

A MÚLT, A JELEN ÉS A JÖVŐ A PEDAGÓGIÁBAN

*Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak
a munkáiból*

*Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi
Bizottsága*

A múlt, a jelen és a jövő a pedagógiában

Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból

Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottsága

A múlt, a jelen és a jövő a pedagógiában

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

Szerkesztette:

K. Nagy Emese – Zagyváné Szűcs Ida



LÍCEUM
KIADÓ

Eger, 2024

Lektor:
Dr. Kelemen Judit

Nyelvi lektor:
Báthory Kinga

ISBN 978-963-496-269-4

A kötet megjelenését támogatta:
Magyar Tudományos Akadémia
Miskolci Területi Bizottság

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora
Megjelent az EKKÉ Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Kuser Judit
Tördelés, borítóterv: Molnár Gergely
Megjelent: 2024-ben

Tartalom

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ.....	7
K. NAGY EMESE – PETŐ ILDIKÓ: Pataki és Makarenko	9
CZEMMEL ANTÓNIA MÁRIA: Egy „Emlékirat” jelentősége Kodály Zoltán pedagógiai koncepciójának tükrében	25
MURÁNYI ZOLTÁN – KOVÁCS MIHÁLY: A fenntarthatósági nevelés aktuális kérdései – Egy nemzetközi felmérés előtt.....	37
ZAGYVÁNÉ SZÚCS IDA: Középiskolás diákok éhatékonyságának vizsgálata.....	49
KOVÁCSNÉ DURÓ ANDREA: A levelező tagozatos szakmatanár szakos hallgatók által legszívesebben alkalmazott módszerek.....	79
SÜTŐ ATTILA: A Debreceni Szakképzési Centrum oktatói humán erőforrásának vizsgálata a megújult szakképzési rendszer és vállalati partnerintézmények kooperációja révén.....	97
SZÉPLAKI ILDIKÓ: Az oktatók módszerei az általános testnevelés keretein belül	111

Szerkesztői előszó

Ebben az évben a Miskolci Akadémiai Bizottság Pedagógiai Szakbizottságának támogatásával megjelenő kötetünk címe A múlt, a jelen és a jövő a pedagógiában. A tanulmánykötettel folytatni kívánjuk azt a hagyományt, hogy a bizottság tagjai rendszeresen publikálják munkáikat reflektálva az elmúlt időszak aktuális témáira. A paletta színes. Szerzőink tollából két tanulmány is foglalkozik a pedagógiai értékek kérdéskörével. K. Nagy Emese és Pető Ildikó Pataki Ferenc értelmezését tárják elénk Makarenkó pedagógiájával kapcsolatosan. Czemmél Antónia Mária a hazai zenei nevelés és tehetségmentés történetének memorandumát kívánja bemutatni Kodály Zoltán zenepedagógiai írásaira támaszkodva. Murányi Zoltán és Kovács Mihály egy átfogó, nemzetközi szintű felmérés előkészítéseként a hazai középiskolai kémia tanárokat kérdezik meg arról, hogy hogyan illesztik a mindennapi oktatásba a zöld és fenntartható kémia elemeit, különös tekintettel a gyakorlati munkára, ezzel feltérképezve a jelenlegi hazai helyzetet, valamint a kutatás szempontjából néhány fontos kérdést megfogalmazva. Zagyváné Szűcs Ida középiskolai diákok énhatékonyság-észlelésének alakulását tárja elénk egy egyéves fejlesztő beavatkozás eredményeként. Kovácsné Duró Andrea a szakmatanár szakos hallgatók módszerválasztását elemzi saját kutatása alapján különös tekintettel a Z és Alfa generációs tanulók tanulási igényeire. Sütő Attila a középfokú szakképzésben dolgozó oktatók szakmai támogatásának javítását célzó kutatási tervét ismerteti. Széplaki Ildikó általános testnevelésben részt vevő hallgatóknak tartott testnevelésórák oktatói módszereit mutatja be. A rövid összefoglalók is érzékeltetik, hogy a tanulmányok mind tématerület, mind pedig a vizsgált célcsoportok szempontjából igen széles palettát ölelnek fel reflektálva a múlt, a jelen és jövő pedagógiai aktualitásaira. Szerzőink egyetemi oktatók, doktorandusz hallgatók és gyakorló pedagógusok. A kötetet minden a neveléstudományok iránt érdeklődő olvasónak szeretettel ajánljuk.

A szerkesztők

PATAKI ÉS MAKARENKO

K. NAGY EMESE* – PETŐ ILDIKÓ**

*Miskolci Egyetem,

**Debreceni Egyetem

Az írás célja annak a bemutatása, hogy Makarenko hogyan jelenik meg Pataki Ferenc műveiben. Bemutatjuk, hogy Pataki Makarenko elméleti és gyakorlati munkáját hogyan elemezte úgy, hogy rámutatott a pedagógiai tevékenységben a közösségre és az egyénre ható bonyolult szociálpszichológiai hatásmechanizmusokra. Kiemelt figyelmet fordítunk az egyén és a közösség kapcsolatának az értékelésére, valamint Pataki és Makarenko pedagógiáról vallott nézetei mellett kitérünk Pataki politikai érzékenységére is. Célunk annak felvázolása, hogy miért tartjuk ma Magyarországon Patakit (szinte) az egyedüli Makarenko-ismerőnek.

Kulcsszavak: pedagógia, közösség, társadalmi kollektivitás, szociálpszichológia

Bevezetés

Pataki Ferenc pedagógusról, pszichológusról, szociálpszichológusról Loránd Ferenc Pataki 70. születésnapjára írt köszöntőjében így fogalmaz: „Pataki tudósi lényegénél ... a pedagógia, a pszichológia, a szociológia nem egy-egy oldala, nem is egy-egy állomása, még csak nem is változó »fegyvernemei« ..., hanem egybefonódott alkotóelemei” (Loránd, 1998:5). Tudományos munkájának különös jelentősége a közösség tudományos értelmezésének, az egyén és a közösség dialektikus kapcsolatában rejlő pedagógiai hatásrendszernek az elemzésében rejlik. Pataki akkor kezdte a közösséget mint pszichikai hatások mágneses terét a pedagógiai figyelem központjába állítani, amikor még élt az a gyakorlat, amikor a közösség fogalma politikai felhangot kapott, illetve amikor a pszichológia (talán) ezt ellensúlyozandó elkezdte az individuumot hangsúlyozni. A gondolkodásmód előzménye és egyben következménye is volt a Makarenkóról való gondolkodás.

Az írásban bemutatjuk, hogy Pataki Makarenko elméleti és gyakorlati munkáját hogyan elemezte úgy, hogy rámutatott a pedagógiai tevékenységben a közösségre és az egyénre ható bonyolult szociálpszichológiai hatásmechanizmusokra. Célunk annak felvázolása, hogy miért tartjuk ma Magyarországon Patakit (szinte) az egyedüli Makarenko-ismerőnek.

Makarenko Pataki műveiben

Patakinak (1998b) a „Makarenko élete és pedagógiája” című műve Makarenko születésének századik évfordulójára jelent meg, amelyben a szerző négy szempont szerint elemzi Makarenko gyakorlati és elméleti munkáját. A négy összefoglaló szempont (elmélet, a nevelésemélet alapjai, a közösség, a pedagógiai hatás szervezésének a módszertana) magában foglalja az alaplát és a tevékenységnek a bemutatását (öt-vözve Makarenko életének az állomásaival, meghatározó eseményeivel), a dialektika, a nevelési cél, a cél és a gyakorlat kapcsolatának, a pedagógia és a pszichológia kapcsolatának a kérdését. Kibontja a közösséget mint nevelési szervezetet a szociológia oldaláról, megvizsgálva a nevelő közösség és az önkormányzat kapcsolatát, valamint a közösség strukturális és funkcionális törvényeit. Elemzi magát a pedagógusközösséget is, de szélesebb körűen, mint ahogyan azt addig a kora megtette. Kiemelkedő jelentőségű a makarenkói érték, a közösség fejlődésének és törvényszerűségeinek a magyarázata. Új szint jelentett a magyar pedagógiában is az érzelmi tónus, a hagyományok, a közösségi rétegződés megfogalmazása. A módszertani kérdések közül érdemes kiemelni a fizikai munka újraértelmezését, valamint a fegyelmezés logikájának az újszerűségét, de Pataki nem hagyta ki a makarenkói módszer alapvetésének, az egyénre irányuló hatás pedagógiájának, a szexuális nevelés kérdésének a felsorakoztatását sem.

A fenti munka előgondolataként tekintünk a *Nevelés és társadalom* (Pataki, 1982) című műre. Nem titkoltan Makarenko életművére alapozott Pataki, de következetesen építette rá saját gondolatait, magyarázatait, helyezte rá a 70-es évek magyar viszonyait minden ún. makarenkói tételre. Oly módon is „ellépett” Makarenkótól, hogy megke-reste a makarenkói „gondolatok” szovjet gyökereit, azaz kettős (magyar, szovjet) korrajzot adott, sorra véve a közösségi nevelés (Makarenko korszerűsége, a fiatalok társulási módjai, érték, norma, viselkedés stb.) és az iskolai közeg közösségi nevelésének (tanárszerep, diákszerep, értékszocializáció, a pedagógusmunka etikája, koedukáció, pedagóguskarrier, teljesítményelv stb.) a kérdését.

A *Közösségi társadalom – Esemény és valóság* című műben (Pataki, 1998) Makarenko gondolataira alapozva, de a felépítményében attól már eltávolodva foglalkozik a közösséggel és az egyén és a közösség viszonyával. Hagyománynak tekinti Makarenko életművét, amelyből kiemeli a szocializmus képét. A kollégiumi önkormányzatokat mint az önkormányzatok legpregnánsabb fajtáját a szociálpszichológia mérlegére teszi. A mai magyar társadalom (1988-t írunk) nevelési, szocializációs folyamatának új elemeit, pl. az életmódminták versengését, a deviáns viselkedési formák szocializmus-beli megjelenését elemzi, kétségkívül szociálpszichológiai szemmel. „*Egyén, csoport, társadalom*” című fejezetében a paradigmák létezésének a kérdése, a normativitás, a viselkedésszabályozás fogalma, a csoport szélesebb problémaköre s ezen belül az identitás kerül sorra.

Az *Utak és válaszutak a mai szociálpszichológiában* (Pataki, 1976) címben benne van a mű tartalma is. A szerző összefoglalja a könyvben mindazt, ami 1976-ban a szociálpszichológiát körbevette. Megismerhetjük a legerősebb hatást, az amerikai irányzatot, majd a nyugat-európai hatásokat. Pro és kontra éppen a kor adta a bírálatot is, azaz a marxista eszmeiséget, amely külön fejezetet kapott. A 70-es években nagyon erős volt a szocialista megfogalmazás minden tudományterületen, mindenféle gondolkodásban, ezt tükrözi vissza a „*Dilemmák a szocialista országokban*” című fejezet is, amely folytatódik egy igen kritikusnak tűnő cím (*A marxizmus „antipszichologizmus”*) alatt.

A közösség

„... az ember egyedül maradt, hontalanná vált, elveszítette önmagát. S most már nem filozófiai kérdések megoldásán töpreng, hanem egyszerűen csak új közösséget keres, és sóvárog utána” – idézi Pataki (1988a) Makarenkót, amikor az 1970-80-as éveket „közösséghiány”-nyal jellemezte. Úgy véljük, hogy ez a jelző azóta sem szűnt meg, sőt nem is gyengült, hanem tovább erősödött. Úgy vélte, hogy az objektív és szükség-szerű társadalmi individuális folyamat, az individualista életfelfogás és a sokak által okként emlegetett gazdasági változások (a vállalkozói ethosz felértékelődése, a piaci viszonyok, fogyasztási minták stb.) egyre jelentősebb elnyomó hatást gyakorolnak. Pataki felhívta a figyelmet arra, hogy a különböző tanulmányok (etikai, politológiai stb.) a közösségi érzésről kialakult véleményt, jelenséget vagy értéket degradálóan, nem kívánatosként kezelték és közvetítették.

Ha a makarenkói pedagógia valóban egészes és koherens – teszi fel Pataki sok más kutatóhoz hasonlóan a kérdést –, milyen pilléreken nyugszik ez az egység? Mi biztosítja szemléleti és logikai (pedagógiai logikai) összhangját? Pataki e vonatkozásban két kérdéskört tart meghatározó fontosságúnak: Makarenko általános nevelésfelfogását és benne a nevelés antropológiai alapjairól alkotott nézeteit, valamint a nevelési eszméit és programját átható etikai értékrendet (és ennek megfelelően az elutasított „antiértékek” világát).

Elutasított magatartástípusok

Makarenko pedagógiájának pozitív értékrendje jól ismert, azonban szólni kell az általa kategorikusan elutasított társadalmi-erkölcsi magatartástípusoknak („antiértékeknek”) a különféle változatairól is. Úgy vélte, ha ezek meglepszene a társadalomban és a diákok világában, akkor keresztezhetik, sőt tönkretehetik a pedagógiai erőfeszítéseket. Pataki három „antiértéket” emel ki: az „élődsi filozófiának” nevezett mentalitást, a

„szovjet filiszterségnek” nevezett jelenséget és végül az orosz értelmiségi hagyomány néhány alapvonását.

Az „élődsi filozófia” lényege és az ártalmaira vonatkozó tézisek a Gorkij-telep kezdeti időszakában tanulmányozhatóak leginkább, véli Pataki. Alaposabb vizsgálatához az eltorzult motivációtípusok elemzésével igyekezett közelebb férkőzni (az eltulajdonítás, az elkülönülés és az indokolatlan cselekvés motivációja). Ezen magatartás lényegét abban látta, hogy az egyén kizárólag „mohó fogyasztóként” van jelen a társadalomban, viszonzás és ellenszolgáltatás, teljesítmény nélkül vagy formális-bürokratikus látszatokkal és fecsegéssel fizetve. Parazita módon óhajt minél többet kapni környezetétől és a társadalomtól. Pataki szavaival a „társadalmi kitarthatóság” pozíciója ez; hiányzik belőle a társadalmi szolidaritás és méltányosság gondolata és érzülete; nélkülözi a tevékeny és alkotó hozzájárulást a közjóhoz. A kriminalitás valójában nem egyéb, mint ennek a filozófiának a sajátos megjelenési formája.

A „szovjet filiszterség” elnevezéssel illetett jelenség középpontjában a „parazita filozófia” áll, de a „hivatásszerű filiszterizmus” tünetei rendkívül változatosak. Szól a bürokratikus formalizmusról, a kisszerű korrupcióról, a kulturálatlanságról, tudatlanságról, a formális és behódoló tekintélytiszteletről, a mohó önzésről és a másik ember iránti érzéketlenségről, a csak „nőstényként” élő nőkről, az ostoba fontoskodásról, a hierarchia előtti megalázkodásról és számos egyéb visszatetszést keltő magatartásmódról. Pataki bírálja Makarenkót azért, mert csupán a tüneteket rögzíti, az okok mélyreható elemzésétől visszahőköl. Pataki szerint Makarenko nem tud vagy nem akar ráeszmélni arra, hogy az „élődsi filozófia” és a filiszterség okozója az állampolgár kiszolgáltatottsága, totális függése és cselekvési-döntési szabadságának korlátozása, illetve az egyszerű, hétköznapi rettegés.

Makarenko ingerülten szemlélte az orosz értelmiségi hagyomány néhány vonását, mindenekelőtt a gyakorlati cselekvésképtelenséget, a szakadatlan meddő ábrándozásokat és filozofálást. A XIX. századi orosz szellemi élet nagy kérdésére – mi a teendő? – Makarenko a választ az aktív, cselekvő, alkotóan munkálkodó ember képében véli megadni. Egész pedagógiáját ennek a pátosza hatja át, ezért akar szakítani a meddő, szemlélődő értelmiségi magatartás hagyományával is.

Egyén és közösség

Pataki (1980) az „*Egyén és közösség a mai magyar társadalomban*” c. írásában kijelölte vizsgálódásának az irányát. Az egyén és a közösség kapcsolatának az értékelésében a több lehetséges szempont közül a történeti keret és a társadalmi-közösségi integráltság kérdését veszi végig. A rendszerváltás megtörténte miatt érdemes betekinteni és kiemelni Patakinak a ma is időtálló történetikeret-értékelésébe: A kollektívizmus általános eszmeköre a proletár szolidaritás gyakorlatából ered, majd vált a világtörté-

nelemben a munkásmozgalom vezető elvévé. Kettős szerepe volt, „normatív” szerep és „mérce” szerep. Pataki azonban még messzebbre tekint vissza, amikor Vörösmarty sorait idézi:

“Hogy a legalsó pór is kunyhájában
Mondhassa bizton: nem vagyok magam!
Testvérim vannak, számos milliók!
Én védem őket, ők megvédnek engem
Nem félek tőled, sors, bármit akarsz.”

Bizonyítékot érez e sorokban, hogy a társadalmi szolidaritás, a kollektívizmus gondolata már ott lappangott egészen korán is minden haladó, az egyén és közösségei közötti elidegenült, konfliktusok terhelte viszonyt meghaladni akaró társadalmi és szellemi mozgalomban. A közelmúlt magyar történelemből jól ismert, hogy a marxizmus klasszikusai szerint az egyén számára csak a másokkal való közösség biztosíthatja azokat az eszközöket, amelyek révén minden irányban kifejlesztheti hajlamait, és csak a közösségben lehet a személyiség teljesen szabad.

„Nem lehet szó nevelésről, ha nem az ember értékét tekintjük alapvetőnek” – írja egyik Gorkijnak címzett levelében Makarenko (1983–1986). Felismerte, hogy az egyén kibontakozásának és távlati felépítésének elengedhetetlen feltétele a személyes szabadság. A nevelési helyzet nem nyugodhat kényszerítő erőszakon, a szabadság hiányán. Ezért is oly kevésbé hatásosak a különféle zárt „javítóintézetek”. A szabadság azonban Makarenko felfogása szerint – magyarázza Pataki – nem a magányos egyén attribútuma, hanem társadalmi intézmény, amely demokratikus közmegegyezésen nyugszik, és a közjót szolgálja.

„A szabadság társadalmi intézmény; nem valami, a felhők felett trónoló, elkülönült pozíció, hanem a közjó része. Ha én szabadságot élvezek, a szomszédom is szabadságot élvez. Más szóval: a szabadság nem elkülönülésemnek, hanem éppen társadalmi megállapodásnak az eredménye. A szabadságot az önkénnyel kell szembe állítani. A társadalmi fegyelem, amely az önkényesség korlátozására irányul, világosan összekapcsol engem a társadalom minden elemével és ezzel lehetővé teszi számomra, hogy pontosan figyelembe vegyem körülményeimet, és pontosan kiválasszam a helyes cselekvést” (Makarenko, 1965).

Pataki Makarenkót hívja segítségül akkor, amikor a szuverén, szabadon fejlődő, sokoldalú egyént és a szabad egyének társulásaként szemlélt közösséget nem egymással szembe fordítható és egymást kizáró létformáknak tekinti, hanem olyanoknak, akik kölcsönösen egymásra utaltak, és feltételezik egymást. A gyakorlati nehézség abból ered, hogy mindig meglesz a hajlandóság arra, hogy a „mindenkit egyformára nyírjunk, átlagos sablonokba szorítsuk az embert, típuspéldányok sorozatát neveljük” (Makarenko, 1965).

Szintén Makarenkóra hivatkozva fogalmazza meg Pataki, hogy az egyéni szabadságot az önkényessel és nem a társadalmi fegyelemmel kell szembeállítani. Bizonyos értelemben elmondható, hogy a társadalmi egyén szabadsága nem az absztrakt individuuum és az ugyancsak absztrakt módon felfogott társadalom (állam, hatalom) viszonyában valósul meg, hanem éppenséggel a szerves és eleven közösségek közvetítő szerepe révén.

Ahogy azt Pataki írja, a pedagógiai eszméket és gyakorlatot irányító célok, értékek három forrásból eredhetnek: transzcendentális forrásokból (kinyilatkoztatás, vallási értékrendek stb.), a gyermeki személyiség és spontán kibontakozásának önértékéből (pedocentrizmus és különféle liberális szabadnevelési irányzatok), valamint a társadalmi-kulturális kontextusból és következményekből („új ember”, „szovjet ember”, „szocialista személyiség” koncepciói).

Makarenko a maga általános nevelésszemléletét *társadalompedagógiai koncepcióként* jellemzi: „az én munkámban különösképpen kiéleződtek az ellentétek a társadalompedagógiai és a pedagógiai felfogás között” (Makarenko, 1955). Az embert az egész társadalom neveli – szögezi le Makarenko. A nevelés az ő felfogásában a társadalom „teljes terepén” és teljes viszonyrendszerében folyó szocializáció célszerű korrekciója: a spontán és rendezetlen szocializációs történések céltudatos befolyásolása és irányítása – írja Pataki Ferenc. Ezért törekszik a neveltek teljes élettevékenységének befolyásolására, szervezésére, s ezért tekinti a növendéket önnön nevelődése aktív és autonóm tényezőjének. Makarenko élesen elkülöníti a nevelés elvont eszményét és a nevelés konkrét programját. Úgy véli, csupán az eszmény síkján megfogalmazott nevelési cél alkalmatlan a gyakorlati pedagógiai tevékenység érdemleges befolyásolására, a „pedagógiai technika” hajlékony, dialektikus alkalmazására, valamint a nevelési eredmények ellenőrzésére. Tiltakozik az ellen – folytatja Pataki –, hogy a nevelés programját és metodikáját elvont-ideologikus, deduktív tételekből vezessék le, és így megkerüljék a tapasztalati igazolhatóság szükségességét. Aki nevelési intencióval lép be a pedagógiai folyamatba, egyszerűen nem nélkülözheti a célszerűség, a kívánatosság, az értéktételezés képzetét.

Kollektivizmus

Pataki (1982) az „*Egyén és közösség a mai magyar társadalomban*” c. tanulmányában külön kitér a kollektivizmus fogalmára is. Szerinte a kollektivizmus jellemzője, hogy az nem egy sajtáságos állandó állapot, és nem az egyén szakadatlan „társadalmi láthatósága” és hozzáférhetősége, azaz az intim szférához való személyes jogának kétségbevonása. „A kollektivizmus ... elsősorban és főképpen az érdekösszeütközések és érdekkonfliktusok felfogásában »működik« a maga valódi helyén és funkciójával.”

A közösség eszméje egyebek mellett azért is olyan fontos számára, mivel benne látja a személyes szabadság gyakorlati elsajátításának és érvényesítésének színterét és gyakorlóterepét. Makarenko képzeletében a szabad ember a fegyelmezett emberrel egyenlő és viszont: csakis a fegyelmezett ember lehet igazán szabad. A fegyelem fogalmát átértelmezte és a kiemelt erkölcsi kategória rangjára emelte. Elkülönítette a fegyelmezés tisztán technikai-metodikai eszközeit és logikáját a fegyelemtől mint az egész nevelési folyamat átfogó és szintetikus eredményétől. A fegyelem „moralizált” változatát élesen megkülönböztette mind a „a pusztán technikai normán, a dogmán, parancson alapuló” *vakfegyelemtől*, mert az – véleménye szerint – „könnyen válik vak engedelmességgé, egy vezető személynek való gépies alárendeltséggé” (Makarenko, 1955), mind pedig a pusztán önmegtartóztatástól, a fékezéstől, a *nem cselekvéstől*.

Pataki az 1986-ban született (1988) írásában felteszi a kérdést: „Milyen a társadalmi kollektivitás, a társadalmi közösségek valóságos állapota fejlődésünk mai szakaszában?” (Makarenko, 1955) A válasza szerint a magyar társadalom a történelmében gyökerező okok miatt nem alakíthatta ki sem az egyéni autonómia feltételeit, formáit, sem a „civil társadalom” egységes nyilvánosságát és intézményrendszerét. Ezek a hiányosságok tükröződtek mind a családi viszonyokban, mind a személyes érintkezésekben és a kapcsolatokban.

Az 1945 utáni időszakot úgy értékeli Pataki, hogy egy sajátos ösztönös „kollektivistikus hullám” lendült magasra a népi tömörülések és az ifjúsági és közművelődési mozgalmak (népi kollégiumok, tanoncotthoni mozgalom, művelődési egyesületek stb.) formájában, amelyek a társadalmi rétegeket és a korosztályokat szélesen fogták át. Úgy véli, hogy a folyamatnak négy jelentős hazai előzménye van:

- munkásmozgalom,
- hagyományos paraszti kollektívizmus,
- egyházi és világi helyi öngazgatás,
- értelmiségi-középosztálybeli társadalmi és társasági élet formái.

1948–49-től elkezdődött a társadalmi önszerveződési formák felszámolása, a mozgástér beszűkítése, valamint megjelent a felülről építkező, centralizált, hagyomány nélküli „társadalomszervezés”. Pataki szerint e korszak legnagyobb ártalma (alighanem) az, hogy mintegy „kompromittálta” és ezért tartós defenzívába szorította a kollektívizmus eszmekörét és gyakorlatát.

Pataki politikai érzékenysége

Pataki szerint „klasszikussá válni a nevelés történetében nem mindig irigylésre méltó rang. Jobbára ugyanis azt jelenti, hogy inkább a vizsgáikra készülő diákok forgatják műveik lapjait, semmint a nevelési gyakorlat napi gondjaival küszködő pedagógusok.”

gusok. A klasszikusokat inkább tisztelni illik, semmint alaposan ismerni és naponta forgatni” (Pataki, 1982).

Makarenko a szocialista világ szocialista neveléseméletének vitathatatlanul kulcsfigurája. Már a szocialista lét utolsó éveiben elveszítette hangsúlyát, a rendszerváltás után viszont egyértelműen kínos, ha éppen nem szégyen emlegetni. „Az elmúlt évtizedre vetett futó pillantás is meggyőzhet bennünket arról: a Makarenko-kutatásban vadonatúj helyzet jött létre” – kezdi ezekkel a szavakkal egyik, Makarenkóról szóló írását Pataki. Majd így folytatja: „Makarenko munkássága és személye új történelmi kontextusba került; kihullott mögüle az a politikai és ideológiai rendszer, amelynek önnön legitimálásához szüksége volt egy kanonizált, illően »letisztított« stilizált Makarenko-képre.” (Pataki, 1998).

Azt a tényt senki sem vitatja, hogy az elmúlt évtizedek történeti eseményei, az ezzel összefüggésben lezajlott politikai, társadalmi és kulturális változások ellenére Makarenko – ahogyan azt Pataki maga is hangsúlyozza – az egyetemes neveléstörténet *klasszikusai* közé sorolható, és műve a XXI. század legjelentősebb pedagógiai jelenségeinek sorába illeszkedik. Azonban sem a személy, sem a személyes életút (és annak történeti kontextusa), sem pedig a *mű* nem kerülheti el az újraértelmezés kényszerű folyamatát. Az időszerű indulatok és konjunkturális mozzanatok sokszor nehezen értelmezhetővé, bonyolulttá, ellentmondásossá teszik, tették a szovjet pedagógia egyik legjelentősebb alakjáról kialakult képet (ld. a „negatív kanonizáció” különféle változatai: a „sztálinista” Makarenko, a „Gulag pedagógusa” [Azarov], a „csékista ügynök”, az „alkalmazkodó karrierista”, a „nárcisztikus diktátor” [Vascsenko], a „szabad és szuverén személyiség” megtörője).

Míg az egyik póluson a makarenkói eszményrendszer és pedagógia és a 30-as évek elejére megszilárdult sztálinizmus benső lényegének azonosítására tesznek kísérletet – írja Pataki –, addig a másikon alkotóját meggyőződéses antikommunistává igyekeznek átszínezni. Példaként a szerző idéz a Kononenko és Makarenko leveleit tartalmazó tanulmánykötet előszavából: „Bár Makarenkot halála előtt arra kényszerítették, hogy belépjen a kommunista pártba, meggyőződéses antikommunista volt. A történekről csak legközelebbi barátjaival tudott beszélni, amilyen Kononenko volt, tudta, hogy azok nem adják ki. Ellenkező esetben tüstént jött volna a feljelentés.” (Hilling & Marocko 1997)

Pataki írásában rámutat arra, hogy e két szélsőséges nézőpont közt a szakirodalomban számos átmeneti, közbülső pozícióra találni példát: a korábbi kanonizáció óvatossága fenntartására vagy annak tisztán frazeologikus revíziójára; a filológiai pontosság termékeny igényére; a provincializmust meghaladó nemzetközi látókör bevonására; a hiteles forrásokhoz való következetes visszatérésre, de a teljes mellőzésre vagy a jelentéktelen provinciális epizóddá történő lefokozásra is. A „létező szocializmus” és a hajdani Szovjetunió felbomlása nyomán – Pataki szavaival élve – Makarenko életmű-

ve különös módon „magára maradt” (Pataki, 1998). Önmaga igazolása végett ugyanis nem támaszkodhat hatalmi és dogmatizált ideologikus tényezőkre, így a szekularizált „államvallásra” sem.

Mint minden pedagógiai elméletnek, Makarenko nézeteinek is megvannak a meta-elméleti és társadalmi-politikai előfeltételei és összefüggései, eszmei-ideológiai implikációi. Így például az a drámai szakadás, amely a szocializmus elvont, ideáltipikus eszménye és fokozatosan kibontakozó megvalósulási módja közt feszült, Makarenko személyes és gondolkodói tragédiájának is forrásává vált – véli Pataki. A szocializmust az emberi együttélés lehetséges formájának tartotta, de azt is hozzátette, hogy tudományos megalapozás nélkül aligha lehet sikeres (Isztoricicseszkij, 1961).

Pataki gondolatainak jelentősége

Pataki elemzéseit és értelmezéseit olvasva, ha a szocialista jelzöt elhagyjuk, akkor sok, ma is érvényes tanácsot, ismeretet találhatunk benne. Szerinte Makarenko pedagógiai eszméinek forrása nemcsak a pedagógiai valóság- és problémalátásából ered, hanem abból a szinte páratlan tetteiből, hogy megalkotta és működtette a Gorkij-telepet és a Dzserszinszkij Kommunát. Szerinte a Makarenko-életmű arra int elsősorban, hogy a neveléstudományt éppoly objektív törvényszerűségekre épül, mint bármely más tudomány, és amely törvényszerűségeket komplex módon a szociológiai, a pszichológiai, a fiziológiai és a sajátosan pedagógiai jelenségek és tények összegződése révén hatnak, de mégis nehezen megfoghatóak. A Makarenkóról való gondolkodása során megállt egy kitérőre az önnevelés kérdésénél, amely problémáról úgy véli, hogy a pedagógiai irodalomban nagyon keveset szóltak/szólunk. A pedagógiai irodalom közhangjaként ismétli Makarenko nyomán, hogy a ránk bízott gyermek nem csupán tárgy, hanem szubjektuma, cselekvő alanya a nevelésnek. De ennek az elvnek a folytatása az is, hogy a nevelésnek az önnevelésre, a társadalmi hatások tudatos feldolgozására is képessé kell tenni a gyermekeket.

Makarenkót éles kritika érte, hogy a korára jellemző személyi kultusz a személyét és írásait is elérte, amiről Pataki is úgy véli, hogy (különösen az 1937–39 közötti írásaiban) megjelennek a politikai reflexiók Makarenko írásaiban, amelyeket addig elkerült. A nevelés mindig történetileg konkrét, sohasem létezhet elvont formájában, bár mindig hord magában általános, maradandó elemeket is, de sajnálatosnak tartja, hogy a szocialista pedagógia szükségszerű és történetileg elkerülhetetlen kibontakozása, amely Makarenko pedagógiai eszméit egyébként helyesen emelte az előtérbe, a személyi kultusz időszakába torkollott, és annak viszonyai közt ment végbe. Ez számos vonatkozásban eltorzította és megrekesztette az egészséges kibontakozás folyamatát. Ebben az időben a közösségi önkormányzat fogalma is gyanússá vált, márpedig enélkül Makarenko egész pedagógiai koncepciója értelmét veszti – vélte Pataki a *Nevelés*

és társadalom című munkájában 1982-ben. A pedagógiai gyakorlatban, ha szélesen értelmezzük az iskola és az élet kapcsolatát, a társadalmi öngazgatásra is fel kell készíteni a fiatalokat. Ennek egyedüli formája – Pataki szerint, Makarenko nyomán – az iskolai közösségi önkormányzat gyakorlata, a közösség társadalmi tevékenységi formáinak, kapcsolatainak a reális gazdagsága. A formák mögött meghúzódó és a bennük érvényesülő objektív pedagógiai törvényszerűségeket, a közösség fejlődéstörvényeit azonban nem lehet önkényes szubjektívizmussal figyelmen kívül hagyni, ha nem akarunk kudarcot a nevelőmunkában. Pataki rávilágított arra, hogy a 70-80-as években a korábbi szemlélet maradványaként még élt az „önkormányzat” szó iránti bizalmatlanság. Hangsúlyozza, hogy a kategóriák, fogalmak tartalma együtt változik a bennük tükröződő objektív valóság fejlődésével, a fogalmak, a kategóriák dialektikája a valóság dialektikájának a tükré. Felteszi a kérdést, hogy „ha akad, aki aggodalommal szemléli az önkormányzat fogalmát csupán azért, mert az a pedagógiai autokratizmus ellen hasznos és szükséges harcba szálló polgári reformpedagógiában született, miért nem nyugtalankodik az olyan pedagógiai fogalmak meglehetősen széles körű elterjedése miatt, amelyek egyenesen a feudalizmus hanyatló korából erednek, mint teszem azt az osztály-tanóra-rendszer fogalma?!” (Isztoricseszki, 1961:228)

Pataki, Makarenko és a pedagógia

Pataki fontos kérdésnek tartja a pedagógiai kockázatvállalást. A kockázatvállalás bátorsága tulajdonképpen az alkotás, a kezdeményezés rugója, azaz a nevelésben a kockázatvállalás kézen fogva jár az útkereső, alkotó nyugtalansággal. Még az átgondolt pedagógiai lépések, pedagógiai műveletek is magukban hordják a kudarc lehetőségét. Úgy gondolja, hogy a pedagógiai iskolázottság és kulturáltság csupán szűkíti ennek a körét, de nem szünteti meg teljesen. Példának éppen az általa nagyon tisztelt Makarenko példáját adja, „aki közismerten a pedológiai irányzat torzításai, pedocentrizmusa és túlzó pszichológizálása elleni harcban csiszolta ki nézeteit, s meglepéssel fogadta a pedológia elleni határozott intézkedéseket. Az 1936 után hamarosan aggodalommal és kritikával kezdi szemlélni a határozat túlbuzgó végrehajtásából eredő torzításokat” (Isztoricseszki, 1961). A marxista pedagógia lényegében csak a személyi kultusz felszámolása után jutott el ezekre a felismerésekre, holott Makarenko már rövidebb idővel a határozat megjelenése után szóvá tette őket – értékeli Pataki.

A nevelés a szó legtágabb értelmében társadalmi folyamat. A nevelés tárgya nem egyszerűen a „gyermek” a maga életidegen elvontságában és pedagógiai desztilláltságában. A gyermek úgy válik a nevelés tárgyává, úgy vesz részt a nevelési folyamatban, hogy egyúttal változatlanul részese a maga társadalmi kapcsolatainak, konkrét életviszonyainak, szubjektuma iskolai és iskolán kívüli tevékenységrendszerének. Ha

a nevelési folyamat csupán a gyermek iskolában töltött idejét öleli fel, és figyelmen kívül hagyja tevékenységi és magatartási tapasztalatainak egész rendszerét, szokásainak állományát, akkor az nem nevezhető valódi nevelésnek.

Makarenko számára – fejt ki Pataki – a gyermek és általában az ember mindenekelelt gazdag és sokesélyű potencialitásként jelenik meg, olyan lényként, aki szüntelen tökéletesedésre és önmaga folytonos meghaladására képes. Az ember nem lehet fogja sem múltjának, sem a biológiai átöröklés, a genetika szeszélyeinek. „A tudat sérülése ... nem az egyéniség technikai értelemben vett defektivitása – írja társadalompedagógiai szemléletével összhangban, hanem bizonyos szociális jelenségek, szociális viszonyulások defektivitása – egyszóval elsősorban az egyén és a társadalom közti, az egyén követelményei és a társadalom követelményei közti viszony eltorzulása, megromlása.” (Makarenko, 1955)

Az ember teremtő-alkotó lehetőségei persze nem bomlanak ki spontánul, valamiféle belső fejlődési program öntörvényű érvényesülésének eredményeként. E program a kultúrában és a társadalmi viszonyrendszerekben (vagyis az egyénen kívül) van feladva az egyén számára. A nevelés feladata éppenséggel az, hogy beépítse ezeket az egyén szükségleteinek, motívumainak világába.

Pataki Makarenko nagy „gondolatának” tartja, hogy a közösség fogalmával kezébe tudta ragadni azt a társadalmi-pedagógiai egységet, amelyben a gyermeki személyiség a maga viszonylataival áll a nevelés, a nevelő irányítása alatt, ezért lehet a közösség a személyiség eredményes formálásának alapja és eszköze. Szerinte ebben található a makarenkói pedagógia legmélyebbre nyúló elméleti gyökere. A közösség nem automatikusan és ösztönösen formálja a személyiséget, hanem a közösség és az egyén fejlődése dialektikus, ellentmondásos egységet alkot. A közösség fejlődése, tevékenysége és tapasztalatai egyúttal tagjainak szubjektív élményévé, majd személyiségük részévé válnak, a közösség minősége pedig „valamiképpen sajátosan tükröződik tagjain”. A közösségre irányuló valamennyi hatás, a közösségben tett valamennyi lépés egyúttal a közösség tagjainak a nevelése is, és megfordítva: az egyéni bánásmód minden aktausa, az egyéni sorsok és konfliktusok minden leckéje a közösség erkölcsi, társadalmi tapasztalatát gyarapítja. A kölcsönös összeszövődés alkotja a párhuzamos pedagógiai ráhatás alapját. Pataki értékelése szerint Makarenko a maga nevelési gyakorlatában a közösségi nevelés pedagógiájának és a közösségi hangszerelésű egyéni bánásmód elvének, az egyénnel való elmélyült foglalkozásnak a zseniális összekapcsolásával érte el a sikereit.

Valójában az iskolai munkának nincs egyetlen olyan mozzanata sem, amely egyúttal ne gyakorolna hatást a közösségi viszonyok fejlődésére is. A gyerekekkel való bánásmód stílusa, a sokat emlegetett tanár-diák viszony tradicionális formái, az értékelés módja, a pedagógiai törődés megoszlása a gyerekek között, a tanítási óra levezetésének a légköre, a közös játék és munka stílusa, légköre és etikája mind-mind meghatá-

rozott módon befolyásolják a közösségi tapasztalatok felhalmozódását, s ennél fogva alakítják a közösségi viszonyokat. Pataki e gondolat kapcsán kitekint a pszichológia területére is. A szociálpszichológiai kutatások egyre sokoldalúbban tárják fel a személyiségfejlődés törvényszerűségeit – véli. Eszerint a fejlődés realiztikusan csak a társas-közösségi kapcsolatok dinamikájával egységben és kölcsönhatásban ragadható meg. Személyiséget alakítani annyit jelent, mint létrehozni azoknak a szociális kapcsolatoknak a struktúráját és tartalmát, amelyek közepette a gyermek tevékenysége zajlik, és amelyek közvetítik a valóság minden egyéb oldalához fűződő kapcsolatait. „Közösséget nevelni valójában annyit jelent, mint a társas-közösségi kapcsolatoknak ezt a sokrétű komplexumát létrehozni és irányítani” (Makarenko, 1955), miközben az iskolai és nevelői környezetnek módot és lehetőséget kell kapnia arra, hogy végigjárja a maga sajátos fejlődési útját, számolván belső erőivel, munkájának külső feltételeivel.

A közösség nem a nevelés célkategóriájának az eleme. A személyiség megteremtésének céljához mérve eszköz jellegű pedagógiai jelenség, ami aligha von le bármit a jelentőségéből. A nevelés gyakorlatát nem csupán a közösségi szempont elhanyagolása felől fenyegethetik veszélyek, hanem az ellenkező irányból is. „Az egyéni bánásmód lényege, ... hogy a gyermeket egyéni képességeinek és hajlamainak megfelelően ruházzuk fel azokkal a személyiségvonásokkal, amelyeket a nevelés társadalmi jellege megkövetel” (Makarenko, 1955). A gyermeki személyiség nem passzív befogadója a nevelési hatásoknak. Saját aktivitása, tudatos viszonyulása, társadalmi tapasztalatai nyomán kialakított beállítottsága révén ellenállást is kifejtethet a nevelő pedagógiai szándékaival szemben. Az ellenállás kiélezettebben jelentkezhet, olykor súlyos konfliktusokhoz vezethet, ha a pedagógus nem hajlandó tudomást venni róla (Makarenko a gyermek átmeneti neglálásában látta az ilyen helyzetek feloldásának egyik módját).

Az önérvényesítés az egyénnek az a törekvése, hogy kivívja helyét a közösségben, tevékenysége során próbára tegye képességeit és adottságait, énjét elismertesse környezetével, keresse a sikert, és kerülje a kudarchelyzetet. Pataki úgy véli, hogy az iskolákban sokfajta nevelési kudarc, szokványos gyermekcsíny származik abból, hogy túl szűkek a gyermekek önérvényesítési, tevékenységi lehetőségei. Különösen hangsúlyosnak érzi a mérték fogalmának a pedagógiai értelmezését Makarenko művében. Magyarozatként hozzáteszi, hogy „a mérték tulajdonképpen filozófiai fogalom, ami azt a határt jelzi, amelyen belül az adott folyamat, jelenség még megőrzi eredeti minőségét, azon túl azonban a más minőségben érvényesül. A pedagógiai eszközök alkalmazásának mértéke a nevelési gyakorlat egyik igen fontos, de kevésbé kidolgozott kérdése. A szigorúság és szeretet, aktivitás és gátlás, a távolságtartás és közelengedés, a szükségletkielégítés és -megtagadás, a hajlíthatatlanság és megbocsátás helyes mértékét meglegelni úgy, hogy eredendő szándékunk a mértéken felül kifejtett hatás következtében ne csapjon át önmaga ellentétébe, a gyakorlati nevelőmunka egyik legnehezebb problémája” (Makarenko, 1955). Kézenfekvő ugyanis az, hogy a gyermek

szükségleteinek a mértéken felüli kielégítése amorális igényszintet, hibás motivációs bázist hozhat létre, míg a túlfeszített megtagadás viszont elvadulást.

Valójában a mérték problémájához sorolható az a gond is, hogy a tanulók egyes rétegeivel, típusaival mennyire intenzíven kell foglalkozni. Az iskolai gyakorlat közismert vonása – tárja fel Pataki –, hogy legtöbbször a valamilyen oknál fogva szembeszökő színes egyéniségek keltik fel a figyelmünket. Nevelési erőfeszítéseinket főként rájuk összpontosítjuk, míg a „szürke közepszerűre” alig figyelünk. „Arra várunk, hogy a tanuló elkövessen valamilyen vétséget, akkor aztán elkezdjük nevelni” (Makarenko, 1955).

A kutatók sokszor elsiklanak Makarenkónak a jogtudat és a jogérzék nevelésének fontosságát hangsúlyozó gondolatai felett, sérelmezi Pataki, holott ez szervesen összefügg etikai nézeteivel. Ha az etika a „szolidáris társadalmi magatartás” tudománya – mondta Makarenko –, akkor az etikusan fegyelmezett ember az, aki mindig és minden helyzetben, szabadon és belső értéksugallatait követve meg tudja választani a helyes cselekvés módját és irányát. Eszménye a „belülről vezérelt”, autonóm személyiség, aki kész és képes tanúk nélküli, érték vezérelte cselekedetre. Makarenko etikai értékrendjében és pedagógiai eszmevilágában kitüntetett szerep hárul az olyan erkölcsi értékekre és érzelmekre, mint a *kötelességtudat* és a *becsület*. A becsület a közösséggel való azonosulás, az érette és előtte érzett felelősség és a tetteivel, érdemeivel való büszkélkedés érzületét jelentette számára. A kötelességtudat a tevékeny, felelős és alkotó erkölcsi princípiumot képviseli: a szolidáris magatartás kötelezettségét a másik emberrel, a közösséggel és általában a közjával szemben, beleértve ebbe az embernek önmagával szembeni felelősségét is.

A jogérzék szorosan kapcsolódik a kötelességtudat és ennek révén a társadalmi szolidaritás eszméjéhez. A jogrendszer a társadalmi szolidaritás és méltányosság hordozója; a tudatos jogkövető magatartás a jogállamiság nélkülözhetetlen feltétele. Ezen minőségében határozott erkölcsi tartalmak kapcsolódnak hozzá, és így fontos szerepet játszik a magatartás motivációs hátterének létrehozásában. A fejlett jogérzékre is támaszkodó kötelességtudat az erkölcsileg érett személyiség nélkülözhetetlen jellemzője, és ezért fontos helyet foglal el a nevelésben. Makarenko ugyancsak ritkán méltányolt gondolata az *etikum* és az *esztétikum* szoros kapcsolatát érinti. Felfogása szerint az etikus magatartás egyúttal esztétikus is. A helyes, az erkölcsi követelményekkel összhangban álló cselekedet a szépérzékét is fejleszti.

Makarenko és a vallás

A kutatók és a szakemberek a vallást elválaszthatatlannak tekintik a morál, az érték, az egyén szabadsága, a közösségi érzés, művészet stb., így az esztétika tárgyalásától is. Makarenko pedagógiai eszmerendszerében a vallás nem jut szerephez, de számos alkalmi megjegyzése érinti az egyház, a cári iskolákban folyó vallásoktatás ügyeit, de

a kérdés átfogó tárgyalására nem kerít sort, amit Pataki úgy értékel, hogy a vallás és a vallásos nevelés hiányát Makarenko már-már magától értetődő evidenciaként szemléli. Szembetűnő azonban, hogy írásaiból hiányzik a korban oly kedvelt „harcos” vallásellenesség, az agresszív ateizmus motívuma. Mélyen foglalkoztatták az élet célját és értelmét firtató kérdések; ahogy az Boriszovnak írt leveleiből is kitűnik, a megoldást az élet öncélúságának eszméjében, az emberi lehetőségek kiteljesítésében lelta meg. („Az embernek egyetlen hivatása legyen, nagy emberré, igaz emberré kell válnia.” [Makarenko,1983–1986]) Makay Gusztáv A „*fiúk városa*” *szovjetorosz változatban* című tanulmányában szövegezte, hogy Makarenko gyermektársadalma nem ismeri a „vallás belső hajtóerejét”, így „nemcsak hatékony segítőtől esik el társadalma kiképzésében, hanem az eredmény is állandóan ingatag, bizonytalan marad, mert hiányzik az igazi belső norma és szabályozóerő” (Makay, 1947). Makayval vitatkozik a piarista Sík Sándor, aki 1949 tavaszán a Poéma méltatásaként leszögezi, hogy a benne foglalt pedagógia ugyan „nélkülözi a végső teljességet”, de felismervén e pedagógia erkölcsi ihletét és értékhangsúlyait ezt írja: „Ez az erkölccstan ... Isten nélküli erkölcs, de természetes erkölcs ..., jóformán minden mozzanatában egyezik a keresztény erkölccsel” (Sík, 1949).

Összegzés

Patakinak a makarenkói pedagógiáról vallott nézete, hogy a makarenkói pedagógia „levetvén történeti tehertételeit, és visszanyervén valódi arculatát” kétségtelenül méltó és érdemes arra, hogy a reális pedagógiai alternatívák egyikeként kifejttesse ösztönző és termékenyítő, vitákra serkentő hatását mindazokra, akiket meg tud győzni önnön igazáról. Ehhez azonban egyenlő jogokat és esélyeket kell élveznie eszmei versenytársaival. Megkerülni, és hallgatólagosan kiiktatni azoknak sem illendő, akik idegenkednek tőle. Akár így, akár úgy, életművét újra és újra kritikusan birtokba kell venni; ez pedig komoly és felelős, kemény munkát igényel: a tudomány lényegéhez illő, elfogulatlan és sokoldalú, objektív mérlegelést.

Felhasznált irodalom

- Hillig, G. & Marocko, V. (Hrsg.) (1997). Zeugnisse einer wahren Freundschaft. Die Erinnerungen K. S. Kononenkos an A. S. Makarenko. In: *Opuscula Makarenkian* 20. Marburg. XVII.
- Isztoriczeszkij archív, 1961. 2. 228. p.
- Loránd Ferenc (1998). *Pataki Ferenc köszöntése*. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00012/1998-01-xx-Lorand-Pataki.html> (2023. 08. 15.)

- Makarenko, A. Sz. (1955). *Művei. 1-7. kötet.* Akadémiai Kiadó – Tankönyvkiadó. 7. köt. p
- Makarenko, A. Sz. (1965). *Nevelésméleti művei. 1-2 kötet.* Tankönyvkiadó. p. 12. 324.
- Makarenko, A. Sz. (1983-1986). *Pedagógicseszkije szocsinyenyija. 1-8. kötet. Pedagogika. 1. köt.* p. 249.
- Makay, G. (1947). A “fiúk városa” szovjetország változatban. In: *Vigilia.* 10-11. szám p. 652.
- Pataki, F. (1976). *Utak és választak a mai szociálpszichológiában.* Akadémiai Kiadó, p. 134
- Pataki, F. (1982). *Nevelés és társadalom. Válogatott tanulmányok.* Tankönyvkiadó, p. 351
- Pataki, F. (1988a). *Közösségi Társadalom: Eszmény és valóság.* Kossuth Kiadó, p. 257.
- Pataki, F. (1988b). *Makarenko élete és pedagógiája. 2. átdolgozott kiadás,* Tankönyvkiadó, p. 659.
- Pataki, F. (1998). A makarenkói pedagógia antropológiai és értékelméleti alapjairól. In: *Embernevelés.* 4. szám, p. 5.
- Sík, S. (1949). Makarenko. In *Vigilia.* 5. szám, p. 329.

EGY „EMLÉKIRAT” JELENTŐSÉGE KODÁLY ZOLTÁN PEDAGÓGIAI KONCEPCIÓJÁNAK TÜKRÉBEN

CZEMMEL ANTÓNIA MÁRIA

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem,
Neveléstudományi Doktori Iskola*

Kutatásunk 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” intézményszerűségi történetének fontosságáról, egy eszme iránti mély elhivatottságáról. Tarhos volt az az intézmény, mely egyedülként indította útjának a kodályi koncepciót, és vállalkozott ezen koncepció módszertani adaptálására: az „ügynevezett népi kultúra talaján szerkesztett zenei tanterve, Kodály közelsége...” (Gulyás, 1988, p. 20.)

Magyarországon az 1945-ös eseményekkel lezáruló és elinduló folyamatok vegyes megítélés alá esnek, 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, p. 3.) 1945 után felértékelődik az oktatás szerepe: ismét átértékelődött az iskolának a szerepe, 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 „építőmunkásokra” volt szükség, akik kitartó, elszánt tenni akarással szerettek volna tudást átadni az elmaradott falvakban és tanyavilágban is.

A magyar zenei élet nagy hatású gondolkodójának, Kodály Zoltánnak az 1945-ig megjelent zenepedagógiai munkái alkalmat nyújtanak arra, hogy írásait pedagógiai céllal vizsgáljuk meg a Gulyás György által benyújtott memorandumban, amit összehasonlít, illetve elemző módszereket alkalmazva igyekeztünk a korábbi kutatásokhoz (Mészáros, 1982, 1989, 1992) kötni, illetve azokat továbbgondolni. Kutatásunk során az intézményben folyó munkát újraértelmeztük, hiszen iskolatörténeti jelentősége már eddig is ismert volt (Csende, 1976; Gulyás, 1988), de neveléstörténeti jelentőségével még nem foglalkoztak. Éppen ezért olyan fogalmak szemszögéből vizsgáltuk az intézményt, mint azt életreform és reformpedagógiai törekvések vagy a népi gondo-

lat. A memorandum szövege a nemzetnevelő kodályi írásokra támaszkodva mélyebb pedagógiai tartalom feltárására és bemutatására törekszik.

Kulcsszavak: zenei nevelés, tehetségmentés, kodályi koncepció és Békés-Tarhos

Bevezetés

Magyarországon az 1945-ös eseményekkel lezáruló és elinduló folyamatok vegyes megítélés alá esnek, 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, p. 3.)

1945 után felértékelődik az oktatás szerepe: ismét átértékelődött az iskolának a szerepe, 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 „építőmunkásokra” volt szükség, akik kitartó, 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 népi kultúra talaján szerkesztett zenei tanterve, Kodály közelsége...” (Gulyás, 1988, p. 20.)

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, p. 105.)

Ez nemcsak a művészet fejlődése, hanem magáé a nevelés-oktatásé is. Egy körös folyamat, ami nem érhet véget, ami mindig megújul, és utat tör magában a ki-

neveltek, a zene által „beoltottakon” 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, p. 105.)

Sajátos, egyedülálló zenei kísérletként 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, p. 22.) A kodályi elvek mellett egyfajta tehetségmentésről is szólnunk kell, hiszen az iskola az elszigetelt falu és tanyavilág paraszti származású (későbbiekben munkásszármazású), zeneileg tehetséges gyermekeket 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, p. 25.)

1945. augusztus 3-án terjesztette be memorandumát a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumhoz Békéscsaba polgármesterén keresztül Gulyás György, a fiatal tanító, melyben igényét fejezte ki az első, még nem meglévő iskolai keretek közt létrehozandó új iskola alapítására azzal a céllal, hogy a Kodálytól tanult „énekelés” 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, p. 17)

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, p. 21.)

Már 1944-ben azon gondolkodott, hogy olyan intézményt kell létrehozni, amely a falusi tehetségeket hivatott az elzártság és kizártság hátrányaitól megszabadítani. Gulyásban élt a „megújulás vágya”, hogy a teheséges, szegény, parasztszármazású gyermekeket hozzászóltsa álmaik megvalósulásában. Bár Kodály nagy tisztelője volt Gulyás, a zenei tehetségek képzésében nem a kodályi elveket gondolta követendőnek, csakis a „zenei írástudatlanság felszámolásában” tartotta fontosnak a metódus használatát. (Gulyás, 1988, p. 22.)

Az Emlékirat kezdő soraiban olvashatjuk: „az új korszak hajnalán vagyunk”. Joggal gondolta Gulyás, hogy ez az intézmény, ami 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 magukban hordozzák a választ is az intézmény későbbi megszűnésével kapcsolatos kérdésekre. Igyekezünk 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 memorandum tartalmát tekintve már magában a bevezető részben egy hosszabb leírással találkozhatunk, amelyben többek között Gulyás elképzeléseit, félelmeit, Kodály intelmeit olvashatjuk.

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

Ez az iskolamodell természetesen nem újkeletű, hiszen a húszas évek nagy formátumú kultuszminisztere, Klebelsberg Kunó „a kultusztárca 1928/9. évi költségvetésének tárgyalásán mondott expozéjában” 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, pp. 76–77.) A nyolcosztályos iskolai modell részleges bevezetése Hóman Bálint minisztersége idején indult 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 „gyökeretlen”.

Gulyás hiánypótlást kívánt véghez vinni az intézmény létrehozatalával, amely képes volt orvosolni az elavult, régi iskolai énektanítást – amit Kodály Zoltán oly sok-

szor 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 Levéltörődék címen megjelent visszaemlékezésében a következő képen 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. pp. 1–3.) Ezzel együtt akkor is érdekes Kodály elutasító magatartása – aki ebben az időszakban a Művészeti Tanács elnöke volt –, hogy voltaképpen az ő zenei neveléssel kapcsolatos zenepedagógiai írásai, útmutatásai adták az iskola gerincét. Ádám Jenőnek közvetlenül volt „szerencséje” átélni a mester viszolygó, délibábosnak gondolt „tarhosi paraszt zeneiskoláról” alkotott hozzáállását, mivel a „jókora aktacsomót” neki adta oda véleményezésre. (Székely, 2008, p. 65.)

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, p. 66.)

Életreformelemek

Kodály munkásságával foglalkozó tanulmányokat jobbára zenetörténeti és zenepedagógiai megközelítésben olvashattunk (többek között: Dobszay, 1984; 1991; 2009; Eősze, 1956, 1970; 1977; 2000; Erős, 2008; Gál, 1972; Gönczy, 2009; Szögi, 1994; Szőnyi, 1979; 1984; 1988). Ezzel szemben viszonylag kevés értekezés született Kodály pedagógiai koncepciójáról a neveléstudomány szemszögéből, a nevelés cél- és eszközrendszere felől értelmezve azt (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, összeségében 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, p. 4.)

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 modernizáció-, kultúra-, illetve civilizációkritikai mozgalmaknak az összefoglaló elnevezése, amelyek az embert új alapokra helyezve (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 & Pukánszky, 2004)

Kulcsfogalomunk a kritika lesz. Az életreform-törekvések háttérében a felgyorsult folyamatok, a hagyományos értékekbe vetett hit módosulása vagy elvesztése, valamint az egyéni életút megváltozása álltak, amelyek magukkal hozták a vélt és valós kritikát, amely többek között a kultúrával (kultúrkritika) 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, p. 49.) 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, p. 52.) Az újabb tapasztalatok voltaképpen a régire való építkezésből eredtek. Mit is értünk ez alatt?

A Kodály írásaiban gyakran szereplő ősi forráshoz, a népdalhoz való visszatérés, annak újbóli felfedezése 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, p. 25.) A falu, a vidék tisztelete ezáltal az ősi forráshoz, a gyökerekhez való visszatérés lehetőségét adja – „gyökerében lenne magyar”. Ehhez szorosán kapcsolódik „a magyar vidéktől való beteges irtózás” kritikai megfogalmazása. (Kodály, 1967a, 1982a p. 49.) 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, 1967a, 1982a, p. 34.)

Ugyanez elmondható Gulyásról is, aki a zenei anyanyelv használata által egy egészséges, helyes zenei gondolkodású gyermeket lát kibontakozni: „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.”

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.”

„Magyar zene”(1925): „A magyar népzene nem egyszerűen a népesség legnyersebb és legműveletlenebb osztályának zenéje. (...) A magára hagyott középső- 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.”

„Népzene”(1927): „Köznép, parasztság... hallom, mi köze lehet a művészetéhez? Az, hogy a magyarság egészéből egyedül őrizte meg azt a szikrát, amelyből, ha van mivel táplálni, felgyúlhat a nemzeti művészet tüze.”

„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.”

A magyar népi gyermekdalnak és népdalnak 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 volt. 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 nevelési elvet, illetve kritikát látunk megfogalmazódni a kor elavult oktatásáról. Hiszen csak a jól felkészült, naprakész tudással rendelkező nevelő képes minőségi tudás átadására, a tantárgy elmélyítésére, annak megszerettetésére. Ezt már kora gyermekkorban kell elkezdni, 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* című 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 „protekción”, az „összeköttetésen”, 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 képesítés 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 évjáratból öli ki a zene szeretetét.” (Kodály, 1967a, 1982a, p. 43.)

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, p. 17.)

Az 1944-ben kiadott vezérkönyv előszavából az akkori fiatal tettekesz énektanítók erőt, buzdítást, lehetőséget érezhettek ki Ádám szavaiból, 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 mun-

kára 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, p. 5.) Ádám munkásságával vitathatatlanul az új magyar oktatás, a kodályi eszme megvalósítója – az iskolai nevelésben és pedagógiai munkában –, aki 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 emebernek ismerte meg Gulyást, hiszen növendéke volt korábban.

Ádám és Kodály is látta, hogy mennyire sok a teendő a tanárképzés terén. Ezzel a problémával maga Gulyás is szembesült, hogy nincs elég és „ilyen irányba képzett tanerő”. Gulyás meglátása, hogy a „kikerülő tanítóság, de gimnáziumot végzett tanulóifjúság, 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, p. 28.) A tanerő minőségi kiválogatása különösen az alsó fokon, a kezdő gyermekek zenei világba való bevezetésénél fontos – a magyar zenei anyanyelv megszerettetése –, ehhez „nincs is megfelelő zenei vezetője a vidéknek, talán még a városnak is kevés ilyen, akik magyar gyökerre akarnának építeni”. (Gulyás, 1988, p. 26.) 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 „a zenei képességek kifejlődését is elősegíteni [tudják], és tehetségük szerint a későbbi magas fokú képzettség elsajátítására” legyenek képesek. (Gulyás, 1988, p. 28.)

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 gyümölcssel 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 amilyenell 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.

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 bonyadalmat 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 rámutatnak, 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

- Gyarmath, O. (2001). „*Tudsz-e Tarhosért lelkesedéssel dolgozni?*”. Békés: Békés Város Önkormányzata.
- Dobszay, L. (1984). *Magyar zene-történet*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Dobszay, L. (1991, 2009). *Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról*. Kodály Intézet.
- Gál, Z. (1972). *Az én zeneszerzőm Kodály*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Székely, M. (2000). *Ádám Jenő élete és munkássága*. Budapest: Püski Kiadó.
- Székely, M. (2008). *Ádám és Kodály*. Carbocomp Kft. Nyomda.
- Németh, A., & Pukánszky, B. (2004). *A pedagógia problémátörténete*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Gönczy, L. (2009). Kodály-koncepció: megértés és alkalmazás nehézségei. *Magyar Pedagógia*, 2.sz.(109), 169–185.
- Szögi, Á. (1994). „*Ez az iskola valaha Kecskemét dicsősége lesz*”. Kodály Intézet.
- Gulyás, G. (1949. III. évf. 4. sz.). Tarhos. *Zenepedagógia*, 49–53.
- Gulyás, G. (1971). *A békéstarhosi zenei nevelés tanulságai*. Debrecen Megyei Városi Tanács, (1–13). Debrecen.

- Gulyás, G. (1988). *Bűneim... bűneim?* Békés Város Tanácsa.
- Sík, S. (1945). *Demokrácia és nevelés*. Nevelők Könyvtára.
- Szőnyi, E. (1979). *Öt kontinensen a zene szolgálatában*. Gondolat Kiadó.
- Szőnyi, E. (1984). *Kodály Zoltán nevelési eszméi*. Tankönyvkiadó.
- Szőnyi, E. (1988). *Zenei nevelési irányzatok*. Tankönyvkiadó.
- Erős, I. (2008). Kodály-módszer, Kodály-koncepció, Kodály-filozófia. *Parlando*, 50. 5. sz., 4–9.
- Eősze, L. (1956). *Kodály Zoltán élete és munkássága*. Zeneműkiadó.
- Eősze, L. (1970). *Forr a világ... Kodály Zoltán élete*. Móra Könyvkiadó.
- Eősze, L. (1977). *Kodály Zoltán életének krónikája*. Zeneműkiadó.
- Eősze, L. (2000). Örökségünk Kodály. *Válogatott tanulmányok*. Osiris Kiadó.
- Kedves, T. (2004). A magyar zeneművészetért. *Válogatott Írások és képek Gulyás György hagyatékából*. Csokonai Kiadó.
- Kemény, G. (1945/46 I. évf. 1-2. sz.). Demokratikus iskolareform. *Embernevelés*, 2–20.
- Keresztury, D. (1975. 18. évf. 4. sz.). Levéltöredék. *Muzsika*, 1–3.
- Keresztury, D. (1994). Levéltöredék. In D. Keresztury, *Féktelen idő* (old.: 136–137). Tri kolor Kiadó – Intermix Kiadó.
- Kodály, Z. (1954). *A zene mindenkié*. Zeneműkiadó Vállalat.
- Kodály, Z. (1967a). *Visszatekintés I*. Zeneműkiadó Vállalat.
- Molnár, A. (1933). *A gyermek és a zene*. Somló Béla Könyvkiadó.
- Mészáros, I. (1967). Kodály és az „Éneklő Ifjúság”-mozgalom. *Pedagógiai Szemle*, 6. sz. (17.), 521–532.
- Mészáros, I. (1982a). Kodály, Németh László és a reformpedagógia. *Magyar Pedagógia* (4.), 307–322.
- Mészáros, I. (1982b). Kodály és neveléstudomány. *Pedagógiai Szemle*, 11. sz. (32.), 963–980.
- Mészáros, I. (1988). *Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Mészáros, I., Németh, A., & Pukánszky, B. (2005). *Neveléstörténet*. Osiris Kiadó.
- Ádám, J. (1944). Módszeres Énektanítás. *A relatív énektanítás alapja*. Turul Kiadó.
- Pethő, V. (2011). *Kodály Zoltán és követői zenepedagógiájának életreform elemei*. Doktori értekezés.
- Pethő, V. (2012). Kodály zenepedagógiájának életreform elemei. *Parlando*.
- Pethő, V. (2017). Kodály zenei nevelési koncepciójának értelmezési lehetőségei. In A. Németh, & B. Pukánszky, *Gyermekek, tanárok, iskolák – egykoron és ma. Tanulmányok a 90 éves Mészáros István tiszteletére* (pp. 133-125). ELTE Eötvös Kiadó.
- Pethő, V. (2020). In A. Dalos, & V. Ozsvárt, *Járdányi Pál és kora. Tanulmányok a 20. századi magyar zene történetéből (1920-1966)* (pp. 221-240). Rózsavölgyi és Társa.

- Pukánszky, B. (2005a). Kodály Zoltán zenepedagógiai munkásságának életreform motívumai. In A. Németh, G. Mikonya, & E. Skiera, *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója* (pp: 192–213). Gondolat Kiadó.
- Pukánszky, B. (2005b). Kodály Zoltán zenepedagógiája és az életreform. *Iskolakultúra* (2), 26–37.
- Pukánszky, B. (2014). *Tehetségmentés és életreform: Tarhos példája*. In A. Németh, B. Pukánszky, & V. Pirka, *Továbbélő utópiák – reformpedagógia és életreform a 20. század első felében* (pp. 328–348). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Ujváry, G. (2013). *„A legnagyobb álmú magyar kultuszminiszter”*, gróf Klébelsberg Kunó. Kairosz Kiadó.

A FENNTARTHATÓSÁGI NEVELÉS AKTUÁLIS KÉRDÉSEI – EGY NEMZETKÖZI FELMÉRÉS ELŐTT

MURÁNYI ZOLTÁN – KOVÁCS MIHÁLY

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem,
Csillagvizsgáló és Tudományos Élményközpont*

Egy projekt keretében olyan felmérésre készülünk, melynek során a világ legkülönbözőbb sarkaiban dolgozó középiskolai kémiantárokat kérdezik meg arról, hogy hogyan illesztik a mindennapi oktatásba a zöld és fenntartható kémia elemeit, különös tekintettel a gyakorlati munkára. A felmérés előzeteseként kísérletet teszünk a jelenlegi hazai helyzet körvonalazására, és néhány számunkra érdekes kérdést is megfogalmazunk.

A kérdőívek tapasztalatai alapján összevethetjük majd a válaszadók helyzetértékelését az általunk megfogalmazottakkal, és ami még fontosabb, betekintést nyerünk más európai és Európán kívüli nemzetek e témával kapcsolatos gyakorlatába. Utóbbi – a megosztott jógyakorlatokon keresztül – mindenki megteheti majd a projekt honlapján. Továbbá ezek elemzése, hazai viszonyokra adaptálása is jelentős munkának ígérkezik.

Kulcsszavak: zöld és fenntartható kémia, NAT 2020, fenntarthatóság pedagógiája, SSIBL

Bevezetés

A IUPAC (INTERNATIONAL UNION OF PURE AND APPLIED CHEMISTRY) Kémiantanítás Bizottsága nemzetközi felmérést végez a „International Teacher Survey on Green and Sustainable Chemistry (GSC) Practical Activities” projekt keretében. A tervek szerint több menetben az egész világra kiterjedően, elsősorban a középiskolában tanító kémiantárokat kérdezik meg arról, hogyan építik be a tananyagba a zöld és a fenntartható kémia (GSC) legújabb eredményeit különös tekintettel a gyakorlati tevékenységekre.

A projekt célja a jógyakorlatok megismerése, terjesztése, nemzetközi együttműködések elősegítése, a közoktatás és a felsőoktatás szereplőinek segítése. Mít is jelentenek a fenti kulcsfogalmak?

Zöld kémia

Az 1990-ben elfogadott amerikai szennyezésmegelőzési törvény (Pollution Prevention Act of 1990 | US EPA, 2023) a hagyományos „parancsolj és szabályozz” irányítási módszer helyett a környezeti szennyezők forrásának csökkentésére helyezte a hangsúlyt. A *megelőzési stratégia* alapja az az egyszerű felismerés, mely szerint *ha egy szennyező anyag nem keletkezik, akkor az nem okozhat környezeti problémát*. Az első zöld kémiai programot „Alternatív szintetikus utak” címmel 1991-ben írta ki az Amerikai Környezeti Minisztérium (EPA), amelyet egy évvel később követett az Amerikai Tudományos Alap (NSF) hasonló célú „Környezetbarát szintézisek és eljárások” nevű programjának meghirdetése. 1993-ban az Amerikai Környezeti Minisztérium hivatalos programjává vált a zöld kémia (U.S. Green Chemistry Program). Az Európai Közösségben először az 1993-ban Velencében 30 egyetem közreműködésével megalakult konzorcium indított zöld kémiai programot, amelyből fontos kiemelni az évente megrendezésre kerülő velencei zöld kémiai nyári iskolát. Nem sokkal később az Egyesült Királyságban a „Green Chemistry Network”, majd Japánban a „Green and Sustainable Chemistry Network” kezdte meg működését. 2002-ben indult el az európai COST-program zöld kémiai akciója (COST Action D29 on Sustainable/Green Chemistry and Chemical Technology).

Anastas & Warner (1998, idézi Horváth, 2002, 1586.) 12 alapelvben foglalták össze a zöld kémia céljait *Zöld kémia: elmélet és gyakorlat* című könyvükben. Ezek:

1. Jobb megelőzni a hulladék keletkezését, mint keletkezése után kezelni.
2. Szintézisek tervezésénél törekedni kell a kiindulási anyagok maximális felhasználására (a nagyobb atomhatékonyságra).
3. Lehetőség szerint már a szintézisek tervezésénél olyan reakciókat célszerű választani, melyekben az alkalmazott és a keletkező anyagok nem mérgező hatásúak, és a természetes környezetre nem ártalmasak.
4. A kémiai termékek tervezésénél törekedni kell arra, hogy a termékekkel szembeni elvárások teljesítése mellett mérgező hatásuk minél kisebb mértékű legyen.
5. A segédanyagok használatát minimalizálni kell, s amennyiben szükséges, ezek „zöldek” legyenek.
6. Az energiafelhasználás csökkentésére kell törekedni.
7. Megújuló nyersanyagokból válasszunk vegyipari alapanyagokat.
8. A felesleges származékkészítést kerülni kell.
9. A reagensek helyett a szelektív katalizátorok alkalmazását kell elő térbe helyezni.

10. A kémiai termékeket úgy kell megtervezni, hogy használatuk végeztével ne maradjanak a környezetben, és bomlásuk környezetre ártalmatlan termékek képződéséhez vezessen.
11. Új és érzékeny analitikai módszereket kell használni a vegyipari folyamatok in situ ellenőrzésére, hogy a veszélyes anyagok keletkezését idejében észleljük.
12. A vegyipari folyamatokban olyan anyagokat kell használni, amelyek csökkentik a vegyipari balesetek valószínűségét.

Anastas és Warner a zöld kémiát mint a kémiai termékek tervezését, termelését és felhasználását irányító 12 elv egységes alkalmazását definiálta, melyek eredményeként csökken vagy megszűnik a környezetre veszélyes anyagok előállítása és felhasználása. Noha a 12 alapelv közül számos triviálisnak tűnik, a 12 alapelv együttes alkalmazása egy adott probléma megoldására gyakran megkívánja, hogy az alapoktól induljon egy új termék vagy folyamat tervezése. Ennek következtében a zöld kémia az alapkutató-sok fontosságára irányítja a figyelmet. Fontos megjegyezni, hogy a zöld kémiának az elmúlt tíz évben világszerte tapasztalható rohamos terjedése annak a felismerésnek is köszönhető, mely szerint a környezetbarát és egészségre ártalmatlan termékek és technológiák hosszú távon a leggazdaságosabbak (Horváth, 2002).

A fenntarthatóság (ENSZ:BISZ, n.d.)

A fenntartható fejlődés magában foglalja a szegénység felszámolását, az egyenlőtlenségek csökkentését, valamint a természeti erőforrások és az ökoszisztémák fenntartható kezelésének előmozdítását, mint ahogyan a fenntartható, mindenre kiterjedő és igazságos gazdasági növekedést is. Dióhéjban ez annyit jelent, hogy a fejlődés kielégíti a jelen nemzedékek szükségleteit anélkül, hogy veszélybe sodorná a következő nemzedékek azon lehetőségét, hogy kielégíthessék saját igényeiket.

A fenntartható fejlődéshez és ezáltal az egyének és a társadalmak jóllétének eléréséhez három központi és egymással összefüggő elem – a gazdasági növekedés, a társadalmi integráció és a környezetvédelem – összehangolására van szükség.

A világ vezetői 2015-ben, egy történelmi ENSZ-csúcstalálkozón elkötelezték magukat ezen út mellett, amikor is elfogadták a fenntartható fejlődési célokat.

A 17 elfogadott cél (Sustainable Development Goals – SDGs) a következő:

1. A szegénység felszámolása
2. Az éhezés megszüntetése
3. Egészség és jólét
4. Minőségi oktatás

5. Nemek közötti egyenlőség
6. Tiszta víz, alapvető köztisztaság
7. Megfizethető és tiszta energia
8. Tisztességes munka és gazdasági növekedés
9. Ipar, innováció és infrastruktúra
10. Egyenlőtlenségek csökkentése
11. Fenntartható városok és közösségek
12. Felelős fogyasztás és termelés
13. Fellépés az éghajlatváltozás ellen
14. Óceánok és tengerek védelme
15. Szárazföldi ökoszisztémák védelme
16. Béke, igazság és erős intézmények
17. Partnerség a célok eléréséért

Fenti célokhoz 169 alcélt társítottak, amelyekhez a mai állás szerint 231 indikátort rendeltek, hogy ezek mutassák az egyes országok, illetve a világ közeledését a meghatározott célokhoz (KSH, 2022).

Fontos megjegyezni, hogy a zöld kémia és fenntartható kémia nem ugyanazt jelenti, lehet egy zöld megoldás nem fenntartható, illetve lehet, hogy egy fenntartható megoldás nem teljesíti a zöld kémia elvárásait. Ebből következően a vegyipari fejlesztések célja a zöld és fenntartható folyamatok kidolgozása.

Mint látjuk, a tanárok (az említett projekt kapcsán fókuszáljuk a kémiatanárookra) feladata sokrétű, hiszen folyamatosan kell(ene) követniük tudományterületük legújabb eredményeit, sőt ezek ipari megvalósításának módjait, meg kell találniuk annak módját és lehetőségét, hogy ezen ismereteket hogyan integrálják a tananyagba, és hogy milyen innovatív pedagógiai módszerek segítségével tehetik ezt minél hatékonyabban.

Az oktatási keret

„A fenntartható fejlődés meghatározásakor három alrendszer kerül egymással szerves kapcsolatba: a környezeti, a társadalmi és a gazdasági rendszer. A fogalom megértéséhez ezért rendszergondolkodás szükséges. A rendszerek közötti sűrű kölcsönhatásokat az emberek folyamatosan észlelik, értelmezik, és ezért az a nézet válik elfogadottá, hogy a fenntarthatóságot több nézőpontból kell (és lehet) szemlélni.

A fenntarthatóságra nevelés lényegében azt jelenti, hogy az oktatás kapcsolatokat hozzon létre e három bonyolult rendszer között a célból, hogy megértessük e kapcsolatok működési szabályait. Ez integrált rendszerközelítést, tantárgy- és tudományközi megközelítést igényel, ami nem könnyű lecke a merev szaktudományi-tantárgyi keretekhez szokott pedagógustársadalom számára.” (Havas, 1997)

Mennyiben valósul meg ezen gondolat a 2020-ban bevezetett Nemzeti alaptantervben?

A NAT 2020 előzményeiről a következőket olvashatjuk: „A 2003 óta sorra következő Nemzeti Alaptantervekben (2003, 2007, 2012), beleértve a NAT 2018-as tervezetét is, a fenntarthatóságra nevelés, mint kiemelt nevelési cél folyamatosan jelen van, elsősorban mint tantárgyközileg megvalósítandó keresztkompetencia.” Ugyanakkor az idézet folytatása: „Ennek ellenére a gyakorlati megvalósítás során továbbra is leginkább a természettudományos tárgyak pedagógusai aktívak. A megvalósítás tehát a NAT alapelveivel ellentétesen általában a természettudományos tárgyakhoz kötődik. A természettudományos tanórák keretei között tehát megtanulják a diákok azokat a lexikai ismereteket, melyek alapján megérthetik miféle változások mentek és mennek végbe a természeti körfolyamatokban az emberi hatások következtében. Mindeközben a történelemoktatás, egyéb humán tárgyak (gyakran a természettudományos tárgyak egy részének vagy egyes területeinek) keretei között a civilizáció és a tudományos technikai haladás diadalmenetéről tanulnak... tehát a diákok azt látják, hogy ez a folyamatos növekedés szükséges, és nemcsak szükséges, de a tudomány segítségével elvileg fenntartható is. A két tantárgycsoport üzenete között tehát paradoxon áll fenn, ami általában nem is oldódik fel az oktatásban.” (Mónus, 2020)

„Az iskolarendszerű nevelés eszerint túlon túl elszigetelten kezeli a fenntartható fejlődés társadalmi-gazdasági megvalósíthatóságának esélyeit, amelyeket reálisként mutat be, és mindennek a természeti környezetre gyakorolt negatív hatásait, amelyeket szembeállít a civilizációval, s így el is távolítja attól.” (Bokor, 2015) Ezt Lányi (2014) „a köznevelők tragédiájának” nevezi.

A módosított NAT 2020 kulcskompetenciái közül kimaradt a természettudományos és technikai, mely nélkül – véleményünk szerint – illuzórikus a környezeti nevelés és fenntarthatósági nevelés kognitív alapon történő megközelítése. A PISA 2018 összefoglaló jelentése a természettudományos műveltséget a következőképp definiálja: Az egyénnek az a képessége, amelynek révén gondolkodó/megfontolt állampolgárként képes foglalkozni tudományos kérdésekkel és elképzelésekkel. A természettudományban művelt egyén hatékonyan vesz részt a tudományról és a technológiáról folytatott értelmes párbeszédekben. Mindez olyan kompetenciákat követel meg tőle, amelyek révén képessé válik jelenségeket tudományosan megmagyarázni, vizsgálatokat megtervezni és értékelni, valamint adatokat és bizonyítékokat tudományosan értelmezni (OH, 2019).

Ebből kitűnik, hogy a fentebb említett összefüggések felismeréséhez a deklaratív tudást jóval meghaladó képességekre van szükség, melyek kialakítása a hagyományos frontális oktatás keretei között szinte lehetetlen.

Másfelől nehéz arra bizonyítékot találni, hogy a fentebb bemutatott ellentmondás feloldására érdemi lépések történtek volna. Azaz a Környezeti Nevelési Egyesület

szakértőinek összefoglalója szerint „az új NAT a hagyományos (azaz évtizedekkel ezelőtti) tanuláskonceptió keretein belül maradván – mintegy »kötelességtudásból« – beemelte a tananyagba a környezetvédelem és a fenntarthatóság témáját. A formai lehetőség tehát adott lenne arra, hogy ha az iskolák, tantestületek és pedagógusok nagyfokú oktatásszervezési, tartalmi és módszertani szabadságot kapnának, akár hatékonyak is lehetnének a fenntarthatóságra nevelésben.” (Sarkadi, 2020)

Tehát az érdekelt tanárok mind tartalmi, mind módszertani szempontból nagy szabadságot kaptak (másképpen fogalmazva: magukra vannak hagyva és ezáltal vesztésre vannak ítélve)

Valójában mi és hogyan jelenik meg a NAT 2020-ban?

Helytakarékosság miatt csak a megfogalmazott tanulási célokat és tanulási eredményeket emeljük ki tantárgyanként:

Állampolgári ismeretek

Célok:

- Értse meg a környezeti és gazdasági-pénzügyi fenntarthatóság jelentőségét a mindennapi életben, az egyén, a család, a település, a régió és az állam szintjén, valamint globális perspektívában is.
- A fenntarthatósági szemlélet alakítása elsősorban a családi háztartásra, a környezettudatos életvitel kialakítására vonatkozik, ugyanakkor elősegíti a globális problémák kontextusban történő értelmezését is...

Tanulási eredmény: a fenntarthatóság és a pénzügyi tudatosság szemléletének és gyakorlatának továbbfejlesztése.

Etika

Célok:

- A tanulóban kialakuljon az egyéni kezdeményezőkészség és felelősségvállalás, amely egyszerre tartja alapvető értéknek a szabadságot és a felelősséget, valamint a közösség számára a fenntarthatóság, az élhető élet biztosítását.
- Társadalmi felelősségvállalás és elköteleződés a fenntartható jövő iránt.

A nevelési-oktatási szakasz végére a tanuló:

1. folyamatosan frissíti az emberi tevékenység környezetre gyakorolt hatásaival kapcsolatos ismereteit fizikai és digitális környezetében, mérlegelő szemlélettel vizsgálja a technikai fejlődés lehetőségeit;
2. megismeri és véleményezi a természeti erőforrások felhasználására, a környezetszennyeződés, a globális és társadalmi egyenlőtlenségek problémájára vonatkozó etikai felvetéseket;
3. értelmezi a teremtett rend, világ, a fenntarthatóság összefüggéseit, az emberiség ökológiai cselekvési lehetőségeit.

Természettudomány

Cél: felismerje és megértse, hogy az élhető jövő záloga a környezettudatos, fenntarthatóságot szem előtt tartó gondolkodás.

Biológia

Célok:

- Értelmezze átfogóan, a természet, a társadalom és a gazdaság területére kiterjedően a fenntarthatóság fogalmát, ismerje a fenntarthatóság gondolatára vezető tudományos tényeket, modelleket.
- Környezet és élővilág kapcsolata, fenntarthatóság, bolygónk élővilága.
- Felismeri a helyi és a globális környezeti problémák összefüggését, érvel a Föld és a Kárpát-medence természeti értékeinek védelme mellett, döntéseket hoz és cselekszik a fenntarthatóság érdekében.
- A fenntarthatóság elve, szempontjai, az emberi tevékenység hatása a bioszférára.
- A fenntartható életvitel, technológia és gazdálkodás.

Fizika

Célok: ismerje meg a fenntartható fejlődés fogalmát és fizikai vonatkozásait, elősegítve ezzel a természet és környezet, illetve a fenntartható fejlődést segítő életmód iránti felelősségteljes elköteleződés kialakulását.

Kémia

„A kémia olyan ismeretek, módszerek, eljárások összessége, amelyek ismerete és értő alkalmazása nélkül nem lenne fenntartható az életünk... Az emberiség néhány globális problémája (éghajlatváltozás, víz-, levegő- és talajszennyezés) kémiai vonatkozásának tárgyalása hozzájárul a tanulóknak a fenntartható jelen és jövő iránti elkötelezettségének kialakításához és megerősítéséhez.”

Célok:

- Tanulmányozza a természetben lejátszódó folyamatokat, valamint átgondolja a várható következményeket, cselekedni képes, a környezetért felelősséggel tenni akaró magatartást alakítson ki, ezzel is hangsúlyozva, hogy az ember egyénként és egy nagyobb közösség részeként egyaránt felelős a természeti környezetéért, annak jövőbeni állapotáért, felismeri és megérti, hogy a környezettudatos, a fenntarthatóságot szem előtt tartó gondolkodás az élhető jövő záloga.
- Globális problémák kémiai vonatkozásai.
- Ismeri az emberiség előtt álló legnagyobb kihívásokat, kiemelten azok kémiai vonatkozásait (energiahordozók, környezetszennyezés, fenntarthatóság, új anyagok előállítás).

Földrajz

Célok: vizsgálja meg napjaink természeti, társadalmi-gazdasági és környezeti folyamatait, jelenségeit és a közöttük lévő kölcsönhatásokat, valamint a várható következmények átgondolásával alakítson ki cselekedni képes és a környezetért felelősséggel tenni akaró magatartást; fontos a tanulóval felismertetni és megértetni, hogy a környezettudatos, a fenntarthatóságot szem előtt tartó gondolkodás az élhető jövő záloga.

Fő témakörök: helyi problémák, globális kihívások, a fenntartható jövő dilemmái.

Tanulási eredmények:

- Javaslatot fogalmaz meg lakókörnyezete jövőbeli, környezeti szempontokat szem előtt tartó, fenntartható fejlesztésére.
- A lakóhely adottságaiból kiindulva értelmezi a fenntartható fejlődés társadalmi, természeti, gazdasági, környezetvédelmi kihívásait.
- Értelmezi a fenntartható gazdaság, a fenntartható gazdálkodás fogalmát, érveket fogalmaz meg a fenntarthatóságot szem előtt tartó gazdaság, illetve gazdálkodás fontossága mellett.

Vizuális kultúra

Cél: a tárgykultúra és az épített környezet megismerésén keresztül megértse a fenntartható fejlődés problémakörét.

Fő témakörök: környezet és fenntarthatóság, környezettudatosság.

Tanulási eredmény: a fenntarthatóság érdekében felelős döntéseket hoz a saját tervezett, épített környezetével kapcsolatban.

Technika és tervezés

Tanulási eredmények: életvitel, életvezetés, fenntarthatóság.

1. Ismeri a családellátó tevékenységeket, melyek keretében vállalt feladatait az iskolai önellátás során munkamegosztásban végzi – terítés, rendrakás, öltözködés, növények, állatok gondozása stb.
2. Otthoni és iskolai környezetének, tevékenységeinek balesetveszélyes helyzetit felismeri, és ismeri megelőzésük módját.

Alkotótevékenység, anyagok vizsgálata és kiválasztása

1. önállóan szerez információt megfigyelés, vizsgálat, adatgyűjtés útján;
2. környezeti, fenntarthatósági szempontokat is mérlegelve, céljainak megfelelően választ a rendelkezésre álló anyagokból.

Életvitel, tudatos életvezetés, környezeti, társadalmi és gazdasági fenntarthatóság

1. holisztikus szemlélettel rendelkezik, az összefüggések megértésére törekszik;
2. döntéseit tudatosság jellemzi, alternatívákat mérlegel;
3. felismeri a személyes cselekvés jelentőségét a globális problémák megoldásában;
4. felismeri saját felelősségét életvezetése megtervezésében és megszervezésében, tudatosan gazdálkodik a rendelkezésre álló anyagi és nem anyagi erőforrásokkal

(NAT 2020)

Folytatva a Környezeti Nevelési Egyesület szakértői anyagának idézését:

- A dokumentumban itt-ott előremutatón (bár sokszor inkohereus módon) felbukkannak környezeti nevelési, fenntarthatóságra nevelési célok. Ugyanakkor az új NAT változatlan ismeret-központúsága s az ennek megfelelően rögzített masszív tartalmi elvárások erősen csökkentik az intézmények és pedagógusok szakmai szabadságát, lehetetlenné teszik a tartalmi és a fenntarthatóságra irányuló nevelési célok együttes megvalósítását.

- A dokumentum erős túlszabályozottsága miatt a pedagógusoknak alig marad érdemi mozgástere a fenntarthatóságra nevelés helyi aspektusait – helyi környezeti értékek, problémák és cselekvési lehetőségek – beépíteni pedagógiai munkájukba. Így aztán a fenntarthatóságra nevelési munkájuknak nincs bázisa.
- Vagyis az új NAT nem mozdult el egy hatékonyabb, a fenntartható életmód elsajátítását jobban segítő szemléletmód felé; az értékrendszere elmaradott, leginkább egy túlhaladott iskolakoncepciót képvisel. Lényegében csak szavak, mondatok szintjén képviseli a fenntarthatóságra nevelést, a globális nevelést, a Földért felelős állampolgárrá nevelést.

Ehhez csak annyit fűzünk hozzá, hogy a kémia és földrajz nevelési céljainak összevetéséből levonható egyik lehetséges következtetés, hogy a dokumentum megírásakor inkább a mondatok formája volt fontos, nem azok üzenete.

A fő probléma azonban inkább a szépen kerekített mondatok mögötti cél megvalósíthatósága, különösen a túlszabályzott iskolarendszerben, a szeparált tárgyi ismeretek esetében elvárt – elsősorban deklaratív – tudáselemekre építve, a tervezés és a megvalósítás koherenciáját nélkülözve.

Izgalmas kérdés, hogy a megkérdendő kémiatanárok mennyire érzik a fentebb elemzett ellentmondásokat, egyáltalán mennyire tekintik sajátjuknak a „környezeti nevelésen túl” a fenntarthatósági nevelés feladatát, ezzel szoros összefüggésben mely kollégákkal milyen mértékben működnek együtt/tartanak szükségesnek az együttműködést.

Nem feledkezhetünk meg arról, hogy az új NAT új keretet is teremtett az integrált természettudomány bevezetésével. Kérdés, hogy az érintettek látják-e az integrációban és a jelenségközpontú gyakorlati megközelítésben rejlő lehetőségeket, rendelkeznek-e olyan szakmai és módszertani felkészültséggel, mely alkalmassá teszi őket ezen lehetőségek hatékony kihasználására.

Konklúzió

A magyarországi vizsgálatok néhány reprezentánsa adatokkal igazolja, hogy a tanulók és a pedagógusok körében a környezettel és a környezetvédelemmel kapcsolatban rendkívül sok bizonytalanság van, az ismeretek és az attitűdök egymással nem konzisztensek, a fogalmak mellett számos téveszme teszi inadekváttá a hazai pedagógusok környezettel kapcsolatos kognitív rendszerét.

A pedagógusok számos akadályt neveztek meg, amelyek gátolják a környezetről és a fenntarthatóságról szóló ismeretek beépítését a tantervekbe és a tananyagba. Az egyik akadály az, hogy a fenntarthatóság pedagógiájának tudományközi és összetett

tartalma nehezen illeszthető a tantárgyközpontú helyi tantervekbe és az oktatási folyamatba. A másik az, hogy a pedagógusok véleménye nem egyezik a fenntarthatóság prioritását illetően, és nem kaptak-kapnak kielégítő felkészítő képzést, továbbképzést a fenntarthatóság alapkérdéseinek tanításához (Havas, 2009).

Tényleg nincs segítség?

Mónus Ferenc (2020) könyvében 17 linket és 11 irodalmat sorol fel, melyek között a főszerep az ökoiskoláé. Az, hogy az ökoiskola mennyiben fedi le a fenntarthatósági nevelést, egy külön írás témája lehetne. A kémia tanárok szerepét kutatva mindenképpen azt kell mondanunk, hogy finoman szólva sem teljes a lefedés!

Fontos megemlíteni a fenntarthatósági témahét honlapot (<https://www.fenntarthatosagi.temahet.hu/letoltheto-oratervek>), melyen a középiskola kategóriában 11 óraterv és négy projektterv található. Ez nem túl sok, de nagyon pozitív elmozdulás a modern, hatékony pedagógiai módszerek alkalmazásának irányában.

Hasonlót mondhatunk a Magyar Környezeti Nevelési Egyesület által alapított „Ökoskodj” tanártovábbképzési programról, melynek fókuszában a gyakorlatias környezeti nevelés áll.

Véleményünk szerint ugyanis az előrelépés elmaradásának fő oka a nem megfelelő pedagógiai módszerek alkalmazása. A jógyakorlatok megtalálása nem olyan nehéz, említsük példának a Royal Society of Chemistry Education in Chemistry honlapját, melyen a 14 ways to teach sustainability in chemistry (<https://edu.rsc.org/eic/collections/sustainability-in-chemistry>) program a már bemutatott ENSZ fenntarthatósági célokhoz kapcsolódó tematika szerint módszertani ötleteket mutat be egészen új szemléletben, kidolgozott anyagok közreadásával.

Meggyőződésünk, hogy – a PISA természettudományos műveltség definíciójával összhangban – a fenntarthatósági témában való elmélyülés leghatékonyabb módszere az IBL (inquiry based learning, azaz kutatásalapú tanulás) projekt, illetve ennek esete, az SSIBL (Socio-Scientific inquiry based learning, azaz társadalmilag érzékeny problémát feldolgozó kutatásalapú projekt) (Levinson, 2018).

Egy ilyen projekt megtervezése és megvalósítása nagy felkészültséget és sok befektetett munkát igényel, de a kezdeti lökést meg lehet szerezni például a Science Buddies projektgyűjtemény (<https://www.sciencebuddies.org/science-fair-projects/science-projects>) tanulmányozásával, ahol az összegyűjtött több mint 1200 kidolgozott IBL-projekt közül több mint 150 találatot kaptunk a „fenntarthatóság” keresőszóval.

Kérdés, hogy a kémia tanárok milyen segítségeket használnak, milyen innovatív módszereket ismernek, illetve használnak munkájuk során. Az említett projekt ezekre és még számos más kérdésre is választ ad majd, és ami a legfontosabb, nagymértékben bővíti a bemutatott jógyakorlatok, összegyűjtött segédanyagok körét.

Felhasznált irodalom

- Anastas, P. T. & Warner, J. C. (1998). *Green Chemistry: Theory and Practice*. Oxford University Press.
- Bokor, T. (2015). *A fenntartható fejlődésre nevelés lehetőségei*. (kézirat), Forrás: <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/2882/> (2023. 06. 10.)
- Egyesült Nemzetek Szervezete: Bécsi Információs Szolgálat. (n. d.) *Fenntartható fejlődés*. https://unis.unvienna.org/unis/hu/topics/sustainable_development_goals.html (2023.06.29.)
- EPA US. *Pollution Prevention Act of 1990* | US EPA. (2023, June 1). Forrás: <https://www.epa.gov/p2/pollution-prevention-act-1990> (2023. 06. 29.)
- Havas, P. (2009). A fenntarthatóság pedagógiai elemei. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/fenntarthatosag> (2023. 06. 29.)
- Havas, P. (1997). A természet és a társadalom fenntarthatóságának kihívása a neveléstudományokra: Gondolatok a környezeti nevelés identitásáról. In Ilosvay, Gy. & Szentjóni Szabó, T. (Eds.), *Természetvédelem és környezetvédelem a nevelésben*. (pp. 47–59). Természet- és Környezetvédő Tanárok Egyesülete.
- Horváth, I. T. (2002). Zöld kémia. *Magyar Tudomány* 12, 1585–1589.
- KSH. (2022). *Fenntartható fejlődés indikátorai*. Forrás: <https://ksh.hu/s/kiadvanyok/fenntarthato-fejlodes-indikatorai-2022/>
- Lányi, A. (2014). Hogyan mondjuk meg nekik?. In Lányim A. & László, M. (Eds.), *Se vele, se nélküle?* Tanulmányok a médiáról. (pp. 126–143). Typotex.
- Nemzeti alaptanterv 2020, *Magyar Közlöny* (17) (2020).
- Mónus, F. (2020). *A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép- és felsőoktatásban*. Center for Higher Education Research & Development.
- Oktatási Hivatal (2019). PISA 2018: *Összefoglaló jelentés*. Forrás: https://okm.kir.hu/fit2/pdf/OKM_2019_Orszagos_jelentes.pdf (2023. 06. 29)
- Levinson, R. (2018). Introducing socio-scientific inquiry-based learning (SSIBL). *School Science Review*, 100(371), 31–35.
- Sarkadi, P. (2020, March 9). *NAT 2020: a fenntarthatóság hébe-hóba beleírva, kipipálva – Greenfo*. Forrás: <https://greenfo.hu/hir/nat-2020-a-fenntarthatosag-hebe-hoba-beleirva-kipipalva/> (2023. 06. 29.)

KÖZÉPISKOLÁS DIÁKOK ÉNHATÉKONYSÁGÁNAK VIZSGÁLATA

ZAGYVÁNE SZŰCS IDA

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem,
Neveléstudományi Intézet*

Az élethosszig történő tanulás feltétele az önszabályozott tanulásra való képesség. Az oktatási folyamatban a pedagógus alapvető feladata a tanulók önszabályozott tanulásának fejlesztése. A tanulmány egy nagyobb kutatás részkutatásának eredményeit mutatja be. A longitudinális vizsgálat során az általunk tanított középiskolás diákok énhatékonyságának alakulását helyeztük a középpontba. Kutatási célunk az volt, hogy feltárjuk, az angol nyelv tanulása során végzett rendszeres önértékelés eredményeként változott-e, és ha igen, akkor milyen mértékben a tanulók énhatékonyságának észlelése. Kutatásunk akciókutatás, amelynek során lehetőségünk volt összehasonlítani kísérleti csoportunk eredményeit egy kontrollesoportéval. Eredményeink bizonyára hozzájárulnak kutatótanári programunk gazdagításához, amelynek fő célja az önszabályozott tanulás fejlesztési lehetőségeinek feltérképezése az önértékelés egy bizonyos módszerének (rubrics) segítségével.

Kulcsszavak: énhatékonyság észlelése, angolnyelv-tanulás, íráskészség fejlesztése, önszabályozott tanulás

Bevezetés

A tanulási-tanítási folyamat egyik legfontosabb feladata a tanulók önszabályozott tanulásának támogatása annak érdekében, hogy a tanuló minél önállóbb legyen ezen a téren, és kikerülve az iskolapadból megvalósíthatóvá váljon számára az élethosszig tartó tanulás. Számos kutatás foglalkozik az önszabályozott tanulással, az élethosszig tartó tanulás motorjával. Ebben a vizsgálatban 9. évfolyamos gimnáziumi tanulók énhatékonyság-észlelésének vizsgálatát tűztük ki célul, mégpedig oly módon, hogy az íráskészségre vonatkozóan a tanév során rendszeresen építettünk be önértékelést a tanulók számára. A kutatás egy nagyobb ívű akciókutatás részkutatása, amelynek fő célkitűzése feltárni, hogy az önértékelés révén növelhető-e az énhatékonyság észlelése, és ezáltal fejleszthető-e az önszabályozott tanulás képessége. Jelen tanulmányunkban először a vizsgálat alapját képező fogalmi rendszert fejtjük ki, majd ezt követően bemutatjuk egy nagyobb akciókutatás részkutatását, ismertetjük eredményeit, amelyek

nélkülözhetetlenek az akciókutatás egészére vonatkozó további irányok kijelöléséhez. Fogalmi rendszerünk három fő eleme az önszabályozott tanulás, az énhatékonyság észlelése és az önértékelés.

Elméleti alapozás

Önszabályozott tanulás

Az önszabályozott tanulás Zimmerman és Martinez-Pons (1988, p. 24., idézi D. Molnár, 2014, p. 34.) szerint „olyan folyamat, amely során a tanuló belső, személyes céljaitól vezérelve szabályozza kognitív és metakognitív folyamatait, motivációját, viselkedését, és amely komplex gondolkodási, érzelmi és cselekvési önfejlesztő képesség révén valósul meg”.

McCombs és Marzano (1990, p. 53.) az önszabályozott tanulást önirányított, meta-kognitív, affektív és viselkedési folyamatok összességéként értelmezi. Winne és Perry (2000, p. 533.) megállapítása szerint az önszabályozott tanulás azt jelenti, hogy a tanuló metakognitívan vezetett tanulásában intrinzik motivációja van, és tanulása stratégiai lépéseken keresztül megvalósított.

Panadero szerint az önszabályozott tanulás egy ernyőfogalomként értelmezhető, mivel az a tanulás kognitív, metakognitív, viselkedéssel kapcsolatos, motivációs és érzelmi szempontjait öleli fel. Ennek következtében számos tényező alakítja a tanulást (pl. énhatékonyság észlelése, az akarat, a kognitív stratégiák) (Panadero, 2017). Az önszabályozott tanulás hat modelljét elemezve Panadero megállapítja, hogy az önszabályozott tanulás ciklikus, amelyben különböző fázisok és folyamatok váltják egymást. Bár bizonyos modellek három egymástól jól elkülöníthető fázisról szólnak: előkészítő szakasz (a feladat elemzése, tervezése, célok aktivizálása és a célkitűzés) a végrehajtás (az adott feladat végrehajtása monitorozással kísérvé) és az értékelés (reflektálás, szabályozás és a jövőbeli feladatokhoz adaptálódás) (Zimmerman és Pint-rich modellje), más modellekben (Winne & Hadwin, Boekaerts, Efkliides modelljei) az önszabályozott tanulást egy nyitott folyamatként értelmezik ismétlődő fázisokkal, amelyek nem egyértelműen elkülöníthetők egymástól. Bármelyik modellt is vesszük alapul, mindegyikben fontos szerepet játszik a feedback, azaz a visszacsatolás és az önértékelés.

Az önszabályozásra képes tanuló jellemzőit Zimmerman a következőkben foglalja össze:

- a tanulás a tanuló által kezdeményezett;
- képes személyes céljai megfogalmazására;
- kitart feladatai végrehajtása mellett;
- önálló;

- hatékony tanulási stratégiákat alkalmaz;
- a következmények jelentőségét felméri;
- önreflektív, a tanulásra vonatkozó metakognitív tevékenységet végez;
- kialakult érdeklődéssel rendelkezik;
- saját képességeit reálisan ismeri;
- a tanulással szembeni pozitív attitűddel rendelkezik (Zimmerman, 1995, p. 218).

Énhatékonyság észlelése

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

Az énhatékonyság észlelése meghatározó szerepet tölt be az önszabályozáson belül (Zimmerman, 2000). Zimmerman, Bandura és Martinez-Pons (1992) kétfajta énhatékonyság-észlelést különböztet meg: az önszabályozásra és a teljesítményre vonatkozó énhatékonyság-észlelést, és véleményük szerint az önszabályozásra vonatkozó énhatékonyság észlelése pozitívan hat a tanulmányi teljesítményre vonatkozó énhatékonyság észlelésére. Zimmerman és Bandura kutatási eredményei (1994) megerősítették az előbbi megállapítást: tanárjelöltek önszabályozásra vonatkozó énhatékonyság-észlelése az íráskészség fejlesztésekor pozitívan befolyásolta a tanárjelöltek teljesítményre és önszabályozásra vonatkozó énhatékonyságának előrejelzését, illetve a két területen való énhatékonyság észlelése pozitívan befolyásolta az előre kitűzött tanulási céljaikat, majd a kurzus végi jegyeik előrejelzését. Az énhatékonyság észlelése és a tanulmányi teljesítmény pozitív összefüggését bizonyították más kutatások is (Bong & Skaalvik, 2003; Nisbet et al., 2005; Wen & Johnson, 1997). Ezek közül meg kell említeni a diá-

kok körében végzett éhatékonyság-vizsgálatokat (Turner et al., 2009; Molnár & Péter-Szarka, 2017), melyek alátámasztották, hogy a magasabb éhatékonyságú diákok tanulmányaik iránti elköteleződése is erősebb lesz (Olivier et al., 2019).

Mivel az éhatékonyság kontextusspecifikus, ezért külön szólnunk kell azokról a kutatásokról, amelyek valamilyen tantárgyhoz kötöten vizsgálták annak hatásmechanizmusait. Például középiskolai diákok éhatékonyságának észlelése és a matematika területén elért tanulmányi eredmények pozitív kapcsolata (Stevens et al., 2004) vagy általános iskolások éhatékonyság-észlelése és a matematika területén elért tanulmányi eredmények pozitív kapcsolata (House, 2006) sorolható ide. Egy másik kutatás pedig tanárjelöltek éhatékonyság-észlelésének szerepét vizsgálta az angol mint idegen nyelv tanulásában (Wang et al., 2013). Ez utóbbi kutatás is azt támasztotta alá, hogy azok a tanárjelöltek, akik magas pontszámot értek el az angol mint idegen nyelv tanulása során észlelt éhatékonyság vonatkozásában (The Questionnaire of English Self-Efficacy), jobb tanulási eredményeket mutattak fel ezen a területen, és több energiát fektettek tanulásuk szabályozásába.

Meg kell említenünk azokat a kutatásokat, amelyek a különböző nyelvtanulási stratégiákkal, nyelvi készségekkel kapcsolatban vizsgálták az éhatékonyság észlelését: a hallott szövegértéssel kapcsolatban (Graham, 2011), az olvasott szövegértéssel kapcsolatban (Naseri & Zaferanieh; 2012; Tobing, 2013), a beszédkészséggel kapcsolatosan (Asakereh & Dehghannezhad, 2015; Desmalazia & Septiani, 2017), az íráskészségre vonatkozóan (Williams & Takaku, 2011), a tanulmányi eredmények vonatkozásában (Huang & Chang, 1996), a motivációra vonatkozóan (Ersanli, 2015, Husain, 2014). Mindezeket azért fontos megemlítenünk, mert saját kutatásunk az angol nyelv tanulásával kapcsolatos általános éhatékonyság és az íráskészség tekintetében észlelt éhatékonyság vizsgálatára fókuszál.

Az önértékelés értelmezései

Az önértékelés fogalma nem új keletű a neveléstudományi kutatásokban, azonban a szakirodalom áttekintése során a fogalom különböző értelmezései bontakoznak ki előttünk. A következőkben a különböző értelmezéseket nagyobb logikai egységekként tárgyaljuk. Ezek részletesebb kifejtésére egy másik munkánkban került sor (vö. Zagyváné, 2020). Az egyik értelmezési kör az, ami inkább egyfajta történeti ívet ír le. Kiindulópontja az a definíció, amely az önértékelést mint ismeretet határozza meg, majd a készség, a kompetencia és a módszer értelmezésein keresztül eljut az önszabályozott tanulást biztosító funkcióként történő meghatározáshoz (Boud, 1995; Black & Wiliam, 1998; Andrade & Boulay, 2003; Noonan, & Randy, 2005; Panadero, Brown & Courtney, 2014; Zimmerman, 2000; Alonso-Tapia & Panadero, 2013, pp. 563–564.).

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

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

Számos vizsgálat támasztotta alá az önértékelés fejlesztő hatását a tanulási folyamat során. Ezek közül vannak olyanok, amelyek a tanulók önértékelési képessége fejlesztésének és a tanulási eredmények javulásának együtt járását bizonyították (Brown & Harris, 2013; Panadero, Alonso-Tapia & Huertas, 2012; Ramdass & Zimmerman, 2008). A kutatások egy másik csoportja az önértékelés és az önszabályozott tanulás egymásra történő pozitív hatását igazolta (Kostons, Van Gog, & Paas, 2012; Panadero, Jonsson, & Strijbos, 2016; Lan, 1998). A vizsgálatok harmadik csoportja az önértékelési képesség fejlesztésének és a feladatspecifikus tanulói énhatékonyságnak a kapcsolatára fókuszált (Olina & Sullivan, 2004; Ramdass & Zimmerman, 2008; Andrade et al., 2009), bár ezek közül nem mindenhol sikerült alátámasztani a két konstruktum egymásra gyakorolt pozitív hatását. A második és harmadik csoport sajátos keresztmetszetét jelentik azok a metaelemzések, amelyek az önértékelésnek az önszabályozott tanulásra és az énhatékonyság-észlelésre gyakorolt pozitív hatását állapították meg (Panadero et al., 2017). Végül pedig meg kell említenünk azokat a kutatásokat, amelyek a tanulói önértékelés más értékelési formák támogatásában játszott szerepét vizsgálták rámutatva arra, hogy az önértékelés segítségével sokkal inkább magáénak érzi a tanuló a tanulást, és sokkal aktívabban alkalmaz bizonyos önszabályozó stratégiákat (Black & Wiliam, 1998; Nicol & McFarlane-Dick, 2006; Tan, 2012; Taras, 2010).

Az önértékelés módjai a szakirodalomban

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

- önbesorolás: a tanuló valamilyen értékelőeszközt használ saját munkájának mennyiségi vagy minőségi szempontból történő értékelésére (pl. jelzőlámpa – sikerült versus nem sikerült, ellenőrző lista – megvan, hiányzik) (Black & Harrison, 2001; Clarke, 2005);
- önbecslés: a tanuló a saját munkáját egy értékelési útmutató alapján sorolja be osztályzatokba, kategóriákba vagy úgy, hogy megadott kérdésekre objektív válaszokat ad, vagy úgy, hogy a megadott modellválaszokhoz hasonlítja saját munkáját (Clarke, 2003);
- önértékelési táblázatban pontosan meghatározott indikátorok alapján értékeli a tanuló a munkáját, az indikátorok pontosan mutatják a fejlődési fokozatokat (Andrade & Valtcheva, 2009).

Egy másik felosztása az önértékelés módjainak:

- az összes szerezhető pontszám becslése a teszt megírása előtt és után,
- annak eldöntése, hogy az adott tesztfeladatot helyesen vagy helytelenül oldotta meg a tanuló,
- annak megbecslése, hogy hány feladatot tud a tanuló megoldani meghatározott idő alatt,
- önértékelési táblázatban meghatározott, a fejlődési fokozatokat mutató indikátorokkal történő önértékelés (rubrics) (Brookhart, 2003, p. 4; Tan & Prosser, 2004; Panadero & Jonsson, 2013, p. 138),
- saját munka más tanulók munkájához történő viszonyítása (Brown, Andrade & Chen, 2015).

Longitudinális vizsgálatunk során az önértékelési táblázatot alkalmaztuk az önértékelés eszközeként, amelynek hatékony alkalmazásához elengedhetetlen bizonyos módszertani elvek érvényesítése. Nem maga az eszköz, hanem annak felhasználási módja az, ami a tanuló fejlődését elősegíti. A fejlődési szintekhez tartozó kritériumok tanulási célokat fogalmaznak meg. A kérdés az, hogyan éri el a tanuló ezeket a tanulási célokat. Itt csatlakozik be a tanár által alkalmazott módszer/módszerek, ami által a tanulás megvalósítható. Nagyon fontos, hogy hogyan történik meg a célok kijelölése. Mindenképpen érdemes a tanárnak egyeztetni a tanulókkal. Nem mindegy, hogyan és mikor történik meg ezeknek a céloknak a kommunikálása a tanuló felé, hogyan történik a tanulási folyamat monitorozásának irányítása a tanár által, és hogy a végső eredményt a kijelölt célok mentén értékeli-e a tanár, a társ vagy maga a tanuló (Alonso-Tapia

& Panadero, 2010; Andrade & Valtcheva, 2009). A tanulási célok alapján lehetséges megtervezni egy órát, átgondolva, hogy milyen lépésekben sajátíthatják el az új tudást a tanulók, és hogyan mutathatják be a tanulási eredményüket a célokat szem előtt tartva (Andrade, 2005; Reeves & Stanford, 2009). A tanulók számára is fontosak ezek a kritériumok, hiszen segítik őket abban, hogy energiájukat a célok elérésére fordítsák. A kritériumok segítik a tanárt a monitorozásban, a tanulót pedig az önmonitorozásban. A kritériumok egyénre szabott visszacsatolást tesznek lehetővé a tanár számára, és megkönnyítik számára az idővel való gazdálkodást. Szintén előny, hogy a tanuló több forrásból is kaphat értékelést (tanár, társ, önmaga) a munkájára vonatkozóan. A tanuló a folyamatos alkalmazás révén rájön, hogy ez az eszköz segíti őt abban, hogy jobbá váljon. És végül, de nem utolsósorban a tanulók számára is egyértelművé válik, hogy a tanár egy objektív eszköz segítségével értékeli munkájukat. Az önértékelési táblázat alkalmazásának számos előnye közül a tanulók tanulásának támogatását támasztotta alá nagyon sok kutatás (Stiggins & Chappuis, 2005; Dickinson & Adams, 2017; Fraile, Panadero & Pardo, 2017, Janssen, Meier & Trace, 2015).

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

A szakirodalom áttekintése lehetőséget teremtett számunkra vizsgálatunk főbb szempontjainak a kijelöléséhez. Ez pontosabban két szempontot jelent: a tanulmányi teljesítményre vonatkozó énhatékonyság észlelése és a tanulás önszabályozására vonatkozó énhatékonyság észlelése. Mind a két tényezőt az önszabályozott tanulás vonatkozásában kívánjuk vizsgálni. Mivel mind a két konstruktum kontextushoz kötött, így ki kellett jelölnünk azt a konkrét helyzetet, amelyben a vizsgálat megvalósul. Gyakorló nyelvtanárként kézenfekvő volt az angol nyelv tanításának, azon belül pedig az íráskészség fejlesztésének szolgálatába állítani az önértékelés rendszeres alkalmazását.

A kutatás bemutatása

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

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

Fő kutatási kérdésként merült fel, hogy egy adott önértékelési eszköz és annak módszeres alkalmazásának eredményeként hatékonyabbnak érzik-e a tanulók önmagukat az angol nyelv tanulásában a rendszeresen végzett önértékelés hatására. Ezen belül is a tanulás eredményére és a tanulás szabályozására vonatkozó énhatékonyság-észlelést kívántuk nyomon követni. A tanév során alkalmazott rendszeres önértékelés növeli-e, és ha igen, akkor milyen mértékben a diákok saját énhatékonyság-észlelését egyrészt az angol mint első idegen nyelv tanulásában (tanulási teljesítményre vonatkozó énhatékonyság észlelése), másrészt az angol nyelv tanulásának önszabályozásában (a tanulás önszabályozására vonatkozó énhatékonyság észlelése) (Wang et al. 2013)?

Mínezen kérdések megválaszolásához a következő hipotéziseket állítottuk fel:

H1: Az általunk alkalmazott önértékelési eszköz és módszer hozzájárul a diákok énhatékonyság-észlelésének növekedéséhez az angol mint első idegen nyelv elsajátításában (angol nyelv tanulásában általában és az íráskészség vonatkozásában).

H2: Az általunk alkalmazott önértékelési eszköz és módszer hozzájárul a diákok személyes énhatékonyság-észlelésének növekedéséhez az angol nyelv tanulásának önszabályozásában.

A minta bemutatása

Vizsgálatainkat saját, 9. évfolyamos (14-15 éves) diákjaink körében végeztük el, akik heti öt órában tanulják az angol nyelvet egy megyei jogú város gimnáziumában. Az iskola a város egyik legnépszerűbb intézménye. A teljes létszám: 650 fő. A diákok az általános iskolából jó és jeles rendű eredményekkel érkeztek, közöttük kiemelt figyelmet igénylő diákok nincsenek. A tanulók két csoportra oszthatók: vizsgálati csoport és kontrollcsoport. A vizsgálati csoport létszáma: 15 fő (11 fiú és 4 lány). A kontrollcsoport létszáma 17 fő (1 fiú és 16 lány). A két csoport önmagában homogénnek tekinthető abban a vonatkozásban, hogy mindkettő egy-egy bejövő osztály egy-egy fél csoportja. Mindkét csoportnak jelen kutatás végzője tanította az angol nyelvet a tanév folyamán heti 5-5 órában. A vizsgálati csoportnál 6 alkalommal végeztünk az íráskészséggel kapcsolatos önértékelést. A kontrollcsoportnál ez nem történt meg.

Az önértékelés megvalósítása

Amint az elméleti bevezetőben is látható, nem pusztán egy önértékelési táblázat kitöltését jelentette az önértékelés megvalósítása, hanem az egy folyamatként írható le. Az első lépés az volt, hogy a megfelelő módszerekkel felkészítettük a tanulókat egy adott írásmű (baráti levél, tanácsadó levél, hivatalos levél, érvelő esszé, történet stb.) megírására. Ezután a tanulókat megismertettük a rubrics, azaz az értékelőtáblázat kategóriáival, majd közösen dolgoztuk ki az egyes szempontokon belül, hogy milyen kritériumok alapján lehet saját munkájukat értékelni. Ezt követően a tanulók saját táblázatukban egy úgynevezett pretesztet, előértékelést végeztek, azaz megbecsülték, hogy az otthoni feladatként elkészítendő írásművet milyen eredményesen tudják majd elkészíteni. A következő lépésben elkészítették az írásművet, majd értékelték azt a közösen kialakított kritériumok mentén szintén a saját táblázatukban. Külön figyelmet fordítottunk arra, hogy a tanulók ne ismerhessék meg egymás értékítéletét, elkerülendő a stresszt, esetleges kisebbségi érzést. Az önértékelés után a tanulók beadták írásos munkájukat, és ezután következett a tanári értékelés a szintén közösen kialakított kri-

tériumok segítségével. Az értékeket ugyanabban a táblázatban tüntettük fel, amelyben a tanulók korábban előértékelést, majd önértékelést végeztek, ezzel láthatóvá téve számukra az értékelés minden mozzanatát.

Miután kijavítottuk az írásban elkészült munkákat, és beírtuk az egyéni értékelőtáblázatokba az általunk megítélt pontszámokat, visszaadtuk a tanulóknak a munkájukat. Arra kértük a tanulókat, hogy nézzék át a kijavított és értékelt írásokat, nézzék át az egyes szempontok mentén kapott pontszámaikat, és írjanak valamilyen megjegyzést az értékelőlap utolsó rubrikájába. Ide bármilyen megjegyzést írhattak a szimbólumoktól kezdve pár szavas megjegyzésen át összetett mondatokig.

Kutatási módszerek, mérőeszköz

Az énhatékonyság észlelésének mérésére kérdőíves kikérdezést alkalmaztunk év elején és év végén. A kérdőív egy Wang és munkatársai (2013) által kifejlesztett mérőeszköz továbbfejlesztett változata, amely 49 itemből állt. A kérdések zárt kérdések voltak, amelyek közül az első négy általános adatokra, a következő kérdések a tanulók énhatékonyság-észlelésére (ezeken belül 32 item általában az angol mint idegen nyelv tanulására, 10 item konkrétan az angol nyelvű íráskészséggel és annak önszabályozásával kapcsolatos énhatékonyság észlelésére) fókuszáltak. Az első 32 item egy, a Wang és munkatársai (2013) által kifejlesztett mérőeszköz adaptált változata volt, amelynél a kérdések az olvasott szövegértés, a hallott szövegértés, a beszédképesség és az írásképesség vonatkozásában általában, az angol nyelv tanulásával kapcsolatosan térképezték fel a tanulók énhatékonyság-észlelését. A további saját szerkesztésű 10 item konkrétan az írásképesség és annak önszabályozása vonatkozásában próbálta meg feltárni a tanulók énhatékonyság-észlelésének alakulását. Az énhatékonyság észlelését vizsgáló kérdések esetében a tanulóknak egy hétfokozatú skálán (1 – teljes mértékben képtelen vagyok, 2 – képtelen vagyok, 3 – lehetséges, hogy képtelen vagyok, 4 – lehetséges, hogy képes vagyok, 5 – elméletileg képes vagyok, 6 – képes vagyok, 7 – teljes mértékben képes vagyok) volt lehetőségük megjelölni a rájuk legjellemzőbb választ, vagyis hogy megítélik, milyen mértékben tartják magukat alkalmasnak a jövőben bizonyos feladatok angol nyelven történő megoldására.

A mérőeszköz fogalmi érvényességét a szakirodalomban megfogalmazott tartalmakra való alapozás és a kérdőív két skálájának (5–36. kérdések – énhatékonyság észlelése általában Cronbach-alfa = 0,99; 37–47. kérdések – írásképesség Cronbach-alfa = 0,954, N = 32) belső konzisztenciája biztosította. Mivel az angol nyelv tanulására vonatkozó általános énhatékonyság észlelésének mérésére egy adaptált skálát alkalmaztunk (Wang et al., 2013), amelynek érvényességét tudományos vizsgálatok támasztották alá, így a mérőeszköz 32 itemének (9 db olvasott szövegértésre, 10 db írásképességre, 7 hallott szövegértésre, 6 beszédképességre vonatkozó

item) érvényességét az egyezésen alapuló érvényességgel is biztosítja. A tanulók a kérdőívet egyéni módon, helytől és időtől függetlenül töltötték ki. Mivel longitudinális vizsgálatról volt szó, így ugyanazon mérőeszköz kétszeri alkalmazása valósult meg (év eleje és év vége). Az objektivitás érvényre juttatása érdekében értékeltük a mérőeszköz megbízhatóságát, valamint az eredmények értelmezésekor támaszkodni igyekeztünk azok más, a tanulók énhatékonyság-észlelésére vonatkozó kutatások eredményeivel történő összehasonlítására. A kutatás tudományetikai elvárásainak teljesítése érdekében szülői értekezleten ismertettük az érintett szülőkkel kutatásunk célját, és írásban kértük beleegyezésüket a vizsgálat megvalósításához. Mivel vizsgálatunk a kutatótanári programunk rész kutatása, így az az iskola vezetőinek tudtával és beleegyezésével valósult meg.

Az adatgyűjtés egy tanévet vett igénybe, amely négy fő fázisra osztható:

1. fázis: A tanév elején az énhatékonyság észlelésének mérése a két csoportnál.
2. fázis: A tanév közben hat alkalommal íráskészséget fejlesztő feladatok végrehajtása során a rubrics használata és a segítségével gyűjtött adatok elemzése (ennek eredményei egy külön tanulmány tárgyát képezik).
3. fázis: Év végén a két csoport énhatékonyság-észlelésének mérése.
4. fázis: Adatok elemzése, értékelése, eredmények publikálása.

Eredmények

A kísérleti csoport énhatékonyság-észlelése általában az angol mint idegen nyelv tanulásakor – bemenet/kimenet

Az év elején a kísérleti csoportban a tanulók összesített énhatékonyság-észlelése az angol nyelv tanulására vonatkozóan ($M = 5,39$) viszonylag magasnak tekinthető. Az év végén egy kicsit alacsonyabb az összesített énhatékonyság átlaga ($M = 5,34$). Az elemzésünkben végig az egyik vezérfonal a különböző készségek jelenléte. A bemenetnél az első négy helyre elsősorban olvasott szövegértésre (3 db), hallott szövegértésre (1 db) és íráskészségre (1 db) vonatkozó kategóriák kerültek (1. táblázat). A kimenetkor az első helyen ugyanaz a kategória maradt (ismeretlen szó kitalálása angol szöveg olvasásakor – olvasott szövegértés), és utána a rangsorban három olvasási készségre és egy beszéd-készségre vonatkozó kategória jelent meg. Az 1., 2. és 21. kategóriák a bemeneti és a kimeneti tesztnél is az első négy helyre kerültek. Mindez azt jelenti, hogy év elején és év végén is egyértelműen az olvasott szövegértési készség területén érezték magukat a tanulók a leghatékonyabbnak. Év végén az íráskészségre vonatkozó kategóriák egyáltalán nem jelentek meg az első négy helyen, valamint az első négy helyen mindenhol alacsonyabb volt az átlagok értéke év végén, mint év elején.

Kísérleti csoport általános énhatékonyság-észlelése – Rangsor						
Rangsor (N = 15)	bemenet			kimenet		
	kategória	átlag	átlagos eltérés	kategória	átlag	átlagos eltérés
1.	11. Képes vagy-e kitá- lálni egy ismeretlen szó jelentését, amikor angol szöveget olvasol?	6,33	0,900	11. Képes vagy-e kita- lálni egy ismeretlen szó jelentését, amikor an- gol szöveget olvasol?	6,13	1,642
2.	21. Képes vagy-e meg- érteni angol filmeket fel- írat nélkül?	6,20	1,014	27. Képes vagy-e nap- lóbejegyzéseket írni angolul?	6,07	1,534
3.	1. Képes vagy-e angol nyelven olvasott történe- teket megérteni?	6,13	1,125	2. Képes vagy-e az angol házi feladatodat (angol szövegek olva- sása) önállóan megcsi- nálni?	6,00	1,648
4.	2. Képes vagy-e az angol házi feladatodat (angol szövegek olvasása) önál- lóan megcsinálni?	6,07	1,163	21. Képes vagy-e meg- érteni angol filmeket felírat nélkül?	5,73	1,792
	30. Képes vagy-e egy kétoldalas angol szöve- get írni a tanárodrol?	6,07	0,961	18. Képes vagy-e ango- lul bemutatni a tanáro- dat egy másik személy- nek?	5,73	1,163

1. táblázat: Kísérleti csoport általános énhatékonyság-észlelése – Rangsor

A bemeneti-kimeneti átlagokat azonos kategóriák esetében is összevetettük egymással. A kísérleti csoportnál (N = 15) általában az énhatékonyság észlelésére az angol mint idegen nyelv tanulásának vonatkozásában a 32-ből 10 kategóriánál mértünk az év végén magasabb átlagokat, mint az év elején, két kategóriában ugyanazt, a többi kategóriánál alacsonyabb átlagot. Megvizsgáltuk, hogy az átlagok között van-e szignifikáns különbség. Az egymintás t-próba alapján minden kategóriánál szignifikáns ($p < 0,05$), az alapsokaságra nagyobb mint 95%-os valószínűséggel jellemző eltéréseket találtunk.

A magasabb átlagokat mutató 10 kategóriát készségterületek vonatkozásában is elemeztük (olvasott szövegértés, hallott szövegértés, beszédképesség, írásképesség), ezek között 2 db olvasott szövegértésre, 2 db beszédképességre, 2 db hallott szövegértésre és 4 db írásképességre vonatkozó kategóriát találtunk (2. táblázat).

Kísérleti csoport (N = 15)	4. Képes vagy-e angolul szövegeket írni az interneten (Facebook, blog, Messenger)? – írás	9. Képes vagy-e megérteni olyan angol nyelvű tv-műsorokat, amelyeket Magyarországon készítettek? – hallott szövegértés	13. Képes vagy-e e-mailet írni angolul? – írás	18. Képes vagy-e angolul bemutatni a tanárodat egy másik személynak? – beszéd	22. Képes vagy-e angolul válaszolni tanárod kérdéseire? – beszéd	26. Képes vagy-e megérteni telefon-számokat angolul? – hallott szövegértést	27. Képes vagy-e naplőbejegyzéseket írni angolul? – írás	28. Képes vagy-e megérteni angolul írott cikkeket a magyar kultúráról? – olvasás	31. Képes vagy-e egy rövid bemutatkozó szöveget írni angolul? – írás	32. Képes vagy-e megérteni újonnan olvasott angol nyelvű újságíciókat? – olvasás
bemenet átlag	4.53	4.67	5.47	5.33	4.60	4.73	5.60	5.00	3.87	5.60
bemenet – átlagos eltérés	1,506	1,345	1,407	1,113	1,298	1,163	1,454	1,195	1,125	1,183
kimenet	4.73	5.00	5.53	5.73	5.20	5.40	6.07	5.33	4.60	5.67
kimenet – átlagos eltérés	1,534	1,512	1,506	1,163	1,207	1,920	1,534	1,291	1,404	1,676

2. táblázat: A kimenetkor magasabb átlagot elérő kategóriák

A húsz darab kimenetnél alacsonyabb átlagot mutató kategóriában 7 db az olvasott szövegértésre, 4 db a hallott szövegértésre, 4 db a beszédképességre, 5 db az írásképességre vonatkozott. Egy hallott szövegértésre és egy írásképességre vonatkozó kategória esetében azonos értéket mértünk bemenetkor és kimenetkor is.

A kísérleti csoport az angol nyelv tanulásában általában véve kismértékben, de kevésbé érezte hatékonyának magát az év végén, mint az év elején. Év elején és év végén is az olvasott szövegértés területén érezték a leghatékonyabbnak magukat a tanulók. Az írásképesség vonatkozásában 4 kategória esetében jobb, 1 kategória esetében ugyanolyan és 5 kategória esetében gyengébb átlagok születtek év végén.

Az énhatékonyság észlelése specifikusan az írásképesség vonatkozásában a kísérleti csoportnál

Mint korábban a mérőeszköz bemutatásakor említettük, az itemek közül 10 db specifikusan az írásképességre és annak önszabályozására vonatkozó énhatékonyság-észlelést mérő itemeket is tartalmazott. A következőkben tehát speciálisan ezeknek az adatoknak az elemzésére vállalkozunk.

A kísérleti csoport eredményei specifikusan az íráskészség vonatkozásában						
Rangsor (N = 15)	bemenet			kimenet		
	kategória	átlag	átlagos eltérés	kategória	átlag	átlagos eltérés
1.	33. Képes vagy-e megadott szempontok alapján angolul egy levelet írni?	5,40	1,502	42. Képes vagy-e az általad megírt szöveg értékelését alapul véve önmagad számára új célokat kitűzni annak érdekében, hogy a következő írásbeli feladatot jobban teljesítsd?	5,80	1,474
2.	37. Képes vagy-e egy angol nyelvű szöveg írása közben ellenőrizni a szavak helyesírását, a szöveg terjedelmét, az új szavak beépítésének mértékét, a szerkezeti tagolást, a stílusnak megfelelő szavak, szerkezetek alkalmazását?	5,40	1,121	36. Képes vagy-e előre megtervezni egy angol nyelvű írásbeli munkád felépítését?	5,73	1,534
	34. Képes vagy-e egy bekezdést írni angol szöveg részeként?	5,20	1,207			
	35. Képes vagy-e megfelelő stílusban levelet írni (baráti, hivatalos)?	5,20	1,207			
36. Képes vagy-e előre megtervezni egy angol nyelvű írásbeli munkád felépítését?	5,20	1,424				
3.	41. Képes vagy-e reálisan értékelni az általad megírt szöveg erősségeit, fejlesztésre váró elemeit?	5,07	1,335	39. Képes vagy-e hivatalos levelet írni információ kérésére (nyelvtanfolyam, nyári munka)?	5,67	0,900
	42. Képes vagy-e az általad megírt szöveg értékelését alapul véve önmagad számára új célokat kitűzni annak érdekében, hogy a következő írásbeli feladatot jobban teljesítsd?	5,07	1,387			

3. táblázat: A kísérleti csoport specifikus énhatékonyság-észlelése az íráskészség területén

A bemenetnél az összesített átlag alacsonyabb ($M = 5,11$), mint a kimenetnél ($M = 5,47$). A bemeneti és a kimeneti teszt esetében ha az átlagokat sorrendbe helyezzük (3. táblázat), akkor látható, hogy egymástól eltérő kategóriák kerültek az első helyre: a bemenetkor a megadott szempontok alapján történő levélírásban érzik a leginkább hatékonynak magukat a tanulók, a kimenetkor viszont az értékelésen alapuló új célok kitűzése által történő jobb feladatmegoldás, vagyis az önszabályozás egyik alappillére került az első helyre (42. *Képes vagy-e az általad megírt szöveg értékelését alapul véve önmagad számára új célokat kitűzni annak érdekében, hogy a következő írásbeli feladatot jobban teljesítsd?*), és a tervezésre vonatkozó kategória (36. *Képes vagy-e előre megtervezni egy angol nyelvű írásbeli munkád felépítését?*) a másodikra.

A második helyen bemenetkor több kategória is megjelenik ugyanazzal az átlaggal, a kimenetkor csak egy kategória jelenik meg, amely a bemenetkor is a második helyen volt, csak kimenetkor magasabb átlagértéket kapott (36. *Képes vagy-e előre megtervezni egy angol nyelvű írásbeli munkád felépítését?*). A harmadik helyen bemenetkor szintén két kategória található, az egyik közülük a kimenetkor első helyre rangsorolt önszabályozást kifejező kategória, kimenetkor a harmadik helyen egy teljesen új kategória jelenik meg (39. *Képes vagy-e hivatalos levelet írni információ kérésére [nyelvtanfolyam, nyári munka]?*).

A kimeneti tesztkor tehát az önszabályozás első helyen és az írásbeli munka előre való megtervezése második helyen történő megjelenése mindenképpen arra utal, hogy az íráskészség területén az önszabályozott tanulás vonatkozásában hatékonyabbnak érzik magukat a tanulók az év végén, mint az év elején.

A kontrollcsoport éhhatékonyág-észlelése általában az angol mint első idegen nyelv tanulásakor – bemenet/kimenet

A kontrollcsoport éhhatékonyág-észlelése magasnak tekinthető a bemeneti méréskor ($M = 6,40$), ugyanakkor a kimeneti tesztnél alacsonyabb összesített átlag született ($M = 5,86$). A bemeneti tesztnél az első három helyen 1 db hallott szövegértésre, 4 db olvasott szövegértésre, 1 db beszédkészségre és 1 db íráskészségre vonatkozó kategória jelenik meg. A kimeneti tesztnél 1 db íráskészségre, 3 db olvasott szövegértésre és 1 db hallott szövegértésre vonatkozó kategória van az első három helyen. A bemeneti tesztnél az angol nyelvű felirat nélküli filmek hallás utáni megértésében gondolják úgy a tanulók, hogy a leghatékonyabbak. A kimeneti tesztnél ez a kategória a harmadik helyen szerepel. A kimenetkor viszont egy kétoldalas angol szöveg egy személy leírásával kapja a legmagasabb átlagot. A házi feladatok, szövegek önálló olvasása megőrzi a második helyet a kimeneti tesztnél. Az idegen szó jelentésének kitalálása szövegolvasás közben bemenetkor a második, kimenetkor a harmadik helyen jelenik meg (4. táblázat).

Kontrollcsoport általános énhatékonyság-észlelése – Rangsor						
Rang- sor (N = 17)	Bemenet			Kimenet		
	kategóriák	átlag	átlagos eltérés	kategóriák	átlag	átlagos eltérés
1.	21. Képes vagy-e megérteni angol filmeket felirat nélkül?	6,94	0,243	30. Képes vagy-e egy kétoldalas angol szöveget írni a tanárodról?	6,29	1,193
2.	11. Képes vagy-e kitalálni egy ismeretlen szó jelentését, amikor angol szöveget olvasol?	6,88	0,332	2. Képes vagy-e az angol házi feladatodat (angol szövegek olvasása) önállóan megcsinálni?	6,24	1,985
	2. Képes vagy-e az angol házi feladatodat (angol szövegek olvasása) önállóan megcsinálni?	6,88	0,332	32. Képes vagy-e megérteni újonnan olvasott angol nyelvű újságcikkeket?	6,24	1,985
3.	1. Képes vagy-e angol nyelven olvasott történeteket megérteni?	6,76	0,437	11. Képes vagy-e kitalálni egy ismeretlen szó jelentését, amikor angol szöveget olvasol?	6,18	2,007
	16. Képes vagy-e kérdéseket feltenni angolul a tanárodnak?	6,76	0,393	21. Képes vagy-e megérteni angol filmeket felirat nélkül?	6,18	1,976
	30. Képes vagy-e egy kétoldalas angol szöveget írni a tanárodról?	6,76	0,437			
	32. Képes vagy-e megérteni újonnan olvasott angol nyelvű újságcikkeket?	6,76	0,437			

4. táblázat: Kontrollcsoport általános énhatékonyság-észlelése – Rangsor

Összességében tehát ez a csoport csakúgy, mint a kísérleti csoport, az olvasott szövegértéssel kapcsolatos kategóriákat jelölte meg többségében az első három helyen a bemenetnél és a kimenetnél is. Bár kimenetkor az íráskészségre vonatkozó (30. Képes vagy-e egy kétoldalas angol szöveget írni a tanárodról?) kategória kerül az átlagok alapján az első helyre, minden kategória átlaga alacsonyabb kimenetkor,

mint bemenetkor. A csoport énhatékonyságának észlelése alacsonyabb év végén, mint év elején.

Megvizsgáltuk az egyes kategóriák bemeneti és kimeneti átlagainak különbségét. Érdekes, hogy a legnagyobb mérvű eltérés az olvasott szövegértés (25. *Képes vagy-e kitalálni az új szavak jelentését egynyelvű szótár segítségével?* M[bemenet] = 6,71; M[kimenet] = 5,82; 15. *Képes vagy-e megérteni angol nyelvű üzeneteket, híreket az interneten?* M[bemenet] = 6,47; M[kimenet] = 5,65) és a beszédkésztség vonatkozásában volt (16. *Képes vagy-e kérdéseket feltenni angolul a tanárodnak?* M[bemenet] = 6,86; M[kimenet] = 6,00). A kontrollcsoport bemeneti és kimeneti eredményei között szignifikáns ($p < 0,05$), az alapsokaságot nagyobb mint 95%-os valószínűséggel jellemző eltérések vannak.

A kísérleti és a kontrollcsoport év eleji és év végi eredményei közötti szignifikáns eltérésnek több oka is lehetséges, mivel több tényező is szerepet játszhat az énhatékonyság észlelésének alakulásában. Egyrészt az életkori sajátosságok, másrészt az iskolaváltás és az azzal együtt járó sok változás (osztálytársak, pedagógusok, követelmények) eredményezheti a csökkenést. Kutatásunk szempontjából tehát fontos következtetés, hogy ezen tényezők hatásának feltérképezése a korosztály szempontjából mindenféleképpen egy jövőbeli kutatás feladata lehet. Vizsgálatunk fókuszában továbbra is a rendszeres önértékelés hatása áll, tehát a továbbiakban érdemes még tovább elemezni a kapott adatokat.

Az énhatékonyság észlelése specifikusan az íráskészség vonatkozásában a kontrollcsoportnál

A kontrollcsoport ($N = 17$) énhatékonyság-észlelésének átlagértékei tehát minden kategóriában alacsonyabbak voltak az év végén, mint az év elején, és ez nemcsak általában az angol mint első idegen nyelv tanulására vonatkozó észlelt énhatékonyságra, hanem specifikusan az íráskészségre is elmondható (M [összesített bemenet] = 6,11; M[összesített kimenet] = 5,70).

Ha a kontrollcsoport speciális, az angol íráskészségre vonatkozó énhatékonyság-észlelésének kategóriáit csökkenő sorrendbe rakjuk, akkor látható, hogy bemenetkor és kimenetkor is a leghatékonyabbnak a megfelelő stílusú baráti levél megírásában érezték magukat a tanulók. Érdekes, hogy a második helyen bemenetkor és kimenetkor olyan kategóriák átlagai találhatók, amelyek az idegen nyelven történő íráskészség önszabályozásához szorosan kapcsolódnak (5. táblázat), vagyis a kontrollcsoport esetében eleve magas szintű az önszabályozásra vonatkozó énhatékonyság észlelése.

Kontrollcsoport speciális énhatékonyság-észlelése – Rangsor						
Rangsor (N = 17)	Bemenet			Kimenet		
	kategóriák	átlag	átlagos eltérés	kategóriák	átlag	átlagos eltérés
1.	35. Képes vagy-e megfelelő stílusban levelet írni (baráti, hivatalos)?	6,47	0,717	35. Képes vagy-e megfelelő stílusban levelet írni (baráti, hivatalos)?	6,12	1,996
2.	42. Képes vagy-e az általad megírt szöveg értékelését alapul véve önmagad számára új célokat kitűzni annak érdekében, hogy a következő írásbeli feladatot jobban teljesítsd?	6,41	0,870	36. Képes vagy-e előre megtervezni egy angol nyelvű írásbeli munkád felépítését?	6,06	1,983
3.	33. Képes vagy-e megadott szempontok alapján angolul egy levelet írni?	6,35	0,702	34. Képes vagy-e egy bekezdést írni angol szöveg részeként?	5,94	1,952

5. táblázat: Kontrollcsoport speciális énhatékonyság-észlelése – Rangsor

Az általános énhatékonyság észlelése az angolnyelv-tanulással kapcsolatban és az íráskészség vonatkozásában észlelt énhatékonyság összefüggései

Korrelációs vizsgálatokat végeztünk abból a célból, hogy összevessük a tanulók angolnyelv-tanulásra és íráskészségre vonatkozó énhatékonyság-észlelését. Ezen belül is arra voltunk kíváncsiak, hogy az önszabályozás elemei (tervezés, megvalósítás, monitorozás, értékelés) vajon összefüggésbe hozhatók-e egymással ebben a vizsgálatban.

A két konstruktumot (az angolnyelv-tanulásra és az íráskészségre vonatkozó) leíró itemek között minden esetben szignifikáns, az alapsokaságot nagyobb mint 99%-os valószínűséggel jellemző pozitív erős kapcsolat áll fenn, vagyis kutatásunk eredményei megerősítik azokat a korábbi eredményeket, amelyekben az énhatékonyság általános észlelése és a specifikusan valamilyen területen észlelt énhatékonyság egymással szorosan összefüggenek.

Külön megvizsgáltuk azokat a kategóriákat, amelyek az íráskészség önszabályozására vonatkozó énhatékonyság észlelését tárják fel. Ezekben belül is az egyes kategóriák közötti kapcsolatok erősségére fókuszáltunk. Az egymással összefüggést mutató kategóriák a következők voltak, mellettük a korrelációs együtthatók terjedelme olvasható:

36. Képes vagy-e előre megtervezni egy angol nyelvű írásbeli munkád felépítését? és az általános énhatékonyság észlelésére vonatkozó kategóriák ($r = 0,580-0,836$)

37. Képes vagy-e egy angol nyelvű szöveg írása közben ellenőrizni a szavak helyesírását, a szöveg terjedelmét, az új szavak beépítésének mértékét, a szerkezeti

tagolást, a stílusnak megfelelő szavak, szerkezetek alkalmazását? és az általános énhatékonyság észlelésére vonatkozó kategóriák ($r = 0,338-0,822$)

40. Képes vagy-e rövid távú célokat kitűzni önmagad számára akkor, amikor egy írásbeli feladatot kell megoldanod (pl. a szöveg terjedelmére vonatkozó, új szavak, kifejezések számára vonatkozó, a szöveg tagolására vonatkozó, a helyesírásra vonatkozó célkitűzések)? és az általános énhatékonyság észlelésére vonatkozó kategóriák ($r = 0,511-0,821$)

41. Képes vagy-e reálisan értékelni az általad megírt szöveg erősségeit, fejlesztésre váró elemeit? és az általános énhatékonyság észlelésére vonatkozó kategóriák ($r = 0,481-0,834$)

42. Képes vagy-e az általad megírt szöveg értékelését alapul véve önmagad számára új célokat kitűzni annak érdekében, hogy a következő írásbeli feladatot jobban teljesítsd? és az általános énhatékonyság észlelésére vonatkozó kategóriák ($r = 0,418-0,798$)

Ezek az eredmények azt erősítik meg, hogy az íráskészség önszabályozása területén észlelt énhatékonyság és általában az angol nyelv tanulása vonatkozásában észlelt énhatékonyság egymással szorosan összefüggnek, vagyis ha valamilyen speciális területen sikerül növelni a tanulók énhatékonyság-észlelését, akkor az általában a részterületet magában foglaló nagyobb terület énhatékonyság-észlelésének növekedésével együtt jár.

A két csoport eredményeinek összehasonlítása a kimeneti teszt alapján

A két csoport bemeneti és kimeneti eredményeinek összevetése után az év végi eredmények elemzése további információkat ad a csoportok énhatékonyság-észlelésének alakulásáról. Az év végi eredmények összevetésekor látható, hogy az angol nyelv tanulásával kapcsolatos általános énhatékonyság észlelése esetében a 13. *Képes vagy-e e-mailt írni angolul?* és a 27. *Képes vagy-e naplójegyzéseket írni angolul?* kategóriáknál a kísérleti csoport ($M[13] = 5,53$ [9.b], $M[13] = 5,45$ [9. e]; $M[27] = 6,07$ [9. b], $M[27] = 5,94$ [9. e]) magasabb átlagértékeket ért el, mint a kontrollcsoport. Ezek a kategóriák az íráskészségre vonatkoznak.

A speciálisan az íráskészség területén észlelt énhatékonyság (6. táblázat) esetében négy területen – 35. *Képes vagy-e megfelelő stílusban levelet írni (baráti, hivatalos)?*, 38. *Képes vagy-e érvelő esszét írni megadott témában?*, 39. *Képes vagy-e hivatalos levelet írni információ kérésére (nyelvtanfolyam, nyári munka)?* és a 42. *Képes vagy-e az általad megírt szöveg értékelését alapul véve önmagad számára új célokat kitűzni annak érdekében, hogy a következő írásbeli feladatot jobban teljesítsd?* – lettek magasabbak az átlagok a kísérleti csoportnál, mint a kontrollcsoportnál

(M[35] = 6,13 [9. b], M[35] = 6,12 [9. e]; M[38] = 5,40 [9. b], M[38] = 5,35 [9. e]; M[39] = 5,67 [9. b], M[39] = 5,41 [9. e]; M[42] = 5,80 [9. b], M[42] = 5,76 [9. e]).

Speciálisan az íráskészsége vonatkozó énhatékonyság észlelését mérő kategóriák											
		33. kategória	34. kategória	35. kategória	36. kategória	37. kategória	38. kategória	39. kategória	40. kategória	41. kategória	42. kategória
kontroll csoport (N=17)	bemenet	6.35	6.12	6.47	6.24	6.12	6.12	5.71	5.53	6.00	6.41
	kimenet	5.76	5.94	6.12	6.06	5.65	5.35	5.41	5.41	5.65	5.76
kísérleti csoport (N=15)	bemenet	5.40	5.20	5.20	5.20	5.40	4.73	4.93	4.93	5.07	5.07
	kimenet	4.93	5.60	6.13	5.73	5.20	5.40	5.67	5.27	4.93	5.80

6. táblázat: Speciálisan az íráskészségre vonatkozó kategóriák

Kétmintás t-próba alapján megnéztük, hogy van-e szignifikáns különbség a két csoport év végi eredményei között. Nem találtunk ilyet.

Összegzés

Jelenlegi tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy kutatótanári programunk egyik részkutatásának eredményeit ismertessük. A fő cél ebben a szakaszban az általunk tanított 9. évfolyamos tanulók énhatékonyság-észlelésének vizsgálata volt az angol mint első idegen nyelv tanulásában, valamint az egyik idegen nyelvi készség, az íráskészség vonatkozásában. Egy longitudinális vizsgálatot végeztünk, amelynek első fázisában egy bemeneti énhatékonyságot mérő kérdőíves kikérdezést alkalmaztunk két általunk tanított középiskolás, kilencedik évfolyamos csoportnál. A második fázisban az egyik csoportnál (kísérleti csoport) rendszeresen alkalmaztuk az íráskészség területén az ön-értékelést. A harmadik fázisban a tanév végén megismételtük a kérdőíves kikérdezést mindkét csoportnál. Ezután az empirikus adatokat leíró és matematikai összefüggéseket feltáró statisztikai módszerekkel elemeztük.

Eredményeink alapján elmondható, hogy az általunk vizsgált 14-15 éves gimnazisták énhatékonyság-észlelése az angol mint idegen nyelv tanulására és azon belül az íráskészségre és annak önszabályozására vonatkozóan viszonylag magasnak tekinthető mind az év elején, mind az év végén. Mind a két csoportnál alacsonyabb általános énhatékonyság-észlelést mértünk az év végén, mint az év elején. A speciálisan az íráskészségre vonatkozó énhatékonyság-észlelés magasabb volt az év végén a kísérleti csoportnál az év eleji eredményekhez képest, míg a kontrollcsoportnál alacsonyabb. Továbbá megállapítható, hogy az angol mint első idegen nyelv tanulására vonatkozó általános énhatékonyság-észlelés területén a kísérleti csoportnál alacsonyabb átlagértékek születtek minden kategóriánál az év elején, mint a kontrollcsoportnál. Az év végi mérésnél viszont a kísérleti csoport 3 kategóriánál ért el magasabb átlagot az év eleji

méréshez képest, és ezek a kategóriák mind az íráskészségre vonatkoztak. Összességében véve kisebb a kísérleti és a kontrollcsoport közötti különbség az év végén, mint az év elején.

A kifejezetten az íráskészségre vonatkozó énhatékonyság-észlelés vizsgálata során született eredmények azt mutatják, hogy év elején ezeken a területeken is a kontrollcsoport magasabb átlagokat ért el, mint a kísérleti csoport. Az év végén megmaradt ez az eltérés, igaz, kisebb mértékben a két csoport között, azonban négy részterületen születtek magasabb átlagok a kísérleti csoportnál, mint a kontrollcsoportnál.

Amennyiben a csoportokat önmagukhoz viszonyítva vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy a kísérleti csoportnál az általános énhatékonyság észlelése esetében 32-ből 9 kategóriánál voltak magasabbak az átlagok év végén, mint év elején, a specifikus énhatékonyság esetében pedig 10-ből 7 esetben mértünk magasabb átlagot az év végén.

A kontrollcsoport önmagához viszonyított eredményei azt mutatják, hogy mind az általános énhatékonyság, mind pedig a specifikusan az íráskészség vonatkozásában mért énhatékonyság átlagértékei alacsonyabbak voltak az év végén, mint az év elején.

Az eredmények tükrében tehát megállapítható, hogy a kísérleti csoportnál az angolnyelv-tanulás vonatkozásában észlelt általános énhatékonyság átlagainak (3 kategória, amelyek egyenként mind az íráskészségre vonatkoztak) magasabb értéke az év végén az év elejéhez képest, a speciális, kifejezetten az íráskészségre vonatkozó énhatékonyság (4 kategória) átlagainak magasabb értéke a kontrollcsoportéhoz képest, valamint a csoportok önmagukhoz viszonyított átlagértékei a kísérleti csoport esetében (9 általános és 7 specifikus kategóriában magasabb értékek) azt támasztják alá, hogy a tanév során az íráskészség területén alkalmazott rendszeres önértékelés bizonyára valamilyen mértékű hatással volt a tanulók énhatékonyságának észlelésére.

Első hipotézisünk részben igazolódott be. Általában véve a nyelvtanulásra vonatkozó énhatékonyság észlelése a kategóriák többségénél kismértékű csökkenést mutatott a kísérleti csoportnál az év végére, volt azonban néhány kategória, ahol magasabb átlagok születtek az év végén, mint az év elején. A kontrollcsoportnál, igaz, csak kismértékű csökkenés történt, de minden vizsgált kategóriában. Ezek a változások az alapsokaságot mindkét csoportban nagyobb mint 95%-os valószínűséggel jellemzik. Teljes bizonyossággal tehát nem jelenthetjük ki, hogy a kísérleti csoport eredményei az önértékelés rendszeres alkalmazásának eredményeként születtek meg, ugyanakkor a korrelációs vizsgálatok eredményei arra mutattak rá, hogy az általános énhatékonyság észlelésének javulása együtt jár bizonyos speciális területeken észlelt énhatékonyság erősödésével.

A második hipotézisünk is részben nyert igazolást. A 42. *Képes vagy-e az általad megírt szöveg értékelését alapul véve önmagad számára új célokat kitűzni annak érdekében, hogy a következő írásbeli feladatot jobban teljesítsd?* kategória esetében magasabb az átlag a kísérleti csoportnál, mint a kontrollcsoportnál az év végén, valamint

az önszabályozás több kategóriája is az év végére a kísérleti csoportnál az első három hely valamelyikére került, vagyis az általunk alkalmazott önértékelési eszköz és módszer bizonyára hozzájárult a diákok személyes énhatékonyság-észlelésének növekedéséhez az angol nyelv tanulásának önszabályozásában a mintánkban. Ugyanakkor a különbözőségvizsgálatok eredményei nem mutattak az alapsokaságra általánosítható eredményt.

Elfogadjuk a szociális tanulás (Bandura, 1986) elméletének alapvetéseit, amelyek szerint az emberi tevékenységet számos személyes, viselkedésszerű és környezeti tényező befolyásolja, amelyek egymásra különböző mértékben hatást gyakorolnak. Az iskolai környezetben a személyes tényezők például a hitek, attribúciók, a viselkedés tényezői, az alkalmazott tanulási stratégiák és az önszabályozás, a környezeti tényezők pedig olyan tényezőket jelenthetnek, hogy például milyen a tanulási környezet, milyen struktúrában építi fel a tanár a különböző tanórai tevékenységeket (Schunk & DiBenedetto, 2016). Számos kutatás megerősítette az énhatékonyság észlelésének az önszabályozott tanulás fejlesztésében játszott szerepét (Zimmerman, 1995. p. 225; Zimmerman, 2000, 2013). Ezek a kutatások azonban elsősorban az énhatékonyság észlelése és a motiváció kapcsolatrendszerében vizsgálták az önszabályozott tanulást. Jelen kutatásunkban az önértékelés alkalmazása szempontjából közelítettük meg az önszabályozott tanulás problémakörét. Kutatásunk eredményei azt támasztják alá, hogy a serdülőkor ezen szakaszában az énhatékonyság észlelése erősen kontextusfüggő, és ezt a kontextust nagymértékben befolyásolja két dolog is. Az egyik, hogy a serdülőkor érzékeny szakaszáról van szó, amely tele van érzelmi bizonytalanságokkal, az identitás kialakításának bonyolult rendszerével állunk szemben. A másik lehetséges tényező, hogy az általános iskolából a középiskolába való átmenet nehézségei is táplálhatják az énhatékonyság alacsonyabb szintű észlelését. Ez összhangban áll azokkal a kutatási eredményekkel, amelyeket Pajares & Graham (1999) vizsgálata mutatott ki, amely szerint a Middle school (középiskola alsó vagy felső tagozat felső évfolyamai) első évfolyamában tanuló diákoknál matematika tantárgyból alacsonyabb relatív énhatékonyság-észlelést mértek, valamint ugyanebben a kutatásban kimutatták, hogy még a magas szinten teljesítő diákok is viszonylag alacsony szinten észlelik énhatékonyságukat (Britner & Pajares, 2006).

Vizsgálatunk másik eredménye, hogy megerősítést nyert, hogy az általánosan az angol mint idegen nyelv tanulásával kapcsolatos énhatékonyság észlelése és egy speciális terület, az íráskészség és azon belül is az íráskészség önszabályozása esetében észlelt énhatékonyság egymással szorosan összefüggenek.

Mivel a nagy akciókutatásunk során célul tűztük ki a kísérleti csoport önértékelésének mélyebb vizsgálatát, ezért az erre a területre vonatkozó eredményeink elemzése még várat magára, de feltételezzük, hogy a tanulók önértékelési lapjainak kiértékelése, elemzése számos olyan szempontot vet majd fel, amelyek összevetése jelenlegi vizs-

gálatunk eredményeivel árnyalni fogja majd a képet a korosztály önértékelésével és önszabályozott tanulásával kapcsolatban.

Felhasznált irodalom

- Alonso-Tapia, J. & Panadero, E. (2010). Effects of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/021037010792215145>
<https://doi.org/10.1174/021037010792215145>
- Alonso-Tapia, J. & Panadero, E. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. doi: 10.14204/ejrep.30.12200
<https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-30.
<https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Andrade, H. G. & Boulay, B. A. (2003). Role of Rubric-Referenced Self-Assessment in Learning to Write. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 21-23.
<https://doi.org/10.1080/00220670309596625>
- Andrade, H. & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19. doi: 10.1080/00405840802577544
<https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Andrade, H., Wang, X. L., Du, Y. & Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *Journal of Educational Research*, 102(4), 287-301.
<https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.287-302>
- Asakereh, A. & Dehghannezhad, M. (2015). Student satisfaction with EFL speaking classes: Relating speaking self-efficacy and skill achievement. *Issues in Educational Research*, 25(4), pp 345-363.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Bandura, A., & National Inst. of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-73. doi: 10.1080/0969595980050102
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

- Black, P. & Harrison, C. (2001). Feedback in Questioning and Marking: The Science Teacher's Role in Formative Assessment, *School Science Review*, Vol. 82., No. 301, 2001. p. 55-61.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
<https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self Assessment*. New York: RoutledgeFalmer.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Reserach in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
<https://doi.org/10.1002/tea.20131>
- Brookhart, S. M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational measurement: Issues and practice*, 22(4), 5-12.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00139.x>
- Brown, G. T. L., Andrade, H. L. & Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: Directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. doi: 10.1080/0969594X.2014.996523
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.996523>
- Brown, G. T. L. & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). Thousand Oaks,
<https://doi.org/10.4135/9781452218649.n21>
- Clarke, S. (2003). *Enriching Feedback in the Primary Classroom*, Hodder Murray. ISBN: 0340872586
- Clarke, S. (2005). *Formative assessment in the secondary classroom*. Hodder Murray.
- Desmaliza, T. S. & Septianib, T. (2018). Student's self-efficacy and their speaking skill at lower secondary school. *Advances in Social Science, Education and Humanities Reserach*, 115.
<https://doi.org/10.2991/icems-17.2018.24>
- Dickinson, P. & Adams, J. (2017). Values in evaluation - The use of rubrics. *Evaluation and Program Planning*, 65, 113-116. doi:<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.07.005>
<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.07.005>
- D. Molnár, É. (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In Buda András & Golnhofer Erzsébet (Eds.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (2013. kiad.). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, pp. 29-54.
- Ersanli, C. (2015). The relationship between students' academic self-efficacy and language learning motivation: A study of 8 th graders. *Proceda-Social and Behavioral Sciences*. 199, pp. 472-478.

- <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.534>
- Fraile, J., Panadero, E. & Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 69-76.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003>
- Graham, S. (2011). Self-efficacy and academic listening. *J. Engl. Acad. Purposes*, 10, pp.113-117.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.04.001>
- Havas, P. (2004). Akciókutatás és a tanulás fejlesztése, *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 6. sz. p. 3-8.
- House, J. (2006). Mathematics Beliefs and Achievement of Elementary School Students in Japan and the United States: results from the Third International Mathematics and Science Study, *Journal of Genetic Psychology*, 167, 31-45.
<https://doi.org/10.3200/GNTP.167.1.31-45>
- Huang, S. C. & Chang, S. F. (1996). Self-efficacy of English as a second language learner: An example of four learners. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396536.pdf>. 2022. 06 11.
- Husain, U. K. (2014). Relationship between self-efficacy and academic motivation.
- Janssen, G., Meier, V. & Trace, J. (2015). Building a better rubric: Mixed methods rubric revision. *Assessing Writing*, 26, 51-66. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2015.07.002>
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2015.07.002>
- Jonsson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Joseph, R. P., Royse, K. E., Benitez, T. J. & Pekmezi, D. W. (2014). Physical activity and quality of life among university students: Exploring self-efficacy, self-esteem, and affect as potential mediators. *Quality of Life Research*, 23(2), 659-667. <https://doi.org/10.1007/s11136-013-0492-8>
<https://doi.org/10.1007/s11136-013-0492-8>
- Kamil, M. L. (2003). Adolescents and literacy: Reading for the 21st century. Alliance for Excellent Education.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Mabry, L. (2004). Strange yet familiar: assessment-driven education, In K. A. Sirotnik (Ed.) *Holding accountability accountable: What ought to matter in public education* (pp.116-134), Teachers Colledge Press.

- McCombs, B. L. & Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51-69.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_5
- Molnár, A. & Péter-Szarka, Sz. (2017). A serdülők iskolai éhatékonyságának, aspirációinak és az iskola teljesítményének vizsgálata a célorientációs elmélet tükrében. *Iskolakultúra*, 27(1-12), 19-33. <https://doi.org/10.17543/iskkult>. (2023.04.03.)
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2017.1-12.19>
- Naseri, M. & Zaferanieh, E. (2012). The relationship between reading self-efficacy beliefs, reading strategy use and reading comprehension level of Iranian EFL learners. *World Journal of Education*, 2, pp. 64-75.
<https://doi.org/10.5430/wje.v2n2p64>
- Nicol, D. & McFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning, a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
<https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nisbet, D. L., Tindall, E. R. & Arroyo, A. A. (2005). Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. *Foreign Language Annals*, 38, pp.100-107.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02457.x>
- Noonan, B. & Randy Duncan, C. (2005). Peer and Self-Assessment in High Schools, Practical Assessment, Research & Evaluation. Volume 10 Number 17, November 2005, ISSN 1531-7714.
- Olivier, E., Archambault, I., De Clercq, M. & Galand, B. (2019). Student Self-Efficacy, Classroom Engagement, and Academic Achievement: Comparing Three Theoretical Frameworks. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 326-340.
<https://doi.org/10.1007/s10964-018-0952-0>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. & Huertas, J. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806-813. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>
- Panadero, E., Brown, G. T. L. & Courtney, M. G. R. (2014). Teachers' reasons for using self-assessment: A survey self-report of Spanish teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(3), 365-383. [https://doi.org: 10.1080/0969594X.2014.919247](https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.919247)

- <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.919247>
- Panadero, E., Brown, G. T. L. & Strijbos, J. W. (2016). The Future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions, *Educational Psychology Review*, December 2016, Volume 28, Issue 4, pp 803-830, <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578. <https://doi.org/10.2307/1170653>
<https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F. (2009). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. Schunk, H. & Zimmerman, B. J. (Eds.) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self Efficacy, Motivation Constructs and Mathematics Performance of Entering Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 42, pp. 190-198. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0991>
- Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2008). Effects of Self-Correction Strategy Training on Middle School Students' Self-Efficacy, Self-Evaluation, and Mathematics Division Learning, *Journal of Advanced Academics*, Vol 20, Issue 1, 2008. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-869>
- Payne, L. (2003). Anti-Social Behaviour: Children and Society, Volume 17, Issue 4, (2003) pp. 321-324. <https://doi.org/10.1002/chi.755>
<https://doi.org/10.1002/CHI.791>
- Reeves, S. & Stanford, B. (2009). Rubrics for the classroom: Assessments for students and teachers. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 76(1), 24.
- Rosenthal, D., Moore, S. & Flynn, I. (1991). Adolescent self-efficacy, self-esteem and sexual risk-taking. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 1(2), 77-88. <https://doi.org/10.1002/casp.2450010203>
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75(6), 848-856. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.6.848>
- Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning, *Educational Psychologist*, Volume 25, 1990, Issue 1

- https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6
Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_2
<https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-Efficacy theory in Education. In *Handbook of Motivation at School: Second Edition* (pp. 34-52).
- Stevens, T., Olivarez, A., Lan, W. & Tallent-Runnel, M. K. (2004). Role of Mathematics Self-Efficacy and Motivation in Mathematics Performance Across Ethnicity, *The Journal of Educational Research*, 97(4):208-222
<https://doi.org/10.3200/JOER.97.4.208-222>
- Stiggins, R. & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into practice*, 44(1), 11-18.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4401_3
- Tan, K. H. K. (2012). *Student self-assessment. Assessment, learning and empowerment.* Research Publishing.
- Tan, K. H. K. & Prosser, M. (2004). Qualitatively different ways of differentiating student achievement: A phenomenographic study of academics' conceptions of grade descriptors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3), 267-282.
<https://doi.org/10.1080/0260293042000188230>
- Taras, M. (2010). Student self-assessment: Processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199-209.
<https://doi.org/10.1080/13562511003620027>
- Tobing, E. A. (2013). *The relationship of reading strategies and Self-Efficacy with the reading comprehension of high school students in Indonesia* (Doctoral dissertation, University of Kansas).
- Turner, E. A., Chandler, M. & Heffer, R. W. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337-346.
<https://doi.org/10.1353/csd.0.0073>
- Zagyváné Szűcs, I. (2020). *A pedagógusok szakmai önértékelésének vizsgálata.* Líceum Kiadó.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 29, 217-221.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_8
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment, *American Educational Research Journal*, 31(4)1994
<https://doi.org/10.2307/1163397>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676., <https://doi.org/10.2307/1163261>
<https://doi.org/10.2307/1163261>
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 3. sz. 284-290.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>
- Vámos, Á. (2013). A gyakorlat kutatása a neveléstudományban - az akciókutatás, *Neveléstudomány*, 1. évf. 2. sz. / 2013
- Vámos, Á. & Gazdag, E. (2015). Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. *Neveléstudomány*, 1. 31-52.
- Wang, C., Kim, D. H., Bong, M. & Ahn, H. S. (2013). Examining measurement properties of an English Self-Efficacy scale for English language learners in Korea, *International Journal of Educational Research*, 59 (2013) 24-34.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.004>
- Wen, Q. & Johnson, R. K. (1997). L2 learner variables and English achievement: A study of tertiary-level English majors in China. *Applied Linguistics*, 18, 28-48.
<https://doi.org/10.1093/applin/18.1.27>
- Williams, J. & Takaku, S. (2011). Help seeking, self-efficacy, and writing performance among college students. *The Journal of Writing Research*, 3, pp. 1-18.
<https://doi.org/10.17239/jowr-2011.03.01.1>
- Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-regulation*. Academic Press, pp. 532-567.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>

A LEVELEZŐ TAGOZATOS SZAKMATANÁR SZAKOS HALLGATÓK ÁLTAL LEGSZÍVESEBBEN ALKALMAZOTT MÓDSZEREK

KOVÁCSNÉ DURÓ ANDREA

*Miskolci Egyetem BTK
Tanárképző Intézet*

Az oktatási módszerek kérdésköre napjainkban ismételten az érdeklődés középpontjában áll, hiszen az újabb tanulói generációk a korábbiaktól eltérő tanulási helyzeteket igényelnek. Ennek következtében pedig a pedagógusok módszertani repertoárjának gazdagítása is elengedhetetlen. Empirikus kutatásom során ezért egyéni kérdőíves vizsgálattal a levelezős szakmatanár szakos hallgatók által a tanórákon szívesen alkalmazott módszereket szándékoztam feltárni. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanárjelöltek leginkább a szemléltetést, illetve a játékot és a kooperatív módszert kedvelik. Az egyes módszerekhez fűzött elemzések azonban nem elég részletesek, kevés személyes példával alátámasztottak. Ebből adódóan a képzés során nagyobb szerepet kell szánni a többféle tanulási modalitást lehetővé tevő metodikák alkalmazására való felkészítésnek, valamint az önreflexiós képesség fejlesztésének.

Kulcsszavak: oktatási módszerek, szakmatanár szakos hallgatók, kérdőíves vizsgálat

A kutatás elméleti háttere

Az oktatási módszerek kérdésköre a pedagógia egyik leggyakrabban vizsgált területe. Nem véletlenül, hiszen az oktatás-nevelés valamennyi tényezőjével szorosan összefügg. A tanári kompetenciák szempontjából a változatos metodikák felhasználásának képessége, a módszertani repertoár gazdagsága az utóbbi időben még fontosabbá vált, hiszen az újabb generációkhoz tartozó tanulók a korábbiaktól lényegesen eltérő tanulási helyzeteket, munkaformákat, eszközöket igényelnek, amelyek következtében a többféle tanulási modalitást biztosító, élményalapú tanulást, a diákok kooperativitásán alapuló feladatmegoldást, valamint az interaktív tevékenységeket lehetővé tevő módszer-kombinációk alkalmazása kívánatos (Tigyné Pusztafalvi, 2015).

A pedagógusok módszertani kultúrájának felértékelődésére utal az is, hogy a tanári felkészítés követelményeinek többségénél szintén megjelenik az ilyen irányú tudás és képességek fejlesztésének igénye. Az egyik önmagában is a szakmódszertani és a szakértői tudás területére fókuszál. „Pedagógiai tevékenysége biztos szaktudományos tu-

dást tükröz... Ismeri és tudatosan alkalmazza a szakterülete, tantárgya sajátosságaihoz igazodó megismerési folyamatokat, nevelési, tanítási módszereket, eszközöket.” Ennek nyomán a tanárképzés egyik alapvető jogi dokumentuma így fogalmaz: a tanár „ismeri a szakmódszertan hazai és nemzetközi eredményeit, szakirodalmát, aktuális kérdéseit... Képes a szaktudományi, továbbá az általános pedagógiai-pszichológiai képzésben tanult módszerek, eljárások szaktárgyi alkalmazására... Képes szaktudományi, szakmódszertani, szaktárgyi, tanulásméleti és tantervi tudásának hatékony integrálására.” (8/2013. [I. 30.] EMMI rendelet 2. melléklete) A dokumentum a tanulók személyiségfejlesztésének, motiválásának, aktivizálásának, differenciálásának, gondolkodási, problémamegoldó és együttműködési képessége fejlesztésének, az egyéni bánásmód érvényesítésének, valamint a tananyag kiválasztásának és rendszerezésének szempontjából is hangsúlyozza a megfelelő módszerek tervezésének, kiválasztásának és alkalmazásának jelentőségét. Mindezt szintetizálva elmondható, hogy a pedagógusnak folyamatosan törekednie kell nemcsak a szaktudományi és neveléstudományi, de a szakmódszertani megújulásra is (8/2013. [I. 30.] EMMI rendelet 2. melléklete). Ugyanakkor az említett kompetenciák megléte szintén hangsúlyos a Pedagógus I. fokozatra irányuló minősítő vizsgán és Pedagógus II. fokozat megszerzésére irányuló minősítési eljárásban is. A 9 kompetenciaterületnél számos esetben szerepelnek a pedagóguskompetenciák megfigyelési és értékelési szempontjai között (vö. 401/2023. [VIII. 30.] Korm. rendelet 3/a melléklete; Útmutató, 2019). Ezt támasztja alá az alábbi néhány kiragadott példa is: „Pedagógiai tevékenysége biztos szaktudományos tudást tükröz... Ismeri és tudatosan alkalmazza a szakterülete, tantárgya sajátosságaihoz igazodó megismerési folyamatokat, nevelési, tanítási módszereket, eszközöket.” „Egységes rendszerbe illesztve tervezi az adott pedagógiai céloknak megfelelő stratégiát, folyamatot, munkaformát, módszereket, eszközöket.” „A tanulási-tanítási folyamat tervezése során a digitális módszereket és eszközöket a pedagógiai céloknak megfelelően választja meg és azokat a változó körülményekhez igazítja.” „Szakszerűen és eredményesen alkalmazza a konfliktusok megelőzésének és kezelésének módszereit.” „Változatos, a szakterülete, a tantárgya sajátosságainak és az adott nevelési helyzetnek megfelelő ellenőrzési-értékelési módszereket használ.” „Fontos számára szakmai tudásának folyamatos megújítása, a megszerzett tudását a pedagógiai gyakorlatában eredményesen alkalmazza.” (401/2023. [VIII. 30.] Korm. rendelet 3/a melléklete 8–11.)

A fenti felsorolás jól szemlélteti azt a komplex kritériumrendszert, amelynek megvalósítása a tanárjelöltek, ill. a gyakorló tanárok számára egyaránt nem kis feladatot jelent. A szakmatanár szakos hallgatók által alkalmazott módszerek esetében pedig még arra is érdemes kitérni, hogy az általuk oktatott tárgyaknak vannak olyan specifikumai, amelyek a közismereti tárgyak tanítására nem vagy csak kevésbé jellemzők. Ilyen például az egészségügyi képzésben a – demonstrációs termekben vagy a skill laborokban egyaránt kivitelezhető – négylépcsős, szimulációs oktatási módszer (Fritúz, 2019; Andorka et al., é. n.), a közgazdasági tárgyaknál az esettanulmányok

elemzése (Ábrahám–Erőss, 2022; Molnár, Hajdú, & Molnárné Konyha, 2018; Tátrai, 2014), a műszaki, mérnöki területen pedig a projektmunka (Daruka & Pfister, 2015; Czifra, Hervay & Varró, 2021). Mivel a képzés során szintén lényeges kérdés, hogy a leendő tanárok milyen módszertani tudással rendelkeznek, ezért ezt mindenképpen érdemes feltárni, hiszen az eredmények fontos információkkal szolgálhatnak a további egyetemi felkészítéshez: tartalmának és módszertanának megújításához, a hallgatók önreflexiós képességének fejlesztéséhez.

Kutatási célok, metodika, mintaválasztás

Induktív, leíró stratégiát alkalmazó kutatásom során a fentebb vázolt témához kötődően a levelezős szakmatanár szakos hallgatók által leghatékonyabbnak tartott módszereket, az azokkal kapcsolatos ismereteket, az intézményi gyakorlatok keretében szerzett tapasztalatokat szándékoztam feltárni. Kiemelten a metodikaválasztást meghatározó tényezőket, az előnyöket és a hátrányokat, amelyekkel a hallgatók a gyakorlatok során szembesültek, valamint a kérdéskörhöz kapcsolódó reflexiók komplexitását.

A vizsgálatot a pedagóguskutatások újabb irányvonalát képviselő reflexiós kérdőív segítségével folytattam le, hiszen az önreflexió a leendő pedagógusok képességfejlesztését tekintve egyre lényegesebb tényezővé válik (vö. Falus, 2001). A 14 kérdésből álló, „A tanítási órákon általam szívesen alkalmazott módszer” című, saját szerkesztésű eszköz segítségével – az adatok összesítésével és a válaszok strukturált tartalomelemzésével – törekedtem a hallgatók által legkedveltebb módszerre vonatkozó tényezők többféle aspektusból való körüljárására.

A kutatásba bevont hallgatók körét a levelezős, rövid ciklusú képzésben részt vevő szakmatanár szakosok (N = 36) alkották, akik közül 29 fő egészségügyi, 6 fő közgazdász, 1 fő pedig mérnöki tanulmányokat folytatott. Ez a fajta mintaválasztás a pedagóguskutatások azon irányvonalát követte, amely kevesebb adatközlő részvételével, de a vizsgált kérdéskörök mélyebb feltárására fókuszált (vö. Szivák, 1999).

Jelen tanulmányban a kérdőív által érintett valamennyi témakörre vonatkozóan összegzem a kapott eredményeket.

Az empirikus kutatás főbb eredményei

A szakmatanár szakos hallgatók által szívesen alkalmazott módszerek és módszer-kombinációk

A kérdőív 1. kérdése a *legszívesebben alkalmazott tanítási módszer vagy módszer-kombináció megjelölését* kérte a szakmatanár szakos hallgatóktól. A mintát alkotó 36 tanárjelölt közül 21-en egy módszert preferáltak, 13-an pedig két, egymás-

sal társított módszer kombinációját választották (2 fő nem a kérdésre válaszolt). A megnevezett sokféle típus következtében ugyanakkor egyetlen módszer sem élvezett egyöntetű támogatottságot, ezáltal domináns módszerről nem beszélhetünk. Egy kiemelt módszer esetén a szemléltetés, a kooperatív módszer, valamint a játék különféle formái fordultak elő a legtöbbször (4-4-4 említéssel). Szakspecifikus metodikaként az egészségügyi tantárgyaknál a projekt, a közgazdasági tárgyaknál pedig az esettanulmány is megjelent, bár csak 1-1 hallgató esetében. A módszer-kombinációkat illetően megállapítható, hogy hárman a szemléltetéssel társított magyarázatot alkalmazzák szívesen, ketten pedig a megbeszélést kombinálják a szemléltetéssel. Érdekes módon a 21. század infokommunikációs technológiáinak széles körű elterjedése ellenére a számítógéppel segített tanulást az adatközlők közül senki sem jelölte meg. Ebből azonban semmiképpen sem vonható le az a következtetés, hogy a megkérdezettek nem használják a modern IKT-eszközöket, hiszen a kérdőív további kérdéseire adott válaszok azt mutatták, hogy a hallgatók alapvetően a kedvelt módszerek kiegészítő elemeként tekintenek a digitális megoldásokra. Az egészségügyi, a közgazdasági és a gépészeti szakmai tárgyak esetében ugyanis egyaránt bevett gyakorlat például az oktatóvideók alkalmazása. A válaszok összesítése alapján egyértelműen kitűnik, hogy a vizsgált hallgatói körben inkább a hagyományos módszerek voltak kedveltek, bár a tanulók interaktív részvételére építő metodikák is megjelentek. A szakmatanár szakos hallgatók választását vélhetően jelentős mértékben meghatározta a rövid ciklusú képzések gyakorlatainak szűk időkerete, amelynek következtében igyekeztek azokat a módszereket alkalmazni, amelyekről több személyes, diákkori tapasztalattal rendelkeztek, s amelyek kivitelezésében magabiztosabbnak érezték magukat (Kerber & Varga, 2009). Az említetteken kívül pedig, amint arra számos kutatás is felhívja a figyelmet, a vezetőtanárok és a mentortanárok is a tradicionális módszereket helyezik előtérbe, ezáltal feltételezhető, hogy az ő gyakorlatuk a megkérdezettek számára is követendő mintaként szolgált (Holik, 2015).

A szívesen alkalmazott módszerek választását meghatározó tényezők

A módszerválasztást befolyásoló okok között (2. kérdés) a tanári dominanciával és a tanár-diák együttműködéssel összefüggő tényezők egyaránt előfordultak. Előbbi esetében az időtakarékosabb tananyag-feldolgozás, a könnyebb kivitelezhetőség szempontja, valamint a tananyag rendszerezett, logikus, mélyebb elsajátíttatására törekvés, ill. a törvényszerűségek és összefüggések megérttetésének szándéka jelent meg. A hallgatók megítélése szerint elsősorban ez utóbbi vonatkozásában van a vizualitásnak támogató szerepe, amelynek következtében a tanulók figyelme és érdeklődése könnyebben felkelthető és fenntartható. A szemléltetés ugyanakkor – a generációs sajátosságokhoz igazodva – segíti a tananyag lényegének kiemelését és megértését is.

A tanár és a tanulók, ill. a tanítványok egymás közötti interakcióinak jelentőségét kiemelő adatközlők szerint lényeges információkkal szolgálnak a diákok visszajelzése. A velük való folyamatos kommunikáció a továbbhaladás irányát is meghatározza, a tanulók aktívabb órai részvételével pedig tágabb lehetőség nyílik a tapasztalatszerzésre, az egymástól tanulásra. A többféle tanulási modalitás megvalósítása eredményesebbé teszi a tananyag elsajátítását. Az egészségügyi, a közgazdasági és a gépészeti tantárgyak esetében is fontos szempont, tartalomtól függetlenül, a tanítványok gyakorlatorientált felkészítése, alkalmazóképes tudással való felvértezése: a problémamegoldó gondolkodás és szemléletmód kialakítása, az önálló döntéshozatal, a kritikai és kreatív látásmód kialakítása, az empátia, a kommunikációs, valamint az együttműködési képesség fejlesztése. Mindezen kompetenciák kialakítását a gépészeti oktatásban a műhelyben végzett feladatok, az egészségügyi képzésben az egyes tevékenységek begyakorlását szolgáló szerepjátékok, szituációs gyakorlatok, a közgazdasági képzésben pedig az esettanulmányok csoportos megoldása és a különféle játékok szolgálják. Ez utóbbi jelentőségét szemlélteti az alábbi megállapítás: „az emberi tudás/tapasztalatok átadásának, a képességek fejlesztésének évezredes eszköze a játék, a színtere pedig mindig valamilyen szocializációs közeg: csoport vagy közösség. A »homo ludens« számára természetes a közösség részeként történő »játésva« tanulás.” (31. kérdőív) Több adatközlő arra is kitért, hogy a szakképzésben az egyes tantárgyakat különféle módszerek bevonásával integrálni kell azért, hogy a tanulók is átfogóbb tudással rendelkezzenek. Természetszerűleg a módszerválasztást, a fentebb kifejtett tényezőkön kívül, befolyásolják az adott intézményben rendelkezésre álló tárgyi és infrastrukturális feltételek is, amelyekre külön kérdések (7-8.) vonatkoztak.

A választott módszerek megismerésének eredete

A választott módszerek megismerésének forrásait illetően (3. kérdés) a szakmatanár szakos hallgatóknak több opció megjelölésére nyílt lehetősége. Az összesített adatok ebben a tekintetben részben támasztják alá azt a szakirodalmi megállapítást, amely szerint „sokkal inkább annak megfelelően tanítanak a pedagógusok, ahogyan őket tanították, semmint aszerint, amit nekik tanítottak” (Falus, 2001. 24.). A módszerválasztást elsődlegesen meghatározó tényezők között ugyanis a saját diákélmények szerepelnek az első helyen; ugyanakkor a tanárképzési gyakorlatok és elméleti stúdiumok együttes számbavétele alapján ez utóbbiak tekinthetők valamivel hangsúlyosabbnak. (1. táblázat)

Ranghely	A módszer megismerésének eredete	Választások száma/fő
1.	Diákélmény	23
2.	Tanárképzési gyakorlatok	14
3.	Tanárképzési elméleti tanulmányok	12
4-5.	Egyéb: saját gyakorlati tapasztalat, önreflexió	7
4-5.	Kollégák	7
6.	Szakirodalom tanulmányozása	5
7.	Továbbképzésen való részvétel	2

1. táblázat: A választott módszer megismerésének eredete

A kialakult rangsor háttérben álló okok közül újfent érdemes megemlíteni a gyakorlatok viszonylag alacsony órakeretét, amely kevés lehetőséget nyújt az újgenerációs módszerek megismerésére és alkalmazására. Ezenkívül a saját iskolai élményekhez fűződő minták szerepét is ki kell emelni, hiszen a tanárjelöltek által alkalmazott módszerek gyakran ezeket követik – amint erre az 1. kérdés elemzésekor is utaltam. Ez a tény – a tanári kompetenciák kialakításával és fejlesztésével összefüggésben – még jobban ráirányítja a figyelmet a tanulás-szervezési módszerekkel kapcsolatos elméleti és gyakorlati tudás elsajátíttatásának szükségességére.

A módszerek alkalmazása a gyakorlatban

A megjelölt módszer gyakorlati kivitelezésére két, egymással szervesen összefüggő kérdés vonatkozott: Az Ön által tanított tantárgyak közül melyek tanításakor alkalmazza ezt a módszert? Nevezze meg a tantárgyakat! (4. kérdés) Milyen típusú tananyagok/témakörök esetén alkalmazza leginkább ezt a módszert és miért? (5. kérdés)

A hallgatók válaszai – szakjuktól függetlenül – egybehangzóan arra világítottak rá, hogy a szívesen alkalmazott módszer vagy módszer-kombináció – kevés kivételtől eltekintve (pl. a felsőoktatásban a módszertani és a sok számolást igénylő feladatok esetében) – minden általuk tanított tantárgy és tananyag esetén alkalmazható. Beleértve a mintegy negyvenféle egészségügyi tantárgyat, a közgazdasági területről a menedzsmenttel és a pénzügyi alapismeretekkel összefüggő tárgyakat, valamint a mechanika, géptan-gépelemek tárgyakat – az azokhoz tartozó számtalan témakörrel együtt. Ebben a tekintetben igen informatív az a válasz, amelynek lényege a többi tárgy vonatkozásában is helytálló a választott metodika alkalmazásának célját illetően: „A mechanika tantárgy tanításakor a definíciók, törvényszerűségek, összefüggések tárgyalásakor szívesen alkalmazom ezt a módszerkombinációt. A cél: értelmező, leíró, vagy ok feltáró magyarázat segítségével, esetleg rövid videó megtekintésével bizonyítani, hogy a tanulók számára a »száraznak«, »túl tudományosnak« tűnő téma mennyire emberközelí, ők is alkalmazzák időnként, csak eddig nem tudtak róla.” (36. kérdőív)

A módszerek kiválasztását befolyásoló tanulói sajátosságok

Az eredményesnek tartott módszerek esetében nem hagyható figyelmen kívül a tanítandó célcsoport, az egyes tanulók és osztályok sajátosságai, ezért külön kérdéssel (6.) szándékoztam feltárni, hogy a tanárjelöltek milyen tanulói csoportban/osztályban alkalmazzák szívesen a választott módszert, módszer-kombinációt. Ez a kérdés ugyan sokféle szempontú válaszadásra nyújtott lehetőséget, hiszen a tanítványok előismereteit, képességeit, érdeklődését, motiváltságát, demotiváltságát, aktivitását, a diákok közötti differenciálást, a tanulói csoport heterogenitásának problémakörét, valamint a teljes osztály vagy csoport számára tartott órát egyaránt érintette. Ennek ellenére a válaszok többsége igencsak szűkszavú volt, nem terjedt ki minden felsorolt szempontra; bár az összesítő táblázatból kitűnik, hogy egy tényező kivételével a megkérdezettek legalább harmada fogalmazta meg 1-1 kritériummal kapcsolatban az adott problémakörre vonatkozó gondolatait. (2. táblázat) A válaszok kifejtettségének mértéke és mélysége viszont jelentős különbséget mutatott. A hallgatók jellemzően a tanítás-tanulás elmélet tárgykörébe tartozó, teoretikus szakirodalmi megállapításokat, következtetéseket írták le. Kevésbé jelentek meg a saját gyakorlat során szerzett tapasztalatok.

Ranghely	Tanulói sajátosságok területei	Említések száma/fő
1.	Osztály/csoportbontás	27
2.	Előismeretek	26
3.	Motiváltság, demotiváltság	23
4.	Képességek	22
5.	Aktivitás	19
6.	Érdeklődés	18
7.	Csoport heterogenitása	12
8.	Differenciálás	11

2. táblázat: A választott módszert befolyásoló tanulói sajátosságok

A levelezős tanár szakos hallgatók nemcsak a középiskolai oktatásban vettek részt, hanem az egyetemi képzésben is közreműködtek. Intézménytípustól és korosztálytól függetlenül a közép- és a felsőfokú oktatás szintjén is egyaránt érvényes volt, hogy a tanítványok órákon megnyilvánuló pozitív vagy negatív attitűdjét alapvetően az adott pályához, tantárgyhoz, ill. a tanárjelölthöz való viszony határozta meg, valamint az befolyásolta, hogy a későbbiekben a választott szakon tervezik-e az elhelyezkedést. A pedagógusjelöltek egybehangzóan úgy ítélték meg, hogy az új anyag tárgyaláskor elengedhetetlen a diákok kompetenciáinak feltárása: előzetes ismereteik és képességeik feltérképezése. Természetesen a tanításhoz kapcsolódó gyakorlatok során erre nem jutott elegendő idő. Különösen a középfokú intézmények tanulóit illetően voltak

a hallgatók elégedetlenek, hiszen a diákok előzetes tudásának hiányosságai miatt a már korábban tárgyalt tananyagok lényeges elemeinek újratanítása vált szükségessé. Az órákon általában teljes osztályok, szemináriumi csoportok vettek részt, vagy bizonyos évfolyamok számára kellett előadást tartani, ezért az adatközlők számára nem kis feladatot jelentett a diákok „megismerése”. Erre a helyzetre utal a gyenge/jobb képességű, valamint az inaktív/részben aktív/aktív kifejezések használata is. A tanárjelöltek ugyanis leginkább az említett, átfogó kategóriák alapján tudták „besorolni” a középiskolai tanulókat, ill. az egyetemi hallgatókat. Egyes esetekben a csoportbontások jelentettek bizonyos szempontból „megoldást”, amikor például az egyetemi hallgatók nem, évfolyam, szakirány szerint kerültek heterogén csoportokba, és szerepeket is be kellett tölteniük. A tanítványok ismereteinek és képességeinek mélyebb és sokoldalúbb megismeréséről azonban egyetlen esetben sem beszélhetünk.

A tanárjelöltek számára a tanulók motiválása, érdeklődésük és aktivitásuk fokozása, valamint a diákok közötti órai differenciálás kihívást jelentő, nehezen megvalósítható feladatként jelent meg. Az adatközlők alapvető tapasztalata volt, hogy a Z generációhoz tartozó tanítványaik közül sokan nem tartják relevánsnak az órán tanultakat, megkérdőjelezzik azok hasznosságát. Az adatközlők megítélése szerint a diákok tanórai inaktivitása nemcsak szakmai érdeklődésük hiányára vezethető vissza, hanem szűkebb környezetük (pl. szülei) tanuláshoz való negatív viszonyulására, ill. a tankötelezettség és az ösztöndíj miatti iskolába járás fő motivációs szerepére is (vö. Balázs, 2015). Ez a probléma – a tanár szakos hallgatók meglátása szerint – főként középiskolai szinten volt érzékelhető, a felsőoktatásban tanítók pozitívabb tapasztalatokról számoltak be.

A fentiekben megemlített tényezők együttes számbavétele, valamint azok mérlegelése a tanárjelöltek számára nem volt könnyű feladat, de a tanítás eredményessége érdekében elengedhetetlen volt, hiszen a hallgatóknak olyan módszereket kellett választaniuk, amelyek segítségével a lehető leghatékonyabban tudtak alkalmazkodni tanítványaik sajátosságaihoz. Mivel többen vizsgatárgyat oktattak, ezért a kimeneti követelményekhez illeszkedő, azt lefedő tudás elsajátíttatására mindenképpen törekedniük kellett. Ennek érdekében pedig az aktuális tananyagot igyekeztek minél sokoldalúbban szemléltetni, életből vett, konkrét példákkal illusztrálni, szerepjátékot alkalmazni, az órákat önálló, ill. együttműködést igénylő feladatokkal színesíteni és élményszerűbbé tenni, valamint a gondolkodtató kérdések segítségével a tanítványok minél intenzívebb közreműködését kiváltani. A tanárjelöltek az egyes módszerek és eszközök segítségével tudtak leginkább differenciálni a diákok között.

Összességében megállapítható, hogy a tanulók sajátosságait többféle nézőpontból vizsgáló kérdésre a hallgatók – amint azt a felsorolt példák is mutatták – a didaktikai szakirodalomban fellelhető, közismert megállapításokat reprodukálták, valamint kevés konkrétumot tartalmazó, általános konklúziókat fogalmaztak meg, ami egyúttal az önreflexió alacsonyabb szintjét is jelezte.

A választott módszerek tipikus helyszínei, infrastrukturális és eszközös feltételei

A módszerválasztást meghatározó szubjektív tényezők mellett az objektív tényezők is fontos szerepet töltenek be, ezért külön kérdések (7-8.) foglalkoztak azzal, hogy a kedvelt módszer elsősorban mely helyszíneken alkalmazható jól, ill. milyen taneszközök, tárgyi és technikai feltételek voltak szükségesek eredményes alkalmazásához.

A levelezős tanár szakos hallgatók színhelyválasztása egyértelműen az általuk tanított tantárgyaktól, azok gyakorlat-központúságától függött. (3. táblázat)

Ranghely	Helyszínek	Választások száma/fő
1.	Tanterem	19
2.	Laboratórium (skill labor, természettudományi, diagnosztikai mérőlabor)	15
3.	Egyéb külső helyszín	6
4-5.	Iskolai könyvtár	4
4-5.	Helyszíntől független	4
6.	Iskolaudvar	2
7.	Tornaterem	1

3. táblázat: A választott módszer tipikus helyszínei

Nem meglepő, hogy a tantermet jelölték meg a legtöbben, bár alig több, mint a megkérdezettek fele választotta ezt a helyszínt. A szakmai képzések sajátosságaiból adódóan természetesen más szinterek is alkalmasak az órátartásra, elsősorban a különféle laborok, amelyekben a szimulációs eszközök lehetővé teszik a tanulók készségfejlesztését, a valós helyzetekre történő felkészülést, az egyes tevékenységek begyakorlását. Ugyanakkor az adott intézmény mellett máshol is megvalósítható az oktatás. Egy tanműhelyben vagy egy kórházban például még jobban kivitelezhető a valódi körülmények közötti feladatvégzés, a diákok pályaszocializációja.

A hatékonyan tartott módszerhez szükséges taneszközök, tárgyi és technikai feltételek között a tanárjelöltek számtalan tradicionális eszközt neveztek meg, illetve a közismert infokommunikációs eszközöket is felsorolták. Napjainkban már teljesen természetes a laptop, a projektor használata, valamint a ppt-k készítése; ám a hallgatók az aktuális tanórai céloknak megfelelően ezek mellett továbbra is használják a hagyományos szemléltető- és taneszközöket (pl. csontváz, makett, szókértá, gépjárműtechnikai berendezések stb.).

A tanár szakosok az intézmények által biztosított, az oktatáshoz szükséges infrastrukturális feltételekkel egyöntetűen elégedettek voltak. Megítélésük szerint a rendelkezésre álló eszközök hozzájárultak a tanórák zavartalan lebonyolításához; azok felhasználása, működtetése általában nem jelentett gondot a számukra. Néhány kriti-

kai megjegyzés a projektorok és a digitális táblák számának növelésével kapcsolatban fogalmazódott meg: megkönnyítené az órai munkát, ha minden tanteremben lennének ilyen eszközök; ill. az elavult számítógéppark, mechanikai eszközök korszerűsítését is szükségesnek tartották.

Felkészülés a választott módszer alkalmazására

A szakmatanár szakos hallgatók által preferált módszer hatékony alkalmazását jelentős mértékben meghatározza, hogy a tanárjelöltek mennyi időt szánnak a felkészülésre, milyen tevékenységeket végeznek ez alatt az idő alatt. Mindezt pedig hogyan tudják pl. egy konkrét évfolyam számára megtervezett tananyag segítségével kivitelezni (9-10. kérdés).

A hallgatók tanórákra való felkészülésének időintervalluma igen tág határok között mozog. (4. táblázat) A szükséges időkeretet számos tényező befolyásolja: a hallgató szakmai, pedagógiai és technikai felkészültsége, a tanulók sajátosságai, a tananyag mennyisége és nehézségi szintje, az alkalmazni kívánt módszer jellemzői, a tanárjelölt metodikai jártassága. A vizsgált csoportban a felkészülés menete igen hasonló módon történik, számos ponton átfedést mutat. Elengedhetetlen része az óra felépítésének megtervezése, az óravázlat elkészítése, a tananyaggal kapcsolatos szakirodalom, internetes források, valamint a tankönyv vonatkozó részeinek tanulmányozása, a ppt-k és feladatok összeállítása, gyakorlati példák gyűjtése, csoportmunka esetén a csoportok kialakítása vagy éppen a szerepjáték forgatókönyvének megírása, ill. az adott módszerhez kapcsolódó egyéb feladatok és eszközök elkészítése, a szükséges demonstrációs eszközök kiválasztása. Az innovatív, olykor a hagyományos órai kereten túlmutató ötlet pozitív hatását jól szemlélteti az alábbi, közgazdász hallgató által felelevenített példa: „rendhagyó feladatot is beépítettem a tematikába, és a hallgatók visszajelzései alapján nagy sikere volt a Miskolci Egyetem Élmenyközpontjában kipróbált szabaduló szobáknak.” (31. kérdőív)

A tervezőmunkával kapcsolatosan a tantervi követelmények, valamint tanulók sajátosságainak számbavétele ugyanakkor kevésbé jelent meg, s a tanári kérdések problémaköre is teljes mértékben háttérbe szorult. Ezáltal az adatközlők válaszai szakmai szempontból nem tekinthetők teljesnek, kellő mélységben kifejtettek.

Időkeret	Válaszok száma/fő
1 óránál kevesebb	8
1-2 óra	8
3-4 óra	4
4 óránál több	8
konkrétan nem jelölte meg	6
nem válaszolt	2

4. táblázat: A felkészülés időkerete

A választott módszerek jellegzetességei: előnyei és hátrányai

Az elméleti ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok szintetizálására vonatkozó kérdések nyomán az is feltárult, hogy a tanárjelöltek összességében milyen előnyökkel szembesültek a választott módszer alkalmazásakor (11. kérdés), milyen problémák merültek fel (12. kérdés), s mindezek függvényében egy pályakezdő tanár számára elsősorban miért ajánlanák az adott metodika kipróbálását (13. kérdés). A kérdőívet lezáró, 14. kérdés – Bono ún. hatféle gondolkodás kalapja módszer segítségével (Lénárd & Rapos, 2009. 37.) – a korábban érintett témakörökkel kapcsolatos tudás és tapasztalatok összegzésére irányult, ezáltal a problémakör sokoldalú áttekintését, átfogó vizsgálatát kívánta meg az adatközlőktől.

Mivel a hallgatók sokféle módszert jelöltek meg, de közülük egyetlen sem élvezett prioritást, ezért a fentebb vázolt kérdéskörök vonatkozásában azokra fókuszálunk, amelyek a leggyakrabban fordultak elő. A legtöbb tanárjelölt által – önállóan és módszer-kombináció elemeként is – választott szemléltetés esetében megállapítható, hogy alkalmazásának előnyei között elsősorban a Z generációs tanítványok vizuális igényeinek figyelembevétele szerepelt. Ez a módszer ugyanis részben az IKT-eszközök felhasználásával (ppt-k, videófilmek prezentálása, interaktív feladatok), részben az egyes tevékenységek, eszközhasználat bemutatásával jó lehetőséget nyújt többféle érzékszerv bevonására, ezáltal a nehezebb tananyagok mélyebb elsajátítására, a képszerű gondolkodás fejlesztésére, valamint a tanulók motiválására, érdeklődésének felkeltésére, figyelmük fenntartására. Minden tantárgynál, a témakörök többségénél alkalmazható, különösen az egészségügyi és a mérnöki területeken, de számos közgazdasági tárgy oktatásakor is. A módszer alkalmazásának további előnye, hogy a szemléltetés során a tanár különféle kompetenciái is fejlődhetnek (például az IKT-eszközök használata során), s a tanítványokkal is közvetlenebb kapcsolat alakítható ki a tanórai aktívabb kommunikáció során.

A hallgatók a szemléltetés alkalmazásakor felmerülő problémák kifejtésekor főként az órára való felkészülés időigényességét, a tanulóknak az adott témával kapcsolatos

motiválatlanságát, az érdektelenségükből fakadó aktivitás hiányát, elkalandozó figyelmét, a lehetséges fegyelmezési gondokat említették, valamint a tanórai dialógusok során a tanári dominanciából eredő veszélyekre utaltak. A személyes tényezőkön kívül az infrastruktúra is lehet a nehézségek forrása, például akkor, ha az eszközök meghibásodnak, vagy beszerzésük nehézséget okoz. Az előnyök és hátrányok összevetése egyértelműen utal arra, hogy a gyakorlatokon szerzett tapasztalatoktól függően változhat ugyanazon módszer hatásának megítélése.

A tanárjelöltek az előnyök és hátrányok mérlegelésekor többnyire általános megállapításokat fogalmaztak meg, kevéssé valósult meg a tényleges, valódi tapasztalatokra, tanórai élményekre történő hivatkozás, az azokra vonatkozó önreflexiók kifejtése.

A kooperatív módszer előnyei sok tekintetben megegyeztek a szemléltetésnél felsorolt pozitívumokkal, s abban is hasonlóság mutatkozott, hogy szintén igen szűkszerűek voltak az indoklások. A tanár szakosok ebben az esetben is a tanulók motiválása, figyelmének felkeltése és fenntartása szempontjából ítélték eredményesnek ezt a módszert. Emellett a diákok szociális kompetenciái fejlődésének lehetőségeit (empátia, együttműködés) emelték ki. A kommunikációs képességek szempontjából pedig a zárkózott tanulók társas interakciós képességeinek fejlesztését, a tanár-diák és a diák-diák közötti relációban a nyíltabb, kötetlenebb kommunikáció megvalósítását, valamint az élményszerűbb és maradandóbb tananyag-elsajátítás lehetőségét említették.

A hátrányokat illetően főként a csoportok kialakítása, valamint a csoporton belüli együttműködés jelent meg megoldandó problémaként. Ezek tipikus megnyilvánulási formái voltak, amikor egyes diákok nem akartak bizonyos társaikkal azonos csoportba kerülni, illetve velük dolgozni, a tanulók nem a témáról beszélgettek, negatív attitűd jellemezte őket. Nagyobb osztály-, ill. csoportlétszámoknál a feladatmegoldás közbeni beszélgetés hangereje is gondot okozott, valamint az, hogy nem minden csoporttag vette ki egyformán a részét a különféle tevékenységekből, voltak passzív, potyautas-ként viselkedő tanulók, sőt a munkavégzés közvetlen tanári kontrollálása is nehezebb volt, s a tanóra 45 perces időkeretének betartása sem mindig ment könnyen. A felsorolt tényezőkön túl a tanárjelöltek bizonyos képességeinek fejlettsége (pl. a figyelem-megosztás) is szerepet játszott abban, mennyi nehézséggel kellett megbirkózniuk a tanórán. Az infrastrukturális tényezők közül – egyes esetekben – a tanterem mérete és a szükséges eszközök esetleges hiánya befolyásolta leginkább a választott módszer sikeres megvalósítását.

A tanár szakos hallgatók a tanórákon a játék különböző formáit is szívesen alkalmazták, köztük például a szerepjátékot. A felsorolt előnyök a fentebb bemutatott másik két módszer sajátosságaival gyakran mutattak azonosságot. A tanárjelöltek által lebonyolított játékok pozitívumai között egyaránt előfordult a tanulók problémamegoldásának, kreativitásának, empátiájának és együttműködési képességének fejlesztése, ill. a többféle érzékszerven alapuló tanulási modalitás, valamint az órák monotonitását

oldó, kellemes, sikerélményt nyújtó tanulási légkör biztosításának, az ismeretek változatos elmélyítésének lehetősége.

Általános tapasztalat, hogy a diákok többnyire szívesen játszanak az órákon, ennek ellenére e módszernek is lehetnek hátrányai, amint az a hallgatói válaszokból kiderül. A tanárjelöltek – a kooperatív módszerhez hasonlóan – ennél a metodikánál is szembe-sültek azzal, hogy vannak olyan diákok, akik a feladatok megoldása során nem akarnak együttműködni egymással, nem köti le figyelmüket az adott tevékenység, vagy éppen a versengés helytelen értelmezése miatt életre-halálra folyó küzdelemként élik meg a feladatok teljesítését. A hallgatók a szerepjáték esetében külön is kitértek tanítványaik előzetes ismereteinek hiányos voltára, alulmotiváltságára. Az említetteken kívül önreflexióikban saját tevékenységüket is kritikával illették, főként a tapasztalatlanságukból eredő hibákra utalva (pl. a megvalósítás időkeretének pontatlan meghatározására).

A hallgatók által leggyakrabban alkalmazott három módszer előnyeit és hátránya-it illetően szintén megállapítható, hogy az adatközlők döntően általános módszertani sajátosságokat neveztek meg, kevés volt a saját gyakorlatból táplálkozó konkrét, személyes példa és az ahhoz fűződő reflexió.

Az egyes módszerek pozitívumaihoz kapcsolódva érdemes arra is kitérni, hogy a pályakezdőknek megfogalmazott ajánlásoknál is érvényesült a gondolatok rövid kifejtése, valamint az, hogy a tanárjelöltek a hatékonynak tartott metodikának csupán néhány jellegzetességét emelték ki. Példaként álljon itt annak a közgazdász hallgatónak a megjegyzése, aki a játékot jelölte meg a legszívesebben alkalmazott módszerként: „A mai, megváltozott, felgyorsult világunkban a gyerekeket, tanulókat valamivel meg kell ragadni, a játék pedig erre jó eszköz lehet. Rájönnek ők is ez által, hogy nemcsak a telefont nyomogatva lehet élményeket szerezni, ismeretet szerezni és átadni, hanem közösen, az együtt tanulás és versenyzés együttese vezeti el őket a játszva tanulás öröméhez.” (33. kérdőív) Az ajánlások másik sajátossága volt, hogy a hallgatók ugyanazon módszer esetében is igencsak eltérő szempontokat hangsúlyoztak.

A Bono-féle szempontsor hat kritériuma a választott módszer jellegzetességeinek átfogó elemzésére nyújtott lehetőséget. A hallgatók válaszai ugyanakkor ebben az esetben is eléggé szűkszavúak voltak, gyakorta csak felsorolásokat tartalmaztak. Az elemző-értelmező gondolatok megfogalmazása elmaradt. A hallgatók a választott módszerrel kapcsolatos tudás esetében néhány közismert jellemzőt neveztek meg; az alkalmazásakor átélt sikerek következtében pozitív érzéseikről, megelégedettségeikről írtak. A nehézségek között főként a tanulók más kérdéseknél is megemlített sajátosságait nevezték meg; köztük az előzetes ismeretek hiányát, a diákok demotiváltságát, inaktivitását, amelyek a szakirodalomból is jól ismert kezdő tanári problémák közé tartoznak (vö. Szivák, 1999). A tanárjelöltek a problémák kiküszöbölését illetően saját tervező- és szervezőmunkájuk javítását, tanítványaik alaposabb megismerését, a velük való intenzívebb kommunikáció kialakítását tartották fontosnak. A módszer pozitívu-

mainál általában a tanulók különféle képességeinek fejlesztésével, együttműködésével kapcsolatos tényezőket neveztek meg. Saját jövőbeni fejlődésükre vonatkozóan pedig kiemelt célként az új módszerek, módszer-kombinációk megismerése, az így megszerzett tudás birtokában azok gyakorlati kipróbálása, valamint a saját kommunikációs képességek fejlesztése (a magyarázatok logikusabb felépítése, gondolkodtató kérdések beépítése az óra menetébe) szerepelt. Ezenkívül a diákok érdeklődéséhez igazodva a tananyag aktualizálása, élménydúsabb, figyelemfelkeltőbb prezentációk összeállítása, az IKT-eszközök változatosabb és szélesebb körű alkalmazása jelent még meg, ill. a tanulók intenzívebb bevonása az órai munkába – ötletes, problémaközpontú, életből vett feladatokkal. Az adatközlők tehát alapvetően módszertani tudásuk elmélyítésére vonatkozó terveket fogalmaztak meg.

Összegzés

Az oktatási módszerek problémaköre az elméleti és a gyakorlati kérdésekkel foglalkozó pedagógiai munkákban egyaránt kiemelt témának tekinthető. Napjainkban számos olyan változás ment végbe, amelynek következtében a tanárok módszertani tudásának gazdagítása egyre inkább szükséges. Ezért jogosan merül fel a kérdés, hogy a tanárjelöltek milyen módszertani repertoárral rendelkeznek, s az mennyire illeszkedik a Z és Alfa generációs tanulók elvárásaihoz, egyéni tanulási útjaihoz, a diákok interaktivitására jobban építő, élményszerű tanulási helyzetekhez, ill. a hallgatók milyen mértékben használják ki a technikai fejlődés által nyújtott lehetőségeket. Az említett szempontok érvényesítése azonban nem kis feladatot jelent a levelezős tanárjelölteknek, hiszen a viszonylag rövid idejű képzés során a különféle gyakorlatok ideje is szűkre szabott, így kevés lehetőség adódik az elméletben megismert újabb metodikák kipróbálására, ebből következően a „komfortzónából való kilépésre”, „kísérletezésre”.

A téma aktualitását jelzi, hogy az általam is vizsgált szempontok számos empirikus kutatás témájául szolgálnak; mindenekelőtt a pedagógusok módszertani kultúrája megújításának szándékával. A szakmatanár szakos hallgatók által leggyakrabban alkalmazott módszerek között részben a tanári dominanciára épülő szemléltetés, részben a diákok együttműködésén alapuló játék és a kooperatív módszer szerepel. A többség által egyöntetűen preferált metodikáról nem beszélhetünk, ezért az összes megjelölt típust figyelembe véve megállapítható, hogy a hallgatók leginkább a hagyományos módszereket preferálják (a szemléltetés mellett a magyarázatot, az előadást, a megbeszélést). Választásuk főként a diákként átélt tanórai élményeken alapul, az ily módon megismert metodikák adaptációját valósítják meg az általuk tartott órákon. Természetesen saját szakjuk, valamint az, hogy elsősorban gyakorlatorientált tárgyakat oktatnak, szintén meghatározó ebből a szempontból. A tanárjelöltek az egyes módszerek

legfőbb jellegzetességeit, alkalmazásuk főbb előnyeit és hátrányait általában ismerik, de az azokhoz fűzött önreflexiók nem elég részletesek, kevés személyes példával alátámasztottak, ezért a tényleges gyakorlatukat illetően számos esetben nem elég informatívak. E tekintetben a főbb hiányosságok az órai célok kitűzésével, a tanári kérdések előzetes megtervezésével, valamint az adott órára kijelölt feladatok időkeretének pontosabb meghatározásával kapcsolatosak. Mivel a kedvelt módszereket mindenféle tantárgy vonatkozásában hatékonynak tartották, ezért vélhetően, ha annak kivitelezése sikeres volt, akkor a következő órákon is előszeretettel alkalmazták, hiszen így egyfajta magabiztosságra tehetek szert, annak ellenére, hogy tanítványaik alaposabb megismerésére nem volt idejük.

A vizsgálat eredményei a képzők képzésével kapcsolatban mindenekelőtt arra hívják fel a figyelmet, hogy a felkészítés során, akár az elméleti stúdiumok keretében is (pl. mikrotanítások beépítésével), nagyobb szerepet kell szánni az alkalmazóképes módszertani tudás elsajátításának, valamint a szakszerűbb döntéseket megalapozó, önreflexiós képességek fejlesztésének.

Irodalom

- Andorka, M., Nagy, F., Tóth, Z. & Vörös, P. (ford.) (é. n.). Alapszintű újraélesztés és automata defibrillálás. Oktatói tanfolyam kézikönyv. Oktatási segédlet laikusoknak. (k. n.) A jegyzet az European Resuscitation Council irányelvei alapján készült. Ábrahám, Zs. & Eröss, D. (2022). Az esettanulmány-módszer alkalmazási lehetőségei a magyar közoktatásban. *Educatio*, 31. (664-671.) Forrás: <http://real.mtak.hu/158130/1/1419-8827-article-p664.pdf> (2023. 08. 22.) <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.4.11>
- közoktatásban. *Educatio*, 31. (664-671.) Forrás: <http://real.mtak.hu/158130/1/1419-8827-article-p664.pdf> (2023. 08. 22.) <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.4.11>
- Balázs, L. (2015). A Z generáció fejlesztésének lehetőségei - alternatív módszerek a közoktatásban. *Anyanyelv-pedagógia*, 4. Forrás: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=594> (2023. 08. 23.)
- Czifra, Gy., Hervay, P. & Varró, Cs. (2021). A gyártóberendezések tantárgy projekt alapú távoktatása - tapasztalatok. In Bodáné Kendrovics, R. (Ed.). *Projektoktatás a XXI. században. Új kihívások a gyakorlatorientált oktatás módszereiben online oktatás és készségfejlesztés*. Óbudai Egyetem Rejtő Sándor Könnyűipari és Környezetmérnöki Kar (108-114.) Forrás: <https://projektkonferencia.rkk.uni-obuda.hu/sites/default/files/projektkonferencia-2021-tanulmany-kotet-v2.pdf> (2023. 08. 22.)

- Daruka, M. & Pfister. É. (2015). Módszertani füzetek szakmai tanárképzés számára. Módszertani füzet I. Általános tanítási módszertan tanár szakos hallgatóknak. Budapesti Corvinus Egyetem. Forrás: <https://docplayer.hu/18167129-Modszertani-fuzetek-szakmai-tanarkepzes-szamara-modszertani-fuzet-i-temakor-altalános-tanitasi-modszertan-tanar-szakos-hallgatóknak.html> (2023. 08. 22.)
- Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség - pedagógiai tudás. Iskolakultúra, 2. (21-28.) Forrás: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19415/19205> (2023. 08. 23.)
- Fritúz, G. (2019). A hatékony készségátadás módszertana. In Dénes, T., Hamar, A. & Horváth, K., Kovács, R. & Maróti, P. (Eds.). Módszertani kézikönyv skill képzésekhez. ÁEEK 36-38. Forrás: https://medsim.unideb.hu/sites/default/files/upload_documents/modszertani_kezikonyv.pdf (2023. 08. 23.)
- Holik, I. (2015). Mentortanárok oktatási módszerei. Neveléstudomány: oktatás - kutatás - innováció, 4. (22-37.). Forrás: https://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4_22-37.pdf (2023. 08. 23.)
<https://doi.org/10.1097/01.COT.0000475236.68696.5b>
- Kerber, Z. & Varga, A. (2009). Tanítás és tanulás tanárszemmel. Forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/kerber-zoltan-varga-attila-tanitas-es-tanulas-tanarszemmel> (2023. 08. 23.)
- Lénárd, S. & Rapos, N. (2009). Fejlesztő értékelés. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Gondolat Kiadó (37.)
- Molnár, L., Hajdú, N. & Molnárné Konyha, Cs. (2018). Módszertani innovációk marketing esettanulmányok oktatásában. In Józsa, L., Korcsmáros, E. & Seres Huszárik, E. (Eds.). A hatékony marketing - EMOK 2018 Nemzetközi Tudományos Konferencia konferenciakötete. Selye János Egyetem, (23-33.) Forrás: https://www.academia.edu/37355798/M%C3%B3dszertani_innov%C3%A1ci%C3%B3k_marketing_esettanulmányok_oktatásában?auto=download&email_work_card=download-paper (2023. 08. 24.)
- Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus. Iskolakultúra, 4. (3-13.) Forrás: https://epa.oszk.hu/00000/00011/00026/pdf/iskolakultura_EPA00011_1999_04_003-013.pdf (2023. 08. 23.)
- Tátrai, A. (2014). Esettanulmányok alkalmazása a nemzetközi fuvarozási, szállítványozási és logisztikai ismeretek oktatása során. In Solt, K. Alkalmazott tudományok I. fóruma 2014-03-13. Konferenciakötet. Budapesti Gazdasági Főiskola (BGF), pp. 932-949. Forrás: <https://publikaciotar.uni-bge.hu/212/1/T%C3%A1trai.pdf> (2023. 08. 22.)
- Tigyné Pusztafalvi, H. (2015). Oktatási módszerek és oktatásszervezési módok. In Betlehem József (Ed.). Egészségügyi szakmódszertan. BME Tanárképző Központ (33-48.) Forrás: https://www.etk.pte.hu/protected/OktatasiAnyagok/Egeszseguji_szakmodszertan.pdf (2023. 08. 23.)

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. A tanári felkészítés követelményei 2. melléklet a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelethez. Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300008.EMM> (2023. 08. 23.)
- 3/a. melléklet a 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelethez A pedagóguskompetenciák megfigyelési és értékelési szempontjai Pedagógus I. fokozatra irányuló minősítő vizsga és Pedagógus II. fokozat elérésére irányuló minősítési eljárásban. In A kormány rendelete a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról szóló 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet módosításáról (8-15.) Forrás: <https://cdn.kormany.hu/uploads/document/4/4a/4af/4af8ba154f995e1eb6d46e00ba90d36cf2052aa7.pdf> (2024. 02. 01.)
- A pedagóguskompetenciák. (2019). In Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Hatodik, módosított változat. Oktatási Hivatal (13-14.) Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszerben_6.pdf (2024. 01. 29.)

A DEBRECENI SZAKKÉPZÉSI CENTRUM OKTATÓI HUMÁN ERŐFORRÁSÁNAK VIZSGÁLATA A MEGÚJULT SZAKKÉPZÉSI RENDSZER ÉS VÁLLALATI PARTNERINTÉZMÉNYEK KOOPERÁCIÓJA RÉVÉN

SÜTŐ ATTILA

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem,
Neveléstudományi Doktori Iskola*

Az utóbbi évek fő hajtóereje a munkaerőpiac igényeihez rugalmasabban alkalmazkodó és magas színvonalú szakképzési rendszer kialakítása volt. A rohamosan fejlődő gazdaság elvárása a jól képzett és felkészült szakemberek kitermelése, akik eleget tesznek a munkaerőpiaci elvárásoknak.¹ A szakképzésben dolgozó oktatók számára komoly szakmai és emberi kihívást jelent a megfelelés. A téma nemzetközi kutatásának elhanyagoltságát részben a szakképzés általánosan alacsonyabb társadalmi státusza magyarázhatja (Hanushek, 2016), de jelentős az országos szintű oktatóhiány is (Bükki, 2022). Ezek a gondolatok sarkalltak a jövőbeni kutatásaim tervezése során, amelyek értelmében a Debreceni Szakképzési Centrum (DSZC) partnerintézményeiben vizsgálnám az oktatók pályaelégedettségét, a pályakezdő fiatal oktatók pályamotivációját, illetve a duális képzőhelyek eredményességét.

Kulcsszavak: szakképzés, mentorálás, pályamotiváció, oktatói humán erőforrás

Bevezetés

A magyar gazdaság folyamatos fejlődése és munkaerő-utánpótlásának fenntartása érdekében biztosítani szükséges a szakmai és kulcskompetenciák fejlesztésén alapuló modern szaktudást a „Szakképzés 4.0” modernizációs program által a magyar állampolgárok számára a Kárpát-medencében. A szakmai képzésben kiemelt jelentősége van a trianguláció jelenségének, hiszen a közismereti tárgyakat tanító oktatók mellett az elméleti és gyakorlati szakmai oktatók, valamint a mérnökoktatók szak-

¹ Indokolás a szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvényhez: A törvény kreatív és rugalmas, versenyképes szaktudással bíró fiatalokat nevelő, vonzó szakképzési rendszer kialakítását célozza, amely illeszkedni tud a társadalmi folyamatokhoz, a nemzetgazdaság és a munkaerőpiac változó követelményeihez, valamint rugalmas és differenciált képzésszervezést tesz lehetővé. A törvény az aktív foglalkoztatáspolitikai eszközöként kívánja szolgálni a piacgazdaság fejlődését.

mai ismerete is naprakész kell hogy legyen az érintett ágazat technológiai fejlődésének jegyében.

2020. július 1-jétől a szakképző intézményekben foglalkoztatott pedagógusok kikerültek a köznevelési törvény hatálya alól, közalkalmazotti jogviszonyuk megszűnt. Elnevezésük szerint oktatókká váltak, foglalkoztatásukra pedig munkavállalói jogviszony keretében került sor. A jelenleg érvényes jogszabályok az oktatói képesítéseket már nemcsak az oktatott tárgy, de a képzési program típusa alapján is differenciálják:

- közismereti tárgyat technikumban egyetemi vagy mesterfokozatú, szakképző iskolában legalább főiskolai szintű szakos tanári végzettséggel lehet tanítani;
- szakmai tárgy tanításához (a „gyakorlati ismeretek” kivételével) technikumban szakmai tanárképzésben szerzett mesterfokozattal vagy felsőfokú végzettséggel és ágazatnak megfelelő szakképzettséggel, szakképző iskolában utóbbival vagy csak bármilyen felsőfokú végzettséggel és ágazatnak megfelelő szakképzettséggel kell rendelkezni;
- gyakorlati ismereteket oktató személytől bármelyik programtípusban csak érettségi végzettséget és az ágazatnak megfelelő szakképesítést várnak el.

Nemzetközi tekintetben is jelentős mértékben különbözik a szakképzés oktatási rendszerben betöltött helye és szerepe, szerkezete és tartalma az egyes országok között. A szakirodalom nagy részét az Európai Unió vagy más nemzetek feletti szervezetek (OECD, UNESCO) megbízásából készített makroszintű országjelentések és összehasonlító elemzések teszik ki, melyek azonban az elkerülhetetlen általánosítások miatt hasznos, de korlátozott tudást nyújtanak, és kevés információval szolgálnak a szakképzésben oktatókat és mindennapi gyakorlatukat befolyásoló „objektív körülményekről és az arra adott szubjektív reakciókról” (Orr, 2019, p. 332). Az oktatók folyamatos szakmai fejlődésének ösztönzése és támogatása a nemzeti és nemzetek feletti oktatáspolitikák kiemelt területévé vált napjainkra. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy a kutatások szerint a tanulói teljesítményt az oktatáspolitikai által is befolyásolható, iskolán belüli tényezők közül elsősorban az oktatói munka minősége határozza meg, ami jelentős mértékben az oktató (munkába lépést megelőző) képzésétől és azt követő fejlődésétől függ (Chetty, 2014).

Hazai viszonylatban is kevés kutatás foglalkozott e témával (Füzi, 2012; Tóth, Őszi & Várszegi, 2014), bár a szakképző iskolákban dolgozó pedagógusok részt vettek az elmúlt évtizedben az országos, reprezentatív pedagógusfelmérésekben, és azok feldolgozása során kifejezetten a szakképzésben dolgozó tanárookra fókuszáló elemzések is születettek (Sági, 2015a, 2015b). Bükki Eszter tanulmányában (2017) vizsgálta több mint 200 szakképzési intézményben dolgozó oktató szakmai fejlődését, de azt elsősorban a mesterpedagógus-programok tükrében tette, a percepció tanulmányozása így jelentősen csökkentette a vizsgálatba bevonható oktatók számát, így szándékomban áll

az Észak-Alföld térségének viszonyait tágabb értelemben reprezentáló debreceni kontextusban ösztönző és gátló tényezők feltárására méréseket végrehajtani. A honorálható szakmai odafigyelés elvárhatóságának bevezetése és nyomon követése is indokoltá teszi a kutatást, mely a jelenlegi rendszerben stabilizáló hatást fejthet ki a harmonikusabb működés megteremtésére, ez a kutatói törekvés jó gyakorlatként is funkcionálna, hiszen az eredmények adaptálásával lehetőség nyílna egyéb kérdéskörökben is a vizsgálódásra. Doktoranduszként a szakképzésben is mutatkozó jelentős oktatói humánerőforrás-hiány vizsgálatát, okainak feltárását, valamint a gazdasági szektorok duális partnerekkel való együttműködésének kapcsolatát is szeretném tanulmányozni a Debreceni Szakképzési Centrumhoz tartozó 11 szakképző intézményben az alábbi alcélok megvalósításával:

Munkaerőpiaci igények feltérképezése: A debreceni szakképzés humán erőforrásának kutatása tenné lehetővé az oktatókra vonatkozó munkaerőpiaci igények és irányvonalak felmérését, ami segíthet megérteni, milyen készségekre és szaktudásra van szükség a munkaerőpiacon, és ennek megfelelően lehet alakítani a szakképzésben részt vevő oktatók kompetenciáit. Ezenfelül a döntéshozóknak kíván szakmai segítséget nyújtani olyan részterületek azonosításában, ahol hiány van a képzett munkaerőből, és ennek ismeretében megfelelő intézkedéseket lehet hozni annak érdekében, hogy a szakképzési rendszer kielégítse ezeket az igényeket.

Szakemberhiány okainak feltárása és megelőzése: A versenyképesség fokozása érdekében égető kérdés a szakemberhiány korai azonosításának és kezelésének kérdésköre. A kutatás eredményei hozzájárulnának a döntéshozók jövőbeni intézkedési terveihez, hogy szakmailag megalapozott, objektív képet lássanak a humán erőforrás lokációjáról.

Oktatók szakmai támogatásának, képzésének fejlesztése: Ahogy a nemzetközi modellek is alátámasztják, rendkívül fontos a pályakezdő oktatók, a hiányszakmákat (főleg természettudományos, mérnöki és műszaki területek) betölteni kívánó erőforrások támogatása és mentorálása. A jövőbeni vizsgálatok felismerhetővé tennék, hogy milyen készségek, tudás és kompetenciák szükségesek a fiatal oktatók pályán maradásához, ahhoz, hogy hatékonyan támogatva a szakképzést tartósan az oktatás világában maradjanak.

Szakképzési intézmények vezetésének támogatása: A kutatás segítheti a szakképzési intézmények vezetését egy hatékony stratégia kidolgozásában az oktatók motiválására, támogatására és értékelésére, diagnosztizálva azt, hogy milyen tényezők és gyakorlatok segíthetik a szakmai fejlődésüket.

Összességében a szakképzés humán erőforrásának és versenyképességének kutatása rendkívül fontos és releváns ahhoz, hogy a szakképzési rendszer alkalmazkodni tudjon a változó munkaerőpiaci igényekhez, elősegítse az oktatói munkaerő mobilitását, megelőzze és kezelje a szakemberhiányt. Emellett fontos kutatási hozadék le-

het a duális vállalati partnerek bevonása, ugyanis a gazdasági környezet régióon belüli vizsgálata reflektálna a kelet-magyarországi képzési kínálatra, továbbá a sikeres duális együttműködés keret- és feltételrendszereinek tanulmányozása is megtörténne. Aktualitását megerősíti az a tény, hogy az új jogszabályi keretek komoly lehetőséget jelentenek a vállalatok számára, hogy saját kézbe vegyék a munkaerő-utánpótlást és -képzést, ez sokkal nagyobb tudatosságot és elköteleződést kíván meg egy duális képzőhelyként működő cégtől, hiszen meg kell terveznie a képzés folyamatát és módszertanát, a minőségbiztosítást és annak működtetését. A kibővült keretek között azonban még nagyobb hangsúlyt kap a szakképző intézménnyel való kölcsönös együttműködés, melynek régióban mutatkozó hiányosságai megoldásra várnak, ugyanis az elmúlt egy évben bejelentett több mint ötven kiemelt beruházás összesen közel 28 ezer új munkahelyet teremt Magyarországon a Nemzeti Befektetési Ügynökség (HIPA) oldalán elérhető adatok alapján. Megyei szinten Hajdú-Bihar vármegyében, azon belül is Debrecenben lesz szükség a legtöbb munkavállalóra, a beruházások megvalósulását követően több mint 11 ezer fős munkaerőigény keletkezik.

Elméleti alapoás

Kutatásunk egyik fő hajtóereje a térségben mutatkozó oktatóhiány, ez szoros összefüggésben van azzal, hogy a szakmai pedagógusképzésbe belépők száma Magyarországon 2010-től csökkenő tendenciát mutat; a középfokú oktatás szakmai fórumai szakemberhiányról beszélnek, a szakképzés ma strukturális tanárhiánnyal küzd (Lannert, 2023), a szakmai és természettudományos tárgyak esetén nincs vagy nem megfelelő a pedagógusok képzettsége, végzettsége. Paksi Borbála és munkatársai alapján 2013 és 2015 között hazánkban is készült egy olyan átfogó országosan reprezentatív kutatás, mely a pedagóguspályát, a pedagógusszerepet teszi vizsgálódás tárgyává. Tanulmányukban a pedagógusok pályamotivációjának néhány aspektusát vizsgálták „A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén” (Models of Teacher Learning – MoTeL) című projekt keretében a 2020/2021-es tanévben a pályán lévő, magyar köznevelésben tanító pedagógusok országos reprezentatív mintáján készült kutatás alapján. Emellett egy hat évvel korábbi, a pedagógusok pályán maradását segítő tényezők között a pályamotivációk feltárására irányuló, szintén országos reprezentatív mintán készült kutatás (Paksi, 2015a, 2015b) eredményeinek felhasználásával megpróbálták azonosítani az utóbbi hat évben megjelenő tendenciákat. Ennek egy részkutatása volt a pedagóguspályát elhagyók vizsgálata, a kutatássorozatban azonban ez a csoport egy kis – mindössze 40 fős – mintát jelentett, ez adja jövőbeni vizsgálataim egyik kiindulópontját; a másik, kutatásra ösztönző szempont, hogy az ilyen típusú vizsgálatokban a szakmai pedagógusok kyszámú részvétele volt megfigyelhető.

Bacsa-Bán Anett tanulmányában (2019) utal arra, hogy a szakképzés tanárhánya az utóbbi időben annyira súlyossá vált, hogy sokan ezt tartják a jelenlegi szakképzési reformok megvalósítását gátló legnagyobb akadálnak. Egy napjainkban megjelenő kutatás (Vályogos, 2023) vizsgálta az észak-alföldi régió szakképzési centrumainak oktatóit, a közismereti és szakmai tantárgyat tanítók új helyzethez való alkalmazkodását, ezen belül a szakmai sikerességhez vezető főbb ismérveket állapította meg. A pilot kutatás keretében végzett online kérdőíves vizsgálatban 168 középfokú szakképzésben dolgozó oktató vett részt. Mindazonáltal a szakmai fejlődés jellemzőiről, az egyéni és szervezeti feltételekről jelenleg kevés rendszerezett tudással rendelkezünk. Fontos azonban megjegyezni, hogy az oktatóhiány megszüntetése, a szakképzésben dolgozók motivációjának növelése, szakmai támogatási rendszerük kialakítása összetett probléma, több intézkedést és erőfeszítést igényel, mint például a vonzóbb fizetési és előmeneteli lehetőségek biztosítása, az oktatói pálya népszerűsítése és támogatása, a szakképzésben való továbbképzési lehetőségek javítása, valamint a tehetséges szakemberek toborzása és megtartása. Az oktatók pályára lépést követő szakmai fejlődését az általános oktatásétól eltérő szakpolitikai és jogszabályi környezet befolyásolja, de ezeken túl is számos, a szakképzés speciális kontextusában jelentkező egyéni és szervezeti tényező is hatást gyakorol rá. Kevés a száma azon hazai kutatásoknak is, melyek a szakképzésben oktatók szakmai fejlődésének vizsgálatára irányultak, és ezek többnyire kvantitatív adatfelvételek elemzéseit voltak (Mayer, 2009a, 2009b, Csíkos, 2018). A szakmai pedagógusok számára nyújtott speciális képzések hiányoznak, a szakképzés pedig nem tud alkalmazkodni a munkahelyi struktúraváltozásokhoz. Sági (2015a, 2015b) tanulmányai alapján ismert számunkra is, hogy a szakmai pedagógusok közül pl. a szakképző intézményekben oktatók számára mennyire fontosak és szükségesek lennének a továbbképzésekben rejlő lehetőségek, melyek az életpályamodellben való előrejutáshoz is elengedhetetlenek. A kvantitatív elemzések mellett néhány a szakképzésben oktatók pedagógiai módszertanát és nézeteit, illetve tantestületi kapcsolatait fókuszáltnak vagy csak érintőlegesen vizsgáló interjúkutatás született (Czakó, 2017), illetve a szakoktatók pályaelhagyásának vizsgálata (Bacsa-Bán, 2015) nyújtott több-kevesebb információt a szakképzésben oktatók szakmai fejlődésének körülményeiről.

A kutatás másik vizsgálandó területe a pályakezdő oktatók számára nyújtandó szakmai támogatási rendszer vizsgálata, melynek megvalósítása érdekében a fenntartónak is lépéseket kell tenni. A helyi viszonyokat megvizsgálva azt látom, hogy hiányzik a rendszerből a mentorálás folyamata, annak ellenére, hogy az európai példák jól mutatják, a bevezető támogatási rendszer kialakítása egyszerre alulról és felülről jövő kezdeményezéshez kötődhet. Stéger Csilla tanulmányában (2010) vizsgálta a pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvéseket, és azóta számos publikáció jelent meg a témában, ugyanakkor a szak-

képzésben dolgozó fiatal oktatókról nem találtam olyan publikációt, mely a kérdéssel foglalkozott volna.

A gondolat természetesen nem új, hiszen a pedagógusképzésre igaz, hogy a képző intézményekben megszerzett tudás a gyakorlatban fejlesztésre szorul, és manapság keresik a módját annak, miként lehetne jobb és hatékonyabb rendszert biztosítani a pályára való belépéshez, ez a szakképzésben is releváns. Ezért célom az, hogy növeljem a témában azon empirikus kutatások számát, melyek vizsgálják a mentorálás és szakmai támogatás jelentőségét, a pályaelhagyás és oktatói kudarc összefüggéseit.

A kutatás harmadlagos célja a duális képzés eredményességének tanulmányozása, hiszen bevezetése a szakképzésben egy összetett, többszereplős komoly feladatot és egyben kihívást jelentett a törvényhozók számára, viszont 2019 óta kevés társadalmi, gazdasági folyamat került a témában detektálásra, azok többsége a felsőfokú duális képzést jelenítette meg (Badinszky, 2022). A magyar szakképzés gyakran találja szembe magát azzal a véleménnyel, hogy elméleti képzést folytat, és a végzett diákok nem rendelkeznek az ipar számára hasznosítható gyakorlati tudással. Ezzel párhuzamosan megjelent az igény a gazdasági élet szereplői részéről, hogy a képzési szerkezet jobban igazodjon az ő elvárásaihoz. A kormányzat részéről is szándék mutatkozott a gyakorlatorientált képzések erősítésére a munkanélküliség csökkentése érdekében. A gazdasági versenyképesség megőrzésének feltétele, hogy a folyamatosan változó társadalmi és gazdasági körülményekkel lépést tartva az oktatási rendszer a munkaerőpiac által elvárt dinamikus változó szakemberszükségletet kielégítse. A duális képzés bevezetése részben megoldást jelent az új szakképzési stratégiában megfogalmazott problémákra, de a német minta átvétele a társadalmi és gazdasági viszonyrendszer vizsgálata, a magyar sajátosságokhoz való hozzáigazítás nélkül nem szerencsés. Az ipari partnerek és a munkaerőpiac elvárásai alapján a legfontosabb szempont a gyakorlatorientáció erősítése lenne. A hazai szakirodalom kevés említést tesz a középfokú szakképzés eredményességének vizsgálatáról, összehasonlító és leíró tanulmányok kivétel nélkül a felsőoktatásban, a hallgatók körében születtek, a duális képzés előzményeit, jellegzetességeit, előnyeit és nehézségeit bemutató tanulmány (Tóth Katalin, 2021) a témában fellelhető szakirodalomra támaszkodott. Ennek figyelembevételével hiánypótló kezdeményezésnek tartom a Hajdú-Bihar vármegyei régió középfokú szakképzésének vizsgálatát a duális partnerintézmények bevonásával.

A kutatás

Kevert kutatási stratégiát alkalmaznánk, elsősorban a nagy elemszám miatt online és offline kérdőív segítségével történne az adatrögzítés, néhány esetben a mélyebb összefüggések feltárása érdekében interjúk készítésére is sor kerülne, az empirikus kutatás 3 fő célja egy 31 hónapos időszakot felölelő tevékenységet fedne le, ahol elsőként a

Debreceni Szakképzési Centrum (DSZC) alábbi 11 intézményében oktatók pályamotivációjára és elégedettségére, a kezdő oktatók szakmai fejlődésére és mentorálására vonatkozó nézetei kerülnének feltárássra:

1. Debreceni SZC Baross Gábor Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium
2. Debreceni SZC Beregszászi Pál Technikum
3. Debreceni SZC Brassai Sámuel Műszaki Technikum
4. Debreceni SZC Mechwart András Gépipari és Informatikai Technikum
5. Debreceni SZC Péchy Mihály Építőipari Technikum
6. Debreceni SZC Építéstechnológiai és Műszaki Szakképző Iskola
7. Debreceni SZC Irinyi János Technikum
8. Debreceni SZC Kereskedelmi és Vendéglátóipari Technikum és Szakképző Iskola
9. Debreceni SZC Kreatív Technikum
10. Debreceni SZC Bethlen Gábor Közgazdasági Technikum
11. Debreceni SZC Vegyipari Technikum

A vizsgálódás során az alábbi kérdéseket tanulmányoznánk:

1. Mi jellemzi a vizsgálatban részt vevő intézmények oktatóinak szakmai életútját, motivációját, és milyen eltérések mutatkoznak az oktatói profil/intézményi profil szerint?
2. Milyen egyéni motivációs jellemzők segíthetik az oktatói identitás mélyítését, és ezek milyen eltéréseket mutatnak a demográfiai háttérváltozók függvényében (nem, életkor stb.)?
3. Milyen szervezeti tényezők támogatják/akadályozzák a pályakezdő oktatók beilleszkedését, mentorálási folyamatát?
4. Fenntartói és intézményi szinten kialakításra került-e az oktatók motivációját ösztönző támogatási rendszer bevezetése és a fiatal kollégák szakmai támogatására irányuló tevékenységek beépítése?

Emellett a fenntartó és az intézményvezetők nézeteinek vizsgálatát is végrehajtánánk a következők szerint:

1. Hogyan ítéli meg a munkavállalók elégedettségi szintjét? Milyen motivátorok játszhatnak szerepet ennek növelésében?
2. Milyen infrastrukturális és egyéb lehetőségeket tud biztosítani a szakmai fejlődésre, a pályakezdő oktatók támogatására?
3. Hogyan képes fokozni intézményi szinten az oktatói teljesítményt?

Kutatásunk harmadik nagy szegmensét a duális szakképzés vizsgálata jelentené, ahol az intézményekkel szerződésben álló vállalatok és gazdasági szektorok képviselőinek szerepét tanulmányoznánk a gyakorlati oktatás eredményességével a fókuszban:

1. Eredményes együttműködés valósul-e meg a partnerek között?
2. Kielégíti-e a képzés színvonala a munkaerőpiac által elvárt igényeket?
3. Lokális szinten működik-e nyomon követés, vizsgálódás a beválás terén?
4. Miben látja a képzés fejlesztésének lehetőségét, bővítését?

Várható eredmények

Szakmai reflektálást igyekszünk adni a térség és régió helyi viszonyait figyelembe véve a napjainkban is égető problémát jelentő oktatóhiány okaira, valamint a legújabb kutatások eredményeit figyelembe véve diagnosztizálnánk a pályán maradásra ösztönző kezdő oktatókra vonatkozó támogatási, mentorálási tevékenység motívumait, melynek ismeretében közelebb kerülnénk a szakképzési szektorban mutatkozó szakemberhiány okainak felderítéséhez, és a kutatás eredményeiből megállapítható szakmai javaslatok felállítása ezenfelül számos pozitív eredménnyel járhatna:

- Eredményesebb oktatási minőség: az oktatóhiány csökkentése segítene abban, hogy a diákok magasabb színvonalú oktatásban részesüljenek. Több képzett oktató jelenléte a szakképzésben növelné a szaktudást és a szakmai tapasztalatot, ez javítaná a diákok szakképzésben szerzett készségeit, és felkészítené őket a munkaerőpiaci kihívásokra.
- Vonzóbb karrierlehetőségek: a szakképzésben való magasabb szintű oktatás és képzés lehetőséget teremtene, hogy a diákok nagyobb eséllyel találjanak munkalehetőségeket és fejlődési utakat a szakmájukban. Ez hosszú távon elősegíti a gazdasági növekedést, és növeli egy adott ország vagy régió versenyképességét a globális piacon.
- Társadalmi előnyök: az oktatóhiány mérséklése és a pályamotiváció megerősítése pozitív hatással lehet a társadalmi stabilitásra, fokozhatja a jólétet, csökkentheti a társadalmi egyenlőtlenségeket.

A kutatás másik fontos mérföldköve lenne a duális képzések hatékonyságának és eredményességének növelése annak érdekében, hogy a tananyagot és a képzési programokat a valós piaci igényekhez igazítsák. Ez előnyös mind a vállalatok, mind pedig az intézmények számára, biztosítva azt, hogy a diákok releváns tudással rendelkezzenek a munkaerőpiacon való sikeres elhelyezkedéshez. A vállalatok gyakran nyújtanak lehetőséget gyakornoki programokra, állások betöltésére vagy további

képzési lehetőségekre a sikeres diákoknak, ami hozzájárulhatna a munkaerőpiaci integrációhoz és a karrierépítéshez, ez elősegítheti az innováció és a technológiai fejlődés előmozdítását is.

A doktori kutatás eredményei hozzájárulnának a magyarországi iskolarendszerű szakképzésben oktatók szakmai fejlődési gyakorlatának és versenyképességére vonatkozó nézeteinek feltárásához a Debreceni Szakképzési Centrum bevonásával, a szakképzés-specifikus egyéni és szervezeti tényezők azonosításával, valamint az intézményvezetők proaktív szerepvállalását is elősegítené a gyártócégekkel és duális partnerekkel való kapcsolatépítésben és az iskolán belüli és kívüli tanulási lehetőségek szervezésében.

Irodalom

- Bacsa-Bán, A. (2019). A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban 2. *Opus Et Educatio*, 6(3).
<https://doi.org/10.3311/ope.334>
- Badinszky, R. G., Fenyvesi, É., & Sólyom, A. (2022). A duális és a hagyományos képzési formában folytatott szakmai gyakorlat vizsgálata. *Educatio*, 31(4), 680-690.
<https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.4.13>
- Benedek, A. (2018). Szakképzési szabályozási környezetünk változásai - 25 év lehetőségei és korlátai. *Opus Et Educatio*, 5(3). <https://doi.org/10.3311/ope.277>
<https://doi.org/10.3311/ope.277>
- Blustein, D. L., Kenna, A., Gill, N. J. K., & DeVoy, J. E. (2008). The Psychology of Working: A new framework for counseling practice and public policy. *Career Development Quarterly*, 56(4), 294-308.
<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00095.x>
- Broad, J. H. (2019). Pedagogical Issues in Vocational Teachers' learning: The importance of teacher development. In Springer eBooks (pp. 1769-1786).
https://doi.org/10.1007/978-3-319-94532-3_54
- Bükki, E. (2017). A szakképzésben dolgozó pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése a mesterpedagógus programok tükrében. *Educatio*.
<https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.2.12>
- Bükki, E., & Fehérvári, A. (2021). How do teachers collaborate in Hungarian VET schools? A quantitative study of forms, perceptions of impact and related individual and organisational factors. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(1).
<https://doi.org/10.1186/s40461-020-00108-6>

- Bükki, E. (2022). PhD-disszertáció: Az iskolai rendszerű szakképzésben oktatók szakmai fejlődése és tanulása és az ezt befolyásoló egyéni és szervezeti tényezők vizsgálata, ELTE
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *The American Economic Review*, 104(9), 2633-2679.
<https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2633>
- Czakó, Á., & Győri, Á. (2017). Motiválás, ösztönzés a szakképzésben. Egyes pedagógiai eszközök ösztönző erejének tanulói megítélése társadalmi háttérváltozók szerint. *Szociológiai Szemle*. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3024/>
- Czibere, I., & Sipeki, I. (2019). A munkaerőpiaci esélyeket meghatározó kompetenciák és értékek a pályaorientáció folyamatában: Egy fejlett ipari régió középiskoláinak körében végzett több szempontú vizsgálat eredményei. *Socio.hu*. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2019.1.80>
<https://doi.org/10.18030/socio.hu.2019.1.80>
- Csapó, B. (2015). A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében: Értékek és viszonyítási keretek. *Iskolakultúra* (Budapest. 1991. Nyomtatott), 25(7-8), 4-17.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.7-8.4>
- Csikos, C., Kovács, Z., & Kereszty, O. (2018). Hungarian vocational education teachers' views on their pedagogical knowledge and the information sources suitable for their professional development. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-018-0063-x>
- Dymock, D., & Tyler, M. A. (2018). Towards a more systematic approach to continuing professional development in vocational education and training. *Studies in Continuing Education*, 40(2), 198-211.
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1449102>
- Есенина, Ю., & Kress. (2017). SOFT POWER: TRAINING OF VET TEACHERS AND TRAINERS (RESULTS OF THE RUSSIAN-GERMAN COOPERATION). *Образование I Nauka*, 19(5), 98-119.
<https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-5-98-119>
- Ercse, K., & Radó, P. (2019). A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra* (Budapest. 1991. Nyomtatott), 29(7), 8-49.
<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.8>
- Fenyves, V., Dajnoki, K., Orbán, I. D. T., & Harangi-Rákos, M. (2020). Gyakorlatorientált képzések megítélése a vállalati szférában. *Acta Medicinæ Et Sociologica* /, 11(31), 164-183. <https://doi.org/10.19055/ams.2020.11/31/13>
- Forray, R. K. (2019). Szervezeti innováció és szakképzés. *Kultúra És Közösség*, 10(1), 13-19. <https://doi.org/10.35402/kek.2019.1.2>

- Fűzi, B. (2012). A tanári munka minőségének változásai. II. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia, Óbudai Egyetem, 54-62.
- Guile, D., & Unwin, L. (2019). *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*. John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781119098713>
- Györgyi, Z. (2019). Változások a hazai szakképzésben 2004-2019. *Educatio*, 28(1), 105-120.
<https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.1.8>
- Györgyi, Z. (2022). A negyedik ipari forradalom és a hazai szakképzés. *Educatio*, 31(1), 56-69.
<https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.5>
- Hanushek, E. A., Woessmann, L., & Zhang, L. (2016). General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle. *Journal of Human Resources*, 52(1), 48-87.
<https://doi.org/10.3368/jhr.52.1.0415-7074R>
- Hegy-Halmos, N. (2023). Az iskolai pályaeorientáció szerepe és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben: a pedagógusok vélekedései a pályaeorientáció iskolai szerepéről a gimnáziumokban. <https://doi.org/10.15476/elte.2016.046>
<https://doi.org/10.15476/ELTE.2016.046>
- Holik, I., & Sanda, I. D. (2019). A mérnök-tanár gyakorlati képzés aktuális kérdései Magyarországon. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 9(2), 29-41. <https://doi.org/10.24368/jates.v9i2.107>
- Ketelhut, D. J., Mills, K., Hestness, E., Cabrera, L., Plane, J., & McGinnis, J. R. (2019). Teacher Change Following a Professional Development Experience in Integrating Computational Thinking into Elementary Science. *Journal of Science Education and Technology*, 29(1), 174-188.
<https://doi.org/10.1007/s10956-019-09798-4>
- Kettunen, J., Sampson, J. P., & Vuorinen, R. (2014). Career practitioners' conceptions of competency for social media in career services. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(1), 43-56.
<https://doi.org/10.1080/03069885.2014.939945>
- Kocsis, I. (2020). Szakképzés 4.0 és a mérnök-tanár-képzés. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 5(3), 12-23. <https://doi.org/10.21791/ijems.2020.3.2>
<https://doi.org/10.21791/IJEMS.2020.3.2>
- Kollár, K. N. (2008). Pedagógusok pályaképe, a tanárképzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés*, 6(4), 7-34.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2008.4.01>

- Kozma, T. (2022). Múltból jövőt. *Educatio*, 31(1), 3-13.
<https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.1>
- Lannert, J., & Németh, S. (2023). A tanárhány kezelésének helyi gyakorlatai - pedagógusi, intézményvezetői és szakértői interjúk alapján. *Educatio*, 32(1), 121-135.
<https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.8>
- Mártonfi, G. (2019). Tanügyirányítás és struktúraváltás a hazai szakképzésben 2010 után. *Educatio*, 28(2), 240-254.
<https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.2.3>
- Mártonfi, G. (2008): A lemorzsolódás problémája a magyar szakképzésben és szakképzés politikában. In Fehérvári Anikó (szerk.) *Szakképzés és lemorzsolódás. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest*, 136-139.
- Mayer, J. (2009a). Pedagógusok a szakképzésben I. *Szakképzési Szemle*, 25(1), 5-22.
- Mayer, J. (2009b). Pedagógusok a szakképzésben II. *Szakképzési Szemle*, 25(2), 117-129.
- Mihucz, S. (2016). A gyakorlati képzés a szakképzésben. *Opus Et Educatio*, 2(4). <https://doi.org/10.3311/ope.79>
- Orr, K. (2019). VET Teachers and Trainers. In: Guile, D., Unwin, L. *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*. ISBN 9781119098591. 329-348.
<https://doi.org/10.1002/9781119098713.ch17>
- Paksi, B. (2023). Kitart-e a belső motiváció? - a (még) pályán lévő pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 32(1), 68-84. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.5>
<https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.5>
- Pilz, M. (2012). The future of vocational education and training in a changing world. In VS Verlag für Sozialwissenschaften eBooks. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18757-0>
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-18757-0>
- Pilz, M., Schlöglmann, A., & Gengaiah, U. (2022). VET teachers and teacher trainers in India. In Springer eBooks (pp. 13-27). https://doi.org/10.1007/978-3-030-90502-6_2
https://doi.org/10.1007/978-3-030-90502-6_2
- Ros-Garrido, A., & Fluixá, F. M. (2019). The education of VET teachers and trainers. In *Technical and vocational education and training*. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8475-2_5
https://doi.org/10.1007/978-981-13-8475-2_5
- Sági, M. (2015a). Pedagógus karrierminták. *Educatio*, 24(1):83-97
- Sági, M. (2015b). A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

- Sartori, R., Tacconi, G., & Caputo, B. (2015). Competence-based analysis of needs in VET teachers and trainers: an Italian experience. *European Journal of Training and Development*, 39(1), 22-42. <https://doi.org/10.1108/ejtd-09-2013-0089>
<https://doi.org/10.1108/EJTD-09-2013-0089>
- Schulin, S. (2019). Livslang læring och livslang vejledning - en kompetencediskurs : dannelse og kompetence som sprog og policy i Norge, Sverige og Danmark. <https://doi.org/10.24834/isbn.9789186295851>
- Stéger, C. (2010). A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, 8(1.), 37-56. <https://doi.org/10.37205/tel-hun.2010.1.04>
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2010.1.04>
- Toth, K. (2022). MIÉRT ELŐNYÖS A DUÁLIS KÉPZÉS A RÉSZTVEVŐK SZÁMÁRA?. *Economica*, 12(1-2). <https://doi.org/10.47282/economica/2021/12/1-2/10644>
<https://doi.org/10.47282/economica/2021/12/1-2/10644>
- Török, I. (2018). Gondolatok a felsőoktatás (saját) feladatairól. *Köz-gazdaság*, 13(4), 199-213. <https://doi.org/10.14267/retp2018>
<https://doi.org/10.14267/RETP2018.04.10>
- Vályogos, K. (2023). Szakmai elégedettség és az intézménytípus presztízsének összefüggései. *Educatio*, 32(1), 136-146.
<https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.9>

AZ OKTATÓK MÓDSZEREI AZ ÁLTALÁNOS TESTNEVELÉS KERETEIN BELÜL

SZÉPLAKI ILDIKÓ

*Eszterházy Katolikus Egyetem,
Sporttudományi Intézet*

A sportoktatás legfontosabb feladatai többek között a pszichomotoros képességek fejlesztése, a szociális, kognitív és affektív képességek fejlesztése, és a belső motiváció kialakítása. Ez egy interaktív folyamat, amely során szükséges, hogy a megfelelő oktatási stratégiákat, módszereket válassza ki az oktató. Jelen tanulmány célja, hogy az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem általános testnevelésben részt vevő hallgatóinak tartott testnevelésórák oktatói módszereit tanulmányozza. Az óra keretein belül különösen nagy kihívást jelent az egyetemisták motiváltságának megtartása. Megállapítható, hogy minden testnevelést tartó kolléga élményszerzésre törekedve ismertette meg sportágának sajátosságait. Az esetek többségében az extrinzik motiváció szükséges volt, viszont sikerült fenntartani az érdeklődést, és az intrinzik motiváció erőteljes lett.

Kulcsszavak: motiváció, egyetemisták, általános testnevelés

Bevezetés

A magyar lakosság inaktivitása közismert. Egy 2017-es Eurobarometer által készített felmérés szerint hazánk lakosainak az 53%-a semmilyen sporttevékenységet nem végez, és havonta néhány alkalommal is csupán a populáció 24%-a végez a WHO 2020 ajánlásának megfelelő fizikai aktivitást, vagyis gyakorlatilag a magyar lakosság 76%-a inaktív. A Magyar Ifjúság Kutatás 2016 adatait vizsgálva megállapítható, hogy a fiatalok 64%-a sem végez egyáltalán testmozgást (Ádám et al., 2018).

Elméleti alapozás

Steven N. Balmer 2009-ben írt, a „Fizikai inaktivitás: a 21. század legnagyobb közegészségügyi problémája” című tanulmányában arra figyelmeztet, hogy a fizikai inaktivitás a 21. század legnagyobb közegészségügyi nehézsége lehet. Az egészségesebb társadalom és a jobb életminőség megteremtése közérdek, hisz ennek köszönhetően kevesebb teher hárulna az egészségügyre és a társadalombiztosításra, a jelentős gazdasági hozadékát (Szabó, 2011) nem is részletezve. Ennek érdekében a Köznevelési

törvény (2011) 27. § (11) alapján a 2012/13-as tanévtől kezdve Magyarországon a közoktatásban be lett vezetve felmenő rendszerben a mindennapos testnevelés (Révész, 2019) (Szakály et al., 2019). A NAT 2020-ban a Testnevelés és sportműveltség fejezet szemléletében, módszertanában is megújulást jelent (Rétsági & Csányi, 2014). Ennek jelentőségével több tanulmány foglalkozik (Révész, 2019) (Hamar et al., 2016), hangsúlyozva a minőségi testnevelést és a testnevelő pedagógusok ezzel kapcsolatos felelősségét. Ezzel szemben a felsőoktatásban folyó általános testnevelésről és az ott folyó oktatói munkáról csak kevés szó esik, illetve erre vonatkozóan az összes felsőoktatási intézményre kiterjedő egységes felülről jövő szabályozás – úgy, mint a közoktatásban – nincs. A Kovács és Nagy által készített 2015-ös tanulmány kifejtette, hogy az egészségtudatos életmód erőteljesen meghatározó szerepet tölt be az egészségi állapotban, a jó közérzetben és ezáltal a jövőképben. Minél hamarabb megismerkednek ezzel a gyerekek, annál valószínűbb, hogy egy életen át tartó életmód lesz számukra az egészségtudatos magatartás. Ebben a kutatásban arra is rávilágítottak, hogy a nem sportoló társaikhoz képest a rendszeres fizikai aktivitást végzők körében kevesebb lesz az önbizalomhiányos, a dohányzó és az egészségtelenül étkező, jobb lesz a teljesítményük, javul az önértékelésük, kevésbé lesznek szorongók, és fejlődik a mozgáskultúrájuk (Kovács et al., 2015).

Mikulás 2013-as tanulmányában a tanulók szabadidős tevékenységét vizsgálva kimutatta, hogy az iskolai testnevelés az a formális szintér, amely a rendszeres testmozgást biztosítja a gyermekek számára. Ezen az órán lehet a diákokkal megérinteni, hogy az egészség egy összetett dolog, és ennek egyik meghatározó része a fizikai aktivitás. A fiatalok esetében preventív jelleggel tehetünk az egészségtudatos magatartás kialakításáért a testnevelésórán (Poór, 2019), továbbá a testnevelésórán kívül az iskola keretein belül, ahogy azt a Komplex Alapprogram Testmozgásalapú alprogramja szorgalmazza (Révész et al., 2018).

A közoktatásban, a gyerekek szenzibilis időszakában lehetőség van heti 5 órában hozzájuttatni őket ahhoz a tudáshoz, mellyel az egészségüket védelmezni és fejleszteni tudják. Az iskolai testnevelésórák célja, hogy a tanulóknál egész életre megmaradjon a mozgás iránti érdeklődés, és a fizikai aktivitás az életük részévé váljon (Nagy, 2010). Korábbi kutatások alapján elmondható, hogy a mindennapos testnevelés hatásrendszerre egyértelműen pozitív a tanulók fizikai aktivitás iránti motivációjának növelésében, az egészségtudatos szokásrendszer megalapozásában, valamint a fittségi és testösszetétel-paraméterek optimalizálásában (Mura et al., 2017; Szakály et al., 2019).

Ezt lenne hivatott folytatni a felsőoktatásban az általános testnevelésóra, amire heti 1-szer van lehetőség 2 szemeszteren keresztül. Az itt folyó nevelőmunkával kevesen foglalkoznak (Kovács et al., 2019), holott a hozadéka fontos, hisz rendkívüli értéket képvisel személyiségfejlesztő és életminőségjavító hatásának köszönhetően (Gombocz, 2019). Erre azért is van nagy szükség, mert az a tendencia, hogy a nem sportolók aránya

a középiskola végére a duplájára nő, és különösen a lányok körében magasabb az inaktivitás mértéke. A szabadidő eltöltését is egyre inkább az inaktív lét, a képernyőhasználat váltja fel (Mikulán, 2013).

Az elsőéves egyetemisták új életszakaszba lépnek, amit a szakirodalom készülődő felnőttkornak, „emerging adulthood”-nak nevez (Lisznyai, 2010; Arnett, 2015). Ez egy érzékeny életszakasz (Jay, 2012), most szakadtak el a szülői háztól, számos új inger, feladat, kihívás éri őket (Hornyák et al., 2018; Szemán et al., 2018), kevesebb a szülői kontroll, és több csábítás van az életükben, hajlamosabbak inaktívabbá válni, a sporttevékenység helyett másfajta kikapcsolódást választani, pl. mozi, barátokkal lógás stb. A pszichés problémák megjelenésének ez egy érzékeny időszaka (Szlamka et al., 2021; Chaturvedi et al., 2021; Martinez et al., 2020). A WHO egy 2018-as nyolc országban folytatott kutatásának eredményei azt mutatják, hogy az egyetemista populáció mintegy egyharmadánál fordult már elő valamilyen mentális zavar (Auerbach et al., 2018). A sport, a rendszeres testmozgás bizonyítottan pozitív hatással van a testre és a pszichére egyaránt (Keresztes et al., 2006; Petrika, 2012).

Ahogy a közoktatásban a minőségi testnevelésnek, az egyetemistáknak tartott testnevelésnek is az a célja, hogy jól érezzék magukat a hallgatók, élményt adjon, motiváló és sikerorientált legyen, mindezt úgy, hogy amennyire lehet és szükséges, legyen figyelembe véve az egyéni fittségük, testalkatuk (Szakály et al., 2019). A minőségelvű testnevelés holisztikus szemléletű (Révész, 2021), így fontos a test, a tudat és a lélek együttes fejlődése.

Révész és Csányi (2021) a közoktatásban folyó testneveléssel kapcsolatban az alábbi követelményeket fogalmazta meg a minőségi testnevelés alapelvein keresztül:

- Fejlettségközpontú: igazodik a hallgatók fejlettségi szintjéhez.
- Tanulásközpontú: a személyes fejlődés során figyelembe veszi az egyéni különbségeket.
- Egészségorientált: az egészségtudatos magatartáshoz szükséges kompetenciák kialakítására törekszik.
- Célorientált: a hallgatók egy előre jól felépített, megtervezett oktatási folyamat részesei.
- Pozitív tanulási környezetben zajlik: érzelmi és fizikai biztonságot nyújt, ezzel lehetővé téve a motivált tanulást.
- Inkluzív és interkulturális pedagógiai szemléletű: esélyegyenlőségre törekvés a jellemző.
- Reflektív pedagógiai gyakorlatot követ: a pedagógusok folyamatos képzése, értékelése, önreflexiója valósul meg közben.

Hazai és külföldi kutatások azt igazolják, hogy az ifjúság értékvilága egyre inkább az élménycentrikus, posztmodern irányba tolódik (Inglehart et al., 2000; Schwartz et al., 2000). Schulze (2000) egy olyan élménytársadalmat említ, melyben az autonóm döntés és az élménykeresés a hangsúlyos. Moravec is azt írja, hogy ezeknek a tényezőknek meg kell nyilvánulnia a mindennapos és az egyetemi testnevelés keretein belül (Moravec, 2018). Ezenkívül további kutatás hívja fel a figyelmet arra, hogy a testmozgás hozadéka a pozitív testtudatosság, ami nagyban hozzájárul a jó egészségi állapothoz, az étkezésre való odafigyeléshez, az egészségvédő magatartáshoz és saját magunk elfogadásához (Rétsági, 2010).

Jelen tanulmányban a fizikai aktivitás, illetve az egészségtudatos magatartás többször megjelenik, ezért szeretném tisztázni, hogy mit értek e fogalmak alatt, hiszen mindkettőre több meghatározás létezik. Az egészségtudatos magatartás az egyén szemléletének, viselkedésének és cselekedeteinek összessége annak érdekében, hogy minél tovább egészséges maradjon (Freyer, 2019), és ennek egyik dimenziója a fizikai aktivitás. Ez utóbbi meghatározására pedig Piggin (2020) holisztikus megközelítését vettem alapul. Az ő nézetében a fizikai aktivitás az emberek kulturálisan sajátos helyszíneken és környezetben történő mozgása, miközben érdeklődések, érzelmek, ötletek, utasítások és kapcsolatok egyedi sorozata befolyásolja őket. A WHO 2020 ajánlása alapján a 18–64 év közötti felnőtt korosztály számára erősen ajánlott átlagosan heti 150-300 perc időtartamú, közepes intenzitású vagy heti 75-150 perc erős intenzitású fizikai aktivitás vagy ezek egyenértékű kombinációját, illetve legalább heti 2 alkalommal javasolják a közepes vagy annál erősebb intenzitású, valamennyi nagyobb izomcsoportot megmozgató izomerősítő edzést. Feltételes ajánlásuk a heti 300 percet meghaladó mértékű közepesen erős, illetve heti 150 percet meghaladó időtartamú erős intenzitású fizikai aktivitás annak egészségjavító hatása miatt.

A tanulmány célja az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (EKKE) elsőéves nem sport szakos hallgatói fizikai aktivitásának és mentális állapotának felmérése, továbbá annak feltárása, hogy az általános testnevelést tartók milyen módszerekkel igyekeznek az egészségtudatos magatartást erősíteni a hallgatókban, és hogy vajon ebből mennyi tudatosul bennük.

Anyag és módszer

A mintát az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nem sport szakos hallgatói alkották, akik 2 féléven keresztül ismerkedhetnek a Sporttudományi Intézet által nyújtott sporttevékenységekkel egy kötelezően teljesítendő tantárgy, az ún. általános testnevelés keretein belül. A hallgatók könnyen megtalálhatják a számukra érdekes mozgásformát. A választék nagyon széles és színes: labdarúgás, kosárlabda, tenisz,

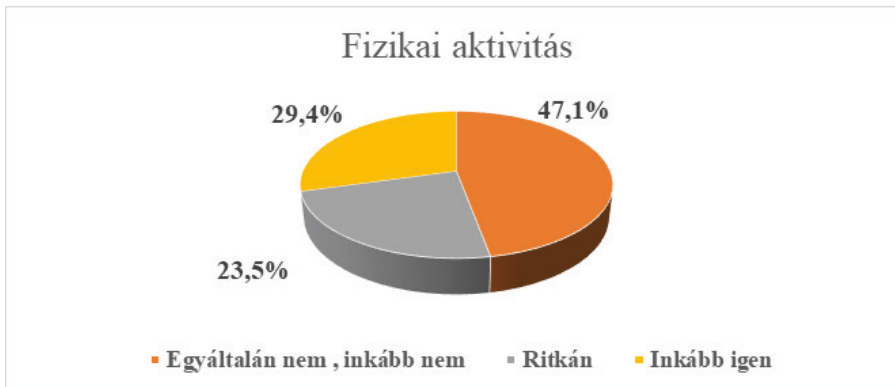
röplabda, kézilabda, floorball, labdás játékok, aki inkább az egyéni sportokat kedveli, megismerkedhet a frizbi, tollaslabda, atlétika, torna, funkcionális, erőfejlesztő és kondicionáló edzésekkel, aki szeretne táncolni, megteheti a hip-hop, kortárstánc, társastánc keretein belül, lehetőség van önvédelmet, kendőt, dzsúdót tanulni, illetve gerinctornán, pilatesen, jógán és túrán is részt lehet venni. Mindezt 27 edző/oktató/demonstrátor teszi lehetővé 774 hallgató számára 45 különböző edzésidőpontban. A 62 túrát választó hallgatóval jelen tanulmány nem kalkulál az időbeli eltolódás miatt, így a valós mintanagyság 712 fő. A szemeszter kezdetén 2022 szeptemberében 435 nem sport szakos hallgató mentális, pszichés és fizikális állapotának felmérése történt meg egy önkéntesen kitöltött kérdőív segítségével. Az egyetemisták közül 24, az oktatók közül 5 testnevelést tartó szakemberrel készült interjú. A mintára jellemző, hogy a hallgatók átlagéletkora 20,07 év (szórás 1,64), a válaszadók 86%-a (313 fő) 18–21 év közötti, 67,4% (293 fő) a szüleiivel él, 12%-a hallgatóknak kevesebb mint 1 éve szakadt el a szülői háztól és él lakótársakkal, kollégiumban vagy élettárrsal, ebből csupán 1,1% él teljesen egyedül, és a válaszadók 13,4%-a él külön a szüleitől, jellemzően lakó- vagy élettárrsal több mint 1 éve.

A kérdőív 6 részből állt. A demográfiai adatokat követően a hallgatók pszichés állapotát vizsgáltam az életminőségüket tükröző WHO Jól-lét Skálával, kitöltötték az Élettel való Elégedettség Skálát, az Életcél Kérdőívet, ezenkívül felmértem a stressztűrő képességüket, stresszre adott válaszaikat az Észlelt stressz kérdőívvel, illetve szubjektív intenzitás skálán mértem fel fizikai aktivitásukat/inaktivitásukat, táplálkozási szokásaikat, testalkatukat, testtartásukat, fittségi állapotukat az utolsó részben. Az adatok rögzítése Microsoft Excel, a kérdőívek kiértékelése IBM SPSS Statistics 21 programcsomaggal történt.

A hallgatókkal 6 fős csoportokban fókuszcsoportos interjú, míg az oktatókkal mélyinterjú készült.

Eredmények

A fizikai aktivitásuk tekintetében megállapítható, hogy a hallgatók 47,1%-a egyáltalán nem, illetve inkább nem végez sporttevékenységet, míg 29,4% inkább igen, akár napi szinten is (1. ábra).



1. ábra: Fizikai aktivitás az EKKE elsőéves általános testnevelésen részt vett hallgatóinak körében

Forrás: Saját szerkesztés

A testtartás, testtudat és fittségi állapot szubjektív megítélése nem korrelál az életcélok meglétével, viszont az étellel való megelégedettséggel már gyenge kapcsolatot mutat ($r = 0,46$, $p = 0,0032$). Tanítási napon több időt töltenek ülve, mint tanítási napokon kívül, de még így is 73%-uk 4 óránál többet tölt ülő testhelyzetben tanítási időn kívül. A folyadékfogyasztás, a napi vízfogyasztás 2,34 l átlagosan. Energiáitalt, ha nem is napi szinten, de a hallgatók 54,5%-a fogyaszt, míg cukros üdítőitalt, ha csak alkalmászerűen is, szinte minden hallgató (94%) iszik. A káros szenvedélyek tekintetében saját bevallásuk szerint csaknem a válaszadók fele nem fogyaszt alkoholt, és 61,8%-uk egyáltalán nem dohányzik, 20,3%-uk nem napi szinten, és 17,9% pedig napi szinten szív cigarettát. A hallgatók 2/3-a inkább jónak itéli meg egészségi állapotát, és ez egyenesen arányos gyenge kapcsolatot feltételez ($r = 0,216$, $p = 0,000$) azzal, hogy mennyire felelősek saját egészségi állapotuk alakulásáért. A megkérdezettek 0,5%-a (2 fő) gondolja azt, hogy ő maga semmit sem tehet egészségi állapotáért.

Az étellel való elégedettség tekintetében a hallgatók egyharmada érzi azt, hogy nem mindig kapnak meg minden fontosat, amit szeretnének, és némileg eltávolodtak attól, hogy teljes mértékben egyetértenek azzal, hogy életük a legtöbb tekintetben közel áll az ideálishoz. Táplálkozási szokásaikra kevésbé figyelnek, ami viszont ellentmondásos azzal, hogy 17%-uk diétába kezdett. Fizikai aktivitásuk saját megítélésük szerint nőtt, ami a 24 hallgatóval folytatott fókuszcsoportos interjú alapján a lakhely és az egyetem, valamint az egyetem épületei közötti vándorlásnak köszönhető. A beszél-

getés során kiderült, hogy az általános testnevelés egyik fontos hozadéka, és a diákok több mint felénél (16 fő) megfigyelhető, hogy sokkal inkább felelősnek érzik magukat saját egészségi állapotuk alakulásáért. Az interjú során még olyan kérdésekre kerestem a választ, hogy a hallgatók mennyire tekintették ezt kötelezően teljesítendő kreditnek, kedvet kaptak-e a folytatáshoz, ha igen, akkor magához a mozgáshoz vagy esetleg konkrétan az általuk tárgyként választott edzéshez, milyen szempont dominált a sport kiválasztása kapcsán, illetve mit tartottak fontosnak és motiválónak az órát tartó oktató személyét illetően. Megbeszéltük a kérdőívre adott válaszaikat és a fizikai aktivitáshoz, egészségtudatos élethez való hozzáállásukat, valamint elmondták, hogy az általános testnevelésóra mit adott számukra. Elmondásuk alapján egy „kötelező dolog, amit ki kell pipálni a kredit miatt”. A megkérdezettek közül 10-en nyilatkoztak úgy, hogy kifejezetten érdeklődtek a választott sport iránt, örülve a lehetőségnek, hogy „ingyen kipróbálhatják”, mert esetleg már hallottak vagy olvastak róla korábban, de maguktól nem mentek volna el egy ilyen jellegű edzésre. Szinte kivétel nélkül, aki a kondi edzést választotta, ennek a lehetőségnek köszönhetően bátorodott fel, hogy „gyúrosok közé menjen”, amit korábban a komplexusai miatt nem mert. A szemeszter végére 13 fő azt nyilatkozta, hogy szívesen folytatná a félévben gyakorolt mozgásformát, és örömmel venné, ha a 2. félévben is felvehetné ezt tárgyat, sőt közülük 8 fő azt nyilatkozta, hogy külön edzés keretében is szeretné ezt folytatni, 6 fő másik mozgásformát is szeretne kipróbálni a következő félévben, és páran „majd amire hely lesz” hozzáállást tanúsítottak. Abban egyetértés mutatkozott, hogy a hallgatók hitelesnek és lelkesítőnek találták az oktatást folytató személyt, nem hárítva rá az esetleges érdektelenségüket.

Ebből azt a következtetést lehet levonni, hogy a külső, formális keretek némileg hatottak a belső motivációra, és ennek elmélyítéséhez az oktató személyisége nagyban hozzájárult. Mint mindenhez, a sport végzéséhez is extrinzik és intrinzik motiváció szükséges. Az oktató kollégáknak ezeken a foglalkozásokon az a fő feladata, hogy megszerettessék a fizikai aktivitást a hallgatókkal, és felélesszék a vágyat az aktív élet iránt, megmutatva azt, hogy igenis felelősek saját mentális és pszichés állapotukért, aminek javításához, szinten tartásához a fizikai aktivitás egy eszköz.

Arra a kérdésre, hogy mennyit számít az edzést tartó személye, mindegyik hallgató úgy nyilatkozott, hogy a legfontosabb, hogy hiteles legyen abban, amit tanít, és jól tudja azt átadni. Többen említették, hogy az oktatók megjelenése, magatartása, a sport iránti elkötelezettsége inspiráló számukra. Ezalatt azt értve, hogy a mozgásformának megfelelő öltözetben, pontos órakezddel, a figyelmet és a fegyelmet megtartva tartja a foglalkozást. Fontos számukra, hogy tisztelni tudják az oktatót, az elmondottak alapján ez fontosabb a szimpátiánál is.

Az edzést tartókkal való beszélgetésből megtudhattam, hogy a hallgatók inkább tényleg a fizikailag inaktív populációt reprezentálják, de pozitívum, hogy többségük igyekezett kihozni magából a maximumot.

A tanulmányban a „Elméleti alapozás” részben Révész és Csányi által összegzett és ismertetett, eddig a közoktatásban javasolt 7 követelményről beszéltem az interjú-alanyokkal, és elmondható, hogy iratlanul is igyekeznek ezekhez tartani magukat az oktatók. Minden esetben és lehetőségeikhez mérten figyelembe veszik és igazodnak a hallgatók fejlettségi szintjéhez. Egyéni sportban ez nyilván könnyebben, egyénre szabott módosításokkal kivitelezhető, míg csapatsport esetén a heterogén csapatok összeállítása, esetlegesen külön feladatok adása a megoldás. Minden mozgásformának megvan a saját szellemisége, koreográfiája.

Arra a kérdésre, hogy „Mennyire sikerült az egészségtudatos magatartásra felhívni óra alatt a figyelmet?”, egyöntetűen azt válaszolták, hogy igyekeztek például a bemelegítés során kialakítani az ilyen irányú attitűdöt, és ismeretet adni erről. A visszajelzések alapján ezekkel a tanulók nagy többsége tisztában van, pl.: vízfogyasztás fontossága, mozgás fontossága stb. Igyekeztek megértetni velük, hogy ennél jóval többet kellene mozogniuk, és akár egy tempósabb séta, lépcsőzés, egy kicsit fárasztóbb mozgás, amikor már elkezdik kapkodni a levegőt, a hosszú távú egészségüket szolgálja, és nem kell sportolónak lenniük. Ez utóbbit azért lényeges kiemelni, mert 21 hallgató egyértelműen ügyetlennek tartja magát sportolás közben, ami visszatartotta őt eddig ettől. Számukra megnyugtató volt ezen új ismeret, hogy például a kertben ásás vagy a takarítás is fizikai aktivitás.

A „Történik értékelés a szemeszter során?” kérdésre egyértelműen igen volt a jellemző. Minden oktató fejlesztési és korrigálási céllal visszacsatolást ad a hallgatóknak a teljesítményükről. A diagnosztikus, a formatív és a szemeszter végi szummatív értékelés egyértelműen megtörténik.

Elmondásuk alapján önreflexiót is alkalmaznak, és a saját maguk képzése az általuk tartott mozgásformát illetően evidens számukra.

Megbeszélés, következtetések

Jól látszik, hogy a közoktatásban több kutatás is foglalkozott a mindennapos testnevelés testre és pszichére kifejtett hatásával, míg a felsőoktatásban tanulóokra kevés figyelmet fordítunk ilyen szempontból. Pedig kellene, hisz számos új helyzettel állnak szemben ebben az életszakaszban, főleg a hirtelen nagy önállóságnak örvendő elsőéves egyetemisták.

A Sporttudományi Intézet értékékként kezeli a sportos életre nevelést, a hallgatók mozgáshoz való hozzáállását, az ezzel kapcsolatos attitűd kialakítását. Az oktatók számára fontos a hallgatók közti szociális kohézió kialakítása, a jó hangulat, a közös célok elérése, a kihívások leküzdése és a belső motiváció felélesztése, mindezt az élethosszig fenntartható egészségtudatos magatartás kialakítása érdekében.

A hallgatók testneveléssel kapcsolatos véleménye azt bizonyítja, hogy a diákok jelentős része szükségesnek tartja, igényli a minőséget, fogékony az újra, és értékrend-

jében szerepel a rendszeres fizikai aktivitás egészségre gyakorolt jótékony hatásainak kiaknázása.

A testnevelők és sportoktatók felkészültsége, speciális érdeklődése kritikus pont a mindennapos és egyetemi testnevelés hatékonyságának növelésében. Ebben nagyon fontos szerepet játszik a képzés folyamatos – a sportkínálat trendjeihez igazodó – aktualizálása, illetve a rendszeres tréningek biztosítása. Érdekes lenne visszamérni és további kutatást igényel, hogy a hallgatók lelkesedése meddig tart, illetve majd a 2. félévben felveszik-e ugyanazt a tárgyat, valamint elkezdenek-e valamilyen iskolán kívüli sporttevékenységet.

Irodalom

- Ádám, Sz., Susánszky, É., Székely, A. (2018). Egészség- és rizikómagatartás alakulása a Kárpát-medencei magyar fiatalok körében. In Székely Levente (szerk., 2018). Magyar fiatalok a Kárpát-medencében - Magyar Ifjúság Kutatás 2016. Enigma. 2001, pp. 231-269.
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.013.9>,
- Blair, S. N. (2009). Physical inactivity: the biggest public health problem of the 21st century. *British Journal of Sports Medicine*. 43:1.
- Chaturvedi, K., Vishwakarma, D. K., & Singh, N. (2021). COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey. *Children and youth services review*, 121, 105866
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105866>
- Ennis C. D. (2007). 2006 C. H. McCloy Research Lecture. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78, 3. sz., 138-150.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2007.10599411>
<https://doi.org/10.5641/193250307X13082490460706>
- Gombocz, J. (2019). A testnevelés, az iskolai sport. *Új Pedagógiai Szemle*, 2019/3-4, 7-16. o.
- Hamar, P. (2005). A rendszeres testedzés helye és szerepe a serdülőkorú lányok életvitelében. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. (68.-75.)
- Hamar, P. (2008). Testnevelés-elmélet. <https://docplayer.hu/916801-Testnevelés-elmélet-sportismeretek-i-dr-hamar-pal2008.html> (p. 14.) (2022. 11. 07.)
- Hamar, P., Karsai, I. & Soós, I. (2016). Pedagógusi vélemények az iskolai testnevelés aktuális kérdéseiről, Értékkeremtő testnevelés, Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok körében. Debreceni Egyetemi Kiadó. ISBN 978 963 318 597 1

- Hornnyák, Á. & Urbán, Sz. (2018). Értelmerkésés a készülődő felnőttkorban, PPKE BTK Pszichológiai Intézet. DOI: 10.18427/iri-2018-0104
- Inglehart, R. & Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65. 1. sz., 19-51
<https://doi.org/10.2307/2657288>
<https://doi.org/10.1177/000312240006500103>
- Jay, M. (2012). *The Defining Decade. Why your Twenties matter- and how to make the most of them now?* Hachette Book Group.
- Kiss, V. (2020). IKT-eszközökkel támogatott egészségre nevelés az általános iskolában.
- Kovács, K. E. & Nagy, B. E. (2015). A sportolás hatása kiskamaszok énképére, szorongására és megküzdésére. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/3. szám, (4-56.)
<https://doi.org/10.18458/KB.2015.3.43>
- Kovács, K. E. (2020). Egészség és tanulás a köznevelési típusú sportiskolákban. *Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ*. pp. 7-12, pp. 46-48.
- Kovács, K., Moravec, M. & Nagy, Á. (2019). Vélemények a mindennapos testnevelésről a felsőoktatásban részt vevő hallgatók és oktatók szemszögéből, *Új Pedagógiai Szemle*, 2019/3-4, 87-100. o.
- Lisznyai, S. (2010). Készülődő felnőttiség. Kutatás a fiatalok mentálhigiénés állapotá témakörében. In Lisznyai, S., & Puskás-Vajda, Zs. (Eds.), *Élepszakaszok határán. Közösségi és egyéni tanulási feladatok*. FETA Könyvek. (pp. 9-24). Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület.
- Martínez, L., Valencia, I., & Trofimoff, V. (2020). Subjective wellbeing and mental health during the COVID-19 pandemic: Data from three population groups in Colombia. *Data in brief*, Semantic Scholar DOI: 10.1016/j.dib.2020. Corpus ID: 221520789
<https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.106287>
- Mikulán, R. (2013). Az iskolai testnevelés szerepe és jelentősége az egészségfejlesztéskörében. *Új Pedagógiai Szemle* 7-8.
- Moravec, M. (2018). Egészségfejlesztés a közoktatástól az egyetemig fókuszcsoportos vizsgálatok tükrében. *Pedacta*, 8. 2. sz., 71-80.
- Nagy, J. (2010). Sport és iskola: a testmozgás szerepe a XXI. század iskolájában. In *Allandó párbeszédben: a szegedi műhely tisztelgése Utasi Ágnesnek*. pp. 190-211. (2010)
- Obál, A., Hamvai, Cs. & Pikó, B. (2018). A testbecsülést befolyásoló tényezők vizsgálata serdülő lányok körében. *Egészségfejlesztés*, LX. évfolyam, 2019. 2. szám
- Pál, K., Császár, J., Huszár, A. & Bognár, J. (2005). A testnevelés szerepe az egészség-tudatos magatartás kialakításában.

- Ifjúság 2000-2010. In Bauer, B. & Szabó, A. (Eds.) (2011). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Szabó, Á. (2011). Milyen értéket teremt a szabadidő sport és mi a kapcsolata a versenyképességgel? (What value is created by leisure sport and what is its relationship with the competitiveness?). *Vezetéstudomány - Budapest Management Review*, 42 (1. kül). pp. 24-37.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2011.ksz.03>
- Szakály, Zs., Bognár, J., Lengvári, B. & Koller, Á. (2019). A mindennapos testnevelés fittségi hatásai alsó és felső tagozatos fiúknál: homok a gépezetben, *Új Pedagógiai Szemle*, 2019/3-4, 56-70. o.
- Szemán, D., & Karner, O. (2017). Tanácsadási modellek a felsőoktatási tanácsadásban - a hatalkalmos modell tapasztalatai. *Alkalmazott pszichológia*, 17(4), 105-128.
- Szlamka, Z., Kiss, M., Bernáth, S., Kámán, P., Lubani, A., Karner, O., & Demetrovics, Z. (2021). Mental Health Support in the Time of Crisis: Are We Prepared? Experiences With the COVID-19 Counselling Programme in Hungary. *FRONTIERS IN PSYCHIATRY*, 12.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.655211>

