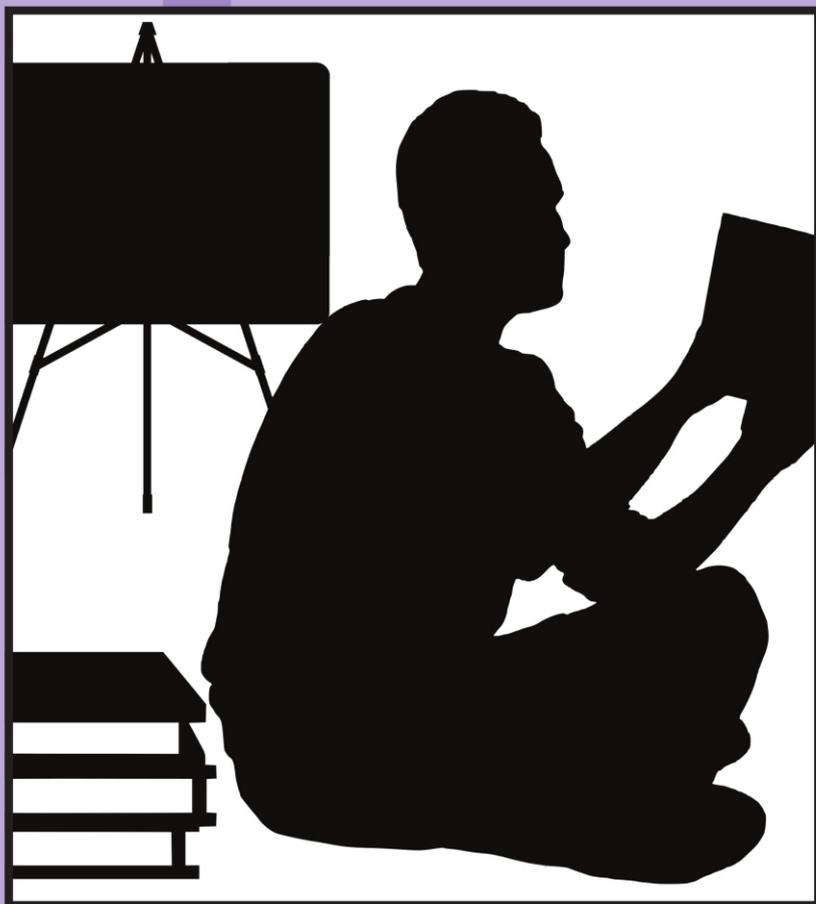


Szerkesztette: Medovarszki István

Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2022



Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok az iskola világából

Főszerkesztő:
Medovarszki István

Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2022

Pedagógiai és
szakmódszertani tanulmányok
az iskola belső világából



Líceum Kiadó
Eger, 2023

Minden jog fenntartva.

A mű egyetlen részlete sem használható fel és nem sokszorosítható a szerzők és a Líceum Kiadó előzetes, írásbeli engedélye nélkül.

Főszerkesztő:

Medovarszki István

A szerkesztőbizottság tagjai:

dr. habil. Virág Irén (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem)
dr. Zentai Gabriella (Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem)
dr. Szűts-Novák Rita (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem)
dr. habil. Molnár György (Óbudai Egyetem)
dr. habil. Szőköl István (Nagyszombati Egyetem)
dr. Beke Ottó (Újvidéki Egyetem)

Az előszót írta:

Falus Iván, DSc, az MTA doktora

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

Kiss Dávid	<i>Kusper Judit</i>
Szabó Orsolya	<i>Szűts Zoltán</i>
Szabó Adrienn	<i>Olsvay Endre</i>
Czemmel Antónia Mária	<i>K. Nagy Emese</i>
Szűts-Novák Rita	<i>Molnár György</i>
Medovarszki István	<i>Virág Irén</i>
Kraker Anna	<i>Varga Attila</i>
Négyesi Péter	<i>Oláhné Téglási Ilona</i>
Horváth Cintia	<i>Suszter László</i>
Telegdi Attila	<i>Bognár József</i>
Balogh Evelin	<i>Lampert Bálint</i>
Beck-Zaja Mónika és Zaja Roland	<i>Schwendtner Tibor</i>
Csányi Andrea	<i>Jászi Éva</i>
Tajtiné Lesó Györgyi	<i>Hanák Zsuzsanna</i>
Sütő Attila	<i>Zagyváné Szücs Ida</i>
Gógh Előd	<i>Kővári Attila</i>

Líceum Kiadó
Eger, 2023
© Szerzők

Tartalomjegyzék

Falus Iván Előszó	7
-----------------------------	---

IRODALOMTANÍTÁS

Kiss Dávid A Ruhásszekrényen át az Olümposzra II.	13
---	----

Szabó Orsolya A (digitális) szövegértési kompetencia és az implicit tudás fejlesztése alternatív verselemző módszer segítségével	25
--	----

ZENEI NEVELÉS, NŐNEVELÉS

Szabó Adrienn A magyar zenei szakképzésben használt zeneelméletkönyvek vizsgálata	39
---	----

Czemmel Antónia Mária Egy „Emlékirat” jelentősége Kodály Zoltán pedagógiai koncepciójának tükrében	61
--	----

Szűts-Novák Rita A nőnevelés szervezése Imre Sándor munkáiban (1924–1929)	73
---	----

AZ ISKOLA VILÁGÁNAK SAJÁTOS GYAKORLATAI

Medovarszki István A szociális készségek szerepe a kooperatív szemléletű, kollaborációra építő csoportmunkában	85
--	----

Krakker Anna Az ökológiai lábnyom mérésének lehetősége ötödik osztályban	101
--	-----

Négyesi Péter Adaptív matematikaoktatás a mesterséges intelligencia korában	109
---	-----

SPORTPEDAGÓGIA

Horváth Cintia Az iskolai egészségnevelés elméleti irányú vizsgálata	125
--	-----

Telegdi Attila Az edzői szerep megítélése a hazai gyorskorcsolya sportág szereplői között	141
---	-----

A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD PEDAGÓGIÁJA

Balogh Evelin

Pedagógusok ismereteinek vizsgálata a különleges bánásmódot igénylő – sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató – gyermekekről és az együttnevelés megvalósulásáról 157

Beck-Zaja Mónika és Zaja Roland

A Boldogságóra Program bevezetése és eredményei a tanulásban akadályozott gyermekeknél 177

Csányi Andrea

Értelmileg akadályozott tanulók anyanyelvi nevelése az olvasás-írás tanításon keresztül 193

PÁLYAORIENTÁCIÓ ÉS ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS

Tajtiné Lesó Györgyi

Az osztályfőnöki munka lehetőségei a pályaaorientációs folyamatban 211

Sütő Attila

A tanítási motiváció vizsgálata különböző országokban: összehasonlítások a FIT-Choice skála segítségével 221

Gógh Előd

Pedagógiai ajánlások az élethosszig tartó tanulás elősegítése érdekében 237

Előszó

Kellenek-e „inkubációs” kötetek?

Falus Iván

A *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp* című könyvsorozatnak immár harmadik kötetét látja maga előtt az olvasó. A tanulmánykötetben az EKKE Neveléstudományi Doktori Iskolájának jelenlegi és korábbi hallgatói által végzett kutatások eredményei olvashatók.

Sokan és gyakorta megkérdőjelezik az ilyen „inkubátor” jellegű könyvek létjogosultságát, mondván: ha jók a tanulmányok, keressenek számukra helyet igazi szakmai folyóiratokban, ha viszont nem ütik meg a színvonalat, akkor dolgozzanak még rajta a szerzők.

Jelen előszó írója nem osztja ezt a kategorikus álláspontot. A kiválóan elkészített, izgalmas témát adekvát módszerekkel, megfelelő mintán feldolgozó, azt a nemzetközi szakirodalomba beágyazó, megfelelő elméleti és gyakorlati következtetéseket levonó disszertációtól még hosszú út vezet az egyes folyóiratok speciális elvárásait kielégítő, a szigorú bírálatok szűrőjén átjutó tanulmányig. Hasznos, ha ezen az úton megfelelő támogatással végigkísérik a kezdő kutatót.

Természetesen, a fenti elvárások teljesítése előfeltétele annak, hogy egy ilyen kötetben megjelenhessen egy írás, illetve hogy maga a kötet közreadása indokolható legyen. Másfelől azt is meg kell jegyeznünk, hogy a kezdő kutatók köteteinek közreadása új szint is hozhat a mainstream kutatások palettájára.

Arra hívjuk az olvasót, hogy előítélet-mentesen tanulmányozza a kötet írásait, mielőtt azokat értékelné, publikálásuk indokoltságát illetően állást foglalna.

Két anyanyelv-pedagógiával foglalkozó írással indít a kötet. *Kiss Dávid* „folytatásos” tanulmányában izgalmas utat járhat végig az olvasóval. Meggyőzi arról, hogy a mai népszerű regényeken keresztül felkelthetjük a tanulók érdeklődését a klasszikus görög mitológia iránt. Szemléletformáláson túl a gyakorlatban közvetlenül használható módszerekkel is felvértezi a jelenlegi vagy jövőbeli magyartanárokat. *Szabó Orsolya Edit* az online, intertextuális verselemzés módszerét használja az értő olvasási kompetencia fejlesztése érdekében. A módszer jelentős szabadságot biztosítva a tanulóknak, erősen motiváló, élményszerű körülményeket teremt.

A következő, zenei blokkot *Szabó Adrienn* tanulmánya nyitja, amelyben a szakképzésben használatos zeneelméleti tankönyvek történeti fejlődését tárja fel. 150 év zeneelméleti tankönyveit elemzi a dokumentum- és tartalomelemzés módszereivel. A jelenbe vezető elemzés kiegészül az írásos és szóbeli kikérdezés

módszereivel, következtetései a zeneelmélet jelenkori oktatásának megítélésében is jól használhatók. *Czettel Antónia Mária* rendkívül érzékletesen tárja elénk az 1945 utáni évek zenepedagógiai és tehetséggondozási törekvéseit, különös tekintettel a Kodály-módszer gyakorlati megvalósulását célul tűző békéstarhosi énekiskola tevékenységére. Gulyás György autentikus naplóját forrásként használva méltó emléket állít a szerző az azóta legendássá vált intézménynek.

Szűts-Novák Rita a már sokak által kutatott Imre Sándor tevékenységében egy még mindig újdonságokat szolgáltató területre, a nőneveléssel kapcsolatos gondolataira bukkant, és ezeket sokoldalú szakirodalmi elemzéssel mutatja be, felhívva a figyelmet a ma gyakorta a figyelem középpontjába kerülő kérdéskörre és Imre Sándor helyenként meghaladott, helyenként megfontolásra indító gondolataira.

Az elméleti igényesség és a közvetlen gyakorlati hasznosíthatóság szintézisének példaszerű megvalósulása *Medovarszki István* tanulmánya. A szerző felismerve a csoportmunka jelentőségét és lehetőségeit a szociális kompetenciák fejlesztésében és érzékelve a csoportmunka alkalmazásának háttérbe szorulását az iskolai gyakorlatban, igyekszik bemutatni a csoportmunka használatának a tanulók készségeinek fejlettségében meglévő előfeltételeit, a csoportmunka során megvalósuló kooperatív és kollaboratív tevékenységeket, valamint a csoportmunka eredményeként kialakuló szociális kompetenciákat. Ugyancsak aktuális *Kraker Anna* kutatása, amelynek során egzakt módszerekkel mérte az öko- és nem ökoiskolás tanulók ökológiai felfogását. Lényeges különbség nem volt kimutatható, de hasznos ismereteket szerzett a szerző az iskola és a család tanulóira gyakorolt hatásáról, a jövővel szembeni felelősség növelésének lehetőségeiről. *Négyesi Péter* a szakirodalom szisztematikus áttekintése alapján vizsgálja a mesterséges intelligencia alkalmazásának lehetőségeit az adaptív matematikaoktatás keretében. Mind a kutatási módszer, mind pedig a kapott eredmények újszerűek, tanulságosak, informatívak.

Horváth Cintia az egészség holisztikus felfogásának érvényesülését elemzi az egri gimnáziumok egészségnevelési programjában. Az eredmények és az alkalmazott módszer is megfelelő alapot szolgáltat egy országosan reprezentatív vizsgálat számára. *Telegdi Attila* a gyorskorcsolya sport területén vizsgálja azt a dilemmát, amely általában a sport területén megjelenik, azaz hogyan lehet összeegyeztetni a sportteljesítmény elérésének és a gyermekek személyiségfejlesztésének feladatát. Milyen tudással, szemlélettel, készségekkel kell rendelkezniük az edzőknek e kettős, gyakorta egymásnak ellentmondó feladatok sikeres megoldásához. A kutató a szövetségi vezetők, edzők, sportolók és szülők strukturált interjúval történt kikérdezése alapján határozza meg a megfelelőnek vélt edzői szerepeket, magatartást.

A különleges bánásmódot igénylő gyermekek nevelésével is több tanulmány foglalkozik. *Balogh Evelin* azt kívánja meghatározni, hogy az SNI-s és BTMN-es gyermekek integrált oktatásával kapcsolatosan milyen mértékben felkészültek a gyógypedagógiai végzettséggel nem rendelkező pedagógusok, beleértve a

kisgyermeknevelőket és a szaktanárokat is, milyen személyi és tárgyi feltételek meglétét tartják szükségesnek a pedagógusok. *Beck-Zaja Mónika* és *Zaja Roland* tanulmánya a pozitív pszichológia és az erre épülő, hazánkban immár 10 éves múltra visszatekintő Boldogságóra Program jellemzőinek bemutatása után rátér a speciális gyógypedagógiai intézmény keretében megvalósuló alkalmazás lehetőségeinek ismertetésére. A szerzőpáros speciális programot dolgozott ki és alkalmazott tanulásban akadályozott gyermekek körében. Az egy iskola keretében kapott eredmények reményt szolgáltatnak arra, hogy a speciális feltételek közötti alkalmazás szélesebb körben is sikeres lehet. *Csányi Andrea* az olvasástanítás funkcióját és lehetőségeit tárgyalja az értelmileg akadályozottak körében. Hangsúlyozza a differenciálás, az egyéni képességekhez igazodás fontosságát, majd bemutatja az ebből a célból maga által kidolgozott és alkalmazott eszközöket, azaz az elméleti alapotól eljut a gyakorlati alkalmazásig.

Tajtiné Lesó Györgyi a pályaaorientáció komplex folyamatát elemzi a kontextuális változók sokoldalú elemzésével és a tervezett iskolai munka hatásmechanizmusának vizsgálatával, kiemelve a tanulók számára nyújtott rövid időn belüli visszajelzés megvalósulásának fontosságát. Az iskolai tevékenységbe szervesen beépülő pályaaorientációs tevékenység megalapozza az élethosszig tartó tanulást. *Sütő Attila* a pedagógusjelöltek és pedagógusok pályamotivációit és azok mérési lehetőségeit vizsgálja. Feltárja a nemzetközi szakirodalom alapján a motívumokat meghatározó tényezőket, valamint a motívumok hatását a pályán maradásra. Részletesen bemutatja egy, a nemzetközi gyakorlatban alkalmazott mérési eszköz segítségével kapott összehasonlító adatokat. A kötet zárótanulmányában *Gőgh Előd* korábbi munkáira támaszkodva összegzi az élethosszig tartó tanulás motívumait, az önszabályozott tanulás képességének szerepét az élethosszig tartó tanulásban.

Nos, végig olvasva a kötet tanulmányait, meggyőző választ adhatunk az előszó elején felvetett kérdésre. A tanulmányok tematikai sokszínűsége, az alkalmazott módszerek megalapozottsága, korrekt használata, az eredmények bizonyíthatósága egyaránt indokolja a kötet megjelentetését. Az olvasó bizonyára hasznos ismeretekkel gazdagodva fejezi majd be a könyv olvasását.

Falus Iván
DSc, az MTA doktora
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

IRODALOMTANÍTÁS

A Ruhásszekrényen át az Olümposzra II.

Fantasyregények az irodalom tananyag tanórai feldolgozása és az olvasóvá nevelés szolgálatában

Kiss Dávid

„Közhely, hogy a kultúra fogalma jelentősen átalakult az utóbbi évtizedekben. [...] Persze lehet azon keseregni, hogy a mai fiatalok már nem olvassák a klasszikusokat, [...] azonban azt is észre kellene vennünk, hogy milyen értékeket képes előállítani és közvetíteni ez a fajta kultúra.” (Keserű, 2021. 296–298. o.)

„A modern eposzok működnek, mert olvassuk őket, befogadjuk, hobbittá vagy varázslókká válunk, részesei leszünk egy olyan mitológiának, mely a mi nyelvünkön szólaltatja meg a kérdéseinket, s teszi mindezt úgy, mintha több ezer éves játékaikat húzná elő.” (Kusper, 2017. 125. o.)

„De hát ezek csak történetek – mondtam. – Mítoszok, amikkel a villámlást, az évszakokat meg ilyesmit magyaráztak. Amikben az emberek hittek a tudomány megjelenése előtt.” (Riordan, 2017. 68. o.)

Bevezetés

Tanulmányunk első részében felvázoltuk a hatosztályos gimnáziumi képzés nyolcadik évfolyama számára kidolgozott, alternatív görög mitológia tanegységünket, mely modern és kortárs fantasművek olvasásán és értelmezésén (a Ruhásszekrényen) át közelít a tananyag részét képező klasszikus mítoszok, mitológia (az Olümposz) felé. A tanegység három olyan regény (*C. S. Lewis: Az oroszlán, a boszorkány és a ruhásszekrény; J. R. R. Tolkien: A Gyűrűk Ura; Rick Riordan: A villámtolvaj*) tanórai tárgyalását használja erőforrásként, melyek – ahogy azt bemutattuk – számos ponton kapcsolódnak a mitikus hagyományhoz, miközben saját (regény-, film- és sorozat-) világukat is teremtik és magyarázzák, azaz maguk is mitológiát állítanak elő, mítoszként működnek, ezért élményszerű feldolgozásukra – népszerűségük, performatív és transzmediális létmódjuk okán – nagyobb eséllyel számíthat a diákok olvasóvá nevelésében elkötelezett magyartanár (vö. *Carroll, 2008; Manxhuka, 2016; Kusper, 2019; Kiss, 2020a*).

A tanegységbe válogatott regények komparatív elemzését azoknak a zsáner műfaji rendszerébe való besorolásával kezdtük, melyhez *Galuska* és *Feleky* fantasytipológiáját alkalmaztuk (vö. *Kiss, 2021; Galuska és Feleky, 2015a és 2015b*). Azonosítottuk az ún. másodlagos (fantázia)világok jellegét és viszonyát az elsődleges (reális) világhoz, majd feltártuk a két tér közötti átjárás módozatainak

különbözőségeit. Összehasonlításunk folytatásában a *Tolkien-* és *Lewis-*regényekben ábrázolt világok (*Középfölde* és *Narnia*) megalkotásának történetét mint eredetmítoszt olvastuk, majd összevetettük azokat a klasszikus görögség és a *Biblia* teremtéstörténetével, továbbá megállapítottuk, hogy *Riordan* regénye áll legközelebb az antik mítoszok létértelmezéséhez, hiszen a *Percy Jackson* „betolakodófantázia”, azaz e regénysorozat esetében nem beszélhetünk másodlagos világról, a fantasztikus elemek (az olümposzi istenek, mitikus lények, héroszok stb.) a mai *Amerika* mindennapjainak valóságában jelennek meg.

Írásunk második, záró részében a *Percy Jackson*ot helyezük középpontba, hogy különböző témák körében ejtett mélyfúrásokkal alapozzuk meg a regény mítosz felőli olvasatát: megvizsgáljuk, milyen kapaszkodókat nyújt a regény mítoszként való értelmezéséhez a mítoszkritikai irányzat fogalmi kerete és értelmezői eszköztára, igyekszünk választ adni arra a kérdésre, hogy miképp segíthetik elő e népszerű alkotások a mítosz mint tananyag megértését, tantárgyi koncentrációban történő feldolgozását a középiskolában, majd arra is kitérünk, hogy a regények archetipikus, mesei vonásokat mutató szereplői milyen azonosulási mintákat kínálnak fel a diákoknak, ezzel párbeszédet folytatunk *Kusper Judit* témába vágó tanulmányával.

Mitéma, motívum, attribútum

A mítoszkritikai vizsgálódások (melyek a mítoszok leírásának leginkább angolszász és francia nyelvterületen jelentős, hazánkban kevésbé meghatározó kísérletei) „*e kiforrott, ám mégis folyton újraírható és gazdagítható, nevesített történetek olvasására koncentrálnak*”. (Kányádi, 2010. 8. o.) A mítoszkritika legnagyobb erényének azt tarthatjuk, hogy „*fogalmi – mint például a mitéma – sokat segítenek a mítoszok leírásában*” (Kusper, 2017. 116. o.), ezt a leíró mozzanatot pedig megkerülhetetlennek tartjuk, ha célunk az, hogy a tanulók a tanegységbe illesztett modern regényeket mítoszként azonosítsák és értékeljék. A regények (különösképpen a *Percy Jackson*-sorozat darabjai) ugyanis úgy írnak újra antik mítoszokat, hogy kiragadják, majd új környezetbe illesztik azok alkotóelemeit (leginkább szereplőket, helyeket, tárgyakat, toposzokat). Ezen – különböző jellemzőkkel és strukturális szereppel bíró – összetevőket a mítoszkritika mitémának, motívumnak és attribútumnak nevezi.

„*A mitéma a mítosz jelentéshordozó részecskéje, építőköve, szegmense, irányjelzője; felismerése az olvasó feladata*” (Kányádi, 2010. 8. o.), tehát valami olyan specifikum, mely elkülöníti az egyik mítoszt a másiktól. *Percy Jackson* történetének mitémáját az első kötet címében, a villámtolvajlásban ragadhatjuk meg (ugyanis a regény cselekményének elején az istenek azzal vádolják meg a főhőst, hogy ő lopta el az *Olümposzról Zeusz* mestervillámát). Ez a szimbolikus jellegű cselekedet ragadja ki iskolájából és helyezi el *Percy*t az istenek viszályában, s ennek következtében indul majd el a mű egészét átfogó útjára, melyet – mint minden valamire való mesei hősnek – segítőkkel kell bejárnia. *Zeusz* villámának

ellopása tehát a regény lapjain a szemünk láttára formálódó és megszülető *Percy*-mítosznak, a főszereplő saját történetének mitémája, jelentéshordozó összetevője, melyhez számos egyéb motívum kapcsolódik.

„A motívumot a mítosszal kapcsolatban álló, a témával ellentétben konkrét, a mitémához képest viszont általános, kevésbé rögzült fogalomnak” tekinthetjük (Kányádi, 2010. 9. o.), „az attribútum pedig ikonográfiai fogalom, mely a mítosz névadójának képi megfogalmazásához tartozik, utal viselőjére”. (Kányádi, 2010. 10. o.) *Percy* modern környezetben kibontakozó mítoszának meghatározó motívumai kevertek, ugyanis az antikvitásra és napjaink valóságára egyaránt mutatnak, ilyenek például a lokalizációt jelentő „Amerika” és „nagyváros”, a főhős útját és helyállását legjobban körvonalazó „próbatétel” és „viszály”. Attribútumok tekintetében pedig a főhős helyett (a mítosz témakör ismeretanyagát szem előtt tartva) érdemes inkább a regényben a nevesített, cselekvő isteneket (*Dionüszosz*, *Árész*, *Poszeidón* stb.) megvizsgálni, ugyanis – ahogy ezt a későbbiekben néhány példán keresztül érzékeltetni is fogjuk – a szerző találó poétikai megoldásokkal aktualizálja (megjelenésükben és viselkedésükben is) az antik isteneket, s teszi ezt úgy, hogy azok újragondolt attribútumai egyszerre idézik fel e kellékek antik prototípusait, miközben napjaink egyértelmű kulturális referenciáiként is funkcionálnak (vö. *Pataki*, 2020). A továbbiakban a regény bizonyos szöveghelyeinek idézésével és értelmező bemutatásával kívánjuk illusztrálni a mítoszkritikai megközelítésben rejlő lehetőségeket.

Ahogy korábban utaltunk rá, *Riordan* regénye számos mitikus személyt, lényt vonultat fel, akikkel a főszereplőnek kalandjai során találkoznia, egyezkednie vagy küzdenie kell, s mivel az elbeszélő, *Percy*, tudtán kívül „kerül bele” az istenek mozgatta történésorozatba (sokáig nem is fogadja el e létértelmezés valóságosságát), így fokozatosan döbben rá az útjába kerülő szereplők valódi kilétére, ezáltal az őt követő, a mitikus környezetben vele együtt tájékozódó olvasó is folyamatosan részt vesz az antik alakok felismerésének játékában. *Percy* (és az olvasó is) mítoszokról szerzett előzetes tudásának előhívásában érdekelt (ahogy ez *Percy* kapcsán több alkalommal tematizálódik is a műben), és végső soron akaratlanul is a mítoszkritika módszertanát kell működtetse, hogy azonosítani tudja a mitikus szereplőket (s aki olvasta a regényt, az tudja, erre hőseinknek mekkora szüksége van, hogy kikerüljenek a szorult helyzetekből). Az előzetes tudás mozgósítása a regény megértésének és élményszerű olvasásának kulcsát is jelenti, s fontos lépés annak a – konstruktivista pedagógia terminológiájában értelmezett – konceptuális váltásnak az előkészítésében, mely a mítosz fogalmának átértékelését, performatív létének megértését kínálhatja a diákok számára, még akkor is, ha az eltérő minőségű előzetes ismeretek egyes esetekben a művelődést és a kulturális gazdagodást gátló tényezőkként azonosíthatók (*Medovarszki*, 2020).

Az előzetes tudás előhívásának fontosságára jó példa *Percy* találkozása a *Minótaurosszal*, mely a regénycselekmény első nagy ütközete, s egyben a főhős számára az antik mítoszok jelenvalóságára történő későbbi rádöbbenést is megalapozza. Az antik mitológia talán leghíresebb börtönlakójával (vö. *Kányádi*,

2010) egy viharos autót sodorja össze Percyt, mikor anyjával és Grover nevű iskolatársával (későbbi segítőjével, aki egyébként egy szatír) a héroszok menedékéül szolgáló *Félvér Tábor* felé igyekeznek. Első pillantásra hősrünk csak a szörny körvonalait látja, s még emberi kinézetet tulajdonít neki: „*Hátranéztem. Egy újabb villám fényénél egy alakot pillantottam meg a sáros ablakon keresztül. Felénk tartott az útpadkán. A látványtól libabőrös lettem. Sötét tömeg volt, nagy testű férfi, akár egy rögbijátékos. Mintha takarót tartott volna a feje fölé. Felsőteste izmos és csupa göndör szőr. Két keze úgy meredt felfelé, mintha szarva lenne.*” (Riordan, 2017. 50. o.)

Percy a villámlás fényénél tett pillanatnyi megfigyeléseiből csak következtetni tud (amit a mintha szó nyomatékosító ismétlése is jelez), ám ezek a feltérképező leírások már (ha bizonytalanul is) tartalmazzák a *Minótauros* néhány attribútumát (szőr, szarv, nagy termet). A jelenet folytatásában a lény egyre közelebb kerül *Percy*ék autójához, így az azonosítás is egyre pontosabbá válik: „*Nagyon dühös lettem... dühös voltam anyára, a kecske Groverre, a szarvas szörnyre, aki lassan, megfontoltan tart felénk, mint egy... a francba, mint egy bika! [...] Visszanéztem. Most először vehettem jobban szemügyre a szörnyet. Két méternél is magasabb volt, könnyedén járt, karja, lába olyan, mint a testépítő magazinokban: dagadó bicepsz és tricepsz és egy csomó más »cepsz«, mintha baseball-labdák lennének erekkel átszótt bőre alatt. Ruha nem volt rajta, csak alsógatya, vakító fehér Fruit-of-the-Loom márkájú darab, ami akár mulatságos is lehetett volna, ha a felsőteste nem olyan, amilyen. Félelmetes. Sprőd, barna szőrzet borította, ami képzeletbeli öve tájékától egyre sűrűbb lett a válla felé.*” (Riordan, 2017. 51. o.)

A lény részletező leírása több szempontból is említésre méltó. Megjelenik benne ugyanis a kortárs populáris alkotásoknak az a sajátossága, hogy ezek a művek kulturális vonatkozásait tekintve is maiak, tehát képeiket, hasonlataikat a ma (szub)kulturáiból nyerik, ezáltal is elősegítetik diákolvasóik bevonódását a regény világába, mindeközben pedig frissességet, aktuális színezetet adnak az antik formáknak, részben megszüntetve ezzel azok kanonizált „sérthetlenségét”. Ilyen kulturális vonatkozásoknak tekinthetjük a népszerű amerikai sportokra (baseball és rögbi) tett utalásokat, a testépítés felidézését, valamint az ismert márka említését. Mindemellett (vagy épp ennek következtében) a részlet képes érzéletes, szemléletes (mégis sok vonásában újszerű) leírást adni egy jól ismert mitikus alakról. A regény egyébként is bővelkedik a hasonló ábrázolásokban, a *Párház* például az út szélén fonogató idős nénikéknek, míg a fúriák szigorú tanárnőknek tűnnek, s ezek a mindannyiunkban az ismerősség érzését keltő képi megfeleltetések csak még hitelesebbnek tüntetik fel a mítoszok modernizálásának eljárását.

A *Minótauros* további tanulmányozása végül eljuttatja *Percy* a felismerésig: „*Nyaka csupa izom és szőr, feje hatalmas, a pofája olyan hosszan nyúlik előre, mint a karom, nedves orrában fényes rézkarika; szeme kegyetlen, izzó fekete; és a szarvai... hatalmas, fekete-fehér szarv, olyan hegyes, amelyet elektromos hegyezővel sem lehet csinálni. Felismertem a szörnyet. Mr. Brunner az első között mesélt róla. De nem lehet igazi!*” (Riordan, 2017. 52. o.) A ráismerés együtt jár (na)

a mitológiaórán tanult mítoszok (melyekről a fiú tanára mesélt) jelenvaló létének elfogadásával is, ezt azonban ekkor még *Percy* képtelen megtenni.

A felismerés magával hozza a lény megnevezésének aktusát is, mely cselekvés veszélyeire a főhóst anyja figyelmezteti: „*Parszifé fia – mondta anyja. – Nem tudom, mennyire elszántak... Lehet, hogy meg akarnak ölni téged. – De hiszen ez a Mino... – Ne mondd ki a nevét! – figyelmeztetett. – A neveknek hatalmuk van.*” (Riordan, 2017. 52. o.) A rettegett gonosz, az ellenség meg nem nevezése, tabusítása már a *Harry Potter* világából is ismerős lehet (ahol *Voldemortra*, a sötét varázslóra, a névtől való félelem miatt *Tudjukkiként* hivatkoznak), itt azonban a név emlegetése a viselőjének megidézését, újbóli megjelenését eredményezheti, ezért azzal valóban vigyázni kell. *Percy*t a megnevezésre és tudásának bizonyítására irányuló vágya azonban rendre a név kimondására ösztönzi, ahogy később, a táborban történetek leírásakor is olvashatjuk: „*A Minótaurusz – mondtam. – Hm, Percy, nem jó ötlet... – Így hívják a görög mitológiában, ugye? – kérdeztem, illetve inkább kijelentettem. – A félig ember, félig bika lényt.*” (Riordan, 2017. 59–60. o.).

A főhősnek a mítoszokra mint felidézendő és alkalmazandó tudásra való ráutaltságát, a különböző mitikus alakok fokozatos felismerésének játékát olyan regényszervező elvnek tekinthetjük, mely megteremti a (feltételezett) fiatal olvasó számára a címszereplővel való azonosulás befogadói helyzetét. A tizenéves olvasó ugyanis feltehetően szintén rendelkezik valamennyi ismerettel a mítoszok terén (például biztosan hallott már a *Minótaurosztól*, valamit tudhat az olümposzi istenekről, ismerős lehet számára *Herkules* vagy más félisten neve stb.), s életkora, olvasottsága-műveltsége, érdeklődése, aktuális vagy korábbi tanulmányai függvényében ez a tudás még lehet éppoly esetleges és rendszertelen, mint *Percy* esetében – akinek, mint ahogy a továbbiakban látni fogjuk, egyes figurák beazonosításakor gyakran kínosan lassan esik le a tantusz –, de olyan olvasót is könnyedén találhatunk, aki gazdag mitológiai tudással rendelkezve vág neki a mű olvasásának, és éppen ezért *Percy*nél sokkal hatékonyabban és gyorsabban képes felismerni a regény mitikus alakjait.

Fentebb tett megállapításaink és az újragondolt attribútumok szerepeltetésének eklatáns példáját láthatjuk szintén a regény elején, *Percy* táborba kerülésekor, közvetlenül a *Minótaurosztól* kaland után, mikor hősünk *Dionüszossal* találkozik. „*A velem szemben ülő férfi alacsony volt, de kövér. Orra vörös, nagy szeme vizenyős, göndör haja olyan fekete, hogy mélylilában játszott. Úgy nézett ki, mint a festményeken a pufók kis angyalkrapekok. Hogy is hívják őket? Hub-hub? Nem. Kerub. Ez az! Tisztára, mint egy kerub, aki lakókocsitelepen cseperedett középkorúvá. Tigrismintás hawaii inget viselt*” (Riordan, 2017. 63. o.). Az idézetben újfent megfigyelhetjük a nyelvi regiszterek és kódok keveredését, *Percy* ugyanis az ekkor még fel nem ismert istent a kerubokhoz hasonlítja, ami eltér a *Minótaurosztól* sportolóként való leírásának modernségétől, ám a kerub szó közvetlen szövegkörnyezete mai, szlenges kifejezésekkel (pufók, krapek) oldja fel az összevetés komolyságát. Arról nem is beszélve, hogy a kerubokat a főszereplő

először a hangzásában közel azonos hub-hub szóval nevezi meg, ami megint csak *Percy* töredékes ismereteit hangsúlyozza, s komikus elemként jelenik meg.

Az idézett szövegrész másik jelentéshordozó eleme az alak külső leírásában keresendő, a tigrismintás hawaii ing a mitikus keretrendszerben gondolkozó olvasó számára jelzésértékű lehet, ám *Percy* számára eleinte még nem az, hiszen talán a többség körében kevésbé ismert mitológiai motívumokra mutat rá (jelesül arra, hogy *Dionüszoszt* gyakorta tigrissel együtt ábrázolták). A vörös orr és vizenyős tekintet szintén beszédes, hiszen utal a borfogyasztás következtében megjelenő külső jegyekre, melyek hősünknek is szemet szúrhatnak, ahogy ezt kicsivel későbbi belső kommentárjában meg is fogalmazza: „*Szatír* legyenek, ha *Mr. D* nem *puszzipajtása a borosüvegnek*.” (Riordan, 2017. 64. o.) *Percy*nek ezután is jó esélye nyílik *Dionüszosz* isteni jellegének felismerésére, mikor az mágikus, természetfeletti hatalmának bizonyítékaként a semmiből teremt: „*Csettintett, mire kis kehely jelent meg az asztalon, mintha a napfény egy pillanatra elhajlott volna, és pohárrá szövéődött volna össze. A kehely magától telt meg vörösborral.*” (Riordan, 2017. 69. o.)

Végül a motívumok, mozaikdarabkák összeállnak, és – ahogy a *Minótauros* esetén – itt is eljutunk (*Percy*vel együtt) az attribútumok számbevételén át, mozgósított előzetes tudásunk alkalmazásával és aktualizálásával az istenség azonosításáig: „*Végiggondoltam a D-betűs neveket a görög mitológiában. A bor. A tigrisminta. A sok satír errefelé... ahogy Grover összehúzta magát, mintha Mr. D a feljebbvalója lenne. – Ön tehát Dionüszosz – mondtam. – A bor istene.*” (Riordan, 2017. 70. o.)

Úgy véljük, a tárgyalt regényrészletek feldolgozásának és diákokkal közösen végzett értelmezésének pedagógiai haszna abban rejlik, hogy úgy segíti hozzá a tanulókat a mítoszolvasás stratégiájának elsajátításához és gyakorlatahoz, hogy a mítosz jelentéshordozó összetevőire (mitémákra, motívumokra és attribútumokra) irányítja a figyelmet azzal, hogy meghívja az olvasót a mitikus alakok és jellegzetességek felismerésének játékába, mégpedig egy olyan regényszöveg befogadásán keresztül, mely nyelvileg könnyebben hozzáférhető akár a kisebb olvasási rutinnal rendelkezők számára is. Feltáró mítoszkritikai elemzésünket a regényhősök által kínált szereplehetőségek felmutatásával folytatjuk, kitekintve egy, a mű tanításakor adódó esetleges tantárgyi koncentrációra is.

Hősök a mesék és mítoszok határán

Ahogy korábban említettük, *Riordan* regénysorozatának első darabja, *A villámoltvaj az istenek közti viszályt*, az antik mítoszokból ismert theomakhia egy aktualizált, modern változatát használja eszközként arra, hogy hősét, *Percy Jackson* elindítsa útjára, melyet be kell járnia azért, hogy végül (próbák egész sorát leküzdve) megtalálja saját helyét a világban. *Kusper Judit* (2017) Továbbélő mítoszok, modern eposzok című írásában megállapítja, hogy „*minden mítosz(szerű történet) magát a hőst teszi próbára, aki – a műfaj specifikumaitól függően – a*

világ megmentésével saját világát menti meg, sőt hozza létre, vagy éppen [...] önnön teljességét találja meg”. (Kusper, 2017. 119. o.) Riordan főhőse számára ez az út ráadásul isteni származásának megismerését, az apával való találkozást és ezáltal identitásának megszilárdítását is hordozza, ezzel a mű a fejlődésregények hagyományához is kapcsolódik. Célszerű lenne a hősök jellemzését a címszereplő bemutatásával kezdeni, ugyanis – ahogy arra Kusper Judit is rámutat – az „eposzszerű mű (legyen az eposz, mese vagy éppen regényformában megírt modern eposz) olvasása, befogadása során talán a legszerteágazóbb, legsokoldalúbb értelmezési lehetőségeket a főhős alakja kínálja” (Kusper, 2017. 119. o.), Percy Jackson figurájának értelmező bemutatását azonban több írásban is megtalálhatjuk (vö. Pataki, 2020; Sunde, 2020), Tolkien regényhőséről, Frodóról Kusper értekezik (vö. Kusper, 2017), a Narniába csöppenő Pevensie testvérekről pedig többek között Fabrizi munkájában olvashatunk (vö. Fabrizi, 2012). Tanulmányunk terjedelmi korlátaira való tekintettel mi Riordan regényének főhőse kapcsán csupán néhány értelmező megjegyzésre szorítkozunk, és inkább röviden a segítők karaktereit helyezzük fókuszba, hogy ismert populáris művek hasonló hőseivel összevetve, komparatív megközelítésben értékeljük őket.

A közoktatás bevett kánonjának lebontására, áthangolására több út is kínálkozik. Tehetünk úgy, hogy a változatlanul hagyott tananyagot új megközelítésekben, úgy fókuszokkal tárgyaljuk. Megállapítható például, hogy az oktatott tananyagban még mindig kevés a női szerző, míg tanulunk például *Petőfi Sándor* költészetéről, de nincs szó arról, hogy felesége, *Szendrey Júlia* nem csupán a múzsájaként tevékenykedett, hanem az első olyan magyar költőnk között volt, akik anyagi megbecsültséget is szereztek maguknak (Szűts-Novák, 2019). *Petőfi* költészetének rendhagyó feldolgozására korábban is tettünk már kísérletet, mikor kooperatív projekt munka keretében készítettünk társasjátékot a középiskola hatosztályos képzésének hetedik évfolyamán (vö. Kiss, 2020b). A projektekben való gondolkodás mellett a csoportmunka – melynek ötpilléres komplex modellje hangsúlyozza a tanulók alkotó együttműködését, egymástól való függését és a sikerességért tartozó felelősségét (Medovarszki, 2022) – is adekvát megoldásokat szolgáltat számunkra az új szemléletű irodalomtanítás során.

A másik út – mely alternatív görög mitológia tanegységünk alapjául szolgál – a kánon és a tananyag megváltoztatását tűzi ki célul. A kortárs populáris művek (a klasszikusokhoz képest) ugyanis olyan megváltozott és folyamatosan változó, aktualitásuk miatt értékes narratívákat kínálhatnak, melyekben a diákok saját világukhoz szorosabban kapcsolódó mintákra bukkanhatnak. Ahogy arra Pataki *Elvira* is felhívja a figyelmet, a „gyermek- és ifjúsági regények történetalkotására vonatkozó normatív alapfeltételek utóbbi évtizedekben tapasztalható módosulása nyilvánvaló módon mutatkozik meg Riordan műveiben is, mindenekelőtt a szereplők társadalmi, vallási, nemi hovatartozásának változásában: a fehér, anyagi-érzelmi biztonság jellemezte középosztálybeli fiúkat és lányokat nehéz sorsú, diszkrimináció sújtotta szereplők váltják, a hagyományos családmodell helyett megjelenik az egyszülős, illetve mozaikcsalád, a szülő betegsége vagy káros

*szenvedélye miatti diszfunkció, az árvaság motívuma” (Pataki, 2020. 101. o.). A Riordan-regény mítosz felőli olvasásának tárgyalásakor (a mitikus lények megnevezésének veszélyei és a tabusítás vonatkozásában) már felidézttük Rowling regénysorozatát, a *Harry Pottert*, azonban a két populáris alkotás főhőseinek egymás mellé helyezése Pataki gondolatainak tükrében is érdekes tanulságokkal szolgálhat. Ahogy *Harry*, úgy *Percy* is „tökéletesen illeszkedik a mítosz- és mesehősök sorába, magán viseli azokat a jegyeket, melyek archetípusokként tapadhatnak a kereső típusú hőshöz”. (Kusper, 2017. 120. o.)*

Percy már a regény elején is keresőként tűnik fel, problémás fiúként, akit több iskolából is kirúgtak, és aki mindig különös balhékba keveredik (ebben is hasonlít *Harry*hez). Ráadásul bentlakásos iskolák tanulójaként távol kell élnie anyjától (akihez egyébként ragaszkodik, és akit a cselekmény elején, épp a *Minótaurosszal* vívott párbaj során „veszít el”). Apja kiletét (egy darabig) homály fedi, nevelőapja viszont visszataszító figura. Tehát családja gondoskodására éppúgy nem számíthat, ahogy *Harry*, akinek útját végigkíséri az elhunyt szülőkhöz kapcsolódás vágya, míg *Percy* küzdésének motivációját az apa megismerésére irányuló természetes kíváncsiság és az anya haláláért való bosszúállás dühe jelenti. „A mű kezdetekor megfogalmazódó árvaság allegorikus párhuzama a szubjektum árvasága, a világ szabályainak érthetlensége, a káoszba való belépés, az az állapot, melyben az egyén már nem tud támaszkodni legfőbb segítőire, az anyára és az apára. A mítoszszerű műben éppen ezért a hős szükségszerűen vagy elveszíti szüleit, vagy leválik anyjáról, [...] esetleg szülei mostohaként jelennek meg, ám mindenképp egyedül (illetve majd későbbi segítőivel) kell szembenéznie saját kihívásaival.” (Kusper, 2017. 120. o.)

Percy útja mintát és biztatást adhat minden olyan befogadó számára, aki a regényszereplőhöz hasonló szociokulturális háttérrel rendelkezik, vagy esetleg csak problémásnak, balhéznak, társainál gyengébb képességűnek titulálják, ugyanis ha egy „rossz anyagi körülmények között, alkoholista nevelőapjának kiszolgáltatottan, ráadásul (látszólag) mentális fogyatékossgal élő tizenkét éves fiúról” (Pataki, 2020. 101. o.) kiderül, hogy egyedül ő képes rendet tenni a világnak az olümposzi istenek viszálya miatt megbomlott harmonikus rendjében, akkor (némi egyszerűsítéssel élve) azt mondhatjuk, hogy bármelyik fiatal olvasóban ott lehetnek a hőssé válás csirái.

*Percy*t küldetésén (és már jóval azelőtt is) segítő karakterek két köre (kortárs barátok és vigyázó felnőttek) támogatja, s ez a poétikai-strukturális megoldás is erősíti *Riordan* és *Rowling* sorozatának egymásra hatását (de *Tolkien* klasszikusa is bekapcsolható ebbe az összevetésbe). A két előzményregény felnőtt segítője, *Gandalf* és *Dumbledore* „mindkét műben varázslóként jelenik meg, tudásuk és hatalmuk világuk jó oldalán a legjelentősebb”. (Kusper, 2017. 123. o.) *Percy Jackson* mentora – a mű mitológiai beágyazottságának megfelelően – természetesen maga is mitikus alak, aki nem is lehet más, mint az a *Kheirón*, aki *Héraklész* nevelője is volt. Pataki is kiemeli, hogy „a felnőtt pártfogók legfontosabbja a magát mozgássérült latintanárnak álcázó, kentaurságát

kerekesszékkal leplező Cheirón, aki a műveltséget és a józan ítélőképességet testesíti meg, s aki a történet kezdetén a Metropolitan Museum antik szoborgyűjteményében menti meg a főhőst az undok matektanár [...] alakjában életére törő fűriától". (Pataki, 2020. 102. o.) Ami megkülönbözteti Kheirónt a másik két bölcs segítőtől, az jóval korlátozottabb szerepköre, mert míg *Dumbledore* és *Gandalf* az út tetemesebb részén kíséri a hőst (vagy hősokeket), addig *Kheirón* gyakorlatilag csak *Percy* táborba kerüléséig van jelen tevékeny tanítóként, küldetésének megkezdésétől a hősöz teljesen barátaira van utalva.

A hőst útján kísérő barátai olyan személyiségjegyek, tulajdonságok, képességek birtokosai, melyek szükségesek a küldetés teljesítéséhez, s melyek a főhősből hiányoznak, éppen ezért nélkülük vállalkozása biztos kudarcra volna ítélve. *Percy*, *Poszeidón* fiaként, a tengerhez hasonló jellemvonásokat és viselkedésformákat mutat fel (ezt a regény több helyen is jelzi): zabolátlan, nehezen szabályozható, hirtelen haragú, vakmerő, általában érzelmi módon reagál, nem töpreng, nem analizálja a helyzetet. Éppen ezért nem meglepő, hogy egyik mellérendelt segítőjére a higgadság, a tervezés és az észszerűség jellemző, ő *Annabeth*, akivel *Percy* a táborban ismerkedik meg, aki szintén félvér, természetesen *Pallasz Athéné* gyermeke. Bár eleinte nem kedvelik egymást, a cselekmény folyamán rájönnek, hogy szükségük van egymásra, a másokban rejlő képességek nélkül elégtelenek lennének a feladat elvégzésére. *Annabeth* alakjában egyébként könnyen felfedezhetjük a *Harry Potter*-regények *Hermioné*ját, aki hasonló funkciót tölt be, s személyisége, viselkedése, a főhőshöz való kezdeti viszonyulása is hasonló *Annabeth*éhez. Ugyanúgy ráismerhetünk *Grover*, „a környezetvédő, a hősokek alvilági útja során a *Styx* szennyezettségén felháborodó, afro-amerikai származású szatír” (Pataki, 2020. 102. o.) karakterében *Ron Wesley* jellemvonásaira. Ő ugyanis a kicsit kétbalkezes, kevésbé tehetséges, ám rendkívül hűséges és odaadó barát, aki gyakran a komikum forrása is. Mindkettőjüket teljesítési vágy fűti, míg *Ron* népes és nála tehetségesebb varázslókat felvonultató családjából akar kitűnni, addig *Grover* bizonyítani akarja, hogy alkalmas a szatírok küldetésére, hogy megtalálja *Pánt*.

Meglátásunk szerint *Grover* alakja a tantárgyi koncentráció pedagógiai lehetőségei felé mozdíthatja el a regény feldolgozását, a szatír természetéhez és az emberek által elkövetett szennyezéshez való hozzáállása ugyanis a természettudomány és földrajz tantárgyak érdeklődésének homlokterébe helyezheti a művet, ezt újabb szövegrész idézésével illusztráljuk: „- *Elkenődtem ettől, Percy. – Mitől? Hogy egy ilyen idéetlen küldetésre vállalkoztunk? – Nem. Ettől – mutatott a földön heverő szemétre. – Meg az égtől. Nem is lehet a csillagokat látni. Az eget is beszennyezték. Szörnyű idők ezek egy szatírnak. – Ó, igen. Gondolom, környezetvédők vagytok. Metsző pillantást vetett rám. – Csak az emberek nem azok. A ti fajotok igen gyors ütemben szennyezi el a bolygót... Á, felejtsd el! Semmi értelme egy embernek magyarázni. Ha a dolgok így mennek tovább, sosem találom meg Pánt.*” (Riordan, 2017. 181–182. o.) Ebben a rövid, kissé talán didaktikus részletben a fenntarthatóságra nevelésről szóló diszkurzus

olyan meghatározó pontjai tematizálódnak, mint a szemetelés vagy a fényszennyezés. Percy tipródása közvetlenül a beszélgetés után („*Na de én mennyivel vagyok jobb?*”) a befogadót is morális dilemma elé állíthatja, melyben szembesülhet saját felelősségével. Az ilyen és ehhez hasonló tartalmak hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a környezeti nevelési munka során előforduló ismeretek más szemszögből kerüljenek bemutatásra, ezzel is segítve a tantárgyak közötti távolság áthidalását, valamint az elmélettel szemben újabb és újabb példákat mutatnak fel a gyakorlati tudásmegvalósításra (Krakker, 2020).

Írásunk keretei nem teszik lehetővé, hogy a segítők szerepét a közösen átélt kalandok (a *Medúza* és *Prokrüsztesz* legyőzése, menekvés a fűriák elől, vadállatok kiszabadítása, *Árész* pajzsának megszerzése, az alvilágba való alászállás stb.) átfogó bemutatásával érzékeltessük, vizsgálatukkal sokkal inkább a populáris regények egymás mellett olvasásában, párhuzamos, komparatív értelmezésében megbújó lehetőségek kibontására törekedtünk. A három tárgyalt regény segítő karaktereinek azonos funkcióit egy összegző gondolatban ragadhatjuk meg: *Percy kísérőihez hasonlóan „Frodó társai is hasonló szerepet töltenek be útjuk során, mint Harry barátai: kiegészítik egymást, egy-egy jelentős személyiségjegy megtestesítői, egy egész részei, olyanmilyira, hogy nélkülük lehetetlen lenne a küldetés végrehajtása: lehet, hogy tettük nem ér fel a főhős tetteivel, az út végén mégis nélkülözhetetlen, hogy az addig háttérbe szoruló, mellékszálát képviselő barát/személyiségjegy hozzájáruljon a küzdelem betetőzéséhez.”* (Kusper, 2017) Mindhárom mű végén szimbolikusan el is válnak egymástól a barátok, *Frodó* elhagyja *Középföldét*, *Ron* és *Hermione* közös családot alapít, *Grover* pedig nagyapja nyomdokain járva elindul *Pán* felkutatására, egyedül *Lewis* művében maradnak együtt a *Pevensie* testvérek. Ezek a párhuzamosságok és funkcióbeli azonosságok azért jelentősek, mert a mitikus kapcsolódások mellett szintén hozzájárulhatnak a regények értelmező befogadásához, élményszerű olvasásához.

Összegzés

A kétezres évek elejének vitathatatlanul és máig hatóan legolvasottabb regénye, a *Harry Potter* megjelenése óta sokan keresik a választ arra, hogy miért ez a mű válhatott generációkat olvasóvá nevelő sorozattá. A tanulmányunkban bemutatott és elemzett modern mítoszok, ha *Rowling* regényéhez mérhető hatást nem is értek el (az olvasás megszerettetése terén), nagy népszerűségnek örvendenek, és kiterjedt olvasói bázissal rendelkeznek. Úgy véljük, talán *Kusper Judit* munkánk egyik mottójának választott gondolata szolgálhat leginkább magyarázattal a fantáziavilágok popularitására. Gyerekként, fiatakként, már részben a mesék vonzásából (az iskola által is) kiszakítva, de még a meséken formálódott és kimunkált olvasói gyakorlattal szükségünk és igényünk van olyan alkotásokra, melyek ismert történeteinkhez hasonlóan egy megbomlott világrendbe helyeznek minket, amit aztán a hőssel együtt újra harmonikussá és rendezetté tehetünk; melyek vágyott, de csak a művészet által magunkévá tehető képességek, varázserő birtokosává tesznek minket; melyek olvasásába úgy merülhetünk el, hogy

időlegesen kiesünk mindennapi élethelyzetünkől, hogy azután a regény olvasatát átjátszva saját valóságunkba érkezzünk vissza.

A modern mítoszok – látszólag – sokak számára teszik lehetővé ezt a fajta olvasói immerziót, s mindemellett úgy adják meg a különlegesség és egyediség, a novum élvezetét, hogy olvasásukhoz – a már sokszor végigkövetett mesei narratíva és az archetipikus szereplők jelenléte miatt – az ismerősség érzése is kötődik. Az antik mítoszok ismert és kevésbé ismert motívumai, a kanonizált történetek mitémái, izgalmas kalandok híres alakjai, félelmetes szörnyei, a hatalmas olümposzi istenek attribútumai a kortárs fantasyregény nyelvi humorral és popkulturális utalásokkal gazdagon átszőtt világában minket is kalandozásra és bevonódásra csábító módon, modern köntösben jelennek meg.

Iskolai olvasmányként a *Percy Jackson* hidat képezhet tananyag és élmény, antik és mai, klasszikus és kortárs között, játékos tanulásra, mitológiai ismereteink mozgósítására és folyamatos bővítésére hív minket, ahogy láthatjuk ezt olyan diákoknál, akik épp a regény hatására mélyülnek el és tesznek szert elismerésre méltó jártasságra a görög mitológiában. A *Percy Jackson* tehát az antik mítoszok továbbélő és újraindított hagyománya, a hatékonyabb olvasóvá nevelés egy lehetősége mellett azt is megmutatja, „*hogy nemcsak a klasszikus világirodalmi kánon szolgálhat a tudás archívumaként, hanem – egy másfajta közösség számára – a kortárs popkultúra is*”. (Keserű, 2021. 298. o.) Saját görög mitológia tanegységünk és azt bemutató írásunk is erre kívánta felhívni a figyelmet.

Irodalom

- Carroll, Shiloh R. (2008). *Fantasy and Pedagogy: the Use of Fantasy in College Classrooms*. Master's Thesis, Radford University. https://www.radford.edu/scarroll21/Shiloh_Entire_Thesis.pdf (letöltés ideje: 2022. 12. 14.)
- Fabrizi, Mark (2012). *Teaching critical literacy skills through fantasy literature: Case studies from three Connecticut high schools. Thesis submitted for the Degree of Doctor of Philosophy*. University of Hull. <https://hydra.hull.ac.uk/assets/hull:6902a/content> (letöltés ideje: 2022. 12. 14.)
- Galuska László és Feleký Mirkó (2015a). *Typologia phantastica. A fantasztikum rendszertana I. rész*. Könyv és Nevelés, 17. 3. 63–82.
- Galuska László és Feleký Mirkó (2015b). *Typologia phantastica. A fantasztikum rendszertana II. rész*. Könyv és Nevelés, 17. 4. 34–56.
- Kányádi András (2010). *A képzelet topográfiája. Mítoszkritikai esszék*. Komp-Press Kiadó, Kolozsvár.
- Keserű József (2021). *Lehetnek sárkányaid is. A fantáziavilágok építése mint kulturális gyakorlat*. Prae Kiadó.
- Kiss Dávid (2017). Mítoszok és mesék határán. Bevezetés A Gyűrűk Ura teremtésmitológiájába. In: Zimányi Árpád (szerk.) *A Magyar Tudomány Ünnepe 2016. Tanulmányok a bölcsészettudományok köréből*. Líceum Kiadó, Eger. 135–141.
- Kiss Dávid (2020a). Olvasóvá nevelés és a populáris irodalom – Eltérő irodalmi regiszterek szerepe a tanításban a Nemzeti alaptanterv tükrében. In: Fodor József Péter, Mizera Tamás

- és Szabó P. Katalin (szerk.) „*A tudomány ekként rajzolja világát*” *Irodalom, nevelés és történelem közös metszetei II.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 38–58.
- Kiss Dávid (2020b). Játékos irodalomtanulás kooperatív projektmunka keretében. In: Medovarszki István (szerk.) *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2020: Reformpedagógiai és tantárgy-pedagógiai tanulmányok.* Békéscsaba, Magánkiadás. 51–64.
- Kiss Dávid (2021). A Ruhásszekrényen át az Olümposzra I. Fantasy regények az irodalom tananyag tanórai feldolgozása és az olvasóvá nevelés szolgálatában. In: Medovarszki István (szerk.) *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021: Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok.* Békéscsaba, Magánkiadás. 81–92.
- Kracker Anna (2020). *Egy környezeti nevelési oktatócsomag hatásának vizsgálata kisiskolás korban.* Módszertani közlemények, **60.** 35–46.
- Kusper Judit (2017). Továbbélő mítoszok, modern eposzok. Allegorikus és szimbolikus mintázatok J. K. Rowling Harry Potter és J. R. R. Tolkien A Gyűrűk Ura című művében. In: Zimányi Árpád (szerk.) *A Magyar Tudomány Ünnepe 2016. Tanulmányok a bölcsészettudományok köréből.* Liceum Kiadó, Eger. 115–125.
- Kusper Judit (2019). Kötelezők, kortársak, klasszikusok. Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. In: Kusper Judit (szerk.) *Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae,* Eger, 31–38.
- Manxhuka, Afroditá Meritta (2016). *Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek.* Iskolakultúra, **26.** 6. 67–75.
- Medovarszki István (2020). *Lebutítás vagy disszemináció? – A kulturális javak átadását gátló tényezők a konstruktivizmus és az újmédia szemszögéből.* Új Pedagógiai Szemle, **70.** 7-8. 76–90.
- Medovarszki István (2022). *Egy modern didaktika megalapozása felé – A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modellje.* Új Pedagógiai Szemle, **72.** 9-10. 116–128.
- Pataki Elvira (2020). *Átjárók az Olymposra: a görög mitológia és a kortárs magyar YA fantasy.* Antikvitás és reneszánsz **IV.** 89–106.
- Riordan, Rick (2017). *Percy Jackson és az Olimposziak 1. – A villámtolvaj.* Könyvmolyképző Kiadó, Szeged.
- Sunde, Åsne Hovden (2020). *The possibilities of YA fantasy literature in upper secondary subject English when teaching the interdisciplinary topic “health and life skills”. Master’s Thesis.* Inland Norway University.
<https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2764696/Sunde.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (letöltés ideje: 2022. 12. 14.)
- Szűts-Novák Rita (2019). *Szendrey Júlia (1828–1868) költőnő romantikus gyermekképe.* Korunk, **30.** 84–95.

A (digitális) szövegértési kompetencia és az implicit tudás fejlesztése alternatív verselemző módszerrel¹

Szabó Orsolya Edit

Bevezetés

Tanulmányomban saját verselemző módszerem bemutatásán és értékelésén keresztül vizsgálom meg a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretein belül megvalósítható élményközpontú szövegértés-szövegalkotás kompetenciafejlesztést, kitérve a megváltozott kommunikációs struktúrákra, a digitális szövegértés sajátosságaira, valamint az intertextualitás kibővülésére.

Hagyományos és digitális szövegértési problémák

Az elmúlt évtizedben a szövegértés fejlesztése a magyar közoktatás egyik kiemelt céljává vált, ugyanis tanulóink sorozatban rosszul teljesítenek a hazai és nemzetközi olvasás- és szövegértési kompetenciaméréseken.

A legutóbbi, 2018-as *Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program (PISA)* felmérés 2019-ben megjelenő eredményei azt mutatják, hogy a 15 éves korosztályba tartozó magyar diákok szövegértés, matematika, természettudomány, valamint a kollaboratív megoldás modulban is gyengén teljesítenek. Sajnálatos módon nőtt a nagyon gyenge tesztet írók aránya, és aggasztó a helyzet az olvasási képességek tekintetében is. Nem csupán az alapmegértéssel küzdenek a tanulók, hanem problémát okoz számukra az olvasmányélmény tudássá való átkonvertálása, a kritikus gondolkodás, valamint a szöveg által megalapozott ítéletek meghozatala is. Közel két évtizede lemaradásunk folyamatos, ezzel az *OECD*-országok rangsorában Magyarország az átlag alatt, a tagállamok utolsó harmadában foglal helyet. (*PISA*, 2019)²

Mára a *PISA*-teszt kiegészült digitális szövegértési mérésekkel, továbbá az oktatási rendszerek teljesítményének korszerű összehasonlítása végett 2018-ban már kiemelt területként kezelte a digitális médiát és az infokommunikációs

¹ A Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-3-I-EKKE-6 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

² *Programme for International Student Assessment* – Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program 2018 Összefoglaló jelentés. A felmérés 79 országban, körülbelül 600.000 diák bevonásával készült. A magyar diákokat 245 iskola 5132 tanulója képviselte a 2018-as vizsgálatban. Közülük 324 tanuló 7. vagy 8. évfolyamos, 3800 tanuló 9. évfolyamos, 1006 tanuló 10. évfolyamos és 2 tanuló 11. évfolyamos volt a felmérés idején.

eszközök használatának vizsgálatát. A jelentésből kiderül, hogy gyakorlati szempontból az olvasás továbbra is elengedhetetlen, ugyanakkor egyre inkább igényli az összetett információfeldolgozási stratégiákat, ideértve a releváns információk több forrásból történő elemzését, szintézisét, integrálását és értelmezését. Az eredmények azt mutatják, hogy hazánk diákjai ezen a területen is az OECD-átlag alatt teljesítenek (PISA, 2019). *Szűts Zoltán*, az online média és digitális pedagógia kutatója és szakértője hasonló problémára hívja fel a figyelmet: „*Tévhit, hogy az internet mindennapi rutinunkban történő térnyerésének hatására olvasunk kevesebbet, ezért nincs szükség a könyv »haláláról« beszélni; azonban éppen a megnövekedett információmennyiség kezeléséhez nem kaptunk kulcsot, meg kell tanulnunk szelektálni, olvasási prioritásokat kialakítani.*” (Szűts, 2013. 140. o.)

Mindenki számára világos, hogy az újmédia eszközei hatással vannak a tanulási folyamatokra, módszerekre és magára az egész 21. századi iskola életére. Látszólag egyszerűnek tűnik a válasz, az információáradat és a megváltozott olvasási szokások együttesen okozzák a szövegértési problémákat, így a megoldás az újfajta oktatási metódusok beemelése. Azonban a hogyan kérdésre már nehezebben tudunk választ adni. Az átalakult olvasási szokásokat kielégítő és az oktatási intézményekben megvalósítható IKT-eszközökkel történő tanítás, a mediatizált szöveget értő és tudatosan használó diákok nevelése rendkívül összetett, bonyolult és egyben igazán érdekes feladat.

Verselemző módszerem bemutatása

A tanulmányban bemutatásra kerülő verselemző módszerben a diákok szövegértési képességeinek digitális eszközökkel történő fejlesztése kerül központi szerepbe. A klasszikus szövegfeldolgozási gyakorlatokat emelem át az online térbe, így a módszer hasznos eleme lehet az interaktív irodalomóráknak. Elsősorban az intertextuális, implicit és digitális írástudás fejlesztése a cél szépirodalmi szövegeken keresztül. Nem utolsósorban pedig az újfajta tanulásszervezéssel kapcsolatos elvárásoknak is igyekszem megfelelni. A megújult NAT módszertani alapelvekről szóló részében lényeges módosítások történtek az intézményes nevelés korszerűsítésének érdekében: központi szerepet kap többek között a digitális technológiával támogatott oktatási módszerek alkalmazása iránti igény, továbbá a multidiszciplináris óraszervezés megvalósítása is fontos céllá válik (NAT, 2020).

A módszer első szakasza:

Hipertextuális narratívák által létrehozott hipermediális tartalmak

A módszer első szakaszában, a tanulók önállóan hoznak létre hipermediális műveket hipertextuális narratívák segítségével, vagyis kreativitásukat kiélve digitális tartalommal töltik meg az offline verset. Fontos összetevő a szabadság. A diákoknak adjuk meg a választás lehetőségét, mindig több verset kínálunk fel a

számukra. Az ajánlott versek közül egy adott tanuló (nevezzük *Szűts Zoltán* terminológiáját használva kurátornak)³ egyéni szövegértelmezés után tetszése szerint kiválaszt egy rövid szövegrészletet, majd ezt az elemzőóra előtti napokban megosztja osztálytársaival a már előzetesen kiválasztott online platformon. (*Facebook-csoport, Instagram-oldal, Tumblr-oldal, Google Drive, Times, Zoom, TikTok* stb.)

Példa:

Eredeti vers
Babits Mihály: VÁROSVÉG

A város végén áll a régi ház.
Vigyázz!
Tudod-e mit beszél a régi ház?

A régi gyász
van falaira festve
és barna nappal és fekete estve.
Vigyázz,
mert elfog téged is a régi gyász.

A régi láz
gyul minden este bús ablakain ki
s a lelket inti:
vigyázz,
mert elfog téged is a régi láz.

Lázas és gyászos a vidék:
vad ég,
sötét felhőkben izzó hasadék.
Dombfogyásig tart a táj,
ott megszakad a szemhatár,
ott lesz zöldje kék;
mi van tul rajta még?
Talán a semmi. Talán az ég.

³ A kontextus lehetővé teszi, hogy a felhasználóból művész váljon, aki alkotásait azonnal megjelentetheti a világhálón, illetve saját elképzelése szerint rendezze online kurátorként a már világhálón található műveket gyűjteményekbe, majd ezeket megossza a közösséggel. (*Szűts, 2013. 181. o.*)

A pázsit
egyre kopaszul, egyre vásik.
A gyárból
a csatornába szennyes ár foly.
S tellik a csonka ucca reggel
sok meztelen, piszkos gyerekekkel.

Sereggel
nőnek az út szélén a gaz gyomok.
Kutyatej, csallán, szarkaláb,
a hervadt berze búj alább,
legényhűség röpíti pelyhét
s a vad hajnóka húnyja kelyhét.

Mérföldkő mellett nagy rakás homok.

<p>Homok tövén a szöcske herceg a távol kocsmazajjal versenyt.</p>

Késő délután
pecér jön arra ketrechintaján
s a sok visító eb körül
a tájnak renyhe népe összegyül:
bámész sereg,
züllött koldus, póre gyerek;
kocsmából is a kis lotyó
s sok cserfes asszony s vén szotyó.

A régi ház
mit vár ugy e vidéken, mit vigyáz?
A régi gyász
fog el, ha nézel a néma kapúra,
s a régi láz
bús vágya leng a szennyes bús vidéken
s vad égen:
az költi lelked szennyes mélabúra.

Ezt követően az osztály többi tagja a kiválasztott versrészlethez kapcsolódó tartalmat oszt meg. (Ugyanazon a platformon, a kurátor bejegyzése alatt.) Csupán annyi megkötéssel éljünk, hogy az eredeti szövegrészlet legyen a fő szöveges tartalom.

Javasolt gondolatébresztő kérdések:

- Mit üzen számodra ez a szövegrészlet?
- Milyen online tartalommal egészítenéd ki a versrészletet?
- Hogyan fejeznéd ki szavak nélkül ezt a versrészletet?

Várható tartalmak: kép, YouTube-link, gif, mém, offline tartalom digitalizálása (pl.: befotózott saját mű). A kurátor az osztálytársak által beküldött online tartalmak közül kiválasztja az általa legjobbnak tartottakat (lehetőség szerint vizuális és audiovizuális tartalom is kerüljön a hipermediális alkotásba), majd az elemzőóra előtti napon a közös platformon megosztja ezt, a szövegrészlettel kiegészítve. Ezzel létrejön az osztály közös hipermediális alkotása.⁴

1. ábra: Példa az elkészült hipermediális tartalomra



Forrás: saját szerkesztés

⁴ Módszertani kutatásom eredményei rávilágítottak arra, hogy a diákokat az online térben sem szabad magukra hagyni. A munka folyamatos irányítása (nem befolyásolása) szükségszerű, ugyanis a diákok hajlamosak a legutóbbi kommentre reagálni, figyelmen kívül hagyva az eredetileg megosztott versrészletet. Gyakran versengésbe is átcsap a megosztás (pl.: Ki tud viccesebb tartalmat megosztani?), illetve gyorsan kialakulhatnak tendenciák az online tartalmak típusát tekintve (pl.: csak gif-ek érkeznek). Így valóban érdemes a pedagógusnak magára vállalni a moderátor szerepét annak érdekében, hogy hasonló esetekben tudatosítsa a tanulóknak, hogy az elsődleges cél az egyéni ötletek bemutatása, nem pedig az azonos vagy hasonló tartalmak megosztása.

A hipertextuális narratívák által létrehozott hipermediális tartalmak jelentősége a szövegértés fejlesztésében

A már fentiekben említett *Szűts Zoltán* (2013) *A világháló metaforái* című könyvében tisztázza és különíti el a hipertextualitás és hipermedialitás fogalmát, melyek központi részét képezik a verselemző módszernek: „*A világháló nem csak hipertextuális, hanem a szöveg dimenzióján túllépve hipermediális kontextus is, hiszen a linkek kiindulási pontja és a megérkezési pontja a szöveg mellett kép, mozgókép vagy hang is lehet. A hipermédia kifejezést így azon jelenség leírására használjuk, melyben a hipertext képi, mozgóképi vagy zenei művekkel alkot nemlineáris egységet (hiper)linkjei segítségével.*” (Szűts, 2013. 179. o.)

A hipertext tehát egy nemlineárisan felépülő, több találkozási pontot magában foglaló szövegrendszer a digitális térben, míg a hipermediális tartalom ennek felhasználásával kreált mű, hiszen hiperlinkek segítségével a képi, mozgóképi vagy zenei produktumokat köti össze, ezzel egy nemlineáris szövegegységet hozva létre. Ezzel megtörténik az intertextualitás kibővülése, a különféle szövegek életre kelnek, hiszen a közöttük lévő kapcsolatok izgalmas digitális ösvényként manifesztálódnak.

A szövegköziség tanításában rejlő fejlesztési potenciálról *Gyuricza Katalin*, (2016) az *Eötvös Loránd Tudományegyetem Német Nyelvészeti Tanszékének* oktatója ír, aki hosszú ideje kutatja az intertextualitás tanításának különböző lehetőségeit az anyanyelvi oktatásban: „*Az anyanyelvi oktatás során különösen fontos az intertextuális tudás fejlesztése. A szövegek közötti sokrétű kapcsolatok felismerése nem csupán a szépirodalmi, hanem sok esetben a hétköznapi szövegek értelmezésében is fontos szerepet játszik, így szorosan kapcsolódik a szövegértés fejlesztéséhez. [...] A rendelkezésre álló tananyagok vizsgálatakor az volt tapasztalható, hogy ez a kérdéskör az anyanyelvi oktatás keretein belül jelenleg még kevésbé kidolgozott, néhány újabb kiadású nyelvtankönyv foglalkozik csupán az intertextualitás tanítási lehetőségeivel.*” (Gyuricza, 2016. 35–36. o.)

A módszer folyamatos asszociációgyártásra készíti a tanulót, majd ezen képzetársítások hipermediális tartalmakban öltönek testet. Gondolataink szoros vagy olykor igencsak laza láncolata párhuzamba állítható az online világ felépítésével. *Szűts* a világháló egyik elméleti megalapozójaként hivatkozik *Bush*-ra, aki már 1945-ben felismerte, hogy „*hiherarchikus rendszerekkel szemben szükség van az emberi asszociációkhoz hasonlóan történő adattárolásra.*” (Bush, 1945. idézi Szűts, 2020. 30. o.) „*Az egyszerre írható-olvasható hálózat logikájából*” (Szűts, 2020. 30. o.) következik tehát, hogy a tanuló folyamatos képzetársításokkal találkozik felhasználóként, melyeket ha tanár tudatosít, sőt létrehozásukat támogatja, akkor a tanuló a hálózat szervezőelvét felhasználva önmaga is képessé válik azok reprodukálására.

„Nekem mindig mondta a János: – Marikám, mondjon már valamit a verseimről! Mondom: – Jánosom, most mit mondjak arról, hogy a »[s] a lovasok (lovasok) zuhogó, sűrű trappban/ megjönnek a csatakos virradatban?«⁵ én ezt érzem, hogy mi...” Törőcsik Mari színésznőnk ezekkel a szavakkal emlékezett vissza Pilinszky Jánossal folytatott verselméleti beszélgetéseire. Ha diákjainknak megteremtjük a lehetőséget arra, hogy megmutassák azt, hogy „mire gondolt a költő”, azzal a nyelvi megértés első szintjéről a másodikra emelhetjük őket, amit Tóth László a *Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetének* oktatója már az implicit megértésnek nevez. Míg az első szint, az explicit megértés a közöltek szó szerinti felfogása, addig az implicit szint már a ki nem mondott, rejtett rétegek megértését is feltételezi. Alapvetően következtetéseken alapul, s a következtetések levonásában döntő szerepe van a kontextusnak. (Tóth, 2011) Az interaktív irodalom órákon az IKT-eszközök segítségével lehetőségünk nyílik ezen kontextusok megjelenítésére. Az irodalmi szöveghez kapcsolt képi, mozgóképi vagy zenei tartalmak, a hipermedialitás által, a médium sajátos jellegéből adódóan, képesek átadni a kiváltott érzelmek komplexitását; egy-egy emlékkép és gondolat tér- és időbeli összekapcsoltságát. Az együtt kreált tartalmak által a diákok megtapasztalhatják a különféle értelmezésekben rejlő értéket, hogy ezen „megoldások” nem kizárólagosak, nem oltják ki egymást, sőt egymás szépirodalmi erejét növelik. Az egymásra épülő digitális feladatok célja, hogy a tanulók saját nyelvi, nyelvhasználati intuíciójára támaszkodva a szövegről való ismereteket implicit módon vizsgálják. Az implicit tudás fejlesztése során számos jelentésréteg, rejtett gondolat tárul fel ösztönösen a tanuló képzeletéből, amit könnyedén igazíthatunk a tantárgyi követelmény elvárásaihoz. Idővel szavakba is tudják majd önteni saját értelmezéseiket, hiszen saját alkotásuk legitimálása forog kockán. Ezzel eljutunk a nyelvi megértés legfelső szintjéig és az alapfokú képzés második szakaszában elvárt legátfogóbb szövegértési követelményhez. Tóth a kritikai megértés szintjeként említi, ahol az egyén értékeli is az elhangzottakat, illetve az olvasottakat. (Tóth, 2011)

A NAT-hoz illeszkedő, az általános iskola 5–8. évfolyamának szóló *Kerettanterv* (2020) szerint a magyar nyelv és irodalom tantárgy célja, hogy a tanulók olyan olvasó emberekké váljanak, „akik a képzési szakasz végére már a művek elsődleges jelentése mögé látnak, azaz többféle olvasási és értelmezési stratégiával rendelkeznek, az általuk olvasott szövegeket képesek mérlegelve végiggondolni. Össze tudják kapcsolni a már meglévő ismereteiket az olvasott, hallott vagy a digitális szövegek tartalmával, képesek meglátni és kiemelni az összefüggéseket.” (*Magyar nyelv és irodalom kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára*, 2020. 1. o.)

⁵ Pilinszky János: Utószó (részlet).

A módszer második szakasza:

Visszaépítés

A tanóra másik felében, a második szakaszban a kiválasztott szövegrészlet nyelvi szintek szerinti elemzése történik, majd a rész-egész vizsgálata által a teljes vers értelmezésével zárul a verselemző óra.

Előbbi példánknál maradva:

*„Homok tövén a szöcske herseg / a távol kocsmazajjal versenyt”
(részlet – Babits Mihály: Városvég)*

- Fonémaszint:

- Az elénk táruló bohókás képet *Babits* többek között a hangok játékával teremti meg. Érdekes hangzást ad az eltérő módon és helyen képzett hangok találkozása. (Pl.: a szöcske szóban a cs képzés módja szerint affrikáta, míg a k okkluzíva, képzés helyét tekintve előbbi palatális, míg utóbbi veláris hang.)

- Találunk a megadott szövegrészletben lágy hangokat (h, j, l), kemény/pergő hangokat (k, t, r) vagy csengő hangokat (cs, z, s).

- Morfémaszint:

- A sor végi szavak összecsengése, a szavak azonos magánhangzót tartalmaznak (herseg, verseng).

- Zenei eszközzel él a költő, rímeket használ.

- Lexémaszint:

- A herseg szó felkeltheti figyelmünket (népies szó). Eredetileg a vidéki, főleg falusi lakosság használta, ma már nem ismert széles körben, azonban nyelvérzékünk jelzi, hogy ez egy hangutánzó szó. (Jelentése: sercegő, recsegő hangot ad ki.)

- A kocsmazajjal szó rendkívül jó példa a hangulatot kiváltó, hangulatot érzékeltető szavakra.

- Szintagmaszint:

- Jelzős szó szerkezet (homoknak tövén).
- Ebben a versrészletben nem találunk olyan költői eszközt, amely a szintagmák szintjén jelentkezne.⁶

- A mondat szintje:

biHomok htövén a szöcske herseg
a mitávol(i) kocsmazajjal versenyt.⁷

- Teljes mondatban kifejthető költői képekre találunk példát: két hanghatást állít párhuzamba (szöcskehersegés, kocsmai mulatozás). Továbbá az is megfigyelhető, hogy ellentét húzódik a két hanghatás között. (Halk-hangos, állat-ember, zaj-szöcskezene.)

A nyelvi szintek vizsgálata után folytathatjuk klasszikus verselemzéssel a tanórát. (Pl.: a vers elhelyezése az irodalom és a stílusok történetében, a szerző életművében, vers és a történelmi háttér összefüggései stb.)

A nyelvi szintek szerinti elemzés jelentősége a szövegértés fejlesztésében

Gottlob Frege ismerte fel először, hogy a természetes nyelvekben szoros kapcsolat van a mondatok felépítése és jelentésük között. Tehát csak precíz nyelvtudományi eszközökkel tudjuk megadni azt, hogy egy-egy kifejezés jelentése hogyan kapható meg a részek jelentéséből. A mai nyelvészetben elfogadott a kompozicionalitás elve, mely szerint ha meg akarjuk magyarázni, hogy mit jelent egy összetett kifejezés, csak a mondattani felépítését és a benne szereplő mondattani összetevők jelentését vehetjük számításba. (*Frege*, 2000.) A nyelvi szintek szerinti verselemzés éppen azt teszi lehetővé, hogy a kiválasztott mondat minden egyes összetevőjét külön megvizsgálva (részek jelentése) kapjuk meg a mondat, később a teljes vers jelentését, valamint lehetővé teszi a szűkebb és tágabb kontextus vizsgálatát is az adott versen belül. *Szathmári István* nyelvész szavaival élve: „Mivel a vers rendszerint implicit jellegű, ezért explicitté kell tenni. Közérthetőbb megfogalmazásban: meg kell érteni, sőt átérezni a legteljesebb mértékben.” (*Szathmári*, 2010. 94. o.) A nyelvi kifejezésforma egy-egy irodalmi alkotástól elválaszthatatlan. A nyelvi szintek elemzése által a diákok el tudják

⁶ Megjegyzés: A 45 perces időkeretet figyelembe véve érdemes azokat a nyelvi szinteket vizsgálni, ahol találunk nyelvtani és irodalmi szempontból is releváns eredményt.

⁷ Jelölési útmutató: bi + pontozott aláhúzás = birtokos jelző, h + hullámos aláhúzás = helyhatározó, mi + pontozott aláhúzás = minőségjelző, e + hullámos aláhúzás = eszközhatározó. A vonalas aláhúzás az alanyt, a duplavalonalas aláhúzás az állítmányt és a szaggatott vonalas aláhúzás a mondat tárgyát jelöli.

mondani, miért lehetett rájuk hatással a kiválasztott versrészlet, milyen nyelvi eszközt használt a szerző figyelmünk megragadására. Az egymást átszövő nyelvtani és irodalmi szabályok ismeretében nem utolsósorban a diákok képesek megítélni egy-egy írásmű esztétikai értékét is.

A módszertani kutatásról

Első módszertani kutatásomat 2018-ban a *Szeberényi Gusztáv Adolf Evangélikus Gimnáziumban* végeztem 8. és 11. osztályos tanulókkal. A megtartott órák után 2 héttel 33 diákot kérdeztem meg kérdőív segítségével az órával kapcsolatos benyomásairól. A tanulók 64%-a fel tudta idézni a hipermediális mű alapjául szolgáló versrészletet. 94%-uk élvezte és izgalmasnak találta a közös alkotást. 70%-uk pedig úgy gondolta, hogy valamilyen értelmezési többletet nyújtott az újfajta elemzőóra a klasszikussal szemben.

2020 szeptembere és 2021 májusa között a *Budapesti Kölcsey Ferenc Gimnáziumban* alkalmam nyílt két gimnazista osztállyal is együtt dolgoznom, több tantárgy keretein belül (irodalom, nyelvtan és média). A diákokkal való hosszú távú közös munka során újabb és újabb hasznos szakmai tapasztalattal gazdagodtam, kutatásom további vizsgálati szempontokkal bővült.

2021 őszétől az *Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának* doktoranduszaként már kiemelten az 5–8. évfolyamon történő anyanyelvi- és digitáliskompetencia-fejlesztést kutatom, *dr. Szűts Zoltán* és *dr. Gortva János* segítségével. Továbbá a 2022/23-as tanévben a *Felsőoktatási Doktori Hallgatói Kutatói Ösztöndíj Pályázat (ÚNKP)* keretein belül fejleszttem verselemző módszeremet, *dr. Szőke-Milinte Enikő* szakmai támogatását élvezve. A program első szakaszában, jelenleg a budapesti *Alsóerdősori Bárdos Lajos Általános Iskola és Gimnáziumban* a kísérleti és kontrollcsoport tanulóinak kiválasztása történik.

Összegzés

A 21. században az irodalomórán történő olvasás-szövegértési kompetenciafejlesztés elképzelhetetlen digitális szövegfeldolgozás nélkül. A megváltozott, kibővülő tanári szerep fontos eleme az online térbe átkerülő kulturálisörökség-átadás, mely során a pedagógusnak még mindig vezetnie kell a diákokat, és nem felzárkózni hozzájuk. A hipertextuális verselemző módszer alkalmazásával nem a tanulási folyamat lerövidítése a cél, hanem az újfajta élményszerzés, örömforrás megtalálása. A szövegértés fejlesztésének egyik kitüntetett eszköze a verselemzés, melynek menetét könnyedén személyessé tudjuk varázsolni. *Nemes Nagy Ágnes* ezen elementáris kapcsolódásról szóló soraival zárom tanulmányomat: „*Mindenki megtalálja a versben a személyesen neki szólót, s leginkább azért, mert minden jó versben van valami még jobb, van egy félmondat, egy jelző, egy szókapcsolat, ami olyan, mint a görögdinnye szíve: szükségszerű és váratlan rész-az-egész-helyett.*” (*Nemes Nagy, 1975. 76. o.*)

Irodalom

- Bush, Vannevar (1945). *As We May Think*. The Atlantic Monthly. **88**. 7. 101–108.
- Frege, Friderich L.G. (2000). *Logikai vizsgálódások*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gyuricza Katalin (2016). *Az intertextualitás tanításának lehetőségei az anyanyelvi oktatásban*. Anyanyelv-pedagógia. **9**. 4. 35–36.
- Magyar Közlöny (2020). *Nemzeti alaptanterv*. 17.
- Nemes Nagy Ágnes (1975). *64 hattyú*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Oktatási Hivatal (2019). *PISA2018. Összefoglaló jelentés*.
Letöltés:https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetkozi_merekek/pisa/PISA2018_v6.pdf (letöltés ideje: 2022. 11. 08.)
- Oktatási Hivatal (2020). *Magyar nyelv és irodalom kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára*.
https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8
(letöltés ideje: 2022. 11. 08.)
- Szathmári István (2010). *Radnóti-szótár*. Radnóti Miklós költői nyelvének szókészlete, szerkesztette Beke József. Forrás Folyóirat, **42**. 2. 94.
- Szűts Zoltán (2013). *A világháló metaforái*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szűts Zoltán (2020). *A digitális pedagógia egységes elméleti kerete és alkalmazása a tanítás és tanulás folyamatában*.
<http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/82/1/Sz%C5%B1ts%20Zolt%C3%A1n%20Disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf> (letöltés ideje: 2022. 11. 08.)
- Tari János, Kiss, György Ádám és Kutai, Gergely (2017. 02. 01.). Töröcsik Mari interjú. A Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karának megbízásából készített televíziós interjú.
<https://www.youtube.com/watch?v=S6cAE2FuR1o> (letöltés ideje: 2022. 11. 08.)
- Tóth László (2011). *Képességstruktúrák és iskolai teljesítmény*. Didakt Kiadó, Debrecen.

**ZENEI NEVELÉS,
NŐNEVELÉS**

A magyar zenei szakképzésben használt zeneelméletkönyvek vizsgálata

Szabó Adrienn

A zeneelmélet szaktárgy oktatásával kapcsolatos kutatások során – a tanárképzés-történet, a kiemelkedő tanáregyéniségek életútja, a tanügyi szabályozások vizsgálata mellett – az egyik legfontosabb terület a tankönyvek vizsgálata. Többféle megközelítésben elemezhetjük őket, így pl. keletkezéstörténetüket tekintve, tartalmuk szerint, tematikus csoportosításban vagy akár a bennük kifejeződő pedagógiai tendenciák alapján. Ez a tanulmány az előbbi szempontok felhasználásával rövid áttekintést kíván adni a magyarországi zeneelméletkönyvek történetéről, valamint igyekszik felsorolni a közel 150 év alatt született fontosabb könyveket, jegyzeteket és példagyűjteményeket. Mivel a szaktárgy sajátosságait leginkább csak a zenei szakképzésben dolgozók és tanulók ismerik, ezért írásom elején röviden bemutatom a tárgy legfontosabb jellemzőit.

A kutatás során a dokumentum- és tartalomelemzés módszereit alkalmaztam, a legfontosabb életrajzi művek mellett zenetudományi tanulmányokat, irattári forrásokat, tanügyi dokumentumokat, volt tanítványok és munkatársak visszaemlékezéseit tanulmányoztam. A jelenlegi oktatási gyakorlatra vonatkozó adatokat kérdőíves kutatás segítségével gyűjtöttem össze az ország közép- és felsőfokú zenei szakképző intézményeiben tanító zeneelmélet-tanárok megkérdezésével.¹

A kutatás eredményeként megállapítható, hogy a tankönyveket többféle tartalmi szempont szerint is csoportosíthatjuk, ugyanakkor a tankönyvi tartalom a pedagógiai módszer megválasztására nézve nem feltétlenül meghatározó. A zeneelmélet-tanítás történetének vizsgálatából látható, hogy a pedagógusok jellemzően mindig is nagyfokú szakmai szabadsággal rendelkeztek a tekintetben, hogy milyen tankönyveket és pedagógiai módszereket használnak. Ez a megállapítás a mai oktatási gyakorlatra is igaz, mind közép-, mind pedig felsőfokon.

A tankönyvi tartalomban kifejeződő pedagógiai tendenciák feltérképezése a magyarországi zeneelmélettanár-képzés történetének egy eddig még kevésbé feltárt területét képezi. A tankönyvelemzés eredményei a tanárok és a tankönyvírók számára is fontos adatokat szolgáltathatnak. A jelenlegi oktatási gyakorlat

¹ Pilotkutatás (2021) – 5 középfokon és 5 egyetemi művészeti karon tanító zeneelmélet-tanár megkérdezésével. A kutatás célja a zeneelmélettanár-képzés történeti kutatásának során kapott eredmények alapján a jelenlegi tanítási gyakorlatra vonatkozó további lehetséges kutatási területek meghatározása volt.

megismerése egyben jelentheti a jó gyakorlatok összegyűjtését, ugyanakkor továbbképzések alapját is képezheti, de akár minősítési szempontok kialakításánál is segítséget nyújthat. Nem utolsósorban pedig a tanári identitás meghatározásának eszközeként tudatosabb tankönyv- és módszerválasztást tesz lehetővé, ami elősegítheti a hatékonyabb oktatást.

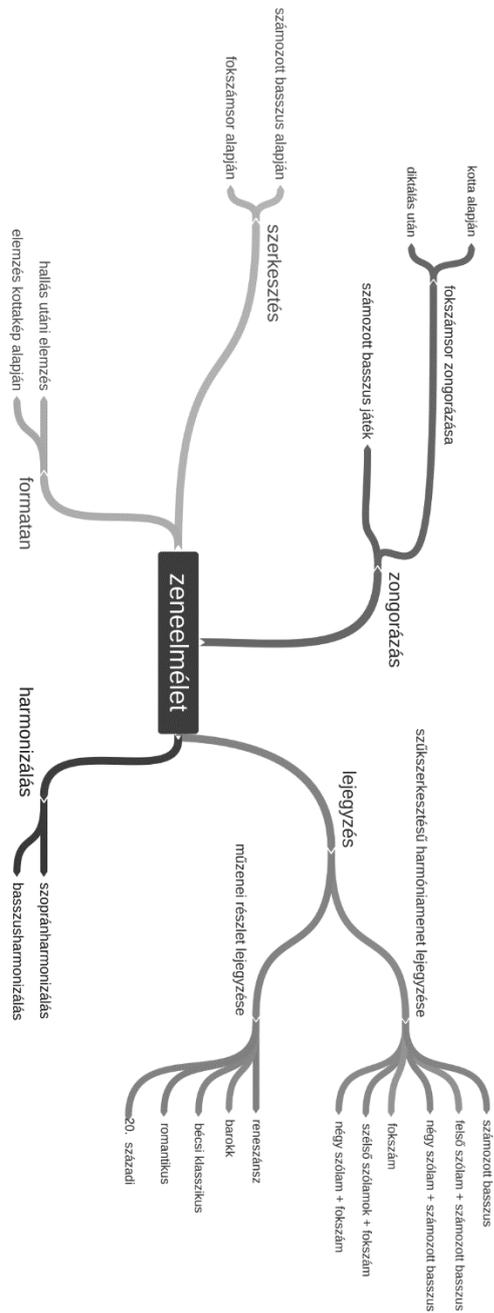
Alapfogalmak meghatározása

Elöljáróban szeretnék pontosítani néhány fogalmat annak érdekében, hogy a tanulmány nyelvhasználatának keretrendszere átlátható legyen, mivel általában elég sok félreértés övezi a zenei elméleti tárgyak, főként a szolfézs és a zeneelmélet mibenlétét és szakmai tartalmát.

Szolfézs vs. zeneelmélet: Nagy vonalakban meghatározva előbbi inkább a zenei írás-olvasási készség fejlesztésével (dallam- és ritmuslejegyzés, kottaolvasás, intonáció stb.), míg utóbbi a harmóniákkal, az egyes zenei stílusok jellemzőivel és a zeneművek formájával foglalkozik. Ha meg kellene határozni a két tárgy tanításának/tanulásának sorrendiségét, a zeneelmélet a szolfézs után következik az oktatás során, részei: az összhangzattan, a formatan, a stílusismeret és a harmonizálás. Bár a jelenlegi alapfokú művészetoktatásban van lehetőség arra, hogy a szolfézs alapképzést elvégzett növendékek kötelező elméleti tárgyként a zeneelméletet válasszák, ez igen ritkán fordul elő, inkább a zenekari játék vagy a kamarazene tárgyakat preferálják. Így rendszeres zeneelmélet-tanításról a zenei szakgimnáziumok esetében beszélhetünk először, ezekben az intézményekben a tanulók – tantervtől függően – heti 1-3 órában sajátíthatják el a tudnivalókat. A zeneelmélet a felsőfokú zenei tanulmányok folytatásához szükséges felvételi tantárgy, majd a diplomához szükséges szigorlati tárgy, így a képzés a főiskolai/egyetemi szinten is folytatódik, majd szigorlattal zárul.

A zeneelmélet szaktárgy sajátosságai: A zeneelméleten belüli alapeladatok három csoportba sorolhatóak: szerkesztés, zongorázás, hallás utáni lejegyzés. A típusfeladatokat magasabb szinten formatani elemzés és harmonizálási feladatok egészítik ki (lásd 1. ábra).

1. ábra: A zeneelméleti típusfeladatok csoportosítása

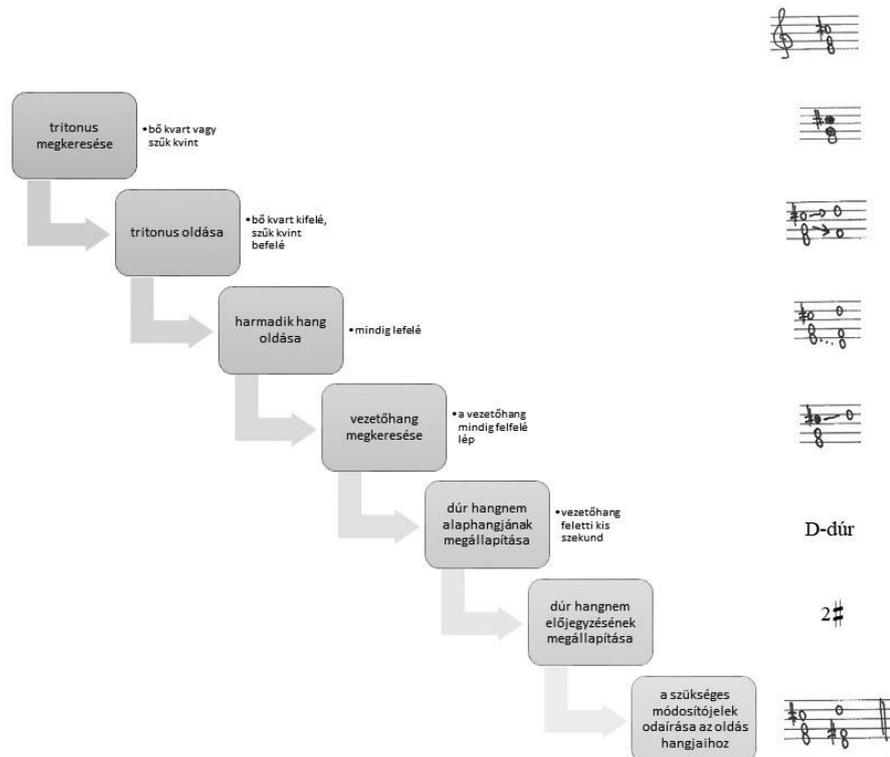


Forrás: saját szerkesztés

Ezek közül a hallás utáni lejegyzés a legkomplexebb feladat, mivel ebben kell a legtöbb agyterületnek együttműködnie annak érdekében, hogy az auditíve érzékelt példát (hangmagasság, több szólam, ritmus) kottaképre fordítsa, majd ellássa az akkordok absztrakt jelöléseivel. Mindeközben kiemelt szerephez jut a memória több rétegének használata, a belső hallás, a zeneelméleti tudás. Összetettsége miatt ennek a készségnek a kialakítása az, ami a legtöbb időt veszi igénybe a tanítás-tanulás folyamatában.

Az egyszerűbb szerkesztési feladatok algoritmikus gondolkodással megoldhatóak, ilyen például a szűkített hármashangzatok oldása (lásd 2. ábra).

2. ábra: Szűkített szext hármashangzat oldása dúrban – példa az algoritmikus gondolkodásra



Forrás: saját szerkesztés

A négyszólamú zeneelméleti példák szerkesztésénél már bonyolultabb a helyzet. Természetesen itt is vannak szabályok, amelyeket az adott stílusban követni kell, de sok esetben több jó megoldás közül is választhatunk, ami azt jelenti, hogy a tanuló döntésén múlik, hogyan alakítja a példát (lásd 3. ábra).

3. ábra: Zeneelméleti szerkesztés többféle megoldási lehetőséggel

The diagram illustrates three different ways to solve a chord reduction problem. At the top, three musical staves are shown, each representing a different solution. The solutions are labeled a1, a2, a3, a4, and a5. Arrows point from these labels to two specific musical staves at the bottom, which show the resulting chord reductions for each solution.

The top row shows three musical staves, each with a treble and bass clef. The first staff is labeled 'a1', the second 'a2', and the third 'a3'. Below these are two more staves, labeled 'a4' and 'a5'. Arrows point from 'a1' and 'a2' to the first staff at the bottom, and from 'a3' and 'a4' to the second staff at the bottom. The fifth label 'a5' is positioned to the left of the first staff at the bottom.

Forrás: saját szerkesztés

Ebből a szempontból a zeneelmélet szabadabb tárgy, mint a hasonlóan a logikus gondolkodást és problémamegoldást fejlesztő matematika, ahol viszonylag ritkán fordul elő, hogy ugyanazon egyenletnek akár 3-4 hasonló értékű jó megoldása lehessen. A zenei példákban általában az adott stílusban megszokottabb vagy szebb szólammozgást szoktuk javasolni, ám ezzel már a szubjektivitás és az esztétika területére jutunk, hiszen a szépség egyéni megítélés tárgya.

Zenei kreativitás: A kreativitást a zeneelmélet tárgy tanításával kapcsolatban az előző pontban kifejtettek alapján olyan problémamegoldási készségként határozom meg, amelynek eredményeként egy kötött szabályrendszernek megfelelő, ugyanakkor esztétikai értéket is hordozó zenei produktum jön létre. A tanuló eközben sok esetben szabadon választhat többféle megoldás közül, a döntésben zenei tapasztalataira és zenei fantáziájára támaszkodik. *Sáry László meghatározása szerint „a kreativitás nem csak teljesítményben nyilvánul meg. Ez inkább egy készenléti állapot, amely különböző helyzetekben, az élet különböző területein képes találékonyan és eredeti módon megoldani feladatát.”*²

Zeneelmélet-tanár: A megnevezés alatt ebben a tanulmányban azokat a pedagógusokat értem, akik egyetemi szinten kaptak képzést a zeneelmélet tantárgy közép- vagy annál magasabb szinten való tanítására.

A Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem különböző megnevezései: A tanulmányban a Zeneakadémia, a Zeneművészeti Főiskola, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola és a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem megnevezés ugyanazon budapesti intézményt jelöli.³

A magyarországi intézményes zeneelmélet-tanítás kezdeti lépései a tankönyvek szempontjából

Magyarországon az intézményes zenei felsőoktatás története a *Zeneakadémia* megalapításával kezdődött 1875-ben. Az első években a minden hallgató számára kötelező zeneelmélet és zeneszerzés tárgyat értelemszerűen zeneszerzők tanították: *id. Ábrányi Kornél, Nikolits Sándor és Volkmann Róbert.*

Noha a Zeneakadémia alapításának célja az volt, hogy létrehozzanak egy magyar zenei felsőoktatási intézményt, ez azonban nem jelentette egyértelműen azt, hogy a tanítás kizárólag magyar nyelven folyik majd – hiszen maga *Liszt*

² Sáry, László (2010). *Kreatív zenei gyakorlatok*. Jelenkor Kiadó, Pécs. 22. o.

³ Az intézmény névváltozásai időrendben: 1875-ben Országos Magyar Királyi Zeneakadémia néven alapították, majd 1887-től két intézmény összevonásának eredményeként Országos Magyar Királyi Zene- és Színművészeti Akadémia néven működött. 1893-ban, a két iskola szétválása után eredeti nevét kapta vissza, amit 1918-ban Országos Magyar Zeneművészeti Főiskolára változtattak. 1925-ben, fennállásának 50. évfordulóján vette fel alapító elnöke, Liszt Ferenc nevét. 2000 januárjától az intézmény Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem néven működik.

Ferenc sem beszélt magyarul, és az Osztrák-Magyar Monarchiában élve természetes volt a német–magyar kétnyelvű oktatás.

A Zeneakadémia indulásakor *Liszt*en kívül *Volkmann Róbert*, a zeneelmélet és zeneszerzés tanára is németül adott elő, s a későbbi években szerződötetett külföldi tanárok (mint pl. *Koessler János*, *Popper Dávid* és *Passy Cornet Adél*) szintén németül tartották óráikat. 1889–91-ben komoly vita folyt a Zeneakadémia és a minisztérium között, mivel ez utóbbi elvárta, hogy csökkentsék a külföldi hallgatók számát, a tanítás pedig a továbbiakban kizárólag magyar nyelven történjen. *Mihalovich Ödön*, az intézmény akkori igazgatója azzal érvelt, hogy a csupán magyar nyelvű oktatás esetén a Zeneakadémia elszigetelődhet a hasonló európai intézményektől, ami szemben áll nemcsak az alapítók szándékával, de az intézmény alapszabályában leírtakkal is. Végül kompromisszum született: a külföldi hallgatók számát ugyan korlátozták, de akik felvételt nyertek, azok az elméleti tárgyakat németül hallgathatták. A nem magyar anyanyelvű tanároknak megengedték, hogy külföldi hallgatóikat más nyelven oktassák, de kötelezték őket arra, hogy két éven belül megtanuljanak magyarul, és óráik nagyobb részét minél előbb magyarul kellett tartaniuk.

Az intézmény megalapítása utáni első évtizedekben komoly problémát jelentett, hogy még nem léteztek a felsőoktatás céljainak megfelelő, magyar nyelvű tankönyvek. A helyzet mielőbbi megoldásában élen jártak a Zeneakadémia tanárai, főként *Ábrányi Kornél*, aki az első tanévben (1876) írta meg a *Zenészeti aethetica* és *A magyar dal és zene sajátosságai* című könyveit. Szintén ő jegyzi az első zeneakadémiai használatra szánt magyar nyelvű zeneelmélet-tankönyvet, mely 1876-ban jelent meg *Elméleti s gyakorlati öszhangzattan* (Harmonie-Lehre) címmel. Mintája *Adolf Bernhard Marx Allgemeine Musiklehre*-je,⁴ a kor legkedveltebb német nyelvű szakkönyve volt, amelynek népszerűségét és használhatóságát jelzi, hogy 1839-es első megjelenése után pár évente újra kiadták, sőt 1853-ban angolra is lefordították.⁵

A magyar zenei szaknyelv kialakulásának történetét talán leginkább az öszhangzattannal kapcsolatos írásokat kutatva követhetjük nyomon. Az első ilyen irányú kísérleteknek az 1800-as évek elején született zongoraiskolákat tekinthetjük (pl. *Gáti István A' kótából való klavirozás mestersége* [1802], *Dömény Sándor Útmutatás a' Klavír, vagy Fortepiánó helyes játszására* [1826], *Gály János A' forte-piáno jádzás mesterségéről* [1831] című művei).

⁴ Marx, Adolf Bernhard (1839). *Allgemeine Musiklehre – Ein Hülfsbuch für Lehrer und Lernende in jedem Zweige musikalischer Unterweisung*, Breitkopf und Härtel, Leipzig.

⁵ Marx, dr. Adolf Bernhard (1854). *The universal school of music – a manual for teachers and students in every branch of musical art*, (transl. by A. H. Wehrhan), Robert Cocks and Co., London.; Marx, dr. Adolf Bernhard (1854). *General music instruction (Allgemeine Musiklehre) – an aid to teachers and learners in every branch of musical knowledge*, (transl. by G Macirone). J. Alfred Novello, London.

Ezeknek a szerzői kitértek az alapvető zeneelméleti fogalmak ismertetésére is, jellemzően főként német kottákat jelölve meg forrásként.⁶ A zenei terminológia körül heves sajtóvitát generáltak a német nyelvterületen közkedvelt *Brockhaus: Conversationslexikon* magyar fordításaként, illetve változataként 1831-ben megjelent *Közhasznú esmeretek tára* című sorozat köteteiben található zenei szócikkek.⁷ Az első, kimondottan zeneelméleti könyv 1834-ben jelent meg *Bartay András* tollából *Magyar Apollo. Útmutatás a' General-Bass játszásának, a' harmonia ösmeretére 's a' hangszerzésre vezető alapos rendszabásainak megtanulására* címmel, melynek szerzője szintén német forrásokra hivatkozik, saját művét mint „*honni nyelvünkön maga nemében első tünemény*”-t mutatja be az előszóban.⁸

1860 és 1900 között számos újabb könyv és tanulmány született a témában, ezek többnyire szintén a német összhangzattankönyvek felépítését vették mintául. Szerzőik törekvései, hogy a jól ismert német szakkifejezések magyar megfelelőit megtalálják, sokszor a nyelvújítás korát idézik kifacsart szótalálmaikkal: pl. dallamos moll skála helyett dallamos lágy hangrovat vagy a bécsi klasszikus összhangzattan funkcióelnevezéseinek (tonika, domináns, szubdomináns) megfelelőként javasolt határozó, uralgó, aluralgó kifejezések. Az új tankönyvekben felbukkanó magyar kifejezések nagy része már szerepel *Mosonyi Mihály Öszhangzat (Harmonie) s hangzatjelzés-tan* („*Generalbass-Lehre.*”) című írásában, amelyet a *Zenészeti Lapok* 1860-ban megjelent első évfolyamában folytatásokban közölt. A sorozat hatását mutatja, hogy *Ábrányi Kornél Elméleti és gyakorlati összhangzattan (Harmonie-Lehre)* című könyvében a cikkekben szereplő kifejezések nagy része megtalálható (a könyv mintájaként a szerző *Adolf Bernhard Marx* 1839-ben megjelent *Allgemeine Musiklehre* című művét jelölte meg).

Ha megvizsgáljuk a korszakban írt zeneelméleti tankönyvek néhány, a *Liszt Múzeum* könyvtárában fellelhető példányát, felfedezhető a Zeneakadémián kialakított nyelvezet hatása, különös tekintettel azokra a szerzőkre, akik az intézményhez kapcsolódó iskolák számára írtak:

⁶ Mikusi Balázs (2014). „Mint honni nyelvünkön maga nemében első tünemény...” – Bartay András Magyar Apollója és a magyar zeneelméleti szaknyelv kezdetei. In: Berlász Melinda és Grabócz Márta (szerk.): *Tanulmánykötet Ujfalussy József emlékére. Tanulmányok, emlékirások, hommage-ok.* 143–145. L'Harmattan Kiadó.

⁷ Molnár Szabolcs (2015). „Mesterszónak okos formálása” – Zenei terminológia, vita és karaktergyilkosság, 1831-1832. *Magyar Zene*, 53. 4. 263–275.

⁸ Mikusi Balázs i. m. 139. o.

1. táblázat: Sajátos nyelvezet a zeneelmélet-tankönyvekben

Adolf Bernhard Marx Allgemeine Musiklehre (1839)	Ábrányi Kornél Elméleti és gyakorlati összhangzattan (1874) (a Zeneakadémia használatára)	Benkő Henrik Összhangzattan a Nemzeti Zenede használatára (1886)	Berecz Ede A zene alapelmélete és az összhangzattan elemei rövid műszótárral (1887) (iskolai és magánhasználatra)
Tonleiter / Scala	hangrovat / skála	hangrovat / scala	hanglétra / skála
Durtonart	kemény hangrovat	kemény hangrovat	dur-skála
Molltonart	lágú hangrovat	lágú hangrovat	moll-skála lágú hanglétra lágú skála
Vorschlag	előütés	előlegezés	előke
Verzögerung	késleltetés	halasztás	átnyújtás
Erhöhungszeichen (Kreuz)	főlebbítő jegy (kereszt)	emelőjel (kereszt)	emelőjegy (kereszt)
Erniedrigungszeichen (b)	lejjebbítő jegy (bé)	szállítójel (bé)	leszállítójegy (bé)
Dreiklang	hármashangzat	hármashangzat	hármashangzat
Septimenakkord	hetes-hangzat	négyes hangzat	hetedes hangzat
Quintsextakkord	ötöd-hatod hangzat	quint-sext hangzat	harmad-ötöd- hatodos hangzat
Terzquartakkord	harmad-negyed hangzat	terz-quart-sext, röviden terz-quart h.	harmad-negyed- hatodos hangzat
Secundakkord	másod-hangzat	secund hangzat	másod-negyed- hatodos hangzat

Forrás: saját szerkesztés

Mindhárom magyar tankönyvre jellemző, hogy az egyes zenei jelenségek bemutatásánál az eredeti német kifejezés fordítására több elnevezésalternatívát is használ, ezzel szinte az olvasóra bízva annak eldöntését, hogy az alkalmazás során majd melyik honosodik meg a gyakorlatban. A kísérlet sikerrel járt: a dualizmus korának végére, a 20. század elejére kialakult és nagyjából egységessé vált az a zeneelméleti nyelvezet, amelyet ma is használnak a zeneoktatásban.

Zeneelméleti tankönyvek csoportosítási lehetőségei

Az előző fejezetben bemutatott kezdeti lépések után a 20. században a Zeneakadémia meghatározó tanárszemélyiségei számos tankönyvvel, jegyzettel és példatárral gazdagították a zeneelméleti szakirodalmat, amelyek közül sokat jelenleg is használnak. A következőkben ezeket mutatom be különböző szempontú csoportosítások segítségével.

Általános zeneelmélet vs. egy bizonyos korszak zeneelmélete

A zeneelmélet-tankönyvek közül vannak olyanok, melyek a zeneelmélet általános szabályairól szólnak stílusbeli megkötöttség nélkül, mások viszont csak egy zenei korszak stílusának megismertetésére törekednek. Az utóbbi szemlélet a 20. század közepe táján kapott nagyobb lendületet, az ennél korábbi könyvek legtöbbször csak általános „*összhangzattan*” címet kaptak, ez alatt leginkább a bécsi klasszikus stílus zeneelmélete értendő.

A könyvek túlnyomó többsége egy korszakkal foglalkozik, de akadnak olyanok is, melyek ötvözik a szolfézst és a zeneelméletet (*Legányné Hegyi Erzsébet: Stílusismeret 1-2-3.*), vagy egy korszakon belül csak egy bizonyos jelenséggel foglalkoznak (pl. *Dobszay László: A klasszikus periódus*). A barokk korszak összhangzattanáról nemigen találunk önálló tankönyvet, a legtöbb mű a barokk és a bécsi klasszika harmóniavilágát együtt tárgyalja (gyakran „*funkciós zene*” megjelöléssel) az akkordkészlet és a zenei fordulatok nagy hasonlósága miatt. Ez a leggyakoribb könyvtípus, mivel lényegében ez a zeneelmélet-oktatás alapja, mai gyakorlatban a zenei szakgimnáziumok és a zenei felsőoktatási felvételi vizsgák törzsanyaga.

A 20. századi zenében átfogó zeneelméleti munka nem jellemző, egy-egy zeneszerző stílusának elemzésére vállalkoznak a kutatók. Ezekben a munkákban általában a harmóniai és a formai elemzés egyaránt megjelenik.

A különböző stílusokat bemutató legfontosabb magyar könyvek a tárgyalt korszakok szerint csoportosítva a következők:

Reneszánsz

- *Bárdos Lajos: Modális harmóniak* (1961)
Átfogó tankönyv a korszak zeneelméletéről szolmizációs alapon, számos műrészlettel.
- *Legányné Hegyi Erzsébet: Stílusismeret* Kodály pedagógiai művei alapján 1. kötet
Átfogó stílustörténeti munka, mely a népzene és a reneszánsz műzenét tárgyalja. Szolfézs- és zeneelméleti ismereteket is tartalmaz, sok műrészlettel, laprólolvasási, diktálási és memoriter feladatokkal.

Barokk + bécsi klasszika

- *Molnár Antal: Összhangzattan* (1943)
A Zeneművészeti Főiskola hivatalos tankönyve az I. évfolyam számára. Gyakorlópéldák számozott basszussal és fokszámsorral, számos műrészlettel.
- *Frank Oszkár: A funkciós zene harmónia- és formavilága* (1973)
Inkább összhangzattan, pár oldalnyi formatani alapfogalommal. Számozott basszus gyakorlópéldák, sok műzenei részlet.
- *Frank Oszkár: Hangzó zeneelmélet* (1990)

Számozott basszus gyakorló példákkal, sok műzenei részlettel, barokk és bécsi klasszikus formatani ismeretekkel.

- *Ligeti György*: Klasszikus összhangzattan + A klasszikus harmóniarend (műzenei példák)
Hagyományos felépítésű tankönyv foksám és számozott basszus gyakorló példákkal, műzenei példák külön füzetben.
- *Legányné Hegyi Erzsébet*: Stílusismeret Kodály pedagógiai művei alapján 2. kötet (1982)
A barokk és bécsi klasszikus zenét tárgyaló stílustörténeti munka, szolfézs és zeneelméleti ismereteket is tartalmaz, sok műrészlettel, laprólolvasási, diktálási és memoriter feladatokkal.

Bécsi klasszika

- *Keszler*: Összhangzattan (1928)
Bár a 20. század első felében íródott, és az általános jellegű zeneelmélet-tankönyvek mintáját követi, tartalma alapján a bécsi klasszika stílusával foglalkozik. Az utóbbi évekig a leghasználtabb magyarországi tankönyv volt, számos új kiadást ért meg.
- *Győrffy–Beischer–Matyó–Keresztes*: Klasszikus összhangzattan (2009)
Fokszámsoros gyakorló példák, sok műzenei idézet. Hivatkozás *W. A. Mozartra Thomas Attwood* zeneszerzésjegyzetein keresztül.

Bécsi klasszika + romantika

- *Frank Oszkár*: Zeneelmélet III. + melléklet
Tanárképző főiskolai tankönyvnek készült. Két részből áll, az első a bécsi klasszika harmónia- és formavilágával foglalkozik, míg a 2. rész a romantika zenéjét a klasszika felől, ahhoz viszonyítva közelíti meg. Számozott basszusos gyakorló példákkal, sok műzenei részlettel, melyet még tetéz a melléklet idézetgyűjteménye.

Romantika

- *Molnár Antal*: Összhangzattani példák a romantikus zeneirodalomból (1952)
Műzenei részletek gyűjteménye magyarázat nélkül.
- *Szelényi István*: A romantikus zene harmóniavilága (1965)
Nem hagyományos összhangzattankönyv, kimondottan olvasmányos, sok műrészlet elemzésével mutatja be a romantikus zene stílusjegyeit. Külön példatár tartalmazza a gyakorló példákat.
- Romantikus harmóniak – *Bárdos Lajos* előadásai alapján összeállította *Póczonyi Mária* (1974)
- *Szesztay Zsolt – Turcsányi Emil*: Romantika
Főiskolai jegyzet, a Zeneakadémia debreceni tagozata számára készült, sok műzenei példával.

- *Legányné Hegyi Erzsébet*: Stílusismeret Kodály pedagógiai művei alapján 3. kötet (1982)
Átfogó stílustörténeti munka, szolfézs és zeneelméleti ismereteket is tartalmaz, sok műrészlettel, laprólolvasási, diktálási és memoriter feladatokkal.

20. század

- *Lendvai Ernő*: Bartók stílusa a „Szonáta két zongorára és ütőhangszerekre” és a „Zene húros-, ütőhangszerekre és celestára” tükrében (1955)
- *Lendvai Ernő*: Bartók és Kodály harmóniavilága (1975)
- *Frank Oszkár*: Bevezető Bartók Mikrokozmoszának világába (1977)

Általános zeneelmélet vs. részterületekről szóló könyvek

Egy tankönyvben össze lehet foglalni egy stíluskorszak harmóniai, formai, dallamképzési sajátosságait, de gyakran előfordul, hogy csak valamely részterület számára készül tankönyv. Annál is inkább, mivel ezek sokszor külön tárgyként, külön tanár vezetésével szerepelnek az órarendben.

A részterületek közül különösen a formatan volt népszerű a tankönyvírók körében. A 20. század első felében leginkább *Siklós Albert* könyveit használták, a mai gyakorlat inkább *Gárdonyi Zoltán* Elemző formatan című művét tekinti alapnak.

Néhány példa a részterületi tankönyvekre:

Összhangzattan

- *Keszler*: Összhangzattan (1928)
- *Molnár Antal*: Összhangzattan (1943)
- *Győrffy, Beischer, Matyó és Keresztes*: Klasszikus összhangzattan (2009)

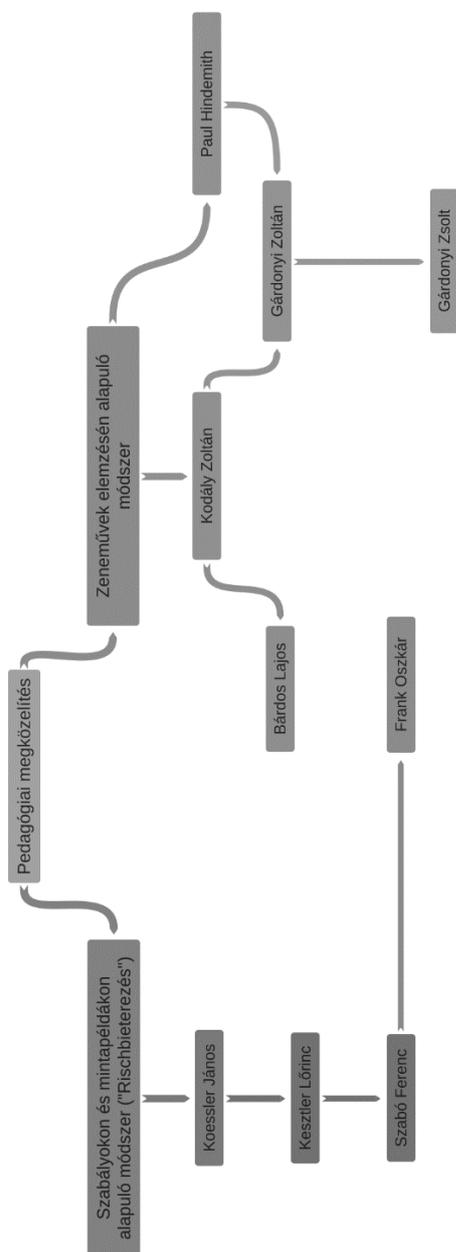
Formatan

- *Gárdonyi Zoltán*: A zenei formák világa (1949)
- *Weiner Leó*: A hangszeres zene formái (1955)
- *Gárdonyi Zoltán*: Elemző formatan (1963)
- *Dobszay László*: A klasszikus periódus (2012)

„Rischbieterezés” vs. elemző szemlélet

A magyarországi intézményes zeneelmélettanár-képzés történetének kutatása közben – áttanulmányozva a szakterület kiemelkedő pedagógusairól szóló forrásokat – a zeneelmélet szaktárgy oktatásával kapcsolatban két alapvető pedagógiai megközelítés rajzolódott ki: a szabályok ismeretére támaszkodó és a zeneművek elemzéséből kiinduló irányvonal. A két szemlélet egymástól függetlenül, akár egyazon időben is megtalálható volt az intézmények tanítási gyakorlatában, mindkettőt neves és sikeres pedagógusok neve fémjelzte. (4. ábra)

4. ábra: A zeneelmélet-tanítás történetében uralkodó két alapvető pedagógiai megközelítés néhány pedagógus kapcsolatán keresztül



Forrás: saját szerkesztés

A Zeneakadémia első évtizedében *Volkman Róbert* és *Ábrányi Kornél*, majd *Koessler János* tanította a zeneszerzés/zeneelmélet tárgyat. Mivel az intézmény a német nyelvterületen már működő zenei felsőoktatási intézmények mintájára jött létre, így érthető módon az első tankönyvek és módszerek is innen eredeztethetők, sőt a két nyelvterület zenepedagógiájának bizonyos fokú egymásra hatása a mai napig kimutatható.⁹

A 19. század német módszere a szabályok ismertetéséből indult ki, majd ezután általában 15-20 mintapélda következett, mely az adott kötetet gyakoroltatta – ezeket szerkeszteni és zongorázni is kellett több hangnemben. (A mintapéldákat jellemzően fokszámsorral írták le, ami megkönnyíti ugyan a transzponálást, a valós zenei gyakorlattól azonban távolabb áll, mint a számozott basszus játék.) Ezt a módszert a „*rischbierezés*” névvel illették a szakmában, *Wilhelm Albert Rischbieter* (1834–1910) német zenepedagógus¹⁰ után, akinek az összhangzattan-könyvei a századfordulón igen elterjedtek voltak a német típusú zeneoktatásban. A kifejezés némileg pejoratív értelmű volt, az akkordfűzések bemagolt s nem megértett gyakorlását jelentette. *Kodály Zoltán* kimondottan ellenezte ezt a megközelítést, 1907-ben Bartóknak írt levelében így fogalmazott: „*Annak a sok mechanikus Rischbieterezésnek igazán nincs sok értelme. Az örökös 4-szólamúság pedig halálra meglátszik mindenkin, aki csak Koessler tanítványa. – No, az én »reformjaim« egyelőre a Rischb. kiküszöbölésére szorítkoznak majd.*”¹¹ A fennmaradt zeneelméleti jegyzetek, tanítványok visszaemlékezései alapján *Kodály* rengeteg zeneművet elemezett a növendékekkel, és azokból vonták le az egyes stílusokra jellemző harmóniai és formatani szabályokat. Ezt megerősíti a Zeneakadémia 1940–1941-es évkönyvének egy bejegyzése is, mely a könyvtárhasználatról szóló részben található: „*A könyvtár ezidei belső forgalmában feltűnő a Kodály-zeneszerzési órák elmaradása.*”¹² *Ez a magyarázata annak, hogy a növendékek az idén 210 könyvet és 760 zeneművet kölcsönöztek ki a tavalyi 410 könyvvel és 1219 zeneművel szemben.*”¹³

Ezt az irányzatot később tanítványai, *Bárdos Lajos* és *Gárdonyi Zoltán* vitték tovább olyan eredményesen, hogy egyes források tévesen *Bárdosnak* tulajdonítják a történeti szemlélet megjelenését: „*Eredményei korszakos jelentőségűek, legyen szó gregorián korálról vagy modern zenéről, a modális vagy romantikus zene harmóniavilágáról, az organikus szövésről, mint jellegzetes kompozíciós technikáról, vagy bizonyos prozódiai, ritmikai, hangrendszeri jelenségekről.*”

⁹ A szolfézs tárgy esetében ugyanakkor az angol és francia hatás volt meghatározóbb a magyar módszer kialakulására.

¹⁰ 1862–1900 között a drezdai konzervatóriumban (mai nevén Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden) hegedűt, zeneelméletet és ellenpontot tanított.

¹¹ Részlet *Kodály*nak egy *Bartók*hoz írt leveléből, 1907. Berlin, Documenta Bartókiana. Szerk.: *Denijs Dille*. Budapest, 1970. 137.o.

¹² *Kodály* 1940-ben abbahagyta a zeneszerzés-tanítást.

¹³ *Isoz Kálmán* (1941, szerk.). *Az Országos Magyar Királyi Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola az 1940/41-iki tanévről*. Orsz. M. Kir. Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola, Budapest. 21.

*Mindezek mögött egy teljesen új szemléletmód áll, amely az analízis és az élő zenei gyakorlat elválaszthatatlan egységén alapul. A zenének ez a fajta megközelítése egyszerűen lehetetlenné teszi a stíluselemzés szokásos közhelyeit, az akadémikus elméleti regulákat, az oly gyakori tudományos fontoskodást.*¹⁴ Gárdonyi esetében az elemzésből kiinduló tanítási szemléletet tovább erősítette az a négy félév, amelyet Paul Hindemith zeneszerzőskurzusán töltött a berlini Zeneművészeti Főiskolán.

Ami a zeneszerzés-tanítás módszertanát és a mester-tanítvány viszonyt illeti, ebben Kodály és Hindemith megközelítése teljesen különböző volt. Kodály a növendék saját egyéniségének fejlődését próbálta segíteni, az önálló véleményalkotás és az ebből fakadó önálló alkotás volt a tanítás fő célja.

*„...Kodály tanítása még ezen a fokon sem vált soha pusztán iskolamesteri ténykedéssé; szabályok közlése helyett legtöbbször az autodidaxis útjára irányította a növendéket, aki kénytelen volt a szabályszerűségeket számos mű tanulmányozásából levonni.*¹⁵

„A zeneszerzést tanításában is fontos ugyan a régi művek tanulmányoztatása, és bizvást elmondhatjuk: Kodály a régi művek olyan tömegének a megismerését kívánta meg tanítványaitól, hogy zenetörténeti vagy esztétikai tájékozottság terén sokan elérték az egyetemi specialista-képzés színvonalát. Itt azonban mégsem történeti stílusok vagy esztétikai törvények megismerése volt a fő cél. Kodály nem visszafelé, a múltba, hanem előre, a jövőbe akar irányítani; nem törvények kényszerű keretei közé szorítja a tanítvány fantáziáját, hanem a zenei gondolkifejtés megannyi feltárt, de sokszor elhanyagolt lehetőségére akar rámutatni; nem deduktíve jár el, elvek hangoztatásával és alkalmazásával, hanem induktív tanítási módszert alkalmaz a szónak egészen magasrendű értelmében; az egyes művek tanulmányozása során elvezeti a növendéket oda, ahol a zenei műalkotás belső törvényei létrejönnek. Amelyik növendék idáig bírja követni a mestert, az megérett arra, hogy önnön műveinek maga szabjon új törvényeket.

*Csak ezzel a módszerrel és a merev sablonok elvetésével tud a mester a növendék saját szerzői egyéniségére fejlesztőleg hatni. Ezért van az, hogy Kodály tanítványai között oly sokféle egyéniségű szerzőt találunk. Egy azonban közös bennük: az elfogulatlan és önálló gondolkodás.*¹⁶

Hindemith ugyanakkor teljesen más utat követett. A zenei analízis az ő tanítási módszerei között is kiemelt szerephez jutott, de Kodállyal ellentétben nem a régi korok zenéjét, hanem a kortárs művek tanulmányozását tartotta fontosabbnak. A tanítás sem volt olyan értelemben vett módszeres oktatás, mint a Zeneakadémián,

¹⁴ Gonda János és Breuer János (1979): Köszöntjük Bárdos Lajost 80. születésnapján. *Muzsika* 22. 10. sz., majd ennek idézése <https://bardoslajos.com/hu/reszletes-eletrajz.html> (2022. 08. 21.)

¹⁵ Gárdonyi Zoltán (2006): Kodály, a zenepedagógus. *Muzsika*, 49. 12., 17.

¹⁶ Uo.

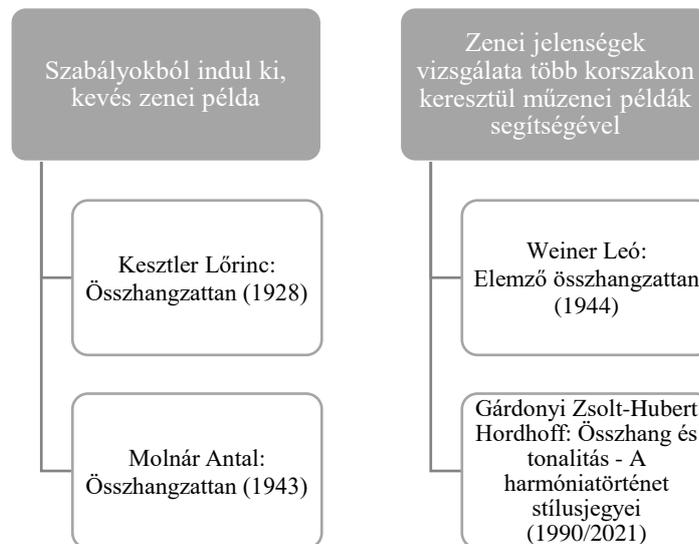
hiszen már a felvételin elvárás volt, hogy a hallgató a zeneszerzői alapokkal teljes mértékben tisztában legyen. *Gárdonyi* visszaemlékezése:

„Annyi azonban bizonyos, hogy ilyen tanulmányi menetben csak az kaphatott eredményes zeneszerzői iskolázást, aki előzőleg alaposan és rendszeresen megtanulta a zeneszerzés technikáját. Így azután *Hindemith* megengedhette magának, hogy amolyan mesteriskola-félét vezessen.

A tanítványok dolgozatainak a sorsa rendszerint az volt, hogy nem annyira elbírálásban részesültek, mint inkább átdolgozásban. Ha a megkezdett mű megnyerte *Hindemith* tetszését, akkor ott az órán, a tanítványok szemeláttára bámulatos könnyedséggel és biztonsággal folytatta. Egyenesen káprázatos gyorsasággal vetette papírra a legbonyolultabbnak látszó szólamszövedéket. [...] Amikor a hirtelen fellobbant invenciója alábbhagyott, akkor a kéziratot visszaadta a tanítványnak ilyesféle utasítással: »... majd a jövő órára írja meg tovább!« – Így olyan művek jöttek létre, amelyekben a tanítvány munkáját a tanár, a tanárét a tanítvány írta tovább, esetleg többszöri váltakozásban is.”¹⁷

A kétféle pedagógiai szemlélet nemcsak a tanítási órán, de a zeneelméleti tankönyvekben is nyomon követhető (lásd 5. ábra).

5. ábra: Tankönyvpéldák a két alapvető pedagógiai tendenciára



Forrás: saját szerkesztés

¹⁷ Gárdonyi Zoltán (1964). *Négy szemeszter Hindemith iskolájában. Magyar Zene*, 5. 2., 152.

A zeneelmélet-tanítás területén létező német–magyar kölcsönhatás szempontjából vizsgálva érdekes összegző tankönyv *Gárdonyi Zsolt és Hubert Nordhoff Harmonik* című műve,¹⁸ mely tulajdonképpen bezárja/újraindítja az egymásra reflektálás körét. Míg az első magyar tankönyvek a 19. század végének német gyakorlata alapján születtek meg, a 20. század első harmadában kialakult az önálló magyar zeneelméleti nyelvezet. Többféle szemléletű könyv jelent meg: ezek közül némelyek inkább a német vonalat képviselték (pl. *Weiner*, 1944; *Keszler*, 1952), mások speciálisan magyar zenék elemzésével foglalkoztak (*Lendvai Ernő* Bartók- és Kodály-elemzései¹⁹).

Gárdonyi Zoltán fia, *Gárdonyi Zsolt* a Zeneakadémián megkezdett orgona- és zeneszerzés-tanulmányait Németországban fejezi be, majd a würzburgi Hochschule für Musik tanára lesz. 1990-ben jelenik meg munkatársával közösen írt zeneelmélet-tankönyve, melyben a magyar és német tanítási gyakorlat tapasztalatai ötvöződnek. Mindkét szerző az analízisalapú megközelítést alkalmazza, egyes zenei jelenségeket akár több stíluskorszakon át is követ. Hasonló szemléletű műre német nyelvterületen több példát is találunk, ebből a szempontból a *Gárdonyi–Nordhoff* könyv előzményének számít *Diether de la Motte Harmonielehre*²⁰ című könyve, melyben a szerző a zenetörténeti korok zeneelméleti stílusjellemzőit vizsgálja *Lassustól* egészen *Schönbergig*, illetve ugyanezen szerző *Musikalysche Analyse*²¹ című munkája, melyben *Johann Sebastian Bach*tól *Alban Bergig* terjedően egy-egy zeneművet elemez harmóniai és formai szempontból.

A *Gárdonyi–Nordhoff* könyv szerzőinek szándéka egyértelműen az volt, hogy az egyes fejezetek anyaga ne maradjon csak elméleti megállapítás, hanem kerüljön át a gyakorlatba. Ezért minden szakasz végén különböző nehézségi fokú kreatív feladatokat találunk, melyek az egyszerűbb példák játszásától alkalmanként a bonyolultabb zeneszerzési feladatokig is eljutnak.

Szolmizáció a zeneelmélet-tankönyvekben

Magyarországon – talán a *Kodály-koncepció* miatt – kialakult egy olyan tanítási gyakorlat, amelyben az akkordokat szolmizálva is tanítják. Ez a jelenség a tankönyveken is nyomot hagyott.

Bárdos Modális harmóniak című, a reneszánsz összhangzattant tárgyaló könyvében az egyes akkordok szolmizációs megnevezést kaptak (Dó-dúr, mi-moll, Tá-dúr stb.), ami lehetővé tette az akkordok könnyű és egyértelmű meghatározását.

¹⁸ Magyar fordítás: *Összhang és tonalitás – A harmóniatörténet stílusjegyei*. (ford.: Terray Boglárka), Rózsavölgyi Kiadó, Budapest, 2012. (2. kiadás uo. 2017)

¹⁹ *Bartók stílusa* (1955); *Bartók és Kodály harmóniavilága* (1996); *Szimmetria a zenében* (1994); *A kékszakállú herceg vára* (tanulmány).

²⁰ De la Motte, Diether (1976). *Harmonielehre*. Bärenreiter-Verlag; Deutscher Taschenbuch Verlag.

²¹ De la Motte, Diether (1968). *Musikalische analyse*. Bärenreiter, Germany.

Mivel a reneszánsz zene nem funkciós, hanem modális gondolkodású, így a szolmizáció létjogosultsága egyértelmű.

A funkciós zenét tárgyaló könyvekben már nem feltétlenül lenne szükség a szolmizáción alapuló akkordmegnevezésekre, hiszen a fokszám vagy a számozott basszus jelölési rendszere egyértelműen azonosíthatóvá és megnevezhetővé teszi az egyes hangzatokat. A szokás valószínűleg azokban az években alakult ki, amikor Magyarországon a *Kodály-koncepció* fénykorát élte, az általános iskolai énekórákon is szolmizáltak, tehát a zeneelmélet oktatásánál természetes volt erre a tudásra alapozni. Ugyanakkor az oldást igénylő akkordok esetében nagy segítség lehet a szolmizálás, nemcsak az oldás irányának könnyebb meghatározhatósága miatt, de előadói oldalról az ABC-neves énekléshez képest nagyobb intonációs jártasságot adhat.

Lendvai Ernő így ír a szolmizáció zeneelméleti szerepéről:

„Mindennemű elemzésnek akkor van létjogosultsága, ha közelebb vezet a zene tartalmához és hiteles tolmácsolásához.

A relatív szolmizáció szimbólumai egy-egy zenei KARAKTERT jelölnek, s ha felismerjük, hogy melyik jel fejez ki fényt vagy árnyékot, melyik jár együtt emelkedéssel vagy süllyedéssel, melyik képlet rejt materiális és melyik spirituális élményt, miért expresszív tartalmú az egyik és miért impresszív a másik, ha a jelek segítségével különbséget tudunk tenni hideg és meleg színek, pozitív és negatív feszültség között, ha tudjuk például, hogy a »fi« magasba emel és a »ma« fájdalmas vonást takar – ha mindezt megértjük, akkor – nem több jel segítségével, mint amivel a kromatikus skála hangjait beterítjük – meghódítottunk valamit abból a birodalomból is, ami a hangok mögött rejlik.”²²

Példák erre a szemléletre:

- *Ligeti György*: Klasszikus összhangzattan (1954)
- *Frank Oszkár*: A funkciós zene harmónia- és formavilága (1973)
- *Frank Oszkár*: Hangzó zeneelmélet (1990)
- *Gyórfly–Beischer–Matyó–Keresztes*: Klasszikus összhangzattan (2009)

Bizonyos zeneelméleti jelenségekről szóló könyvek

Egyes zenei mintákat, szerkesztésmódokat, formákat, akkordkapcsolatokat, fordulatokat általában több stíluskorszakon átívelő szemlélettel bemutató könyvek:

- *Herzfeld Viktor*: A fuga (1913)
Példák a fuga szerkesztésmódjára J. S. Bachtól Mendelssohnig.
- *Radnai Miklós*: A moduláció (1918)
Elméleti és gyakorlati kézikönyv, kizárólag magyarázatot és gyakorló példákat tartalmaz műzenei idézetek nélkül. Mechanikusan

²² Lendvai Ernő (1984): *Verdi és a 20. század*. Zeneműkiadó, Budapest. 487. o.

bármelyik hangnemből bármelyik hangnembe leírja a lehető legegyszerűbb modulációs útvonalat.

- *Weiner Leó*: Elemző összhangzattan (1944)
A funkciós gondolkodásra hoz műzenei példákat a barokk, bécsi klasszikus és romantikus stíluskorszakból.
- *Szelényi István*: Gyakorlati modulációtan (1960)
A különböző típusú modulációk bemutatása stílustörténeti alapon műzenei részleteken szemléltetve.
- *Gárdonyi Zoltán*: J. S. Bach kánon- és fúgaszerkesztő művészete (1972)
- *Lendvai Ernő*: Verdi és a 20. század (1984)
A könyv témája: Verdi műveinek, hangzásvilágának elemzése Kodály felől tekintve, illetve Verdi hatása a 20. századi zenére.
- *Győrffy István*: Összhangzattani kalauz a Bach-korálokhoz (1994)
- *Lendvai Ernő*: Szimmetria a zenében (1994)
Szimmetria, aszimmetria, aranymetszés, tengelyrendszer, modellskálák – néhány jelenség, amit nagyrészt Bartók és Kodály műveinek elemzésén keresztül mutat be a szerző.
- *Gárdonyi Zoltán-Hubert Nordhoff*: Összhang és tonalitás – a harmóniatörténet stílusjegyei (2012)
Akkordok, akkordkapcsolatok, zenei fordulatok bemutatása stíluskorszakokon keresztül. Az egyes fejezetek végén kreatív szemléletű gyakorlatok.

A zeneelmélet-tanítási gyakorlat jellemzői

A pedagógiai gyakorlatra irányuló kutatások során felmerülhet a kérdés: vajon a tanítási folyamat során használt tankönyv tartalmából egyértelműen következtethetünk-e az adott tanár pedagógiai módszereire, nézeteire? Ennek megválaszolásához a zeneelmélet-tanítás esetében ismernünk kell a magyarországi tanítási gyakorlat jellemzőit.

Magyarországon a középfokú szakképzésben sűrűn változó kerettantervek határozzák meg a szakmai tartalmat és az óraszámokat, a legutóbbi (2020) esetében szerencsére az intézmények örvendetesen nagy szabadságot kaptak mind a szükséges órakeret, mind pedig a tantervi követelmény elosztását tekintve. A legtöbb középfokú intézményben a zeneelmélet tárgyat (a szolfézshoz hasonlóan) vagy a tanulók képességei, vagy a főtárgyi szakirány alapján összeállított 6-10 fős csoportokban tanítják heti két órában, ami nagyfokú differenciálást, ezzel összefüggésben rendkívül hatékony munkát tesz lehetővé.

A felsőfokú oktatást tekintve a legtöbb intézményben a zeneelmélet négy féléves tárgy, az utolsó félév végén általában szigorlaton kell számot adni a megszerzett tudásról. A csoportlétszám itt is alacsony, 10-20 fő közötti – amit a tárgy gyakorlati jellege és a viszonylag sok egyéni feladat indokol. A tananyag tartalmának megtervezése, az alkalmazott feladatok, módszerek megválasztása, az

értékelés módjának és eszközeinek meghatározása, a szigorlati tételsor összeállítása teljes mértékben az oktató felelőssége. Ennek köszönhetően lehetőség van arra, hogy az oktatás egészét, vagyis a tematikát, módszereket, a számonkérés jellegét az adott csoport sajátosságainak figyelembevételével lehessen megválasztani. Így – a középfokhoz hasonlóan – itt is jellemző az egyéni képességeket figyelembe vevő differenciálás, amely egyes esetekben többféle nehézségű feladatsor összeállítását jelentheti akár egyazon csoporton belül.

Ez a nagy szabadságú, az egyéni készségfejlesztésre irányuló képzési forma a Zeneakadémia alapításától kezdve jellemző a magyarországi zenei felsőoktatásra. A cél a lehető leghatékonyabb tanítási-tanulási folyamat kialakítása, ennek megfelelően a tanórai reflexiók figyelembevételével a pedagógus részéről folyamatos az újratervezés, a módszerek finomítása és egyénre szabása. Az önfelkészítés mellett nagy szerepet kap a tanárok közti szakmai konzultáció is. Ennek a működési modellnek az egyik legkézzelérhetőbb bizonyítéka, hogy az első hivatalos tantervek csak a Zeneakadémia alapítása után 20 évvel jelentek meg a tanügyi dokumentumokban, vagyis csak akkor rögzítették a tapasztalatokat, amikor már sikeresen működött a rendszer. Mivel a zenei szakközépiskolák (mai nevükön zenei szakgimnáziumok) hálózata a Zeneakadémiához kötődően jött létre (az első időkben a tanárok nagy része akár azonos is volt az oktatás két szintjén), így ez a szemlélet magától értetődően terjedt el a középfokú iskolákban is.

Visszatérve a fejezet elején feltett kérdésre, a zeneelmélet-tanárok pedagógiai módszerei és az általuk használt tankönyvek kapcsolatára vonatkozóan egy általam végzett 2021-es pilotkutatás eredményei alapján szerves hagyományozódást lehet kimutatni a magyarországi intézményes zeneelmélet-tanítás történetében.

Az eredmények szerint az órákon továbbra is jellemző a saját tankönyv, illetve saját jegyzet/feladatlap/gyakorlóanyag használata. A tankönyvek esetében ritka a kizárólag egy mű használata, a megkérdezettek 2-7 alaptankönyvet soroltak fel, ezenkívül zeneművek kottái, gyűjteményes kötetek szerepeltek a válaszokban, melyeket nagyrészt az analízis tárgykörébe tartozó feladatoknál használnak. A leggyakrabban használt tankönyvek szerzői: *Frank Oszkár, Györfly István, Gárdonyi Zoltán, Arnold Schönberg, Gárdonyi Zsolt, Ligeti György*. A válaszadók egy kivételével valamennyien használnak saját jegyzetet, feladatlapot, leginkább a készségfejlesztés és a gyakorlás területén, valamint a számonkérésnél.

Ebből kiindulva megállapítható, hogy egy adott tanár pedagógiai tudásának vizsgálatok a használt tankönyvek önmagukban nem lehetnek egyértelműen meghatározóak, ugyanakkor körvonalazhatják a tanár által követendőnek tartott tendenciát. A végső következtetések levonásához azonban további, a pedagógiai szemléletet, a használt módszereket és feladattípusokat célzó kutatások szükségesek.

Irodalom

- Bárdos Lajos életrajza. <https://bardoslajos.com/hu/reszletes-eletrajz.html>
(letöltés ideje: 2022. 08. 21.)
- Gárdonyi, Zoltán (1964). *Négy szemeszter Hindemith iskolájában*. Magyar Zene, **5**. 2. sz., 152.
- Gárdonyi, Zoltán (2006). *Kodály, a zenepedagógus*. Muzsika, **49**. 12. sz., 17.
- Gárdonyi, Zsolt és Nordhoff, H. (2012). *Összhang és tonalitás – A harmóniatörténet stílusjegyei*. (ford.: Terray Boglárka), Rózsavölgyi Kiadó, Budapest.
- Gonda, János és Breuer, János (1979). *Köszöntjük Bárdos Lajost 80. születésnapján*. Muzsika **22**. 10. sz.
- Isoz, Kálmán (1941, szerk.). *Az Országos Magyar Királyi Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola az 1940/41-iki tanévről*. Orsz. M. Kir. Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola, Budapest.
- La Motte, Diether de (1968). *Musikalische analyse*. Bärenreiter, Germany.
- La Motte, Diether de (1976). *Harmonielehre*. Bärenreiter-Verlag; Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Lendvai, Ernő (1955). *Bartók stílusa*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
- Lendvai, Ernő: *A kékszakállú herceg vára*. Különlenyomat a Magyar Zene 1961. februári számából.
- Lendvai, Ernő (1984). *Verdi és a 20. század*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Lendvai, Ernő (1994). *Szimmetria a zenében*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Lendvai, Ernő (1996). *Bartók és Kodály harmóniavilága*. Akkord Zenei Kiadó, Budapest.
- Marx, Adolf Bernhard (1839). *Allgemeine Musiklehre – Ein Hilfsbuch für Lehrer und Lernende in jedem Zweige musikalischer Unterweisung*. Breitkopf und Härtel, Leipzig.
- Marx, dr. Adolf Bernhard (1854). *The universal school of music – a manual for teachers and students in every branch of musical art*. (transl. by A. H. Wehrhan), Robert Cocks and Co., London.
- Marx, dr. Adolf Bernhard (1854). *General music instruction (Allgemeine Musiklehre) – an aid to teachers and learners in every branch of musical knowledge*. (transl. by G Macirone). J. Alfred Novello, London.
- Mikusi, Balázs (2014). „Mint honni nyelvünkün maga nemében első tünemény...” – Bartay András Magyar Apollója és a magyar zeneelméleti szaknyelv kezdetei. In: Berlász Melinda és Grabócz Márta (szerk.): *Tanulmánykötet Ujfalussy József emlékére. Tanulmányok, emlékirások, hommage-ok*. L'Harmattan Kiadó. 143–145.
- Molnár, Szabolcs (2015). „Mesterszónak okos formálása” – *Zenei terminológia, vita és karaktergyilkosság, 1831–1832*. Magyar Zene, **53**. 4. sz., 263–275.
- Részlet Kodálynak egy Bartókhhoz írt leveléből, 1907. Berlin. In: Denijs Dille (szerk.) *Documenta Bartókiana*, Budapest, 1970. 137. o.
- Sáry, László (2010). *Kreatív zenei gyakorlatok*. Jelenkor Kiadó, Pécs.
- Szaggimnáziumban oktatható szakképesítések*.
https://www.oktatas.hu/szakkepzes/szaggimnaziumok_es_szakiskolak/szaggimnazium/oktathato_szakkepseitesek (letöltés ideje: 2022. 08. 22.)

Egy „Emlékirat” jelentősége Kodály Zoltán pedagógiai koncepciójának tükrében

Czettel Antónia Mária

Bevezetés

Magyarországon az 1945-ös eseményekkel lezáruló és elinduló folyamatok vegyes megítélés alá kerülnek, elsősorban ami a művelődési élet, valamint a nevelésügy alakulását illeti. *Sík Sándor* a *Demokrácia és nevelés* című könyv előszavában a következőképpen fogalmaz: „[...] új korszak kezdődik. Új kort csak új emberek teremthetnek. Minden azon fordul, tudunk-e tisztább, egészségesebb szellemű – tegyük hozzá magyarabb szellemű – társadalmat nevelni.” (*Sík*, 1945. 3. o.) 1945 után felértékelődik az oktatás szerepe: átértékelődött az iskolának a szerepe ismét, fontos célként fogalmazódott meg a vidék elmaradottságának, az analfabetizmusnak a felszámolása, az iskolai életen kívüli népművelés szellemisége is. Nagy felelősség hárult az akkori nevelőkre: remény az új, a jobb jövő megépítésére, a mindenki számára elérhető tanulás, művelődés általi igény az új magyar kultúra megteremtésére. Ehhez lelkes, tenni akaró „építőmunkásokra” volt szükség, akik kitarító, elszánt tenni akarással szerettek volna tudást átadni az elmaradott falvakban és tanyavilágban is.

Tanulmányunk a hazai zenei nevelés és tehetségmentés történetének memorandumát kívánja bemutatni *Kodály Zoltán* zenepedagógiai írásaira támaszkodva. Erre azért is van szükség, hogy így teljesebb képet kapjunk a „*Magyar Állami Énekiskola*” történetének intézményesülési fontosságáról, egy eszme iránti mély elhivatottságáról. *Tarhos* volt az az intézmény, mely egyedülként indította útjának a kodályi koncepciót és vállalkozott ezen koncepció módszertani adaptálására: „*Úgynevezett »elszigeteltsége«, a népi kultúra talaján szerkesztett zenei tanterve, Kodály közelsége...*” (*Gulyás*, 1988. 20. o.)

Egy „Emlékirat” története...

Bartók Béla születésének 65. évfordulójára fogalmazta meg az alábbi gondolatokat *Kodály Zoltán*: „*Aki ilyenkor kimegy az erdőbe, láthatja, hogy a hóvirág diadalmasan átfúrja a növekedésének útjába álló, ráboruló száraz levelet. Ezt forradalomnak mondják a száraz levelek, pedig ez a rend: ez az élet örök törvénye. Elmúlik a régi, új lép a helyébe. Azért nem minden múlik el. Megmarad a fatörzs, csak új lombot kap. Megmarad a fenyő, csak új koronája nő évenként. Ez a törvénye a művészet fejlődésének is.*” (*Kodály*, 1954. 105. o.) Ez nemcsak a művészet fejlődése, hanem magáé a nevelés-oktatásé is. Egy körkörös folyamat, ami nem érhet véget, ami mindig megújul és utat tör magában a kineveltek, a zene

által „be-oltottakon” keresztül. Ehhez kell egy olyan intézmény, egy vezető, egy tündérbert, ahol ez a folyamat – „rügyfakadás, gyümölcsoltás, magvetés, megújulás, újjászületés” – távol a világ zajától megszületik. (Kodály, 1954. 105. o.)

Sajátos, egyedülálló zenei kísérlet jelenik meg „az Alföld csendjében”, a „Magyar Állami Énekiskola”, amit eleinte „Kodály Zoltán Kollégiumnak” is neveztek. Fontos megjegyeznünk, hogy az iskolának nem volt előzménye, maga Gulyás György álmodta meg az egészet. Mondhatjuk, ekkora érett be azon kodályi erőfeszítése, hogy „az általános zenenyelv keretein belül, a magyar zenei anyanyelv” legyen egy iskola pedagógiai hitvallása, intézményesülésének célja. (Molnár, 1933, 22. o.) A kodályi elvek mellett egyfajta tehetségmentésről is szólnunk kell, hiszen az iskola az elszigetelt falu és tanyavilág paraszti származású (későbbiekben munkás származású) zeneileg tehetséges gyermekeit kívánta felkarolni. A néhai tarhosi tanár, Gyarmath Olga szavaival élve: „a békéstarhosi iskolaalapítás azt a célt szolgálta, hogy felkutassa az arra érdemes zenei tehetségeket, főleg a vidéki gyerekeket, és biztosítsa számukra a tanulás, a zenei képzés és továbbtanulás lehetőségét.” (Gyarmath, 2001. 25. o.)

A fiatal tanító – Gulyás György – Békéscsaba polgármesterén keresztül 1945. augusztus 3-án terjesztette be memorandumát a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumhoz, ami azzal a céllal fogalmazta meg igényét az első, még nem meglévő iskolai keretek közt létrehozandó új iskola alapítására, hogy a Kodálytól tanult „énekekkel nevelés” programot és a falvak, tanyák számára zenei nevelők képzését intézményi szinten biztosítsa. Ez a memorandum az iskolaalapító pedagógiai programja, hitvallása és egyben egy személyiség karakterrajzolata is.

Saját élete példája készítette az intézmény létrehozására. Visszaköszönnek azon Molnár-féle pedagógiai gondolatok – szembeállítva Gulyás édesapjának mondatával: „majd muzsikálok én derekadon...” –, hogy a hangszeres zenei nevelést „nem jó 10-12 éves koron túl halasztani, mert a csontrendszer és izomzat csak úgy rendelhető alá teljesen a zenejáték céljainak, ha a tanulás még puha ujjporcokkal indulhat”. (Molnár, 1933. 17. o.) Gulyás saját bőrén tapasztalhatta meg, hogy nem mindegy, hova születik az ember: „a falusi ember, főleg a paraszt, a zenélést luxusnak tekintette, amelyre sem időt, sem pénzt nem áldozott.” (Gulyás, 1988. 21. o.) Már 1944-ben azon gondolkodott, hogy olyan intézményt kell létrehozni, amely a falusi tehetségeket hivatott az elzártság és kitesztottság hátrányaitól megszabadítani. Gulyásban élt a „megújulás vágya”, hogy a tehetséges, szegény, parasztszármazású gyermekeket hozzásegítse álmaik megvalósulásához. Bár Kodály nagy tisztelője volt Gulyás, a zenei tehetségek képzésében nem a kodályi elveket gondolta követendőnek, csakis a „zenei írástudatlanság felszámolásában” gondolta fontosnak a metódus használatát. (Gulyás, 1988. 22. o.)

Az Emlékirat kezdő soraiban olvashatjuk: „az új korszak hajnalán vagyunk”. Joggal gondolta Gulyás, hogy ez az intézmény, amely teljesen új volt az akkori korban, a „magyarság iskolája” lehet idővel, ahol a nemzeti múlt és a kultúra

értékei találkoznak, és a kodályi pedagógiának – az énekes Magyarországnak – Alma Matere lesz.

Az intézmény vizsgálata szempontjából fontos ezen dokumentum részletes elemzése, hiszen olyan kulcsszavakat találunk benne, melyek magában hordozzák a választ is az intézmény későbbi megszűnéséről. Törekedtünk az oksági magyarázatokat adó, bonyolult és valódi összefüggéseket feltáró szintézisalkotásra, a forrásmunkák felkutatására, és azoknak a valódi pedagógiai jelenségek közötti viszonyait rekonstruáltuk. Ez azt jelenti, hogy tisztában kell lennünk *Gulyás* addigi pedagógiai jártasságával – ami *Kodály Zoltán* 1945-ig megjelent zenepedagógiai műveit jelentette –, kiegészítve *Molnár Antal* a „Gyermek és a zene” vagy *Ádám Jenő* a „Módszeres énektanítás” című munkáival.

A memorandumban már magában a bevezető részben egy hosszabb leírással találkozhatunk, amelyben többek között *Gulyás* elképzeléseit, félelmeit, *Kodály* intelmeit olvashatjuk.

Pukánszky Béla egyik tanulmányában megjegyzi: „figyelemre méltó, hogy *Gulyás György* egyéni reformkoncepciójában már ekkor, az új iskolarendszer megteremtése előtt egy nyolc-osztályos (4+4 évfolyamos alapiskola) és egy 4 évfolyamos középiskola (zenegimnázium) szerepel.” (*Pukánszky*, 2014. 331. o.)

Ez az iskolamodell természetesen nem újkeletű, hiszen a húszas évek nagyformátumú kultuszminisztere, *Klebelsberg Kunó* „*A kultusztárca 1928/9. évi költségvetésének tárgyalásán mondott exorzéjában*” már megfogalmazta azon igényét, hogy nyolcosztályos népiskolákat kell létrehozni: „*utóvégre meg kell csinálnunk, mert a Német Birodalom és Ausztria már a 8 éves népiskolánál tart és mert Románia is.*” (*Ujváry*, 2013. 76–77. o.) A nyolcosztályos iskolamodell részleges bevezetése *Hóman Bálint* minisztersége idején született az 1940. évi 20. törvénnyel, amely kimondta, hogy az alsó tagozaton – 1–4. osztály – megmarad a korábbi osztálytanítós rendszer, míg a felső tagozaton – 5–8. osztály – szakrendszerű oktatás lesz. A nyolcosztályos általános iskola szervezését 1945. augusztus 18-án rendelték el ismét. (*Mészáros, Németh és Pukánszky*, 2005)

Az Emlékirat első részében olyan, a zenei nevelést érintő gondolatokat olvashatunk többek között, mint: a zenei vezetők képzése, vidéki intézmények létrehozásának szükséglete (gyakorlati iskola), a felszabadult gyermek, aki végre gyermek lehet a játékdalok, mondókák, népdal és tánc által, a város, illetve vidék közötti összeférhetlenség, a magyar zenei anyanyelv ápolása, a magyarabb gyermek, aki nem „gyökértelen”.

Gulyás hiánypótlást kívánt véghez vinni az intézmény létrehozatalával, ami képes volt orvosolni az elavult, régi iskolai énektanítást – amit *Kodály Zoltán* oly sokszor kritikával illetett. Komplex módon kell tekintenünk a zenei nevelésre, ami lelki tápláléka lehet a gyermeknek azáltal, hogy csak minőségi zenéhez juttatjuk.

Itt szeretnénk megjegyezni, hogy egyfajta kettősséget lehet majd felfedezni az intézmény létrehozására irányuló támogatottságban. *Keresztury Dezső* vallás- és közoktatásügyi miniszter 1975-ben a *Muzsika* folyóiratban *Levéltöredék* címen

megjelent visszaemlékezésében a következőképpen írt erről: *Kodály „[...] akkor még fontosnak tartotta a városi zeneiskolák újjászervezését, s ezért ellene volt, hogy Békés-Tarhos egykori szellemi sivatagját oázissal gazdagítva: az ottani kastélyban és körülötte létrehozzuk azt a zenei népi kollégiumot, amely rövid fennállása idején is sok jó példát, kezdeményt és lehetőséget adott zenei életünknek.”* (Keresztury, 1975. 1–3. o., 1994. 136–137. o.) Ezzel együtt akkor is érdekes *Kodály* elutasító magatartása – aki ebben az időszakban a Művészeti Tanács elnöke volt –, hogy voltaképpen az ő zenei neveléssel kapcsolatos zenepedagógia írásai, útmutatásai adták az iskola gerincét. *Ádám Jenő*nek közvetlenül volt „szerencséje” átélni a mester viszolygó, délibábosnak gondolt „*tarhosi paraszt zeneiskoláról*” alkotott hozzáállását, mivel a „*jókora aktacsomót*” neki adta oda véleményezésre. (Székely, 2008. 65. o.)

Ezzel szemben *Ádám Jenő* fantáziát látott ebben az iskolában! Az iskola történetéből az is kiderül, hogy többek között *Ádám Jenő* biztatására látogatott el 1950. június 5-én *Kodály* Tarhosra. Legnagyobb meglepedésére – és ezzel a korábbi fenntartásait megkövetve – „*öt szóban foglalta össze*” a látottakat: „*Tarhos nagy jövő előtt áll.*” (Gulyás, 1988. 66. o.)

Életreformelemek

Kodály munkásságával foglalkozó tanulmányokat jobbra zenetörténeti és zenepedagógiai megközelítésben olvashattunk (többek között: *Dobszay*, 1984; 1991; 2009, *Eősse*, 1956; 1970; 1977; 2000; *Erős*, 2008; *Gál*, 1972; *Gönczy*, 2009; *Szögi*, 1994; *Szőnyi*, 1979; 1984; 1988). Ezzel szemben a neveléstudomány szemszögéből viszonylag kevés értekezés született *Kodály* pedagógiai koncepciójáról, különösen a nevelés cél- és eszközrendszerének kontextusában. (*Mészáros*, 1967; 1982a; 1982b) *Mészáros István* korábbi munkái tették lehetővé, hogy a 2000-es évektől induló hazai életreform-kutatásokhoz csatlakozva *Pukánszky* és *Pethő* minden részletre kiterjedően szintetizálja a kodályi életmű életreform- és reformpedagógiai motívumait (*Pukánszky*, 2005a; 2005b; *Pethő*, 2011; 2012; 2017; 2020).

Tanulmányunk szempontjából fontos volt, hogy új szemszögből és fogalomhasználattal vizsgáljuk meg a tarhosi intézményt és annak 1945-ben íródott Emlékiratát. A korábban említett, *Pethő* által vizsgált kodályi életreformelemek pedagógiatörténeti eredményeit vettük alapul. Ezen eredmények életreform-motívumait véltünk felfedezni *Gulyás* memorandumában is. Tény, hogy *Németh* már a 30-as évekkel lezártnak tekinti az életreform magyarországi létét, de *Kodály* működése által közvetve érezhetjük még a 20-as, 30-as évek pedagógiai reformjait. Az „*új korszak*” vizsgálatakor az új eszmények, az új ember, összességében az új lehetőségek korszakát érezhetjük ki.

Kemény Gábor az Embernevelés című folyóirat első tanulmányában a következőképpen fogalmazza meg az új szó fogalomhasználatát: „*Az új szó ne tévesszen meg senkit. Az újat nem önmaga kedvéért keressük. Tervezetünkben a*

hagyományhoz ragaszkodunk, amennyiben ez a hagyomány igazán részese a magyar hagyománynak.” (Kemény, 1945. 4. o.)

Szükséges, hogy a jelen vizsgálat számára kiemeljük mindazokat a jellemzőket, amelyek megléte esetén egy irányzatot vagy törekvést az életreform-mozgalmak közé szeretnénk sorolni. Elsőként röviden összegeznénk, hogy *Kodálynál* mit értünk életreformelemek alatt.

A mozgalom azoknak a „*fin de siècle*” időszakában kibontakozó modernizációs, kultúra-, illetve civilizációkritikai mozgalmaknak az összefoglaló elnevezése, amelyek az embert új alapokra helyezték, vagy (akár a régi, ősihez való visszatérést szorgalmazva) annak jobbá tételét tűzték ki célul. *Németh András* a nagyvárosi embert emeli ki a kritikai szemlélet kialakításának s az életreform létrejöttének okaként, aki a természettől való eltávolodása által gyökerét veszítette. A test-lélek-szellem hármának a gyökértelensége teszi az embert kiszolgáltatottá, magányossá, elvesztetté. (*Németh és Pukánszky, 2004*)

Kulcsfogalmunk a kritika lesz. Az életreform-törekvések háttérében a felgyorsult folyamatok, a hagyományos értékekbe vetett hit módosulása vagy elvesztése, valamint az egyéni életút megváltozása magával hozta a vélt és valós kritikát, amely többek között a kultúrával (kulturkritika) vagy iskolával (iskolakritika) szemben fogalmazódott meg. A negatív érzésekkel szemben a közösségeknek igénye volt létrehozni egy új közösséget, mely új kultúrára tartott igényt.

Voltaképpen a régivel szemben álló ellenkultúrát fogalmazták meg. A megteremtett ellenkultúrának új életfelfogás-alternatívákra és új ember-, vagy a reformpedagógiához kapcsolódva új gyermekképre volt szüksége. Új életalternatívának számított a természetbe való menekülés az ősi forráshoz, ahova a szív vágyakozik. (*Pethő, 2011*)

Hagyományörzés – zenei anyanyelv – tanárképzés

„Éreztük mindannyian, hogy veszélyes és nehéz a feladatunk. Mert hiányzott a mindenki által elérhető alap, a megoldáshoz vezető utak, szálak; a régi gyakorlat itt alig használható, újabb tapasztalatok e téren pedig még nem voltak.” (*Gulyás, 1949. 49. o.*) Ezek a visszaemlékező gondolatok *Gulyástól* származnak, két évvel az intézmény megalakulása után 1949 tavaszáról. *Czövek Erna*, az akkori Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, majd a Népművelési Minisztérium zenei előadója, a zenepedagógiai szaklap szerkesztője és *Tarhos „egy remek párfogója”* kérte meg *Gulyást*, hogy az addigi munkáról írjon egy tanulmányt. (*Gulyás, 1988. 52. o.*) Az újabb tapasztalatok voltaképpen a régire való építkezésből erednek, *Gulyás* gondolatát idézve: „*a jövő perspektívájában a művészetek jelenléte igen hasznos segéderő, ingyen ajándék: s hogy az ember tudatosodása útján az emberré válásnak egyik eszköze éppen a zene lehet! A zene, amely a felszabadulási és egybeforrási erőt adhatja segítőül.*” (*Gulyás, 1988. 57–58. o.*) Mit is értünk ezalatt?

Kodály írásaiban az ősi forráshoz, a népdalhoz való visszatérés, annak újbóli felefedezése és mindennapos használata lett az intézmény motorja: „[...] gerincét éppen a népdal képezné, amelynek a nyelve igazán magyar, s nemcsak a dalt magát, de a sok magyarul szóló kifejezést is visszalopjuk a tanulók szívébe.” (Gulyás, 1988. 25. o.) A falu, a vidék tisztelete ezáltal az ősi forráshoz, a gyökerekhez való visszatérés lehetőségét adja – „gyökerében lenne magyar”. Ehhez szorosan kapcsolódik „a magyar vidéktől való beteges irtózás” kritikai megfogalmazása. (Kodály, 1967; 1982. 49. o.) Ennek az „irtózásnak” kétféle megközelítése van – Kodály és Gulyás szerint –, amit Tarhos az intézményesülése által lesz hivatott „megoldani”.

Kodály számára a falu, a vidék az a hely, ami „megmentette a tradíció folytonosságát”. Ez a folytonosság nem más, mint a magyar népdalkincsnek, a magyarság lelkének a megőrzése és ápolása úgy, hogy az szerves részét képezi a tanítandó zenei anyagnak. „A magyar népdal tehát nem pusztán a mai falusi élet visszhangja, nem csak a »falusi ember primitív érzéseinek« kifejezője [...], hanem az egész magyar lélek tükré.” (Kodály, 1967; 1982. 34. o.)

Ugyanez elmondható Gulyásról is, aki a zenei anyanyelv használata által egy egészséges, helyes zenei gondolkodású gyermeket lát: „Van zenei anyanyelvünk, csak nem ismerjük, nem élünk vele. [...] Van zenei anyanyelvünk, de nem tudunk mit kezdeni vele. Hát tudjunk! Erre tanítson, neveljen az énekiskola.” (Gulyás, 1988. 26. o.)

Kodály ezen meggyőződését más korai írásaiban is felfedezhetjük:

„A magyar népzene” (1925): „A falu megmentette a tradíció folytonosságát. A mi dolgunk átvenni tőle és tovább ápolni. A tűznek nem szabad kialudnia.” (Kodály, 1967; 1982. 20. o.)

„Magyar zene” (1925): „A magyar népzene nem egyszerűen a népesség legnyersebb és legműveletlenebb osztályának zenéje. [...] A magára hagyott középi- és parasztosztály az örökös harcok nyugtalan évszázadai során híján volt mindazon feltételeknek, melyek révén maga-magából nagy művészetet teremthetett volna. [...] a zenei hagyomány ősi nemzeti kincse egyedül a parasztságra korlátozódott.” (Kodály, 1967; 1982. 26–27. o.)

„Népzene” (1927): „Köznép, parasztság [...] hallom, mi köze lehet a művészethez? Az, hogy a magyarság egészéből egyedül őrizte meg azt a szikrát, amelyből, ha van mivel táplálni, felgyúlhat a nemzeti művészet tüze.” (Kodály, 1967; 1982. 31. o.)

„A magyar népdal művészi jelentősége” (1929): „Ezért van a művészi magyar zene kialakulására sokkal nagyobb fontossága a népdalnak, mint talán más európai országokban volt. A magyar zenei Helikon is, ha élni akar, csak a mezőtől tanulhat. Így adja vissza a mező az egész nemzetnek a századokon át híven megőrzött kincset.” (Kodály, 1967; 1982. 35. o.)

A magyar népi gyermekdalknak és népdalknak az iskolai zenei nevelés kardinális részévé kellett válni, hiszen nemcsak a magyar zenei nyelv elsajátítása, hanem maga a magyar nyelv alapos ismerete és helyes pontos használata is cél. Hiszen ezek által lesz képes „a szilárd meggyőződésen alapuló tiszta magyarságtudat” kialakítására, erősítésére és elmélyítésére az iskolai nevelés. (Mészáros, 1988)

Kodály írásaiban sokszor találkozunk a „kellő zenei képzettségű tanerők” fogalmával. E szavak mögött egy teljes – a kor elavult oktatásával szemben kritikus – nevelési elvet, illetve kritikát látunk megfogalmazódni. Hiszen a jól felkészült, naprakész tudással rendelkező nevelő képes a minőségi tudás átadására, a tantárgy elmélyítésére, annak megszerettetésére. Ezt már kora gyermekkorban el kell kezdeni, lehetőleg az óvodában, ahol elhivatott óvodapedagógusok foglalkoznak a gyermekkel. Ezen meglátását támasztja alá azon nyilatkozata, amely 1937-ben jelent meg Vidéki város zeneélete címmel, ahol maga a mester szembesül a jövő nevelőinek színvonalatlan énekes tudásanyagával: a Schneider Fánival. Kodályt idézve: „[...] s hirtelen megláttam, hogy a jövő nemzedék nevelői és anyái az analfabétaságnál is rosszabb, teljes zenei züllöttségben nőnek föl.” A cikk záró részében újfent utal az alkalmatlan tanerőre, de ugyanakkor reményt lát az új nemzedékben, akik elindultak az általa elképzelt zenei úton.

Kodály ezen nyilatkozatát természetesen nem kívánjuk túlértékelni, hiszen ez csak egy a sok közül. Számos, korábban megjelent tanulmány szerkezeti felépítését nézve mindig szóvá teszi a tanerő kérdését. Az 1929-ben megjelent Gyermekkarok cikk az elsők között volt, ahol Kodály a vezetők rátermettségéről, hiányáról és a tanári pálya megbecsülése mellett emelt szót. De fontos azt is megemlíteni, hogy sajnos sokszor nem tisztán a tanerők alkalmasságán múlt a zenei nevelés minősége, hanem sokkal inkább a „protekció”, az „összeköttetés” vagy akár a „pártközi megegyezés” döntött egy-egy hely betöltésekor: „Így teljesen természetes, hogy sok fontos helyen arra teljesen alkalmatlan emberek ülnek, és szinte véletlen a »right man at right place«. Pedig ma csak a személyes kiválóság egyenlítheti ki a tanterv és képzés hiányait. Sokkal fontosabb, hogy ki az énektanár Kisvárdán, mint hogy ki az Opera igazgató. Mert a rossz igazgató azonnal megbukik. (Néha még a jó is.) De a rossz tanár harminc éven át harminc évjártból öli ki a zene szeretetét.” (Kodály, 1967a; 1982a. 43. o.)

A kodályi zenepedagógia koncepciójának létrejöttét kétségtelenül egykori tanítványának, Ádám Jenőnek a módszertani kidolgozása tette mindenki számára érthetővé. Az általa kiadott szakszerű és részletes módszertani könyv a Módszeres Énektanítás. A relatív szolmizáció alapján az akkori idők – Kodály által elismert „Írja meg végre az iskolai énektanítás módszertanát!” – hiánypótló szakmai anyagának számított. (Székely, 2000 17. o.) Az 1944-ben kiadott vezérkönyv előszavából az akkori fiatal, tettekész énektanítók erőt, buzdítást, lehetőséget érezhettek, amit maga Gulyás is megfogadott: „Gyakorlati pedagógus lévén, jól tudom, hogy a siker titka elsősorban a tanító arravalóságától függ, amely mindenkor megtalálja a helyes utat-módot a cél eléréséhez. [...] A lehetőségek nyitva tartása kedvez az ötletes tanítónak s egyéni munkára serkenti. A komoly

igyekezet ekképpen végigtapogatva a lehetőségeket, könnyebben napfényre találhat. [...] Azzal a gondolattal bocsátom útjára, hogy fúrjon-faragjon rajta, alakítsa, csiszolja a legnagyobb tanítómester: a gyakorlat.” (Ádám, 1944. 5. o.) Ádám munkássága vitathatatlanul az új magyar oktatás, a kodályi eszme megvalósítója – az iskolai nevelésben és pedagógiai munkában –, ami sajnos valahol mindig Kodály árnyékában maradt, pedig nélküle ez a munka nem ment volna végbe. Ádám nyitottságára vall – neki kell tulajdonítani az egész kodályi koncepció módszerét –, hogy Gulyás személyében garanciát látott egy ilyen horderejű intézmény létrehozására. Elhivatott, naprakész tudású, karakán embernek ismerte meg Gulyást, hiszen növendéke volt korábban.

Ádám és Kodály is látta, hogy mennyire sok a teendő a tanárképzés terén. Azzal a problémával maga Gulyás is szembesült, hogy nincs elég és „ilyen irányba képzett tanerő”. Gulyás meglátása, hogy a „kikerülő tanítóság, de gimnáziumot végzett tanulói ifjúság, s ami még szomorúbb: zenedék és egyéb zeneiskolák zenét tanuló és magasabb zenei technikát elsajátító egyéneknél is” a tudás hiányos, ezért nem lehet eredményes. (Gulyás, 1988. 28. o.) A tanerő minőségi kiválogatása különösen az alsó fokon, a kezdő gyermekek zenei világba való bevezetésénél – a magyar zenei anyanyelv megszerettetésekor – fontos, ehhez „nincs is megfelelő zenei vezetője a vidéknek, talán még a városnak is kevés ilyen, akik magyar gyökérre akarnának építeni”. (Gulyás, 1988. 26. o.) Gulyás gondolata, hogy már alsó fokon – ahol megkezdődik a szakoktatás – két kiváló képesítésű és minősítésű tanító foglalkozzon az előzetesen minőségi kiválogatáson átesett gyermekekkel annak érdekében, hogy képesek legyenek „a zenei képességek kifejlődését is elősegíteni, és tehetségük szerint a későbbi magas fokú képzettség elsajátítására” vállalkozhassanak. (Gulyás, 1988. 28. o.)

És itt jön a vidék és a falu fontosságának a szerepe, hogy miért is vidéken kell ezt az intézményt létrehozni: „Vannak növények, amelyek nem nagyon bírják el a környezetváltozást. Élnek ugyan, tán még virágoznak is, de gyümölcsöt ritkán és akkor is keveset teremnek. A megújuló énekiskolának létfontossága lesz, hogy ne szakítsuk el a gyökerétől, amelyből táplálkozik. Így biztos izmos fává terebélyesedik, amelyik bőségesen és egészséges gyümölcscsel fizet majd az érte hozott áldozatokért, munkáért.

Legyen ez az iskola a vidék szakiskolája, a falvak iskolája, bizonyosságul annak, hogy magasabb zenei képzésünk gyökerére talált végre, hogy a környezetében benne maradt gyermek ugyanolyan lélekkel térjen vissza, mint amilyenel elbocsátotta a falu, vagy tanya.”

A Gulyás által írt memorandum forrásmunkája az Iskolai énekgyűjtemény előszava. Olyan kulcsfogalmak szerepelnek ebben a kodályi tanulmányban, melyek az intézmény szempontjából meghatározó fajsúllyal bírnak. A népdal, néphagyomány, a nemzet zenei anyanyelve és a tanterv – utóbbi tartalmát illetően igazodott a két világháború alatt kialakult értékelméleti tantervfelfogáshoz – érezteti az új lehetőségek korszakát. Az életreform-közösségnek mint fogalomnak továbbélési lehetősége a tarhosi iskola. A kritika, amit a fiatal tanító Gulyás György

megfogalmazott, egy új közösség meggyökeresedésének a lehetősége, sajnos megmaradt az utópiák szintjén. Pedig maga *Karácsony Sándor* is nagy reményeket fűzött az iskolához: „*A jövő magyar pedagógiának ma egy feladata van, s ettől függ, lesz-e belőle igazi élet: hogy ki tudja-e fejleszteni az iskolákban a közösséget. Tarhoson – talán egyedül Magyarországon – már kialakult. Így Tarhos nem a jelen, hanem a jövő iskolája lett. [...] Tarhoson már a felvételi első percében [...] meg tudott alakulni a közösség.*” Majd így folytatja: „[...] *A tarhosi közösség azt is bizonyítja, amit már általánosságban is ki kell merni mondanunk, hogy: a közösségre való nevelést csak közösségben lehet elvégezni, más megoldás nincs. Családban lehetetlen! Teljes életet a közösségben kell az egyénnek eltölteni. Ez megint nagyon jó Tarhoson.*” (Gulyás, 1988. 56–57. o.; Kedves, 2004. 62. o.)

Az 1945. augusztus 3-án beadott memorandumra, *Gulyás* meglepetésére, gyors válasz született még ugyanazon hónap augusztus 17-ével. Békéscsaba vállalta a leendő iskola elhelyezését – ami újabb bonyodalmat okozott az intézmény életében, nevezetesen a dologi kiadásokat illetően. Az Emlékirat beadásakor még nem készült el az iskola helyi tanterve és óratervezete, azt pótlólag 1946. február 1-jén küldte meg *Gulyás*, mert nem állt rendelkezésére semmilyen minta.

Összegzés

Tanulmányunk arra vállalkozott, hogy egy rövid betekintést engedjen a feledésbe merült kodályi eszmék első intézményesült iskolájának memorandumába. Korábbi kutatások ezzel még így nem foglalkoztak. Az Emlékirat kulcsfogalmai, *Kodály* írásai, valamint a mai neveléstudományi kutatások, életreform-tanulmányok fogalomhasználata egymást kiegészítve rámutat, hogy jogos az a kritika, mely szerint elavult, hiányos volt a zenei nevelés minden szinten, mert ez az intézmény képes lett volna a népi kultúra gyökereire és a nemzeti művelődés kincseire építve a gyökértelen szakadékot a tehetségmentés által orvosolni.

Irodalom

- Ádám Jenő (1944). *Módszeres Énektanítás A relatív énektanítás alapja*. Turul Kiadó, Budapest.
- Dobszay László (1984). *Magyar zenetörténet*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Dobszay László (1991, 2009). *Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Eősze László (1956). *Kodály Zoltán élete és munkássága*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Eősze László (1970). *Forr a világ... Kodály Zoltán élete*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Eősze László (1977). *Kodály Zoltán életének krónikája*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Eősze László (2000). *Örökségünk Kodály. Válogatott tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Erős Istvánné (2008). *Kodály-módszer, Kodály-koncepció, Kodály-filozófia*. *Parlando*, **50**. 5. 4–9.
- Gál Zsuzsa (1972). *Az én zeneszerzőm Kodály*. Zeneműkiadó, Budapest.

- Gönczy László (2009). *Kodály-koncepció: megértés és alkalmazás nehézségei*. Magyar Pedagógia, **109**, 2. 169–185.
- Gulyás György (1949.). *Tarhos*. Zenepedagógia, **3**, 4. 49–53.
- Gulyás György (1988). *Bűneim... bűneim?* Kner Nyomda, Békés.
- Gyarmath Olga (2001). *Tudsz-e Tarhosért lelkesedéssel dolgozni?* Gyomai Kner Nyomda, Békés.
- Kedves Tamás (2004). *A magyar zeneművészetért. Válogatott Írások és képek Gulyás György hagyatékából*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Kemény Gábor (1945). *Demokratikus iskolareform*. Embernevelés, 1945/46. **1**, 1-2. 2–20.
- Keresztury Dezső (1975). *Levéltörredék*. Muzsika, **18**, 4. 1–3.
- Keresztury Dezső (1994). *Levéltörredék*. In Keresztury Dezső (szerk.). *Féktelen idő*. Triolor Kiadó – Intermix Kiadó, Budapest-Ungvár. 136–137.
- Kodály Zoltán (1954). *A zene mindenkié*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
- Kodály Zoltán (1967). *Visszatekintés I*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
- Kodály Zoltán (1982). *Visszatekintés I*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
- Mészáros, István (1967). *Kodály és az "Éneklő Ifjúság" - mozgalom*. Pedagógiai Szemle, **17**, 6. 521–532.
- Mészáros István (1982a). *Kodály, Németh László és a reformpedagógia*. Magyar Pedagógia **4**, 307–322.
- Mészáros István (1982b). *Kodály és neveléstudomány*. Pedagógiai Szemle, **32**, 11. 963–980.
- Mészáros István (1988). *Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2005). *Neveléstörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Molnár Antal (1933). *A gyermek és a zene*. Somló Béla Könyvkiadó, Budapest.
- Németh András és Pukánszky Béla (2004). *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pethő Villő (2011). *Kodály Zoltán és követői zenepedagógiájának életreform elemei*. Doktori értekezés, Szeged.
- Pethő Villő (2012). *Kodály zenepedagógiájának életreform elemei*. Parlando.
- Pethő Villő (2017). *Kodály zenei nevelési koncepciójának értelmezési lehetőségei*. In Németh András és Pukánszky Béla (szerk.). *Gyermekek, tanárok, iskolák – egykoron és ma. Tanulmányok a 90 éves Mészáros István tiszteletére*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 133–125.
- Pethő Villő (2020). *Az iskolai énekközpont helyzete és Kodály pedagógiai reformgondolatainak elterjedése az 1920-as, 1940-es években*. In Dalos Anna és Ozsvárt Viktória (szerk.). *Járdányi Pál és kora. Tanulmányok a 20.századi magyar zene történetéből (1920-1966)*. Rózsavölgyi és Társa, Budapest. 221–240.
- Pukánszky Béla (2005a). *Kodály Zoltán zenepedagógiai munkásságának életreform motívumai*. In Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrenhard (szerk.). *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 192–213.
- Pukánszky Béla (2005b). *Kodály Zoltán zenepedagógiája és az életreform*. Iskolakultúra **2**, 26–37.
- Pukánszky Béla (2014). *Tehetségmentés és életreform: Tarhos példája*. In Németh András, Pukánszky Béla és Pirka Veronika (szerk.). *Továbbélő utópiák – reformpedagógia és életreform a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 328–348.

- Sík Sándor (1945). *Demokrácia és nevelés*. Nevelők Könyvtára, Budapest.
- Székely Miklós (2000). *Ádám Jenő élete és munkássága*. Püski Kiadó, Budapest.
- Székely Miklós (2008). *Ádám és Kodály*. Carbocomp Kft. Nyomda, Pécs.
- Szögi Ágnes (1994). *Ez az iskola valaha Kecskemét dicsősége lesz*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Szónyi Erzsébet (1979). *Öt kontinensen a zene szolgálatában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szónyi Erzsébet (1984). *Kodály Zoltán nevelési eszméi*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szónyi Erzsébet (1988). *Zenei nevelési irányzatok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ujváry Gábor (2013). *A legnagyobb álmú magyar kultuszminiszter, gróf Klébelsberg Kunó*. Kairosz Kiadó, Budapest.

A nőnevelés szervezése Imre Sándor munkáiban (1924–1929)

Szűts-Novák Rita

A magyar nőnevelés kérdése az első világháborút követő évtized társadalmi életében, pedagógiai sajtójában

Magyarországon a Tanácsköztársaság biztosított először különleges terepet a női emancipációs törekvések megformálásához, ami gyakran külsőségekben is megmutatkozott; az elsősorban a forradalom eszméivel rokonszenvező hölgyek öltözködésükkel és viselkedésükkel hangsúlyozni szerették volna elértnék vélt egyenjogúságukat; férfiasan viselkedtek, cigarettáztak, rövidre vágatták a frizurájukat.

Imre Sándor művelődéspedagógus (1877–1945) néhány korábbi tanítványával, barátjával és kollégájával tanácskozva a Tanácsköztársaság idején feljegyzéseiben, a népoktatásról írt tanulmányában, visszaemlékezéseiben egy sor intézkedéssel, szervezési móddal, reformtervvel kapcsolatban említette, hogy *mutatis mutandis* ezekből tanulni, meríteni lehetne a jövőben. Miközben azt hangsúlyozta, hogy nem szabad elhanyagolni a továbbiakban a munkásság művelését, a társadalmi kérdésekben tájékozatlan és öntudatlan középosztállyal való foglalkozást, a gyermekek, az ifjúság, a diákság egészségügyi, szociális gondozását, támogatását, és a Tanácsköztársaság alatt készült jegyzeteiben érvelt a nőnevelés megújítása mellett is (*Donáth*, 2022. 195. o.). A tervek azonban sokáig tervek maradtak, a felszabadultság nem tartott sokáig, ugyanis a Tanácsköztársaság bukása, az első világháború elvesztése és a trianoni döntést követő szankciók után politikai és társadalmi konzervativizmus következett, amely nem tette lehetővé a nőkérdés valódi kibontakozását.

Miközben a független és határozott maszkulin nő ideájának nemet parancsoltak a férfiak, ezzel sok konfliktust eredményezve a társadalmon és családokon belül is, a nők munkába állása megállíthatatlan folyamatként haladt előre hazánkban az 1920-as években. A felsőbb osztálybeli nők ekkor még nem vállaltak munkát, mert az rossz hatással lett volna presztízsük megítélésére. A főleg az alsó középosztályból érkező nők pedig közhivatalnoki pozíciókat töltöttek be, és mivel általában érettségivel nem rendelkeztek, a hierarchia alján elhelyezkedve alacsony fizetésben részesültek.

A korszak lexikonjaiban a társadalom álláspontjára leginkább jellemző gondolatok tűnnek fel, amikor a nőkép 1920–30-as évekbeli alakulásáról szeretnénk tájékozódni. Miközben egyenlőnek írják le a nőt a férfival, még ezekben az évtizedekben is feltétlenül hozzátesszük, hogy „*a természeti törvényen alapuló nemi és társadalmi különbségeket*” figyelembe kell venni, illetve hogy a nő

„élettani rendeltetése az anyaság”. Tehát a női egyenrangúságból nem következik a jogi értelemben szorosán vett egyenjogúság (Pukánszky, 2006. 153. o.).

A nők iskolázásának problémái – Imre Sándor tanulmánya és Neveléstanának gondolatai alapján

Imre Sándor 1924. november 10-én *A nők iskolázásának problémái* címmel előadást tartott a *Feministák Egyesületének* vonatkozó tematikájú értekezetén. Önmagában az a tény is figyelemfelkeltő, hogy korábbi nyitott, de szerfelett óvatos hozzáállását hátrahagyva nem zárkózott el ettől a közegtől, hanem konstruktív párbeszédet folytatott velük. Megvizsgálva a másik oldal motivációját, azt találtuk, hogy a *Feministák Egyesülete* az alapítástól kezdve szintén arra törekedett, hogy az oktatással kapcsolatos programjaikba meghívja a hazai pedagógiai folyóiratok szerkesztőit. Így a korábban a *Magyar Pedagógia* élén Imre Sándort megelőző szerkesztő, *Weszely Ödön* is számtalan vitaest vendége volt (Czeferner, 2019).

Imre Sándor előadásának anyagát először *A Nő* 1925. évi 1. számában közölte, majd ennek kibővített változata *A nőnevelés szervezése* címmel a *Kisdednevelésben* jelent meg. A lányok nevelése iránt az érdeklődés szokatlanul széles körű és élénk volt, amelynek többek között magyarázatát adták azok a nevelésügy javítását célzó törekvések, amelyek közös iránya a nők helyzetének megnyugtató kezelése volt, de módszerét és végső célját tekintve a döntéshozóknak nem sikerült egységes nevezőre jutniuk.

A nőnevelés szervezésének kérdése a társadalmi élet alapjaihoz nyúlt vissza, ezért is volt a korszak egyik legáltalánosabb érdekű dilemmája. A gazdasági helyzet és a nők igénye a szellemi fejlődésre egyre szükségesebbé tette annak mérlegelését, hogy hol helyezkedjen el a nő a 20-as évek modern társadalmi életében. A társadalom- és kultúrpolitika feladata lett tehát ennek meghatározása, valamint megállapítani azt is, hogy a nőnevelésnek milyen formájú szervezése biztosítja az erre a szerepre való előkészülést. Imre Sándor szerint az elsődleges megtalálni a közös alapot, amely a nevelés kérdéseit a nemzet állapotával kapcsolatban vizsgálja (Imre, 1925).

Imre Sándor tanulmányában a megújított közneveléstől olyan női képet várt, „akinek műveltsége azonos értékű a férfiakéval, szakismerete nem kíván és nem is fogad el elnézést pályatársaktól vagy feljebbvalóktól, aki nem riad vissza az újtában levő nehézségektől, nem vár mástól gondoskodást – és mégsem válik nőietlenné, készen van az örök női hivatás betöltésére is és ebben is tudatosabb elődeinél” (Radák, 1926. 51–52.o.). Szerinte „az ilyen nők tudják komolyan venni az életet maguk számára s megkönnyíteni, felderíteni, célhoz segíteni a mások életét”. Mivel a nőnevelés a köznevelés része, a köznevelés pedig a nemzet életének alapja, ebből következik, hogy a nevelésügy terén mindennek egységesnek, de azon belül számos dolognak differenciáltnak kell lennie. Ilyen például a két nem sajátos szükségleteinek figyelembevétele. Imre Sándor másik megállapítása az, hogy a nőnevelés szervezésében átfogó rendezésre és nem egyes

részletek megújítására van szükség. A célravezető és gyökeres rendezés az egész nemzetre és valamennyi társadalmi osztály szükségleteire kiterjed. Úgy véli, hogy az összes szükséglet figyelembevétele nélkül önmagában az egyes tantervek módosítása vagy némely iskola szervezetén való változtatás nem segít a helyzeten.

A szervezés útján állandóan szem előtt kell tartani a nőnevelés kettős feladatát: a nőt az emberi feladatokon kívül a sajátos női hivatás betöltésére is elő kell készíteni. Ezen a ponton fel kell hívnunk a figyelmet a *Neményi Erzsébet* és *Ellen Key* női hivatásról szóló gondolataival összecsengő egyértelmű hasonlóságra, miszerint az egyik a másik egyértelmű kiegészítése lehet, és a cél a megfelelő összhang megtalálása, nem valamelyik kizárása. A nevelés ezen két feladat harmóniájára törekszik, és kerüli a két végletet, melyek közül az egyik a nőt csupán anyai hivatása betöltésére kívánja előkészíteni, a másik pedig a férfival való emberi egyenjogúság álláspontját tekintve kizárólag a nő társadalmi helyzetére gondol, és a férfival azonos nevelést kíván.

Fontos felvetés a nőnevelés szervezésében, hogy milyen iskolatípusokra van szükség, és mi legyen ezeknek az arányszáma. A tanulmány a leányiskoláknak három csoportját különbözteti meg aszerint, hogy a nő milyen feladat betöltésére vállalkozik: általános műveltségre felkészítő iskolák (elemi, közép- és felsőfokú), szakiskolák és kisebb létszámú gyakorlati tanfolyamok. Az iskolafajtáknak az arányszáma a szükségletek minőségétől függ, és a helyes művelődési politika feladata annak az eldöntése, hogy egyes vidékek és egyes társadalmi osztályok szerint milyen iskolákra van szükség. A legnagyobb elvárás lényegében az, hogy minden társadalmi osztályból származó lány megtalálja az ő boldogulásához szükséges művelődési teret, és ezzel a nemzetnek valamennyi tagja számára lehetővé váljon a művelődés.

Itt el is jutottunk *Imre Sándor* munkáinak központi gondolatához, vagyis a legfőbb feladat a *Kölcsey Ferenc*-féle „*Hass, alkoss, gyarapíts: s a haza fényre derül!*” romantikus terminológia mentén a kollektív fellépés a hazai műveltség ápolásában. A pedagógus – mint nagy példaképe, *Széchenyi István* is – számottevő szerepet szánt az individuumnak az egységes nemzet megteremtésében (*Németh és Pukánszky*, 1997): „*az egyes emberek nem magokban, nem tetszés szerinti csoportokban, hanem csak mint nemzet lehetnek nagygyá, számukra a nemzet testesíti az emberiséget.*” (*Imre*, 1914. 45. o.) *Imre Sándor A közös munka lelki akadályai* (1927) című későbbi értekezésében már nemcsak az individuum és a művelődéspolitikai felelősségét tárgyalta a nemzetnevelés kontextusában, hanem nosztalgikusan emlékezett vissza az 1919-ben fellendült társadalmi felelősségvállalásra is: „*1919 nyarán, a bolsevizmus bukása után rövid ideig nagy felbuzdulás volt: nagyon sokan érezték, hogy részt kell venni a közügyökben [!] s erre késznek mutatkozott sok olyan ember is, aki azelőtt minden nyilvánosságtól őrizkedett. Ez a hullám azonban hamarosan eloszlott s ma a helyzet e tekintetben ismét a régi kezd lenni, vagy már az is.*” (*Imre*, 1927. 1. o.)

Imre Sándor szerint bár vannak, akik a nők szerepét egyedül az anyaságban, háziasszonyaságban, a férfinak való segítségben látják, és ehhez szeretnék alkalmazni a nevelést, és vannak, akik egyszerűen a férfiakkal való emberi egyenjogúság álláspontján a férfiakéval azonos nevelést akarnak, de egyik végletet sem igazolják sem a tények, sem a „meggondolás”. A pedagógus korszerűen közelít ahhoz az addigra minden szempontból elavult álláspontához, hogy a nőket elegendő némi műveltségelem átadásával csupán az anyaságra előkészíteni. Ez nem volna érdekében senkinek, hiszen: „minél teljesebb a nő műveltsége, azaz minél fejlettebb és gondozottabb a teste, kiműveltebb és tartalmasabb az értelme, finomabb az érzelmi világa, annál jobban, azaz tudatosabban, nem csak ösztönösen és gépiesen teljesítheti anyai feladatait is, annál inkább lehet családjának, egész környezetének jó lelke, jó szelleme, testi, lelki, gazdasági gondviselője.” (*Imre*, 1925, 7. o.) Más helyen példaképe, *Széchenyi Istvánra* utal, aki szintén sokra tartotta a művelt nőket, „honunk szebb lelkű asszonyai”-nak nemzeti, társadalmi szerepvállalását.

Imre végre kimondja azt a nyilvánvaló, de gyakran eltagadott igazságot, hogy a férfiak dilemmája többnyire nem a nők képzésével kapcsolatos, hanem az attól való félelemben gyökerezik, hogy a tömegesen munkába álló nők miatt kenyérkeresetük veszélybe kerülhet. Az első világháború okozta veszteség miatt a nők férjhezmeneteli lehetősége is korlátozottabb lett. Ugyanis míg a nők száma 7,7%-ot nöött 1910-ről 1920-ra, a férfiak száma csak 2,1%-kal gyarapodott. A városokban még rosszabb lett a helyzet, Budapesten például 1000 férfira 1154 nő esik ekkor. Nem beszélve arról, hogy a házasulandó kedv is alábbhagyott: míg 1910-ben a 15 éven felüliek 61,7%-a, 1920-ban már csak 58,4%-a élt házasságban (*Imre*, 1925, 7–8. o.). Tehát ebből következik, hogy eleve nem válhat minden nő édesanyává, de ezzel párhuzamosan a férfiak korai halálozása miatt a kenyérkeresetre szoruló özvegyek száma is megnőtt. A gazdasági helyzet és a fenti okok még inkább indokolják a nőnevelés fontosságát.

Imre Sándor nem rokonszenvez azzal az állásponttal sem, amely szerint teljesen azonossá kell tenni a fiúk és lányok nevelését. Bár előrebocsátja, hogy a nők joga és a közösség érdeke minden nő kiművelése, de nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy sokan családot alapítanak később, amelyre éppúgy fel kell készülniük testi-lelki szempontból is, mint bármely más hivatásra. A koedukáció *Imre Sándor* rendszerében nem helyrajzi kérdést takar, vagyis nem a mai értelemben használt együttnevelés kérdését. Tehát a hangsúly nem azon van, hogy egy iskolában képeznek-e fiúkat és lányokat, hiszen egy családban is egy légtérben élnek, hanem az azonos nevelés ügyéről. Itt lép a színre az egyéniesítés fogalma, amelyet homogén közegben lehet szem előtt tartani. Vagyis a közösséget csoportosítani kell életkor, nem és fejlettség alapján. Itt fellelhetők *Imre Sándor* korábbi gondolatai, amelyeket *A nőnevelés és lélektan* című munkájában már olvashattuk, miszerint *Meumannra* hivatkozva a nevelés útján a lelki és nemi sajátosságokat el lehet tüntetni, de megszüntetni nem lehet, és az ellene kifejtett küzdelem kárt okoz. Majd ismét *Sternre* utalva és lényegében tovább bővítve a korábbi tanulmányában leírtakat, arra a következtetésre jut, hogy a két nem fejlődésében nagy különbségek

tapasztalhatók életkoronként, mert először, amikor iskolába kerülnek, azonos fejlettségi szinten állnak, majd a 13. év környékén a lányok lassabban, a fiúk gyorsabban fejlődnek. Utána a 16–18. életév között bizonyos dolgokban a fiúk szárnyalják túl a lányokat, másban pedig a lányok lesznek hatékonyabbak. *Lippmann* után kijelenti, hogy általában a lányoknál kevesebb a szélsőség, kevés a nagyon rossz és a kiváló tanuló is. *Jonas Cohn*nal is egyetért, hogy bár egy ideig a lányok együttoktatása a fiúkkal nem okoz kárt sem a lányok előmenetelében, sem az iskola színvonalában, de idővel ez elkerülhetetlen. *Lechner*re (1922) hivatkozik, amikor rávilágít a kamaszkor érzelmi labilitására, vagyis ebben az időszakban az együttnevelés nem harmóniát szül, hanem csak fokozza a nyugtalanságot.

Imre konklúziója, hogy a fiúk és lányok koedukációja a pubertáskorig lehetséges, utána hátránnyal járhat egészen a felsőiskolás korig, amikor ismét együtt tanulhatnak. Kiemeli azonban, hogy anyagi megfontolás indokolhatja a közös nevelést, ha nincs mód külön iskolát állítani, akkor inkább együtt tanítsák a lányokat a fiúkkal, mint hogy egyáltalán ne járjanak iskolába. Sarkalatos pont, hogy minden lány megtalálja a magának való iskolát, hiszen csak a különböző vidékek sajátosságaihoz alkalmazkodó oktatási intézmények változtathatnak azon a gyakorlaton, hogy a városban tanult lányt a falubeli fiú nem meri megkérni, mondván, hogy kisasszony, a városban tanult fiú pedig nem házasodik falubeli lánnyal, mert nem tartja elég műveltnek. A külföldön tanuló vagyonos lányoknak pedig itthon is biztosítani kellene a megfelelő színvonalú, legmagasabb rendű képzést. Néhány évvel később írt munkáiban is fenntartja mindkét korábbi álláspontját, miszerint a közoktatási szervezetet azonkívül, hogy fajták és fokok szerint tagolják, a nemek és társadalmi osztályok szerint is el kell különítenünk az iskolatípusokat, hogy mindenki a saját speciális igényeinek való iskolát látogathassa (*Imre*, 1929).

A *Neveléstanának A fiúk és leányok* című részében már aprólékosan kitér azokra a nemi sajátosságokra, amelyekre korábbi írásaiban többször hivatkozott: „[...] mindenki tudja, hogy a testalkat, a test fejlődésének külső jelei közül igen sok a fiúkon-leányokon szembeűnően különbözik; általános tapasztalat az is, hogy a leányokat inkább az érzelem, a fiúkat inkább az értelem uralmának a fokozódó ereje jellemzi” (*Imre*, 1929, 220. o.). Az iskolai nevelőnek tudnia kell, hogy a tulajdonságok és jellemvonások kialakulása nemcsak a nemi jellegekkel, hanem a család és környezet hatásával is összefüggnek, és ez az eltérő szociokulturális háttér a kulturális javak áthagyományozódásának eltérő útjaihoz vezet (*Medovarszki*, 2020). Ebben beleértendő a mindennapi tudás megszerzésének fontossága is, a szokásrend átültetése (*Krakker*, 2021), ehhez pedig elengedhetetlen a hagyományok, szokások és tapasztalatok megszerzése (*Krakker*, 2020). *Imre Sándor* hangsúlyozta – és ezzel követte a korszak legújabb lélektani megközelítésű nevelési trendjeit –, hogy a család már kisgyermekkorától másként bánik a fiúval és a lánnyal. Mások a játékszerek és játszótársak, a ruházat, a házimunkában való részvétel, és mire a gyermek az elemi iskolába jut, már kifejlődtek benne egyes tulajdonságok, amelyek betudhatók a nemi sajátosságnak, de a nevelési eljárásnak,

szoktatásnak vagy egyéb állandó hatásnak is. A tanárok is differenciálnak, helyenként a tanulmányi anyag is módosul nemek szerint. Eközben a családban is különbség van a lányok és fiúk napirendjében, így amikor már eléri a középiskolás kort, a magatartásuk megkülönböztethető. Azonban ha erre az iskola nincs tekintettel, annál kevésbé segíti a speciális képességek és értékek kifejlődését, ami végső soron – a hatékony tanulás egyik alapvető pillérének – a biztonság érzésének elvesztését okozhatja az iskolai tevékenységek során (Medovarszki, 2022). Ezért fontos, hogy ismerje a tanár, hogy a gyermekben mi a nemi sajátosság, és melyik az, amely külső hatások eredménye, tehát még „céltudatos eljárással módosítható”.

Imre Sándor míg a korábbi évtizedekben hiányolta a témában született eredményeket, ebben az írásában már lélektani kutatási vizsgálatokra is támaszkodott. Sokra tartotta Wilhelm Julius Ruttmann (1884–1943) tanár és pszichológus vonatkozó könyvét (Ruttmann, 1914). Ruttmann alapján ismét leírta, hogy a két nem fejlődése nem azonos formában történik, bár az ezzel kapcsolatos korábbi megállapításait valamelyest módosította és kibővítette, de összességében megegyezett az általa már leírtakkal. Eszerint a lányok körülbelül tizenéves éves korukig majdnem minden testi és szellemi értelemben gyorsabban fejlődnek, ettől az időszaktól kezdve a fiúk fejlődése gyorsabb. A fiúk egyenletesebben, a lányok ingadozóbban növekednek. A kutatás szerint a lányok agya a 14. év körül leáll a fejlődésben, a fiúk agyának növekedése tovább tart. A fiúk esetében több szélsőség tapasztalható, a lányoknál nincs annyi különbség; kevesebb a kiváló és az „értéktelen tanuló”. A fiatalabb és idősebb lányok között nincs akkora szellemi különbség, mint a fiúk esetében. A 9-10 és a 14 éves kor táján a lányok fejlettebbek a velük egyidős fiúknál, de a fiúk serdülésének befejezése után azok megelőzik a lányokat. Nem csupán a fejlődésben, hanem az érzékelésben is különbség van a nemek között; pl.: a lányok szeme gyorsabban és pontosabban felismeri a színeket, a fiúk pedig az alakokat, a fiúk hallása jobb, a lányok könnyebben felismerik a szagokat és a keserű és savanyú ízt, a fiúk jobban tudják megkülönböztetni az ízeket és szagokat egymástól, a nők bőre érzékenyebb. A fiúk mozgása jobb, és lassabban fáradnak, míg a lányok mozgása hamar gépiessé válik. A szellemi életben megfigyelhető nemi sajátosságok leírásakor Imre Sándor és Wilhelm Julius Ruttmann is még mindig ezer meg egy kliséet használt, amikor megfigyeléseit leírta: például a lányoknak jobb a reflexük, de inkább külsőségekben gondolkodnak, és a dolgok elvont, rejtett összefüggéseit kevésbé ismerik fel, egyszerű eseményeket is körülményesen, terjedősen mesélnek el. A lányok jobbak a megfigyelésben, jobb a memóriájuk, a memoriterekre jobban emlékeznek. A logikus gondolkodásban a fiúk az erősebbek, a lányok gondolkodása „hézagosabb”. Ebből következik, hogy a fiúk tudása határozottabb, a lányoké instabilabb, könnyű őket zavarba hozni, megtéveszteni. A lányok esztétikai érzéke jobban fejlődik, „nyitottabbak a szép iránt”. A két nem érdeklődése különböző irányú, a fiú az ismeretlen tárgy, jelenség keletkezését, rendeltetését, értelmét keresi, a lány tetszését vagy idegenkedését fejezi ki először. Érzelmi hatásokra (pl.: dorgálás, dicséret) a lányok fogékonyabbak, kedélyállapotuk könnyebben változik. A lányok cselekvése

ösztönös, az érzelem vezeti őket, a fiúk gyakrabban élnek át kognitív disszonanciát, hiszen az értelem és érzelem között őrlődnek, több köztük a „bölcsekedő, zárkózott, közömbös”. *Imre Sándor* mindezt iránymutatásnak szánja, hangsúlyozva, hogy a nemek sajátosságainak leírása a kiindulópontja a nemek közti különbségek felismerésének, de nem végérvényű minden lányra és fiúra. Különösen pedig nem jelenti azt, hogy „bármelyik nem szellemi képességeinek az értéke a másikénál nagyobb vagy csekélyebb volna”. (*Imre*, 1929. 223. o.)

A pedagógus a leányiskolák megújításának létjogosultságát az 1920-as népszámlálási statisztikai adatokkal is alátámasztotta. 1920-ban a lakosoknak még mindig csak 84,8%-a tudott írni és olvasni annak ellenére, hogy 1917-es esszéjében már Babits Mihály is hangsúlyozza az irodalmi nevelés fontosságát (vö. *Kiss*, 2022). A hat éven felüli írástudatlanok 58,4%-a nő volt, holott az összlakosoknak csak az 51,5%-át alkották ők. Már a képzés alsó fokán is komoly gondok merültek fel, hiszen a 24 éven felüli férfiak 79%-a végezte el az elemi négy osztályát, a nőknél ez az arány 70,7%. Az elemi hat osztályának esetében ez a szám a férfiaknál 54%, a nőknél 44,6%. Középfokú iskolából négy évet végzett a fiúk 12,1%-a, és a lányok 8,7%-a, hat évet a fiúk 7,8%-a, a lányok 2,5%-a, nyolc osztályt pedig a fiúk 6,9%-a, a lányok 1,4%-a. A főiskolát végzettek száma szintén mind a két nemből alacsony volt, de itt is a férfiak voltak többen (3,3%), míg a nők között csak 0,2% tanult tovább főiskolán. A nőnevelés elavult rendszerén kívül *Imre Sándor* felhívja a figyelmet arra is, hogy a nyolc osztályt végzettek csekély száma azt bizonyítja, hogy az iskolarendszer reformálásra szorul, mert nincs elég iskola az elemi fölött, és a szakiskola sem kapcsolódik eléggé az első négy osztályhoz (*Imre*, 1925. 13. o.).

Korabeli recenzense, *Radák Olga* szerint *Imre Sándor* tanulmányának elsődleges célja, hogy elősegítse a nő helyzetének kialakítását, és utat mutasson a nőnevelés szervezésében, hogy a nő a maga anyai hivatásán kívül társadalmi feladatok megoldására is előkészülhessen, és e kettős feladat harmonikus eggyé olvadásával a társadalmi és nemzeti élet megújulásának komoly munkája lehessen (*Radák*, 1926, 51–52. o.). *Radák* amúgy maga is észrevétlenül volt a 20. századi magyar nőnevelés jelentős alakja, pályájának rövid ismertetésével szépen keretezzük azt a nők alkotta társadalmi kontextust, amelyben a két pedagógus kifejtette gondolatait a témában. Ezért úgy gondoljuk, hogy *Radák* megérdemli, hogy rövid pályaképét papírra vessük az alábbiakban. 1890-ben született *Battonyán* szegény családban, ezért kisiskolás korától korrepetálásokat vállalt, hogy tovább tanulhasson. Egyetemi tanulmányait pedagógia–filozófia szakon fejezte be, majd doktori értekezésében *Herbart* pedagógiai működésével foglalkozott. 1917-ben kinevezték a budapesti *Csalogány utcai tanítóképző* vezető tanárává. 1923-ban az *Erzsébet Nőiskola* épületében működő tanárképző főiskolára került. Amikor ezt az intézményt 1928-ban *Szegedre* helyezték, választania kellett a szegedi főiskolai tanárság és az *Erzsébet Nőiskola* újjászervezése, igazgatása között. Utóbbi mellett döntött, és tizenöt éven át, 1943-ban bekövetkezett haláláig állt az intézmény élén. Két nyolcosztályos nyelvi líceumot alapított, amelynek alsó tagozata megfelelt a

mai általános iskola felső tagozatának, felső tagozata pedig a mai gimnáziumnak. Később megszervezte az internátust is, melyben kétszáz növendék számára tudtak helyet biztosítani. A képzés fókuszában volt a művészeti nevelés, amelyben jelentős hangsúlyt kapott a szép beszéd, a kifejező, értelmes előadókészség elsajátítása és a zene, de a hallgatók megismerkedtek a klasszikus tánc alapjaival és a fotóművészettel is. Az esztétikai nevelés keretében került sor a rajzkultúra fejlesztésére és a kézimunka-tanítás alapjainak lerakására. *Radák* fontosnak tartotta a növendékek testi nevelését is.

Egy karitatív kezdeményezésre is sor került az intézetben. Minden osztály egy arra rászoruló gyermeket patronált születésétől iskolás koráig. A diákok saját költségükből fedezték a csecsemő kelengyét és későbbi ruházatát. Ezen felül az iskola évente kétszáz szegény gyermek számára rendezett ünnepséget, amikor színelőadásokkal, uzsonnával és ajándécsomagokkal látták el vendégeiket. Mindez hozzájárult ahhoz, hogy az intézet hallgatói – ahogy *Imre Sándor* szűk fél évszázados pályafutása alatt mindig is remélte – „a társadalom hasznos tagjai és a korszerű nevelési eszmények hívei legyenek”. (*Szkadányi*, 1976. 6. o.)

Irodalom

- Czeferner Dóra (2019). A New York-i Schwimmer Rózsa-hagyaték jelentősége a nőoktatás szempontjából In: Ács Marianna (szerk.). *"Asszonyoknak igen sokat kell tudni...": új kutatások a nőnevelés történetéről*. Pécs, Kronosz, 124–144.
- Donáth Péter (2022). *Konszenzuserősítő reformer a válságok és szélsőségek korában – Imre Sándor a nemzeti együttműködés akadályairól, művelődéspolitikai szerepvállalásáról, a köznevelésről, s a magyar pedagógiáról*. Budapest, Trezor Kiadó.
- Imre Sándor (1914). Széchenyi és a magyar nevelés jövője In: Gaál, Jenő (szerk.). *Széchenyi eszmevilága II*. Budapest, Franklin, 36–64.
- Imre Sándor (1925). *A nőnevelés szervezése*. Kisdudnevelés, 1. 1–15.
- Imre Sándor (1927). *A közös munka lelki akadályai: néhány vonás a mai magyarság arculatának egyik oldaláról*. Budapest, [Dunántúl Ny.].
- Imre Sándor (1929). *Neveléstan: bevezetés az iskolai nevelés munkájába*. Budapest, Studium.
- Kiss Dávid (2022). „Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd.” – Kiegészítések és kommentárok az irodalomtanítás körüli vitákhoz. *Új Pedagógiai Szemle*, 72. 7-8. sz., 30–42.
- Kracker Anna (2020). Egy környezeti nevelési oktatócsomag és IKT lehetőségei. In: Medovarszki István (szerk.). *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2020 – Tanulmányok a csoportos tanulás szervezés sajátos gyakorlatairól*. Békéscsaba, Magánkiadás, 87–99.
- Kracker Anna (2021). Egy környezeti nevelési oktatócsomag gyakorlati lehetőségei. In: Medovarszki István (szerk.). *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021 – Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok*. Békéscsaba, Magánkiadás. 115–126.
- Lechner Károly (1922). *A női lélek és a feminizmus orvostermészettudományi megvilágításban*. Természettudományi Közlöny 1922., 65–89.
- Medovarszki István (2020). *Lebutítás vagy disszemináció? – A kulturális javak átadását gátló tényezők a konstruktivizmus és az újmedia szemszögéből*. *Új Pedagógiai Szemle*, 70. 7-8. 76–90.

- Medovarszki István (2022). *Egy modern didaktika megalapozása felé – A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modellje*. Új Pedagógiai Szemle, **72**. 9-10. 116–128.
- Németh András és Pukánszky Béla (1997). *Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében*. Magyar Pedagógia, 3-4. sz., 303–317.
- Pukánszky Béla (2006). *A nőnevelés évezredei: fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Budapest, Gondolat.
- Radák Olga (1926). *Imre Sándor: A nőnevelés szervezése*. Magyar Pedagógia, **35**. 51–52.
- Ruttman, Wilhelm Julius (1914). *Hauptergebnisse der modernen Psychologie*, Leipzig, E. Wunderlich, 1914.
- Szkadányi Mária (1976). *Radák Olga emlékezete*. Köznevelés, **16**. 6.

**AZ ISKOLA VILÁGÁNAK
SAJÁTOS GYAKORLATAI**

A szociális készségek szerepe a kooperatív szemléletű, kollaborációra építő csoportmunkában

Medovarszki István

Bevezetés

A modern pedagógiák egyik alapvetése, hogy a tanulóknak ki kell alakítani azt a nyilvánvalóan szükséges és elemi kompetenciát, hogy képessé váljanak csoportokban gondolkodni és dolgozni. A kollaborációra való képesség fejlesztése nem képzelhető el csoportos tanulásszervezéssel kialakításra kerülő iskolai tevékenységek nélkül. A csoportokban történő hatékony munkára a gyermekeket nevelni szükséges, ami a pedagógus részéről holisztikus szemléletet és kellő nyitottságot feltételez. A felkészült pedagógusok nemcsak a csoportmunka fontosságával vannak tisztában, de azokat a háttérváltozókat is biztosan ismerik, melyek rendkívüli hatást gyakorolnak a csoportos tevékenységek minőségére. A csoportokat egyedi tulajdonságokkal, individuális karakterisztikával rendelkező személyek alkotják, akik egyéni és sajátos tulajdonságokkal, készségekkel, képességekkel, motivációval és attitűddel vesznek részt a munkában.

Tanulmányunkban röviden körbejárjuk a szocialitáshoz kapcsolódó készségek rendszerét, amelyek egyéni fejlesztését nélkülözhetetlennek tartjuk a csoportokban történő eredményes munkálkodás érdekében. A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modelljét és a hozzá kapcsolható pedagógiai filozófiát a szociális kontextusában fogjuk bemutatni. Tanulmányunkkal a csoportos tanulásszervezésben jobban elmélyülni kívánó gyakorlati pedagógusok szemléletét szeretnénk formálni, elsősorban nekik kívánunk iránymutatással szolgálni a társas viszonyok kialakítását illetően. Annál is inkább fontosnak látjuk e problémakör alaposabb feltárását, mivel a 2020-as évek elején megélt világjárvány hatására rendkívül széles körben tapasztalható az, hogy „*eltűnt a munkaformák és módszerek változatossága, a közös együtt gondolkodáson és megbeszéléseken alapuló módszerek és tanulásszervezési módok helyett újra a tanári magyarázatot vagy előadást favorizáló, frontális tanulásszervezés lett az uralkodó*”. (Kiss, 2021. 60. o.)

A szociális készségek szerepe

A szociális készségek fejlődése esetünkben abban a kontextusban érdekes és fontos kérdés, hogy a csoportban végzett tevékenységek mennyit fognak a hatékonyság szempontjából hozzátenni az egyének individuális munkáltatásának eredményeihez. Írásunkban a csoportmunka szociális hozadékait, a tanulásban betöltött szerepét fogjuk vizsgálni. Természetesen tanulmányunk keretei nem

engedik a téma teljes kifejtését, csupán annyira fogjuk a szocialitást elemezni, amennyire az a csoportmunka sajátos tanulásszervezési filozófiájának megértéséhez nélkülözhetetlen.

Mérei Ferenc és V. Binet Ágnes (1981) 4–7 éves óvodások és 8–11 éves kisiskolások körében végzett kísérleteinek eredményeiből tudjuk, hogy a csoportban végzett tevékenységek az egyének számára bizonyos többletet nyújtanak, és „ez a többlet mindenképpen jelentkezik a szociális penetranciában (a társas hatóképességben)” (Mérei és V. Binet, 1981. 135. o.). Munkájukban kifejtik, hogy a gyermekek elemi igénye az együttesség biztosítása, és ez a szükséglet igen korai életkorban felszínre is kerül. Mindezeket az igényeket a biztonság érzésének elérése, a tevékenységek tudatossá válása és a gyermekek közlési igényei mozgatják, továbbá a közösségben végzett tevékenységek valós örömforrást jelentenek a számukra. Az együttes élmény és a csoporttöbblet hatása teszi a csoportos tanulásszervezést adekvát pedagógiai-didaktikai megoldássá a kisiskolások korú gyermekek alapkészségeinek fejlesztése során is, a csoportszokások kialakulását követően ezt a többletet a csoporttagok birtokolják és viselik.

Apter (2002) kifejti, hogy szükséges a gyermekek arra irányuló támogatása és bátorítása, hogy iskolai munkájuk során részben csoportos tevékenységeket végezzenek, ami az önbizalmuk növelésén túl az önbecsülésük gyarapodásához is hozzájárul. Ehhez a gondolatmenethez igazodva az adaptivitás kérdése is felmerülhet a számunkra, ugyanis a csoportos tevékenységek során a „hozzájáruló gyermek tapasztalatokat szerez erőfeszítései, fantáziája és képességei társadalmi értékéről” (Apter, 2002. 140. o.), azaz tudatában lesz az iskolai tevékenységei valós hasznosságának.

A 6-7 éves gyermekek életkori érésük eredményeképpen egyre inkább alkalmassá válnak arra, hogy tartós és többirányú kapcsolatokat működtessenek, amely képesség a csoportmunka alapjául szolgáló gyermeki vonásnak tekinthető. Ezen szociális készségek életkori sajátosságként értelmezhető aktuális állapota mellett a testi és pszichológiai fejlettség fogja még befolyásolni azt, hogy iskolaérettségük következtében a gyermekek elkezdhetik-e iskolai tanulmányaikat (Virág, 2021). A csoportban betöltött szerepük szerint *N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2017)* alapján a következő típusokba sorolhatjuk tanítványainkat:

- Népszerű,
- Szeretetre méltó,
- Elszigetelt,
- Visszautasított (*N. Kollár és Szabó, 2017*).

A jól működő tanulási környezet csoportos tanulási tereiben (*Medovarszki, 2020a*) el tudjuk érni azt, hogy a gyermekek a társas interakcióik során decentralizáltak legyenek, ezáltal teljes kommunikációs hálókat működtessenek. Mindezt azért tarjuk kiemelten fontosnak, mivel a hatékony kommunikáció kiváló eszköze az elszigetelt, peremre került gyermekek közösségbe történő integrációjának, reintegrációjának, valamint az elfogadás és a tolerancia fontos

katalizátorként is működhet. A csoportos tevékenységekben együttműködést és kollaborációt várunk el a gyermekektől, és semmi esetre sem a pedagógus vagy a kortárs csoport hatására bekövetkező engedelmisséget és internalizációt (Attkinson és mtsai., 1999). Azonban ennek az elvárásnak a teljesülésekor sem fogadjuk el a szélsőségeket, oktató-nevelő munkánk során törekednünk kell arra, hogy ne következzen be csoporteltolódás (csoportpolarizáció), valamint azt is kerülnünk kell, hogy a csoporttagok közötti extrém mértékű összetartás és a csoportot vezető erősebb személyiséggel rendelkező gyermek hatására a csoportgondolkodás átalakulásával elszigetelődés történjék (Tóth, 1998). Ennek érdekében üdvöztető megoldás lehet, ha a tanulási környezet működtetése közben a csoportok állandó forgásban vannak, így változatos tevékenységek során gazdagíthatjuk tanulóink képességeit. A csoportforgó alkalmazásán túl a csoportok megszervezése során is flexibilitást kell tanúsítanunk, a csoportok soha ne váljanak állandó összetételűvé, a csoporttagoknak legyen lehetőségük időnként váltani egymást, így a gyermekek társas kompetenciáit folyamatosan stimulálni leszünk képesek. A csoporton belüli szerepek beágyazódását, rögzülését is célszerű elkerülni, a gyermekek a csoportfeladatok teljesítése során színes és sokszínű feladatokkal, azonosulásra alkalmas szerepekkel szembesüljenek. A szerepstruktúra dinamikus működése azt jelenti, hogy változhatnak a csoporton belüli szerepek, illetve a szerepeket betöltő tanulók személye is. Bugán Antal és munkatársai (2003) a csoportstruktúrát fenntartó, illetve azt romboló szerepeket azonosítanak, melyek az alábbiak:

- *Struktúrát fenntartó, fejlesztő szerepek:* vezető, kezdeményező, információt gyűjtő, felvilágosító, összefoglaló, egyetértő;
- *Struktúrát dezorganizáló, destruktív szerepek:* passzív, magába zárkózó, a lényegest bagatellizáló.

Kraker Anna (2020) mutat rá arra, hogy nem hagyományos iskolai foglalkozásoknak tekintjük a tanórai tantárgyközi foglalkozásokat, valamint a tanórákon kívüli foglalkozásokat. Az intézményesített tanítás-tanulás szervezett tanórai keretei és a fent említett szervezési módok során létrejövő alapvető iskolai szocializáció minősége jelentős hatást gyakorol arra, hogy a gyermekek hogyan teljesítenek csoportos keretek között, mennyire érzik magukat biztonságban, mennyire bíznak meg társaikban, hogyan élik meg ezt a szervezési formát. A gyermekek eltérő szociokulturális háttéréből fakadó különbségek természetesen befolyásolják a társadalmi javak és normák áthagyományozásának minőségét (Medovarszki, 2020b), amire az óvoda és az iskola világának természetesen reagálnia kell. A gyermekek iskolás éveit megelőző kötelező óvodai nevelés megkönnyíti az intézményes keretek közötti szabályok és normák elsajátítását és megszokását, azonban a pedagógus személyéről sem feledkezhetünk meg akkor, amikor a tanulók intézményi szocializálásáról elmélkedünk. A pedagógus személyiségéről álljon itt egy rövid gondolatmenet Zsolnai Anikó (2018) akadémiai doktori értekezéséből: „A tanítóhoz fűződő erős kötődés nagyon fontos lehet a gyerek életének ebben a szakaszában, hisz a pedagógusoknak ilyenkor még sokszor szülői feladatokat (pl. védelem és biztonságérzés nyújtása) is el kell/kellene látniuk.

Ez főként akkor alakul ki, ha a gyerek érzi, feltétlenül megbízhat nevelőjében, ha tudja és megtapasztalta, szükség esetén védelmet és segítséget fog kapni tőle” (Zsolnai, 2018). A csoportmunkát megszervező pedagógus egyik kiemelt nevelési feladata az, hogy a gyermekeket biztosítsa arról, hogy a csoportban végzett tevékenységeik során is számíthatnak rá, azonban a tanulóknak azt is meg kell tanulniuk, hogy a folyamatok szabályozása az ilyen esetekben a csoport tagjainak kezébe kerül, a pedagógus ezekben a helyzetekben facilitátorként van jelen, csak szükség esetén avatkozik be, korigál, fegyelmez, segít és támogat. *Nikitscher Péter* tanulmányában *Südi* (2009) tevékenységére hivatkozva kijelenti, hogy az iskola és partnerei között egyre kevésbé azonosítható alá- és fölérendeltségi viszony, sokkal inkább a kölcsönös együttműködésen alapuló mellérendeltség figyelhető meg (*Nikitscher*, 2015). Nem vitatkozva ezzel a gondolatmenettel úgy gondoljuk, hogy a kisiskolások nevelés-oktatása során ez a fajta mellérendeltség az életkori sajátosságokat figyelembe véve még nem kivitelezhető, annál is inkább, mert az óvoda-iskola átmenet során a szülők az iskolai nevelés folyamatában leginkább arra fókuszálnak, hogy a gyermekeiket biztonságban tudják az adott iskola falai között.

A gyermekek részéről is megfigyelhető ez a biztonságot célzó igény, bizonyos – csakis az iskola világához kapcsolható – helyzetekben szükségük lehet a tanulóknak arra, hogy egyes problémáikat egy mindenki fölött álló személy (nyilván a pedagógus) oldja meg. A pedagógusra és a tanulás-tanítási folyamatra azonban pedagógiai filozófiánk szerint természetesen nem lehetnek érvényesek *Szűts-Novák Rita* (2019a) kritikai észrevételei, melyeket *Ellen Key* gondolatait felelevenítve fogalmazott meg a „hagyományos” oktatásról, mely: „[...] nem tanítja a tanulást, hanem napi számos óraszámában fölösleges adatokkal látja el a gyerekeket, amely gyakran a tanítónak nem is igazi tudásán, hanem sosem bizonyított félinformáción alapszik.” (*Szűts-Novák*, 2019a. 33. o.) Az iskolai szocializáció későbbi szakaszaiban természetesen a kortárscsoport tagjai is biztosíthatják a gyermekek számára a biztonság, ezzel együtt az összetartozás érzését, azonban ez viszonylag hosszú tanulási folyamat, mely csak bizalomteli légkörben valósítható meg. A jól működő csoportos tanulás-szervezés során a fokozatosság, az életkori sajátosságoknak és az egyéni szükségleteknek való megfelelés elveinek figyelembevételével biztosíthatjuk a gyermekek számára azt a tanulási környezetet, melyben valóban komfortosan érzik magukat, és a felnőttekre vagy az osztálytársaikra is minden helyzetben számíthatnak. A gyermekek az iskolás éveik alatt megtanulnak felelősséget vállalni a tanulási környezetük védelme és megóvása iránt. Úgy véljük, hogy a tanulási környezet is értelmezhető olyan helyszíneként, melynek védelme csakúgy környezettudatos életvitelnek, magatartásnak értelmezhető, mint ahogy a természeti környezet megóvását is annak tekintjük (*Kraker*, 2021).

A kezdeti bizonytalanságérzés tompítására jó megoldás lehet a szimpátia alapján történő csoportalkotás, melynek jótékony hatásait *Benda József* (2002) a következők szerint fogalmazta meg: „Az önkéntes csoportosulás biztonságérzetet, nyugalmat teremt, amelyben ki tudják számítani egymás reakcióit, és ez lehetőséget

ad a megnyílásra, a félelem nélküli, őszinte eszmecsere. Az első pillanatban a még csak »érzés« szintjén meglévő gondolatok egy elutasító környezetben a nevetségessé válástól, a kiszolgáltatottságtól való félelem miatt nem tudnak megjelenni. Az elfogadó társak viszont támogatják az eredetiség kifejlődését, a merész asszociációk születését is. Ez a légkör különösen jelentős a problémamegoldás pillanataiban, az alkotóképesség kialakításának folyamatában” (Benda, 2002. online). Természetesen a beszoktatás időszakában, az óvoda-iskola átmenet támogatása és segítése során a csoportok önszerveződésének engedélyezése emocionális pedagógusi attitűd, azonban az idő múlásával a szerepek és a kapcsolatok rögzülésének elkerülése érdekében egyéb csoportszervezési módok alkalmazása is szükségessé fog válni.

A csoportmunka pedagógiai filozófiájának jelentéstartalma

Hasonló filozófia mentén gondolkozhatunk, mint a *Stanford Egyetem* által kifejlesztett *Komplex Instrukciós Program*, illetve annak hazai adaptációja, mely *K. Nagy Emese* hejőkeresztúri iskolamodelljében öltött testet. E pedagógiai filozófia alapvető tételei és szabályai közül most csak azokat érintjük (*K. Nagy Emese és Nagy Zita Éva*, 2005 nyomán), amelyeknek véleményünk szerint minden csoportmunka esetében meg kell jelenniük:

- Nem könyvízü, hanem gyakorlatias, a megszerzett ismereteket, tudást alkalmazni hagyó feladatok összeállítása.
- A csoportok közötti versengés elkerülése a differenciált csoportfeladatok összeállításával.
- A képességek sokféleségét igénylő feladatok összeállítása és ezzel a státuszkezelés megvalósítása.
- Az egymástól való függés mélyítése és az egyéni felelősség növelése: csoporton belüli függőség, de egyéni számonkérhetőség. A csoportmunka eredményeire támaszkodó, egyéni képességeket figyelembe vevő beszámoltatás.
- A tevékenységnek az adott tantárgyon belül megfogalmazott központi téma köré szervezése.
- A szerepek kötelező rotációja.
- Heterogén csoportok.
- A tanár irányító szerepének átruházása a tanulókra.

Kiss Dávid (2022) a 21. századi oktatás-nevelést átszövő tanulási folyamatok során reprezentálódó valóság kritikájaként említi a tananyag-központúságot, a lexikai tudás elsődlegességét, a digitális kultúra nem feltétlenül markáns hatását, az olvasás megváltozott fogalmához köthető szemléletváltás nehézségeit és az egyes tantárgyak presztízsvesztését. Szavai egybecsengenek *Kékes Szabó Mihály* gondolataival, melyeket *Szűts-Novák Rita* (2019b) idéz: „a nevelés legfontosabb céljának nem a tudományos oktatást, hanem az ember erkölcsösödésének elősegítését, [...] a jóakarát kibontakoztatását” (*Szűts-Novák*, 2019b) tekinthetjük.

Szücs Zoltán (2018) a heterogén csoportok alkalmazásának szükségességét abban látja, hogy a csoportokat alkotó tanulók személyiségükben és képességjegyeikben is lényegesen különbözni fognak egymástól, így különbségeiket csak heterogén csoportokban lehet összehangolni, ezért a különbözőség a hatékony és a sikeres közös munka záloga is lehet (Szücs, 2018). A csoportos tanulásszervezés során ildomos reflektálni az *Oktatás2030 Tanulástudományi Kutatócsoport* differenciális pedagógiával kapcsolatos ajánlásaira is, ugyanis feltétel nélkül igaznak véljük, hogy „*differenciálást támogató módszer a heterogén tanulócsoportok létrehozása, a minden szempontból akadálymentes és minden tanuló számára egyformán hozzáférhető tanulási környezet kialakítása, a differenciáló módszerek alkalmazása a feladatra vonatkozó instrukciók adásában, az adaptált tananyagok használatában és az értékelésben*” (Katona és mtsai., 2020. 39. o.).

A kooperatív szemlélet

Az öntevékenység, a szimmetrikus kapcsolatok, a tényleges együttműködés támogatására a kooperatív csoportmunkára építő tanulásszervezés és a hozzá kapcsolódó kooperatív technikák adnak adekvát válaszokat. Az *American Psychological Association* három alapelvet fogalmazott meg a társas környezet, a személyközi kapcsolatok és a mentális biztonság tanulási folyamatokra gyakorolt kiemelkedő jelentőségéről (APA, 2015):

- A tanulás többszörösen összetett szociális környezetben történik.
- Az interperszonális kapcsolatok és a kommunikáció alapvető jelentőségű mind a tanítás-tanulási folyamatban, mind a tanulók érzelmi fejlődésében.
- Az érzelmi jóllét befolyásolja a tanulói teljesítményt, a tanulást és a fejlődést.

Az együttműködésre, kollaborációra, közös munkára építő tanulásszervezés megvalósítása során jelentős szerep hárul a pedagógusokra, csakúgy, mint a tanulókra. A kooperatív technikákat mindkét félnek alkalmazói szinten el kell tudnia sajátítani, hatékony tanulás-tanítás csak akkor valósulhat meg, ha a tanórák minden résztvevője tökéletesen tisztában van a saját maga feladatával és kötelességével. Természetesen ez egy hosszú tanulási folyamat, mely számos buktatóval jár, és több esetben is a beválás gátja lehet, ha a pedagógusok elbizonytalanodnak akár a tervezés, akár a megvalósítás, de még a tanórákat követő reflexióik során is. A kooperatív tanulásszervezés adekvát alkalmazása egyedi pedagógiai attitűdrendszer követel meg a pedagógusok részéről, amit *Arató Ferenc* és *Varga Aranka* (2008) ekképpen gyűjtött össze:

- A tudás az emberiség közös alkotása.
- Mindenkinek alapjoga a tudáshoz való hozzáférés.
- A tudáshoz való hozzáférés mindenki számára biztosított legyen.
- A tanulásnak a tanulni vágyó individuumból kell kiindulnia.
- Mindenki egyedi és komplex tudáskonstrukciót működtet.

- Kifejezett empátiára is szükség van a közös tanulás során.
- A tanulás szervezőinek, résztvevőinek elfogadónak kell lenniük.
- Együttműködő helyzetekben a leghatékonyabb a kongruens viselkedés.
- Tanulásközpontú rugalmasság.
- Autonómia a tanulásban.
- Kooperatívabb helyzet elérésében bízó attitűd.

Spencer Kagan (2001) írta le a kooperatív tanulás négy alapelvét, melyek a következők: építő egymásrautaltság, egyéni felelősség, egyenlő részvétel és párhuzamos interakciók. Ezen alapelvek részletes elemzésétől e sorok között eltekintünk, ugyanis széles körben ismertek, és rendkívül gyakran idézettek. Tanulmányunkban *Kagan* alapelveit csupán a csoportos tanuláshoz köthető tanulásszervezést és módszertant meghatározó modellalkotásra használjuk.

Az élethosszig tartó tanulás feltételeinek megteremtése során elemi elvárásként tekintünk arra, hogy gyermekeink képesek legyenek csapatban dolgozni, olyan attitűdökkel rendelkezzenek, melyek lehetővé teszik számukra azt, hogy valóban alkalmasak legyenek a kollaborációra, az adott problémák közösségben történő megoldására. *Emmer* és *Gerwels* (2002) szerint a kooperatív tanítás alternatívát nyújt a versengő és individualista tantermi aktivitásokkal szemben azzal, hogy a tanulókat a társakkal való kics csoportos együttműködésre bátorítja (*Emmer* és *Gerwels*, 2002).

Tanítás-tanulási filozófiánk kooperatív tanulással kapcsolatos rokonsága leginkább a strukturáltságban érhető tetten, mely rendszerezettséget *Rebecca L. Oxford* (1997) a kooperatív tanulással kapcsolatban úgy fogalmazza meg, hogy a fő cél a kognitív és szociális képességek erősítése jól ismert technikák gyűjteményének használatával (*Oxford*, 1997). A kooperatív tanulás (technika) számos olyan stratégiával rendelkezik, melyek pozitív alternatívát jelentenek a hagyományos pedagógiai módszerekkel szemben (*Hendrix*, 1999). A kooperatív tanulási technikák a mindennapos tanítási gyakorlatban természetesen adaptívan alkalmazhatók, azonban hatásuk kiegészíthető, akár fokozható is azzal, hogy a tanulók egyéni sajátosságaihoz alakítjuk az adott kooperatív tevékenységeket. Feladatunk, hogy gyermekeinket ne csak a közös munkálkodásra és együttműködésre tanítsuk meg, hanem arra is képessé kell válniuk, hogy olyan tanulási technikákat alkalmazzanak, melyek sikeres végrehajtásához nélkülözhetetlen a társakkal való valós kollaboráció megjelenése. A tanulási folyamathoz kapcsolódó tanítási stílusokat szabályozáselméleti szempontból pedagógus-központú (direkt) és tanulóközpontú (indirekt) stílusokként határozhatjuk meg, kiválasztásukat és aktuális alkalmazásukat a nevelés-oktatás általános és szűkebb értelemben vett célrendszere, valamint a feldolgozandó tananyag határozza meg (*Horváth*, 2020).

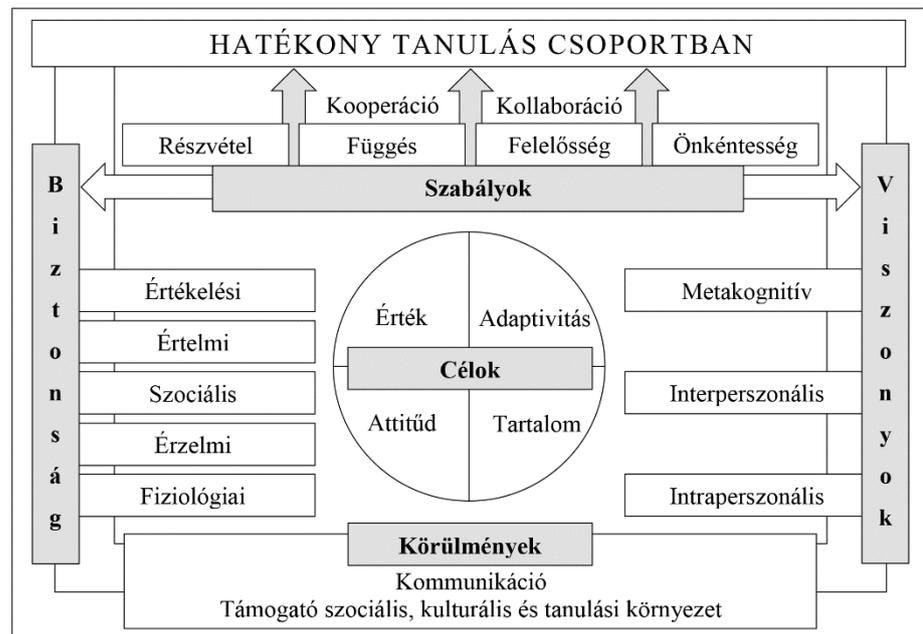
A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modellje

Az alábbiakban (lásd 1. ábra) egy olyan összetett modellt mutatunk be, amely komplex módon írja le azt a feltételrendszert, amely szükséges ahhoz, hogy a tanulás-tanítási folyamat során szervezett csoportos tevékenységek működjenek és valóban hatékonyak legyenek. Rendszerünk a *hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modellje* elnevezést kapta.

A modell teljes leírásától és bemutatásától jelen írásunkban eltekintünk, ezt korábbi munkánkban már megtettük (Medovarszki, 2022), itt csak a pillérek és a szociális készségek fejlettségének kapcsolatát vizsgáljuk. A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modellje alapján akkor és csakis akkor képzelhető el eredményes és valós kollaborációs megoldásokat felvonultató csoportos tanulásszervezés, ha a modell által említett mind az öt pillér hiánytalanul és stabilan szolgálja a tanítás-tanulási folyamatokat. A hatékony és eredményes csoportos tanulás pillérjei az alábbiak:

- Célok
- Körülmények
- Biztonság
- Viszonyok
- Szabályok

1. ábra: A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modellje



Forrás: Medovarszki, 2022 alapján

Tanulmányunkban a szocialitás (mint elemi alapkészség) csoportos tanulásszervezést segítő és támogató faktorként való bemutatását tűztük ki célul. Az 1. ábrán látható modell minden pillére egyaránt szoros kapcsolatban van a társas készségek implicit és explicit vetületeivel, minden pillérnek alapvető építőeleme a közösségi lét és a tanulók arra való képességrendszerre.

A szociokulturális háttér leginkább a tanulók családi kapcsolatainak nívóját fedi fel, ami a családtagokkal kialakított társas kötelek minőségét jelenti. A családon belüli kötődések a legerősebb szociális kapcsolatokat jelentik, vagy kellene hogy jelentsék. Ezen kapcsolati hálók fejlettsége, a családtagok egymáshoz való viszonya, a családi élet dinamikája, valamint a norma- és érték közvetítés minősége markánsan befolyásolja azt, hogy az adott tanuló hogyan fog viszonyulni a családon kívüli környezetben kialakított kapcsolataihoz, így a csoportmunka során történő együttműködésekhez is. A tanulók iskolai sikerességét a szociokulturális mellett a szocioökonómiai háttér is erősen befolyásolja, a szocioökonómiai státuszt jellemzően a család bevételei és a szülők képzettsége, munkaerőpiaci jelenléte és helyzete határozzák meg (*Foster és mtsai., 2005*). *Foster és szerzőtársai* a szocioökonómiai státusz mellett az iskolai sikerességet befolyásoló tényezőként azonosították a szociális kockázatokat (társas izoláció, erőszak vagy bűncselekmény, depresszió és a gyermek feletti uralom), az otthoni tanulási környezetet (a gyermeknek való olvasással töltött idő mennyisége, gazdagító élmények, otthoni tanulási tevékenységek, valamint az otthon elérhető könyvek és olvasnivalók száma), a gyermek kialakuló műveltségét és társas működését (*Foster és mtsai., 2005*). A gyermek fejlődésére, kompetenciáinak iskolakezdéskori fejlettségére jelentős befolyással van a szülők által kapott támogatás mennyisége és minősége (*Hartas, 2010*). A szociokulturális és szocioökonómiai háttér befolyásoló faktorok rendkívüli eltéréseket mutathatnak a különböző családok esetében, így könnyű belátni azt, hogy a valóságban ezek az eltérések szociokulturális és szocioökonómiai különbségekként, esetenként hátrányokként jelenhetnek meg.

A tanulók értékgyarapodására és a szokásrendszerekhez való idomulására a család mellett nagy figyelmet kell szentelni az osztálytársak, barátok és a tanárok gazdagító hatásának is (*Horváth és Bognár, 2020*), azonban ahhoz, hogy az intézményes keretek között megvalósuló oktatás-nevelésben megvalósított csoportos tanulásszervezés minden esetben sikeres legyen, és a kitűzött pedagógiai, nevelési és képzési célokat szolgálja, elengedhetetlenül szükséges, hogy a tanulók biztonságban érezzék magukat ezen személyek társaságában. A biztonság érzését segítheti a kortárs csoport és a pedagógus támogató és segítő szemlélete, ami optimális helyzetben azt jelenti, hogy az adott tanuló komfortosan, otthonosan érzi magát az adott tanulóközösségben. Véleményünk szerint a biztonság pillérnek mindenképpen tartalmaznia kell a fiziológiai szükségletek kielégítésének igényét és lehetőségét, mely az *Abraham Maslow* (1943) által kidolgozott szükségletek hierarchiája teóriában is megjelenik a homeosztázis és az azt fenntartó viselkedés, magatartás reprezentációjaként. *Maslow* elméletében is megjelenik a biztonságra

való törekvés mint szükséglet, *Harrigan* és *Commons* ezt a testi sérülés elleni védelemmel és a környezeti stabilitással azonosítják (*Harrigan* és *Commons*, 2015). Modellünkben a biztonságra való törekvést és az ezzel kapcsolatos szükségletek és igények kielégítését alapvető pilléreként jelenítjük meg, ugyanis úgy véljük, hogy semmilyen tanuláshoz köthető tevékenység – így a csoportmunka – sem lehet eredményes és hatékony, ha a tanulók nem érzik magukat komfortosan és otthonosan benne. A szociális biztonság érzése akkor fogja átjárni a gyermekeket, ha a tanulási környezet, melyben tanulniuk kell, jól ismert és megszokott a számukra, a közösség pedig, melyben kooperálniuk és kollaborálniuk kell, be- és elfogadó, a társak megismerése megfelelő színvonalon és mélységben megtörtént, és a szükséges bizalom kiépült az együttműködő felek között. Ismeretlen vagy kevésbé ismert személyekkel még a felnőttek számára is nehézséget jelent az azonnali és optimális színvonalon megvalósuló együttműködés, gyermekek esetében pedig mindenképpen olyan tanulótársak csoportos munkálkodását kell megvalósítani, akik jól ismerik egymást, kialakultak a csoportszerepek és státuszok. A tanulók státuszhelyzete befolyással van a szociális viszonyokra, a csoportmunka minőségére és a társas interakciókra, azaz a tanulók egymásra való hatására (*K. Nagy Emese*, 2015). A tanulás-tanítási folyamatban a szociális biztonság kialakítása egy hosszadalmas és rendkívül összetett folyamat, mely során a pedagógusok számos problémával szembesül(het)nek, mivel „*gondot jelentenek azok a tanulók, akiket a társaik nem fogadnak el, akikkel nem szívesen dolgoznak együtt. Problémát jelentenek azok is, akik uralják a csoportot, társaiknak folyamatosan utasításokat adnak, egyedül akarnak mindenben dönteni, és legtöbbször csak magukat tartják kompetensnek a feladatok elvégzésére. Azok a tanulók, akikre társaik nem figyelnek, akik nem vesznek részt a közös munkában, akik a csoporton belül uralkodó szerepet töltenek be, bizonyos szempontból ugyanabba a csoportba tartoznak, vagyis azok közé a tanulók közé, akik státuszproblémával küzdenek. A visszahúzódókról társaik úgy gondolják, hogy értéktelen tagjai a csoportnak, nem tudnak semmivel hozzájárulni a feladat megoldásához.*” (*K. Nagy Emese*, 2021. 55. o.) A gyermekek társas együttlétéből fakadó státuszproblémákat a pedagógusoknak mindenképpen orvosolniuk kell, a tanulók státusz helyzetéből adódó konfliktusokat, a hatékony és eredményes tanulás-tanítást gátló tényezők hatásait tompítani és kompenzálni szükséges. A gyermekek iskolai jóllétének biztosításához nélkülözhetetlen az, hogy a tanulók olyan támogató tanulási környezetben legyenek, ahol biztonságban érzik magukat (*Fredrick* és *mtsai.*, 2021). Érzelmek felismerése, kontrollálása és megnevezése tanulható képességek, azonban ezt a fejlődést társas feltételek befolyásolják, és alakulásukat a másokkal kialakított viszonyok befolyásolják. Ezek a társas viszonyok intézményes keretek között a pedagógusokkal és a kortárs csoport tagjaival alakulnak ki. Ezeket a kapcsolatokat a szeretet és a kötődés alakítja, melyek az emocionális fejlődéshez nélkülözhetetlen feltételek (*Jávorné*, 2015).

Az osztálytársakkal való együttlét és a tanórai együttműködés során nélkülözhetetlen, hogy a gyermekek optimális személyközi viszonyokat

alakítsanak ki egymással. A másokkal való kapcsolatok kialakításának képessége *Howard Gardner* többszörös intelligenciák elmélete (*Theory of Multiple Intelligences*) szerint függ az interperszonális intelligencia fejlettségétől. *Gardner* intelligenciakoncepciója nyolc különálló entitásként funkcionáló területet azonosít: (1) verbális, (2) logikai-matematikai, (3) térbeli, (4) zenei, (5) testi, (6) interperszonális, (7) intraperszonális és (8) környezeti intelligencia (*Dezső, 2015*). Az interperszonális intelligencia fejlettsége meghatározza azt, hogy egy adott személy hogyan képes reagálni más emberek hangulatára, milyen módon tudja felismerni társai alaptermészetét, hogyan reflektál mások motivációira és vágyaira (*Morgan, 1996*). *Visser és munkatársai* kiemelik, hogy a magas interperszonális intelligenciával rendelkező emberek képesek mások szándékainak, motivációjának, szükségleteinek és vágyainak megértésére (*Visser és mtsai., 2006*). A többiek érzéseinek, hangulatainak és különböző mentális állapotainak felismerése és elfogadása, valamint ennek az ismeretnek a viselkedést irányító tudásként való használata szintén fejlett személyközi intelligenciát feltételez (*Phillips, 2010*). Az inter- és intraperszonális intelligenciákkal összefüggésben történő információfeldolgozás gyakran a legkomolyabb emberi teljesítménynek tűnik. Egyes szakmai professziók végzéséhez nélkülözhetetlen a fejlett interperszonális intelligenciával való rendelkezés, így van ez többek között a tanárok, politikusok, vallási vezetők, kereskedők, nevelőszülők, terapeuták vagy ügyvédek esetében is (*Nolen, 2003*). Természetesen nem csak a felsorolt szakmákban szükséges az, hogy az emberekkel bánni tudjunk, kellően empatikusak legyünk, képesek legyünk arra, hogy beleképzeljük magunkat mások helyzetébe. Azoknak a hivatásoknak az esetében, ahol emberekkel kell bánni, nyilvánvalóan nem képzelhető el szakmai sikeresség az interperszonális kapcsolatok kiépítésének kellően fejlett képessége nélkül. Az iskolai keretek között történő tanulmányi munka során a gyermekeknek egymással kell kapcsolatokat és együttműködéseket kialakítaniuk, és csak abban az esetben lesznek ezek a kooperációk eredményesek, ha a kapcsolati hálók működtetése problémamentes.

A csoportos tanulásszervezés során kiemelt fontossággal bír az, hogy a folyamatok mennyire szabályozottak, a résztvevők mennyire vannak tudatában annak, hogy mit várnak el tőlük, és kellően elsajátították-e a közös munkálkodás alapvető normáit. Annak elérése, hogy egy adott tanulócsoporthoz olyan rutinokkal rendelkezzen, melyek azonnali előhívásával optimális színvonalon képesek a tanulók csoportokban dolgozni, csak hosszú folyamat és alapos pedagógiai tervezőmunka következtében válhat valósággá. Amennyiben a tanulás-tanítási folyamatot nem frontális megoldások sorozataként képzeljük el, úgy a tanulóknak megfelelő mennyiségű időt kell biztosítani arra, hogy elsajátítsák a csoportmunka szabályait és a szerepelvárások rendszerét. Természetesen a csoportmunkához nélkülözhetetlen iskolai szocializáció is eltérő ütemben fog megtörténni, melynek fő oka a tanulmányban bemutatott szociális készségek eltérő pillanatnyi fejlettsége. A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modelljének szabályok pillére szoros rokonságot mutat a szemléletében *Spencer Kagan* kooperatív tanulás alapelveivel, azonban bizonyos szempontból mégis más irányból közelít az

együtműködések szabályozásához. A szabályok pillér faktorai közül a „*részvétel*” és a „*függés*” inkább a társakkal való együtműködés szabályaira utal, míg a „*felelősség*” és az „*önkéntesség*” a csoportban dolgozó személy belső irányító tényezőire világít rá. Ezért a csoportmunka szabályozó rendszerében külső és belső vezérlő komponensek is azonosíthatók. Szükségesnek látjuk, hogy a csoporton belül el tudjuk kerülni a csoporttagok között kialakuló rivalizálást és versengést, ugyanis ez a csoporton belüli munka eredményességének gátló tényezője lehet, csökkentheti a csoportteljesítményt, felesleges és a hatékony tanulást akadályozó konfliktusokat generálhat. A hagyományos (intézményes keretek között gyakran alkalmazott) pedagógiák az együtműködések szempontjából alapjában véve kompetitív szemléletűek, míg a szociálpedagógiához kapcsolódó megközelítés inkább a kooperatív szemléletet tükrözi (Nagy, 2017), azonban nemes versengés ennek ellenére a csoportmunka alkalmazása során is kialakulhat a csoportok között (Horváth Imréné, 1991). Fontosnak tartjuk, hogy az osztálytermi csoportmunkák modellezzék a való világ működését és a társadalmi, szakmai kapcsolatokat is. Pontosan ezért tartjuk fontosnak azt, hogy a csoportos tanulószervezés – természetesen nem egyeduralgoként – megjelenjen a pedagógusok tantermi praxisaiban. Mindezt akkor is alapvetésnek véljük, ha a jelenléti csoportmunka létét vagy a kooperatív tanulás hatékonyságát időnként kritikákkal is illetik (Asztalos, 2022). Asztalos Éva a következőket írja: „*Az együtműködés nem mindenki számára a siker megsokszorozásának záloga. Az introvertált személyek egészen más erősségekkel rendelkeznek, mint az extrovertáltak*” (Asztalos, 2022. 125. o.) – amivel a sokszínűséget hangsúlyozó szemléletünkkel összhangban természetesen egyet is értünk. Azonban az introvertált tanulók igényeinek abszolút kielégítése semmi esetre sem jelentheti azt, hogy állandóan az extrovertált gyermekekre erőltetjük azokat a tanulószervezési megoldásokat és módszertant, amelyek az inkább befelé forduló, a társas kapcsolatokat nehezebben kialakító tanulóknak kedveznek. Hangsúlyozzuk, hogy a szervezési keretek kialakításakor olyan arányokat kell találnunk, amelyek az extrovertált és az introvertált gyermekek fejlesztését is szolgálják, tehát kellően sokszínűek és változatosak. Az intra- és interperszonális kompetenciák fejlettsége természetesen eltérő mértékű lesz a csoportokat alkotó egyes tanulók esetében, de ahogy Arató Ferenc (2016) kifejti, „*mindenkinél élete végéig fejleszthetők ezek a kompetenciák. Vagyis a kooperatív tanulószervezés nem várja el az együtműködő képességek meglétét, hanem olyan helyzeteket generál, ahol azokat a résztvevők strukturális okokból kénytelenek mozgósítani.*” (Arató, 2016. 48. o.) Tehát a csoportos tevékenységekben való részvétel és a csoporttagokkal kialakított függőségi viszonyok alakítása során fejlődni fognak azok a kompetenciák, melyek nélkülözhetetlenek az eredményes kollaboráció megvalósítása érdekében. Így – amennyiben a pedagógusok és a tanulók is kellően elkötelezettek és türelmesek – kellő idő ráfordítását követően a gyermekek óhatatlanul is képessé válnak a csoportok dinamikus működtetésére. A csoport munkájában való megfelelő színvonalú részvétel, valamint a társakkal fennálló kölcsönös függés az összetartozás érzését, a csoportkohézió kialakulását fogja eredményezni. A csoportkohézió erejét befolyásolja, hogy a csoporttagok

milyen mértékben azonosulnak a csoport céljaival, azok megvalósítása iránt mennyire elkötelezettek, és mennyire erős érzelmi szálak fűzik őket társaikhoz (Orbáné, 2011). Csoportmunka során elemi elvárás a tanulókkal szemben, hogy a csoport teljesítményéért és sikerességéért felelősséget vállaljanak. Azonban tisztában kell lennünk azzal is, hogy „nem minden gyermeknek megfelelő a csoportban való tanulás, tevékenykedés. És itt nemcsak arra érdemes gondolni, hogy egy konkrét tanuló pillanatnyi fejlődési stádiumában képes-e kölcsönös függési, felelősségi és ellenőrzési viszonyok bonyolult hálózatában működni, hanem annak is szerepe lehet, hogy a tanuló személyiségének mennyire felel meg ez a szervezési mód.” (Falus és Szűcs, 2022. 537. o.) A felelősségvállalás, a lelkiismeretesség egyetemes erkölcsi normák, melyek elsajátításában segítségünkre lehet a csoportmunka megszervezése, ugyanis az iskolának az oktató tevékenysége mellett nagyon komoly nevelő funkciója is van. Mihály Ottó kiemeli, hogy a gyermeki különlegesség nem lehet rendszeridegen elem, hanem igenis a rendszer természetes működésének feltételévé kell válnia, ami csak differenciálással és rugalmassággal érhető el, melybe beletartozik a tanulásszervezés differenciálása is (Mihály, 1998). Ezért a csoportmunkát csak olyan tanulók körében javallott alkalmazni, akik a csoporttevékenységek során felelősen tudnak dolgozni, és a csoportba szerveződéskor önkéntesen el tudják fogadni a saját szerepüket és helyzetüket. Természetesen az iskolai szocializáció folyamata alatt időt és kellő erőfeszítést kell szánni arra, hogy tanulóink közül minél többen és minél komolyabb minőséget képviselve váljanak képessé együttműködni társaikkal. Mindezt azért is véljük fontosnak, mivel „a rendszeres csoportmunkát végző osztályoknál összefüggés figyelhető meg a kompetencia [...] és a dolgozatok eredménye között. Mivel napjainkban a kompetenciaalapú oktatás egyre hangsúlyosabb szerepet kap, ezért célszerű lenne a csoportmunka által kínált lehetőségeket az eddigieknél szélesebb körben felhasználni a mindennapi pedagógiai munka során.” (Ceglédi, 2009. 106. o.)

Összegzés

Tanulmányunkban a csoportmunka sikerességét meghatározó szociális készségek fejlődését és a fejlettségének mértékét meghatározó faktorokat tártuk fel. Világosnak tűnik számunkra, hogy intézményes keretek között csak abban az esetben vagyunk képesek hatékonyan csoportban munkáltatni a tanulóinkat, ha ők az együttműködéshez és a kollaborációt igénylő közös tevékenységekhez kellően fejlett szociális kompetenciákkal közelítenek. Szintén bemutattuk a szociokulturális és szocioökonómiai háttér különbségeit okozó tényezőket, amelyek rávilágítottak a tanulói különbségek fő okaira is.

A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modelljének részletes elemzésétől jelen tanulmányunkban eltekintettünk, azonban feltártuk a pillérek szocialitás elemi alapkészséghez fűződő viszonyát. Jól láthatóvá vált, hogy a *körülmények*, a *biztonság*, a *viszonyok* és a *szabályok* pillérek is szembeötlő kapcsolatot mutatnak a szociális kompetenciával és annak minőségével.

Az eltérő szociális készségekkel rendelkező tanulók iskolai tanítása, fejlesztése nem képzelhető el a személyre szabott, differenciális elveken nyugvó pedagógiai gyakorlatok alkalmazása nélkül. A szocialitásból fakadó különbségek megértése és elfogadása egy újabb lehetőséget ad számunkra, hogy tanulóinkban meglássuk az egyéniséget, és iskolai tevékenységeiket differenciáljuk, individualizáljuk. Meg kell értenünk, hogy „*a tanulók személyi jellemzői különbözők, ebből adódóan más a személyiségük és a kognitív képük is*”, így fejlesztésük csak differenciális elvek alapján történhet, melynek alapvető „*feltétele a pedagógus szakmai módszertani kultúrájában gyökerezik*”. (Horváthné Zilahy, 2004)

Irodalom

- American Psychological Association (2015). *Coalition for Psychology in Schools and Education*. Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning. <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>. (letöltés ideje: 2021. 08. 02.)
- Apter, Terri (2002). *A magabiztos gyermek*. Vigilia Kiadó, Budapest.
- Arató Ferenc (2016). *Mitoszok és félreértések a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatban*. *Autonómia és Felelősség*, **2**. 43–57.
- Arató Ferenc és Varga Aranka (2008). *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtjelmeibe*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Asztalos Éva (2022). *Gondolatok a jelenléti csoportmunka mértékéről*. *Iskolakultúra*, **32**. 8-9. 118–129.
- Atkinson, Rita L., Atkinson, Richard C., Smith, Edward E., Bem, Daryl J. és Nolen-Hoeksema, Susan (1999). *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Benda József (2002). *A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I*. Új Pedagógiai Szemle, 2002/9.
- Bugán Antal, Kalamár Hajnalka, Vozár Anna és Homoki Zsuzsa (2003). *Csoportmódszerek az iskolában*. ELTE PPK Tanárképzési és -továbbképzési Központ, Budapest.
- Ceglédi Erzsébet (2009). *A csoportmunka hatása az iskolai teljesítményre*. *Iskolakultúra*, **19**. 5-6. 95–106.
- Dezső Renáta Anna (2015). *A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban*. *Autonómia és Felelősség: Neveléstudományi folyóirat*. 1. 1. 32–44.
- Emmer, Edmund T. és Gerwels, Mary Claire (2002). *Cooperative Learning in Elementary Classrooms: Teaching Practices and Lesson Characteristics*. *The Elementary School Journal*, **103**. 1. 75–91.
- Falus Iván és Szűcs Ida (2022, szerk.). *A didaktika kézikönyve – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Foster, Martha A.; Lambert, Richard; Abbott-Shim, Martha; McCarty, Frances és Franze Sarah (2005). *A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes*, *Early Childhood Research Quarterly*, **20**. 1. 13–36.
- Fredrick, Stephanie S., J. McClellont, Abbey, N. Jenkins, Lyndsay és Kern, Michael (2021). *Perceptions of Emotional and Physical Safety Among Boarding Students and Associations With School Bullying*. *School Psychology Review*, **50**. 2-3. 441–453.

- Harrigan, William Joseph és Commons, Michael Lampert (2015). *Replacing Maslow's needs hierarchy with an account based on stage and value*. Behavioral Development Bulletin, **20**. 1. 24–31.
- Hartas, Dimitra (2011). *Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes*. British Educational Research Journal. **37**. 6. 893–914.
- Hendrix, James C. (1999). *Connecting Cooperative Learning and Social Studies*. The Clearing House, **73**. 1. 57–60.
- Horváth Cintia (2020). *Oktatási segédletek használata testnevelés órán*. Magyar Sporttudományi Szemle **88**. 6. 31–36.
- Horváth Cintia és Bognár József (2020). A szülők iskolai végzettségének szerepe a fiatal felnőttek egészséggel kapcsolatos érték- és szokásrendszerére In: Hideg Gabriella, Simándi Szilvia és Virág Irén (szerk.) *Prevenció, intervenció és kompenzáció*. Debreceni Egyetemi Kiadó és Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest. 140–151.
- Horváth Imréné (1991). *Csoportmunka a tanítási órán*. Módszertani Közlemények. **31**. 4. 227–231.
- Horváthné Zilahy, Ágnes (2004). *Hatékony tanulás*. Új Pedagógiai Szemle. **12**. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/hatekony-tanulas>. (letöltés ideje: 2022. 09. 22.)
- Jávorné Kolozsváry, Judit (2015). *Korunk gyermekeinek érzelmi élete – az iskolában folyó érzelmi nevelés*. Gyermeknevelés **3**. 1. 118–136.
- Kagan, Spencer (2001). *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest.
- Katona Nóra, Konrád Ágnes, Perlusz Andrea, Polányi Viktória, Porogi András és Sisa Péterné. (2020). *A tanulás és tanítás súlypontjai – szempontok a korszerű tanításhoz és tanuláshoz*. Oktatás2030, Eszterházy Károly Egyetem, Eger.
- Kiss Dávid (2021). *Elsajátítás-használat-felhasználás – Gondolatok a digitális irodalomoktatás hatékonyságáról*. Szabad Piac: Gazdaság- Társadalom- és Bölcsészettudományi Folyóirat **4**. 2. 46–61.
- Kiss Dávid (2022). „Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd.” – Kiegészítések és kommentárok az irodalomtanítás körüli vitákhoz. Új Pedagógiai Szemle. **72**. 7-8. sz., 30–42.
- K. Nagy Emese (2021). A tanulók státuszhelyzete és kezelése. In: Toma Kornélia, Podlovics Éva Livia, Stóka György (szerk.) *Örökség és megújulás. Sáropataki Pedagógiai Füzetek*. 28. Eszterházy Károly Egyetem Liceum Kiadó, Eger. 55–70.
- K. Nagy Emese és Nagy Zita Éva (2005). *Egy hátránykompenzáló iskolai program – A Complex Instruction Program alkalmazása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai munkájában*. Új Pedagógiai Szemle, 2005/1.
- Kraker Anna (2020). *Egy környezeti nevelési oktatócsomag hatásának vizsgálata kisiskolás korban*. Módszertani közlemények, **60**. 4. 35–46.
- Kraker Anna (2021). Ökológiai lábnyom vizsgálat Budapest több általános iskolájában. In: Juhász Erika; Kozma Tamás és Tóth Péter (szerk.) *HERA Évkönyvek: A Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesületének Évkönyvsorozata – Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Budapest–Debrecen. 91–102.
- Maslow, Abraham H. (1943). *A theory of human motivation*. Psychological Review. **50**. 4. 370–396.
- Medovarszki István (2020a). A pedagógiai flexibilitás lehetőségei és a neveléstudományi beágyazottság elemzése az informális csoportorientált foglalkoztató tér tanulásszervezésében In: Virág Irén és Ugrai János (szerk.) *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 43. köt.) Tanulmányok a neveléstudomány köréből = Acta*

- Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Paedagogica.* Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 77–93.
- Medovarszki István (2020b). *Lebutítás vagy disszemináció? – A kulturális javak átadását gátló tényezők a konstruktivizmus és az újmédia szemszögéből.* Új Pedagógiai Szemle, **70.** 7-8. 76–90.
- Medovarszki István (2022). *Egy modern didaktika megalapozása felé – A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modellje.* Új Pedagógiai Szemle, **72.** 9-10. 116–128.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (1981). *Gyermeklélektan.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mihály Ottó (1998). *Bevezetés a nevelésfilozófiába.* OKKER Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Kft., Budapest.
- Morgan, Harry (1996). *An analysis of Gardner's theory of multiple intelligence.* Roeper Review, **18.** 4. 263.
- Nagy Ádám (2017). Útmutatás elvárás nélkül: a szociálpedagógiai megközelítés In: Bukor József és Somogyi Alfréd (szerk.) *Érték, minőség és versenyképesség – a 21. század kihívásai: Nemzetközi tudományos konferencia.* Selye János Egyetem, Komárno. 168–175.
- Nikitscher Péter (2015). A pedagógusok szerepe és lehetőségei az iskolai szocializáció folyamatában. In: Nikitscher Péter (szerk.) *Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2017). *Pedagógusok és pszichológusok kézikönyve I-III. kötet.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Nolen, Jennifer L. (2003). *Multiple Intelligences in the Classroom.* Education, **124.** 1. 115–119.
- Orbán Józsefné (2011). *Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése.* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/index.html
(letöltés ideje: 2022. 10. 06.)
- Oxford, Rebecca L. (1997). *Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom.* The Modern Language Journal, **81.** 4.
- Phillips, Hope. (2010). *Multiple Intelligences: Theory and Application.* Perspectives In Learning, **11.** 1. <https://csuepress.columbusstate.edu/pil/vol11/iss1/4/> (letöltés ideje: 2022. 11. 10.)
- Szűcs Zoltán (2018). *Tanítási módszerek fontossága a diákok életében.* Paideia, **6.** 1., 215–228.
- Szűts-Novák Rita (2019a). A pedagógia reformja? Imre Sándor (1877-1944) gondolatai a reformpedagógiáról. In: Tóth, Péter; Benedek, András; Mike, Gabriella és Duchon, Jenő (szerk.) *Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határok nélkül – Development and Partnership in HE without Borders.* 31–39.
- Szűts-Novák Rita (2019b). *Az Imre Sándor-kultusz – A pedagógus munkásságának szakirodalmi vetülete.* Közélet. Negyedéves Internetes Folyóirat **6.** 1-2. 45–52.
- Tóth László (1998). *Pszichológia a tanításban.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Virág Irén (2021). *Életkori sajátosságok pedagógiai megközelítésben.* [Age-specific characteristics in a pedagogical approach]. Journal of Applied Technical and Educational Sciences / Alkalmazott Műszaki és Pedagógiai Tudományos Folyóirat **11.** 1. 3–27.
- Visser, Beth A.; Ashton, Michael C. és Vernon, Philip A. (2006). *Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test.* Intelligence, **34.** 5. 487–502.
- Zsolnai Anikó (2018). *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban.* Akadémiai doktori értekezés, Budapest.

Az ökológiai lábnyom mérésének lehetősége ötödik osztályban

Kraker Anna

Bevezetés

Napjainkban a fenntartható életvitel, az egészségtudat, az egészséges életmód mind meghatározó fogalmak, valamint az egészség meghatározó tényezői is (WHO, 2013). Az, hogy hogyan élünk, milyen az egészségügyi állapotunk, mit fogyasztunk, mennyit mozgunk, mind-mind jobban mutatja az egészségünk állapotát, mint az olyan változók, amelyeket a nemből, életkorból vagy akár a lakhelyünkből gondolnánk (Maxwell és Blashki, 2016). Ennek vizsgálatához is alkalmazható az ökológiai lábnyom mérése, amelynek részét képezi nemcsak az ökológiai lábnyom, hanem a karbonlábnyom is. Mindezek összessége egy olyan mutatót ad ki, amely segít meghatározni, mekkora területet használunk el az életvitelünkhöz, az életszínvonalunk fenntartásához. Ugyanakkor nem téveszthető szem elől, hogy az egészséges életmóddal, fenntarthatósággal kapcsolatos modellek érintése okán a megfelelő mérőeszköz alkalmazásával akár javaslatokat, tippet is kaphatunk, hogyan élhetnénk fenntarthatóbban, környezetkímélőbben, ezzel segítve saját és környezetünk egészségét is. Jelen vizsgálat arra keresi a választ, hogy vajon a magyarországi ötödik osztályos tanulók ökológiai és karbonlábnyoma mekkora mértékű. Természetesen ebben az életkorban az életviteli és életmódszokások jelentős része a családok szokásrendszerét tükrözi, így nemcsak a vizsgált életkorban lévő tanulókat ismerhetjük meg, hanem családjaikat is. Arra már a témában történő korábbi méréseim is rámutattak, hogy hatni lehet a gyermekek által a szülők mindennapi szokásaira is (Kraker, 2020; 2021), ezzel javítva a felnőttek életminőségét, fenntarthatósági mutatóját is.

Az ökológiai lábnyom, ezzel együtt pedig a karbon- vagy más néven szénlábnyom annak mértékét adja meg, milyen hatása van az életvitelünknek a Földre, mindezt számszerűsítve, mindenki számára könnyen összevethető formában. A karbonlábnyom egyes definíciók szerint képes a szén-dioxid termékek általi keletkezésnek meghatározására, ezzel utalva arra is, hogy életmódunkkal mennyire vagyunk vagy nem vagyunk fenntarthatóak az erőforrásokat tekintve (Wackernagel és Rees, 1996). Az ökológiai lábnyom, amelyet már 1993 óta használnak a népesség, egy ország, kontinens, de akár vállalat természetierőforrás-felhasználási mutatójaként, segít a vizsgált életkorban a gyermekek számára is könnyen értelmezhető adatot mutatni arról, hogy családjukkal mekkora területet használnak az életvitelükhöz, miben lehetne változtatni, hogyan lehetne környezetkímélőbben élni. Bár megjelenése óta több kritika is érte az ökológiai lábnyom mérőeszközét, miszerint a szennyezéssel kevésbé foglalkozik (Csutora, Tabi és Vetőné, 2011), mégis egyszerűsége elősegítette, hogy globálisan több külön

részre bontva is tudják kezelni, ezzel mutatva meg egy terület, társadalom, ország vízlábnyomát, de akár energialábnyomát is (Cuček, Klemeš és Kravanja, 2012; Harangozó, Széchy és Zilahy, 2016). Nemzetközi szinten a mérés kétféle módon történik. Egyrészt alkalmazzák az eredeti konstrukciót, amelyet Wackernagel és Rees dolgozott ki (1996), másrészt egyéni kérdőívek, átdolgozott adatbázisok segítségével végeznek méréseket (Simmons, Lewis és Barrett, 2000), mint a későbbiekben bemutatottak is.

Jelen kutatás célja az ötödik évfolyamos magyarországi gyermekek ökológiai lábnyomának megismerése volt, kiegészítve a környezetvédelemhez, saját környezetükhöz való hozzáállásuk felmérésével, amely magában foglalja, hogy rendelkeznek-e ebben az életkorban azzal a tudással, amely segíthetné őket abban, hogy saját és családjuk ökológiai és karbonlábnyomát csökkenteni tudják.

A minta és a kérdőív bemutatása

A vizsgálat előzménymérésében (Kraker, 2020; 2021) magyarországi 7-8. osztályos diákok lettek felmérve 2019-ben, beleértve családjuk ökológiai és karbonlábnyomát is. A vizsgálat kiegészült két tankerületi központ intézményeibe járó tanulók vizsgálatával (Kraker, 2020; 2021), amely során a WWF hivatalos kérdőíve,¹ illetve a Kötháló kérdőíve² segítette a vizsgálatot.

Jelen mérés 1519 hazai ötödik osztályos diák részvételével történt, amelyhez a WWF hivatalos online kérdőíve szolgáltatta a mérőeszközt. A WWF kérdőíve, bár részletes ismeretet nyújt az ökológiai és karbonlábnyom mértékéről, sőt még ajánlásokat is megfogalmaz az egyes területek értékeinek csökkentésére, mégsem ismerhetjük meg belőle a gyermekek gondolkodását, hozzáállását. Ezért is került kiegészítésre nyílt végű kérdéssel a vizsgálat. A WWF hivatalos kérdőíve az utazás, táplálkozás, életmód és otthon témakörein keresztül határozza meg az ökológiai lábnyom mértékét. A kérdésekre feleletválasztós módszerrel könnyen lehet a vizsgált életkorban is válaszolni, továbbá a kérdőívet kiegészítő magyarázatok is támogatják. A vizsgálatok tanórán, pedagógus jelenlétében történtek, a visszajelzések alapján a tesztet könnyen értelmezhetőnek és gyorsan kitölthetőnek tartották az ötödik évfolyamosok. A kérdéssorok több olyan témakört érintenek a vizsgálatban, amelyek nem a gyermekek ökológiai lábnyomát mutatják meg kizárólag, hiszen a családok, a szülők hatásköre az elektronikus eszközök vásárlása, a nyaralásokkor használt közlekedési eszközök megválasztása, de az is, hogy mivel jár a gyermek iskolába, így a mérés betekintést nyújt a magyar családok ökológiai lábnyomának mértékébe is.

A mérőeszköz az ökológiai lábnyomot bolygóban adja meg, ezzel is könnyítve az értékek értelmezését. Ugyanakkor a vizsgálat kiegészült nyílt végű kérdéssel, amely arra kereste a választ, hogy a megkérdezett ötödik évfolyamos tanulók mit

¹ <http://www.labnyom.wwf.hu/hu/index>

² <http://www.kothalo.hu/labnyom>

gondolnak, mit tehetnének ökológiai és karbonlábnyomuk kisebbítése érdekében, milyen tudásuk, ötleteik, lehetőségeik vannak.

Vizsgálat és eredmények

A szükséges statisztikai elemzésekhez az *IBM SPSS Statistics 22.0* programját alkalmaztam, az ökológiai lábnyom és ehhez kapcsolódó tudásuk, szokásrendszerük vizsgálatokor kapcsolatokat kerestem, melyhez kétmintás t-próba, varianciaanalízis és Khi^2 -próba nyújtott segítséget.

A vizsgált tanulók (N = 1519) 47,5%-ban lányok, 52,5%-ban fiúk voltak. 106 általános iskola és 10 nyolcosztályos gimnázium szolgáltatott így adatot. Területi eloszlás alapján 57 db fővárosi, 22 db megyei jogú városi, 31 db városi és 6 db községi területen elhelyezkedő intézményből kerültek ki az iskolák és az így bennük tanuló ötödik évfolyamos diákok. Minden megyéből volt válaszadó. A tanulók 64,7%-a ökoiskolában, illetve örökös ökoiskolában tanul, 35,3%-uk pedig olyan intézményben, amely a vizsgálatkor még nem rendelkezett ökoiskolai címmel.

Az ökológiai lábnyomuk az ökoiskolában tanulóknak (N = 983) kisebb lett, mint az a nem ökoiskolában tanuló társaiknak (N = 536). Míg az ökoiskolai tanulóknak átlagosan 1,9 bolygó, addig a nem ökoiskolai társaiknak 2,0 bolygó az ökológiai lábnyomuk. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy ennyi területre lenne szükségük jelenlegi életszínvonaluk fenntartásához. Az eredmények között nem található szignifikáns különbség.

Az ökológiai lábnyom témaköreit tekintve a gyermekek minden településtípus esetében az otthon töltött idővel kapcsolatban szerezték a legnagyobb ökológiai lábnyom-arányt (lásd 1. táblázat). Ez az eredmény teljesen érthető, hiszen ez az a modell, amely esetében a legnagyobb a szülők beleszólása is, alapjában véve nem az ebben az életkorban lévő tanulók döntenek általában a megvásárlandó elektronikai eszközökről, illetve otthon töltik a legtöbbet a szabadidőjüket, de ide tartozik a rezszi, a fűtési mód, amelyekre hatással van a háztartásban élők száma is. Szignifikáns különbség nem található az ökoiskolák és a nem ökoiskolák válaszadói között.

1. táblázat: Ökológiai lábnyom mértéke témakörönként

Összes diák	Átlagos ökológiai lábnyom (bolygó)	Átlagos karbonlábnyom (tonna)	Táplálkozás (%)	Utazás (%)	Otthon (%)	Életmód (%)
N = 1519	1,8	7,4	17,5	15,4	41,4	25,7

Forrás: saját szerkesztés

Korábbi vizsgálataimmal összehangban (Kraker, 2020; 2021) megállapítható, hogy amennyiben a településtípusokat elemezzük, azok, akik nagyobb településen lévő intézményben tanulnak, magasabb ökológiai lábnyommal rendelkeznek, mint a kisebb településen tanuló társaik. Megfigyelhető az is, hogy az említett mérésekkel szemben (Kraker, 2020, 2021) az étkezési, táplálkozási szokások terén különbség mutatkozik a településtípusok között, ugyanis a községi intézményekben tanuló gyermekeknek volt a legkisebb a táplálkozással összefüggésbe hozható témakörben az ökológiai lábnyoma (10,4%). Más településtípus esetében szignifikáns különbség nem található, vagyis nincs összefüggés a településtípusuk és a táplálkozásuk között. Ahogy az is látható a vizsgálati eredményekből, hogy a teljes mintán végzett kétmintás t-próba alapján a szignifikancia $p < 0,05$, azaz ebben az életkorban összességében nem számít az ökológiai és karbonlábnyomot tekintve, hogy a gyermekek hol élnek az országban, annak ellenére, hogy a szociokulturális háttér az életvezetést jelentősen befolyásoló erőként van jelen (Medovarszki, 2020).

Az ökológiai lábnyom mértéke összefügg a túlfogyasztás, túlvásárlás tendenciájával is. Az *NFA (National Foodprint Accounts)* mérése alapján Magyarországon 2021-ben május 30-ra³ esett a túlfogyasztás napja, vagyis erre a dátumra használta fel az ország lakossága az átlagosan egy főre jutó területet, amely biztosítaná az az évi életvitelhez szükséges földterületet. Hogy ebből mire következtethetünk? Egyértelműen a fenntarthatósági szokások, életmód- és környezeti tevékenységek romló tendenciája látszik a statisztikákon, ezt erősíti meg a hazai ötödik osztályosok ökológiai lábnyomának mértéke is, amely mint említettem, a családok ökológiai lábnyomára is rámutat.

Mindaddig, amíg a Föld erőforrásait úgy használjuk fel, hogy azok használata kisebb mértékű, mint a regenerálódási képessége a Földnek, a jövő generációi számára fenntarthatóbb életvitelt tudunk biztosítani. Ez mindössze körülbelül az 1970-es évekig volt igaz, addig a túlfogyasztás nem vagy csak minimális mértékben tudott megjelenni. Azóta ellenben a túlfogyasztás, az erőforrások túlzott használata, a hulladékkezelés megoldatlan problémái mind ahhoz vezettek, hogy nem december 31-én van az a nap, amikor az adott év energia-, ásványianyag- és nyersanyagkészletét elhasználjuk, hanem jóval előbb, azaz több erőforrást használ el az emberiség, mint amennyi rendelkezésre áll. Ennek bár sokan azt gondolják nincs látható, tapasztalható mindennapi hatása, mégis az élővilágban, az időjárásban, a Föld bizonyos területein élő népségek számára kézzelfogható romlást jelent, idéz elő. A túlfogyasztás napja egy figyelmeztető, figyelemfelkeltő jeles nap, amely arra próbálja felhívni a lakosság figyelmét, mit okoz a jelenlegi globális életszínvonal fenntartása és a felgyorsult világ erőforrás-herdálása. A pazarló életmód, a nem megfelelő mennyiségű károsanyag-kibocsátás, a víz- és levegőszennyezés, az erdőket érintő tevékenységek azt eredményezik, hogy az élővilágnak nincs megfelelő rendelkezésre álló ideje regenerálódni, alkalmazkodni,

³ <https://www.overshootday.org/newsroom/country-overshoot-days/>

ezzel pedig a környezetünk rombolását idézzük elő. Mindez azért probléma, mert az erdős területek számának csökkenése, az üvegházhatású gázok mértékének, koncentrációjának növekedése, a biológiai sokféleség csökkenése, az éghajlatváltozás mind-mind kihatnak a mindennapi életünkre is, még ha sokan erről nem is szeretnék tudomást venni. Ezeknek az ellesúlyozására sokfajta, nem csak cégeket, vállalatokat, országokat érintő lehetőség van. A mindennapi életünk során apró tevékenységek változtatása is hozzájárulhat a globális sikeresség meglétéhez.

Emiatt is volt kiemelten fontos az ökológiai lábnyomot mérő kérdőív kiegészítése nyílt végű kérdéssel, hiszen önmagában pedagógiai szempontból az ökológiai lábnyom mérése még nem mutatja, mit gondolnak a diákok a mindennapi tevékenységeikről, hogyan állnak ehhez a témakörhöz. A nyílt végű kérdésre minden ötödikes vizsgálatban szereplő tanuló írt legalább egy választ, de kettő és három ötletet író gyermek is akadt.

A vizsgálatban részt vevők legnagyobb arányban a komposztálást (55,6%), majd a lámpa lekapcsolását (46,3%) írták azzal kapcsolatban, hogy mit tehetnének ahhoz, hogy kevesebb legyen a saját és családjuk ökológiai és karbonlábnyoma. Ezt követően közel azonos számban (10% körül) jelent meg a válaszok között a megújuló energia felhasználása, az újrahasznosítható bevásárlótáskák és szatyrok, kosarak alkalmazása, valamint a szelektív hulladékgyűjtés. Megfigyelhető, hogy azon gyermekek száma, akik semmit nem tennének, megegyezik az előző válaszok számával, azaz 11,8%-a a megkérdezetteknek vagy megfelelőnek tartja az ökológiai lábnyomának mértékét, és ezért nem tenne semmit, vagy pedig környezetközömbös a témával kapcsolatban. Ennek felmérése, megismerése a kutatás későbbi szakaszaiban mindenképp fontos lesz.

A válaszokat tekintve utolsó előtti helyen a vízhasználat témakörében történő változtatások jelentek meg (1,9%). Ebből következtethetünk, hogy vagy megfelelőnek tartják a vízgazdálkodási szokásaikat, vagy más témakörök esetében jóval több információhoz jutnak, többször kerül előtérbe a környezeti és egyéb nevelési helyzetekben, így könnyebben eszükbe jutnak azok. Legkevesebbszer a hús fogyasztásával kapcsolatos ötletek figyelhetők meg (1,1%), ami szintén az előzőekben felsoroltakkal magyarázható.

A válaszadók ötletei között nem találni szignifikáns különbséget ökoiskola és nem ökoiskola tekintetében, ugyanakkor a válaszok mennyisége között a nemek tükrében van eltérés. A lányok másfélszer többször adtak meg egynél több választ, mint fiú társaik.

Kitekintés

A pedagógusoktól érkező visszajelzések után az eredmények intézményszintű megbeszélése már nem képezte a vizsgálat mérési részét, mégis sok tapasztalatot megosztottak a pedagógusok a témakörrel kapcsolatban.

Azon tanulócsoporthoz, ahol valamilyen kiegészítő jellegű környezeti nevelési program, oktatócsomag, segédanyag alkalmazása állandósult jelleggel megvalósul a környezeti nevelési munkában, a gyermekek többször adtak meg a környezetük védelme szempontjából pozitív ötleteket. Akadt több intézmény, ahol a méréshez kapcsolódva közös ötletbörzét tartottak, plakátok, figyelemfelhívó szövegek, ábrák, grafikonok készültek, összekapcsolták más fenntarthatósággal összefüggésbe hozható intézményi programmal. Ezekről a rendezvényekről, szemléletformáló eseményekről is kaptam visszajelzést, ahol még több, az ökológiai lábnyom mértékét is csökkentő ötlet született. Az a 15 iskola, ahonnan nem csak ilyen jellegű ismeretterjesztő és bővítő visszajelzést kaptam, mind folytatta más-más évfolyamokon is, akár egész iskolai közösség körében az ökológiai lábnyom mérését, így ezzel kapcsolatos tapasztalatokat is megosztották velem. Ugyanezt a folyamatot figyeltem meg a korábbi ökológiai lábnyom-mérés kapcsán is (*Kraker, 2020*).

Az ötletek között, amelyekkel csökkenteni lehetne a gyermekek szerint az ökológiai lábnyom mértékét, több olyan is szerepelt, ami a csak ötödik évfolyamosok körében végzett méréskor kimaradt. Ennek oka lehet az életkori sajátosságok figyelembevétele, de a célzott és bizonyos szinten irányított témafelvetés, a projekthetek és témahetek célzott témamegválasztása is. Fontosnak tartom azonban megjegyezni, hogy a projektoktatás több szempontból is megfelelő formát tud biztosítani a környezeti nevelés célkitűzéseinek, (*Kiss, 2018*) s az általános iskola felsőbb évfolyamain is sikerrel alkalmazható gyakorlattá válhat. A mindennapos tanítás-tanulás folyamata során a környezeti neveléshez kapcsolható témák feldolgozása rendkívül hatékony és eredményes lehet csoportmunkában is, melynek ötpilléres komplex modelljét *Medovarszki (2022)* írta le.

Gyakrabban megjelenő ötletek voltak az energiatakarékosság témakörében a szigetelés javítása, a fűtési hőmérséklet csökkentése, az energiatakarékos izzók használata, mindezek kiemelten a károsanyag-kibocsátás csökkentésének érdekében. A bevásárlás témakörében az étel-miszer-pazarlás elkerülése megfelelő vásárlási szokások kialakításával, tervezésével jött elő több alkalommal. Az otthon elkészíthető, élővilágot kevésbé terhelő, nem mesterséges vegyszert alkalmazó tisztítószer, ezekre való ötletek, jótanácsok is többször előfordultak, intézményektől függetlenül. Ezzel a témával a tudatos vásárlás került kiegészítésre, hiszen szoroson vizsgálva az ökológiai lábnyom mérőeszközeiben ez a téma, a környezettudatos tisztítószer nem kerülnek elő, mégis a fenntartható, ökológiai lábnyom szempontjából is környezetkímélő életvitelhez ez is hozzátartozik. Akadt intézmény, amely kifejezetten a vízvédelem köré építette fel az ökológiai lábnyom-mérést, így tippjeik között a fiatalok körében is alkalmazható tisztítószer,

illatosítók kerültek előtérbe, amellyel az élővilágra gyakorolt terhelés csökkentésére hívták fel a figyelmet.

Végül, de nem utolsósorban akadt egy iskola, ahol az ökológiai lábnyom mérését, a következtetéseket és a mindennapokban használható tippeket a természetjárás keretén belül igyekeztek megoldani. Ez a fajta szemléletformálás, a saját tapasztalat megszerzése olyan közvetlen módszer lehet a gyermekek és családok látásmódjának formálására, amely egyben az egészségre is pozitívan hathat. A séta, kirándulás nemcsak az egészségre hathat jótékonyan, de a közvetlen környezet megismerése, a saját tapasztalatok szerzése, a közös élménygyűjtés mind-mind hozzájárulhat, hogy a szemléletformálás kézzelfogható legyen. A természet, az élővilág valóságos megismerése, a kikapcsolódás, az együtt töltött idő és élményszerzés fontos része az egészséges, tudatos életvitel kialakításának.

Összegzés

A mérés célja az volt, hogy megismerjük a hazai ötödik évfolyamos diákok átlagos ökológiai lábnyomát, ezzel betekintést nyerve a családok ökológiai lábnyomába is, valamint feltérképezzük a témához kapcsolódó ismereteiket, ötleteiket, környezettudatos gondolataikat.

A vizsgálatból látszik, hogy egyértelmű különbség nem állapítható meg ökoiskolában vagy nem ökoiskolában tanuló gyermekek értékei között, ahogy a nem vagy a lakhely sem jelentős befolyásoló tényező. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy a mérés hatására több intézmény továbbgondolta a feladatot, beépítette környezeti nevelési munkájába, felhasználta a visszajelzéseket, és oktatási-nevelési munkájukat gazdagították a vizsgálat eredményei alapján. Az ehhez kapcsolódó fenntarthatósági és környezeti nevelési programok, témahetek, projekthetek olyan környezettudatos ötletekre világítottak rá, amelyek mind iskolai, mind otthoni körülmények között megvalósíthatók, elsajátíthatók, a mindennapokba beépíthetők. A család mellett természetesen a tanároknak a személyes példamutatáson keresztül szintén nagy szerepük van a gyermekek emberiség sorsáért érzett felelősségvállalásának kialakításában (*Szűts-Novák, 2019; Szűts-Novák, 2019*).

Hogy erre miért is van szükség? Az ökológiai lábnyom mint mutató egy kézzelfogható, könnyen értelmezhető visszajelzést ad arról, hogy a családok életvitele mekkora környezeti terhet ró a Földre, ugyanakkor az is látszik korábbi méréseimből, hogy mindezen formáló tevékenységekkel hatni lehet a gyermekek, általuk pedig a családok életvitelére. Ha mindenki csak egy-egy aprósággal megváltoztatja a szokásrendszerét, életvitelét, már azzal is csökkenthető az ökológiai lábnyom, a környezetre gyakorolt negatív hatás, ezzel pedig kitolható a túllövés napja, valamint csökkenthető a környezet- és élővilág-károsító tevékenységek száma.

Irodalom

- Cuček, Lidija, Klemeš, Jiří Jaromír és Kravanja, Zdravko. (2012). *A Review of Footprint analysis tools for monitoring impacts on sustainability*. Journal of Cleaner Production **34**. 9–20.
- Csutora Mária, Tabi Andrea és Vetőné Mózner Zsófia (2011). A magyar háztartások ökológiai lábnyomának vizsgálata In: Csutora Mária (szerk.). *Az ökológiai lábnyom ökonómiaja: Tematikus kötet*. Aula Kiadó, Budapest. 27–38.
- Earth Overshoot Day. Country Overshoot days*.
<https://www.overshootday.org/newsroom/country-overshoot-days/> (letöltés ideje: 2022. 10. 13.)
- Harangozó Gábor, Széchy Anna Zsófia és Zilahy Gyula (2016). *A fenntarthatósági lábnyommegközelítések szerepe a vállalatok fenntarthatósági szempontú teljesítményértékelésében*. Vezetéstudomány **47**. 7. 2–13.
- Kötháló ökológiai lábnyom mérő eszköze*. <http://www.kothalo.hu/labnyom/> (letöltés ideje: 2022. 10. 14.)
- Kraker Anna (2020). Ökológiai lábnyom vizsgálat 12-14 éves korosztály körében. In: Hideg Gabriella, Simándi Szilvia és Virág Irén (szerk.). *Prevenció, intervenció és kompenzáció*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 198–211.
- Kraker Anna (2021). Ökológiai lábnyom vizsgálat Budapest több általános iskolájában. In: Juhász Erika, Kozma Tamás és Tóth Péter (szerk.). *HERA Évkönyvek VIII: A Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesületének Évkönyvsorozata. Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*. Budapest. 91–102.
- Kiss Dávid (2018). A környezeti nevelés projektlehetőségei In: *Érték-rend*. Eger, Eszterházy Károly Egyetem Liceum Kiadó. 37–40.
- Maxwell, Janie és Blashki, Grant (2016). *Teaching about climate change in medical education: an opportunity*. Journal of Public Health Research, **5**. 673.
- Medovarszki István (2020). *Lebutítás vagy disszemináció? – A kulturális javak átadását gátló tényezők a konstruktivizmus és az újmédia szemszögéből*. Új Pedagógiai Szemle, **70**. 7-8. 76–90.
- Medovarszki István (2022). *Egy modern didaktika megalapozása felé – A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modellje*. Új Pedagógiai Szemle, **72**. 9-10. 116–128.
- Simmons, Craig, Lewis, Kevin és Barrett, John (2000). *Two feet – two approaches: a component-based model of ecological footprinting*. Ecological Economics, **32**. 3. 375–380.
- Wackernagel, Mathis és Rees, Willian E. (1996). *Our ecological footprint: Reducing human impact on the Earth* New Society Publishers. New Society Publishers
- World Health Organization Regional Office for Europe – WHO Europe (2013). *Health Literacy. The Solid Facts*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/128703/e96854.pdf>. (letöltés ideje: 2022. 10. 13.)
- Szűts-Novák Rita és Szűts Zoltán (2019). *A tanári kompetenciák néhány kérdése Imre Sándor pedagógiai rendszerében. „A tanítónak nem parancsolni kell tudnia, hanem észrevétlenül kormányoznia” (Imre, 1928, 196.) – Imre Sándor aktualitása. Különleges Bánásmód*, **5**. 2. 55–62.
- Szűts-Novák Rita (2019). "Ez az út, az igazság, az élet" – Imre Sándor nemzetneveléssel kapcsolatos fogalomrendszere módosulása az első világháborút követő években. (1919-1929). In: M. Pelesz Nelli (szerk.). *Tudomány, oktatás, kultúra a két világháború közötti Magyarországon*. Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány, Szeged. 103–118.
- WWF hivatalos ökológiai lábnyom mérő eszköze*. <http://www.labnyom.wwf.hu/hu/index> (letöltés ideje: 2022. 10. 14.)

Adaptív matematikaoktatás a mesterséges intelligencia korában

Négyesi Péter

*„A nevelő feladata olyan választási szabadságot adni a gyerekeknek,
hogy bárhogyan is választ, igazán matematikát tanuljon.” (Dienes Zoltán Pál)*

Bevezetés

A mesterséges intelligencián alapuló matematika alapszintű tanítása alkalmazkodik és figyelmet fordít a tanulók személyiségfejlődésének a meglévő oktatási körülmények közötti művelésére (Wu, 2021). Különösen a matematikaoktatásban a megfelelő szoftverek alkalmazásával kapott ábrák és matematikai ábrázolások animációja növeli a tanulók képzelőerejét és problémamegoldó készségét (Voskoglou és Salem, 2020).

Az MI szent grálja a kezdetektől fogva az intelligencia természetének megértése és olyan rendszerek megalkotása, amelyek ezt az intelligenciát a látás, a nyelv, az érzelmek, a mozgás és az érvelés révén mutatják. Ilyen összefüggésben az MI-kutatók mindig is keresték a kihívásokat, hogy kitolhassák a számítógépek autonóm képességének határát, és mérni tudják az elért „intelligencia” szintjét (Chesani, Mello és Milano, 2017). Az IKT fogalma az elektronika, a szoftverek és a távközlési infrastruktúra technológiai konvergenciájaként alakult ki.

Elméleti háttér

A diákok tanulási tapasztalatainak és eredményeinek javítása érdekében a felsőoktatási intézmények egyre inkább az olyan technológiákhoz ragaszkodnak, mint az adaptív tanulási rendszerek. Az adaptív tanulási, tanfolyami szoftverek számítógépes algoritmusok segítségével elemzik a tanulók e-tanulási környezetekkel való interakciója során gyűjtött adatokat, hogy a tanulási modulokat, az oktatást és az értékelést a tanulói sajátosságokhoz igazítsák (Bray és Tangney, 2017).

Az adaptív technológiával kapcsolatos tanulmányok vegyes eredményeket találtak a tanulmányi teljesítményt illetően, bár ez a kutatási terület még viszonylag új keletű (Civil és Bernier, 2006). Egyes tanulmányok szerint a tanulói motiváció is hatással van az adaptív tanulási technológiák eredményességére (Stephan és mtsai., 2015). Annak ellenére, hogy a tanulói motiváció kritikus jelentőségű a tanulásanalitikai kutatásokban, a vizsgálatok eddig inkább az oktatás személyre

szabására összpontosítottak az individuális igényeknek megfelelő tanulás megvalósítása érdekében, mint annak elemzésére, hogy az egyéni sajátosságokhoz igazodó tanulás hogyan kapcsolódik a tanulók belső motivációjához, kompetenciájához és autonómiájához (Acharya, 2017; Davadas és Lay, 2017; Chen, Xie, Zou és Hwang, 2020; Yang, Ogata, Matsui és Chen, 2021; Chen és Lian, 2020).

Az e-tanulás növekvő tendenciájával, beleértve az adaptív tanulási rendszerek használatát a különböző felsőoktatási intézményekben, érdemes betekintést nyerni a hallgatók motivációjába, ahogyan az adaptív tanulási rendszerekkel interakcióba lépnek (Wang és mtsai, 2021; Chen és Liu, 2007).

A matematika olyan tanulási tartalmakra utal, amelyek szimbolikus nyelvet használnak olyan fogalmak ábrázolására, mint a szám, a mennyiség, a tér és a struktúra (Yarnall, Means és Wetzel, 2016). A matematikaoktatást összetett és kihívást jelentő feladatként határozták meg, amelynek célja a tanulók problémamegoldó kompetenciájának fejlesztése (Booth és mtsai., 2016). Számos korábbi tanulmány számolt be arról, hogy a tanulók általában nehéznek érzik a matematikai feladatok megoldását, különösen azokét, amelyeket több lépésben kell megoldani (Förster, Weiser és Maur, 2018; Liu, McKelroy, Corliss és Carrigan, 2017). Ezért a kutatók különböző tanulási stratégiák és eszközök kidolgozására tettek kísérletet a tanulók matematikatanulási eredményeinek javítása érdekében (Yarnall, Means és Wetzel, 2016). Rámutattak a diákok matematikatanulási teljesítményét befolyásoló tényezők azonosításának fontosságára is, mint például az elégtelen előzetes tudás és az egyes tanulók személyre szabott támogatásának hiánya (Santos, Govaerts, Verbert és Duval, 2012).

Időközben a mesterséges intelligencia fejlődése eszközt nyújtott e problémák kezelésére (Johnson és mtsai., 2016). A mesterséges intelligencia a számítástechnikai kutatások azon területét jelenti, amelynek célja olyan számítógépes rendszerek kifejlesztése, amelyek képesek olyan emberi intelligenciát igénylő feladatok elvégzésére, mint a vizuális és hangfelismerés, következtetés és döntéshozatal (Garrick, Pendergast és Geelan, 2017).

Számos korábbi alkalmazás rámutatott a mesterséges intelligencia oktatásban való használatának lehetőségeire, különösen a diákok komplex vagy kihívást jelentő feladatokkal való megbirkózásának segítésére (Wolper, 2016; Felt és Robb, 2016). Chen és Liu (Male és Burden, 2014) például személyre szabott, számítógéppel támogatott matematikai problémamegoldó rendszert fejlesztettek ki, és azt tapasztalták, hogy az hatékonyan javítja a diákok tanulási teljesítményét és hozzáállását.

A kutatók a mesterséges intelligenciának számos szerepét azonosították az oktatásban, például intelligens oktató, tanuló, tanulási eszköz és partner, valamint tanácsadó az oktatáspolitikai kialakításában (Lim és Chapman, 2015). Ami az intelligens oktató szerepét illeti, több kutató is bemutatta, hogy a mesterségesintelligencia-technológiákat a tanárok intelligenciájának szimulálására

használják, hogy személyre szabott útmutatást, visszajelzést vagy támogatást nyújtsanak az egyes tanulóknak a tanulási folyamat során. *Hwang és munkatársai (Ryan és Deci, 2017)* például egy adaptív tanulási rendszert fejlesztettek ki matematikakurzusokhoz, figyelembe véve az egyes tanulók kognitív és affektív teljesítményét.

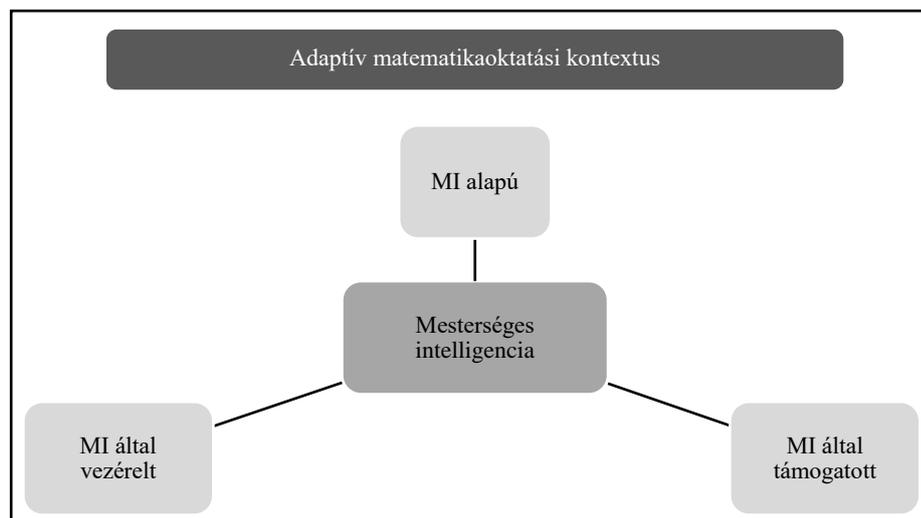
A kutatók arra is rámutattak, hogy a XXI. században az ismeretek átadása mellett fontos a tanulók magasabb rendű gondolkodásának, például a kérdésésnek, a kritikai gondolkodásnak, a problémamegoldásnak és a kreatív gondolkodásnak az elősegítése; a matematika ezen képességek alapja (*Schunk és Usher, 2012*). Számos korábbi tanulmány hangsúlyozta, hogy a matematikaoktatásban fontos támogatni a tanulókat abban, hogy megtanuljanak kritikusan gondolkodni, másokkal kommunikálni, problémákat megoldani és tudást konstruálni, miközben matematikai fogalmakat és módszereket is átadunk nekik (*Pantziara és Philippou, 2015; Yang, Lin és Hwang, 2019*).

Anyag és módszerek

Vizsgálatunkat az alábbi kutatási kérdések megválaszolása köré építettük:

1. Milyen MI-megközelítést használtak az adaptív matematikaoktatásban a vizsgált minták esetében?
2. Hogyan oszlik meg a mesterséges intelligencia az oktatásban a kutatási módszertan szempontjából?
3. Hogyan oszlik meg a mesterséges intelligencia az adaptív matematikaoktatásban 2021-ben?

1. ábra: Fogalmi keretrendszer



Forrás: Ouyang és Jiao (2021) alapján saját szerkesztés

Tanulmányunkban *Ouyang és Jiao (2021)* elképzelését követjük fogalmi keretként az adaptív matematikaoktatás kontextusában (lásd 1. ábra).

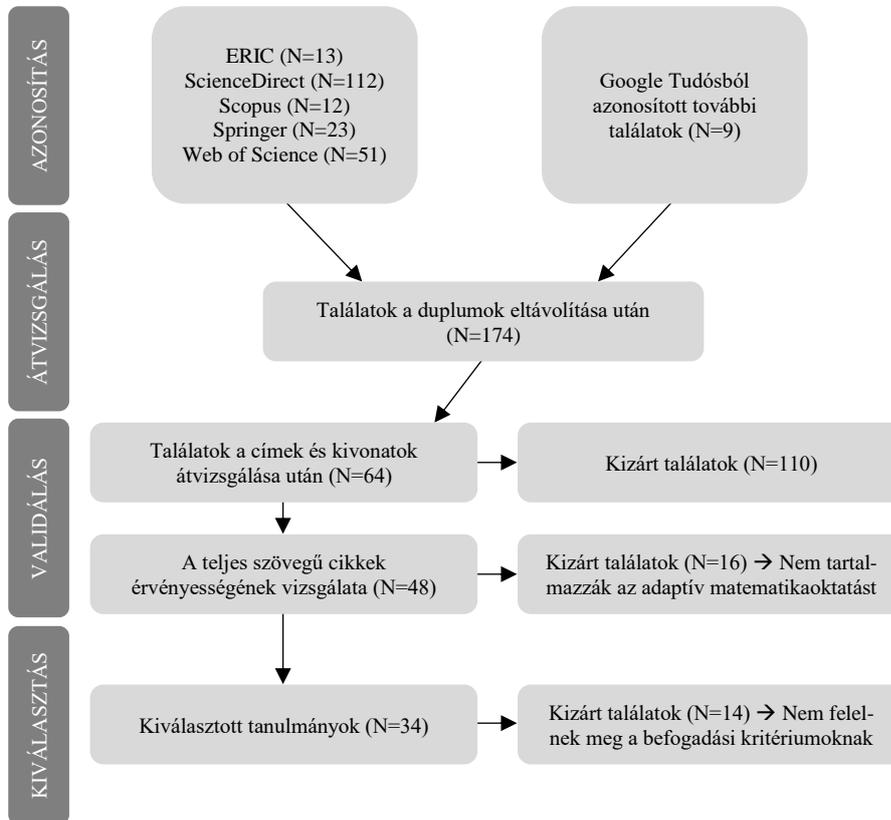
Kutatási kérdéseink megválaszolása érdekében átfogó szisztematikus szakirodalomelemzést végeztünk. Ez a tanulmány csak a 2017 és 2021 között megjelent folyóirat-kiadványokat vizsgálta; régebbi cikkeket nem vettünk figyelembe. Az összegyűjtött folyóiratcikkeket a szisztematikus áttekintések és metaanalízisek preferált jelentési elemei (*PRISMA*) megközelítéssel elemeztük. A *PRISMA* szabványosított, szakértői értékelésen alapuló módszertant hoz létre, amely útmutató ellenőrzőlistákat alkalmaz, hogy hozzájáruljon a felülvizsgálati folyamat minőségbiztosításához és megismételhetőségéhez (*Conde és mtsai., 2020*). A *PRISMA* négy lépésen alapul: azonosítás, átvizsgálás, validálás és kiválasztás. Ezt a technikát azért választottuk, mert segítséget nyújthat a fontos folyóirat-közlemények szintézisében. A *PRISMA*-irányelvek követésével pontos keresést tudtunk végezni az adaptív matematikaoktatásban alkalmazott mesterséges intelligencia legjobb gyakorlatai után.

A keresés az *ERIC*, *ScienceDirect*, *Scopus*, *Springer Link*, *Web of Science* adatbázisokban történt. Az alapvető kutatási témánk alapján két fő keresőkifejezéssel álltunk elő: a mesterséges intelligencia és az adaptív matematikaoktatás. Kibővítettük keresési stratégiáinkat a lehető legtöbb potenciálisan releváns tanulmány feltárásához. 220 tanulmányt azonosítottunk, melyből kilenc más forrásból (*Google Tudós*) származik.

A kiválasztási folyamat (lásd 2. ábra) a *PRISMA*-elveket követte. E megközelítés során különböző befogadási és kizárási kritériumokat alkalmaztunk. A szakirodalom kiválasztásába nem vontunk be szisztematikus áttekintő cikkeket, könyveket, könyvfejezeteket vagy konferenciakiadványokat. A kizárólag angol nyelvű folyóiratcikkekre történő fókuszálásunk pedig kevésbé valószínűsítette, hogy bonyolult vagy bizonytalan fordításokra lenne szükség. Ezután az előző öt évben (2017 és 2021 között) megjelent cikkeket vizsgáltuk. Nem volt kizárás konkrét országokra vagy régiókra vonatkozóan.

Elutasítottuk (lásd 2. ábra) azokat a folyóiratcikkeket, amelyek nem feleltek meg a matematikai mesterséges intelligencia legjobb gyakorlataira vonatkozó kritériumoknak. Ezután annak biztosítása érdekében, hogy mind a 174 cikk megfeleljen a tanulmány kiválasztási kritériumainak és célkitűzéseinek, minden egyes cikk címét, kivonatát, módszertanát, eredményeit és megbeszélését alaposan átnéztük. Ezen a ponton 140 cikket utasítottunk el, mert nem magyarázzák el teljes mértékben a mesterséges intelligencia alkalmazását az adaptív matematikaoktatásban, vagy nem magyarázzák el és nem tekintik át egyértelműen a tanulmány konklúzióit. Ennek eredményeképpen az áttekintési folyamat végső szakaszában 34 cikk került kiválasztásra.

2. ábra: PRISMA-folyamatábra



Forrás: saját szerkesztés

Eredmények

Miután az összes azonosított forrásból valamennyi eredményt begyűjtöttük, a kiválasztási kritériumokat, például az idővonalat, a dokumentumtípust, a nyelvet és a tématerületet használtuk a kutatásunk szempontjából nem releváns cikkek kiszűrésére. A befogadandó és kizárandó darabok kiválasztásakor a be- és kizárési kritériumokat egyértelműen meg kell határozni annak biztosítása érdekében, hogy a kiválasztott tanulmányok relevánsak legyenek az elsődleges kutatási cél szempontjából. Megállapítást nyert, hogy 34 cikk releváns, és ezeknek a publikációknak a teljes szövegű cikkeit beszereztük.

A 2017 és 2021 között közzétett, mesterséges intelligenciával kapcsolatos tanulmányok (N=34) kerültek elemzésre. Az első kutatási kérdés az adaptív matematikaoktatásban alkalmazott mesterségesintelligencia-megközelítéssel foglalkozott a vizsgált minták esetében. A vizsgált mintákban az adaptív matematikaoktatásban alkalmazott mesterséges intelligencia megközelítése a

robotika, a rendszerek, az eszközök, a tanítható ágens, az autonóm ágens és az átfogó megközelítés volt. A vizsgált minták esetében a legtöbb MI-megközelítést a robotikán keresztül alkalmazták (47,06%; N = 16), majd a rendszerek (14,7%; N = 5) következnek. Két olyan kutatás volt, amely a tanítható ágens, és szintén két kutatás, amely a matematikai eszközök MI-megközelítését gyakorolta az adaptív matematikaoktatásban. A mesterséges intelligencia autonóm ágens általi megközelítése és az átfogó megközelítés egy-egy kutatási értekezéssel rendelkezik csupán. Emellett a robotika mellett a programozást is bevezették azzal a céllal, hogy az ilyen típusú tevékenységekben a manipulációból és a kísérletezésből származó előnyökre tegyenek szert; ezek közé tartozik az algoritmusokban, szekvenciákban és különböző számítási fogalmakban való logikus gondolkodás fejlesztése, mivel a számítógépes programozás szorosan illeszkedik a matematika fogalmaihoz és struktúráihoz.

A második kutatási kérdés a kutatási módszerekre vonatkozott. A tanulmány megállapításai szerint a vizsgált publikációk csak három módszertani megközelítést alkalmaztak: kvalitatív, kvantitatív és vegyes módszereket. Az elemzésből kiderült, hogy az áttekintett tanulmányok többsége (44,1%; N = 15) kvantitatív kutatási módszereket alkalmazott. Ezt követően az áttekintett tanulmányok közül 29,4%; N = 10 a kvalitatív kutatási módszertani megközelítést alkalmazta a vizsgálatban, míg a fennmaradó 26,5%; N = 9 a vegyes módszertani megközelítést preferálta. Azonban egyes áttekintett tanulmányokban többféle adatgyűjtési módszert is használtak. A különböző adatgyűjtési módszerek a tanulmány megállapításaiban azt mutatják, hogy a kutatók különböző adatgyűjtési metódusokat használnak annak érdekében, hogy ne legyen nagy a hibafaktor a kapott adatok tekintetében, és megfelelőek legyenek a tanulmány témájának kontextusában.

A harmadik kutatási kérdés a mesterséges intelligencia megoszlására vonatkozott 2021-ben. Az MI-ről megjelent cikkek százalékos száma 2021-ben a legmagasabb a többi évhez képest (30%). Ezt követte a 2020-as százalékos arány (20%), míg 2019-ben ugyanannyi cikk jelent meg százalékban, mint 2020-ban (20%). A 2018-ban megjelent cikkek aránya csökkenni kezdett (15%), és 2017-ben is maradt ez a tendencia (15%).

Diskusszió

Eredményeink azt mutatták, hogy a robotika volt a legnépszerűbb mesterségesintelligencia-megközelítés az adaptív matematikaoktatásban a többi megközelítés közül, amelyek a rendszerek, az eszközök, a tanítható ágens, az autonóm ágens és az átfogó megközelítés voltak. Az eredmény összhangban volt *Zhong és Xia (2020)* szisztematikus áttekintést végző tanulmányával, amely szerint a jövőbeni kutatásokban és a bizonyítékokon alapuló kutatások gyors fejlődésében rejlik lehetőség a matematikai tartalmi ismeretek robotikán keresztül történő tanítására és tanulására vonatkozóan. A kilenc, a robotikát a matematikaoktatásban

tárgyaló írás történetesen inkább pozitív hatást keltett, mint fordítva, ahogy *Seckel, Breda, Font és Vásquez* (2021) is arra a következtetésre jutott kutatásukból, hogy az általános iskolai tanároknak olyan elképzeléseik vannak, amelyek pozitív diszpozíciókkal járnak a robotok bevezetésével kapcsolatban a matematikaoktatásban.

Másrészt a mesterséges intelligencia átfogó megközelítése az adaptív matematikaoktatásban vélhetően pozitívan befolyásolja a tanulási folyamatot, akárcsak *Wu* (2021) kutatásának eredménye, amely arra a következtetésre jutott, hogy a mesterséges intelligenciával támogatott tanítás bevezetése rendkívül pozitív hatást gyakorol az alapvető matematikaoktatásra és -tanításra. Ez az állítás összhangban van *Zawacki-Richter, Marin, Bond és Gouverneur* (2019) szisztematikus áttekintésével, amely arra a következtetésre jut, hogy bár a mesterséges intelligencia képes a tanulásanalítika képességeinek fejlesztésére, azonban az ilyen rendszerek hatalmas mennyiségű adatot igényelnek, beleértve a hallgatók és a tanárok bizalmas adatait, ami komoly adatvédelmi kérdéseket vet fel. A jövőbeli kutatásoknak fontolóra kell venniük, hogy a robotika adaptív matematikaoktatásban történő alkalmazására összpontosítsanak.

A mesterséges intelligencia jelentős hatással lehet a diákok oktatási tapasztalataira azáltal, hogy elérhetőbbé teszi a releváns kurzusokat, fellendíti a tanár-diák kommunikációt, és több időt hagy a diákoknak az iskolán kívüli érdeklődésükre. *Wu* (2021) szerint az MI tanítása révén a diákok matematikai pontszámai körülbelül 30%-kal magasabbak, mint a hagyományos tanítási módszerek esetében.

Eredményeink azt mutatják, hogy a kvalitatív és a vegyes kutatási módszerek használata megközelítőleg egyenlő. A legtöbb kutató az áttekintett tanulmányban a kvantitatív módszertani megközelítést választja, mivel az adaptív matematikaoktatásban használt MI esetében a kérdőíveken és felméréseken keresztül gyűjtött statisztikai, matematikai vagy számszerű adatok objektív mérésére és elemzésére helyezi a hangsúlyt. Az áttekintett tanulmányok különböző adatgyűjtési módszereket használtak, és néhányan közülük egynél több adatgyűjtési megközelítést alkalmaztak, ami elősegítette az adatgyűjtési szisztéma megbízhatóságának növekedését.

Az MI-re vonatkozó megállapításaink az oktatásban a publikációs év tekintetében azt mutatják, hogy 2021-ben a legmagasabb az MI-vel kapcsolatos publikációk aránya a többi évhez képest. A legtöbb cikket 2021-ben európai szerzők publikálják. A legtöbb szerző a mesterséges intelligenciáról ír, amely segíti a diákokat és a tanárokat a tanulás és a tanítás minőségének és hatékonyságának további javításában. A robotok adaptív matematikatanulásban való használatára fókuszáló tanulmányok azt értékelték, hogy a diákok mennyire figyeltek az órára, hogy a robot segítségével több információt tartottak-e meg, és az eredményeket összehasonlították egy robot segítségére nélküli osztályéval. Minél felkészültebbek és kényelmesebbek a robot használatával kapcsolatban, annál jobban meg tudják tervezni és képesek adaptálni a stratégiájukat a diákok által adott visszajelzések és

eredmények alapján. Ez lehetővé teszi a szükséges rugalmasságot ahhoz, hogy a tanulási stratégiákat az egyes tanulóra szabják, és felelőssé teszi őket saját tanulásukért.

Az eredmények azt mutatják, hogy a legtöbb korábbi tanulmányt az érdekelte, hogy a mesterséges intelligencia hogyan befolyásolhatja az adaptív matematikaoktatást. A mesterséges intelligencia egy kifinomult rendszer, amely számos jótékony hatással van az életünkre, különösen a matematikaoktatásra. Fontos annak bemutatása, hogy a technológia hogyan teszi lehetővé a matematika iránti figyelem és motiváció jelentős javulását, ami pedig biztosítja a képzési programok és a tanítási gyakorlatok javítását; ezáltal pozitív hatással lehetünk a diákok tanulására.

A mesterséges intelligencia alkalmazása a matematikaoktatásban a tanulók és a pedagógusok kreatív és kritikai gondolkodási készségeit is javítja. A robotika matematikaórákba való beépítésének pozitív hatásai vannak, úgymint a tanulók megértésének és készségfejlesztésének elősegítése. Azonban a mesterséges intelligencia használatának kezdetén a stratégiákat kell hangsúlyozni. A robotikai megoldás soha nem fog jelentős tanulási javulást eredményezni, ha nem társul hozzá a megfelelő stratégia (*Lopez-Caudana, Ramirez-Montoya, Martínez-Pérez és Rodríguez-Abitia, 2020*).

A matematikatanároknak fontolóra kell venniük az osztályterekben jellemzően nem látható innovatív eszközök, például a robotika használatát a matematikaoktatásban, mivel azon dolgoznak, hogy támogassák az érvelésre és az értelemalkotásra való összpontosítást, és kapcsolatot teremtsenek a gyermekek közösségi és kulturális tudásalapjaival (*Harper, Stumbo és Kim, 2021*). A matematikaoktatóknak többet kell felfedezniük a mesterséges intelligenciáról, hogy a technológiákat az órák során alkalmazni tudják. A tanárok programozási készsége az, amit a matematikatanár-képzésben és a tanárok továbbképzésében figyelembe kell venni (*Forsström és Afdal, 2020*). Ezért a tanároknak ismerniük kell a mesterséges intelligencia tanítás és tanulás során történő felhasználásának stratégiáit.

Ezenkívül az eredményeink rámutattak a mesterséges intelligencia tényezőire, szerepére és fogalmi megértésére is. A mesterséges intelligenciának megvan a maga szerepe az adaptív matematikaoktatásban. A hagyományos tanítási és tanulási módszerek, például az induktív tanulás és a vita fontos az egyén tudásának és készségeinek bővítéséhez. A mesterséges intelligencia használata a tanítási és tanulási folyamat során azonban interaktívabbá teszi a tanulási utat. Ezért a diákok jobban megértik a tanultakat, és élvezni fogják az órát. A mesterséges intelligencia tanórai alkalmazásának fő előnye, hogy a pedagógusok és a diákok kreatívabbá és innovatívabbá válnak. Ezek a készségek nagyon hasznosak lesznek a jövőben, mert az élet most a kifinomult technológiai élet felé halad. A pedagógusoknak jól kell érteniük a mesterséges intelligenciát, melynek segítségével könnyebb lesz átadni a tudást a diákoknak. A globális eredmények közül megállapítható, hogy a résztvevők olyan elképzelésekkel rendelkeznek, amelyek pozitív diszpozíciókat

vonnak maguk után a robotok bevezetésével kapcsolatban a matematika oktatásában (Seckel, Breda, Font és Vásquez, 2021).

Konklúzió

A mesterséges intelligencia az emberi intelligencia szimulációja, amelyet egy gépben modelleznek, és úgy programoznak, hogy úgy gondolkodjon, mint az emberek. Más szóval, az MI egy olyan számítógépes rendszer, amely képes elvégezni olyan feladatokat, amelyek megoldásához általában emberi erőforrásokra vagy emberi intelligenciára van szükség. A mesterséges intelligenciának tapasztalatra és adatokra van szüksége ahhoz, hogy intelligenciája zökkenőmentesen működhessen. A mesterséges intelligencia adaptív matematikaoktatásban való alkalmazásának számos előnye van, többek között az, hogy a diákok kritikusabbá és felelősségteljesebbé válnak a napi megoldásokkal szembenézve, és jobban megértik a geometria, a matematika és a statisztika alapvető problémáit. Ezenkívül a diákok megismerik és fejlesztik az interperszonális képességeiket és gazdagítják társadalmi interakcióikat; ami lehetővé teszi a hatékony tanulást, valamint jobb környezetet teremt a matematikai fogalmak elsajátításának fokozásához. Ebben a tanulmányban a 2017 és 2021 között megjelent 34 kutatási publikáció elemzésének eredményeit közöljük, amelyek azt vizsgálták, hogy a mesterséges intelligencia hogyan befolyásolhatja és javíthatja az adaptív matematikaoktatásban részesülő tanulók teljesítményét a tanítási és tanulási folyamat során. A mesterséges intelligencia az adaptív matematikaoktatásban különböző megközelítéseken keresztül valósítható meg: rendszerek, tanítható ágensek, autonóm ágensek, gépi tanulási modellek, digitális technológiai eszközök és átfogó megközelítések. Úgy tűnik azonban, hogy a tanulók, tanárok és oktatáskutatók számára mindezen megközelítések közül a robotika volt a leggyakrabban használt terület.

Alapvető fontosságú, hogy megismerjük a mesterséges intelligencia hatékonyságának mértékét az oktatásban. Így az MI a jövőben szélesebb körben alkalmazható, ha pozitív hatékonyságot hoz. Nem azt kell elvárnunk, hogy a robotika legyen az elsődleges hatás a matematikai tanulásra, hanem azt, hogy az oktatók és a diákok teljes mértékben ki tudják aknázni a robotika oktatási lehetőségeit a matematikai ismeretek összpontosítása és fejlesztése érdekében. Ennek eredményeképpen a diákok munkaterhelését a matematikaórákon ronthatja a robotok által bevezetett „csábító részletek” hozzáadása, ugyanis a számos multifunkciós építőelem kipróbálásának vonzereje elvonhatja a figyelmet a fő feladatról. Összefoglalva, a mesterséges intelligencia segítségével a tanítás és a tanulás is hatékonyabbá válik, mivel izgalmas és kreatív tanulási utak biztosításával megkönnyíti a diákok számára a tantárgyi tartalmak megértését.

Minden tanulmány valamilyen módon korlátozott. A kutatási terv vagy technika behatárolt keretei miatt a vizsgálatnak lehetnek korlátai, amelyek befolyásolhatják az eredményeket. Bár ez az elemzés számos jelentős tendenciát és jövőbeli kutatási

célt azonosít a mesterséges intelligencia matematikaoktatásban történő alkalmazásával kapcsolatban, számos korlátot is tartalmaz. Az első, hogy csak korlátozott számú cikk áll rendelkezésre a kutatáshoz. Mivel a mesterséges intelligencia olyan téma, amelyet ritkán vizsgálnak a matematikaoktatásban, a kapott eredmények korlátozottak, így nehéz széles körű következtetéseket levonni az eredményekből. Másrészt a kevés számú tanulmány csak a felszínét karcolja annak, hogy mit tudunk meg arról, hogyan használják a mesterséges intelligenciát a matematika tanításában és tanulásában, valamint számos publikáció nélkül tesz megállapításokat, hogy mélyreható magyarázatokat adna azok hátterére. Ezért a jelen áttekintés következtetései azon kevés számú egyéb kutatásra korlátozódtak, amelyek explicit magyarázattal szolgáltattak megállapításaikról. Amint korábban említettük, a mesterséges intelligenciával foglalkozó témakörök korlátozott számú tanulmányt tartalmaznak; ezért a különböző keresőmotorok alkalmazása következtében megjelenő duplikált cikkek figyelmen kívül hagyása csökkenti a releváns kutatások hozzáféréseinek esélyét. Végül az ebben a felülvizsgálatban vizsgált minden egyes cikk jelentős számú példát tartalmaz, amelyek közül választhatunk.

A tanulmányból több következtetés is született. *Wu* (2021) szerint a mesterséges intelligencia technológiájának alkalmazása az emberek mindennapi életének szinte összes területén megjelent, és erőteljes hatással volt a társadalom fejlődésére. A matematikaoktatás az egyik olyan aspektus, amely jól fejlődik az MI-vel. Ezenkívül a matematikaoktatásban alkalmazott MI-megközelítés javította a diákok tanulási élményét, mivel az alkalmazott módszer eltér a hagyományos tanítási és tanulási folyamattól, amely tollat és papírt alkalmaz. A diákok és a tanárok kreativitása is javulni fog, ha a tanítás és tanulás során a mesterséges intelligenciát, például a robotikát alkalmazzák. A tanárok által alkalmazott megfelelő megközelítés jelentősen növelni fogja a diákok lehetőségeit a tanult alkalmazására és megértésére. Ezért a tanároknak a tanítási és tanulási folyamatba be kellene vonniuk a mesterséges intelligenciát, hogy a tanulás élvezete mellett a tanulók jobban megértsék a tananyagot.

A mesterséges intelligencia oktatásban való további megértése és alkalmazása érdekében a jövőbeli kutatóknak további kutatásokat kell végezniük a mesterséges intelligencia oktatásban való alkalmazásának következményeiről és előnyeiről, különösen a tanulók kognitív készségeinek fejlesztése tekintetében. Ha a jövőben további tanulmányok bizonyítják majd a tanulásban kevésbé sikeres és sokszínű tanulói populációk esetében a mesterséges intelligencia sikerességét, az pozitív ösztönzőként fog szolgálni a tanárok számára, hogy beépítsék a mesterséges intelligenciát az osztálytermi oktatásba. A tanároknak bízniuk kell abban, hogy diákjaik képesek lesznek profitálni a mesterséges intelligencia alkalmazásából. Amint a pedagógusok látni fogják a diákok sikerét az osztálytermeikben, meggyőződéssel fogják folytatni a gépi intelligencia alapú tanulás bevezetését. Emellett a kutatóknak további kutatásokat kellene végezniük a mesterséges intelligenciával kapcsolatban, főként a matematikaoktatás területén, hogy a jelen

szisztematikus szakirodalomelemzés megállapításait szilárdabb bizonyítékokkal lehessen alátámasztani, mivel a mesterséges intelligencia tanulmányozása az adaptív matematikaoktatásban korlátozott. A korlátok miatt ez a felülvizsgálat nem tudta felmérni az MI alkalmazásának hatékonyságát a tanulók kognitív képességeire. Ezt a hiányosságot további kutatások orvosolhatnák, amelyek a mesterséges intelligencia tanulók memóriájára és gondolkodására gyakorolt hatását vizsgálnák. A tanulmány hatóköre a mesterséges intelligencia tanításra és tanulásra gyakorolt hatására és annak elterjedésére korlátozódott. A jövőbeli vizsgálatok az MI további aspektusait fogják elemezni, különösen a gépi tanulás és a tanításmélt közötti kapcsolatot. Mivel az elemzésbe bevont tanulmányok kizárólag folyóiratcikkekre összpontosítottak, a jövőbeli kutatásoknak meg kell fontolniuk a konferenciakiadványok és könyvek felhasználását az eredmények és a következtetések bővítése érdekében. Ezenkívül ezek a tanulmányok magas színvonalú publikációkat képviselnek, és a jövőbeni erőfeszítések más típusú publikációk, például könyvek és könyvfejezetek vizsgálatára is kiterjedhetnek.

Irodalom

- Acharya, B. R. (2017). *Factors affecting difficulties in learning mathematics by mathematics learners*. Int. J. Elem. Educ. **6**. 8–15.
- Booth, C.; Cheluvappa, R.; Bellinson, Z.; Maguire, D.; Zimitat, C.; Abraham, J. és Eri, R. (2016). *Empirical evaluation of a virtual laboratory approach to teach lactate dehydrogenase enzyme kinetics*. Ann. Med. Surg., **8**. 6–13.
- Bray, A. és Tangney, B. (2017). *Technology usage in mathematics education research – A systematic review of recent trends*. Comput. Educ. **114**. 255–273.
- Chen, C. J. és Liu, P. L. (2007). *Personalized computer-assisted mathematics problem-solving program and its impact on Taiwanese students*. J. Comput. Math. Sci. Teach. **26**. 105–121.
- Chen, C. M. és Lian, Y. Y. (2020). *Developing a computer-mediated communication competence forecasting model based on learning behavior features*. Comput. Educ. Artif. Intell. **1**. 00004.
- Chen, X.; Xie, H.; Zou, D. és Hwang, G. J. (2020). *Application and theory gaps during the rise of Artificial Intelligence in Education*. Comput. Educ. Artif. Intell. **1**. 100002.
- Chesani, F., Mello, P., és Milano, M. (2017). *Solving mathematical puzzles: A challenging competition for AI*. Association for the Advancement of Artificial Intelligence. **38**. 3. 83–96.
- Civil, M. és Bernier, E. (2006). *Exploring images of parental participation in mathematics education: Challenges and possibilities*. Math. Think. Learn. **8**. 309–330.
- Conde, M. Á., Sedano, F. J. R., Fernández-Llamas, C., Gonçalves, J., Lima, J., és García-Peñalvo, F. J. (2020). *RoboSTEAM project systematic mapping: Challenge-based learning and robotics*. In: Cardoso, A; Alves, G.R. és Restivo, M.T. (szerk.) *Proceedings of the IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON2020)*. 214–221.
- Davadas, S. D. és Lay, Y. F. (2017). *Factors affecting students' attitude toward mathematics: A structural equation modeling approach*. Eurasia J. Math. Sci. Technol. Educ. **14**. 517–529.
- Felt, L. J. és Robb, M. B. (2016). *Technology Addiction: Concern, Controversy, and Finding Balance*. Common Sense Media. San Francisco, CA, USA.
- Forsström, S. E. és Afdal, G. (2020). *Learning mathematics through activities with robots*. Digital Experiences in Mathematics Education, **6**. 1. 30–50.

- Förster, M.; Weiser, C. és Maur, A. (2018). *How feedback provided by voluntary electronic quizzes affects learning outcomes of university students in large classes*. *Comput. Educ.* **121**. 100–114.
- Garrick, B.; Pendergast, D. és Geelan, D. (szerk.) (2017). Introduction to the philosophical arguments underpinning personalised education. In: *Theorising Personalised Education; Higher Education Edition*. Springer: Berlin/Hailderberg, Germany. 1–16.
- Harper, F., Stumbo, Z., és Kim, N. (2021). *When Robots invade the neighborhood: Learning to teach prek-5 mathematics leveraging both technology and community knowledge*. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, **21**. 1. 19–52.
- Johnson, L.; Adams Becker, S.; Cummins, M.; Estrada, V.; Freeman, A. és Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report*.
- Lim, S.Y. és Chapman, E. (2015). *Adapting the academic motivation scale for use in pre-tertiary mathematics classrooms*. *Math. Educ. Res. J.* **27**. 331–357.
- Liu, M.; McKelroy, E.; Corliss, S. B. és Carrigan, J. (2017). *Investigating the effect of an adaptive learning intervention on students' learning*. *Educ. Technol. Res. Dev.* **65**. 1605–1625.
- Lopez-Caudana, E., Ramirez-Montoya, M. S., Martínez-Pérez, S., és Rodríguez-Abitia, G. (2020). *Using robotics to enhance active learning in mathematics: A multi-scenario study*. *Mathematics*, **8**. 12. 2163.
- Male, T. és Burden, K. (2014). *Access denied? Twenty-first-century technology in schools*. *Technol. Pedagog. Educ.* **23**. 423–437.
- Ouyang, F., és Jiao, P. (2021). *Artificial intelligence in education: The three paradigms*. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, **2**. 100020.
- Pantziara, M. és Philippou, G. N. (2015). *Students' motivation in the mathematics classroom revealing causes and consequences*. *Int. J. Sci. Math. Educ.* **13**. 385–411.
- Ryan, R. M. és Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation Development and Wellness*. Guilford Press: New York, NY, USA.
- Santos, J. L.; Govaerts, S.; Verbert, K. és Duval, E. (2012). Goal-oriented visualizations of activity tracking: A case study with engineering students. In: Dawson, S. és Haythornthwaite, C. (szerk.) *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge*. Vancouver, BC, Canada. 143–152.
- Schunk, D. H. és Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. In: Ryan, R. M. (szerk.) *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford University Press: Oxford, UK. 13–27.
- Seckel, M. J., Breda, A., Font, V., és Vásquez, C. (2021). *Primary school teachers' conceptions about the use of robotics in mathematics*. *Mathematics*, **9**. 3181.
- Stephan, M. L.; Chval, K. B.; Wanko, J. J.; Civil, M.; Fish, M. C.; Herbel-Eisenmann, B.; Konold, C. és Wilkerson, T. L. (2015). *Grand challenges and opportunities in mathematics education research*. *J. Res. Math. Educ.* **46**. 134–146.
- Voskoglou, M. G., és Salem, A.-B. M. (2020). *Benefits and limitations of the artificial with respect to the traditional learning of mathematics*. *Mathematics*, **8**. 4. 611.
- Wang, J.; Xie, H.; Wang, F. L.; Lee, L. K. és Au, O. T. S. (2021). *Top-n personalized recommendation with graph neural networks in MOOCs*. *Comput. Educ. Artif. Intell.* **2**. 100010.
- Wolper, J. (2016). *Student-driven personalized learning is trending in higher education*. *Talent Dev.* **70**. 64–65.
- Wu, R. (2021). *Visualization of basic mathematics teaching based on artificial intelligence*. *Journal of Physics: Conference Series*, 1992(1), 042042.

- Yang, Q. F.; Lin, C. J. és Hwang, G. J. (2019). *Research focuses and findings of flipping mathematics classes: A review of journal publications based on the technology-enhanced learning model*. *Interact. Learn. Environ.* 1–34.
- Yang, J. H.; Ogata, H.; Matsui, T. és Chen, N. S. (2021). *Human-centered artificial intelligence in education: Seeing the invisible through the visible*. *Comput. Educ. Artif. Intell.* **2**. 100008.
- Yarnall, L.; Means, B. és Wetzell, T. (2016). *Lessons Learned from Early Implementations of Adaptive Courseware*. SRI International. Menlo Park, CA, USA.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., és Gouverneur, F. (2019). *Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?* *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, **16**.1. 1–27.
- Zhong, B., és Xia, L. (2020). *A systematic review on exploring the potential of educational robotics in mathematics education*. *International Journal of Science and Mathematics Education*, **18**. 1. 79–101.

SPORTPEDAGÓGIA

Az iskolai egészségnevelés elméleti irányú vizsgálata

Horváth Cintia

A hazai iskoláskorú lakosságra jellemző, hogy nem megfelelő az egészség-magatartásuk, valamint ebből kifolyólag az egészségi állapotuk, melyet számos nemzetközi (HBSC¹, ESPAD²), hazai országos szintű (iEKF³) és területi, kisebb mintán végzett kutatás (Horváth és Bognár, 2019; Horváth és Bognár, 2020) is alátámaszt. Az iskoláskorúak egészség-magatartását vizsgáló nemzetközi kutatás (HBSC) hazai adataiból látjuk, hogy az elmúlt évtizedben romló tendencia mutatkozik a napi szintű mozgást, fizikai aktivitást, a naponta reggelizők számát, a zöldség- és gyümölcsfogyasztási szokásokat, a kortársbántalmazást, valamint a szexuális magatartás esetében a védekezést tekintve. Pozitív mintázat is kirajzolódik az elmúlt évek felméréseit tekintve, ugyanis csökkent a dohányzók és alkoholfogyasztók száma, továbbá stagnálás mutatkozik a droghasználatot tekintve (Németh és Költő, 2011; Németh és Költő, 2016; Németh és Várnai 2019).

Az elmúlt évek egészségügyi felmérései alapján kapott adatok, valamint az *Egészségügyi Világszervezet* (WHO) nemzetközi és hazai vizsgálatai alapján indokoltá vált, hogy módosítsák a közoktatási törvényt olyan módon, hogy az iskolai egészségfejlesztés, egészségnevelés jogszabályi feladatai megjelenjenek benne, valamint hogy sor kerüljön az iskolák egészségnevelési stratégiájának kidolgozására, megvalósítására. Ez legelsőként a 2003. évi LXI. törvényben történt meg (Simonyi, 2004). A 2003. évi LXI. törvény az iskolai egészségnevelés feladatainak jogi szabályozását tartalmazza, amelyben megfogalmazásra került, hogy az iskolák alapdokumentumának, Pedagógiai Programjának részeként megfogalmazásra kerüljenek az egészségnevelésre vonatkozó célok és feladatok. 2004. szeptember 1. napjától tehát új feladattal bővült a dokumentum, ezzel együtt a pedagógusok feladatköre is (Nagy, 2005). A teljesség igénye nélkül tartalmaznia kell az Egészségnevelési Programnak: a tantestület és tanulók egészségének védelmét szolgáló intézkedéseket, programokat, az egészséges környezet kialakításáról szóló rendelkezéseket, a szabadidő hasznos eltöltésének lehetőségeit, a társas támogatás, a lelki egészségfejlesztés feladatait (2003. évi LXI. törvény). A Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény a nevelést állítja középpontba a gyermek testi-lelki egészségének elősegítésével, amit a törvény számos paragrafusa alátámaszt. A törvényben meghatározásra és leírásra került a mindennapos testnevelés (heti 5 tanóra testnevelés) (27. § [11]), melynek

¹ Health Behavior of School-Aged Children.

² European School Survey on Alcohol and other Drugs.

³ Iskolai Egészségkommunikációs Felmérés.

bevezetése felmenő rendszerben történt, így a 2015 szeptemberében kezdődő tanévben tudott teljessé válni minden évfolyam számára (97. § [6]).

Annak érdekében, hogy a tevékenység ne csak törvényekben és rendeletekben megfogalmazott elvárás legyen, fontos, hogy a szülők, tanulók és pedagógusok, iskolák támogatást kapjanak az egészségnevelési-egészségfejlesztési tevékenységhez, akár a tervezés, lebonyolítás, nyomon követés, értékelés területén (Somhegyi, 2016). Hazánkban az utóbbi 10 évben megfogalmazott jogszabályok, törvénymódosítások, szakmai stratégiák és programok támogató közeget nyújtanak az iskolai egészségnevelés számára.

Az iskoláskorúak egészségi állapotára, valamint az iskolai egészségnevelésre fókuszáló stratégiák közül a Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet (NEFI), az Emberi Erőforrások Minisztériumának (EMMI) speciális háttérintézménye kapott felhatalmazást, hogy a Teljeskörű Iskolai Egészségfejlesztés című program (TIE) koncepcióját kidolgozza. A Teljeskörű Iskolai Egészségfejlesztés az egészség megőrzését, fejlesztését, a betegségek hatékony megelőzését, az egészségtudatos magatartást és az egészségismereten alapuló szemléletet elősegítő iskolai tevékenységek összefoglaló neve.

A TIE a köznevelésre vonatkozó jogszabályokban 2012 óta előírásként szerepel, és más, vonatkozó jogszabály is támogatja.⁴ A TIE a nemzetközi és hazai szakirodalom eredményei alapján a tanulási eredményesség javítása, az iskolai lemorzsolódás csökkenése, a társadalmi befogadás és esélyegyenlőség elősegítése, a dohányzás, az alkoholfogyasztás, a kábítószer-fogyasztás és egyéb szenvedélyek megelőzése, a bűnmegelőzés, a társas kapcsolatok javítása a kortársakkal, szülőkkel, pedagógusokkal, az önismeret és önbizalom javulása, az alkalmazkodókészség, a stresszkezelés, a problémamegoldás javulása, az autonóm személyiség kialakulása, a krónikus, nem fertőző népbetegedések elsődleges megelőzése, a társadalmi tőke növelése révén eredményezi a jobb egészséget (Somhegyi, 2016). A TIE ajánlása alapján a tanulók teljes körű egészséges életmódra nevelése akkor teljesül, ha (1) a fő egészségkockázati tényezőket befolyásolja (egészségtelen táplálkozás, mozgásszegény életmód, lelki egészség és egészségműveltség hiányosságai); (2) folyamatosan és rendszeresen jelen van az iskolai mindennapi életében; (3) az iskola minden tanulója, pedagógusa aktívan

⁴ A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény, a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelet X. fejezete, a közétkeztetésre vonatkozó táplálkozás-egészségügyi előírásokról szóló 37/2014. (IV.30) EMMI rendelet, a nemdohányzók védelméről és a dohánytermékek fogyasztásának, forgalmazásának egyes szabályairól szóló, 1999. évi XLII. törvény, az iskolaegészségügy segítő szerepéről az egészségügyről szóló 1997. évi CLIV. törvény 42.§.1. bekezdése, az egészségügyi alapellátásról szóló 2015. évi CXXIII. törvény, az iskola-egészségügyi ellátásról szóló 26/1997. (IX.3.) NM rendelet, az egészségügyről szóló egészségbiztosítás keretében igénybe vehető betegségek megelőzését és korai felismerését szolgáló egészségügyi szolgáltatásokról és a szűrővizsgálatok igazolásáról szóló 51/1997. (XII.18.) NM rendelet.

részt vesz az egészségfejlesztő folyamatban; (4) a pedagógusok feladatát az iskola-egészségügyi szakemberek és a nem pedagógus dolgozók segítik; (5) bevonja a szülőket, civil szervezeteket, valamint az egészségfejlesztésre alkalmas intézményeket és az iskola társadalmi környezetét.

Hazánkban egy másik országos szintű, ám a fizikai aktivitásra és testnevelésre korlátozott kezdeményezés a Magyar Diáksport Szövetséghez kötődik. 2013-ban elindult a Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I.) elnevezésű projekt, amelynek fókuszában a NETFIT bevezetése; a korszerű módszertani ajánlások megfogalmazása, szakkönyvek kidolgozása; valamint a módszertani fejlesztések mellett stratégiai intézkedések implementációja valósult meg mint az egészségfejlesztés egyik eleme (Vass és mtsai., 2015ab, Csányi és Révész, 2015).

Kutatásom célja, hogy megvizsgáljam a kutatásban részt vevő iskolák egészségneveléssel kapcsolatos célkitűzéseit, tevékenységeit, módszereit és szereplőit a Pedagógiai Program részeként elkészített Egészségnevelési Programok alapján. Ezt a célkitűzést az Egészségnevelési Programok dokumentumelemzésével vizsgáljuk. Elemzésem középpontjában a dokumentumokban megfogalmazott célok, egészségdefiníciók, egészségértelmezések, a meghatározott tevékenységek, programok, módszerek, szinterek és időintervallumok, továbbá az egészségneveléssel kapcsolatos feladatok szereplőinek vizsgálata áll.

Anyag és módszerek

Kutatásom tárgya az egeri gimnáziumok Egészségnevelési Programjai, azok tartalmi kidolgozottsága, így elméleti-analitikus munkám a hazai iskolai egészségnevelés dokumentumaira fókuszáló, elméleti irányú vizsgálatnak tekinthető.

A kutatás során a populációt Eger nappali munkarendű gimnáziumaiban határoztam meg, mely öt intézményt jelentett. A teljes meghatározott populáció bekerült a mintába. Az iskolák adatainak védelme érdekében a titkosítás módja a kódolás, így a részt vevő iskolák G1, G2, G3, G4 és G5 kódokkal szerepelnek.

A dokumentumelemzés során vizsgáltam az Egészségnevelési Programok elnevezéseit, a dokumentumok terjedelmét, kidolgozottságát, a benne szereplő célkitűzéseket, egészségértelmezéseket, a megfogalmazott tevékenységeket, programokat, módszereket és szereplőket.

Eredmények

Formai jellemzők

A formai jellemzőket tekintve két iskola esetében relatív hosszú (9,5-10,5 oldal), míg három iskola esetében relatív rövid (1-3 oldal) terjedelemről beszélhetünk. G3 (9,5 oldal) és G4 (10,5 oldal) dokumentumai hosszabbak, míg G1 (3 oldal), G2 (1 oldal) és G5 (3 oldal) dokumentumai rövidebbek.

A törvényi szabályozásban⁵ is megjelenő „Egészségnevelési Program” elnevezés két iskola esetében jelent meg (G1 és G3), míg a többi vizsgált iskola esetében a fejezet az „A Teljeskörű Egészségfejlesztéssel Összefüggő Feladatok/Tevékenységek” elnevezést kapta, amelyek közül G5 „pedagógiai feladatok”-ként nevezte meg azt, ezáltal szűkítve a nevelési folyamat színterét és szereplőit. A tartalmi vizsgálatot követően megállapítható, hogy a magyar nyelvű neveléstudományi szakirodalomban tapasztaltak alapján mindegyik dokumentum szinonimaként értelmezi és alkalmazza az egészségnevelés és egészségfejlesztés fogalmakat (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: Az Egészségnevelési Programok formai jellemzői

Iskolák	Terjedelem (oldal)	Cím	Egészségnevelés – egészségfejlesztés
G1	3	egészségnevelés	szinonima
G2	1	egészségfejlesztés	szinonima
G3	9,5	egészségnevelés	szinonima
G4	10,5	egészségfejlesztés	szinonima
G5	3	egészségfejlesztés	szinonima

Forrás: saját szerkesztés

Tartalmi jellemzők

Egészségértelmezés

A tartalmi elemzés során először a programokban fellelhető egészségdefiníciót vizsgáltam annak érdekében, hogy megismerjem az iskola egészséggel kapcsolatos felfogását és így az egészségnevelési feladatoknak az alapját.

Három iskola (G1, G2 és G4) esetében nem jelenítettek meg a programjukban egészségdefiníciót, nem került meghatározásra az egészségnevelési tevékenységük alapját képező egészségértelmezés, azonban kettő esetében (G1 és G2) utalás olvasható – ugyan nem holisztikus értelmezésben – a fizikai és lelki egészség dimenzióira, továbbá azok passzív és statikus állapotára (lásd 2. táblázat).

⁵ 2003. évi LXI. törvény

2. táblázat: Az Egészségnevelési Programokban megjelenő egészségértelmezés

Iskola	Egészségdefiníció hiánya	Testi-lelki egészség	Holisztikus egészségdefiníció
G1		✓	
G2		✓	
G3			✓
G4	✘		
G5			✓

Forrás: saját szerkesztés

A diagnosztikus felmérés, értékelés

A vizsgált intézmények programjának mindegyike leírta az iskolai egészségügyi szolgálat törvényben meghatározott feladatát, az évenkénti szűrővizsgálatokat, azonban két iskola, G2 és G4 esetében ezen vizsgálatokat követően nem történik adatszolgáltatás az Egészségnevelési Program tervezésének érdekében.

Három iskola, G1, G3 és G5 alapos diagnosztikus eljárást határozott meg az Egészségnevelési Programban. A dokumentumok kitérnek arra, hogy a szűrővizsgálatokat kiegészítve G1 és G5 iskola helyzetfelmérést végez a tanulók egészségi, fizikai és mentálhigiénés állapotáról kérdőíves módszerrel, melyben feltárják a lelki és szociális veszélyeztetettséget, valamint az egészségkárosító fogyasztási szokásokat. A kérdőívek kiértékelését követően statisztikai adatokat szolgáltatnak a nevelőtestület felé, valamint osztálytükör készül minden osztályfőnök részére, melyek alapján iránymutatást kapnak az egészségnevelés meghatározásához, az osztály aktuális egészségnevelési témáihoz.

Bármilyen oktatási-nevelési-fejlesztési tevékenységről legyen szó, az időközi mérés-értékelés, nyomon követés, a hatékonyságvizsgálat nagyon fontos, így az egészségi állapot, egészségmagatartás monitorozása is. Csak a G3 iskola programjában került meghatározásra az egészségnevelési tevékenység eredményességének mérése, mely során értékelik a diáksportkörben mozgó, sportoló diákok számarányának alakulását, a gyógytestnevelésre, könnyített testnevelésre és teljes felmentésre utalt diákok számának változását, valamint a tanulók mentális állapotában bekövetkezett kimutatható változásokat.

Tartalom

Az iskolai egészségnevelés akkor hatékony, ha teljes körű, ha nem szűkül le egy-egy beavatkozási területre, hanem minél több egészségtényezőt érint, úgymint (1) fizikai aktivitás, (2) káros szenvedélyek, (3) táplálkozás, (4) mentálhigiéné, (5) társas kapcsolatok, párkapcsolat, szexuális nevelés, (6) egészségismeretek.

Fizikai aktivitás

A fizikai aktivitást tekintve a legnagyobb feladat a testnevelő tanárookra hárul, valamint jellemzően a mindennapos testnevelésben, a délutáni sportfoglalkozásokban és az iskola utáni sportági edzésekben nyilvánul meg.

G1 iskola dokumentumában számos említés található a fizikai aktivitás, a rendszeres testnevelés és sporttevékenység fontosságáról, valamint az egészségtudatos, fizikailag aktív életvezetésre történő szocializációról, azonban ennek konkrét iskolában történő megvalósulásáról, szintereiről, idejéről, tevékenységformáiról nem.

G3 iskola programja több tekintetben is említette a fizikai aktivitás fontosságát, valamint az iskolai lehetőségeket.

Az egész életre kiható szokások kialakításának feladatkörét is a mozgás napi munkarendbe történő beillesztésével kezdte, biztosítva a tanórai és tanórán kívüli mozgás lehetőségét. A tanórai keretek között szó esett a mindennapos testnevelés szervezéséről, tanórán kívüli tevékenységeket tekintve pedig a Diáksport Egyesület sportfoglalkozásairól, a hétfélig iskolai túrákról, erdei iskoláról és sportprogramokról.

G4 iskola felsorolta a mindennapi testedzés lehetőségének biztosítását mint elsődleges tevékenységforma, mely az iskolai egészségnevelést szolgálja. Megjelent a testnevelésóra, az iskolai sportköri foglalkozások, az úszásoktatás és a természetjárás, továbbá konkrét tanórán kívüli foglalkozások, úgymint félévente egy-egy gyalog- és kerékpártúra, évente játékos vetélkedő. Kiemelt jelentőséggel írt az úszásról, miszerint fontos, hogy tanulók biztonságosan tudjanak vízi közegben mozogni.

Két iskola esetében nem került kidolgozásra a fizikai aktivitással kapcsolatos tevékenységkör. G2 iskola esetében említésre sem került, G5 iskola dokumentumában pedig csak a mozgás fontosságát olvashattuk, konkrét megvalósítandó irányelvek nélkül.

Káros szenvedélyek

A káros szenvedélyek, az addikció az egyik legfontosabb, a középiskolás korosztályt érintő egészségkárosító tényező.

G1 iskola Egészségnevelési Programjában nem jelent meg a káros szenvedélyek témája, sem kidolgozott program, sem kijelölt tevékenységek és felelősök nincsenek megnevezve.

G2 iskola programjában megjelent, hogy a tanulók „...képesse kell, hogy váljanak a káros szenvedélyek tudatos elutasítására, meg kell tanulniuk a különböző elutasítási technikákat”, továbbá hogy „ezek a technikák ne csak egyféle módszerrel, hanem széles spektrumú, változatos technikákkal kerüljenek elsajátításra”. Központi kérdést jelent a káros szokások kialakulásának

megelőzése G3 iskolában. Kulcsterületként tekintenek a dohányzás visszaszorítására, illetve korlátok közé szorítására, valamint az alkohol- és drogprevencióra. *„Drogprevenciós pályázat elnyerésével rendszeres kortárs-segítő képzés folyik az iskolában, ezt szeretnénk folytatni a jövő tanévekben is. Célunk: a segítségre szoruló, veszélyeztetett fiatalokhoz megfelelő ismeretek és kommunikációs képességek birtokában lévő, szakmailag és személyiségében felkészült fiatalok jussanak el. A szükséges elfogadás, a hasonlóság érzés, a bizalom könnyebben kialakulhat, így hatékonyabb lehet a segítő munka. A képzett diákok bekapcsolódnak a tanórán belüli munkába is: alkoholfogyasztás, legális drogok témakörében”.*

G4 iskola programjának fókuszpontja a drogprevenció, a tanulók az életkoruknak megfelelő szinten a tanórai és tanórán kívüli foglalkozások keretében foglalkoznak az alkohol- és kábítószerfogyasztás, a dohányzás káros hatásaival a szervezetre. Az iskola drogstratégiájának programjai tartalmazzák az ismeretközvetítést, a társas kapcsolatok fejlesztését, a droghelyettesítő alternatívák kínálatát, a helyes döntési technikák, konfliktuskezelési és drogkínálattal szembeni ellenállás technikáinak elsajátítását szolgáló tevékenységi formákat és prevenciós programok szervezését. G5 iskola programjában meghatározásra került, hogy *„a tanulónak tisztában kell lenniük azzal, hogy az alkoholizálás, dohányzás, kábítószer-fogyasztás, helytelen gyógyszerfogyasztás súlyosan rontja saját életkilátásait és rendkívüli módon terhelik a közösséget, társadalmat”.* Ezen kiemelt célt a programban leírtak szerint évfolyamokra meghatározott témakörök feldolgozásával érik el.

Táplálkozás

A táplálkozás mint az egyik legfontosabb egészségétényező nem jelent meg G1 és G2 programjában. Nem olvasható a táplálkozásra, köztétkeztetésre vonatkozó cél, feladat, tevékenység.

G3 iskola kulcsterületnek tekinti a korszerű és egészséges táplálkozás biztosítását, azonban ez nem érződött a dokumentum kidolgozottságán, a program csak a büfékínálat módosításának részleteiről ír.

Hasonlóan G5 iskola dokumentuma, amelyben csak annyi olvasható, hogy *„legfontosabb a megelőzés és az egészségmegőrző szokások kialakításának segítése: a helyes, egészségtudatos táplálkozás megismertetése”*, de a módszerek, célok, tevékenységek, programok nem kerültek kidolgozásra.

G4 iskolában a tanulók az életkoruknak megfelelő szinten, a tanórai és tanórán kívüli foglalkozások keretében foglalkoznak a táplálkozással. Évente egy alkalommal az egészségvédelemmel, helyes táplálkozással foglalkozó egészségnapot, témanapot szerveznek az iskola tanulói számára, ezenkívül táplálkozással kapcsolatos szakköröket említ a dokumentum.

Mentálhigiéné

Mindegyik iskola Pedagógiai Programjában olvashatunk külön fejezetként személyiségfejlesztésről, azonban szeretném feltárni, hogy ez az Egészségnevelési Programban milyen formában jelenik meg, fókuszálva a mentálhigiénére, lelki egészségre és a megfelelő stresszkezelésre.

G1 iskolában az alapvető célok között volt felsorolva az egészséges személyiség fejlődésének biztosítása, amely a tanulók mentálhigiéné állapotának nyomon követésével és felmérésével kezdődik. A szűrések és kérdőívek által nyert statisztikai adatokból kapnak iránymutatást az osztályfőnökök, akiknek feladata egyes esetekben a pszichés nehézséggel küzdő tanulók szakemberhez irányítása. A megelőzéssel kapcsolatban nem volt olvasható tevékenység, módszer vagy feladat a dokumentumban.

G2 iskola fontosnak tartja a tanulók lelki egészségének védelmét, „*a harmonikus személyiségfejlődés része, hogy a gyermekek fel tudják dolgozni az iskolai és a magánéletben felmerülő kudarokat*”, cél „*csökkenteni az iskolán keresztül a pszichológiai, családi, kulturális és kortárs közösségek kockázati tényezőit*”. Azonban ezen általánosan megfogalmazott feladatok és célok nem kerültek az iskolára szabottan kifejtésre a dokumentumban.

G3 a stresszhatások kivédését, a mentális betegségek megelőzését, a testileg és lelkileg kiegyensúlyozott gyermekek nevelését tűzte ki célul, mely fejlődést minden tanuló számára biztosítja. Jellemzően a mentálhigiénével, az iskolán belüli bántalmazással és a testi és lelki erőszak megelőzésével foglalkozó programok megszervezését határozta meg a dokumentum.

E programok az iskolaorvos, iskolai védőnő, szakpszichológus, fejlesztőpedagógus, ifjúságvédelmi felelős és osztályfőnök bevonásával zajlanak, valamint mentális, pszichés zavarok szűrésével derítenek fel problémás eseteket a tanulók körében.

G4 és G5 programjában nem volt található említés ezekről a fontos területekről.

Társas kapcsolat, párkapcsolat, szexuális magatartás

A középiskolás korosztály esetében fontos a párkapcsolat és a szexuális magatartás témakörével foglalkozni. Ennek ellenére G1 és G2 iskola programjában egyáltalán nem lehetett olvasni a társas kapcsolatokkal, a párkapcsolatokkal és a szexuális neveléssel kapcsolatos feladatokról, tevékenységekről. G3 iskola az alapvetően fontos célkitűzései között kulcsterületként írta le az AIDS-prevenációt, mely programtevékenységet megjelenítik a tanórán és a tanórán kívüli foglalkozásokon is, a „*barátság, párkapcsolatok, szexualitás szerepe az egészségmegőrzésben*” témakörben. A programban kiemelten szerepel a korosztálynak megfelelő, szervezett szexuális nevelés, mely során 9. évfolyamon szerepet kap a felvilágosító munka, a korai nemi élet hátrányai, 10. évfolyamon a fogamzás menete, a fogamzásgátlás, a terhesség jelei, hatása a fiatal szervezetre,

valamint az abortusz és annak következményei. A 11–12. évfolyamos tanulók számára előtérbe kerül a családtervezés, a szexuális kultúra témaköre. G4 iskola programjában egy-egy kifejezést olvashatunk mint ajánlott előadás-témakört.

G5 iskola programjában szerepel, hogy „*a tanulóknak tisztában kell lenniük azzal, hogy [...] a szexuális szabadosság [...] súlyosan rontja saját életkilátásaikat, és rendkívüli módon terhelik a közösséget, társadalmat*”. 9. évfolyamon nem találtunk tanórán ajánlott feldolgozandó témakört a párkapcsolatokat és a szexuális nevelést tekintve, 10. évfolyamon megjelent a „*felelősség a szerelemben, párválasztás, gyermekvállalás*”, 11. évfolyamon a nemi betegségek, a meddőség témaköre, valamint 12. évfolyamon a terhesség és a szülés. A tanórai ismeretközvetítésen túl nem jelent meg a programban egyéb tevékenység, módszer.

Egészségismeret

G1 iskola programjában olvasható, hogy megtartásra kerülnek egészségnevelési órák, ezeken „*minden évfolyamon, korosztályhoz igazodóan ajánlott témákkal támogatjuk a munkát. A témák követik az ismeretspirált, fenntartva a tanulók érdeklődését*”. Azonban az említett témakörök nem kerültek meghatározásra a dokumentumban.

G2 iskola nem tett említést az egészségismeretekre vonatkozóan.

G3 iskolában „*fontosnak tartjuk az emberi szervezet működésével és a betegségek kialakulásával kapcsolatos ismeretek bővítését, az anatómiai és élettani ismeretek elmélyítését, saját szervezetünk megismerését és a fiziológiai folyamatok megértését. Meggyőződésünk, hogy ezen ismeretek használata és beépülése az aktív tudatba elősegíti a prevenciós munkát*”. Ezenkívül központi feladatként említette a diákok balesetvédelmi és elsősegélynyújtási ismereteinek bővítését.

G4 iskola tanulói az életkoruknak megfelelően foglalkoznak az egészség megőrzése szempontjából legfontosabb ismeretekkel tanórán és a tanórán kívüli foglalkozásokon is, úgymint a táplálkozással, a káros szenvedélyekkel, a családi és kortárskapcsolatokkal, a környezetvédelemmel, az aktív életmóddal, a személyes higiénével, az elsősegélynyújtással és a szexuális fejlődéssel kapcsolatos ismeretek. G5 programjában leírásra kerültek az egészségfejlesztő foglalkozások tanórai megjelenésének ismeretkörei, mely „*ajánlott témák feldolgozása a korosztálynak megfelelően az osztályfőnöki, a testnevelés, a biológia és a hittanórák keretein belül történik*” a helyi tantervben pontosan leírt témakörökkel.

Összességében a témaköröket tekintve G3 iskola programjában jelent meg minden vizsgált témakör hangsúlyosan, továbbá G4 iskola dokumentuma is kiterjedt a mentálhigiéné területet kivéve mindegyik témakörre, jellemzően hangsúlyos mértékben. Legkevésbé G2 iskola programja kidolgozott, mely már a formai vizsgálat során is szembetűnő volt a maga nem egészen 1 oldalával.

A 3. táblázatban a témakörök láthatók, a hangsúlyosságot mutatva, ahol **x** azt jelenti, hogy a dokumentumban nem történt említés az adott egészségtényezőről, míg a két pipa a hangsúlyos megjelenést tükrözi.

3. táblázat: Az egyes témakörök megjelenésének hangsúlyossága

Témakörök	Vizsgált iskolák				
	G1	G2	G3	G4	G5
Fizikai aktivitás	✓	x	✓ ✓	✓ ✓	✓
Káros szenvedélyek	x	✓	✓ ✓	✓ ✓	✓ ✓
Táplálkozás	x	x	✓ ✓	✓ ✓	✓
Párkapcsolat, szexuális magatartás	x	x	✓ ✓	✓	✓ ✓
Mentálhigiéné	✓ ✓	✓	✓ ✓	x	x
Egészségismeretek	✓	x	✓ ✓	✓ ✓	✓ ✓

Forrás: saját szerkesztés

Időtartam

Az iskolai egészségnevelés akkor hatékony, ha nem szűkül le egy-egy akció időtartamára, hanem az iskola mindennapi életében folyamatosan és rendszeresen jelen van, így a következő szempont, ami alapján megvizsgáltam a dokumentumokat, az a programok időtartamára vonatkozik. Elemzésem során megvizsgáltam a tanórai, a tanórán kívüli tevékenységeket, valamint a rövidebb időtartamban megvalósuló akcióprogramokat. A vizsgálat során a tanórán megvalósuló egészségnevelés kapcsán elemeztem, hogy melyek azok a megnevezett tanórák, amelyeken jellemzően az egészséges életmódra nevelés zajlik.

G1 iskolában „szaktantárgyak tanrendjébe beépítve foglalkozunk az aktuális, egészségi állapottal kapcsolatos mutatókkal, országosan is tapasztalható tendenciákkal”. Ezen szaktárgyak közül az egészségnevelési órák, a biológia- és osztályfőnöki órák kerültek említésre. Az egészségnevelési órákon „az egészségneveléssel kapcsolatos, tanórákon feldolgozható témák” kerülnek előtérbe, mely témákat nem részletezi a dokumentum. Biológia- és osztályfőnöki órákat tekintve pedig ez olvasható: „az elsősegélynyújtással kapcsolatos ismereteket beépítettük az osztályfőnöki és biológia órák tanterveibe a 9-10-11. évfolyamon”.

G2 iskola programjában nem volt említés az egészségneveléssel kapcsolatos célok elérésének időtartamáról, színteréről.

G3 iskola részletesen kidolgozta az időre és színterekre vonatkozó részeket. Meghatározta az osztályfőnöki órák egészségnevelő témaköreinek lehetőségeit. Ezenkívül az egyes szaktárgyak (biológia, testnevelés, kémia, földrajz, osztályfőnöki, idegen nyelvi órák) tanítási óráin belül szervezett lehetséges témaköröket is meghatározta évfolyamhoz kötötten, majd leírta, hogy az egészségnevelő munka hatékonysága abban mutatkozik, hogy „*az egészségnevelés tanórán belül kevésbé alkalomszerű, mint inkább rendszeres, folyamatos*”. A program felsorolta az egyes tantárgyakban (magyar irodalom, történelem, matematika és fizika) rejlő fontos koncentrációs lehetőségeket.

G4 iskola programjának bevezetésében leírásra került, hogy „*az egészségnevelés minden tanórai és tanórán kívüli foglalkozás feladata*”.

G5 iskola csak a tanórai keretek közötti egészségnevelés irányait határozta meg a programjában, azt sem konkrétan, miszerint „*az egyes tantárgyakban az egészségneveléshez kapcsolódó pontos témaköröket a helyi tanterv tartalmazza*”, továbbá az „*ajánlott témák feldolgozása a korosztálynak megfelelően az osztályfőnöki, a testnevelés, a biológia és a hittanórák keretein belül történik*”, leszűkítve ezáltal az egészségneveléssel foglalkozó tanórák számát.

A tanórai és tanórán kívüli tevékenységek megjelenését a 4. táblázat foglalja össze.

4. táblázat: Az egészségnevelés időtartamának megjelenése az Egészségnevelési Programokban

	Tanórai tevékenységek	Tanórán kívüli tevékenységek
G1	✓	✗
G2	✗	✗
G3	✓ ✓	✓ ✓
G4	✓ ✓	✓ ✓
G5	✓	✗

Forrás: saját szerkesztés

Az iskolai egészségnevelés szereplői

Az iskolai egészségnevelés hatékonysága akkor lesz tetten érhető, ha az egészséget célzó oktatási-nevelési folyamat nem szűkül le az iskolán belüli közösségre, hanem bevonja a szülőket és az iskola közelében működő, erre alkalmas civil szervezeteket, valamint az iskola társadalmi környezetét, fenntartóit. Az elemzés során megvizsgáltam a dokumentumokban megnevezett, az iskolai egészségnevelés folyamatában részt vevő iskolai munkatársakat, külső szervezeteket, személyeket, illetve a szülők bevonását a tevékenységekbe.

G1 iskolában „a tantestület alapelveként kezeli, hogy az egészséges életmódra nevelés mindenki ügye”. A programjuk elemei közül az első, hogy meghatározzák az egészségfejlesztésért felelős teamet, valamint annak tevékenységkörét. Azontúl, hogy minden pedagógus feladata az egészségnevelés, „az osztályfőnökök vendég előadókat hívhatnak, kérhetik az iskolaorvos, ifjúsági védőnő közreműködését”.

G2 iskola nem tett említést az egészségnevelés folyamatának résztvevőiről, szereplőiről.

G3 iskola programjában leírtak alapján az egészségnevelés „alapos és kitartó munkát igényel pedagógustól és szülőktől egyaránt”. Pedagógusokat tekintve leírta, hogy „tantestületünk egésze részt vesz az ifjúság egészséges életmódra nevelésében a tanítási órákon és azokon kívül egyaránt”, továbbá „a betegségek megelőzésében, az egészséget támogató magatartás formálásában az iskolaorvos az orvosi szűrővizsgálatok alkalmával aktívan és folyamatosan részt vesz, probléma esetén szülővel, osztályfőnökkel, iskolavezetéssel, társszakemberekkel a szükséges lépéseket megteszi”, valamint kiemelte, hogy „a hatékony munka sikeressége továbbra is függ az iskolavezetéssel, ifjúságvédelmi felelőssel, osztályfőnökkel és munkaközösség-vezetővel, valamint a segítő feladatot ellátó társintézményekkel kialakult jó munkakapcsolattól és a szülővel való együttműködéstől”.

G4 iskola is úgy tartja, hogy „az egészségnevelés az iskola minden pedagógusának feladata”. A tanórán kívüli tevékenységek során együttműködik szakkörök formájában az Ifjúsági Vöröskereszttel, valamint az iskolai egészségügyi szolgálat (iskolaorvos, védőnő) segítségét is igénybe veszik.

G5 iskola szintén leírta programjában, hogy „a teljes körű egészségfejlesztés az iskola minden pedagógusának feladata”, ezentúl pedig támogatja a külső előadók, szakemberek meghívását: „az órákra javasolt külső előadók meghívása – szociális és családsegítő szolgálat, az iskolapszichológus, a rendőrség ifjúsági osztályának munkatársa, RÉV Szenvedélybeteg-segítő Szolgálat⁶, illetve az iskola-egészségügyi szolgálat keretében a védőnő, illetve iskolaorvos”. Az iskolában az iskola-egészségügyi ellátás (védőnő és iskolaorvos) folyamatos, továbbá iskolapszichológus és családsegítő intézet kihelyezett munkatársa is szereplője az iskolai egészségnevelés folyamatának.

Összefoglalás és konklúzió

⁶ Remény, Élet, Változás – A Katolikus Karitás Szzenvedélybeteg-segítő Szolgálata és annak hálózata a 90-es években jött létre a német karitás támogatásával, melynek célja a szenvedélybetegek, hozzátartozóik és környezetük megsegítése, a prevenció.

Kutatásom során öt gimnázium Egészségnevelési Programját elemeztem mind formai, mind tartalmi szempontok alapján. Tartalmi elemzésemet a dokumentumokban fellelhető egészségértelmezések, egészségdefiníciók, a megfogalmazott célkitűzések, tevékenységek, módszerek, valamint a programok időintervalluma és szereplői alapján végeztem. Megállapítottam, hogy csak két iskola esetében volt tapasztalható holisztikus egészségértelmezés a dokumentumok alapján, miszerint az a testi, lelki, szociális és érzelmi dimenzióit is megragadta, azonban két további iskola esetében a programban az egészség a testi és a lelki dimenzióiban jelent meg, egy iskola esetében pedig egyáltalán nem volt olvasható egészségdefiníció, egészségértelmezés. Így összességében a nem holisztikus egészségértelmezés van döntő többségben. Az Egészségnevelési Programok jellemzően minden szaktárgyi óra, valamint minden pedagógus hangsúlyos szerepét említik. G2 iskola nem tér ki a tanórákra és az egészségnevelés folyamatának szereplőire, azonban G1, G3, G4 és G5 iskolák egyaránt említik az osztályfőnöki, biológia- és testnevelésórán túl az egyéb szaktárgyak feladatait és lehetőségeit, továbbá a négy iskola programjában leírtak alapján az egészségnevelés az iskola minden pedagógusának feladata. Az öt vizsgált iskola esetében a legnagyobb hangsúllyal megjelenő téma a káros szenvedélyek megelőzése, ami G3, G4 és G5 iskolákban a legjelentősebb, de részletesen kidolgozásra került G2 iskola dokumentumában is, csak G1 iskola esetében nem esett szó a témáról. A káros szenvedélyek témakörön túl jellemzően még az egészségismeretek kapnak hangsúlyos szerepet G3, G4 és G5 iskolák programjaiban, továbbá említés szintjén G1 iskolában is megjelenik.

Az Egészségnevelési Programok 2004. évi bevezetése utáni kutatások foglalkoztak a dokumentumok elkészültével, megvalósulásával és azok gyakorlati alkalmazásával (Deutsch, 2011, 2012; Nagy, 2005). Ezekből a tanulmányokból tudjuk, hogy az iskolákban jellemzően megvalósult a Pedagógiai Programokon belül az Egészségnevelési Programok létrehozása, ám a holisztikus egészségértelmezés helyett a legtöbb iskola csak a fizikai dimenzióra fókuszál, és nem jelentek meg az egészség egyéb dimenziói, a szociális, lelki, mentális vagy emocionális területek (Deutsch, 2011). Kutatásunk is megerősíti ezt a jellemzőt, hiszen csak két iskola esetében került megfogalmazásra holisztikus egészségfogalom, a többi iskola esetében vagy egyáltalán nem volt, vagy csak a testi és lelki dimenziókra terjedt ki. További fontos eredmény az elmúlt évekből, hogy az iskolák legjellemzőbben akcióprogramok keretein belül valósítják meg az egészségnevelést, amely mint ismeretes, csak információk közvetítésére szolgál, képességfejlesztés nem érhető el vele (Deutsch, 2011). Kutatásunk eredményei cáfolják ezt a megállapítást, hiszen a dokumentumok tartalmazzák az egészségnevelés tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli lehetőségeit és megvalósulásait, így törekednek a folyamatos, a mindennapok során zajló egészségnevelésre.

Nagy Judit (2005) tanulmányában az egészségnevelés elméletei tükrében vizsgálta az iskolai Egészségnevelési Programok stratégiáit. Az empirikus kutatása

kiterjedt 11 iskola Pedagógiai Program Egészségnevelési Program részének dokumentumelemzésére. Az eredményei alapján megállapítható, hogy a Pedagógiai Programok megfelelnek a törvényi szabályozásnak, hiszen tartalmazzák az Egészségnevelési Programot, azonban a leírt feladatok megvalósítása jellemzően az osztályfőnöki órára korlátozódik. Az iskola az egészségügyi szolgálat szakembereire bízta az egészségnevelést, a pedagógusok feladatkörébe az akcióprogramok épültek be a mindennapi, folyamatos és interdiszciplináris tevékenységek helyett. Kutatásunkban jellemzően minden szaktárgyi óra említésre került. Csak egy iskola esetében nem olvashatunk tanórai vagy tanórán kívüli tevékenység megjelenéséről. Négy iskola esetében pedig említésre került, hogy minden egyes pedagógus feladata az egészségnevelés, az egészségügyi dolgozók és szakemberek segítségével.

Nagy (2005) kutatásában a legtöbb Egészségnevelési Program kitér arra, hogy a diákok szociokulturális hátterére építve, a szülőkkel együttműködve valósulhat meg hatékony egészségnevelés, azonban kidolgozva nincs a kapcsolattartási forma, valamint az egészségnevelési munkatervben nem jelennek meg célcsoportként a szülők (Nagy, 2005).

További kutatási kérdések merültek fel a vizsgálat során, így a későbbiekben jelen elméleti kutatást kiterjesztjük az egészségnevelés gyakorlatára, hogy megismerjük az elmélet és a gyakorlat közötti összhangot, továbbá vizsgálódásainkat kiterjesztjük a pedagógusok véleményére az egészségneveléssel kapcsolatos szerepük, feladataik tükrében.

Irodalom

2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A0300061.TV> (letöltés ideje: 2019. 12. 15.)
- Csányi Tamás és Révész László (2015). *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai. Középpontban a tanulás.* Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Deutsch Krisztina (2011). *Iskolai egészségfelfogás és egészségfejlesztés kvalitatív és kvantitatív kutatások tükrében.* Új Pedagógiai Szemle. 1-5, 19.
- Deutsch Krisztina (2012). *Elvek és gyakorlat. Egészségfelfogás, egészségnevelés és mentálhigiéniés szemléletmód az általános iskolai egészségnevelési programok és a pedagógusokkal készült interjúk tükrében.* Doktori értekezés.
- Horváth Cintia és Bognár József (2019). *A pedagógusok, testnevelő tanárok szülők és barátok mintájának hatása megyeszékhelyen tanuló középiskolások egészségmagatartására.* Országos Neveléstudományi Konferencia absztraktkötet.
- Horváth Cintia és Bognár József (2020). A szülők iskolai végzettségének szerepe a fiatal felnőttek egészséggel kapcsolatos érték- és szokásrendszerére. In: Hideg Gabriella, Simándi Szilvia és Virág Irén (szerk.) *Prevenció, intervenció és kompenzáció – HERA Évkönyvek.* Debreceni Egyetemi Kiadó és Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest. 140–151.
- Nagy Judit (2005). *Egészségnevelési programok az iskolai egészségfejlesztés szolgálatában.* Magyar Pedagógia. 4. 263–282.

- Németh Ágnes és Költő András (2011). *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2010. évi felméréséről készült nemzeti jelentés.* Országos Gyermkegészségügyi Intézet, Budapest.
- Németh Ágnes és Költő András (2016). *Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés.* Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, Budapest.
- Németh Ágnes és Várnai Dóra Eszter (2019). *Kamaszéletmód Magyarországon: az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2018. évi felméréséről készült nemzeti jelentés.* ELTE PPK, Budapest.
- Simonyi István (2004). *Segédlet az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez.* Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Somhegyi Annamária (2016). *Teljeskörű iskolai egészségfejlesztés (TIE): jelen helyzet.* Különleges Bánásmód, 2. 4. 61–80.
- Vass Zoltán, Molnár László, Boronyai Zoltán, Révész László és Csányi Tamás (2015a). *Zöld könyv – A T.E.S.I. 2020 szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya.* Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Vass Zoltán, Simonné Goschi Gabriella, Pignitzkyné Lugos Ilona, Boronyai Zoltán, Révész László, Rétsági Erzsébet és Csányi Tamás (2015b). *Egészség- és személyiségfejlesztő kézikönyv az iskolai testneveléshez.* Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.

Az edzői szerep megítélése a hazai gyorskorcsolya sportág szereplői között

Telegdi Attila

Bevezetés

A hazai gyorskorcsolyázás hosszú történelemre tekint vissza, mégis az utóbbi húsz évből származnak a legmagasabban jegyzett nemzetközi eredmények. A rövidpályás gyorskorcsolyázásban elért Európa-bajnoki és világbajnoki érmek, az első téli olimpiai aranyérem, majd az azt követő többi érem is a sportág szakmai erejét mutatja. A sporteredmények mögött versenyzők, edzők, szülők állnak. Jelen kutatásunkban az edzői szerep megítélésének felvázolására vállalkoztunk. Az edző szerepe egyre inkább felértékelődik nemcsak a sportszakmai vonatkozásokban, hanem pedagógiai szempontból egyaránt. Az edzők különféle feladatokat látnak el, például készségeket fejlesztenek, oktatnak, reagálnak, visszajeleznek, figyelemmel kísérik a tanulást és a teljesítményt. Mindezt annak érdekében, hogy segítsék a sportolókat potenciáljuk elérésében. Az edzők ezenkívül egyéb feladatokat is ellátnak, többet, mint például egy tanár, motivátor, stratégia, pszichológus és karakterépítő (Gould, 1987). A pedagógiai felkészültség az elméleti ismereteken túl nevelési feladatokat is jelent a fiatalok versenyzők esetében, amely a mindennapi gyakorlatban valósul meg. Az edzői tevékenység során ezért kiemelt feladat a fiatalok sportbeli személyiségfejlesztése. Ehhez pedig az edzőnek szakmailag és pedagógiaiilag is felkészültnek kell lennie, hiszen az edzői munka sokoldalú feladat (Gombocz, 1996). Fontos, hogy a fiatalokkal foglalkozó edző a speciális tudás mellett megfelelő pedagógiai szemlélettel rendelkezzen (Gombocz, 1998). Az edző munkája sportcélokra rendelődik alá, pedagógiai értelmezése mindenképpen szükséges. Nem csupán a tanár, az edző is nevelési feladatokat lát el (Bíróné, 2011). Mivel az edző folyamatos és szakszerű fejlesztéssel-neveléssel foglalkozik, komoly pedagógiai funkciót is betölt az edzések és versenyek során. Tudatosan és célirányosan irányítja a gyerekek tevékenységét, így munkájának jellege és célja alapján pedagógusnak kell őt tekintenünk (Révész, Bognár és Géczi, 2007). A legalapvetőbb elvárások a felnőtt tanári szerepben: intelligencia, nyíltság és nyitottság, humorérzék, szórakoztatóképesség, határozottság, céltudatosság, a magával ragadás, a lelkesítés képessége, demokratikus és megértő szemlélet, a barátságos légkör megteremtésének képessége, ugyanakkor következetes elvárásokat mutató, határozott egyéniség (Szebedy, 2017). A sportot általában önálló társadalmi jelenségnek tekintjük, ami azt jelenti, hogy közvetlenül nem a nevelési rendszeren belül helyezkedik el, bár nevelési hatása kétségtelen. A versenysport esetében azonban már jóval nehezebb és sokrétűbb feladat a nevelés, hiszen a teljesítmény iránti igény, valamint a sportolók iskolai szocializációs környezetben történő részvételének lecsökkenése megnöveli a sportszervezetek,

ezen belül is az edzők pedagógiai szerepét, felelősségét. Az iskola és ezt megelőzően a család nevelő hatását a kellő összhang biztosításával a sport kiegészítheti, eredményeit fokozhatja, de teljes mértékben át nem vállalhatja (Bíróné, 2011). A személyiség fejlődése bonyolult, soktényezős folyamat, komplex jellegű, amelyben a sportnak is megvan a sajátos helye és szerepe, és nem szakítható ki ebből a rendszerből. A sportoló körül nevelő hatással bír – és most a szűken vett sportkörnyezet szempontjából megközelítve – az edző, szülő, csapattárs, sportvezető. Az edzők szerepének megítélése minden a sportban a sportoló körül releváns szereplő számára más és más. Bognár (2010) szerint kettős szerepet várnak el a sportolók az edzőjüktől: a vezető szerepet, és egyúttal azt szeretnék, ha egyenrangú partnernek kezeljék őket. Ha a pedagógiai képességek oldaláról közelítjük meg a pedagógus vagy edző szerepét Hegyi (1996) gondolatmenetét követve, akkor az általános képességeknél 1) a kommunikációs képesség, 2) a konstruktív vagy didaktikai képesség, 3) a szervezőképesség a meghatározó. A speciális képességek esetében 1) a helyzetfelismerő képesség, kreativitás, 2) a döntési képesség, 3) az alkalmazkodási képesség, 4) a tolerancia és a kivárási képessége, 5) az identifikációs képesség, 6) az empátiás képesség, 7) a figyelemmegosztási képesség, 8) a „játszani tudás” képessége a legfontosabbak.

Kutatásunk során az edző szerepét vizsgáljuk 1) a kommunikáció, 2) az elvárás, értékelés, visszacsatolás, 3) a motiváció és 4) a kreativitás szempontjából. A tanulás folyamata mindig verbális, kommunikáció révén, szenzoros és motoros összetevőkkel, szociális mezőben zajlik (Bíróné, 2011). A kommunikáció mindig mozgás eredménye, minden kommunikáció bizonyos meghatározott izmok mozgása révén létrehozott jelekkel történik, ezek az izmok elsődleges vagy részleges funkciója a kommunikációban való részvétel. A megfelelő izmok működését együttesen nevezzük a kommunikáció szempontjából közlési csatornának. Az emberi mozgás egy kommunikációs képződmény, amely az ember és a környezet között lezajló információcseré és szabályozás által keletkezik (Buda, 1986). A kommunikáció a verbális és nonverbális formájában egyaránt zajlik, a sportban mindkettő alkalmazott. A sportolóktól, tanulóktól érkező információk kódolása után tudja felhasználni az edző vagy tanár a kommunikáció különböző eszközeit, és tudja kiválasztani az egyénhez illő hangnemet, stílust és gesztusokat a kommunikáció hatékonysága érdekében. A sportban, főként a hazai szakirodalomban viszonylag kevés szó esik a személyközi kommunikációról és annak közvetlen formáiról. A siker során meghatározó a testnevelő-diák, edző-sportoló, sportszakember-sportoló együttműködésének minősége, az edző tudatos, adekvát kommunikációja, az instrukciók pontos megfogalmazása, a motiváció és értékelés (Tomesz, 2019). Ahogy Tomesz (2019) is hivatkozott, hiány mutatkozik a közvetlen kommunikáció jellemzőinek feltárásában, csupán a sportpedagógiában, valamint egy-egy sportághoz kapcsolódóan találjuk meg nyomokban (Révész, Bognár és Gécsi 2007, Révész és mtsai. 2013). Bíróné (2011) a pedagógiai kutatás feladatának és a céljának a sportban a sportszövetség, az edzők pedagógiai munkájának feltárását, megfelelő kommunikációval mérését és annak értékelését tekinti. A pedagógiai kommunikáció elsődleges feladata a nevelő és növendék vagy

sportoló között zajló interakció. Ezt a kapcsolatot az információáramlás és a kódjelek alkalmazása biztosítja. Az emberi kommunikáció szükséges, többcsatornás és többszintű, legfőbb eszköze a beszélt nyelv (*Rétsági és Dlugosz, 2004*). Főbb jellemzői, hogy adekvát, speciális és adott mikrokörnyezetben zajlik (*Zrinszky, 1994*). A megfelelő információcsere egyfajta értékátadást is biztosít, amellyel a sporttevékenység hatékonyságának növelése mellett a sport pedagógiai értékei is mindenkihez eljuthatnak.

A teljesítmény visszajelzését a pedagógiai folyamatok egyikének tekintjük, amely a tanulási-tanítási folyamat egészére kihat. Funkcióját tekintve jelentős hatása van a tanulási motivációra, a tanuló kognitív és nem kognitív személyiségjegyeinek fejlődésére egyaránt. A sportban a pedagógiának megvan a helye (*Bíróné, 2011*), így az elvárás, értékelés és visszajelzés megfelelő interakció mellett a sportteljesítmény fejlesztését szolgálja mint pedagógiai folyamat. Az értékelés komplex nevelői funkciójának érvényesülése tehát a tanuló személyiségfejlődését befolyásoló komponens. Az ellenőrzés, az értékelés és a visszajelzés elengedhetetlen fontosságú a pedagógus feladatai között (*Réthy, 2011*). Elsősorban informálja a pedagógust a tanulók teljesítményéről, valamint saját magának is visszaigazolás lehet, hogy megfelelő színvonalon oktat-e. Másodsorban pedig a tanulók számára egyfajta információs csatorna, amely hat a teljesítmények alakulására is. Minden tanuló eltérő motivációval rendelkezik a tanulás terén, ami a tanulás-tanítás folyamata során alakítható, formálható. Ebben van fontos szerepe a visszajelzésnek. A pedagógus által alkalmazott módszerek esetében a személyiségfejlesztés érdekében történő oktatás valamennyi összetevőjének és funkciójának említésekor a tervezés, irányítás, szabályozás, értékelés és motiválás tevékenységek előtérbe kerülnek. *Gombocz (1998) „A sportoló szocializációja és nevelése”* című tanulmányában három lényeges területet emel ki a nevelést illetően, amelyek lefedik a szocializáció fogalmát és folyamatát.

- 1) Az értékek, normák, jelképek, amelyek elsajátítása, jelentésének ismerete elengedhetetlen ahhoz, hogy adott társadalomba, társas környezetbe be tudjunk illeszkedni.
- 2) Normatív viszonyulás, viselkedés, hogy a közösségi normáknak, elvárásoknak képesek legyünk megfelelni. Az önismeret dimenziója, hogy önazonos emberként funkcionálhassunk, hatékony életvezetési stratégiával, harmóniában önmagunkkal és a környezetünkkel. Reflexió, önreflexió.
- 3) Az autonóm életvezetés, önálló döntések, függetleníteni magunkat a környezet elvárásaitól, felvállaljuk döntésünket, amikor az akár teljes egészében vagy részben szemben áll a társadalmi elvárásokkal.

Bognár (2010) a következő sorrendben határozta meg a nevelési célok funkciójait: a tevékenység irányítása; a szelekció és a motiválás, így a nevelés tartalmának kiválasztása; a nevelési folyamat szervezési módjának meghatározása; az optimális nevelési módszerek és eszközök kijelölése; az eredményesség megítélése, értékelése.

Bíróné (2011) a pedagógiai kutatás feladatának és a céljának a sportban a sportszövetség, edzők pedagógiai munkájának feltárását, megfelelő kommunikációval mérését és annak értékelését tekinti. Véleménye szerint a motiváció kifejezést a sportban a teljesítménymotivációval azonosítja szinte mindenki, hiszen a teljesítményre irányul, és esetlegesen akár kockázatokat is tartalmaz. Megállapítása szerint a motiváció a sportban főként eszmei-erkölcsi értékre vonatkozik. A teljesítménymotiváció az egyén beállítódása, amely a feladat sikeres teljesítésére való törekvésben nyilvánul meg, továbbá ezen törekvése mellett még az esetleges kudarcok ellenére is kitart. Jellemzően az elért teljesítmény büszkeséggel tölti el az egyént (*Gill*, 2000). A motiváció nevelés útján fejleszthető, és a siker a legfőbb eszköze. A motivációs önszabályozás az oktatási folyamat része, hiszen a tanulás nem csak intellektuális teljesítmény (*Bognár*, 2010). Motiváció nélkül nem történik tanulás, mozgástanulás. *Kun* és *Vincze* (2016) a következő motívumokat emelték ki a motiváció terén: 1) kíváncsiságmotívum, 2) teljesítménymotiváció, 3) igényszint. A sportban a motivációval kapcsolatban a következő okokat szokták említeni: 1) mozgás szeretete, 2) kezdeti sikerek, 3) ideálkövetés, családi példák, 4) média hatásai, 5) elismerés hiánya. Az érdekes tevékenységekhez nincs szükségünk külső motivációra, a játékos belsőleg motivált, nincs szüksége külső ösztönzésre (*Bús*, 2008).

A motiváció befolyást gyakorol a viselkedéses aktivitás mértékére (*Fodor*, 2007). A kreativitás vagy alkotóképesség a feladatmegoldásban az önálló cselekvést vagy gondolkodást kifejező fogalom. Az alkotóképesség fejlesztésében fontos szerepe van az edző-tanítvány, tanítvány-tanár relációnak. A tanár és tanítvány kreativitása között erős összefüggés van. A kreativitás fejlesztése a személyiségfejlesztés részét képezi. *Bognár* (2010) a pedagógiai képzeletet, fantáziát és kreativitást az oktatók/edzők számára szükséges pedagógiai felkészültség fontosabb elemei közé sorolja. A sportolók esetén a kreativitás és a tehetség szorosan összefüggő fogalmak, hiszen a tehetséges sportolók kreativitása döntő tényező a sport téthelyzeteiben. Az intelligenciával ellentétben, ahol a hétköznapi feladathelyzetekben nyújtott teljesítmény, a klasszikus értelemben vett tudás kerül felmérésre, a kreativitás az alkotást, a szokatlan megoldásokra való hajlandóságot, nyitottságot jelenti (*Fodor*, 2007). Egyes elméletek szerint a kreativitás csak az utolsó lépés egy folyamat végén. A gyermekek fejlődésük során első lépésben csak utánoznak már elkészült műveket, alkotásokat, később megkezdődik a saját alkotás, de még csak a többi, előzőleg látott mintákra alapozva, majd végső lépésként, a kreativitás kiteljesedéseként újítanak, megjelenik az alkotó, a produktív erő (*Gyarmathy*, 2006).

Kutatásunk célja, hogy a gyorskorcsolyasport szereplői szemszögéből vizsgáljuk meg az edzői szerepről kialakult képet, azok azonosságait, illetve különbözőségeit, és ez alapján tegyünk megállapításokat, amelyek hozzájárulnak az edzők pedagógiai eredményességének javulásához. A kutatás során a következő szempontok alapján vizsgáltuk meg az edzői szerepet:

1. Kommunikáció, interakció
2. Elvárás, értékelés, visszacsatolás
3. Motiváció, kreativitás

Anyag és módszer

A kutatás során kétféle kutatási módszert alkalmaztunk: a félig strukturált interjú, valamint a kérdőív módszerét. A vizsgálat során a félig strukturált interjúk esetében hat edzővel ($N = 6$), öt sportolóval ($N = 5$), öt szülővel ($N = 5$) és két szövetségi vezetővel ($N = 2$) készítettünk interjút (lásd: 1. táblázat). A mintaválasztás során irányított mintaválasztást alkalmaztunk az interjúk esetében. Igyekeztünk minden szempontot figyelembe venni a mintaválasztásnál, amellyel leginkább reprezentálhatjuk a populációt. A vizsgált edzők ($N = 6$) életkora 30 és 49 év közé esett ($M = 39,6$ $SD = 8,16$), közülük volt, aki három éve edzősködik, és volt, aki huszonöt éve ($M = 10,66$ $SD = 8,47$). A félig strukturált interjúkban részt vevők legfontosabb jellemzőit az 1. táblázat foglalja össze.

A versenyzők vizsgálata során öt főt vizsgáltunk szintén félig strukturált interjú formájában. A vizsgált versenyzők életkora 17 és 24 év közé esett ($M = 20,2$ $SD = 3,11$). A legfiatalabb 9 éve, a legidősebb 16 éve sportol mint gyorskorcsolyázó ($M = 11,8$ $SD = 2,77$).

A szülők vizsgálata során öt szülővel végeztünk strukturált interjút, életkor tekintetében 32 és 63 életév közé estek ($M = 43,4$ $SD = 12,7$), gyermekeik életkora 15 és 18 év között van ($M = 16,4$ $SD = 1,14$).

A szövetségi vezetők vizsgálata során két olyan vezetővel készítettünk félig strukturált interjút, akik közvetlenül kapcsolatban vannak a vizsgált edzőkkel, és munkakörük közvetlen hatással van az edzők szakmai munkájára, döntéseikre.

1. táblázat: A félig strukturált interjúkban részt vevők legfontosabb jellemzői

Minta	Életkora	Neme	Hány éve edzősködik?	Végzettsége	Kikkel foglalkozik?	Korábbi sporteredményei
Edző1	49	Férfi	25	Egyetem testnevelő/szakadózó MSc	Felnőttválogatott	Felnőttválogatott
Edző2	48	Férfi	16	Egyetem testnevelő/szakadózó MSc	Utánpótlásválogatott	Felnőttválogatott, olimpikon
Edző3	43	Férfi	10	Egyetem testnevelő/középfokú edző	Utánpótlásválogatott	Utánpótlásválogatott
Edző4	36	Nő	6	Egyetem/szakadózó BSc	Klub utánpótlás	Utánpótlásválogatott
Edző5	32	Férfi	3	Egyetem/szakadózó BSc	Felnőttválogatott	Felnőttválogatott, olimpikon
Edző6	30	Nő	4	Egyetem/szakadózó BSc	Klub utánpótlás	Felnőttválogatott olimpikon

Minta	Életkora	Neme	Hány éve versenyez?	Versenyzői szint	Vidéki vagy fővárosi?	Milyen iskolába jár?
Versenyző1	18	Nő	10	Juniorválogatott	Vidéki	Gimnázium
Versenyző2	19	Férfi	13	Felnőttválogatott	Vidéki	Egyetem
Versenyző3	23	Férfi	9	Felnőttválogatott	Vidéki	Egyetem
Versenyző4	24	Nő	16	Felnőttválogatott	Vidéki	Egyetem
Versenyző5	17	Nő	11	Klubversenyző	Fővárosi	Gimnázium

Minta	Életkora	Neme	Gyermeke versenyzői szintje	Korábban sportolt-e versenyszerűen?	Vidéki vagy fővárosi?
Szülő1	49	Férfi	Juniorválogatott	Igen	Fővárosi
Szülő2	38	Nő	Klubszint	Igen	Fővárosi
Szülő3	63	Férfi	Juniorválogatott	Nem	Fővárosi
Szülő4	35	Nő	Klubszint	Nem	Vidéki
Szülő5	32	Nő	Klubszint	Nem	Vidéki

Minta	Életkora	Neme	Végzettsége	Rendelkezik edzői végzettséggel?	Rendelkezik pedagógiai végzettséggel, milyennel?	Rendelkezik sportolói múlttal?
<i>Szövetségi vezető1</i>	49	Férfi	Egyetem	Igen	Igen, egyetemi, pedagógus	Igen
<i>Szövetségi vezető2</i>	36	Nő	Egyetem	Nem	Igen, egyetemi, pedagógus	Igen

Forrás: saját szerkesztés

Eredmények

A kommunikáció és interakció a testi nevelés és sport területén hasonlóképpen, mint a pedagógia egyéb területein, nagy fontossággal bír. A nonverbális kommunikáció a verbális mellett nagyobb teret kap a sportban. Esetünkben az edző által képviselt nevelési irányok, a sportbeli felkészülés szakmai irányai a kommunikációval még tudatosabbá és hatékonyabbá válnak. A szakmai program, amelyet a szövetség és az edző képvisel, abban az esetben hatékony, ha a felkészülés minden résztvevője tisztában van a felkészülés legfontosabb állomásaival és irányáival. Ezek a szereplők a szövetségi vezetők és az edzők mellett a sportolók és a szülők. Az edzők szülők felé irányuló kommunikációját így jellemezte egy edző:

„Valakivel nagyon sokat beszélek, valakivel szinte soha. A személyes kommunikáció híve vagyok, nem szeretem a telefont. A kommunikációval viszont segíthetnék a hosszú távú felkészítés megértését a szülők számára.”
(E₃)

Az edzők részéről egyfajta távolságtartás volt érezhető a szülők felé folytatott kommunikációban, a túlzott szülői bevonódás, bizonyos kompetenciák átlépése és az érzelmi kötődés miatti elfogultság veszélye miatt.

„Az optimális távolságtartásra törekszem velük. Ne függjek érzelmileg, mert az megnehezíti, hogy objektíven gondolkodjak.” (E₂)

„Sok szülő az alapokkal sincs tisztában, ezért oktatni kell őket. A határokra azonban ügyelni kell, mert mindenkinek megvan a szerepköre, és azt ne lépje át.” (E₃)

A versenyzők kommunikációját érintő kérdéseink a sportoló-edző kommunikációra vonatkoztak. Ez a sportági eredményesség legfontosabb kommunikációs kapcsolatrendszere. Egy jól működő kommunikációs, interakciós környezetben hatékonyan és eredményesen működik az információáramlás, amely egyértelműen hatással van a sportági eredményességre is. A kommunikációt övező emocionális környezet szintén meghatározó a sport mindennapjainak pozitív megéléséhez.

„Az edzőmmel nemcsak az edzéseket és versenyeket beszéljük át, de szokott a családról kérdezni, az iskolai dolgokról, szokott beszélni a saját családjáról is. Ez mindig jólesik, mert feloldja a merev edző-versenyző kapcsolatot, de edzésen szigorú szokott lenni.” (V₂)

Az edző-szülő kommunikációra is rákérdeztünk a versenyzőknél. Kíváncsiak voltunk, hogy van-e információjuk a sportolóknak arról, hogy az edző milyen kommunikációt folytat a szüleikkel. A kommunikációs csatornák összehangolása az edző-versenyző-szülő esetében egyfajta hálót kellene hogy alkosson, amelyet a sportpszichológiában sportháromszögnek neveznek. Sok esetben célszerű, ha az edzőtől a szülő közvetlenül kap a gyermekéről, a felkészítésről információt, így elkerülhető az esetleges félreértés, a kommunikáció torzulása.

„Rendszeresen beszél az edzőm a szüleimmel, sokszor előbb tudják, az edzésen mi történt, mint ahogy én magam elmesélem otthon. Ez néha már zavar. (nevetés)” (V₁)

A kommunikációt érintő kérdéseink a szülők véleményére irányultak, hogy mennyire elégedettek az edzők irányukba folytatott kommunikációjával a célok tekintetében. Megosztottak a válaszok, voltak elégedett szülők, de többen voltak olyanok, akik elégedetlenségüknek adtak hangot. Az elégedetlenség a felkészülés céljával kapcsolatos kommunikáció hiányára utalt. A szülők hiányolják a felkészüléssel kapcsolatos felvilágosítást, edukációt, amelyből megtudják, hogy az edzőnek mik a rövid és hosszú távú tervei a gyermekükkel kapcsolatban, mit miért csinálnak. Az edzői kommunikáció gyengeségére már az edzői interjúkban is történt utalás, és itt ennek legfőbb okának a szülők távoltageát látják az edzők.

„Nem tudom mikor melyik versenyre készülnek igazán, mik az edző elvárásai. Ha tudnám, hogy mikor melyik verseny a fontos, melyikre készíti fel az edző a gyermekemet, akkor a gyermekemtől sem várnám el mindig a maximumot.” (Sz₄)

A kommunikáció mennyiségével és minőségével való elégedettség megosztott a szülők között, voltak, akik elégedettek voltak, viszont többen voltak, akik egyértelműen elégedetlenek, és az edző egyéni értékelését hiányolják a gyermekeikkel kapcsolatban.

„Néha tart szülői értekezletek az edző, de nekem jólesne, ha néha edzés után tudnánk beszélni. Sokszor csak a gyermekemtől kapok információkat az edzésen történekről, illetve hogy milyen programok várnak ránk.” (Sz₅)

A szövetségi vezetők a szövetség kommunikációjával, így a saját kommunikációjukkal nincsenek megelégedve, amit felismertek, és elmondásuk szerint igyekeznek fejleszteni. A sportvezetők az edzők kommunikációját fontosnak tartják. Az edzői feladatok közé sorolják a versenyzőkkel és szülőkkel folytatott kommunikációt, de ha ebben segítségre szorulnak, akkor ezt a szövetség átvállalja. A sportvezetőknek pozitív a véleményük, miszerint megfelelően kommunikálnak az edzők a versenyzőkkel és a szülőkkel.

„Lehetne jobb a kommunikációnk, szezon végén értékelni szoktuk az edzők és a szövetség munkáját. Az edzőket kötelezzük, hogy kommunikáljanak a szülőkkel. Bele is avatkozunk, ha szükséges, a kommunikációba, főleg, ha válogatott versenyzőkről van szó. Ha megkeresnek minket a szülők, akkor segítünk nekik, éppúgy, mint az edzőknek. Külön nem keressük a kommunikációt.” (SzV₁)

A kommunikáció fontosságáról és annak működéséről az edzők pozitívan nyilatkoztak, bár mindegyik kiemelte, hogy fontos a távolságtartás a szülőkkel a túlzott bevonódás miatt. A versenyzők hasonlóan jó tapasztalatokról számoltak be az edzők kommunikációjával kapcsolatban, és tapasztalataik szerint az edzőik rendszeresen szoktak a szüleikkel is beszélni. A szülői vélemények azonban már megoszlottak, és többségben voltak az elégedetlenek, akik szerint nem megfelelő a szülők felé folytatott edzői kommunikáció. A szövetségi vezetők fontosnak tartják a kommunikációt, véleményük szerint ebben még van fejlődési potenciál.

Elvárás, értékelés, visszacsatolás

Az edzők úgy érzik, nem kapnak rendszeresen visszajelzést, értékelést a munkájukkal kapcsolatban a sportszövetségtől, mert hiányos a közöttük és a sportszövetség közötti kommunikáció, ami így a működés hatékonyságát csökkenti. A felnőtt válogatott versenyzők teljesítményét a versenyzők véleménye szerint szokta értékelni a szövetség. A szülők elégedettek az edzők elvárásával és értékelésével a gyerekeik irányába, azonban a szülők felé folytatott edzői kommunikációt már erősebb kritikával illették. A sportszövetség vezetői szerint is működhetne jobban a szövetségi kommunikáció, de szokták értékelni az edzők és a saját munkájukat egyaránt.

„Szövetségtől ritkábban kapunk dicséretet. Nincsenek lefektetve objektív célok a szövetség részéről, amelyeket be kell tartani, de negatív kritika sem jön, a legpozitívabb visszacsatolás az, amikor a versenyzőink a felnőttkeretbe kerülnek és ott jól szerepelnek.” (E₄)

A versenyzők részéről, főként a válogatottak részéről szinte mindenki megemlítette a sportszövetség értékelését, amikor egy-egy eredmény után elismeri őket a szövetség. A versenyzők azt nyilatkozták, hogy edzői oldalról rendszeres az edzések és versenyek előtt az elvárás ismertetése és az azzal összefüggő kommunikáció, majd az értékelés mint pedagógiai eszköz alkalmazása. A tapasztalatokat rendszerint beépítik a felkészülés programjába.

„Nagyobb versenyek után a szövetség vezetői szoktak gratulálni nekünk, illetve értékelni a munkánkat. Az edzőmmel megbeszéljük mindig, hogy mi a feladat, utána elmondja, hogy ez hogy sikerült, és a következő edzésen már gyakoroljuk, ha kell. Mindig részletesen értékel és gratulál, ha nyerek, vagy teljesítem az előre megbeszélt feladatomat.” (V₁)

A szülők is hasonlóképpen nyilatkoztak, miszerint az edzők alkalmazzák az elvárás, értékelés és visszacsatolás pedagógiai módszerét a gyermekeiknél. Erről a sportolók otthon szoktak szüleiknek mesélni. Azonban itt is megjelenik egyfajta elégedetlenség az edzői kommunikációval kapcsolatban, amire korábban a kommunikáció vizsgálata során már utaltunk.

„A gyerekek edzője szokott beszélni a gyerekekkel, biztatja és dicséri, de le is szidja, ha kell. Rendszeresen értékeli a munkáját. Velünk csak a legszükségesebbeket közli, aminél azért többet várnánk.” (Sz₁)

Motiváció, kreativitás

A motiváció vizsgálata esetében az edzők mindegyike a hosszú távú felkészítés mellett kötelezte el magát, de a motiváció fenntartásának fontosságát mindegyikőjük kiemelte. Köztudott, hogy a sportban az eredményesség az egyik legmotiválóbb eszköz. Ezt támasztotta alá az edzők véleménye is annak ellenére, hogy elsősorban a fejlesztésre koncentrálnak, és nem az azonnali mindenáron való győzelemre.

„A sportoló fejlesztésére koncentrálok, az eredményesség nem fontos, de mindenképpen alkalmanként a motiváció fenntartásához kell egy-egy győzelem.” (E₂)

Mindenképpen meg kell említenünk egy másik motivációs eszközt, a sportág szeretetét, amely mindenképpen kiemelendő. A sportág szeretetének és a kellemes sportközeg kialakításának igénye, amely hozzájárul a motivációs környezet kialakításához, főként egy edzőtől hallva, meglehetősen ritka a teljesítmény-központú versenysport világában.

„Motiváció lehet az is, ha szeret a sportoló itt lenni, és hogy élvezzi, amit csinál.” (E₆)

A versenyzők különböző külső és belső motivációkat említettek, ami továbbsegíti őket a nehézségeken. Közülük hárman is voltak, akik a csapattársaikat is megjelölték mint külső motivációs tényezőt, és mindegyikőjük megjelölte a rövid, illetve hosszú távú célokat mint belső motivációs faktorokat is.

„A célok elérése motivál, és a társakkal tudjuk egymást motiválni.” (V₁)

„Célokat tűzök ki, ezek adnak erőt, motivációt. Rövid és hosszú távú célok egyaránt motiválnak.” (V₂)

A szülők közül egy kivételével az eredményességet jelölték meg mint motivációs tényezőt.

„Kellenek a gyerekeknek a győzelmek, a sikerélmények, hogy legyen motivációja.” (Sz₂)

Egy szülő inkább a támogatását emelte ki, amivel elősegíti a gyermeke sportolását, eredményességét és motivációját. A szülői támogatás manapság a versenysportban már az első pillanatban, a sportági kiválasztás időpillanatában

meghatározó. A versenysport kis kivétellel szülői támogatás nélkül nem megoldható.

„Szülőként nyilván azt szeretném, hogy sikeres, eredményes és motivált legyen a gyermekem. Valósítsa meg rövid, illetve hosszú távú céljait, de ez az ő élete, az ő céljai, nekem pedig mint szülő annyi a szerepem, hogy támogassam.” (Sz5)

A szülők az iskolai tanulás fontosságát helyezték párhuzamba az intelligenciával és a sportban a magasfokú helyzetmegoldással, amellyel asszociáltak a kreativitás kifejezésre.

„A sportban a bonyolult, gyorsan lezajló különböző helyzetmegoldásokhoz kell az ész, így a tanulás is fontos, hogy megfelelő intelligenciával rendelkezzen a pályán.” (Sz1)

A szövetségi vezetők a motivációs eszközök említésekor a szövetség komplex, főként anyagi jellegű támogatására gondoltak, anélkül, hogy mélyen a motiváció pedagógiai eszközeit említették volna. Ezt annak ellenére tették, hogy mindketten rendelkeznek pedagógiai végzettséggel, ami arra enged következtetni, hogy a mindennapi gyakorlat ebbe az irányba tereli a motivációt.

„A mi felelősségünk a motiváció biztosítása területén a válogatottak maximális támogatása anyagilag, erkölcsileg és természetesen szakmailag.” (SzV2)

A kreativitással kapcsolatban az edzők a kognitív képességeket és a gyors döntéshozatalt emelték ki mint főbb jellemzőket. A sportoló megfelelő repertoárral kell hogy rendelkezzen az egyes helyzetek megoldásait illetően, ismernie kell és készségi szinten meg kell valósítania, modelleznie kell helyzeteket ahhoz, hogy ebből versenyhelyzetben elővételezni tudjon, és ezt egyfajta tudásra épített kreativitással alkalmazni tudja a helyzet adta lehetőségtől függően a másodperc töredéke alatt. Ezt az edzők a kognitív tudással azonosítják, miszerint a kognitív képességek feltételezik a kreativitást.

„A versenyzők kognitív képességei mindenképpen fontosak, mert gondolkozniuk kell, és gyorsan kell tudni dönteni különböző versenyhelyzetekben.” (E3)

A versenyzők is az edzőkhöz hasonlóan a kognitív képességeket említik, amelyek a gyors és a kreatív helyzetmegoldásokban előnyükre van.

„A sportban is fontos a kognitív képesség. Pl. döntéshozatal fontossága. A kognitív képességekre épül szerintem a helyzetmegoldó képesség, hogy milyen kreatív megoldást alkalmazok például egy előzés során.” (V3)

A szülők az iskolai tanulás fontosságát helyezték párhuzamba az intelligenciával és a sportban a magasfokú helyzetmegoldással, amellyel utaltak a kreativitás kifejezésre.

„A sportban a bonyolult, gyorsan lezajló helyzetmegoldásokhoz kell az ész, így a tanulás is fontos, hogy megfelelő intelligenciával rendelkezzen a pályán.” (Sz₁)

Mindkét szövetségi vezető számára kiemelten fontos a tanulás, és az egyikőjük ezt a kreativitással összefüggésben a következőképpen fogalmazta meg:

„A kognitív képességek fejlesztése nagyon fontos. Az intelligencia, a tudás a sportban is megmutatkozik. A kreativitás a legmagasabb fokú intelligencia megjelenési formája, amely a sportágunkban a helyzetmegoldásokban kulcskérdés.” (SzV₁)

A kognitív tényezők meghatározóak a sportban, mert determinálják az eredményességet, főként a gyors döntések, taktika területén. A tanulással és a kognitív képességek fejlesztésével kapcsolatban minden szereplő hasonlóképpen vélekedett, szükségesnek és megkerülhetetlennek tartják.

Megbeszélés

A kutatási tevékenységünk során betekintést nyertünk a téma releváns szakirodalmába, amely az edzői szerep során felmerülő legfontosabb elemeket vette sorra.

A gyorskorcsolya sportágakban hazai környezetben a pedagógia területén korábban nem történtek kutatások. A kutatások elsősorban a biomechanika, az edzéselmélet és a sportpszichológia területére fókuszálnak. Mindenképpen szükségesnek tartjuk a pedagógia oldaláról is felmérni a sportágat, hogy annak hatékonyságához a kutatási eredményeinkkel hozzájáruljunk.

A kutatásban rávilágítottunk, miszerint a kommunikációra és interakcióra egyértelműen kiemelt fontossággal tekintenek a szereplők, azonban itt elsősorban a szülők irányába folytatott edzői kommunikációban találtunk hiányosságokat, ami a sportolóknál is megjelenik. Az edzők szülők irányába folytatott hiányos kommunikációja elsősorban a szülők felé történő távolságtartásnak tudható be, amely a túlzott szülői bevonódás elkerülése miatt alakult ki. Korábbi, például a hazai röplabda sportágban végzett kutatások eredményei rámutattak, hogy a játékos és az edző közötti hatékony kommunikáció nagymértékben képes hozzájárulni a csapat sikeres bajnoki szerepléséhez (Kovács, 2021). A sportszövetség kommunikációjával és ezzel együtt az elvárások ismertetésének hiányával kapcsolatban fogalmaztak meg kritikát az edzők, szülők és sportolók egyaránt. Az edzők és a szövetség részéről mindenképpen a szülői edukáció hiánya jelent meg, ami szorosan összefüggésbe hozható a kommunikáció hiányával. Ha megfelelően van informálva a szülő, akkor a pedagógiai folyamatok hatékonysága is javul, és ez mindenképpen az eredményességet javítja. Az edző és sportoló közös interakciójára épülő felkészülés nagyrészt megfelelő, figyelembe veszik az edzők a felkészülés során a sportolók véleményét, ami azonban javítható még sok esetben. A sportoló felkészülés megtervezésébe történő bevonásával elérhető, hogy a

sajátjának érezze a felkészülést, amellyel a tudatos sportolónvá váláshoz járulhatnak hozzá az edzők. Minden szereplő fontos tényezőként emelte ki a motivációt, amivel kapcsolatban jó tapasztalatokról számoltak be. Mindenképpen kiemelendő, hogy a motiváció fenntartása nem egysíkú, nemcsak a sporteredményeken keresztül jelenik meg, hanem a környezet, a sporttársak, a sportlégtér, a sportág szeretete is megjelenik motivációs faktorként. Ezen kutatási eredmények alapján megállapítható az edző pedagógiai és pszichológiai felkészültségének fontossága, amely folyamatos edukációs feladatot ró az edzőképzéssel, edzőtovábbképzéssel foglalkozó területek szereplőire, de legfőképpen a sportszövetségre. Szükségesnek tartjuk a pedagógia gyakorlatába beépíteni a kutatás során felmerült tapasztalatokat. Kutatásunk eredményei arra ösztönöznek bennünket, hogy az edzői szerepek mellett egyéb kiemelten fontos, az edzői tevékenység hatékonyságát növelő pedagógiai összetevőket is vizsgáljuk. A kutatásunk korlátjaként említhető a mintaválasztás gyengesége, az egyféle kutatási módszer alkalmazása és a kis elemszám, ami miatt a kutatás nem tekinthető reprezentatívnak.

Irodalom

- Bíró Edit (2011). *Sportpedagógia*. Dialóg Campus Kiadó.
- Bognár József (2010). *Pedagógiai és sportpedagógiai ismeretek*.
https://itc.semmelweis.hu/add/mob/sp_neveles/pedagogia_sportpedagogia_OKJ_jegyzet.pdf
(letöltés ideje: 2022. 11. 23.)
- Buda Béla (1986). *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula Kiadó. 93-94.
- Bús Imre (2008). A játék alkalmazása az iskolai nevelésben és oktatásban. In: Bábosik István (szerk.). *Az iskola korszerű funkciói*. 277–285. OKKER Kiadó, Budapest.
- Fodor László (2007). *Fejezetek a motivációkutatásból*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gill, D. (2000). *Psychological dynamics of sport and exercise*. Human Kinetics, Champaign, IL.
- Gombocz János (1996). *Nevelői pályák párhuzamai*. Kalokagathia, 1-2. sz. 106–120.
- Gombocz János (1998): *A sportoló szocializációja és nevelése*. Kalokagathia, Testnevelési Főiskola, Budapest, 1., 83–94.
- Gould, D. (1987). Your role as a youth sports coach. In: V. Seefeldt, V. (szerk.). *Handbook for youth sport coaches*. 17–32.
- Gyarmathy Éva (2006). *A tehetség: fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kovács Lilla (2021). *A teljesítmény és a kommunikáció kapcsolata a röplabdásportban*.
<http://szd.lib.uni-corvinus.hu/14698/> (letöltés ideje: 2022. 11. 29.)
- Kun Péter és Vincze Tamás (2016). Motiváció, teljesítményorientáció a sportban. In: Bíró Melinda (szerk.) *Acta Academiae Agriensis, Sectio Sport, 2016. Nova series tom. XLIII*. 69–77., Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Réthy Endréné (2011): *Tanári teljesítmény-visszajelzés hatása a tanulók személyiségére*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.
- Rétság Erzsébet és Dlugosz Krisztina (2004). *A kommunikációról – különös tekintettel a testnevelés tanítására*. Iskolai Testnevelés és Sport, 20. 20–24.

- Révész László, Bognár József és Géczy Gábor (2007). *Kiválasztás, tehetség és pedagógiai értékek az úszásban*. Új Pedagógiai Szemle. **57**. 6. 45–53.
- Révész László, Bognár József, Csáki István és Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella (2013). *Az edző-sportoló kapcsolat vizsgálata az úszás sportágban*. Magyar Pedagógia **113**. 1. 53–72.
- Szebedy Tas (2017). *A tanári és tanulói szerep*. Új Köznevelés. **73**. 7.
- Hegyí Ildikó (1996). *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Tomesz H. Tímea (2019). A sportkommunikáció elmélete. In: Domonkosi Ágnes (szerk.) *ACTA Universitatis, Sectio Linguistica Hungarica, Tom. LXIV*. 161–171. Eszterházy Károly Egyetem.
- Zrinszky László (1994). *A kommunikáció*. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.

**A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD
PEDAGÓGIÁJA**

Pedagógusok ismereteinek vizsgálata a különleges bánásmódot igénylő – sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató – gyermekekről és az együttnevelés megvalósulásáról

Balogh Evelin

Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben jelentős mértékben átalakult a köznevelés feladata a különleges bánásmódot igénylő tanulók ellátását illetően. A mai hazai iskolarendszerben az együttnevelés, integráció dominál. Az intellektuális képességzavarral küzdő tanulók egy része speciális, szegregált oktatásban vesz részt. Az egyéb okok miatt különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók nevelése és oktatása integrált formában történik. *Gregory* és *Haddock* szerint a pedagógusok attitűdje és a gyermekek nevelésének és oktatásának hatékonysága összefügg (idézi *Vida*, 2018). Ennek következtében számos kérdés merülhet fel bennünk a tekintetben, hogy a különleges bánásmódot igénylő gyermekek integrált nevelése vajon mennyire hatékony. A pedagógusok miként viszonyulnak ezekhez a tanulókhöz? Vajon megfelelő felkészítést kaptak-e az ellátásukhoz? A „többségi” pedagógusok milyen ismeretekkel rendelkeznek a sajátos nevelési igényű, valamint a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekekről, tanulókról?

Fontosnak tartom, hogy tisztában legyünk azzal, hogy a pedagógiai folyamatok egyik legfontosabb szereplője, a pedagógus miként viszonyul az ilyesfajta sajátosságokat mutató gyermekekhez. Jelen tanulmányomban azt vizsgálom, hogy a gyakorló pedagógusok, tanítók, tanárok, óvodapedagógusok, csecsemő- és kisgyermeknevelők milyen ismeretekkel és tapasztalatokkal rendelkeznek, valamint miként vélekednek a sajátos nevelési igényű (SNI) és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget (BTMN) mutató gyermekekről és tanulókról. A tanulmányban a különleges bánásmódot igénylők köre alatt a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató gyermekek csoportját értem.

Út a szegregációtól az integrációig, rövid történeti áttekintés

Külföldi, jobbára német minta alapján hazánkban a 20. század elején kezdődött meg a kiegészítő iskoláztatás, majd a század első évtizedeiben fokozatosan nőtt. Az ország nagyobb településein önálló kiegészítő iskolák, a kisebb településeken az általános iskolák mellett működő kiegészítő iskolai tagozatok, osztályok jöttek létre. Ebben az időszakban a kiegészítő iskolák tanulói az akkori meghatározás szerint a

gyengetehtességű gyermekek közül kerültek ki. *Éltes* (1905) meghatározása szerint gyengetehtességűnek tartották azt a gyermeket, aki a népiskola követelményeit nem képes teljesíteni.

Az 1921. évi XXX. törvény kimondta a fogyatékossgal élő személyek művelődéshez való jogát, és rájuk is kiterjesztette a tankötelezettséget. Azonban ezzel párhuzamosan a kiségitő iskolák száma nem növekedett kellő mértékben. *Gordosné* (2000) kiemeli, hogy a gyógypedagógiai oktatást negatívan befolyásolta a trianoni békediktátum következtében átrendeződő gyógypedagógiai intézményrendszer országos térképe, amelynek következtében a süketnémák intézeteinek és a vakok intézményeinek a száma jelentősen csökkent. Az akkori terminológia szerint a szellemi fogyatékosok számára fenntartott intézmények száma változatlan maradt. Az 1921. évi XXX. törvény végrehajtási utasítása kimondta, hogy – a mai megnevezés szerinti – az enyhe fokú intellektuális képességzavarral küzdő tanulók oktatása és nevelése az elemi iskolákban folytatódik mindaddig, amíg nem áll rendelkezésre kellő számú kiségitő intézmény, osztály. Megjegyzendő, hogy egy évszázad elteltével is találkozhatunk ehhez hasonló problémával, azzal a különbséggel, hogy az enyhe fokú intellektuális képességzavarral küzdő tanulók nevelése, oktatása a tanulásban akadályozottak eltérő tanterve szerint integrált keretek között is megvalósulhat.

A kiségitő iskolák tanulóinak meghatározása az évtizedek alatt változáson ment keresztül. *Mesterházi és Szekeres* (2019) összefoglalja, hogy a gyengetehtesség, az enyhe fokú értelmi fogyatékossg, valamint a később megjelenő tanulási nehézség kifejezések lényegében egyazon jelenségnek a fogalmára utalnak. *Vértés O. József* (1940) a tanulási nehézségekről így fogalmaz „*Előidéző okok: szellemi gyöngeség, figyelmetlenség, a szellemi tempó rendellenessége: különös lassúsága vagy túlságos élénksége, az emlékezet zavarai, kifáradás, nem megfelelő környezet stb. Ezek a gyermekek nem gyöngelméjük, még csak kiségitő iskolába sem valók. Épelméjük, de gyöngé tanulók.*” (*Vértés*, 1940. 33. o.) *Vértés* ezen meghatározása a ma használatos ellátási kategóriák közül a BTMN kategóriának feleltethető meg leginkább. A kor akkori felfogása szerint a tanulási nehézség szükségessé teszi a különnevelést. Napjainkban ez már nem így van, a tanulási nehézséggel küzdő tanulóknak nem kell szegregált intézményben tanulniuk, minden esetben integrált formában vehetnek részt az oktatásban. A múlt században az efféle nehézséggel küzdő tanulók a kiségitő intézményekben végezték tanulmányaikat, mert a többségi iskolarendszer nem tudott megfelelő segítséget nyújtani a számukra.

Akkoriban a tanulók ilyesfajta elkülönítése nem vezetett minőségileg rosszabb oktatáshoz vagy társadalmi kirekesztéshez. Ennek az ellenkezője valósult meg, azoknak a tanulóknak, akik korábban az állapotukból fakadóan a népoktatásból kiszorultak, a kiségitő iskolák megjelenésével lehetőségük nyílt minőségi oktatásban részesülni. Az értelmi fogyatékossgal élő tanulók nevelhetőségét számos kutatás vizsgálta, amelynek következtében intézményesen elkülönítették az enyhe és a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók gyógypedagógiai intézményeit. 1964-ben a középsúlyos értelmi fogyatékossgal élő tanulók számára létrejött a

foglalkoztató iskola, míg az enyhe értelmi fogyatékos tanulók a kiegészítő iskolákban folytatták tanulmányaikat. A különböző csoportok kategorizálása, a csoportok számára készített módszertani eljárások, az azonos problémával küzdők szervezetenként egy helyre kerülése előidézte a többségtől való izolációt. A kiegészítő iskola elnevezést 1985-ben felváltja az enyhe értelmi fogyatékos tanulók általános iskolája. A szegregált intézményekben a gyógypedagógiai nevelést és oktatást igénylő tanulók kiemelkedő ellátásban részesültek, azonban nem elhanyagolható, hogy a különnevelés célja elsősorban a társadalmi beilleszkedés elősegítése volt.

Magyarországon az integráció jelenlegi formájának a kialakulása egy hosszabb folyamat következménye. *Szekeres* (2011) ennek a folyamatnak a kezdőpontjaként a nyolcvanas évek közepét jelöli meg, amikor is az általános iskolákban egyre magasabb számban jelentek meg a tanulási problémával küzdő tanulók, akiknek az állapota gyógypedagógiai ellátást igen, de különnevelést nem igényelt. Az integráció első lépései kutatási keretben zajlottak. Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar jogelődje, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola két tanítóképző főiskola együttműködésével elindította tanítójelöltek felkészítését a tanulási problémákkal küzdő gyermekek nevelésére. *Mesterházi* (1988) leszögezi, hogy a programban részt vevő hallgatók nem rendelkeztek gyógypedagógusi kompetenciákkal, de az általános iskolákban megjelenő tanulási problémákkal küzdő tanulók ellátására felkészültek. Az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek integrációja megvalósulásának alapköveként tekinthetünk erre a kutatásra. Ezt megelőzően, már 1981-től a hallássérült gyermekek iskolai integrációjáról folyt kutatás (*Csányi*, 1984), majd később bővült a kutatás területe a mozgáskorlátozott és a látássérült populáció, valamint az enyhén (tanulásban akadályozott) és középsúlyosan értelmi fogyatékos gyermekek, tanulók óvodai és részben iskolai szinten megvalósuló integrációjával is (*Pákozdi* és *Bánhid*, 1995). A '80-as évek végén, '90-es évek elején több (*Párdányi*, 1991; *Szigeti* és *mtsai.*, 1991) kísérlet is volt a részleges integráció megvalósítására. A gyógypedagógiai szakma képviselői közül *Salné* (1992) aggályait fejezi ki az értelmi fogyatékos gyermekek integrációját illetően. Meglátása szerint az értelmi fogyatékos gyermekek nevelését igen, de oktatását lehetetlen megvalósítani integrált keretek között, továbbá kétségesnek tartja az eredményes oktatáshoz szükséges feltételek meglétét. Az 1993. évi LXXXIX. törvény a közoktatásról lehetőséget nyújtott a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelésére, és iskolaválasztási jogot biztosított a szülőknek akkor is, ha a gyermekük sajátos nevelési igényű. A gyógypedagógiai intézmények továbbra is fennmaradtak, alternatívát biztosítva így a szülőknek. Azonban ez a törvényi változás előrevetítette a tanulólétszám csökkenését a speciális intézményekben. Ezzel párhuzamosan a többségi intézmények, óvodák és iskolák részéről egyre több jelzés érkezett a tekintetben, hogy a sikeres együttnevelés megvalósításához segítséget igényelnek a gyógypedagógiai intézményektől. Az ország számos gyógypedagógiai iskolája segítő kezet nyújtva integrált nevelést támogató szolgáltatásokat biztosított az intézmények számára, annak ellenére, hogy a jogszabály ekkor ezt még nem írta elő.

A '90-es évek végén több intézmény kapcsolódott be a tanulásban akadályozott gyermekek integrált oktatásába és nevelésébe, valamint ekkor került elsőként kipróbálásra a kéttanáros modell (*Metzger és Papp, 2000*).

Magyarország belépése az Európai Unióba anyagi és szakmai háttérrel (Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program: HEFOP, Társadalmi Megújulás Operatív Program: TÁMOP) biztosított az enyhe értelmi fogyatékos tanulók hatékony együttnevelése feltételeinek kialakításához.

A közoktatási törvény 2003. évi módosítása biztosítja, hogy a speciális iskolák többek között pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat biztosítsanak a többségi intézmények számára, valamint utazószakember-hálózatot működtethetnek. A jogszabály 33. §-ának rendelkezései alapján jelentős változás történik. A gyógypedagógiai iskolákból Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények (EGYMI) hozhatók létre, amelyeknek a fejlődése közel egy évtizedet ölelt fel. A köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény, valamint a 15/2013. (II.26.) EMMI rendelet hatályba lépésével az EGYMI tevékenységéből kikerültek a pedagógiai-szakmai szolgáltatások, azonban az utazó gyógypedagógusi feladatokat továbbra is ellátja, valamint szegregált nevelést-oktatást biztosít elsősorban az intellektuális képességzavart mutató gyermekek, tanulók számára.

Elméleti háttér

Az eltérő fejlődésmenttel bíró gyermekek hazánkban a köznevelésben ellátás szempontjából rendszerezésre kerültek. A Köznevelési törvény szerint az atipikus fejlődéssel bíró gyermekeket, tanulókat különleges bánásmód illeti meg, vagyis a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő és a sajátos nevelési igényű (SNI) gyerekeket egyaránt.

Az Nkt. 4. § 25. pontja szerint *„sajátos nevelési igényű az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd-fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd”*.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) 4. § 3. pontja a következőképpen definiálja a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget: *„az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek”*.

Nem elegendő csak a gyógypedagógiai ellátást igénylő személyeket felkészíteni arra, hogy a társadalomban helyt álljanak, hanem a társadalmat is fel kell készíteni

e gyermekek, fiatalok befogadására (Fischer, 2009). A fogyatékossgal élő személyek társadalmi integrációját nagymértékben befolyásolja az integrált oktatás-nevelés sikeres megvalósulása.

Számos esetben találkozhatunk azzal, hogy az integrációt és az inklúziót egymás szinonimájaként használják. Azonban fontos leszögezni, hogy a két kifejezés nem azonos jelentéstartalommal bír. A gyógypedagógia képviselői az együttnevelés kifejezést részesítik előnyben.

Fischer szerint az integráció fogalma eredetileg szociológiai tartalmú kifejezés, valamilyen kisebbségi csoport (etnikai, vallási, kulturális kisebbség) többségi társadalomba való behelyezését, beillesztését jelentette (idézi Perlusz, 2022). „Az integráció, mint oktatásszervezési forma, a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek együttnevelését jelenti.” (Perlusz, 2022, 257. o.)

A hazai szakirodalom (Csányi, 1993; Perlusz, 1995) fogadásként említi az integrált oktatást, utalva ezzel arra, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók részéről maradéktalan alkalmazkodást, valamint a tanuló társakhoz hasonló teljesítményt várnak el a többségi intézmények. Továbbá a pedagógusok részéről nem jelenik meg alkalmazkodás a tanítási módszerek tekintetében és a tananyagok hozzáférhetővé tételében (Perlusz, 2022). Evans (1996) ezt asszimilációnak nevezi, amely során a fogyatékossgal élő gyermekekre hárul az alkalmazkodás feladata (idézi Perlusz, 2022). A fogadás szintjére jellemző, hogy bármilyen felmerülő probléma esetén elsősorban a gyógypedagógust tartják illetékesnek (Perlusz, 2022). Az integráció során a befogadó intézményben rendszerszintű változás nem történik és nem is elvárt. „Az integráció nem várja el a befogadó intézmény rendszerszintű változását. Ameddig a tanuló alkalmazkodni képes, addig »integrálható«. Azokat a tanulókat fogadja szívesen az intézmény, akik elérik vagy megközelítik az általános pedagógiai célokat.” (Papp és Szekeres, 2019. 466. o.)

1990-ben az UNESCO céljául tűzi ki az integrált nevelés világméretű megvalósítását. Ennek előzménye, hogy a nemzetközi szervezetek (OECD, UNESCO) már a '80-as években felhívják a figyelmet arra, hogy a speciális intézményekben tanuló gyermekek egyenlő oktatáshoz való hozzáféréseinek joga sérül. Céljuk megvalósításának érdekében kidolgoznak egy pedagógusképző oktatócsomagot, amelyet 40 nyelvre lefordítanak.

Hazánkban az integrált nevelés-oktatás megjelenése óta eltelt három évtizedben az integrációban részt vevő gyermekek száma növekvő tendenciát mutat. Napjainkban a sajátos nevelési igényű gyermekek több mint 70%-ának a nevelés-oktatása integrált keretek között valósul meg (Perlusz, 2022). Azonban megállapíthatjuk, hogy mire hazánkban elterjedt az integrált oktatás, addigra a világ számos országában már diskurzus folyt az inkluzív nevelés megvalósításáról, tökéletesítéséről.

Az inkluzív oktatás elsőként a Salamancai Nyilatkozatban (1994) fogalmazódott meg, amely iskolareformot kíván: „iskola mindenkinek” (school for all). Perlusz (2022) szerint a befogadó intézmények megteremtik a mindenki

számára hozzáférhető oktatást. Elfogadják a gyermekek, tanulók közötti különbségeket, valamint a megjelenő tanulási nehézségeket a tanulási folyamat természetes velejárójának tekintik. Továbbá a gyógypedagógus és a befogadó pedagógusok együttműködése kulcsfontosságú, közös óravezetésre is sor kerül.

Saját tapasztalataim és a szakirodalmak (*Papp és Szekeres, 2019; Perlusz, 2022*) is alátámasztják, hogy Magyarországon a mai napig nem beszélhetünk az inklúzió megvalósulásáról. Országos szinten elvétve találhatunk csak olyan intézményeket, amelyek megfelelnek az inkluzív oktatás kritériumainak. (Ilyen például a Gyermek Ház Alternatív Alapozó Program vagy a szigetvári Istvánffy Általános Iskola.) Az inkluzív nevelés megvalósítása érdekében a hazai oktatási rendszer mellett az intézményeknek is meg kell újulniuk. A sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási magatartási nehézséget mutató gyermekek, tanulók problémáinak nagy részét az intézmények jelenlegi szervezeti keretei, a tantervi jellemzők és a nem megfelelően megválasztott, alkalmazott oktatási módszerek idézik elő. *Perlusz (2022)* szerint az inkluzív oktatás egy, az eddighez képest átgondolt intézményi stratégiát jelent, amely az intézményi működés minden szintjét érinti: a pedagógusok részéről elköteleződést az egyes tanulók igényeihez alkalmazkodó pedagógiai módszertan alkalmazására, intézményvezetői szinten elköteleződést a minden gyermek számára hatékony oktatást nyújtó iskola működtetésére, továbbá a szülők és a tágabb intézményi környezet bevonására az intézmény életébe. Továbbá fontosnak véli látni, hogy az integrált oktatás nem lesz sikeres csupán attól, hogy a korábban szegregált, külön nevelésben részesült tanulókat be-, illetve visszahelyezzük a többségi intézményekbe, ha ott nem változnak azok a hatások, amelyek korábban e tanulók szegregált oktatásához vezettek. *Ainscow, Booth és Dyson (2006)* összefoglalta az inkluzív nevelés-oktatás legfontosabb elveit:

- a tanulók részvételének növelése, illetve kirekesztődésük csökkentése a tantervhez való hozzáférés, a kultúra és a helyi közösségekben való részvétel területén;
- az iskolák kultúrájának, működési elveinek és gyakorlatának megváltoztatása annak érdekében, hogy illeszkedni tudjanak a helyi közösség tanulójának sokféleségéhez; nemcsak a sajátos nevelési igényű, hanem minden olyan tanuló jelenlétének, részvételének és eredményességének biztosítása, akik veszélyeztetettek a kirekesztődés szempontjából (idézi *Perlusz, 2022*).

Ezen alapelvek mentén nem arra kell törekednünk, hogy a különleges bánásmódot igénylő tanulókat miként változtassuk meg, hogy alkalmassá váljanak az együttnevelésre. Sokkal inkább a pedagógusokat kell megfelelő módon felkészítenünk, valamint az intézményeinket és az oktatási rendszerünket kell olyan módon megújítani, hogy alkalmassá váljanak az inkluzív nevelés megvalósítására.

Minta

A mintaválasztás során az elsődleges szempont az volt, hogy a kutatásban olyan pedagógusok, tanítók, tanárok, óvodapedagógusok, valamint csecsemő- és kisgyermeknevelők vegyenek részt, akik nem rendelkeznek gyógypedagógusi képesítéssel. Ennek oka, hogy a gyógypedagógusi kompetenciával is rendelkező pedagógusok feltételezésem szerint több és pontosabb ismeret birtokában vannak a különleges bánásmódot igénylő gyermekekről, továbbá elfogadóbb attitűddel rendelkeznek. A fejlesztőpedagógusi képesítés nem volt kizáró ok. Kutatásomban a pedagógusok (N = 350) nem valószínűségi mintavételi eljárás során kerültek. A vizsgálati csoport mondhatni „ad hoc” jelleggel állt össze. Az általam készített online kérdőívet a legnépszerűbb közösségi oldal, a Facebook olyan csoportjaiban osztottam meg, amelyek kifejezetten pedagógusok számára készültek. Így a megállapításaim nem általánosíthatóak nevelési szint, szakterület vagy pedig valamilyen területi szempont (megye, régió) szerint, de mindenképpen jelzésértékkel bírnak a pedagógusoknak a különleges bánásmódot igénylő gyermekről való tudását és hozzáállását illetően. Elemzésemben a nem valószínűségi mintavétel miatt statisztikai próbákat sem alkalmaztam.

Módszer bemutatása

A kutatás lebonyolításához a leggyakrabban használatos írásbeli kikérdezési módszert, a kérdőívet választottam. Az általam készített online kérdőív összesen 51 kérdést tartalmazott, melynek az első kérdéscsoportja a demográfiai adatokra korlátozódott, a második kérdéscsoport a sajátos nevelési igény témakörét ölelte fel, a harmadik kérdéscsoport pedig a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekre vonatkozott. A kérdések túlnyomóan zárt kérdések, de néhány esetben nyitott kérdést is alkalmaztam. A kérdőív végén a pedagógusoknak lehetőségük nyílt megosztani velem a témát érintő egyéb észrevételeiket, tapasztalataikat.

Eredmények

A minta általános jellemzői

A kutatásban részt vevők (N = 350) 95,42%-a nő, 4,57%-a férfi. A felmérésben 124 fő tanító, 158 fő tanár, 62 fő óvodapedagógus és 6 fő csecsemő- és kisgyermeknevelő vett részt (lásd 1. táblázat). A nemek eloszlását végzettség szerint tekintve elmondható, hogy a kutatásban részt vett tanítók közül 120 nő, 4 férfi, a tanárok közül pedig 146 nő és 12 férfi töltötte ki a kérdőívet. Az óvodapedagógusok, valamint a csecsemő- és kisgyermeknevelők mindannyian nők voltak. Az általam választott minta nemi eloszlása tükrözi a mai magyar pedagógustársadalomra is jellemző (Polónyi, 2015) nőiesedést.

1. táblázat: A minta jellemzése nem és végzettség szerint

Nem			
	Nő	Férfi	Összesen
N (Fő)	334	16	350
%	95,42	4,57	100

Végzettség szerinti eloszlás					
	Tanító	Tanár	Óvodapedagógus	Csecsemő- és kisgyermeknevelő	Összesen
N (Fő)	124	158	62	6	350
%	35,43	45,14	17,72	1,71	100

Forrás: saját szerkesztés

Az online felmérésben részt vevő pedagógusok átlagéletkora 46,17 év, hasonlóan a 2018-as TALIS-felmérés eredményéhez (47,6). A 2. táblázat a kutatásban részt vevő pedagógusok korcsoportonkénti megoszlását és a pályán eltöltött idejét mutatja. 30 évesnél fiatalabb 11,14%, 30–39 éves 12,86%, 40–49 éves 32%, 50–59 éves 35,71% és 60 év feletti 8,29%. A kitöltők közül a legtöbben (40,57%) 25 évnél több szakmai tapasztalattal rendelkeznek, míg a pályakezdekők (1-2 év szakmai tapasztalat) aránya csupán 8%. A minta életkor szerinti megoszlása a 2021. évi a KRTK Közgazdaságtudományi Intézet által kidolgozott indikátorrendszer alkalmazásával végzett kutatás eredményeivel szinte megegyező. Ez bizonyítja a pedagógustársadalom előregedését, ami a hazai köznevelési rendszerben egyre nagyobb problémát okoz, és ami sok más tényező mellett nagymértékben hátráltatja a különleges bánásmódot igénylő tanulók sikeres együttnevelésének a megvalósulását.

2. táblázat: A minta jellemzése az életkor és pályán eltöltött idő szerint

Életkor szerinti megoszlás		
	N (Fő)	%
22–29 év	39	11,14
30–39 év	45	12,86
40–49 év	112	32
50–59 év	125	35,71
60 év-	29	8,29
Pályán töltött idő		
	N (Fő)	%
1-2 év	28	8
3-9 év	80	22,86
10-25 év	100	28,57
25 év-	142	40,57

Forrás: saját szerkesztés

Különleges bánásmódot igénylő tanulók ellátása a pedagógusképzésben

A különleges bánásmódot igénylő tanulók témakörének megjelenéséről a pedagógusképzésben a válaszadók a következőképpen nyilatkoztak (1. ábra). A sajátos nevelési igény témaköre a válaszadók valamivel több mint fele, 55,71%-a esetében megjelent a képzésben, 44,29% pedig úgy nyilatkozott, hogy nem találkozott ezzel a témakörrel felsőfokú tanulmányai során. Ezzel szemben a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségről 51,43% jelzi, hogy nem találkozott ezzel a témakörrel, míg 48,57% igen.

A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy a pedagógusok közel fele a felsőfokú tanulmányai során nem találkozott a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók témakörével. Ennek hátterében több tényező is húzódik. Egyik oka, hogy a pedagógusok többsége (40,57%) több mint 25 éve van a pályán. A köznevelési törvényben a kétezres évek eleje óta szerepel az SNI és BTMN ellátási kategória, tehát amikor a gyakorló pedagógusok nagy része felsőfokú tanulmányait végezte, ezek az ellátási kategóriák még nem léteztek. Ezt a megállapításomat a nyitott kérdésekre kapott válaszok is megerősítik.

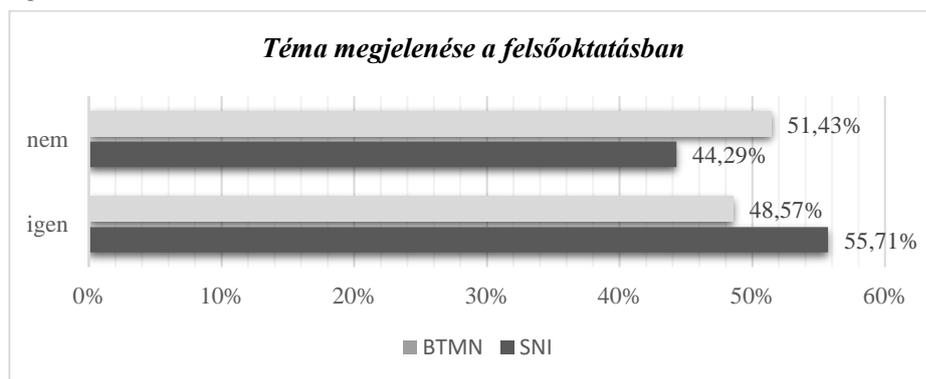
„Nem, mert abban az időben még nem volt integrált oktatás, amikor én végeztem a tanulmányaimat, így a képzésben sem jelent meg.” (52 éves tanítónő)

„Akkor nem volt ilyen »meghatározás«.” (58 éves tanítónő)

„Az alapképzést 1994-ben kezdtem. Ebben az időszakban mint probléma fel sem merült a tanulási nehézség vagy zavar. Nem mondták ki.” (46 éves tanítónő)

Ha összevetjük a sajátos nevelési igényre és a beilleszkedési, tanulási, magatartási zavarra adott válaszokat, akkor azt láthatjuk, hogy az SNI témakörével a mintában szereplő pedagógusok magasabb arányban találkoztak.

1. ábra: A különleges bánásmódot igénylő gyermekek témakörének megjelenése a pedagógusképzésben



Forrás: saját szerkesztés

A pedagógusok döntő többsége úgy ítéli meg, hogy a felsőfokú tanulmányai során nem kapott megfelelő felkészítést a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató gyermek ellátásához (lásd 2. ábra). Csupán a kitöltők 8,86%-a véli úgy, hogy a BTMN-tanulók integrált neveléséhez, oktatáshoz megfelelő felkészítést kapott a tanulmányai során. Az SNI-tanulók esetében még kevesebben, a válaszadók 6,57%-a elégedett a felsőoktatásban szerzett ismereteivel. Ahogy az 1. ábra is mutatja, a pedagógusok többsége a főiskolai, egyetemi tanulmányai során nem találkozott a különleges bánásmódot igénylő tanulók témakörével, így nem meglepő, hogy úgy élik meg, hogy nem kaptak megfelelő felkészítést. A válaszadók 89,23%-a úgy gondolja, hogy annak ellenére, hogy a tanulmányai során találkozott az SNI témakörével, mégsem kapott megfelelő felkészítést ahhoz, hogy a gyakorlatban hatékonyan tudja megvalósítani az integrált nevelést, oktatást.

„A főiskolai és egyetemi tanulmányaim során egyáltalán nem kaptam útmutatást, módszertani ismereteket SNI-, BTMN-tanulók oktatásához, a fogalmak tisztázása sem történt meg. Sajnos a pedagógusok többsége ezért »nem tud mit kezdeni« ezekkel a tanulókkal.” (50 éves történelem tanár)

„Volt ugyan szó arról, hogy vannak sajátos nevelési igényű gyerekek, de hogy velük hogyan kellene foglalkozni, azt nem tudtuk meg.” (28 éves tanítónő)

„Nem, kevés volt az erre fordított idő az adott kurzusban.” (26 éves tanítónő)

A kutatásban részt vevő pedagógusok csupán 10,77%-a nyilatkozott úgy, hogy elégedett lenne a tanulmányai során kapott ismeretek minőségével.

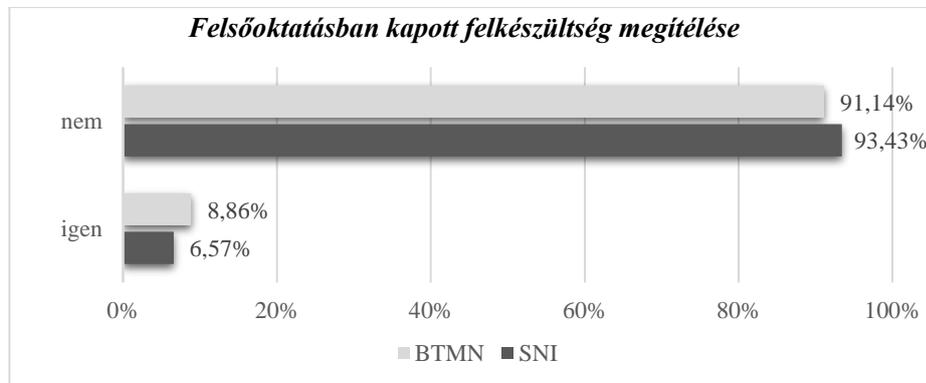
Az érintettek a BTMN-témakör esetében is hasonlóképpen nyilatkoztak. 87,06%-uk megítélése szerint hiába találkozott a tanulmányai során ezzel a témakörrel, nem rendelkezik megfelelő kompetenciákkal.

„[...] ötletet, technikákat nem kaptunk.” (28 éves tanító)

„Nem, mert csak elméletet tanultuk, de a szituációk kezelését nem.” (28 éves tanítónő)

Ezzel szemben a kitöltők csupán 12,94%-a éli meg úgy, hogy megfelelő felkészítést kapott a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató tanulók nevelésére és oktatására.

2. ábra: A különleges bánásmódot igénylő gyermekekről kapott felkészültség megítélése



Forrás: saját szerkesztés

A kapott eredmények alapján elmondható, hogy a kutatásban részt vett tanítók, tanárok, óvodapedagógusok, valamint csecsemő- és kisgyermeknevelők csak nagyon alacsony hányada elégedett a felsőfokú tanulmányai során kapott ismeretekkel a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók integrált neveléséről és oktatásról. Fontosnak tartottam megvizsgálni, hogy azok a pedagógusok, akik elégedettek a képzésük során kapott ismeretekkel az SNI- és BTMN-gyermekek neveléséről és oktatásáról, hány éve vannak pályán (lásd 3. táblázat). A kapott eredmények alátámasztják azt a tézisémet, amely szerint azok a nevelők, akik az elmúlt tíz évben szerezték pedagógusi képesítésüket, valamivel több és hasznosabb felkészítést kaptak az integrált nevelés és oktatás megvalósításához. A beilleszkedési, tanulás, magatartási nehézséget mutató gyermekek ellátáshoz elegendő ismeretet kapó pedagógusok 54,84%-a kevesebb mint 10 éve van a pályán. 9,68% 10–25 éves, 35,48% pedig több mint 25 éves munkatapasztalattal rendelkezik. Ez a sajátos nevelési igény esetén sincs másképp. Ebben az esetben is a legtöbben, 47,83% 1–9 éve gyakorló pedagógus, 17,39%-uk 10–25 éve, még 34,78%-uk több mint 25 éve van a pályán.

3. táblázat: A felsőoktatásban szerzett felkészültség pozitív megítélése munkatapasztalat szerint

Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség (BTMN)		
	<i>N (Fő)</i>	<i>%</i>
<i>1–9 év munkatapasztalat</i>	17	54,84
<i>10–25 év munkatapasztalat</i>	3	9,68
<i>Több mint 25 év munkatapasztalat</i>	11	35,48
Sajátos nevelési igény (SNI)		
	<i>N (Fő)</i>	<i>%</i>
<i>1–9 év munkatapasztalat</i>	11	47,83
<i>10–25 év munkatapasztalat</i>	4	17,39
<i>Több mint 25 év munkatapasztalat</i>	8	34,78

Forrás: saját szerkesztés

Pedagógusok konkrét ismeretei a különleges bánásmódot igénylő tanulókról

Fontosnak tartom, hogy minden pedagógus, legyen szó tanítóról, tanárról, óvodapedagógusról vagy csecsemő- és kisgyermeknevelőről, legyen tisztában a hazánkban használatos ellátási kategóriák (SNI, BTMN) jelentésével, továbbá az atipikus fejlődésmentet mutató gyermekek sajátosságaival. Véleményem szerint az együttnevelés akkor tud csak hatékonyan megvalósulni, ha a pedagógusok értik és elfogadják a gyermekek attribútumait. Az együttnevelés egyaránt szól a pedagógusról, a gyógypedagógusról, az óvodai vagy iskolai közösségről, az érintett családokról, de elsősorban a gyermekről. Minekután a hatékony együttnevelés egyik alapeleme az ismeret, a tudás, azt vizsgáltam, hogy a többségi pedagógusok milyen konkrét ismeretekkel és tudással rendelkeznek a sajátos nevelési igényről és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségről. Tudják-e azt, hogy a szakszolgálatok szakértői bizottságainak döntése alapján kik kerülnek ezekbe az ellátási kategóriákba? Ennek felméréséhez nyitott kérdéseket alkalmaztam.

Az ellátási kategóriák értelmezésekor a válaszadók egy része szó szerint idézi a jogszabályi meghatározásokat, ennek hátterében azt feltételezem, hogy nem tudják pontosan, hogy milyen jelentéssel bírnak ezek a kategóriák. A válaszokban megfigyelhető, hogy a pedagógusok nagy része nincs pontosan tisztában a tanulási zavar és tanulási nehézség definíciójával, ezeket egymás szinonimájaként használják. A sajátos nevelési igényhez a válaszadók nagy része helyes kategóriákat sorol, de csak néhány esetben jelenik meg minden kategória. A legtöbben a tanulási zavarokat, az autizmust és a figyelemszervezési zavarokat sorolják ide. A pedagógusok egy kisebb hányada a sajátos nevelési igényre hibaként, betegséggként vagy sérülésként (fizikai és mentális) tekint. Többek között egyesek úgy gondolják, hogy a hátrányos helyzetű, a koraszülött, az átlag alatti intelligenciával rendelkező gyermekek és tanulók sorolhatóak az SNI kategóriába. Úgy tekintenek a sajátos nevelési igényű gyermekekre, mint akik nem tudnak teljes életet élni.

„Akiknek valami pluszra van szükségük ahhoz, hogy teljes értékű életet éljenek.” (29 éves tanítónő)

Egy válaszadó nagyon negatívan nyilatkozik a sajátos nevelési igényű tanulókról, úgy véli, hogy matematika–kémia szakos tanárként nem feladata figyelembe venni a tanulók sajátosságait.

„Nem tudom, és kb. nem is érdekel. Normális gyerekekre kaptam képzést. [...] A sok neveletlen viselkedésszaváros gyerek meg tönkreteszi a normálist. És kb. a normális fogja eltartani a sok SNI semmirekellőt...” (55 éves matematika–kémia szakos tanárnő)

Továbbá megjelenik az is, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekekre úgy tekintenek, mint akik nem teljes értékű tagjai a társadalmunknak.

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató gyermekek esetén a pedagógusok 10%-a egyáltalán nem válaszol a kérdésre, vagy egész egyszerűen leírja, hogy nem tud válaszolni. Számos esetben előfordul, hogy a kitöltők a mozaikszót próbálják meg értelmezni. Előfordul olyan válasz is, mely szerint a BTMN-gyerekek egyszerre tartoznak az SNI ellátási kategóriába is. A válaszadók többsége a magatartási és alkalmazkodási problémákra helyezi a hangsúlyt a BTMN ellátási kategória esetén.

„Nehezen fogadják a csoport szabályokat. Egyéni szokásaik vannak, nem tolerálják társaikat.” (37 éves óvodapedagógus)

„Azok, akik megzavarják az órát, ezzel mindenáron fel akarják hívni magukra a figyelmet, nincs önuralmuk.” (41 éves tanítónő)

Megjelenik, hogy SNI kategóriába tartozó zavarokat (pl. autizmus, ADHD) is ide sorolnak. A kitöltők egy kis százaléka tisztában van azzal, hogy az SNI-vel ellentétben a problémát nem az idegrendszer fejlődési zavara okozza, háttérben számos ok állhat, pl. a nem megfelelő szociokulturális háttér, továbbá ez nem tartós vagy végleges állapot, és a megfelelő segítségnyújtással akár meg is szűnhet, vagy a nehézségek csökkenhetnek.

Nem egy esetben érkezett olyan válasz, hogy a neveletlen gyermekek kapnak a szakértői bizottságoztól BTMN-besorolást, vagy azok, akinek a családjában nem érték a tanulás.

„Sajnos azt tapasztalom, hogy rengeteg neveletlen és szülői segítséget nem kapó gyerek kap BTMN papírt, és ezzel elintézik az ügyet.” (43 éves tanítónő)

„[...] a »neveletlen gyerekek«, akik nincsenek tekintettel a környezetükre, képtelenek a beilleszkedésre. Szenvednek ők is, a csoport más tagjai is.” (39 éves matematika szakos tanár)

„Neveletlen, érzelmileg elhanyagolt, szociálisan éretlen gyerekek. Antiszociális tanulók.” (57 éves tanítónő)

„Divatos ráhúzni a gyerekekre, hogy BTM-es. Pedig többek közt a családi háttér nem megfelelő, nincs értéke a tanulásnak.” (60 éves tanítónő)

Az SNI-hez hasonlóan a BTMN esetén is megjelenik, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat is ide sorolják.

„Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló.” (36 éves informatika szakos tanár)

„Hátrányos helyzetű családok gyermekei, agresszióra hajlamos gyerekek, lassúbb felfogású gyerekek, nehezen koncentráló gyerekek.” (27 éves óvodapedagógus)

A válaszok elemzését követően megállapítható, hogy a pedagógusok nincsenek pontosan tisztában azzal, hogy kik tartoznak az SNI és BTMN ellátási kategóriákba, valamint a szakértői bizottságban történő folyamatokkal. Nem egy esetben fordul elő, hogy a pedagógusok tévesen diagnózisként tekintenek ezekre az ellátási kategóriákra. A válaszok alapján arra következtethetünk, hogy a sok téves információ és a sajátosságok okai ismeretének hiányában a pedagógusok főként a figyelem- és magatartásszabályozási problémával küzdő gyermekekre számos esetben neveletlen gyermekként tekintenek, vagy úgy vélik, hogy a viselkedésükkel szándékos módon akarják zavarni a foglalkozást.

Törekvések a hatékony együttnevelés megvalósítására

A megkérdezett pedagógusok 98%-a úgy gondolja, hogy az integrált nevelés és oktatás hatékony megvalósításához elengedhetetlen, hogy egy pedagógus megfelelő ismeretekkel rendelkezzen a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató tanulókról.

„A felgyorsult világban nő a tanulási nehézségek, zavarok száma. Az iskola közegében, ahol a gyerek ideje nagyobb részét tölti, elengedhetetlen, hogy egy felkészült, megfelelő ismeretekkel rendelkező pedagógus kezei közé kerüljön. Minden felsőfokú pedagógusképzés kötelező tantárgyak közt kellene szerepelnie ennek a tananyagnak.” (46 éves tanítónő)

Emellett a válaszadók közül többen is felhívják a figyelmet a teammunka fontosságára, amikor is a pedagógus együtt dolgozik gyógypedagógussal vagy a fejlesztőpedagógussal.

„[...] elengedhetetlen a fejlesztőpedagógusokkal való szoros együttműködés, illetve a szakirodalom tanulmányozása, képzéseken való részvétel.” (55 éves matematika szakos tanárnő)

A problémák időbeni azonosítása miatt is kiemelten fontosnak tartják a pedagógusok, hogy minél több ismerettel rendelkezzenek a különleges bánásmódot igénylő tanulókról.

„Fontos, hogy elsősorban felismerje a tanuló nehézségeit, s megfelelő szakemberhez irányítsa.” (32 éves történelem szakos tanár)

„Mert a pedagógus megfelelő ismeretek nélkül nem ismeri fel a tüneteket. Ha időben észreveszik, akkor van lehetőség a korai fejlesztésre.” (55 éves óvodapedagógus)

Bizakodásra adhat okot, hogy a tanítók, tanárok, óvodapedagógusok, csecsemő- és kisgyermeknevelők fontosnak tartják, hogy ismereteiket bővítsék e problémakört illetően. A megkérdezettek 69,71%-a saját indíttatásból, 30,29%-uk pedig munkahelyi kötelezettség miatt vett részt olyan képzésen, szakmai fórumon, ahol a fókusz a sajátos nevelési igényű gyermekek sajátosságain volt. Ehhez hasonló eredményeket kaptam a BTMN témakört illetően is. A megkérdezettek magas hányada, 68%-a saját indíttatásból jelentkezett, míg 41,32%-át a munkahelye kötelezte, hogy részt vegyen valamilyen továbbképzésen. A számadatokat összevetve megfigyelhető, hogy saját indíttatásból 1,71%-kal több pedagógus vett részt SNI témában képzésen, mint BMTN témában. Ennek hátterében azt feltételezem, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók állapotukból kifolyólag több nehézséget okoznak a mindennapokban a többségi pedagógusok számára, mint az enyhébb vagy más jellegű tüneteket mutató beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók.

A 3. ábra összefoglalva mutatja, hogy a pedagógusok milyen módon bővítették tudásukat a különleges bánásmódot igénylő gyermekekről. A sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató gyermekek esetén is a legtöbben (26,08% és 24,15%) autodidakta módon igyekeznek szélesíteni ismereteiket.

„Ha nem tájékozodom önerőből, a saját és az osztály életét nehezítem meg. Sokat segít, ha a szülő reálistan látja a gyermekét és együttműködik.” (53 éves tanítónő)

Ezt követi a sorban a különböző tanfolyamokon (23,29%; 21,67%) és belső továbbképzéseken (12,37%; 15,35%) való részvétel. A megkérdezettek 10,49%-a a sajátos nevelési igényről, 9,48% pedig a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségről kollégától, mentortól kap információkat. A kitöltők közül a sajátos nevelési igényről 9,4%, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségről 11,52% semmiféle módon nem bővítette a tudását. A pedagógusok többnyire negatívan nyilatkoznak a továbbképzési lehetőségekről.

„Nincs ingyenes továbbképzés, és nincs gyakorlatuk a pedagógusok többségének az integrált oktatásra, vagy/és nincs megfelelő tanterv a részükre, se ingyenesen elérhető segédanyag vagy tanítás módszertan.” (43 éves magyar nyelv és irodalom szakos tanárnő)

„Egyre színvonalatlanabbak a továbbképzések. Leginkább az előadó bevételeinek növelése a fő cél, nem pedig a hasznos információk átadása. Ráadásul egyre kevesebb is van belőlük. A tankerületek azon spórolnak, hogy csak az ingyenes POK-os képzéseket finanszírozzák. Itt meg azok tartanak semmitmondó előadásokat a témáról, akik közel vannak a tűzhöz, nem pedig olyan személyek, akiknek van tapasztalatuk és használható

gyakorlati tudásuk. Ez nagyon sajnálatos.” (52 éves magyar nyelv és irodalom szakos tanárnő)

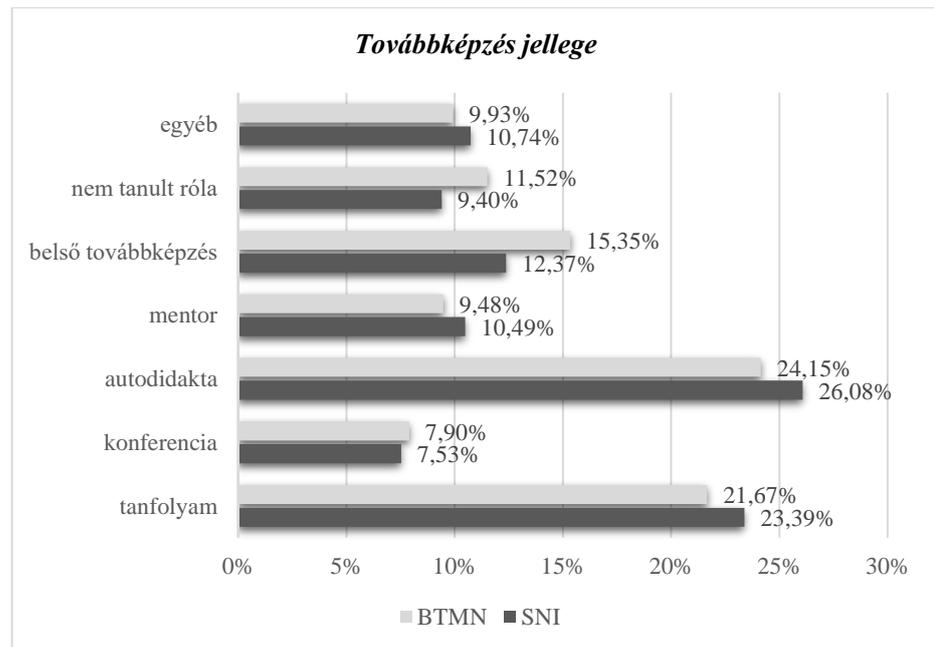
Nem egy esetben érkezett jelzés, hogy a pedagógusok önköltségen képzik magukat.

„[...] Mivel szaktárgyaim érettségi tantárgyak, és minden osztályban, tanulócsoporthoz vannak SNI-, BTMN-gyerekek, az érettségi követelmények elsajátíttatása egyre nehezebb feladat, illetve a fentebb írt okok miatt saját elhatározásból és szándékból fejlesztő-differenciáló pedagógus végzettséget szereztem. (És teszem hozzá, saját költségen...)” (48 éves magyar nyelv és irodalom szakos tanár)

Néhány esetben pozitív visszajelzés is érkezett, ami példa a többségi pedagógusok és a gyógypedagógusok között megvalósuló teammunkára.

„Szerencsére iskolánkban főállású gyógypedagógus segíti a munkánkat, bármikor fordulhatunk hozzá, a tantestület tagjainak értekezletek keretében módszertani továbbképzéseket tart.” (50 éves történelem szakos tanárnő)

3. ábra: A továbbképzések típusa



Forrás: saját szerkesztés

Pedagógusok véleménye a hazai integrált oktatásról

A kérdőív végén a pedagógusoknak módjuk volt megosztani véleményüket, észrevételeiket a témáról. Ezzel a lehetőséggel a válaszadók 28%-a élt. Kivétel nélkül minden kitöltő fontosnak és hiánypótlónak tartja a kérdőív által tárgyalt témakört. A pedagógusok is érzékelik, hogy a köznevelés minden területén egyre nagyobb számban jelennek meg a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató gyermekek.

„Sajnos, egyre több van belőlük... Néha azt érzem, hogy már alig van, aki NORMÁLIS! Valóban egyre nehezebb tanítani emiatt...” (59 éves tanító)

„A magas osztálylétszámok miatt 8-10 papiros (SNI-s és BTMN-s) gyerek is bekerül egy osztályba. Többségi pedagógusként ennyi differenciált feladatot minden órára igen nehéz összeállítani. Több papiros gyerek folyamatosan igényelné a pedagógus személyes támogatását a feladatoknál, amit lehetetlen ilyen létszámok mellett megvalósítani. A heti 1-2 fejlesztőóra egyre nagyobb (5-6 vagy több fős) csoportokban szintén nem hatékonyak. A fejlesztőóra heti száma is kevés sok tanulónál.” (49 éves földrajz szakos tanár)

Úgy érzik, hogy a pedagógusképzés során nem kaptak megfelelő felkészítést a hatékony együttnevelés megvalósításához és a megfelelő egyéni támogatásnyújtáshoz. Hiányolják a témában releváns szakirodalmakat, kiadványokat, segédanyagokat és módszertani ajánlásokat, amelyek segítségével a gyermekek, tanulók felzárkóztatása hatékonyan megvalósulhat. Jelzik a szakemberhiányt is, kevés a gyógypedagógus, a fejlesztőpedagógus és a pedagógiai asszisztens. A magas osztálylétszámok miatt még nehezebben valósítható meg a differenciált, egyénre szabott oktatás.

„Nincs elég felkészítés a pedagógusoknak, se segítségük. Egy osztályba átlagban 2-3 SNI-s vagy BTM-es tanuló jár. A tanítók nagyon nehéz helyzetben vannak, sok esetben a gyerekek integrálása nem megoldható. Kevés idő jut rájuk, vagy a többi gyermek kárára integrálja (hisz egy óra kerete kevés a plusz magyarázatokra, amire egy tanulási nehézségekkel küzdő gyermeknek szüksége lenne, ezért hátrányba kerülnek). A heti 1-2 fejlesztőóra kevés. Ugyanakkor kevés a pedagógiai asszisztens, aki segíti a munkájukat, ugyanakkor iskolapszichológusból, logopédusból és fejlesztőpedagógusból is hiány van. Nincs külön tankönyv vagy tanulmányi anyag a gyerekek mellé. [...] Nincs ingyenes továbbképzés, és nincs gyakorlatuk a pedagógusok többségének az integrált oktatásra, vagy/és nincs megfelelő tanterv a részükre, se ingyenesen elérhető segédanyag vagy tanítás módszertan.” (43 éves tanárnő)

Többen hatékonyabbnak tartják a szegregált oktatást, esetleg a részleges integrációt, és úgy gondolják, hogy a különleges bánásmódot igénylő gyermekeknek nincs helyük a többségi intézményekben.

„A sajátos nevelési igényű gyerekek integrációja napjainkban kudarcra van ítélve. Kis iskolákban eredményesebb volt a korábban alkalmazott részleges integráció.” (56 éves magyar nyelv és irodalom tanár)

„Az ilyen gyerekeket az oktatási idő alatt nagyrészt külön kellene tanítani, mivel nagyban befolyásolják (negatív irányba) az osztály figyelmét, tanulását.” (40 éves magyar nyelv és irodalom tanár)

Néhány esetben a pedagógusok hozzáállása a különleges bánásmódot igénylő gyermekekhez kifejezetten negatív töltetű.

„Felháborító, hogy a társadalom a sérült, gyengébb képességűeket juttatja előnyhöz a jobb képességűekkel szemben. Ergo arra szelektálunk, hogy a gyengébb érvényesüljön, ezzel döntve mélyre az intelligenciaszintet. Nem kell már okosnak lenni, van papírod, hogy nem tudsz írni, olvasni, számolni rendesen? Gyere, felveszünk egyetemre, pluszpontot is kapsz érte... Botrány!” (36 éves angol szakos tanár)

„Utálom, hogy van 20 normális gyerek egy osztályban, és 2-3 sni és/vagy btmn, és nekem 3 felé kell dolgozni, hogy ezeknek a gyerekeknek jó legyen...” (55 éves matematika–kémia szakos tanárnő)

Összegzés

Tény, hogy számos tényező mellett a pedagógusok ismeretei, a munkavégzés körülményei nagymértékben meghatározzák a sikeres együttnevelést. A sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató gyermekekről alkotott képük befolyásolja a mindennapi nevelő-oktató tevékenységüket, hajlandóak-e új módszereket és technikákat alkalmazni. Az atipikus fejlődésmenttel bíró gyermekek és tanulók sajátosságainak ismerete és megértése nélkül az elfogadó pedagógiai közeg kialakítása lehetetlen. A különleges bánásmódot igénylő tanulók sikeres óvodai és iskolai előmenetele érdekében elengedhetetlen lenne, hogy a pedagógusok értsék, elfogadják és megfelelő módon tudják segíteni a gyermekeket.

A kutatásban részt vevő pedagógusok mindegyike integráló intézményben végzi munkáját, így számos tapasztalattal rendelkezik az együttnevelésről. A válaszadók többségéről elmondható, hogy ez a tapasztalat inkább negatív, mintsem pozitív. Problémaként látják, hogy az SNI- és BTMN-gyermekek száma egyre csak emelkedik, de az ellátásukhoz szükséges személyi és tárgyi feltételek egyáltalán nem biztosítottak. Az előregedő magyar pedagógustársadalom többsége a felsőfokú tanulmányai során nem találkozott a különleges bánásmódot igénylő gyermekek témakörével, a fiatalabb, néhány éve a pályán levő pedagógusok pedig csak érintőlegesen tárgyalták. Fontos volna, hogy a pedagógusképzésben ne csak nagyvonalakban jelenjen meg ez a problémakör, valamint a már aktívan dolgozó pedagógusoknak lehetőségük legyen megfelelő továbbképzésen gyakorlati tudást szerezni. Mindemellett nem elhanyagolható, hogy az intézményeknek biztosítani

kellene minden eszközt, fejlesztő (tan)anyagot. A nem jól megválasztott nevelési-
oktatási módszerek, az infrastrukturális hiányosságok előidéznek és növelik a
különleges bánásmódot igénylő gyermekek nevelést, oktatást nehezítő
megnyilvánulásait, aminek következménye a pedagógusokban és a tanulócsapatokban
is kialakuló ellenérzés lesz az együttnevelés iránt. Az így kialakuló soha véget nem
érő harc megnehezíti a hatékony integrált oktatás megvalósítását, az inkluzív
nevelés pedig mindinkább fényévekre kerül a magyar közneveléstől.

Irodalom

- Balászi Ildikó és Vadász Csaba (2019). *TALIS 2018 Összefoglaló jelentés*.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/talis/TALIS_jelentes_2018.pdf
(letöltés ideje: 2022. 12. 14.)
- Csányi Yvonne (1984). *A hallássérültek integrált általános iskolai oktatásáról*. BGGYTF,
Budapest.
- Csányi Yvonne (1993). Integrált nevelés a kutatás szintjén. In: Csányi Yvonne. (szerk.)
Együttnevelés. Speciális igényű tanulók az iskolában. Iskolafejlesztési Alapítvány OKI,
Budapest. 22–33.
- Éltes Mátyás (1905). *Közérdekű tudnivalók a gyengétehetségű gyermekek oktatására szolgáló
kisegítő iskolákról*. Gyógypedagógiai Könyvtár, Budapest.
- Fischer Gabriella (2009). *Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása*. Gyógypedagógiai
Szemle, **37**. 4. 254–268.
- Gordosné Szabó Anna (2000). *A gyógypedagógiai oktatás helyzete az ezredforduló
Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Program- és Tananyagfejlesztő Központ,
Budapest.
[http://www.pukanszky.hu/eloadasok/JGYPK_A_gyogypedagogia_tortenete/20_szazad_Ma
gyarorszag/20_szazad%20Magyarorszag_Gordosne.pdf](http://www.pukanszky.hu/eloadasok/JGYPK_A_gyogypedagogia_tortenete/20_szazad_Magyarorszag/20_szazad%20Magyarorszag_Gordosne.pdf) (letöltés ideje: 2022. 11. 30.)
- Mesterházi Zsuzsa és Szekeres Ágota (2019, szerk.). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai
nevelése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar,
Budapest.
- Mesterházi Zsuzsa (1988). Tanítójelöltek felkészítése problémás gyermekek nevelésére. In:
Tájékoztató a közoktatási kutatásokról. Közoktatási Kutatások Tanácsa, Budapest. 45–63.
- Metzger Balázs és Papp Gabriella (2000). *Kéttanáros integrációs modell Budapesten a XIII.
kerületben*. Gyógypedagógiai Szemle, **28**. 1. 19–24.
- Pákozdi Kenderessy Katalin és Bánhidi Mária (1995, szerk.). *Az enyhén sérült gyermekek
nevelése az óvodában*. Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola, Hajdúböszörmény.
- Papp Gabriella és Szekeres Ágota (2019). Integrált nevelés, inkluzív iskola. In: Mesterházi
Zsuzsa és Szekeres Ágota (szerk.) *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Eötvös
Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 461–493.
- Párdányi Teodóra (1991). *Enyhe értelmi fogyatékos tanulók részleges integrációja az iskolában*
(Előzetes közlemény). Gyógypedagógiai Szemle, **19**. 3. 171–179.
- Perlusz Andrea (1995). A hallássérült gyermekek integrált nevelésének, oktatásának helyzete az
utazótanár szemével. In: Perlusz Andrea (szerk.) *A fogyatékos gyermekek integrált nevelése
hazai kísérletek tükrében*. BGGYTF, Budapest. 80–93.

- Perlusz Andrea (2022). A sajátos nevelési igényű tanulók a többségi iskolában. In: Falus Iván és Szűcs Ida (szerk.) *A didaktika kézikönyve – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 255–305.
- Polónyi István (2015). Tanártovábbképzés és szakmapolitika a pedagógusproblémáról másfél évtized után. In: Pusztai Gabriella és Morvai László (szerk.) *Pálya – modell: Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Felsőoktatás & Társadalom 4. Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution és Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad–Budapest.
- Salamancai nyilatkozat és cselekvési tervzet. A sajátos nevelési igényű tanulók számára (1994)*
<http://www.rampa.eu/dokumentumok/nemzetkozi/salamancamagyar.pdf>
(letöltés ideje: 2023. 01. 03.)
- Salné Lengyel Mária (1992). *Szükség van a gyógypedagógiára*. Köznevelés, **48**. 4. 16.
- Szekeres Ágota (2011). *Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja az általános iskola 4., 5. és 6. osztályában*. <https://docplayer.hu/27225322-Doktori-disszertacio.html>
(letöltés ideje: 2022. 12. 05.)
- Szigeti Józsefné és munkatársai (1991). *Korrektív célú integrált képességfejlesztő gyógypedagógiai program*. Kézirat. Általános Iskola, Zsáka.
- Varga Júlia (2021, szerk.). *A közoktatás indikátorrendszere*. (KRTK KTI) Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet.
https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatasi_indikatorrendszere_2021.pdf
(letöltés ideje: 2023. 01. 08.)
- Vértés O. József (1940). *Az ingerlékeny gyermek*. Studium, Budapest.
- Vida Gergő (2018). *Kategóriák fogságában – Hazai SNI integráció hatásvizsgálat a pedagógus attitűd és a tanulói teljesítmény tükrében*.
<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/18762/vida-gergo-phd-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (letöltés ideje: 2022. 10. 31.)
- 1921. évi XXX. törvénycikk – az iskoláztatási kötelesség teljesítésének biztosításáról*
<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=92100030.TV&targetdate=&prinTitle=1921.+%C3%A9vi+XXX.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev> (letöltés ideje: 2022. 12. 05.)
- 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról*
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV> (letöltés ideje: 2022. 11. 14.)
- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről*
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (letöltés ideje: 2022. 11. 14.)
- 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról*
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300061.TV> (letöltés ideje: 2022. 11. 14.)

A Boldogságóra Program bevezetése és eredményei a tanulásban akadályozott gyermekeknél

Beck-Zaja Mónika és Zaja Roland

„Éhezünk. Éhezünk a jóváhagyásra, a figyelemre és a gyengédségre. Éhezünk a szabadságra: arra, hogy magunkhoz ölelhessük az életünket, hogy igazán megismerjük önmagunkat, és önmagunk lehessünk.” (Eger, 2017. 26. o.)

Kevés olyan haláltáborokat túlélő él közöttünk, aki még ma is friss elmével tud a történet elbeszélésén kívül olyan pszichológiai-lelki megfogalmazásokat papírra vetni, amelyek mintát adhatnak a ma emberének nehéz helyzeteik, lelki válságaik közepette. A ma 95 éves egykori kassai zsidó családban született *Edith Eva Eger* asszony idézett műve, *A döntés* című ilyen. Hogyan kell újra és újra felépíteni önmagunkat egy kudarc után? Hogyan lehet az áldozatszerepet túlélni és egy másfajta szemlélet- és létezőmódot kifejleszteni magunkban? Hogyan lehet túlélőnek lenni, „virágozni”? Hogyan lehet a lehetőségeinket meglátni és életünk kihívásaiként kezelni, bármennyire is jelentéktelennek is tűnjenek ezek a kihívások mások szemében – igen, ezek azok a pontok, amelyek miatt a poszttraumás stressz-szindróma kezelésének specialistája, *Edith Eva Eger* pszichológus gondolatai ezen munka több helyén is ide kíváncsoznak.

Vajon mekkora erőre lehet szüksége annak az édesanyának (családnak), akinek a gyermeke kiemelt figyelmet igénylő tanuló? Valamilyen fokban sérült, valamilyen módon gátolt a mozgásában, látásában, hallásában, tudata értelmileg károsult, autista, magatartás- és/vagy szociális zavarral küzdő, és a többségi iskola már nem tudja gyermekét befogadni?

Vannak anyák, akik folyamatosan harcba szállnak, hogy meg tudjanak küzdeni a bűnösségérzéssel, az önmarcangolással, a rájuk való mutogatással. Ezek az anyák gyakorta, mire a gyermekük ötödik születésnapját ünneplik, a gyermek apja nélkül teszik ezt. Egyedül... Azután lesznek olyanok is, akik együtt tudnak élni a bélyeggel, büszkék tudnak lenni gyermekükre, és megpróbálnak kvázi élhető környezetet teremteni a gyermekük számára. Lesznek azonban olyan anyák, akik nem.

Vannak, akik benn ragadnak a megbélyegzettség és a kiszolgáltatottság fészkében, és nem akarnak vagy nem is tudnak kilépni onnan. Sokszor nem kapnak vagy nem kérnek segítséget a pedagógusoktól, környezetüktől. Igen sokszor a pedagógus stigmatizál és nem integrál. Nem befogad, hanem elutasít.

Milyen eszközök vannak, hogy ne így tegyen? Kitől kap segítséget a pedagógus? Ki érti meg Őt? Ki tartja karban az ő személyiségét mint az első számú munkaeszközét? Ki tanítja meg nekünk a gyógyítva nevelésben vagy akár a többségi iskolákban, hogy az a gyermek nem „más”, csak valamilyen fokban sérült, és emiatt másfajta eszköztárral kell nekünk is felé fordulnunk? Igen, a pedagógus feladata sokrétű: a gondjára bízott tanulók és a szülők mellett a kollégákra – és saját magára! – is figyelnie kell. A „hátizsákot”, mely sokszor nagyon nehéz, az anya a nap 24 órájában cipeli, míg azt a pedagógusok a műszak végeztével leteszik, letehetik.

A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek érdekében a 2011. évi CXCV. tv. 4. § 12. pontja alapján – különös tekintettel a sajátos nevelési igényű és magatartászavaros tanulókra – új irányban gondolkodtunk néhány éve a *Benedek iskola* pedagógusaival. A cél az volt, hogy megértsük és ismerjük a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek érzelmeit, viselkedését, családi hátterét, és keressük az új utakat a pedagógiai gondolkodásban és cselekvésben.

A *Benedek Elek Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola* (Budapest, XX. kerület) sérült (mozgás-, látás-, enyhe és közép súlyos fokban értelmileg sérült, valamint autista), tanulmányi és/vagy szocializációs zavarokkal küzdő gyerekek oktatását végzi az óvodáskortól egészen a felnőttkorig. Kis létszámú osztályokkal (max. 15 fő) dolgozik, de úgy tartja a mondás, hogy itt minden gyerek „kettőt ér”. A gyerekek csoportban (közösségben) is fejleszthetők, de egyéni képzés is van (gyógypedagógia). Az intézményi oktatás-nevelés célja az, hogy az önálló életvitelre – és a lehetőségekhez képest az önálló munkavégzésre – készítsék fel tanulóikat. A tapasztalatok szerint ezek a gyerekek fokozott védelemre, felügyeletre szorulnak, sőt védelmükre és támogatásukra a speciális nevelő-oktató intézmények elhagyása után is szükség van.

A fő oktatási-nevelési cél az, hogy felnőttként önálló, önmagukat ellátni tudó emberkékké váljanak, és aki arra képes, valamilyen szakmát tanulhasson az iskolában, hogy később dolgozni is tudjon. A szakiskolában négy irányban: gépiró-szövegszerkesztő, számítógépes adatrögzítő, ápolási asszisztens és szociális ápoló területen folyik OKJ-s iskolarendszerű szakképzés. Az új részsakképzések: számítógépes adatrögzítő és ápolási asszisztens.

A jelen tanulmány szerzője – *Zaja Roland* – az iskolában korábban agresszió- és konfliktuskezeléssel foglalkozott, tanított a szakiskolában, dolgozott osztályfőnökként, de mint a szakiskola munkaközösség-vezetője részt vett más osztályok tantárgyfelosztásának elkészítésében, különböző programok tervezésében, előkészítésében is.

A *Benedek iskola* kvázi előítélet-mentes. Ennek érdekében a szakiskolában négy éven át dolgoztunk össze két civil szervezettel: a *Haver Informális Zsidó Oktatási Közhasznú Alapítvánnyal* és az *Uccu, Roma Informális Oktatási Alapítvánnyal*. Úgy véljük, az itt végzett munka is segítette az elfogadást, a közös

programok és előadások a tanulók érzelmi gazdagodását is szolgálták/szolgálják még ma is.

Amikor a 2015/16-os tanévben a Boldogságprogram részéről megkeresték az iskolavezetést, és voltaképp egy délelőtti vizitáció keretében végzett megfigyelés alapján szerettek volna választ kapni – maguk a program munkatársai is – arra, hogy a tanulásban akadályozott tanulók körében is alkalmazható-e a „boldogiskola-struktúra”.

Akkor úgy gondoltuk, hogy a program mellé állunk, mert úgy véltük, az agresszió- és konfliktuskezelési foglalkozások mellett egy újabb lehetőséget adhatunk a tanulásban akadályozott gyerekek kezébe ahhoz, hogy sikeresebbek legyenek, és pesszimizmusukat felváltsa az optimizmus. Inspiráló volt a lehetőség a szorongás csökkentésére, az életszeretet gazdagítására. Vajon vannak-e/lehetnek-e a boldogságprojektben csak ezekre a tanulásban akadályozott tanulócsoportokra is alkalmazható specialitások?

„Passzívnak lenni azt jelenti: hagyod, hogy mások döntsenek helyetted. Agresszívnek lenni azt jelenti, hogy a magad számára te hozol döntést. És bízol benne, hogy ez elég, hogy elég vagy”. (Eger, 2017. 178. o.)

A boldogsághoz nagyon fontos, hogy a gyerek tudja magáról, hogy a helyzetek nagy többségét meg tudja oldani. Ez olyan magabiztosságot teremt a többi szituációba való bemenetelnél, ami egy visszacsatoló spirálként hat, és továbbsegíti. Ehhez kellenek a korábbi kudarcok, az átélt csalódások, és kevés az, ha a szülő mondja, hogy *„meg tudod csinálni, sikerülni fog”*. Kell a tapasztalat, hogy bevésődjön a minta, hogy tényleg, nekem ez megy! (Jónap, 2017. 55. o.)

A bevésődésnek pedig aktív szereplője lehet maga a pedagógus.

Boldogságórák és pozitív pszichológiai alap

A program kiemelt küldetése, hogy a pozitív pszichológia eredményeire építve adjon ötleteket és módszertani segítséget a boldogságra való képesség fejlesztéséhez az iskolás korosztály számára.

A Boldogságórákat Magyarországon 2012 szeptemberében indította el a *Jobb Veled a Világ Alapítvány* szervezésében *Bagdi Bella*, az alapítvány elnöke. Néhány év alatt már több mint 1300 pedagógus csatlakozott a programhoz, melynek fővédnöke *prof. dr. Bagdy Emőke* pszichológus. A cél az, hogy a „boldogságoktatást” bevigyék az iskolafalak közé, hogy kiegyensúlyozottabbnak, sikeresebbnak és elégedettebbnek lássuk a jövő nemzedékét.

A Boldogságórák célja nem az, hogy problémamentes életmodellt állítson a fiatalok elé, hanem hogy vezérfonalat adjon az iskolásoknak, hogy könnyebben nézzenek szembe a kihívásokkal, képesek legyenek megbirkózni a problémákkal, valamint a testi-lelki egészségmegtartás tényezőinek tanulmányozására adjon lehetőséget. Mindezt szigorú empirikus kutatásokkal támasztják alá. Az órák

lényege a személyiségfejlesztés, a pozitív életszemléletre való képesség tanítása. (Bagdi és Petőné, 2015)

A program bevezetése óta folyamatosan bővül az óvodák és iskolák száma – legyen az egy kis mátrai falu a hegy tetején, Mátrászentimrén, vagy éppen a főváros valamelyik intézménye.

2016-ban az *ELTE Pozitív Pszichológia Laboratóriuma* prof. Oláh Attila vezetésével tudományosan mérte a Boldogságóra Program hatékonyságát. A gyerekek kérdőíveket töltöttek ki a *Jobb Veled a Világ Alapítvány* által működtetett *Boldogság Intézet*, a kutatásvezetők és a pedagógusok együttműködésével, és immár hivatalos a végeredmény: tudományosan bizonyított, hogy a Boldogságórák hozzájárulnak a gyermekek pozitív lelki fejlődéséhez és belső jóllétéhez.¹

Napjainkban a program él és virágzik, a pályázati lehetőségek folyamatosak. Természetesen külön webfelülettel rendelkezik: boldogiskola.hu címen. A 2020/2021-es tanévben is 1500 pályázat érkezett a program beindítására, akkreditálására.²

Magáról a programról lásd bővebben: boldogsagora.hu oldalon, melynek részletes tételeit, „hogyanjait” ezen rövid írás keretében részletesen nem ismertetjük. A téma szakirodalmá gazdag, könnyen hozzáférhető szakkönyvek, munkafüzetek segítik az intézményeket, a pedagógusokat.

A program fókuszában 10 egymásra épülő téma áll, melyek középpontjában a boldogságfokozó hála, az optimizmus gyakorlása, a jó cselekedetek, a megküzdési stratégiák, az önbizalom, a célok kitűzése és elérése, a kapcsolatok ápolása, az együttműködés állnak.

A Boldogságórák a pozitív hozzáállásról és magatartásról szólnak. Megfigyelték, hogy amikor pozitív a tanulók hozzáállása, akkor jobban teljesítenek az iskolában, könnyebben kötnek barátságokat, és könnyebben kijönnek másokkal. Megerősödik az önbecsülésük, csökken a szorongásuk, ami segít abban, hogy jobban teljesítsenek az iskolában.

Pozitív pszichológiai alap

A pozitív pszichológia egy igen fiatal ága a pszichológiának, kutatásai fókuszában a boldogság áll, pontosabban fogalmazva olyan módszerek kidolgozása és viselkedések megfigyelése, amivel tartósan boldogabbá válhatunk. A terület annyira új, hogy az olyan alapmű, mint az *Atkinson* szerzőpáros és kollégái által jegyzett *Pszichológia* (1995) könyv még nem tartalmaz ilyen fejezetet.

A téma első kutatói – az 1950-es évektől kezdve – *Carl Rogers*, *Abraham Maslow* és *Erich Fromm* voltak, tehát a pszichológia jeles személyiségei.

¹ <http://boldogsagora.hu/tajekoztato/>

² <https://boldogsagora.hu/ovodak-es-iskolak/>

Megfogalmazták, hogy a pszichológia feladata az is, hogy az embereket boldogabbá tegyék.

A pozitív pszichológia vizsgálati fókuszában nem a pszichés problémák állnak, sokkal inkább olyan mintákat keres, amelyek minden ember számára az elégedettség és a jóllét elérését segítik. Kimondja: az emberi pszichét nem betegségei, hanem a boldogságra való képessége alapján érdemes megközelíteni.

A tudományterület nagyasszonya, a pozitív pszichológia kiemelkedő alakja *Sonja Lyubomirsky*, akinek magyarul is megjelent sikerkönyvei (*Hogyan legyünk boldogok*, 2008; *Boldogságmítoszok*, 2013) a tudományos vizsgálatok eredményeit felvonultatva, a hétköznapi életből vett sok-sok példán keresztül rávilágítanak arra, hogy hogyan lehetséges megtalálni az életünkben meghozott hibás döntéseink, hamis elvárásokhoz való igazodás miatti negatív fordulatokban rejlő növekedési, megújulási lehetőségeket. Meggyőző érveléssel mutatja be, hogy az életünkkel való tartós megelégedettség és a boldogságérzet alapját nem a körülmények kedvező alakulása biztosítja, hanem a megfelelő tudati és érzelmi beállítottság. Könyvei nem hitegetnek, nem ígérnek csodát, de megmutatják, hogy igenis változtathatunk az életünk minőségén, és boldogabbakká tudunk válni.

Egyik érdekes megállapítása, hogy a jótékonyabbá válás többféleképpen is boldogabbá tehet bennünket. Az önkéntesek vizsgálatai például azt mutatták, hogy az önként vállalt jó cselekedetek együtt járnak a depressziós tünetek csökkenésével, miközben fokozódik a boldogságérzés; az önkéntes értékesnek érzi magát, úgy érzi, ura a helyzetnek és saját magának. A társas életben pedig ez rengeteg pozitív következmény kiváltója lehet. (*Lyubomirsky*, 2008)

Megfogalmazza továbbá a hála és a boldogság összefüggéseit is. Szerinte a hálás gondolkodás segít izesebbé tenni az élet pozitív élményeit. Ha élvezzük életünk néhány jótéteményét, akkor a lehető legnagyobb megelégedettséget és élvezetet meríthetjük jelenlegi életkörülményeinkből is. Vizsgálatai szerint a hála kifejezése megerősíti önértékünk tudatát és az önbecsülésünket. Amikor rádöbbenünk, hogy mennyit tettek értünk mások, vagy mennyi mindent értünk el mi magunk, akkor magabiztosabbnak és hatékonyabbnak éreztük magunkat. A hála segít abban is, hogy megküzdjünk a feszültségekkel és a megrázkódtatásokkal. (*Lyubomirsky*, 2008)

Az említett pszichológus szerint rengeteg kutatás támasztja azt alá, hogy „*a boldogság nem kívülről jön, hanem belülről ered*”. A legfontosabb, hogy a saját belső mércénkre összpontosítsunk, és az álmunkhoz vezető útra fókuszáljunk, ne pedig a végeredményt hajkurásszuk. (*Lyubomirsky*, 2013)

Megfontolandó megállapítások! Úgy véljük, nem véletlenül kerültek be ezek a boldogságelemek az iskolai alkalmazás programjába is. Az önmagamhoz és másokhoz való pozitív hozzáállás, a hit abban, hogy tudok változni és változtatni, el tudom érni céljaimat: úgy gondoljuk, erre minden tanítványnak szüksége van, és érdemes az ilyen új módszerek mellé odaállni és alkalmazni annak tételeit.

A gyerekek és a boldogság tanítása viszonylatában fontos lehet az, hogy a gyerekek a pszichés fejlődésük során ne tévedjenek el, hanem eligazodjanak, tudják a helyes irányt. Megtalálják a számukra legmegfelelőbb megküzdési stratégiákat, a pozitív szemléletet. Ha iskoláskorban a gyerekek elsajátítják ezeket a képességeket, akkor felnőttkorban könnyebben birkóznak majd meg a rájuk váró próbatételekkel. Érdeemes kihasználni ezt az időszakot, mert ilyenkor a legfogékonyabb az idegrendszer az új információkra.

A program bevezetése, tapasztalatok

Ha egy iskola – mint jelen esetben az erzsébeti „*Benedek*” – úgy dönt, hogy a tanulók sikeressége, kommunikációjuk javítása érdekében egy új pedagógiai módszerként kipróbál, majd esetlegesen bevezet egy projektet, akkor nyilvánvalóan megkeresi annak alkalmazási lehetőségeit: hogyan illeszthető be az intézmény pedagógiai programjába (ki kell azt egészíteni az új projekt értékeivel), melyik osztály(ok)ban próbálja ki. Fontos továbbá a humán erőforrások megléte (ki/kik vállalják), valamint a szükséges szakmai anyagok biztosítása, az értékelés szintjeinek meghatározása.

Az intézményt a Boldogságprogram vezetői, munkatársai keresték meg a program alkalmazására (*Diósy Tamás* ügyvivő és *Doborva Zita* pozitív pedagógiai vezető). Partner volt továbbá *Bagdi Bella* életmódfejlesztő énekesnő és ötletgazda is.

A megkeresést az intézményvezető továbbította az egyik vállalkozószellemű pedagógus felé. A projekt a 2015/2016-os tanévben kísérleti jelleggel került bevezetésre az akkori 6. A osztályban, ahol az osztály nagy része szocializációs zavarral küzdött a tanulásban akadályozottságán túl.

Ekkor még megfigyelhető volt, hogy a nevelőtestület jelentős része egyenesen irtózott az új módszertől. Amikor azonban már az adott osztály elkezdett pozitívan gondolkodni, működni, élni, akkor már volt egy kis pozitív hozadék a többi nevelő részéről is.

Meg kell jegyeznünk, hogy később már sok kolléga lelkesen bábáskodott a program körül, ezért egy nevelőtestületi értekezlet egyik blokkjaként ismertették a programban részt vevő kollégák a tapasztalataikat. A tantestületben, ahol 80 pedagógus volt csaknem 20 osztályra, a program bevezetéséről az alábbi módon vélekedtek:

A kollégák 75%-a értékesnek tartotta az ismertetőt és a szakirodalmi áttekintést, de a maradék 25% a Facebookon kritizálta az ott lelkesen előadó kollégákat.

Mi, a projekt megvalósítói, tovább tettük a dolgunkat, és nem tántorított el bennünket semmi abban a felismerésben, hogy a pozitív szemlélet igenis segíthet jobbá tenni a világunkat! Azok, akik kétkedve fogadták az újat, látva az eredményt, a működést, átértékelték korábbi vélekedésüket.

Prof. dr. Bagdy Emőke úgy fogalmaz, hogy „a belső konfliktusok arra valók, hogy eddzenek bennünket, hogy próbatételül szolgáljanak, amelyek által megküzdhetünk önmagunkkal is. A lelki konfliktusok megoldásának, azaz a vállalt döntések emberiségének nivója adja meg humán méltóságunkat, minőségünket”. (Bagdy, 2017)

A következő, 2016/2017-es tanévben három osztályban: 6. évfolyam, 7. A és 9. B osztályokban heti rendszerességgel zajlottak az órák az osztályfőnöki óra terhére, az osztályfőnöki munka kiegészítése gyanánt.

A programot alkalmazó pedagógusok az iskolánkban lehetőségként, kihívásként tekintettek a feladatra, átérezve annak lehetséges pozitív sikerét, melyet szervezeti, pedagógiai innovációként is leírhatunk egy közintézményben. (Kurtán, 2006)

Szakiskolai bevezetés – csoportprofil

A tanulmány szerzőjének, Zaja Rolandnak tevékenysége során volt alkalma az iskola Boldogságprogramjában is részt venni. A projekt ugyanis azt bizonyíthatta, hogy a Boldogságóra Program adaptálható a tanulásban akadályozottakkal folyó munkában is.

A szakiskola 11. C és a 12. B osztályában tantárgyi koncentráció része volt a Boldogságóra. Az önismeret-, szakmaikommunikáció- és szupervízióórák megtartásánál került sor az alkalmazásra, mégpedig a végzős ápolási asszisztens és szociális ápoló és gondozó tanulóknál. Egy konkrét osztályban, a 10. C-ben is bevezetésre került a projekt, melyet a továbbiakban részletesebben is be kívánunk mutatni.

A 10. C osztály tanulói a 2016/17-es tanévben vizsgáztak szociális ápoló és gondozási ismeretekből. A cikk írója abban a tanévben tanulásmódszertan/pszichológiai alapismereteket tanított az osztályban. Az osztályt már három éve ismerte, illetve konfliktuskezelő foglalkozásokon már néhányukkal korábban is találkozott. Az osztály nagyobb része nevelőszülőknél volt, vagy családi kapcsolataik konfliktusoktól voltak terheltek.

A kapcsolat az osztállyal kiegyensúlyozottá vált a nyílt, őszinte, „én oké, te oké” kommunikációnak köszönhetően. A szerző bármikor szívesen állt a szülők rendelkezésére, sajnos azonban csak akut esetben vették ezt igénybe.

A 2014/2015. tanévben a csoport alakulása rendkívül konfliktusos volt. A kereteket, szabályokat, határokat csak nehezen tudtuk kialakítani. A következő tanévben a csoport már jól működött. A szerepek a csoporttagok között felosztásra kerültek.

A tanulást saját fejlesztésű munkafüzet szerkesztésével próbáltuk meg segíteni a tananyag mennyiségének egy keretbe, struktúrába szorításával.

Összegzés:

F70-es	BNO kóddal ellátott tanuló 9 fő, ebből:
P07.3	Egyéb koraszülött csecsemő 1 fő
P015	Ikerterhesség 1 fő
H 90.1	Egyoldali vezetékes hallásvesztés 1 fő
F 80.9	Beszéd és nyelv fejlődésének nem meghatározott zavara 1 fő
F98.1	Nem organikus encopresis 1 fő

Csoportprofil (az anonimitás érdekében véletlenszerűen az USA tagállamok neveivel)

1. Nevada

- A tanulót örökbe fogadták a testvérével együtt. A nevelőszülők egy lányt és egy fiút fogadtak örökbe. A papa alkoholista, a nagymama pedig mozgássérült.
- Sok vita és veszekedés volt a családban. A tanuló a nagymamáját szeretné ápolni, ezért a szociális ápoló – gondozó képzésben nagyobb a motivációja az átlagnál.
- Értelmes, érzékeny vezéregyéniség. A viselkedésében láthatóan sok a hullámvölgy. Az előkészítő tagozaton sokat lógott, de mára eminenssé vált.
- Alkalmanként szabadnapot vesz ki. Táplálkozási probléma van, amit a nevelőmama tagad.
- Bulikat szeret tartani. Sok diákot hív meg, ahol a nevelőszülők hatalmaskodnak fölöttük.

2. Nebraska

- A tanuló nevelőszülőknél élt. A családban van egy tizenéves vak, mozgássérült, csak ő képes megnyugtatni a tanulót.
- A nevelőszülők névváltoztatásra kérték, vagyis arra, hogy vegye fel a nevelőszülők családnevét.
- Félő, hogy fiskális érdekek állnak a háttérben. Láthatóan erős benne a valakihez tartozás érzése.
- Gyakorta konfabulál, elképzelt szerelmekkel talál ki különböző történeteket. Rengeteget segít otthon is, és a Tescónál is.

3. Alabama

- Családi körülményeit meghatározza, hogy az anyukája meghalt, a papa pedig kamionozik. Van egy ikertestvére is, aki ép intellektusú. A tanuló ikerterhességből született második babaként.
- A tanuló és a testvére sokat van egyedül, amíg a papa a kamionon dolgozik. Jellemző, hogy a papa bankkártyájával oldották meg a gyerekek az életüknek a finanszírozását.
- A tanuló eleinte az osztályban a konfliktusait és sérelmét hisztériával rendezte el.
- Megfigyelhető volt, hogy a dicséret szárnyakat adott neki. A barátja egyben az osztálytársa is, aki sokat segít neki.
- Nyári összefüggő gyakorlata jól sikerült. Megfigyelhető volt nála az is, hogy ragaszkodott bizonyos személyekhez. Magatartásával egy kissé kilógott az osztályközösségből.

4. Mississippi

- A tanulót az apa nevelte egy olyan családban, ahol három szenvedélybeteg férfi élt együtt, akik közül az egyik nem sokkal korábban halt el.
- Az anyját annak élettársa miatt nem szívlelte, sajnos az anyuka is szenvedélybeteg volt.
- A tanuló a nővérével tartja a kapcsolatot.
- Amikor csak teheti, egy asztalos mester mellé járt napszámban dolgozni. Az anyagi javak beosztásánál a fontossági sorrend még nem alakult ki nála. Később érdeklődésének középpontjában a tetoválás volt.
- Régen agresszív volt: a falba csapkodott, mára azonban viselkedése szabálykövetővé vált.

5. Hawaii

- A tanuló egy olyan szegény családban élt, ahol a gyerek volt a központ. A család óvó-szerető, de őt nem tudta felemelni, nem tudott neki pozitív irányt, célokat mutatni. Két nagyobb bátyja volt.
- Zárkózott, sok volt benne a feszültség. Frustrációs helyzetben csapkod, morog. Kezei nem mozogtak elég jól, sajnos ez a tény is erősítette belső feszültségeit.
- A mozgását a karate segítette, ahová szívesen járt, erre neki szüksége is volt.
- A siker számára nagyon fontos; teljesítményorientált, a legjobb tanulók egyike volt.

6. Maine

- A tanuló jelenlegi nevelőszüleinél volt 9 hónapos kora óta, akik sajátjukként szerették. A család jó körülmények között élt.
- Érzékeny beállítottságú, amely gyakorta dacba ment át. Jellemző, hogy minden érzelem kiült az arcára, viselkedése sokszor infantilis volt.
- Elméletből a teljesítménye változó, alapvetően szorgalmas tanuló volt.
- A nyári gyakorlat számára nagyon jót tett.
- Jelenleg párkapcsolatának rendelt alá mindent.

7. Delaware

- A tanuló egy olyan családban élt, ahol a nevelőszülő folyamatosan önmön nagyságát hirdette, sőt úgy tűnt, hogy sokszor birtokolta is.
- Nagy probléma volt, hogy a nevelőszülő tiltotta őt a barátjától. Az anyuka zarnokságát jól tükrözte az a viselkedése, hogy kereste az alkalmat, mikor tudja a gyereket szaván fogni.
- Az osztályközösségben megfigyelhető volt visszahúzódó viselkedése.

8. Florida

- A tanulót az apa nevelte, az anyának nem kellett a gyermeke. Az apa először érdeklődő volt iránta, a nevelőanyát pedig idegesítette az ő jelenléte, viselkedése.
- A gyerek érezhetően sóvárgott a szülői szeretet iránt. Gyakran szomatizált, mely mögött bizonyára a lelki-családi zavarok álltak. Sokáig a családi pótlékból élt.
- Külseje ápolatlan, gondozatlan benyomást keltett.
- A szakmai gyakorlatokon jól teljesített, de az elméletben is megállta a helyét.

9. Iowa

- A tanulót a nevelőapja nevelte, és rajta kívül volt egy húga is. A párkapcsolatának a család nem örült.
- A gyermeknek láthatóan sok konfliktusa volt. Sajnos, pszichés beszélése is előfordult.
- Önállósodott volna, de ez egyelőre nem sikerült.
- Az osztály legjobb képességű gyermeke, de a gyakorlaton nem volt túl ügyes.
- Barátnőjének sokat segített a tanulásban.

Igen, a leírtak alapján úgy gondoljuk, nem volt véletlen, hogy ebben az osztályban kipróbálásra került a Boldogságprogram szakiskolai szinten, hiszen minden tanulónak szüksége volt a program „hozádkára”. A többszörösen hátrányos családi és egészségügyi háttérrel, konfliktusos helyzetekkel iskolába jövő gyerekeknek az átlagosnál nehezebb megbirkózniuk az ismeretekkel.

Sajnos, a mi világunk ráadásul „pörget”: mindent csináljunk meg, haladjunk, legyünk túl rajta... Tapasztalhatjuk, hogy a mai gyerekekre még inkább jellemző az, hogy benne vannak egy helyzetben, de már a következőre készülnek, kevesen tudják az adott szituációt megélni, élvezni. A kamaszoknál – illetve itt a már felnőttkor küszöbén állóknál – nem úgy történik a boldogság kifejezése, mint a kisebb gyerekeknél. Látjuk, hogy ők már egészen másképp boldogok. Ebben az életkorban a legintenzívebb a belső munka, belül zajlik minden, és nem biztos, hogy a boldogság mimikailag is látszik. Ennek ellenére voltak közülük jó néhányan, akiknél láttunk derűs arcokat egy-egy órán.

A tanulók akkor önálló életvitel előtt álltak. Időközben levizsgáztak, közülük négyen visszafordultak egészségfejlesztési segítő és családellátó szakmákra.

Az általunk megtartott órák jó hangulatúak voltak. Pozitív légkörben teltek demokratikus vezetési stílusban, ahol is a tanulók egyéni érdeklődése és felelőssége is megmutatkozott. Együttműködés, empátia, kimagasló szorgalom, hit, őszinteség, aszertivitás, kiváló kommunikáció, jó csoportélmény volt a jellemző ezeken az órákon.

Nagy öröm volt számunkra, amikor Boldog Iskola lett az intézmény. Mottónk: *„Ha az élettől egy citromot kapsz, készíts belőle limonádét!”*

Mint a projekt résztvevői, megpróbáltuk tehát a Boldogságóra elveit tanári irányítással – tekintéllyel – alkalmazni. Valahogy úgy, ahogyan az egyik szerző is megfogalmazza: *„A tekintély nem öncél. A szülői és a vezetői tekintélyt arra érdemes felhasználni, hogy rávegyük gyerekünket, ill. beosztottainkat az általunk választott értékek önkéntes követésére, és azok számukra is vezérlő értékeké váljanak. Életünk két nagy értéke a szeretet és a szabadság. Akkor adjuk a legtöbbet gyermekünknek, beosztottunknak, ha eljuttatjuk a szabadság szeretetéhez és a szeretet szabadságához.”* (Pulay, 2011. 10–11. o.)

A bevezetés tapasztalatai, tanulságai

A szakirodalom szerint az eleinte felszínre kerülő személyközi problémák a kommunikáció beindulásával csökkennek (Farkas, 2004). Így történt ez a mi iskolánkban is. Tapinthatóan sokkal jobban kezdtünk el kommunikálni, és jobb lett a szociális kapcsolat a diákok között. A folyamatos kommunikálás és meggyőzés sikerrel járt, tapasztalati úton is látni lehetett az eredményt, amely kedvezően változott meg a pedagógusok és a tanulók visszajelzései alapján. A projekt megvalósulásának ennél egyértelműbb bizonyítéka nem is lehetett.

Az eredmény egyik legfontosabb jele pedig az volt, hogy az iskola megkapta az „örökös Boldogságiskola” címet a 2017/18-as tanévtől. Sőt, azóta is büszkén viseli és alkalmazza a módszert az a néhány pedagógus, aki megérezte, átlátta, megtapasztalta ennek fontosságát.

Mi kell ahhoz, hogy változás legyen?

„Tempora mutantur, et nos mutamur in illis. Ha éppen változom, mi vagyok én most a változás folyamatában?” (Eger, 2017. 322. o.) Hogyan állhatok én, a végrehajtó szakember a feladathoz? Mi kell ahhoz, hogy változás legyen? Új motiváció és valaki vagy valakik, akik azt véghez viszik, vagyis a humán erőforrás. Itt az egyik kulcsszereplő mindenképpen maga a pedagógus.

Módszerek, „hatóanyagok” közül a legfontosabbak:

- Önbizalom növelése: a „*meg tudom csinálni*” érzését erősíteni a tanulóban pl. a dicséret által. A tanuló önbizalma fokozódik, hiszen kiemelték valami olyan tettet, tulajdonságát, ami a képességét bizonyítja.
- A „*meg akarom csinálni*” szándékának erősítése a biztatás által. A tanuló folytatni akarja a megkezdett jót, mivel van önbizalma, és belátja ennek pozitív következményeit. A kicsi jót is észre kell venni, és érdemes növeszteni azokat. (Pulay, 2011)

„Az új iskolát keresed jó ember, ott van, vagy nincs a te óráidon!” – állítja Karácsony Sándor.³ Igen, a vezetőknek – a pedagógusoknak – követőik vannak, lehetnek. A pedagógus tudatában van annak, hogy nem varázsló, de számos olyan mesterfogást, trükköt ismerhet, amellyel a tanulói követhetik azt, amit el szeretne érni.

Mélyen egyetértünk a szerzővel, amikor így fogalmaz: „A gyerek kamaszkortól kezdve keresi önmagát, és ehhez példaképek után kutat. Ha semmilyen értéket nem ültettünk el benne, akkor a felszínes csillogás hamar elragadja, és popsztárokat vagy egyéb celebeket majmol majd. Ami egy fókig nem baj – hiszen életkori sajátosság –, de ha értékrendet mélyítünk, akkor pozitív példákat, lehetőségeket kell letennünk az asztalra. Akkor talán elhiszik, hogyan lehet csalás, törtetés, könyöklés nélkül is boldogulni, sőt boldognak lenni.” (Pulay, 2011)

³ Deme Tamás: Karácsony Sándor pedagógiájának időszerűsége, avagy Euthicus feltámadása. <https://epa.oszk.hu/00400/00458/00094/1997honap10cikk1418.htm>

Edith Eva Eger szerint tudni kell a választ az alábbi négy kérdésre:

1. Mit akarok? – meg kell ismerni magunkat, és összhangba kell hozni vágyainkkal.
2. Ki akarja ezt? – vagyis mit várhatok el önmagamtól, nem pedig másoktól.
3. Mit fogok érte tenni? – hiszek a pozitív gondolkodás erejében, de a változás pozitív cselekvést is követel a szabadság mellett.
4. Mikor? – nem holnap, most.

Fontosak ezek akkor, ha előre akarunk lépni, belső erőinket egy irányba szeretnénk fordítani, és eredményt szeretnénk elérni. Ne várjunk, kezdjük el a cselekvést most, a pozitív gondolkodás szellemében! (*Eger, 2017*)

Igen, valódi útravaló gondolatok akár a nevelőnek, akár a tanítványnak!

A Boldogságprojekt hozadékai, eredményei

Az együttműködés javulása

Úgy véljük, nehéz objektíven mérni az oktatás és nevelés eredményeit, hiszen itt nem gépek és nem stopperórák vannak. Kivételt képez talán a PISA-kompetenciafelmérés, amely 2017-ben először mérte a diákok kollaboratív együttműködését és az együttgondolkodását (*PISA, 2017*). Tehát a PISA-felmérés is elmozdult a mentális képességektől az egyéb más fontos kompetenciák felé. Sajnos, a magyar tanulók a régióban a rosszul teljesítők között, világszinten pedig messze az átlag alatt voltak (*PISA, 2017*). Visszatérve a vizsgálatunkra, az igazgató és a mi véleményünk szerint is: a Boldogságóra helyett jobb elnevezés lehetett volna a *pozitív óra*. Sok tanár ugyanis elutasítja, talán nem is érti elsőre, hogy miről van szó. Nem érti meg azt, hogy az oktatásban és nevelésben új utakra van szükség. A gyerekeket nem versenyeztetnünk kell, hanem meg kell tanítanunk őket az együttműködésre (igen, az említett PISA-modul is erre utalt). Tapasztalataink során láthatjuk, hogy jobb esetben a tanuló meg tudja osztani a társaival a gondjait vagy akár a szendvicskenyerét is. Az apró örömök, a mindennapi örömeink, egy kedves szó, egy dicséret, egy bátorító érintés segítség nekünk, hogy jobba váljunk, boldogabbá, kiegyensúlyozottabbá legyünk. A Boldogságprogramban 2017-ben már mögöttünk állt egy év tapasztalata a tanulásban akadályozott tanulók körében, és megállapíthattuk, hogy jobban működött, mint a korábbi konfliktuskezelési módszer. Pontosan az előbb említett együttműködés előtérbe helyezése miatt. Ha kritikusan akarnánk fogalmazni, valójában nincs új a nap alatt, mert az agressziókezelést mint módszert sem értették a kollégák, csak felhasználták a hozadékát az együttműködés és a kooperáció tükrében. Folytatva tovább az észrevételeket: minden olyan természetes, amikor valaki dolgozik veled, de az út, ahogyan eljutottunk oda, azzal senki se törődik. Kritika van a pedagógustársak részéről, elismerés azonban semmi mögött sincs, minden csak úgy „van”. A helyzet úgy alakult, hogy a kollégákat is meg kell/kellett győzni az új projekt életrevalóságáról...

Javuló kommunikáció, empátia

Megállapítható az is, hogy a projekt eredményeként mindenképpen javult a kommunikáció. Nemcsak a gyerekek kezdtek el egymással jobban kommunikálni, hanem az ott tanító pedagógusok is – ezt a program pozitív hozadékának is nevezhetjük. A pedagógusok pedig erős alapot nyújthatnak a nevelőtestületen belül a pozitív pedagógia és pszichológia eszközeivel egy újfajta szervezeten belül jól funkcionáló, vagyis együttműködést célzó kommunikáció bevezetésére.

Ha a projektben részt vevő legelső osztályt nézzük, az akkori 6. A volt a legelső, amely a 8. osztály végére csoportszinten is jelentősen változott. Az erősségeik tükrében elmondhatjuk, hogy mindenképpen javult az együttműködési képesség, az empátiás képesség, és fejlődött a szociabilitás.

A projekt során bebizonyosodott, hogy az igenis alkalmazható a tanulásban akadályozott diákok körében is. A jó hangulatú órák, a pozitív légkör, a fokozódó egyéni érdeklődés és felelősség, a javuló kommunikáció és együttműködés a program eredménye volt. Hitről, őszinteségről, asszertivitásról és jó csoportélményről számolhatok be a vizsgálat eredményeként. Mint a jelen írás szerzői, megjegyezzük, hogy élveztük ezt a munkát, mert innovációt vitt a tanítás mindennapjaiba. Különösen így volt ez akkor, amikor láttuk a gyerekek pozitív verbális és nonverbális kommunikációját a munka során. Úgy véljük, sikertült értéket közvetíteni számukra.

„Mindazonáltal az élet későbbi szakaszaiban megszerzett boldogságot nemcsak önmagunknak köszönhetjük, hanem mindenkinek, aki kapcsolatban van velünk.” (Lyubomirsky, 2013. 251. o.)

Szervezeti szintű változás

Szervezeti szinten sajnos a kommunikáció nem lett jobb, de a „public relations” terén kimozdultunk a komfortzónánkból.

A változásokra kell felkészülni egy iskola életében, amire proaktív módon kell reagálni. A *Benedek iskola* pedagógusai – közülük néhányan – igenis elébe mentek a változásnak.

Még nem szóltunk arról, hogy a családokkal is törődni, foglalkozni kell a pedagógusnak, hiszen bizonyos szinten ostrom folyik a család intézményével szemben (tömegkulturális hatás). Sokszor új szerepkörökre van szükség (lásd a bemutatott csoportprofil!), mert több esetben is családi szerepeket kell átvennünk, és segítenünk kell a tanulót nehéz élethelyzete – akár családi problémája – megoldásában is. Meg kell őt hallgatnunk, ha látjuk, hogy negatív változás van tanulmányi eredményében vagy metakommunikációjában, szélsőséges sodródásában. Ilyenkor tudunk számára segítséget, támogatást adni, akár egy hosszabb folyamat részeként úgy is, mint egy mentor.

Záró gondolatok

Az bizonyos, hogy az elsők között voltunk, akik a tanulásban akadályozott tanulók körében sikerrel próbálták ki a projektet. Úgy gondoljuk: lehet, hogy nem minden az, amit közvetíteni tudunk, de lesz minta a diákjaink előtt: a különbözőségről, az értékekről, az élet élhetőségéről.

Arról, ha az élet csak citromot ad, akkor csináljunk belőle limonádét. Erre szeretnénk tanítani a gyerekeinket, még akkor is, ha kommunikációjuk sokszor terhelt, de szabadulási lehetőséget kínálunk a lélek börtönéből számukra.

Tudjuk, hogy a dicséret mindenki számára vágyott érzés.

Onnantól kezdve, ha bárkit is dicsérhetővé teszünk a csoportban, legyen az diák vagy nevelő, azáltal szerethetővé tesszük, és egy lesz közülünk. Sose lóg majd ki, következésképp sose lesz már idegen...

A jó tettek következtében mi is jobban kezdjük majd értékelni magunkat. Jobban szeretem magamat, így több szeretet jut másnak. Ahogyan az ókori görög bölcs is fogalmaz: „Az út maga az önismeret, az önismeret, pedig nem más, mint az út!” (Tatiosz)

Irodalom

- Atkinson, Rita L.; Atkinson, Richard C.; Smith, Edward E. és Bem, Daryl J. (1995). *Pszichológia*. Osiris, Budapest.
- Bagdy Emőke (é. n.). *Idézetek*. mtmte https://www.citatum.hu/szerzo/Bagdy_Emoke (letöltés ideje: 2022. 11. 06.)
- Bagdi Bella és Petőné Honvári Jolán (2015). *Boldogságóra: A pozitív pszichológia lehetőségei a gyermekek személyiségfejlesztésében 10-14 éveseknek*. Mental Focus Kft., Budapest.
- Baráth Tibor (2007). *Az iskola szervezeti és vezetési jellemzői*. Új Pedagógiai Szemle, 11. sz. (letöltés ideje: 2022. 11. 06.)
- Deme Tamás (1997). *Karácsony Sándor pedagógiájának időszerűsége, avagy Euthicus feltámadása*. Korunk, 1997. október <https://epa.oszk.hu/00400/00458/00094/1997honap10cikk1418.htm> (letöltés ideje: 2022. 11. 20.)
- Eger, Edith Eva (2017). *A döntés*. Libri, Budapest.
- Farkas Ferenc (2004). *Változásmenedzsment*. KJK-Kerszöv, Budapest.
- Jónap Rita (2017). *Lehet a boldogságra nevelni?* Nők Lapja, 2017. 11. sz. márc. 14. 54–55.
- Kurtán Lajos (2006). *Vállalkozás(élet)tan*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Lyubomirsky, Sonja (2008). *Hogyan legyünk boldogok: Életünk átalakításának útjai tudományos megközelítésben*. Ursus Libris, Budapest.
- Lyubomirsky, Sonja (2013). *Boldogságmitoszok: Tények és tévhitek*. Ursus Libris, Budapest.
- PISA-felmérés* (2017). <https://24.hu/belfold/2017/11/21/problemamegoldasban-is-a-leggyengőbbek-kozott-a-magyar-diakok/> (letöltés ideje: 2017. 12. 16.)
- Pulay Gyula (2011). *Tekintély és szabadság a nevelésben és a vezetésben*. HARMAT-KEVE, Budapest.

Online források

<http://boldogsagora.hu/tajekoztato/> (letöltés ideje: 2017. 11. 08.)

<http://boldogsagorakepzes.hu/> (letöltés ideje: 2017. 11. 12.)

boldogiskola.hu/ (letöltés ideje: 2017. 11. 07.)

<http://boldogsagora.hu/a-boldogsagora-program-alkalmazhatosaga-a-tanulasban-akadalyozottakkal-folyo-munkaban/> (letöltés ideje: 2022. 11. 10.)

Értelmileg akadályozott tanulók anyanyelvi nevelése az olvasás-írás tanításon keresztül

Csányi Andrea

Bevezetés

A nyelv a társadalom története folyamán kialakult, meghatározott szabályok alapján, beszédhangokból összetevődő unikális jelrendszer, a gondolatok prezentálásának eszköze. Az anyanyelv a leggyakrabban és legszívesebben használt, legtöbbször az anyától tanult nyelv, az anyanyelvi nevelés pedig az anyanyelv önálló használatára való ösztönzés. (MTA NYI szerk., 2016)

Ahhoz, hogy a bennünket körülvevő társadalmi közegbe, családba, baráti közösségekbe, végső soron a társadalomba beilleszkedjünk, valamely nemzethez tartozónak érezzük magunkat, el kell sajátítanunk annak nyelvét. A nyelvhasználó elegendő szókincse, megfelelő beszédészlelése és beszédértése, valamint írásbeli és szóbeli megnyilvánulása nélkül ez nehezen elképzelhető (Kas és Lukács, 2020). Az értelmileg akadályozott személyek éppen ezeken a területeken küzdenek súlyos nehézségekkel.

A fogyatékos ember jogi megközelítése szerint a fogyatékossgal élő személyeknek joguk van a társadalomba való beilleszkedéshez. A 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról megfogalmazza, hogy minden embernek joga van ahhoz, hogy egyenlő méltóságú személyként élhessen. A *Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény* (2006) szerint a részes államok vállalják, hogy biztosítják az egyenlő esélyű hozzáférést az érintetteknek az élet minden területén, így az oktatásban is. Magyarország az egyezményt 2007-ben ratifikálta, ezzel elfogadta, hogy betartja az abban leírtakat.

Az egyezmény egyik alapfogalma az észszerű alkalmazkodás, melyet a következők szerint értelmez:

„az elengedhetetlen és megfelelő módosításokat és változtatásokat jelenti, amelyek nem jelentenek aránytalan és indokolatlan terhet, és adott esetben ahhoz szükségesek, hogy biztosítsák a fogyatékossgal élő személy alapvető emberi jogainak és szabadságainak a mindenkit megillető, egyenlő mértékű élvezetét és gyakorlását.” (2007. évi XCII. törvény, 2. cikk Meghatározások)

Az anyanyelvi nevelés során a gyógypedagógiában is érvényre kell juttatnunk az emberi jogi modell elvárásait, és az esélyegyenlőséget biztosítanunk kell az oktatás során. A sajátos nevelési igény szerint eltérő az anyanyelvi nevelés módszertana, a képességekhez és adottságokhoz kell megválasztani azt és hozzáférhetővé tenni a fogyatékossgban érintett személyeknek. (Mile, 2016)

Tanulmányomban bemutatom az értelmileg akadályozott tanulók anyanyelvi nevelésének sajátosságait az olvasás-írás tanításukon keresztül. Érintem a téma szempontjából fontos kutatásokat, bemutatom az olvasás-írás tantárgy témaköreit, az értelmileg akadályozott tanulók olvasásának sajátos értelmezését, a tankönyv felépítését, közlésem az az eszköztárat, melyet az olvasástanítás során napi gyakorlatomban alkalmazok. Célom, hogy más típusú gyógypedagógiai intézmények, de akár a többségi iskolák pedagógusai számára lehetőségként egy más szemléletet ismertessek meg az olvasástanítás nehézségeinek leküzdésére, az atipikusan vagy tipikusan fejlődő tanulók segítésére. Mindezzel fel akarom hívni a figyelmet az észszerű alkalmazkodásra a fogyatékoság megközelítésének emberi jogi modelljének szellemében.

Anyanyelvi nevelés és képességfejlesztés

A képességek fejlődése nem egyetlen pillanat műve, hanem hosszan tartó, időigényes folyamat. Ismeretek megszerzése, gyakorlás és a környezettel való interaktivitás folyamatában valósul meg. Az iskolai oktatás úgy koncentrál a képességek fejlesztésére, hogy elsősorban az ismeretek közvetítéséhez kapcsolják azt, és a tantervek célja végső soron a gondolkodásra nevelés. (Csapó, 2003)

Az olvasástanításhoz kapcsolódó képességfejlesztést két hatás befolyásolhatja: egyrészt a tananyagba ágyazott képességfejlesztő program, másrészt a direkt képességfejlesztő programok. A képességfejlesztés célja a tantárgy tanításának középpontjában álló képesség intenzívebb fejlesztése (Csapó, 2003).

A tananyagba ágyazott képességfejlesztésre kiváló példa a *Meixner-módszer*, amely nem szán időt előzetes direkt fejlesztésre, hanem az olvasástanítás során célzottan törekszik pl. a tájékozódás fejlesztésére, a helyes artikuláció kialakítására és a szókincs bővítésre.

A direkt képességfejlesztés nem kapcsolódik egyetlen tantárgyhoz, de mindegyik tárgy tanulásához szükségesek az elért eredmények. Ilyen direkt képességfejlesztő programot készített például *dr. Torda Ágnes* a vizuális és auditív emlékezet fejlesztésére.

Az olvasás és a részképességek egymásra hatására vonatkozó vizsgálatok

Az anyanyelv elsajátításához szükséges képességek szempontjából döntő jelentőségű az olvasás és írás elsajátításának sikere, eredményessége. Ugyanakkor vannak olyan képességek, amelyeknek megléte elengedhetetlen az olvasás- és írástanítás elkezdéséhez. Több tanulmány készült a tipikusan fejlődő gyermekek olvasástanításáról és annak hatásairól, valamint a korai olvasástanításról, és sok kutató az értelmi fogyatékosággal élő, elsősorban Down-szindrómás gyerekek olvasását is vizsgálta. Megfigyelték az olvasás- és írástevékenység kapcsolatát a beszéddel, a nyelvfajlódással, az emlékezettel és a munkamemóriával.

Down-szindrómás (ők többnyire értelmileg akadályozottságban érintettek) tanulók vizsgálata során *Laws, Buckley, MacDonald és Broadley* (1995) megállapították, hogy az anyanyelvi és beszédfejlődés az olvasástanítás megkezdésével párhuzamosan halad, egymást kölcsönösen segítik. Írásukban kiemelik például *Duffent* (1976), aki leírja, hogy lánya az elhangzott szavakat, mondatokat csak akkor tudta reprodukálni, ha el is olvasta azokat megfelelő szövegkörnyezetben. Említik *Nagyot és Hermant* (1987), akik kutatása szerint az olvasásnak köszönhető a 7 és 16 év közötti tanulók szókincsének gyarapodása. Utalnak *Garton és Pratt* (1989) kutatására, mely szerint az olvasás- és írástevékenységből nyert tapasztalatok a nyelvi fejlődésben magasabb szintre juttatják a tipikusan fejlődő gyerekeket.

Broadley, MacDonald és Buckley (1995) tanulmányukban megfogalmazzák és kutatási eredményeikkel is alátámasztják, hogy az olvasás a Down-szindrómás gyerekek rövid távú memóriájára, szókincsére és a nyelvtan megértésére is fejlesztő hatással van. Ugyanakkor *Byrne, MacDonald és Buckley* (2002) kutatócsoportjának két éves időtartamú vizsgálata szerint nem nyert bizonyítást az a hipotézis, hogy az olvasástanulás elősegítené a Down-szindrómás gyermekek nyelvi és memóriefejlődését. Mindezeket túl fontos eredményt tart számon *Laws és mtsai.* (2000) vizsgálata: Down-szindrómás gyerekek az inkluzív oktatás során szignifikánsan magasabb átlagpontokat értek el a nyelvi méréseken, mint külön nevelésben részt vevő társaik.

A fonológiai tudatosság (a szavak belső szerkezetéhez való hozzáférés, hangok, szótagok, rímek felismerése) fejlődése és az olvasási képesség kapcsolata több kutatót is foglalkoztatott. Tipikus fejlődés esetén a szótagok, rímek felismerése eltérő szinten ugyan, de már korábban, az olvasástanulás kezdetére kialakul, a fonématudatosság, vagyis a hangokkal való manipulálás képessége az olvasás hatására fejlődik jelentősen. (*Gyarmathy, 2015; Török és Hódi, 2015*) Fontos megjegyezni, hogy az olvasástanítás módszerétől függ, milyen mértékben fejlődik a fonémaszint, a fonématudatosság. Jellemzően a szintetizáló módszer hozza a legtöbb fejlődést (*Jordanisz, 2009*).

Broadley és mtsai. (1995) említik, hogy *Gathercole és Baddeley* (1989; 1993) tanulmányok sorát tekintették át a munkamemória, a fonológiai feldolgozás és az olvasás közötti kapcsolatról. Azt találták, hogy az olvasás és a fonológiai tudatosság egymást kölcsönösen segítik a fejlődésben, a fonológiai tudatosság az olvasástanulással fejlődik. Itt fontosnak tartom megjegyezni, hogy a Meixner-módszert oktatók is gyakran hangsúlyozzák, hogy nem tartják szerencsésnek az olvasástanítás kezdetén a hangokkal való manipulálást, szavakban hangok keresését hallás alapján. Ez a típusfeladat később nagyobb sikerélményt hoz az olvasni tanuló gyermekeknek, mert az olvasással kölcsönhatásban indul jelentős fejlődésnek a szavak hangokra bontásának képessége. *Kassai* (1999) a fonológiai tudatosságot vizsgálva megállapította, hogy az olvasástanulás pozitív következményeként csökkent a fonématudatosságban gyengébben teljesítő tanulók aránya az óvodáskorúak körében mért arányhoz viszonyítva.

Jordanidisz (2009) szintén bizonyította kutatásaival, hogy a fonémaszint az olvasástanulás sikerességét előre jelezheti. A fonológiai tudatosság és a szövegértés kapcsolatára vonatkozó vizsgálatban megállapítást nyert, hogy jó fonológiai tudatosság esetén jobb lehet a szövegértés.

Értelmileg akadályozott tanulóknál, akárcsak a Down-szindrómában érintetteknel, a fonológiához való hozzáférés auditív útja gyakran nehezített, mert gyakori a halláskárosodás vagy a hangok észlelésének zavara, valamint károsodott az auditív rövid távú memória. Ezt igazolja *Buckley* (1993) vizsgálatában, mely szerint Down-szindrómás gyerekeknél a megértés szempontjából eredményesebb a tanítás során a nyomtatott betűvel írt szavak használata a beszéd és a kép használatánál (idézi *Boadley és mtsai.*, 1995). Sok Down-szindrómás gyerek már 2-3 éves korában „vizuális szótárát” épít fel. Ez azt jelenti, hogy vizuális feldolgozásuk jobb színvonalú, ezért már korán logografikus olvasók lehetnek (*Byrne, Buckley, MacDonald és Bird*, 1995).

Szakmai konszenzus tekintetében megoszlanak a vélemények arról is, milyen életkorban ajánlott belekezdeni az olvasás-írás tanulásába. Tipikusan fejlődő gyerekek esetében a korai olvasástanulás kezdeti előnyei eltűnnek 11 éves korra (*Gyarmathy*, 2015), de a reformpedagógiákban és specifikus nyelvfejlődési zavar esetén felmerül a korai olvasástanítás szükségessége.

A Montessori-pedagógia szerint például a gyermek 3,5-4 éves kora körül kezdheti az írás játékos elsajátítását, mely még csak próbálkozás a gyermek gondolatainak vizuális megjelenítésére, s ezt követi az olvasás tanulása (idézi *Varró*, 2016; *Kovács*, 2009).

Rachel Cohen tudományos kutató és pedagógus a 3-5 éves kor közötti olvasástanítás lehetőségét vizsgálta. A kutatások alapján a korai olvasástanításban a gyermekek intellektuális képességeinek, illetve teljes személyiségfejlődésének ösztönzését látta. *Cohen* az írott nyelv számítógéppel segített kisgyermekkorai használatát kutatta, és a hátrányos helyzetű gyerekek későbbi iskolai kudarcának elkerülési lehetőségeként tartotta azt számon. Nem írni tanított, hanem írástanulási lehetőséget teremtett a tipikusan és eltérően fejlődő gyerekeknek is. Eredményként a verbális képesség fejlődését, a betűk memorizálását, az érzelmi élet fejlődését és az egymással való levelezés kialakulását jegyezték fel (idézi *Mihály*, 2001; 2002;).

A svéd nyelvészprofesszor, *Ragnhild Söderbergh* az iskoláskor előtti olvasástanítás eredményességét kutatva saját 2 év 4 hónapos kislányával vitt végig egy olvasástanítási programot eredményesen. Az *Amerikai Egyesült Államokban* egy sikeres kompenzációs stratégiát (*Head Start program*) hirdettek a bevándorló családok gyermekeinek iskolai bevalásra való felkészítése érdekében. Ugyanitt *Omar K. Moore* rossz szocioökonómiai státuszú, alacsonyabb intellektusú, 2-5 éves fekete gyerekek írástanításába kezdett, és a kísérletben részt vevő gyerekeknél 20-30 pontos IQ-emelkedést tapasztalt (idézi *Mihály*, 2001; idézi *Varró*, 2016).

Az említett tanulmányokból jól látható, hogy tudományosan is bizonyított, hogy az olvasás több, a nyelvi fejlődéshez nélkülözhetetlen képesség fejlődésében, fejlesztésében központi szerepet játszik.

Felmerül az előbbiek mentén, hogy vannak olyan értelmileg akadályozott gyermekek, akiknél a korai olvasástanítás, vagy annak elemei indokoltak lehetnek. A későbbi életévekben már a fejlődés lelassul, a beszéd fejlődésének mértéke és a kognitív befogadóképesség csökken.

Értelmileg akadályozott tanulók anyanyelvi nevelése a különnevelést végző intézményben

Tanulmányomban a választott célcsoportunk az értelmileg akadályozott tanulók populációja.

Az értelmi akadályozottság azokat az intellektuális képességzavarban (*Lányiné, 2017*) érintett személyeket írja le, akik mérsékelt, súlyos, igen súlyos vagy súlyosan-halmozottan fogyatékos emberek. (*Dunás-Varga és mtsai., 2021; Irányelvek, 2020*)

Differenciáldiagnosztikájukban jellemző jegy a téri tájékozódás zavara, a bonyolultabb gondolkodási, absztraháló funkciók hiánya, a finommotorika gyengesége, a figyelem, emlékezet károsodása. Képességeik változatos konfigurációban összegződnek, amennyire nem hasonlítanak tipikusan fejlődő társaikra, annyira egymásra sem. (*Csányi, 2013*)

Állapotukat a kognitív folyamatok, az intellektuális funkciók gyengesége, működési képességeiknek alacsony szintje jellemzi. Akadályozottságuk mértéke függ a külső környezetüktől és személyes tulajdonságaiktól. (*Hatos, 2015*)

Támogatási szükségleteik fogalmi, szociális és gyakorlati készségek területein vannak. Fogalmi készségeik része a nyelvi és irodalmi készségek, a pénzismeret, az idő- és számfogalom, az önirányítás. (*AAIDD, i. n.*)

Értelmileg akadályozott tanulók esetében a nyelvi zavar kognitív funkciókat érintő állapotoknak, biológiai fejlődési zavar következményének tulajdonítható. (*Kas és Lukács, 2020*) Anyanyelvi nevelésük a kerettanterv magyar nyelv és irodalom műveltségi területének két tantárgya, a kommunikáció és olvasás-írás keretében valósul meg. (*Kerettanterv, 2020*) Ebben a tanulmányban az olvasás-írás tantárgyat vesszem górcső alá.

Anyanyelvi nevelésük célja, hogy eligazodjanak a társadalomban, képesek legyenek egyéni módon kifejezni gondolataikat, megérteni az információkat, tájékozódjanak az írott és beszélt anyanyelvi környezetben. (*Kerettanterv, 2020*)

Az értelmileg akadályozott tanulók olvasás-írás tanításáról

Az értelmileg akadályozott tanulók nevelésének és oktatásának elsődleges célja a lehető legmagasabb fokú adaptív viselkedés kialakítása. Ennek része, hogy a tanulók képességeikhez mérten, a környezet észszerű alkalmazkodásával elsajátítsák az olvasási-írasi tevékenységet is, melynek sajátos értelmezését *Hublow* fogalmazta meg. Olvasáselmélete hat szintet különít el a jel vagy jelrendszer felismerése alapján.

Ez a jel vagy jelrendszer a legegyszerűbb alapszinten lehet egy tárgy vagy szituáció, amiről következtetni lehet arra, mi fog történni. A kabátnak a fogasról való leemeléséből például kiolvasható, hogy sétálni fogunk. Második szinten a jel lehet egy kép, például a tengerpartról, amiből kiolvasható, hol nyaraltunk, vagy egy szimbólum, ami már a harmadik szint, de még mindig képalapú: egy sematikus rajz, aminek olvasása már magasabb szintű absztrakciót igényel az olvasótól. Negyedik szinten az olvasandó jel lehet egy szignálszó is, amely már betűsor képelem nélkül. Az ötödik szint az egész szavak olvasása, és végül a hatodik a szöveg olvasása. (*Pál-Horváth, 2008*)

Az értelmileg akadályozott tanulók olvasás-írás tanítása során (karöltve a kommunikáció tantárggyal, mely ennek a tanulmánynak nem témája) ezeken a szinteken haladunk, és igyekszünk elérni a szövegolvasás és -értés szintjét. Sikeres szövegolvasás esetén – megfelelő képességek mellett – az értelmileg akadályozott személyek képesek lesznek a könnyen érthető kommunikáció szabályai szerint írott szöveg elolvasására. (*Farkasné, 2018*)

Az értelmileg akadályozottsággal élő tanulók olvasás-írás tanítása hosszú évekig tartó folyamat, és a *Hublow* szerinti megelőző szintek elérése és gyakorlása az egyéni képességekhez illetően fontos. (*Irányelvek, 2020*) Első és második évfolyamon történik az olvasáshoz és íráshoz szükséges képességek fejlesztése heti két órában, harmadik évfolyamon kezdődik és negyedikben folytatódik a betűtanítás és a tő/kiinduló írásos betűtípus írásának tanítása heti három órában. Ötödik évfolyamtól megjelenik az értő olvasással való próbálkozás heti négy órában, és hetedik-nyolcadik évfolyamon már csak heti két óra jut rá. Fontos tudni azonban, hogy a kerettanterv heti két óra szabadon felhasználható időkeretet biztosít bármelyik tantárgy óraszámának bővítésére.

Az 1. táblázatban bemutatom az olvasás-írás tantárgy témaköreit évfolyamonként. Jól látható a tananyag fokozatos felépítettsége és a képességfejlesztés olvasás-írás tantárgy kereteibe illesztésének sajátossága: a tanulmányban korábban vázolt képességfejlesztés tantárgyba illesztett típusa és az 1-2. évfolyamon a direkt képességfejlesztés. Ekkor kizárólag képességfejlesztés zajlik, az olvasás-írás tanuláshoz szükséges képességeké, de ez a más tárgyakban való előrehaladást is támogatja. A 3–8. évfolyam tananyagában csökkenő arányban, de fellelhetők a képességfejlesztő témakörök (beszédfejlesztés, térorientációs gyakorlatok, szem-kéz koordináció fejlesztése, finommotorika fejlesztése stb.).

1. táblázat: Az olvasás-írás tantárgy témaköreinek (Kerettanterv, 2020) bemutatása

1-2. évfolyam 2 óra/hét	3-4. évfolyam 3 óra/hét	5-6. évfolyam 4 óra/hét	7-8. évfolyam 2 óra/hét
1. Beszédfejlesztés	1. Beszédfejlesztés	1. Beszédfejlesztés	1. Betűtanítás
2. Térorientációs gyakorlatok	2. Térorientációs gyakorlatok	2. Térorientációs gyakorlatok	2. Olvasás
3. Finommozgás fejlesztése	3. Finommozgás fejlesztése	3. Betűtanítás	3. Írás
4. Szem-kéz koordinációjának fejlesztése	4. Szem-kéz koordinációjának fejlesztése	4. Olvasás	4. Értő olvasás
5. Emlékezet, gondolkodás, figyelem fejlesztése	5. Íráselemek tanítása	5. Írás	
6. Íráselemek tanítása	6. Betűtanítás	6. Értő olvasás	
	7. Olvasás		
	8. Írás		

Forrás: saját szerkesztés

A 2020-as Nemzeti alaptantervhez illeszkedő, *A középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók 1–8. osztályának szóló kerettanterv* szerint az olvasás-írás tanítása során a pedagógusok feladata, hogy elérjék, „*a tanuló legyen képes az információkat elemi szinten megszerezni, átadni, legyen képes könnyen érthető, rövid szöveg elolvasására, értelmezésére, néhány egyszerű gondolat leírására egyre kevesebb segítséggel*”. (1. o.) Továbbá a tanulóval szembeni elvárás, hogy „*legyen képes megismerni az olvasott és írott betűk, szavak, egyszerű mondatok jelentéstartalmát, váljon igénnyé az egyszerű írásos utasítások, figyelmeztetések, feliratok értelmezése, alakuljon ki a tevékenységek és információk piktogramos megjelenítésének értelmezési képessége, folyamatosan bővüljön a környezetben előforduló írásos utasítások megértése, követése*”. (1. o.)

Az értelmileg akadályozott tanulóknak a szövegértő olvasás szintjére való eljuttatása nehéz folyamat, ennek érdekében a *Hublow* szerinti megelőző szintek elérése, gyakorlása fontos, és az sem ritka, hogy e szintek valamelyikén megáll a fejlődés. A szó- és szövegértés szintjére való eljutás két olvasástánítási módszer mentén valósul meg, ennek oka, hogy a tanulók egyéni tulajdonságai, támogatási szükségletei eltérőek. A szóképes és a szintetizáló olvasástánítás módszere együtt van jelen az oktatásuk során. Nagyon fontos a gyerekek egyéni ismerete, képességeik feltérképezése. Erre vonatkozó információkat a szakvéleményből nyerünk, illetve folyamatos megfigyeléseket végzünk, a szülőkkal konzultálunk. Ezt követően készítjük el az egyéni fejlesztési tervet, melyben az anyanyelvi nevelést is megcélazzuk a rehabilitációt végző kollégák bevonásával.

Értelmileg akadályozott tanulók 6. osztályos olvasás-írás tankönyvének bemutatása

A bemutatni kívánt tankönyv a 2020-as *Nemzeti alaptanterv*hez illeszkedik, kétkötetes, vastag lapú, sok kivágható, többször hasznosítható feladatlappal. Képei színesek, érdeklődést felkeltőek. Erős borítékot is tartalmaz a kivágott képek, betűk tárolására. (A tanulmány kereteit meghaladja az értelmileg akadályozott tanulók által az összes évfolyamon használt tankönyv ismertetése, ezért korlátozom csak a 6. évfolyamra a bemutatást.)

Az 1. ábra bemutatja, hogy a tankönyv a piktogramjaihoz értelmező magyarázatokat ad, ez támogatja a tanulói önállóságot. Ezután képességfejlesztő és ismétlő feladatokat nyújt általános tájékozottság, téri tájékozódás, mondatalkotás (tárgy, birtokos személyrag, helyhatározó, többesszám) és a tanult betűk és szavak ismétlése, olvasása, írása témakörben.

1. ábra: Az *Olvasás-írás 6. II. kötet* (Pál-Horváth, 2020) piktogramjainak magyarázata.



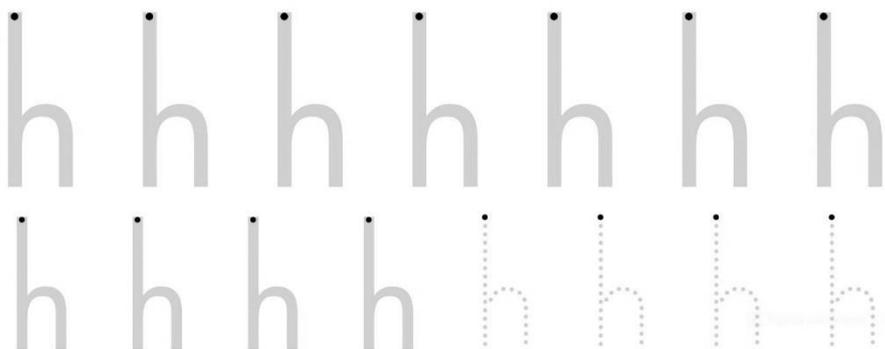
Forrás: saját készítésű fotó

A 2. ábrán bemutatom, hogy a betű tanítása hívóképekkel és fonomimikai jelekkel (mely a többségi oktatásból került át a gyógypedagógia eszköztárába) történik, írásban a kiinduló betűtípust sajátítják el a tanulók, mely a széles sortávolságba írva sikerélményt hozhat. A betűk írását a sorok hármas tagolásával segítjük, padlás-, szoba- és pinceszinten helyezzük el azokat.

A tankönyv minden betű írásának tanításához néhány sornyi széles sortávolságot biztosít csak, a további írásyakorlásért az elsősorban gyengénlátó

gyerekeknek nyomtatott széles vonalozású füzetet használjuk, de a tankönyv is tartalmaz fénymásolható széles sortávolságú írólapot. A 6. osztályos olvasás-írás könyv első kötetével új ismeretként a *d, j, n* betűket, a második kötetével a *h, sz, r, g, ny* betűket tanítjuk meg.

2. ábra: Az *Olvasás-írás 6. II. kötetben* (Pál-Horváth, 2020) a „*h*” betű kiinduló írásának tanítása.



Forrás: saját készítésű fotó

A betű elsajátításának folyamata minden egyes betű esetén:

1. A betű bemutatása, tanítása
2. A betű keresése szavakban
3. A betű írásának tanítása
4. A betű írásának gyakorlása
5. Összeolvasás (a betű a szótag elején és végén)
6. Összeolvasás (a betű a szótag elején és végén, valamint a hárombetűs szótagokban)
7. Hiányzó szótagok beillesztése, írása szavakba
8. Szótagok, szavak egyeztetése képpel, írás másolással
9. Hasonló betűk differenciálása
10. Összeolvasás gyakorlása a tanult betűkkel
11. Szavak, szóképek egyeztetése képpel
12. Mondatok, képek egyeztetése
13. Kérdő mondatok olvasása, helyes válasz kiválasztása

A felépítésében állandó, de tartalmában változó műveletek a ráismerés örömeivel biztonságot nyújtanak a tanulóknak, az ismerős folyamat a gondolkodás és átvitel korlátait kiküszöbölve kedvez a tanulásnak.

Látható, hogy a tankönyvet használva a szintetizáló olvasás van előtérbe helyezve, de a globális, szóképes olvasástanításra is lehetőséget ad tartalmában. A gyógypedagógus a tanulói igények szerint váltogathatja a globális és szintetizáló

olvasástanítást. Saját gyakorlatomban azoknál a tanulóknál, akiknél a szófelismerés magasabb szintű, a globális, akiknél pedig a fonológiai tudatosság és a rövid távú vizuális memória a fejlettebb, a szintetizáló módszerrel tanítom az olvasást. Nem köteleződöm el az egyik vagy másik módszer mellett, hanem mindegyiket alkalmazom, és mindig a tanulói képességstruktúrát veszem figyelembe.

Kiegészítő módszerek, eszközök az értelmileg akadályozott tanulók olvasás-írás tanításához

A tankönyv használatán kívül az észszerű alkalmazkodás alapján sok egyéb módszerrel, eszközzel, cselekedtetéssel, tapasztalatok szerzésével próbálom az olvasás különböző szintjére való eljutást támogatni. Így például a szituációk szintjén eszközzel való munkálkodással, utánzással, cselekedtetéssel. A képek és szimbólumok szintjén képek megnevezésével, a gyakorlati életben használatos szimbólumok megértésével, szignálszavas és szóképes olvasástanítás esetén szóképek felismerésével. Az alfabetikus olvasástanításkor padlóra írt nagy alakú betűk „lejárásával”, grízbe írással, borotvahabba írással, fonématudatosság gyakorlásával, olvasásgyakorlatokkal stb.

A szavak analíziséhez és a szintetizáláshoz több, az egyetemes tervezés szellemében készült, jól használható eszközt találunk a „tanszerpiacon”. Közülük a változatos, játékos feladatokat tartalmazó *Kalóz ABC*-t, egy betű- és szókirakót szeretek elsősorban használni. Az eszköz sárga alapra írt fekete betűi mágnesesek, tartós, gumis-szivacsos anyagból készültek. Doboza fém, a betűk a fokozatosan nehezedő feladatlapokon keresztül is jól megtapadnak, nem csúszkálnak el. Könnyű kezelhetősége, jó láthatósága, szép kivitelezése motiváló a gyerekek számára. Segíthet a globális képolvasás és a szintetizáló olvasás elsajátításában is.

Ugyanígy nagyon gyakran használom a *Logico Primo* és *Logico Piccolo* játékokat, a *Hublow* által leírt szintek mindegyikéhez található feladatcsomagok hozzá. A két játék mindegyike egy-egy keretet tartalmaz, melyekbe feladatlapok csúsztathatók. A kerethez rögzített korongokkal jelölhetők a megoldások, amelyek a hátoldalon ellenőrizhetők. Mivel a korongok alkalmazása miatt a feladatlapra nem kell írni, ezért végtelenszer felhasználhatók.

Bármelyik eszközt is alkalmazzuk, mindig egyénileg kell gondolkozni a tanulók fejlesztéséről. A gyerekek eltérő képességei miatt legtöbbször minden tanuló más eszközzel „dolgozik” az óráimon, kialakult egy praktikus szokásrend, melyet elfogadtak, nem zavarják egymást, saját feladataikra figyelnek.

Kihívást jelentő feladat, amikor verbálisan nem kommunikáló tanulót kell a *Hublow* által leírt olvasási szintek valamelyikére eljuttatnom. Ilyen esetekben az észszerű alkalmazkodás jegyében kommunikátorokat használok.

A kommunikátorok azoknak a kommunikációjukban akadályozott személyeknek ajánlhatók, akik képesek ujjukat mozgatni, kezükkel célzott mozdulatokat végezni, valamint megfelelő szem-kéz koordinációjuk kialakult.

A 3. ábrán mutatom be a Történetsorozat eszközt, mely közepes technikai igényű kommunikátor (Go Talk kommunikátor eszközcsalád tagja), elemmel működik, nem igényel számítógépes technológiát. Stabil konstrukció, külső váza ütésálló, törésmentes műanyagból készült.

3. ábra: Történetsorozat eszköz.



Forrás: saját készítésű fotó

Az eszközön hat ablakban hat kép elhelyezésére van lehetőségünk, minden ablakhoz 10 másodperces üzenetet tudunk rögzíteni. Kaphatóak kevesebb, illetve több kép elhelyezésére alkalmas készülékek is. Az ablakokat – melyek féltényérnyi nagyságúak – megnyomva játszhatók le a rögzített üzenetek, gyenge érintésre is sikeres az eszköz megszólaltatása. Az eszközre elkészített képanyag minden esetben a használó személy szimbólumértéséhez igazodik, lehetnek pl. fotók vagy reprezentatív tárgy részlettel kiegészített képek, PECS (képcserés kommunikáció sematikus képei) -képek. Az ablakokban természetesen feliratok is megjelenhetnek, tehát olvasni tudó kliensek részére is használható. A 10 másodperces időegység alatt egy-egy szó, illetve hosszabb mondatos üzenetek rögzítése is lehetséges. Az eszköz kezelése egyszerű, record (felvétel) és play (lejátszás) funkcióval működtethető. Hangot felvenni az eszközre a rec kapcsoló és a kiválasztott ablak egyidejű megnyomásával, hangot lejátszani a play kapcsoló használatával tudunk.

Olvásás-írás órán szóképek tanítására, fogalmak megismertetésére és a tudás ellenőrzésére használom. Továbbá olyan helyzetekben, amikor a tanuló motiválatlan a tanórai, verbális, aktív részvételre, ilyenkor a motivációt fokozhatom vele. Mindezzel növelem a felhasználó tanuló szociális és kommunikációs kompetenciaérzését. Például a közlekedési eszközök fogalomkörének elsajátításakor az ablakokba közlekedési eszközök képeit helyezem be vagy nevét írom le, attól függően, tud-e olvasni a tanuló vagy nem. Az elhangzó kérdésekre a tanuló a megfelelő képes vagy írásos ablakot kiválasztva, azt megérintve-megnyomva az előre rögzített szöveget tudja elhangzóvá tenni, így a kérdésre válaszolni.

Vizuális és auditív rendeltetését külön-külön is használom, a beszéd értésére, illetve annak fejlesztésére, valamint a beszédprodukció, vagyis a kommunikáció helyettesítésére egyaránt beválik az eszköz.

A *Beszélő fotóalbum* (Talking photo album) vagy *Beszélő könyv* (Talking book) eszköz a következő, amit gyakran használok olvasás-írás órákon. A készülék többféle méretben kapható, én egy A4-es méretűt használok tanítványaimmal. A készülék küllemre egy fotóalbumra emlékeztet, melynek alján két nyomógomb található, rec (felvétel) és play (lejátszás), melyekkel 10 másodperces hangüzenetek felvételére van lehetőség. Saját fejlesztésű feladatokat tudok elhelyezni az album lapjain, utasításokat vagy a feladatok szövegeit rögzítem a hangfelvevővel. Nagyon népszerű a gyerekek között ez az eszköz is, hallatlanul motiválja tanítványaimat, ajánlom minden korosztálynak. Az észszerű alkalmazkodás és egyetemes tervezés elvárásainak teljes mértékben megfelel, a többségi oktatásban is eredményesen alkalmazható eszköz.

Összegzés

Tanulmányomban az értelmileg akadályozott tanulók anyanyelvi nevelését mutattam be azzal a céllal, hogy vázoljam az értelmileg akadályozott tanulók olvasás-írás tanításának egy szeletét, felhívjam a figyelmet a tanulók fejlesztésének egyéni megközelítésére, az észszerű alkalmazkodás megvalósítására. Ezzel a gyógypedagógiai oktatásban megvalósuló módszerrel alkalmazkodó szemléletet kívánok mutatni a többségi oktatásnak is.

A kutatások tipikusan és eltérően fejlődő tanulók oktatása során is bizonyították az olvasástanítás fejlesztő hatását. Gyarmathy (2015) a vizsgálatok alapján többnyire értelmileg akadályozottságban érintettként diagnosztizált Down-szindrómás gyerekek olvasásának nagy variabilitását fogalmazta meg. Kitérve a kört, más mérések szerint is elmondható, hogy az értelmileg akadályozott tanulók képességstruktúrája is változatos konfigurációban összegződik (Csányi, 2013). Olvasástanulásukat sokszínű stratégiák jellemzik, ezt figyelembe véve nagyon fontos az individualizálás, a differenciálás alkalmazása a tanulási folyamatban.

Ehhez illeszkedően fogalmazta meg Hublow az olvasástanítás sajátos elméletét értelmileg akadályozott személyekre vonatkozóan. A többszintű rendszer gondol

azokra a személyekre is, akiknek nyelvi és kognitív fejlettsége nem teszi lehetővé a hagyományos értelemben vett olvasást, de ettől függetlenül az esélyegyenlőség biztosításának kívánalma szerint ők is egyenjogú tagjai a társadalmunknak. Így az oktatáshoz, az anyanyelvi neveléshez való jogukat az észszerű alkalmazkodással biztosítanunk kell.

A fogyatékoságok megközelítésének emberi jogi modellje szellemében szükséges az észszerű alkalmazkodás lehetőségeinek, az egyetemes tervezés eszközeinek felkutatása és alkalmazása a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatásában. Bemutattam azt a néhány technikát, melyet korlátlan módon tudok alkalmazni saját gyakorlatomban, jó eredményeket elérve az olvasás tanításban.

A 2020-as Kerettantervvel összeillő nevelés és oktatás során az olvasás-írás tantárgy témaköreiben is megjelenő elvárások („*alakuljon ki a tevékenységek és információk piktogramos megjelenítésének értelmezési képessége, [...] bővüljön a környezetben előforduló írásos utasítások megértése, követése, [...] legyen képes könnyen érthető, rövid szöveg elolvasására, értelmezésére, [...]*”) szolgálják az emberi jogi modell érvényre jutását.

Ezt a fogyatékos személyek iránti attitűdjeinkben és felelősségvállalásainkban is érvényre tudjuk juttatni, nevelő-oktató munkánkba, módszertárunkba és eszközhasználatunkba be tudjuk építeni.

Irodalom

- Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete (2016. szerk.). *A Magyar Nyelv Értelmező Szótára I-VII. kötet*.
<https://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/elolap.php>
(letöltés ideje: 2022. 11. 20.)
- A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei* (2020).
https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alaprogramok
(letöltés ideje: 2022. 11. 17.)
- American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (é.n.). *Definition on Intellectual Disability*. <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>.
(letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Byrne, Angela; Buckley, Sue; MacDonald, John és Bird, Gillian (1995). *Investigating the literacy, language and memory skills of children with Down syndrome*. *Down Syndrome. Research and Practice*. 3(2), 53–58. doi:10.3104/reports.51
<https://library.down-syndrome.org/en-us/research-practice/03/2/investigating-literacy-language-memory-skills-down-syndrome/> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Byrne, Angela; MacDonald, John és Buckley, Sue (2002). *Reading, language and memory skills: A comparative longitudinal study of children with Down syndrome and their mainstream peers*. *British Journal of Educational Psychology*. 513–529.
<https://doi.org/10.1348/00070990260377497>, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12495564/>
(letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Buckley, Sue (1993). *Developing the speech and language skills of teenagers with Down syndrome*. *Down Syndrome. Research and Practice*, 1(2), 63–71. doi:10.3104/reports.12

- <https://library.down-syndrome.org/en-gb/research-practice/01/2/developing-speech-language-skills-teenagers-down-syndrome/> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Broadley, Irene; MacDonald, John és Buckley, Sue (1995). *Working memory in children with Down syndrome*. *Down syndrome*. Research and Practice, **3**(1), 3-8.
<https://library.down-syndrome.org/en-us/research-practice/03/1/working-memory-down-syndrome/> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Csányi, Andrea (2013). *Értelmileg akadályozott gyermekek zenés terápiája dr. Kokas Klára útmutatásai alapján*. Fejlesztő Pedagógia. **24**. 6. 47–49.
- Csapó Benő (2003). *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Dunás-Varga Ildikó; Barthel Betty; Kármán Bianka és Szekeres Ágota (2021). *Az értelmi akadályozottság változó interdiszciplináris értelmezése és kontextusa*. Gyógypedagógiai Szemle. **49**. 2-3. 85–104. DOI: <https://doi.org/10.52092/gyosze.2021.2-3>
<https://ojs.elte.hu/gyogyped szemle/article/view/2497> (letöltés ideje: 2022. 11. 17.)
- Farkasné Gönczi Rita (2018). *A könnyen érthető kommunikáció fogalma és szabályrendszere nemzetközi és hazai példák, illetve magyar tapasztalati szakértők javaslatai alapján*. Gyógypedagógiai Szemle. **46**. 1.
https://epa.oszk.hu/03000/03047/00079/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2018_1_064-076.pdf (letöltés ideje: 2022. 11. 18.)
- Gyarmathy Andrea (2015). „Sajátos olvasási igény” Down-szindrómás gyerekeknél. *Alkalmazott pszichológia*. **15**(4) 83–108.
http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2016/03/AP_2015_4_GYARMATI.pdf (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Hatos Gyula (2015). *Az értelmi akadályozottság fogalmának változásai*. *Pedagógiatörténeti Szemle* **1**(1) 1-11.
http://www.jgypk.hu/pedtort/wp-content/uploads/2014/12/2015_01.pdf (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Jordanidisz Ágnes (2009). *A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában*. *Anyanyelv-pedagógia*, **2**(4).
<http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=222> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Kas Bence és Lukács Ágnes (2020). „Hogy mondjam?” – a nyelvfelzárkóztatás zavar jelensége és hatása a fejlődésre. Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyarantári Tagozata, *Anyanyelv-pedagógia*. DOI: 10.21030/anyp.2020.3.1
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=849> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Kassai Ilona (1999). Szótagtudat és olvasástanulás. In Kassai I. (szerk.), *Szótagfogalom – szótagrealizációk*. 153-165. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest.
- Kerettanterv a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók számára, 1-8. osztály* (2020).
https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettantervek_sni_tanulok/kozepulyos_sni_1_8 (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Kovács Éva (2009). *Az olvasás és az írás tanítása Montessori módszerrel a budapesti Batthyány Lajos Általános Iskolában*. *Anyanyelv-pedagógia*. 2009. **2**. 1.
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=154> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2017). *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*. (2. átdolgozott kiadás.) Medicina Kiadó. Budapest.
- Laws, Glynis; Buckley, Sue; MacDonald, John és Broadley, Irene (1995). *The influence of reading instruction on language and memory development in children with Down syndrome*. *Down Syndrome*. Research and Practice, **3**(2), 59–64. doi:10.3104/reports.52
<https://library.down-syndrome.org/en-gb/research-practice/03/2/influence-reading-instruction-language-memory-development-down-syndrome/> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)

- Laws, Glynis; Byrne, Angela és Buckley, Sue (2000). *Language and memory development in children with Down syndrome at mainstream schools and special schools: A comparison*. *Educational Psychology*, **20**(4), 447–457.
<https://doi.org/10.1080/713663758> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Mihály Ildikó (2001). *Rachel Cohen, a korai olvasástanítás elkötelezettje*. Új Pedagógiai Szemle. 11.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/rachel-cohen-a-korai-olvasastanitas-elkotelezettje> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Mihály Ildikó (2002). *Rachel Cohen a betűvilág kisgyermekkorai, számítógéppel segített felfedezéséért*. Új Pedagógiai Szemle. 3.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/rachel-cohen-a-betuvilag-kisgyermekkorai-szamitogeppelel-segitett-felfedezeseert> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Mile Anikó Eszter (2016). *Gyógypedagógiai szakértelem, szerepek és kompetenciák az együttnevelés szolgálatában*.
https://ppk.elte.hu/file/mile_aniko_eszter_dissz.pdf (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
- Pál-Horváth Rita (2008). *Olvasni? Egy más felfogásban... (Középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók olvasástanítása)*
http://www.beszed.hu/pal_horvath_rita_olvasni_egy_mas_felfogásban
(letöltés ideje: 2014. 10. 02.)
- Pál-Horváth Rita (2020). *Olvásás-írás 6. II. kötet*. Oktatási Hivatal. Budapest.
- Török Tímea és Hódi Ágnes (2015). *A fonológiai tudatosság fejlődése és szövegértéssel való kapcsolata az általános iskola első négy évfolyamán a szocioökonómiai státusz függvényében*. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70. 4/6. 807–826. DOI: 10.1556/0016.2015.70.4.6.
<http://real.mtak.hu/37482/1/0016.2015.70.4.6.pdf> (letöltés ideje: 2022. 11. 19.)
- Varró Bernadett (2016). *A korai olvasás és írás tanításának kérdései*. Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Társadalomelméleti Tanszék.
http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/5470/1/63_73_Varr%C3%B3.pdf
(letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300125.tv> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)
2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700092.tv> (letöltés ideje: 2022. 11. 16.)

**PÁLYAORIENTÁCIÓ ÉS
ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS**

Az osztályfőnöki munka lehetőségei a pályorientációs folyamatban

Tajtiné Lesó Györgyi

Bevezetés

A tervezés a pályorientációs folyamat nélkülözhetetlen része. Az előzetes tudás, a releváns információk szűrése, a tapasztalás mind egy-egy alkotóeleme a tudatos pedagógiai folyamat megtervezésének. A pedagógusnak képessé kell válni az egyéni igények, sajátosságok figyelembevételével megtervezni a tanítás-tanulás és így a pályorientáció folyamatát is, ehhez megválasztani a munkaformákat és kitűzni reális célokat. A tanulókról meglévő ismereteit (erősségek, gyengeségek, hátrányok, együttműködési és szociális készségek stb.) felhasználva képes megtalálni és kialakítani azt a tanulási környezetet, ahol a diákok jól érzik magukat, és a szociokulturális különbségeik a legminimálisabb módon jelennek meg, így biztosítva számukra a sikerélmény lehetőségét és motivációt a tudatos életpálya-építéssel való foglalkozásra (*Kotschy, 2011*).

Az ilyen formában megvalósuló, komplex módon tervezett tanítási-tanulási folyamatokban az egyéni elvárások kerülnek fókuszba, tudatosan és rugalmasan, az aktuális helyzethez igazodva. A pályorientáció folyamatában az egyéni igények figyelembevétele során hangsúlyt kell kapnia:

- az önismeret mélyítésének, az öndefiníciónak,
- a pályák valódi tartalmi megismerésének,
- a képzési útvonalak átlátásának,
- a munkaerőpiaci lehetőségek feltárásának,
- az információszerzésnek és információfeldolgozásnak.

Ebben a komplex folyamatban kiemelt jelentőséggel bír a családi háttér, a települési-területi környezet, az életmód, a megélhetés, a lehetőségek és a személyes ambíciók összevetése, illetve az elképzelések megfogalmazása a saját lehetőségekről és a tanulási pályáról, hiszen a felsorolt elemek különböző módon befolyásolhatják a döntési alternatívák számát és módját (*Szilágyi, 2003*).

Jónéhány pályafejlődéssel foglalkozó kutatás eredményei között láthatóvá vált, hogy a döntésképtelenség, a döntéshozatali képesség hiánya egyaránt összefüggésbe hozható az interperszonális és intraperszonális folyamatokkal. Amennyiben a rendszerszemlélet segítségével tekintünk a tanulóra a pályorientációs folyamatban, akkor láthatjuk a két markánsan elkülönülő alrendszer, vagyis a kontextuális rendszert (szülők, kortársak, iskola) és az individuális rendszert (*Olteanu, 2015*).

A tanulót mindenképpen aktívnak kell tekintenünk a saját életpálya-építő pályaeorientációs folyamatában. A kontextuális rendszer (család, barátok) befolyásolja az értékeket, értékítéletet, de nem determinálja azt. Párhuzamosan jelenik meg az alkalmazkodás, a normakövetés, illetve az önállóságra való törekvés és a felelősségvállalás. A pedagógiai folyamatnak szerves részét kell hogy képezze a döntési képességek, az autonómia, a rugalmasság, az együttműködés és a felelősségvállalás fejlesztése, melyek a munkaerőpiac által elvárt alapkövetelmények. Mindeközben pedig a diákokat a saját kognitív funkcióik arra készítetik, hogy szubjektív és objektív értékítéleteket hozzanak. A pedagógusok, szakemberek mindenképpen segíthetik a különböző szegmensek által közvetített értékek tisztázását és tudatosítását (Patton és McMahon, 1999, Olteanu, 2019).

Az „információ kezelését is e folyamatban kell elsajátítani, tehát a pályaeorientációhoz kapcsolhatjuk az információszerzés szükségességének felismerését és az információhoz jutás módjainak megtanulását.” (Kenderfi, 2011. 5. o.) Suhajda (2018) kiemeli, hogy az információ megszerzése mellett ugyanolyan hangsúlyt kell kapnia annak is, hogy megtanítsuk a megszerzett információkat feldolgozni és beépíteni a döntéseinkbe, cselekvéseinkbe.

Életpályaterv mint védőfaktor

Az iskolai pályaeorientáció tartalma és kivitelezhetősége nagymértékben összefügg az iskola megtartó erejével, a tanuló iskolai pályafutásának elnyújtásával legalább az első szakképesítés megszerzéséig.

Hanák (2016) tanulmányában a pszichológiai megközelítést emeli ki, mely a családi körülmények okozta problémák mellett a korai gyermekkori élményeket hangsúlyozza mint szintén valószínűsíthető rizikófaktort a lemorzsolódásban. Az egyéni készségek, képességek, adottságok, életkornak megfelelő érettség és az egyéb pszichés faktorok erősen befolyásolják a tanuló teljesítményét és a megküzdési stratégiáinak tárházát. Továbbá kiemeli, hogy a képzések közötti átmenetben ezek az esetleges deficitiek explicitté válhatnak, és felerősíthetik a korai iskolaelhagyás kockázatát, ami azonban a célzott programokkal és megsegítéssel csökkenthető lehet.

A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás okát keresve a nemzetközi szakirodalomban konkrét tényezők helyett szintén rizikófaktorok meghatározását találhatjuk.

Tinto (1987) modelljében a személyes jellemzőket emeli ki, melyek befolyásolják a különböző helyzetekre adott reakciókat és válaszokat.

Személyes jellemzők alatt érti:

- a tanuló családi hátterét,
- a képességeit és készségeit,
- a korai élményeket és tapasztalatokat,
- a célokat, szándékokat és motivációt, hogy folytassák tanulmányaikat.

Fredericks, Blumenfeld és Paris (2004) azonosította az iskolai elköteleződés három dimenzióját:

1. A tanulók viselkedési elköteleződését mutatja például a házi feladatok elvégzése, illetve a tanórán kívüli tevékenységekben való részvétel.
2. Az érzelmi elköteleződést mutatják a diákok érzelmi reakciói az iskolában, osztályban.
3. A harmadik elem a megismerő elköteleződés, ami olyan mentális viselkedést jelent, mely hozzájárul a tanuláshoz (próbálkozások, erőfeszítés) és a feladatvégzéshez.

E három dimenzió előfeltételei az iskolai tényezők között keresendők, mint az iskola mérete, közösségi struktúrái, fegyelmi viszonyok, illetve az osztálytermi interakciók, tényezők, úgymint a pedagógus támogató attitűdje, a társak viszonyulása, az osztályterem felépítése és a feladatok jellemzői.

Connel és mtsai. (1995) a tanulói motiváció modelljében megfogalmazzák, hogy a tanuló olyan tevékenység végzésére lesz motivált, mely e három tényezőnek megfelel:

1. autonómia,
2. kompetencia,
3. integráció igénye.

Látható, hogy a korai iskolaelhagyás erős összefüggést mutat az iskolai kudarcokkal, ami hosszú távon összefüggésbe hozható a munkaerőpiaci hátrányok kialakulásával, az inaktivitással és az alacsony szintű társadalmi integrációval, ezért mindenképpen kiemelt jelentőséggel bír, hogy a pályorientációs folyamatban a tanulótámogatás szerves részét képezze az önismeret-bővítés, az életpálya-építés és az élettervezés.

A középiskolai pályorientációs tevékenység céljaként jelenik meg a reális önismeret fejlesztése, a pozitív énkép erősítése, kialakítása, az együttműködési képesség fejlesztése, valamint a szakmák jellemzői és az azokra való alkalmasság megismerése, kipróbálása.

Az egész életen át tartó tanulás megalapozásához a diákoknak meg kell tanulniuk a saját tanulásukat tervezni, szervezni és menedzselni. A tanulásra az élet minden területén, így a munkaerőpiacon is egy folyamatként kell tekinteni. Ez a folyamat fejleszthető, ha beazonosításra kerültek az erősségek, a fejlesztendő képességek, az érdeklődési területek és a motiváló tényezők. A beazonosításhoz a tanulónak ismernie kell a saját verbális és nem verbális kommunikációjának jellemzőit és azok összefüggését a tanulási folyamattal, továbbá az elektronikus csatornákon, a médiában megjelenő információkat értékelő-értelmező viszonyulással kell kezelnie, megválogatnia és elemeznie.

A tanulóknak fontos megismerniük a vállalkozók és alkalmazottak értékteremtő munkáját, illetve a vállalkozói lét és az alkalmazotti helyzet előnyeit, nehézségeit és esetleges hátrányait.

Az álláskeresési technikák megismerése mellett szükséges megismerni a munkába állás adminisztratív lépéseit is. A munkaviszonyhoz kapcsolódó jogok és kötelezettségek megismerése a munkavállalói létet készíthetik elő, de beszélni kell a teendőkről és lehetőségekről egy esetleges munkanélkülivé válás esetén is. Az iskola megfelelő terepet tud biztosítani továbbá az elvárt vagy megfelelő munkamagatartásról, a munkakultúráról és felelősségvállalásról.

A kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal végzett pályaeorientációs munkának különösen figyelembe kell vennie a diákok sajátosságait, nehézségeit és lehetőségeit. A célcsoporthoz igazított önismereti és pályaismereti munka csökkentheti a fenti csoportba tartozó diákok veszélyeztetettségét, többek között a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás és a lemorzsolódás szempontjából. Tapasztalatok igazolják, hogy a gamifikáció módszertanát használva motivációjuk és sikerélményeik mértéke egyértelműen növelhető, hiszen azonnali visszajelzést ad, minden apró eredményt jutalmaz, és egyéni haladási tempót tesz lehetővé (Tajtiné, 2021).

Iskolai pályaeorientáció során használható munkaformák

Az iskolai pályaeorientáció során a leghatékonyabb módszerek és munkaformák közé sorolhatjuk a diákok számára minél élménydúsabb, interaktívabb foglalkozásokat akár az iskolában, akár külső helyszínen. (Tajtiné, 2021)

A *tanulók megismerésének* alábbi módszerei a pályaeorientációs munkába is átemelhetők, mert segíthetik a pedagógust a tanulók önismeretének bővítésében:

- pedagógiai megfigyelés (pl. visszajelzés adható a képességbeli erősségekre),
- dokumentumelemzés (pl. a diák által elvégzett feladatok módjára, vagyis a munkamódra is adható így visszajelzés),
- interjútechnikák (pl. az életúttervezés, a jövőkép feltérképezésében segíthet),
- beszélgetésvezetési technikák (egyéni és csoportos foglalkozások során is használható),
- öndefiníciós kérdőíves eljárások (a kapott eredmények beszélgetési alapot adhatnak, beszélgetést indíthatnak) (Tóth, 2004).

A *tanulás tanítása* csökkentheti az iskolai, tanulási kudarcokat, illetve a munkamódra vonatkozóan is megfogalmazhatókká válnak általa öndefiníciós megállapítások. A tanulási stílusok és stratégiák feltárása és fejlesztése nemcsak a tanulási eredményességet segítheti, hanem az önismeret-bővítést és a munkamódra való vonatkoztatást is. Mindez azonban szükségessé tesz egy nagyon fontos elemet, a tanulási készséget, melynek elengedhetetlen velejárója az önfejlesztés iránti igény és a tanulási tevékenység iránti pozitív attitűd. A tanuláshoz fűződő érzelmi viszony erősen befolyásolja a tanulási teljesítményt és a tanuláshoz való viszonyt. A pedagógus egyik kiemelt feladata, hogy a tudásvágy kielégítése mellett a

tanuláshoz való pozitív viszonyt is kialakítsa és fenntartsa, hiszen az iskolai szorongás és a szociális készségek alacsony színvonalának együttjárása igen gyakori (Sáfrány, 2020).

Az életpálya-építésre koncentrálnó fejlesztés módszerei között ki kell emelnünk *a kooperatív technikák és a projektmunka* beépítését a saját pedagógiai eszköztárunkba, mert a szociális készségek, az aktivitás, a döntési képesség és az önállóságra nevelés fontos módszerei lehetnek. A kooperatív technikák alkalmazása a pályorientációs tevékenység során több kompetencia fejlesztésére is alkalmas:

- kooperatív csoportmunka az önismereti munka során, fogalomtérképtől a portfólióig,
- kooperatív csoportmunka a pályaismeret-bővítés céljából (szakmakörök, szakmacsoportok feldolgozása, adott esetben szaktárgyhoz illesztett feldolgozás). A kialakított kiscsoportban (4-5 fő) kooperatív technikával a csoportvezetőtől kapott anyagokból a résztvevők dolgozzák ki, mutatják be, vitatják meg az egyes témaköröket (Kagan, 2001).

Csoportfoglalkozások (osztályközösség építésénél is használható technikák)

A tanulókkal végzett csoportfoglalkozásoknál fontos kiemelni néhány elemet, mely más szemszögből és komplexebben közelít, mint a kooperatív csoportmunka, ezért az önismeret-bővítés és az életúttervezés hasznos módszere lehet:

- A csoportcéloknak minden esetben igazodnia kell a csoport igényeihez, szükségleteihez, és ezeket a célokat deklarálnunk is kell a csoporttagok felé.
- Ismernünk kell a csoportfejlődés szakaszait, mert a feladatok mélységét ehhez kell igazítanunk. Általában ezek a fejlődési szakaszok észrevétlenül követik egymást, azonban a ráutaló jelekből a pedagógusnak fel kell ismernie, hogy éppen melyik szakaszban tart a csoportja. A fejlődési szakaszok legtöbb esetben sikeresen váltják egymást, és ez a csoport stabilizálódásához vezet, de előfordulhat az is, hogy megreked valamely szinten, és teljesen szétesik, vagy ha ez nem lehetséges, akkor keservesen, kínlódva él együtt maga előtt görgetve a problémákat (Hadnagy, 2012).

A csoportalakulás fázisai (melyek az osztályközösség alakulásának a fázisai is egyben):

1. *Alakulás:* A csoporttagok (az osztály tagjai) először találkoznak ebben a formában, ezért visszafogottság, tapogatózás jellemző. Óvatosak, kínosan érzik magukat, félnek megnyilvánulni és elmondani érzéseiket, gondolataikat. A vezető szerepe itt hangsúlyos és biztonságot adó, a rendezettségért és a szabályok betartásáért felelős személy. Ezért is tűnhetnek a diákok sokkal kezelhetőbbnek az iskolaév elején. Fontos

feladat a keretek, a működési szabályok megalkotása, tisztázása, a félelmek és az elvárások transzparenssé tételé és az együttműködési „szereződés” létrejötte.

2. *Viharzás*: Ebben a szakaszban erősen beindul a szerepek keresése és a rivalizálás a csoporttagok között. Ebben a folyamatban alakulhatnak ki a csoporton belül alcsoportok, klikkek és szövetségek. A csoporttagok elkezdhetik bírálni akár a csoportvezető tevékenységét, a korábban felállított kereteket, a körülményeket és az eljárásokat. A konfrontációban a tagok egyre inkább elköteleződnek nézeteik mellett, és ehhez koalíciós partnereket keresnek. Beindulhat egy konfliktusspirál, amely aztán kiterjed, és félreértések, ellenségeskedés, bűnbakképzés indulhat be. A csoportvezetőben (pedagógusban) ez a fázis negatív érzéseket, a kudarc érzetét keltheti, de be kell látnia, hogy csak ezen a fázison keresztül vezet az út a produktívabb következő szakaszba. Az itt megjelenő energiák átfordíthatók konstruktív tevékenységekbe. Kézben tartva ezt a helyzetet elérhetjük, hogy a szerepek stabilizálódjanak (belemerevedés nélkül) úgy, hogy mindenki hasznos tagja lehet a csoportnak. Ennek a folyamatnak a végére a szerepek rendeződnek, mindenki tudja a helyét, és továbbléphet a következő fázisba. A közös célok, közös érdekek, értékek és az azonosságok felfedezésére való koncentráció hangsúlyozása ilyenkor kulcsfontosságú.
3. *Normaképzés*: A szerepekért való rivalizáció után a csoport elkezd keresni a belső egyensúlyt, és folyamatosan stabilizálódik a csoport szerkezete, működése, és az egyének halmaza csoporttá alakul. A csoporttagok aktivitása egyre fokozódik. Új normák, új szerepek és együttműködési formák kezdenek el kialakulni. Nő a biztonságérzet a tagokban, így egyre bátrabban mernek őszinte személyes véleményt nyilvánítani és érzéseket megosztani. Egyre inkább elköteleződnek a csoport irányába, nő a teljesítmény, és egyre kevésbé támaszkodnak kizárólag a csoportvezetőre. A csoporton belüli normaképzés és konszolidáció lehetővé teszi a csoportvezető számára, hogy egyre inkább háttérbe vonuljon, és teret engedjen a csoport önállóságának. Ezzel párhuzamosan azonban fontos a folyamatos bátorítás, pozitív visszajelzés, információk és források biztosítása és a destruktív tagok kezelése. Ugyanakkor a kritikus, kényes, de fontos témák felszínre hozását segítenie kell.
4. *Működés*: Ez a legtermékenyebb fázis, mert a csoport az adott cél megvalósításán élményszerűen és eredményesen dolgozik. A problémákat igyekeznek reálisan észlelni és kreatívan megoldani. A tagok számára a csoport viszonyítási csoporttá válhat, amely erősen befolyásolja önértékelésüket, ítéleteiket és belső normarendszerüket. Kialakul a hatékonyság élménye és a csoportidentitás, a „mi-tudat”. A csoportkohézió szintje már nagyon magas, hiszen a csoport sikeres társas egységgé válik, és képes önszabályozással fenntartani önmagát. A vezető erős kontrollja itt már káros is lehet és visszavetheti a csoport működését,

ezért a csoportvezetőnek leginkább csak segítő, támogató személyként kell jelen lennie.

5. *Búcsú, lezárás*: Elsősorban a gyász jellemzi ezt a fázist. Egyszerre vannak jelen nosztalgikus, bensőséges érzések és az önmagunk kipróbálásának vágya. Sokaknak fájdalmas az elválás. Az iskolában ez megtörténhet egy osztály ballagásakor, de akár az iskolaév végén is. A csoporttagok kiértékelik tapasztalataikat, és fontos áttekinteni, hogy a csoportban tanultakat hogyan tudják alkalmazni, mikor egyedül és/vagy más keretek között lesznek. Ha a csoportot fel kell oszlatni, akkor a csoportvezetőnek időben be kell jelenti a feloszlást, segítenie kell a leválást, és bevihet „*búcsúszertartást*”. Elfogadja a visszajelzéseket, és elismeri a csoportot. Nehezebb az elszakadást, ha a vezető letiltja a gyászt, ha nem hagy időt a folyamatra, vagy nagyon elnyújtja azt.

A fentebb leírt csoportfejlődést elképzelhetjük úgy is, mintha egy spirál lenne, mert bizonyos szakaszok visszatérhetnek, de más szinten és más módon. A konfliktusok például rendszeresen ismétlődhetnek, de változhat megoldásuk módja, és rövidülhet az az idő, amennyit igénybe vesz, minél előrébb tart a csoport a fejlődés szakaszában (*Rudas, 1990*).

Az osztályban, a csoportmunkában sokféleképpen viselkednek a diákok, hiszen hozzák magukkal a már meglévő szereptapasztalataikat és szerepkészleteiket, valamint van egy képük arról, hogy a tanár és az osztálytársak milyen elvárásokat támasztanak irányukban. Ezekből a szerepekből épül fel minden csoport informális struktúrája, ezeknek a szerepeknek az alakulása és változása adja a csoport szerepdinamikáját (*Antons, 2006*).

A csoportban (osztályban) megjelenő szerepeket érdemes néhány szóban áttekinteni *Rudas (1990)* felosztását követve:

Önirányultságú szerepek (személyes feszültség oldására vonatkoznak):

- Függő,
- Ellenszegülő,
- Rivalizáló,
- Kitérő,
- Párképző, szövetséges(ek)e)t kereső,
- Kilépő, passzív.

Feladatra irányuló szerepek (feladatorientált csoportokban a problémamegoldást segítők):

- Kezdeményező,
- Információkérő,
- Kritikai tisztázó,
- Összegző.

Csoportfenntartó szerepek (a zavartalan működést segítik, és ellensúlyozzák a széthúzást):

- Összhangteremtő,
- Bátorító,
- Kompromisszumkereső,
- Kognitív serkentő,
- Feszültségoldó.

Ellenállás megjelenései a csoportban:

- Hallgatás,
- Intellektualizálás,
- Általánosító távolítás,
- Áttolás,
- Verbális agresszió,
- Függség a csoport vezetőjétől,
- Megmentés,
- Bűnbakképzés,
- Alcsoport-alkítás,
- Komédiázás, humorral akadályozás,
- Technikai ellenállás (pl. késés, időhúzás) (*Rudas, 1990*).

A pedagógiai munkában és a csoportvezetés során hatalmas szerepe van a visszajelzéseknek, főleg a diákok identitáskeresésének fázisában, az önismeret, énkép alakulásának szempontjából (*Tókos, 2015*).

- Időzítés: a viselkedést követően minél gyorsabban be kell következnie.
- A visszajelzés ne érje váratlanul a befogadót, jelezzük felé, hogy visszajelzést szeretnénk adni számára.
- Negatív visszajelzést kizárólag négy szemközt adjunk, és ne alázzuk meg mások előtt az érintettet.

Pozitív visszajelzés esetén mérlegelni kell. Ha pozitív irányba változtatná a csoportbéli státuszt, akkor érdemes a csoport előtt visszajelezni.

- A visszajelzés információközlés legyen, ne minősítsen, és hagyjon döntési lehetőséget.
- A visszajelzés a tetteiről, viselkedéséről szóljon, ne a személyiségéről!
- Minél konkrétan fogalmazzunk, kerüljük az általánosítást.
- Használjunk énuzeneteket (*Gordon-módszer – Gordon, 2010*).
- Ha az egyén a saját megfigyeléseiről és benyomásairól beszél, akkor sokkal könnyebben fogadja majd el az érintett a visszajelzést.
- A visszajelzés tartalma és mennyisége igazodjon az érintett befogadó képességéhez.
- Érdemes konkrét tényekre, teljesítményre, viselkedésre és annak következményeire, hatására koncentrálni. Így az érintett konkrét lépéseket

tud javasolni a probléma megoldására, a helyzet kezelésére (Mészáros, 2004).

A csoportlét hatása lehet nagyon pozitív és megtartó erejű, ahogy ezt a hazai és nemzetközi szakirodalmak is megerősítik, ezért preventív eszközként is használhatjuk a korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás megelőzésében.

Összegzés

Láthatjuk, hogy a pályorientációs tevékenységek komplex beépülése az iskolai nevelő-oktató munkába sokkal mélyebb ismeretátadást és kompetenciafejlesztést tesz lehetővé, mint amit egy kampányszerű céglátogatás vagy pályaválasztási kiállítás nyújthat. Az információnyújtás formája és az információfeldolgozás módja nagymértékben befolyásolhatja az életpálya-építés során meghozott kompetens döntések minőségét. A segítség alapszabályait figyelembe véve fontos megemlíteni, hogy a pályorientációs folyamatban részt vevő minden egyes szereplőnek egyértelműen tisztában kell lennie saját kompetenciahatáraival. Az információadáson (önismeret és pályaismeret), a pedagógiai folyamatokon túlmutató tevékenységek, segítség esetén (bizonytalanság, irreális vágyak, képességekben való bizonytalanság, célkitűzési és döntési nehézségek vagy amennyiben a pályaválasztási nehézség oka egyéb hátrányokból ered) a megyeileg illetékes pedagógiai szakszolgálat pályaválasztási tanácsadó pszichológus és tanácsadó kollégáitól kérhetnek segítséget.

Irodalom

- Antons, Klaus. (2006), *A csoportdinamika gyakorlata*. Budapest, Synalorg Kft.
- Connell, James Patrick, Halpern-Felsher, Bonnie L., Clifford, Elizabeth., Crichlow, Warren, és Usinger, Peter (1995). *Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether AfricanAmerican adolescents stay in high school*. Journal of Adolescent Research, **10**, 41–63.
- Fredricks, Jennifer A., Blumenfeld, Phillis C., és Paris, Alison H. (2004) School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, **74**, 59–109.
- Gordon, Thomas (2010). *Tanári hatékonysági tréning (TET)*. Gordon Kiadó Magyarország Kft, Budapest.
- Hadnagy József (2012). *Szociálpedagógiai csoportmunka sajátosságainak leírása, és konvertálási lehetőségei a tehetség gondozásban: Csoportmunka és GYELV-elemzés az EKF Kepes György Szakkollégiumában*. Eger, Liceum Kiadó. Szakkollégiumi füzetek 81–87. <https://docplayer.hu/12541909-Dr-hadnagy-jozsef-ph-d.html> (letöltés ideje: 2012. 04. 10.)
- Hanák Zsuzsanna (2016). *A korai iskolaelhagyás problematikája, és a megelőzés lehetőségei a magyar közoktatásban* [Habilitációs értekezés]. Eszterházy Károly Egyetem, Eger.
- Kagan, Spencer (2001). *Kooperatív tanulás*. Budapest, Önkonet.
- Kenderfi Miklós (2011). *Pályorientáció*. (digitális tankönyv) Szent István Egyetem, Gödöllő. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_palyaorientacio/ch01s02.html (letöltés ideje: 2019. 12. 12.)

- Kotschy Beáta (2011, szerk.). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola.
- Mészáros Aranka (2004, szerk.). *Az iskola szociálpszichológiai jelentésvilága*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Olteanu Lucian Líviusz (2015). *A pályaválasztás rendszerelméleti nézőpontból*. Iskolakultúra, 25. 9., 45–55.
- Olteanu Lucián Líviusz (2019). *A család szerepe a pályaválasztásban*. OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat, 4, 23–35.
- Patton, Wendy és McMahon, Mary (1999). *Career Development and Systems Theory: A New Relationship*. Brooks/Cole Publishing, Paris.
- Rudas János (1990). *Delfi örökösei*. Kairosz Kiadó.
- Sáfrány Judit. (2020). A szorongásos tünetegyüttes és a tanulmányi előmenetel összefüggései. Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat, 6(2), 59–75. <https://doi.org/10.18458/KB.2020.2.59>
- Suhajda Csilla Judit (2018). Pályaorientációs információszerzési szokások jellemzői az elmúlt időszak kutatásainak tükrében In: Kenderfi, Miklós (szerk.). *18 éves a „Gödöllői Pályaorientációs Iskola”: Tanulmányok a pályaorientáció témaköréből*. Gödöllő, Magyarország: Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Társadalomtudományi és Tanárképző Intézet, 39–50.
- Szilágyi Klára (2003). *A munka-pályatanácsadás mint professzió*. Budapest, Kollégium Kft.
- Tajtiné Lesó Györgyi (2021). *Pályaoris Ötlettár*. Budapest, NSZFH.
- Tinto, Vincent. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, University of Chicago Press, Chicago.
- Tókos Katalin (2015). *A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben*. Új Pedagógiai Szemle, 2005/10.
- Tóth László (2004). *Pszichológiai Vizsgálati Módszerek a tanulók megismeréséhez*. Budapest, Pedellus Kiadó.
- „Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications”. Draft. http://www.helsinki.fi/vokke/dokumentit/Common_Principles_Draft02032005.pdf (letöltés ideje: 2020. 04. 25.)
- <https://www.schooleducationgateway.eu/hu/pub/resources/toolkitsforschools/subarea.cfm?sa=15> (letöltés ideje: 2020. 04. 25.)

A tanítási motiváció vizsgálata különböző országokban: összehasonlítások a FIT-Choice skála segítségével

Sütő Attila

A FIT-Choice projekt bevezetése

A FIT-Choice kutatási program (*Factors Influencing Teaching Choice*)¹ 2001-ben indult el, két olyan kérdés nyomán, amelyek évtizedek óta foglalkoztatták a közvéleményt:

1. Mi készíti a fiatalokat a magas státuszú és anyagilag is jól jövedelmező pályák helyett a pedagóguspályára?
2. Mi motiválja őket a döntésben?

A projekt bevezetése és szakmai vezetése *Helen M. G. Watt*² és *Paul W. Richardson*³ ausztrál kutatók nevéhez fűződik. A két kutató egy olyan posztgraduális programot irányított, amely nagy arányban vonzotta azokat az embereket, akik korábbi karrierjüket ott akarták hagyni, hogy tanárrá váljanak. Minden év elején a legkülönbélebb pályákról érkezők jelentkeztek a tanárképzésre, köztük olyan nők, akik a családalapítás miatt a munka világából való kilépést követően akartak visszatérni és új karriert kezdeni, fiatal diplomások, akik egy-két tengerentúli utazást követően döntöttek a tanítás mellett, idősebb friss diplomások, magániskolákban már tanító emberek, valamint mérnökök, gyakorló orvosok, állatorvosok, ügyvédek, könyvelők, pszichológusok és vállalatvezetők. Ez utóbbi csoportban feltűnő volt az a szándék, hogy a tekintélyesebb és jobban fizetett karriereket elhagyják a tanítás érdekében. A kőolajiparban a foglalkoztatási lehetőségek súlyos visszaesése egy ideig logikus magyarázatnak tűnt arra, hogy a kőolajmérnökök miért keresnek más állást, de ez nem volt igaz az ügyvédekre, állatorvosokra, orvosokra, könyvelőkre és sok más professzióra sem.

Az, hogy ilyen emberek közül kellett választani, arra készítette a kutatókat, hogy elgondolkodjanak, mi motivált másokat a tanári pályára. Vajon közösek voltak-e ezeknek a pályaváltásra törekvő tanároknak az értékei, meggyőződései, elvárásai? A tanárképzésben részt vevők között keringő feltételezések és magyarázatok kevésbé foglalkoztak azzal a kérdéssel, hogy mi motiválja a munkában és az életben

¹ <http://www.fitchoice.org>

² *Helen M. G. Watt* az ausztráliai Monash Egyetem neveléstudományi docense, érdeklődési körébe tartozik a motiváció, a nemek szerinti oktatási és foglalkozási döntések, a tanítás motivációja, a tanári önhatékonyság, a longitudinális kutatás és a kvantitatív módszerek.

³ *Paul W. Richardson* az ausztráliai Monash Egyetem neveléstudományi docense, aki a tanítás motivációit, a tanári önhatékonyságot, a tanári pályafutás alakulását befolyásoló tényezőket és a fiatalok oktatási törekvéseinek alakulását kutatja.

sokféle tapasztalattal rendelkező emberek széles rétegét arra, hogy tanárrá váljanak, és mi tartja őket a pályán, ha egyszer már tanítanak. Tehetségük és bizonyított képességeik megcáfolják azt a leegyszerűsítő, a médiában gyakran hangoztatott elképzelést, miszerint azok az emberek akarnak tanárrá válni, akik nem tudnak rangosabb karriert befutni, így a tanítás egy „tartalékkarrier”.

Miért nem állt összhangban a tanárképzés szakirodalma a pályaválasztási szakirodalommal, és ami még fontosabb, miért nem fordítottak figyelmet a létező motivációs elméletekre a tanári motivációk vizsgálata során?

Ezek a kérdések keltették fel *Watt*ék érdeklődését. Így kezdődött a tanárképzés, a pályaválasztás és a motiváció elméleteinek összekapcsolása, amely a FIT-Choice kutatási programhoz vezetett. *Watt* intenzíven foglalkozott *Eccles* és társai (*Eccles*, 2005) elvárás-érték motivációs elméletével, amelyet eredetileg a középiskolai matematika tagozatra történő beiratkozások esetében a nemek között tapasztalható különbségek magyarázatára dolgoztak ki, és amelyet *Watt* kiterjesztett a matematikával kapcsolatos pályatervek előrejelzésére (*Watt, Shapka et al.*, 2012).

Ez az elmélet azt állítja, hogy az egyének választásait és viselkedését a sikerrel kapcsolatos elvárásaik és a különböző típusú értékek alakítják, és számos empirikus munka támasztja alá hasznosságát és érvényességét a diákok teljesítményhez kapcsolódó választásainak magyarázatában. Miért ne lehetne ezt úgy adaptálni, hogy átfogó és koherens keretet nyújtson annak a kérdésnek a szisztematikus vizsgálatához, hogy az emberek miért választják a tanári pályát?

A tanári pályaválasztás motivációival foglalkozó szakirodalom áttekintése az intrinzik, altruisztikus és extrinzik motivációkat emelte ki mint a tanári pályaválasztást befolyásoló okok legfontosabb csoportjait (*Brookhart és Freeman*, 1992). Az elfogadott elemzési és elméleti keret hiánya azonban azt jelentette, hogy a kutatók nem mindig értettek egyet abban, hogy mi számít intrinzikális, altruisztikus, extrinsikus vagy egyéb motivációnak. A különböző operacionalizációk a definíciók pontosságának hiányát és egymást átfedő kategorizálásokat eredményeztek. Hosszú időn keresztül rengeteg vizsgálatot végeztek különböző kérdőívek és skálák alkalmazásával, gyakran nem reprezentatív mintákkal számoltak be a skálák validálásáról, és túlzottan támaszkodtak a gyakoriságokra, ami megnehezíti az egyik vizsgálat eredményeinek összehasonlítását a másikkal.

Ezekhez a mérési problémákhoz a longitudinális adatok figyelemre méltó hiánya társult, hogy vizsgálni lehessen az egyes motivációs profilok változásait és következményeit. Fokozatosan kiderült, hogy alapvető teoretikus és pszichometriai munkára van szükség egy olyan megbízható és érvényes, a motivációs elméleten alapuló többdimenziós eszköz kifejlesztéséhez, amellyel a kezdő tanárok motivációit nagy mintákban lehet vizsgálni, és amellyel a tanárokat a hivatásukban követni lehet, hogy megjósolhassuk a pályakezdők motivációit. Olyan eredmények, mint például, hogy ki marad valószínűleg a tanításban, ki hagyja el azt, és miért.

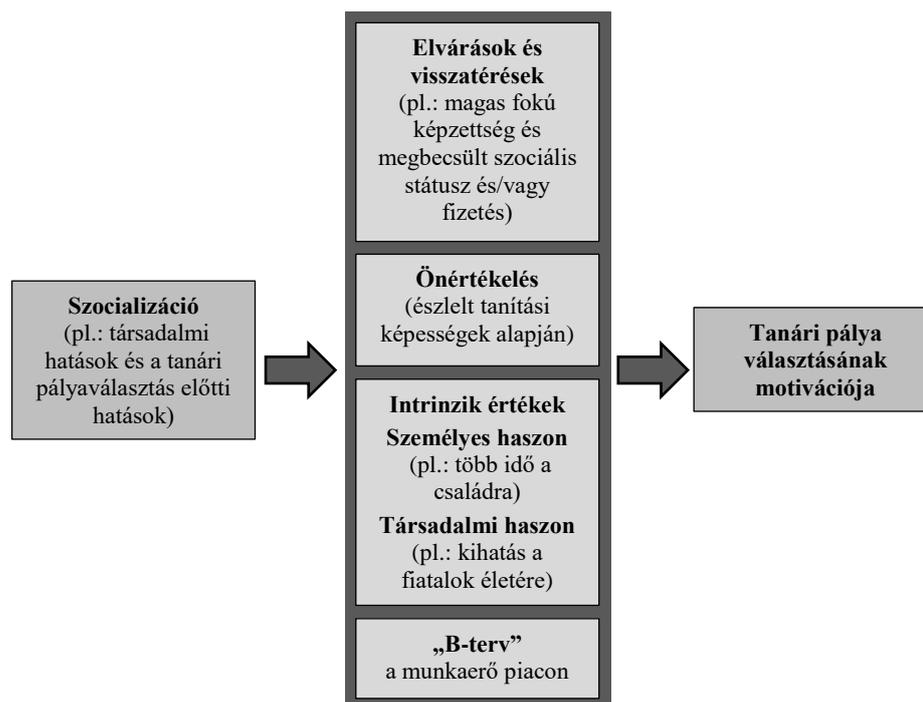
A FIT-Choice program a kezdet kezdetén a FIT-Choice skála kidolgozásával kezdődött, amelynek célja volt, hogy lehetővé tegye a tanárok motivációjának összehasonlító mérését. Miután 2006-ban az APJTE-ben (Asia-Pacific Journal of Teacher Education) megjelent (Richardson és Watt, 2006), és 2007-ben történő validálást követően publikálták a skála jellemzőit (Watt és Richardson, 2007), a kutatók világszerte engedélyt kértek a skála használatára, hogy saját kontextusaikban tanulmányozhassák át. Tudomásom szerint a skálát eddig olyan angol nyelvű országokban használták, mint az Egyesült Államok, az Egyesült Királyság és Írország, valamint lefordították német, horvát, holland, francia, mandarin, észt és török nyelvre is.

A skála széles körű elfogadása azt jelzi, hogy a tanári motiváció olyan kérdés, amely számos különböző ország kutatói számára közös problémát jelent. A kultúrák közötti összehasonlítások csodálatos „természetes kísérleteket” tesznek lehetővé a kiemelkedő kulturális jellemzők hatásának összehasonlítására. Például a németországi tanárokat jobban fizetik; Törökországban pedig túlkínálat van a tanárképzésre jelentkezőkből. Megvizsgálhatjuk, hogy a fizetés hogyan befolyásolja a tanítással kapcsolatos döntéseket Németországban és Ausztráliában, illetve miért tűnik vonzóbbnak a tanári pálya Törökországban.

A FIT-Choice keretrendszer jellemzése

A FIT-Choice modellt (lásd 1. ábra) a tanárok tanítással kapcsolatos elsődleges motivációinak felmérésére dolgozták ki.

1. ábra: FIT-Choice empirikusan validált elméleti modell



Forrás: saját szerkesztés

A tanárképzési szakirodalomban (pl. *Book és Freeman, 1986; Brown, 1992; Lortie, 1975; Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallatt és McClune, 2001; Serow és Forrest, 1994*) a mért motivációs tényezők közé tartoznak a társadalmi hatások, a pozitív korábbi tanítási és tanulási tapasztalatok, az észlelt tanári képességek, a belső érték, a személyes hasznossági értékek (munkahelyi biztonság, idő a családra, a munka átvihetősége), a társadalmi hasznossági értékek (a gyermekek/fiatalok jövőjének alakítása, a társadalmi igazságosság növelése, társadalmi hozzájárulás, gyermekekkel/fiatalokkal való munka) és az a negatív motiváció, hogy a tanítást „tartalék”-pályaként választották. A szakmával kapcsolatos megítélés mérése magában foglalja a feladat igényét (szakértelem és nehézség) és a megtérülést (társadalmi státusz és fizetés); értékeli továbbá a társadalmi felfogás tapasztalatait és a tanári pályaválasztással való elégedettséget.

A társadalmi hasznossági értéktényezők hasonlítanak az altruizmusra, ahogyan azt a tanárképzési szakirodalomban többféleképpen leírták (*Book és Freeman,*

1986; *Brown*, 1992; *Fox*, 1961; *Joseph* és *Green*, 1986; *Serow*, *Eaker* és *Ciechalski*, 1992). A pozitív korábbi tanítási és tanulási tapasztalatokat, különösen a korábbi befolyásos tanárokkal kapcsolatban, szintén összefüggésbe hozták a tanári pálya választásával (*Book* és *Freeman*, 1986; *Fielstra*, 1955; *Lortie*, 1975; *Richards*, 1960; *Richardson* és *Watt*, 2005; *Robertson*, *Keith* és *Page*, 1983; *Wright*, 1977), valamint az életminőséggel kapcsolatos különböző szempontokkal, mint például a családra való idő és a munkahely biztonsága (*Bastick*, 1999; *Jantzen*, 1981; *Richardson* és *Watt*, 2006; *Robertson* és *mtsai.*, 1983; *Tudhope*, 1944; *Yong*, 1995), amelyeket a személyes érték faktorok alapján értékelnek. A korábbi kutatásokban az ilyen életminőségi okokat gyakran nevezték extrinsikusnak, bár ez a címke elhomályosítja a különbséget azoktól a tényezőktől, amelyeket mi szocializációs hatásokként és feladatfelfogásként különböztetünk meg.

Az intrinzik érték és az észlelt képesség kevésbé került a tanárképzési szakirodalom középpontjába, bár a motivációs szakirodalomban több modellben, köztük az elvárás-érték modellben is ezek állnak a középpontban. A tanárképzési szakirodalomban és a közmédiában megjelent állítások fényében dolgozták ki a „tartalékpálya” alskálát, ahol a pályakezdők nem nyertek felvételt a kiválasztott szakra (*Book*, *Freeman* és *Brousseau*, 1985; *Haubrich*, 1960; *Robertson* és *mtsai.*, 1983). A meglévő szakirodalom szerint a tanári pályára való motivációként leírt értékek tehát leképezhetők az elvárás-érték modellben szereplő konstrukciókhoz, miközben további fontos motivációkat is sugallnak. A modell valamennyi része a javaslat szerint együttesen működik a tanári pálya választásának és a szakmai elkötelezettség eredményeinek előrejelzésében.

A kezdeti ausztrál FIT-Choice mintába 1653 középiskolai, általános iskolai és kisgyermekkorai tanítást megkezdő, alapképzésben részt vevő tanár került be (*Richardson* és *Watt*, 2006). A minta egészét tekintve a legmagasabbra értékelt motivációk a tanítással kapcsolatban az érzékelt tanári képességek, a tanítás belső értéke, a társadalmi szerepvállalás, a jövő alakítása és a gyermekekkel/ serdülőkkel való munka iránti vágy voltak. A legalacsonyabbra értékelt motiváció az volt, hogy a tanítást „tartalék” pályaként választották, majd a mások által a tanításra való ösztönzés társadalmi hatása következett. Az egyéb motivációk között szerepelt a társadalmi igazságosság fokozásának vágya, a korábbi pozitív tanítási és tanulási tapasztalatok, a munkahely biztonsága, a munka átvihetősége és a családra szánt idő.

Az uralkodó sztereotípiákkal ellentétben, amelyek szerint a tanítást elsősorban a nők választják családbarát pályaként, ezek az eredmények azt mutatták, hogy ez mérsékelt értékelést kapott, amikor a versengő motivációkkal együtt egy átfogó, több szempontot figyelembe vevő keretben szerepeltették. A pedagógusjelöltek a tanári pályát nagy munkaterheléssel járó, nagy érzelmi igényű és általában kemény munkát igénylő, valamint speciális és technikai tudást igénylő, magas szakértői pályának tartották. Ugyanakkor viszonylag alacsony társadalmi státuszúnak és alacsony fizetéssel járóknak ítélték meg, és arról számoltak be, hogy a tanári pályától való társadalmi elrettentésük meglehetősen erős volt. Ez azt mutatja, hogy a

tanárképzés kezdetén a jelöltek tisztában voltak azzal, hogy a követelmények magasak, a hozamok pedig alacsonyak. Ennek ellenére a tanári pálya választásával kapcsolatos átlagos elégedettségi értékek magasak voltak.

Bár az idők során számos tanulmány készült a tanári motivációról különböző kontextusokban, nem volt olyan megbízható mérőeszköz, amelyre a kutatók támaszkodhattak volna, és amely lehetővé tette volna a különböző környezetek és minták közötti összehasonlítást, illetve a különböző eredmények időbeli előrejelzését. Ennek eredményeképpen rengeteg olyan megállapítás született, amelyek nem hasonlíthatók össze közvetlenül, illetve nem szintetizálhatók.

Ahhoz, hogy megértsük, hogy a kezdeti motivációk hogyan hatnak a tanárok felvételére, megtartására és hatékonyságára a különböző mintákon belül, először is szükségünk van egy érvényes és megbízható, átfogó tanítási motivációkat felölelő és a motivációs elméleten alapuló eszközre.

A FIT-Choice eszköz lehetőséget kínál arra, hogy mérjük és összehasonlítsuk a különböző egyének motivációit különböző környezetben, és hogy feltárjuk a motivációs dimenziók korrelációit és következményeit. A skála bizonyítottan pszichometriai szempontból megbízhatónak bizonyult ott, ahol alkalmazták, ezáltal megbízható eredményeket hozott (Watt és Richardson, 2007; Watt, Richardson és mtsai., 2012). Továbbá kimutatták, hogy a kezdő tanárok körében pozitív és negatív kimeneti változókat is előre jelez: a motivációk, amelyek a legerősebben kapcsolódtak a magas kezdeti pályaelégedettséghez, a tanárképzési szakirodalomban leggyakrabban hangsúlyozott altruista típusú motivációkat, az egyének tanításhoz kapcsolódó belső értékét és a tanítással kapcsolatos képességeik önértékelését foglalták magukban (Watt és Richardson, 2007).

Egy első, Ausztráliából, az Egyesült Államokból, Németországból és Norvégiából származó mintákat felölelő, kultúrák közötti validitási és összehasonlító vizsgálatban (Watt, Richardson és mtsai., 2012) a FIT-Choice skála jó bizonyítékot mutatott a megbízhatóságra és a konstrukum érvényességére, és olyan motivációkat tárt fel, amelyek inkább hasonlítottak, mint különböztek az említett mintákban, míg a tanári szakmával kapcsolatos vélekedések objektív országbeli különbségeket tükröztek, például a tanári fizetések tekintetében. A következő években Magyarországon is több és változatosabb környezetből származó mintákra van szükség, amelyek mélyebb feltárást tesznek lehetővé. Hazai előzmények korábban születtek (Paksi, 2015), de a kutatási céloknak megfelelő, az egyetemi hallgatók és tanárjelöltek pályamotivációs vizsgálatára irányuló kutatások száma kevés. A motivációs vizsgálat a trianguláció jegyében mélyebb (soft) ismereteket tárna fel a pedagógiai inspiráció kérdéskörében, hiszen az egyetemi hallgatókon kívül az analízis kiterjedne a kezdő pedagógusok és vezetőtanárok populációjára is.

A mérőmódszer nemzetközi használatának vizsgálata

A vizsgálat hat elméletileg is megalapozott, empirikus tanulmányt foglal magába, amelyek szerzői nyolc országból származnak. Az empirikus adatok Törökországból, az Egyesült Államokból, Kínából, Hollandiából, Horvátországból, Németországból és Svájcban származnak. A cikkek együttesen lehetőséget nyújtanak a különböző kontextusokból származó eredmények megvitatására és szembeállítására, hogy a FIT-Choice skála adatainak felhasználásával megvizsgálják, hogyan és miért hasonlóak vagy eltérőek a tanítási motivációk. Mivel a szerzők a tanítási motivációkat ugyanazon mérőeszközzel értékelték, most először lehetett összehasonlításokat végezni a vizsgált környezetek között.

Valamennyi szerző először a FIT-Choice skála érvényességét vizsgálta, mielőtt a tanári motivációkat a saját fókuszaiikkal kapcsolatban elemezték volna. A vizsgálatok két „csoportra” bonthatók: azokra, amelyek a tanítás előtt álló tanárok különböző csoportjainak motivációit hasonlították össze, és azokra, amelyek azt vizsgálták, hogy a tanítási motivációk hogyan kapcsolódnak más főbb konstrukciókhoz.

A tanulmányok első csoportjában a cikkek a tanárjelöltek különböző csoportjai közötti összehasonlításokra összpontosítottak – szakterületek, kultúrák, valamint a kezdő és a végzős tanárjelöltek közötti összehasonlításokra. A Törökországból származó tanulmány a természettudományos és a nem természettudományos szakterületeket választó, kezdő tanárjelöltek tanítási motivációit hasonlította össze. Az Egyesült Államok és Kína közép- és általános iskolai tanárok motivációit állította párhuzamba, és az ellentétes kulturális dimenziók fényében értelmezte a különbségeket.

A Hollandiából származó tanulmány a kezdő és a végzős középiskolai tanári egyetemi hallgatók keresztmetszeti mintáinak tanítási motivációit hasonlította össze, hogy jelzést kapjon a motivációknak a tanárképzés során bekövetkező lehetséges változásáról, valamint összefüggéseket tárjon fel a tanári hivatás iránti önbevallás szerinti affektív elkötelezettségről.

A tanulmányok második csoportjában a tanítási motivációkról alkotott elképzeléseket más kulcsfontosságú konstrukciókkal való összefüggéseik vizsgálatával bővítették. A horvátországi tanulmány azt vizsgálta, hogy a személyiség dimenziói hogyan jelzik előre a tanárok motivációit. A Németországból származó tanulmány azt vizsgálta, hogy a motivációk hogyan kapcsolódnak az általános pedagógiai tudás növekedéséhez az általános és középiskolai matematikatanárok körében. A Svájcban származó tanulmány a szakoktatásban és szakképzésben tanító tanárokat összpontosította, és a tanítási motivációkat összekapcsolta a korábbi foglalkozásról alkotott elképzelések dimenzióival, például a munka társadalmi jelentőségével, hogy kiderítse, ezek hogyan motiválhatják a tanári pályára való átállást.

Nemzetközi vizsgálatok főbb megállapításai

A FIT-Choice skála elfogadható megbízhatóságot és konstruktmérvényességet mutatott különböző környezetben, kisebb változtatásokkal, mint például egyes alfaktorok törlése a skálák reliabilitásának növelése érdekében. A munkahelyimobilitás-motivációról kiderült, hogy nem alkalmazható ugyanolyan módon más kontextusokban, mint pl. az ausztrál környezetben, ahol a tanárok köztudottan földrajzilag áthelyeződnek az országon belül és a tengerentúlon. Az eredeti FIT-Choice skála tartalmazott olyan tételeket, amelyek arra vonatkoztak, hogy a kezdő tanárokat motiválják-e az utazási és munkalehetőségek, különösen a tengerentúlon.

Ez a vizsgálati forma megfelelően működött a kínai/amerikai mérések során is, ugyanakkor a tételeket a török és a horvát kontextushoz igazítani kellett (pl. „európai”, nem pedig „tengerentúli” országokra való hivatkozással), ahol kevesebb lehetőség van arra, hogy tanárként a munkavállaló az országon kívül és a tengerentúlon dolgozzon, a módosított forma viszont már elfogadható illeszkedést mutatott.

A tartalékkarrier-alskála is kis megbízhatósági hiányosságokat mutatott (a Cronbach-alfa értékek $[\alpha]$ 0,57 és 0,67 között mozogtak), ami arra utal, hogy az eredeti ausztrál környezetben kívül kevésbé alkalmazható. E sajátosságoktól eltekintve, a FIT-Choice skála általánosságban jó illeszkedést mutatott minden egyes vizsgálatban, amelyek túlnyomórészt korszerű megerősítő faktoranalitikai módszereket alkalmaztak annak vizsgálatára, hogy a skála milyen mértékben teljesít az előzetes elmélet és az empirikus bizonyítékok szerint.

A meglehetősen kis holland minta okozta kihívások feltáró faktorelemzéseket kívánnak, a holland környezetben nagyobb és változatosabb mintákat bevonó jövőbeli tanulmányok gyümölcsözően vizsgálhatják a skála szerkezetét megerősítő technikák alkalmazásával. A tanulmányok mindegyike ismertette a tanítási motivációs tényezők leíró összefoglaló statisztikáit, lehetővé téve a különböző beállítások közötti összehasonlítást. A mintán belüli különbségek értelmezéséhez fontos szem előtt tartani az egyes vizsgálatok sajátosságait:

- *tanulmány Törökországban:* 1577 elsőéves, a középiskolai, az általános iskolai és a kisgyermekkorai oktatásban részt vevő tanár (66,7% nő) három egyetemről;
- *tanulmány az Egyesült Államokban és a Kínai Népköztársaságban:* 257 amerikai (80,2% nő) és 542 kínai (63,8% nő) elsőéves, középiskolai és általános iskolai tagozaton tanító tanár egy-egy egyetemről;
- *tanulmány Hollandiában:* 151 középiskolai tanár (58% nő) egy holland egyetem egyéves képzéséből;
- *tanulmány Horvátországban:* 374 elsőéves, pályakezdő tanár, akik egy átfogó nyolcéves iskolarendszer első négy évfolyamának tanítására készülnek (> 95%-ban nők) három egyetemről;

- *tanulmány Németországban:* 1287 tanárképzésben részt vevő, középiskolában és felsőoktatásban dolgozó tanár (77,4% nő) öt egyetemről, a tanárképzés különböző szakaszaiból;
- *tanulmány Svájcban:* 483 szakoktató (327 németül beszélő, 156 franciául beszélő; 35,0% nő), akik egy svájci intézményben végeztek továbbképzést.

A válaszadási arányok magasak voltak az 1., 2., 4. és 6. tanulmányban; nem számoltak sok esetben az 5. tanulmányban, ahol a résztvevőket kötelező előadásokon kérdezték meg, és meglehetősen alacsonyak a 3. tanulmányban, amely online felmérési formátumot használt. A válaszadási arányok azt tükrözik, hogy mennyire bízhatunk abban, hogy az egyes tanulmányok eredményei megfelelően reprezentálják a célzott résztvevőket. Az egyes mintákban a szolgálatot teljesítő tanártípusok (pl. középiskola/óvodai oktatás/kora gyermekkor; egy- és többszintű tanárképzési programok) azt tükrözik, hogy az eredmények milyen mértékben reprezentálják a szolgálatot teljesítő tanárokat az egyes tanulmányi környezetekben.

Míg az 1., 2. és 5. tanulmány a képzett tanárok valamennyi csoportját vizsgálni kívánta, a 3. tanulmány csak a középiskolai tanárképzésben részt vevőket, a 4. tanulmány csak azokat vizsgálta, akik az átfogó nyolcéves rendszer első négy évfolyamának tanítására készültek, a 6. tanulmány pedig kifejezetten a szakképzésben részt vevő tanárokat.

A tanulmány több fontos elméleti hozzájárulást tett: A szerzők kiterjesztették az elvárás-érték motivációs keretrendszer értékkomponensét, a középiskolásokon túlmutatva a felnőttek pályaválasztását is vizsgálták. Az új FIT-Choice mérőeszköz elméleti és elemzési keretet biztosít ahhoz, hogy a jövőbeni vizsgálatok irányt mutassanak ezen a területen. A tanárjelöltek tanári pályaválasztási motivációinak megértése hatással van a tanárképzés tervezésére és a tantervek kialakítására, a tanárképzési központokra, valamint a kormányzati és kormányközi tervezési és szakpolitikai döntésekre, ezért fontos kutatási területté kell váljon.

A tanítási motivációk és más tényezők összefüggései

Az első tanulmány, a „*Factors Influencing Teaching Choice in Turkey*” (Kılınç, Watt és Richardson, 2012), 1577 pályakezdő kisgyermekkor, általános iskolai és középiskolai tanár motivációit és meglátásait vizsgálta. A természettudományokkal foglalkozó tanárjelöltek magasabb pontszámot értek el a tartalékkarrier kérdésében. Az eredményeket a gazdasági fejlődés és a tanári szakma szerepének fényében értelmezték Törökországban. A tudományos területeken dolgozó tanárjelöltek kevésbé adaptív motivációi rávilágítanak a potenciális kockázatokra és a felvételi stratégiákra, hogy optimalizálják a tanárok minőségét ezeken a kiemelt területeken.

A második tanulmány „*A tanítással kapcsolatos kezdeti motivációk: összehasonlítás a tanárjelöltek között*” címmel az USA-ban és Kínában (Lin, Shi,

Wang, Zhang és Hui, 2012) hasonló szempontokat vizsgált, az eltérő kezdeti motivációkat a tanítással kapcsolatban egy 257 tanárjelöltből álló minta (amerikai egyetem) és egy 542 tanulóból álló (kínai egyetem) minta között. Az amerikai tanárok szignifikánsan magasabb társadalmi hasznossági értékekből, tanítási képességekből származó motivációkról számoltak be, belső karrierérték, valamint a korábbi tanítási és tanulási tapasztalatok révén; a kínai mintát magasabb visszaesési motiváció jellemezte, közös megállapításként szerepelt a tanítással járó alacsony fizetés és státusz, melynek intenzitása a kínai minta esetében magasabb volt. Az amerikai résztvevők elégedettebbek voltak pályaválasztásukkal. A hasonlóságokat és különbségeket a társadalmi és kulturális értékkülönbségekkel kapcsolatban sikerült magyarázni.

A harmadik tanulmány, „*A tanítást befolyásoló tényezők (FIT) skála alapján*”, egy hollandiai tanárképzési programot vizsgált (Fokkens-Bruinsma és Canrinus, 2012) két keresztmetszeti mintacsoporttal, kezdő (N = 62) és végzős (N = 89) pedagógusjelöltek esetében. A képzés végén a társadalmi hatások és a tanítási képesség is befolyásolták a motivációt, és jövőbeni kutatási célként longitudinális vizsgálatok során mélyebb információkat tárnának fel. A szakma iránti affektív elkötelezettség jelentős motivációs előre jelző tényezők voltak a tanári képességek, a gyerekekkel való munka, a korábbi tanári munka, a tanítás és a tanítás iránti elkötelezettség.

A negyedik tanulmányban, a „*Horvátországi tanárok motivációja és személyisége*” (Jugović, Marušić, Ivanec, és Vidović, 2012) az ötfaktoros modell személyiségdimenziójának vizsgálatával elméletileg értelmezhető kapcsolatokat mutattak ki a tanári hivatás választását meghatározó konkrét motivációs tényezőkre egy 374 elsőéves tanárjelöltből álló mintában. Az intrinzik motivációk nagyobb korrelációt mutattak a személyiségjegyekkel, mint az extrinzik motivációs tényezők. Az extravertió és az elfogadhatóság interperszonális dimenziók előre jelezték az intrinzik pálya értékét és elégedettségét, a tanítással való elégedettséget.

Az ötödik tanulmány, „*A tanári pályaválasztás motivációi: Hatások az általános pedagógiai ismeretekre a tanári alapképzés során*” (König és Rothland 2011), először azt a kérdést tette fel, hogy egy 1287 fős németországi tanári minta esetén milyen mértékben támogatta a tanítással kapcsolatos motivációkat a FIT-Choice skála értelmében. Másodszor a tanítási motivációk és a pedagógusképesség növekedése közötti kapcsolatot vizsgálták, melyet egy 130 matematikatanárjelöltből álló almintán keresztül vizsgáltak. Az intrinzik motivációk pozitívan, az extrinzik motivációk pedig negatívan korreláltak a tanítási motivációval.

A hatodik tanulmány, „*A szakoktatóvá válás mint második karrier*” (Berger és D'Ascoli, 2012), a tanári motivációkat vizsgálta a tanítással kapcsolatos elképzelésekkel összefüggésben.

A német és francia nyelvű (N = 483) svájci szakoktatók körében aktuális kérdésként fogalmazódott meg az előregezés és a fenyegető munkaerőhiány. Érdekes módon azok, akiket társadalmi hasznossági okok motiváltak arra, hogy a

tanári pályára váltsanak, értékként tekintettek a társadalmilag magasabb presztízsű korábbi foglalkozásuk elhagyására. Hasonlóképpen azok, akik a tanításra motiváltak, a családra szánt idővel kapcsolatos okok miatt váltottak a tanításra.

Következtetések, ajánlások és prioritások a jövőbeli kutatásokra vonatkozóan

A politikai döntéshozók és a közvélemény részéről is gyakran hangoztatott az a nézet, hogy tudjuk, miért akarnak az emberek tanárok lenni. Néha ezek a sztereotípiák olyan negatív képeket közvetítenek, amelyek kevésbé járulnak hozzá a tanárok vonzásához és megtartásához. Mostanában kezdjük megérteni azokat az alapvető értékeket, meggyőződéseket és elvárásokat, amelyek hatást gyakorolhatnak a tanárképzésre, valamint azokat, amelyek a pedagógusképzést mint egészséges és hatékony hivatást tartják fenn az adott szociokulturális környezetben. A tanári motivációk azért fontosak, mert ha ezek nem tudnak megvalósulni az adott iskolai környezetben, akkor valószínűleg romlik a szakmai elégedettség és kiteljesedés. Kutatási céljaim közé tartozik, hogy megvilágítsam azokat a támogató struktúrákat, amelyek fenntartják a tanárképzést, és lehetővé teszik számukra a boldogulást, világos jeleket keresve arra, hogy a tanárok hogyan és miért válnak motiválatlanná vagy veszítik el a munkájuk iránti elkötelezettségüket. Emellett szeretném feltérképezni azokat a tényezőket, amelyek előre jelzik a munkahelyi kiégést, illetve a pszichológiai és fiziológiai jóllét hiányának okait.

A FIT-Choice skála általában jó konstruktív érvényességet és megbízhatóságot mutat különböző mintákban. Néhány tényező, a munkahelyi mobilitás és a tanítás mint „tartalékkarrier” nem minden környezetben egyformán releváns, ami kulturális és szakmai sajátosságokra utalhat. A FIT-Choice skála pszichometriai és elméleti keretet biztosít, amely hasznosnak bizonyulhat további vizsgálataim elvégzéséhez. Szisztematikus és integrált megközelítést biztosít, amely megkönnyíti az összehasonlítást a minták és a különböző helyszínek között, és a tanárok felvételére és megtartására vonatkozó következtetések esetében gazdag eredményeket hoz. A korábbi nemzetközi mérések rávilágítottak arra, hogy az országonkénti különbségek valószínűsíthetőek, például az általános és középiskolai tanárok, a középiskolai szakterületek és a szakképzésből eredő változó körülmények miatt. Lényegi kérdés számomra, hogy a tanítással kapcsolatos motivációk és felfogások lehetséges előzményeikkel és következményeikkel együtt hogyan változhatnak a tanári pályára lépést követően és a különböző iskolai kontextusok függvényében.

Fit Choice skála Magyarországon

Több hazai kutató is foglalkozott már a percepció kérdésével, a tanítási gyakorlat előtt álló hallgatók tanári elgondolásáról. Többek között *Köcséné Szabó Ildikó* (2002), aki a kutatásában megállapította, hogy az iskolai neveléssel, a diákokkal és a tanítással kapcsolatos nézetekben az intézmény tevékenységei mutatkoznak meg. Ide tartozik akár az ember személyiségének a fejlesztése. *Paksi és munkatársai* (2015) kutatásukban megállapították, hogy a leginkább azok a személyek jelentkeznek erre a pályára, akikben megvan a megfelelő érdeklődés, illetve a tanítás legfőbb vonzerejét elsődlegesen a pálya társadalmi hasznossága képezi. A vizsgálat célpopulációját a magyarországi közoktatási intézmények, illetve az intézményekben fő munkaviszony keretében, pedagógus munkakörben alkalmazott pedagógusok képezték. A mintakeretbe az OSAP 1410 2013 adatbázis 2013. október 1-i adatai alapján 6343 intézmény, illetve 14052 feladatellátási hely tartozott.

Egy tanulmány (*Bakk, 2017*) alkalmazta már korábban egy szűk vizsgálati populációra a kérdőívet (Nyíregyházi Egyetem tanár és tanító szakos hallgatói: 233 fő), ugyanakkor országos lefedettségű vizsgálat az egyetemi hallgatók (tanárjelöltek) pályamotivációjának feltérképezésére – kiegészülve a kezdő pedagógusok tapasztalataival és a mentor-, vezetőtanárok észrevételeivel – még nem született meg.

Az egyes konstellációk tanulmányozását több országban (pl.: angol mintán: *Bastick, 2000*, ciprusi mintán: *Papanastasiou, 1997*, török mintán: *Saban 2003*) és a tanárok különböző csoportjainak (pl.: zenetanárok: *Parker 2012*, matematikatanárok: *Phelps, 2010*, tornatanárok: *Ronspies, 2011*) körében készült vizsgálatok is megerősítették korábban.

Doktori tanulmányaim során egy nagyobb, a pedagóguspálya különböző elemeit és állomásait megjelenítő komplex kutatást szeretnék elvégezni, egy eddig nem vizsgált célcsoportrendszer (tanárjelöltek, kezdő pedagógusok, vezetőtanárok) pályamotivációinak, lelki egészségének és az ezeket meghatározó, a pedagógusok pályán maradását segítő külső és belső tényezőknek (mentális egészség, szakmai tapasztalatok, pedagógusszereppel kapcsolatos vélekedések és gyakorlatok stb.) a feltárására fókuszálva, nemzetközi kontextusban való értelmezésén túl az annak háttérben álló individuális és intézményi környezetet megjelenítő mintázódások azonosításával együtt.

Irodalom

- Ahmet, S. (2003). *A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching*, Teaching and Teacher Education, **19**, 8. 829–846.
- Bakk Dániel, Borbély Szilvia és Oláh Dávid (2017): *Tanár és tanító szakos hallgatók véleményei a pedagógus pálya megítéléséről*. Nyíregyházi Egyetem, Testnevelés és Sporttudományi Intézet, Nyíregyháza.
- Bastick, T. (1999). *A motivation model describing the career choice of teacher trainees in Jamaica*. Paper presented at the biannual conference of the International Study Association in Teachers and Teaching, Dublin, Ireland.
- Bastick, T. (2000). *Teacher Trainees Choose the Teaching Profession: Comparing Trainees in Metropolitan and Developing Countries*. International Review of Education, **46**, 3-4. 343–349.
- Berger, J.-L. és D'Ascoli, Y. (2012). *Becoming a VET teacher: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, **40**, 3. 319–343.
- Book, C., Freeman, D. és Brousseau, B. (1985). *Comparing academic backgrounds and career aspirations of education and non-education majors*. Journal of Teacher Education, **36**, 27–30.
- Book, C. L. és Freeman, D. J. (1986). *Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates*. Journal of Teacher Education, **37**(2). 47–51.
- Brookhart, S. M., és Freeman, D. J. (1992). *Characteristics of entering teacher candidates*. Review of Educational Research, **62**, 37–60.
- Brown, M. M. (1992). *Caribbean first-year teachers' reasons for choosing teaching as a career*. Journal of Education for Teaching, **18**, 185–195.
- Eccles, J. S. (2005). *Studying gender and ethnic differences in participation in math, physical science, and information technology*. New Directions in Child and Adolescent Development, **110**(Winter). 7–14.
- Eccles (Parsons), J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (szerk.). *Achievement and achievement motivation* 75-146. San Francisco, CA: Freeman.
- Fielstra, C. (1955). *An analysis of factors influencing the decision to become a teacher*. Journal of Educational Research, **48**, 659–667.
- Fokkens-Bruinsma, M. és Canrinus, E. T. (2012). *The Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice Scale in a Dutch Teacher Education Program*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, **40**, 249–269.
- Fox, R. B. (1961). *Factors influencing the career choice of prospective teachers*. Journal of Teacher Education, **7**, 427–432.
- Haubrich, V. F. (1960). *The motives of prospective teachers*. Journal of Teacher Education, **11**, 381–386.
- Jantzen, J. M. (1981). *Why college students choose to teach: A longitudinal study*. Journal of Teacher Education, **32**(2). 45–59.
- Joseph, P. B. és Green, N. (1986). *Perspectives on reasons for becoming teachers*. Journal of Teacher Education, **37**(6). 28–33.
- Jugović, I., Marušić, I., Ivanec, T. P. és Vidović, V. V. (2012). *Motivation and personality of preservice teachers in Croatia*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, **40**, 3. 271–287.
- Kılınç, A., Watt, H. M. G. és Richardson, P. W. (2012). *Factors Influencing Teaching Choice in Turkey*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education., **40**, 3. 199–226.

- Köcséné Szabó Ildikó (2002). *A pedagógusok pedagógiája*. Iskolakultúra, **12**. 2. 109–112.
- König, J., Blömeke, S., Paine, L., Schmidt, B. és Hsieh, F.-J. (2011). *Generalpedagogical knowledge of future middle school teachers: on the complexecology of teacher education in the United States, Germany, and Taiwan*. Journal of Teacher Education, **62**. 2. 188–201.
- Lent, R. W., Lopez, F. G. és Bieschke, K. J. (1993). *Predicting mathematics-related choice and success behaviors: Test of an expanded social cognitive model*. Journal of Vocational Behavior, **42**, 223–236.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S. és Hui, L. (2012). *Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, **40**. 3. 227–248.
- Lortie, D. C. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallatt, J. és McClune, B. (2001). *Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment*. Evaluation and Research in Education, **15**, 17–32.
- Nuttall, J., Murray, S., Seddon, T. és Mitchell, J. (2006). *Changing research contexts in teacher education in Australia: Charting new directions*. Asia Pacific Journal of Teacher Education, **34**, 321–332.
- Paksi B., Schmidt A., Magi A., Eisinger A. és Felvinczi K. (2015). *Gyakorló pedagógusok pályamotivációi*. Educatio. **I**. 63–82.
- Papanastasiou, T. C. és A. G. Boudouvis (1997). *Flows of viscoplastic materials: Models and computations*. Computers & Structures, **64**. 1-4. 677–694.
- Parker, P. D. (2012). *Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout*. Teaching and Teacher Education **28**. 4. 503–513.
- Phelps, C. M. (2010). *Factors that pre-service elementary teachers perceive as affecting their motivational profiles in mathematics*. Educational Studies in Mathematics, **75**. 293–309.
- Richards, R. (1960). *Prospective students' attitudes toward teaching*. Journal of Teacher Education, **11**. 37–380.
- Richardson, P. W. és Watt, H. M. G. (2005). *'I've decided to become a teacher': Influences on career change*. Teaching and Teacher Education, **21**. 475–489.
- Richardson, P. W. és Watt, H. M. G. (2006). *Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, **34**. 27–56.
- Richardson, P. W. és Watt, H. M. G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In Urdan, T. C. és Karabenick, S.A. (szerk.). *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Advances in Motivation and Achievement, Volume 16B. 139–173.
- Robertson, S., Keith, T. és Page, E. (1983). *Now who aspires to teach?* Educational Researcher, **12**. 6. 13–21.
- Scott, R. (2011). *Who Wants to Be a Physical Education Teacher? A Case Study of a Non-Traditional Undergraduate Student in a Physical Education*. Teacher Education Program Qualitative Report, **16**. 6. 1669–1687.
- Serow, R. C., Eaker, D. és Ciechalski, J. (1992). *Calling, service, and legitimacy: Professional orientations and career commitment among prospective teachers*. Journal of Research & Development in Education, **25**. 3. 136–141.

- Serow, R. C. és Forrest, K. D. (1994). *Motives and circumstances: Occupational-change experiences of prospective late-entry teachers*. *Teaching and Teacher Education*, **10**, 5. 555–563.
- Tudhope, W. B. (1944). *Motives for choice of the teaching profession by training college students*. *British Journal of Educational Psychology*, **14**. 129–141.
- Watt, H. M. G. és Richardson, P. W. (2007). *Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale*. *Journal of Experimental Education*, **75**. 167–202.
- Watt, H. M. G. és Richardson, P. W. (2008). *Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers*. *Learning and Instruction*, **18**. 408–428.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. és Baumert, J. (2012). *Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale*. *Teaching and Teacher Education*, **28**. 791–805.
- Watt, H. M. G., Shapka, J. D., Morris, Z. A., Durik, A. M., Keating, D. P., & Eccles, J. S. (2012). *Gendered motivational processes affecting high school mathematics participation, educational aspirations and career plans: A comparison of samples from Australia, Canada and the United States*. *Developmental Psychology*, advance online publication.

Pedagógiai ajánlások az élethosszig tartó tanulás elősegítése érdekében

Gógh Előd

Bevezetés

Az élethosszig tartó tanulással kapcsolatban található egészen egzakt definíciót is (Flick-Takács, 2019), de talán enélkül, akár laikusként is szinte biztosan, tartalmilag helyes definíciót alkothatunk. A fogalom a kezdeti kialakulása óta tartalmi átalakuláson is keresztülment, ahogy ez különböző tanulmányok alapján követhető (Flick-Takács, 2019). A különböző, egész életen át tartó tanulással kapcsolatos szemléletekről általánosan elmondható, hogy természetesen követhető a tanulási folyamathoz, és abban térnek el, hogy melyik összetevőjére helyezik a hangsúlyt, legyen az tanítás, tanulás vagy a különböző életszakaszokhoz követhető tényezők. Az azonban biztosan közös a fogalom kialakulása óta, hogy a tanulási folyamatban részt vevők (azaz lényegében mindenki) azon dolgozik, hogy az élethosszig tartó tanulás valamiképpen minél hatékonyabban és minél több egyént bevonva valósulhasson meg.

Az előbbieket rögzítő célkitűzések alapjai az UNESCO (2016) és az OECD (1996 és 2005) szervezetekhez követhető és mindenki számára elérhető a kezdetektől. Ezt követően az Európai Unió is foglalkozott az egész életen át tartó tanulással, és az EU szakpolitikai stratégiáinak részévé vált, mely mentén aztán a tagállamok is kialakították a saját nemzeti stratégiájukat. Magyarországon 2005-ben (Magyarország Kormánya, 2005) és 2014-ben (Magyarország Kormánya, 2014), valamint 2015-ben születtek magyarországi LLL-stratégiák (Molnár, 2015), utóbbi a 2014–2020-as időszakot célozza meg. Nemzeti szinten a Nemzeti alaptantervek közül a két utolsót, a 2012-est és 2020-ast érdemes megvizsgálnunk, ha az élethosszig tartó tanulás vonatkozásában kutakodunk, azonban ezek nagyon kis mértékben foglalkoznak vele. Ezek hatása a központi fenntarthatósági szempontokból is fontos (Molnár, 2017).

A 2012-es NAT rendkívül általános formában, szinte csak érintve említi az élethosszig tartó tanulást a kulcskompetenciák és a műveltségi területek bevezető részeiben és említésszerűen más helyeken, de lényegében nem releváns említések és kontextusok azok, ahol felfedezhetjük.

A legújabb Nemzeti alaptantervben, a 2020-tól érvényes dokumentumban még kevesebbszer találkozhatunk az egész életen át tartó tanulással. Mindez nem feltétlenül jelent visszalépést, és nem is feltétlenül kell elvárnunk azt, hogy kifejezetten hangsúlyosan szerepeljen az alaptantervekben, ha összességében a kifejezetten erről szóló keretstratégia körülményei adottak, és a célkitűzések pedig szépen megvalósulnak.

A tanulmány célja

A témában számtalan kutatást olvashatunk, és saját vonatkozásban is végeztünk több vizsgálatot, melyek egyrészt kisebb, pilot jellegű kutatásokat, valamint egy nagyobb volumenű, átfogóbb vizsgálatot jelentenek. Utóbbi összetett módon arra irányul, hogy felmérjük az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó tanulási tényezőket a budapesti műszaki szakköznevelők, technikumok tanulóinak körében. A kérdőívet a *Budapesti Gépészeti Szakképzési Centrum*hoz tartozó hét intézmény tanulói töltötték ki. Fontos megemlíteni, hogy a *BGéSZC* iskolái a tanított szakmák révén olyan egyedi jellemzőkkel bírnak, amelyekkel más iskolák nem feltétlenül, így a kapott eredmények feltételekkel általánosíthatók más típusú szakköznevelőkre, technikumokra.

A vizsgálathoz használt „kérdéssor” lényegében nem kérdéseket, hanem állításokat tartalmazott az élethosszig tartó tanuláshoz kapcsolható tényezők alapján. Ezek az állításcsoportok korábbi külföldi kutatások alapját képezték, és ezeket hazai oktatási viszonyoknak megfelelően adaptáltuk, és ellenőriztük a kérdéscsoportok konzisztenciáját (Gógh és Kővári, 2020).

A tisztán az élethosszig tartó tanulásra vonatkozó egyes csoportok az alábbi struktúrában kerültek összeállításra (Gógh és Kővári, 2020):

- élethosszig tartó tanulással, tanulási szokásokkal összefüggő kérdések (14 kérdés):
 - célmeghatározás, tudás és képességek alkalmazása, belső célok és önértékelés, információk rendszerezése, adaptív tanulási stratégiák;
- metakognitív tényezőkkel összefüggő kérdések (18 kérdés):
 - kognitív magabiztosság, irányítási kényszer, kognitív öntudat;
- motivációra irányuló kérdések (18 kérdés):
 - önszabályozás, önhatékonyosság.

Az állításokkal való azonosulást Likert-skálás válaszadási lehetőségekkel láttunk el a kitöltő diákok számára. Az alkalmazott skálákon nem változtattunk, az általunk adaptált változatban négy-, illetve ötelemű válaszlehetőségeket használtunk. Az eredeti, külföldi vizsgálatok standardizált kérdőíveken alapultak, ennél fogva törekedtünk arra, hogy ne végezzünk olyan változtatásokat, amelyek ezt csorbítanák, vagy hatással lennének az eredményekre. Az állítások fordításai során az oktatási rendszerben és iskolai kultúrában a diákok számára értelmezhető szövegezést alkalmaztunk, a félreérthetőséget lehetőség szerint minimalizálva.

A kapott válaszokkal az egyes élethosszig tartó tanulással összefüggésbe hozható tanulási tényezőkkel történő azonosulásokra kapunk adatokat, amelyek feldolgozása alkalmas arra, hogy következtetéseket vonjunk le, és feltérképezhessük, hogy a vizsgált intézménytípusban milyen paramétereket szükséges változtatni, melyekre lehet építeni, hogy az élethosszig tartó tanulás irányában pozitív elmozdulásokra váljon lehetőség.

Ugyanakkor a fő célunk az volt, hogy a kapott eredmények alapján olyan pedagógiai ajánlásokat tudjunk adni, amelyek az egész életen át tartó tanulás elősegítik, és lehetőség szerint növelik a megvalósulásának hatékonyságát.

Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014–2020 közötti időszakra

Mivel az élethosszig tartó tanulás nagyon sokféleképpen megközelíthető, és lehetetlen elválasztani a tanulási folyamat különböző tényezőitől, ugyanakkor nehéz éles körvonalakat húznunk, hogy mi is tartozik a fogalomhoz, és mi nem, ezért kiindulási alapként a keretstratégiából érdemes kiindulnunk. Jó, ha tisztában vagyunk azzal, hogy milyen elképzelések mentén kellene jelenleg megvalósulnia az egész életen át tartó tanulásnak.

A stratégia a vezetői összefoglalóban a munkaerőpiaci igényekhez kapcsolódva leírja, hogy az élethosszig tartó tanulás hozzájárul az alábbi felsorolás szerinti tényezőkhöz. Rövid áttanulmányozás után megállapíthatjuk, hogy ezek vagy olyan univerzális tudásokra vonatkoznak, mint a nyelvtanulás és az informatikai tudás, vagy olyanok, amelyek a munkavállalók általános képességeit célozzák meg, vagy olyanok, amelyek a hátrányos helyzetből való kiszakadásra irányulnak (*Magyarország Kormánya, 2014*):

- A magas hozzáadott értékű munkahelyek betöltésére alkalmas munkaerő utánpótlásában, ezen belül segít *a hiányzó képességek* (pl.: *idegennyelvtudás, infokommunikációs készségek*) pótlásában.
- KKV-szektor versenyképessége érdekében segít növelni a KKV-k *innovációs és IKT-potenciálját* és alkalmazkodóképességét.
- Informatikai és műszaki *szakemberképzés minőségének és mennyiségének javításában*, a gazdaság és K+F+I igényekhez igazításában.
- A munkavállalók alkalmazkodóképességének és versenyképességének javításához szükséges, *versenyképes tudást biztosító képzési és egész életen át tartó tanulási rendszer megteremtésében*.
- A foglalkoztatás bővítésének érdekében alapvető fontosságú *a hátrányos helyzetű álláskeresők munkaerőpiaci részvételének és foglalkoztathatóságának javításában, az elsődleges munkaerőpiacra történő belépésük támogatásában*.
- A szegregált élethelyzetek felszámolása és *diszkriminációs természetű hátrányok felszámolásában*.
- A társadalmi hátrányok átörökítésének mérséklésében, a hátrányos helyzetű tanulók *esélyeinek növelésén, felzárkózás támogatása* a kulturális intézmények által biztosított *nem formális és informális tanulási formák* és a kultúra integrációs szerepének *erősítésén*, valamint a középosztály és szerepének megerősítésén keresztül.

- Tanulási, kulturális, közművelődési infrastrukturális fejlesztéseken és a közszolgáltatásokhoz való hozzáférés javításán keresztül *az életminőség javításában*.

Az élethosszig tartó tanulás céljainak deklarációját a keretstratégia csoportokra bontja, és ezeken belül jelöl meg specifikusabb célokat. Ezeket azért érdemes áttekintenünk, mert a keretstratégia nagy része ezeken a célokon alapul, és a beavatkozási területeket is ezek alapján határozza meg a következők szerint (*Magyarország Kormánya, 2014*), melyekben a konkretizált célok lényegében a már említett általános célok felbontása. A jobb áttekinthetőség kedvéért a legfontosabb kulcsszavak kiemelésre kerültek:

Első átfogó cél:

- a hátrányos helyzetű személyek életésélyeinek javítását célozza a *tanulási esélyeik növelésén*, a tanulási lehetőségekhez való hozzáférés javításán s a tanulásban való részvétel növelésén keresztül;
- a munkaerőpiaci szempontból *hátrányos helyzetűek*, beleértve romák és megváltozott munkaképességű emberek *foglalkoztathatóságának javítása*;
- a végzettség nélküli iskolaelhagyók, lemorzsolódók, a sem az oktatásban, sem a munkaerőpiacon nem lévő *fiatalok esélyeinek javítása*;
- a nem formális és informális tanulási lehetőségek és e-tanulás, valamint a munkahelyi tanulás és *képzések fejlesztése és támogatása*.

A második átfogó cél:

- az egész életen át tartó tanulás kora gyermekkori és iskolai megalapozásának, az alapkészségek és *kulcskompetenciák* oktatásának *megegyezésére*, a köznevelés hátránykompenzációs szerepének erősítésére irányul;
- a *pedagógusok*, szakoktatók és képzők felkészítését, *folyamatos szakmai fejlesztését*, önfejlesztő képességének növelését foglalja magában;
- a *szakképzés* és a gazdaság, a *munka világa közötti kapcsolatok erősítését*, a gyakorlati képzés fejlesztését, a szakképzés hatékonyságának növelését tűzi ki céljául;
- a *felsőoktatás* diverzifikációjának és *differenciálódásának támogatására*, a felsőoktatás vonzerejének növelésére a 25-55 évesek körében és a felsőoktatás gazdaság igényeinek megfelelő átalakítására törekszik;
- a *felnttképzés hatékonyságának javítását* és célzott felnttképzési támogatási rendszer kialakítását célozza.

A harmadik átfogó cél:

- *tanulási ösztönzők rendszerének bővítése*, különös tekintettel a tanulásból kimaradók körére;
- a *tanulás minőségének* és minőségbiztosításának, minőségirányításának *fejlesztése*;

- *tanulási életutak* átláthatóságának, egymásra épülésének, rendszerbe szervezésének *elősegítése* és az előzetesen megszerzett tudás és képességek elismerése;
- *életpálya-építés és pályakövetés fejlesztése*.

A fenti csoportok mint célok általánosan jól fedik azokat a pontokat, amelyek elősegíthetik az egész életen át tartó tanulás megvalósulását. Ezek között szerepelnek olyanok, amik oktatáspolitikai változások útján valósulnak meg, vagy rendszerszintű beavatkozásokat igényelnek.

A tanulmány céljaul szolgáló pedagógiai ajánlások vonatkozásában olyanokat céloztunk meg, melyek a kérdőívek eredményeiből adódnak, azaz természetesen nem jelentenek átfogó célokat, sőt ezek hatásai is, mint az oktatás területén ez jellemző, évekkel, akár évtizedekkel később válnak mérhetővé, és más tényezők is hatnak a megvalósulás során vagy azok esetleges elmaradása során. Ugyanakkor olyan ajánlásokat próbáltunk megfogalmazni, amelyek más kutatások alapján vagy korábbi oktatási tapasztalatok alapján valószínűsíthetően hasznosak lehetnek.

Az élethosszig tartó tanulás és a középiskolai diákok továbbtanulási szándékának kapcsolata

Gögh és Kővári (2017) tanulmánya alapján a középiskolában, elsősorban a megkérdezett, szakgimnáziumi tanulókat figyelembe véve felmerül a kérdés, hogy vajon már ebben a korban, a 15–19 éves kor közötti időszakban tudatosak-e annyira a diákok, hogy néhányuk valóban egész életen át szeretne tanulni. Vagy egyáltalán szeretnék-e képezni magukat az iskola elvégzése után? Másrészt a felsőoktatási intézménybe továbbtanulni szándékozók vagy szakmát tanulni akarók között megvan-e az egész életen át tartó tanulásra való hajlandóság? Ezt leginkább úgy érdemes vizsgálnunk, ha azzal kapcsolatban gyűjtünk adatokat, meddig is szeretnének tanulni a diákok, majd korreláltatjuk az eredményeket az említett továbbtanulási szándékkal.

A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy azok a diákok, akik tovább szeretnének tanulni, a tanulási időszak végeként későbbi időpontot jelöltek meg, és mintegy 20%-uk valóban az élethosszig tartó tanulást tartja lehetségesnek.

Gondolhatnánk, hogy a felsőoktatási intézményben történő továbbtanulási szándék nyilvánvalóan jelzi azt, hogy későbbi időpontig szeretnének ezek a diákok tanulni, de ez nem feltétlenül van így.

Az oktatási rendszer átalakulásával az OKJ-s szakmák megszerzése is valódi alternatívát jelenthet a munkaerőpiacon történő elhelyezkedés szempontjából. Nem feltétlenül célja a diákoknak a diplomaszerzés, a szakmai tudás és végzettség megszerzése is ugyanilyen vonzerővel bírhat. Sőt, az is lehetséges, hogy valaki sokáig szeretne tanulni, de nem diplomaszerzési céllal, hanem több szakma megszerzésével.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a felsőoktatási intézményben továbbtanulni vágyók későbbi időpontot jelöltek meg a tanulási időszak végeként, és az élethosszig tartó tanulás szándékát is mintegy negyedük fejezte ki ezáltal úgy, hogy a válaszlehetőségként nem volt olyan opció, hogy „élethosszig tanulás”.

Ma Magyarországon a középfokú képzési rendszer és az OKJ-s szakmák átalakításával nemcsak a diploma megszerzése lehet a legvégső tanulási cél, hanem egy jól megválasztott szakma elsajátítása és az abban való elmélyedés akár élethosszig, vagy ez kiegészítve más nyelvi, további szakmai ismeretekkel.

Érdemes hasonló vizsgálatot végezni minden iskolában, hogy képet kapjunk arról, hogy milyen kiindulási alapról beszélünk adott esetben.

Azt is mondhatjuk, hogy a technikumi képzések során érdemes pedagógusként szem előtt tartanunk azt is, hogy elképzelhető, hogy diákjaink nagy része az éppen tanult szakmát tekinti a későbbi boldogulása kulcsának, és nem akar továbbtanulni. Magyarul a szakmai képzésnek kell olyan színvonalúnak lennie, hogy erre nem feltétlenül fog további intézményi keretek között történő tudás ráépülni. Nem biztos, hogy probléma, hogy nem mindenki szeretne diplomát, tanárként talán az is hatékony lehet, ha a szakmák közötti kapcsolatok kiemelésével, egymásra épüléseivel, kölcsönhatásaival hozzájuk meg a kedvet a későbbi ismeretszerzéshez.

A legjelentősebb motiváló tanulási tényezők vizsgálata az élethosszig tartó tanulás szempontjából

Ha azt szeretnénk, hogy tisztában legyünk azzal, hogy a diákok milyen problémákat, akadályokat látnak, vagy éppen mi motiválja őket legjobban az egész életen át tartó tanúlással kapcsolatban, akkor legkézenfekvőbbnek az tűnik, ha megkérdezzük őket. Ehhez célszerű olyan kérdéseket megfogalmaznunk, ahol szabadon válaszolhatnak a megkérdezett tanulók.

Gógh (2018a) és Gógh (2018b) kutatásai alapján az alábbi válaszokat kaptuk a diákoktól, amik megfelelően feldolgozva az alábbi kategóriákra, tényezőkre oszthatók fel:

- *Külföldi karrier:* a tanulás célja elsősorban a külföldi munkavégzésre irányul hosszú távon, jelenleg a nyelvtanulás is erős motivációt jelent.
- *Újabb képzettség szerzése:* a cél az, hogy az illető válaszdó több szakmai képzettséggel rendelkezzen, amelyekkel nagyobb valószínűséggel helyezkedhet el a munkaerőpiacon hosszú távon. Illetve a különböző képzettségekkel erősebb ösztudással bírhat, ami az egyenként vett szakmákban is kamatoztatható, nem csak külön-külön.
- *Életcél(ok) megvalósítása:* olyan tanulási háttérkot jelent, ahol a tanuló már régóta készül a szakmai karrierre és az abban való elhelyezkedésre. Ugyanakkor olyan későbbi a szakmához részben kapcsolódó célokat is jelent, amelyek csak részben kapcsolódnak a szakmához.
- *Ösztöndíj:* a képzési folyamat alatti pénzügyi forrást jelenti.

- *Nagyobb fizetés elérése:* hosszú távú célként a szakmai elhelyezkedésből adódó és megszerezhető, a többi szakmához képest magasabb fizetésre irányul.
- *Szakmai érdeklődés:* tisztán a szakma iránti vonzódásból adódó motiváció, hasonló az „életcél(ok) megvalósításához”, azonban szűkebb értelemben értendő.
- *Hasznos tudás megszerzése:* a diákok esetében gyakran megkérdőjeleződik bizonyos tantárgyak, tudásrészek későbbi hasznosíthatósága. Ez a válaszkategória arra irányul, hogy a valóban hasznosítható, a tanuló számára a képzési folyamatban átláthatóan „értelmes” tudást preferálják a diákok.
- *Tanulásért magáért:* az élethosszig tartó tanulásnak megfelelő, az egyéb motivációs tényezőkkel csak kevésbé összefüggő olyan cél, amely elsősorban az információszerzésre irányul.
- *Korrekt osztályozás:* a tanulók gyakran panaszkodnak arra, hogy a nem konzekvens vagy nem a tudást tükröző alkalmazott mérés-értékelési rendszerek eredményeképpen kapott rossz osztályzatok erősen motivációvesztő hatásúak. A kapott válaszok annak megfelelőek, hogy ha az előbbi nem áll fenn, akkor a diákok sokkal motiváltabban tanulnának (mert jobban és kiszámíthatóbban látják annak eredményét).
- *Továbbtanulás:* valamilyen továbbtanulás cél miatti tanulási motivációt takar.
- *Jó osztályzatok szerzése:* azt jelenti, hogy a tanulók tudása, ha alkalmanként akár kissé felül is van értékelve, olyan folyamatokat eredményez, amelyek után szívesebben tanulják az adott tantárgyakat.
- *Siker/karrier érzése:* a dicséret, a megérdemelt tanulási munka eredményének érzését jelenti, de ennél sokkal többet is, hosszú távon a karriercélok elérését. Részben hasonlít a „jó osztályzatok” és az „életcél(ok) elérése” kategóriákhoz, azonban deklaráltan ezeket a válaszokat mutatva önálló kategóriaként.
- *Biztos megélhetés:* olyan célt jelent, amelynek a végső eredménye a biztos és kiszámítható anyagi megélhetés. Magába foglalja azt is, hogy várhatóan nem kell teljesen átképeznie magát és új szakmát tanulnia a későbbiekben a válaszadónak.
- *Oktatásból eredő hibákon változtatás:* azokat a válaszokat foglalja magába, amelyek az iskolarendszertől adódó problémákat jelentik, mint pl. a túlzott lexikális tudásra építő módszerek vagy a képzés szerkezetéből a diákokon lecsapódó negatív tapasztalatok. Semmiképpen sem intézményi szintű problémákról van szó. Az ezeken történő változtatások a diákok nagyobb motiváltságát eredményeznék, ezt fejezték ki a diákok ebbe a kategóriába sorolható válaszaikkal.

- *Egyéb*: olyan, a fenti tényezőkbe nem sorolható válaszok tartoznak ide, amelyek vagy egyediek, vagy a feltett kérdés félreértéséből adódóan válaszként nem értelmezhetők.

Szintén Gógh (2018a) és Gógh (2018b) tanulmányai alapján a másik, a tanulási demotivációt okozó tényezők feltérképezésére irányuló, „Írja le mi az ok vagy okok, amik elveszik a kedvét a tanulástól:” kérdésre adott válaszok feldolgozása az előzőekben leírtakkal azonos. A kapott tényezők, rövid magyarázatukkal az alábbi kategóriákba sorolhatók:

- *Időhiány*: a tanulásra fordítható idő a kiváltó oka a meghiúsulásnak.
- *Családi ok*: olyan háttérok, amely elsősorban felnőtt tanulók esetében a gyerekneveléssel vagy valamilyen más családi és magánéleti vonatkozással függ össze.
- *Már elegendő a tudás*: a válaszadó a már meglévő képzettségeit elegendőnek tartja ahhoz, hogy a munka világában már a tisztán szakmai előrehaladásával boldoguljon, és nem érzi szükségét további, képzési rendszerben megvalósuló tudásszerzésnek.
- *Tanulás utálat*: valamilyen más okból a tanulási motiváció olyan alacsony, ami szinte teljes egészében a kedvét szegi.
- *Minél előbbi pénzkeresés inkább*: az adott képzés elvégzésére összpontosít a válaszadó, és arra, hogy ezt azonnal hasznosíthassa elsősorban anyagi szempontok miatt.
- *Túl sok tananyag*: összefügg a szakgimnáziumi képzések sokszor heti 40 tanórás túlterheltségével is. A diákok sokszor érzik úgy, hogy a tananyag olyan sok, és/vagy annyi tantárgyból kell egyszerre helytállniuk, hogy elaprózódik a tanulásba fektetett idejük, és a motivációjuk jelentősen csökken.
- *Nincs anyagi vonzata*: arra irányul a kategória, hogy a megszerzett tudás várhatóan, a diákok mérlegelése szerint anyagi szempontból nem kifizetődő. Azaz hiába tanulnak adott tantárgyakat, szereznek tudást, a tanulásba befektetett energia anyagi haszonnal nem fog járni.
- *Pénzügyi nehézségek*: egyrészt azt takarja, hogy ha fizetni kell a képzésért, akkor a tanuló nem tudja előteremteni hozzá az anyagi forrást. Másrészt ha a már megszerzett tudással elhelyezkedne, akkor lenne anyagi forrás, viszont lehet, hogy emiatt a tanulásra fordítható idő lenne az akadályozó tényező.
- *Oktatási rendszer hibái miatt*: az olyan, nem intézményi szintű problémákat jelenti, amelyek az oktatás rendszeréhez, a képzési rendszerhez alapvetően kapcsolódnak. Ide értendők azok a múltbéli negatív tapasztalatok, amelyek a jelentős motivációvesztést okozták.
- *Lustaság*: a tanulást akadályozó, tanulók által egyértelműen válaszként szereplő ok.
- *Hasznosíthatatlan a megszerzendő tudás*: a diákok esetében gyakran megkérdőjeleződik bizonyos tantárgyak, tudásrészek későbbi hasznosít-

hatósága. Ez a válaszkategória arra irányul, hogy a valóban hasznosítható, a tanuló számára a képzési folyamatban átláthatóan „értelmes” tudást preferálják a diákok, nem szívesen vesznek részt olyan tanulási képzési folyamatban, amelynek nem látják az értelmét, vagy nem tudják más tudásterületekhez kapcsolni.

- *Rossz jegy miatti motivációvesztés:* a tanulók gyakran panaszkodnak arra, hogy a nem konzekvens vagy nem a tudást tükröző alkalmazott mérés-értékelési rendszerek eredményeképpen kapott rossz osztályzatok erősen motivációvesztő hatásúak.
- *Egészségi állapot:* olyan külső hatás, amely a tanulással nem összeegyeztethető okként áll fenn.
- *Munkahely miatt:* elsősorban a felnőtt diákok esetében a munkahelyi kööttségek sokszor nem engedik meg a képzésekben való részvételt.
- *Egyéb:* olyan, a fenti tényezőkbe nem sorolható válaszok tartoznak ide, amelyek vagy egyediek, vagy a feltett kérdés félreértéséből adódóan válaszként nem értelmezhetők.

Mindent összevetve elmondható, hogy a diákok legjelentősebb tanulást segítő motivációi olyan hosszú távú tényezők, amelyek a boldogulásukkal, a későbbi megélhetésükkel kapcsolatosak. Egy későbbi biztos megélhetés reményében fektetik a képzésekbe a tanulási energiájukat. Nagyrészt felismerik azt, hogy a tanulással a későbbi jövőjük alapjait fektetik le.

Az egész életen át tartó tanulással összefüggésbe hozható, ezt segítő elemek elsősorban az érettségi vizsgát követő életkorban jelennek meg. Ezért célszerű lenne általánosan a 9–12. évfolyamokban is elősegíteni a tanulással összefüggő tényezőket. Mindez a szakmai érdeklődés fejlesztésével együttesen is történhet. Tehát olyan, a tanulás hatékonyságát, értelmét és ismeretszerzési, információkeresési tényezők és kompetenciák szintjét felmérő és fejlesztő tevékenységet bevezetni a középfokú oktatás mindennapjaiba, amellyel a tanulási hajlandóság növelhető.

A 9–12. évfolyamokon tanulók általános problémája a túlzott leterheltség a tanórák heti száma és a tananyagok mennyisége miatt. Az oktatási rendszer alapvetően jó úton jár a közelmúltban lefektetett változásokkal (pl. szakmai érettségi vizsga bevezetése, második szakma ingyenessége, a szakmai kerettantervek átalakítása), melynek hatásai a közeljövőben már biztosan érezhetők lesznek. Mégis érdemes lehet olyan finomhangolásuk, amelynek céljai a lexikális tudás érvényesülésének visszaszorítására, a tananyagok és tantárgyak összefüggéseinek és hasznosíthatóságának kiemelésére törekednének.

Az érettségi vizsga előtti évfolyamokon egy ösztöndíjrendszer kiépítése jelentős motivációnövekedéssel járna az érintett diákok esetében.

Az OKJ-s képzések esetében jellemzően a tanulókat még inkább a szakmai elhelyezkedés és az ezzel összefüggő anyagi források előteremtésének lehetősége motiválja. Egyre inkább előkerülnek a családfenntartással összefüggő tényezők. Ok

már egy újabb képzési szakasz megkezdésével olyan hasznosítható ismereteket szeretnének szerezni, amelyek a szakmai érdeklődésüket is kielégítik.

Szeretnének akár külföldön is boldogulni, és a szakmai tudás megszerzése után a nyelvtanulás az elsődleges ismeretszerzési cél, ami hajtja őket.

A gátló tényezők esetében az időhiány a leggyakoribb elem. Természetesen ez jó kibúvó, és más tényezők is meglapulhatnak ezen belül, valamint lehetséges, hogy egy általános tanulói időmenedzsment-fejlesztéssel és hatékony időbeosztással több tevékenység, akár a tanulás is sokak esetében helyet kaphatna a napirendekben.

A szakgimnáziumi tanulók esetében a már említett fejlesztendő területek, mint a hasznosíthatatlan tudásszerzés, a túl sok tananyag és az oktatással összefüggő problémák jelentik az akadályokat. Az ezeken történő változtatásokkal tehát kevesebbeknek menne el a kedve már ebben az időszakban a tanulástól, az akadályokból nem lehetetlen előnyöket és segítő tényezőket kovácsolni. Ezt az is mutatja, hogy a diákok a segítő tényezőkként a gátló tényezők ellenkezőjét jelölték meg (pl. ha változtatni lehetne, akkor az segítené őket).

Az érettségi vizsgát követő képzések esetében egyre inkább a családfenntartással, a munkahellyel és a pénzügyi nehézségekkel összefüggő elemek jelentik a tanulás akadályait. Ezek az oktatással nem igazán függenek össze, így ezekre oktatási vonatkozású ajánlásokat nem lehet tenni.

Az élethosszig tartó tanulás szerepének növekedése az életkor függvényében

Manapság több diák gondolkodik úgy, hogy az érettségi vizsga abszolválása után szerez egy szakmát, dolgozik, és talán egy pár évvel később tanul tovább, legyen az egy felsőfokú képzés vagy egy másik szakma. Azaz nem feltétlenül megszakítás nélküli a diákok tanulási időszaka. Másrészt a „nagybetűs élet” megkezdése után változik meg sokaknak a véleménye a tanulásról, idővel ez akár kényszer vagy szükség is lehet, de az is előfordulhat, hogy további ismeretek vezérlik az egyéneket, esetleg hiányzik nekik a tanulás. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy vannak, akiknek az élethosszig tartó tanulás esetében érniük kell. Ugyanakkor a felnőttek szakmai képzésében tanítva az is megfigyelhető, hogy teljesen más a tanulók motivációja, sok esetben szinte össze sem hasonlítható a „normál diákokéval”. Felmerül a kérdés, hogy az életkor növekedésével vajon az élethosszig tartó tanulásra megérnek-e a diákok. Az életkor és a megkérdezettek válaszai, miszerint meddig érdemes saját meggyőződésük alapján tanulni, az egész életen át tartó tanulás elősegítésére irányuló törekvések tekintetében kiindulópontot jelent.

Gógh és Kővári (2019a) kutatásának eredményei alapján reális képet kaphatunk arról, hogy aktuálisan van-e összefüggés a két tényező között, és elkülöníthetők-e korcsoportok alapján olyan sajátosságok, melyek alapján szűkíthető az élethosszig tartó tanulás motivációinak elősegítése célzottan, életkori sajátosságokat is

figyelembe véve. A kiindulási alapként feltételeztük, hogy várhatóan a szakgimnáziumi évfolyamok 15–18 éves életkorára eső megkérdezettek alacsonyabb értékekkel válaszolnak. Ez azokból a természetes körülményekből is adódhat, hogy számukra az érettségi vizsga letétele jelenti a legközelebbi oktatási szakasz lezárását, és legtöbbjük jövője ezt követően jelentősen változik a felsőoktatási továbbtanulással vagy OKJ-s képzések megkezdésével. Az oktatási intézmények és az oktatási rendszer sajátosságaiból adódóan sokuk gondolhatja úgy, hogy a cél egy szakma (legyen az felsőfokú vagy középfokú szintű) megszerzése, aminek elérése után tovább már nem szeretnék képezni magukat, és a munkába állás, az önálló élet megkezdése válik elsődleges szemponttá. Ezt a kutatást megelőző, diákokkal történt, célzottan a témát érintő beszélgetések megerősítik. Ugyanakkor az elhelyezkedés, családalapítás után már megerősödhetnek olyan célok és törekvések, amelyek ismét a tanulás felé terelik a leendő diákokat. Úgymint magasabb fizetés elérése, vagy hogy a biztos megélhetés további végzettséget igényel. Azaz a megélt élethelyzetek alapján a már szakmában elhelyezkedett emberek átértékelik a korábbi döntéseiket, és ráeszmélhetnek arra, hogy ismét valamilyen képzésre vagy továbbtanulásra van szükségük, beleértve a szakmai átképzéseket is. Ez utóbbi a technológia és a munkakörök változásából is adódhat.

A kutatásunk eredményei azt mutatták, hogy a fiatalabb korosztály, amely jellemzően a Z generációhoz köthető, általában egy 25–30 év közötti életkori intervallumba eső időpontig szeretne tanulni. Mindez megfelel egy felsőfokú diploma megszerzésének vagy egy OKJ-s szakma elsajátításának. Azaz kevés Z generációs gondolkozik úgy, hogy az életének folyamatosan meghatározó elve legyen az önképzés, az egész életen át tartó tanulás (Szűts, 2014). Nem lehet cél az, hogy kivétel nélkül mindenki az élethosszig tartó tanulásnak megfelelően képezze magát, hiszen számos, az oktatáson kívüli körülmény is befolyásolja ezt, és nem is mindenki alkalmas erre. Mégis törekvéseket kell tenni arra, hogy az önfejlesztés fontosságára már a szakgimnáziumi években is felhívjuk a figyelmet, és elősegítsük azt. A folyamatos szakmai fejlődés, ha nem kapcsolódik intézményi keretekhez, akkor is, az így szerzett tudás végzettség és képzési rendszer nélkül is megfelel az élethosszig tartó tanulásnak. A Y generáció (18–37 évesek) esetében magasabb az egész életen át tartó tanulás válaszaránya, és az említett 25–30-as maximumérték ezzel együtt alacsonyabb értékű. Azaz a mintavételezett csoporthoz tartozók esetében nemcsak a 25–30-as érték tolódik el a Z és Y generációk életkori különbségével, hanem az egész életen át tartó tanulásnak megfelelő válaszok gyakorisága is nő. Az X generáció esetében a legmagasabb az egész életen át tartó tanulás válaszáinak aránya, további, jóval kisebb csúcstól képvisel egy nyugdíj előtt álló időintervallum.

A szakmai képzések vonzereje

Gógh és Kővári (2018a) OKJ-s képzésekkel kapcsolatos kutatásának célja elsősorban a szakmai képzések élethosszig tartó tanulással kapcsolatos

vonatkozásaira irányult. A közelmúltban zajlott szakképzést érintő változások, amelyek közül ha csak a szakgimnáziumokban az újra bevezetett szakmai érettségi vizsgát vagy a második szakképzettség szerzésének ingyenessé tételét említjük, akkor már ezek hatása is jelentős lehet. Ezek a változások felértékelhetik az OKJ-s képzések szerepét. Manapság már kevés olyan pozíció van, amely szakképesítés nélkül betölthető, ugyanakkor a diplomaszerzés sem feltétlenül elérhető mindenki számára. Az OKJ-s képzések betölthetik és be is töltik azt a szerepet, hogy akik „csupán” érettségi vizsgával rendelkeznek, de diplomával nem, részt vehessenek a tanulási folyamatban, és képzettséget szerezve elhelyezkedhessenek a munkaerőpiacon. Az OKJ-s képzések hidat is képezhetnek az érettségi vizsgát követően a felsőoktatásba vezető úton, hiszen az általuk megszerezhető szakmai tudással akár pluszpontokat, de szakmai felkészültséget biztosan szerezhetnek a tanulók. Egyszóval az OKJ-s képzéseknek az élethosszig tartó tanulás vonatkozásában is jelentős szerepük van, a tanulási folyamatot meghosszabbíthatják, és a munkaerőpiaci és technológiai változások okozta átképzéseknél is jelentős relevanciával bírhatnak. Nem mellékes tehát, hogy a szakképzésben részt vevő diákok hogyan vélekednek az OKJ-s képzésekről, és esetlegesen milyen további finomításokra lehet szükség a jövőben. Ezek a tényezők a kutatás helyszínéül szolgáló intézményben a kérdések eredményeinek részletes kiértékelésénél említésre kerültek, azonban más hasonló szakgimnáziumban, technikumban is célszerű lenne megmérni az eredményeket.

Az OKJ-s szakmák vonzerejére irányuló kérdések csupán egy szakgimnázium és egy nem az intézményhez köthető OKJ-s képzés eredményeit tükrözik, mégis a válaszokból némely általános következtetés is valószínűsíthető. A megkérdezettek csoportjainak válaszaiból az tűnik ki, hogy szívesen vesznek részt ezekben a képzésekben, sokuk tervezi további képzések elvégzését is. Hasznosnak tartják ezeket a képzéseket, és a megszerzett tudásukkal felvértezve képzelik el a jövőjüket és boldogulásukat. Sokuk szeretne a felsőoktatásban is továbbtanulni, azok is, akik jelenleg ezeknek a képzéseknek a diákjai (tehát nem csak a szakgimnáziumi tanulók). Az OKJ-s képzések és a diplomaszerzés viszonyáról a megkérdezettek válaszaiból azt derül ki, hogy számukra legalább akkora jövőbeni lehetőséget jelent egy jól megválasztott szakma elvégzése, mint egy diplomaszerezés.

A szakképzési intézményeknek érdemes lenne felmérniük, hogy azok, akik az érettségi vizsgát követően OKJ-s képzést végeznek el, de nem a vizsgát adó szakgimnáziumban, esetükben mi okozza az intézményváltást. Más szakma választása vagy pedig intézményváltásról van szó? Mik lehetnek ennek az okai?

Az élethosszig tartó tanulás és a nyelvtanulás kapcsolata

Az *Európai Unió* élethosszig tartó tanulóval összefüggő határozata (*Európai Unió Tanácsa*, 2002) értelmében a tagállamok tudomásul veszik az egész életen át tartó tanulás lehetőségeinek biztosítása mellett az alapvető készségek elsajátítási lehetőségeinek biztosítását, amelyek közül egyik az idegen nyelvek ismerete. Az

egész életen át tartó nyelvtanulásról született már koncepció, mely kapcsolódik az előző dokumentumhoz, azonban az egész életen át tartó tanulást és a nyelvtanulást mint együtt kezelt fogalmakat kevésbé vizsgálták.

A nyelvtanulás szükségessége nyilvánvaló, *Magyarországon* lekésőbb az általános iskolában kezdenek el a diákok idegen nyelvet tanulni, és hiába az éveken át tartó képzés, csak a tanulók egy kisebb része jut el a nyelvvizsgáig. Ezt a problémát a finnek úgy oldják meg, hogy az anyanyelvi és idegen nyelvi képességek különálló fejlesztése helyett a sokoldalú írni-olvasni tudás, a multiliteracy képességének fejlesztésében gondolkodnak (*Racsko, 2017*). Az előzőekhez kapcsolódóan megfogalmazható az a kérdés, hogy: vajon van-e olyan összefüggés, hogy a nyelvtudás hasznát felismerő diákok, tanulók vagy felnőttek ráeszmélnek arra, hogy nemcsak nyelvet lehet bármikor tanulni, hanem bármi más is? Azaz akik nyelvet tanulnak, azok az egész életen át tartó tanulást is nagyobb arányban preferálják? A válasz azért sem mellékes, mert a két fogalom kapcsolatával esetleg egymást is erősíthetik, és olyan módszerek dolgozhatók ki, amelyek eredményeképpen mindkettő fejleszhető.

Az egész életen át tartó tanulás az emberiséggel egyidős. Az állandó tanulás nélkül nem fejlődhetnénk folyamatosan sem egyénileg, sem az emberiséget együttesen tekintve. Ugyanakkor számos olyan tényező van, amely befolyásolja az egyének tanulási hajlandóságát. Ha ezek jelen vannak és segíthetik a tanulást, akkor sem biztos, hogy a motivációs tényezők adottak. Értelmesnek tűnik tehát minden korban, képzésben, életkorban stb. az egész életen át tartó tanulás motivációit és tényezőit megvizsgálni és időnként átértékelni, hiszen az oktatási rendszereket is célszerű olyanná alakítani, amelyek vonzóvá teszik a tanulást, az egyéni fejlődést, és figyelemmel vannak az adott tanulói csoportok motivációira. Ma Magyarországon a középfokú képzési rendszer és az OKJ-s szakmák átalakításával nemcsak a diploma megszerzése lehet a legvégső tanulási cél, hanem egy jól megválasztott szakma elsajátítása és az abban való elmélyedés akár egész életen át, vagy ezt kielégítve más nyelvi, további szakmai ismeretekkel.

Gögh és Kővári (2018b) vizsgálatának eredményéből az a következtetés vonatható le konklúzióként, hogy kimutatható bizonyos fokú összefüggés a nyelvtanulás és az egész életen át tartó tanulás motivációi között. További vizsgálatokkal olyan eredményeket lehet leszűrni, amelyek alapján a nyelvtanulás elsődleges mozgatórugói felhasználhatóvá válhatnak az egész életen át tartó tanulás erősítésére, illetve megfordítva, az egész életen át tartó tanulásnál alkalmazott stratégiákat és ajánlásokat alkalmazni lehet a nyelvtanulás és a kapcsolódó képzések esetében. Célunk az említett vizsgálatok jövőbeni kiterjesztése további, a nyelvtanulást kifejezetten célba vevő szempontokra és további intézmények bevonása. A kapott eredményeket érdemes megvizsgálni és intézményi szinten visszaforgatni annak érdekében, hogy hatékonyabbá tegyünk az iskolát. Hasonló vizsgálatokat pedig érdemes lenne folytatni más típusú képzési helyeken is és összevetni az eredményeket.

Örvendetesnek mondható, hogy a diákok nagyon nagy része szeretne nyelvet tanulni a későbbiekben, azaz felismerték a fontosságát. Úgy gondolom, hogy az egész életen át tartó tanulás és a nyelvtanulás együttesen kezelt vizsgálatát érdemes további kutatásokkal vizsgálni. Ugyanis ha a diákok a nyelvtanulás szükségességét már felismerték, és tisztában vannak annak fontosságával, akkor ezt a felismerést és a mögöttes tanulási motivációkat használva olyan tanulási és oktatási javaslatokat és stratégiát lehet kidolgozni, amely alkalmazza ezt más tantárgyakra, ismeretekre.

Az önszabályozott tanulás és az egész életen át tartó tanulás kapcsolata

Az önszabályozott tanulást a tanulási folyamatban aktuálisan részt vevő diákok között nagyon is érdemes vizsgálni. Ennek egyik módszere lehet, ha Likert-skálán mérjük az önszabályozott tanulással összefüggésben megállapított kijelentésekkel történő azonosulást (Gógh és Kővári, 2019b). Érdemes megvizsgálni, mik azok a fejlesztési területek, amelyek erősíthetők az önszabályozott tanulás vonatkozásában. Gógh és Kővári (2019b) kutatásainak eredményeit összességében, azaz intézményi szinten és osztályonként is értelmezhetjük. A diákok is úgy gondolják, hogy az önkikérdezés mint előzetes tudásfelmérés hatékony eszköze a hiányosságok feltérképezésének, és jó (ön)visszacsatolást jelent. Érthető módon a nehezebb tananyagrészekkel sok diáknak meggyűlik a baja, azonban a válaszok ezen a területen sem mutattak kiugró átlagos véleményeket.

Fejlesztendő lehetőség az, hogy a tanárok tudatosítsák a diákokban a tananyagok, tantárgyak gyakorlati hasznát, átkötési lehetőségeket mutassanak a diszciplínák között. Úgy gondoljuk, hogy az élethosszig tartó tanulás egyik legfontosabb eszköze lehet, hogy a tartalmak, tudászeletek közötti összefüggéseket idejekorán megtudhassák a tanulók, illetve a tanulási folyamat során tisztában legyenek azzal, hogy milyen tudásrészeket a későbbiekben hol mélyíthetnek el alaposabban, az élethosszon át tartó tanulás következő lépcsője mi lehet egy mélyebb tudásszerzési fázist tekintve.

A válaszok azt mutatják, hogy a diákok többsége nem torpan meg a nehezen tanulható tananyagrészeknél, hanem küzd velük, és igyekszik megérteni azokat. Ez mindenképpen jó kiindulási alap az önszabályozott tanulás vonatkozásában, és jó tanulási motivációs alapként is kezelhető. Hasonlóan a rövid távú tanulásszervezés, azaz a tananyagok közvetlen tanulás előtti számbavétele, feltérképezése is megjelenik a válaszok gyakoriságát tekintve, amire pedagógiai szempontból érdemes építeni és még tovább fejleszteni azt. A hangosan olvasott szöveg értelmezése a tanulók válaszai alapján továbbra is minden pedagógiai célnál előrébb való kell hogy legyen, és legalapvetőbb fejlesztési területként aposztrofálható. Az olvasás a modern világ és a technológia fejlődésével részben háttérbe szorulhat, pedig az információszerzés egyik igen fontos forrása. A digitális bennszülöttek lineáristól eltávolodott gondolkodásmódja az olvasási technikájukra is hatással van, amit leginkább a pásztázás jellemez (Lengyelne, 2016). Az OECD-

vizsgálatok rámutattak, hogy a tanulók iskolai számítógép-használata és szövegértésük nem áll pozitív kölcsönhatásban egymással (Racsko, 2016). A válaszok azt mutatják, hogy nincs akut probléma, de érdemes mindenkor foglalkozni a jelenséggel.

A frontális, csupán magyarázaton alapuló oktatás egyre kevésbé hatékony. A diákok érdeklődését csupán előadással egyre nehezebb fenntartani, pedagógiai módszertárunk és repertoárunk ki kell terjedjen olyan hatékony személtető eszközökre és innovatív technológiákra, amelyekkel a diákok figyelme felkelthető, fenntartható (Szűts, 2009; Molnár, 2011). Ilyen helyzetekben kínálnak szintén hatékony megoldást a digitális pedagógia módszertani megoldásai (Baróti és Mészáros, 2011; Molnár, 2018) és jó gyakorlatai (Benedek és mtsai., 2015). A tanulás közbeni szövegátolvasás tekintetében sem fedezhetők fel tanulást alapjaiban akadályozó problémák a válaszokat tekintve. Mindent egybevetve és kiemelve a lényeges pontokat: a tananyagok összefüggéseinek kiemelése, a gyakorlati alkalmazási lehetőségek és egyfajta holisztikus tudás szerzése az egyik legfontosabb fejlesztendő feladat, a másik pedig a diákok figyelmének felkeltése és a hatékony tudásátadást célzó pedagógiai módszerek alkalmazása, ezek a legkiemeltebben fejlesztendő területek, amelyek a tanulók válaszaiból lesűrhetők.

A kapott eredmények közvetlen összefüggésben vannak az életen át tartó tanulást megalapozó alapvető tényezővel, az önálló tanulás képességével, annak motivációjával. A diákok körében végrehajtott kérdőíves felmérés alapján megállapítható, hogy egyes tényezők, mint például az önkikérdezés, a tanulásszervezési alapok az átlagosnál nagyobb relevanciaszinttel jelennek meg az önszabályozott tanulóval összefüggő tulajdonságok között. Ugyanakkor a legfontosabb fejlesztendő területek közé tartoznak a figyelemfelkeltőbb, a tudásanyag alkalmazására vonatkozó utalások, a tanulók aktívabb, esetleg játékosabb bevonása az oktatás folyamatába az iskolai tanórákon vagy azon kívül egyaránt.

A diákok az élethosszig tartó tanulás egyik akadályaként megjelölték, hogy túl sok felesleges dolgot tanulnak. Azonban nem feltétlenül felesleges minden dolog, az is elképzelhető, hogy egyszerűen kevés információjuk van arról, hogy mi a jelentősége egy-egy tananyagrésznek, vagy nem alakul bennük ki egy egységes tudáskép, amellyel az információkat összekapcsolnák. Rengetegszer hallhatjuk a diákoktól, hogy tantárgyakat, tananyagokat „miért kell tanulniuk”, mert különben is „úgysem fogják sohasem használni” a későbbiekben. Ezek a mondatok nemcsak a motiválatlan és lusta tanulóktól hangozhatnak el, hanem szinte mindenkitől. Kiindulhatunk abból, hogy a tanulók egyszerűen szeretnék tudni azt, hogy amibe tanulási energiát fektetnek, vajon megtérül-e hosszú távon, van-e értelme egyáltalán valamit alaposan megtanulni.

Gógh (2021) tanulmányában a „Miért kell ezt tanulnom?” és „Hol fogom ezt használni?” kérdésekre kereste a választ. Ezen kérdések leginkább az érettségi vizsga előtt álló diákoktól hangzanak el, hiszen ezt követően már önszántukból vesznek részt további képzéseken, nem kötelezi őket senki sem a tanulásra. Sőt,

míg a középiskola választása egy részben a szülők szándékától függő döntési folyamat eredménye, ezért a pályaeorientációnak hatalmas szerepe lenne, ha a diákok valóban el tudnák dönteni 12-14 évesen, hogy milyen irányban szeretnének továbbtanulni, és a felnőttkoruk kezdetétől milyen területen szeretnék elkezdni a szakmai pályafutásukat. A pályaeorientáció fontosságát támasztják alá az olyan kezdeményezések, mint például a *Képzési Életpályamenedzsment Program*, amely egy longitudinális pályakövetés kialakítását célozza meg nyolcadik osztálytól egészen a tanulók/hallgatók munkaerőpiacon történő elhelyezkedéséig (András és mtsai., 2021, Kővuti és mtsai., 2022).

Vajon tanárként válaszolunk-e ezekre az említett kérdésekre, ha felteszik nekünk a diákok? A tantárgy tanításának kezdetén vagy éppen a tanításkor kellően hangsúlyozzuk-e a tananyagtartalmak jelentőségét, későbbi felhasználási lehetőségeit, vagy éppen a más tantárgyak közötti kapcsolatokat? Úgy gondoljuk, hogy ezen van még mit javítani, nagyobb hangsúlyt kellene fektetnünk ezeknek a kérdéseknek a megválaszolására, akár az alkalmazott valós életből vett gyakorlati oktatási módszerek alkalmazásával (Kővári, 2017; Demeter és Kővári, 2020), akár a digitális oktatás adta lehetőségek kihasználásával (Lengyel, 2013; Kővári, 2018; Kővári 2020; Rajcsányi-Molnár és Bacsa-Bán, 2021a, 2021b; Kővári, 2022). Ugyanakkor nemcsak a tanároknak, hanem a tananyagfejlesztőknek, tankönyvíróknak is elengedhetetlenül fontos szerepe lenne ebben, de a tapasztalatok azt mutatják, hogy a tankönyvek elenyésző mértékben tartalmaznak erre vonatkozó információkat.

Azért is lenne fontos jobban fókuszálnunk ezekre a kérdésekre és választ adni rájuk, mert a diákokat pontosan az iskolai keretek közötti képzések alatt kellene felkészíteni az élethosszig tartó tanulásra, mert ezek során formálhatók még a diákok és a tanulási folyamat részletei. Nem bonyolult összefüggést találni a tananyagok jövőbeni hasznosíthatóságának kérdése és az egész életen át tartó tanulás között. A „Miért kell ezt tanulnom?” és „Hol fogom ezt használni?” kérdések feltevése ugyanakkor éppen azt jelzi, hogy a tanulási folyamatban vannak olyan hiátusok, amelyeket orvosolni kellene, mert különben alulmotivált, nem hatékony és végső soron kevésbé sikeres diákokat nevelünk, ami éppen az ellenkezőjét jelenti az élethosszig tartó tanulásra való felkészítési törekvéseinknek. Másrészt a két kérdésre adott válaszokkal való vizsgálódásunk bizonyos fokú hatékonyság-visszajelzést adhat a tanulási folyamatra vonatkozóan.

Az élethosszig tartó tanulással könnyedén összefüggésbe hozható a tanulási hatékonyság, a tanulási eredmények javulása (András és mtsai., 2016a, 2016b), az önszabályozott tanulás, a metakognitív tényezők és a tanuláshoz kapcsolódó motivációs tényezők, csakúgy, mint a képességfejlesztés, tanulási eredményesség és a hozzáadott érték kérdései (Bacsa-Bán, 2021b). A tanulmányunkban arra keresünk választ, hogy miként vélekednek a diákok a tantárgyokról, miket tartanak hasznosnak és feleslegesnek, illetve az előbb említett tanulási tényezők hogyan kapcsolhatók a „Miért kell ezt tanulnom?” és „Hol fogom ezt használni?” kérdésekhez. A végső célunk pedig nyilvánvalóan az, hogy kiemeljük a két

kérdésre vonatkozó válaszadás fontosságát, így segítve az élethosszig tartó tanulás megvalósíthatóságát.

Elmondható, hogy a diákok igénylik azt, hogy információkat kapjanak a miértekre, és sokkal szívesebben tanulnak, tanulnának úgy, hogy van fogalmuk a jövőbeni hasznosíthatósággal kapcsolatban, illetve az egyes tananyagok, tantárgyak közötti kapcsolatok világosak számukra. Tehát nem véletlenül teszik fel ezeket a kérdéseket, és célszerű lenne ezekre adekvát válaszokat kapniuk. E folyamatot hatékonyan tudjuk támogatni a 21. századi digitális taneszközök tanulási-tanítási folyamatba történő integrálásával, amelyeknek tanulóakra gyakorolt motivációs hatását korábbi kutatások már vizsgálták. Nem mellékesen azért, mert a hosszú távú, egész életen át tartó tanulásra történő felkészítéssel – az említett tanulási tényezőkön keresztül és nagyobb látószöveget választva is – nyilvánvalóan explicit és implicit módon is összefüggésben van a vizsgált téma.

Összefoglalás

Az élethosszig tartó tanulás támogatása közös célunk, fontos a nemzetgazdaságnak, a cégek, vállalkozások szemszögéből a teljes munkaerőpiac összes szereplőjének, az oktatásban részt vevő pedagógusoknak, tanároknak, diákoknak és intézményeknek is, minden szinten. Az emberi fejlődéshez csak a tudásszerzésen keresztül vezethet az út. Maga a fogalom is nagyon egyszerű és önmagáért beszél, mégis kevesek értik a valódi tartalmi jelentőségét, és még kevesebben alkalmazzák saját vonatkozásokban.

Pedig, talán kissé túlozva, ha az intézményi keretek közötti tanulás, tanítás a tényleges lexikális tudás biztosítása mellett csak azt a célt tűzné ki, hogy megtanítsa arra, hogy érdemes tanulni, és sosem érdemes ezt befejezni, továbbá a tanulók kezébe adná az ehhez szükséges eszközöket, akkor lényegében megteremténék a valódi élethosszig tartó tanulást. Ezek után ténylegesen csak az egyén döntésein múlna, hogy ezzel él-e vagy sem. Persze ez nagyon idealisztikus kép, és sajnos kevésbé kivitelezhető.

Mivel az élethosszig tartó tanulás fogalma és törekvései több évtizedes múltra tekintenek vissza, és az oktatás területén viszonylag lassan mutatkoznak meg bármilyen változás eredményei, ezért kitartónak kell lennünk.

A tanulmányunkban vázolt pedagógiai ajánlások alapjait az általunk lefolytatott korábbi vizsgálatok szolgáltatták. Ezek természetesen az élethosszig tartó tanuláshoz kapcsolható végtelen szálat nem kapcsolják össze, azonban mégis adhatnak olyan kapaszkodókat az oktatás területén dolgozóknak, amelyek alapján előrelépéseket érhetünk el az egész életen át tartó tanulás területén.

Irodalom

- András István; Rajcsányi-Molnár Mónika; Bacsa-Bán Anetta; Balázs László; Németh István Péter; Szabó Csilla Marianna; Szalay György és Ardelean Tímea Krisztina (2016a). Tanulásméletek és az új generációk sajátosságainak vizsgálata a tanulási eredmények alapján. In: Maior Enikő; Tóth Péter és Varga Anikó (szerk.) *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest. 355–375.
- András István; Rajcsányi-Molnár Mónika; Juhász Levente; Cserné Adermann Gizella; Bacsa-Bán Anetta és Németh István Péter (2016b). *A hallgatói önszabályozott tanulás vizsgálata: MSLQ tanulási stratégiák alskálák. Áttekintő, feltáró, leíró elemzés*. Dunakavics, 4. 5. 49–80.
- András István; Rajcsányi-Molnár Mónika és Balázs László (2021). Képzési életpályamenedzsment program a pályaorientáció és az életen át tartó tanulás támogatására. In: Csuka Dalma (szerk.) *LLL 4.0 Hogyan alakítja át a digitalizáció az LLL stratégiákat? – 17. MELLearn Lifelong Learning Konferencia Absztrakt Kötet*, MELLearn Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanuláért Egyesület, Budapest–Pécs. 13.
- Bacsa-Bán Anetta (2021). Jó közösség, támogató légkör, aktuális, napra kész tudás – képességek fejlesztése a Dunaújvárosi Egyetem elmúlt két évtizedében. In: Simonics István; Holik Ildikó és Tomory Ibolya (szerk.) *Módszertani újítások és kutatások a szakképzés és a felsőoktatás területén – X. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia Tanulmánykötet*. Óbudai Egyetem, Budapest. 24–36.
- Baróti Enikő és Mészáros Attila (2011). Módszertani diverzitások megjelenése a műszaki felsőoktatásban. In: Hegedűs Judit; Kempf Katalin és Németh, András (szerk.) *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – a múlt értékei és a jövő kihívásai: XI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Program és összefoglalók*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság. 273–273.
- Benedek András; Molnár György és Szűts Zoltán (2015) Practices of Crowdsourcing in relation to Big Data Analysis and Education Methods. In: *2015 IEEE 10th Jubilee International Symposium on Applied Computational Intelligence and Informatics*. 167–172.
- Demeter Róbert és Kővári Attila (2020). *Digitális szimuláció jelentősége a jövő társadalmát meghatározó mérnökök kompetenciafejlesztésében*. Civil Szemle, 17. 2. 89–101.
- Flick-Takács Nikolett (2019). *Az élethosszig tartó tanulás mérésének kihívásai és a jelenség kutatásának jellegzetességei a nemzetközi kutatásokban*. Magyar Pedagógia, 119. 4. 313–328.
- Európai Unió Tanácsa (2002). *Az Európai Unió Tanácsának határozata Az egész életen át tartó tanulásról* (2002. 06. 27.) Az Európai Közösségek Hivatalos Közlönye C 163. www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=272 (letöltés ideje: 2022. 12. 10)
- Gógh Előd (2018a). A legjelentősebb motiváló tanulási tényezők vizsgálata az élethosszig tartó tanulás szempontjából. In: Tóth Péter; Maior Enikő; Horváth Kinga; Kautnik András; Duchon Jenő és Sass Bálint (szerk.) *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben: III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia: tanulmánykötet*. Nagyvárad, Románia. 773–791.
- Gógh Előd (2018b). Az életen át tartó tanulás tényezőinek vizsgálata a középfokú oktatásban. In: Borsos Éva; Horák Rita és Námesztovszki Zsolt (szerk.) *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. Szerbia. 358–365.
- Gógh Előd (2021). „Miért kell ezt tanulnom, hol fogom én ezt használni?” In: Medovarszki István (szerk.) *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021 – Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok*. Magánkiadás, Békéscsaba. 173–187.

- Gögh Előd és Kővári Attila (2017) Az élethosszig tartó tanulás motivációnak vizsgálata egy szakképzési intézményben. In: Tóth Péter; Hanczvikkel Adrienn és Duchon Jenő (szerk.) *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban: VII. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia Tanulmánykötet*. Budapest. 740–758.
- Gögh Előd és Kővári Attila (2018a). Az okj-s szakmák vonzerejének mérése egy szakgimnáziumban. In: Tóth Péter; Simonics István; Manojlovic Heléna és Duchon Jenő (szerk.) *Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA). 320–343.
- Gögh Előd és Kővári Attila (2018b): *Az egész életen át tartó tanulás és a nyelvtanulás kapcsolatának vizsgálata egy szakképzési intézményben*. Journal of applied technical and educational sciences, **8**. 1. 52–69.
- Gögh Előd és Kővári Attila (2019a). Az élethosszig tartó tanulás szerepének növekedése az életkor függvényében. In: Juhász Erika és Endrődy Orsolya (szerk.) *Oktatás-Gazdaság-Társadalom*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA). 120–135.
- Gögh Előd és Kővári Attila (2019b). *Tanulás önszabályozásának tapasztalatai egy szakgimnáziumban*. Journal of applied technical and educational sciences, **9**. 2. 72–86.
- Kökuti Tamás; Balázs László és Rajcsányi-Molnár Mónika (2022). *A felsőoktatási felelősségvállalás egy sajátos módja: Képzési Életpálya-menedzsment Program a Dunaiújvárosi Egyetemen*. Civil Szemle, **19**. 4. 113–126.
- Kővári Attila (2017). Költséghatékony informatikai eszközökkel támogatott projektoktatás. A tanulás új útjai. In: Mrázik Julianna (szerk.) *A tanulás új útjai*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), Budapest, 273–284.
- Kővári Attila (2018). Ember-gép kommunikáció az ipar 4.0 szemszögéből és kapcsolata az oktatás 4.0-val. In: Tóth Péter; Simonics István; Manojlovic Heléna és Duchon Jenő (szerk.) *Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest. 637–647.
- Kővári Attila (2020a). *Digitális társadalom és digitális oktatás szinergiája*. Civil Szemle, **17**. 1. 69–72.
- Kővári Attila (2020b). *Study of Algorithmic Problem-Solving and Executive Function*. Acta Polytechnica Hungarica, **17**. 9. 241–256.
- Kővári Attila (2022). Digital Transformation of Higher Education in Hungary in Relation to the OECD Report. In: Turčáni, Milan; Balogh Zoltán; Munk, Michal; Magdin, Martin; Benko, Lubomír és Francisti, Jan (szerk.) *DIVAI 2022, 14th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics Párkány*, Szlovákia: Wolters Kluwer 229–236.
- Lengyelne Molnár Tünde (2013). ICT as an Education Support System Quantitative Content Analysis Based on Articles Published In: TH Tan, Daniel és ML Fang, Linda (szerk.) *2013 IEEE 63rd Annual Conference International Council for Educational Media (ICEM)*. Nanyang Technological University, Singapore. 1–9.
- Lengyelne Molnár Tünde (2016). *Digitális írástudás fejlesztése a könyvtárakban*. Tudományos és Műszaki Tájékoztatás, **63**. 2. 65–72.
- Magyarország Kormánya (2005). *A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartótanulásról*. <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=415>. (letöltés ideje: 2022. 12. 01.)
- Magyarország Kormánya (2014). Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra. <https://2015-2019.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tart%C3%B3tanul%C3%A1s.pdf>. (letöltés ideje: 2022. 12. 10.)
- Molnár György (2011). *Új módszerek a pedagógiai gyakorlatban – az IKT alapú megoldások tükrében*. Szakképzési Szemle, **27**. 3. 170–177.

- Molnár György (2015). Lifelong learning stratégia szerepe az oktatási és képzési rendszerben Magyarországon. In: Torgyik Judit (szerk.) *Százarcú Pedagógia*. International Research Institute. Komárno, Szlovákia. 403–409.
- Molnár György (2017). Fenntartható hazai stratégiai irányvonalak és lehetőségei a felsőoktatásban, különös tekintettel az innovatív technológia háttérre. In: Fodorné Tóth Krisztina (szerk.) *Felsőoktatás, életen át tartó tanulás és az ENSZ fenntartható fejlesztési célok megvalósítása: Higher Education, Lifelong Learning and Implementation of UN Sustainable Development Goals*. MELLearn Egyesület, Pécs. 198–209.
- Molnár György (2018). *Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspektívák)*. MTA-BME nyitott tananyagfejlesztés kutatócsoport közlemények. **4.** 1. 1–70.
- OECD (1996): *Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at ministerial level*. Paris. France, OECD. <http://hdl.voced.edu.au/10707/97779> (letöltés ideje: 2022. 12. 10.)
- OECD (2005): *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: OECD. <http://hdl.voced.edu.au/10707/182913> (letöltés ideje: 2022. 12. 10.)
- Racsko Réka (2016). *Az aktuális infokommunikációs stratégiák (policy) nemzetközi áttekintése*. Tudományos és Műszaki Tájékoztatás, **63.** 3. 91–106.
- Racsko Réka (2017). *Digitális átállás az oktatásban*. Iskolakultúra-könyvek. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Rajcsányi-Molnár Mónika és Bacsa-Bán Anetta (2021a). *From the Initial Steps to the Concept of Online Education: Teacher Experiences and Development Directions Based on Feedback from Online Education Introduced During the Pandemic*. Central European Journal of Education Research, **3.** 3. 33–48.
- Rajcsányi-Molnár Mónika és Bacsa-Bán Anetta (2021b). *Úton a digitalizáció felé: egy felsőoktatási intézmény digitális oktatásának hallgatói tapasztalatai*. Journal of Applied Technical and Educational Sciences, **11.** 1. 88–110.
- Szűts Zoltán (2009). *Az új internetes kommunikációs formák mint a szöveg teste*. Szépirodalmi Figyelő, **8.** 3. 38–51.
- Szűts Zoltán (2014). *Egyetem 2.0: Az internetes publikációs paradigma, az interaktív tanulási környezet és a felhasználók által létrehozott tartalom kihívásai a felsőoktatásban*. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár.
- UNESCO (2016). *Conceptions and realities of lifelong learning. Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All. Background Paper Prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report. ED*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245626> (letöltés ideje: 2022. 12. 10.)

