



**ACTA UNIVERSITATIS
DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE**

TOM. XLIV.

SECTIO PAEDAGOGICA

REDIGIT
IRÉN VIRÁG

EGER, 2021

Az „Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae” a IV. sorozata és folytatása az „Acta Academiae Paedagogicae Agriensis” (I. sorozat 1955–1962), az „Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Nova series” (II. sorozat 1963–2008), illetve az „Acta Academiae Agriensis. Nova series” (III. sorozat 2009–2017) tudományos közleményeinek.

AZ ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI

XLIV. KÖTET

TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL

SOROZATSZERKESZTŐ
VIRÁG IRÉN

A KÖTETET SZERKESZTETTE
VIRÁG IRÉN – MOGYORÓSI ZSOLT

EGER, 2021

**ACTA UNIVERSITATIS
DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE**

TOM. XLIV.

SECTIO PAEDAGOGICA

REDIGIT
IRÉN VIRÁG

VOLUME EDITORS:
IRÉN VIRÁG – ZSOLT MOGYORÓSI

EGER, 2021

Szerkesztőbizottság:

Prof. dr. Pukánszky Béla

Prof. dr. Kéri Katalin

Dr. habil. Engler Ágnes

Dr. habil. Ugrai János

Dr. Mogyorósi Zsolt

Dr. Virág Irén

HU ISSN 2630-9742 (print)

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, 30 példányban

Készült: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyomdájában, Egerben

Felelős vezető: Kérészy László



TARTALOMJEGYZÉK

Előszó.....5

Művelődés, oktatás, nevelés

Antal Éva

„Olvass, húgom, olvass”: The Female Reader, Mary Wollstonecraft
18. századi szöveggyűjteménye nőknek9

Tengely Adrienn

Közösségi művelődés a pécsi leánykongregációkban
a két világháború között..... 29

Simándi Szilvia – Madarász Réka

Közösség – művelődés – gazdaság41

Judit, Orgoványi-Gajdos

An Analysis of a Teachers’ Problem-solving Enhancement Programme
Comparing Novice and Expert Teachers’ Experiences..... 49

Tomori Tímea

Kommunikáció mint kereszttantervi kompetencia
az iskolapedagógiában A pilot kutatás 69

Lovász Éva Patrícia

Az intézményváltás jó gyakorlata Füzesabony óvodáiban..... 89

Környezeti nevelés

Homoki Erika

Földtudományi ismeretek összehasonlító vizsgálata földtudományi
és ettől eltérő képzettségű minta alapján 103

Apró Anna

A Természetudomány és földrajz műveltségi területhez kötődő
tantárgyak tartalmi elemzése a fényszennyezés tükrében..... 113

Simonyi Sándor

Földrajzi tudás mérése, egy diagnosztikus teszt eredményei 123

Homoki Erika – Séllei-Máté Laura

Környezeti attitűd mérése néhány egri általános iskola 4. osztályában..... 135

Bárány Edit

A projektoktatás lehetőségei szakképző iskolákban, különös tekintettel a környezettudatosságra és a fenntarthatóságra149

Homoki Erika – Vasas Szilvia

A természetjárás szerepe a környezetismeret oktatásában 163

A kötet szerzői.....179

ELŐSZÓ

XLIV. alkalommal jelenik meg a „Tanulmányok a neveléstudományok köréből” című kötet az Eszterházy Károly Egyetem, illetve jogutódja, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem tudományos közleményeinek sorozatában, mely ezúttal a **Nevelési, művelődési színterek – fenntarthatóság** alcímet viseli.

A tanulmánykötet 12 írást foglal magában, és tematikailag két nagy területre, a művelődés, oktatás, nevelés, valamint a környezeti nevelés alfejezetekre tagolódik.

Ahogy az előző kötetek során már megszokhattuk, a tanulmányok most is a témák széles horizontját érintik, így a nevelés- és művelődéstörténeti, alkalmazott oktatáseméleti, speciális neveléseméleti, közművelődési területek mellett jelen kötetben kiemelt helyet kaptak a szakpedagógiai részdiszciplináris területek, hangsúlyosan a környezeti nevelés, mely támakörben hat írás született. A kötet szerzői a Neveléstudományi Intézet munkatársai mellett az egyetemünkön működő kutatócsoportok tagjai, oktatói, a Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusz hallgatói, valamint immár második alkalommal a Somos Lajos Tudományos Diákkör Tehetséggondozó Műhelyének hallgatói. A TDKműhely évek óta eredményesen működik intézetünkben, a kutatások kapcsolódnak az intézet kutatócsoportjainak tudományos tevékenységéhez. Hallgatóink ebben az évben is kiemelkedő helyezéseket értek el a XXXV. Országos Tudományos Diákköri Konferencián. A Neveléstudományi Intézet nagy hangsúlyt fektet a tehetséggondozásra, így a legszínvonalasabb hallgatói kutatások bemutatása mellett doktorandusz hallgatóink írásainak is helyet biztosítunk, fontosnak tartva a Neveléstudományi Doktori Iskola és a Neveléstudományi Intézet szakmai együttműködésének erősítését.

Tanulmánykötetünkben ezúttal leghangsúlyosabban a nevelés- és művelődéstörténet, a közösségi művelődés, a pedagógusképzés és a környezeti nevelés kutatási területe jelenik meg, mivel próbálunk minden alkalommal illeszkedni egyetemünk kutatási profiljához. Az első tematikai rész tanulmányaiban a 18. századi női olvasmányokról, a két világháború közötti pécsi leánykongregációkban zajló közösségi művelődésről, a közösség, művelődés és gazdaság összefüggéseiről, a kezdő és a tapasztalt tanárok problémamegoldását elősegítő program elemzéséről, a kommunikációt mint kereszttantervi kompetenciát vizsgáló pilot kutatás tanulságairól, valamint az óvoda–iskola átmenet egy regionális jó gyakorlatáról olvashatunk. A másik fejezet a környezeti nevelés különböző szegmenseire tér ki, így betekintést nyerünk a földtudományi ismeretek összehasonlító vizsgálatába, a természettudomány és földrajz műveltségi területhez kötődő tantárgyak tartalmi elemzésébe a fényszennyezés tükrében, a földrajzi tudás és a környezeti attitűd mérésébe, a projektoktatás lehetőségeibe a szakképző iskolákban, különös tekintettel a környezettudatosságra és a fenntarthatóságra, valamint a természetjárás szerepébe a környezetismeret oktatásában.

Kötetünket a szakmai közönség mellett hallgatóink számára ajánljuk. Reményeink szerint a kötet írásai felkeltik érdeklődésüket, és tanulmányaik során, valamint saját kutatásaikban hasznosítani tudják, esetleg továbbgondolják a bemutatott eredményeket és módszertani elemeket.

Virág Irén

MÚVELŐDÉS, OKTATÁS, NEVELÉS

ANTAL ÉVA

„OLVASS, HÚGOM, OLVASS”: THE FEMALE READER, MARY WOLLSTONECRAFT 18. SZÁZADI SZÖVEGGYŰJTEMÉNYE NŐKNEK*

Bevezetés – az olvasásról

A 18–19. században készült női neveléssel foglalkozó *haladó szellemű* angol nyelvű kézikönyvek és filozófiai igényű írások szerzői kiemelt szerepet tulajdonítanak a női önképzésnek és az olvasásnak. A kevésbé haladó szellemű, konvencionálisabb művekben, a hölgyek számára íródott és igen népszerű ún. „viselkedés kézikönyvekben” (*conduct books*) – melyeket Rousseau *Emiljének* mintájára eleinte férfiak írtak, mint például dr. John Gregory *Egy apa öröksége leányainak* [*A Father's Legacy to his Daughters*] (1774) vagy John Bennett *A nőnevelés kritikája* [*Strictures on female education*] (1795) művei, majd női szerzőktől is megjelentek „nevelési levelek” (lásd Madame Genlis franciából fordított levelei és Mrs. Chapone írásai) – az önképzés és művelődés kérdése háttérbe szorul. Ezek a munkák a helyes női magaviseletet mutatták be a társadalmi helyzethez illeszkedő, illő és elvárt szabályok, az etikett, a jómodor szabályainak (vö. *manners*) betartásával. A kézikönyvekben a jólnevelt leányoknak nem javasolt mást is olvasni és ismerni, mint a Bibliát. A fentebb említett John Gregory „teljes kétségbeesésének” ad hangot, mikor *A szórakozás* fejezetben a színházról és könyvekről ír, mivel saját korából alig tud olyan művet ajánlani leányainak, melyek nem keltenek felesleges, felzaklató, netán illetlen érzelmeket (Gregory, 1808. 62., 68. o.).

Az olvasás veszélyes cselekvés, hiszen a szépirodalmi művek új élményekkel és impulzusokkal szolgálnak, így a korban általában féltették az ifjú leányok és fiúk formálódó (vö. gyenge) jellemét a szentimentális regények hatásától. A szóbeli és írásbeli készségek fejlesztésén túl az olvasás a művelődés és a világ megismerésének egy formája, ám valóban nem veszélytelen: nagyon nem mindegy, milyen könyvek kerülnek a fiatalok kezébe. A kor gondolkodói felhívják a figyelmet, hogy az „olvasásmánia” tévútra viheti a leányokat, hiszen a fiktív románcok hamis ábrándokkal kecsegtetnek, sőt a valóság előli menekülésként is megjelenhetnek. Míg Jean-Jacques Rousseau hasznosnak mutatja Zsófia lelkesült olvasmányélményét és „romantikus” rajongását a görög

* A tanulmány megírását a 2019 őszén, a Glasgow-i Egyetemen töltött két hónap és az ott gyűjtött kutatási anyag tette lehetővé, illetve az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” pályázat által nyújtott támogatás.

Télemakhoszért Emil iránt érzett vonzalmának kifejlődésében (Rousseau, 1997. 307-8. o.), Immanuel Kant a mértéktelen regényolvasással magyarázta korának fantasztá jellegét (Kant, 1997. 195. o.). Különleges darabja a magaviselet-kézilyveknek a regényíró Maria Edgeworth és apja, Richard Edgeworth által közreadott *Gyakorlatias nevelés [Practical Education]* (1798) című munka, melyben ez áll: „Azok a nők, akik művelik eszüket, és tudásra, [komoly] irodalomra vágyanak, azoknak az élet elég változatosságot kínál, nincs szükségük kalandra és románra. Megfelelő tárgyak keltik fel érdeklődésüket és érzékenységüket, melyekkel hasznos viselkedésmódot sajátítanak el: igazán megélik a mások által megjátszott érzelmeket, és a boldogságot, amiről a többiek csak ábrándoznak” (Edgeworth, 1798. 298. o.).

Neveléstörténeti kontextusban női szerzőktől is tudunk kritikus hangvételű és filozófiai igényű művekre példát hozni a 18. századi Angliából: Catharine Macaulay *Levelek a nevelésről [Letters on Education]* (1790) című munkája és Mary Wollstonecraft több műve – *Gondolatok a leányok neveléséről [Thoughts on the Education of Daughters]* (1787), *Eredeti történetek [Original Stories]* (1788), *Az emberi jogok védelmében [A Vindication of the Rights of Men]* (1790), *A nő jogainak védelmében [A Vindication of the Rights of Woman]* (1792) – John Locke, Jean-Jacques Rousseau vagy éppen Edmund Burke hatását tükrözi. Mind Macaulay, mind Wollstonecraft egyetértenek abban, hogy a tizenéves leányoknak – a Biblia történeteinek és a tündérmesékén túl – értelmes olvasmányokkal kell időt tölteniük. A főként történészként ismert Macaulay a kortárs Henry Fielding realista regényeit és Cervantes *Don Quijotéjét* ajánlja, miközben olvasás terén – és általában nevelési kérdésekben – nem tesz különbséget leányok és fiúk között; például rigorózan, saját arisztokratikus nevelésének köszönhetően négy nyelv ismeretét várja el az ifjú tanulótól. *Levelek a nevelésről* című írásában radikális és némiképp utópikus módon őszinte és szatirikus olvasmányok tanulmányozását sürgeti, mert csak ezek a regények kérdeznak rá a fennálló valóság fonákságaira, ezek nevelnek kritikus olvasásra, és majd ezek teszik az olvasó tanulót erényes emberré (Macaulay, 1790). Hasonlóképpen a *Gondolatok a leányok neveléséről* című korai művében Wollstonecraft az olvasást a „legértelmesebb elfoglaltságnak” tekinti, ahol a gondolkodást „a képzelet ragyogása” segíti („brilliancy of fancy”) – igaz, nem az érzelmes románcokban, hanem a „kalandos és allegorikus történetekben” (Wollstonecraft, 2014. 49-51. o.).² Az *Eredeti történetekben* a kitalált nevelőnő, Mrs. Mason saját történeteivel, meséivel és paraboláival – saját példáival – oktatja a rá bízott két leányt, majd búcsúzóul örökösen hagyja nekik a történetválogatást. Wollstonecraft megint csak kiemeli, hogy „az olvasás először a szívhez szól, majd az érzéseken a gondolat lesz úrrá, vagyis az értelem megregulázza a képzeletet” (Wollstonecraft, 1906. 54. o.).

² A két női szerző ismerte és elismerte egymást, elküldték egymásnak írásaikat, és Wollstonecraft recenzióban méltatta kortársának történelemkönyvét, ám Macaulay 1791-ben bekövetkezett halála rövidre zárta kettőjük intellektuális barátságát (Taylor, 2003. 48-53. o.; Antal 2018).

Mary Wollstonecraft azon túl, hogy élesen bírálta a felszínes-érzelgős, szentimentális történetek olvasását (Wollstonecraft, 2004. 228–9. o.; Antal 2019), jól látta, hogy nem megfelelő olvasmányok kerülnek a hölgyek kezébe. Saját két regényén túl támogatja (Antal 2020), hogy tanulságos olvasmányok, igényes szöveggyűjtemények készüljenek nők számára, és ő maga is összeállított egy „épületes” olvasókönyvet. Tanulmányomban az olvasás kontextuális bevezetője után Mary Wollstonecraft női olvasóknak készült szöveggyűjteményét elemzem, végig figyelve a válogatás alapelveire és a korban a nők számára elérhető műveltségesszény változására.

A Női olvasókönyv (*The Female Reader*, 1789)

A *Női olvasókönyv* [*The Female Reader*] (1789) első kiadása Mr. Cresswick ékeesszó-lástanár neve alatt jelent meg, aki a bevezetőt és annak nevelést érintő javaslatait is jegyzi; teljes címmel: *Női olvasókönyv: avagy prózai és verses művek gyűjteménye; a legjobb íróktól válogatva és megfelelő fejezetekbe rendezve; az ifjú hölgyek fejlődésére.*³ A válogatás készítője kilétének találgatása csak akkor vetődik fel, mikor Wollstonecraft neve is megjelenik a későbbi kiadáson, illetve maga a kiadó, Joseph Johnson ismeri el, hogy ki volt valójában a „forradalmi” (vö. 1789-es megjelenési dátum), az első, csak nőknek készült szöveggyűjtemény szerkesztője. Moira Ferguson szerint Wollstonecraft nagy valószínűséggel ismerte a közepszerű és homoszexualitása miatt gúnyolt színészt, akinek a neve, hol Cresswick, hol pedig Creswick a korabeli plakátokon, hírekben, és minden bizonnyal találkozott Yorkban, majd később Londonban.⁴ Cresswick – hasonlóan Wollstonecraft-hoz – anyagi gondokkal küzdött, és szónoklat-előadásokat tartott, valamint nyelvrórákat adott (Ferguson, 1983. 461–463. o.). A korban több „népnevelő” szándékú olvasókönyv is megjelent, és híressé vált például William Enfield ilyen jellegű munkája *A beszélő* [*The Speaker*] (1774) címmel. Az Enfield-olvasókönyv sikerén felbátorodva Wollstonecraft összeállított egy női verziót, és bevezetőt írt

3 A szöveggyűjtemény körüli vitáknál rendszerint a londoni British Library példányára hivatkoznak a kutatók. Nekem sikerült a Glasgow-i Egyetem könyvtárának ritka könyvgyűjteményében egy másik, ugyancsak 1789-es példányt olvasnom. Az angol eredeti cím: *The Female Reader: Or, Miscellaneous Pieces in Prose and Verse, Selected from the Best Writers, and Disposed under Proper Heads, for the Improvement of Young Women.* by Mr. Cresswick, Teacher of Elocution. to which is Prefixed a Preface, Containing some Hints on Female Education, printed for J. Johnson, St. Paul’s Church-Yard, London, 1789. Szövegelemző tanulmányomban végig erre az eredeti kiadásra utalok FR rövidítéssel. Az olvasókönyv minden szövegrészlete, ha jegyzetben másként nem jelölt, a saját fordításom. A. É.

4 Moira Ferguson Wollstonecraft barátnőinek írt leveleiben próbált arra utalást találni, hogy az akkor 14 éves lány és a negyvenes férfi személyesen is találkozott Yorkshire-ben (Ferguson, 1983. 467–468. o.). Ferguson közölt elsőként cikket Wollstonecraft elveszettnek hitt szöveggyűjteményének felfedezéséről, majd 1983-ban egy hosszabb tanulmányban összegezte kutatási eredményeit. Az 1978-as cikk teljes hosszában közreadja Wollstonecraft bevezetőjét és négy imáját az olvasókönyvből. Elemzésemben Ferguson későbbi, 1983-as tanulmányára támaszkodom.

hozzá, miközben Mr. Cresswick neve „eladta” a kiadványt. Wollstonecraft korábbi nevelőnői és tanári tapasztalataiból tudta, hogy nagy szükség van a leányok ilyen irányú önképzésére, hiszen a körültekintően válogatott szövegek olvasása során a szókinccs, a beszéd- és kifejezőmód választékossága mellett a szövegértés is fejleszthető. Az 1760-as években elindult az ún. Beszédművészet mozgalom (*Elocution movement*) a disszenterek körében, mely Wollstonecraft szerzővé válásának idejére már igen nagy ismertségnek örvendett. Nemcsak Joseph Priestley, a disszenter tudós pap népszerűsítette a mozgalmat prédikációiban, de a kor írói, többek közt Joseph Addison és Jonathan Swift is támogatták a beszédképesség fejlesztését (Ferguson, 1983. 464–465. o.).

A bevezetőben, melyet O. aláírással jegyez nagy valószínűséggel Wollstonecraft,⁵ szó esik arról, hogy a válogatás leíró darabjai „a tiszta és egyszerű stílus” megtalálására (FR. iv. o.), míg a dialógusok a másokkal megütött helyes hangnem gyakorlására ösztönzik a leányokat. Természetesen, a beszéd mikéntjén túl annak tartalma is fontos, és így a gondolkodásmód is alakítható. Viszont a monoton szabálykövetés nem hatékony a fiatalok oktatásánál; a fárasztó okoskodás helyett a mesék, fabulák és allegóriák hatékonyan működésbe hozzák „a képzeletet, mely az érzésekre hatva a jó szokásokat a hideg érvelésnél és a pusztá szónoklatnál erőteljesebben vési be az elmébe” (FR. vi. o.). A bevezető idézeteiben a már említett neveléskönyvszerző, Dr. Gregory mellett, aki a vallást tartja a nők egyetlen támaszának, Miss Aikin női gondolkodóként és íróként hosszabban fejtegeti, hogy az általánosságokkal foglalkozó filozófia túlságosan elvont módon mutatja be az Istent, akihez így a nők nem tudnak érzelmiileg kapcsolódni (FR. viii-ix).⁶ A szerkesztett válogatásban többek közt a Bibliából és Shakspeare-től (sic!) vett „természetes és megindító” történetek segítik az olvasót önképzésében, gondolkodásában, ízlésében és jellemében formálásában, ahol „az egyszerűség és az őszinteség kéz a kézben jár” (FR. iv. o.).

A bevezető konkrét nevelési tanácsokkal is szolgál a szülőknek, miszerint ne kényszerítsék gyermekeiket hosszú passzusok bemagolására, vagy ha a memóriát szeretnék ily módon edzeni, legalább ne hagyják, hogy nyilvánosan fellépjenek a gyermekek ezekkel az előadásokkal (FR. xi). A papagájként vagy bábként előadott verseket inkább csak családi körben – az édesanyjuknak vagy a nevelőknek – mondják fel, vagy éppen saját magukat ellenőrizték úgy, hogy a megtanult verset vagy szöveget írják le, és vessék össze az eredetivel. Így a leányok írás- és beszédképessége is formálható anyanyelvükön, ám a szövegértés, a kritikus olvasás fejlesztéséhez nem sok gyakorlati támpontot kapunk. Ezzel szemben a női vérmérséklet kontrollja visszatérő gondolatként van jelen Wollstonecraftnál: „ha arra vágysz, hogy barátaid és ismerőseid [viszont] szeressenek, bizonyítsd

5 Johnson kiadójánál gyakran szignálták munkatársai O.-ként a recenziókat, és Mary Wollstonecraft maga is számos rövid írást írt így alá (Ferguson, 1983. 460. o.).

6 John Aikin leánya, Lucy Mrs. Aikinként, illetve Miss Aikinként – illetve Mary Godolphin álnéven – szintén írt nevelési műveket, főként a leányok művelődésére fókuszálva (*Epistles on Women*), illetve híres művek gyerekeknek szánt átíratát adta ki (*Robinson Crusoe, A zarándok útja, Aiszóposz meséi*).

azzal szereteted, hogy kordában tartod temperamentumodat” (FR. xiv) – írja.⁷ A bevezetés zárhlata Wollstonecraft neveléssel foglalkozó írásainak gondolatait idézi, miszerint „felelősségteljes lényeknek alkottak minket, magunknak kell gondoskodnunk fajunkról, és erőfeszítéseket kell tennünk az erényes életre” (FR. xv; vö. Wollstonecraft, 2004. 222. o.).

A válogatás hat könyvében narratív darabok; didaktikus és morális írások; allegóriák és érzelmes passzusok; dialógusok, beszélgetések és fabulák; leíró részek; valamint áhítatos és vallási témákkal kapcsolatos szövegek kaptak helyet. A részeket „nőknek szóló ötletszerű gondolatok” előzik meg, ahol a kor neveléssel foglalkozó szerzőinek – John Gregory, Hester Chapone, Mme Genlis, és J. K. Lavater – írásaiból, illetve azok fordításaiból szemezget a szerkesztő. A női szerkesztő igen látványosan átírja (félrefordítja) két Lavater-aforizmában a maskulin személyes névmásokat femininre.⁸ Az 1780-es évek végén Wollstonecraft együtt dolgozott a svájci festő Henri Füselivel a fiziognómus és filozófus Lavater esszéinek és aforizmáinak angol nyelvű fordításán. A fordítás végül 1788-ban *Az ember aforizmái* [Aphorism on Man] címmel Füseli neve alatt jelent meg, vagyis nem csak az *Olvasókönyv* az egyetlen, ahol eltűnik a nő neve a borítóról. Mindenesetre a női (fordítói) hang itt erőteljesen megjelenik a hangsúlyos női névmással (*she* a *he* helyett), majd az „O.” aláírást szerzőként használó Wollstonecraft még megjegyzést is fűz az idézett gondolatok némelyikéhez. Ugyan nyílt vitatkozásról nincs szó, inkább továbbgondolja, értelmezi vagy éppen árnyalja a felvetéseket. Amikor Gregory a női modor „egyszerűségét és természetességét” tartja kívánatosnak, O. – némi gúnnyal – hozzáfűzi, hogy

[a] temperamentum kordában tartását célzó állandó figyelem kedvességet és szerénységet eredményez, mely minden alkalommal megnyilvánul, és nem azért „hogy, észrevegyék a férfiak”. A szelíd lelkiület józan ész és elhatározás kérdése; és össze nem téveszthető az elme gyengeségeivel, a közömböséggel és a félénkséggel, melyet gyakran a jó természet ismérveinek vélnek. (FR. 3. o.)

Ez az a hang, melyet már jól ismerünk a korábbi művekből, és ez az attitűd csúcspodzik ki az 1792-es főműben. A megjegyzések két O.-idérete – a fentebbi és a szolgálkkal való bánásmódra vonatkozó – Wollstonecraftnak a *Gondolatok a leányok neveléséről* (Wollstonecraft, 2014. 50–52. o.) művéből való. Ugyan ez

7 A temperamentum kérdése nem véletlenül foglalkoztatta annyira a szerzőt: Wollstonecraft egész karrierjét végigkíséri indulatossága és hevesége. Több életrajzírójánál olvashatjuk, hogy már tizenévesen képes volt „viszonytalan” barátságokba belebetegedni, felületes ismeretségeket komolyan venni, majd később szerelmi bánatában kétszer is öngyilkosságot kísérelt meg. Lásd erről Claire Tomalin (1992).

8 Az eredeti kiadásban feltűnt „félrefordítást” megerősíti a *Női olvasókönyv* 200 évvel későbbi kritikai kiadása (vö. Wollstonecraft, 1989. 68–69. o.). A kritikai kiadás jegyzetében a szerkesztők végigvizik azt a kutatómunkát, amire én is vállalkoztam, ám jelen tanulmányban céloim a kötet korabeli nóvumának bemutatása, nem pedig annak 20. századi kontextualizálása volt.

az írás még konzervatív szemléletű, de már látszik, hogy honnan hová tart, és később milyen irányba alakul a szerző gondolkodása.

A bevezető gondolatokban a kor nőneveléssel foglalkozó kézikönyveinek szerzőitől sorakoznak a női erények: a szerénység, alázat, kedvesség, józnlás, társasági modor, némi (de nem túl sok) humorérzék; melyeket egy-két közmondás és általános meglátás követ a józanság és a bölcsesség (férfiúi) erényéről. Valamint helyet kap még egy passzus Wollstonecrafttól, ami teljesen elüt a korábbiak frázisszerű és annyira visszafogott stílusától. O. megint őszintén személyes sérelemként hozza fel, hogy milyen kiábrándító, mikor valaki a bevett közhelyeket pufogatja John Milton, Alexander Pope vagy éppen William Shakespeare nagyságáról, és ez megint idézet saját neveléssel foglalkozó kézikönyvéből, a *Gondolatokból*:

Rosszul vagyok, ha Milton fennköltségéről, Pope könnyed harmóniájáról vagy ha Shakespeare eredeti, tanulatlan zsenialitásáról hallok. Ezeket a felületes megjegyzéseket azok teszik, akik semmit nem tudnak a természetről, és nem mélyültek el az említett szerzők szellemiségében, nem értik őket. (FR. 8. o., vö. Wollstonecraft, 2014. 52. o.)

Látható, hogy Wollstonecraft pontosan a közhelyszerű kijelentések ellen szólal fel, melyek nélkülözik a kritikai gondolkodást és az odafigyelő szövegértést – a komoly *olvasatot* magát.

Az első könyvben, az elbeszéléseknél a szelekció szempontjai nem teljesen világosak. A 18. századi folyóiratokból, a *Mirror*ből, a *Rambler*ből, a *Spectator*ből és a *World*ből vett részletek szerzője ismeretlen, és női szerzőktől nem válogattak be írást. Nem mindegyik történet szól leányokról leányoknak; a bibliai József történetében a testvéri kapcsolatokon van a hangsúly, és a *Spectator* újságból idézett, egy angol ifjú által kihasznált indián lány, Yarico történetét sem könnyű értelmezni (*Inkle és Yarico története*). A két záródarab – Amerika felfedezéséről és az emberi kultúrtörténetről – általános, ismeretterjesztő jellegű; igaz, az utóbbi a műveltség és a jómodor dicséretével előremutató és nevelő célzatú. A nyitó La Roche-történet (*Mirror*) megható apa-lánya történet, mely még a racionális filozófus elbeszélőt is meghatja. Kétségtől a nevelő célzatú darabok a legjobbak (*World*) – az egyik egy fabula a haszontalanságok, a divat és a luxuscikkek hajszolásának értelmetlenségéről, a másik a női viselkedés végleteit karikírozza két leánytestvér példáján keresztül:

Ha udvarlói akadnak, pontosan tudom, mi fog történni: az idősebb elveszíti majd azzal, hogy túl hamar mond neki *igent*, a fiatalabb azzal, hogy túl gyakran mond neki *nemet*. Ha feleségek lennének, az egyik túl elhamarkodottan próbálna a férje kedvében járni, a másik túl kelletlenül tenné ezt; ha gyermekeik lennének, az idősebb leányai fiúkkal és üveggolyókkal játszanának, a fiatalabb fiai pedig babákat öltöztetnének ifjú hölgyekkel. (FR. 36. o.)

A legerőteljesebb hangú darab Samuel Johnson folyóiratából való (*Rambler*), ahol egy Victoria nevű nő beszél arról, hogy fiatalon ünnepeelt szépség volt, majd betegsége során elveszti természet adta adományát. A kétségbeesésből a kiutat a művelődés jelenti, amely a megírt levél stílusából és utalásaiból is érződik. Ahogy Euphemia, az okos barátnő mondja, „úgy tekints magadra, Victoria, mint aki tudni, gondolkodni és cselekedni született; ébredj fel melankolikus álmodból a bölcsességre és a jámborságra; meglátod, vannak a szépségén kívül egyéb más igézetek, és a bolondok dicséretén túl más örömök is érhetnek” (FR. 47. o.).

A második könyvben didaktikus és moralizáló részleteket gyűjtöttek össze a szerkesztők. A merítés részben megint a kurrens napilapokból történt: több esszét a *Spectator*ból vettek át, de az *Adventurer* és a *Connoisseur* is megjelenik egy-egy szöveggel. A bibliai passzusok mellett a kor szerzőitől – Hugh Blair, Samuel Johnson és William Cowper (ő versekkel) – szerepelnek idézetek, ám a számomra fontosabb, hogy a nőknek készült neveléskönyvekből vett közléseknél női szerzők is megjelenjenek: Gregory mellett Mrs. Chapone, Miss Talbot, Lady Pennington és Mrs. Timmer. Wollstonecraft egy, pontosabban két szöveget jegyez; az egyiket a saját neve alatt, a másikat az *Eredeti történetek*ből, a szerző megnevezése nélkül.⁹ A rész tematikáját tekintve az első nyolc szöveg a női megjelenéssel, az öltözködéssel és a divattal foglalkozik. A *Spectator* egyenesen a „női elme gyengeségét és alacsony iskolázottságát” látja abban, hogy a női nem tagjai odavannak a felesleges cicomákért, díszekért (FR. 54. o.). Az önismeret hiánya oda vezet, hogy a feltűnő ruhakölteményekkel a nők a tömeg figyelmét kívánják felkelteni ahelyett, hogy a kevesek őszinte barátságát keresnék; ugyan az egyszerűség és a tisztaság érték, ám a nők legerősebb szenvedélye „a tetszeni vágyás” (FR. 58. o.). A korban csinosnak lenni művészet, és míg a mosoly és a szimmetria elegáns, a homlokráncolás, a fintorgás főbenjáró bűnnek számít, aztán John Milton Éva-leírásából (*Elveszett Paradicsom*) megtudjuk, hogy „az erények újabb finomságot kölcsönöznek a női nemnek, megszépítik szépségét” (FR. 59. o.). Az újságokból vett részletek zárata szerint: „Emlékezzünk rá, hogy senki nem lehet a Gráciák tanítványa, hacsaknem az Erény iskoláját járja; és az, aki bájos szeretne lenni, annak előbb meg kell tanulnia jónak lenni” (FR. 62. o.). Ha belegondolunk, hogy a kor folyóiratai viszonylag széles olvasóközönséghez eljutottak, el kell fogadnunk, hogy a nőkről kialakult vélemény formálásában nagy szerepet játszottak, miközben tükrözték a kor elgondolásait. A divat kapcsán Wollstonecraft, illetve az *Eredeti történetek* nevelőnője, Ms. Mason az öltözet egészére, annak egyszerű és letisztult eleganciájára helyezi a hangsúlyt. Míg „a csekély értelmű nők a díszítésekben lelik örömeiket”, addig az okosabbak tudják, „a szövet csak a testet fedi, mely az elmét rejti” (FR. 63–64. o.; Wollstonecraft, 1906. 48–49. o.).

Az értelmes elfoglaltságok és a tétlenség elkerülése érdekében a hölgyeknek ifjú koruktól meg kell ismerniük a helyes szokásokat, és követniük kell a jó

⁹ A szöveggyűjtemény legvégén a Joseph Johnson kiadó más, ifjak számára készült kiadványait reklámozzák, és itt – vallási és morális könyvecskék után – az *Eredeti történetek* részletes tartalomjegyzékkel, fejezetcímekkel szerepel a szerző nevének megadása nélkül. Vö. „Books for the use of young persons” (FR. függelék).

gyakorlatokat. A női szerzők kiemelik a könyörület, a másokra odafigyelés fontosságát, amit otthon kell elsajátítani. Ahogy a *Jótekonyság gazdasága* (*The Oeconomy of Charity*, 1787) című művéből vett idézetben Mrs. Trimmer írja, „a jótettek otthon kezdődnek”, például azzal, hogy „az anyák maguk dajkálják és szoptatják gyermekeiket” (FR. 71. o.), hiszen a természetes neveléshez ez is hozzátartozik, és Rousseau ajánlására ezt a nézetet Mary Wollstonecraft is elfogadja (vö. Rousseau, 1997. 12–15. o.; Wollstonecraft, 2004. 208. o.). A tunya, lusta elme a nehézségeknél megakad, és beéri felszínes tudással, míg a komolytalan elme apróságokkal foglalja el magát Lord Stanhope Chesterfield gróf filozofikus összegzése szerint, melyet a fiának írott leveleiből idéznek (*Letters to His Son*, 1774) (FR. 75–76. o.). A helyes szokások és értékes elfoglaltságok megtanulása mellett a nőktől elvárt viselkedési normákról szól több írás. A nevelési kézikönyvek központi tézise, hogy a nőknek meg kell tanulniuk kordában tartani vérmérsékletüket; itt bibliai idézetek (*Példabeszédek könyve*, Márk, Máté intelmei) erősítenek rá a gyermekektől elvárt engedelmesség és általában az alázatosság erényére. Miss Talbot kevésbé biblikus hangot üt meg, mikor az udvariasság és az ízlés szerepét járja körül a vérmérséklet kérdésében:

Az ész és a jóindulat kordában tartja a temperamentum minden szokatlanságát, amely engedelmeskedik nekik, és így rákényszerül arra, hogy saját magát formálja a szokás és a divat különleges elvárásai szerint, ha ezzel bármilyen mértékben elnyerheti az emberek meglegedettségét és jó véleményét; tehát figyelmesen alkalmazkodva követi az emberek véleményét, amíg az összeegyeztethető az erény és a vallás magasabb kötelezettségeivel. (FR. 84. o.)

A női magaviselet természettől fogva meghatározó velejárója az érzékenység, ám ez távolról sem kell, hogy érzelgősséggel és affektálással (*affectation*) járjon együtt. A korban a nők pontosan ez utóbbi túlzásokkal próbálták hatást elérni, gyengébbnek látszani. Mrs. Chapone szerint is az érzékenység természetesnek hat, amíg az ész és az erkölcs kontroll alatt tartja azt. Az igazi érzelmek tettekre, jó cselekedetekre sarkallnak, míg a haszontalan érzelgősség magáért való modorosság, természetellenes és kerülendő. Leányának írt tanácsaiban (*The Lady's New Year's Gift: or Advice to a Daughter*, 1688) George Savile, Lord Halifax hozzáteszi, hogy ha „a hiúság az anya, az affektáltság az ő szeretett leánykája” (FR. 91. o.) – felhívnam a figyelmet, hogy a hiúság (*vanity*) bűne egyébként nemtől független. Blair pedig a tettetés, a színlelés (*dissimulation*) szégyenteljes szokásáról értekezik; ő is általános, nem csak nőkre jellemző jelenségként írja le a hazugsággal határos viselkedési hibát. Ezen a ponton érdemes felütnünk dr. Johnson szótárát, ahol az *affectation* (affektáció) általánosabb értelemmel bír, „mesterkelt magatartás megnyilvánulása”,¹⁰ és így már érthető a modorosság, a hiúság és a tettetés nem nélküli tematizálása.

¹⁰ Vö. „The act of making an artificial appearance”. Johnson, Samuel: „Affectation,” *A Dictionary of the English Language: A Digital Edition of the 1755 Classic by Samuel Johnson*, edited by Brandi Besalke. <https://johnsonsdictionaryonline.com/affectation/>.

Az ízlésről szóló részlet James Ussher 1767-es *Clió*jából való (*Clio, Or, a Discourse on Taste: Addressed to a Young Lady*), ahol az igazság és az erény elválaszthatatlannak, „az igazság az ízlés géniuszaként az egyszerű szépség lényegében, a szellemességben (*wit*), az írásban és a szépművészetekben jut kifejeződésre” (FR. 100. o.) – és a zenében, teszi hozzá dr. Gregory. A második könyv egyik utolsó témája a (női) beszédesség, locsogás kritikája egy szellemes postakocsi-epizóddal, ami inkább narratíva, mint moralizáló darab. Az utolsó szövegek kapkodva a levélírás stílusát vagy éppen az olvasmányok körületekintő kiválasztásának kérdését vetik fel a mohóságot ostromozó bibliai szöveg és az igazi örömről szóló írás szöveggörnyezetében. Ez utóbbi Seed egyik prédikációjából való,¹¹ ahol a legfőbb öröm forrása, ha a szeretet és a kedvesség természetes kiáradásával „embertársaink boldogságát segítjük elő” (FR. 118. o.).

A harmadik, leghosszabb könyvben az allegorikus és patetikus, főként irodalmi szövegrésztleteket olvashatjuk. Bár ezen a ponton a lelkes olvasó elgondolkodik, hogy a kontextusból kirángatott töredékek vajon mennyiben nevelik értő olvasásra az ifjú leánykákat. Így válik értelmezhetővé a bevezetőben felvetett ötlet, hogy az egyes írásokat tanulják meg a fiatalok, és valójában a memória edzésére használhatók ezek a passzusok. A könyvben túlsúlyban vannak a bibliai részesetek, Shakespeare drámáiból vett idézetek és a költői művek. A nyitódarab egy *Guardian*-esszé, melyben a szerző elképzei, miket mondhatnának a nők életpályájukról haláluk után, mikor eldől, pokolra vagy mennybe jutnak-e; pontosabban vagy az Erebus, vagy az Elysium vár rájuk, mivel keleties-mitikus a keret (*A Vision*). Világos érvelésű a fabula, és valószínűleg nem okoz meglepetést, hogy a kártyázással, intrikával vagy éppen semmittevéssel időt töltő nők elkárhoznak – sőt a nyomaték kedvéért még meg is csúnyulnak –, míg a jó feleségek, odaadó anyák és önfeláldozó matrónák megdicsőülnek, vonásaik megfiatalodnak, megszépülnek (FR. 123–125. o.). Az *Adventurer* Carazan története a dickensi Scroogekaraktert vetíti előre, aki hihetetlenül fősvény, de álmában a kárhozat sötétje és borzalma ráébreszti jellemhibájára, majd jólelkű, önzetlen emberré válik. Egyszerű az üzenet, és élvezetes a történet, megint csak a keleti háttér miatt. William Cowper, akitől számos verset válogattak be a szerkesztők, Alexander Selkirk érzéseit közli rímes sorokban. Selkirk tengerész hajótörötként öt évet töltött egy lakatlan szigeten, és naplója Daniel Defoe *Robinson Crusoe*-jának is egyik forrása. A következő megint egy allegorikus folyóiratesszé a *Rambler*ből, egy álomleírás, melynek a témája ugyancsak az élet mint utazás (egyszerű címmel, *An Allegory*). A senecai felütést követően az élet ködös tengerén a hajót az Ész kormányozza, míg az Öröm szikláinak rendre fenyegetést jelentenek. Nem számít, hogy valaki mennyire figyel a veszélyekre, a cinikus végkövetkeztetést idézve: „Az egyetlen előny, melyre az óvatosak az óvatlanokkal szemben szert tesznek az Élet hajóútnán, az az, hogy később és igen hirtelen süllyednek majd el” (FR. 137.

11 A szöveggyűjtemény számos rövidítését kutatni kellett. A Seed utalás egy 1824-es válogatáshoz vitt, amely nagy eséllyel másolta Cresswick és Wollstonecraft munkáját. Lásd Vicesimus Knox (1824): *Elegant Extracts: Or, Useful and Entertaining Passages in Prose*, J. G. Barnard, London.

o.). Miss Aikintól a száanalom allegorikus történetét közlik, ahol a jóképű Szerelem és a csodaszép Öröm egymásnak rendelt párosából a Szerelem az igen előnytelen külsejű Fájdalommal egyesül, és ebből a frigyből születik meg a Száanalom. A Száanalom, anyjához hasonlóan, nem különösebben szép, de apjától örökölte a szerethetőség tulajdonságát. Szerencsére mindkét allegorikus nőalak halandó, így haláluk után a halhatatlan Szerelem rátalálhat az ő örökéletű Örömére. Nem tudom, milyen tanulság levonását várhatjuk egy ilyen írásból, és nem bocsátkoznék pszichológizáló olvasatba.¹²

A harmadik könyv következő blokkjában bibliai történetek szerepelnek. Eszter története és Pál epheszoszi látogatása (*Ap. Csel.*) mellett Jézus életéből vett részletek serkentik gondolkodásra az ifjú olvasókat. Vagy inkább elborzasztják, hiszen nem világos a szerkesztők koncepciója: vajon Lázár feltámasztása, Krisztus magányos vívódása a Getszemáni kertben, majd kereszthalála milyen üzenetet hordoz? Vagy ezen szövegek is memorizálásra valók? A Máté (ami valójában Lukács) evangéliumából vett idézet szerint:

A népnek és az asszonyoknak nagy sokasága követte őt, akik jajgattak és siratták őt. Jézus pedig feléjük fordulva ezt mondta nekik: „Jeruzsálem leányai, ne engem sirassatok, hanem magatokat és gyermekeiteket sirassátok; mert jönnek majd olyan napok, amikor ezt mondják: Boldogok a meddők, az anyaméhek, amelyek nem szültek, és az emlékek, amelyek nem szoptattak! Akkor majd kiáltani kezdik a hegyeknek: Essetek ránk! – és a halmoknak: Borítsatok el minket!” (*Lukács 23:28–30, idézve FR. 152. o.*)

Krisztus kereszthalála után ószövetségi passzusok szólnak az ember tudatlanságáról és Isten hatalmáról (*Jób könyve, Ézsaiás*) Biblia ihlette kortárs versbe-
tettekkel tűzdelve. James Thomson a mező liliomainak boldogságáról áradozik (vö. *Máté 6:28*), míg Edward Young a haldokló barátokhoz szól az örök élet ígéretével. Itt már sejthető, hogy a hit adta halhatatlanság lenne az, amit az ifjú elméknek megérteni vagy megérezni illene, ám szerencsétlen a szövegválasztás, és egyáltalán nem fiatalokhoz szóló a hang. Kivéve az Aikin családhoz tartozó Mrs. Barbauld két rövid, *Himnusz a halálhoz (Hymn on Death)* és *A feltámadásról (On Resurrection)* című esszéjénél, mivel a kiegészítő lábjegyzet szerint „ezek a rövid költői darabok gyerekeknek íródtak, akik nem értékelik azok szépségét. Az egyszerű ízlésű olvasók kedvéért válogattuk be ezt a két írást, hogy fiatal elméjükben összekapcsolják azokat a vallásos érzülettel” (*FR. 166. o.*). Az első darabban az elmúlás képeit kapjuk: a fa, a rovar, az ember halandó; „mindennek,

12 Az allegória forrása egy válogatáskötet, melynek szerzője John Aikin és testvére, Anna Laetitia, a későbbi Mrs. Barbauld, aki fivéréhez hasonlóan disszenter körökben forgott, és korában elismert író. Mrs. Barbauld igen művelt, több nyelven értő nőként hatással volt kora szerzőire (Maria Edgeworth, William Blake, William Wordsworth), és nagy hangsúlyt fektetett a gyermekek nevelésére, nekik állított össze könyveket (*Lessons for Children, Hymns in Prose for Children*).

ami teremtett, el kell pusztulni, mindennek, ami született, meg kell halnia” (FR. 164. o.). Erre válaszul a másikban az új élet lehetőségeiről ír a szerző: tavasszal a virágbimbók kipattannak, a bogarak előmászhatnak, és az ember is képes megújulni, mert „Jézus legyőzte a halált. Halhatatlanság gyermeke, ne gyászolj hát tovább” (FR. 166. o.). Szinte biztosra veszem, hogy az ifjú olvasóban – a „halhatatlanság gyermeke[ként] (*child of immortality*)” megszólítva – ezen utolsó mondatok mélyebb nyomot hagynak, mint a komor bibliai passzusok.

Az örök élet tematizálását követően újabb bibliai részletek jönnek, ezúttal az utolsó ítéletről (*Máté, Jelenések, Ézsaiás, Jeremiás, Zsoltárok*). Az isteni kegyelemről szóló rövid passzust két híres apa-fiú kapcsolat bemutatása zárja: Izsák és Jákob története, ahogyan a fiú csellel kapja meg apja Ézsauak szánt áldását, illetve Dávid király sirámain olvashatjuk Absalom halálakor. Megint csak felötlök az elemzőben, hogy hogyan találtak ezek a szövegek utat a fiatal lányok lelkéhez, szívéhez, netán eszéhez. Viszont ugyanitt a Zsoltárokból idézett „Zsidók sirámai fogságukban” részletet egy Mrs. Barbauld-bekezdés követi, mely tükrözi az író nő fogékonyágát a kor társadalmi és globális problémáira, ugyanis a szerző – a többi radikális disszenter íróhoz és gondolkodóhoz hasonlóan – nyíltan felemelte szavát a rabszolgatartás ellen:

Néger nő, te, aki fogságban sínylődsz, és beteg gyermeked siratod:
bár senki nem lát téged, Isten lát; bár senki nem szán meg, Isten megszán;
emeld fel a hangod kétségbeesett és elhagyott [lélek]; szólj hozzá rabságodban, és ő biztosan meghall téged. (FR. 171. o.)

Ügyesen elrejtett és fontos mondat ez világos nevelői szándékkal mind a szerző, mind a szerkesztő(k) részéről.

A bibliai blokkot a Shakespeare drámáiból vett dialógusrészletek követik. Pontosabban dialógusfoszlányok ezek, a kontextusból kiragadva, a drámák címének megadása nélkül. Azt gondolhatjuk, hogy kötelező érvényű volt ismerni a „Shakespeare összest”, de ez korántsem volt általános. Cresswick színészként jól ismerte a 18. századi színpadon még mindig előadott darabokat, és az előkelő családok könyvtárában ott sorakoztak a drámaíró művei. Ám ifjú hölgyek számára tiltott olvasmány volt a legtöbb (szinte mindegyik) Shakespeare-darab, ahogy erről az Edgeworth-kézikönyv is nyilatkozik (Edgeworth, 1798. 343. o.). Számos haladó szellemű nőtársához hasonlóan – például Hannah More, Hester Chapone és Anna Jameson mellett – Wollstonecraft is fontosnak tartja Shakespeare műveinek ismeretét, és kiáll a szerző nehéz, de tartalmas műveinek ismerete mellett: a *Női olvasókönyv* mintegy 15 százalékát teszik ki a Shakespeare-művekből vett részletek (Wolfson, 1999. 197. o.). A *Lear király* és a *János király* brutális jelenetei, nevezetesen a vak Gloucester (itt *Gloster) öngyilkossági kísérlete, Lear megőrülése és bebörtönzése szeretett Cordéliájával, valamint az ifjú Arthur megvakítása és öngyilkossága nem azok az epizódok, melyeken keresztül a szülő-gyermek kapcsolatát tanulmányozni érdemes. Igaz, Cordelia és Lear őszinte egymásra találása megható, ám a királydrámák bemutatásának sorát a *Macbeth* zárja, és

egyértelműen Lady Macbeth karaktere áll a középpontban – a nő ambiciózus vérszomja, bűntudata, örülete majd halála. Macbethnek a halálhírré elmondott monológja a shakespeare-i világ filozofikus összegzése is lehetne:

Az élet: árny,
Mely jár-kel; egy szegény komédiás,
Ki egy óra hosszant tombol és dühöng,
Azzal lelép, s szava se' hallatik;
Mese, mit egy bolond beszél, teli
Hangos dagálylyal, – ám értelme nincs! (idézve FR. 208. o.)¹³

Az allegóriák és nagy érzelmek könyvét versek zárják: egy skót ballada, Charlotte Smith költőnő két szonettje, Miss Aikin játékosabb verse, Beaumont és Fletcher 17. századi ünnepelt drámaíró szerzőpáros tragikus szerelmi balladája, az újságíró-szerkesztő Richard Steele komor dala és William Shenstone *Haldokló gyermek* (*The Dying Kid*) című narratív költeménye. A záródarab John Aikin és testvére, Anna Laetitia válogatásából egy gótikus Csipkerózsika-történet, melyben a bátor Sir Bertrand egy sötét várkastély mélyén csókjával felébreszti a koporsóból kikelő hölgyet, ezzel megtöri az átkot, és pazar ünnepség közepén találja magát. A szöveggyűjtemény részlete itt ér véget, a hölgy szavait már nem olvashatjuk – ez így van az eredetiben is, szándékosan ráerősítve a gótikus borzongásra és ráhagyatkozva az olvasó képzeletére.

A negyedik könyv dialógusokat, beszélgetéseket és meséket (*fables*) közöl. Az első blokk vígjátékokból vett részleteinél először – a forrásmű megadása nélkül¹⁴ – a házaspár Lord és Lady Townly válásának előzményeiről olvashatunk (Colley Cibber, *The Provoked Husband*, 1728): a feleség túlköltekezik, szórja a pénzt, és csalfa, így a különköltözés után a férj az asszonytartás szükséges költségeit állja, de semmi többet (FR. 230. o.). Hugh Kelly 1768-as komédiája, a *Hamis tapintatosság* (*False Delicacy*) családi jelenetében az éppen udvarlójával megszökni készülő leányt győzködi apja arról, hogy maradjon otthon, vele. Mikor az apa kitagadással fenyegetőzik, de odaadja a lányának a neki szánt örökséget, a lány végül meggondolja magát. Richard Steele *Tudatos szerelmesek* (*Conscious Lovers*, 1722) című komédiájából a fiatalok életteli és udvarló beszélgetése is tanulságos olvasmány. Erről a három szövegről elmondható, hogy valóban helyük van egy, az ifjú hölgyeknek szánt olvasókönyvben – divatosak, ismertek, és talán a bemutatott élethelyzetek komikus bemutatása segíthet a lányoknak a későbbiekben.

A 18. századi vígjátékok után Shakespeare könnyedebb drámáiból kapunk

13 William Shakespeare: *Macbeth*, fordította Szász Károly. <https://mek.oszk.hu/04500/04585/html/magyar.htm>

14 Nyilvánvalóan mindhárom vígjáték sikerdarab volt a korban, és Cresswick színészként nem gondolta, hogy meg kell adni a forrásműveket. Ez a „slendrián” forráskezelés a nevek elírásával és a helyesírási hibákkal együtt jellemző a kor könyvkiadására. Kedvencem a gótikus Sir Bertrand-történet felütése, ahol az erdő szó, *woods*, **woulds*-ként szerepel az eredetiben, itt pedig korrigálva **wolds*-ként (FR. 221. o.).

válogatást: az *Ahogy tetszikből*, *A viharból* több részletet és a *Cymbeline*-ből. Főként szerelmespárok évődését olvashatjuk, ám egyik vígjáték sem egyszerű történetvezetésű darab; a drámák tényleges ismerete nélkül igen nehéz megérteni az álruhás lányok céljait, az apa túlféltő gondoskodását a „szép új világból” érkezőkkel szemben, és *Cymbeline* álöngyilkosága is talányos. A szöveggyűjtemény szerkesztője talán arra is gondolt, hogy az egyes részletek nyelvezetének tanulmányozása mellett azok felkelthetik a lányok érdeklődését, és elolvassák majd az egész művet. *A vihar* varázsló Prosperója a legszebb és legismertebb shakespeare-i sorok közlője:

[...] Semmi baj sincs:
a játék véget ért. Színészeink,
mondtam, mind szellemek; most szétoszoltak
a levegőbe, a híg levegőbe:
s mint ez az anyagtalán látomás,
a felhő-sapkás tornyok, paloták,
a szép templomok, sőt maga a föld,
és rajta minden, föloldódik egyszer
és mint ez a ködből lett maszkabál,
nyomtalan elszáll. Mert olyan szövetből
készültünk, mint az álmok: kis életünket
a mély alvás köríti. (idézve FR. 263. o.)¹⁵

A vígjátékok után John Milton *Elveszett paradicsom*ából Ádám és Éva beszélgetése következik, ám, sajnálatos módon, a tördelésben nem látszik, hogy mikor ki beszél.¹⁶ Az idézett „dialógusban” Ádám dicséri az Urat, Éva pedig engedelmesen helyesel urának ebben a tökéletes hierarchiában. A részlet – némi wollstonecrafti ironikus csavarral – remekül bemutatja Milton stílusát, valamint a rá és korára oly jellemző szexizmust. Az esti Éden képei után az állatoknál maradunk, mert állatokról szóló fabulák jönnek sorban: a színeváltó kaméleonról, a gyémántot lenyelő verébről (itt inkább a madarat kedvelő, majd elpusztító nőről szól a történet), a majmokból lett piperkőcökről; a büszke szentjánosbogárról, akinek csillogása lesz a veszte; és végül a felfuvalkodott libáról, aki szépnek tartja magát, míg nem találkozik a hattyúval. Az első három mese szerzője James Merrick, az utolsó kettőé Edward Moore, aki mesegyűjteményt adott ki hölgyeknek.¹⁷ Még kettő fabulát olvashatunk a komolyabb zárlat előtt: a különféle tűk – hajtű, biztosítótű, varrótű és iránytű – verses beszélgetése azok hasznosságáról John Gaytól; a méhek meséje az életet habzsoló, meggondolatlan epikureusról, aki belefulladás a nektárba, és az óvatos filozófusról, aki csak belekóstol a mámorba

15 Lásd William Shakespeare: *A vihar*, fordította Fábri Péter. <https://mek.oszk.hu/00400/00483/00483.htm>

16 Vö. John Milton (1989): *Paradise Lost*, 4. könyv, 598–680. sorok, Penguin Books, London.

17 Vö. Edward Moore (1782): *Fables for the Female Sex*, printed by Fr. Amb. Didot, Paris.

(FR. 288. o.).¹⁸ Az *Adventurer* életképe a leánytestvérek civódásáról szól, ahol a 19 és 17 éves jólnevelt és jómódú ifjú hölgyek Shakespeare *Szentivánéji álom* című darabja egyik jelenetének értelmezésén, a szerelem mibenlétén vesznek össze, és a vita eldurvulását az jelzi, hogy először „testvérnek” (*sister*) szólítják egymást, majd „kisasszonyként” (*Miss*) szólhatnak egymáshoz, és eljutnak a távolságtartó „hölgyemig” (*Madam*). Remek kis írás arról, hogy az illendőség milyen köröket húzott a fiatal lányok köré, és hogy a jómodor mi mindenre megtanította a kor leányait. Arról nem is beszélve, hogy a lányok irodalomról vitáznak, olvasmányélményük adja a játékos civódás alapját. A könyv zárásaként Mary Wollstonecrafttól olvashatunk az *Eredeti történetek*ből, ahol a nevelőnő Ms. Mason az igazságról beszél a rá bízott két tizenéves lánynak. A lányokat füllentésen kapta, és ennek kapcsán mondja el, hogy a hazugság bűn, jellemhibává válhat. Ezzel szemben „az erényes ember tiszteli magát”, és „tiszteli az igazságot”, ahogy ezt a nevelőnő saját magaviseletével nap mint nap bizonyítja tanítványainak (FR. 292–293. o.; Wollstonecraft, 1906. 18–21. o.). Az érthető és világos példabeszéd után a hazugok, Anániás és Szafira haláláról szóló bibliai horrortörténet zárja a „beszélgetések” könyvét, amelyben az isteni ige lesújt, és agyoncsapja a két hazugot (lásd *Ap. Csel.* 5:1–11).

Az ötödik könyv válogatása a leíró darabokat gyűjti egybe. David Hume és William Robertson egy-egy királynő portréjával indít, ahol Hume kiemeli Erzsébet királynő erőteljes kisugárzását és híres önuralmát, mely képessé tette, hogy másokra hatással legyen, és másokat irányítson. Ugyanakkor női mivoltában „nehezen képzeljük el őt feleségként és szeretőként; miközben uralkodói kvalitásait, néhány kivételtől eltekintve, megkérdőjelezhetetlen csodálat és elismerés illeti”, miközben Stuart Máriát a szerző elegáns, szép nőként értékeli: „Inkább szeretetreméltó tulajdonságokkal volt felvértezve, nem olyan tehetséggel, amit csodálunk; kellemes nő volt, nem kiváló uralkodó” (FR. 297–298. o.). A történelmi nőalakok bemutatását követően Laurence Sterne regényírótól egy, a hiúságról (*vanity*) szóló passzus, majd egy *Spectator*-részlet következik az égitestek és a kozmikus időfogalom tudományos, de közérthető tárgyalásával. A leíró jelleget igencsak tágan értelmezte a szerkesztő (vagy a szerkesztők), mivel a prózai szövegrészek után verseket olvashatunk: egy himnuszt, William Cowper több természetleíró és az állatokat bemutató költeményét. Ez utóbbi témához illeszkedik John Gregory írása, amelyben az embereket és az állatokat hasonlítja össze. A szerző a felvilágosodás korának szellemében a racionalitást, a logikus gondolkodást és a jelentőségteljes beszédet az ember sajátjának tekinti, bár nem vitatja el az állatok értelmi képességeit. Az érzelmek és az ösztönkésztetések összevetése kapcsán a nevetést, a képzeletet,

18 A forrásmű hiányzik, ám némi kutatással kideríthető, hogy Robert Dodsley Aiszóposz mesegyűjteményéből van a fabula. Az is kiderül, hogy Wollstonecraft és Cresswick a bevezetőben dicsért Enfield-könyv mellett Scott szöveggyűjteményét is használhatta: a méhek meséje nagy valószínűséggel onnan kölcsönzött, ám ott szerepel az eredeti forrásmű is. Nem számottevő az egyezés, és Scott válogatása irodalmibb, alaposabb. Lásd William Scott (1784): *Lessons in elocution: or, A selection of pieces in prose and verse, for the Improvement of Youth in Reading and Speaking, as well as for the Perusal of Persons of Taste*, printed for C. Elliot, Edinburgh.

a tudományokat és a művészeteket, illetve az azokhoz társított örömet tekinti az ember sajátjának – „a morális érzék[kel], és a vallás, valamint a társasági élet nyújtotta boldogság[gal]” együtt (FR. 309. o.).

A versblokkban költőnők alkotásai is helyet kaptak, így olvasható itt Miss Carter természetverse egy zord, éjféli viharról, míg Miss Aikin két rövid versében a női karaktert elemzi, és a nőknél „a finom modort” (vö. *gentle manners*) és a gondolkodás egyszerű, őszinte (*artless*) és kedves formáit emeli ki (FR. 330–331. o.), és az „Egy hölgy kézírásáról” versben is a női önkontrollt dicséri (FR. 332. o.). Ezen a ponton érdemes összevetnünk Miss Aikin nőképét a kor-szak híres költőinek szintén nőkről szóló verseivel, mivel számos hasonlóságot találunk. Cowper verseiben a nőalak ugyancsak gyöngéd, csendes, odaadó, és az otthon melegének angyali őrzője. Thomson pedig egyenesen természetellenes női hóbortnak tekinti a lovaglást, hiszen ez a férfias szórakozás egyáltalán nem illik a szebbik nemhez. A reprezentatív válogatásból is látszik, hogy a kor természetköltői mit is tartottak a *női természetről*, és ezzel milyen mértékben határozták meg a nőkről folytatott diskurzust. A politikai és társadalomkritikai tartalmú verseket Cowper rabszolgaságról és a Bastille-ről szóló művei képviselik, melyekben a szerző a szabadságért és a forradalmi eszméért száll síkra, míg Oliver Goldsmith az értelmetlen nagyozolást és a luxust ostromozza. Jonathan Swift két Stella-verse közé egy hosszabb Madame Genlis színdarab-részlet ékelődik, melyben két leány a műveltség fontosságát vitatja meg, miszerint társadalmi elvárás, hogy hangszeren játsszon, szépen rajzoljon, és sokat olvasson a kifinomult fiatal nő.¹⁹ A divatos dáma portréját leíró és „az anyáknak címzett” („Address to Mothers”) rövid részlet a túlzásba vitt, hiú és hivalkodó ruházkodáson élcelődik, hiszen nem a felszíni és felszínes csillogás teszi a nőt elegáns úrinővé (FR. 349–350. o.; O’Brien, 2009. 190. o.). A könyvet Shakespeare szatirikus részlete zárja a hazug díszítésekről és ékítményekről *A velencei kalmárból* a forrásmű megadása nélkül.²⁰

A szatirikus részletek közé illesztett két érzelmes Swift-vers beválogatása meglepő gondolat, hiszen az idős papnak, a dublini Szent Patrik-székesegyház főesperesének és a tőle 14 évvel fiatalabb Esther Johnsonnak, Stellának „titkos” viszonya botrányos történetként híresült el a 18. században. Mary Wollstonecraft másik korai munkájában is utal erre, amikor egy helyütt az emberi felfuvalkodottságra pontosan Swiftet hozza példaként, aki szatíráiban rendre kigúnyolta az emberi fajt, miközben maga tönkretette egy leány életét, így felsőbbrendűsége „egyedivé tette, de nem tiszteletreméltóvá” (Wollstonecraft, 2014. 90. o.). Ugyanakkor mindkét vers Stella kivételes szellemi képességeit dicséri, és a hangnem intim mester-tanítvány viszonyt tételez. Swift, a más műveiben elhíresült kíméletlen szatirikus itt igencsak őszinte érzelmeket mutat be, és későbbi műveiben maga Wollstonecraft is (át) értékeli Swift műveiben a nőalakok ironizált és ironikus bemutatását. Ezen túl

19 A moralizáló komédia *Az elkényeztetett gyermek (L'Enfant gâté) 1781-ből*, nagy valószínűséggel Mary Wollstonecraft saját fordításában közli a részletet.

20 A színdarab 3. felvonásának 2. jelenetéből származik a rövid monológ, melyet Bassanio ad elő. Egyébként a drámaíró neve is helytelenül szerepel *Shakspeare-ként.

felismeri, hogy Swift az angol felvilágosodás írójaként a tudás és a kritikai gondolkodás szenvedélyes szószólója, aki műveiben változásokat sürget, és önálló gondolkodásra készíteti értő olvasóit (Palumbo 2011).

A kötet utolsó, hatodik könyve a legrövidebb, az „áhitatos” részletekkel. A vallás gyakorlásáról és annak fontosságáról ír Miss Aikin és dr. Gregory bibliai közmondásokkal kiegészítve és hirdetve, hogy a gyengébbik nem számára a mindennapos imádságnál nincs istennek jobban tetsző út az erény elérésére. Egy Wollstonecraft-részlet a lélek jóságának tágabb értelmezésével a családon belüli szeretet és a nagylelkűség erényét hangsúlyozza, majd a jótékonykodás és a jótékonyosság gyakorlatát hangsúlyozó idézetek következnek. A bibliai parabolákat követően a már idézett női szerzők – Mme Genlis, Mrs. Chapon, Mrs. Trimmer és Mary Wollstonecraft – vallásos írásaival zárul a válogatás. Wollstonecraft az imádság, az ima jelentőségéről idézi az *Eredeti történet* idevágó passzusát, majd – világos szerkesztői intencióval – négy saját imáját közli O. aláírással. A vallásos áhítatban az ember átérzi, hogy

[a]z emberi lelket úgy alkották meg, hogy a jóság és az igazság ki-mondhatatlan örömmel töltse el, és minél közelebb kerül a tökéletességhez, annál buzgóbban törekszik azon erényekre, melyek szépségét még tisztábban fogja fel (*FR.* 376. o.; Wollstonecraft, 1906. 62. o.).

A négy ima közül kettő magányos esdeklés és hálaadás (reggeli és esti ima), míg a másik kettő közösségi, szűkebb családi körben vagy háztartásban elmondható reggeli és esti könyörgés. Végül – mintegy kódaként – költői himnuszokat (Milton, Thomson, Young, Miss Aikin) olvashatunk, majd a *Zsoltárok könyvéből* vett idézetekkel fejeződik be a szöveggyűjtemény.

Konklúzió

A válogatáskötetben a szerteágazó tematika mellett mind a hat könyvben előkerülnek részletek, melyek a leányok helyes magaviseletéről és a szülő-gyermek viszony természetéről értekeznek – meglehetősen haladó és radikális gondolatokat közölve. Figyelemreméltó, hogy az összesen mintegy 180 idézetből női szerzőktől 32 szöveg került be a válogatásba: versek, áhítatos és bölcselkedő írások, nevelési javaslatok, míg Mary Wollstonecraft – a szerkesztői bevezető mellett – saját szövegeiből is idéz, és közli a négy imát. A kötet számos kortárs szerzője köthető a kiadó, Joseph Johnson disszenter köréhez (Mary Wollstonecraft, Anne Laetitia Barbauld, Charlotte Smith), a Kékharisnyákhöz (Elizaberth Carter, Hester Chapone, Catherine Talbot) és a skót felvilágosodáshoz (David Hume, Hugh Blair) (Ferguson, 1983. 469. o.). A szöveggyűjtemény „álcázott” nevelődési kézikönyvnek vagy inkább tankönyvnek is tekinthető, hiszen több évre elegendő olvasni- és gondolkodnivalóval szolgál. A válogatás

nagy előnye gondolati gazdagsága, nagy hátránya, hogy szerkesztői vezérelvek híján nem igazán építkeznek, így a válogatásjelleg egész végig megmarad – viszont nevelői vagy szülői segítséggel alkalmas arra, hogy értő, szövegeket értelmezni tudó női olvasókat képezzen.

A Női olvasókönyv folytatásaként 1792-ben „ugyancsak” Cresswick szerkesztésében megjelenik egy újabb szöveggyűjtemény, *Az úrihölgy tankönyve* [*The Lady's Preceptor*], ahol a címben a korábbi kézikönyvek célkitűzése köszön vissza.²¹ A szakirodalomban ezt a válogatást teljes mértékben Cresswicknek tulajdonítják, és a kötet bevezetőjében a szerkesztő meglehetősen konzervatív nézeteket vall a nők helyzetéről. Ha belegondolunk, hogy Mary Wollstonecraft ebben az évben adja ki radikális protofeminista, *A nő jogainak védelmében* című értekezését, elfogadhatjuk, hogy nem lehet közreműködő, és nem írhatta a semmitmondó bevezetőt sem. Az más kérdés, hogy van hasonlóság a két válogatás alapelveiben, és mindkét kötet szerkesztői fontosnak tartják a nők művelődésében a gondolkodás fejlesztését a beszédképesség fejlesztése mellett. A második szöveggyűjteményben az úrinő vallásos és morális nevelése kerül előtérbe, ám óvatosabb a válogatás, szűkebb és hagyományosabb az idézett szerzők köre; igaz, Wollstonecraft is szót kap (Ferguson, 1983. 469. o.). Megidéződik a tanulmányom bevezetőjében már idézett passzus az olvasásról a *Gondolatokból* (Wollstonecraft, 2014. 8–9. o.) – főhajtás ez Wollstonecraft és a *Női olvasókönyv* előtt. Továbbra is nyitott kérdés, hogy ez az újabb szöveggyűjtemény mennyiben tekinthető Cresswick válogatásának, netán újabb ügyes kooperációnak a női szerkesztővel. Az 1790-es években készült írásaiban Wollstonecraft egyértelműen a nők önálló gondolkodását kívánta fejleszteni, és nyílt kritikával illeti, elemzi és újraértelmezi kortársainak és szellemi elődjeinek nevelési elveit.²² Míg korábbi, kísérletező szövegeiben – az olvasókönyvben, a nevelési kézikönyvekben és a regényekben – meg-megcsillannak a filozófusnő radikális gondolatai, *Az emberi jogok védelmében* és *A nő jogainak védelmében* című értekezések polemikus tónusát tekintik Mary Wollstonecraft saját, feminista hangjának (Jones 2002; Richardson 2002). Az 1792-es értekezésben értő női olvasókhhoz szól, ami elég utópikus, hiszen pár év vagy évtized nem elég arra, hogy a nők önképzéssel kritikusan gondolkodó, független és szabad emberré váljanak. Ám az nyilvánvaló, hogy a női önállósodás az olvasni tudás és az értő olvasás képességével veszi kezdetét, melynek fejlesztése mintegy elősegíti a női nevelés és a nők társadalmi-politikai helyzetének megvitatását, majd megváltoztatását.

21 A „preceptor” hagyományos értelemben vett tanítót és nevelőt is jelent (Ferguson, 1983. 470. o.).

22 Több magyar és angol nyelvű tanulmányom foglalkozik Wollstonecraft nevelésfilozófiai és filozófiai gondolatainak elemzésével, illetve a női nevelés kérdéskörével – készülök monográfiám fejezeteiként (Antal, 2018; Antal, 2019; Antal 2020).

IRODALOM

- Antal, É. (2018): Irony and Bildung in Feminist Educational Writings: Wollstonecraft, Macaulay, Edgeworth. In: K. Nagy, E. – Simándi Sz. (szerk.): *Sokszínű neveléstudomány*. Líceum Kiadó, Eger. 155–164.
- Antal, É. (2019): Mary Wollstonecraft a természetes (úri)nőnevelésről. In: K. Nagy, E. – Simándi Sz. (szerk.): *Értékek a neveléstudományban*. Líceum Kiadó, Eger. 113–129.
- Antal, É. (2020): Női *Bildungsroman*, avagy a *Bildung* románca (Wollstonecraft fejlődésregényei). In: Schaffhauser, F, Schwendtner T. (szerk.): *Bildung – neveléstudományi és filozófiai megközelítések*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 41–60.
- Cresswick, Mr., Teacher of Elocution (1792): *The lady's preceptor; or, a series of instructive and pleasing exercises in reading; for the particular use of females; consisting of a selection of moral essays, narratives, letters, Dialogues, and Poetical Compositions, Materially Interesting To The Sex: Intended for the Cultivation of their Minds, and to assist them in varying their Mode of Reading*. Printed for G.G.J. and J. Robinson, in Paternoster-Row, and Hookham and Carpenter, Old and New Bond-Street, London.
- Edgeworth, M. és R. L. (1798): *Practical Education*. J. Johnson, London.
- Ferguson, M. (1983): Mary Wollstonecraft and Mr. Cresswick. *Philological Quarterly*, **62**. 4. sz. 459–475.
- Ferguson, M. (1978): The Discovery of Mary Wollstonecraft's 'The Female Reader'. *Signs*, **3**. 4. sz. 945–957.
- Gregory, J. (1808): *A Father's Legacy to his Daughters*. Wood&Innes, London.
- Kant, I. (1997): *Az ítélőerő kritikája*. Fordította Papp Zoltán. Ictus, Szeged.
- Macaulay, C. G. (1790): *Letters on Education with Observations on Religious and Metaphysical Subjects*. Printed for C. Dilly, in the Poultry, London.
- Jones, V. (2002): Mary Wollstonecraft and the Literature of Advice and Instruction. In: Johnson, C. L. (szerk.): *The Cambridge Companion to Mary Wollstonecraft*. Cambridge University Press, Cambridge. 119–140.
- O'Brien, K. (2009): *Women and Enlightenment in Eighteenth-century Britain*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Richardson, A. (2002): Mary Wollstonecraft on Education. In: Johnson, C. L. (szerk.): *The Cambridge Companion to Mary Wollstonecraft*. Cambridge University Press, Cambridge. 24–41.
- Palumbo, D. M. (2011): Mary Wollstonecraft, Jonathan Swift, and the Passion in Reading. *Studies in English Literature, 1500–1900*, **51**. 3. sz. 625–644.
- Rousseau, J.-J. (1997): *Emil, avagy a nevelésről*. Ford. Győri János. Papyrus Book, Budapest.
- Taylor, B. (2003): *Mary Wollstonecraft and the Feminist Imagination*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Titone, Connie és L. A. Ustaris (2010): Fashioning the Ideal Female Student in the Eighteenth Century: Catharine Macaulay on Reading Novels. *Vitae Scholasticae*, **27**. 2. sz. 67–85.

- Tomalin, C. (1992): *The Life and Death of Mary Wollstonecraft*. Penguin Books, Harmondsworth.
- Wolfson, S. J. (1999): Shakespeare and the romantic girl reader. *Nineteenth Century Contexts*, **21**. 2. sz. 191–234. DOI: 10.1080/08905499908583475
- Wollstonecraft, M. (1789): *The Female Reader; Or, Miscellaneous Pieces in Prose and Verse; Selected from the Best Writers, and Disposed Under Proper Heads; for the Improvement of Young Women*. By Mr. Cresswick, Teacher of Elocution, to which is Prefixed a Preface, Containing some Hints on Female Education. Printed for J. Johnson, St. Paul's Church-Yard, London.
- Wollstonecraft, M. (1989): The Female Reader. In: Todd, J. and M. Butler: *The Works of Mary Wollstonecraft*. Vol. 4. William Pickering, London. 53–353.
- Wollstonecraft, M. (1906). *Original Stories* with Five Illustration by William Blake, with Introduction by E.V. Lucas. Henry Frowde, London.
- Wollstonecraft, M. (2014): *Thoughts on the Education of Daughters*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wollstonecraft, M. (2004): *A Vindication of the Rights of Woman*. Penguin Books, Harmondsworth.

TENGELY ADRIENN

KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉS A PÉCSI LEÁNYKONGREGÁCIÓKBAN A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT

A történelem során a felnőttkori művelődés számos formája ismert, mely mindig az adott kor és társadalom sajátos viszonyait tükrözte. Ez a modernizálódó társadalmi-gazdasági környezetben vált igazán jelentőssé,¹ s a 20. század első felében – elsősorban XIII. Leó pápa *Rerum Novarum* című enciklikájának hatására, mely kaput nyitott az egyházban a modern társadalmi problémák megoldásainak keresésére² – a magyar katolikus egyházi vezetés is felismerte a felnőttkori művelődés, korabeli szóhasználattal élve az „iskolán kívüli népművelés” fontosságát. A kérdés megjelent a különféle egyházi fórumokon, a sajtóban és az egyházmegyei zsinatokon csakúgy,³ mint a püspökkari konferenciákon.⁴ A katolikus társadalom műveltségének emelésére és a közösségi művelődés elősegítésére külön szervezetek is alakultak, az ún. katolikus körök és olvasókörök,⁵ illetve kimondottan népműveléssel foglalkozó szerzetesi kongregációk is létrejöttek, például a Jézus Szíve Népleányok és a Krisztus Királyról nevezett Népművelő Testvérek Társasága.⁶ Emellett nem elhanyagolható az *Actio Catholica*⁷ és a különféle katolikus társadalmi egyesületek – főleg a KALOT és a KALÁSZ – közösségi művelődési tevékenysége sem.⁸ A katolikus egyház ilyen jellegű munkája azonban a történelmi kutatások kevésbé vizsgált területe, holott a 20. század első felében a magyar társadalom jelentős részének elsősorban ez biztosította az iskolán kívüli művelődés lehetőségét.

Ebbe a folyamatba jól beleilleszthető a különféle katolikus hitbuzgalmi társulatok, elsősorban a Mária-kongregációk közösségi művelődési tevékenysége. A szervezet eredete a 16. századba nyúlik vissza: 1563-ban Leunis János, a római jezsuita kollégium tanára egy ifjúsági Mária-társulatot alapított buzgóbb tanítványai számára. A Mária-kongregációnak nevezett társulatot XIII. Gergely pápa 1584-ben hagyta jóvá, és a jezsuita iskolák révén hamarosan az egész katolikus világban elterjedt. A jezsuita rend 1773-as feloszlatását követő megtorpanás után

1 Juhász, 2016. 19–37.; Juhász és Simándi 2008. 227–237.; T. Kiss, 1998. 217–226.; T. Kiss, 1999. 3–14.

2 Szövege magyar fordításban: Tomka és Goják, 1993. 27–55.; Petrás, 2013. 5–7.

3 Tengely, 2019. 45–50.

4 Beke, 1992. I. 138., 175., 201.

5 Gelencsér, é. n. 674–702.

6 Puskely, 1990. 137–138., 155.

7 Gianone, 2010. 72–76.

8 Balogh, 1998. 41., 122–128., 137–146.

a 20. század első felében ismét népszerűvé váltak a kongregációk, elsősorban a felső és középrétegekben, illetve a közép- és felsőfokú iskolákban. A Mária-kongregációk egyazon nemű, korú, illetve társadalmi helyzetű és műveltségű tagokat tömörítettek. A társulat elsődleges célját az egyéni vallásosság és lelkiélet elmélyítése jelentette elsősorban Szűz Mária erényeinek követése által, de a jezsuita szellemi irányítás következtében másik feladata a katolikus társadalmi elit, művelt, a társadalmi életben is jelentős szerepet betölteni képes katolikus személyiségek kinevelése volt.⁹ Elsősorban ennek köszönhető, hogy már a 18. századból ismert egyes Mária-kongregációk kulturális – könyvtári és könyvkiadói – tevékenysége,¹⁰ s a 20. század első felében is a hitbuzgalmi társulatok közül különösen ezek emelkedtek ki élénk közösségi kulturális aktivitásukkal.

Pécsett az első Mária-kongregációt a török alóli felszabadulás után a jezsuita gimnáziumban alapították meg 1698. július 26-án a vallásosság és erényesség fejlesztésére, valamint a tudományos tevékenység előmozdítására. Bár a jezsuita rendet 1773-ban feloszlatták, de a kongreganisták még több mint tíz évig – feltehetően a világi papi szolgálatot vállaló volt jezsuiták vezetésével – mindazon gyakorlatokat megtartották, amelyek korábban szokásosak voltak, mígnem II. József 1784-ben végleg feloszlatta a társulatot.¹¹ Az első kongregáció megszűnése után több mint száz évvel, 1901-ben alakult újra Mária-kongregáció a városban, a Miasszonyunk rend Tanítónőképző Intézetében. Ez rövid időn belül olyan népszerűségere tett szert, hogy hamarosan a Mária-kongregáció vált a város legnépszerűbb hitbuzgalmi szervezeti formájává, vizsgált időszakunk végén hozzávetőlegesen másfélezer kongreganista élt Pécsett. A kongregációk két nagy csoportja alakult ki: az iskolai kongregációk – szinte minden közép- és felsőfokú iskolában működött kongregáció – és a felnőtt kongregációk.¹² A Mária-kongregáció különösen a leányok körében bírt nagy népszerűséggel, a különféle leányiskolai kongregációkon túl az iskolából már kimaradt, felnőtt leányok számára három kongregáció is létesült a városban a tagok műveltségi szintje és társadalmi helyzete alapján.

A város katolikus leányainak „középrétegét” a Felnőtt Leányok vagy Szent Ágnes-kongregáció tömörítette, mely elsőként alakult meg a felnőtt leánykongregációk közül 1917-ben. Az új kongregáció létrejöttét az indokolta, hogy a pécsi Miasszonyunk rend Polgári Iskolájában végzett leányok továbbra is egy kongregációba jártak az iskolásokkal, de ez egyre kevésbé volt működőképes a nagy korkülönbség és a megnövekedett létszám miatt. Ezért 1917 szeptemberében a végzett leányok azzal a kéréssel fordultak Zichy Gyula püspökhöz, hogy engedélyezze egy külön kongregáció megalakítását számukra. 1917. november

9 Bangha, 1911; Löffler, 1925; Kongreganisták kézikönyve, 1937.

10 Kádár, 2013. 5–45.

11 Szentkirályi, 1922. 108–109.; Mohl, 1898, 173.; Horváth, Kikindai és Sümegi, 2008. 112.; Horváth és Kikindai, 2008. 130.

12 A vizsgált leánykongregációkon kívül az alábbi felnőttkongregációk működtek még a városban: az Urak, az Úrinők és az Iparosasszonyok Mária-kongregációja. Tengely, 2013. 81–104.

3-án fel is terjesztették alapszabályukat engedélyezésre a püspöknek, aki azt kisebb módosítások után jóváhagyta, és kinevezte Fejes Károly hazatért táborigazgatót az új társulat elnökévé. De a Felnőtt Leányok kongregációja továbbra is a Miasszonyunk rendhez kapcsolódott, és ennek megfelelően a zárda többi kongregációjához hasonlóan a főnökszónya igazgatóját is kinevezett az élére az apácák közül. A társulat a gimnázium alsó négy osztályát vagy polgárit végzett leányok számára létesült, továbbá az alapszabály szerint tag lehetett minden 16. évét betöltött leány, „kinek társadalmi állása és erkölcsi viselete ellen kifogás nem tehető”.¹³ A társulat igen nagy népszerűségnek örvendett, tagsága az 1920-as években 160–180 fő körül mozgott.¹⁴

A leányok ennél alacsonyabb iskolai végzettségű és társadalmi státuszú rétege, a varróleányok, cselédek, üzleti és hivatali alkalmazottak, valamint más hasonló foglalkozású leányok számára egy évvel később, 1918. december 8-án, Szűz Mária szeplőtelen fogantatásának ünnepén Szent Katalin védnöksége alatt alakult meg a Leányalkalmazottak kongregációja szintén a Miasszonyunk rend zárdjához kötődően.¹⁵ A létrejövő társulat újdonságnak számított Pécs vallási életében, mivel a korábbi kongregációk – az Urak, az Úrinők és a Felnőtt Leányok kongregációja – csakis a város középosztálybeli tagjait tömörítették. A társulatot a korban többféle elnevezéssel is illették: eredetileg Leányalkalmazottak kongregációjának hívták,¹⁶ de az 1920-as évek közepétől a helyi szóhasználatban egyre inkább elterjedt az Iparos Leányok kongregációja elnevezés,¹⁷ majd pedig 1928-ban hivatalosan is felvette védőszentje, Alexandriai Szent Katalin nevét, és ettől kezdve mindvégig így szerepel a forrásokban.¹⁸ Az új kongregációt hamarosan, 1919 márciusában Zichy püspök is jóváhagyta, és bejelentette a római anyatársulatnak. A kongregáció tagjai csak 16 éven felüli leányok lehetnek. Felső korhatár nem volt, de a 40 év feletti tagok már nem számítottak sem választónak, sem választhatónak a társulat tisztikarába.¹⁹ A társulat kezdetben még a kisebb kongregációk közé tartozott, megalapításakor csak 38 tagot számlált,²⁰ de az 1920-as

13 Pécsi Püspöki Levéltár 3504/1917.

14 Pécsi Püspöki Levéltár 3504/1917; Pécsi Katolikus Tudósító 27. júl-aug. 4.; 27. szept. 18. 6.; 27. nov. 27. 18. A Pécsi Katolikus Tudósító formátuma gyakran változott az évtizedek folyamán, így oldalszámozása sem egységes, időnként minden számnál újrakezdték, míg más években folyamatos volt az egész évfolyam számozása, illetve időnként csak a hónapot jelölték, míg máskor a pontos dátumot is.

15 Pécsi Püspöki Levéltár 1919/164, 1919/1245; Pécsi Katolikus Tudósító 1922. április 54., 1925. május 10. 5–6., 1927. július–augusztus 4–5.; Dunántúl 1929. március 24. 4.

16 Pécsi Püspöki Levéltár 1919/1245; Pécsi Katolikus Tudósító 1922. április 54., 1922. május 74–75., 1922. szeptember–október 134., 1925. május 10. 5–6.

17 Pécsi Katolikus Tudósító 1926. október 3. 15., 1926. november 1. 14., 1926. november 28. 13., 1927. április 10. 17., 1927. július–augusztus 23., 1927. szeptember 18. 6., 1928. április 29. 20., 1928. május 27. 19.

18 Pécsi Katolikus Tudósító 1928. május 27. 19.

19 Pécsi Püspöki Levéltár 1919/1245.

20 Pécsi Püspöki Levéltár 1919/1245.

évek második felére tagsága már több mint száz főre növekedett.²¹ Feltehetően a társulat népszerűsége töretlen volt a következő évtizedben is, például 1932 tavaszán 18 új tagot vettek fel, amely számottevő gyarapodást sejtet.²²

A pécsi katolikus leánytársadalom „kongregációs lefedettsége” 1920-ra vált teljessé, amikor sor került a leányok „elitjének” megszervezésére is: 1920 januárjában megalakult az Úrilányok kongregációja Kipper Károly jezsuita atya vezetésével.²³ A társulat tagjai a nők számára általában elérhető legmagasabb iskolai végzettséggel,²⁴ gimnáziumi vagy kereskedelmi értettséggel vagy tanítónői oklevéllel rendelkező leányok lehettek, így a tagság zöme feltehetően a Miasszonyunk rend Tanítónőképző Intézetének és Leánygimnáziumának, illetve a Női Felsőkereskedelmi Iskola Mária-kongregációinak végzett tagjaiból verbuválódott.²⁵ Mindössze 12 taggal jött létre a kongregáció, azonban gyors fejlődésnek indult, és két év múlva már 76 tagot számlált. Azonban a férjhezmenetek²⁶ és a költözések miatt az összejöveteleken csak kb. 35-en vettek részt rendszeresen, s ez a 30-40 fő közötti létszám állandósult az elkövetkező években is.²⁷

A pécsi leánykongregációkban igen élénk kulturális élet folyt, amely első-sorban jótékony célú rendezvényeken tartott műsoros előadásokban nyilvánult meg. Mind a Leányalkalmazottak, mind a Felnőtt Leányok kongregációja rendszeresen szervezett farsangi „teaestélyt”, rendszerint a Katolikus Legényegylet helységében. Időnként ősszel, az ún. kisleányos időszakban is sor került hasonló rendezvényekre.²⁸ A teaestélyek műsora általában a tagok által előadott versekből, ének- és zeneszámokból, valamint egy vidám színdarab²⁹ előadásából állt, melyet táncmulatság követett büfével és tombolával, ami nyilván jó alkalom volt arra, hogy a hasonló világnézetű és társadalmi helyzetű katolikus leányok és

21 Pécsi Katolikus Tudósító 1927. július–augusztus 4–5., 1927. szeptember 18. 6.

22 Pécsi Katolikus Tudósító 1932. június 1. 16.

23 Pécsi Katolikus Tudósító 1922. ápr. 53., 1927. júl–aug. 3–4. Jól mutatja a három kongregáció tagjainak műveltség szerinti tagozódását az a tény is, hogy az első kettőt világi papok vezették, míg az „értelmiségi” Úrilányok kongregációjának vezetését – nyilván a katolikus elitnevelés céljából – a jezsuiták maguknak tartották fenn.

24 Ugyan 1895 óta a nőknek lehetőségük volt az egyetemeken bölcsészeti, orvosi és gyógyszerészeti képzéseiben továbbtanulni, azonban ez akkoriban még igen ritka dolognak számított. Pálmai, 2015. 31. Az 1920-as évek közepétől a pécsi egyetemi hallgatónők számára is működött külön kongregáció, amely az Úrilányok kongregációjával együtt tartotta összejöveteleit, amelyből arra következtethetünk, hogy a két társulat tagsága között jelentős átjárás volt a továbbtanuló tagok révén. Pécsi Katolikus Tudósító 1927. júl–aug. 3–4.

25 Pécsi Katolikus Tudósító 25. máj. 10. 5–6.

26 Férjhezmenetel esetén a leányok megszűntek a kongregáció tagjai lenni.

27 Pécsi Katolikus Tudósító 1922. ápr. 53., 27. júl–aug. 3–4.

28 Pécsi Katolikus Tudósító 28. okt. 28. 15., 35. okt. 175.

29 Például 1928-ban a Felnőtt Leányok kongregációja Kocsis I. Modern élet című vígjátékát adta elő, 1929-ben pedig a Leányalkalmazottak kongregációja a Pórujlárt kísértet című egyfelvonásos vidám színművet. Pécsi Katolikus Tudósító 28. ápr. 1. 22., 1929. március 1. 19.

fiatalemberek ismeretségeket köthessenek.³⁰ Különösen emlékezetes lehetett a Felnőtt Leányok kongregációjának 1928-as farsangi estje, amelyet még Zichy Gyula püspök is megtisztelt látogatásával.³¹

A Leányalkalmazottak kongregációja a szokásos farsangi multságok mellett időnként más alkalmak, rendszerint egyházi ünnepek kapcsán is előadott vallásos témájú színműveket és műsorokat a város katolikus munkásait tömörítő Keresztényszocialista Egyesületben, a keresztényszocialista ifjúsági Arany János Önképzőkörben és a Katolikus Legényegyletben, például 1928 januárjában a magyar leányifjúság védőszentje, a szentté avatás előtt álló Árpád-házi Boldog Margit napján rendeztek műsoros estet, 1927. április 3-án A kereszt üdvözít című ötfelvonásos darabot, 1928 virágvasárnapján pedig Bangha Béla Pontiola című bibliai témájú színművét adták elő.³²

A Felnőtt Leányok kongregációjában is hasonló volt a helyzet. A társulatot igen nagy mértékben áthatotta a missziós gondolat a távol-keleti missziókban részt vevő pécsi ferencesek hatására, így a kongregáció által szervezett rendezvények is gyakran ehhez kapcsolódtak. A kongregáció kebelében működő missziós szakosztály a missziók támogatására gyakran szervezett jótékony célú esteket, rendszerint valamilyen missziós témájú műsorral. Például 1928. november 18-án Kocsis László Az isten küldöttei című missziós témájú versét szavalta el Lehoczky Lujza, majd a kongregáció énekkara elénekelt a missziós indulót, Raffinszky Romuald ferences plébános a missziós gondolatról tartott ünnepi beszédet, amelyet Tengler Irén zongorajátéka követett, majd Kerner Ferenc kimondottan erre az alkalomra írt Hívó szózat című kétfelvonásos színművét adták elő a kongregáció tagjai, a műsort pedig a társulat vezetője, Gábrriel Pál prézes beszéde zárta.³³ A jól sikerült rendezvényt több hasonló is követte az elkövetkező években, s az 1930-es évek elejétől már minden évben előadtak egy műsort egy kapcsolódó témájú színdarabbal³⁴ a ferences harmadrend helységében, melynek bevételét a kínai magyar ferences misszió támogatására és a pogány gyermekek rabszolgaságból való kiváltására és keresztény nevelésére fordították.³⁵ Kiemelkedő eseménye volt a kongregáció ilyen irányú tevékenységének 1938. május 15., amikor a pécsi Nemzeti Színházban nagy missziós ünnepet tartottak abból az alkalomból, hogy a városba érkezett

30 Pécsi Katolikus Tudósító 1929. március 1. 19., 1931. február 1. 18., 1932. február 1. 19., 1934. február 25., 1934. március 29.; 27. dec. 23. 20., 28. febr. 2. 17., 28. ápr. 1. 22., 31. márc. 1. 20., 31. ápr. 1. 5., 32. jan. 1. 14., 32. febr. 1. 13., 33. febr. 1. 16., 34. jan. 18., 34. febr. 24.

31 Pécsi Katolikus Tudósító 28. ápr. 1. 22.

32 Pécsi Katolikus Tudósító 1922. április 54., 1925. december 1. 11., 1927. július–augusztus 4–5., 1927. december 23. 20., 1928. február 2. 16., 1928. február 24. 19., 1929. március 1. 18., 1928. április 29. 20.

33 Pécsi Katolikus Tudósító 28. nov. 30. 24–25.

34 Például 1933-ban Lisieux-i Szent Teréz, a missziók védőszentje életéről szóló „A Liziói fehér virág” című háromfelvonásos darabot adták elő. Pécsi Katolikus Tudósító 33. nov. 1. 15.

35 Pécsi Katolikus Tudósító 31. jan. 1. 15., 31. ápr. 1. 5., 31. dec. 1. 12., 32. jan. 1. 14., 33. febr. 1. 16., 33. nov. 1. 15., 33. dec. 1. 2., 35. ápr. 98.

P. Károlyi Bernát, a frissen önállósult kínai magyar ferences missziós tartomány vezetője, kinek előadását gazdag műsor követte, amelyben a kongregáció tagjai előadták a *Tantum ergo* című missziós témájú színdarabot.³⁶ A társulat a missziók támogatása mellett a szegény gyermekek segítése céljából is szervezett időnként műsoros teadélutánokat.³⁷

A két kongregáció tagjai rendszeresen szerepeltek az Iparos Asszonyok kongregációja által szervezett, nagy népszerűségnek örvendő jótékonyági karácsonyi vásár esti műsorán is különféle műsorszámokkal és színdarabokkal.³⁸

A kongregációk életének kiemelkedő eseménye volt a társulat jubileumának megünneplése, 1927. november 20-án a Felnőtt Leányok kongregációja ünnepelte tíz éves fennállását, 1929. március 24-én pedig a Leányalkalmazottak kongregációja. Erre a Kongreganisták kézikönyve is buzdított: az ünnepeket üljék meg „bizonyos fénnel, amennyire a kongregáció helyzete s a tagok társadalmi állása megengedi, kerülve természetesen minden hiú fitogtatást”.³⁹ Mindkét társulat igen gazdag műsorral készült az ünnepségre, melyben szerepeltek versek, zene- és énekszámok, a társulatok történetének ismertetése és a társulati vezető vagy egy-egy kiemelkedő helyi személyiség ünnepi beszéde.⁴⁰

A Pécsi Katolikus Tudósító hallgatása – mely a kongregációs rendezvényekről rendszerint nagy lelkesedéssel adott hírt – arra utal, hogy az Úrileányok kongregációja az előző két társulattal szemben nem szervezett rendszeres műsoros esteket, melynek okát talán a csekélyebb taglétszámban kell látnunk, de az is elképzelhető, hogy ezen leányok számára sokkal több egyéb kulturális program volt elérhető – színház stb. –, így a tagoknak nem volt olyan „elemi” igénye az ilyen jellegű rendezvényekre, mint alacsonyabb végzettségű és többségében szegényebb leánytársaiknak. De azért egyes kiemelkedő rendezvényeken ezen kongregáció tagjai is vállaltak fellépést, például 1921. december 8-án, Szűz Mária Szepplőtelen fogantatása napján a pécsi kongregációk közös ünnepélyén a Budai Külvárosi Katolikus Kör nagytermében az egyik úrileány kongreganista operarészletet énekelt zongorakísérettel,⁴¹ 1933. május 7-én pedig Danis Jenő színművész rendezésében *A rabszolganő* című ötfelvonásos ókeresztény témájú színdarabot adták elő a Katolikus Legényegylet helyiségében.⁴²

A rendezvények műsorainak felépítése jól illusztrálja a három kongregáció

36 Pécsi Katolikus Tudósító 38. máj. 104.

37 Pécsi Katolikus Tudósító 27. júl-aug. 4.

38 Pécsi Katolikus Tudósító 1929. december 1. 14., 1931. január 1. 14–15., 1932. január 1. 11–12., 1932. december 1. 24., 37. nov. 1. 199., 37. dec. 1. 218.

39 Kongreganisták kézikönyve, 1937. 89.

40 1927-ben a kongregáció korábbi és aktuális prézese, Fejes Károly és Gábrriel Pál is tartott beszédet, míg 1929-ben a Leányalkalmazottak kongregációjának ünnepségén Györkös József leánygimnáziumi igazgató tisztelte meg az egybegyűlteket ünnepi beszédével. Pécsi Katolikus Tudósító 27. nov. 27. 18., 1929. március 1. 18.; Dunántúl 1929. március 24. 4.

41 Pécsi Katolikus Tudósító 21. dec. 144–145.

42 Pécsi Katolikus Tudósító 33. máj. 1. 2.

tagjainak eltérő műveltségi szintjét. Míg az alacsony iskolázottságú leányalkalmazottak műsorai szinte mindig a szokásos versből, zene- és énekszámból és színdarabból álltak, addig a magasabb műveltséggel és nyilván ebből adódóan szélesebb körű ismeretekkel és kulturális tapasztalatokkal rendelkező Felnőtt Leányok kongregációja műsorait időnként egy-egy különleges műsorszámmal is kibővítette, például 1928-ban „fátyoltáncot” adtak elő,⁴³ míg három évvel később a korban népszerű életképet rendeztek Szent Ágnes fogadtatása a mennyben címmel Gebauer Ernő festőművész tervei alapján.⁴⁴ A legmagasabb műveltséggel és ebből adódóan feltehetően kifinomultabb ízléssel rendelkező Úrileányok kongregációjának műsorában pedig már a magas kultúrához tartozó operarészletekkel is találkozhatunk, s a művészi igényesség jelenik meg abban is, hogy – mint fentebb láttuk – egy valódi színművész rendezésében adták elő színdarabjukat.⁴⁵

43 Pécsi Katolikus Tudósító 28. ápr. 1. 22.

44 Pécsi Katolikus Tudósító 31. márc. 1. 20.

45 Pécsi Katolikus Tudósító 21. dec. 144–145.; 33. máj. 1. 2.

A PÉCSI MÁRIA-KONGREGÁCIÓK ÁLTAL
1922. DECEMBER HÓ 8.-ÁN
A BUDAI KÜLVÁROSI KATHOLIKUS KÖR
NAGYTERMÉBEN RENDEZENDŐ
IMMAKULATA ÜNNEPÉLY
MŰSORA:

1. **Patrona Hungariae.** Énekli a *Pius intézeti kongregáció gyermekkara* zenekiséréttel.
2. **Prológ.** Előadja *Makay Gusztáv*, ciszt. főgimn. kisebb kongr. tagja.
3. „**Virágos kert vala . . .**” Irta: *Mentes Mihály*. Szavalja: *Berta Ilonka*, leányalk. kongr. tagja.
4. **Szülőföldem.** Lányi Ernőtől. Énekli a *kereskedelmi iskolák vegyes énekkara* *Dudás Géza* énektanár vezetésével.
5. **Válaszuton.** Irta *Szalay Mátyás*. Zenekisérését szerzette és zongorán kíséri: *Milla Antal* Pius főgimn. VIII. o. t. — Előadják: *Székely Gyula*, *Schmidt Vilmos* Pius főgimn. kongr. tagjai.
6. **Reissiger trio.** Előadják: hegedűn *Knappig Tibor*, csellón *Helwig János*, zongorán *Palágyi György* ciszt. főgimn. kongr. tagjai.
7. **Ünnepi beszéd.** Tartja *Gosztonyi Gyula*, akad. urak kongr. tagja.
8. **Immakulata.** Szinkép. Előadják a *leánygimn. kongr. tagjai*.
9. **Regnum Marianum.** Irta: *Rosty Kálmán*. Szavalja: *Schlenk András* főrealisk. kongr. tagja.
10. **Ki a tengerre.** Énekli a *Pius főgimn. kongr. vegyeskara* orchester-kiséréttel.

*
*
*

Az ünnepély kezdete délután 5 órakor.

Belépődíj nincs; a költségek fedezésére adományokat szívesen fogad a rendezőség.

„SZ. JÓZSEF PÉCSI.

1. kép: A pécsi Mária-kongregációk 1922-es Immaculata-ünnepélyének műsora. Forrás: Pécsi Egyházmegyei Könyvtár Kis- és Aprónyomtatvány Gyűjteménye

Mindhárom leánykongregációban működött énekkar is, melynek elsődleges célja a szentmisék ünnepélyesebbé tétele és a hívek áhítatának emelése volt, ezzel is apostolkodó tevékenységet kifejtve. Az úrileányok „énekszaksztálya” a belvárosi plébániatemplomban énekelt a vasárnapi és ünnepi miséken,⁴⁶ a Felnőtt Leányok kongregációjának énekara a székesegyházban,⁴⁷ míg a leányalkalmazottak énekara a saját társulati miséiken szerepelt.⁴⁸ Emellett az utóbbi két énekkar a fent ismertetett műsoros rendezvényeken is gyakran fellépett. Csak a Felnőtt Leányok kongregációjának énekkaráról rendelkezünk bővebb információval: ez 1919-ben, két évvel a társulat létrejötte után alakult, s Száml Pál tanár vezetésével működött nagy sikerrel.⁴⁹

A közösségi művelődés még napjainkban is népszerű módja az ismeretterjesztő előadások látogatása, melyre vizsgált társulataink életében is találunk példát. A Felnőtt Leányok kongregációjának élénk missziós szellemiséghez kapcsolódóan 1933. június 25-én Molnár Ödön jezsuita misszionárius, 1935. december 15-én pedig Rafael atya, a pécsi ferencesek missziós ügyvivője tartott előadást a missziókról a Leányalkalmazottak és a Felnőtt Leányok kongregációjának tagjai számára,⁵⁰ de ezek csak ritka alkalmaknak számítottak. Ezzel szemben a legmagasabb műveltségű Úrileányok kongregációjában külön apologetikai szakosztály működött, mely aktuális hit-, erkölcsi és társadalmi kérdésekkel foglalkozott, feltehetően a témához kapcsolódó rendszeres előadások és beszélgetések formájában.⁵¹

A Mária-kongregációk általában saját könyvtárral is rendelkeztek. Ezek hármas célt szolgáltak. Egyrészt a kongreganisták életéhez kötelezően hozzátartozott a lelkiélettel foglalkozó, a vallásos érzést elmélyíteni hivatott művek tanulmányozása, mely saját könyvtár működtetésével volt a legegyszerűbben kivitelezhető.⁵² Másrészt a könyvtárak lehetőséget nyújtottak a tagok műveltségének emelésére, hisz a kongregációk a katolikus elit kinevelését is szolgálták.⁵³ Harmadrészt pedig a 20. század elején a katolikus élet egyik alapvető kívánalmaként jelent meg a katolikus irodalom és sajtó pártolása és ezzel párhuzamosan az erkölcs- és vallásellenesnek tartott kiadványok elkerülése, melynek legcélravezetőbb módja olyan saját könyvtárak létrehozása volt, amely ellenőrzötten csak a „jó” sajtót és irodalmat tartalmazta, szemben a nyilvános könyvtárakkal.⁵⁴ A fenti okokból

46 Pécsi Katolikus Tudósító 22. ápr. 53.

47 Időnként különleges események alkalmával más templomokban is hozzájárultak az ünnep fényének emeléséhez, például 1935-ben a Felsővámház utcai elemi iskolások elsőáldozásán énekeltek. Pécsi Katolikus Tudósító 27. júl-aug. 4., 29. márc 1. 19., 31. ápr. 1. 5., 35. jún. 141.

48 Pécsi Katolikus Tudósító 1926. november 28. 13., 1927. július–augusztus 4–5.

49 Pécsi Katolikus Tudósító 27. júl-aug. 4., 29. márc 1. 19.

50 Pécsi Katolikus Tudósító 33. júl-aug. 16., 36. jan. 18.

51 Pécsi Katolikus Tudósító 22. ápr. 53.

52 Kongreganisták kézikönyve, 1910. 244.; Kongreganisták kézikönyve, 1937. 73–74.

53 Bangha, 1941. 376.

54 Bús, 1927. 134–139.

kifolyólag a könyvtárak megszervezésére rendszerint nem sokkal az egyes kongregációk megalapítása után sor került, általában könyv- és pénzadományok segítségével.⁵⁵ A pécsi Felnőtt Leányok kongregációja is rendelkezett egy „jelentős” könyvtárral, mely „tagjainak megfelelő szórakoztató, ismeretterjesztő és elmélkedésre alkalmas olvasmányt nyújt”.⁵⁶ Más kongregációs könyvtárak analógiája alapján⁵⁷ valószínűleg ez kezdetben pár tucat kötetből állhatott, de folyamatosan gyarapították, például farsangi műsoros teadélutánjaik bevételéből.⁵⁸ Valószínűleg a Leányalkalmazottak kongregációjának is sikerült létrehoznia saját könyvtárát az 1930-as évekre – minden bizonnyal a Miasszonyunk zárdában, ahol rendszeres összejöveteleiket tartották –, mivel a társulat 1932-es tisztikarában már szerepel a könyvtáros tisztsége.⁵⁹ Forrásaink nem említik az Úrileányok kongregációjának könyvtárát, de tagjai magas szellemi igényeinek megfelelően minden bizonnyal ez a társulat is működtetett saját könyvtárát.

A pécsi kongreganista leányok „gyakorlati” kultúráközvetítő szerepet is betöltöttek: a kórházak betegei számára gyűjtöttek a hívektől kiolvasott lapokat, nyilván elsődlegesen a világnézetüknek megfelelő katolikus kiadványokat. A lapokat a ferences kegytárgyboltban, az ún. „Szent Antal Bazárban”, a plébániákon, illetve Klobucár József és Köröstyös Vince üzletében lehetett leadni, ahonnan a leányok naponta elszállították a betegeknek. A három leánykongregáció – jó gyakorlati érzékről téve tanúságot – felosztotta egymás között a kórházakat, például a leányalkalmazottak a sebészeti klinika betegeit látták el olvasnivalóval.⁶⁰

A fentiek jól példázzák, hogy a 20. század első felében nemcsak a közismert nagy katolikus társadalmi egyesületek – a KALOT és a KALÁSZ – tevékenységi köre terjedt ki a közösségi művelődésre, hanem a különféle hitbuzgalmi társulatok is komoly mértékű kulturális tevékenységet fejtettek ki, melyet a kutatás mindaddig méltatlanul mellőzött. A három pécsi leánykongregáció példája arra utal, hogy a téma országos szintű feltárása még igen sok értékes újdonsággal gazdagítaná ismereteinket a magyar felnőttkori művelődés történetéről.

55 Tengely, 2017. 65–70.

56 Pécsi Katolikus Tudósító 31. ápr. 1. 5.

57 Tengely, 2014. 116–126.

58 Pécsi Katolikus Tudósító 31. ápr. 1. 5.

59 Pécsi Katolikus Tudósító 1932. november 1. 16.

60 Pécsi Katolikus Tudósító 25. dec. 1. 11., 31. ápr. 1. 5., 32. márc. 1. 6.,

IRODALOM

- Balogh Margit (1998): *A KALOT és a katolikus társadalompolitika 1935–1946*. MTA Történettudományi Intézete, Budapest.
- Bangha Béla (1911): *Mi a kongregáció?* Stephaneum, Budapest.
- Bangha Béla (1941): Kongreganisták és az olvasmány. In: Bangha Béla: *A Nagyasszony zászlaja alatt I*. Szent István Társulat, Budapest. 375–381.
- Beke Margit (1992, szerk.): *A magyar katolikus püspöki tanácskozások története és jegyzőkönyvei 1919–1944 között*. Aurora, München–Budapest.
- Bús Jakab (1927): *Kalauz a Mária-kongregációk számára*. Apostol Nyomda, Budapest.
- Gelencsér Katalin (é. n.): A művelődés, az öntevékeny közösségi művelődés formái és funkciói Magyarországon. In: B. Gelencsér Katalin (szerk.): *Művelődéstörténet II*. Mikszáth Kiadó – Magyar Művelődési Intézet, h. n.
- Gianone András (2010): *Az Actio Catholica története Magyarországon 1932–1948*. ELTE BTK Történelemtudományok Doktori Iskola, Budapest.
- Horváth István és Kikindai András (2008): A felvilágosodás és a liberalizmus kora. In: Sümegi József (szerk.): *A Pécsi Egyházmegye ezer éve*. Fény Kft., Pécs, 128–140.
- Horváth István, Kikindai András és Sümegi József (2008): Vallási élet a barokk korban. In: Sümegi József (szerk.): *A Pécsi Egyházmegye ezer éve*. Fény Kft., Pécs, 106–114.
- Juhász Erika (2016): *A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Juhász Erika és Simándi Szilvia (2008): Aus der Geschichte der ungarischen Erwachsenenbildung. In: Sári Mihály, Huszár Zoltán, Várnagy Péter és Zalay Szabolcs (szerk.): *Regionalisierung - Internationalisierung: X. Symposium „Geschichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa“*. Universität Pécs, Pécs. 227–237.
- Kádár Zsófia (2013): A pozsonyi jezsuita kollégium Mária-társulatának könyvkiadása és könyvterjesztése. *Egyháztörténeti Szemle* **14**. 1. sz. 5–45.
- Kongreganisták kézikönyve* (1910) Mária-kongregáció, Budapest.
- Kongreganisták kézikönyve* (1937). „Mária-kongregáció” szerkesztősége, Budapest.
- Löffler Fülöp (1925): *A Mária-kongregációk*. „Mária-kongregáció”, Budapest.
- Mohl Antal (1898): *A Mária-kongregációk története. Különös tekintettel hazánkra*. Győregyházmegyei Könyvnyomda, Győr.
- Pálmai Dóra (2015): Vélemények és gondolatok a nők egyetemi képzéséről a 19. és 20. század fordulóján. In: *Per Aspera ad Astra* **2**. 2. sz. 25–40.
- Petrás Éva (2013): Társadalmi tanítás és szociális kérdés. Az egyház társadalmi tanításának recepciója a katolikus értelmiség körében, 1931–1944. *Egyháztörténeti Szemle* **14**. 2. sz. 3–19.
- Puskely Mária (1990): *Szerzetesek*. Zrínyi Nyomda Kiadója, h. n.
- Szentkirályi István (1922): Őseink buzgósága III. *Pécsi Katolikus Tudósító* **2**. 6. sz. 108–109.

- T. Kiss Tamás (1998): Az iskolán kívüli népművelés és felnőttoktatás Magyarországon az 1920-as években. In: *A magyar felnőttoktatás története*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 1998. 217–226.
- T. Kiss Tamás (1999): Felnőttoktatás-történet Magyarországon. *Educatio* **8**. 1. sz. 3–14.
- Tengely Adrienn (2013): A pécsi Mária-kongregációk a dualizmus korában. *Magyar Egyháztörténeti Vázlatok* **25**. 3–4. sz. 81–104.
- Tengely Adrienn (2014): „A jó könyv – levél a jó Istentől.” A katolikus hitbuzgalmi társulati könyvtárak a 20. század első felében Pécsen. In: Kerekes Imre (szerk.): Ötöröny vonzásában. Csorba Győző Könyvtár, Pécs. 116–126.
- Tengely Adrienn (2017): A Mária-kongregációs könyvtárak a 20. század első felében. *Kulturális Szemle* **4**. 1. sz. 65–70.
- Tengely Adrienn (2019): Az iskolán kívüli népművelés kérdése az 1931-es és az 1942-es egri egyházmegyei zsinaton. *Acta Universitatis de Carlo Eszterhazy Nominatae Sectio Paedagogica* **42**. 45–50.
- Tomka Miklós és Góják János (1993, szerk.): *Az egyház társadalmi tanítása. Dokumentumok*. Szent István Társulat, Budapest.

SIMÁNDI SZILVIA – MADARÁSZ RÉKA

KÖZÖSSÉG – MŰVELŐDÉS – GAZDASÁG

Írásunkban a közösség, művelődés, közösségi művelődés és a gazdaság témakörében keresünk metszeteket. A szakirodalomban a közösségi művelődés megnevezés sokféle tartalmat takar. Vercseg azzal érvel, hogy „a közösség-fogalomnak óriási irodalma van, ami nem is csoda, hiszen egy olyan tág fogalomról van szó, amelyik szorosan érintkezik a társadalmi alakzatok: a csoport, a társulás, a társadalmi rendszer alapfogalmaival” (Vercseg, 2014, on). Maróti (2014) gondolatmenetét alapul véve a közösségi művelődést kis csoportos tevékenységként (azonos érdeklődésű, közös célú művelődő közösség) is fel lehet fogni, és lehet egy *település* (lokális közösség) *helyi szükségletei*hez és sajátosságaihoz igazodónak (vö. Juhász, 2013; Juhász, 2014; Németh, 2013) is tekinteni. Az utóbbi értelmezésben Németh János (2013, 45) úgy fogalmaz, hogy „a közösségi művelődés részének kell tekinteni mind az öntevékeny művészeti mozgalmak aktivitásait, mind az egész életen át tartó tanulás változatos alkalmait, folyamatait, vagy az értékőrző és hagyományteremtő programokat egyaránt”. Kozma (2016) a közösségi tanulás során különbséget tesz a hagyományos és a modern megközelítés között, melynek azonos elemét a közösség képezi: a tanulást a közösséggel köti össze. A hagyományos értelmezés szerint a közösségi tanulás egyszerűen tanulást jelent egy adott közösségben, mely történhet egy osztályban, egy iskolában vagy egy lokális közösségben, egy település közösségében. A közösségi tanulást ebben az összefüggésben nem tudományos meghatározásnak, hanem fejlesztési fogalomnak tartja. A modern megközelítés viszont értelmezésében a közösségi tanulás nem csupán az iskolai tanulás kiterjesztését jelenti az iskola falain túl, hanem valamennyi tanulási folyamatot érti alatta egy adott közösségen belül, mely értelmezésben a tanulás társadalmi tevékenység. Benke (2014, 55.o.) szintén foglalkozik azzal, hogy a szakirodalomban a tanuló közösségek megnevezés sokféle értelmezésben használatos. „Gyakran úgy jelenik meg, mint egy átfogó, általános kifejezés, amely széles értelmezésben magában foglal mindenféle tanuló közösséget, így a tanuló városokat és a tanuló régiókat is. Ezek a megközelítések a szűkebb vagy tágabb helyi közösségekre és a helyi fejlesztésekre fókuszálnak, olyan kezdeményezéseket vizsgálva, amelyekben a tanulásnak központi szerepe volt. Számos esetben viszont oktatási intézmények tanuló közösségeit, elektronikus vagy virtuális tanuló közösségeket értenek a fogalom alatt.” Faris (2006) munkájában a tanuló közösségeket még tovább részletezi: a virtuális globális tanuló közösségeket; a „hely” tanuló közösségeit (a tanuló szomszédságok, a tanuló városok és a tanuló régiók); a tanuló szervezeteket (jellemzően kis és közepes méretű vállalatokban); az intézményi tanuló közösségeket; a gyakorlati közösségeket (azonos érdeklődési körű, azonos szakmával rendelkező szakemberek, művészek); és az azonos érdeklődésen alapuló kis

létszámú tanuló köröket, akik tanulási tevékenységet folytatnak (Simándi, 2019; vö. Virág, 2013; Virág, 2021).

A művelődés alatt Durkó Mátyás (1999) megfogalmazásából indulunk ki, a környezethez való aktív, alkotó alkalmazkodás eszközének tekintjük, a közösségi művelődést és közösségi tanulást pedig Juhászhoz hasonlóan értelmezzük: „Közösségi művelődés – közösségi tanulás. Egymáshoz igen szorosan kapcsolódó fogalmak. Minden művelődési folyamatban egyben tanulunk is (...). És minden tanulási folyamat egyben hozzájárul a műveltségünkhöz, művelődésünkhöz: a folyamatosan tanulók a művelődésből is aktívabban veszik ki a részüket” (Juhász, 2014. 7. o.). Ezt követően a kulturális tanulás környezetében is elhelyezzük munkánkat. A kulturális tanulást, melynek alapját a Német Tanulási Atlasz (Deutscher Lernatlas – DLA) adja, Juhász és Szabó (2016, 200. o.) úgy értelmezi, hogy „a kultúra széleskörű intézményrendszere és eszközrendszere által megvalósuló nonformális és informális tanulási forma, amely különböző intenzitással és eszközhasználattal, de az egyén egész életében jelen van”. A kulturális tanulás intézményei közé sorolják többek között a közművelődési, muzeális és könyvtári intézményeket, az előadóművészet különféle színtereit (színház, mozi, cirkusz, zenei intézmények, táncművészeti intézmények, vidámparkok stb.), a sportszervezeteket és a médiát (sajtó, rádió, televízió, internet). A kulturális tanulás esetében beszélhetünk tudatos folyamatról, amikor az egyén önmaga fejlesztése céljából kezd tanulni a kulturális intézmény- és eszközrendszer segítségével (szervezett vagy önjelölt formában), viszont megjelenhet spontán, akaratlan jellegű tanulás formájában is, amikor az egyén véletlenszerűen vagy nem tanulási céllal látogat meg kulturális intézményt, és ott előre nem tervezett módon járulékosan gazdagodhat (Juhász és Szabó 2016, 200). A kulturális tanulás lehet akár befogadó jellegű (pl. színházi előadás, bábjáték, koncert vagy sportmérkőzés látogatása, televíziónézés, rádióhallgatás), és lehet aktivitást igénylő, alkotó jellegű (pl. amatőr művészeti csoportban tagság, hagyományörző tánc tanítása, szabadidős sporttevékenység, internetes tartalmak megosztása stb.). Munkánkban azokat a kulturális tevékenységeket tekintjük annak, ahol a résztvevők aktívan és tudatosan bekapcsolódnak a tervezésbe, illetve a közösség tagjai hatással vannak annak tartalmára: alakítják, személyre szabják, építve az egyéni tudásokra és a létrejövő közös párbeszédre (vö. Arapovics és Vercseg 2017). Farkas (2014, 17. o.) is kiemeli, hogy „a folyamatos tanulás szükségessége azonban nem csak munkaerő-piaci perspektívából, hanem egyéni és társadalmi szempontból is indokolt, hiszen a tanulás egyszerre segíti az egyén boldogulását, valamint a társadalom és a gazdaság fejlődését”. (vö. kulturális alapú gazdaságfejlesztés) (a témáról bővebben lásd Simándi, 2019).

Kerr (2008) értelmezésében az aktív állampolgárság nem korlátozódik a szokványos állampolgári részvételi formákra, hanem a közösségi életében történő részvételre is kiterjed, és kulcselemei között jelenik meg a tudás, a készségek, az attitűdök, az értékek és az identitás, melyeket az aktív állampolgárságra nevelés elemeinek tekint. A közösségi művelődés markánsan épít az alulról jövő kezdeményezésekre és az aktív részvételre. A valahová tartozás a részvételt

is magában foglalja, és a részvétel magas aránya pedig egyik indikátora a jól működő közösségeknek (Arapovics és Vercseg, 2017). Hazánkban több mint tíz éve végeznek közösségfejlesztő műhelyek országos felmérést a közösségi ügyekben való részvételről, illetve a közbizalmi viszonyok alakulásáról. Témánk aspektusából kiemelésre érdemesnek tartjuk a közösségi kezdeményezésben, tevékenységekben való részvételt befolyásoló tényezők megismerésére irányuló kérdést. A válaszok arra engednek következtetni, hogy a közösségi kezdeményezésekben való részvételre jótékonyan hat a lehetőségekről való informáltság, valamint az, ha az egyént személyes megkeresés révén kéri fel az aktivitásra. A személyesség fontosságát mutatja az is, hogy sokak aktivitását segítené elő az, ha ismerősével együtt tud részt venni a különböző tevékenységekben (Péterfi, 2016). (1. sz. táblázat)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ha barát vagy családtag is részt venne velem	30,9	41,4	40,1	40,8	44,1	37,6
Ha több információt kapnék a lehetőségekről	32,8	39,8	39,3	39,2	41,8	45,3
Ha tudnám, hogy javára válik a pályámnak	31,0	39,0	40,3	36,0	40,8	34,6
Ha valaki megkérne, hogy vegyek részt	32,1	35,1	36,6	40,3	39,9	39,4
Ha valaki, akinek már van tapasztalata, segítene	21,5	26,7	27,3	28,8	30,8	27,5
Ha itthonról is megtehetném	15,9	24,3	23,5	24,1	28,1	22,1
Más	13,3	4,1	5,6	6,1	8,1	6,8

1. táblázat: *Mi segíthetné elő, hogy részt vegyen közösségi kezdeményezésben, tevékenységben? (%)*

Forrás: Péterfi (2016, 6. o.)

Amennyiben dióhéjban az egyes közművelődési tartalmakat vizsgáljuk, kiemelésre érdemesnek tartjuk témánk szempontjából a közösségi és társadalmi részvétel fejlesztését, a hagyományos közösségi kulturális értékek gondozását, az egész életre kiterjedő tanulást, a kulturális alapú gazdaságfejlesztést stb. ¹

¹ A jogszabályi környezet vonatkozásában kiemelésre érdemes az 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről. A törvény céljai között szerepel a társadalmi jólét és annak a fenntartható fejlődése, az egész életen át tartó tanulás lehetőségének a biztosítása, az életminőség javítása, a kulturális örökségnek a védelme, gyarapítása és megőrzése, a jövő nemzedékének a kulturális javak átörökítése (vö. Oszlánczi, 2019a). Továbbá a törvény meghatározza az alapszolgáltatásokat, a negyedik rész második fejezetében a 76. § (3) pontjában, melyek a következők:

A hagyományos közösségi kulturális értékek gondozása többek között magában foglalja a település környezeti, szellemi, művészeti értékeinek, hagyományainak, helytörténetének, népművészetének, népi iparművészetének, szellemi kulturális örökségének feltárását, megismertetését is. Varga és Vercseg (1998, 200. o.) szerint „a helyi fejlődés »alfája« és »omegája« az emberi erőforrás fejlődése (...). A helyi emberek gondolkodásának, szaktudásának, felelősségérzetének, együttműködési és kommunikációs képességének stb. színvonalára a legfőbb tőke”. A helyi gazdaságfejlesztés egy adott település saját adottságait felhasználó és fenntartható módon alkalmazó, a belső erőforrásait mozgósító és összehangolt tevékenységeket és az ezeket elvégző emberek, intézmények, erőforrások és az eljárások összességét jelenti (Czene Zs-Horkay N. és Ricz J., 2010).

Jó gyakorlatként Noszvaj település, a noszvaji közösség példáját mutatjuk be. Noszvaj egy Heves megyei település Eger közelében, a Bükk hegység déli részén található, a Kánya-patak két oldalán. Kulturális értékeinek, valamint a természeti adottságainak hatására egy fontos turisztikai ponttá vált. Egyre növekvő népessége annak köszönhető, hogy egyre több fiatal család költözik ki a környező városokból a nyugodt falusi légkör és a kedvező földrajzi fekvés miatt. A település életében nagy szerepet játszik a turizmus, hisz az év közben megrendezett számos rendezvénynek és a település természeti adottságainak köszönhetően a falu népszerű kiránduló- és pihenőhely, ami sok látogatót vonz a településre, ezért Noszvajon ez az egyik fő pillére a gazdaságfejlesztésnek. Számos helyi fenntartású vendéglátóhely, vállalkozás és szálláshely várja a vendégeket. A három országosan is kiemelt minőségű hotel mellett vendégházakban és önálló házakban is megszállhatnak a vendégek, ezeknek a száma 2021-ben a település adatai és honlapján szereplő szállások szerint 34 db helyet jelent. Gasztronómia és vendéglátás területén is kimagasló számmal rendelkezik (összesen 17 db). Ezen belül kiemelendő a vidékre jellemző szőlőtermelés és borkészítés, és a településen is lehetőség nyílik ezek megismerésére a Thummerer Pince, a Gazsi Pince, a Kónya Borház és Szabó Balázs Pincéje jóvoltából. A helyi termelői piac lakossági igényként fogalmazódott meg, melynek kielégítése érdekében helyi piacutatást követően az önkormányzat egy 100%-ban tulajdonában lévő épületet újított fel. Kiemelésre érdemes a noszvaji Gazdaház, mely egy muzeális kiállítóhely, Noszvaj tájháza, valamint közösségi

a) művelődő közösségek létrejöttének elősegítése, működésük támogatása, fejlődésük segítése, a közművelődési tevékenységek és a művelődő közösségek számára helyszín biztosítása,

b) a közösségi és társadalmi részvétel fejlesztése,

c) az egész életre kiterjedő tanulás feltételeinek biztosítása,

d) a hagyományos közösségi kulturális értékek átörökítése, feltételeinek biztosítása,

e) az amatőr alkotó- és előadóművészeti tevékenység feltételeinek biztosítása,

f) a tehetség gondozás és -fejlesztés feltételeinek biztosítása, valamint

g) a kulturális alapú gazdaságfejlesztés.

Oszlánczi (2019b, 141. o.) a jogszabály értelmezésénél kiemeli, hogy „az alapszolgáltatások biztosításának letéteményesei a közművelődési intézmények. A szervezet- és intézményrendszer jogi keretek között történő újradefiniálása során kialakításra került az egyes intézménytípusok zárt rendszere, továbbá meghatározásra kerültek az azokra vonatkozó szakmai minimum feltételei is.”

színtér is. A Gazdaházban a helyi hagyományőrzés céljából rendezvényeket is tartanak, ezáltal is növelve a közösséghez való tartozás érzését. Rendezvények, melyeknek teret biztosít: Bálint-nap, Húsvéti tojásvadászat, Húsvéti vendégvárás, Tájházak napja, Szilvanap, Kemencés nap, Birsünnep, Márton-nap. Ismeretterjesztő kör is működik 2013-tól, ahol a faluban élő szakemberek, művészek tartanak előadásokat a maguk szakterületéről hozott témában (pl.: Űrföldrajz, Noszvaji táblaképekről stb.). Megjegyezzük, hogy napjainkban a különböző tanulókörök mozgatórugóját jellemzően egy személyes kíváncsiságon alapuló, konkrét témában való elmerülés képezi, hasonló érdeklődésű emberekkel való együttműködésben. A választott téma akár az általános műveltséghez, az egyén életmódjához, a hobbitevékenységéhez, a szakmai érdeklődéséhez, az élethelyzetéhez, akár a lokális közösségéhez, lakóhelyéhez stb. is köthet. Számos közösség szerveződik közérdeklődésre számot tartó témákban, illetve lokális, helyi értékek, örökségek feltárására irányulóan, továbbá érdeklődést generálhatnak olyan aktualitások is, melyek egy-egy szakmai közösséget foglalkoztatnak.

A 2019/2020-as tanévben empirikus kutatás is készült a helyi közösségről és a településen zajló kulturális alapú gazdaságfejlesztésről (Madarász, 2020). A kutatásban interjúk felvételére és kérdőíves vizsgálatra is sor került. Mindent összevetve a kapott eredmények alapján konstatálható, hogy Noszvajon egy jól működő gazdaságot fejlesztettek ki maguknak az önkormányzattal közösen együttműködve a lakosok. A pozitív eredmény a közösség összetartó erejében rejlik, a megfelelő kommunikációban mind az önkormányzat, mind az IKSZT, mind a lakosok között, és ezt megtartva sikeres jövő elé néznek. A kutatásban is jól kirajzolódott, hogy teret kell adni a civil embereknek, hogy kibontakozzanak az egyéni ötleteik, és meg tudják fogalmazni az igényeiket.

Összességében úgy látjuk, hogy a gazdaságfejlesztő módszerek a helyi közösségek esetében a település népességmegtartó erejének növelésében, a helyi munkalehetőségek és megélhetés biztosításában nyilvánulhatnak meg. A kisebb településeken a közszéfer meg határozó tényező, így a munkahelyteremtés közösségi alapú, valamint önszerveződő közösségi vállalkozásokban, civil szervezetek generálásában rejlik. A településen meglévő, még kihasználatlan erőforrásoknak a feltérképezésére érdemes kiemelt figyelmet szentelni, ideértve a humán erőforrást, természeti és egyéb erőforrásokat. Fontosnak tartjuk a hagyományok őrzését és továbbadását, egymás szokásainak megismerését, hiszen nagyon erős közösségépítő jellege van egy adott táj, népcsoport identitásának meghatározásában, ezt felhasználva az adott térség gazdaságát fejlesztő programok kialakításában.

IRODALOM

- Arapovics Mária – Vercseg Ilona (szerk.) (2017): *Közösségfejlesztés módszertani útmutató*. Szabadtéri Néprajzi Múzeum Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ NMI Művelődési Intézet Nonprofit Közhasznú Kft. Országos Széchényi Könyvtár, Budapest.
- Benke Magdolna (2014): A tanuló régióktól a tanuló közösségekig. Juhász Erika (szerk.) (2014): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei*. CHERD. Debrecen, 51–70.
- Czene Zsolt, Horkay Nándor és Ricz Judit (2010): Röviden a helyi gazdaságfejlesztésről In: Czene Zsolt-Ricz Judit (szerk.): *Területfejlesztési füzetek 2. - Helyi gazdaságfejlesztés*. (2010). NFM, NGM, VÁTI Nonprofit Kft. Budapest. 13–14.
- Durkó Mátyás (1999): *Andragógia*. MMI. Budapest.
- Faris, Ron (2006): *Learning Cities: Lessons Learned. In support of the Vancouver Learning City Initiative*. http://www.resdac.net/documentation/pdf/forum_aga/2012/en/Learning_Cities.pdf (letöltés dátuma: 2017. április 20.)
- Farkas Éva (2014): *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*. SZTE JGYPK FI., Szeged.
- Juhász Erika (2013): Mozaik a közösségi művelődés fogalmi kereteihez. *Szín*. **18**. I. sz. 38–39.
- Juhász Erika (2014): Közösségben művelődni és tanulni. In Juhász Erika (szerk.) (2014): *Közösségi művelődés – közösségi tanulás*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 7–10.
- Juhász Erika (2016): *A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Juhász Erika – Szabó József (2016): Kulturális tanulás: a tanulás új dimenziója. *Educatio* 2. sz. 198–209.
- Kerr, D (2008): Hatást gyakorolni a világra. Az aktív állampolgárságra nevelés új koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*. 11–12. sz. 92–105.
- Kozma Tamás (2014): Bevezető tanulmány – A tanuló régiótól a tanuló közösségig. In Juhász Erika (szerk.) (2014): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei*. CHERD, Debrecen. 4–19.
- Kozma Tamás (2016): Oktatás vagy tanulás. *Iskolakultúra*. 2. 108–118.
- Madarász Réka (2020): Kulturális alapú gazdaságfejlesztés Noszvajon. *Kulturális Szemle*. 14. sz. on. <http://www.kulturalisszemle.hu/14-szam/junior-kutatoimuhely/madarasz-reka-kulturalis-alapu-gazdasagfejlesztes-noszvajon> letöltés dátuma 2021.08.31.
- Maróti Andor (2014): Közösségi-e a közművelődés? *Kulturális Szemle*. 1. sz. 26–32.
- Németh János István (2013): A magyar közművelődés és a közösségi művelődés elmélet-történeti háttere, kapcsolatai. *Szín*. **18**. I. sz. 40–46.
- Oszlánczi Tímea (2019a): A közművelődés jogszabályi változásainak fő irányvonalai. *Kulturális Szemle*. **6**. 1. sz. 62–69.
- Oszlánczi Tímea (2019b): A magyarországi közművelődési intézmények feltételrendszere a statisztikák mentén. In: K. Nagy Emese és Simándi Szilvia (szerk.): *Értékek a neveléstudományban*. Líceum Kiadó, Eger.

- Péterfi Ferenc (2016): Közbizalom 2015. <http://reszvetelhete.hu/wp-content/uploads/2011/08/K%C3%B6zbizalom-2015.pdf> (letöltés dátuma: 2017. május 17.)
- Simándi Szilvia (2019): *Közösségi tanulás felnőttkorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Varga A. Tamás és Vercseg Ilona (1998). *Közösségfejlesztés*. Magyar Művelődési Intézet. Budapest.
- Vercseg Ilona (2018). *Közösségelmélet*. Parola-füzetek. Budapest.
- Virág Irén (2013): *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Líceum Kiadó, Eger.
- Virág Irén (2021): Életkori sajátosságok pedagógiai megközelítésben. *Journal of Applied Technical Sciences*. **11**. 1. sz. 3–27.

JOGSZABÁLY GYŰJTEMÉNY

1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=30818.376702 (letöltés dátuma: 2020. 04. 19. 13:15)
- 20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet a közművelődési alapszolgáltatások, valamint a közművelődési intézmények és a közösségi színterek követelményeiről http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=209324.356513 (letöltés dátuma: 2020. 04. 22. 10:30)

JUDIT, ORGOVÁNYI-GAJDOS

AN ANALYSIS OF A TEACHERS' PROBLEM-SOLVING ENHANCEMENT PROGRAMME COMPARING NOVICE AND EXPERT TEACHERS' EXPERIENCES

Abstract

This paper examines the results of a comparative study of teachers' experiences and opinions of problem solving thinking techniques examined in a newly developed training programme: Training Programme for Teachers' Professional Development on Problem Solving. The main aim of this Programme is to help teachers become adaptive problem solvers in classroom situations. The development process took place at the Eszterházy Károly University (Hungary) between 2014–2017 during design-based research. The final evaluation of the Programme involved ten one-day seminars with a total of 159 teachers. The measuring method evaluation was a questionnaire containing scaled, select one from a choice of answers and open-ended questions. The evaluation phase was suitable for mapping the participants' satisfactions and attitudes towards the structure, content and usefulness of the Training Programme. The sample was divided into five additional sub-samples based on participants' teaching experience for the purpose of a comparative study. The analysis of the variables in the sub-sample has demonstrated that the education programme has been found to be effective for all stages of teachers' career. In addition, the summative investigation as well as the extended earlier research supported the differences of novice and expert teachers' problem solving thinking.

1. Introduction

Management of school situations is an essential everyday part of the teaching profession. It could be said that the whole teaching-learning process is seen as a problem-solving and a series of decisions (Shavelson, 1973, Calderhead, 1993). Therefore, the level of teachers' practical knowledge is a key element of successful problem solving process. Practical knowledge is a practice-orientated, domain-specific, tacit and implicit concept (Munby, Russell & Martin, 2001, Korthagen, 1993). It is a complex phenomenon that "...refers broadly to the knowledge teachers have of classroom situations and the practical dilemmas they face in carrying out purposeful action in these settings." (Carter, 1990, p. 299). So it contains "...all domains of professional insights relevant to teaching, and is

organised in intertwined and interconnected ways related to teaching problems." (Van Velzen et al., 2012, p. 24). Pedagogical problems can refer to any teaching tasks (planning, evaluating etc.), or any phenomenon in the teaching-learning process (group management, using different teaching-learning methods, new technology, handling diversity, managing the teaching of students with special educational needs, conflicts between students, learning materials, etc.). (Copeland et al., 1993)

New teachers are likely to face many unexpected, unusual situations in their pedagogical practice due to the lack of practical knowledge. Former research points out that they usually do not recognise complex classroom situations and that is why many new teachers look for situation-specific and short-term solutions (Peterson & Comeaux, 1987, Borko & Livingstone, 1989, Brown & McIntyre, 1993, Westerman, 1991, Hogen & Rabinowitz, 2009, Tsui, 2009). Novices also tend to plan for the short-term and they follow the curriculum closely without paying attention to student needs or the learning environment.

Classroom management is the main difficulty novice teachers have to face because they struggle to see the relationship between class management, student behaviour, and lesson planning. Therefore they mainly make superficial, short-term decisions aiming at the surface of problems which leads to the reoccurrence of problematic situations. (Kagan, 1992, Tann, 1994). Veenman, 1984, Melnick & Meister, 2008). This process continues until the novice teacher becomes an expert through experience, development of practical knowledge and problem solving.

Psychological researches and educational studies of teachers' professional development had a huge effect on the theories of the development of teacher expertise. They have demonstrated that expert teachers are better problem solvers as they have a high level and well-integrated knowledge, and their schema-system is more sophisticated with a range of scripts and routines related to pedagogic situations to draw on. They also have more analytical and interpretive skills than the novices do, so they are able to notice the deep structures of situations and find appropriate solution for them (Eysenck & Keane, 2010, Tsui, 2009, Berliner 1988, 2004).

The literature distinguishes two types of expertise: classical (routine) and adaptive (innovative) (Eysenck & Keane, 2010). The classical has the ability to address well defined, familiar problems in a productive way. It is based on the schema-theoretic approach to the common experiences of events (Carter & Doyle, 1987, Carter, 1990). Behind of this routine there is a type of knowledge can be operated usefully in the same context, with the same situational features. This cognitive process is therefore mobilized by reproduction and experiments of trial and error (Glaser, 1991). Adaptive (innovative) experts have more flexible cognitive structures. They are able to address unknown or ill-defined problems by quickly recognising ineffective solutions and thinking about innovative ways of dealing with problems (Hatano & Inagaki, 1986, Bransford et al., 2000, Eysenck & Keane, 2010). Pedagogical situations often cover complex and atypical problems that need adaptive expertise to solve them.

Concerning the student teachers, it is useful to cite Silverman: *"Students must have the opportunity to bridge the gap between theory and practice. To do this, they must be encouraged to become thoughtful, creative problem solvers. Students need practice in analysing problems, asking important questions, considering various responses, arguing for or against different solutions, and seeking more than one answer to a problem. To become successful teachers, they will need to learn to think through problems so that they can arrive at effective solutions"* (Silverman, 1990, p. 95). As far as experts are concerned educational researchers claim that *"teaching is increasingly seen as a professional activity requiring a careful analysis of each situation, choice of objectives, development and monitoring of suitable learning opportunities, evaluation of their impact on students' achievement, responsiveness to students' learning needs and a personal or collective reflection on the whole process. As professionals, teachers are expected to act as researchers and problem solvers, reflecting on their own practice and assuming greater responsibility for their own professional development."* (OECD, 2005, p. 99)

As a result of a design-based research at the Eszterházy Károly University (Hungary), the Training Programme for Teachers' Professional Development on Problem Solving has been developed for teachers (Orgoványi-Gajdos, 2016). This study presents the results of the summative evaluation of the training programme and it highlights the differences between novice and expert teachers' opinions and attitudes.

2. Main features of the Training Programme for Teachers' Professional Development on Problem Solving

2.1 Theoretical background of the Programme

In order to be able to solve pedagogical problems, teachers need to develop their professional practical knowledge by conscious and continuous reflection. The Training Programme for Teachers' Professional Development on Problem Solving offers thinking frames and techniques for self-case reflection. This is a special metacognitive process aimed at solving individual pedagogical situations (Orgoványi-Gajdos, 2016). It is based on de Bono's (1996) five-step problem-solving model including 1. Problem and goal setting, 2. Collecting information, 3. Developing alternatives, 4. Decision making, 5. Acting. The training contains thinking tools and methods for each step to help teachers' reflective process. During the training, participants deal with their own pedagogical cases they had brought from their real school experiences.

The main aim of this programme is to help teachers become adaptive experts who:

- are able to transfer their theoretical knowledge into practice and to move from reproductive thinking to a more productive and adaptive one,
- are able to see their challenges as part of a system and consciously follow one's cognitive process from perception to the solution of their own individual problems,

- are able to define the problem itself, to set the goal and recognize one's own role in it,
- are able to collect, divide, analyse and categorise subject (opinion, impression, feelings) and object (facts) information in a given situation and are able to see and ask questions about the missing elements,
- are able to find the possible sources of the problems by discovering the relationship between cause and effect,
- are able to generate alternatives by collecting existing solutions (methods, partnership with professionals) and by developing new ways with creative thinking techniques,
- are able to evaluate the alternatives, choose between them and justify the decision. (Orgoványi-Gajdos, 2016)

2.2 The structure of the Programme

The whole training programme can be found in the book called Teachers' Professional Development on Problem Solving - Theory and practice for Teachers and Teacher Educators (see Orgoványi-Gajdos, 2016).

This study focusing the main results of the evaluation of the shortened training programme so it is necessary to give a summary of its structure.

The shortened version is a one-day training (including 8 hours with brakes). This version consists of three parts: The first is the introductory phase and it is also aimed at revealing participants' prior knowledge (2 hours). The second is the main part when participants meet the five-step model of problem solving process and its special techniques (5 hours). The final part of the programme includes a reflective, an evaluating and a closing process (1 hours).

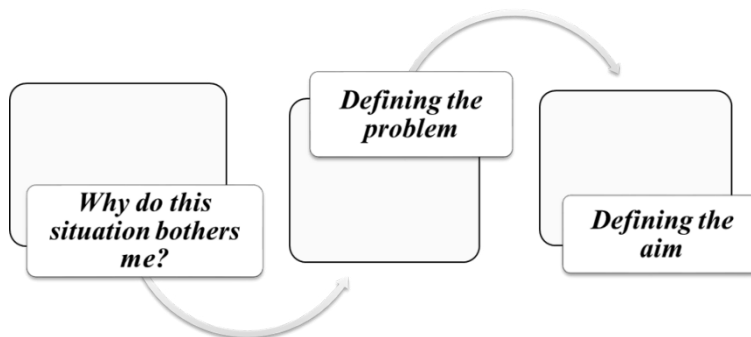
The main part is based on the five-step problem-solving model and the given techniques (1. table).

Steps of the problem solving process	Used thinking tools
1. <i>Problem and goal setting</i>	Defining the aim (de Bono 1996)
2. Collecting information	Objective and subjective information
	Fishbone diagram (Ishikawa 1982)
3. <i>Developing alternatives</i>	SCRAMPER (Eberle 1971)
4. <i>Decision making</i>	Future Wheel (Glenn 1972)
	Force-field analysis (Lewin 1947)
5. <i>Acting</i>	Starbursting (Tague 2005)

1. table: Thinking tools used by the Training Program for Teachers' Professional Development on Problem Solving (Orgoványi-Gajdos, 2016)

1. Problem and goal setting: In this part participants can see how perception can affect problem posing and goal setting. At the beginning of the exercise

participants choose a current pedagogic challenge. Having set the problem, it is necessary to state and clarify the goal (1. Figure). It delays solvers' intention and the purpose as well. It is important to emphasise that if the goal is precisely defined, one has better chance to solve the problem successfully. When the participants are finished, they can discuss their thoughts directed by the facilitators.



1. Figure Defining the aim (source: Orgoványi-Gajdos 2016, p. 62)

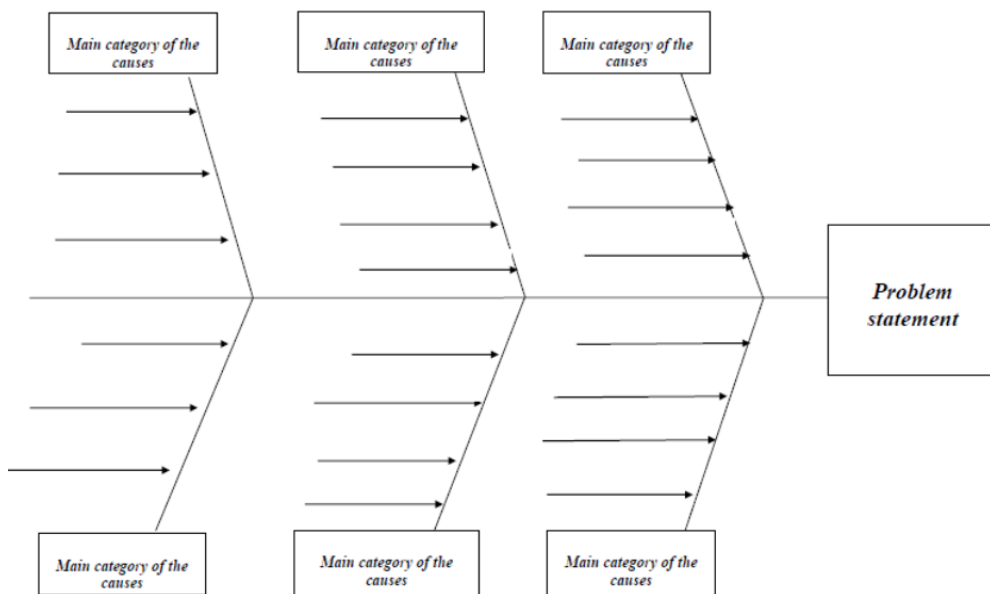
2. *Collecting information*: This step concentrates on the connection among the different types of information. The techniques employed help teachers to look behind the scenes, separate the different information from each other's, as well as see the relationship between cause and effect. When teachers speak about their problematic situation, they do not usually realize the facts, the opinions or the impressions. They tend to handle these elements without any distinction: for example, they frequently handle an opinion as a fact. It is also important to consider where the information comes from.

<i>Objective information</i>			
<i>Fact</i>	<i>The fact I know</i>	<i>From where and from whom do I collect this information?</i>	
<i>Clarified issues</i>	<i>What I do not know ... What kind of information do I need?</i>	<i>From where I will get them?</i>	
<i>Subjective information</i>			
<i>Feelings Emotions</i>	<i>Involved person</i>	<i>His/her feeling</i>	<i>Why do I think it?</i>
<i>Opinion Assumption Impression</i>	<i>Who?</i>	<i>What does he or she think?</i>	<i>How do I know it?</i>

2. table: Source material for dividing objective and subjective information (source: Orgoványi-Gajdos 2016, p. 70)

The exercise of objective and subjective information enables participants to divide the objective and the subjective aspects of the situations and to see the different quality and the level of the information clearly (2. table). After filling the tables participants can discuss how their thinking process about their situation developed and what was the most benefit of exercise.

The Fishbone diagram (or Ishikawa diagram) was created by Kaoru Ishikawa in the 60's. (Ishikawa, 1982, Tague, 2005). It has a horizontal arrow, which is the body of the fish picture and ends with the problem focus which is placed on the head of the fish. From this arrow, some diagonal lines rise completing the bones of the fish. These bones symbolize the possible categories of the causes of the situation. The main bones can be divided into smaller bones that symbolize the sub-causes (2. Figure). It helps teachers to take a look at a possible relationship between cause and effect by using categories (such as people, methods, process, materials, environment) and by identifying the origin of a particular situation. During the exercise group members fill in the diagram related to the situation they deal with. First, they identify the problem and then they can ask the following question: Why does/did it happen? They can get deeper and deeper if they can ask the question again and again for themselves (Tague, 2005). After finishing the picture, the group can discuss what kind of experiences and new pieces of information they got by completing the diagram.



2. Figure Fishbone diagram (source: Orgoványi-Gajdos 2016, 66)

3. *Developing alternatives*: The aim of this step is to collect as many alternatives as possible by coming up with new ways and forms of solution. The so-called

SCAMPER method (Eberle, 1971) supports divergent or creative thinking. It is an acronym that includes the next cognitive processes: Substitute, Combine, Adapt, Magnify, Put to other uses, Eliminate, Rearrange. The aim of these cognitive operations is to let the person change his/her view and take other perspectives of the challenging pedagogical situations. After filling the table participants can discuss which cognitive operation was the most benefit and what kind of alternatives had been developed (3. table).

<i>Cognitive process</i>	<i>Helpful questions</i>	<i>Own ideas</i>
<i>Substitute</i>	<i>What will happen if I change the materials, the involved persons, methods, environment, feelings or the process of the situation in my thought?</i>	
<i>Combine</i>	<i>What kind of new ideas turn up if I mix some parts of the situation in my thought?</i>	
<i>Adapt</i>	<i>Do I know any similar situation, context, materials etc. I can use for creating my solution?</i>	
<i>Modify</i>	<i>Are there any new ideas turning up when I extend or decrease some components of the situation in my mind?</i>	
<i>Put to another use</i>	<i>What will happen if I use a material, tool, method completely differently than before?</i>	
<i>Eliminate</i>	<i>What are the least important factors of the situation? What happens if I eliminate some features, parts or factors of the situation?</i>	
<i>Rearrange</i>	<i>What will happen if I turn the situation upside down in my mind or if I move from the end to the beginning of the situation? What will happen if I reorganize the main component of the situation?</i>	

3. table: SCAMPER method (source: Orgoványi-Gajdos 2016, 82)

4. *Decision making*: Decision is the final step of the problem solving thinking process before the interaction phase. All of the mentioned and analysed aspects and factors of the case are considered in this phase. The techniques used in this

phase can help participants to rank the possible solutions and define the priority steps. Future Wheel (or effects wheel) is a graphic tool for organizing thinking about future possibilities by defining primary, secondary and tertiary outcomes of a situation (Glenn, 1972). This tool helps participants to consider the possible future consequences of a solution as well as predict and realize the most possible and the worst possible (or most dangerous) future actions. Force-field analysis was originally developed for group decision by Kurt Lewin (1947). This technique helps to analyse forces for and against a change or a solution. However, it does not only indicate the advantage of the solution but also draws the attention to those possible risks that one should face when he/she chooses this solution. During the discussions, participants can share their findings, experiences, and opinions related to the task.

5. *Acting*: After choosing the best solution, the next step is to plan the implementation of the decision. Teachers certainly know how important the role of planning is in the teaching-learning process. During planning, the solvers can consider what, where, when and how they will exactly perform and what kind of tools or supports they need (see Starbursting method: Tague, 2005).

3. Research strategy and methods

This study was based on a design-based research. The most important features of this kind of research can be summarized as follows: pragmatic, interventionist, grounded, iterative, includes the involvement of practitioners, process orientated, utility orientated, theory orientated (Van den Akker, 2007, Hogue, 2013). The research strategy basically included a mixed-method: qualitative and quantitative paradigms changed each other (Creswell & Plano, 2011). The paper does not go into details of the design, it shows only the relevant aspect of the process.

The development process had three main phases and took place at Eszterházy Károly University (Hungary) between 2015–2017. During the *preparatory phase* of the research, I examined and synthesized the national and international literature on the subject. The aim of the *development phase* was to create an educational programme which focused on the improvement of teachers' problem-solving thinking skills. At the end of this phase a 20 hour problem-solving pilot Training Programme was developed and tested. (Orgoványi-Gajdos, 2016).

The *summative evaluation phase* was based on a shortened, one-day version of the Training Programme that contains 8 training hours. It includes all the techniques relevant to the problem-solving process and to which the study was directed. The aim of the evaluation process was to collect data regarding the participants' opinions, satisfaction, and attitudes towards the structure, content and usefulness of the Programme and its techniques. For the purpose of a comparative study the sample was divided into five additional sub-samples based on the participants' teaching experience. The focus of the comparative

analysis was to examine the relationship between the number of years spent in teaching and the variables being studied (structure, content, usefulness and efficiency of the education programme).

The main research questions of the comparative study:

- What are the teachers' opinions of the main features of the Training Programme?
- What do teachers recognize as the main impact of the Training Programme?
- Are there any differences in the opinions and attitudes towards the problem solving model and its techniques between novice and expert teachers?

The research method of this evaluation phase was a questionnaire with the variety of question types: open-ended questions, Likert-scale, and one-choice questions. The open-ended questions were content analysed by an open coding process of the answers. The reliability of the categories was tested by intercoding (see Krippendorff, 2004). The scaled questions focused on the participants' opinions concerning the aim, the structure and the content of the programme. One-choice questions referred to the methods and techniques. The data was analysed by descriptive (frequencies, crosstab analysis) and mathematical (correlations, regressions) statistics.

4. Sampling

The data collection process included ten (eight-hours long) training courses with different participants between the spring of 2015 and the spring of 2016 at Eszterházy Károly University (Hungary). During this research period all the participants took part in initial teacher education programme relating one or more MA major in the university to gain either the first or an additional teacher qualification. The ten training groups were mixed groups. The participants' teaching experience were between zero and 33 years. Some of the participants taught in ISCD 1 level (9%), in ISCD 2 level (19%) or in both (23%). The others worked in secondary school (ISCD 3) (27%). 9% of the participant taught in every mentioned level. 13% of the participants had no teaching experience. Therefore, the ten groups were diverse in the participants' professional background and teaching experiences (4. table). A total of 159 students participated in these courses. For the purpose of a comparative study, during the data-analysing process the sample was divided into five additional sub-samples based on the participants' teaching experience. The division of the five teaching categories was based on the relevant literature on teachers' career and professional development (see Berliner, 2005, Day et al., 2006). The first category, *student teacher* contained those participants who had not yet had any experience as a teacher outside of their training experience. The second group was named *novice teacher* for those who had been teaching for 1 to 3 years. *Competent teacher* who had 4-8 years of teaching experience. According to the literature, obtaining

a high level of teacher competences requires at least 7-9 years. Therefore, the *expert teacher* category contained those who had at least 9 years of teaching experience. The Berliner's allocation for this section would end here but I was interested in whether there were differences with teachers who had many more years of teaching experience. So one additional category was created, the so called *master teacher* for those with more than 16 years' experience. Comparative studies were well supported by the fact that the 159 participants presented in approximately the same number of elements in each of the five sub-samples.

Number of the course	Participants' teaching experience					Participants (N)
	Student teacher	Novice teacher	Competent teacher	Expert teacher	Master teacher	
1	3	3	5	5	4	20
2	4	3	4	3	7	21
3	4	1	3	2	4	14
4	5	5	5	0	0	15
5	5	2	1	4	2	14
6	5	5	1	1	2	14
7	1	1	2	4	8	16
8	3	5	4	4	1	17
9	3	3	4	4	1	15
10	2	5	1	3	2	13
Sum.	35	33	30	30	31	159

4. table: The sample by teaching experiences (N=159)

5. Results

The results of the evaluation phase of the research are presented according to the following criteria:

1. The participants' opinions and attitudes regarding the general features (structure, content, usefulness) of the Training Programme
2. The participants' opinions and experiences regarding the effect of the Training Programme
3. Variable analysis regarding teaching experiences

5.1. The participants' opinions and attitudes regarding the general features (structure, content, usefulness) of the Training Programme

General curricular features of the Training Programme were examined by open-ended questions and Likert-scales. Regarding the open questions the following statements could be made. Mentioning only one word about the whole programme (Open-ended question: If I need to characterize the Training Programme by one word ...) five categories were created of the participants' answers (N=156): a) words concerning the effect of the training ("useful", "motivating", "effective"); b) words concerning the content of the training ("problem-solving", "possibilities", "cases", "information"); c) words concerning the type of the training ("practical", "interactive", "interesting"); d) words concerning the assessment of the training ("good", "perfect", "successful"); e) other answers ("happiness"). About the frequency of the answers it could be said that 37% of the teachers used positive words for the effectiveness ("useful") of the training, and 36% of them referred to the practical side of the training ("interactive"). Similarly, the most positive aspect of the programme (Open-ended question: I liked most in the training...) was the practicality (27%), and the case analysis possibility (25%) beside new methods, many points of views, self-awareness, group works according to the answers. Negative observations were only made in regards to the circumstances of the seminars (the timing and the condition) but the features of the educational programme were not criticized.

These findings were supported by skating questions. The answers of the questions addressed the aim, the structure and the content of the programme, and were between 4 and 5 on a five-degree scale. The fact that somebody was a "case-bringer" during the small groups activities influenced these results in a positive way (the practical nature of the course: $r=0.381$, $p<.001$; the content usefulness: $r=0.286$, $p=0.001$). The participants were also satisfied with the learnt thinking techniques most of these were new for the teachers. The correlations ($r=0.619$ - $r=0.768$; $p<.001$) showed that those who liked one technique intend to try it in their school practice too.

5.2. The participants' opinions and experiences concerning the main impact of the Training Programme

According to the scaled answers (N=159) the Training Programme resulted in a positive change to certain cognitive areas. On a five-degree scale the improvement in problem solving methods (M=4.7, SD=.589) and knowledge (M=4.63, SD=.669) got the highest average value. The participants felt that this knowledge can be utilized both theoretically and practically (M=4.7, SD=.539) in the pedagogical practice. The least popular components by the participants were the integration of the pedagogical and psychological knowledge (M=4.01, SD=.906), and the coordination of the theory and the practice (M=4.22, SD=.920) although the values were above 4 in both cases. The judgment of these variables was influenced by whether the participant was the owner of the analysed situation or they had been in a similar situation to the analysed one ($r=0.333$, $p<.001$).

There were unanimous positive opinions related to the impact of the course examined by open question (Open-ended question: By the effect the course...). The answers were categorized into ten small groups that were put into five bigger groups: a) reflections on the application of techniques ("*I learnt new techniques*", "*I will use the methods for my classroom problems*"); b) reflections on the analysed situations ("*I see more possible solution for school problems*"); c) reflections on some changes of own cognitive process ("*I can see behind the problem situation*"; "*My thinking get structured concerning problem solving process*"); d) reflections on personality development ("*I had more routine in problem solving*"; "*I get brave*"); e) reflections on rethinking own teaching practice ("*I will change my teaching strategy*"; "*I will change my lesson-planning process*"). The highest part of the feedback focused on the application of methods and techniques (30%), but the measure of the answers were also high related to the analysed situations (23%) and changes in the participants' own cognitive processes (23%). (5. table).

<p>1. reflections on the application of techniques: 29,6%</p> <ul style="list-style-type: none"> • learning new techniques (5,5%) • absorbing new techniques into teaching practice (24,1%) <p>2. reflections on the analysed situations: 23,4%</p> <ul style="list-style-type: none"> • exemplariness of concrete cases and solutions (11%) • old problems in new light (8,3%) • meeting different kinds of views (4,1%) <p>3. reflections on some changes of own cognitive process: 23,2%</p> <ul style="list-style-type: none"> • thinking more about learnt information (3,4%) • improving system thinking (1,2%) • more conscious approach to the future problems (18,6%) <p>4. reflections on personality development: 16,6%</p> <ul style="list-style-type: none"> • increasing self-confidence (6,9%) • getting more routine, better problem solving (9,7%) <p>5. reflections on rethinking own teaching practice: 4,8%</p>

5. table: The main and the sub categories of participants' opinions related to the impact of the course examined by open question (relative frequency, N=159)

5.3. Variable analysis regarding teaching experiences

The main features of the Training Programme was rated uniformly positive by the participants with an average value of between 4 and 5 on a five-degree scale. Focusing on the differences of the opinions according to participants' teaching experience only some cases showed variance. As far as the **scaled questions** are concerned the agreement of the usefulness of *the training content* varied slightly differences among subgroups of teachers. Novice teachers tended to give a bit lower scores than experienced ones but the correlation between subgroups and agreement was weak ($r=0.235$, $p<.01$) because of the standard deviations. Similar data ($r=217$, $p<.01$) was found in the case of *rethinking problem solving as a cognitive process*. Novice teachers also seemed a little sceptical ($M=4.41$, $SD=.837$) about the usefulness of *knowledge of problem solving* when compared the other subgroups which gave higher scores. Concerning the participants'

teaching experiences and their opinions more significant differences were found in their answers to open-ended questions.

Touching **the most attractive feature of the Training Programme** (Open-ended question: "I liked most in the training...") most of the *student teacher* highlighted the interactive nature of the course (26%). The *novice teacher* group appraised the analysis of the real-world situations and the concrete solutions (33%). The dominant answers were on the practical knowledge in the reflection of the *competent teachers* (23%), the *expert teachers* (38%) and *master teachers* (45%).

Speaking about **the impact of the Training Programme** (Open-ended question: "By the effect the course...") the following results were reported. Analysing the data according to subgroups it can be said that the majority of *competent teachers* (28%) highlighted the more conscious approach to the future problems in their answers, while the highest number of the *novice teacher* groups referred to the exemplariness of concrete cases and solutions (26%). The dominant part of the answers referred to applying techniques in the other subgroups (the 25% of *student teacher*, the 27% of *expert teacher*, and the 32% of *master teacher*). (6. table)

Answer categories	Student teachers (N=35)	Novice teacher (N=33)	Competent teacher (N=30)	Expert teacher (N=30)	Master teacher (N=31)
Getting more routine for problem solving	15,6%	9,7%	6,9%	0,0%	13,8%
Learning new techniques	12,5%	6,5%	6,9%	0,0%	0,0%
Meeting different kind of views	3,1%	9,7%	3,4%	0,0%	3,4%
Rethinking own teaching practice	3,1%	6,5%	3,4%	0,0%	10,3%
More conscious attention to new problems	18,8%	12,9%	27,6%	15,4%	17,2%
Improving of system thinking	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,9%
Increasing self-confidence	9,4%	3,2%	10,3%	7,7%	3,4%
Old problems in new light	3,1%	3,2%	6,9%	23,1%	10,3%
Absorbing new techniques into practice	25,0%	16,1%	17,2%	26,9%	31,0%

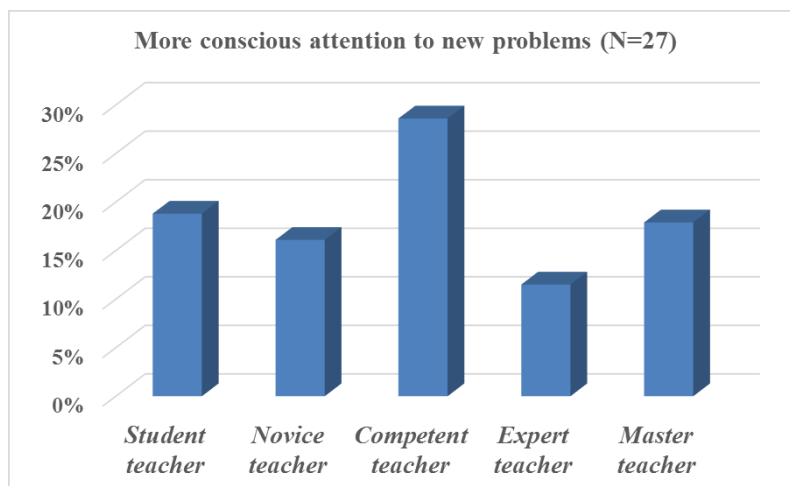
Answer categories	Student teachers (N=35)	Novice teacher (N=33)	Competent teacher (N=30)	Expert teacher (N=30)	Master teacher (N=31)
Exemplariness of specific cases	0,0%	25,8%	10,3%	15,4%	3,4%
Thinking about learnt information	6,3%	6,5%	3,4%	7,7%	0,0%
Other answers	3,1%	0,0%	3,4%	3,8%	0,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

6. table: The proportions of teachers answers concerning the main impact of the Training Programme by subgroups (relative frequency, N=159)

Analysing the data by answer categories, *master teachers* (10,3%) mentioned that the most important impact of the training was **rethinking their own teaching practice**. They were the only ones (6,9%) that noticed **changes in their system thinking**.

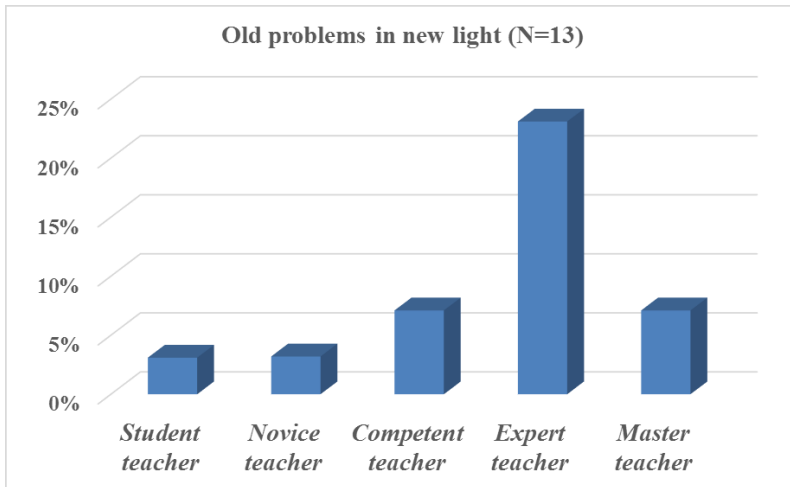
Many participants for every subgroups mentioned the **adoption of the new techniques** into their teaching practice but most of them were *expert teachers* (27%) and *master teachers* (31%).

The highest rate of the participants who mentioned **more conscious approach to new problems** were the *competent teachers* (28%) (3. figure).



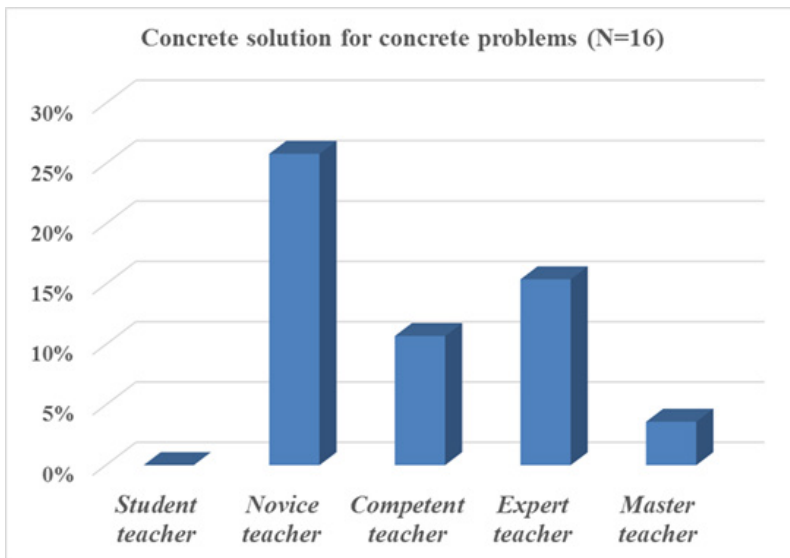
3. figure The proportions of teachers' answers that mentioned more conscious attention to new problems as the most important impact of the training (relative frequency, N=27)

Expert teachers were also those who most appreciated (23%) that the **old problems got new light** in the training (4. figure).



4. figure The proportions of teachers' answers that mentioned old problems in new light like the most important impact of the training (relative frequency, N=13)

It was the *novice teachers* (9,7%) who found the most usefulness in **different kinds of views** during the training. This subgroup also appreciated the **exemplariness of concrete cases and solutions** as the most important impact of the course. (25,8%). (5. figure).



5. figure The proportions of teachers' answers that mentioned the exemplariness of specific cases as the most important impact of the training (relative frequency, N=16)

The **new knowledge about the problem solving techniques** was highlighted by *student teachers* (12,5%). Also *student teachers* (16%) felt the most that they gained **more routine** concerning problem solving process, but this opinion was also popular among *master teachers* (14%).

6. Discussion

According to the summative evaluation of the developed Training Programme teachers were satisfied with the main features of it. All teachers were pleased with the learnt problem solving thinking techniques and they expressed their commitment to adopting them into their teaching practice. However, in analysing the opinions and attitudes regarding the training, some differences were revealed between novice and expert teachers' thinking.

Student teachers seemed to be the happiest out of all the participants in learning new problem solving techniques. They also expressed their commitment in high rate to adopting these new techniques into practice. Novice teachers (with 1-3 years teaching experience) seemed to concentrate most on the exemplariness of specific cases and situations that were analysed during the courses. Competent teachers (with 4-8 years teaching experience) were most marked in their giving more conscious attention to the new problems as a result of the Training Programme. Expert teachers (with 8-15 years teaching experience) gave most the feedback about seeing old problems in new light as the main impact of the programme. Master teachers (with more than 16 years' experience) were the most committed to putting new techniques into the practice. They also reflected rethinking own teaching practice at the highest rate. They were the only ones who mentioned the improvement in their system thinking as a result of the Training Programme.

Summarizing the results **novice teachers** on one hand seemed to be the most sceptical group regarding the usefulness of content-independent thinking techniques for problem solving. On the other hand they appreciated the most the real-world examples with concrete solutions and best working scripts. The explanation of this result relates to the cognitive structures of new teachers. New teachers' cognitive structures and schematic thinking of school situations are less developed so they tend to stop at the surface level during the perception. Their solutions processes often focus on the aim and the most perceptible part of the phenomena. That is why they have high demand for concrete solutions, tips or scripts that they can put into their own situations. They often do not notice the different causes and features behind the situations. That can be the reasons that they show the least appreciation of all the participants in thinking of techniques that help to uncover what behind the surface of problems.

Experienced teachers cognitive structures were more sophisticated as they store numerous schema and examples of class situations. Their solutions processes focused on the information and causes so they were able to choose

solutions according to the deep features of situations. The semantic thinking and particular routine of reactions for the constantly recurring situations can work routine expertise out. This kind of expertise, however, may not be able to answer completely new challenges as well as adaptive expertise can. Expert and Master teachers in this study had supposedly routine expertise. That could be the reason they appreciate most the thinking techniques learnt in the training as it could help them to step out from old schemas and provide totally different views of situations and provide possible solutions.

7. Conclusion

In this study the summative results of a design-based research was presented related to the shortened, eight-hours long version of the Training Programme for Teachers' Professional Development on Problem Solving (Orgoványi-Gajdos, 2016). The sample consisted of 159 participants that had been divided into subgroups by the participants' teaching experience (years) following Berliner's categories (2005).

According to the participants' reflections the Training Programme with thinking techniques can provide useful mental framework for both student teachers and expert ones. It seems that missing routine and routine expertise could also lead to less sophisticated problem solving processes.

As far as student teachers' practical preparation is concerned the Programme could be a useful supplement by providing them with possibilities of deeper observation of classroom events; viewing school situations as a coherent process; analysing the background of pedagogical problems; connecting the theoretical and practical elements of teaching; integrating their different psychological, pedagogical and content knowledge. The Programme could also support a new teachers' induction process, because it helps novices to absorb pedagogic situations into a system; to move from short-term to long-term thinking; to be able to develop their own solution strategies; to change their initial teacher-centred approach into a more student-centred approach. However, they do not understand the role of thinking models because they are not aware of the details of the situation and they may perceive just the surface of the context. So, the thinking frames need to be presented with many real teaching examples and case studies. The Programme encourages experienced teachers to become adaptive experts as it gives them the possibility to restructure former frames and schemas as well as review the usefulness of old routines; to promote conceptual changes and inventions.

BIBLIOGRAPHY

- Berliner, D. C. (1988). *The Development of Expertise in Pedagogy*. American Association of Colleges for Teacher Education. New Orleans, La.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the Behaviour and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200–212.
- Bono, E. de (1996). *Teach Yourself to Think*. Penguin Books Ltd.
- Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), 473–498
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. ed. (2000): *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brown S. A. & McIntyre D. (1993): *Making sense of teaching. Developing teachers and teaching*. Open University Press
- Calderhead, J. (1993). The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers, in: Day, C., Calderhead, J. and Denicolo, P. eds., *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*, London, Falmer Press.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291–310). New York: Macmillan.
- Carter, K. & Doyle, W. (1987): Teachers' knowledge structures and comprehension processes. In: J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986): Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255–296). New York: Macmillan
- Copeland, W. D., Birmingham, C., De La Cruz, E., & Lewin B. (1993): The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. *Teaching and Teacher Education*, 9, 347–359.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011): *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Darling-Hammond & J. Bransford eds. (2005): *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P. c Kington, A. (2006). Variations in the Work, Lives of Teachers: Relative and Relational Effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2),169–192
- Doyle, W. (1979). Making managerial decisions in classrooms. In D.L. Duke (Ed.), *Classroom Management (78th Yearbook of the National Society for the Study of Education)* (pp. 42–74). Chicago: University of Chicago Press.
- Eberle, R. (1971): *SCAMPER games for imagination development*. New York: DOK Publications.
- Eysenck, M. & Keane M. T (2010): *Cognitive Psychology*. A Student's Handbook. Psychology Press.

- Glenn, J. C. (1972). Futurizing Teaching vs Futures Course, *Social Science Record*, *Social Science Record*, 9(3), 26–29
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In H. Stevenson, J. Azuma & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 262–272). New York, NY: W. H. Freeman & Co.
- Hogen, T. & Rabinowitz, M. (2009). Teacher expertise and the development of a problem representation. *Educational Psychology* 29(2), 153–169.
- Hogan, T. M., Rabinowitz, M., & Craven, J. (2003). Problem representation in teaching: Inferences from research of expert and novice teachers, *Educational Psychologist*, 38, 235–247.
- Hogue, R. J. (2013): *Epistemological Foundations of Design-Based Research*. Oral presentation at CSSE/CERA Canadian Society for the Study of Education/ Canadian Educational Researchers' Association annual conference. Victoria, British Columbia.
- Ishikawa, K. (1982): *Guide to Quality Control* (Second Revised English Edition), Tokyo: Asian Productivity Organization.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169.
- Killion, J., & Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14–16
- Korthagen, F. A. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317–326.
- Krippendorff, Klaus (2004): *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. California
- Lampert, M. (2001): *Teaching Problems and the Problems in Teaching*. New Haven, CT: Yale.
- Lewin, K. (1947) Group Decision and Social Change. In: Newcomb, T. and Hartley, E., Eds., *Readings in Social Psychology* (pp. 197–211). Holt, Rinehart & Winston, New York,
- Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39–56.
- Munby, H., Russel, T., & Martin, A.K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 877–904). Washington: AERA
- OECD (2005): *Teachers Matter – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing.
- Orgoványi-Gajdos, J. (2016): *Teachers' Professional Development on Problem Solving. Theory and Practice for Teachers and Teacher Educators*. Sense Publishers. Rotterdam.
- Peterson, P. L. & Comeaux, M. A. (1987). Teachers' schemata for class- room events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 319–331.
- Shavelson, R. J. (1973). What Is The Basic Teaching Skill? *Journal of Teacher Education*, 24(2), 144–151.

- Tague, N. R. (2005): *The Quality Toolbox* (Vol. 600). Milwaukee, WI: ASQ Quality Press.
- Tann S. (1994). Supporting the Student Teacher in the Classroom In.: Margaret Wilkin and Derek Sankey ed.: *Collaboration and Transition in Initial Teacher Training* (pp. 94–106).
- Tsui, A. (2009). Teaching Expertise: Approaches, Perspectives and Characterizations. In. A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 190–197). Cambridge, Cambridge University Press.
- Van den Akker, J. (2007). Curriculum Design Research. In. Plomp T. and Nieveen N. (ed.) (2007): *An Introduction to Educational Design Research* (pp. 37–53). SLO Netherlands institute for curriculum development
- Van Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M., & White, S. (2012). Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 229–239.
- Veenman, S., (1984): Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research* 54, 143–178
- Westerman, D. A. (1991). Expert and Novice Teacher Decision Making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292–305.

TOMORI TÍMEA

**KOMMUNIKÁCIÓ MINT KERESZTTANTERVI
KOMPETENCIA AZ ISKOLAPEDAGÓGIÁBAN
A PILOT KUTATÁS**

Dolgozatomban a kommunikációs kompetencia fejlesztésének eshetőségeit kereszttantervi kompetenciaként vizsgálom, így minden tantárgy fejlesztési lehetőségét szem előtt tartom. A kutatás szakközépiskolások körében valósult meg, tekintettel arra, hogy a gazdasági és társadalmi igények egyre inkább megkívánják a kiemelkedő kompetenciákkal bíró szakképzett embereket. A manuális feladatokat átveszik a gépek, így a szakképzésben részt vevőktől már elvárás, hogy ne csak a rutin jellegű feladatokkal boldoguljanak. (Radó 2017. 63. o.) A kutatás a **személyiségfejlesztés kérdését** tartja szem előtt. A munka alapját képezi *Szőke-Milinte Enikő* 2012-ben megjelent tanulmánya, amely *Nagy József* (2000) személyiségmodelljére épült. A kutatás **kvalitatív** jellegű. A kutatási kérdések az **információs és kommunikációs műveltség iskolapedagógiai helyzetére** koncentrálnak. A kutatás módszertanát tekintve **dokumentumelemzések, pedagógusinterjúk és jegyzőkönyvek** képezték a vizsgálat alapját. Az eredmények jelzik, hogy az **oktatástervezést irányító dokumentumok**, illetve a **pedagógiai gyakorlat nincsenek összhangban**, a tanulási környezetek változása hangsúlyos.

A pilot kutatás a **szakközépiskolai tanulók** információs és kommunikációs műveltségével kapcsolatos kérdésekre fókuszál. A téma kézenfekvő, hiszen napjainkban egyre meghatározóbb kérdés a szakképzett munkaerőhiány begyűrűzése és a magas iskolai lemorzsolódási arányokhoz kapcsolódó dilemmák. A probléma orvosolása érdekében azonban szükségesek a ma híján lévő szakközépiskola életvilágát, tanulási környezetét, módszereit, szervezeti kultúráját, a pedagógusok és a tanulók attitűdjeit, motivációit vizsgáló kutatások az ügy előmozdítása érdekében. A kommunikációt mint kereszttantervi kompetenciát mutatja be a fejezet, amelynek középpontjában az áll, hogy egy szakközépiskolában hogyan, milyen módszerekkel és milyen mértékben fejlesztik az adott kompetenciaterületet. A **kereszttantervek** napjainkban egyre nagyobb prioritást kapnak, köszönhetően annak, hogy ezek a területek képesek fejleszteni az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges képességeket. Ahogyan *Radó Péter* is fogalmaz, a tanulás célját kell szem előtt tartanunk, ami nem egyenlő a lexikai ismeretszerzéssel, hiszen az az eszköze a különböző kompetenciaterületek fejlesztésének. (Radó 2017. 75. o.) A tanulás tanulása tehát egy olyan kulcskompetencia, amelynek eléréséhez hosszú út vezet, és az egyénnek meg kell ismernie a saját, önálló, hatékony tanulási ösvényeit. Ehhez a kulcskompetenciák fejlesztése nélkülözhetetlen. Az Európai Parlament és Tanács ajánlása

szerint az önszabályozó tanulás kiemelkedő feladat „*a tanulás elsajátítása az a képesség, amellyel az egyén a tanulásra törekszik és azzal foglalkozik, megszervezi saját tanulását, beleértve az idővel és információval való hatékony gazdálkodást is, mind az egyéni, mind a csoportos tanulás során. Ez a kompetencia magában foglalja az egyén tanulási folyamatának és szükségleteinek ismeretét, az elérhető lehetőségek felismerését, és az akadályok megszüntetésének képességét az eredményes tanulás érdekében.*” (Habók 2017. 13. o.) Napjainkra elfogadottá vált az a nézet, hogy az iskola feladatai közé nemcsak a lexikális ismeretek elsajátítása tartozik, hanem a személyiségfejlesztés is. A személyiség fejlődéséhez szorosan kapcsolódik a **cselekvés pedagógiája**, hiszen **tevékenykedtetés** nélkül elképzelhetetlen lenne egy **XXI. századi iskola**. A különböző tananyagoknak és az általuk munkáltatással fejlesztett kompetenciáknak szorosan kapcsolódniuk kell az aktuális társadalmi és gazdasági igényekhez. (Bábosik és mtsai. 2011. 63. o.) Ahogyan Radó vélekedik a **XXI. századi készségekkel** kapcsolatban az **angol nyelv ismeretét**, az **interkulturális kommunikációt**, valamint az **infokommunikációs eszközök használatának rutinját** alapvetésként kell tételeznünk, ezekre épülhetnek további készségeink. (Radó 2017. 81. o.) A XXI. századi készségekről a *p21* a következőket írja: a XXI. századi készségek minden diák számára biztosítottak kell hogy legyenek, amelyeket a tantervekkel, az oktatással, a tanulási környezetekkel és a szakmai fejlődéssel egyensúlyba kell hozni, hogy a fejlődés megvalósulhasson. Továbbá felhívja a figyelmet a fent említett dokumentum az általa innovációs készségeknek nevezett területek fontosságára, ami alatt a **kreativitást**, a **kritikai gondolkodást**, a **kommunikációt** és az **együttműködést** érti. Ahogyan pedig a *p21* is fontosnak tartja a tantervek és a különböző fejlesztendő kompetenciaterületek összehangolását, úgy beláthatjuk, hogy az oktatást szabályozó dokumentumoknak hatása van az iskolai gyakorlatra. A keresztntantervi vagy transzverzális kompetenciák relevanciája abban érvényesül, hogy nem egy tantárgy tartozik hozzájuk, hanem minden tartalmi egységen, tanítási órán elsajátíthatóak, gyakorolhatóak és fejleszthetőek. A *2012-es NAT* a keresztntantervi kompetenciákat a fejlesztési területekben és a kulcskompetenciákban határozza meg. A kommunikációs kompetencia fontosságát mutatja, hogy az anyanyelvi kommunikációs kompetencia az első a kulcskompetenciák közül. Prioritását azért is érdemes szem előtt tartani, mert nélküle egyetlen más kompetenciaterület vagy tudásrendszer sem bővíthető. A kutatás ennek a kompetenciaterületnek a vizsgálatát tűzte ki célul. Nagy József (2000) kompetenciarendszerét szem előtt tartva Szőke-Milinte Enikő (2012) kompetencia- és komponenskészlete adta a vizsgálgatás alapját. A kutatási anyag feldolgozásában tehát a **priori kódolás** valósult meg Szőke-Milinte Enikő *A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában* című tanulmányából átvett **kompetencia- és komponenskészlet alapján**. (1. sz. melléklet) A fent említett írás eredményei azt mutatják, hogy az anyanyelv és kommunikáció, valamint a művészetek műveltségterületek teszik ki mind a négy (kognitív, személyes, szociális, speciális) sáv jelentős százalékát a *NAT* (2012) előírásai szerint. Ehhez hozzájárul az, hogy a *NAT* (2012) a szakközépiskolai oktatásban a magyar nyelv, az irodalom, a kommunikáció és a művészetek

tantárgyakat egy tantárggyá alakította, amely *kommunikáció – magyar* (közoktatásbeli rövidítése: KOMA) néven szerepel a tantervekben. Könnyű belátni, hogy a tantárgyi összevonások és a csökkentett óraszámok – 9. évfolyamon heti kettő, 10. évfolyamon heti egy óra – a szigorúan vett tantárgyi keretek között nem segítik a kommunikációs kompetencia fejlesztését. Ugyanakkor ez nem egyoldalú jelenség, hiszen bár a tantárgyi keretek csökkentek, de a kommunikáció korábban kereszttervetvi (NAT 1995), most transzverzális (NAT 2012) kompetenciaként él tovább a magyar oktatási rendszer szabályozó dokumentumaiban. A kérdés inkább az, hogy mindez hogyan jelenik meg intézményi szinten. Vajon a pedagógusok az ismeretátadásra koncentrálnak, vagy egy korszerűbb szemléletet képviselve a kompetenciafejlesztést tartják elsődlegesnek, amelyet elérhetnek a tantárgyaik témáin keresztül? A tanulmány három kutatási egységre bontva hat kérdést vizsgált. Az első elemzési egység a NAT, amelyhez kapcsolódóan a korábban vizsgált kommunikációs kompetencia mellett az információs műveltség lefedettsége is elemzésre került műveltségterületenként. A második elemzési egység a kerettanterv volt, ahol szintén a kommunikációs kompetencia és az információs műveltség lefedettsége került a vizsgálat fókuszába tanegységenként. A harmadik elemzési egység nem dokumentumokat, hanem az iskolapedagógiai gyakorlatot tárja fel. A kutatás kérdése, hogy a szakközépiskolai órákon a pedagógusok az információs és kommunikációs kompetencia mely területeit fejlesztik leginkább kereszttervetvi keretekben. Valamint a szakközépiskolai pedagógusok módszertani kultúrájának feltérképezése is központi kérdés volt a kutatás során. (2. sz. melléklet)

1. A kutatás körülményei

A vizsgálat során három módszer együttes használata miatt érvényesült a **módszertani trianguláció** a **validitás** biztosítása érdekében. A dokumentumelemzések alapját a **NAT 2012**, valamint a **szakközépiskolai kerettantervek** biztosították. **A pilot kutatás adatai a COVID-19 világjárványt megelőző évben kerültek felvételre, majd elemzésre, így a NAT 2020 még nem szerepelhetett a pilot kutatásban.** A dokumentumokban a négy kompetenciaterületen belül a komponenskészlet meglétére és annak arányaira volt kíváncsi a kutatás, valamint az információs műveltség alapkompenciáival is ekképpen járt el. Az interjúk kiindulópontja egy előre kidolgozott kérdéssor volt, amely a kutatott témára vonatkozóan, azt végiggondolva született meg. (3. sz. melléklet) **Félig strukturált interjúk** készültek, hiszen bár voltak előre kidolgozott kérdések, biztos volt az is, hogy szükség lesz olyan háttérinformációkra, amelyeket csak az adott diskurzus hoz majd magával, ezzel leírva a pedagógus és a tanulók attitűdjét, motivációját, a kooperáció és a kollaboráció lehetőségeit, az intézményi kultúrát. Az interjúk átlagosan 90 percet vettek igénybe egyénenként. Az anyag **diktafon** segítségével került rögzítésre, majd a már begépett verzió a **MaxQda program** segítségével lett **kódolva és elemezve**. A kódolást **kevert módszertannal** végeztem, hiszen

a félig strukturált interjúnak volt előzetes tematikája, kérdései, tehát kódrendszer is **(deduktív)**. Ugyanakkor azt sem lehetett szem elől téveszteni, hogy az interjúk során fontos információkat nyerhetünk, amelyekre előzetesen nem készült kódrendszer, mégis releváns a téma szempontjából **(induktív)**. A vizsgálódás helyszínéül választott intézmény vezetősége lehetőséget biztosított a **2017/2018-as tavaszi félév során** arra, hogy jegyzőkönyvek készüljenek, és a kutatást segítő anyagok feljegyzésre kerüljenek **bármely szakközépiskolai osztályban tanító pedagógus bármely szakközépiskolai tanítási óráján**. Ekkor 18 hospitálási jegyzőkönyvet sikerült felvenni. A kutatásba bevont pedagógusok kiválasztása egyértelmű volt, hiszen **minden szakközépiskolában tanított tantárgyat bevonva valósult meg a kutatás** a keresztntantervi jelleg miatt. *Kommunikáció-magyar, angolnyelv-, társadalomismeret-, természetismeret-, informatika-, matematika-, testnevelés-, szakmai elmélet-órakon* nyílt lehetőség a bekapcsolódásra. A megfigyelés célja az volt, hogy feltárjam azt, hogy a különböző tantárgyakban hogyan, milyen mértékben integrálják a kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségeit a kollégák. A kódolás a priori valósult meg a már többször említett rendszer alapján, deduktív módon. Összességében **n = 1 Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei szakközépiskola, 8 szakközépiskolai pedagógus, 4 szakközépiskolai osztály**. (Évfolyamonként két szakközépiskolai osztály indul, de a végzős évfolyamok a májusi szakmai vizsga miatt, valamint mert tulajdonképpen nincsenek közismereti típusú óráik, nem lettek bevonva a kutatásba.)

2. A kutatás eredményei

K1 – Hol, mely műveltségi területeken jelenik meg a 2012-es NAT anyagában a kommunikációs kompetencia fejlesztésének a lehetősége? Milyen eloszlást eredményez műveltségterületenként?

Az első kérdésre az ihletet adó tanulmányban megkapjuk a választ, ellenben fontos annak közlése, hogy komplex képet kaphassunk a témáról, illetve hogy összehasonlítható legyen a most végzett kutatás eredményeivel.

Szőke-Milinte Enikő megvizsgálta a 2012-es NAT anyagát a kommunikációs kompetencia szempontjából. Kiindulópontként *Nagy József* (2000) munkájára támaszkodott, amelyben a kompetenciák szerveződése négy területet ölel fel. A jól ismert

- kognitív
- személyes
- szociális és
- speciális kompetenciák rendszerét.

Szőke-Milinte Enikő szerint kibővíthető ez a rendszer egy olyan univerzális kompetenciával, mint a kommunikáció. A szerveződés gondolatának magja, hogy a *Nagy József* által meghatározott kompetenciaterületekben van egy közös elem, amely nélkül nem működhetne egyik sem hatékonyan: ez a **kommunikáció**.

Mivel az oktatásnak egyik kiemelkedően fontos feladata, hogy az alapvető kompetenciákat fejlessze, *Szőke-Milinte Enikő* megvizsgálta a 2012-es NAT *vitaanyagát* a kommunikációs kompetencia alakulásának perspektívájából. Eredményei azt mutatták, hogy a kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségét számosságát tekintve messzemenően a magyar oktatási rendszer alapvető normáihoz alkalmazkodva a **kognitív komponenskészlet** jeleníti meg.

A kommunikációs kompetencia kognitív, személyes és szociális komponenskészleteinek vizsgálata a műveltségterületekre kivetítve hasonló eredményeket produkált. Így a

- kognitív: anyanyelv 28%, művészetek 20%, ember és természet 15%;
- személyes: anyanyelv 39%, művészetek 29%, matematika 9%;
- szociális: anyanyelv 26%, művészetek 26%, ember és társadalom 11%.

Ezekből az értékekből egyértelművé válik az olvasó számára, hogy az **anyanyelv**, illetve a **művészetek műveltségterületeire** terjed ki leginkább a kommunikációskompetencia-fejlesztés, a többi műveltségterületen kevésbé vagy elenyészően foglalkozik ezzel a kérdéssel a NAT.

A speciális kompetenciaterületről nehezebb szólni, hiszen az arányok megoszlása ebben az esetben csekélyebb szóródást mutat az előzőekhez viszonyítva is. Az anyanyelv a maga 71%-ával és a művészetek 26%-kal élen járnak, mellettük a többi műveltségterület az elenyésző kategóriát képviseli. Összességében 97%-ban ez a két tantárgy kap szerepet a kommunikációs kompetencia fejlesztése kapcsán.

K2 – Hol, mely műveltségi területeken jelenik meg a 2012-es NAT anyagában az információs műveltség fejlesztésének a lehetősége? Milyen eloszlást eredményez műveltségterületenként?

Információs műveltségen az ALA (Amerikai Könyvtárosok Egyesületének) meghatározása szerint elfogadott meghatározást értem. Ennek jegyében: „Az információs műveltség azt jelenti, hogy az egyén felismeri, mikor van szüksége információra, és képes megtalálni, értékelni, valamint hasznosítani azt. Az információs műveltséggel rendelkező személy megtanult tanulni. Tudja hogyan kell tanulni, mert tudja, hogyan szerveződik a tudás, hogyan kell megkeresni az információkat, és milyen módon kell azt úgy felhasználni, hogy mások is tanulhassanak belőle.”

A vizsgálatot követően (Tomori 2018) megállapítható, hogy az információs műveltség kompetenciaterületei közül **az információ igényének felismerése** nem követelmény a NAT (2012) előírásai szerint, mivel csak két műveltségterületet érint (matematika, informatika), azokban is csak említés szintjén szerepel.

Az előfeltevésem az volt, hogy **az információ keresése** eredményezi a legmagasabb találati arányt, hiszen a tankönyvek szövegeivel való munka, a tankönyvek gyakori feladattípusai (keresd meg, húzd alá, nézz utána) ezt segítik elő. Digitalizálódott világunkban is kulcsszerepe van az információkeresésnek, ez az a képességterület, amelyet naponta többször is használunk, legyen az formális vagy nonformális tanulási környezet. A fölvetés beigazolódt, de még így

is messze elmaradt a számszerűsített eredmény a várt értékektől. Megjelent az anyanyelv és kommunikáció, az idegen nyelvi kommunikáció, az ember és társadalom, az ember és természet, a földünk és környezetünk, a művészetek, az informatika, az életvitel és gyakorlat műveltségterületeken. Összességében csak a matematika és a testnevelés műveltségterületek maradtak ki. Ellenben az informatika területe volt az, ahol szignifikánsan kiemelkedett a diagram görbéje. Ezen kívül az információs műveltség e kompetenciaterületén jelennek meg legmarkánsabban a következő műveltségterületek is: az anyanyelvi kommunikáció, az idegen nyelvi kommunikáció, az ember és természet, valamint a földünk és környezetünk.

Az információ megtalálása szintén az informatika műveltségi területén releváns, de előfordul még az ember és társadalom, a földünk és környezetünk és a művészetek műveltségterületeken is minimális arányban.

Az információ értékelése már feltételezi a kritikai gondolkodás képességét, azt, hogy a tanuló birtokában van olyan egyéb ismereteknek, amelyek miatt ki tud zárni bizonyos információkat, esetleg érvelni tud mellette, tudja, hogy amikor nem biztos egy információ relevanciájában, akkor hol tud utánanézni annak. Egyrészt a korosztály miatt feltételezhetjük, hogy ennek a képességnek már bizonyos mértékben birtokában vannak a diákok, másrészt a szakközépiskolai évfolyamokra jelentős mértékben a gimnáziumba és a szakgimnáziumba be nem került, tanulási kudarcokkal és gyenge eredményekkel bíró tanulók jelentkeznek, így a kritikai gondolkodás nem feltétlenül várható el ismeretek hiányában az oda járóktól. A NAT anyaga szerint ez a képesség a második leginkább elvárt az anyanyelvi kommunikáció, a matematika, az ember és társadalom, az ember és természet, a földünk és környezetünk és az informatika műveltségterületein. A művészetek műveltségterületen pedig az első helyen szerepel. Ez előrevetíti, hogy az elvárás a középiskolát végzett tanulókkal szemben az, hogy az **információs szmogból**¹ ki tudják szűrni a számukra kulcsfontosságú információkat.

Az információ hasznosítása az a képesség, amikor az egyén túl van azon a ponton, hogy az információ minőségét értékeli, elfogadta azt, és tud dolgozni vele. Ez a tartomány az ember és társadalom, a művészetek és az informatika műveltségterületein jelenik meg hangsúlyosabban, valamint az anyanyelvi kommunikáció műveltségterületén minimális mértékben.

Összegezve az információs műveltség a NAT anyagában elsősorban az informatika műveltségterületén van jelen, itt minden kompetenciaterület fejlesztése előirányozott. A többi műveltségterületen kevésbé relevánsan és nem maximális lefedettséggel jelenik meg mindez. Mindent egybevéve **az információs műveltség fejlesztésére vonatkozó irányok alig mutathatóak ki a NAT 2012 anyagában**, ami több szempontból is problémás. Egyrészt, ahogy ezzel

¹ David Shank (1997) *Data Smog: Surviving the Info Glut* című írása szerint az információs szmog az a jelenség, amikor az információ keletkezésének lehetőségei, gyorsasága meghaladja az emberek információfeldolgozó képességét. Ennek tükrében fontos vizsgálni az adattúlterhelés és az információ-túlterhelés, -szorongás, -kitettség kérdéseit.

kapcsolatban Varga Katalin (2008) írja, az információs társadalomnak és **a XXI. századnak az alpműveltsége** ez. Másrészt pedig, bár nem hivatalos iskolai dokumentum, de az oktatással és a modern kor képességeinek fejlesztésével foglalkozik az *Információs műveltség és Oktatásügy* (ImOK, 2006.) című kiadvány, amely részletesen taglalja e műveltség életkoronkénti követelményeit, a modern kor kihívásaihoz igazodó elvárásokat. (4. melléklet)

K3 – Hol, mely tantárgyak kapcsán jelenik meg a szakközépiskolai kerettantervben a kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetősége? Milyen eloszlást eredményez közismereti tantárgyanként?

A **szakközépiskolai kerettantervet** vizsgálva a kommunikációs kompetencia komponenskészlete számottevő volt minden területen, ezért nem a gyakorisági eloszlást mutatja a diagram, hanem a **tantárgyankénti százalékos eloszlást**. Így jobban megfigyelhető az, hogy melyik tantárgy keretében mely kompetenciaterületek fejlesztését irányozza elő a kerettanterv a szakközépiskolai oktatásban.

A **kognitív kommunikációs kompetencia**, amely az információs műveltség bizonyos részterületeit is fedi, **hasonló eloszlást mutat a különböző tantárgyak esetében**, tehát a kereszttantervi vagy **transzverzális jelleg megmutatkozik**. A KOMA 16,14%-os, az idegen nyelv 8,59%-os, a matematika 14,56%-os, a társadalomismeret 10,87%-os, a természetismeret szintén 10,87%-os, az informatika 13,68%-os, az OKÉ (osztályközösség-építő program) a testnevelés 17,36%-os arányban mutatkozik meg e területen.

A **szociális kommunikációs kompetencia** szintén **megmutatja a kereszttantervi jelleget** az előíró dokumentumban. A KOMA 20,75%-os, az idegen nyelv 13,2%-os, a matematika 5,66%-os, a társadalomismeret 5,66%-os, a természetismeret 7,54 %-os, az informatika 26,41%-os, az OKÉ 13,2%-os és a testnevelés 7,54%-os arányt mutatnak e területen.

A **személyes kommunikációs kompetencia** a tantárgyak eloszlását tekintve jóval egységesebb képet mutat, ezáltal **kevésbé adott a kereszttantervi lehetőségek megvalósítása**. A KOMA 39,65%-os, az idegen nyelv 37,93%-os, a matematika 8,6%-os, a társadalomismeret 1,72%-os, a természetismeret 0%-os, az informatika 1,72%-os, az OKÉ 3,44%-os, a testnevelés 6,89%-os arányt mutat. Összességében a KOMA és az idegen nyelv tantárgy feladata tehát a kerettanterv szerint a személyes kommunikációs kompetencia fejlesztése, míg a többi tantárgy keretein belül csak minimálisan jelenik meg elvárásként, fejlesztendő területként.

A **speciális kommunikációs kompetencia** szintén furcsa arányokat mutat, ha tantárgyakra vetítjük az előírásokat. A KOMA 64%-os, az idegen nyelv 24%-os, a matematika és a társadalomismeret 0%-os, a természetismeret, az informatika és az OKÉ 4-4-4%-os, míg a testnevelés szintén 0%-os eloszlást mutat.

Összegezve, a kerettanterv tantárgyi előírásait tekintve a **kognitív és a szociális kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetősége arányosan oszlik el, mutatva a kereszttantervi jelleget. A személyes és a speciális**

kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetősége – leginkább a KOMA és az idegen nyelv tantárgyaiban jelenik meg, tehát az anyanyelvi kommunikáció és művészetek, valamint az idegen nyelvi kommunikáció műveltségterületén mutatkozik – **nem ad alkalmat a transzverzális fejlesztésre.** (5. sz. melléklet)

K4 – Hol, mely tantárgyak kapcsán jelenik meg a szakközépiskolai kerettantervben az információs műveltség fejlesztésének lehetősége? Milyen eloszlást eredményez közismereti tantárgyanként?

Az információs műveltség kerettantervben való megjelenéséhez készült diagramok ismételtelen a találati számadatok tükrében készültek el, mert ez mutatja meg azt, hogy bizonyos kompetenciaterületek milyen csekély mértékben jelennek meg a dokumentumban. (6. sz. melléklet)

Az **információhiány felismerésének** kompetenciája összesen két tantárgy, az idegen nyelv és a társadalomismeret kapcsán jelent meg 50-50%-ban, de csak egy-egy alkalommal. Ez az egésznek a 2,8%-át teszi ki. Az **információkeresés** kompetenciája ebben a dokumentumban is az információs műveltség legtámogatottabb területe, ráadásul a testnevelésen kívül minden tantárgyban megjelenik a lehetőség, bár nem kiegyenlített arányban – 36,61%-os arányt fed le az öt kompetenciaterületből. A KOMA 4,22%-os, az idegen nyelv 1,4%-os, a matematika 2,8%-os, a társadalomismeret, a természetismeret és a testnevelés szintén elemenként 1,4%-os területet fednek, míg az informatika ismét szignifikánsan magasabb eredményt, 23,9%-ot mutat az összesített értékekhez mérten. Az **információ megtalálására** már csak 14,08%-os kiterjedés jutott, tantárgyanként a KOMA és az OKÉ elemenként 1,4%-ot, míg az informatika ismét 11,26%-ot kebelez be ezen a kompetenciaterületen is. Az **információ értékelésére** összesen 32,39% jutott, ennek tantárgyankénti eloszlása a következő arányokat mutatja: idegen nyelv területén 9,85%, a társadalomismeret és a testnevelés elemenként 1,4%, míg az informatika ismételtelen magas arányban, 19,71%-ban mutatkozik meg ezen a területen. Az információk hasznosítására arányaiban jóval kevesebb, az összesítést tekintve 14,08% maradt. Ennek tantárgyakra bontott számadatai az összeshez viszonyítva: KOMA 4,22%, idegen nyelv és testnevelés elemenként 1,4% és az informatika 7,04%-os hányad.

Összességében mivel **az informatika tantárgy jelentősen magasabb arányt képviselt majdnem minden részterületen**, ezért az összeshez képest a tantárgyi %-os arányokat is érdemes feltüntetni. A szakközépiskolai kerettantervben az információs műveltség lefedettsége tantárgyankénti áttekintésben tehát a következő arányokat mutatja:

- KOMA: 9,85%
- Idegen nyelv: 14,08%
- Matematika: 2,81%
- Társadalomismeret: 4,22%
- Természetismeret: 1,4%

- Testnevelés: 2.81%
- **Informatika: 61,97%**
- OKÉ: 2,81%

K5 – Az információs műveltség és a kommunikációs kompetencia mely területeit fejlesztik a szakközépiskolai órákon a pedagógusok?

A vizsgálat során **interjúk** és **megfigyelési jegyzőkönyvek** készültek. A kódolás **intrakódolási** módszerrel valósult meg a **kéthetes periódust** tartva az újabb kódolási eljárások között. Az **interjúkban 287**, míg a **jegyzőkönyvekben** összesen **607 kódot** sikerült jelölni. (7-8. sz. mellékletek)

Az interjúk a MaxQda program összesített mátrixa alapján 123 kóddal és 42,85%-kal magasan előre sorolják a kognitív kommunikációs kompetenciát, ezt követi a szociális kommunikációs kompetencia 72 kóddal és 25,08%-kal. A személyes kommunikációs kompetenciát a pedagógusok véleménye alapján az előzőhöz hasonló mértékben szükséges fejleszteni a szakközépiskolai évfolyamokon, így 61 kódolást és 21,25%-ot kapott. A speciális kommunikációs kompetencia a maga 31 kódjával és 10,8% arányával került az utolsó helyre.

A megfigyelési jegyzőkönyvek eredményei hasonlóképpen alakultak. A kognitív kommunikációs kompetencia az összes 607 kódból 380 kódra volt érdemes, amely 62,6% arányú. A rangsorban a második a személyes kommunikációs kompetencia volt, amely 107 kódot és 17,62%-ot ért el. A hasonló eredményeket mutató szociális kommunikációs kompetencia 101 kódolást és 16,63%-ot mutatott a vizsgálat során, míg a speciális kommunikációs kompetenciára mindösszesen 19 kód jutott; ez 3,13%-nyi aránynak felel meg a kommunikációs kompetencia egészében. Összességében mind az interjúk, mind a jegyzőkönyvek alapján a kognitív kommunikációs kompetencia fejlesztésére helyezik a hangsúlyt a szakközépiskolai pedagógusok. Bár a személyes és a szociális kommunikációs kompetencia területeinek eredményei megcserélődtek a két adatfelvétel során, de számtanilag a két kompetenciaterület közötti különbség nem szignifikáns. A speciális kommunikációs kompetencia fejlesztése sem az interjúk során, sem a tanítási órák során nem került fókuszba. A két adatfelvételi típus összességében hasonló eredményeket mutat, tehát van relevanciája. Észrevehető különbség, hogy a pedagógusok az interjúk során a különböző kompetenciaterületeket arányosabban fedték le, mint a tanítási órákon, amikor cselekedtek.

A további vizsgálatok során a különböző kompetenciaterületeken leggyakrabban kódolt komponensekről is vannak adatok. Az interjúk kódolt adatai alapján a négy kompetenciaterületen az alábbi komponensek a leggyakoribbak:

A kognitív kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségét leggyakrabban:

- az olvasás,
- az információgyűjtés,
- a megértés,
- az értelmezés,

- a(z üzenet) megfogalmazás(a) szolgálta. Ezek a komponensek szorosan kapcsolódnak az információs műveltségen belül az információ keresése, megtalálása és értékelése pontokhoz.

A szociális kommunikációs kompetencia leggyakrabban fejlesztett területei:

- az alkalmazkodás a beszédhelyzethez,
- a kapcsolattartás/érintkezés,
- a párbeszéd/beszélgetés,
- a problémaérzékenység,
- az empátia,
- a zavarok kezelése.

A személyes kommunikációs kompetencia leggyakrabban fejlesztett területei:

- a jelentéstulajdonítás,
- a szókincs/szóhasználat,
- a kifejezés/kifejezőmód,
- a nyelvhasználat,
- az önismeret.

A speciális kommunikációs kompetencia leggyakrabban fejlesztett területei az interjúk kódolt adatai szerint:

- az olvasási stratégiák alkalmazása,
- a vázlat,
- a szövegalkotás,
- a beszédműfajok alkotása,
- az IKT-műfajok alkalmazása,
- a hypertextek használata voltak.

A megvalósult gyakorlatban, a tanítási órákon a jegyzőkönyvek kódolt adatai alapján a kognitív kommunikációs kompetencia fejlesztését:

- a felidézés/elmondás,
- a felismerés/feltérképezés,
- az olvasás,
- az információgyűjtés,
- az értelmezés,
- a megértés,
- a dekódolás,
- az azonosítás,
- a lényegkiemelés,
- a megfogalmazás komponensekkel érték el a pedagógusok.

A szociális kommunikációs kompetencia fejlesztését az alábbi komponensek támogatták:

- alkalmazkodás a beszédhelyzethez,
- értő figyelem,
- kapcsolattartás/érintkezés,
- párbeszéd/beszélgetés,
- problémaérzékenység,
- érvelés,

- vélemények ütköztetése,
- meggyőzés,
- erkölcsi kérdésekben állásfoglalás,
- zavarok kezelése.

A személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletéből a leggyakrabban ezeket használták:

jelentéstulajdonítás,

- szókincs/szóhasználat,
- nyelvhasználat,
- kifejezés/kifejezésmód,
- üzenet megfogalmazása,
- arcjáték,
- testbeszéd,
- véleményformálás/állásfoglalás,
- ízlés,
- önkritika.

A speciális kommunikációs kompetencia jegyzőkönyvekben leggyakrabban kódolt komponensei:

- olvasási stratégiák alkalmazása,
- szövegalkotás,
- vázlat,
- jegyzet,
- műfajok felismerése,
- IKT-műfajok alkalmazása,
- Netikett.

Összességében az interjúk és jegyzőkönyvek alapján **a komponensek az interjúkban kevésbé hangsúlyosan és tudatosan jelentek meg, de a tanítási órákon tapasztaltak szerint a pedagógusok folyamatosan olyan élethelyzetekbe kerülnek, amelyek megkívánják, hogy a különböző kompetenciaterületeket minél változatosabb formában fejlesszék.**

K6 – Milyen módszereket használnak a pedagógusok a hétköznapi gyakorlatban az információs műveltség és a kommunikációs kompetencia fejlesztésére?

A pedagógusokat az interjúk során arról is kérdeztem, hogy milyen módszereket tartanak hasznosnak az információs műveltség és a kommunikációs kompetencia fejlesztésével kapcsolatban, valamint megfigyeltem, hogy a tanítási órákon milyen munkaformákat és módszereket használnak. Néhány esetben a pedagógusok maguk is rácsodálóztak arra, hogy tudat alatt változatos formában tréningezik diákjaikat e kompetenciaterületen.

Néhány módszer az elhangzottak közül a jól beváltaktól az innovatív metódusokig:

„Labdás játék: dobáljuk egymásnak a labdát, közben mondjuk a számokat a Bumm szócskával együtt. Nem szabad kimondani a páros számokat, ha valaki megteszi, megáll a kör. Lehet variálni a szabályait, nehezíteni rajta. Ezeket szeretik a gyerekek.” (matematika)

„A korosztály jellemzőit veszem figyelembe, szeretik a zenét, hozok populáris zenét. Humort is próbálok használni, újságcikket hozok be. Aktualitásokat. Utazásról hozott képekkel igyekszem feldobni a témákat. A holland kapcsolatunknak köszönhetően van lehetőség utazásra, ez egyfajta motiváció a nyelvtanulásra. Ilyenkor mindennapi dolgokat kell megoldaniuk idegen nyelven.” (angol nyelv)

„Szeretik használni a telefont, és itt most ezt pozitív értelemben gondolom, ki tudom használni ezt az órákon, mert ki szoktuk gyűjteni az internetről a feladathoz kapcsoló infókat.” (történelem)

„Év elején volt egy egyéni felmérés az egészséges életmód körében, ennek minden osztály örült, nagyon szeretnek ilyeneket kitölteni, szeretnek tevékenykedni. Hallgatni kevésbé, hadd csináljunk valamit! – mondják állandóan. Pl. a mikroszkóp nagy kedvenc. Szeretnék olyan módszereket alkalmazni, ahol kísérletezünk, olyat csinálunk, amit szeretnek a gyerekek, és aktívvá, szemléletessé teszi a tanítási órát. Így megnövelhető az érdeklődés, és több marad meg a gyerekekben is, mert nem csak unatkoznak.” (természetismeret)

„Szükségük van a játéokra. Nem szabad egy huzamban ugyanazzal a témával foglalkozni, váltani kell, hogy érdekes maradjon. Csináltam egy játékot, úgy hívjuk, hogy Activity matematikával: a kártyán szereplő matematikai fogalmakat kell kitalálni. De vannak egyéb játékok is: a szabadban akadálypályát építék, így mozgás közben tanulnak, amire nagy szükségük van. Sok a hiperaktív gyerek, nekik főként szükségük van erre.” (matematika)

„A csoport- és páros munkát is szoktam használni, szeretik is a gyerekek, és nem unják meg. Mindig kell nekik a motiváció, főleg, ha egy nehezebb anyagrészt veszünk. Olyat is szoktam csinálni, hogy becsukjuk a szemünket, és próbáljuk elképzelni a rügyet stb., hátha vizsgán majd eszébe jut, hogy erről gondolkoztunk órán. Ezek a gyerekek nem olvasnak könyvet, így a képzelőerejük gyenge. Minél több oldalról próbálok egy tananyagot megtámasztani.” (szakmai elmélet)

Összességében elmondhatjuk, hogy bár voltak a frontális osztálymunkát támogató pedagógusok, de voltak olyanok is, akik inkább a csoportmunkát és a projekteket használják, abban azonban mindannyian egyetértettek, hogy manapság a diákok az előadások közben csak unatkoznak, és rossz magaviselettel bírnak, ezért nem kifizetődő annak alkalmazása. Ahogyan több interjúban is elhangzott, **a pedagógusnak meg kell ismernie a diákjait, hogy tudja, ki milyen személyiség, ezáltal felismerje a lehetőséget a szaktárgyán belül a tanulók fejlesztésére. Ehhez sok esetben differenciálni kell, hiszen a BTMN-es tanulók száma magas.** Van, aki visszahúzódó típus, de vannak közöttük olyanok is, akik állandóan a középpontban szeretnek lenni és sokat

szerepelni. A pedagógusnak kell megteremtenie a lehetőséget arra, hogy minden diák az önmagához viszonyított legjobb eredményt el tudja érni. A tanárok is teljesen különböző személyiségjegyekkel bírnak, mégis voltak közös módszertani meglátásaik. Egyetértettek abban, hogy **játékosítással, a diákok érdeklődéséhez közelítő feladatokkal, szemléltetéssel le lehet kötni a gyerekek figyelmét.** Alkalmaztak bizonyos időközönként **mozgásos gyakorlatokat is, elsősorban a hiperaktív diákok miatt.** A tanulók erős ismeretbeli lemaradottsága miatt rengeteg **vizuális szemléltető anyagot használtak,** és a **lehető legtöbb érzékszervre kívántak hatni, hogy minél több oldalról támogassák az ismeretek tartósságát.** Az IKT-eszközök használatát, ahogyan az interjúkban is megfogalmazták már, igen nehéz szabályozni és ezeket az eszközöket jól használni, ezért a tanulóknak minden óra elején a padra kell tenniük a készülékeiket, hogy látható legyen a tanárok számára, és amikor ahhoz a feladattípushoz érnek, ami IKT-val támogatott, akkor mindannyian használhatják a különböző kutyüiket. *„Azt vettük észre, hogy az interaktív tábla már kevésbé hozza lázba őket, mint tíz éve, de a függőségüket kielégíti, ha néhány feladat kapcsán megsimogathatják a telefonjukat, így lehet normális ütemben dolgozni.”*

3. A pilot kutatás összegzése

A kutatásban három kutatási egységre fókuszálva hat kutatási kérdésre kerestem a választ. A kutatási kérdésekhez kapcsolódó elemzési egységek a NAT, a kerettantervek 10. melléklete – a szakközépiskolák 9-13. évfolyama számára, és a szakközépiskolai iskolapedagógiai gyakorlat voltak. A kutatás anyagát egy FM fenntartású intézményben vettem fel a 2017/2018-as tanév tavaszi félévében 8 pedagógussal a kereszttanterviség jegyében, azaz minden tantárgyhoz kapcsolódóan. A dokumentumelemzéseken kívül félig strukturált interjúk készültek és megfigyelési jegyzőkönyvek. A mintában szerepelt pedagógusokkal felvett interjúk anyagát vizsgálva egy elemezhetetlennek bizonyult, hiszen gyakran nem a kérdésekre adott választ a kolléga. Ezt ki kellett emelni a munkaanyagból, hogy ne torzítsa a valóságot. A kutatás csak szakközépiskolai osztályokban valósult meg. Bár az intézmény 6 szakközépiskolai (évfolyamonként 2) osztállyal működik, de a végzős évfolyamokat egyrészt vezetői kérésre, a vizsgákra való nyugodt felkészülés érdekében, másrészt azért, mert közismereti órák szűkében vannak nem lehetett a kereszttanterviség elvei mentén vizsgálgódní. Összesen 7 interjú anyaga és 18 jegyzőkönyv képezte a vizsgálat tárgyát.

A kutatási kérdésekre kapott válaszok tükrében az eredményeket összesítve a kommunikációs kompetencia fejlesztésére a dokumentumok szerint elsősorban az anyanyelvi kommunikáció műveltségterület, illetve a KOMA-tantárgy összpontosít. A NAT és a kerettanterv eredményei hasonló, szignifikánsan nem különböző adatokat mutatnak. Másrészt az iskolai gyakorlatban vizsgáltak szerint a szakközépiskolában tanító pedagógusok elsősorban a kognitív kommunikációs kompetencia fejlesztésére összpontosítanak. A személyes és a szociális

kompetenciaterületek fejlesztése körülbelül hasonló arányban valósul meg, ellenben a speciális kommunikációs kompetencia fejlesztése viszonylag elhanyagolható mértéket mutat. Mivel szakközépiskolai osztályokban folyt a vizsgálat, és a speciális kommunikációs kompetencia elsősorban a szakmaiság lehetőségét vetíti előre, hiányérzetünk támadhat annak magasabb szintű fejlesztésére. Ugyanakkor látva, hogy milyen mértékű hiányos ismeretekkel, minimális szókinccsel bírnak a tanulók, szakmailag nem tehetnek mást a tanáraik, mint hogy a kognitív kommunikációs kompetenciájukat fejlesztik, remélve, ha egyszer behozzák a lemaradásukat, akkor eljön az ideje számukra is a speciális kommunikációs kompetencia erősítésének.

A pilot kutatást az „EFOP-3.6.1.-16-2016-00001-Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatta.

IRODALOM:

- American Library Association 1998: *A Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. American Library Association, Chicago.
- Bábosik, I. – Borosán, L. – Hunyady, Gy-né. – M. Nádasi, M. – Schaffhauser, F. 2011: *Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség megalapozása*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Csík, T. (szerk.) 2006: *Információs Műveltség és Oktatásügy*. OPKM, Budapest. <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>.
- Shank, D. 1997: *Data Smog: Surviving the Info Glut*. San Francisco, Calif.: Harper Edge.
- Szőke-Milinte, E. 2012: A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. In.: *Anyanyelv-pedagógia, 2012. évi 2. szám*. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380>
- Habók, A. 2017: *A tanulás tanulása*. Gondolat Kiadói Kör Kft. Budapest.
- Nagy, J. 2000: *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- P21Partnership for 21st Century Learning megtekintés: 2018. 10. 05. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Radó, P. 2017: *Az iskola jövője*. Progress Könyvek. Noran Libro, Budapest.
- Sántha, K. 2015: *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Sántha, K. 2009: *Bevezetés a pedagógiai kvalitatív kutatás módszertanába*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Tomori, T. 2018: *Információs műveltség és kommunikációs nevelés a 2012-es NAT anyagában*. In.: H. Varga Gyula (szerk.): *Kommunikációs tudatosság – médiatudatosság*. Hungarovox Kiadó, Budapest.

Varga, K. 2008: Az információs műveltség szerepe az egész életen át tartó tanulásban. In.: Varga Katalin (szerk.) *A 21. század műveltsége – E-könyv az információs műveltségről*. PTE FEEK, Pécs.

110/2012 (IV.4) Korm. rendelet. Nemzeti alaptanterv. Magyar Közlöny. 2012. évi 66. szám. Megtekintés: 2021. 10.19. https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf

50/2012 (XII.21.) számú EMMI rendelet 10. számú melléklet. Kerettanterv a szakközépiskolák 9–13. évfolyama számára.

Függelék:

Speciális kommunikációs készségek

- | | |
|---------------------------|----------------------------------------|
| 1. hatáskeltés | 8. szövegtípusok alkotása, létrehozása |
| 2. kiejtés | 9. olvasási stratégiák alkalmazása |
| 3. szövegalkotás | 10. hypertextek használata |
| 4. beszédműfajok alkotása | 11. netikett |
| 5. vázlat | 12. levelezőprogramok alkalmazása |
| 6. jegyzet | 13. IKT-műfajok alkalmazása |
| 7. műfajok felismerése | |

Szociális kommunikációs készségek

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------|
| 1. emberismeret | 12. vélemények ütköztetése |
| 2. alkalmazkodás a beszédhelyzethez | 13. párbeszéd/beszélgetés |
| 3. befolyásolás | 14. értő figyelem |
| 4. erkölcsi kérdésekben állásfoglalás | 15. vita |
| 5. manipuláció felismerése | 16. empátia |
| 6. konfliktuskezelési eljárások | 17. kapcsolattartás/érintkezés |
| 7. improvizáció | 18. problémaérzékenység |
| 8. jó/rossz megítélése, döntés | 19. meggyőzés |
| 9. dramatikus készségek | 20. társismeret |
| 10. szerepjáték | 21. zavarok kezelése |
| 11. érvelés | |

Kognitív kommunikációs készségek

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| 1. kódolás | 14. tömörítés |
| 2. dekódolás | 15. összefoglalás |
| 3. üzenet megfogalmazása | 16. felismerés/feltérképezés |
| 4. reflexió | 17. alkalmazás |
| 5. értelmezés | 18. összehasonlítás/összevetés |
| 6. felidézés/elmondás | 19. azonosítás |
| 7. információgyűjtés | 20. értékelés |
| 8. képzelet | 21. feldolgozás |
| 9. kreativitás | 22. cselekmény felidézése |
| 10. kritikai gondolkodás/információk
kritikus befogadása/forráskritika | 23. megfogalmazás |
| 11. megértés | 24. olvasás |
| 12. elemzés | 25. elbeszélés |
| 13. lényegkiemelés | 26. ítéletalkotás |

Személyes kommunikációs készségek

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------|
| 1. véleményformálás/állásfoglalás | 9. önreflexió |
| 2. nyelvhasználat | 10. önkorrekción |
| 3. kifejezés/kifejezőmód | 11. gesztus |
| 4. üzenet megfogalmazása | 12. testbeszéd |
| 5. ízlés | 13. arcjáték |
| 6. tetszésnyilvánítás | 14. műélvezet |
| 7. önismeret | 15. szókincs/szóhasználat |
| 8. önkritika | 16. jelentéstudajdonítás |

1. sz. melléklet: A kommunikációs kompetencia területei és a komponenskészletek
(Szóke-Milinte Enikő)

	Kutatási kérdések	Elemzési egység
	NAT	
K1	Hol jelenik meg a 2012-es NAT anyagában a kommunikációs kompetencia fejlesztésének a lehetősége?	NAT
K2	Hol jelenik meg a 2012-es NAT anyagában az információs műveltség fejlesztésének a lehetősége?	NAT
	Kerettanterv	
K3	Hol jelenik meg a szakközépiskolai kerettantervben a kommunikációs kompetencia fejlesztésének a lehetősége?	Kerettanterv
K4	Hol jelenik meg a szakközépiskolai kerettantervben az információs műveltség fejlesztésének a lehetősége?	Kerettanterv
	Iskolapedagógiai gyakorlat	
K5	Az információs műveltség és a kommunikációs kompetencia mely területeit fejlesztik a szakközépiskolai órákon a pedagógusok?	Megfigyelés, interjú
K6	Milyen módszereket használnak a pedagógusok a hétköznapi gyakorlatban az információs műveltség és kommunikációs kompetencia fejlesztésére?	Megfigyelés, interjú

2. sz. melléklet: A kutatás kérdései (Tomori Tímea)

Meséljen magáról!

Hány éve van a pályán?

Hány iskolában tanított eddig?

Milyen iskolákban tanított?

Milyen tantárgyakat tanít(ott)?

Mennyi időt töltött szakiskolásokkal?

Jelenleg milyen tantárgyakat tanít a szakiskolai osztályokban?

Milyen tapasztalatai vannak a szakiskolás tanulócsoporthoz?

Milyen oktatási nehézségei vannak a szakiskolai tanítási óráknak?

Milyen nevelési nehézségekkel találkozott már a szakiskolás gyerek körében?

Milyen módszereket tart hasznosnak a szakiskolai csoportjaiban?

Miért gondolja, hogy ezek a módszerek hatékonyak?

Milyen módszereket használ szívesen, ha minden osztályt tekintünk, nem csak a szakiskolásokat?

(Nem pályakezdők kérdése) Vannak-e különbségek az idő előrehaladtával a módszertani repertoárjában?

Milyen különbségekről tud beszámolni?

A különbségeket minek tudja be?

A generációs elméleteket mennyire érzi optimálisnak a pedagógiai munkában?

Találkozott már az információs műveltség kifejezéssel? (ha igen, akkor a további kérdésekre is kitérünk)

Ön hogyan definiálná ezt a fogalmat?

Hogyan tudja fejleszteni az óráján ezt a képességet?

Ön hogyan ítéli meg, milyen mértékű a szakiskolás diákok információs műveltséggel kapcsolatos tudása?

A kommunikációs kompetencia egy kereszttantervi kompetencia, amely minden tanítási órán fejleszthető. Mit gondol, az Ön tantárgya(i) kapcsán hogyan lehet a leghatékonyabban megvalósítani a kommunikációs kompetencia fejlesztését?

Mit ért Ön a kommunikációs kompetencia fejlesztésén?

Hogyan tapasztalja, milyen szintű kommunikációs kompetenciával érkeznek ebbe az intézménybe a tanulók?

Milyen problémákat, hiányosságokat derített fel eddig?

Milyen erősségeket tudna említeni a tanulók kommunikációs kompetenciájára vonatkozólag?

Ön szerint a kommunikációs kompetencia mely területeit szükséges leginkább fejleszteni a szakiskolai tanulók körében?

Milyen mértékben tartja fontosnak a tanulók későbbi életpályája szempontjából a kommunikációs kompetencia fejlesztését?

Ön hogyan fejleszti a saját tanítási óráin a szakiskolai tanulók kommunikációs kompetenciáját?

Milyen módszereket használ a kommunikáció kompetencia fejlesztésére?

A BTMN-es tanulók kommunikációs kompetenciája eltér-e az Ön megítélése szerint a többi diák kompetenciaszintjétől? (erre lehet kompetenciamérési eredményeket is nézni majd)

Ön hogyan tapasztalja, a BTMN-es tanulókat milyen módszertannal tudja hatékonyabban fejleszteni?

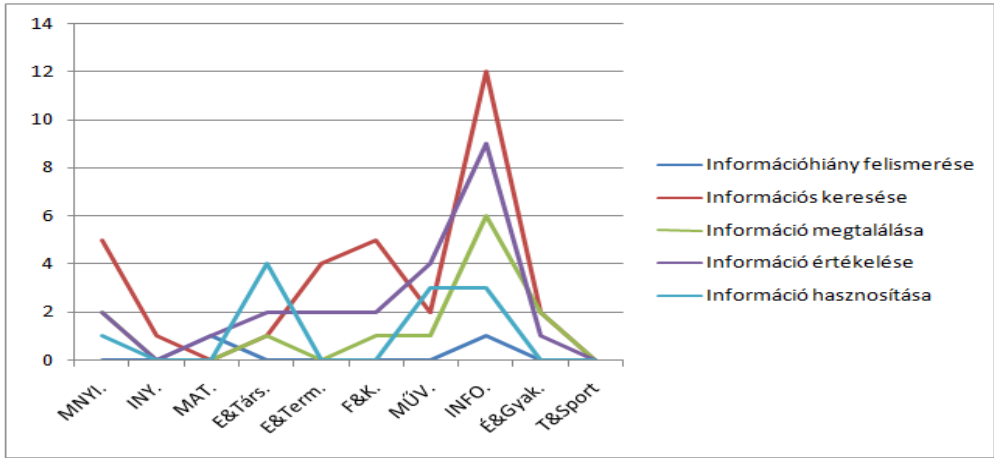
Kérem, jól gondolja át és részletesen fejtsen ki néhány jó gyakorlatot az Ön tantárgyával kapcsolatban a kommunikációs kompetencia fejlesztésére!

Frontális munkára vonatkozó gyakorlatok:

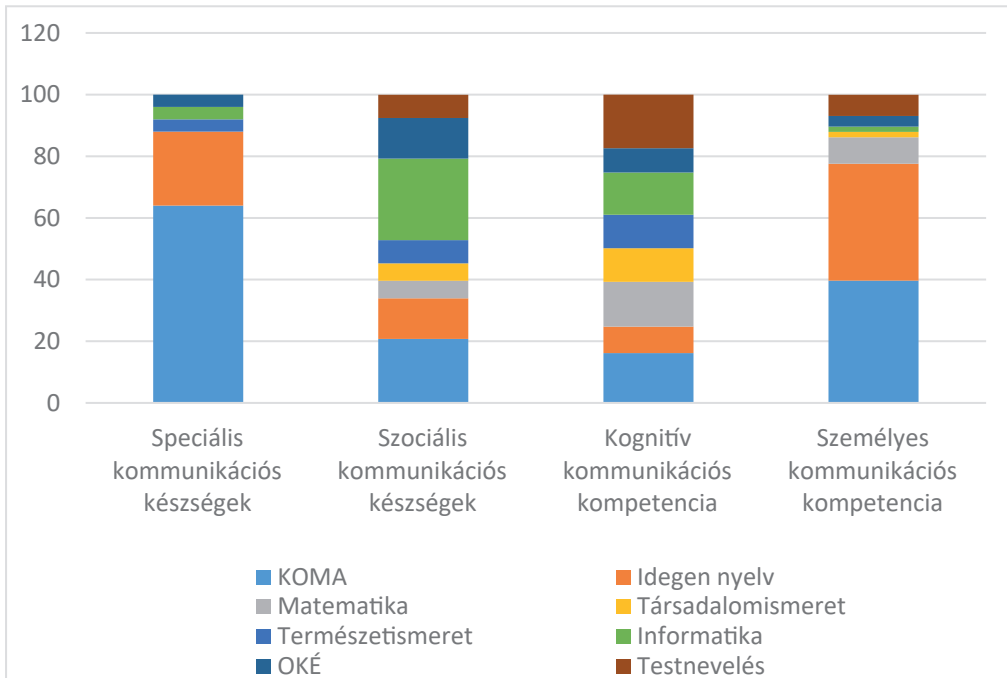
Egyéni munkára vonatkozó gyakorlatok:

Páros munkára vonatkozó gyakorlatok:

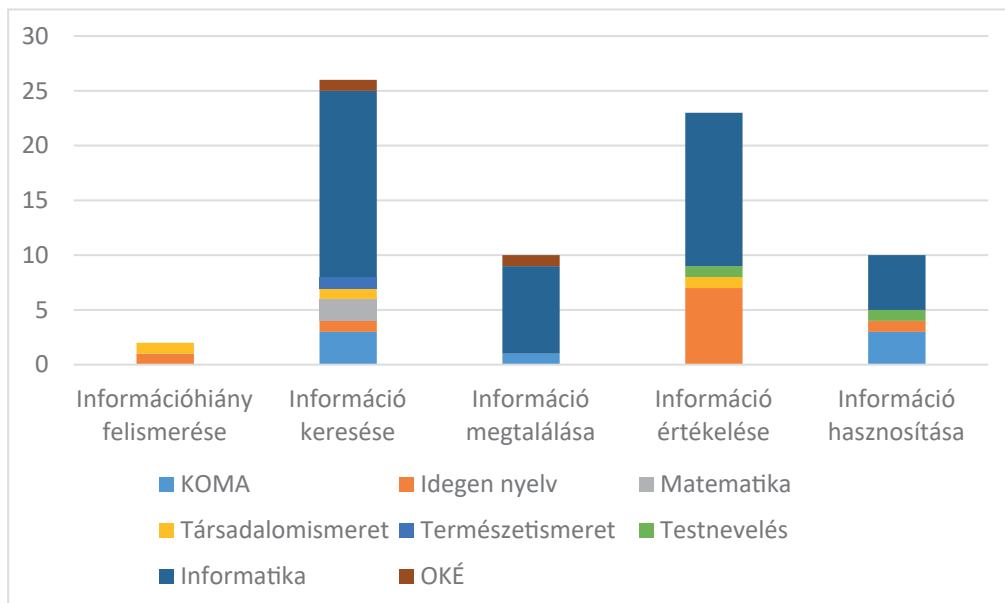
Csoportmunkára vonatkozó gyakorlatok:



4. sz. melléklet: Az információs műveltség kompetenciáinak eloszlása a 2012-es NAT anyagában (Saját feldolgozás – Tomori Tímea 2018)



5. sz. melléklet: A kommunikációs kompetencia alakulásának százalékos adatai a szakközépiskolai kerettantervben (Saját feldolgozás – Tomori Tímea)



6. sz. melléklet: Az információs műveltség kompetenciáinak eloszlása a szakközépiskolai kerettantervben (Saját feldolgozás – Tomori Tímea)

Code Matrix Browser

Code System	Interjúk	SUM
> Kognitív kommunikációs kompetencia	123	123
> Személyes kommunikációs kompetencia	61	61
> Szociális kommunikációs kompetencia	72	72
> Speciális kommunikációs kompetencia	31	31
Σ SUM	287	287

7. sz. melléklet: Interjúk – kódolási gyakoriság a négy kompetenciaterületen (Saját feldolgozás – Tomori Tímea)

Code Matrix Browser

Code System	Jegyzőkönyvek	SUM
> Kognitív kommunikációs kompetencia	380	380
> Személyes kommunikációs kompetencia	107	107
> Szociális kommunikációs kompetencia	101	101
> Speciális kommunikációs kompetencia	19	19
Σ SUM	607	607

8. sz. melléklet: Jegyzőkönyvek – kódolási gyakoriság a négy kompetenciaterületen (Saját feldolgozás – Tomori Tímea)

LOVÁSZ ÉVA PATRÍCIA

AZ INTÉZMÉNYVÁLTÁS JÓ GYAKORLATA FÜZESABONY ÓVODÁIBAN

Bevezetés

Az óvoda és az iskola közötti átmenet számos kérdést vet fel különböző tekintetben. A téma relevanciája abban van, hogy kivétel nélkül minden gyermeket érint. Azáltal, hogy a gyermekeknek nagy érintettsége van az átmenetben, az őket körülvevő környezetet is érinti, mint például a családot, a két elhangzott intézménytípust (az óvodát és az iskolát), valamint a pedagógiai szakszolgálat intézményeit.

Az egyik intézményből a másikba, vagyis az óvodából az iskolába való átlépés nagy változást jelent minden hatéves gyermek számára. (Vojnitsné és Zilahiné, 2008) A gyermekeknek egy teljesen új napirendhez, hetirendhez, ritmushoz kell igazodnia, valamint teljesen új szokásokat, normákat, szabályokat kell megtanulniuk, magukévá tenniük az új intézményben. Megváltozik a körülöttük lévő személyi és tárgyi környezet, az óvodapedagógust felváltja a tanító, a játékok sokaságát pedig a színes tankönyvek és más eszközök. A gyermekek legfontosabb tevékenysége az óvodában a játék, az iskolában ennek pedig már a tanulás veszi át a helyét, egy kötöttebb életformába csöppennek. (Antal, 2013) A változás nagy felelősséget ró a szülőkre és a pedagógusokra is, hogy a gyermek hogyan éli ezt át. Az első benyomások határozzák meg az iskolához, illetve a tanuláshoz fűződő viszonyt. „A gyermekek első lépéseit az iskolában az érdeklődés, a tanulási vágy, szorongás az újtól, az ismeretlentől irányítják.” (Kiss, 2012. 7. o.) Az egyik legfontosabb tényező, hogy a gyermekeket olyan környezet vegye körül, ahol nyugodt, szeretetteljes légkört tudnak biztosítani számukra, bizalommal fordulhatnak a tanítóikhoz, akik segítséget nyújtanak minden körülmények között, barátságos, kedves, odafigyelő, gyermekszerető személyiségjegyekkel rendelkeznek. Nagyon nagy szerepe van az átmenet megkönnyítésében és zökkenőmentességében a családnak, leginkább a szülőknek, az óvoda dolgozóinak, legfőképp az óvodapedagógusoknak, illetve az iskola dolgozóinak, a tanítóknak. (Vojnitsné és Zilahiné, 2008)

A tankötelezettségről szóló kormányrendeleti változás kicsit megnehezítette a pedagógusok és a családok feladatát is. A rendeletnek megfelelően január 15-ig a szülőnek be kell nyújtania a kérelmét arról, hogy szeretné, ha gyermeke további egy évet óvodában töltene. Vannak olyan gyermekek, akik januárig még nem mutatnak megfelelő érettséget, de később, május-június hónapban már ugrás-szerű fejlődést érnek el. És természetesen mindez lehet fordítva is. Vannak olyan gyermekek is, akiknek több időre van szükségük, nem elég a tavaszi, nyári időszak ezeknek a képességeknek a behozatalára. Van egy harmadik verzió is, amikor januárban még vannak elmaradások, a kérelmet az Oktatási Hivatal elfogadja,

és a gyermek a nyári időszakban mégis behozza lemaradásait. (Sztudva, 2016) Véleményem szerint a januári időpont nagyon korai, a tavaszi, nyári időszak még sok meglepetést és felzárkózási lehetőséget jelent a gyermekeknek, főleg, ha a szülő megfelelő szakember segítségét is kéri.

A kutatás célja, kérdései

A kutatásom célja az volt, hogy betekintést nyerjek az iskolakezdés megsegítésének gyakorlatába Füzesabonyban. Kutatásom kiterjedt a településen működő óvodák pedagógiai programjára, az intézményekben működő jó gyakorlatokra, hagyományokra, programokra, amelyek hozzájárulnak az óvoda-iskola átmenet zökkenőmentességéhez, az eredményes iskolakezdéshez. A kutatás során használt pedagógiai kutatási módszereken keresztül kívántam megismerni az intézményvezetők és a pedagógusok által alkalmazott, bevált módszereket, nevelési elveket, tevékenységeket az iskolaérettség optimális eléréséhez, valamint az átmenet megsegítéséhez. Továbbá a pedagógusok, a családok, szülők tapasztalatai, véleménye alapján felmérni az új törvénymódosítás alkalmasságát, valamint a vírushelyzet által okozott problémák kiküszöbölésére alkalmazott megoldásokat.

A kutatás hipotézisei

1. Feltételezésem szerint Füzesabony városában található óvodai intézményekben már jól bevált gyakorlatok, programok segítik az óvoda-iskola átmenet zökkenőmentességét.
2. Véleményem szerint kellő szakmai tudással és szakemberek bevonásával segítik a lemaradással küszködő gyermekeket, illetve támogatják a kiemelkedő képességű gyermekeket mindkét óvodai intézményben.
3. Úgy gondolom, hogy a szülők negatív véleménnyel vannak az új törvénymódosításról, kormányrendeletéről, miszerint annak a gyermeknek, aki augusztus 31-ig betölti a hatodik életévét, kötelező iskolába mennie, további egy év óvodai nevelésben maradásról az Oktatási Hivatal dönt. Nemcsak őket, hanem gyermekeik óvodapedagógusait is kizárják a döntéshozatalból.
4. Úgy vélem, hogy a szülők leggyakrabban a szociális képességterületen tapasztalnak lemaradást gyermekeiknél.

A kutatás körülményeinek bemutatása

A kutatási módszer, amelyet az információk megszerzéséhez választottam, a strukturált interjú és a kérdőíves felmérés. A kutatásomat a Füzesabonyi Hétszínvirág Óvoda és Bölcsődében, illetve a Füzesabonyi Pöttömke Óvoda és Bölcsődében végeztem. Az előbbi a városi település, az utóbbi pedig a falusi oldalán

helyezkedik el. Az interjú a két óvodavezetővel és egy-egy óvodapedagógussal készítettem. A kérdőív kitöltésére pedig Füzesabonyban élő szülőket kértem, akiknek a gyermeke, illetve gyermekei valamelyik előbb említett óvodába járnak. Hetven szülőtől kaptam vissza kitöltött kérdőívet. Olyan szülők töltötték ki többségében, akik érintettek a tankötelezettség ügyében, illetve már vannak tapasztalataik a témával kapcsolatban nagyobb testvér révén. A Füzesabonyi Hétszínvirág Óvoda és Bölcsőde szülői közül 28-an, a Füzesabonyi Pöttömke Óvoda és Bölcsőde szülői közül 42-en töltötték ki a kérdőívet.

Legfontosabb eredmények

Jó gyakorlatok, programok, események

Mindkét óvoda pedagógiai programjában, valamint éves tervében is szerepelnek az átmenet megkönnyítését szolgáló programok, jó gyakorlatok, illetve az óvodáskor végére elérendő fejlettség feltételei. Az intézmények törekednek arra, hogy játékos tapasztalatokon, cselekvéseken keresztül elérjék a gyermekek azt a fejlettségi szintet, amely az iskolakezdéshez szükséges, természetesen az életkori sajátosságokat figyelembe véve. A két intézményben közel azonos jó gyakorlatok kerültek bevezetésre. Nagy hangsúlyt fektetnek a körzeties és nem körzeties iskolával való kapcsolatok minél előnyösebb kiépítésére. Közös programok, megbeszélések és látogatások segítik a megfelelő iskolakezdést a gyermekek számára. A telepi óvodavezető véleménye szerint az iskola nem a képességek fejlesztésére épít az iskolakezdekőre, ami kevésbé teszi zökkenőmentessé az átmenetet. Úgy gondolom, hogy az iskolába kerüléskor kevesebb időt szánnak az ismerkedésre, az egyéni képességek, fejlettségek felmérésére, hiszen a tanterv betartása szűkös lehetőségeket biztosít a tanítók számára. Mindkét vezető azt a jó gyakorlatot tartaná bevezetésre alkalmasnak, amely során a tanítói végzettséggel rendelkező óvodapedagógus vinné tovább a gyermekeket az iskolába. A problémát a fenntartásban, a végzettségekben, logisztikai megoldásokban, a vegyes csoportokban és az óvoda-iskola intézményei közötti különbségben látják. Míg az óvodában kötetlen kezdeményezéseken vehetnek részt a gyermekek, addig az iskolában az első naptól kezdve negyvenöt percet kell ülniük egy helyben. A vezetők véleménye szerint az óvodapedagógusok könnyebben motiválhatók egy tanítói végzettség megszerzésére, de a vegyes életkorú csoportok megnehezítik az olyan csoportok kialakítását, amelybe csak iskolába készülők járnának. A falusi óvodavezető még kiemelte, hogy a tanítók feladatát nagyban megkönnyítené, ha a gyermekekkel együtt a szakértői vélemények is átkerülnének az iskolába. Nemcsak a kezdeti kudarcoktól mentené meg a gyermekeket, hanem a szülő és a tanító számára is óriási segítséget nyújtana a megfelelő fejlesztések elrendeléséhez, együttműködési kapcsolatok kialakításához. Az átmenet eredményességét főként a gyermek, valamint a szülők és pedagógusok érdekében tartják fontosnak.

Az óvodapedagógusok a következő intézményekkel tartják fontosnak a kapcsolattartást az átmenet érdekében: általános iskolák, pedagógiai szakszolgálat,

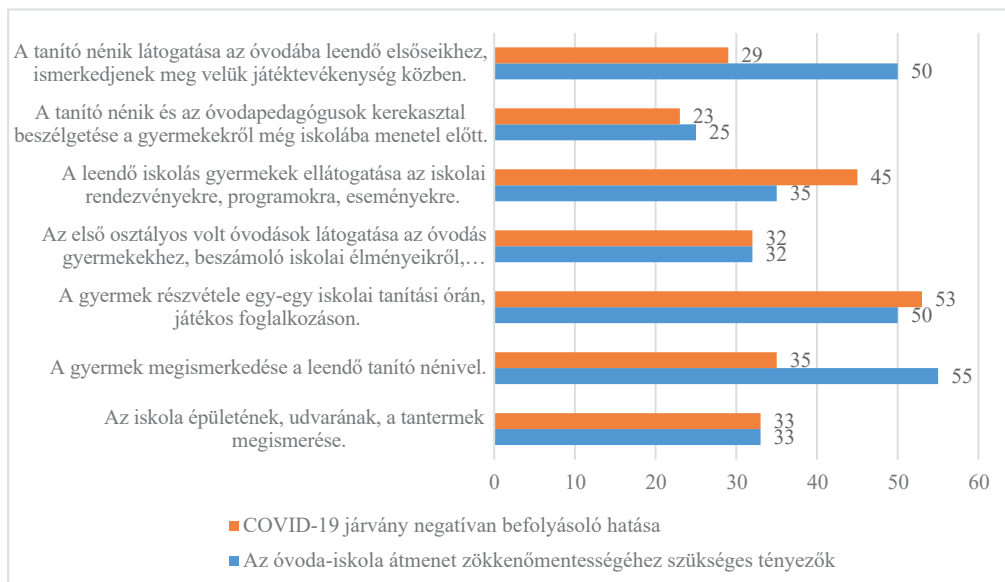
védőnői szolgálat, városi könyvtár, közösségi ház, a két óvoda. A pedagógiai szakszolgálat szakemberei a lemaradással küszködő, illetve kiemelkedő képességű gyermekekkel foglalkoznak, segítik, támogatják őket akár az iskolaérettség kérdésével kapcsolatban is. A védőnői szolgálat dolgozói nemcsak a szociális hátterek bemutatásával segítik a pedagógusok munkáját, hanem felméri, megvizsgálják a gyermekek bizonyos képességeit, látás- és hallásvizsgálatot is végeznek. A városi könyvtár és a közösségi ház olyan programokat és foglalkozásokat szervez a gyermekek számára, amely bizonyos részleteiben hasonló az iskolai rendezvényekhez, valamint a szereplési vágyat is előkészíti, illetve kielégíti. A két füzesabonyi óvoda is szervez olyan programokat, eseményeket, amelyen kipróbálhatják a gyermekek magukat, megmutathatják tehetségüket, illetve élményekben részesülnek. Ilyen például az állatok világnapja alkalmából megrendezésre kerülő vers- és versesmese-mondó verseny.

Iskolai intézmények és programjaik	Füzesabonyi Hétszínvirág Óvoda és Bölcsőde	Füzesabonyi Pöttömke Óvoda és Bölcsőde
<i>Széchenyi István Katolikus Általános Iskola</i>		
- évnyitókor a nyolcadikosok kísérik a leendő elsőket az iskolába, misére		X
- tematikus hetekhez kapcsolódó kézműves délelőttök		X
- első iskolások látogatása az óvodába		X
- óralátogatás a leendő elsőöknek az iskolába		X
- nyílt nap az iskolában a szülőkkel együtt	X	X
- karácsonyi műsor megtekintése az iskolában		X
- iskola-előkészítő napok	X	X
- kerekasztal-beszélgetés az óvodai és iskolai pedagógusoknak		X
<i>Teleki Blanka Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola</i>		
- évnyitókor a nyolcadikosok kísérik a leendő elsőket az iskolába	X	
- óralátogatás a leendő elsőöknek az iskolában	X	
- tematikus hetekhez kapcsolódó kézműves délelőttök	X	
- nyílt nap az iskolában a szülőkkel együtt	X	X
- karácsonyi műsor megtekintése a közösségi házban	X	X
- farsangi jelmezbemutató az iskolában	X	
- kerekasztal-beszélgetés az óvodai és iskolai pedagógusoknak	X	

1. táblázat: Az óvodai intézmények részvétele az iskolai programokban

Az 1. táblázat alapján jól látható, hogy mindkét óvodai intézmény gyermekei számára a nyílt és az iskola-előkészítő napok azok, amelyek a legnépszerűbbek. Ezen felül még a telepi általános iskola karácsonyi műsorán vesznek részt együtt az óvodák. Az óvodai intézmények a velük megegyező városrészen található általános iskolákkal tartanak szorosabb kapcsolatot a programok terén is, így az iskolaválasztás és iskolakezdés előtti időszakban vannak áttekintések a másik iskolai intézmények felé.

Fontosnak tartom, hogy a szülők is legyenek tisztában azokkal a lehetőségekkel, alkalmakkal, amelyek hozzájárulnak az átmenet eredményességéhez, hiszen nemcsak az óvoda, az óvodapedagógusok azok, akik ezeket a lehetőségeket, alkalmakat biztosítani tudják, hanem maga a család is. Ilyen események, alkalmak lehetnek az iskola épületének, a tanító néniknek a megismerése, iskolai tanítási órán vagy kézműves foglalkozásokon, iskolai rendezvényeken való részvétel, óvodások és iskolások látogatása egymás intézményeiben, élménybeszámolók, óvodapedagógusok és tanítók találkozója, kerekasztal-beszélgetése a gyermekekről. Véleményem szerint a járványhelyzet szinte teljesen ellehetetlenítette ezen alkalmak megszervezését, megrendezését, csekély számban és szigorú egészségügyi intézkedések betartása mellett szervezhetőek bizonyos események, találkozások. A szülők véleménye szintén fontos ennek tekintetében, hogy mely tényezőket tekintik fontosnak az átmenet során, illetve tisztában vannak-e azzal, hogy a járványhelyzet mennyiben korlátozza ezeknek az eredményességét. A szülők szerint a legfontosabb az átmenet során az, hogy a gyermekek találkozzanak, ismerkedjenek meg a leendő tanító nénivel, illetve ők is látogassanak el az óvodába a leendő elsősökhöz, valamint a gyermekek vegyenek részt egy-egy iskolai tanítási órán, játékos foglalkozáson az iskolában. A 1. ábra mutatja meg százalékos formában, hogy a szülők mely tényezőket mekkora részben tartják fontosnak az átmenet zökkenőmentessége érdekében, és hogy véleményük szerint mely tényezőket nehezítette meg a COVID-19 járvány.

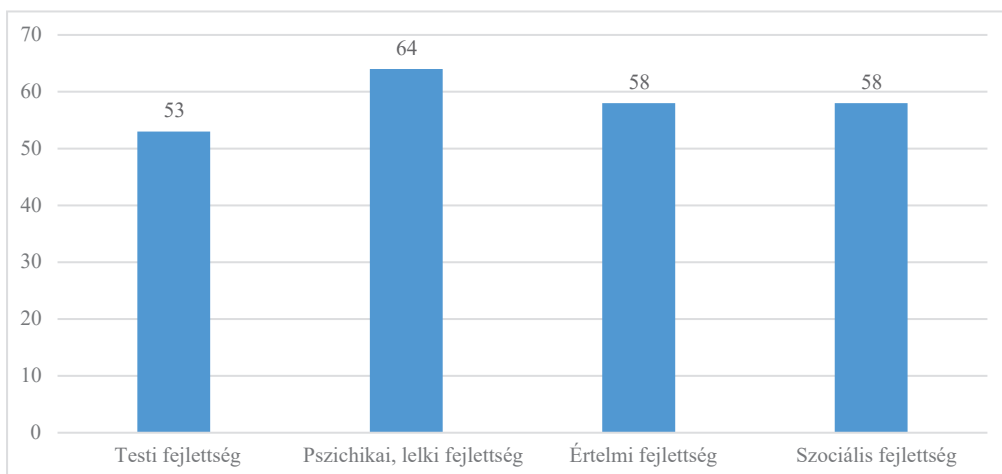


1. ábra: Az óvoda-iskola átmenet zökkenőmentességéhez szükséges tényezők és a COVID-19 járvány negatív befolyásoló hatása

A kitöltő szülők fele szerint a járvány megnehezítette a közös megbeszéléseknek a lehetőségét az óvodapedagógusok és a család között, 44%-uk szerint a gyermekek tankötelezettségével vagy további egy évig óvodában maradásával kapcsolatos információk átadása is háttérbe szorult.

Lemaradást mutató, illetve kiemelkedést mutató képességek

A kérdőív kérdései között szerepel az iskolaérettséghez szükséges képességek kialakulása, amely során képet szerettem volna kapni, hogy a családok szerint melyek a legszükségesebb képességek az eredményes iskolakezdéshez. A válaszokat úgy fogalmaztam meg, hogy széleskörűen lefedjék az adott képességterületet. A szülők többsége szerint a pszichikai és lelki fejlettség kialakulása az elsődleges a gyermekeknél az iskolaérettség tekintetében. A 2. ábra ábrázolja, hogy a szülők szerint mennyire fontos a testi, a pszichikai, a lelki, az értelmi és a szociális fejlettség.



2. ábra: Az iskolaérettség kialakulásához szükséges képességek fontossága

Úgy gondolom, ha a gyermeket harmonikus, kiegyensúlyozott családi környezet és az óvodában is elfogadó, támogató, szeretetteljes légkör veszi körül, akkor képes minden képességet magáévá tenni az iskolába menetel előtt. Nagyon fontosnak tartom a gyermekek érdeklődésének és motivációjának folyamatos fenntartását, hiszen a belső késztetések által észrevétlenül szívják magukba az ismereteket, tapasztalatokat, élményeket, a tudást a közvetlen és tágabb környezetünkről. Vannak gyermekek, akik sajnos valamely területen akadályba ütköznek, problémát jelent nekik egy adott képesség elsajátítása, illetve mások épp ellenkezőleg, valamely területen kiemelkednek társaik közül, tehetségesnek ígérkeznek, amelyet szintén támogatni, erősíteni és segíteni szükséges. Ez esetben jelentős szerepe van a családnak, az óvodapedagógusnak, illetve megfelelő szakembereknek, hogy hogyan segítik a lemaradásokat, és hogyan támogatják az ígéretesnek bizonyuló képességeket.

A szülők közül 35-en jelöltek meg olyan képességeket, amelyekben szerintük gyermekeik lemaradást mutatnak, főként pszichikai, lelki, illetve szociális területen. A 2. táblázat mutatja, hogy a figyelem, a kudarcűrész, a szabályok betartása, az önállóság kialakulása, az önbizalom erősítése, valamint a beszéd-kedv felkeltése a leggyakoribb fejlesztési terület, amelyet az óvodában erősíteni szükséges az óvodapedagógusoknak játéktevékenységeken, fejlesztő játékokon keresztül. A kiemelkedő képességű gyermekekre is nagy hangsúlyt fektetnek. A Hétszínvirág óvodában az öt csoport egy-egy speciális arculattal működik. Régebben hosszú időn keresztül kiscsoportokban tartottak tehetségfejlesztést, jelenleg csoporton belül igyekeznek ezt megoldani. A Pöttömke óvodában komplex személyiségfejlesztésen keresztül bontakoztatják ki a tehetségpalántákat. 53 szülő fogalmazott meg olyan területeket, amelyeken úgy látják, hogy gyermekük kiemelkedik társaikhoz, korosztályukhoz képest: testi, értelmi fejlettség, a rajzolás, ritmusérzék, logikai/matematikai képességek, verselés, beszédkészség, kommunikáció terén.

Képességterület	Lemaradást mutató képességek	Kiemelkedést mutató képességek
<i>Testi fejlettség</i>	<ul style="list-style-type: none"> - mozgás (nagymozgás, finommozgás): 4 - domináns oldal alakulása: 1 - maradandó fogak még nem jelentek meg: 1 	<ul style="list-style-type: none"> - testi fejlettség: 2 - mozgás: 3 - finommozgás, rajzolás: 11 - tánc: 3
<i>Pszichikai, lelki fejlettség</i>	<ul style="list-style-type: none"> - önállóság: 4 - figyelem, koncentráció: 6 - türelem: 2 - önbizalom, magabiztosság: 5 - önuralom: 1 - érzékenység: 1 	<ul style="list-style-type: none"> - emlékezet, memória: 5 - gondolkodás: 1 - észlelés: 1 - érzelmi intelligencia: 1
<i>Értelmi fejlettség</i>	<ul style="list-style-type: none"> - szókincs: 1 - önkifejezés: 1 	<ul style="list-style-type: none"> - értelmi fejlettség: 4 - beszédkészség, kommunikáció: 5 - szókincs: 3 - választékos mondatalkotás: 1 - felnőttel adekvát beszélgetés: 1 - IKT-eszközök használata: 1 - logikai/matematikai: 9 - szerepjáték: 4 - zenei érzék: 6 - mesélés, verselés: 7 - építőjáték: 1
<i>Szociális fejlettség</i>	<ul style="list-style-type: none"> - beilleszkedés a közösségbe, baráti kapcsolatok alakulása: 4 - frusztrációs tolerancia/kudarctűrő képesség, kudarc esetén újrapróbálkozás: 6 - szabályokhoz való alkalmazkodás: 2 	<ul style="list-style-type: none"> - magabiztosság: 1

2. táblázat: Lemaradást és kiemelkedést mutató képességterületek

Új törvénymódosítás, kormányrendelet

Abszolút egyetértének a vezetők, az óvodapedagógusok és a szülők is, hogy a legnagyobb vesztesei az új törvénymódosításnak a gyermekek. A vezetők elmondása szerint a szülők megbíztak a pedagógusok döntésében, és a márciusi időponthoz képest a januári dátum még inkább korai a döntés tekintetében. A falusi óvoda pedagógusa a törvény pozitívumaként említi, hogy a szülők nem tudják kényelmi okok, baráti kapcsolatok, kedvenc tanító néni miatt óvodában tartani a gyermekeket, illetve a januárban még elmaradást mutató gyermekek képességeiket a félév alatt, de előfordulhat, hogy pár hét alatt felfejleszthetik a megfelelő segítség mellett, így felesleges lenne óvodában maradniuk még egy évig. A törvénymódosítás viszont részben azért negatív, mert bürokratikus és bonyolult az ügyintézés, főleg a hátrányos helyzetű családokat tekintve, döntéskényszerbe hozta a családokat. Érdekesnek tartja az egyik óvodapedagógus, hogy nem vehetnek részt a döntésben, de mégis az ő jellemzésük is hozzájárulhat ahhoz, hogy a kérelmet pozitívan elbírálják. A szülők a problémát abban látják, hogy őket és az óvodapedagógusokat teljesen kizárták a döntéshozatalból, és „idegen” személyek kezébe engedték a döntés lehetőségét. Szerintük az óvoda-

pedagógusok azok, akik a legtöbb minőségi időt töltik gyermekeikkel, ezáltal szakmaiságukat kérdőjelezi meg, hogy nem dönthetnek a gyermekek iskola-élettségéről, iskolába meneteléről.

További egy év óvodai nevelésben maradás

A kérdőívet negyvennyolc olyan szülő töltötte ki, akinek a gyermeke tanköteles korú, tehát a hatodik életévét betölti a gyermekük 2021. augusztus 31-ig, vagy már az előző évben megkapták a további egy év óvodai nevelésben való részvételt. A szülők 19%-a, tehát kilenc gyermek esetében kérvényezték a 2020/2021 nevelési évben a további egy év óvodai nevelésben maradást. A következő indokok miatt tartották szükségesnek, hogy gyermekük még óvodában maradjon: gyakori hiányzás betegség miatt, szociális érzékenység, éretlenség, figyelemhiány, logopédiai ellátás fontossága beszédhibák javítása érdekében, vizelettartási problémák, nem megfelelő testi fejlettség, önbizalomhiány. A szociális éretlenség és figyelemhiány öt-öt esetben fordult elő a válaszokban, ezt követi két esetben a beszédhibák jelenléte. Ahogy már az előzőekben kifejtettem, és a válaszok is ezt támasztják alá, a gyermekek inkább pszichikai, lelki és szociális képességek területén mutatnak lemaradást, amelyet még további egy év óvodai nevelés során tudunk erősíteni, fejleszteni, súlyosabb esetben megfelelő szakember bevonásával, hogy az iskolakezdekő már hátrányok nélkül vagy megfelelő segítségadással kezdjék meg tanulmányaikat.

A szülők válaszai egyértelműen tükrözik az új törvénymódosítás, kormányrendelet bevezetésével kapcsolatos véleményeiket. A kérelem benyújtásakor elsődlegesen az óvodapedagógusok pedagógiai, szakmai jellemzését adták be, hiszen a legtöbb időt ők töltik a gyermekükkel az óvodában, fontos számukra a gyermekükkel foglalkozó szakember véleménye, tapasztalata. Emellett kisebb számban, de csatoltak orvosi, illetve a pedagógiai szakszolgálat által kiadott szakvéleményeket. A 3. táblázat számszerűsíti a kilenc szülő által benyújtott dokumentumok mennyiségét és típusát.

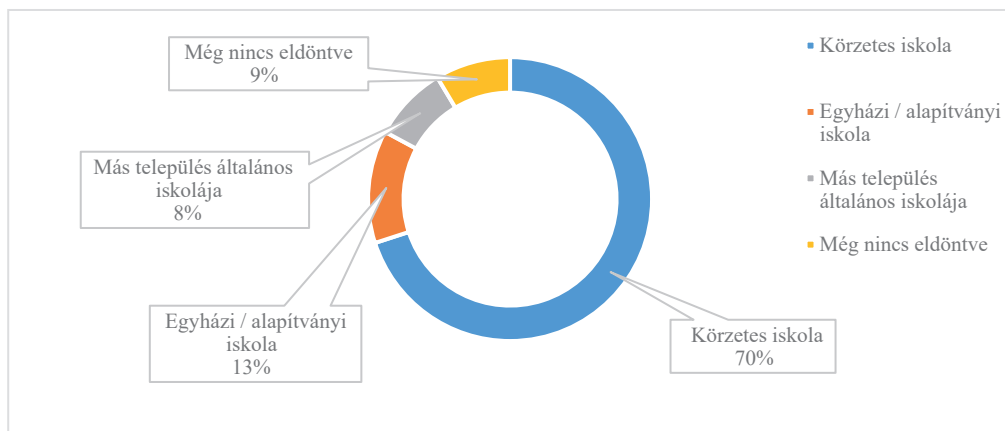
Dokumentum típusa	Dokumentum benyújtott mennyisége
Óvodapedagógusok pedagógiai jellemzése vagy a gyermek óvodai fejlődését nyomon követő dokumentumok	9
<i>Orvosi szakvélemény</i>	4
<i>A pedagógiai szakszolgálat szakvéleménye (például: beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség, sajátos nevelési igény)</i>	3
<i>A pedagógiai szakszolgálat szakvéleménye (például: pszichológiai, fejlesztőpedagógusi, logopédiai szakvélemény)</i>	4
<i>TSMT-terapeuta véleménye</i>	1

3. táblázat: A kérelem benyújtásához csatolt dokumentumok

A 2019/2020 nevelési évben, úgy gondolom, nagy nehézséget és felháborodást keltett a kérelem kitöltése és benyújtása. A szülők meglepődve, kapkodva gyűjtötték össze azokat a dokumentumokat, amelyekről úgy gondolták, hogy alátámasztják azt a kérést, hogy gyermekük további egy évig óvodai nevelésben vegyen részt. Tapasztalataim szerint az előző évben jelentősebb számban kértek segítséget akár hátrányos helyzetű, akár átlagos családi háttérrel rendelkező szülők. A 2020/2021 nevelési évben a családok már felkészülten és időben vágtak bele a papírgyűjtésbe, előre felkeresték azokat a személyeket, intézményeket, akiktől segítséget vártak a kérelem benyújtásához és sikeres elbírálásához. Úgy gondolom, ez a nevelési év abban különbözik az előzőektől, hogy a szülők jóval nagyobb számú szakvéleményt gyűjtöttek össze, hogy gyermekük ne kezdje meg az iskolát 2021 szeptemberétől. Észrevételem szerint az Oktatási Hivatal, a pedagógiai szakszolgálatok sem voltak annyira szigorúak, igyekeztek úgy eljárni, hogy a családok számára is megfelelő döntést hozzanak.

Iskolaválasztás

Füzesabony városában két általános iskola működik. A Teleki Blanka Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola a város körzetes iskolája, a Széchenyi István Katolikus Általános Iskola pedig egyházi intézmény. Füzesabonytól Eger városa szinte húszpercnyi távolságra található, számos szülő dolgozik a megyeszékhelyen. Ebből kiindulva vannak olyan családok, akik nem a körzetes vagy egyházi iskolát választják gyermekük számára továbbtanulás céljából, hanem egy munkahelyükhöz közeli intézménybe iratják őket. Vannak olyan családok, akik számára fontos a gyermekük egyházi, vallási neveltetése, ezért adott, hogy a város katolikus iskoláját választják. A 3. ábra bemutatja, hogy a szülők többsége ragaszkodik a körzetes iskolához, és szerintem vonzó számukra az intézmény speciális arculata.



3. ábra: Iskolaválasztás

A COVID-19 járvány okozta nehézségek

A vírushelyzet megjelenése nemcsak az óvoda-iskola átmenet zökkenőmentességét tette bizonytalaná, hanem a mindennapi emberi kapcsolatok fenntartását is megnehezíti. Az óvodán belüli programok is úgy kerülnek megszervezésre, hogy a biztonsági előírásoknak megfelelőek legyenek, igyekeznek saját csoporton belül megszervezni és megélni az eseményeket. Az óvodapedagógusokat a tevékenységek megtartásában, a gyermekekkel való kommunikációban is korlátozza a maszkviselés. A szülők 85%-a kölcsönös bizalmon alapuló, pozitív kapcsolatot tart fenn gyermekei óvodapedagógusaival. A szülők többsége online platformon, közösségi oldal zárt csoportjában, illetve chat formában tartja leginkább a kapcsolatot az óvodapedagógusokkal. A második leggyakoribb kapcsolattartási forma a fogadóóra. Nagyon fontos, hogy ebben a nehezített helyzetben az óvodapedagógusok is legyenek elfogadók és nyitottak az online térben való kapcsolattartásra, illetve szükséges esetben, a biztonsági intézkedések betartása mellett személyes találkozásokra is teremtsenek alkalmakat. Úgy gondolom, hogy a szülők számára is pozitív hatással van, ha az óvodapedagógus is fontosnak tartja, hogy személyesen adjon át információt a gyermekekkel kapcsolatban, főleg, ha az a gyermek fejlettségét, tankötelezettségét, iskolaérettségét érinti.

Összegzés

A Füzesabonyban működő két óvodai intézményben nagyon jól átgondolt, kidolgozott programok, események, jó gyakorlatok segítik az intézményváltás eredményességét. A két városrészen található általános iskolák számos program keretében nyújtanak betekintést a leendő első osztályos gyermekek számára az iskolás élet hétköznapijaiba. A kutatásom elérte célját, hiszen a vezetők, pedagógusok és szülők véleményei, tapasztalatai új irányt mutattak, hogy az óvoda-iskola átmenet zökkenőmentessége érdekében érdemes új jó gyakorlatokat bevezetni, illetve a COVID-19 járvány okozta nehézségekre további megoldásokat találni. Emellett érdemes lenne kiemelt figyelmet fordítani a törvénymódosítás javítására, finomítására. Egyetértek azzal a részével, hogy a gyermek a hatodik életévét betöltve menjen iskolába, és ne kényelmi okokból töltsön el újabb egy évet az óvodában. Amiért viszont neheztelést érzek, az az, hogy nem elegendő a szülő és az óvodapedagógus közös döntése, hanem kérelem benyújtása, szakmai vélemények csatolása szükséges, majd egy újabb vizsgálaton kell részt vennie a gyermeknek. Ennek a törvénymódosításnak a középpontjában sajnos nem a gyermek áll, pedig pont értük kellene változtatásokat eszközölnünk. Az iskolaérettségi vizsgálat eddig is rendelkezésünkre állt, ha bizonytalanok voltunk a gyermekek fejlettségével kapcsolatban.

IRODALOM

Antal Judit (2013): Hogyan és mikor lesz az óvodásból iskolás? Óvodai nevelés. **2013.** 6. sz. 2-4.

Füzesabonyi Hétszínvirág Óvoda és Bölcsőde Pedagógiai Programja, 2015

Füzesabonyi Pöttömke Óvoda és Bölcsőde Pedagógiai Programja, 2018

Kiss Ilona (2012): Óvodaiskola „Vásárhelyi módra”. Óvodai nevelés. **2012.** 2. sz. 7-8.

Sztudva Mónika (2016): Jó-e hatévesen az iskolapadban? Óvodai nevelés. **2016.** 2. sz. 19-21.

Vojnitsné Kereszty Zsuzsa – Zilahiné Gál Katalin (2008): *Az óvoda-iskola átmenet problémái különös tekintettel a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekre.* Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek 10. Budapest. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

KÖRNYEZETI NEVELÉS

HOMOKI ERIKA

FÖLDTUDOMÁNYI ISMERETEK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA FÖLDTUDOMÁNYI ÉS ETTŐL ELTÉRŐ KÉPZETTSÉGŰ MINTA ALAPJÁN

Bevezetés

A társadalom földtudományi ismereteinek feltárása több szempontból is kívánatos. Egyrészt a természettudományok oktatásával kapcsolatos változtatási törekvések a földrajz tantárgyat ellentmondásosan kezelik. Másrészt a társadalomban is felületes kép él a tárgyról, ismeretkörének hasznosságát bizonytalanul ítélik meg. Harmadrészt az élettelen természeti környezeti folyamatok megértésének egyik legfontosabb alapeleme.

Célkitűzés

A földrajzot oktatók között belső kezdeményezésként indult el a jelenlegi ismeretek korszerűsítésére irányuló törekvés. Az alacsony óraszám miatt azonban kulcskérdés, hogy melyek legyenek a tananyagtartalom új arányai, és milyen irányú legyen a bekövetkező változás. A döntést segítő, kérdőíves vizsgálatot végeztünk, melynek céljai a következőkben foglalható össze:

- feltárni a társadalom földtudományi ismereteinek mértékét;
- véleményeket kapni a földtudományi ismeretek használhatóságáról;
- megnézni a tantárgy megítélését a jelenlegi tantárgyi rendszeren belül.

Munkánk során külön vizsgáltuk a földtudományi végzettséggel bíró személyek válaszait is, hogy képet kapjunk arról, ismereteik mennyivel alaposabbak az eltérő képzettségű válaszadókéhoz képest.

Módszerek

A kutatáshoz két kérdőívet készítettünk. Az **ismeret** kérdőív felölelte a földrajz tantárgy legfontosabb középiskolai témaköreit (Kerettanterv, 2001). A **humán (vélemény)** kérdőívben rákérdeztünk a földrajz tantárgy témaköreinek használhatóságára, oktatási arányainak megítélésére, a tantárgy helyére és hasznosságára a közoktatásban.

A kérdőíveket elektronikus úton és papíralapon is ki lehetett tölteni. Összesen **1217 fő**t sikerült elérnünk. Ebből 403 fő töltötte ki mindkét kérdőívet. Így

a feldolgozott mintaszám **1620 db**, ebből **968 db** az ismeretre (földtudományi végzettség 17%) és **652 db** (földtudományi végzettség 17,5%) a véleményre vonatkozott (Homoki és Sütő, 2011; Homoki, 2016).

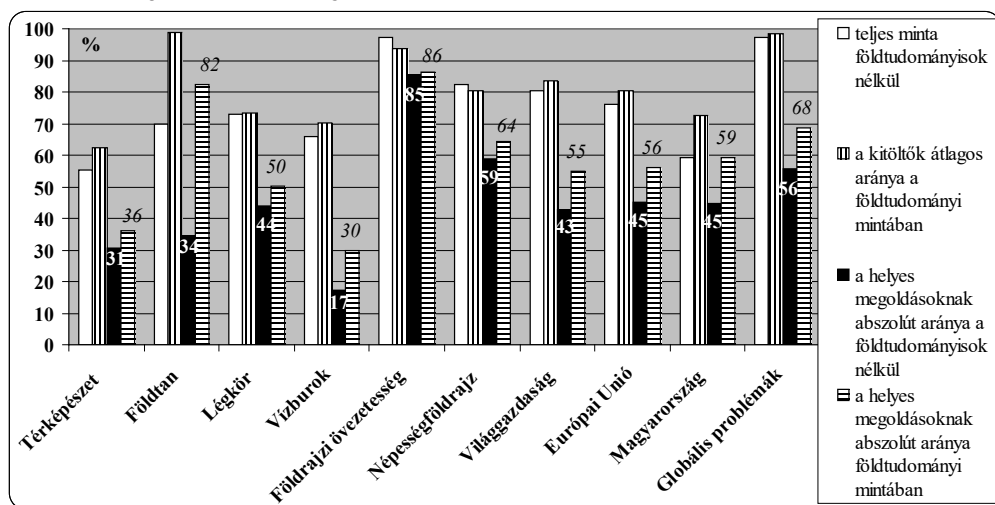
A feldolgozást SPSS 18.0 programmal végeztük el. Segítségével egyszerű statisztikai mutatókat és összefüggéseket vizsgáltunk (Ketskeméty és Izsó, 2005) a kérdések és a két kérdőív között.

A státuszkérdések között szerepel a földtudományi végzettség vagy jelenleg folytatott tanulmány. A teljes mintában a válaszadók **15,7%-a rendelkezik ilyen képzettséggel**, vagy folytat jelenleg ilyen tanulmányokat. Ezzel a kérdéssel szeretnénk volna lehetővé tenni, hogy megvizsgálhassuk a jelenleg tanulók tudásszintjét, áttételesen adatot szolgáltatva arra, változik-e a földrajzos hallgatók tudásszintje.

Eredmények

A vizsgált témakörök közül az alábbiakban mutatkozott szignifikáns összefüggés a földrajzos végzettség és a jó válaszok között: térképészet, földtan, légkör, vízburrok, világgazdaság és társadalom, Európai Unió, globális környezeti problémák és környezetvédelem. Azonban nem minden témakör esetén mutatkozik meg ez a jó megoldások sokkal magasabb arányában (1. ábra).

Hat témakör esetében volt 10%-nál nagyobb eltérés a jó megoldásoknál (1. ábra). Különösen magas az eltérés a földtan témakör esetén, amely egybevág az alacsonyabb szintű természettudományos képzettséggel, hiszen ez ötvözi a fizikai, kémiai jelenségek földi megnyilvánulásait. A két utolsó témakör a rendszerváltást követően jelent meg ebben a formában a tananyagban, talán ezzel magyarázható a szignifikáns kapcsolat a jelenleg hallgatói státuszban lévő válaszadók jobb eredményeivel.



1. ábra. A válaszadási hajlandóság és a helyes megoldások átlagos aránya témakörönként a teljes és a földtudományi mintában

A nem szakos mintán 3 témakörben haladja meg a jó megoldások aránya az 50%-ot, míg a földtudományi mintán 4 témakör ad magasabbat 60%-nál. Miért ilyen alacsony a helyes kitöltők aránya és a különbség a legtöbb témakör esetében?

Véleményünk szerint ennek hátterében több egymással kapcsolatban lévő ok is áll. Megfogalmazhatunk tantárgytól független **általános problémákat**:

- *A felvételi rendszer változása:* vagyis nem léte, hiszen nincs felvételi a tanárképzésben, még alkalmassági vizsga sem, azaz *nem megfelelő a szűrő.*
- *Közzoktatási probléma:*
 - gondolkodási képességek hiánya, ami szintén nem csak ennél a tantárgynál okoz problémákat – *statikus visszakérdezés, ismeretalapú osztályozás;*
 - de kompetenciafejlesztés nem lehet ismeretek nélkül – *óraszámhoz túlszűfolt ismeret, kevés gyakorlati lehetőség, elmélyítés hiánya.*

A **speciális problémák** közé sorolnám az alábbiakat:

- Földrajz tantárgy *szintetizáló* tudásra építene, nem megfelelő helyen (*inkább magasabb évfolyam*) és nem megfelelő időkeretben van erre lehetőség, hazánkban a legkisebb az aránya a szomszéd országokhoz képest.
- Természettudományos kapcsolatok hiánya: nincsenek összhangban a természettudományos tárgyak ismeretanyagai és haladási üteme.
- Besorolási problémák: *tölteléktárgy-szindróma*. Joggal mondhatjuk, a földrajz jelenleg „lesüllyedt” a készségi tárgyak (10-15%) sorába, sőt a jelenlegi NAT szerint ezeknél is kisebb arányban fordíthatunk rá időt (4-8%). Miközben a kulcskompetenciák és a kiemelt fejlesztési feladatok megvalósításában is fontos szerepet játszik ismeretanyaga. Ez az egyetlen tárgy, amely a jelen világ leírásával, az elmúlt évek társadalmi-gazdasági változásaival foglalkozik, amely tényanyag már nem része a történelem tantárgy ismeretanyagának. Ez is oka lehet annak, hogy a magyar népesség migrációs rátája alacsony, hiszen nem ismerik meg a körülöttük lévő világot. Ennek növeléséhez nem csak az idegennyelv-oktatás óraszámának növelése szükséges, hiszen az ember attól kevésbé fél, amit már részben megismert, vagy amiről már hallott.
- A fejlesztési elképzelések között sem szerepel, *ismeretanyaga beolvasni látszik:* se a tudomány, se a politika, se más területek képviselői nem érzik a szerepét. Amikor természettudományokról beszélnek, terveznek, nem említik a földrajz tantárgyat. *Ha csak részben természettudomány, mint a matematika, akkor ez miért csökkenti, és nem növeli ahhoz hasonlóan jelentőségét?*

Példák a felmérés eredményeiből

A következő részben azokat a témaköröket emeltem ki, amelyek esetében 10% feletti különbséget mértünk képzettség szerint.

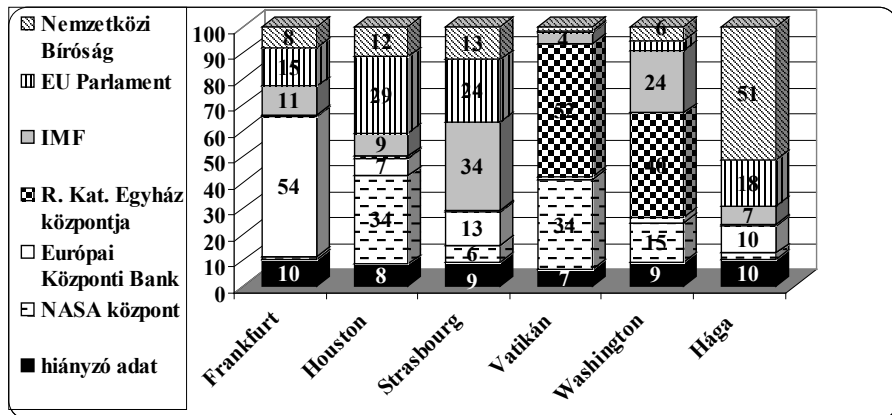
Földtan témakörben a földtörténeti tudást többszörös választással mértük a paleontológiai ismeretek alapján, a kőzetekhez egy az egyhez illesztési

feladatot alkottunk. Sajátos kettőséget mutat előbbi esetben, hogy a média nyomán közismert elemeket többen sorolták be helyesen, mint a „csak” tananyagban szereplőket. A kőzetekre vonatkozó feladat elméleti részében a helyes válaszok aránya alacsonyabb, mint a hétköznapi felhasználáshoz kapcsolódó válaszoké. A kőzettani tudás alacsony szintje valószínűleg magyarázható a túlságosan elméleti földrajzoktatással, a háttérbe szoruló szakmai kirándulásokkal, esetlegesen a tanári hiányosságokkal, de a felhasználhatóság felismerése nem jelenti feltétlenül, hogy a valóságban helyesen választanának kőzetet a szükséges funkcióra.

Vízburok témakörben a válaszadási arány a harmadik legalacsonyabb, a helyesen megoldók abszolút aránya pedig a legkisebb (csak 17,3%, a földtudományi is csak 30%). A feladat a jeges- és zöldár időpontjának megjelölésére vonatkozott rövid nyílt végű kérdés által. Megoldása megnevezési tudásszintet igényelt. Tekintve, hogy az utóbbi években rendszeresen tudósít a média az árvízi helyzetekről az országban, a probléma valószínűleg abban rejlik, hogy az eddigi feladatokkal ellentétben nem választani kellett megadott megoldásokból, hanem önállóan reprodukálni az ismeretet. A χ -próba összefüggést mutat a végzettség és a válaszok megoszlása között, vagyis ez az ismeret nem éli túl az oktatás időtartamát, pedig ez a Kárpát-medencében létszükséglet.

A **világgazdaság változó társadalmi-gazdasági képe** témakörében több feladatot is összeállítottunk, tekintve, hogy aktuális és fontos információkat tartalmaz. A földrajzoktatás problémáját mutatja, hogy a helyes válaszok aránya ennek ellenére a társadalomföldrajzi témakörökön belül a legalacsonyabb (1. ábra). Mindez jelzésértékű lehet arra, hogy sokan miért *nem képesek helyesen értelmezni a körülöttük zajló folyamatokat*. Másrészt az oktatási reformnak regionális földrajz témakörben is jobban kellene kapcsolódnia az aktuális földrajzi ismeretekhez a mechanikus, topográfia- és ágazatalapú ismeretátadás helyett. Ettől, elutasíttósága ellenére, a fiatal tanárgeneráció is nehezen szakad el az összefüggések megértésére és átadására irányuló képességek fentebb valószínűsített hiányosságai miatt.

A kiemelt feladatban napjaink jelentős szereppel rendelkező szervezeteit kellett összekapcsolni a székhelyekkel (2. ábra). Legtöbben a Frankfurthoz, Hágához és a Vatikánvároshoz kapcsolható szervezetet kapcsolták jól. Utóbbi, a római katolikus vallás társadalmi beágyazottsága alapján így is alacsony. Különösen úgy, hogy Washington 40% jelölte meg. Az európai identitás alacsony fokát jelzi, hogy az Európai Unió intézményeit sem ismerik fel egyértelműen: Houstonnál az EU Parlament, Strasbourgnál az IMF adta a legmagasabb értéket, miközben a média folyamatosan informál ezen szervezetek hazánkhoz kapcsolódó szerepéről, ami vagy durva alapműveltségi hiba, vagy a válaszadók felszínes hozzáállását bizonyítja, ami a választópolgári döntéseket is befolyásolhatja.



2. ábra: Jelentős szervezetek székhely szerinti besorolása a Földön a teljes mintára nézve (bekarikázva a helyes válasz aránya)

Az **Európai Unió** témakörnek fontos helye van a mai ismeretanyagban. A felsorolt országokból az Európai Unióhoz a hazánkkal együtt csatlakozókat megjelölő feladatban a helyes válaszok abszolút aránya a földtudományosoknál 15%-kal magasabb. Ugyanakkor az utazási motivációkat is befolyásoló, a szomszédos országok valutáihoz és a határátlépés körülményeihez kapcsolódó kérdésekben a helyes válaszok aránya egyharmaddal csökken. Azaz hiába képesek sokan a mechanikus ismeretfelidézésre, nem ismerik a csatlakozási folyamatok gyakorlati következményeit és aktuális állapotát (pl. a határellenőrzések módjának változása és okai). A mechanikus ismeretek hiányosságait mutatja, hogy az adott szempont szerinti felsorolás – szomszédos országok É-ről indítva – is komoly gondokat okoz mindkét részmintában. A legtöbben (29%) csak három ország sorrendjét tudták megállapítani: ez Szlovákia, Ukrajna és Románia; míg a magyarázatok megfogalmazása ennél is alacsonyabb értéket ért el. Ennek hátterében több tényező is állhat:

- a kérdőívet kitöltők nagy része a keleti országrészben él, valószínűleg alacsony mobilitással;
- a válaszok pozitív korrelációt mutattak a korrallal, azaz ebben az esetben az élettapasztalatok segítenek a tantárgyi tudás frissen tartásában, vagyis a földrajz a mindennapokban van, és felszedhető, **gyakorlatias, de nem úgy tanítjuk**;
- probléma lehet a naprakészség hiánya is, hiszen az unió bővítése többféle szinten megjelent az elmúlt időszakban.

Érdekes és egyben elszomorító, hogy a **Magyarország** témakör esetében nincs kapcsolat a szakképzettség és a kapott eredmények között. Magyarország témakör tartalma megújult, de problémát jelent, hogy általános és középiskolában összesen fél évre csökkent a témakörre fordítható időkeret az óraszám drasztikus csökkentése miatt. Így csak ennyit tanul 18 éves koráig szülőföldjéről egy diák, aminek következménye az alacsony helyes válaszok aránya is (1. ábra).

A formális és nonformális szemléletformálás társadalmi sikerét jelzi, hogy a **globális problémák és környezetvédelmi** kérdésekre 97,6% a helyes válaszadók aránya, amely valószínűleg részben a feladattípusoknak is köszönhető. Ugyanakkor a tudatformálás másik pillére, a megoldáshoz szükséges földrajzi-környezeti tudás már kevésbé áll rendelkezésre (helyesen válaszolt 56%, szakosoknál 68%).

A globális problémák kiválasztása a felsorolt válaszok közül ráismerésitudás-szintű. Mégis nehéznek tekinthető, hiszen összefüggések ismerete nélkül nem dönthető el egyértelműen, mi a helyes (1. táblázat). A jó megoldások abszolút aránya 52% (szakosok körében 67%), ami részben ismerethiányt, részben a problémakör bonyolultságát mutatja (pl. üvegházhatás, adósságválság, túlnépesedés, éhínség megítélése). Mindezt a média sem mindig használja szakszerűen, ami gyakran a probléma helytelen kezeléséhez vezethet (pl. éhínség, adósságválság), **kicsinyítve az egyén felelősségét**. Néhány esetben, mint az adósságválság, a tanulmányok dominálnak, hiszen ez a tartalmi elem még csak egy évtizede került be a tananyagba. Más esetben inkább az élettapasztalat, mint a tananyag számít (árvíz, esetén figyelhető meg lineáris csökkenés, illetve túlnépesedés esetén emelkedés a korrall).

	szakosok nélküli minta (%)	földtudományi minta (%)
üvegházhatás	16,48	15,4
adósságválság	2,08	84,6
túlnépesedés	51,55	72,2
földrengések	84,74	93,2
árvizek	76,18	87,7
erdőirtás	58,12	64,2
erőforrások pazarlása	56,81	65,4
környezetszennyezés	84,31	88,9
globalizáció	65,13	63,0
éhínség	30,5	43,2

1. táblázat: Melyek globális problémák a felsorolt jelenségek közül? (vastaggal kiemelve a megjelölendők)

A két kérdőív alapján a környezetvédelem témakör felhasználhatóságának megítélése és az elméleti tudás között is fennáll a negatív irányú összefüggés. Azaz a szemléletformálás sikeressége nem feltétlenül alátámasztott környezeti ismeretekkel, ami az ismeretátadás oldaláról komoly felelősséget vet fel. Jól mutatja ezt például a közlekedési eszközök környezeti hatásainak korosztályos értékelése vagy az egyik legveszélyeztetettebb földrajzi tényezővel, a vízburokkal kapcsolatos tudáshiány és a hétköznapi szerepének szóló elutasítottság,

miközben a válaszadók szerint többet kellene róla tanítani, és a földrajz *környezetvédelmi szerepét* nem földrajzos kollégák (Ütőné Visi, 2006) és felmérésünk válaszadói is *kulcsfontosságúnak ítélik meg*.

Vélemények a földtudományi ismeretek használhatóságáról, oktatási megítéléséről

A humán kérdőív a földrajz tantárgyi helyére, a földrajzi témakörök tanításának oktatási hasznosságára, mélységére, a mindennapi életben való felhasználhatóságára vonatkozott, amelyet Ütőné Visi Judit (2006) doktori értekezéséből használtunk fel. Felmerülhet, hogy mennyiben befolyásolhatja a kapott eredményeket az, hogy tudták, földrajzhoz kapcsolódó kérdőíves felmérésről van szó.

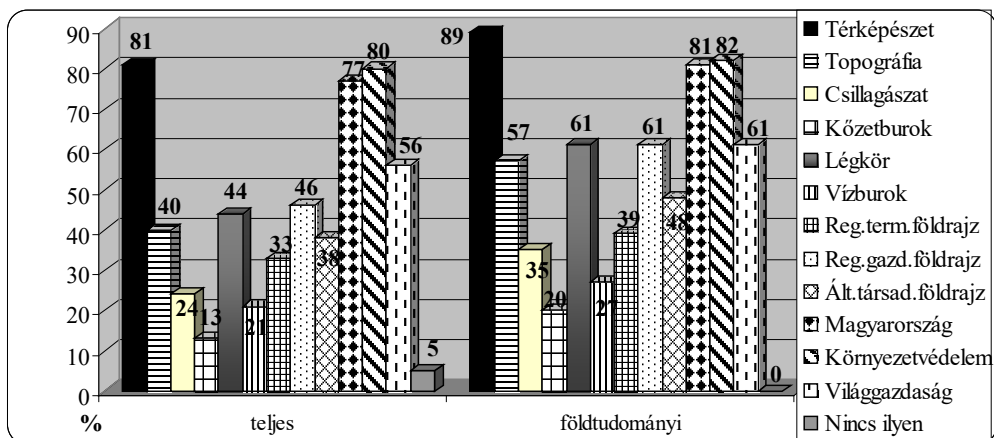
A témakörök mennyiségi oldalához kapcsolódó kérdés alapján átlagosan megfelelő – 5-20%-os elutasítottság mellett – a földtan, a vízburok témakörök oktatása, míg a topográfia, a csillagászat, a légkör, a regionális természetföldrajz, a regionális- és általános társadalomföldrajz és a közgazdaságtani alapismeretek pedig erősen megosztott a többet kellene tanítani róla és megfelelő vélemények között (2. táblázat). A megfelelő vagy kevesebbet tanítsanak róla intervallumba egyértelműen a földtani ismeretek kerültek. Egyértelműen többet kellene tanítani (mean, median alapján) a térképészet, Magyarország, környezetvédelem témakörökből a megkérdezettek szerint, és ez igaz mindkét mintára nézve. Gond van a feladat értelmezésével, amely más nem tantárgyi problémát vet fel, lásd a 13. lehetőség megjelölése.

Témakörök	Többet kellene róla tanítani		Kevesebbet kellene róla tanítani		Megfelelő, amit tanítunk róla	
	Földtud.	teljes	Földtud.	teljes	Földtud.	teljes
1. Térképészet	68	267	3	25	42	170
2. Topográfia	50	165	10	56	53	234
3. Csillagászat	46	142	14	70	52	227
4. Földtan	23	63	25	136	64	258
5. Légkör	31	144	13	51	66	260
6. Vízburok	24	93	16	84	67	267
7. Reg. természetföldrajz	51	129	12	71	48	257
8. Reg. gazdaságföldrajz	34	177	28	100	48	185
9. Ált. társadalomföldrajz	42	172	18	68	52	218
10. Magyarország	62	271	3	20	45	170

Témakörök	Többet kellene róla tanítani		Kevesebbet kellene róla tanítani		Megfelelő, amit tanítunk róla	
	Földtud.	teljes	Földtud.	teljes	Földtud.	teljes
11. Globális prob. és környezetvéd.	78	325	3	27	31	109
12. Közgazdaságtani alapismeretek	40	213	28	91	43	153
13. nincs ilyen	3	26	3	20	5	35

2. táblázat: Milyen témákkal kellene Ön szerint többet vagy kevesebbet foglalkozni a földrajzórákon? (fő)

A hétköznapi kapcsolatokra adott válaszok árnyalják a képet (3. ábra), mert a *térképészet*, *hazánk földrajza*, *a környezetvédelmi*, *a világgazdasági*, *közgazdasági ismeretek* témaköreit tartják jól felhasználhatónak mindkét mintában. Fontos problémára utal azonban, hogy a geoszféra ismereteit kevesen jelölték meg (átlag 26%, szakosoknál ez 36%), holott ezek nélkül a környezeti problémák megértése és kezelése lehetetlen. A határok átjárhatóságával az utazások során az adott ország természeti és kulturális értékeit keresik, miközben a regionális földrajzi ismeretek átlagos használhatósági aránya csak 39%, illetve 50%. Ez újra *felveti a földrajzoktatással kapcsolatos téveszmék szerepét*, amely a felnőtt korosztály évtizedekkel ezelőtti földrajzoktatási élményeiből származik (Ütőné Visi, 2006), emellett erősíteni kellene az oktatott tananyag és a felhasználás közötti kapcsolatot.



3. ábra: A földrajz tantárgy témaköreit jól felhasználhatónak tartók aránya

A földrajz az idegen nyelv, az informatika és a matematika után a negyedik helyen áll a tantárgyak sorában, ami megegyezik a korábbi felmérések

eredményével (Ütőné Visi, 2006). Az idegen nyelv első helye talán részben jogos a munkaerőpiaci elvárások miatt, bár a lakosság egy jelentős része ritkán lép ki az ország határain kívülre, tehát ezt a készséget alig használja a mindennapokban. Pozitívum, hogy a természettudományos tárgyak közül a földrajz kapta a legjobb helyezést, de ez is többféleképpen értékelhető. Oka lehet, hogy ismeretei a médiában többféle kommunikációs csatornán gyakran megjelennek, szintetizáló jellege miatt látszólag a legkönnyebben tanulható, valamint általános érvényű ismeretei könnyebben emészthetők a többi természettudományhoz képest. Ugyanakkor részben éppen emiatt gyakori a felületesség, érződik az alacsony tantárgyi és tudományos presztízs.

A földrajz mint a felsőoktatásban beszámító érettségi tantárgy csak a földtudományi szakok esetén jelenik meg előfeltételként, nem is kötelező érettségi tárgy, ezért a tanulói, szülői prioritások alapján csak hatodik helyen áll a tantárgyak sorrendjében, igaz, ez a legjobb a természettudományok között. Az előzőekben jelzett ismeretbővítésnek, valamint a gyakorlati felhasználhatóságra irányuló elvárásoknak azonban egyre kevésbé tud megfelelni a csökkenő óraszám, az eszközhiány és a pedagógusok növekvő nevelési terheinek terjedésével.

Összegzés

A földrajz tantárgyi ismeretei és a róla alkotott társadalmi vélemények vizsgálata felemás képet mutat. Egyszerre tapasztalható az igény a földrajz tantárgyban oktatott ismeretek bővítésére, nem kötelező és a felsőoktatásban korlátozottan felhasználható érettségi tárgyként is viszonylag kedvező pozícióban van. Ugyanakkor a ma döntéshozó és véleményformáló szerepben lévő korosztály földrajzi ismeretei a statikus földrajzoktatási élményeiből származnak, amit tudományági, tananyagtartalmi bizonytalanságok jeleznek.

Az ellentmondásos helyzet kialakulása több tényezőnek köszönhető. A kérdőívek eredményei és a saját tapasztalataink által az alábbiakat tartjuk fontosnak:

- Az ismeretek egy részét a **mindennapokból építik be**, így eszükbe sem jut a földrajzi kapcsolat még a földtudományosoknak sem.
- A **naprakészség** időnként a szakos hallgatóknál is hiányzik (*statikus tanítás, statikus ismeretek*).
- Használhatatlannak vélt a csillagászat, kőzettan – **gondok a természettudományos világgéppel**.
- **Új témakörök nincsenek meg a köztudatban** (*környezetvédelem, közgazdaságtani alapismeretek, regionális gazdaságföldrajz újabb elemei – szemlélet*).
- A **társadalomföldrajz** emészthetőbbnek tűnik vagy kevésbé egzakt.
- **Magyarország** (61% válaszadási kedv) *félelem a rossz választól!*? vagy a középiskolai oktatás hiánya – kulcsfontosságú probléma lehet.
- **A Magyarországról tanultak nem kapcsolódnak a mindennapi felhasználhatósághoz** – másként és ciklikusan tanítani.

- A földtudományi tudáselemek **összekapcsolásának hiánya** korlátozottan teszi lehetővé a térbeli földrajzi egységekről (tájak, országok, régiók) a valós kép kialakítását.

Miközben elvárásként nehezedik rá a gyakorlatias ismeretátadás, társadalmi oldalról nem találják, tananyag oldalról nem ismerik fel a földrajzi ismeretek helyét a mindennapokban. Sokszor a nem földtudományi szervezésű, de témáit érintő szakmai fórumok sem hangsúlyozzák eléggé az innen származó ismeretek és képességek alapvető szerepét, így elvész a megerősítés a tananyag és a hétköznapi felhasználás között. A hétköznapiokban gyakran megjelenő fogalomköre a széles körű hozzáértés érzetét kelti, ugyanakkor a felületesség nyomán döntéseket alapoznak téveszmékre, hibás ismeretekre. Ennek egyik oka lehet, hogy gyakran elegendőnek tűnik a következmények tényszerű ismerete, de az okokra nem feltétlenül kíváncsiak, vagy nem tudják pontosan megfogalmazni azokat. Mindezt alátámasztja a többségében ráismerési szintű feladatokat tartalmazó kérdőíven elért 50% alatti eredményt. A teljes mintára nézve a feladatokra adott válaszok átlagos aránya 75%, **a szakosoknál 81%**. A **helyes válaszok abszolút aránya** a teljes mintában (földtudományi nélkül) 45,8%, míg utóbbiak esetén 59%.

Kérdés, hogyan vigyük be a hétköznapiakat – híryanagot, filmeket stb. – a tanítás folyamatába, hogy elősegítsék a földrajzi készségek és ismeretek elsajátítását. Hogyan javítsuk a földrajzi tartalmú információhordozók, a földrajzi ismeretek szakszerű használatát? Hogyan lehetne közelebb hozni a tantárgy ismereteit a munkaerőpiachoz, megértetni a társadalmi-gazdasági problémák alapösszefüggéseit, tudatosabbá tenni az ezekkel kapcsolatos döntéseket, magatartást, valamint pozitív attitűdöt kialakítani hazánkkal kapcsolatban?

Lehetőség: módszertani kutatások erősítése, népszerűsítés, együttműködés a természettudományokon belül és kívül más tudományágakkal, érdekérvényesítés.

IRODALOM

- Kerettanterv (2001): A kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 28/2000. (IX.21.) OM Rendelet 4/2001. (I. 26) OM Rendelettel módosított egységes szerkezetbe foglalt szövege.
- Ketskemény L. és Izsó L. (2005): *Bevezetés az SPSS programrendszerbe*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Ütőné Visi J. (2006): *A földrajz tartalmának, szerkezetének és szerepének átalakulása a hazai közoktatásban*. PhD-dolgozat. 148 p.
- Homoki E. és Sütő L. (2011): A földrajz tantárgy megítélése – a hétköznapi földrajzelemek vizsgálata egy felmérés tükrében. *Földrajzi Közlemények* **135**. 2. 135–145.
- Homoki E. (2016): Content and educational conditions of geography as a subject reflecting the comparison of some Central European countries. *Analele Universitatii Din Oradea Seria Relatii Internationale Si Studii Europene*. **8**. 99–112.

APRÓ ANNA

A TERMÉSZETTUDOMÁNY ÉS FÖLDRAJZ MŰVELTSÉGI TERÜLETHEZ KÖTŐDŐ TANTÁRGYAK TARTALMI ELEMZÉSE A FÉNYSZENNYEZÉS TÜKRÉBEN

Bevezetés

Nem tudnánk elképzelni az életünket sem a természetes, sem a mesterséges fényforrások nélkül, létük a mindennapjainkhoz tartozik. A mesterséges fényforrásokat használatuk során nem árt azonban fenntartásokkal kezelni. Az utóbbi évtizedekben számos kutatás (Lahiri, Chakraborty, Roy, Dasgupta és Bhattacharyya, 2020; Lee, Cho és Lee, 2020; Rajput, Naithani, Meena és Rana, 2021) támasztja alá azt a feltételezést, hogy a mesterséges fényforrások indokolatlan és nem megfelelő módon történő esti használata számos potenciális egészségügyi kockázatot rejt magában mind az emberre mind a természetre nézve egyaránt. Az előző gondolatmenet folytatásaként ne feledjük azt a tény sem, hogy a hagyományos kulturális javaknak, mint pl. a látható csillagoknak a száma is csökken a fentiek hozományaként, amely egyrészt a Tejút látványának elvesztésével járhat, másrészt pedig a csillagászati kutatásokban jelent igen nagy kihívást az égbolt mesterséges fénylése. A fényszennyezés mérséklésére, minimalizálására irányuló erőfeszítések változó sikerrel valósulnak meg, de a városi terjeszkedés, a nem megfelelő világítási szokások kialakítása és a kék fényt kibocsátó LED-ek költséghatékony megoldásként történő fokozott használata súlyosbítja e környezeti probléma meglétét. Mindez pedig az emberi egészséggel kapcsolatos problémák szaporodását, a vadon élő és éjszakai életmódot folytató állatok veszélyeztetését és a csillagászati örökség elvesztését fokozza a kapitalista gazdasági növekedés javára.

A fényszennyezés témájának megjelenése az oktatásban olyan társadalmi-tudományos kérdésként szolgálhat, amely a tanulók érdeklődését célozza, és támogatja annak tanulási folyamatát. A fény köztudatban betöltött szerepe mindenképp pozitív státusszal bír, mivel lehetővé teszi a modern társadalom számára, hogy naplemente után is aktív legyen. A környezetünk hatalmas megvilágításának és ezáltal az éjszaka csökkenésének negatív mellékhatásai eddig azonban kevésbé jelentek meg a mindennapokban. A kutatások egyre inkább a fényszennyezés jelenségére és a szennyezés mértékének feltárására töreksznek (Sütő, Homoki és Nagy, 2020). Mindent összevetve a fényszennyezés a fentiek tükrében tökéletes témakörnek bizonyul egy olyan tanítási és tanulási környezet kialakításában, amely az ismert tartalom alkalmazását a valós helyzetekben és döntéshozatali stratégiákban alapozza meg. Ezen kívül nemcsak a tartalom

népszerűsítése, hanem a kompetenciák fejlesztése is egy fontos lépés, hogy a téma kapcsán megszerzett ismereteket a valós életben is alkalmazni lehessen. Minden szempontot figyelembe véve természeti, gazdasági és társadalomtudományi megközelítéssel a probléma jól illeszthető korunk környezeti problémáit érintő, az oktatásban megjelenő szemléletformáló tevékenységekhez (Haagen-Schützenhöfer és Kopper, 2019).

Ezen témák mellett a fényszennyezés számos, a pusztá fizika tárgyán túlmutató aspektust is tartalmaz: társadalmi, környezeti és egészségügyi kérdéseket is egyaránt. A fényszennyezés mértékének növekedése emberi léptékben mérve is súlyos következményekkel járhat: megzavarja az ökoszisztéma egyensúlyát (Pothukuchi, 2021), egészségkárosító hatások (Lelkes, 2013) jelentkeznek az energiapazarlás mellett (Eman, 2021). Ezen kívül viszonylag új kutatási területként tekintünk rá olyan tudományágakban, mint az ökológia, a csillagászat, az egészségügy és a településfejlesztés (Falchi, Cinzano, Duriscoe, Kyba, Elvidge, Baugh, Portnovna, Rybnikova és Furgoni, 2016).

Anyag és módszer

A tanulmány írása kezdetén a cél annak feltérképezésében merült ki, miszerint a közoktatásban elfogadott hivatalos dokumentumok tartalmi vonatkozásban (elsősorban természettudományos jellegű tantárgyak keretein belül) foglalkoznak-e a fényszennyezéssel mint korunk egyik környezeti problémájával, s ha igen, akkor mely témakörökben és milyen tartalommal teszik mindezt.

A fő kutatási kérdést tehát a következőképpen fogalmazhatjuk meg: Meghatározzák-e a fényszennyezés problémakörét mint környezeti problémát az oktatásban elfogadott hivatalos dokumentumokban?

A fő kérdés megválaszolásához a következő részkérdéseket is szem előtt kell tartanunk:

1. Mely tartalmakkal lehetne kiegészíteni a fényszennyezéssel foglalkozó témaköröket?
2. A vizsgált témakör tanulása milyen várható eredményeket szolgálhat?
3. Milyen további lehetséges módok adódnak fényszennyezés mérséklésének tudatosítására érdekében?

Kiinduló dokumentum a Magyar Közlöny 2020. évi 17. számában megjelent Módosított Nemzeti alaptanterv (továbbiakban: NAT) Természettudományok és földrajz tanulási területe és az erre épülő általános és középiskolai kerettanterveknek a biológia, fizika, földrajz és kémia tantárgyakra vonatkozó tartalmi része. Ezen dokumentumok korábbi, 2012-ben érvénybe lépő kiadásának elemzéséből kiderül, hogy a fényszennyezés ok-okozati összefüggéseiben feltárható, komplex feldolgozására pedig a fizika és földrajz tantárgy alkalmasnak bizonyul a természeti, gazdasági és társadalmi hatások függvényében (Apró, Mika, Homoki és Sütő, 2018). A földrajz komplexitását alátámasztja Farsang és Visi is

egy tanulmányukban, amelyben a 2012-es és 2020-as NAT és kerettantervek változásait ismertették, melyet az alábbiakban olvashatunk: „... általánosan elfogadottá vált a földrajznak a tudományterületeket összekapcsoló, integráló szerepe...” (Farsang és Útőné Visi, 2020. 35. o.).

Jelen tanulmány tartalma nem terjed ki a két alaptanterv és kerettanterv összehasonlítására, azonban néhány ponton elengedhetetlen, hogy ne tegyünk különbséget. Annál inkább kíváncsiak voltunk arra, hogy az új tartalommal bíró dokumentumokban a fényszennyezés témakörének mérlege mely irányba billen. Az azonban kiemelendő, hogy a jelenleg érvényben levő dokumentumokban a Természettudományok és földrajz tudományterület foglalja magában a természettudományos jellegű tantárgyakat, többek között azokat is, melyek e tanulmányban elemzésre kerültek.

A Természettudományok és földrajz nevet viselő tanulásterület az élővilággal és a hozzá tartozó földrajzi környezettel, a társadalomtudományi és gazdasági ismeretekkel foglalkozik a természettudományok módszereinek alkalmazásával, azok összefüggéseinek megláttatásával. A természettudományos műveltség megalapozását elősegítő tartalmi vonatkozások a tanulók aktív részvételére épülnek, melyben az elméleti és tartalmi tudás és az azt alkalmazó képességek együttes fejlesztése kap teret. Kiemelkedő szereppel bírnak ezen belül a természettudomány alkalmazásának etikai kérdései, melyek a környezeti nevelés egyik alapját is képezik.

A tanulásterület tudáselemei a tanulót egészen a középfokú oktatásig végigkísérik. Az alapfokú nevelési-oktatási szakaszban elsősorban a magyar nyelv és irodalomban jelentkezik a tudásbővítést, olvasásfejlődést, szemléletformálást segítő olvasmányokban. A következő szakaszt a 3-4. évfolyam képezi, ahol a környezetismeret tantárgyon belül lehet középpontba helyezni ezen tanulási terület ismereteit. 5-6. évfolyamon a természettudomány tantárgy az, mely tartalmi keretét tekintve a földrajz, a biológia, a kémia és a fizika tartalmi moduljaiból tevődik össze. A 7-8. évfolyamokon a fent említett diszciplínák már külön tantárgyként jelennek meg, azonban lényeges elemet képez a tantárgyakra vonatkozó külső és belső koncentrációk megléte. A középfokú nevelési-oktatási szakaszban a 9-12. évfolyamon megjelenő szaktárgyak keretein belül folytatódik a természettudományos műveltség bővítése az előző évfolyamokban megszerzett ismeretekre alapozva. A gimnáziumokban a 10. évfolyam végéig mindenki számára kötelezően, ezt követően a 11-12. évfolyamokon választható módon, emelt óraszámú biztosítják ezen tárgyak további tanulását.

Mivel a fényszennyezés környezeti problémaként merül fel mindennapjainkban, ezért célszerű a témát a NAT-ban is megfogalmazott természetvédelem, környezetvédelem vagy a fenntarthatóság témaköreikhez társítani. E gondolatot követve jutunk el addig, hogy minden vizsgált tantárgy esetén először is megvizsgáljuk annak kiemelt oktatási-nevelési feladatát, majd megkeressük azon kapcsolatokat, melyek az adott témakör és a fenntarthatóság pedagógiája között fennállnak. Ezek később tantárgyanként lebontva egy táblázatban is láthatóvá válnak. Az egy-egy tantárgyhoz tartozó fő témakörök a NAT-ból, míg a fejlesztési

feladatok, ismeretek és várható eredmények a kerettantervekből kerültek feldolgozásra. Ugyanebben a táblázatban kerül bemutatásra az adott tantárgy éves óraszámja és az egyes témakörökre kiszabott ajánlott órakeret is. E két összeg hányadosaként pedig megvizsgálhatjuk, hogy az óraszámok tükrében milyen százalékos arányban jelennek meg a természet-, környezetvédelemmel, valamint a fenntarthatósággal kapcsolatos témakörök egy tanév során (1-3. táblázat).

Tantárgy	Témakör neve	Javasolt óraszám	Tantárgy összes óraszámja	Javasolt óraszám/összes óraszám (%)
Biológia	A természeti értékek védelme	8	102	7,8
	Az élővilág és az ember kapcsolata, fenntarthatóság	10		9,8
	Az emberi szervezet III. – Érzékelés, szabályozás	6		5,9
	Egészségmegőrzés, elsősegély	10		9,8

1. táblázat: A fényszennyezés kapcsolódási lehetőségeinek felsorolása a biológia tantárgy hetedik és nyolcadik évfolyamos témaköreiben vizsgálva

Az első vizsgált tantárgy a biológia (1. táblázat). A tanulás céljait tekintve fontossá válik, hogy a tanuló ismerje az élőlények sokféleségét, érdeklődjön azok megismerése iránt, a testi-lelki egészség megőrzése a mindennapi rutin része legyen, valamint ismerje fel az egyén szerepét az életközösségek jövőbeli megóvása érdekében. A tanulási eredmények című fejezetben olvasható felsorolásban a fényszennyezést bemutató, azzal kiemelten foglalkozó bekezdés és pont nem található, azonban három témakörben helytállóan vélhető néhány gondolat erejéig foglalkozni a témával. Ilyen például a *Természeti értékek védelme* című fejezet, melyben a fényszennyezés törvényi vonatkozásait, a védett fajok sokaságát (és a fényszennyezésnek kitett védett fajok elhullásának statisztikáját), a nemzeti parkokat (egyben a csillagoségbolt-parkok meglétét), valamint a várható jövőbeli állapotot lehet bemutatni, ezzel is érzékeltetve a jövő iránti egyéni és közösségi felelősség fontosságát. Az *élővilág és az ember kapcsolata, fenntarthatóság* témakörben a tanulók példák alapján elemzik a globális környezeti problémák sokaságát – többek között azzal is ki lehetne egészíteni, hogy a fényszennyezés is globális problémának tekinthető. Valamint használható lenne a probléma társadalmi és gazdasági összefüggéseinek megláttatására, a fogyasztói létforma és a Föld véges erőforrásai közötti kapcsolat felismerésére, azaz arra, hogy tudatosítsuk: a feleslegesen és nem megfelelően használt mesterséges fényforrások sokasága környezetterhelő hatással bír.

Az *emberi szervezet – érzékelés, szabályozás* témakörben a hormonrendszerek esetében a melatonin hormon mindenképpen kiemelendő témajavaslat annak kapcsán is, hogy termelődésére a fény gátló hatással bír (Lelkes, 2013), maga a hormon pedig egyfajta antioxidáns szerepet tölt be szervezetünkben, így

tehát ezen téma tárgyalása során a mesterséges fényforrások használatára vonatkozó óvintézkedések mindenképp szót érdemelnek. Az *egészségmegőrzés, elsősegély* témaköre nagyon széles körben értelmezi az egészséget mint személyes és közösségi értéket. Itt a személyes környezet egészségmegőrzéssel kapcsolatos jelentőségében igyekezhetünk alkalmazni azon ismereteinket, melyek a megfelelő alvókörnyezetre terjednek ki, azaz igyekezzünk az alváshoz megfelelő hőmérsékletet teremteni, lehetőségeinkhez mérten a legsötétebb helyzetet megteremteni, figyeljünk oda az alvás minőségére és mennyiségére egyaránt. Azokon a területeken, amelyek nem biztosított a szobák megfelelő sötétítése, ott ez gátolni fogja az éjszakai pihentető alvásunkat (Lee és mtsai., 2020).

A fizika tantárgy oktatásában célul tűzhető ki a természet alaptörvényeinek feltárása és alkalmazása, a technikai civilizáció fejlesztése, valamint az, hogy kísérletek bemutatásával, megfigyelésekre épülő tapasztalatok összegyűjtésével és értelmezésével támogassa a tudásalkalmazást, valamint a belső és külső tantárgyi koncentrációt segítse elő.

A dokumentumelemzés során ehhez a tantárgyhoz kapcsolódóan találkozunk a fényszennyezés kifejezéssel és annak a tudatosítására törekvő igyekezetével (2. táblázat). Az *Energia* című témakörben már fel-felmerül annak lehetősége, hogy beszéljünk a fényszennyezésről, mégpedig olyan formában, hogy ismertetjük az energiatakarékosság fontosságát, valamint az energia-termelés környezeti hatásait. Ez a fejezet tökéletesen alkalmasnak bizonyul arra, hogy a LED-izzók felhasználásának előnyeiről is szót ejtsünk. Emellett a *Világítás, fény, optikai eszközök* témakör a fényszennyezéshez kapcsolódó technikai háttér bemutatására alkalmas témakörként jelenik meg, azaz a tanulók megismerik a mesterséges fényforrásokra, fogyasztásokra, fényerejűkre vonatkozó tartalmakat és azokat az eszközöket, melyeket a háztartásban leggyakrabban használunk. A látás folyamatának ismertetése során a szem megerőltetésére vonatkozó óvintézkedések esetén szorgalmazható a fényszűrők használata, kiegészítve az elektronikus eszközökön a szemkímélő funkciók bekapcsolásának javasolásával, valamint ugyanezen eszközökön a kékfény szűrésének fontosságával (Lelkes, 2013). *Környezetünk globális problémái* témakörben pedig a már fentebb említett fogalom meghatározással találkozunk, valamint javasolt tevékenységek között láthatjuk a fényszennyezés természetben történő megfigyelésének szorgalmazását. A dokumentumelemzések során ez a fejezet foglalkozik a legnagyobb mértékben a központi témánkkal, azonban mivel a rendelkezésre álló óraszám igen csekély ezen témakörön belül (6), ezért az több fényszennyezéssel kapcsolatos foglalkozással nem terhelhető.

Tantárgy	Témakör neve	Javasolt óraszám	Tantárgy összes órászáma	Javasolt óraszám/ összes óraszám
Fizika	Az energia	8	102	7,8
	Világítás, fény, optikai eszközök	12		11,8
	Környezetünk globális problémái (!)	6		5,9
	Égi jelenségek megfigyelése és magyarázata	10		9,8

2. táblázat: A fényszennyezés kapcsolódási lehetőségeinek felsorolása a fizika tantárgy hetedik és nyolcadik évfolyamos témaköreiben vizsgálva

A földrajz tantárgy hangsúlyos szereppel bír a természeti-társadalmi-gazdasági környezet jelenségeinek, folyamatainak szintetizálásában (Darabos és Gerlang, 2021). A 2020-ban kiadott kerettantervben írtak szerint: „A földrajz az a tantárgy, amelyből a tanulók megismerhetik szűkebb és tágabb természeti, társadalmi, gazdasági környezetünk jellemzőit, a körülöttük zajló folyamatokat – melyeknek önmaguk is részesei – és ezek összefüggéseit, kölcsönhatásait, a környezetben való tájékozódást, a benne történő eligazodást segítő alapvető eszközöket és módszereket.”

A fentiek alapján tehát nagy remények fűződnek ennek kapcsán bizonyos földrajzi témakörökhöz, melyekben a fényszennyezés is megjelenhet mint tanórai téma (3. táblázat) (Seres, 2019). A várttal ellentétben ennek konkrét említése a két elemzett dokumentumban nem jelenik meg. Megjelenhetne azonban a *Közvetlen lakókörnyezetünk földrajza* témakörben, ugyanis eredményként várható, hogy a tanulók különböző javaslatokat fogalmaznak meg lakókörnyezetük jövőbeli, környezeti szempontokat szem előtt tartó fejlesztésére. Ez a cél pedig kiváló lehetőséget biztosít lakókörnyezetük megismerésére, az infrastruktúra megvizsgálására ehhez kapcsolódóan pedig pl. a fényszennyező tevékenységek kiszűrésére. A másik ilyen témakör az *Életünk és a gazdaság: a pénz és a munka világa* címet viseli. Itt példák sokaságával ismertethetők a tanulók számára a globalizációt befolyásoló folyamatok mindennapjainkra vonatkozóan, valamint érvek fogalmazhatók meg a tudatos fogyasztói magatartás és a környezettudatos döntések fontossága mellett. Ezen gondolatok mellett egy-egy példa vagy egy-egy mondat erejéig a fényszennyezésnek is helye van, ugyanis egy mindenkit érintő problémaként tekinthetünk rá (Apró és mtsai., 2018).

Tantárgy	Témakör neve	Javasolt óraszám	Tantárgy összes órászáma	Javasolt óraszám/ összes óraszám
Földrajz	Közvetlen lakókörnyezetünk földrajza	5	102	4,9
	Életünk és a gazdaság: a pénz és a munka világa	10		9,8

3. táblázat: A fényszennyezés kapcsolódási lehetőségeinek felsorolása a földrajz tantárgy hetedik és nyolcadik évfolyamos témaköreiben vizsgálva

Összegzés

A környezeti problémák sokasodása miatt a környezeti nevelés a közoktatás egyik kiemelkedő feladata; amely a fenntarthatóság pedagógiáját, a „környezeti polgárrá” nevelést is magában foglalja. Ez a pedagógiai gyakorlat kiterjed az emberi együttélésre, az ember és a természet kapcsolatára, a testi-lelki egészségnevelésre, a társas készségek fejlesztésére.

Napjaink egyik kiemelkedő környezeti problémájának és a civilizáció egyfajta mellékhatásának tekinthető a fényszennyezés is. Negatív hatásai a rovarok, a vonuló madarak életében jelentkeznek elsősorban, valamint az emberi egészségre gyakorolt káros hatásairól sem szabad megfeledkeznünk. A természetes táj esetében a csillagos égbolt vizsgálatának nehézségeibe ütköztek csillagászaink a fényszennyezés következtében, azt sem feledve, hogy a mai emberek életéből elvész a csillagos égbolt, például a Tejút látványa.

A fényszennyezés mint jelenlevő környezeti probléma az oktatásban is tükröződő területként szerepel. A háztartásukban és közvetlen környezetükben megtalálható energiaforrások és készülékek takarékos felhasználásától kezdve a fogyasztáscsökkentést, hatékonyságot és az emberek energiafelhasználását, energiaigényét ismertetve meg lehet alapozni az anyag- és energiatakarékos személetet, életmódot. A téma fontosságának megjelenítése tehát a fenti tanulásterületek elemzésében feltüntetett kiegészítő gondolatok megfontolása következtében kétségtelenül szükségessé válhat az oktatás színterein belül is.

Köszönetnyilvánítás:

A kutatás a „Nemzetközi kutatási környezet kialakítása a fényszennyezés vizsgálatának területén” - EFOP-3.6.2-16-2017-00014 számú projekt támogatásával valósult meg.

IRODALOM

- 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet. A 2012-es NAT-hoz illeszkedő kerettantervek. 2021. 09. 26-i megtekintés, https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2012_nat
- 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny **2012.évi** 66. sz.
- 5/2020. (I.31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny **2020.évi** 17. sz.
- Apró A., Mika J., Homoki E. és Sütő L. (2018): A fényszennyezés oktatási vonatkozásai a földrajz tantárgyban. In: Fazekas, I., Kiss, E., Lázár, I. (szerk.): *Földrajzi tanulmányok 2018*. MTA DAB Földtudományi Szakbizottság, Debrecen. 41–43.
- Haagen-Schützenhöfer, C. és Kopper, M. (2019): Light pollution – an interesting context for teaching and learning optics. *Journal of Physics Conference Series*. 1287 012013.
- Darabos K. és Gerlang V. (2021): A természet- és társadalomtudományos gondolkodás komplex fejlesztési lehetőségei. *GeoMetodika* **5**. 1. sz. 39–55.
- Eman, K. (2021): Green criminology perspective on light pollution. In: Peršak, N., és Di Ronco, A. (szerk.) *Harm and Disorder in the Urban Space: Social Control, Sense and Sensibility* (1st ed.). Routledge, London. 78–101.
- Falchi, F., Cinzano, P., Duriscoe, D., Kyba, C. M., Elvidge, D.C., Baugh, K., Portnovna, B., Rybnikova, A. T. és Furgoni, R. (2016): The new world atlas of artificial night sky brightness. *Science Advances*, **2**. 6. sz., 2021. 09. 15-i megtekintés, Science Advance [online] <https://www.science.org/doi/10.1126/sciadv.1600377>
- Farsang A. és Ütőné Visi J. (2020): Új kihívások a földrajzoktatásban – Nemzeti alaptanterv és kerettanterv – 2020. *GeoMetodika* **4**. 2. sz. 33–46.
- Kerettanterv 2020:
https://kerettanterv.oh.gov.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html
https://kerettanterv.oh.gov.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html
https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8
https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf
- Lahiri, A., Chakraborty, A., Roy, AK., Dasgupta, U. és Bhattacharyya, K. (2020): Effect of light pollution on self-reported sleep quality and its components: Comparative assessment among healthy adult populations in a rural and an Urban area of West Bengal, India. *Indian Journal of Public Health*, **64**. 3. sz. 229–235, 2021. 09. 15-i megtekintés, Indian Journal of Public Health [online] <https://www.ijph.in/article.asp?issn=0019-557X;year=2020;volume=64;issue=3;spage=229;epage=235;aulast=Lahiri>

- Lee, Y. J., Cho, C. H. és Lee, H. J. (2020): Effects of light pollution from mobile digital devices on sleep and circadian rhythm. *Sleep Medicine and Psychophysiology*, **27**. 1. sz. 1–7. 2021. 09. 20-i megtekintés, *Sleep Medicine and Psychophysiology* [online] <https://www.koreascience.or.kr/article/JAKO202020941338920.page>
- Lelkes Z. (2013): A fény hatása a napszaki ritmusra és az alvásra. In: Barkóczi, G., Bolváry, G., Dr. Szabó, F., (szerk.): *Világítástechnikai évkönyv*, Világítástechnikai Társaság, Budapest. 108–110.
- Pothukuchi, K. (2021): City Light or Star Bright: A Review of Urban Light Pollution, Impacts, and Planning Implications. *Journal of Planning Literature* **36**. 2. sz. 155–169. 2021. 09. 14-i megtekintés *Journal of Planning Literature* [online] <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0885412220986421>
- Rajput, S., Naithani, M., Meena, K. Rana, S. (2021): Light pollution: hidden perils in light and links to cancer. *Sleep Vigilance* **5**. 5–16. 2021. 09. 14-i megtekintés *Sleep Vigilance* [online] <https://doi.org/10.1007/s41782-020-00123-3>
- Seres Z. (2019): Környezeti szemléletformálás – A fenntarthatóság témakörének feldolgozási módszerei és eszközei a földrajztanításban. *Új Pedagógiai Szemle* **69**. 9–10. sz. 34–56.
- Sütő L., Homoki E. és Nagy R. (2020): Fények és árnyak – Fényszennyezéssel és érzékszervekkel kapcsolatos terepi ismeretterjesztés tervezete egy esti túrán *Új Pedagógiai Szemle* **70**. 9–10 sz. 102–113.

SIMONYI SÁNDOR

FÖLDRAJZI TUDÁS MÉRÉSE, EGY DIAGNOSZTIKUS TESZT EREDMÉNYEI

Bevezetés

A 21. században a földrajzoktatás szerepe megváltozott. A 2020-as Nemzeti alaptantervben olvasható, hogy a földrajz tantárgy óraszámai csökkentek a gimnáziumi közoktatásban. Ennek megfelelően a 9-10. évfolyamban az eddigi négy óra helyett három maradt (Simonyi, 2021). Nyilvánvalóan ez a törvény befolyásolja a tananyag elrendezését és az ismeretek elsajátítását is. Fontos kérdés, főként a pedagógusok körében, hogy milyen következményei lesznek az új kerettanterv bevezetésének. Hogyan fogják felhívni a diákok figyelmét az ismeretek mindennapi életben való fontosságára (éghajlatváltozás, közlekedés, környezettudatosság stb.)? Oktatási helyzetét befolyásolja még a bizonytalan tudományági besorolás (társadalomtudomány/természettudomány), továbbá, hogy „az Internet világában elveszítette egyedi vonzerejét” (Homoki, 2014).

2010-ben készült egy felmérés a földtudományi ismeretek használhatóságáról, oktatási megítéléséről. Már ekkor megállapítható volt, hogy az akkori tananyagmennyiség és óraszám kevés volt a megkérdezett felnőtt emberek, diákok véleménye alapján. Ahogy a szerzők is említik, az alábbi válaszok születtek: *„átlagosan megfelelőnek ítélték a topográfiai, földtani, a légkörrel és vízburokkal kapcsolatos, valamint a regionális természetföldrajzi témák oktatását, míg a csillagászatot, az általános és a regionális társadalomföldrajzot illetően erősen megosztottak a vélemények a »többet kellene tanítani róla« és a »megfelelő« válaszok között. Ugyanakkor a megkérdezettek szerint a földrajzoktatás során egyértelműen többet kellene foglalkozni a térképészeti és a közgazdaságtani ismeretekkel, valamint Magyarországon és a környezetvédelem témakörével”* (Homoki és Sütő, 2011. 141. o.).

Hazánkban a sokáig külön műveltségterületet képviselő földrajz problémáit a 20. századig lehet visszavezetni, ahol már megjelentek a tantárgy oktatásában a képesítés nélküliek, a korszerűtlen tantervek, a tudományági tudathasadás (Homoki, 2014). Az egyik ilyen országos probléma közül szeretném kiemelni a tanárihiányt, de fontos megemlítenem, hogy a pedagógushiány is egy-egy tárgyra (főként természettudomány) és egy-egy régióra állapítható meg. Jelenleg 6600 betöltetlen állás van Magyarországon (Internet¹), ennek érdekében a kormány a 12 féléves képzést 10 félévre rövidítette (Internet²). Egyre kevesebb azon pedagógusok száma, akik az egyetemi módszertani órák során elsajátított tudásukat alkalmazni tudják az oktatásban. Ilyen esetben, úgy gondolom, kevésbé lesz hatékony egy tanóra, ha didaktikai és módszertani szempontból nincs megfelelően felépítve. Annak érdekében, hogy egy

megfelelő, eredményes foglalkoztatást/tanórát tartunk, ismernünk kell a diákok képességeit, készségeit, továbbá tisztában kell lennünk az életkori sajátosságokkal.

A fent említett problémák vizsgálata miatt 2019-ben elkészítettem egy diagnosztikus tesztet, hogy felmérjem az akkori diákság földrajzi ismereteit. Ekkor még a 2012-es Nemzeti alaptantervet követve a kilencedik és a tizedik évfolyamon is heti két-két földrajzóránk volt a tanulóknak, jelenléti oktatásban. Már akkor nehézséget okozott az alapvető feladatok megoldása.

Véleményem szerint ha ezt a tesztet a 2020/2021-es tanév után töltöttem volna ki, valószínűleg még rosszabb eredmények születtek volna. Összességében megfigyelhető, hogy a digitális oktatás során a tanulók tudása/ismeretei minden tantárgyból alacsonyabb szintűek lettek. A digitális eszközök hiánya miatt a természetföldrajzi folyamatokat (pl.: lemeztektonika, hegységképződés, vulkanizmus), az ok-okozati összefüggéseket megértés nélkül „tanulták meg”. Ahogyan egy korábbi cikkemben is kifejtettem, az oktatásban a változatos módszer és munkaforma alkalmazása hatékonyabb ismeretelsajátítást eredményez, míg az infrastrukturális berendezések hiánya ronthatja az oktatás színvonalát, és nehezítheti az ismeretek elsajátítását (Simonyi, 2021).

Összességében el lehet mondani, hogy a földrajzoktatás mind a jelenléti, mind az online keretek között nagy veszélyben van. Nekünk, pedagógusoknak kell ezt a problémát az iskolai térben megoldani, tanórai kereteken belül, amely lehet jelenléti vagy virtuális is. Figyelnünk kell a gyerekek készségeinek fejlődésére, és meg kell találni, fel kell kelteni érdeklődésüket a tantárgy iránt. Oktatási célunknak kell lenni, hogy a földrajzi tudásuk, látásmódjuk helyes legyen.

Elméleti háttér és módszer

Kutatásom egy társadalomtudományi kutatás, amely során Babbie (2009), Falus és Ollé (2000), valamint Falus (2007) műveit használtam fel. Ezek alapján az általam alkalmazott módszereket két fő csoportba lehet sorolni. A cikk fókuszpontjában álló diagnosztikus teszt ezen besorolások alapján a kvantitatív módszerek csoportjába tartozik.

Fő célom volt a feladatlap kitöltése során, hogy megállapítsam: az eltérő fenntartói, illetve módszertani kultúra befolyásolta-e az eredményességet, illetve van-e szignifikáns különbség a mérőlap eredményei és az alkalmazott módszerek között. Ezért a kerettantervi témaköröknek megfelelően különböző ismeretkategóriájú és tudásszintű feladatokat dolgoztam ki a mérőlapban. A tantervi követelményeknek köszönhetően van ismeretünk arról, hogy mely fogalmakkal, tényismeretekkel, összefüggésekkel kell tisztában lenniük a tanulóknak (Kormány, 2004).

A földrajzoktatás során alkalmazzuk a ráismerés, megnevezés, reprodukció, alkalmazás tudásszintjeit. Ahogy Kormány Gyulánál (2004) is olvasható, a ráismerésnél előre megadott válaszok közül kell kiválasztani a megfelelőt (helyeset), míg

a megnevezésnél már le kell írni az adott fogalmak nevét, amennyiben sikeresen felismerésre kerültek. Ennél magasabb szintet képvisel már a reprodukció, ahol meg kell határozni a fogalmat. A legmagasabb tudásszint az alkalmazás, amikor nem elegendő ismerni a fogalmakat, hanem azokat tudni kell használni. Korábban már megállapították, hogy az alkalmazási és a reprodukciós tudásszintet használják a tanulók a legkevesebbet (Homoki, 2016). Ennek a megállapításnak köszönhetően döntöttem úgy, hogy iskolánként is összehasonlítom a diákok tudásszintjét annak érdekében, hogy választ kapjak a következő kérdésekre. A magyarországi tanulóknak az elméleti (lexikális) vagy gyakorlati tudása lesz-e erősebb?

A kutatásom során Ütőné Visi Judit (2011) által tipizált feladattípusokat alkalmaztam (1. táblázat). Ez alapján egy feladat lehet nyílt végű és zárt végű. Az előkészületek feladatai közé tartozott a közoktatás tartalmát szabályozó dokumentumok tanulmányozása is, ugyanis a teszt alapját is ez képezte.

Zárt végű feladatok		Nyílt végű feladatok	Térképhez kapcsolódó	Számítási	Rajzos feladat	Elemzési	Probléma-megoldó
Feleletválasztós	Egyszerű	Fogalom-megnevezés	Topográfiai	Egyszerű számítási	Struktúra-funkció típusú	Szöveg-elemzés	
	Alternatív	Definíció-alkotás	Topográfiai feladat + kapcsolódó ismeretek	Összetett logikai	Ábra kiegészítés	Ábra-elemzés	
	Többszörös választás	Szöveg-alkotás	Térkép-használati feladat		Diagram készítése	Kép-elemzés	
	Mennyiségi összehasonlítás	Kiegészítés				Adat-adatsor elemzés	
	Illesztés	Válaszadás				Megfigyelés	
	Rendszerezés	Hibajavítás				Kísérlet	
Asszociációs	Négyféle	Esszé					
	Többszörös						
Összefüggés-elemzés	Reláció-elemzés						

1. táblázat: Feladattípusok tipizálása Ütőné Visi Judit besorolása alapján (szerk: Simonyi, 2019)

A közoktatás egyik alapvető problémájának a diákok tudáshiányát tartják. Tehát a tanulók nem rendelkeznek azzal az alaptudással (középszintűen), amelyre

a pedagógusok tudnának építeni. Ennek az oka lehet, hogy a Nemzeti alaptantervben előírtaknak nem tudnak megfelelni az iskolák. Ezt úgy próbálják orvosolni, hogy a helyi tantervben egyedi oktatási kereteket, folyamatot fogalmazzanak meg. „A helyi tantervek iránti alapvető követelmény, hogy megfeleljenek annak a választott kerettantervnek, amely elkészítésük alapjául szolgál, továbbá az iskola arculatára jellemzően töltsék meg tanítási-tanulási tartalommal és tevékenységekkel a rendelkezésükre álló átlagosan 10%-os szabad időkeretet” (NAT 2012. 15. o.).

A NAT nem ad meg kötelező tárgyakat, csak feldolgozásra ajánlott műveltségi területeket és százalékos arányokat, melyben a Földünk – környezetünk önálló egységet képviselt, melynek időtartamára 4-8%-ot ajánl. Ez óraszámban heti 1 vagy heti 2 órát jelent (Kerettanterv, 2012). Ez is megváltozott a 2020-as NAT-ban, hiszen konkrét óraszámokat megadva tovább csökkenti nemcsak a földrajz, hanem a természettudományok mindegyikének közoktatási időkeretét. A tanulók képességeihez kell alkalmazkodni egy-egy tananyag megtanításánál, és a célnak megfelelő tartalmakat, fejlesztéseket kell beépíteni a helyi tantervbe (Makádi, 2015), mely az iskolai tanítás alapját adja majd.

A kutatásom során hospitáltam (N = 5), interjút készítettem (N = 5), tanulói attitűdmérésre (N = 131), valamint diagnosztikus teszt (N = 131) kitöltésére is sor került. Az utóbbit azokban az iskolákban töltötték ki a tanulók, ahol a félig strukturált megfigyeléseimet, interjúimat készítettem. Célkitűzésem volt, hogy a tanórán alkalmazott oktatási módszereket összevegyem a tanulók teljesítésével, és konklúziót tudjak levonni. A hospitálást öt intézményben végeztem el, míg a felmérőlap kitöltésére négy iskola vállalkozott. Az iskolák különböző típusúak, fenntartásúak voltak. Az együttműködésre vállalkozott egy állami gimnázium, egy vidéki (Pest megye) állami gimnázium, egy speciális általános iskola Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből, továbbá egy gyakorlóiskola Észak-Magyarország területéről.

Ahogy már a bevezetőben is említettem, a diagnosztikus teszt többféle tudásszintű feladatot tartalmazott, amelyek érintették a földrajz tantárgy főbb kerettantervi témaköreit is. Az összeállításban használtam az OFI-s tankönyveket, PISA-felméréseket, földrajz érettségiket és Homoki Erika doktori dolgozatát (2016), amelyeket saját kérdésekkel is kiegészítettem.

Eredmények

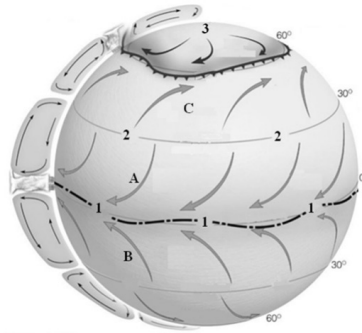
Az első feladatunk egyszerű választásos, zárt végű feladat volt, mely a ráismerési tudásszintet igényelte. A helyes választ kellett kiválasztaniuk szövegértés és ábraelemzés segítségével. A tanulók jól teljesítettek (1. „a” feladat: 89%, míg az 1. „b” 78%), kiemelkedett a budapesti gimnázium, ugyanis hibátlanul oldották meg ezt a feladatot.

A második feladat (ráismerési tudásszint; zárt végű) négyféle asszociációs feladat volt, ahol nyolc alkérdésre kellett választ adni. A megadott válaszlehetőséget párosítani kellett a megadott fogalmakkal (mállás, aprózódás, mindkettő,

egyik sem). Jelen feladatnál is az egyik legjobban teljesítő iskola a budapesti gimnázium volt, de csatlakozott hozzájuk a speciális általános iskola is. A legjobb eredmény 52%; míg a legrosszabb 10% lett állításonként.

A harmadik feladat a kerettanterv témakörei közül a légkört érintette (a nagy földrajzi légkörzés) (1. ábra).

a) Milyen légnyomás uralkodik az ábrán az alábbi számokkal jelölt övekben, illetve helyen?



1.:

2.:

3.:

b) Nevezze meg az „A” betűvel jelölt szelet irányával együtt!

c) Nevezze meg az „B” betűvel jelölt szelet irányával együtt!

d) Melyik szélrendszer uralma alatt áll a „C” betűvel jelölt öv?

1. ábra: A nagy földi légkörzést bemutató feladat

A tudásszintek közül a reprodukálásra volt szükség. Egy ábraelemzési feladattípussal kellett szembenézniük a diákoknak. A felmérőlap során ez volt a legrosszabbul sikerült feladat. Az iskolánként elért teljesítmény az 2. táblázatban tekinthető meg.

Elmondható, hogy a speciális általános iskola tanulói érték el az összesített átlag alapján a legjobb teljesítményt ezen feladat megoldásakor. A két gimnázium közel azonos eredményt tudhat magának, míg a gyakorlóiskola teljesített a leggyengébben. A legjobb teljesítmény sem éri el az 50%-ot. A speciális iskola eredménye tükrözheti a sajátos módszer (KIP) alkalmazását. A KIP (Komplex Instrukciós Program) az Amerika Egyesült Államoktól átvett módszer, amelynek fő célja a státuszkezelés. Ilyenkor a diákok kooperatív csoportmunkában dolgoznak együtt, majd minden diák a saját tudásának megfelelően személyre szabott feladatot kap (differenciálás). A tanóra végén értékelni és dicsérni kell a diákokat (K. Nagy, 2015).

	speciális általános iskola	megyeszékhelyi gyakorlóiskola	kisvárosi gimnázium	fővárosi gimnázium	összesített átlag
átlag	41,66	15,16	25	25,83	26,91

2. táblázat: Iskolánkénti elért teljesítmény a nagy földrajzi léghörzés témakörében (jó megoldások aránya, %)

A topográfiai feladat (nyílt végű) során Magyarország megyéit/megyeszékhelyeit, fő folyóit kellett felismerni, majd megnevezni (megnevezési tudásszint). Ebben a részben a kisvárosi gimnázium teljesített a legjobban, akik 91% -os teljesítményt értek el.

Az ötödik feladat egy zárt végű, asszociációs feladat volt, ahol a reprodukciós tudásszintet alkalmazták a tanulók. Egy-egy ország felismerése volt a cél a termékei alapján. Könnyű feladatnak bizonyult, ugyanis az első országait a diákok 73%-a, míg a másodikat a tanulók 93%-a tudta megnevezni.

További feladatok közé tartozik egy zárt végű mennyiségi összehasonlítási feladat (közetburok témakör), amely a ráismerés tudásszintet használta. Az iskolák közül a legjobb eredményt a megyeszékhelyi gyakorlóiskola érte el. Az iskola az „a” feladatban 74%-ot, míg a „b” részben 83%-ot ért el. A fővárosi gimnázium teljesített a leggyengébben (47%). Ennek oka lehet, hogy míg a gyakorlóiskolában a hagyományos lexikalitáson van nagyobb hangsúly, addig a fővárosi gimnáziumban a képességfejlesztésen (hospitálás tapasztalatai).

A hetedik feladat egy rendszerezési feladat (zárt végű) volt. A megfelelő kép állításhoz való illesztésében a teljes mintára nézve (N = 131) a legjobb eredmény 92%, míg a legrosszabb 52% lett. A legjobban a kisvárosi gimnázium teljesített, míg a legkevesebb pontot ebben a részfeladatban a speciális iskola tudta elérni.

Hagyományos kakukktojással folytatódott a diagnosztikus teszt, ahol Magyarország nemzeti parkjait kellett kiválasztani. A legjobb eredményt szintén a speciális iskola érte el, akik négy állításnál tudták a legmagasabb százalékot elérni, míg a kisvárosi gimnázium tanulói öt alkalommal a legkevesebbet.

A mérés egyik legjobban sikerült feladata a korfaelemzés volt. A diákok összesített teljesítménye 61%, míg a legjobb 96%. Két iskola tudta 100%-ban megoldani a feladatot (kisvárosi és fővárosi). Az utolsó feladat egy szabadrajz típusú feladat volt. Magyarországot rajzolták le emlékezetből, továbbá 6 topográfiai fogalmat helyeztek el térképen, melyek között voltak természetiek és társadalomföldrajziak is (cél: mentális térkép vizsgálata). A térkép megrajzolása 52%-ban sikerült. A topográfiai bejelölés az alábbiak szerint sikerült (3. táblázat).

Kód:	speciális iskola	gyakorlóiskola	kisvárosi gimnázium	fővárosi gimnázium
Jó válaszok aránya	25%	26%	21%	76%

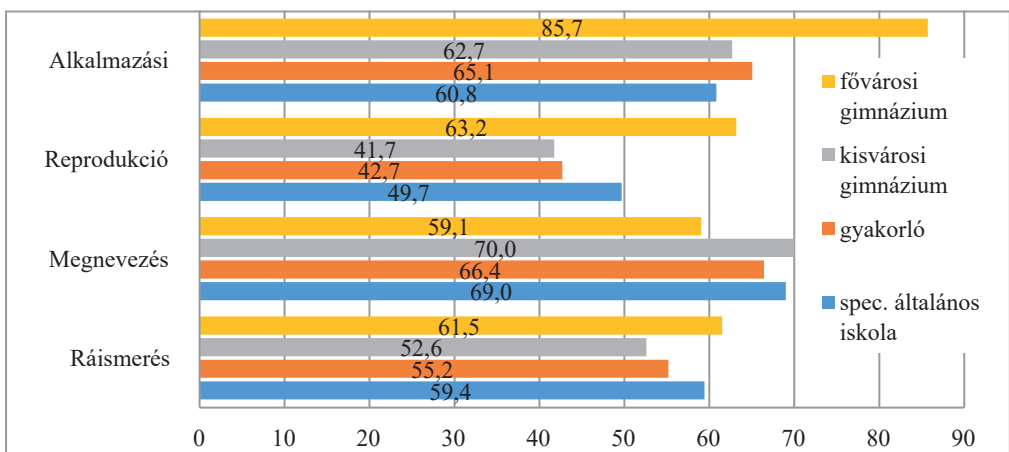
3. táblázat: Topográfiai feladat százalékos eredményeinek eloszlása a különböző típusú iskolákban

Iskola kód	Ráismerés	Megnevezési	Reprodukció	Alkalmazási
speciális általános iskola	63%	63%	53%	77%
megyeszékhelyi gyakorlóiskola	63%	63%	34%	83%
kisvárosi gimnázium	61%	66%	38%	89%
fővárosi gimnázium	68%	44%	45%	83%

4. táblázat: Az iskolák tudásszintenkénti százalékos eredménye (Simonyi, 2019)

A részfeladatok elemzése során is megállapítható, hogy a diagnosztikus teszt főként két tudásszintre épült (ráismerés, reprodukció) (Kormány, 2004). A táblázatunkból megállapítható, hogy a tudásszintek közül a reprodukció volt a leggyengébb, (42,5%) melyet a megnevezési (59%), a ráismerési tudásszint (63,75%) követ (4. táblázat). A legjobban az alkalmazási (83%) sikerült, magas százaléka annak (is) köszönhető, hogy a felmérőlap egyetlen ilyen feladatot tartalmazott.

A kapott eredményekben statisztikai kapcsolatokat kerestünk a különböző tudásszintek vizsgálatával. Jelentős különbség mutatkozik a reprodukció és az alkalmazási tudásszint esetében a vizsgált iskolák között. A fővárosi gimnázium tanulóinak vizsgált eredménye jóval magasabb, mint a másik három iskoláé, amelyek közel azonos teljesítményt produkáltak (2. ábra).



2. ábra: Az egyes tudásszintekben elért százalékos eredmény iskolánkénti bontásban (saját szerkesztés)

Vizsgáltam, hogy az egyes háttérváltozók (iskola; tanulók neme; tanulók szüleinek iskolai végzettsége) és az egyes tudásszintek esetében elért eredmény között kimutatható-e szignifikáns összefüggés (5. táblázat). Egyrészt az említett

háttérváltozók (alacsony mérési szintűek) és a tudásszintek százalékos eredménye (magas mérési szintű) közötti összefüggést vizsgáltam varianciaanalízis segítségével. Másrészt a százalékos eredményekből osztályzatokat képeztem (0–39% elégtelen, 40–54% elégséges, 55–74% közepes, 75–89% jó, 90–100% jeles), így ezek is alacsony mérési szintűvé váltak, és ezeket – szintén a háttérváltozókkal – kereszttábla és Pearson-féle khi-négyszet próba segítségével vettem össze (Falus és Ollé, 2000).

	Iskola	Tanuló neme	Anya iskolai végzettsége	Apa iskolai végzettsége
Ráismerés	0,163	0,360	0,657	0,674
Megnevezés	0,563	0,288	0,002	0,038
Reprodukció	0,001	0,363	0,227	0,195
Alkalmazási	0,002	0,314	0,002	0,021

5. táblázat: A vizsgált háttérváltozók és tudásszintek közötti összefüggések (Pearson-féle khi-négyszet értékek; kiemelve, ahol statisztikailag kimutatható az összefüggés) (Simonyi, 2019, saját szerkesztés)

Az anya és apa iskolai végzettsége, illetve a reprodukció és alkalmazási tudásszint átlaga egymással egyenesen arányos. A legnagyobb eltérés a nyolc osztályt végzett vagy annál alacsonyabb, illetve a középfokú végzettségű szülők gyermekeinek tudásában látható. Ez leginkább az apa iskolai végzettségét vizsgálva az alkalmazási esetében mutatkozik meg (5. táblázat). Azon válaszadóm ugyanis, ahol az apa iskolai végzettsége nyolc általános vagy annál alacsonyabb, az alkalmazási tudásszinten mindössze 55,39%-os eredményt ért el, míg ha felsőfokú az apa iskolai végzettsége, akkor ez az eredmény 22%-kal magasabb. Közel hasonló különbség mutatkozik meg a reprodukciós tudásszint esetében is: 43,14% a maximum nyolc általánossal rendelkező apák gyerekeinek esetében, 56,87% a felsőfokú végzettségű apák gyerekeinek esetében. Mindez azt is mutatja, hogy a tanulói teljesítményben a jelentős változás nem akkor figyelhető meg, amikor már érettségizett szülők gyerekeiről beszélünk, hanem a szülők – főleg az apák – középfokú (akár szakmunkás) végzettsége már közel azonos teljesítményt eredményez a vizsgált tudásszinteken.

Összegzés

Az elért eredmények és korábbi kutatások alátámasztják hipotézisemet, miszerint Magyarországon nincs elegendő minőségi tanóra biztosítva a földrajzoktatásra (időkeret, átlagos ráfordítás). Ami időt biztosítanak, ott is inkább a lexikális tudásra épül az oktatás. A környező országok (Szlovákia, Ukrajna, Románia) közül itthon az egyik legalacsonyabb az óraszám. Ha Finnországot is párhuzamba vonjuk az itthoni órakeretekkel, akkor a középiskolai számok nem mutatnak nagy különbséget, de Finnországban már az általános iskolában van lehetőség

a szabadon választható tárgyra, ahol a természettudományi tárgyaknak (pl.: földrajz) nagy jelentősége van. Így lesz lehetőség a minőségi oktatás folytatására középiskolában, melynek valószínűleg köszönhetőek a kimagasló nemzetközi eredmények (Homoki, 2014). A nemzetközi PISA-mérés alapján is bizonyítható, hogy a magyarországi természettudományos órák csökkentésnek következménye már látszódik, ugyanis egy korábbi esetben Magyarország a 15. helyről a 32. helyre esett vissza.

A földrajzi tudás erősítéséhez a média által közvetett kapcsolatban álló hírszerzési portálok sem járulnak hozzá itthon. Egyes kutatások bizonyítják, hogy a 2012-es kerettanterv által elvárt fogalmak 57,5%-a, míg a topográfiai névanyag 59,5%-a jelenik meg az érettségiben. A maradék 40%-ot a tanulóknak kell autodidakta módon elsajátítani, hogy a híreket is értelmezni tudják (Homoki, 2018) (3. ábra).



3. ábra: Homoki Erika (2018) által összeállított, médiában használt leggyakoribb, de nem kerettantervi fogalmak

Lehetséges, hogy pont a tankönyveknek lenne jelentős szerepe a hiányos ismereteket illetően. A mai könyvek főbb jellemzője a gazdag illusztrálás (képek, ábrák, táblázatok), amely elősegíti a tananyag rendszerezését (pl.: összefoglaló táblázatok) vagy egy-egy földrajzi folyamat megértését is szolgálhatja (pl.: népeességváltozás). Manapság a tankönyvek fókuszában a leíró tananyag helyett a készség-, képességfejlesztés áll. Egy korábbi felmérés alapján kiderült, hogy a diákok nem szívesen tanulnak tankönyvből. Általában internetről vagy saját jegyzetből (füzet) készülnek fel (Gerlang, 2020). Ha a média és a kerettanterv is összehangolná a mindennapi földrajztudás alapjait, valószínűleg a diákok és az emberek is könnyebben megérthetnék az egyes természeti, társadalmi problémák veszélyeit. A nemzetközi, országos vizsgálatok vagy az általam elkészített diagnosztikus teszt is jobban sikerülhetett volna. Manapság teljes ellentmondás figyelhető meg az iskolában szerzett tudás és a mindennapokban/valóságban való alkalmazhatóság között (Gerlang, 2020).

IRODALOM

- 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny **2012.évi** 66. sz.
- Babbie, E. (2009): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Falus I. (2007, szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyv Kiadó, Budapest.
- Falus I. és Ollé J. (2000): *Statisztikai módszerek pedagógusok számára*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Gerlang V. (2020): Vele vagy nélküle? – A középiskolai földrajzkönyvek tanulási folyamatban betöltött szerepének vizsgálata. *Geometodika*. Földrajz szakmódszertani folyóirat. **4.** 3. 17–33.
- Homoki E. (2014): A földrajz tantárgy tartalma és oktatási helyzete hazánkban, szomszédos országok összehasonlításában In: Kóródi T., Sansumné Molnár J., Siskáné Szilasi B., Dobos E. (szerk.): *VII. Magyar Földrajzi Konferencia kiadványa*. ME Földrajz-Geoinformatika Intézet, Miskolc. 173–183.
- Homoki E. (2016): Földrajzi Ki mit tud, avagy egy 2015-ben végzett mérés eredményei In: Pajtókné Tari I., Tóth A. (szerk.): *Magyar Földrajzi Napok 2016: konferenciakötet: VIII. Magyar Földrajzi Konferencia, XVI. Geográfus Doktoranduszok Országos Konferenciája, Oktatás – módszertani és Földrajztanári Konferencia kiadványa*. Magyar Földrajzi Társaság, Agria Geográfiai Alapítvány, Eszterházy Károly Egyetem Kiadó, Eger. 894–901.
- Homoki E. (2018): Az Origó és a HVG cikkeinek szövegelemzése a földrajzoktatás szemszögéből. *Geometodika*. Földrajz szakmódszertani folyóirat. **2.** 3. 23–38.
- Homoki E. és Sütő L. (2011): A földrajz tantárgy megítélése - a hétköznapi földrajzelemek vizsgálata egy felmérés tükrében. *Földrajzi Közlemények* **135.** 2. 135–145.
- Internet¹: *Soha nem volt még ekkora tanárhiány: 6600 betöltetlen állás van*. 2021. 09. 19-i megtekintés, https://hvg.hu/itthon/20210917_tanrhiany_allas_pedagogus
- Internet²: Tényleg lerövidítették a középiskolai tanárok képzését, megjelent a kormányrendelet, 2021. 09. 18-i megtekintés, https://eduline.hu/felsooktatás/20210916_rovidebb_lesz_a_tanarkepzes
- K. Nagy E. (2015): *A Komplex Instrukciós Program hazai innovációjának és disszertációjának folyamata*. Kézirat. EKF, Eger.
- Ketskemény L. és Izsó L. (2005): *Bevezetés az SPSS programrendszerbe*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Kormány Gy. (2004): *A földrajz tanítása*. Bessenyei Könyvkiadó, Nyíregyháza.
- Makádi M. (2018): *Változások a földrajztantárgyban az új alaptantervek és kerettantervek bevezetése után (különös tekintettel az általános iskolára)*. 2018. 12. 27-i megtekintés, http://geogo.elte.hu/images/downloads/3_Kepzeshez_kapcsolodo_anyagok/3.2_Szakmodszertani_felkeszules_segedanyagai/Segedanyag_Valtozasok_a_foldrajztervben.pdf

- Simonyi S. (2019): *A földrajzoktatás módszereinek összehasonlító vizsgálata különböző típusú iskolákban*. Kézirat. XXXIV. OTDK Tanulás- és Tanításmódszertani, Tudástechnológiai Szekció, Esztergom.
- Simonyi S. (2021): A földrajzoktatás jelenléti és online formáinak tapasztalatai. *Oxipó: interdiszciplináris e-folyóirat*, **3.** 2. 89–104.
- Ütőné V. J. (2011): *Mérés-értékelés a földrajzoktatásban*. Educatio Kht. Hallgatói Információs Központ, Budapest.

HOMOKI ERIKA – SÉLLEI-MÁTÉ LAURA

KÖRNYEZETI ATTITÚD MÉRÉSE NÉHÁNY EGRI ÁLTALÁNOS ISKOLA 4. OSZTÁLYÁBAN

Bevezetés

Napjainkban már nemcsak különféle platformokon kaphatunk tájékoztatást arról, hogy Földünket milyen súlyos veszélyek fenyegetik, hanem egyre inkább mi is megtapasztaljuk ezeket. A szélsőséges időjárás, a pusztító árvizek és erdőtüzek, a melegrekord folyamatos döntögetése sajnos a mindennapjaink részéhez tartozik évről évre. Végre egyre több helyről kapnak tájékoztatást az emberek arról, hogy milyen apróbb változtatásokkal lehetne jobbá tenni a Föld állapotát – még ha megállítani ezt a folyamatot már nem is tudjuk, de lassítani igen. Az emberek környezettudatos hozzáállását különböző csoportokba lehet osztani. Vannak, akik utánajárnak az adott problémáknak, és igyekeznek mindent megtenni annak érdekében, hogy óvják a környezetüket. Előfordulnak olyanok, akik igyekeznek tudatosan élni, de bizonyos szokásaikról nem tudnak lemondani, illetve akik érzik a cselekedetük súlyát, ennek ellenére nem hajlandók változtatni azon. Olyan réteg is létezik, ahol az emberek egyáltalán nincsenek tudatában a klímakatasztrófa súlyosságának, és hogy a pusztító életvitelük nem csak őket érinti, hanem a jövő nemzedékeit is. Ezen viselkedések eredhetnek anyagi okokból/gazdasági helyzetből, iskolázatlanságból, tájékozatlanságból egyaránt. Köztudatban vannak bizonyos folyamatok, amelyekről tudják az emberek, hogy károsak (Homoki és Sütő, 2011), azonban a változás a gazdasági rendszer összeomlását eredményezné, számos ember munkalehetőségét és kényelmét érintené, így nagy változtatás nem várható, illetve csak nagyon lassan következne be. Ilyenek például az autógyártás és -használat (lassú tempóban, de egyre nagyobb teret kapnak az elektromos és hibrid autók), a túlfogyasztás vagy a fast fashion ruhaüzletek. Ez egy nagyon összetett folyamat, amelynek elemei egymásra épülnek. Vannak kiváló kezdeményezések, amelyek tesznek a fent említett problémák ellen, de vajon elég-e ez? Gyerekcipőben jár az emberiség környezettudatosság szempontjából, és ez idő alatt talán már előrehaladottabban kellene cselekednie.

A kérdés már nem csupán annyi, hogy a gyermekeink és unokáink látni fognak-e bizonyos állatfajokat a kipusztulásuk előtt, hanem hogy a természeti katasztrófák, a Föld kiszigerelése, a túlnépesedés milyen hatással lesz az ő életükre, lesz-e még elegendő édesvízkészletük, megfelelő mennyiségű élelmük, megélik-e az időskort, s ha igen, milyen környezeti feltételek között. Vajon mekkora háborúk fognak dúlni, amikor a szárazság miatt egész kontinensek lesznek ivóvíz hiányában, vagy a gleccserek olvadása – és ezáltal a tengervízszint emelkedése – egész szigeteket és országokat borít el (azt még nem is említve,

hogy a jéghegyek olvadásával milyen mennyiségű metán fog kiszabadulni a Föld atmoszférájába, számos halálos vírussal együtt). Az ENSZ becslése szerint 2050-re ötmilliárd embert fog érinteni a vízválság, ami a Föld népességének a felét jelenti majd (Internet!).

Véleményem szerint nekünk, környezettudatos felnőtteknek, pedagógusoknak kötelességünk példát mutatni társainknak, különösen a tőlünk fiatalabbaknak környezettudatos életvitelünkkel (Homoki, 2014). Számunkra több energiabe-fektetést igényel az, hogy bizonyos dolgokra odafigyeljünk (például, hogy minél kevesebb szemetet termeljünk, ne éljünk pazarlóan), de a gyerekeink/tanítványaink ehhez az életvitelhez szoknak hozzá, így ez válik számukra természetesnek. A környezeti nevelés kulcsfontosságú szerepet kell hogy kapjon mind az iskolában, mind a családi közegben (Fűzné Kószó, 2011). A kisgyermekkorai tapasztalatok egy életre szólóak, minden tekintetben, emiatt nagyon fontos, hogy a gyermek milyen mintát lát a felnőttektől a környezetében. Elengedhetetlen, hogy kialakuljon egy gyakorlatias oktatás, amely a környezeti problémák megértésére és egy tudatos életvitel kialakítására törekszik (Kertész, 2019). Muszáj megmutatnunk a fiatal nemzedéknek, hogy hogyan tud pusztítás helyett harmóniában együtt élni a természettel, vagy nekünk kell tanulnunk tőlük, ha valamiben ők előrébb járnak. A környezeti nevelés célja, hogy olyan állampolgárokat neveljen ki a társadalom számára, akik mentálisan és emocionálisan is elég érettek ahhoz, hogy a felmerülő természeti kérdéseket megértsék és orvosolni tudják (Havas, 1993; Lükő, 2003). A tanulóknak tudniuk kell a természeti adottságokról, és ki kell alakítaniuk egy olyan környezettudatos magatartást, amellyel azután együtt élnek. A környezet nem csupán az élő és élettelen világot jelenti, hanem például a kultúrát is. Felhívják a figyelmet az egészségünk megővésére is, fizikai, mentális és emocionális síkon is (Havas, 1993; Lükő, 2003). Tény, hogy a jövőnk kulcsa bennünk és a mostani gyerekekben van, és hogy később ők lesznek a források felhasználói. Épp ezért fontos, hogy tisztában legyenek a környezetükkel, és tudatosan éljék a mindennapjaikat. A környezeti nevelés egy olyan folyamat, amely olyan eszközt ad az ember kezébe, amellyel védeni tudja a Földünket és fenn tudja tartani a következő generáció számára (Braus és Wood, 2000; Homoki, 2016).

Elméleti háttér és módszer

Az 1977-es tbiliszi UNESCO-konferencián azt fogalmazták meg (Csapó, Victor, Albert, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization és a Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, 2000), hogy a környezeti nevelés egy olyan folyamat, amelyben nemzedékek nőnek fel úgy, hogy tisztában vannak a környezetük problémáival, és emiatt igyekeznek mindent megtenni annak érdekében, hogy megoldják azokat, illetve hogy elkerüljék a jövőben rejlő gondokat.

1 https://www.elobolygonk.hu/Klimahirek/Viz/2019_03_27/2050re_otmilliard_ember_szenvedhet_a_vizhianytol Letöltés 2021. 08. 20.

A környezeti nevelés legfontosabb pontjait már az 1970-es, 1980-as években kidolgozták, hazánkban ennek törvényes keretét az 1990-es években szabták. A Nemzeti alaptanterv megjelenését követően jöttek létre olyan szabályok, amelyek megteremtették a nevelési kötelezettséget, így innentől a pedagógusoknak kötelessége, hogy ezt a szemléletet is beépítsék a munkájukba. A környezeti nevelés megvalósulhat iskolai keretek között, de bele is épülhet valamely tananyagba, akár készségi tárgyakba is (Kiss és Zsíros, 2006). A környezeti nevelés nemcsak a Nemzeti alaptantervben jelent meg, hanem a közoktatási törvényben, a Nemzeti Fejlesztési Tervben és a Nemzeti Környezetvédelmi Programban is. A 2012-es és a 2020-as évi alaptantervben megfogalmazottak szerint a környezeti nevelés közös feladat, és törekedniük kell a pedagógusoknak arra, hogy minden tantárgyba beépüljön, és a tanórákon kívül is megjelenjen. A 2020-as alaptantervben számos helyen megjelenik a fenntarthatóság fogalma és az elvárás arról, hogy bele kell építeni a tananyagokba, azonban a pedagógus feladata ennek a gyakorlati teljesítése (NAT, 2012; NAT, 2020). A fenti dokumentumok az általános iskola 1. évfolyamától a gimnázium 12. évfolyamáig foglalják magukba a nevelési célokat, kulcskompetenciákat, alapelveket, ajánlásokat, szabályozásokat és a fejlesztési területeket, amelyek segítségével a kerettanterv tud részletesebb leírásokat adni. A NAT-ban nincsenek konkrét megfogalmazások arra, hogy hogyan tudnak megvalósulni az elvárások, ezért ennek kibontása a kerettanterv feladata, amely segítséget nyújt a további hivatalos dokumentumok kidolgozásában (helyi tantervek, tanmenetek). A kerettanterv 2 éves bontásban írja le a részletesebb elvárásokat, ezek rendszerint igazodnak az életkori sajátosságokhoz, és fokozatosan egymásra épülnek (Kerettanterv, 2012).

Havas Péter, Széplaki Nikolett és Varga Attila 2009-es kutatásában az fogalmazta meg, hogy a helyi nevelési programok sok esetben a legalapvetőbb keretfeltételeknek sem tudnak eleget tenni az elvárt környezeti nevelés tekintetében (minden tanulóhoz jusson el, és minden tantárgyban legyen jelen), és az elmúlt 10 évben ez a tendencia nem sokat javult. Általában ennek a nevelési célnak a megvalósulása a pedagógusok hozzáállásán múlik, hogy ők mennyire fektetnek erre hangsúlyt, mennyire hitelesek. A környezeti nevelést leginkább a pénzhiány akadályozza meg (a legtöbb iskolában például még mindig nincs szelektív hulladékgyűjtés), ezt követően pedig a diákok és a szülők érdektelensége, ami gátat szab ennek. A pedagógusok számára nincs elegendő továbbképzés ebben a témakörben, és ha ők maguk nem jártasak a témában, nem rendelkeznek megfelelő szakértelemmel, akkor nehezebben tudnak előre haladni a szemlélet átadásában.

A 2012-es Nemzeti alaptanterv környezeti nevelés közös követelményében megfogalmazott elvárások csak akkor tudnának megvalósulni, ha a helyi sajátosságokat is figyelembe vesszük. Ilyenek a létminőség választásához szükséges értékek, a rendszerszemlélet, a létminőséghez tartozó viselkedési normák és formák kialakítása, a szerves kultúra fontosságának megismerése a fenntartható fejlődésben és a természet, az élet, a biológiai sokféleség jelentőségének a megértése (Paksi, 2013).

Több szakirodalom tanulmányozását követően nem jutottunk egyértelmű meghatározásra annak tekintetében, hogy a szülő vagy a pedagógus gyakorol nagyobb hatást a gyermekekre a környezeti nevelés szempontjából, ezért annak érdekében, hogy ezt kiderítsük, önálló kutatást végeztünk. 2020 tavaszán három egri iskolában kérdőíveket töltöttünk ki 4. évfolyamos tanulókkal (121 fő), 5 tapasztalt pedagógussal pedig interjút készítettünk a fentebbi iskolákból. Szeretnénk megemlíteni, hogy ezen kutatás alkalmával a tanulók a 2012-es Nemzeti alaptanterv követelményei szerint tanultak, ekkor 1-4. osztályig minden tanévben volt környezetismeret tanóra, a 2020-as tanévtől ez már csak a 3-4. évfolyamokon tanítható.

A kutatás hipotézisei az alábbiak voltak:

1. Azok a gyerekek, akik kertes házban élnek, több időt töltenek a természetben, és környezettudatosabbak is, mint más társaik.
2. Az otthoni és az iskolai hozzájárulás egyformán szükséges ahhoz, hogy környezettudatos gyermekeket neveljünk.
3. A tanulók többsége tudatában van annak, hogy hogyan lehetne a Földet megóvni, és mely dolgok jelentenek számára veszélyt.
4. Az általános iskolákban a tanítók nagy figyelmet szentelnek a környezeti nevelés fontosságának, és igyekeznek mindent megtenni annak érdekében, hogy a tanítványaiknak jó példát mutassanak a tanórákon és azon kívül is.

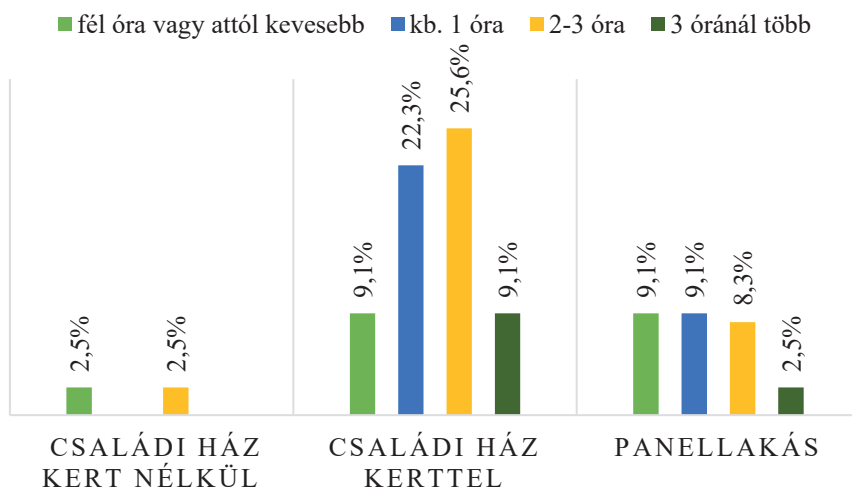
A felvételek igazolására kvantitatív kutatási módszert, kérdőíves információgyűjtést alkalmaztunk, mert úgy gondoltuk, hogy ez a legmegfelelőbb módszer arra, hogy minél gyorsabban minél több tanuló véleményéhez jussunk el (Babbie, 2008). Összesen 22 kérdést tettünk fel. A kérdőív elején négy olyan kérdés szerepelt, amely a tanulók személyes adatait méri fel, majd ezt követően a szüleik legmagasabb iskolai végzettségére voltunk kíváncsiak. Ezután három további válaszküldőből az derült ki, hogy ők maguk mennyire szeretnek és mennyi ideig szoktak a természetben lenni. Ezt követően a környezettudatossággal kapcsolatos kérdések következtek, ahol hat olyan kérdést tettünk fel, amely arra irányult, hogy a környezetvédelem mennyire játszik nagy szerepet a mindennapjaikban, majd további három kérdésre kellett felelniük, amellyel azt vizsgáltuk, mennyire vallják magukat környezettudatosnak. Ezután egy rangsorolási feladatot kaptak, ahol a felsorolt környezeti katasztrófák között sorrendet kellett felállítani aszerint, hogy ők melyiket látják a legsúlyosabbnak, és melyiket a legkevésbé. A soron következő két nyílt kérdéskor arra kértünk választ, hogy mennyire tudják összekapcsolni az iskolában és az otthon tanultakat környezettudatosság szempontjából. A kérdőív utolsó pontjában a gyerekek arra adtak választ, hogy szerintük hogyan lehetne a Földünk jelenlegi állapotát jobbá tenni vagy csak a mai szinten megőrizni. Egy kismintás pilot mérés után korrigáltuk a kérdőívet, így minden kérdésünk egyértelmű volt, és a válaszokat a kapott információkból következtetve szereztük meg implicit módon. Esetenként – különösen ebben a korosztályban – előfordulhat, hogy a válaszadó a valós válasz helyett a maga

által helyesnek véltet jelöli meg. Ennek az esélyét olyan módszerrel csökkenthetjük, hogy a kérdések vagy a választási lehetőségek megfogalmazásával megfelelő irányba tereljük őket (Lengyel, 2003).

A kitöltött papíralapú kérdőíveket kódoltuk, Excel szoftver segítségével digitális adatbázist alakítottunk ki, és az adatokat ezzel a szoftverrel elemeztük. Az eredményeket a következő részben foglaljuk össze.

Eredmények

Az első kiemelt kérdés a szabadban eltöltött idő volt. Tapasztalataink szerint ennek időtartama az elmúlt években erőteljesen leredukálódott. A kapott eredmények kiértékelésekor fény derült arra, hogy mely lakóhelytípussal rendelkezők töltenek több időt a természetben. Fontos megemlítenünk, hogy az iskolába/iskolából való közlekedés nem számít bele ebbe az időtartományba. A kert nélküli családi házban élők közül 3 tanuló (2,5%) fél óránál kevesebbet, további 3 fő (2,5%) pedig 2-3 órát tölt el a szabadban, míg 3 óránál többet egyik tanuló sem tölt odakint (1. ábra). Legnagyobb arányban, összesen 80-an élnek családi kertés házban, és láthatjuk, hogy azon gyerekek aránya, akik a legkevesebb és a legtöbb időt töltik szabadban, teljesen egyforma. A megkérdezettek közül a kertés házban élők zöme kb. 1 órát tölt friss levegőn, míg a legtöbbben azt vallják, hogy egy átlagos napon 2-3 órát is kint töltenek (1. ábra). Ez feltételezésünk szerint azért van így, mert számos kerti tevékenységet tudnak végezni, illetve a szülők is nagyobb biztonsággal engedik ki a gyerekeket az udvarra akár egyedül is, mint más lakhelyen.

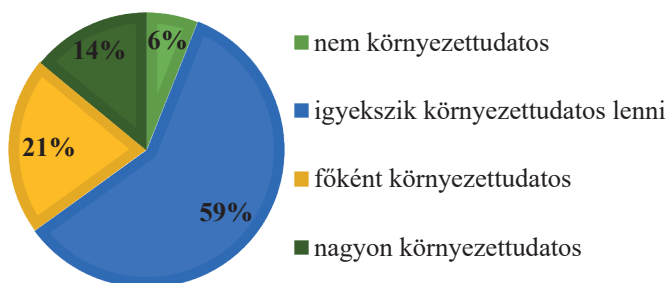


1. ábra: A lakóhely típusa és a szabadban töltött idő kapcsolata

A diagramon megfigyelhető, hogy a panellakásban élők esetében a fél és kb. 1 órát valló diákok száma teljesen megegyezik, amelyet a 2-3 órát a szabadban

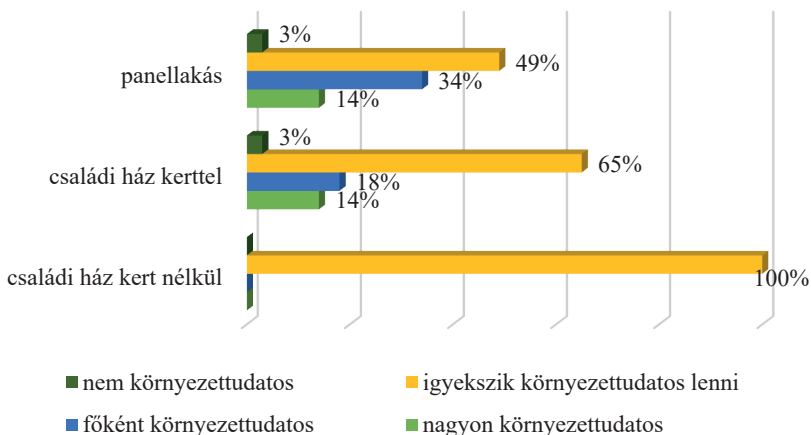
eltöltő tanulók száma követ. 35 panellakásban élő gyermek közül csupán 3 (2,5%) vallotta azt, hogy 3 óránál több időt tölt a természetben (1. ábra). Az adatokat a 3 lakóhely típusára szétbontva kiszámoltuk, hogy mennyi átlagosan az 1 főre eső idő. Az eredmény szerint nincs drasztikus különbség az idő elosztását tekintve. A legkevesebb időt a panellakásban élők töltik a szabad levegőn, 1 főre elosztva 1,44 órát, ezt követi a maga 1,5 órájával a kert nélküli családi házban élők ideje. A legtöbb időt a kertes házban élők töltik odakint, mintegy 1,79 órát (1. ábra).

A megkérdezett gyerekek 6%-a vallotta azt, hogy nem környezettudatos, 21%-a, hogy főként környezettudatos, 59%-a, hogy igyekszik környezettudatosnak lenni, és 14%-a azt, hogy környezettudatos. Mivel a kérdőív nem fejtette ki a tanulók számára, hogy mi a különbség a „főként környezettudatos” és a többi választási lehetőség között, ezért szubjektív adatok születtek (2. ábra).



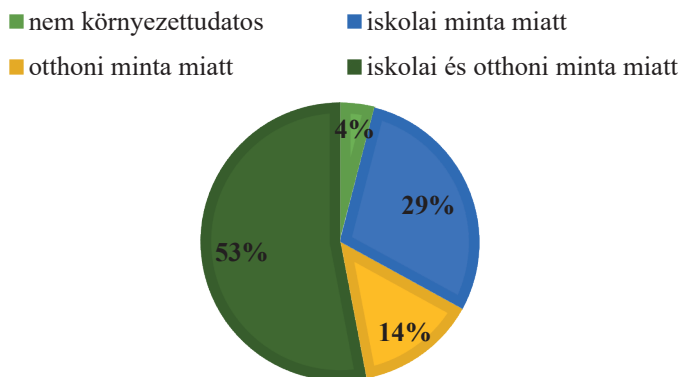
2. ábra: Mennyire vagy környezettudatos?

A következő összehasonlításnál a lakhelyek típusait vetettük össze a tanulók által bevallott környezettudatosság fokával. Láthatjuk, hogy a kert nélküli családi házban élők 100%-a azt vallotta, hogy igyekszik környezettudatosan élni, de ez nem mindig valósul meg. Ezután össze tudjuk hasonlítani, a kertes házban és a panellakásban élők tudatosságát, ám a diagramon egyértelműen látszik, hogy ugyanannyi százalékuk vallja magát nem környezettudatosnak (3-3%), illetve környezettudatosnak (14-14%). Lévén, hogy azt az információt szeretnénk kiszűrni, hogy mely lakóhellyel rendelkezők környezettudatosabbak, ennek érdekében a „főként az” adat százalékát kell megfigyelnünk, amelynél egyértelműen megállapítható, hogy a panellakásban élők közül többen vallották magukat környezettudatosnak (34%) (3. ábra).



3. ábra: A lakhely és a környezettudatosság kapcsolata

Kitértünk olyan kérdésekre is, amellyel mérhető, hogy a szülőnek vagy a pedagógusnak van-e nagyobb ráhatása a tanuló környezeti neveléshez való pozitív attitűdjének kialakítására. Az eredmény alapján az derült ki, hogy a tanulók kicsivel több mint a fele azt gondolja, hogy mindkét félre egyformán szükség van ahhoz, hogy környezettudatos legyen. A további válaszok 29%-a szerint az iskolai minta miatt, 14%-a szerint pedig otthoni minta miatt törekszik a környezettudatosságra. További 4% azt vallotta, hogy ő nem környezettudatos (4. ábra).

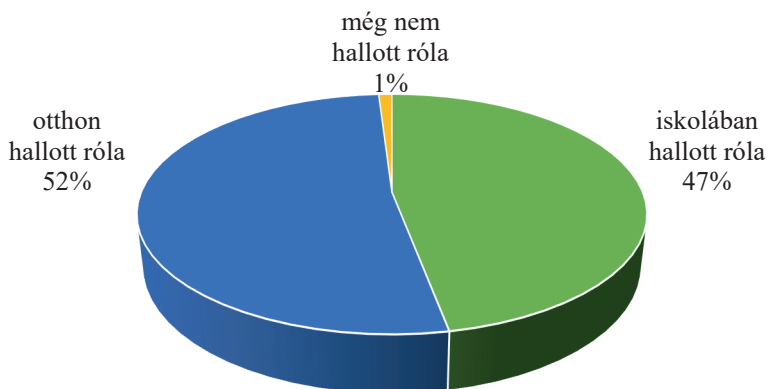


4. ábra: Miért környezettudatos?

A megkérdezett 121 növendék közül 120 fő hallott már a környezetvédelemről, 1 fő nemmel válaszolt. A 120 fő valódi tudását nyílt kérdéssel mértük fel, amelyben 1-2 mondattal meg kellett fogalmazniuk, hogy mi az a környezettudatosság, és írniuk kellett néhány példát arra, mivel tudjuk védeni a környezetet.

A leggyakoribb válaszok a következők: ne szemeteljünk, ne fogyasszunk fölöslegesen vizet/áramot, ne használjunk eldobható termékeket, komposztáljunk, gyűjtsük szelektíven a hulladékot, ne szennyezzük a vizet, ne vásároljunk fölöslegesen, és ne pusztítsuk el az erdőket. A példák mellett arról is kérdeztük őket, hogy hol hallottak először a környezetvédelemről. Ezzel a kérdéssel a 4. ábrához kapcsolódó feltételezést támasztottuk alá.

A kitöltők közül 63 fő (52%) otthon, 57 fő (47%) pedig az iskolában hallott először a környezetvédelem kifejezésről. 1 tanuló (1%) gondolja úgy, hogy még nem hallott róla ezelőtt (5. ábra).



5. ábra: Hol hallott először a környezetvédelemről?

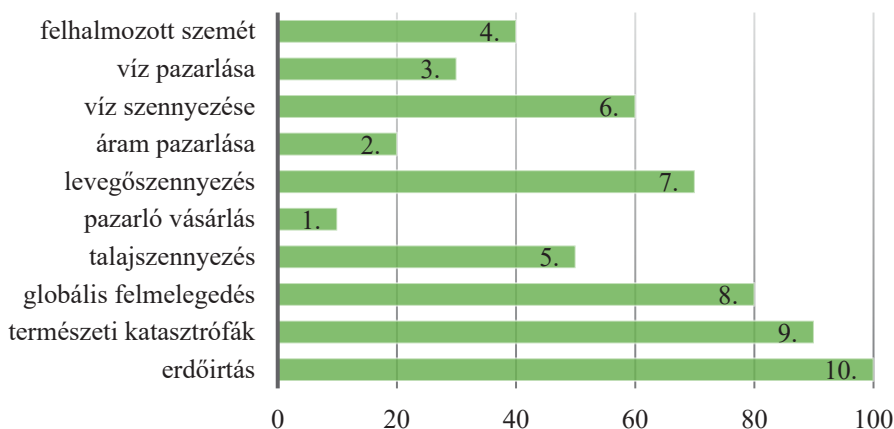
A kérdőív 18. pontjában állításokat fogalmaztunk meg, amelyek a környezet-tudatos életvitelhez és a fenntartahóság témaköréhez kapcsolódtak. A diákoknak meg kellett jelölniük azokat a szokásokat, amelyek őket jellemzik. Egyszerre több pontot is lehetett jelölni. A diagramon láthatjuk, hogy a 121 fő 69%-a azt jelölte, hogy nem pazarolja a vizet, 59%-a azt, hogy nem pazarolja az áramot, 55%-a azt, hogy újrahasznosított tárgyakat használnak, 53%-a azt, hogy szelektíven gyűjtik a hulladékot. A teljes létszám felének van saját veteményese, gyümölcsöse, és 45%-a vallja azt, hogy nem vásárolnak fölöslegesen. 41% vallotta azt magáról, hogy nem használ egyszer használatos tárgyakat, és gyalog, biciklivel vagy tömegközlekedéssel utazik. A megkérdezettek 32%-a jelölte azt, hogy otthon komposztálnak (6. ábra). Az, hogy minden második diák megpróbál odafigyelni környezetére valamilyen módon, jó eredménynek mondható.



6. ábra: Melyik tevékenység igaz rád?

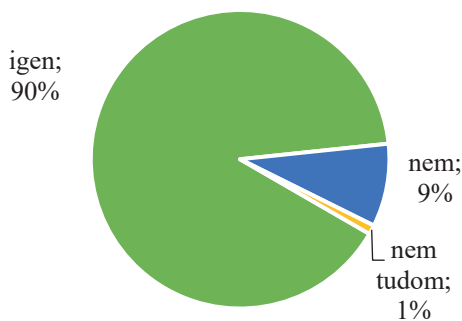
Az alábbi ábrán egy felsorolás tekinthető meg, amelynél különféle környezetkárosító tényezőket olvashatunk. A kitöltőknek 1-től 10-ig tartó skálán sorba kellett rendezniük, hogy szerintük mi a legkárosabb, és mi a legkevésbé káros a környezetünkre. Ennél a kérdésnél nem létezett jó vagy rossz válasz, hiszen mindegyik tényező hozzájárul a jelenlegi problémákhoz, azonban érdekesnek gondoltuk feltárni, hogy egy 9-10 éves gyermek mit gondol az alábbiakról, illetve hogy összességében ők hogyan osztályozzák ezeket a jelenségeket. Minden kapott eredményt összegyűjtöttünk és summáztunk, hogy hány pontot kapott (1-től 10-es skálán hol helyezték el). Így értelemszerűen amelyik a legkevesebbet kapta, az került az első helyre mint legkevésbé rossz, és ezt követően az egyre súlyosabbnak gondolt tényezők következnek. Látható, hogy a kitöltők együttesen olyan sorrendet állítottak fel, amely szerint a pazarló vásárlás a legkevésbé rossz, majd az áram és a víz pazarlása. Ezt követi 4. helytől a felhalmozott szemét, majd a talaj és a víz szennyezése, a levegőszennyezés, a globális felmelegedés és a természeti katasztrófák. A legsúlyosabb helyre az erdőirtás került (7. ábra).

Mivel ezek szubjektív vélemények, ezért messzemenő következtetéseket nem tudunk levonni belőlük, azonban szerintünk elgondolkodtató, hogy milyen véleményt alakítottak ki. Különösen érdekes, hogy egyikükben sem merült fel az a gondolat, hogy a legtöbb dolog összefügg egymással.



7. ábra: Környezetkárosító tevékenységek sorba rendezésének eredménye (összes pontszám alapján)

Minden iskolában vannak olyan napok, amikor fokozottan foglalkoznak a környezeti neveléssel. Ilyenek a témahetek, a papír- és vasgyűjtés, a projekthetek, a Föld vagy a Víz napja, a Makk Marci hét. A kutatás felmérte, hogy a tanulók ismerik-e ezeket a napokat, észreveszik-e az összefüggést. A megkérdezett 121 főből 109 felismerte ezeket a programokat, 11 diák azonban nem tudta ezt megítélni, míg 1 fő azt válaszolta, hogy az iskolájában nincs ilyen lehetőség (8. ábra).



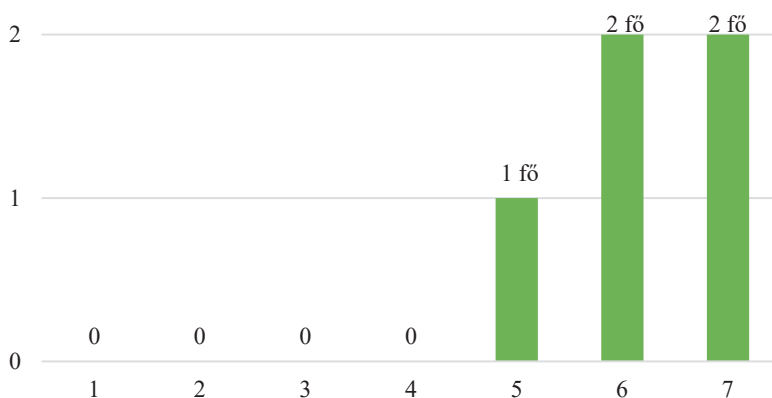
8. ábra: Környezettudatos nevelés megjelenése az általános iskolákban

Az interjúk elkészítését 5 fő 35 és 45 év közötti, tapasztalt alsós pedagógussal végeztük, és az időközben kialakult pandémia ellenére gördülékeny volt a mintavétel. Az első kérdés arra irányult, hogy ítélik meg, hogy egy 1-7-es skálán mennyire gondolják fontosnak a környezeti nevelés megvalósulását. Leolvashatjuk, hogy 2 fő 7-esre, 2 fő 6-osra, 1 fő pedig 5-ösre értékelte ezt. Ebből valamilyen szinten már kikövetkeztethetjük, hogy mennyire elhivatottak a környezeti nevelés iránt (9. ábra). Az interjúk válaszaiból arra derült fény, hogy nem a kérdéseken vagy a válaszokon van a hangsúly, hanem a pedagógusok személyiségén, azon, ahogy kinyilvánítják véleményüket, ugyanis ez egyértelműen tükrözi azt,

mennyire elhivatottak a környezeti nevelés átadásában (Gruber és Hódi, 2008).

Felvetődött az a kérdés is, hogy jelenleg milyen elvárásoknak kell megfelelniük környezeti nevelés szempontjából a 4. évfolyamos tanulóknak, azonban erre vonatkozóan nincs konkrét elvárás. Az, hogy a pedagógus milyen szinten adja át a helyes mintát, az csak rajta múlik. Természetesen mindig jó benyomást kelt, amikor tudatos diákok kerülnek ki a pedagógus kezei alól, erre vonatkozólag azonban semmilyen elvárás nincs.

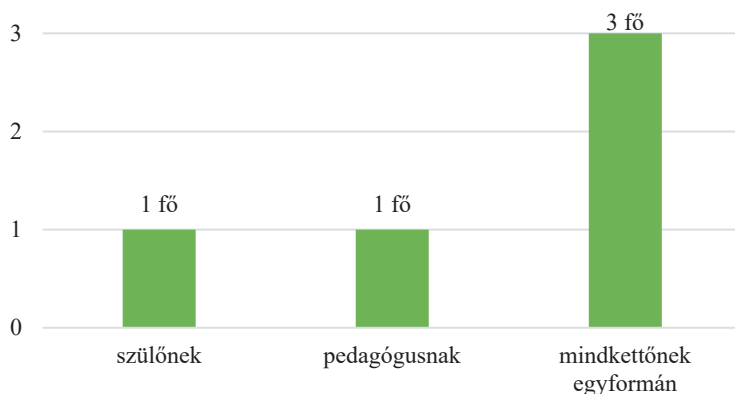
A beszélgetés során arról is szó esett, hogy a tanítóknak van-e valamilyen bevett szokása/gyakorlata, amellyel a környezeti nevelést oktatja. Mindannyian arról számoltak be, hogy törekszenek minden tanórára becsempészni egy kicsit akár drámajátékkal vagy filmnézéssel, törekszenek érdekességeket mondani, amivel felkelthetik a tanulók érdeklődését a témák iránt. Mindezt el tudják végezni az iskola falain belül, de azért sokkal érdekesebb azokon kívül. Környezetismeret tanórákon túl leggyakrabban – egyéb tantárgyak mellett – szünetekben, kirándulásokon, gyűjtések alkalmával tud még megjelenni a környezeti nevelés az iskola falain belül.



9. ábra: A környezeti nevelés fontossága egy 7 fokozatú Likert-skálán az interjúk válaszai alapján

Megkérdeztük a tanítók véleményét is arról, hogy szerintük a szülőknek vagy a pedagógusoknak van-e nagyobb szerepük a környezettudatosság kialakításában a gyerekek életében. Az 5 pedagógus közül 3 azt mondta, hogy mindkettőnek egyformán hatalmas szerepe van, 1-1 fő szerint pedig vagy a szülőnek, vagy a pedagógusnak van nagyobb ráhatása (10. ábra).

Fontos kiemelnünk, hogy az a tanító, aki úgy véli, neki van nagyobb szerepe, nem olyan iskolában tanít, ahol a szülők túlságosan támogatók, míg az a pedagógus, aki szerint a szülőnek van nagyobb hatása a növendékre, olyan iskolában tanít, ahol a gyermekek biztos háttérrel rendelkeznek, és sok tudást már otthonról elsajátítanak.



10. ábra: Szülő és tanító szerepe a környezettudat kialakításában (fő)

Összegzés

A lenti pontokban szeretnénk összegezni a felállított hipotézisek teljesülését:

1. A kérdőív kiértékelésénél (1. ábra) pontos képet kaphatunk arról, hogy az első hipotézis azon része, hogy a kertes házban élő gyerekek több időt töltenek a szabad levegőn, mint a máshol élő társaik, beigazolódott. A kutatásban végzett további eredmények (3. ábra) szerint a hipotézis azon része, amely szerint a kertes házban élő gyerekek környezettudatosabbak, azonban nem teljesült, ugyanis a kapott eredményeket vizsgálva a panellakásban élő gyerekek környezettudatosabbnak vallották magukat.
2. Az otthoni és az iskolai hozzájárulás egyformán szükséges ahhoz, hogy környezettudatos gyermeket neveljünk. Ezt a hipotézist több módon is alátámasztotta a kutatás. Azon kérdésben, hogy a gyerekek miért gondolják magukat környezettudatosnak, 53%-uk jelölte azt a választ, hogy iskolai és otthoni minta miatt, 29%-uk, hogy iskolai minta miatt, és további 14%-uk, hogy otthoni minta miatt (az egyéb kategóriát 4%-uk jelölte) (4. ábra). A válaszadók közül 63 fő az iskolában, 57 fő otthon, 1 fő pedig még nem hallott róla korábban. Ez a 2 fő adat közel azonos, így láthatjuk, hogy kiegészíti egymást a két fél (5. ábra). Az interjúalanyainkat is megkérdeztük, hogy szerintük melyiknek van fontosabb szerepe a környezeti nevelésben, 5 főből 3 azt válaszolta, hogy egyformán, míg 1-1 fő a pedagógust vagy a szülőt választotta.
3. A tanulók többsége tudatában van annak, hogy hogyan lehetne a Földet megóvni, és mely dolgok jelentenek számára veszélyt. A kérdőívben több pont is kitért olyan kérdésekre, amelyekkel ezt a feltételezést a tanulók alátámasztották. Többségük pontosan meg tudta nevezni, hogy mi az a környezettudatosság, és milyen példákon keresztül tudunk javítani a mostani állapoton.
4. Az 5 fő interjúalany nem nagyszámú minta, de a válaszadók mind nagy figyelmet szentelnek a környezeti nevelésre, és igyekeznek mindent megtenni annak érdekében, hogy ez megvalósuljon, és hogy olyan gyerekeket

neveljenek ki, akik környezettudatosak. Ezen 5 fő válaszaiból ítélve azon feltételezés, hogy a tanítók igyekeznek nagy gondossággal nevelni a gyermekeket a környezettudatos életvitelre, teljesült.

A gyerekek sokkal inkább partnerek abban, hogy környezettudatosan éljék az életüket, mint mi azt gondolnánk. Bár pedagógusként hajlamosak lehetünk hanyagolni ennek a fontosságát, gondolván, ha a szülő nem partner, akkor hiábavaló a törekvés, ez nem ennyire egyoldalú, és nem zárja ki azt, hogy a későbbiekben, amikor a tanuló a saját életét alakítja ki, ne emlékezze a szavainkra. Az is előfordulhat, hogy a tanuló otthon elmeséli, hogy mit tanult az iskolában, és a család mégis alkalmazkodni kezd 1-2 új szokás bevezetésével. Nekünk tanítóként az az egyik fő feladatunk, hogy mindenféle eszközt megragadjunk arra, hogy felkeltsük a gyerekek érdeklődését a természet szépségei iránt, megtanítsuk megbecsülni és vigyázni rá, de mindemellett a példamutatás is elengedhetetlen.

IRODALOM

- 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny **2012. évi** 66. sz.
- 5/2020. (I.31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny **2020. évi** 17. sz.
- 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet. Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára (1. melléklet) 2020. 01. 26-i megtekintés, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200051.EMM×hift=20180831&xtreferer=A1400017.EMM>
- Babbie, E. (2009): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Braus, J. A. és Wood, D. (2000): *Környezeti nevelés az iskolában. Tevékenységek, játékok*. 2021. 08. 02-i megtekintés http://www.kia.hu/konyvtar/szemle/71a_f.htm
- Fűzné Kószó M. (2011): *Környezetünkről természetesen tanítani*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Tanító- és Óvóképző Intézet, Szeged.
- Gruber E. és Hódi S. (2008): *Az interjú mint kutatási módszer*. Vajdasági Magyar Művelődési Intézet. 2020. 01. 25 -i megtekintés, http://adattar.vmmi.org/konyvek/5/01_az_interju_mint_kutatasi_modszer.pdf
- Havas P. (1993): A környezeti nevelésről. In: *Kisiskolások környezeti nevelése*, Réce füzetek 1. Alapítvány a Magyarországi Környezeti Nevelésért Kiadása, Budapest.
- Havas P., Széplaki N. és Varga A. (2009): A környezeti nevelés magyarországi gyakorlata. Új Pedagógiai Szemle, **543**. 1. sz. 12–15. 2019. 11. 13-i megtekintés, Új Pedagógiai Szemle [online] <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/kornyezeti-neveles-090617-1>

- Homoki E. (2014): A földrajz tantárgy tartalma és oktatási helyzete hazánkban, szomszédos országok összehasonlításában In: Kóródi T., Sansumné Molnár J., Siskáné Szilasi B., Dobos E. (szerk.): *VII. Magyar Földrajzi Konferencia kiadványa*. ME Földrajz-Geoinformatika Intézet, Miskolc. 173–183.
- Homoki E. (2016): Content and educational conditions of geography as a subject reflecting the comparison of some Central European countries. *Analele Universitatii Din Oradea Seria Relatii Internationale Si Studii Europene*. **8**. 99–112.
- Homoki E. és Sütő L. (2011): A földrajz tantárgy megítélése - a hétköznapi földrajzelemek vizsgálata egy felmérés tükrében. *Földrajzi Közlemények* **135**. 2. sz. 135–145.
- Kertész T. (2019): *Hogyan neveld gyermeked, hogy környezettudatos felnőtté váljon?* 2020. 05. 13-i megtekintés, <https://hulladekmentes.hu/2019/09/05/hogyan-neveld-gyermeked-hogy-kornyeztudatos-felnotte-valjon/>
- Kiss F. és Zsiros A. (2006): *A környezeti neveléstől a globális nevelésig*. Oktatási segédanyag. 2019. 12. 01-i megtekintés, www.nyf.hu/ttk/files/doc/kornyezteti_neveles.pdf
- Lengyel M. T. (2013): *Kutatástervezés*. EKF Líceum Kiadó, Eger. 2020. 01. 29-i megtekintés, <https://mek.oszk.hu/14400/14492/pdf/14492.pdf>
- Lükő I. (2003): *Környezetpedagógia. Bevezetés a környezeti nevelés pedagógiai és társadalmi kérdéseibe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Paksi L. (2013): *A környezeti problémák iránti érzékenyítés a köznevelésben*. Iskolakultúra, **13**. 12. sz. 161–169.
- Csapó J., Victor A., Albert J., United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization és a Magyar Környezeti Nevelési Egyesület (2000): Tbiliszi Nyilatkozat: Kormányközi Konferencia a Környezeti Nevelésről az UNESCO és az UNEP közös szervezésében: Tbiliszi, 1977. október 14–26.: zárójelentés. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.

BÁRÁNY EDIT

A PROJEKTOKTATÁS LEHETŐSÉGEI SZAKKÉPZŐ ISKOLÁKBAN, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A KÖRNYEZETTUDATOSSÁGRA ÉS A FENNTARTHATÓSÁGRA

Bevezetés

Mióta osztályfőnök lettem, azóta több felelősség nyugszik a vállamon. Ekkor fedeztem fel, hogy a projektmenedzsment eszközei nagyszerűen átültethetőek egy osztályfőnök–diák(ok) kapcsolatra, hiszen a projektmenedzsment egy olyan vezetési koncepció, amely a projekt kritériumainak megfelelő terveket a célok kitűzésétől kezdve a megvalósítás befejezéséig önállóan, a megfelelő hatáskör delegálása mellett valósítja meg. A szakképzésben dolgozom, melynek a központi szervezeti átalakítása és maga az átalakulás folyamata elkezdődött. Az új, Szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény alapjaiban változtatja meg a szakképzés szervezeti felépítését. Az első és a legfontosabb változtatás az iskolarendszerű képzés intézményeinek teljes körű átalakítása. A szakképzés átalakításának egyik részlete a kimeneti vizsgák, melyek projektfeladatot is tartalmaznak (lásd lentebb). Ilyen projektfeladatot valósítottam meg a fenntarthatóság jegyében a BGSZC Dobos C. József Vendéglátóipari Technikum és Szakképző iskolában. Nemcsak nekem fontos, hanem a Nemzeti alaptanterv (NAT, 2020) egyik kiemelt fejlesztési területe maga a fenntarthatóság.

A 2021/2022-es tanévtől már választható a fenntarthatósági tantárgy heti egy órában, a szabadon tervezhető órakeretben, integráló tantárgyként biztosítja a téma oktatását, a kapcsolódó kompetenciák fejlesztését a 9-10. évfolyamosok körében. A program fókuszában a környezeti fenntarthatóság áll, ugyanakkor annak pénzügyi, gazdasági vetületére is kitekint, ezzel is biztosítva a téma komplex és a valóságot figyelembe vevő feldolgozását. Továbbá célja elsősorban nem a lexikális ismeretátadás, hanem a pozitív környezeti attitűd megalapozása és fejlesztése, valamint a fenntarthatósággal kapcsolatos ágencia megerősítése (Kék Bolygó Alapítvány, 2020).

A szakképzés átalakításának egyik részlete, a kimeneti vizsgák projektfeladatot is fognak tartalmazni. Ezért fontos, hogy tudjanak ebben a szemléletben gondolkodni a fiatalok. Továbbá ez a komplex szemlélet tud segíteni abban, hogy a munka világában is helyt tudjanak állni. A Szakképzés 4.0 stratégia célja, hogy a magyar fiatalok olyan készségek és kompetenciák birtokában kerüljenek ki az iskolarendszerből, amelyek segítségével megállják a helyüket a negyedik ipari forradalomban átalakuló munkakörökben is (Innovatív Képzéstámogató Központ, 2020). Ezeket a készségeket és kompetenciákat fejleszti a projektmódszeren alapuló oktatás.

A projektoktatás lehetőségei

A neveléstudomány számos módon bizonyította már, hogy projektmódszer segíti az ismeretek integrálását egy projekt megvalósítása során, a feladatok érdekessége megteremti a motivációt, a gyakorlatban és a hétköznapokban alkalmazható tudás elsajátítását támogatja. A cél, hogy a módszer segítségével minőségi és mérhető eredményeket érjünk el (NAT, 2020. 293. o.).

A megvalósítása során figyelembe kell venni az aktualitásokat, például a szakképzés átalakulását és a duális képzés előtérbe kerülését, a NAT 2020-at és azt, hogy mindez hogyan tud lokálisan megvalósulni. Azaz az iskolai nevelés-oktatás hogyan tud egységet alkotni a 14–18 éves korosztályban és szemléletformálást, összekapcsolódást eredményezni.

Fontos követelmény, hogy a nevelési-oktatási szakasz végére a tanuló felismerje a helyi és a globális problémák összefüggését, érveljen a Föld és a Kárpát-medence természeti értékeinek védelme mellett, illetve döntéseket hozzon és cselekedjen a fenntarthatóság érdekében (NAT, 2020. 378. o.).

A nevelési-oktatási szakasz végére a tanulónak tudnia kell értékelnie a környezet- és természetvédelem fontosságát, meg kell értenie a nemzetközi összefogások és a hazai törekvések jelentőségét, döntéshozatalai során saját személyes érdekein túl a természeti értékeket és egészségmegőrzési szempontokat is mérlegelnie kell (NAT, 2020. 382. o.).

Környezettudatos nevelés

Az elmúlt években nyilvánvalóvá vált, hogy az emberiség környezetszennyező és energiapazarló életvitele – ha így folytatja tovább – ökológiai katasztrófához vezethet. A globális felmelegedés, a nem megújuló energiaforrások gyors fogyása arra hívják fel a figyelmünket, hogy a környezettel sokkal harmonikusabb szokásokat kell kialakítanunk. Ahhoz, hogy a megfelelő magatartás és szemléletmód kialakuljon, a leghatékonyabb eszköz az oktatás, s ehhez a környezeti ügyekben elkötelezett tanárookra van szükség (Paksi, 2013).

Paksi (2013) arra hívja fel a figyelmet, hogy nem elég védekezni a már bekövetkezett bajok ellen, hanem mindent meg kell tenni, hogy a további problémákat megelőzzük, tehát nagyon fontos a megelőzés. S ebben is nagyon nagy jelentősége van a pedagógusoknak, ugyanis kiemelkedő szerepük van abban, hogy a felnövekvő nemzedékek természet- és környezetvédelmi világképe átalakuljon, formálódjon. Megállapíthatjuk, hogy a környezeti nevelés egy olyan szemléletmódot jelent, amely az iskolában folyó munka egészére kihat (Paksi, 2013). A környezettudatos nevelésben a nonformális tanulás színterei előtérbe kerülnek (pl. erdei iskolák) (Carron és Carr-Hill, 1990).

A feladatok megoldását segítik elő azok a tanórán kívüli szervezeti formák, amelyek a kérdéskörrel foglalkoznak.

Ilyen lehetőségek, amelyek segítik a tanulók szemlélet- és magatartásformálását:

5. nem hagyományos tanórai keretben megvalósuló környezeti nevelés (tanulmányi kirándulás, erdei iskola, terepgyakorlat) (Teperics, 2015);
6. tanórán kívüli környezeti nevelés (napközi, tanulószoba, természetjáró szakkör, nyári tábor, iskolai átfogó környezetvédelmi programok, projektek, akciók, iskolai biokert, komposztálás, művészeti csoportok, ünnepségek). Ezek a tanórán kívüli szervezeti formák fokozott jelentőséggel bírnak.

Megállapíthatjuk, hogy ezek a lehetőségek tudják azokat a tevékenységi formákat, gyakorlatokat és ismerteket nyújtani, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a helyes viselkedési szokások, magatartásformák kialakulhassanak (Paksi, 2013).

Azt is elmondhatjuk, hogy a fogyasztási igényeket úgy kell csökkenteni, hogy azok semmiképpen se veszélyeztessék a következő nemzedék életfeltételeinek a meglétét. Ehhez az kell, hogy ne úgy éljük az életünket, ahogy a jelenlegi életmódunk azt lehetővé teszi, hanem gondoljuk át, min tudunk változtatni és hogyan, hogy az ember és környezete közötti kapcsolat harmonikusabb legyen. A fenntartható fejlődés gondolata azt fogalmazza meg, hogy a nevelés törekvéseit és a tanulási folyamatok tervezését is erre kell fókuszálnunk (Molnár, 2015).

Az iskolákban a pedagógusoknak arra kell gondot fordítaniuk, hogy a fiatalok a mindennapi életvitelükben képesek legyenek kezelni a különböző természeti, társadalmi, politikai és gazdasági konfliktusokat, s ne csak kezelni tudják, hanem meg is tudják oldani. A pedagógusoknak meg kell alapozniuk a tanítványok környezeti erkölcsét és társadalmi-természeti felelősségét. Ezek mind új tanítási és tanulási stratégiákat igényelnek, amelyek figyelembe veszik az egyéni különbségeket, és esélyt teremtenek arra, hogy minden gyermek számára elsajátításra kerüljön a környezeti kultúra és az ezzel összefüggő kompetenciák (Paksi, 2013).

De az is fontos, hogy a természettudományos ismeretek önmagukban nem elegendőek, s fel kell értékelődnie a tantárgyak közötti integrációnak, a különböző tantárgyakat összekötő pedagógiai törekvéseknek. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a környezeti nevelés minden pedagógus és tantárgy feladata (Paksi, 2013). Elmondhatjuk a környezeti nevelésről, hogy az értéket közvetít, informál és motivál. A környezeti nevelés célkitűzései azt jelentik, hogy őrizzük meg és javítsuk a környezet állapotát, és előzzük meg a jövőbeli környezeti problémákat (Wersebe, 2005).

Környezeti nevelés napjainkban és a fenntarthatóságra nevelés

Megállapíthatjuk, hogy a környezeti nevelés jelentéstartománya annyira kibővült, hogy sokan úgy gondolják, hogy érdemes egy új fogalmat, a fenntarthatóság pedagógiájának a fogalmát bevezetni (Havas, 2000). A fenntarthatóság pedagógiája a remény paradigmája (Wheeler és Bijur, 2001). Azt is elmondhatjuk, hogy már a környezeti nevelés és a fenntarthatóság pedagógiája szükséges ahhoz, hogy az emberiség bármilyen reménye valóra váljon. Ha röviden szeretnénk

megfogalmazni, akkor elmondhatjuk, hogy a 21. században a környezeti nevelés nem arról szól, hogy hogyan védhetnénk meg a környezetet, hanem arról, hogy hogyan védhetnénk meg magunkat. Ezért jobb is a fenntarthatóság pedagógiája kifejezés, mert ez nem a környezet, hanem az egész emberiség fenntarthatóságára vonatkozik.

A fentiek alapján azt is megállapíthatjuk, hogy a fenntarthatóság pedagógiájának a céljai ugyanazok, mint a környezeti nevelés céljai, s az új fogalom bevezetése „csak” hangsúlyeltolódást jelent (Varga, 2004).

Nagy, Persa és Munkácsy (2020) kutatásában majdnem 300 magyar pedagógus vett részt. Az derült ki, hogy a többségük fontosnak tartja azt, hogy a tanóráin a környezettudatosságra való nevelés és maga a szemléletformálódás is megtörténjen. Azt is bizonyítja a kutatás, hogy bármely szaktantárgy órai keretein belül lehetőség van a környezettudatosság fejlesztésére. Például a megkérdezett tanárok közül tízből kilenc már alkalmazott ilyen specifikus feladatokat az óráin, de tízből csak három vett részt iskolán kívüli programokon szervezőként. Akik nem alkalmaznak ilyen módszereket, azok ismeret- és időhiányra hivatkoztak. Pedig a szakirodalmi források egyértelműen azt bizonyítják, hogy az iskolán kívüli programok segítik a tanulók elméleti ismereteinek a gyakorlatban való alkalmazását, és ezeken a rendezvényeken olyan élményeket szerezhettek, amelyek hozzájárulnak a szemléletük formálódásához (Nagy és mtsai., 2020).

Nagyon fontos, hogy a környezeti nevelésnek minden tantárgyi órán, így például a földrajzórán is meg kell valósulnia (Ütőné, 2006). Lényeges, hogy a környezettudatos gondolkodás kialakítása nemcsak a szaktárgyi pedagógusok feladata, hanem minden pedagógus közös érdeke kell hogy legyen, és az ebben szerepet játszó pedagógusoknak kell együttműködni annak érdekében, hogy az elvárható legyen mindenkitől, azaz a társadalom többi tagjától is (Homoki és Sütő, 2012).

A projekt módszer a környezeti nevelésben

Fiataljaink új megközelítési módú nevelési-oktatási eszközökkel foghatóak meg. Ezek például az e-learning környezetben kialakított interaktív anyagok, amelyek nagyon hatékonyak (Zhang, Zhou, Briggs és Nunamaker, 2006; Liaw, 2008).

A pedagógiai projekt összetett, komplex téma önálló tanulói tevékenység általi feldolgozása. A pedagógusoknak az a szerepe, hogy a gyerekek önállóságát mind a téma felvetésével, mind a témával kapcsolatban segítsék (M. Nádasi, 2010).

A tanulók a tanárok és a közösség tagjainak segítségével olyan projekteket tervezhetnek és valósíthatnak meg, amelyek például a helyi közösség problémáival is foglalkoznak, például a víz minősége, a hulladékfeldolgozás stb. (UNESCO, 2014).

Fontos, hogy a környezeti nevelésben tükröződjék a projektoktatás interdiszciplináris jellege. Az segíti elő a környezeti nevelés hatékonyságát, ha a diákok egy adott problémát, krízist (például vízhiány, éhezés) több szempontból vizsgálják.

Ez azt segíti, hogy így könnyebben átláthatóvá válik az adott probléma, az, hogy nem egy elszigetelt, egy tudományterület által vizsgált krízisről van szó, hanem általános problémáról (Kiss, 2018).

Ezek alapján elmondhatjuk, hogy a projekt egyrészt egy probléma megoldása, másrészt pedig azoknak az összefüggéseknek a feltárása, amelyek kapcsolódnak az adott problémához (Poór, 2007).

A pedagógus szerepe a projektvezetés, vagyis az, hogy segítse a tanulókat a projektek megvalósításában. A pedagógus mentorálja a csoportban közösen tevékenykedő diákokat. Egyrészt figyelemmel kíséri, hogy a munka a megfelelő módon legyen megvalósítva. Ha szükséges (és az a jó, ha minél gyakrabban), visszajelzéssel szolgál a tanár, azaz megerősíti a tanulókat, hogy jól dolgoznak. S ha kell, akkor segít módosítani a csoport munkáját. A fő cél az, hogy minél jobb eredmények születhessenek (Hunya, 2009).

Végül megállapíthatjuk, hogy a projektoktatás élménypedagógiai szemléletet kínál. A projektoktatásban a pedagógus szerepe megváltozik, segítőként lép fel, indirekt irányítást alkalmaz (Ádám és Boldis, 2013).

A projektnek az a legizgalmasabb része, amikor a projektoktatás végén a csoportok bemutatják a saját projektjeiket egymásnak és/vagy egy külső szemlélőnek. Az utóbbi a legeredményesebb, ugyanis külső érdeklődők számára is hasznos lehet az elkészült anyag. Ilyenkor a tanárnak ki kell kérni a külső érdeklődők véleményét, s ez is egyfajta visszajelzés a diákok számára a munkájukról (Ádám és Boldis, 2013).

ERASDG -projekt

A projektet a fenntartható fejlődési célok és az Agenda 2030 keretrendszer ihlette. *„Az ENSZ 193 tagállama 2015 szeptemberében fogadta el az új integrált fenntartható fejlődési és fejlesztési keretrendszert, az Agenda 2030-at (hivatalos nevén: Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development), amely a szegénység megszüntetéséhez, az egyenlőtlenségek leküzdéséhez, Földünk környezeti rendszerének megóvásához vázol fel elképzeléseket. Az új keretrendszer egyik fő jellegzetessége, hogy – szemben a korábbi fejlesztési együttműködési tervekkel – átveszi a fenntartható fejlődési programok átfogóbb szemléletét, minden ország és régió számára célokat és feladatokat ír elő. Az Agenda középpontjában a Fenntartható Fejlődési Célok (Sustainable Development Goals, SDG) állnak, minden nemzetre érvényesen és senkit nem kihagyva a célok megvalósulásából (»leaving no one behind«). Az Agenda összesen 17 célt, ezeken belül pedig összesen 169 részcélt és több mint 230 indikátort tartalmaz, amelyek a fenntartható fejlődés több aspektusát kívánják felmérni és 2030-ig folyamatosan monitorozni”* (KSH, 2020).

Az ERASDG-projektben 8 ország vesz részt: Dánia (projektvezető), Hollandia, Spanyolország, Finnország, Ausztria, Románia, Magyarország. Két-két ország dolgozik szorosan együtt: az egyik bemutat egy jól működő innovatív módszert, amit a másik otthon saját diákjaival kipróbál, majd értékeli. Mindazonáltal

az egyes innovatív módszerek tanulmányozásából és tökéletesítéséből a többiek sem maradnak ki, hiszen ezeken a bemutató foglalkozásokon mind a nyolc ország tanárai részt vesznek majd. Ennek köszönhetően a kidolgozott anyagok mind a nyolc partner visszajelzései alapján kerülnek fejlesztésre, majd később adaptálásra is.

Magyarországon a Közép-magyarországi Agrárszakképzési Centrum képviseli a projektben részt vevő iskolákat (4 darab). Mind a 4 iskola választott magának egy olyan workshoptémát, aminek a kidolgozásában és fejlesztésében részt kíván venni, így a következő elosztásban dolgoznak majd együtt a mi tanáraink más országok oktatóival:

- Táncsics Mihály iskola témája: Innovation Camp (bemutató ország: Dánia, tesztelő: Magyarország);
- Varga Márton iskola témája: Gamification (bemutató ország Spanyolország, tesztelő: Lengyelország);
- Fáy András iskola témája: Team learning (bemutató ország: Finnország, tesztelő: Románia);
- Bercsényi Miklós iskola témája: Living Lab (bemutató ország: Hollandia, tesztelő: Ausztria).

A nemzetközi projekthez önkéntes szakmai megfigyelőként csatlakoztam, melyet együttműködési megállapodásban rögzítettünk. A Covid-19 járvány eddig nem tette lehetővé, hogy a résztvevő országok képviselői személyesen találkozzanak és dolgozzanak együtt. A tematikus heteket megelőzően az eredményes lebonyolítás érdekében számos értekezlet és egyeztetés zajlott, mind a koordinátorok, mind a tanárok részéről.

2021. január 25–29. között Canvas felületen került megvalósításra a Teachers training és a Kick off meeting, Hollandia szervezésében, 2021. május 17–21. között Microsoft Teams felületen az Innovation Camp, Dánia szervezésében. A közös kommunikáció nyelve az angol volt. Összesen 52 fő vett részt az eseményen. Ebből 27 fő diák, 25 fő tanár és 2 fő facilitátor az Aeres egyetemről. Az Aeres egyetem által bemutatott oktatási módszer alkalmazásán keresztül valósult meg a kitűzött cél lépésről lépésre. Segítő tanáraink segítségével a különböző nemzetiségű csoportokból álló diákok feladata, hogy egy valós probléma megoldására innovatív és fenntartható megoldást találjanak. Ezt az utolsó napon egymás és szakmai zsűri előtt prezentálniuk kellett. A projekt által mind a tanárok, mind a diákok élményeket és nemzetközi tapasztalatokat szereztek, kompetenciáik és készségeik kiemelkedően sokat fejlődtek. A projekt folytatására 2021 őszén kerül sor, a járványhelyzet alakulásától függően személyesen vagy online térben.

Krókuszt Projekt

Tanulmányomban a Szembenézés Alapítvány Krókuszt Projektjét mutatom be, amelybe iskolánk (Budapesti Gazdasági Szakképzési Centrum Dobos C. József

Vendéglátóipari Technikum és Szakképző Iskola) is bekapcsolódott. Véleményem szerint ezáltal összekapcsolhatók lennének a különböző tantárgyak, átfedéseket találhatunk a területek között, amelyeket oktatunk.

A Krókusz Projekt a HETI és a Szembenézés projektje. Ez egy több éve működő és hatékony történelmi ismeret- és személyiségfejlesztő emléksorozat (Szembenézés, 2020).

A projektben részt vevő oktatási intézmények diákjai virágültetéssel emlékeznek a holokausztban meggyilkolt 1,5 millió társukra, és egy-egy önálló projekttel készülnek a holokauszt magyarországi áldozatainak emléknapjára, s azt az interneten megosztják egymással és a többi európai ország résztvevőivel.

Ez a kezdeményezés az élménypedagógia eszközeit alkalmazza, és a résztvevő diákokat önálló cselekvésre inspirálja. A fő cél az, hogy szeretnénk hozzájárulni ahhoz, hogy a fiatalok megértsék, mi okozta társaik halálát. Szeretnénk, hogy a résztvevők felfedezzék és értelmezni tudják a történelem és a saját életük közötti kapcsolatot, és ez aktív cselekvésre készítse őket.

A projektünk neve az elültetett virág neve (krókusz), amely sárga szirmaival a háborúban a zsidók ruháján kötelezően viselt sárga Dávid-csillagra, de egyben az életre is utal.

A magyar Krókusz Projekt alcíme: Virággal az erőszak ellen.

A projektnek hat kötelező eleme van:

1. virágültetés,
2. projektterv,
3. projektmunka,
4. projekttermék,
5. konzultáció,
6. értékelés.

A koronavírus okozta járványhelyzetben ez kicsit másképpen volt megvalósítható, például virtuális vagy egyéni, a fiatalok saját otthonában történő virágültetést, illetve az ehhez illeszkedő projektmunkát jelentette. A kialakult pandémiahelyzet miatt a projekthez kapcsolódó foglalkozásokat újra kellett gondolni (<https://www.szembenezes.hu/ifjusagi-projektek/krokusz-projekt/index.php?nav=download>, foglalkozási tervek, óravázlatok).

Új terveket készítettem, így a projektfoglalkozásaink ütemezése az alábbiak szerint alakult az általam vezetett projektben:

1. foglalkozás: Előkészítés, ráhangolódás, projektcélok, ültetés, helyszíne: iskola.
2. foglalkozás: Nagyszüleink, dédszüleink gyermekkorra, helyszíne: classroom-meet.
3. foglalkozás: Felmenők származása – Honnan jöttek?, helyszíne: classroom-meet.
4. foglalkozás: Holokauszt túlélőkről videó, helyszíne: classroom-meet.
5. Foglalkozás: Gyerekkorok a virtuális térben, milyen most gyerekek lenni, helyszíne: classroom-meet

6. foglalkozás: Beszélgetés: milyen új tudáshoz jutottak egyéni és csoportidentitásukról, az előítélettel szembeni fellépéssel kapcsolatos saját lehetőségeikről (osztályban és az élet minden területén), milyen új információkat, milyen új tudásokat sikerült szerezni. Miben változott az egyéni hozzáállás, attitűd? Helyszíne: classroom-meet.
7. foglalkozás: Online közvetítés az iskolakertből, nyílnak a krókuszok, helyszíne: iskola és classroom-meet.
8. foglalkozás: „Rádiós megemlékezés” tervezése, helyszíne: iskola és classroom-meet.
9. foglalkozás: A foglalkozások eredményeként projekttermék, „iskolarádióban való megemlékezés” a Holokauszt Magyarországi Áldozatainak Emléknapja alkalmából, Élet menete rendezvényen részvétel, projektzárás, helyszíne: iskola és classroom-meet.
10. foglalkozás: Értékelés, visszacsatolás, helyszíne: iskola és classroom-meet.

Fontosnak tartottam, hogy a Krókusz Projekt kapcsán interjút készítek az iskola igazgatójával. Arra a kérdésekre, hogy mint vendéglátóipari iskola vezetője fontosnak tartja-e, hogy a projektműszereken keresztül a környezeti nevelés is szerepet kapjon (ha igen, hogyan képzei el; ha nem, mi miatt véli így), igazgatónk elmondta, hogy fontosnak tartja. A környezeti nevelés a 21. század egyik legnagyobb kihívása. Az iskolánk pedagógiai programjában is szerepet kap, ezért különböző programokat is szervezünk.

Példaként említette, hogy igen szerencsések, mert az iskola kertjében van lehetőség gyógy- és fűszernövény-bemutatókert létrehozására, amelynek segítségével az egészséges táplálkozásra és a környezettudatos termelésre hívjuk fel a figyelmet. Iskolai projektnapok keretében a környezeti nevelést különböző programokkal valósítjuk meg. Ünnepejlük a világnapokat, például a víz, a Föld, a madarak és fák világnapját. Játékos projektnapokon, megemlékezéseken, feladatokon keresztül adunk át új ismereteket.

Kirándulásokat szervezünk egy-egy speciális helyszínre, ahol a diákok régi-új technológiákat ismerhetnek meg, például kender téglából épülő lakópark Budapesten, továbbá ellátogatunk a Paksi Atomerőműbe, ahol élményekkel gazdagítva tágíthatjuk a diákok tudását. Nyári táborokat szervezünk, például a Tisza-tavi Ökocentrumba.

Második kérdésemre, mely így hangzott: Ön szerint milyen külső kapcsolatokat kell építenie a vezetőnek a minél hatékonyabb környezeti iskolai nevelés megvalósításához, vezetőnk kifejtette, hogy véleménye szerint elsődlegesen a fenntartóval és az egyéb szakterületekkel együttműködve lehet hatékony kapcsolatokat építeni. Továbbá alapítványokat kell megtalálni, és egyéb társadalmi szervezetekkel tudjuk a hatékonyságot növelni. Például: Magyar Természetvédők Szövetsége, akik kampányaikban kiemelkedő figyelmet fordítanak az éghajlatváltozás hatásainak mérséklésére, a fenntarthatósági szempontok integrálására a szakpolitikákba, a génmódosítás-mentes és természetbarát mezőgazdaság támogatására, a káros infrastruktúra és ipari beruházások elleni fellépésekre, a magukat zöldre festő

környezetpusztító óriáscégek és bankok leleplezésére, a polgárok és kiemelten az ifjúság környezeti oktatására és nevelésére. A Jön alapítvány lehetőséget biztosít közösségi szolgálat teljesítésére, nemes módon a környezetvédelem jegyében.

A következő kérdésem arra terjedt ki, hogy hogyan tervezi ötletei megvalósítását mind az oktatók, mind a diákok körében. Igazgató úr válaszában elmondta, hogy az oktatók számára meghívott coachok segítségével workshopokat tartunk az iskolában. Egy-egy tantestületi kirándulás keretében csapatépítés mellett a tudásanyag bővítését biztosítjuk a környezetvédelemhez kapcsolódó helyszíneken, például Fertő tavi nemzeti parkban.

A diákok számára projektnapokat szervezünk, valamint iskolai vetélkedőket, a pedagógiai programban rögzített tananyagbővítésre kerül sor az egyes szaktárgyakhoz kapcsolódóan. Például vendéglátás higiéniaja, élelmiszerismeret, természetismeret; gyakorlati foglalkozások, iskolai hobbikert, papírgyűjtés, szelektív hulladékgyűjtés, elemgyűjtők. Szakkörök keretein belül bakancstúrák szervezésére került sor.

A negyedik kérdésében arra vártam a választ, hogy hogyan kívánja motiválni az oktatókat, s hogyan a diákokat. Milyen konkrét motivációs módszereket alkalmazna?

Vezetőnk válaszában kifejtette, hogy az oktatókat a források megteremtésével és anyagi ösztönzés segítségével kívánja motiválni. Tervezi ezt az „év tanára díj” rendszerének kiépítésével és erkölcsi elismeréssel, valamint különböző közösségi programok megszervezésével, például csapatépítés.

A diákokat pedig a legaktívabb tanuló, illetve tanulócsoporthoz díjazásával egy-egy projekten belül, és tantárgyakhoz kapcsolódó motivációval. A legkörnyezettudatosabb osztály teljesítményének jutalmazása 1-1 tanév végén.

Arra a kérdésemre, hogy milyen források bevonására lát lehetőséget, igazgató úr elmondta, hogy erre pályázatokon való részvétellel, külső kapcsolatok bevonásával, akár nemzetközi projekteken való részvétellel és hosszú távú együttműködéssel lát reális lehetőséget. Az iskolai profilnak megfelelően környezettudatos tanuló mintaétterem működtetésével lehetőség lenne a bevétel átkonvertálására, a környezeti nevelés forrásigényének biztosítására, az iskolai hobbikert által megtermelt növények piaci felhasználására. Ezeket a költségvetési források átgondolásával tervezzük bevezetni.

A diákok pozitív jövőjét a fenntarthatóságra való nevelés nagymértékben befolyásolja. Kíváncsi voltam, hogy véleménye szerint az oktatók a tantárgyak és a környezeti nevelés között tudatosan használják-e kapcsolódásokat. Válasza alapján a fenntarthatóság, a mai fogyasztási szokások változtatása sürgősen megoldandó feladata mindannyiunknak.

A túlfogyasztás és a súlyos környezeti károk korát éljük. Például a vendéglátóipari szektor környezetterhelése is olyan méreteket ölt, mely nem tartható fenn hosszú távon. Az éttermek víz- és energiafogyasztása, hulladéktermelése olyan ökológiai lábnyomot hagy maga után, melyen változtatni kell.

Jelenlegi helyzetértékelése sajnos azt mutatja, hogy az oktatók nem használják tudatosan a tantárgyak közötti kapcsolódásokat a környezeti neveléssel

kapcsolatban, így ezen a területen van hova fejlődni az iskolának. Az igazgató kiemelt feladatának tekinti ezen a téren az előrelépést.

Arra a kérdésre, hogy megítélése szerint a projekt módszer hatékonysága milyen területeken fog mérhetővé válni a diákok eredményességében, elmondta, hogy számszerűen mérhető eredményeket a helyzet értékelése után, egy potenciálcsillag segítségével, ábrázolható módon tesszük mérhetővé, a vizsgálandó kérdések felméri a diákság jelenlegi tudásszintjét, és az eredmények rövid és középtávon a felhasznált módszerek nyomán új mérés keretében válnak összehasonlíthatóvá.

Kérdésemre, hogy milyen vezetői attitűdöt tart a leghatékonyabbnak céljai elérése érdekében, igazgató úr kifejtette, hogy mindig a demokratikus vezetés a legcélravezetőbb, amelyet alátámaszt a megfelelő információszerzés. Igyekszik minél több forrásból, minél alaposabban felkészülni, meghallgatgatni minél több érdekelt felet, majd dönteni, vállalva az egyszemélyi felelősséget. Véleménye szerint a vezetőknek irányt kell mutatniuk, példát kell jelenteniük munkatársaik felé, rendelkezniük kell olyan adottságokkal, amelyekkel magukkal tudják ragadni munkatársaikat. Ennek feltétele a hitelesség, amelyet mind szakmai, mind emberi tulajdonságok alátámasztanak.

Végezetül arra a kérdésemre, hogy a vezető eredményességének köszönhető-e, hogy az iskolában zajló pedagógiai projekt módszerének fejlesztése során az oktatók „csapatszellemisségének” fejlődése tapasztalható, elmondta, hogy a projekt módszer önmagában alkalmas arra, hogy közösséget építsen. Ehhez a vezető támogató személyisége járul hozzá. A célja az, hogy minél sikeresebb és motiváltabb közösséget építsen a Dobos C. József iskola munkatársaiból.

Összegzés

A téma aktualitása és fontossága tudományos, szakmai, társadalmi szempontokat is figyelembe véve vitathatatlan, hiszen napjainkban az egyre súlyosbodó fenntarthatósággal kapcsolatos problémák központi fontosságúvá váltak az egész világon.

A járványhelyzetre való tekintettel teljes online oktatásra való áttérés keretében megtartott projekt foglalkozások kapcsán elmondható, hogy a tanulók és pedagógusok kapcsolata sokkal szorosabbá vált. Érdekes és tanulságos tapasztalat számomra, hogy jelen szituációban ezek hatására a diákok hozzáállása, viszonyulása pozitív irányba változott. A tanár-diák kapcsolat szorosabbá válása a személyességet is magával hozta, amely azt is jelenti, hogy sokkalta közvetlenebb a kommunikáció oktató és tanuló között.

Meglátásom továbbá, hogy sokkal alaposabban és pontosabban tanulják a tanulók az iskolai tantárgyaikat, mint a kötelező komplex természettudományos tantárgy és a természetismeret. Egymással pedig elfogadóak, segítőkészek, és figyelnek egymásra.

A környezeti nevelés szempontjából elmondható, hogy adott az iskolakert és a lehetőségek kihasználása, emellett gyógynövény- és fűszerkert is terve a 2021-es évnek. Ez azért is különösen fontos, mivel vendéglátóipari iskola vagyunk.

A Krókusz Projekt kapcsán az a terv, hogy a Szembenézés Alapítvánnyal szorosabb kapcsolatot ápoljon iskolánk. Általuk és a környezeti nevelésen keresztül segíthetjük a tanulóknak a felelősségvállalás érzésének kialakítását egymás és saját maguk iránt. Cél az empátia- és toleranciaszint növelése, ötvözve mindez a fenntarthatósággal, múlt, jelen és jövő tiszteletben tartásával.

Az ERASDG-projekt a 12 és 13-as SDG-k figyelembevételével a következőkre szeretné felhívni a figyelmet a diákok körében: a valós helyzettel tisztában kell lenni, országok együttműködésére van szükség, és minden egyes személy fontos ehhez.

A remény a fiatalokban és az oktatásban rejlik. Ezért fejleszteni kell a szakképzést ezen a területen, a nemzetközi együttműködés erre kiemelkedő lehetőség a pedagógusok számára. Fő céljaik ehhez: tanulóközpontú, hiteles és innovatív pedagógiai módszerek és megközelítések, a problémák megoldása során pozitív tapasztalatok szerzése az együttműködés segítségével és biztosítani a tanulóknak számára a szükséges feltételeket, hogy a jövőben is folytatni tudják ezt a munkát. Ezért ennek a projektnek köszönhetően jó eséllyel a fejlesztett 4 innovatív téma, a jó gyakorlatok és előremutató megoldások elterjednek Európa más iskoláiban, és ezáltal a szakképzés minősége is javul hazánkban is.

IRODALOM

- 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny **2012. évi** 66. sz.
2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről. 2021. 09. 10-i megtekintés, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv>
- 5/2020. (I.31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny **2020. évi** 17. sz.
- Ádám F. és Boldis A. K. (2013): A környező világ megismerésének módszerei. 2021. 09. 11-i megtekintés, http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_kornyezo_vilag_megismeresenek_modszer_ei/index.html
- Carron, G. és Carr-Hill, R. A. (1990): *Non formal education. Information and planning Issues*. International Institute for Educational Planning. UNESCO.
- Havas P. (2000): A fenntarthatóság pedagógiájáról. In: Nanszákne Cs. I. (szerk.): *A fenntarthatóság pedagógiája*. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen.
- Homoki E. és Sütő L. (2012): Környezettudatos gondolkodás vizsgálata a nyíregyházi középiskolák 9. évfolyamon. In: Kókai S. (szerk.): *Tiszteletkötet Kormány Gyula professzor 80. születésnapjára*. Turizmus és Földrajztudományi Intézet, Nyíregyháza.

- Hunya M. (2009): Projekt módszer a 21. században I. Új Pedagógiai Szemle. **59**.11. sz. 75–96.
- Innovatív Képzési Központ (2020): *A szakképzés a jövő lehetősége*. 2021. 09. 11-i megtekintés, <https://szakkepzes.ikk.hu/kkk-ptt>
- Kék Bolygó Alapítvány (2020): *Fenntarthatósági nevelési - oktatási program*. 2021. 09. 11-i megtekintés, <https://kbka.org/tankonyv/>
- Kiss D. (2018): A környezeti nevelés projekt lehetőségei In: *Érték-rend*. Eger, Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó. 37–40. 2021. 09. 10-i megtekintés, http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/5116/1/27_40_Kiss.pdf
- KSH (2020): *A fenntartható fejlődési célok és az Agenda 2030 keretrendszer*. 2021. 09. 10-i megtekintés, <https://www.ksh.hu/sdg>
- Liaw, S. S. (2008): Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Black boardsystem. *Computers & Education* **51**. 2 sz. 864–873.
- M. Nádasi M. (2010): A projektoktatás elmélete és gyakorlata. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 2021. 09. 10-i megtekintés, https://tehetseg.hu/sites/default/files/06_kotet_net.pdf
- Magyar Közlöny (2020): III. Kormányrendelet A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról, 2020/17. szám 293.p
- Molnár K. (2015): Környezeti nevelés – környezettudatos magatartásformálás. In: Lett B. et al (szerk.): *Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére*. Nyugat-Magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron.
- Nagy B., Persa M., és Munkácsy B. (2020). Helyzetkép az iskolai és iskolán kívüli környezeti szemléletformálásról. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* **8**. 3. sz. 145–165.
- Paksi L. (2013): A környezeti problémák iránti érzékenyítés a köznevelésben. *Iskolakultúra*. **23**. 12. sz. 161–169.
- Poór Z. (2007, szerk.): *Projektfolyamatok a gyermekkori nyelvpedagógiában*. Tanárok Európai Egyesülete, Veszprém.
- Szembenezés Alapítvány (2020): 2020. 12. 10-i megtekintés <https://www.szembenezes.hu/ifjusagi-projektek/krokusz-projekt/index.php?nav=download>
- Teperics K. (2015): Önálló tanulói tevékenység szerepe az oktatásban, kiselőadások. Csoportmunka, projekt munka szerepe, lehetőségei. In: Teperics K., Sáriné Gál E., Németh G., Sütő L. és Homoki E.: *Földrajztanítás – válogatott módszertani fejezetek*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 67–72.
- UNESCO (2014): Oktatás a fenntartható fejlődés szolgálatában, forrásgyűjtemény. *Tanulási és tanítási eszköztár*, 4. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 2021. 09. 10-i megtekintés http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/unesco_oktatas_a_fenntarthato_fejlodes_szolg_alataban_0.pdf
- Ütőné Visi J. (2006): *A földrajz tartalmának, szerkezetének és szerepének átalakulása a hazai közoktatásban* Kézirat. ELTE TTK Földrajz Intézet, Budapest.

- Varga A. (2004): A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai. Kézirat. ELTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Wersebe, J. (2005): *Környezeti nevelési tankönyv*. Erdélyi Kárpát Egyesület, Szatmárnémeti.
- Wheeler, K. A. és Bijur A. P. (2001, szerk.): *A fenntarthatóság pedagógiája – A remény paradigmája a XXI. századra*. Körlánc, Budapest.
- Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., és Nunamaker, J. F. (2006): Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information and Management* **43**. 1. sz. 15–27.

HOMOKI ERIKA – VASAS SZILVIA

A TERMÉSZETJÁRÁS SZEREPE A KÖRNYEZETISMERET OKTATÁSÁBAN

A tanulmány célja az általános iskola egykor 1–4. osztályában zajló környezetismeret-oktatás témaköreinek rövid áttekintő bemutatása és a hozzá kapcsolható természetjárás lehetőségeinek feltárása. A téma igen releváns, hiszen az elemi évfolyamokon a környezetismeret alapozza meg a felső tagozatos természettudományos tárgyakat (biológia, földrajz, fizika és kémia), ezek hiányában igen komoly oktatási válság alakult ki napjainkban. A rendszerváltást követő tantervi korrekciók miatt már nem biztosított a közvetlen terepi szemléltetés kötelező időkerete, ezek megvalósítása plusz feladatot és időt jelent a gyakorlós tanítónak. A tanulmányban segítséget szeretnénk adni a tanulmányi séták tantervi lehetőségének megvalósításához néhány északkelet-magyarországi helyszín megjelölésével, valamint egy, a tanulmányi sétákhoz kapcsolódó kérdőíves mérés eredményeit fogjuk bemutatni.

Bevezetés

A természet megismerésének igénye mindig is fontos szerepet játszott az emberiség fejlődésében. A múlt században a technikai fejlődés felgyorsuló üteme és egyéb társadalmi jelenségek miatt, a természetet használó emberek növekvő igényei miatt újra előtérbe került, és egyre fontosabb szerepet játszik az ember életében. Véleményünk szerint a természet, valamint környezetünk tényleges megismerése csak úgy lehetséges, ha közvetlen tapasztalatokat szerzünk vele kapcsolatban (Lükő, 2003; Lehoczky, 1999). Különösen igaz ez az oktatás kezdeti szakaszában. A szemléltetés közvetlen formája nagyban hozzájárul a valós természeti kép kialakulásához (Teperics, Sütő, Homoki, Németh és Sáriné Gál, 2015). Ennek legmegfelelőbb módja a természetjárás. A tanulmányban a természetjáráson belül a tanulmányi sétákat emelnénk ki, hiszen ennek megszervezésére lehetőség van a vizsgált életszakaszban az iskola adta keretek között.

Először is a tantervi kereteket tekintjük át. Ezt követően egy összefoglaló táblázat segítségével megnézzük, hogy az adott tananyagra a tájegységen belül pontosan hol találhatóunk példát, illetve röviden bemutatjuk egy mérés eredményeit is a témához kapcsolóan.

A mintaterület a Zemplén-hegység. Azért ezt választottuk, mert a tananyagban megjelenő ismeretekre (állat- és növényvilág, felszínformák és az azokat formáló erők) itt több kézzelfogható és látható példa található meg, illetve a vizsgált tanulócsoportokhoz (Nyíregyházi Apáczai Csere János Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Intézmény) ez a hegység található földrajzilag a legközelebb.

Tantervi keretek

A környezetismeret tantárgy 1963 óta létező önálló tárgy, melynek tartalma folyamatos változáson ment keresztül (Borvendég, Doba, Harag, Jámbor és Szabó, 1999). Felismerték a spontán ismeretszerzés forrásainak tágasabb sorát (rádió, tv, forráselemzés, ház körüli tevékenységek), és ezek tapasztalatait megpróbálták beépíteni a tárgy tartalmába is. Azonban arra is rájöttek, hogy a spontán ismeretszerzés lehetőségei erősebben maradnak meg a gyerekekben, és ezek az ismeretek nem mindig egyeznek meg a tantervekben elvártként rögzített ismeretekkel. Az egykor bölcsészeti tartalommal bíró tárgy az 1978-as tantervvel egyértelműen a természettudományok alapozó tárgya lett, megőrizve a történelemhez kapcsolódó ismereteinek egy részét is. Életkorukból adódóan a 6–10 éves gyerekek igen nyitottak és fogékonyak az őket körülvevő világ folyamataira és eseményeire. Így a tárgy tartalommal való megtöltése, vagyis inkább ennek kiválasztása sosem volt könnyű feladat.

A rendszerváltás előtt kötelezően beépítették a tanulmányi sétákat is a tanterevbe, melyre külön időkeretet biztosítottak, de ezek a rendszerváltás után már nem jelentek meg a tantervi szabályozókban. A séták mellett nyilván a tartalmi elemek is megváltoztak, de sok esetben a változások nem követték le a társadalmi elvárásokat. Az érvényben lévő tartalmi szabályozók fogalmai és a való életben előforduló, mindennapos használatban lévő fogalmi rendszer között elég jelentős eltérések is mutatkozhatnak (Homoki, 2018).

A tárgy óraszámai az elmúlt fél évszázadban folyamatosan csökkentek, a minimumra, heti 1 órára (elemi évfolyamokon összesen 140 óra) tehető időkerete. A NAT ugyan 4-8%-os időkeretet biztosít (NAT, 2012), de a kötelező érvényű kerettanterv (Kerettanterv, 2012) csak heti 1 órát engedélyez a kötelező órák között. Sajnos ez a helyzet még tovább romlott, pedig már azt hittük, nem lehet rosszabb, hiszen a 2020-as NAT eltörölte a környezetismeret oktatásának lehetőségét az elemi iskola első két évfolyamán, így már csak összesen 68 óra időtartamban alapozhatók a természettudományok alsó tagozatban (NAT, 2020). Igaz, az iskoláknak alsó tagozatban a heti 2 órás szabad időkeret terhére van lehetőségük ezt az óraszámot növelni, de gyakorlati tapasztalataink alapján elmondhatjuk, hogy ezt a szabadon használható időkeretet a legtöbb iskolában inkább az idegen nyelvek megkedveltetésére és tanulására fordítják. Felmerül a kérdés, hogy mire elegendő ez a 68 óra. Ha didaktikai oldalról nézzük, tudjuk, hogy legalább heti két alkalommal kellene azonos ismeretkörrel foglalkozni a gyerekeknek. Tehát a válasz egyszerű: valamiféle pozitív attitűd kialakítására elég az időkeret, de komoly ismeretközvetítés, pláne komoly, legalább jártassági szintet elérő kompetenciafejlesztés nem valósulhat meg.

A pozitív attitűd kialakításának egyik fontos eleme lehet a természetjárás, ezen belül is a tanulmányi séták. Nyilván ebben a szűkös keretben erre külön lehetőséget a tantervek nem biztosítanak, csak valaminek a terhére szervezhető séta. A séták alkalmával többféle természeti elem megtekintésére nyílik lehetőség, legyen ez a természettudományokhoz és más tudományágakhoz

kapcsolódó jelenség, tény, tulajdonság. Például szimmetria a természetben, élőlények, környezeti problémák vagy az élettelen földtani képződmények (Sütő, Ésik, Nagy, Homoki, Novák és Szepesi, 2020; Mika, Apró, Sütő, Balogh, Hankovszki, Kertész és Pintér, 2020).

Persze a csökkenő időkeret problematikája felveti azt a kérdést is, hogy ha „igazi” természettudománnyal a gyerekek csak 12 évesen találkozhatnak, vajon nem késő-e ezen ismeretkör megszerettetését és ismereteinek szakszerű átadását ebben az életkorban elkezdni. Lennének-e jobb eredményeink nemzetközi mérések alkalmával, ha nem heti egy órában tanulnánk természettudományokat az elemi osztályokban? És mint már említettük, ez a heti egy óra is már csak 3-4. osztályban elérhető. Hogy azért a teljes vertikumot lássuk, a természettudományok nemcsak alsóban, hanem a középiskolai évek folyamán is elvesztett 2 évet, így összesen 6 év, a környezetismerettel együtt 8 év az az időtartam, amíg a közoktatásban részt vevő tanulók természettudományokkal foglalkozhatnak. Ezt az időtartamot még a testnevelés tantárgy is jelentősen felülmúlja (NAT, 2020).

A konkrét ismereteket a kerettanterv témakörei határozzák meg (1. táblázat) (NAT, 2020). A tanterv két évfolyamonként ír elő továbbhaladási feltételeket a témakörökhöz kapcsolatosan. Több esetben a témakör címéből nem következik egyenesen annak tartalma. Azonban néhány esetben első olvasatra is érzékelhető, hogy hová lehet tanulmányi sétát tervezni (élőlények közösségei, tájékozódás az iskola környékén, kertben, mezőn, merre megy a hajó stb.). A tanulmányi sétán túl van egy másik lehetőség, hogy koncentráltan, osztálykirándulásokhoz kapcsolatosan jelennek meg a tantárgyhoz köthető ismeretek megfigyelései (Teperics és mtsai., 2015). Jellemző, hogy nagyjából csak kultúrtörténeti emlékek megfigyelése zajlik az osztálykirándulások alkalmával, amit a gyerekekkel folytatott beszélgetések is alátámasztottak. Meghatározó a pedagógus személyisége is, hiszen ő vállalja a szervezéssel járó többletfeladatokat, a különböző típusú ismeretek közlését. A kirándulásokon való koncentráció többszörösen is hasznos. Egyrészt nem terheli meg túlzottan anyagilag a tanulók családjait (illetve azok családját), másrészt a tantárgyakhoz szabott időkeret sem engedné, hogy minden olyan alkalommal hosszabb kirándulásra menjen az osztály, amikor azt a környezetismeret tantárgy oktatása tartalmilag lehetővé tenné.

1-2. osztály 2012. kerettanterv		3-4. osztály 2012. kerettanterv		3-4. osztály 2020. kerettanterv	
Tematikai egység	óra	Tematikai egység	óra	Tematikai egység	óra
Az iskola	8	Mennyi időnk van?	7	Megfigyelés, mérés	12
Az iskolás gyerek	8	Tájékozódás a tágabb térben	7	Az élettelen környezet kölcsönhatásai	8
Tájékozódás az iskolában és környékén	8	Megtart, ha megtartod	7	Tájékozódás az időben	8

1-2. osztály 2012. kerettanterv		3-4. osztály 2012. kerettanterv		3-4. osztály 2020. kerettanterv	
Tematikai egység	óra	Tematikai egység	óra	Tematikai egység	óra
Mi van a teremben?	8	Miért érdemes takarékoskodni?	6	Tájékozódás a térben	8
Anyagok körülöttünk	8	Az a szép, akinek a szeme kék?	5	Hazánk, Magyarország	6
Hóban, szélben, napsütésben	8	Merre megy a hajó?	6	Életközösségek lakóhelyünk környezetében	20
Mi kerül az asztalra?	8	Egészség és betegség	7	Testünk, egészségünk	6
Élőlények közösségei	8	Önismeret és viselkedés	7		
ÖSSZESEN	64	Vágtat, mint a paripa	6		
		Kertben, mezőn	7		
		ÖSSZESEN	65	ÖSSZESEN	68

1. táblázat: A kerettantervek témakörei (2012 és 2020)

A témakörök megnevelései a 2012 előtti kerettantervek nómenklatúráját csempészték vissza csökkent időtartammal. Mindezek a klasszikus témakörök magukban rejtik az azóta megjelent társadalmi szinten egyre népszerűbb fogalmakkal való foglalkozást is (geoértékek, fényszennyezés, energiatakarékosság, értékvédelem), ami a későbbi pozitív környezeti attitűd kialakulását is segíti (Sütő és mtsai., 2020; Mika és mtsai., 2020). Az első két évfolyam témaköreinek tartalmát beletömörítették a 3-4. osztályba. Másik opcióként pedig az olvasásóra és a technika tantárgy időkeretét jelölték meg, ahol ezekről az ismeretekről majd hallanak a gyerekek a későbbiekben. A gond csak az, hogy 1-2. évfolyamon az olvasás elsajátítási szakaszában ez egy kicsit átgondolatlan elképzelésnek tűnik.

Természetjárás és tanulmányi séták

A tanulmányi séták során a közvetlen szemléltetés lehetősége (Teperics és mtsai., 2015) mélyebb bevésést eredményezhet, mely jobban segíti a későbbiekben a kompetenciafejlesztést és az alkalmazható tudás létrejöttét. A kitöltött kérdőívek elemzése közben kiderült, hogy a tanulók többségének fontos a tanulmányi séta, a tanult anyagrészek személyes megtapasztalása. Ezért a tanítóknak célszerű olyan területeket választani az osztálykirándulások és tanulmányi séták helyszínéül, melyek valamilyen módon kapcsolódnak a környezetismeret-órán tanultakhoz. A természetjárás lényege, hogy az emberek kiszakadjanak a meg-

szokott városi környezetből, és idejüket a természetes környezetben töltsék el. A természetjárás magában foglalja a különböző túrákat (gyalog-, vízi-, sítúrák) (Sulyok és Magyar, 2014), és ide tartozik a tanulmányi séta és kirándulás is. A **tanulmányi kirándulás** „olyan módszer, amelynek során a tanár és a tanulók hosszabb-rövidebb időre elhagyják az iskola falait a való világgal való ismerkedés, új tapasztalatok megszerzése érdekében” (Falus, 2003. 186. o.).

A tanulmányi kirándulás viszont nem egyszerűen a szabadidő eltöltése, hanem az oktatás egyik módszere, melynek segítségével a tanulók élményben részesülnek a közvetlen megfigyelés és tapasztalás által. Alsó tagozatban a gyerekek különösen nyitottak az újdonságokra, a természet szépségeire, így ekkor kell felébreszteni kíváncsiságukat környezetük iránt. A tanulmányi sétáknak a környezeti és természeti nevelés terén is fontos szerepe van: ekkor alakítható ki bennük az igény arra, hogy megóvják környezetüket, valamint a természetet (Fúzné Kószó, 2011).

Mivel a kerettanterv két évente határoz meg oktatási témaköröket, így a pedagógus eldöntheti, hogy hogyan ütemezze időben az egyes témakörökhöz tervezhető sétákat és kirándulásokat. Az iskola elhelyezkedése (földrajzilag és társadalmilag egyaránt) erőteljesen meghatározza a megvalósítható kirándulások és séták lehetőségeit. A 2. táblázatban az iskola elhelyezkedésétől független témakörhöz köthető lehetőségeket próbáltuk meg összegyűjteni a 2012-es tanterv követelményei alapján. A tantervi időkeret csökkenése ellenére úgy gondoljuk, hogy ezeket meghagynánk, hiszen a szabad órakeret terhére ezek egy része tantárgyközi koncentrációban talán megvalósítható egy elhivatott pedagógus közvetítésével 1-2. évfolyamon is.

1-2. osztály		3-4. osztály	
Tematikai egység	Megfigyelések, közvetlen tapasztalás	Tematikai egység	Megfigyelések, közvetlen tapasztalás
Az iskola	Az időjárás megfigyelése, az időjárásnak megfelelő öltözködés	Mennyi időnk van?	Égbolt megfigyelések, Hold, Nap, fényszennyezés
	Élőlények és élettelen dolgok		
	A házban és a ház körül élő állatok		
	Vázlatos alaprajz készítése		
Az iskolás gyerekek	A mozgás hatásának megfigyelése a pulzusra és a légzésszáma	Tájékozódás a tágabb a térben	A település és közvetlen környezete felszíne
			Az égtájak azonosítása a közvetlen környezetben, fényszennyezés
			A lakóhely elhelyezése az infrastruktúra rendszerében

1-2. osztály		3-4. osztály	
Tematikai egység	Megfigyelések, közvetlen tapasztalás	Tematikai egység	Megfigyelések, közvetlen tapasztalás
Tájékozódás az iskolában és környékén	Útvonalrajzok lakhely és iskola között	Megtart, ha megtartod	Miért fontos a természetvédelem?
	A környék földfelszíni formakincseinek megfigyelése		Anyagok feldolgozásának kipróbálása (pl. agyag, fűzfavessző, gyógynövény szárítás, kőzetek formálhatósága)
	A közlekedés és az energiatakarékosság		Az iskolához legközelebb eső nemzeti park vagy tájvédelmi körzet megismerése
	Haszonállatok és növények		
			A hagyományos házak anyagai
Mi van a teremben?	Tűzoltóságra látogatás	Miért érdemes takarékoskodni?	A papírgyártás és papírkészítés példáján
			Múzeumlátogatás és tapasztalatai
Anyagok körülöttünk	Példák keresése a víz halmazállapot-változásaira a háztartásban és a természetben	Az a szép, akinek a szeme kék?	Fogyatékkal élők meglátogatása, ha van lehetőség, közüntézményben
	Megrepszetheti-e a víz a sziklát?		
Hóban, szélben, napsütésben	Napi és éves ritmus megfigyelése a növény- és állatvilágban	Merre megy a hajó?	Az iránytű működésének értelmezése
	Évszakok és jellemző időjárásuk		Körfolyamat: a víz körforgalma a természetben, források, geoértékek
Mi kerül az asztalra?	Mit érdemes csomagolni egy egész napos kirándulásra?	Egészség és betegség	A mentők munkájának értékelése, tisztelete
	Mit kezdhetünk a maradék étellel?		Egyes egészségügyi intézmények használatának megismerése, gyógyszer-tár
Élőlények közösségei	Egy, az iskola környezetében található jellegzetes életközösség megfigyelése	Önismeret és viselkedés	Színház, drámaközpont látogatása
	Természetes életközösség megfigyelése, leírása, a változások követése	Vágtat, mint a paripa	A ló leírása: testfelépítés, életmód, alkalmazkodás a környezethez

1-2. osztály		3-4. osztály	
Tematikai egység	Megfigyelések, közvetlen tapasztalás	Tematikai egység	Megfigyelések, közvetlen tapasztalás
Élőlények közösségei	Életközösségek összetettségének megfigyelése	Kertben, mezőn	Gomba, állat, növény: zöldség, gyümölcs az élőhelyén
	A természetvédelem jelentőségének felismerése		Látogatás a piacon, a tanyán vagy a kertben
A megfigyelt élőhelyen talált növények csoportosítása életszakaszuk szerint			
			Életnyomok gyűjtése a terepi látogatás során. Állatnyomok megismerése

2. táblázat: Tanulmányi séták lehetősége a 2012-es tanterv alapján

A hegységben lebonyolított tanulmányi séták alkalmával sok természeti elem, jelenség, folyamat figyelhető meg (2. táblázat), amely elősegítheti a tanultak rögzítését, az ismeretek tartósságának növelését. A Zempléni-hegység területének mérete és a sok érdekes látnivaló miatt nem lehet mindent megnézni néhány nap alatt. Azonban a nagy távolság miatt időt kell szánni a megismerésre, amelynek hatékony megvalósítása csak pontos tervezéssel valósítható meg (Homoki és Sütő, 2015). Ezen okok miatt négy különböző útvonalat készítettünk, melyek központjai: Sárospatak, Pálháza, Tokaj és Gönc (Vasas, 2011). Mind a négy helyszínre 3 napos programot terveztünk, mely a legfontosabb látnivalókat, és a környezetismeret tanulásához szükséges ismereteket foglalja magában, de ezeket most részletesen nem mutatnánk be.

1. Állomások: Sárospatak, Sátoraljaújhely, Széphalom, Rudabányácska.
2. Állomások: Pálháza, Vilyvitány-Felsőregmec, Füzér, Hollóháza, Telkibánya.
3. *Állomásai*: Gönc, Vizsoly, Boldogkőváralja, Boldogkőújfalu.
4. *Állomásai*: Tokaj, Szerencs, Mád, Tállya.

A diákok véleménye a tanulmányi sétákról

A tanulmányi sétákhoz kapcsolatosan nemcsak a tantervi kereteket tekintettük át, hanem kíváncsiak voltunk a tanulók attitűdjére is ehhez a tevékenységhez kapcsolódóan. Így a következő lépés a kérdőívek elkészítése és a mintavételezés előkészítése volt. Egy próbafelvétel után (Falus és Ollé, 2008) sor került a valódi mintavételezésre.

A kérdőíveket a nyíregyházi Apáczai Csere János Gyakorló Általános Iskolában töltöttem ki. Azért esett a választásunk erre az iskolára, mert az itt tanuló gyerekek minden évben rendszeresen járnak kirándulni. Az ebben az iskolában tanító osztályfőnökök igen nagy figyelmet fordítanak arra is, hogy rövid tanulmányi

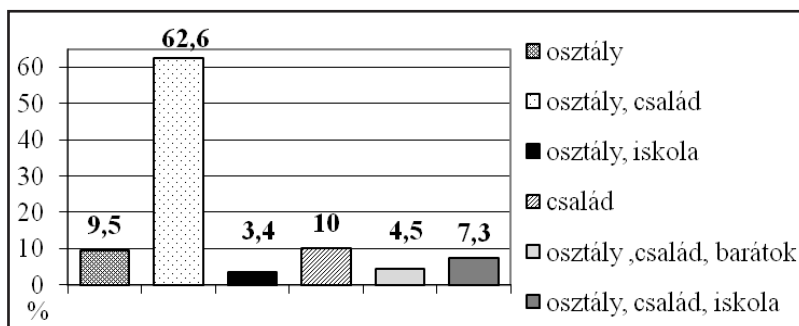
sétákra vigyék tanulóikat, ha a környezetismeret tantárgy tananyaga olyan lehetőséget kínál, hogy személyesen is megtapasztalhatják a tanultakat. Sajnálatos módon a falusi iskolák többségében nincs lehetősége a tanulóknak kirándulni, melynek hátterében a szűkös anyagi keretek, a rossz, illetve rosszabb családi és szociális körülmények állnak. Igaz, hogy sok esetben ők lényegesen közelebb helyezkednek el ezekhez a természeti értékekhez, mint a nagyvárosban élő társaik.

	fiú (fő)	%	lány (fő)	%	Összes (fő)	%
2. osztály	25	46	29	54	54	30
3. osztály	24	51	23	49	47	26
4. osztály	39	50	39	50	78	44
Minden osztály	88	49	91	51	179	100

3. táblázat: A minta nemenkénti és osztályonkénti megoszlása

A kitöltésben az iskola 2., 3. és 4. osztályosainak segítségét kértük. A kérdőívet összesen 179 tanuló töltötte ki (3. táblázat), a legtöbben 4. osztályosok. A minta 49% fiú, illetve 51% lány válaszolóból áll. A kérdőíves felméréssel arra szeretnénk volna választ kapni, hogy az akkor még gyakorlóiskola tanulói mennyire ismerik a Zempléni-hegység természeti és kulturális látnivalóit, mennyire szeretik és ismerik a tanulmányi séta módszerét.

A szoktak-e a természetben kirándulni kérdésre a tanulók 100%-a igennel felelt. A kérdésre, hogy kivel járnak a természetbe, már sokkal nagyobb szórást mutattak a válaszok (1. ábra).

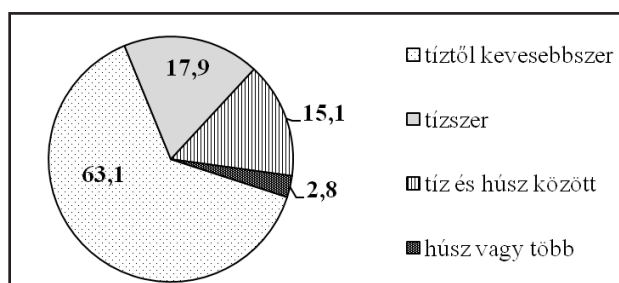


1. ábra: Kivel szoktál kirándulni a természetben?

A tanulók többsége (62,6%) saját osztályával, illetve a családjával jár kirándulni (a családba tartoznak a szülők, nagyszülők és az unokatestvérek). Mint már említettük, itt a tanulók többsége évente többször is jár kirándulni saját osztályával (a mérést

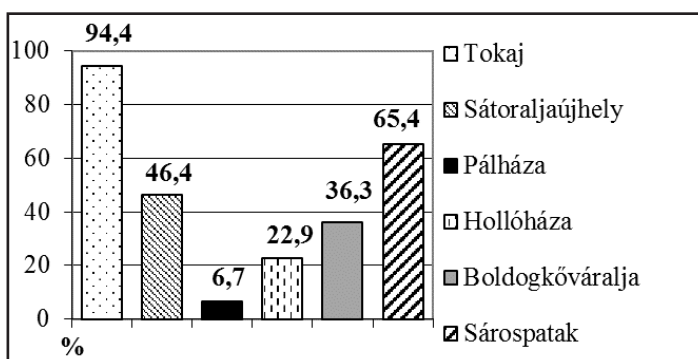
megelőző tanévben háromszor is). A család pont akkora szerepet játszik, mint az osztályközösség, tehát azok a gyerekek szerencsésnek mondhatók, akiknek szülei, rokonaik megengedhetik maguknak a túrák finanszírozását. A 179 gyerek közül egy-egy diák: nem válaszolt, a családot és iskolát jelölte, csak az iskolával jár, egy bejelölte a három előre beírt választ, és melléírta, hogy egyedül is eljár.

A kirándulások gyakoriságára vonatkozó kérdés válaszait a nagy szórás miatt négy halmazba csoportosítottuk. Azok közül, akik tíz alkalomnál kevesebbszer járnak egy évben kirándulni (63,1%), sokan 2. osztályosak, még fiatalok a túracsoport-hoz, leginkább csak az osztálykirándulásokon vesznek részt. Azonban a másodikosok aránya a teljes mintából csak 30% (3. táblázat), vagyis más évfolyamokon is ez lett a domináns válasz. Szabadidejük jelentős részét nem a természetjárás teszi ki, már ha van nekik, hanem a digitális eszközök és a világháló használata. Ebből adódóan vannak olyan diákok, akik csak egyszer mennek egy évben (ők feltehetően az osztályukkal). Azok, akik húsz alkalomnál többször járnak (2,8%), tagjai a túracsoportnak is.



2. ábra: Hányszor jársz egy évben kirándulni?

A tanulók 95,5%-a már járt a Zempléni-hegység valamely részén. Akik nemmel válaszoltak, valószínűleg nem vettek részt azon az osztálykiránduláson, melynek úti célja ez a terület volt. Az iskolák többségében, még ha egyéb zempléni településre nem is, de a tanulókat legalább egyszer elviszik Tokajba kirándulni, valószínűleg a közelsége miatt.



3. ábra: Melyik településen vagy település környékén jártál eddig?

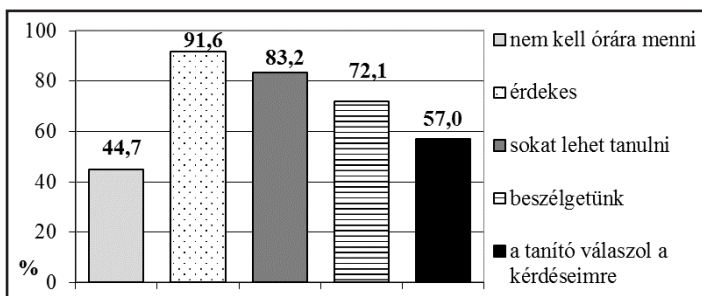
A legtöbb tanuló Tokajban járt (3. ábra), a második leglátogatottabb hely Sárospatak. Sárospatak valószínűleg azért áll a második helyen, mert a hegység kulturális központja, mely igen sok látnivalóval rendelkezik. A választásban megadott települések mindegyike a Zempléni-hegységben található.

A megadott települések után az egyéb kategóriába lehetőségük volt a válaszadóknak más általuk ismert települést írni, ahol már jártak. Nem szabtuk meg, hogy csak egy Zemplénben található hely lehet ez, mert az alsós évfolyamok még nem tudják a településeket tájegységhez kötni, ezért az ország bármely területéről megnevezhettek topográfiai fogalmakat. Erre a kérdésre a tanulók 82,7%-a nem válaszolt. A többiek válaszaiból kiderül, hogy három nagyobb tájegységre lehet bontani az eddig látogatott helyeket. Ezek az Északi-középhegység (Eger, Parádfürdő), a Hajdúság (Hajdúszoboszló, Debrecen), valamint a főváros és az ahhoz közeli területek (Velencei-tó, Visegrád). Az első kettő látogatottsága valószínűleg a közelség miatt magasabb, mint az ország egyéb helyeié. Több topográfiai fogalom is csak egy jelölést kapott, ezek: *Egerszalók, Hajdúböszörmény, Hajdúszoboszló, Kazincbarcika, Kékestető, Keszthely, Lillafüred, Siófok, Sopron, Sümeg, Szeged, Szilvásvárad, Tata, Velencei-tó, Visegrád*.

A következő kérdésben a tanulmányi sétákhoz kapcsolódó attitűdöt vizsgáltuk. Először azok válaszait elemezzük, akik szeretik a tanulmányi sétákat és kirándulásokat. A lehetséges válaszokat mi állítottuk össze, mivel sok gyereknek nehézséget okoz a nyílt végű kérdés megválaszolása. A megadott válaszok mellett lehetőséget adtunk saját véleményük megfogalmazására is az egyéb kategória megadásával.

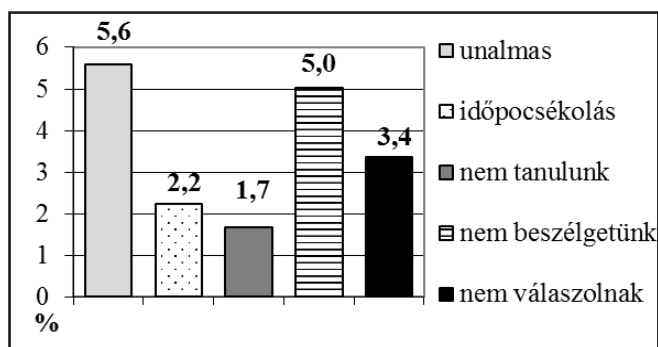
Legnagyobb százalékban (91,6%) azért szeretik a sétákat, mert sok érdekeset hallanak, illetve látnak a környezetismeret tantárgyhoz kapcsolódóan, illetve sokat lehet tanulni (4. ábra). Elég nagy számban (72,1%) jelölték be, hogy beszélgetnek a séták közben, de sajnos saját tapasztalataink és a gyermekek elmondásai alapján sokszor nem a tananyaghoz kapcsolódó dolgokról, és sokszor még a környezetismeret tantárgyhoz sincs köze a beszélgetésnek. Közel 50% azok aránya, akik csak azért szeretik, mert nem kell órára menni.

A tanulók igen kevés százaléka érezte szükségét az egyéb kategória alkalmazásának, de azért néhányan (9 fő) volt saját véleménye. Ezek közül kiemeltünk párat: *lehet játszani, valaki azért szereti, mert közben sokat van a barátaival, és volt, aki az állatokat szereti élőben látni*.



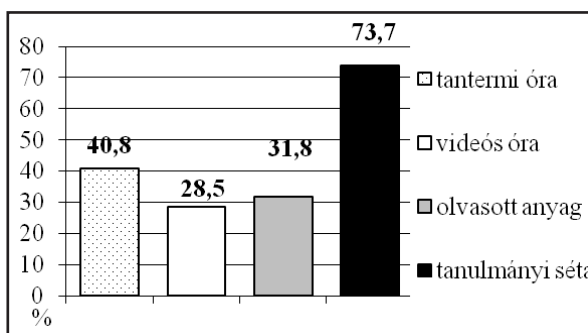
4. ábra: Mi a véleményed a tanulmányi sétákról? Szeretem válasz esetén

Persze voltak olyan kitöltők is, akik nem szeretik a tanulmányi sétákat és kirándulásokat. Azok száma, akik a „nem szeretem” válaszok közül választottak (5. ábra), sokkal kevesebb, mint azoké, akik szeretik (10-20 fő közötti). A válaszolók leginkább unalmasnak tartják (5,6%), és gondot jelent nekik, hogy nem beszélgetnek a séták alatt, valamint ehhez hozzákapcsolódik az is, hogy a tanító/kísérő nem válaszol a kérdéseikre (3,4%). Ez más oktatási szituációban is problémát jelenthet. A gyors tanítási tempó és a folyamatos leterheltség miatt hamarabb jelentkezik a pedagógusi pályán a kiegészítés, amely még a kötetlen helyzetekben sem eredményez hatékony információcserét. Gond továbbá, hogy a gyerekek igénye a beszélgetésre sem a családi, sem az iskolai közegben nem talál kielégítésre, ez későbbi szocializációs és jellemproblémákat generálhat.



5. ábra: Mi a véleményed a tanulmányi sétáról? Nem szeretem válasz esetén

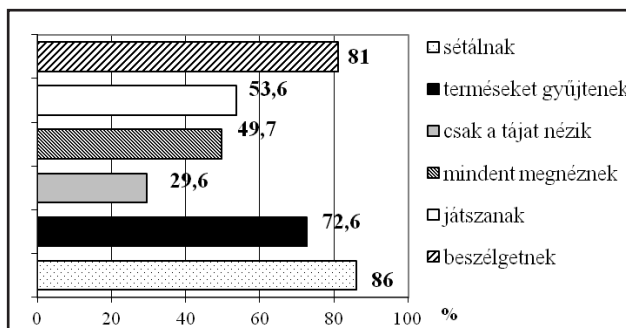
Az egyéb kategória megjelölésével csak 9 fő (5%) élt. Egyszer szerepelt a *nem lehet semmit látni az osztálytól, nem szabad játszani, nem beszélgethetünk a barátainkkal, néha unatkozom, mást is lehetne csinálni* és kétszer a *sokat kell menni és a ha közben esik az eső* válasz.



6. ábra: Milyen jellegű foglalkozásokon szerezhető a legtöbb tapasztalat?

A következő blokk a tanulmányi séta hatékonyságához és tartalmi elemeihez kapcsolódott. Elsőként arra kerestük a választ, hogy a gyerekek milyen jellegű órákon szerzik a legtöbb tapasztalatot (6. ábra). Több választ is bejelölhettek, így azt az eredményt kaptam, hogy a nagy többség (73,7%) szerint a természetjárás az, amelynek során a legtöbbet tanulhatnak, míg videós óra a negyedik helyre szorult. Ennek oka az lehet, hogy az ilyen órákon csendben kell maradniuk, és csak az adott film vagy filmrészlet után beszélgethetnek, illetve tehetik fel kérdéseiket. Ekkorra azonban páran már a film elejére nem emlékeznek.

Négy tanuló jelölt meg más módot is ismeretszerzésre. Ketten azt írták be az egyéb kategóriába, hogy az internet segítségével többet tanultak, egy tanuló szerint a tanító által bemutatott kísérlet adja a legtöbb tapasztalatot, míg egy tanuló a múzeumot tartja a legjobbnak.



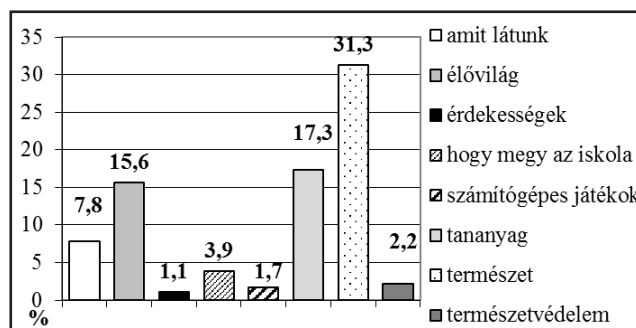
7. ábra: Mit csináltak a tanulmányi sétákon?

Persze fontos kérdés, hogy a tanulmányi séta során mivel töltik az időt a megkérdezett gyerekek (7. ábra). Több választ is bejelölhettek, hiszen ezek nem zárják ki egymást. Legnagyobb százalékban a sétálást jelölték be (86%). Mint kiderült a kérdőívek kitöltése során, egy-két osztálynak az jelenti a tanulmányi sétát, hogy a tanítójuk leviszi őket a játszótérre, ahol jobb esetben beszélgetnek a környezetismeretről. Többségben vannak, akik mindent megnéznék a séta közben (49,7%), mint azok, akik csak a tájat nézik (29,6%). Némileg sajnálatos, hogy a játék nagyobb szerepet kap (53,6%) annál, hogy mindent megnézzenek. Tény, hogy elengedhetetlen része a sétáknak, különösen, ha a játék olyan oktatójáték, amelynek tartalma kapcsolódik a tananyaghoz. Azonban a válaszokból kiderül, hogy mozgásos játékokat vagy játszótérek használatát értik ezalatt a válaszadó gyerekek.

Az már kiderült az előző kérdések válaszaiból, hogy szoktak beszélgetni séta közben. De nem mindegy, hogy ezeken a kisebb kirándulásokon miről esik szó (8. ábra). A tanulók 31,3%-ával a természetről szoktak beszélgetni, ami a legnagyobb arány az adott válaszok közül. Ennek csaknem a fele (17,3%) vallja, hogy az adott tananyagról beszélgetnek, ami igen kevés. A tanulmányi séta alkalmas arra, hogy felkeltsük a gyerekek érdeklődését a környezet iránt. Erre remek lehetőség, ha olyan természeti látnivalókat mutatunk nekik, amelyek a tankönyvi anyagot kiegészítik. Itt az érdekességeket csak a tanulók

1,1%-a választotta, és ezzel ez lett az utolsó, amiről beszélgetni szoktak. Még a számítógépes játékokat is többen írták be (1,7%). A gyerekek 17,3%-a nem válaszolt erre a kérdésre.

Arra a kérdésre, hogy a tanító szokott-e érdekességeket mondani a tananyaggal kapcsolatban, a gyerekek 95,5%-a felelt igennel. Ez meglepő, mert a 8. ábrán csupán 1,1% jelölte azt a lehetőséget, hogy érdekességekről is szó esik ilyenkor. Azaz a terepi bemutatás önmagában nem elégséges, csak ha módszertanilag is képes megfogni a diákokat.



8. ábra: Miről szoktatok beszélgetni a sétákon?

A következő kérdésnél már arra voltam kíváncsi, hogy változott-e a véleményük a környezetismeret tantárgyról a séták alkalmával. A tanulók 56,4%-a válaszolt igennel, 42,9%-a nemmel. Az eredmény azt mutatja, hogy a tanulmányi séta önmagában nem garancia a környezeti attitűdformálásra és az ismeretátadásra sem. Ezért tanári és tanulói oldalról is meg kell határoznunk az oktatási célját, módszertanilag is fel kell építenünk a nevelési és képzési célokat. Ennél érdekesebb volt a kérdés b) része, amikor meg kellett indokolniuk a változás okát. Ezt már csak a tanulók 44,6%-a töltötte ki. Többségüknél pozitív változás tapasztalható, a legtöbben (20,7%) az érdekességek miatt jobban megszerették a tantárgyat. 8,9%-uknak azért nem változott a véleménye, mert eddig is szerették a tantárgyat. Szerencsére a negatív változás kicsi az összeshez képest, hiszen csak 1,1% mondja, hogy így többet kell tanulni, valamint 1,1% eddig sem szerette a tantárgyat.

Az eredmények értékelése

A kérdőívek kitöltése során a tanulók kommunikatívok voltak egymással és a kitöltetővel egyaránt. A többség pozitívan áll a vizsgált témához, szeretik és igénylik, hogy a szabadban tölthessék el a környezetismeret-órát. Érdeklődve várják, hogy saját maguk tapasztalhassák meg a környezetismeret-órán tanultakat, hiszen az induktív gondolkodás alapja az empirizmus, aminek a természetes környezet biztos színtere (Borvendég és mtsai., 1999).

A mérés alkalmával mindenkit arra kértünk, hogy őszintén töltse ki a kérdőívet, hiszen nem láthatja a válaszokat az osztályfőnökük, és nem is beazonosíthatók. Mégis volt olyan osztályfőnök, aki nem engedte a gyerekeknek a negatív vélemény kifejtését, mert a mérés előtt kérte, hogy ezeket mellőzzék. Ha valaki olyat írt, ami neki nem tetszett, azt kijavíttatta. Szerencsére ez csak egy osztályban fordult elő, így a következtetések levonásakor ezt figyelmen kívül hagytuk. A válaszadási hajlandóság azon kérdések esetében volt magasabb, amelyeknél csak be kellett karikázniuk a véleményüknek megfelelő választ. Azoknál a kérdéseknél viszont, amikor a saját véleményükre, ötletükre, írásbeli kifejezőkészségükre kellett hagyatkozniuk, nem sokan adtak választ. A legtöbb nyílt végű kérdésre adott válasz a 3. osztályosoknál született. A 2. osztályos gyerekeknel valószínűleg azért volt elenyésző a válaszok száma, mert az írás még nem vált készségszintűvé, illetve náluk még nehezen megy saját gondolataik, véleményük rövid megfogalmazása. A 4. osztályosok számára már nem az írás nehézsége okozott gondot a válaszadásnál. Ők már kiskamaszok, akik nem azért nem válaszolnak, mert nem tudnak, hanem mert nem akarnak, ahogy ezt a kitöltés során mondataikból érzékeltük is.

A többségében pozitív válaszok alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy érdemes energiát fektetni a tanulmányi séták megszervezésébe. Nem kell osztálykirándulásnak lennie, hogy a tanulók a szabadban lehessenek, csak egy kis figyelmet kell fordítani arra, hogy kiválasszuk azt a helyet (akár a saját településünkön), ahol a tananyaghoz kapcsolódó tapasztalatokat szerezhetnek. Ismételten fontos kiemelni azonban, hogy a pedagógusok nem mindegyike hajlandó belső és külső adottságai és körülményei miatt e többletfeladat felvállalására.

Az útvonalak megtervezésénél és kialakításánál figyelembe vettük a célterületek távolságát egymástól, hogy három nap alatt teljesíthetők legyenek a távolságok, és hogy milyen megfigyeléseket végezhetünk az adott útvonalon. Fontos kiemelni, hogy a tanulmányi séta összetett módszer, és nem csak a környezetismeret tanításában játszhat fontos szerepet. Senki nem kötelezhető arra, hogy ezt igénybe is vegye, mégis célszerű alkalmazni. A legtöbb gyereknek jót tesz, ha kimozdul a tanterem falai közül, és meglehet, hogy magától nem tenné. Ennek segítségével viszont érdeklődőbbé válik, és a későbbiekben is jobban odafigyel, hosszabb ideig fenntartható motivációja, amely fontos a megfelelő ismeret-, attitűd- és készségformálásban egyaránt.

IRODALOM

- 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny **2012. évi** 66. sz.
- 5/2020. (I.31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny **2020. évi** 17. sz.
- 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet. Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára. 2020. 01. 26-i megtekintés, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200051.EMM×hift=20180831&txtreferer=A1400017.EMM>
- Borvendég M., Doba L., Harag F., Jámbor B. és Szabó P. (1999): *A környezetismeret tanításának módszertana*. Dávid Oktatási és Kiadó, Kaposvár.
- Falus I. és Ollé J. (2008). *Az empirikus kutatások gyakorlata: Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus I. (2003, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Fűzné Kószó M. (2011): *Környezetünkről természetesen tanítani*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Tanító- és Óvóképző Intézet, Szeged.
- Homoki E. és Sütő L. (2015): A szemléltetés szerepe a földrajztanításban. In: Teperics K., Sütő L., Homoki E., Németh G., Sáriné Gál E. (szerk.): *Földrajztanítás – válogatott módszertani fejezetek*. Szaktanárnet-könyvek 31. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Homoki E. (2018): Az Origo és a HVG cikkeinek szövegelemzése a földrajzoktatás szemszögéből. *Geometodika: Földrajz Szakmódszertani Folyóirat* **2**. 3. sz. 23–38.
- Lehoczky J. (1999): *Iskola a természetben, avagy a környezeti nevelés gyakorlata*. RAABE, Budapest.
- Lükő I. (2003): *Környezetpedagógia, Bevezetés a környezeti nevelés pedagógiai és társadalmi kérdéseibe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mika J., Apró A., Sütő L., Balogh Sz., Hankovszki M, Kertész A. és Pintér I. (2020): Measuring inhabitants' knowledge on technical features and physiological effects of light pollution. *Journal Of Applied Technical And Educational Sciences/ Alkalmazott Műszaki És Pedagógiai Tudományos Folyóirat*, **10**. 3. sz. 115–128.
- Sulyok J. és Magyar Zs. (2014): Az aktív turizmus helyzete Magyarországon Fókuszban a kerékpározás és a természetjárás. *Turizmus bulletin*. **14**. 3–4. sz. 15–26.
- Sütő L., Ésik, Zs., Nagy R., Homoki E., Novák T.J. és Szepesi J. (2020): Promoting Geoheritage Through a Field-Based Geo-education Event: a Case Study of the Hungarian Geotope Day in the Bükk Region Geopark. *Geoconservation Research* **3**. 2. sz. 81–96.
- Teperics K., Sütő L., Homoki E., Németh G. és Sáriné Gál E. (2015): *Földrajztanítás: válogatott módszertani fejezetek*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

A KÖTET SZERZŐI

Dr. habil. Antal Éva

PhD, főiskolai tanár
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Anglisztika, Amerikanisztika és Germanisztika Intézet

Dr. habil. Tengely Adrienn

PhD, egyetemi docens
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem,
Neveléstudományi Intézet, Andragógiai és Közművelődési Tanszék

Dr. habil. Simándi Szilvia

PhD, egyetemi docens
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem,
Neveléstudományi Intézet, Andragógiai és Közművelődési Tanszék

Madarász Réka

Nemzeti Művelődési Intézet
Képzési és közösség-szervező asszisztens

Dr. Orgoványi-Gajdos Judit

PhD, adjunktus
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Intézet, Pedagógia Tanszék

Tomori Tímea

főiskolai tanársegéd
Nyíregyházi Egyetem Magyar Nyelvészeti Intézeti Tanszék
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola,
Iskolapedagógia Program doktorjelölt

Lovász Éva Patrícia

óvodapedagógus, intézményvezető-helyettes
Füzesabonyi Pöttömke Óvoda és Bölcsőde

Dr. Homoki Erika

PhD, adjunktus
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Intézet, Pedagógia Tanszék

Apró Anna

tanársegéd

Eszterházy Károly Egyetem Földrajz és Környezettudományi Intézet

Simonyi Sándor Rajmond

doktorandusz hallgató

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Neveléstudományi Doktori Iskola – Környezetpedagógia Program

Sélei-Máté Laura

tanító

Egri Lenkey János Általános Iskola

Bárány Edit

doktorandusz hallgató

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Neveléstudományi Doktori Iskola

Vasas Szilvia

tanító

Rakamaz

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	5
Művelődés, oktatás, nevelés	
Antal Éva	
„Olvass, hűgom, olvass”: The Female Reader, Mary Wollstonecraft 18. századi szöveggyűjteménye nőknek	9
Tengely Adrienn	
Közösségi művelődés a pécsi leánykongregációkban a két világháború között	29
Simándi Szilvia – Madarász Réka	
Közösség – művelődés – gazdaság	41
Judit, Orgoványi-Gajdos	
An Analysis of a Teachers’ Problem-solving Enhancement Programme Comparing Novice and Expert Teachers’ Experiences.....	49
Tomori Tímea	
Kommunikáció mint kereszttantervi kompetencia az iskolapedagógiában A pilot kutatás	69
Lovász Éva Patrícia	
Az intézményváltás jó gyakorlata Füzesabony óvodáiban.....	89
Környezeti nevelés	
Homoki Erika	
Földtudományi ismeretek összehasonlító vizsgálata földtudományi és ettől eltérő képzettségű minta alapján	103
Apró Anna	
A Természettudomány és földrajz műveltségi területhez kötődő tantárgyak tartalmi elemzése a fényszennyezés tükrében.....	113
Simonyi Sándor	
Földrajzi tudás mérése, egy diagnosztikus teszt eredményei	123
Homoki Erika – Séllei-Máté Laura	
Környezeti attitűd mérése néhány egri általános iskola 4. osztályában	135
Bárány Edit	
A projektoktatás lehetőségei szakképző iskolákban, különös tekintettel a környezettudatosságra és a fenntarthatóságra	149
Homoki Erika – Vasas Szilvia	
A természetjárás szerepe a környezetismeret oktatásában.....	163
A kötet szerzői	179