KIHÍVÁSOK ÉS MEGOLDÁSOK A XXI. SZÁZAD PEDAGÓGIÁJÁBAN

Válogatás
a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból

Eger, 2021

KIHÍVÁSOK ÉS MEGOLDÁSOK A XXI. SZÁZAD PEDAGÓGIÁJÁBAN

Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból
Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága

KIHÍVÁSOK ÉS MEGOLDÁSOK A XXI. SZÁZAD PEDAGÓGIÁJÁBAN

Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból
Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága

Szerkesztette:
K. Nagy Emese – Zagyváné Szűcs Ida

LÍCEUM
KIADÓ

Eger, 2021

Lektor:
Dr. Estefánné dr. Varga Magdolna

Nyelvi lektor:
Báthory Kinga

ISBN 978-963-496-212-0 (print)
ISBN 978-963-496-218-2 (online)

A kötet megjelenését
a Magyar Tudományos Akadémia
Miskolci Területi Bizottság támogatta

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora
Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Domonkosi Ágnes
Nyomdai előkészítés: Csombó Bence
Megjelent: 2021-ben

Készült: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyomdájában, Egerben
Felelős vezető: Kérészy László

TARTALOMJEGYZÉK

Szerkesztői előszó 7

K. Nagy Emese: A pedagógushallgatók felkészítése a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulócsoportok nevelésére, oktatására 9

Pálfi Dorina: A státuszkezelés jövőbeli alkalmazását befolyásoló tényezők feltárása..... 27

Borsodi Csilla Noémi: Motivált és motiválatlan tanulói attitűd – és ami mögötte van 45

Dobosné Földi Brigitta: A tanulók együttműködési szintjeinek meghatározása társas tevékenységek során..... 55

Antal Péter – Czeglédi László: A távolléti oktatás tanulságai 2020-ban: felsőoktatás (EKE), közoktatás, iskolai könyvtárak..... 67

Négyesi Péter: Adaptivitást támogató elektronikus tanulási környezet fogalmi keretei a számelmélet speciális témaköreinek tanításában 89

Tudlik Csilla: A pályaérdeklődés kialakításának fontossága az iskolai munkában..... 103

Tajtiné Lesó Györgyi: Az információfeldolgozás szerepe a pályaorientáció pedagógiai folyamatában..... 133

Beregi Erika: Iskolai egészségnevelés lehetőségei a testi-lelki egészségmegőrzés érdekében, különös tekintettel a rekreációs tevékenységek alkalmazására 145

Urbán Péter: A konstruktivista tanuláselmélet és a társadalomtudományi tantárgyak tanítása.....159

Petz Tiborné – Pápai Bernadett – Reider József: A mai kor kihívásai és a rájuk adott válaszok a győri tanítóképzés matematika-, informatika- és természettudományi oktatásában 171

Zagyváné Szűcs Ida: A pedagógusok szakmai önértékelése és szakmai énhatékonyságuk forrásai 185

Czók Brigitta: A kapcsolatok embereivé nevelni. Gondolatok a 21. századi tanítás kihívásairól és annak kutatásáról 211

Kiss Zoltán – Csáki István – Bognár József: A fiatal labdarúgók személyiségét és pályafutását befolyásoló tényezők vizsgálata a szülők és az edzők véleményének tükrében 221

Gortva János: Történelemtanítás egykor és ma: a történelemtanítás kihívásai a XXI. században 231

Mészáros Ádám: A tantermek infrastruktúrájának átalakulása a XIX. század vége és a XXI. század között 241

Emese K. Nagy: Low-status Students in Academically Diverse Classroom 259

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

Jelen kötetünkben az MTA Miskolci Területi Bizottság Pedagógiai Szakbizottságának tagjai által írt tanulmányok olvashatók. A tanulmányok közös vonása, hogy szerzőink reflektálni kívántak a XXI. század által a nevelés-oktatás ügye és ennek következtében a neveléstudományok számára támasztott kihívásokra. A témák nagyon színesek, mint maga a neveléstudomány is. Az első négy tanulmány a korunk társadalmában megjelenő igény, a méltányosság és együttműködés szemszögéből világít rá a nevelés és oktatás problémakörére. A 2020–21-es évben a pandémia – és annak következtében a digitális technológia – által megjelenített kihívások kerültek a figyelmünk középpontjába. E kérdéskört tárgyalja két tanulmány is. Ezt követően olyan területek elemzésére vállalkoztak szerzőink, mint az élethosszig tartó tanulás vonatkozásában megjelenő pályaorientáció, az egészséges életmódra nevelés, a konstruktivista tanulásértelmezés és az abból adódó tanulási és tanítási feladatok, a pedagógusok hivatásával kapcsolatos kihívások, a kiemelt figyelmet igénylő tehetséges gyermekek támogatása és végül, de nem utoljára a XXI. századi kihívások értelmezése neveléstörténeti szempontból.

Kötetünket figyelmébe ajánljuk minden, a neveléstudomány számos részterülete iránt érdeklődő olvasónak.

A szerkesztők

https://doi.org/10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.9

A PEDAGÓGUSHALLGATÓK FELKÉSZÍTÉSE A TUDÁSBAN ÉS SZOCIALIZÁLTSÁGBAN HETEROGÉN TANULÓCSOPORTOK NEVELÉSÉRE, OKTATÁSÁRA

K. NAGY EMESE
Eszterházy Károly Egyetem
Neveléstudományi Intézet

A Komplex Instrukciós Program[1] (K. Nagy, 2007, 2015) mint pedagógiai beavatkozás megpróbálja megváltoztatni az osztály szociális szerkezetét a tanulók csoportmunkája során. Ezek a változások, amelyek magukban foglalják a tanárok és tanulók új szerepének megalkotását, a tanulók együttműködésének növekedését és a különböző státuszú tanulók harmonikus részvételét, a feladat szerkezetétől, fajtájától jelentősen függnek. A csoportfeladat hatással van a résztvevők együttműködésére és a feladat végrehajtásának az eredményességére, vagyis a tanulóknak a kiscsoportokban végzett tevékenységére.

Írásunk célja annak bemutatása, hogy a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók mennyire értik a pedagógusnak a tanulói státuszkezelésre irányuló tevékenységét, valamint az ehhez kapcsolódó, nyitott végű feladatok és a differenciált egyéni feladatok szerkesztésének fontosságát (Cohen, 1994, K. Nagy, 2007, 2015).

Bevezető gondolatok

Írásunk témája egy kutatássorozatba illeszkedik. Első lépésként a hallgatók megismerték a státuszprobléma kezelésére irányuló, a tanórán megnyilvánuló tanári magatartás jellemzőit. Ezt követően ismereteket szereztek arról, hogy a tanítási óra elemzése során hogyan tudnak különbséget tenni a tanulóközpontú, a tanulásközpontú, az értékelés-központú és a közösségközpontú ismeretelsajátítási módok között. Harmadik lépésként – és ez jelen írásunk fókusza – a hallgatók megismerték a heterogén tanulói csoport együttműködését elősegítő nyitott végű feladatok szerkesztésének és az egyénre szabott differenciált feladatok kijelölésének fontosságát a feladatillusztrációk elkészítésén keresztül.

1 A Komplex Instrukciós Program/KIP olyan tanítási eljárás, amely lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli és kifejezőkészségbeli különbség tág határok között mozog, és az osztályban végzett munka eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók leszakadását lassítja, illetve megakadályozza, a tehetségesebbekét pedig előmozdítja. A KIP a tanulókat életszerű és élményszerű személyes tapasztalatokhoz juttatja az iskolai munka során (K. Nagy, 2015).

A feladat sikeres végrehajtása érdekében a hallgatók előzményként megismerték a tudásban heterogén tanulói összetétel kezelésére alkalmas Komplex Instrukciós Programot (továbbiakban KIP), majd megtekintettek és adott szempontok alapján elemeztek négy, a módszer elveinek megfelelően felépített tanítási óráról készült vide**ó**felvételt. Ezt követően a KIP elveinek megfelelő 45 perces tanóra-szimuláción vettek részt, majd három, a KIP szerint szerkesztett feladatillusztrációt elemeztek. Csak ezután következett az önálló, oktatói segítség nélküli, a KIP elveinek megfelelő, a tudásban heterogén tanulói csoportot figyelembe vevő, azt kezelő feladatillusztráció összeállítása, amelyre javított, elemzett és írásos formában visszajelzést kaptak a hallgatók (1. táblázat).

Intézmény	**Vizsgálat éve**	**Szak**	**Nappali hallgatók száma/fő**	**Levelező hallgatók száma/fő**	**Összesen/fő**
EKE	2018	Tantárgy szakos tanárképzésben részt vevő hallgatók	26	19	45
	2019		25	25	50
ELTE	2018	Fejlesztőpedagógus hallgatók	0	37	37
	2019		0	36	36
Összesen			**51**	**117**	**168**

1. táblázat. A vizsgálatban részt vevők száma

A feladatillusztrációkat a hallgatók a szemináriumi foglalkozások zárásaként, elméleti ismereteik és óraszimulációs tapasztalataik birtokában, valamint a videófilmeken látottak alapján készítették el. A bírálatban a legfontosabb szempont a KIP elveinek való megfelelés, vagyis a csoportfeladatok nyitottvégűsége, a többféle képesség felhasználásának az igénye, vagyis a feladat komplexitása és a csoport, illetve az egyéni feladatok kapcsolatának adott szempont alapján való érvényesítése volt.

Vizsgáltuk, hogy képes-e a hallgató olyan óraterv összeállítására, amely a több helyes megoldást magukban foglaló nyitott végű feladatokon keresztül a diákoknak lehetőséget nyújt a tudásban heterogén, 4-5 fős tanulói csoporton belül alternatív megoldások keresésére, érveik bizonyítására és a vitára. Az összetett, multidimenzionális csoportfeladatok követelménye, hogy megoldásuk sokféle intellektuális képességet igényel, lehetőséget adva a diákoknak tehetségük, tudásuk és problémamegoldó képességük használatára, fejlesztésére, szem előtt tartva, hogy minél összetettebb egy feladat, annál több diáknak van lehetősége megmutatni és fejleszteni intellektuális képességét. Kiemeltük annak fontosságát, hogy az összetett képességek fejlesztése nagy jelentőséggel bír, mivel nélkülözhetetlen eszköz a státuszprobléma sikeres kezelésében, alkalmat adva a tanulóknak, de a pedagógusképzésben

részt vevő hallgatónak is arra, hogy kialakítsák, formálják a nézetüket azzal kapcsolatban, hogy mit jelent a diák szempontjából kompetensnek és „tehetségesnek" lenni.

A hallgató a feladatillusztráció készítésekor figyelembe vette, hogy a nyitott végű, több megoldást lehetővé tévő, összetett képességeket igénylő gyakorlatokon keresztül nyílik alkalma arra, hogy a tanulók egymástól való függését erősítése. Ez a kölcsönös függőség figyelmet kíván a tanulóktól együttműködésükben és közös döntéseikben. Egy olyan csoportban, ahol a csoporttagok egymással függőségi viszonyban állnak, ott az együttműködés és az interakció iránt fokozottabb igény jelentkezik, amelynek jelentősége a komplex és ismeretlen feladatok miatt még kifejezettebb. A csoportmunka célja ennek a közös egymásra utaltságnak, munkának a megfelelő szinten tartása, erősítése. A csoportmunkára támaszkodó egyéni feladatok az önálló munkára való képesség bemutatásának a legfontosabb szóbeli és írásbeli dokumentumai, segítségükkel a tanuló lehetőséget kap a fejlődésre, a gyakorlásra és íráskészsége fejlesztésére, és egyben lehetőséget nyújt a tanár számára a diák egyéni haladásának a méréséhez.

Felhívtuk a hallgatók figyelmét arra, hogy a csoportmunka különösen akkor eredményes, amikor a tanár legfontosabb célja a fogalmak elsajátíttatása, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése és a feladat megértetése. Ehhez a diákoknak a feladatokon keresztül alkalmat kell nyújtani a vitára és gondolataik érthető megfogalmazására. Ezért a körültekintően szervezett csoportmunka vagy egy központi gondolat köré szerveződik, vagy egy lényeges kérdésre keres választ. A hallgatókat felkészítettük arra is, hogy a jó feladat megtervezéséhez a pedagógusnak hosszú időre, alapos felkészülésre, elméleti ismeretre van szüksége, vagyis a jól megtervezett feladat a tanár szakmai fejlődését épp úgy szolgálja, mint a diákokét.

Az egyetemi kurzusok befejezéseként a hallgatók elkészítették a feladatillusztrációikat, amelyek elemzésekor az alábbi jellemző hibákkal találkoztunk:

- a csoportfeladatok nem feleltek meg a nyitottvégűség követelményének, nem adtak alkalmat a tanulók közötti vitára, így a kommunikáció erősítésére;
- olykor az ötletből kifogyva a pedagógusok minden csoportnak azonos feladatot adtak az osztályon belül, ezzel teremtve versenyhelyzetet, amely demotiválóan hathat egy-egy csoport munkájára;
- a csoportfeladatok nem voltak eléggé és egyformán kihívóak, motiválóak;
- a pedagógusok túlméretezték időben a csoportfeladatokat, így ezt követően a tanulóknak a tanórán nem maradt idejük a személyre szabott, egyéni feladatok megoldására;
- a differenciált egyéni feladatok nem használták fel a csoportmunka eredményét, így a tanulók nem tartották fontosnak a közös munkát, mivel egyéni sikerük nem attól függött.

A továbbiakban ezeket a tipikus hibákat elemezzük az egyes szakok és tagozatok hallgatói teljesítményének összehasonlításával.

A csoportfeladatok nem feleltek meg a nyitottvégűség követelményének

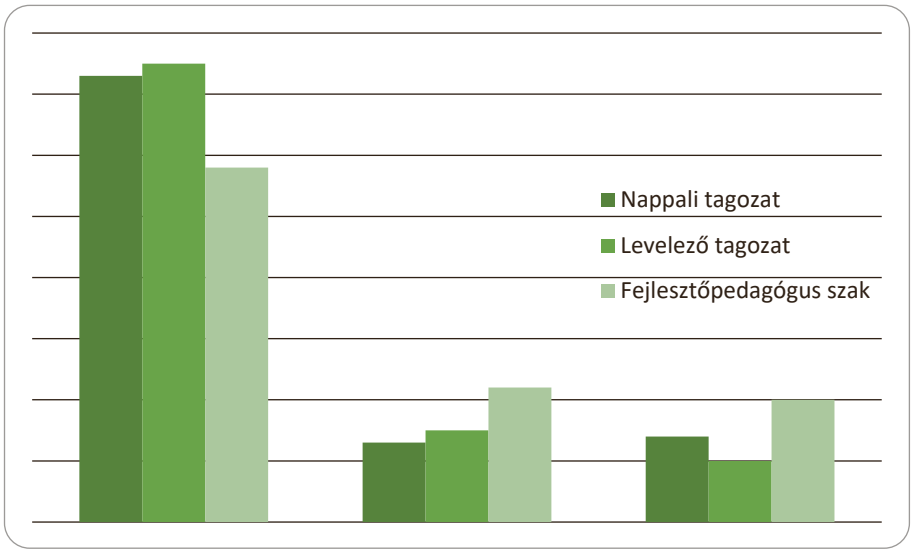
Az adatok összegzéséből kiderül, hogy sem a nappali, sem a levelező tagozatos, sem a fejlesztőpedagógus szakos hallgatók csoportja elsőre nem tudta 100%-ban teljesíteni azt a követelményt, hogy az összeállított feladatok nyitott végűek, valamint minden esetben a heterogén tanulói kiscsoport minden tagja számára motiválóak legyenek. Alacsony volt azoknak a hallgatóknak az aránya, akik ennek a követelménynek megfelelő óratervet tudnak készíteni. Ennek a hiányosságnak a következménye a csoporton belüli vita elmaradása, a kisebb intenzitású kommunikáció lesz, ami végső soron az ismeretelsajátítást lassítja, hiszen minél kevesebbet beszélgetnek a tanulók az ismeretekről, a tananyagról, annál kevesebbet tanulnak. Születtek olyan feladatillusztrációk is, amelyekben a nyitottvégűség a csoportfeladatok egy részében érvényesült, majd – talán az ötletekből való kifogyás miatt – zárt végű feladatokkal zárultak. Ezek a részben megfelelő kategóriába sorolt tervek.

Az adatok elemzésekor az is kiderült, hogy a fejlesztőpedagógusok értették meg legjobban és a levelező tagozatos hallgatók a legkevésbé a nyitottvégűség lényegét (2. táblázat, 1. ábra). Az elemzés során végzett Khí-négyzet próba alapján ezek az eltérések nem szignifikánsak (3. táblázat).[2]

Szak, tagozat	Hallgatók száma/fő	Nem megfelelően nyitott végű feladat %	Részben megfelelő feladat %	Megfelelő feladat %
Nappali tagozat	51	72,5%	13,7%	13,7%
Levelező tagozat	44	75,00%	15,9%	9,1%
Fejlesztő pedagógus	73	57,5%	21,9%	20,5%
Összesen	**168**	-	-	-

2. táblázat. A feladatok nyitottvégűségének megfelelése a hallgatói csoportok között

2 Sig > 0,05. Ebben az is közrejátszhat, hogy – ugyan a vizsgálat minden, a programot használó hallgatóra kiterjedt – a minta elemszáma alacsonynak tekinthető.



1. ábra. A feladatok nyitottvégűségének megfelelése a hallgatói csoportok között

	Érték	**df**	**Asymp. Sig.**
		Szabadságfok	**(2-sided) Szignifikancia**
Khí-négyzet/ Pearson-féle eloszlás	5,365a	4	0,242
Valószínűségi hányados	5,478	4	0,242
Linear-by-Linear Association	2,984	1	0,084
Érvényes esetek száma	168		

3. táblázat. A csoportfeladatok nem feleltek meg a nyitottvégűség követelményének

A csoportok azonos feladatot kaptak

Ha ma megkérdezzük a pedagógusokat, hogy használnak-e csoportmunkát, kooperatív technikát tanítási óráikon, akkor mindenki igennel válaszol. Az alkalmazás gyakoriságában, illetve az alkalmazás tudatosságában azonban jelentős eltérések vannak.

A Komplex Instrukciós Programot alkalmazó pedagógusoknak tisztában kell lenniük azzal, hogy a tanulók státuszhelyzetének a javításához, a gyerekek között kialakult rangsor rendezéséhez, a tanulók motiválásához jelentősen hozzájárul a csoportfeladatok nyitottsága

mellett az is, hogy az egyes tanulói csoportok eltérő feladatot kapnak. Ennek a jelentősége abban rejlik, hogy azonos feladat megoldása esetén az a csoport, amelynek a feladathoz legjobban értő tanuló a tagja, nagy valószínűséggel magasabb szinten oldja meg a feladatot, mint a többi csoport. Összehasonlítva a csoportmunkákat hamar kialakul az a vélemény a tanulók között, hogy abban a csoportban érdemes dolgozni, ahol a legjobb képességű(ek) van(nak), hisz ők oldják meg legmagasabb szinten a feladatot. Ez versenyhelyzetet teremt, ami sok tanulóra, különösen a tanulásban lemaradtakra negatív hatással van. A KIP-órákon, amelyek a tanítási órák 10-20%-át teszik ki, a tanulói csoportok közötti versenyeztetés (és 1–5-ig terjedő érdemjegy adása is) hátrány.

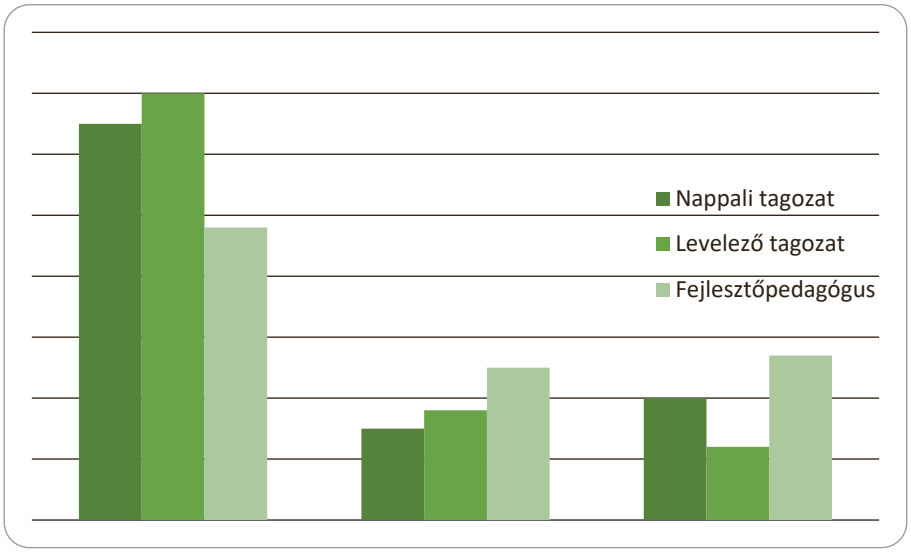
A hallgató lustaságából is eredhet az azonos feladatok kijelölése, de arra is gondolhatunk, hogy a hallgató nem értette meg a módszer státuszkezelő és motiváló lényegét (4. táblázat, 2. ábra).

Az ábrából leolvasható, hogy a fejlesztőpedagógusok tudták leginkább alkalmazni a feladatillusztráció készítésében azt az ismeretet, miszerint ha minden csoport eltérő feladatot kap, akkor a csoportok közötti versenyhelyzet kiiktatásra kerül, ami az alulteljesítőkre, a stresszhelyzetet kevésbé tűrőkre motiválóan hat. Azt is láthatjuk, hogy a levelező tagozatosok ebben az esetben is rosszabbul teljesítettek, mint a nappali tagozatosok és a fejlesztő pedagógia szakosak. Ezek az összefüggések szintén nem tekinthetők szignifikánsnak.[3]

Szak, tagozat	**Hallgatók száma/fő**	**Azonos csoport-feladatok %**	**Részben azonos csoportfeladatok %**	**Eltérő csoport-feladatok %**
Nappali tagozat	51	64,7%	15,7%	19,6%
Levelező tagozat	44	70,5%	18,2%	11,4%
Fejlesztőpedagógus	73	47,9%	24,7%	27,4%
Összesen	**168**	-	-	-

4. táblázat. Azonos csoportfeladatok kijelölésének az aránya a szakos és a tagozatos hallgatók körében

3 Khí-négyzet próba, Sig. > 0,05.



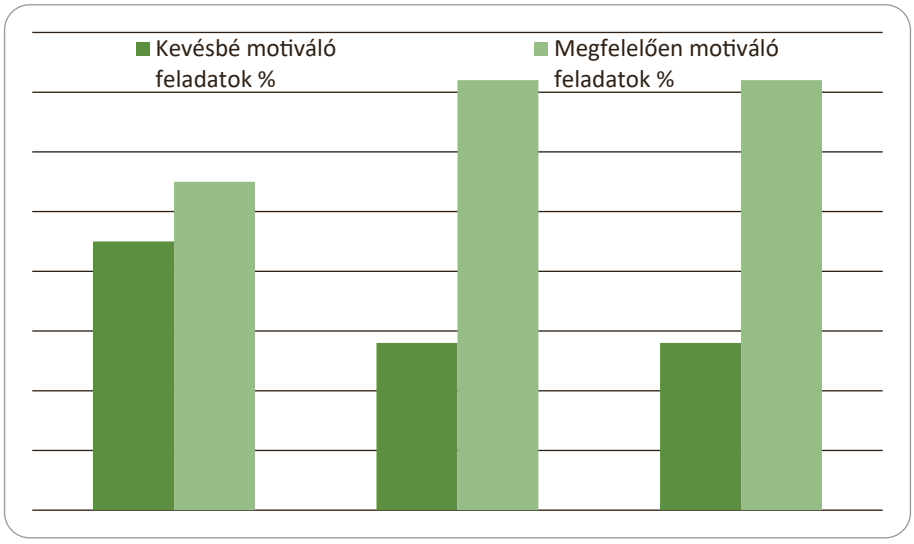
2. ábra. Azonos csoportfeladatok kijelölésének az aránya a szakos és a tagozatos hallgatók körében

A csoportfeladatok nem voltak eléggé és egyformán kihívóak, motiválóak

Még a gyakorló pedagógusokat is próbára teszi az a követelmény, hogy a tanulók részére olyan eltérő feladatokat állítsanak össze, amelyek egy osztály kis tanulócsoportjai számára adott témában egyformán érdekesek, figyelemfelkeltőek, motiválóak (5. táblázat. 3. ábra).

Szak, tagozat	Hallgatók száma/fő	Kevésbé motiváló feladatok %	Megfelelően motiváló feladatok %
Nappali tagozat	51	45,1%	54,9%
Levelező tagozat	44	27,3%	72,7%
Fejlesztőpedagógus	73	27,4%	72,6%
Összesen	**168**	-	-

5. táblázat. Motiváló csoportfeladatok aránya a szakos és a tagozatos hallgatók körében



3. ábra. Motiváló csoportfeladatok aránya a szakos és a tagozatos hallgatók körében

Izgalmas, mégis előre feltételezett eredményt kaptunk az összeállított feladatok motiváló hatását illetően. Az adatok elemzéséből kiderül, hogy a nappali tagozatos hallgatóknak kisebb arányban sikerült a megfelelően motiváló feladatok kialakítása. Véleményünk szerint ez annak tulajdonítható, hogy nincs jártasságuk és tapasztalatuk a feladatok összeállításában, a tananyaggal, ismeretekkel való bánásban. Az is kiderült, hogy a levelező tagozatos és a fejlesztő pedagógia szakos hallgatók, vagyis a gyakorló pedagógusok azonos arányban tudtak egyformán kihívó, érdekes feladatokat összeállítani. Viszont az is látható, hogy közülük minden harmadik, negyedik személynek, feltételezhetően nemcsak mint hallgatónak, hanem mint gyakorló pedagógusnak is, küzdenie kell azért, hogy képes legyen motiváló feladatokat összeállítani a gyerekek számára. Márpedig ez a tanulók motiválásának az egyik követelménye. A képzett csoportok körében megfigyelt arányok közötti különbségek nem szignifikánsak.[4]

A hallgatók túlméretezték időben a feladatokat

Annak megállapítása, hogy egy csoportfeladat az adott időintervallumba (a tanítása óra 20-25 perce) belefér-e, nagy gyakorlatot igényel. Ezt a legnagyobb biztonsággal a program alkalmazásában jártas gyakorló pedagógusok tudják megítélni.

4 Khí-négyzet próba, Sig. > 0,05.

Méréseink szerint a nappali tagozatos hallgatók, gyakorlati tapasztalatok hiánya miatt, túlméretezték a feladatokat. A túlméretezett feladatok eredménye, hogy nem teszik lehetővé (idő hiányában) a 45 perces tanórán a csoportfeladatot követően a tanulók személyre szabott egyéni fejlesztését. Márpedig a Komplex Instrukciós Program szerinti óra fele a kis tanulói csoportok által megoldandó feladatok számára van fenntartva, és az óra többi része a csoportfeladat eredményét felhasználó differenciált egyéni feladatok megoldására áll rendelkezésre (6. táblázat, 4. ábra).

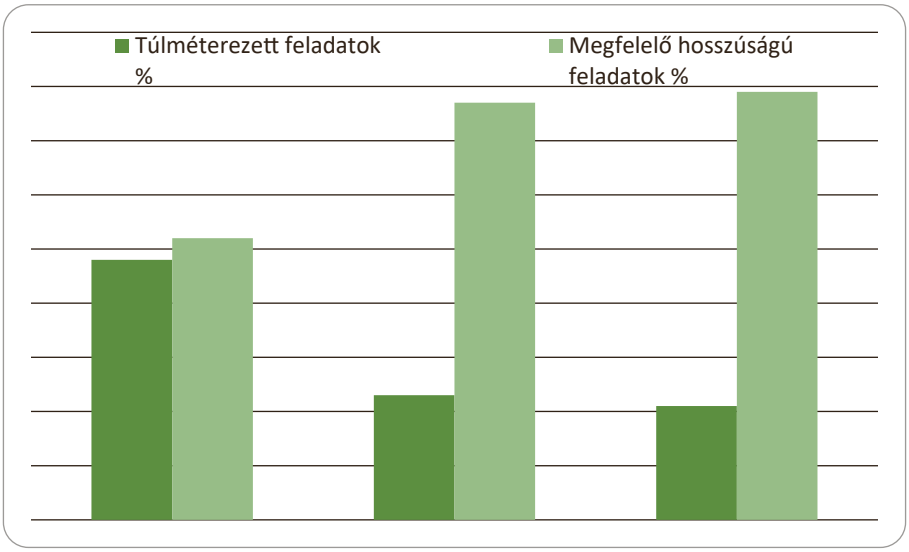
Szak, tagozat	**Hallgatók száma/fő**	**Túlméterezett feladatok %**	**Megfelelő hosszúságú feladatok %**
Nappali tagozat	51	47,1%	52,9%
Levelező tagozat	44	22,7%	77,3%
Fejlesztőpedagógus	73	27,4%	72,6%
Összesen	**168**	-	-

6. táblázat. A csoportfeladatok hossza az egyes hallgatói csoportokban

A gyakorlottság, a tapasztalat a siker egyik záloga. Az elméleti ismeretek elsajátítása és annak a gyakorlatban történő alkalmazása a levelező tagozatos hallgatók esetében a pedagóguspályán eltöltött időnek tulajdoníthatóan könnyebb. Tapasztalatukból eredően ez a csoport könnyebben fel tudja mérni az egyes feladatok megoldásához szükséges időt. Lényegtelen az eltérés, mindössze 2% a levelező tagozatos és a fejlesztőpedagógus szakos hallgatók között, ez utóbbi csoport javára.

A csoportfeladatok hosszának, méretezésének szempontjából tapasztalt összefüggés szignifikánsnak mutatkozott, ami arra enged következtetni, hogy ezek az eltérések valóban a különböző hallgatói csoportoknak (nappali vagy levelező tagozat, illetve fejlesztőpedagógusok) tulajdoníthatóak.[5]

5 Khí-négyzet próba, Sig. < 0,05.



4. ábra. A csoportfeladatok hossza az egyes hallgatói csoportokban

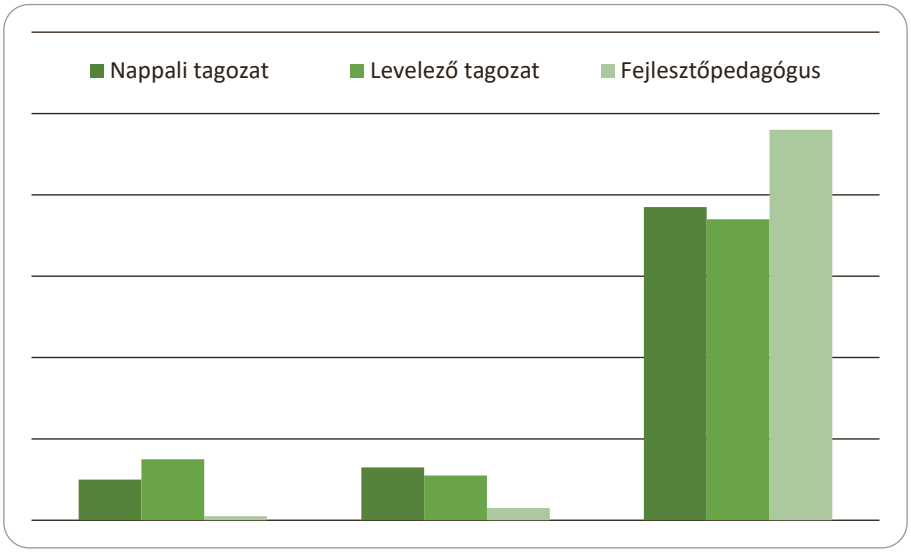
A differenciált egyéni feladatok nem használták fel a csoportmunka eredményét

A tanulók tudásának a fejlesztése nagyban függ a személyre szabott feladatoktól, az egyéni, differenciált fejlesztéstől. A Komplex Instrukciós Programban a differenciált egyéni feladatok szerkesztése az egyik legnagyobb figyelmet igénylő feladat. Nemcsak azért, mert névre szól, figyelembe veszi a tanuló meglévő tudását, ismereteit, vagyis épít Vigotszkij legközelebbi fejlődési zóna elméletére (*Vigotszkij,* 1978), hanem azért is, mert visszahat a tanulók csoporton belüli együttműködésére is. Ennek az eszköze az, hogy az egyéni feladatoknak fel kell használniuk a csoportmunka eredményét, vagyis nem lehet megoldani azokat anélkül, hogy a csoportfeladat ne készüljön el, ne vegyen részt benne a tanuló, és ne támaszkodjon az ott szerzett ismeretekre. Ha a tanuló számára nem tesszük lehetővé, hogy az egyéni feladatában felhasználja a csoportmunka eredményét, akkor a csoportmunkában való aktív részvételről szoktatjuk le. Ennek a kívánalomnak az elmulasztásánál hamar megtanulja a diák, hogy az egyéni feladata akkor is sikerül, ha nem vesz részt a csoportmunkában, ami a csoport együttműködése szempontjából hátráltató tényező. Ellenkező esetben viszont azt tudatosítjuk a tanulóban, hogy a csoport sikere az ő egyéni előrehaladásának is a záloga. Vizsgálatunk célja annak megállapítása volt, hogy meglévő ismereteik birtokában képesek-e a hallgatók olyan feladatokat összeállítani, amelyek a csoportmunka során szerzett ismeretekre támaszkodnak, annak eredményét felhasználva fejlesztik a gyerekek tudását, motiválják munkára őket.

Az összes vizsgált hallgató tekintetében nagy különbségeket látunk a névre szóló, egyéni képességekhez mért feladatok megfelelésében (7. táblázat, 5. ábra).

Szak, tagozat	Hallgatók száma/fő	Nem használták fel %	Részben használták fel %	Felhasználták %
Nappali tagozat	51	9,8%	13,7%	76,5%
Levelező tagozat	44	15,9%	11,4%	72,7%
Fejlesztőpedagógus	73	1,4%	2,7%	95,9%
Összesen	**168**	-	-	-

7. táblázat. A differenciált egyéni feladatok megfelelése az egyes hallgatói csoportokban



5. ábra. A differenciált egyéni feladatok megfelelése az egyes hallgatói csoportokban

A fejlesztőpedagógusok kiemelkedően magasabb arányban, 96%-ban készítették el a kritériumoknak megfelelően a differenciált egyéni feladatokat, és ez az eltérés egyértelműen szignifikánsnak tekinthető.[6] Közülük csak egy hallgató nem értette meg a csoportfeladatra

6 Khí-négyzet próba, Sig. < 0,05.

történő ráépülés lényegét, fontosságát. Mivel az ő feladatuk, munkájuk elsődleges célja a tanuló egyénre szabott fejlesztése, az sem meglepő, hogy közülük mindenki az integrációs mátrixnak megfelelően (Bloom-féle taxonómia, Gardner-féle többszörös intelligencia), annak értő alkalmazásával készítette el a tanulók egyéni feladatát.

Javításra visszaküldött óratervek

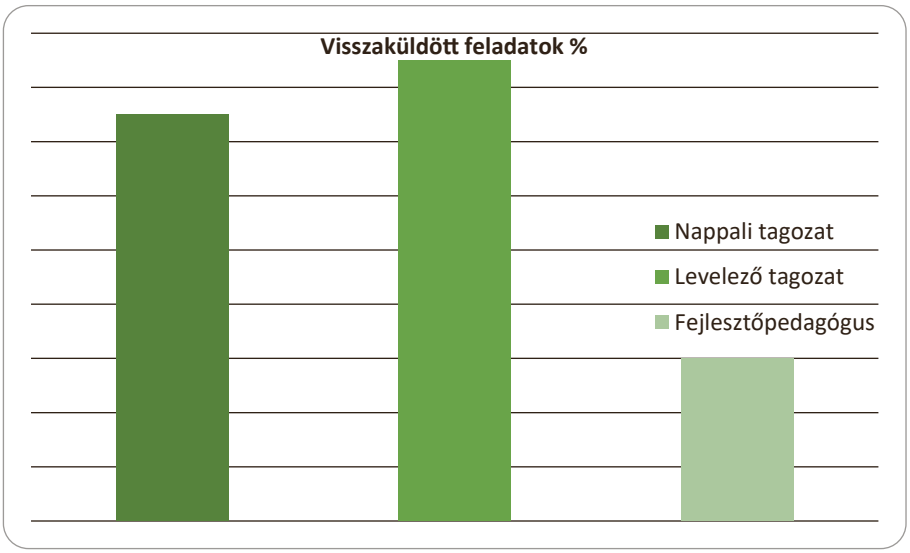
Összességében kevés volt azoknak a hallgatóknak a száma, akiknek az óraterve a Komplex Instrukciós Program elveinek teljes mértékben megfelelt. Csak kevesen voltak képesek (természetesen) az összes, a programnak megfelelő kritérium egy időben történő figyelembevételére, illetve az eddigi tapasztalatuk, tudásuk átgondolására, formálására. A fenti vizsgálati szempontoknál kapott eredményekhez hasonlóan, azok eredőjeként a fejlesztőpedagógusok teljesítménye a legjobb e tekintetben. Ők értették meg legjobban a módszer kritériumait, annak a tanításban történő alkalmazását. Az ő esetükben kértük legkisebb arányban a feladatillusztráció újrafogalmazását – és ez a csoportok közötti eltérés is szignifikánsnak tekinthető.[7] Viszont az értékekből az is kiderül, hogy mindegyik hallgatói csoport tekintetében jelentős a javításra visszaadott munka (8. táblázat, 6. ábra).

A javításra visszaküldött óratervek magas aránya arra enged következtetni, hogy nehéz megváltoztatni a pedagógusok, a leendő pedagógusok „tanításról" vallott nézeteit. Mind a nappali, mind a levelező tagozatos hallgatóknak a diákéveikből hozott tapasztalataikhoz köthető elképzelései vannak a tanításról. Legtöbbjük a pedagógusi munkát az új ismeret szóbeli közlésével azonosítja, a minél érthetőbb és logikusabb magyarázatok láncolatával. Elképzeléseik nem igazodnak a tanítással szemben támasztott új követelményekhez. A váltás nehéz. Problémát jelent számukra olyan összetett, multidimenzionális csoportfeladatokat összeállítani, hogy megoldásuk sokféle intellektuális képességet igényeljen, lehetőséget adva a diákoknak tehetségük, tudásuk és problémamegoldó képességük használatára, fejlesztésére, szem előtt tartva, hogy minél összetettebb egy feladat, annál több diáknak van lehetősége megmutatni és fejleszteni intellektuális képességeit. Az összetett képességek fejlesztése nagy jelentőséggel bír, mivel nélkülözhetetlen eszköz a tanulók tekintetében fennálló státuszprobléma sikeres kezelésében.

7 Khí-négyzet próba, Sig. < 0,05.

Szak, tagozat	Hallgatók száma/fő	Visszaküldött feladatok %	Elfogadott feladatok %
Nappali tagozat	51	95%	5%
Levelező tagozat	44	97%	3%
Fejlesztőpedagógus	73	86%	14%
Összesen	**168**	-	-

8. táblázat. A javításra visszaküldött óratervek az egyes hallgatói csoportokban



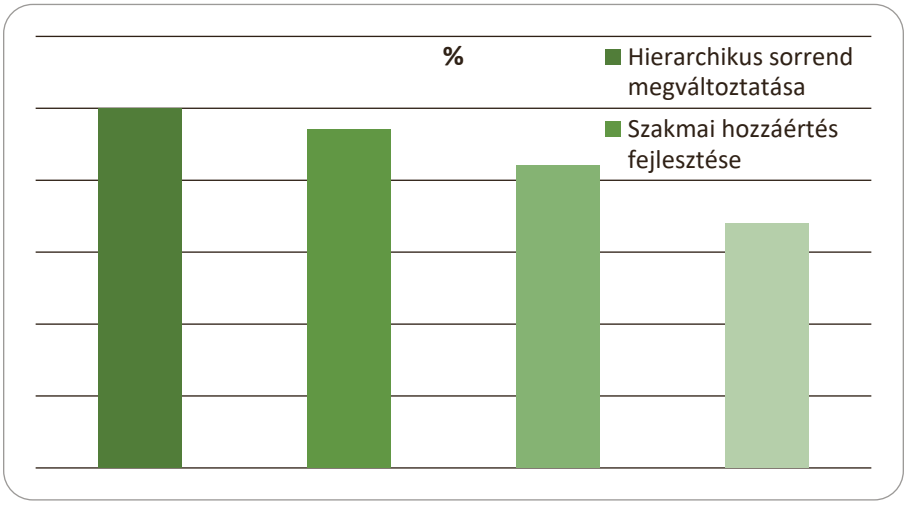
6. ábra. A javításra visszaküldött óratervek az egyes hallgatói csoportokban

Program megértését ellenőrző kérdőívek

Vizsgálatainkban 168 tanításióra-tervet értékeltünk, majd egy, a KIP megértését ellenőrző kérdőív kitöltésére kértük a hallgatókat. Az ellenőrzés során rákérdeztünk a Komplex Instrukciós Program céljára, legfőbb ismérveire, a kiscsoportos osztálytermi szervezés eljárásaira és a státuszproblémák kezelésére. Mérni kívántuk, hogy mennyiben segítette a visszajelzés, az órai munka elemzése a hallgatót a csoportmunka pontosabb megértésében. A feleletkifejtő kérdőívek (1. számú melléklet) alapján a válaszokat az alábbiakban összegezzük.

A Komplex Instrukciós Program alkalmazásának céljai

A pedagógusok 100%-a jelölte meg a program legfontosabb céljául a tanulók hierarchikus sorrendjébe való beavatkozást, a státuszkezelést. További 94% gondolta, hogy a KIP egyik fontos célja a tanár szakmai hozzáértésének fejlesztése a csoportmunka-szervezés során. A válaszok 84%-ában történt utalás a pedagógus *közvetett irányító* szerepének fejlesztésére, és további 68% a tanulók önálló döntéshozatalának és ismeretelsajátításnak tulajdonított fontos szerepet (7. ábra).

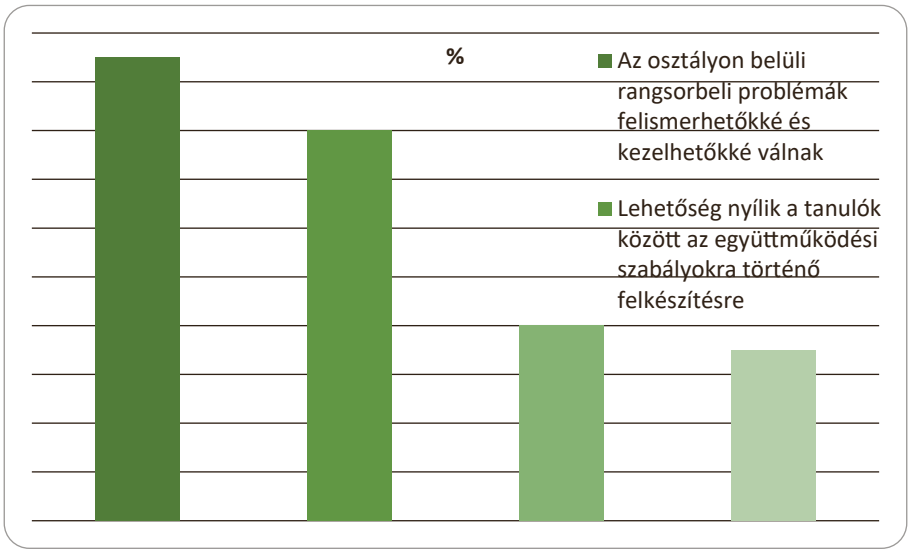


7. ábra. A Komplex Instrukciós Program alkalmazásának a céljai

Az eredményekből kitűnik, hogy minden hallgató a módszer egyik legfontosabb céljának a tanulók közötti státuszrangsor, a hierarchikus sorrend rendezését tartja. Megértették, hogy a státusz egy sorrendben elfoglalt hely, a tanulók közötti olyan elfogadott rétegződés, amelyben minden gyerek érzi, hogy jobb magasabban, mint alacsonyabban elhelyezkedni. Tudatosodott bennük, hogy azok a tanulók, akik a közösségből társadalmi okok miatt kirekesztődnek, vagy azok, akiknél tanulásukban lemaradás tapasztalható, gyakran vonakodnak részt venni a közös munkában, emiatt azonban kevesebbet tanulnak, mint azok, akik aktívabbak. Ha az osztálymunka során a tanulók nem egyenlő mértékben vesznek részt a munkában, a tanulásban történő előrehaladás egyenlőtlen lesz. Az osztályrangsor élén elhelyezkedő tanulók nagyobb befolyást gyakorolnak a csoport döntéshozatalára, gyakrabban kérik őket segítségadásra, és több alkalom jut véleményük kifejtésére, mint a rangsor alján elhelyezkedőknek, akiknek véleményét általában figyelmen kívül hagyják. Ennek a helyzetnek a kezelésére kínál megoldást a módszer.

Komplex Instrukciós Program legfőbb ismérvei

A pedagógusok 75%-a jelölte meg a módszer legfontosabb ismérveként, hogy az osztályon belüli rangsorbeli problémák felismerhetőkké és kezelhetőkké válnak. 72% gondolta, hogy a csoportfoglalkozások alatt a heterogén összetételű osztályokban lehetőség nyílik a tanulóknak az együttműködési szabályokra történő felkészítésére, továbbá 63%, hogy lehetőség adódik sokféle, eltérő képességet megmozgató tananyag alkalmazására. A megkérdezettek szintén 64%-a gondolta, hogy a módszer egyik fontos ismérve a tanulók magasabb szintű gondolkodásának előmozdítása egy központi téma köré szervezett nyitott végű, több megoldást kínáló feladat segítségével (8. ábra).



8. ábra. A Komplex Instrukciós Program legfőbb ismérvei

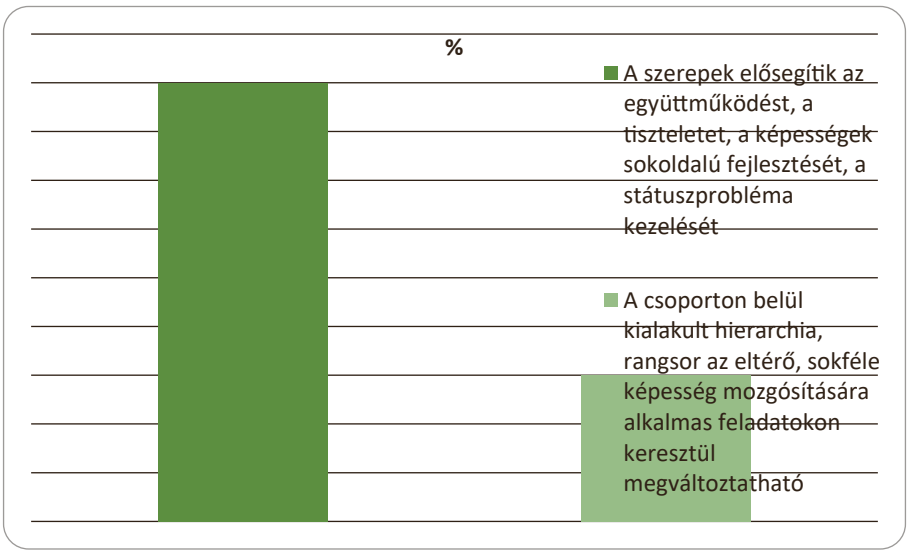
A hallgatók által felsorolt legfőbb ismérvek tudása, számontartása, jövőbeni munkájukban történő felhasználása lehetőséget nyújt arra, hogy úgy építsék fel a tanítási órát, hogy az alkalmazkodjon a heterogén tanulói csoport összetételéhez, figyelembe vegye minden gyereknek a képességét, és ezt az eltérő képességet a tanulók közötti együttműködés elősegítésére fordítsa. Így a magasabb szintű gondolkodásra ösztönzés, a tanulók közötti kommunikáció erősítése az ismeretelsajátítás fontos eszköze.

Kiscsoportos osztálytermi szervezés előnyei

A válaszok többségéből kitűnik, hogy a hallgatók úgy vélik, hogy a csoportfeladatok és a tudásban heterogén összetételű csoportok együttműködése az órákon kedvező feltételeket teremt a közösség neveléséhez. Véleményük szerint a közös munka a személyiség fejlődését számos irányban pozitívan befolyásolja. Egyetértettek abban, hogy a közös feladatok fejlesztik a gyerekek egymás iránti felelősségérzetét, és a közös problémamegoldás ráneveli a tanulókat egymás elgondolásainak figyelembevételére és tiszteletben tartására. Úgy gondolják, hogy a vita élénkítően hat a közösség és az egyén tevékenységére, és aktív tanulásra ösztönöz.

A státuszproblémák kezelése

A hallgatók 80%-a válaszaiban első helyen említette meg, hogy a csoportmunka során alkalmazott szerepek elősegítik a csoporttagok közötti együttműködést, a mások iránti tisztelet kialakulását, a képességek sokoldalú fejlesztését, a státuszprobléma kezelését. 77% úgy gondolta, hogy a csoporton belül kialakult hierarchia, rangsor az eltérő, sokféle képesség mozgósítására alkalmas feladatokon keresztül megváltoztatható (9. ábra).



9. ábra. A hallgatók véleménye a módszer státuszkezelő hatásáról

A Komplex Instrukciós Program alkalmas a tanulók közötti státuszrangsor rendezésére, amelyet a hallgatók megtanultak, és válaszaik szerint fontosnak tartanak. A munka során alkalmazott tanulói szerepek státusznövelő hatása, feladata szintén fontos helyet foglalt el a válaszok között.

Összegzés

A hallgatókat a hatékony módszerek alkalmazására úgy lehet felkészíteni, hogy új, kipróbált és bizonyított módszerekkel dolgoznak egyetemi éveik alatt mind a szemináriumokon, mind az iskolai gyakorlaton.

Munkánkban azt vizsgáltuk, hogy a státuszkezelő technika elsajátítása a módszerhez kapcsolódó, a hallgatók által elkészített óratervek minőségével mérhető-e. Mértük, hogy a hallgatók mennyire értették meg a Komplex Instrukciós Programnak a státuszkezelésre irányuló fontos tevékenységét, a nyitott végű feladatok és a differenciált egyéni feladatok szerkesztését. Ennek mérésére a módszer elveinek megfelelő feladatillusztráció összeállításában való jártasság vizsgálata bizonyult alkalmasnak. Az értékelésben a legfontosabb szempont a KIP elveinek való megfelelés, vagyis a központi téma körültekintő megfogalmazása, a feladatok nyitottvégűsége, komplexitása, differenciáltsága, a többféle képesség alkalmazhatóságának követelménye, a gyerekek egymásra utaltsága, de egyéni felelőssége és a csoport-, illetve az egyéni feladatok egymásra épülése volt.

Feltételezésünk, miszerint a Komplex Instrukciós Programnak a státuszkezelésre irányuló tevékenységének megértése értő interpretálásra kerül az óraterveken keresztül, bebizonyosodott. Úgy véljük, hogy a felsőoktatási intézmények feladata minél jobban felkészíteni a hallgatókat a módszer értő alkalmazására abból a célból, hogy úgy hagyják el a képző intézeteket, hogy alkalmasak legyenek a heterogén tanulói csoportok kezelésére, a tanóra sikeres megszervezésére.

Az összefüggések értelmezése további vizsgálatot igényel.

Felhasznált irodalom

Cohen, E. G. (1994): Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research.* https://doi.org/10.3102/00346543064001001

K. Nagy Emese (2007): Integrációs modell. A hejőkeresztúri IV. Béla Körzeti Általános Iskola tevékenysége. Fókusz 9, 1:36 -56.

K. Nagy E. (2015): *KIP Könyv I-II.* Miskolci Egyetemi Kiadó.

Vigotszkij, L. Sz. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological process.* Harvard University Press, Cambridge.

Melléklet

Kérdőív a státuszkezelés ismereteinek felmérésére

1. Válaszoljon a kérdésekre!

Miben látja a tanártréning célját és jelentőségét?

.....

Adjon meg legalább három olyan ismérvet, amely az Ön számára a legnagyobb jelentőséggel bír a Komplex Instrukciós Program alkalmazásában!

.....

Melyek a csoportalakítás szempontjai?

.....

Milyen státuszkezelő eljárásokat ismer?

.....

Az Ön órai munkáját mennyiben segítette a szakértői segítségadás?

.....

2. Jelölje X-szel az Ön szerint igaz állítást!	*Igaz*	*Hamis*
Nincs minden diák birtokában minden fontos képességnek.	☐	☐
Nincs meg mindenkinek minden képessége.	☐	☐
Minden diák rendelkezik kiemelkedő intellektuális képességgel.	☐	☐
Néhány diák minden intellektuális képességgel rendelkezik.	☐	☐

https://doi.org/10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.27

A STÁTUSZKEZELÉS JÖVŐBELI ALKALMAZÁSÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK FELTÁRÁSA

PÁLFI DORINA
Eszterházy Károly Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

A státuszkezelés olyan pedagógiai eljárás, amely az osztálytermi méltányosság megteremtése miatt jelentős, következésképpen az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének lehetőségét rejti magában. A státuszkezelés ismereteinek hatékonyabb elsajátítása szempontjából kulcsfontosságú, hogy megvizsgáljuk, melyek azok a tényezők, amelyek megerősítésével a pedagógusok fejlesztése eredményesebbé válik, és a státuszkezelés beépülhet az osztálytermi tevékenységükbe (K. Nagy és Révész, 2019). Kutatásunkban a státuszkezelés megismertetését végző képzők felmérése történik. Online kérdőívet használunk, amely nyitott kérdéseket tartalmaz a pedagógusok fejlesztésének nehézségeivel kapcsolatban. A válaszok tartalomelemzésén keresztül a pedagógusok döntését befolyásoló tényezőket tárjuk fel azzal a céllal, hogy amennyiben ezen tényezőket ismerjük, és ezekre képesek vagyunk hatni, úgy a státuszkezelés eredményesebben öröklődhet tovább a pedagógusok tevékenységébe.

Bevezetés

Ma Magyarországon a közoktatásban erős szegregáció figyelhető meg, ami azt jelenti, hogy szociális helyzetből fakadó különbségek alapján elkülönítenek bizonyos tanulócsoportokat, amelyek ezáltal hátrányokat élnek meg (Nahalka, 2017). Ez az egyén számára éppúgy negatív jelenség, mint az ország egészére nézve. Igazságtalan az a helyzet, hogy a szegényebb családok gyermekeinek az iskola nem biztosítja a társadalmi mobilitás lehetőségét, kudarcokat, hátrányokat kell megélniük származásuk miatt. Emellett az ország – azáltal, hogy az iskolák nem karolják fel, sőt ignorálják a hátrányos helyzetű családok gyerekeinek készségeit, képességeit – sok tehetséget veszít el, akik felnőttként hozzájárulhatnának az ország fejlődéséhez (Nahalka, 2016).

Azáltal, hogy az intézmények szelektálnak, elkülönítik a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekeket a felsőbb társadalmi osztályok gyermekeitől, maguk generálják a problémát. Azok az iskolák, ahol együtt tanulnak és nevelődnek a gyerekek, ott is sok esetben éppúgy jelen van a szelekció azáltal, hogy két (vagy több) tanulócsoportot hoznak létre, külön osztályba sorolják a „problémás” tanulókat (K. Nagy, 2016).

Az esélyegyenlőtlenségek kialakulásának megértéséhez a tudományos kutatások három értelmezési modellt kínálnak, amelyeket elsősorban Nahalka István (2016) tanulmányának felhasználásával mutatok be. Az első értelmezési modell a *deficitmodell*, amely a leginkább jellemző a magyar pedagógiai felfogásra. Ez az elmélet azt mondja, hogy azért alakulnak ki egyenlőtlenségek, mert a gyerekek a közoktatásba eleve hátrányokkal érkeznek. Kevesebb a hozott tudásuk, rosszabb kommunikációs készségekkel, negatív viselkedési formákkal, az iskola számára nem megfelelő normákkal rendelkeznek. Ezek a deficitek elvezetnek a rosszabb tanulmányi eredményekhez, a fejlődés megrekedéséhez, a korai iskolaelhagyáshoz. Az iskolák orvosolni próbálják ezeket a hátrányokat, felzárkóztatni kívánják a „hátrányokkal küzdő" gyerekeket, azonban megállapítják, hogy erre nincsen elegendő erőforrásuk, így ez a törekvés jelenti számukra a legnagyobb – és egyben megoldatlan – kihívást az oktatás területén.

A második értelmezési elmélet a *szegregációmodell*. Az esélyegyenlőtlenségek kialakulásának magyarázatában ez a modell nem tér el a deficitmodelltől – tehát a gyerekek a családjukból az iskolába hátrányokkal érkeznek –, azonban ez az értelmezés a diákok közötti különbségek mélyüléséért az iskolarendszert teszi felelőssé. Az elmélet azt mondja ki, hogy az iskolákban szelekció történik, különválasztják a jó és a hátrányos helyzetű családok gyerekeit. Ennek hatására a hátrányos helyzetű gyerekek homogén csoportokban tanulnak, tehát a diákok nem tapasztalnak pozitív példát, nincs olyan tanuló, aki ösztönzőleg hatna rájuk, csak egymás viselkedési mintáit tapasztalják meg. Ebben az értelmezésben az esélyegyenlőtlenségeket a gyerekek egymástól való elválasztása eredményezi.

A harmadik értelmezési modell a *látensdiszkrimináció-modell*, amely a deficit- és szegregációmodell kritikájaként jött létre. Ezekkel ellentétben a látensdiszkrimináció-modell azt mondja, hogy a gyerekek nem érkeznek hátrányokkal az iskolába, hanem az iskolák működésének rendszere generálja ezeket a különbségeket. A közoktatási intézmények a jó (vagy jobb) szociális háttérrel rendelkező gyerekek tudásához, kommunikációs készségéhez, viselkedési formáihoz és normáihoz igazodnak. Azok a gyerekek, akik ettől eltérnek, hátrányokat élnek meg, mivel az iskolák nem illeszkednek hozzájuk. A látensdiszkrimináció-modell azt mondja, hogy a szegényebb (vagy szociálisan hátrányos helyzetű) gyermekek nem tudnak kevesebbet a világról, hanem más tudásalappal rendelkeznek, mint a tehetősebb családok gyermekei. Nem mondhatjuk, hogy rosszabb a kommunikációs készségük, csak az iskolák által preferált verbális kommunikációjuk gyengébb. Nem ítélhetők el az általuk mutatott viselkedési formák és az általuk birtokolt normák, csak ezekkel a közoktatási intézmények nem tudnak mit kezdeni.

Az esélyegyenlőtlenségek csökkentése nehéz feladat, hisz a deficit- és szegregációmodell mélyen gyökerezik a pedagógiai gondolkodásban. Az tapasztalható, hogy akik az esélyegyenlőtlenségek csökkentéséért munkálkodnak, sok esetben ők is a deficit- vagy

szegregációmodell szerinti megközelítésben hisznek. Azonban az ország és az egyén szempontjából is az esélyegyenlőtlenségek csökkentéséért tenni kell, amihez sok tanulásra és pedagógiai kultúraváltásra lenne szükség (Nahalka, 2016). Kulcsfontosságú szerepe van ebben a pedagógusképzésnek. Olyan hatékony eljárásokkal, módszerekkel kell megismertetni a pedagógusokat, amelyek a látensdiszkrimináció-modell szerinti különbségek felhasználásával segítenek megteremteni a gyermekek méltányos együttnevelésének kereteit. Ezáltal minden gyerek számára elérhetővé válna a társadalmi mobilitás lehetősége. Ilyen eljárásnak mondható a *státuszkezelés*.

Státuszkezelés

A *státuszkezelés* olyan pedagógiai eljárás vagy beavatkozás, amelynek célja a tanulók közötti egyenlő vagy közel egyenlő interakció kialakítása, amely a feladatokhoz való egyenlő hozzáférést[1] és a fejlődés lehetőségének kiterjesztését eredményezi (K. Nagy és Révész, 2019). Az *osztálytermi státusz* egy olyan hierarchikus skálán elfoglalt pozíció, amelyet a diákok saját maguk hoznak létre egymásról alkotott vélekedésük, elvárásaik alapján (Cohan és Lotan, 2014, 1995; K. Nagy, 2015). A közösség minden tagja érzi, hogy kedvezőbb a magasabb pozíciót birtokolni, mint az alacsony státuszt. Az alacsony státuszú tanulókat a visszahúzódó viselkedés, a kevés kommunikáció, a feladattól való elzárkózás vagy kirekesztés jellemzi. Társaik nem tekintik őket kompetensnek a feladatmegoldás során, véleményüket nem kérik, nem veszik figyelembe és/vagy nem fogadják el. Ezzel szemben a magas státuszú diákokat társaik elismerik, kompetensnek tekintik, véleményükre odafigyelnek. Ebből következően a magas státuszt birtokló tanulók sokat beszélnek, domináns viselkedést mutatnak (Bianchini, 1998; Chizhik és Goodman, 2009; Cohan és Lotan, 1995; K. Nagy, 2015; K. Nagy és Révész, 2019).

A státuszkezelés lényege, hogy a pedagógus módosítja az osztályban kialakult státuszhelyzetet azáltal, hogy megváltoztatja „*a tanulóknak mind önmagukkal, mind egymással szemben a kompetencia tekintetében támasztott elvárásait*" (K. Nagy és Révész, 2019, 25. o.). A státuszkiegyenlítésre két lehetőség különíthető el: egyfelől a különböző képességek bevezetése, szem előtt tartása, másfelől az alacsony státuszú tanulók „*kompetenciával való felruházása*" (K. Nagy és Révész, 2019, 25. o.). Az első megoldási lehetőséghez az szükséges, hogy a pedagógus szemlélete túlmutasson az alapkompetenciákon (írás – olvasás – számolás),

1 Az „egyenlő hozzáférés" alatt fizikai és intellektuális hozzáférést egyaránt kell érteni. A fizikai hozzáférés azt jelenti, hogy a csoportmunka során a feladat megközelíthető minden tanuló számára, a társak nem rekesztenek ki senkit. Az intellektuális hozzáférhetőség a nyelvi akadályok leküzdését jelenti. Az a tanuló, aki a verbális kommunikáció tekintetében nehézségekkel küzd, több, részletesebb magyarázathoz kell hogy jusson, hogy számára is érthetővé váljon a tananyag, a feladat.

ne ezek alapján hozzon ítéletet a tanulókról (okosok–buták), és ne is gondolkozzon ilyen különbségtételben. A többféle képesség bevezetésével a pedagógus lehetőséget kínál diákjainak, hogy megmutassák sajátos ügyességüket, erősségüket. Amennyiben az alacsony státuszú diák megmutathatja erősségeit, megismertetheti társaival, hogy miben jó, és a pedagógus ezt nyilvános elismeréssel fogadja, úgy az adott diákkal szembeni kompetenciaelvárás elkezd módosulni. A másik státuszkezelési lehetőség – miszerint az alacsony státuszú diákokat kompetenciával látja el a pedagógus – kulcsa szintén a többféle képesség elfogadásának szemlélete. A pedagógus elismerése ekkor ráirányul az alacsony státuszú tanulókra, és felhívja a figyelmet arra, hogy az adott diák fontos tagja a csoportjának (Cohan és Lotan, 2014; K. Nagy, 2015; K. Nagy és Révész, 2019).

Státuszkezelés a gyakorlatban

A Komplex Instrukciós Program (KIP) a tanulók között kialakult státuszkülönbségek kompenzálására irányuló tanulási-tanítási stratégia. A KIP *Complex Instruction* néven Amerikában a kaliforniai Stanford Egyetemen Cohen és Lotan professzorok vezetésével került kidolgozásra. K. Nagy Emese volt az, aki a magyarországi oktatási helyzethez adaptálta az eredetileg a bevándorlók iskolai lemaradására kifejlesztett, projektmódszerként alkalmazott stratégiát. A KIP-et elsődlegesen K. Nagy Emese *KIP-könyv I-II.* (2015) és *Több mint csoportmunka* (2012) című könyvei alapján mutatjuk be.

A KIP-módszer *státuszkezelést segítő elemei*: a nyitott végű, innovatív gondolkodást igénylő csoportfeladatok és az órán alkalmazott szerepek. A csoportfeladatok *nyitottvégűség*e azt jelenti, hogy több megoldással és megoldási lehetőséggel rendelkeznek, illetve hogy az alapkészségeken kívül többféle készséget, képességet, intelligenciatípust[2] mozgósítanak. A KIP-es órákon a diákok 4-5 fős csoportokban dolgoznak, együttműködnek, de meghatározott szerepek[3] szerint tevékenykednek, ezeknek a feladatköreit el kell látniuk. A szerepek közül a *Kistanár*t (középiskolában a megnevezése Irányító) szükséges kiemelni, amelynek státusznövelő hatása van (K. Nagy, 2015). A Kistanár feladata, hogy mindenkinek elmagyarázza az elkészítendő feladatot. Kiosztja a munkát, és megszervezi a munkavégzést. Szükség esetén ő az, aki a pedagógustól segítséget kér. A szerepkör domináns jelenlétet igényel az adott tanulótól. A Kistanár szerep nagyban hozzájárul az alacsony státuszú tanuló kompetencianöveléséhez azáltal, hogy a szerep betöltésével ráirányul a figyelem, irányító, döntéshozó tevékenységet kell végeznie.

2 Gardneri intelligenciatípusok: logikai-matematikai, nyelvi, zenei, térbeli, testi-kinesztéziás, interperszonális és intraperszonális (Gardner, 2011; Gardner és Hatch, 1989).

3 Alkalmazott szerepek: Kistanár, Beszámoló, Írnok, Rend-, Csend-, Idő- és Eszközfelelős.

A szerepek a csoporton belül óráról órára rotálódnak. A pedagógus addig nem változtatja a csoport összetételét, amíg minden diák legalább egyszer be nem töltötte a Kistanár szerepet. Ez azt eredményezi, hogy az alacsony státuszú diákok is belekerülnek egy olyan helyzetbe, ahol domináns viselkedést várnak el tőlük, ezzel tudatosan megteremtve a lehetőséget, hogy rájuk terelődjön a figyelem (K. Nagy, 2015, 2014, 2012).

A KIP-es órák alkalmával a *pedagógus* irányító szerepét átruházza a Kistanárokra, és a szervező, moderáló szerepkört tölti be. Azáltal, hogy visszahúzódik és átadja a magyarázó, fegyelmező, döntéshozó tevékenységét, növeli a csoportokon belüli együttműködést és egymásrautaltságot. A diákok kommunikációja minden esetben egymás felé irányul, ami interperszonális kapcsolatuk erősödéséhez, fejlődéséhez vezet. (K. Nagy, 2015) A pedagógus visszahúzódó viselkedése nem kivonulást vagy koncentrációvesztést jelent. Figyeli a diákok tevékenységét olyan szituációk, esetek után kutatva, amikor egy alacsony státuszú diák olyat tesz vagy mond, amelynek kiemelésével pozitívan befolyásolhatja a társai vele szembeni megítélését.

A kutatás bemutatása

Kutatásunk célja a státuszkezelés megismertetésére irányuló továbbképzés eredményesebbé tétele, tehát hogy a státuszkezelés minél több pedagógus osztálytermi tevékenységébe beépüljön. Ehhez szükséges feltárni azokat a tényezőket, amelyek a pedagógusokat befolyásolják a státuszkezelés jövőbeli alkalmazásával kapcsolatban. A következő kérdésekre keressük a választ: *Mi alapján fogadják el a pedagógusok a státuszkezelést? Milyen tényezők befolyásolják őket a státuszkezelés jövőbeli alkalmazásáról való döntésükben?*

Amennyiben ezeket a tényezőket megismertük, felismertük, úgy a képzőknek lehetőségük lesz ezeket a tényezőket a továbbképzések alkalmával pozitívan befolyásolni. Feltevésünk, ha ezeket a tényezőket pozitív hatás éri, ezek megerősítése kerül a fókuszba, úgy hatékonyabbá válik a pedagógusok fejlesztése, fejlődése, nagyobb valószínűséggel épül be a státuszkezelés a pedagógiai tevékenységbe.

A kutatás folyamatának ismertetése

Kutatásunk tárgya a pedagógusok döntése, amelyet a státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatban hoznak meg. Ezt nem közvetlen, hanem közvetett módon kívánjuk felmérni, méghozzá a státuszkezelést megismertető szakértők, képzők tapasztalatainak feltárásával. Annak indoka, hogy miért nem kérdezzük meg közvetlenül a pedagógusokat a státuszkezelés elfogadásáról az, hogy kutatói tapasztalatok azt támasztják alá, hogy a válaszadók ilyen esetben törekednének a „jó válasz” megadására, így a felmérés eredményei torzulnának.

Szakmai konzultációt követően döntöttünk a képzők felmérése mellett, így remélve azt, hogy a legőszintébb válaszokat kapjuk a vizsgálat során.

A képzői tapasztalatok tehát a pedagógusok fejlesztéséről szólnak. A tapasztalatok elemzéséhez segítségül hívunk egy széles körben ismert és alkalmazott elfogadásmodellt (Technology Acceptance Modell – TAM). A TAM-modellek 1986 óta az elfogadással kapcsolatos kutatások[4] elméleti alapját képezik (Lee, Kozar és Larsen, 2003; Davis, 1986).

Az ezekben a modellekben megjelenő tényezők[5] közül kijelöljük azokat, amelyek a leginkább adaptívnak tekinthetők a kutatásunk számára[6]. Az így kapott adaptív tényezőkből egy kategóriarendszert hozunk létre, amely a képzők válaszainak elemzésében nyújt segítséget. A kvalitatív módon elemzett válaszok segítenek kijelölni azokat a tényezőket, amelyek a képzői tapasztalatok alapján a leginkább befolyásolják a pedagógusok státuszkezeléssel kapcsolatos döntését. Emellett idézeteket közlünk a válaszokból, amelyeket tanulságos áttanulmányozni a státuszkezelés megismertetésével kapcsolatban a fellépő nehézségek megismerése szempontjából.

Adatgyűjtés

Vizsgálatunk 2018. március–áprilisban zajlott. Online kérdőívet használtunk az adatgyűjtéshez.

A kérdőívben szereplő nyitott végű kérdések a következők voltak:

- *Tapasztalatai szerint hogyan lehet a státuszkezelést eredményesen MEGISMERTETNI a pedagógusokkal?*
- *Tapasztalatai szerint hogyan lehet a státuszkezelést eredményesen ELFOGADTATNI a pedagógusokkal?*
- *Utókövetések során milyen vélemények érkeznek a pedagógusok felől a státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatban?*

Minta

Vizsgálatunkban 15 képzőt kérdeztünk meg a pedagógusok státuszkezelésre való felkészítésével, fejlesztésével kapcsolatban szerzett tapasztalataikról. A mintavétel tudatosan zajlott. Azokat a képzőket vontuk bele a vizsgálatba, akik a legtöbb pedagógus-továbbképzést tartották a státuszkezelés megismertetéséről. Ők 8-10 éve gyakorlatban alkalmazzák

4 Monda és Ugray (2014); Nyírő (2011); Venkatesh és Bala (2008); Venkatesh és Davis (2000); Davis (1989); Davis, Bagozzi és Warshaw (1989).

5 A modellekben megjelenő tényezők teljes listáját mellékletben (*Melléklet 1*) közöljük.

6 A TAM elsősorban technológiai elfogadást vizsgál. A tényezők ebből következően technológiai fogalmak. A kutatásunk számára ezen tényezők közül azok adaptációjára van szükség, amelyek a leginkább illeszkednek a pedagógiai környezethez.

a módszert közoktatási intézményekben, és pedagógus-továbbképzéseken mutatják be a KIP-et és a státuszkezelést. Személyenként átlagosan 30–50 pedagógus-továbbképzést tartottak.

Adatelemzés

A beérkezett képzői válaszokat kvalitatív tartalomelemzési technikával elemezzük. Deduktív tartalomelemzési módot alkalmazunk, tehát előre elkészített kategóriarendszert hozunk létre, és ennek segítségével történik a válaszok kódolása. Fenntartjuk annak lehetőségét, hogy amennyiben a válaszok elemzése során olyan többletinformációkat kapunk, amelyek túlmutatnak az általunk alkotott kategóriarendszeren, de pozitív irányba mozdítanák kutatásunk eredményességét, úgy induktív módon a válaszok alapján módosítjuk a kódolási rendszert, így minimalizálva az adatvesztést.

A válaszok kódolása során több esetben tapasztaltuk, hogy az általunk felállított kategóriarendszerben szereplő keresőszavak helyett a képzők körülírással utaltak ugyanarra a tényezőre. Ezeket az eseteket is figyelembe vettük, és a kategóriarendszertől eltávolodva az adott tényezőre utaló körülírásokat kódoltuk.

A kategóriarendszer

Ahogy a fentiekben már említésre került, a TAM-modellek tényezői közül kijelölésre került, a pedagógiai kutatáshoz adaptálható tényezők kerülnek a kategóriarendszerbe. Mindegyik tényező mellé ellentét- és szinonimapárokat rendelünk, amelyek a képzők válaszainak keresőszavaiként funkcionálnak. A keresőszavakat a *Magyar szinonimaszótár* (O. Nagy és Ruzsiczky, 1983), a *Magyar szókincstár* (Kiss, 2011), illetve *online szinonimaszótár* és *ellentétszótár* felhasználásával jelöljük ki. Tehát az általunk használt kategóriarendszer a következő:

Észlelt hasznosság[7] (hasznos)	megfelelő, hasznot hajtó, előnyös, hasznavehető, hasznosítható, felhasználható, alkalmazható, praktikus, célszerű, használható, igénybe vehető, eredményes, termékeny haszontalan, hasznavehetetlen, használhatatlan, alkalmatlan, eredménytelen, sikertelen
Használat észlelt egyszerűsége (egyszerű, egyszerűen használható)	átlátható, áttekinthető, könnyű, elemi, érthető, világos bonyodalmas, bonyolult, komplex, komplikált, sokrétű, összetett
Attitűd	modor, szokás, viselkedés, magatartás, habitus, magaviselet, fellépés, kiállás, viselkedésmód, hozzáállás, viszonyulás
Munkarelevancia	fontos, nélkülözhetetlen, alapvető, lényeges, elemi, lényegbeli, központi, középponti, esszenciális
(pedagógiai tevékenységéhez releváns)	elengedhetetlen, jelentős, jelentőségteljes, meghatározó, létfontosságú, kulcsfontosságú, kardinális, sokat számító, hangsúlyos, kulcsponti, sarkalatos, lényegi, súlyponti, mérvadó, pótolhatatlan, fő, kötődő, kapcsolatban álló, kapcsolatos, idevágó irreleváns, mellékes, lényegtelen
Személyes fejlődőkészség (fejlődés, fejlődő)	növekedés, gyarapodás, előrelépés, haladás, változás, emelkedés, modernizáció, innováció, előrehaladás, föllendülés, virágzás, prosperálás, gyarapodó, fokozódó, gyümölcsöző regresszív, visszafejlődő
Önhatékonyság[8] (hatékony)	hatásos, eredményes, termékeny, célravezető, hathatós, produktív, effektív hatástalan, eredménytelen, sikertelen, kárba veszett, haszontalan
Észlelt élvezhetőség (élvezetes)	szórakoztató, jóleső, mulattató, élvezhető, kellemes, örömteli egyhangú, egysíkú, eseménytelen, lapos, monoton, sótlan, színtelen, szürke, unalmas, változatosság nélküli
Előzetes tapasztalatok (tapasztalat)	hozzáértés, tudás, tájékozottság, ismeret, képzettség, jártasság, szakértelem, szaktudás, szakszerűség, szakismeret, rutin, kompetencia, készség

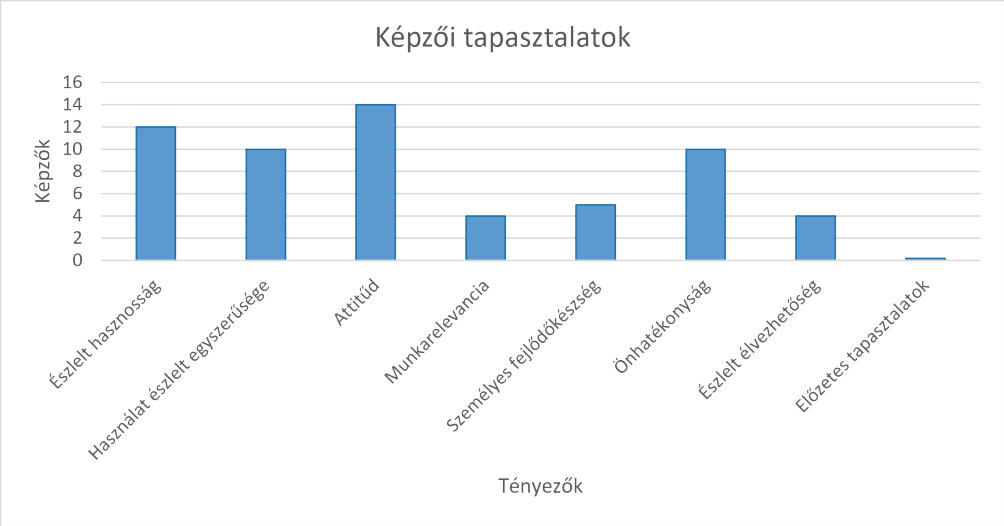
1. táblázat. A kategóriarendszer

A kategóriarendszer (1. táblázat) a következőképpen értelmezhető: a bal oldali oszlop a tényezőket tartalmazza, alattuk zárójelben olyan kifejezések olvashatók, amelyek a jobb oldali oszlopban található szinonima- és ellentétpárokat adják meg.

7 Az eljárásra, vagyis a státuszkezelésre vonatkoztatva.
8 A személyre, vagyis a pedagógusra vonatkoztatva.

Az eredmények ismertetése

A tartalomelemzés során számláltuk, hogy az egyes válaszadók a válaszaikban említik-e a keresőszavak valamelyikét. Minden egyes keresőszó egy tényező manifesztációja. Alapelvként fogalmaztuk meg, hogy ha a válaszadó az adott tényezőhöz tartozó keresőszót többször említi a válaszában, akkor azt a tényezőt csak egyszer vesszük számításba az adott válaszadó vonatkozásában. A válaszok elemzésének eredményét a következő diagram mutatja:



1. ábra. Képzői válaszok összegzése

A képzői válaszokban (1. ábra) az Attitűdöt mint tényezőt említették a legtöbben: 15 képző közül 14 fogalmazott meg erre vonatkozóan tapasztalatot. 12 képző említette, hogy fontos a pedagógusok státuszkezelésre való felkészítésében a státuszkezelés Hasznosságának tisztázása, kiemelése. 10 képző fogalmazott meg véleményt arról, hogy a státuszkezelés alkalmazásának nehézsége erős befolyást gyakorol az általuk mentorált pedagógusok vélekedésében, és – feltételezhetően ezzel összefüggésben – szintén 10 képző említette, hogy a pedagógusoknak a státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatos döntését döntően befolyásolja az, hogy mennyire illeszkedik saját kompetenciájuk a státuszkezelés alkalmazásához. Összegezve a megjelölt 8 tényező közül a következő 4 került kijelölésre a képzői válaszok alapján: *Észlelt hasznosság, Használat észlelt egyszerűsége, Attitűd és Önhatékonyság*.

Az előzőekben említésre került, hogy nem minden esetben volt célszerű ragaszkodnunk a felállított kategóriarendszerünk keresőszavaihoz. Induktív módon a kódoláson változtattunk. Erre azért volt szükség, mert a képzői válaszok elemzésekor megfigyeltük, hogy 15

képzőből 11 említést tett bizonyos negatív tényezőkről, amelyek a pedagógusokat befolyásolják a státuszkezelés jövőbeli alkalmazásával kapcsolatban. Ezek elsődlegesen az idő- és eszközhiányra, illetve a vezetői támogatás hiányára vonatkoznak. Szükséges megemlíteni, hogy a státuszkezelés alkalmazásának nem feltétele az idő, eszköz vagy szakmai támogatás megléte. A státuszkezelés egy szemléletbeli elhivatottságot[9] igényel a pedagógustól, amelyhez nincs szükség külső segítségre. Mivel azonban a képzők jelentős része megélt ezzel kapcsolatos tapasztalatokat a pedagógusokkal való fejlesztőmunka folyamán, ezért ezt a tényezőt sem hagyhatjuk figyelmen kívül. Ebből kiindulva a megjelölt 4 tényező mellé beemelünk még egyet, amelyet összefoglalóan *Akadályok*ként nevezünk el.

Az adatelemzés során több esetben megtörtént, hogy a kategóriarendszerünk keresőszavait nem találtuk a képzői válaszokban, azonban egy adott tényezőre utaló körülírás jelent meg. Ezeket a válaszokat is figyelembe vettük, és az eredményeket összesítő diagramban ezek is szerepelnek. A körülírásokat idézetek formájában közöljük, ezek nemcsak az adott tényező szempontjából érdekesek, hanem a képzői tapasztalatok mélyebb megismerése szempontjából is tanulságosak. Az idézeteket az adott tényezőhöz besorolva közöljük.

Észlelt hasznosság:

- „*Pozitívan hat rájuk [a pedagógusokra], ha őszintén elmondom a tapasztalataimat*."
  (egy képző válasza)
- „*Gyakorlati példák és gyakorlati feladatok segítségével mutatom be a státuszkezelést*."
- „[…] *arról beszélt* (a pedagógus a képzőnek), *hogy a gyerekek kedvesebbek egymással, amióta a státuszkezelést próbálgatja*."
- „*Pozitív elmozdulást tapasztaltak a kollégák az alacsony státuszú diákjaik munkavégzésében, tanórai viselkedésében.*"
- Az egyik képző idézte fel az utókövetés alkalmával tapasztalt pedagógusi élménybászámolót: „*Ragyogó Beszámoló lett az addig teljesen csendes diákból.* […] *A legkevésbé sikeres diákból remek Kistanár lett, mert kiderült róla, hogy jó szervező.*"
- Egy másik képző idézi az egyik mentorált pedagógusának szavait: „*Könnyebb lett a gyerekeket tanítani.*"

9 Itt a Bevezetésben említésre került *látensdiszkrimináció*-modell szerint magyarázott elmélet iránti elhivatottságot értjük. Vagyis hogy az esélyegyenlőtlenségeket az iskolák generálják, és nem a gyerekek hozzák magukkal, nincs butább gyerek, csak más tudásalappal rendelkező tanuló.

Használat észlelt egyszerűsége:	• „*Kezdetben nehézséget jelent a kollégák számára a megosztott figyelem, a diákok tevékenységének átlátása. Sok esetben fontos információkról maradnak le. Ez elkedvetlenítheti őket a státuszkezelés alkalmazásában.*” • „*A pedagógusoknak nehéz a státuszkezelés, mert nehéz számukra kilépni a hagyományos pedagógusszerepből.*”
Attitűd:	• „[a továbbképzésen részt vett pedagógusok] *nem hisznek a státuszkezelés erejében.*” • „*Fontos, hogy azonosulni tudjanak vele* [a státuszkezeléssel].” • „*A képzések alkalmával kialakított jó hangulat pozitívan hat a pedagógusok megítélésére.*” • „*Pozitívan állnak hozzá* [a státuszkezeléshez].” • „*A fejlődés lehetősége pozitívan hat rájuk* [a pedagógusokra].” • „*Minél több az interaktivitás, annál érdeklődőbbek a kollégák.*” • „*A pedagógusok hozzáállásában nagyon fontos a képző személyisége.*” • „*Biztatni kell őket* [a pedagógusokat].” • „*Nehéz megváltoztatni az előzetes negatív hozzáállást.*”
Önhatékonyság:	• „*A feladatok közös megszerkesztésével fejlődik az önbizalmuk.*” • „*Amikor megbeszéljük, hogyan tudják bevezetni a saját iskolájukba* [a státuszkezelést], *akkor lelkesebbé válnak a kollégák.*” • „*A pedagógusok arról számoltak be, hogy kreatívabbá váltak a nyitott végű feladatok kitalálása folyamán.*” • „*Kezdetben nem értette* [az adott pedagógus], *hogy miért nem tudja belevonni mindegyik tanulót a csoportmunkába, de a státuszkezelés alkalmazásával ez sikerült neki.*” • „*Egyik alkalommal* [utókövetés alkalmával] *azt mondták a kollégák, hogy a videófelvételek megnézésekor azt érezték, ezt ők is meg tudják csinálni.*” • „*Ahol a pedagógus személyisége alapvetően empatikus, ott gyorsabban és könnyebben megy a tudatos státuszkezelés alkalmazása.*”

Az eredmények összegzése

A kutatásunk során feltárt eredmények összegzését tesszük meg. A feltárt tényezőket a képzői válaszok alapján rövid definícióval láttuk el. Ezek a következők:

- Észlelt hasznosság: A pedagógusoknak azzal kapcsolatos gondolata, vélekedése, hogy a státuszkezelés milyen mértékben hoz eredményt az általuk tanított diákok viselkedésében, tanulmányi előmenetelében, milyen előnyökkel jár az alkalmazása.
- *Használat észlelt egyszerűsége*: A pedagógusok azzal kapcsolatos vélekedése, ítélete, hogy a státuszkezelés mennyire könnyen vagy nehezen kivitelezhető az osztálytermi munkájuk során.
- *Attitűd*: A pedagógusok státuszkezeléssel kapcsolatos hozzáállása, viszonyulása, pozitív vagy negatív megítélése.
- Önhatékonyság: A pedagógusok azzal kapcsolatos gondolata, vélekedése, hogy mennyire képesek eredményesen, hatékonyan kezelni a diákjaik között kialakult státuszkülönbségeket.
- *Akadályok*: A pedagógusok által megélt, vélt negatív benyomás/inger, amely a státuszkezelés alkalmazásának lehetőségét csökkenti.

Következtetések

Kutatásunk során a státuszkezelés megismertetését végző képzők tapasztalatainak feltárása történt meg a pedagógusok fejlesztésével kapcsolatban. Közvetett módon vizsgáltuk a pedagógusok döntését befolyásoló tényezőket, amely döntés a státuszkezelés alkalmazásával kapcsolatban értendő. Célunk ezzel a kutatással az volt, hogy amennyiben feltárjuk a befolyásoló tényezőket, egy továbbképzés alkalmával az ezekre a tényezőkre való megerősítéssel eredményesebbé tehető a státuszkezelés ismereteinek az elsajátítása.

A nyitott végű kérdésekre adott képzői válaszok elemzését követően a következő tényezőket tártuk fel: Észlelt hasznosság, *Használat észlelt egyszerűsége*, *Attitűd* és Önhatékonyság. Ezek mellé beemelésre került az *Akadályok* tényező. Az *Akadályok* mint negatív, hátráltató tényező értelemszerűen nem jelenik meg a továbbképzés folyamán, ezekről a képzők az utókövetések alkalmával beérkező pedagógusi véleményekből értesülnek. A következő alfejezetekben a státuszkezelést megismertető továbbképzés egységeinek, részegységeinek bemutatását tesszük meg a *K. Nagy Emese* és *T. Fehér Mária* (2018) által kidolgozott *Képzői kézikönyv* alapján. A következőkben a tényezőkre tett kijelentések a fentebb bemutatott vizsgálaton alapulnak. Emellett szóbeli konzultáció keretein belül 3 képző nyújtott segítséget a továbbképzés részegységei tényezőkre gyakorolt hatásának felderítésében. Az alfejezet felépítése a *Képzői kézikönyv*ben megjelenő tematikai egységek szerkezetét követi.

Pedagógiai kultúraváltás

A továbbképzés első részegysége során a képző az ismerkedés keretein belül a pedagógusok tapasztalatait hozza felszínre az iskolákban tapasztalt, tantermen belüli problémák, sikerek, sikertelenségek kimondatásával. Ennek célja a pedagógusok meglévő nézeteinek feltárása, és a szakmai diskurzussal a pedagógusok *Attitűd*jére kíván hatni.

Az ismerkedést követően elméleti rész következik, amely során a képző az osztálytermi méltányosság megteremtéséről, a státuszkezelés alkalmazásáról tart egy rövid előadást. A képzői segédanyag tanulmányozását követően megállapítható, hogy ez az egység a *Hasznosság* tényezőjét erősíti, mivel a képző által bemutatott ppt tudományos megalapozást nyújt a státuszkezelés jelentőségéről.

A következőkben a képző szimulált tanítási órát szervez a pedagógusok aktív részvételével. A szimulált óra alkalmával a képző a KIP-módszert alkalmazza. A szimulált óra alatt a pedagógusok diákként, a gyerekek szemszögéből tapasztalják meg a KIP-módszert, következésképpen a státuszkezelést. A szimulált óra tanulóként való átélése során a pedagógusok az eljárás *Hasznosság*át tapasztalhatják meg, illetve erősen hat az *Attitűd*jükre. Ebben a helyzetben a Használat egyszerűségének megtapasztalásáról még nem beszélhetünk, hisz ekkor a pedagógusok a státuszkezelést megélik, átélik és nem alkalmazzák.

Ebben a tematikai részegységben utolsó részként nevelési szituációs játékon vesznek részt a pedagógusok. Ilyen jellegű nevelési játék több esetben jelenik meg a továbbképzés folyamán. Ennek jelentősége, hogy a pedagógusok megtanulják, hogyan érzékenyítsék diákjaikat, hogyan vezessék rá őket a hatékony együttműködésre, csoportmunkára. A nevelési játékok diákként való megismerése, majd ezután a tapasztalatok megbeszélése szakmai diskurzus keretein belül erősíti a pedagógusok *Attitűd*jét a státuszkezelés jelentőségével kapcsolatban.

Stratégia

A második rész elsőként egy rövid előadással kezdődik, amely a heterogén osztály kezeléséről, fejlesztéséről szól. Ez gyökeresen nem tartozik a státuszkezelés megismertetéséhez, de a pedagógusok szemléletének formálásában jelentős szerepe van. A következő részegységben ismételten egy nevelési játék jelenik meg, amelynek jelentőségét fentebb említettem. A harmadik részegység ismételten frontális előadás, amely során oktatásszervezési módokat mutat be a képző.

A negyedik részegység a tanulói státuszkezelő óra (KIP) elemzése. A továbbképzésnek ez a részegysége rendkívül jelentős. Ekkor találkoznak a pedagógusok a státuszkezeléssel pedagógusként, tehát már nem mint tanulók élik át a státuszkezelést, hanem mint felhasználók tanulják meg ennek alkalmazási lehetőségeit. A KIP szerint szervezett órákon alkalmazott feladatok leírásának tanulmányozása, kötelező elemeinek azonosítása történik ebben a tematikus részegységben, amely a tényezők közül a *Használat egyszerűségé*re hat.

A következő részegységben az említett feladatok szerkesztése történik. Ekkor már a pedagógusok saját maguk próbálnak nyitott végű csoportfeladatokat és ezekhez illeszkedő egyéni feladatokat kitalálni. Az, hogy próbálgatják a tanult elveket betartani, minél kreatívabb, innovatívabb feladatokat hoznak létre a státuszkezelés segítésére, az Önhatékonyságukat erősíti.

Ezt követően ismételten érzékenyítő nevelési játékot mutat be a képző, majd „szükség szerint" újbóli szimulált órát vezet le. Ennek a szükségességéről a képzőnek a továbbképzés folyamán kell dönteni.

A következőkben ismételten feladatok szerkesztésének gyakorlására kéri a képző a pedagógusokat, akikből kiscsoportok szerveződnek, és egymást segítve, együtt ötletelve történik a fejlesztő tevékenység. Ez a részegység a pedagógusok Önhatékonyságára hat.

Ismételten egy nevelési játékot követően a pedagógusok a KIP bevezetésének lépéseivel ismerkednek meg. Hogyan lehet elkezdeni a tanultak alkalmazását az osztálytermi környezetben? Erre kapnak választ a pedagógusok, amely a *Használat egyszerűség*ére hat.

A tematikai egység egy nevelési játék megismerésével, majd megvitatásával zárul.

A pedagógiai kompetenciák fejlesztésének lehetőségei

Ez a tematikai egység két részből áll. Az elsőben a képző a pozitív megerősítés jelentőségéről indít beszélgetést a pedagógusokkal. *Attitűd*jüket formálja és a státuszkezelés *Hasznosság*át erősíti az, hogy diskurzus alakul a státuszkezelésről a tanulók sikerességének, az alulmotiváltság megszüntetésének, a magatartások rendezésének tükrében. Ebben a részegységben a képző saját tapasztalatait és a státuszkezelést már alkalmazó kollégák véleményét is bemutatja a pedagógusoknak, amely során ismételten a *Hasznosság* és az *Attitűd* kerül megerősítésre.

Az egység zárásaként a következő e-learning tananyagegységre való felkészülés történik meg. Az ezzel kapcsolatos esetlegesen felmerülő kérdések megválaszolását teszi meg a képző, illetve az online önfejlesztéshez iránymutatást kínál a pedagógusoknak.

E-learning tanfolyam

Ez a tematikus egység szervesen már nem tartozik bele a továbbképzés menetébe, de a státuszkezelés elsajátításának eredményességében jelentős szerepet játszik, ezért elemzése releváns számunkra.

A továbbképzésen részt vett pedagógusok hozzáférést kapnak egy online felülethez, amely lehetőséget kínál a pedagógusoknak Önhatékonyságuk erősítésére. Ezen a felületen ötleteket találnak nyitott végű feladatokra, emellett a státuszkezelésről videókat nézhetnek meg, és megfigyelőlapok alkalmazásával tudatos önfejlesztés valósulhat meg, amelynek segítségével az Önhatékonyság mellett a *Használat egyszerűsége* tényező is erősödik.

Összegzés

Kutatásunkban a státuszkezelés jövőbeli alkalmazását befolyásoló tényezőket tártuk fel a képzői tapasztalatok elemzésén keresztül. Online kérdőívben alkalmazott nyitott kérdésekkel kérdeztük meg a státuszkezelést megismertető legtapasztaltabb képzőket a pedagógusok státuszkezeléssel kapcsolatos fejlesztéséről. A kutatásunk során feltárt tényezők a következők: Észlelt hasznosság, *Használat észlelt egyszerűsége*, *Attitűd* és az Önhatékonyság, illetve beemelésre került az *Akadályok* tényező, amely a pedagógusokat negatívan befolyásoló körülmények összességét jelöli.

A befolyásoló tényezők feltárása akár előzménykutatásnak is tekinthető egy olyan vizsgálathoz, amely a tényezők egymásra gyakorolt hatását, domináns szerepét hivatott kideríteni. Jelen és a jövőben tervezett vizsgálatunk jelentőségét abban látjuk, hogy ezekkel a kutatásokkal a státuszkezelési ismeretek átadásának eredményessége fokozható azáltal, hogy feltárásra kerül, milyen tényezők megerősítésére érdemes figyelmet fordítani a továbbképzések alkalmával. Amennyiben a státuszkezelés beépül a gyakorló pedagógusok osztálytermi tevékenységébe, úgy a méltányosság megteremtődésének lehetősége is növekszik, amely elvezet az esélyegyenlőtlenségek csökkentéséhez.

Felhasznált irodalom

Biachini, J. A. (1998): From here to equity: The influence of status on student access to and understanding of science. *Science Education*. **5.** 577–601. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199909)83:5<577::AID-SCE5>3.0.CO;2-F

Chizhik, A. és Goodman, J. (2004): Lower-Status Participation and Influence: Task Structure Matters. *Journal of Social Issues,* **65.** 365–381. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2009.01604.x

Cohen, E. G. (1982): Expectations states and interracial interaction in school settings. *Annual Review of Sociology*, **8.** 209–235. https://doi.org/10.1146/annurev.so.08.080182.001233

Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (2014): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teacher College, Columbia University, New York – London.

Cohen, E. G. és Lotan R. A. (1995): Producing Equal-Status Interaction in the Heterogeneous Classroom. *American Educational Research Journal*, **32.** 99–120. https://doi.org/10.3102/00028312032001099

Davis, F. D. (1989): Perceived usefullness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, **13**. No. 3. 319–340. https://doi.org/10.2307/249008

Davis, F. D. (1986): *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.

Davis F. D., Bagozzi, R. P. és Warshaw, P. R. (1989): User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*. **35**. No. 8. 982–1003. https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982

Gardner, H. (2011): *Frames of mind: The theory of multiple intelligencies*. Basic Books, New York. (Original work published in 1983)

Gardner, H. és Hatch, T. (1989): Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *American Educational Research Association*, **18.** 8. sz. 4–10. https://doi.org/10.2307/1176460

Keller Judit és Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk., 2006): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 377–411.

Kiss Gábor (szerk., 2011): *Magyar szókincstár*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

K. Nagy Emese (2016): Milyen oktatást szeretnénk? Új Pedagógiai Szemle 66. 3-4. sz. 7–13.

K. Nagy Emese (2015): *KIP-könyv I–II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.

K. Nagy Emese (2014): A heterogén tanulói csoportok kezelése. In: Harmatiné Olajos Tímea, Pataky Nóra és K. Nagy Emese (szerk., 2014): *A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. 123–179.

K. Nagy Emese (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

K. Nagy Emese és Révész László (2019): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (DFHT) metódus mint a Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiája, fókuszban a tanulók státuszkezelése*, Líceum Kiadó, Eger.

K. Nagy Emese és T. Fehér Mária (szerk., 2018): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban tanulási-tanítási stratégia*, Líceum Kiadó, Eger.

Monda Eszter és Ugray Zsolt (2014): Az IKT-eszközökkel kapcsolatos preferenciák és használatuk előrejelzése. *Vezetéstudomány*. **45**. 5. 21–38. https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2014.05.03

Nahalka István (szerk., 2017): *Van kiút az oktatási katasztrófából*. ROMI-SULI Könyvkiadó, Mogyoród.

Nahalka István (2016): Az esélyegyenlőség és a komprehenzivitás lehetősége és ellehetetlenülése. Új Pedagógiai Szemle, **66.** 7-8. sz. 34–39.

Nyírő Nóra (2011): *Médiatechnológiai innovációk elfogadása és terjedése*. PhD-értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem, Gazdálkodástani Doktori Iskola.

Lee, Y., Kozar, K. A. és Larsen, K. R. T. (2003): The Technology Acceptance Model: Past, Present and Future. *Communications of the Association for Information Systems*. **12**. No. 1. 752–780. https://doi.org/10.17705/1CAIS.01250

O. Nagy Gábor és Ruzsiczky Éva (szerk., 1983): *Magyar szinonimaszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Venkatesh, V. és Bala, H. (2008): Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions. *Decision Sciences*. **39**. No. 2. 273–315. https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x

Venkatesh, V. és Davis, F. D. (2000): A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies. *Management Science*. **46**. No. 2. 186–204. https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926

Melléklet 1

A TAM-modellekben megjelenő tényezők listája (*Lee*, *Kozar* és *Larsen*, 2003)

- Perceived Usefulness ☐ Social Presence
- Perceived Ease of Use ☐ Subjective Norms/ Social Influence
- Voluntariness ☐ Visibility
- Relative Advantage ☐ Job Relevance
- Compatibility ☐ Computer Attitude
- Complexity ☐ Accessibility
- Observatibility ☐ Result Demonstratibility
- Trialability ☐ Management Support ☐ Image ☐ Computer Anxiety
- Self efficacy ☐ Perceived Enjoyment
- End User Support ☐ System (Output or Information)
- Objective Usability ☐ Quality
- Personal Innovativeness ☐ Facilitating Conditions
- Computer Playfulness ☐ Prior Experience

https://doi.org/10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.45

MOTIVÁLT ÉS MOTIVÁLATLAN TANULÓI ATTITŰD – ÉS AMI MÖGÖTTE VAN

BORSODI CSILLA NOÉMI
Komplex Alapprogram – Mérés-Értékelés Munkacsoport, Adatfelvételi Csoport

Jelen tanulmányában a szerző doktori disszertációjának néhány részeredményét mutatja be. Azt elemzi, hogyan interpretálják a különféle középiskola-típusok tanulói azon kihívásokat és nehézségeket, melyeket tanáraik említettek. Ilyen kihívás elsődlegesen a tanulói motiváció, illetve annak hiányának kérdése, melyet a pedagógusok a munkájukat leginkább nehezítő tényezőként említettek.

A vizsgálat fő eredményei között megemlíthető, hogy a diákok tanáraiktól elvárják, hogy a munkaerőpiacon jól hasznosítható, gyakorlatorientált ismereteket nyújtsanak, melyek hiányát kiemelt nehézségként, problémaként azonosítják. A szakképzésben tanulók esetén jelen elváráshoz társul a szakmai tantárgyak tanulásának megkönnyítése, a gimnáziumban pedig a továbbtanulás támogatása. Az ezekben mutatkozó hiányosságok, valamint a differenciálás hiánya hozzájárulhatnak a diákok motivációvesztéséhez, amely különösen a szakképzés esetén jelenthet veszélyt, mivel elősegítheti a korai iskolaelhagyás mértékének növekedését.

Megállapítható az is, hogy a könnyebb alkamazhatóság, gyakorlatba ültethetőség észlelése leginkább a tantárgyak népszerűségével függ össze, és nincs szoros összefüggés a tanár és a tantárgy népszerűsége között. A tanárokat általában jobban kedvelik a diákok, mint a tantárgyat, ugyanakkor a kedvező tanár-diák viszony nem garantálja minden kétséget kizáróan, hogy a tanuló örömmel tanulja a tantárgyat, és felkészül az órákra. Az érdemjeggyel való elégedettség fontossága csak a gimnáziumban jelenik meg. Érdemes ehhez hozzátenni, hogy a szakképzésben tanulók elégedettebbek a legkevésbé kedvelt tantárgy (átlag: 2,94, medián: 3, módusz: 3, szórás: 1,127) érdemjegyével, mint a tantárggyal, ugyanakkor a tanárral való elégedettségük kedvezőnek tekinthető (átlag: 3,59, medián 4, módusz: 5, szórás: 1,373). További érdekességként említendő az informatikaoktatás és az informatikatanár szerepe mint közismereti tantárgyat oktató tanár és a tantárgy kedveltségének összefüggése, mivel ez nem kötelező érettségi tantárgy, és láthatóan kevesebb lehetőség nyílik a módszertani sokszínűségre. A gimnáziumban „középmezőnybeliként" jelenik meg, azonban a szakképzésben a legnépszerűbb tantárgy (átlag 3,81, medián: 4, módusz: 5, szórás: 1,125). A tantárgy népszerűsége a legszorosabban a kellemes tantermi közérzettel ($r = 0{,}611$; $p = 0{,}000$), a tanárral való kedvező viszonnyal ($r = 0{,}501$; $p = 0{,}000$), a tanár kedvességével ($r = 0{,}506$; $p = 0{,}000$) való elégedettséggel függ össze, továbbá azzal, hogy érdekesnek ítélik az adott feladatokat ($r = 0{,}552$; $p = 0{,}000$), úgy gondolják, segíti szakmai

tárgyak elsajátítását (r = 0,561; p = 0,000), továbbá úgy észlelik, a tanár segítőkész (r = 0,510; p = 0,000). Összefoglalva, a tantárgy népszerűségének okai jellemzően az elvárások teljesülésének mértékéhez kapcsolódnak, amelyek összefüggenek a tanulók által is észlelt fejlesztő hatással, a gyakorltatorientáltsággal kapcsolatos elvárások teljesülésével, valamint a kedvező osztálytermi közérzettel.

Bevezetés

E tanulmányban a szerző 2020. november 19-én sikeresen megvédett disszertációjának néhány részeredményét mutatja be, mely eredetileg a középiskolai közismereti tantárgyakat oktató pedagógusi eredményességértelmezésre, eredményes pedagógusi munkára, valamint megvalósíthatóságának fő gátjaira, továbbá alapfeltételeire vonatkozó tanári és tanulói nézetek, hiedelmek fő legjellegzetesebb mintázatainak és összefüggéseinek intézménytípusfüggő feltárását célozza. Mindezekből azon elemeket mutatjuk be, melyek a pedagógusok által hivatkozott nehézségek – tanulói motiváltság biztosítása, tantárgyi attitűd javítása – mögött állnak. A pedagógusi vizsgálatok eredményeit mellőzve tehát kizárólag a tanulók körében lefolytatott kutatás fő tanulságait tárjuk fel, azonosítva azt, hogyan interpretálják a diákok a pedagógusok által felvetett – a tantárgyi attitűddel kapcsolatos negatív észlelésekre, tanulói motiválatlanságra vonatkozó – nehézségeket, kihívásokat.

A középiskolások tanuláshoz való viszonyának elméleti háttere

Munkánk következő részében a tanár, illetve a tanárgy kedveltségére mint a tanulási motivációt meghatározó lényeges tényezőkre vonatkozó szakirodalmi előzményekből adunk rövid ízelítőt.

A tanár kedveltsége

Említésre érdemes Szabó (1990) ma is aktuális munkája, aki azt találta, hogy a diákok jellemzően két kategóriában gondolkodnak a kedvelt tanár megítélésében. Ezek egyike „okos", aki „főszerepében" tanár, nagy tudású, jól magyaráz, de meg is követeli, amit „leadott", tehát helytáll a „tananyagleadó" pedagógusi szerepelvárások tekintetében, emellett jó kapcsolatot ápol diákjaival. A kérdezettek 39%-a állította, hogy ez igaz kedvenc tanárára. Másik kategória a „kedves-okos", nagy szaktantárgyi tudással rendelkező, autokratikus vonásoktól mentes pedagógus. A megkérdezettek 61%-a jellemzi így utólag egykori pedagógusának percepcióját. A nem kedvelt tanár esetén szintén két típust talált a szerző. Egyik az „okos-gonosz" kategórianevet

kapta, mivel jó tanítási képességekkel rendelkezik, azonban a kapcsolati faktorban alacsony értékelést kapott, ugyanis erősen autokratikus vonásai ezt vélhetően nehezítették. Másik kategória a „gonosz" tanár, akit alkalmatlannak tituláltak. Emberi gyengeségeit szaktudása sem ellensúlyozhatja. Nincs különbség oktatott tantárgy, azaz tantárgyi kedveltség szerint, sem a reál és humán tantárgyak tanárai között. A tantárgy jellege tehát Szabó vizsgálata szerint nem befolyásolja a tanár kedveltségét vagy elutasítottságát.

Eredményei nyomán vizsgáltuk, hogy a tantárgy kedveltsége összefüggésbe hozható-e a pedagógus kedveltségével, vagy egyéb tényezők dominálnak a tanulók pedagógusokat illető megítélésében. Munkánk következő részében a tantárgyi attitűd szerepét részletesen elemezzük.

A tantárgy kedveltsége

Több kutatás rámutat, hogy a középiskolában kedvelt tantárgy az, amiből a tanulók leginkább valószínű, hogy továbbtanulnak (Csapó, 2000; Csíkos, 2012), azonban a továbbtanulási szándék és a tantárgyi attitűd kapcsolata csupán 9. évfolyamig nő, utána visszaesik az idegen nyelv, majd ezt követően irodalom és történelem kivételével, melyek kedveltségének kapcsolata a továbbtanulási szándékkal töretlen marad. Egyéb kutatások kimutatták, hogy a diákok egyes tantárgyakhoz való viszonya középiskolás tanulmányaik során folyamatosan romlik, különösképpen a természettudományos tantárgyak, illetve a matematika esetében. (Csapó, 2000; 2002; Fernengel 2002) A tanuláshoz való viszonyra jellemző, hogy a magyar tanulók jellemzően nem bíznak képességeikben, nem értékelik megfelelően az elsajátított tudásukat (B. Németh–Habók 2006;). A természettudományos tárgyak közül kiemelt jelentőségű a fizika tantárgy tartósan rossz pozíciója a kedveltségi listán (Józsa 1999; Csapó 2002; Chrappán–Malmos, 2016).

Chrappán és Malmos (2016) a tantárgy kedveltségének alakulására gyakorolt hatásokat vizsgálta többek között a pedagógusok személyisége, az általuk alkalmazott tanítási módszerek, a rendelkezésre álló eszközök és a tanulási szokások és motiváló tényezők vonatkozásában. Azt találták, hogy a tantárgyak kedveltsége és a hasznosság észlelése (gyakorlatorientáltság, továbbtanulás szempontjából való hasznosíthatóság) között nincs szoros összefüggés. Különösen a matematikára igaz ez, melyet a szerzők által megkérdezett tanulók hasznosnak ítélnek, azonban nem kedvelik. Leginkább az idegen nyelvet érzik hasznosnak és kedvelik is a diákok. Csekély mértékben lemaradva követi ezt a magyar nyelv és irodalom, melynek hasznossága és kedveltsége azonos mértékű. A szaktanár módszertani kultúrája is szoros összefüggést mutat a tantárgyi attitűddel (Mc Kinsey and Company, 2007; Chrappán–Malmos, 2016), lényeges tényező továbbá a tantárgy kedveltségének vonatkozásában a tananyag érdekességének észlelése is, azonban a gyakori dolgozatírás, illetve a rendszeres számonkérés nem mutat összefüggést a tantárgy kedveltségének alacsony

szintjével. Az alacsony kedveltségi szinttel összefüggésbe hozható viszont a pedagógustól érkező jutalmazó, elismerő magatartás hiánya. (Chrappán–Malmos, 2016)

Vizsgálatunk elsődlegesen Chrappán és Malmos (2016) eredményeire támaszkodva tárta fel, vajon a tanulók esetében az általuk említett tényezők, pl. tanár kedveltsége, általa megvalósított módszertani sokrétűség, illetve a tantárgyak oktatásával kapcsolatos hasznosság, gyakorlatorientáltság érzetének mértéke összefügg-e a tantárgy kedveltségével.

Az empirikus kutatás bemutatása

Munkánk e részében vizsgálati eredményeink átfogó bemutatására vállalkozunk. Miután röviden szót ejtettünk a kutatás szakaszairól, módszereiről és mintáiról, fő eredményeinket prezentáljuk.

A kutatás szakaszai, módszerei, mintái

Az első tanulói kvantitatív vizsgálati fázis alanyai közé 124 gimnáziumi és ugyanennyi szakképzésben tanuló került. (Ebből N = 72 szakgimnazista és N = 52 szakközépiskolás). Az átfogó, tantárgyankénti, tantárgyi kedveltség összefüggéseinek eredményeit ellenőrző vizsgálat alanyai közé N = 103 gimnazista és N = 118 szakképzésben tanuló került (ebből N = 83 szakgimnazista és N = 35 szakközépiskolás). Mivel a kvantitatív vizsgálatok eredményeinek mélyebb, specifikusabb megértése volt a célunk, a kvalitatív kutatási fázis megvalósítása elengedhetetlen volt. Az írásbeli kikérdezés eszközének vizsgált területeit szerettük volna mélyebben elemezni, ugyanakkor félig-meddig mégis a kötetlen beszélgetés hangulatára törekedtünk, így a félig strukturált interjú módszerét választottuk, mivel leginkább ez az, ami mellett azáltal, hogy csak a feltétlenül érinteni kívánt kérdéseket és szempontokat adjuk meg, nyitottak maradhatunk a válaszadó feleleteire, gondolataira, és ennek megfelelően, a megadott tág keretek között folytathatjuk le az interjút. (Sántha, 2009)

Két Borsod-Abaúj-Zemplén megyei szakképzést végző intézményben folytattunk interjút, összesen 6 tanulócsoporttal. Az első helyszínen két egyéni tanulói mélyinterjút is lehetőségünk nyílt lefolytatni. Gimnáziumok esetében a tanulói interjúkba csupán egy borsod-abaúj-zempléni gimnázium egyezett bele, ahol két tanulócsoporttal volt lehetőségünk fókuszcsoportos interjút folytatni.

A kutatás fő eredményei

A következőkben a tantárgyi attitűd mint eredményességi kritérium fő összefüggéseit, valamint – mivel a pedagógusok leginkább a tanulók motivált magatartásának hiányosságaival küzdenek – a tanulási motiváció egyes megnyilvánulási formáinak jellemzőit mutatjuk be.

A tantárgy kedveltségének jellemzői

Tanulók körében lefolytatott kutatásunk során azt találtuk, hogy a pedagógust valamennyi esetben jobban kedvelik a diákok, mint a tantárgyat. A következő táblázatok a tantárgyi kedveltség leglényegesebb összefüggéseit mutatják be. Valamennyi esetben p = 0,000.

	Matematika (átlag 2,93)	*Fizika (átlag 1,75)*
Fontosnak érzem szakmai-szellemi fejlődésem szempontjából.	r = 0,412	r = 0,734
Gyakorlatias, későbbi munkám során hasznosítható.	r = 0,414	r = 0,681
Jól érzem magam az órán.	r = 0,564	r = 0,683
Jó a kapcsolatom a tanárral.	r = 0,473	r = 0,685
A tanár rendszerint kedves velem.	r = 0,494	r = 0,718
Jó eredményeim vannak a tantárgyból.	r = 0,690	r = 0,623
Segíti e tantárgy oktatása a továbbtanulásra való felkészülésemet.	r = 0,539	r = 0,562
Érdekesek a feladatok.	r = 0,595	r = 0,562
Érdekel, amit ezeken az órákon tanulunk.	r = 0,650	r = 0,644
A tanár igyekszik a jó tulajdonságaimat megismerni.	r = 0,426	r = 0,635
Sokféle módszerrel tanít a tanár.	r = 0,426	r = 0,610
Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít a sikeres érettségihez.	r = 0,522	r = 0,763
Magas színvonalon folyik az oktatás.	r = 0,539	r = 0,745
Elismerik a tudásomat. (pozitív visszajelzéseket kapok pl. dicséret, kis ötös/piros pont).	r = 0,550	r = 0,637

1. táblázat. A második kvantitatív fázisban részt vett gimnáziumi tanulói minta (N = 103) legkevésbé kedvelt tantárgy iránti attitűdjének fő összefüggései matematika tantárgy esetében N = 101, fizika tantárgy esetében N = 51 válasz alapján (saját szerk.)

Mivel a nem kedvelt tantárgyak összefüggéseit mutatja a 1. táblázat, így a fentiek azt jelzik, mindezen tényezők a kevésbé kedvelt tantárgyak esetében nem tűnnek sikeresnek. Ezek azon tényezők, melyekről úgy látják, a tantárgy kedveltségét csökkentik. A gimnazisták körében leginkább kedvelt tantárgyak összefüggéseit a 2. táblázat illusztrálja.

	Magyar nyelv és irodalom (3,61)	*1. idegen nyelv (3,56)*
Magas színvonalon folyik az oktatás.	r = 0,564	r = 0,798
Segíti a továbbtanulásra való felkészülésemet.	r = 0,421	r = 0,771
Jó eredményeim vannak a tantárgyból.	r = 0,583	r = 0,770
Érdekesek a feladatok.	r = 0,538	r = 0,734
Jól érzem magam az órán.	r = 0,609	r = 0,734
Elismerik a tudásomat.	r = 0,525	r = 0,736
Le tudja kötni a figyelmemet.	r = 0,484	r = 0,710
Fontosnak érzem szellemi fejlődésem szempontjából.	r = 0,662	r = 0,683
Sokféle módszerrel tanít a tanár.	r = 0,508	r = 0,681

2. táblázat. A legkedveltebb magyar nyelv és irodalom, valamint az I. idegen nyelv tantárgyak összefüggései a második vizsgálati fázisban részt vett gimnáziumban tanulók (N = 103) körében (saját szerk.)

Látható, hogy javarészt a szakképzésben is ugyanazon tényezőkkel a legerősebb az összefüggés, mint a gimnáziumban, tehát a nem kedvelt tantárgyra jellemző, hogy a tanár-diák kapcsolat egyes dimenzióival, valamint a tananyag hasznosságával nem elégedettek a diákok. (3. táblázat)

	Matematika (2,37)
Fontosnak érzem szakmai-szellemi fejlődésem szempontjából.	r = 0,557
A tanáromnak fontos, hogy jó eredményt érjek el.	r = 0,550
Jól érzem magam az órán.	r = 0,532
A tanár rendszerint kedves velem.	r = 0,527
Érdekesek a feladatok.	r = 0,520
Jó a kapcsolatom a tanárral.	r = 0,501

3. táblázat. A legkevésbé kedvelt matematika tantárgy tanulói elvárások teljesülésére vonatkozó összefüggései a tantárgy kedveltségének mértékével a második vizsgálati fázisban részt vett szakképzésben tanulók mintája (N = 118) esetében (saját szerk.)

Mindezeknek megfelelően a legkedveltebb tantárgyak esetében hasonló tényezőkkel függ össze a tantárgy kedveltsége. (4. táblázat)

	Informatika (3,81)	*Magyar nyelv és irodalom (3,49)*	*1. idegen nyelv (3,41)*
Jól érzem magam ezeken az órákon.	r = 0,611	r = 0,601	r = 0,530
Érdekesek a feladatok.	r = 0,552	r = 0,584	r = 0,527
Le tudja kötni a figyelmemet.	r = 0,428	r = 0,548	r = 0,401
Ha valamit nem tudok megcsinálni, a tanár segít.	r = 0,404	r = 0,536	r = 0,377
Számonkérés során a tanár az órán elhangzottakat, az ott gyakoroltakat kéri számon.	r = 0,481	r = 0,531	r = 0,364
Elismerik a tudásomat.	r = 0,327	r = 0,512	r = 0,507
Segíti a szakmai tantárgyak tanulását is.	r = 0,561	r = 0,501	r = 0,423

4. táblázat. A legkedveltebb informatika, magyar nyelv és irodalom, valamint I. idegen nyelv tantárgyakban a tanulói elvárások teljesülésének összefüggései a tantárgy kedveltségének mértékével a második kvantitatív vizsgálati mintában részt vett szakképzésben tanulók (N = 118) esetében (saját szerk.)

A tantárgy kedveltsége – ami a leginkább könnyen megragadható és legkevesebb torzító hatást tartalmazó szubjektív teljesítményként jelent meg munkánkban – általában oktatásra vonatkozó kritériumokkal függ össze (hasznosság, munkaerőpiaci elvárásnak való megfelelés tanulói észlelése, továbbtanulást támogató funkció érdemi megvalósításának észlelése, ami a legérdekesebb, a szakképzésben is), lényeges tényező emellett a pedagógus módszertani sokrétűségével való elégedettség, azonban a kevésbé kedvelt tantárgyak esetén a tanár személyiségével, magaviseletével kapcsolatos jellemzők is megjelennek (következetes értékelés, tanár-diák kapcsolat jellege, erőssége, a pedagógus segítőkészsége).

Az érdemjegyekkel való elégedettség fontossága csak a gimnáziumban jelenik meg. Érdemes azonban hozzátenni, hogy a szakképzésben tanulók elégedettebbek a legkevésbé kedvelt tantárgyból elért érdemjegyükkel (átlag: 2,94, medián: 3, módusz: 3, szórás: 1,127), mint amennyire a tantárgyat kedvelik, és a tanárral való kapcsolatuk is inkább jónak tekinthető (átlag: 3,59, medián 4, módusz: 5, szórás: 1,373).

További érdekes adalékként jelenik meg az informatikaoktatás és az informatikatanár mint közismereti tantárgyat oktató tanár szerepe és tantárgya kedveltségének összefüggésrendszere, mivel nem kötelező érettségi tantárgy, és látszólag a módszertani sokrétűségre is kevesebb tér nyílik a tanár számára. Gimnáziumban „középmezőnybeliként" jelenik meg, azonban a szakképzésben a legkedveltebb tantárgy (átlag: 3,81, medián:4, módusz: 5, szórás: 1,125). A tantárgy kedveltsége a következőkkel függ legszorosabban össze: kellemes tanórai közérzet (r = 0,611; p = 0,000), tanárral való kedvező kapcsolat (r = 0,501; p = 0,000), a tanár

kedvessége (r = 0,506; p = 0,000); érdekes feladatok (r = 0,552; p = 0,000), szakmai tárgyak tanulásának segítése (r = 0,561; p = 0,000), tanári segítőkészség észlelése (r = 0,510; p = 0,000). Természetesen a korábban a kedvelt tantárgyak esetében említett jellemzőkkel is fennáll az összefüggés, ám ezek nem annyira kiemelkedő erősségűek (r < 0,5), ugyanakkor hasonló mértékűek, mint az idegen nyelv esetében, mely kedveltség terén a szakképzésben „lemarad", és a harmadik helyre csúszik. Az informatika tantárgyat jellemzően a tanár szeretteti meg, míg egyéb tantárgyak esetén a tartalom, maga a tantárgy az, amivel a diákoknak céljuk lehet.

Összegzésként kijelenthető tehát, hogy a tantárgy kedveltségének okai jellemzően az elvárások teljesülésének mértékével függnek össze, melyek az érzékelhető fejlesztő hatással, gyakorlatorientáltsággal, jövőképbe való illeszthetőséggel, továbbá a kedvező tanórai közérzettel kapcsolatosak.

A tanulási motiváció egyes megnyilvánulási formáinak összefüggései

A tanulók motiváltsága annak okán vált munkánk központi kérdésévé, hogy a pedagógusok mindennapi munkájuk eredményességét leginkább ettől teszik függővé. (Borsodi, 2020) 25 szakképzésben, 80 gimnáziumban tanuló vallja, hogy felkészül az általa leginkább kedvelt órákra. A nem kedvelt órákra szakképzésben 36, gimnáziumban 30 fő, az átlagosként definiált órákra szakképzésben és gimnáziumban egyaránt 42 fő készül fel, míg 35-en vallják a szakképzésben, hogy nem szeretnek felkészülni ezekre az órákra. Gimnáziumban e létszám mindössze N = 13. A szakképzésben tanulók közül 18-an, míg a gimnáziumból szintén 18-an nyilatkoztak így a kedvelt, míg 23-an a szakképzésből és 60-an a gimnazisták közül a nem kedvelt tantárgyak óráiról.

A tanárok azt állítják, hogy a tanulók motiválatlanok, azonban a tanulók egyértelműen rámutatnak, hogy mely tényezők okán nem szeretnek felkészülni egy adott órára. E tényezők közé tartozik szakképzésben a munkaerőpiaci hasznosíthatóság hiánya („általában vett" közismereti tantárgynál r = 0,222, p = 0,000 , leginkább kedvelt tantárgynál r = 0,257; p = 0,012), a mindennapos számonkérés (nem kedvelt tantárgynál r = 0,650; p = 0,000; „általánosságban vett" tantárgynál r = 0,321; p = 0,000, leginkább kedvelt tantárgy esetén r = 0,361; p = 0,000), az unalmas tananyag (nem kedvelt tantárgynál r = 0,445; p = 0,000; általában a közismereti tantárgyak esetén r = 0,377; p = 0,000; leginkább kedvelt tantárgy esetén r = 0,502; p = 0,000), valamint az, ha a tanár olyasmiből írat dolgozatot, amiről nem tanultak (nem kedvelt tantárgynál r = 0,340; p = 0,000, általánosságban, a közismereti tantárgyak esetén r = 0,271; p = 0,000, leginkább kedvelt tantárgy esetén r = 0,282; p = 0,000). Interjús eredményeink közül két további aspektust is érdemes említeni, melyek egyike, hogy a pedagógusok a „fekete pedagógia" eszköztárával és szankciókkal „motiválnak", másika pedig, hogy bár a pedagógus igyekszik, de drasztikus hátránnyal indul, mivel az általános iskolai kollégája már kedvét szegte a tanulónak. E tanulói vallomás alátámasztja, hogy

az iskolához való viszony alakulásában – ahogy azt a Komplex Alapprogram szellemisége is diktálja – kiemelt szerepe van az általános iskolának és az ott dolgozó pedagógusoknak. Erre a következő, tanulói interjú során elhangzott idézet is utal:

„*A tanár szerepe inkább általános iskolában, alsó tagozatban [fontos], ami nagyon lényeges az iskolában és a gyermekek jellemfejlődése és a tanulási kedvük meghozatala szempontjából, mert a tanáron múlik, hogy a gyermek szeret-e majd tanulni, vagy esetleg utálni fogja-e a tanulást, mint a sz.-t, tehát semmi pénzért nem fogja csinálni. Hát ez már felsőben is lényeges lehet, de nem annyira, mint alsó tagozatban, és gimnáziumban már végképp nem. A diák ekkor már rendelkezik olyan identitással, hogy el tudja dönteni, hogy szereti-e a tantárgyat, fontos-e ez neki, vagy hogy egyáltalán akar-e tanulni, és onnantól kezdve már csak az anyagot adja le a gyermeknek. Az, hogy nem úgy általában a tanulással kapcsolatban, hanem az adott tantárggyal kapcsolatban lehet ez kérdéses. Tehát lehet, hogy valaki annyira megutálja általános iskolában a történelmet, hogy aztán már teljesen mindegy, hogy mi történik vele felsőben vagy középiskolában, az úgy megmarad.*” (Tanulók 1. 1. tanulócsoport 1)

Gimnáziumban a tanulók legfőbb okokként a munkaerőpiaci hasznosíthatóság hiányát (nem kedvelt tantárgy esetén $r = 0{,}387$; $p = 0{,}000$; általánosságban vett közismereti tantárgyak esetén $r = 0{,}222$; $p = 0{,}000$; legkedveltebb közismereti tantárgy esetén $r = 0{,}483$; $p = 0{,}000$), valamint az unalmas tananyagot jelölték meg (nem kedvelt tantárgy esetén $r = 0{,}517$; $p = 0{,}000$; általánosságban vett közismereti tárgyak vonatkozásában $r = 0{,}552$; $p = 0{,}000$; leginkább kedvelt tantárgy esetén $r = 0{,}550$; $p = 0{,}000$), továbbá azt, ha úgy érzik, a dolgozat nem a tananyagról szól, igaz, ez elsősorban a kedvelt tantárgy vonatkozásában kerül előtérbe ($r = 0{,}483$; $p = 0{,}000$). Ha tehát a dolgozat az általuk megismert, tanár által „leadott” tananyagról szól, szívesebben készülnek rá, mintha nem kapnak konkrét instrukciókat a tanulás szempontjairól.

Összegezve kijelenthető, hogy a tanulókkal nem egyeztetett kreatív gondolkodásra nevelés visszaüthet és a tanulási motivációt majdnem olyan mértékben csökkentheti, mint az adaptivitás hiánya vagy a mindennapos számonkérés okozta folyamatos stresszhelyzet.

Az is egyértelművé vált, hogy bár a tanulók elvárnak egyfajta „óraleadó” tanári attitűdöt, ám ezt inkább tekinthetjük negatív elvárásnak (ezek hiánya előtt állnak értetlenül), mivel a folyamatos szankcionálás olykor szintén „visszaüthet”, és rombolhatja a tanulói motivációt.

A vizsgálat jelentősége, folytatási lehetőségei

Eredményeinket egyfajta alapkutatásnak tekintjük a tanulói motiváltság javítását célzó pedagógiai innovációk megalapozásához, és hasznosíthatónak ítéljük azt az egyes intézmények minőségbiztosításának megvalósításában.

Vizsgálatunk támogathatja hipotézisek megalkotását és mérőeszközök kidolgozását, amennyiben a Komplex Alapprogram középiskolai adaptációja vagy ahhoz hasonló fejlesztés bevezetésre kerül, hiszen eredményeink alapján megalapozottan feltételezzük, hogy a tanulók tantárgyhoz, illetve iskolához való viszonya státuszuk javítása által valósítható meg, így jelen mérőeszközök fejlesztése – különösképp a DFHT, illetve KIP bevezethetősége érdekében –, majd nagyobb mintán történő kipróbálása hasznos lenne a középiskolákban, különösképp azon intézményekben, melyekben a pedagógusok nagyfokú tanulói motiválatlanságról számolnak be, illetve ahol magas szintű a tanulók korai iskolaelhagyási tendenciája.

Felhasznált irodalom:

B. Németh, M. – Habók, A. (2006): A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. Magyar Pedagógia. Vol. 106 No. 2. pp.83–105.

Borsodi, Cs. N. (2020): A közismereti tantárgyakat oktató tanári eredményesség értelmezési lehetőségei az egyes középiskola-típusokban. Doktori (PhD) értekezés. Eger

Chrappán, M. – Malmos, E. (2016): Természettudományos attitűd vizsgálat egy pilot mérés tükrében. In: Educatio No. 4. pp. 608–616.

Csapó, B. (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. In: Magyar Pedagógia. Vol. 3. pp. 343–366.

Csapó, B. (2002): Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In: Csapó, B. (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest. pp. 37–64.

Csíkos, Cs. (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? – Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyílt írásbeli kikérdezés módszerével. In: Iskolakultúra, No. 1. pp. 3–13.

Fernengel, A. (2000): A kémia tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. In: Új Pedagógiai Szemle. No. 9. pp. 68–82.

Józsa, K. (1999): Mi alakítja énértékelésünket fizikából? In: Iskolakultúra No. 10. pp. 72–80.

Mc Kinsey & Company (2007): How the world's best school systems come out on top.

Sántha, K. (2009): Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Szabó, É. (1999): A „kedves", az „okos" és a „gonosz", avagy a kedvelt és a nem kedvelt tanár képének jellemzői. Alkalmazott Pszichológia. 1. évf. 1.pp. 31–41.

https://doi.org/10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.55

A TANULÓK EGYÜTTMŰKÖDÉSI SZINTJEINEK MEGHATÁROZÁSA TÁRSAS TEVÉKENYSÉGEK SORÁN

DOBOSNÉ FÖLDI BRIGITTA
Eszterházy Károly Egyetem

Neveléstudományi Doktori iskola

A tanulmány első részében, a pedagógusok nézeteit vizsgáltam a kooperatív tanulással kapcsolatban, és arra kérdésre kerestem a választ, hogy az elmúlt évek során beépültek-e ezen technikák a pedagógiai gyakorlatba. Az eredmények rávilágítottak arra, hogy a tanárok jelentős mértékben alkalmazzák óráikon a kooperatív tanulást, és fontosnak tartják a társas készségek fejlesztését. A kutatás másik része a tanulók együttműködési szintjeire irányult. A vizsgálat rámutatott arra, hogyan jellemezhetők azok a diákok, akik alacsony, átlagos vagy magas szintű együttműködési képességgel rendelkeznek. Az eredmények jól látható eltéréseket mutatnak, amelyeket érdemes lenne egy újabb, magasabb mintaszámú kutatással kibővíteni.

Bevezetés

A pedagógiai munka során egyre több olyan módszert, tanulásszervezési eljárást alkalmaznak a tanítók, tanárok, oktatók, amelyek lehetővé teszik a tanulók társas készségeinek fejlődését. A család után az iskola a legfontosabb szocializációs színtér, ezért a pedagógusok szerepe kiemelt helyen áll a tanulók szociális készségeinek fejlesztésében. Napjainkban a munkaerőpiac számos olyan készséget vár el az alkalmazottaktól, amelyek nem szakmai jellegűek, sokkal inkább a teammunkához, kooperációhoz, a szervezeten belüli közös alkotáshoz kapcsolódnak (Dobosné, 2017). A magasabb szintű szociális készségekkel rendelkező emberek hatékonyabban tudnak együtt dolgozni, és ezáltal eredményesebb munkavégzésre képesek (Deming, 2017). Longitudinális vizsgálatok erős korrelációt állapítottak meg az óvodáskorúak körében mért szociális érzelmi kompetencia és a későbbi felnőtt lét egyes területei között, mint például a munkavállalás, a keresetek és az egészség (Dodge és mtsai., 2014; Jones, Greenberg, and Crowley, 2015). Rendkívül fontos, hogy már óvodáskorban, majd később az általános és középiskolákban is segítsük a diákokat a proszociális viselkedés kialakításában. A társas készségek közül az együttműködésre nevelés különös jelentőséggel bír, hiszen a legtöbb szakma szükségszerűnek tartja e készség magas fejlettségi szintjét (Dobosné, 2017).

A társas készségek fejlesztése és a mérés problematikája

A szociális kompetencia vizsgálatára és mérésére már hazai (Zsolnai és Kasik, 2010; Böddi, 2019) és nemzetközi (Spence, 1983; Goleman, 1995; Fiske, 2006; Denham és mtsai., 2004) viszonylatban is több kutató vállalkozott, köszönhetően a 20. század közepétől megjelenő új neveléstudományi trendeknek. Kutatások igazolják (Nagy, 2000, 2007, 2010; Zsolnai, 2019), hogy a szociális készségek fejlesztése gyermekkorban legalább annyira fontos, mint a kognitív képességeké, ezért az iskolákban mára már több olyan módszert, tanulásszervezési eljárást (pl.: kooperatív tanulás, drámapedagógiai eszközök, beszélgetőkör stb.) alkalmaznak a pedagógusok, melyekkel elősegítik a társas készségek fejlődését. A NAT kulcskompetenciái között találjuk a személyes és társas kapcsolati kompetenciákat (NAT, 2020), ami tükrözi a téma fontosságát, korszerűségét.

Arról azonban, hogy valójában az egyes életkorokban milyen eltérések tapasztalhatóak, és hogyan tudjuk pontosan jellemezni a tanulók szociális kompetenciájának fejlettségét, kevés adat áll rendelkezésünkre. Néhány vizsgálat (Zsolnai és Józsa, 2002; Józsa és Zsolnai, 2005), melyeket 8-10, valamint 11-13 éves tanulók körében végeztek, azonban rávilágított arra, hogy a szociális készségek nem vagy alig fejlődnek spontán módon ezekben az életszakaszokban, és a későbbi életkorokban, 14-16 éveseknél sincs számottevő különbség (Zsolnai, 1999; Kasik, 2006). Ezért rendkívül fontos a korai intervenció (Böddi, 2019).

A társas készségek vizsgálatánál a legfőbb gondot az okozza, hogy kevés az olyan mérőeszköz, amellyel pontosan tudjuk jellemezni a társas készségeket. A szociális kompetencia mérésére alkalmazott egyik legelterjedtebb technika az interjú. Interjút készíthetünk a vizsgált személlyel vagy az őt jól ismerő emberekkel (pl.: szülő, barát, pedagógus). Kisgyermekkorban a bábokkal történő kikérdezés az egyik legkedveltebb módszer, melyet Ablow és Measelle dolgozott ki (Semrud-Cikleman, 2007). Mérőskálák is rendelkezésünkre állnak, amelyekkel főleg a problémás szociális magatartást jellemezhetjük. Egy másik, a szociális készségek mérésére alkalmas módszer az önjellemzés, amely többféle lehet, de a legtöbb kutató a kérdőíves formát alkalmazza. A Gresham és Elliot (1993) által kidolgozott Social Skills Rating Scale a szociális készségeket direkt vizsgáló eszköz. A naplókat, önmegfigyeléseket kevésbé használják gyerekek körében szociális kompetencia mérésére. A természetes környezetben történő megfigyelés különféle helyzetekben, szituációkban (Gottman, 1977) szintén az alkalmazott technikák közé sorolandó. Napjainkban mégis az egyik legelterjedtebb módszer a Moreno által kifejlesztett szociometriai mérés, amelyet hazánkba Mérei Ferenc vezetett be (Mérei, 2006). Kétféle formája létezik: a választás és az értékelés. Az első részben csak azt kell megjelölniük a gyerekeknek, akit pl. a legjobban vagy legkevésbé kedvelnek az osztályban, a második mérésben viszont értékelniük is kell társaikat. Azonban meg kell jegyeznünk, hogy a szociometriai mérés, valamint a szociális

készségek fejlettségi szintjének megállapítása közé nem tehető egyenlőségjel. Fontos lenne olyan mérőeszközök kidolgozása, amelyek a pedagógusok számára könnyen elérhetőek, és a mindennapi gyakorlatban is jól használhatóak.

Elmondható, hogy sok eszköz áll rendelkezésünkre a szociális kompetencia mérésére, viszont kutatások bizonyítják azt is, hogy a kognitív képességeket vizsgáló mérések reliabilitása és validitása sokkal magasabb szinten áll, mint a szociális készségek vizsgálatára használt módszereké (Semrud-Cikleman, 2007). Ennek fő oka, hogy a szociális készségek és képességek mérését sokféle tényező nehezíti. A szociális viselkedés mindig szituációhoz kötött, ami hatással van a mérés objektivitására. Ugyanakkor az is nehezítő körülmény, hogy másként ítélheti meg a tanuló, szülő és pedagógus az adott szociális készség fejlettségét (Zsolnai, 2019).

Együttműködés

Az együttműködés meghatározása nem könnyű feladat. Bakos (1967) szerint a következőképpen foglalható össze a kooperáció, vagyis együttműködés fogalma: (1) *együttműködés, közreműködés, összedolgozás, (2) segítség, támogatás, (3) szövetkezés* (Bakos, 1967, 392. o.). *„Az együttműködés együttes munkálkodást jelent. Ideális esetben az együttműködés egyenrangú partnerek közt jön létre, akik közös cél elérésén munkálkodnak. A célt vagy maguk a résztvevők fogalmazzák meg, vagy kívülről tűzik eléjük. Az együttműködő partnereknek saját elgondolásaik, érdekeik és igényeik vannak, és mindezt magukkal tudják hozni a csoportba. De mások elgondolásait, érdekeit és igényeit is figyelembe tudják venni, és kompromisszumokat tudnak kötni. Az együttműködés folyamat, amelyet az embereknek mindig újból és újból végig kell csinálniuk, hogy olyan eredményre jussanak, amelyet az egyes ember egyedül nem érhet el." (*Jamie Walker*, 1995. 112. o.)* Nagy József az iskola egyik legkiemeltebb feladataként határozza meg a proszociális együttműködési képesség fejlesztését, melynek az egyik leghatékonyabb formája a kooperatív tanulási tevékenységek szervezése az iskolai élet minél több területén (Nagy, 2000). A hatékony együttműködés szintjeit *Némethné* (2008) a következőképpen csoportosítja:

1. Alapszint: konstruktív ötletekkel hozzájárul a munkához; aktívan vesz részt a csoport munkájában; elfogadja a felajánlott segítséget.
2. Középszint: segít másoknak, ha kell, elfogadja a tevékenységére irányuló kritikát, és annak alapján módosítja azt; önként, szívesen vállal szerepet vagy a csoport által meghatározott feladatot; a csoport feladatának befejezéséig folytatja a munkát.
3. Emelt szint: hasznos ötletekkel és javaslatokkal segíti a csoportmunkát; érzékeny a csoporttagok igényeire vagy korlátaira mind a saját szerepének vagy feladatának meg-

választásában, mind azok csoporton belüli megosztásában; vezetői készségeket mutat a választott szerepben, a tevékenységek koordinálásában; szívesen elvállalja a csoport által kijelölt szerepeket (Némethné, 2008).

Összességében elmondható, hogy az együttműködés közös tevékenységek során létrejövő együttes munkálkodás, amely épít a tanulók saját elgondolásaira, ugyanakkor arra sarkallja őket, hogy egy közös cél érdekében megpróbáljanak együtt dolgozni, és olyan eredményeket elérni, amelyeket egyedül nem sikerülhetne megvalósítaniuk.

A kooperatív csoportmunka mint a tanulói együttműködés színtere

A kooperatív tanulás „ö*sszehangolt tevékenység, amely során kölcsönös a hatás pszichikai, szociális és intellektuális készségek fejlődésében egyaránt" (*Horváth*, 1994, 17.o.).* Kölcsönös, pozitív függést jelent, valamint feltételezi a szociális érzékenységet, szociális késségek meglétét. Nagy szerepe van a tanulói önállóságnak, az önálló tanulásnak és az együttműködésen alapuló tanulásnak (Bárdossy, 1999). Olyan folyamat, ahol együtt tanulva, összevetve a saját ismeretinket másokéval, a többiek és a tanár által ösztönözve lehetséges tanulni. A pedagógusoknak a diákokat együttműködő partnereknek kell tekinteni, és bízni kell a tanulók „tanári képességeiben" és abban, hogy megfelelő, szolidáris légkörben képesek lesznek egymás tanárai lenni (Orbán, 2009). A kooperatív tanulás lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók együttműködésre, kölcsönös felelősségre alapozva sajátítsák el a tananyagot, miközben szociális ismeretekre is szert tesznek. A kooperatív csoportmunka feltétele az együttműködés, ezért alkalmas lehet arra, hogy megfigyeljük a tanulók társas készségeit, és segítségével megvizsgáljuk a tanulók együttműködési képességének eltérő szintjeit.

A kutatás célja

Kutatásom fókuszába az együttműködés vizsgálatát helyeztem, kooperatív és egyéb társas tanórai tevékenység során. Elsőként arra kerestem a választ, hogy a pedagógusok mennyire ítélik fontosnak a kooperativitást tanóráikon, és használnak-e olyan tanulásszervezési eljárásokat, amelyek pozitívan hatnak a tanulók együttműködésének fejlődésére. Kíváncsi voltam arra is, hogy a pedagógusok hogyan ítélik meg az általános iskolába járó diákok együttműködését, milyen szintbeli különbségeket látnak az alacsony, átlagos és magas együttműködési készséggel rendelkező tanulók között. Hogyan vesznek részt az egyes diákok a kooperatív tanulásban vagy egyéb tanórai társas helyzetekben? Mindezek alapján meg lehet-e fogalmazni olyan jellemzőket, amelyek elkülönítik az egyes együttműködési

szinteket? A kutatási kérdések legfőbb indoka az volt, hogy a szakirodalomban leginkább általános jellemzőket találhatunk, nem elkülönített együttműködési szinteket, pedig a pedagógustársadalomnak igen nagy szüksége volna olyan standardizált mérőeszközökre, amelyek segítik őket közelebbről megismerni a diákok szociális készségeit, pontosabb, árnyaltabb képet kaphatnának egy-egy tanuló vagy akár egy osztály társas készségeiről.

A kutatás hipotézisei

Kutatásom hipotéziseit a következő állításokban fogalmaztam meg. Feltételeztem, hogy:
H1: A pedagógusok fontosnak ítélik meg a kooperatív csoportmunka alkalmazását munkájuk során.
H2: A pedagógusok az óráik jelentős részében alkalmaznak kooperatív technikákat.
H3: A pedagógusok megítélései alapján megfogalmazható különbség van az együttműködési készség szintjeiben.
H4: Elkülöníthető jellemzőket találunk az egyes együttműködési szintek között.

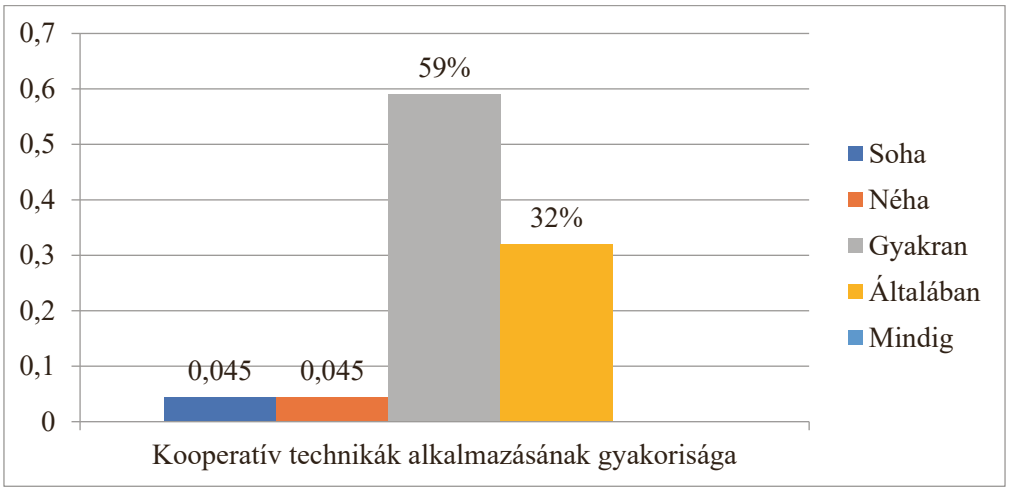
Minta és módszer

A vizsgálati minta kiválasztása hólabdaszerű mintavételi eljárással történt, ami a reprezentativitás növelése érdekében fontos kritérium. Korlátja a kutatásnak, hogy a valószínűségi mintavétel ellenére sem sikerült a nagy mintaszám elérése, arra azonban alkalmasnak bizonyult, hogy megfigyelhessünk jellemzőket, különféle mintázatokat. A vizsgálati mintába összesen N = 22 fő került, akik általános iskolában dolgozó pedagógusok. Kifejezetten az általános iskolai tanárok nézeteire voltam kíváncsi a témában, mivel előzetes kutatásaim alapján kimutatható volt, hogy az általános iskolában jelentős változások figyelhetőek meg a társas készségek fejlődése terén, ami a középiskolában már kisebb mértékű (Dobosné, 2019). Felhasznált módszerként online kérdőívet alkalmaztam, többségében nyílt végű kérdésekkel, ahol a pedagógusoknak kellett megfogalmazniuk az együttműködési szintekkel kapcsolatos nézeteiket. Példák a kérdőívben található kérdésekre: *1. Fejezze be a következő mondatot! Az a tanuló, aki alacsony együttműködési készséggel rendelkezik...; 2. Írjon további három állítást arról, hogyan jellemezhetőek azok a diákok, akik magas szintű együttműködést mutatnak a csoportmunka vagy más társas tevékenység során!; 3. Fogalmazza meg, mit jelent Ön számára az együttműködés a tanulók között kooperatív csoportmunka során!*

Eredmények

A vizsgálat fókuszában az együttműködési készség szintjeinek meghatározása állt a kooperatív vagy más társas tevékenységek folyamán. A kutatásban használt online kérdőívet 22 fő pedagógus töltötte ki. A kitöltők mindegyike általános iskolában dolgozó tanár és tanító volt. 54% alsó tagozaton, 34% felső tagozaton és 14% mindkét tagozaton tanító pedagógus.

A kutatás első felében felmértem a pedagógusok nézeteit a kooperatív csoportmunkával kapcsolatban. Kíváncsi voltam, milyen mértékben alkalmaznak a tanórákon kooperatív technikákat. (1. ábra) A válaszadók 59%-a nyilatkozott arról, hogy gyakran, 32% általában, és mindössze 9% volt, aki soha vagy csak néha használ kooperatív módszert pedagógiai gyakorlatában. Ez az adat azért nagyon jelentős, mert arról ad tanúbizonyságot, hogy a kooperativitás mára már beépülni látszik a pedagógusok módszertárába.



1. ábra. Kooperatív technikák alkalmazásának gyakorisága a tanórákon

A vizsgálatban kitértem arra is, hogy mennyire ítélik fontosnak a társas készségek fejlesztését munkájuk során a pedagógusok. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanárok egyetértenek abban, hogy az együttműködésre nevelés és a társas készségek fejlesztése kiemelt feladat. A válaszadók 60%-a teljes mértékben, 40%-a inkább fontosnak ítélte meg munkájában a szociális készségek fejlesztését. Az *„egyáltalán nem tartja fontosnak”*, *„kevésbé tartja fontosnak”* és a *„fontosnak is tartja, meg nem is”* kategóriákat senki sem jelölte válaszként. Szerettem volna választ kapni arra a kérdésre, mit értenek a pedagógusok együttműködés alatt a kooperatív csoportmunka vagy egyéb társas tanórai tevékenység során. A kapott válaszokat csoportosítottam aszerint, hogy milyen gyakorisággal fordultak elő a pedagógusok válaszaiban. A 1. táblázatban látható az eredmények összegzése:

Együttműködés meghatározása a pedagógusok válaszai alapján N = 22	**gyakoriság (Fő)**
egymás segítése	11
közös munka	9
közös cél elérése	7
hatékony, közös kommunikáció	7
elfogadás	4
együtt gondolkodás	4
támogatás	2
összefogás	2
társas készségek fejlődése	2
Egyéb válaszok, melyeket 1-1 fő említett: kompromisszumkészség vitakultúra kritikai gondolkodás empátia odafigyelés alkalmazkodás tudásmegosztás egymásra figyelés	1

1. táblázat. Együttműködés meghatározása a pedagógusok szemszögéből

A kapott válaszok alapján kijelenthető, hogy az együttműködés közös munkálkodást, gondolkodást jelent, valamely közös cél elérése érdekében, miközben a tanulók folyamatosan segítik egymást, kommunikálnak, alkalmazkodnak, elfogadják egymás ötleteit, tudást osztanak meg, támogatják egymást.

A táblázatban látható, hogy a pedagógusok megítélése szerint az együttműködés egyik legfontosabb ismérve a segítés, ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy a közös munka, az összefogás, a közös gondolkodás, a kommunikáció és a közös célok mind olyan jellemzők, amelyek nélkül nem képzelhető el hatékony együttműködés. A pedagógusok több jelzővel tudták körülírni az együttműködést, ami alapján kiemelhetjük, hogy meghatározása nagyon sokrétű, rengeteg attitűdöt, készséget, jellemzőt foglal magában.

A kutatás fókuszába került az együttműködési szintek meghatározása. A pedagógusok sokféle választ írtak arra vonatkozóan, mi jellemzi az alacsony, átlagos és magas együttműködési képességgel rendelkező diákokat. Az alábbiakban példákat sorolok fel a teljesség igénye nélkül a kapott válaszokból.

- Alacsony szintű együttműködés:

„Kevésbé motiválható a közös munka elvégzésére."

„Inkább egyedül, elszigetelten dolgozik; nehezebben teremt kapcsolatokat."

„Önállótlan, vagy önző magatartást mutat. Beleérző képessége fejletlen, nem érti a körülötte lévő embereket, igényeit nehezen fejezi ki, a segítségre szoruló társait nem vagy nehezen érzékeli."

- Átlagos szintű együttműködés:

„Részt vesz csoportmunkában, de abban kevésbé kezdeményező."
„Segítséggel tud jól csapatban együtt dolgozni. Általában nem vezető személyiségek."
„Hasznos tagja a csapatnak, jó munkaerő."

- Magas szintű együttműködés:

„Megkönnyíti a közös feladaton dolgozók munkáját, és motiváló erő a társainak."
„Irányítani tudja a csoportot."
„Hatékonyan képes a tudásával támogatni a célt, nyitott a társaitól kapott információk beépítésére, felhasználására."

A kapott válaszok alapján megpróbáltam egy táblázatba (3. táblázat) foglalni, hogyan jellemezhetőek a különböző együttműködési szinttel rendelkező általános iskolás diákok, hogyan vesznek részt a társas tevékenységekben, csoportmunkában, mi jellemzi őket. A tanárok megfogalmazásaiból kitűnt, hogy az egyes szintek jellemzői jól elkülöníthető képet mutatnak. Az egyes mondatok megjelentek a különböző együttműködési szinteken, más-más megfogalmazásban, ahhoz mérten, hogyan viselkednek, mi jellemzi a tanulókat, miként vesznek részt a közös feladatokban, milyen eltérések vannak közöttük a vizsgált képesség terén.

Együttműködési szintek jellemzői		
Alacsony	Átlagos	**Magas**
kevésbé vagy egyáltalán nem motiválható a közös munkára	könnyen motiválható a közös munkára	könnyen motiválható, és motiváló erő társai számára
nehezen boldogul a közös munkában	jól boldogul a közös munkában	könnyen boldogul a közös munkában
elszigetelődik, vagy olykor hátráltatja csoport munkáját	segíti a csoport munkáját	megkönnyíti társai munkáját
nehezen lép interakcióba, olykor rendbontásra használja a kommunikációt	jól kommunikál, meghallgatja mások véleményét	fejlett kommunikációs készséggel rendelkezik, hatékonyan kommunikál társaival
önállótlan, nehezen kezdeményez	részt vesz a csoportmunkában, kevésbé kezdeményez	könnyen kezdeményez, irányítja a csoport munkáját
nem fejezi ki saját és/vagy nem fogadja el mások véleményét	képes mások véleményének elfogadására	mások véleményét elfogadja, képes a másoktól kapott információ beépítésére
nem vagy nehezen alkalmazkodik	jól alkalmazkodik	könnyen alkalmazkodik minden új helyzethez és társaihoz

Együttműködési szintek jellemzői		
Alacsony	Átlagos	**Magas**
érdektelen, vagy kevésbé érdekli a csoport sikere	érdekli a csoport sikere	kiemelten fontos számára a csoportmunka sikeressége
igényeit/érzelmeit nehezen fejezi ki	általában könnyen kifejezi igényeit, érzelmeit	nyitott, könnyen fejezi ki érzelmeit
társai nem vagy kevésbé szívesen dolgoznak vele	társai szívesen dolgoznak vele	társai szívesen dolgoznak vele, követik őt
nem vagy kevésbé segíti ötleteivel a csoportmunkát	jó ötletei vannak	konstruktív ötletei vannak, melyekkel segíti társait
nem vagy kevésbé képes szabálykövetésre	szabálykövető	szabálykövető, és sokszor társait is erre bátorítja

2. táblázat. Az együttműködés szintjeinek meghatározása, jellemzői

A 2. táblázat alapján elmondható, hogy a pedagógusok válaszaiban fellelhetőek voltak olyan mintázatok, melyeknek köszönhetően sikerült elkülöníteni bizonyos jellemzőket, amelyek megtalálhatóak az együttműködési képesség egyes szintjein más-más formában. Az alacsony együttműködési szinten álló tanulók a csoportmunkában általában a perifériára szorulnak, kevésbé motiválhatóak, és nehezen kezdeményeznek, kommunikálnak társaikkal. Az átlagos együttműködési készséggel rendelkezők jellemzője, hogy általában jó munkaerők, alkalmazkodóak, képesek egymás elfogadására. A magas szinten együttműködő diákok rendelkeznek olyan „plusz" attitűdökkel, viselkedési repertoárral, jellemzőkkel, amelyek megkülönböztetik őket az átlagtól. Ilyenek például a vezetői készségek, a fejlett kommunikációs és kezdeményezőkészség és a csoportsiker fontosságának érzete. Következtetésként elmondható, hogy a tanulók együttműködésének szintjei megkülönböztethetőek, jól elhatárolhatóak egymástól.

Összegzés

A kutatás célja annak felderítése volt, hogy a pedagógusok miként látják a tanulók együttműködését a csoportmunka és társas tevékenységek során, hogyan építik be munkájukba a kooperatív tanulást, és mennyire tartják fontosnak a társas készségek fejlesztését. A hipotéziseim igazoltnak tekinthetők, hiszen a válaszadó pedagógusok (N = 22) gyakran alkalmaznak kooperatív technikákat a tanórákon, és fontosnak ítélik meg a szociális készségek célzott fejlesztését is. A vizsgálat másik felében arra fókuszáltam, vajon hogyan képesek a pedagógusok megfogalmazni a csoportmunkák, társas tevékenységek során tapasztalt eltéréseket

a tanulók együttműködésében, és ezen meghatározások alapján megkülönböztethetőek lesznek-e az együttműködési szintek (alacsony, átlagos, magas). A válaszok alapján jól elkülöníthető jellemzőket írtak le a tanárok a tanulók együttműködési szintjeiről. Összegeztem az eltéréseket az egyes szintekre vonatkozóan, és kifejtettem, hogyan jellemezték az egyes területeket (együttműködési szinteket) a válaszadó pedagógusok.

Következtetésként elmondhatjuk, hogy a kooperatív tanulás és más társas tevékenységek az elmúlt évek során beépültek a pedagógiai gyakorlatba, hiszen a pedagógusok nagy része használja őket, és kiemelten fontosnak tartja a társas készségek fejlesztését. Érdemes lenne a kutatást kiterjeszteni nagyobb mintaszámra más mintázatok, jellemzők megtalálása céljából, valamint megvizsgálni a különbségeket az alsó és felső tagozatos tanárok megítélései között. Így még pontosabb kép rajzolódna ki az általános iskolás diákok együttműködésének fejlettségi szintje között, jellemezhető lenne, hogyan változnak, gazdagodnak az együttműködés elemei az egyes életkorokban.

Felhasznált irodalom:

Bakos Ferenc (1967): *Idegen szavak és kifejezések szótára.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 392. o.

Bárdossy Ildikó (1999): A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei, In: *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III.* JPTE Tanárképző Intézete, Pécs, 20–21.

Böddi Zsófia (2019): Társas interakciók megfigyeléses vizsgálata integráló óvodai csoportokban. *Gyermeknevelés: Online Tudományos Folyóirat*, **7.** 28–44. https://doi.org/10.31074/2019232844

Denham, S., von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A. és Caverly, S. (2004): Emotional and social development in childhood. In: Smith, P. K. és Hart, C. H. (szerk.): *Blackwell handbook of childhood social development*. Blackwell Publishing, London, 307–328.

Deming DJ. (2017): The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. *Quarterly Journal of Economics*, **132.** 4. sz.1593–1640. https://doi.org/10.1093/qje/qjx022

Dobosné Földi Brigitta (2017): Társas készségek vizsgálata a Noldus interakció elemző programmal. In: Kerülő Judit, Jenei Teréz, Gyarmati Imre (szerk.): *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet.* Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza. 373.

Dodge, Kenneth A., Karen L. Bierman, John D. Coie, Mark T. Greenberg, John E. Lochman, Robert J. McMahon, and Ellen E. Pinderhughes (2014): Impact of Early

Intervention on Psychopathology, Crime, and Well-Being at Age 25. *American Journal of Psychiatry*, **172.** 59–70. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13060786

Dobosné Földi Brigitta (2017): A szociális kompetencia megjelenése a pályaleírásokban, valamint a felsőoktatási képzési és kimeneti követelményekben. EDU Szakképzés-pedagógia, **7.** 2. 26−49.

Dobosné Földi Brigitta (2019): Az együttműködés vizsgálatának lehetősége egy video elemző szoftver segítségével. In: Éva, Borsos; Rita, Horák; Zsolt, Námesztovszki; Cintia Kovács (szerk.): A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 310−319.

Fiske, S. T. (2006): Társas alapmotívumok. Osiris Kiadó, Budapest.

Gresham, F. M. és Elliott, S. N. (1993): Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. *Special Services in the Schools*, **8**. 1. 37–158. https://doi.org/10.1300/J008v08n01_07

Goleman, D. (1995): Emotional intelligence. Bantam Books, New York.

Gottman, J. M. (1977): Toward a definition of social isolation in children. *Child Development,* **48**. 513–517. https://doi.org/10.2307/1128647

Horváth H. Attila (1994): *Kooperatív technikák – Hatékonyság a nevelésben*. Oki Iskolafejlesztési Központ, Budapest.

Jamie Walker (1995): *Feszültségoldás az iskolában – Játékok és gyakorlatok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Jones, Damon E., Mark Greenberg, and Max Crowley (2015): Early Social-Emotional Functioning and Public Health: the Relationship between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, **105.** 1–8. https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630

Józsa Krisztián és Zsolnai Anikó (2005*): Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén.* V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6–9. Konferenciakötet, 115.

Mérei Ferenc (2006): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy József (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József (2010): Új pedagógiai kultúra. Mozaik Kiadó, Szeged.

Németh Gáborné Doktor Andrea (2004): A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. Új Pedagógiai Szemle, **58.** 4. 23−34.

Orbán Józsefné (2009): *A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás*. Orbán & Orbán Bt., Pécs.

Semrud-Clikeman, M. (2007): *Social competence in children*. Springer, New York.

Spence, S. (1983): *Developments in social skills training*. Academic Press, London.

Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között.* JATE Press, Szeged.

Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, **12.** 4. 12–20.

Zsolnai Anikó és Kasik László (2010, szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsolnai Anikó (2019): *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. Akadémiai doktori értekezés, Budapest.

http://real-d.mtak.hu/1136/7/dc_1503_17_doktori_mu.pdf Letöltve: 2020. november 29.

https://doi.org/10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.67

A TÁVOLLÉTI OKTATÁS TANULSÁGAI 2020-BAN: FELSŐOKTATÁS (EKE), KÖZOKTATÁS, ISKOLAI KÖNYVTÁRAK

ANTAL PÉTER – CZEGLÉDI LÁSZLÓ
Eszterházy Károly Egyetem
Digitális Technológia Intézet

A *távolléti oktatás* kifejezés nem azonos a *távoktatás* vagy az *e-learning* fogalmakkal. A távolléti oktatás egy pillanatnyi állapotra utal, amelyet jelenleg a pandémia révén kialakult helyzet keltett életre. Ugyanakkor – mivel nincs más – kénytelenek vagyunk az eddig használt módszereket alkalmazni a jelenlegi helyzetre.

Az Eszterházy Károly Egyetemen 2010 óta használjuk a MOODLE távoktatási keretrendszert több-kevesebb sikerrel. Évek óta működik egy kutatócsoport, amelynek feladata az interaktív, online kurzusokhoz kapcsolódóan a tanulási eredmények monitorozását lehetővé tévő eszközök, alkalmazások kísérleti beépítése, illetve újak kifejlesztése. Ennek egyik része az a vizsgálat, amely a felhasználók elégedettségét (tanár, diák) és kompetenciáját méri. A COVID-19 okozta hirtelen változások nyilvánvalóvá tették, hogy mind a diákok, mind a tanárok, egyetemi oktatók jó része nem készült fel a digitális oktatás kihívásaira sem módszertani, sem technikai szempontból. Kutatásaink kiterjedtek az iskolai könyvtárak helyzetének és szerepének vizsgálatára is, hiszen az iskolai könyvtárak képviselik egy iskola minőségi mutatóinak jelentős százalékát.

A *könyvtár-pedagógia* területe jelenleg még küzd a digitális világ kihívásaival. A megújuló tantervi változások lehetőségei még nem láttatják, hogy milyen irányban kell folytatni a munkát ezen a területen, milyen iskolai stratégiával, könyvtári elképzelésekkel lehet a megjelenő problémákat orvosolni a mindennapi oktatásban, a várható új tantervi elvárásoknak megfelelően. Tegyük hozzá természetesen azt a tényt, hogy a mindennapi oktatás módszertana, technológiája természetesen nem vagy nagyon nehezen követi ezeket az elvárásokat. Ráadásul a tapasztalatok azt mutatják, hogy az itt feltárt tények kihatással vannak a felsőoktatásban történő részvétel minőségére is.

Tanulmányunkban ezek alapján vizsgáljuk a pandémia okozta anomáliák kérdéseit a felsőoktatásban (EKE), a közoktatásban és az iskolai könyvtárakban. (Az Eszterházy Károly Egyetem Digitális Technológia Intézetének kutatásai a pandémia eddigi időszakának oktatási tapasztalatairól, különös tekintettel a technika integrációra)

Bevezetés

Valahol olvastuk: nem a rossz híreket kell elfogadni, hanem a jó megoldásokat kidolgozni. Ennek szellemében történnek egyetemünk, tanszékünk kutatásai, tanulmányai.

A kutatások eredménye egyértelmű: vissza kell térnünk az oktatástervezés gyökereihez. Újra kell gondolni az annak idején megalkotott programozott oktatás alapjait. (Skinner, 1954; Fuchs, 1971) Ha nem nyúlunk vissza az alapokhoz, akkor semmi esélyünk sincs arra, hogy újra megértsük azt a folyamatot, amely eljuttatott bennünket addig, hogy esélyünk legyen megértetni az emberekkel (elsősorban a diákokkal) azt, hogy a változás a küszöbön áll, rajtunk múlik.

Min múlik? Azokon a visszajelzéseken, ameyeket kapunk, és azon, hogy ezek közül mit vagyunk hajlandók elfogadni. Ma, sajnos, többet kell elfogadni, mint szeretnénk. Ezért még fontosabb, hogy ezt tegyük. Ehhez próbál segíteni az az átfogó vizsgálat, amely az oktatási területek egy részének problémáit próbálja bemutatni, elemezni a 2020. év tükrében. Számot vetve azzal, hogy ez az oktatás területén egy nagyon szerteágazó kérdés.

Az Eszterházy Károly Egyetemen a programozott oktatás nem újkeletű történet, hiszen a programozott oktatás Magyarországon az 1960-as években indult meg, minden esetben figyelemmel kísérve a nemzetközi trendeket, történéseket. Ennek eredményei vezettek egyetemünkön hosszú évek tapasztalatain keresztül az internetes távoktatás bevezetéséig (kb. a 2000. év elejéig). Fontos kérdés ezen belül, hogy mit tanultunk az előző kutatásokból, kutatási elképzelésekből. Néha úgy tűnik, hogy alig valamit, de szerencsére legtöbbször az eredmény pozitív.

A digitális átállás (Racsko, 2017) fontos, népszerű és szerteágazóan feldolgozott fogalom, ráadásul nemcsak fogalom, hanem gyakorlat is. A különböző kutatások eredményei azonban rávilágítanak legalább néhány fontos kérdésre vagy továbblépési pontra:

- Mikor kezdődött ez a folyamat?
- Miért vált szükségessé ez a folyamat?
- Milyen előnyökkel, illetve hátrányokkal jár ennek a folyamatnak a lezajlása?
- Létrejött-e a digitális átállás, és milyen mélységben?
- Melyek azok a pontok, ahol nem vagy nehezen jön létre a digitális átállás?
- Mindenki akarja a digitális átállást? (természetes lehetőség, tehetetlenség, „kényszerítés”)

A digitális átállás fontos és elkerülhetetlen folyamata a jelennek és a jövőnek, de nem ennek a tanulmánynak a feladata megfelelni a kérdésekre, csak segítséget próbálunk nyújtani a megítéléshez.

Az oktatás sok területén rengeteg tapasztalt van az IKT alkalmazásával és hasznosságával kapcsolatban, amit több kutatási eredmény is igazol. A számítógépes alkalmazások előnyei között a szerzők legtöbbször külön kiemelik az eszközök motiváló hatását. A gyakorlati tapasztalatokat megerősítve több kutatás is igazolja, hogy az IKT-eszközök használatának már önmagában is jelentős motiváló ereje lehet. (Antal, 2020)

Sorra kell venni: mit tudunk, mit akarunk és mik a lehetőségek. Elcsépelten hangzik. Pedig pont ezeket nem vettük figyelembe az elmúlt év elején, amikor még azt hittük, hogy mindenre van megoldás.

Sajnos kiderült, a Covid-19 teremtette helyzet teljesen ismeretlen terület az oktatás szervezése, lebonyolítása, a technikai lehetőségek és megvalósítások szempontjából. Így olyan kutatások elvégzésére is alkalom nyílt, amelyeket csak egy adott helyzetben tudunk elvégezni, vagyis a járványhelyzet egy jó pillanatképet ad a magyar köz- és felsőoktatás jelenlegi helyzetéről a digitális átállás és a digitális kompetenciák színvonalának kapcsán.

Az Eszterházy Károly Egyetem Humáninformatika Tanszéke legalább három-négy irányban folytat ezen a területen kutatásokat már évek óta: a digitális átállás, a digitális pedagógia, a digitális könyvtár-pedagógia, a digitális-többrétegű műveltség, (Lengyelné, Szűts, Racsko, 2020) stb. elemzése és fejlesztése területén.

Ezeken belül jelenleg három területen elvégzett kutatási eredményeink egy részét szeretnénk közzétenni a következő témákban: *ingyenes szoftverek, iskolai és egyéb szolgáltatások, iskolai könyvtárak tanári használóinak véleménye* a jelenlegi helyzetről.

Felsőoktatás

Mit jelent a felsőoktatásban az informatizálás?

Innen indult, de mára kiderült, hogy mégsem érte el azokat az eredményeket, amelyek szükségességét már – bátran kijelenthetjük – az 1970-es évektől megfogalmazták a terület kutatói. Sokféle kutatás született ebben a témában, amelyek kezdetben azt vizsgálták, hogy a meglévő „szoftverhez" miként lehetne megfelelő hardvert találni. Ma már komplexebb és kétirányú a történet, hiszen a tartalom és a hardver szinte minden területen együtt áll, a legtöbb esetben mégsem tudjuk hatékonyan használni a kettőt együtt!

Az okokat vizsgálva kiderül, hogy nem újkeletű a probléma.

P. A. Ertmer szerint a hatékony technológiai integráció hiánya az oktatásban néhány alapvető okra vezethető vissza. Az első okcsoportba sorolhatjuk azokat a külső tényezőket, amelyek az oktatóktól függetlenek. Ide tartozik a számítógépekhez és a szoftverekhez való hozzáférés hiánya (az utóbbi időben ez egyre javuló tendenciát mutat), kevés idő jut a korszerű technikával támogatott oktatás megtervezésére, ezen kívül pedig sok esetben nem megfelelő

a műszaki és adminisztrációs háttértámogatás. A második okcsoportban találjuk a belső tényezőket, mint az oktatásba és a pedagógiába vetett hit, bizalom a számítógépek vagy a technológia iránt, a bevált osztálytermi gyakorlatok, valamint a változásokkal, az újjal szemben érzett vonakodás. (Ertmer, 1999) Ezzel együtt nyugodtan kijelenthetjük, hogy a technológiai oldal megoldásai nem egyedül képezik a megoldást.

Egy korábbi tanulmányban összefoglalásra került, hogy melyek azok a tényezők, amelyeket figyelembe kell venni a téma vizsgálatához. Ennek alapján megállapíthatjuk, hogy „egy ilyen irányú technikai integráció, vagy egy intézmény informatizálására való törekvés nem csupán anyagi kérdés. A bevezetés előtt azonban fel kell mérni az országos és helyi környezet lehetőségeit (számítógéppel rendelkezők száma, internethasználat stb.), a különböző folyamatok – társadalmi és technológiai egyaránt – irányát és jellemzőit, valamint a virtuális tér infrastruktúrájának kialakítására rendelkezésre álló szellemi, technikai és anyagi erőforrásokat. Emellett meg kell vizsgálni az eszközhasználat módszertanának elméleti és gyakorlati kérdéseit nem csak a jó gyakorlatok tekintetében, hanem a helyi viszonyokra való alkalmazhatóság oldaláról is." (Czeglédi, 2009)

A jelenlegi helyzetben erre nem volt lehetőség, de a kutatások tapasztalatai azt is mutatják, hogy messze nem voltunk felkészülve arra a helyzetre ezen a területen, amelyet a pandémia okozott. Ráadásul az említett tényezők nemcsak a felsőoktatást érintik, hanem amint látni fogjuk, a közoktatást és a közoktatást támogató – elsősorban kulturális irányultságú – intézményeket is.

A felsőoktatásban évek óta alkalmazunk különféle e-learning keretrendszereket az oktatás korszerűsítésének érdekében. Egyre nő a hozzáférhető kurzusok száma is, amelyek alternatívái lehetnek a kontakt képzéseknek. Az Eszterházy Károly Egyetemen 2010 óta használjuk a MOODLE távoktatási keretrendszert, több-kevesebb sikerrel. Ezzel párhuzamosan létrejött egy kutatócsoport, amelynek feladata az interaktív, online kurzusokhoz kapcsolódóan a tanulási eredmények monitorozását lehetővé tévő eszközök, alkalmazások kísérleti beépítése, illetve újak kifejlesztése a MOODLE-ban. Ennek egyik része az a vizsgálat, amely a diák és oktató felhasználók elégedettségét és kompetenciáját méri. Eddig sok oktatónk nem élt ennek a lehetőségével, de szomorú aktualitásként a koronavírus járvány azokat a kollégákat és hallgatókat is belekényszerítette a MOODLE használatába, akik eddig kevésbé ismerték. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a koronavírus-járvány kezdetén a diákok és az egyetemi oktatók jó része nem volt felkészülve a digitális oktatás kihívásaira, sem módszertani, sem technikai szempontból.

Mit adott nekünk a Covid-19?

Az egyetemi e-learning-rendszer tesztelésére, hiányosságainak feltárására és használatának elemzésére sajnálatosan jó lehetőséget nyújtott a koronavírus-járvány teremtette helyzet. 2020 március elejétől a nappali és levelezős képzés is távoktatási formában valósult meg. A rendelkezésre álló egy hét alatt kellett megteremteni azon oktató kollégák és hallgatók részére a feltételeket, akik eddig nem használták a MOODLEt.

A Digitális Technológia Intézet berkein belül elkészült egy online videótréning hallgatók és oktatók számára, amely a MOODLE rendszer alapvető használatát és kezelését mutatta be, különös tekintettel a belépés módjára, a kurzusok létrehozására, a tartalom feltöltésére, megosztására, a számonkérés módjaira, a csoportok hozzárendelésére.

További nehézségeket okozott, hogy a MOODLE nem tartalmaz online videókonferencia-rendszert, így egyéb alternatívákat kellett kínálni az oktatóknak. Többségükben a Zoom vagy a Microsoft Teams felületét használták.

A kutatás lebonyolítása

A projekt azért indult, hogy a MOODLE használatát egyszerűbbé tegye a hallgatói és oktatói igényeknek megfelelően. Eddig egy szűk keresztmetszetben vizsgálhattuk a felhasználók igényeit, hiszen nem használta minden oktató és diák.

A projekt a következő kutatási területeket tartalmazta:

1. *A projekt során lezajlott a MOODLE (LMS) rendszer kompetenciaalapú képzési lehetőségeihez kapcsolódó szolgáltatások elemzése.*
2. *Releváns, hazai és nemzetközi megvalósítások kutatása, jó gyakorlatok megismerése, különös tekintettel az EKE alkalmazott tanulásmenedzsment rendszerében megvalósítható implementációkra.*
3. *Hallgatói és oktatói vélemények, tapasztalatok, javaslatok gyűjtése a használattal, eredményességgel kapcsolatban.*
4. *Az adatok elemzése és fejlesztési terv készítése a legproblémásabb funkciók módosítására.*
5. *Programozás, tesztelés és az eredmények végleges beépítése a MOODLE alkalmazásba.*

Jelen tanulmányban a hallgatói és oktatói vélemények, tapasztalatok, javaslatok gyűjtésének eredményeit részletezzük a használattal és eredményességgel kapcsolatban.

A hallgatók és oktatók részére összeállítottunk egy 20-20 kérdésből álló Unipoll kérdőívet, és miniinterjúkat is készítettünk. Ezek célja, hogy a kérdésekre adott válaszok

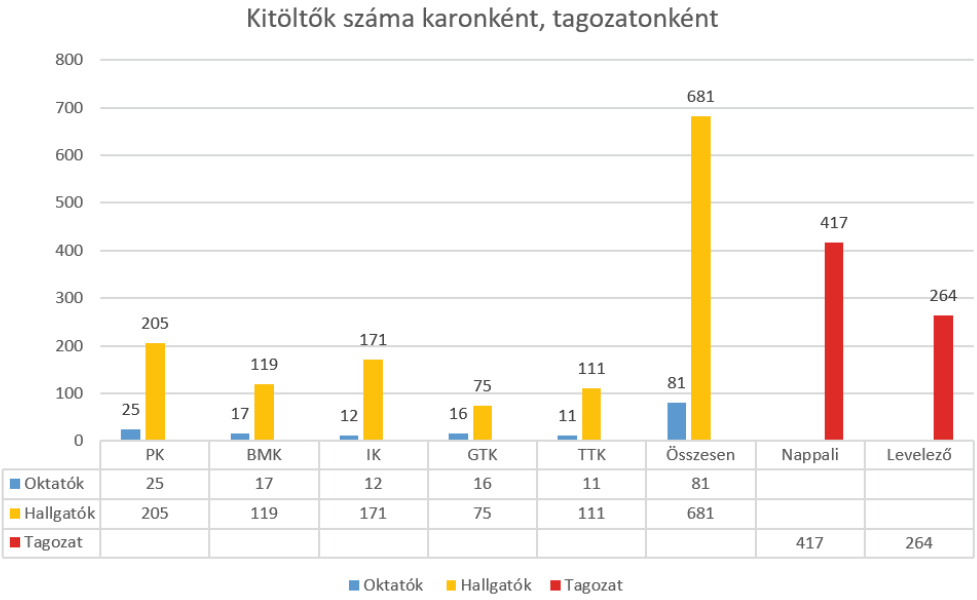
összehasonlíthatók legyenek, és a megvalósítás szempontjából hasznos információkkal szolgáljanak, vagyis az eredmények rávilágítsanak a MOODLE-ben a fejlesztendő területekre.

A kérdőíveket a Neptun rendszeren keresztül publikáltuk, 82 oktató és 681 hallgató töltötte ki azokat.

Eredmények

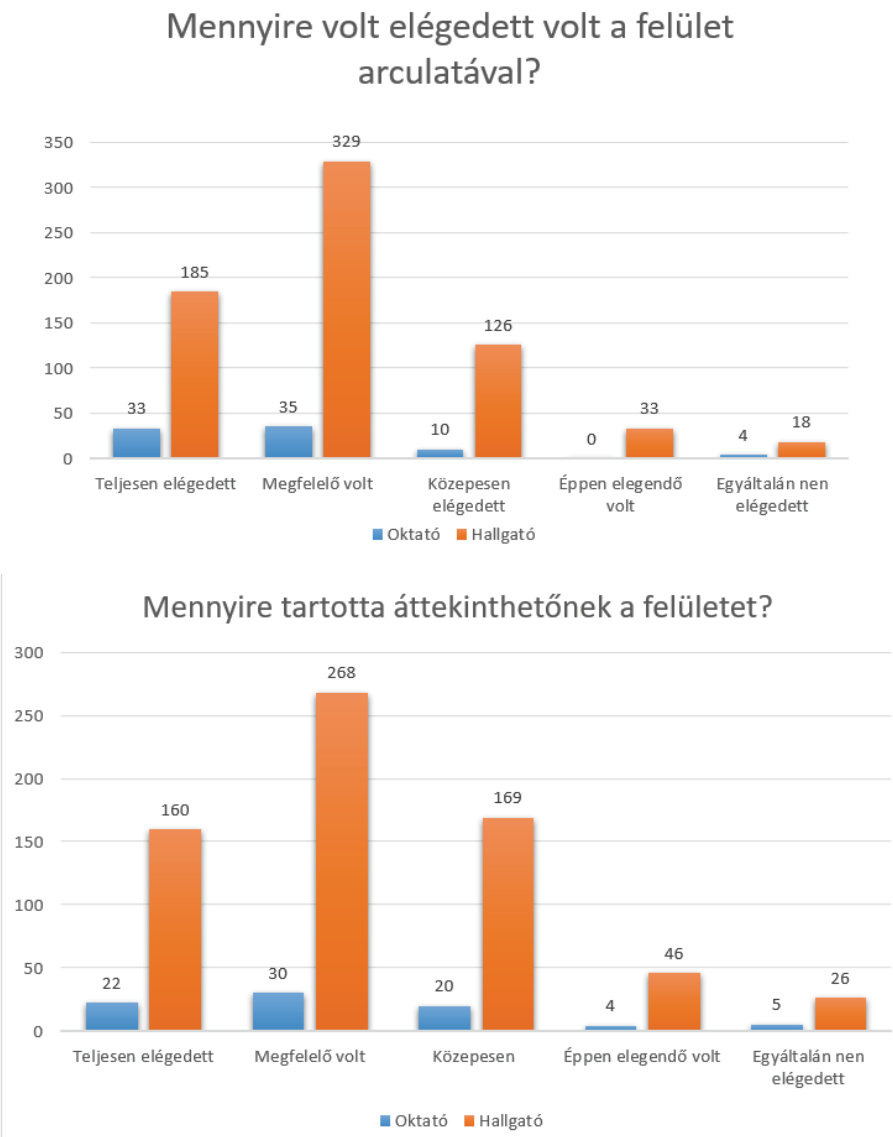
A kérdőíves vizsgálat eredményei közül a továbbiakban a használhatóságra, a MOODLE jelenleg is elérhető szolgáltatásaira és ezek hasznosságára vonatkozó válaszokat ismertetjük.

A kérdőíveket a legtöbben a pedagógiai és az informatikai karok hallgatói és oktatói töltötték ki. Ez nem véletlen, hiszen ezen a két karon volt eddig is a leggyakoribb a MOODLE használata. A hallgatók részéről a kitöltők 61%-a nappali tagozatos hallgató volt. (1. ábra)



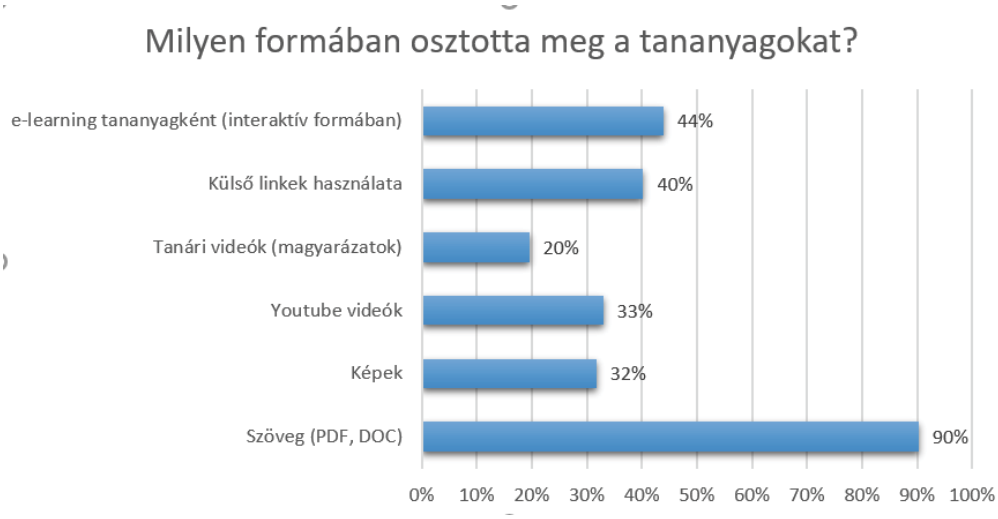
1. ábra. A kitöltők megoszlása karonként és tagozatonként

Az első kérdéscsoport a felület használhatóságát és arculatát vizsgálta mindkét megkérdezett csoportban. Az eredmények alapján elmondható, hogy a felhasználók közel 80%-a elégedett a kezelhetőséggel, így ebben a kérdésben nem volt változtatnivaló a MOODLE-ban. (2. ábra)



2. ábra. A webdesign minőségére adott válaszok

A következő kérdéscsoportban arra kérdeztünk rá, hogy a MOODLE által megosztható médiatípusokból melyeket preferálták és használták a tanárok, illetve mely tartalom és feladatmegosztással kapcsolatos szolgáltatásokat vettek igénybe és milyen formában. A hallgatók esetén pedig arra kerestük a választ, hogy mely szolgáltatásokkal találkoztak a használat során. Az eredményekből látható, hogy az oktatók 90%-a valamilyen szöveges formában osztotta meg a tananyagokat, ami az e-learning szempontjából nem a legelegánsabb megoldás. Pozitívumnak tekinthető, hogy a lehetséges opciók közül mindegyiket használták, talán a tanári videók (órafelvételek videói) alkalmazása tűnik kevésnek. Ugyanakkor a kollégák 44%-a már interaktív tananyagot is alkalmazott bizonyos esetekben. (3. ábra)



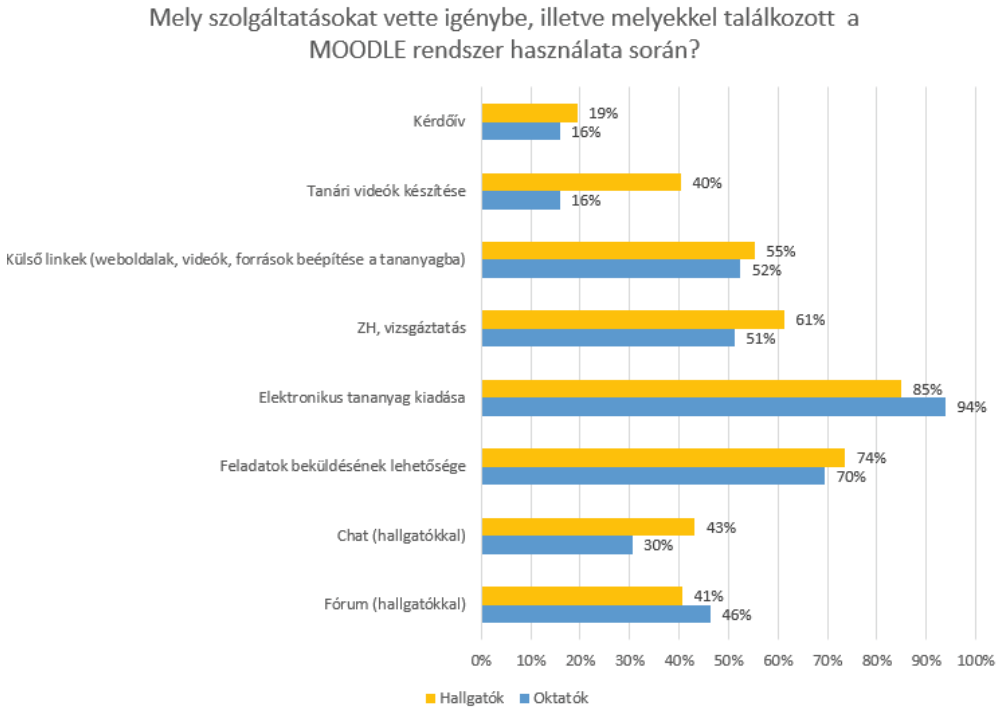
3. ábra. Az alkalmazható tananyagmegosztási lehetőségek típusai és arányai

Az elérhető szolgáltatásokkal kapcsolatban szembetűnő, hogy az elektronikusan kiadott tananyagok aránya az oktatók szerint nagyon magas, de ebben benne vannak az egyszerű elektronikus szövegként kiadott tananyagok is. A leggyakrabban használt szolgáltatásoknak a feladatok beküldése és a külső források linkjeinek megadása bizonyult, mindkettővel a felhasználók több mint 50%-a találkozott.

A tanári videók tekintetében látható nagyobb különbség a hallgatói és oktatói megítélésben, ez valószínűleg abból fakad, hogy a diákok nemcsak az órafelvételeket tekintették tanári videónak, hanem a más forrásból származókat is.

Magas arányt ért el a vizsgáztatási lehetőségek kihasználása is, az oktatók 51%-a élt a MOODLE vizsgáztatási lehetőségeivel.

A kommunikációs szolgáltatások (chat, fórum) tekintetében közel 50%-os eredmény született mindkét felhasználói oldalról. (4. ábra)

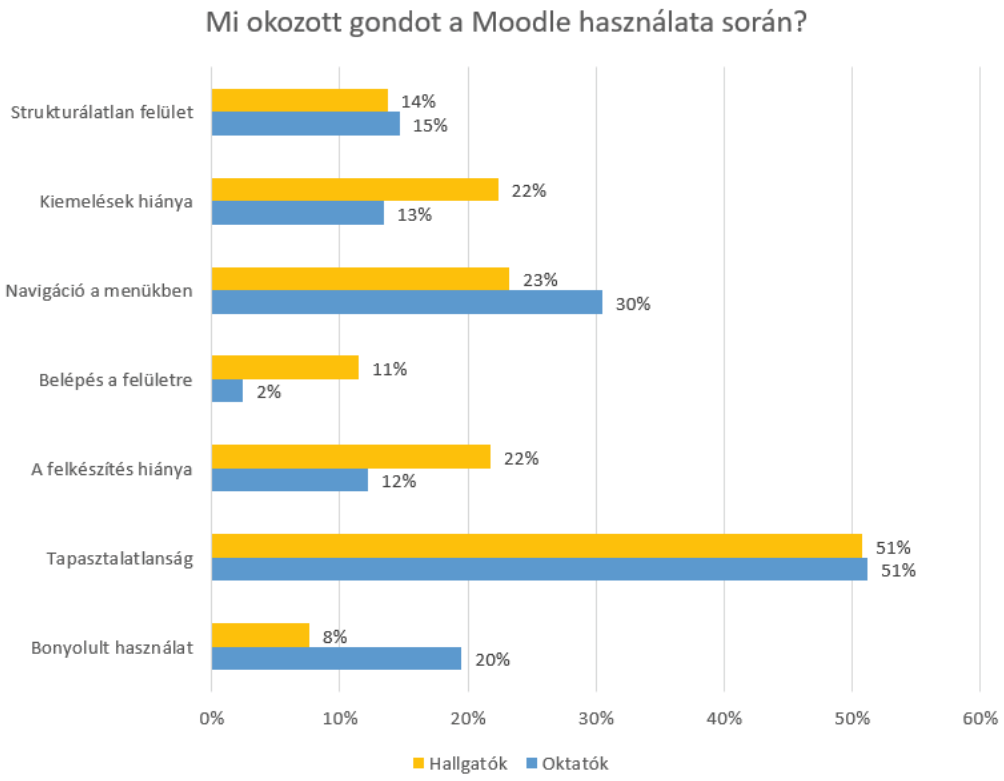


4. ábra. A tartalommegosztó és kommunikációs szolgáltatások használatának eredményei

A MOODLE vizsgáztatási lehetőségeivel kapcsolatban sok probléma merült fel, amelyet jól reprezentál a következő ábra. Nehézkes a tesztek és kérdések exportja-importja egyaránt, nem minden kérdéstípust támogat, szerkesztőfelülete nehezen áttekinthető. Nehezen használható az értékelőfelület, a beküldendő feladatok ellenőrzése, visszajelzési rendszere és adminisztrációja is. Az oktatók közel fele volt valamelyik felsorolt okból elégedetlen a használattal, illetve nem volt tisztában a működésével. (5. ábra)

5. ábra. A vizsgáztatási rendszer használatának eredményei

A következő kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogy mi okozta a legnagyobb gondot a rendszer használata során. A legnagyobb mértékben a tapasztalatlanságot jelölték meg a bizonytalanság okaként, ez a hallgatók és oktatók esetében is meghaladta az 50%-ot. Láthatóan az oktatók számára jelentett nagyobb kihívást a felület bonyolult használata elsősorban a navigáció és a strukturálatlan felület miatt. A hallgatók részéről a belépés és a felhasználói tájékozatlanság jelentett gondot, amit alátámaszt az is, hogy 22% a felkészítést tartotta elégtelennek. Ami már nagyobb problémát jelent, az a felületen való eligazodás, a kiemelések hiánya, illetve a kurzusok nem egységes felépítése és szerkezete. (6. ábra)



6. ábra. Az elégedettségi értékek eredményei

Oktatói észrevételek a MOODLE használatával kapcsolatban

A kérdőívek mellett online miniinterjúkat is készítettünk, amelynek kitöltése önkéntes alapon történt. Ennek célja az volt, hogy részleteiben ismerjük meg azokat a problémákat, amelyeket a kérdőív nem tudott pontosan feltárni, és a kitöltők konkretizálhassák a véleményüket. A leggyakoribbakat összegyűjtöttük, és értékeltük őket a megvalósíthatóság szempontjából.

Ezek összesítését és kivonatát ismertetjük a továbbiakban:

1. *Nehezen követhető a beadott feladatok státusza (pl. volt-e már javítva). Ez a felvetés több oktatónál is megjelent, de a megvizsgált kurzusok esetén, ha a rendszeren belül lepontozza az oktató, akkor követhető a feladat státusza.*

2. *Feladatokba történő belejavítás és visszaküldés hiánya (részben van ilyen). A javító tanár megjegyzést tud fűzni a beadott feladathoz, amit a hallgató lát, és reagálhat rá.*
3. *Tesztek exportja-importja nehézkes. Ez valós probléma, több lépcsőben kell paraméterezni, a kiválasztható opciók fordítása nem egyértelmű.*
4. *Tesztek készítése bonyolult. A tesztkészítő felület valóban nehézkes a MOODLE-ban, nagy odafigyelést kíván, könnyű hibázni, és javarészt áttekinthetetlen.*
5. *Tesztek beállítása nehézkes, pl. pontozás. A tesztek megosztásánál a legnagyobb problémát a megfelelő személyekhez, konkrét csoportokhoz való hozzárendelés jelenti. Ez paraméterezhető, de mindig be kell állítani.*
6. *Hiányzik a valós idejű kommunikáció lehetősége. A MOODLE jelenlegi verziója nem támogatja az online videókonferencia-beszélgetések lebonyolítását.*

Hallgatói észrevételek a MOODLE használatával kapcsolatban

1. *Lefagy a rendszer ZH közben és lassú. Ez nem a MOODLE hibája, szerver- vagy hosteredetű a probléma.*
2. *A tantárgyak strukturálatlanul látszódnak (pl. melyik félévhez tartozik a tárgy). Ez sajnos igaz, a tanári oldal látja, de a hallgatói nem tudja követni, melyik kurzus melyik félévben van.*
3. *Olyan tantárgyak is látszanak, amit a hallgató nem vett fel, vagy már teljesített (hallgató nem törölheti). Ez elsősorban tanári hiba, de könnyen orvosolható, viszont áttekinthetőbbé lehetne tenni kevesebb paraméterrel.*
4. *Teszteknél mindenki kap értesítést, az is, akire nem vonatkozik. Mindkét oldalon probléma. A teszt beállításánál megoldható.*
5. *Nincs a rendszeren belül valós idejű videóalapú kommunikációra lehetőség. Mindkét oldalon probléma, egyelőre nem megoldható.*
6. *Chatfelület átláthatatlansága (ha sokan használják egyszerre). Nem megoldható.*
7. *Beadási határidők jelenjenek meg kiemelve, illetve a rendszer küldjön figyelmeztetést. A hallgatók komfortérzetét pozitív irányban jelentősen befolyásoló és szükséges változtatás.*
8. *Régi adatok törlése (dátumok, fórumbejegyzések, csoportok). Az előzőhöz hasonlóan fontos és megoldható kérés, de csak tanári oldalról menedzselhető, nem automatikus és bonyolult.*
9. *Csoportoknak dedikált üzenetküldés lehetősége. Szintén megoldható probléma.*
10. *Kurzusok nem egységes szerkezete. A tanároknak ajánlott kurzussablonok készítésével megoldható. A rendszer maga az egyéni kialakítást támogatja.*

Konklúziók

A kérdőívek eredményeiből is jól látszik, hogy a hallgatói és oktatói oldalon sok a bizonytalanság a felület kezelésével kapcsolatban. Ebből fakadóan sok olyan kérés van, amely könnyen megoldható egy kis tanári és hallgatói tapasztalattal (pl. régi adatok törlése, hallgatók törlése, dátumok aktualizálása, mit lásson a tesztből a hallgató stb.). A hallgatói kérések sok esetben ezekkel egybevágnak. Bizonyos felvetések a MOODLE rendszer felépítéséből fakadóan nem megoldhatók, mint a teljesen egységes kurzusszerkezet megvalósítása vagy a chatfelület átláthatóbbá tétele, a rendezett tantárgystruktúra kialakítása és az online videókonferencia-rendszer beépítése.

Éppen ezért a megvalósításnál azokra a kihívásokra koncentráltunk, amelyek egyszerűsítik a használatot, de alapvetően nem változtatják meg a felület struktúráját.

A tapasztalatok és a kérések alapján a következő változtatások tűntek megalapozottnak és megvalósíthatónak a projekt szempontjából:

1. *A kurzusok végén az oktatóknak lehetőségük van a kurzusok archiválására és alaphelyzetbe állítására, ami többlépcsős, bonyolult folyamat. Az egyik megvalósítandó programozási feladat a két művelet egyesítése és optimalizálása a tapasztalatok felhasználásával.*
2. *Letölthető tesztsablonok készítése Microsoft Word formátumban, amelyek tartalma importálható a MOODLE rendszerbe további szerkesztés nélkül.*
3. *Annak beépítése, hogy kötelező legyen csoportot megadni a tesztek, illetve a feladatok kiadásánál, elsősorban olyan kurzusok esetén, ahol több csoport is ugyanahhoz az oktatóhoz tartozik egy adott félévben. Minden esetben beállítható legyen, hogy csak az kapjon értesítést, akire vonatkozik.*
4. *A beadási határidő előtt egy meghatározható időpontban a rendszer küldjön figyelmeztetést a határidő pontos lejártáról.*
5. *A hallgatói és oktatói belépések segítése érdekében a MOODLE ellenőrizze az e-mail-címeket az első használat előtt.*

Közoktatás

Iskolai könyvtárak, könyvtárostanárok az iskolák mutatói?

A digitális átállás ezen a területen sokkal nagyobb problémát okoz – mint azt bármikor gondoltuk volna –, mint a felsőoktatásban. De miért nem az iskolákkal kezdjük? Miért az iskolai könyvtárakkal? Számos szempontból az iskolai könyvtárak képviselik egy iskola minőségi mutatóinak jelentős százalékát. Ha például nem tudja egy tanár, hogy a saját

tárgyaiból a szakirodalom vagy tanuláshoz szükséges irodalom milyen köre található a saját iskolájának könyvtárában, az baj. Még nagyobb baj, ha a tanulók figyelmét fel sem hívja az iskolai könyvtár létezésére. És ezt nemcsak az irodalom- vagy a történelemórára, hanem minden tantárgyra értjük!

Ráadásul utalva az előző fejezetekre, az iskolai könyvtár gyakorlóhelye a tanároknak, könyvtárostanároknak, leendő gyakorló tanároknak és a tanulóknak is. Tehát a tanárképzés szorosan összefonódik az iskolákkal, könyvtárakkal. Ezzel nem mondtunk újat. Azonban a digitális átállás számos ponton kezdi megváltoztatni ezt a viszonyt. Ez lehet jó és rossz is.

Nézzük meg, hogy a hétköznapi élet tükrében hogyan vélekednek az iskolai könyvtárosok, a tanárok, könyvtárostanárok az iskolai könyvtárak helyzetéről!

A COVID-19 – a koronavírus, a pandémia és még ki tudja hány néven nevezte el a köznyelv – megjelenése óta az iskolák működésének fenntartásában, megmentésében nem nagyon esett szó a könyvtárak, konkrétan az iskolai könyvtárak szerepéről. Ugyanakkor a mindennapi könyvtár-pedagógia sok olyan kérdést vet fel, amelyek megválaszolása nem egyszerű. Kik szerepelnek a kérdéskörben? Fenntartók, intézményvezetők, könyvtárosok, könyvtárostanárok, tanárok, tanítók, diákok.

Digitális hétköznapok az oktatásban és az iskolai könyvtárban 2019–2020-ban

A jelenlegi kutatás hangsúlya elsősorban az iskolai könyvtárak szerepének, lehetőségeinek vizsgálatára helyeződött, főként a digitális oktatási szolgáltatások és a digitális könyvtár-pedagógia támogatásának vonatkozásában.

Digitális könyvtár-pedagógia

Az oktatás és az elektronikus világ kapcsolata megteremtésének gondolata már régi keletű, akár egyidős is lehet a számítógépek megjelenésével. Walter R. Fuchs már az 1960-as években foglalkozott a kérdéssel. Könyvében külön fejezetet olvashatunk „Az iskolapadot koptassuk a komputer előtt” címmel az oktatógépekhez, oktatóprogramokhoz kapcsolódóan (Fuchs, 1971). Az e téren történt fejlődés dokumentálásához bőséges külföldi és hazai szakirodalom áll rendelkezésre, a fejlődési folyamatban pedig megjelennek és elterjednek – szinte hétköznapi szinten – olyan fogalmak, mint például az e-learning, blended learning stb. Egyre többet foglalkozunk a digitális létezés elméletével és gyakorlatával, ezek között pedig természetesen az oktatással is. Egyik eredménye a kutatásoknak és a fejlesztéseknek a digitális pedagógia területének kialakulása és térhódítása.

A mindennapi digitális könyvtár-pedagógia legfontosabb céljai, eszközei

A mindennapi helyett használhatnánk akár a hétköznapi jelzőt is, hiszen az előzőekben már említett szolgáltatások alkalmazása az oktatásban mára természetessé vált (legalábbis

szeretnénk hinni, hogy egyre több intézményben gondolják így), nélkülük egyre nehezebb boldogulni az információk világában. Különösen igaz ez a tartalomszolgáltató rendszerekre, a digitális könyvtárakra és a digitális repozitóriumokra. Azonban az már kérdéses, hogy ezek használatának, az oktatásban és tanulásban történő alkalmazásának tanítása milyen mértékben kerül az iskolai könyvtáros, a könyvtárostanár feladatkörébe. (Ennek a kérdésnek a vizsgálatára a kutatás második szakaszában kerül sor.)

A másik fontos szempont, hogy mennyire alkalmas az iskolai könyvtár infrastruktúrája ennek a feladatnak az ellátására.

De mielőtt még ez kibontásra kerülne a felmérések alapján, nézzünk néhány általános, illetve alapvető szempontot a digitális könyvtárpedagógia területéhez!

Az iskolai könyvtár fogalmának elhelyezése a digitális korban nem egyszerű feladat. Először is sok emberben felmerülhet a kérdés, hogy a könyvtár hagyományos funkciója mennyit veszít fontosságából a digitális világ előre törésének következtében. A könyvek, tanulási források digitális eszközökre való letöltésének lehetősége mennyire idegeníti el a mai fiatalokat a könyvtár látogatásától?

Tény, hogy az iskolai könyvtárakat a digitális kor szerepváltásra kényszeríti, ami azonban nem jelenti azt, hogy a hagyományos funkciók teljesen háttérbe szorulnának. Másrészt pedig az iskolai könyvtár feladata jelentősen bővülhet a digitális technológia térhódításának köszönhetően. Az internet lehetővé teszi a helytől független hozzáférést, de nem teszi lehetővé a millió online információból, dokumentumok mérhetetlen mennyiségéből a releváns információ kiválogatását, valamint minimális segítséget nyújt a jó és a rossz vagy káros tartalmak szétválogatásához. Ez az a terület, ahol az iskolai könyvtárnak, a könyvtárostanárnak fontosabb szerepe van, mint bármikor volt.

A továbbiakban a teljesség igénye nélkül felsorolunk néhány tevékenységet, feladatot, amelyek a digitális könyvtár-pedagógia körébe tartoznak. Ezekről számos forrásból szerezhetünk bővebb információt (pl. e-learninges oldalak módszertani részei, a Digital Library Federation oldalai, oktatási módszertani oldalak, a MERLOT oldalai, könyvtárak oktatáshoz, képzéshez kapcsolódó oldalai stb.):

- Open Access források ismerete (digitális könyvtárak, repozitóriumok).
- Digitalizált és digitális formában előállított dokumentumok, gyűjtemények használata, oktatásban történő felhasználásuk technikái (digitális könyvtárak, repozitóriumok).
- Információkeresési technikák elsajátítása, az információforrások értékelése.
- A digitális pedagógiai kutatás területén kialakuló új módszerek, eszközök ismerete.
- Napjainkban egyre inkább előtérbe kerül, hogy a diákok ismereteket szerezzenek az információk, dokumentumok előállításáról. Az iskolai könyvtár egyik helyszíne lehet ennek a feladatnak (tananyag-repozitóriumok építésének segítése).

- Digitális objektumok létrehozása pl. tananyagokhoz a tanulókkal közösen (videók, weboldalak, blogok stb.). Ezek a feladatok nem utolsósorban segíthetik a tananyagok mélyebb megértését, növelhetik a tanulók aktivitását (tananyag-repozitóriumok építésének segítése).
- Az iskolai könyvtár segíthet a létrehozott objektumok közzétételében, publikálásában (pl. Open Access formában).
- A digitális, projektalapú oktatás-tanulás jó gyakorlatainak gyűjtése.
- Szakirodalom gyűjtése a digitális pedagógiával foglalkozó oktatók számára.
- Stb.

Ezek a feladatok persze nem vagy csak részben láthatók el megfelelő infrastruktúra, felszereltség nélkül. Sajnos az iskolai könyvtárak egy részének még jelenleg is a finanszírozás jelenti a legnagyobb gondot, hiszen ahol állománygyarapításra is alig jut, ott a különböző informatikai eszközök beszerzése szinte esélytelen (bár ezen a különböző projektek, pályázatok valamelyest segítettek az utóbbi években).

Összességében azonban megállapíthatjuk tehát, hogy a digitális korszak nem veszélyezteti az iskolai könyvtárak jövőjét, sőt lehetőséget ad arra, hogy sajátos, jellegzetes könyvtári környezetet építsenek ki.

A tanárok véleménye az iskolai könyvtárakról (2020)

Marshall McLuhan szerint a korábban nyomtatott könyvhöz hozzájutó és abból tudást szerző, tipográfiai ember számára a tudás lényegében a tudás birtoklásán alapszik: különféle írásbeli forrásokból elsajátítható ismeretek összességét jelenti. Mára a fogalom helyét az elektronikus ember fogalma veszi át, „aki számára a tudást már nem az információ birtoklása, hanem az elektronikusan hozzáférhető végtelen információáradatban való eligazodás képessége határozza meg". (McLuhan, 2011)

Az információáradatban való eligazodásra a használókat és potenciális használókat legjobban a könyvtárosok tudják felkészíteni. Ehhez azonban a könyvtáraknak rendelkeznie kell mindazzal a technológiai eszközparkkal, adatbázisokhoz való hozzáféréssel, amelyre igény jelentkezhet. Ne feledkezzünk meg arról sem, hogy a könyvtáraknak fontos társadalmi szerepe is van: a találkozás, a tanulás, az együttműködés helyszínei! A könyvtár kultúra- és értékközvetítő intézmény is, ezért fontos szerepe és felelőssége is van a digitális technológia által nyújtott lehetőségek tudatos és kritikai használatának kialakításában.

Az IFLA 2019-es trendje alapján átfogó megközelítést kell alkalmazni a fejlesztendő készségek és a tanulás módja terén: ki kell alakítani az élethosszig tartó tanulás képességét

a könyvtárakban. A hagyományos könyvtári feladatokon túl be kell kapcsolódniuk a digitális kompetenciafejlesztésbe, és egyfajta digitális központként kell támogatást nyújtaniuk az iskolák számára. (IFLA, 2019)

Elsősorban a tanárok figyelmét szeretnénk felhívni a problémákra.

A tanári felmérés eredményei

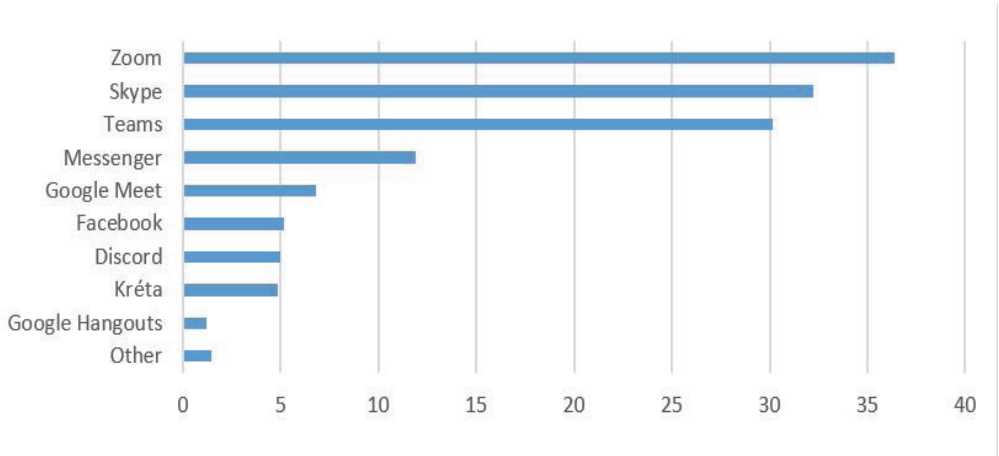
A közoktatásban dolgozó oktatókat országos szinten kérdeztük meg, a felmérés nem reprezentatív. A válaszadási hajlandóság kétszeri kiküldés után sem felelt meg az elvártaknak. Ugyanakkor közel 1200 közoktatásban dolgozó tanár töltötte ki a kérdőívet, akik fontosnak tartották elmondani a véleményüket az iskolai könyvtárak helyzetéről.

A kérdőívek és a keresztáblák, amelyek összevetik az adatokat az iskolai könyvtárak infrastrukturális adataival, jelenleg kiértékelés alatt vannak. Ugyanakkor a kommunikációs eszközök és a képzésmenedzsment-rendszerek használatának arányáról már kaphatunk képet.

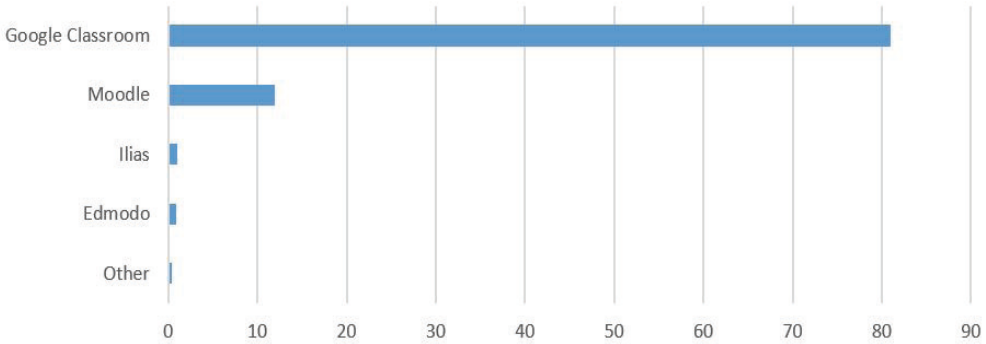
Képzésmenedzsment-rendszerek, kommunikációs rendszerek és közösségi platformok tekintetében elmondható a viszonylag nagy számú minta alapján, hogy annál jobb, minél több. Ezen azt értjük, hogy amennyiben valaki tanulni, kutatni akar, akkor a kommunikációs rendszerek jelentősebb részét telepítse saját gépre. Ha szórakozni akar, akkor elég egy is, legfeljebb nem sikerül.

Az elsősorban kommunikációs rendszerként és az elsősorban képzésmenedzsment-rendszerként használt platformok között a megkérdezetteknek egy része nem tud konkrét különbséget megfogalmazni. A különböző rendszerek használata meglehetősen változatos, széles körben történik. A pandémiahelyzet ezt a nem mindig hasznos sokszínűséget csak fokozta. Jól érzékelhetően nem volt idő arra, hogy kikristályosodjon egy olyan életképes paletta a szabadon hozzáférhető szoftverek területén: 1. amelyek autentikusan és hatékony módon lefedik az egyes oktatási-képzési szinteket; 2. az oktatáspolitika sem tudott olyan megfelelő döntéseket hozni ennyi idő alatt, amelyek valamelyest szervezettebbé, egységesebbé tették volna a különböző platformok alkalmazását.

Ezt mutatják az alábbi diagramok adatai is. Amint már említettük, a felmérés nem reprezentatív, de minden iskolatípus képviselteti magát a megkérdezettek között.



6. ábra. Melyik kommunikációs platformot használta már eddig az online oktatás során? (%)



7. ábra. Melyik képzésmenedzsment-rendszert használta már eddig az online oktatás során? (%)

Az iskolai könyvtár helyzete ma

A digitális átállás nem csupán módszertani és/vagy pénzkérdés. Az iskolai könyvtárak többségének a felszereltsége közelében sincs annak, hogy ezt az átállást meg tudja valósítani. Az iskolai könyvtár mint forrásközpont rég elveszítette jelentőségét, kivéve azokat a nagyobb iskolákat, ahol mind hely, alkalmazott, tanári kar tekintetében figyelmet fordítottak rájuk.

A digitális átállás arról is szól, hogy ki szeretne átállni, ki szeretne segítséget kérni ehhez, ki nem szeretne egyelőre ezzel élni. A generációk fogságában vagyunk. Tisztelnünk kell azokat az akaratokat, kívánságokat, életérzéseket, amelyek nem egyeznek a miénkkel. A különböző generációk már vagy nem képesek az átállásra, vagy nem is szeretnék ezt meglépni (általában koruknál fogva). Ez nem baj.

A baj az, ha a társadalom (vagy leginkább a fenntartó) nem fogadja ezt el, vagy belehajszolja őket olyan helyzetekbe, amelyeket nem tudnak megoldani. Sajnos sok ilyen helyzettel kerülünk szembe. A felsőoktatási könyvtárak és a közkönyvtárak viszonylag jó helyzetben vannak, hiszen tudnak egyeztetni, ki tudnak állni ma a saját ügyért (többé-kevésbé). Az iskolai könyvtárak – amelyek a könyvtár-pedagógia alapintézményei – azonban többnyire magura vannak hagyva. Számos esetben nemcsak a fenntartótól, hanem az intézményvezetéstől sem kapnak támogatást, sőt a tanárok sem mindig hajlandók kiállni az iskolai könyvtár szükségessége mellett.

Természetesen ahhoz, hogy a tanárok (vagy akár a diákok) odaálljanak az ügy mellé, ahhoz elsősorban színvonalas szolgáltatás szükséges, ami visszavezet a fenntartóhoz stb. Tehát megfogtuk az ördög farkát. Valóban nincs kiút? Van. Számtalan országot, külföldi kultúrát ismerünk, ahol az iskolai könyvtár kiválóan működő intézmény, sőt a digitális átállás alapintézménye egy oktatási intézményben szinte az iskolai könyvtáron belül összpontosul (pl. Finnország, Szlovénia, USA stb.).

Valójában nem egyszerű egy „zárt" intézményen belül működő könyvtár megítélése. Mindenesetre a COVID-19, a pandémia – legalábbis a mi országunkban – a látszat szerint nem tett jót az iskolai könyvtárak működésének, hiszen ezek elsősorban fizikai (kontakt) működésre voltak felkészülve, és informatikai felszereltségük sok esetben nagyon kevés ahhoz, hogy segítsék ebben a helyzetben az iskola tanulóit és dolgozóit.

Összegzés, feladatok

Sem a felsőoktatás, sem a közoktatás, sem az iskolai könyvtárak többsége nincs és nem is volt felkészülve ezekre a fejlesztésekre: nevezetesen sem infrastruktúra, sem személyzet, sem szolgáltatás szempontjából. Ráadásul nagyon sok esetben nem élvezik a használók támogatását (diákok, tanárok) – érthetően a szolgáltatások hiányossága miatt. Éppen ezért *az alábbiakban megfogalmazott gondolatok éppúgy érvényesek a közoktatásra, mint a felsőoktatásra*.

Elsősorban a tanárok figyelmét szeretnénk felhívni a képzésmenedzsment-rendszerekre és az iskolai könyvtárra. Sajnos néha triviális gondolatokat kell megfogalmazni azok számára is, akik ezeket akár tudhatnák is:

- Ezek a rendszerek nem azért működnek esetlegesen rosszul, mert jól nem tudnak.
- A kezelőik, szakembereik nem azért nem tudnak esetenként támogatni bennünket, mert nem akarnak.
- Minden szolgáltatás a gyerekekért, a tanárokért, használókért van és a minőségi oktatásért.

A menedzsment feladatai

- Széles körű tervezés, a technológia integrációja az egyes iskolákban.
- „Kiválósági buborékok" létrehozása, iskolák, osztályok normarendszere.
- Mi az optimális egyensúly az iskolán kívüli tanulás (online/e-tanulás) és osztályon belüli tanulás között?
- Milyen jó gyakorlatokat ismerünk ehhez? Működnek?
- Mi szükséges ahhoz, hogy minden iskola/osztály képes legyen blended alapú tanulást-oktatást végezni webalapú eszközök használatával?
- A technológia alkalmazásának módjai (lehetőségek, rendszerkorlátozások stb.)
- Tudunk-e olyan rendszert szolgáltatásba állítani, amely lehetővé teszi a diákok számára a technológia és az eszközök felhasználásának megtanulását?
- Szélessávú használat, médiagazdag tartalom, egyetemes hozzáférhetőség (a jog és a lehetőségekhez képest) minden diák számára.
- Nyitott hozzáférés biztosítása az iskola, a fenntartó és a posztgraduális képzések között.
- Biztonságos hálózatot, biztonságos letöltés (például nyílt forráskódú szoftverek).
- Működési normák (biztonságos rendszerek előtérbe helyezése).
- Interoperábilis rendszerek alkalmazása.
- A diákok által behozott anyagok kezelése, felhasználása.
- Mindezek által a tanterv, az információs technológia fejlesztése.
- A tanárok oktatása az információs írástudás terén, online szakmai fejlesztés.
- Költséghatékonyság (pl. egyetemi gerincrendszerek használata).
- A hallgatói bemenetek felépítése.
- Technológiai döntések, stratégiai tervezés (nem csak a helyszínen, hanem a rendszer szintjén is), tekintettel a technológia integrált támogatására.
- A hallgatói szakértelem figyelembe vétele.
- Partnerségi viszonyok koordinálása.
- Stb. (részben Abram, 2009)

A főszereplők feladatai: diák, tanár, könyvtáros

A tanárok és az iskolai könyvtár kapcsolatát nem nagyon szokták vizsgálni. Csak a diákok viszonyulása érdekel mindenkit. A kettő pedig összefügg. Az a tanár, aki nem irányítja rá

a figyelmet a könyvtárra (iskolai könyvtárra), az vélhetően maga sem használja. (Ez persze nem feltétlenül az ő hibája, hivatkozva az előzőekben leírtakra.)

- Tudja-e a tanár, hogy mire jó egy képzésmenedzsment-rendszer vagy egy iskolai könyvtár? (fizikai tér, dokumentumok, digitális tár)
- Mit várhat a tanár a képzésmenedzsment-rendszertől vagy az iskolai könyvtártól? (Ha használja, akkor ez mennyi plusz tevékenységet jelent számára?)
- Mit kap a tanár a képzésmenedzsment-rendszertől vagy az iskolai könyvtártól?
- Tudatosan használja a tanár a képzésmenedzsment rendszert és az iskolai könyvtárat vagy esetlegesen?
- Mennyire hasznos a képzésmenedzsment-rendszer vagy az iskolai könyvtár a szükséges információk beszerzésében? (pl. Kaplan, 2010)
- Mennyire hasznos a képzésmenedzsment-rendszer vagy az iskolai könyvtár az iskola elvégzéséhez?
- Mennyiben segít a képzésmenedzsment-rendszer vagy az iskolai könyvtár az IKT-eszközök használatában az iskolában és otthon?
- Támogatja az iskolai könyvtár az olvasástanulást, -népszerűsítést stb?

Felhasznált irodalom

Abram, S. (2018). *The future of school libraries*: American Library Association (ALA): National school library: Standards for learners, school librarians and school libraries can school boards get on board? In: Internet@Schools Magazine (Letöltés: 2021. 02. 10.)

Antal P. (2020). Digitalization and Sports: ICT-related challenges in physical education teacher training. In: Abonyi-Tóth et al. (ed.): *New Methods and Technologies in Education, Research and Practice. Proceedings of XXXIII. DidMatTech 2020 Conference.* Budapest, ELTE Faculty of Informatics. URL: http://didmattech.inf.elte.hu/wp-content/uploads/2020/09/Didmattech2020_Proceedings_XXXIII_v20200921.pdf (Letöltés: 2021. 02. 10.)

Crisp, E. A. – Bonk, C. J. (2018). Defining the learner feedback experience. In: *TechTrends*. https://doi.org/10.1007/s11528-018-0264-y

Czeglédi L. (2009). A felsőoktatás informatizálása, különös tekintettel a technikai eszközök integrációjára. In: Kis-Tóth Lajos (szerk.), *Elektronikus tanulási környezetek kialakítása 1.*, Eger, Líceum K., 10−31.

Davies, T. (2003). *Some personal thoughts from a „traditional" academic moving towards e-learning*. URL: http://elearningeuropa.info/doc.php?lng=l&id = 1159&doclng=l (Letöltés: 2021. 02. 10.)

Fuchs, W.R. (1971). *Az új tanulási módszerek*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kvk.

IFLA trend report (2019). URL: https://trends.ifla.org/files/trends/assets/documents/ifla_trend_report_2019.pdf (Letöltés: 2021. 02. 10.)

Kaplan, A. G. (2010). School library impact studies and school library media programs in the United States. In: *School libraries worldwide*, vol. 16., no. 2.

Lengyelné, M. T. – Szűts, Z. – Racsko, R. (2020). The development of multiliteracy with Lego devices. In: Abonyi-Tóth et al. (ed.): *New Methods and Technologies in Education, Research and Practice. Proceedings of XXXIII. DidMatTech 2020 Conference*. Budapest, ELTE Faculty of Informatics. URL: http://didmattech.inf.elte.hu/wp-content/uploads/2020/09/Didmattech2020_Proceedings_XXXIII_v20200921.pdf (Letöltés: 2021. 02. 10.)

McLuhan, M. (2011). *The Gutenberg Galaxy*. Toronto, University of Toronto Press.

Racsko, R. (2017). *Digitális átállás az oktatásban*. Budapest, Gondolat. https://doi.org/10.17717/IQKONYV.Racsko.2017

Skinner, B. F. (1954). *The science of learning and the art of teaching.* Cambridge, Mass, USA.

https://doi.org/10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.89

ADAPTIVITÁST TÁMOGATÓ ELEKTRONIKUS TANULÁSI KÖRNYEZET FOGALMI KERETEI A SZÁMELMÉLET SPECIÁLIS TÉMAKÖREINEK TANÍTÁSÁBAN

NÉGYESI PÉTER
Eszterházy Károly Egyetem
Neveléstudományi Doktori iskola

Napjainkban a globális oktatási rendszert nagyban befolyásolja az információs és kommunikációs technológia gyors fejlődése. A hagyományos oktatási technológiákat felváltja az e-tanulás. Annak ellenére, hogy jelenleg sok e-learning-rendszer létezik a világhálón, ezek általában ugyanazokkal a módszerekkel vezetik végig a hallgatókat egy tananyag elsajátításán, az egyéni különbségek figyelembevétele nélkül. A célkitűzés megvalósításának kihívása nagyban függ attól, hogy pontosan meghatározzuk-e az adott tanuló vagy tanulócsoport jellemzőit, majd meghatározzuk, hogyan lehet felhasználni az információkat a tanulók tanulásának javítása érdekében. Az adaptív e-learning-rendszerek (AES) megválaszolják ezeket a problémákat azáltal, hogy az egyes diákok igényeihez alakítják az oktatási anyagok megjelenítését. Az AES ötlete a hipermédia-rendszerekből és az intelligens oktatórendszerekből származik, amelyek a rendszereket az egyes diákokhoz igazítják. Az AES felhasználói modellt használ arra, hogy információkat gyűjtsön tanulási céljairól, preferenciáiról és ismereteiről, és azokat felhasználja annak érdekében, hogy alkalmazkodjon a hallgató igényeihez.

Bevezetés

A századfordulón induló, azóta is tartó reformok, köztük legfőképp az oktatási reformok sarkalatos és állandó kérdéseket vetnek fel társadalmunkban. A fejlődés üteme napjainkra mit sem vesztett energiájából, és ez alól a világ egyik országa sem kivétel.

„A globális nevelés egy oktatási szemlélet, amelyet az a tény hívott életre, hogy a mai ember egy egyre erőteljesebben globalizálódó világban él és cselekszik. Központi témái közé tartozik a méltányos kereskedelem, a fenntarthatóság és a szegénység. A megközelítés a társadalmi-politikai összefüggésekre összpontosít, ráirányítva a figyelmet a strukturális hasonlóságokra, egyenlőtlenségekre és igazságtalanságokra. A globális nevelés egy globális szemléletet alakít ki, lehetővé téve, hogy a tanulók az életkörülményeiket és a problémákat holisztikusan, a nagyvilág kontextusában közelíthessék meg. A diákokat felelősségvállalásra

ösztönzi és arra, hogy foglalkozzanak a saját identitásuk és életmódjuk kérdéseivel."[1]

Napjainkban a globális oktatási rendszert nagyban befolyásolja az információs és kommunikációs technológia gyors fejlődése. Megkerülhetetlenné váltak az elektronikai eszközök az oktatásban, számos reform is rájuk épül. Korunk talán egyik legnagyobb problémaforrása a digitális média használata az osztályteremben. Számos kérdést vet fel szükségessége, haszna, eredményessége ezeknek az eszközöknek. A hagyományos oktatási technológiákat felváltja az e-tanulás.

Manapság az e-tanulás kifejezést felváltja a mobil tanulás, mivel egyre több szervezet használja ezt a megközelítést az oktatás átadásának jelentős módjaként. Ez a tendencia, hogy bárhol, bármikor tanulhassunk, továbbra is a legfontosabb trendnek számít mind a tanulók, mind a szolgáltatók körében. Ezt csak erősíti a mikrooktatás és a videóalapú tanulás egyre szélesebb körben történő elfogadása.

A mobil tanulás mint a tanulók, a vállalkozások és a K&F csapatok egyaránt szeretett trendje várhatóan továbbra is domináns szerepet tölt majd be az online képzés, az e-learninggel kiegészített, illetve az oktató által vezetett oktatás megvalósításában egyaránt.

Nem csoda, hogy a trend népszerűsége továbbra is töretlen, hiszen a mobil tanulás használható bármilyen tréning igényeinek teljes spektrumához, beleértve:

- Formális tanulás,
- Instant tanulási segédeszközök,
- Informális tanulás,
- Önirányított tanulás,
- Társas tanulás.

A mobilalkalmazások előnye abban rejlik, hogy rugalmas hozzáférést biztosítanak a tananyaghoz bárhol, bármikor. Használhatók mind formális, mind informális tanuláshoz. Valójában felhasználhatók az e-learninggel kiegészített vegyes képzés vagy az oktató által vezetett tréning (ILT) digitalizálására is.

A mikrooktatás és a gamifikáció egyaránt hatékonyan alkalmazhatók, hogy játékosított, egyedi élményt nyújtsunk a tanulónak, például ha egy mikrooktatási anyagok sorozatát felölelő játékot kínálunk neki. Az ilyen tananyagok könnyen személyre szabhatók (a tanuló szerepe, pozíciója, jártassága vagy érdeklődése alapján).

Mikrooktatási anyagok sorozataként felhasználhatók formális képzésre.

Valódi hatásuk akkor érezhető, ha teljesítménytámogató eszközökként működnek valós idejű támogatást nyújtva munka közben.

A mobilalkalmazások könnyen frissíthetők és gyorsan telepíthetők, valamint értesítéseket is könnyen kap a tanuló.

1 Marcus, Schulze-Vogel & Schulze, *Globales Lernen. Projekte, Prozesse, Perspektiven*., 1995

Ezek az eszközök könnyen testreszabhatók minden tanuló számára (előtesztek vagy felmérések alapján).

A személyre szabott tanulás szintén nagy trenddé kezd válni a mobil tanulás és a mikroképzés mellett, olyannyira, hogy egyes források szerint a következő két évben egyenesen a munkahelyi tanulás új normájává válhat.

A tanulók értéket látnak a személyre szabott tanulásban az általa kínált rendkívül releváns, egyedi tartalom miatt. Személyre szabott utazásuk a jelenlegi ismereteik, érdeklődésük, jövőbeli igényeik vagy egyszerű útmutatásaik, például a szerepük alapján alakítható ki. Teljes körű ellenőrzést nyerhetnek afelett, hogy mit, hogyan és milyen ütemben akarnak tanulni.

A mai tanulók türelmetlenek. Egyszerre több feladatot is könnyen elvégeznek, és nem szeretnek sok időt eltölteni fölösleges dologgal, így nem akarnak bejelentkezni egyetlen LMS-be sem, hogy megkeressék a számukra megfelelő kurzust. Munkafolyamat közben szeretnének tanulni, minél egyszerűbben (például okostelefonon), és szeretnék, hogy a tananyagok kifejezetten úgy legyenek kialakítva, hogy segítsék őket vagy kielégítsék különböző igényeiket. A teljesítményt támogató eszközök (PST) kielégíthetik a tanulók széles körű igényeit, ideértve:

- hogy alkalmazzák, amit megtanultak,
- minél többet megtudjanak egy adott témáról,
- új fogalmakat tanuljanak,
- problémákat oldjanak meg,
- könnyedén áthidaljanak nehézségeket, melyek a munkafolyamatot lassítanák.

Gyermekként kulcsfontosságú, hogy másoktól és másokkal tanulunk. Ez azonban felnőttkorban éppen olyan jelentős tanulási forma lehet, még akkor is, ha dolgozunk.

Az elmúlt néhány évben sok szervezet fektetett be a társas tanulás előmozdítását szolgáló platformok biztosításába. Az új generációs LMS-ek, valamint az LXP-k (Learning Experience Platforms) erős alapot nyújtanak a tanulók társas tanulásához, és elősegítik számukra a folyamatos tanulás kultúrájának megvalósulását.

Noha a társas tanulás hatásának meghatározása nehéz, több szinten is megnyilvánul. Segít a gyakorlóközösségek létrehozásában, és nagyszerű eszközként használható a folyamatos tanuláshoz.

Az önirányított tanulás nagyszerű módja annak, hogy bátorítsa a tanulót a tanulásra, és teljes ellenőrzést biztosítson számára a tanulás felett.

A tanulás módja, a tanulási utak meghatározása a tanulótól függ. A tanuló önirányította tanulás során lehetőséget kap arra, hogy kivonja a megfelelő erőforrásokat a szervezet tudásbázisából vagy külső forrásokból sajátos tanulási céljai elérése érdekében.

Annak ellenére, hogy jelenleg sok e-learning-rendszer[2] (pl. MOOC, OCW[3]) létezik az interneten, ezek általában ugyanazokat az anyagokat mutatják be minden hallgatónak az egyéni különbségek figyelembevétele nélkül. A legtöbb webalapú tanfolyamon a bemutatott anyagok csak homogén, magas felkészültségű és motivált hallgatók számára alkalmasak a tanulásra. Ha a webalapú tanfolyamokat a hallgatók sokszínű közössége használja, ez problémát jelenthet, hiszen a diákoknak nagyon eltérő tanulási célja, háttere, tudásszintje, tanulási stílusa és kompetenciája lehet. Előfordulhat, hogy egy bizonyos hallgatói csoportnak szánt internetes tanfolyam nem alkalmas más hallgatók számára. Ezért rugalmas webalapú tanfolyamot kell megtervezni úgy, hogy a különböző hallgatók különböző tananyagokat és előadásmódot kapjanak.[4]

A célkitűzés megvalósításának kihívása nagyban függ attól, hogy pontosan meghatározzuk-e az adott tanuló vagy tanulócsoport jellemzőit – például az ismeretek típusát és szintjét, készségeket, személyiségjegyeket, affektív állapotokat –, majd meghatározzuk, hogyan lehet felhasználni az információkat a tanulók tanulásának javítása érdekében.

Az adaptív e-learning-rendszerek (AES) megválaszolják ezeket a problémákat azáltal, hogy az egyes diákok igényeihez alakítják az oktatási anyagok megjelenítését. Az AES ötlete a hipermédia-rendszerekből és az intelligens oktatórendszerekből származik, amelyek a rendszereket az egyes diákokhoz igazítják. Az AES felhasználói modellt használ arra, hogy információkat gyűjtsön a hallgató tanulási céljairól, preferenciáiról és ismereteiről, és azokat felhasználja annak érdekében, hogy alkalmazkodjon az igényeihez.

Kutatásunk céljai, jelentősége, aktualitása

Fő kutatási témánk (*Adaptivitást támogató elektronikus tanulási környezet beválásvizsgálata a számelmélet speciális témaköreinek tanításában*) egy nagyon aktuális és egyben hiánypótló kutatási téma, hiszen a STEM (MTMI[5]) -területek iránti érdeklődés felkeltése, valamint a természettudomány, technológia, mérnöki tudományok és matematika egyes diszciplínáihoz kapcsolódó tudás elsajátítása rendkívüli jelentőséggel bír, hiszen a jelenleg zajló 4. ipari forradalom vagy más néven Új gazdaság az egész társadalomra és annak minden

2 Más néven keretrendszer. Azokat az alkalmazásokat értjük alatta, amelyeken keresztül a különböző szerepkörbe tartozó felhasználók (adminisztrátorok, szerzők, oktatók, tutorok és tanulók) hozzáférnek a tananyaghoz. Ezek az alkalmazások moduláris felépítésűek, s attól függően, hogy mire helyezik a hangsúlyt, illetve annak függvényében, hogy hogyan alakul funkcionalitásuk, más és más módon hívjuk őket.

3 Az OCW az Open CourseWare rövidítése, amelyet magyarra leginkább Nyitott Oktatási Programnak lehetne fordítani. Minden OCW-projektben kiemelten fontos szerepet játszanak a felsőoktatási intézmény előadásairól készített videófelvételek.

4 Surjono, „The Design of Adaptive E-Learning System based on Student's Learning Styles", 2350–2353.

5 Matematikai, természettudományos, műszaki vagy informatikai képzések.

alrendszerére, többek között a munkaerőpiacra és az oktatási közegre is hatást gyakorol. Ez egyrészt jelenti az iskolának mint a formális tanulási környezet legfőbb színterének átalakulását, mind a tanulási környezet kereteit, mind a tanulási célokat, mind pedig a leendő munkavállalók számára a hosszú távon szükséges készségeket és kompetenciákat.

A STEM-területekhez kapcsolódó képességek iránti kereslet növekedni fog, az elemzők 2020-ig az EU-ban átlagosan 3%-os foglalkoztatottsági növekedés várnak, a STEM- és a társult szakmákon belül ez az érték 9% lehet.[6]

E növekedéshez azonban szükségesek olyan új tanulástámogató megoldások, amelyek biztosítják a személyreszabhatóságát, valamint az iskola falain kívüli, tér- és időkorlátok nélkül megvalósítható tudáselsajátítást. A 2020-ban bekövetkezett COVID-19 világjárvány, valamint az ennek következtében idén tavasszal hazánkban is bevezetett digitális munkarend tapasztalatai alapján azt látjuk, hogy a pedagógusoknak szükségük van olyan jól felépített, tudományos eszközökkel igazoltan bemért és ellenőrzött tartalmakat magában foglaló elektronikus tanulási környezetre (keretrendszerre), amely valós igények alapján került kifejlesztésre a didaktikai design alapelvei mentén.

A kutatás a konstruktivista pedagógiai irányzathoz kapcsolódva a tanulók tevékenykedtetésére helyezi a hangsúlyt, a differenciálás eszközrendszerének digitális pedagógiai-módszertani implementálása révén.[7][8] A fejlesztés didaktikai hozzáadott értékkel is bír, hiszen a módszertani ajánlás alapján könnyen alkalmazható a gyakorlatban.

Kutatásunk fontosabb kutatási előzményei

Egy tanulástámogató alkalmazás olyan mértékben adaptív, amilyen mértékben igazodni képes a tanulók egyénileg különböző tanulási előfeltételeihez és előrehaladásuk üteméhez a tanulási folyamatban.[9]

Az adaptív webalapú oktatási rendszerekhez az egyik legkorszerűbb kutatási ötlet az oktatási tartalmak személyre szabása a felhasználók tanulási stílusai alapján.[10]

A matematika iránti érdeklődés felkeltése, a matematikai fogalmak, jelenségek és problémák (esetlegesen azok megoldásának) vizuális megjelenítése[11] elengedhetetlen alapfeltétele az eredményes oktatásnak.

6 Szegedi, „Miért került világszerte fókuszba a STEM területek oktatása?", 9–14.
7 Rapos et al., *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*, 2011.
8 Nádasi, *Adaptív nevelés és oktatás*, 2010.
9 Komenczi, „Didaktika elektromagna? Az e-learning virtuális valóságai", 31–49.
10 Siadaty & Taghiyareh, „PALS2: Pedagogically Adaptive Learning System based on Learning Styles", 616–618.
11 Chandra & Briskey, „ICT driven pedagogies and its impact on learning outcomes in high school mathematics", 73–83.

A korszerű oktatásinformatikai módszerek alkalmazásával[12] megnyílhat a lehetőség a pedagógusok számára, hogy megkedveltessék és élvezetesebbé tegyék a matematikát a diákok számára, ezzel megalapozva a későbbi jobb eredmények elérését.

Egy adott tanulási mód követésének eldöntésében használt tudásbázis a megszerezhető legmagasabb pontszám a tanulási stílusok minden egyes csoportjában.[13]

Korábbi felmérésekből[14] kiderült, hogy a számelmélet oktatásának középiskolai helyzete rendkívül siralmas. A középiskolai diákok általában még a számelmélet alapjait sem sajátítják el, az elsőéves egyetemisták pedig saját bevallásuk szerint sem emlékeznek a számelméleti alapfogalmakra.

Más preferenciái vannak a különböző kognitív stílusú tanulónak és tanárnak az adaptív e-tanulási környezetben, ezekre a fejlesztés során érdemes fókuszálni, mert elősegíthetik a motiváció fenntartását, a tanulási cél hatékony megvalósítását.[15]

Az adaptív elektronikus tanulási környezetek javíthatják az online tanulást, ezáltal nélkülözhetetlenné válnak a tanítási folyamatban.[16]

Az oktatási tartalmi modellből, a felhasználói modellből, az adaptációs modellből és az értékelési modellből álló, egymással összefüggő kifejlesztett adaptív rendszer lehetővé teszi az adaptív webalapú oktatás megvalósítását és a diákok tantárgyi kompetenciafejlesztési szintjének értékelését[17].

Konceptualizálás

A távoktatás a hagyományos oktatás alternatívájaként jelent meg a XVIII. században mint az oktatás, a tanítás és a tanulás másképpen is elgondolható és megvalósítható formája. Új paradigma, amely eltávolodást jelentett a korábbi társadalmi formációkban kialakult jelenléti oktatás keretrendszerétől, és maga után vonja a tanárral, illetve a tanulóval szembeni követelmények módosulását is. A távoktatás jelentette az első lépést abba az irányba, ahol a tanuló és a tanulás kerül a középpontba, és a képzési rendszer minden eleme a tanuló önálló, eredményes tanulását hivatott szolgálni.

12 Kale & Goh, „Teaching style, ICT experience and teachers' attitudes toward teaching with Web 2.0", 41–60.
13 Surjono, „The Design of Adaptive E-Learning System based on Student's Learning Styles", 2350–2353.
14 Csányi et al., „Number theory vs. Hungarian highschool textbooks: The fundamental theorem of arithmetic", 209–223.
15 Bodnár, „Az adaptív tanulási környezet, a perszonalizáció, és az asszociatív tanulás lehetőségei digitális környezetben", 406–411.
16 Madani et al., „Finding optimal pedagogical content in an adaptive e-learning platform using a new recommendation approach and reinforcement learning", 3921–3936.
17 Shershneva et al., „Technological approach to development of adaptive e-learning system", 6.

A digitális ökoszisztéma egy elosztott, adaptív, nyitott társadalmi-technikai rendszer, amely önszerveződő, skálázható és fenntartható tulajdonságokkal rendelkezik, hasonlóan a természetes ökoszisztémához.[18] A digitális ökoszisztéma a természetes ökoszisztémákról szerzett tudásunk alapján szerveződik, egyik mozgatórugója a verseny és az együttműködés a különböző szervezetek között. A fogalom a számítógépiparban, a szórakoztatóiparban és a Világgazdasági Fórum (World Economic Forum) nevű szervezet által használatos.

A tanulás eredményességére ható különböző környezeti tényezőket együttesen nevezzük *tanulási környezetnek*. A tanulási környezet kialakítását, annak lehetőséghorizontját nagymértékben befolyásolja a kor információs-kommunikációs technológiája. A multimédia-kiépítésű számítógépek, az internet világméretű hipermédia-rendszere, az iskolai számítógép-hálózatok, az oktatási célokat szolgáló adatbázisok és intelligens oktatóprogramok, valamint az oktatásszervezést segítő szoftverek minőségileg új lehetőségeket nyújtanak a tanítási-tanulási környezet átalakítására.

Digitális transzformáció alatt[19] azt a folyamatot értjük, amely során az IKT-műveltség kiteljesedése valósul meg a humán teljesítménytámogató technológia eszközrendszerének alkalmazásával az információs társadalom technológiáinak (IKT-eszközök) elterjesztése és integrálása révén. Ennek során kiemelt szerepet kapnak az eszközök és azok virtuális környezetei (applikációk, internet), illetve azok a készségek és kompetenciák, amelyek által ezeknek az elemeknek a magabiztos, kritikus és problémacentrikus alkalmazása valósul meg a tanulás-tanítás céljából, a tartalomhoz való kötöttség nélkül, a megfelelő oktatási célokhoz kapcsolódó új tanulási környezetek kialakításával.

Az e-learning – szó szerint magyarra fordítva – e-tanulást, vagyis elektronikus tanulást (elektronikus eszközökkel támogatott tanulást) jelent. Az e-learning fogalmát sokan és sokféleképpen értelmezik. Gyakorlatilag ebbe a kategóriába tartoznak mindazon oktatási, képzési, tanulási módszerek, folyamatok és eljárások, amelyek alkalmazásának célja új ismeretek átadása és elsajátítása, és amelyeknek véghezviteléhez elektronikus eszközrendszert alkalmaznak. Tágabb értelemben tehát az e-learning eszköztárába tartoznak mindazon elektronikus rendszerek, amelyek használata alkalmazható az oktatási-tanulási folyamatok támogatására.

Az e-learning fogalmára a sokféleség és folyamatos alakulás miatt nincs általánosan elfogadott definíció. Kutatásunkban a következő definíciót tekintjük elfogadottnak: „az információs/tudásközéppontú társadalom tanulási környezete *digitális (elektronikus) tanulási környezet*, amelyben a tanítás és tanulás feltételrendszerének kialakításánál meghatározó szerepe van az elektronikus információ- és kommunikációtechnikai eszközöknek és

18 Briscoe & De Wilde, „Digital Ecosystems: Evolving service-oriented architectures", 2006.
19 Racsko, *Digitális átállás az oktatásban*, 2017.

alkalmazásoknak. Az ilyen tanulási környezeteknek mindig van egy virtuális dimenziója is, amely képernyőkön szoftveresen generált hipermediális, interaktív tanulást segítő információs és kommunikációs rendszert jelent. Amikor az elektronikus tanulási környezetek megjelölésére a »virtuális tanulási környezet« fogalmat használják, akkor ennek a virtuális dimenziónak a hangsúlyozása a cél. … Az elektronikus tanulási környezet kommunikációs csatornákat biztosít közös tudáskonstrukcióhoz, illetve a tanulás során felmerült problémák megoldásához segítségül hívható szakértőkhöz, tutorokhoz."[20]

Általánosan az *adaptív* szó azt jelenti, hogy a változóra reagálva megváltozik. Az *adaptivitás* mindenütt körülöttünk van, a prediktív szövegű okostelefonoktól a hőfokszabályozókig, amelyek otthon vagy távollétünkben szabályozzák a hőmérsékletet. Az oktatás összefüggésében az a változó, amely ezt a választ vezérli, a hallgató, és az alkalmazandó elem az utasítás.

Az adaptivitás a pedagógiában is alkalmazkodást jelent. Lényege, hogy mivel minden egyes diák eltérő adottságokkal, előismeretekkel, képességekkel és készségekkel rendelkezik, eredményes fejlődésük, előrehaladásuk az egyénhez illeszkedő módszerekkel – vagyis a tanulóhoz való alkalmazkodással – valósítható meg. Ez a felismerés és az ehhez kapcsolódó gyakorlat közel 100 éve jelen van a magyar pedagógiában, felhasználása azonban mégsem vált általánossá. A huszadik század második felének radikális társadalmi és gazdasági változásai azonban azt eredményezték, hogy fölértékelődött az oktatás hatékonyságának, azon belül pedig az egyénre szabott fejlesztésnek a kérdése. Ez utóbbi egyik eredményes formája az alkalmazkodó, adaptív pedagógia és a hozzá kapcsolódó adaptív tanulásszervezés, amelyet például Hollandiában évek óta sikeresen alkalmaznak a tanulók korai iskolai leszakadásának megelőzésére.

Az *adaptív tartalom* jellemzően a hallgató válaszához kötődik. Ha egy hallgató helytelenül válaszol egy kérdésre, az adaptív tartalom elmagyarázza a hallgatónak, miért nem megfelelő a válasza. Néha válaszuk a készségterületen gyakori tévhithez is társulhat, és a mesterséges intelligencia tisztázni tudja a hibát. Ez a fajta adaptivitás leggyakrabban a matematikai oktatásban található meg.

Az *adaptív értékelés* az adaptivitás egyik leggyakoribb formája az osztályteremben. Az értékelések adaptívak, ha a kérdések megváltoznak a hallgató által az előző tételekre adott válaszok alapján. Ha egy diák helyesen válaszol egy kérdésre, a következő kérdés ugyanazon a szinten lesz, vagy nagyobb kihívást jelent. Amikor egy hallgató helytelenül válaszol, a következő kérdés ugyanazon a szinten lesz, vagy kevésbé jelent kihívást. Az értékelés mindaddig folytatódik, amíg vagy az összes normát el nem érték, vagy a rendszer megtanulja a hallgató gyengeségét – ezáltal befolyásolja az oktatást.

20 Komenczi, *Elektronikus tanulási környezetek*, 2009.

Az *adaptív sorrend* a legkifinomultabb az adaptív lehetőségek közül. Adaptív sorrenddel a tanuló tanulási útja folyamatosan igazodik a hallgató minden egyes kattintásához. A tanuló válaszainak pontossága és a tanuló számára egy kérdéshez vagy tevékenységhez szükséges segítség nagysága egyaránt meghatározó lesz annak eldöntésében, hogy a továbbiakban milyen kérdést vagy tevékenységet kapjon. Az adaptív szekvencia valóban egyedi és személyre szabott tanulási környezetet hoz létre a hallgatók számára.

Számtalan iskolapedagógiai írás értelmezi, használja az adaptivitás fogalmát.[21,22,23]

Az adaptivitás szakkifejezés a pedagógiai szakirodalomban körülbelül 20 éve jelent meg. A kultúrakutatás terén az adaptációs folyamat a kulturális tanulást jelenti.[24] Az általunk elfogadott, a neveléstudományokban használt definíció[25] szerint az adaptivitás az a gyakorlat, amely szubjektív központú, és az olyan pedagógiai munka megjelenését igényli, amelyben az egyes tanulók optimális fejlesztése az egyéni sajátosságokra tekintettel levő differenciálást és az egyéni sajátosságokra tekintettel levő egységességet egyaránt jelenti. Általánosságban az adaptációs képesség az eltérő iránti érdeklődés, ahhoz történő közeledés.

Olyan rugalmas pedagógiai tevékenységrendszerről van tehát szó, amely törekszik arra, hogy egyszerre vegye figyelembe az oktatási rendszer valamennyi szereplőjének az igényeit.

„Az adaptivitás egyszerre fejezi ki a szüntelen változás, tanulás (innováció) és reflexió értékeit, és azt, hogy nem normatívan vezérelt, hanem reaktív, kereső, posztmodern jellegű válaszadásról van szó. Az adaptivitás ugyanakkor nem egyszerű alkalmazkodás – mint egy evolúciós megközelítés sugallaná –, hanem folyamatos értékeket artikuláló interakció a környezettel. Vagyis a változás-reflexió-tanulás/innováció fogalmak dinamikus kölcsönhatásaként értelmeztük az adaptivitás fogalmát."

Az adaptivitás és differenciálás fogalmakat gyakorta szinonimaként használják, hiszen nagyon hasonló módszerek, eszközök és tanulásszervezési technikák kapcsolódnak hozzájuk. A két fogalom értelmezésének a gyökereiben azonban konkrétan megfogható eltérés definiálható. Az adaptivitás és a köré épülő tanulásszervezési eljárások ugyanis elsősorban a megelőző szemléletet valló pedagógiákat jellemzik, míg a differenciálás gyakoribb a deficiteket, hiányosságokat kereső és azok javítását előtérbe helyező, a felzárkóztatásra kiemelt figyelmet fordító, kompenzatorikus pedagógiákban. Kiemelendő az az eltérés is, hogy az adaptivitás nem módszerek összessége, hanem egy tudatosan felépített pedagógiai folyamat, amelyet nagymértékben segít a változatos módszerek alkalmazása, de az önmagában nem elégséges. Vagyis az a differenciált tanulásszervezés tekinthető adaptívnak, amely

21 Golnhofer, *Az adaptív oktatás menedzselése*, 1999.
22 Nádasi, *Adaptivitás az oktatásban*, 2012.
23 Lénárd és Rapos, „Adaptivitás – módszer vagy szemlélet", 9–17.
24 Bennett, „Towards a developmental model of intercultural sensitivity", 1993.
25 Nádasi, *Adaptivitás az oktatásban*, 2012.

a diákok egyéni szükségleteire tudatosan épít.

A személyre szabott tanulás feltételeinek megteremtése napjaink pedagógiai szemléletében és a tanulók differenciált megközelítésének gyakorlatában fokozott hangsúlyt kap. Az utóbbi gyakorlat megvalósításához kapcsolódó eszközök biztosítják az adaptív tanulási környezetet. Az adaptivitás öt szintjét különböztetjük meg[26] a képesség és érdeklődés szerinti bontástól a felzárkóztatáson és az eltérő tartalmú tananyagok, módszertan alkalmazásán keresztül a tanulási követelmények differenciálásáig. Az adaptivitás feltétele egyrészt a tanári autonómia, a megfelelő programok, módszertan és taneszközök megléte.[27] Másrészt a tanuló oldaláról a motiváltság megteremtése, amit a tanuló odatartozás-érzése, a kompetencia és az autonómia érzetének kialakítása segíthet elő.

Elektronikus tanulási környezetben a kapcsolat kialakítását a személyesség biztosítása („arc"), a tanár elérhetősége (tutorálás, konzultáció stb.), a társakkal kapcsolatot teremtő feladatkörnyezet és a tanulók közötti párbeszéd lehetősége (chat, fórum, üzenet), a közösségi platformok, a Web 2.0 eszközökön alapuló alkalmazások bevonása segítheti elő. A k*ompetenciaérzetet az* egyéni érdeklődést és tanulási preferenciákat figyelembe vevő tartalomkialakítás támogathatja, míg az a*utonómiához* a tartalmak újraszerkeszthetősége, az egyéni online felületek, tanulási környezet kialakításának lehetősége járulhat hozzá.[28,29,30]

Számos áttekintő tanulmány alapján az adaptív e-tanulási környezet tehát mind a tanuló, mind a tanár hagyományos szerepének változásával jár. A tanuló oldaláról a tanulószerep fontos jellemzői a tanulási önállóság, a rugalmas, produktív feladat- és problémamegoldó képesség, a nagyobb önirányította aktivitás. A tanár speciális módszerekkel, IKT-felkészültséggel változatos tevékenységeket felkínáló partneri, tanulást ösztönző, támogató, az eredményekre reflektáló, tanácsadó szerepet kap a személyre orientált, önirányító tanulás segítőjeként.[31,32,33]

Konklúzió

Az új típusú tanulási környezet kialakításának és képzésben való alkalmazásának rendkívül nagy szerepe lesz a jövőben, egyrészt az élethosszig tartó kompetenciák fejlesztése terén,

26 Glaser, *Adaptive education: individual diversity and learning*, 1977.
27 Báthory, *Tanulók, iskolák, különbségek*, 1992.
28 Benedek, „Tanulás és tudás a digitális korban", 1159–1162.
29 Forgó, „Az új média és az elektronikus tanulás", 91–96.
30 Bessenyei, „A digitális bennszülöttek új tudása és az iskola", 24–30.
31 Komenczi, „Didaktika elektromagna? Az e-learning virtuális valóságai", 31–49.
32 Kraiciné Szokoly, & Csoma, *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*, 2012.
33 Ollé, „Tanítás és tanárszerep, a tanári tevékenység kompetenciarendszere", 2013.

másrészt az adatokon alapuló tanulás szervezésében, valamint a tanulók egyéni tanulási útjainak kialakításában és az ez alapján történő differenciálásban.

Az ehhez szükséges technológiai feltételeket biztosító rendszerek folyamatosan fejlődnek, azonban a hatékony alkalmazáshoz szükséges lesz a szakmai tartalmak kidolgozása, a használathoz szükséges kompetenciák fejlesztése, valamint a módszertani megújulás.

Az általunk bemutatott kutatások nagyban hozzájárulhatnak a jövő sikeres munkavállalóinak neveléséhez, hiszen miként a fejlődő növény számára a megfelelő környezetet a fény, a hőmérséklet és a csapadék optimális mennyisége jelenti, úgy a gyermeki személyiség optimális fejlődéséhez három alapszükséglet kielégítése szükséges, ezek: a kapcsolat, a kompetencia és az autonómia.

Irodalomjegyzék

Báthory, Zoltán. *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat, 1992.

Benedek, András. „Tanulás és tudás a digitális korban." *Magyar Tudomány* 167, no. 9. (2007): 1159–1162.

Bennett, Milton James. „Towards a developmental model of intercultural sensitivity." In *Education for the Intercultural Experience,* edited by. R. Michael Paige. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993.

Bessenyei, István. „A digitális bennszülöttek új tudása és az iskola." *Oktatás-Informatikai Folyóirat* no. 1-2. (2010): 24–30.

Bodnár, Éva. „Az adaptív tanulási környezet, a perszonalizáció, és az asszociatív tanulás lehetőségei digitális környezetben." In *Agria Media 2014: XI. Információtechnikai és Oktatástechnológiai Konferencia és Kiállítás*, edited by Nádasi András, 406–411. Eger: Eszterházy Károly Főiskola, 2015.

Briscoe, Gerard & De Wilde, Philippe. „Digital Ecosystems: Evolving service-oriented architectures". In *Conference on Bio Inspired Models of Network, Information and Computing Systems.* 1–6. 2006. http://arxiv.org/abs/0712.4102 https://doi.org/10.1109/BIMNICS.2006.361817

Chandra, Vinesh & Briskey, Jo. „ICT driven pedagogies and its impact on learning outcomes in high school mathematics." *International Journal of Pedagogies and Learning*. 7, no. 1 (2012): 73–83. https://doi.org/10.5172/ijpl.2012.7.1.73

Csányi, Petra, Fábián, Kata, Szabó, Csaba & Szabó, Zsanett. „Number theory vs. Hungarian highschool textbooks: The fundamental theorem of arithmetic." *Teaching Mathematics and Computer Science* 13, no. 2 (2015) 209–223. https://doi.org/10.5485/TMCS.2015.0397

Forgó, Sándor. „Az új média és az elektronikus tanulás." *Új pedagógiai szemle* 59, no. 8-9. (2009): 91–96.

Glaser, Robert. *Adaptive education: individual diversity and learning*. New York: Holt, Reinhart and Winston, 1977.

Golnhofer, Erzsébet. *Az adaptív oktatás menedzselése*. Szeged: KÖVI, 1999.

Kale, Ugur & Goh, Debbie. „Teaching style, ICT experience and teachers' attitudes toward teaching with Web 2.0." *Education and Information Technologies*. 19, no. 1 (2012): 41–60. https://doi.org/10.1007/s10639-012-9210-3

Komenczi, Bertalan. „Didaktika elektromagna? (Az e-learning virtuális valóságai)." *Új pedagógiai szemle* 54, no. 4-5 (2004): 31–49.

Komenczi, Bertalan. *Elektronikus tanulási környezetek*. Budapest: Gondolat Kiadó, 2009.

Kraiciné Szokoly, Mária & Csoma, Gyula. *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. Budapest: ELTE, 2012.

Lénárd, Sándor & Rapos, Nóra. „Adaptivitás – módszer vagy szemlélet" In *Adaptív oktatás – Az adaptivitás szemlélete* edited by Lénárd Sándor and Rapos Nóra, 9–17. Budapest: Educatio Kht., 2008.

Madani, Youness, Ezikouri, Hanane, Erritali, Mohammed, and Hssina, Badr. „Finding optimal pedagogical content in an adaptive e-learning platform using a new recommendation approach and reinforcement learning." *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing* 11, no. 12 (2020): 3921–3936. https://doi.org/10.1007/s12652-019-01627-1

Marcus, Inge Ruth, Schulze-Vogel, Trudi, and Schulze, Heinz. *Globales Lernen. Projekte, Prozesse, Perspektiven*. Munich: Die Deutsche Bibliothek, 1995.

Nádasi, Mária. *Adaptivitás az oktatásban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2012.

Nádasi, Mária. *Adaptív nevelés és oktatás*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2010.

Ollé, János. *Tanítás és tanárszerep, a tanári tevékenység kompetenciarendszere. Távoktatás és eLearning.* Budapest: ELTE, 2013.

Racsko, Réka. *Digitális átállás az oktatásban*. Budapest: Gondolat Kiadó, 2017. https://doi.org/10.17717/IQKONYV.Racsko.2017

Rapos, Nóra, Gaskó, Krisztina, Kálmán, Orsolya and Mészáros, György. *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2011.

Shershneva, Victoria, Vainshtein, Yulia, Kochetkova, Tatiana & Esin, Roman. „Technological approach to development of adaptive e-learning system." *SHS Web of Conferences*. 66., 2019. https://doi.org/10.1051/shsconf/20196601014

Siadaty, Melody & Taghiyareh, Fattaneh. „PALS2: Pedagogically Adaptive Learning System based on Learning Styles" *Seventh IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies.* 616–618, 2007. doi: 10.1109/ICALT.2007.198. https://doi.org/10.1109/ICALT.2007.198

Surjono, Herman Dwi. „The Design of Adaptive E-Learning System based on Student's Learning Styles." *International Journal of Computer Science and Information Technologies* 2, no. 5 (2011): 2350–2353.

Szegedi, Eszter. „Miért került világszerte fókuszba a STEM területek oktatása?" In *BeleSTEM Felsőoktatási jó gyakorlatok a tudomány, a technológia, a műszaki tudományok és a matematika szolgálatában*. edited by Halász Gábor, 9–14. Budapest: Tempus Közalapítvány, 2014. http://tka.hu/docs/palyazatok/belestem.pdf

https://doi.org/10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.103

Ahol a tehetséged és a világ szükséglete találkozik, ott a te hivatásod.
Arisztotelész

A PÁLYAÉRDEKLŐDÉS KIALAKÍTÁSÁNAK FONTOSSÁGA AZ ISKOLAI MUNKÁBAN

TUDLIK CSILLA
Eszterházy Károly Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

A tanulmány a szakirodalmat hívja segítségül, hogy feltárja a pályaérdeklődés kialakításának fontosságát az iskolai munkában. Az érdeklődés sokféle definíciója megmutatja a jelenség vonásjellegét, a környezettel való kapcsolatát és motivációs funkcióját. Számos kutatás bizonyította, hogy a kialakult pályaérdeklődés hatással van személyes, tanulási és munkahelyi jóllétünkre, ezért vizsgálat alá vettettük a nemhez, a tanulmányi eredményességhez és a pályaválasztási bizonytalansághoz fűződő viszonyát. Áttekintettük az iskolai pályaedukációra gyakorolt befolyását, s végül javaslatokat fogalmaztunk meg az iskolai munkára vonatkozóan.

Miért éppen az érdeklődés?

Minden ember eljut a pályadöntés fázisába. Egyeseknek könnyen megy, másoknak segítség kell hozzá. A jó pályadöntést alapvetően a személyiségvonások, a képességek, a pálya- és munkaerőpiaci ismeretek és a lehetőségek kiegyensúlyozott kombinációja biztosítja. Életünk során ma már nem egy pályaválasztási pontról beszélünk, sokkal inkább egy folyamatról, amelynek lehetnek elágazásai. A folyamatot karriernek vagy életpályának nevezzük, mely hangsúlyozza az életkorokon átnyúló (az iskoláskoron messze túlmutató), főként az egyén döntési pontjaiban fokozódó támogatást és a személyiség, a tanuló egyéni pszichés fejlettségéhez alkalmazkodó életpálya-menedzselési kompetencia fejlesztését (Borbély, 2010, 8.). Az életpályát – és benne az egy vagy több döntési pontot – akkor tudjuk hatékonyan segíteni, ha feltárjuk az egyénre jellemző pilléreit. Többféle pályamodellel igyekeztek a terület kutatói leírni, mely összetevők járulnak hozzá az optimális pálya kiválasztásához. Egyes elméletek a pályaalkalmasságot hangsúlyozzák az egyén képességeit sem előtt tartva (Parsons), mások több vonás dinamikájában látják a megoldást (Holland), míg a fejlődéselméletek (Super) a megfelelő idő megtalálását tarják fontosnak, a modern elméletek (Lent-Brown-Heckett,

Savickas, Patton-McMahon) pedig a környezet befolyásoló hatását említik. Valamennyiben azonban hangsúlyosan jelenik meg a pályaérdeklődés mint meghatározó tényező.

Tanulmányunkban – a szakirodalom áttekintésével – arra keressük a választ, hogyan hasznosíthatja az iskola az érdeklődésről szerzett ismereteket. A jelenség nem véletlenül áll a kutatások középpontjában, hiszen ami érdekel, azt szívesebben és kedvvel csináljuk, általa a cselekvés sikerélményhez juttat, elégedettséggel tölt el, gyorsabb a tanulás, és kitartóbb az egyén a feladatokban. Emellett a tanulási motivációban és ezen keresztül a lemorzsolódás megakadályozásában sokkal nagyobb szerepe van az érdeklődésnek, az értékeknek, mint a „mérni" kívánt kompetenciáknak, amelyek képességeknek tűnnek, hiszen ezek fejleszthetők. (Borbély–Fazakas–Juhász, 2019) Az érdeklődés ma már bizonyítottan hatással van a személyes, a tanulmányok és a munka világával kapcsolatos jóllétünkre. Jelentős az irodalma annak a gondolatnak, hogy a pályák felfedezéséhez és megismeréséhez kapcsolódó tevékenységeket az érdeklődés indítja el, majd ez olyan viselkedéssort generál, amely direkten reflektál az egyén teljesítményére a munka világában. Az érdeklődés számos teljesítménykritériumot előre jelez mind a munkahelyi, mind az oktatási környezetben. Schmidt (2014) több teória összeolvasztásával létrehozta az egyéni különbségek integrált modelljét, melyben azt állítja, a specifikus érdeklődés a specifikus tudáson és készségeken kívül a felnőtt személyek tanulmányi és munkahelyi teljesítményét is meghatározza. A hatás akkor a legerősebb, ha a tanulmányok és a munkahely megválasztása egyaránt tükrözi az érdeklődési területet. Bouchard (1997) Valla és Ceci (2011) és Ceci és mtsai. (2009) nyomán ugyanakkor úgy véli, az érdeklődés részben genetikailag meghatározott, különösen a férfiak prenatális hormonszintje befolyásolja a tárgyak iránti elköteleződésüket. Többen is arra jutottak vizsgálatukban, hogy az általános kíváncsiság az intelligencia és a személyiségvonások mellett a „harmadik pillére" az iskolai teljesítménynek (von Stumm és mtsai., 2011; Chamorro-Premuzic, Furnham és Ackerman, 2006; Furnham, Monsen és Ahmetoglu, 2009), és az érdeklődés határozza meg, hogyan tud élni az egyén az intellektuális potenciáljával. A pályaérdeklődés összességében tehát pozitívan befolyásolja a szakmai eredményeket (Almeida, Ahmetoglu és Chamorro-Premuzic, 2014, Vardarlı, Özyürek, Wilkins-Yel és Tracey, 2017, Volodina és Nagy, 2016), a munkahelyi elégedettséget (Vock, Köller és Nagy, 2013), a lehetséges munkahelyváltást (van Iddekinge, Roth, Putka és Lanivich, 2011), és szerepet játszik a hosszú távú foglalkoztatási minták kialakulásában (Wille és mtsai., 2014). Már 1913-ban Dewey (idézi Nye és mtsai., 2012, 90.) a következőképpen írt: „az érdeklődés az azonosulást jelzi a cselekvéssel, összekötvén az egyén vágyát, törekvését és gondolatát a céllal, amelyben a cselekvés végződik, és az eszközzel, amely által véghezviszi". Hasonlóképpen fokozza az erőfeszítést a tanulásban és a munkahelyi fejlődésben, ahogy erre már több kutatás is rávilágított (Renninger, Hidi és Krapp, 1992, van Iddekinge és mtsai, 2011, Vroom és Deci, 1992). Ezen kívül a motiváció tartósságát is

jelzi az érdeklődés, vagyis segít fókuszálni a kitűzött célra, és fenntartani a figyelmet annak eléréséig (Allen és Robbins, 2010, Webb, Lubinski és Benbow, 2002). E három jellemző (irány, lendület, tartósság) segíti a tanulmányi és munkateljesítmény fejlődését.

Az érdeklődés természete

Super (1995) úgy definiálta az érdeklődést, mint tevékenységek iránti preferencia, amelytől az egyén szükségletei és értékei kielégítését reméli; Crites (1999) pedig preferenciát jelölő egyéni különbségként jellemzi; illetve az egyénből kedvelést, elutasítást vagy indifferens érzést kiváltó munkapszichológiai megfogalmazással is találkozunk (Betsworth és Fouad, 1997, Hansen, 1984). Holland (1997) érvelése szerint a pályaérdeklődés az egyén személyiségének fontos kifejeződése, amely a személy motivációjára, tudására, személyiségére és képességeire reflektál. Izard és Ackerman (2000) szerint az érdeklődés motiválja a felfedezést és a tanulást, és ez garantálja az egyén környezete iránti elköteleződését, amely a túléléshez és az adaptációhoz szükséges. Szilágyi (2007) megfogalmazása szerint ezen tulajdonságunk által választjuk ki környezetünkből a számunkra fontos tárgyakat, személyeket és tevékenységeket. Chamorro-Premuzic (2015) úgy tartja, az érdeklődést a személyiség és a pályadöntés közötti kapcsolatként is leírhatjuk. Több kutató is hasonlóképpen vélekedik, amikor azt írják, hogy a pályaérdeklődés tevékenységek, környezetek és eredmények vonásszerű preferenciája, amely speciális viselkedésen és attitűdön keresztül motiválja a célkitűzést (Rounds, 1995, Su, Round és Armstrong, 2009, Su, Stoll és Rounds, 2019). Van Iddekinge, Putka és Cambell (2011) egy viszonylag stabil egyéni különbségként jellemzi a pályaérdeklődést, amely bizonyos munkatevékenységek és környezetek iránti preferencián keresztül befolyásolja a viselkedést. Az érdeklődés fontos ösztönzője a kognitív képességek fejlődésének és a tudáselsajátításnak, hiszen általa választjuk ki a számunkra érdekes tanulási környezeteket, és motivációt lelünk a tanulásra (Päessler és mtsai., 2015, Denissen, Zarrett és Eccles, 2007, Su és Nye, 2017). A pályaérdeklődés vonásszerű preferencia tevékenységek iránt, vagy olyan kontextus iránt, amelyben a tevékenység megvalósul, vagy kedvelt tevékenységekhez társuló eredmények iránt, amely célorientált viselkedést motivál, vagy bizonyos környezet felé irányítja az egyént (Rounds és Su, 2014). Ez a preferencia nem egyszerűen az élmény megtapasztalása, hanem hosszan tartó figyelem az érdeklődés tárgyára, egyfajta kíváncsiság és kitartó belefeledkezés akár komplex vagy meghökkentő feladatokba és tevékenységekbe (Silvia, 2008, Turner és Silvia, 2006). Az érdeklődés a belső motiváció forrása, amely az emberi viselkedés, tudáselsajátítás és teljesítmény irányát, erejét és tartósságát jelzi (Su és Nye, 2017). Az érdeklődés nemcsak személyiségjegy, amely jellemzi az egyént, hanem kapcsolat az egyén és a külvilág között.

Su, Stoll és Rounds (2019) ugyanakkor továbbra is úgy látják, a fenti megfogalmazások továbbra sem adnak választ arra, hogyan alakul ki a preferencia az egyénben, mi dönti el, kedves-e számunkra az adott dolog, miért helyezünk valamit előbbre, mint a többit, van-e látens jelentése a válaszainknak, illetve változik-e idővel az érdeklődés. Korábbi kutatásokat áttekintve megkülönböztetik a szituációs érdeklődést mint pszichológiai állapotot, amely egy feladat vagy környezet által generált pillanatnyi kíváncsiság (Ainley, 2007, Hidi és Renninger, 2006, Krapp, 2007, Silvia, 2006), a diszpozíciós érdeklődéstől vagy hajlamtól, amely az egyén által preferált tevékenységekben és környezetekben mutatkozik meg (Ackerman és Heggestad, 1997, Holland, 1959, 1997, Lubinski, 2000, Savickas és Spokane, 1999, Rounds és Su, 2014). Előbbi az érdeklődés eredetét és funkcióját, míg utóbbi a fejlődését és megtapasztalását jelzi. Összességében mindkét látásmód az érdeklődés tárgyának fontosságát hangsúlyozza, nemcsak az egyén egy jellemzőjeként tekint az érdeklődésre, hanem mint a környezetéhez fűződő viszonyra, és kiemeli az érdeklődés kapcsolatát a motivációval, tanulással és teljesítménnyel mind az oktatási, mind pedig munkakörnyezetben.

Izard (1977, idézi Silvia 2001, 2008) gondolata szerint az érdeklődés először egy pozitív kötődés, amely kellemes érzést vált ki az érdeklődés tárgya vagy a feladat iránt, így az egyén többet szeretne megtudni róla, részesülni akar ismét az érzésből. Az érdeklődés azonban különbözik más pozitív érzéstől, mint az öröm vagy elégedettség, inkább kíváncsiságról van szó, amely az érdeklődés tárgyára vagy feladatára irányuló működésnek a kezdete, nem pedig a vége. Az érdeklődés, még ha érzelmi állapotot idéz is elő, az értelemhez kötődik, leszűkíti az észlelési mezőt, koncentrálja a figyelmet, és elmélyíti a kognitív feldolgozást. Schiefele (2009) úgy jellemzi az érdeklődést mint értékhitek összessége, amely folyamatos kognitív feldolgozást igényel, és környezetben aktiválódva direkten hat az egyén belső motivációjára. Emellett jelentőséget, érdemet tulajdonítunk az érdeklődés tárgyának és annak, mennyire áll közel az egyén énképéhez (Super, 1963). Vagyis egyrészt azt vizsgálja az egyén, mennyire érdekes számára az érdeklődés tárgya, másrészt jelent-e valamit számára, kompatibilis-e a magáról alkotott képével és szerepével. Gottfredson (2005) példája szerint ezen a szinten dől el, hogy egy lány, bár erősen érdeklődik a számítástechnika iránt, mégis elutasítja a területet, mivel társadalmi szerepével nem összeegyeztethető. Az egyéni beállítódás az alapja annak, milyen affektív és kognitív reakciókat ad az egyén egy bizonyos helyzetben, kedveli-e általában például a művészeteket vagy sem. Su, Stoll és Rounds (2019) szerint az érdeklődés a külső környezet tárgyainak és tevékenységeinek absztrakt reprezentációja, mint például a matematika, a tanítás vagy a pénzügyek. Úgy tartják, mivel vonásjellegről van szó, nem szükséges folyamatosan aktiválni ahhoz, hogy fenntartható legyen az érdeklődés. Ahogy több vizsgálat megmutatta (Krause és Clark, 2014, Rohe és Krause, 1998), az érdeklődés azoknál a sérült (például gerinctörést szenvedett) embereknél

is megmarad, akik már nem tudják az érdeklődési körbe tartozó tevékenységet végezni. Úgy hiszik, az érdeklődés a kognitív és nem kognitív jellemzők közötti kapocs, és az egyéni különbségek különböző aspektusainak kombinációja (értékek, képességek, motiváció) teszi a munka és élet eredményeinek nagy hatású előrejelzőjévé.

Számos kutatás fókuszába került az érdeklődés stabilitásának és változékonyságának vizsgálata (Hoff, Briley, Wee és Rounds, 2018, Low, Yoon, Roberts és Rounds, 2005, Roberts és DelVecchio, 2000, Roberts, Walton és Viechtbauer, 2006). Low és mtsai. (2005) metaanalitikus vizsgálatukban megmutatták, hogy a pályaérdeklődés viszonylag stabil különböző életszakaszokon keresztül. A pályaérdeklődés mint az egyén és környezete közötti összhangot elősegítő tényező jól detektálható fiatalkortól a felnőttkor közepéig, még olyan korcsoportnál is (16 év alatt), amelyben az érdeklődés mérése várhatóan nem ad pontos eredményt. Azt találták, hogy körülbelül 12 és 40 éves kor között az érdeklődés sokkal stabilabb képet mutat, mint a személyiségvonások. Tracy, Robbins és Hofsess (2005) azt is megerősítették, hogy az érdeklődés átlagos szintje a fiatalkor alatt növekszik, Donnay és mtsai. (2005) pedig rámutattak, hogy a 18 éves korra kiforró érdeklődés a következő két évtizedre meghatározóvá válik. Az általános iskolások érdeklődési szerkezete különleges, preferenciáikat a nem és a hely szerint (iskolában vagy iskolán kívül) szervezik (Tracey és Ward, 1998). Tracey (2002) vizsgálata szerint a gyerekek érdeklődése az általános iskola és középiskola átmeneti időszakában élesen esik, különösen a lányok tárgyias és kutató érdeklődése esetében. A Holland-féle tipológia[1] csak a középiskolai szakaszban kezd kialakulni, s onnantól kezdve az érdeklődés struktúrája keveset változik kilencedik és tizenkettedik évfolyam között (Darcy és Tracey, 2007). Ville és mtsai. (2014) azt is bizonyították, hogy a nem moderátor lehet az érdeklődés alakulásában. A kutató, művészi, szociális és vállalkozói érdeklődés mindkét nemnél erősödött a vizsgált korosztályban, és a legnagyobb változás a középiskolából a felnőttkorba való átmenetben jelentkezett, a konvencionális érdeklődés (a rendezettség, szervezés, világos feladatok, gyakran irodai tevékenységek iránti vonzódás) ugyanezen időszakban nőknél emelkedett, míg a férfiaknál csökkenést mutatott. Hoff és mtsai. (2018) szerint fiatalkorban szinte valamennyi Holland-féle érdeklődési típus átlaga csökken, majd az érettségi és a felsőoktatás kezdete körül visszaáll, sőt a fiatal felnőttek emberekkel kapcsolatos tevékenységei fokozatosan erősödnek (például a szociális, vállalkozói típusok esetében). Értelmezésükben ez annyit tesz, hogy amikor az ember változik, érdeklődése megjósolható módon módosul, és ez fordítva is igaz (Hoff és mtsai., 2020).

Stabilitása ellenére a felnőtt munkavállalókra is igaz, hogy szakmai érdeklődésük formálódik az idők során. Az egyén olyan munkahelyet keres, amely illeszkedik érdeklődéséhez és

1 Az embereket és a munkakörnyezetet hat típusba sorolta: tárgyias (realista), kutató, művészi, közösségi (szociális), vállalkozó, végrehajtó (konvencionális).

ez alapján a tapasztalatához, ám ha időközben kiderül, hogy a hely nem teljesen váltotta be a hozzá fűzött reményeket, a munkavállaló a szervezeten belül keres személyiségéhez jobban illeszkedő területet vagy tevékenységet (Roberts és Wood, 2006). Az is előfordul, hogy a munkakörnyezet hatására az egyén érdeklődése alakul át, szélesedik ki annak érdekében, hogy a munkahellyel való egyezés teljesebb legyen (Low és mtsai., 2005). Mindkét eset arra világít rá, hogy a munkaterülethez való illeszkedése hiánya elégedetlenséghez, negatív munkateljesítményhez vezet, vagy a szervezet elhagyására kényszeríti a dolgozót, vagyis a karrierváltók motivációját az erőteljesebb egyén-munka megfelelés generálja (Donohue, 2006).

Az érdeklődés és egyes változók kapcsolata

Az érdeklődés és a nem

A nemek kérdése a pályaérdeklődés kapcsán régóta foglalkoztatja a kutatókat. Mustata (2014) középiskolás mintájában nem talált bizonyítékot arra vonatkozóan, hogy a pályaérdeklődés nemi befolyás alatt állna. Need és de Jong (2002, idézi Klapwijk és Rommes, 2009) holland fiatalok mintáján is azt állapította meg, hogy a nők csak enyhén érdeklődnek jobban a vállalkozói lét és a szociális tevékenységek iránt. Jelentősebb azonban annak az irodalma, hogy létezik nemi eltérés a pályaérdeklődésben. Több pályaválasztási elmélet detektálta (Holland és Prediger egyaránt), hogy a fiúk erősebben vonzódnak a tárgyak iránt, míg a lányok az emberi kapcsolatokban jobbak. Gottfredson (1981) teóriája szerint azok a nemi különbségek, amelyek alapján az egyén eldönti, mely foglalkozás illik férfiakhoz és nőkhöz, nagyon korán kódolódik a munka világáról alkotott kognitív térképünkbe. A gyerekek folyamatosan olyan képekkel találkoznak a külvilágból, amelyek az egyes nemek számára elfogadható szakmákat jelenítik meg, s ezek olyan szinten belsővé válnak, hogy észrevétlenül irányítják a maszkulin és feminin karrierekről alkotott véleményünket. Bár később ez a kognitív térkép finomodik a beáramló információk által, de alapjaiban már nehezen változtatják meg a nemi különbségtételt. Su, Rounds és Armstrong (2009) 47 különböző érdeklődésmérő kérdőív használati útmutatóját vetette össze. Azt találták, hogy a férfiak nagyobb tárgyias és kutatói érdeklődést produkáltak, mint a nők, ellenben ők a művészi, szociális és konvencionális területen értek el magasabb pontszámokat. A tárgyias és a szociális az a két érdeklődési terület, ahol a legjelentősebb a nemi eltérés az egyéb személyiségjellemzők között. Hasonló eredményre jutottak Ott-Holland és mtsai. (2013), vagyis a férfiak szignifikánsan alacsonyabb művészi, konvencionális és szociális, míg magasabb tárgyias és kutatói érdeklődésről számoltak be. Arra is felhívták a figyelmet, hogy azokban a társadalmakban, ahol a nemi egyenlőségnek nagyobb teret engednek, a művészi hajlam esetében csökkent, viszont a tudományos és egyházi területen erősödött a nemek közötti

különbség. Ion, Nye és Iliescu (2017) 1519 résztvevőt négy életkori csoportba (12–15, 16–20, 21–30, 31–59 év) sorolt vizsgálata során. Minden, különösen a tárgyias és a konvencionális érdeklődési területen szignifikáns eltérést tapasztaltak a nemek között. Azt is megfigyelték, hogy a legfiatalabb korosztályban a legelenyészőbb a különbség az érdeklődés differenciáltsága között, a középiskolásoké pedig a legkifejezettebb, még a felnőttekhez képest is. Lawson, Leeb, Crouter és McHale (2018) szintén megerősítette, hogy a fiúk és férfiak általános iskolás és fiatal felnőtt koruk között tipikusan férfiszakmának számító területeket kedveltek vagy választottak (a lányoknál kevésbé volt jellemző a nem szerinti választás), ami azt jelzi, hogy a férfiak erősen ragaszkodnak a gyerekkorban elképzelt foglalkozásukhoz, továbbá a nők és a férfiak eltérő pályát járnak be pályafejlődésük során. Blažev, Babarović és Šverko (2019) 980 olyan végzős középiskolást követett nyomon másfél évig, akik felsőoktatási vagy munkaerőpiaci átmenet előtt álltak. A Prediger-féle kétpólusú (tárgyak vagy emberek) megközelítést használták. Megerősítették, hogy a fiúk a tárgyak, míg a lányok az emberek irányában mutatnak érdeklődést. Mindkét nemnél az érdeklődés szintje esett a vizsgált időszakban, a fiúk tárgyak iránti vonzalma erőteljesebben. Ugyanakkor a periódus végére az érdeklődés nemi sztereotipizálása enyhült. Oschnik (2020) abból a szempontból is megvizsgálta a nemi kérdést, vajon egyes nemzetek között van-e eltérés. Lengyel és szlovén csoportokat hasonlított össze, és azt találta, hogy a lengyel mintában erőteljesebb volt a nemi különbség jelenléte. A nők szignifikánsan jobban vonzódtak a szociális tevékenységekhez, míg a férfiak a vezetői képességeket igénylő pályákat preferálták. A szlovén mintában nem merült fel ilyen jelentős különbség, pusztán általánosságban a nők kevésbé vonzódtak a műszaki területekhez. Ludwikowski, Schechinger és Armstrong (2019) arra is rávilágított, hogy az érdeklődés megállapítására használt eszköz is befolyásolja a nemenkénti eredményt. Szakmákat bemutató kártyák szortírozását és kétféle Likert-skálás (szakmákat és tevékenységeket felsoroló) kérdőívet alkalmaztak állításuk bizonyítására. Azt tapasztalták, hogy a legnagyobb nemi eltérés akkor volt látható, amikor a kártyaszortírozásra került a sor, vagyis a kép alapján döntötte el a kérdezett, mivel szeretne foglalkozni. Ez azt jelzi, Gottfredson felvetése helyes, s valóban van egy előfeltevésünk arról, hogyan néz ki egy nőies és egy férfias munka. A legkisebb nemi eltérést akkor tapasztalták a kutatók, amikor pusztán tevékenységek kedveltségét jelölték a megkérdezettek. Sadler és mtsai. (2012) középiskolások pályaaspirációit vizsgálva megállapították, hogy az MTMI-pályák iránti érdeklődés megközelítőleg háromszoros a fiúknál a lányokhoz képest. Pedig a matematika és a természettudományok PISA-vizsgálati eredményeinek nemek szerinti eltérését vizsgálva megállapítható, hogy nem mutatható ki szignifikáns eltérés a fiúk és a lányok között (Ostorics és mtsai., 2016), egyes országokban a lányok eredményei voltak némileg jobbak, máshol a fiúké. A lányok megítélése önmagukról sokkal nagyobb különbséget feltételez, amit a nemi sztereotípiákat gyakran felerősítő oktatásból fakadó önbizalomhiány is okozhat (Réti, 2011; Kereszty, 2014).

Érdeklődés és tanulmányi eredményesség

Henry (1989) Holland egyén-környezet megfelelését és a tanulmányi eredményesség kapcsolatát vizsgálta az egészségügyi területen belül. A 157 diákot Holland kérdőíve alapján kongruens vagy nem kongruens kategóriába sorolta. Azt találta, hogy a szakmai környezetükkel egyezést mutató hallgatók szignifikánsan magasabb összesített tanulmányi eredményt értek el, mint nem kongruens társaik. Schiefele, Krapp és Winterel (1992) tanulmányukban szerették volna újra felhívni a figyelmet, hogy korábban nagy hagyománya volt az érdeklődés és a tanulmányi eredmény közötti kapcsolat feltárásának, ezért 1965 előtti és utáni bontásban számba vették azokat a cikkeket, amelyek a két jellemző viszonyát írják le. Azt találták, hogy az érdeklődés és a tanulmányi eredményesség közötti valamennyi vizsgált írás megállapította az összefüggést általában 0.09 és 0.67 közötti értékben. A biológia és irodalom kivételével a tantárgyak egyenlő arányban járultak hozzá a korreláció létrejöttéhez. A korosztályok között (általános iskolás, középiskolás és felsőoktatási hallgató) nem tudtak kimutatni eltérést, vagyis nem találták bizonyítottnak, hogy az idősebbek esetében erősebb kapcsolatról beszélünk az érdeklődés és a tanulmányi eredmény között. Rámutattak ugyanakkor, hogy ha a tanulók már a pubertás alatt felismerik az iskolai tárgyakhoz kapcsolódó érdeklődésüket, akkor a tanárok és szülők becsatornázhatják ezt az érdeklődést egy produktív jövőtervezés keretébe. Az viszont világosan kitűnt vizsgálatukból, hogy a lányok tanulmányi eredménye kevésbé kötődik az érdeklődésükhöz. A szerzők ugyan nem találtak magyarázatot a jelenségre, de valószínűleg a hozzáállás és szorgalom szintjével lehet kapcsolatban az eredmény. Köller, Baumert és Schnabel (2001) német diákokat vizsgált (N = 602) hetedik, tízedik és tizenkettedik évfolyamon az érdeklődésük és a matematikai teljesítményük kapcsolatának feltárása érdekében. Megállapították, hogy a fiúk jobb teljesítményt mutatnak a matematika terén, jobban érdekli őket, és többen választják emelt szinten a tárgyat. Az is kiderült, hogy az érdeklődésnek nincs szignifikáns hatása magára a tanulásra, a kurzusválasztásra azonban igen hetedik és tízedik évfolyamon. A magas érdeklődéssel bíró tanulók szívesebben választottak emelt szintű kurzusokat, ami végül a jobb tanulmányi eredményben nyilvánult meg. A magas teljesítményű tanulók jelentősebb érdeklődésről számoltak be, mint a kevésbé jól teljesítők. Összességében arra hívta fel a figyelmet, hogy az érdeklődésnek az önszabályozó tanulás és a specifikáció eldöntése esetén kiemelt szerepe van. Nye, Su, Rounds és Drasgow (2012) egyetemista mintán szintén megállapították, hogy az érdeklődés és a tanulmányi eredményesség összefügg (0.23 szinten), akkor a legerősebb a kapcsolat, ha az egyén kongruenciát mutat a munkakörnyezetével. Az érdeklődés nemcsak a jegyekre, hanem a kitartásra is hatással van, azok a tanulók, akik tárgyuk iránt érdeklődnek, jobb jegyeket szereznek, és nagyobb valószínűséggel maradnak választott programjukban. Korábbi kutatásokkal összehasonlítva megfigyelték, hogy nem az érdeklődés szintje (mennyire kedveli), hanem az érdeklődési profil (mit kedvel) a meghatározó. Javaslatot tettek arra vonatkozóan, hogy

a felsőoktatási felvételit az érdeklődési profil elemzésével lenne szükséges kiegészíteni, mert ez biztosíthatná, hogy a hallgató ragaszkodni fog a programhoz, kitartóbb lesz, és jobb tanulmányi eredmény tud elérni. Koreai középiskolai mintán (N = 500) (Lee, Lee és Bong, 2014) az érdeklődés és az énhatékonyság kapcsolatát vizsgálták kutatók a tanulmányi önszabályozás és eredményesség jelenségével. Azt találták, hogy az érdeklődés a másik két változó előrejelzőjeként működik. Úgy vélték, hogy az énhatékonyság és az érdeklődés – mint két motivációs forrás – támogatásával az önszabályozó tanulás ösztönözhető. Su (2012) több mint 400.000 amerikai diák adatai segítségével vizsgálta a pályaérdeklődés és az érdeklődési kongruencia erejét a sikeres karrier előrejelzésében. A TALENT Terv az Egyesült Államokban az 1960-as években indult longitudinális vizsgálat, mely során a tanulók kognitív képességét, pályaérdeklődését, személyiségét, továbbá demográfiai és szociokulturális hátterét tárták fel napjainkig bezárólag. Su az adatok áttanulmányozása során arra jutott, hogy az érdeklődés (83,3%-ban) a későbbi kereset legnagyobb „bejóslója", továbbá erősen meghatározza a felsőoktatási tanulmányi eredményeket (hasonló szinten, mint a képességek), a kitartást, a diplomaszerzés esélyét és a megszerzett végzettség presztízsét. Különösen a természettudományok esetében számított az érdeklődés kongruenciája, amely jobb jegyekhez és később magasabb keresethez társult. Éppen ezért a felsőoktatási szakok esetében elengedhetetlennek tartja az érdeklődés előzetes felmérését a jó képességek mellett. Az is világosan kitűnt, hogy a megszületett gyermekek száma elsősorban a nőknél negatívan hat a fizetésre és az elnyerhető szakmai elismerésre. Ismét bizonyítást nyert, hogy az emberek-tárgyak szembenállást a nem határozza meg. Su végső konklúzióként felhívta a figyelmet arra, hogy az érdeklődés (mind a hat Holland-féle érdeklődési faktor) nem egyszerűen csak a választásainkat befolyásolja, hanem teljesítményünkre is hatással van, a disztális eredményekre (kereset, elismerés) pedig még hatványozottabban, mint a konkrét tanulmányi jegyekre.

Több metaanalízis is napvilágot látott (Schiefele, Krapp és Winteler, 1992, Schiefele, Krapp és Schreyer, 1993), amely az egyéni érdeklődés és az iskolai teljesítmény kapcsolatát vette górcső alá. Megállapításaik szerint különböző tantárgyak, iskolatípusok, életkori csoportok esetében is az érdeklődés körülbelül 10%-ban határozza meg a teljesítményt, és a lányok tanulmányi eredményessége kevésbé kötődik érdeklődésükhöz, mint a fiúké, továbbá az érdeklődésvezérelt tevékenységek jobb eredményhez vezetnek. Czeglédi és Máth (2013) a tantárgyi attitűd és a teljesítmény kapcsolatát kutatta. Longitudinális vizsgálatukban öt középiskola 345 tanulója vett részt. Tízedik évfolyam elején és tizenegyedik évfolyam végén mérték a tanulók intelligenciáját, motivációját, tanulási orientációját és a biológia tantárgy iránti attitűdjét. Megállapították, hogy szignifikáns kapcsolat van a tantárgy iránti érdeklődés és az elért eredmények között, vagyis ha vonzó a diák számára a biológia tantárgy, jobb teljesítményre képes.

Érdeklődés és a pályaválasztási bizonytalanság

A pályaválasztási bizonytalanság jelensége régóta a pszichológia látókörébe került, bár sokáig csak a döntéshozás egyszeri elemeként tekintettek rá. Chartrand és Robbins (1990) még úgy jellemezte a pályabizonytalanságot mint a pálya kiválasztását vagy a pályatervek megvalósítását gátló tényező. Gati, Krausz és Osipow (1996) szerint a pályabizonytalanság azokra az emberekre utal, akik pályadöntési folyamatukban problémát észlelnek. Osipow (1999) azonban arra hívta fel a figyelmet, hogy a munkaerőpiac folyamatos változásai, a munkában töltött aktív évek növekedése miatt a jelenség többször előfordul(hat) az ember életében. Megfogalmazása szerint a pályabizonytalanság egy állapot, amely felbukkan és eltűnik, amikor a döntés megszületik, megvalósul, elavul és végül új döntés meghozatalát teszi szükségessé, így pillanatnyi bizonytalanságot idézve elő. Ez azonban nem egyenlő a döntésképtelenséggel, hanem olyan vonása az embernek, amely döntéshozatali helyzetekben általánosan jelen van. Egy egyén lehet bizonytalan (akár többször is az élet bizonyos pontjain) anélkül, hogy döntésképtelen lenne. Ezt egyébként Germeijs és Boeck (2002) bizonyította is, mert skálájukkal sikerült középiskolás mintán elkülöníteni az általában döntésképtelen, illetve a választásukban bizonytalan tanulókat. Holland (1997) nyomán Osipow (1999) négy lehetséges bizonytalansági esetet sorakoztat fel:

- az egyén többféle és ellentmondásos érdeklődéssel bír,
- nincs egyetlen erős érdeklődési területe sem az illetőnek,
- túl sok érdeklődési területet kedvel az illető,
- tehetséges egyénről van szó, aki adottságai révén több területen tudna kiteljesedni.

A pályaválasztási bizonytalanság jelenségét számos változóval kapcsolták össze. Lukács (2012) középiskolás és egyetemista mintán végzett vizsgálatában kimutatta, hogy a párkapcsolatban lévő középiskolások több pályainformációt igényelnek, vagyis a másik által önmagáról kapott információ is felhasználható lehet a tanácsadás során; a végzősök esetében a legnagyobb a pályaválasztási szorongás; az iskola típusa is hatással van a pályaválasztási bizonytalanságra, illetve a szakközépiskolások kevésbé igénylik a pályákkal kapcsolatos információkat. Duffy és Sedlacek (2007) egy rendkívül nehezen megfogható jelenséget, az elhivatottságot vizsgálta háromezer elsőéves egyetemista mintáján. Azt találták, hogy a felsőoktatási szakot elhivatottságból választók (vagyis kifejezetten az érdeklődésre alapozók) határozottabbak és elégedettebbek a döntéshozatalukkal, mint a keresgélők. Hasonló eredményre jutott Rawat (2011) is, aki megerősítette, hogy a „kijelölt út" követése jobb munkaattitűdhöz, kevésbé valószínű kiégéshez és fokozott teljesítményhez vezet. Guay és mtsai. (2003) főiskolás mintán (N = 834) a pályaválasztási bizonytalanságot vizsgálták a szülői stílus és barátok függvényében. Azt találták, hogy mindkét változó az énhatékonyságon és önszabályozáson keresztül megjósolja a pályaválasztási bizonytalanságot. Azoknál a hallgatóknál a legalacsonyabb a hatékonyság, az autonómia és a pozitivitás

a pályadöntési tevékenységekben, akiknél erős a szülői és baráti kontroll, következésképpen a legmagasabb a bizonytalanság szintje. Stărică (2012) a szülői támogatás és a személyiségjegyek felől közelítette meg a középfokú oktatásban részt vevők karrierrel kapcsolatos bizonytalanságát. Azt támasztotta alá, hogy a szülő segítő bevonódása növeli a diák tanulmányokat érintő önértékelését, ez pedig a pályaválasztási bizonytalanság csökkenéséhez vezet. Javasolja tehát, hogy a továbbtanulási döntésben, illetve a beavatkozási formákban vegyen részt a lehetőségekhez mérten a szülő. A nemzetközi szakirodalomban is kevés, hazánkban pedig egyértelműen hiányos a pályaérdeklődés és a pályaválasztási bizonytalanság egymásra hatásának kutatása. Feldman (2003) munkája szerint a gyakorlatias szakmák és szakok esetében, ahol egyértelműen meghatározható a munkatevékenység, alacsonyabb a bizonytalanság, míg szociális és művészi területen, ahol meglehetősen nagy a választék az űzhető szakmák számában és a feladatok sokszínűségében, ott nagyobb bizonytalanság tapasztalható. Korábbi kismintás vizsgálatunk (Tudlik, 2020) is arra világított rá, hogy a bizonytalanság negatív viszonyban áll azokkal az érdeklődési területekkel, amelyekben a munkafolyamatok szélesebb körben ismertek, világosak, mintánkban ilyen az agrár, az üzleti adminisztráció, a mérnöki-matematikai-tudományos területek és a logisztika világa. Ott azonban, ahol emberekkel kell együttműködni, például turizmus, kereskedelem, egészségügy, inkább a karrierdöntési énhatékonyságnak van szerepe. Bár Creed, Prideaux és Patton (2006) inkább a bizonytalanság és döntésképtelenség témakörét feszegette, s nem annyira a pályaérdeklődést, mégis tanulmányukban azt a konklúziót vonták le, hogy a döntésbe vetett hit változása nincs kapcsolatban a bizonytalanság érzésével, a két jelenség viszonyát valószínűleg egy harmadik változó, feltehetően az érdeklődés befolyásolja. Atitsogbe és mtsai. (2018) nemzetközi összehasonlításra használták az érdeklődés és a pályaválasztási bizonytalanság kapcsolatának vizsgálatát. Svájci és Burkina Fasó-beli (N = 700) felsőoktatási hallgatók vettek részt a felmérésben, melyből kiderült, hogy csak gyenge kapcsolat van az érdeklődés differenciáltsága és konzisztenciája, valamint a pályadöntési nehézség szintje között. Értelmezésük szerint tehát az előbbi fejlődése hosszú idő alatt megy végbe, míg utóbbi egy bizonyos pillanatban jelenik meg. Továbbá az érdeklődés esetében a nemi különbségek jelentősebbek voltak mindkét országon belül, a pályadöntési nehézség szintje ugyanakkor az országok között mutatott különbséget. Az afrikai diákok érdeklődése és döntése között nincs egyértelmű kapcsolat, ugyanakkor a svájci hallgatóknál az információhiány és az érdeklődés differenciáltsága gyenge negatív korrelációt mutatott.

A bizonytalanság ugyanakkor nem feltétlenül hátráltatja a pályadöntést, hiszen ahogy Feldman (2003) megjegyezte, a kétség vezeti el a fiatalt a hatékonyabb explorációhoz és sikeresebb önmegismeréshez. Útkeresésként foghatjuk fel, vagyis az egyén több munkaterületet, tevékenységet, szakot kipróbál, mielőtt végleges döntését meghozná. Fontos pontokon (emelt szinten tanult tantárgy kiválasztása, felsőoktatási szak kiválasztása, munkahely keresése)

természetes jelenség a bizonytalanság (Creed, Patton, Prideaux, 2006). Ahhoz azonban, hogy pozitívan tekintsünk rá, az szükséges, hogy a társadalom ne ítélje meg negatívan a keresgélést, hogy ne érje hátrány az elhúzódó döntésért a fiatalt.

Az érdeklődés szerepe az iskolai munkában

Herbart (idézi Finánczy, 1932, 22.) volt az első, aki „az érdeklődésre mint maradandó szellemi energiára nyomatékosan ráutalt, oly értelmezéssel, hogy ha az anyag kiszorul is idővel a gyermek tudatából, ennek az érdeklődésnek – jó oktatást feltételezve – mint ösztönző, továbbsarkalló szellemi erőnek meg kell maradnia". Az oktatás célját a sokoldalú érdeklődés kiművelésében látta, mely sem nem egyoldalú, sem pedig szétszórt, hisz előbbi a beszűkülést, utóbbi pedig az ismeretek egységének megbontását eredményezné. Nem véletlen, hogy a pedagógiák jelentős része átvette a fenti gondolatot, könnyen felismerhető volt a jótékony hatása annak, ha a tanuló azzal foglalatoskodik, amihez kedvet érez, amiben örömét leli, ami felkelti kíváncsiságát. Talán nem túl elrugaszkodott a felvetés, hogy a pályaérdeklődés kialakításában is szerepet tulajdonítsunk az iskolának. Mivel jelen írásnak nem célja feltárni és ismertetni hazánk iskolai pályaorientációs, pályaedukációs rendszerét, ezért csak rámutatunk, hogy ez a szerep nem egységes módon működik az intézményekben, a szolgáltatások formája, időkerete, témája jelentősen eltér attól függően, milyen fókuszú az adott iskola, például továbbtanulásra készít fel, szakképzésben vesz részt, vagy általános iskoláról van szó. Suhajda (2017) munkájában csoportosította a leggyakrabban használt iskolai pályaorientációs módszereket. Eszerint az egyéni és csoportos tanácsadás, a csoportos foglalkozás, a számítógéppel támogatott információátadás, az önértékelés, a pályaismertetés, a pályaválasztási tematikus tábor, a pályaválasztási szülői értekezlet és a pályaportfólió alkotják a tanácskérő fiatalokat támogató munka gerincét. Pedagóguskutatása alapján több fontos megállapítást tett. A megkérdezettek (N = 264) 84%-a szerint van intézményükben pályaválasztási döntésre felkészítő tevékenység, leginkább az általános és szakképző intézményekben kap szerepet a pályaedukáció, a leggyakrabban megjelölt ilyen irányú tevékenység az osztályfőnöki óra, szülői értekezlet, nyílt nap, külső előadó meghívása, pályaválasztási nap, kiállítás, szakkör vagy külön sáv a tantervben. Az is látható, hogy az általános iskolában a középiskolás jelentkezés adminisztrációja a legmeghatározóbb, legkevésbé a gimnáziumi és a többcélú intézményi pedagógusok tudnak az intézményben működő pályaorientációról, illetve hogy a tanárok életkorának növekedésével nő a bizonyosság, hogy intézménye végez ilyen tevékenységet. Utóbbi magyarázatát a korábban jól működő megyei ellátási és pályaválasztási felelősi rendszerben látja Suhajda. Az iskolai munka jelentősége abban áll, hogy azokat az alapvető készségeket fejlessze, az önismeretre és pályákra vonatkozó információkat

közvetítse, amelyek egy-egy foglalkozási szerephez kötődnek, méghozzá tanári segítséggel. Ahogy Ritoók (1986) megfogalmazta, a pályaválasztásnak a széles körű általános képzést követően az érdeklődés, képességek, készségek és személyiségjegyek alapján kell megvalósulnia. A pályaedukációs munkában részt vállaló tanár feladata tehát a pályaválasztási érettség fejlesztése, a döntés megfogalmazásának támogatása, a hivatástudat kialakítása és a választott területre való beilleszkedés elősegítése. A különböző iskolai beavatkozások hatékonysága bár eltérő, de létük mindenképpen támogatóan hat a pályadöntés meghozatalára. Maree (2019) kérdőívek segítségével a középiskolások csoportos karrierépítési tanácsadását vizsgálta (N = 57). Az első beavatkozás előtt és a második beavatkozás után a Karrier-rugalmassági Skála dél-afrikai változatát töltötték ki a fiatalok, míg közben a Karrierérdeklődési Profillal és a Maree Karrier Mátrixszal dolgoztak. Azt találta, hogy az intervenció végére a fiúk és a lányok pályarugalmassága jelentősen növekedett a skála valamennyi alskálája szerint. Bár nemek szerinti különbséget nem talált, de mindkét nem pre- és poszttesztje különbséget mutatott a kontroll és az önbizalom alskála eredményeiben. Di Fabio és Maree (2013) szintén a csoportos pályaépítési tanácsadást vizsgálta. Olasz egyetemistákból két csoportot alakítottak ki, az egyik (42 résztvevő) narratív pályatanácsadásban részesült, a másik (47 fő) viszont nem. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanácsadásban részesülő fiatalok specifikusabb élet- és pályacélokat tudtak kitűzni, csökkent a pályadöntési bizonytalanságuk, ugyanakkor nőtt é-hatékonyságuk. A hatások kimutatása nem csupán az iskolai korosztályra korlátozódik. Burns és mtsai. (2016) azt találták 20 vizsgált felnőtt körében, hogy ha a tanácsadás során életrajzokat és írásbeli narratívát használnak, az segít a klienseknek kideríteni, hogy a terveik megfelelnek-e az életstílusuknak, értékeiknek, és segítenek a jelentésteremtésben. Szabó és mtsai. (é.n.) szintén a felnőtt lakosság körében végeztek kutatást a pályatanácsadás hatékonyságáról. A mélyinterjúk során (N = 45) hét témakörben keresték a változást: a változás élményének átélése, a tanácsadói kapcsolat minősége, a problémaelemzés, a személyes jelentés feltárása, a források és kompetenciák fejlesztése, az átkeretezés, a felmerült problémák kielégítése és nyitott kérdések. Kérdőíves eljárással (N = 302) pedig tanácskérői csoportokat különítettek el. A csoportok leginkább az információszükséglet és a tervezési készség szintjében tértek el, ugyanakkor valamennyi csoport a támogató kapcsolatról és az életpálya-építési készségének fokozódásáról számolt be. Hárs és Tóth (2009) egyenesen a pályaorientáció gazdasági hatását vizsgálták, és úgy összegezték, hogy a helyes pályadöntés nemcsak magasabb jövedelmet eredményez, hanem rövidebb álláskeresést, állásba helyezést és egyéb pozitív makrogazdasági hozadékot is jelent. Ennek előzménye azonban, hogy a tanuló motivációjában és tanulási eredményében változás következzen be, továbbá egyáltalán részt vegyen az oktatásban.

Többen arról is beszámoltak, hogy az iskolai pályaorientáció hatékonysága kétséges. Brown és mtsai. (2012, 3.) metaanalízisek áttekintése után úgy találták, „a döntési nehézséget

célzó beavatkozási forma hatékony, de hatása közepes erősségű", míg Whiston és mtsai. (2017) megerősítették, hogy a pályadöntési intervenciók hatása meglehetősen gyenge, 0,21 a pályaidentitás, míg 0,40 a pályaérettség vonatkozásában. Todt és Schreiber (1998, idézi Krapp, 2002) áttekintve a kilencvenes évek érdeklődéssel foglalkozó tanulmányait arra mutatott rá, hogy általánosságban a család és a kortársak mellett az iskola hatása meglehetősen csekély az érdeklődés formálásában. Ugyanakkor ha bizonyos speciális tartalmakat vagy csoportokat vizsgálunk, jelentősége van az iskolai munkának. Häussler és Hoffmann (2002) a hetedik évfolyamos fizika kedveltségében kívántak eredményt elérni úgy, hogy enyhítsék a lányok természettudományok iránti idegenkedését. Új taneszközökkel olyan témákba ágyazták a fizikát, amelyeket valószínűleg kedvelnek a lányok. A tanév végére úgy sikerült pozitív változást elérniük a lányok fizikához kapcsolódó énképében és teljesítményében, hogy a fiúkat semmilyen negatív mellékhatás nem érte. Noack és mtsai. (2010) a német iskolarendszer alapján vizsgálták a diákok szakmák iránti explorációs kedvét, a felsőoktatásba és a nem felsőoktatásba készülő fiatalok összehasonlításával. Azt találták, hogy az utóbbi csoport, továbbá az idősebbek, illetve a lányok motiváltabbak abban, hogy felfedezzék a munka világát, és minél több szakmát, foglalkozást megismerjenek. Ahol az iskolai klíma elfogadó és nyílt volt, ott nagyobb energiákat fektettek a diákok az explorációba. Összességében tehát nem az a fontos, hogy a határidőkhöz, fejlődési fázisokhoz kössük a pályaedukációs munkát, hanem annak intenzitását érdemes a tantervbe beépíteni. Gábrity (idézi Pusztai-Szigeti, 2018) vajdasági magyarok középiskolai és felsőoktatási választásait vizsgálta. A 819 fő megkérdezett 57%-a az érdeklődés, 14%-a az elhivatottság, végül pedig az elhelyezkedési lehetőség szerint döntött. Vagyis a munkaerőpiaci igények ellenére olyan területet képzelnek el maguknak, amely vonzza őket. Fontos szerepe van tehát az iskolának abban, hogy a kristályosodási folyamatot elősegítse, széles látókört biztosítson, és segítsen elkerülni a túl korai specializációt. Bár a kedvelt cselekvésformák, illetve a személyek vagy tárgyak iránti alapérdeklődés fiatal életkorban nyilvánvaló válik, számítani kell arra, hogy tinédzserkor után áthelyeződnek az érdeklődés súlypontjai. A művészet, a sport és a természet iránti vonzalom kezdetben erős, de keveseknél marad meg pályacélként, ugyanakkor az emberi kapcsolatok előtérbe helyeződése csak a későbbi életkorban jelentkezik. Szabó és mtsai. (é.n.) összességében az eredményes pályatanácsadási folyamatot úgy jellemzik, hogy a tanácskérő problémájának komplexitása jelentős mértékben csökken.

Speciális csoportok az iskolában

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény értelmében különleges bánásmódot igényel az a tanuló, aki sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzd vagy kiemelten tehetséges (4. § 13.). A pályaválasztás szempontjából mindhárom kategória befolyásoló tényező lehet. Az első két esetben azokat a pályaterületeket keressük,

ahol nem kizáró ok a sajátosság, ahol a nehezítettség kompenzálható, míg a tehetségesek esetében a legjellemzőbb, a kiteljesedést leginkább ígérő pályát járjuk körbe. A törvény egyértelműen fogalmaz az SNI- és a BTMN-állapotok leírásakor, ugyanakkor a tehetséges tanulók jellemzése nehezen megragadható.[2] A tehetségek felkarolásának bár jelentős hagyományai vannak Magyarországon, kiépített azonosító- és ellátórendszerrel nem rendelkezik. A Nemzeti Tehetség Program keretében működő mentorrendszer, elkülönült köznevelési és felsőoktatási programok és lelkes tanárok tartják életben a tehetséggondozási és -fejlesztési munkát. A kiváló kezdeményezések ellenére jelenleg még nem látható az a fajta kiépítettség (például speciális iskolák, utánkövetés vagy jogszabályok formájában), mint a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók esetében.

A pályaérdeklődés alapvetően nem alakul másképp a különleges bánásmódot igénylő tanulók esetében, hiszen életkor és nem szerint ugyanazokat a jellemzőket mutatják, mint tipikusan fejlődő társaik. Ugyanakkor specialitásuk okán a tanulmányi eredményekben, önismeretben, pályainformációkhoz való hozzájutásban, ezáltal a pályaválasztási bizonytalanság szintjében különbségek lehetnek a tanulók között. Plata és Bone (1989, idézi Stromberg, 2008) 15 és 18 éves tanulók esetében azt találták, hogy a tanulási nehézséggel küzdők más foglalkozási preferenciát állítanak fel, mint társaik. A szakképzést igénylő, esetleg a végzettséget nem igénylő (tehát alacsonyabb fizetéssel járó) munkákat fontosabbnak találták, mint a magas végzettséget vagy vezetői készséget igénylő területeket. Kevésbé stabil pályaaspirációval rendelkeztek, és később is többségében bizonytalanságot éltek át a pályaválasztással kapcsolatban. Ugyanakkor azt is megállapították, hogy a nehézséggel szembenézők a korai években nagyobb valószínűséggel változtatják karrierelképzelésüket az alacsonyról magas presztízsű szakmára. Rojewski (1999, idézi Stromberg, 2008) érettségi után két évig követte nyomon a fiatalokat, és azt tapasztalta, hogy a tanulásban akadályozottak kisebb százalékban szereznek diplomát (inkább érettségi utáni szakképzésben vesznek részt), viszont jellemzőbb esetükben a munkanélküliség, továbbá mindkét

2 „… sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszédfogyatékos, több fogyatékosság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd".

„… beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek".

„… kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelthető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség".

nem képviselői a közepes vagy alacsony presztízsű pályákat célozták meg feltehetően az alacsony énhatékonyság miatt. Stromberg (2008) kutatása szintén különbséget jelzett a nehézséggel küzdő és a tipikus fiatal felnőttek között. Az érdeklődés vizsgálatakor a nem tipikus fejlődésű tanulók valamennyi skálán kevesebb számú itemet jelöltek, ami egyrészt az érdeklődés alacsony általános energiaszintjéről tanúskodik, másrészt a kompetenciák és az énkép szerény megítéléséről az alskálák szerint. A későbbiekben mindez hozzájárul ahhoz, hogy a fiatalok kevesebb olyan tevékenységben vegyenek részt, amely kívül esik a komfortzónájukon, és kisebb énhatékonyságot élnek át. Stromberg azt is megállapította, hogy a tipikustól eltérő tanulók kevésbé beszélgetnek szüleikkel a felsőoktatásról, leginkább a szakképzést és az előkészítő képzéseket ajánlják számukra. Lindstrom és mtsai. (2012) középiskolás fogyatékos lányok pályaelképzeléseit vizsgálták. Azt találták, hogy az alacsony önbecsülés, a magabiztosság, a fogyatékosság elfogadásának hiánya komoly akadályt jelent. Javaslatuk szerint az egyén erősségeire és kommunikációjára érdemes hangsúlyt helyezni, továbbá tudatosítani a fogyatékosság tényét információnyújtással. Török (2016) vizsgálatában rámutatott, hogy az SNI-tanulók pozitívabbak ugyan, de tanulmányi eredményükben, a pályákról való információk gyűjtésében és iskolai énhatékonyságban elmaradnak tipikus társaiktól. Az iskolatípus alapján különbséget talált a pályadöntési énhatékonyság szintjében, vagyis az SNI-s csoporton belül a gimnáziumban tanulók magasabb énhatékonyságot élnek át, jelezve, hogy feltehetően több pályaexplorációban és jövőtervezésben volt részük.

A tehetséges tanulók pályafejlődésével kapcsolatban az a nézet erősödött meg (Holland, 1997, Kerr és Colangelo, 1988, Kerr és Ghrist-Priebe, 1988, Emmet és Minor, 1993), hogy esetükben a képességek és az érdeklődés széles köre, multipotencialitása fokozott bizonytalanságot szül. Ugyanakkor Achter, Lubinski és Benbow (1996) elsőként cáfolták ezeket az elképzeléseket. Olyan 12-13 éves kiemelkedően tehetséges tanulókat vizsgáltak, akik a John Hopkins Egyetemen indított Matematikában Előrehaladott Fiatalok programban vettek részt. Azt találták, hogy a fiatalok jelentősé része (háromból egy diák) igencsak differenciált intellektuális képességekkel, pályaérdeklődéssel és értékekkel bír. Ha azonban csak a verbális és matematikai képességeket vették figyelembe, megmutatkozott a korábban feltételezett multipotencialitás. Értelmezésük szerint tehát nem multipotencialitásról van szó, hanem a jól teljesítők egyszerűen a mérhető szint tetejét érték el minden tantárgyból, azoknál pedig, akik alulteljesítenek, olyan differenciált az érdeklődés, hogy nem hajlandóak egyéb témákban gondolkodni. Milgram és Hong (1999) két középiskolai végzős mintán (N = 322 és N = 217) kutatták a tehetségesek és a kiemelkedően tehetségesek képességeit és érdeklődését. Az izraeli hadsereg minden 11. és 12. osztályos tanulót felmér a kötelező katonai szolgálat előtt, s közülük a kiemelkedő személyek (az országra vetítve 5%) kerültek a mintába, mind fiúk. Verbális, matematikai, műszaki képességeket vizsgáló és a pályaérdeklődésre vonatkozó kérdéseket alkalmaztak. Vizsgálatuk szerint a tanulók 75%-a mind a képességek,

mind pedig az érdeklődés tekintetében differenciáltságot mutatott, sőt 40%-uk az erősen differenciált kategóriába tartozott. A fiatalok között tehát található, de igen kis számban olyan, aki mutatja a multipotencialitás jeleit. Javaslatuk szerint a tehetséges fiatalokat eltérő csoportokként érdemes kezelni, mégpedig differenciált, nem specifikus és nem differenciált érdeklődésűekként, s a pályatanácsadás során is eltérően kell kezelni az egyes csoportba tartozókat. 2001-ben Sajjadi, Rejskind és Shore szintén megerősítették, hogy a tehetséges fiúk érdeklődési profilja nem lapos, hanem erős kidolgozottságot mutat. A kutatások másik irányát az érdeklődési típusok, a nemek közötti különbségek és a természettudományos érdeklődés kialakítása adta. Többen rávilágítottak, hogy a tehetségként azonosított személyek erős kutató és gyakorlati, viszont alacsony szociális vonzódást mutattak, továbbá az utánkövetés stabil érdeklődési elrendeződést tárt fel (Vock, Köller és Nagy 2013, Sparfeldt, 2007), hasonlóan tipikus társaikhoz. Lubinski, Benbow és Ryan (1995) matematikában és fizikában jeleskedő egyének (N = 162) longitudinális vizsgálatát végezte el. 13 és 28 éves korukban elemezték az érdeklődési profiljukat, és megállapították, hogy az intraindividuális korreláció 0.50, vagyis igen korai életkorban is jól előrejelezhető az ember érdeklődési köre. A Holland-féle tipológiából a konvencionális típus a legváltozékonyabb meglátásuk szerint, ám a realista, a kutató és a művészi pályák iránti vonzalom tartós marad. Oppler és mtsai. (1993) kifejezetten arra hívták fel a figyelmet, hogy az általános iskola korai szakaszában fontos a tudományos pályákkal való ismerkedés, különösen a lányok esetében, még mielőtt a nemi szerepek felmerülnek. Kutatásukba hetedik osztályos tanulókat vontak be. A fiúk a hagyományosan férfidominanciát mutató területeket válogatták maguknak (például vegyészet, információ-technológia, mérnök), míg a lányok a tanári, tanácsadói és szociális tevékenységeket tartották megfelelőnek. Ugyanakkor ha az érdeklődés szintjét vesszük figyelembe, öt olyan foglalkozás is van, amely mindkét nem listáján előkelő helyen szerepel: cégvezető, orvos, ügyvéd, tudós és színész, s ezek azt mutatják, hogy bizonyos magasabb szintű foglalkozások iránt később csökken a tanulók – különösen a lányok – vonzalma. A tehetséggondozás alapvető feladata, hogy a legkiválóbb kapacitású fiatalokat megnyerje azoknak a pályáknak, ahol a felfedezés, az innováció és az irányítás teret kaphat. Kerr (1982, idézi Tóth, 1998) számolt be arról a programról, amelyben 11. osztályos tehetséges diákokat igyekeztek bátorítani az igényesebb pályák választására. A foglalkozás során az önismeret mellett egyetemeket és előadásokat látogattak a fiatalok, egyetemi oktatókkal és tanácsadókkal konzultáltak, egyéni és csoportos megbeszélésen vettek részt, ahol az eredményeiket megismerhették, és felvázolhatták jövőjüket. Azokra a diákokra külön is fókuszáltak a program vezetői, akik képességeik alatt, a nemi sztereotípiák szerint vagy alacsony státuszú foglalkozásokban gondolkodtak, s igyekeztek számukra hangsúlyozni a magas igényszint fontosságát. Több héttel a program után azt tapasztalták a kutatók, hogy a lányok igényszintje megnőtt, bátrabban választottak kvalifikáltabb munkákat, míg

a fiúk igényszintje nem változott (hiszen már korábban is emelkedett szintet mutatott). Höffler, Köhler és Parchmann (2019) egy új eszköz, a RIASEC+N segítségével egyrészt azt igazolták, hogy a tehetséges fiúk – az elképzeléseknek megfelelően – inkább a kutató területet preferálják, míg a lányok a művészi és szociális tudományokkal foglalkoznak szívesen, másrészt azok esetében magasabb a természettudományos terület iránti vonzódás, akik részt vettek már tudományos versenyeken. Vagyis az iskolai tudományos gazdagító programok és megmérettetések segítik a nemek közötti különbségek leküzdését, továbbá támogatják a fiúk szociális és művészi fejlődését, mely – értelmezésük szerint – a tudományos világban elengedhetetlen a kapcsolati háló fenntartásához. A tehetséges lányok tudományos előmenetelét nemcsak az iskolai programok, hanem a kulturális és anyai példaképek is befolyásolják, ahogy Fiebig és Beauregard (2010) bizonyította. Amerikai és német középiskolás lányok fejlődését követték a teljes iskolai szakasz során. Mindkét csoport magas kvalifikációt jelölt meg elérendő célként, ám az amerikai mintában szignifikánsan csökkent a diploma utáni vágy az iskola befejezésének időpontjában. A német lányok bátrabban vállalták fel a nem tradicionális pályákat, különösen akkor, ha az anya maga is ezt az utat járta be. Azaz nem az anya végzettségi szintje és karrierje volt a meghatározó, hanem hogy mit gondolt a társadalom nemi szerepeiről.

Összegzés

Sok idő telt el azóta, hogy a szakmák elkülönültek, egyre speciálisabb területeik megjelentek, mégis egyre inkább porondon van annak a kérdése, hogyan lehet úgy megtalálni az egyénhez leginkább illő pályát, hogy abban önmaga lehessen, ugyanakkor a társadalom és a munkaerőpiac felől érkező elvárásoknak is meg tudjon felelni.

Az évtizedes kutatások arra a következtetésre jutottak, hogy bár soktényezős feladatról van szó, de az érdeklődés kiemelt jelentőséggel bír benne. Az érdeklődés vonásjellegű preferencia, amely motivációs funkciót tölt be, érzelmi és kognitív válaszokkal meghatározza az egyén viselkedését. Egyes kutatók genetikai meghatározottságot sejtenek az érdeklődés mögött, mások a genetikán túlmenően fejlődési folyamatként írják le, mely egy kötődéssel indul az érdeklődés tárgya iránt, a kellemes érzés pedig arra serkenti az egyént, hogy több időt töltsön az adott tárggyal. Az érdeklődés nem állandó abban az értelemben, hogy a környezet – például egy új munkaterület – az adott tevékenységen belül átirányíthatja a figyelmet, illetve szélesítheti vagy szűkítheti az érdeklődést. Különösen az általános iskola és középiskola átmenetére jellemző, hogy a kompetenciák érésével, a képességek alakulásával a gyermekkorban kedvelt tevékenységek (rajzolás, állatok iránti vonzalom) elhalványulnak, s nem lesznek potenciális munkaterületekké. Azonban igen korai életszakaszban

megfigyelhetők az érdeklődés főbb jellegzetességei, melyek közül a tárgyak versus emberek kettősség a legnyilvánvalóbb, majd pedig a nemek szerinti elkülönülés válik érzékelhetővé. A középiskola végére, illetve az egyetemi évek kezdetén stabilizálódik az érdeklődés mintázata, amely a kutatások szerint a következő két évtizedben megmarad.

A család és az egyéb személyes inputok, a rassz, nem, akadályozottság vagy az egészségügyi státusz a tanulási tapasztalaton keresztül hat az érdeklődésre. Kevés figyelem irányul azonban arra – különösen magyar vonatkozásban –, hogy az iskolai munka formálja-e a tanulók pályaérdeklődését direkt vagy indirekt módon. Hiányosak a kutatások bizonyos iskolatípusokra – például a gimnáziumokra –, illetve a speciális csoportokra vonatkozóan. A szakirodalom nem ad megnyugtató választ arra a kérdésre, milyen a 21. századi gimnazisták érdeklődése, van-e eltérés a nemek és a speciális csoportok pályaérdeklődése között. Nem ismert, mennyire differenciálódott a középiskolások pályák iránti vonzalma, illetve az érdeklődés intenzitásának van-e jelenősége a pályadöntés során. Nincs kellően feltárva az a terület, amely megmutatná, vajon az iskolai pályaedukációs munka vagy a tanulmányi eredmény befolyásolja-e a tanulók érdeklődésének formálódását, továbbá az sem egyértelmű, van-e kapcsolat a pályaérdeklődés és a pályaválasztási bizonytalanság szintje között.

Annyi bizonyos ugyanakkor, hogy az érdeklődés bizonyítottan hatással van a személyes, a tanulmányok és a munka világával kapcsolatos jóllétünkre. A személyiség lényeges részét reprezentálja, irányítja az egyén választásait, célvezérelt viselkedésre sarkall, energetizálja és fenntartja az erőfeszítést, amíg az ember el nem éri a kitűzött célt. Korábban az érdeklődés szerepe a teljesítmény előrejelzésében nem volt jelentős tényező, mert a képességek és a személyiség felülírta azt. Több metaanalízis és kutatás azonban bizonyította, hogy a jövőbeni teljesítmény és a sikeres karrier kitapintható az érdeklődés feltárásával.

A szakirodalom áttekintése rámutatott hiányosságokra és egyúttal lehetőségekre is. Az iskolai munka szempontjából az alábbi tanulságok vonhatók le:

- törekedni kell a tanulók érdeklődésének elsődleges feltárására,
- a legtöbb lehetőség megmutatásával formálni szükséges a pályák iránti attitűdöt,
- már a korai szakaszban érdemes kitapintani az érdeklődési irányokat,
- különösen a lányoknál fontos még a nemi szerepek elsajátítása előtt a lehető legtöbb tevékenységbe bevonni őket,
- mindenfajta pályaedukációs tevékenységnek jelentősége és haszna van, de nem a formájuk és számuk a lényeges, hanem az intenzitásuk,
- vagyis a rendszeresség és folyamatos erősítés, a tantervbe való beépítettség számít,
- a gimnáziumi tanulókra ugyanolyan figyelmet érdemes szentelni, mint a középiskolába készülők esetében,
- az érettségi környékén megfigyelt érdeklődés várhatóan a következő két évtizedben meghatározó lesz,

- az érdeklődés kiforrottsága növeli a tanulmányi eredményességet,
- továbbá csökkenti a pályaválasztással járó bizonytalanságot,
- a speciális tanulói csoportok eltérő fókuszú beavatkozást igényelnek, az SNI-tanulók önértékelését és énhatékonyságát kell fejleszteni, míg a tehetséges tanulók differenciált érdeklődését támogatni.

Irodalomjegyzék

Achter, J. A., Lubinski, D., & Benbow, C. E (1996). Multipotentiality among the intellectually gifted: It was never there and already it's vanishing. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 65–76. https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.1.65

Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, 219–245. https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.2.219

Ainley, M. (2007). Being and feeling interested: Transient state, mood, and disposition. In P. Schutz (Ed.), *Emotion in education* (pp. 147–157). New York, NY: Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50010-1

Allen, J., & Robbins, S. (2010). Effects of interest–major congruence, motivation, and academic performance on timely degree attainment. *Journal of Counseling Psychology*, 57, 23–35. https://doi.org/10.1037/a0019085 https://doi.org/10.1037/a0017267

Almeida, P. I. L., Ahmetoglu, G., & Chamorro-Premuzic, T. (2014). Who wants to be an entrepreneur? The relationship between vocational interests and individual differences in entrepreneurship. *Journal of Career Assessment*, 22(1), 102–112. https://doi.org/10.1177/1069072713492923

Atitsogbe, K. A., Moumoula, I. A., Rochat, S. Antonietti, J-P., Rossier, J. (2018.) Vocational interests and career indecision in Switzerland and Burkinae Faso: Cross-cultural similarities and differences. Journal of Vocational Behavior. 126–140. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.04.002

Betsworth, D. G., & Fouad, N. A. (1997). Vocational interests: A look at the past 70 years and a glance at the future. *Career Development Quarterly*, 46, 23–47. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00689.x

Blažev, M., Babarović, T., Šverko, I. (2019). *Changes in gender-stereotyped interests during the transition after high school*. 43rd IAEVG International conference poster, Sept. 11–13. Bratislava

Borbély-Pecze T. B. (2010). Életút támogató pályaorientáció. Doktori dolgozat. ELTE PPK

Borbély-Pecze T. B. – Fazakas I. – Juhász Á. (2019). Pályabolyongások – Pályaorientációról a Szakképzés 4.0 stratégia kapcsán, Új Pedagógiai Szemle, 7-8. 95–106.

Bouchard, T. J. (1997). Genetic influences on mental abilities, personality, vocational interests, and work attitudes. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 12, 373–395.

Brown, S. D., Hacker, J., Abrams, M., Carr, A., Rector, C., Lamp, K., Telander, K., Siena, A. (2012). Validation of a four-factor model of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 20:3–21. https://doi.org/10.1177/1069072711417154

Burns, S. T., Garcia, G. L., Smith, D. M., Goodman, S. R. (2016). Adding Career Biographies and Career Narratives to Career Interest Inventories. *Journal of Employment Counseling*, 53(3), 98–111. https://doi.org/10.1002/joec.12032

Ceci, S. J., Williams, W. M., Barnett, S. M. (2009). Women's underrepresentation in science: Sociocultural and biological considerations. *Psychological Bulletin*, 135, 218–261. https://doi.org/10.1037/a0014412

Chamorro-Premuzic, T. (2015). *Personality and individual differences*. The British Psychologycal Society and Wiley.

Chamorro-Premuzic, T., A. Furnham and P.L. Ackerman (2006), "Ability and personality correlates of general knowledge", *Personality and Individual Differences*, Vol. 41/3, pp. 419–429. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.036

Chartrand, J. M., & Robbins, S. B. (1990). Using multidimensional career decision instruments to assess career decidedness and implementation. *The Career Development Quarterly, 39*, 166–177. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1990.tb00837.x

Creed, P., Patton, W., Prideaux, L.-A. (2006). Causal Relationship Between Career Indecision and Career Decision-Making Self-Efficacy: A Longitudinal Cross-Lagged Analysis. *Journal of Career Development,* 33(1):pp. 47–65. https://doi.org/10.1177/0894845306289535

Crites, J. O. (1999). Operational definitions of interests. In M. L. Savickas, A. R. Spokane (Eds.), Vocational interests (pp. 163–170). Palo Alto, CA: Davies-Black.

Czeglédi E., Máth J. (2013). Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*, 13(4):23–46.

Darcy, M. U. A., & Tracey, T. J. G. (2007). Circumplex structure of Holland's RIASEC Interests across gender and time. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 17–31. https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.1.17

Denissen, J. J., Zarrett, N. R., & Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. Child Development, 78(2), 430–447. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01007.x

Di Fabio, A., Maree, J. G. (2013). Effectiveness of the career interest profile. Journal of Employment Counseling, 50(3), 110–123. https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2013.00030.x

Donnay, D. A. C., Morris, M. L., Schaubhut, N. A., & Thompson, R. C. (2005*). Strong Interest Inventory manual: Research, development, and strategies for interpretation*. Mountain View, CA: CPP.

Donohue, R. (2006). Person–environment congruence in relation to career change and career persistence. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 504–515. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.11.002

Duffy, R. D., & Sedlacek, W. E. (2007). The presence of and search for a calling: Connections to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 590–601. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.03.007

Emmett, J. D., & Minor, C. W. (1993). Career decision-making factors in gifted young adults. *Career Development Quarterly*, 41, 350–366. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1993.tb00409.x

Feldman, D. C. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review*, 13, 499–531. https://doi.org/10.1016/S1053-4822(03)00048-2

Fiebig, J. N., Beauregard, E. (2010). Longitudinal Change and Maternal Influence on Occupational Aspirations of Gifted Female American and German Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 34, No. 1, pp. 45–67. https://doi.org/10.1177/016235321003400103

Finánczy E. (1932). Herbart: Pedagógiai előadások vázlata. Budapest: *Kisdednevelés*, 22.

Furnham, A., Monsen, J., Ahmetoglu, G. (2009). „Typical intellectual engagement, Big Five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors of academic performance", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 79/4, pp. 769–782., https://doi.org/10.1348/978185409X412147

Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of career decision-making difficulties. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510–526. https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510

Germeijs, V., De Boeck, P. (2002). A Measurement Scale for Indecisiveness and its Relationship to Career Indecision and Other Types of Indecision. *European Journal of Psychological Assessment*, Vol. 18, Issue 2, pp. 113–122. https://doi.org/10.1027//1015-5759.18.2.113

Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental Theory of occupational aspirations. Journal of Counseling Psychology, 28(6), 545–579. https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545

Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71–100). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., Fernet, C. (2003). Predicting Career Indecision: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 50, No. 2, 165–177 https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.165

Hansen, J. C. (1984). The measurement of vocational interests: Issues and future directions. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 99–136). New York: Wiley.

Hárs, Á. – Tóth, G. (2009): *A pályaorientációs / karrier tanácsadás gazdasági hatása, hatékonyságának és költségráfordításainak vizsgálata*. Kutatási beszámoló. Kopint-Tárki.

Häussler, P., Hoffmann, L. (2002). An intervention study to enhance girls' interest, self-concept, and achievement in physics classes. *Journal of Research in Science Teaching* 39(9):870–888. https://doi.org/10.1002/tea.10048

Henry, P. (1989). Relationship between Academic Achievement and Measured Career Interest: Examination of Holland's Theory. *Psychological Reports*, 64(1), 35–40. https://doi.org/10.2466/pr0.1989.64.1.35

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

Hoff, K. A., Briley, D. A., Wee, C. J. M., & Rounds J. (2018). Normative changes in interests from adolescence to adulthood: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*. 426–451. https://doi.org/10.1037/bul0000140

Hoff, K. A., Song, Q. C., Einarsdóttir, S., Briley, D. A., & Rounds, J. (2020). Developmental structure of personality and interests: A four-wave, 8-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 118(5), 1044–1064. https://doi.org/10.1037/pspp0000228

Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35–45. https://doi.org/10.1037/h0040767

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices (3rd ed.).* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Höffler, T. N., Köhler, C. & Parchmann, Ilka (2019). Scientists of the future: an analysis of talented students' interests. *International Journal of STEM Education*, Vol 6, 29. https://doi.org/10.1186/s40594-019-0184-1

Ion, A., Nye, C. D., & Iliescu, D. (2017). Age and gender differences in the variability of vocational interests. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 97–113. https://doi.org/10.1177/1069072717748646

Izard, C. E., Ackerman, B. P., Schoff, K. M. & Fine, S. E. 1438. (2000). Self-organization of discrete emotions, emotion patterns, and emotion–cognition relations. In M. Lewis, & I. Granic (Eds.), Emotion, development, and Self-organization. (pp. 15–36). New York: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511527883.003

Kereszty Orsolya (2014): Nők az oktatásban Magyarországon 1989-2013, In: Juhász Borbála (szerk.) *A nőtlen évek ára: A nők helyzetének közpolitikai elemzése*: 1989–2013. Magyar Női Érdekérvényesítő Szövetség, Budapest, 259–294.

Kerr, B. A., & Colangelo, N. (1988). The college plans of academically talented students. *Journal of Counseling and Development*, 67, 42–48. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1988.tb02009.x

Kerr, B. A., & Ghrist-Priebe, S. (1988). Intervention for multipotentiality: Effects of a Career Counseling Laboratory for Gifted High School Students. *Journal of Counseling and Development*, 66, 366–369. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1988.tb00888.x

Klapwijk, R., Rommes, E. (2009). Career orientation of secondary school students (m/f) in the Netherlands. *Int J Technol Des Educ* 19, 403–418. https://doi.org/10.1007/s10798-009-9095-7

Köller, O., Baumert, J., & Schnabel, K. (2001). Does Interest Matter? The Relationship between Academic Interest and Achievement in Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(5), 448–470. https://doi.org/10.2307/749801

Krapp, A. (2002). An Educational-Psychological Theory of Interest and Its Relation to SDT In Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination* University of Rochester Press.

Krapp, A. (2007). An educational–psychological conceptualization of interest. International. *Journal of Educational and Vocational Guidance*, 7, 5–21. https://doi.org/10.1007/s10775-007-9113-9

Krause, J. S., & Clark, J. M. R. (2014). Stability of vocational interests after recent spinal cord injury. *Rehabilitation Psychology*, 59, 321–328. https://doi.org/10.1037/a0037265

Lawson, K. M., Leeb, B., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2018). Correlates of gendered vocational development from middle childhood to young adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 209–221. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.002

Lee, W., Lee, M-J., Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, Vol 39, Issue 2, 86–99. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.002

Lindstrom, L., Harwick, R. M., Poppen, M., & Doren, B. (2012). Gender Gaps: Career Development for Young Women With Disabilities Career Development and Transition for Exceptional Individuals. *Career Development for Exceptional Individuals*, 20 (10), 1–10.

Low, K. S. D., Yoon, M., Roberts, B. W., & Rounds, J. (2005). The stability of vocational interests from early adolescence to middle adulthood: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 131, 713–737. https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.5.713

Lubinski, D. (2000). Scientific and social significance of assessing individual differences: „Sinking shafts at a few critical points." *Annual Review of Psychology*, 51, 405–444. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.405

Lucas, M. S. (1993). A validation of types of career indecision at a counseling center. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 40. No. 4., 440–446. https://doi.org/10.1037/0022-0167.40.4.440

Ludwikowski, W. M. A., Scheshinger, H. A., Armstrong, P. I. (2019). Are Interest Assessments Propagating Gender Differences in Occupations? Journal of Career Assessment, pp. 14–27. https://doi.org/10.1177/1069072718821600

Lukács É. F. (2012). *A pályaválasztás és identitásfejlődés összefüggései*. Doktori dolgozat. ELTE PPK.

Maree, J. G. (2019). Group Career Construction Counseling: A Mixed-Methods Intervention Study With High School Students. *Career Development Quarterly*, 67(1), 47–61. https://doi.org/10.1002/cdq.12162

Milgram, R. M., & Hong, E. (1999). Multipotential abilities and vocational interests in gifted adolescents: Fact or fiction? *International Journal of Psychology*, 34(2), 81–93. https://doi.org/10.1080/002075999399981

Mustata, A.-E. (2014). The role of gender in the formation of vocational interests and career orientation in adolescence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127, 240–244. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.248

Noack, P., Kracke, B., Gniewosz, B., & Dietrich, J., (2010). Parental and school effects on students' occupational exploration, *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 50–57. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.006

Nye, C. D., Su, R., Rounds, J., & Drasgow, F. (2012). Vocational interests and performance: A quantitative summary of over 60 years of research. *Perspectives on Psychological Science, 7*(4), 384–403. https://doi.org/10.1177/1745691612449021

Ochnik, D., Arzenšek, A. (2020). Vocational interests among Polish and Slovenian students of management. *Journal of the Higher School of Economics*. Vol. 17. N 2. P. 328–344. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-2-328-344

Oppler, S. H., Stocking, V. B., Goldstein, D., Porter, L. C. (1993). *Career Interests of Academically Talented Seventh Graders.* American Institutes for Research, Washington Office Duke University Talent Identification Program. Paper presented

at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, Georgia, April 12–16.

Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*: Special Issue on Holland's Theory, 55, 147–154. https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1704

Ostorics L., Szalay B., Szepesi I., Vadász Cs. (2016). *PISA 2015 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Ott-Holland, C. J., Huang, J. L., Ryan, A. M., Elizondo, F., & Wadlington, P. L. (2013). Culture and vocational interests: The moderating role of collectivism and gender egalitarianism. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 569–581. https://doi.org/10.1037/a0033587

Päessler, K. (2015). Sex differences in the variability of vocational interests. *European Journal of Personality*, 29, 568–578. https://doi.org/10.1002/per.2010

Pusztai G., Szigeti F. (szerk.) (2018). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.

Rawat, A. (2011). *Examining work as calling*. Doktori dolgozat. University of Pittsburgh.

Renninger, K. A., Hidi, S., & Krapp, A. (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Réti M. (2010 vagy 2011): Nemi szerepek és tanulás. *Magyar Tudomány*, 2. 234–242.

Ritoók P. (1986). *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Roberts, B. W., & DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126, 3–25. https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.1.3

Roberts, B. W., & Wood, D. (2006). Personality development in the context of the Neo-Socioanalytic Model of Personality. In D. K. Mroczek & T. D. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 11–39). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), 1–25. https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1

Rohe, D. E. & Krause, J. S. (1998). Stability of interests after severe physical disability: An 11-year longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 45–58. https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.1560

Rounds, J. (1995). Vocational interests: Evaluating structural hypotheses. In D. J. Lubinski & R. V. Dawis (Eds.), *Assessing individual differences in human behavior: New concepts, methods, and findings* (pp. 177–232). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

Rounds, J., & Su, R. (2014). The nature and power of interests. *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 98–103. https://doi.org/10.1177/0963721414522812

Sadler, P. M., Sonnert, G., Hazari, Z., Tai, R. (2012): Stability and volatility of STEM career interest in high school: A gender study. *Science Education*, 96/3. 411–427. https://doi.org/10.1002/sce.21007

Sajjadi, S. H., Rejskind, F. G., & Shore, B. M. (2001). Is multipotentiality a problem or not? A new look at the data. *High Ability Studies*, 12, 27–43. https://doi.org/10.1080/13598130124556

Savickas, M. L., & Spokane, A. R. (Eds.) (1999). *Vocational interests*. Palo Alto, CA: Davies–Black.

Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), Educational psychology handbook series. *Handbook of motivation at school* (pp. 197–222). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Schiefele, U., Krapp, A., & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zfitschriftfur Entwicklungspsychologie und Pddagogische Psychologie*, 25, 120–148.

Schiefele, U., Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 183–212). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schmidt, F. L. (2014), „A general theoretical integrative model of individual differences in interests, abilities, personality traits, and academic and occupational achievement: a commentary on four recent articles", *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 9/2, pp. 211–218., https://doi.org/10.1177/1745691613518074

Silvia, P. J. (2001). Interest and interests: The psychology of constructive capriciousness. Review of General Psychology, 5(3), 270–290. https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.3.270

Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. New York, NY: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195158557.001.0001

Silvia, P. J. (2008). Interest – The curious emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 17(1), 57–60. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00548.x

Sparfeldt, J. R. (2007). Vocational interests of gifted adolescents. *Personality and Individual Differences* Vol 42, Issue 6, 1011–1021. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.010

Stărică, E. C. (2012). Predictors for career indecision in adolescence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 33 168–172. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.105

Stromberg, C. A., (2008). *Career aspirations: Similarities and differences between adolescence with learning disabilities and adolescence not receiving special education services*. Doktori dolgozat, Rochester Institute of Technology.

Su, R. (2012). The power of vocational interests and interest congruence in predicting career success. Doktori dolgozat, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Su, R., & Nye, C. D. (2017). Interests and person-environment fit: A new perspective on workforce readiness and success. In J. Burrus, K. D. Mattern, B. Naemi, & R. D. Roberts (Eds.), *Building better students: Preparation for the workforce*. New York: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199373222.003.0008

Su, R., Rounds, J., & Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people: A meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135, 859–884. https://doi.org/10.1037/a0017364

Su, R., Stoll, G., & Rounds, J. (2019). The nature of interests: Toward a unifying theory of traitsituationinterest dynamics. In Christopher D. Nye & J. Rounds (Eds.), *Vocational Interests: Rethinking Their Role in Understanding Workplace Behavior and Practice*. Taylor & Francis/Routledge.

Suhajda Cs. J. (2017). *A pályaorientációs tevékenység változása és megvalósulása a köznevelésben a rendszerváltozástól napjainkig különös tekintettel az információs folyamatokra.* Doktori dolgozat, Pécsi Tudományegyetem.

Super, D. E. (1963). Self-concepts in vocational development. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, & J. P. Jordaan (Eds.), *Career development: Self-concept theory* (pp. 1–16). New York, NY: College Entrance Examination Board.

Super, D. E. (1995). Values: Their nature, assessment, and practical use. In D. E. Super & B. Sveko (Eds.), Life roles, values, and the careers: International findings of the Work Importance Study (pp. 225–240). San Francisco: Jossey-Bass.

Szabó M., Kiss, I., Herczegné Keresztúri J., Szemán D., Czigány L. (é. n.). *A pályatanácsadás hatékonyságmérésének lehetséges indikátorai.* Kutatási beszámoló. http://eletpalya.munka.hu/c/document_library/get_file?uuid=327a69bf-c97d-4549-8d57-dd2ac8431234&groupId=10418 (Utolsó letöltés: 2021. február 17.)

Szilágyi Klára (1997): *Az egyéni tanácsadás*. Módszertani kézikönyv a munkavállalási, munka-, pályatanácsadók számára. Gödöllői Agrártudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete, Gödöllő.

Tóth L. (szerk.) (1998): A tehetségek tanítása. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

Török, R. (2016). *A pályadöntési énhatékonyság sajátosságai és változási mintázatai sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű középiskolások körében*. Doktori dolgozat, ELTE PPK.

Tracey, T. J. G. (2002). Development of interests and competency beliefs: A one-year longitudinal study of fifth to eighth grade students using the ICA-R and structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 148–163. https://doi.org/10.1037/0022-0167.49.2.148

Tracey, T. J. G., Robbins, S. B., & Hofsess, C. D. (2005). Stability and change in interests: A longitudinal study of adolescents from grades 8 to 12. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 1–25. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.002

Tracey, T. J. G., & Ward, C. C. (1998). The structure of children's interests and competence perceptions. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 290–303. https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.290

Tudlik Cs. (2020): A pályaérdeklődés kapcsolata a pályaválasztási bizonytalansággal és a karrierdöntési én-hatékonysággal. *OxIPO*, 2020/3, 43–54. https://doi.org/10.35405/OXIPO.2020.3.43

Turner, S. A., Jr., & Silvia, P. J. (2006). Must things be pleasant? A test of competing appraisal structures. *Emotion*, 6(4), 670–674. https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.4.670

Valla, J. M., Ceci, S. J. (2011). Can sex differences in science be tied to the long reach of prenatal harmones? Brain organization theory, digit ratio (2D/4D), and sex differences in preferences and cognition. *Perspectives on Psychological Science*, 6, 134–146. https://doi.org/10.1177/1745691611400236

Van Iddekinge, C. H., Putka, D. J., & Campbell, J. C. (2011). Reconsidering vocational interests for personnel selection: The validity of an interest-based selection test in relation to job knowledge, job performance, and continuance intentions. *Journal of Applied Psychology*, 96, 13–33. https://doi.org/10.1037/a0021193

Vardarlı, B., Özyürek, R., Wilkins-Yel, K. G., & Tracey, T. J. G. (2017). Examining the structure of vocational interests in Turkey in the context of the personal globe model. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17, 347–359. https://doi.org/10.1007/s10775-016-9338-6

Vock, M., Köller, O., & Nagy, G. (2013). Vocational interests of intellectually gifted and highly achieving young adults. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 305–328. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02063.x

Volodina, A., & Nagy, G. (2016). Vocational choices in adolescence: The role of gender, school achievement, self-concepts, and vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 95, 58–73. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.005

Von Stumm, S., B. Hell and T. Chamorro-Premuzic (2011), "The hungry mind: intellectual curiosity ss the third pillar of academic performance", *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 6/6, pp. 574–588, https://doi.org/10.1177/1745691611421204

Vroom, V. H., & Deci, E. L. (1992). *Management and motivation* (2nd ed.). London, England: Penguin.

Webb, R. M., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2002). Mathematically facile adolescents with math–science aspirations: New perspectives on their educational and vocational development. *Journal of Educational Psychology*, 94, 785–794. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.785

Whiston, S. C., Li, Y., Goodrich, M. N., Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: a meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior* 100:175–184. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.010

Wille, B., Tracey, T. J., Feys, M., & De Fruyt, F. (2014). A longitudinal and multi-method examination of interest–occupation congruence within and across time. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 59–73. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.12.001

Jogszabály

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény

https://doi.org/10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.133

AZ INFORMÁCIÓFELDOLGOZÁS SZEREPE A PÁLYAORIENTÁCIÓ PEDAGÓGIAI FOLYAMATÁBAN

TAJTINÉ LESÓ GYÖRGYI
Eszterházy Károly Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

A XXI. században a tanulási-tanítási környezetben végbemenő változások számos pedagógiai és társadalmi kérdést vetnek fel a tanári és a tanulói szerepekről, a tanulási környezetről, illetve a munkaerőpiaci elvárásokról, melyekre jelenleg még nincsenek teljes mértékben kidolgozott gyakorlati válaszaink. A megoldások keresését nagymértékben nehezíti a kihívás multidiszciplináris jellege. A 2020-ban elfogadott új Nemzeti alaptantervben markánsan látható a pályaorientáció transzdiszciplináris jellege. Ebből az aspektusból adódóan is több dimenzión keresztül vizsgálhatjuk a tanulók sajátosságait, információhoz jutásuk esélyeit, mértékét és az információfeldolgozásuk módját, illetve az ezzel gyakran szorosan összefüggő tanulmányi eredményességüket és motivációjukat. Jelen tanulmány terjedelme a digitális munkarendben megvalósuló, a pályaorientáció területéhez kapcsolódó információhoz jutási és információfeldolgozási sajátosságok és a diákok pályaorientációs folyamatba épített gamifikációs eszközrendszerhez való viszonyának rövid áttekintését teszi lehetővé. A CIP-modell pályaorientációs szempontú elemzése, vagyis az információfeldolgozás piramisának és a CASVE-ciklus kapcsolatának bemutatása során pedig láthatóvá válnak a pedagógiai beavatkozási pontok, melyek megmutatják a digitális pedagógia lehetséges helyét a pályaorientációs folyamatban. A kognitív információfeldolgozási folyamatnak a pályaorientáció pedagógiai folyamatába ágyazott áttekintése így segítheti az évfolyamokon és tantárgyakon átívelő pedagógiai tervezést.

Bevezetés

A XXI. században a tanulási-tanítási környezetben – részben váratlanul – bekövetkező változások számos pedagógiai és társadalmi kérdést felvetnek, melyekre jelenleg még nincsenek teljes mértékben kidolgozott gyakorlati válaszaink. A változó tanári és tanulói szerepek, az átalakuló tanulási környezet és a folyamatosan változó munkaerőpiaci elvárások komoly kihívások elé állítják a pedagógusokat. A megoldások keresését pedig nagymértékben nehezíti a kihívások multidiszciplináris jellege.

A pályaorientáció aspektusából is több dimenzión keresztül vizsgálhatjuk a tanulók sajátosságait, úgymint az információhoz jutásuk esélyeit, mértékét, információfeldolgozásuk

módját, illetve az ezzel gyakran szorosan összefüggő tanulmányi eredményességüket és motivációjukat. Hiszen a tanulási motivációt és a tanulmányi teljesítményt erősen befolyásolhatja, ha a tanuló minél konkrétabb karriercélokkal, pályatervekkel rendelkezik (Harackiewicz és mtsai., 2002).

Jelen tanulmány terjedelme csak a digitális munkarendben megvalósuló, a pályaorientáció területéhez kapcsolódó információhoz jutási és információfeldolgozási sajátosságok és a diákok a pályaorientációs folyamatba épített gamifikációs eszközrendszerhez való viszonyának rövid áttekintését teszi lehetővé, és arra keresi a választ, hogy a pedagógusok szükség esetén a digitális pedagógia módszertani eszköztárát is felhasználva hogyan tudják fejleszteni a diákok információfeldolgozási és döntési képességeit.

Információfeldolgozás és pályaorientáció

A pályaorientációt Szilágyi (2004) egy olyan folyamatnak írja le, amelyben a tanuló saját, egyéni igényeihez igazodva, azt figyelembe véve segíti a számára megfelelő pálya, szakma kiválasztását, és teszi mindezt a lehető legszélesebb információnyújtás révén. Kenderfi (2006) a pályaorientáció kapcsán hangsúlyozza, hogy magát az információszerzést és -feldolgozást is tanulni kell. Fel kell tudni ismerni, hogy pontosan milyen információkra van szükségünk, hogyan tudjuk azokat begyűjteni, kezelni és önmagunkra vonatkoztatva feldolgozni.

Az iskolai pályaorientáció egyik fontos feladata az önismeret- és a pályaismeretbővítés mellett, hogy megtanítsa a diákok számára a célirányos információgyűjtést és -feldolgozást, hiszen az információfeldolgozás képessége is ugyanúgy fejleszthető, mint az olvasás képessége.

Az egész életen át tartó tanulás (lifelong learning) mint megközelítési mód előtérbe helyezte a folyamatos tanulás szükségességét, a tanuló szerepét és a tanulási folyamat eredményességét. A nevelési-oktatási intézmények egyik kiemelt feladata a tanuláshoz való pozitív viszony kialakítása, fenntartása. A pedagógiai értékelés módja pedig erősen befolyásolhatja a tanulási motiváció irányát. Az értékelés minősítő, osztályozó jellegének túlhangsúlyozása sokszor kudarcok, szorongások oka lehet, és negatívan hathat az egész életen át tartó tanulás kialakulására, illetve negatívan befolyásolhatja vagy akár gátolhatja is a realitásorientációs törekvéseket (Borbély és mtsai., 2020).

Elmondható, hogy az információs társadalom és a digitális kultúra elterjedése komoly hatást gyakorol a tanulási környezetre és a tanulási kultúra megváltozására egyaránt, továbbá befolyásolja a tanulók információszerzési módszereit és eszközeit. (Komenczi, 2009)

Ebben a megváltozott környezeteben létrejön egy olyan virtuális közeg, melyben a felhasználók egyben tartalomszolgáltatókká, tartalommegosztókká is válnak, és még aktívabb szereplői lehetnek a saját tanulási folyamataiknak. Ez a változás megfigyelhetően

hatást gyakorol a tanulási-tanítási eszközök változására is. A tanulás online térbe való egyre nagyobb mértékű áthelyeződése folyamatosan növeli a tanulóközösségek szerepét, és ezzel párhuzamosan megfigyelhető a közös érdeklődési körön belül a kölcsönhatás, a tudásmegosztás és együtt tanulás. (Benedek, 2012)

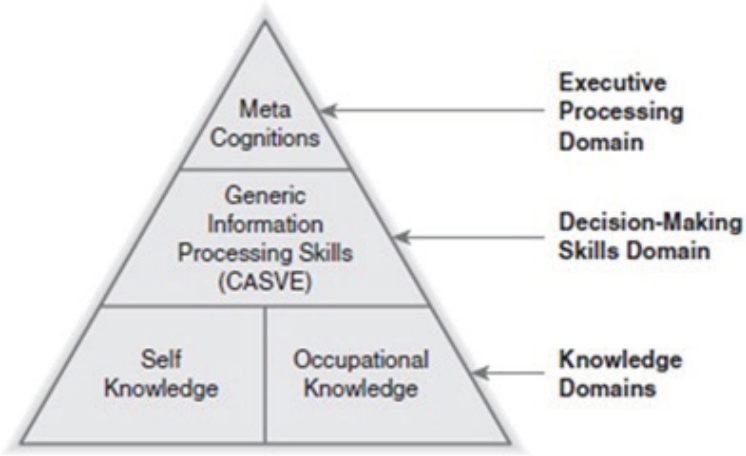
Szűts (2020) hangsúlyozza, hogy nemcsak a pedagógusok körében, hanem a pedagógia minden területén fontos és szükséges lenne az a szemléletváltás, mely szerint az IKT és az egyéb technológiák többé már nemcsak „egy eszköz" az oktatásban, hanem alapjaiban határozzák meg a tanítás-tanulás folyamatát, mely egyszerre igazodik az információs társadalom és a munkaerőpiac folyamatosan változó világához és elvárásaihoz. Véleménye szerint a szemléletváltás során természetesen figyelembe kell venni a digitális pedagógia előnyeit és hátrányait egyaránt. A sokszor emlegetett negatív hatások előfordulását nem vitatja, úgymint a leegyszerűsítő gondolkodás és a társas kapcsolatok erodálódása. A figyelemzavar valóban felerősödhet a multitasking következményeként, jellemző lehet a címszavas keresések és a lényegi információ elraktározásának nehézsége, amit digitális demenciaként említ. Kiemeli azonban, hogy megfelelő odafigyeléssel ezek megelőzhetők lehetnek, és a pozitív hozadék miatt mindenképpen megéri alkalmazni, hiszen az online térben a hibázásnak sokkal kisebb a szociális veszélye, mint a személyes jelenlét során. A digitális pedagógia felerősítheti és hatékonyabbá teheti az önállóság, az önszabályozó tanulás fejlesztését; pozitív hatást gyakorolhat a kreativitásra, gyorsabb információszerzést tesz lehetővé, melynek feldolgozása kollaboratív eszközökkel növelheti a horizontális együttműködést a diákok között.

A kognitív információfeldolgozási modell szerepe az iskolai pályaorientációs munkában

Osborn és munkatársai (2019) által kidolgozott kognitív információfeldolgozási modellen (Cognitive Information Processing Modell – CIP) keresztül megérthetjük, hogy a pályaorientációs munka pedagógiai folyamatába hogyan építhető be és milyen lépések szerint történhet az információfeldolgozás tanítása.

A folyamat lényege, hogy nemcsak egy egyszeri pályaválasztási döntést képes segíteni, hanem lehetővé teszi, hogy a jövőbeni életpálya-építési döntések során is aktivizálható legyen ez a tudás, így mutat céljaiban egyezést a Nemzeti alaptanterv 2020 által megfogalmazott munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák és ezen belül a döntési kompetencia fejlesztésével. Ezen kompetenciaterületet részletesebben áttanulmányozva láthatjuk, hogy olyan képességeket vár el a tanulóktól, melyek szorosan kapcsolódnak a releváns információk összegyűjtéséhez, megismeréséhez, mérlegeléséhez és magához a döntéshozatalhoz.

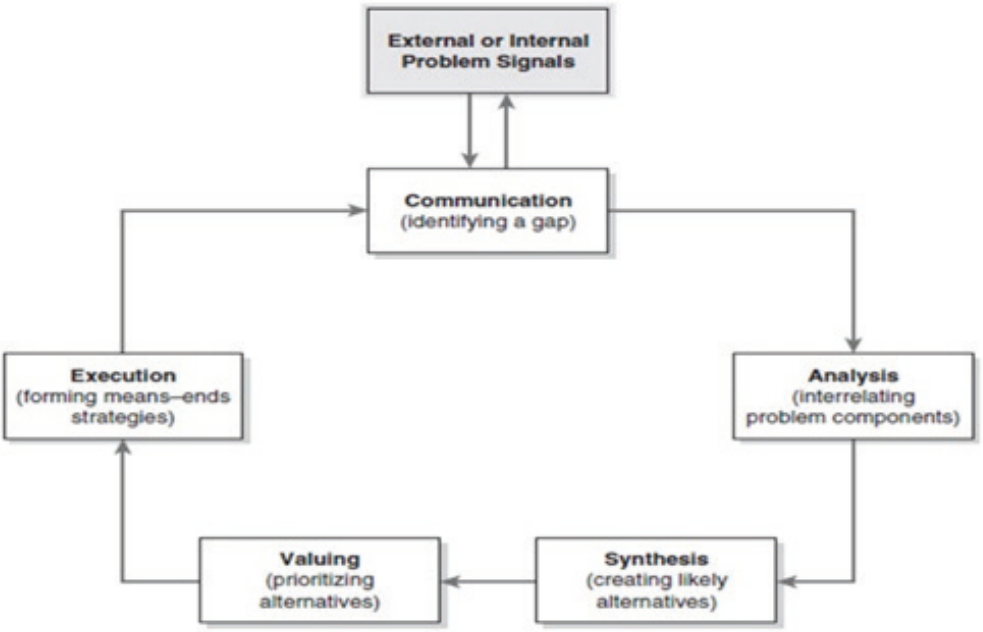
Osborn és munkatársai (2019) két alapvető struktúrát integráltak a CIP-modellbe. Egyrészt az információfeldolgozás menetét bemutató piramist, másrészt a CASVE-ciklust. Az információfeldolgozás piramisa három hierarchikusan egymásra épülő szintből áll, melynek minden szintje tanulható, fejleszthető és a pedagógiai folyamatokba beilleszthető. A piramis legalsó szintjén helyezkedik el az önismeret és a pályaismeret, melyek az alapot adják, és konkrét ismereteket tartalmaznak. A középső szinten a döntési képességek szerepelnek és a CASVE-ciklus. A piramis csúcsán helyezkedik el a tudatos végrehajtás, feldolgozás és az ahhoz szükséges metakognitív tudás. (1. ábra)



1. ábra. Információfeldolgozás piramisa
(Forrás: Sampson, J. P., Jr., Peterson, G. W., Lenz, J. G. és Reardon, R. C. 1992. p 78.)

Részletesebben áttekintve láthatjuk, hogy a piramis alsó szintjén egy oly tudásbázis áll, mely az önismeretre és a pálya-, szakmaismeretre vonatkozóan tapasztalati úton és ismeretátadás szintjén is elsajátítható. Az önismeret tudásbázisán belül a diáknak minél reálisabban kell ismernie a saját képességeit, érdeklődési területeit, preferált munkamódját és értékeit. A pályaismereti tudásbázisnak magában kell foglalnia a szakmák tartalmának minél alaposabb ismeretét, vagyis a szakma képviselője által végzett munkatevékenységeket, a használt munkaeszközöket, előnyöket és kockázatokat, az egészségügyi és pályaalkalmassági követelményeket stb. Ennek az alap tudásbázisnak kell a legerősebbnek és legstabilabbnak lennie ahhoz, hogy a következő szint megbízhatóan ráépülhessen. Hiszen hiába van stabil önismeret és pályaismeret, ez önmagában még kevésnek bizonyul a döntéshez.

A stabil alapra épülve a szerzők kiemelik a második szint fontosságát, vagyis a CASVE-ciklus információfeldolgozási metódusának készségszintű elsajátítását. (2. ábra)



2. ábra. A CASVE-ciklus öt szakasza (C: kommunikáció, A: elemzés, S: szintézis, V: értékelés, E: végrehajtás) (Forrás: Sampson, J. P., Jr., Peterson, G. W., Lenz, J. G. és Reardon, R. C. 1992. p 125.)

A szerzők által leírt CASVE-ciklus a piramis középső szintjén helyezkedik el, és szemléletesen leírja a döntéshozatali folyamatok lépéseit. Az 5 lépésből álló ciklikus folyamat tanulható, tanítása pedig a legkülönbözőbb témákhoz kapcsolódva a pedagógiai folyamatokba szervesen beilleszthető.

- Első lépésként a *kommunikációt* jeleníti meg, az információk kódolását, dekódolását a gondolatokra, érzésekre, körülményekre vonatkozóan.
- Második lépésként az *elemzés* jelenik meg, vagyis a döntéshez kapcsolódó elemeket belehelyezzük egy fogalmi keretbe, és megkeressük a kapcsolódási pontokat.
- A *szintézis* során a lehetséges megoldási módokat kell megfogalmazni, majd szűkíteni addig, amíg egy átlátható és kezelhető, reális alternatívacsomag nem áll rendelkezésre.
- Negyedik lépésben az értékelés következik. Az összegyűjtött reális alternatívák kiértékelése után egy rangsort szükséges felállítani, melyben elsőhelyen a leginkább preferált alternatíva szerepel.
- Ötödik lépésként a *végrehajtás* következik. A kiválasztott megoldási alternatíva cselekvési terv formájában célként realizálódik, és a cél felé haladva a konkrét lépések is megvalósulnak.

A cirkuláris folyamatnak azonban itt nincs vége, hiszen a kommunikáció szakaszában értékelni kell a végrehajtott lépések eredményességét, az elégedettséget és ha hiány merülne fel, akkor a folyamat újratervezhető és újra végigjárható az 5 lépést követve.

A CASVE-ciklus sikeres teljesítése, illetve elsajátítása után érhető el a következő szint, vagyis a piramis csúcsa, ahol a metakognitív komponensek találhatók. Ezen a szinten a folyamatok tudatos átlátása, értelmezése is meg tud történni, így a stratégiák kiválasztása és a problémamegoldás végrehajtásának figyelemmel kísérése is megvalósulhat.

A pályaorientáció pedagógiai folyamatában kiemelt jelentőséggel bír az interaktivitás, a beszélgetés és a folyamatos feedback. Az önismeret-fejlesztés során főként a kiegészítő vagy a megerősítő információk áramlása a jellemző. Segíthetik ezt a folyamatot az önismereti játékok, az érdeklődési leltár, az értékleltár, az online pályaorientációs rendszerek és az önértékelő eljárások, melyek használata során tisztázhatók és feltérképezhetők az érdeklődési körök, az erősségek, a képességek, a választásokat befolyásoló értékek és a preferált, hatékonynak tűnő munkamódok. „A munkamód egy olyan összetett pszichológiai tulajdonságunk, amely a munka sajátosságaiból fakadó, a munka tárgyi és személyi körülményeiből következő egyéni megoldások összességén alapszik. A munkamódot nagymértékben meghatározza az egyén érzelmi viszonya a munka tárgyához és a munkamozzanatok gyakorlása során bekövetkező öröm és elégedettség élménye." (Csirszka, 1966:159. In. Szilágyi, 2007) A pályaismeret bővítése során a felmért valós ismeretek kiegészítése, szükség esetén korrigálása történhet meg. Szilágyi (2007) megfogalmazza, hogy a szakmacsoportok komoly mértékben eltérnek egymástól, hiszen más a megmunkálandó anyag, mások a használt eszközök, más a munkavégzés helyszíne és módja, illetve területenként eltérő a munkatársi kapcsolatok száma és szorossága, lényeges azonban, hogy ezen ismeretek megszerezhetők és megtanulhatók. Ebben az ismeretátadási folyamatban a pedagógus segítségére lehetnek a különböző szakmakártyák, a céglátogatások, a pályaorientációs napok, az online pályainformációs rendszerek és az iskolai közösségi szolgálat. A felsorolt elemek azonban csak abban az esetben képesek hozzájárulni az életpálya-építési kompetenciák fejlesztéséhez, ha a pedagógiai folyamat során az előkészítés mellett megtörténik a pedagógiai feldolgozás is, hiszen ez tudja segíteni a valódi információfeldolgozás folyamatát.

Változó tanítási-tanulási környezet

Elmondható, hogy az Alfa és a Z generáció számára teljesen természetes közeg az okoseszközök használata (telefonok, tabletek) és az internet. Az online térben való jelenlét azonban legtöbbször együtt jár egy információdömpinggel és gyakran kontroll nélküli tartalmakkal

is. A Web 2.0 eszközökön alapuló alkalmazások, appok, a social media napi szintű használata számukra természetes mindennapi tevékenység, és nagyon gyakran ez jelenti számukra a társasági életük legfontosabb eszközét (Tóth-Mózer, 2013).

Ez a korosztály már nagy eséllyel gyermekkorban találkozott számítógéppel, ezek az eszközök és az online tér a mindennapi életükben meghatározó szerepet játszik, még a szegregátumokban is (Twenge, 2017).

Mindezen folyamatok mellett megváltoztak a tanulás-tanítás és a pályaorientáció klasszikus módszerei is, mint a majdnem kizárólagosan működő interaktív személyes jelenlét, aminek csak kiegészítő eleme volt az infokommunikációs technológia (Tajtiné és mtsai., 2020). Éppen ezért a szakemberek digitális kompetenciája jelenleg már nem csak a számítógép kezelését jelenti, hiszen a pedagógusnak azzal is tisztában kell lennie, hogy a digitális technológiák hogyan állíthatók a kommunikáció, a kreativitás és az innováció szolgálatába, továbbá ismerniük kell az általuk kínált lehetőségeket, a tanuláskezelő rendszerek (Learning Management System – LMS) kezelését, azok korlátait, hatását és a használatukban rejlő kockázatokat (Fazekas, 2014).

Az iskolában lévő tanár többé már nem az információ kizárólagos forrása, sokkal inkább a tanulási folyamat facilitátora, és ez maga után vonja a tanári szerepek megváltozását is. A karantén alatti digitális oktatás ennek a tanári szerepváltozásnak egy szembetűnő példája volt.

A technológia „intelligenciáját" a tanulók személyes képességeire való reagálás, a tanulók egyéni tanulási stílusának, stratégiájának megértése, valamint a kognitív képességek értékelése adja. A konstruktivista tanulásszemlélet szerint az előzetes tudás rugalmas használatára van szükség ahelyett, hogy „előrecsomagolt" sémákat hívnának elő a diákok (Spiro, Feltovich, Jacobson, & Coulson, 1991). A játékos tevékenységeken keresztüli tanulás sokkal pozitívabb érzelmeket képes generálni, ami hatással lehet a tanulási motiváció pozitív irányba való elmozdulására. Ebből is látható, hogy az élethosszig tartó tanulás valós igénye generált egy tanári szerepváltozást, ami sokkal nagyobb kreativitást és aktivitást vár el a pedagógustól és a diáktól egyaránt.

Gamifikáció a pályaorientációs munkában

A pedagógiában is egyre gyakrabban használt gamifikáció (játékosítás) célja, hogy a tanítási-tanulási folyamatokat érdekesebbé, motiválóbbá és ezáltal eredményesebbé tegye. Az ismeretelsajátítási folyamatokban való aktív részvétel elérésének egy lehetséges eszköze a gamifikáció, melyben elkerülhetetlen a tanuló aktívabb részvétele, hiszen gyakran észrevétlenül válik a saját tanulási folyamatának irányítójává. A játékosítás tudatos beépítése

a pedagógiai folyamatba hatékonyabb tudás elsajátítást eredményezhet (Mező, 2015).

A gamifikáció nem „csak" egy játék, hanem konkrét ismeretanyag átadását lehetővé tevő pedagógiai eszköz (Fromann és Damsa, 2016). Amennyiben az iskolai pályaorientációra mint évfolyamokon átívelő, transzdiszciplináris ismeretbővítésre és pedagógiai folyamatra tekintünk, akkor a gamifikáció a pályaorientációs folyamat elengedhetetlen eszköze lehet, amellyel minden tanulócsoport sajátosságai figyelembe vehetők.

Ki kell emelnünk, hogy a gamifikáció elterjedését nagymértékben nehezíti a magyar nyelvű gamifikált pályaorientációs témájú médiainformatikai eszközrendszer szűkössége, illetve bizonyos területeken a teljes hiánya.

Az online játékokkal szembeni negatív előítéletek túlburjánzása miatt fontos megemlítenünk az elvitathatatlan pozitívumokat is. A digitális, online játékok számos képesség fejlesztésére alkalmasak lehetnek. A multiplayer játékok fejlesztik a szociális képességeket, a tervezés és együttműködés képességét, hiszen csak a társakkal közösen lehetnek sikeresek az adott játékban, és együtt kell működniük a közös cél elérésének érdekében. A szimulációs játékok a tárgyi világ megismerését fejlesztik; az akciójátékok a gyorsaságot, a megfigyelőképességet, a szem-kéz koordinációt; a logikai játékoknál a problémamegoldó gondolkodás, a kreativitás, a szabálykövetés, ami elengedhetetlen képesség; a stratégiai játékok a tervezést, a céltudatosságot és a kitartást; a szerepjátékok pedig az empátiát, a kreativitást és a problémamegoldó készséget fejlesztik, mert a játék sikere minden esetben ezen képességek minél magasabb szintjén múlik. Így elmondhatjuk, hogy a digitális játékok jó része közvetve vagy közvetlenül az életpálya-építésben is fontos szerepet játszó képességek, kompetenciák fejlesztését segítik.

A gamifikációs szempontrendszer

A gamifikáció óriási előnye, hogy a program nem enged csalni, nem enged átugrani nem tetsző feladatokat vagy megoldatlanul hagyni egy problémát, mert a szintek egymásra épülnek. Minden szint egy középtávú célként jelenik meg, mely a megfelelő számú pont összegyűjtésével teljesíthető. A szintek teljesítése lineáris, minden szint végén kap a játékos egy serleget, és az összes serleg begyűjtése után kapható meg a fődíj.

Sheldon (2012) úgy fogalmazza meg, hogy ez az értékelési mód könnyen értelmezhető, egyszerű és motiváló. A pontok, serlegek, díjak felhalmozása a fejlődés érzetét keltik a tanulóban, és a folyamat gyengébb teljesítmény esetén is ösztönző és sikerélményt adó.

Komoly pozitívuma a játékosított rendszereknek, hogy újrajátszhatóak, így vezetve rá a helyes megoldásra a tanulót, miközben nem válik számára unalmassá, egyhangúvá az ismétlés. Az újrapróbálkozás pedig a kitartást és a frusztrációtűrést is fejleszti. A kiemelt

figyelmet igénylő tanulóknál az egyik (talán legnagyobb) előnye a gamifikációs feladatoknak a személyre szabottság, mert minden tanuló saját tempójában dolgozhat, saját megoldási módokat próbálhat és dolgozhat ki, illetve minden apró siker jutalmazásra kerül, ami a folyamatos pozitív megerősítést biztosítja számukra.

Összegzés

A folyamatosan változó tanulási környezet, a változó tanári és tanulói szerepek komoly kihívás elé állítják a jelenkor pedagógusát. Az évfolyamokon és tantárgyakon is átívelő pályaorientációs folyamatnak hangsúlyos elemét képezi az információfeldolgozási és a döntési képesség fejlesztése, melynek tervezése során a pedagógus segítségére lehet a digitális pedagógia módszertani eszköztára és a tanulmányban bemutatott kognitív információfeldolgozási modell ismerete. Az iskolában és később a munkaerőpiacon is újra és újra előkerülő döntési helyzetek megsegítéséhez nélkülözhetetlen a döntéshez kapcsolódó kompetenciák feltárásása és folyamatos fejlesztése. A CIP-modell ismerete segítheti a megakadási, illetve a fejlesztési pontokat feltárni, így a pedagógus képessé válhat a tanulókra vonatkozóan egyéni vagy csoportos fejlesztési tervet kidolgozni.

A képességfejlesztés során alkalmazkodva a megváltozott tanulási-tanítási környezethez eredményesen használhatja a gamifikációt mint módszert, nemcsak a szaktárgyi, hanem a pályaorientációs munkájában is. A módszer alkalmasnak bizonyul a kiemelt figyelmet igénylő tanulók mellett a heterogén tanulócsoportokkal való foglalkozásra is, mert optimális terhelés, ideális beszintezés és megfelelő jutalmazási rendszer kialakításával képes növelni a feladatvégrehajtáshoz szükséges motivációt, egyéni haladási tempót és az eredményességet. Kiemelten fontos a tervezésnél a komplex transzparens értékelés, hiszen maga a folyamat kell hogy élményt nyújtson, miközben a gamer a pályaorientációhoz kapcsolódó alap tudásbázishoz fűződő ismereteket sajátítja el.

Felhasznált irodalom

Benedek, A., Horváth Cz., J., Molnár, Gy., Nagy, G. Zs., Nyíri, K., Szabó, E. M., Tóth, P. & Verebics, J. (2012). *Digitális pedagógia 2.0.* Typotex Kiadó https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0023_DP/adatok.html (letöltés: 2021. 01. 15.)

Borbély-Pecze, T. B. (2016). Szakképzés és pályaorientáció – tévutak és lehetőségek. *Educatio* 2016(1), 59–69. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00095/pdf/EPA01551_educatio_2016_1_059-069.pdf (letöltés: 2021. 02. 01)

Borbély-Pecze, T. B., Suhajda, Cs. J., Kenderfi, M., Tajtiné Lesó, Gy. & Juhász, Á. (2020). Pályakonstrukció és pályaalkalmasság – Egyazon életpálya két olvasata. Új Pedagógiai Szemle 2020(9-10), 13–33. http://upszonline.hu/index.php?article=700910007 (letöltés: 2021. 01. 25.)

Csirszka, J. (1966). Pályalélektan. In: Szilágyi, K. *Munka-pályatanácsadás mint professzió.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Fazekas, G., Kocsis, G. & Balla, T. (2014). *Elektronikus oktatási környezetek*. Debreceni Egyetem https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0103_10_elektronikus_oktatasi_kornyezetek/index.html (letöltés: 2021. 02. 15.)

Fromann, R., & Damsa, A. (2016). A gamifikáció (játékosítás motivációs eszköztára az oktatásban. Új Pedagógiai Szemle *Online.* 2016(3-4) http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiaiszemle/a-gamifikacio-jatekositas-motivacios-eszkoztara-az-oktatasban (letöltés dátuma: 2020. 10. 15.)

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology,* 94, 562–575. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.562

Hermann, Z. (2020). Hány diákhoz nem jut el az online távoktatás? ELKH: Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézete https://www.mtakti.hu/koronavirus/hany-diakhoz-nem-jut-el-az-online-tavoktatas/12769/ (letöltés: 2021. 01. 05.)

Huang, R., Yang, J. & Zheng, L. (2013). The components and functions of smart learning environments for easy, engaged and effective learning. Int. J. Educ. Media Technol., 7(1), 4–10.

Kenderfi, M. (2006). *Hátrányos helyzetű fiatalok társadalmi integrációs esélyeinek új típusú támogatása.* PhD-értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. Pedagógiai és Pszichológiai Kar. Neveléstudományi Doktori Iskola.

Kenderfi, M. (2011). *Pályaorientáció.* Gödöllő: Szent István Egyetem. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_palyaorientacio/adatok.html (letöltés: 2020. 08. 04.)

Komenczi, B. (2009). *Elektronikus tanulási környezetek.* Kognitív szeminárium sorozat. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.

Mező, K. (2015). *Kreativitás és élménypedagógia.* Debrecen: Kocka Kör.

Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nagy, R. (2008). Digitális egyenlőtlenségek a magyarországi fiatalok körében. *Szociológiai Szemle* 2008(1), 33–59.

Osborn, D. Dozier, C. Peterson, G. W. Bullockyowell, E. Saunders, D. E. & Sampson jr. J. P. (2019). Cognitive information processing theory: Applications of an empirically based theory and interventions to diverse populations. Edited by Nancy Arthur and Mary Mc Mahon: Contemporary Theories of Career Development International Perspectives. New York, NY 10017 https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=NI15DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT84&dq=sampson+information&ots=zFD6lheYZv&sig=_PkT41gtZ4TchyBIjAUL4OX2v2I&redir_esc=y#v=onepage&q=sampson%20information&f=false (letöltés: 2021. 01. 25.) https://doi.org/10.4324/9781315276175-7

Sampson Jr., J. P., Peterson, G. W., Lenz, J. G. & Reardon, R. C., (1992). A Cognitive Approach to Career Services: Translating Concepts Into Practice https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1992.tb00360.x https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2161-0045.1992.tb00360.x

Sheldon, L. (2012). *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game.* Boston: MA: Cengage Learning.

Spiro, R., Feltovich, P., Feltovich, P., Jacobson, M., & Coulson, R. (1991). Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. Educational Technology, 31(5), 24–33. Retrieved January 11, 2021, from http://www.jstor.org/stable/44427517 (letöltés: 2020. 09. 15.)

Szilágyi, K. (2004). *Pályaorientáció*. Budapest: Nemzeti Szakképzési Intézet.

Szilágyi, K. (2007). *Munka-pályatanácsadás mint professzió*. Budapest: Kollégium Kft.

Szűts, Z. (2020). *A digitális pedagógia elmélete.* Budapest: Akadémiai Kiadó. https://doi.org/10.1556/9789634545859

Tóth-Mózer, Sz. (2013). A gyermekkép az információs társadalom hajnalán. In: *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Tajtiné Lesó, Gy., Borbély-Pecze, T. B., Juhász, Á. & Kenderfi, M. (2020). „Karantén-tanácsadók" – Hazai pályaorientáció, pályaedukáció a karantén alatt a tanácsadók szemszögéből. Új Pedagógiai Szemle 70(5-6), 39–58. http://upszonline.hu/index.php?article=700506008 (letöltés: 2021. 01. 11.)

Twenge, J. M. (2017). *iGeneráció – Akik közösségi médián és okostelefonon nevelkedtek.* Budapest: Édesvíz Kiadó.

https://doi.org/10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.145

ISKOLAI EGÉSZSÉGNEVELÉS LEHETŐSÉGEI A TESTI-LELKI EGÉSZSÉGMEGŐRZÉS ÉRDEKÉBEN, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A REKREÁCIÓS TEVÉKENYSÉGEK ALKALMAZÁSÁRA

BEREGI ERIKA
Miskolci Egyetem Egészségügyi Kar

Az iskoláknak mint a másodlagos szocializáció színtereinek hangsúlyos szerepük van az egészségnevelésben, egészségfejlesztésben. A tanulói évek alatt lehetőség adódik formálni a fiatalok attitűdjét az egészséggel mint értékkel kapcsolatban. Kedvezően alakítható egészségmagatartásuk, valamint esély adódhat arra, hogy az elsődleges szocializáció során létrejövő hátrányok leküzdésére, korrekciójára sor kerülhessen. A pedagógusoknak ösztönözni kell a tanulókat arra, hogy legyen igényük a helyes táplálkozásra, mozgásra, a stresszkezelés módszereinek alkalmazására. Mindezek jelentőségét alátámasztja, hogy a magyar lakosság felnőtt- és gyermekpopulációja egészségi állapotának javítására – az ide vonatkozó ismeretek tükrében – óriási szükség van. Az egészséges életmódra való nevelés során kiemelt figyelmet kell fordítani az egészséges táplálkozásra, mozgásra, káros szenvedélyek megelőzésére, a lelki egészségvédelemre, a szabadidő hasznos eltöltésére egyaránt. Az iskolai egészségnevelés, egészségfejlesztés komplex feladat, amely nem nélkülözheti a holisztikus szemléletet. Tanulmányom során a rekreációs lehetőségek széles tárházából adok ízelítőt, mely mindamellett, hogy a tartalmas pihenést, kikapcsolódást szolgálhatja, az egészségmegőrzésben való szerepe sem elhanyagolható. E tevékenységek minél szélesebb körű megismertetése alternatívát adhat a tanulók számára egy egészségesebb életmód választására, kialakítására.

Bevezetés

Felgyorsult, teljesítményorientált világunkban sokszor egy megbetegedés kapcsán kezdünk figyelmet fordítani az egészségünkre mint legfőbb értékre. Az egészség fenntartására, bizonyos betegségek megelőzésére, a testi-lelki jóllét megőrzésére már ősidők óta adottak a lehetőségek. Azonban sok esetben a prevenció háttérbe szorul, a pihenés, a regeneráció, a rekreáció mintegy halasztható tevékenységként jelenik meg, minden mást előtérbe helyezve. A halogatásnak hosszú távon ára van, melyet az egészséges éveinkkel fizetünk meg. Egy egyiptomi közmondás, mely szerint „az egészség korona az ember fején, de csak a beteg

láthatja meg azt", pontosan rámutat a jelenségre. Napjainkban a meglévő kihívások mellett a Covid19-világjárvány megjelenése egy jelentős nehézség elé állította az egészségügyet és az oktatási rendszert egyaránt.

Az egészségnevelés helyszínei közül kiemelt szerepe van az iskoláknak mint a másodlagos szocializáció színtereinek. Az iskolában eltöltött idő alatt lehetőség van formálni a tanulók attitűdjét az egészséggel mint értékkel kapcsolatban, kedvezően alakítható egészségtudatos magatartásuk, illetve esély adódhat az esetleges elsődleges szocializáció során tapasztalható hátrányok leküzdésére, korrigálására. Mindezek érdekében a pedagógusok példamutatása, lelkiismeretes elköteleződése, a szoros szakmai együttműködés, a diákokkal való jó kapcsolat megléte elengedhetetlen.

Az 1995 óta megjelent Nemzeti alaptanterv valamennyi alapdokumentumában megjelenik kiemelt fejlesztési területként, feladatként a testi és lelki egészségnevelés, mely a következő módon van meghatározva:

„Az egészséges életmódra nevelés hozzásegít az egészséges testi és lelki állapot örömteli megéléséhez. A pedagógusok ösztönözzék a tanulókat arra, hogy legyen igényük a helyes táplálkozásra, a mozgásra, a stresszkezelés módszereinek alkalmazására. Legyenek képesek lelki egyensúlyuk megóvására, társas viselkedésük szabályozására, a konfliktusok kezelésére. Az iskola feladata, hogy a családdal együttműködve felkészítse a tanulókat az önállóságra, a betegség-megelőzésre, továbbá a szabályok betartására a közlekedésben, a testi higiénében, a veszélyes körülmények és anyagok felismerésében, a váratlan helyzetek kezelésében. A pedagógusok motiválják és segítsék a tanulókat a káros függőségekhez vezető szokások kialakulásának megelőzésében" (Nemzeti alaptanterv, 2012).

Az életmód és az egészség kapcsolata

Az iskolai egészségnevelés jelentőségének kiemelése érdekében tisztázni szükséges az egészségi állapotot befolyásoló tényezőket.

Két nagy csoportot vehetünk alapul: a külső és belső tényezőket. Külső tényezőként szerepel a természeti és társadalmi környezet, a belső tényezők része az életmód, a biológiai adottságok, mint például az alkat és személyiségjegyek. Az egészséget meghatározó tényezők közül leggyakrabban négy fő területet emelnek ki (Pikó, 2006).

Az imént említett komponensek közül a lenagyobb hangsúllyal az életmód, ezt követően a genetikai, majd a környezeti tényezők, végezetül pedig az egészségügyi ellátás szerepel. Az egészségi állapotot befolyásoló kockázati tényezők egyfelől nem befolyásolható kockázati tényezők csoportjára, másfelől befolyásolható kockázati tényezők csoportjára oszthatók. Az előbbihez tartoznak többek között az életkor, a nem, a veleszületett genetikai

adottságok, az utóbbihoz pedig a táplálkozás, a fizikai aktivitás, a szabadidő eltöltése, az élvezeti szerek fogyasztása. (Varga-Hatos & Karner, 2008)

Lalonde (1974) volt kanadai egészségügyi és népjóléti miniszter által alkotott modell alapján a legnagyobb arányban, mintegy 43%-ban az életmód, az egészség-magatartás hat az egészségre. A genetikai-biológiai adottságok 27%-ban, a környezeti tényezők 19%-ban, az egészségügyi tényezők csupán 11%-ban vannak hatással, befolyással az egészségi állapotra.

Később módosítás történt McGinnis 2002-es munkája alapján, mely szerint az életmód 40%-ban, a genetikai, biológiai faktor 30%-ban, a környezeti tényezők 5%-ban, társadalmi- gazdasági tényezők 15%-ban, az egészségügyi ellátás 10%-ban határozza meg az egészségi állapotot. Az életmód kategóriájába tartoznak az étkezési szokások, a fizikai aktivitás, az alkoholfogyasztás, a dohányzás. A genetikai, biológiai faktorokhoz az életkor, a nem, a fogékonyság, genetikai adottság tartozik. A környezeti tényezők közzé pedig a lakáskörülmények, a levegőszennyezettség, a foglalkozási ártalmak sorolandók (McGinnis, Williams Russo & Knickman, 2002).

Kiemelendő, hogy az életmódra, illetve az egészségre jelentős befolyással bír a szociális státusz is, mely a társadalmi erőforrásokhoz való hozzáférést határozza meg, az anyagi helyzetnek és a társadalmi kapcsolatoknak megfelelően (Vitrai, & Mihalicza, 2006).

Látható, hogy az életmód játszik legnagyobb szerepet az egészséget meghatározó tényezők sorában, valamint az is szembetűnő, hogy e komponens az egyén által befolyásolható, tehát adott esetben kedvező irányba módosítható.

Az egészségmegőrzés, egészségfejlesztés lehetőségeinek feltárásához további tisztázandó terület az egészség, valamit a lelki egészség meghatározása. Számtalan egészségdefiníció létezik, melyek az évek folyamán folyamatosan bővültek, módosultak.

A WHO meghatározása szerint az egészség egyik dimenziója a testi egészség, mely magába foglalja az egészségvédő életvezetést, mint például a rendszeres testmozgást, az egészséges táplálkozást, az önkárosító magatartásformák elkerülését. A pszichológiai egészség többek között az általános jóllétet, önmagunk elfogadását, a világos gondolkodási képességet, a tartalmas emberi kapcsolatokat, az intimitás képességét, a nehéz helyzetekben észlelhető erős szociális hálót jelenti. A legújabb WHO-meghatározás alapján a lelki egészség a jóllét állapota, melyben a személy megvalósítja képességeit, meg tud birkózni az élet stresszeivel, produktívan dolgozik, képes hozzájárulni a közösség működéséhez (Kopp & Pikó, 2006).

A mentális egészség és a mentális jólét alapvető jelentőségű az egyének, családok, közösségek és nemzetek életminősége, termelékenysége szempontjából, ami értelmes életet, egyben kreatív és aktív állampolgári létet tesz lehetővé az emberek számára. (Európai nyilatkozat a mentális egészségről, 2005) A mentális egészség, valamint a mentálhigiénés problémák megelőzésének, kezelésének, gondozásának, rehabilitációjának támogatása az Európai Unió és az Európai Tanács prioritásai közzé tartozik (Zöld könyv, 2006).

Az egészségfejlesztés vagy egészségmegőrzés fogalmát Marc Lalone kanadai egészségügyi miniszter alkalmazta először. Abból indult ki, hogy a környezeti hatások, továbbá az egyén életmódja és viselkedése áll a legfőbb halálokok mögött (*Naidoo & Wills*, 1999). Az Ottawai Charta az egészségfejlesztést olyan folyamatként határozta meg, amely módot ad az egyéneknek, közösségeknek egészségük fokozott kézbentartására és tökéletesítésére (WHO, 1986). A Dzsakartai nyilatkozat meghatározza az egészségfejlesztés XXI. századi prioritásait, kiemelve az egyén megerősítését, a közösségi kapacitások fejlesztését, ami az iskolai egészségfejlesztés szempontjából jelentős (WHO, 1997).

Iskolai egészségnevelés, egészségfejlesztés

Az iskolai keretek között történő egészségfejlesztés jogszabályok által meghatározott, kötelezően előírt célokat és tevékenységeket foglal magába az intézmények feladatai között. A Nemzeti alaptanterv megfogalmazása alapján az egészségnevelés a közoktatás kiemelt fejlesztési feladata, melynek az iskolai oktatás valamennyi elemét szükséges áthatnia. Ugyanakkor elő kell segíteni a tantárgyközi kapcsolatok erősítését, a tanítás- tanulás szemléleti egységét (Nemzeti alaptanterv, 2012).

A Köznevelési törvény 2003-as módosítása következtében bekerült új rendelkezés értelmében a nevelési program részeként el kell készíteni az iskola egészségnevelési és környezeti nevelési programját. Ennek tartalmaznia kell az egészségfejlesztéssel összefüggő iskolai feladatokat, a mindennapi testedzés feladatainak megvalósítására szolgáló programokat (2003. évi LXI. törvény).

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény irányt adott és jelentős segítséget nyújtott a teljes körű iskolai egészségfejlesztés rendszerszerű megvalósításához. A törvény által meghatározott célok között szerepelt többek között egy olyan köznevelési rendszer megalkotása, mely elősegíti a fiatalok harmonikus testi, lelki és értelmi fejlődését (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről). A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet a tanulók egészségének, valamint biztonságának védelmével összefüggő feladatokat részletesen tartalmazza.

2004. szeptember 1-től kezdődően a hatályos Közoktatási törvény már azt is előírta, hogy a pedagógiai programok egészségnevelési programokkal legyenek kiegészítve. A korábbi, az Oktatási Minisztérium által 2004-ben kiadott segédlet részletes útmutatást nyújtott az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez. A kiadvány alapos segítséget biztosít többek között az iskolai egészségfejlesztés módszereinek, a programkészítési folyamat lépéseinek, a segítő kapcsolatok színtereinek, az egészségnevelési program

megtervezésének vonatkozásában. Ugyanakkor a tanórán kívüli foglalkozások, valamint a mindennapos iskolai testedzés program elkészítéséhez is ajánlást biztosított (Segédlet az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez, 2004). Mindezek jelentőségét alátámasztja, hogy a magyar lakosság egészségi állapotának javítására az ide vonatkozó ismeretek tükrében óriási szükség van a felnőtt és gyermek populáció tekintetében is. Az egészséges életmódra nevelés során kiemelt figyelmet kell fordítani az egészséges táplálkozásra, mozgásra, a káros szenvedélyek megelőzésére, a lelki egészségvédelemre, a szabadidő hasznos eltöltésére egyaránt. Az egészség megőrzése érdekében biztosítani kell a pihenés és regeneráció lehetőségét, és ehhez szükséges a pedagógusok példamutatása, irányadása.

Az iskoláskorú gyermekek egészség-magatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült jelentésben olvashatunk többek között a fizikai aktivitás és a képernyőhasználatról. A fizikai aktivitást legalább 60 perc időtartamú és közepes és erős intenzitású mozgás heti gyakoriságával és az erőteljes testedzés gyakoriságával és időtartamával jellemezték. A vizsgált 11 és 18 éves fiatalok alig ötödéről mondható el, hogy eleget mozog napi szinten. Jellemzően a lányoknak még a hatoda sem teljesíti az ajánlott intenzitást és napi mennyiséget. Ugyanez a fiúk több mint a negyedére jellemző. A játékcélból végzett napi több órás számítógépezés tanítási napokon tízből négy tanulóra jellemző, hétvégén pedig tízből hat tanulóra. A nem játékcélú számítógép-használat, mint például a chatelés, internetezés, házi feladat elkészítése, a lányok esetében népszerűbb, mint a fiúknál. Azonban elmondható, hogy az elmúlt nyolc évben mindkét nem tekintetében növekedett a számítógépet sokat használók aránya. Az eredmények tükrében a mozgási kedv, a motiváció serkentésére lenne szükség a fiatalok körében.

Indokolt lehet a közoktatási és felvételi rendszer átalakítására, egészségnevelő programok, stratégiák további fejlesztésére, ingyenes sportszakkörök létrehozására, ifjúsági tömegsport fejlesztésére, fizikai környezet, infrastruktúra javítására figyelmet fordítani. A fizikailag passzív elfoglaltságok csökkentére vonatkozó hatásos beavatkozások csak együttesen, családon és iskolán keresztül érhetőek el. (Németh, 2014)

Az iskolai egészségnevelés, egészségfejlesztés komplex feladat, amely nem nélkülözheti a holisztikus szemléletet. Tanulmányom további részében a rekreációs lehetőségek széles tárházából adok ízelítőt, mely mindamellett, hogy a tartalmas pihenést, kikapcsolódást szolgálhatja, egészégmegőrzésben való szerepe sem elhanyagolható.

A rekreáció meghatározása

A latin eredetű „rekreáció" szó üdülést, pihenést, felfrissülést jelent (Bakos, 2002). A köznyelvben leginkább a szabadidő-kultúrával azonosítják. A rekreáció önkéntes részvétel olyan típusú szabadidő-tevékenységben, amely az egyén számára értelmes és élvezetes (Kovács, 2004).

A kikapcsolódásról a Didactica magna-ban, Commenius 1657-ben megjelent fő művében is olvashatunk. Minden héten volt egy olyan nap a tanítás során, amikor a tanulók kirándultak, játékos feladatokat kaptak. A rekreáció mint iskolai szünidő jelenik meg, amikor a gyerekek mással foglalkoznak, nem tanulnak, hanem kipihenik magukat (idézi Kovács, 2004). A rekreáció sokféle megfogalmazásával találkozhatunk napjainkban, a teljeség igénye nélkül kiemelek néhány, gyakran idézett definíciót.

Fritz Péter (2011) komplex megfogalmazása alapján „a rekreáció a szabadidőben, a tevékeny pihenés érdekében végzett minden olyan kulturális, társas, játékos és mozgásos tevékenység, melyet a napi fő elfoglaltság által okozott fáradtság, feszültség feloldása, a testi-lelki-szellemi teljesítőkészség és -képesség helyreállítása, fokozása érdekében tesz az ember".

Ábrahám Júlia (2010) megfogalmazása szerint a rekreáció olyan szabadidős magatartásformák összessége, melynek célja és eredménye a közérzet javulása. A szabadidős tevékenység önmagában nem szerepel rekreációként, csak annak potenciális lehetőségeként.

A feltárt definíciók legnagyobb részében megtalálható, hogy szabadidőben végzett tevékenységről van szó, valamint hogy a rekreációs tevékenységek végzése a közérzet javulását eredményezi. Kovács Tamás Attila (2007) megfogalmazásában a rekreáció társadalmi funkciójaként értelmezi a munkaképesség újratermelését, valamint egészségmegőrző, egészségfejlesztő szerepét is kiemeli. Néhány szerző (Ábrahám, Bárdos, 2014) alapján nem sorolható az egészségmegőrzés céljából végzett testmozgás a szabadidős tevékenységek körébe, mivel nem felel meg a szabadidőben, szabad választásból végzett kritériumnak. Ennek megfelelően rekreatív többlettről vagy félszabadidőről lehet szó. Dumazediernek köszönhetően bevezetésre került a „félszabadidő" fogalma, amellyel a nélkülözhetetlen társadalmi, családi kötelezettségek óráit különbözteti meg, a kedvtelésből eltöltött „szabad" időtől. (Fritz, 2019) Lényeges a rekreatív többlet pontosítása, meghatározása, mely a nem szabadidős tevékenységeinkben keletkező rekreációs hatásokat jelenti. A többlet megjelenhet a kedvvel végzett munkában, mint például főzés, takarítás, valamint akár a fiziológiás szükségletek kielégítése során, értendő ezalatt pl. étkezés, fürdés (Kovács, 2007, Fritz, 2011, 2019).

A rekreációval foglalkozó tanulmányok jelentős része kiemeli a testmozgás, a sport jelentőségét, egészségmegőrzésben betöltött szerepét, melyet jól tükröz az alábbi megfogalmazás, mely szerint a mozgásos rekreáció célja az egészség megőrzése, fejlesztése, a testi-lelki jólét megteremtése (Fritz, 2011).

A rekreáció egészségre gyakorolt pozitív hatásait befolyásolják a sokszínű tevékenységek típusai, főbb jellemzői. A szakirodalom többségében két fő részt különít el, melyek a fizikai vagy mozgásos, valamint a szellemi rekreációt foglalják magukba. Ezeken belül többféle alcsoportot figyelhetünk meg. A fizikai rekreáció magába foglalja azokat tevékenységeket, melyekben a testmozgásnak van szerepe.

Szellemi rekreációval kevés hazai és nemzetközi tanulmány foglalkozik. Meghatározására több definíció is létezik, azonban egyik sem tekinthető 100%-osan pontosnak. Nagyon általános megfogalmazásban ide sorolható valamennyi olyan szabadidős tevékenység, amely elsősorban nem a fizikumot veszi igénybe. A szellemi rekreációnak négy fő csoportját lehet meghatározni, kulturális, társasági-egyéni, természeti és kiegészítő és relaxációs eljárások. A kulturális tevékenységek közzé tartoznak a művészeti, a gyűjtő, a szellemi programok, a társasági-egyéni tevékenységek, amelyek magukba foglalják a játékokat, összejöveteleket, sporttevékenységeket, a szurkolást. A természeti kategóriába a természet tanulmányozása, a természeti értékek gyűjtése tartozik. Kiegészítő és relaxációs eljárások közé sorolta a szerző a szolárium, a fizioterápia, a hőkamrák és fürdőtípusok, a masszázs, a progresszív izomlazítás, az autogén tréning, a meditáció, a légzőgyakorlatok, az aromaterápia, a zenehallgatás mint szellemi rekreációs tevékenységek formáit. (Fritz, 2015).

Rekreáció és az egészségmegőrzés

A fizikai aktivitás és az egészség közötti kapcsolat feltárása az elmúlt néhány évtized epidemiológiai kutatásainak meghatározó területe volt. Ezen kutatások ismereteinek birtokában ma már egyértelműen látható a rendszeresen végzett fizikai aktivitás szervezetre gyakorolt pozitív, preventív, protektív hatása. Világszerte a legnagyobb mortalitást és morbiditást a szív- és érrendszeri kórképek, a daganatos betegségek, a cukorbetegség, a mentális zavarok, továbbá a krónikus légzőszervi problémák okozzák.

Az élethosszig tartó, rendszeres fizikai aktivitás mint az egészséget meghatározó egyik fő tényező ezen betegségek megelőzésében kiemelt szerepet játszik. (WHO, 2008)

Egy 2003-ban megjelent tanulmányban kimutatták tíz éves időtávot vizsgálva, hogy ha egy dollárt áldoznak egy ember mozgására, kettő-öt dolláros megtérülés várható (Staines, Prince & Oliver, 2003). Az Egészségügyi Világszervezet „Health and development through physical activity and sport" címmel kiadott 2003-as dokumentumában olvasható, hogy az egészségügynek 2,3 dollár megtakarítást jellent minden fizikai aktivitásba fektetett dollár. (WHO, 2003)

Szintén a szabadidősport társadalom szempontjából való hasznosságát támasztja alá a 2005-ben megjelent, a Sport a XXI. Nemzeti Sportstratégiáról című háttéranyagban olvasható nemzetközi kutatási eredmények becslése. Ennek alapján megállapításra került,

hogy a magyar sportoló lakosság arányának 16%-ról 24%-ra való emelkedése a táppénzkiadások tekintetében 6 milliárd forint megtakarítást eredményezne (OGY határozata a Sport XXI. Nemzeti Sportstratégiáról, 2005).

Tudományos kutatásokkal alátámasztott, hogy a rendszeres fizikai aktivitás csökkenti a vérnyomást, a szív- és érrendszeri betegségek előfordulási gyakoriságát, valamint a cukorbetegség kialakulásának kockázatát. A rendszeres testmozgás fejleszti a csont- és izomrendszert, ezáltal megelőzve a mozgásszervi megbetegedéseket. Az USA-ban egy tíz évet átfogó megfigyelés során az alacsony intenzitású fizikai aktivitást folytató egyének tekintetében, nők és férfiak között egyaránt, háromszor magasabb volt az elhízottak aránya, mint az aktív tevékenységet végző kontrollcsoport esetében (Téglásy, 2006).

Bognár József (2019) rávilágított arra, hogy a rendszeres, az életkornak és a képességszinteknek megfelelő fizikai aktivitás amellett, hogy képesség- és egészségfejlesztő funkcióval bír, dinamikusan hozzájárul a személyiség formálásához és alakításához, valamint elősegíti a gyermekben rejlő képességek optimális kibontakozását. Fügedi, Bognár és Kovács (2019) kutatásuk során vizsgálták a szülői minta szerepét a sportolási szokásokban és a testnevelés megítélésében. Egy vidéki kisváros 10-12 éves tanulóit és szüleit kérdezték meg sportolási szokásaikkal, fizikai aktivitásukkal és a testneveléssel kapcsolatban. Elsődleges szándékuk az volt, hogy képet kapjanak a tanulók és szüleik gondolkodásáról, szokásairól a rendszeres testmozgás tekintetében. Megállapították, hogy a szülői példamutatásnak jelentős szerepe van a gyermekek személyiségének formálásában, a fizikailag aktív magatartás kialakításában. Mindezeknek elsődleges beavatkozási felületnek kell lennie a fiatalok egészségi, fizikai állapotán javítása érdekében.

Az Eszterházy Károly Főiskola Sporttudományi Intézetének munkatársai által 2012-ben végzett szekunder kutatáson alapuló tanulmánya áttekinti a hazai és nemzetközi kutatások fitnesztrendjeit a rekreációban. Megfogalmazzák, hogy fontos szempont a rekreációban az egészség megőrzése, a munkaképesség megtartása, valamint a fizikai fitneszszint, a fizikai teherbíróképesség növelése. Bemutatták többek között a zumbát és más zenés mozgásformákat, amelyek egészségre gyakorolt hatásukat tekintve egyrészt zsírégető hatásúak, másrészt az izomtónus, valamint az állóképesség javulását eredményezték. Ismertették a jógát, ami hatásos a lelki, a szellemi, továbbá a testi egészség megtartásában egyaránt. Ismertették a Boot Camp speciális gyakorlatait, melyek fejlesztik a fizikai erőt, az állóképességet, izomtömeg-növelő és zsírégető hatásúak; a fit-ball traininget, mely alkalmas a fittségi szint és a jó közérzet megtartására. A tanulmányban megfogalmazták, hogy a leendő sportszervezőknek, rekreációs szakembereknek nélkülözhetetlen ismerni a fitnesztrendeket, hogy a gyermekeket és felnőtteket motiválni tudják a rendszeres testmozgásra, fittségi szintjük javítására. (Müller et al., 2012)

Kovács Klára (2014) Boldogító mozgás című tanulmányában bemutatta a sportolás hatását a partiumi hallgatók szubjektív jóllétére, lelki edzettségére és egészségének

önértékelésére. Megállapította, hogy a verseny- és szabadidő-sportolók szignifikánsan magasabb rezilienciával, valamint szubjektív jólléttel jellemezhetőek, szemben a nem vagy alkalmilag sportoló társaikkal. Az egészség önértékelésének vonatkozásában a szabadidő- sportolók között találta legnagyobb arányban a magukat egészségeseknek érzőket. A lineáris regressziómodellek alapján a lelki edzettségre, szubjektív jóllétre csak a verseny- és szabadidősportoknak van pozitív hatása.

A szabadidőben végzett mozgásos tevékenységek széles lehetőségei közül a nordic walking egészségre gyakorolt hatásai tekintetében is végeztek kutatásokat.

Almádi és László (2010) által végzett vizsgálat célja volt a nordic walking egészségre gyakorolt pozitív hatásának feltárása. A vizsgálat mintáját 114 aktív nordic walkingot végző egyén tette ki. Az egészségi állapot önértékeléséből a szerzők arra következtettek, hogy a megkérdezettek mind nagyon jó egészségi állapotban vannak. A heti gyakorisággal mozgó csoport szignifikánsan kevésbé értékelte negatívan egészségi állapotát, mint a havi gyakorisággal sportoló csoportok.

Nemzetközi tanulmányok is alátámasztják, hogy a rendszeres testmozgásnak szerepe van a II. típusú diabétesz kialakulásának megelőzésében. Gunn és munkatársai (2005) rávilágítottak arra, hogy bármely fizikai aktivitás gátló hatásként szerepel az inzulinrezisztencián alapuló cukorbetegség kialakulásában, illetve jótékony hatású a kardiovaszkuláris megbetegedések vonatkozásában.

A testi egészség megőrzése, a betegségek elkerülése mellett a lelki egészség megőrzése is fokozott figyelmet igényel. Napjainkban a mentális problémák megsokszorozódása figyelhető meg, a mentális megbetegedések száma globálisan emelkedik. Az Európai Unió és a WHO által közösen kidolgozott Zöld Könyv felhívja a figyelmet a mentális betegségekre, és társadalmi szintű lépéseket ajánl (Európai Közösség Bizottsága, 2006).

Szabadidőben végzett rendszeres testedzés a fizikai állapotra gyakorolt kedvező hatása mellett a mentális és pszichés állapotra is pozitív hatással van. Segíti az egyént a stresszel való megküzdésben, csökkenti a szorongást. A sport pozitív irányba mozdítja az egyén megjelenését, ami hozzájárul az önértékelés növekedéséhez. Azoknak az embereknek, akik szabadidejüket fizikailag aktívan töltik el, a testi énképük megítélése jobb lesz, ez pedig alacsonyabb szorongással és depresszióhajlammal jár (Boros & Kalmárné, 2011).

Figyelemreméltó összefüggést mutatott be a Hungarostudy 2002 országos reprezentatív vizsgálata. Az eredmények tükrében megállapítható, hogy az életvitelbe beágyazott rendszeres testmozgással élők jobb életminőséggel rendelkeznek, az inaktív társaikkal szemben előnyösebb helyzetben vannak a lelki egészség, a depresszió, valamint a vitális kimerültség területi vonatkozásában is. (Gémes, 2006)

A rendszeres testedzés pszichés, szomatikus és pszichoszomatikus hatásaival kapcsolatban sok hazai és nemzetközi szakirodalom született. A fizikailag aktív fiatalok egészségesebben

élnek, szabadidejüket hasznosabban töltik (Pate et al., 1996, Asszman, 1997). Az egészség megőrzésének, a betegségek megelőzésének, valamint az egészség-magatartás, illetve a kognitív, affektív és szociális képességek vizsgálatai is jellemzően a mozgásos rekreációhoz kapcsolódnak.

A szellemi rekreáció vonatkozásában azonban kevés tanulmány készült. Jellemzően a szerzők a szellemi rekreáció fogalmát, rendszertani megközelítését mutatják be (Fritz et al., 2013). A továbbiakban a sokrétű szellemi rekreációs tevékenységekkel kapcsolatos kutatások eredményeire mutatok rá, melyek bizonyítják e tevékenységek testi-lelki egészséget érintő pozitív hozadékát. Mindezek amellett, hogy tartalmas szabadidő-eltöltéshez vezetnek, testi-lelki-szellemi jóllétet is eredményeznek.

A természetben töltött idő egyénre gyakorolt pozitív hatásáról bőven találunk szakirodalmat. Arra is van már bizonyíték, hogy a természetjárás mellett a madárvilág megfigyelése is jótékony hatást gyakorol a mentális egészségre. Az Exeteri Egyetem kutatói különböző nemzetiségű, életkorú és anyagi hátterű embereket vizsgáltak, és megállapították, hogy a madarakkal töltött idő segítséget nyújthat a szellemi egészségük karbantartásában (Cox et al., 2017).

Fodor és Szilágyi (2014) a wellness mint egészségmegőrző projekt lehetőségeit a régiók fejlesztésében fogyasztói primer adatok tükrében mutatják be. A vizsgálat aktualitását adta, hogy az egészségtudatosság napjainkban egyre nagyobb hangsúlyt kap, egyes fogyasztói csoportok magatartása e tekintetben fokozatosan erősödik. Az egészségességre való törekvés ez esetben nemcsak a táplálkozásra, a testmozgásra, hanem a szabadidő eltöltésére is vonatkozik, annak motivációi között megjelenve (Szira & Lajos, 2005). A wellness-szolgáltatások fejlesztése fellendülést hozhat azoknak a településeknek, amelyek a termálvizeknek, a gyógyvizeknek vagy egyéb természeti adottságaiknak köszönhetően jelentős szerepet tudnának betölteni a megelőzésben, egészségfejlesztésben (Árpási, 2014). Fodor és Szilágyi (2014) vizsgálatának fő célja az egészségmegőrzés és a wellness fogyasztói megítélésének kutatása, elemzése volt. Az eredmények rávilágítottak arra, hogy a megkérdezettek jövedelmük legnagyobb részét és a legtöbb figyelmet a helyes táplálkozásra fordítják, ugyanakkor viszonylag kevesebb időt szánnak szellemi kikapcsolódásra, a rendszeres meditáció, masszázs, szauna sem szerepel a mindennapi életük részeként.

Összegzés

Áttekintő tanulmányom során az iskola egészségnevelési feladataira, lehetőségeire fókuszáltam, kiemelve a rekreációs lehetőségeket a testi és lelki egészségmegőrzésben betöltött szerepükkel kapcsolatban. Felgyorsult, teljesítményorientált világunk, a technika gyors fejlődése, az újabb és újabb megbetegedést okozó tényezők megjelenése, a tanulók változó

és nem minden esetben tartalmas és egészséges szabadidős szokásainak megjelenése kihívás elé állítja a nevelési-oktatási folyamatban részt vevő szereplőket.

Az iskoláknak mint a másodlagos szocializáció színterének az egészségnevelési tevékenységek tekintetében kitüntetett szerepe van. Az itt eltöltött idő alatt lehetőség van formálni a tanulók attitűdjét az egészséggel mint értékkel kapcsolatban.

Kedvezően alakítható egészségtudatos magatartásuk, esély adódhat az elsődleges szocializáció során tapasztalható esetleges hátrányok leküzdésére, korrigálására. A rekreációs tevékenységek széles tárházának megismertetése az iskolások körében egy kiváló lehetőség lehet egy tudatosabb, egészségesebb generáció felnevelésének elősegítésében.

Felhasznált irodalom:

Ábrahám, J. (2010). Rekreációs alapok. (Letöltve, 2020. 04. 14). https://atletikamagazin.files.wordpress.com/2014/12/rekreacios-alapok.pdf

Ábrahám, J., & Bárdos, Gy. (2014). Szabadidő és Rekreáció. Kultúra és Közösség. 5. (1).

Almádi., K., & László, Z. (2010). Nordic walking az egészség megőrzésében. (Letöltve: 2010. 11. 15). http://epa.oszk.hu/00900/00997/00015/pdf/EPA00997_Letunk_2010_04_099-116.pdf

Árpási, Z. (2014). Wellness turisztikai szolgálatatások fejlesztésének lehetőségei a Dél-alföldi régióban. Doktori értekezés, Szent István Egyetem Gazdálkodási- és Szervezéstudományok Doktori Iskola, Gödöllő. 11–39.

Aszmann, A. (1997). Iskolás gyermekek egészségmagatartása 1986–1993. Anonymus Kiadó, Budapest.

Bakos, F. (2002). Idegen kifejezések és szavak szótára. Második, átdolgozott kiadás. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Bisebach, G., Bodlaj, G., Sedlak, M., Pieringer, H., & Kiesling, G. (2009). Exercise program for older patients with insulin- treated type 2 diabetes, Zeitschrift für Gerontologie und geriatre. DOI 10. 1007/s00391-0048-2.

Bognár, J. (2019). A testnevelés értékorientációja. Új Pedagógiai Szemle. 69 (3-4). 100-108.

Boros, Sz., & Kalmárné Rimóczi, Cs. (2011). A szabadidő-eltöltési szokások testi énképre gyakorolt hatásai. Kalokagathia. 49 (2-4), 118–128.

Cox, D.T.C., Shanahan, D. F., Hudson, H. L., Plummer, K. E., Siriwardena, G. M., Fuller, R. A., Anderson, K., Hancock, S., & Gatson, K. J. (2017). Doses of Neighborhood Nature: The Benefits of Mental Health of Living with Nature. Bio Science, 67(2), 147–155. https://doi.org/10.1093/biosci/biw173

Európai Közösség Bizottsága (2006). Zöld Könyv. A lakosság mentális egészségének javítása.

Az Európai Unió mentális egészségi stratégiájának kialakítása 2005. Budapest.

Európai nyilatkozat a mentális egészségről (2005). Helsinki. WHO Európai Miniszteri Konferencia a mentális egészségről.

Fodor, M., & Szilágyi., T. P. (2014). A wellness, mint egészségmegőrző projekt lehetőségei a régiók fejlesztésében fogyasztói primer adatok tükrében. (Letöltve: 2020. 11. 10.) http://kgk.uniobuda.hu/sites/default/files/13_FodorMonika_SzilagyiTiborPal.pdf

Fritz, P. (2011). Rekreáció mindenkinek I. Mozgásos rekreáció. (2. javított, bővített kiadás). Bába Kiadó, Szeged.

Fritz, P., Szatmári Z., & Plachy, J. (2013). A szellemi rekreáció fogalma és rendszertana. (Letöltve: 2020. 04. 30.) http://real.mtak.hu/67194/1/2013%2033%20a%20reki%20fogalma.pdf https://doi.org/10.21486/recreation.2013.3.3.1

Fritz, P. (2015). Szellemi rekreáció – Rekreáció mindenkinek II. Dialog Campus Kiadó, Budapest.

Fritz, P (2019). Alapfogalmak és jelentéseik rekreáció területén. Rekreáció mindenkinek III. Miskolci Egyetem Kiadó.

Fügedi, B., Bognár, J. & Kovács, T. L. (2019). A szülői minta szerepe a sportolási szokásokban és a testnevelés megítélésében. (Letöltve: 2020. 11. 10.) http://real.mtak.hu/108185/1/F%C3%BCgedi.pdf https://doi.org/10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2019.1.47

Gémes, K. (2006). Sport és életminőség. In Kopp, M., Kovács, M. E. A magyar népesség életminősége az ezredfordulón. Semmelweis Kiadó, Budapest. 167–180.

Gunn, S. M., Brooks, A. G., Withers, R. T., Gore, CH. J., Plummer, J. L., & Cormack, J. (2005). The energy cost of household and garden activities in 55-to 65 year old males. European Journal of Applied Physiology 2005(94). 476–486. https://doi.org/10.1007/s00421-004-1302-3

Kopp, M., & Pikó, B. (2006). Az egészséggel kapcsolatos életminőség pszichológiai, szociológiai és kulturális dimenziói. In Kopp, M., Kovács, M. E. (szerk.). A magyar népesség életminősége az ezredfordulón. Semmelweis Kiadó, Budapest.

Kovács, K. (2014). Boldogító mozgás. A sportolás hatása a partiumi hallgatók szubjektív jóllétére, lelki edzettségére és egészségének önértékelésére. (Letöltve: 2020. 11. 10). http://epa.oszk.hu/02900/02943/00061/pdf/EPA02943_kapocs_2014_2_02-13.pdf

Kovács, T. A. (2004). A rekreáció elmélete és módszertana. Fitness Kft., Budapest.

Kovács, T. A. (2007). A rekreáció főbb irányzatai. Civilizációs kihívások, rekreációs válaszok. Magyar Sporttudományi Szemle. 8. (30). 3–12.

Lalonde, M. (1974). A new perspective on the health of Canadians. A working document. Ottawa: Government of Canada. (Letöltés: 2020. 11. 10). http://www.phac-aspc.gc.ca/ph-sp/pdf/perspect-eng.pdf

McGinnis, JM., Williams Russo, P. & Knickman, JR. (2002). The case for more active policy attention to health promotion. HealthAffairs (Millwood) Mar-Apr, 21(2), 78–93.
https://doi.org/10.1377/hlthaff.21.2.78

Müller, A., Bíró, M., Hídvégi, P., Váczi, P., Plachy, J., Juhász, I., Hajdú, P., Seres, J. (2012). Fitnesz trendek a rekreációban. (Letöltés: 2020. 11. 21). https://www.researchgate.net/publication/311614601_FITNESZ_TRENDEK_A_REKREACIOBAN_FITNESS_TRENDS_IN_RECREATION

Naidoo, J., & Wills, J. (1999). Egészségmegőrzés. Gyakorlati alapok. Medicina Kiadó, Budapest.

OGY határozata a Sport XXI. Nemzeti Sportstratégiáról (2007). (Letöltés: 2020. 11. 20.) http://kobanyasc.hu/docs/07sportstrategia.pdf

Németh, Á. (2014). Fizikai aktivitás és képernyőhasználat. In. Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban. Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés. NEFI.

Pate, R. R., Heath G. W., Dovda M., & Trost S. G. (1996). Associations between physical activity and other health behaviors in representative sample of US adolescents. Am J Public Health, 86. 1577–1581. https://doi.org/10.2105/AJPH.86.11.1577

Pikó, B. (2006). Lelki egészség a modern társadalomban. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Varga-Hatos, K. & Karner, C. (2008). A lakosság egészségi állapotát befolyásoló tényezők. Egészségügyi Gazdasági Szemle, 2.

Szira, Z., & Lajos, A. (2005). Health Consciousness in the Life Style and Scale of Values of the Hungarian Young People. In Annals of the Polish Association of Agricultural and Agribusiness Economists . 7(6), 2–16.

Téglásy, Gy. (2006). Táplálkozás + Sport = Egészség. OSEI, MOB, Budapest.

Vitrai, J., & Mihalicza, P. (2006). Egészségi állapot. In Kolosi, T., Tóth, I. Gy., Vukovich, Gy. (szerk.). Társadalmi riport 2006. Budapest. TÁRKI. 138–150.

Zöld Könyv (2005). A lakosság mentális egészségének javítása. Az Európai unió mentális egészségügyi stratégiájának kialakítása. Európai Közösség Bizottsága, Budapest.

World Health Organisation (1986). Az Ottawai Egészségfejlesztési Charta. Nemzetközi Egészségfejlesztési Konferencia. Ottawa, 1986. november 17–21. In Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. 9–14.

World Health Organisation (1997). Dzsakartai Nyilatkozat. Egészségmegőrzés a XXI. Században. Dzsakarta, 1997. július. In Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. 29–34.

World Health Organisation (2008). 2008-2013 Action plan for the global strategy for the prevention and control of noncommunicable diseases. Genova. (Letöltés: 2020. 10. 12). https://www.who.int/nmh/Actionplan-PC-NCD-2008.pdf

Oktatási dokumentumok, jogszabályok

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny Magyarország hivatalos lapja 66. szám. (Letöltés: 2021. 02. 10.)
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf

2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról (Letöltés: 2021. 02. 08.)
https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300061.TV

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről (Letöltés: 2021. 02. 08.)
https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv

20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézményke névhasználatáról (Letöltés: 2021. 01. 20.)
https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm

Segédlet az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez, 2004. (Letöltés: 2021. 02. 08.)
http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/egeszsegfejlesztes/segedlet-iskolai

https://doi.org/10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.159

A KONSTRUKTIVISTA TANULÁSELMÉLET ÉS A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI TANTÁRGYAK TANÍTÁSA

URBÁN PÉTER
Eszterházy Károly Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

A konstruktivista tanuláselmélet által kínált szempontok mindeddig elsősorban a természettudományos tantárgyak módszertani szakirodalmában érvényesültek a legkidolgozottabb formában. Az alábbi tanulmány – amellett, hogy e természettudományos orientáció okait keresi – arra igyekszik rámutatni, hogy a konstruktivista pedagógia jelentős mértékben gazdagíthatja a társadalomtudományok tantárgy-pedagógiáját is. Az elmélet egyes komponenseinek (tudáskonstrukció, az előzetes tudás, a tudás adaptivitása, kontextuselv, a fogalmi váltás) működését a drámapedagógia, a múzeumpedagógia és a szociolingvisztika területén elért tudományos eredmények elemzésével szemléltetjük.

Bevezetés

A konstruktivista tanuláselméletet feldolgozó szakirodalom – a hazai és a nemzetközi kutatást tekintve egyaránt – túlnyomórészt természettudományos példákkal szemlélteti a tárgyalt jelenségeket, illetve főképp természettudományos tantárgyakra dolgozza ki az elmélet tanulságait. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a konstruktivizmusnak ne lenne mondanivalója a nem természettudományos tantárgyak tanításával kapcsolatban, sőt, meggyőződésünk szerint e tanuláselmélet néhány aspektusa éppen a társadalomtudományok tanítása során felmerülő kérdések esetében bírhat igazán megvilágító erővel.

Dolgozatunk szűk keretei között arra teszünk kísérletet, hogy néhány, a magyar szakirodalomban kidolgozott példa elemző bemutatásával mutassuk fel a konstruktivista tanuláselméletnek a társadalomtudományok tanítása számára legígéretesebb pontjait. E konkrét példák vizsgálata előtt szükséges, hogy legalább vázlatos formában feltárjuk a konstruktivista ismeretelmélet születésének tudományfilozófiai és így természettudományos szellemi környezetét, és a legfontosabb magyar monográfiákra támaszkodva azonosítsuk az elmélet alkalmazásának speciálisan természettudományos mozzanatait.

A tanulmány második felében három konkrét példa, a drámapedagógia, a múzeumpedagógia és a szociolingvisztika segítségével keressük néhány konstruktivista alapfogalom (a tudás adaptivitása, az előzetes tudás, illetve a fogalmi váltás) helyét a társadalomtudományokban.

A konstruktivizmus és a természettudományok

A konstruktivista tanuláselméletet ismertető mérvadó, joggal gyakran hivatkozott monográfiák állításaikat túlnyomórészt természettudományos példákkal támasztják alá, nem természettudományos hivatkozásokkal kidolgozatlanul, inkább utalások formájában, egyfajta kitekintésként találkozhatunk bennük. A konstruktivizmus pedagógiájának magyarországi megismertetésében aligha túlbecsülhető szerepet játszó Nahalka István a témát feldolgozó könyvében (2002) például a gyermektudomány jelenségét a következő alfejezetekkel szemlélteti: „Hogyan tanulják meg a gyerekek, hogy a Föld gömbölyű?", „Energia a gyermeki szemléletben", "Hogyan »látják« a gyerekek az elektromosságot?", „Az anyagról alkotott gyermeki elképzelések", „A környezet és a gyermek – »gyermekökológia«", valamint „A mozgásszemlélet alakulása a gyerekekben – Arisztotelésztől Newtonig, s tovább". A monográfiát nyitó tudományelméleti bevezetés ugyancsak a természettudományos gondolkodást állítja a középpontba. A szerző nem feledkezik meg ugyan a társadalomtudományokról vagy a humán diszciplínákról sem, az érvelés azonban jól érzékelhetően abban érdekelt, hogy azokat egy egységes „szupertudomány" különböző résztudományainak tekintve saját, a newtoni logikán nyugvó tudományfogalmába illessze. Eszerint tehát például a történelemtudomány és az irodalomtudomány a természettudományokhoz hasonlóan rendszereket alkot, meghatározza e rendszerek elemeit és azok lehetséges állapotait, igyekszik elvont összefüggéseket feltárni, majd adott feltételek mellett a rendszer egy jövőbeli állapotát megjósolni. Nahalka tehát – ha szokatlan úton is – a társadalomtudományok pozitivista értelmezéséhez jut el. A nem természettudományos példák a kötetben szórványosan, jelzésszerűen jelennek meg. A bevető fejezetnek a posztmodernség jellemzőit és következményeit tárgyaló bekezdéseiben például rámutat arra, hogy a művészeti alkotások esetében sem beszélhetünk egyetlen ellenőrizhető jelentésről, azok értelmezése magában a befogadóban születik meg. Amikor pedig arról van szó, hogy az iskola sajnálatos módon sokszor csupán a tudás pedagógiai szituációkhoz kötött adaptivitását biztosítja a tanulók számára, a példák között irodalmi jelenség is szerepel: az értékelés szituációjában fennáll a veszélye annak, hogy a tanuló a saját értelmezésének megkonstruálása helyett inkább üres, a valódi adaptivitást nélkülöző elemzési sablonok felidézésére és visszamondására törekszik (Nahalka, 2002). Kidolgozatlanságuk ellenére ezek a társadalomtudományokra vonatkozó megjegyzések erős ösztönzést jelenthetnek, hogy a konstruktivizmusra épülő pedagógia előnyeit a társadalomtudományi tantárgyak tanulása során is érvényesítsük, és az ehhez szükséges további kutatómunkát elvégezzük.

A *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* című munka (Nahalka, 2002) mellett minden bizonnyal Korom Erzsébet *A fogalmi fejlődés és fogalmi váltás* című monográfiája (2005) a leginkább számottevő alapvetés a konstruktivizmus hazai pedagógiai szakirodalmában.

Korom a könyv első felében kidolgozott teoretikus megfontolásokat szintén egy természettudományos példával, a 12–18 évesek részecskeszemlélete fejlődésének vizsgálatával illusztrálja.[1]

Meggyőződésünk szerint e természettudományos orientáció okát nem abban kell keresnünk, hogy a konstruktivizmus elmélete csupán a természettudományokkal kapcsolatban hathatna gazdagítóan, vagy állításai csupán ezeken a területeken lennének érvényesek. A magyarázatot sokkal inkább a konstruktivista ismeretelmélet születésének körülményeinél kell keresnünk. A konstruktivizmus mint ismeretelmélet rendszerint a tudományfilozófia keretében kidolgozott modellekhez képest definiálódik: egyfelől oly módon, hogy határozottan szembeállítható az objektivista vagy pozitivista szemléletmóddal, másfelől pedig a Thomas Kuhn nevével fémjelezhető pozitivizmuskritikával való rokoníthatósága révén. Annak ellenére, hogy a megismerés, a tapasztalás és az igazság kérdései már évezredek óta foglalkoztatják a filozófiát,[2] tudományfilozófiáról a 20. század elejétől, a neopozitivista Bécsi Kör gondolkodóinak munkásságától kezdve beszélhetünk (Laki, 1998), akkortól, amikor a természettudományos gondolkodás számára fontossá vált, hogy tisztázza saját episztemológiai alapjait. Már a felületesebb olvasás során is feltűnik, hogy e gondolkodók nem törekednek arra, hogy a tárgyalt problémákat a filozófiatörténet nagy vitáihoz és eredményeihez kapcsolják, vagy észrevételeik mellett azokhoz viszonyítva érveljenek, ehelyett a Bécsi Kör emblematikus művei váltak a későbbi hivatkozások kezdőpontjává is. A konstruktivizmus ismeretelmélete tehát alapvetően egy természettudományos szellemi térben bontakozott ki, és eredetének e körülményét mindmáig magán viselik a témában születő publikációk.

A témát tárgyaló alapvető tudományos kézikönyveknek e természettudományos irányultsága[3] a konstruktivista tanuláselmélethez kapcsolódó kutatási eredményeket a „humán" tantárgyak tanulásának megszervezésében kamatoztatni kívánó pedagógus számára megnehezítheti a tárgya szempontjából leginkább releváns mozzanatok felismerését. A felsorakoztatott természettudományos példák esetében a tudáskonstrukció elvárt végpontja kötött. Arra törekszünk például, hogy a tanuló tudásrendszerébe a *Föld*

1 A tévképzetkutatások eredményeit bemutató fejezetben fizikai, biológiai, kémiai és földrajzi problémákat érintő vizsgálatokat ismertet (Korom, 2005).

2 Érdemes lenne a konstruktivista ismeretelmélet előzményeit akár Platóntól kezdve feltárni. A *Theaitétosz* című dialógusban például már problematizálódnak a tudás, az ismeretszerzés, az érzékelés, az igazság és az objektivitás kérdései is (Taylor, 1997; Turay, 1984). Az ismeretelmélet „kopernikuszi fordulatát" végrehajtó I. Kant *A tiszta ész kritikája*ban fogalmazza meg az alapvető tételét, „amely szerint nem megismerésünk igazodik a valósághoz, hanem a valóság igazodik megismerésünkhöz. Ez más szavakkal annyit jelent, hogy a megismert valóság az emberi tudat a priori (a tapasztalatot megelőző, a tapasztalatot lehetővé tevő) szerkezeti adottságainak és határainak függvénye" (Turay, 1984, 6.). Ez utóbbi állítás már nagyon közel áll ahhoz a konstruktivizmus alaptételeként azonosított tételhez: a tudás a megismerőrendszerekben magukban konstruálódik meg, a világról alkotott tudás, az ismeretek, sőt a tapasztalatok is valójában konstrukciók (Nahalka, 2002).

3 A jelenségre Nahalka István is reflektál, amikor a gyermektudományi kutatások egylőre „lassan oldódó" természettudományos egyoldalúságáról beszél (Nahalka, 2002).

gömbölyű ismeret épüljön be szervesen, akár fogalmi váltás árán is, ennek a közvetlenül nehezen hozzáférhető tudományos ténynek az adaptivitását szeretnénk megtapasztaltatni. Az ettől eltérő nézeteket vagy a tudás ettől eltérő állapotát pedig a modell leggyakrabban a *tévképzet* kifejezéssel írja le. Korom Erzsébet maga is a *tévképzet* szót használja a jelenség megnevezésére, ugyanakkor egy alapos terminológiai kutatást is elvégez, amelyből kiderül, hogy a szakkifejezés használatát illetően – negatív jelentésárnyalata és leegyszerűsítő jellege miatt – nincs szakmai konszenzus. A szerző egy igen hasznos táblázatban sorolja fel a nemzetközi szakirodalomban alkalmazott alternatív terminusokat: *előzetes elképzelés, alternatív elképzelés, alternatív keret, naiv meggyőződés, naiv elmélet, gyermeki nézet, gyermektudomány, fogalmi keretek, a valóság egyéni modelljei, spontán gondolkodás, intuitív fogalom, oktatás előtti fogalom, informális tudás* (Korom, 2005, 30.). Nahalka monográfiája is érinti a terminológiai vitát, ő ugyanakkor – épp a Korom által is említett kifogások miatt – a gyermektudomány megnevezés mellett érvel (Nahalka, 2002). Az elnevezések csaknem mindegyikében közös azonban, hogy az általuk jelölt tudásnak a tudományos konszenzustól való eltérését hangsúlyozzák. A természettudományos tantárgyak tanulásának kontextusában a konstruktivista tanuláselmélet egyik kulcsfogalma, az előzetes tudás is az elvárt kimenet szempontjából válik különösen fontossá. A konstruktivista didaktika a tanulók előzetes ismereteinek nem csupán a meglétére, hanem a tartalmára is kíváncsi, az új ismeretek tanulása szempontjából ugyanis ezek éppúgy lehetnek segítő, mint gátló tényezők (Nahalka, 2002). Másképp fogalmazva: mivel a tudáskonstrukció nem függetleníthető a tanuló már meglévő ismereteitől, elképzeléseitől, meggyőződéseitől, ahhoz, hogy a tudományos konszenzusnak megfelelő tudás épüljön ki, komolyan számolnunk kell azzal a közeggel, amelybe az új ismeretek beépülnek, illetve azzal, hogy hogyan változik az új információk hatására a tanuló meglévő tudásrendszere és esetleg maga az új ismeret is (vö. Korom, 2005, 14.).[4] Az említett monográfiák példaanyaga tehát olyan eseteket tár elénk, ahol *egy* adott (a tudomány mai állása szerint elfogadott) tudás megkonstruálódása a cél. A nem természettudományos diszciplínák területén is sok hasonlóval találkoznak a tanulók az iskolában. Az irodalomórákon például meg kell tanulniuk számos műfajelméleti, verstani, irodalomtörténeti, poétikai stb. fogalmat és ezek adekvát használatát. Az irodalomórai tanulásnak az egyik legfontosabb tevékenysége, a szövegértelmezés azonban korántsem ilyen természetű: (jobb esetben) nincs egyetlen „helyes", konszenzusos megoldás (szövegértelmezés),

4 Vö. továbbá: „A konstruktivista elmélet szerint akkor tanítjuk jól a természettudományos tantárgyakat, ha figyelembe vesszük, hogy a tapasztalatszerzés lehetőségének biztosításán túl döntő jelentősége van annak, hogy a tanulókban milyen elképzelések keretei között nyernek értelmet az ilyen tevékenységek eredményei. Egy adott kísérletnek a tanítási folyamatba való beépítésére azt tartjuk jó megoldásnak, ha előbb tisztázzuk, mit gondolnak a diákok az adott jelenségről, meglévő tudásuk szerint minek kell bekövetkeznie." (Radnóti & Hasznosi, 2019, 83.)

sőt az olvasat egyéni jellege, személyreszabottsága válik különleges értékké. Ez utóbbi állítás már előre jelzi, hogy gondolatmenetünkben a tanulás (tudáskonstrukció) fogalmát tágabban fogjuk értelmezni, illetve azt is, hogy a konstruktivista tanuláselmélet egyes elemei más hangsúllyal jelennek majd meg.

Tudáskonstrukció és a tudás adaptivitása a drámapedagógiában

A magyar szakirodalomban a konstruktivista tanuláselmélet nem természettudományos alkalmazásának kutatása talán a drámapedagógia területén a legkidolgozottabb. A *Színház és Pedagógia* című sorozat Deme János által szerkesztett első füzete (2009) a konstruktivista pedagógia és a tanítási dráma kapcsolatát dolgozza fel. A kapcsolódási pontokat elemző tanulmány (Takács, 2009) előtt a kötet közli Elisabeth Murphy összefoglalóját a konstruktivizmusról (2009), illetve egy – témánk szempontjából több megfontolandó észrevételt is tartalmazó – dolgozatot a konstruktivista tanuláselméletnek a tekintélyhez és a kritikai gondolkodáshoz fűződő kapcsolatáról (Dirks, 2009).

Takács Gábor reflektál arra a dolgozatunk elején is szóvá tett körülményre, hogy a konstruktivizmus pedagógiai tanulságait mindeddig elsősorban a természettudományok vonták le, a humán tudományok esetében még alig mérték fel az elmélet gyakorlati alkalmazásában rejlő lehetőségeket, és rámutat a dráma által feldolgozott problémák – például a szabadság, előítélet, barátság, erőszak, hatalom – összetettségére (Takács, 2009, 29–30). A tudás adaptivitása és a tanulás aktív tevékenységként és saját tudáskonstrukcióként való értelmezése mellett a szerző kapcsolódási pontként azonosítja az előzetes tudás jelentőségének hangsúlyozását is, hiszen a „dráma felől nézve […] a tanulás, a megismerés folyamata olyan aktív és kreatív folyamat, amely a meglévő tudást és készségeket mozgósítja" (Takács, 2009, 30.). Bár Takács ezen a ponton nem állítja szembe a természettudományos tanulással a dráma segítségével történő problémafeldolgozást, az előzetes tudással kapcsolatban használt *mozgósít* ige egy olyan szemléletről árulkodhat, amely nemcsak oly módon veszi számításba a tanulók tapasztalatainak, ismereteinek szerepét az új ismeret megkonstruálódásában, hogy az mennyiben segíti vagy gátolja e konstruálódás „irányban tartását", hanem kifejezetten aktív szerepet szán nekik, vállalva, hogy akár résztvevőként is más-más tudás konstruálódik meg. Erre az árnyalatnyi, de megítélésünk szerint következményekkel járó különbségre utal, hogy a természettudományos tantárgyak esetében a konstruktivista didaktika az előzetes tudás alapos *feltérképezés*ről, *tévképzetek*ről, az új ismeretek *szerves beépülés*ének lehetőségéről beszél.

A tanulmány a tanulási dráma célrendszere felől értelmezi a fogalmi váltás kategóriáját is. A belső rendszer radikális átalakulása ebben az esetben a drámában feldolgozott

probléma megértésének a megváltozását jelenti, ami magával hozhat bizonyos attitűdöket, a társas viselkedést vagy akár a nyelvhasználatot értintő változást is, illetve javulhat mások szándékai, szükségletei felismerésének és méltánylásának a készsége.[5] A problémát úgy kell megválasztani, hogy az szervesen kapcsolódjon a gyerek életéhez. Ezt az elvet a szerző a konstruktivizmus kontextuselvével kapcsolja össze. A fogalmi váltás megtörténtét a dráma rendkívül hatékonyan képes támogatni azáltal, hogy a tanuló a probléma megoldásával kapcsolatos hipotéziseit cselekvéssel ellenőrizheti (Takács, 2009, 34.), így elméletének adaptivitását vagy éppen annak hiányát a gyakorlatban próbálhatja ki.[6] Ha szükséges, lehetőség van egy új elmélet, új hipotézis felállítására és kipróbálására, amíg a tanuló el nem jut a valóban adaptív megértésig.

A konstruktivista elméleti alapokon nyugvó alkalmazott színház a tanárképzésben és a pedagógusok továbbképzésében is hatékony módszer lehet. Egy amerikai empirikus kutatás például már gyakorló pedagógusok képzésének esetében vizsgálta a koncepció hatását az osztálytermi tanulási kultúrára: a tanárok önmeghatározására és szerepfelfogására, tanítási módszereik alakulására, illetve magával a tanulással kapcsolatos elképzelésükre (Dawson, Cawthon & Baker, 2011). Szintén konstruktivista elméleti alapokra hivatkozik Kerekes Judit és Kathleen P. King a drámajáték hatását tanárjelöltek körében vizsgáló esettanulmánya (2010). A dráma alkalmazása a vizsgálat szerint többek között a tanultak mélyebb megértését, magasabb hallgatói elkötelezettséget és nagyobb kreativitást eredményezett. Az aktív tanulás és az életszerű kontextus segített a tudás megkonstruálódásában. A program hozzájárult továbbá a tanári identitás és önhatékonyság fejlesztéséhez, illetve a hagyományos tanári és diákszerepek feloldásához is.

5 Nagyon hasonló célokat sorol fel Gulyás Enikő a biblioterápia és a konstruktivizmus kapcsolódási lehetőségeit felvázoló rövid tanulmányában is: „A biblioterápiás foglalkozások során a legfőbb cél a konceptuális váltás elérése. Tehát annak az állapotnak vagy folyamatnak az eredménye, amikor a diák elfogadja, hogy az a másfajta megoldási mód, amelyről a foglalkozás során hallott, sikeresebben alkalmazható a mindennapi életben. Konceptuális váltás lehet még, hogy új konfliktuskezelési módot tanul meg és alkalmaz a későbbiekben, vagy elfogadja mások különbségeit, értékeit, elméleteit" (Gulyás, 2014, 46.).

6 Ugyanezt hangsúlyozza Szabó Veronika is a 14–16 éves korosztálynak szervezett *Akadályverseny* című színházi-drámás programot elemző tanulmányában, ugyancsak a konstruktivista pedagógiával vonható párhuzamra utalva: „A színházi nevelés hatásai összhangban állnak a konstruktivista pedagógia elveivel: a fiatalok nem reflektálatlanul reprodukálták az ismert iskolai értékeiket, normákat és szabályokat, hanem szerepbe lépve újszerű jelentéseket, szabályokat próbálhattak ki, önállóan, megtapasztalva saját döntéseik következményeit és a felelősséget." (Szabó, 2010, 61.)

A saját kiállítás konstrukciójának támogatása a múzeumpedagógiában és a múzeumandragógiában

Ahogyan az utóbbi két példa már érzékeltette, a konstruktivista tanuláselmélet a felnőttoktatás területén is kamatoztatható. Feketéné Szakos Éva már 2002-ben „új andragógiai paradigma"-ként hivatkozik a konstruktivizmusra (Feketéné, 2002). A felnőttek esetében fokozottan igaz az a konstruktivista tétel, hogy a tanulásban a „tanítás" helyett sokkal inkább a tanuló előzetes tudása, emotív struktúrái és ezektől nem elválasztható módon élettapasztalatai játszanak kiemelkedő szerepet (Feketéné, 2002, 40.).

A felnőttek tanulását is szem előtt tartja a konstruktivista tanuláselmélet alapelveinek az innovatív múzeumi kultúraközvetítésben való hasznosíthatóságát vizsgáló Koltai Zsuzsanna is (2011), sőt e tanuláselméletet leginkább a múzeumandragógiában látja kamatoztathatónak. Feketéné Szakos Évához hasonlóan Koltai is a felnőttek élettapasztalatát és sajátos igényeit emeli ki: „A felnőttek múzeumi látogatásuk során hozzák magukkal saját elvárásaikat, tapasztalataikat és céljaikat, mely igényeket, elvárásokat a múzeumnak meg kell ismernie, azokat a múzeumi programkínálat kialakításának figyelembe kell vennie" (Koltai, 2011, 64.). A konstruktivista kiállítás kinyilatkoztatások helyett sokkal inkább kérdésekkel támogatja a befogadást, a tanulást és a saját következtetések megkonstruálódását. Nem jelöl ki például kötelezően követendő útvonalat sem a kiállítás bejárásához. A szerző Carla Padró munkájára támaszkodva a (szociális) konstruktivizmusra támaszkodó múzeumpedagógia jellemzői között az aktív tanulás, a tanár facilitátori szerepe, a kreativitás támogatása, az interdiszciplinaritás, a változatos munkaeszközök és információs források alkalmazása, valamint a különböző nézőpontokra, tapasztalatokra és értékrendekre való érzékenység mellett kiemeli a szociális aktivitás jelentőségét is: „A szociális konstruktivizmus elméletét képviselő múzeumokban a tanulás nemek, fajok, vallások és különböző társadalmi rétegek közötti mediációs tevékenységként kerül értelmezésre" (Koltai, 2011, 82.).

A múzeumpedagógia konstruktivista szellemű újragondolása azért is lehet nagyon ígéretes tágabb összefüggésekben is, mert éppen a hagyományos múzeumi kiállításokhoz kapcsolódnak erősen a tudatunkban olyan képzetek, amelyek összeférhetetlenek a konstruktivizmus alapelveivel. A kiállítási tárgyak összeválogatása egy külső, a látogató számára sokszor átláthatatlan szakmai szempontrendszer szerint történik, a válogatás eredménye így egyfajta szakmai kánon lesz. A tárgyak az eszmei érték és a „szentség" jegyeivel ruházódnak fel. A kiállított tárgyak eredeti kontextusuktól térben és időben is radikálisan elválasztva válnak megtekinthetővé. Ez a radikális kiszakítottság és elválasztottság érvényesül a látogatóval szemben is: a múzeumi tárlat befogadóját üvegfalak, kordonok és biztonsági őrök tartják távol a kiállított értékektől. A kiállításon felhalmozott tudás így – életszerű kontextus híján – nehezen konstruálódhat meg a látogatóban. Az „ismeretközvetítés" frontális, szigorú

szabályok írják elő az illő viselkedést, a szabályok megsértése akár morális megbélyegzéssel is járhat. Kis túlzással azt is állíthatnánk, hogy az így értett „hagyományos" múzeumi kiállítás mindazt magába sűríti, aminek a problematikus voltára a konstruktivista pedagógia is rámutat. A konstruktivista múzeumpedagógia[7] pedig éppen ezért különösen is tanulságos lehet azokon a területeken is, ahol az elmélet gyakorlati alkalmazása nehezebbnek bizonyul.

A fogalmi váltás keresése a szociolingvisztikában

Mind elméleti, mind gyakorlati szempontból számos ponton gazdagítja a konstruktivista tanuláselmélet alkalmazási lehetőségeinek kutatását Szabó Tamás Péter *Egy megfigyelés – több interpretáció* című szociolingvisztikai dolgozata (2013). A szerző a különböző, főképp kérdőívekkel és interjúkkal végzett szociolingvisztikai kutatások során keletkező adatok értelmezése kapcsán ütközött azokba a problémákba, amelyekre a konstruktivista tanuláselmélet is megoldást keres. Az elméleti bevezetőben Szabó párhuzamba állítja a *folk linguistics* (népi nyelvészet) és a konstruktivizmus elméletét, hiszen mindkettő érdeklődése kiterjed a jelenségeknek a széles körű konszenzustól eltérő, „naiv" magyarázatára, megértésére. A konstruktivizmus ezekre az elképzelésekre tévképzetként hivatkozik, a *folk linguistics* pedig álszabályokról vagy nyelvi babonákról beszél (Szabó, 2013). Szabó saját interjús kutatási anyagával illusztrálva hívja fel a figyelmet egy olyan problémára, amellyel a konstruktivista szakirodalom kevésbé számolt: hogyan lehet megkülönböztetni a fogalmi fejlődés vizsgálatában a valódi megértést és a fogalmi váltást annak az eredményétől, hogy a tanulók valódi megértés és fogalmi váltás nélkül egyszerűen megtanultak úgy beszélni, ahogyan szerintük az iskolában elvárják tőlük. McKinney és Swann kutatásaihoz (2001) kapcsolódva kimutatja, hogy az iskolai vagy egyetemi órákon sokszor nem valódi gondolkodásformálás történik, hanem egy érvelési hagyomány, egy szövegpanelkészlet átadása. A konkrét példa szerint a szerzőpáros által vizsgált kurzus célja a preskriptív helyett a deskriptív nyelvészi attitűd kialakítása. A hallgatók anélkül is elsajátítják a deskriptív nyelvész beszédmódját, hogy gondolkodásmódjuk, meggyőződésük megváltozott volna. Szabó pedig egy harmadik osztályos tanulóval készített interjúval igazolja, hogy a „preskriptív nyelvészként" viselkedő (társainak beszédét folyton kijavító) gyerek a beszélgetés közben megtanulja, hogy a kérdező feltételezett elvárásának megfelelően fogalmazzon. A tanulmány szerzője Korom Erzsébettel

7 „A konstruktivista múzeumpedagógiai foglalkozás a gyerekeket tapasztalatok szerzésére, feltevések megfogalmazására és önálló következtetések levonására inspirálja. A konstruktivista múzeumpedagógiai irányzatban különösen nagy szerepet játszanak a szociális interakció által megszerezhető vagy fejleszthető kompetenciák, a tanulás nyelvhasználattal összefüggő kérdései, valamint kiemelt jelentőséget kap a motiválás és a szellemi aktivizálás." (Koltai, 2011, 53.)

vitatkozva teszi szóvá, hogy a kísérletekben kapott helyes válaszok arányának növekedése „nem biztos, hogy arra utal, hogy az iskola szemléletformáló hatásának eredményeként a diákok fogalmi gondolkodása fejlettebb lett. Arra is utalhat, hogy a diákok egy bizonyos feladattípus megoldásában nagyobb rutinnal rendelkeznek" (Szabó, 2013, 386.). A jelenséget Nahalka István is érinti, amikor a problémamegoldásról szólva kitér arra, hogy a rutinszerűségig begyakoroltatott algoritmust a tanulók az iskolai példáktól eltérő helyezetekben már nem képesek olyan magabiztosan alkalmazni (Nahalka, 2002). A tanulástípusokat ábrázoló sokat hivatkozott folyamatábrán ez a rutinszerű, ám nem valódi fogalmi váltáson alapuló tudás leginkább a „magolás" kategóriájának feleltethető meg. Hiszen ebben az esetben „történik ugyan rögzítés, de nem a mélyen birtokolt kognitív rendszer elemeihez kapcsolódik az információ, nincs lehorgonyzás, nem szervesen illeszkedik az új ismeret a meglévők rendszerébe" (Nahalka, 2002, 86). Nahalka a mai iskolarendszer egyik problémájaként azonosítja a magolás ösztönzését, aminek következményeként egy, a valós szituációkban kevésbé használható „másodlagos tudásréteg" keletkezik (Nahalka, 2002). Ugyanakkor a Szabó-tanulmány példájának és a „magolás" így értett kategóriájának egymás mellé tétele ismét érzékelhetővé teszi a természettudományok és a humán diszciplínák közötti finom különbséget. Preskriptív gondolkodású nyelvésznek lenni nem feltétlenül jelenti a deskriptív logika megértésének és lehorgonyzásának hiányát. Bár az uralkodó szociolingvisztikai paradigma keretében természetesen adaptívabb a deskriptív attitűd, nem olyan típusú érvek szólnak mellette, mint a természettudományos példák esetében. A Föld alakjára vonatkozó tudással kapcsolatos fogalmi váltást követően például a tanuló (definíció szerint) már nem képvisel olyan nézeteket, amelyeket a korábban említett folyamatábra a „hamisítás" vagy a „kreatív mentés" kategóriái írnak le. A szociolingvisztika területén elért eredmények így szintén nagyban hozzájárulhatnak a nem természettudományos tantárgyak tanulásának konstruktivista szellemű megtervezéséhez.

Összegzés

A konstruktivizmus kutatója és a konstruktivista szellemiségű pedagógus egyaránt szembesül azzal a körülménnyel, hogy a szakirodalom főképp a természettudományok területén bővelkedik a vizsgált elmélet gyakorlati vonatkozásait kidolgozó tanulmányokban. Munkánkban amellett, hogy igyekeztünk feltárni ennek az egyoldalúságnak a történeti okait, arra is kísérletet tettünk, hogy néhány nem természettudományok területén elért eredmény elemző bemutatásával megmutassuk, a konstruktivizmus által kínált szempontok e tudományok tanítása számára legalább olyan gazdagítóan hathatnak, mint a természettudományok esetében.

Már e néhány példa vizsgálata világossá tette, hogy a konstruktivista pedagógia alapfogalmai (tudáskonstrukció, előzetes tudás, adaptivitás, kontextuselv, fogalmi váltás stb.) és a hozzájuk kapcsolódó alaptételei a társadalomtudományok tanulásának megszervezésénél is rendkívül gyümölcsözőek lehetnek. A konkrét példák elemzése ugyanakkor a természet- és a társadalomtudományos alkalmazás finom különbségére is igyekezett rámutatni az előzetes tudással, a tudás adaptivitásával, illetve a fogalmi váltással kapcsolatban. Reményeink szerint e rövid gondolatmenet is hozzájárulhat a konstruktivista pedagógia alkalmazásának szélesítéséhez.

Felhasznált irodalom:

Dawson, K., Cawthon, S. W. & Baker, S. (2011). Drama for Schools: teacher change in an applied theatre professional development model, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(3), 313–335. http://dx.doi.org/10.1080/13569783.2011.589993

Deme János (szerk.) (2009). *Színház és Pedagógia – „Konstruktív" dráma.* Budapest: Káva Kulturális Műhely, AnBlokk Egyesület.

Dirks, A. L. (2009). Konstruktivista pedagógia, kritikai gondolkodás és a tekintély szerepe. In Deme János (szerk.) (2009) *Színház és Pedagógia – „Konstruktív" dráma*. Budapest: Káva Kulturális Műhely, AnBlokk Egyesület, 16–25.

Feketéné Szakos Éva (2002). Új paradigma a felnőttoktatás elméletében? *Iskolakultúra*, 12(9), 29–42.

Gulyás, Enikő (2014). A biblioterápia és a konstruktivizmus kapcsolata. *Iskolakultúra*, 24(9), 43–49.

Kerekes Judit & King, Kathleen P. (2010). The King's Carpet: Drama Play in Theater Education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 39–60.

Koltai Zsuzsanna (2011). *A múzeumi kultúra közvetítés változó világa: A múzeumi kultúraközvetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata*., Veszprém: Iskolakultúra.

Korom Erzsébet (2002). *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás.* Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Laki János (1998). Empirikus adatok, metodológia, gondolkodás és nyelv a XX. századi tudományfilozófiában. In Laki János (szerk.): *Tudományfilozófia*. Budapest: Osiris, Láthatatlan Kollégium, 7–32.

McKinney, C. & Swann, J. (2001). Developing a sociolinguistic voice? Students and linguistic descriptivism. *Journal of Sociolinguistics* 5(4), 576–590. https://doi.org/10.1111/1467-9481.00167

Murphy, E. (2009). Konstruktivizmus. In Deme János (szerk.) (2009) *Színház és Pedagógia – „Konstruktív" dráma*. Budapest: Káva Kulturális Műhely, AnBlokk Egyesület, 6–15.

Nahalka István (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben: Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Radnóti Katalin & Hasznosi Tamásné (2019). A kutatásalapú tanulás/tanítás lehetőségei a fizikaoktatásban. In Fehérvári Anikó, Széll Krisztián (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. 2018.* Budapest: ELTE PPK, L'Harmattan Kiadó, 80–97.

Szabó Tamás Péter (2013). Egy megfigyelés – több interpretáció. In Kontra Miklós, Németh Miklós & Sinkovics Balázs (szerk.): *Elmélet és empíria a szociolingvisztikában. Válogatás a 17. Élőnyelvi Konferencia (Szeged, 2012. augusztus 30. – szeptember 1.)* előadásaiból. Budapest: Gondolat, 380–396.

Szabó Veronika (2010). Akadályverseny – Demokráciára nevelés színházzal Magyarországon In Horváth Kata (szerk.): *Akadályverseny. Szabadság-projekt az iskolában*. Budapest: L'Harmattan Kiadó, 45–65.

Takács Gábor (2009). „Konstruktív" dráma avagy a tanítási dráma kapcsolódása a konstruktív pedagógia néhány alapfogalmához. In Deme János (szerk.) (2009) *Színház és Pedagógia – „Konstruktív" dráma.* Budapest: Káva Kulturális Műhely, AnBlokk Egyesület, 26–44.

Taylor, A. E. (1997). *Platón*. Budapest: Osiris.

Turay Alfréd (1984). *Ismeretelmélet*. Budapest: Hittudományi Főiskola.

https://doi.org/10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.171

A MAI KOR KIHÍVÁSAI ÉS A RÁJUK ADOTT VÁLASZOK A GYŐRI TANÍTÓKÉPZÉS MATEMATIKA-, INFORMATIKA- ÉS TERMÉSZETTUDOMÁNYI OKTATÁSÁBAN

PETZ TIBORNÉ – PÁPAI BERNADETT – REIDER JÓZSEF
Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar
Természettudományi Tantárgy-pedagógiai Tanszék

A mai egyre gyorsuló világunkban mindenkinek meg kell tanulnia helytállni és benne tájékozódni. A tanulás napjainkban egy folyamatos intellektuális készenlét, amely segítségével az embernek képesnek kell lennie a munka világa aktuális igényeinek felismerésére. Tudásszükségletét ennek megfelelően kell alakítania, és folyamatos fejlődésre kell alkalmasnak lennie az egész életén át (Magyar, 2003). A tanítási-tanulási szokások megváltozása már a XXI. század küszöbén is megfigyelhető volt, az oktatásban részt vevőknek alkalmazkodniuk kell a megváltozott viszonyokhoz. A digitális oktatásra való megfelelő átállás napjainkban fontosabb, mint korábban bármikor.

Írásunkban igyekszünk bemutatni, hogy a megváltozott oktatási-tanulási kultúra, az új mintatantervek hogyan befolyásolták a győri tanítóképzésben a matematikai, informatikai és természettudományos képzés struktúráját, a tantervi változtatásokat és az oktatási módszereket. Több kihívással is szembe kellett néznünk az elmúlt években a tanító szakos hallgatók képzése során. Ilyen változások voltak a Képzési és Kimeneteli Követelmények miatti tantervi változtatások. Ezeknek a változásoknak a következtében Győrben a tanító szakon mintegy 25%-kal csökkentek az óraszámok a matematika, informatika és a természettudományos képzés terén. Az óraszámcsökkenés során a tananyag és az alkalmazott módszerek újragondolására volt szükség. A hallgatók egyre kedvezőtlenebb tudása, attitűdje, tanulási kultúrája ellen is tenni kell, sajnos egyre kevesebb órában. Ehhez a sok kedvezőtlen változáshoz jött az idei és az elmúlt évben történt pandémia, ami azt okozta, hogy kontaktórák helyett online oktatásra kellett áttérni.

Mindezek olyan problémák, amellyel mindenki szembesült az országban, aki az oktatásban tevékenykedik, de arra törekedtünk Győrben, hogy a lehető legtöbbet hozzuk ki az adott helyzetből. A változtatások során figyelembe vettük az új információs és kommunikációs technikák (később IKT) didaktikai alkalmazási lehetőségeit is, de nem hanyagoltuk el, nem hagyhattuk ki a már jól bevált manipulatív eszközök bemutatását és azoknak a tanító szakos hallgatók oktatásában való felhasználási lehetőségeit sem. Jelen munkánk során bemutatásra kerülnek az elméleti bevezető után azok az ötletek, amelyek megvalósításra

kerültek, és amelyeket ezután tervezünk bevezetni. Mindezekkel célunk az oktatás során a hallgatók motivációjának növelése, tanuláshoz való hozzáállásának, attitűdjének pozitív irányba való megváltoztatása.

A matematika, informatika és a természettudományos tárgyak keretén belül megvalósult és tervezett foglalkozások, feladatok bemutatása során nyilvánvalóvá válhat az olvasó számára az a cél, hogy mind a hagyományos, mind az IKT adta lehetőségeket kihasználva fejlesszük a hallgatókat, és mind szélesebb körű, integrált tudás elsajátítását tegyük lehetővé számukra, felkészítve őket a későbbi hivatásukra.

Elméleti gondolatok

A 21. században felnővő generáció és ismeretszerzésük folyamata

A digitális korszakban felnővő korosztályra az jellemző, hogy a diákok a gyors ismeretszerzést igénylik, és az internet korszakában számukra ez már egyértelmű információs tér. A társas kapcsolatok, társas érintkezési szokásaik megváltoztak, és a közösséghez tartozást, a közösségi élményt közösségi portálokon, blogokon, hálózatszervezésen alapuló játékokban találják meg (Tari, 2010). Az egymás mellett, párhuzamosan működő, úgynevezett multitask alkalmazásokban való eligazodás nem okoz nekik problémát. A programok azonnali, gyors elérését, a feladatok megoldásakor az azonnali megerősítést és jutalmazást várják el. Ma már a keresések során releváns találatok birtokában, egyszerűen jutnak hozzá információkhoz, hálózati kapcsolatok létesítésével könnyen osztják meg a megszerzett ismereteket. Az oktatás során viszont meg kell bizonyosodnunk, hogy a megfelelő IKT-kompetenciákkal rendelkeznek, és nem csupán a közösségi oldalak információmegosztó applikációival vannak tisztában. A meglévő informatikai tudásukra kell alapozni, hogy a számukra legjobban megfelelő oktatási környezet kialakítható legyen. Fel kell hívni a figyelmüket arra, hogy melyik internetes forrás hiteles, milyen ismeretre van szükségük.

A tanulás során a külvilág modellezésére van szükség, a tanulás során mentálisan történik meg a környezet lemodellezése. Az oktatás során ezen a mentális reprezentáción alakíthatunk, változtathatunk, világképet, világnézetet formálhatunk. A történelem során több oktatási paradigma is jelen volt. Vannak, akik a közvetlen ismeretátadásnak, mások a szemléltetésnek, míg megint mások a cselekedtetésnek tulajdonítottak nagyobb szerepet. A különböző pedagógiai irányzatok egymást váltva és egymást kiegészítve is léteztek, és ezekből újabb elméletek alakultak ki, például behaviorizmus, kognitivizmus vagy épp a konstruktivizmus. A folyamat itt nem állt meg, hiszen a tudásáramlás, tudásmegosztás új színterei jelentek meg a digitális kultúra, a digitális oktatás térhódításával. A legújabb

hálózatalapú tanulási formák, például a konnektivizmus alkalmazkodnak a diákok ismeretszerzési, közösségszervezési formáihoz (Paavola & Hakkarinen, 2005). Nemcsak az elsajátításon van a hangsúly, hanem a tudásalkotás, tudásmegosztás során egy közösen készített tartalom létrehozásában vesznek részt a tanulók. Ezen alkotások létrehozása együttműködést vár el az oktatásban részt vevőktől. Komenczi Bertalan az e-learninggel foglalkozó egyik munkájában fogalmazza meg, hogy a legújabb didaktikai paradigma az informatika eszközeinek felhasználásával a tanítás és tanulás minden eddiginél hatékonyabb formáit, módszereit ígéri. Természetesen ehhez szükség van arra, hogy a hallgatók minél szélesebb körű módszertani felkészítést kapjanak az IKT-eszközök felhasználásának lehetőségeiről és az oktatási módszerekről (Komenczi, 2006).

A tanulás nem más, mint az új információk befogadása, amely a tanulási folyamatban négy lépésként – információ megszerzése, rendezése, tárolása, majd továbbítása – értelmezhető. A tananyag megismerése több forrásból történhet, a forrás lehet szöveg, kép vagy hang. A megszerzett új ismereteket a már meglévő tudásalaphoz kell kapcsolni, így az új ismeret könnyebben feldolgozható, rendezhető, és segíti a megértést. Gyakorlás és elmélyítés során az új ismeretek rögzítése, tárolása történik meg, de ezeknek az információknak mindenképpen teljesen megértetteknek kell lenniük, hogy a felidézés, reprodukálás, alkalmazás során ne következzenek be hibák. Az eredményesség és tartósság érdekében van szükség a többcsatornás elmélyítésre. Ilyen lehetőségek a megértett szöveg saját megfogalmazása; az összefüggések ábrázolása és a vázlatkészítés, továbbá a több tantárgyat összekapcsoló összefüggések felismertetése. Így a hosszú távra érvényes rögzítés biztosítható. A megtanult ismeretanyagból csak akkor lesz tudás, ha a begyakorlással alkalmazhatóvá válik. A tanulás minőségét meghatározó komponensek: a tartós figyelem, a koncentrálóképesség, az intellektuális készségek és a felhalmozott tudásalap. Az új ismeret befogadását, a tanulás útját könnyíthetik vagy nehezíthetik a témára vonatkozó válaszreakciók, a beállítódás, a fogadókészség vagy elutasítás; a nyitottság vagy annak hiánya. Az önálló tanulás feltétele a tanulni tudás, a motiváció, az önálló kritikus gondolkodás, a problémamegoldó képesség (Magyar, 2003). A természettudományos tárgyakhoz való hozzáállása a hallgatóknak nem nevezhető pozitívnak, ezért ezeknek a tárgyaknak az oktatásához még inkább szükséges a nagyfokú, minden területet érintő szemléltetések, fejlesztések megvalósítása.

Szemléltetés és az IKT

A szemléltetés mindig is központi szerepet foglalt el az oktatás során. Már Comenius is megfogalmazta didaktikai alapelvei között a szemléletesség fontosságát: „Szükséges, hogy a megismerés mindig az érzékszervekből induljon ki (semmi sincs ugyanis az értelemben, ami nem volt meg előbb az érzékekben). Mi más ez, mint az, hogy a tanítás ne a dolgok szóbeli elbeszélésével vegye kezdetét, hanem a reális megfigyeléssel? És végül, miután

megmutattuk a dolgot, jöhet a bővebb magyarázat." (Comenius, 1992) A cél minél több érzékszerv bekapcsolása az elsajátítási folyamatba, az általánosítás, fogalomalkotás induktív megismerési úton történik. Nagyon fontos elvet fogalmazott meg, miszerint a külvilág közvetlen megismerése az első lépés, amit a megismerési folyamatokba be kell vonni.

A jelenkor oktatásában a frontális oktatás háttérbe szorul, a számítógépes hálózaton elérhető képzési formák vannak jelen, amelyek segítségével a tanítási-tanulási folyamatot hatékonyan segíthetjük, és a megfelelő ismeretátadási, tanulási módszerek birtokában megszerezhető a kellő tudás. Az új platformok segítségével, tudáscserén alapulva nem hierarchikus, hanem sokcsatornás, kollaboratív tanulásra ösztönözhetjük hallgatóinkat. A tanító szakos hallgatók számára azonban elengedhetetlen a manipulatív szemléltetés és oktatás módszereivel való ismerkedés is. Tehát a két oktatási forma nem egymást helyettesítve, hanem egymás mellett kell hogy szerepeljen a hallgatók oktatása során. Ehhez módszertani megújulásra van szükség. Interaktívabb technológiák segítségével növelhető a hallgató kontrollja, több alkalom adódik az ismétlési lehetőségekre a tanulási folyamatban.

A tanító szakos hallgatók hivatásukra való felkészítése során az új típusú tanuláselméleteknek megfelelően mi is arra törekszünk, hogy a frontális előadások számát csökkentve olyan új tevékenységeket alakítsunk ki, amelyek során a kiadott feladatokkal az egész oktatási folyamatot kívülről irányítjuk. Egyfajta aszinkron tanítás és oktatás valósul meg, legyen ez egy IKT segítségével megvalósuló oktatás vagy éppen a manuális szemléltetés, cselekedtetés, kísérletezés. Az ilyen típusú tanulás a tanuló számára közvetlen sikerélményt jelent, ami erősíti a tanulási motivációt, és ezáltal önálló tanulásra serkenti a tanulót. Olyan tevékenységek kellenek, amelyek felhasználhatók az önálló, egyéni és a csoportos tanulásra, illetve bemutatásra egyaránt, és amelyek jól alkalmazhatók a tanítandó anyag elő- és utófeldolgozására is.

A szemléltetés Dienes Zoltán nyomdokain haladva valósul meg intézményünkben mind a hagyományos szemléltetés, mind a digitális területeken. A digitális tananyag tervezése során nem hagyható figyelmen kívül, hogy a modulokra szabdalt tananyag jól tanulható legyen. A tanuló önállóan tanul, mondhatni kettesben van a tananyaggal, ezért a tananyagnak megfelelően motiválónak kell lennie. Azonban ebben az oktatási formában is szükség van olyan feladatokra, amelyeket együtt tudnak elvégezni. Egy online, csoportosan szerkeszthető beadandó során mindenki hozzátehet az adott termék elkészítéséhez. A kommunikáció, az együttmunkálkodás során az emberi kapcsolatok is fejlődnek. A saját közösségimédia-felület kialakítása lehetőséget teremt a hallgatóknak az egymással való kapcsolattartásra, a naprakész információáramlásra. A kombinált oktatási (blended-learning) modell nyújthatja ezt a közösségi élményt. Ebben a modellben a hagyományos tantermi oktatás és az internet, illetve a digitális média által nyújtott lehetőségeket együttesen alkalmazzuk. A hallgatók és a tanárok az órára való felkészülés vagy prezentáció készítése alatt is

folyamatosan kapcsolatban lehetnek és kommunikálhatnak egymással egy közös felületen, a beadandó dolgozatokat is erre a felületre töltik fel. Erre azért is szükség van, hogy ne alakuljon ki a hallgatóknak olyan félelme, melyet egy korábbi kutatásunkban eredményül kaptunk, hogy a hallgatók az IKT-eszközök hátrányának tekintik az elmagányosodást, a társas kapcsolatok megszűnését (Petz & Reider, 2021).

A digitális szemléltetés esetén is igaz, hogy a több érzékszervi csatornára történő együttes hatás a szemléltetés ősi eszköze, melyet a számítástechnika fejlődése tett teljessé és interaktívvá. A tananyag eredményes elsajátításához olyan programokat kell használni, amelyek a tanítási-tanulási folyamatot segítik. A mai generáció számára fontos, hogy a hagyományos oktatás keretein belül is a szöveges tartalmat minél változatosabban illusztráljuk, hogy ezzel elkerüljük az egysíkú közlést (Forgó, 2001). Igyekszünk elérni, hogy a hallgatók már ne csak passzív befogadóként, hanem aktív résztvevőként üljenek az előadásokon, ahol a kölcsönös kommunikáció elve mentén azonnal válaszolhatnak.

Megvalósítás, oktatási ötletek

Online lehetőségek

Az óraszámcsökkentések, tantervi átalakítások során is szem előtt tartottuk, hogy a végzős hallgatók alapos és biztos matematikatudással rendelkezzenek. A kor kihívásának megfelelően szerettünk volna olyan elemeket bevenni az oktatásba, melyek a digitalizáció világában felnővő új generációnak is érdekes és hasznos információkkal szolgálnak. A csökkent számú kötelező matematika tárgyak mellett a szabadon választható tantárgyakba építettük be a szemléltetést és az IKT-eszközökkel való bővebb ismerkedési lehetőségeket. A hallgatókat annak érdekében, hogy kikerülve az életbe magabiztosan használhassák ezeket a technikákat, megismertetjük különböző, az oktatásban használható programokkal, applikációkkal.

Ilyen például a LearningApps tananyagkészítő alkalmazás, amelyben számos feladattípus közül lehet választani, például sorba rendezés, akasztófa, párkereső, szókereső, számpiramis, stb. A hallgatóknak létre kell hozni egy választott tananyagrész feldolgozásához matematikai feladatokat tartalmazó tankockákat. A GeoGebra program segítségével a matematika és a természettudományos tárgyak oktatását segíthetjük, a tanulási folyamat hatékonyságát javíthatjuk, az órák játékosságát és élményszerűségét növelhetjük. Remek alkalom ez arra is, hogy a hallgatók térlátását fejlesszük, térszemléletüket javítsuk. A tudás ellenőrzésére használhatjuk az online tudásellenőrző és felmérő programokat, mint például a Redmenta és a Kahoot!. A hallgatók tudásának ellenőrzése könnyen elvégezhető, a tanár azonnali visszajelzést kap a munkáról, teljesítményről. Nemcsak számítógépről, hanem tabletről vagy

akár mobiltelefonról is használhatók ezek a programok. A Kahoot! segítségével kvízeket lehet készíteni, megosztani és játékosan lejátszani. Egy-egy alkalommal használva az óra játékosabbá, hangulatosabbá tehető. Ezekkel a programokkal egy előadás frontális formája is megszakítható, a hallgatók figyelmét tesztelhetjük, hisz bármikor tehetünk fel kérdéseket az aktuális vagy éppen korábbi órák anyagával kapcsolatban.

További lehetőségként adódik a QR-kódok használata. Egy korábbi évben hallgatóknak készítettünk egy kincskereső versenyt, ahol QR-kódok segítségével irányítottuk őket weboldalakra, adtunk meg nekik matematikai feladatokat, vagy rejtettünk el GPS-koordinátákat. Így egy nagyon hangulatos versenyt sikerült megalkotnunk, a hallgatóknak szükség volt az együttműködési képességükre, miközben észrevétlenül tanultak. A Timetoastot, ami egy idővonal-készítő alkalmazás, felhasználhatjuk más tantárgy oktatása során. Többször alkalmaztuk már, mikor arra kértük a hallgatókat, hogy végezzenek kutatómunkát. Ilyen feladat volt egy-egy tudós életének bemutatása vagy a fejlődési folyamat szemléltetése a természettudományok területén. Ezzel a hallgatókat rávehettük az események rendezett, sorrendben történő felsorolására és annak megfelelő prezentálására.

Szabadban való oktatás

A digitális platformok hallgatókkal való megismertetése mellett figyelmet fordítunk arra is, hogy a hagyományos szemléltetés kereteivel is megismerkedhessenek. A jelenkori pedagógiai irányzatok között az élménypedagógia, a valóságalapú tanulás is tudatosan használja és ajánlja például a szabadban tanulást. A természetben eltöltött idő alatt az irányítatlan szabad, később irányított játékok előnyösek és szükségesek. A természetben eltöltött idő nélkül a gyermek egészsége károsodhat. Ez lehet szorongás, figyelemzavar stb. Dillon és munkatársai 1993 és 2003 közötti kutatások elemzésével a következő megállapításokat teszik: a diákok jobban emlékeznek ezekre a szabadtéri oktatási alkalmakra, csökken a hiányzások száma, jobb eredményeket érnek el olvasásban, természettudományokban, matematikában (Dillon, és mtsai., 2006).

Jó eredményeket érhetünk el a megfelelő előkészületekkel, továbbá fontos a tantermi utómunka, melynek során a feldolgozás történik meg és a kapcsolatkeresés a kinti és benti tananyag között. A közvetlen érzékszervi tapasztalás, illetve az, hogy a hallgatóknak beleszólása lehet a tanulási folyamatba, már javít a tárgyhoz való hozzáálláson. Fontos, hogy ezekben az esetekben minél kevesebb papírmunkára legyen szükség. A hallgatóknak meg kell tanulniuk, hogy a tanító legyen magabiztos a kinti környezetben is. A szabadtéren való tanulásra olyan témákat, tananyagrészeket kerestünk, melyek tanítása jó gyakorlatokként alkalmazható, és amelyeket a hallgatók a későbbi hivatásukban is fel tudnak használni. Ezekkel az ötletekkel, foglalkozásokkal nyomatékosíthatjuk bennük, hogy a matematika olyan tudomány, amelyet alapszinten a tanulók egész életük során használni fognak. Ezért

fontos, hogy megszerettessük velük, olyan példákat, feladatokat adjunk, melyek kapcsolódnak a hétköznapi dolgokhoz, például a kerthez, a környezethez. Márpedig a természet vagy a kert rengeteg alkalmazott matematikát kínál. Néhány példát sorolunk fel, amelynek inspirálója a Kříž-féle kézikönyv (Kříž , 2017).

Feladatot adhatunk a hallgatóknak, hogy formákat, alakzatokat, testeket keressenek a kertben, vagy épp méréseket végezhetnek. Amennyiben jövőbeli hivatásuk során kirándulnak a gyerekekkel, adhatnak feladatokat is nekik. Hozzanak 1 m hosszú botot, keressenek 1 kg tömegű követ! Becsüljék meg az 1 percet! Mennyi a levegő hőmérséklete? De ahhoz, hogy ilyen feladatokat majd ők is adhassanak a gyerekeknek, a mérésmetodikával tisztában kell lenniük, saját maguknak is tudniuk kell a mennyiségi viszonyokat. A mértékegységek tanulásának fontos lépése, mikor elmagyarázzuk a gyerekeknek, hogy miért kell az önkényes mértékegységekről SI-mértékegységekre áttérni. Ehhez is gyűjthetnek tapasztaltot a természetben. Becsültessük meg, majd méressük is le, milyen széles a kézilabdapálya, ahol egység lehet az tyúklépés, lépés, fadarab, majd a szabvány méterrúd (1. ábra)!

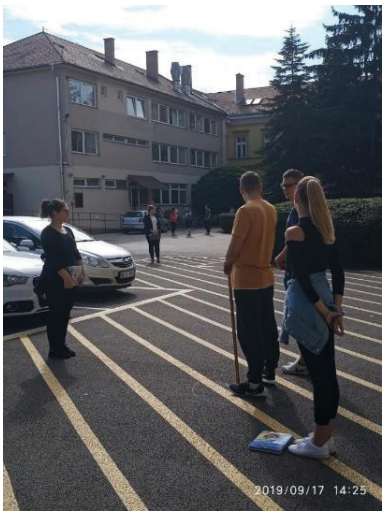
A manapság oly nagy sikernek örvendő iskolakertek tervezésébe is bele lehet csempészni a matematikát, hiszen télen megtervezhetjük kicsinyített változatban papíron, amit tavasszal megvalósítunk a szabadban. A tervezést követően a palánták darabszámát és a megvételükhöz szükséges pénzügyi keretet is kiszámoltathatjuk. Gyermekeknél ezzel a pályaválasztást is segíthetjük, hiszen tervezések hatására kaphatnak kedvet a kertépítő mérnök szakhoz vagy akár a különböző pénzügyi, statisztikai számítások során a gazdasági pályákhoz. További téma, mely szintén szabadban játszásra ad lehetőséget, a szimmetriák tanítása.

1. ábra. Játékos matematikaoktatás

Más természettudományi ág, például a fizika oktatásához is segítségül hívhatjuk a körülöttünk lévő dolgokat. Kavicsot dobva a kerti tóba a hullámok keletkezését figyeltethetjük meg, vagy ha egy egyenes falú, hengeres vödröt megdöntünk, akkor a vízfelszín ellipszis alakú lesz. Ha az öntözőcsőből ferdén felfelé engedjük a vizet, akkor a vízsugár pályája parabola lesz. Egyre több olyan, a fizika határtudományaihoz tartozó természeti jelenség létezik, amely kiszorult az iskolai oktatás kereteiből, ugyanakkor hétköznapi világunk része. Ezek tárgyalása sok esetben szintén megoldható a természetben.

Hallgatóinkkal projektfeladatokat is végeztettünk már. Ilyen volt például egy napóra elkészítése. Ehhez utánajárásra, kutatómunkára volt szükségük. Nekik kellett megismerkedni a napóra működésével, beszerezni az elkészítéséhez szükséges anyagokat. Ez is egy olyan jó gyakorlat, amikor kikerülhetnek az olykor monotonná váló frontális oktatásból, és a magukénak érezhetik azt a terméket, amelyet a saját kezükkel alkottak.

A földrajz tantárgynál is elengedhetetlennek tartjuk, hogy a hallgatóinkat kivigyük a szabadba (2. ábra). Különösen a természetföldrajzi ismeretek taníthatók eredményesen az iskolai tantermen kívüli, külső helyszíneken, természetes környezetben, legyen szó ásvány- és kőzettani, geológiai alapfogalmak tanításáról, a nemzeti parkokban megőrzött természeti környezet jellemzőinek oktatásáról vagy a csillagászati földrajz oktatásáról. Például a matematika és a földrajz együttes tanítására korábban már megvalósítottunk ilyen típusú feladatokat. A csillagászati földrajz iránt általában nagyon érdeklődnek a tanulók. Nehézséget okoz azonban számukra, hogy megértsék azokat az óriási távolságokat, amelyek a világegyetemben, de még a Naprendszerben is jellemzőek. A szabadban könnyen modelleztük a Naprendszert a hallgatókkal, de előbb méretaránnyal kiszámoltuk a távolságokat. Ha 1 millió km-t 1 cm-nek tekintünk, akkor a Föld Naptól mért 150 millió km-es távolságának 1,5 m felel meg. Azonos mértékű kicsinyítéssel a Naphoz legközelebbi bolygó, a Merkúr 58 cm-re lesz a Napot megszemélyesítő hallgatótól, a Naprendszer legtávolabbi bolygója, a Neptunusz pedig 45 m-re. Az egyes bolygókat a tanulók személyesítették meg, és így a Nap körüli keringés bemutatásához éppen egy futballpályányi terület volt szükséges.



2. ábra. A Naprendszer szemléltetése

Másik érdekes feladat, amit most bemutatunk, a földtörténeti korok szemléltetése (3. ábra). Ennek a témának a szemléltetéséhez is nagy térre van szükség. A Föld 4,6 milliárd éves történetét szintén „lekicsinyíthetjük". A szemléltetés során a hallgatók könnyen

megfigyelhették, hogy a leghosszabb földtörténeti idő az ősidő, megállapíthatták továbbá, hogy mikor következtek be például különböző hegységképződési folyamatok. Elhelyezhették a földtörténet megfelelő korszakában az őshüllők időszakát vagy akár a jégkorszakokat a pleisztocénben. A hallgatók így felismerhették, hogy az emberiség egész történelme csak az utolsó 1-2 cm-t foglalja magában. Így jobban érthetővé válhat számukra az az óriási időtávlat, amely a Föld teljes történetét magába foglalja (Halbritter, Reider, Pápai, & Petz, 2020).

A fényképek a győri Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar épületének udvarán készültek a másodéves tanító szakos hallgatók lelkes közreműködésével.

3. ábra. Földtörténeti korok szemléltetése

Osztályteremi gyakorlatok

A digitális és a szabadtéri feladatok bemutatása után kerüljön sor néhány, a tanteremben elvégezhető módszertani feladatra, melyekkel célunk, hogy a digitális eszközök alkalmazása ne legyen túlzott, hiszen az veszélyeket is rejt. El kell magyarázni a hallgatóknak, hogy mik a pozitív példák; ismertetni kell az általuk kitűzött és megvalósított célokat. Ugyanakkor tudatosítani kell bennük, hogy ha nem megfelelően kidolgozott digitális anyagokat használnak, akkor azok károsak is lehetnek. Valamint újra megjegyezzük, hogy a tantervekben az óraszámcsökkentés szintén veszélyeket hordoz magában, hiába a korszerű technika újdonsága. Éppen ezért készítünk a kurzusok során hagyományos szemléltetőeszközöket, miközben megbeszéljük, hogy miért fontosak ezek, valamint milyen problémákat oldhatunk meg a segítségükkel.

Kisiskoláskorban és fiatal felnőttkorban is igaz a következő idézet, miszerint „ha hallom, elfelejtem, ha látom, megjegyzem, ha csinálom, megértem". Ezért van tehát arra szükség, hogy a tanítóképzős hallgatók oktatása során is előtérbe kerüljön az önálló cselekvés útján való ismeretszerzés. A szemléltetés megalapozza a fogalomalkotást, segít a tevékenység elsajátításában, rámutat a különböző gyakorlati alkalmazási lehetőségekre. Egy-egy fogalom osztályozásában, rendezésében nagy szerepe van, és a tanultak alkalmazását is segítheti. Korábbi vizsgálatainkban (Petz, 2019) azt tapasztaltuk, hogy a geometria témakör okozza a hallgatóknak a legtöbb problémát tanulmányaik során. Törekszünk arra, hogy feladatokon keresztül például a nagyságrendi viszonyokkal is megismerkedjenek a hallgatók. Tevékenységeken keresztül sajátítsák el a képleteket, levezetési módszereket, így a hibák

szemléltetéssel, önálló tapasztalatszerzéssel javíthatók. A módszertan-, tantárgypedagógia-órákon a hallgatókat megismertetjük a hagyományos szemléltetőeszközökkel, melyekkel nagyon sok fajta témakörben feladatokat végezhetnek, miközben a közoktatásból hozott hiányosságokat, elmaradásokat pótolhatjuk, javíthatjuk. A kötelező oktatás keretein belül megismertetjük a hallgatókat a következő eszközökkel (4. ábra):

építőkocka

- Térlátás fejlesztés

színesrúd

- Számfogalom
- Műveletek
- Geometria
- Törtek
- Statisztika

logikai készlet

- Logika
- Halmazok
- Geomtria

geometriai építőkészlet

- Testek elnevezései
- Geometriai tulajdonságok
- Kémiából molekulák térbeli szemléltetése

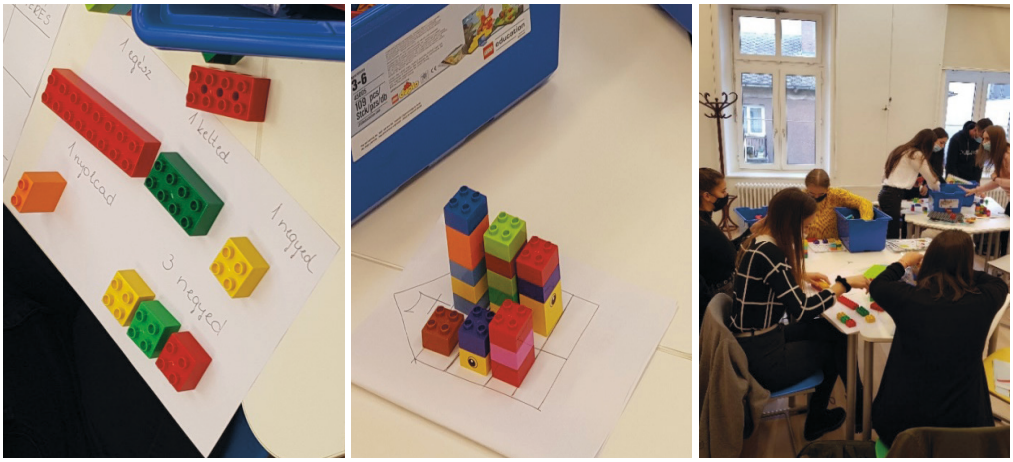
4. ábra. Hagyományos szemléltetőeszközök

Megismertetjük őket az eszközök használati lehetőségeivel, oktatási módszertanukkal. Hallgatóink kreativitását fejlesztve minden évben feladatul adjuk a saját szemléltetőeszköz készítését, ami több célt szolgál. Az eszközök készítésekor a hallgatók elmélyednek egy-egy tanult témakörben, valamint el kell magyarázniuk, hogy milyen témában és hogyan lehetne tanítani az adott eszköz segítségével. Miközben bemutatják az eszközöket, a kérdésfeltevést, utasításadást és gyakorolhatják. Néhány példa hallgatói eszközökre (5. ábra):

5. ábra. Néhány példa a hallgatói taneszközökből

De a hallgatók otthonában fellelhető játékokról sem feledkezünk meg. Ilyen például a legó alkalmazása. Karunkon 2019-ben digitális játékpedagógiai stúdiót adtak át azzal a céllal, hogy egy olyan szakmai műhely jöjjön létre, ahol a legókkal játszva játékosan lehet tanulni és közösségteremtő módon alkotni. A hallgatók és a gyermekek a teremben ezek

mellett a robotizáció elméleti és gyakorlati sajátosságaival is megismerkedhetnek. A matematika szinte minden témakörében alkalmazható a legó az elsajátítási folyamatban. Sajnos egyre többször szembesülnek a hallgatók azzal, hogy az osztályokban, ahol később tanítani fognak, egyre több a tanulásban akadályozott kisgyermek. Az ő oktatásuk során a minél fejlettebb módszertani felkészülés elengedhetetlen (6. ábra). Ehhez is jó segítség a legó.



6. ábra. Foglalkozások a Lego-teremben

Összegzés

Az új kihívások által elénk állított problémák megoldásának keresésekor azt mondhatjuk, hogy a régi pedagógiai eszköztárat nem szabad teljesen eltörölni, hanem bővíteni kell az új technikai vívmányokkal, és segítségükkel a motiváltságot, együttműködést, kommunikációt, kreativitást, vagyis az úgynevezett soft skilleket kell az oktatásba megfelelően integrálni. A digitális eszközök önmagukban nem fogják megújítani az oktatást. Nemcsak új eszközökre, hanem új gondolkodásra is szükség van. Az új módszerek integrálása révén a formális oktatás mellé be kell hozni a nem formális és az informális tanulás kereteit is. A hármas egység segítségével elérhető, hogy a tanár a katedrán még az előadások során se alkalmazza mindig a frontális munkát, hanem egyfajta tanulást irányító személlyé változzon. A fentebb említett digitális és hagyományos ötleteket megvalósítottuk a hallgatók oktatása során az előadások és a gyakorlatok keretében, amennyire a tantermi keretek és az eszközpark megengedte.

Igyekszünk minél inkább a hallgatói kísérletező-felfedező kíváncsiságra hatni csoportmunkával, páros munkával, tanítva tanulással, mikrotanítással, esetleg projektjellegű oktatással. Így a digitális világ térhódítása mellett megtartjuk a hagyományos oktatás

pozitívumait is, és a hallgatóknak a matematika és a természettudományok iránti negatív attitűdjét motiválással, együttműködéssel és pozitív kommunikációval igyekszünk megváltoztatni. A matematika területén tett korábbi vizsgálataink igazolják tevékenységünket (Petz, 2019). A hallgatók tudásának felmérésekor az eredmények mind számszerűleg, mind a kérdőíves vizsgálatokra adott szöveges válaszok alapján azt mutatják, hogy a hallgatók tudása (mintegy 60%-kal) és hozzáállása is pozitívan változik. Véleményünk szerint a többi terület felmérésekor is ezt tapasztalnánk. Ez későbbi vizsgálatunk tárgyát jelenti. A sok feladat és munkáltatás során felkészülnek jövőbeli hivatásukra, nem fogja őket olyan erősen érinteni az úgynevezett „valóságsokk" jelenség.

Felhasznált irodalom:

Comenius, J. (1992). *Didactica magna (Nagy oktatástan).* Pécs: Seneca Kiadó p. 287.

Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, M., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Beneield, P. (2006). *The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere.* School Science Review 87: 320–323.

Forgó, S. (2001). *A multimédiás oktatóprogramok minőségének szerepe a médiakompetenciák kialakításában.* Új pedagógiai szemle. 2001/7-8. Letöltés dátuma: 2021. január 22, forrás: https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-multimedias-oktatoprogramok-minosegenek-szerepe-a-mediakompetenciak

Halbritter, A., Reider, J., Pápai, B., & Petz, T. (2020). *A szabadban tanulás lehetőségei néhány tantárgy oktatásában* (A XXIII. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete kötet). (A. Makkos, Á. Fehér, & A. Pongrácz, szerk.) Győr. Letöltés dátuma: 2021. január 23, forrás: https://lib.sze.hu/images/Apaczai/kiadv%C3%A1ny/2019/Ap%C3%A1czai%20napok_tanulm%C3%A1nyk%C3%B6tet_0504_Halbritter%20Andr%C3%A1s%20%C3%A9s%20mtsai.pdf

Komenczi, B. (2006). *Az E-learning lehetséges szerepe a magyarországi felnőttképzésben.* Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Letöltés dátuma: 2021. január 23, forrás: https://konyvtar.nive.hu/files/03_komenczi.pdf

Kříž , M. (2017). *Zahrada, která učí. (cseh nyelven, A kert, ami tanít).* Kněžice (CZ): Chaloupky.

Magyar, E. (2003). *Bekezdések a tanulásról* (Az e-learning szerepe a felnőttoktatásban és -képzésben. kötet). (H. L.–K. Gitta:, Szerk.) Budapest: Érdi Rózsa Nyomda.

Paavola, S., & Hakkarinen, K. (2005). *The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning.* Science & Education 14(6) : 535−557. Forrás: https://bit.ly/3p6dESH https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0

Petz, T. (2019). *Kompetencia alapú oktatás megvalósulása és kritikus pontjai a tanítóképzésben.* Eger: Doktori Disszertáció.

Petz, T., & Reider, J. (2021). A tanító szakos hallgatók IKT ismeretei a matematika oktatásában. *Tudásmenedzsment 21*, 1-2 pp. 210–220. 11 p. https://doi.org/10.15170/TM.2020.21.1-2.17

Tari, A. (2010). *Y generáció Klinikai Pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban.* Budapest: Jaffa Kiadó.

https://doi.org/10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.185

A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI ÖNÉRTÉKELÉSE ÉS SZAKMAI ÉNHATÉKONYSÁGUK FORRÁSAI

ZAGYVÁNÉ SZŰCS IDA
Eszterházy Károly Egyetem
Neveléstudományi Intézet

Tanulmányunk egy beágyazott kutatás harmadik, kvalitatív szakaszának eredményeit ismerteti. A vizsgálat fő fókusza a pedagógusok szakmai önértékelése és szakmai énhatékonyságának forrásai. Eredményeink alapján elmondható, hogy sajátos mintázatok rajzolódnak ki a szakmai önértékelés alacsony/magas és a szakmai énhatékonyság dominánsforrásai szempontjából. A pedagógusok szakmai önértékelését meghatározó saját elvárásokban megjelenik a külső értékelés (minősítés) elvárásrendszere, de nem játszik meghatározó szerepet. A külső értékelés eredményével nem elégedett pedagógusok nézeteinek feltárása révén értékes ismeretekhez jutottunk a külső értékelés és az önértékelés eltérésének okaival kapcsolatban, amelynek alapján további fejlesztési célokat határozhatunk meg az életpályamodell és a pedagógusok önértékelési kompetenciáinak fejlesztésére vonatkozóan.

Bevezetés

A pedagógusok előmeneteli rendszerének bevezetése, amely egyszerre tűzte ki célul a pedagógusok minősítését és szakmai fejlődésének támogatását, vezetett bennünket annak kiderítésére, hogy hogyan értelmezik a pedagógusok a szakmai önértékelés fogalmát, milyen tényezők befolyásolják azt, és hogy mindez hogyan segíti a pedagógusok szakmai fejlődését. Egy a közelmúltban lezajlott beágyazott kutatásunk során (Creswell és Plano, 2007) két nagy terület elemzésére vállalkoztunk: a pedagógusok minősítése mint külső értékelés, valamint a pedagógusok szakmai énhatékonyságának személyes észlelése és a szakmai önértékelés kapcsolódási pontjainak a feltárása. A vizsgálat három szakaszból épült fel. Jelen tanulmányunkban a harmadik szakasz bemutatására vállalkozunk, amelyet a kvalitatív paradigma jegyében készítettünk el. Mintánkat a beágyazott kutatás második (kvantitatív) vizsgálati szakaszának mintájából választottuk ki azzal a céllal, hogy mélyfúrásokat végezzünk, egyéni nézeteket tárjunk fel. Kutatási célként fogalmaztuk meg annak kiderítését, hogy a konkrét szakmai környezet mennyiben befolyásolja a pedagógusok önmaguk számára megfogalmazott szakmai elvárásainak körét, beazonosíthatók-e nézeteikben

a szakmai énhatékonyság észlelésének a kvantitatív kutatás során detektált forrásai, és ha van eltérés a pedagógusok szakmai önértékelése és a külső értékelése (minősítés) között, akkor mi lehet annak az oka.

Elméleti alapozás

Beágyazott kutatásunk elméletei kereteit az önszabályozó tanulásnak, az önértékelésnek, a pedagógusok szakmai önértékelésének és a szakmai énhatékonyság észlelésének a fogalmi bázisára alapozva fektettük le. Az önszabályozó tanulás volt számunkra a kiindulópont, amelyen belül az önértékelés mint állandó folyamat biztosítja a tanuló (itt most a tanuló pedagógust értjük) adaptivitását, fejlődését. Az önszabályozó tanulás különböző modelljeit (Winne és Hadwin,1998; Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000; Boekaerts, 2011; Efklides, 2011; Järvelä és Hadwin, 2013) vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az önszabályozás egy aktív, konstruktív folyamat. A szabályozás jelenti a célkitűzést, a monitorozást, a megismerés kontrollálását, a motiváció és viselkedés összhangba hozatalát a külső, környezeti és belső elvárásokkal, lehetőségekkel. Ezek a cselekedetek állandó összeköttetést biztosítanak az egyén és a kontextus, illetve az elért teljesítményük között. A pedagógust most mint tanulót azonosítjuk a szakmai fejlődés (tanulás) során. Ehhez elengedhetetlen az önértékelés (Guskey, 2002; MacGilchrist, Myers és Reed, 2004; Harris és Brown, 2009; Zheng 2009; Yeung, Craven és Kaur, 2014), ami szorosan *összekapcsolódik az önreflexióval (self-assessment), és nem mást jelent a fogalom*, mint az egyén saját tanulására vonatkozó értékítéletét (self-evaluation), amelynek következtében születik meg az önmegelégedés vagy elégedetlenség, illetve azt követően az adaptív vagy defenzív magatartás. Az önreflexió és önértékelés együttléte biztosítja a rendszer korrekcióját, új kihívásokhoz való alkalmazkodását. A megfelelő önismeret és reális önértékelés segíti a pedagógust szakmai arcképének megrajzolásában, identitásának definiálásában. A szakirodalom feltárása során felmerült, lévén a személyiségről van szó, az én (self) fogalmának szerepe. A pszichológiai megközelítésből kiindulva jutottunk el a szociális tanuláselmélet énkép-definíciójához (Bandura, 1977, 1986; Athanasou, 2005), amely egy új dimenziót tárt elénk, ez pedig az énhatékonyság. Az énhatékonyság alakulását befolyásoló tényezők közül kiemelkednek a személyiségből adódó jegyek és az, hogy mások milyen visszacsatolásokat nyújtanak az egyén felé, azaz milyen a saját énhatékonyságának észlelése, de nem tekinthetünk el azon csoport kollektív hatékonyságától sem, amelynek ez az egyén a tagja (Bandura, 2001).

Az énhatékonyság fogalmán belül külön részterület a szakmai énhatékonyság. A pedagógusok szakmai énhatékonyságának észlelése nem értelmezhető motivációik, a szakmai életben elért eredményeik, azok mások által történő elismertsége, a munkájukkal való

elégedettség érzése nélkül. A szakmai énhatékonyság észlelése ugyanakkor vissza is hat motivációikra és további teljesítményeikre (Caprara és mtsai., 2006). Ha a pedagógus erős szakmai énhatékonysággal rendelkezik, akkor az erősíti a szakma iránti elkötelezettségét, a szakmai közösséghez, a tanítványokhoz, szülőkhöz való kötődését, és ösztönzi őt arra, hogy minél hatékonyabb tanulási környezetet alakítson ki. Azok a pedagógusok, akik kételkednek saját szakmai énhatékonyságukban, a szakmai feladataik végrehajtásában való eredményességüket inkább annak feltételeként határozzák meg, hogy a feladataik végrehajtása során mennyiben segítette őt az iskola mint szervezet, a vezetők, kollégák, a tanulók és a szülők, vagyis az egész iskolára úgy tekintenek, mint a szakmai feladataik végrehajtását segítő komplex rendszerre (Caprara és mtsai., 2006).

Számtalan kutatásban vizsgálták meg a pedagógus szakmai énhatákonyságának észlelése és a tanulói eredményesség (Bandura, 1997; Caprara, 2002), a pedagógus szakmai elkötelezettségének és a pedagógus szakmájával való elégedettségének kapcsolatát (Caprara és mtsai., 2003a; Caprara és mtsai., 2003b). Mindezek a kutatások igazolták is, hogy a szakmai énhatékonyság észlelése, az előbb említett tanulói teljesítmény és a szakma iránti elköteleződés kölcsönösen erősítik egymást (Caprara és mtsai., 2006. 476.).

Mint már korábban utaltunk rá, tanulmányunk egy beágyazott kutatás szerves része, ezért fontosnak gondoljuk röviden összefoglalni, hogy milyen következtetések révén jutottunk el ezen újabb szakasz kutatási kérdéseihez.

A szakirodalom feltárását követően megvizsgáltuk, hogy maguk a pedagógusok milyen szakmai elvárásokat tartanak mérvadónak önmaguk számára, majd az eredmények alapján meghatároztuk a szakmai önértékelés fogalmát. A **szakmai önértékelés** jelenti a pedagógus szakmai tevékenységére vonatkozó értékítélet/értékítéletek folyamatos (periodikus) meghozatalát a pedagógus által, amely **tudatos tevékenység**. Az értékítéletet/értékítéleteket megelőzi a pedagógus tevékenységére történő reflektálás. Ez a reflektálás az önértékeléssel együtt megvalósul a hétköznapok szintjén, de kitágítható a pedagógus egész pályájára. A szakmai önértékelésnek három nagyon fontos jellemzőjét kell megemlítenünk. Az egyik, hogy **elvárások (külső és belső) mentén történik**. A belsőkben visszatükröződnek a külső elvárások, de megfogalmazódnak a pedagógus egyéni életútja által befolyásolt és létrehozott célok és törekvések is. A belső elvárások megfogalmazásához nélkülözhetetlen egy bizonyos szintű szakmai önismeret, amelynek elmélyülését segíti a szakmai tapasztalat. A külső elvárások esetében különösen fontosak az oktatást szabályozó különböző szintű dokumentumokban megfogalmazottak és a társadalom érdekeit visszatükrözőek. Ezek manifesztálódnak az oktatást szabályozó törvényekben, tantervekben és az adott iskola vagy intézmény működését szabályozó dokumentumokban. A külső elvárások közül kiemelkedően fontosak még a vezetők és a diákok elvárásai. **A külső elvárásokhoz szorosan kötődik a külső értékelés, ha van.**

A szakmai önértékelésnél az értékítélet vagy értékítéletek meghozatalakor a második jellemző dolog, hogy a folyamat itt nem áll meg, hiszen a megalkotott értékítélet alapján **a pedagógus különböző szakmai célokat fogalmaz meg** önmaga számára. Ezek az elvárásokhoz való jobb igazodás érdekében, **különböző fejlesztési módok aktív alkalmazása** révén realizálódnak, vagyis az alkalmazkodás, az adaptivitás szolgálatában állnak. Harmadik tényezőkét pedig nagyon fontos megemlíteni azt az érzelmi beágyazottságot, amely a szakmai önértékelés esetében jól kimutatható, vagyis az érzelmek, a személyiség fejlődésének alapvető mozgatórugója. E fogalmi definíció tehát tükrözi, hogy a **szakmai önértékelés a reflexióval együtt a pedagógus önszabályozó tanulásának és szakmai fejlődésének alapvető motorja** (Zagyváné, 2019).

A fogalmi meghatározás lehetőséget teremtett számunkra egy kvantitatív nagymintás vizsgálat végrehajtására, amelyben egyértelműen kirajzolódott a saját elvárások és azokon belül is a pedagógus által követendőnek tartott személyiségtulajdonságok szerepe, illetve a reális önértékelés fontossága. Ideális esetben, reális önértékelésnél a külső és a saját elvárások lefedik egymást, nem ideális esetben eltérések lehetségesek. Számunkra fontos volt, hogy feltárjuk az egyéni nézeteket is ebben a kérdéskörben. Vizsgálatunk fő irányát az jelentette, hogy a szakmai kompetenciák egyéni leszűrődése mellett megjelenő egyéb elvárások (a külső értékelésen kívül) milyen mértékben játszanak szerepet a szakmai önértékelésben, és ezen belül a szakmai énhatékonyság forrásai milyen variációkban érhetők tetten az önértékelés során. Ezen célok mentén a kvantitatív dominanciájú vizsgálatra egy harmadik fázist, azaz egy kvalitatív elemzést építettünk.

1. A kvalitatív kutatás bemutatása

A kvalitatív tartalomelemzés során a következő kérdésekre kerestük a választ:

- Milyen mértékben határozza meg a pedagógus önmaga számára megfogalmazott elvárásait az a kontextus, amelyben dolgozik?
- Tetten érhetők-e az egyéni nézetekben az énhatékonyság észlelésének forrásai? Ha igen, milyen mintázatok formájában?
- A külső értékelés és a szakmai önértékelés eltérésének mik lehetnek az okai?

A fenti dilemmák tisztázására strukturált interjúkat készítettünk kilenc pedagógussal. Ezek mellett arra is megkértük a válaszadókat, hogy gondolattérképpel ábrázolják a szakmai önértékeléséről megfogalmazott nézeteiket. A gondolattérkép mellett azért döntöttünk, mert a viszonylag kevés számú interjúalanynak több lehetőséget kívántunk adni nézeteik megfogalmazására, kifejezésére, rendszerezésére. A gondolattérképek interjúalanyok általi értelmezését – csakúgy, mint az interjúkat – diktafonon rögzítettük, majd legépeltük. Ezek után kvalitatív tartalomelemzést végeztünk.

2. Minta és mintavétel

Ebben a szakaszban a beágyazott kutatás ezt megelőző szakaszának mintájából történt meg az interjúalanyok kiválasztása. A mintavételi eljárásnak ezt a típusát minta-előstrukturálásnak nevezzük, amelynek célja, hogy az eseteket összehasonlítsuk meghatározott dimenziók mentén (Sántha, 2009. 93.). Kiindulásként a dimenziók a következők voltak: az előző szakasz eredményei alapján a pedagógusminősítés eredményével nem elégedett, magas/pozitív és alacsony/negatív önértékelésű, valamint a szakmai énhatékonyság forrásainak két nagy köre alapján: a diák-(szülő) és kolléga-igazgató orientáltság. Az interjúk elkészítésekor nehézséget jelentett, hogy bár az előző kutatási szakaszban néhányan önkéntes alapon megadták az e-mail-címüket, mégis nehezen álltak rendelkezésre, amikor eljött a tényleges kikérdezés ideje. Itt elsősorban a külső értékelés eredményével nem elégedettekre gondolunk. Több esetben nem kaptunk visszajelzést a felkérő levelünkre, de olyan pedagógus is akadt, aki az utolsó pillanatban elállt az interjútól. Ezért végül úgy döntöttünk, hogy mintánkat kiterjesztjük, és megszólítottunk olyan pedagógusokat is, akik nem vettek még részt a minősítési eljárásban, illetve részt vettek, és elégedettek az ott elért eredményükkel, remélve, hogy információkat kapunk szakmai önértékelésükről az előbb említett dimenziók mentén. Az adatok felvételére 2018. június 14. és szeptember 30. között került sor.

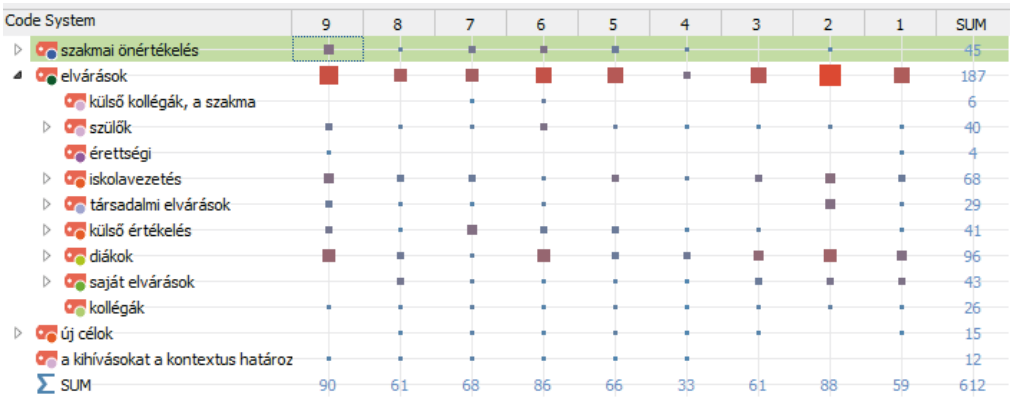
interjú alany	neme	pályán eltöltött év	fokozat	szak	iskola típus	település
1. eset	nő	35 év	mestertanár	magyar–népművelés	gimnázium	város
2. eset	nő	32 év	pedagógus I.	biológia–kémia	szakiskola	megyei jogú város
3. eset	nő	20 év	pedagógus II.	történelem–idegen nyelv	gimnázium	város
4. eset	nő	28 év	pedagógus II.	tanító	általános iskola	község
5. eset	nő	1,5 év	gyakornok	magyar–kommunikáció–mozgóképkultúra és média	szakgimnázium	város
6. eset	nő	15 év	pedagógus II.	ének–idegen nyelv	szakgimnázium	megyei jogú város
7. eset	nő	26 év	pedagógus II.	matematika–informatika–fizika	szakgimnázium	város
8. eset	nő	28 év	pedagógus II.	idegen nyelv–történelem	gimnázium	megyei jogú város
9. eset	nő	26 év	pedagógus II.	idegen nyelv–történelem	általános iskola	város

1. táblázat. A kvalitatív interjúk résztvevői

Mind a kilenc pedagógus nő volt. Szakmai tapasztalat alapján kettő kivételével húsz vagy annál több éve vannak a pályán (1. táblázat). Pedagógusfokozatok tekintetében a kutatótanár kivételével minden fokozat megjelent, de többségben voltak a pedagógus II. kategóriában lévők. Két pedagógus általános iskolában, a többiek középiskolában tanítanak. Településtípus vonatkozásában öten városban, ketten községben és ketten megyei jogú városban dolgoznak. Az interjúalanyok közül 7 fő vett részt minősítési eljárásban (1., 3., 4., 6., 7., 8. és 9. esetek), és a kvantitatív kutatásunk alapján 3 fő nem volt elégedett az ott elért eredményével (4., 6. és 9. esetek).

3. **Kódolás**

A kvalitatív tartalomelemzést MAXQDA 12 elemző szoftverrel végeztük. Az elemzés első fázisában a legépelt szövegek kódolására került sor.



Code System	9	8	7	6	5	4	3	2	1	SUM
szakmai önértékelés										45
elvárások										187
külső kollégák, a szakma										6
szülők										40
érettségi										4
iskolavezetés										68
társadalmi elvárások										29
külső értékelés										41
diákok										96
saját elvárások										43
kollégák										26
új célok										15
a kihívásokat a kontextus határoz										12
SUM	90	61	68	86	66	33	61	88	59	612

1. ábra. A priori és a nyílt kódolás fő- és alkódjai

Két logika, deduktív (priori) és induktív alapján végeztük a kódolást (1. ábra). A priori technika alapját az első, kvalitatív szakasz és a második, kvantitatív szakasz fő- és azok alkódjai adták (Sántha, 2009. 76.), amelyek a következők voltak:

szakmai önértékelés (főkód)

elvárások (főkód)

- *szülők*
- *érettségi*
- *iskolavezetés*
- *külső értékelés*
- *diákok*
- *kollégák*

új célok (főkód)

A három fő kategóriába nem illeszkedő szövegrészek kiesésének megakadályozása érdekében induktív logika mentén kódoltuk le azokat. Az így létrehozott új kódok:

önérvényesítés (főkód)

a kihívásokat a kontextus határozza meg (főkód)

Az elvárásoknál pedig két új alkódot hoztunk létre:

külső kollégák és a szakma

saját elvárások

esetek	Cohen-kappa értéke
1. eset	0,96
2. eset	0,99
3. eset	0,97
4. eset	0,98
5. eset	0,98
6. eset	0,98
7. eset	0,95
8. eset	0,97
9. eset	0,98

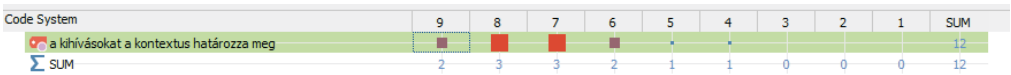
2. táblázat. A Cohen-kappa értéke az intrakódolás után

A magasabb megbízhatóság érdekében intrakódolást végeztünk, vagyis kétszer kódoltuk le a szövegeket, majd megbízhatósági mutatót számoltunk. A Cohen-kappa értékei a kódolás megbízhatóságát támasztották alá (2. táblázat).

13. A kvalitatív tartalomelemzés eredményei

14. A kontextus szerepe

Arra vonatkozóan, hogy az a közeg, ahol a pedagógus a munkáját végzi, mennyire befolyásolja saját elvárásainak a megfogalmazásában, nem tettünk fel kérdést, mégis a kilenc válaszadó közül hatan megemlítették.



2. ábra. A saját elvárásokat meghatározó kontextus szerepének megítélése

A kontextus alatt több dolgot is értettek a pedagógusok (2. ábra). Egyrészt iskolatípust, azon belül évfolyamokat (nyolcosztályos gimnázium alsó évfolyamai vagy négyosztályos

gimnázium tagozatos és fakultációs csoportjai), a diákok tudásszintjét, a szakot, vagyis hogy milyen tantárgyakat tanítanak, és a diákok neveltségi szintjét, amely nézeteik szerint erősen összefügg az iskolatípussal és a családi háttérrel.

… egy általános iskolában voltam, ez egy körzeti iskola volt, pici falvakból, ez 700–800 főt jelent. Úgy kell elképzelni, hogy második osztálytól nyolcadik osztályig általános angol nyelvoktatás. Aztán dolgoztam gimnázium és szakközépiskolában. Most jelenleg csak színtiszta gimnáziumi képzésben. Más a pedagógiai kihívás egy motivált, ambiciózus társasággal, más egy a szakmáját előtérbe helyező tizenévessel (6. eset. 30.).

Visszamennék még a kezdőtanári korszakomhoz. Én akkor főleg fizikát tanítottam. És fizikából például nagyon sok versenyeredményünk volt akkor. Nyolcosztályos gimnáziumban a kicsiket tanítottam kilencedikig. Ott nagyon sok versenyeredményünk volt, a mai napig megvannak az oklevelek. Én azt imádtam csinálni, főleg kísérletezős versenyek voltak. Volt, ami nekem nagyon jól bejött. Szerettem, tehát nagyon sok versenyeredményünk volt. Az elmúlt tizenegy évben a középiskolában ott is volt versenyeredményünk. Ott a gyerek csípőből kirázta. Ott más rendszerben versenyeztettünk, más kategóriában, mint a gimnazisták. Ahhoz képest ők jók voltak. Nem tudtam felkészíteni őket, ahogy szerettem volna, és azt az eredményt nem tudtam belőlük kihozni, amit szerettem volna (7. eset 8.).

Az előző munkahelyemen a neveltségi szint az nagyon alacsony volt. Ott azért sok mindent meg kellett tanítani, a tisztálkodástól kezdve az öltözködésig minden, aztán még egyéb dolgokat is, ami úgy nagyon furcsa volt, hogy mi közöm nekem ehhez. Mert egy közösségben, ha valaki büdös, izzadtság szagú, akkor azt valahogy kezelni kell. Egy közösségben, ha valakinek nincsen pénze és nagyon szegény, akkor azt, hogy kezelik a közösség tagjai (7. eset 10.).

Nagyon nehéz szociokulturális háttérrel rendelkeznek a gyerekek. Minden kis előrelépés, ami akár az illemtanban, akár a viselkedésben, a higiéniában, a táplálkozásban, az életmódban pozitív, előremutató, kevesebbet hiányoznak, aktívabban részt vesznek bármilyen programban, vagy fel lehet az érdeklődésüket egy kicsit kelteni valami iránt, az már nekünk örömet okoz. És ezt meg kellett nekünk is tanulni, illetve folyamatosan tanuljuk egymástól is a kollégákkal, hogy ezt valóban így értékeljék, mert ez nagyon nehéz. (4. eset 9.).

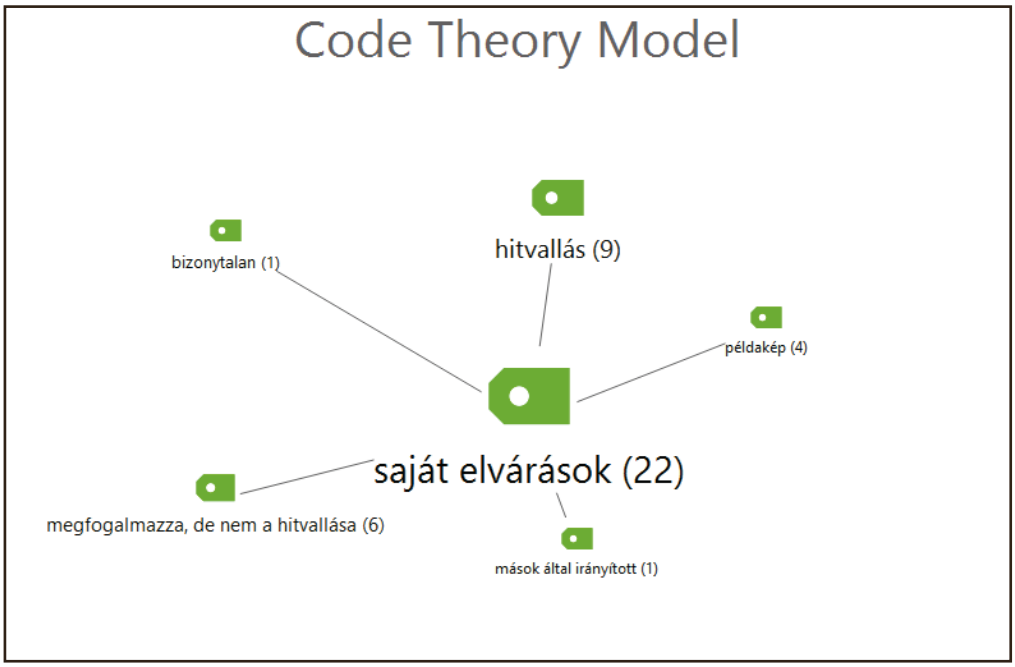
Lehet, hogy ezzel nem leszek népszerű, de az én lehetőségeim korlátozottak. Itt a mi tantestületünkben én ezt annyira nem tapasztalom, de egy évig egy másik városban tanítottam, és akkor mindjárt az elején kezdőtanárként felfogtam, hogy attól függően, hogy egy tanárnak milyen a végzettsége, milyen szakot tanít, nagyon nagy különbségek vannak. Akkor vezették be ezt a rendszert, hogy aki egyetemi végzettségű, több fizetést kap, mint aki főiskolai végzettségű. És ott a közgazdasági szakközépiskolában mondták a tanárok, hogy amikor ők végeztek, akkor ebből nem lehetet egyetemi szakot csinálni. Ha akart volna sem tudott volna egyetemi végzettséget szerezni. Akkor miért legyen ő hátrányos? Teljesen igaza volt. Az, hogy ennyiféle szak van egy iskolában, mindegyik szaknak megvan a maga igaza, és nagyon sajnálom az igazgatóságot,

hogy igazságot kell tenni közöttük, mert nem lehet. És éppen ezért én soha nem mérem magam másokhoz meg a mások versenyeredményéhez, mert tudom, hogy ha én indulok, akkor én mindig érek el és általában szép eredményt (8. eset 6.).

Úgy gondolom, hogy próbálom a koromat kihasználva motiválni a diákságot. Nehéz osztályokat kaptam, sok a viselkedészavaros, figyelemhiányos, SNI-s BTM-es diák. Tényleg sok, és a nehéz osztályokban is elértem, hogy egy félév–év alatt, hogy megszeressenek és hogy nem is a tantárgy iránti szeretet, de ha már engem tisztelnek és elfogadnak, akkor már könnyebben megy a tanítás (5. eset 15.).

…… *ahhoz képest, hogy jó csoport vagy gyenge csoport van a kezem alatt* (9. eset 42.)

A kontextus fontosságának az említése átvezetett bennünket a saját elvárásokhoz. Itt utalnunk kell az ezt megelőző kutatási szakaszra, amelynek eredményei azt támasztották alá, hogy a pedagógusok elsősorban a saját elvárásaiknak szeretnének megfelelni, valamint ezek nagy része az általuk fontosnak tartott személyiségtulajdonságok.



3. ábra. A saját elvárások alkódjai

A saját elvárások megfogalmazása többféleképpen történt. A 3. ábrán a kódok mellett a megemlítések száma látható. Öt pedagógus a szakmai hitvallását mondta el (1. 2. 3. 5. és 7. esetek).

A tiszta lelkiismeret, és hogy önmagunk céljainak és szándékainak feleljünk meg. A világnézetem az keresztény beállítottságú, és az a maximális erkölcsösséget jelenti, illetve azt, hogy a munkánkat mindig tökéletesen végezzük. Minden egyes pillanatban nagyon figyeljünk oda a másik emberre, hogy annak mik az érdekei, ugyanakkor a saját érdekeinket sem szabad alárendelni. Tehát a szeretet is sugározni kell, a tudást is. Szerintem úgy kell tanítani, hogy az irodalmi műveken keresztül, azok lényegén keresztül a személyiséget formáljam. Tehát az általam közvetített érték interiozálódjon, vésődjön be, legyen a személynek a része. Én magam az éveken keresztül folyamatosan látom azt, hogy hogyan változik az emberségük a tanulóknak. Ha elkövet hibát, képes legyen bocsánatot kérni és változtatni például. Tehát ez egy óriási dolog, amikor beismeri valaki a hibáját, és képes ezen változtatni. Még nagyobb dolog, ha ezt teljes közösségben tapasztalom. (1. eset 6.).

Két pedagógus (2. és 8. eset) említette a hitvallás szükségességét, de nem fejtette ki.

… ha valakinek van egy belső erős önértékelése, és tudja, hogy mit akar, és tudja, hogy ahhoz képest ő hol áll vagy mit csinál, ez egy pillér, de nem … ettől nem fogok összeomlani, és nem fogok kicsattanni, ez egy pillér egy visszacsatolás, de az én utamtól ne tud eltéríteni (3. eset 22.).

Három pedagógus esetében példaképek személyében nevezték meg a saját elvárásokat, úgy, mint saját szülők vagy pedagógusok.

… amikor én diák voltam, voltak olyan mintapedagógusok, akiket én szerettem volna követni a pályám során, és nekem célom volt az, hogy olyanná váljak, mint ők. Én mindig erre törekszem, és amikor a visszajelzésben látom azt, hogy visszajönnek azok az értékek, azok a jellemzők, amik ott nekem mintaként szolgáltak, nekem ez számít (3. eset 5.).

Egy pedagógusnál nagyon érezhető volt a bizonytalanság a saját elvárásaival kapcsolatban.

Ez optimális esetben felülről is, meg… itt érzek egy kis …… már kormányzati szinten … tehát nem iskola szinten, hanem úgy az oktatási rendszer oldaláról. Még olyan konfúz az egész. Nem mindig érzem, hogy akkor kell a kompetencia, vagy nem kell, hogy hogy, vagy mint … (8. eset 23.)

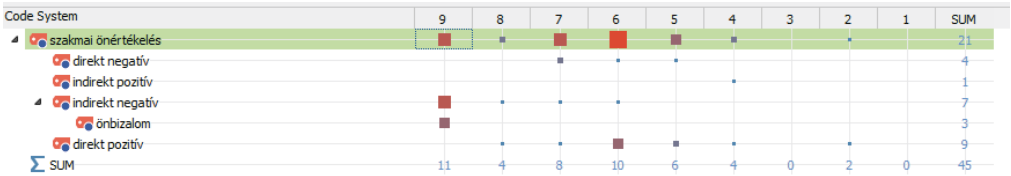
Egy pedagógusnál pedig inkább a különböző befolyásoló tényezők hatása volt nagyon érezhető, az alábbi idézet a diákok szüleinek hatását támasztja alá.

Mind a kettő nagyon fontos. Nyilván a kis életüket, a pályájukat, nagyon fontos, hogy a tudásuk gyarapodjon. Emberi, értékrendbeli, meg az, hogy egyfajta tudásvágy, egy önállóságra nevelést is szeretnék elérni. Komplex dolog ez. Prioritást egyértelműen nem élvez… nyilván, hát azért vagyunk itt, az oktatásért, tehát ezt előrehelyezném, de semmiképpen sem az emberi vonatkozások hátrányára. Van olyan fiú az osztályomban, aki egyértelműen nem való a gimnáziumba, és az édesanyja azt mondta, hogy ez a szociális közeg, társaság annyira inspiráló számára, hogy higgyem el, hogy meg fog komolyodni, és hogy ő ezt az ívet hagy járja be, adjunk neki időt, tehát hogy egy gerinces nemes lelkű ember legyen belőle. Ez azért a családi háttéren is múlik (6. eset 8.).

Az interjúalanyaink tehát nagyon különböztek egymástól, volt, akinek szilárd és koherens nézetei vannak saját pedagógusi identitására vonatkozóan, voltak, akik érezték a koherens nézetek fontosságát, de nem fogalmazták meg ezeket, és voltak, akik nem is érezték az identitásukra vonatkozó nézetek megfogalmazásának szükségességét. Mindebből azt a következtetést vontuk le, hogy a pedagógusok szakmai önértékelésre vonatkozó nézeteit a koherencia szempontjából az határozza meg, hogy milyen erősségű pedagógusidentitással rendelkezik. A hitvallás megfogalmazása az identitás erősségének a mutatója.

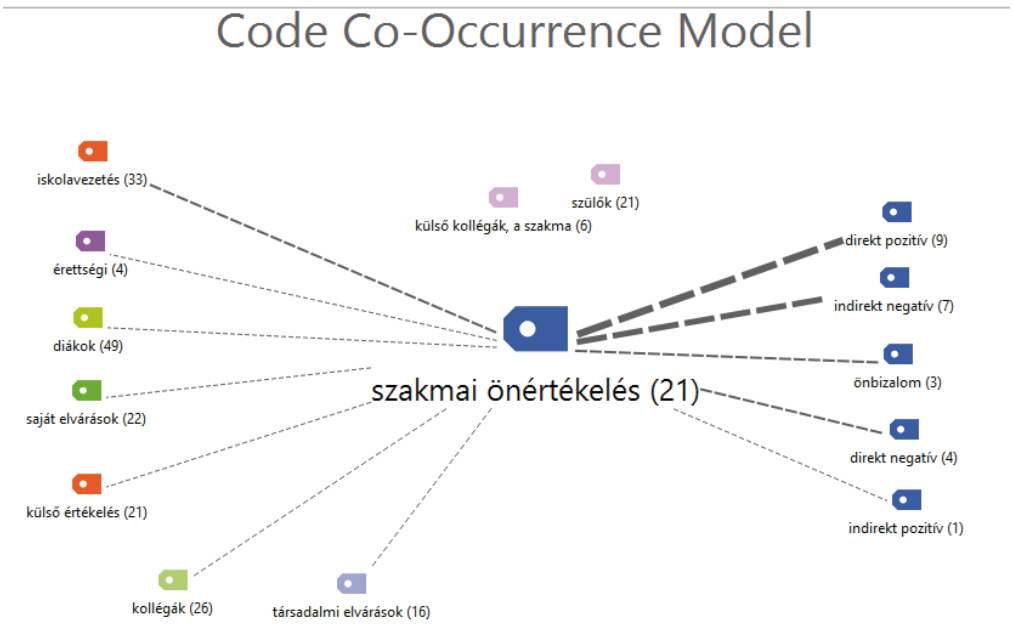
A pedagógusok önértékelése és szakmai énhatékonysága

Arra vonatkozóan, hogy a direkt megnyilatkozásokon kívül hogyan is értékelik a pedagógusok önmagukat a lekódolt szövegek elemzése révén kerestük a válaszokat. A szakmai önértékelés két alkódját hoztuk létre: pozitív és negatív szakmai önértékelés:



4. ábra. A szakmai önértékelés alkódjai

A kódolás során azonban további alkódok kialakítására volt szükség. Voltak, akik csak a pozitív szakmai önértékelést (2. eset) fejezték ki direkt módon, voltak olyanok, akik direkten és indirekten is (4. eset) megfogalmazták azt (4. ábra). Mások a negatív szakmai önértékelést fejezték ki direkt módon, vegyítve indirekt negatívval és kompenzálva direkt pozitívval (7. 6. estek), vagy fordítva: direkt pozitív indirekt negatívval (8. eset). Két pedagógus nem válaszolt a szakmai önértékelést firtató kérdésre (1. és 3. esetek). Egy esetben indirekt módon fogalmazta meg a válaszadó negatív (9. eset) szakmai önértékelését, itt a jelzés nagysága a többszöri megemlítést jelenti, és végül az 5. esetnél igen szélsőségesen direkt pozitív és direkt negatív módon is kifejtette a pedagógus az önértékelését.



5. ábra. A szakmai önértékelés és az elvárások összefüggései

Érdemesnek tartottuk megvizsgálni, hogy a szakmai önértékelés és az elvárások milyen erősségű kapcsolatban vannak egymással (5. ábra). A szakmai önértékelés esetében a két legjellemzőbb forma a direkt pozitív és az indirekt negatív önértékelés volt. Az önbizalom, valamint a direkt negatív és indirekt pozitív önértékelés már kevésbé erősen voltak jelen az önértékelésben. A másik oldalon az elvárások és a szakmai önértékelés kapcsolata rajzolódott ki előttünk. Elsősorban az iskolavezetés elvárásai mutattak erős kapcsolatot a szakmai önértékeléssel. Érdekesség, hogy a kvantitatív szakaszban olyannyira fontosnak tartott saját elvárások, de akár a diákok elvárásai itt gyengébb hangsúllyal jelentek meg. Ennek okát abban láttuk, hogy a strukturált interjú, mint módszer talán több lehetőséget adott a pedagógusoknak annak kifejtésére, hogy a mindennapi életben a különböző elvárásokat hogyan rangsorolják, másrészt elgondolkodtató lehet az oktatás centralizációjának a vezetőkön keresztül ily módon érvényesülő indirekt hatása.

Azt is megnéztük, hogy a szakmai önértékelés és a különböző elvárások pontosan mely területeken kapcsolódtak egymáshoz:

Code System	direkt negatív	indirekt pozitív	indirekt negatív	direkt pozitív
elvárások\külső kollégák, a szakma	0	0	0	0
elvárások\szülők	0	0	0	0
elvárások\érettségi	0	0	**1**	0
elvárások\iskolavezetés	**1**	0	**2**	0
elvárások\társadalmi elvárások	0	0	**2**	0
elvárások\külső értékelés	0	**1**	0	0
elvárások\diákok	**1**	0	0	**1**
elvárások\saját elvárások	0	0	0	**1**
elvárások\kollégák	**1**	0	0	0

3. táblázat. Kódok együttjárása a szakmai önértékelés és az elvárások vonatkozásában

Direkt módon a pozitív szakmai önértékelés a diákok és a saját elvárások vonatkozásában jelent meg (3. táblázat). Indirekt pozitív hatást gyakorolt a külső értékelés. Direkt negatív szakmai önértékelés jelent meg az iskolavezetéssel, a diákokkal és a kollégákkal kapcsolatban, indirekt negatív pedig az érettségivel, az iskolavezetéssel és a társadalmi elvárásokkal kapcsolatosan. A szülőkkel és a külső kollégákkal kapcsolatban nem jelentek meg kapcsolatok a szakmai önértékelés vonatkozásában, vagyis a pedagógusok megemlítették ezeket a forrásokat, mint elvárásokat, hogy fontosak számukra, de hogy ezek mennyiben befolyásolják őket az önértékelésben, azt nem fogalmazták meg.

Code System	9	8	7	6	5	4	3	2	1	SUM
szakmai önértékelés	4	2	4	5	3	2		1		21
direkt negatív			2	1	1					4
indirekt pozitív						1				1
indirekt negatív	4	1	1	1						7
önbizalom	3									3
direkt pozitív		1	1	3	2	1		1		9
elvárások	25	19	18	24	21	10	21	29	20	187
külső kollégák, a szakma			1	5						6
szülők	4	2	2	5	3	1	1	2	1	21
kimondja, hogy fontos, d	1			2						3
negatív	2	2		3						7
pozitív			2		2	1	1	2	1	9
érettségi	2								2	4
iskolavezetés	5	3	3	2	5	2	4	6	3	33
számára fontos	5	3	1	2	1		2			14
nem hiteles					1					1
támogató			1		2	2	3	1		9
nem támogató	1		1		1			5	3	11
társadalmi elvárások	4	2		2				6	2	16
negatív	2	1		2				4	1	10
pozitív			2					1		3
külső értékelés	4	1	6	3	3	1	2		1	21
csalódás	3	1			1					5
elégedett			5				2		1	8
nem értett vele egyet	1			3	2	1				7
diákok	8	4	2	6	4	4	7	8	6	49
saját elvárások		5	2	1	1	1	2	4	6	22
bizonytalan		1								1
kollégák	3	3	4	2	4	1	3	4	2	26
SUM	81	51	58	72	57	28	48	74	49	518

6. ábra. A szakmai önértékelés és a szakmai énhatékonyság összes alkódjának megjelenése a kilenc interjúalanynál

Mindezek után kézenfekvő volt a kérdés, hogy lehet-e csoportosítani a harmadik kutatási szakasz interjúalanyait. A csoportosítást a főkódok és azok alkódjainak elemzése alapján végeztük el (6. ábra). Két esetben csak indirekt módon további alkódok voltak segítségünkre az önértékelés meghatározásához. A többi esetben az önértékelés direkt/indirekt kódjainak arányából határoztuk meg azt, hogy pozitív, vagyis magas, vagy negatív, azaz alacsony a válaszadó szakmai önértékelése. A másik dimenziót a kolléga-igazgató, valamint a diákok és szüleik jelentették, mint a szakmai énhatékonyság forrásai.

esetek	szakmai önértékelés	személyes énhatékonyság legfőbb forrása
1. eset	negatív (alkódok alapján)	saját elvárások (10), diákok (6), iskolavezetés (3), kollégák (2), külső értékelés (1), szülők (1)
2. eset	pozitív	társadalmi elvárások (11), saját elvárások (9), diákok (8), iskolavezetés (6), kollégák (4), szülők (2)
3. eset	pozitív (alkódok alapján)	diákok (7), saját elvárások (6), iskolavezetés (4), külső értékelés (2), kollégák (3), szülők (1)
4. eset	**pozitív**	diákok (4), iskolavezetés (2), külső értékelés (1), kollégák (1), szülők (1), saját elvárások (1)
5. eset	negatív	iskolavezetés (5), diákok (4), kollégák (4), saját elvárások (3), külső értékelés (3), szülők (3)
6. eset	pozitív	diákok (6), szülők (5), külső értékelés (3), iskolavezetés (2), kollégák (2), saját elvárások (2)
7. eset	negatív	külső értékelés (6), kollégák (4), saját elvárások (4), iskolavezetés (3), diákok (2), szülők (2)
8. eset	pozitív	saját elvárások (8), diákok (4), iskolavezetés (3), kollégák (3), szülők (2), külső értékelés (1),
9. eset	negatív	diákok (8), iskolavezetés (5), külső értékelés (4), szülők (4), kollégák (3)

4. táblázat. A minta elemeinek besorolása a kvantitatív kutatás elméleti modelljébe

A szakmai énhatékonyság forrásainál a mellettük megnevezett számok voltak a mérvadók. Ezeket összeadtuk, és így határoztuk meg, hogy az adott interjúalanynál a diákok és szüleik vagy a kolléga és az igazgató elvárásai voltak-e a dominánsabbak. Mindezek alapján tehát a válaszadók közül 2 pedagógus (1. és 9. eset) volt sorolható az alacsony szakmai önértékelésű és diák (szülő)-orientált kategóriába, 2 fő (5. és 7. esetek) az alacsony szakmai önértékelésű és kolléga-igazgató orientált kategóriába, 4 pedagógus a magas szakmai önértékelésű, kolléga-igazgató orientált csoportba (2., 3., 4. és 8. esetek) (4. táblázat). Egy pedagógus (6. eset) magas szakmai önértékeléssel rendelkezik, de nála a külső értékelés igen erősen orientáló hatással bírt. Mivel kutatásunk előző szakaszának egyik következtetése szerint (*Zagyváné*, 2019) a külső értékelésben részt vett pedagógusok a diákokkal végzett munka értékeléseként tartják számon a külső értékelés eredményét, így a 6. esetben a diákok, szülők és a külső értékelés említésének számait összeadtuk. Ennek alapján tehát a 6. interjúalanyunkat a magas szakmai önértékeléssel bíró, de diák (szülő) orientált csoportba soroltuk.

A 4. interjúalany az előző kutatási szakaszban az alacsony szakmai önértékelésűek között szerepelt, a kvalitatív tartalomelemzés szerint azonban pozitív/magas a szakmai önértékelése. A 4. interjúalanyunk saját maga adott választ erre az anomáliára, kiemelve

maximalizmusát, ugyanakkor rávilágítva arra a dilemmára, hogy mindig 100%-osnak értékelhetjük-e magunkat, illetve egyáltalán értékelhetjük-e magunkat 100%-ra:

A minősítési eljárásban szerzett eredményemnek csak egy szegmensével nem voltam elégedett. Az önképzésre való törekvésre nem kaptam 100%-ot. Akinek több végzettsége van, mint nekem, az szerintem festi magát, de mindegy. Az önértékelési kérdőívet, ahogy kitöltöttük, mert most a belső önértékelési rendszerben én már benne voltam. És akkor mondta az igazgatóhelyettes, hogy én nagyon-nagyon kritikus voltam magammal, bezzeg a többiek nem ennyire. Tudom, hogy én kritikus vagyok, de így sem volt 100%-ban reális. Nem mondja senki, hogy mindig a tantervi követelményekkel ő 5-ös. Nem létezik, mindig kell frissíteni. Úgyhogy mondtam neki, hogy lehettem volna kritikusabb, tehát az úgy jó volt. Ez jelenti, hogy maximalista vagyok. Mindig úgy voltam, hogy ha valamit meg kell csinálni, azt maximálisan csinálom, nálam az ilyen köztes dolgok nem működnek. (4. eset 25.)

magas szakmai önértékelés, kolléga- szülő-igazgató orientáltság (2., 3., és 8. esetek)	alacsony szakmai önértékelés, kolléga- szülő-igazgató orientáltság (5. és 7. estek)
magas szakmai önértékelés, diákorientáltság (6. és 4. eset!)	alacsony szakmai önértékelés, diákorientáltság (1. és 9. esetek)

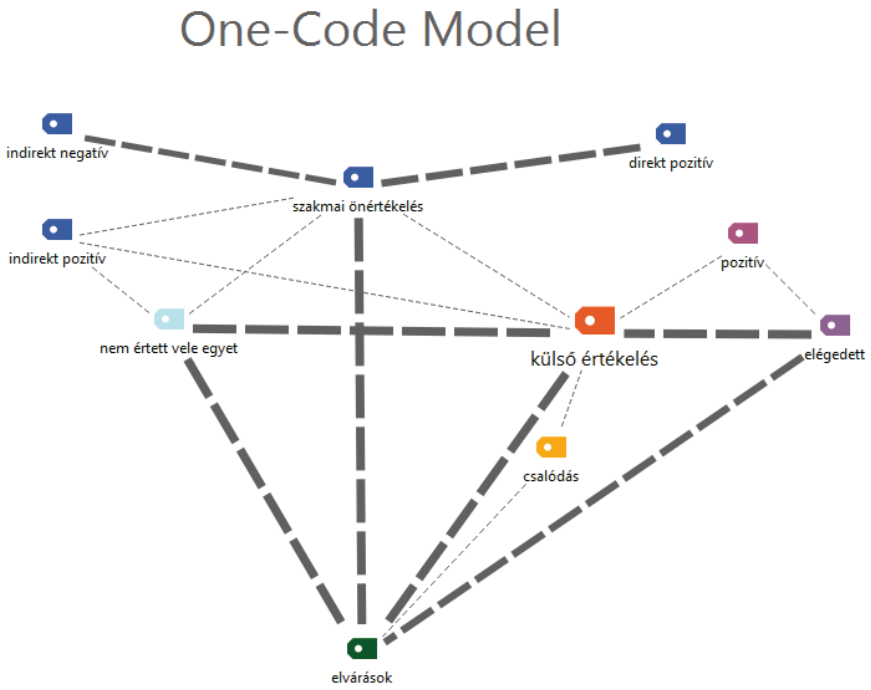
7. ábra. Az interjúalanyok besorolása a szakmai önértékelés és a szakmai énhatékonyság észlelése alapján

Elemzésünk eredményeként egy igen változatos mintázat rajzolódott ki előttünk két dimenzió mentén (7. ábra). Az egyik a magas/pozitív és alacsony/negatív önértékeléssel bíró pedagógusok köre, a másik a diákok és szüleik visszajelzéseit előtérbe helyező, valamint a vezetők és kollégák visszajelzéseit előtérbe helyezők köre. Érdekesség, hogy a saját elvárások elsődlegessége két pedagógusnál jelent meg (1. eset és 8. eset), az egyik alacsony/negatív, a másik magas/pozitív szakmai önértékeléssel bír.

16. A külső értékelés és a szakmai önértékelés eltérése

A kutatásunk egyik kérdése volt, hogy ha a pedagógus külső értékelése és a saját önértékelése között eltérés mutatható ki, akkor mi lehet ennek az oka. Reális szakmai önértékelés esetében a külső értékelés eredményével való elégedettség valósul meg. Az előző kutatási szakaszban elemzésünkben rámutattunk egy speciális csoportra, azaz a külső értékelés eredményével nem elégedettekre. Jól látható volt, hogy a 71 nem elégedett pedagógus között voltak olyanok, akik a legjobb eredményeket érték el, mégsem voltak elégedettek. Kutatásunk ezen szakasza további lehetőségeket biztosított számunkra, hogy ezt a kérdéskört alaposabban megvizsgáljuk. Egyrészt az interjúk, másrészt a gondolattérképek alapján kívántuk tisztázni ezt a kérdéskört.

Az interjúk főkódjai között az *elvárásoknál* külön alkódban volt megjeleníthető a *külső értékelés,* ami itt egyértelműen a minősítő vizsgát vagy eljárást jelentette.



8. ábra. A külső értékelés kapcsolatai

A 8. ábrán jól látható, hogy a külső értékelés a pedagógusok szakmai önértékelésében mint elvárás kimutatható volt, de nem tulajdonítottak neki kimagasló szerepet. Inkább indirekt hatást gyakorolt a szakmai önértékelésre a külső értékelés eredménye. Ennek három alkódját alakítottuk ki: az *elégedett*, *nem elégedett vele* és a *csalódás.* Az elégedettek (1., 3., és 7. esetek) szakmai hitelességük visszaigazolását kapták meg a külső értékelés segítségével.

Elfogadták, tehát, hogy ez pedagógiai és irodalmi tevékenységet jelent, és kellő súllyal értékelték. Semmilyen kritika nem ért, és nem mondtak olyat, ami hiányzott volna (1. eset 12).

Nekem életem egyik legszebb napja volt. Mert fontos számomra, hogy azokat az értékeket meglássák a munkámban, amiket a nagy őseimtől, a tanáraimtól, a gimis tanáraimtól szerettem volna átvenni, és amikor ezt a szemembe mondják azon két óra alapján, meg amit leírtam a portfoliómban, ennél nagyobb öröm szerintem kevés van egy tanár számára. Tehát nekem nagyon jó érzés volt (3. eset 21).

Én nagyon elégedett vagyok vele, és én vágytam már erre, hogy valaki azt mondja, hogy jól csinálod. Most lehet, hogy nagyképűségnek tűnik, de ez nagyon fontos. Én erre vágytam, és ami érdekes volt, hogy a szakmaiságom, vagyis a nyolcas kompetenciában 100%-ot hoztak ki. Hát majdnem szembe röhögtem magam, mert akkor én már gondolkoztam azon, hogy már most befejezem ezt az egészet, mert már nem érdekel. És annak ellenére, amit leírtam, meg előadtam magam, ők nem ezt látták (7. eset 18).

A 7. interjúalany már a pálya elhagyásán gondolkozott, amikor a minősítési eljáráson részt vett. Különös, hogy éppen egy külső értékelés térítette vissza, és győzte meg arról, hogy a pályán a helye. Elkeseredésének oka az előző munkahelyén a vezetői és a kollégái érdektelensége volt. Munkahelyet váltott, azóta már jól érzi magát a pályán.

Nekem ez a minősítés volt, hogy azt mondtam, hogy jó, nekem innen (előző munkahely) *mennem kell. Amit nekem a minősítésen elmondtak, hogy akkor döbbentem rá, hogy nekem, ha ez a minősítés nem lett volna, akkor rég itt hagyom a pályát. Tehát nem lett volna… úgy leépül az ember, hogy soha senki nem értékeli a munkádat* (7. eset 14).

Akik nem voltak elégedettek (4., 6. és 9. esetek), azok kételyeiket a külső értékelés hitelességével kapcsolatosan fogalmazták meg.

A minősítési eljárásban szerzett eredményemnek csak egy szegmensével nem voltam elégedett. Az önképzésre való törekvésre nem kaptam 100%-ot. Akinek több végzettsége van, mint nekem, az szerintem festi magát, de mindegy (4. eset 24.).

Nyilván nekem is volt, ahol megkérdőjeleztem, nyilván nem firtattam ezt. Válaszoltam az ott feltett kérdésekre a védés folyamán. Voltak kérdőjelek nyilván, de most nem azt mondom, hogy annyiban maradt, de én elfogadtam. Egy külső szakmai bizottság 3–4 főből az elmondottak alapján így vélekedik, akkor én azt elfogadtam. Nyilván másképp látja az ember önmaga, a saját szempontjából (6. eset 38).

Nyilván számít, hiszen voltak benne belső kollégák és külső kolléganő, nagyon szimpatikus, kedvesen elbeszélgettünk, csakhogy egymás munkáját, hogy is lehetne jogunk százalékolni egy pároldalas portfolió alapján, azt nem tudom. Erről lehetne sokat beszélgetni (6. eset 40.).

Énnekem csak egy kicsit az motoszkál a fejemben, hogy amikor elkezdődött az értékelés, mindenki az első körben 100%-ot kapott, ami amúgy teljesen lehetetlen, mert olyan ember nincs. És egyszer, valamikor előhalásszák ezt, amikor valakinek a munkáját minősítjük, vagy rangsorba állítjuk, akkor első körben mindenki szuper volt, a másodikban már mindenki kezd reálisabban értékelni, és akkor ez háttérbe szorítja azokat, akiket később értékeltek. No, nem megyek ettől a pataknak, de ez olyan furcsa (9. eset 34.)

A külső értékelés eredményével elégedetleneket abból a szempontból is megvizsgáltuk, hogy a saját elvárásaik mennyire kaptak explicit kifejezést. A három nem elégedett pedagógus esetében közös vonás volt, hogy a saját elvárások kevesebbszer (4. és 6. eset) vagy egyáltalán nem (9. eset) jelentek meg (lásd 4. táblázat), mint bármely más elvárások.

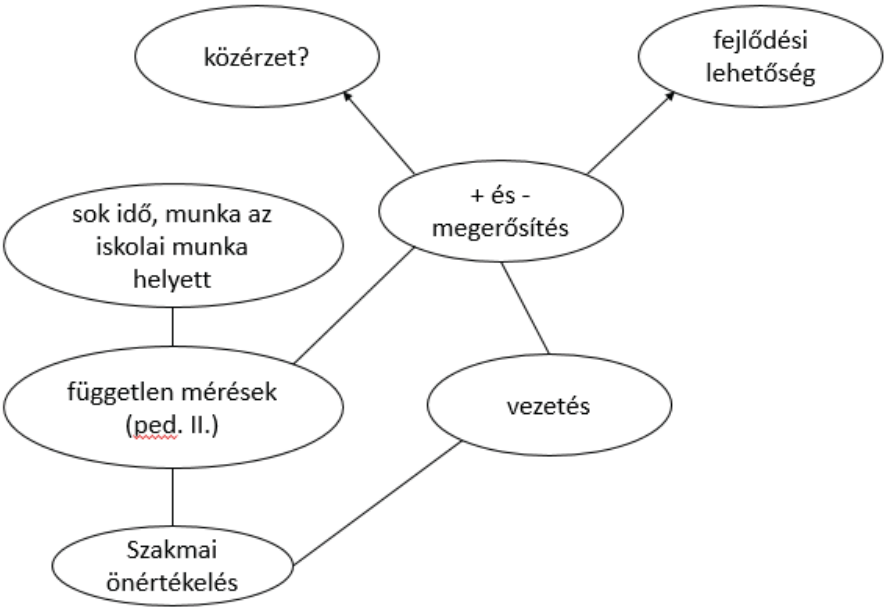
a szakmai önértékelés	esetek
pozitív, magas szakmai önértékelésűek	4. és 6. esetek
negatív, alacsony szakmai önértékelésűek	9. eset

5. táblázat. A nem elégedettek szakmai önértékelése

A nem elégedett interjúalanyaink tehát kvalitatív eredményeink alapján is besorolhatók abba a csoportosításba, amelyet a kutatás előző szakaszának 71 nem elégedett pedagógusára alakítottunk ki. A két pozitív vagy magas szakmai önértékelésű tanár közül az egyik a diákok és szüleik, a másik a kollégák-igazgató elvárásait tartja mérvadónak önmaga számára (5. táblázat). Az egy negatív vagy alacsony szakmai önértékelésű pedagógus a diákok (szülők) elvárásait tartja elsődlegesnek. Mindhárman a minősítés hitelességet kérdőjelezték meg: egy tartalmi vonatkozásból (4. eset), kettő pedig mérésmódszertani szempontból (6. és 9. eset).

A minősítési eljárásban szerzett eredményemnek csak egy szegmensével nem voltam elégedett. Az önképzésre való törekvésre nem kaptam 100%-ot. Akinek több végzettsége van, mint nekem, az szerintem festi magát, de mindegy (4. eset 24).

… … én persze nem hiszem, hogy a pedagóguslét ennyire számszerűsíthető lehet. (6. eset 38).

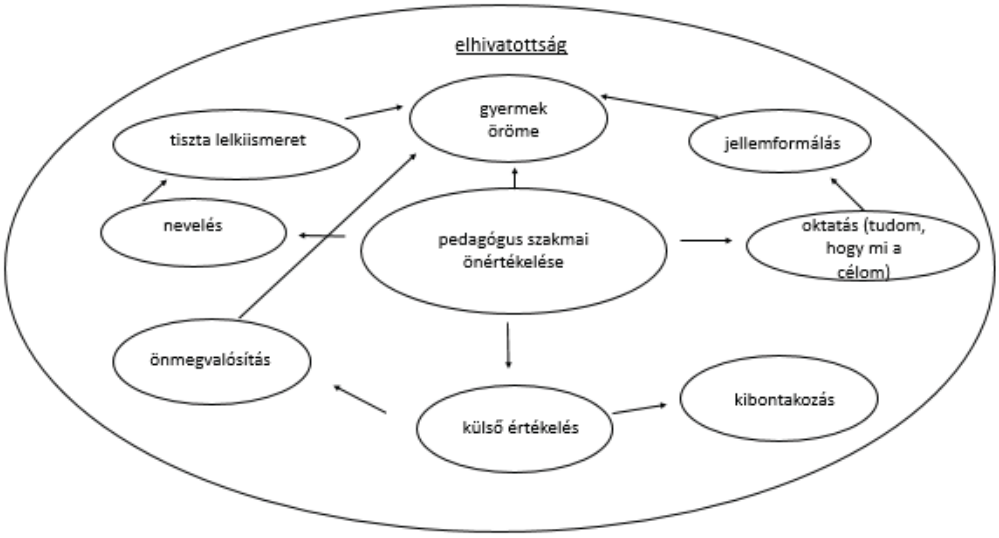


9. ábra. Gondolattérkép részlet-külső értékelés (9. eset)
(Az interjúalany saját készítésű gondolattérképe alapján)

Énnekem csak egy kicsit az motoszkál a fejemben, hogy amikor elkezdődött az értékelés, mindenki az első körben 100%-ot kapott, ami amúgy teljesen lehetetlen, mert olyan ember nincs. És egyszer, valamikor előhalásszák ezt, amikor valakinek a munkáját minősítjük vagy rangsorba állítjuk, akkor első körben mindenki szuper volt, a másodikban már mindenki kezd reálisabban értékelni, és akkor ez háttérbe szorítja azokat, akiket később értékeltek. No nem megyek ettől a pataknak, de ez olyan furcsa (9. eset 34) (9. ábra).

Kutatásunkban a beágyazott kutatás ezt megelőző szakaszának mintájából kiválasztott pedagógusok nézeteit elemeztük. Eredményeink alapján kijelenthető, hogy a környezet, vagyis a tanítás kontextusa befolyásolja a pedagógusok szakmai önértékelését, pontosabban az általuk előnyben részesített elvárások körét, amelyhez viszonyítják eredményeiket. A kontextus összetevői az iskolatípus, azon belül az évfolyam, a tagozat, a pedagógus által tanított tantárgy, a gyerekek tudásszintje, neveltségi szintje és családi háttere.

Egy árnyalt kép rajzolódott ki előttünk, és az árnyalatok egyik körét a szakmai önértékelés direkt vagy indirekt megjelenési formái adták. A másik körben a szakmai énhatékonyság észlelésének forrásai jelentek meg plasztikusan. Jól elkülöníthetők voltak a saját elvárások, a diákok, a szülők, kollégák, iskolavezetők, a külső értékelés, és néhol még a tágabb szakmai és társadalmi közeg elvárásai is kimutathatók voltak. Az elvárások sajátos együttjárása volt kimutatható: diákok-szülők, kollégák-vezetők, külső értékelés-diákok. Számunkra meglepő eredmény, hogy bár a pedagógusok saját elvárásaiknak és azon belül az általuk fontosnak tartott személyiségtulajdonságoknak kívánnak megfelelni, ebben a mintában mégis nagyon meghatározó volt a vezetők elvárásainak való megfelelési igény. Mindez a szakmai önértékelésben a vezetők felelősségteljes szerepének tudatosítását veti fel. A kvalitatív tartalomelemzés alapján elmondhatjuk, hogy a külső értékelés elvárásainak való megfelelés igénye inkább közvetve jelenik meg a pedagógusok szakmai önértékelésében. A külső értékelés, azaz a minősítés mind pozitív, mind negatív kontextusban jelen van a pedagógusok nézeteiben. Pozitív hozadéka a megerősítés, tudatosítás, a szakmai hitelesség alátámasztása, bizonyos esetekben kompenzáció a vezetés vagy kollégák visszacsatolásának elmaradása miatt. Negatív hozadékai a túl sok idő- és energiabefektetés, amelynek nincs meg a megfelelő kompenzációja, valamint a tartalmi és módszertani érvényesség vonatkozásában felmerülő hiányérzet. A külső szakmai értékelés és a szakmai önértékelés eltérésének tehát létezik **egy külső,** magából az értékelési rendszerből származó **oka**. Ugyanakkor van egy másik, **belső ok** is, ez pedig, hogy a saját elvárások nem, vagy csak kevésbé élveznek prioritást a pedagógus nézetrendszerében, vagyis ha a reális önértékelést mint fejlesztési célt határozzuk meg, akkor a saját elvárások felszínre hozatala, tudatosítása kell, hogy a kiindulópont legyen.



10. ábra. Gondolattérkép-hitvallás-saját elvárások (1. eset)
(Az interjúalany saját készítésű gondolattérképe alapján)

A saját elvárások vizsgálata révén a szakmai önértékelésre vonatkozó nézetek koherenciájának a kérdésére is választ kaptunk. A saját elvárások többszöri kifejezésére az 1., 2., 3., 7. és 8. esteknél került sor (lásd 4. táblázat). Közülük a saját pedagógusi hitvallásukat az 1. (10. ábra) 2. 3. és 7. interjúalanyok fejtették ki, és ők mindannyian elégedettek a külső értékelésük eredményével. Az 1. interjúalany szilárd belső értékrendeje, pedagógusképe a következő hitvallásban rajzolódott ki.

… ez egy elhivatottságból fakadó pálya, és csak úgy lehet végezni, ha az ember nem is emberi véleményekre ad, hanem azt képzeli el, hogy végül is a Jó Isten mit szólna ahhoz a tevékenységhez, amit mi az egész életünkön át végzünk. És hogy ha én magabiztossággal és tiszta lelkiismerettel tekintek végül is az Istennek a szemébe, akkor azt mondhatom, hogy megtettem mindent az embertársaimért, a diákjaimért, kollégáimért, az irodalomért. Fenntartottam azokat az értékeket, amiket én a tanításom során a művészeti alkotásokban találkozom. Tehát fenntartottam azt, hogy emberségesnek lenni, mindig szeretni. Végül is minden irodalmi mű arról szól, hogy a szeretethiány milyen rombolást végez az emberi lélekben. Gondoljunk József Attilára vagy az összes többi költőre. A szeretet az egyszerűen kulcskérdés. És a másik, hogy a tanulóimat lelkiismeretes tanulásra szeretném bírni. Illetve tudja azt, hogy a helye hol van a világban… (1. eset 16.).

A hitvallás szerepe olyannyira fontos számára, hogy ez segíti őt szakmai feladatai végrehajtásában. Hisz benne, hogy amit pedagógusként tesz, az minőségi szakmai munka. Ez a pozitív hit szerinte átsugárzott a minősítési eljárás során is. Ezzel magyarázható,

hogy a kvantitatív szakasz eredményeinek látszatra ellentmondóan a szakmai önértékelés erőteljesebb hatását láttuk kibontakozni a külső értékelésre vonatkozóan. Valójában interjúalanyunk „átvitte" hitvallását a bizottságnak. Az eljárásról így vélekedett:

Nem soroltak fel hiányosságot. Elfogadták, ez pedagógia és irodalmi tevékenységet jelent és kellő súllyal értékelték. Semmilyen kritika nem ért és nem mondtak olyat, ami hiányzott volna (1. eset. 12).

Lehet valaki alacsony vagy magas szakmai önértékeléssel rendelkező, és származhatnak szakmai énhatékonyságának forrásai akár a diákoktól, akár a kollégáktól, szülőktől, vezetőktől, külső értékelés eredményéből vagy más tényezőktől; a saját elvárások építik fel identitását, és azok belső szerkezete pedagógus nézeteinek koherenciáját, legyen szó akár pedagógus szakmai önértékelésről, akár bármilyen más szakmai kérdésről.

Összegzés

Kvalitatív vizsgálatunk során három kérdésre kerestük a választ. Az első kérdéskör arra vonatkozott, hogy a pedagógus szakmai önértékelése során figyelembe vett elvárásokat milyen mértékben határozza meg az a kontextus, amelyben dolgozik. Egyértelmű bizonyítást nyert, hogy a szakmai környezet meghatározó szerepe. A szakmai környezet maga is egy összetett fogalom, amelyen belül az iskolatípus, ahol a pedagógus dolgozik, azon belül a tanított évfolyamok, a diákok tudásszintje, a tanított szaktárgy és a diákok neveltségi szintje, amely összefügg szociokulturális hátterükkel, mind nagyon befolyásoló tényezők.

A második kérdéskör az énhatékonyság észlelésének forrásaira vonatkozott. Eredményeink alapján elmondhatjuk, hogy sajátos mintázatok rajzolódtak ki a válaszadó pedagógusok esetében. Elkülönülnek egymástól a saját elvárások, a diákok, szüleik, a kollégák és a vezetők elvárásai és ezek mintázatai három nagyobb pólus mentén rajzolódnak ki: diákok és szüleik, vezetők és kollégák, valamint külső értékelés-diákok.

Harmadik kérdésünkkel arra kerestük a választ, hogy mi lehet az oka annak, ha a pedagógusok szakmai önértékelése és a külső értékelés között eltérés adódik. Két okot is sikerült beazonosítanunk. Az egyik a külső értékelési rendszerben (minősítés) keresendő, nem tartják megbízhatónak az értékelést a pedagógusok, a másik ok pedig a saját elvárásaikkal nincsenek kellő mértékben tisztában. Ebből következően két megoldandó feladatot fogalmazhatunk meg. Az egyik a külső értékelés elvárásainak közelítése a pedagógusok elvárásaihoz, a másik pedig az önismeret fejlesztése, saját elvárások tudatosítása. Javaslatainkkal egyrészt az életpályamodell továbbfejlesztését, másrészt pedig a pedagógusok önértékelési kompetenciáinak fejlesztését célozzuk meg.

Felhasznált irodalom:

Athanasou, J. A. (2005): Self-evaluations in adult education and training. *Australian Journal of Adult Learning*, 3/45, 291–303. Letöltés dátuma: 2018. január 12, forrás: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797616.pdf

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 2, 191–215. Letöltés dátuma: 2018. március 10, forrás: https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., NJ.

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control.* Freeman, New York.

Bandura, A. (2001): Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Boekaerts, M. (2011): Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In: Zimmerman, B. J. és Schunk, D. H. (szerk.): *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance.* Routledge, New York, 408–425.

Caprara, G. V. (2002): Personality psychology: Filling the gap between basic processes and molar functioning,Vol 2. In: Hofsten, C., V.és L. Bakman, L. (szerk.): *Psychology at the turn of the Millennium: Social, developmental and clinical perspectives.* Psychology Press, EastSussex, UK, Vol 2, 201–224.

Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L. és Rubanacci, A. (2003a): Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European Journal of Psychology of Education*, vol. XV111, n 1, 15–31. Letöltés dátuma:2018.03.10. forrás: http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/CapraraEtAl2003.pdf https://doi.org/10.1007/BF03173601

Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L. és Steca, P. (2003b): Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, Vol 95, n 4, 821–832. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821

Caprara, G. V., Barbaranelli, C. Steca, P. és Malone, P. S. (2006): Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44. 473–490. Letöltés dátuma: 2018.05.06, forrás: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440506000847 https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001

Creswell, J. és Plano Clark, V. (2007): *Designing and Conducting Mixed Methods Research.* Thousand Oaks, Sage Publications. California.

Efklides, A. (2011): Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6–25. Letöltés dátuma: 2018.06.12, forrás: http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Metacog_Articles_files/Efklides%20%282011%29.pdf https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645

Guskey, T. R. (2002): Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8,3/4, 381–391. Letöltés dátuma: 2018. 03. 03, forrás: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/135406002100000512 https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Harris, A. és Brown, G.T. L. (2009): The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 16(3), 365–381. https://doi.org/10.1080/09695940903319745

Järvelä, S. és Hadwin, A. (2013): New frontiers: regulating learning in CSCL, *Educational Psychology*, 48(1), 25–39. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.748006

MacGilchrist, B., Myers, K. és Reed J. (2004): Intelligens iskola. Paul Chapman Publishing Ltd. Letöltés dátuma: 2018. 04. 11, forrás: http://fszk.hu/images/stories/Az_intelligens_iskola_-_6.fejezet_-_vgleges.pdf

Pintrich, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M. és Pintrich, P.R. (szerk.): *Handbook of self-regulation.* Academic Press, CA, San Diego, 451–502. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3

Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógia kutatás módszertanába.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Winne, P. H. és Hadwin, A. F. (1998): Studying as self-regulated engagement in learning. In: Hacker, D. és Graesser, D. J. (szerk.): *Metacognition in educational theory and practice.* Hillsdale, Erlbaum, NJ. 277–304.

Yeung, A. S., Craven, R. G. és Kaur, G. (2014): Teachers' self-concept and valuing of learning: relations with teaching approaches and beliefs about students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42, 3, 305–320. Letöltés dátuma: 2018. 09. 07, forrás: https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.905670

Zagyváné Szűcs Ida (2019): A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére, Doktori értekezés, Eger, Letöltés dátuma 2021. január 7. forrás: http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/73/1/%C3%89rtekez%C3%A9s.pdf

Zheng, H. (2009): A Review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4, 73–80. Letöltés dátuma: 2018. 11. 11, forrás: https://www.repository.cam.ac.uk/bitstream/handle/1810/255675/200901-article9.pdf?sequence=1

Zimmerman, B. J. (1995): Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. Educational Psychologist, 29. 217–221. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_8

Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M., Pintrich, P.R. és Zeidner, M. (szerk.): Academic Press, San Diego, CA. 13–39.

https://doi.org/10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.211

A KAPCSOLATOK EMBEREIVÉ NEVELNI. GONDOLATOK A 21. SZÁZADI TANÍTÁS KIHÍVÁSAIRÓL ÉS ANNAK KUTATÁSÁRÓL

CZÓK BRIGITTA
Eszterházy Károly Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

Néhány évtizede a nemzetközi tanárok egyfajta hátizsákos turistához hasonlítottak, akik az adott országot bejárva helyi iskolákban tanítottak. Mára az egyik legmagasabban minősített intézmények, ahol presztízs tanulókkal foglalkozni. Jelen tanulmányban két megközelítés felvázolására teszek kísérletet: a magyarországi nemzetközi iskolákat vezető és ott tanító tanárok 21. századi tanításról és annak kihívásairól alkotott nézeteit vázolom fel a kutatói szerep és a terepmunka alatt gyűjtött tapasztalatok mellett. A megközelítés talán sajátos, de ha a tanítás változik vagy nemzetközi tanárokkal folytatunk munkát, akkor óhatatlan a kutatók stratégiáinak megújítása is. Vagyis célszerű, ha a kettő együtt jár. Tettem mindezt annak a reményében, hogy a magyar szakmai közökben is ismertebb legyen, amiből mind ők mind az őket kutatók ötletet meríthetnek belőle a további munkájukhoz.

> „Heti három órai találkozásból is egy hihetetlen jó személyes, őszinte kapcsolatot lehet kialakítani, amikor a gyerek megnyílik és képes tőlünk tanulni. Azért ezt a kapcsolatot ki kell tudni építeni, hogy tudjanak tőlünk, tudjanak rólunk tanulni."
> (T.O.,Cambridge-i tanterv szerint tanító iskola intézményvezetője[1])

Közel egy évig tartott felvenni a kapcsolatot velük, most pedig itt ül velem szemben a képernyő másik oldalán. Kedélyesen, kedvesen, segítőkészen beszél, mintha régi ismerősök lennénk. Még az olyan személyesnek hitt kérdésekre is könnyedén ad választ, minthogy „Szerinted attól szakmaibb egy tanár, ha nemzetközi közegben mozog?" vagy „Miért tartod magad nemzetközi tanárnak?" Már – már provokatívan próbálom lehámozni a „személyest", hogy meg tudjuk ragadni a pusztán szakmai jegyeket, ezáltal talán a jövő tanárjelöltjeit segíthetem. Erre felnevet: „Magasztos ambíciók, de a kettő elválaszthatatlan egymástól ebben az esetben. Minden a kapcsolatok egyensúlyán múlik."

1 Jelen tanulmányban a kutatásban részt vevő iskolák pontos nevét és vezetőjét nem említem meg egyrészt az adatvédelmi egyezségünk miatt, másrészt pedig a tanulmány fókusza a gondolatiságon és nem az adott iskola bemutatásán van.

Kapcsolatok egyensúlya… pedig a Zoom szobába való beengedés előtti pillanatokban rendkívül vegyes érzésekkel készítettem fel magam az interjúra. Hiszen sok körön vagyunk túl már, legalább tíz email, ugyanennyi továbbítás az iskolai titkárok részéről, három telefonhívás, öt sms és egy személyes megkeresés, végül én csak úgy nyomjam meg az „admit" (hozzáadás, beengedés) gombot és neki ez csak két másodpercébe telik, ami nekem 5 hónapig tartott. Ráadásul arcon ver a valóság, hogy a több hónapig gyalult, legegyszerűsített kérdéseim megválaszolása mégsem olyan könnyű.

Bevezetésnek szánt soraim a doktori munkám alatt készült terepnaplóm részlete, amellyel szerettem volna egy kutatás árnyoldalait és a katedra mögötti tanári munkát ilyen módon is szemléltetni. Ilyenkor hangoznak el olyan mondatok, mint például a mottónak választott idézet, amelyet érdemes közelebbről is megnéznünk, ha meg akarjuk érteni, a nemzetközi (sokszor magán is) iskolák kultúráját, világát. Jelen tanulmányban e két megközelítés felvázolására teszek kísérletet: a magyarországi nemzetközi iskolákat vezető és ott tanító tanárok 21. századi tanításról alkotott nézeteit és stratégiái, a kutatói szerep és a munka alatt gyűjtött tapasztalatok. Mindezt annak a reményében, hogy mind a tanári hivatást gyakorló, mind az őket kutatók ötletet meríthetnek belőle.

A kutatói szerepről

A társadalomtudomány történetében ott volt egy nagy fordulat, amikor a pozitivista, laboratóriumi körülmények közötti vizsgálatokat előnyben részesítő „karosszék" tudományt felváltotta a terepmunkára építő, adott kultúrában, társadalomban élők értelmezéseit interpretáló gyakorlati tudomány. (Vö.: Biczó, 2003, Bohannan-Glazer,2006, Falus,2004) Ez utóbbi már a 20. században is tudománytalannak, szubjektívnek „kemény tudományok" tekintélyét semmibe vevőnek hatott, ám a 21. századra már ezek a megközelítések is fontos adalékokkal, „résztudománnyal" (Nahalka 2002) járulhatnak hozzá a neveléstudományi kutatásokhoz. De mindez hogyan jelenhet meg akár egy konkrét doktori kutatásban 2021-ben?

Antropológus hátteremből fakadóan számomra nincsenek jelentéktelen dolgok az adatgyűjtés során. Meglepő módon számos tanulmány születik a pedagógusok reflektálásának szükségességéről, de keveset olvashatunk a neveléstudományi kutatás gyakorlásáról, a kutatók visszaemlékezéseiről. A kettőt úgy tekintem, mint az érme két oldalát, egyik nincs a másik nélkül. Azaz, ha nem ismertetjük egy adott időszak, adott kutatásának hátterét, akkor az elemzések során bemutatott jelenségeket, gondolatokat hajlamosan vagyunk általánosítani és a teljes pedagógus társadalomra rávetíteni. Pedig ezek pillanatképek még ha longitudinális vizsgálatra is kerül sor. Egy kimerevített helyzet, egy adott témáról való beszélgetés, amelyeket a kutatásban résztvevőkkel együtt izgalmas összeállítani.

Amikor meg szeretnék érteni egy pedagógiai jelenséget – nevezetesen a tanárok nézeteit a tanításról – akkor próbálok minél több időt velük tölteni és minél több iskolai eseményen, iskolalátogatáson részt venni. A nemzetközi iskolák kutatása előtti, többnyire magyar iskolalátogatások során a legkülönösebb pillanat, amikor bemutattak egy tantestületnek vagy kisebb munkaközösségnek, így voltam már „kistanár", tréner, mentor, viselkedésvizsgáló és szakmai segítő, de kutató egyszer sem. El is gondolkoztam mit rontok el, hiszen az előkészületek során gondosan megküldtem a mérőeszközeimet, a kutatási ismertetőket és a rövid a bemutatkozómat.

Aztán mire a nemzetközi iskolákhoz kerültem, a napjainkban sűrűn emlegetett járványhelyzet minden addigi rutinomat a kukába dobta. Nem lehetett se iskolai látogatás, se személyes jelenlét, se bemutatkozás, ezáltal az iskoláknak a pandémiát kifogásnak használva könnyű volt elutasítani vagy figyelembe se venni. Ám annak a maroknyi iskolának, akik vállalták az együttműködést mindezek ellenére, hirtelen felszínre törtem, mint kutató, ők pedig megjelentek, mint tanárok. Maszk és felvett szerepek nélkül néha néma percekben kerestük a megfelelő mondatokat legalább két nyelven. Geertz ezt hívja „rapport[2]"-nak, Boglár Lajos pedig úgy említi ezt a helyzetet az „Így kutatunk mi… (2004) tanulmánykötetben, hogy a terepen nincs elmélet, ott csak az ember van. Úgy gondolom pont emiatt fogalmazódhattak meg értékes, elgondolkodtató kijelentések a napjaink tanítási kihívásairól.

Külföldi iskolák – nemzetközi tanárok

Magyarországon eddig kevés tanulmány született az itt élő külföldi pedagógusokról. Többnyire a külföldi tanulók, vendégoktatók mint kuriózumként jelentek meg kutatásokban, pedig jóval nagyobb arányban vannak jelen az oktatási palettán. Magyar nyelven különbséget kell tennünk a nemzetközi iskola és a külföldi iskola között, ugyanis az előbbi egy sokkal szűkebb kategória a Nemzetközi Iskolák Kutatóközösségének (ISC Research) meghatározása szerint. Nemzetközi iskolának tekinthető az az oktatási intézmény, ahol az óvodai, általános és középiskolai tanterv bármilyen kombinációját alkalmazzák, az oktatás pedig teljes egészében vagy többségében angol nyelven zajlik egy nem angol anyanyelvű országban. Vagy ha egy iskola olyan országban található, ahol az angol nyelv hivatalos nyelv ugyan, de az ország nemzeti tantervétől eltérő, nemzetközi tantervet kínál és az iskola irányultsága is nemzetközi.[3] (ISC Research)

Ezen túlmenően a külföldi iskola alatt minden olyan közoktatási intézményt érthetünk, amelyek a 2011.évi CXC. köznevelési törvény szerint meghatározott nyilvántartásban

2 Vörös-Frida 2004: 413

3 ISC Research nemzetközi iskola meghatározása: https://www.iscresearch.com/about-us/who-we-are (2021.02.21.)

szerepelnek, törzskönyvezett közoktatási intézmények (azaz van OM azonosítójuk), amelyeket az oktatásért felelős miniszter vett nyilvántartásba és engedélyezte működésüket. Továbbá olyan intézmények, amelyek külföldi alapítványi vagy egyesületi szervezésben is működhetnek és nem nemzetiségi intézményként vannak akkreditálva. Jelen tanulmány csak a nemzetközi iskolák tanárai közt végzett kutatásra fókuszál.

Az ISC Research 1994 óta kezdte el kutatni a nemzetközi iskolákat, de még mindig elég új területnek számít, hiszen míg 2000-ben csak 2584 iskolát tekintettek nemzetközinek, 2020-ra 11 451 intézményre növekedett világszerte. Ez a tanárok szempontjából azt jelentette, hogy míg 2000-ben 90 ezer tanárra volt szükség ezekben az iskolákban, mára ez a szám több mint félmillió (554 ezer).[4]

Golnhoffer Erzsébet (2006) Az iskola belső világa című tanulmánykötetében, egyrészt az iskolák nagyon bonyolult társadalmi, gazdasági, kulturális környezetben működnek, így belső életük komplex, összetett világa nehezen írható le. Másrészt az az iskolák sajátosságainak csak egy része látható, az iskolákban tevékenykedők nézeteiről kevés információval rendelkezünk. Megemlíti azt is, hogy az intézményeknek „alkati" jellemzőik is vannak, amelyeket a bennük tevékenykedő emberek által képviselt értékek, attitűdök, normák, tevékenységek formálnak. (Golnhoffer,2006) Ehhez kapcsolódóan Fives és Buelh (2012) az iskola tanárok munkájára való hatásáról ír, hogy az iskolai kultúra, a tanárkollégák tevékenységei, a társ tanítás (co-teaching), a mentor tanár mind befolyásolja a tanári nézetek megnyilvánulását. (McMullen et al.,2006 idézi Fives-Buelh,2012)

Savva (2013) szerint pedig a nemzetközi iskolák, olyan magán intézmények, ahol elsősorban nem a fogadó ország lakosainak gyerekei tanulnak, hanem a nemzetközi, multinacionális vállalatok nemzetközi szervezetek, alapítványok dolgozóinak, diplomaták, misszionáriusok gyermekei. A tanárok gyakran csak két éves meghatározott szerződéssel tanítanak és ezek a tapasztalatok pozitívan járulnak hozzá a tanárok interkulturális fejlődéséhez.

Ugyanakkor mások kritikaként említik, egyrészt, hogy a külföldi iskolák egyfajta elszigetelt közösségek, így a nemzetközi tanárok nem igazán ismerik a fogadó ország kultúráját, nyelvét. (Hayden - Thompson, 2016) Másrészt Williams-Gualandi (2019) – aki a nemzetközi tanárok interkulturális megértésről és identitásról írt disszertációt – szükséges feltételnek tartaná, ha a nemzetközi környezetben tanító tanárokban jobban tudatosulna, hogy milyen közegben tanítanak és kötelezné őket egy interkulturális továbbképzésre. Mert annak ellenére, hogy van valami féle kulturális felkészítő a kiutazásuk előtt, sokan tanári képesítés nélkül érkeznek, nemhogy interkulturális képzésen vettek volna részt, ami a különböző sztereotípiák és osztálytermi konfliktusok veszélyét hordozza magában. Ellenben ezek a típusú intézmények szerinte megfelelő helyek lehetnek arra, hogy a tanárok

4 ISC Research adatbázis: https://www.iscresearch.com/data (2021.02.21.)

fejlesszék a interkulturális készségeiket[5] , személyre szabottan tudjanak differenciálni a „kultúravakság"[6] helyett és bővítsék a módszertani repertoárjukat.

Nemzetközi és hazai szintézis a tanári nézetekről

A nemzetközi iskolai környezetet kutatása mellett a tanárok gondolkodásmódjának vizsgálata napjainkban továbbra is egy rendkívül szerteágazó, innovatív és népszerű téma világszerte a neveléstudományban, most csak két szintetizáló tanulmányról teszek említést. Patricia Ashton (2015) áttekintő tanulmányában fel is hívja a figyelmet arra, hogy e kutatási téma népszerűsége nem volt mindig így. Ashton (2015) fejezete Tanári nézetek nemzetközi kutatási kézikönyvében (International Handbook of Research on Teachers' Belief) az elmúlt hatvan év kronológiai áttekintését adja a nézetkutatások főbb trendjeiről. Tanulmányának alapja azok a neveléstudományi, neveléslélektani és pszichológiai akadémiai és kutatási kézikönyvek, amelyekben a nézetkutatások kulcsfogalmai, elméleti megközelítései, fordulópontjai megjelentek.

Másrészt a hazai kutatások kérdéseit és eredményeit Kálmán Orsolya (2013) vetette össze a nemzetközi trendekkel. A magyar folyóiratokban, monográfiákban, tanulmánykötetekben publikált kutatásokat öt főbb szempont szerint elemezte (nézetfogalom értelmezési keretei, kutatásban résztvevők, metodológia, nézetek tartalma és struktúrája) és tovább gondolta, hogyan lehetne a nézetvizsgálatokat tovább fejleszteni és az aktuális hazai pedagóguskutatás területén alkalmazni.

E két tanulmány összevetés során arra juthatunk, hogy nemzetközi diskurzusban úgy tűnik, hogy az utóbbi bő egy évtizedben a nézetkutatások részben „beolvadtak" a szakmai identitás tágabb kutatási területébe. A pedagógusidentitás, a nézetek és a kompetenciák kapcsolódásának, egymásra épülésének és feszültségeinek kérdései nyitottak maradtak, mind a pedagógusok, pedagógusjelöltek egyéni, csoportos szintjén, mind pedig a tanárképzés, a folyamatos szakmai fejlődés rendszerének szintjén.

Összegzésképpen elmondható, hogy a hazai és nemzetközi nézetkutatásokban pedagógusok, pedagógusjelöltek, oktatók nézeteinek vizsgálatakor három jól körvonalazható trend bontakozott ki. Jellemzően kutatás tárgyává teszik: a pedagógusok a tantárgyi tanításhoz kötődő nézeteit, a tanulással, tanítással, episztemológiával, tanári szakmával kapcsolatos

5 Az amerikai szakirodalom a kompetencia fogalmát nem használja az interkulturalitás esetében

6 Culture blinded szó szerinti megfogalmazásban kultúrvak, ami azt jelenti ebben az esetben, hogy a tanár a tanítása során tudatosan koncentrál arra, hogy mindegyik kultúrától semleges legyen és kizárólag arra figyeljen, hogy embereket tanít. Viszont ez a nemzetközi iskolákban meglehetősen rossz stratégia, mert leszűkíti a tanár kreatíviását és akaratlanul is etnocentristává teszi a tanítást.

nézeteit, valamint olyan, a hétköznapi pedagógiai gyakorlatban újdonságnak számító területekkel kapcsolatos nézeteik alakulását, mint például az inklúzió, multikulturalizmus, IKT eszközök használata. (Kálmán,2013)

De mindezek a fentebb említett nemzetközi esettanulmányok következtetései hogyan jelennek meg Magyarországon? Milyen kihívásokat fogalmaznak meg a tanítás területén a nemzetközi iskolákat vezető intézményvezetők (akik sok esetben tanárként is tanítanak)? Az Oktatási Hivatal Közoktatási Információs Iroda (KIR-STAT) 2019-es statisztikája szerint 25 külföldi iskolának minősített intézmény szerepel a nyilvántartásukban, amelyből tíz tekinthető nemzetközi iskolának a fentebb leírt meghatározás szerint, így jelen tanulmányhoz hét nemzetközi iskola intézményvezetőjével[7] készült interjúból emelem ki a közös pontokat, vagy sajátosságokat a tanításukkal kapcsolatosan.

Tanári nézetek a tanítás kihívásairól

Közös pontként mindegyiküknél megjelent a kapcsolatok fontossága, a szociális kompetenciák és a globális állampolgárságra való nevelés, összefüggések meglátása és megértése. A fókusz a tanulók szükségleteinek kielégítésére van, amellyel együtt jár az tanulás megtanítása és a kreativitás, gyermeki kíváncsiság minél hosszabb ideig való megtartása.

„Hát talán valahogy elsőként gyerekek önállóságra való nevelését említeném. A gyermekek önálló kreatív gondolkodásra nevelése. A gyerekeknek a meghagyni az alapvető gyermeki kíváncsiságot és a tanulás tanítása, mint fontos feladat jelenik meg. Természetesen ezeket valamilyen szinten szét lehet választani úgymond tantárgyakra, bár ezek között szépen átmenetet lehet képezni, hogy az egységesnek tűnjön és egybe lehessen a területeket összefogva a gyerekeknek bemutatni. Hogy az összefüggéseket lássák, és egyben lássák a világot. Nem, mint kis puzzle darabokat, hanem a nagy képet mutassuk és annak kirakóiról beszéljünk." (T.O., Cambridge-tanterv szerint tanító iskola)

Van, ahol egy konkrét tantárgy kereteiben jelenik meg (Global Perspectives a Cambridge-i tantervben vagy Global Awareness az IB programban), van, ahol a tanári standardok és kompetenciák része vagy önmagában az iskolai kultúra és környezet ad rá lehetőséget, hogy a diákok közelebb kerüljenek a nyitottabb gondolkodásmódhoz.

„A Cambridge-iben meg volt a lehetőség, hogy két három iskolával együtt vettünk részt egy kémia órán, hogy lássák, hogy egy globális csapatban ez hogy működik, és mondtam nekik, hogy később így fogtok felnőttként globálisan dolgozni, kutatócsoportokban részt

7 Jelen tanulmányban a kutatásban részt vevő iskolák pontos nevét és vezetőjét nem említem meg, csupán egy monogramot és a nemzetközi tanterv típusát jelölöm. Egyrészt az adatvédelmi egyezségünk miatt teszek így, másrészt pedig a tanulmány fókusza a gondolatiságon és nem az adott iskola bemutatásán van.

venni. Érdekli őket az, hogy egy indiai osztállyal egy tokiói osztállyal vagy egy krakkói osztállyal együtt dolgoztak egy projekt során. Ez a Cambridge-nek is a célja, igazából nálunk a globális szemléletmód egyrészt egy beépített tantárgy elsőtől kezdve, ami tudatosan erre neveli a gyerekeket. De ennél sokkal jobban arra nevelődnek, hogy testvériskolai kapcsolat vagy a későbbiekben cserediákok alakuljanak ki. (T.O.,Cambridge-tanterv szerint tanító iskola)

Ahhoz, hogy ezek a lassan kibontakozó készségek és kompetenciák kialakuljanak, illetve a nemzetközi közegben a tanárok helyt álljanak néhány kihívást megfogalmaztak. Egyrészt napjainkban egyre nehezebb diáknak lenni és nemcsak a járványhelyzet miatt. Ezért a nemzetközi iskola az a hely, ahol családias és biztonságos a közeg, sok lehetőség van a kipróbálásra, ami folytán a diákok felépítik a jövőjüket.

„Régebben úgy tartották, hogy a fejlődő világban dolgozni nagyszerű volt, látni ahogyan felkészíted az embereket a 20. századra. És ez az oktatásban nagyon nehezen változik, hogy még mindig 20. századi. De sajnos a 21. században élünk. Az igazi kihívás, amivel az oktatás szembenéz, hogy egy nagyon más világra kell felkészíteni a fiatalokat. Ezért van kompetencia és készég alapú tantervünk, ahol olyan dolgokat hangsúlyozunk, mint helytállás, tisztelet, empátia, integritás, becsület, tolerancia…mert erre lesz szüksége a jövőben." (J.H. Cambridge és magyar tanterv szerint tanító iskola)

A nemzetközi iskolák között vannak keresztény értékrendet tanító, úgynevezett misszionárius iskolák. Itt az elvárás, hogy a tanárok keresztény, angol nyelvet magas szinten beszélő szakember legyen, „akinek az ajándéka az, hogy segít a gyerekeknek és elkötelezi magát a gyerekek fejlesztése mellett. De a tantervünk abszolút nemzetközi, kiegészítő egységekben jelennek meg a keresztény témakörök. Ugyanígy a diákok sem mind keresztények, vannak hinduk, muszlimok, zsidók és ők is ugyanúgy részt vesznek a keresztény órákon. Ilyenkor megtanulják egymást megérteni, kifejezni, amiben ők hisznek és érvelni, kritikusan gondolkodni". (J.S. IB program alapján tanító keresztény iskola)

A másik már félig említett fókuszpont és egyben kihívás a tanításban, hogy a diákokat a nemzetközi lét és közeg bátorító legyen, ahol kiteljesedhetnek és jobban megismerhetik másokat és ezáltal magukat is.

„Igen ez nemcsak azért fontos mert itt nálunk több nemzetközi gyermek is van és őket elfogadóvá szeretnénk tenni a magyar gyerekek felé, hanem azért is mert a nemzetközi iskola azt is jelenti, hogy sokan közülük valószínű már nem is Magyarországon fogja folytatni a felsőfokú tanulmányait és fel kell, hogy legyenek készülve, hogy máshol máshogy van. Ezért nagyon fontos, hogy a gyerekek minél többet megismerhessenek „itthonról" a nagyvilágból." (T.Ö. IPC tanterv szerint tanító általános iskola)

Mindezen készségek, képességek és kompetenciák a tanároktól is egészen másfajta szerepeket vár el, más attitűdöket, mintha egy helyi iskolában tanítanának.

„Az elmúlt években a nemzetközi tanárok sokat változtak. Tíz-tizenöt évvel ezelőtt egyfajta hátizsákos, túrabakancsos tanárság volt. A jelszó az volt: Hajrá, menjünk lássunk világot, keressünk egy kis pénzt és akkor tanítsunk egy helyi iskolában. De ma már messzemenően szakmai és felelősségteljes emberek, ahova nagyon nehéz bekerülni. Mert ha összehasonlítom egy állami iskolával, akkor a nemzetköziben a 15 gyerek mellé 15 különböző kulturális hátteret is kapsz, ami nyelvileg is igazi kihívás. Mert nem érti például az angol humort és másnap sírva jön az anyuka, hogy mi történt. Nem rándíthatod meg a vállad, hogy hát csak vicceltem." (J.H. Cambridge és magyar tanterv szerint tanító iskola)

Legtöbbször a nemzetközi tanárok két-három évig maradnak egy iskolában ezáltal egy országban és egyfajta vándoréletet élnek, sokszor családdal együtt mozognak, ezáltal is nevelik gyermekeiket a nemzetközi létre. „Persze családdal nehezebb, de tudod, ha visszatekintek a pályámra annyira szuper, hogy volt lehetőségem nagyon sokféle emberekkel együtt dolgoznom. Éltem Kínában, Szingapúrban, Hollandiában és emellett 23 másik nemzetközi iskolát tanácsoltam, mentoráltam. Nem tudod egyféleképpen látni a világot és amikor látod, hogy egyik kultúrájú ember hogyan kapcsolódik a másikkal az valami lenyűgöző." (D.P, angol tanterv szerint tanító iskola)

Egy másik intézményvezető elmondása szerint tanítás nemcsak az akadémikus tudás átadása, hanem „mi megkapjuk a gyereket nyolc órára, többet vannak velünk, mint a szüleikkel." (T.O.) Így a nevelőmunka során példaképek, akiken felelősség van, hogyan kommunikálnak egymással és a diákok felé, illetve mennyire tudnak egy bizalmi, őszinte és stresszmentes környezetet biztosítani, „ami megfelelő a gyerekeknek arra, hogy tudjanak tanulni benne, tudjanak kérdezni, tudjanak fejlődni." (T.O.)

A biztonságos környezet és példakép mellett a nemzetközi iskolában tanító tanárok, olyan szakemberek, akik folyamatosan fejlesztik magukat, széles látókörrel rendelkeznek és „a nemzetköziség ad egy olyan plusz tudást, ami nagyon is alkalmazható a hétköznapi tanításban" (T.Ö.) Ehhez kapcsolódóan mivel mindenkivel a járványhelyzet alatt készítettem interjút, úgy tartották, hogy azok az iskolák tudták szerencsésebben megélni ezt az időszakot, akiknél a modern eszközök használata a mindennapos rutin része.

A kutatás során érdekes volt tapasztalni, hogy habár mindegyikük vezetői pozíciót tölt be, abszolút partneri viszont tartanak fenn a tantestülettel. Többen is említették, hogy magukat ugyanúgy tanárnak tartják, néhány óra tanításához ragaszkodnak, szeretnek emberekkel foglalkozni. „Attól, hogy az iskola vezetője vagyok, emellett tanító is. Úgy gondolom a tanári pályán a módszerek és tervek olyanok mint, ahogyan az orvosok is látják mi van a tünetek mögött. Úgy ahogy a te szakmádban van törvényszéki antropológus, én a tanári pályára is bevezetném, hogy törvényszéki tanár, mert maga az hogy törvényszéki magában hordozza, hogy magasan kvalifikált, szakmai ember." (D.P. angol tanterv szerint tanító iskola)

Jelen tanulmányban csupán csak villanásszerűen mutattam be azokat a jegyeket, közös pontokat, amelyeket a magyarországi nemzetközi iskolák vezetői említettek. Összegzésként a tanulók oldaláról a kreatív, kritikai, analitikus gondolkodás fejlesztése, összefüggések meglátása a cél, míg a tanárok oldaláról a diákok szükségleteire való odafigyelés, barátságos környezet kialakítása, kompetenciák, készségek fejlesztése az elvárt.

A beszélgetések során megérintett, hogy nem „letudni" akarták a kérdéseket, hanem együtt gondolkodtunk, sokszor vitatkoztunk róluk. Néha már én kezeltem nehezen a csendes, maga elé néző, gondolkodó másik embert, aztán csak annyit mondanak tetszettek nekik a kérdéseim. Volt, aki napokkal előtte is gondolkodott róla és felkészült az interjúra, hogy a válasza tényleg tudjon segíteni. Nos ezek a régen „hátizsákos, túrabakancsos" tanárok egy óra alatt is megtanítottak kiépíteni egy őszinte kapcsolatot és sokat tanultam tőlük, róluk. A „túrakabát alatt" meglátháttam a „kosztümöt", ahogyan bátran néznek a kihívások elé, mert egy hatékony, erőteljes és magasszintű felkészítésen mentek át, amit a nemzetközi élet tapasztalatai adtak nekik.

Felhasznált irodalom:

2011.évi CXC. köznevelési törvény: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv

Ashton, P.T. (2015): Historical Overview and Theoretical Perspectives of Research on Teachers' Beliefs. In: Fives, H. - Gill, M.G. (szerk.) 2015: International Handbook of Research on Teachers' Belief. Routledge. London and New York.Chapter 3, 31-48.

Biczó,G. (2003): Antropológiai irányzatok a második világháború után. Csokonai Kiadó, Debrecen.

Boglár, L. (szerk.) (2004): „ÍGY KUTATUNK MI…" az antropológiai terepmunka módszereihez I. Budapest. Szimbiózis

Bohannan, P- Glazer, M. (szerk.) (2006): Mérföldkövek a kulturális antropológiában. Panem Kiadó, Budapest.

Falus, I. (szerk.) (2004): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_531_pedagogia/adatok.html

Fives, H. - Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In:Harris,K.R. - Graham,R – Urdan, T. (szerk..), APA educational psychology handbook: Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors. Washington, DC: American Psychological Association. 471–499. https://doi.org/10.1037/13274-019

Geertz, C. (1988): Sűrű leírás. Út a kultúra értelmező elméletéhez. In: Vári, A. (szerk.): Misszionáriusok a csónakban. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Geertz, C. (2001): Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások. (Niedermüller P. szerk.), Századvég Kiadó, Budapest

Golnhofer, E. (szerk.) (2006): Az iskola belső világa. Nádasi, M. (sorozatszerkesztő): A gyakorlati pedagógia néhány kérdése. http://mek.niif.hu/05400/05468/05468.pdf

Hayden, M.– Thompson, J. (2016) International schools: current issues and future prospects. Symposium Book, United Kingdom. https://doi.org/10.15730/books.99

ISC Research International school definition: https://www.iscresearch.com/about-us/who-we-are

Kálmán, O. (2013): A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban In: Kotschy, Beáta (szerk.) Új utak a pedagóguskutatásban: Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére. Eger, Magyarország: Líceum Kiadó, 81–104.

MacLure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives. British Educational Research Journal, 19(4), 311–322. https://doi.org/10.1080/0141192930190401

McMullen, M.- Elicker, J. - Goetze, G.- Huang, H.- Lee, S.- Mathers, C.-Yang, H. (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the documentable practices of preschool teachers. Early Childhood Education Journal, 34 , 81–91. https://doi.org/10.1007/s10643-006-0081-3

Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Savva, M. (2013): International schools as gateways for the intercultural development of North-American teachers. Journal ofResearch in International Education, Vol. 12, No. 3, 214-227. https://doi.org/10.1177/1475240913512589

Vörös, M. – Frida, B. (2004): Az antropológiai résztvevő megfigyelés története. In: Letenyei László (szerk.) Településkutatás. L'Harmattan, Budapest, 395–416.

Williams-Gualandi, D. M. (2019): International school teachers' beliefs about intercultural understanding and identity. doctoral dissertation. University of Bath. https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.782234

https://doi.org/10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.221

A FIATAL LABDARÚGÓK SZEMÉLYISÉGÉT ÉS PÁLYAFUTÁSÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK VIZSGÁLATA A SZÜLŐK ÉS AZ EDZŐK VÉLEMÉNYÉNEK TÜKRÉBEN

KISS ZOLTÁN[1] – CSÁKI ISTVÁN[2] – BOGNÁR JÓZSEF[3]

[1]*Puskás Ferenc Labdarúgó Akadémia, Felcsút*

[2]*Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger*

[3]*Eszterházy Károly Egyetem Természettudományi Kar, Eger*

Napjainkban válogatott szinten a magyar utánpótlás labdarúgó csapatok teljesítménye többször megközelíti az európai elit szintjét, ennek ellenére kevés nemzetközi szinten is jegyzett labdarúgó alkotja a felnőtt válogatott keretét. A bentlakásos akadémiai rendszer az elmúlt évtizedben a magyar labdarúgás-utánpótlás képzésének fontos részévé vált. Az akadémiák szabályozott rendszerében a sportszakmán túl pedagógiai hatások is érik a fiatal tehetségeket, így a személyi és tárgyi környezet együttesen járul hozzá a személyiség és jellem alakulásához.

A labdarúgás sportágra vetítve elmondható, hogy kevés azon hazai kutatások száma, mely az edző pedagógiai szerepét vizsgálja (Révész, Bognár, Csáki, & Trzaskoma-Bicsérdy, 2013). A labdarúgás nívójának emeléséhez mindenekelőtt a fiatal tehetségek tudatos fejlesztésére van szükség, mely folyamatban a pedagógiai elvek is jelentős szerepet játszanak (Csáki, Bognár, Révész & Géczi, 2013). Az edzőkre pluszfeladatok is hárulnak, melyek közül komoly jelentőséggel bír a szülői gondoskodás és támogatás pótlása.

Elméleti háttér

A fiatal sportoló tehetségének kibontakoztatásában komoly befolyásoló tényező az edző és a szülő interakciója. Más-más módon, de mindenkinek jut szerep a sportoló karrierjének beteljesülésében (Anshel, 2003).

A gyermekek nevelésének fontossága a társadalmi közgondolkodás terén sem vitatott téma. Zrinszky (2006, 14) a következőképpen határozza meg a nevelés eszenciáját: „a nevelés az a tevékenység, mellyel valaki(k) (alapesetben: a felnőttek) úgy kívánnak hatni másokra (alapesetben a felnövekvőkre), hogy azok optimálisan fejlődjenek, megerősödjenek abban, amit nevelőik kívánatosnak tartanak, és maradandóan változzanak meg mindabban, ami nevelőik szerint nem kívánatos."

A nevelés folyamatában értékteremtés vagy értékközvetítés történik és maga a nevelési érték az egyén konstruktív életvezetéseként értelmezhető. Számos kutatás támasztja alá, hogy az egyén sajátosságaihoz tartozó erkölcsi magatartás-repertoár megszilárdulása a serdülőkorra tehető. A folyamat sikeressége döntően befolyásolja az egyén életpályájának ívét, így létfontosságúvá válik a pedagógiai intervenció (Bábosik, 2004). Weber idézi Kron (2003) úgy értelmezi a magatartás fogalmát, hogy a hétköznapi valóságot pontosabban ábrázolja a viselkedéssel összevetve, mivel a mindennapokban is érzékelhető történésekre utal és a cselekvők részéről tudatosság tapasztalható.

Tartósan jó sporteredményt elérni csak koncentrált, összeszedett, azaz nevelt személyiség képes, aki az edző által támasztott követelményeknek mindig megpróbál eleget tenni és sportszerű magánélet jellemzi (Gombocz, 2004). Céltudatosság, kitartás és akaraterő hiányában a tehetségek kibontakoztatása nem valósulhat meg az optimális szinten. A jellemfejlesztés fontosságát nem hagyhatja figyelmen kívül az a személy, aki gyerekek tehetségének fejlesztésén fáradozik (Kozéki, 1987).

A különböző nevelési módszerek alkalmazása nagy hatással bír a fiatal sportolók személyiségfejlődésére. Paulsen (1972) szerint olyan területen, ahol nevelési módszereket alkalmaznak és hosszú távon autoritási viszony áll fenn, a szabályszerű tevékenységre és esetlegesen a büntetésre is szükség van.

A szokásformálás nevelési módszerei között található a követelés módszere, melynek segítségével meghatározhatóak azok a magatartás- és tevékenységformák, amelyek szokássá alakítása kijelölésre kerül (Bábosik, 2004). Elsősorban a követelmények, a minta és az értékelés alkalmazásával valósul meg a sportoló normaorienált tevékenységeinek és jellemének alakítása. A labdarúgás bentlakásos akadémiai tehetséggondozás adekvát jellemzője az, hogy a sportolók az elvárt szabályok és normák szerint stabilan viselkednek, és hogy a csoport komplex tevékenységeitől vezet az út a csoportnormák belsővé válásáig (Kozma 1994).

A követelményeknek való megfelelés fontos emberi motívum. Ahol nevelés van, ott követelmények is vannak. A követeléssel tulajdonképpen hozzásegítjük a gyereket ahhoz, hogy ez az alapvető motívuma kielégülhessen. A gyerek egyik leginkább önértékelő büszkesége, ha megfelelhet a követelményeknek (Kozéki, 1983). A követelés meghatározott tevékenység végrehajtására készteti az egyént, fontos ismertetőjegye a cselekvésre indító, aktivizáló jelleg. Kelemen (1984) idézi Lewint, miszerint a fiatal személyiség erkölcsi fejlődését belső ellentmondások viszik előbbre. Ezek az ellentmondások az új követelések és az egyén elért fejlettségi szintjei között feszülnek és egyben késztetik az egyént az újabb erőfeszítésekre, létrehozva a pozitív irányú ellentmondás-túlhaladást.

A sporttevékenység, mint önként vállalt feladatrendszer személyiségfejlesztő hatással bír, azonban önmagában nem elegendő a sportoló teljes emberré válásához. A személyiséget ugyan nem csak a sport területén végzett tevékenység formálja, azonban a sportolás közben

kialakult pozitív jellemvonások nem tevődnek át automatikusan az élet egyéb területeire (Biróné, 2004). Coubertin, idézi Gombocz (2004) is hasonlóan fogalmaz, miszerint a sportban kialakult erények nem automatikusan és nem minden esetben terjednek át a személyiség teljes tevékenységszférájára. Amennyiben az edző tudatosan közvetíti növendéke számára, hogy a sportolás folyamatában létrejövő pozitív személyiségvonásokat a társadalmi élet különböző területein (pl.: iskola) is érvényesítse, akkor a sport által megerősített pedagógiai impulzust hozhat létre (Biróné, 2004). A sport és a testnevelés pozitív hatásai (pl. önbecsülés, motiváció, együttműködés) transzferálódhatnak az iskolai órákon végzett munkára, a teljesítményekre és a magatartásra (Nagy, 2001).

A gyermekkorban a teljesítmény megjelenése természetes módon az iskolában is megvalósulhat. Az iskolában nyújtott teljesítmény is igényli a kitartás meglétét egy adott tevékenység során. Az iskola mint a teljesítmény lehetőségét magában hordozó helyszín megköveteli a becsületes erőfeszítést, az azonnali örömökről való lemondást a későbbi sikerek érdekében (Kozéki, 1987). A fiatal labdarúgók napi szinten sok időt töltenek el az iskola kötelékében, így a sporttevékenység mellett kiváló terep a sportolók erkölcsi magatartásformáinak a fejlesztésére, mely egyike azon tényezőknek, amelyek hatással bírnak a sportolók beválására.

A gyermek adottságainak kibontakoztatását jelentős mértékben befolyásolja a neveltetése, oktatása, mely már az iskoláskor előtti időszakban az első nevelési színtéren, a családban elkezdődik (Czeizel, 1997). A család fontos tényező a nevelésben, a társadalom egyetemes és nélkülözhetetlen intézménye. Egyetemes, mert majd minden kultúrában megtalálható és nélkülözhetetlen, hiszen az egész társadalom minden szférájában fellelhető (Gombocz, 2010). Kay (2004) műve azt vizsgálja, hogy milyen hatásai vannak a család szerepének a sportban való részvétel alapelveire. A család szerepe különösen is jelentős az elsődleges szocializációban, így a sportszocializációban is, mind a sport gyakorlati támogatásában, mind a sportban történő differenciálás forrásaként. Fügedi és munkatársai (2019) vizsgálatában a kapott eredmények alapján elmondható, hogy a mindennapos sporttevékenység nem elegendő a fiatalok személyiségformálására, magatartásformáinak alakítására, a család, kiemelten pedig a szülők bevonása elengedhetetlen. Bognár, Trzaskoma-Bicsérdy, Révész & Géczi (2006) kiemelik a szülők szerepét a fiatal sportolók tehetségének kibontakoztatásában, fontos faktorként kezelik a szülők által képviselt értékrendet, mely befolyásoló erővel bír gyerekeik akarati-érzelmi tényezőinek megszilárdításában.

Az edzővel szemben támasztott követelmények közé sorolja Gombocz (2010) a pedagógiai felkészültséget. A pedagógiai tudást többféle rész alkotja, melyben különválik a gyakorlatban megnyilvánuló képesség-összetevő, valamint az elméleti képzettség. A kiemelkedő pedagógiai teoretikus ismeret még nem jelent biztosítékot a jó gyakorlati tevékenység megvalósulására. A pedagógiai képességek között megtaláljuk a pedagógiai megfigyelőképességet, képzeletet, emlékezetet és a szervezőkészséget.

Vannai (2019) szintén kiemeli művében, hogy az edzőnek a sportpedagógia és az erkölcs terén is tudással kell rendelkeznie, nem elég csupán a szakmai ismereteinek tárházát bővíteni.

Tanulmányában Rábai (2018) azt a célt tűzte ki, hogy egy fővárosi és egy vidéki labdarúgó akadémia tükrében közelebbi képet kapjunk az intézményekben megvalósuló pedagógiai tevékenységről. Az eredmények alapján megfogalmazható, hogy a szakmai vezetők hangsúlyozták a pedagógia által kínált nevelési eszközökben rejlő lehetőségek kiaknázását.

Varga (2017) publikációjában labdarúgó edzők pedagógiai nézeteit foglalja össze a mester és tanítvány kapcsolatán keresztül. A cél, hogy bemutassa az utánpótláskorú labdarúgók edzőinek preferált gyermekképét, valamint véleményüket az elfogadott és elutasított sportolók tulajdonságairól. A kapott adatok alapján elmondható, hogy az edzők a fiatal labdarúgók viselkedésformái közül a fegyelmezetlenséget preferálták a legkevésbé.

Cél

Kutatásunk célja egy magyarországi kiemelt labdarúgó akadémián az edzők és a szülők véleményének tükrében bemutatni azt, hogy mely tényezők vannak hatással a tehetséggondozásban részt vevő labdarúgók személyiségének pozitív alakulására és sportolói karrierjének kiteljesedésére. A vizsgálat során három szférát érintettünk:

- a fiatal labdarúgók magatartásformái
- a renddel, napirenddel összefüggő tevékenységek
- az iskolai oktatáshoz kapcsolódó követelmények

Módszer

Minta

A vizsgálatot Magyarország egyik kiemelt akadémiáján végeztük el. A kutatás folyamán edzőket, négy különböző korosztályt (U-15, U-16, U-17 és U-19) képviselő utánpótláskorú labdarúgók szüleit szólítottunk meg (1. táblázat). Az adatfelvételi helyszínen az akadémiát irányító testület jóváhagyta a kutatáshoz tartozó etikai és módszertani ajánlásokat.

Az adatfelvétel az edzők esetében 2019 márciusában, hétköznap történt, a szülők otthon töltötték ki a kérdőívet.

A mintából az edzők nem hiányoztak, a szülők közül négyen nem éltek a válaszadás lehetőségével. Összesen 98 személy válaszait gyűjtöttük össze.

diplomás edzők	diploma nélküli edzők	diplomás szülők	diploma nélküli szülők	Σ
6	12	34	46	98

1. táblázat. A vizsgálatban részt vevő személyek számának csoportonkénti megoszlása (Forrás: a Szerző)

Eszközök

A vizsgálat során az írásbeli kikérdezés módszerét alkalmaztuk. A kérdések az utánpótlás-korú sportolók sporton túli viselkedés- és magatartásformáira irányulnak, melynek során arra derítünk fényt, hogy mely tényezőket tartják az edzők és a szülők meghatározónak a fiatal labdarúgók beválását és személyiségének fejlesztését befolyásoló tényezők közül.

A kérdőív 13 zárt jellegű kérdést tartalmazott. 1-től 4-ig terjedő attitűdskálán kellett meghatározni az edzőknek és a szülőknek, hogy mennyire értenek egyet az adott állítással: az 1-es érték jelentette a kérdéssel vagy meghatározással való teljes egyet nem értést, az 4-es érték pedig az állítással való teljes egyetértést.

Eljárás

Az adatok elemzéséhez az SPSS 25.0 statisztikai programot alkalmaztuk. A minta jellemzéséhez leíró statisztikát, a csoportok különbözőségeinek bemutatására varianciaanalízist (Post Hoc) alkalmaztunk. Szignifikancia szintnek az 5%-os hibahatárt vettük alapul.

Eredmények

A fiatal labdarúgók személyiségét és pályafutását befolyásoló magatartással összefüggő tényezőket (2. táblázat) vizsgálva elmondható, hogy a négy alminta „Az edzővel szembeni tisztelettudó magatartás" (M=3,93; SD=0,24) alskálát jellemezték nagyon magas pontszámmal, míg a legalacsonyabb értéket „Az iskolatársakkal szembeni tisztelettudó magatartás" (M=3,68; SD=0,48) kapott. Nem találtunk szignifikáns különbséget a vizsgálatban szereplő személyek állításai között.

	diplomás edző	diploma nélküli edző	diplomás szülő	diploma nélküli szülő	Σ	F	p
	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD		
Az edzővel szembeni tisztelettudó magatartás	4,0±0,0	3,91±0,28	3,91±0,28	3,95±0,2	3,93±0,24	0,38	0,767
A csapattársakkal szembeni tisztelettudó magatartás	4,0±0,0	4,0±0,0	3,82±0,38	3,71±0,5	3,80±0,42	2,02	0,116
Az egyesület egyéb alkalmazottaival szembeni tisztelettudó magatartás	3,5±0,83	3,83±0,38	3,82±0,38	3,84±0,36	3,81±041	1,27	0,289
A tanárokkal szembeni tisztelettudó magatartás	3,66±0,51	3,75±0,45	3,85±0,35	3,87±0,34	3,83±0,37	0,77	0,512
Az iskolatársakkal szembeni tisztelettudó magatartás	3,5±0,54	3,41±0,66	3,79±0,41	3,69±0,46	3,68±0,48	2,13	0,101

Megjegyzés: Az alskálákon elért összpontszám terjedelme: 1–4. $p < 0,05$.

2. táblázat. A magatartással összefüggő tényezők átlagai, szórásai és varianciaanalízise – a négy alminta alapján (Forrás: a Szerző)

A „rend, napirend”-hez kapcsolódó tényezők (3.táblázat) eredményei szerint a csoportok kiemelt jelentőséget tulajdonítanak az edzésen való pontos megjelenésnek (M=3,83; SD=0,39), viszont alacsony értékkel jellemezték „A kollégiumi szoba rendje, tisztasága” alskálát (M=3,20; SD=0,67).

Az alminták között statisztikailag kimutatható különbséget két alskála esetében találtunk. A diplomával nem rendelkező edzők a legalacsonyabb pontszámmal véleményezték a „A kollégiumi szoba rendje, tisztasága” (F=4,801; p=0,004) faktort, mely szignifikánsan tért el mindkét szülői csoport nézetétől. Az „A megfelelő időben a reggeli felkelés”-faktort tekintve egyaránt statisztikailag kimutatható különbség mutatkozott a diplomával nem rendelkező edzők és a szülői csoportok (F=4,139; p=0,008), valamint a diplomával nem rendelkező szülők és mindkét edzői alminta véleményei között (F=4,139; p = 0,008).

	diplomás edző[a]	**diploma nélküli edző**[b]	**diplomás szülő**[c]	**diploma nélküli szülő**[d]	**Σ**	**F**	**p**
	M±SD	**M±SD**	**M±SD**	**M±SD**	**M±SD**		
Az öltöző rendje, tisztasága	3,5±0,54	3,41±0,79	3,23±0,55	3,34±0,6	3,32±0,6	0,52	0,669
Az edzésen való pontos megjelenés	4,0±0,0	3,75±0,45	3,79±0,47	3,87±0,34	3,83±0,39	0,75	0,523
A kollégiumi szoba rendje, tisztasága	3,0±0,63	2,66±0,77[cd]	3,14±0,6[b]	3,41±0,61[b]	3,20±0,67	4,80	0,004
A megfelelő időben a reggeli felkelés	2,83±0,75[d]	2,91±0,66 [cd]	3,38±0,6[b]	3,5±0,62[ab]	3,34±0,65	4,13	0,008
Az iskolában a pontos megjelenés	3,5±0,83	3,41±0,79	3,58±0,6	3,73±0,49	3,63±0,59	1,17	0,325
A megfelelő napirend	3,66±0,51	3,5±0,52	3,58±0,6	3,63±0,53	3,60±0,55	0,20	0,891

Megjegyzés: Az alskálákon elért összpontszám terjedelme: 1–4. p<0,05. A felső indexek az átlagok páronkénti összehasonlításának eredményeként kapott szignifikáns különbségeket jelzik az alminták között.

3. táblázat. A renddel, napirenddel összefüggő tényezők átlagai, szórásai és varianciaanalízise – a négy alminta alapján (Forrás: a Szerző)

Az iskolai oktatást érintő két alskálát (4. táblázat) elemezve megállapítható, hogy az edzők és a szülők egyaránt alacsonyabb pontszámmal értékelték „Az iskolai tanulmányi követelmények azonosak legyenek a labdarúgók számára" (M=3,02; SD=0,86)) tényezőt. A diplomával nem rendelkező edzők szignifikánsan eltérő véleményt fogalmaztak meg a szülőkkel szemben „Az iskolai érdemjegy a teljesítményt tükrözze a labdarúgók esetében is" (F=4,342; p=0,007) faktor tekintetében.

	diplomás edző[a]	diploma nélküli edző[b]	diplomás szülő[c]	diploma nélküli szülő[d]	Σ	F	p
	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD		
Az iskolai tanulmányi követelmények azonosak legyenek a labdarúgók számára	3,16±1,16	2,58±0,66	2,94±0,81	3,17±0,87	3,02±0,86	1,70	0,171
Az iskolai érdemjegy a teljesítményt tükrözze a labdarúgók esetében is	3,0±1,09	2,41±0,66[cd]	3,08±0,75[b]	3,32±0,79[b]	3,11±0,82	4,34	0,007

Megjegyzés: Az alskálákon elért összpontszám terjedelme: 1–4. $p < 0,05$. A felső indexek az átlagok páronkénti összehasonlításának eredményeként kapott szignifikáns különbségeket jelzik az alminták között.

4. *táblázat. Az iskolai oktatással* összefüggő tényezők átlagai, *szórásai* és varianciaanalízise – *a négy alminta alapján (Forrás: a Szerző)*

Diszkusszió, összegzés

A kutatásban a labdarúgó akadémián dolgozó edzők és a fiatal játékosok szülei véleményére alapozva olyan tényezőket vizsgáltunk, melyek pozitív hatást gyakorolhatnak utánpótláskorú labdarúgók személyiségfejlődésére, ezáltal segítve teljesítményük optimumának elérését.

A vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy a diplomával rendelkező és diplomával nem rendelkező edzők, valamint a szülők hasonló és eltérő nézeteket egyaránt megfogalmaznak az utánpótláskorú labdarúgó személyiségét és pályafutását befolyásoló tényezők tekintetében. Feltételezhető okként megemlíthetjük az edzők és a szülők között fellelhető iskolázottságbeli különbséget. Érdemes lehet az edzők és a szülők számára az iskolai végzettségtől függetlenül nonformális tanulási mód alkalmazásával bővíteni a gyerekek személyiségfejlesztéssel kapcsolatos ismereteiket. Elmondható, hogy szignifikáns különbség három tényezőt érintve hét esetben mutatkozott meg a négy alminta összehasonlítása során.

A magatartáshoz köthető állításokat tekintve a vizsgálatban részt vevő személyek kiemelten fontosnak tekintik, hogy a gyerekek tisztelettudó magatartást tanúsítsanak edzőik felé, míg legkisebb jelentőséget az iskolatársakkal szembeni tisztelettudó magatartásnak tulajdonítanak. Az itt elemzésre került alskálák esetében nem található statisztikailag kimutatható különbség.

Mindkét edzői és szülői csoport kiemeli az edzésen való pontos megjelenés súlyát, azonban a kollégiumi szoba rendjét, tisztaságát a legkevésbé vélték hangsúlyosnak. Az utóbbi alskála alacsony értékének ellenére a szülői csoportok egyértelműen fontosabbnak vélik a szobarendet, valamint a reggeli felkelés jelentőségét a diplomával nem rendelkező edzőkkel szemben.

Az iskolai oktatáshoz kapcsolódó két kérdés közül „Az iskolai tanulmányi követelmények azonosak legyenek a labdarúgók számára" alskála kapta az alacsonyabb értéket az edzőktől és szülőktől. A szülőkkel ellentétben a diplomával nem rendelkező edzők gondolják úgy, hogy a fiatal labdarúgók esetében nem feltétlenül kell tükröznie az érdemjegynek a tanulás során mutatott teljesítményt. Valószínűsíthető, hogy a még diplomaszerzés előtt álló edzők pedagógiai ismeretei elmaradnak a magasabb végzettségű kollégáikétól, ezáltal feltételezhető, hogy a sporttal felerősített nevelő hatás jelentősége még alig ismert előttük.

A nemzetközi szintű eredményekhez nem elég egy-egy motoros adottság magas szintű megléte, egyéb személyi faktorok is komoly hatással vannak a beválás folyamatára (Révész, Géczi, Bognár & Tóth, 2005). A fiatal sportolókkal foglalkozó szakemberekben tudatosulnia kell, hogy az iskolai oktatást a sportolói tevékenység és a nevelés területeivel azonos szinten kell kezelniük, amelyek befolyással bírnak az utánpótláskorú sportolók fejlődésére (Kiss & Bognár, 2018).

Kevésbé ismert tény a sportszakemberek előtt, hogy az erkölcsi magatartásformák összetevőinek (pl.: akarat, alázat, erőfeszítés, kitartás) fejlesztése nemcsak a sporttevékenység során lehetséges, hanem egyéb sporton túli területek, mint a nevelési és oktatási intézmények, vagy a családi környezet egyaránt alkalmat kínálnak a folyamat megvalósítására.

Ismereteink szélesítése és a statisztikai erő növelése érdekében érdemes ebben a témában további adatok gyűjtése egyéb hazai és határon túli magyar nemzetiségű gyerekeket foglalkoztató akadémiák bevonása révén.

Felhasznált irodalom:

Anshel, M.H. (2003). *Sport psychology: From theory to practice.* San Francisco, Benjamin Cummings.

Bábosik, I. (2004). *Neveléselmélet.* Budapest, Osiris Kiadó.

Biróné, Nagy E. (szerk.) (2004). *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Budapest–Pécs, Dialóg Campus Kiadó.

Bognár J., Trzaskoma-Bicsérdy G., Révész L., Géczi G. (2006). A szülők szerepe a sporttehetség-gondozásban. *Kalokagathia*, 44, 1–2. pp. 86–95.

Czeizel, E. (1997). *Sors és tehetség.* Budapest, FITT IMAGE és a Minerva Kiadó.

Csáki, I., Bognár, J., Révész, L., & Géczi, G. (2013) Elméletek és gyakorlatok a tehetséges labdarúgó kiválasztásához és beválásához. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 14: 1 (53) 12–18.

Fügedi, B., Bognár, J., Kovács, T., L, (2019). A szülői minta szerepe a sportolási szokásokban és a testnevelés megítélésében. *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos*

közleményei (46. köt.). Tanulmányok a sporttudomány köréből = Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Sport, 46., 47–55. https://doi.org/10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2019.1.47

Gombocz, J. (2004). A testnevelő tanár és az edző pedagógiai szerepe. In: Biróné, Nagy E. (szerk.) *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Budapest–Pécs, Dialóg Campus Kiadó. 147–171.

Gombocz, J. (2010). *Sport és nevelés*. Keszthely, Balaton Akadémia Kiadó.

Kay, T. (2004). The family factor in sport: A review of family factors affecting sports participation. *Driving up participation: The challenge for sport.* Loughborough University

Kelemen, L. (1984). *Pedagógiai pszichológia*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Kiss, Z., Bognár, J. (2018). Fiatal labdarúgók beválását befolyásoló nevelési tényezők: egy kiemelt akadémia döntéseinek tanulságai. In: Endrődy-Nagy O., Fehérvári A. (szerk.), *Innováció, kutatás, pedagógusok.* Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. 103–119.

Kozéki, B. (1983). *A fegyelmezett személyiség kialakítása.* Budapest, Tankönyvkiadó.

Kozéki, B. (1987). *Moralitás, jellemfejlesztés.* Budapest, Tankönyvkiadó.

Kozma, T. (1994). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kron, F. W. (2003) *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó.

Nagy, S. (2001*). Együtt a gyerekekért*. Budapest, Animula Kiadó.

Paulsen, F. (1972). *Az akarat nevelése*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Rábai, D. (2018). Lila-fehér mezben. Egy fővárosi és egy vidéki labdarúgó akadémia neveléstudományi megközelítésű vizsgálata, összehasonlítása. *Iskolakultúra*. 3–4, 53–63.

Révész, L., Géczi, G., Bognár, J., & Tóth, L. (2005). A sporttehetség megközelítési módjai. *Magyar Edző: Módszertani és továbbképző folyóirat* 8. 4. 5-7.

Révész, L., Bognár, J., Csáki, I., & Trzaskoma-Bicsérdy, G. (2013*).* Az edző-sportoló kapcsolat vizsgálata az úszás sportágban. *Magyar Pedagógia* 113. 1. 53–72.

Vannai, J. (2019). *Gyermeksport.* Budapest, Krea-Fitt Kft.

Varga, D. (2017). Képben a gyermekkép: Labdarúgó edzők nézetei a mester és utánpótláskorú tanítványai kapcsolatáról. *Magyar Sporttudományi Szemle,* 71, 46–51.

Zrinszky, L. (2006) *Neveléselmélet*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó Kft. 14.

https://doi.org/10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.231

TÖRTÉNELEMTANÍTÁS EGYKOR ÉS MA: A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS KIHÍVÁSAI A XXI. SZÁZADBAN

GORTVA JÁNOS
Eszterházy Károly Egyetem Gyakorlóiskola
Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

A tantárgy-pedagógiák elismertsége általában alacsony, még tudományrendszertani besorolásuk is bizonytalan, ugyanakkor jelentőségük sokkal nagyobb, mint általában gondolják. A tanulmány elején reflektálok azokra a szakirodalmi vitákra, amelyek tantárgy-pedagógiák tudományterületi besorolása körül kialakultak. A további részekben a hazai történelem tantárgy-pedagógiai történetének néhány fontos csomópontját mutatom be. Emellett felvillantom azokat a kihívásokat, amelyek napjainkban a történelemtanítás során megjelennek.

Bevezetés

A történelem tantárgy tanításának hazánkban sok évszázados hagyománya van, azonban a történelem tanításának története, s különösen a tantárgy-pedagógiai egésze már kevésbé feltárt terület. Szerencsére azonban elmondható, hogy az utóbbi években és évtizedekben egyre több olyan írás – közöttük doktori disszertációk és rövidebb-hosszabb tanulmányok éppúgy, mint a helyes gyakorlatokat bemutató, gyakorlatorientált művek – született a témában, amelyek segítik a tantárgy tanításának jobbá, értékesebbé válását. Ebben a tanulmányban az a célom, hogy kettős szempontból járuljak hozzá a történelem tantárgy tantárgy-pedagógiájának fejlődéséhez. Egyfelől az elmélet, másfelől a gyakorlat oldaláról fogok felvillantani néhány kérdést.

Mielőtt azonban a tanulmány szűken vett témájára rátérnék, muszáj felvillantanom egy tudományos vitát is, s részben reflektálni arra. Bárdos Jenő is felhívta a figyelmet arra, hogy a módszertan fontos és hasznos része a tantárgy-pedagógiának, azonban igen parányi része az egészhez képest (Bárdos, 2012 és 2015). Megkerülhetetlen ugyanakkor annak megemlítése is, hogy magának a tantárgy-pedagógiának a megítélése is viták kereszttüzében áll. A Pedagógiai Lexikon 1997-es kiadása például a tantárgy-pedagógia és a módszertan fogalmát lényegében azonosnak tekinti (idézi Kimmel, 2017). Kimmel idézi Katona Andrást, aki viszont éles különbséget tett a szakmódszertan és a tantárgy-pedagógia között 2003-ban (Kimmel, 2017). Katona András később rámutatott arra, hogy a tantárgytörténet

a neveléstörténetben viszonylag kevéssé kutatott terület, pedig a tantárgy múltjának megismerése nélkül annak jelene sem lesz érthető (Katona, 2010). Bárdos ugyanerre a következtetésre jut, kiemelve azt, hogy a tantárgy-pedagógia fejlettségi fokának egyik mutatója az, hogy mennyire ismerik a tantárgy történetét, korábbi helyes gyakorlatait (Bárdos, 2012 és 2015). Kimmel vitatja Bárdos azon vélekedését, hogy a tantárgy-pedagógia alkalmazott didaktika volna, mert nézete szerint annak egyes területei a szaktudományból erednek, így ő egy a pedagógia és a szaktudomány metszéspontjában álló tudományterületként fogja fel a tantárgy-pedagógiát (Kimmel, 2017). Érzésem szerint Kimmel ugyanakkor félreérti Bárdost, amikor úgy fogalmaz, hogy előbbi pusztán alkalmazott didaktikának tekinti a tantárgy-pedagógiát és alárendeli azt a didaktikának. Bárdos ugyanis így szól: „*Ugyanakkor minden tantárgy-pedagógia integrált multidiszciplína, mely alapfokú polihisztorságot igényel, melynek az árát, egy ilyesféle tudást, kezdettől fogva meg kellett fizetnie. […] A pedagóguson, akár mindennapi, akár tudományos munkáiban, az összefonódó tudományágak mindegyikét külön-külön is számonkérik – ezért feltétel a polihisztorság*" (Bárdos 2012 és 2015). Így tehát, bár a pedagógia, még pontosabban a didaktika felől közelít a tantárgy-pedagógiához, Bárdos maga is kijelenti, hogy a tantárgy-pedagógia a tudományterületek metszéspontjában áll, s egyes részei nyilvánvalóan a szaktudományból erednek. Szó sincs tehát arról, hogy pusztán alkalmazott didaktikának tekintené a tantárgypedagógiát. Ezt erősíti Bárdos 1997-ben megjelent tanulmánya (Bárdos, 1997) és a 2000-ben megjelent monográfiájának 8. ábrája is (Bárdos, 2000, 32.), amelyben a tantárgy-pedagógiát egyértelműen a tantárgyi tudományból eredő, de a pedagógia és a pszichológia tudományával is metszetet alkotó tudományterületként ábrázolja, 1997-es megfogalmazása szerint nem is határ, hanem határokon túli területként (Bárdos, 1997, 15.). Bárhogy tekintünk is a tantárgy-pedagógiák tudományrendszertani helyére, egy bizonyos: A tantárgy-pedagógiákkal, s ennek részeként a tantárgyak történetével foglalkozni kell, mert ahogyan arra Pukánszky Béla is rámutatott, a tantárgy-pedagógia alapvetően háttérbe szorult a pedagógusképzésben (Pukánszky, 2015), így annak fontosságára célszerű felhívni a figyelmet. Ez adja ennek a tanulmánynak az egyik aktualitását.

A továbbiakban – részben Bárdos és Katona logikáját is követve – ez a tanulmány lényegében két nagyon jelentős részére világít rá a történelem tantárgy-pedagógiájának. Egyfelől tisztelgés kíván lenni az egri kötődésű Balassa Brunó előtt, aki 1921-ben, 100 esztendővel ezelőtt kezdte meg tanári működését Egerben és elsőként írta meg a történelem tanításának történetét Magyarországon, másfelől viszont reflektálni kíván mindazokra a kihívásokra, amelyek a gyakorlatban érik a történelemtanárokat a XXI. század első negyedének vége felé. Ilyen módon egyszerre érinti a történelem tanításának történetét, s annak jelenét, a szűken vett módszertan kérdéseit is. Egyszerre jelenik meg tehát benne a szinkrón és a diakrón szemlélet, ahogyan arra a címben is utalok. Természetes ugyanakkor, hogy a történeti

részben meg kell haladni Balassa Brunó munkájának időhatárait, hiszen ő maga sem jutott el saját koráig, s azóta is eltelt közel egy évszázad. Szólni kell tehát a tantárgy tanításának közelmúltjáról is ahhoz, hogy a jelenéről beszélhessünk.

Balassa Brunó, az első történelem-tantárgypedagógus hazánkban

Mielőtt Balassa Brunó művének bemutatásába kezdek, röviden fel kell vázolnom a szerző életútjának legfőbb állomásait. Meglehetősen kevés feldolgozás áll rendelkezésre ehhez, jórészt csupán lexikonok szócikkeiben lelhető fel a neve, mégis érdemes néhány életrajzi adatot megismerni róla. A magyar életrajzi lexikon adatai szerint 1896-ban született Székesfehérvárott Aschenbrenner István néven. 1912-ben lépett be a ciszterci rendbe. (Magyar életrajzi lexikon, 2001). Középiskoláit Székesfehérvárott és Egerben végezte, ezt követően Innsbruckban folytatott egyetemi tanulmányokat, majd visszatért Egerbe, ahol 1921 és 1925 között a rend gimnáziumi tanáraként tevékenykedett. Bölcsészdoktori értekezését 1929-ben védte meg A történettanítás múltja hazánkban címmel. Elismertségét jól mutatja, hogy a Bernardinum[1] tanára, majd igazgatója és a Szent István Akadémia tagja is lett. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban a népiskolákkal foglalkozó osztályvezető is volt. A szerzetesrendek felszámolását követően nyugdíjazásáig vállalati előkalkulátorként dolgozott. 1979-ben Budapesten hunyt el (Kozák, 2013). A magyar és egyetemes neveléstörténet kutatása mellett nyelvpedagógusként is kiváló volt. A latintanítás története című monográfiájával a nyelvpedagógiában is maradandót alkotott (Bárdos, 2005). Láthatjuk tehát, hogy Balassa Brunó egyszerre volt kiváló neveléstörténész, nyelvpedagógus, tanár és szerzetes. Munkássága sokrétű, s több tekintetben úttörő volt.

A történelemtanítás múltjának első magyar összefoglalója

Balassa Brunó már munkájának bevezetőjében is egyértelművé tette, hogy miben is áll valójában a művének újszerűsége. Szavai szerint: *„Ezzel az írással jórészt töretlen ugar került szántás alá, mert a történettanítás iskolás múltja sem nálunk, sem külföldön a legújabb időkig nem találta meg a maga munkásait."* (Balassa, 1929). Egyértelművé teszi tehát, hogy vizsgálódása a tantárgy tanításának történetére fókuszál és ez meglehetősen újszerű akkoriban. Kifejezetten modern felfogást tükröz és ma is helytálló Balassának az a megállapítása, amely szerint a kultúra az egyik kulcs a múlt megismeréséhez. Kiemeli, hogy a mondák vagy éppen a klasszikus művekben található államelméleti és jogi ismeretek vizsgálata, értelmezése rendkívül fontos lett volna a történelemszemlélet alakításában, ez azonban

1 A magyar ciszterci rend tanulmányi háza.

hosszú évszázadokig elmaradt (Balassa, 1929). Voltaképp, kimondatlanul is a forráselemzés fontosságára hívta fel a figyelmet.

Maga a mű három, önmagában is fontos szakaszra oszlik. A szerző először áttekinti a történelem tanításának általános fejlődését. Beszél a történelem tanításának középkori gyökereiről, a humanisták immár iskolarendszerű történelemoktatásától egészen a XVIII. századig. Röviden szól Melanchton és Sleidanus tankönyveinek jellegéről, s a felsőfokú oktatás, illetve a középfokú oktatás történelemtanítási szemléletének különbségéről. Szól arról – s ebben is modern gondolatok tükröződnek – hogy a tudományos ismeretanyag megfelelően átgondolt válogatása, pedagógiai szempontú átdolgozása nélkül elképzelhetetlen a sikeres iskolai oktatás. Nézetei szerint ebben az első lépést a pietisták tették meg akkor, amikor gyakorlati és nevelő célzatú ismereteket kerestek a történelmi ismeretanyagban és ezek tanítását állították a fókuszba. Kifejezetten érdekes mai szemmel olvasva az, hogy már a pietisták is felhívták a figyelmet arra, hogy a tanulók figyelmének az óra elején való fókuszálása az óra sikerének kulcsa (Balassa, 1929, 28). Nincs másról szó, mint a mai értelemben vett motivációról és az órai célkitűzésről, bár természetesen ezek a didaktikai szakkifejezések itt még nem tűnnek fel. Ennek a fejezetnek az igazi erényét abban látom, hogy a történettanítás történetét úgy mutatja be, hogy az adott korszakok ismeretanyagából, illetve tankönyveinek elemzéséből indul ki. Emellett részletesen szól a tanítás – egyébként jórészt frontális – éppúgy, mint a számonkérés rendszeréről. Azt mondhatjuk tehát, hogy a tananyagot, a taneszközöket, a tanítás módszereit és a mérést, értékelést is vizsgálja, annak történetét is bemutatja. Lényegében mindazon elemek megtalálhatók benne, amelyek egy mai tantárgy-pedagógiai áttekintéstől is elvárhatók.

Balassa munkájának második egységét a történettanítás hazai képének Ratio Educationis előtti bemutatása adja. Ezt a szakaszt öt egységre bontja, bemutatja a hazai protestáns, a jezsuita, a kegyesrendi, valamint az egyéb katolikus iskolákban. E tanulmány célja nem az, hogy részletesen szóljak ezekről, így az előzőhöz hasonlóan itt is csak az általános jegyeket mutatom be. A szerző itt is azt a logikát követi, hogy az iskolai tanterveket, a tanítási módszereket és ahol módjában áll, a tankönyveket, taneszközöket vizsgálja. Áttekintésében olyan nagyhatású tantárgy-pedagógusok munkássága is feltűnik, mint például Bél Mátyásé. A módszerek tekintetében pedig a dramatikus feldolgozás éppúgy szóba kerül, mint a tanári előadás, vagy éppen a kérdőívek kitöltése, tulajdonképpen a mai projektmunkák egyik lehetséges előképe. E módszerek és tantervek részletes bemutatása akár önálló tanulmányok egész sorát is adhatnák, így ettől most eltekintek. Arra azonban fel kell hívni minden tantárgy-pedagógia iránt érdeklődő figyelmét, hogy ezek széleskörű leltára Balassa munkájában fellelhető.

A harmadik, egyben zárórészt a Ratio Educationis adja. Nyilvánvaló rokonszenvet érez a Ratio azon gondolatával, hogy a magyar történelmet helyezi a középpontba és

a felvilágosodás különféle irányzatait összegzi, ugyanakkor módszertani szempontból például kiemeli a rendszeres ismétlések hiányát mint hiányosságot. Meg kell jegyezni ugyanakkor, hogy a – mai szóhasználattal – tantárgyi belső koncentráció jelenségére utal. Azaz arra, hogy a tanár az előadások során többszörösen utal és felidézi a korábban tanultakat. Többek között ez is olyan módszertani szempontú elemzés, ami hasznos olvasmánnyá teszi Balassa művét. Ebben a szakaszban is szó esik a taneszközökről, még pontosabban a tankönyvek hiánya okozta problémáról, ugyanis a Ratio Educationis úgy lépett életbe, hogy a megfelelő tankönyvek még nem készültek el. Elemzése érdekes és hasznos, de ahogyan a korábbiakban, itt sem térek ki annak részletes bemutatására.

Balassa művének tudományos értékét az R.N. monogram mögött rejtőző recenzens is kiemelte a Katolikus Szemle 1932. évi 11. számában, rámutatva arra, hogy a műben igen széles ismeretanyag, tárgyi tudás és pedagógiai szempontok sokasága ötvöződik. Kritikája, amely a munka nyelvezetére vonatkozik, nem veszi figyelembe, hogy doktori értekezésről van szó, tehát a nyelvi megformáltság ehhez igazodott. Hasonlóan pozitívan ír Miskolczy István is a Századok 1929-30-as számában megjelent kritikájában, ez tehát azt mutatja, hogy a kortársak körében sem maradt visszhangtalan a munka. Néhány módszertani megállapítása ma is időszerű és a mai történelem-tantárgypedagógusok figyelmét is felhívja arra, hogy a megoldások keresése közben érdemes a régi, akár évszázadokkal korábbi tantervek, tankönyvek módszertani gondolataira is figyelnünk.

Történelemtanításunk néhány csomópontja 1806-tól a rendszerváltásig

Egy ilyen tanulmányban nem vállalkozhattam arra, hogy a történelemtanításunk teljes múltját feltárjam, az nyilvánvalóan egy nagymonográfia terjedelmi kereteit kívánná meg. Néhány csomópont és érdekesség kiemelése azonban mindenképpen fontos mielőtt napjaink új kihívásaira rátérnénk. A válogatás természetesen szubjektív, mások mást emelnének ki a több, mint 200 év eseményeiből, mégis fontosnak tartom, hogy ezt a rövid áttekintést elkészítsem. Ott kell folytatnunk, ahol Balassa befejezte, 1806-tal, azaz a második Ratio Educationissal. A második Ratio szemléletmódban hozott újat, mégpedig olyat, ami napjainkig meghatározó: az oksági viszonyok feltárásának fontosságát (Gőzsy-Dévényi, 2011). Ez a szemléletmód ma is jelen van a történelemtanításban, ezért fontos csomópontnak tartom. A következő nagy csomópont a valódi tankönyvek megjelenése. A dualizmus koráig a tankönyvek valójában kézikönyvek voltak, amelyeket az oktatásban is használtak. 1883-tól azonban megkezdődött az állami tankönyvbírálat és engedélyezés, az 1879-es tanterv országos érvényű lett, s ennek alapján kezdtek készülni a tankönyvek (Gőzsy-Dévényi, 2011). Ez tehát egy minőségi ugrás, amit alapvető fontosságúnak tartok. Mangold Lajos tankönyvéhez például forrásgyűjtemény is tartozott (Gőzsy-Dévényi, 2011), tehát lényegében már a XIX. században adott volt a tanárok számára a forrásközpontú történelemtanítás lehetősége. A következő minőségi ugrás

a Horthy-korszak. Albert Gábor kutatásai alapján ugyanis kijelenthető, hogy az 1920-as évekre a tankönyvírás professzióvá vált. Megjelentek a metodikai értelemben vett modern tankönyvek (Albert, 2015, 97.), ugyanakkor a dualizmus korának tankönyvei még sokáig rendkívül népszerűek voltak, elsősorban a tanárok ragaszkodása miatt (Albert, 2015, 98).

A második világháború utáni években, a koalíciós időszakban a történelemtanításon belül fontos szerepet kapott az állampolgári nevelés és egy viszonylagosan nagy tanári szabadságot látunk a tantervekben (Gőzsy-Dévényi, 2011). Mindennek a valódi kibontakozását azonban nem követhetjük nyomon, hiszen hamarosan elkövetkeztek a pártállami idők, amelyek újabb fordulatot jelentettek.

A pártállami időszak történetírásának változásairól ebben a tanulmányban nem írok, viszont feltétlenül látni kell, hogy maga a történetírás is alapjaiban változott meg, ez azonban historiográfiai terület, így végső soron a tantervekben és a tankönyvekben is megjelennek a hatásai. Az 1950-es években a marxista ideológia kizárólagossága érvényesült a tantervekben és a tankönyvekben, de az 1960-as évek könyvein már érezhető a változás, hiszen Sztálin és Rákosi szerepeltetése háttérbe szorult. Az 1950-es évek könyveiben gyakorlatilag nem volt didaktikai apparátus. Az 1970-es évek tankönyvei viszont már jelentős előrelépést mutattak, forráselemző leckékkel, többféle forrástípust megjelenítve kerültek a tanulók elé (Gőzsy-Dévényi, 2011).

A rendszerváltást követő évek néhány csomópontja a történelemtanításban

Az 1995-ös és a 2003-es NAT, illetve a szélesedő tankönyvkínálat mind tartalmi, mind módszertani szempontból magában foglalta volna a módszertani megújulás lehetőségét, ez azonban elmaradt. Egy 2004-es vizsgálat azt igazolta, hogy a tanárok ragaszkodnak a régi módszerekhez és dominál a frontális munka, illetve a tanári magyarázat, míg a forrásfeldolgozás háttérbe szorul (Kaposi, 2020, 58). Ez önmagában is azt mutatja meg, hogy az 1990-es években nem történt jelentős előrelépés, a korábbi évekhez hasonlóan alapvetően csekély volt a módszertani változatosság az órákon. Azonban 2005-ben egy olyan paradigmaváltás következett, ami alapjaiban változtatta meg mindezt.

Egy közel tíz esztendős fejlesztési folyamat végén, 2005-ben bevezették a kétszintű érettségi rendszerét. A vizsgafejlesztést sok vita kísérte, az új rendszer bevezetését sokáig ellenezték is, azonban végül gyors és sikeres bevezetésre került sor. Az új vizsgarendszer nagy problémaérzékenységet és sokrétű ismeretanyagot várt el a vizsgázóktól (Kaposi, 2020, 66-68). Az új típusú érettségi vizsga bevezetése és működése megkívánta a pedagógusok módszertani megújulását, a forrásközpontúság és az eseményeket alakító tényezők vizsgálatának előtérbe helyezését. Ezt pedig új, forrásközpontú tankönyvcsaládok is segítették.

A NAT 2012-es újabb változásai részben tartalmi, részben arányváltozásokat eredményeztek az érettségi rendszerben, amely változások 2017 óta vannak érvényben (Kaposi, 2020, 89).

Napjaink kihívásai

Az oktatás egésze jelentős kihívások előtt áll a digitális paradigmaváltás következtében, ez természetesen a történelemtanítást sem kerülte el. A 2020-as pandémia világossá tette, hogy jelentős módszertani változásokra van szükség a történelemtanítás vonatkozásában is. Egyértelmű, hogy a játékosításnak, valamint a digitális platformok használatának egyre nagyobb jelentősége lesz a jövőben, így módszertani szempontból erre kell felkészíteni a tanárjelölteket, illetve a pedagógus-továbbképzések keretében a pályán lévő kollégákat is. Megkerülhetetlen ugyanakkor a kérdés, hogy a NAT2020 milyen mértékű változásokat fog indukálni a történelemtanításban. A jövő idő használata indokolt, hiszen csak a tartalmi szabályozót ismerjük, a taneszközöket és a kimeneti követelményeket még nem.

A NAT2020 követelményeinek megfelelő érettségi vizsgarendszer és vizsgakövetelmények még nem ismertek, így a tartalmi elemek sem. A tankönyvek is csak egy-egy évfolyamra készültek el, s még csak nem is minden képzéstípusra. A hat- és nyolcévfolyamos gimnáziumi képzés esetében például nem áll rendelkezésre a NAT2020-al kompatibilis tankönyv, így az ebben a képzéstípusban tanuló diákok felkészítése a tanárok részéről minden eddiginél nagyobb módszertani és szakmai erőfeszítést igényel.

Az új NAT előírásai sok szempontból kedvező előrelépést jelentenek, hiszen például újra önálló tantárggyá tették az állampolgári ismereteket és jelentősen átstrukturálták a tananyagot, elméletben pedig nagyobb teret kaphatna például a levéltári kutatás. Ugyanakkor az óraszámok és a bizonytalan kimenet egyelőre nem teszik lehetővé a ténylegesen jelentős változásokat. Bízni kell azonban abban, hogy olyan új tankönyvek és olyan érettségi vizsgakövetelmények készülnek hamarosan, amelyek lehetővé teszik a nagyszámú digitális adatbázison és a digitális technika adta lehetőségeken nyugvó modern, forrásközpontú, tanulói aktivitáson alapuló történelemtanítást. Az elmúlt években számos olyan publikáció látott napvilágot, amelyek a történelemtanítás digitalizációjával kapcsolatos lehetőségeket villantottak fel (lásd például Érsek, 2020; Gortva, 2017 és 2016), illetve az Okostankönyv-projekt például újabb digitális eszközöket adott a tanárok kezébe. Bízni kell abban, hogy a szakma – a korábbi évekhez hasonlóan – most is meghallja az idők szavát és a történelemtanítás modern, XXI. századi lehetőségeit maximálisan kihasználva válaszol a kihívásokra.

Összegzés

A tanulmányban bemutattam a tantárgy-pedagógiák tudománymódszertani besorolásával kapcsolatos viták egyik aspektusát, amely véleményem szerint azért fontos, mert fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a megfelelően kidolgozott tantárgy-pedagógia és ennek részeként a megfelelő tanításmódszertan egyfelől rendkívül fontos, másfelől pedig a sikeres

oktató-nevelő munka egyik feltétele ennek megismertetése a pedagógusokkal. Emellett a történelem tantárgy-pedagógiájának történetéből is készítettem egy rövid áttekintést, kiemelt figyelmet szentelve Balassa Brunó viszonylag elfeledett munkásságára. Ennek aktualitása egyrészt abban áll, hogy Balassa Brunó 1921-ben kezdte meg tanári munkáját Egerben, tehát egyfajta megemlékezés mindenképpen szükséges, másrészt szándékomban állt annak bemutatása, hogy az 1929-ben megjelent tantárgytörténeti munkájában számos olyan gondolat megjelenik, amely ma is fontos, ma is érvényes üzenettel bír. Az írás utolsó szakaszában pedig felvillantottam azokat a kihívásokat, amelyek előtt a ma és a közeljövő történelemtanítása áll. Természetesen a terjedelmi korlátok nem teszik lehetővé a problémafelvetéseken túli, konkrét módszertani megoldási javaslatok felvázolását, de talán felhívják a figyelmet az irányokra és elindítanak egy tudományos párbeszédet, illetve hozzájárulnak a már megkezdett fejlesztési, kutatási munkák folytatásához. Rövid tanulmányom célja tehát az, hogy felhívjam a figyelmet a tantárgy-pedagógiánk múltjában rejlő eredményekre és a jövőjében lévő kihívásokra.

Felhasznált irodalom:

Albert, G. (2015). *Tankönyvpiac, tankönyvhasználat, tankönyvrevízió: Mozzanatok a klebelsbergi korszak történelemtankönyv-történeti és iskolatörténeti kutatásaiból. Habilitációs értekezés.* Eger: Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Doktori Iskola. doi:10.15773/EKF.HABIL.2015.003

Arcanum kézikönyvtár. (dátum nélk.). Forrás: Magyar életrajzi lexikon B: https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-eletrajzi-lexikon-7428D/b-74700/balassa-bruno-istvan-1912-ig-aschenbrenner-7479C/

Balassa, B. (1929). *A történettanítás múltja hazánkban.* Budapest. Forrás: https://mtda.hu/books/balassa_bruno_a_tortenettanitas_multja_hazankban.pdf

Bárdos, J. (1997). A nyelvpedagógiai fejlődése és tudatosulása. *Magyar Pedagógia*, 3-17. Forrás: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Bardos_MP971.pdf

Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. Forrás: http://mek.oszk.hu/18000/18010/18010.pdf

Bárdos, J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. Forrás: http://mek.oszk.hu/18000/18009/18009.pdf

Bárdos, J. (2012). A tantárgy-pedagógiák szerkezete, megítélésük kritériumai. *Magyar Pedagógia*, 61-75. Forrás: http://misc.bibl.u-szeged.hu/14214/1/mp_2012_002_6539_061-075.pdf

Bárdos, J. (2015). A tantárgy-pedagógiák anatómiája. In *Környezeti nevelés és tudatformálás* (old.: 53-66). Eger: EKF, Líceum Kiadó.

Érsek, A. (2020). A kritikai gondolkodás szerepe és ismérvei a történelemtanításban: Egy kvalitatív kutatás összegzése. *Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat*, 1-17. Forrás: http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/05/ersek-attila-a-kritikai-gondolkodas-szerepe-es-ismervei-a-tortenelemtanitasban-11-01-05/

Gortva, J. (2016). A helytörténeti kutatás és az online gyűjtemények helye és szerepe a történelemoktatásban Pásztó példáján keresztül. *Módszertani közlemények, 2*, 32-38. Forrás: http://acta.bibl.u-szeged.hu/46340/1/modszertani_056_002_032-038.pdf

Gortva, J. (2017). A kompetenciafejlesztés lehetőségei a történelemoktatásban, különös tekintettel a helytörténet tanítására. *Magiszter, 1*, 30-35. Forrás: http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter_2017_1_pp_30-35.pdf

Gőzsy, Z., & Dévényi, A. (2011). *A történelem tanításának tartalmi és módszertani változásai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. Forrás: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/tort_tan_valt/index.html

Kaposi, J. (2020). *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához.* Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Forrás: http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2020/08/Kozelitesek_kotet_egyben_internetre-PDF-1.pdf

Katona, A. (2010). Tantárgytörténet: a neveléstörténet mostohagyermeke. *Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat*. Forrás: https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/katona-andras-tantargytortenet-a-nevelestortenet-mostohagyermeke/

Kimmel, M. (2017). A tantárgypedagógiák helye és szerepe a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés*, 4-22. doi:https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2017.1-4.01

Kozák, P. (2013). Balassa Brunó. *Névpont.hu*. Forrás: https://www.nevpont.hu/palyakep/balassa-bruno-istvan-8df70

Miskolczy, I. (1929-1930). Balassa Brunó: A történettanítás múltja hazánkban. *Századok*, 429-431.

Pukánszky, B. (2015). A tanárképzés paradigmái és szerkezeti-tartalmi változásai Magyarországon. Forrás: http://www.pukanszky.hu/postbologna.pdf

R., N. (1932). Balassa Brunó: 1. A történettanítás multja hazánkban 2. A latin tanítás története. *Katolikus Szemle*, 395-397.

https://doi.org/10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.241

A TANTERMEK INFRASTRUKTÚRÁJÁNAK ÁTALAKULÁSA A XIX. SZÁZAD VÉGE ÉS A XXI. SZÁZAD KÖZÖTT

MÉSZÁROS ÁDÁM
Eszterházy Károly Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola
Magyar Nemzeti Levéltár Heves Megyei Levéltára

Amióta intézményesített oktatás létezik, azóta izgatja a pedagógusokat, s időszakonként a közvéleményt is az, hogy milyen az a tér, amiben a gyermekek tanulnak. Az oktatás expanziójának időszaka különösen fontos időszak ebben a tekintetben, hiszen – Szabolcs Éva szavait idézve – a gyermekből tanuló vált, ezzel pedig ideje legnagyobb részét már az iskolában töltötte. A tanulmányban a XIX. század vége és a XXI. század eleje közötti tekintem át a pedagógiai terek változását. Természetesen a tabló nem lehet teljes, hiszen a reformpedagógiai irányzatokkal terjedelmi okokból nem foglalkoztam, de az állami népoktatás kezdetén jellemző iskolai terek és napjaink elvárásai is érdekes és hasznos témát nyújtottak.

Bevezetés

Az elmúlt évszázadban a pedagógiai térrel, ezen belül pedig a tanterem berendezésével, bútorzatával, illetve a taneszközökkel szemben megfogalmazott elvárások rendkívüli mértékben megváltoztak. Tanulmányunkban azt fogjuk megvizsgálni, hogy a XIX. század utolsó évtizedéhez képest a XXI. század első negyedére mennyiben változtak meg az elvárások a szűkebb értelemben vett tanulási környezettel, az osztálytermekkel kapcsolatban. A vizsgált időszak kiindulópontját az indokolja, hogy az 1890-es évekből származnak az első részletes adataink arra vonatkozóan, hogy a Heves megyei elemi népiskolák tantermei milyen bútorzattal, taneszközökkel voltak ellátva, illetve azok miként voltak elrendezve. Ennek köszönhetően lehetőségünk van összehasonlítani, hogy a vidéki iskolák mennyiben feleltek meg az országos elvárásoknak. Az összehasonlításra a lehetőséget a tantermekről készített leltárak teremtették meg, melyeknek készítését Samassa József egri érsek az 1886. I. 155. számú körlevelében rendelte el az Egri Főegyházmegye népiskoláiban. A dokumentumban a következő utasítást olvashatjuk: „*A kántortanitói állomások ingatlan és ingó javainak állandó gondozása s épségben tartása, esetleg a felelősségrevonás és kártérités hatályosabb érvényesitése szempontjából ezennel elrendelem, hogy az ezentúl kinevezendő*

kántortanitóknak, állomásuk elfoglalása alkalmával a javadalmukhoz tartozó összes ingatlan s ingó vagyon a kerületi alesperesek, illetőleg ezek akadályoztatása esetén a helyi lelkészek által, az iskolaszékek közreműködésével, szabályszerü leltár mellett adassék át, s ez a kántortanitó által is aláirandó két példányban egyházmegyei hivatalomhoz beterjesztessék.

Állomás-változtatás vagy elhalálozás esetén a vagyon a leltár nyomán megvizsgálandó s a netáni hiány az érdeklett kántortanitó, illetőleg hagyatéka ellen követelésbe veendő".[2]

Az iskolaépületekkel és tantermekkel szemben támasztott követelmények a XIX-XX. század fordulóján

A XIX. század utolsó évtizedének oktatásügyét az 1868. évi 38. törvénycikk szabályozta. A törvénycikk a 27. §-ban kimondta, hogy „*Az ujonnan építendő iskolaépületek egészséges helyen épültek, szárazak s a gyermekek létszámához mérten (egy teremre 60 gyermeket, s minden gyermekre legalább is 8-12 négyszögöl lábnyi helyet számítva) elegendő számú tágas, világos és könnyen szellőztethető tantermekkel legyenek ellátva*".[3] Emellett a 30. §-ban rögzítette azt is, hogy „*A község tartozik az iskolát földgömbbel, térképpel, táblákkal, természetrajzi ábrákkal s minden szükséges és elegendő számú taneszközökkel felszerelni*".[4] Ennél részletesebb szabályozást az iskolák tárgyi infrastruktúrájára vonatkozóan nem találunk a jogszabályban. Ezt a hiányt Gönczy Pál, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium osztálytanácsosa igyekezett pótolni az 1870-ben megjelent Népiskolai épülettervek című munkájával. A mű főként az iskolaépületek felállítására, illetve a tantermek bútorzatára, azok elrendezésére vonatkozó követelményeket pontosította, illetve tett javaslatot ezeknek kivitelezésére. Az építőanyagok szempontjából legideálisabbnak a kőből, vagy az égetett téglából emelt iskolaházakat tartotta, egyrészt egészségügyi szempontból, másrészt pedig szem előtt tartva az épület maradandóságát. Mivel a vidéki települések jelentős részének anyagi helyzete nem tette lehetővé, hogy kőből, vagy téglából építsen iskolát, ezért megengedte a korábbi, a helyi szokás szerinti építési módokat is, mint például a vályogot, a vert falat, vagy a fecskerakást.[5] Az ilyen építőanyagok használata esetén kötelezően előírta, hogy az épület alapzatát 2-3 láb[6] magasságig kőből vagy téglából építsék. Az iskolák tetőzetére vonatkozóan Gönczy

2 Egri Főegyházmegyei Levéltár (továbbiakban: EFL) Circulares Dioecesanae anni 1886. 9. p. In.: Circulares Dioecesanae 1882-1889.

3 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. Forrás: 1868. évi XXXVIII. törvénycikk - 1.oldal - Ezer év törvényei (jogtar.hu) Utolsó elérés: 2021. 02. 20.

4 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. Forrás: 1868. évi XXXVIII. törvénycikk - 1.oldal - Ezer év törvényei (jogtar.hu) Utolsó elérés: 2021. 02. 20.

5 Fecskerakás: törekkel vagy szalmával kevert sárból, agyagból készített fal.

6 Láb: régi hosszmérték, 1 bécsi láb 0,316 méternek felelt meg.

Pál a cserép, illetve a fazsindely használatát tartotta kívánatosnak. Az előbbit a kőből vagy téglából épült iskolák esetében, az utóbbit pedig a föld alapanyagú falak esetében javasolta. Gönczy a tetőszerkezettel kapcsolatban is adott engedményt, hiszen az iskolaházakat lehetett zsuppal, illetve náddal is fedni, bár a tűzveszély miatt ezt nem tartotta ideális megoldásnak (Gönczy, 1870. 7-8.).

A miniszteri osztálytanácsos munkájában természetesen igen részletesen szól a pedagógiai munka legfontosabb színterével, a tantermekkel szemben megfogalmazott elvárásokról is. A tanterem legfontosabb bútorai a padok voltak, melyeknek elrendezésére különösen nagy hangsúlyt kellett fektetni. A padsorok előtt minden esetben 6-7 lábnyi helyet kellett hagyni, ahová a tanító asztala és széke, az állótábla, illetve a tantermi szekrény került. Az utolsó padsor és a tanterem vége között 1,5 – 2 láb területet kellett elhagyni, hogy a padokat meg lehessen kerülni. A padsor egyik végétől 3,5 – 4,5 láb széles helyet kellett szabadon hagyni, hogy a gyermekek kényelmesen tudjanak közlekedni, valamint a fűtőtestet is biztonságosan el lehessen helyezni. A padsorokat az ablakoktól szintén 1,5 – 2 láb távolságra kellett elhelyezni, egyrészt azért, hogy az ablakokhoz hozzá lehessen férni, másrészt pedig azért, hogy a tanulók erről az oldalról is megközelíthessék az ülőhelyüket. Gönczy Pál a padok elrendezésének több lehetséges módját is ismertette:

- A padok elrendezésnek legolcsóbb, egyben a legcélszerűtlenebb módja volt, hogy a padsorok folytonos sort képeztek. Előnye volt az olcsóság mellett, hogy kis alapterületű tanteremben viszonylag nagy számú tanulót lehetett elhelyezni. Hátránya volt viszont, hogy a tanulók csupán a padsor két oldaláról tudták megközelíteni ülőhelyüket. Mivel az ilyen elrendezésnél egy padsorban gyakran 8, vagy ennél is több gyermek ült, a középen ülő gyermekek közlekedése meglehetősen körülményes volt. Mindemellett a tanító sem tudta kellőképpen felügyelni a padsor közepén ülő gyermekek órai munkáját. Az ily módon berendezett tantermeknek Gönczy Pál szerint minimum 54 m^2 területűnek kellett lennie.
- Célszerűbb elrendezési mód volt a padsorok két részre történő osztása. Ennek legnagyobb előnye az volt, hogy a gyermekek könnyebben hozzájutottak ülőhelyükhöz, illetve a tanító is könnyebben tudta felügyelni a tanulók munkáját. Egy padsorba így rendszerint 4 gyermek került. Az ily módon történő elrendezéshez azonban nagyobb területű tanteremre volt szükség, hiszen a 2 blokk között is szabadon kellett hagyni 2-3 lábnyi közlekedőutat. A tanterem alapterületének ebben az esetben már legalább 65 m^2-nek kellett lennie.
- Ennél is ideálisabb megoldás volt a padsoroknak három blokkba történő osztása. Ez főleg az olyan tantermekben volt célszerű, ahol egyrészt több osztály tanult együtt, másrészt pedig a tanterem méretei is lehetővé tették. Egy padsorba így 3 gyermek fért el. Ez az elrendezési mód Gönczy szerint csak a 71,5 m^2-t meghaladó tantermekben volt lehetséges.
- A padok elrendezésének volt még egy negyedik lehetséges módja is, de ez az 1870-es évek elején még csak az USÁ-ban volt szokásban, valamint Németországban és Svájcban

kezdett megjelenni. A padokat eszerint a mód szerint négy csoportba osztották, egy padsorban így 2 gyermek ült. Legnagyobb előnye volt, hogy a diákok egymás zavarása nélkül tudták elfoglalni ülőhelyüket, valamint a tanító is jobban tudta felügyelni a tanulók munkáját. Hátránya volt viszont a kivitelezés drágasága, hiszen ehhez nagy alapterületű tanteremre volt szükség (Gönczy, 1870. 9-10.).

A padok elrendezése mellett különösen nagy hangsúlyt kellett fektetni a tanterem megfelelő világosságára is. Gönczy Pál szerint a legkisebb tantermen is minimum 3 ablakot kellett készíteni. Fontos volt az ablakok száma mellett azoknak mérete is, melyeket a tanterem magasságához kellett arányosan igazítani. Az ablakok elhelyezésének legideálisabb módja az osztálytanácsos szerint az volt, ha a padsorokhoz képest bal oldalon helyezkednek el, s ezáltal nem vetődik árnyék a gyermekek könyveire. Abban az esetben, ha a tanterem annyira széles, hogy az ablaktól 4 ölnél[7] nagyobb távolságra is vannak padok, akkor a világosságot úgy lehet növelni, hogy a tanulóknak háttal is helyeznek el ablakokat. Szigorúan tiltotta viszont Gönczy azt a megoldást, hogy az egymással szemközti falakon, vagy a padokkal szemben helyezzék el az ablakokat, mert ezzel jelentős mértékben romolhat a gyermekek látása (Gönczy, 1870. 11.).

A padok elrendezése mellett nagyon fontos volt a padok megfelelő kivitelezése is. Az elsődleges szempont itt az volt, hogy a padok lehetővé tegyék a tanulók egészséges testi fejlődését, továbbá kényelmesek legyenek. A célszerűen kivitelezett padokban a tanuló egyenes háttal tudott ülni, az asztal támlájának széléhez pedig a mellkasa helyett a gyomrát fektette. A testtartásából eredően megfelelő távolságból tudott a gyermek írni, illetve olvasni, ezáltal elkerülhető volt a szemek rongálása is. Ahhoz, hogy a padok a fenti szempontoknak megfeleljenek, készítésük során szem előtt kell tartani a gyermekek életkori sajátosságait és a padok méreteit ennek arányában kellett megszabni (Gönczy, 1870. 12-13.).

Gönczy Pál javaslata szerint a padokkal szemben, egy katedrán kellett elhelyezni a tanító számára az íróasztalt, illetve a széket. Továbbá célszerűnek tartott ide állítani egy zárható szekrényt is a taneszközök számára. A tanító széke fölé a falra egy fekete iskolai táblát kellett felszerelni oly módon, hogy az minden tanuló számára jól látható legyen. Gönczy a katedra előtt célszerűnek tartott elhelyezni egy állványra akasztható táblát is a diákok használatára. A ruhafogasokat a kályha közelében javasolta a falra felszerelni, de még ideálisabb megoldásnak tartotta, ha a ruhafogas nem a tanteremben, hanem az előszobában kapott helyet. A tanterem tisztaságának és a tanulók egészségének érdekében az aljzatot deszkával ki kellett padlózni, valamint köpőládákat elhelyezni (Gönczy, 1870. 14.). Különös figyelmet kellett fordítani a tanterem megfelelő fűtésére és

7 Öl: régi hosszmérték, 1 bécsi öl 1,896 méternek felelt meg.

szellőztetésére. Mivel az ablakon át történő szellőztetés télen a tanulók egészségét veszélyeztette, így célszerű volt a tantermekbe kályhával egybekötött szellőztető készüléket is beállítani (Gönczy, 1870. 14-15.).

Gönczy Pál 1888-ban ismét megfogalmazta az ideális tanteremmel szemben támasztott követelményeket, ami a következőképpen hangzik: „*A székek a gyermek korához mérve úgy legyenek szerkesztve, hogy azokra egymás háborgatása nélkül bejussanak, asztalaikon kényelmesen írhassanak. Fűtése szellőztető készülékkel legyen összekötve, az egy teremre 60 gyereknél többnek lenni ne legyen szabad, inkább ott, ahol egy tanító 80 gyereket is kénytelen tanítani, a terem úgy legyen két részre osztva, hogy a tanító azt tetszése szerint nyithassa egybe, vagy különözhesse el egymástól. Legyen az iskolában a tanítónak lakása, s ha nem volna, köteleztessék az iskolát tartó község vagy felekezet a tanítónak ingyen lakás adására. […] Az épület célszerű elrendezése, magassága, száraz volta, szellőztetése, a benne feltalálható kényelem, tisztaság, külső környékének csinossága, a gyermekeknek nemcsak egészségök épségben való fenntartására szolgál, hanem reájuk nevelőleg is nagy befolyást gyakorol.*" (Sanda, 2016. 96.). Gönczy Pál 1870-ben, illetve 1888-ban közzétett javaslatai természetesen az idealizált iskolákra, tantermekre vonatkoztak, melyeket sok vidéki település anyagi helyzeténél fogva képtelen volt megvalósítani. Ezt mutatja Csáky Albin kultuszminiszter 1894-ben kelt jelentése is, mely szerint az „*1868. évi XXXVIII. törvénycikk az iskolaházakról és tantermekről rendelkezett ugyan, de az általános feltételek mellett a felügyelő hatóságoknak nem biztosították azt a jogot, hogy az építendő helyiségeket előzetesen elbírálja, azokat jóváhagyja, illetve az építési engedélyt megtagadja. Szabályrendeletileg sem volt az ügy rendezve.*" (Sanda, 2016. 95.). 1928-ban Benisch György is negatívan vélekedett az 1869-1900 között épült felekezeti iskolák épületeiről: „*[…] tantermek nagyrészt oly silányak, alacsonyak, sötétek, nedvesek, hogy kicserélésük rövid időn belül elkerülhetetlenné válik.*" (Benisch, 1928. 97.). A közoktatásügy fejlődésének lassú voltára Kéri Katalin is rávilágított doktori értekezésében, miszerint a XX. század elején a vidéki népiskolák esetében megállt az idő az előző század utolsó harmadához képest. A neveléstörténész szerint a korabeli tanfelügyelői jelentések, valamint az iskolaszéki kérelmek tartalmukat tekintve semmit sem változtak az eltelt 30 év alatt (Kéri, 1995. 212.).

A Heves megyei népiskolák berendezése a XIX. század alkonyán

Az iskolák, illetve a tantermek országos szinten tapasztalható állapotainak áttekintését követően kísérletet teszünk néhány Heves megyei népiskola berendezésének bemutatására. Mivel e munka terjedelmi keretei nem teszik lehetővé, hogy a teljes megye népiskoláinak állapotát bemutassuk, így csupán a 2000-4000 fő közötti népességű nagyközségeket vizsgáltuk. Választásunk azért esett ezekre a nagyközségekre, mert feltételezéseink szerint

az ekkora lakosságszámú települések már rendelkeztek akkora vagyonnal, hogy tudtak áldozni népiskoláik fejlesztésére, korszerűsítésére. Ennek ellenére mégis nagyon eltérő állapotok uralkodtak a tantermekben az 1889-1900. közötti időszakból fennmaradt leltáraik tanúsága szerint.[8]

A vizsgált nagyközségek többségében a tantermek alapterülete 50 és 65 m² között változott. Természetesen voltak ennél nagyobb osztálytermek is, például Erdőtelken az 1894-ben épült, V-VI. vegyes osztály tantermének alapterülete 72 m², Tiszanánán a III-VI. vegyes osztály tanterme 70 m², Kömlőn az 1900-ban épült, III-VI. leányosztály tanterme szintén 70 m² volt. Valamivel kisebb volt az ecsédi iskola I. vegyes osztályának tanterme, melynek alapterülete 68 m² volt. A legkisebb osztálytermekkel Sarudon, illetve Besenyőtelken találkozunk. Sarudon az I-II. vegyes osztály tantermének területe 48 m², Besenyőtelken pedig az I. leányosztály tanterme – ami a régi templomépület földszintjén lett kialakítva – csupán 16,5 m² volt. Érdemes lehet ezt összevetnünk Gönczy Pál, a padok elrendezésénél bemutatott javaslatával, mely szerint a legkedvezőtlenebb módon berendezhető osztálytermek esetében is legalább 54 m² alapterülettel kellett számolni.

Néhány iskolaterem esetében a fennmaradt leltár ismerteti a megvilágítás viszonyait, az ablakok elhelyezését. A tanulmányban vizsgált osztálytermek többsége 2-5 darab ablakkal volt ellátva, attól függően, hogy mekkora volt a tanterem és az ablakok mérete. Kivételt képezett az ecsédi II. osztályosok tanterme, ahol 6 ablak, valamint a füzesabonyi II. osztályosok és a tiszanánai III-VI. osztályosok tanterme, melyeken 8 db ablak volt elhelyezve. Gönczy Pál már 1870-ben javasolta, hogy a legkisebb osztálytermen is legalább 3 ablakot alakítsanak ki, de ennek ellenére számos iskolaterem csak 2 ablakkal rendelkezett. Ilyen tantermekkel találkozunk például Adácson, Besenyőtelken és Gyöngyöspatán. Az ablakok tájolásáról kevesebb esetben rendelkezünk információval. Az abasári II-III. osztály, az adácsi III-VI. leányosztály, illetve a gyöngyöspatai új iskolaépület tantermeiben az ablakok délnyugati fekvésűek, az ecsédi II-III. osztály tantermében délkeleti, az adácsi II. vegyes osztály tantermében nyugati, a gyöngyöspatai régi iskolaépület osztálytermeiben keleti, a besenyőtelki II-VI. leányosztály tantermében déli és északi, Füzesabonyban a IV-VI. leányosztály tantermében pedig nyugati és keleti fekvésűek voltak. Több esetben is megfigyelhetjük a leltárakban az ablakok szabálytalan elhelyezését. Korábban már említettük, hogy Gönczy Pál a Népiskolai épülettervek c. munkájában határozottan tiltotta az ablakok egymással szemközti falon történő elhelyezését. Ennek ellenére ezzel a megoldással találkozunk a besenyőtelki II-VI. leányosztály és a füzesabonyi IV-VI. osztály tantermében, de a kömlői I. vegyes osztály és a sarudi III-VI. leányosztály tantermében is egymással szemközti falakon voltak az ablakok. Szabálytalan volt az ablakok elhelyezése a horti I. leányosztály

8 A tanulmány elkészítése során felhasznált iskolai leltárak pontos levéltári jelzetét a forrásjegyzékben közöljük.

tantermében is, ahol Gönczy Pál javaslata ellenére az ablakok nem a tanulóknak balra, hanem a jobbra eső falon voltak. Néhány osztályteremben a világosságot úgy igyekeztek fokozni, hogy az ajtó fölé, vagy az ajtóba világítóablakot helyeztek. Ennek példáját látjuk a füzesabonyi IV-VI. leányosztály, a gyöngyöspatai új iskolaépület, illetve a horti iskola osztálytermeiben. A megvilágítás elősegítésére Gyöngyöspatán az I. osztályosok, illetve Horton az I. fiú- és leányosztály tantermében függőlámpásokat is alkalmaztak, melyeket főként a kora reggeli és a késő esti tanuláshoz használtak.

A tantermek legalapvetőbb bútorai természetesen az iskolai padok voltak, melyeket többnyire fenyőfából készítettek. A padok méretére vonatkozólag csak kevés információval rendelkezünk. Ezeket az adatokat csak az adácsi, a kömlői, valamint a tiszanánai iskolák esetében ismerjük, de itt sem mindegyik tanteremben. Az 1899-ben kelt leltár szerint az adácsi iskola I. vegyes osztályában található padok hossza 250 cm, szélessége 20 cm, magassága pedig 75 cm volt. A kömlői iskola I. vegyes osztályában szintén 2,5 m volt az egyes padok hosszúsága. Tiszanánán a III-VI. vegyes osztály tantermében 12 db 3 méter, 4 db 1,7 méter és 9 db 56 cm hosszúságú ülőpad volt elhelyezve. Kevés információval rendelkezünk azzal kapcsolatban is, hogy az egyes iskolatermek padjai hány férőhelyesek voltak. Ilyen információnk csupán Hortról és Tiszanánáról van. Horton a községháza épületében lévő, az I. fiúosztály által használt tanteremben 1895-ben 20 db 5 férőhelyes, Tiszanánán az I-II. fiúosztály tantermében 1892-ben 10 db 1 férőhelyes, 9 db 4 férőhelyes és 2 db 8 férőhelyes pad volt. Az ülőpadok férőhelyétől függött, hogy az egyes osztálytermekben hány darab padot helyeztek el. Legtöbb esetben 10-20 db padot helyeztek el az egyes termekben, de voltak olyan tantermek is, ahol 24-25 padot találunk. Ilyen esettel találkozunk például Ecséden, ahol a II. vegyes osztály által használt 50 m^2-es tanteremben 24 padot, Tiszanánán III-VI. osztályosok 70 m^2-es tantermében 25, az I-II. fiúosztály 58 m^2-es tantermében 21 padot, Verpeléten pedig az V-VI. osztályosok tantermében 24 padot helyeztek el. Voltak olyan iskolatermek is, ahol tíznél kevesebb pad volt, például Adácson a III-VI. leányosztályban 7, Csányban a IV-VI. fiúosztályban 8, az I. leányosztályban 9, Ecséden a II-III. osztályosok 50 m^2-es tantermében 8, valamint Gyöngyöspatán a haladó vegyes osztály tantermében 8, illetve később 9 pad volt.

A padok elrendezése a vizsgált falvak iskolatermeiben többféle módon történt, bár a leltárak erről nem minden esetben tájékoztatnak bennünket. Két csoportra voltak osztva a padok a besenyőtelki iskola I, illetve II. leányosztályában, Kömlőn az I. osztályosok, illetve Sarudon a III-VI. leányosztály 1900-ban épült tantermében. A füzesabonyi IV-VI. leányosztályban található 14 db pad két sorban volt elrendezve. A padok a talajhoz rögzítve voltak, így azoknak mozgatása meglehetősen nehézkes volt.

Az ülőpadok mellett az osztálytermek szinte mindegyikében megtalálható volt a tanító részére a katedrán elhelyezett fiókos asztal, illetve a szék. Érdekes azonban, hogy

a gyöngyöspatai tantermekben az 1899 előtti leltárak a tanítók részére ülőalkalmatosságról nem tesznek említést. Ugyanezt figyelhetjük meg a maklári iskola II-VI. fiú-, illetve leányosztályának leltárában, de Kálban az 1895-ben berendezett III-VI. fiúosztály, illetve az I. vegyes osztály tantermének leltárában is. Kömlőn az 1898-ban kelt leltár szerint az I. osztályban szék helyett egy rozoga lóca volt a tanítói asztal mellett.

A tantermek bútorzatát képezték a szekrények is, bár ezekkel főleg a felsőbb osztályok tantermeinek leltáraiban találkozhatunk. A szekrényeket az esetek többségében népiskolai könyvtárnak használták, ebben tartották a könyveket. Ennek példájával találkozunk Abasáron, Erdőtelken, Füzesabonyban, Sarudon, Tiszanánán és Verpeléten. A szekrényekben taneszközöket csak ritkább esetben tároltak. Ezzel a megoldással csak Csányban és Gyöngyöspatán találkoztunk. Karácsondon a tantermi szekrény funkciója egyedi volt, itt ruhák tárolására használták.

Szükséges néhány szót szólnunk a tantermek fűtéséről is. A XIX. század alkonyán az osztálytermek melegét öntöttvas kályhák biztosították, melyek többnyire széntüzelésűek voltak. A kályháknak több típusa is használatban volt. Friedland-féle kályhákkal fűtöttek Adácson és Kömlőn a III-VI. leányosztály tantermében, Feldebrőn a IV-VI. vegyes osztályban, illetve a füzesabonyi iskola I. és III-IV. osztályaiban. Ezek mellett a kályhák mellett elterjedtek voltak a Kalán vasöntödében gyártott öntöttvas kályhák is. Kalán-féle kályhákkal fűtötték például a csányi iskola tantermeit, valamint a horti iskola I. fiúosztályának tantermét. Ezt a típusú kályhát használták Gyöngyöspatán is, de itt használatban voltak a Meidinger-féle vaskályhák is. Fűtés szempontjából egyedülálló volt a sarudi iskola, ahol a tantermeket vályogból készített, fehérre meszelt búbos kemencékkel fűtötték. Néhány leltár – feltételezhetően pontatlanságból – nem tüntet fel a tanteremben fűtőalkalmatosságot, például 1891-ben a kömlői iskola V-VI. osztályának és a tiszanánai iskola III-VI. osztályának tantermében, 1896-ban az adácsi iskola I. vegyes osztályában, illetve 1900-ban a sarudi iskola III-VI. leányosztályában.

A tantermekben található taneszközök terén jelentősen különböztek egymástól a kezdő és a felsőbb osztályok tantermei. Az írás és az olvasás tanításához használt fekete iskolai tábla azonban szinte minden tanteremben megtalálható volt. Sőt, voltak olyan tantermek, amelyek két táblával is rendelkeztek. Ezek közül az egyiket a falra függesztették, a másik pedig állványon volt. Két iskolai táblával találkozunk az adácsi és a karácsondi haladó leányosztályokban, Besenyőtelken a kezdő és a haladó leányosztályban, valamint Verpeléten a III-IV. vegyes osztály tantermében. A leltárak tanúsága szerint hiányoztak a táblák a füzesabonyi II. vegyes osztályából, illetve a verpeléti iskola V-VI. vegyes osztályának tanterméből is. A táblák hiányának magyarázatát vélhetően a leltárak pontatlanságában kell keresnünk.

Az első osztályosok tantermeiben minden esetben megtalálhatóak voltak az írás és olvasás tanításához használt fali olvasótáblák. Ezeknek a vizsgált iskolákban három fajtáját

használták. Leggyakrabban a 24 darabból álló Bárány Ignác-féle fali olvasótáblákkal találkozunk, mint például a besenyőtelki, a csányi, az erdőtelki, a füzesabonyi, a kömlői, a tiszanánai iskolák I. osztályaiban, valamint az ecsédi iskola I. és II. osztályainak tantermeiben. A másik elterjedt típus a szintén 24 darabból álló Mócsy–Petrovácz–Steinberger-féle olvasótábla volt. Ezt a típust használták Gyöngyöspatán, Horton, Kálban, illetve Sarudon. Különbözött a többitől az adácsi iskola, ahol három féle fali olvasótábla volt használatban. Az I. osztályban a Mócsy–Petrovácz–Steinberger-félét használták, de a II osztály tantermében megtalálhatóak voltak a Bárány-féle, illetve a Gyertyánffy–Kiss–Radó-féle olvasótáblák is.

Néhány iskolában az írás és az olvasás tanításának elősegítésére használtak mozgatható írott és nyomtatott betűkártyákat vagy táblácskákat. Ezekkel a taneszközökkel azonban csak az adácsi és a gyöngyöspatai iskolák I. osztályaiban, valamint a csányi iskola I. fiúosztályában találkozhatunk.

Az I. és II. osztályos tanulóknak kötelezően kellett tanulniuk a beszéd és értelemgyakorlatok nevű tantárgyat is, amellyel megalapozták a későbbi évfolyamokon a földrajz, történelem, polgári jogok és kötelességek, természetrajz és természettan tantárgyakból elsajátítandó ismereteket. A tantárgy oktatásához kifejezetten erre a célra készített szemléltető képeket használtak. Az általunk vizsgált iskolák leltárainak tanúsága szerint ez csak néhány helyen volt használatban. Ilyen szemléltetőképekkel találkozhatunk a csányi iskola I. és II-III. osztályainak, a feldebrői iskola II-III. osztályának, a füzesabonyi iskola I. és II. osztályainak, a tiszanánai iskola I-II. fiúosztályának és a III.VI. vegyes osztályának tantermeiben. Voltak olyan iskolák, ahol ezeket a szemléltető képeket könyv formátumban használták, mint például Abasáron, Gyöngyöspatán vagy Horton.

A számtan oktatásához használt orosz számológépeket, vagy más néven abakuszokat főként a kisebb iskolások tantermeiben találjuk meg, az idősebb korosztály tantermeiből ezek rendszerint hiányoztak. A vizsgált települések tantermei közül kizárólag az I. osztályosok tantermében volt abakusz Besenyőtelken, Csányban, Ecséden, Füzesabonyban, Gyöngyöspatán, Horton és Kömlőn. Voltak azonban olyan iskolák, ahol a kezdők tantermében sem volt számológép. A legszembetűnőbb, hogy Sarudon és Tiszanánán a fennmaradt iskolai leltárak egyáltalán nem tesznek említést róluk, de Kálban a kezdők tantermében is csak az 1898-as leltárban jelenik meg. A felsőbb évfolyamok tantermeiben csak néhány helyen fordult elő, mint például az abasári és a feldebrői iskola II-III. osztályában, Adácson a II. osztályban, Karácsondon a II-VI. leányosztályban, 1895-től Kálban a III-VI. fiúosztályban, az erdőtelki és a verpeléti iskola III-IV. osztályában, illetve a maklári iskola II-VI. fiú- és leányosztályának tantermeiben. A leltárak szerint 1889-ben a füzesabonyi iskola III-IV. osztálya, illetve 1891-ben a kömlői iskola V-VI. osztálya is rendelkezett számológéppel, de a későbbi évek során ezeket eltávolították.

A felsőbb évfolyamok tantermeiben jellemzőek voltak a vallástan oktatásához használt szemléltető képek, amelyek főként bibliai történeteket, jeleneteket ábrázoltak. Használatuk rendszerint a II-IV. osztály között volt szokásban, viszont nem minden iskolában találjuk meg őket. A leltárak tanúsága szerint Csányban, Ecséden, Füzesabonyban, Kálban, Sarudon, Tiszanánán és Verpeléten használtak ilyen szemléltető képeket. A kömlői iskolában 2 darab képeskönyv formájában használták a bibliai szemléltető képeket, az egyik kötetben az Ószövetség, a másikban pedig az Újszövetség volt.

A felsőbb osztályok tantermeiben megtalálhatóak voltak a térképek is, számuk az egyes népiskolákban változó volt. A II-III. osztályosok tantermeiben rendszerint csak Magyarország, illetve Heves megye térképe volt, de az olyan tantermekben, ahol felsőbb évfolyamok is tanultak, ez kiegészült Európa térképével. Ritkább esetben fordult elő a tantermekben Afrikát, illetve az 5 kontinenst vagy a két féltekét ábrázoló térkép. Afrika térképeivel a besenyőtelki haladó fiú-, illetve leányosztály, a káli haladó fiúosztály, illetve a sarudi III-VI. osztály tantermeiben találkozhatunk. Érdekességként lehet itt megjegyezni, hogy az adácsi iskola I. osztályának 1896-ban kelt leltárában is feltüntették Afrika térképét, ami itt inkább dekorációként, semmint taneszközként szolgált. A későbbi leltár tanúsága szerint a térkép kikerült a tanteremből. Az öt földrészt ábrázoló térképeket csupán a csányi iskola IV-VI. leányosztályának, a feldebrői iskola IV-VI. osztályának, a kömlői iskola III-VI. leányosztályának, illetve a sarudi iskola III-VI. osztályának tantermeiben találunk. Érdekes, hogy Amerika térképével egyik tanteremben sem találkozunk, de Ázsia térképévei is csak a csányi iskola IV-VI. fiúosztálya rendelkezett. Térképek tekintetében külön érdemes megemlíteni a feldebrői és a verpeléti iskolák IV-VI. osztályait, ahol a többi térkép mellett Palesztina térképe is megtalálható volt, amivel különösen a gyermekek keresztény neveltetését kívánták erősíteni.

A térképek mellett a földrajz tanítását segítették elő a földgömbök is, melyeket olykor iránytűvel, fa egyenlítővel és réz délvonallal láttak el. A glóbuszok túlnyomórészt csak a IV-VI. osztályok tantermeiben voltak jelen, de számos iskolából hiányoztak. A leltárak tanúsága szerint rendelkezett földgömbbel a besenyőtelki haladó fiúosztály, a csányi IV-VI. fiú- és leányosztály, az erdőtelki az V-VI. osztály, a feldebrői, a gyöngyöspatai és a verpeléti V-VI. osztály, a füzesabonyi IV-VI. leányosztály, a horti haladó fiú- és leányosztály, a karácsondi haladó leányosztály, a káli III-VI. fiúosztály, a kömlői IV-VI. vegyes és a III-VI. leányosztály, illetve a sarudi III-VI. vegyes és a III-VI. leányosztály. Nem rendelkezett glóbuszokkal az adácsi III-VI. leányosztály, a besenyőtelki haladó leányosztály, a maklári haladó fiú- és leányosztály, illetve a tiszanánai III-VI. vegyes osztály.

A térképek mellett a felsőbb osztályok tantermeiben helyet kaptak a természetrajzi ábrák és a természettani képek is. A vizsgált iskolák többsége mindkét típusú taneszközzel rendelkezett, melyeket rendszerint a IV-VI. osztályosok tantermeiben helyeztek el. A természetrajzi

képekből általában a Győrffy-félét, a természettani ábrákból pedig a Bopp-félét használták. A kömlői iskolában a Schubert-féle természetrajzi képek voltak használatban. Mindkét taneszköz megtalálható volt a besenyőtelki haladó fiúosztály, a csányi IV-VI. fiúosztály, a káli III-VI. fiúosztály, a feldebrői, a gyöngyöspatai, a kömlői és a verpeléti V-VI. vegyes osztály, a sarudi III-VI. vegyes osztály tantermeiben. Voltak olyan tantermek, ahol csak a természetrajzi képek meglétéről tudósít a leltár. Ide tartoztak az adácsi III-VI. leányosztály, a csányi és a füzesabonyi IV-VI. leányosztály, az erdőtelki III-IV. vegyes osztály, illetve a horti és a maklári haladó fiú és leányosztály tantermei. Ebből is láthatjuk, hogy a természettani ábrák főleg a fiúk osztályában, illetve a vegyes osztályok tantermeiben voltak. A leányosztályokban jobb esetben csak természetrajzi képeket találhatunk, de sok esetben még ezek is hiányoztak, mint például a besenyőtelki és a karácsondi haladó leányosztályban, vagy a kömlői és a sarudi III-VI. leányosztályban.

A fent ismertetett taneszközökön túl a felsőbb osztályok tantermeiben még számos más taneszköz is megtalálható volt, melyek főként a számtan, a természetrajz és a természettan tantárgyak sikeres tanítását segítették elő. Ide tartozott többek között a métermértékek fali ábrája, az űr- és súlymértékek, a méterrúd, a tellúrium, a köbdeciméter-kocka. Természetesen ezekből a taneszközökből csak néhány darab volt az egyes tantermekben, a legjobban a csányi, illetve a feldebrői iskolák voltak velük ellátva. Számos tanteremből viszont teljesen hiányoztak a fent említett kiegészítő taneszközök, például az adácsi III-VI. leányosztályból, az erdőtelki V-VI. vegyes osztályból, valamint a besenyőtelki, a gyöngyöspatai, a horti, a kömlői, a maklári, a tiszanánai iskolák felsőbb osztályainak tantermeiből. Érdemes itt említést tennünk a verpeléti iskola V-VI. osztályának tanterméről, ahol a leltár szerint már 1892-ben megtalálhatóak voltak a fanemesítés módszereit, az emberi test fő részeit, illetve a különböző légköri jelenségeket szemléltető faliképek. Ezekkel a taneszközökkel más tantermekben nem találkoztunk az 1890-es évek folyamán.

A fejezetben vázoltuk tehát azt az igen változatos képet, amelyet a kiválasztott Heves megyei népiskolák tantermei mutattak. Az eltérő leírásokból, különbségekből látszik, hogy a település anyagi helyzete és az iskola igényessége nagy mértékben befolyásolta azt az iskolai teret, ahol a gyermekek tanultak.

A XXI. század korszerű osztálytermével szembeni elvárások

Miután áttekintettük a XIX. századi, illetve a XX. század eleji elvárásokat, érdemes górcső alá venni napjaink iskolai tereit. A korábbi időkhöz hasonlóan a XXI. századi tantermek berendezésének is meg kell felelnie a kor elvárásainak, a tanulók megváltozott igényeinek. Az elsődleges cél itt is az, hogy a diákok a lehető legmagasabb szinten tudják elsajátítani

az ismeretanyagot. A módszerekben és az eszközökben az elmúlt 130 év alatt rengeteg változás történt. A XXI. századra a korábban egyeduralkodó frontális munkaformát egyre inkább felváltották a kooperatív technikák, a dráma- és projektpedagógia, valamint az IKT-eszközök tanórai alkalmazása. Ezek a korszerű munkaformák sajátos tanteremberendezést igényelnek, így annak érdekében, hogy alkalmazásukkal valóban sikeres pedagógiai munkát végezhessünk, szükséges az iskolai környezetet, a tantermeket is ennek megfelelően kialakítani, berendezni. A XIX. század végi, kizárólag a frontális munkaformához berendezett tantermeket egyre inkább fel kellett, hogy váltsák az aktiváló, cselekvésorientált tanulásszervezési módokat támogató osztálytermek.

K. Nagy Emese nevelésszociológus 2011-ben megjelent munkájában részletesen bemutatja a korszerű pedagógiai módszerekhez igazodó tanulási környezet szakszerű berendezését, annak lényegesebb szempontjait. A nevelésszociológus szerint a korszerűen berendezett tantermek esetében a legfontosabb, hogy bútorzata könnyen mozgatható legyen, ezáltal a tantermet kis időráfordítással a tanóra céljainak megfelelően át lehessen rendezni. A padok padlóhoz rögzített, fix elrendezésével szemben fontos, hogy elhelyezésüket többféleképpen lehessen variálni. Ilyenek például a közös gondolkodást vagy vitát lehetővé tévő patkó alakban történő elrendezés, vagy csoportmunka esetén a padok összetolásával létrehozott ún. tanulói szigetek. Ezeket az elrendezési formákat a 20 fő alatti osztálytermekben célszerű alkalmazni (K. Nagy, 2011.). Ugyanakkor ügyelni kell arra, hogy a tanterem ne legyen túl zsúfolt, hanem rendelkezésre álljon megfelelően tágas közlekedő tér, valamint az iskolapadok elhelyezésére szánt tér mellett helyet kaphasson a zenehallgatásra, a játszásra, az olvasásra, valamint a digitális taneszközök elhelyezésére alkalmas terület is. A megfelelő nagyságú tér az osztálytermekben azért is nagyon fontos, mert a korszerű tanulásszervezési módok a tanulók részéről előtérbe helyezik a mozgással és eszközhasználattal járó tevékenységeket, illetve a különböző társadalmi terek tanteremben való modellálását, amelyek pedig tér hiányában megvalósíthatatlanok (Réti, 2011. 22.). Érdemes ezeket összevetnünk Gönczy Pál osztálytanácsos korábban ismertetett javaslatával, aki a tantermekben csupán a közlekedésre szánt terek kialakításával számolt.

K. Nagy Emese szerint előnyös, ha az osztályterem két falán táblát helyezünk el, melyből az egyik interaktív, a másik pedig hagyományos filctollas vagy krétás tábla. A tanári asztal és szék katedrán történő elhelyezése szintén nem kívánatos, ugyanis a modern technikák alkalmazása esetén a pedagógusnak facilitátor szerepet kell betöltenie, melyet a tanulóktól nagy távolságra, illetve magasabbra elhelyezett asztal nagymértékben akadályoz. Mindezek mellett a tanári asztal elhelyezésénél figyelemmel kell lenni arra is, hogy az asztaltól a pedagógus könnyen szemmel tudja tartani a diákok tanórai munkáját, tevékenységét. Az iskolai padok kivitelezése szempontjából fontos, hogy alkalmasak legyenek csoportos munkavégzésre is. Ebből kifolyólag célszerű egy-, illetve a kétszemélyes padok jelenléte, továbbá a hagyományos

téglalap alakú asztallap helyett a trapéz formájú kivitelezés. Ennek köszönhetően kis időráfordítással lehetővé válik több 6 tagú csoport kialakítása (K. Nagy, 2011.).

Az osztályterem berendezésénél amellett, hogy a funkciójának teljes mértékben megfeleljen, fontos szempont, hogy kellemes légkört sugározzon a tanulók és a tanárok számára egyaránt. Ezt leginkább a gondosan és szakszerűen megválasztott dekorációval tudjuk elérni. A tantermi dekorációnál mindenképpen szem előtt kell tartanunk, hogy kerüljük a rendszertelenséget és a túlzsúfoltságot, ugyanis ezzel ellenkező hatást érünk el, csökken a diákok komfortérzete. A túlzottan sok térkép, illetve ábra helyett célszerűbb a tanulók munkáiból kialakított faliújságot, esetleg naptárt létrehozni. Figyelni kell arra is, hogy a monotónia mellett a faliújság tartalmát rendszeresen változtassuk, szem előtt tartva annak aktualitását is (K. Nagy, 2011.).

A 2020-as év a koronavírus-járvány miatt a tanulási környezetek tekintetében is korszakhatárt jelent. A pandémiának köszönhetően előtérbe kerültek és a jövőben várhatóan egyre fontosabb szerepet kapnak majd a digitális tanulási terek, tehát a kommunikációs folyamatok fokozatosan elhagyják az épített teret és hálózatra költöznek át (Szűts, 2020. 37). A legegyszerűbb online tanulási környezetek a Facebook-csoportok, ahol a tanulók az állandó jelenlétük miatt könnyen elérhetők. Legnagyobb előnye, hogy a diákoknak küldött üzenetek esetében a pedagógus nyomon tudja követni, hogy ki olvasta azt, illetve ki nem. Emellett lehetőség van a tanulókkal a valós idejű kommunikációra, illetve fájlok, tananyagok feltöltésére. Természetesen a Facebook-csoportoknál már vannak fejlettebb, több lehetőséget biztosító digitális tantermek, mint például a Microsoft Teams, a Google Classroom, a NeoLMS, vagy az Edmodo. Segítségükkel lehetőség van a pedagógusoknak virtuális tanórák tartására, tananyagszerkesztésre, feladatok kiosztására, számonkérésre, a beadott dolgozatok javítására és értékelésére, illetve a közösségi modul használatával kötetlenebb beszélgetésre, posztolásra (Nádori & Prievara, 2018.).

Az online tanítási környezetek kialakítása mellett azonban érdekes kérdés lehet a személyes tanulási terek kialakítása is. A koronavírus-világjárvány hatására előtérbe kerültek az online oktatási formák, kérdésessé vált, hogy mikor és milyen mértékben tér vissza a hagyományos tanulási térbe az oktatás. A távoktatási formák növekvő használata azonban fel fogja vetni, sőt már napjainkban is felveti a személyes tanulási terek kérdését, lehetőségeit.

Összegzés

A gyermekek idejük nagy részét évszázadok óta oktatási intézményekben töltik, s éppen ezért óriási jelentőséggel bír az a tér, ami ilyen módon az életterüket jelenti éveken át. Tanulmányunkban azt tekintettük át, hogy a XIX. század harmadik harmadában és a XX.

század elején, azaz az oktatás expanziójának kezdetén milyen elvárások fogalmazódtak meg a tanítási terekkel kapcsolatosan, illetve mindez hogyan változott meg napjainkra. A XIX. századi tanulási terekkel kapcsolatos tapasztalatok természetesen számos további kérdést is felvethetnek, de e tanulmány terjedelmi kereteit ezek meghaladnák. Azt mindenesetre látni kell, hogy az elmúlt közel másfél évszázad során radikális változások történtek mind a szemléletmód, mind az elvárások tekintetében, a fejlődés, az új igények megjelenése pedig nem lassul, hanem jelentősen gyorsulni fog a jövőben. A pedagógiának pedig reagálnia kell ezekre mind a tanulási terek kialakítása, mind a tanítási módszerek megválasztása tekintetében.

Felhasznált irodalom:

Benisch, A. (1928). Az iskolaépítési akció. In Gy. Szombatfalvy (Ed.), *A magyar népoktatás (pp. 97–125)*. Budapest: M. Kir. Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium.

Gönczy, P. (1870). *Népiskolai épülettervek*. Buda: Vallás és Közoktatásügyi M. K. Ministerium.

K. Nagy, E. (2011). Mutasd meg az iskolád és megmondom, ki vagy! Forrás: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2011/09/KNagy_E_Mutasd_meg_az_iskolad_es_megmondom_ki_vagy1.pdf Letöltve: 2021.02.21.

Kéri, K. (1995). A katolikus elemi iskolák állapota Baranyában. *Baranya – Történelmi Közlemények 1994/95,* 7–8, 197–221.

Nádori, G. & Prievara, T. (2018). *21. századi pedagógia*. Akadémiai Kiadó. (Letöltve: 2021. 02. 21. https://mersz.hu/hivatkozas/m433hszp_57_p1#m433hszp_57_p1) https://doi.org/10.1556/9789634541028

Réti, M. (szerk.) (2011). *Kívül-belül jó iskola. Tanító terek.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Sanda, I. D. (2016). Az iskola-egészségügy és a tanulási környezet korszerűsödése Magyarországon – a századforduló körüli évtizedekben. *Pedagógiatörténeti Szemle,* 3-4, 86–105. https://doi.org/10.22309/PTSZEMLE.2016.3.5

Szűts, Z. (2020). *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó. (Letöltve: 2021. 02. 21. https://mersz.hu/hivatkozas/m761adpe_37_p1#m761adpe_37_p1) https://doi.org/10.1556/9789634545859

Felhasznált források

Az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. Forrás: 1868. évi XXXVIII. törvénycikk - 1.oldal - Ezer év törvényei (jogtar.hu) Letöltve: 2021. 02. 20.

Csáky Albin (1894). A VKM. miniszternek a közoktatásról szóló az országgyűlés elé terjesztett 23. jelentése. Magyarországi rendeletek tára. Budapest, 1902. II. 1813–1814.
EFL Circulares Dioecesanae anni 1886. *Circulares Dioecesanae,* 1882-1889.
EFL X) Acta Parochialia Abasár 4427/1893. A II-III. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Abasár 5205/1900. A II-III. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Adács 5397/1891. A II-VI. leányosztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Adács 6051/1894. A II. vegyes osztály és a III-VI. leányosztály tantermeinek leltárai
EFL X) Acta Parochialia Adács 2358/1896. Az I. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Adács 5273/1896. Az I. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Adács 1069/1897. A II. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Adács 5930/1899. Az I. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Besenyőtelek 5859/1893. Az I. fiúosztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Besenyőtelek 1957/1895. Az I. fiúosztály és a II-VI. fiúosztály tantermeinek leltárai
EFL X) Acta Parochialia Besenyőtelek 5075/1896. Az I. fiúosztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Besenyőtelek 611/1897. A II-VI. fiúosztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Besenyőtelek 2430/1898. Az I. leányosztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Besenyőtelek 6318/1898. A II-VI. leányosztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Besenyőtelek 4460/1900. A II-VI. leányosztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Besenyőtelek 6032/1900. II-VI. fiúosztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Csány 952/1895. Az I. leányosztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Csány 3471/1895. Az I, II-III, IV-VI. fiúosztályok és a II-III, IV-VI. leányosztályok tantermeinek leltárai
EFL X) Acta Parochialia Ecséd 5383/1892. Az I. és II. vegyes osztály tantermeinek leltárai
EFL X) Acta Parochialia Ecséd 1538/1896. A II. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Ecséd 2799/1896. A III-IV. vegyes osztály tanterének leltára
EFL X) Acta Parochialia Ecséd 6063/1896. A II-III. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Ecséd 5005/1897. A II. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Ecséd 1315/1898. A II-III. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Erdőtelek 1038/1892. Az I-III. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Erdőtelek 287/1895. Az V-VI. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Erdőtelek 6163/1896. A III-IV. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Feldebrő 5032/1896. A IV-VI. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Feldebrő 5189/1900. A II-III. és a IV-VI. vegyes osztályok tantermeinek leltárai

EFL X) Acta Parochialia Füzesabony 4900/1889. Az I. és a III-IV. vegyes osztályok tantermeinek leltárai
EFL X) Acta Parochialia Füzesabony 909/1894. A III-IV. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Füzesabony 5892/1896. A III-IV. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Füzesabony 6228/1896. A II. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Füzesabony 5984/1897. Az I. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Füzesabony 4212/1900. A IV-VI. leányosztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Gyöngyöspata 1721/1893. Az I. önálló tanítói állomás leltára
EFL X) Acta Parochialia Gyöngyöspata 2180/1895. A tanítói és tanítónői állomások leltárai
EFL X) Acta Parochialia Gyöngyöspata 5941/1898. A III. osztály és tanítói állomás leltára
EFL X) Acta Parochialia Gyöngyöspata 6411/1899. Az I. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Gyöngyöspata 5828/1900. Az I. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Hort 1566/1895. Az I. és a II-VI. fiúosztályok és az I. és a II-VI. leányosztályok tantermeinek leltárai
EFL X) Acta Parochialia Hort 2708/1897. Az I. és a II-VI. fiúosztályok tantermeinek leltárai
EFL X) Acta Parochialia Kál 379/1892. A II-VI. fiúosztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Kál 586/1893. A II-VI. fiúosztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Kál 692/1896. Az I. vegyes és a III-VI. fiúosztály tantermeinek leltárai
EFL X) Acta Parochialia Kál 2159/1898. A III-VI. fiúosztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Kál 3313/1898. Az I. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Karácsond 5397/1900. A II-VI. leányosztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Kömlő 2339/1891. Az V-VI. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Kömlő 964/1897. A IV-VI. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Kömlő 5099/1898. Az I. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Kömlő 6038/1900. A III-VI. leányosztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Maklár 4944/1897. A II-VI. fiúosztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Maklár 5632/1897. Az I. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Maklár 5437/1898. A II-VI. leányosztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Sarud 5299/1891. A III-IV. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Sarud 5952/1891. Az V-VI. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Sarud 5403/1892. A III-IV. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Sarud 6277/1895. A III-VI. vegyes osztály tantermének leltára

EFL X) Acta Parochialia Sarud 704/1897. A III-VI. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Sarud 5098/1898. Az I-II. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Sarud 5778/1899. Az I-II. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Sarud 5233/1900. A III-VI. leányosztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Tiszanána 5297/1891. A III-VI. vegyes osztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Tiszanána 6196/1892. Az I-II. fiúosztály tantermének leltára
EFL X) Acta Parochialia Verpelét 878/1893. A III-IV. és az V-VI. vegyes osztályok tantermeinek leltárai

https://doi.org/10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.259

LOW-STATUS STUDENTS IN ACADEMICALLY DIVERSE CLASSROOM

EMESE K. NAGY

Due to the diversity of cultural and social backgrounds there is a high degree of knowledge divergence in the student population. The question is how to respond to this diversity and challenge with high-quality education.

It is characteristic of successful education and teaching that individual treatment and differentiation are present to help both gifted and children needing catch-up. All children should receive education and training appropriate to their abilities, which is of particular importance with regards to Roma children.

Below, we present how it is possible to consider the Complex Instruction Program, a component of the Hejőkeresztúr Model, based on a special cooperative process pedagogically, psychologically and sociologically as a part of an educational system well considered and consciously structured with respect to both theory and practice. The question is why the program is suitable for the education and teaching of low status Roma students, especially those who are lagging behind in terms of school success.

Complex Instruction Program

The Complex Instruction Program (KIP) is a teaching method that allows teachers to organize high-level group work in classes where the difference in students' knowledge and expression moves within broad limits, and as a result of classroom work, it slows down or prevents students from disadvantaged backgrounds, mainly Roma ones from falling behind and promotes that of the more talented ones. The aim of the method is to raise the level of knowledge of every child and to enable them to experience classroom success. The complexity of the method means that the activities needed to develop the personality and key competence of learners are combined. In education, the cognitive, moral, and affective components of education and teaching are equally important, that is, none of the goals of scientific-intellectual, social-citizenship, or personality development are prioritised. The aim of the program is to use a group work-based approach that gives students real-life and experiential personal experiences in classroom work.

The program is primarily suited for creating equal opportunities for students from disadvantaged backgrounds, especially Roma ones in classroom work because ranking

problems in the classroom become recognizable and manageable. This is an essential aspect in the case of Roma students as experience has shown, they are overrepresented in the bottom third of a heterogeneous class. A further reason for using the program is that during group work in heterogeneous classes, it is possible to prepare students for norms of collaboration through the use of a special instructional procedure. It is also possible to develop the skills that are hidden beneath the surface by using a wide variety of different curriculum materials that activate multiple skills.

The expected impact of the program is to contribute to the development of student communication, especially in terms of talk frequency and task discussion with respect to all students, especially low-status Roma students. Our basic idea is that the more students talk and the more they act, the more they learn. This requires appropriate open-ended tasks that need innovative thinking. (Cohen – Lotan 2014; K. Nagy 2012, 2015; K. Nagy – Révész 2019).

Impact of status on students' classroom performance

Before formulating our thoughts, we feel the need to clarify the concept of status.

Status is defined very generally as the value of a given position in any hierarchy (formal or informal). According to Reményi (1997), statuses can always be interpreted dyadically, in relation to another person, i.e. Ego always compares himself/herself to Alter. An informal hierarchy, which can be found inside and outside an organization, is defined by an almost infinite number of human characteristic features, dimensions, attributes, and the community's value system determines the relative order of importance of these attributes (although they do not have an equal say in the matter) in such a way that the members of the community assign a value to these attributes. For example, wealth, health, knowledge, physique or strength, taste, expertise, "connections", authority, or even belonging to a religious, ethnic group, – in our case to the Roma,– or a professional group all define a certain informal hierarchy.

Ferenc Mérei (2001) believes that the individual is born into society, within this into a family, one of the social layers, which marks his or her starting status in life. However, he also thinks that the individual will enter into society when "turnarounds" happen in his or her later life, such as going to school, choosing a job, or becoming a member of an organization. He also points out the important feature that an individual becomes not only a participant, a passive recipient, but also a shaper of his or her environment.

Status is a rank order, an accepted stratification of society in which everyone feels that it is better to achieve a higher rank than a lower one. Students who are excluded from the community for social reasons or those who are lagging behind in learning are often reluctant to participate in joint work; as a result, they, however, learn less than those who

are more active. If students are not equally involved in classroom work, their progress in learning will be uneven. Students at the top of the class have more influence on group decision making, are asked more often for help, and have more opportunities to express their opinions than those at the bottom of the rank, whose opinions are usually ignored, which is a manifestation of a status problem. (*Cohen,* 1994).

We suppose that the child's place in class rank is primarily determined by school performance (academic performance, sports performance, musical talent, etc.), which is influenced by belonging to a particular social layer, social status (a potential cause of disadvantage) (Cohen-Lotan 2014).

Below, we present how status, the place occupied in the classroom, in the group, influences students' classroom performance. We would like to point out that although disadvantage does not mean that students in this group are solely of Roma origin, it is typical that the proportion of Roma students is high among students from disadvantaged backgrounds.

In our examinations, we measured the classroom performance of 48 students from two schools organised in accordance with the Complex Instruction Program. We began the measurement by summarizing the responses to the sociometric questionnaire, which helped us to establish a hierarchical order between students and to distinguish between low- and high status students. High- and low status students were selected for measurement on the basis of a summary of sociometric survey sheets.

To measure lesson work, we used an *Individual Student Observation Sheet* (see appendix) to record the task-related activity of low- and high status students (The work of the 48 low and high status children was monitored for three minutes. The minutes were divided into additional 30-second intervals, so if a child talked related to the task for more than 30 seconds, he or she received several entries during the observation. If a student did not talk related to the task but related to his or her role and then returned to the task within 30 seconds, he or she could receive more than one signal per interval. One conversational or behavioral manifestation meant one opportunity as long as the child did not interrupt it or switch activities).

Impact of status on the frequency of talk

By examining the relationship between status and talk frequency, we sought determine whether *there is a difference in the rate of task-related talk of high status children compared to that of low status ones* during classroom work.

When examining *task-related talk* activity, we made a comparison between 48 observed children taught in accordance with the program and the control group (frontal classroom teaching) in the case of both low- and high status students.

On the basis of our measurements, we conclude that there is a significant correlation between student status and frequency of task-related talk, which is justified by the following calculations:

The average talk rate of low status students among all observed students – in accordance with the program and traditional classroom activity – was 2.36 for 3 minutes, while that of high status students was 3.8, showing a 1.61-fold difference.

During classroom observations based solely on group work, in accordance with the program, the talk rate of low status students averaged 2.86 over the same interval, while that of high status students was 4.95, showing a 1.73.difference.

In the control group, the talk rate of low status children over the same time period was 0.33, while that of high status children was 0.9, so the difference was 2.72 fold. (Figure 1).

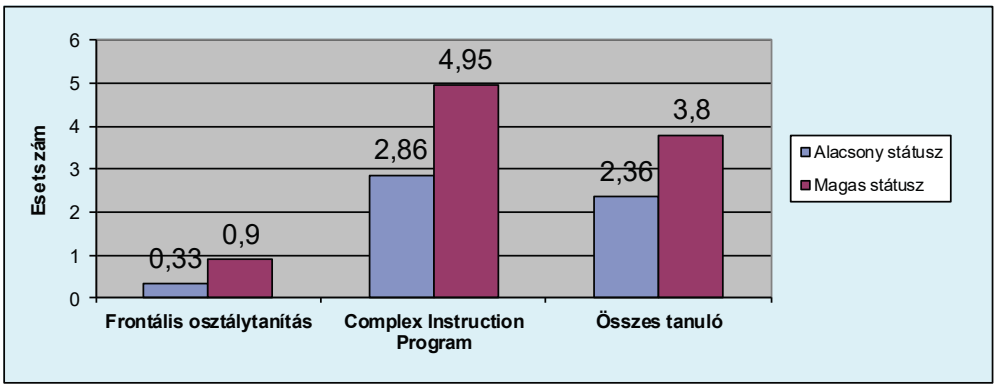


Figure 1. Students' talk frequency during various techniques for organizing classroom activities

Comparing the values, it can be seen that the talk rate of low status students is lower in all comparisons than that of high status ones, which results in higher status students having more opportunities for oral performance than low status ones, and it is likely that higher frequency of talk gives students more opportunities for a task-related activity and, at the same time, for knowledge acquisition.

It is also noticeable that both low- and high status students have the most opportunities for oral performance and developing their communication skills in the group work-based teaching method.

Noteworthy is the value obtained in the control classes performing traditional classroom activities, which indicates that traditional classroom work tends to be more favourable for high status students to assert themselves and to perform well in class than for low status ones, but the frequency of talk of both groups is lower than in group sessions.

It could be said that the program reduces the difference between students with a different status, as in the case of group-based classroom organization, the talk rate of low status students is on average 8.67 fold of that of the control group (2.86 / 0.33) while this value is 5.5 fold (4.95 / 0.9) among high status children. However, the result obtained during assumption must be treated with caution due to the low number of elements in the control group (frontal classroom teaching) (48).

Impact of status on students' task-related classroom activity

When examining the relationship between status and student activity, we sought determine whether *group work according to the program influences the task-related class activity of low-status students compared to traditional frontal class work.*

When investigating active participation in the teaching process, we examined the mean of *independent student work* and *peer work* activities. In the case of both low- and high status students observed, a comparison was made between the children taught in accordance with the program and the control group (frontal classroom teaching).

On the basis of our measurements, in the case of low status students participating in group work, the mean of *activities* is 1.73 for 3 minutes, while it is 0.08 in the control group. The difference is 21.6-fold (1.73 / 0.08), where the significant discrepancy can be explained, on the one hand, by the difference in the way of how a lesson in the two teaching processes is organized and, on the other hand, – probably –, by the conscious teacher's activity that of the requirements of status treatment prioritises collaboration between students. (Figure 2).

In contrast, in the case of high status children working in accordance with the program, the mean of participation is 2.32 while in the control group it is 0.23, a difference of 9 fold (2.32 / 0.23).

According to the results of work-based lesson organisation, the activity rate of low status students is an average 21.6 fold of that of the control group, while among high status children this value is 9 fold. As can be seen, the benefit of group work in the case of low status students is manifested in the fact that it provides more opportunities for students to assert themselves than traditional classwork.

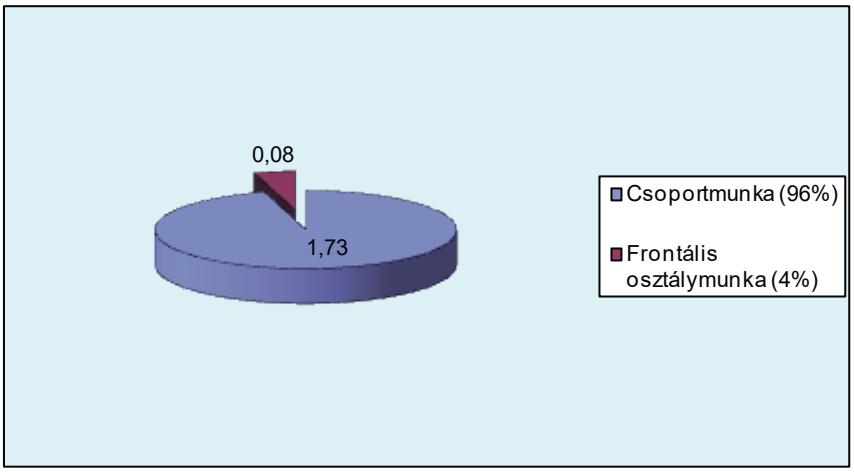


Figure 2. Activity frequency of students from disadvantaged backgrounds and percentage distribution during class work

Comparing the two status groups, we can see that during the classroom observations in accordance with the program, the activity rate of low status students is 1.73 on average, while that of high status students is 2.32, the difference being 0.59 fold (Figure 3).

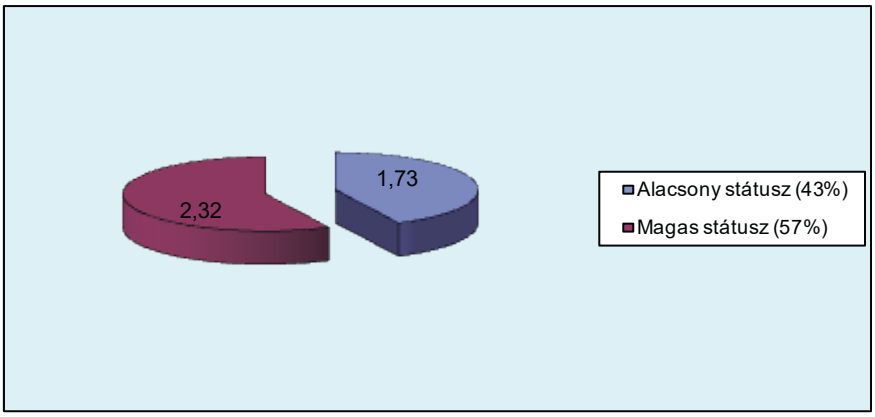


Figure 3. Activity frequency of low and high status students and its percentage distribution during group work

In contrast, in the control group, the activity rate of low status children is 0.08 in 3 minutes while that of high status children is 0.23, so the difference is 2.9-fold (Figure 4).

Comparing the results, we can state that the activity rate of low status students is lower in all comparisons than that of high status ones. Furthermore, it can also be stated that

both low- and high status students have more opportunities to perform activities in the group work organised by KIP.

Noteworthy is the value obtained in the control classes that performed traditional classroom activities, which indicates that traditional classwork, – similarly to talk activity –, is more favourable for high status students to perform activities than for low status ones although both groups have lower activity rates than during group work.

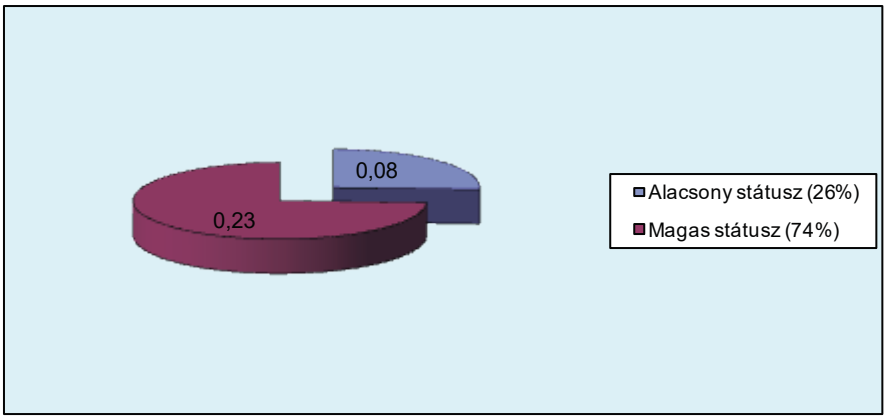


Figure 4: Activity frequency of low and high status students and its percentage distribution during frontal class work

From the frequency of classroom activities of low and high status students, we conclude that, although higher status students take the opportunity to perform activities in the classroom more often than low status ones, group work-based work organization provides – similarly to talk frequency – more opportunities for low status students to develop their activities, to acquire knowledge through experience than traditional class work, and at the same time, to reduce the gap between students of different status.

Summary of observations

While examining classroom work, we used *individual student observation sheets* to measure certain students' frequency of talk and activity. While carrying out our measurements, we sought to determine whether the use of group work provides opportunities for students to improve their performance, with special attention to low status ones.

We state that the frequency of talk and task-related activities of students from disadvantaged backgrounds, primarily that of Roma ones, is significantly influenced by the

classroom organization chosen by the teacher. While implementing the Complex Instruction Program, we should give particular importance to developing communicative competence in the development of communication skills, as the student who has no language difficulties becomes more successful in learning. Improving communicative competence is a challenge for students from under-socialized backgrounds who have a vocabulary size inferior to that of their community. The most effective way to develop them is to get student to talk while they act. If we accept that the more the learner talks related to the curriculum, the more he or she learns, and on the basis of the measurements, it can be proved that with respect to knowledge acquisition, lesson organization involving group work is more favourable for low status children than frontal classroom teaching. As they talk more, they are likely not only to acquire more knowledge but to deepen it as well.

We also see that the difference between low and high status students in terms of talk frequency is reduced during group work, with both groups communicating more frequently than during frontal class work. This suggests that, in order to increase the performance of lower status students, it is important for the teacher to use a wide range of teaching methods, thus helping each member of the heterogeneous student group to improve his or her performance. We also see that frontal class work does not provide space for developing the knowledge of low status students, but encourages them to perform significantly more poorly than during group work.

In task-related activities, the two types of work organization (frontal and group) gave similar results for the two status groups. In terms of task-related activities, frontal class work is less favourable for low status children than for those in the opposite group. Group work can reduce it although it cannot eliminate it. The difference remains noticeable, but the distance between the performances of the two groups is significantly smaller than in frontal class work.

The question for us is whether the teacher understands the use of group work for this reason or whether he or she uses it as a technique for making class work more varied. If he or she is familiar with the method and sees the results, he or she will increasingly feel the need to use group work at an appropriate rate, which will encourage low status students to perform in class in the desired way and to get engaged in oral communication and task-related activities. The method can change the performance of under-motivated students from poor social backgrounds who are lagging behind in self-expression. The result of this change is that the performance of low status-, mainly Roma students will approach and reach the desired level.

In accordance with the application requirement of the program based on special group work, as the teacher's leadership activity decreases, collaboration between students increases during group work, which is shown in the frequency of both the talk and task-related activities of students. According to our measurements, teacher leadership entails

students' need for teacher instruction, assuming that if the teacher is the only source of information for students, a hierarchy, superiority-inferiority is created during collaboration. We achieved an opposite effect if the children worked within the group without adult help. The Complex Instruction Program meets this latter requirement.

The result shows that during group work in accordance with the program, the teacher is able to promote peer-to-peer interaction within the group by transferring his or her leadership role; i. e. the more he or she withdraws, the more children work together. However, if the teacher is not able to transfer the leadership role, that is, teacher leadership prevails, remains, obviously, both low and high status children talk less and perform less. This in turn adversely affects the engagement of low status students.

There are other positive effects of using the Complex Instruction Program. During group work, developing social skills provides an opportunity for the teacher to enable students to achieve their goals in a way that should be socially acceptable. Ethical norms and models of action are common in group work, which have a significant motivating effect. The established system of norms accelerates personality development, the development and consolidation of proper principles and forms of behaviour. Students' active participation in work, the use of multiple skills, classroom collaboration, learning from peers, eliminating interpersonal competition, and making similarities and differences recognised are a key to success in work. Success motivates, and motivation is a positive experience, an effective long-term incentive that helps students to avoid failure, fruitlessness, and negative experiences. This is of particular importance for Roma students.

Students' joint activities and cooperation are excellent for community education. We consider it to be a result that due to regular work, students in group work are able to accept, tolerate, and appreciate their peers from disadvantages backgrounds or Roma ones to a greater extent, and therefore this form of work can be used well in classes of different levels of knowledge and socialization. Students serve as role models for each other and their joint work helps them with learning, and therefore group work represents an important step in developing collaboration. During the process, children's behaviour is pervaded by the behaviour of the group, which is one of the cornerstones and requirements of group learning. Working together, on the one hand, provides students with an experience and, on the other hand, it gives them the opportunity to gain experience that will facilitate their future integration into society.

One implication of the program is that students at the top of the status ranking benefit from the positive effects of the method as much as the examined group from disadvantaged backgrounds. In addition to increasing their self-confidence and knowledge through group work, they have the opportunity to practise the norms of behaviour and roles that they will practise as adult members of society – and possibly as leaders.

The Complex Instruction Program is a well-considered method based on a broad theoretical foundation and tried out in practice. Perceiving the economic and social changes, the School Community of Hejőkeresztúr decided to use this special cooperative teaching method in the long term as a key tool to help children from disadvantaged backgrounds to catch up, develop talent, establish norms for collaborative work, and develop skills hidden beneath the surface right from the moment they start school.

Literature

Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research.* https://doi.org/10.3102/00346543064001001

Cohen, E. G. & Lotan, R. A. (2014). *Designing group work: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teachers College Press - Columbia University. New York – London.

K. Nagy, E. (2012). *Több mint csoportmunka*. [*More than Group Work*]. Nemzeti Tankönyvkiadó.

K. Nagy, E. (2015). *KIP Könyv I-II*. [*KIP Book I-II*]. Miskolci Egyetemi Kiadó

K. Nagy, E. & Révész, L. (2019): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban – DFHT metódus, mint a Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiája, fókuszban a tanulók státuszkezelése.[Differentiated Development in a Heterogeneous Group of Students - DFHT Method as a Teaching and Learning Strategy for the Complex Core Program, with Focus on Student Status Management].* Líceum Kiadó Eger.

Mérei, F. (2001). *Közösségek rejtett hálózata.[A Hidden Network of Communities].* Osiris Kiadó, Budapest.

Reményi, A. Á. (1997). *Munkahelyi csoportok megszólítási rendszerének szociolingvisztikai vizsgálata* című disszertáció, [A Dissertation entitled *Sociolinguistic Analysis of the Addressing System of Workplace Groups*], ELTE. Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.

Appendix

Individual student observation sheet for frontal class work

Student:
Class:
Teacher:
Status:
Observer:

		1.minute		2. minute		3. minute
Aspect of observation	**1.-30.**	**31.-60.**	**1.-30.**	**31.-60.**	**1.-30.**	**31.-60.**
Talk						
Task-related talk						
Non-task related talk						
Behaviour						
Performs independent work						
Listens						
Waits for an adult						

LÍCEUM
KIADÓ