REFLEXIÓK A NEVELÉSTUDOMÁNY LEGÚJABB PROBLÉMÁIRA

Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból

Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága

Eger, 2022

Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira

Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból

Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága

Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira

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

Szerkesztette:
K. Nagy Emese – Zagyváné Szűcs Ida

LÍCEUM KIADÓ
Eger, 2022

Lektor:
Dr. Szűts Zoltán
Dr. Homoki Erika

Nyelvi lektor:
Báthory Kinga

ISBN 978-963-496-250-2

A nyomtatásban megjelent kötet javított változata

A kötet megjelenését
a Magyar Tudományos Akadémia
Miskolci Területi Bizottság támogatta

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora
Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Domonkosi Ágnes
Tördelés, borítóterv: Molnár Gergely
Megjelent: 2022-ben

Készítette: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyomdája
Felelős vezető: Kérészy László

Tartalom

Szerkesztői előszó 7
Urbán Péter: Innováció és tanuláselmélet a tanárképzésben és az iskolában 9
Nagy Katalin - Beck-Zaja Mónika: Tanári szerepek átértékelődése a digitális pedagógia tükrében 21
Bernhardt Renáta - Szaszkó Rita - Furcsa Laura: Az online oktatáshoz fűződő attitűd elemzése spontán metaforavizsgálattal 37
Subrt Péter: A szakmai együttműködés a pedagógusok véleményének tükrében 53
Gortva János: Dilemmák és lehetőségek a megújuló tanárképzésben 61
Petzné Tóth Szilvia - Pápai Bernadett - Reider József: Problémamegoldó gondolkodás fejlesztés a tanítóképzésben a SAMR-modell segítségével 73
Magyar Ágnes: Az olvasói műhelymunka mint az olvasóvá nevelést segítő eljárás Kvalitatív vizsgálat tanító szakos hallgatók körében 87
Daróczi Gabriella: Képeskönyveket az iskolába 97
Zagyváné Szűcs Ida: Középiskolás diákok önszabályozásának fejlesztése önértékeléssel 105
Emese K. Nagy: The long-term results of using the Complex Instruction Program (KIP) 121

Szerkesztői előszó

Jelen tanulmánykötetünk a Miskolci Akadémiai Bizottság Pedagógiai Szakbizottságának immár négy évre visszatekintő hagyományait kívánja folytatni. A *Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira* című kötetben a szakbizottság tagjai által írt tanulmányok olvashatók. A válogatás céljaként fogalmaztuk meg, hogy olyan írások kapjanak helyet a kötetben, amelyek problémafelvetéseikkel, kutatási eredményeikkel és javaslataikkal reflektálnak a neveléstudományok területén felmerült kérdésekre. A problémaközpontú megközelítés mint közös tulajdonság mellett a témák, a kutatási stratégiák, módszerek és a lehetséges megoldások sokszínűsége adja a kötet védjegyét. A tárgyalt témakörök érintik a korszerű tanulási környezet értelemzésének problémakörét, a pedagóguskutatások körén belül a digitális pedagógia megvalósítása során megjelenő új típusú tanári szerepeket, az online/digitális oktatáshoz kötődő tanítói nézeteket, attitűdöket, a pedagógusok szakmai együttműködésről vallott nézeteit, a pedagógusképzés vonatkozásában az új tanárképzési modell jogi, kodifikációs és terminológiai dilemmáit, a problémamegoldó gondolkodás SAMR-modell által történő fejlesztését, az olvasói műhelymunka módszerének alkalmazását az olvasóvá neveléshez a tanítóképzésben, az iskolapedagógia vonatkozásában, az alsófokú oktatásban tanuló gyermekek szövegértési készségeinek fejlesztése érdekében a képeskönyvek nagyobb arányú használatát, az önértékelés alkalmazását középiskolás tanulók önszabályozott tanulásának és énhatékonyság-észlelésének támogatásához, a Komplex Instrukciós Program és az azon belül megjelenő jól szervezett csoportmunka hosszú távú, a diákok tanulmányi eredményeire és közösségen belüli státuszának megváltozására gyakorolt hatását. Szerzőink egyetemi oktatók, gyakorló pedagógusok, a neveléstudományok meghatározott területeit tanulmányozó doktorandusz hallgatók.

A kötetet figyelmébe ajánljuk minden, a neveléstudományok iránt érdeklődő olvasónak.

K. Nagy Emese és Zagyváné Szűcs Ida

https://doi.org/10.46403/Reflexiok.2022.9

INNOVÁCIÓ ÉS TANULÁSELMÉLET A TANÁRKÉPZÉSBEN ÉS AZ ISKOLÁBAN

URBÁN PÉTER

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

Tanulmányunk a pedagógiai innovációk egyre nagyobb kutatói és szélesebb társadalmi érdeklődést kiváltó kérdéséhez a konstruktivista tanuláselmélet felől közelít. A tanuláselméleti megközelítés az eddig főképp a tág értelemben vett szervezeti működésre koncentráló vizsgálódásokat meggyőződésünk szerint releváns új szempontokkal egészítheti ki. A konstruktivizmus gondolatmenetünk középpontjába állított adaptivitásfogalmának segítségével az innovációk tervezésének, beválásának és elterjedésének problémája új módon válik felvethetővé. A kérdezés fókusza a jóság objektív kritériumairól az érintett személyek (tanárképzők, pedagógusok, tanulók, szülők stb.) előzetes tudásrendszereire, ismereteire, meggyőződéseire, tapasztalataira helyeződik át, amelyek az eredményesség növelését célzó újításnak vagy éppen az újítással felváltani kívánt gyakorlatnak az adaptivitás tapasztalatát biztosíthatják. Az alapvetően elméleti igényű, ám az empirikus kutatás számára is számos kérdést megnyitó tanulmány a hagyományos tanulási környezet sajátos ellenálló képességének okait keresi, és igyekszik rámutatni a lehetséges beavatkozási pontokra.

Kulcsszavak: innováció, konstruktivista tanuláselmélet, adaptivitás, hagyományos tanulási környezet, tanárképzés

Bevezetés

Az oktatás különböző szintjein megvalósuló innovációs törekvések kialakulása, beválása, fennmaradása, illetve elterjedése iránt az elmúlt időszakban mind a kutatás, mind az oktatásirányítás részéről fokozott érdeklődés tapasztalható. Az utóbbira jó példa a közoktatásban bevezetett mestertanári és kutatótanári fokozat, mindkét kategória esetében ugyanis hangsúlyos feladatot jelent az innovációk tervezése, megvalósítása, értékelése, dokumentálása és az ezáltal keletkező tudás megosztása. A növekvő tudományos érdeklődést pedig például a nemrég lezárult, *A helyi innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása az oktatási ágazatban* (röviden: *Innova*) című, az alábbi gondolatmenet számára is többször viszonyítási alapot nyújtó nagyszabású kutatási projekt szemlélteti meggyőző módon. Éppen az imént megnevezett példák vi-

lágítanak rá azonban arra is, hogy e fokozott figyelem elsősorban a téma szervezetfejlesztési aspektusaira irányul, és így olyan kérdések összefüggésében merül fel az innováció kérdése, mint a vezetési stílusok, a munkahelyi klíma, a tanári autonómia keretei stb. Tanulmányunk a szervezeti vonatkozásoktól csak részben elválasztható, mégis új szempontokat kínáló és újszerű eredményeket ígérő megközelítést javasol, amikor tanuláselméleti kontextusban helyezi el az innovációval kapcsolatos kérdéseket.

Egy tanuláselméleti megközelítés a téma azon mozzanatait helyezi a vizsgálódás középpontjába, amelyek az oktatás az innováció (lehetősége) által érintett szereplőinek valóságpercepciójával, a folyamatok ok-okozati összefüggéseit érintő vélekedéseivel, illetve azzal kapcsolatosak, ahogyan e szereplők előzetes tudásrendszerébe a pedagógiai kutatások empirikus adatokkal is alátámasztott eredményei beépülnek. Nemcsak a neveléstudomány, hanem a laikus megfigyelő számára is ismert körülmény ugyanis például, hogy a gyakran „hagyományos tanulási környezet”-ként emlegetett, többek között a tudás jellegére, a tudásátadás mechanizmusaira, a tanárszerepre, az osztályterem berendezésére, a használt eszközökre, illetve az értékelés módjára vonatkozó döntések jellegzetes együttese meglehetősen stabilnak mutatkozik még a bizonyítottan eredményesebb megoldásokkal szemben is. Erre utal például Komenczi Bertalan, amikor rámutat, a 19. század vége óta folyamatosan jelen lévő, az oktatás bevett gyakorlatát kritizáló hangok és az alternatív pedagógiai mozgalmak ellenére az „iskola tradicionális alapszövete nem sokat változott”, és sürgetően veti fel azt a kérdést, amelynek megválaszolásához jelen tanulmány is közelebb kíván lépni: „[m]ég az angolszász világ iskoláiban is a tradíció az a norma, amelyhez képest változnak az osztálytermi tevékenység keretei és formái. El kell gondolkozni azon, hogy mi lehet az oka a tradicionális oktatás rendíthetetlennek tűnő ellenállóképességének” (Komenczi, 2016, 21.). Egy kifejezetten innovatív pedagógusok körében végzett interjús kutatás pedig arra az eredményre jutott, hogy a jó iskola meghatározó összetevőiről megkérdezett tanárok válaszaiban például a szakmaiság vagy a tanuló-központúsággal szemben a tanulási környezet minősége csak minimálisan jelent meg (Fehérvári, 2016).

Gondolatmenetünk elméleti keretét a konstruktivista tanuláselmélet adja. A tudományfilozófiai (ismeretelméleti, nyelvfilozófiai stb.) és pszichológiai kutatási eredményeket ötvöző konstruktivizmus ugyanis nem csupán egy „negyedik paradigma” (Nahalka, 2002) elméleti hátterét jelentheti a neveléstudományi gondolkodásban, hanem egyfajta metaelméletként egyszersmind a teoretikus pedagógiai tudás gyakorlati életképességéről és annak korlátairól is képes számot adni, így jó okkal várhatjuk tőle, hogy az innovációkkal kapcsolatos kérdéseket is új, produktív összefüggésben tudja láttatni.

A fentiek már világossá tették, hogy dolgozatunk alapvetően elméleti érdekeltségű kérdéseket tárgyal, ezáltal azonban reményeink szerint fontos új empirikus vizsgálatokat alapozhat meg. Amint már utaltunk rá, e szerteágazó kutatási terület korántsem

tekinthető empirikusan feldolgozatlannak, munkánk során ezért törekedtünk arra is, hogy következtetéseinket a már rendelkezésre álló kutatási eredményekhez viszonyítva fogalmazzuk meg.

A hagyományos tanulási környezet fogalmának értelmezését követően a kutatási kérdést a konstruktivista tanuláselmélet keretei között interpretáljuk. Megítélésünk szerint különösen a konstruktivizmus adaptivitásfogalma érdemel kitüntetett figyelmet, hiszen ez teszi majd lehetővé, hogy ne a hagyományos tanulási környezet jóságát, objektív módon mérhető eredményességét, hanem adaptivitását helyezzük a középpontba, és azokat a tényezőket érjük tetten, amelyek ezt az adaptivitást ilyen erőteljesen biztosítják.

A hagyományos tanulási környezet összetevői

A tanulási környezet fogalmának tartalma nem teljesen egységes a szakirodalomban. Témánk szempontjából a fogalom egy viszonylag tág értelmezése látszik célravezetőnek, amelyben helyet kapnak például a tanulásszervezés elméleti előfeltevései is. Nahalka István következő definíciójából indulunk ki: „A tanulási környezet azt a gondolatilag egységes, határozott elméleti alapokon nyugvó, a tanulási folyamatot befolyásoló összes fontos tényezőt magába integráló rendszert jelenti, amelynek keretei között a valóságos iskolai tanulás végbemegy" (Nahalka, 2002, 66.). Az idézett meghatározást ugyanakkor már most szükségesnek tartjuk egy ponton árnyalni, illetve kiegészíteni. A tanulási környezetet meghatározó „határozott elméleti alap" korántsem úgy tekintendő „határozott"-nak, hogy arról birtoklója explicit, tudatosult, koherens rendszerként be tudna számolni, ehelyett feltehetően éppen azok az elméletek gyakorolják a mindennapi osztálytermi munkára a legnagyobb hatást, amelyek implicit módon vesznek részt a tanulást érintő, gyakorlati következményekkel járó meggyőződések kialakításában.[1] Emellett fontos hangsúlyoznunk, hogy ilyen „határozott elmélet" nem csupán a pedagógus gondolkodását és szervezői tevékenységét vezérelheti, hanem többek között a tanulókét is. A tanulóknak a tanulás folyamatára vonatkozó elméletei legalább olyan mértékben meghatározzák a tanulási környezet érzékelését és eredményességét, mint a pedagógus meggyőződései.

Lényegesen problematikusabb fogalom a „hagyományos tanulási környezet" mind a nemzetközi, mind a hazai szakirodalomban meghonosodott terminusa, amelynek tartalma a különféle innovatív tanulási környezetekkel szembeállítva bontakozik ki, és

[1] Knausz Imre Műveltség és demokrácia című kötetének Utóhangjában a pedagógiai metaforák hasonló szerepére mutat rá: „Azt mondják a metaforakutatók, hogy a legkiüresedettebb metaforák határozzák meg a legerősebben a gondolkodásunkat. Ha például azt mondom: leadom az anyagot, ez csak egy szófordulat, nem kell szó szerint érteni. De benne van egy rejtett üzenet, amely rátelepszik a szemléletünkre." (Knausz, 2018, 381.)

így szükségszerűen mint az innováció előtti állapot kizárólag negatív értékindexekkel ellátva azonosítódik.[2] E részben terminológiai, részben e dolgozat témáját is mélyen érintő szemléletbeli probléma alapos körüljárására itt ugyan nincs lehetőség, a fogalom kapcsán röviden felvetett anomáliára az alábbiakban még utalnunk kell.

Komenczi Bertalan (2016) saját tipológiájában a tanulási környezetek szervezésének négy alapformáját különíti el. A tradicionális tanulási környezettel a konstruktivista, a komplementer, illetve a problémaközpontú tanulási környezetet állítja szembe. A szerző a tradicionális tanulási környezetet hét jellemző együtteseként mutatja be. A tanulás ebben az összefüggésben egy kész tudásrendszer reprodukcióra irányuló befogadását jelenti, szemben például a konstruktivista felfogással, amely a tudás aktív megkonstruálódásáról beszél. Ebből az elképzelésből következnek a tanári és a tanulói szerepek is: a tanár ennek a kész tudásnak a forrása, feldolgozója és közvetítője, a tevékeny fél, a tanuló pedig az ismeretek passzív befogadójaként jelenik meg. A hagyományos tanulási környezet a tananyagot gyakran emeli ki a valós élethelyzetekből, és egyfajta dekontextualizált ismeretként tárja a tanulók elé. Az elsődleges források helyett a tudás a tankönyvekből ismerhető meg, az ismeretek feldolgozása többnyire induktív módon lineáris, mechanikus folyamatok keretében történik. Az értékelés a tanulási ciklus végén, a tanulás helyzetétől határozottan elválasztva történik, gyakran frusztrációval jár együtt. Komenczi a tradicionális tanulási környezet jellemzőjeként azonosítja továbbá, hogy a folyamat kívülről vezérelt, és a motiváció sokszor nem nélkülözi a félelem mozzanatát sem (Komenczi 2016, 35.).

A fenti jellemzők mellett a hagyományos tanulási környezet sajátosságaként találkozunk az irodalomban a frontális óravezetés dominanciájával, a tudatosan tervezett értékelés szinte kizárólagos szummatív jellegével, a tanulók közötti egyéni különbségekkel szemben mutatkozó érzéketlenséggel (vö. pl. Brooks & Brokks, 1999; Nahalka, 2003a; Knausz, 2008).

A következőkben a konstruktivista tanuláselmélet néhány releváns aspektusának kiemelését követően arra a kérdésre is választ keresünk, milyen tényezők biztosítják az imént körvonalazott tanulási környezet elemeinek ellenálló képességét.

A konstruktivista tanuláselmélet

A konstruktivista tanuláselmélet abból az egyszerűnek ható, mégis súlyos következményekkel járó, a tanulási környezet gyökeres újragondolására késztető tételből indul ki, hogy a tudás mindig aktív konstrukció eredményeképpen születik meg (Brooks & Brooks, 1999; Nahalka, 2002). A tanulás folyamatát tehát nem írhatjuk le a hagyomá-

[2] Hasonló szerepet tölt be a hagyományos jelző a korszerű műveltségről szóló diskurzusban is (Urbán, 2022).

nyos tanulási környezet mögött álló modell szerint, amely a tudásra egyfajta maradéktalanul áthelyezhető tárgyként, a tanuló elméjére pedig a tudást felhalmozó tartályként tekint. Ennek az alapvetésnek köszönhető, hogy a konstruktivizmus érdeklődésének a középpontjában nem a tanítás, hanem maga a tanulás áll: az a folyamat, amely során az új információk a tanuló számára személyes jelentést kapnak (Fosnot & Perry, 2005; Nahalka, 2006; 2013). A konstruktivista alapokon nyugvó tanulási környezet tehát nem a tudásátadás zavartalanságát biztosítja, hanem ezeket a jelentéskonstruáló folyamatokat optimalizálja (Nahalka, 2002).

A konstruktivista tanuláselmélet alapjaira épülő pedagógiában radikálisan megnő a szerepe a tanuló előzetes tudásrendszereinek, azaz ismereteinek, személyes tapasztalatainak, meggyőződéseinek, a gondolkodását meghatározó elméleteknek, hiszen ezek nagymértékben határozzák meg az új információk észlelését: a konstruktivizmus Piaget nyomán rámutat arra, hogy már a tapasztalás maga sem elméletfüggetlen (Glasersfeld, 1995; Nahalka, 2002). Az új tudással való találkozás előtt tehát gondot kell fordítani a tanulók előzetes tudásrendszerének minél alaposabb feltárására.

A konstruktivista elkötelezettségű pedagógiai kutatások gyakori témája a tévképzetek területe: azok a tudományos konszenzustól eltérő meggyőződések és elméletek, amelyek ennek az eltérésnek a dacára sokszor igen jó magyarázóerővel bírnak, és ezért nehezen is változtathatók meg (Korom, 2005; Jung, 2020). A tévképzetkutatások szemléletes példája a gyerekek a Föld gömbölyű alakjára vonatkozó fogalmának fejlődése (Nahalka, 2002). Abban az esetben, amikor a tanuló előzetes tudásrendszere összeférhetetlen az új tudással, a valódi tanulás érdekében fogalmi váltásra van szükség, azaz arra a munkára, amely során a tanuló korábbi fogalmi struktúrái radikálisan átrendeződnek (Korom, 2005). A fogalmi váltás megtörténtének nemcsak az tehát a feltétele, hogy az új tudás elfogadható módon legyen képes pótolni a régit, hanem az újnak valamiképpen jobbnak kell lennie az általa felváltottnál: a jelenségeket jobban, egyszerűbben, használhatóbban, „elegánsabban" kell magyaráznia (Korom, 2005).

A tévképzetek és a fogalmi váltás jelensége ezen a ponton már átvezet a konstruktivista tanuláselmélet problémafelvetésünk felől nézve talán leginkább releváns következményéhez, a tudás adaptivitásának kérdéséhez. Épp a tévképzetek nehezen megingatható stabilitása hívja fel ugyanis a figyelmünket arra, hogy a tudáskonstrukció folyamata szempontjából az adaptivitásnak fontosabb szerepe van, mint annak, hogy az új tudás objektív igazságát hangsúlyozzuk. Ezért ragaszkodik a konstruktivista pedagógia többek között az elsődleges, hiteles, életszerű kontextusokhoz, a tanulók kérdéseinek, ötleteinek folyamatszabályozó szerepéhez vagy a kooperatív tanulásszervezéshez (Nahalka, 2002). A tanulás tervezése során tehát a pedagógusnak fel kell mérnie a tanulók új tudással összeférhetetlen előzetes tudását, illetve fel kell tárnia az e tudás adaptivitását biztosító tényezőket és azokat a valós, életszerű prob-

lémákat, amelyekre az új tudás jobb és egyszerűbb megoldást kínálhat a korábbinál. A fentiekből az következik, hogy ettől abban az esetben sem tekinthetünk el, ha az adott tananyag látszólag teljesen érdektelen a tanuló életének aktuális problémái felől nézve. Ilyenkor a szakirodalom egy „köztes cél" (*intermediate goal*) kitűzését javasolja. Az aerodinamikai ismeretek például önmagukban egyes korosztályok számára viszonylag alacsony adaptivitással bírnak, de ugyanezen életkorban egy egyszerű, sokáig a levegőben maradó repülőgépmodell készítése már találkozik ugyanezen tanulók igényeivel (Middleton, Rheingold & Seaman, 2018).

A hagyományos tanulási környezet adaptivitása és az innováció lehetőségei

A konstruktivista tanuláselmélet a hagyományos tanulási környezet tanulmányunk elején szóba hozott, mind az innovációs törekvésekkel, mind a korszerű neveléstudományi kutatások eredményével szemben mutatott ellenálló képességét is újszerű kontextusba helyezi. A problémát az előző pontban végiggondolt szempontok alapján újrafogalmazva a tudományos kutatás által objektív mércével mérve is eredményesebb megoldások és a hétköznapi gyakorlat között fennálló, áthidalhatatlannak tűnő feszültségről áthelyeződik a fókusz az adaptivitás kérdéseire: Milyen tényezők biztosítják a hagyományos tanulási környezet szereplői számára az adaptivitás tapasztalatát? Milyen tényezők gátolják például a kutatások alapján bizonyítottan eredményesebb innovatív megoldások adaptivitásának tapasztalatát?

Az adaptivitást fenntartó tényezők számbavétele előtt röviden vissza kell térnünk ahhoz a probléma komplexitását jelentősen növelő körülményhez, amelyre már a tanulási környezetek meghatározásának árnyalásánál is utaltunk. A tanulási környezet adaptivitásáról beszélve nem csupán a pedagógus tudásával, meggyőződéseivel és előzetes tapasztalataival kell számolnunk, hanem legalább ugyanolyan mértékben a tanulókéval, sőt a tantestület többi tagjáéval, illetve a szülőkével is. (A tanuláselméleti megközelítés tehát ezen a ponton több szempontól is érintkezik a szervezetelméleti megközelítéssel.) Hiába szervezi meg a tanulási környezetet a pedagógus innovatív módon, ha például a tanórán részt vevő tanulók a tanár kezdeményezéseit nem tapasztalják adaptívnak saját szempontjukból. A nagy energiaráfordítással megtervezett, ám emiatt mégsem „működő" progresszív tanulási környezet az innovatív pedagógus számára sem bizonyul adaptívnak, ami egy sajátos ördögi kört alkotva könnyen és gyorsan fojthatja el az újító törekvéseket.

A hagyományos tanulási környezetnek tehát nehezen kikezdhető adaptivitást biztosítanak azok a régóta rögzült szerepelvárások, amelyek kizárólag a tanár felelősségi körébe utalják a tanóra cselekvést igénylő feladatait: pl. a kész „tananyag" rendelkezésre bocsátását, „leadását" (vö. Knausz, 2018), magyarázatát, az értékelést, a tanulói oldalon pedig főképp az utólagos memorizálás feladata áll. A tekintélyes, nagy tudású,

jól magyarázó, jó előadó, humoros, igazságos és következetes tanárról szóló erőteljes szerepelvárások (vö. Helmke, 2014) fényében nem igényel magyarázatot egy frontális munka keretében „diktált" áttekinthető vázlat, amelyet otthon kell megtanulniuk a tanulóknak, egy nagyobb hangzavarral járó kooperatív munka viszont annál inkább, különösen akkor, ha az így szervezett óra végén nem körvonalazódik az egyetlen, a megtanulandó „helyes válasz" (vö. Brooks & Brooks, 1999).

A teljesség igénye nélkül a hagyományos tanulási környezet adaptivitását biztosító tényezőként azonosíthatjuk továbbá az explicit, ismertjellegű tudás felsorolására épülő tantervi szabályozókat, a magas osztálylétszámokat és tanári óraszámokat, az iskolai tudás körüli bizonytalanságokat (vö. Csapó, 2002; Urbán 2021; 2022), az értékeléssel kapcsolatos anomáliákat (pl. Csapó, 2002, Knausz, 2008), a nagy téttel bíró vizsgák torzító, „backwash hatását" (Réti, 2015; Illich, 2003) és nem utolsósorban azt is, hogy a hagyományos tanulási környezet „zökkenőmentes" átmenetet tesz lehetővé a felsőoktatás előadásainak és szemináriumainak világába (vö. Cheng, 2012).

Már e néhány tényező felsorolásszerű számbavétele is jól érzékelteti, milyen sok ponton akadhat el a tudományos kutatás eredményeinek gyakorlati adaptálása vagy akár még egy egyszerű innovációs kezdeményezés is. A konstruktivista tanuláselmélet tanulságait szem előtt tartva tudatosíthatjuk, hogy a feladat közel sem merül ki az újítás eredményessége melletti érvelésben, ennél sokkal fontosabb, hogy az innovációt a korábbi gyakorlatnál adaptívabbnak tapasztalhassák meg az érintettek. Korábban az adaptivitás fogalmát két tényezőre bontottuk: az adaptív tudás birtokosának egy valós problémájára kínál megoldást, illetve e megoldás a korábbi tudásból következőnél érzékelhetőbben jobb és egyszerűbb. Az alábbiakban azt gondoljuk röviden végig, milyen következményekkel jár mindez a tanárképzésben (illetve továbbképzésben) és az innovatív igényű osztálytermi munkában.

Következtetések: innováció a tanárképzésben és az osztályteremben

A tanárképzésbe érkező hallgatók tizenkét, jó eséllyel hagyományos tanulási környezetben eltöltött tanévvel a hátuk mögött rendkívül stabil, ám reflektálatlan pedagógiai elméletekkel rendelkeznek (Nahalka, 2003b). A tanulmányok során amellett, hogy ezek tudatosulhatnak, a hallgatók alternatív szemléletmódokat ismerhetnek meg. Ez utóbbiak adaptivitásának kipróbálására a tanítási gyakorlatok terepén nyílna lehetőség, ahol azonban – épp a fent bemutatott körülmények miatt – nagy valószínűség szerint ismét a hagyományos tanulási környezet meghatározható volta teszi mintegy zárójelbe az egyetemi pedagógiai kurzusokon elsajátított, a gyakorlatban adaptivitás nélkülinek mutatkozó tudást. Az e mechanizmus szerint működő tanárképzés a legkorszerűbb pedagógiai ismereteket épp az általa is kritizált hagyományos tanulási környezet paradigmája szerint dekontextualizálja, és lehetetleníti ezáltal el a határozott

adaptivitástapasztalatot előfeltételező fogalmi váltást, azaz ebben az esetben a valódi tanulást.[3]

Mindebből az következik, hogy a korszerű tanulási környezet kialakítására képes pedagógus képzésének elengedhetetlen része kell hogy legyen a valódi, életszerű, a hagyományos tanulási környezeténél meggyőzőbb adaptivitást nyújtó kontextus biztosítása. Tanácsos az ilyen gyakorlati képzést kis létszámú tanulócsoporttal az iskola napi rutinjától (órarendi óráitól) elválasztva megszervezni, hiszen jó okkal feltételezhetjük, hogy ebben az esetben nem vagy lényegesen kevésbé tudnak érvényesülni a hagyományos tanulási környezetben rögzült mechanizmusok. Ugyanakkor azt sem szabad szem elől téveszteni, hogy a tanárképzésből kikerülő pályakezdő pedagógusok túlnyomó többségének, még azoknak is, akik a legkorszerűbb pedagógiai nézetet vallják, először mégiscsak a hagyományos tanulási környezetben kell helytállniuk. Ezért – egyfajta köztes célként – szükség van olyan innovatív megoldásokra, amelyek a paradigmaváltás igénye nélkül a hagyományos tanulási környezetben jelenthetnek adaptív megoldást a tanár valós gondjaira, például a fegyelmezés, az időhiány vagy a motiváció problémájára (vö. Szivák, 2002).

A konstruktivista tanuláselmélet az osztálytermi munka innovatív tervezésére nézve is hasonló következtetések levonását teszi lehetővé. Az innováció mellett elkötelezett és e tanuláselmélet legfontosabb összetevőit is magáévá tevő pedagógus ugyanis pontosan tudja, hogy a tanulási környezetnek a megszokottól eltérő elemei csak akkor váltják be a hozzájuk fűzött (akár objektív mérésekből származó bizonyítékok által megalapozott) reményeket, ha azok adaptivitását a tanulók is megtapasztalhatják: azaz az újítás a tanulók ténylegesen megélt, maguk által is problémának érzékelt anomáliáira kínál a korábbinál jobb és egyszerűbb megoldást. A fenti példánál maradva, a tanítási óra kooperatív munkára épülő szervezése sokszor kifejezetten inadaptívnak bizonyul a tanulók szempontjából. Elképzelhető például, hogy a kooperatív munka által megkövetelt aktív és egyenlő részvétel, amelyet e munkaforma egyik legnagyobb előnyeként tarthatunk számon, a pedagógus kifejezetten jó (követhető, érdekes, humoros stb.) előadásait és a kényelmes befogadói szerepet váltja fel, és így a csoportmunka annak ellenére is inadaptív lehet, hogy az előadáshoz képest számtalan tanulási és fejlődési lehetőséget is kínálhat. Ez új megvilágításba helyezheti azt a jelenséget is, „hogy a változtató, megújulni kívánó pedagógusnak nem ritkán a legkonzervatívabb ellenzékét kezdetben saját tanulóinak egy része képezi” (M. Nádasi, 2014, 15). Nem várhatjuk tehát ebben az esetben sem, hogy az innováció automatikusan teremti meg saját maga adaptivitását, az adaptivitás tapasztalatát tervezni kell. A konstruktivista

[3] Jegyzet: Az adaptivitáshiány ezen újításokat kisiklató szerepét ismerték fel Németországban is, ahol az elmúlt évek nagyszabású oktatásfejlesztési projektje, a Minőségoffenzív tanárképzés (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) program egyik kulcsterülete éppen az elmélet és a gyakorlat szoros, adaptív összekapcsolása (Urbán, 2020).

didaktika az előzetes tudásrendszerek alapos feltárásának szükségességét hangsúlyozza. Az innováció tervezési szakaszában nem kerülhető meg azoknak a tanulói oldalon megjelenő problémáknak és szükségleteknek a megismerése, amelyekhez az újítás adaptivitása várhatóan majd köthető.

Összegzés

A tanulmány a pedagógiai innovációk az utóbbi időben fokozódó érdeklődést kiváltó kérdéskörét egy sajátos, tanuláselméleti nézőpontból vizsgálta. Elméleti jellegű, a probléma felvetését célzó gondolatmenetünk a konstruktivista tanuláselmélet eredményeinek tükrében fogalmazta újra a pedagógiai munka eredményességének növelését célzó újítások kialakulásának, fennmaradásának és elterjedésének feltételrendszerét. A konstruktivista tanuláselmélet azon a ponton járulhat hozzá a legtermékenyebb módon a kérdés újrafogalmazásához, ahol az innovációs kezdeményezés az érintett szereplők (pedagógusok, tanulók, szülők stb.) előzetes tudásrendszerével (ismereteivel, tapasztalataival, előfeltevéseivel, meggyőződéseivel) találkozik. Megítélésünk szerint ugyanis e kezdeményezések elfogadása és ezzel összefüggésben beválása elsősorban nem az objektív mércével, például egy empirikus kutatással igazolt jóságától függ, hanem mindenekelőtt attól, hogy képes-e az adaptivitás tapasztalatát nyújtani a szereplők számára, azaz képes-e arra, hogy hatékonyabban, egyszerűbben és „elegánsabban" oldja meg a tanár, a tanuló, a szülő stb. egy valós problémáját. A fentiekben ennek az elméleti felvetésnek a tanárképzés és az iskolai tanulási környezetek tervezésének területén levonható legfőbb következményeit vettük számba. Reményeink szerint felvetésünk további elméleti kutatásokat és a témában végzett empirikus vizsgálatokat követően hozzájárulhat ahhoz, hogy jobban megértsük a pedagógiai innovációk egyre sürgetőbb kérdését.

Felhasznált irodalom

Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio: Association for the Supervision and Curriculum Development.

Csapó, B. (2002). Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In Csapó, B. (Ed.), *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest, pp. 15–43.

Cheng, B. (2012). Memorization or Discussion: Chinese Students' Struggle at American Academic Setting. *Journal of International Education and Leadership*, 2(2).

Fazekas, Á. (Ed.) (2021). *Innováció az oktatásban*. Budapest: Akadémiai Kiadó. https://mersz.hu/hivatkozas/m874iao_2#m874iao_2 (Letöltés: 2022. 03. 31.)

Fehérvári, A. (2016). Milyen a jó iskola a tanárok szerint? In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, pp. 17–36.

Fosnot, C. T., Perry, R. S. (2005). Constructivism: A Psychological Theory of Learning. In Fosnot, C. T. (Ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice* (Second Edition), Columbia University. New York, London: Teachers College, pp. 21–50.

Glasersfeld, Ernst von (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning,* London, Washington, D.C.: The Palmer Press.

Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaulation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.

Illich, I. (2003). A társadalom iskolátlanítása. Részletek. In Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (Eds.), *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Osiris Kiadó, pp. 312–321.

Jung, Jinseok (2020). Diagnosing Causes of Pre-Service Literature Teachers'Misconceptions on the Narrator and Focalizer Using a Two-Tier Test. *Education Sciences*, 10(4), 104.

Knausz, I. (2008). *Mit kezdjünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

Knausz Imre (2018). *Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára*. Budapest, Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.

Komenczi, B. (2016). *Tanulási környezet a 21. század elején*. Saarbrücken: Globe Edit.

Korom, E. (2002). *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

M. Nádasi, M. (2014). Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? In Hunyady, Györgyné & M. Nádasi, M. (Eds.), *Az iskolakép változatai és változásai*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, pp. 9–16.

Middleton, M., Rheingold, A. & Seaman, J. (2018). Activity Settings as Contexts for Motivation: Reframing Classroom Motivation as Dilemmas Within and Between Activities. In David W. Kritt (Eds.), *Constructivist Education in an Age of Accountability*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 231–266.

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

Nahalka, I. (2003a). *Túl a falakon*. Budapest, Gondolat.

Nahalka, I. (2003b). A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle, 53(3)*, 28–38.

Nahalka, I. (2006). A tanulás pedagógiai értelmezése. In Nahalka István (szerk.): *Hatékony tanulás*. Budapest, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, pp. 9–19.

Nahalka, I. (2013). Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*, 1(4), 21–33.

Réti, M. (2015). A tanterv szerepe és lehetőségei a tartalmi szabályozásban. Nemzetközi kitekintés alapján. In Bánkuti Zsuzsa, Lukács Judit (szerk.): *Tanterv, tankönyv, vizsga*. Budapest. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, pp. 11–32.

Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki.

Urbán, P. (2020). A minőségoffenzív tanárképzési program Németországban. *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 43. köt.). Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Paedagogica. pp. 61–76.

Urbán, P. (2021). A memoriter mint tudás a 21. század iskolájában. *Új Pedagógiai Szemle, 71(9–10)*, 9–23.

Urbán, P. (2022). Korszerű műveltség és a ma irodalomtanítása. In Buda, A. & Kiss, E. (Eds.), *Interdiszciplináris pedagógia a bizonytalanság korában. A XII. Kiss Árpád Emlékkonferencia tanulmánykötete*. Debrecen: Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, pp. 279–290.

https://doi.org/10.46403/Reflexiok.2022.21

TANÁRI SZEREPEK ÁTÉRTÉKELŐDÉSE A DIGITÁLIS PEDAGÓGIA TÜKRÉBEN

NAGY KATALIN – BECK-ZAJA MÓNIKA

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Az infokommunikációs technológiák folyamatos fejlődésével egyre inkább átjárja mindennapi pedagógiai munkánkat a digitalizáció és a digitális pedagógia. Tanulmányunk célja az, hogy a tanulás-tanítás folyamatában azonosítsuk és megnevezzük azokat a tanulásmódszertani, didaktikai elemeket, ahol a digitális pedagógia által használt eszközök vagy programok megjelenhetnek. Ezekből is kiemelve a tanári szerepek változását, azt a fajta szemléletmódot, mely eltér a hagyományos frontális technikától, és valami újat (majd láthatjuk, hogy ezek a módszerek nem mindig újak), érdekeset, más szemlélettel telit hoz az osztályterembe vagy a virtuális osztályterembe. Illetve a célunk az is, hogy elméleti és gyakorlati keretet adjunk a digitális pedagógia által kínált eszköztárnak, és ennek tükrében újradefiniáljuk a tanári szerepeket. Munkánk fő vezérfonalát a *Szűts Zoltán* által írt *A digitális pedagógia egységes elméleti kerete és alkalmazása a tanítás és tanulás folyamatában* doktori értekezése alapján fűztük fel és bontottuk ki.

Kulcsszavak: tanári szerepek, digitális pedagógia, információs társadalom, módszertan

Digitális pedagógia

E cikk szerzői elkötelezettek a digitális pedagógia elemeinek használatával kapcsolatban, ám fontos kijelentenünk azt is, hogy ennek tudatos és előre megtervezett használatával kapcsolatban. Azt gondoljunk, hogy a digitális eszközök elterjedése miatt meg kell tanítanunk a gyermekeket ezen eszközök hasznos és megfelelő használatára, hogy az azon érkező támadásokkal szemben saját magukat is meg tudják védeni. Ehhez azonban arra van szükség, hogy ne csak az informatikatanár, digitáliskultúra-tanár érezze ennek fontosságát, hanem egyfajta szemléletmódot kialakítva akármelyik tanóra részévé válhasson.

A 2020-as év elején világszerte futótűzként elterjedt egy új, eddig ismeretlen vírus, a koronavírus (SARS-CoV-2). Bár a digitális pedagógia eszközei már ezt megelőzően is léteztek, de most vált kizárólagossá az osztálytermen kívüli oktatás mint egyedüli színtér. Számos országban, így Magyarországon is szigorító intézkedéseket vezettek

be, amelyek többek között az oktatási intézmények bezárását rendelték el. Új oktatási munkarend lépett életbe: tantermen kívüli, digitális munkarend lett érvényben.

Vitathatatlan tény, hogy a világháló 1990-es megjelenése és az IKT-eszközök elterjedése már elemi és visszafordíthatatlan változásokat hoztak a tanítás és a tanulás világában. A digitális pedagógia terminus használata mindennapossá vált a járványhelyzet kialakulásával, bár elméleti hátterét kevesen ismerték.

Áttekintve a hazai szakirodalmat, kiemeltünk néhány szerzőt, akik különböző módon definiálták a digitális pedagógiát. *Benedek András* meghatározásában a digitális pedagógia olyan tradicionális vagy konstruktív pedagógiai, vagyis tanítási és tanulási módszer, amely során a tanár és a tanuló is számítógépet, *informatikai eszközt* is használ (Benedek, 2008). *Molnár György* az IKT fogalmát a következő főbb értelmezési tartományokba utalja: az IKT mint eszköz; szervezési technika; média; fejlesztési és társadalomalakító folyamat, illetve mint gyakorlat (Molnár, 2015). A digitális pedagógia *„olyan eszközök, technológiák, szervezési tevékenységek, innovatív folyamatok összessége, amelyek az információ- és a kommunikáció közlést, feldolgozást, áramlást, tárolást, kódolást elősegítik, gyorsabbá, könnyebbé és hatékonyabbá teszik”* (Kis-Tóth & Lengyelné Molnár, 2014).

Szűts Zoltán szerint a digitális pedagógia olyan, az információs társadalomba beágyazott osztálytermi vagy távoktatási módszertanok egysége, amelyben a tanítási és tanulási folyamat infokommunikációs eszközökre, képernyőkre, adatbázisokra és digitális tartalmakra épül (Szűts, 2020). A digitális pedagógia módszertana eszközfüggő, de ellenáll a technikai elavulásnak. Minél valósághűbb szemléltetésre törekvő multimediális tartalom, magas fokú tanulói interakció és *proaktív magatartás*, illetve az *eszközök tudatos használata* jellemzi. A digitális pedagógia lehetővé teszi a tanár és az osztályterem szerepének, illetve a tanulók kognitív képességeinek kiterjesztését. A valóság ábrázolásának és érzékelésének digitális technológiával történő augmentálásával új szemléltető módokhoz juttatja az oktatási folyamatokat. Ám az eszközhasználat önmagában nem garancia az eredményességre. Szükség van olyan megoldásokra, amelyek szerves egészet alkotnak a hagyományos oktatás módszertani gyakorlataival (Szűts, 2020).

Ugyanakkor a digitális pedagógia önmagában nem létező jelenség; folyamatosan, újra meg újra (de)konstruáljuk az informatika, az információs társadalom, a digitális kultúra és gazdaság, de legfőbbképp az internetes kommunikáció és média, illetve a pedagógia egymással számos ponton összefonódó elemeiből (Szűts, 2020).

A digitális pedagógia építőelemei *támogatják a tanulók kreativitását*; segít szélesebb skálán és gyorsabban ismereteket szerezni; hatékonyabb együttműködést alakít ki horizontálisan, a társakkal; lehetővé teszi a peer-to-peer (A **P2P** [peer-to-peer] információs hálózat végpontjai egyenrangúak, és közvetlenül egymással kommunikálnak) kapcsolatokra épülő oktatási folyamatok kialakulását, az egymástól való tanulást (Szűts, 2020).

A digitális pedagógia az alábbi elvre épít: az információs társadalom környezete arra „tanítja" a tanulókat, hogy ne féljenek hibázni; támogatja, hogy a kísérletezés során jobban átlássák az általuk használt infokommunikációs rendszereket, így könnyebben fejlesztőkké válhatnak, míg végül a szabadon írható platformok környezetében a tananyagfejlesztésben is részt vehetnek, ami az ismeretek megerősítésének révén még hatékonyabbá teszi a tanulási folyamatot. A digitális pedagógia elméletének vezérelvei a tudatos, a tervezett és a kontrollált eszközhasználat a tanítás és tanulási folyamat során (Szűts, 2013).

Az oktatás helyszíne továbbra is az *osztályterem*, amelyek terét az online kommunikációs technológiák és digitális médiaplatformok terjesztik ki – de nem váltják fel.

A digitális pedagógia a *digitális környezetre* **készít fel. Megközelítése, pedagógiai eszközei illeszkednek a digitális világ elvárásaihoz.**

A digitális pedagógia két főszereplője a *tanuló* és a *tanár*. Az iskola mint intézmény a digitális kultúra közege. A digitális pedagógia a tanártól a tanulónál *magasabb fokú digitális kompetenciát* vár el, a diákokat pedig magas fokú tanulói interakció és proaktív magatartás, illetve az eszközök tudatos használata jellemzi (Szűts, 2020).

Az *Informatikai, Távközlési és Elektronikai Vállalkozások Szövetsége* álláspontja szerint az intézmény digitális kultúrája a párbeszédből alakul ki. Az iskolán belül a kezdeményezések kétirányúak: az intézményvezető és a tanárok között zajlanak. A vezető feladata a rendszerszemléletű működés kialakítása, az eszközállomány megfontolt korszerűsítése, illetve a kollégák digitális kompetenciáinak fejlesztése.

A *Digitális Pedagógiai Fejlesztések Munkacsoport* már 2019 novemberében megfogalmazta az intézmények digitális átállásának lépéseit, amelyek a következőek voltak: infokommunikációs technológia használata az osztályteremben; hatékony oktatást biztosító digitális tanulási környezet megtervezése és bevezetése; az osztályterem kiterjesztése az online térben; digitális kompetenciafejlesztés.

A koronavírus világjárvány nem hagyott időt minden esetben erre a digitális átállásra. Kikényszerítette azt: az elektronikus eszközökkel segített tanulás világában időben és térben kitágultak az oktatás keretei, és gyökeresen átrendezte az eddig megismert tanárszerepeket is, melyek igazodtak a digitális oktatás kihívásaihoz és feladataihoz.

Tanári szerepek változása

Az infokommunikációs eszközök térnyerésével már hosszú évek óta figyelhetjük meg azt a folyamatot, mely a tanári szerepek változásával, átértékelődésével függ össze. Ezt a folyamatot csak felgyorsította, valamint tovább erősítette a koronavírus-járvány kapcsán kialakult tantermen kívüli digitális munkarend bevezetése, mely később véleményünk szerint átértékelte a személyes jelenléttel kapcsolatos eddigi pozitív önértékelésünket.

A hazai tanárszerep-felfogás az elmúlt évtizedekben bizonyos módosulásokon ment keresztül. A századfordulón jellemző „tudós-szervező-hivatalnok" szerep betöltésének egyedüli kritériuma a műveltség volt. Ebben az időszakban a tanárral szemben még nem támasztottak módszertani követelményeket. A húszas-harmincas években kezdett megjelenni a *szaktanárattitűd* a szerepkövetelmények megfogalmazásában. Ezt a folyamatot a tudományok fejlődése, differenciálódása indította el. A második világháborút követő időszakban az „agitátor-mozgalmár" szerep került előtérbe. A tanári szaktudás, valamint a klasszikus értelemben vett műveltség némiképp leértékelődött, a pálya „felhígult", elsődlegessé vált a közösségszervező és vezető tevékenység. Ez a helyzet a hatvanas évek végétől kezdett változni, amikor a tudományegyetemek és tanárképző intézmények újra előtérbe helyezték a tárgyi tudást mint a tanári szerep legfőbb követelményét (Boreczky, 1993).

Trencsényi László a tanárszerepet differenciáltan közelíti meg. Szerinte a tanári pályán a személynek három szerepkörben kell megjelennie: a nevelői, a szakemberi (szaktanár) és a tisztviselő hivatalnoki (adminisztratív feladatok) szerep követelményeit egyszerre vagy váltogatva kell teljesítenie. Ezek a viselkedéses és attitűdökre vonatkozó előírások gyakran konfliktusba is kerülhetnek egymással, hiszen más-más kívánatos tulajdonság, esetleg viselkedési stílus szükséges az adott szituációban a megfelelő helytálláshoz. (Trencsényi, 1988)

Magyarországon a rendszerváltozás után a pedagógusi szerep bővülése következett be, új szerepkörök jelentek meg: menedzseri, gyógyító-terapeuta, szolgáltató, kreatív pedagógus (alkotó személyiség).

Bárdos Jenő más szemszögből közelíti meg a témát: „A tanár vagy csak közvetítő tanár, vagy alkotó tanár is, azt implikálja, hogy az alkotó tanár fogalma magában foglalja a közvetítő tanár kategóriáját is. Ezek a hivatások (mindkét esetben) csak alkotó, kreatív módon valósíthatók meg, mégis ott húzódik valahol egy demarkációs vonal a »csak« és az »is« között, egy inflexiós pont, ahonnan valaki már más minőségeket is képvisel." (Bárdos, 2015)

KÖZVETÍTŐ TANÁR	*ALKOTÓ TANÁR*
Csak a gyermekben (tanulóban, diákban) alkot.	Tanártársai, a szaktudomány, az intézmény és a világ számára is alkot.

1. ábra: Közvetítő tanár és alkotó tanár: hány kompetencia? (Forrás: Bárdos Jenő: A TANÁRI LÉT DIMENZIÓI, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A TUDÓS TANÁROKRA [PEDAGÓGIAI ARS POETICA] https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes/article/view/1154/1116)

Fontos azonban kiemelnünk, hogy véleményünk szerint a digitális pedagógia feladata ebben az, hogy támogassa a pedagógust abban, hogy ezeknek az új szerepeknek megfeleljen. Ugyanis a tanárkutatások és a tanári minőségbiztosítás világába szinte szervesen beépült a nyolc tanári kompetencia. Milyen újdonságokat hozott ez a modell a tanárvizsgálatokban, esetleg a tudós tanárok beazonosításában? (Kotchy, 2011)

1. A tanulók személyiségének fejlesztése
2. Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
3. A szaktudományi, a szaktárgyi és a tantervi tudás integrálása
4. A pedagógiai folyamat tervezése
5. A tanulás támogatása
6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése
7. A kommunikáció és a szakmai együttműködés
8. Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Véleményünk egybecseng Molnár György szavaival, aki arra keresi a választ: „ki a tudós ma? Azt gondolom, hogy az, aki a legjobban, a leggyorsabban, a legdinamikusabban, a leghatékonyabban tudja követni a változással összefüggő tudáselemek frissítését, megújítását. Azaz azok újratermelését. Az lehet, aki a tudásnak az újratermelését a legdinamikusabban és leggyorsabban tudja megvalósítani". (Molnár, 2021)

2020 a pandémia éve világszerte. Kijelenthetjük, hogy a digitális oktatás már nem segédeszköz, hanem a mindennapi pedagógia része.

A digitális pedagógia életre kelt tehát, megszületett és átrendezte az eddig ismert tanári szerepeket: a teljesség igénye nélkül a tanár *kurátor, influenszer, mediátor, tutor/mentor, facilitátor, játékmester* lett egyszemélyben.

Tutori (mentori) szerep

Kezdjük a sort a tutori (vagy mentori) szereppel. Az osztályterem kiterjesztése során komoly szerephez jut a tanuló önálló tanulása. A hangsúly a tanításról a tanulásra tevődik át. E folyamat során a tanár térben eltávolodik a tanulótól, és tutorként segíti a munkáját. „A feladatok problémamegoldó jellegűek, elősegítik az ismeretek felhasználását egy adott helyzet keretei között. Ebben a folyamatban a tutornak […] központi, irányító szerepe van." (Imets, 2007)

Az osztályteremben tehát fontos szerep jut a tutornak, mivel figyelemmel kíséri és támogatja a tanulók tanulását és fejlődését. A támogató szerep egyénre szabottan valósul meg, a tanulócsoport munkájának ösztönzése a feladata (Ollé, 2011). Ezért is fontos elvárás a pedagógusokkal szemben, hogy az interakciókra, intenzív kommuni-

kációra építve elősegítsék az egyre gyakoribb ember és gép közötti interakciót (Kővári, 2018). Mindezt abban a folyamatban, amelyben az online kollaboráció során tutori szerepet vállalnak, követik és támogatják az egyéni és csoportszintű tevékenységet akár projektjellegű tevékenységek során is (Kővári, 2017).

Mediátor

Az új szerepek között van a moderátori is. Mivel a digitális pedagógia az internetes kommunikáció és média jelenségeire támaszkodik, szükség van egy *moderátor*ra, aki keretek között tartja a kooperáció és kommunikáció során kialakuló vitákat, különösen az osztályterem kiterjesztése esetén. A tanulás már egyenrangú résztvevők között zajlik, ezért a hierarchia hiányát a moderátori szerep pótolja.

Kurátor

Gyakori szerep továbbá a digitális tartalmak kurátor**áé.** A kurátor definícióját tekintve *vezető* személy, aki egy különleges helyzetű tudományos vagy művészeti intézet, intézmény, (közcélú) alapítvány élén áll. A kurátor főleg *felügyeleti jogot* gyakorol az általa vezetett szervezet munkája, működése felett. A digitális pedagógiában szintén ellátja a vezetői szerepet, de nem a klasszikus, frontális, hanem a digitális oktatás keretén belül, amely a vezetői feladata mellé szupervíziós szerepkörrel is felruházza. A tanár mint kurátor a források használatában és feldolgozásában is segíti a tanulókat, miközben saját digitális gyűjteményeket is készít. A fordított osztályterem módszerében például kiválogatja azokat a digitális tananyagokat, amelyeket a tanulók otthon sajátítanak el.

Játékmester

Speciális szerep a *játékmester***é**, aki a gamifikáción alapuló tanulás során felkelti és fenntartja a tanulók érdeklődését a játék iránt, ismerteti velük a szabályokat, és ügyel ezek betartására.

Influencer

A jövőbe mutató szerepek közé tartozik az influenceri. Az influencer a közösségi média véleményvezére, akinek aktivitását sokan követik és utánozzák. Amennyiben a tanár képes influencerré válni az online médiában, hatása megsokszorozódik. Az influenceri szerep előzménye a pedagógiában a példakép, melyben fontos szerepet játszik

szakmai felkészültsége, szaktárgyi tudása, emellett fontos a tanulókkal kiépített kapcsolata, kommunikációja is (Sallay, 1993). A jelenben a tanárok az influenceri szerepet a technika és a közösségi média magabiztos és kreatív használatával tölthetik be, kevésbé meghatározó szakmai felkészültségük vagy szaktárgyi tudásuk (Szűts, 2020).

Facilitátor

A facilitátori szerep a digitális technológia kontextusában értékelődött fel, hiszen a tanárnak át kell segítenie az osztályközösséget a digitális transzformáció folyamatán. Facilitálnia kell a változásokat, elősegítve a kreatív folyamatokat és a csoport tagjai közötti együttműködést. A tartalmi kérdésekbe ebben a szerepben nem szól bele, támogatja viszont az egyéni érdeklődés kiteljesedését. A digitális transzformáció facilitálása során a *technológia adaptációján* van a hangsúly.

A digitális pedagógiában nem csupán a tanár, hanem a szülő szerepét is újra kell definiálnunk. Az osztályterem kiterjesztése során fontos szerepet kap a nagyobb fokú önállóság és az önirányított tanulás. A szülő számos esetben lemásolja a tanár facilitátori funkcióját. Ez a funkció alapvetően már nem a tananyagok átadására, hanem a digitális kompetenciák fejlesztésére, technikai és módszertani támogatásra vonatkozik. Ennek eleme, hogy a szülő monitorozza és támogatja az otthoni környezetben végzett tanulást (Szűts, 2020).

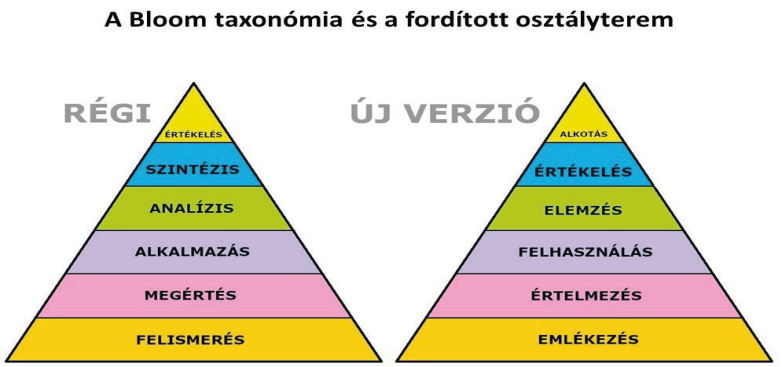
A felsorolást folytathatnánk: a tanár lehetne akár digitális idegenvezető, digitális értékteremtő vagy digitális értékközvetítő, koordinátor stb. Egy bizonyos: ezek a tanári szerepek *nem külön-külön*, hanem *egymást kiegészítve* vagy összemosódva jelennek meg az online oktatási időszakában, de meg kell említenünk a tanárok kiszolgáltatottságát és szerepbizonytalanságát is, mivel megváltozott a pedagógus és a diákok kapcsolata (a tekintélytisztelet, a diákok kiszolgáltatottsága kevésbé jellemző).

A 2010-es évektől domináns pedagógiai stratégiák és módszerek

„Az osztálytermi oktatásban világszerte néhány, a problémát kiemelten kezelő ország kivételével, alapvetően jógyakorlatokkal (best practices) találkozhatunk, és még nem alakult ki teljes mértékben az IKT eszközök használatának központilag egységesen szabályozott rendje, ahogy az például a tankönyvek esetében évszázadokkal a könyvnyomtatás 1450-es megjelenése után már megtörtént. A jelenben a változások széles regiszteren mozognak, a tanárral való személyes konzultációt például már kiegészíti a csevegés és a tanulmányi fórumozás. A tanulás horizontálissá vált, nemcsak az oktatótól, hanem társaiktól is tanulhatnak a képzési folyamatban résztvevők, nonformális csoportos munka keretében.” (Szűts, 2021)

Fordított osztályterem

A fordított osztályterem szerint a diákok az elméleti ismereteket saját, otthoni környezetükben sajátíthatják el, olyan irányított segédletekkel, melyek a megfelelő tartalmakra fordítják a figyelmet. Az iskolában a már elolvasott és vélhetően feldolgozott ismereteiket átbeszélik, továbbá elmélyítik. Láthatjuk, hogy a fordított osztályteremben a tanulás és tanítás folyamata elválik egymástól, a tanár kevésbé tud arra fókuszálni, hogy a diák valóban elolvasta, értelmezte a kiadott tananyagot, de nem is ez a hangsúlyos. A módszer lényege az, hogy alapvetően a diák pozitív tanulási motivációit feltételezi. Ez azonban a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekeknél kérdésessé válhat. Amennyiben a diák felkészül a következő órára, úgy már csak a kérdéses részeket szükséges áttekinteni vagy a következőkben a mélyebb összefüggéseket megvilágítani. Előnye tehát az előzetes tudás mélyebb ismerete, illetve a diák szélesebb időintervallumban, a saját preferenciái szerint készülhet fel ezekre az órákra. Hátránya, azt gondoljuk, jóval nagyobb lehet, hiszen ahogy már korábban írtuk, a pozitív tanulási motivációt feltételezi, azonban ez a tanár motivációja nélkül nem biztos, hogy már fiatalkorban megvalósul. További probléma lehet az is, hogy a diák lemarad a tananyag elsajátításában, ami óráról órára bepótolható. Ugyanakkor nagyobb tananyagegység kihagyása után már nem tud megtörténni, hiszen a tanár nem követi a diák munkáját feltétlenül napról napra.



2. ábra: A Bloom-taxonómia és a fordított osztályterem (Forrás: Mi is az osztályterem? https://www.youtube.com/watch?v=t8Bk0rGTk68)

A fordított osztályteremben a tanár szerepe jelentős, hiszen továbbra is ő jelöli ki a feldolgozandó tananyagot és annak mennyiségét, illetve formáját. A diákok előrehaladását azonban nem feltétlen követi közvetlenül. Szerepe egy *manageréhez*, *koordinátoréhoz* hasonlít.

Blended learning

Amennyiben megnézzük a blended learning szótári magyar megfelelőit, az nem jelent mást, mint úgynevezett kevert tanulást. A *blended learning* tulajdonképpen a hagyományos osztálytermi tanítás és a távoktatás elemeit keveri össze, ötvözi egymással. Amíg a hagyományos oktatás során a kommunikációé a főszerep, addig a távoktatás alkalmával akár különböző eszközöket és módszereket is ötvözhetünk.

Előnye lehet az, hogy a tanuló saját tempójában sajátítja el a tananyagot, így a jelenléti órákban csak az általa meg nem értett vagy kevésbé értett témákra kérdez rá. További előnye lehet még az is, hogy akár térben és időben kötetlenül tud csatlakozni egy-egy tananyag elsajátításához. Hátránya lehet, hogy kevésbé van lehetősége a tanárnak koordinálni a diák tevékenységét.

A tanár szerepe itt is egyfajta koordinátori szerep, azaz erősen függ a tanulási-tanítási folyamat az általa ismert szakmódszertani tudástól, illetve a digitális kompetenciájától.

Nagyon fontos azonban leszögezni itt is azt, hogy a személyes jelenlét bizonyos társas kapcsolatokra pozitív hatással lehet, így a jelenléti oktatás során előtérbe kerülhetnek a társas feladatmegoldások, akár a csoportmunka, akár a projektmunka.

Gamifikáció

A gamification szó angol szótári jelentését tekintve a *game,* azaz játék szóból és a *fiction* 'valamilyenné alakítás' szóból származik. Ugyanakkor azt gondoljuk, hogy ennél azért jóval többről van szó. Nem egyszerűen annyit jelent, hogy valamit játékossá alakítunk, hanem különböző szintek, különböző eredmények, akár pontok elérésével azt a versenyhelyzetet szimuláljuk, melyben előjön a diákok egészséges nyerni akarása, ezzel ösztönözve arra őket, hogy megoldják a feladatokat. A játékosítás egy meglepően új, innovatív szemlélet, definícióját 2011-ben *Sebastian Deterding* alkotta meg, ez nem más volt, mint a *„játékelemek és tervezési technikák nem játékos környezetben történő használata".*

Erre világít rá Szűts Zoltán doktori értekezése is, melyben azt írja, hogy a gamifikáció inkább *módszertani elem*, mint módszertan. Alkalmazható mind az osztályteremben, mind a virtuális térbe történő kiterjesztésében. Az internetes kommunikáció és média rendszerének támogatásával a gamifikáció lett a nagymértékű interaktivitás egyik legkiemelkedőbb jelensége. Nem meglepő tehát, hogy a gamifikáció használata az oktatásban azt a célt szolgálja, hogy az egyre inkább passzív befogadókká vált tanulókat *aktiválja* és *interaktivitásra* késztesse (Szűts, 2021).

Ezen módszertani elem előnye maga a *játék, a játékosság, a versenyzés és a versenyszellem* a diákok között. Hátránya pedig az, hogy ha valaki feladja a játékot, nehe-

zen jut előre, az nehezen sajátítja el az adott anyagrészt, ezáltal talán nem is új ismeretek átadására, mint inkább az ismeretek mélyítésére, gyakorlása javasoljuk.

A tanár szerepe egyfajta mediátori szerep, hívhatjuk akár játékmesternek is, ez azonban az egyik legnehezebb szerep, hiszen a játékok kitalálása és megvalósítása hihetetlenül nehéz feladat.

Digitális történetmondás

A digitális történetmesélés (angolul: *digital storytelling*, rövidítve *DTS*) fogalma *Joe Lambert* nevéhez fűződik, aki a *San Francisc*ó-*i Center for Digital Storytelling* megalapítója, melyet 1994-ben hozott létre. A módszer lényege az, hogy az oktatók „egyszerű", nem tudományos szövegek, hanem történetek megalkotásával fogalmazzák meg saját gondolataikat, melyeket mint egy mesét elmondva közelebb hozzák a tudományt a diákokhoz.

A *StoryCenter* definíciója alapján digitális történetről a következő komponensek együttes megléte esetén beszélhetünk (Lambert*,* 2013, 37–38):

- Az alkotó egy, az ő számára fontos történetet tematizál saját nézőpontjából,
- személyes reflexióit egyes szám 1. személyben fogalmazza meg,
- időbeli összefüggéseket ábrázol, története jelenetekből áll,
- melyet állóképekkel illusztrál, és
- aláfestő zenével gazdagít.
- A kész mű egyedi, egyéni alkotás,
- hossza ideális esetben 2-3 perc.



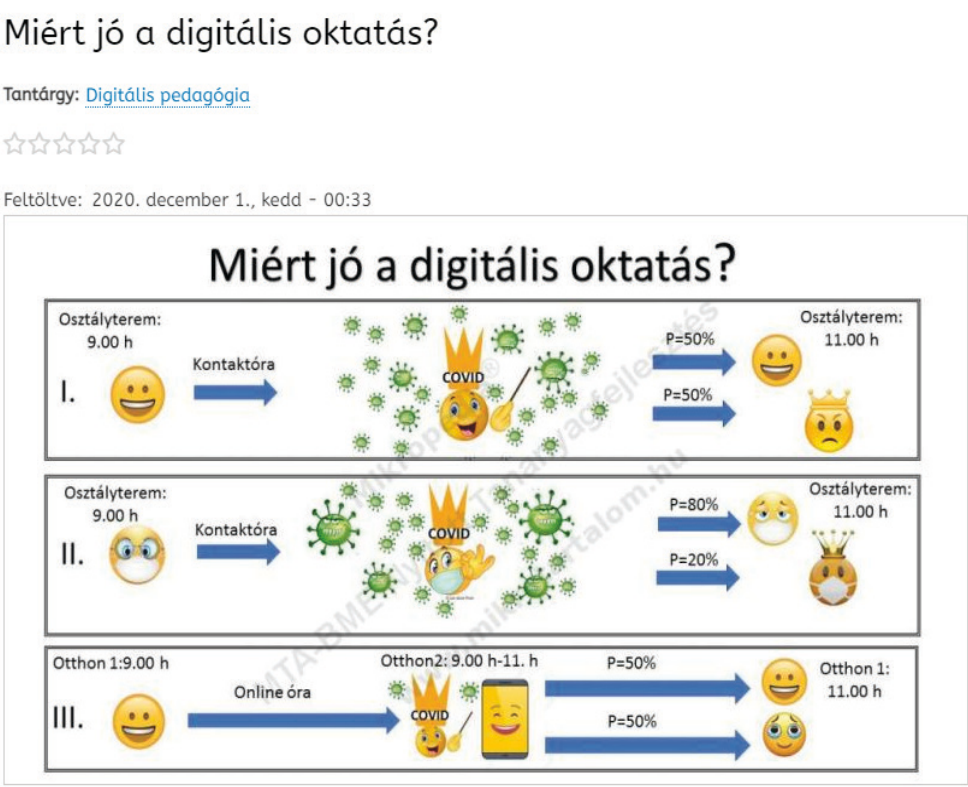
3. ábra: Digitális történetmesélés (Forrás: Lanszki Anita A digitális történetmesélés mint tanulásszervezési eljárás tanulástámogató és kompetenciafejlesztő hatása az oktatási folyamatban doktori disszertáció, 2017)

„A digitális történet tehát egy elbeszélői keretben megfogalmazott (ön)reflexió, a valóság valamely szeletének egyéni szűrőkön keresztül történő logikus, audiovizuális formában megjelenő magyarázata. Az audiovizuális digitális történetek korszerű formában adják át egy bizonyos jelenség egyéni, személyes (re)prezentációit, ebből fakadó demonstratív erejüknél fogva pedig eleget tesznek a szemléltetés pedagógiája kívánalmainak. A digitális történetmesélés számos tantárgyba integrálható kreatív feladatként. Mivel a digitális történet multimédia-produktum, felhasználható a tanulók vizuális kompetenciájának fejlesztésére is" (Lanszki, 2016).

A tanári szerepek szempontjából a digitális történetmesélés azt jelenti, hogy (társ) kurátorként vesznek részt az óra menetében, a tanulókat támogatják az alkotási folyamatban, a saját történeteik elmondásában vagy a mások által készített történetek befogadásában.

Mikrotartalmak

A mikrotartalom ugyancsak módszertani elemnek tekinthető. Magyarországon egy, a *Magyar Tudományos Akadémia* által fenntartott *BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport* is alakult a módszer kutatására.



4. ábra: Miért jó a digitális oktatás? (Forrás: www.microtartalmak.hu)

A módszer lényege, hogy könnyen megérthető, kisebb tananyagelemeket képekkel, ábrákkal illusztrálva készítenek el. Előnye, hogy térben és időben független az osztályteremtől, de akár a virtuális tértől is. Fontos, hogy ellenőrizzük a tartalmakat, hiszen nagy hátránya lehet a kontroll nélküli tartalommegosztás.

Amennyiben a diákoktól várjuk el a tartalomgyártást, a tanár szerepe háttérbe szorul, hiszen csak kontrolálni kell, ha viszont a tanár készíti el ezeket, akkor egy *tartalomgyártói* szerepre szűkül.

E-learning

„Az e-learning a jelenben legelterjedtebb távoktatási forma, amely kevésbé a közoktatásban, mint a felsőoktatásban vagy a nonformális tanulásban kap helyet. Kizárólag az osztálytermen kívül, virtuális térben zajlik, de hatékonyan támogathatja az osztálytermi munkát is a blended learning környezetében." (Szűts 2021)

Számos fajtája létezik, melyek közül hármat emelnénk ki: az egyik a valós idejű online oktatás, melyben ahogy a neve is mutatja, egyazon időben van jelen a tanár és a diák, így alkalom nyílik a frontális módszeren kívül akár egy csoportmunkára vagy egyéb feladat kiadására, illetve személyes konzultációra is. Ma már számos platform elérhető akár ingyenes, akár fizetős verzióban, ilyen például a Microsoft Teams, a Zoom stb. Másik formája lehet a projektmunkára épülő *blended learning*. A *projektmunka* egy sokkal megengedőbb, szabadabb feldolgozási formája a tananyag elsajátításának vagy éppen a tanultak bemutatásának.

Manapság a szakképzésben megkerülhetetlen fogalom a *projektmunka*, hiszen számos területen várnak el a diákoktól ilyen jellegű munkát. A módszer alkalmazható online vagy jelenléti formában, akár egyedül vagy kisebb-nagyobb csoportokban. A harmadik módszer az *aszinkron online képzések módszere*, melyek alkalmával az oktató a már korábban felvett oktatóvideók vagy előre feltöltött anyagok, diasorok megtekintése után valamilyen formában online vagy jelenléti módon konzultálhat, avagy számonkérhet.

Előnye a helytől és időtől független tanulás és tanítás. Hátránya pedig az, hogy nagyban épít ez a módszer is a diákok pozitív tanulási motivációira. A tanár szerepe úgynevezett facilitátori vagy tutori szerep, ami azt takarja, hogy tanulási-tanítási folyamat irányítója, de a háttérből.

MOOC

A MOOC nem más, mint egy angol kifejezésből alkotott mozaikszó: *Massive Open Online Course,* amit magyarra *ingyenes online szabadegyetemként* lehetne lefordítani, vagy akár tömeges online kurzusoknak is szokták emlegetni.

„A MOOC az e-learning speciális formája, amely az infokommunikációs eszközök és digitális platformok tudásátadó hálózati paradigmájú képességeire épít. Ezek a tartalmak a képi megjelenés szempontjából a hagyományos szórakoztató ipar produktumaira hasonlítanak a leginkább." (Szűts, 2016)

Előnyei a fent említett e-learning kurzusokéval szinte mindenben megegyeznek, és a tanári szerepek is hasonlóak.

Összegzés és kitekintés

Munkánk során szerettünk volna átfogó képet adni arról a módszertani változásról, melyet a tanári szerepek megváltozása hozott magával. Mint már korábban említettük, nem gondoljuk, hogy a személyes jelenlét – főleg kisgyermekkorban – helyettesíthető ezen módszerek bármelyikével is. Az viszont vitathatatlan tény, hogy a későbbiekben az általuk használandó programokkal, online platformokkal, digitális eszközökkel meg kell ismertetni a tanulókat. Úgy véljük, hogy ezeknek a módszereknek a tudatos alkalmazása, természetesen az életkori sajátosságokat figyelembe véve, elengedhetetlenül szükséges. A pedagógusok és oktatók magas szintű digitális kompetenciájára is szükség van. Jelenleg Magyarországon számos olyan kutatócsoport működik, mely a digitális kompetencia fejlesztésének fontosságára és szükségességére hívja fel a figyelmet, illetve olyan módszereket és segítségeket ad a tanárok számára, melyekkel komfortosabbá tehetik a digitális térben való működésüket.

Az információs társadalom környezete nemcsak a tanulókat készteti a kísérletezésre, hanem a tanárokat is. A technika és az IKT-eszközök expanziója során a tanár is aktív részese lett az élethosszig tartó tanulásnak, melynek tárgya a digitális kompetenciafejlesztés.

A digitális pedagógia újfajta szemléletmódot igényel: építőelemei nem csupán a kisegítő szerepet töltik be, hanem tanári paradigmaváltást hoznak, és meghatározzák a jelent és a jövőbeli tanítás és tanulás folyamatát (Szűts, 2020).

Felhasznált irodalom

Benedek, A. (2008) (Eds.). *Digitális pedagógia. Tanulás IKT környezetben*. Typotex, Budapest.

Bárdos, J. (2015). A tanári lét dimenziói, különös tekintettel a tudós tanárokra: Pedagógiai ars poetica. *Pedagógusképzés*, pp. 47–68. https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2014-2015.03

Boreczky, Á. (1993). Egy letűnt világ árnyai. *Új Pedagógiai Szemle,* 10. sz. 115–116.

Cepeli, Gy., Molnár, Gy. & Szűts, Z. (2021). SZABAD PIAC BESZÉLGETÉS MI A TUDÁS, KI A TUDÓS? https://uni-milton.hu/szabad-piac/szabad-piac-2021-2-tartalomjegyzek/csepeli-gyorgy-molnar-gyorgy-szuts-zoltan-mi-a-tudas-ki-a-tudos/

Imets, M. (2007). Tutori munka a távoktatásos gimnáziumi felnőttképzésben. ***Új Pedagógiai Szemle***. 57. (12.) https://epa.oszk.hu/00000/00035/00119/2007-12-mu-Imets-Tutori.html (2021. 07. 02.)

Informatikai, Távközlési és Elektronikai Vállalkozások Szövetsége (2017). Ajánlások a digitális pedagógia szakmai- és technológiai feltételrendszeréhez. Letöltés: https://dpmk.hu/wp-content/uploads/2018/01/Ajánlások-a-digitális-pedagógia-feltételrendszeréhez.pdf (2021. 05. 01.)

Kis-Tóth, L. & Lengyelné Molnár, T. (2014). *IKT innováció*. Eger, Líceum Kiadó.

Kővári, A. (2017). Költséghatékony informatikai eszközökkel támogatott projektoktatás. In Mrázik, J. (Ed.). *A tanulás új útjai*. HERA Évkönyvek. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók, Egyesülete, Budapest. pp. 273–284.

Kővári, A. (2018). Ember-gép kommunikáció az ipar 4.0 szemszögéből és kapcsolata az oktatás 4.0-val. In Tóth, P., Simonics, I., Manojlovic, H. & Duchon, J. (Eds.), *Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston, Mérnökpedagógiai Központ, Budapest. pp. 637–647.

Módszertani ajánlás a tantermen kívüli, digitális munkarendhez (2020. április 9.) – Letöltés: https://www.oktatas.hu/kozneveles/ajanlas_szemelyes_talalkozas_nelkuli_oktatas_neveles_modszereire (2022. 03. 14.)

Lanszki, A. (2016). Digitális történetmesélés és tanulói tartalom(re)konstrukció. Új pedagógiai *szemle* https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/digitalis-tortenetmeseles-es-tanuloi-tartalomrekonstrukcio (2022. 03. 29.)

Molnár, Gy. (2015). Korszerű technológiák az oktatásban. Tankönyvtár. Letöltés: https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412b2/2013- 0002_korszeru_technologiak_az_oktatasban/KT/sktes23g.htm (Letöltve: 2022. 03. 07.)

Ollé, J. (2009). Tanár 2.0 elméletben és gyakorlatban. In *Oktatás-informatika*, 2009. 2. sz. http://oktatas-informatika.hu/20091szam/riport/tanar _20_elmeletben_es_gyak.html (Letöltve: 2022. 03. 07.)

Sallay, H. (1995). Tanári szerepek percepciója: egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar Pedagógia*. 95, 3-4. sz. (1995): 201–227.

Szűts, Z. (2020). *A digitális pedagógia egységes elméleti kerete és alkalmazása a tanítás és tanulás folyamatában* doktori értekezés.

Szűts, Z. (2020). *A digitális pedagógia elmélete*, Budapest, Akadémiai Kiadó.

Szűts, Z. (2020). A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái. *Új Pedagógiai Szemle.* 2020//5-6 (elektronikus kiadás)

Szűts, Z. (2013). *A világháló metaforái*. Osiris Kiadó, Budapest.

Trencsényi, L. (1988). Pedagógusszerepek az általános iskolában. Budapest. Akadémiai Kiadó, pp. 39–62.

Ábrajegyzék

1. számú ábra: Közvetítő tanár és alkotó tanár: hány kompetencia? (Forrás: Bárdos Jenő: A TANÁRI LÉT DIMENZIÓI, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A TUDÓS TANÁROKRA (PEDAGÓGIAI ARS POETICA) https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes/article/view/1154/1116)
2. számú ábra: A Bloom taxonómia és a fordított osztályterem (Forrás: Mi is az osztályterem? https://www.youtube.com/watch?v=t8Bk0rGTk68)

3. számú ábra: Digitális történetmesélés (Forrás: Lanszki Anita A digitális történetmesélés mint tanulásszervezési eljárás tanulástámogató és kompetenciafejlesztő hatása az oktatási folyamatban doktori disszertáció, 2017)
4. számú ábra: Miért jó a digitális oktatás? (Forrás: www.microtartalmak.hu)

https://doi.org/10.46403/Reflexiok.2022.37

AZ ONLINE OKTATÁSHOZ FŰZŐDŐ ATTITŰD ELEMZÉSE SPONTÁN METAFORAVIZSGÁLATTAL

BERNHARDT RENÁTA* – SZASZKÓ RITA* – FURCSA LAURA **

**Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Jászberényi Campus*
***Budapesti Gazdasági Egyetem, Kommunikáció Tanszék*

A digitális távolléti oktatás (2020–21) – továbbiakban online/digitális oktatás – jellegzetességeit és hatásait számos empirikus kutatás vizsgálta különféle kutatási fókuszpontokkal. Jelen tanulmány a tanítók online oktatással kapcsolatos attitűdjeit tárta fel a metaforavizsgálat kvalitatív módszerével. Az adatelemzések eredményeként három konceptuális tartomány rajzolódott ki, melynek értelmében a megkérdezett tanítók a digitális oktatást lehetőségként élték meg, azonban ambivalens módon, mivel számos nehézséggel is szembe kellett nézniük. E kisebb volumenű tanulmányunk eredményei informatív adatokkal szolgálnak mind a tanítók, mind a tágabb pedagógustársadalom számára.

Kulcsszavak: online oktatás, metaforavizsgálat, ambivalencia

Bevezetés

A 2020/21-es és az azt követő tanévben a nevelés és oktatás minden szintjén – az óvodától az egyetemig bezárólag – rákényszerültek a pedagógusok, hogy áttérjenek egyik napról a másikra az online/digitális/távoktatás valamilyen formájára. Ennek az átállásnak a hatékonyságát és a pedagógusok alkalmazkodóképességét nagymértékben befolyásolta a pedagógusok digitális oktatási módszerekkel kapcsolatos attitűdje, azonban ennek a tényezőnek a vizsgálatára viszonylag kevés kutatás irányul annak ellenére, hogy számos vizsgálat (például Józsa & Pasztendorf, 2021; Kisné et al., 2021; Molnár & et al., 2021; N. Kollár, 2021) készült a távolléti oktatás különféle aspektusainak feltárására. Kutatásunk innovatív módszerrel kísérelt meg betekintést adni a pedagógusok nézeteibe és attitűdjeibe ebben a különleges időszakban.

A pedagógiai kutatási módszerként ismert metaforakutatások jelentős része fókuszál a pedagógiai fogalmaknak, a pedagógusok gondolkodásának, attitűdjének az elemzésére hazai és nemzetközi viszonylatban is (Armstrong, Davis & Paulson, 2011; Furcsa & Kisné Bernhardt, 2020; Kisné Bernhardt, 2011; Trentinné, 2008; Vámos, 2003). Kutatásunk arra a kérdésre keres választ, hogy a válaszadó tanítók (1–4. évfolyam) hogyan viszonyultak a karanténidőszak (2020–21) alatti online oktatás ki-

hívásaihoz. Az online oktatáshoz fűződő pedagógusi attitűd megjelenésére kvalitatív kutatási módszerként választottuk a metaforavizsgálatot, mely egyre adekvátabb pedagógiai kutatási módszer annak érdekében, hogy betekintést nyerjünk a pedagógusok első gondolataiba, megismerjük az asszociációikat, továbbá megjelenítsük az érzelmeiket a fogalom és az ehhez kapcsolódó pedagógiai gyakorlat tekintetében.

Empirikus kutatások a pandémia alatti online oktatás hatásairól a hazai köznevelésben

A Nemzeti Infokommunikációs Stratégia (NIS, 1069/2014. [II.19.] Korm. határozat) jelölte ki az irányvonalat a Digitális Magyarország létrehozására. Magyarország Digitális Oktatási Stratégiájának (DOS, 2016) célkitűzése mind infrastrukturálisan, mind munkaszervezési szempontból is felkészíteni az oktatás és képzés területét a digitális társadalom igényeinek kiszolgálására. A DOS céljai között szerepel, hogy Magyarország a digitális írástudás és kompetenciák, az internet-hozzáférés – mindez vonatkoztatva speciálisan a pedagógusokra is –, valamint az oktatás digitalizáltsága terén is 2018-re érje utol, továbbá 2020-ra pedig haladja meg az európai uniós átlagot (Czifra, 2021). 2020 tavaszán a pedagógusokat divergens digitális kompetenciák, eszközellátottság, módszertani készlettár, valamint attitűdök jellemezték a karanténidőszak alatti online oktatás beköszöntével. Mindezek mélyebb vizsgálatára számos empirikus kutatás készült a 2020 márciusában bevezetett *tantermen kívüli digitális munkarend* (Oktatási Hivatal, 3/2020-as EMMI határozat) természetének és hatásainak feltárását tűzve ki célul a hazai köznevelés színterein. A hazai kutatók gyorsan reagáltak a precedens nélküli pandémia okozta *ex improviso* online oktatási helyzetre, és számos empirikus vizsgálatot készítettek már a kezdeti szakasztól, például az alkalmazott digitális platformok vagy a pedagógusi attitűdök tekintetében. A következőkben a karanténidőszakra (2020–21) vonatkozó online oktatást vizsgáló, pedagógusokra fókuszáló hazai empirikus kutatások néhány legfőbb eredményének rövid összegzése következik a teljesség igénye nélkül.

A köznevelési szférára vonatkozó kutatások nagy részének résztvevői a gyakorló pedagógusok beleértve az alsó és középfokú oktatást. A digitális oktatás elsődleges jellemzőjét és nehézségét a strukturális, infrastrukturális akadályok jelentették, tekintettel arra, hogy a tanulók egy része (mintegy harmada) kiszorult az online oktatásból a megfelelő eszközök és az internetkapcsolat hiánya miatt (Osváth & Papp, 2020; Szülői összefogás – AHang, 2020), továbbá digitális szülői támogatást a tanulók fele élvezhetett csupán (Fekete & Porkoláb, 2020).

N. Kollár (2021) hazai kontextusban végzett kérdőíves vizsgálatot pedagógusok körében azzal a céllal, hogy felszínre kerüljön, a válaszadók milyen támogatást kaptak, és mire lett volna még szükségük, továbbá hogyan élték meg a karanténpedagó-

gia időszakát, valamint milyen módszertani repertoárt használtak, és azokat mennyire érzékelték eredményesnek. A vizsgálat az online oktatás alatti tanuló-pedagógus kapcsolatok jellemzőit és a tanulók közérzetét is fókuszpontjába emelte. A legfőbb eredmények között kiemelhető, hogy jellemzően és esetenként túlzott mértékben kollégáktól, ismerősöktől kaptak technikai segítséget, míg az emelt szintű informatikai kompetenciákkal rendelkező kollégák kevésbé voltak együttműködőek. A megkérdezett pedagógusoknak jelentős többletmunkát kellett végezniük mind idő-, mind energiaráfordítás tekintetében. A számonkérési kritériumok lazultak, valamint a csoportos és páros munkaformák is hanyatlani kezdtek. A különböző kontextusban, eltérő digitális kompetenciákkal és eszközökkel rendelkező pedagógusok között jelentős differenciák jelentkeztek, tekintve annak képességét és a hajlandóságot, hogy mennyire adaptálták korábban alkalmazott módszertani eszközeiket, és mennyire próbáltak ki új online oktatásra alkalmas módszereket, technikákat.

Több kutatás (Fekete & Porkoláb, 2020; Osváth-Papp, 2020) arról számolt be, hogy a pedagógusok többsége az online platformokat főként feladatkiosztásra és a feladatok ellenőrzésére használta. A szimultán óratartás csak elvétve, esetlegesen volt jellemző, tekintve, hogy a digitális oktatásba bekapcsolódó tanulók több mint egyötödének nem voltak online tanórái (Szülői összefogás és az AHang, 2020).

Malatyinszky (2020) a pedagógusok digitális kompetenciáik fejlesztésére vonatkozó hajlandóságát, tapasztalatait térképezte fel. E képzésre vonatkozó motiváció változatos mintát mutat, mivel 15% egy képzésen sem vett részt, míg 43% két-öt képzést is elvégzett. További pedagógusi attitűdöket tükröz az eredmény, mely például a tanítók, tanárok órafelkészülésre szánt időráfordítását mutatja, azaz a pandémiás időszak előtt alig 4,9% készült 26 óránál többet, míg utána már 30,4%.

Egy kifejezetten az alsófokú oktatás 1–6. évfolyamaira fokuszálva készült online kérdőíves felmérés a tanítók karanténpedagógiai lehetőségeire világított rá (Kisné Bernhardt, Furcsa, Sinka & Szaszkó, 2021). Tanulmányuk az online oktatás számos dimenzióját vizsgálva többek között rámutatott arra, hogy az online távolléti oktatás strukturális felépítését, a kialakított rendszerek következetes alkalmazását tekintve nagymértékű diverzitás mutatható ki. Példaként említhető a szülőkkel történő kapcsolattartás dimenziója, ahol platformként a Facebook-csoport (59%), a Messenger (53%), valamint a Kréta (22%) eltérő intenzitással jelenik meg. Bernhardt & Szaszkó (2022) vizsgálatukban alsó tagozatban oktató tanítók online kérdőívükre adott válaszait elemezték. Célkitűzésük volt feltárni, hogy a 2020–21-es pandémiás időszak milyen szakmai, módszertani tapasztalatokhoz juttatta őket az online oktatás tekintetében, különösen a ráhangolás, az ismeretátadás, a feladatmegoldás, gyakorlás, összefoglalás, ellenőrzés és értékelés fázisaiban. A kvantitatív adatok által kapott két leginformatívabb eredmény, hogy az online értékelés és visszajelzés újszerű motivációs forrás lehet mind a diákok, mind a tanítók számára, továbbá a YouTube-videók (Szaszkó,

2016) és a Tankocka a legpraktikusabb platform az online feladatok megoldásához alsó tagozatban.

Szőke-Milinte (2020) nem reprezentatív vizsgálata szerint a pandémia alatti online térben történő távoktatást és tanulást egyértelműen nem jellemzik olyan motivációk és célok, amelyek ezen oktatási forma előnyét támasztanák alá. Továbbá e feltárás azt is kimutatta, hogy a tanulók a digitális platformokon nem tudják személyiségüket kellőképpen megmutatni. Mindemellett Magyar, Badenszki és Urbán (2021) azt találta, hogy az online távolléti oktatás során a megkérdezett középiskolás tanulók erős autonóm tanulási szokásokról számoltak be, ami érzékelésük szerint nagyban növelte tanulási motivációjukat és sikerélményüket. Azonban ezekhez a pozitív eredményekhez a pedagógus szerepe is elengedhetetlen. A digitális oktatással kapcsolatos motivációs vizsgálatok mellett további kutatási irányként fellelhető annak vizsgálata, hogy az online órák tervezése milyen lehetőségeket kínál (Kovácsné Duró, 2021), valamint a formatív értékelési lehetőségek hogyan alkalmazhatók az online térben (Szőke, 2021). Fontos megemlíteni, hogy Szabó (2021) rámutatott arra a jelenségre is, hogy a pandémiás online távolléti oktatás alatt kimutatható volt az a jelenség is, hogy a diákok egy része a tanulás helyett inkább online kapcsolattartásra és szórakozásra használta a digitális teret.

A pedagógusok attitűdjének vizsgálata a digitális eszközhasználat tekintetében

Elsőként a járványhelyzet előtti kutatások áttekintésével próbáljuk ismertetni a pedagógusok már meglévő attitűdjét és azt a helyzetet, mellyel szembekerültek a pedagógusok a távolléti oktatás hirtelen bevezetésekor. A médiaműveltség pedagógusi értelmezése volt Lannert & Hartai (2021) elsődleges célja, emellett vizsgálták a pedagógusi attitűdöket is. A kutatás rámutatott arra, hogy a pedagógusok között két ellentétes nézet tapasztalható az online oktatással kapcsolatban: vagy korábban soha nem tapasztalt lehetőséget látnak benne, ezért pozitív a viszonyulásuk, vagy inkább az újmédia veszélyeit emelik ki, ezért a negatív látásmód a domináns. A hozzáállást tekintve lényeges a digitális eszközök használata iránti nyitottság, a legnyitottabbnak a médiatanárokat, az intézményvezetőket és a gimnáziumban oktatókat találták, a legkevésbé nyitottak az általános iskolában tanítók és a hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó pedagógusok. A tanulmány kiemelte még a facilitátori attitűd jelentőségét, mely a tanulónk önállóságára alapoz. A kutatás eredményei összhangban vannak Hermann (2009) eredményeivel, miszerint meglepő módon az életkornak nincs hatása az IKT-eszközök használatára. Az európai trendekkel szembemenve Magyarországon a fiatalabb pedagógusok kevésbé érzik magukat felkészültnek a digitális eszközök használatára. Ez még inkább megdöbbentő, ha figyelembe vesszük, hogy a tanulók digitális kompetenciája gyakran jóval fejlettebb az elöregedő pedagógustársadalom

nagy részénél. Összegezve megállapíthatjuk, hogy elsősorban az általános iskolai képzésben dolgozó fiatal, hátrányos helyzetű tanulókat tanító pedagógusok attitűdje marad el leginkább a 21. századi elvárásoktól.

Nemzetközi kutatások a módszertani megújítást elősegítő folyamatos szakmai fejlődést és az új pedagógiai gyakorlatok elsajátításának jelentőségét emelik ki a digitális oktatáshoz történő viszonyulásban (Furcsa, 2019). A pozitív hozzáállás során lényeges a digitális kompetencia szempontjából a biztos eszközhasználat mellett, hogy a pedagógusnak képesnek kell lenni átlátni, hogy az IKT-eszközök használata hogyan alakítja át az oktatás folyamatát, és hogyan lehet ezeket a leghatékonyabban kihasználni. Az élethosszig tartó tanulás szükségessége ebben a tekintetben nyilvánvaló. Látható, hogy a digitális kompetencia komplex javítása lehet a kulcs a minőségi digitális oktatáshoz, viszont önmagában az eszközhasználat és a hozzá kapcsolódó tudás nem elegendő. A kötelező leállás előtti időszakban erre irányult a legnagyobb igény a pedagógusok részéről, a hirtelen átállásnál azonban nagy előnyt jelentett az előzetes módszertani felkészültség, és hozzájárult egy, a digitális oktatáshoz fűződő már meglévő pozitív attitűdhöz.

N. Kollár (2021) kutatása rávilágított, hogy a pedagógusok sikeres alkalmazkodását a távolléti oktatáshoz leginkább a pedagógiai rátermettség és a módszertani felkészültség befolyásolta. Az attitűdök értelmezéséhez fontos adat, hogy a kutatások során megvizsgálták, milyen sikerélményeket tapasztaltak a pedagógusok a távolléti tanítás során. Ezek a pozitív élmények mutatják az online oktatással kapcsolatos pozitív attitűdöt. A sikerélmények leginkább a kiemelkedő teljesítményre, a különleges megoldásokra, a tanár-diák interakció sikerességére, a diákok motivációjára, illetve a szülőkkel való eredményes kapcsolat változására irányultak.

A kutatás ismertetése

Jelen kutatásunkban a metaforaalkotás egy hiányos mondat kiegészítését igényelte (Vámos, 2003), mely a kutatási alanyok kreativitását, gondolkodását igényli, ugyanakkor az első spontán reakciók és nézetek megjelenítésére adnak lehetőséget. A válaszadók *„Az online oktatás olyan, mint…, mert…”* mondattöredéket töltötték meg tartalommal. A spontán metaforák vizsgálati mintájában 49 fő szolgáltatott elemzésre alkalmas adatokat.

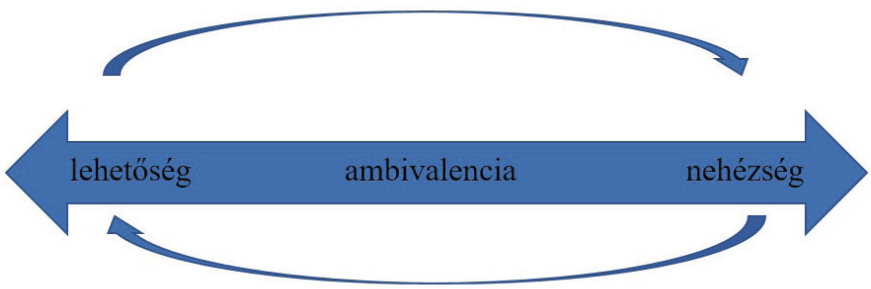
A következőkben részletes elemzésre kerülnek a metaforák alapján kialakított konceptuális tartományok és altartományok, tehát azok a forrásfogalmak, melyek az adott metaforák és magyarázataik alapján körvonalazódtak a célfogalomra (*online oktatás*) vonatkozóan.

Az elemzési folyamat során az alábbi metódust alkalmaztuk:

1. A forrás- és céltartományok azonosítása
2. A metaforák alapján a lehetséges forrásfogalmak jellemzőinek azonosítása
3. A forrásfogalmak kialakítása a célfogalomra utalva
4. A forrásfogalmak alapján fő- és (amennyiben releváns) alkonceptuális kategóriák kialakítása
5. A metafora további rejtett jellemzőinek azonosítása, a kategóriák módosítása
6. A forrásfogalmak (fő- és alkonceptuális kategóriák) véglegesítése

A kulcsfogalomként használt kifejezés (*online oktatás*) érthető módon dominánsan determinálta a főnevek írását (N = 46, például: élet, reklámok, óceán), ebből minőségjelzős szerkezettel ellátott a főnevek több mint 20%-a (N = 13, például: *szabad tanulás*), valamint minimális esetben jelent meg főnévi igenév (N = 3, például: *zenéről beszélni*) formájában meghatározott forrásfogalom.

Az 49 spontán metafora (fogalom és hozzáfűzött magyarázat) alapján három fő forrásfogalom köré szerveződnek a válaszok, melyek a (I.) **lehetőség**, (II.) **ambivalencia** és (III.) **nehézség** látható és rejtett kifejeződésére mutatnak, és egyben azt a sokszínű és minden szegmenst feltáró képet is ábrázolják, mely az online oktatás előnyeiről és hátrányairól, hasznosságáról és eredménytelenségéről alkotott egyéb tapasztalatok és kutatások eredményeivel is párhuzamba állíthatók (Malatyinkszky, 2020; N. Kollár, 2020). Az online oktatás fogalmi szerkezetét a lehetőség, ambivalencia és nehézség kifejeződése plasztikusan leképezi úgy, hogy folyamatjelleget és koncentrikusságot is feltételezhetünk (1. ábra), ugyanakkor az online oktatás során megélt pedagógiai attitűdök lényegi pontjaira, egyben lehetőségére is felhívja a figyelmet.



1. ábra: A célfogalom (online oktatás) szerkezeti ábrázolása a forrásfogalmak összefüggésében

Az alábbiakban az online oktatás célfogalmára adott forrásfogalmi tartományokat, a konceptuális altartományokat és azok részleteit ismertetjük (1-3. táblázat).

Az 1. táblázatban a **'lehetőség' (I)** forrásfogalmi kategóriájába tartozó metaforák és az általuk kialakított alkonceptuális kategóriák szerepelnek. Az online oktatás során szerzett pozitív tapasztalásokat, a digitális térben végzett pedagógiai munka lehetőségeinek tartalmi vonatkozásait foglalja össze elsősorban, melyet az *'élvezet'* (1), *'kihívás'* (2), *'rugalmasság'* (3), *'együttműködés'* (4), valamint az *'egyéni munka'* (5) alkategóriái szimbolizálnak.

forrásfogalom	konceptuális alkategória	metafora
	1. élvezet	élet; reklámok
	2. kihívás	víz; úszás; óceán; kísérlet; puzzle
	3. rugalmasság	szabad tanulás; álommunka
	4. együttműködés	telefonbeszélgetés; libikóka; az eső és a napfény, ami a növénynek kell; kinyújtott kéz
I. lehetőség (N = 18)	**5. egyéni munka**	kihívás; egyetemi levelezős tagozat; iskolai oktatás; új gyerekcsoportba kerülni; tölcsér

1. táblázat: A' lehetőség' forrásfogalom tartománya (forrásfogalom, alkategóriák, metaforák)

Az első konceptuális tartomány (**'lehetőség'**) altartományaiban a forrásfogalmak főként a szakmai kompetencia erősségére utalnak, úgymint az 'élvezet' (1) és a '*kihívás'* (2) alkategóriája. Az előbbiek szerint a pedagógusok képesek meglátni a digitális munkarendben történő alsó tagozatos oktatás során azt, ami örömet vagy a fejlődés egy bizonyos folyamatát rejti magában. Mint általában a metaforák, úgy a forrásfogalmak sem szerveződhetnek teljesen lineárisan, hiszen sok esetben összetartozó gondolatok futnak párhuzamosan (Kertész, 2001). Erre látunk példát az élet és *reklámok* metaforáiban, melyeknél az öröm és élvezet a legdominánsabb mögöttes tartalom, valamint a *reklám* és *víz* vagy úszás metaforái között, amelyek pedig abból a szempontból mutatnak egyezést, miszerint az online oktatás eljuthat mindenhová. Ennek ellenére a metaforákat mégis eltérő alkonceptuális kategóriákba soroltuk egyéb domináns egyezések alapján.

Az online oktatás olyan, mint

- *„az élet, mert meg lehet találni benne az apró örömöket."*
- *„a reklámok, mert hatékony és eljut mindenkihez… nagyon élvezem minden percét."*
- *„a víz, mert mindenhova eljut."*
- *„az úszás, mert feladat, de a vízben haladni kell tovább, nem jövünk ki belőle".*

A *'kihívás'* (2) forrásfogalmi alkategóriája érdekes módon három olyan metaforát is tartalmaz, mely a vízhez kötődő fogalom (*víz, óceán, úszás*), a magyarázatukban pedig egyrészt ott rejlik a folyamatosság, másrészt a kényszer, hogy haladni kell az áramlással, de a feloldás is, hogy elérhetnek a célhoz. A kategória további metaforáinak rejtett üzenetei a pedagógusok attitűdjében megmutatják a változásra való hajlandóságot, az eredmény iránti vágyat.

Az online oktatás olyan, mint

- *„a kísérlet, mert megtudjuk, mire vagyunk képesek, mit tudunk majd hasznosítani, hogy mennyire fontos a közösség, milyen változásokat tapasztalunk magunkon és a tanulókon, szülőkön."*
- *„a puzzle, mert most sok kis rész van, és csak lassan mutatkozik meg az egész kép."*

A '*rugalmasság'* (3) forrásfogalma a tanulás és munka örök érvényű párhuzamát is példázza a két választott metaforával, melyek ebben az esetben kizárólag az időtényező önálló beosztására vonatkoznak. A digitális munkarendben történő oktatás során valóban kiemelt szerepet kapott az idő, mely egyrészt nagyon tág határok között mozgott (nem volt időkeret a munka és tanulás tevékenységeire), másrészt viszont soha nem látott önállóság vált lehetővé az egyéni időbeosztást illetően (*szabad tanulás, álommunka* metaforái).

Az online oktatás olyan, mint

- *„a szabad tanulás, mert önállóan saját idejét beosztva végzi a feladatokat."*
- *„az álommunka, mert önállóan oszthatom be az időmet."*

A **'lehetőségek'** fő koncepcionális forrásfogalma szintén prioritásértékű tényezőként tárta fel az online oktatás során történő interakció, kapcsolattartás aspektusát. Az '*együttműködés'* (4) alkategóriája felhívja a figyelmet az interakció lehetőségére, ugyanakkor a tér és idő szerepére is.

Az online oktatás olyan, mint

- *„a telefonbeszélgetés, mert van visszacsatolás."*
- *„a libikóka, mert a két fél hasonló erőbefektetésekor működik szuperül."*
- *„az eső és a napfény, ami a növénynek kell, mert a tanár és a diák nem egy helyen vannak, de együtt tudnak igazán jól dolgozni."*

További tartalmi aspektust képvisel az *'egyéni mu*nka' (5) kategóriája, melyben a metaforák arra utalnak, hogy az egyénre szabott oktatás, az önálló feladatmegoldás lehetővé válik a pedagógus számára, és autonóm tanulási utat biztosíthat a diák esetében.

Az online tanulás olyan, mint

- *„egy kihívás, mert a diákok egyedül tanulnak és úgy kell összeállítani nekik a napi anyagot, hogy megfelelő szintű legyen, és motiváló."*
- *„az egyetemi levelezős tagozat, mert sok önálló feladatot kapnak a gyermekek, önállóan kell dolgozniuk."*
- *„az iskolai oktatás, mert a tananyagot meg tudom így is tanítani."*
- *„egy új gyerekcsoportba kerülni, mert újra kell tanulni, kinek mire van szüksége a megértéshez."*
- *„a tölcsér, mert a sok befolyt anyag szépen lassan szivárog a fejecskékbe."*

Összességében jól látható, hogy a tanítók 36%-a viszonylag rugalmasan elfogadta az online oktatás szituációját, és a pozitívumokat, a benne rejlő előnyöket próbálta kiaknázni, továbbá élni a digitális felületek kínálta lehetőségekkel.

A második forrásfogalmi tartomány az **'ambivalencia' (II.)**, a pedagógusok azon attitűdjét foglalja magában, mely az online oktatás során átélt kétségeket, kettősséget, esetleges próbálkozásokat, ugyanakkor a helyzet valódi lényegétől való eltérést is ábrázolja. Összesen 12 spontán metafora alkotja az alkoncepcionális kategóriákat, melyeket a *'nem valódi'* (1), *'kétoldalúság'* (2), *'élettelen felület'* (3), '*függőség'* (4), valamint *'egyéni munka'* (5) forrásfogalmaival jelenítettük meg.

forrásfogalom	konceptuális alkategória	metafora
II. ambivalencia (N = 12)	**1. nem valódi**	két lábon járó kutya; madár; virág, eső nélkül; félig érett alma
	2. kétoldalúság	napsütés; igazi művész
	3. élettelen felület	digitális felületen való olvasás; média
	4. függőség	zenéről beszélni; puzzle; bumeráng; szélforgó

2. táblázat: Az „ambivalencia"' forrásfogalom tartománya (forrásfogalom, alkategóriák, metaforák)

A *'nem valódi'* (1) fogalmi tartomány metaforái egyedinek tarthatók abból a szempontból, hogy valamennyi kifejezés valamilyen élőlényre utal, ezen belül is két állat, két növény (*kutya, madár, virág, alma*) megnevezését használták a kutatási alanyok az online oktatás azon szegmensére, amely a valódi tanítási-tanulási folyamat mintegy utánzása, ugyanakkor hiánya.

Az online oktatás olyan, mint

- *„a két lábon járó kutya, mert nem csinálja jól, de már az is dicsérendő, hogy csinálja."*
- *„a madár, mert szép és meg tudod nézni, de megfogni nem tudod, mert elrepül."*
- *„félig érett alma, mert kívül szép, de belül éretlen."*
- *„virág eső nélkül."*

A kétpólusú, kétoldalú jelleget a második alkategóriák fogalmai hordozzák magukban (*'kétoldalúság'*), hiszen az online oktatás *„van, akinek jó és van, akit zavar"* (*napsütés*), *„egyszerre megosztja és összehozza az embereket"* (*igazi művész*).

Az 'élettelen felület' (3) forrásfogalma egyértelműen a technika és IKT-eszközhasználat, a digitális felületek személytelenségére fókuszál, melynek metaforái a *digitális felületen való olvasás* és a *média*. Mindkettő magyarázatában a valódi, kézzel fogható tárgyak nélkülözése, illetve az digitális kompetencia megléte vagy hiánya tapintható ki *(...mert nem vehetem a kezembe a könyvet, nem érzem az illatát, nem dőlhetek hátra a fotelben, nem lapozhatok előre, se vissza*"; *„mert van, aki ügyesen szelektál és remekül hasznosítja a szerzett ismereteket és sajnos van, akinek fölöslegesen működik, mert nem képes meglátni a lehetőségeket"* (*média*).

A *'függőség'* (4) tematikus csoportjába azon metaforák kerültek, melyek a helyzettel szembeni tehetetlenséget, a személyes kapcsolatok hiátusát emelik ki.

Az online oktatás olyan, mint….

- *„zenéről beszélni, mert azt inkább művelni kell!"*
- *„puzzle, most sok kis rész van, és csak lassan mutatkozik meg az egész kép."*
- *„a bumeráng, mert néha fejbevág.* 😉 *"*
- *„a szélforgó, mert várhatjuk a szelet."*

A legnagyobb elemszámmal (N = 19) alakítottuk ki a harmadik, egyben utolsó fő konceptuális forrásfogalmi tartományt, mely a **'nehézségek' (III.)** elnevezést kapta (3. táblázat). A kutatási minta válaszai alapján 38%-ban a kényszerűség (1), a támogatás hiánya, az akár ebből eredeztethető bizonytalanság (2) és eredménytelenség (3) alkategóriái eredeztethetők ebből a pedagógusi attitűdök kategorizálása során. Mindemellett ide sorolhatóak azon metaforák is, melyek a személyes kapcsolat hiányát (4) emelték ki, bár ez a gondolat már egy korábbi alkategória részelemeként szintén megjelent (lásd 2. számú táblázat: *'függőség'*).

forrásfogalom	konceptuális alkategória	metafora
III. nehézség (N = 19)	**1. kényszer**	a tűzoltók harca az ausztrál erdőtűzzel; mély víz (N = 2); ami veszélyhelyzetben használható
	2. bizonytalanság	labirintus; a kisgyerek első lépései; folyamatos bemutatóórát tartani a szülőknek; a világ; hasznos
	3. eredménytelenség	fából vaskarika; kézilabda-mérkőzés füves pályán; feneketlen kút; szénakazal; az iskola gyerekek nélkül; egy megoldás a kialakult helyzet kezelésére; a rendes oktatás
	4. személyes kapcsolat hiánya	fürdés ruhában; a rendes oktatás; részleges önfejlesztés

3. táblázat: A 'nehézség' forrásfogalom tartománya (forrásfogalom, alkategóriák, metaforák)

A *'kényszer'* (1) alkonceptuális tartományában 3 metafora a természet erejével szimbolizálta a tanítók attitűdjét, akik az online tanulást egy új és ismeretlen helyzetként élték meg, ám próbáltak „hirtelen megtanulni úszni" (*mély víz* N = 2) és *„kitartani"* (*a tűzoltók harca az ausztrál erdőtűzzel)*. Ettől függetlenül nem feltétlenül érezték „jó megoldásnak", de az adott helyzethez alkalmazkodtak, hiszen *„jelen helyzetben sem lehetséges olyan oktatási forma kialakítása, amely mindenkinek megfelelő lenne".*

A *mély víz* és *ami vészhelyzetben használható* metaforák magyarázatai szintén kombinálódnak egy következő alkategória tartalmi elemével, tekintve, hogy a magyarázatban kiemelik a „használható segítség nélkül" történő munkavégzés nehézségét, ami a bizonytalanság egyik faktora is lehet.

A Covid-19 koronavírus körülményei által generált digitális munkarendben történő oktatás egyik meghatározó tényezője volt a *'bizonytalanság'* (2), hiszen korábban még nem volt szükség egységesen erre a típusú tanulási-tanulási környezetre a köznevelésben. A tapasztalatlanság 2 metafora esetében merült fel (*kisgyerek első lépései*, a *világ*), de az időtényező kiszámíthatatlansága miatt ebbe a kategóriába került a *labirintus* (*„mert végeláthatatlan*") fogalma is. Az online óratartás személytelensége, ugyanakkor a kiszámíthatatlanság is jelen van az alábbi humoros tanítói véleményben: *„Az online oktatás olyan, mint folyamatos bemutató órát tartani a szülőknek, mert sose lehet tudni, hogy éppen ki fülel a háttérben."* Ugyanakkor a digitális lehetőségek hiánya is okozhat problémát a pedagógus és a diák számára (*„hasznos, de nem mindenki tudja megoldani, hogy elérhető legyen digitálisan"*).

Viszonylag nagy számú alkonceptuális tartományt alkotnak azon nézetek (N = 7), amelyek az online tanítás-tanulás helyzetét *'eredménytelennek'* (3) ítélték meg. Tartalmi és nyelvi szempontból is egyediek, ötletesek, ugyanakkor informatívak az alábbi spontán metaforák:

Az online oktatás olyan, mint

- *„fából vaskarika, mert pont a lényeg vész el, főleg alsó tagozaton."*
- *„kézilabda mérkőzés füves pályán, mert próbálkozunk, de a megfelelő körülmények hiányában nem tudjuk elérni a szokásos győzelmet."*
- *„feneketlen kút, mert zúdítjuk az ismereteket a gyerekekre, de – főleg alsóban – a szülőnek okozunk sok plusz gondot – de ebből sok mindent a végén nem tudunk profitálni."*
- *„szénakazal, mert egyelőre elveszik a lényeg és keressük a tűt a szénakazalban."*

A fennmaradó metaforákhoz csatolt magyarázatok szintén hasonló nézetekre utalnak, mivel *„elvész a lényeg (az alsó tagozatos diákokat nem lehet hosszú távon ilyen formában hatékonyan oktatni)", „… nem ez nem a leghatékonyabb tanulási módszer", „a fizikai jelenlét hiányzik".*

A **'nehézség'** forrásfogalmához tartozó utolsó konceptuális alkategória a tanítók és alsó tagozatos gyermekek számára legfontosabb tényezőre utal, ami a klasszikus, személyes jelenléttel történő oktatás során evidenciának számított. Bár alulreprezentált a *'személyes jelenlét hiányát'* (4) jelölő metaforák száma (N = 3), mégis a digitális munkarendben történő oktatás végére, a járvány csillapodásával tapasztalható volt az az általános vélemény, hogy a legnagyobb frusztrációt hosszú távon a találkozások korlátozása, a közös térben történő jelenlét és tanulás ellehetetlenülése okozta. Az említett véleményeket az alábbi metaforák jelentették a kutatásban:

Az online oktatás olyan, mint

- *„a fürdés ruhában, mert igaz, hogy vizesek leszünk, de a lényeg, a személyes kontaktus a vízzel nem történik meg."*
- *„a rendes oktatás, mert az online valós időben tartott órák ebben a helyzetben jól működnek, de a fizikai jelenlét hiányzik."*
- *„részleges önfejlesztés, mert hiányzik belőle az igazi személyes kapcsolat."*

A metaforavizsgálatban 49 tanító által megfogalmazott véleményt elemeztünk, ami az alsó tagozatos diákok online tanítása során szerzett tapasztalatokat jellemezte. Az 'online oktatás' fogalmára adott válaszok tükrözik a pedagógusok attitűdjét, reakcióját és érzelmeit, a tudatos és rejtett nézeteit, így komplex képet nyújthatnak a kvalitatív kutatás keretein belül. Az online oktatás fogalmi szerkezete alapján az online oktatás egyfajta ***lehetőség***, ugyanakkor ***ambivalens, tehát kétértelmű, kétségekkel*** teli szituáció, amely ***nehézségeket*** is feltételez.

Mint jellemzően a metaforakutatások esetében, jelen kvalitatív vizsgálat egyik nagy értéke, hogy a fenti értelmezések intuitív, perszonális jelleggel bírnak, nem feledve azt sem, hogy az elemzési folyamatban az elemző szubjektivitása is felfedezhető (Vámos, 2003).

Összegzés

Kisebb volumenű empirikus kutatásunk (N = 49) specifikuma, hogy célcsoportja a pedagógusok egy szűkebb csoportjára fókuszál; az általános iskola alsó tagozatán dolgozó tanítók attitűdjeit és vélekedését vizsgálja a pandémiás időszak alatti online oktatás tekintetében. A tanulmány további egyedi sajátossága, hogy kutatási módszerként a metaforavizsgálatot alkalmazza, melyen keresztül arra keres választ, hogy a megkérdezett tanítók hogyan viszonyultak a karanténidőszak (2020–21) alatti online oktatás kihívásaihoz. A kvalitatív elemzések legfőbb eredményei a következő három fő dimenzió kirajzolódását mutatják: I) lehetőség, II) ambivalencia és III) nehézség. Azaz a válaszadó alsó tagozatos osztályokban tanítók által megfogalmazott metaforák az online oktatási

tapasztalataikra vetítve azt üzenik, hogy számukra a pandémiás időszak alatti online oktatás számos új pedagógiai lehetőséget kínált, többek között módszertani, digitális írástudási ismereteiket illetően, azonban mindez ambivalens módon jelentkezett. Az újonnan szerzett ismeretek (pl. számos új digitális platform) és készségfejlesztés (digitális kompetenciák, problémamegoldó készség) mellett számos kihívással kellett megküzdeniük. Mindezen információk és eredmények segíthetnek további módszertani és társas kompetenciák fejlesztésére vonatkozó ajánlások kidolgozásában speciálisan az általános iskola 1–4. osztályában tanító pedagógusok számára.

Felhasznált irodalom

Armstrong, S. L., Davis, H. S. & Paulson E. J. (2011). The Subjectivity Problem: Improving Triangulation Approaches in Metaphor Analysis Studies. *International Journal of Qualitative Methods.* 10(2), pp. 151–163.

Bernhardt, R. & Szaszkó, R. (2021). Módszertani megoldások és lehetőségek a digitális tanrendben történő oktatás idején: Fókuszban az alsó tagozat. In R. Fodor, O. Karainé Gomocz, & Á. K. Miklós (szerk.), *Pedagógiai változások, a változás pedagógiája III.* (pp. 11–23). Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

Czifra, B. (szerk.). ELEMZÉS A digitális oktatás tapasztalatainak értékelése 2021. Állami Számvevőszék. EL-3206-007/2021.

Fekete T. & Porkoláb Á. (2020). Karanténpedagógia a magyar közoktatásban – A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól. *Iskolakultúra*, 30(9) pp. 96–112.

Furcsa, L. (2019). Tanári nézetek digitális kompetenciákról és szakmai fejlődéséről. *Létünk. 49*(2), 25–39.

Furcsa, L. & Kisné Bernhardt, R. (2020). Elixir highway code or mystery – teacher students' attitudes and beliefs about foreign language learning. In B. Varró & Á. Sebestyénné Kereszthidi (szerk.), *Testvérvárosi gondolatok a pedagógiáról* (91–101). Líceum Kiadó.

Hermann, Z. (2009). A tanítással kapcsolatos felfogás és a tanítási gyakorlat életkor szerinti különbségei nemzetközi összehasonlításban. In K. Fazekas (szerk.). *Oktatás és foglalkoztatás* (83–103). MTA Közgazdaságtudományi Intézet.

Józsa, K. & Pasztendorf, G. (2021). Az olvasástanítás eredményessége az iskola kezdő szakaszában a Covid19 időszaka alatt: a pedagógusok és a szülők megítélése. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat, (9)*2, 131–144.

Kertész, A. (2001). Nyelvészet és tudományelmélet. *Nyelvtudományi értelmezések.* 150. Akadémiai Kiadó.

Kisné Bernhardt, R., Furcsa, L., Sinka, A. & Szaszkó, R. (2021). Digitális pedagógiai tapasztalatok tanítóként: lehetőségek a karanténpedagógiában In T. Lengyelné Molnár (szerk.), *Agria Média 2020* (93–108). Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó.

Kovácsné Duró, A. (2021). Tanár szakos hallgatók offline és online órák. In R. Fodor, O. Karainé Gomocz, & Á. K. Miklós (szerk.), *Pedagógiai változások, a változás pedagógiája III.* (pp. 11–23). Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

Lannert, J., & Hartai, L. (2021). Médiaműveltség az iskolában. *Iskolakultúra, 31*(7-8), 3–27.

Magyar, Á., Badenszki, L. & Urbán, Á. (2021). Tanulási motiváció és attitűd a digitális oktatás idején. *Mester és tanítvány*, december, 74–80.

Magyarné Fazekas, Á. (2013). *Vizsgálatok 15-16 éves tanulók olvasási és médiahasználati szokásairól.* Doktori értekezés. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudományi Kutatások Program. Budapest.

Molnár, G., Hódi, Á., Ökördi, R. & Mokri, D. (2021). A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása 2–8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére az olvasásszövegértés, a matematika és a természettudományokterületén. *Iskolakultúra, 31*(2), 3–22.

N. Kollár, K. (2021). Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusoknézőpontjából. *Iskolakultúra, 31*(2), 23–53.

Oktatási Hivatal (2020). Az emberi erőforrások minisztere 3 /2020. (III. 14.) EMMI határozata tantermen kívüli, digitális munkarend bevezetéséről a köznevelési intézményekben.

Osváth A. & Papp Z. A. (2020). Digitális fordulat az oktatásban? A digitális távoktatás tapasztalatai, lehetséges következményei. In: Szabó-Tóth Kinga és Szepessy Péter (eds.) *Látlelet a járványhelyzetről.* Miskolc, Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Alkalmazott társadalomtudományi Intézet. pp. 179–204.

Szabó, Cs. M. (2021). 2020-as és a 2021-es online oktatás tapasztalatai tanulói szemmel. In R. Fodor, O. Karainé Gomocz, & Á. K. Miklós (szerk.), *Pedagógiai változások, a változás pedagógiája III.* (pp. 11–23). Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

Szaszkó, R. (2016). Online videók használata az osztályteremben, In Gy. Elekes (szerk.), *Gyakorlat az elméletben,* Székelyudvarhely.

Szőke, J. (2021). A formatív értékelés lehetőségeinek kiaknázása az online oktatásban In R. Fodor, O. Karainé Gomocz, & Á. K. Miklós (szerk.), *Pedagógiai változások, a változás pedagógiája III.* (pp. 11–23). Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

Szőke-Milinte, E. (2020). Tanulási motiváció – digitális tanulás. In. M. K. Juhász, J. Kaposi & E. Szőke-Milinte (szerk.), *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása,* Budapest.

Szülői összefogás és AHang (2020). *Szülői vélemény a digitális oktatásról. Szülői összefogás gyermekeink jövőjéért.* AHang; Budapest. (online) https://docs.google.com/document/ d/e/2PACX-1vSihd04xyu6HXWzZiwrwqjLYZQ9-Q_OMGRLa-hg7AEzaqm1Kn31

Trentinné Benkő, É. (2009). Az „ideális" kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In J. Kovács & É. Márkus É. (szerk.). *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás* (143–158). ELTE Eötvös Kiadó.

Vámos, Á. (2003). Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra, 13*(4), 109–112.

Subrt Péter: A szakmai együttműködés a pedagógusok véleményének tükrében

https://doi.org/10.46403/Reflexiok.2022.53

A SZAKMAI EGYÜTTMŰKÖDÉS A PEDAGÓGUSOK VÉLEMÉNYÉNEK TÜKRÉBEN

SUBRT PÉTER

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

A tanulmány egy kombinált paradigma szerint (Creswell, 2012) végzett kutatás második, kvalitatív szakaszának eredményeit mutatja be. A kutatások fókuszában pedagógusok közötti szakmai együttműködés vizsgálata állt. Az eredmények alapján kijelenthető, hogy a pedagógusok közötti szakmai együttműködés alkalmazásában a kezdő és a tapasztalt pedagógusok között nem tapasztalható jelentős különbség. A kezdő tanárok az oktatási tevékenységben gyakrabban alkalmazzák a szakmai együttműködést, a tapasztalt pedagógusok véleményében viszont koherensebben jelenik meg a fogalom. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a pedagógusok közötti szakmai együttműködés a tanári munka hatékonyságához nagymértékben hozzájárul és jövőben további kutatások tárgyát fogja képezni.

Kulcsszavak: szakmai együttműködés, tanári hatékonyság, kombinált paradigma

Bevezetés

A pedagóguskutatás legújabb területén, a tanárok gondolkodásának kutatásában is meghatározó jelentőséggel bír a szakmai együttműködés (Harris, 2002 idézi Lénárd et. al., 2020), amely a tudásbázis létrehozásában (Erickson et al., 2005 idézi Lénárd et al., 2020), a tanári tevékenység változatosabbá tételében segíti a pedagógust, valamint hozzájárul a pedagógusok közötti tudásmegosztás ösztönzéséhez is (Garet et al., 2001, idézi Lénárd et al., 2020). A kutatási célom fókuszában álló kérdések választ keresnek arra, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek a segítő, tanácsadó szerepükről a szakmai kapcsolatokban, hogyan látják az intézményen belüli oktatási tevékenységre vonatkozó szakmai együttműködést, mi a véleményük a pedagógusok közötti szakmai együttműködésről az intézményen belül, valamint az intézményen kívüli pedagógiai tevékenységben megjelenő szakmai kollaboráció területén.

Elméleti háttér

A pedagógusok közötti szakmai együttműködés fogalma az utóbbi évtizedekben számos változáson ment keresztül. Meghatározása folyamatosan bontakozott ki, és egyre sokszínűbbé, összetettebbé és szerteágazóvá vált. A fogalmat rövid időn belül árnyaltan írták le a szerzők (Little, 1990; Kelchtermans, 2006). Ezzel szemben megjelentek a kritikai hangok is, amelyek azt emelték ki, hogy számos értelmezése jelent meg a fogalomnak, így nincs egységes terminológiai kerete (Vangrieken, 2015).

A 80-as években erősödött fel az igény a tanárok közötti interakció, szakmai kapcsolatok koncepciójának kialakítására. Little (1990) a kollegiális kapcsolatok különböző szintjeiről beszélt, amelyek tartalmukban és formájukban különböznek. Az együttműködéssel kapcsolatban saját tapasztalatom is azt bizonyítja, hogy a mindennapi gyakorlatban leginkább a Little által meghatározott pedagógusok közötti kapcsolat dominál, azon belül is a mesélés és az ötletek keresése, habár fejlesztő hatású lenne az iskolára és a tanulók teljesítményére a szakmailag megalapozott, konkrét problémákra összpontosító, egymás szakmai tapasztalataira reflektáló szakmai együttműködés. A kollegiális kapcsolatnak egy másik aspektusa a kollegiális reflexió, amelynek a lényege, hogy a reflexiót végző személy önreflexió által nem csupán elemzi a saját tevékenységét, hanem a pedagógus kolléga tevékenységére is reflektál, amely végső soron visszahat a reflektáló egyénre is, aki ezáltal újraértékeli, javítja gyakorlatát (Mrázik, 2021).

Kelchermans (2006) már jobban összpontosít az együttműködés fogalmára, és azt vallja, hogy a kollegialitás kapcsolatát külön kell választani az együttműködés fogalmától. A kollegialitás a pedagógusok kapcsolatainak minőségére utal, és az együttműködés alatt szorosabb együttes tevékenységet értett. A két fogalom iskolai keretek között értelmezhető, amelyet az iskola szervezeti kontextusa és kulturális munkakörnyezete határoz meg. Emellett hangsúlyozta, hogy az együttműködés és az autonómia között kiegyensúlyozott viszonyra van szükség. Az iskolai közösségben a kollegialitásnak és az együttműködésnek fontos szerepet kell betöltenie, ami a tanulók tanulására, a pedagógusok fejlődésére és iskola fejlesztésére is hatással van. Még árnyaltabb teoretikus kereteit adják Vangrieken et al. (2015) a szakmai együttműködésnek, illetve meghatároznak olyan tényezőket, amelyek hatással vannak a szakmai együttműködés létrejöttére. Hangsúlyozzák, hogy a tanárok együttműködése továbbra is nehezen körülhatárolható fogalom, és számos értelmezésre ad lehetőséget.

A szakmai együttműködés fogalmat tágabb dimenzióban helyeztem el, helyét a szakirodalom alapján a szakmai fejlődés és a szakmai tanulás keretében értelmeztem. Az eredményes szakmai fejlődés olyan komplex tanulási folyamat, amely változást eredményez a pedagógiai tudásban és az oktatási tevékenységben. A szakmai fejlődés és tanulás értelmezésében előtérbe kerül, hogy melyek azok a pedagógiai

helyzetek, amelyek eredményesen megváltoztatják a pedagógusok tudását és oktatási tevékenységét (Guskey, 2002, Darling-Hammond et al., 2017, idézi Czető, 2020), illetve hatással vannak a tanárok munkahelyi közérzetére is. Ebben az összefüggésben a pedagógusok közötti szakmai együttműködésnek a szakirodalom kiemelt jelentőséget tulajdonít.

Módszertani háttér

A kutatásom módszertani hátterét a kombinált paradigma képezi (Creswell, 2012), amely lehetővé teszi a kutatásom fókuszpontjában megjelenő pedagógusok közötti szakmai együttműködés több perspektívából való vizsgálatát. Mindez szükséges ahhoz, hogy a pedagógusok véleményét értelmezve árnyaltabb képet kapjak arról, hogy a tanárok a szakmai együttműködés formáit milyen mértékben tartják fontosnak, és milyen gyakorisággal valósítják meg azokat a pedagógiai gyakorlatukban. Vizsgálatomban a Creswell-féle kombinált modellek közül a szekvenciális tervezés modelljét alkalmaztam. A modellben a módszerek eltérő fázisban követik egymást, illetve az almódszer és főmódszer szerint oszlanak meg (a Morse-jelölés szerint kvant → KVAL). Az almódszer kiszolgálja a főmódszert, a főmódszer a mélyebb megértést, az összefüggések feltárását teszi lehetővé (Sántha, 2015). Az almódszerem egy általam összeállított kérdőív, amelynek eredményei megalapozzák a kvalitatív vizsgálatot, a fotóinterjút (Sántha, 2015), melynek eredményeit a Mayring-féle kvalitatív tartalomelemzéssel tártam fel (Mayring, 2015).

Minta és mintavétel

A mintát kezdő és tapasztalt tanárok alkották (N = 582). A kezdő pedagógusok a pálya kezdetétől egészen öt év szakmai gyakorlattal rendelkeznek (N = 38). A tapasztalt pedagógus alatt a több mint öt év szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógusokat értettem (N = 544) (Berliner, 1996, idézi Falus, 2004). A kvantitatív vizsgálat során a mintavételhez a nem véletlenszerű szakértői mintavételi eljárást alkalmaztam (Csíkos, 2009). A Közép-Dunántúl és az Észak-Magyarország régióban található általános és középiskolai intézmények tanárai alkották a mintát. A mintát a kezdő pedagógustól a tapasztalt tanárokig, illetve a pedagóguskategóriák szerint a gyakornoktól a kutatótanár fokozatig dolgozó tanárok adták. Az intézmények igazgatóit a KIR-rendszer segítségével kerestem fel, és e-mailben küldtem el az online kérdőívemet. Megkértem őket, hogy az iskola pedagógusainak továbbítsák a kérdőívet. Az elemszám növelése érdekében egy hét elteltével ugyanazon intézmények igazgatóinak újra elküldtem a kérdőívet.

A Creswell-modell szerinti értelmező-szekvenciális modell második fázisát képező kvalitatív vizsgálatban hat tanár szerepelt, három kezdő és három tapasztalt pedagógus. Az elméleti-teoretikus stratégiai mintavételen belül a tipikus és az atipikus eseteket választottam a főmódszeremhez. A tipikus mintavétel intenzíven reprezentálja az adott jelenséget, a szokásos, nem kirívó pedagóguséletpálya-modelleket soroltam ebbe a csoportba. Az atipikus eseteknél az általánostól eltérő viselkedési jellemzőket, pedagóguséletpálya-modelleket vizsgálom, mivel ezáltal a problémát, a viselkedés okait alaposabban meg tudom érteni. Az atipikus eset felveti azt a kérdést, hogy mit tekintünk viszonyítási pontnak: az adott társadalmi normák által elfogadott jelenségeket (Sántha, 2006). Az interjúalanyokat az alábbi szempontsor alapján osztottam be a tipikus, illetve az atipikus vizsgálati csoportokba:

- Milyen végzettsége van a pedagógusnak?
- Hány év szakmai tapasztalattal rendelkezik?
- Van-e szakvizsgája?
- A pedagóguséletpálya-modell mely szakaszában van?
- Milyen munkakörben dolgozik?
- Van-e szakmai elismerése?
- Milyen egyéb szakmai tapasztalattal rendelkezik?

Eredmények

A kutatásom során vizsgáltam, hogy a pedagógusok közötti segítségnyújtásnak milyen pozitív, illetve gátló tényezői vannak, mivel a segítségnyújtás fontos része a pedagógusok szakmai együttműködésről vallott gondolkodásának. Azt találtam, hogy a legtöbb gátló tényezőt a pedagógusoknál az időhiány okozta, az adminisztratív feladatok és magas óraszámok miatt kevesebb idejük van egymás pedagógiai gyakorlatának segítésére, támogatására annak ellenére, hogy bevallásuk szerint a szakmai segítségnyújtás növeli többek között a szakmai motivációjukat, önbizalmukat, segíti az iskolai közösségbe való beilleszkedésüket.

A kutatásban a pedagógusok munkájával kapcsolatos szakmai visszajelzésre vonatkozóan az az eredmény született, hogy a pedagógusok a szakmai visszajelzéseket igénylik. Ritkán kapnak negatív vagy pozitív visszajelzést a kollégáiktól és az iskola vezetésétől. A pedagógusok a pedagógiai nehézségeikre, illetve sikereikre vonatkozó reflexióikat ritkán beszélik meg kollégáikkal, például a nevelési-oktatási problémáikat, illetve sikereiket, elért pedagógiai eredményeiket. Az oktatási tevékenységgel kapcsolatos szakmai együttműködés területén az interjúalanyok állításuk szerint egymás óráit ritkán látogatják, ennek formái leszűkülnek a mentor és mentorált, illetve évente pár alkalommal az iskolavezetés által látogatott tanórákra. Ennek okai közé tartozik, hogy

nem szeretnék kellemetlen helyzetbe hozni kollégájukat, illetve frusztrációt okoz számukra, ha más pedagógus megfigyeli a tanórájukat. Az óralátogatás utáni reflexiók pozitív hatással vannak a tanár oktatási-nevelési tevékenységére és annak felülvizsgálatára, illetve a pedagógus közérzetére.

A kutatásomból kiderült a szakmai vitával kapcsolatban, hogy az intézményen belül a pedagógusok szakmai kérdésekben leginkább a tanulók nevelésével kapcsolatban kezdeményeznek vitát. Alapvetően kerülik a szakmai vitát, mivel úgy feltételezik, hogy a pedagógusok kapcsolatára negatív hatással van, és feszültséget generál. Az iskolai jógyakorlatokba a mintában szereplő kezdő pedagógusok szükség szerint kapcsolódnak be, ezzel segítve a kollégájuk pedagógiai munkáját. A pedagógusok hasznosnak tartják szakmai fejlődésük szempontjából a jógyakorlatokat, ezek hatással vannak a pedagógusok kompetenciáinak fejlődésére, elmélyítik a szakmai együttműködést a pedagógusok között. A közoktatási intézményekkel való szakmai együttműködés megjelenik a pedagógusok véleményében, de nem hangsúlyos. Ennek ellenére a pedagógusok számos előnyét megjelölték az együttműködésnek, mint például a pozitív pedagógiai minták befogadását, más pedagógusok reflexióinak megismerését.

Az intézményen kívüli szakmai együttműködés esetében a pedagógiai munkát segítő szakmai szervezetek bevonását fontosnak vélik a pedagógusok, és leginkább abban az esetben működnek együtt, ha a pedagógiai probléma túlmutat a szakmai kompetenciájukon. A tapasztalt pedagógusok több tapasztalattal rendelkeznek az intézményen kívüli szakmai együttműködéssel kapcsolatban, de a tudásrendszerükben nem beágyazottan van jelen. A neveléstudományi kutatások szempontjából érdemes lenne feltárni, hogy miért kevésbé együttműködőek a középiskolai tanárok, mint az általános iskolai tanárok, ahogyan ez a szakirodalomban megjelenik (Helmek & Jäger, 2002; Kullmann, 2008, idézi Mora-Ruano et al., 2018). Továbbá érdekes lenne megnézni, hogy a tanárok közérzete, az iskolán belül a bizalom, a munkakörnyezet milyen hatással van a pedagógusok közötti szakmai együttműködésre. Fontos lenne azt is megvizsgálni, hogy az iskolai vezetőség milyen hatással van a pedagógusok szakmai együttműködésére. A tanárképzéssel foglalkozó szakemberek számára érdekes kutatási lehetőség lehet annak feltárása is, hogy mennyire függ össze a mentortanárral eltöltött idő és a gyakornoki időszak a kezdő tanárok szakmai együttműködésről való gondolkodásának mélységére.

Összegzés

A kutatásom fő célkitűzése volt a pedagógusok szakmai együttműködésről való véleményének feltárása a pedagóguskompetenciák tükrében. A pedagógusok közötti szakmai együttműködési formák alkalmazásának tekintetében a kezdő és a tapasztalt pedagógusok között jelentős különbséget nem tapasztaltam. Általában a tapasztalt pe-

dagógusok fontosabbnak vélik a szakmai együttműködést, és gyakrabban élnek ennek lehetőségével, illetve a nézetrendszerükben is koherensebben jelenik meg a terminológia. Az oktatási tevékenységhez kapcsolódóan azonban a kezdő tanárok tartják fontosabbnak a szakmai együttműködést, és gyakrabban is élnek vele. Mentortanárukkal a gyakornoki idő alatt gyakrabban működnek együtt, és annak lejárta után is bátrabban fordulnak kollégáikhoz szakmai segítség céljából. A pedagógusoknak munkájuk során is egyre összetettebb problémákat kell megoldaniuk, ezért a pedagóguséletpálya-modell alap-, bevezető és továbbképzési szakaszában is szükséges a szakmai együttműködésre nagyobb hangsúlyt fektetni. Remélem, hogy a kutatási eredményeim hozzájárulnak a pedagógusok közötti szakmai együttműködés jelentőségének mélyebb megértéséhez.

Felhasznált irodalom

Creswell, J. (2012. *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4thed.). Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.

Czető, K. (2020). Eredményesség és szakmai fejlődés. A tanári eredményesség modelljei és az eredményes szakmai fejlődést és tanulást támogató tanulási helyzetek megközelítései. *Neveléstudomány*, 1. 83–97.

Csíkos, Cs. (2009). *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Falus, I. (2004). Pedagógussá válás folyamata. *Pedagógusképzés*, 3. 359–374

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching*, 2. 151–182.

Kelchtermans G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 2. 220–237.

Lénárd, S., Kovács, I., Tóth-Pjeczka, K. & Urbán, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány*, 1. 46–61.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 4. 509–536.

Mayring, Ph. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Mora-Ruano, J. G., Gebhardt, M., & Wittmann, E. (2018). Teacher collaboration in German schools: do gender and school type influence the frequency of collaboration among teachers?. In *Frontiers in education.* Letöltés dátuma: 2020. 07. 11. Forrás: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00055/full

Mrázik, J. (2021). A kollegiális reflexió. In: Juhász Erika, Kozma Tamás és Tóth Péter (szerk.): *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korában. Héra Évkönyvek*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen–Budapest.

OECD (2017). Edication at Glanci. OECD Indicators. Letöltés dátuma: 2020. február 15. Forrás https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en

Sántha, K. (2006). *A mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt. E. (2015). Teacher collaboration: a systematic review. *Educational Research Review*, 17–40.

https://doi.org/10.46403/Reflexiok.2022.61

DILEMMÁK ÉS LEHETŐSÉGEK A MEGÚJULÓ TANÁRKÉPZÉSBEN

GORTVA JÁNOS

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium, Alapfokú Művészeti Iskola és Technikum

Túlzás nélkül állítható, hogy a magyar tanárképzés évtizedek óta az útkeresés fázisában van. Csak az elmúlt két évtizedet vizsgálva is legalább három eltérő struktúrájú tanárképzést látunk. Az is tény ugyanakkor, hogy a magyar tanárképzésnek olyan évszázados hagyományai vannak, amelyek sok tekintetben kiemelkedőek. A tanulmány arra keresi a választ, hogy milyen dilemmákkal néz szembe, s milyen lehetőségeket rejteget napjainkban a tanárképzés. Ehhez a szakirodalom áttekintésén túl dokumentumelemzést végzek, így a jogszabályi környezet feltárásán át mutatom be a problematikus, tisztázásra szoruló pontokat. A felmerülő kérdésekre ugyanakkor lehetséges válaszokat is igyekszem megfogalmazni, ezzel rámutatva néhány olyan irányra, amelyekkel a tanárképzés esetlegesen sikeresebbé tehető.

Kulcsszavak: tanárképzési reform, képzési kimeneti követelmények, szaktanárképzés, gyakorlóiskolák

Bevezetés

Azt már a tanulmány elején le kell szögezni, hogy a tanárképzés 2022 szeptemberétől bevezetendő modelljének kétségkívül vannak üdvözlendő elemei, és a szándékok, irányok többsége kiváló. Az új modell bevezetésének korai szakaszában azonban fel kell vetni olyan kérdéseket, amelyek segíthetik a bevezetést, a későbbi korrekciót és továbbfejlesztést. Ebben az írásban erre teszek kísérletet. Igyekszem ráirányítani a figyelmet az új rendszer erényei mellett azokra a pontokra, amelyek átgondolásra, javításra szorulnak, illetve olyan kérdésekre, amelyekben ma még nem látunk teljesen tisztán.

A felvetett problémák között egyszerű terminológiai zavar éppúgy megtalálható lesz, mint a komolyabb, jogi, kodifikációs jellegű kérdések.

Összességében arra törekszem, hogy olyan kérdésekre irányítsam rá a figyelmet, amelyek megoldásához, átgondolásához egyértelműen szakmai párbeszédre van szükség.

A tanárképzés helyzete és dilemmái

A hagyományosnak tekintett, a rendszerváltáskor működő (főiskolai és egyetemi szintű) tanárképzést a 2006-ban bevezetett, bolognai rendszerű, alapfokozatra épülő képzés váltotta fel, majd az osztatlan tanárképzés modellje következett 2013-tól, ahol – bár az általános és középiskolai képesítés ismét különvált – a tanári képesítés megszerzése továbbra is a mesterfokozat megszerzését jelenti, ami anyagi előnyökkel is jár(hat az életpálya bizonyos pontjain). A magyar tanárképzés dilemmái nem új keletűek, ahogyan arra Bárdos Jenő rámutat, a problémák és kérdések már a XIX. században is felmerültek, s ekkor Eötvös József, Trefort Ágoston és Kármán József részletesen tanulmányozták az európai modelleket, s létrehoztak egy korai magyar modellt, amely azonban egyértelmű válaszokat adott a dilemmákra (Bárdos, 2016). Falus Iván és Nagyné Fóris Katalin is kiemelik tanulmányukban, hogy a magyar pedagógusképzés másfél évszázados múltjában az elmélet és gyakorlat szintézisének mindig is nagy szerep jutott, s ebben a gyakorlóiskoláknak nagy szerepe van, azonban a gyakorlóiskolák működését meg kell újítani, s erősíteni kell azok szakmai fejlesztő iskolai jegyeit (Falus & Nagyné Fóris, 2021). Garbaczné Olasz Andrea és Szűcsné Hütter Eszter az iskola eredményességét vizsgálva is megállapítja, hogy a tanárképzésben a gyakorlóiskolai vezetőtanároknak a legkorszerűbb tudással rendelkező, mintaadó pedagógusoknak kell lenniük, hiszen az iskola megítélését nagyban befolyásolja az ott folyó pedagógiai munka színvonala (Garbaczné Olasz & Szűcsné Hütter, 2021). Eredményeik, gondolataik már csak azért is rendkívül fontosak, mert az új tanárképzési modell egyik kardinális kérdése éppen a gyakorlóiskolák léte, szerepe. A megújuló tanárképzésnek válaszolnia kell a kor kihívásaira és a hallgatói igényekre egyaránt. Ahogyan arra Orgoványi-Gajdos Judit & Zagyváné Szűcs Ida is rámutatnak tanulmányukban, a hazai és nemzetközi kutatások egyaránt azt mutatják, hogy a tanárképzésben részt vevő hallgatók és a kezdő tanárok alapvetően elégedetlenek a képzéssel, és ennek hátterében a képzőintézmény és a gyakorlóhely elégtelen kapcsolata húzódik meg (Orgoványi-Gajdos & Zagyváné Szűcs, 2021). Bárhogyan is alakul tehát a tanárképzés rendszere, a gyakorlóiskolák és partnerintézmények, valamint a képzőintézmény (egyetem) közötti kapcsolatot, az együttműködés hatékonyságát javítani kell, ennek hiányában a tanárképzés hatékonysága nem fog érdemben változni. Ez tehát az egyik dilemma, amire feltétlenül választ kell adni: Lehet-e, s ha igen, hogyan lehet javítani a gyakorlati helyszínek és a képzőintézmények közötti kapcsolaton, ezáltal a képzés minőségén? Ebben óriási szerepe lehet a Tanárképző Központoknak, Pedagógusképző Központoknak, amelyek tevékenysége igen sokrétű az adminisztratív, képzésszervezési jellegű feladatoktól egészen a tantárgy-pedagógiai fejlesztésekig, illetve a hallgatókkal és partnerintézményekkel való kommunikációig (Ütőné Visi, 2015). A tanárképző intézeteknek és az egyetemi képzéssel párhuzamosan folyó, de kiemelt szerepű tanárképzésnek van hagyománya Magyarországon, hiszen egy évszázaddal korábban, 1924-ben már

külön törvényben rendezték a területtel kapcsolatos kérdéseket, s ez a rendszer egészen 1948-ig létezett is (Pukánszky, 2014). Kérdés, hogy a pedagógusképző központok ma hogyan tudnak reagálni a változásokra, hogyan tudják a működésüket még hatékonyabbá tenni.

A tanárképzésnek választ kellene adnia arra is, hogy milyen tanárszerepben gondolkodik, milyen tanárképet kíván a következő évtizedekben a magyar társadalomban kialakítani. Nem szabad elfelejteni, hogy a ma hallgatója a következő évtizedek tanára. S mint ilyen, a következő néhány generáció szemléletmódjának, gondolkodásának egyik formálója. Mindaz, amit képvisel, amit tesz és amit a világról gondol, önmagán túl, akár évtizedeken túl hathat. Bárdos Jenő pesszimistán jegyzi meg, hogy a tudós tanár alakja szinte eltűnt, a tanárság jórészt elveszítette (valódi) értelmiségi státuszát (Bárdos, 2015). E sorok szerzője osztja Bárdos Jenő gondolatait, s többek között arra is keresi a választ a tanulmányban, hogy a megújuló tanárképzés hogyan viszonyul a tudós tanár szerepéhez. A tudós tanár képének felidézésekor nem szabad elfelejtenünk azonban azt sem, hogy a tudás és a tudós fogalma napjainkban átalakult. A tudós ma már mást jelent: jelenti egyrészt azt a személyt, aki leggyorsabban képes alkalmazkodni a változáshoz és újratermelni a tudást, másrészt azt is látni kell, hogy egyre inkább leszűkül az a terület, amelynek egy tudós valóban igazán komoly művelője tud lenni (Csepeli, Molnár, & Szűts, 2021).

Szintén megfontolandó Fábián Gyöngyi azon vélekedése, amely szerint a pedagógusképzésben hangsúlyos szerepet kellene szánni a mentális egészségvédelem technikáinak, hiszen a tanár nagy pszichikai megterhelésnek van kitéve. Úgy tűnik azonban, hogy ezek az elemek rendre kimaradnak vagy csupán halványan jelennek meg a pedagógusképzési programokban (Fábián, 2021). Az is fontos kérdés tehát, hogy az új rendszer előrelépést tud-e tenni abban a tekintetben, hogy a képzésből kikerülő tanárokat a pályán tartsa, s segítse őket a fizikai és mentális egészségük minél jobb megőrzésében.

Az osztatlan tanárképzést számos kritika érte az elmúlt években, így a megújítása elkerülhetetlen. A témával foglalkozó szerzők számos problémára ráirányították a figyelmet, így például Falus Iván és Gortva János is, ezen problémák megismétlésére itt most nincs mód és szükség sem (Falus, 2020; Gortva, 2021).

A tanárképzés új modelljéről

Tanulmányom ezen részében a tanárképzés új modelljéről osztok meg néhány gondolatot, amelyeket a gyakorlat oldaláról leghasznosabbnak ítélek. Az új tanárképzési modell nyolc képzőhely összefogásával került kidolgozásra, s ennek számos előnyét láthatjuk is benne. Növekszik a gyakorlatok száma, s elosztása egyenletesebbé válik, a hallgatók iskolai jelenléte folyamatos lesz a képzés során (kormany.hu, 2021).

Kiemelten fontos, hogy a képzés teljes egészében iskolaközelivé válik, hiszen a hallgatók már az első félévtől részt vehetnek az iskolai életben. A modell jól kipróbált, hiszen például az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen kísérleti jelleggel már több éve folyik egy olyan program, amelynek keretében a hallgatók a képzés elejétől a végéig folyamatosan jelen vannak a köznevelés rendszerében (Pajtókné Tari, 2020). Az új tanárképzési rendszerben ez már kreditet érő, a képzés szerves részét képező elemként jelenik meg, ennek nyilvánvaló előnyei vannak, s reménykedhetünk abban, hogy erősíteni fogja az új tanárgenerációk szakmai elhivatottságát, ehhez azonban szükséges, hogy a felsőoktatási intézmény, a gyakorlóiskola és a partneriskola minden eddiginél szorosabb, valódi partneri viszonyban működjön.

Kifejezetten előnyös az is, hogy a képzési idő lerövidült, 10 félévessé vált (283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet, 2021). Ezáltal szinte biztosan vonzóbbá válik a képzés, hiszen a 12 féléves középiskolai tanárképzés aránytalanul hosszú volt. A tanulmány további szakaszában azonban fel fogom hívni a figyelmet egy ezzel kapcsolatos ellentmondásra is. Ma ugyanis kérdésesnek tűnik, hogy a technikailag és tartalmában lerövidült képzés érdemben, az iskolai gyakorlatban is rövidülést jelent-e majd. A kétségkívül jó kezdeményezés szempontjából ugyanis döntő kérdés az, hogy a gyakorlatban mire is lesz elegendő egy, az új osztatlan tanárképzésben szerzett tanári diploma. Ezzel kapcsolatban több kétely is megfogalmazható.

A képzési és kimeneti követelmények (közismert, a tanárképzésben használt nevén: KKK) egyik nagy erőssége, hogy a tanári szakok általános követelményeként az attitűdök és képességek között is feltűnik a digitális pedagógia eszközei iránti nyitottság, illetve a digitális eszközök ismerete és tudatos használata. S ugyanezen tevékenységekben a diákok segítése (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet, 2021). A digitális pedagógia jelentőségére a COVID-világjárvány egyértelműen rámutatott, ez tehát egy pozitív eleme a KKK-nak. Nem szabad azonban elfelejtkezni arról, hogy az új típusú didaktika, Szűts Zoltánt idézve a Didaktika 2.0 számos kihívást tartogat, hiszen a tanulói célközönség rendkívül heterogén, s az információs műveltség nagyon különböző fokán áll (Szűts, 2020; Homoki & Nyitrai 2022). Nincs ez máshogyan a ma tanulóival, a holnap (tanár szakos hallgatóival), azaz a jövő tanáraival sem. Rendkívül fontos tehát, hogy a képzőintézmények komolyan vegyék a KKK ezen elvárását, s olyan tudást tudjanak átadni, amely a digitális pedagógia egyik nagy kihívását is kezelni képes. Szűts rámutat, hogy a digitális pedagógia rendkívül eszközfüggő, s ki van téve az elavulásnak is (Szűts, 2020). A tanárképzésnek tehát olyan digitális írástudást kell adnia, olyan attitűdöt kell kialakítania, amelyben belsővé váló alapelvárás a folyamatos önképzés, az ismeretek megújítása és szinten tartása. Ez viszont a képzők és a képzőintézmények szempontjából is egy fontos feltétel meglétét jelenti: a képzőintézményeknek, azaz az egyetemeknek, a gyakorlóiskoláknak és a partnerintézményeknek is folyamatosan rendelkeznie kell a legkorszerűbb technikai eszközökkel, szoftverekkel

és az azok megfelelő használatához szükséges tudással is. Ez pedig nem kis mértékben pénzkérdés is, hiszen a folyamatos infrastruktúra-fejlesztés és a gyorsan változó digitális trendek követése igen költséges.

A képzés új elemeként jelenik meg az úgynevezett szaktanárképzés, amelynek ugyanakkor a feltételrendszere hiányosnak tűnik. Ez a posztgraduális képzési szint 2 féléves képzést jelent, amelynek a KKK-ját a 64/2021. (XII. 29.) ITM rendelet 7. melléklete iktatta be az EMMI rendeletébe (64/2021. (XII.29.) ITM rendelet 7. melléklet, 2021). Ez a képzéstípus számos kérdést felvet, bizonyos szempontból pedig megkérdőjelezi az új típusú tanárképzés egységességének gondolatát, illetve rámutat egy kodifikációs problémára.

Egy mindenképpen üdvözlendő újítás a természettudomány-környezettan szakos tanár szak megjelenése (283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet, 2021), ugyanakkor a gyakorlat oldaláról ez is jónéhány kérdést felvet, mert értelmezésem szerint tartalmában némileg eltér a korábbi hasonló elnevezésű szaktól. Ezekkel együtt is értékes kezdeményezésről van szó, de a következő években bizonyosan választ kell adni ezekre a kérdésekre ahhoz, hogy az új tanár szak életképes legyen.

Felmerülő kérdések és lehetséges válaszok

Írásom következő részében az eddigiekből következő kérdéseket, tanárképzőként felmerülő dilemmákat vetek fel, a teljességre törekvés igénye nélkül. Teljességre már csak azért sem törekedhetek, mert természetesen minden tanárképző a saját tapasztalatából kiinduló, abban érlelődő kérdéseket vetné fel az új képzési rendszer kapcsán. Kérdésfeltevéseimmel a cél sokkal inkább egy közös gondolkodás elindítása, mintsem az új rendszer kritikája. A most kidolgozott modell erényeit elismerve kell felvetni a kérdéseket, hogy a gyakorlatban, a megvalósítás során minél jobb eredményeket érhessünk el. Az itt felmerülő kérdésekre természetesen választ is próbálok adni, ahol csak lehetséges, de ez sem haladhatja meg a gondolatkísérlet szintjét.

1. Mi a rendszerben a gyakorlóiskolák szerepe?
   A gyakorlóintézmények, azaz a felsőoktatási intézmények fenntartásában működő köznevelési intézmények az osztatlan tanárszakok KKK-jában egyetlen ponton, a 8-9. félévben kerülnek említésre, s ott is csupán vagylagosan, a partnerintézmények mellett (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet, 2021). Megkerülhetetlen a kérdés, hogy a gyakorlóiskoláknak milyen szerepe lesz a tanárképzés új modelljében, s milyen ráhatása lesz a felsőoktatási intézménynek a tőle független, csupán a gyakorlati helyszínt biztosító partnerintézményre. Többen rámutattak arra, hogy a gyakorlóiskolák szerepe kiemelten fontos, egyfajta modellként működnek, ráadásul jelentős, másfél évszázados hagyományuk van a magyar ok-

tatási rendszerben (például: Falus & Nagyné Fóris, 2021; Garbaczné Olasz & Szűcsné Hütter, 2021; Bárdos, 2016; Pukánszky, 2014). Emellett Bárdos Jenő rámutat arra, hogy már korábban is létezett olyan modell (a veszprémi), amely kényszerűségből nem gyakorlóiskolával dolgozott, s bár ennek voltak előnyei is, igen jelentős terhet rótt a modell az intézményre. Ráadásul egy idő után elveszítette a képzőintézmény azt a kontrollt, hogy a mentorpedagógusok képzésében, felkészítésében kizárólagosságot élvezett (Bárdos, 2016). Nagyon fontos kérdés tehát a tanárképzés sikeressége szempontjából, hogy hogyan tudják az egyetemek megvalósítani a partnerintézményekkel való együttműködést, a mentorpedagógusok felkészítését, szupervízióját: a tanárképzés minőségi kontrollját. Nahalka István a szakképzésről ír ugyan, amikor felveti annak kérdését, hogy hogyan válik a képző szakember olyan tudás birtokosává, amelyet azután be tud vinni a rendszerbe, gondolatai mégis megfontolandóak ezen a ponton. Nézete szerint a képzők képzése fontos, az, hogy a képzők olyan tanulószervezet részei legyenek, amelyben a tevékenységet folyamatosan monitorozzák, és az innováció központi szerepet foglal el a mindennapjaikban (Nahalka, 2019). Az új tanárképzés egyik nagy kihívása éppen ez lesz: biztosítani azt, hogy a partnerintézményekben dolgozó képzők folyamatosan motiváltak, innovatívak és reflektívek legyenek. Kétségtelen tény, hogy a gyakorlóiskolákat sok kritika éri, érheti amiatt, hogy bizonyos szempontból zártak, védettek, ahhoz azonban nem férhet kétség, hogy a pedagógiai innovációban mindig élen jártak, igyekeztek a treforti értelemben mintaiskolává lenni. Az új képzésben ennek a mintaiskolai szerepnek a partnerintézményeknek is meg kell(ene) felelniük. Ehhez pedig folyamatos szakmai támogatás és együttműködés kellene. Voltaképpen a szakmai fejlesztő iskolává válás útjára kellene lépnie mindegyik partnerintézménynek.

2. Milyenek a természettudomány-környezettan szakos tanár lehetőségei az oktatási rendszerben?

   A természettudomány-környezettan szakos tanár egy fontos és üdítőnek ható újításnak tűnik, hiszen az integrált természettudomány tárgy megjelenése miatt igen nagy szükség van a speciális tudással bíró szakemberekre. Ugyanakkor óhatatlanul feltűnik a kormányrendelet tanulmányozása közben, hogy ez az egyetlen olyan tanár szak, amely önmagában is eredményezhet tanári végzettséget, azaz nem lehet mellette szakpár (283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet, 2021). Ennek persze egyértelmű a magyarázata: voltaképpen több természettudomány területét tanulja a hallgató, többféle tudás birtokosává válik, ez pedig időigényes, tantervileg nehezen összehangolható egy további szakkal. Ugyanakkor az iskola világa szempontjából később kardinális kérdéssé válik: lesz-e elegendő órája? Ez még akkor is kérdés, ha a KKK szerint fizikát, kémiát és biológiát is

taníthat az alapfokú oktatásban (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet, 2021). Megkerülhetetlen a kérdés, hogy milyen szintű versenyhátrányba kerül – ha kerül – azon kollégákkal szemben, akik az általa is tanítható természettudományos szakok valamelyike mellett további szakkal is rendelkeznek.

3. Egységes, osztatlan-e valójában az új tanárképzés?
A kérdésre látszólag rendkívül egyszerű válaszolni, hiszen jogszabályban rögzítetten így épül fel a tanárképzés új rendszere (283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet, 2021). A képet azonban erősen árnyalja a szaktanári képzés létrejötte s annak helye a rendszerben, ami egyelőre – legalábbis e sorok szerzőjének – még messze nem egyértelmű. Az új szaktanári szakok a tanár szakokra épülően, posztgraduálisan szerezhetők meg. A diplomát szerző szaktanárt e végzettség arra jogosítja, hogy 11. és 12. évfolyamon fakultációt tartson, és emelt szintű érettségire készítse fel a diákjait (64/2021. (XII.29.) ITM rendelet 7. melléklet, 2021). Felmerül a kérdés, hogy egységes-e ebben az esetben a tanárképzés. A 11–12. évfolyamon emelt szintű oktatásra ezek szerint csak az lehetne jogosult, aki e posztgraduális képzést elvégzi. Azaz nem valósul meg az a cél, hogy a köznevelés 5–12. évfolyamig terjedő teljes rendszerében egységes végzettséggel taníthassanak a tanárok. Ugyanakkor a rendelet 4/C § (1) bekezdése kimondja, hogy a 3. melléklet szerinti közismereti tanár szak és az új szaktanár szak a munkakör betöltése szempontjából azonosak (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet, 2021). Ekkor viszont felmerül, hogy ezzel lényegében kiüresedik az új szaktanárképzés.

Emellett az új képzéstípus elnevezése alapvetően zavart okozhat a közbeszédben és a szakmai körökben is. Eleddig a szaktanár kifejezés azon pedagógusokat jelentette, akik a felső tagozattól, azaz 5. osztálytól kezdve szaktárgyat tanítottak tanári képzettségük birtokában. Ez az elnevezés mostantól azonban új tartalmat, egy külön képzettséget jelöl. Felmerül a kérdés: hogyan kell tehát a jövőben helyesen megnevezni az eddigi szaktanárokat? Különösen jogos ez a kérdés akkor, amikor a tanár szakok KKK-ja, maga a jogszabály is következetlenül tartalmazza ezt a kifejezést, mivel szaktanári munkát és feladatokat említ (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet, 1. melléklet 2021). Mindezt úgy, hogy a szaktanár már egy új szakképzettség megnevezése.

Emellett az új szaktanárképzés sokkal inkább tűnik egy 60 kredites szakirányú továbbképzésnek, mintsem új szakképzettséget adó képzésnek. Voltaképpen ezáltal a tanárképzés újfent háromosztatúvá válik, mint korábban a bolognai típusú tanárképzésben. Ausztriában ma is az a modell működik, mint egykor itthon. A tanárképzés első lépése a BA-fokozat megszerzése, ezt követi a tanári MA, majd következik a tanártovábbképzések rendszere (Nádudvari, 2020). A szaktanárképzés egyfajta harmadik pillérként ékelődik be. A tanár-

képzés után következik, de a tanártovábbképzéstől elkülönül. Szerepe hosszú távon még nehezen értelmezhető. Ugyanakkor a jelenlegi rövid ciklusú tanárképzés helyét is átveszi, hiszen az általános iskolai tanári végzettséggel rendelkező tanárok számára ez jelenti a középiskolai tanárrá válás lehetőségét (64/2021. (XII.29.) ITM rendelet 7. melléklet, 2021). Ez viszont ellentmondásosnak tűnik: Aki régebbi típusú általános iskolai tanári végzettséggel rendelkezik – legyen az főiskolai szintű vagy osztatlan képzésben szerzett MA –, az ezáltal szaktanárrá válhat, s jogosulttá válik a fakultációk tartására és az emelt szintű érettségire való felkészítésre. Aki viszont az új, 2022-től induló osztatlan tanárképzésben szerez diplomát, annak ezt a szaktanárképzést nem kell elvégeznie ehhez, hiszen végzettsége egyenértékű a szaktanári képzéssel. A 10 féléves közismereti tanárszakos képzés követelményeinél ugyanakkor nem nevesítik a fakultációk tartásának jogát, csak a szaktanári képzés esetében. Tehát a jogszabály kodifikációs szempontból pontatlannak tűnik. S ez később, az iskolai gyakorlatban még problémákat okozhat, amikor az intézményvezetőnek meg kell vizsgálnia, hogy a tantárgyfelosztása összhangban áll-e a kollégák végzettségével.

Ráadásul e képzettség megszerzése adott esetben nemcsak a szándék hiányából eredően maradhat el, hanem anyagi okokból is.

4. A szaktanári képzéssel kapcsolatban felmerülő további kérdések:
Az újonnan megjelenő szaktanári képzéssel kapcsolatban az eddigieken túl is felmerül néhány kérdés.

Ilyen kérdés például, hogy miért csak egyszakos képzésben indulnak a szaktanári szakok. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy egy kétszakos tanárképzésben diplomát szerzett tanár csak úgy válhat mindkét szakjának szaktanárává, ha összességében további 4 félévet tanul. Ez ismét anyagi kérdés. Nem világos, hogy mi motiválhatja az új szaktanárképzés elvégzésére azokat, akiknek a végzettsége a rendelet erejénél fogva – munkakör betöltése szempontjából – azonos azzal, de elnevezése más.

Szintén érdekes, hogy a szaktanári képzések között nem szerepel természettudomány-környezettan szaktanára képzés. Azaz a korábban üdvözlendőnek nevezett természettudomány-környezettan szakos tanár képzettség zsákutcának tűnik abban az értelemben, hogy az ezt megszerző tanár sosem lehet szaktanár. Képzettsége ugyanis –értelmezésem szerint – nem felel meg egyik szaktanári képzés bementi követelményeinek sem (64/2021. (XII.29.) ITM rendelet 7. melléklet, 2021).

Sajátos kérdést vet fel továbbá, hogy a szaktanári képzettség jár-e bármilyen előnnyel a pedagógus előmenetele szempontjából. Szakvizsgának minősül-e,

feltétele-e bármilyen további előrelépésnek stb.? Egyszerűbben: miért, milyen formában éri meg a pedagógusnak, ha az új képzés szerinti szaktanárrá válik a 10 féléves, közismereti tanárképzés után? Végzettségi szintje ugyanúgy MA, mint korábban, tehát voltaképpen úgy tűnik, ténylegesen csak egy – egyébként értékes és hasznos – pedagógus-továbbképzésen vett részt, ami megújította módszertani tudását. Ehhez azonban feltehetően elég lenne egy szakirányú továbbképzés is. Még inkább elképzelhető, hogy a szaktanárképzés tulajdonképpen csak a már általános iskolai tanári végzettséggel rendelkezők számára kialakított képzés szintjén marad, azaz a jelenleg is létező rövid ciklusú tanárképzés új neve lesz. Ekkor viszont értelmetlen, hogy középiskolai tanítás helyett miért nevesíti konkrétan a fakultációkon való tanításra való jogosultságot a rendelet. Sőt, nincs különösebb haszna az új elnevezésnek sem.

5. Doktori képzés a tanárképzés után?
   Egyre gyakoribb jelenség, hogy a fiatal pedagógusok doktori képzésben folytatják a tanulmányaikat a diplomaszerzést követően. Erre az új típusú tanárképzés lehetőséget is ad, hiszen a KKK egyértelműen megnevezi, hogy a tanulmányok doktori képzésben történő folytatására való felkészítés is célja a képzésnek (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet, 2021). A kérdés viszont más szempontból rendkívül érdekes: ha valaki doktori képzésbe kezd, akkor előfordulhat, hogy doktoranduszként, de akár frissen doktoráltként is taníthat az új típusú szaktanárképzésben. Abban a képzésben, amibe ő maga nem nyerhetne felvételt. Nem nyerhetne felvételt, hiszen nem rendelkezik – köznevelési gyakorlat hiányában – Pedagógus I. fokozattal, ami a szaktanárképzés bementi követelménye. Szintén sajátos a szakképzésben oktatóként dolgozó pedagógusok helyzete, akik alapesetben mentesülnek az életpályamodell szerinti kötelező minősítés alól, de 2020 óta lehetőségük van címzetes Pedagógus I. fokozat megszerzésére (326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet, 2020). Úgy tűnik, hogy a jelen szabályozás szerint nekik kötelezővé válik a minősítésben való részvétel, ha tanulmányaikat a szaktanári képzésben kívánják folytatni, hiszen ez bemeneti feltétel.

   A szaktanári képzettség megszerzésének kérdése a doktori képzés szempontjából azért is érdekes, mert a szaktanár szakok esetében szintén szerepel a célok között a doktori képzésben való továbbtanulásra való felkészítés (64/2021. (XII.29.) ITM rendelet 7. melléklet, 2021). Ez a kitétel teszi viszont indokolttá a kérdést: Milyen doktori képzésben? A kétféle tanári képzettség azonosságát a rendelet kimondja, tehát ugyanabba a doktori képzésbe nyernek felvételt? Netán ez egyfajta lehetőség a neveléstudományi területen a kétféle doktori képzés nemzetközi gyakorlatának meghonosítására? A kétféle doktori fokozat különbségeiről: legegyszerűbben fogalmazva a különbség abban ra-

gadható meg, hogy a PhD elméletibb, az Ed. D. fokozat pedig gyakorlatibb (Bárdos, 2011).

Az osztatlan képzésben végzett hallgató esetében az út egyenes lenne a PhD felé (elmélet), míg a szaktanár képesítéssel, azaz már gyakorlattal rendelkező, a gyakorlatból érkező (szak)tanár esetében egy gyakorlatorientáltabb, módszertani/tantárgy-pedagógiai kérdések felé nyitottabb Ed. D. fokozat (gyakorlat) megszerzésének lehetősége is felmerülhet. Lehetséges, hogy akár ez is a megújuló tanárképzés eredménye lehet? A kérdés persze provokatív gondolatkísérlet.

Összegzés

Tanulmányomban áttekintettem az évtizedek óta útkereső, de nagy hagyományokkal bíró s bizonyos szempontból unicumnak számító magyar tanárképzésnek a legújabb reformját érintő kérdéseket. Párhuzamosan végeztem a vonatkozó jogszabályok alapulvételével dokumentumelemzést, illetve szakirodalmi áttekintést, valamint tettem fel a tanárképzés gyakorlatából származó kérdéseket. Megkíséreltem a felmerülő kérdésekre választ is adni, mindezt annak tudatában, hogy azok természetesen nem kizárólagosak, csupán lehetséges válaszok.

Kérdéseimet annak reményében tettem fel, hogy az új tanárképzési rendszer finomhangolásához, szakmai párbeszéd kibontakozásához nyújthatnak inspirációt.

Felhasznált irodalom

283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet. (2021). Letöltés dátuma: 2022. 03. 25., forrás: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200283.kor

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet. (2020). Letöltés dátuma: 2022. 03. 25., forrás: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor

64/2021. (XII.29.) ITM rendelet 7. melléklet. (2021). Letöltés dátuma: 2022. 03. 25., forrás: https://magyarkozlony.hu/hivatalos-lapok/kGuU9ZowiFcEdMPkxoU361c5c88177d73/dokumentumok/964e34ef0c85696fb2a7bd2f9583a63579805664/letoltes

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet. (2021). Letöltés dátuma: 2021. 03. 25., forrás: 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet

Bárdos, J. (2011). Miért nincs Magyarországon pedagógia doktori (Ed.D.) fokozat? . *Pedagógusképzés, 1-2*, 39–46. doi:https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.1-2.03

Bárdos, J. (2015). A tanári lét dimenziói, különös tekintettel a tudós tanárokra. *Pedagógusképzés*, 47–68. doi:https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2014-2015.03

Bárdos, J. (2016). Eltűnő nyelvtanárképzéseink nyomában: Szeged: 1963-1968; Veszprém: 1990-2010. *Modern Nyelvoktatás, 1-2.*, 92–104. Letöltés dátuma: 2022. március 25., forrás: http://epa.oszk.hu/03100/03139/00030/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatas_2016_1-2_092-104.pdf

Csepeli, G., Molnár, G., & Szűts, Z. (2021). Mi a tudás, ki a tudós? *Szabad Piac, 2*, 7–12.

Fábián, G. (2021). *A modern (nyelv)tanárszerep hazai aspektusairól.* Veszprém: Pannon Egyetem. Letöltés dátuma: 2022. 03. 25., forrás: https://konyvtar.uni-pannon.hu/images/docman-files/efop343/e-jegyzetek/Fabian_Gyongyi_A_modern_nyelvtanarszerep_hazai_aspektusairol.pdf

Falus, I. (2020). A tanárképzési reform logikája. *Taní-tani Online*. Letöltés dátuma: 2022. 03. 25., forrás: http://www.tani-tani.info/a_tanarkepzesi_reform_logikaja

Falus, I., & Nagyné Fóris, K. (2021). A gyakorlótól... In I. Falus, & I. Szűcs (szerk.), *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig* (old.: 13–15). Eger: Líceum Kiadó. doi:https://doi.org/10.46403/Agyakorlotol.2021.13

Garbaczné Olasz, A., & Szűcsné Hütter, E. (2021). Az iskola színvonala, eredményessége, vonzereje. In *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig* (old.: 115–156). Eger: Líceum Kiadó. doi:https://doi.org/10.46403/Agyakorlotol.2021.115

Gortva, J. (2021). Gondolatok a tanárképzési reformról. *Taní-tani Online*. Letöltés dátuma: 2022. 03. 25., forrás: http://www.tani-tani.info/gondolatok_a_tanarkepzesi_reformrol

Homoki, E., & Nyitrai , L. (2022). The Teaching Dimension of Digital Education due to COVID-19 in the Light of a Survey in Hungary. *ACTA EDUCATIONIS GENERALIS, 12*. doi:https://www.sciendo.com/article/10.2478/atd-2022-0011

Nádudvari, G. (2020). Az ausztriai tanártovábbképzés helyzete a 21. század tízes éveiben. *Pedagógusképzés, 1-2*, 26–44. doi:https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.1-2

Nahalka, I. (2019). Három pedagógiai szakmai kérdésről – a szakképzés átalakításának tükrében. *Új Pedagógiai Szemle, 7-8*, 5–19.

Orgoványi-Gajdos, J., & Zagyváné Szűcs, I. (2021). A tanárképzés fejlesztendő területei a képző intézmények szakmai együttműködésének fényében. In T. Lengyelné Molnár (szerk.), *Agria Média 2020 : „Az oktatás digitális átállása korunk pedagógiai forradalma”* (old.: 50–68). Eger: Líceum Kiadó. doi:https://doi.org/10.17048/AM.2020.50

Pajtókné Tari, I. (2020). A pedagógusképzés megújítása az Eszterházy Károly Egyetemen a Komplex Alapprogram tükrében. Letöltés dátuma: 2022. 03. 25., forrás: https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/31-kiadvany-2020/1295-2020-dr-pajtokne-dr-tari-ilona-a-pedagoguskepzes-megujitasa-az-eszterhazy-karoly-egyetemen-a-komplex-alapprogram-tuekreben

Pukánszky, B. (2014). A tanárképzés történeti hagyományai Magyarországon. In M. Deák, J. Erostyák, F. Fischer, Z. Gerner, & J. Kaposi (szerk.), *A tanárképzés jövőjéről* (old.: 103–128). Pécs: OFI-PTE.

Szűts, Z. (2020). *A digitális pedagógia elmélete.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Több gyakorlat a tanárképzésben, vonzóbbá válhat a pedagógusi pálya. (2021). kormany.hu. Letöltés dátuma: 2022. 03. 25., forrás: https://kormany.hu/hirek/tobb-gyakorlat-a-tanarkepzesben-vonzobba-valhat-a-pedagogusi-palya

Ütőné Visi, J. (2015). Megújuló hagyományok- tanárképző központ az Eszterházy Károly Főiskolán. In K. Károly, & I. Perjés (szerk.), *Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből* (old.: 176–182). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

https://doi.org/10.46403/Reflexiok.2022.73

A PROBLÉMAMEGOLDÓ GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE A TANÍTÓKÉPZÉSBEN A SAMR-MODELL SEGÍTSÉGÉVEL

PETZNÉ DR. TÓTH SZILVIA – PÁPAI BERNADETT – REIDER JÓZSEF

Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar
Természettudományi Tantárgy-pedagógiai Tanszék

Előző cikkünkben a kor kihívásait jártuk körbe, és bemutattuk, hogy milyen válaszokat adtunk rájuk a győri tanítóképzésben a matematika, informatika és természettudományos tárgyak tanításakor. Most ezt a folyamatot folytatjuk úgy, hogy az új neveléstudományi, oktatásmódszertani problémákra igyekszünk megoldásokat találni a tanítóképzésben. Ebben a cikkben azt mutatjuk meg, hogy hogyan lehet összekapcsolni a különböző módszereket, tantárgyakat az ismeretszerzés komplexitását felfedeztetve. A 21. században felnővő generáció ismeretszerzésének folyamata megváltozik, a szemléltetés és IKT lehetőségeinek összekapcsolására mutatunk példákat az online tanulás és az osztálytermi gyakorlatok keretein belül az újnak tekinthető SAMR-modell segítségével.

Kulcsszavak: tanítóképzés, SAMR-modell, módszerek, problémamagoldó gondolkodás, digitalizáció

Elmélet

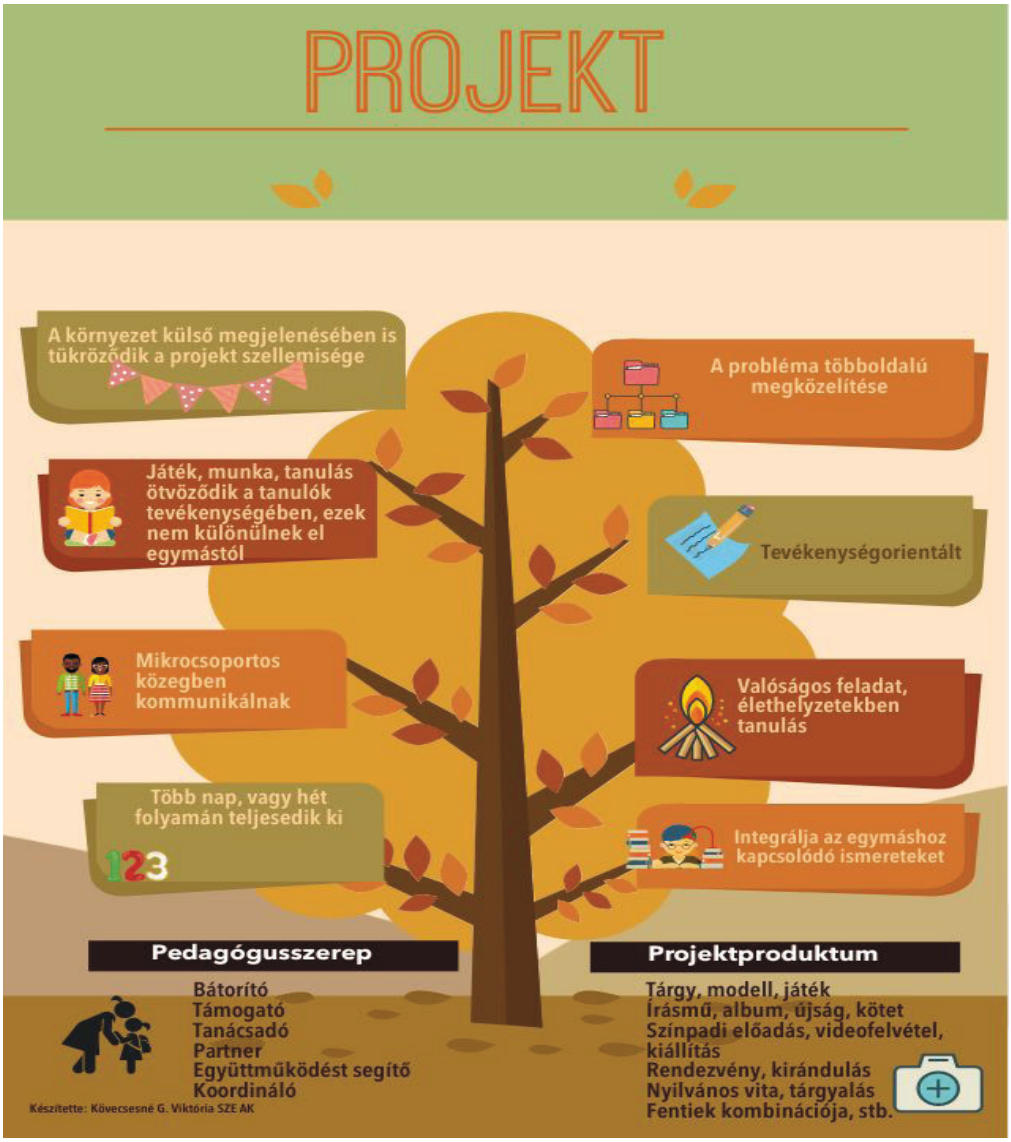
A mai világban nélkülözhetetlen, hogy a gyors változásokhoz alkalmazkodni képes embereket neveljünk. Létfontosságú, hogy ne csak elméleti ismereteket tanítsunk, hanem olyan mögöttes tudásuk legyen a diákoknak, amely bármelyik helyzetben előhívható, módosítható. Mindez azért szükséges, mert a World Economic Forum (2016) jelentése szerint az iskolát most kezdő diákok 65%-a jelenleg még nem létező munkát fog vállalni. Milyen ismeretekre, tudásra van szüksége a jövő generációjának? Az egyik legfontosabb, hogy a kulcskompetenciákat mindenképpen fejleszteni kell, melyek közül az egyik a problémamegoldó kompetencia. Hagyományos és digitális környezetben is fejleszthetők ezek a kompetenciák, de mindenképpen követni kell az oktatási rendszerben bekövetkezett változásokat, továbbá a világgazdaság általi követelményeket. Sokan támogatják, sokan ellenzik a technikai eszközök használatát, de fontosságát az OECD legújabb projektje (The Future of Education and Skills 2030 project) is mutatja (OECD, 2018). Az oktatással kapcsolatos javaslatait a projektnek alább olvashatjuk:

- a személyre szabott oktatási környezet,
- a különböző tanulási tapasztalatok összekapacsolása,
- az együttműködésen alapuló tanulás,
- az olvasás és matematika szerepének változása,
- a technikai műveltség fontossága.

Ezek alapján elmondható, hogy szerteágazó tudásra van szükség, melyben nélkülözhetetlen a tudás létrehozását támogató képességek, transzverzális képességek fejlesztése, az önálló tanulásra való törekvés, az önszabályozás, a kreativitás, a kritikai gondolkodás, az élethosszig tartó tanulásra való igény. De mindez nem valósulhat meg sikeresen a pozitív attitűd nélkül (Molnár et al., 2019). Az attitűd megváltoztatása alapvető fontosságú, főleg az olyan tantárgyak oktatása során, mint a matematika és a természettudományok, amelyek nem tartoznak a kedvenc tantárgyak közé. Fejlesztésük és a szemlélet-, attitűdformálás kiemelt fontosságú ezeken a területeken. Éppen ezért írásunk kiemeli az oktatás legfontosabb pilléreit, majd megvizsgálja, hogy hogyan valósulhat meg a problémamegoldó és algoritmikus gondolkodás fejlesztése.

Az oktatás alappillérei

A digitális korban számos tényező alkotja az oktatás alappilléreit, melyeket a tanulási-tanítási folyamatban és annak oktatásmódszertanában figyelembe kell vennünk. Ilyen pillérek az egyénhez igazodó oktatás, a kooperatív, együttműködésen alapuló tanulás. Továbbá a projekteken alapuló, problémamegoldó gondolkodást fejlesztő oktatás és a mai korban elengedhetetlen digitális oktatás eszközrendszere kreatív, adekvát alkalmazásának megismertetése a tanító szakos hallgatókkal. Ezeket a módszertani elemeket nem külön-külön, hanem holisztikus módon kell kezelni és a képzésbe illeszteni. Törekvéseinknek jó megvalósulási módja lehet a projektmódszer. A nem hagyományos, frontális munkaformák elhagyásával, átalakításával képessé válhatnak a diákok, hallgatók gondolataikat jobban kifejezni, véleményüket elmondani. Egy-egy projekt segítségével szemléltethetünk, bevihetünk az órákra társadalmi folyamatokat, problémákat, melyek megoldását, ötletek gyűjtését várhatjuk a hallgatóktól. Legtöbbször ezek a problémák nyitott végű kérdések segítségével valósíthatók meg. A projektmódszer szemléltetésére jó az 1. ábra, amelyben az is látszik, hogy a személyiségformálás is megvalósítható a segítségével (Kövecsesné, 2021).



1. ábra: Projektmódszer (Kövecsesné, 2021)

Tekintsük át a problémamegoldó és algoritmikus gondolkodás mibenlétét, majd utána a SAMR-modell bemutatása következik, amely segítségével példát adunk arra, hogy mindezt ötvözve hogyan lehet megvalósítani a fejlesztést a tanító szakos hallgatók körében.

Problémamegoldó gondolkodás

A problémamegoldó gondolkodás tartalmi szabályozása a NAT-ban is megjelenik. A fejlesztési területekre vonatkozó rendelkezéseket az 5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet tartalmazza. Ebben szerepel az aktív tanulás, amely a tanulónak a tanulási tevékenységekben történő részvételét hangsúlyozza. „A tanulási tevékenység legfőbb célja olyan tanulói kompetenciák fejlesztése, amelyek lehetővé teszik az ismereteknek különböző helyzetekben történő kreatív alkalmazását. A tevékenységekre épülő tanulásszervezési formák segítik a tanulót a tanulási eredmények által kijelölt ismeretek megszerzésében, és ezen keresztül a kompetenciák fejlesztésében. Lehetőség szerint ki kell használni a tanulás társas természetéből adódó előnyöket, a differenciált egyéni munka adta lehetőségeket. Segíteni kell a párban vagy csoportban végzett felfedező, tevékeny és jól szervezett, együttműködésen alapuló tanulást.” „A pedagógus a probléma-megoldási és a jelenségértelmezési folyamatot – a tanuló szükségleteinek megfelelően – közvetett, illetve közvetlen eszközökkel segíti. (…) A pedagógus együttműködik más tantárgyakat tanító pedagógusokkal azért, hogy a tanulóknak lehetőségük legyen a tanórákon vagy a témahetek, tematikus hetek, projektnapok, (…) alkalmával a tantárgyak szervezett, összefüggő, illetve kapcsolódó tartalmainak integrálására.” (5/2020. [I. 31.] Kormányrendelet)

Mind az oktatási szakemberek, mind a laikusok egyetértenek abban, hogy a problémamegoldó képességek fejlesztése az iskolának fontos feladata. Így nézzük meg Pólya György felosztása nyomán a problémamegoldás fázisait. A későbbi példák során ezeket a lépéseket integráljuk be az új modellel megadott feladatokba. Pólya György a feladatmegoldások problémáját elsősorban a gyakorlat oldaláról közelíti meg, s támpontokat ad a megoldás menetéhez. Az ő nevéhez köthető a problémamegoldás fázisainak a következő felosztása.

1. A probléma felismerése és megértése. Itt olyan kérdésekre érdemes kitérni, hogy mit keresünk, mi van megadva.
2. A probléma megfogalmazása és a tervkészítés során fel kell fedeztetni, hogy a hallgatók, diákok találkoztak-e már a feladattal. Esetleg át tudnák-e fogalmazni a feladatot, felhasználtak-e minden szükséges adatot?
3. A terv végrehajtásakor ellenőrizni kell minden lépést.
4. A megoldás vizsgálata arra terjed ki, hogy ellenőrizzük az eredményt, megvizsgáljuk, hogy más úton is eljuthatunk-e oda. (Pólya, 1985)

Fontos, hogy az oktatás során a kreatív gondolkodás, kritikai gondolkodás, problémamegoldó gondolkodás mint egymásra épülő hierarchikus rendszernek minden elemét fejlesszük. Ehhez az új technológiák adta lehetőségeket is fel kell használni a régi módszerek mellett. Ahhoz, hogy egy ember a problémát meg tudja oldani, képesnek kell

lennie az összefüggések, kapcsolatok átlátására, a helyes következtetések feltárására, rendszerezésére. De szükség van a problémamegoldás után a kapott hibák, ellentmondások feltárására, azonosítására és saját munkánkra, eredményeinkre való reflektálásra is.

Algoritmikus gondolkodás fejlesztése

„A tanításban törekedni kell arra, hogy a különböző tárgyak keretében elsajátított gondolkodási sémák algoritmus-rendszerré szerveződjenek" (Szántó, 2002). A mindennapi életünkben is lépten-nyomon jelen vannak az algoritmusok, melyek stabilitást jelentenek számunkra. Legyen ez egy reggeli ébredés utáni cselekvéssorozat, vagy a kereszteződésen való átkelés, vagy akár a süteménysütés közben a recept sorrendjének nyomon követése. Az algoritmusok lépéseinek követése önfegyelmet igényel. Az egyes összetettebb lépéseket elemeire kell bontani a megoldáshoz vezető út során. Ezeket az elemi lépéseket kell más-más probléma esetén felhasználni, módosítani, alakítani, hogy újra segítséget adjanak. Gondoljunk csak egy matematikai feladat megoldására, egy egyenlet levezetésére: biztonságot a megoldás során a megoldási lépések ismerete ad.

Az oktatás során inkább a tartalomspecifikus, egyes tantárgyakhoz, témakörökhöz, feladatokhoz tartozó sémák kialakítása zajlik, de ahhoz, hogy az életben megállják a helyüket a diákok, azt kell megismerniük, hogy egy bizonyos problémához ők maguk hogyan tudnak algoritmusokat létrehozni a már meglévő tudásuk által. Fontos, hogy a tartalomspecifikus sémák kialakítása során szert tegyenek a gyerekek az önálló, kreatív gondolkodásra, mely során akár a helyes utat végigjárva ők maguk is kialakíthatnak újabb és újabb algoritmusokat, sémákat.

Az algoritmikus gondolkodás szintjeit a következőkben lehet meghatározni, illetve kapcsolni más gondolkodási módokhoz:

1. szint
Alkalmazás esetén: amikor az emlékezetből csupán elő kell hívni azt a meghatározott eljárást, amelynek segítségével a tanuló úrrá lesz az adott problémán.

2. szint
Az algoritmus megalkotása, vagyis az a folyamat, amelyben a lépéseket igyekszünk felismertetni, a szabályokat, általánosításokat kezdjük kialakítani; alapjaiban induktív gondolkodást igényel.

3. szint
Az algoritmusok felkutatására, kiválasztására irányuló tudatos törekvés. Újabb hasonló esetben egészében vagy kissé módosított formában – adott probléma megoldásakor – felidézi, követi, használja.

4. szint

Az algoritmus módosítása: az algoritmusok hatékony, rugalmas átalakítása, egybefűzése. Az alapalgoritmusból új eljárásmód kialakítása. (Szántó, 2002)

Ezeknek a lépéseknek a segítségével az általános iskolában végig tudjuk követni a stratégiai szinteket, amelyek a következők:

elemi műveletek → feladatmegoldó rutinok → eljárások → problémamegoldási stratégiák

Az algoritmikus gondolkodásra nevelés célja, hogy rugalmas gondolkodást alakítson ki, a gyerekekben tudatosuljon, hogy a mindennapi problémák megoldására vannak kész, alkalmazható eljárások. Ez az algoritmikus gondolkodásra nevelés már kisgyermekkorban és az óvodáskorban elkezdődik, például a le- és felöltözésnél vagy az óvodában egy kézműves foglalkozás során, amikor a kisgyermeknek azokat a lépéseket kell követnie, amelyeket az óvónő mutat. Természetesen minden probléma esetén előfordul, hogy újjá kell alkotni az algoritmust, mindig lehet tökéletesíteni, egyszerűsíteni, optimalizálni. Általában a nyitott végű kérdések, problémák során tudjuk a gyerekeket olyan helyzet elé állítani, ahol akár egyénileg, akár csoportosan továbbfejleszthetik a meglévő sémákat, de mindig fontos, hogy kapcsolni tudják a már meglévő ismeretekhez az újonnan tanultakat.

Fontos az algoritmikus gondolkodás fejlesztése, de akár egy matematika feladat vagy programozási feladat során, hogy tudatosítsuk a gyerekekben, hogy a megoldáshoz több út is vezet. A folyamat során hasonlítsuk össze a lehetséges utakat az alkalmazott eljárás célszerűsége szempontjából is, és válasszuk ki a számunkra legmegfelelőbbnek tartottat! Azt is szükséges tudatosítani diákjainkban, hallgatóinkban, hogy a feladatmegoldások, problémamegoldások során a tévedés lehetősége is része a folyamatnak. Ha egy rossz irányt talál, és végigviszi a feladatot, a cél az, hogy rájöjjön, és a megfelelő következtetéseket levonja. A hibázásból is sokat tanulhat a tanuló. Éppen ezért az algoritmikus gondolkodás fejlesztésének első lépése a tudatos, tervező magatartás kialakítása, a probléma megértése, megfogalmazása, majd a megoldási lépések megkeresése. Mindehhez megfelelő mennyiségű időre van szükségük gondolataik rendezésére (Szántó, 2002).

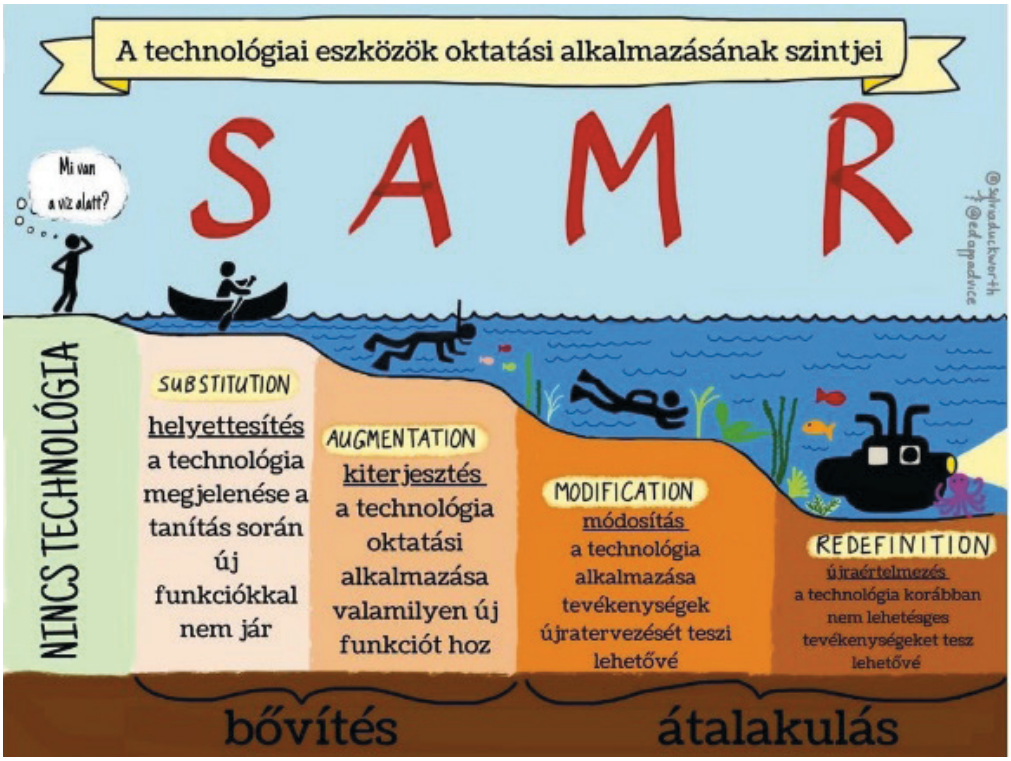
A tanár szerepe is fontos ebben a típusú oktatási folyamatban. Nem annyira a frontális oktatás, hanem a háttérbe húzódó, a hibás gondolatmenetet javító, tutori szerepkör válik elsődlegessé.

Az algoritmikus gondolkodás fejlesztéséhez olyan utakat kell választani, amelyekkel felkelthetjük a diákok, hallgatók figyelmét. Manapság számos lehetőségünk van erre, az információs-kommunikációs technológiák (a továbbiakban: IKT) is segítségünkre vannak. Adhatunk olyan feladatot, problémát, amelynek az interneten tudnak utánanézni és adatokat gyűjteni, de a programozáson alapuló programok is nagyban

segíthetik az algoritmikus gondolkodás fejlődését. A LEGO Education programozható robotja, a Bee-bot és a hozzá hasonló padlórobotok vagy interneten elérhető applikációk idősebb és fiatalabb korosztályban is érdekesek lehetnek. Mindegyikhez adhatunk nyitott végű kérdéseket problémafelvetésként, miközben olyan témákat is megvitathatunk, mint a környezetvédelem vagy akár a közlekedés és még számos fontos téma.

SAMR-modell leírása

Egy viszonylag újnak számító módszer a Ruben R. Puentedura által kidolgozott SAMR-modell (Puentedura, 2013). Ez a módszer az új technológiák, az IKT segítségével bővíti vagy éppen átalakítja az oktatás folyamatát. Ez egy olyan modell, amely során láthatóvá válik a technológia tanulásra gyakorolt hatása. Négy különálló lépést tesz lehetővé mindez, ahogy a 2. ábrán is látszik.



2. ábra: Galambos, A. (2020). A technológiai eszközök oktatási alkalmazásának szintjei: SAMR-modell [Magyar nyelvű átdolgozott ábra]. Újpedagógia Kft.

Ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk erről a modellről, nézzünk példákat a SAMR-modell alapján végrehajtható tevékenységekre (Wolfné, 2017):

S – Helyettesítés (substitution)

A technológia egy hagyományos eljárást helyettesít az oktatás gyakorlatában anélkül, hogy lényeges változás jönne létre. Ilyen tevékenység lehet a tanítóképzésben egy óravázlat táblára írása helyett a kivetítés prezentáció formájában, online teszt vagy egy e-könyvként feltöltött tankönyv.

A – Kiterjesztés (augmentation)

A technológia alkalmazása plusz lehetőséget, funkciót jelent a korábbi gyakorlathoz képest, de lényegében a hagyományos módszertani környezet a jellemző. Ez például előfordulhat, ha egy online teszt kitöltésekor a hallgatók azonnali visszajelzést kapnak a teljesítményéről a tanártól vagy társaitól, például digitális eszköz használatával, és látják, hogy a válaszaik helyesek voltak-e. Ez a fajta visszajelzés plusz motivációt jelenthet a számukra, mert megerősítést kapnak tudásukról és hiányosságaikról. Ehhez kapcsolódó alkalmazások például a teljesség igénye nélkül a Tankocka, Quizizz, Kahoot.

M – Módosítás (modification)

A technológiával segített pedagógiai átalakulás első lépése, amelynek során a tanulói feladatokat, tevékenységeket a pedagógusok a korszerű lehetőségek szerint módosítják. A 21. századi kompetenciák felhasználása ebben a részben már erősen megjelenik. Egy projektfeladat feldolgozásában gondolkodva: az a feladat, hogy a diákok, hallgatók csoportokban dolgozzanak, együtt szerkesszenek egy online dokumentumot, keressenek információt, és együtt gondolkodva hozzák létre a produktumot. Fontos képességkomponensek, az online kollaboráció, kooperáció is fejleszthető ezzel a szinttel.

R – Újraértelmezés (redefinition)

A tanári munka, a tevékenységek újragondolása, újraértelmezése, amelynek során a tanulók számára olyan kreatív, alkotó feladatokat és megoldandó problémákat tervezhetnek, amelyekre korábban nem volt lehetőség. Ekkor már nagyobb léptékű problémákon is gondolkodhatnak a hallgatók. Több tudományterület – például a matematika és természettudományok – integrált oktatása is megvalósítható. Legyen ez a probléma a lakóhelyünket is érintő valós problémák megoldásába való bekapcsolódás! A tanító szakos hallgatók számára a későbbi hivatásukra való felkészülés során fontos lehet, hogy képesek legyenek egy-egy problémához applikációk készítésére vagy épp virtuálisvalóság-alkalmazás létrehozására. Ehhez kapcsolódóan workshopokat szervezünk ebben a témában kompetens szakemberek bevonásával.
A SAMR-modell a Bloom-féle taxonómiával is kapcsolatba hozható. Az első két szint (helyettesítés és kiterjesztés) során az emlékezés, értelmezés, felhasználás szinteket erősíthetjük, míg a magasabb két szintnek (módosítás, újraértelmezés) az elemzés, értékelés, alkotás elemeket feleltethetjük meg.

Ebből az összegzésből is látható, hogy széleskörűen alkalmazható ez a modell. A következőben már megvalósított példákon keresztül mutatjuk be, hogy hogyan lehet a tantárgyak integrált oktatását megvalósítani a SAMR-modellen belül az IKT-eszközök segítségével.

Példák az új típusú oktatás bevezetési lehetőségeire

SAMR-modell alkalmazása a problémamegoldás fejlesztésében hagyományos feladatban

Gyakran alkalmazzuk a hallgatóknál azt a módszert, amelyben az elméleti tananyagot az online térbe helyezzük át, vagy kutatómunkát kell végezniük egy adott témában, és utána kapnak feladatokat, amiről beadandót kell készíteniük. Az alább látható feladat a függvényszerű gondolkodás fejlesztésére irányul a problémamegoldás fejlesztésén belül, amely a környezetvédelem témájához kapcsolódik. A hallgatókkal elvégeztetve egy matematika módszertani órán láthatják, hogy a matematikát ők is hogyan vihetik be más tantárgyak oktatásába és fordítva, a későbbi hivatásuk során. Az egyes feladatrészeknél feltüntettük, hogy a SAMR-modell alapján melyik fázisba tartozik.

Feladat leírása:

1. Nézzetek utána az interneten a különböző fák életkorának, továbbá annak, hogy mennyi oxigént termelnek! Készítsetek belőle csapatokban prezentációt! (*helyettesítés, kiterjesztés*)
2. Oldjuk meg a következő feladatokat!

Érdekesség: Egy 100 éves bükkfa kb. 24 m magas, és a koronája 12 m átmérőjű. Nagyjából 600 000 levele van. Naponta mintegy 13 kg oxigént termel, ami körülbelül 10 embernek lenne elég egy napra.

Ifj. Greiner Lajos már 1896-ban táblázatba gyűjtötte a bükkfák átlagos adatait. A táblázatban láthatjátok a kerekített adatokat (3. táblázat).

1. Rajzold meg, milyen vastag lehet a fa törzse 30, 50, 80 éves korában! Használhatsz csomagolópapírt vagy valamilyen más nagyobb papírt.
2. Készíts grafikont a fák átlagos magasságáról!
3. A táblázat alapján számítsd ki, mekkora lehet az öreg bükkfa 35 éves korában, 65 éves korában!
4. Hány, az öreg bükkfához hasonló bükkfa termelhetné meg az egynapi oxigént az évfolyamnak?

Megoldási segédlet: (Ezt a b. feladatrésznél hallgatók keressék ki a megtalált táblázat alapján!)

Kor (év)	30	40	50	50	70	80	90	100	110	120
Átmérő (cm)	11	16	20	23	26	29	31	33	34	36
Magasság (m)	9	11,5	14	16	19	20	22,5	24	25	26,5

Ennek az összetett feladatnak a megoldását úgy is el lehet képzelni a hallgatóknál, hogy nem papíralapon készítik a grafikont, hanem Excelben. Ekkor függvényillesztéssel az életkorokhoz tartozó famagasságot is becsülni tudják, ezzel gyakorolva a behelyettesítést. (*módosítás, újraértelmezés*)

f. Bükk szálerdő.

Kor	Törzs			Fa-tömeg	Folyó-	Átlag-	Átlagos készlet	Használati százalék	Kor
	Átmérő	magasság	szám		növedék				
év	centiméter	méter	drb. kat holdanként	kat. holdanként töm. köbméter					év
III. Termőhely									
10	.	.	.	5	.	0.50	.	.	10
15	4.3	.	.	11	.	.	.	.	15
20	6.5	.	.	19	1.40	0.95	.	.	20
25	8.8	.	.	31	.	.	.	.	25
30	11.1	8.8	1139	46	2.70	1.53	.	.	30
35	13.4	10.1	953	65	.	.	.	.	35
40	15.8	11.4	786	84	3.80	2.10	.	.	40
45	17.7	12.6	670	101	.	.	.	.	45
50	19.7	13.9	568	118	3.40	2.36	.	.	50
55	21.5	15.0	497	132	.	.	.	.	55
60	23.4	16.2	436	146	2.80	2.43	57.9	0.0420	60
65	24.8	17.2	393	158	.	.	.	.	65
70	26.3	18.3	352	170	2.40	2.43	72.2	0.0336	70
75	27.6	19.2	320	180	.	.	.	.	75
80	28.9	20.2	292	189	1.90	2.36	85.7	0.0276	80
85	30.4	21.3	271	197	.	.	.	.	85
90	31.0	22.4	251	204	1.50	2.27	98.0	0.0231	90
95	31.5	23.2	239	211	.	.	.	.	95
100	32.9	24.0	225	217	1.30	2.17	109.3	0.0198	100
105	33.5	27.6	220	222	.	.	.	.	105
110	34.2	25.3	208	226	0.90	2.05	119.6	0.0172	110
115	34.8	25.9	205	230	.	.	.	.	115
120	35.5	26.6	196	234	0.80	1.95	128.8	0.0151	120
125	35.9	27.1	195	238	.	.	.	.	125
130	36.3	27.6	188	241	0.70	1.85	137.2	0.0135	130

44

1. táblázat: Bükkfa adatai (Bükk)

Problémamegoldó és algoritmikus gondolkodás fejlesztése padlórobotok segítségével

Az oktatási robotok a kiterjesztés (egy problémát a robotok segítségével oldunk meg), a módosítás (a csoportmunka segítségével együttműködési képességet fejleszthetünk) és az átértelmezés (kreatív, alkotó feladatok jelenhetnek meg) szintjeinek elérését is lehetővé teszik átgondolt, tudatos pedagógia és módszertan alkalmazásával, miközben a problémamegoldást is fejlesztjük. Nyílt végű feladatok és a robotok programozásának segítségével a megoldáshoz egyéni utak hozhatók létre. Valós problémák modellezésén keresztül a problémaalapú feladatmegoldás fejleszthető. Az IKT-eszközöket is fel lehet használni a szemléltetéshez, például a Genial.ly programban lehet a méhecskéket mozgatni, és az interaktív táblán is megoldhatják a gyerekek a feladatokat.

Erre láthatunk alább példát:

A fenntarthatóság témahétre készült hulladékgazdálkodás, szelektív hulladékgyűjtés témát feldolgozó órát mutatjuk be példaként:

Ráhangolás: Beszélgetés a gyerekekkel a hulladékokról, keletkezésükről, feldolgozásukról.

Jelentésteremtés: Ki tudja, hogy a szelektív hulladékgyűjtésnél melyik színű kukába mit kell dobni? (Kutatómunka tablet segítségével) (3. ábra) Az alábbi kép csak példa. Lehet, hogy a diákok másfajta hulladékcsoportosítást találnak. Ekkor el lehet beszélgetni arról, hogy miért lehet, hogy többféle csoportosítás van.



3. ábra: Hulladéktípusok (Szelektív tárolók)

Feladat: Segíts a méhecskének elvinni a szemetet a megfelelő helyre! (Gyurmaragasztóval ragaszd fel a méhecskére az adott képet, és vidd a kukához!) Tervezz és hajtsd végre a próbaútvonalat!

Reflektálás: Találd meg a legrövidebb utat a kukákhoz! (4. ábra)



4. ábra: Padlórobotos foglalkozás (Saját kép)

A probléma felismerése és megértése során térünk ki arra, hogy a fenntarthatóságról, a hulladékok útjáról és feldolgozási módjairól beszéljünk! A probléma megfogalmazása és a tervkészítés során fel kell a méhecskét a megfelelő helyre juttatni az előzetes ismeretek alapján. A terv végrehajtásakor, amikor a tanuló a kis robotot beprogramozza, és kipróbálja az útvonalat, akkor ellenőrzi a lépéseit. A reflektáló feladat segítségével megvizsgálja, hogy jól dolgozott-e, és más szempontok alapján más utat keres.

Összegzés

Az oktatás a 21. században a tanulás elősegítését kell hogy jelentse, amelyben a tanulók aktív résztvevői a kollaboratív tudásépítésnek, képesek kell hogy legyenek modellezni saját világukat a technológia lehetőségeinek újragondolásával, kreatív alkotási folyamaton keresztül értelmezve saját elgondolásaikat. Ezt a folyamatot kell a tanítóképzésben elősegítenünk, hogy a felnövekvő generáció számára az iskolákban megszerzett tudás az életben hasznosítható legyen. Az új technológiák nem helyettesíthetik teljes mértékben az oktatót, tanárt, hanem egy lehetőséget, egy eszközt biztosítanak,

amely segítségével megvalósítható a személyre szabott oktatás, változatos pedagógiai és motivációs eszközökkel; újraértelmezhető az oktatás, ahol összekapcsolódik és egymással szoros kölcsönhatásban van a formális és informális tanulás, és nem utolsósorban egy kooperatívan együttműködő közösség jöhet létre. Célunk a fent bemutatott példával ennek az összekapcsolódásnak, ennek a változatos oktatásnak az elindítása.

Irodalom

Bükk: Retrieved from https://bit.ly/3iVeu2U

Kövecsesné, V. (2021). A tanítás-tanulás módszertani kérdései a digitális korban. *Folytatás vagy újrakezdés, XXIII. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia*, Litográfia Nyomda, Debrecen, 188–195.

A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról; Magyar Közlöny; 2020. évi 17. szám; 2020. január 31.; 290–446. o.

Majzik, T. (2020). Robotélmény kisiskoláskorban [Online pedagógus-továbbképzési tananyag]. Újpedagógia Kft.

Molnár, Gy. & Turcsányiné, Sz. M. & Kárpáti, A. (2019). Az interaktív tanulási környezetektől a módszertani megújuláson át a kreatív önkifejezésig. Új pedagógiai *szemle*, 69(11-12), 53–70.

OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030. OECD*. Retrieved from https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Pólya, Gy. (1985). *A problémamegoldás iskolája*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Puentedura R. (2013). *SAMR: Getting To Transformation*

http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/04/16/SAMRGettingToTransformation.pdf

SAMR: Retrieved from: http://www.sziszki.hu/sziszki_2013/images/dok/dip/DIP%20PROGRAM.pdf

Szántó, S. (2002). Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle, 52. évf. 5. sz., 84–91.*

Szelektív tárolók: Retrieved from https://slideplayer.hu/slide/4873417

Wolfné Borsi, J. (2017). A digitális Pedagógiai Módszertani Központ szerepe a digitális oktatás elterjesztésében

2017 - Wolfné dr. Borsi Julianna - A Digitális Pedagógiai Módszertani Központ szerepe a digitális oktatás elterjesztésében (suliszerviz.com)

World Economic Forum (2016). *The future of jobs. Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution.* Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

https://doi.org/10.46403/Reflexiok.2022.87

AZ OLVASÓI MŰHELYMUNKA MINT AZ OLVASÓVÁ NEVELÉST SEGÍTŐ ELJÁRÁS KVALITATÍV VIZSGÁLAT TANÍTÓ SZAKOS HALLGATÓK KÖRÉBEN

MAGYAR ÁGNES

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus

Az olvasás iránti érdeklődésnek, az olvasóvá válásnak és az iskolai olvasási és tanulási teljesítménynek számos ösztönzője és hátráltatója is lehet. A befolyásoló tényezők között szerepel többek között a család szociokulturális háttere, a szülőktől látott minta, a településtípus, az iskolatípus, a szövegtípusok, egy-egy meghatározó példakép, akár pedagógus is. A hazai és nemzetközi felmérések fontos megállapításai közé tartozik, hogy az olvasási teljesítmény nem annyira az olvasásra fordított idő növelésével, mint inkább a kedvtelésből történő olvasás elérésével javítható (Pennac, 2001). Tanulmányomban az olvasói műhelymunkát mint az olvasóvá nevelés egyik lehetséges technikáját szeretném bemutatni egy kvalitatív vizsgálat tapasztalatai alapján.

Empirikus kutatásomat tanító szakos hallgatók (N = 8) körében végeztem. Egy tanóra keretében aktív résztvevőként kipróbálhatták az olvasói műhelymunka technikát, amelynek egyes szakaszaiban további eljárások alkalmazásával ismertem meg attitűdjeiket, tapasztalataikat és reflexióikat a technika működésére és alkalmazhatóságára vonatkozóan. Metaforavizsgálat révén az olvasás és az olvasói műhelymunka célfogalmakhoz rendeltek forrástartományokat. Ezeket elemezve képet kaptam arról, hogy hogyan viszonyulnak a vizsgált fogalmakhoz. A műhelymunka eszmecsere szakaszában félig strukturált interjúk keretében beszélgettem a hallgatókkal az aktuális olvasmányaikról, olvasási szokásaikról, érdeklődésükről és az olvasóvá nevelésről vallott nézeteikről. A reflektálás szakaszban az „írás saját magunk számára” technikát alkalmazva fogalmazták meg véleményüket a hallgatók az olvasói műhelymunkáról. Tanulmányomban beszámolok a kvalitatív vizsgálat eredményeiről és következtetéseiről.

Kulcsszavak: olvasóvá nevelés, olvasói műhelymunka, alsó tagozat, RWCT-technikák, metaforavizsgálat

Problémafelvetés, célkitűzés

Tanulmányomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy a tanító szakos hallgatók hogyan gondolkodnak az olvasás jelentőségéről, milyen szerepet tölt be saját életükben, mennyire tartják fontosnak a felnövekvő generációk életében az olvasóvá nevelést, nyitottak-e új technikák megismerésére és alkalmazására az olvasási kedv növelése és az érdeklődés felkeltése érdekében. Célom a tanító szakos hallgatók véleményének megismerése, valamint az olvasói műhelymunka mint a reflektív olvasóvá nevelés egy lehetséges technikájának megismertetése, kipróbálása a körükben és az eljárásról szerzett tapasztalataik, véleményük feltárása.

Elméleti háttér

Az olvasási kompetencia alapvető műveltségelem, a hétköznapi életben való boldogulás, a tanulás és az információszerzés elengedhetetlen feltétele (Molnár, 2006). Az 1990-es évektől kezdve mérik Magyarországon a tanulók olvasás-szövegértési teljesítményét, kezdetben Monitor-vizsgálatok, a 2000-es évektől országos kompetenciamérés elnevezéssel. Ezek a felmérések rendre megállapítják, hogy az olvasás-szövegértési teljesítményben differenciáló tényezőnek számít a településtípus, az iskolatípus, a szövegtípusok, a nem, a szülők iskolai végzettsége, valamint az is, hogy milyen méretű az otthoni könyvtár, vannak-e a család birtokában könyvek, azon belül is fontos a gyermekkönyvek léte, van-e otthon számítógép és egyéb informatikai eszközök (Vári et al., 2000; Auxné et al., 2012; Belinszki et al., 2020).

Az olvasás-szövegértés szintjét nemzetközi összehasonlításban mérő vizsgálatok (PIRLS- és PISA-mérések) további konklúziókkal egészítik ki az előbb leírtakat. Fontos kiemelni ezek közül, hogy azok a diákok, akik szeretnek olvasni, szignifikánsan jobban teljesítenek. További lényeges megállapítások a következők. Az olvasási teljesítmény nem annyira az olvasásra fordított idő növelésével, mint inkább a kedvtelésből történő olvasás elérésével növelhető. A szépirodalmat és/vagy ismeretterjesztő irodalmat gyakrabban olvasók eredménye magasabb a nem olvasókénál. A hatékony olvasási stratégiák alkalmazása kedvezően befolyásolja az olvasási teljesítményt (Balázsi et al., 2010; Oktatási Hivatal, 2019).

További vizsgálatok arra világítanak rá, hogy összefüggés lehet az olvasás-szövegértésből nyújtott teljesítmény és az olvasástanítási módszer (Adamikné, 1999), az olvasási stratégiák alkalmazása (Csíkos & Steklács, 2006; Józsa & Steklács, 2009; Jobbágy, 2012), valamint az olvasási motiváció és komponensei (Szenczy, 2010) között. A kulturális háttér is lényeges szerepet játszik az olvasáshoz való viszony tekintetében, például az olvasással kapcsolatos – jelentős részben szocializáció révén szerzett és osztott – hitek (Csorba, 2020).

A tanulóknak a tanulás (és az olvasás) iránti elkötelezettsége fokozható azáltal, hogy a pedagógus támogatja az autonómiájukat, bátorítja őket a szabad véleménynyilvánításban, bevonja őket döntési folyamatokba, választási lehetőségeket kínál a tanulási feladatokhoz (Guthrie, 1996). Ennek egyik megvalósulási formája lehet az olvasói műhelymunka, mely az olvasásórákon alkalmazható olyan technika, amely egyszerre gyermekközpontú és irodalmi alapú. Ugyanakkor egy rugalmas struktúraként is leírható, alkalmazkodva a pedagógus és a tanulók igényeihez (Serafini, 2001).

Az olvasás párbeszéd a szerző és az olvasó között. Ez a dialógus egy olvasó közösségen (pl. iskolai osztályon) belül kiterjeszthető. A tanulók megoszthatják egymással olvasmányélményüket, a szövegre adott reakcióikat, interpretációikat (Bárdossy et al., 2002). Ha a gyermekek értelmesnek, hasznosnak és élvezetesnek találják az olvasást, akkor az érdeklődésük könnyebben felkelthető. Ha a tanulók úgy látják, hogy az olvasás játékos, érdekes vagy hasznos, akkor nagyobb valószínűséggel nyúlnak könyvekhez, újságokhoz vagy más, írott olvasmányokhoz, céltudatosabban és szenvedélyesen olvasnak (Rasinski & Padak, 2004). Épp ezért érdemes lehetőséget teremteni a diákok számára a tanóra keretein belül történő olyan olvasmányok olvasására, amelyet a tanulók szabadon választanak, egyéni ízlésüknek megfelelően. Ennek egyik megvalósulási formája lehet az olvasói műhelymunka, mely a reflektív olvasóvá nevelés egyik hatékony módszerévé válhat, hiszen „idő és szabad könyvválasztási lehetőség biztosításával alkalmas környezetet és lehetőséget teremt a tanulóknak az olvasói reagálásra és a saját haladásukért, megértési folyamataikért érzett személyes felelősség kialakítására, miközben a tanár szervezi, strukturálja és nyomon követi a tanulók olvasási folyamatait, fejlődését" (Bárdossy et al., 2002, 215.). Az olvasói műhelymunka négy szakaszban valósul meg. Az óra első néhány percében egy „minióra" vezeti be a technika alkalmazását, ami a témára való ráhangolódás funkcióját tölti be, és ismeretekkel is szolgálhat akár magáról az olvasói műhelymunkáról mint eljárásról, akár az olvasással kapcsolatos háttérinformációkról. A második szakasz az aktív olvasás periódusa, ami tanórai lehetőséget jelent a választott olvasmány huzamos (10-30 percen keresztül történő) olvasására. A műhelymunka harmadik szakasza, az eszmecsere ez idő alatt párhuzamosan zajlik. Ennek keretében a pedagógus egy-egy tanulóval beszélget az általa választott és épp aktuálisan olvasott könyvről, a diák személyes reflexióiról az olvasottak kapcsán. A záró, az olvasói reagálás szakaszban a diákok reflektálhatnak az általuk olvasottakra, amire további, a pedagógus által javasolt technikák állnak a rendelkezésükre.

Az empirikus vizsgálat

Az empirikus vizsgálat körülményei, mintája, az alkalmazott módszerek és eszközök

A kutatási kérdéseim megválaszolására empirikus vizsgálatot végeztem, melyhez a kvalitatív kutatásmetodológia eszköztárából többféle eljárás alkalmazásával is éltem, törekedve a trianguláció elvének megvalósulására. Tanító szakos hallgatók (N = 8) körében metaforavizsgálat, félig strukturált interjú és az „írás saját magunk számára" RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking)-technikát alkalmazva építettem fel az olvasói műhelymunkát a ráhangolás, jelentésteremtés és reflexió szakaszokban, az eljárás korábban bemutatott tagolásának (minióra, olvasás, eszmecsere és olvasói reagálás) megfelelően. A kvalitatív eljárások lehetővé tették, hogy a hallgatók egyéni véleményét, attitűdjeit, személyiségét és az olvasóvá nevelésről vallott nézeteit részletekbe menően megismerjem. A vizsgálatra az anyanyelvi tantárgypedagógia óra keretein belül került sor, a tantárgy tematikájához kapcsolódva, annak részeként, releváns információkat tartalmazva a hallgatók ismereteinek bővítésére.

Az empirikus vizsgálat menete, eredményei

Az olvasói műhelymunka első, a ráhangolódás funkcióját betöltő szakaszát a minióra jelentette, körülbelül 5-10 percben. Arra kértem a vizsgálatban részt vevő hallgatókat, hogy gondolják át, hogy mit jelent számukra az olvasás, és próbálják meg azt egy metaforával kifejezni. A metaforavizsgálat lényegét röviden az alábbiakban foglalom össze. Vámos Ágnes megfogalmazásában a metafora átvitelt jelent, amely két entitás közötti közös tulajdonságok alapján jön létre (Vámos, 2001). Szerkezetileg a fogalmi metafora két fogalmi tartományból áll: a céltartományból és a forrástartományból, amelynek segítségével az előbbit megértjük és felfogjuk. Egy célfogalomhoz többféle forrástartományból is meríthetünk, ugyanakkor egy adott forrástartomány több céltartományhoz is hozzárendelhető. A metaforavizsgálat azért adekvát eljárás a hallgatók egyéni viszonyulásának, attitűdjének vizsgálatára, mert általa az érzelmi szférából származó, affektív jellemzők feltárására is lehetőség adódik (Kisné, 2012). A metaforakeresés technikái közül vizsgálatomban a mondatkezdeményt alkalmaztam: a hallgatóknak „az olvasás olyan, mint…" mondatkezdeményt kellett befejezni, majd indokolni a válaszukat. A következőkben a válaszadóknak az olvasás célfogalom által előhívott metaforáit, vagyis a fogalomhoz kapcsolódó asszociációikat, meglátásaikat, attitűdjüket mutatom be. A metaforákat és forrástartományaikat az 1. táblázatban rendszereztem. Összességében elmondható, hogy a hallgatók által írt metaforák mind az olvasáshoz való pozitív attitűdről tanúskodnak. A legtöbben (N = 5) a fantáziavilág forrástartományból merítettek, vagyis az olvasás számunkra a valóságtól való elszakadást, más életek, sorsok átélését teszi lehetővé, ide tartoznak a következő válaszok,

szó szerint idézve: 1. „Az olvasás olyan, mint a színészet, mert az olvasás révén más emberek életébe, helyzetébe képzelhetjük bele magunkat, akár egy színész, aki szerepeket játszik.” 2. „Az olvasás olyan, mint egy másik világ, mert mindig találhatunk a jelenlegi helyzetünkhöz illő könyvet, akár arról legyen szó, hogy illik az adott szituációhoz, akár arról, hogy egy teljesen másik valóságba visz el minket.” 3. „Az olvasás olyan, mint egy másik élet, mert közben beleélhetem magam egy-egy szereplő életébe, érzéseibe.” 4. „Az olvasás olyan, mint az álom, mert képeket jelenít meg a fejünkben a fantáziánk segítségével.” 5. „Az olvasás olyan, mint sok új élet, mert amikor olvasunk, lehetőségünk van arra, hogy kilépjünk a valóságból. Minden könyvben belebújhatunk a szereplők bőrébe, megismerkedhetünk más világokkal, ha olyan jellegű a könyv. Megvan az a szabadságom olvasás közben, hogy milyen történetet szeretnék olvasni.”

A válaszadók által írt további metaforák különböző forrástartományokból merítettek. „Az olvasás olyan, mint egy nyugágy, mert miközben olvasok, relaxálok, megnyugtat, és az adott könyv története kapcsán álmodozhatok is” – írja az egyik hallgató. Ő tehát a pihenés forrástartományból merített, a tevékenység megnyugtató jellegére helyezve a hangsúlyt. Egy másik válaszadó így fogalmaz: „Az olvasás olyan, mint egy menedék, mert az életben bármi történik velem, ha olvasok, mindig megnyugszom. Kizárom a külvilágot és biztonságban érzem magam a saját kis világomban.” Ő a biztonságérzet forrástartományból merített, szintén az olvasás megnyugtató jellegét emelve ki. A tartalmas forrástartományból merített az a hallgató, aki a következőt fogalmazta meg: „Az olvasás olyan mint az élet, mert mindent tartalmaz, amire az ember vágyik, fejlődünk általa, segít jobbá válni, tanulsággal szolgál.” Számára tehát az a fontos, hogy az olvasás tanulsággal szolgáljon. Végül a társ forrástartományból merített az a hallgató, aki azt írta, „az olvasás olyan, mint egy barát, mert el lehet merülni benne, ugyanaz az üzenet, élmény vár rád”. Az olvasás közben kapott élmények tehát hasoníthatók ahhoz, amiket egy jó baráttal együtt élhetünk át.

Metafora	Forrásfogalom	Fogalmi metafora
színészet	Fantáziavilág	A valóságtól való elszakadást teszi lehetővé
másik világ		
másik élet		
álom		
sok új élet		
nyugágy	Pihenés	Megnyugtató
menedék	Biztonságérzet	
élet	Tartalmas	Tanulsággal szolgál
barát	Társ	Élményteli

1. táblázat: A válaszadóknak az olvasás célfogalomhoz rendelt metaforái és forrástartományaik

Az olvasói műhelymunka minióra szakaszában tehát a hallgatók átgondolhatták és megfogalmazhatták, hogy mit jelent számukra az olvasás, ezáltal próbáltam érzelmileg ráhangolni őket és megteremteni a kontextust az óra további részéhez. A műhelymunka az aktív olvasási szakasszal és ezzel párhuzamosan az eszmecserével folytatódott. Minden hallgató elővehette az otthonról hozott, kedve szerint kiválasztott olvasmányát, és átadhatta magát az olvasásnak. Ezzel egyidejűleg én mint a műhelymunka lebonyolításáért felelős személy, egyenként beszélgettem velük néhány percben az aktuális olvasmányukról. A beszélgetés félig strukturált formában zajlott, tehát voltak visszatérő kérdések, de rugalmasan alkalmazkodtam az aktuális interjúalanyhoz, hiszen az olvasmány jellege vagy a beszélgetőtárs meglátásai, véleménye terelhették a beszélgetést különböző irányba. A válaszadók örömmel teljesítették a feladatot, szívesen nyíltak meg, átéléssel beszéltek kedvelt olvasmányukról. Mivel nem voltak előre egyeztetett kérdések, nem tudták, hogy mikor milyen irányba terelődik a beszélgetés, ezért spontán kellett megnyilvánulniuk, ami a gondolataik gyors megosztására késztette őket, ezért kihívásként élték meg. A pedagógus számára az eszmecsere lehetőség arra, hogy egy-egy diákot jobban megismerjen, képet kapjon az érdeklődési köréről, olvasási szokásairól, bepillantást nyerve az illető személyiségébe, gondolkodásmódjába, érzelemvilágába, preferenciáiba. A választott olvasmányok sokat elmondanak olvasóikról, úgy pedig még inkább, hogy indokolják is, hogy miért bírnak jelentőséggel a számukra. Az eszmecsere során bemutatott könyveket nem célom jelen tanulmányban ismertetni, hiszen nem az olvasási szokások vizsgálata, hanem magának az eljárásnak a kipróbálása és a menet közben szerzett tapasztalatok feltérképezése volt a cél.

Miután mindenkivel sor került a beszélgetésre, az olvasói műhelymunka záró szakasza következett, az olvasói reagálás. Ez több módon is történhet, különböző technikák, eljárások alkalmazásával, két lehetőséggel is éltem: az RWCT-technikák közül az „írás saját magunk számára” megoldást választottam, és egy újabb metaforavizsgálat keretében arra kértem a válaszadókat, hogy a már megismert módon fejezzék be „az olvasói műhelymunka olyan, mint…” mondatkezdeményt.

Az „írás saját magunk számára” technika segít abban, hogy gondolatokról, információkról elmélkedjünk, támogatja a kritikai gondolkodás fejlődését. Az olvasói műhelymunka során a reflektálást tette lehetővé a hallgatók számára. Megkértem őket, hogy írják le a véleményüket az olvasói műhelymunkáról, pozitív és negatív meglátásukat, tapasztalataikat egyaránt, valamint hogy mit gondolnak a technika alsó tagozatban való alkalmazhatóságáról. Negatív visszajelzés nagyon kevés érkezett, de a megkérdezettek többsége (N = 5) egy tényezőt tartott a technika árnyoldalának: azt, hogy miközben zajlott az eszmecsere, zavarta, hogy a tanár közben beszélget egy tanulótársával, mivel az ott zajló beszélgetés is érdekelte, nehezebben tudott koncentrálni a saját olvasmányára. Ebből azt a következtetést vontam le, hogy az eszmecserét érdemes térben távolabb és visszafogott hangerővel lebonyolítani, hogy ezzel ne zavarjuk

a többieket. Egy hallgató írta, hogy számára nehézséget jelentett a spontán szóbeli megnyilatkozás, mert nem ismerte előre a kérdéseket, magabiztosabban tudott volna válaszolni, ha tudja, milyen kérdések várhatók. Megítélésem szerint ez nem feltétlen hátránya a technikának, mert éppen beszédaktivitásra ösztönöz, és jó, ha a spontán véleményformálásban a diák is és a pedagógusjelölt is minél nagyobb rutinra tesz szert. A negatívumok között említette egy hallgató, hogy a technika megvalósítására kevés egy tanóra. Ez tényleg így van, kisebb csoport esetében jobban alkalmazható az eljárás, de nagyobb létszámú osztály esetében is kivitelezhető, ekkor alkalmanként csak egy-két emberrel folytatva eszmecserét, és nem az óra egész időtartamában, hanem csak egy részében lenne lehetőség az olvasmányokban való elmélyülésre, viszont ezek az alkalmak rendszeresen helyt kaphatnának a heti gyakorlatban.

Az olvasói műhelymunkáról egyöntetűen mindenki (az előbb említett néhány apróbb gyengeség mellett) alapvetően pozitív véleményt fogalmazott meg. 3-4. osztálytól működőképes gyakorlatnak látják. Előnyeként emelték ki, hogy a saját történet olvasásán túl mások olvasói világát is megismerhetik azáltal, hogy mindenki hozza a saját könyvét. Értékelték, hogy nem volt kötött feladat, szabadon haladhatott mindenki a kedvenc vagy aktuálisan olvasott könyvével. Volt, aki pozitívumként élte meg azt is, hogy közvetlen volt a beszélgetés, nem szorongással teli. „Felszabadító" érzésnek nevezte, hogy olyanról beszélhetett, ami iránt érdeklődik. Egy másik hallgató kikapcsolódásként jellemezte, mert az óra keretein belül lehetett olvasni, és máskor ilyesmire nincs lehetőség. Kapcsolódik ehhez egy másik vélemény, miszerint kevés ideje van olvasni, ezért örült, hogy lehetősége nyílt elkezdeni azt a könyvet, amelyet ajánlottak neki. Olyan is akadt, aki a kérdéseket fogadta pozitívan, érdekesnek találta azokat, megint másnak a minióra tetszett a legjobban, mert több ötlete is volt metaforára.

A technika alkalmazhatóságára vonatkozóan egyöntetű igen válaszokat adtak. 3-4. osztálytól tartják reálisnak és működőképesnek a bevezetését, és szívesen alkalmaznák azt saját gyakorlatukban is. Előremutatónak látják az alkalmazását, mert általa az a gyerek is könyvet vesz a kezébe, illetve hoz könyvet magával, aki általában nem szokott. Motiválja a gyermekeket, felkelti az érdeklődésüket az olvasás iránt úgy, hogy saját maguk által választott könyvet olvashatnak az óra keretein belül. Ma már a gyerekek inkább a digitális eszközöket használják – emelte ki egy hallgató, így a könyvolvasás jelentősen háttérbe szorult. Ezzel a technikával fel lehet hívni a figyelmet az olvasásban rejlő pozitív lehetőségekre. Azt is előnyének látják, hogy kiszakít a monoton mindennapokból, és színt visz azokba azáltal, hogy olvashatnak, amiről akarnak, és nem arról, amire kötelezik őket.

Az óra zárásaként arra kértem a hallgatókat, hogy az óra elején megismert metaforatechnika segítségével fejezzék be mondatkezdeményt, és fogalmazzák meg, hogy mit jelent számukra az olvasói műhelymunka. Az alábbi megoldások születtek: 1. „Az olvasói műhelymunka olyan, mint növényt ültetni, mert semmiből terem-

tünk valamit, amit mi gondozunk, és rajtunk múlik, hogy mennyivel leszünk tőle többek." 2. „Az olvasói műhelymunka olyan, mint egy baráti csevej, mert teljesen közvetlen, nem erőltetett, hanem szabad tevékenység." 3. „Az olvasói műhelymunka olyan, mint egy délutáni foglalkozás, mert szabad a választás, élvezetes időtöltés, mégis irányított, mint egy forgómódszeres délután." 4. „Az olvasói műhelymunka olyan, mint a relaxálás, mert segít kikapcsolni, elmerengeni a gondolatainkban, és ráeszmélni bizonyos dolgokra, a gyerekek pedig kedvet kaphatnak arra, hogy akár ezt hobbiként is kezeljék." 5. „Az olvasói műhelymunka olyan, mint a pihenés, mert az óra keretein belül, annak folyamán olyan dologgal foglalja el magát a gyermek, amit szeret, szívesen csinál, és ezáltal nem megerőltető a számára." 6. „Az olvasói műhelymunka olyan, mint egy társkereső, csak itt nem a megfelelő embert, hanem a megfelelő könyvet találhatjuk meg. Mindenki mást olvas, és elmeséli, milyen is az a könyv, és lehet, hogy épp arra a könyvre van szüksége valaki másnak is." 7. „Az olvasói műhelymunka olyan, mint egy érdekes kísérlet, mert nem tudjuk, hogy milyen kérdésekre számíthatunk a könyvvel kapcsolatban. Előre nem lehet tudni, hogy működni fog-e a csoporttal. Például, hogy amíg egy emberrel beszélget a tanár, addig a többiek tényleg olvasnak-e vagy beszélgetnek, bohóckodnak. Azt sem lehet előre tudni, hogy partnerek lesznek-e a beszélgetésben a tanulók vagy csak tőmondatokban, sok noszogatás után sikerül kiszedni belőlük valamit." 8. „Az olvasói műhelymunka olyan, mint egy olvasószakkör. Egy közösségben, egy helyen, egy időben tevékenykedünk, mégis mindenki máshol van lélekben. Közös eszmecsere során ajánlani lehet a könyveket, és motiválni lehet másokat is az olvasásra."

A fent idézett metaforák is alátámasztják, hogy a hallgatók pozitív attitűddel viszonyulnak az olvasói műhelymunkához, élvezettel, kedvvel vettek részt benne. A metaforák forrástartományai a teremtés (növényt ültetni), a szabadság (baráti csevej, délutáni foglalkozás), a kedvtelés (relaxálás, pihenés) és a próbálkozás (társkereső, kísérlet) kategóriákkal határolhatók le.

Összegzés

Tanulmányomban célul tűztem ki az olvasás és az olvasóvá nevelés fontosságára való figyelemfelhívást, továbbá annak vizsgálatát, hogy milyen szerepet tölt be a tanító szakos hallgatók napi rutinjában az olvasás, mennyire tartják fontosnak az olvasóvá nevelést, tesznek-e ezért a saját gyakorlatukban, és hogyan viszonyulnak az olvasói műhelymunkához mint az olvasóvá nevelés egyik lehetséges technikájához. A vizsgálat során azt tapasztaltam (az eszmecserék során erről maguk is beszámoltak), hogy a résztvevők fontosnak tartják az olvasóvá nevelést, és többek között az olvasói műhelymunkát feldolgozó óra is ösztönzőleg hatott rájuk, és leendő pedagógusként célkitűzéseik között szerepel tenni a jövő generáció olvasóvá válásáért.

Az olvasói műhelymunkát már alsó tagozatban is alkalmazható technikának tartják, szeretnék azt kipróbálni a jövőben saját osztályukban is. Minden szakaszában, a miniórán, az aktív olvasásban, az eszmecserén és a reflektálás részében is aktívan és kedvvel vettek részt, élmény volt számukra, és amellett, hogy felüdülésként élték meg a hétköznapokban, a gyakorlatban is hasznosítható ismeretekre tettek szert.

Felhasznált irodalom

Adamikné Jászó, A. (1999). Az olvasástanítás alapelvei. In Nagy A. (Ed.), *Olvasásfejlesztés iskolában és könyvtárban* (pp. 44–48). Sárospatak.

Auxné Bánfi, I., Balázsi, I., Lak, Á. R. & Szabó, V. (2012). *Országos kompetenciamérés 2011.* Országos jelentés. Nemzeti Erőforrás Minisztérium. Oktatási Hivatal. Közoktatási Mérési Értékelési Osztály. http://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2011_Orszagos_jelentes.pdf (2022. 03. 25.)

Balázsi, I., Ostorics, L., Schumann, R., Szalay, B. & Szepesi, I. (2010). *PISA 2009 – Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában.* Oktatási Hivatal.

Balázsi, I., Balkányi, P., Bánfi, I., Szalay, B. & Szepesi I. (2012). *PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről.* Oktatási Hivatal.

Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné Nagy, Cs., & Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei.* PTE.

Belinszki, B., Szepesi, I., Takácsné Kárász, J. & Vadász, Cs. (2020). *Országos kompetenciamérés 2019. Országos jelentés.* Oktatási Hivatal. https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2019_Orszagos_jelentes.pdf (2022. 03. 25.)

Csíkos, Cs. & Steklács, J. (2006). Metakogníció és olvasás. In Józsa Krisztián (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 75–88). Dinasztia Tankönyvkiadó.

Csorba, L. (2020). Pénzügyi kultúra és pénzügyi műveltség, a pénzügyi magatartás meghatározó tényezői. *Pénzügyi Szemle, (65)*1, 67–82.

Guthrie, J. T. (1996). Educational contexts for engagement in literacy. *The Reading Teacher, (49)* 6, 432–445.

Jobbágy, E. (2012). Az olvasási stratégiák használatának hatása az olvasási teljesítményre. *Iskolakultúra*, *(22)* 5, 61–78.

Józsa, K. & Steklács, J. (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia, (109)* 4, 365–397.

Kisné Bernhardt, R. (2012). *Az anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotás vizsgálata a két tanítási nyelvű középiskolai oktatásban*. Doktori disszertáció. ELTE-PPK.

Molnár, E. K. (2006). Olvasási képesség és iskolai tanulás. In Józsa, K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 43–60). Dinasztia Tankönyvkiadó.

Pennac, D (2001): *Nemkötelező olvasmány.* Fekete Sas Kiadó, Budapest.

Rasinski, T. & Padak, N. (2004). *Effective reading strategies: Teaching children who find reading difficult,* 3rd edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Serafini, F. (2001). *The reading workshop: Creating space for readers.* NH: Heinemann.

Szenczi, B. (2010). Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia, (110)* 2, 119–147.

Vámos, Á. (2001). A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia, (101)* 1, 85–108.

Vári, P., Bánfi, I., Felvégi E., Krolopp, J., Rózsa, Cs. & Szalay, B. (2000). A tanulók tudásának változása – A Monitor ’99 felmérés előzetes eredményei. Új Pedagógiai Szemle, *(50)* 6, 25–35.

https://doi.org/10.46403/Reflexiok.2022.97

KÉPESKÖNYVEKET AZ ISKOLÁBA

DARÓCZI GABRIELLA

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Tanító- és Óvóképző Intézete

A köznevelés és az alsófokú közoktatás intézményeiben a nevelést és oktatást szabályozó dokumentumok mindegyike fókuszban tartja a szövegértési készség fejlesztését, ami a narratív gondolkodási képesség fejlesztésétől elválaszthatatlan. E fejlesztési irányhoz biztosít a gyermekek és a pedagógusok számára is motiváló eszközt több, a könyv hagyományait megőrizve megújító kortárs könyvtárgy. A tanulmányban ezek közül időben a legutóbbi változatok narratív készségre gyakorolt fejlesztő hatásával kapcsolatosan fogalmazok meg iránymutatásokat.

Kulcsszavak: szövegértési készség, narratív gondolkodási képesség, képeskönyv, alsófokú oktatás

A Nemzeti alaptanterv Magyar nyelv és irodalom alsó tagozatos kerettantervének témakörei és tevékenységeinek fejlesztési feladatai minden esetben megcélozzák azoknak a gyermeki képességeknek és készségeknek a fejlesztését, melyek a hallott és az írott szövegek értelmezését alapozzák meg. A jelentés megkonstruálását, valamint az információ megszerzését, kiemelését biztosító narratív képesség fejlesztését az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja[4] is az egyik legfontosabb fejlesztési irányként jelöli meg.

Mindkét dokumentum integratív szemlélettel közelít e fejlesztési folyamathoz. Ezt tükrözi egyrészt a Magyar nyelv és irodalom tantárgyi koncentrációja és ennek vertikumában a narrativitás szempontjából az irodalmi nevelés megalapozó volta.[5] A narrativitás fogalmát ebben a kontextusban a rendszerezés, a világ leképezésének, egy bizonyos sorrend szerint megvalósuló leírásának az értelmében használjuk. Ebben az értelemben a Magyar nyelv és irodalom műveltségi terület szinte valamennyi témaköre esetében a (szép)irodalmi szöveg és a gyermek közötti dialógus eredményességén, a gyermek komponáló- és dekódolóképességén múlik az, hogy képes lesz-e a valóság fiktív vagy valós modelljeit létrehozni.

Az óvodai nevelés elsőrendű általános feladata az „anyanyelvi, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása”. Ez tehát azt jelenti, hogy az óvodapedagógusnak az óvodá-

[4] https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor

[5] Antalné Szabó Ágnes: Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In.: Szakpedagógiai körkép I. ELTE, 2015. 9–28. o. https://docplayer.hu/46006014-Szakpedadogiai-korkep-i.html

ban valamennyi, a gyermekek körében kezdeményezett tevékenység esetében, de ezek mellett a gondozás és a munka jellegű tevékenységek esetében is meg kell valósítania a gyermekek jelentésadó képességeinek a fejlesztését. Így az óvodából az iskolába tehát már egy, a kódolás bizonyos – életkornak megfelelő – alaptechnikáival rendelkező gyermek lép be; vagy legalábbis e kompetenciaterülethez tartozó képességekkel, készségekkel rendelkező gyermeknek kellene az iskolába érkeznie.

Korunkban egyre gyakoribb tapasztalatunk az, hogy a világ és a kultúra folyamatos alakulása szükségképpen alakítja át felfedezésének és elsajátításának a technikáit, ezzel együtt a gyermek és a pedagógus attitűdjét, érdeklődését, egyszóval az ehhez szükséges motivációrendszert is.

Az elmúlt 10-15 évben az intézményes nevelésre és oktatásra ható kulturális-kommunikációs változások közül az egyik legmarkánsabban ható jelenség az álló- és/vagy a mozgókép intenzív jelenléte a mindennapi életben. Éppen e „képi fordulatot”[6] követően elgondolkodtatóak az olyan állásfoglalások – súlyosbítja a helyzetet az, hogy iskolai helyi programról van szó –, melyek a tankönyvek és a segédletek megválasztásakor kerülik a színes kiadványok iskolai használatát. Az érvelés sematikus; pszichológusok azon véleményére hivatkoznak (forrás megjelölése nélkül) a színek „elutasításakor”, miszerint „a gyermek képzeletvilága annál jobban fejlődik – főleg az alsóbb évfolyamokon, minél többször kell képzeletével kiegészíteni a tanultakat”.[7] Amiként azonban „önellentmondás olvasóvá nevelni egyetlen könyvvel”,[8] úgy nem tekinthetünk el attól a ténytől sem, hogy a fogalmi impulzusokkal is aktivizálható gyermek számára az iskolába lépést követő 2-3 évben még mindig a többcsatornás közeg a természetesebb: az olyan kiadványok, melyekben különféle minőségű jelek: verbális szöveg, kép, digitális fejlesztések esetében hanghatások, felolvasás, szimuláció kombinációja beszél el történetet. Nem véletlen, hogy a gyermekkultúra változásaival, illetve az írás-olvasás tanításának tantárgy-pedagógiai kérdéseivel foglalkozók közül oly sokan[9] idézik Johannes Amos Comenius Orbis Sensualium Pictus című művét, mely „az első »közhasználatban« elterjedt illusztrált tankönyv – illetve az első olyan illusztrált könyv, amit kimondottan tanítási, még pontosabban rendszeres iskolai oktatás céljára készítettek”.[10] „Adattassék a’ Gyermekek’ kezeikbe, hadd gyönyörködtessék magokat a’ Képeknek meg-nézésével kedvek szerint, hogy azokat vóltaképpen meg-ismerhessék, még otthon-is, minekelőtte az Oskolában el-kűldettetnének.”

---

[6] Szőnyi. Gy. E. & Szauter, D. (2008). A képek politikája. W. J. T. Mitchell válogatott írásai. Szerk. JATEPress, Szeged, 2008.

[7] http://www.nemethi.hu/doc/szmsz2018_mellekletek2021.pdf letöltés ideje: 2022. 05. 01.

[8] Tóth, B. (2013). Irodalmi nevelés alsó tagozaton. In Podráczky, J. (Ed.), *Művészeti nevelés kora gyermekkorban Módszertani kaleidoszkóp.* Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., pp. 11–37.

[9] Közülük emelem ki Adamikné Jászó, A. *Csak az ember olvas* című tanulmánykötetét, valamint Révész Emese tanulmányait.

[10] http://epa.oszk.hu/03300/03307/00005/egyhaztorteneti_szemle_2002_01_082-109.htm letöltés ideje: 2022. 10. 20.

„Comenius *Orbis Sensualium Pictus*ának bevezető szövege az egyik első alapvetés, amely a könyvillusztrációra úgy tekint, mint a világ megismerésének forrására."[11]

A kortárs magyar és nemzetközi könyvpiac nagyon gazdag esztétikailag értékes kép- és képeskönyv kiadványokban. Az e könyvtípusokkal foglalkozó elméleti szakirodalom[12] a Magyar nyelv és irodalom, valamint Vizuális kultúra műveltségi területek témaköreinek tartalmi kijelölését tantárgy-pedagógiai szempontból hatékonyan támogatja.

A kép-szöveg-történet komponensek eltérő arányai szerint különféle típusokat tart számon a szakma e „többcsatornás" könyvtárgyak között. Az egyik típus esetében a narratíva egyszerre olvasható verbális szöveges és képi megjelenítésben is, a másik típus esetében a képi mellett nem jelenik meg a könyvben szöveges narratíva. Az egyik legújabb, legfiatalabb hajtása ez utóbbi könyvtárgynak a „szöveg nélküli képeskönyv"[13], a „wordless picturebook", „textlohse bildebücher", „livre sans mot"[14] „Olyan hagyományos könyvformátumhoz igazodó művekről van szó, amelyek a szöveges kíséretet mellőzve, tisztán a képekre hagyatkozva mesélnek el egy történetet. Helyük tipológiailag a szöveg nélküli képeskönyvek csoportjában határozható meg."[15]



1. ábra: Maros Krisztina & Szabó T. Anna: Milyen színű a boldogság?[16]/Cover/

[11] https://revart.eoldal.hu/cikkek/konyvillusztracio/bolognai-gyermekkonyv-es-illusztracios-vasar..html

[12] Ezek közül szeretném kiemelni Varga Emőke tanulmányait és tanulmánykötetteit, ez utóbbiak közül Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban című könyvét. (L'Harmattan, 2012.)

[13] https://ojs.lib.unideb.hu/studia/article/view/4268

[14] Uo.

[15] Uo.

[16] https://m.blog.hu/hi/hintafa/image/img_7300.jpg



2. ábra: Maros Krisztina& Szabó T. Anna: Milyen színű a boldogság?[17] Képsorozat.

„A szöveg nélküli képeskönyvekre újabban használatos »silent book« terminusa némiképp félrevezető, hiszen a nyomtatott szöveges kíséret hiányából nem következik egyenesen, hogy a látvány nem fordítható át szavakká; a gyakorlat azt mutatja, hogy a képes történetek gyakorta ösztönzik hangos mesélésre a gyermek nézőt."[18] A vizuális és verbális nyelvi elemek közötti különbség fordíthatatlansága termékeny feszültségben tarthatja a gyermeket, újra és újra e könyvtípushoz való visszatérésre motiválva őt.

Az egri Bródy Sándor Megyei és Városi Könyvtár a pandémia idején, 2021 szeptemberében rendezett – országos viszonylatban is – kivételesen gazdag silent book-állományukból, illetve ahogyan az általuk szervezett webináriumon[19] bemutatták, a szöveg nélküli képkönyveik állományából kiállítást. A kiállítást az e könyvtárgyra fókuszáló konferencia kísérte. Az egri könyvtáros kollégák itthon elsőként, úttörő módon dolgozták ki és mutatták be e könyvtípus tantermi olvasásának lehetőségeit. A webináriumon elhangzott, kvázi képzési anyag tantárgy-pedagógiai szemléletű, az ún. szövegfeldolgozó órák RJR-modellje szerint nyújt példát e könyveknek a kerettanterv szempontrendszere szerinti feldolgozására.

Olyan könyvkiadványokról van szó ebben az esetben tehát, melyek karakterisztikumai felébreszt(het)ik a gyermekek történetmondó, narrativizáló hajlamát. Az, hogy vizuális kifejezést létrehozó nyelvi elemeket: formákat, szín- és fényviszonyokat, vonalakat, ezeknek a kombinációjában létrejövő tér-idő viszonyokat, hangsúlyokat, ismétlődéseket, nézőpontokat ismer fel és olvas a gyermek ilyen jellegű könyveket a

[17] https://m.blog.hu/hi/hintafa/image/img_7302.jpg
[18] Uo.
[19] https://www.youtube.com/watch?v=HwwBmoNPVug

kezébe véve, procedurális jellegű tudást alapoz meg és fejleszt, a kerettanterv vizuális felismeréssel, értelmezéssel, elemzéssel kapcsolatos képességfejlesztési irányainak is megfelelően. E képi minőségek szukcesszivitásában események egymásutánját fedezheti fel a gyermek, és ezek rendjében, egybekapcsolásukkal egy elmesélhető történet cselekményét alkothatja meg. Szándékokkal, célokkal ruházza fel a képeken látható figurákat, tulajdonságokat társít hozzájuk. Ez utóbbi azért fontos, mert a szereplőknek tulajdonított jellemzők sok esetben nem tartoznak a történetek tematikus horizontjához – így gyakran maradnak el az ún. szövegfeldolgozó órák menetéből. A befogadó, „olvasó" konstruáló tevékenysége hozza létre a narratívának ezt a diegetikus részét. A silent book-kép megszólító erejének a jelentősége sok esetben éppen abból fakad, hogy a gyermek alkotja meg a különféle képi minőségek alapján a narrátori és szereplői kijelentések hátterét, miközben jelentéseket teremt.

Érdemes tehát annak a lehetőségét keresni, hogy a kerettantervi ajánlásoknak megfelelően magyar nyelv és irodalom órán olyan könyvtárgyakat vigyen be a pedagógus, melyekből teljes egészében hiányzik a szöveges narratíva. Fontos szempontja a narratív készség fejlesztésének az, hogy egy adott képkönyv esetében egyáltalán létezik-e olyan verbális story, amely megelőzhetné a képe(ke)t. Hamarabb ismerheti meg a gyermek például a Csizmáskandúr című mese verbális narratíváját a Csimota Kiadó gondozásában megjelent Csizmáskandúr silent bookhoz képest. Látható tehát, hogy ez a kortárs kulturális helyzet a „hagyományos" értelemben vett narratíva létrehozásának módszertanilag új megközelítését igényli az óvodapedagógustól és a tanítótól is, hiszen ebben az esetben a képi narrativitás már egy megelőző szöveghez képest érvényesül a feldolgozás során. A szinte tárgyképeskönyv műfaji jellemzőire hajazó Csizmáskandúr silent book (3. ábra) ugyanakkor éppen a stilizáltsága okán ad lehetőséget a gyermeknek arra, hogy az eredeti narratív kapcsokat, csomópontokat kreatívan elhajlítsa, megváltoztassa. A pedagógusnak a „szövegfeldolgozásnak" ebben a helyzetében a diegetikus térképező munkát kell a kérdéseivel segítenie, szemben a narratív tudás kiépítésének kezdetibb szintjein fejlesztendő procedurális tudást célzó kérdéseivel.



3. ábra: Csizmáskandúr, Csernus Ágnes.[20] Képsorozat.

[20] https://csimota.hu/wp-content/uploads/2012/06/csizmaskandur_PB_04-300x150.jpg

A képek típusát illetően a narrativitás szempontjából ugyanakkor ez a könyvtípus sem egységes – szerencsére. Léteznek a történetet több, egymással összefüggő képsorozatban narráló kiadványok, de léteznek olyan kiadványok is, ahol egyetlen kép kínálja fel egy időben kibomló eseménysor narrációjának a lehetőségét.

A szöveg nélküli képkönyvek mellett a kortárs könyvpiacon 2010 környékén új könyvműfaj jelent meg: az olvasással/mesehallgatással egy időben, interaktív módon is átélhető digitális meseapplikáció, más néven a digitális interaktív mesekönyv műfaja.

„Az interaktív könyv egy alkalmazástípus, amely a számítógépek kisméretű, ma egyre népszerűbbé váló változatain, a táblagépeken és az okostelefonokon futtatható. Nem azonos tehát az elektronikus könyvvel, mert mozgó képeket tartalmaz, és nemcsak olvasható, de hallgatható is: fontos a szerepe a színészi felolvasásnak, az effekteknek és a zenének. Mozgássorozatainak szegmentáltsága és a szöveg láthatóvá tétele miatt nem azonos az animációs filmmel sem, noha az interakció hatására a kijelzőn »életre kelnek« a mesehősök, mozgásba hozhatók a tárgyak, de eltérően a videojátékoktól, a szöveg funkciója meghatározó."[21]

Ezek közül kiemelkedik a 2013-ban a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem interdiszciplináris kutatócsoportja által 5–8 éves gyerekek számára készített meseapplikáció: *A kiskakas gyémánt félkrajcárja* című mesének Android és iOS operációs rendszerű eszközökre letölthető digitális interaktív változata.



4. ábra: A kiskakas gyémánt félkrajcárja, MOME TechLab. Képsorozat.[22]

[21] Varga, E. & Daróczi, G. (2021). Az interaktív könyv az olvasási és szövegértési készség fejlesztésében. Eger, Líceum Kiadó, 15. o.
Örvendetes a tény, hogy az interaktív mesekönyvnek a gyermekkönyv mint könyvtárgy történetéhez képest fiatal életkora ellenére már a pedagógusképzés BA végzettségi szintjén tanuló, téma iránt érdeklődő egyetemi hallgatók is látják, értik az ún. elektronikus és az interaktív könyv közötti műfaji különbségeket.

[22] A MOME TechLab applikációja most már nem érhető el az interneten, a képeket privát archívumból illesztettem be.

A magyarországi interaktív könyves fejlesztések közül a legszélesebb kínálatot jelenleg a BOOKR Kids Kiadó nyújtja az óvodapedagógusok és a tanítók számára. Meseapplikációik fejlesztésekor jónéhányra a 2012-es NAT Magyar nyelv és irodalom kerettantervi ajánlásai szerint esett a választás.

A tabletre és telefonra letölthető applikációk között több olyan is van, melyeknek az olvasóvá válás, illetve nevelés szempontjából oly fontos motivációs hatásával, valamint a szövegértési készségre gyakorolt pozitív hatásával kapcsolatos, óvodai és iskolai környezetben elvégzett mérések[23] is lezajlottak már, melyek e forradalmian új eszköznek a szövegértési készségre gyakorolt pozitív transzferhatását mutatták ki.

E kulturális változások kifejezetten üdvözlendőek tehát a különféle szövegtípusok információinak kódolásával kapcsolatos gyermeki képességek fejlesztése szempontjából. A kódolás digitális környezetét leszámítva ezek a technikák nem is mondhatók minden esetben újnak. A képi szinten megvalósuló információátadás a kommunikáció legrégebbi technikái közé tartozik. A kép és szöveg (inter)refferenciális kapcsolatát feldolgozó szakirodalom folyamatosan[24] kínálja az elemző példákat a pedagógusok számára a tantervi követelmények között megvalósítandó narratív készség fejlesztéséhez. Tény, hogy az egymásra referáló csatornák közegében a narratív készség fejlesztése a tanításmódszertannak a különféle médiumok kommunikációjának korszerű szemléletén kell alapulnia. A különféle technikák, eljárások kidolgozása során a narratív készséget is magában foglaló tanulási képességek fejlesztésekor a pedagógusoknak reprezentációs egészként kell tekinteniük a képeket, szöveget, narrációt, zörejeket, esetleg szimulációt aktivizáló médiumokra. Nem merülhet ki a történetek „feldolgozása", befogadása a logikai-szemantikai vagy strukturális viszonyok feltérképezésében.

A jelentésteremtés során a gyermeket abba a komponáló tevékenységbe kell tehát bevezetnünk, melynek során a jelölők játékát felfedezve alkot történetet: hipotéziseket, jóslatokat hozva létre következtetéseket állapít meg, s ezeknek megfelelően korrigálja korábbi elképzeléseit, azaz jelentés(eke)t teremt. A mi feladatunk „csak" annyi, hogy motiváljuk őt erre a tevékenységre. Erre motiválhatnak bennünket, pedagógusokat a könyvek régi-új típusai.

[23] A mérésekkel kapcsolatos magyarországi kutatások eredményeiről, a mérési folyamatok felépítéséről, valamint a mérőeszközökről részletes leírás olvasható Varga Emőke és Daróczi Gabriella Az interaktív könyv az olvasási és szövegértési készség fejlesztésében című könyvében. (Eger, Líceum Kiadó, 2021. pp. 4–27.).

[24] Ezek közül szeretném a köznevelésben és a közoktatásban dolgozó kollégák figyelmébe ajánlani Varga, E. Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban (L'Harmattan, 2012.) című könyvét.

Felhasznált irodalom

Antalné Szabó, Á. (2015). Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In *Szakpedagógiai körkép I. ELTE*, (2015). 9–28. o. https://docplayer.hu/46006014-Szakpedadogiai-korkep-i.html

Szőnyi, Gy. E. & Szauter, D. (2008) (Eds.), *A képek politikája. W. J. T. Mitchell válogatott írásai.* JATEPress, Szeged, 2008.

Tóth, B. (2013). Irodalmi nevelés alsó tagozaton. In *Művészeti nevelés kora gyermekkorban. Módszertani kaleidoszkóp*. Podráczky, J. (2013) (Ed.), Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.

Varga, E. & Daróczi, G. (2021). *Az interaktív könyv az olvasási és szövegértési készség fejlesztésében.* Eger, Líceum Kiadó. p. 15.

https://doi.org/10.46403/Reflexiok.2022.105

KÖZÉPISKOLÁS DIÁKOK ÖNSZABÁLYOZÁSÁNAK FEJLESZTÉSE ÖNÉRTÉKELÉSSEL

ZAGYVÁNÉ SZŰCS IDA

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Intézet

Az élethosszig történő tanulás feltétele az önszabályozott tanulásra való képesség. Az oktatási folyamatban a pedagógus alapvető feladata a tanulók önszabályozott tanulásának támogatása, fejlesztése. A tanulmány egy kutatótanári program részkutatásának elméleti alapjait mutatja be, ezzel célként kitűzve a kutatás fogalmi bázisának meghatározását, a fogalmak összefüggéseinek bemutatását, a kutatási probléma kibontását, a kutatási kérdések és hipotézisek megfogalmazását, valamint a kutatás módszereinek bemutatását. Mivel a longitudinális vizsgálat még folyamatban van, ezért az adatok elemzése és értelmezése a közeli jövő feladata. Remélhetőleg a vizsgálat eredményei hozzájárulnak a pedagógiai értékelés módszertanának gazdagításához.

Kulcsszavak: önszabályozott tanulás, önértékelés, középiskola, nyelvtanulás

Bevezetés

A tanulási-tanítási folyamat egyik legfontosabb feladata a tanulók önszabályozott tanulásának támogatása annak érdekében, hogy a tanuló minél önálóbb legyen ezen a téren, és kikerülve az iskolapadból megvalósíthatóvá váljon számára az élethosszig tartó tanulás. Ebben a tanulmányban összefoglalom azon elméleti megfontolásokat, amelyek kiindulási pontját jelentik egy, a középiskolai diákok idegennyelv-tanulása területén zajló kutatásnak. A kutatás fő fókusza az önértékelés szerepének tisztázása a diákok önszabályozásában és énhatékonyságának észlelésében. Először az önértékelés értelmezéseit járom körbe, majd rávilágítok az önértékeléssel kapcsolatos dilemmákra. Ezután az önértékelés módjairól ejtek szót, majd az énhatékonyság fogalmát és annak az önszabályozásban betöltött szerepét tárgyalom. A fogalmi tisztázás, az elméleti alapozás révén jutok el fő kutatási kérdéseim és hipotéziseim megfogalmazásához, amelyek alátámasztásához szükséges empirikus adatok gyűjtése folyamatban van. Remélhetőleg hamarosan be tudok számolni longitudinális kutatásom eredményeiről.

Elméleti alapozás

Az önértékelés értelmezései

Az önértékelés fogalma nem új keletű a neveléstudományi kutatásokban, azonban a szakirodalom áttekintése során a fogalom különböző értelmezései bontakoznak ki előttem. Az egyik értelmezési kör az, ami inkább egyfajta történeti ívet ír le. Kiindulópontja az a definíció, amely az önértékelést mint ismeretet határozza meg, majd a készség, a kompetencia és a módszer értelmezésein keresztül eljut az önszabályozott tanulást biztosító funkcióként történő meghatározáshoz (Boud, 1995; Black & Wiliam, 1998; Andrade & Boulay, 2003; Noonan, & Randy, 2005; Panadero, Brown & Courtney, 2014; Zimmerman, 2000; Alonso-Tapia & Panadero, 2013, 563–564).

Egy másik megközelítési mód az önértékelésnek az értékelés fogalmán belüli elhelyezése. A Scriven által felállított tipológia alapján (diagnosztikus, formatív és szummatív értékelés) az önértékelés a formatív értékelés egyik típusa, melynek célja a tanulás támogatása: reflektálás, visszacsatolás a tanulás folyamatára és eredményére (Brown & Harris, 2013).

A harmadik megközelítési mód az utóbbi évtizedben egyre nagyobb teret nyert. Az önértékelést a hagyományos értelmezési keretekből kiemelve az önszabályozott tanulás motorjaként határozza meg, értve alatta különböző mechanizmusok és technikák együttes alkalmazását abból a célból, hogy a tanuló reflektáljon saját tanulási folyamatára és tanulási eredményeire, majd értékelje azokat. A **tanulási tevékenység monitorozása** és **az arról**, valamint **annak eredményéről való ítéletalkotás az önértékelés két meghatározó komponense** (Panadero, Brown & Strijbos, 2016, 3). Elemzésemben a továbbiakban ezt az értelmezést vesszem alapul, és e szempont mentén követem tovább az önértékelésre vonatkozó legutóbbi kutatásokat.

Számos vizsgálat támasztotta alá az önértékelés fejlesztő hatását a tanulási folyamat során. Ezek közül vannak olyanok, amelyek **a tanulók önértékelési képessége fejlesztésének és a tanulási eredmények javulásának együtt járását** bizonyították (Brown & Harris, 2013; Panadero, Alonso-Tapia & Huertas, 2012; Ramdass & Zimmerman, 2008). A kutatások egy másik csoportja **az önértékelés és az önszabályozott tanulás egymásra történő pozitív hatását** igazolták (Kostons, Van Gog, & Paas, 2012; Panadero, Jonsson, & Strijbos, 2016; Lan, 1998). A vizsgálatok harmadik csoportja **az önértékelési képesség fejlesztésének és a feladatspecifikus tanulói énhatékonyságnak a kapcsolatára** fókuszált (Olina & Sullivan, 2004; Ramdass & Zimmerman, 2008; Andrade et al., 2009), bár ezek közül nem mindenhol sikerült alátámasztani a két konstruktum egymásra gyakorolt pozitív hatását. A második és harmadik csoport sajátos keresztmetszetét jelentik azok a metaelemzések, amelyek az **önértékelésnek az önszabályozott tanulásra és az énhatékonyságra gyakorolt pozitív hatását** állapították meg (Panadero et al., 2017). Végül pedig meg kell említenem

azokat a kutatásokat, amelyek **a tanulói önértékelés más értékelési formák támogatásában játszott szerepét vizsgálták** rámutatva arra, hogy az önértékelés segítségével sokkal inkább magáénak érzi a tanuló a tanulást, és sokkal aktívabban alkalmaz bizonyos önszabályozó stratégiákat (Black & Wiliam, 1998; Nicol & McFarlane-Dick, 2006; Tan, 2012; Taras, 2010).

Dilemmák az önértékeléssel kapcsolatban

Ma már egyre inkább elfogadott és alkalmazott a tanulók önértékelése a tanárok körében, ugyanakkor gyakran említik kritikaként **annak megbízhatóságát** (Ross, 2006, Panadero, Brown & Strijbos, 2016, Demore, 2017).

A probléma megoldása lehet a tanulói önértékelés pontosságának a biztosítása (mennyire találkozik a tanulói értékítélet a tanári értékítélettel), ebből következik számos, a tanártól és tanulóktól függő tényező figyelembevétele az önértékeléshez. Ilyen tényezők lehetnek például, hogy a tanuló látja-e vagy sem a tanár értékelését, mielőtt önértékelést végez, vagy a tanuló rendelkezésére áll-e megfelelő idő a tanulási feladat megvalósításához (a feladat végrehajtása során létrejövő izgalmi állapot megléte). Van-e lehetősége a tanulónak a saját szavaival megfogalmaznia önértékelését? Működik-e az osztályban valamilyen bizalom, a diákok anonimitásának megőrzése megvalósul-e? Figyelembe veszik-e a tanárok az iskolák vagy osztályok közötti kulturális különbségeket (Brown, Andrade & Chen, 2015)? A tanulók tanulási igényeire szabottak-e az alkalmazott önértékelési eljárások (Panadero, Brown & Strijbos, 2016)? Mennyire pontosak és érthetők a tanulók számára az önértékelés kritériumai? A kritériumok mennyire feladatspecifikusak? Ösztönzik-e a tanulókat az őszinte nyílt véleményformálásra (Schwartz & Perkins, 1989, 64)?

Ezek mind olyan tényezők, amelyek a sikeres és megbízható tanulói önértékelés fontos feltételei, valamint a kérdésekre adott válaszok egyértelműen az önértékelés alkalmazásának módszertani vonatkozásait vetik fel.

Az önértékelés módjai

Az önértékelésnek számos módja lehetséges. Panadero, Brown & Courtney (2014) az önértékelés három különböző típusát különbözteti meg:

- önbesorolás: a tanuló valamilyen értékelő eszközt használ saját munkájának mennyiségi vagy minőségi szempontból történő értékelésére (pl. jelzőlámpa – sikerült versus nem sikerült, ellenőrző lista – megvan, hiányzik) (Black & Harrison, 2001; Clarke, 2005);

- önbecslés: a tanuló a saját munkáját egy értékelési útmutató alapján sorolja be osztályzatokba, kategóriákba, vagy úgy, hogy megadott kérdésekre objektív válaszokat ad, vagy úgy, hogy a megadott modellválaszokhoz hasonlítja saját munkáját (Clarke, 2003);
- önértékelési táblázatban pontosan meghatározott indikátorok alapján értékeli a tanuló a munkáját, az indikátorok pontosan mutatják a fejlődési fokozatokat (Andrade & Valtcheva, 2009).
- Egy másik felosztása az önértékelés módjainak:
- az összes szerezhető pontszám becslése a teszt megírása előtt és után,
- annak eldöntése, hogy az adott tesztfeladatot helyesen vagy helytelenül oldotta meg a tanuló,
- annak megbecslése, hogy hány feladatot tud a tanuló megoldani meghatározott idő alatt,
- önértékelési táblázatban meghatározott, a fejlődési fokozatokat mutató indikátorokkal történő önértékelés (rubrics),
- saját munka más tanulók munkájához történő viszonyítása (Brown, Andrade & Chen, 2015).

Az önértékelés eszközei rendkívül változatos képet mutatnak. Számos módszertani útmutató tartalmazza ezeket a kérdőíveket, kártyákat, táblázatokat. A teljesség igénye nélkül ezek közül két, az előbbieknél kissé bonyolultabb önértékelést lehetővé tévő eszközt említenék meg: az önértékelési naplót és a portfóliót.

Boud (1992) vezette be az önértékelési napló fogalmát. Az önértékelési napló egy olyan hivatalos dokumentum, amelyet a tanuló vezet, s amelyben megjelennek a kitűzött tanulási céljai, az azok megvalósítását alátámasztó tanulási eredmények, valamint az ezekre vonatkozó tanulói megjegyzések (Mit éreznek az eredményekkel kapcsolatban?).

Szintén az önértékelést segíti a tanulói portfólió. Ez a tanuló munkáiból összeállított célirányos gyűjtemény bemutatja készítőjének erőfeszítéseit, fejlődését és eredményeit egy vagy több területen. A tanulónak részt kell vennie a tartalom összeállításában; a gyűjteményeknek tartalmazniuk kell a dokumentumok kiválogatására szolgáló szempontrendszert, az értékelési szempontokat és a tanulók önreflexióit (Lénárd & Rapos, 2006, 25). A portfóliókat kategorizálni lehet aszerint, hogy mire fókuszálnak, mire irányul a tanulói munkák gyűjtése. Beszélhetünk fejlődési, folyamat-, legjobb munkákat tartalmazó és a tanulási célok mentén összeállított portfólióról (Lénárd & Rapos, 2006, 26).

A továbbiakban a kutatásomban felhasznált önértékelési eszközt és annak használatára vonatkozó módszertani megfontolásokat fogom részletesebben bemutatni. Ez nem más, mint egy önértékelési táblázat, amelyben részletesen meghatározott és

egymással koherens kapcsolatban álló indikátorok találhatók, és amelyek pontosan mutatják a fejlődési fokozatokat (Brookhart, 2003, 4). Az angol megnevezése ennek az értékelő eszköznek **rubrics**, amely utal arra, hogy táblázatos formában jelennek meg benne adott szempontokhoz rendelt fejlődési szintek, a szintekhez kapcsolódó célok pontos leírása és a hozzájuk rendelt pontszámok, értékek. Ezen kritériumok ellenőrzésével határozható meg a tanuló munkájának a minősége. Ez az eszköz felhasználható külső értékelésre, önértékelésre és társértékelésre is. A táblázat használatára vonatkozóan számos kutatás született, amelyek kiemelik, hogy segítségével sokkal átláthatóbb a tanulók teljesítménye, csökkentehető a tanulók stressz-szintje, hatékonyan támogatja a tanulás során a visszacsatolás folyamatát, erősíti a tanulók énhatékonyságának észlelését, ezzel támogatja az önszabályozás fejlesztését (Panadero & Jonsson, 2013, 138).

A kutatók a táblázat alkalmazásának három előnyére hívják fel a figyelmet: normatív értékelés esetén rávilágít a tanulói teljesítmények közötti relatív különbségekre, kritériumorientált értékelés esetében pontosan leírja a tanulói teljesítményt (teljesítette vagy nem a tanuló a kritériumot), valamint pontos és átfogó képet ad a tanulók aktuális feladatra vonatkozó teljesítményéről, ezáltal lehetővé teszi a pedagógus és a diák számára a közös értelmezést és a tanulás támogatását oly módon, hogy a tanuló képes legyen saját teljesítményét beazonosítani, összehasonlítani különböző fejlődési szinteken (Tan & Prosser, 2004).

Összegezve tehát elmondható, hogy az önértékelési táblázat egy olyan mérőeszköz, amelyben meghatározott szempontrendszer és a szempontokhoz csatolt követelmények szintenkénti megjelenítésével hatékonyan támogatható a tanulók önértékelés révén történő tanulása.

Az önértékelés eme eszközének hatékony alkalmazásához elengedhetetlen a megfelelő módszertan alkalmazása. Nem maga az eszköz, hanem annak felhasználási módja az, ami a tanuló fejlődését elősegíti. A fejlődési szintekhez tartozó kritériumok tanulási célokat fogalmaznak meg. A kérdés az, hogyan éri el a tanuló ezeket a tanulási célokat. Itt csatlakozik be a tanár által alkalmazott módszer(ek), amely(ek) által a tanulás megvalósítható. Nagyon fontos, hogy hogyan történik meg a célok kijelölése. Mindenképpen érdemes a tanárnak egyeztetni a tanulókkal. Nem mindegy, hogyan és mikor történik meg ezeknek a céloknak a kommunikálása a tanulók felé, hogyan történik a tanulási folyamat monitorozásának irányítása a tanár által, és hogy a végső eredményt a kijelölt célok mentén értékeli-e a tanár, a társ vagy maga a tanuló (Alonso-Tapia & Panadero, 2010; Andrade & Valtcheva, 2009). A tanulási célok alapján lehetséges megtervezni egy órát, átgondolva, hogy milyen lépésekben sajátíthatják el az új tudást a tanulók, és hogyan mutathatják be a tanulási eredményüket a célokat szem előtt tartva (Andrade, 2005; Reeves & Stanford, 2009). A tanulók számára is fontosak ezek a kritériumok, hiszen segítik őket abban, hogy energiájukat a célok elérésére fordítsák. A kritériumok segítik a tanárt a mo-

nitorozásban, a tanulót pedig az önmonitorozásban. A kritériumok egyénre szabott visszacsatolást tesznek lehetővé a tanár számára, és megkönnyítik az idővel való gazdálkodást. Szintén előny, hogy a tanuló több forrásból is kaphat értékelést (tanár, társ, önmaga) a munkájára vonatkozóan. A tanuló a folyamatos alkalmazás révén rájön, hogy ez az eszköz segíti őt abban, hogy jobbá váljon. És végül, de nem utolsósorban a tanulók számára is egyértelművé válik, hogy a tanár egy objektív eszköz segítségével értékeli munkájukat. Az önértékelési táblázat alkalmazásának számos előnye közül a tanulók tanulásának támogatását támasztotta alá nagyon sok kutatás (Stiggins & Chappuis, 2005; Dickinson & Adams, 2017; Fraile, Panadero & Pardo, 2017, Janssen, Meier & Trace, 2015).

Meg kell azonban említeni az eszköz használatának nehézségeit. Ilyen például, hogy a kritériumleírások nem biztos, hogy minden tanuló számára egyértelműek (Kamil, 2003). Ennek kiküszöbölésére fontos, hogy a tanár elmagyarázza szóban a kritériumokat, és konkrét példákat is felsorakoztasson. Bármennyire is jó a kritériumrendszer, nem hagyható el a hozzá illeszkedő tanítás (Mabry, 2004). Éppen ezért a modellezés, a tanulók ösztönzése, hogy bátran kérdezzenek, ha valamit nem pontosan értenek, a folyamatos visszacsatolások biztosítása nélkül nem lehet ezt az eszközt hatékonyan használni. Érdemes a tanítási folyamatra ráilleszteni az önértékelés eme eszközét. Sokkal többet profitálhat belőle a tanár és a tanuló is, ha nem csak a végső produktum értékelésére használják fel. Minden értékelésnél fontos kritérium az érvényesség, megbízhatóság és az objektivitás. Felmerül tehát a kérdés, hogyan lehet mindezeket biztosítani. Az érvényességhez nagyon fontos, hogy a tantervben meghatározott tananyaghoz kell illeszteni a kritériumrendszert. A megbízhatóság és objektivitás érdekében érdemes átgondolni és továbbfejleszteni a közösen kialakított kritériumrendszert annak alapján, hogy összevetjük a hivatalosan kidolgozott (pl. érettségi) kritériumrendszerrel, vagy megmutatjuk egy kollégánknak véleményezés céljából, esetleg megkérjük egy kollégánkat a tanulói munka kiértékelésére az általunk kidolgozott kritériumrendszer alapján. A legbiztosabb információkat azonban maguktól a diákoktól kaphatjuk, akik maguk is véleményezhetik a kritériumokat (Payne, 2003). Az önértékelés ezen eszközének használatával tehát kettős célt érhetünk el. Egyrészt elősegíti a tanár módszertani fejlődését, a tanítás minőségének javulását, másrészt hozzájárul a tanuló tanulásának támogatásához, önszabályzó képességeinek fejlesztéséhez. Azt azonban fontos leszögezni, hogy az önértékelési táblázat használata akkor jár pozitív eredményekkel, ha tudatosan megtervezett, strukturált módszertan alkalmazásával párosul (Jonsson & Svingby, 2007).

Énhatékonyság

Elméleti alapozásom másik fókusza az önszabályozott tanuláshoz nélkülözhetetlen motivációs tényező, a **tanuló énhatékonysága** (Bandura, 1997; Schunk, 1991). Az énhatékonyság az ember adott kontextus által meghatározott szubjektív meggyőződése arra vonatkozóan, hogy egy konkrét feladatot sikeresen végrehajt a megfelelő készségei birtokában (Pajares, 1996). A szociális tanuláselmélet szerint az ember képes arra, hogy felhasználva kognitív képességeit önmagát szabályozza a környezeti változásokra reagálva. Ennek érdekében egyfajta proaktív attitűd segítségével erőfeszítéseik által a történések előrevivői, és nem elszenvedői lesznek (Pajares, 2009). Az alacsony énhatékonyságú emberek félnek a kihívásoktól, problémaként élik meg azokat, a magas énhatékonyságúak készek szembenézni a kihívásokkal, több erőfeszítést tesznek a helyzet sikeres megoldása érdekében, így kitartóbbak és hosszú távon eredményesebbek (Bandura & Schunk, 1981; Schunk 1983; 1990). Ezzel szemben az alacsony énhatékonyság a próbálkozás feladásával, sikertelenséggel, ezáltal pedig alacsonyabb önértékeléssel jár együtt (Joseph et al., 2014; Rosenthal et al., 1991). A magas énhatékonyságú személyek motivációja tartósabb, elköteleződésük céljaik iránt hosszabb távon is képes fennmaradni (Locke & Latham, 2002).

Egy másik nagyon fontos dolog, hogy **az énhatékonyság meghatározó szerepet tölt be az önszabályozáson belül** (Zimmerman, 2000). Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons (1992) kétfajta énhatékonyságot különböztet meg: az önszabályozásra és a teljesítményre vonatkozó énhatékonyságot, és véleményük szerint **az önszabályozásra vonatkozó énhatékonyság észlelése pozitívan hat a tanulmányi teljesítményre vonatkozó énhatékonyság észlelésére**. Zimmerman és Bandura kutatási eredményei (1994) megerősítették az előbbi megállapítást: egyetemi tanárjelöltek önszabályozásra vonatkozó énhatékonysága az *íráskészség fejlesztésekor pozitívan befolyásolta a tanárjelöltek teljesítményre és önszabályozásra vonatkozó énhatékonyságának előrejelzését, illetve a két területen való énhatékonyság észlelése pozitívan befolyásolt*ak az előre kitűzött tanulási céljaikat, majd a kurzus végi jegyeik előrejelzését. Az énhatékonyság és a tanulmányi teljesítmény pozitív összefüggését bizonyították más kutatások is (Bong & Skaalvik, 2003; Nisbet et al., 2005; Wen & Johnson, 1997). Ezek közül meg kell említeni a diákok körében végzett énhatékonyság-vizsgálatokat (Turner et al., 2009; Molnár & Péter-Szarka, 2017), melyek alátámasztották, hogy a magasabb énhatékonyságú diákok tanulmányaik iránti elköteleződése is erősebb lesz (Olivier et al., 2019).

Mivel **az énhatékonyság kontextusspecifikus**, ezért külön szólnom kell azokról a kutatásokról, amelyek **valamilyen tantárgyhoz kötötten** vizsgálták annak hatásmechanizmusait. Például középiskolai diákok énhatékonyságának és a matematika területén elért tanulmányi eredményeinek a pozitív kapcsolata (Stevens et al., 2004),

vagy általános iskolások énhatékonyságának és a matematika területén elért tanulmányi eredményeinek pozitív kapcsolata (House, 2006) sorolható ide. Egy másik kutatás pedig egyetemi tanárjelöltek énhatékonyságának szerepét vizsgálta az angol nyelv mint második idegen nyelv tanulásában (Wang et al., 2013). Ez utóbbi kutatás is azt támasztotta alá, hogy azok a tanárjelöltek, akik magas pontszámot értek el az angol mint idegen nyelv tanulása során észlelt énhatékonyság vonatkozásában (The Questionnaire of English Self-Efficacy), jobb tanulási eredményeket mutattak fel ezen a területen, és több energiát fektettek tanulásuk szabályozásába.

A szakirodalom áttekintése lehetőséget teremtett számomra vizsgálatom főbb szempontjainak a kijelöléséhez. Ez pontosabban négy szempontot jelent: **a tanulás folyamatára vonatkozó önértékelés,** a **tanulás eredményére vonatkozó önértékelés**, a **tanulás önszabályozására vonatkozó énhatékonyság** és **a tanulmányi teljesítményre vonatkozó énhatékonyság**. Mind a négy szempont közös eredője az önszabályozott tanulás. Kutatásom során tehát e négy szempont bonyolult viszonyrendszerét kívánom feltárni. Mivel mind a négy konstruktum kontextushoz kötött, így ki kellett jelölnöm azt a konkrét helyzetet, amelyben a vizsgálat megvalósul. Mivel jómagam gyakorló nyelvtanár vagyok, így kézenfekvő volt az angol nyelv tanításának, azon belül pedig az íráskészség fejlesztésének szolgálatába állítani az önértékelés rendszeres alkalmazását.

A kutatás bemutatása

Kutatótanári programom egyik részkutatása akciókutatás, amelynek célja saját gyakorlatom megértése, értékelése, szakmai fejlődésem elősegítése (Havas, 2004), továbbá javaslattétel vizsgálataim alapján a helyi tanterv továbbfejlesztésére a tanulók értékelése vonatkozásában, a neveléstudomány kontextusában pedig a gyakorlat közvetlen kutatása által az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának erősítése (Vámos, 2013). A neveléstudományi akciókutatás fontos paramétereiként fogadom el azokat a **kritériumokat**, amelyeket Vámos Ágnes és Gazdag Emma (2015) neveztek meg a nemzetközi és hazai szakirodalom széles körű elemzése alapján. Ezek a következők:

- pedagógiai gyakorlati problémából indul ki, arra reflektál, s oda tér vissza,
- a kutatást azok végzik, akik a problémamegoldásban érdekeltek és érintettek, köztük párbeszéd zajlik,
- a folyamat egy vagy több ciklusból áll, melynek vége új kezdet alapja,
- elméletileg tiszta, módszertanilag releváns,
- az eredmények közlése alátámasztott (Vámos & Gazdag, 2015, 37).

Kutatási problémaként merült fel, hogy egy adott önértékelési eszköz és annak módszeres alkalmazása segíti-e és ha igen, akkor milyen mértékben a tanulókat az angol mint második idegen nyelv tanulásában. E probléma generálta kutatási kérdéseimet, amelyek révén főként azt szeretném megtudni, hogy hatékonyabbnak érzik-e a tanulók önmagukat az angol nyelv tanulásában (a tanulás eredményére és a tanulás szabályozására vonatkozóan) a rendszeresen végzett önértékelés hatására. További részkérdéseim: Kimutathatók-e a tanulók tanulásának folyamatát elemezve az önszabályozás elemei (helyzetértékelés [előzetes önértékelés] – célkitűzés – tervezés a célok eléréséhez, tevékenységek a célok eléréséhez – önreflexió – önértékelés a vizsgálati folyamat végén – újratervezés) (Andrade, & Valtcheva, 2009)? Hogyan változnak ezek az elemek mennyiségi és minőségi szempontból a tanulás folyamatában? 2. Kimutatható-e és ha igen, akkor milyen változás a diákok önértékelése és a tanár értékelése viszonylatában? És végül a tanév során alkalmazott rendszeres önértékelés hozzájárul-e valamilyen mértékben a diákok saját énhatékonyságának növekedéséhez egyrészt az angol mint második idegen nyelv tanulásában (tanulási teljesítmény), másrészt az angol nyelv tanulásának önszabályozásában (Wang et al. 2013)?
Minezen kérdések megválaszolásához a következő hipotéziseket állítottam fel:

H1: Feltételezem, hogy a tanulók tanulásának folyamatában mennyiségi változások lesznek kimutathatók az önszabályozás tekintetében.

H2: Feltételezem, hogy a tanulók tanulásának folyamatában minőségi változások lesznek kimutathatók az önszabályozás elemeinek tekintetében.

H3: Feltételezem, hogy a tanulók önértékelése pontosabb lesz, objektívebben értékelik saját teljesítményüket (Lénárt & Rapos, 2006; Panadero, Strijbos & Brown, 2016) – közelítenek a tanár értékeléséhez.

H4: Feltételezem, hogy az általam alkalmazott önértékelési eszköz és módszer hozzájárul a diákok énhatékonyságának növekedéséhez az angol mint második idegen nyelv elsajátításában (tanulási teljesítmény: angol nyelv egészében és íráskészség részben).

H5: Feltételezem, hogy az általam alkalmazott önértékelési eszköz és módszer hozzájárul a diákok személyes énhatékonyságának növekedéséhez az angol nyelv tanulásának önszabályozásában.

Vizsgálataimat saját, 9. évfolyamos (15-16 éves) diákjaim körében végzem el, akik heti öt órában tanulják az angol nyelvet egy megyei jogú város gimnáziumában. A diákok két csoportra oszthatók: vizsgálati csoport és kontrollcsoport.

A kutatás módszereiként dokumentumelemzést és kérdőíves kikérdezést alkalmazok, amelyekhez egy, a célra a diákokkal közösen kifejlesztett önértékelési eszközt (értékelő táblázat, amely magában foglalja az előzetes és a feladat végrehajtása utáni

önértékelést, a tanulók tanulási naplóját), az adott feladat megoldására vonatkozó tanári értékelést (becslés) és a diákok énhatékonyságának mérésére alkalmas kérdőívet (év elején és a végén) fogok felhasználni (Wang et al., 2013 által kifejlesztett mérőeszköz továbbfejlesztett változata).

Az adatgyűjtés egy tanévet vesz igénybe, amely három fő fázisra osztható:

1. fázis: A tanév elején énhatékonyság-mérés a két csoportnál.
2. fázis: A tanév közben öt alkalommal íráskészséget fejlesztő feladatok végrehajtása során a rubrics használata és a segítségével gyűjtött adatok elemzése. Év végén a két csoport énhatékonyságának mérése, az év eleji énhatékonyságot mérő eredményeikkel való összevetése.
3. fázis: Adatok elemzése, értékelése, eredmények publikálása.

A vizsgálat jelenleg a 2. fázisban jár, de az adatok folyamatos gyűjtése során is látható számomra, hogy eredményeimmel sikerül nemcsak az idegen nyelv, hanem más tantárgyak tanítása esetében is hasznos módszertani javaslatokat megfogalmaznom az önértékelésre vonatkozóan.

Összegzés

Tanulmányomban kutatótanári programom egyik részkutatásának elméleti alapozását, kutatási kérdéseit, hipotéziseit, mintáját, módszereit és eszközeit mutattam be. Mivel az adatgyűjtés folyamatban van, így az adatelemzést, értékelést csak a tanév lezárultával tudom majd elvégezni. Remélhetőleg eredményeim segítségével olyan javaslatokat tudok megfogalmazni a pedagógiai értékelés elméletére és gyakorlatára vonatkozóan, amelyek hozzájárulnak a tanulók önszabályozott tanulásának fejlesztéséhez.

Felhasznált irodalom

Alonso-Tapia, J. & Panadero, E. (2010). Effects of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 33*(3), 385–397. https://doi.org/10.1174/021037010792215145

Alonso-Tapia, J. & Panadero, E. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(2), 551–576. doi: 10.14204/ejrep.30.12200

Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching, 53*(1), 27–30.

Andrade, H. G. & Boulay, B. A. (2003). Role of Rubric-Referenced Self-Assessment in Learning to Write. *The Journal of Educational Research, 97*(1), 21–34.

Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice, 48*(1), 12–19. doi: 10.1080/00405840802577544

Andrade, H., Wang, X. L., Du, Y. & Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *Journal of Educational Research, 102*(4), 287–301.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* Freeman, New York.

Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586–598.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 5*(1), 7–73. doi: 10.1080/0969595980050102

Black, P. & Harrison, C. (2001). Feedback in Questioning and Marking: The Science Teacher's Role in Formative Assessment, *School Science Review*, Vol. 82., No. 301, 2001. p. 55–61.

Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40.

Boud, D. (1992). The Use of Self-assessment Schedules in Negotiated Learning, *Studies in Higher Education*, Volume 17, No. 2, 1992.

Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self Assessment.* RoutledgeFalmer, New York.

Brookhart, S. M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational measurement: Issues and practice*, 22(4), 5–12.

Brown, G. T. L. & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367–393). Thousand Oaks, CA: Sage.

Brown, G. T. L., Andrade, H. L. & Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: Directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice.* doi: 10.1080/0969594X.2014.996523

Clarke, S. (2003). *Enriching Feedback in the Primary Classroom*, Hodder Murray. ISBN: 0340872586

Clarke, S. (2005). *Formative assessment in the secondary classroom*. Abingdon, UK: Hodder Murray.

Dickinson, P. & Adams, J. (2017). Values in evaluation – The use of rubrics. *Evaluation and Program Planning*, 65, 113–116. doi:https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.07.005

Demore, W. (2017). Know Thyself: Using Student Self-Assessment to Increase Student Learning Outcomes, *SMTC Plan B Papers*. 63. Forrás: https://repository.uwyo.edu/smtc_plan_b/63, utolsó letöltés: 2022. 03.15.

Fraile, J., Panadero, E. & Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation,* 53, 69–76. doi:https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003

Havas, P. (2004). Akciókutatás és a tanulás fejlesztése, Új *Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 6. sz. p. 3–8.

House, J. (2006). Mathematics Beliefs and Achievement of Elementary School Students in Japan and the United States: results from the Third International Mathematics and Science Study, *Journal of Genetic Psychology*, 167, 31–45.

Janssen, G., Meier, V. & Trace, J. (2015). Building a better rubric: Mixed methods rubric revision. *Assessing Writing,* 26, 51–66. doi:https://doi.org/10.1016/j.asw.2015.07.002

Jonsson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130–144.

Joseph, R. P., Royse, K. E., Benitez, T. J. & Pekmezi, D. W. (2014). Physical activity and quality of life among university students: Exploring self-efficacy, self-esteem, and affect as potential mediators. *Quality of Life Research, 23*(2), 659–667. DOI: 10.1007/s11136-013-0492-8

Kamil, M. L. (2003). *Adolescents and literacy: Reading for the 21st century*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Lénárd, S. & Rapos, N. (2006). Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez 3. *MAGTÁR - Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez 3.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. http://mag.ofi.hu/magtar-otletek/fejleszto-ertekeles-090617-1 Letöltés ideje: 2019. 10. 02.

Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*(9), 705–717. DOI: 10.1037/0003-066x.57.9.705

Mabry, L. (2004). Strange yet familiar: assessment-driven education, In K. A. Sirotnik (Ed.) *Holding accountability accountable: What ought to matter in public education* (pp.116–134), New York: Teachers Colledge Press.

Molnár, A. & Péter-Szarka, Sz. (2017). A serdülők iskolai énhatékonyságának, aspirációinak és az iskola teljesítményének vizsgálata a célorientációs elmélet tükrében. *Iskolakultúra, 27*(1–12), 19–33. DOI: 10.17543/iskkult.2017.1-12.19

Nicol, D. & McFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning, a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199–218. doi: 10.1080/03075070600572090

Nisbet, D. L., Tindall, E. R. & Arroyo, A. A. (2005). Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. *Foreign Language Annals*, 38, 100–107.

Noonan, B. & Randy Duncan, C. (2005). Peer and Self-Assessment in High Schools, *Practical Assessment, Research & Evaluation.* Volume 10 Number 17, November 2005, ISSN 1531-7714

Olivier, E., Archambault, I., De Clercq, M. & Galand, B. (2019). Student Self-Efficacy, Classroom Engagement, and Academic Achievement: Comparing Three Theoretical Frameworks. *Journal of Youth and Adolescence, 48*(2), 326–340. DOI: 10.1007/s10964-018-0952-0

Panadero, E., Alonso-Tapia, J. & Huertas, J. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences, 22*(6), 806–813. doi: 10.1016/j.lindif.2012.04.007

Panadero, E., Brown, G. T. L. & Courtney, M. G. R. (2014). Teachers' reasons for using self-assessment: A survey self-report of Spanish teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 21*(3), 365–383. doi: 10.1080/0969594X.2014.919247

Panadero, E., Brown, G. T. L. & Strijbos, J. W. (2016). The Future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions, *Educational Psychology Revie*w, December 2016, Volume 28, Issue 4, pp 803–830, DOI: 10.1007/s10648-015-9350-2

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144. doi:https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002

Panadero, E., Jonsson, A. & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review, 22*, 74–98.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578.

Pajares, F. (2009). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. Schunk, H. & Zimmerman, B. J. (Eds.) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York, NY: Routledge.

Payne, L. (2003). Anti-Social Behaviour: Children and Society, Volume 17, Issue 4, (2003) pp. 321–324.

Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2008). Effects of Self-Correction Strategy Training on Middle School Students' Self-Efficacy, Self-Evaluation, and Mathematics Division Learning, *Journal of Advanced Academics*, Vol 20, Issue 1, 2008.

Reeves, S. & Stanford, B. (2009). Rubrics for the classroom: Assessments for students and

teachers. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 76(1), 24.

Rosenthal, D., Moore, S. & Flynn, I. (1991). Adolescent self-efficacy, self-esteem and sexual risk-taking. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 1*(2), 77–88. DOI: 10.1002/casp.2450010203

Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment Research & Evaluation, 11*. Retrieved from http://pareonline.net/getvn.asp?v=11&n=10

Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology, 75*(6), 848–856. https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.6.848

Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning, Educational Psychologist, Volume 25, 1990, Issue 1

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. Educational Psychologist, 26, 207–231.

Schwartz & Perkins (1989). *The Nine Basics of Teaching Thinking, In Costa, A. L., Bellanca,* J. & Fogarty, R. (Eds.) If Minds Matter. A Foreword to the Future*,* Volume Two, Skylight Publishing, Inc. Palatine, Illinoi.

Stevens, T., Olivarez, A., Lan, W. & Tallent-Runnel, M. K. (2004). Role of Mathematics Self-Efficacy and Motivation in Mathematics Performance Across Ethnicity, *The Journal of Educational Research*, 97(4):208–222

Stiggins, R. & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into practice*, 44(1), 11–18.

Tan, K. H. K. (2012). *Student self-assessment. Assessment, learning and empowerment*. Singapore: Research Publishing.

Tan, K. H. K. & Prosser, M. (2004). Qualitatively different ways of differentiating student achievement: A phenomenographic study of academics' conceptions of grade descriptors. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 29*(3), 267–282. https://doi.org/10.1080/0260293042000188230

Taras, M. (2010). Student self-assessment: Processes and consequences. *Teaching in Higher Education, 15*(2), 199-209. doi: 10.1080/13562511003620027

Turner, E. A., Chandler, M. & Heffer, R. W. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development, 50*(3), 337–346. DOI: 10.1353/csd.0.0073

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–40). San Diego, California: Academic Press.

Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment, *American Educational Research Journal*, 31(4)1994

Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663–676., https://doi.org/10.2307/1163261

Vámos, Á. (2013). A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás, *Neveléstudomány*, 1. évf. 2. sz. / 2013

Vámos, Á. & Gazdag, E. (2015). Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. *Neveléstudomány*, 1. 31–52.

Wang, C., Kim, D. H., Bong, M. & Ahn, H. S. (2013). Examining measurement properties of an English Self-Efficacy scale for English language learners in Korea, *International Journal of Educational Research,* 59 (2013) 24–34.

Wen, Q. & Johnson, R. K. (1997). L2 learner variables and English achievement: A study of tertiary-level English majors in China. *Applied Linguistics*, 18, 28–48.

https://doi.org/10.46403/Reflexiok.2022.121

THE LONG-TERM RESULTS OF USING THE COMPLEX INSTRUCTION PROGRAM (KIP)

EMESE K. NAGY

University of Miskolc

The purpose of this paper is to illustrate the long-term outcomes of using of the Complex Instruction Program (KIP). KIP is a Hungarian innovation of Stanford University's Complex Instructional Model, which is suitable for managing student status, which is excellent for eliminating students' under-motivation and thus improving their academic performance.

In the course of our work, we first present the phenomenon of the status problem occurring in academicaly heterogeneous groups of learners. We then examine how teamwork affects student performance. We focus with teacher-student interaction, including the teacher-student relationship. Finally, we address the effectiveness of status management, with a particular focus on disadvantaged students.

Keywords: complex, instruction, program, status

Introduction

The problem of children from disadvantaged backgrounds lagging behind in school and their backwardness can be compensated for by radically changing and reforming education, and therefore it is necessary to look for teaching methods that are suitable for children of all social groups. The question arises: is there is an educational method that provides an opportunity to reduce disparities between students and contributes to equal opportunities? The paper presents the Complex Instruction Program (KIP), which is a Hungarian innovation of the Stanford University's Complex Instruction teaching model appropriate for managing status position between students, and which is eminently suitable for achieving the above goal.

The short-term plan of KIP is to address the status problem of students from disadvantaged backgrounds, to increase children's knowledge, and to ensure their success in school. In addition to the development of cognitive skills, one of the proven results of the program is the positive change in the socialization of students, the impact of which on siblings and parents appears in a measurable way within families as well. The long-term goal of the program is to help all children to continue their education

at secondary school level, which will lay the foundation for their successful entry into the labour market, and thus the future of the country. An important goal is to improve teacher competencies and change the pedagogical culture within the teaching staff.

The phenomenon of status problem

We encounter status problems in heterogeneous groups of students. A situation arises in student groups where more popular students participate more actively in class work and have a bigger effect on the group than their peers whose performance is weaker in class or are socially isolated.

We are often faced with the fact that one student dominates the group, or on the contrary, one student refuses to do work in the classroom. One of our most important statements is that a significant positive correlation can be seen between students' discussion, collaboration and knowledge acquisition. (Smith 1998; Lord 2001; Cohen & Lotan 2014; K. Nagy 2015, 2019). Observations carried out in classes working with KIP show that students who have better educational achievements and are popular in class – in other words, who have a higher status –, speak, perform and work more in the lesson. The possibility of oral manifestation and collaboration lead to more frequent participation in the lesson and better educational achievements because good students have more opportunities to reach a higher level of knowledge acquisition than their lesser skilled peers. Contrary to this, low status, mostly passive students may make some progress but not as much as their more active peers. On the basis of our findings, we can state that group work organised in accordance with the principles of KIP provides an opportunity for student groups of both statuses to participate more actively in class, and thereby to acquire knowledge. However, while frontal teaching favours students of higher status, group work – although it also provides more opportunities for talented students – decreases the distance between the two opposite sides.

In KIP there are students of different status in every group, i.e. due to the heterogeneity of the class, heterogeneity is also manifested in the group, which students are aware of. All the status information is at their disposal, which influences their decision of who is most suitable for performing a task. Cooperation is facilitated by roles and rules. The results show that by assigning roles and abiding by collaborative rules, teachers can avoid that one person dominates the group, and everybody feels that they are member of a group whose work he/she can contribute to in creative ways. Tasks designed according to the principles of KIP are the key of successful group work, an important criterion of ich is the use of open-endedness tasks, the use of mutltiple skills, interdependency, but also individual responsibility.

Different rankings are created between students in the group. One of the rankings can be established on the basis of knowledge when the individual is judged by his/

her peers on the basis of his/her educational performance. The other ranking is based on roles, which can have the same influence on group work as the status created by knowledge. There is a strong relationship between the frequency of using the role of the "student teacher", which enhances status, and knowledge acquisition because this is the role that encourages problem-solving thinking most in a student. The student seems to be more appealing in the role of the "student teacher" in the eyes of his/her peers, which influences student performance. The mandatory rotation of roles between students is important because the equal possession of the role of the "student teacher" does not allow for students from disadvantaged backgrounds to be ignored or isolated, i.e. there is a bigger chance for everybody to take part in the work. Roles, primarily the role of the "student teacher" are of utmost importance in group dynamics.

Cooperation and collaboration between students influence the success of status treatment. Reducing teacher leadership activity and the direct relationship between students and using roles make peer-to-peer interaction more frequent and increase student performance in class. We stated that the use of roles applied in performing open-ended tasks facilitates while direct teacher leadership decreases collaboration between students. If the teacher decreases her/his direct leadership activity, independent work without teacher engagement increases between students while students become more experienced in playing the assigned role. Competency expectations change with the frequent application of KIP.

Low status students learn that there are some skills in possession of which they have the opportunity to perform the assigned task and recognise that their activity in group work is acknowledged by the others. Being disadvantaged is considered to be one of the factors influencing the status position between students. In the course of our investigation we concluded that because non-disadvantaged students are more active than their disadvantaged peers, their oral presentation is significantly more frequent while performing tasks. As we pointed out above, during class work students of different status do not participate in the work in equal extents, and because of this, their participation in learning will also be unequal.

During group work high status students are more active than low status ones. When the group is working with an open-ended task, the students who have better educational achievements are more active and more popular among the group members than those whose popularity is low and have poor educational achievements, that is, they are of low status. In the case when disadvantaged students successfully perform a task, they can get closer in status to students occupying a higher position in status, namely a status situation approach can occur. The achievement of this status is facilitated by the fact that every student takes new status information into consideration when formulating their expectations. This combining skill is of crucial importance in changing the status situation.

That is why we presume that compared to frontal class work, frequent group work participation of lower status students decreases the status difference between students with different capabilities. This decrease of difference leads to the mitigation of inequality in the group and, in certain extent, to the change of the hierarchical order. Knowing this, the aim of the teacher is to assign tasks in such a way that they widen the relationship between the established ranking of students in class and the frequency of performance. That is why two of the most important indicators of successful group work are what percent of the group contributes actively to collaboration, as well as what kind of methods the teacher uses to treat status problems. Multiple skills and the use of roles and rules in KIP facilitate participation in work and the establishment of relationship between students, and prevent the exclusion of low status children from performing tasks or using tools and equipment. The high and low status show a reciprocal relationship with disadvantage. If the student is of low status in learning, then, if he/she is not disadvantaged, he/she occupies a higher position in her/his status among his peers than as if he were disadvantaged. As a consequence, the student who suffers the most from status problem is a disadvantaged student showing poor educational achievements.

Although as a result of collaboration, the relationship and cooperation between students improve, the status position between students is still a significant determinant of participation in a group task. The relationship between students is a determining factor of status position. The established status ranking influences schoolwork which, in our opinion, can be used by teachers as a more reliable starting point when ranking disadvantages into categories.

The effect of group work on student performance

Organising class work during a small group work differs from organising traditional classroom work, which is one of the reasons for the changing of the role of the teacher and the student. By handing over control, the teacher delegates his/her power to students, endows the group and the members of the group with performing the task, the characteristic of which is that students become responsible for their joint performance. When students work together, the teacher no longer stands in the centre, he/she is not the only source of information and he/she does not have a direct influence on the behaviour and learning of students. Many teachers find it hard to re-evaluate their changed role. Some of them suffer from no longer being in the centre, others fear that without their constant supervision, work in the classroom is disorganised, students make too many mistakes and are unable to perform their task.

When the teacher hands over control, students discuss the task and determine together what the teacher expects from them, and how this expectation should be met.

While performing tasks, the more children communicate and act together, the more they learn.

As a result of group work, there is a positive change in the ranking developed between students. Furthermore, the ratio of low status students situated at the periphery decreases. Although the result in the class community presumes only a few students; the result is not negligible.

As a result of reciprocal interdependence, a coordinated cooperation is established between students. During the use of group work this "by-product" of cooperation, this positive group spirit is used by teacher to teach behavioural rules to students. The established status ranking does not only depend on the strength of friendship developed between students. As a result of group work organised according to KIP, expectations of competency change. Low status students learn that they have strong skills, which are acknowledged by the others.

The extent of interdependency facilitating trust and helpfulness is measured with sociometry, which is carried out the second time. During the sociometric test we intend to point out that status is primarily a social perception and does not necessarily depend on the knowledge of the subject.

The result of teacher-student interaction

The relationship between the leadership role of the teacher and the work of students

In this method the success of classroom work lies in the extent and quality of the cooperation between students. A strong correlation can be seen between the frequency of teacher intervention and student group work. Children behave differently in a situation where the teacher plays a leadership role, and differently where he/she is present, but transfers his/her leadership role. As teacher control decreases and stops – as his/her organising role strengthens – children will become more relaxed, playful, curious and thoughtful while forgetting about the fact that they are learning. This playful curiosity is one of the driving forces of the new, creative problem-solving.

Transferring the leadership role bears extraordinary significance. Students' collaborative work brings different skills to the surface and generates discussions. This positive confrontation plays a key role in the increase of students' knowledge. Thus, the teacher must grab the opportunity to make use of this. Therefore, the factors that hinder, restrict the development of skills, or impede classroom discussions must be removed. Adult leadership and supervision in this process, therefore, appear as an impeding factor. Children behave differently in a situation where the teacher plays a leadership role and differently in one where he/she is present, but transfers her/his leadership role.

When the teacher directs learning, provides information and facilitates children's problem-solving with guidance, the frequency of students' cooperation decreases as

the teacher – due to her/his status and role – is the only help and source of knowledge for students. If the teacher does not transfer his/her leadership role, students will turn to the teacher for help and collaboration decreases. Therefore, when the teacher is the leader of class work, students work together less.

In contrast, when the teacher steps back, transfers her/his leadership role, moreover, he/she makes students aware of the fact that the group can perform the assigned task individually, student interaction increases. In this case, students use each other as source of knowledge; cooperation is more effective between them, which ultimately leads to increase of knowledge.

Direct teacher leadership influences student cooperation adversely. As a result of constant teachers' instruction, leadership, intervention, student collaboration in the group becomes rarer, and disappears because direct leadership decreases the effort of students to perform the task and come to a solution by relying on each other, by asking each other, and by argueing with each other. If the teacher considers the constant guidance of students' individual work to be important, student will not strive to be cooperative. The more frequent teacher intervention in class work is, the more inclined children are to suspend collaboration. In contrast, the more the teacher hands over her/his leadership role to students, the more the student group will work together. In accordance with this aim, the leadership role of the teacher decreases, and at the same time, peer-to-peer interaction increases.

While applying KIP, we can talk about results when the leadership activity of the teacher significantly decreases and, at the same time, the relationship, interdependence between students increases. The traditional roles of the teacher (instruction, explanation, assistance, guidance etc.) must be consciously changed because they hinder student collaboration and the achievement of the ultimate goal, i.e. to improve the performance of each student by changing the hierarchical order between them.

Organising group work is of crucial importance for the success of status treatment. Students' work is greatly affected by the diversity and complexity of tasks. If students receive creative tasks requiring the use of abstract knowledge, their answer will be complex and wide-ranging. Due to the effect of multiple tasks, teacher's instruction decreses, and communication between students increases, which helps the members of the group to use each other as sources of knowledge while performing a task: they ask questions, interpret them, express assumptions, ask and receive help, the aim of which is to increase peer-to-peer interaction and share knowledge among them. Within one group, serious work starts when the members of the group recognise that they should rely on each other and ask each other for help.

In order to complete a task successfully, students performing group tasks divide the task among each other. One crucial point of KIP is developing leadership, organisational and labour division skills. Students must learn to perform an unfamiliar task

together in such a way that all members of the group take part actively and usefully in the work.

In return, the teacher must learn to avoid constant leadership, instruction, intervention in group work. The success of status treatment takes shape in endowing high and low status student and his/her peers with new characteristics. When these new characteristics are combined with old status characteristics, the high status student will have fewer pre-visualised advantages in the eyes of the lower status one than he/she would have had without the use of deliberate group work. Due to its' direct effect on group work, new status characteristics will have a strong influence on the expectations of the group task.

The effect of status treatment

In KIP assistance directed at status treatment positively affects teachers' class work and the acquisition of how to deal with status problems. Acquiring practical and theoretical knowledge about KIP, developing the skill in using it and giving feedback on classwork facilitate teachers' the professional development. Giving regular feedback on the teacher's classroom work and behaviour is of crucial importance because this helps him/her to analyse and solve any arising problems. One of the most important characteristics of analytic feedback is the unambiguous and clear formulation of criteria. One crucial point of the result is that teachers should understand the importance of the new pedagogical role and the importance of status management.

Exploiting the multiple skills of students is a crucial requirement, primarily, for a successful status treatment of students from disadvantaged backgrounds. In order to facilitate status treatment, teachers must acquire the technique of creating tasks that require the use of multiple skills, during which the main problem can be that a significant part of teachers do not consider it important to take this aspect into account in the beginning. During KIP courses we teach teachers how to revive the skills of students that they will need to perform complex tasks. One of the tasks of providing assistance is to change teachers' approach, particularly that of those who view the skills of children from the "one-imensional"perspective of intelligence and approve of the smart-dumb scale.

Reciprocal classroom visits, discussions among teacher provide further assistance to it, which give them opportunities for reflective thinking. During courses and follow-up, we help teachers to recognise multiple skills. During class work the teacher constantly draws students' the attention to the use of multiple skills, expresses his/her expectations of requiring certain competence from everybody without exception.

All in all, in KIP one of the crucial aspects of developing pedagogical competence is providing assistance through the expansion of theoretical knowledge. Teachers need more time to acquire new knowledge, develop new skills and form a new attitude.

Adapting and introducing the method is a long process: it takes both students and teachers some time to acquire this unusual class role. Sharing the leading role, the new form of cooperation, the use of roles and rules are unusual, and last but not least, it is the treatment of status problems that poses a challenge for the teacher.

The impact of the program on students from disadvantaged backgrounds

Classwork can be measured and analysed from several aspects. As was pointed out above, teacher and individual observer sheets are used for measuring teacher and student intervention and guidance; observer sheets meant for the whole group are used for recording interactions between students, and worksheets are used for measuring educational achievements.

The efficiency of status treatment can be measured with the examination of educational achievements as well. However, we do not consider the examination of the grade point average to be a reliable method for measuring status treatment because it can be influenced by several factors (change of year-, teacher, textbook etc.). We cannot rely on the measurement results of the National Centre for Assessment and Examination in Public Education, either as the results of national competency measurements are not sufficient for judging the efficiency of the method.

During the examination, we came to the conclusion that the students who worked with status treating KIP, consistently achieved better results than those who worked in traditional lessons – so it is very likely that students' active participation in KIP has a positive effect on the extent of knowledge acquisition.

Based on the positive results, the effect of KIP on knowledge acquisition is summarised in the following flow chart. (Figure 1.).

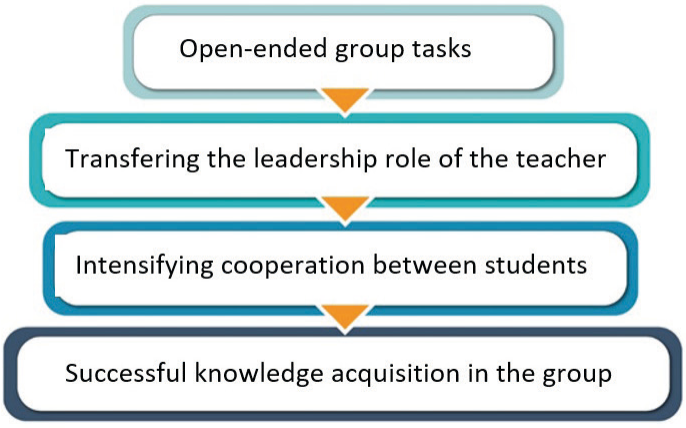


Figure 1.: The effect of KIP on knowledge acquisition

Although improving educational achievements is one of the important elements of KIP, we think that it is not its most relevant characteristic. Levelling the status difference between the members of the class, reducing the differences between students and ensuring that everybody achieves the highest level according to her/his skills, motivation and aims are a more important result.

During class work the development of social skills provides an opportunity to enable students to achieve their goals in such a way that it should be socially acceptable. In group work ethical norms and action models, which have a significant motivating affect, are shared. The established standards accelerate personality development, the establishment and strengthening of correct principles and forms of behaviour. Students' active participation in class work, the use of multiple skills, class collaboration, learning from peers, the elimination of competition between individuals and the recognition of similarities and differences are a key to achieving success. Success motivates and motivation is always a positive experience, a long-term incentive which helps avoid failure, unsuccessfulness and negative experiences.

The great virtue of the method provides the opportunity for developing effective communications skills. If students acquire knowledge of the rules of communication, they will probably be effective in their human relationships as well. In developing communicative skills, increased attention is given to the development of communicative competence as the student who does not have language difficulties will be more successful in learning. The improvement of communitive competence poses a challenge to students who come from a stimulus-poor environment, and whose vocabulary lags behind that of the community. The most successful method of developing them is to get students to speak and act at the same time.

Collaboration and cooperation of students is perfectly suitable for community education. In our view, one of the results of KIP is (see the results of sociometric measurements) that as a result of regular work, students engaged in group work can accept, tolerate and appreciate their peers from disadvantaged backgrounds to a greater extent, and therefore, this form of work can be applied well in classes with different levels of knowledge and socialisation.

Students can act as role models for each other, their joint work helps them in learning, and therefore, group work is a significant step forward in developing collaboration. During the process children' behaviour is affected by the manners and etiquette of the group, the acquisition of this etiquette is one of the crucial points and requirements of group learning. On the one hand, group work gives students experience, and on the other hand, it enables them to acquire such experience which facilitates their future integration into society.

One of the distinctive features of KIP is that it has a positive effect both on students at the top of status ranking and the examined disadvantaged group. Besides the

strengthening of their confidence and growth of their knowledge, they have the opportunity to practise the norms of behaviour and roles which they will use with their peers as adult members of society – possibly as a leader.

Summarise

KIP is a form of work organisation which during the organisation and management of learning takes into account all interaction possibilities, communication channels of the class in order to achieve the learning and educational goals, not narrowing them down to the unilateral use of a particular form of work. The inappropriate, or unilaterally used educational and teaching methods make it more difficult to achieve this goal, which is frequently attributed to disorganisation in class, the lack of flexibility of teachers and the scantiness of adequate tools and equipment used for education. Currently, curriculums used in public education are still characterised by the accumulation of quantitative and lexical knowledge, as a result of which teachers put less emphasis on the simultaneous development of multiple skills. As ranking between students primarily depends on skills, the duty of the school is to apply a teaching method which offers a solution to the above problem.

An educational reform is needed to produce results, and therefore, the different possibilities of adapting various, well-established curriculums must be considered, with particular attention to the use of cooperative learning methods, including KIP as a status treatment teaching method. This group work-based method facilitates such an educational and socialisation process that – focusing on the development of students and their activities – contributes to the prevention of students' social exclusion.

School is supposed to prepare children for adult life and acquaint them with the manners and etiquette rules of adult society, the acquisition of which does not occur individually but in the community. The individual becomes a valuable person performing intellectual work while coexisting within the community. While during frontal class teaching the teacher has a central role, group work provides opportunities for students to do active work, to get engaged actively in the learning process and to acquire cooperation norms. Through the use of group work, the school approaches the forms of work which enable children to choose the activity that are most appropriate to ensure their development. A well-organised group provides an opportunity to allow personal interests to compete with general interests, and at the same time, it eliminates egoistic tendencies as well as it establishes a target system in which there is a harmony between the personal and group interests.

However, group work cannot be an exclusive method in the process of knowledge acquisition. Beside the use of the method, frontal class teaching, pair work and individual work are still justified.

With regard to KIP, the extent to which the results appear partly depends on the fact how well teachers understand the point of well-structured group work and the conditions of its use. The aim of classroom work is to give a sense of accomplishment to all students, one tool of which is to facilitate active student participation. Teachers acquire a new way of thinking and new methods while learning to "think as sociologists", and therefore, they understand how student behaviour is influenced by peers' expectations, and in what way these expectations can be changed. As the teacher chooses the theme of the lesson, he/she determines the structure, process of the lesson and the evaluation system, it is his/her responsibilty to turn theory into practice. The teacher must be aware of the fact that the maintenance of class hierarchy is preserved by task consistency. However, if consistency changes, a change occurs in the structure of the hierarchy as well.

References

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

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

K. Nagy, E. (2019). A státusz összetettsége. In: K. Nagy Emese – Simándi Szilvia (ed.) Értékek a neveléstudományban, MTA Miskolci Területi Bizottsága. Líceum Kiadó.

Lord, T. R. (2001). 101 Reasons for using cooperative learning in biology teaching. *The Ameri-can Biology Teacher*, Vol. 63, No. 1, 30−38.

Smith, K. A. (1998). Grading Cooperative Projects *New Directions for Teaching and Learning*, 74, 59–67.


LÍCEUM
KIADÓ