



**ACTA UNIVERSITATIS
DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE**

SECTIO PAEDAGOGICA | TOM. XLV.

**TANÁRI PROFESSZIÓ – KÖZÖSSÉGI TANULÁS –
ISKOLAPEDAGÓGIA**

SZERKESZTETTE:
MOGYORÓSI ZSOLT

EGER, 2024

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

AZ ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI

XLV. KÖTET

TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL

**A KÖTETET SZERKESZTETTE
MOGYORÓSI ZSOLT**

EGER, 2024

**ACTA UNIVERSITATIS
DE CAROLO ESZTERHÁZY NOMINATAE**

TOM. XLV.

SECTIO PAEDAGOGICA
Tanári professzió – Közösségi tanulás – Iskolapedagógia

REDIGIT
ZSOLT MOGYORÓSI

EGER, 2024

Szerkesztőbizottság:

Prof. dr. Pukánszky Béla

Prof. dr. Kéri Katalin

Dr. habil. Engler Ágnes

Dr. habil. Ugrai János

Dr. habil. Szűts Zoltán

Dr. Mogyorósi Zsolt

† Dr. Virág Irén

HU ISSN 2630-9742 (print)

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora
Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában

Kiadóvezető: Nagy Andor

Felelős szerkesztő: Kúspér Judit

Nyomdai előkészítés: Csombó Bence

Megjelent: 2024-ben, 30 példányban

Készült: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyomdájában, Egerben

Felelős vezető: Kérészy László



TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	5
--------------	---

I. TANÁRI PROFESSZIÓ – UTAK – ELÁGAZÁSOK

CSÁNYI ANDREA

Tanári pályaaalkalmasság, képzés és életút az Amerikai Egyesült Államokban egy gyógypedagógus útkeresésének tükrében	9
--	---

HEGEDŰSNÉ DUDÁS DOMINIKA

Az angliai tanári professzió és a logopédiai ellátás helyzete.....	29
--	----

JANURIK TÍMEA

A tanári professzió értelmezése finnországban, különös tekintettel az iskolai zenetanárok helyzetére	45
--	----

II. KÖZÖSSÉG – TANULÁS – MŰLT ÉS JELEN

SIMÁNDI SZILVIA – TENGELY ADRIENN

Egy reformkori „jó gyakorlat” a közösségi tanulás területéről – a Nagyugróci katechetikai leánykör.....	57
---	----

MOLNÁR DÁVID

Munkásmozgalmi irányzatok és az iparostanoncoktatás kérdése Egerben a dualizmus időszakában.....	67
--	----

KENYERES ATTILA ZOLTÁN

A Youtube-ról történő tanulás pozitív oldalai az EKKE Pedagógiai kara hallgatóinak körében	83
--	----

III. TANULÓK ÉS DIÁKOK A KUTATÁS FÓKUSZÁBAN

MEDOVARSZKI ISTVÁN

A kritikus kognitív készségek fejlettségének vizsgálata első osztályos tanulók körében	99
--	----

ZAGYVÁNÉ SZÜCS IDA

Tanulók önértékelésének alakulása az angol mint első idegen nyelv íráskészség fejlesztése területén egy longitudinális kutatás tükrében.....	123
--	-----

IV. ISKOLAPEDAGÓGIA

SZABADKAI VANDA

Óvoda-iskola átmenet: nézetek és gyakorlatok az óvodapedagógusok,
a tanítók és a szülők szemszögéből 169

SZABÓ LÁSZLÓ DÁVID

A céltaxonómiák és kompetenciák fejlesztésének megjelenése
a szlovákiai magyar nyelvű nyolcadik osztályos történelemtankönyv dualizmus
korával foglalkozó fejezetében 197

SZÁSZI BRIGITTA

Környezeti nevelés és fenntarthatóságra oktatás az általános iskolák felső tagozatán –
pedagógusok szemszögéből vizsgálva213

TÓTH UGYONKA HELGA

Kísérletek a kémiaórán: múlt, jelen, jövő229

PAP KATALIN – POPOVICS CSILLA – TÓTH UGYONKA HELGA – ORGOVÁNYI-GAJDOS JUDIT

A matematika és a természettudományos tantárgyakkal kapcsolatos
tanulói attitűdöket befolyásoló tényezők 239

MÁTYÁS TURÓS

Text mining of monologues by Waldorf and Montessori teacher trainers 255

Számunk szerzői.....273

ELŐSZÓ

XLV. alkalommal jelenik meg a „Tanulmányok a neveléstudományok köréből” című kötet az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem tudományos közleményeinek sorozatában, mely ezúttal a *Tanári professzió – Közösségi tanulás – Iskolapedagógia* alcímet viseli.

Tanulmánykötetünk 14 írást foglal magába, tematikailag relatíve négy nagyobb területet felölelve, s így a tanári professzió, a közösségi tanulás, a tanulókkal kapcsolatos kutatások és általánosabban az iskolapedagógia fejezetekre tagolódnak.

Ahogy az előző kötetek során már megszokhattuk, a kötet szerzői a Neveléstudományi Intézet munkatársai mellett az egyetemünkön működő kutatócsoportok tagjai, oktatói, doktori iskoláink doktoranduszhallgatói, valamint immár harmadik alkalommal a tehetséggondozó tevékenység keretében hozzánk kapcsolódó tanár szakos hallgatóink. A Neveléstudományi Intézet folytatva eddigi törekvéseit nagy hangsúlyt fektet a tehetséggondozásra, így a legszínvonalasabb hallgatói kutatások bemutatása mellett doktoranduszhallgatóink írásainak is helyet biztosítunk a jövőben is, továbbra is különösen fontosnak tartva a Neveléstudományi Doktori Iskola és a Neveléstudományi Intézet szakmai együttműködésének erősítését.

Tanulmánykötetünkben ezúttal négy fejezetben elhelyezett tanulmányokat olvashatnak az érdeklődők. Az fejezetek címei utalnak a témakörökre, és sorrendben így következnek egymás után: *Tanári professzió – utak – elágazások, Közösség – tanulás – múlt és jelen, Tanulók és diákok a kutatás fókuszában, Iskolapedagógia*. Az első tematikai rész tanulmányain keresztül a tanári pályaalkalmasság, képzés és életút, az egyesült államokbeli, valamint az angliai tanári professzió, illetve a tanári professzió finnországi kérdéskörébe nyerünk betekintést. A második fejezetben olvashatunk a közösségi tanulás reformkori jó gyakorlatainak egyik példájáról, a munkásmozgalmi irányzatok és az iparostanonc-oktatás – egrí és dualizmus kori – felvetődő kérdéseinek vizsgálatáról, továbbá a Youtube-ról történő tanulás pozitív vonatkozásairól a hallgatók körében elvégzett vizsgálat keretében. A harmadik, lényegében az iskolapedagógiai témakörhöz is besorolható fejezetben olyan kutatásokról szóló beszámolókat ismerhetünk meg, melyek fókuszában egyrészt a kritikus kognitív készségek fejlettségének első osztályos tanulók körében végzett vizsgálata, másrészt egy longitudinális kutatás tükrében a tanulók önértékelésének alakulása az angol mint első idegen nyelv íráskészség fejlesztése terén áll. A negyedik fejezet hat tanulmánya betekintést kínál az óvoda-iskola átmenet kérdéseire, fűződően a legfontosabb nevelési alanyok nézeteinek és gyakorlatainak kutatásába, egy szlovákiai magyar nyelvű történelemtankönyv taxonómiai és kompetenciafejlesztési szempontú vizsgálatába, a környezeti nevelés és fenntarthatóságra nevelés pedagógusi szemszögből történő kutatásába, de a kémiaórán való

kísérletezés múltjába, jelenébe, jövőjébe is, továbbá a matematika és természettudományos tárgyakkal kapcsolatos tanulói attitűdöket befolyásoló tényezők bemutatásával kapcsolatos szakirodalmak áttekintésébe, valamint a Waldorf- és Montessori-tanárképzők nézeteit tárgyaló kutatásba.

Kötetünket a szakmai közönség mellett most is javasoljuk hallgatóink számára hasznos olvasmányként. Reményeink szerint a kötet írásai felkeltik érdeklődésüket, és tanulmányaik során, valamint saját kutatásaikban hasznosítani tudják, esetleg továbbgondolják a bemutatott eredményeket és módszertani elemeket. Ebben a reményben osztoztunk, mint korábbi kiadványaink megjelenésekor is, sorozatszerkesztőnkkel Dr. Virág Irénnel, akinek fájdalmasan korai halála megakadályozta, hogy szerkesztőként együtt örüljünk a sorozat legújabb ACTA-számának. Kötetünket az ő emlékének ajánljuk.

Mogyorósi Zsolt

I.
TANÁRI PROFESSZIÓ – UTAK – ELÁGAZÁSOK

CSÁNYI ANDREA

TANÁRI PÁLYAALKALMASSÁG, KÉPZÉS ÉS ÉLETÚT AZ AMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN EGY GYÓGYPEDAGÓGUS ÚTKERESÉSÉNEK TÜKRÉBEN

Bevezetés

Mitől jó egy oktatási rendszer? Milyen tudással, képességekkel, attitűddel és autonómiával kell rendelkeznie a pedagógusnak? Hogyan tudja átadni a tanulóknak az oktatásügyi szabályozó dokumentumokban leírt tartalmakat, milyen kompetenciákkal rendelkezzen ahhoz a pedagógus, hogy tanulóit is kompetenssé tudja nevelni?

Az oktatás eredményességét vizsgálva górcső alá kell vennünk az oktatás szereplőinek tevékenységeit: a leendő pedagógusok kiválasztását és bekerülését a képzésbe, a képesítés megszerzésének folyamatában a képzés minőségét, valamint a pedagógusok előmeneteli rendszerét, értékelését és végül, de nem utolsósorban a bérezést.

Tanulmányomban az Amerikai Egyesült Államok oktatásügyét vázolom, különös tekintettel a pedagógusképzésre, a pedagógusok teljesítményének sztenderdalapú értékelésére, valamint teljesítményalapú bérezésére. Az USA-ban államonként más az oktatás rendszere és a pedagógusképzés. Nem vállalkozom az ötven állam oktatásügyének pontos bemutatására, de ismertetem a legjellemzőbb trendeket.

A témát azért tartom fontosnak, mert hazai viszonylatban folyamatosan visszatérő téma a pedagógusbérek rendezése, valamint idén (2022) ősszel a pedagógusértékelésben és a pedagógiai és szakmai ellenőrzésben részt vevő szakértőknek tartott POK (Pedagógiai Oktatási Központ) értekezleten a pedagógusok és az oktatási intézmények értékelését érintő változásokról szóló információk hangzottak el. A külhoni példák azért kardinálisak, mert egészében vagy részleteiben követendő vagy mellőzendő mintaként szolgálhatnak, nem beszélve a megvalósításukra vonatkozó elemző kutatásokról, melyek alátámasztását vagy elvetését igazolhatják a bevezetett módszereknek.

Tanulmányomban Kimmel Magdolnának a *Felvételi követelmények és sztenderdekre alapozott teljesítménymérés az amerikai tanárképzésben és tanári előmenetelben* (2011) című tanulmányát veszem alapul, az abban leírt tényeket tárom fel és összegzem, valamint más forrásokból is merítek, ezt szöveggözi hivatkozással jelzem. Tanulmányomhoz forrásként interjút készítettem az USA-ban élő gyógypedagógus kollégámmal is.

Az USA általános bemutatása

Az Amerikai Egyesült Államok, melyet 50 szövetségi tagállam alkot, a világ legnagyobb országa és egyik vezető hatalma gazdasági és politikai szempontból is. Erős nyelvi, etnikai, iskolázottsági, gazdasági tagolódás jellemzi. Területe közel 10 millió négyzetkilométer, lakossága mintegy 340 millió (Population.City, é. n.). Az ország múltbéli és jelenlegi helyzetét is nagyban jellemzi a bevándorlás, ez az oktatásügy szempontjából is nehéz megoldandó feladatokat jelent (kislexikon.hu, é. n.). A decentralizált oktatásirányítás az egyes államok hatáskörébe utalja az oktatásügyet, ezzel azok széles autonómiát élveznek (OFI, é. n.). A tanárhiány jelentős, vannak olyan államok, ahol a munkaerőhiány miatt 4 napos munkarendre álltak át az iskolák (Mohos, 2022).

Az USA oktatási rendszeréről

Az USA iskolarendszere K+12 modellel írható le, a Kindergarten (óvoda) után 12 évfolyammal működnek az iskolák.

A 12 évfolyam életkorok szerint több részre tagolódik, a tanárképzésben részt vevők valamelyik képzési szakaszban tanulók oktatására szereznek képesítést. A gyógypedagógus-képzés sok esetben a 6 évfolyamot fedi le a vizsgált képzésekben azzal a kitétellel, hogy az alapképzés után a mesterképzést is el kell végezni.

Az életkorok szerinti tagozódás: Early Childhood – kora gyermekkor (kb. óvoda + 1–3. évfolyam), Elementary – általános iskola (1–6. vagy 1–8. évfolyam), Middle School - felső tagozat (5–8. évfolyam), High School vagy Secondary School – középiskola (7–12. vagy 9–12. évfolyam) (Kimmel, 2011).

A pedagógussá válás útja az USA-ban

Az Amerikai Egyesült Államokban a pedagógussá válásnak kétféle útja lehetséges: hagyományos tanárképző intézményekben zajló és alternatív képzési út. Kimmel (2011) jegyzi meg, hogy a hagyományos és alternatív programok hívei közötti erős szakmai vita mára elcsitult, mert ma az alternatív programok 70%-a is a hagyományos tanárképzési intézmények hatáskörébe tartozik.

A hagyományos tanárképzés (College recommending) tanárképző intézményekben zajló képzés. Ez lehet párhuzamos, amikor a szaktárgyi, diszciplináris és pedagógiai ismeretek elsajátítása egy időben, egymás mellett zajlik, valamint konzekutív, egymást követő,

amikor az alapképzést egy- vagy kétéves mesterképzés követi. Leginkább a párhuzamos tanárképzést részesítik előnyben a tanárjelöltek.

Az 5–8., valamint a 7–12. vagy 9–12. évfolyammal foglalkozó tanárok párhuzamos képzésében a pedagógia főszakhoz egy kötelező szaktárgyi szak is társul, és az alapidiploma után a mesterdiplomát is meg kell szerezniük.

A konszekutív képzésben az alapképzés után 1 v. 2 év alatt mestertanári képzettséget kell szerezni, a mesterdiplomát a kora gyermekkori oktatás tanárai is elvégezhetik.

A párhuzamos és a konszekutív programokban közös sajátosság, hogy három képzési terület jelenik meg: általános pedagógiai-pszichológiai tárgyak, szakmódszertan, tanítási gyakorlat(ok).

Az alternatív, korai kezdésű tanárképzést a Bush-kormány (2000–2008) hívta életre a pedagógushiány enyhítésére és a szociális hátránnyal küzdő gyermekek oktatásának megoldására.

Az alternatív program azt preferálja, hogy a tanítás mesterség, ezért a gyakorlatban kell elsajátítani. Ennek okán sajátossága, hogy elvárja, hogy jelentős szakmai előélettel, tapasztalattal rendelkezzen a jelölt. (Pl. 1 év asszisztensi munka v. 3 év képesítés nélküli pedagógiai munka.) Nagy hangsúlyt fektetnek a szaktárgyi tudásra is, ezért a jelentkezés feltétele az alapidiploma vagy olyan alapképzés, ahol már az adott szaktudományt, szakmát magas óraszámban tanulták. A szaktárgyi és mesterségbeli tudást előtérbe helyezik a pedagógiai-pszichológiai kompetenciákkal szemben.

Felvételi követelmények és pályaalakmasság az USA tanárképzésében

Az USA-ban kétféle felvételi koncepciót alkalmaznak a tanárképző intézmények: a nyitott és a szelektív (open and selectiv admission or enrollment).

A két elképzelés közötti különbség az, hogy a nyitott felvételi politika szerint az alapképzésbe való bejutáshoz elég a középiskolai végzettség, vagy részvételi bizonyítvány, vagy GED-vizsga (öt tárgyból álló vizsga), a szelektív képzőhelyek a bemenethez egy akkreditált középiskola elvégzése, annak tanulmányi átlaga mellett sztenderdizált teszteken (melyek a felsőoktatásra való alkalakmasságot mérik) szűrik a felvételi eljárásan a jelentkezőket. A szelektív felsőoktatási intézmény a középiskolában tanult bizonyos kurzusokat is elvárhat.

Lehetséges az is, hogy a hagyományos tanárképzésbe az alapképzést követően 1-2 év múlva szeretne bekerülni a jelölt, ilyenkor újabb felvételi eljárásra kerül sor. Részükre kötelező pedagógiakurzusokat írnak elő, és a kurzusok átlaga is beleszámít a felvételibe. Az eljárás során tehát be kell mutatni az alapidiploma (szaktárgyi vagy pedagógiai) eredményét és az indexet is. Elkerülhetetlen a Szakmai Képzést Megelőző Vizsgának (PPST: Pre-Professional Skills

Test) vagy másnéven a Praxis I. tesztnek a letétele. Részei: olvasott szöveg értése, írásteszt, mely esszéírást és matematikát tartalmaz, 8. évfolyamos tudást kér számon.

A mesterprogramok felvételi eljárásán a GRE (Graduate Record Examination) -vizsgát kell teljesíteni, ami a Praxis I. szerepét tölti be. A másoddiplomás mesterképzéseknél egy szaktárgyi vagy pedagógiai alapidiploma a felvételi feltétele.

A felvételi eljárásokban változatos eszközökkel térképezik fel a jelölt tapasztalatait, attitűdjeit, bármilyen képzéstípusról is van szó. Erre alkalmazott eszközök a motivációs levél, portfólió, személyes esszé, interjú, csoportos problémamegoldás, sztenderdizált tesztek. A felvételi eljárások eredményességére vonatkozó kutatások szerint a legkorrektebb mutatókat a csoportos problémamegoldással lehet szerezni. Ezt a módszert Utah államban alkalmazzák nagy eredményességgel. A problémamegoldás folyamatát videóra veszik, és következtetnek a személyes képességekre.

Sztenderdizált pszichológiai tesztekkel végzett pályaalakmassági vizsga nincs a hagyományos tanárképzés felvételi eljárásában.

Az alternatív tanárképzésben ugyanazok a felvételi követelmények, mint a hagyományos programokban: tanulmányi átlag, interjú, referenciallevelek, sztenderdizált vizsgák eredményei (általában a Praxis I.), szaktárgyi kurzusok elvégzése vagy alapidiploma abból a szakból, amelyet a jelentkező tanítani szeretne. Ugyanakkor van más szükséges összetevő is: pl. jelentős szakmai előélet, tapasztalat (1 év asszisztensi munka v. 2-3 év pedagógusi munkaviszony, állandó számítógépes elérés).

A legnagyobb alternatív tanárképzési program, a Teach for Amerika honlapja szerint (<https://www.teachforamerica.org>) a felvételi követelményei: minimum 2,5 GPA tanulmányi átlag (de az osztályzás más rendszerű, mint a magyar, és a 2,5 GPA közepes eredménynek számít) és egy befejezett alapidiploma. A jelentkezési lapon speciális kérdésekre várnak választ a pedagógiai gyakorlati tapasztalatra és a pedagógiai látásmódra vonatkozóan. Utána két interjú következik, egy telefonos, majd egy személyes. Az interjún 5 perces minitánítás, megvitatás, megbeszélés, problémamegoldás, majd személyes elbeszélgetés zajlik.

Sztenderdizált pszichológiai tesztekkel végzett pályaalakmassági vizsgálat az alternatív tanárképzésben sincs.

A pályaalakmasság felmérése a tanárképzésbe való bekerüléskor fontos, de a tanárrá válás a képzésből való kikerülés után szüntelenül zajlik. Ennek első lépéseit segítik a kompetenciaalapú gyakornoki rendszerek, melyeknek fontos elemei a pályaszocializáció, illetve a mentorálás. A pályaszocializáció túlmutat a mentoráláson, egy komplex program, melynek célja a gyakornokok szakmai fejlődése és a megfelelő sztenderdek elérése. A pályaszocializáció során több támogató segíti a gyakornokot, és nagyobb anyagi befektetést igényel. (Kimmel, 2014)

A sztenderdmozgalom az USA tanárképzésében

1983-ban elkészült az Egy nemzet veszélyben (A Nation at Risk) című jelentés, mely a pedagógusképzés és a pedagógusok munkájának kritikája.

Következményeként a pedagógusképző intézmények hatékony képzésére és a pedagógusok kompetenciáira vonatkozó általános elvárásokat, sztenderdeket fogalmaztak meg. A kezdő tanárok minősítésére 1992-ben megalkották az INTASC-ot (Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium), a kezdő tanárok értékelésének sztenderdjeit, melyet 2011-ben felülvizsgáltak, átdolgoztak és minden tanárra érvényessé tettek (InTASC – Interstate Teachers Assessment Teaching Standards). A pedagógusképző intézményeket akkreditáló testület beépítette az InTASC-ot a tanárképző intézmények akkreditációjába, és ez együtt járt a tanárképzés tartalmának átdolgozásával, a működésükre érvényes sztenderdek kidolgozásával.

Az INTASC 10 sztenderdet fogalmazott meg arról, milyen tudással, képességgel, attitűddel kell rendelkeznie a kezdő pedagógusoknak.

Az INTASC 2011-es átdolgozásába gyakorló tanárokat is bevontak. Rendkívül alaposan, 30 szaktárgyi területre és a különböző csoportokat tanítókra is állítottak fel külön sztenderdeket. A sztenderdek alapján kidolgozott értékelés (autentikus vagy teljesítményértékelés) módszerei az esettanulmány, osztálytermi munka bemutatása, portfólió, kutatási projekt, osztálytermi megfigyelés, tanítási tervek, videófelvételek, tanítási problémák. Ezek a módszerek nálunk, a hazai pedagógusértékelésben is megjelennek.

Pályaszocializáció – gyakornoki programok az USA-ban

A tanárképzésből való kikerüléskor ideiglenes működési engedélyt kapnak a végzett hallgatók, teljesítményértékelésük ekkor még nem elvárt a legtöbb államban (kivéve Arizonát és Kaliforniát), csak a gyakorlati hozzáértés értékelése történik meg.

Azokban az államokban, ahol a végzett hallgatók teljesítményértékelésére sor kerül, egyben a tanárképző intézmények is visszajelzést kapnak a képzés eredményességéről.

Kimmel Magdolna *Kompetencia alapú gyakornoki rendszerek az USA-ban: Connecticut példája* (2014) című tanulmányában kiválóan összefoglalja az USA gyakornoki rendszerét. A tanárképzésből való kikerülés utáni pályaszocializációról (gyakornokság) nagyjából egységesen gondolkodnak az egyes államokban, de közös megoldást nem dolgoztak ki, mert az oktatás minden állam saját hatáskörébe tartozik. A Kaliforniában működő Santa Cruz Egyetem pedagógusképző központja 10 szempont szerint értékelte az 50 állam

gyakornoki programját, de nem minden állam tett eleget a szempontoknak, és csak 27 államban kötelező a különböző időtartamú (1-4 év) pályaszocializáció.

Connecticut állam kompetenciaalapú pályaszocializációjára két programot is kidolgozott (BEST 2001/2-2010/11, TEAM 2010/11-), háromfokozatú előmeneteli rendszere a kötelező gyakornoksággal mintaértékű. A rendszerben működési engedélyek szerzésével jut előre a pedagógus: kezdeti (érvényességi ideje maximum 3 év), ideiglenes (érvényességi ideje maximum 8 év) és rendes (érvényességi ideje 5 év, a megújításának feltétele megfelelő kreditszám megszerzése továbbképzéseken) működési engedélyeket szerezve. A gyakornokok portfólióban mutatják be tevékenységüket: óratervek, tanulói munkák, videófelvevételek és reflexiók. A korábbi BEST program a gyakornokpedagógusok értékelését, az utána következő TEAM program a támogatásukat és fejlődésüket célozta meg. A TEAM program feladatai: azonosítani a tanulási szükségleteket a mentorral, fejlődési tervet készíteni, a tervet végrehajtani, a folyamatra reflektálni és azt dokumentálni.

A tanári bérezésről

A tanári előmenetel és bérezés, akárcsak nálunk, az Egyesült Államokban is a pályán eltöltött idővel, a megszerzett kvalifikációkkal, az elvégzett továbbképzésekkel és az iskolában betöltött funkciókkal kapcsolódik össze.

Teljesítményalapú bérezésre nem sikerült még átállni, az erős pedagógus-szakszervezetek miatt.

A 80-as években volt próbálkozás az „érdemalapú” bérezés bevezetésére, de mivel a tantestületekben rivalizáláshoz vezetett az objektív kritériumrendszer nélküli értékelés, a pedagógusok nem fogadták el. A tanárok teljesítményértékeléséhez a sztenderdek adtak objektív alapot, de még így is számtalan formája létezik a pedagógusok bérezésének.

A tanulói vizsgaeredményekhez kötött tanári bérek meghatározása is több nehézséget vetített előre: egyfajta beszűkülést az érdemjegyekre, de törvénytelen eszközök megjelenését is a vizsgák értékelésében.

A tanárok teljesítményalapú bérezésének alapvető típusai az USA-ban

Kimmel Magdolna (2011) több szerzőtől mutat be példát a teljesítményalapú bérezésre.

Az „Iskolai teljesítmény” alapú típusban a tanulók sztenderdizált tesztekben mutatott teljesítményének javulása esetén az iskola tanárai prémiumot kapnak.

Az „Egyéni tudás és képességek” alapú típusban a tanárok teljesítményét értékeli, az órai munkán kívül figyelembe vesznek egyéb tényezőket is, mint például kiegészítő képzések elvégzése, újabb diplomához jutás, országosan elismert minősítés megszerzése, számítógépes ismeretek elsajátítása, külön feladatok vállalása, bukási ráta, szülői elégedettség jó szintje.

A sztenderdeken alapuló tanári teljesítményértékelésre is több modell működik az USA-ban, a Kimmel Magdolna által bemutatottakból néhányat vázolok.

Egyik közülük a Tanári előmeneteli modell (Teacher Advancement Program – TAP), melyben három fokozat jelenik meg: a rendes tanár, a mentortanár és a mestertanár. Együttműködő munkakultúrára épül, a mentor- és a mestertanárok óralátogatásai (évente négyszer) és folyamatos visszajelzései mentén történik a tanári fejlődés. A tanári működési engedélyt (kezdő, ideiglenes és végleges) évente meg kell újítani. A bérezés teljesítményalapú, figyelembe veszi a tanulói teljesítményt, a tanár értékelésének eredményét és a külön vállalt feladatokat. Ez a modell népszerű és elfogadott a pedagógusok körében.

A második modell, amit Kimmel Magdolna bemutat, a Tanári keretrendszer szerint értékelő (Framework for Teaching – FFT) modell. Ennek legnagyobb erénye a részletes értékelő táblázat, mely a tanári munka négy területe 22 komponensének 78 elemére vonatkozva, táblázatosan mutatja meg, mi a nem kielégítő, kezdő, haladó; illetve dokumentumokból szerzett adatokra épül, melyek közül a portfólió írását ítélték meg a tanárok teherként. A modell alkalmazása után javult a tanulók eredményessége, szemben a tanárok teljesítményével. Elfogadása akkor volt eredményes, ha több képzett minősítő személy vett részt az értékelésben az objektivitás érdekében.

A harmadik bemutatott modell a Társsegítő és -értékelő (Peer Assistance and Review - PAR) modell, melynek alapvetése, hogy pályakezdő és nehézségekkel küzdő veterán tanároknak nyújtanak segítséget tapasztalt tanárok. Rendszeres óralátogatásokkal, tanácsadással, tanítási technikák átadásával egy évig kíséri a támogatott pedagógust a tapasztalt kolléga, majd javaslatot tesz a szerződésbontásra vagy -hosszabbításra. A sztenderd alapú hiteles visszajelzés érdekében azonos szakos és azonos korcsoporttal foglalkozó kolléga végzi a támogatást. A modell alkalmazásából adódott, hogy több szerződésbontás született, mint más helyeken, de kevesebb lett a pályaelhagyó.

Végül bemutatom a rendes pedagógusi engedéllyel rendelkező tanárok NBPTS (National Board for Professional Teacher Standards) -minősítését, melyhez minimum hároméves gyakorlat kell, és 10 évig érvényes. A vizsga elvárja hat kifejtős kérdés megválaszolását egy vizsgaközpontban, számítógépen és a tanári tevékenység bemutatását portfólióval. A portfólió elkészítése 200-400 munkaórát igényel, ebben két csoporttal tantermi munkát kell bemutatnia a jelöltnek videófelvétellel, elemzéssel és reflexióval, valamint egy tanulóval egyéni feladatot, illetve tágabb közösségekben végzett munkáját és annak tanulóira gyakorolt hatását

kell ismertetnie. Az értékelést 17 képzett értékelő végzi az objektivitás érdekében. A minősítés ára 3000 dollár felett van, és nem is sikerül mindenkinek megszereznie. 1999 és 2002 között a jelentkezők majdnem 50%-a volt sikertelen többszöri próbálkozás ellenére is. Az NBPTS által minősített tanárok kis létszáma okán fizetésük magas.

Egy magyar gyógypedagógus útkeresése és helytállása a 90-es évek Amerikájában

A magyarországi rendszerváltás előtt, de még utána is voltak tanárok, akik külföldön szeretnék volna elkezdni pályájukat.

Így tett a megkérdezett gyógypedagógus is, akit a kezdetekről kérdeztem, és a fent leírtakhoz tapasztalati adatként szánom a tőle származó információkat. A gyógypedagógus kiválasztásában fontos szempont volt az elérhetősége és gyors válaszkészsége, valamint az, hogy jóbaráti kapcsolatot fűz hozzá. A hazai gyógypedagógia legfőbb alakítójának intézményében, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon, a hajdanvolt önálló intézményben, a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán végzett 1986-ban. Az akkoriban egyetlen magyar gyógypedagógus-képző intézményben a képzés kétszakos volt, interjúalanyom oligofrénpedagógia–szurdopedagógia szakon szerzett diplomát, s ez egyben garancia arra, hogy jó rálátása van a gyógypedagógia helyzetére több területen is. Tanulmányai alatt és a diplomaszerezés után mindkét területen szerzett tapasztalatot, ismeri a hazai pályakezdés útját. Főiskolai éveit gyermekfelügyelőként dolgozott egy hazai, középsúlyos értelmi fogyatékos gyermekek/tanulók számára létrehozott szegregált intézményben, ennél fogva a pedagógiai munkát segítő munkatársak feladataiban is gyakorlatot szerzett.

Az interjúalany azért releváns személy, mert az Amerikai Egyesült Államokban az oktatás privát szférájában dolgozik, így a tanárértékelést ugyan nem ismeri jól, de a vele készített interjú információval szolgál arra vonatkozóan, miért választotta a privát szekciót, a magántanulók tanítását, miért utasítja el az állami oktatásban való részvételt. Beszélgetésünk Messengeren zajlott.

Elmondta, hogy New York államban a 90-es évek elején egy Nation Teacher Examant (NTE) kellett letenni, eredményeként 5 évre szóló ideiglenes tanítási engedélyhez jutott, ez csak azt bizonyította, hogy képesítése van gyógypedagógiából, így taníthatott alapbérért. A vizsga egész napos volt, kb. 80 dollárba került akkor. A New York államban érvényes állandó Teaching Certificate megszerzéséhez mesterfokú képzést kellett elvégeznie. A 3 éves képzés (Master Of Science Of Special Education) elvégzésével és az állampolgárság megszerzésével állandó tanári engedélyt kapott, így elkerülhető volt a további minősítési procedúra, amely többek között videók feltöltését is elvárta volna a tanári munkáról. Elmondta, hogy számára az állandó engedély elérése volt a cél. A Clinical Teachinget

tartja helyénvalónak a gyógypedagógiában, szerinte az egyéni terápiák eredményesek, ezért családokban lévő, otthon tanuló gyerekeket tanít szívesen.

Mindez alátámasztja a korábbiakban vázolt, többszintű engedély megszerzésére épülő tanári előmeneteli rendszer meglétét az USA-ban.

1983-ban megjelent a Nation at Risk (Egy nemzet veszélyben) c. jelentés a tanárképzés és a tanári munka hiányosságairól, melynek okaként a diszciplináris képzés hiányosságait jelölik meg a tanárképzésben. „Ez azóta csak rosszabb lett”, nyilatkozta a megkérdezett pedagógus. A tanárképzés színvonalának javítása helyett a tanárhiány enyhítésére rövidebb képzésekkel próbálták a tanárok létszámát növelni és versenyeztetni őket az állásokért. Az Obama-kormány pályázatokat is hirdetett hátrányban lévő iskolák, tanulók, területek támogatására, amit a jelenlegi adminisztráció is folytat. Erről így mesél az interjúalany:

„Az oktatás itt egy nagy humbug, pénzmosás a vállalkozóknak¹ – pl. aki eladja az olvasó programját a NYC iskolarendszernek, az milliomos, mert van vagy több millió diák. Ez áll az iskolaélelmezésre, tanszerekre, tankönyvekre, tisztítószerekre stb. Ellopják az adófizetők pénzét,² és kiosztják a haveroknak, akik visszaulnálak valami százalékot a kapcsolatoknak. 😊🤔

Nekem rossz véleményem van az egészről, ezért nem dolgozom iskolákban, illetve ügynökségekkel – inkább olyan családok gyerekeivel, akiknek van pénzük ügyvédekre, és perlik az iskola-rendszert, ami nem kompetens. 🤔👎👎👎”

„... Tipikusan valami templom közösségi termében működtetett »óvoda« (mint preschool), ahol halmozottan hátrányos helyzetű családok a használók. Bizonyos korú gyerek után meg lehet pályázni pénzeket, és általában az a lényeg. Gyengébb üzleti vállalkozás. Brooklyn, Bronx, Harlem... Ez mind pénzhajkurászás. Vannak előírások, amiket be kell tartani, hogy menjen a lóvé.”

Ez a vélemény a szövetségi állam pályázati keretösszegéből történő iskolai támogatások visszásságaira utal. Az oktatásügy különös ösztönzési rendszert, számonkérési stratégiát alkalmaz állami és körzeti szinten is. Felülről irányítottan szankciókat von maga után az iskola rossz teljesítménye, és jutalmat a jó teljesítés. Az iskolák egységes követelmények elérését kényszerítik ki minden partnerüktől (diák, pedagógus). A „charter iskolák” mentesülnek az állami iskolákkal szemben támasztott követelmények alól, saját programjuk szerint oktathatnak. „A szabadalomlevélben (charter) leírják, hogy miként fogják mérni a diákok teljesítményét, és az iskola milyen szintű előmenetelt fog elérni. Ha az iskolának nem sikerül kellő mennyiségű diák jelentkezését elérni, a teljesítményre vonatkozó célkitűzéseket megvalósítani, vagy megszegi a szerződés feltételeit (pl. a fennmaradó törvényi előírások vagy szabályok megsértésével), akkor bezárhatják.” (OFI, 2009)

¹ Interjúalanyom negatívan elfogult, személyes véleménye semmiképpen nem általánosítható.

² Interjúalanyom nem szolgáltat bizonyítékot, elfogult személyes véleményként értékeljük kijelentését.

Más vélemény szerint a charter iskolákba óriási a túljelentkezés, mert a kisebbségi státuszú szülők itt remélnék jó színvonalú oktatást gyermekeiknek. (Tóth Bíró, 2020)

A megkérdezett gyógypedagógus bemutatja a bronxi iskolát is, ahol dolgozott. Kiválóan érzékelhető a bemutatásból, milyen az atmoszféra a hátrányos helyzetű közösségekben élő gyermekek oktatása során. Amerikában nagy probléma a bevándorlók vagy rossz szocioökonómiai státuszú családok gyermekeinek oktatása-nevelése. Erre vonatkozó információt is kapunk az interjúból.

„Mikor már legális voltam egy öt évre szóló ideiglenes tanítási engedéllyel, próbálkoztam a munkaszerzéssel. Valahonnan szereztem egy listát a környékbeli gyógypedagógiai iskolákról, illetve óvodákról (akkor még bébiszitteltem).

Elkezdtem őket hívogatni, de mindenki gyakorlott munkaerőt akart, menjek vissza, ha már van egy-két év gyakorlatom a területen, az amerikai iskolákat/óvodákat értve. ... Apróhirdetéseket nézegettem, és találtam egy céget, aki gyógypedagógusokat helyezett el – akkor még nem ismertem a fejevadász szót. Hosszas keresés után (kb. 3-4 hónap) kénytelen voltam belemenni egy interjúba a Bronxban. Ez volt a »Shield Institute For Retarded Children«. (Később ez a retarded szó kicsit problémás volt nekik, mert nem illett használni.) Nekik annyira kellett az ember, hogy nem volt baj, ha csak ideiglenes papírjaim voltak. Senki nem akart a Bronxban dolgozni. Egy X.Y. nevű Supervisor interjúvolt és fel is vett. Aztán két hét múlva kapott jobb munkahelyet és lelépett – ez volt 1993. október közepén. Kaptam két »Assistant teacher«-t, akik régóta ott voltak, már mindent tudtak, csak nem volt papírjuk (még annyi sem, mint nekem), ezért kellett egy képesített »Warn body«, aki ott volt, és aláírta a papírokat, meg úgy csinált, mintha értene a munkájához. ... Eleinte helyettesítettem az éppen hiányzó tanárokat – mindenhol voltak asszisztensek, csak figyeltem őket, mit hogy csináltak. Megvolt a napirend, meg úgy nagyjából az elvárások. Szóval gyakorlatilag az asszisztensek csináltak mindent, meg az ESL-tanár, aki bejött segíteni (English as a Second Language). Nagyrészt spanyol ajkúak, meg ottani feketék, meg Afrikából frissen jöttek voltak a szülők, az ő fogyatékos kisgyerekeikkel kellett foglalkozni – beszélkészt, viselkedészavaros és néhány enyhe agyi bénulást szenvedett gyerek volt. Születésnél agyvérzést kaphattak szerintem. Szóval a Bronxban olyan kalandok voltak, hogy ebéd előtt mentünk vissza a játszótérre egy másik osztállyal – az én gyerekeim szépen párban, sorban, mert úgy szoktattuk őket, a kolléganőm gyerekei, mint a csorda, a saroktól futni szoktak a bejáratig. Egyszer pont razzidában sikerült átrohanniuk, ott álltak a dílerok a falnál sorban, feltett kézzel, a rendőrök motozták őket éppen.

Vagy volt olyan, hogy nem lehetett kimenni az iskolabuszra tenni a gyerekeket délután, mert próbáltak valakit elfogni, aki ott próbált elrejtőzködni 😞 Kb. ilyen kaliberű hely volt.

De pl. a Harlemben volt »rapid dismissal« – mindenkinek el kellett hagyni az iskola környékét 15 percen belül, addig szavatolta a rendőrség a biztonságukat. 😞😞😞 Azóta nem is nézek filmeket, mert minek, mikor az egész élet egy filmforgatás. 😞

Ja, egyébként pont vettem egy lakást New Jersey-ben, nagyon nyugis helyen – hogy a kamasz fiam nyugisan biciklizhessen. Ugyan még visszajárok dolgozni Brooklynba, de magánházakhoz, ill. egy gyerekkel megyek iskolába péntekenként.”

Az alternatív tanárképzésbe – bár az előzetes gyakorlatot vár el a leendő tanároktól –, akinek van gyakorlata, az sem tud feltétlenül bekapcsolódni. A feltételként szabott alapidiploma megszerzése nehézségekbe ütközik. Anyagi helyzetűl függ, ki tud bekapcsolódni a képzésbe.

„1998 októberében megkaptam a Masters diplomámat, és pont akkor állampolgár is lettem. Ahogy megjósolták az asszisztensek, dobbantottam 🤩 – leléptem én is. Nekik nem volt pénzük megcsinálni az iskolákat, szerintem nyugdíjig ott dolgoznak. Jóravaló jamaikai, hondurasi, dominikai, Puerto Ricó-i, belize-i, indiai stb. szegény, de tisztességes emberek. ... Addigra minden papírom megvolt, tapasztalat is, felvettek mint konzultáns – »remedial teacher« diszlexiás, diszgráfias, diszkalkuliás gyerekek megmentésére. 🙏”

Az interjú a szubjektivitáson túl realiztikusan érzékelteti a hátrányos helyzetű területek, tanulók oktatásának nehézségeit, jellemzőit, a tanárok fluktuációját. Ugyanígy utalást találunk arra is a Messenger-interjúban, hogy a jó anyagi helyzetben lévő családoknak választási lehetőségük van a jól működő magán- vagy állami iskolák között. A szegényebb családok gyerekei járnak az állami iskolákba, ahol a rossz oktatás miatt kitermelődik a tudás nélküli felnövekvő nemzedék.

„Óvodásokkal is csak az dolgozhat, akinek mesterfokúja van. Persze vannak olyan szegényebb részek, ahol fizikálisan csak dadák dolgoznak, és valaki »mesterien« aláír minden papírt, amit kell – akit a gyerekek alig látnak. Tipikusan valami templom közösségi termében működtetett »óvoda« (mint preschool), ahol halmozottan hátrányos helyzetű családok a használók.”

Láthatjuk, hogy az USA az alapfokú, középfokú és felsőoktatásra legtöbbet fordító első hat ország közé tartozik. Erre szolgáló adatokat találunk az Education at a Glance 2020 OECD indicators kiadványában, mely szerint pl. 2017-ben a GDP 6,1%-át költötték oktatásügyre, míg az OECD-országok átlagosan 4,9%-ot, valamint az egy tanulóra jutó éves kiadás az USA-ban több mint 16000, míg az OECD-országok átlaga 11200 USA dollár volt. Mégis vannak megoldatlan problémák az USA-ban, például az oktatási egyenlőtlenségek terén. 1,3 millió diák morzsolódik le a középiskolákból, közülük több mint 650000 alacsony jövedelmű, színes bőrű diák. Az Országos Oktatási Statisztikai Központ (NCES) 2019-es dokumentuma alapján az alacsony jövedelmű családok középiskolás gyerekei körében kétszer annyira jellemző a lemorzsolódás, mint a magas jövedelműek családjában, annak ellenére, hogy 2004-ben meghirdették a „Holnap középiskoláiért” kezdeményezést (Felvégi, 2005). Az oktatásból 280 ezer tanár hiányzik. (Balla, 2022) A 2018-as tanársztrájk hullám okai az alacsony tanári fizetések és a romló körülmények voltak (Czékmany, 2019).

Összegzés

Tanulmányomban az Amerikai Egyesült Államok oktatási eredményességét céloztam meg bemutatni a tanárok kiválasztásán, a tanárképzés minőségén és a tanárértékeléseken, bérezésen keresztül. Kimmel Magdolna tanulmánya alapján vázoltam a legfontosabb tudást a témában, majd egy 1992 óta az USA-ban élő gyógypedagógus tapasztalatait megismerve, Messenger-beszélgetés alapján is próbáltam alátámasztani azt. Mindezt azzal a reménnyel, hogy a magyar oktatásügyben kövessük vagy elveszük a tengerentúli oktatási rendszer előnyeit, hátrányait, figyelembe véve az eltérő nemzeti sajátosságokat. Az interjú teljes szövegét tartalmazza az I. számú melléklet, elolvasásra érdemes, mert az elemzett részleteken túl a teljes interjú kiválóan érzékelteti a gyógypedagógus hivatás nehézségeit, kihívásait New York államban.

Adott a szövetségi állam, melyet 50 tagállam alkot, és melyek mindegyikének az oktatási rendszere saját hatáskörbe tartozik. Ennek ismeretében legfontosabb tényként az amerikai oktatás sokszínűségét vagy európai szemmel, ha úgy tetszik, kaotikusságát tapasztalhatjuk.

A tanárképzésre a hagyományos és alternatív út létezik, a képzésbe való bekerüléssel kapcsolatban nyitott vagy szelektív politikát folytatnak. A hagyományos tanárképzés párhuzamos és konszekutív módon is elérhető, alap- és mesterképzésen sajátíthatják el a hallgatók a szükséges ismereteket. A tanárképzésbe való felvételi eljárásnak fontos része az attitűdök, pedagógiai elképzelések, képességek, a problémamegoldó képesség vizsgálata.

A tanári életpálya fontos szakasza a képzésből való kikerüléskor a tanári működési engedély megszerzése, mely ideiglenes és végleges lehet. A tanári pálya kezdetén Connecticut államban kétéves kompetenciaalapú pályaszocializáció és mentorálás segíti a kezdő tanárokat. A pályaszocializáció egy komplex folyamat, mely túlmutat a mentoráláson, több szakmailag releváns személy bevonásával történik. A mentorok alapos és színvonalas képzésen vesznek részt a mentori tevékenység elkezdése előtt. Ez nagyon figyelemre méltó, hazai gyakorlatban is követendő példa lehet.

Amerika: a népek olvasztótégelye (és ez az oktatás elé komoly kihívásokat állít), napjainkban kezdi kontroll alá helyezni önmagát (Infostart/MTI, 2018). A nem angol anyanyelvűek tanítására, a szegénységből adódó rossz szociális státuszú tanulók felkarolására az államok próbálnak megoldást találni: rövidítik a tanárképzés idejét, és a képzőintézmények a szaktudományokra, valamint a mesterségbeli tudásra helyezik a hangsúlyt a pedagógiai-pszichológiai ismeretekkel szemben. Mindezek ellenére a nehézségek nem vagy csak nehezen akarnak szűnni. A legnagyobb alternatív program (Teach for America), melynek célja az oktatási egyenlőtlenségek megszüntetése, honlapján a tanári pálya népszerűsítését és a képzésbe való bekerülést részletesen megtalálhatjuk.

Az amerikai oktatásügyben fontos állomás volt a sztenderdmozgalom, amikor a tanárképzés és a tanári életút követendő sztenderdjeit fogalmazták meg. Törekedtek

az egységesítésre, a sztenderdek minden államra való alkalmazására, és bár vannak mintaállamok is, melyeknek kiemelkedő az oktatásügye vagy annak egyik-másik szegmense, az egységesítés nem járt teljes sikerrel. A sztenderdekre értékelőeszközöket dolgoztak ki, ezek táblázatban tartalmazták a sztenderdek minőségét. A hazai gyakorlattal összehasonlítva megállapítható, hogy a magyar életpályamodell szerinti minősítő rendszerben a szakértők nem alkalmaznak olyan értékelőeszközt, amely az egyes sztenderdek, indikátorok minőségére adna útmutatást. Ez nagyon fontos lenne, az objektivitást nagyban elősegítené.

Dolgozatomban Kimmel Magdolna (2011) tanulmánya alapján vázoltam a tanári teljesítményalapú bérezés típusait is az USA-ban. Ennek egyes elemei fellelhetők a hazai bérezésben is, de további változások várhatóak a szakértői értekezleten elhangzott, a teljesítményértékelésre vonatkozó néhány információ alapján.

Irodalom

- Balla Eszter (2022) Index.hu: *Nemzeti katasztrófa – az amerikai közoktatás*. 2022. 10. 28-i megtekintés, <https://index.hu/kulfold/2022/08/25/nemzeti-katasztrofa-az-amerikai-kozoktatas/>
- Czékmany Bendegúz (2019) MÉRCE.hu: *Egy mozgalom, ami megálljt parancsolt az oktatás lezüllesztésének*. 2022. 10. 28-i megtekintés, <https://merce.hu/2019/01/31/egy-mozgalom-ami-megalljt-parancsolt-az-oktatas-lezullesztesenek-a-2018-as-amerikai-tanarsztrajkok/>
- Felvégi Emese (2005): Böngészés huszonhat ország PISA-felméréssel kapcsolatos online anyagai között. Új Pedagógiai Szemle. 55. 10. sz. 110–117. 2022. 10. 28-i megtekintés, <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/lapszamok/2005-10>
- Infostart/MTI (2018): *Az Amerikai Egyesült Államok többé nem a bevándorlók országa*. 2022. 10. 28-i megtekintés. <https://infostart.hu/kulfold/2018/02/23/az-egyedul-allamok-tobbe-nem-a-bevandorlok-orszaga>
- Kimmel Magdolna (2011): Felvételi követelmények és sztenderdekre alapozott teljesítménymérés az amerikai tanárképzésben és tanári előmenetelben. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola: Eger. 271–324.
- Kimmel Magdolna (2014): Kompetencia alapú gyakornoki rendszerek az USA-ban: Connecticut példája. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok: A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet: Pécs. 201–218.

- Kislexikon.hu (é. n.): *Az Amerikai Egyesült Államok oktatásügye*. 2022. 10. 28-i megtekintés, http://www.kislexikon.hu/amerikai_egyedul_allamok_oktatasugye.html
- Mohos Kristóf (2022) Portfolio.hu: *Elképesztő tanárhiánnyal néz szembe a világ – USA*. 2022. 10. 28-i megtekintés, <https://www.portfolio.hu/gazdasag/20220824/elkepesztotanarhiannyal-nez-szembe-a-vilag-mi-lehet-erre-a-megoldas-562725>)
- OECDiLibrary (é. n.): *Education at a Glance 2020. OECD indicators*. 2022. 10. 28-i megtekintés, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/69096873-en.pdf?expires=1676838296&id=id&accname=guest&checksum=0C469F8907248F68EDDF6C9DD8678DD4>
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (2009): *Amerikai Egyesült Államok*. 2022. 10. 28-i megtekintés, <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/uj-megkozelitesek/amerikai-egyedul>
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (é. n.): *USA*. 2022. 10. 28-i megtekintés, <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/usa.pdf>
- Population.City (é. n.): *Amerikai Egyesült Államok Né pessége*. 2022. 12. 03-i megtekintés, <http://nepesseg.population.city/amerikai-egyedul-allamok/>
- Teachforamerica.org. (é. n.): *Applying to TFA*. 2022. 10. 28-i megtekintés, <https://www.teachforamerica.org/>
- Tóth Bíró Zsófia (2020) Danube Institut: *Zsákcába tart az amerikai közoktatás*. 2022. 10. 28-i megtekintés, <https://danubeinstitute.hu/en/blog/zsakutcaba-tart-az-amerikai-kozoktatás>

Mellékletek:

1. sz. melléklet: *Messenger-beszélgetés teljes szövege*

» **Mióta élsz az USA-ban?**

„1992”

» **Milyen engedélyeket, illetve végzettségeket kellett szerezned, hogy gyógypedagógusként dolgozhass?**

„Akkoriban (a kilencvenes évek eleje, amikor elkezdtem érdeklődni), el kellett mennem egy egésznapos szombati vizsgára, amiért kb \$80-t fizettem, úgy hívták, hogy NTE (National Teacher Exam). Annak az eredményét beküldték Albanyba a NY állami oktatásügyi központba, a kiértékelt indexemmel (lecke könyv). Ezt kb. 1992-ben elkezdtem, mert az NTE csak évente háromszor volt. Miután elértem a megfelelő ponthatárt, adtak egy ötéves CQ-t (Certificate Of Qualification), amivel elmehettem tanítani – persze csak alapbérért. Öt éven belül meg kellett csinálnom a mesterfokút és az állampolgárságot, hogy egy állandó, NY államra érvényes teaching certificate-et

kapjak. Amúgy megint kellett volna vizsgáznom, de addigra már videót is kértek volna a tanításomról. Szerencsére átmentem mindenem, 1995–98 között megcsináltam a Master Of Science Of Special Educationt, és meglett az állampolgárságom is.”

» **Miért akartad a mesterfokút, és milyen korosztállyal foglalkozol a mesterfokú végzettségeddel?**

„Muszáj volt megcsinálnom ahhoz, hogy adjanak egy permanens NY állami tanítási engedélyt (teaching certificate). A fizetésem kb. a fele volt, amíg csak egy ideiglenes papírral tanítottam. 6. osztályosokig vagyok szavatolva, gondolom, valami kurzusokat meg vizsgákat kellene letenni, hogy taníthassak idősebbeket is. Nem vágyom rá, hogy iskolában tanítsak. Egyébként kb. 25 éve csináltam a mesterfokút, azóta még többet romlott a helyzet. 😞”

» **Milyen továbbképzések léteznek gyógypedagógusoknak NY államban?**

„Szerintem nagyon kaotikus. Pénzért mindent – lehetett volna, tovább képezni magam kb. 11 ezer dollárért. Természetesen online. 😊 Videókat feltöltögetve stb. Az egész mastersem nem volt annyi feladat. 😞😞”

» **Milyen intézményben dolgozol?**

„Maradok a privát klienseknél, mert igazából a »Clinical teaching«-et szeretem – aminek értelme is van, mert egyénre szabott. Az iskolák és ügynökségek általában a pénzgenerálással vannak elfoglalva – a népiskolákat is beleértve. A szakszervezet annyiban bonyolítja a helyzetet, hogy inkább a tanárokat védi, a diákok háttérbe szorulnak. Nem mindenhol van szakszervezet, néhány környék úgy hirdeti magát, hogy »Union free« School district, ahol teljesíteni kell. 😞 ”

» **Sokan mondják, hogy az amerikai oktatás első a világon. Mit gondolsz erről?**

„Az oktatás itt egy nagy humbug, pénzmosás a vállalkozóknak – pl. aki eladja az olvasó programját a NYC iskolarendszernek, az milliomos, mert van vagy több millió diák. Ez áll az iskolaélelmezésre, tanszerekre, tankönyvekre, tisztítószerekre stb. Ellopják az adófizetők pénzét, és kiosztják a haveroknak, akik visszautalnak valami százalékot a kapcsolatoknak. 😞🙄 Nekem rossz véleményem van az egészről, ezért nem dolgozom iskolákban, illetve ügynökségekkel – inkább olyan családok gyerekeivel, akiknek van pénzük ügyvédekre, és perlik az iskolarendszert, ami nem kompetens. 🙄🙄🙄 Óvodásokkal is csak az dolgozhat, akinek mesterfokúja van. Persze vannak olyan szegényebb részek, ahol fizikálisan csak dadák dolgoznak és valaki »mesterien« aláír minden papírt, amit kell – akit a gyerekek alig látnak.

Tipikusan valami templom közösségi termében működtetett »óvoda« (mint preschool), ahol halmozottan hátrányos helyzetű családok a használók. Bizonyos korú gyerek után meg lehet pályázni pénzeket, és általában az a lényeg. Gyengébb üzleti vállalkozás. Brooklyn, Bronx, Harlem.”

» **Kik mennek tanítani, ha mennek egyáltalán, a rossz szociális helyekre?**

„A beszorultak 🤔 Tele kölcsönökkel, pl. akik csak kezdenek, és nem kapnak máshol munkát. Én is így kerültem a Bronxba. Vagy pl. volt egy beszédterapeuta, aki beköltözött a városba egy túlságosan konszolidált és »unalmas« gazdag külvárosból, mert ott soha nem történik semmi. 🤔 A legjobb, legvállalkozóbb kollégám volt, szíve, lelke benne volt. Maradt is vagy három évig – annyi a minimum gyakorlat, hogy továbbmehessen.”

» **Van minősítés? Vagy bármiféle tanárértékelés?**

„Megnéznek a Supervisorok, és írnak még megfigyelési jegyzőkönyvet. Pár havonta kell. Ez mind pénzhajkurázsás. Vannak előírások, amiket be kell tartani, hogy menjen a lóvé.”

» **A beszédterápiával foglalkozó kollégádnak mihez kellett a 3 év gyakorlat? Hová akart továbbmenni?**

„Vagy magánpraxisba sok pénzért, ha olyan környéken van. 🏠 🇺🇸 🇩🇪 Vagy ilyen jelentésirógató felügyelőnek, ha jó nyugdíjat akar, és basáskodni szeret.

Ha valaki »bennfentes«, akkor kedvezőbb helyekre mehet, és jó ajánlásai lesznek. Vagy ha valaki nagyon kellemetlenkedik, és nehéz eset, akkor mindenféle ürüggyel ki lehet nyomni a jegyzőkönyvek alapján.

Vannak a jó zsíros állások meg a nyugdíjas állások. Mindenkinek a háttere szerint, ahogy látom.

Pl. nincs diákkölcsön, mert ha a család simán ki tudja fizetni a százezer dollárt a masters degree-ért, az ember jobban válogathat. Akinek muszáj pénzt csinálni, az meg szív a gagyli helyeken.”

» **Milyen volt a bronxi munkád? Mik azok az ügynökségek?**

„Mikor már legális voltam egy öt évre szóló ideiglenes tanítási engedéllyel, próbálkoztam a munkaszerzéssel. Valahonnan szereztem egy listát a környékbeli gyogyepedagógiai iskolákról, illetve óvodákról (akkor még bébiszitteltem).

Elkezdtem őket hívogatni, de mindenki gyakorlott munkaerőt akart, menjek vissza, ha már van egy-két év gyakorlatom a területen, az amerikai iskolákat/óvodákat érve. Ezek mind magánkézben lévő helyek voltak, állami munkahelyre esélyem nem volt úgy, hogy csak ideiglenes papírjaim voltak. Apróhirdetéseket nézegettem, és találtam egy céget, aki gyogyepedagógusokat helyezett el – akkor még nem ismertem a fejavadászót. Hosszas keresés után (kb. 3-4 hónap) kénytelen voltam belemenni egy interjúba a Bronxban. Ez volt a »Shield Institute For Retarded Children«. (Később ez a retarded szó kicsit problémás volt nekik, mert nem illett használni.) Nekik annyira kellett az ember, hogy nem volt baj, ha csak ideiglenes papírjaim voltak. Senki nem akart a Bronxban dolgozni. Egy nevű Supervisor interjúvolt és fel is vett. Aztán két hét

múlva kapott jobb munkahelyet és lelépett – ez volt 1993. október közepén. Kaptam két »Assistant teacher«-t, akik régóta ott voltak, már mindent tudtak, csak nem volt papírjuk (még annyi sem, mint nekem), ezért kellett egy képezett »Warm body«, aki ott volt, és aláírta a papírokat, meg úgy csinált, mintha értene a munkájához. Hehehe.

Gyerek eleinte nem nagyon volt, mert a papírmunka mindig mindenhol hosszú ideig tartott, de már látták, hogy lesz egy új osztály. Eleinte helyettesítettem az éppen hiányzó tanárokat – mindenhol voltak asszisztensek, csak figyeltem őket, mit hogy csináltak. Megvolt a napirend meg úgy nagyjából az elvárások. Szóval gyakorlatilag az asszisztensek csináltak mindent, meg az ESL-tanár, aki bejött segíteni (English as a Second Language). Nagyrészt spanyol ajkúak, meg ottani feketék, meg Afrikából frissen jöttek voltak a szülők, az ő fogyatékos kisgyerekeikkel kellett foglalkozni – beszédkésett, viselkedészavaros és néhány enyhe agyi bénulást szenvedett gyerek volt. Születésnél agyvérzést kaphattak szerintem.”

» **Milyen volt az osztály és az asszisztensi munka?**

„Mindenki »Preschool Student with a Disability« volt (kellett egy besorolás – classification). Az asszisztensek hangsúlyozták, hogy ők már mindent láttak, itt a tanárok jönnek, mennek, amint tapasztalatot szereznek, továbbállnak, ez a hely egy dobban-tódeszka. Ők már fáradtak ahhoz, hogy minden jöttmentet betanítsanak. Szóval tők jó volt a dinamika. 😊😄

A vak is láthatta, hogy kezdő voltam – nem sok mindent tudtam használni a Festetics utcai siket gyerekeknél szerzett gyakorlati tapasztalataimból. 😊 Mindegy, a bébiszittelés miatt egész ügyesen és gyorsan pelenkáztam, a gyerekeket biztonságban tudtam tartani, ezért némi tiszteletet élveztem. Megjegyezték, hogy látszik, én nem félek a piszkos munkától, mint a többi tanár. 😄😄😄

A többi tanárral nem nagyon tudtam mit kezdeni, mert olyanokról beszéltek, hogy kinek mennyi a fizetni valója (diákkölcsön, kocsirészlet, lakástörlesztés). Meg hogy melyik autópályán milyen volt a forgalom, milyen szappanoperákat néztek előző este, hol vették a konyhafüggönyüket, és milyen cruise-ra fognak menni (mint cruise ship – Disney v. Norwegian v. Alaszka meg ilyesmi). Nekem ezekhez konyításom nem volt, biliárdozni sem szoktam szabadidőmben vagy Yankees baseballmeccsre járni (egy jegy több száz dollár volt – nem normálisak).

Ők vezettek Westchesterből, meg volt, aki Connecticutból (ezek ilyen elegánsabb részek, lenézték a városi lumpeneket). Én metróval jártam – kb. négyen-öten voltunk, az ESL-tanárt beleértve.

Ezek a vidékiek mind a masterüket csinálták, volt másodállásuk (büfés a Yankees Stadionban v. ilyesmi), és mindenki kezdő volt, de picit több ottani gyakorlattal, mint én. Úgy néztek rám, mint egy csudabogárra.

1993 októberétől 1999 januárjáig dolgoztam ott – 1998. karácsony előtt jelentetem be, hogy lelépek. A végére én is tapasztalt voltam, és hozzám küldték a rosszul viselkedő gyermekeket, volt egy rettentően fogyatékos autista osztályom – 5 gyerek, négy felnőtt volt a felállítás, »bérmunkának« vállalta el a Shield Institute, mert nem tudtak mit kezdeni velük az állami szektorban. Egyik sem beszélt, némelyik még szobatiszta sem volt (5-6 évesek voltak, úgy emlékszem). Az egyik gyerek pl. megrágott a szemetesből valami törött üveget, lenyelte, aztán visszaböfögte, és kérődzött rajta. Ez volt az első napja. A sétán elvesztettük a cipőjét, egyszer csak mezítláb volt. Nem nagyon szerették a ruhákat.

1998 októberében megkaptam a Masters diplomámat, és pont akkor állampolgár is lettem. Ahogy megjósolták az asszisztensek, dobantottam 🤪 – leléptem én is. Nekik nem volt pénzük megcsinálni az iskolákat, szerintem nyugdíjig ott dolgoznak. Jóravaló jamaikai, hondurasi, dominikai, Puerto Ricó-i, belize-i, indiai stb. szegény, de tisztességes emberek.

Bezzeg nekem felvitte az Isten a dolgomat, átmentem tanítani egy népiskolába a Harlembbe. 🤪🤪🤪 Az sem volt ám rossz kör, még jó, hogy a Bronxban már sokat láttam. 🤪🤪🤪 Micsoda sikertörténet, nem? Addigra minden papírom megvolt, tapasztalat is, felvettek mint konzultáns – »remedial teacher« diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás gyerekek megmentésére. 🙏

Szóval a Bronxban olyan kalandok voltak, hogy ebéd előtt mentünk vissza a játszótérre egy másik osztállyal – az én gyerekeim szépen párban, sorban, mert úgy szoktattuk őket, a kolléganőm gyerekei, mint a csorda, a saroktól futni szoktak a bejáratig. Egyszer pont razziában sikerült átrohanniuk, ott álltak a dílerok a falnál sorban, feltett kézzel, a rendőrök motozták őket éppen.

Vagy volt olyan, hogy nem lehetett kimenni az iskolabuszra tenni a gyerekeket délután, mert próbáltak valakit elfogni, aki ott próbált elrejtőzködni. 😊 Kb. ilyen kaliberű hely volt.

De pl. a Harlemben volt »rapid dismissal« – mindenkinek el kellett hagyni az iskola környékét 15 percen belül, addig szavatolta a rendőrség a biztonságukat. 😊😊😊

Most van egy kollégám, aki még azon a környéken dolgozik, de másik iskolában, és pont panaszkodott, hogy ott nincs »rapid dismissal«. 🤪

Azóta nem is nézek filmeket, mert minnek, mikor az egész élet egy filmforgatás. 🤪

Ja, egyébként pont vettem egy lakást New Jersey-ben, nagyon nyugis helyen – hogy a kamasz fiam nyugisan biciklizhessen. Ugyan még visszajárok dolgozni Brooklynba, de magánházakhoz, ill. egy gyerekkel megyek iskolába péntekenként.”

- » **Délután csak rohanva olvastam el, most alaposan. Hát nagyon ügyes vagy ám! 🙌**
Távol az itthoniaktól szuperül helyálltál. 😊 idegen országban, más rendszerben,

szerintem angolul sem tudtál felsőfokon az elején. Nagyszerű csajsi vagy, gratulálok! 😊 És igen, ez egy sikertörténet. Én elbuktam volna. A lakáshoz is gratulálok, nagy öröm az. 😊 Főleg, ha a gyerekért van. Meg mindenképpen. Biztos szuper!
😊

HEGEDŰSNÉ DUDÁS DOMINIKA

AZ ANGLIAI TANÁRI PROFESSZIÓ ÉS A LOGOPÉDIAI ELLÁTÁS HELYZETE

Bevezetés

Az Angliában kidolgozott képesítési követelmények, a pedagógussá válás lehetőségeinek feltérképezése Falus (2011) szerint rendkívül fontos, hiszen lényeges fejlemények figyelhetők meg, valamint az angliai fejlesztésekből tanulhatjuk a legtöbbet. A tanárok értékelésének tökéletesítése folyamatos. Az angliai tanárképzési rendszer és a pályakezdő tanárok pályára lépési szakaszának reformálása ma is zajlik. Az elmúlt évek során meghatározó változások történtek, és további szükségletek merülnek fel a tanárok helyzetének javítása terén. A dolgozat összefoglalóként szolgál az Angliában folyamatosan változó és jelenleg fennálló tanári professzió értelmezéséről. A tanulmány kitekintést tesz az Egyesült Királyság logopédiai ellátásának helyzetére, amely rávilágít az angol logopédusok pedagógusi szerepére.

Az angliai iskolarendszer

A komplex államszervezeti struktúra és a széles körű iskolatípusok megléte miatt nehéz áttekinteni az angol oktatási rendszert. A magyar oktatási rendszertől eltérő jellemzők megismerése, a teljesség igénye nélkül, fontos a fiatalok tanárrá válási folyamatának leírásához.

Angliában a szülők az iskolatípusok széles skálájáról választhatnak intézménytípusú gyermeküknek. Vannak állami és magániskolák, bentlakásos, koedukált, alapítványi, egyházi iskolák, melyek legtöbb esetben a National Curriculumot, azaz a Nemzeti tantervet követik. A National Curriculum a magyar Nemzeti alaptanterv angliai megfelelője. A Nemzeti tanterv „kulcsszakaszoknak” (KS) nevezett évblokkokba szervezi az angol iskolarendszert. 3-5 éves korig tart az Early Years, vagyis a korai évek szakasza. Az első és második osztály a KS1, harmadiktól hatodik osztályig a KS2, hetedikről kilencedik osztályig a KS3, és a tizedik, tizenegyedik osztály a KS4. A Nemzeti tanterv minden tantárgyra vonatkozóan mind a 4 kulcsszakaszban meghatározza a tanulmányi programokat és a teljesítési célokat. Vannak olyan alternatív iskolák, akadémiák és gimnáziumok, amelyeknek

lehetnek független fenntartói is, ezáltal sokkal szabadabban szervezhetik működésüket, és nem feltétlenül szükséges követniük a Nemzeti tantervet (National Curriculum, 2014).

A *The Good Schools Guide*, az Egyesült Királyság első számú iskolai útmutatója szerint az angliai szülőknek a gyermekük korai éveitől kezdve el kell kezdeni tervezni gyermekük oktatását. Az Egyesült Királyság oktatási rendszere négy fő részre oszlik: alapfokú oktatás, középfokú oktatás, továbbképzés és felsőoktatás. Az Egyesült Királyságban a gyermekeknek általános és középfokú oktatásban kell részt venniük, amely körülbelül 5 éves kortól a diákok 16 éves koráig tart. A gyermekek már 4 évesen az iskolarendszerbe, azaz az úgynevezett iskolára felkészítő osztályba léphetnek (Pre-school). A legtöbb gyermek a negyedik születésnapja után szeptemberben kezdi meg az iskolát. Ez azt jelenti, hogy az első tanévben töltik be az 5. életévüket. Ez láthatóan eltér a magyar tankötelezettség alsó korhatárától. Az iskolai osztályok hasonlóan alakulnak, mint Magyarországon. A gyermekeknek 16 éves korukban kötelező érettségit kell tenni (GCSE – General Certificate of Secondary Education), amely tulajdonképpen meghatározza és értékeli a megszerzett tudásnak, készségeknek az elért szintjét, amelyekre szükségük lesz azoknak a hallgatóknak, akik az Egyesült Királyság felsőoktatási intézményeiben kívánnak egyetemi tanulmányokat folytatni (*The Good Schools Guide*, é. n.).

A pedagógusképzés Angliában

Király több tanulmányában (Király, 2011; 2013; 2013a; 2017; 2018) foglalkozik Anglia rendkívül összetett tanárképzési rendszerével. Az angliai pedagógusképzés komplexitását a tanárképzésbe való széles körű belépési lehetőségek összetettsége adja. Európa és a világ oktatási rendszereihez viszonyítva Angliában egyedülállóan sok lehetőség van a tanári diploma megszerzésére. Egy lehetséges út a hagyományos főiskolai és/vagy egyetemi tanárképzés, a másik a betanító jellegű, iskolaalapú képzési szak (School-based training) szerteágazó képzési programokkal. Az iskolaalapú képzés nem egyezik meg a hazánkban működő gyakorlóiskolai rendszerrel.

Az egyetemi/főiskolai, illetve a betanító jellegű, iskolaalapú tanárképzés dominanciája az idők során változott. A kilencvenes évek tanárhiányának kezelésére, valamint a pályaelhagyó tanárok pótlására, a tanári pályára való átképzés ösztönzésére és általában a tanári pályára való bejutás elősegítésére a kormány intézkedéseket hajtott végre. Ezen intézkedések között hangsúlyozták az iskolai alapú képzések kiterjesztését, amelyhez tanító iskolák (Teaching Schools) létrehozását szorgalmazták. Ennek fő célja a tanári pályára való bejutás megkönnyítése. Ezenkívül a felvételi alkalmassági teszt követelményeinek, a finanszírozási, ösztöndíjazási rendszernek a módosítását írták elő (Király, 2018). Az iskolaalapú

képzéseknek köszönhetően ma a pedagógusjelöltek úgy is diplomához juthatnak, hogy az iskolákon belül mentorálás mellett oktatómunkát folytatnak. A tanító iskolák (Teaching Schools) partneri viszonyban vannak a tanárképző főiskolákkal, egyetemekkel, így lehetőségük van a hallgatóknak az egyetemeken, főiskolákon meghirdetett tárgyak hallgatására is. Tanító iskola a tanfelügyeleti szerv (OFSTED – Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills) által megállapított iskola lehet, amely megfelel a minőségi kritériumoknak és akkreditációt szerzett. Az OFSTED egy független országos koordinációs intézmény, amely egyéb felügyeleti tevékenységeket is folytat (Németh, 2015). Az OFSTED vizsgálja az iskolákat, majd az értékelést követően nyilvánosságra is hozza az eredményeket, amelyből a pedagógusjelöltek is tájékozódhatnak az intézményválasztás előtt.

Az UCAS (The Universities and Colleges Admissions Service) összefoglalja és folyamatosan frissíti azokat a hasznos és aktuális információkat, amelyeket a tanárrá váláshoz szükséges tudniuk a fiataloknak (<https://www.ucas.com/teaching-in-england>). Angliában vannak olyan programok, amelyek segítik a tanárrá válás folyamatát azoknál, akik már a munka világában tevékenykednek, pályamódosítás előtt állnak, vagy valamilyen foglalkoztatásalapú képzési formát szeretnének vállalni. Ilyen például a Teach Now program vagy a Scool Direct tanfolyam, gyakorlati képzés. A School-Centred Initial Teacher Training (SCITT) programban azok vehetnek részt, akik már rendelkeznek valamilyen diplomával, és gyakorlatorientált képzésben szeretnének részt venni (Rapos, 2011). A legtöbb tanárképzés fizetős, de számos ösztöndíjra van lehetőség. A Teach First program által fizetést is kaphat a tanárjelölt, valamint lehetővé teszik, hogy viszonylag rövid idő alatt pedagógiai pályára léphessen. Angliában fontosnak tartják, hogy a diákok a tanárképzésben a diszciplináris elméleti tudás mellett hamar részt vegyenek gyakorlati ismeretek elsajátításában is (Gordon Győri és mtsai., 2016).

Hazánkhoz hasonlóan Angliában is tanárihiánnyal küzdenek. A szélesebb közönség elérésére, a tanári pálya népszerűsítésére nagy hangsúlyt fektetnek a világhálón. Tarnóc (2016) kutatásában foglalkozik a tanári pályaválasztást népszerűsítő médiaeszközök bemutatásával.

A felvehető hallgatók számát az OFSTED jelentései és ajánlásai alapján ítélik meg. Az Initial Teacher Trainingbe (ITT), azaz a tanári alapképzésbe való belépési feltételeket a Department for Education (DfE), azaz az Oktatási Minisztérium törvényben határozza meg. Az angliai tanári alapképzés (ITT) magába foglalja a hagyományos főiskolai, egyetemi képzést és az iskolaalapú képzéseket is. A 2019-től bevezetett új érettségi osztályozás figyelembevételével (a régi A*-G rendszert a 1-9 osztályozási rendszer váltja fel) minden jelentkezőnek az angol és matematika érettség (GCSE) grade 4 minősítést kell elérnie, valamint azoknak, akik 3 és 11 év közötti tanulók tanítását szeretnék vállalni, természet tudományos tárgyból is legalább grade 4 színvonalat kell megszerezniük (DfE, 2022). A jelentkezéshez a képzőhely elvárásaitól függően egyéb dokumentumokat is csatolni kell:

DBS (Disclosure and Barring Service) -okmány, amely a magyar erkölcsi bizonyítvány megfelelője; orvosi igazolás; előzetes önkéntes iskolai gyakorlat igazolása (Király, 2011; Rapos, 2011).

A képzőhelyeknek az ITT-program (tanári alapképzés) megkezdése előtt meg kell győződniük arról, hogy a jelentkező alkalmas-e a tanári pályára. Ez segít megvédeni a gyermekeket és a fiatalokat azoktól a tanárjelöltektől, akik alkalmatlanok a tanításra. A tanári alapképzést biztosító intézmények interjúkat készíthetnek, háttérellenőrzéseket végezhetnek, és fel kell mérniük, hogy a képzési program végére a jelentkező képes-e megfelelni a tanári normáknak. Az alkalmasság megítélésében közrejátszhatnak a jelentkezéskor megosztott információk, az esetleges bemeneti felmérések vagy feladatok eredményei, a pályázók portfóliója, valamint a felvételi eljárás során folytatott beszélgetések és interjúk (DfE, 2022). A hazai rendszerben, az angol rendszerhez viszonyítva, az alkalmasság meghatározása, a bemeneti interjúk szerepe kevésbé hangsúlyos, intézményenként változhat, hiszen nem centralizált. Azt gondolom, hogy a tanárrá válásra való alkalmasság megítélése rendkívül fontos. A pedagógusjelöltek szűrésének bevezetése minden tanár- és pedagógusképző intézményben szükséges lenne.

A tanárképzés kimeneti követelménye, hogy a pedagógusjelölt megfeleljen a tanári normáknak. A tanárképzés és tanárrá válás szempontjából nem fontos, hogy a pedagógus milyen képzési rendszerben folytatta tanulmányait, hiszen minden képzési úton szerzett diploma egyenértékű. A képzések tartalma eltérő lehet, de a kimeneti követelmények merev kompetenciákra épülnek (Németh, 2015). Kiegészítő képzés esetén Postgraduate Certificate in Education (PGCE), azaz úgynevezett posztgraduális pedagógiai diploma szerezhető, amely nem kötelezően megszerzendő, viszont a középiskolákban dolgozó legtöbb pedagógus rendelkezik PGCE-diplomával, illetve ennek megléte hozzájárul a magasabb presztízshez (Király, 2018). Alapvetően a tanári képzés BA-szintű, de vannak törekvések és programok, amelyek a képzés MA-szintre emelését szorgalmazzák (Rapos, 2011).

Tanári sztenderdek

Angliában rendkívül alaposan kidolgozták a sztenderdek átfogó rendszerét és az azok alkalmazásával összefüggő tevékenységeket, amelyek szerepet játszanak a tanári felkészültség megítélésében. Ezeket összekapcsolták a pedagógusok előmenetelével, és ezek a sztenderdek a folyamatos szakmai fejlődés támogatásának fő elemei. A tanári sztenderdek fejlesztése rendszerszintű, ugyanis mindenre kiterjedő változásokat mutatnak egészen a felső vezetői szintektől a mindennapi megvalósulási szintekig, magukba foglalják az értékelésen túl a támogatást, a mentorálást és a finanszírozást is. Angliában egységes rendszerként

tekintenek a pedagógusok alapképzésére és a folyamatos szakmai fejlődésükre, melyeket a sztenderdek és a hozzájuk kapcsolódó tananyagok támogatnak (Falus, 2011).

A pedagógusképzés szabályozási és rendszerszintű változtatásai között szerepelt a rugalmas és hatékony pedagógusképzési rendszer kialakítása. Ez hozzásegíti a különböző felkészültségű és motivációjú jelölteket a képesített tanári státusz megszerzéséhez, támogatja a folyamatos szakmai fejlődést, széles körben bevonja a közoktatási intézményeket a képzési folyamatba. A szakmai sztenderdek kidolgozásával támogatják a tanárok bevalását, valamint ezek jelentik a kiindulópontot a kurzusok akkreditációjának előkészítéséhez (Rapos, 2011; Király, 2013a).

A sztenderdek segítik a pedagóguspályához igazított követelmények átlátását, valamint koordinálják a pedagógusok előrehaladásához szükséges szakmai fejlődés irányát. A sztenderdek egységes értékelési rendszert tesznek lehetővé. Az iskolavezetők számára segítséget nyújtanak a követelményrendszer pontos megalkotásához. A tanári szakmai sztenderdek 8 tanításra és 3 tanári etikára vonatkozó alapsztenderdből állnak, 41 alpontról. Jellemzőjük, hogy minden vizsgált szempontból megtartják az előző pályaszintnek megfelelő elvárásokat, de egyben meg is haladják azokat. A tanári sztenderdek keretrendszerként szolgálnak a szakmai fejlődés egyes állomásainak eléréséhez, a szakmai szinteken való előrehaladáshoz, illetve a fizetési fokozatok ugrásához (Király, 2011).

A pedagóguspályán való előrehaladás

Az angol tanárképzési rendszer az élethosszig tartó tanulás elvére és a folyamatos szakmai fejlődés eszméjére épül (Rapos, 2011; Király, 2013a; 2018). Angliában fogalmazták meg először az élethosszig tartó tanulás rendszerét (Németh, 2015). A folyamatos szakmai fejlődés első állomása a Qualified Teacher Status – QTS – megszerzése, amely mindenki számára kötelező. A QTS megszerzésének feltétele a tanári sztenderdek teljesítése. Ennek birtokában a pedagógus akár általános, akár középszintű oktatást biztosító intézményben taníthat, de lehetősége van különböző szintű tanítási külön programok elvégzésére is. Azokat az iskolákat, ahol a QTS törvényi követelmény, fenntartott iskoláknak nevezzük. A fenntartott iskolák Angliában az államilag finanszírozott iskolarendszer részét képezik. A finanszírozást és a felügyeletet általában a helyi hatóságok biztosítják. Angliában a Teaching Regulation Agency (TRA), az Oktatási Minisztérium végrehajtó ügynöksége felelős a QTS odaítéléséért (DfE, 2022b; Király, 2018).

Angliában a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének állomásai nagyon hasonlítanak a magyar pedagógus-előmeneteli rendszerhez, sőt tulajdonképpen elősegítették annak kidolgozását, bár mára már a változásainak következtében kevésbé hasonlíthatók

össze (Király, 2017). Ennek fokozatai alulról felfelé haladva 2013-ig: Qualified Teacher Status (QTS) – pályakezdő tanár; Teachers on the main scale (Core) – tanár; Post Threshold Teacher – minősített tanár; Excellent Teachers – kiváló tanár, Advanced Skills Teachers (ASTs) – vezetőtanár voltak (Király, 2011; Rapos, 2011). 2013-ban ezek módosítása a következőképp alakult: Newly Qualified Teacher (NQT) – gyakornok; Class Teacher – tanár 1; Post Threshold Teacher – tanár 2 (küszöbszint feletti); Leading Practitioner – vezetőtanár; Leadership Group – iskolavezetők. Ezek a pályaszakaszok összefüggésben vannak az angliai tanári fizetési skála szintjeivel. Az elszámolhatóság igényének előtérbe kerülésével megjelent a tanítás minősége és az értékelhetőség kérdése, valamint az ennek szükségességével kapcsolatos viták. Kérdéses az értékelés célja, valamint az, hogy az értékelés milyen elvárásokat szolgál ki. A pedagógiai folyamatnak több résztvevője is van, mint a tanulók, a szülők, a politikai pártok, az oktatási kormányzat, az iskolavezetés stb., akiknek különböző érdekük és elvárásuk van a tanár és a tanítás felé. Az értékelés célja egyrészt a tanári munka teljesítményalapú javadalmazásának meghatározása, a tanári hatékonyság növelése, a tanári készségek fejlesztése, a tanári teljesítmény mérése és ezáltal az eltérő elvárások figyelembevételével az oktatás minőségének, színvonalának emelése (Király, 2011; 2017).

Az első, azaz a tanár 1 szintre lépést követően nem kötelező a következő fizetési skálába való belépés. Mindenki maga dönti el, hogy a magasabb szint teljesítésével, magasabb fizetési kategóriába lépve vállalja-e a többletfeladatokat, nagyobb felelősséget, a pályakezdő kollégák mentorálását, iskolai projekteket. Ez lényeges eltérés a magyar pedagógus-előmeneteli rendszerhez képest, ahol különböző szinteken bizonyos évenkénti minősülés kötelező volt, bár ennek átszervezése folyamatban van. Angliában nem olyan értelemben beszélünk pályamodellről, mint a magyarországi viszonylatban, sokkal inkább fizetési skálaként funkcionál az évenkénti értékelés eredményeitől függő előrehaladás. A tanár 1 szintet követően nem feltétlenül a lineáris haladás a kötelező és az elvárt. Egyszerre több szintet is léphet a pedagógus a skálán, amennyiben megfelel a feltételeknek, valamint az iskolának igénye és költségvetési kerete is van rá. Látható, hogy az angliai rendszerben sokkal inkább a szerepvállalás befolyásolja a pedagógusok helyzetét, mintsem a pályán eltöltött évek száma, a képzettség vagy a minősítő vizsgákon való megfelelés. A sztenderdeknek való megfelelés értékelése az iskolákban történik, amitől teljesen elkülönül a tan- és szakfelügyelet, amely nem az egyes tanárok, hanem mindig az egész iskola teljesítményét vizsgálja. A magyarországi minősítés külső minősítő bizottság által történt, így ebben is lényeges különbség volt látható (Király, 2017). A hazai újonnan bevezetésre kerülő értékelésből származó tapasztalatokat érdemes lesz összevetni az angliai értékelési rendszerrel.

„A tanárok bérezési és munkafeltételei” (School teachers’ pay and conditions document, [STPCD]) címmel a törvényi előírásoknak figyelembevételével készült dokumentum, amely tartalmazza a pedagógusok fizetésével kapcsolatos előírásokat. Az STPCD azt is előírja,

hogy a tanárok fizetésével kapcsolatos döntéseket a teljesítményhez kell kötni. Módosításait folyamatosan kiadják. A 2019-es módosítás alapján a walesi iskolák nem szerepelnek már a frissítésben, ugyanis ők szétválasztották a tanári fizetéseket a teljesítményük értékelésétől. 2021-ben 250 £-os juttatást szabtak ki alacsonyan kereső tanárok részére. A 2022-es módosításában olvasható a tanárok további 5%-os fizetésemelése, a pályakezdő tanárok fizetésének 8,9%-os emelkedése, illetve egy nappal több munkaszüneti nap ajánlása (DfE, 2022a).

Hatswell (2022) fizetési szakértő arról számol be, hogy bár kötelező a tanárok fizetésének és értékelésének az összekapcsolása Angliában, egyre több ellenvélemény áll ezzel szemben. Elsősorban azért, mert negatív hatással van a tanárok megtartására és a munkaterhelésre – mind az értékeltek, mind az értékelők szempontjából. Nincs bizonyíték arra, hogy a tanárok értékelése és annak eredményeinek összekapcsolása javítaná a tanulók eredményeit. A fiatalok tanári pályára való toborzása szempontjából az egyik legsürgetőbb a fizetések növekedésének felülvizsgálata, beleértve a teljesítmény- vagy képességalapú bérezés megfelelő alkalmazását. A teljesítmény és a fizetési fokozat szétválasztása nem eredményez kevésbé erőteljes értékelési rendszert, sőt ennek éppen az ellenkezőjét jelentheti. A munkatársak nagyobb hozzáfértést kaphatnak egy olyan rendszerhez, amelyet igazságosabbnak éreznek, és nem kapcsolódnak rajtuk kívülálló körülményekhez. Bár 2019-ben az Oktatási Minisztérium (DfE) közzétette, hogy a fizetéssel kapcsolatos döntések nem alapulhatnak egyetlen értékelés során kapott eredményeken, mégis egy támogatóbb és fejlesztő megközelítésre való átállás igénye mutatkozik. A tanárok teljesítménye, a minőségi oktatás szintje nőhetne a tanárok munkaterhének csökkentésével (pl.: tanári normák elsajátításának folyamatos bizonyítása, adminisztráció csökkentése) és az erőforrások növelésével (eszköz, idő, képzési igények biztosítása, tudásmegosztási lehetőség stb.) (Hatswell, 2022).

2022-es jelentések az angliai tanárképzési rendszerről

A pályakezdő tanárok (Newly Qualified Teacher, NQT) gyakornoki időszakát a The Education (Induction Arrangements for School Teachers) (England) Regulations 2012 alapidokumentumban szabályozták (Király, 2018). Az Oktatási Minisztérium (DfE) Anglia-szerte 2021 szeptemberében változtatásokat vezetett be a törvényes beiskolázással kapcsolatban. Ezek a változások a kormány tanártoborzási és -megtartási stratégiájának részét képezik. Ennek célja a pedagógusok képzési és fejlesztési lehetőségeinek javítása. Azokat a tanárokat, akik 2021. szeptember 1-jén vagy azt követően kezdték meg az alapképzést, „pályakezdő tanároknak” (Early Career Teachers [ECT]) nevezik. Az ECT kifejezés az előző NQT-t váltotta fel. Az ECT-k számára immár 2 tanéven keresztül meghosszabbított gyakornoki időt tesznek lehetővé. A bevezető időszak alatt a pályakezdő

pedagógusok a 2 éves pályakezdő képzési program mellett mentori támogatásra jogosultak, beoszthatják szabadidejüket a tevékenységekhez, beleértve a képzést és a mentori foglalkozásokat is, lehetőségük van rendszeres előrehaladási értékelésekre, valamint kétszer vehetnek részt a sztenderdekhez igazodó értékelési eljárásban (az előzőekben erre egyszer volt lehetőség). Az ECT bevezető időszakának végét az jelzi, hogy döntés születik a tanár tanári normáknak való megfeleléséről. A 2 éves betanításnak nincs negatív hatása a pályakezdők fizetésére vagy karrierlehetőségeire (DfE, 2022b).

Az Early Career Framework (ECF), azaz a korai pályaválasztási keretrendszer meghatározza, hogy a pályakezdő tanárok mit és hogyan tanulhatnak meg, amikor elkezdik pályafutásukat. Ez egy új, 2 éves szakmai továbbképzési jogosultságot alapoz meg, amelynek célja, hogy segítse a pályakezdő tanárokat gyakorlatuk, tudásuk és munkavégzési szokásaik fejlesztésében (DfE, 2022c).

Hilton (2022) áttekintést írt az Oktatási Minisztérium (DfE) által kiadott Early Career Framework (ECF) bevezetéséről. Az Oktatási Minisztérium elismerte, hogy az előző egyéves bevezető program, amelyet korábban minden újonnan végzett tanár (NQT) esetében alkalmaztak, nem volt elég jó. A szerzőnek sokéves tanárképző tapasztalata alapján egyértelmű volt, hogy a szakmai életük első évében járó tanároknak nyújtott mentori támogatás biztosítása hiányos és gyakran gyenge volt. Az utóbbi időben az Oktatási Minisztérium is elismerte, hogy a tanári szakmában öt év után lemorzsolódó szakemberek száma jelentős. A pályaelhagyáshoz nagyrészt hozzájárult a nagy munkaterhelés, az alacsony fizetések és a pályakezdők nem megfelelő hozzáállása, amit az egyéves bevezető program strukturálatlan és korlátozott támogatási lehetősége váltott ki. Hiányoztak a megfelelően képzett mentorok, valamint nem kezelték kellő komolysággal a pályakezdő tanárok számára kidolgozott értékelési, fejlődési, önelemzési rendszert (Hilton, 2022).

Az új Early Careers Framework (ECF) sokkal világosabban meghatározza, hogy mire van szükség az immár kétéves bevezető folyamatban, beleértve a tanulás során elérendő egyértelmű célokat és a professzionalizmus felé való elmozdulást. A törvényes útmutató dokumentumot (DfE, 2022/c) minden nyilvántartott és érintett iskolának követnie kell. A dokumentum magába foglalja az olyan szervek szerepét, mint a helyi hatóságok, a különböző iskolatípusok vagy a továbbképzési központok (Hilton, 2022).

Az ECF egy strukturált program, amelyet a bevezető folyamatba kell beépíteni, ezáltal az első évben a pályakezdők munkával lekötött ideje 10%-kal, a másodikban pedig 5%-kal csökken. Ez lehetővé teszi számukra, hogy legyen idejük befejezni a programot, megbeszélni előrehaladásukat a mentorokkal és bevezető oktatókkal (Hilton, 2022).

Az ECF megvalósításához szükséges hatalmas időigény aggodalomra ad okot, valamint az új mentorok és az ECF-folyamatban részt vevő más személyek megfelelő képzése is hiányos lehet. Ide tartoznak még azok a kérdések, amelyek azzal foglalkoznak, hogy az új

bevezető folyamatot végző tanárok kellően jártasak-e a szükséges készségekben, megvan-e a szükséges motivációjuk, és rendelkeznek-e olyan státusszal, amely által szerepüket mások is komolyan fogják venni. Kérdéses, hogy a mentornak kinevezett tanárok a magas leterheltség mellett kellően motiváltak-e a feladat elvégzésére (Hilton, 2022).

Angliában az új ECF jelentős lépés a régi rendszertől való elrugaszkodásban egy világosabb keretrendszer felé. Az új rendszer azonban hatással van az iskolákra az időbeosztás, a tanári kar biztosítása, az állami finanszírozás megfelelő felhasználása és egyéb tekintetében is. Emellett a nagy iskolákban szükséges lehet egy csapat összeállítása annak biztosítására, hogy minden részleg hasonló módon kövesse a keretrendszer megvalósítását. A kis iskolákban viszont elegendő, hogy az ECF irányítása csak egy vagy két ember kezében legyen, ezért minden alkalmazottnak ismernie kell az új rendszert. A másik kihívást az ütemezés jelentheti: a mentorok, a pályakezdők képzése, a mentor és a pályakezdő pedagógus közötti vita- és értékelési idő beépítése a mindennapokba. Ráadásul figyelembe kell azt is venni, hogy ez évente változik az intézményekben attól függően, hogy hány pályakezdő pedagógust alkalmaznak. A mentorokat körültekintően kell kiválasztani, és az intézménynek intézkedési stratégiát kell felépíteni a mentorok és a pályakezdő tanárok folyamatos munkájának biztosítására. Ehhez jó technológiai ellátottságra lesz szükség, mivel a képzési programok online alapúak. Mindezen aggályok mellett tudatában kell lenni annak, hogy e folyamat elvégzése nem az egyetlen terület, ahol a tanárnak sikert kell elérnie. Elengedhetetlen az egyéb területek, mint például a szakemberré válás, a szakmai szerepvállalás, az adminisztrációs/általános iskolai szerepkörökben való sikeres szereplés, valamint a tantárgyi ismeretek és készségek folyamatos bővítése. A kiváló tanároktól a szakma magasan elvárja az etikai normák betartását. Az iskolák kultúrájában jelentős változásra van szükség, hogy a pályakezdők karrierkezdeése hatékony legyen. Ez a lépés kétségtelenül észszerű, de óriási nyomás nehezedik az amúgy is kimerült iskolákra és tanárookra (Hilton, 2022)

Az újítások között szerepel a tanárképzés reformja is, hiszen a tanárrá válás útja a pedagógusképzésben keresendő. Az Oktatási Minisztérium (DfE) 2021-ben konzultációt indított a tanári alapképzés reformjára tett javaslatairól. A felülvizsgálat azt vizsgálta, hogy a tanári alapképzés szektora hogyan tud folyamatosan magas színvonalú képzést nyújtani az alapvető tartalmi keretrendszernek megfelelően egy hatékonyabb és eredményesebb piacon. A felülvizsgálat célja az volt, hogy jól körüljárt, bizonyítékokon alapuló ajánlásokat tegyen arra vonatkozóan, hogyan biztosítható minden tanárjelölt tanuló magas színvonalú képzése, az elegendő gyakornok biztosítása, ami által a tanári alapképzési rendszer minden iskolának előnyös lehet.

Az angol kormány elkötelezett az oktatási színvonal emelése és szinten tartása mellett. Fontos számára, hogy a gyermekek és fiatalok az ország minden részében megszerezzék a továbblépéshez szükséges ismereteket, készségeket és képesítéseket. Ennek központi eleme

annak biztosítása, hogy minden osztályteremben kiváló tanárok legyenek. Az Oktatási Minisztérium (DfE) azt vallja, hogy Angliát a legjobb helyé kívánja tenni, ahol kiváló tanárok lehetnek azáltal, hogy mindenkinek hozzáférést biztosít világszínvonalú képzéshez és szakmai fejlődési lehetőségekhez. Ennek alátámasztására az Oktatási Minisztérium a tanári alapképzés új alaptartalmi keretrendszerét adta ki, amely meghatározza azokat az alapvető ismereteket, készségeket és tanítási lehetőségeket, amelyekre a szakma minden új belépőjének szüksége van. 2020 szeptembere óta az új tanárok legalább 3 éves, bizonyítékokon alapuló szakmai továbbképzésre és támogatásra jogosultak. A pedagógusok karrierje egy alaptartalmi keretrendszeren alapuló oktatással kezdődik, amelyet egy 2 éves bevezető követ a korai karrier keretrendszerrel. A felülvizsgálatot Ian Bauckham, a Tenax Schools Trust vezérigazgatója vezette tisztviselők és egy kis szakértői csoport támogatásával. A szakértői tanácsadó csoport a felülvizsgálat során szorosan együttműködött az ágazattal, hogy segítsen kialakítani a 2021 júliusában közzétett tanári alapképzési piacfelmérő jelentés ajánlásait.

A 2024-től 2025-ös tanévig érvényben lévő új minőségi követelményeket a kormány végleges döntése mellett egy további dokumentum is tartalmazza. Ez a dokumentum az ágazat támogatását szolgálja azáltal, hogy egyértelművé teszi az új követelményekre vonatkozó szakpolitikai szándékot, azaz meghatározza a tanárképző iskolák követelményrendszerét és annak végrehajtását. Minden iskolának, aki 2024-től képesített tanári státuszhoz vezető képzést kíván kínálni, részt kellett vennie az Oktatási Minisztérium által végzett akkreditációs folyamatban. Összesen 179 iskolát akkreditáltak arra, hogy a 2024-es és 2025-ös tanévben ITT-tanfolyamokat tartsanak a megreformált piacon (DfE, 2022d).

Mockler (2022) azt állítja, hogy a professzionális tanulás gyakorlati aspektusai a szabványok korában a szakmai tanulás funkcionális formáit támogatják, miközben korlátozzák a szakmai tanulás hitelesebb vagy alkotó formáinak lehetőségét és ennek következtében a tanári professzionalizmust.

Logopédiai ellátás Angliában

Az Egyesült Királyságban a logopédiai ellátás egészen máshogy szerveződik, mint hazánkban. Az Egyesült Királyságban a logopédiai ellátás egészségügyi szolgáltatás, ezáltal a logopédusok egészségügyi szakemberek, és nem pedagógusok, nem pedagógus szerepben tevékenykednek.

Az angliai logopédusképzés rendszerint egyetemi szintű posztgraduális képzés, amely egy szakirányú képesítést ad. A képzés általában 2-3 éves időtartamú, mely magába foglalja az elméleti és a gyakorlati oktatást egyaránt. Az elméleti oktatás során a nyelvi és kommunikációs nehézségekkel kapcsolatos anatómiai, fiziológiai, pszichológiai és pedagógiai

ismereteket tanulják a hallgatók. A magyarországi képzéshez hasonlóan a gyakorlati oktatás során a diákok különböző páciensekkel és eltérő korosztályokkal dolgozhatnak együtt, változatos módszereket és technikákat ismerhetnek meg. Az Egyesült Királyságban több egyetem is kínál logopédiai képzést (University of East Anglia, University of Reading, University of Sheffield, City, University of London, University of Manchester, University of Strathclyde, University of Essex, University of Newcastle, University of Birmingham, University of Leeds).

A képzést követően a logopédusok az egészségügyi szektorban helyezkednek el, ezáltal nem kell azt a pálya-előmeneteli utat bejárniuk, melyet az oktatási intézményekben tanító tanároknak, illetve a bérezésük sem a tanári sztenderdeknek való megfelelés függvénye. A logopédusok Angliában nem gyógypedagógusok, bár szoros együttműködésben dolgoznak velük.

A Health and Care Professions Council (HCPC), azaz az Egészségügyi és Gondozói Szakmai Tanács szabályozza a logopédusképzést Angliában. A HCPC 15 egészségügyi és gondozási szakma számára, így a logopédiai ellátásra is, szabványokat állít fel az oktatásra, képzésre és a gyakorlatra vonatkozóan, illetve nyilvántartást vezet a szakemberekről. A HCPC ellenőrzi a logopédusok képesítését, munkaalkalmasságát, valamint kezeli a logopédiai ellátással kapcsolatos beérkező panaszokat is (<https://www.hcpc-uk.org/>).

A logopédiai ellátást a National Health Service (NHS), azaz az egészségügyi ellátórendszer biztosítja. Az Egyesült Királyságban a logopédiai ellátás költségeit teljes egészében visszatérítik azoknak a gyermekeknek és felnőtteknek, akik rendelkeznek egészségbiztosítással (Gereben–Fehérné–Kas–Mészáros, 2012). Az egészségügyi ellátórendszer és annak szabályozása az Egyesült Királyság egyes régióiban különbözhet, de az ellátások mindenhol ingyenesek. A logopédiai ellátás igénybevételéhez az első lépés a háziorvossal vagy a gyerekorvossal való kapcsolatfelvétel, ahol a családok vagy felnőttek további információt és útmutatást kapnak a megfelelő szakember vagy szolgáltatás igénybevételéről. Ezek főleg olyan esetek, ahol szakorvossal való szoros együttműködés szükséges, mint például az ajak- és szájpadhasadék kezelése, az afázia, dizartria, különböző neurológiai eredetű beszéd- és nyelvi zavarok (<https://www.nhs.uk/>). Az óvodákban és az iskolákban nincs kötelező logopédiai szűrés, mint hazánkban. A pedagógusok jelezhetik a szülőnek vagy akár az iskolában dolgozó egészségügyi dolgozónak is, ha egy-egy gyermek esetében logopédiai ellátás szükségességét látják. Vannak olyan intézmények azonban, amelyek saját logopédust foglalkoztatnak, hogy segítsék a diákokat a beszéd- és nyelvi fejlődés területein. Ez többnyire a magánóvodákra és magániskolákra jellemző, ahol a szülők külön fizetnek a logopédiai szolgáltatásokért. Az elmúlt években néhány iskola az NHS-sel együttműködve logopédusokat bízott meg az iskolai logopédiai ellátás megszervezésére növelve a logopédiai ellátás minőségét. White és Spencer (2018) kutatása arról számol be, hogy

az iskolákba vezényelt logopédusok nemcsak a gyermekek beszéd- és nyelvi zavarainak ellátását végezték, hanem az egyéb pedagógusok tájékoztatását is, ezáltal ez a modell több szempontból hatásosnak bizonyul.

Az Egyesült Királyságban számos logopédiai központ található, amelyek logopédiai terápiát kínálnak gyermekeknek és felnőtteknek egyaránt. Nagyszámú logopédiai magánklinika működik, amelyek különböző típusú logopédiai terápiát kínálnak, beleértve a beszéd- és nyelvi zavarok, a hangképzési problémák, a nyelési nehézségek kezelését, valamint az érzelmi és viselkedési problémákkal kapcsolatos kommunikáció kezelését is. Ilyen például a HCA Healthcare, amely az egyik legnagyobb magánegészségügyi szolgáltató, melynek 4 angliai intézményében elérhető a logopédiai ellátás (<https://www.hcahealthcare.co.uk/>). Vannak olyan alapítványok is, amelyek különféle szolgáltatásokat kínálnak az érintett emberek számára, ide tartozik az információszolgáltatás, a támogató csoportok működtetése, valamint az online támogatás és az oktatási anyagok készítése. Ide sorolható a Speech and Language UK (<https://speechandlanguage.org.uk/>), amelynek a fókuszában a gyermekek és a fiatalkorúak megsegítése áll, ezenkívül óvodapedagógusoknak és szülőknek is szerveznek képzést, tanácsadást, valamint különböző kampányokat indítanak az ellátás javítása érdekében.

Az Egyesült Királyságban több logopédiai szervezet működik, melyek a logopédusokat képviselik, információkat adnak a logopédiai terápiával kapcsolatos kérdésekre, valamint sokrétű logopédiai szolgáltatást is nyújtanak. A legjelentősebb a Royal College of Speech and Language Therapists (RCSLT), az Angliai Logopédusok Társasága (<https://www.rcslt.org/>). A RCSLT a logopédusoknak nyújt támogatást, továbbképzéseket és konferenciákat szervez a szakmai fejlődés érdekében. A logopédusoknak a RCSLT által megfogalmazott szakmai sztenderdeknek (BYLAWS of The Royal College of Speech And Language Therapists revised october) kell megfelelni. A szakmai szabályzat a logopédia területén dolgozó szakemberek etikai, klinikai és szakmai viselkedési sztenderdjeit írja le. A szabályzat előírásai a páciensekkel való kapcsolattól a diagnosztikai és terápiás eljárásokon át a dokumentációig terjednek (RCSLT, 2021). Az RCSLT tevékenységei és az ellenőrzési módszerei hozzájárulnak a logopédusok magas szakmai színvonalának fenntartásához és javításához, valamint a betegek biztonságának és hatékony ellátásának biztosításához.

A RCSLT az I CAN gyermekkommunikációs jótékonyági szervezettel, valamint John Bercow országgyűlési képviselővel először 2008-ban végzett független vizsgálatot a logopédiai ellátás angliai megvalósulásának feltárásáról. Több ajánlást fogalmaztak meg a logopédiai ellátás javításához, amit a The Bercow Reportban írtak le (Bercow, 2008). Ennek a jelentésnek a felülvizsgálata tíz évvel később, 2018-ban megismétlődött. A széles körű vizsgálat során adatokat gyűjtöttek a családoktól, szülőktől, gyerekektől, logopédusoktól, pedagógusoktól és más szakemberektől a beszéd- és nyelvi zavart mutató

gyermekek és fiatalok logopédiai ellátásával kapcsolatban. A válaszok elemzését követően arra az eredményre jutottak, hogy a logopédiai ellátás nem egységes és nem egységesen hozzáférhető a gyermekek számára, amely az oktatásra is kihatással van; nincsenek rendszerszintű szabályozások a logopédiai ellátás megszervezéséhez; a szolgáltatások elérhetetlenek és gyakran méltánytalanok is a különböző finanszírozási háttérből adódóan; ezenkívül számos gyermek nem kapja meg a szükségleteihez igazodó fejlesztést. További javaslataikban megfogalmazzák az egységesítést, hangsúlyozzák az egyenlő hozzáférést és a prevenciót, szükségesnek látják a logopédiai ellátás bevezetését az oktatási intézményekbe és a pedagógusok felkészítését a beszéd- és nyelvi zavarral élő gyermekek támogatására, valamint fontosnak tartják a nyomonkövetési rendszert is. Megállapításaikban kiemelik a kommunikáció fontosságát (Bercow: Ten Years On, 2018). A Bercow-jelentés által az angol kormány nyitott az együttműködésre, pénzügyi és egyéb lépéseket tett a kommunikációs zavart mutató, logopédiai megsegítést igénylő egyének életminőségének javítása érdekében, de még további intézkedéseket kell tenni a teljes integráció és a megfelelő támogatás, valamint a minőségi logopédiai ellátás biztosítása érdekében.

Összegzés

Angliában az elmúlt években (2019–2022) mind a tanárképzés, mind a pályakezdő tanárok s ezáltal a pedagógusok helyzetének reformja, ugyanakkor a logopédiai ellátás minőségének javítása is folyamatos. Angliában észlelték, hogy már a tanárképzés megújításával és fejlesztésével érhetőek el változások, valamint fontos a pályakezdő tanárok helyzetének javítása. A közelmúltban számos intézkedést hajtottak végre a logopédiai ellátás terén is (a logopédiai ellátásra vonatkozó irányelvek frissítése és módosítása, az ellátáshoz való hozzáférés javítása, a logopédusok számának növelése, az ellátások bővítése, a logopédiai ellátás költségeinek csökkentése). A logopédiai ellátás hatékonyabbá tétele az egészségügyi rendszer folyamatos fejlesztéséhez kapcsolódik. A rendszerben vannak hiányosságok és vannak kritikák, de az Oktatási Minisztérium (DfE) nyitott, hajlandó konzultációkat folytatni az oktatási rendszer több résztvevőjével és csoportjával is, valamint a szakmai szervezetek eredményes konzultációt tartanak az oktatás és az egészségügyi szektor összehangolására.

A magyar pedagóguspálya kialakításában az angliai rendszer is mintaként szolgált. Az angliai logopédiai ellátás rendszere merőben eltér a hazai ellátórendszerétől, mégis az angliai logopédiai ellátás tekintetében vannak példaértékű és megfontolandó kezdeményezések. Az angliai tanárképzés javítása is biztató képet mutat. Reméljük, hogy az angliai rendszer reformjai, progresszív hozzáállása, valamint kedvező tapasztalatai hamarosan hatással lesznek a magyar pedagógusok és logopédusok helyzetére is.

Irodalom

- Bercow, John (2008): *The Bercow Report A Review of Services for Children and Young People (0–19) with Speech, Language and Communication Needs*. DCSF Publications. 2023. 02. 11-i megtekintés, <https://www.rcslt.org/wp-content/uploads/media/Project/RCSLT/original-bercow-report.pdf>
- DfE (2022): *Initial teacher training (ITT): criteria and supporting advice*. 2023. 01. 06-i megtekintés, <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-criteria/initial-teacher-training-itt-criteria-and-supporting-advice>
- DfE (2022a): *School teachers' pay and conditions document 2022 and guidance on school teachers' pay and conditions (valid from 1 September 2022)*. 2023. 01. 06-i megtekintés, <https://www.gov.uk/government/publications/school-teachers-pay-and-conditions>
- DfE (2022b): *Changes to statutory induction for early career teachers (ECTs)*. 2023. 01. 06-i megtekintés, <https://www.gov.uk/guidance/changes-to-statutory-induction-for-early-career-teachers-ects>
- DfE (2022c): *Early career framework*. 2023. 01. 06-i megtekintés, <https://www.gov.uk/government/publications/early-career-framework>
- DfE (2022d): *Initial teacher training (ITT) market review: overview*. 2023. 01. 06-i megtekintés, <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-itt-market-review/initial-teacher-training-itt-market-review-overview>
- Falus Iván (2011, szerk.): *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola: Eger.
- Hatswell, Louise (2022): *The changing shape of performance management. Headteacher*. 2023. 01. 06-i megtekintés, <https://htu.mydigitalpublication.co.uk/publication/?m=66369&i=761457&p=1&ver=html5>
- Health and Care Professions Council (HCPC). 2023. 02. 11-i megtekintés, <https://www.hcpc-uk.org/>
- Hilton, Gillian L. S. (2022): *NQT to ECT – the New Induction Programme for Teachers in England: An Overview*. BCES Conference Books, 20.
- Gereben Ferencné – Fehérné Kovács Zsuzsa – Kas Bence – Mészáros Andrea (2012). *Beszéd-és nyelvi zavart mutató (beszéd fogyatékos) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.: Budapest.
- Gordon Győri János – Oláhné Téglási Ilona – Ütőné Visi Judit (2016): A pedagógusszakma és -pálya népszerűsítésének technikái a nemzetközi gyakorlatban: elméleti alapok, kutatási kérdések, horizontális elemzési eredmények. *Pedagógusképzés*, 14. 43. 2016/1-4. 135–152. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2016.1-4.12>

- Gov.UK (2022): Qualified teacher status (QTS): qualify to teach in England. 2023. 01. 05-i megtekintés, <https://www.gov.uk/guidance/qualified-teacher-status-qts>
- Király Zsolt (2011): A tanári teljesítmény értékelése és a tanárok előmeneteli rendszere az angol közoktatásban. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalakultság – kompetenciák – szttenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola: Eger.
- Király Zsolt (2013): Tanfelügyelet, szakfelügyelet és a tanári teljesítmény értékelése Angliában. *Pedagógusképzés*. 25–45. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2012-2013.03>
- Király Zsolt (2013/a): *Tanártovábbképzések Angliában. Pedagógus-továbbképzés Nemzetközi áttekintés*. Oktatási Hivatal. TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001
- Király Zsolt (2017): Szemléletbeli különbségek a magyar és az angol tanári pályamodell között, In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán (szerk.): *A tanulás és a tanítás értékelése*. ELTE Eötvös Kiadó: Budapest. 132–141.
- Király Zsolt (2018): Az angol tanárképzési rendszer. *Pedagógusképzés*. 17. 45. 2018/1–4. 191–213. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2018.1-4.14>
- National curriculum (2014). 2023. 01. 04-i megtekintés, <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>
- National Health Service (NHS). 2023. 02. 11-i megtekintés, <https://www.nhs.uk/>
- National Health Service (NHS) (é. n): *Speech and language assessment*. 2023. 02. 11-i megtekintés, <https://www.hcahealthcare.co.uk/search-results?query=Speech+and+language+assessment&referrerPageUrl=https://www.hcahealthcare.co.uk/about-hca-uk>
- Németh Nóra Veronika (2015): Az angol közoktatás, tanárképzés és tanártovábbképzés rendszere, In: Chrappán Magdolna (szerk.): *Tanárképzési háromszögek: iskolák, fenntartók és képzők együttműködése. Összehasonlító országtanulmányok*. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar: Debrecen. 9–26.
- Mockler, Nicol (2022): Teacher professional learning under audit: reconfiguring practice in an age of standards. *Professional Development in Education*. 48. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1720779>
- Paul Wilfred Armstrong – Chris Brown – Christopher James Chapman (2021): School-to-school collaboration in England: A configurative review of the empirical evidence. *Review of Education*. 9. 1. 319–351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3248>
- Rapos Nóra (2011): A pedagóguspálya folyamatos szakmai fejlődésre épülő modellje Angliában. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalakultság – kompetenciák – szttenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola: Eger.
- Royal College of Speech and Language Therapists. 2023. 02. 11-i megtekintés, <https://www.rcslt.org/>

- RCSLT (2021): *BYLAWS of The Royal College of Speech And Language Therapists revised october*. 2023. 02. 11-i megtekintés, <https://www.rcslt.org/wp-content/uploads/2021/11/RCSLT-Bylaws-Approved-5-October-2021.pdf>
- RCSLT, I CAN (2018): *Bercow: Ten Years On*. 2023. 02. 12-i megtekintés, <http://www.bercow10yearson.com/wp-content/uploads/2018/03/337644-ICAN-Bercow-Report-WEB.pdf>
- Speech and Language UK. 2023. 02. 11-i megtekintés, <https://speechandlanguage.org.uk/>
- Tarnóc András (2016): A tanári pályaválasztást népszerűsítő médiaeszközök Angliában. *Pedagógusképzés*, **14**. 43. 2016/1-4. 153–165.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2016.1-4.13>
- Teacher Education Advisory Group (TEAG) (2021): *TEAG Responds to DfE Market Review Consultation*
- The Good Schools Guide (é. n.): *From embryo to 18 – planning your child’s education*. 2023. 01. 04-i megtekintés, <https://www.goodschoolsguide.co.uk/choosing-a-school/from-embryo-to-18>
- UCAS. 2023. 01. 04-i megtekintés, <https://www.ucas.com/teaching-in-england>
- White, S., Spencer, S. (2018). A school-commissioned model of speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, **34**. 2. 141–153.
<https://doi.org/10.1177/0265659018780961>

JANURIK TÍMEA

A TANÁRI PROFESSZIÓ ÉRTELMEZÉSE FINNORSZÁGBAN, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ ISKOLAI ZENETANÁROK HELYZETÉRE

Bevezetés

Finnország oktatása a nemzetközi tanulói felmérések (IEA, PISA) kimagasló eredményeinek hatására a kutatók fókuszába került, számos magyar tanulmány is vizsgálta sikerességük okát (Baranyi – Nagy, 2020; Mihály, 2009; Perjés, 2014). További kutatásokkal keresik a pedagógusképzők a sikeres tanítás-tanulási folyamat okát, így a tanári felkészítést és a tanügyi dokumentumokat vizsgálják (Falus, 2011; Hunya, 2016; Iivonen, 2016; Kálmán, 2016; Kálmán, 2011). Csíkos (2012) megállapítása szerint az ország tanulói eredményei összefüggésben lehetnek társadalmi-oktatáspolitikai jellemzőkkel, melyből kiemelendő a finn pedagógusképzés kutatásorientált alapelve.

Az általános finn szemlélet része az élethosszig tartó tanulás és az a vélekedés, hogy a szakmai fejlődés emberi fejlődést is eredményez (Kálmán, 2011). Jelentős tényező az olvasás megbecsültsége, ezzel együtt a könyvtárak magas színvonala. Szoros a könyvtárak és az iskolák együttműködése (Zakar, 2015). A kizárólag eredeti nyelven vetített filmek általánosan bevett gyakorlata a nyelvtudást támogatja (Zakar, 2015). Az édesanyák magas iskolai végzettsége (Mihály, 2009) is a tanulással kapcsolatos általános finn szemlélet fontosságát támasztja alá. Az esélyegyenlőség megteremtésének sikerességét mutatja, hogy azok a diákok is OECD-átlag feletti eredményeket értek el a PISA-teszteken, akik alacsony társadalmi státusú családban nevelkednek (Kinyó, 2008).

Ugyan a legutóbbi PISA-teszteken már nem teljesítettek olyan jól a finn diákok, mint a korábbiakon, ám így is figyelemre méltó a finn tanári pálya, valamint a pedagógusképzés megbecsültsége, tanulmányom fókuszában különösen a zenetanárképzése. Míg a leendő iskolai ének-zene tanárok képzési struktúrája hasonló, addig a képzés tartalma eltér a magyar rendszerétől, ugyanis az iskolai zeneórák felépítése és a foglalkozás tartalma is jelentős különbséget mutat a hazai ének-zene óráktól. A tanulmány a finn ének-zene tanári képzés és az iskolai zeneórák sajátosságait kiemelve mutatja be a pedagógusképzés és a tanári professzió sajátosságait.

Az iskolarendszer és a tanári professzió Finnországban

A finn iskolarendszer kialakulása

A 17. századi vallási reformáció nagy hatással volt az oktatás reformjára, így a társadalmi fejlődésre is. 1640-ben alapították Finnország első egyetemét Turku városában, mely az akkori Svéd-Finn Királyság harmadik egyeteme volt. Jelenleg is különböző képzéseket, így tanárképzést is nyújt hallgatóinak (UTU, 2022). 1649-ben megnyílt az első középiskola is, ám történelmi okokból csak 1858-ben tanulhattak finn nyelven a diákok. 1872-ig a középiskolák egyházi irányítás alatt álltak. Johannes Gezelius püspök 1658-as reformjának célja a mindenkire kiterjedő oktatási rendszer létrehozása, az analfabetizmus felszámolása volt. Kizárta a társadalomból azokat, akik nem tudtak olvasni. 1921-ben nyolc tanév elvégzésére kötelezte a diákokat az állam, majd 1962-ben kilenc év lett a tankötelezettség. A második világháborút követően az oktatás expanziója széles rétegek számára tette lehetővé az oktatást a nagyvárosokban működő ingyenes szállással és közlekedéssel, mely azóta is igénybe vehető (Mihály, 2009).

A finn iskolarendszer napjainkban

A finnországi diákok hét- és tizenhat éves koruk között tankötelesek. A tanév augusztus közepétől május végéig tart egy egyhetes karácsonyi szünettel, ehhez a nyári időszakban tíz hét szünetet kapnak a tanulók. A finn komprehenzív, úgynevezett peruskoulu iskolák közel azonos színvonalon működnek heterogén tanulói csoportokkal (Baranyi–Nagy, 2020), így megteremtve az esélyegyenlőséget a finn iskolákban (Perjés, 2014). Az iskolai osztályok maximális létszáma 32 fő, ám napjainkban egyre elterjedtebb, hogy nem osztályokba, hanem különböző összetételű csoportokba vannak beosztva a tanulók (Kádár, 2020). A fogyatékosággal rendelkező, illetve a svéd anyanyelvű gyermekek speciális iskolákban tanulhatnak (Mihály, 2009).

A magyar rendszerhez hasonlóan – de nem kötelezően – hároméves korig bölcsődébe, hatéves korig óvodába járhatnak a gyermekek, ezeket az intézményeket az önkormányzatok tartják fenn. Az óvoda utolsó évében iskolaelőkészítőbe (Medovarszki, 2021), majd hét- és tizenhat éves koruk között általános iskolába járnak a gyermekek. Az iskola első hat évében osztálytanító foglalkozik velük (Baranyi–Nagy, 2020), ám nincs minden iskolában osztályfőnök, és legtöbbször csoportbontásban zajlanak az órák (Kádár, 2020). Ezt követően választhatják az érettségi vizsga lehetőségét is biztosító, szakmát adó vagy az általános középiskolát. Itt az egyetemi rendszerhez hasonlóan saját maguk állíthatják össze az órarendjüket, illetve felvehetnek más iskolákból is tantárgyakat. Évismétlés csupán kis számban

fordul elő (Baranyi–Nagy, 2020), a tanulók eredményei között kismértékű a különbség (Perjés, 2014). A két középfokú iskolatípus között biztosított az átjárás, illetve a középfokon továbbtanulni nem kívánó gyermekek elvégezhetik az egy év kiegészítő képzést, a 10. osztályt. A munkatapasztalat fontosságát a diákok már a kilencedik évfolyamon megtanulják, amikor két hetet kell eltölteniük egy általuk választott munkahelyen (Baranyi–Nagy, 2020).

A főiskolák és az egyetemek a bolognai rendszernek megfelelően alap- és mesterképzést nyújtanak. Előbbi intézmények három és fél, illetve négy év alatt elvégezhető alapképzést nyújtanak, a mesterképzés egy vagy másfél év időtartamú, melynek feltétele a már megszerzett szakmai tapasztalat. Mindkét típusú mesterképzés után lehetőségük van a hallgatóknak doktori képzésre jelentkezni (Baranyi–Nagy, 2020). Számottevő a felnőttképzéshez tartozó nyári egyetemi kurzusokon és távoktatási formákban részt vevők száma is (Mihály, 2009).

A finn tanterv és tanári kompetenciák

A finn oktatás legfőbb iránymutatója a nemzeti alaptanterv, a helyi tanterv és az éves iskolai tanterv. Az alaptantervet tízévente felülvizsgálják (Medovarszki, 2021). Tartalmazza a sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozó szabályokat, illetve az alapfokú művészeti oktatás, a migránsok oktatásának és a tanulók tanórán túli foglalkoztatásának kérdéseit is (Hunya, 2016). A tanterv egy általános oktatási keretet biztosít, a helyi tanterv az oktatási szolgáltatók és iskolák döntéseit, az éves iskolai terv a helyi tanterv gyakorlati megvalósítását határozza meg (Iivonen, 2016). Finnországban nincs tanfelügyelet, nemzeti tesztelés és egységes kompetenciarendszer. Utóbbiakat helyi szinten határozzák meg, mely többféle kompetencialehetőséget eredményez (Kálmán, 2011).

A *jouensuui* egyetemen kidolgozott kompetenciarendszer alapján a tanár pedagógusként irányítja a diákok tanulását és fejlődését, bevezeti őket a tanulás világába, támogatja gondolkodásukat és a tanulást, melyet értékeli is. Emellett elfogadja azt a felelősséget, amely szerint segítenie kell minden tanuló tanulási folyamatát. Szakértőként átlátja szakterületének rendszerét, képes a tantárgyi tartalmak alkotására és fejlesztésére (Falus, 2011), illetve az ének-zene tanárok esetében különösen meghatározó az a kompetencia, miszerint a pedagógus kultúráközvetítő, illetve e szellemben vezeti a tanulói képességek kibontakozását. A kutatásorientált szemléletet és az önreflexió fontosságát mutatja, hogy a kompetenciarendszer alapján a szakértő pedagógus számára fontos a tevékenységének kutatása, fejlesztése és értékelése. Teljes emberi mivoltában a pedagógus empatikus beszélgetőpartner, bátorító, támogató, a sokféleség iránt elfogadó és megértő. A tanulással kapcsolatos általános finn szemlélet megjelenik a tanári kompetenciákban is, miszerint a pedagógus tisztában van az élethosszig tartó tanulás koncepciójával, önmaga lehetőségeivel, korlátaival, az emberi

természetről alkotott elképzeléseivel, továbbá felelősségteljes felnőttként képes viselkedni (Falus, 2011). Az iskola fejlődésének segítőjeként a közös célért munkálkodik a szociális képességeket irányítva, saját szociális befolyását értve, értéket közvetítve, együttműködésre nevelve. Dolgozó állampolgárként célja a tanulók fejlődésének segítése, közreműködés az értékeik tisztázásában, etikai döntéseikben és világnézetük megalkotásában. Végezetül a tanulási tevékenység irányítójaként a munkához megfelelő biztonságot, légkört és tanulási környezetet teremt, illetve támogatja a különböző tanulási stílusokat (Falus, 2011). A Finn Nemzeti Oktatási Tárca széles körű kompetenciarendszert határozott meg, melyre a jövőben szüksége lehet a diákoknak, így az iskola is nagy szerepet játszik elsajátításukban. Ezek a gondolkodás és a tanulás megtanulása; az önellátás, a mindennapi teendők kezelése, a biztonság; részvétel és befolyásolás, a fenntartható jövő megépítése; fejlődés emberként és állampolgárként; a kulturális kompetencia, közreműködés és kifejezés; kompetencia a munka világához, a vállalkozás; a többnyelvű kommunikáció; valamint az IKT-kompetencia (Iivonen, 2016).

A finn pedagógusképzés

A leendő tanárok 10 felsőoktatási intézmény képzése közül választhatnak, ahol a mesterképzést is el kell végezniük, hogy taníthassanak. A gyógypedagógus-képzésre jelentkezőknek tanítói diplomával kell rendelkezniük. A pedagógusképzésben 10–15%-os túljelentkezés (Kálmán, 2011), a szakma megbecsültsége, magas presztízse okán ez a legnépszerűbb egyetemi szak (Benedek, 2005). A kétkörös felvételi vizsga első részében a tanulmányi eredmények (érettségi és középiskolai bizonyítvány) és a gyermekekkel kapcsolatos munkatapasztalat alapján juthatnak tovább a jelentkezők, majd az előzetesen kiadott pedagógiai szakirodalomból írásbeli vizsga, szituációs gyakorlat és interjú következik. A pedagógusképzésre bekerülők körében minimális a lemorzsolódás (Kálmán, 2011).

A képzés alatt személyes tanulmányi tervet kell írniuk a hallgatóknak, mely tartalmazza a képzési ütemezésüket, kreditszerzésüket, önreflexiójukat és tanítási attitűdjüket. A kurzusokat érdemjegyek helyett „teljesítette”–„nem teljesítette” értékeléssel zárják (Kálmán, 2011). A képzés során egyaránt figyelmet fordítanak a hallgatók tudományos, szakmai és személyes fejlődésére, kiemelt jelentősége van a kutatói szemléletnek, valamint tanárként is naprakész ismeretekkel kell rendelkezniük szakmájuk kutatási eredményeiről (Baranyi–Nagy, 2020). A pedagógusképzésben a gyermekekkel kapcsolatos kognitív fejlődéslelektani és kognitív pszichológiai ismeretek tanításának hiányát látja problémának a Helsinkii Egyetem professzora Kádár (2020) tanulmánya szerint.

Zenetanárok képzése Finnországban

Az iskolák első hat évfolyamán az osztálytanítók taníthatják az éneket, ám a hetedik–kilencedik évfolyam és a középiskola ének-zene óráinak tanításához zenetanári specializációt kell végezniük. Már az osztálytanítók általános képzésében is vannak kötelezően zenei tárgyak, melyek során éneklést, zenepedagógiát, zenei ismeretek és hangszeres ismeret kurzust végeznek el, majd a specializációjuk során ugyanezeket tanulhatják magasabb óraszámban és nagyobb mélységben. A középiskolai énektanári képzést megszerezhetik önálló szakként vagy ezekre a kurzusokra építve további egy vagy két év alatt (Letts, 2014). Ehhez három egyetem nyújt képzést: a Helsinki Művészeti Egyetemhez tartozó Sibelius Akadémia, az Oulu és Jyväskylä Egyetem (EAS, 2023). Programjaik a többi szakhoz hasonlóan szeletívek, átfogóak, szigorúak és országosan közel hasonlóak. Kurzusaik között szakiránytól függetlenül van szabad kíséretet fejlesztő is, melynek ismereteit a tanóráik zenei improvizációja során hasznosítják. A tanulmányok során e művészeti tárgy esetében is kiemelt szerepet kapnak a hallgatói kutatások (Safari, 2021), angol nyelven is elvárt a tudományos közlés (Uniarts, 2023). A 1882-ben alapított, a legnagyobb európai zeneakadémiák között számontartott Sibelius Akadémia is kiemeli a hallgatóinak adott kreatív szabadságot (Uniarts, 2023). A Jyväskylä Egyetem zenei mesterképzésein a hallgatók Multikulturális zeneoktatás pedagógiája; Zene és speciális oktatás; Zenei kompozíciók pedagógiája; Zenei megtestesítés; Zenei kreativitás; Művészetek és jólét nevű kurzusokon vehetnek részt, emellett választhatnak olyan tantárgyak közül, mint a Zenetechnológiai projekt; Zenei üzleti tanulmányok. Kifejezetten a tanári szakok kurzusai az Oktatás, társadalom és változások; Kölcsönhatás és együttműködés; illetve a Szakmai fejlődés, tanulási tanácsadás és kutatótanár elnevezésű tantárgyak (JYU, 2023).

A tanári professzió jellegzetességei

A pályakezdő tanárokat a Kezdő Pedagógusok Észak-Európában Hálózat keretében támogatják, ahol a tapasztalatcsere mellett megosztják egymással az új kutatások és összehasonlító vizsgálatok eredményeit (Kálmán, 2011). A tanárok alacsony óraszámuk mellett (Perjés, 2014) nagyfokú autonómiával rendelkeznek, szabadon választhatnak tanítási módszert (Kálmán, 2016) és tankönyvet, mely ingyenes a tanulóknak (Benedek, 2005). A pedagógusképzéshez hasonlóan a dolgozó pedagógusok körében is minimális a lemorzsolódás (Perjés, 2014). A diákokkal való kapcsolatukat a partnerség jellemzi (Mihály, 2009), ám a nagyobb létszámú és folytonosan változó csoportösszetétel miatt az órákon nehézséget jelenthet a tanárnak a személyes megismerkedés a tanítványaival. A tanulók irányítják saját

tanulásukat, a tanár szerepe ezáltal átalakul (Kádár, 2020). A tanítás célja elérni, hogy a tanulók szeressék, amit csinálnak, a tanárok a folyamatos fejlődést értékelik (Benedek, 2005). A pedagógusokkal és igazgatókkal együttműködve, kifejezetten a pedagógiai és szociális igényeiknek megfelelően tervezett iskolák kimagasló színvonalú, megfelelő tanítási-tanulási környezetet teremtenek a tanároknak és diákoknak (Sparks, 2012).

Baranyi és Nagy (2020) említi azokat a nemzetközi kutatásokat, melyek a diákok sikerei és a tanárok bérezése közötti pozitív kapcsolatról számolnak be. A kezdő tanárok fizetése viszonylag magas, ám az évek folyamán nem emelkedik nagymértékben (Varga, 2012), emellett az intézmény teljesítményalapú bért is adhat a pedagógusoknak (Kálmán, 2011). A kiegészítő bérek jutalmazzák a diákokkal elért sikereket, a tanórákon kívüli tevékenységeket, a speciális nevelési igényű tanulókkal való foglalkozást és a túlórákat is (Baranyi–Nagy, 2020). A gyakorlóiskolába jelentkező pedagógusokkal szemben magasabb elvárásokat támaszt és jelentősebb tapasztalatot vár el ez a típusú intézmény, mint más iskolák.

A munkáltató biztosítja a lehetőséget évente három-öt nap továbbképzésre. A tanárok továbblépési lehetősége az igazgatói poszt, illetve tudományos fokozatok megszerzése (Kálmán, 2011). A tanárok hivatásának presztízsét jelzi, hogy a Kálmán (2011) által idézett nemzetközi kutatások szerint ez a leginkább megbecsült szakma, illetve a férfiak véleménye szerint a legvonzóbb pálya leendő feleségük számára, a nők szerint a harmadik legjobb foglalkozás leendő férjük számára.

Az iskolai zenetanárok és a zeneórák helyzete

Az iskolai zeneórákon a zenei alapismeretek tanítása mellett nagy szerepet kap az improvizáció, a tanulók és pedagógusok közös hangszeres játéka és éneklése, illetve a tanárok rendelkezésére állnak digitális eszközök is, melyek egyre inkább szerves részét képezik a zeneoktatásnak (EAS, 2023), így a zenetanároktól nagyfokú kreativitást várnak el (Safari, 2021). Ahogy a többi, úgynevezett készségtárgy esetében, a zeneórákon is az óra elején a tanár elmondja, mivel fognak foglalkozni, és ezen belül mi az igazán fontos rész (Voogt, 2009). A népzene és a modern zene egyaránt része az óráknak, a tanárok saját zene komponálására is biztatják tanulóikat, akik hangszerek széles választékából találhatják meg a nekik tetsző hangszert. Kipróbálhatnak a finn népi hangszerektől, mint például a kantele, a klasszikus zenei hangszereken át a popzenei hangszerekig többféle zenei eszközt, például dobfelszerelést és basszusgitárt, de nagy szerep jut az éneklésnek is. Sok esetben hangstúdióval rendelkezik az iskola (Safari, 2021). A tanárok feltétlen bizalmat szavaznak a diákoknak, akik szívesen vesznek részt a zenélésben, mely erősíti a felelősségérzetüket, együttműködési képességüket és a közösséghez való tartozás érzését. A zeneórák mindenki számára lehetőséget biztosíta-

nak a zenei tevékenységek kipróbálására, de akik még mélyebben elmélyednének benne, és bővítenék tudásukat, magán vagy állami fenntartású zeneiskolákban is tanulhatnak (Safari, 2021), mely nem ingyenes, ára régióként változik (Letts, 2014).

Összegzés

A finn pedagógusok megbecsültek a szakmájukban és a társadalom körében mind anyagilag, mind státuszukban. Ennek okai lehetnek a finn oktatás történelme, az élethosszig tartó tanulás általános szemlélete, a szakmailag kiemelkedő pedagógusok alkalmazása az iskolákban, ezzel együtt a tanárképzésre jelentkezők nagyfokú szelekciója. Az iskolák fejlett infrastruktúrája megfelelő tanulási és munkakörnyezetet teremt, mely nagy szerepet játszik a zeneoktatásban, a digitális eszközökkel, különféle hangszerekkel felszerelt zeneterem és sok esetben hangstúdió használatának lehetőségében is.

A tanárképzés magas színvonalához hozzájárulhat a felvételi szelekció, így a leginkább alkalmas személyek taníthatják a gyermekeket. A hallgatók tanulmányi terve az önreflektív szemléletmódot, a kutatótanári szemlélet a személyes fejlődést biztosítja, valamint azt, hogy naprakész ismeretekkel rendelkezzenek a jövőbeli és jelenlegi pedagógusok. A kutatások iránti elvárások megjelennek a zenetanárok képzésében is, illetve tantárgyaik, mint a Zenei kreativitás, Művészetek és jólét, Zenetechnológiai projekt, Zenei üzleti tanulmányok, Oktatás, társadalom és változások, Kölcsönhatás és együttműködés, felkészítik őket a tanórákra, melyek során nagy szerepet kap az improvizáció, a közös zenélés, valamint a digitális eszközök használata.

A finn tantervi rendszer felépítése hasonló a hazánkban alkalmazotthoz. A tanfelügyelet és egységes kompetenciarendszer helyett az iskolák és egyetemek szabadon határozhatják meg elvárásaikat a pedagógus felé, illetve megjelenhet a teljesítményalapú bérezés is. A kezdő pedagógusokat egy szakmai hálózat segíti pályájuk elején, ám munkájukat nehezítheti a tanulócsoportok nagy létszáma. A pedagógusok magas szintű végzettsége, folyamatos továbbképzése, nagyfokú autonómiája és az alacsony óraszám egyaránt hozzájárulhat az oktatási rendszer magas színvonalához.

Irodalom

Baranyi Dániel – Nagy Katalin (2020): *A finn oktatási rendszer tanulságai*. 2022. 11. 01-i megtekintés, Magyar Közgazdasági Társaság – Fejlődésgazdaságtani Szakosztály. <http://fejlodegazdasagtan.hu/2020/12/04/a-finn-oktatasi-rendszer-tanulsagai/>

- Benedek Mihály (2005): A „finn csoda” – és ami mögötte van – PISA-konferencia Helsinkiben. 2005. március 14–16. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 4. sz. 108–112.
- Csikós Csaba (2012): *Pedagógiai kísérletek kutatómódszertana*. Gondolat Kiadó: Budapest.
- EAS (é. n.): *Music Teacher Training (FI)*. European Association for Music in Schools. 2023.02.10-i megtekintés, <https://eas-music.org/countries/finland/music-teacher-training-fi/>
- Falus Iván (2011): A pedagógus pályára bocsátás feltételeire, a sztenderdekre vonatkozó nemzetközi tapasztalatok elemzése. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola: Eger. 5–23.
- Hunya Márta (2016): *A tantervi szabályozás európai példái*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 2022. 10. 22-i megtekintés, <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/tantervi-szabalyozas-europai-peldai#finno>
- JYU (é.n.): Jyväskylä Egyetem honlapja. 2023. 02. 17-i megtekintés, <https://studyguide.jyu.fi/2022/en/degreeprogram/mkama2020/>
- Iivonen, Pekka (2016): *A finn iskolarendszer felépítése és tantervi reformjai*. Finnish National Board of Education. 2022. 11. 01-i megtekintés, <https://docplayer.hu/32768928-A-finn-iskolarendszer-felepitese-es-tantervi-reformjai-pekka-iivonen-oktatasi-bizottsag-2016.html>
- Kádár György (2020): Zűrzavarban a finn iskola. Interjú Liisa Keltikangas-Järvinen professzor asszonnyal a finn közoktatás mai állapotáról. *Új Köznevelés*. 76. 5. sz. 17–20. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.4.04>
- Kálmán Anikó (2016): Együttműködő tudásépítés a finn tanárképzésben. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága: Szeged. 466–480.
- Kálmán Orsolya (2011): A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban, különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák – sztenderdek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola: Eger. 139–161.
- Kinyó László (2008): A finn oktatás–kutatás fejlesztése. Miniszterelnöki Hivatal Oktatás és Gyermeksegély Kerekasztal Program. 2023. 02. 21-i megtekintés, http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/09/kinyo_finn.pdf
- Letts, Richard (2014): *Primary School Music Education in Finland*. Music in Australia Knowledge Base. 2023. 02. 20-i megtekintés, <https://www.musicinaustralia.org.au/primary-school-music-education-in-finland/>

- Medovarszki István (2021): A finn oktatási rendszer sajátosságai a tanári professzió szemszögéből. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021. Pedagógiai, neveléstudományi és szak módszertani tanulmányok*. Magánkiadás: Békéscsaba. 215–223.
- Mihály Ildikó (2009): *Milyen ma a finn iskolarendszer?* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2022.10.22-i megtekintés, <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/iskolarendszerek/milyen-ma-finn>
- Perjés István (2014): Gyakorlatiasság, kreativitás és józan ész. A finn oktatás paradoxonjai? *Új Pedagógiai Szemle*. **64.** 1-2. sz. 5–14.
- Safari, Argine (2021): *Excitement, equity, exploration: Music Education in Finland*. National Association for Music Education. 2023. 02. 10-i megtekintés, <https://nafme.org/excitement-equity-exploration-music-education-in-finland/>
- Sparks, Sarah (2012): *Finland Rethinks Factory-Style School Buildings*. Education Week. 2023. 02. 23-i megtekintés, <https://www.edweek.org/policy-politics/finland-rethinks-factory-style-school-buildings/2012/07>
- Uniarts (é. n.): *Sibelius Akadémia honlapja*. 2023. 02. 13-i megtekintés, <https://www.uniarts.fi/en/units/sibelius-academy/>
- UTU (é. n.): *Turkui Egyetem honlapja*. 2022. 12. 12-i megtekintés, <https://www.utu.fi/en>
- Varga Júlia (2012): *A tanárok foglalkoztatása és bérezése – hazai és nemzetközi kitekintés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 2022. 12. 19-i megtekintés, <https://ofi.oh.gov.hu/tanarok-foglalkoztatasa-es-berezese-hazai-es-nemzetkozi-kitekintes>
- Voogt, Joke (2009): *Finnország: A fejlesztés hangsúlyozása a versennyel és az összehasonlítással szemben*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 2023. 02. 10-i megtekintés, <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/fejleszto-ertekeles/finnorszag-fejlesztes>
- Zakar Ágnes (2015): Magyarország és a skandináv országok közoktatása a PISA mérések tükrében. *Opus et Educatio*, **2.** 2. sz. 42–51. <https://doi.org/10.3311/ope.54>

II.
KÖZÖSSÉG – TANULÁS – MÚLT ÉS JELEN

SIMÁNDI SZILVIA – TENGELY ADRIENN

EGY REFORMKORI „JÓ GYAKORLAT” A KÖZÖSSÉGI TANULÁS TERÜLETÉRŐL – A NAGYUGRÓCI KATEKETIKAI LEÁNYKÖR

A nem formális tanulási környezetben zajló közösségi tanulás és művelődés a legősibb koroktól jelen van az emberi közösségekben. A tanuló, művelődő közösségek a múltban és a jelenben is különféle formákban léteztek és léteznek, kisebb-nagyobb eltérésekkel, sajátos jegyekkel. Nagy vonalakban ide sorolhatjuk a különböző klubokat, szakköröket, az olvasóköröket, a közös érdeklődésen alapuló hobbiköröket, tanulóköroket vagy a bejegyzett kulturális és közművelődési egyesületek tevékenységét is. Napjainkban a művelődő közösségek mindennapi működését illetően erős kötöttségek nem tapasztalhatóak: többféle variációban és eltérő résztvevői létszámmal tevékenykednek, illetve különböző szervezésben (intézményi kötődésű, magán indíttatású) megvalósuló kezdeményezések léteznek. A közművelődési fogalomtár is kiemeli, hogy a résztvevők száma jellemzően nem rögzített, a résztvevők köre és összetétele az idő folyamán változhat. A művelődő közösségek működése időben nem korlátozott, és többnyire a közösség vezetője az adott területen jelentős tudással rendelkezik, de nem feltétlenül rendelkezik dokumentummal igazolható végzettséggel. Említésre érdemesek a hazai közművelődési gyakorlatban a különböző témaköröket felölelő szakkörök is, céljuk többnyire egy terület, tevékenység mélyebb, alaposabb megismerése. A szakkörök tagsága javarészt állandó, a szakköri foglalkozások rendszer szerint működnek, a szakkör vezetője pedig az adott témában jártas szakember (Fogalomtár, 2015)

A nemzetközi felnőttképzési publikációk egyik gyakran idézett variánsa a tanuló kör, mely kezdetben elsősorban azoknak kínált tanulási, művelődési lehetőséget, akik csak korlátozott mértékben jutottak hozzá az oktatáshoz. Az idők folyamán a tanuló körök résztvevői köre kitágult, és különböző típusai, változatai is kialakultak (vö. Åberg, 2013; Byström, 1996; Karlsson, 2012; Larsson és Nordvall, 2010; Richmond 2000). A tanuló körök iránti nemzetközi érdeklődést jól érzékelteti Larssonnak és Nordvallnak (2010) a tanuló körök nemzetközi irodalmáról készített bibliográfiája: az angol nyelvű írásk mellett bengáli, dán, finn, francia, kínai, koreai, norvég, orosz, portugál, spanyol, szlovén stb. nyelven íródott munkák is fellelhetők a jegyzékben. A hazai közművelődési gyakorlatban az 1970-es évektől kezdődően számos értékes adaptációról és kezdeményezésről olvashatunk a közösségi

tanulás vonatkozásában (vö. Francz és Keresztesné, 1981; Harangi, 2010; Keresztesné, 1981; Mészáros et al., 2013; Varga és Vercseg, 1998). Egy 2019-es munkánkban a jelenlegi tanulókörök alapelveit és vetületeit rajzoltuk fel a napjainkban markánsan érvényesülő tanulás-központú szemlélet és a felnőttkori tanulás jellemzőire figyelemmel, azaz a tanulókört olyan többalkalmas, tanulás- és résztvevő-központú, kis létszámú, nem formális tanulási környezetben megvalósuló szabad tanulási, művelődési formának tekinthetjük, melyben a résztvevők egymástól is tanulnak (bővebben lásd Simándi, 2019).

Különösen értékesnek tartjuk azon hazai kezdeményezéseket, melyben a közösségben tanulás még korábbi változatai és annak sajátos jegyei, megvalósításának módozatai is fellelhetők, mivel ezek csak ritkán ismertek részletekbe menően. Ezért különleges a 19. század első felében a hajdani Bars vármegye területén fekvő Nagyugróc (ma Velké Uherce SK) kateketikai leány- és legényköre, melyeket Havas János plébános, későbbi nyitrai főesperes szervezett meg 1815-ben a fiatalok hittani ismereteinek elmélyítésére, ami jól tükrözi a kor sajátos jegyeit.

A katekézis szinte egyidős a kereszténységgel, s már az ókeresztény időkből is ismertek erre vonatkozó források (*Gerely, 1911*). A tankötelezettség bevezetése előtt a társadalom többsége nem részesült hitoktatásban – bár ennek bevezetése után is még sok gyermek nem járt iskolába, vagy idejekorán kimaradt –, így a hívek a katolikus hittételekről és liturgiáról meglehetősen tájékozatlanok voltak. A katolikus egyház különösen a katolikus megújulás korától kezdve, a 16. századtól helyezett komolyabb hangsúlyt a hívek vallási képzésére. Ez egyrészt a lelki élet elmélyítését és ezáltal egy buzgóbb katolikus társadalom kitermelését célozta, másrészt pedig a katolikus hitelvek jobb megismertetését, aminek különösen a hitviták kapcsán volt nagy jelentősége. Emellett a latin szertartású római katolikus egyház liturgikus nyelve majd kétezer éven át a latin volt. Azonban amikor ez már elvált a beszélt nyelvtől, illetve más nyelvű népek is felvették a kereszténységet, ennek ismerete már csak a klerikusok, illetve a különösen művelt világiak kiváltsága lett, miközben a hívek nagy tömege „kiszorult” a liturgia megértéséből. Ez azonban jelentős „támadási felületet” jelentett a katolikus egyház számára: a protestánsok, s majd később a felvilágosodás hívei előszeretettel hangoztatták, hogy a katolikus hívek csupán gépiesen hallgatják a megszokott latin liturgikus szövegeket, de anélkül, hogy annak értelméről fogalmuk lenne, így a katolikus szertartások nem alkalmasak a valódi hit kialakítására és fenntartására (Honi irodalom, 1845). Ennek orvoslására a Trienti zsinat a plébánosok számára minden vasárnap és ünnepnap kötelezővé tette a hívek oktatását a különféle vallási kérdésekről, a koldulórendek pedig meghonosították az adventi és nagyböjti katekézist, melyek során a szent időszakokban előadásokat tartottak a híveknek a különféle hitgizságokról, illetve természetesen az iskolákban is folyt hitoktatás (*Érdűjhelyi, 1906; Mihályfi, 1921: 208–209.; Szántó, 1985: 175.; Denzinger–Hünemann, 2004: 416.*). Azonban ez a gyakorlatban nem

volt ilyen egyszerű: egyrészt az I. és II. Ratio Educationis rendelkezései ellenére messze nem minden gyermek járt iskolába, másrészt pedig a 19. század első felében gyakori panaszként hallani, hogy a vasárnap és ünnepi délutáni templomi katekézis végzését nagyon sok helyen elhanyagolta a papság, és a hívek is egyre kevésbé látogatták azt (Scitovszky, 1837: 42–54.; A bójtról, 1833: 78–93., 89.; Honi irodalom, 1845: 81–82.).¹

Havas plébános ezt a tarthatatlan helyzetet szeretne volna megszüntetni, mivel 1814-ben Nagyugrócra kerülve keserűen tapasztalta, hogy a 650 lakos között alig találni párat, aki tud olvasni, és ennek megfelelően a hívek hittani ismeretei is rendkívül hiányosak voltak. Először a katolikus elemi iskolai oktatást szervezte újjá, és a szülőkre hatva hamarosan már 6-8-ról 40-60-ra szaporodott a diákok száma. Emellett létrehozta az iskolából kimaradó tanulók számára a vasárnap délutáni ismétlőiskolát is.

Ezt követően a leányok hitéleti tudatlanságának felszámolását tűzte ki célul, mivel úgy vélte, hogy nekik mint jövődő édesanyáknak kulcsfontosságú szerepük van a gyermekek valláserkölcsei nevelésében. 1815-ben mindenszentek előtti vasárnapon ezért a templomban kihirdette, hogy egy bizonyos napon a plébánia – a máter és a környező filiák – minden „pórleánya” jöjjön el az iskolába. Havas plébános a Szentlelket segítségül hívő szentmise után bement hozzájuk, és beszédet tartott nekik, melyben buzdította őket egy vallásos tartalmú, az alaposabb hittani ismeretek megszerzését és átadását célul kitűző kör megalakítására. A jelentkezők nevét ezt követően felírta egy könyvbe, majd a leányok maguk választották meg új vezetőiket a legerényesebbnek tartott hajadonok közül, akiket „bírónének” és „mesternéeknek” neveztek. Ők további leányokat választottak maguk mellé segédeknek. Havas plébános ezt követően az egyes mesternék alá 10-12 lányt osztott be. A plébánia 160 leánya számára így összesen 12 fő- és 12 segédmesternét választottak meg. A plébános a következő vasárnapon a templomban az egész gyülekezetnek bemutatta az új tisztségviselőket, és őket nyilvánosan kikérdezte a hittani ismeretekből, ami a leányokat és szüleiket is nagy büszkeséggel töltött el. A mesternék a hitoktatás mellett különféle egyéb vallási feladatokat is elláttak, például ők takarították a templomot, és kötelezően részt vettek a szentségimádási alkalmakon is. A kör vezetői nagy tiszteletnek és megbecsülésnek örvendtek a faluközösségben, ami családjukra is kisugárzott.

A mesternék – vagy akadályoztatásuk esetén a segédmesternék – kiscsoportos foglalkozás keretében vallási ismeretekre tanították a többi leányt a saját házukban esténként, vasárnap reggel pedig a mise előtt az iskolában és a templomi katekézis során a pap vagy

¹ Csak kis számban hallunk ellenpéldákról a korban: például Csantavéren nagy számban jártak a hívek a misére, a litániára és a katekézisre is (Egyházi Tudósítások, 1847: 212.). A délutáni templomi katekézis már annyira nem kielégítően „működött” a 19. század közepén, hogy a tervbe vett 1848-as nemzeti zsinat egyik tárgyalási pontja lett „a délutáni isteni szolgálat célszerűbb elrendezése, egyszersmind a cselédek és dolgozó néposztály vasár-ünnepnapokon tanítása”. Lakatos–Sarnyai, 2001. 51. 127. jegyzet.

a tanító foglalkozott velük. A leányok a megszerzett tudásukról időről időre számot adtak a plébánia egész közössége előtt a templomban, rendszerint megfelelően, de ha esetleg valaki nem volt elég felkészült, akkor a plébános nem engedte gyónni, amíg meg nem tanulta a leckét, ami nagy szégyennek számított. A kezdeményezés olyan nagy sikert aratott, hogy később a fiúk között is létrejött ennek tükörképére – kisebb, a különböző nemek sajátosságaiból adódó különbségekkel – egy hasonló tanulóközösség.

Havas plébános kezdeményezése bár egyedülálló volt, de nem volt előzmény nélküli. A nagyugróci gyakorlat szoros rokonságot mutat a 18. században népszerű ún. Keresztény Tanítás Társulatának (*Confraternitas Doctrinae Christianae*) módszereivel, amelyet Havas plébános is ismerhetett gyermekkori tapasztalásból vagy idősebbektől hallomásból. A Keresztény Tanítás Társulatát 1560-ban alapították Marcus de Sadis Cusani és társai, s V. Pius pápa 1571-ben hagyta jóvá. A társulat célja az volt, hogy a papság munkájának segítésére hittani ismeretekből jól képzett laikusok tanítsák a híveket vallási ismeretekre. Hazánkban az 1638-as *nagyszombati* zsinat rendelte el, hogy ahol lehet, alapítsák meg, mivel a korban jellemző rekatolizációs törekvések miatt erre különösen nagy szükség volt. A helyi társulatokban a tanulókat nemük és koruk szerint külön csoportokba osztották, így a kislányok, a fiúk, a nagylányok, a legények, a házas asszonyok és a férfiak csoportjainak külön vezetője és védőszentje volt, de a társulat vezetői szerepét mindig papi személy töltötte be. A társulat munkájába a helyi előkelőségeket és értelmiségieket is igyekeztek bevonni, s többnyire közülük kerültek ki a tisztségviselők. A társulat tagjai a híveket anyanyelvükön oktatták vásár- és ünnepnapokon, mely a katekizmus anyagának betanításából és kikérdezéséből állott (*Érdújrhelyi* 1906: 163–187.). A Keresztény Tanítás Társulata az egyik legnépszerűbb vallási társulatnak számított a 18. században Magyarországon, azonban II. József az 1780-as években a többi confraternitással együtt ezeket is feloszlatta (Juhász, 1944: 162–163.; Tüskés–Knapp 1992: 15., 29.). Azonban tevékenységük nem merült feledésbe, például 1848-ban a nemzeti zsinati munkálatok során a Győri és a Nagyváradi Egyházmegyében javasolták ennek felújítását, mivel a hathatós katekézis legjobb eszközének látták (A nagyváradi..., 1848: 407.; Villányi, 1938: 41–42., 72.).

A nagyugróci leány- és legénykör évtizedeken keresztül a legnagyobb sikerrel működött, olyannyira, hogy 1843-ban egy szemtanú lelkes cikkben ismertette mint kateketikai „jó gyakorlatot” a kor nagy hatású katolikus sajtóorgánuma, a Religio és Nevelés melléklapja, az Egyházi Tudósítások hasábjain „Rózsáünnepi visszhang, vagy a’ mindszentnapi választás” címmel, részletes bemutatva a nagyugróci „leánytanulókör” megalakulását, felépítését, módszereit és eredményeit.

B. F.: Rózsaszüneti visszhang, vagy a’ mindszentnapi választás? Egyházi Tudósítások 1843. március 12. 123–128.

A Religio és Nevelés’ 1842 10-dik számában közlött Rózsaszünet cikk² t. írója böcsös sorait e’ hasznos óhajtás sugalta szavakkal végzi: „egyedül azon kívánni való maradt hátra, vajha a’ szép példa olly sok utánzókra találna, mint a’ milly méltó az reája!“ És valóban valamint örvendeztető tudat az, hogy egy, híveinek mindennemű jólétét ’s boldogulását szívéen hordozó lelkipásztor ez érzékeny örömmünetet már hazánkba is behozá, úgy nem kevésbbé örvendeztetőt szándékozik közölni e’ lapok’ t. olvasóival igénytelen csekélységgem, midőn egy, a’ Besztercze megye³ keblében létező plébániának már is huszonnyolcz év’ folyta alatt igen hasznos eredménnyel diszlő hasonnemű szokását közölni igyekezik. Kérdeed tán nyájas olvasó, kik legyenek ezen huszonnyolcz évtől főnálló intézet’ első alapítói, előmozdítói’ s főntartói? és bámulandasz feleletemen, ha mondom, hogy egyedül főntisztelendő Havas János nyitrai főesperes az Istentől gondjára bízott nyájának legbuzgóbb pásztora ennek mind alapítója mind főntartója, kinek érdemkoszorúját ezen, népére bő hasznót árasztó szokás’ virága leginkább díszíti ’s emeli. Ugyanis midőn 1814-ben a’ nagy-ugróci plébánia’ kormánya reá bízott, látá ’s keserűen tapasztalá ennek együgyü híveit leginkább a’ keresztény oktatásban annyira elhanyagoltatva, hogy alig lehetett három egyént a’ 650 között találni, ki jártas lett volna az olvasásban. Oda fordítá tehát legfőbb törekvését, hogy e’ sínlő helyzetből híveit minél előbb kiszabadítsa, miért is szilárdul a’ k. királyi parancsokhoz ragaszkodva, legelőször is a’ szülőköt atyailag inté, hogy tanulásra alkalmas valamennyi gyermekeiket iskolába küldeni el ne mulasszák. Eredménye az lőn, hogy a’ tanulókn’ száma 6-8-ról 40-60-ra szaporodott. Nehogy pedig ezek a télen át betanult oktatást nyári hónapokban egészen elfeledjék, kötelesek mindnyáján minden héten egyszer, és pedig hogy ez által a’ házi munkák hátramaradást ne szenvedjenek, ünnep és vasárnapon délután az iskolába megjelenni, hol a’ buzgó lelkipásztor’ jelenlétében a’ betanult tárgyakat ismétlik, és a’ szükségésekben új oktatást vesznek. Mivel pedig a’ főnt. főesperes igenis jól tudá, hogy minden földi és mennyei boldogulás egyedüli és nélkülözhetetlen alapja az igaz religio,⁴ és annak alapos megismerése; és mivel ez az édesanyai tejjel szokott a’ csecsemő’ szívébe átszívárogni, azért a’ szüzeket istenfélő és a’ keresztény hitben jól oktatott anyákká nevelni egyike volt főbb óhajtásinak. De ám nehéz volt minden nőt külön-külön, vagy egyszerre mindnyáját és folyton tanítani,

² Utalás a Religio és Nevelés 1842. szeptember 4-i számában megjelent A rózsaszünet című cikkre (172–174. old.). A rózsaszünet francia eredetű szokás, mely szerint a település legerényesebb leányát évente megjutalmazták egy vallásos jellegű ünnepség keretében. Hazánkban az 1840-es évektől történtek kísérletek meghonosítására.

³ Besztercebányai Egyházmegye.

⁴ Vallás.

oktatni; segéd- és könnyebbülést nyújtó kezekre vala azért szükség, innét vette elejét a' dús hasznat árasztó szokás, melly a' következőkben adatik elő:

a) Mindenszentek' napját megelőző vasárnapon a' szószékről kihirdetett bizonyos napon az anya- 's fiókegyház' kebelében tartózkodó minden pórleány összegyűl a' tanodába; a' sz. Lélek' ajándékait lekönnyörgő szeplőtelen áldozat' bemutatása után megjelenik köztök a' buzgó lelkipásztor, és rövid de szívreható és hallgatói' tehetségeihez alkalmazott szavakkal a' leánygyülekezetet e' megjelenés' hasznos céljára és bő eredményére figyelmetessé téve, mindnyájok' neveit egy arra szolgáló könyvecskébe följegyzi és beírja; ezután nyájasan fölszólítja őket: válaszsák ki körükből a' legjelesebb és legerényesebb leányt, a' bíróné és első mesterné' fényes hivatalát viselendő. Rövid tanakodás után meg van választva a' leánygyülekezet' bírónéja, s első mesternéje.

b) Az így bíróné hivatalra emelt leány joggal bír öntetszése és belátása szerint maga mellé egy jó erkölcsű leányt, segéd társul választani. Ez segédmesterné nevet nyer.

c) Az illy módon megválasztott mesternék' gondja alá bizatik a' Főesperes úr' kijelölése szerint egyéb 10-12 leányszemély, a' hittudományban tőlök oktatást veendő.

d) A' hány tizedosztály (decuria) még hátra vagon, a' főntírt módon mindannyi mesterné választatik, és így a' n. ugróczi egyházban, melly 45 leányt és 4 osztályt számít, négy első 's négy segédmesterné létezik; az egész plébánia pedig, mellyhez három fiókegyház és 20 irtás tartozik, a 160 leány közt 12 fő és 12 al mester né t foglal magában.

e) A' megválasztott örömteli mesternék mindaddig nem léphetnek jogaik' tettleges használatába, míglen a' nyilvános próbatétet jelesen ki nem állották. – Miért a' mindszent napot követő vasárnapon mindnyájan köteleztetnek délután a' templomba megjelenni, hol az ünnepies tetre összegyűlt hívek' jelenlétében vecsernye előtt a' t. lelkipásztortól elkezdetik a' szigorú próbatét. – Milly örömevetet nyújt a' vidor tűzzel, s élénk lelkese déssel adott feleletek' hallása, azt leírni alig lehetséges. Látni ekkor az anyák' szemeiben csillogni könyeket, vehetni észre azon büszke érzést, melly keblöket dagasztja, midőn jó szülötteiket mesternékké avatva szemlélik! – A' feleleteken csodálatra ragadtatik az ember; mert a' kijelöltek nem csak elejétől végig mondják el betéve a' közép katechismust, hanem a' buzgó lelkipásztortól már régtől okszerűleg oktatva, az akármilly alakba burkolt kérdést nagy könnyűséggel megfejtik.

f) Ha tehát jeles calculussal⁵ kiállák a' próbatétet, akkor megerősítetnek hivatalukban, s ennek tettleges gyakorlatát tüstént el is kezdik; kötelesek t.i. a' három részre osztott közép katechismusnak első részét mindszent naptól egész adventig, másodikét adventtől husvétig, harmadikét husvétől mindszentnapig tanítani; mi végett minden tízes osztály (decuria) leginkább a télen át, midőn az estvék olly hosszuk 's unalmasok, tulajdon mesternéjéhez

⁵ Számvetéssel.

járu, tőle a' hitben oktatást veendő; a' mesterné, vagy ha ez akadályoztatnék, helyette a' segédmesterné vagy betéve, vagy könyvből a dolgozó leánykák előtt néhány kérdéseket többször elszaval, miket azok vagy magokban vagy fõnszóval utánozva hamar betanulnak. – Nehogy pedig illy tanítás süker nélkül maradjon: iskolába járni megszúnt s még férjhez nem ment minden leány tartozik vasárnap a' sz. mise előtt egy órával a' tanodában megjelenni; itt a' lelkipásztor' elérkeztéig hallgatják az iskolamestertől fõnszóval olvasott tanítást. A' megjelenõ lelkipásztor azután némellyeket kikérdezet, és mindnyájoknak hasznos oktatást adván, velök a' templomba indul; ez mivel kissé távolabb esik, a' leánykák elkezdik a' szűz Mária' litániáját⁶ énekelni, és két sorban szép renddel ájtatos zengés és harangok' zúgása között templomba lépnek, 's mindnyájan tulajdon helyökre állván, a' lelkipásztortól ismét rövid oktatást vesznek; s ez alkalommal kihallgattatnak a' mesternék, kik élénkszóval' s félelmetlenül előadott feleleteik által a' többieket utánzásra buzdítják. – Így történik ez az egész év' lefolyta alatt.

Ne vélje azonban valaki, hogy ezek tán terhére esnek a' fiatal népnek, nem; mert látni kell mindezt, és meggyõzõdik az ember, milly könnyen válik a' hasznos szokás második természetté; õk ugyanis nem csak minden vasárnap jelennek meg örömmel és szívesen a' tanodában, hanem a' lelkipásztor' rendelkezése szerint egész adventben minden héten vagy két hétben még egyszer kedden vagy csütörtökön, miben a' gazdák sem hátráltatják õket, és kiállják a' próbatétet reggeli nyolcz órától egész 12-ig; 's ha valamelyik hanyagságból a' földott részt meg nem tanulta, az adventi gyónástól eltiltatik mindaddig, míglen egészen elkészülten lelkipásztora előtt meg nem jelenik. Hogy pedig a' gyónás közöttök kellõ tiszteletben tartassék, kötelesek mindnyájan valamely kitézött napon a' tanodába megjelenni, 's miután ott a' poenitentiatartásról⁷ kellõ oktatást nyertek, igaz keresztény buzgalommal járulnak a' sz. gyónáshoz. Nincs is reájok nézve nagyobb szégyen és büntetés, mint e' gyónástól való eltiltás. (Nem mellõzhetem e' helyt megemlíteni azon hasznos szokást is, miszerint a' híveknek a' szószékrõl hagyatik meg, mellyik faluból és mikor tartozzanak advent vagy böjt alatt meggyónni. Innen aztán a' lelkipásztorokra nézve azon könnyebbség, hogy észrevétlenül, mindennap 6-tól 8 óráig, az 1625-re menõ híveket minden erõmegfeszítés nélkül kihallgathatják, 's a' gyónni kívánó sokaság' összetorlásától tartaniok nem kell.)

g) A' nagy böjton mindennap este a' hívek összegyûlnek a' templomba, hol a' leányok a' megváltó' kínszenvedéseire alkalmazott ájtatosság⁸ előtt a hittudományban oktatást nyernek; ezután úgy mint adventben kitézött napon egyetemben az Úr' asztalához járulnak.

h) Pünkösöd után való szombaton a' lelkipásztor' meghagyásából, melly mindig templomban történik, az elsõ mesterné megjelenik a' gondjára bizott 10-12 leánynyal a'

⁶ Lorettói litánia.

⁷ A gyónató pap által a gyónó személyre kiszabott vezeklés, elégtétel, általában valamely ima elmondása.

⁸ Minden valószínűség szerint a keresztúti ájtatosságról van szó.

paplakban, hol ezek a' föladatak szakaszból kihallgattatnak; ha ezt jól tudják, engedelmet kapnak a' sz. gyónáshoz járulni, melly a' templomban a' szentek királynéja' tiszteletére szánt ájtatosság előtt történik; másnap, azaz vasárnap, a' nagy mise alatt példás ájtatossággal az Úr' asztalához járulnak, így történik ez a' következő szombat és vasárnapokon, míglén minden osztály harmadik gyónását elvégzi.

i) Ezenkívül kötelesek még a' mesternek a' templom' padolatát⁹ minden vasárnap szépen kitisztítani 's kisöpörni; kötelesek mikor a' szentség a' szokásban lévő három napi ájtatosság' alkalmával imádásra kitéttetik, reggeli hat órától esti hatig hárman hárman fölvaltva minden órában szakadatlan renddel az előtt megjelenni, és fonszóval az olvasót mysteriumival¹⁰ együtt elimádkozni, így a' templom soha sem marad üresen, sem a' szentség illő tisztelet nélkül.

Ezeknek az a' következménye, hogy a' 160-ra menő női fiatalság között egyet sem találhatni, ki a' hittudományban és annak kellő ismerésében tehetségeihez képest oktathatva nem volna, mi nem csekély dicséretére szolgál a' segédkezet nyújtó erényes mesternéknek; de veszik is fáradságaik' bő jutalmát, mivel az egész község előtt tiszteletben tartatnak, a' gondjaikra bízott leánykáktól különösen tiszteltetnek, és mi a' nőre olly kecsgetető, hamar férjhez mennek. Igen ritka eset, hogy valamely 15 éves mesterné tovább viselje fényes hivatalát egy évnél; mert alig haladja meg ezen kort, már is házasságra kéri azt az erényes mesterné után áhítózó legények.

De mindenek fölött igyekezetüket leginkább hevíti és bátorítja jó magaviseletre azon kecsgetető remény, hogy majd a' háromszori kihirdetés' alkalmakor a' szószékről mint mesternék hirdettetik ki; hevíti azon nem csekély ajándék, mellyet ollykor ollykor a' buzgó lelkipásztor' bőkezűségéből nyernek; továbbá az, hogy az esketési díj ilyeneknek kegyesen elengedtetik, és a' menyasszony szép imakönyvvel megajándékoztatik. – Legszebb és legszokásosb jelenet pedig az, midőn egy mester mesternét vesz házaspárul; mert t. olvasó azt tán nem is gondolád, hogy épen ezen rend egész maga kiterjedésében a' legényekre nézve is áll; úgy van, ezekből is a' fönt írt módon választatnak mesterek, kik mint olyanok tartoznak erényesek lenni; a' mi tehát a' leányokról mondva volt, az a' férfiakról is áll, azon különbséggel, hogy ezek az adventen és nagy böjtön kívül a' tanodába a' mezei munka és marhaőrzés miatt nem jelenhetnek meg, sem pünkösöd után a' harmadik gyónáshoz nem járulnak, valamint a' szentség előtt olvasót nem imádkoznak.

Egyszóval, hogy hosszabb közlésem unalmat ne okozzon, röviden kimondom: látni kell' s tapasztalatilag megismerni ezen bő áldást hozó intézetet, melly szokásból vette eredetét, és szilárd alapját, hogy róla valakinek kellő fogalma lehessen. A' minden jónak

⁹ Padlóját.

¹⁰ A rózsafüzér imádság a Jézus és Szűz Mária életéből vett hagyományos tizenöt eseménnyel, közkeletű nevén titokkal.

igazságos megjutalmazója, a ’ menny ’s föld’ ura jutalmazza az emberi nemre jóltévón ható ezen szokás’ megalapítóját a’ dús érdemű főesperes urat, kinek egyedüli törekvése, nyája’ testi lelki boldogítását legcélszerűbben eszközölni. – Boldog azon nyáj, melly illy pásttorral áldatott meg, de boldog azon pásttor is, kinek a’ jónak öntudata legmagasztosb jutalom; kin hívei mind valódi atya’ kebelén csüggve, tőle boldogulásukat tántoríthatlan bizodalommal várják, és várakozásukban meg sem is csalatnak.

Irodalom

- A böjtről. Társas beszélgetés (1833): *Egyházi Tár* 2. 4. sz. 78–93.
- A nagyvárad 1. sz. egyházmegyei, 1848-dik évi augusztus 30- és 31-kén a püspöki lakban tartott zsinat jegyzőkönyve (1848): *Religio és Nevelés* 7. 2. félév 406–407.
- Åberg, Pelle (2013): Managing expectations, demands and myths: Swedish study associations caught between civil society, the state and the market. *International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 24. 3. sz. 537–558.
<https://doi.org/10.1007/s11266-012-9271-3>
- Byström, J. (1996): Study Circles. In: A. Tuijnman, C. (szerk.): *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Elsevier Science – Pergamon, Oxford. 663–665.
- Denzinger, Heinrich – Hünermann, Peter (2004): *Hitvallások és az Egyház Tanítóhivatalának megnyilatkozásai*. Szent István Társulat: Budapest.
- Egyházi Tudósítások (1847): *Religio és Nevelés* 7. 1. félév 212.
- Érdújhelyi Menyhért (1906): *A hitelemzés története Magyarországon*. Zenta.
- Fogalomtár a „Minősített Közművelődési Intézmény Cím” és a „Közművelődési Minőség Díj” elnyerésére benyújtott pályázatokhoz (2015): Elektronikus változat. Nemzeti Művelődési Intézet, Országos Minőségfejlesztési Központ: Budapest. 2023. 03. 27-i megtekintés, <https://nmikon.hu/fogalmak>.
- Franz Vilmos – Keresztesné Várhelyi Ilona (1981): *Tanulókör változatok a Hajdúságban – Számvetés egy közművelődési forma szervezéséről, andragógiai értékeiről. Finn felnőttoktatási forma magyar környezetben*. Népművelési Intézet Művelődési Otthon Osztálya, Kölcsey Ferenc Művelődési Központ Felnőttnevelési Stúdiója: Budapest–Debrecen.
- Gerely József (1911): *A katechesis az apostolok idejében*. Klny. a Katholikus Nevelésből. Stephaneum: Budapest.
- Harangi László (2010): A művelődési önszerveződés svéd modellje. *Szín*. 15. 1. sz. 32–36.
- Honi irodalom (1845): *Egyházi Literatúr Lap* 3. 2. félév 81–82.
- Juhász Miklós (1944): Magyarországi konfraternitások a barokk korban. *Katolikus Szemle* 58. 6. sz. 161–169.

- Karlsson, Lars (2012): Study on Study Circles (SC) in Targeted Intelligence Networks (TIN). 2016. 06. 12-i megtekintés, <http://ftp.jrc.es/EURdoc/eur19568en.pdf>
- Keresztesné Várhelyi Ilona (1981, ford.): *Tanulóköri kalauz – A finn munkacsoport által írt tanulmánykötetet a magyar viszonyokra alkalmazva*. Népművelési Intézet Felnőttnevelési Osztálya (Budapest), a debreceni Kölcsey F. Megyei-Városi Művelődési Központ és Ifjúsági Ház Felnőttnevelési Stúdiója: Budapest.
- Lakatos Andor – Sarnyai Csaba Máté (2001, szerk.): *1848/49 és ami utána következett... Válogatott dokumentumok a Kalocsai Érseki Levéltár 1848–1851 közötti anyagából*. Kalocsai Főszékesegyházi Könyvtár és a Kalocsai Érseki és Főkáptalani Levéltár: Kalocsa.
- Larsson, Staffan – Nordvall, Henrik (2010): Study Circles in Sweden. An Overview with a Bibliography of International Literature. Linköping University Electronic Press. 2023. 03. 25-i megtekintés, <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:328351/FULLTEXT01>.
- Larsson, Staffan – Nordvall, Henrik (2010): *Tanulókörök Svédországban. Áttekintés a nemzetközi irodalom bibliográfiájával*. Budapest Környéki Népfőiskolai Szövetség: Szentendre.
- Mészáros Zsuzsa – Balogh Flóra – Kovács Edit – Kele Csilla – Péterfi Ferenc – Sélley Andrea (2013): Három tanulóköri jegyzet a X. Nyári egyetemről. *Parola*. **24.** 4. sz. 11.
- Mihályfi Ákos (1921): *Az igehirdetés*. Szent István Társulat: Budapest.
- Richmond, R. E. (2000): Study Circles: Adult Education for the People. *Journal of Adult Education. Mountain Plains Adult Education Association*. **28.** 35–43.
- Scitovszky János (1837): *Nagy böjti egyházi beszédek*. Rosnyó.
- Simándi Szilvia (2019): *Közösségi tanulás felnőttkorban*. Akadémiai Kiadó: Budapest.
- Szántó Konrád (1985): *A Katolikus Egyház története II*. Ecclesia: Budapest.
- Tüskés Gábor – Knapp Éva (1992): *Vallásos társulatok Magyarországon a XVII-XVIII. században. Néprajzi Látóhatár*. **1.** 3-4. sz. 8–36.
- Varga A. Tamás – Vercseg Ilona (1998): *Közösségfejlesztés*. Magyar Művelődési Intézet: Budapest.
- Villányi Győző (1938): *A magyar papság valláserkölcsei reformjavaslatai a pozsonyi nemzeti zsinaton (1822)*. Különös tekintettel Győregyházmegyére. Győregyházmegyei Alap Könyvnyomdája: Győr.

MOLNÁR DÁVID

MUNKÁSMOZGALMI IRÁNYZATOK ÉS AZ IPAROSTANONCOKKTATÁS KÉRDÉSE EGERBEN A DUALIZMUS IDŐSZAKÁBAN

Bevezető

A 19. század folyamán Magyarországon lezajló modernizáció egyik fontos hozománya volt az alfabetizáció elterjedése a lakosság körében. A lassú folyamatot felgyorsították a különböző közoktatást érintő reformok, melyeknek köszönhetően a századfordulóra a magyar népesség közel kétharmada tudott írni és olvasni.¹ A népiskolai rendszer létrejöttének következtében az e képességet elsajátítók jelentős része első generációs írni-olvasni tudó volt, társadalmi helyzetét tekintve pedig paraszt vagy munkás származású. Mindezek következtében az alsóbb néprétegek számára is lehetővé vált az információs csatornába való bekapcsolódás. A modern állami adminisztráció lakosságot érintő vonatkozásai mellett a tágabb értelemben vett közügyek is értelmezhetővé váltak a paraszt- és munkásemberek számára. Az olvasás a mindennapi életben való boldogulás mellett azonban passzió, a szabadidő eltöltésének egy lehetséges módját is jelentette. Az újságok, brossúrák, könyvek és pamfletok a sok esetben zárt társadalmi struktúrákba rekedt embereknek jelentettek intellektuális kikapcsolódást.

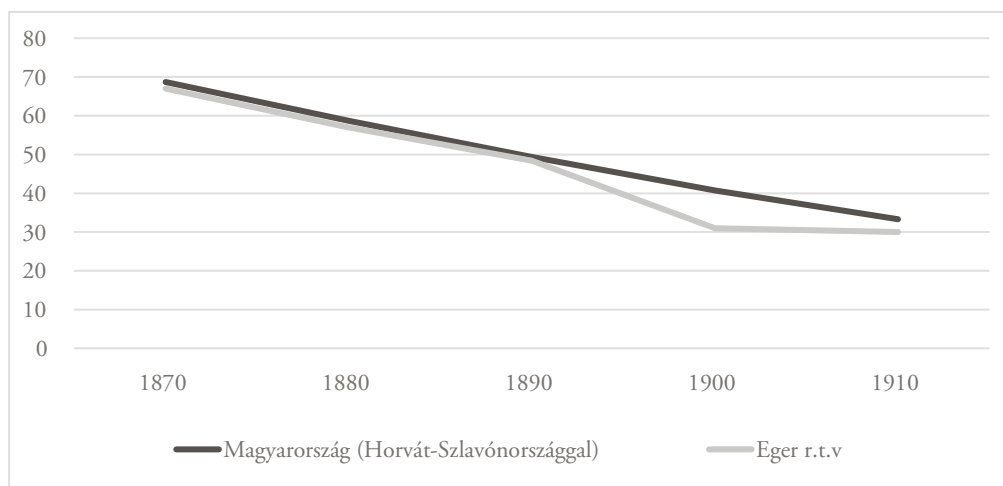
Egerben az országos tendenciákhoz hasonlóan zajlott az alfabetizáció terjedése, leszámítva az 1890 utáni időszakot, amikor jelentős zuhanás volt tapasztalható az írástudatlanok számarányában. (1. ábra)

Ezzel szinte párhuzamosan zajlott az ipari és agrármunkából élők gazdasági és politikai mozgalmainak hazai megjelenése. A kialakuló piacgazdaság okozta társadalmi egyenlőtlenségek antikapitalista és szocialista, míg a liberális kormányzat szekuláris politikája vallási alapon szerveződő munkásmozgalmak lokális kialakulását is eredményezte.² A gazdasági modernizációban lemaradt, ugyanakkor szilárd katolikus központnak megmaradt Eger

¹ Dobszay, 2003. 155.

² A „munkásmozgalom” kifejezéshez kapcsolódóan szilárdan tartja magát az államszocializmus időszakában kialakult képzettársítás, mely szerint a 19. század derekától megjelenő és ipari munkások soraiban szerveződő mozgalmak elsősorban a gyáripari proletariátus tagjait foglalták magukba, a szakmai szervezetekben vagy pártokban megnyilvánuló érdekképviseletüket pedig csakis radikális baloldali csoportok láthatták el.

városában a munkásmozgalom baloldali materialista és konzervatív vallásos irányzata egyaránt megtalálható volt. A két tábor viszonyát konstans vetélkedés és a másik lejáratására tett folyamatos erőfeszítés jellemezte az első világháború előtt, mely a sajtóban és pamfletirodalomban tetten érhető polémián túl konkrét konfliktusokban is megmutatkozott. A keresztényszocialisták és szociáldemokraták közötti elvi szembenállás egyik leghangsúlyosabb pontja az oktatás volt. Míg a keresztényszocialisták a felforgató eszméktől való védelem zálogát látták a felekezeti oktatásban, addig a baloldalon a szociális problémák eredőjeként jelent meg a klerikális nevelés és oktatás.



1. ábra: Az analfabéták arányának csökkenése Egerben 1860 és 1910 között az országos adatokhoz viszonyítva³

Fontos ugyanakkor kiemelni, hogy az egri iparostársadalomban túlnyomórészt a kis- és kézműiparban tevékenykedők voltak jelen. A kiegyezést követő időszakban soraikban lezajló nemzedékváltás ráadásul teljesen felborította a céhes keretek közé rekedt, kissé elavult helyi kézműiparon belüli munkamegosztást, aminek következtében a segédszemélyzet száma a 19. század végére meghaladta az önálló iparüzési engedéllyel rendelkező iparosok számát. (2. ábra)⁴ Bár az egri műhelyek és kisebb üzemek termelési volumene hanyatló tendenciát mutatott, az egri mezőgazdasággal szinte egyenlő szőlőtermelést lefejező és az 1880-as években több hullámban pusztító filoxéra folytán az addig agráriumban tevékenykedő családok számára a társadalmi mobilizáció egyik lehetséges és kézenfekvő

³ A pontos adatokhoz lásd a dualizmus kori népszámlálási statisztikákat: https://library.hungaricana.hu/hu/collection/ksh_neda_nepszamlalasok/. 2023. 04. 08-i megtekintés. Kifejezetten a városra utaló adatok 1881-ben, 1900-ban és 1910-ben lettek közzétéve.

⁴ https://library.hungaricana.hu/hu/collection/ksh_neda_nepszamlalasok/. 2023. 04. 08-i megtekintés.

módját jelentette, ha gyermekeiket valamely helyi mesterhez adták tanoncnak, ahol szállás és étkeztetés mellett a későbbi boldogulásukhoz szükséges szakmát is elsajátíthatták.



2. ábra: Az iparból élők számának változása és differenciálódása Egerben a 19. század második felében

Az egri fiatal iparostanoncok hétköznapijaira vonatkozó források szerint oktatásuk korántsem volt problémamentes. Több helyen kiemelik, hogy a szakmai ismeretek elsajátítása csak sokadlagos fontosságú volt, míg a tanoncokat előszeretettel kötelezték inkább egyéb háztartási teendők elvégzésére. A fiatal tanoncok közül többen így a csavargást választották inkább a város utcáin. A kallódó fiatalok oktatásának és nevelésének kérdése a világi és egyházi elit számára is fontossá vált. A köznapi nyelvben csak „tanonckérdés-ként” szereplő problémahalmaz megoldását az is indokolta továbbá, hogy a társadalmi és gazdasági berendezkedésre kritikusan tekintő eszmék is egyre inkább szárnyra kaptak, melyeknek gyakorlati következményeitől a helyi elitek is tartottak.

Tanulmányomban arra teszek kísérletet, hogy – ha csak vázlatos jelleggel is – bemutassam a fiatal iparostanoncok tanításának és nevelésének stratégiáit Egerben a 19. század derekától az első világháború kitöréséig. A konkrét események és a munkásmozgalmi irányzatok oktatással (is) kapcsolatos ideológiai szembenállásának ismertetésével reményeim szerint egy ez idáig kevésbé ismert történeti jelenség egy szeletét sikerül bemutatnom, mellyel az 1945 utáni államszocialista korszak politikájának egyházellenessége is szélesebb történeti kontextusba ágyazhatóvá és így jobban megérthetővé válik.

Az iparos szakképzés szervezeti keretei Egerben

Eger az államalapítást követően, Szent István király egyházszervező munkája nyomán lett püspöki székhely, majd 1804-ben érseki rangra emelkedett. A 19. század folyamán megkezdődött a városfallal körülvett belváros és az azt körülvevő hóstyák összeolvadása.⁵ A város közigazgatási területének gyors bővülésével szemben azonban a lakosságszám lassú növekedése volt tapasztalható, míg a század elején Egerhez hasonló kondíciókkal bíró városok lakosságszáma többszörösére nőtt.⁶ A város vezetését és a földesúri jogokat az egri érsek gyakorolta, ugyanakkor bizonyos kérdésekben önállósága volt a helyi önkormányzatnak és a nagy múltra visszatekintő céheknek is. Többek között az oktatás tekintetében több példa hozható fel a világi és egyházi elit együttműködésére.⁷

Egerben, csakúgy, mint máshol, a céhbe szerződött inasok a középkortól kezdve mestereiknél tanulták szakmájuk gyakorlati fogásait, azonban elméleti és műveltségi ismeretekhez nem vagy csak más forrásból juthattak. A 19. századra égető problémává vált, hogy míg a második ipari forradalom nagy találmányai (gőzgép, gőzhajó, gőzmozdony, távírógép, esztergagép stb.) Magyarországon is egyre jobban elterjedtek, addig a hazai szakoktatás nem tudta tartani a lépést a technológiai fejlődéssel. A gazdasági modernizáció és az államilag koordinált szakoktatás kialakulása a társadalmi átrétegződéssel is egybeesett. Ezekben az évtizedekben szakadt ki a családi gazdaságokból a nagymértékben hasznosított gyermekmunka, és így vált a városi társadalom jellegzetes figurájává egészen a két világháború közötti időszakig „*a kisiparosok, kiskereskedők műhelyeiben és boltjaiban szakmát tanuló és segédmunkát végző, illetve e kistulajdonosok háztartásában élő, azok háztartási munkamegosztásába beilleszkedő tanonc*”. (Nagy P. T., 2000: 79)⁸

Ennek a főként még gyermekekből álló és egyre duzzadó társadalmi csoportnak a sorsa a városi közvéleményt is egyre jobban foglalkoztatta. Az atyai neveléstől elszakadt, de sok esetben mestereik házában is mostohán kezelt fiatalok csoportjellemzőit ma már nehéz pontosan meghatározni, azonban az egri szociáldemokrata mozgalomban a századfordulót követően aktívan ténykedő és a tanoncsorsot maga is átélő nyomdász, Kelemen Bertalan érzékletes leírását adja ennek az időszaknak. Szerinte a hanyatló kézműipar ellenére „*a szülők vágya volt, hogy valamely mesterhez adják a fiút inasnak, hogy iparos, tehát jobb sorban élő ember legyen belőle. És ha ez sikerült (...) tíz éves korában legalább élelemre, ruhára nem volt gond többé. A helyi iparomesterek éltek is ezzel a lehetőséggel. Szinte fölös számmal tartottak tanoncokat*

⁵Nemes, 2007. 18–21.

⁶Többek között Kassa lakosságszáma 1825 és 1900 között megháromszorozódott, Miskolc pedig duplájára nőtt. Demeter, 2004. 181.

⁷Nemes, 2001. 129–131.

⁸Illetve. Nagy P. T., 2003. 307–316.

4-5 éves szerződéssel. Íratlan törvény értelmében felhasználták őket minden házi-, kerti- és egyéb munkákra. A mesterség némi elsajátítására csak az utolsó év jutott (...).” (Kelemen, 1947a)⁹

Az iparos segédszemélyzet megfelelő taníttatásának kérdése időről időre előkerült Egerben. Eszterházy Károly alig egy évtizedes kísérlete után Pyrker János érsek 1827-ben kezdeményezte a helyi kézműipari termelésbe bekapcsolódó inasok és legények képzésére szolgáló rajziskola alapítását, melynek finansziális hátterét a város által létesített, de helyiek adományaiból álló iskolaalap biztosította.¹⁰ Ebből az alapból finanszírozták Joó János rajz-tanár bérét, ugyanakkor az iskola elhelyezését és annak felszereléseit az érsek biztosította.¹¹ A céhmesterek ellenállása miatt a városi tanács 1830-ban határozatot hozott, mely szerint a mesterek inasait minden kifogás nélkül kötelesek az iskolába járatni.¹² Ez azonban nem tartotta vissza az egri üveges-, asztalos- és lakatosmestereket, akik 1834-ben nyilvánították ki a városi magisztrátus előtt, hogy nem hajlandók ingyenes munkával hozzájárulni az iskola jobb felszereléséhez.¹³ Később, 1843-ban a város tanácsa fordult Pyrker érsekhez azzal a kéréssel, hogy támogassa egy vasárnapi iskola létesítését, hogy a mesterlegények és az inasok ünnep- és vasárnapokon a legszükségesebb tudományokat tanulhassák. Az érsek javaslatára a vasárnapi iskola a rajziskolával együtt került elhelyezésre a helyi „Kacsa” nevű kocsmá átalakított épületében, azonban működését csak 1846-ban kezdte meg.¹⁴ Az iparos segédszemélyzet taníttatása iránt szkeptikus mesterekre a későbbiekben is próbáltak hatni mind az egyházi, mind a világi előljárók. Az iparos ifjúság összefogásában fontos szerepet betöltő Zsendovics József kanonok 1872-ben, Tavassy Antal polgármester pedig 1873-ban levélben próbálta meggyőzni az egri bodnárcehet, hogy inasait a vasárnapi iskolába

⁹ Kelemen ezt követően rátér a tanoncok és mestereik mindennapjaira. Leírása szerint Egerben a mesterek „legtöbbjének meg volt már a »mester« címhez tekintélyt adó ház, szőlő, pince. A segédek, inasok a mesternél étkeztek és laktak (...) A koszt kielégítő, bőséges volt, mert annak csökkentése a mesterné hírének rovására ment. (...) Kiscsaládú iparosoknál a hátsó szoba jutott a segédek, a műhely az inasok részére. De a legtöbbjénél bőségesen volt gyermek s így a segédek is a műhelyben aludtak. (...) Télen ötkor, nyáron négykor talpra, hogy az inasok rendbehozzák a »vackot«. (...) Utána munka, 8 órakor »früstük«, megint munka. Harangszó után ebéd, utána ismét munka este 8 óráig, ekkor vacsora. Ha sok megrendelés volt, 10-11 óráig illendőség volt újra munkához látni. (...) Lehetett énekelni, rágyujtani, viccelődni, hogy hamarabb teljék az idő.” A műhelyek vezetőivel kapcsolatban meglepően együttérző állásponton volt, hiszen szerinte „még a túl hosszú munkaidő sem a mesterek kapzsiságán múlt. Egyszerűen: így volt szokásban. Meg azután mit csinált volna az a segéd? (...) Kimegy a városba? De ahhoz elő kell keresni a ládából a jobb inget, ruhát, cipőt. Meg is kell jobban mosakodni. Mire ezt elvégezné, már késő. Hová is menne? A kocsmába? Hisz ott hétköznapi nincs barát, pajtás. Csak a polgárok vannak. De meg fáradt is. Lefeküdne, de (...) nem jönne álom a szemére. Csak gondolkozna. »És ez a bökkenő...« Eszébe jutna a nyirkos szalmazsák, a sok bolha és egyéb hiábavalóság. Keserűséggel szívében aludna el. (...)” (Uo.).

¹⁰ HU-MNL-HVL-V-1/b/350. B. CLXXXII. 132.

¹¹ Uo., illetve Sugár, 1987. 104–106., ill. 139–140.

¹² HU-MNL-HVL-V-1/a/97. 1830. 1814. sz.

¹³ Uo., ill. HU-MNL-HVL-V-1/b/399. 1834:1031.

¹⁴ Sugár, 1987. 106., 139.

járassák.¹⁵ A város polgármestere egyébként olyannyira szívén viselte a tanoncoktatás kérdését, hogy az iskolába való beiratkozás, valamint az iskolát végző tanoncok vizsgáinak helyszínéül még 1883-ban is a városháza szolgált.¹⁶

A kiegyezést követően egyébként a hazai oktatás teljes egésze gyökeres változáson ment keresztül. Az első lépést a központosított tanoncoktatás felé az Eötvös József-féle 1868. évi népiskolai törvény tette meg. A törvény tankötelezettséget írt elő, és kötelezte a szülőket és törvényes gyámokat, valamint „*azokat is, kiknek házában gyermekek, mint mestertanítványok vagy házi szolgák tartatnak*”, hogy a 6 és 12 éves kor közötti gyermekeket elemi iskolába járassák. A háznál tanuló növendékek a törvény értelmében évente vizsgázni voltak kötelesek „*valamely megfelelő nyilvános tanintézet illető tanítói előtt*”.¹⁷ A négy évvel később meghozott 1872. évi VIII. törvénycikk megszüntette a több száz éve fennálló, azonban a 19. század során folyamatosan befolyását veszítő céheket. Mivel azonban a tanoncoktatás ez idáig a céhek belső hatáskörébe tartozott, így annak új, törvényi szabályozására volt szükség.¹⁸ Ennek értelmében az iparos csak 12 éven felülieket alkalmazhatott tanoncként, amennyiben a tanonc fiatalabb volt, úgy iparhatósági engedélyt kellett a mesternek szerezni és a gyermeket 12 éves koráig elemi iskolába járattatni. A törvény továbbá minden munkaadónak előírta, „*hogy tanoncztát, ha írni, olvasni és számolni nem tud, ezeknek megtanulására, különben pedig az ismétlési, esti, vasárnapi, illetőleg ipariskolába járásra szorítani*” köteles.¹⁹ Az alábbi törvényi előírásoknak a város a Pyrker-féle rajz- és vasárnapi iskolával tudott eleget tenni, ugyanakkor a mesterek gyakori ellenállása miatt a törvény betartatása és a helyi ipari segédszemélyzet oktatása, valamint szakképzése nem lehetett zökkenőmentes.

Ráadásul a vasárnapi iskolák által közvetített ismeretanyag egyre kevésbé volt alkalmas az azt elvégző tanoncok számára. A feltartóztathatatlan technikai fejlődés, valamint az alfabetizáció és más korszerű ismeretek elsajátítása egyre inkább elengedhetlenné vált a mindennapokban. Ennek az igénynek a kielégítése céljából a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1883 augusztusában rendeletet tett közzé az alapfokú ipariskolák felállításáról és az azokban alkalmazott tantervről.²⁰ A városok számára csak az 1884. évi 17. törvénycikk tette kötelezővé az ilyen típusú oktatási intézmények felállítását, azonban Heves

¹⁵ HU-MNL-HVL- IX-1./2. G. 36. Zsendovics József egri kanonok levele a bodnárcehnek, hogy az inasok vasárnapi iskolába járjanak. (1872. szeptember 23.); IX-1./2. G. 38. Tavassy Antal egri polgármester levele a bodnár ipartársulatnak az inasok kötelező vasárnapi iskolába járása ügyében. (1873. november 12.)

¹⁶ Hírfűzér. Felhívás! (1883. 02. 08.) *Eger*, 53.

¹⁷ 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában.

¹⁸ Az évente megválasztott főcehmester mellett az atyamester, más néven a céhapa ellenőrizte a segédek és az inasok képzését, munkáját. A bejárómester pedig a munkakörülményeiket, szakmai fejlődésüket és a magánéletüket figyelte, segítette. Paládi-Kovács, 2000. 342–344.

¹⁹ 1872. évi VIII. törvénycikk, az ipartörvény.

²⁰ Magyarországi Rendeletek Tára 1867–1945 1883. évi rendeletek 142. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek 26,130.szám alatt valamennyi törvényhatóság közigazgatási bizottságához intézett körrendelete, az iparos tanulók iskoláztatása ügyében.

Vármegye Közigazgatási Bizottsága már a VKM rendeletét követően utasította a várost a tanonciskola felállítására, melyet az egri városi képviselőtestület szeptember 3-ai ülésén megszavazott, az iskola megnyitásához szükséges előkészületek megtételére pedig külön bizottságot választott. A szűkös anyagi keretek okozta nehézségek után a tanonciskola 1883 szeptemberében nyitott meg az úgynevezett belvárosi iskola épületében. A két előkészítő, két első és egy második osztályba összesen 353 tanonc járt, akiket 9 tanító tanított. Az intézmény igazgatója Derszib Rudolf lett, a tanári karban pedig helyet kaptak Stankoczy Hugó és Szvidrony Bonifác hitoktatók is. A következő években a tanulói létszám 400 fő körül stagnált, az 1888–1889-es tanévben pedig megszervezték az első harmadikos osztályt is.²¹

Az 1890-es évek első felében, az Egerben is nagy felzúdulást okozó egyházpolitikai küzdelmek közepette a tanonciskola vezetését Luga László, Samassa érsek egyik bizalmasa és a helyi egyházi sajtó egyik legfőbb alakja vette át. Luga szerkesztette 1870 és 1893 között az Egri Népújság című hetilapot, melynek megszűnése után új lapja, az Egri Híradó cikkezett a tanonciskolával kapcsolatos legfontosabb hírekről.²² Az iskola tízéves évfordulója alkalmából az Egri Híradóban közreadott cikksorozatban a szerző kendőzetlenül írt az indulást követő nehézségekről. Eszerint *„igen szomorú körülmény volt az, hogy a tanoncoknak csak mindig egy harmada jelent meg a tanórákon (...) Iskolánk második évében, habár tanoncaink erkölcsi szelidültek, mégis rakoncátlanokdási hajlamuk teljes erővel tört ki, midőn az iskolát elhagyva, az utcára értek. Városi közönségünk nyugalma csak erélyes rendőri beavatkozás folytán lehetett megőrizni. (...) Az 1885-86. iskolai évben intézetünk fenállásának harmadik évét töltötte be már, mégis idegenkedéssel s könnyel viseltettek iránta iparosaink. A beiratkozások, valamint az iskolába való járás csak oly rendetlenül történt, mint az előző években: 327 belajstromozott tanoncz közül alig iratkozott be rendes időben 174 s évközben is oly hanyagul jártak, hogy a tantestület kitartó buzgalma s munkásságának volt köszönhető, hogy a kitűzött cél felé haladhattak (...)”*²³

A kezdeti nehézségek ellenére az iparostanonc-iskola a huszadik század közepéig fennállt és működött. 1911 februárjában a m. kir. kereskedelmi miniszter és a Technológiai Iparmúzeum Igazgatósága ingyenes építő-, cipész- és szabóipari tanfolyamok megtartását engedélyezte az intézmény számára.²⁴ Erre az időszakra azonban már egyre komolyabb gondot jelentett, hogy az iparostanonc-iskola nem rendelkezett saját épülettel, azon tanulóit pedig nem tudta elszállásolni, akiknek lakhatása szülőknél vagy valamely mesternél nem volt biztosítva. Ezeknek a tanulóknak segítséget jelentett, hogy az első világháború előtti években az Egri Katolikus Legényegylet székházában tanoncotthont létesítettek.²⁵

²¹ Csesznokné, 1989. 45–48., ill. <https://bgeger.hu/iskolatortenet/> 2023. 04. 08-i megtekintés.

²² Kleistenitz, 2018. 146–147.

²³ Egyház és iskola. Az egri ipariskola multja és jelene. (Folytatás.) (1893. 12. 16.) *Egri Híradó*, 3.

²⁴ Építő-, cipész- és szabóipari tanfolyam. (1911. 02. 15.) *Eger*, 4.

²⁵ Szecskó, 1992. 13.

Magán és civil kezdeményezések az iparostanonc-oktatás felkarolására

A céhes keretek visszafordíthatatlan bomlásával a különböző munkás-önsegélyező egyesületek tevékenysége felértékelődött. A legkorábbi ilyen szerveződés a nyomdászok (saját céh híján) 1848-ban létrehozott Vándor- és Beteg Könyvnyomdászokat Segélyező Egylete volt.²⁶ Az egyesület célja az állami szociálpolitika hiányát kívánta pótolni azzal, hogy a beteg, öreg nyomdászokat vagy haláluk esetén azok családjait támogatta anyagilag az egyesület pénztárába befolyt dolgozói hozzájárulásokból. A hatvanas évek közepére jelentős anyagi többlettel rendelkeztek, amelyet kulturális és szabadidős programok szervezésére fordítottak, majd a segélyegylet keretein belül külön önképző egyesületet is létrehozottak, melyben szerepe volt az ekkor már Egerben élő és a hazai legényegyleti mozgalom felvirágoztatásában is jelentős szerepet játszó Tóth Istvánnak.²⁷

Tóth 1860 januárjában érkezett a városba Bartakovics Béla egri érsek egyik fő bizalmasának, Danielik Jánosnak a hívására. A Szent István Társulat által bérelt és a Líceum épületében működő érseki nyomda szakmai vezetésével bízták meg, azonban Danielik már első találkozásukkor világossá tette Tóth számára, hogy az egri legényegylet alapításában és működtetésében is számít rá. Tóth visszaemlékezésében Danielik „*az ő kedves és szellemes modorában kérdezé: veszek e magamnak időt Egerben a kath. legényegylettel úgy foglalkozni, mint ezt Pesten teszem? – mert, hozzá téve, a kath. legényegyletnek magasztos feladata van – egyházi és polgári! – a legény-egyletek hivatvák a socializmus ellen sikeresen küzdeni, azt legyőzni*”.²⁸

Egerbe érkezvén hamar barátságot kötött a legényegyleti mozgalmat egyházi körökben már régóta propagáló Zsendovics Józseffel, akivel közösen szervezték az egri egyesületet. Az egri legényegylet szervezése során Zsendovics révén sikerült megnyerni Bartakovics érseket fővédnöknek, valamint több műhely iparosmesterét pártolónak. Ez utóbbiak saját tanoncaikat és segédeiket ösztönözték a belépésre, aminek köszönhetően az egyesület tagsága hamar 150 főre duzzadt.²⁹ Ez a létszám az 1857-ben összeírt iparűzők több mint 10%-át jelentette.³⁰ A mozgalom végül 1860. szeptember 8-án kezdte meg hivatalosan működését az egri székesegyházban tartott ünnepélyes szentmisével. Az egyesület titkári tisztségét 1868-ig Tóth látta el, aki a legényegylet keretein belül előadásokat tartott, szakmai és szabadidős programokat, iparkiállításokat szervezett, könyvtárat és olvasótermet alapított, valamint irodalmi sorozatot is szerkesztett „*Kath. Legényegyleti Olvasótár*” címen, mely

²⁶ Hitchins, 1995. 91., ill. https://www.oszk.hu/sites/default/files/virtualis_kiallitasok/mestersegek_emlekezete_cehek/konyvkoto-cehek.html 2023. 04. 08-i megtekintés

²⁷ Molnár, 2022a. 23–24.

²⁸ Tóth, 1890. 70.

²⁹ Cseh, 1862. 12., ill. Róvó, 1910. 8–9.

³⁰ https://library.hungaricana.hu/hu/view/NEDA_1850-1857/?pg=218&layout=s&query=Eger 2023. 04. 08-i megtekintés

„oly olvasmány akar lenni, mely által főleg az iparüző ifjúság magának hasznos ismereteket szerezve, szabad óráiban lelket s szívet nemesítő mulatságot találjon”.³¹

A két számot megelőző folyóirat első füzetében a vallásos versek, imák és legényegyleti információkat tartalmazó hírek mellett a kézműipar történetéről, a kaucsuk felhasználásának különböző módjairól, illetve a hidraulikus nyomdagépek jellemzőiről is olvasható összefoglaló,³² míg a második füzetben egy-egy írás értekezett a fényképészetről és a repülésről.³³ Ezek kivételével mindkét füzetben a vallásos jellegű irodalom dominált, ami jellemző volt a Tóth által szerkesztett másik országos hírnévre szert tett folyóíratra, a Gutenberg című, első magyarországi nyomdász szaklapra is.³⁴

A legényegylet művelődési tevékenységében kezdetben a színházi előadások voltak leghangsúlyosabbak. Az egyletben alkalmazott korai drámapedagógia azonban inkább nevelési, mintsem oktatási célt szolgált. Ahogy az egylet első nagyobb jubileuma alkalmával a helyi sajtó megfogalmazta, „ha nem feledjük, hogy az iparüző fiatalságnak mily kevés alkalma van a társalgási modor elsajátítására, úgy csak örülnünk lehet, hogy a legényegylet, mint egy szerető atya, maga köré gyűjti a fiatalságot, azokat nemcsak a legszükségesebb tanulmányokkal ismerteti meg, hanem szavaltatok és színdarabok előadása által társalgási modorukat is fejleszti, s így őket e tekintetben is a jövő társadalmi életre mintegy előkészíti”.³⁵ Az egylet „hivatásukat felfogni képes tagjai” pedig 1866. november 4-re jótékonyági színelőadást szerveztek „az egyletben felállítandó rajztanárság megalapítására”.³⁶ Ennek köszönhetően közel 130 forintnyi összeg gyűlt össze, melyből 100 forintot „a tervezett rajztanári szék alaptőkéjéül” a helyi takarékpénztárban helyeztek el.³⁷

1871 februárjában a legényegylet választmánya arról döntött, hogy „azon iparosok és iparos-segéddek részére, kik az írást olvasást és számvetést vagy éppen nem vagy csak felületesen bírják s azt elsajátítani óhajtják,- a nem egyleti tagokat sem zárva ki ezen tantárgyak megtanultatása végett tanfolyamot nyit, helyiségét e célra átengedi”.³⁸

Ezzel egy időben 1871 tavaszától vasárnap délutánonként ismeretterjesztő előadásokra is sor került az egyleti székházban. Az első két előadást Vochler Alajos lyceumi tanár tartotta, aki „néhány természettani fogalom értelmezése után értekezett a légről, annak áthatlansága, terjedékenysége, és súlyáról kísérletekkel”.³⁹ Vochler légnomással kapcsolatos előadásai után Sivampel József képezdei tanár tartott előadást embertanból, akinek előadását „szép kivitelű

³¹ Vegyes hírek. (Uj irodalmi vállalat). (1864. 03. 10.) *Eger*, 79., ill. Molnár, 2022a. 25.

³² Tóth, 1864. 17–40; 44–46; 63–68.

³³ Tóth, 1866. 138–143.; 156–157.

³⁴ Bővebben: Szecskó, 1982.

³⁵ Eger, szept. 11.1872. (1872. 09. 19.) *Eger*, 301.

³⁶ Vegyes hírek. ** (1864. 11. 01.) *Eger*, 367.

³⁷ Vegyes hírek (Kimutatás) (1866. 11. 15) *Eger*, 382.

³⁸ HU-MNL-HVL-X-203.1.k. 171–172.

³⁹ Városi és megyei hírek. Az egri kath. legényegylet helyiségében, (1871. 03. 09.) *Eger*, 77., ill. Városi és megyei hírek. Az egri kath. legényegylet helyiségében, (1871. 03. 16.) *Eger*, 85.

és *„czélszerű ábrák”* tették befogadhatóvá a közönség számára.⁴⁰ Sivampel következő előadásában az emberi gyomor működését és az emésztés folyamatát ismertette,⁴¹ 1874–1875 telén pedig többször adott elő a *„méter-mértékek”* tárgyában,⁴² mivel hosszas előkészületek után 1874 áprilisától törvényileg kezdték előírni az egységes méret- és súlyrendszert a magyarországi ipar és kereskedelem szereplőinek.⁴³

Az ismeretterjesztő és alapkészségek elsajátítását célzó tanfolyamok gyakoribbá válásában szerepet játszhatott az is, hogy 1870-ben Parizsa (néhol Parizza) János elemi iskolai tanító vette át a titkári tisztséget Tóth Istvántól,⁴⁴ aki a legényegylet titkárainak egyleti székházban biztosított kisebb lakosztályban a nyári szünet alatt korrepetálást is vállalt.⁴⁵

Az 1870-es évek derekára azonban Egerbe is begyűrűzött a gazdasági válság,⁴⁶ aminek köszönhetően az egri iparostársadalom tovább deklasszálódott, a legényegylet pedig folyamatos anyagi gondokkal küszködött, így nem tudta ellátni oktatási és képzési feladatait. Az egylet azonban törekedett, hogy legalább a szakoktatás terén aktív maradjon, így a tanoncok munkáit bemutató iparkiallítások kisebb-nagyobb kihagyásokkal, de rendre megrendezésre kerültek.⁴⁷

A népművelés és szakoktatás helyett azonban rendszeresek voltak továbbra is a színielőadások, bálók és táncmulatságok, melyek belépődíjai fedezték az egyleti székház fenntartását, és melyek ekkorra már a szélesebb városi polgárság kedvelt programjai is voltak. Rendszeresen adták ki más civil programok számára az egyleti székház termeit is. Szintén nagy népszerűségnek örvendtek a különböző majálisok, melyeknek ugyan elengedhetetlen része volt a szabadterei szentmise, azonban minden bizonnyal egyes lumpen elemeknek is szórakozási lehetőséget jelentet, mivel egy ilyen alkalmával a szervezőbizottság külön kérte a tisztelt közönség valamennyi tagját, „hogya a kellemetlenség kikerülése végett, löfegyvereit otthonn hagyni szíveskedjék”.⁴⁸

Később azonban ezek a kirándulások is kimerültek.⁴⁹ Valamennyi program hiányát az egylet színielőadásokkal próbálta pótolni, így programkínálata az 1880-as évek végére a városi közönség számára is unalmas lett. A helyi sajtó is úgy vélekedett, hogy a város

⁴⁰ Városi és megyei hírek. (1871. 03. 23.) *Eger*, 93.

⁴¹ Városi és megyei hírek. Az egri kath. legényegyletben. (1871. 03. 30.) *Eger*, 101.

⁴² HU-MNL-HVL-X-203.1.k. 207.

⁴³ „Az 1874. évi VIII. törvénycikk a métermérték behozataláról” című törvény bevezetésével a méter és a kilogramm az egyedül és kizárólagosan törvényes mértékegységek lettek. Egy évvel később Magyarország aláírta az ún. nemzetközi méteregyezményt. Bővebben: Ádám, 2019. 6.

⁴⁴ Szecskó, 1992. 20.

⁴⁵ Városi és megyei hírek. Felhívás! (1871. 07. 27.) *Eger*, 237.

⁴⁶ A válság komplex jellegéről lásd: Kövér, 1986.

⁴⁷ 1877-ben többek között az egri általános ipartársulattal közösen szervezték meg a helyi iparkiallítást. Lásd: Hírfüzér. (Az ipar-, mű- és terménykiállítás). (1877. 03. 29.) *Eger*, 100–101.

⁴⁸ Hírfüzér. (Előleges figyelmeztetés.) (1876. 06. 15.) *Eger*, 189.

⁴⁹ Hírfüzér. Tárkány kies fekvésű. (1881. 07. 21.) *Eger*, 321.

polgárai „*kath. legényegyletünk tagjaitól szivesebben látnánk egy »munkakiállítást«, (...) vagy ha már éppen más művészetnek is áldozni akarnak; legfőlebb egy »dal- és szavalati estélyt«, mi bizonyára művelődési tekintetben is több haszonnal járna, mint egy, a legjobb akarat s ügyekezett mellett is balsikerű színi produkció, mi iparüzéssel foglalkozó fiatalainknak se hajlamaikhoz, se képességökhöz, se műveltségi viszonyaikhoz nem kvadrál, s melynek, a bőséges anyagi eredményen kívül, az iparos ifjakra nézve sem morális, sem kulturális hasznát nem bírjuk belátni.*”⁵⁰

Az 1870-es években berobbanó gazdasági és annak nyomán elhúzódo társadalmi válság radikalizálta az iparosok egy részét. Az 1871-es Párizsi Kommün nemzetközi visszhangja, a céhes ipart felváltó piacgazdaság és a rögtön annak nyomába eredő pénzügyi és gazdasági válságok együttesen kedveztek a legényegylet vallásos jellegével szembehelyezkedő szocialista mozgalmaknak. Szabó Sándor vezetésével az 1890-es évek elejéig az Általános Munkás-Betegsegélyző és Rokkant Pénztár Egri Előhelye két-háromszáz fős tagságával a legényegylet, valamint az egykori legényegyleti, de azóta felnőtté érett tagokat összefogó Keresztény Iparoskör mellett volt a harmadik meghatározó munkásegylet Egerben. A vallásos alapon szerveződő csoportokkal szemben a rokkant pénztár helyi csoportja elsősorban a különböző szociális reformok és a választójog kiterjesztése mellett szólalt fel, azonban tevékenységében nem volt hangsúlyos a közoktatási és közművelődési viszonyok javítása.

1890 decemberében a II. Internacionálé tömegpártok alakítását sürgető határozatára végül megalakult a Magyarországi Szociáldemokrata Párt, melynek oktatáspolitikájában a leghangsúlyosabb elem a munkások művelődési viszonyainak javítása (elsősorban a sajtó, könyvtárak és ismeretterjesztő előadások révén), valamint a közoktatás felekezeti jellegének megszüntetése, azaz az egyházi iskolák államosítása volt. Mivel Egerben az oktatási és közművelődési intézmények döntő része, valamint a legjelentősebbnek számító érseki lyceumi nyomda is egyházi kézben volt, így deklaráltan szocialista jellegű, továbbá az országos párt- és szakszervezeti hálózatba betagozódó csoportosulások csak a századforduló éveiben jelentek meg. Érdekes módon az ilyen jellegű kezdeményezések egyik legfőbb szervezője az érsekség nyomdájában 1898-tól teljes állásban dolgozó Vályi István volt.

Vályinak és nyomdász társainak köszönhető a szakegyleti és a szociáldemokrata mozgalom elindítása is Egerben. A szakszervezetek elődjének tekinthető szakegyletekre elsősorban a gazdasági érdekvédelem és a munkakörülmények javításért való küzdelem volt jellemző, azonban a századforduló éveire egyre jobban összefonódtak az MSZDP-vel is, így a belső frakcióharcok és a rendre leváló szakadár irányzatok ellenére tömegpárttá terebélyesedő munkáspártnak szervezett tömegbázisát jelentették. Kis túlzással azt is lehetne mondani, hogy aki szakszervezeti tag volt, az következetesen párttag is volt.⁵¹ Mindezekon túl több

⁵⁰ Különfélék. Jótékony célú műkedvelői színi előadás. (1887. 10. 04.) Eger, 317.

⁵¹ Kozáry, 1999. 65.

viszsaemlékezés is tanúskodik arról, hogy mind a szakegyletek, mint az MSZDP helyi szervezetei rendelkeztek kisebb-nagyobb könyvtárakkal (értsd: pár darabos könyvgyűjteményekkel), melyekben a korszak kedvencei és szociálisan érzékenyebb szépirodalma (Zola, Dickens, Tolsztoj művei) mellett komolyabb elméleti művek is hozzáférhetőek voltak.⁵²

A munkáskultúra eme elsőszámú vidéki színtereit a budapesti központokkal elsősorban az írott sajtó kötötte össze. Az MSZDP hivatalos lapja, a Népszava egyre jobban terebélyesedő olvasóbázisának köszönhetően 1905-től napilapként jelent meg, 1910-ben pedig már közel harmincezren fizettek elő rá, melyből (egyes kutatók szerint) nagyjából hatszázan Heves megyében éltek.⁵³

A szociáldemokrata vagy azzal szoros kapcsolatban lévő szakmai szervezeteknek a vallási alapon szerveződő munkásmozgalommal szemben nem volt saját székháza, mely politikai vagy kulturális programjaiknak színhelyül szolgálhatott volna. Közel egy évtizedes erőgyűjtést követően 1910 nyarán az egri Diófakút utcában megnyílt az első egri munkásotthon, mely folyamatos anyagi gondjai ellenére az első világháború kitöréséig üzemelt. Az itteni tevékenységre is elsősorban közéleti és politikai előadások, valamint táncmulatságok szervezése volt jellemző. A helyi értelmiség döntő része idegenkedett a főként ipari és mezőgazdasági alkalmazottakból álló szociáldemokrata tábortól, így kicsi volt annak a lehetősége, hogy helyi tudósok vagy szakemberek adjanak elő.⁵⁴ A szociáldemokraták táborán belül pedig alig akadt olyan,⁵⁵ aki ezeknek a követelményeknek eleget tudott volna tenni.⁵⁶

⁵² Varga, 1976. 246.

⁵³ Uo. 245.

⁵⁴ Voltak azonban kivételek. Az 1911-i évi pünkösdi alkalmával az egri nyomdászok nyomtatványkiállítást rendeztek a városháza nagytermében, melynek keretein belül Huttkay Lipót jogakadémiai tanár, az Egri Főegyházmegye magas rangú papja is előadást tartott a líceumi könyvtár nevezetességeiről, lásd: Kelemen, 1947c. Huttkay egyébként egyáltalán nem állt távol a baloldali mozgalmaktól. Az érseki jogakadémián a „szocializmus elmélete” címmel tartott előadásokat, a két világháború között pedig – miután a papi rendből kiugrott – Miskolcon lett képviselőjelölt a szociáldemokrata párt színeiben.

⁵⁵ Egyes források a Vályi mellett szintén vezető szerepet játszó nyomdásznak, Fischer Manónak a műveltségét emelik ki. Kelemen Bertalan szerint az első világháború előtt „ez a »filozófus« volt az első és utolsó Mecénása az egri munkásmozgalomnak. Még ekkor »csak« Comte pozitívizmusánál tartott. De csakhamar a »Társadalmi szerződés«-en át Tolstoj követője lett. Spártai egyszerűségben élt, fűtetlen szobában lakott. Még az ablakokat is leeresztette. A különböző »rendszerek« későbbi években ártalmára voltak s mint »különc« volt ismeretes.” Kelemen, 1947b. Meg lehetne említeni a gimnáziumot, majd jogakadémiát végzett Kolacskovszky Lajost is, akinek saját bevallása szerint gimnazista korában Darwin „A fajok eredete” című könyve volt kedvenc olvasmánya, Marx Tőkével pedig az érseki jogakadémia falain belül ismerkedett meg. Kolacskovszky azonban ekkor még a Nagy György-féle Köztársasági Párt köréhez tartozott, nézetei csak az első világháborút követően radikalizálódtak és fordultak a szocializmus felé. Lásd: Molnár, 2022b. 267–274. Meghökkenítő módon az egri baloldali munkásmozgalom legnagyobb tudományos hírnévre szert tévő alakja a vasgyári munkásból nemzetközileg elismert barlangkutatóvá váló Dancza János volt, aki azonban csak az első világháború éveiben érkezik Egerbe. HU-MNL-HVL-XXXV.45.2. „Dancza János egri lakos, lakatos visszaemlékezése, önéletrajza. 1961”.

⁵⁶ 1911 februárjában az MSZDP vezetése az ún. katonatörvények elleni tiltakozás gyanánt akart vidéki városokban tüntetéseket szervezni. Vályi István egyik fennmaradt levelének tanúsága szerint vállalta a tüntetés megszervezését, de csak abban az esetben, ha „Pestről egy jó előadót” kapnak, amit azonban a pártvezetés elutasított. HU-PIL 658.f.6.cs.33.őe. 1; 3. A szociáldemokraták következő nyilvános gyűlésére így csak

A munkásotthonnal kapcsolatos események tanúja, Kelemen Bertalan szerint „*vasárnaponként zsúfolva voltak a helyiségek. Ilyenkor történtek a szakmai befizetések, elszámolások, könyvek kiadása. Köznap este a különböző vezetőségi ülések, szakmai értekezletek. (...) Az Otthon nagyterme szűknek bizonyult. Jobb idő esetén az udvaron táncolt ugyan a fiatalság, de szeles, vagy esős idő alkalmával mozogni sem lehetett.*”⁵⁷ Kelemen visszaemlékezésében nem konkretizálja az otthon programkínálatát, de azt is elismeri, hogy annak fenntartása szervezetlen, kaotikus volt: „*Majd minden vasárnap este műsoros előadás, táncmulatság (volt-M.D.) az »Otthon javára«. Hogy a jövedelem fokozódjon, italmérési engedélyt kértek, büffét állítottak fel s mindezt »házilag« kezelték. (...) Kellő szakértelem hiányában nem sok haszonnal járt. A maradvány bor a másik vasárnapig ecetes ízű lett. Ételféléből is volt fölösleg, ami aztán csak kárba veszett. (...) Hogy a maradvány bor meg ne romoljon, a hét első napjaira különböző címeken »értekezletek« hívtak össze azzal a céllal, hogy a megjelentek azt majd »hosszúlépés« alakjában elfogyasztják. (...) Mindez csak olaj volt a tűzre. Már eddig is sokan kifogásolták az Otthonnak a korcsmai színvonalra való leromlását.*”⁵⁸

A szociáldemokrata mozgalom felfutásával és a munkásotthon létrejöttével szinte egy időben az egri legényegylet is aktivizálta magát. A századfordulótól dr. Nagy János tevékenysége nyomán az egylet fennállásának ötvenedik évfordulója alkalmából a korabeli Mecset téren álló székház 1910 őszére egy új emelettel bővült, melyre elsősorban azért volt szükség, hogy a szociáldemokrata eszméktől fenyegetett iparos ifjaknak otthona legyen.⁵⁹ A kibővített székház megnyitását követően cipésztanfolyam indult a legényegylet szervezésében, majd Nagy János az 1911. október 1-jén tartott választmányi gyűlésén jelentette be, hogy a tél folyamán egy munkásgimnázium létesítését vette tervbe.⁶⁰ Ennek érdekében alapította meg nem sokkal később az Uránia Magyar Tudományos Egyesület Egri Fiókját, mely a munkásgimnázium létrehozása céljából külön bizottságot is megválasztott. A munkásgimnáziumnak a középfokú I. évfolyama 1911. október 24-én meg is kezdte működését 35 tanulóval.⁶¹ Az intézmény elindulásához szükséges mintegy 1100 korona költségből 800-

a nyáron került sor, ahová Farkas Ignácot küldte a pártvezetés, azonban az Eger című konzervatív helyi lap szerint mindössze nyolcvan ember volt csak jelen. Hírek. Népgyűlés (1911. 06. 14.) Eger, 2.

⁵⁷ Kelemen, 1947c.

⁵⁸ Kelemen, 1947d.

⁵⁹ Szecsó, 1992. 12–13. Rovó, 1910. 56–58.

⁶⁰ HU-MNL HML X-203.1. k. 235-236.

⁶¹ „Bizottság tagjai: Alpáry Lajos királyi- illetve Vencell Ede egyházmegyei tanfelügyelők, illetve Vadász Lajos állami elemi iskolai igazgató, Lipcsei Péter közjegyző valamint Nagy János. Igazgatósági tagok: Mátrai Rudolf csisz. r. főgimnáziumi tanár, aki egyszersmind igazgatója a munkásgimnáziumnak, Mlinkó István, Grónay Andor, Csepreghy Gyula és Kelemen Lajos. A tárgyak előadására vállalkoztak: Lányi Kornél (természetrájsz), Baranyó Ernő mérés- és m. rajz, Bánhidya Ödön (szám-), Czunya Sándor (német), Schifff Péter dr. (történelem) és Benkóczy Emil (földrajz). A könyvviteli tanszék ellátására még nincs megállapodás.” A munkásgimnázium megalakulása (1911. 10. 26.) *Hevesvármegyei Hírlap*, 2.

at az egri érsek és az egri főképtalan biztosított.⁶² Az alispáni jelentés szerint a következő év márciusára már 58-an iratkoztak be a gimnáziumba, de „*ezek egyrésze azonban- az ipari munkánál alkalmazott segédszemélyzet ismeretes nagy hullámmzása következtében- kimaradt, úgy, hogy egy-egy előadásra átlag 22 hallgató jutott*”.⁶³ Az év végi vizsgákat 11 tanuló tette le sikerrel, így mindezeket figyelembe véve az egri munkásgimnázium az ország többi ilyen jellegű intézményének viszonylatában átlagon felül teljesített.⁶⁴ Az ígéretes kezdet ellenére az 1912. évről írt alispáni jelentés viszont már arról számolt be, hogy „*az egri iparos- és munkásifúság erkölcsi nemesítését és szakismeretekkel való ellátását célzó Uránia-munkásgimnázium sem folytathatta – kellő számú jelentkező hiányában- az előző évben megkezdett működését*”.⁶⁵

Végül érdemes kiemelni, hogy a századforduló éveire Eger minőségi, helyi pedagógiai sajtóval is rendelkezett. A baloldali munkásmozgalom jelentős alakjának, Kolacskovszky Lajosnak az apja, Kolacskovszky János elhivatott néptanítóként került Egerbe, ahol hamar a városi értelmiség egyik számontartott alakja lett, reformpedagógiai nézeteit pedig előszeregettel hirdette, elsősorban a sajtó hasábjain. 1896-ban megalapította, majd szerkesztette a Heves Megyei Tanügy című pedagógiai lapot, melynek 1900-tól tulajdonosa is lett. Cikkeit mint a Hevesmegyei Általános Tanítóegylet egri járáskörének elnöke tette közzé.⁶⁶ A lap egy bő évtizeden keresztül párhuzamosan jelent meg egy másik tanítói mozgalom, az Egri Főegyházmegyei Római Katolikus Néptanító Egylet közlönyével, a Népiskolai Tanüggyel.⁶⁷ Szintén ekkor kezdte meg működését a Kolacskovszky János kezdeményezésére alapított Egri Általános Iparos-ifúság Olvasóköre is.⁶⁸ Ugyan a különböző egyesületek és sajtótermékek közötti éles polémiákról nem tudunk, megnyilatkozásaikban mégis tetten érhető a katolikus reneszánszból táplálkozó vallás erkölcsi, valamint a modernitás által ösztönzött progresszív pedagógia és világnézet közötti különbség.⁶⁹

⁶² Az egri munkásgimnázium (1912. 04. 27.) *Népiskolai Tanügy*, 135.

⁶³ „Hevesvármegye közoktatásügye – Alispáni jelentés az 1911. évről. III. 3. Iparos- és kereskedőtanonciskolák” (1912. 11. 15.) *Hevesmegyei Tanügy*, 123.

⁶⁴ Uo., ill. Hírek. Tudást az iparosnak. (1912. 03. 30.) *Népiskolai Tanügy*, 103.

⁶⁵ „Hevesvármegye közoktatásügye. Alispáni jelentés az 1912. évről. - III.” (1913. 12. 15.) *Hevesmegyei Tanügy*, 146–147.

⁶⁶ Borovszky, 382.

⁶⁷ Heves megyei sajtóbibliográfia, 1838–1970. A Heves Megyei Könyvtár füzetei 26. Szerk. Nagy Józsefné. Eger, 1972. 23., 49.

⁶⁸ Borovszky, 110.; 382

⁶⁹ A városban működő alábbi szakmai és társadalmi fórumok közötti konfliktusmentes viszony abból is következett, hogy kortársai szerint Kolacskovszky Jánost „ritka elmeéllé áldotta meg a természet; tanúskodhatnak erről az egyesületi gyűléseken előadott indítványai, hozzászólásai, szakvitái melyekkel mindig eltalálta a helyes irányt. Írásmunkáit világosság, tervszerűség, nagy átgondoltság jellemzi; irtózott a személyeskedő hangtól, s azért mindig tárgyilagos, komoly tudott maradni.” Kolacskovszky János (Dr. Kalovits Alajos nekrológja). (1918. 12. 15.) Heves Megyei Tanügy, 1.

Irodalom

- Ádám József (2019): Az egységes mértékegységrendszer kialakítása, fenntartása és továbbfejlesztése. *Geodézia és kartográfia*, **71.** 3. sz. 4–15.
<https://doi.org/10.30921/GK.71.2019.3.1>
- A magyarországi népszámlálások adatai 1784 és 1990 között. https://library.hungaricana.hu/hu/collection/ksh_neda_nepszamlalások/
- Borovszky Samu (é. n., szerk.): *Magyarország városai és vármegyéi. Heves Vármegye*. Országos Monográfia Társaság: Budapest.
- Cseh János (1862): *Az Egri Kath. Legényegylet működése, 1860.dik év sept. 8-án tartott ünnepélyes megnyitásától 1861.-ik év végéig*. Kézirat: Eger.
- Csesznokné Kukucska Katalin (1989): Adalékok az iparos és kereskedő inasiskola történetéhez Egerben a dualizmus korában. In: *Az Egri Tanárképző Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat 19. köt.). Tanulmányok a történettudomány köréből = Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Historiae.* **19.** 45–53.
- Demeter Gábor (2004): A dualizmus kori Eger lassú népességnövekedésének demográfiai hátteréről. In: *Acta geographica ac geologica et meteorologica Debrecina*, **35.** 181–196.
- Dobszay Tamás (2003): A művelődés és a műveltség polgárosodása. In: Gergely András (szerk.): *Magyarország története a 19. században*. Osiris Kiadó: Budapest. 154–190.
- Dóka Klára (1979): *A pest-budai céhes ipar válsága (1840–1872)*. Akadémiai Kiadó: Budapest.
- Hitchins, Keith (1995): Önszegélyező egyletek Magyarországon 1830 és 1941 között. *Esély*, **6.** 3. sz. 89–110.
- Kelemen Bertalan (1947. 04. 13.): Régi dolgok I. *Igazság*, **4.** 3.
- Kelemen Bertalan (1947. 05. 07.): Régi dolgok VI. *Igazság*, **4.** 2.
- Kelemen Bertalan (1947. 05. 25.): Régi dolgok XI. *Igazság*, **4.** 2.
- Kelemen Bertalan (1947. 05. 28.): Régi dolgok XII. *Igazság*, **4.** 2.
- Kleitenitz Tibor (2018): Az Egri Főegyházmegye katolikus sajtója a dualizmus korában. In: Horváth István (szerk.): *Fejezetek az ezeréves Egri Egyházmegye történetéből*. Egri Érseki Gyűjtemény kiadványai I. Érseki Vagyonkezelő Központ: Eger. 139–152.
- Kövér György (1986): *1873. Egy krach anatómiája*. Kozmosz Kiadó: Budapest.
- Kozáry Andrea (1999): Az egylettől a párt megalakításáig (1868–1890). In: Varga Lajos (szerk.): *A szociáldemokrácia kézikönyve*. Napvilág Kiadó: Budapest. 13–40.
- Molnár Dávid (2022a): A konzervatív munkásmozgalom kialakulása és korai időszaka Egerben 1860 és 1890 között. Tóth István tevékenysége. In: Molnár Dávid – Pap Péter István (szerk.): *Konferenciák, műhelybeszélgetések XIX. – Doktorandusz hallgatók X. konferenciájának tanulmányai*. Líceum Kiadó: Eger. 15–36.
<https://doi.org/10.17048/EKKETDIKonf.19.2022.15>

- Molnár Dávid (2022b) „Inkább, persze érzésből” – adalékok Kolacskovszky Lajos pályaképehez és szocializmushoz fűződő viszonyához. In: Gál Máté – Gyebnár Kristóf – Stefán Antal Krisztián (szerk.): Régióink története (3). – *A közigazgatás történeti változásai Észak(kelet)-Magyarországon a modern korban*. Líceum Kiadó: Eger. 267–283. <https://doi.org/10.46403/Akozigtortvalt.2022.267>
- Nagy Péter Tibor (2000): Iparos-tanonc oktatáspolitikai az irányított gazdaság születésének évtizedeiben. *Magyar Pedagógia*, **100**. 1. sz. 79–96.
- Nagy Péter Tibor (2003): Iparos-tanonciskola és a helyi társadalom. In: Sasfi Csaba (szerk.) *A társadalomtörténet-írás helyzete hazánkban. Ipar és társadalom a 18–20. században* – A Hajnal István Kör Társadalomtörténeti Egyesület 10., jubileumi konferenciájának előadásai. Salgótarján, 1996. augusztus 22–23. – Rendi társadalom, polgári társadalom 10. – Adatok, források és tanulmányok a Nógrád Megyei Levéltárból 41. Hajnal István Kör – Nógrád Megyei Levéltár – Budapest Főváros Levéltára: Salgótarján–Budapest. 307–316.
- Nemes Lajos (2001): *Eger város önkormányzata 1687–1848* – Tanulmányok Heves megye történetéből 16. Heves Megyei Levéltár: Eger.
- Nemes Lajos (2007): Az egri hóstyák kialakulása és története. In: Guszmanné Nagy Ágnes – Miskolczi László – Petercsák Tivadar (szerk.): *Az egri hóstyák*. Eger Megyei Jogú Város Polgármesteri Hivatala: Eger. 18–34.
- Róvó Lajos (1910): *Az Egri Katolikus Legényegyesület első ötven éve 1860-1910*. Kiadó nélkül: Eger.
- Sugár István (1987): Pyrker János László érsek és Eger városa. In: Hölvényi György (szerk.): *Pyrker János emlékkönyv*. Eger. 91–155.
- Szecsó Károly (1982): A „Gutenberg” az első munkás szaklap Magyarországon (1865–67). *Magyar Könyvszemle*, **98**. 2. sz. 163–169.
- Szecsó Károly (1992): *Az Egri Katolikus Legényegylet története (1860–1951)* – Tanulmányok Heves megye történetéből 12. Heves Megyei Levéltár: Eger.
- Tóth István (1864, szerk.): *Kath. Legényegyleti Olvasótár*. Első füzet. Érseki Lyc. Könyv- és Könyomdája: Eger.
- Tóth István (1866, szerk.): *Kath. Legényegyleti Olvasótár*. Második füzet. Érseki Lyc. Könyv- és Könyomdája: Eger.
- Tóth István (1890): *Kath. Legényegyleti emlékeim 1850–1890*. Kézirat. Érseki Lyceumi Nyomda: Eger.
- Varga László (1976): A sajtó, a könyvtárak és az olvasás szerepe a Heves megyei munkásmozgalomban. *Magyar Könyvszemle*, **92**. 3. sz. 244–255.

KENYERES ATTILA ZOLTÁN

A YOUTUBE-RÓL TÖRTÉNŐ TANULÁS POZITÍV OLDALAI AZ EKKE PEDAGÓGIAI KARA HALLGATÓINAK KÖRÉBEN

Absztrakt

Az internetes oldalak és a közösségi média szerepét a tudományról szóló információszerzésben már több korábbi kutatás is kimutatta (lásd: Jarreau-Porter, 2018; Kenyeres, 2019), a 2000-es évek környékén született generációk médiafogyasztási idejének pedig több mint 30 százalékát felhasználó készítette (user-created content) tartalom megtekintése teszi ki (Dóbé–Rózsás, 2017). Ilyen felhasználó készítette tartalomnak számítanak a YouTube-on és a TikTokon gazdagon fellelhető videóanyagok is, melyek jelentős része kifejezetten ismeretterjesztő-oktató céllal készül. Ezek fogyasztói pedig nagyrészt a fiatal korosztályok tagjai közül kerülnek ki. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Karának hallgatói körében 2022 őszén online kutatást végeztünk, amelyben azt igyekeztünk feltárni, milyen szerepet töltenek be a YouTube-on, TikTokon és egyéb felületeken elérhető videók a mindennapos tanulásukban. Az online kérdőívünket részben közösségimédia-felületeken osztottuk meg, részben tanórák keretében történt a kitöltés. Összesen 202 egyetemista töltötte ki az önbevalláson alapuló kérdőívet. A kutatás során azt vizsgáltuk, mennyire gyakori, hogy tanulási célra használják a YouTube-ot, illetve milyen csatornákat néznek ilyen szándékkal. A kritikai attitűd feltárására is törekedtünk, illetve a YouTube-ról történő tanulás előnyeit és hátrányait is vizsgáltuk. Jelen publikációnkban azt mutatjuk be, milyen témakörökben tanulnak a YouTube-ról a kérdőívünket kitöltő egri egyetemisták, és milyen pozitív hatásokat említettek ennek relációjában.

Kulcsszavak: tanulás, YouTube, egyetemisták, közösségi média

Bevezetés

A hagyományos mainstream média (a TV, rádió és nyomtatott sajtó [Brossard, 2013]) mellett az utóbbi évtizedekben létrejött egy egyre nagyobb tömegeket elérő, egyre több tartalmat előállító, úgynevezett „informális nyilvánosság” (Szvetelszky, 2017). Erre az inter-

net és azon belül a közösségi média jelenti a platformot. Ezen pedig már nemcsak a professzionális produkciós cégek, stúdiók és szerkesztőségek állíthatnak elő audiovizuális médiatartalmakat, hanem egyre több lehetőség kínálkozik az amatőr felhasználóknak a nyilvánosság elérésére (Glózer–Guld, 2015; Falyuna, 2019). Ez a fajta, közösségalapú információs „forradalom” a tudományos ismeretterjesztésre is hatással van: számtalan oktató és ismeretterjesztő célzatú YouTube-csatorna érhető el (lásd még: Brossard, 2013), amelyek száma többszörösen meghaladhatja az ilyen jellegű televíziós csatornákét. Az ilyen videók egy része professzionális tartalomgyártók által készül, de sok úgynevezett videóblog (vlog) is található köztük. Glózer és Guld meghatározása szerint a vlog online felületen elérhető videónapló, tehát videóblog. Ezt a szerzők a „user created content”-be sorolják, amelyet Turner meghatározása alapján a saját készítésű tartalmakra értenek, elkülönítve azt a „user generated content” fogalmától, amely alatt a megosztások és like-ok segítségével generált médiaforgalmat értik (Turner, 2010 alapján: Glózer–Guld, 2015). Azonban a szakirodalom egy része az amatőr tartalomgyártók által készített videókat továbbra is „user generated content”-nek nevezi. Glózer Burns nyomán a „producer” (tartalom-előállító és egyben -felhasználó) fogalmát is használja. Hangsúlyozza, hogy ezekre a videókra jellemző a hétköznapiság, hiszen a tartalmat privát személyek, civilek készítik, akik mögött nincs szervezet, intézmény, másrészt laikusok is, tehát nem feltétlenül az adott területen jártas szakemberek, tudósok vagy kutatók. És a legtöbb esetben fiatal tartalomgyártókról van szó, akik az infotainment, tehát a szórakoztatva oktatás eszközeit használják a videóikban. Glózer a témakörök alapján a következő kategóriákat állította fel ezen videók relációjában: beauty (szépség, smink, divat), haul (vásárolt termék bemutatása), tagvideók (nézői kérdésekre válaszolnak), kihívásvideók, paródiavideók, gameplay (népszerű videójátékok kommentált játéka), műkritika (pl. filmajánlók), tutorial (valami használatát mutatja be) és vlog (videónapló) (Glózer, 2014).

Az interneten terjedő videóblogok és videócsatornák egy új médiaszemélyiség-típus megjelenését is elhozták, ők az úgynevezett mikrocelebek. Dessewffy és társai összegzése szerint a mikrocelebritások jellemzői, hogy az interneten váltak híressé, nem áll mögöttük professzionális intézmény, hanem talpraesett és ügyes magánemberek, akik a követőik szemében hitelesek, őszinték, megteremtik az összetartozás érzését, hiszen egy közösséget is teremtenek, illetve elérhetőek, közvetlenek. Az általuk előállított tartalom könnyen fogyasztható, valamint jellemző, hogy bepillantást nyújtanak a privát életük történéseibe is. A mikrocelebritások által előállított videókat három fő kategóriába sorolták: a klasszikus vlog (pl. életvezetési tanácsok, paródiák, közéleti jelenségek, elemzések és kihívások), a játék (videójátékok elemzése, tesztelése, kommentárral egybekötött játéka), végül a szépség (pl. divat, smink, vásárlás). A mikrocelebritások követőinek Facebook-aktivitása alapján pedig további nyolc faktort azonosítottak be a kutatók: közélet; tudatosság (pl. társadalmi, környezeti tudatosság, személyiségfejlesztés);

üzleti élet; élmény és szórakozás; kommersz (tömegfogyasztási) tartalmak; család és otthon; egészség és sport; technika világa (Dessewffy, et al. 2018).

Az interneten megjelenő fiatal mikrocelebritások, valamint az általuk kreált és egyéb videósatornák megjelenése a médiatartalom fogyasztási platformjait is fokozatosan átalakította. Bár a televízió továbbra is élen jár, a fiatalok körében egyre jellemzőbb a fent említett internetes platformok, köztük a YouTube használata. A Nielsen 2019-es kutatása alapján naponta átlagosan 4 óra 26 percet tévézett a magyar lakosság. A korcsoport szerinti eltérések azonban szignifikánsak: legkevesebbet a 15–29 évesek töltötték a képernyő előtt (átlagosan 2 óra 16 percet), a legtöbbet pedig a 60 év feletiek (átlagosan 6 óra 45 percet). Iskolázottság szerint a diplomások, nemeket tekintve pedig a férfiak néztek legkevesébé tévét (Nielsen, 2019). Ugyanakkor a televízió szerepe továbbra is hangsúlyos – még a fiatalok körében is. A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság kutatása szerint a 15–24 éves korosztálynak csak 16 százaléka volt jellemző, hogy nem néz TV-t, csak internetes videótartalmakat. 74 százaléka TV-t és internetes videókat egyaránt nézett. Ugyanakkor 50 év fölött egyre inkább a TV kizárólagossága a jellemző. A TV-csatornák internetes oldalain és az előfizetéses streaming-szolgáltatókon kívül a YouTube a legnépszerűbb online platform, az összes válaszadó 38 százaléka nyilatkozott úgy, hogy néz a YouTube-on TV-műsort, filmet vagy sorozatot, 43 százaléka pedig „egyéb” videós tartalmat is. A legfiatalabb vizsgált korosztály 65 százaléka néz „egyéb” internetes videókat is, beleértve a YouTube-on fellelhető, felhasználó által készített, úgynevezett „user-generated” tartalmakat, amelybe a videoblogok is beletartoznak. A 25–49 évesek 57 százaléka, a 60–69 évesek 16 százaléka néz ilyen videókat (NMHH, 2020). Ezek a nézettségi adatok is igazolják, hogy érdemes megvizsgálni, milyen szerepet töltenek be a YouTube-on fellelhető videók a fiatalok tanulásában.

A közösségi média szerepe az oktatás-tanulásban

A közösségimédia-platformok az úgynevezett IKT (információs és kommunikációs technológiák) körébe tartoznak. Az IKT *„olyan eszközök, technológiák, szervezési tevékenységek, innovatív folyamatok összessége, amelyek az információ- és a kommunikációközlést, feldolgozást, áramlást, tárolást, kódolást elősegítik, gyorsabbá, könnyebbé, és hatékonyabbá teszik”* (Molnár, 2018:12). Az IKT-eszközök egyikét jelentik a közösségi média különböző platformjai. Szűts meghatározása szerint a közösségi média (social media) *„a 2000-es évek végétől a web 2.0 gyűjtőnévje alá tartozó közösségi oldalak, a kép és videomegosztó platformok, a blogok és a vlogok, a wikik és más szabadon és könnyen írható felületek összeségét”* (Szűts, 2022:82). Az IKT-eszközök, azon belül a közösségi média elterjedése alapvetően változtatta meg a tanítás és a tanulás tervezését, annak megszervezését, az oktatás eszközrendszerét és

módszereit is, hiszen megváltozott a tudás megszerzésének módja, illetve a formális iskolai intézményeket egyre inkább fölvaltják a nyitott tanulás virtuális környezetei. A formális, tantermi keretek közti tudásátadás is átalakult, hiszen az előadók egyre inkább támaszkodnak a multimédiális elemeket is felvonultató prezentációkra, a korszerű és hatékony oktatásnak már feltétele a digitális tartalmak aktív bevonása (például a tananyag kibővítése videókkal) (Molnár, 2018). Szűts megállapítja, hogy megroppant a magas kultúrát fenntartó hagyományos intézményi hierarchia (pl. iskolák, egyetemek, kutatóintézetek, akadémiák), amely helyét – legalábbis részben – átveszik az interneten megjelent gyors, de ellenőrizetlen források (pl. szabad enciklopédiák, blogok, influenszerek). Hiszen az IKT-eszközök révén már bárki létrehozhat és közölhet tartalmat, adott esetben sokkal gyorsabban, mint ahogy az a hagyományos szerkesztői rendszerben történt (Szűts, 2022).

A média, azon belül a közösségi média platformjainak oktatásban és tanulásban betöltött szerepét többféle dimenzióban is vizsgálhatjuk. Létezik a formális keretek közötti alkalmazás, tehát az iskolarendszerű, tanórán történő, pedagógiai célú felhasználás, valamint egyfajta „fél-formális” alkalmazás, amikor iskolán kívüli időszakban kapcsolattartásra használják a közösségi média felületeit, végül az informális, teljesen szabadidős, kötetlen, iskolai kényszertől mentes, önkéntes tanulási célzatú közösségimédia-használat – jelen tanulmány ez utóbbira koncentrál. Molnár említi, hogy egyre inkább jellemzőek a formális mellett a nonformális és informális oktatási és tanulási formák, és a közösségi média hálózatai révén egyre többen férnek hozzá a gyorsan megszerzhető tudáshoz (Molnár, 2017).

A közösségi média használatát kifejezetten az oktatás-tanulás dimenziójában vizsgáló szakirodalom nagy része a formális, iskolai, pedagógiai célú felhasználásra koncentrált. A digitális eszközök (benne a közösségi média) oktatási-tanulási célú alkalmazását sok szerző a digitális pedagógia – digitális oktatás – digitális tanulás fogalmi dimenziójában tárgyalja. A digitális pedagógia *„olyan, az információs társadalomba beágyazott osztálytermi vagy távoktatási módszertanok egysége, amelyben a tanítási és tanulási folyamat infokommunikációs eszközökre, képernyőkre, adatbázisokra és digitális tartalmakra épül”* (Szűts, 2020:23). A digitális oktatás egyrészt magában foglalja a digitális formátumban készült, a tanulás támogatására szánt tartalmakat, másrészt az oktatási adminisztrációhoz használt digitális platformokat is. A digitális tanulás pedig egyfajta gyűjtőfogalomként a digitális, illetve online eszközökkel támogatott tanulás minden formáját tartalmazza (Fodorné, 2020).

A közösségi média pedagógiai célú használatára jelentenek példát az oktatási intézmények által létrehozott közösségimédia-oldalak, amelyek az iskola és a külvilág közötti kapcsolattartásra szolgálnak (Buda, 2020a). A pedagógusok egy része az IKT-eszközök közül szívesen alkalmazza a közösségi média platformjait a diákokkal történő kapcsolattartásra, az e-learninghez hasonló keretrendszerként, de akár kifejezetten oktatási és nevelési célokra is (Buda, 2017). Jellemző, hogy a diákok közösségimédia-platformokon csoportokat alakítanak,

amelyeket a tanulmányaikhoz kapcsolódó közös munkára is használnak. Ugyanakkor Buda a diákok közösségimédia-használatát inkább passzív tevékenységnek tartja, ahol sok időt töltenek a fiatalok, főként kommunikációs céllal (Buda, 2017). Szűts is a negatívumok közt említi, hogy a digitális technológia képes elvonni a tanulók figyelmét az oktatás során, ilyen lehet, amikor óra közben érkezik értesítés az okostelefonra a közösségi médiában megjelenő új tartalmakról. Illetve az is gondot okoz, hogy a különféle mobiltelefonos alkalmazásokból és közösségi médiából érkező ingerekhez hozzászokott fiataloknak nehezebbé esik koncentrálni az ezektől eltérő tempójú hagyományos tanórán. A tanároknak emiatt be kell vonniuk az infokommunikációs eszközöket és digitális tartalmakat az oktatási folyamatokba úgy, hogy azok bevonják a fiatalokat és lehetőleg flow-élményt is adjanak (Szűts, 2022). A közösségimédia-felületek formális keretek közötti, oktatási célú alkalmazását felgyorsította a távoktatás ideiglenes bevezetése a 2020-as koronavírus-járvány idején. A Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói körében végzett kutatás például megállapította, hogy a tananyagok megosztására a vizsgált hallgatók 46,5%-a a Facebookot is használta, valamint 37,5% említette, hogy online órát is tartottak ezen a platformon (Buda, 2020b).

Az online videók szerepe a tanulásban

A közösségi média platformok közül az egyik legjelentősebb a YouTube videómegosztó oldal, amelyen jelentős számban található ismeretterjesztő tartalmak is. A platform jelentős átalakulást hozott az oktatási-tanulási folyamatban is, ahogyan Szűts fogalmaz: „a YouTube oktatási csatornái jelentősen kikezdték az információ szerzés és tanulás korábbi paradigmáját” (Szűts, 2014:39). Az ismeretátadás módja a vizualitás felé konvergál, hiszen a YouTube-on fellelhető videóblogok (vlogok) esetében az írott szöveg helyett a képeken van a hangsúly. A vlogokat sajátos ritmus, nyelvezet és kommunikációs stílus is jellemzi. A nézőknek kommentálási lehetőségük is van, interakcióba kerülve egymással és a tartalom készítőjével is (Griffith–Papacharissi, 2010), így egyfajta online tanuló közösséget is szervezhetnek maguk köré. A vloggerek tehát interaktív közönség- és közösségépítést végeznek az internetes felületeken (Glózer, 2014). Mivel a célcsoportot elsősorban a fiatalok jelentik, a vlogok igyekeznek az ő figyelmüket megragadó formátumban közölni az ismereteket. A figyelem ugyanis igen nagy jelentőséggel bír a tanulási folyamat hatékonyságában (Katona–Ujbányi–Kővári, 2014). Molnár szerint az online videók alkalmazása és készítése a digitális tartalmak közvetítésének és elsajátításának hatékony eszköze (Molnár, 2020). Szaszko is kiemeli az online videók didaktikai jelentőségét, miszerint „vizuális inputként szolgálnak, ezáltal gördülékenyebbé teszik a tanulást, megtörik a tanulási folyamat monotonitását, valamint vicces elemeket is tartalmazhatnak, amelyek a tananyagot kellemes érzésekkel kísérik”

(Szasztkó, 2017; idézi Molnár, 2020:48). A videóblogok egy része kifejezetten a humor eszközeivel próbálja megragadni a befogadó érdeklődését, illetve vannak olyan videócsatornák, amelyek a készítőt helyezik „főszerepbe”, és realityszerűen, az ő életéből vett eseményeken, aktuális történéseken, tapasztalatokon keresztül próbálnak ismeretterjesztő tartalmat átadni.

A kutatásról és annak céljairól

Jelen kutatásunk célja, hogy feltárja, milyen szerepet töltenek be a mindennapos tanulásban a YouTube-on található, ismeretterjesztő és/vagy kifejezetten oktató tartalmú videók az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógia Karának nappali tagozatos hallgatói között. Milyen témájú videókat néznek, illetve milyen pozitív hatásokat tulajdonítanak az interneten fellelhető videókból történő tanulásnak. Ennek érdekében online kutatást végeztünk a hallgatók körében a 2022/2023-as tanév őszi félévében. A kérdőíveket részben közösségimédia-csoportokban tettük közzé, részben tanórai keretek között történt a kitöltés. A kitöltők jellemző szakjai: közösség szervezés BA, gyógypedagógia BA, óvodapedagógia BA, szociálpedagógia BA, közösségi művelődés tanára osztatlan képzés, csecsemő- és kisgyermeknevelő BA, kommunikáció és médiatudomány BA, valamint mozgókép kultúra és médiaismeret BA. A kitöltők életkora 18 és 25 év között mozgott, a legnagyobb csoportot a 20 évesek adták (64 kitöltő). A válaszadók 74,8 százaléka nő volt, ami a karra járók nemi arányait tükrözi.

A kutatás során arra voltunk kíváncsiak, mennyire jellemző, hogy tanulási céllal is néznek YouTube-videókat, illetve milyen jellegű ismereteket sajátítanak el ezekből. Továbbá milyen előnyeit és milyen hátrányait tapasztalják a YouTube-videókból történő tanulásnak, illetve arra is rákérdeztünk, hogyan tudják eldönteni egy-egy videóról, hogy az mennyire megbízható. Ez utóbbi kérdést az áltudományos, valamint félrevezető és hamis információkat is tartalmazó videók felbukkanása indokolta. Jelen tanulmányban azt tekintjük át, milyen platformok jellemzőek a videóból történő tanulásra, milyen tartalmú videókat fogyasztanak, illetve milyen előnyöket tulajdonítanak a megkérdezettek a YouTube-videókból történő tanulásnak.

A videóból történő tanulás platformjai

A kérdőíves kutatásunkban megkérdeztük, milyen gyakran használják a YouTube-ot, a TikTokot, valamint más platformokat tanulási célra is az EKKE Pedagógiai Karának hallgatói. Illetve az adatokat összevetettük két jellemző, audioalapú platform, a Spotify

és a Podcastek népszerűségével. A gyakoriság alapján pedig átlagot képeztünk. Az adatok alapján a tanulásra leggyakrabban alkalmazott videóplatform a YouTube volt a vizsgált egri egyetemisták körében.

Platform	Soha	Ritkán	Időnként	Gyakran	Nagyon gyakran	Átlag index
YouTube	1,48%	16,83%	34,16%	30,2%	17,33%	2,85
TikTok	37,13%	15,34%	22,28%	13,86%	11,37%	2,47
Ismeretterjesztő csatornák (pl. National Geographic Channel stb.)	26,73%	35,64%	19,3%	14,85%	3,46%	2,33
Netflix	31,19%	21,29%	19,8%	17,32%	10,39%	2,54
HBO Max	54,95%	17,82%	12,87%	9,9%	4,45%	1,91
Spotify	39,6%	13,86%	5,94%	4,45%	9,9%	1,52
Podcastek	24,26%	14,36%	10,89%	14,85%	9,4%	1,92

1. táblázat: A videókból történő tanulás gyakorisága különböző platformok esetén N = 202

(forrás: saját szerkesztés)

A gyakorisági indexet figyelembe véve megállapítható, hogy az általunk vizsgált egri egyetemisták leggyakrabban a YouTube-ról és a Netflixről néznek ismeretterjesztő videókat, ezt követi a TikTok, valamint a különböző televíziós ismeretterjesztő csatornákon sugárzott videók. A TikTok népszerűségét jelző eredményeink egybevágóak más kutatások megállapításaival is, a Kárpát-medencei 15–29 éves fiatalok körében is egyre népszerűbb a TikTok alkalmazás (Székely–Rusu 2022). A „Magyar Tinik a Neten” 2023-as felmérés szerint a TikTok már a harmadik legnépszerűbb közösségi média-platform a Messenger és az Instagram után, megelőzve a Facebookot és a YouTube-ot (BeSocial 2023). A magyar Ifjúságkutató Intézet azt mutatta ki, hogy a TikTok egyre népszerűbb a legfiatalabbak körében: a 15–19 évesek több mint négyötöde (82%) használja (idézi: Infostart 2023). Az audioalapú tartalmak közül a podcastek hallgatása volt a leginkább jellemző az általunk vizsgált egyetemisták körében, de ebben az esetben nehéz képet kapni, hiszen ezen tartalmak sok esetben más platformokon, például a YouTube-on is megjelennek. Az HBO Max és a Spotify bizonyultak a tanulási-ismeretszerzési célra legkevésbé használt platformoknak a megkérdezettek körében.

A legnépszerűbb tanulási-ismeretszerzési témák

A kutatásunk során felmértük azt is, milyen jellegű tartalmakat fogyasztanak leginkább a YouTube-videókból ismeretszerzési-tanulási céllal a vizsgált egyetemisták. Egy válaszadó több témát is megjelölhetett, voltak, akik akár 10 témát is megadtak, voltak, akik csak 1-2 témát. Összesen 485 említés történt, ezeket összesítettük. Az alábbi táblázatokban az egyes témákra vonatkozó összes említést vettük figyelembe. Az említési adatok alapján a legnépszerűbbek a gasztronómiai témájú videók voltak, amelyek a táplálkozással és a főzéssel foglalkoztak. Összesen 45 alkalommal említettek ilyen témájú videókat a megkérdezettek.

Témakör	Említések száma
Táplálkozás/főzés	45
Önismeret, pszichológia, önfejlesztés, mentális egészség	38
Sport, edzés	38
Közélet, társadalom, politika, világrend	36
Videójátékok, gamer csatornák	31
Történelem	30
Természettudományok: állatvilág, biológia, fizika, csillagászat, evolúció	28
Nyelvtanulás	26
Utazási videók/családi utazások	26
Előadó-központú vlog, reality, mindenek (magánélet, család, utazás, étkezés, mindennapi történések)	24

2. táblázat: A 10 legnépszerűbb tanulási-ismeretszerzési témakör a YouTube-videók kapcsán

(forrás: saját szerkesztés)

Az említések számát elemezve megállapítható továbbá, hogy az általunk vizsgált egri egyetemisták az önismerettel, pszichológiával, a mentális egészséggel és az önfejlesztéssel kapcsolatos témákat is gyakran említették. A sporttal és edzéssel kapcsolatos videók említése a harmadik leggyakoribb, ami összefügghet azzal, hogy a hallgatók jelentős része testnevelő tanár szakon tanul. Népszerűnek bizonyultak az általunk előadó-központúnak titulált vlogok, amelyek középpontjában a szereplő és annak élete áll, ezen keresztül mutatnak be különböző dolgokat, jelenségeket. Ezek Glózer, illetve Dessewffy és társai fentebb említett besorolása alapján a klasszikus vlog kategóriájába tartoznak. Népszerű témája a YouTube-ről történő tanulásnak a történelem (30 említés), valamint a nyelvtanulás is (26 említés).

A 20 vagy az alatti említést kapott témák között az egészséggel és az egészségtudatos életmóddal kapcsolatos videók jelentek meg leginkább, amint az a következő táblázat adataiból kiolvasható.

Témakör	Említések száma
Egészség, egészséges életmód	20
Általános ismeretterjesztő, tudományos érdekességek, bekategorizálhatatlan	18
Filmek/sorozatok/média világa, sztárok	18
Kultúra: irodalom, zene, művészetek, színház, hagyományőrzés	16
Technika/informatika/elektronika	15
Autó-motor	14
Rejtélyes, szenzációs, háborzongató sztorik, tragédiák, összeesküvés-elméletek, UFO-k	13
Szépség/divat/stílus/smink	9
Felújítás/barkácsolás/építkezés, praktikák, dekorációk, DIY	7
Pedagógia, fejlesztőpedagógia, pedagógiai pszichológia (pl. logopédia/beszédfejlesztés)	6
Videotechnika, filmek, fotózás	6

3. táblázat: További, gyakrabban említett tanulási-ismeretszerzési témakörök a YouTube-videók kapcsán

(forrás: saját szerkesztés)

Érdekes, hogy a Star Network fentebb említett összesítése alapján a top 10 legnépszerűbb magyar ismeretterjesztő YouTube-videócsatorna közül a top 3 kizárólag rejtélyes, titokzatos, megdöbbentő és szenzációs dolgokat, összeesküvés-elméleteket mutatott be, az általunk vizsgált egri egyetemisták körében viszont csak 13 említést kapott ez a témakör. Figyelemreméltó a pedagógiával és a fejlesztőpedagógiával kapcsolatos témakörök megjelenése, ami valószínűleg a Pedagógiai Kar képzési sajátosságaival, azon belül a gyógypedagógiai képzés jelenlétével magyarázható. Ez jelzi, hogy az egyetemisták a tanulmányaikkal kapcsolatos tartalmakat is fogyasztják a YouTube-on. A kifejezetten komoly kulturális tartalmak említése is megjelent, amely vélhetően a közösség-szervezés szakhoz kapcsolódik.

A YouTube-ról történő tanulás előnyei

A kutatás során rákérdeztünk arra, milyen pozitív jellemzőket társítanak az egyetemisták a kifejezetten tanulási és ismeretszerzési céllal megtekintett YouTube-videókhoz. A válaszadók összesen 215-féle jellemzőt említettek meg az erről szóló nyitott kérdésben. Az alábbi táblázatban ezek eredményeit foglaljuk össze. Összességében elmondható, hogy a legtöbb említés azt emeli ki, hogy a videók képi és hanganyagot egyszerre tartalmaznak, vizuális élményt is nyújtanak, ennek megfelelően sokkal érthetőbb, szemléletesebb és egyben érdekesebb is a megjelenített tartalom, mintha egy könyvben olvasnák ugyanezt.

Említett jellemző	Említések száma
Audiovizuális, sokszínű tartalm megjelenítés, vizuális élmény, érthetőbb, érdekesebb, szemléletesebb, mint a könyv	45
Könnyen, gyorsan, bármikor, bárhol elérhető tartalom, ingyenes, egyszerű használat	39
Gyors tanulás: rövid idő alatt sok információt ad, lényegre törő	32
Könnyen fogyaszthatóan, szórakozva lehet tanulni az érdekes/vicces előadásmód révén	27
Különleges/egyedi témákban is van YouTube-videó, amelyekről máshol nem hallani	11
Hatalmas választék: sok témában van videó, egy témában több videó is van	11
Korosztálybéli mondja a tartalmakat, a fiatalok nyelvén, közvetlenség	9
Gyakorlatban hasznosítható tudást ad, be is mutatja, azonnal kipróbálható	9
Saját tempóban lehet tanulni ezekből, akárhányszor visszanézhető, megállítható	6
Szakértelem, utánajárás jellemző a készítőkre, hitelesek	6

4. táblázat: A legtöbbet említett pozitív jellemzők a YouTube-videókból történő tanulás-ismeretszerzés kapcsán (forrás: saját szerkesztés)

Az 5. táblázatból kiderül, hogy a megkérdezettek számára jelentős pozitívum még, hogy könnyen, gyorsan, bármikor, bárhol elérhető a tartalom, továbbá hogy ingyenes és egyszerű a használata (39 említés). A gyors tanulás is sokan tartják előnyösnek, amennyiben egy rövid videóban is sok információt foglalnak össze, és lényegre törően prezentálják azokat (32 említés). A vizualitás, a gyors elérhetőség és a gyors tanulás említése a gyakorlatban is igazolja az idevonatkozó szakirodalmi elméleti megállapításokat (lásd: Molnár, 2017; Molnár, 2018; Szűts, 2020; Szűts, 2022). Az előadásmódot és a stílust is többen kiemelték, amelynek köszönhetően szórakozva és könnyedén lehet a YouTube-videókból tanulni vagy csak ismereteket szerezni. Fontos előny, hogy különleges témákban is fellelhetők ilyen videók, valamint a nagy választék. Néhányan a rugalmasságot hangsúlyozták ki, amennyiben a videók akárhányszor visszanézhetőek, leállíthatók, visszajátszhatóak. Ez a tulajdonság inkább a televíziós tartalmakhoz képest jelent előnyt, hiszen egy könyv esetében is elmondható ugyanezen jellemzők. Bár a táblázatban már nem szerepel, mert kevés említést kapott, de érdemes még megemlíteni az egyéb pozitív jellemzőket felsorolás szintjén. Ezek a következők: személyre szabott, egyéni érdeklődési körre; saját tapasztalatokat oszt meg a videó készítője; nem kötelező a megtekintés, szabadidőben is nézhető a videók; észrevétlenül lehet belőlük tanulni; naprakészek, a legfrissebb információkat adják; érzelmekre is hatnak; szenvedélyes, őszinte, letisztult; van komment szekció, ahol megállapítható, mi a hiteles és mi nem.

Összegzés

Összességében elmondható, hogy a válaszadó egi egyetemisták között a legnépszerűbb videós tanulási-ismeretszerzési platform a YouTube és a Netflix volt. A megkérdezettek csaknem fele gyakran és nagyon gyakran használja tanulásra-ismeretszerzésre a YouTube-ot. Elsősorban gasztronómiával, önismerettel-pszichológiával, sporttal-edzéssel, közélettel-társadalommal-politikával, valamint történelemmel kapcsolatos témákban néznek videókat ismeretszerzési-tanulási célzattal. A természettudományok (állatvilág, biológia, fizika, csillagászat, evolúció), a nyelvtanulás szintén hangsúlyosan jelenik meg, illetve a Pedagógiai Kar képzési sajátosságaiból fakadóan a komoly kultúrával és a pedagógiával, fejlesztőpedagógiával összefüggő tartalmak említése is megjelent a válaszok közt.

A YouTube-on található ismeretterjesztő videók esetében a legnagyobb pozitívumként azok látványos képi megjelenítését említették, ami sokkal érthetőbb, szemléletesebb és egyben érdekesebb megjelenítést eredményez, mintha egy könyvben olvasnának a témáról. A tartalmak könnyű, gyors és bármikor, bárhol történő elérhetőségét, illetve ingyenességét és az egyszerű használatot is sokan említették. A gyors és hatékony ismeretátadás ugyancsak ezen videók előnye a megkérdezettek szerint, ahogyan a könnyed, fiatalos és szórakoztató előadásmód és stílus is. A nagy témaválaszték és a különleges témakörök megjelenítése szintén fontos pozitívum a megkérdezettek szerint.

Irodalom

- BeSocial (2023): *Magyar tinik a neten 2023*. 2023. 10. 23-i megtekintés, https://besocial.hu/magyar_tinik_a_neten/magyar-tinik-a-neten-2023.pdf
- Brossard, D. (2013). New media landscapes and the science information consumer. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110 (Suppl. 3), 14096-14101. 2021. 02. 20-i megtekintés, https://www.pnas.org/content/pnas/110/Supplement_3/14096.full.pdf <https://doi.org/10.1073/pnas.1212744110>
- Buda András (2020a): *Pedagógusok a digitális korban. Trendvizsgálat egy nagyváros iskoláiban*. [Oktatás és társadalom 4.] Gondolat Kiadó: Budapest.
- Buda András (2020b): *Oktatás koronavírus idején. Tanárszakos hallgatók véleménye a távolléti oktatás időszakáról*. *Pedagógusképzés* 19. 47. sz. 61–86. 2023. 10. 23-i megtekintés, <https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes/article/view/2488/2274> <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.1-2.04>
- Buda András (2017): *IKT és oktatás. Együtt, vagy egymás mellett?* Belvedere Meridionale Kiadó: Szeged. <https://doi.org/10.14232/belvbook.2017.58528>

- Dessewffy Tibor – Gurály Sára – Mezei Mikes (2018): „Nélküled az élet elképzelhetetlen számomra! A példaképem vagy!!” Mikrocelebek rajongói Magyarországon. *Médiakutató* **19.** 2. sz. 2023. 04. 14-i megtekintés, https://mediakutato.hu/cikk/2018_02_nyar/02_nelkuled_az_let_elkepzelhetetlen.pdf
- Dóbé Sándor – Rózsás Titanilla (2017): Merre megy a média? *HTE Médianet.* **72.** 1. sz. 2–5. 2018. 08. 26-i megtekintés, http://www.hte.hu/documents/3102649/4239802/HT_2017_1_1_Dobe.pdf
- Falyuna Nóra (2019): Esettanulmány a magyar laposföld-hívők online közösségének diskurzusáról. *Médiakutató.* **20.** 4. sz. 2021. 02. 20-i megtekintés, https://mediakutato.hu/cikk/2019_04_tel/05_esettanulmany_a_magyar_laposfold-hivok
- Fodorné Tóth Krisztina (2020): Fogalmi bizonytalanság és egyszerűsítés: távoktatás, digitális oktatás és társfogalmaik használata a közbeszédben. *Szabad Piac* **2020.** 2. sz. 80–98. 2023. 10. 23-i megtekintés, https://uni-milton.hu/wp-content/uploads/2022/04/08_Fodorne-Toth-Krisztina.pdf
- Glózer Rita (2014): Hétköznapiság az új médiában – tudások és autoritások az online felhasználói videókban. In: Bódi Jenő – Maksa Gyula – Szijártó Zsolt (szerk.): Újratöltve – *A mindennapi élet mint téma és mint keret.* Gondolat Kiadó: Budapest/Pécs. 167–179.
- Glózer Rita – Guld Ádám (2015): Új média – új típusú sztárok? A Youtube magyar hírességei. *Információs társadalom,* **15.** 2. sz. 34–54. pp. 2021. 02. 20-i megtekintés, https://epa.oszk.hu/01900/01963/00048/pdf/EPA01963_informacios_tarsadalom_2015_2_034-054.pdf <https://doi.org/10.22503/infvars.XV.2015.2.3>
- Griffith, Maggie – Papacharissi, Zizi (2010): Looking for you: An analysis of video blogs. *First Monday* **15.** 1-4. sz. 2021. 02. 20-i megtekintés, <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2769/2430>
- Infostart (2023): *Kiderült, mely közösségi platformokat preferálják a magyar fiatalok.* 2023. 10. 23-i megtekintés, <https://infostart.hu/tudomany/2023/03/03/kiderult-mely-kozossegi-platformokat-preferaljak-a-magyar-fiatalok>
- Jarreau, Paige Brown – Porter, Lance (2018): Science in the Social Media Age: Profiles of Science Blog Readers. *Journalism & Mass Communication Quarterly.* Spring 2018, **95.** 1. sz. 142–168. <https://doi.org/10.1177/1077699016685558>
- Katona József – Ujbányi Tibor – Kővári Attila (2014): A figyelem EEG-alapú vizsgálatának alkalmazási lehetőségei a tanulási folyamat várható eredményességének jelzésére. *Dunakavics,* **2.** 8. sz. 5–14.
- Kenyeres Attila Zoltán (2019): *Televízió és tanulás: A televízió és a posztklasszikus dokumentumfilmek szerepe a kulturális közfoglalkoztatottak informális tanulásában.* Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája (Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program): Debrecen.

- Molnár György (2017): Az innovatív hálózati tanulás rejtelmek a közösségi média valamint a medializált hálózatok támogatásával a digitális nemzedékek körében. In: Boros Éva – Námesztovszki Zsolt – Németh Ferenc (szerk.): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar: Szabadka 978–992. 2023. 10. 23-i megtekintés, http://real.mtak.hu/86287/1/ConfSubotica2017_IKT_MGY_cikk.pdf
- Molnár György (2018): *Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez – eredmények és perspektívák*. [MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Közlemények IV.] BME Műszaki Pedagógia Tanszék Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport: Budapest. 2023. 10. 23-i megtekintés, http://real.mtak.hu/135400/1/Molnar_Gy_Hozzajarulasadigitalis_final_20190626.pdf
- Molnár Marietta (2020): A digitális tanulási környezet pedagógiai tényezői. In: *Partnerstädte Überlegungen über die Pädagogie Vechta*. Eszterházy Károly Egyetem Liceum Kiadó: Jászberény/Eger. 39–50.
- Nielsen Közönségmérés (2019): *Naponta átlagosan 4 óra 26 perc a tévékészülék előtt*. 2021. 06. 23-i megtekintés, <https://www.nielsen.com/hu/hu/press-releases/2019/naponta-atlagosan-4-ora-26-perc-a-tevekeszulek-elott/>
- NMHH (Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság) (2020): *A tévénézés alternatívái, internetes videók fogyasztása digitális eszközökön és a TV képernyőjén*. 2021. 06. 23-i megtekintés, https://nmhh.hu/dokumentum/213167/tevenezes_alternativai.pdf
- Székely Levente – Rusu Szidónia (2022): Trendek és mintázatok a Kárpát-medencei magyar fiatalok média- és információfogyasztásában. *Kisebbségi Szemle*. **2022**. 2. szám 41–68. 2023. 10. 23-i megtekintés, <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1072065>
- Szűts Zoltán (2014): Közösségi média és web 2.0 alapú tanulási formák integrálása a felnőttképzésbe. *EDU* **4**. 1. sz. 37–45. 2023. 10. 23-i megtekintés, https://epa.oszk.hu/02900/02984/00004/pdf/EPA02984_edu_2014_1_037-045.pdf
- Szűts Zoltán (2020): A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái. *Új Pedagógiai Szemle*, **70**. 5-6. sz. 14–36. 2023. 10. 23-i megtekintés, <http://upszonline.hu/index.php?article=700506007>
- Szűts Zoltán (2022): A digitalizáció és különösen a social media a tanulási, tanítási, illetve a munka világában zajló folyamatokra gyakorolt hatása. *Opus et educatio: Munka és nevelés*, **9**. 1. sz. 82–91. 2023. 10. 23-i megtekintés, <http://real.mtak.hu/149664/1/SzutsZoltanAdigitalizacioeskulonosenasocialmediaatanulasitanitasiilletveamunkavilagabanazajlofolyamatokra gyakorolthatasa.OpusetEducation2021.pdf> <https://doi.org/10.3311/ope.498>
- Szvetelszky Zsuzsanna (2017): Közösségi kételyek. *Századvég*, 84. sz. 27–39.

III.
TANULÓK ÉS DIÁKOK A KUTATÁS FÓKUSZÁBAN

MEDOVARSZKI ISTVÁN

A KRITIKUS KOGNITÍV KÉSZSÉGEK FEJLETTSÉGÉNEK VIZSGÁLATA ELSŐ OSZTÁLYOS TANULÓK KÖRÉBEN

Pedagógiai diagnosztika a DIFER-tesztrendszer alkalmazásával

A pedagógiai diagnosztika gyakran olyan kontextusban jelenik meg, mint a deficittel rendelkező tanulók nehézségeinek feltárásával foglalkozó szegmense a nevelés- és oktatásemletnek (Vargáné, 2009; Fazekasné Fenyvesi, 2016). Azonban úgy véljük, hogy az általános iskolai tanulmányaikat megkezdő tanulók komplex képességmérése és az eredmények alapos kiértékelése számos olyan hasznos információt szolgáltat a pedagógusok számára, melyhez nem jutnának hozzá csupán a tanulók megfigyelése, a szülők kikérdezése vagy egy anamnézis felvétele útján.

A Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer hét szubtesztet tartalmaz, melyek felvétele során a pedagógusok teljes képet kaphatnak a tanulók elemi alapkészségeiről. Jelentősége abban áll, hogy a fejlesztés célzottan lesz megvalósítható az egyéni differenciálás során. A DIFER által vizsgált hét alapkészség a következő: írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, relációszókinccs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés és a szocialitás. A programcsomag a kiértékelést követően arról ad információt, hogy a tanulók az elemi alapkészségek elsajátításának mely fokán állnak (Medovarszki, 2019). Ennek meghatározásához öt szintet határoz meg: előkészítő, kezdő, haladó, befejező és optimum (Nagy és mtsai., 2004). Az iskolai fejlesztés célja így az, hogy minden tanuló eljusson az optimális elsajátítás szintjére, mely nélkülözhetetlen az iskolai sikerességhez.

A diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer hét elemi alapkészséget definiál, melyek a következő területek fejlesztési alapfeltételének tekinthetők (Nagy és mtsai., 2004 alapján):

- írásmozgás-koordináció → írástanítás
- beszédhanghallás → olvasástanítás
- tapasztalati következtetés és tapasztalati összefüggés-megértés → értelmi fejlődés
- szocialitás → iskolai lét, fejlődés
- relációszókinccs → szóbeli kommunikáció
- elemi számolás → értelmi fejlődés

A kutatási minta

Pedagógiai kutatómunkánk a Békéscsabai Tankerületi Központ által fenntartott összes általános iskola minden olyan első osztályos tanulóját érinti, aki a 2021–2022-es tanévben kezdte meg általános iskolai tanulmányait. Ez azt jelenti, hogy 25 iskolából érkeztek adatok, amennyiben egy intézménynek több telephelyén is tanulnak első osztályosai, úgy ők egy intézményként vannak a kutatásban nyilvántartva. Az iskolák eredményeit – a tanulókhöz hasonlóan – anonim módon publikáljuk. Az iskolákat – véletlenszerűen meghatározva – az alábbi elnevezéseken fogjuk említeni a következőkben.

I_1	I_2	I_3	I_4	I_5	I_6	I_7	I_8	I_9	I_{10}
I_{11}	I_{12}	I_{13}	I_{14}	I_{15}	I_{16}	I_{17}	I_{18}	I_{19}	I_{20}
I_{21}	I_{22}	I_{23}	I_{24}	I_{25}					

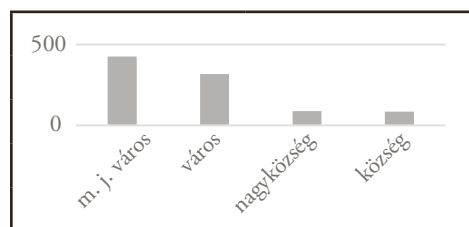
A kutatásban a Békéscsabai Tankerületi Központ (átlagainak jelölése a későbbiekben: TK) általános iskoláinak első osztályosait érintő vizsgálatokat végeztünk el, a teljes körű adatfelvételnek köszönhetően az egész mintával kapcsolatban rendelkezésünkre áll az összes információ, ezért a kutatás minden tekintetben reprezentatívnak mondható. A kutatás során a tanulók háttérét nem vizsgáltuk, a különös figyelmet igénylő státuszok itt irreleváns információk voltak. A kutatás során nem merült fel célként a HH-, HHH-, BTMN- és SNI-státuszú gyermekek különálló vizsgálata. A szocialitás alteszt kiértékelésétől eltekintettünk, ugyanis korábbi tapasztalatainkra támaszkodva megállapíthattuk, hogy ennek az altesztnek az eredményeit rendkívüli módon befolyásolja a mérést végző pedagógus személye, ami a megbízhatósági mutatókat rontja. A szocialitás fejlettségének eredményei minden intézmény számára elérhetőek, azonban az összehasonlító vizsgálatok elvégzését irrelevánsnak tekintettük ebben a kutatásban. A 1. sz. táblázat összesített statisztikai adatokat jelenít meg az érintett alapsokasággal kapcsolatban.

	Mérésben érintett			Mérésben érintett			Mérésben érintett	
	osztály	tanuló		osztály	tanuló		osztály	tanuló
I_1	1	12	I_2	2	49	I_3	3	65
I_4	3	83	I_5	1	24	I_6	1	23
I_7	1	15	I_8	2	29	I_9	1	24
I_{10}	3	71	I_{11}	1	10	I_{12}	1	10
I_{13}	3	75	I_{14}	2	27	I_{15}	1	13
I_{16}	2	43	I_{17}	3	71	I_{18}	1	13
I_{19}	3	33	I_{20}	2	52	I_{21}	2	37
I_{22}	3	56	I_{23}	2	30	I_{24}	1	12
I_{25}	2	37						

Település neve	Településtípus
<i>Almáskamarás</i>	község
<i>Békéscsaba (7 iskola)</i>	megyei jogú város
<i>Békéssámon</i>	község
<i>Csabacsüd</i>	nagyközség
<i>Csorvás</i>	város
<i>Doboz</i>	nagyközség
<i>Dombegyház</i>	nagyközség
<i>Kondoros</i>	város
<i>Kunágota</i>	község
<i>Magyarbánhegyes</i>	község

Település neve	Településtípus
<i>Medgyesegyháza</i>	város
<i>Mezőhegyes</i>	város
<i>Mezőkovácsháza</i>	város
<i>Nagyszénás</i>	nagyközség
<i>Orosháza</i>	város
<i>Szabadkígyós</i>	község
<i>Szarvas</i>	város
<i>Tótkomlós</i>	város
<i>Újkígyós</i>	város

Településtípus	Mérésben részt vevők
<i>megyei jogú város</i>	425 fő
<i>város</i>	317 fő
<i>nagyközség</i>	88 fő
<i>község</i>	85 fő



1. táblázat: Összevont statisztika a kutatásban érintett osztályokról és tanulókról (forrás: saját szerkesztés)

A megbízhatóság biztosítása

Börcsökné Balázs Márta (2012) a következőket jelenti ki a DIFER-tesztrendszer reliabilitásával kapcsolatban: „*A DIFER mérőrendszer egy olyan, magas megbízhatósági mutatóval rendelkező teszt, amely az adott képesség kritériumorientált diagnosztikus értékelésére készült.*” (Börcsökné, 2012: 6) Józsa Krisztián (2016) tanulmányában kifejti, hogy a „*DIFER-készségek megbízható jelzői az általános értelmi fejlettségnek*” (Józsa, 2016: 65).

Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Nagy József (2015) az alábbiakat fogalmazták meg a 2002-es vizsgálat reliabilitásával kapcsolatban: „*A tesztsorozat megbízhatóságát és előrejelző validitását több nagy mintán alapuló felmérés igazolta már, az egyik ezek közül lefedte az adott évben iskolába lépő teljes gyermekpopulációt*” (Csapó–Molnár–Nagy J., 2015: 203). Kutatásunk során elfogadjuk a DIFER kifejlesztőinek és legnagyobb hazai kutatóinak a tesztrendszer megbízhatóságával kapcsolatos kijelentéseit, azonban a teljesen hiteles kép kialakítása miatt mégis fontosnak tartottuk, hogy jelen kutatásban is kiszámítsuk azt a mutatót, amely valóban igazolja a megbízhatóságot. A mérési eredmények Cronbach- α értékei az alábbiak szerint alakultak:

Teszt	Cronbach- α
	<i>Teljes minta (N = 915)</i>
Írásmozgás-koordináció	0,874
Beszédhanghallás	0,657
Relációszókincs	0,758
Elemi számolási készség	0,855
Tapasztalati következtetés	0,834
Tapasztalati összefüggés-megértés	0,607

2. táblázat: A DIFER-tesztrendszer megbízhatósága a bemeneti mérésen (forrás: saját szerkesztés)

A teljes minta esetében megállapítható, hogy jellemzően magas megbízhatóságot mérünk, ez alól csak a beszédhanghallás és a tapasztalati összefüggés-megértés altesztek mutatói kivételek. Mindent figyelembe véve kijelenthetjük, hogy a Cronbach- α értékek meghatározása után a teljes minta esetében megbízható mérési eredményekkel dolgozhattunk, így következtetéseinket hiteles bázisra építhettük.

Az alapkészségek általános fejlettsége iskolakezdéskor

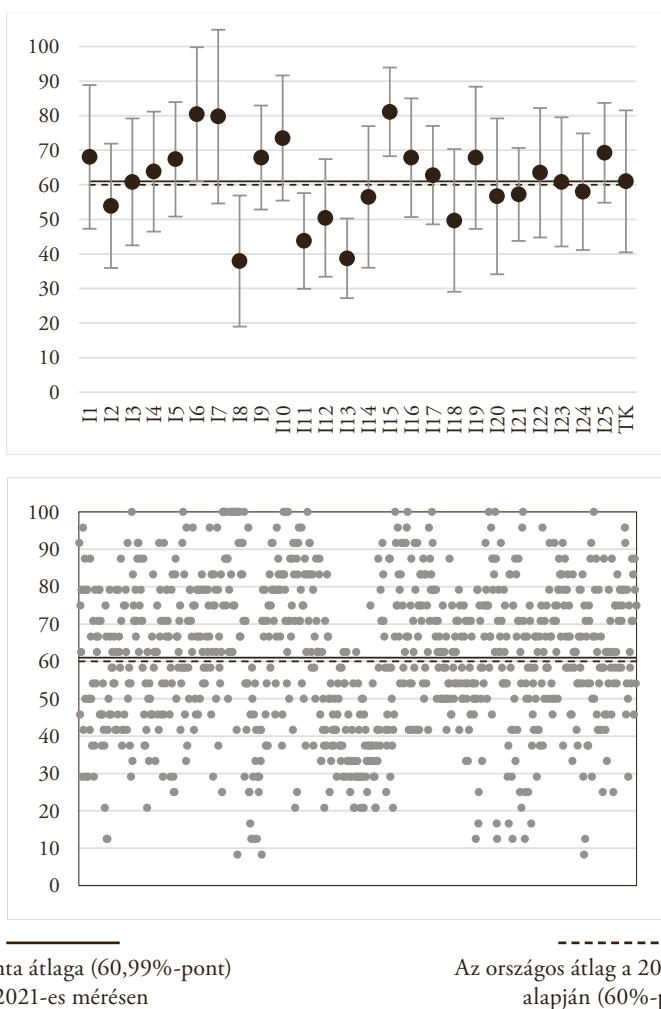
A kutatási eredmények elemzése során megnéztük azt, hogy a kutatásba bevont iskolák esetében külön-külön és a teljes minta tekintetében milyen fejlettséget értek el az iskolai sikeresség előfeltételeinek tekinthető tanulói alapkészségek. Az elemzés során megtekintettük azt is, hogy a 2002-es nagymintás vizsgálatához képest milyen képességátlagokat mértünk a Békéscsabai Tankerületi Központ fenntartásában működő iskolák esetében.

Továbbá kíváncsiak voltunk arra is, hogy a különböző képességszintek milyen arányban jelennek meg a mintákban, ennek vizsgálata szintén minden iskola és a teljes minta esetében is megtörtént. Az alapkészségek fejlettségének vizsgálatát a DIFER-útmutatóban már megszokott sorrendben fogjuk elvégezni: írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, relációszókincs, elemi számolási készség, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés.

Az írásmozgás-koordináció készségének fejlettsége

Az írásmozgás-koordináció képességterületén komoly heterogenitást mértünk a teljes populáció tekintetében. Az egyes intézmények iskolai átlagai jelentős különbségeket mutattak, 10 intézmény átlaga nem érte el a Békéscsabai Tankerületi Központ általános iskoláinak átlagát (TK), két intézmény pedig majdnem azonos eredményt ért el a 60,99 százalékpontos átlaggal. Tehát megállapíthatjuk, hogy az intézmények közel fele teljesített az átlag felett, míg a másik ötven százaléknál a vonal alatti átlagos képességeket mértünk. Kiugró eredmény negatív és pozitív irányban is három-három intézmény esetében volt tapasztalható (I_8 : 37,93%-pont, I_{11} : 43,75%-pont, I_{13} : 38,72%-pont, illetve I_6 : 80,43%-pont, I_7 : 79,72%-pont, I_{15} : 81,09%-pont). Az átlagok elemzése mégsem lehet számunkra pedagógiai értelemben a legfontosabb tanulság, ugyanis megfigyelve az 1. sz. ábrát, jól körvonalazódik, hogy az iskolák jelentős hányadában erősen heterogén a tanulói összetétel az írásmozgás-koordináció tekintetében. Az intézmények többségének körében nagy szórással találkozhattunk, a pozitív és negatív végpontok elég messze estek egymástól, ami alátámasztja azt a teóriát, hogy az általános iskolai tanulmányaikat megkezdő gyermekek esetében az alapkészségek tekintetében többéves eltérés is mutatkozhat, továbbá a szociális és kulturális különbségek is jelentősek lehetnek (Zentai, 2022), ezért „alsó tagozatba lépéskor az iskolai tanulási környezetben nagy hangsúlyt kap a differenciált tanulásszervezés” (Virág, 2021). Az írásmozgás-koordináció vizsgálatokor egyértelműen látszik, hogy szinte az összes iskolában erősen heterogén tanulói összetételű csoportok fejlesztését kell megvalósítani, ami nem képzelhető el az egyéni szükségleteknek megfelelő differenciális pedagógiai gyakorlat alkalmazása nélkül.

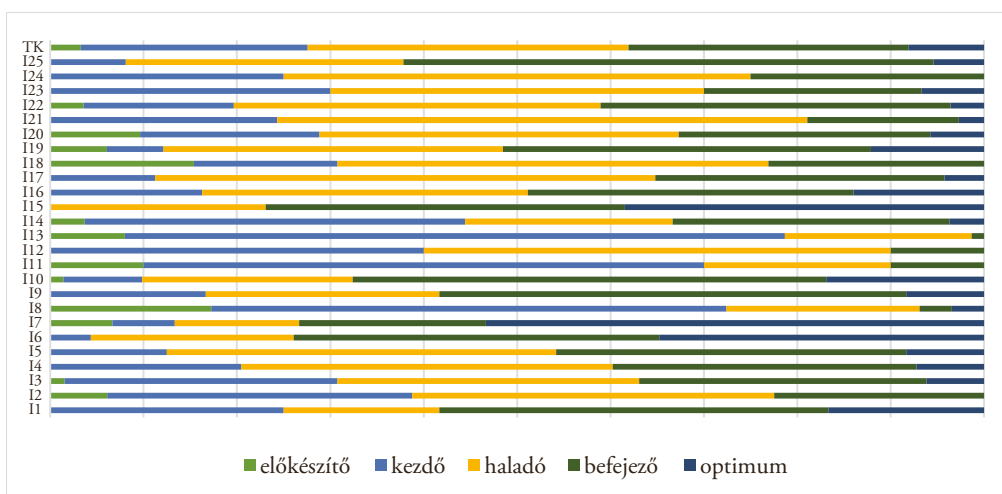
Kutatásunk során az egyik kiemelt célunk volt annak vizsgálata, hogy eredményeink mennyire csengenek egybe a 2002-es országos vizsgálat eredményeivel. Elemzéseink során az 1. osztályosok év eleji bemeneti mérését a nagycsoportosok 2002. év végi – májusi – mérésének eredményeivel vetjük össze, ugyanis úgy gondoljuk, hogy a nagycsoport befejezését követő rövid idő alatt még sem a spontán fejlődés, sem az iskola fejlesztő hatása nem olyan jelentős, hogy eredményeinket lényegesen torzítsa. 2002-ben a nagycsoportosok országos átlaga 60 százalékpont volt, esetünkben 915 fős mintán mérve ennek a készségnek az átlagos fejlettsége 60,99 százalékpontot ért el, tehát szinte azonos eredményeket mértünk, mint Nagy József és kutatócsapata húsz évvel ezelőtt.



1. ábra: Az írásmozgás-koordináció iskolai átlagai, szórásai és egyéni fejlettsége (forrás: saját szerkesztés)

Az 1. sz. ábrán bemutatjuk azt, hogy nemcsak iskolai szinten elképesztő a gyermekek sokszínűsége, hanem az egyéni képességvizsgálatok eredményei tekintetében is. Az ábra a tanulók eredményeit balról jobbra intézményenként haladva jeleníti meg, és a változatos képességtérkép mellett leolvasható az is, hogy iskolai szelekcióra nem látható egyértelmű jel. Csupán az ábra közepén látunk egy hasadékokat, ami bizonytalan jelzés lehet arra, hogy annál az intézménynél esetleg valamilyen szegregációs hatás érvényesülhetett, ami kialakulhatott spontán módon, de az esetleges direkt hatások feltárására és felszámolására is érdemes lenne további erőforrásokat biztosítani.

A 2. sz. ábrán gyűjtöttük össze az írásmozgás-koordináció készség fejlettségi szintjei intézményi és tankerületi szintű előfordulásának arányait. A teljes minta esetében azt láthatjuk, hogy a tanulók jelentős része nem érte el az optimum szintet, de még a befejezőt sem. Mindez az iskolákra jelentős fejlesztőmunkát terhel annak érdekében, hogy a tanév végére a gyermekek jelentős hányada elérje vagy megközelítse az optimális szintet. A teljes minta esetében a tanulók 30 százaléka volt befejező szinten, és csupán 8 százaléka érte el az optimális fejlettséget. Nem meglepő, hogy a gyermekek többsége az átlagot jelentő haladó szinten állt (34 százalék), viszont aggasztó az, hogy az iskolát kezdő gyermekek közel négy százaléka előkészítő szinten volt található, de a kezdő szinten elhelyezkedett 24 százaléknál tömeg sem igazán biztató.



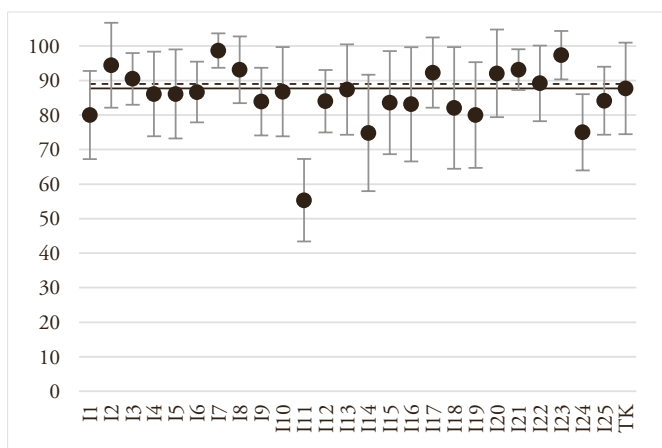
2. ábra: Az írásmozgás-koordináció fejlettségi szintjeinek aránya intézményenként (forrás: saját szerkesztés)

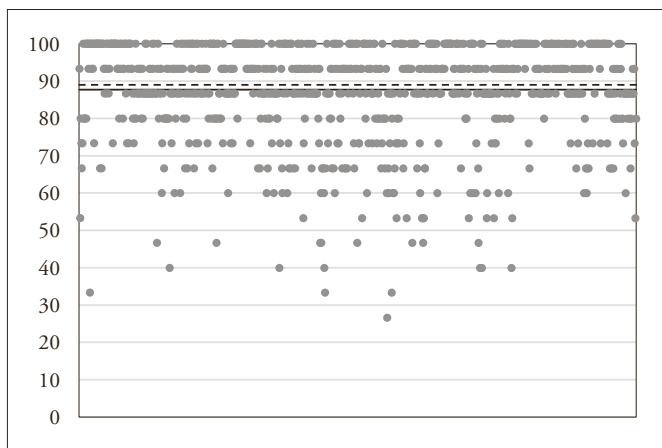
Az eredményeket vizsgálva láthatjuk, hogy három olyan iskola van, ahol az előkészítő szinten lévő tanulók aránya elérte vagy meghaladta a 10 százalékot, azonban figyelembe kell vennünk azt is, hogy két intézmény esetében rendkívül alacsony összesített tanulói létszámról beszélhetünk, ami torzító hatással lehet a százalékos eredményekre (egy tanuló

reprezentálja a tíz százalékot). A másik végletet az optimum szinten lévő tanulók kiugróan magas aránya jelenti. Három olyan intézményt találtunk, ahol az optimális készségszinten lévő tanulók aránya meghaladta az 30 százalékos értéket (I7: 35 százalék, I8: 53 százalék és I15: 38 százalék). Ezekben az iskolákban olyan pedagógiai gyakorlatot kell megvalósítani, hogy a tanórai fejlesztés során a kiemelkedő képességű tanulók saját írásmozgás-koordinációs fejlettségüknek megfelelő fejlesztésben részesülhessenek. Ezek a tanulók valószínűleg hamarabb megtanulnak írni, számukra a legtöbb grafomotoros tevékenység kevésbé lesz monoton és megterhelő.

Beszédhanghallás

A beszédhanghallás készség vizsgálatokor azt látjuk, hogy ennek a készségnek a fejlettsége természetesen magasabb szinten volt, mint az íráskészségé. A beszédfejlődés a gyermekek nagyjából egyéves korától kezdődik, és szavak, szókezdemények formájában ölt testet. Ezt követően az iskolába kerülésig tartó öt-hat év alatt e készség fejlődésének nagyobb része lezajlik, az első három iskolás év alatt már csak nagyjából 10 százalékpontos fejlődés tapasztalható (Nagy és mtsai., 2004). A beszédhanghallás az olvasástanulás egyik kritikus készsége, így annak optimális fejlettsége nélkül nem képzelhető el az olvasás hatékony és eredményes tanítása. A 3. sz. ábrán látható eredmények éppen ezért az egyéni differenciálás és az optimális elsajátítás érdekében biztosított egyéni tanulási utak és a személyre szabott időzítés fontosságára hívják fel a figyelmet. A fejletlen beszédhanghallási készséggel rendelkező gyermekek esetében mindenképpen a lassított ütemű haladás a javasolt, figyelembe kell venni azt, hogy az egyes alapkészségek – így a beszédhanghallás készsége is – mikor érik el azt a fejlettséget, amikor már garantálják a sikeres iskolai továbbhaladást.





A teljes minta átlaga (87,71%-pont)
a 2021-es mérésen

Az országos átlag a 2002-es mérés
alapján (89%-pont)

3. ábra: A beszédhanghallás iskolai átlagai, szórásai és egyéni fejlettsége (forrás: saját szerkesztés)

A beszédhanghallás teszteredményeinek elemzésekor azt láthatjuk, hogy az iskolák többsége a tankerületi átlag környékén vagy felette teljesített. Az átlag alatti eredményt produkáló iskolák többsége is kevéssel volt a vonal alatt, azonban három iskola ezen a készségterületen lényegesen rosszabbul teljesített a többi intézménynél (I_{11} : 55,33%-pont, I_{14} : 74,81%-pont, I_{24} : 75,00%-pont). A legrosszabbul szereplő iskola esetében nagyobb problémát jelent, hogy nem egy-egy kiugró érték miatt teljesítettek rosszul, hanem feltételezhető, hogy a kis szórás miatt olyan – viszonylag – homogén tanulói közösséget látunk, ahol egy tanuló sincs az optimális szintnek a közelében sem. Ennél az iskolánál mindenképpen szükséges a tanítás-tanulási folyamatba fejlesztő- vagy gyógypedagógus bevonása, ugyanis az eredményekből látható, hogy az egész első évfolyam alulteljesítő gyermekekkel indult el.

A 2002-es országos mérésel rendkívül erősen összeesengenek saját mérési eredményeink a beszédhanghallás szubteszten is. A 2002-ben mért eredmények bő egy százalékkal múlják csak felül a mi eredményeinket (89%-pont és 87,71%-pont), amit tekinthetünk úgy is, hogy szinte ugyanazok az eredmények születtek, mint a húsz évvel ezelőtti mérésen. Az erős egybevágás okainak kutatása jelen tanulmány kereteit messze túlszárnyalja, de három narratívát is említeni tudunk teoretikus magyarázatként azzal kapcsolatban, hogy a bennünket körülvevő világ fejlődésével és átalakulásával párhuzamosan ez a készség miért nem fejlődött jelentősen a gyermekekben.

Először is negatív kritikát fogalmazhatnánk meg az óvodai neveléssel kapcsolatban, mégpedig azt, hogy a játékba ágyazott nevelés nem éri el a megfelelő színvonalat: amennyiben a gyermekek rendszeresen szervezett és kötelező foglalkozásokon vennének részt, ez

az alapkészség magasabb fejlettséget érhetne el az iskolakezdésig, és húsz év alatt jelentős javulást lehetett volna elérni. Gyorsan le is szögezzük, hogy ezzel a nézőponttal nem tudunk azonosulni, ugyanis az óvodát semmi esetre sem tartjuk felelősnek az esetleges iskolai kudarcok bekövetkezéséért.

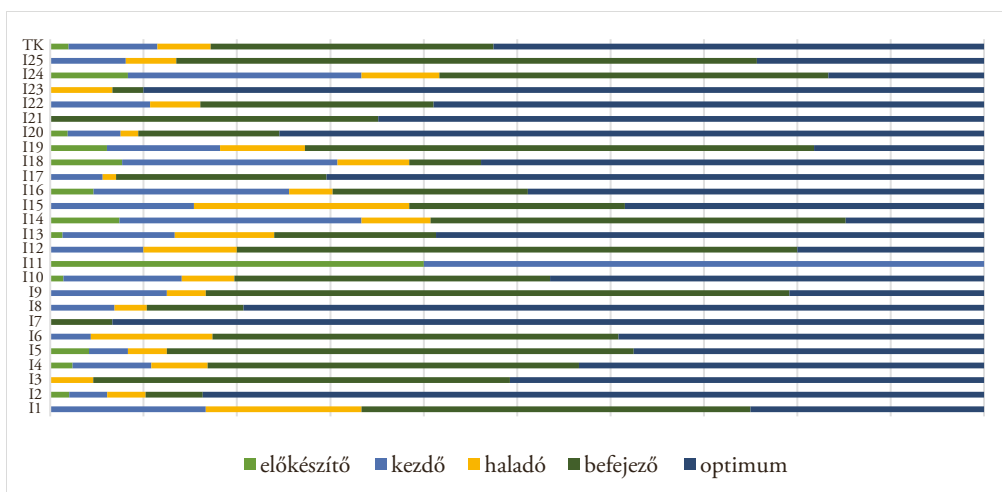
A másik magyarázat, amellyel előállhatunk, az, hogy a digitális világnak köszönhetően az információs társadalom kialakulása és az online világ fejlődése negatív hatással van a kommunikációs csatornák működtetésére, ezáltal a beszédhanghallás fejlődésére is. Azonban az intézmények még mindig rendelkeznek olyan stratégiákkal, hogy ezeknek a káros és sokak szerint káros folyamatoknak a negatív hatásait kompenzálni tudják, és az iskola fejlesztő hatásának köszönhetően nem mérhető lényeges különbség a húsz évvel ezelőtti és a mai gyermekek esetében, tehát az intézmények úgy kompenzálják a digitalizáció gátló hatásait, hogy nagy munka árán tartják a húsz évvel ezelőtti szintet. Teljes nyugalommal ezzel a magyarázattal sem tudunk azonosulni.

A harmadik észrevétel, mellyel érvelni tudunk, hogy teljesen kár és értelmetlen negatív vagy akár pozitív hatásokról, valamint a világ változásairól beszélni, ugyanis ezek a hatások csekély befolyással vannak a gyermekek alapkészségeinek fejlődésére. Készségeink fejlettségét és fejlődési potenciálját az öröklött vonások és a közvetlen környezet minősége befolyásolja, valamint minden gyermeknek megvan a saját egyedfejlődési ritmusa is, ami húsz év alatt természetesen nem alakulhatott át a különböző generációkban. A természetes fejlődési ritmus nemcsak a testi fejlődés ütemét determinálja, hanem a kognitív készségeket is, és így akár törvényszerűnek is vehetjük, hogy kellően nagy mintában hasonló arányok mutathatók ki a fejlettségi szinteket illetően akár húsz év távlatában is.

Amennyiben megtekintjük azt, hogy hogyan is néznek ki az eredményeink tanulói szintre lebontva, akkor újra érdemes néhány pillantást szánunk a 3. sz. ábrára, ahol azt látjuk, hogy a beszédhanghallás teszten számos olyan tanuló van, aki a mérések szerint elérte a maximális elsajátítási szintet. Örömteli az is, hogy szintén igen magas azoknak a tanulóknak a száma, akik optimum szinten álltak (52 százalék), esetükben reményeink szerint eredményes olvasástanítás valósítható meg. Azonban nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a teljes tanulói létszám közel egyötöde (17 százalék) előkészítő (2%), kezdő (9%) vagy haladó (6%) szinten állt. Esetükben az iskoláknak olyan intervenciót kell megvalósítaniuk, amely segíti őket abban, hogy sikeres olvasóvá váljanak, aminek egyik kritikus kognitív készsége a beszédhanghallás. A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztésére minden tanórán lehetőséget kell biztosítani, alsó tagozaton tantárgyaktól és tartalomtól függetlenül az összes tanítási óra szerves részét kell képeznie.

A 4. sz. ábra az intézményeknek nyújthat nagyobb segítséget abban, hogy megítéljék, hogy az általuk nevelt tanulócsoportok mennyire mutatnak homogén és mennyire heterogén vonásokat. A I₁₁ iskola sajnos kiugróan alacsony képességszintet mért minden tanulója

esetében, a gyermekek 40 százaléka az előkészítő szinten áll, és 60 százalékuk csak a kezdő fejlettséget érte el. Ennél a tanulóközösségnél a mérések is megmutatták, hogy a hagyományos didaktika eszközei nem fognak működni, a gyermekeknek mindenképpen egyéni megsegítésre van szükségük ahhoz, hogy a további tanulmányaikban sikeresek lehessenek.



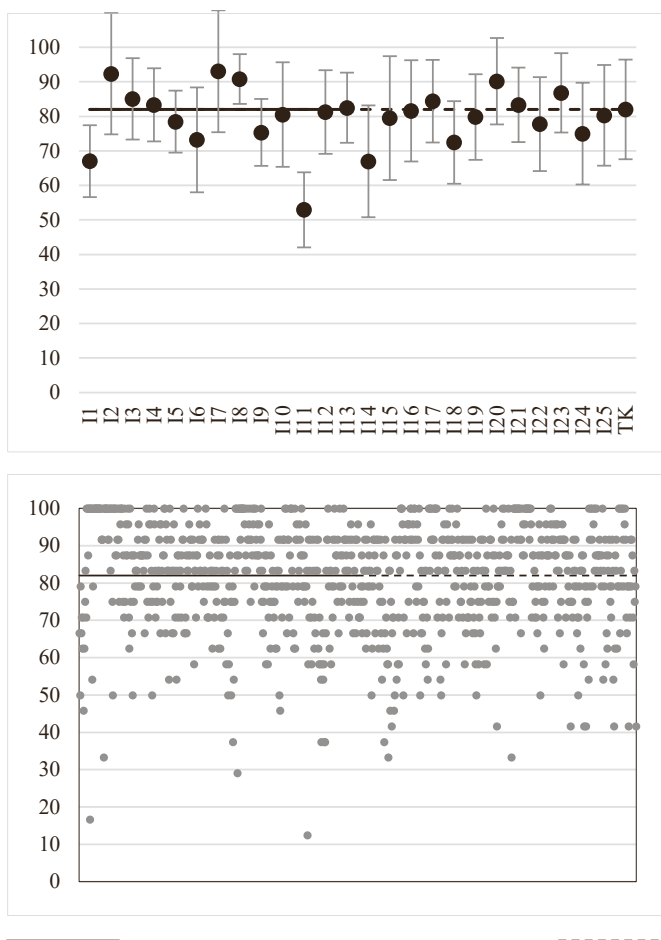
4. ábra: A beszédhanghallás fejlettségi szintjeinek aránya intézményenként

(forrás: saját szerkesztés)

Azonban számos olyan iskolát is azonosítottunk, ahol kiugró értékek figyelhetők meg a beszédhanghallással kapcsolatban. 11 olyan intézményt találtunk, ahol az optimum szinten lévő tanulók aránya meghaladta az 50 százalékot (I₂, I₃, I₇, I₈, I₁₃, I₁₇, I₁₈, I₂₀, I₂₁, I₂₂, I₂₃), közülük is kiemelkedett I₇ iskola 93 százalékpontos és I₂₃ iskola 90 százalékpontos átlageredménye. Ezekbe az intézményekbe láthatóan olyan tanulók járnak, akiknek a beszédhanghallás készsége már tanévkezdéskor megfelelő szinten volt ahhoz, hogy eredményesen és különösebb kudarcok megélése nélkül tudjanak megtanulni írni és olvasni. Természetesen a beszédhanghallás a komplex iskolai lét egyik alapvető készsége, így fejlettsége garanciát jelenthet az iskolai sikeresség tekintetében is, azonban a fejletlensége olyan gátló tényező lehet, amely akadályozhatja a tanulókat az eredményes haladásban, ezért mindenképpen olyan segítő módszerek alkalmazása javallott, melyek következtében képesek vagyunk a deficiteket csökkenteni és a készségeket, képességeket hatékonyan fejleszteni.

Relációszókincs

A relációszókincs fejlettségének tekintetében tovább folytatódott intézményi körben és a teljes populációra vetítve is az a tendencia, hogy rendkívül heterogének az iskolák e készség fejlettségének tükrében is.



A teljes minta átlaga (82,00%-pont)
a 2021-es mérésen

Az országos átlag a 2002-es mérés
alapján (82%-pont)

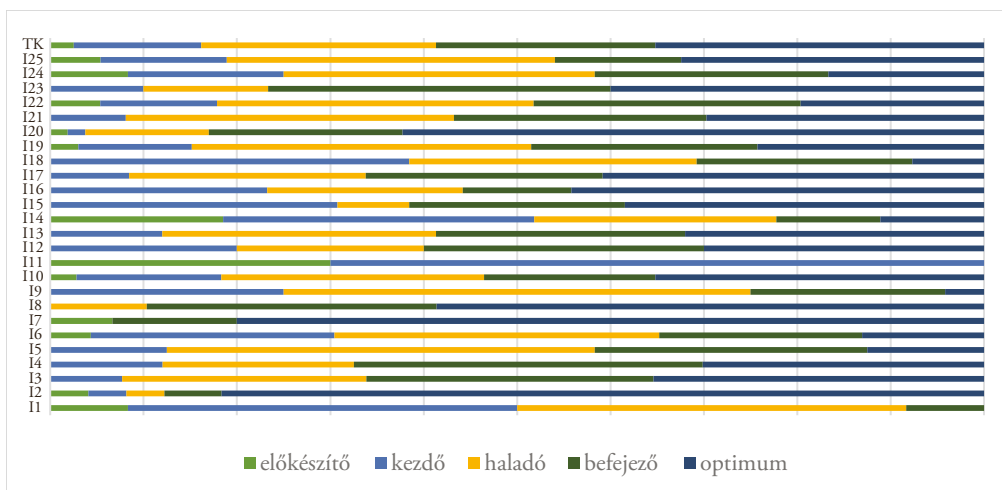
5. ábra: A relációszókincs iskolai átlagai, szórásai és egyéni fejlettsége (forrás: saját szerkesztés)

Bár a szórások esetében talán kisebb szűkülés volt tapasztalható, még így is mindig nagyok a tanulók átlagos teljesítményei közötti eltérések (lásd: 5. ábra). A szórás 7,21 és 17,94 százalékpontos értékek között mozgott. Az elért átlagteljesítményeket megfigyelve négy kiemelkedően és három kevésbé eredményesen teljesítő iskolát azonosíthattunk. Negatív

irányba kiugró teljesítmények: I_1 : 67,01%-pont, I_{14} : 66,98%-pont és I_{11} : 52,92%-pont. Magasan az átlag feletti relációszőkincs készséget mérték: I_7 : 93,06%-pont, I_2 : 92,35%-pont, I_8 : 90,80%-pont és I_{20} : 90,17%-pont. A teljes populáció esetében hatalmas eltérések voltak láthatók e készség egyéni fejlettségében is. Számos olyan tanuló volt, aki nem csupán az átlag alatt, de extrém módon alulteljesített ezen a szubteszten. Ezeknek a gyermekeknek az egyéni megsegítése mindenképpen fontos ahhoz, hogy a készségfejlődés során olyan eredményt érjenek el, amely a sikeres iskolai teljesítményük garanciája lehet a jövőben.

Az 5. sz. ábrán jól látszik az is, hogy az átlagot jelző vízszintes vonal folytonosból szaggatottba megy át, ezzel kívántunk jelezni, hogy húsz évvel a 2002-es reprezentatív országos felmérést követően ugyanazt a fejlettségi átlagot mértük a vizsgált populációban, mint amelyet a szegedi kutatók is. A későbbi iskolai sikeresség és az eredményes anyanyelv-tanulás tekintetében előremutató és biztató az, hogy a tanulók több mint egyharmada már iskolakezdetkor elérte az optimum szintet (35,19 százalék).

Azonban a kritériumorientált fejlesztés szükségességét jelzi az, hogy a populáció 41,31 százaléka még nem érte el a befejező szintet sem (előkészítő: 2,51%, kezdő: 13,66%, haladó: 25,14%), esetükben célzott és tervezett fejlesztésre lesz szükség, egyéb esetben fokozott lesz az iskolai kudarcok bekövetkeztenek esélye.

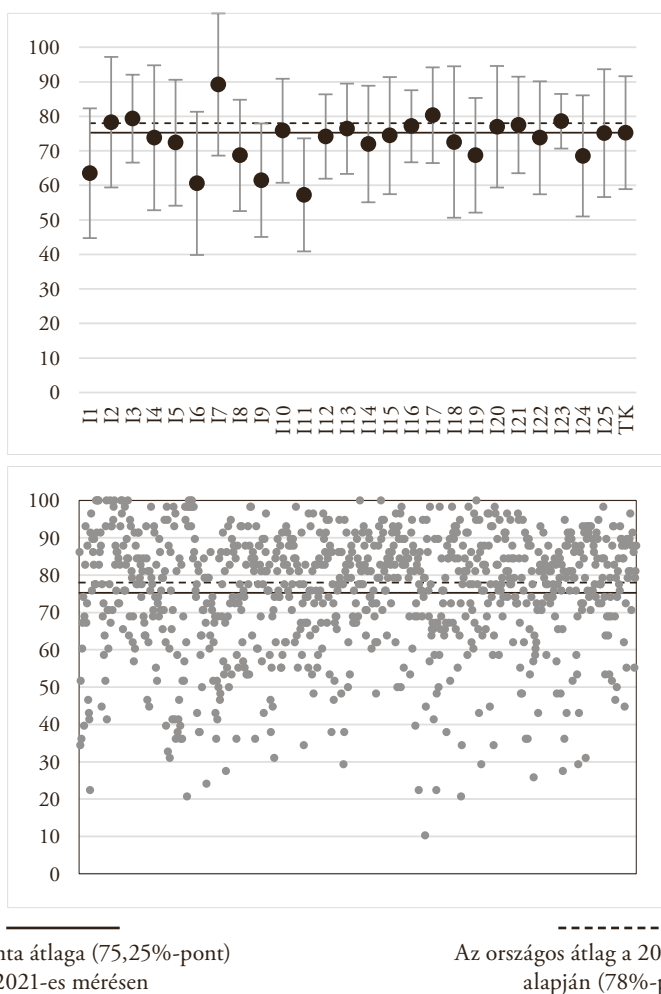


6. ábra: A relációszőkincs fejlettségi szintjeinek aránya intézményenként (forrás: saját szerkesztés)

A 6. sz. ábra szemlélteti azt, hogy az egyes iskolákban és a teljes populációban hogyan alakult a relációszőkincs fejlettségének aránya a tanulói létszámhoz képest. Három olyan intézményt ismertünk fel, ahol az előkészítő és kezdő szinten lévő tanulók aránya elérte vagy meghaladta az ötven százalékot: I_1 : 8,33%-pont és 41,67%-pont; I_{11} : 30%-pont és 70%-pont; I_{14} : 18,52%-pont és 33,33%-pont. Esetükben olyan intézményi stratégiára van

szükség, amely biztosítja azt, hogy tanítványaik leküzdjék azokat a deficiteket, melyeket az iskolai tanulmányaik megkezdése előtt felhalmoztak a beszédfejlődés és a szókinccsgyarápítás területén. Az optimális készségi szinten álló tanulók arányát elemezve két extrém magas átlagértéket elérő iskolát identifikáltunk: I₂: 81,63%-pont és I₇: 80%-pont. A Békéscsabai Tankerületi Központ által fenntartott huszonöt általános iskola első osztályt kezdő tanulóinak populációjában 2,51% előkészítő, 13,66% kezdő, 25,14% haladó, 23,50% befejező és 35,19% optimum készségi szinten álló gyermeket mértünk.

Elemi számolási készségi



7. ábra: Az elemi számolási készségi iskolai átlagai, szórásai és egyéni fejlettségi (forrás: saját szerkesztés)

Az elemi számolási készség a matematikai gondolkodás egyik kritikus kognitív készsége, melynek fejlettségét 2002-ben a nagycsoportos óvodások körében 78 százalékra mérték. Ennek a mérési eredménynek az erős megközelítését produkáltuk az általunk vizsgált mintában, két évtized múltán 75,25 százalékpontos átlageredményt kaptunk, mely eltérés egészen minimális az általunk már számtalanszor citált 2002-es vizsgálaton tapasztaltakhoz képest, sőt ha a negatív irányba extrém módon kiugró eredményeket nem vettük volna figyelembe, még jobban közelíthettünk volna.

Az elemi számolási készség területén is látható az a homogenitás, melyet a többi alapkészség esetében már említettünk, azonban az is látható (lásd: 7. sz. ábra), hogy az intézményi átlagok kicsit jobban közelítenek a tankerület átlagához. Sajnos azért az is jól megfigyelhető, hogy az I₇ iskola 89,20 százalékpontos kiemelkedő eredményén kívül nem látunk olyan intézményeket, amelyek extrém kiugrásokat produkáltak volna, ellenben négy intézmény is csupán hatvan százalék körüli készségfejlettséget azonosított a tanulói körében: I₁: 63,51%-pont, I₉: 61,49%-pont, I₆: 60,57%-pont és I₁₁: 57,24%-pont.

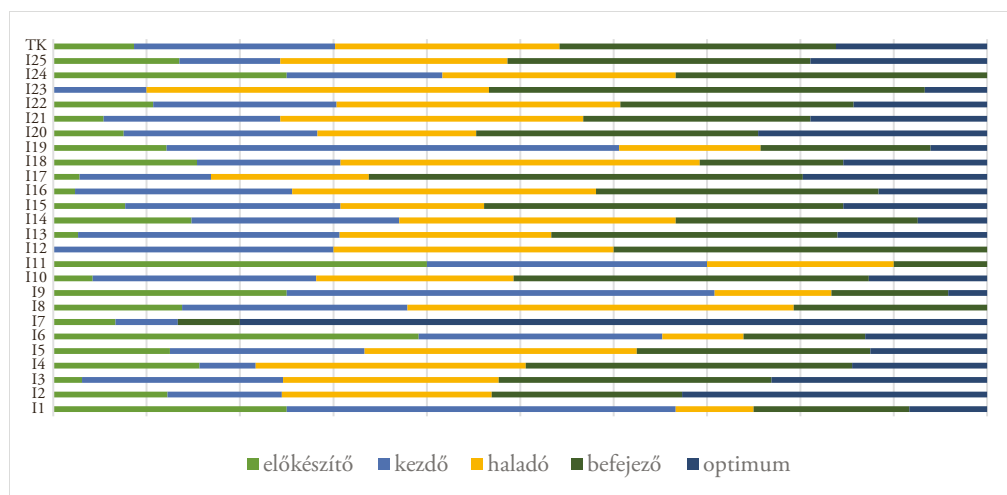
Bármennyire is közelítettek az intézményi átlagértékek a 75,25 százalékpontos vonalhoz, a szórások tekintetében ennél a készségnél is rendkívüli különbségeket láttunk, ami újfent a tanulócsoporthoz extrém homogenitására utalt. A szórások a 7,91 és 21,93 százalékos értékek között helyezkedtek el, három iskolában tapasztaltunk húsz százalék feletti szórást: I₄: 20,99%, I₆: 20,74 és I₇: 20,59%. Ezeknél az intézményeknél már tanév elején láthatóvá vált az, hogy a pedagógusoknak rendkívül erősen kell támaszkodniuk a differenciális pedagógiák eszköztárára, valamint a tanulói készségek és képességek rendszerének folyamatos feltárásával kell ellenőrizniük tanítványaik iskolai előrehaladását.

A 7. sz. ábra második fele a kutatás során megvizsgált gyermekek elemi számolási készségének fejlettségét individuális aspektusban mutatja be. Örömteli, hogy számos tanuló volt található a 91 százalékpont fölötti területen, de az iskolai fejlesztés esetében bizakodásra adhat okot az is, hogy megfelelően népes volt a 80-90%-pont közötti sávban helyet foglaló tanulók csoportja is. A képességek vizsgálatkor megfigyelhettük azt, hogy fejlettség tekintetében a tanulók közel egynegyede (23,71%) az alsó kétharmadba volt sorolható, ami azt jelenti, hogy 217 tanuló 66 százalékpontnál alacsonyabb fejlettségi szinten állt az elemi számolási készség tekintetében. Közülük is kiemelt figyelmet kell szánni annak a további 17 tanulónak, akik iskolakezdéskor ezen a készségterületen nem érték el a 33 százalékpontos fejlettséget sem.

A 2002 májusában és a 2021 szeptemberében mért elemi számolási készség átlagai között mindösszesen 2,75 százalékpontos különbség volt tapasztalható. A két mérés összehasonlításakor azt láthattuk, hogy lényeges különbség nem figyelhető meg a két populáció elemi számolási készség területén nyújtott teljesítménye között. Mindez azt mutatta számunkra, hogy az óvodai nevelés konstans teljesítménye lehetővé tenné az iskoláknak, hogy

az óvoda-iskola átmenet kapcsán valóban reális tanulóképpel rendelkezzenek. Amennyiben két évtized alatt az iskolába érkező tanulók alapvető képességei nem változtak meg markánsan, úgy téves az az elgondolás, hogy napjaink gyermekei teljesen mások, mint elődeik voltak. Éppen ezért az iskoláknak már régen rendelkezniük kellene olyan helyi stratégiákkal, melyek alkalmazásával megkönnyítik tanulóiknak az óvoda-iskola átmenet mellett a természettudományi tantárgyak tanulását is. Amennyiben hosszú időkre visszanyúló precíz megfigyeléseink lennének a gyermekek iskolakezdéskori kognitív alapképességeinek minőségéről, akkor ehhez lehetne igazítani a pedagógiai gyakorlatot, és ezzel mellőzhetővé válnának a rendkívül szubjektív tanulómegismerési vagy tanulókép-alkotási nézetrendszer és hiedelmek, valamint az iskolák rejtett tanterveihez erősen köthető sztereotip nézetek.

A változatosság és sokszínűség nemcsak a tanulói képességek fejlettségében volt tetten érhető, de ahogyan a 8. sz. ábra bemutatja, az elemi számolási készség elsajátítási szintek szerinti eloszlását jellemző arányok tekintetében is. Jól megfigyelhető az, hogy az arányok esetében szinte mindegyik intézmény egyedi mintázattal rendelkezett, ami a populáción belül az intézményi elsajátítási szintek rendkívüli heterogenitását mutatja. A tanulók több mint 30 százaléka előkészítő vagy kezdő szinten állt (8,63% és 21,53%), a tanulók közel fele viszont befejező vagy optimum szinten (29,62% és 16,17%). A populáció közel egynegyede alkotta azt a középső negyedét, akik egyelőre még csak a haladó szintet foglalták el (24,04%). Az elsajátítási szintek szerinti eloszlásokra jellemző arányok vizsgálatakor megfigyelhettük azt, hogy extrém értékek negatív, de pozitív irányban is felfedezhetők. Sajnálatos, hogy az intézmények egyötödében elérte vagy meghaladta a még csak előkészítő szinten lévő gyermekek aránya a 25 százalékpontot (I_{11} : 40%, I_6 : 39,13%, I_1 : 25%, I_9 : 25% és I_{24} : 25%).



8. ábra: Az elemi számolási készség fejlettségi szintjeinek aránya intézményenként

(forrás: saját szerkesztés)

Figyelve azonban a pozitív tendenciákra is, ki kell emelnünk I_7 80,00%-pontos, I_2 32,65%-pontos, I_{20} 24,53%-pontos és I_3 23,08%-pontos rendkívül biztató arányait is az optimum szinten.

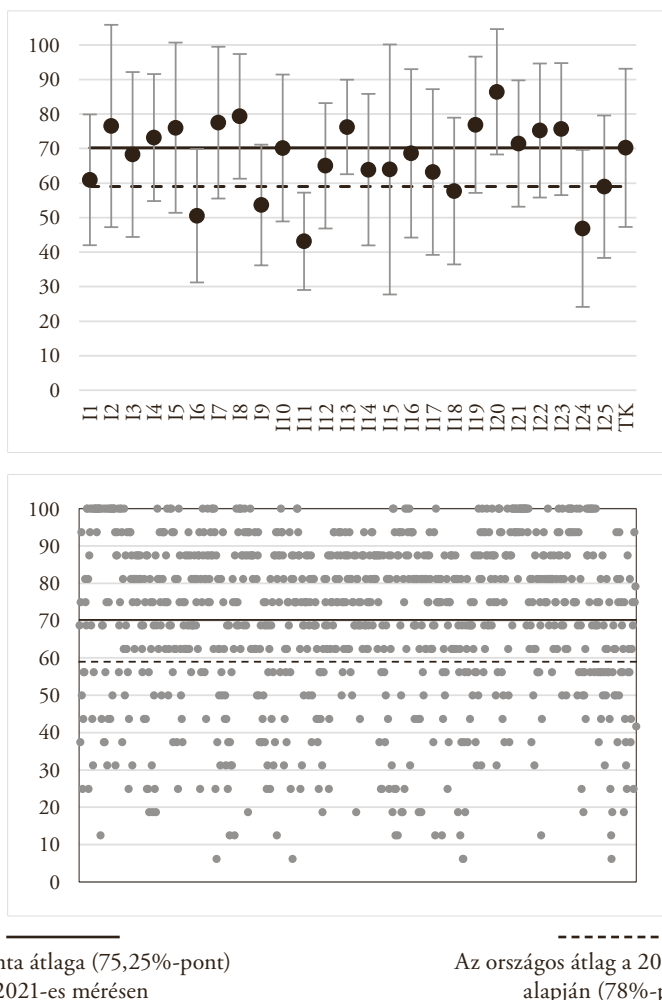
Tapasztalati következtetés

A tapasztalati következtetés volt az egyetlen kritikus kognitív készség, melynek vonatkozásában a 2002-es országos méréshez képest jelentősen eltérő átlagteljesítményt mértünk a Békéscsabai Tankerületi Központ által fenntartott 25 általános iskola esetében. A tapasztalati következtetés 2002-es átlagértéke 59 százalékpont volt, 2021-ben ez az érték 70,20 százalékpont lett. A körülbelül 11 százalékpontos különbséget a többi alapkészség esetében megfigyeltekhez viszonyítva jelentősnek véljük, azonban az okok hiteles kiderítése nem képezi a tanulmány lényegi részét. A konkrét ok-okozati összefüggések feltárása érdekében további pedagógiai kutatások lefolytatására lenne szükség, amelyek azonban csak akkor lennének szükségesek, amennyiben a jövőben ezen a képességterületen a 2002-es mérés eredményeihez képest továbbra is jelentősen eltérő átlagokat mérnénk.

A tapasztalati következtetés eredményeinek átlagát és a szórások nagyságát a 9. sz. ábra mutatja be, mely alapján – mint eddig minden alapkészség esetében – megfogalmazhatjuk azt, hogy a gyermekek ezen a területen is jelentősen különböznek egymástól. Ez a heterogenitás az intézmények és a szórások nagyságában is megfigyelhető. Mérési eredményeink jelentősen magasabbak voltak a 2002-es mérés eredményeihez képest, ezért most nem arra fogunk fókuszálni, hogy a vizsgált populáció átlagához képest mely iskolák nem érték el az átlagszintet, hanem azt nézzük meg, hogy volt-e olyan intézmény, amely a 2002-es mérés – alacsonyabb – átlagát sem teljesítette, és ezt fogjuk negatív irányban kiugró, extrém értéknek tekinteni. Ilyen alacsony értékekkel öt intézmény esetében találkoztunk – I_6 , 50,54%; I_{11} : 43,13%; I_{18} : 57,69%; I_{24} : 46,88% és I_{25} : 58,95%.

A szórások megmutatták, hogy az intézmények közel felében (12 iskola) ebből fakadóan jelentős differenciáló tevékenységet kell folytatni, ezeknél az intézményeknél a szórás mértéke meghaladta a 20 százalékpontos értéket. Közülük is kiemelkedett I_5 24,65%-os, I_{16} 24,39%-os és I_{17} 24,00%-os eredménye, de rajtuk kívül I_2 29,30%-os és I_{15} 36,21%-os szórása extrém kiugró értéket jelentett. A mérési eredmények vizsgálatakor feltártuk azt, hogy három olyan iskola van, ahol a tanulók tapasztalati következtetésének átlagos készségfejlettsége meglehetősen alacsony szinten állt, amihez további magas szórás társult: I_{18} : 57,69% átlag és 21,25% szórás; I_{24} : 46,88% átlag és 22,75% szórás; I_{25} : 58,95% átlag és 20,63% szórás. Esetükben a tanítási és tanulási folyamatokban a kritériumorientált fejlesztés mellett a markáns differenciáló felfogásnak is meg kell jelennie, ugyanis

tanulócsoportjaik nemcsak alacsony készségfejlettséggel rendelkeznek, hanem emellett rendkívül heterogének is.



A teljes minta átlaga (75,25%-pont)
a 2021-es mérésen

Az országos átlag a 2002-es mérés
alapján (78%-pont)

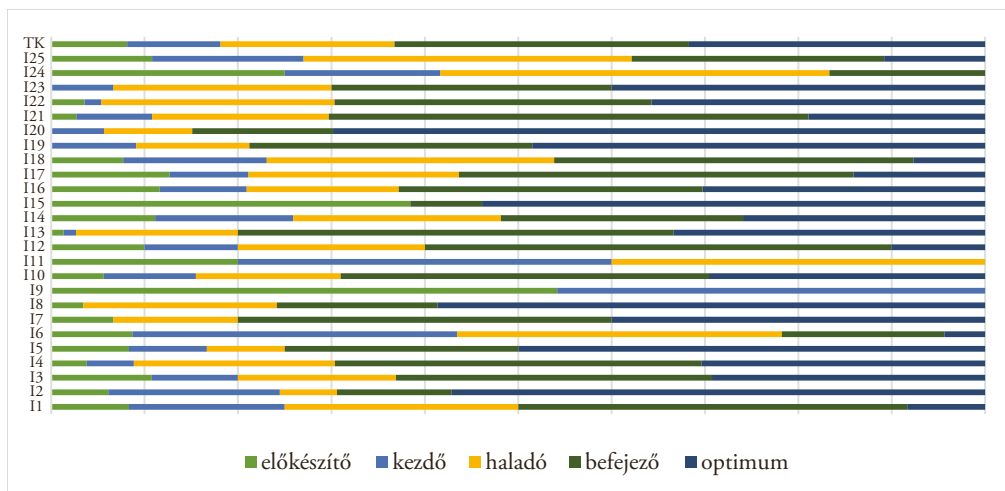
9. ábra: A tapasztalati következtetés készség iskolai átlagai, szórásai és egyéni fejlettsége

(forrás: saját szerkesztés)

A kritikus kognitív készségek vizsgálatakor nem tudjuk elégszer hangsúlyozni azt, hogy az azonos évfolyamra járó gyermekek milyen rendkívül eltérő készségszinteken állhatnak. Ezt a meggyőződésünket is szemléletesen támasztja alá a 9. sz. ábra, ahol valóban azt látjuk, hogy a mérésben részt vevő populáció tagjai a tapasztalati következtetés területén erősen sokszínű eredményeket értek el. A vizsgált mintában 667 olyan tanulót találtunk, aki magasabb készségfejlettséget mutatott a 2002-es vizsgálat 59 százalékpontos értékénél,

közülük további 498 tanuló teljesített a 2021-es mérés 70,20 százalékpontos átlaga felett is. Azonban a készségfejlesztés szempontjából nem feledkezhetünk meg azokról a tanulókról sem, akik nem érték el az 50 százalékpontos fejlettséget (és ezáltal a haladó szintet sem), a vizsgált populációból 148 tanuló volt ilyen. Közülük további 59 gyermek a 30 százalékpontos értéket sem teljesítette, ami azt jelenti, hogy a vizsgálatok időpontjában a tapasztalati következtetés fejlődésében még a kezdő szintet sem érte el. Ez azt vetíti előre, hogy a tanulók nagyjából 15-20 százaléka nem fogja érteni a tanítói utasításokat és magyarázatokat, a tankönyvi példákat és a hallott szövegeket, ami sajnos az iskolai sikerességüket számottevően hátráltatni fogja.

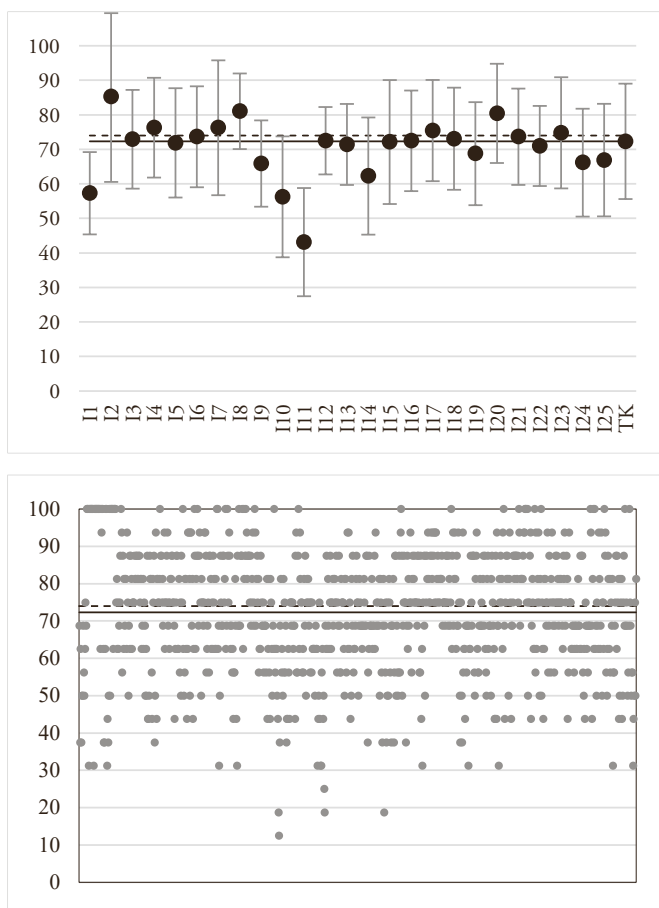
A továbbiakban megtekintjük, hogy a teljes mintában milyen arányban fordultak elő a különböző fejlettségi szintek (lásd: 10. ábra), valamint melyek voltak azok az intézmények, akik az előkészítő és az optimális szinten lévő tanulók arányát tekintve kiugró eredményeket értek el. A teljes populáció esetében 8,12% előkészítő, 9,99% kezdő, 18,66% haladó, 31,50% befejező és 31,72% optimális szinten állt. A tanulók kétharmada elérte a tapasztalati következtetés területén azt a szintet (befejező és optimum), amely garanciája lehet annak, hogy az iskolában sikeresek és eredményesek legyenek. Négy intézményben rendkívül magas (20 százalékpontot elérő vagy meghaladó) volt azoknak a tanulóknak az aránya, akik jelenleg az előkészítő szinten álltak: I_9 : 54,17%; I_{15} : 38,46%; I_{24} : 25,00%; I_{11} : 20,22%. Ezen kiugró értékek mellett további hat olyan iskola volt, ahol az előkészítő szinten lévő tanulók száma ugyan nem volt extrém magas, de elérte a legalább 10 százalékpontos értéket: I_{17} : 12,68%; I_{16} : 11,63%; I_{14} : 11,11%; I_{25} : 10,81%; I_3 : 10,77% és I_{12} : 10,00%. Ezen tanulók esetében olyan módszerek követése javasolt, melyek segítik a gyermekeket a hallott és írott szövegek megértésében, az interakciókba való bekapcsolódásukban és az instrukciók, utasítások értelmezésében. Olyan feladatokat kell biztosítani a gyermekek számára, melyek segítenek nekik a hallott és az írott szövegek tagolásában, a rész-egész összefüggések felfedezésében. Kiemelt figyelmet kell fordítani a fejlesztésre I_9 és I_{11} iskolákban, ugyanis ezekben az intézményekben egy tanuló sem volt a befejező vagy az optimum szinten. A tapasztalati következtetés mérése során öt olyan iskolát találtunk, ahol az optimum szinten lévő tanulók aránya elérte vagy meghaladta az 50 százalékpontot: I_{20} : 69,81%; I_8 : 58,62%; I_2 : 57,14%; I_{15} : 53,85% és I_5 : 50,00%.



10. ábra: A tapasztalati következtetés készség fejlettségi szintjeinek aránya intézményenként
(forrás: saját szerkesztés)

Tapasztalati összefüggés-megértés

Részletes vizsgálódásaink a tapasztalati összefüggés-megértés kritikus kognitív alapkészségét érintik utoljára, mely elemzés során azt tapasztaltuk, hogy ismételten folytatódik az a tendencia, hogy Nagy József és kutatótársainak 2002-es vizsgálati eredményeihez kivételesen hasonló eredményeket mértünk mi is a kutatásaink során. A 11. sz. ábra szemléletesen mutatja be, hogy a két kutatás átlageredményei mennyire hasonlóak (2002: 74%, 2021: 72,32%) egymáshoz. A vizsgált mintát tekintve kijelenthetjük, hogy az iskolák között itt láthatjuk a lecsékélyebb heterogenitást (azonban még így sem neveznénk homogénnek a mintát), és amennyiben I_1 57,29%-os, I_{10} 56,25%-os és I_{11} 43,13%-os eredményeit nem vennék figyelembe, akkor azt tapasztalhatnánk, hogy jelentősen kiugró értékek nélkül, az átlaghoz közelítve teljesítettek az iskolák. A tapasztalati összefüggés-megértés szubteszten pozitív irányban is három iskola ért el kimagasló eredményt, I_2 85,29%, I_8 81,03% és I_{20} 80,42%-os átlagai figyelemre méltók a többi iskola között.



A teljes minta átlaga (72,32%-pont)
a 2021-es mérésen

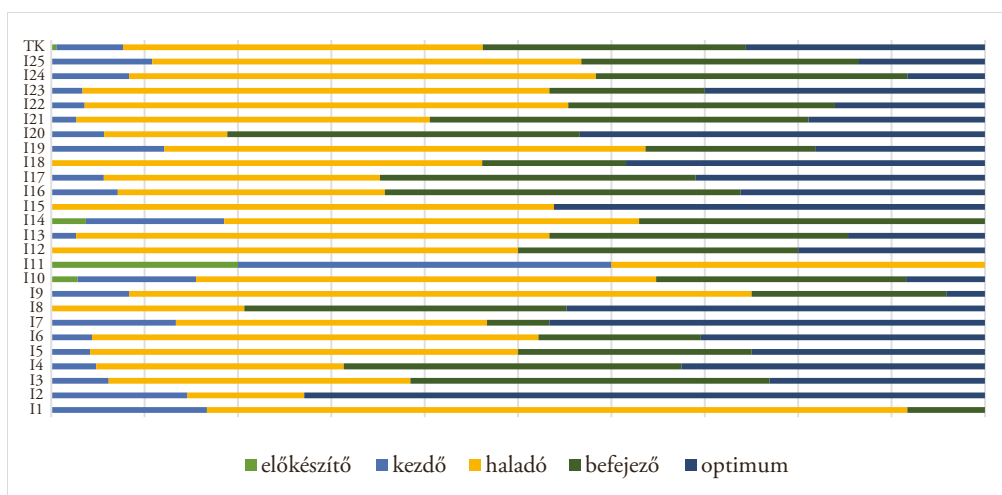
Az országos átlag a 2002-es mérés
alapján (74%-pont)

11. ábra: A tapasztalati összefüggés-megértés készség iskolai átlagai, szórásai és egyéni fejlettsége
(forrás: saját szerkesztés)

A szórások tekintetében is eltűntek azok az anomáliák, melyeket korábban tapasztalhatunk, bár még mindig elég hosszúak voltak a szórást jelző egyenesek, azonban a grafikon alapján mégis enyhén homogénebb tanulócsoporthoz képe tárult a szemünk elé. A minimális szórás 9,76% volt, míg a maximális 24,72%, ami I₂ iskola nevéhez fűződik, az átlagos szórások pedig 14 és 16 százalék között mozogtak.

Tovább szemlélve az ábrát a szokásos heterogenitás mellett megfigyelhetjük azt is, hogy a tanulók kétharmada (611 fő – azaz 66,78 százalék) a 62,50 és a 87,50 százalékpontos tartományba tartozik. Ezt a diagramon szinte sorokká összeállt vonalakként láthatjuk, ami konkrét értékekre fordítva a következőket jelenti: 62,50%-ot ért el 104 tanuló, 68,75%-ot

134 tanuló, 75,00%-ot 142 tanuló, 81,25%-ot 115 tanuló és 87,50%-ot 116 fő. Ezek az eredmények a haladó (kiegészítve további 63 tanuló 56,25 százalékos eredményével) és a befejező szinteknek feleltek meg. A vizsgált populációban mindösszesen 119 fő (13 százalék) volt azoknak a tanulóknak a száma, akik az első osztályos bemeneti mérés tapasztalati összefüggés-megértés altesztjén optimális szinten teljesítettek. Mindezt figyelembe véve megfogalmazhatjuk, hogy 796 olyan gyermek (87 százalék) kezdte meg általános iskolai tanulmányait, akiket ugyan eltérő mértékben, de kritériumorientált fejlesztésben kell részesíteni az első osztályban annak érdekében, hogy az iskolai tevékenységeikben sikeresé válhassanak. Továbbá különös figyelmet kell szánni annak az 5 tanulóknak a fejlesztésére is, akik az előkészítő szinten álltak az iskolába lépéskor, azonban hasonlóan hangsúlyosnak kell lennie annak a további 116 tanulóknak a differenciált fejlesztésének is, akik a kezdő készségszinten teljesítettek.



12. ábra: A tapasztalati összefüggés-megértés készség fejlettségi szintjeinek aránya intézményenként

(forrás: saját szerkesztés)

A 12. sz. ábrán többek között azt is megfigyelhetjük, hogy a korábban említett öt fő tanuló, akik előkészítő készségszinten álltak az általános iskolai tanulmányaik megkezdésekor, milyen arányt reprezentáltak az intézményük tanulói körében. I_{10} 2,82%-os és I_{14} 3,70%-os aránya az előkészítő szinten nem igazán jelentős, azonban I_{11} esetében 20,00%-os arányt láthatunk az előkészítő szinten lévő gyermekeknél. További figyelemre érdemes az is, hogy ezekben az intézményekben a kezdő szinten lévő tanulók aránya is meghaladta a tíz százalékot: I_{11} : 40,00%; I_{14} : 14,81% és I_{10} : 12,68%. A kutatásba bevont intézmények körében további öt olyan iskolát találtunk, ahol a kezdő szinten lévő tanulók aránya magasabb volt, mint tíz százalék: I_1 : 16,67%; I_2 : 14,58%; I_7 : 13,33%; I_{19} : 12,12%

és I_{25} : 10,81%. Az előkészítő és kezdő szinten álló tanulók magas aránya három intézmény esetében sajnálatosan együtt járt azzal is, hogy nem találtunk optimum szinten teljesítő gyermeket sem, ilyenek voltak I_1 , I_{11} és I_{14} intézmények.

Emeljük ki azonban azt is, hogy több olyan iskolát láthatunk, ahol kifejezetten magas volt az optimális szinten lévő tanulók aránya, esetükben a differenciált fejlesztésnek a tehetőség gondozás irányába kell elmozdulnia – I_2 : 72,92%; I_7 : 46,67%; I_{15} : 46,15%; I_8 : 44,83% és I_{20} : 43,40%.

Következtetések

Kutatásunk során állami fenntartású általános iskolákban az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettségét vizsgáltuk az iskolába lépésük idején. A teljes kognitív térkép megrajzolása mellett kiemelten foglalkoztunk azzal, hogy a Nagy József és kutatócsoportja által 2002-ben elvégzett nagymintás mérés eredményei mennyire lesznek reprodukálhatók nagyjából húsz év elteltével. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a napjainkban iskolát kezdő tanulók esetében milyen készségfejlettséget mérhetünk, továbbá érdekelt bennünket, hogy az elmúlt évtizedekben jelentősen megváltozó világ milyen hatással volt a gyermekek kritikus kognitív készségeinek fejlődésére.

A leíró statisztikai elemzések elkészítését követően arra az érdekes következtetésre jutottunk, hogy a 2021-ben első osztályt kezdő tanulók átlagos készségfejlettsége egyik – a DIFER által mért – területen sem tért el jelentősen a 2002-es kutatásban mért eredményektől. Úgy véljük, hogy a 6-7 éves korú gyermekek kognitív érése mai is hasonló ütemben zajlik, mint két évtizeddel ezelőtt, készségeik fejlődése azonos módon megy végbe, mint korábban. Gyakran hangoztatott észrevétel, hogy a mai gyerekek nem olyanok, mint a régi korok tanulói, és bizonyos tekintetben mások, mint az évekkal, évtizedekkel korábban iskolába járó társaik. Ezt az eltérést, másságot kutatásunk nem támasztotta alá, sőt azt láttuk, hogy tanulóink alig-alig különböznek a húsz évvel idősebbektől, kritikus kognitív készségeik hasonló fejlettséget mutattak.

A két populáció között megfigyelhető eltérések okát nem az alapkészségek fejlettségi szintjének különbözőségében látjuk, hanem inkább abban, hogy gyermekeink a kognitív készségeiket mire és hogyan hasznosítják, kognitív erőforrásaikat milyen tevékenységek végzésére mozgósítják. Csupán ebben a kontextusban tartjuk lényegesnek a tanulók közötti különbségek vizsgálatát, nem pedig a kritikus kognitív készségek fejlettségének és fejlődési ütemének relevanciájában.

Irodalom

- Börcsökné Balázs Márta (2012): A DIFER-mérések tapasztalatai óvodában. *Módszertani Közlemények*, **52.** 3. sz. 1–7.
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Nagy József (2015): A DIFER tesztek online változatával végzett mérések tapasztalatai. In: *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI). 199–223.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2016): *A pedagógiai diagnosztika elméleti és gyakorlati tartalmi megújítása. Digitális főiskolai jegyzet*. 2022. 07. 11-i megtekintés, http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_pedagogiai_diagnosztika_elmleti_s_gyakorlati_tartalmi_megjitsaV2/index.html
- Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*. **26.** 2016/4., 59–74. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.4.59>
- Medovarszki István (2019): A tanulási sikeresség előfeltételeinek diagnosztikus elemzési lehetőségei az iskola előkészítő szakaszában. *OXIPO: Interdiszciplináris E-folyóirat* **1.** 55–68. <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.2.55>
- Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovics Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *DIFER Programcsomag. Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Vargáné Mező Lilla (2009): *A pedagógiai diagnosztika és az együttnevelést segítő szakmaközi együttműködés lehetőségei*. 2021. 05. 10-i megtekintés, <http://ofi.hu/vargane-mezo-lilla-pedagogiai-diagnosztika-es-az-egyuttnevelést-segitoszakmaközi-egyuttmukodes>
- Virág Irén (2021): Életkori sajátosságok pedagógiai megközelítésben. *Journal of Applied Technical And Educational Sciences / Alkalmazott Műszaki és Pedagógiai Tudományos Folyóirat* **11.** 1. 3–27.
- Zentai Gabriella (2022): A rendszerezőképesség tartárgyi tartalomba ágyazott fejlesztésének módszerei harmadik és negyedik osztályban In: G. Szabó Sára – Gombos Péter (szerk.): *Módszertan és megújulás: Válogatás a MATE Neveléstudományi Intézete szakmódszertani tanulmányaiból*. MATE, Gödöllő.

ZAGYVÁNE SZÜCS IDA

TANULÓK ÖNÉRTÉKELÉSÉNEK ALAKULÁSA AZ ANGOL MINT ELSŐ IDEGEN NYELV ÍRÁSKÉSZSÉG FEJLESZTÉSE TERÜLETÉN EGY LONGITUDINÁLIS KUTATÁS TÜKRÉBEN

A tanulmány egy kutatótanári program második részkutatásának eredményeit mutatja be. A longitudinális vizsgálat során 6 alkalommal önértékelést végeztek a diákok az angol mint idegen nyelv és azon belül az íráskészség fejlesztése területén. A vizsgálat célja nemcsak a diákok önértékelésének nyomon követése, hanem annak az énhatékonyság észleléséhez és a tanári értékeléshez való kapcsolatának a feltárása is volt. Az eredmények alapján elmondható, hogy az önértékelés és énhatékonyság észlelése között erősebb összefüggések mutathatók ki, mint a tanári értékelés és önértékelés, valamint a tanári értékelés és az énhatékonyság észlelése viszonyában. A kutatás eredménye, hogy az önértékelés fejlesztése területén konkrét gyakorlati tanácsokat tudunk megfogalmazni a pedagógus kollégák számára.

Kulcsszavak: önértékelés, énhatékonyság észlelése, tanári értékelés

STUDENTS' SELF-ASSESSMENT ON THE DOMAIN OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING ESPECIALLY REFERRING TO WRITING SKILLS DEVELOPMENT IN THE FRAME OF A LONGITUDINAL RESEARCH

The study presents the results of the second phase of a teacher researcher's programme. The students carried out self-assessment six times in the frame of a longitudinal investigation on the domain of English language learning especially referring to writing skills development. The aim of the research was to explore students' self-assessment, and the interrelations among self-assessment, self-efficacy and teacher's assessment. The results show stronger interrelations between self-assessment and self-efficacy than between teacher's assessment and self-assessment, furthermore between teacher's assessment and self-efficacy. Additional result of the study is that some practical advice can be given to teachers who include self-assessment in their everyday practice.

Key words: self-assessment, self-efficacy, teacher's assessment

Bevezetés

Kutatótanári programunk fő céljaként fogalmaztuk meg középiskolás tanulók önszabályozott tanulásának fejlesztését az angol nyelv területén, azon belül is az íráskészség vonatkozásában. A kutatási probléma három, a gyakorlatból eredeztethető forrásból származik. Az egyik forrás magának az önszabályozott tanulás szerepének felértékelődése. Az Európai Unió stratégiai iránymutatásaiban (European Commission, 1995; European Commission, 2000; European Commission, 2003) kiemelt szerepet játszik az élethosszig tartó tanulás koncepciója, amelynek alapvető feltétele a saját tanulásukért felelős tanulók nevelése, oktatása. Az elvárások az oktatás tartalmi szabályozását megvalósító Nemzeti alaptantervben is megfogalmazásra kerültek: az önszabályozó, hosszú távon is fenntartható nyelvi fejlődés (NAT, 2020: 315) kiemelt célként jelenik meg az élő idegen nyelvek mint műveltségi terület vonatkozásában.

Másodsorban különösen felértékelődött az önszabályozott tanulás jelentősége a Covid-19 járvány idején szerzett tapasztalatok tükrében (lásd McNulty–Baird, 2020; Molnár–Dudok, 2021; Antal–Trásy, 2021; Tóth és mtsai., 2021 kutatásait), amelyek az önszabályozás hiányosságaira hívják fel a figyelmet.

A kutatni kívánt probléma harmadik forrása az a sajátos kutatói érdeklődés, amelynek fókusza az önértékelés és annak szerepe az önszabályozott tanulásban. Korábbi vizsgálataink (Zagyváné, 2020) keretein belül elsősorban a pedagógusok szakmai önértékelését próbáltuk feltárni. Adódott tehát a cél, hogy érdemes lenne kitérni vizsgálataink fókuszát a tanulók körére, lévén középiskolai tanárként nap mint nap foglalkozunk ezzel a korosztállyal.

Az önszabályozott tanulás fejlesztése céljából eszközként az önértékelés rendszeres alkalmazását választottuk. Tanulmányunkban egy akciókutatás részkutatását mutatjuk be, amelynek fő célkitűzése egy 9. évfolyamos középiskolás csoport önértékelésének feltérképezése volt. Eredményeink a diákok által kitöltött értékelési lapok adatainak elemzéséből származnak. Az elemzések során lehetőségünk adódott a bonyolult értékelési folyamatok feltárására és reményeink szerint eredményeinkkel hozzájárulhatunk a pedagógiai értékelés és azon belül az önértékelés működési mechanizmusainak jobb megértéséhez, az értékelési kultúra továbbfejlesztéséhez.

Elméleti alapozás

Az önszabályozott tanulás értelmezése

A tanulásról alkotott paradigmák közül a konstruktivista tanulásfelfogás egyre inkább elterjedt a tudományos kutatások és az oktatási gyakorlat szintjén. A tanulást belső értelmezési folyamatok eredményeként definiáló konstruktivista pedagógia (Nahalka, 2022) egyik meghatározó eleme az önszabályozott tanulás. A tanuló ember önmaga megismerésével, adottságainak, képességeinek felmérésével, tudatosításával és ezen ismeretek a tanulási folyamatokban való tudatos alkalmazásával jelentős mértékben fokozhatja e folyamatok eredményességét, hatékonyságát (Molnár, 2003:156.). Az Európai Bizottság élethosszig tartó tanulás koncepciója (European Commission, 2000) feltételezi, hogy az ember nem fejezi be a szükséges tudás megszerzését a formális oktatási struktúrákból kilépve, hanem az egy egész életen át folytatódik. Ennek következtében az önálló tanulásirányítás kerül a figyelem középpontjába, ami azt jelenti, hogy a tanuló saját tanulásának aktív irányítója és maga felelős annak sikerességéért hidat teremtve ezzel a gyermekkori és a felnőttkori tanulás között. Az élethosszig tartó tanuláshoz az önszabályozott tanulás képességének a kialakítása a legfontosabb eszköz (Európai Commission, 2004).

Az önszabályozott tanulás Zimmerman és Martinez-Pons (1988: 24., idézi D. Molnár, 2014: 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: 53.) az önszabályozott tanulást önirányított, metakognitív, affektív és viselkedési folyamatok összességéként értelmezi. Winne és Perry (2000: 533.) megállapítása szerint az önszabályozott tanulás azt jelenti, hogy a tanuló metakognitívan vezetett tanulásában intrinzik motivációja van, és tanulása stratégiai lépéseken keresztül megvalósított.

Panadero az önszabályozott tanulást mint ernyőfogalmat határozza meg, 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 kísérve) és az értékelés (reflektálás, szabályozás és a jövőbeli feladatokhoz adaptálódás) (Zimmerman és Pintrich modellje), más modellekben (Winne és Hadwin, Boekaerts, Eflklides 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 önértékelés

Az önértékelés fogalmi meghatározásához segítségül fordulunk a Boud (1995) által végzett önértékelés kutatások történeti áttekintéséhez. Az önértékelés vizsgálatával már a 30-as években az Amerikai Egyesült Államokban foglalkoztak a kutatók. Elsősorban azt elemezték, hogy a tanulók mennyire pontosan tudják megjósolni teljesítményüket. Később arra fókuszáltak, hogy a tanulói önértékelés milyen mértékben befolyásolja a tanulók jövőbeli feladatvégzését (Boud 1995: 176.). Ekkor még az önértékelést ismeretek és nézetek összességként határozták meg, amelyek segítségével a tanuló képes értékelni saját ismereteit, tudását. Ezen irányzatnak azonban bizonyos korlátai voltak, hiszen ahhoz, hogy a tanuló képes legyen önmagát értékelni, olyan mennyiségű ismeretre lenne szüksége, aminek elérése lehetetlen. Az önértékelés fogalmi fejlődése során tehát megjelent annak mint a jövő számára fontos úgynevezett transzferábilis készségnek a meghatározása (Boud, 1995: 177.).

Az önértékelés mint módszer is jelen van a neveléstudomány terminológiájában. Ebben a megközelítésben az értékelés és azon belül a formatív értékelés egyik lehetséges megvalósítása (Black–William, 1998; Andrade–Boutlay, 2003; Noonan–Randy, 2005; Panadero–Brown–Courtney, 2014). Az önértékelés (self-assessment) Boud (1995: 5.) szerint két fő elemet tartalmaz: a teljesítményértékelés kritériumainak a meghatározását, majd ezt követően ennek alapján a teljesítmény minőségének a megítélését. Ideális esetben az értékelt személy is részt vesz mindkét tevékenységben. Az önértékelés három fő lépésből áll: elvárások megfogalmazása, az adott feladatra vonatkozó tanulási tevékenység egyéni értékelése a meghatározott elvárások alapján és a felülvizsgálat, azaz a tanulás közben megtörtént visszacsatolások alapján a „végtermékre” és a feladatvégrehajtásra való visszacsatolás (Hattie–Timperley, 2007: 91–93.).

Az önértékelésnek mint módszernek a meghatározása elvezet bennünket az önszabályozott tanuláson belül játszott szerepéhez. Ebben a kontextusban már mint funkciót azonosíthatjuk, vagyis hogy javítja a tanulás minőségét. Az önszabályozás folyamataiban az egyén különböző stratégiák alkalmazása révén ellenőrzés alatt tartja gondolatait, cselekedeteit, érzelmeit és motivációit annak érdekében, hogy az általa kitűzött célokat elérje (Zimmerman, 2000: 19.). Ebben az értelemben tehát az önértékelés egy olyan folyamat, amellyel a tanulók szabályozzák saját tanulásukat. Alonso–Tapia és Panadero (2013: 63.) szerint ezen a ponton kapcsolódik össze egymással az önértékelésnek mint módszernek, mint készségnek és mint funkciónak az értelmezése. Az utóbbi évtizedben egyre nagyobb teret nyert a neveléstudományi kutatásokban ez a megközelítés, értve alatta különböző mechanizmusok és technikák együttes alkalmazását abból a célból, hogy a tanuló reflektáljon

saját tanulási folyamatára és tanulási eredményeire, majd értékeli azokat. Az önértékelés két meghatározó komponense a tanulási tevékenység monitorozása és az arról, valamint annak eredményéről való ítéletalkotás (Panadero–Brown–Strijbos, 2016: 3.).

Önreflexió és önértékelés szerepe az önszabályozott tanulásban

Az önértékelés fogalmi definíciójának pontosításához nagyon fontos megkülönböztetnünk egymástól a visszacsatolást (feedback) és az önértékelést. Az Athanasou által leírt önértékelés visszatekintő modelljében (Athanasou, 2005: 292.) elkülönül egymástól az önreflexió és a tényleges önértékelés. A modell folyamatba ágyazottan definiálja az önreflexiót és az önértékelést, és az egymásutániségra helyezi a hangsúlyt. A tényleges önértékelés (self-evaluation) egy értékítélet meghozatalát jelenti, amelyet az egyén az általa elért eredmény-nyel kapcsolatban fogalmaz meg. Az önreflexió (self-assessment) megelőzi az értékítéletet. Az önreflexió a visszacsatolást jelenti az önszabályozásban, amely a szabályozási folyamat kognitív, metakognitív jellegét emeli ki. Az önértékelés az affektív, érzelmi oldalt testesíti meg. Az önértékelés következménye az önmegelegedés, amely jelenti az egyén önmagával való elégedettségét vagy elégedetlenségét.

Zimmerman és Moyran (2009: 300.) ciklikus modelljében központi helyet foglal el az önreflexió és az ahhoz kapcsolódó önértékelés. A modell az önszabályozást ciklikusan visszatérő folyamatok együtteseként értelmezi. A folyamat fázisai a tervezés, a kivitelezés és az önreflexió. A tervezés fázisában számos tényező mellett fontos szerepet kap, hogy milyen a tanuló önmagáról kialakított képe (az énhatékonyság észlelése), a kivitelezés fázisában a tanuló folyamatosan figyelemmel követi a körülötte zajló változásokat, amelyekhez a feladat végrehajtása során alkalmazkodni igyekszik. Az önreflexió fázisában, amely a kivitelezéssel párhuzamosan zajlik, valósul meg az önértékelés. Az egyén folyamatosan reflektál, értékeli, következtetéseket von le, és minősíti saját teljesítményét. Az önminősítést úgy teszi meg a tanuló, hogy saját teljesítményét összehasonlítja bizonyos elvárásokkal. Ezek az elvárások lehetnek az egyén által kiválasztott elvárások, lehetséges másokhoz hasonlítani a saját teljesítményét (Bandura, 1986 idézi Zimmerman–Moyran, 2009: 303.), és az is előfordulhat, hogy az adott képesség minden komponensének tökéletes ismerete a tanuló számára a mérvadó.

Az önminősítéshez szorosan kapcsolódnak a reakciók. Ha az önminősítés pozitív, akkor az elégedettséggel tölti el a tanulót, vagyis ez a kognitív és affektív reakció az önminősítés eredményére. Az elégedettség érzése adaptív magatartásra ösztönöz, azaz a bevált stratégiát tovább alkalmazza a tanuló. Amennyiben az önminősítés negatív, akkor a defenzív magatartás kerülhet előtérbe, azaz a tanuló megpróbálja elkerülni a várható elégedetlenség érzését. A defenzív magatartás megnyilvánulhat feladatkerülésben, a tehetetlenség érzésében, a halogatás, az apátia formáiban.

Az önértékelést követő kontrollált viselkedést írja le Rosenbaum (1988, idézi Dávid, 2015: 51.). A tanult leleményesség mint folyamatszabályozó kogníció akkor lép működésbe, ha a tanulás nem hatékony. Ebben az esetben a tanulással kapcsolatos szokásrendszert szükséges megváltoztatni. A tanult leleményesség jelenti a káros viselkedés monitorozását, problémamegoldó stratégiák alkalmazását, érzelemszabályozást és más önkontroll-stratégiák alkalmazását.

Az önértékelés módjai

Az önértékelésnek számos módja lehetséges. Panadero, Brown és Courtney (2014) az önértékelés három különböző 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, 2005);
- önértékelési táblázatban pontosan meghatározott indikátorok alapján értékeli a tanuló a munkáját, az indikátorok pontosan mutatják a fejlődési fokozatokat (Andrade–Valtcheva, 2009).

Az önértékelés módjainak egy másfajta megközelítését adja Brown, Andrade és Chen (2015):

- az összes szerezhető pontszám becslése a teszt megírása előtt és után,
- annak eldöntése, hogy az adott tesztfeladatot helyesen vagy helytelenül oldotta meg a tanuló,
- annak megbecslése, hogy hány feladatot tud a tanuló megoldani meghatározott idő alatt,
- önértékelési táblázatban meghatározott a fejlődési fokozatokat mutató indikátorokkal történő önértékelés (rubrics),
- saját munka más tanulók munkájához történő viszonyítása.

A továbbiakban a kutatásunkban felhasznált önértékelési eszközt mutatjuk be. Az önértékelési táblázatban (rubrics) részletesen meghatározott és egymással koherens kapcsolatban álló indikátorok találhatók, amelyek pontosan mutatják a fejlődési fokozatokat (Brookhart, 2003: 4.). Az angol megnevezése ennek az értékelőeszköznek rubrics, amely utal arra, hogy táblázatos formában jelennek meg benne adott szempontokhoz rendelt fejlődési szintek,

azon szintekhez kapcsolódó célok pontos leírása és a hozzájuk rendelt pontszámok, értékek. Ezen kritériumok ellenőrzésével határozható meg a tanuló munkájának a minősége. Ez az eszköz felhasználható külső értékelésre, önértékelésre és társértékelésre is. A táblázat használatára vonatkozóan számos kutatás született, amelyek kiemelik, hogy segítségével sokkal átláthatóbb a tanulók teljesítménye, csökkenthető a tanulók stressz-szintje, hatékonyan támogatja a tanulás során a visszacsatolás folyamatát, erősíti a tanulók énhatékonyágának észlelését, ezzel támogatja az önszabályozás fejlesztését (Panadero–Jonsson, 2013: 138.).

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

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

Az önértékelési táblázat hatékony alkalmazásához elengedhetetlen a megfelelő módszertan alkalmazása. Nem maga az eszköz, hanem annak felhasználási módja az, ami a tanuló fejlődését elősegíti. A fejlődési szintekhez tartozó kritériumok tanulási célokat fogalmaznak meg. A kérdés az, hogyan éri el a tanuló ezeket a tanulási célokat. Itt csatlakozik be a tanár által alkalmazott módszer/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 tanulók felé, hogyan történik a tanulási folyamat monitorozásának irányítása a tanár által, és hogy a végső eredményt a kijelölt célok mentén értékeli-e a tanár, a társ vagy maga a tanuló (Alonso–Tapia–Panadero, 2010; Andrade–Valtcheva, 2009). A tanulási célok alapján lehetséges megtervezni egy órát, átgondolva, hogy milyen lépésekben sajátíthatják el az új tudást a tanulók, és hogyan mutathatják be a tanulási eredményüket a célokat szem előtt tartva (Stanford–Reeves, 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 jobbbá 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 önértékelési táblázatot. 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).

Tanulók önszabályozott tanulásának és önértékelésének vizsgálata a kutatások tükrében

Számos vizsgálat támasztotta alá az önértékelés fejlesztő hatását a tanulási folyamat során. Ezek közül vannak olyanok, amelyek bizonyították, hogy a tanulók önértékelési képességének fejlesztése és a tanulási eredmények javulása együtt jár (Brown–Harris, 2013; Panadero–Alonso–Tapia–Huertas, 2012; Ramdass–Zimmerman, 2008). A kutatások egy másik csoportja az önértékelés és az önszabályozott tanulás egymásra történő pozitív hatását igazolták (Kostons–Van Gog–Paas, 2012; Panadero–Jonsson–Strijbos, 2016; Lan, 1998). A vizsgálatok harmadik csoportja az önértékelési képesség fejlesztése és

a feladatspecifikus tanulói énhatékonyság kapcsolatára fókuszált (Olina–Sullivan, 2004; Ramdass–Zimmerman, 2008; Andrade és mtsai., 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 észlelésére gyakorolt pozitív hatását állapították meg (Panadero és mtsai., 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–William, 1998; Nicol–McFarlane-Dick, 2006; Tan, 2012; Taras, 2010).

Külön figyelmet érdemelnek azok a kutatások, amelyek az önértékelés hatékonyságát támogató módszertani megfontolásokat fogalmaztak meg. Black és William (1998) átfogó elemzést adott az addig a témával kapcsolatban megjelent tanulmányokról elsősorban az önszabályozás és a visszacsatolás kapcsolatára fókuszálva. Nicol és McFarlane-Dick (2006) munkájukban összefoglalták az önszabályozást támogató jó visszacsatolás hét kritériumát. Clark (2012) elméleti megfontolásból tárgyalta, hogy a formatív értékelés milyen módon aktivizálja a tanulók önszabályozott tanulását. Panadero, Jonsson és Strijbos (2016) a tanulók értékelési folyamatokba történő aktív bekapcsolásának szerepét hangsúlyozták az önértékelés és a társértékelés rendszeres alkalmazásával, szemben azokkal a megfontolásokkal, amelyek inkább a tanár által alkalmazott különböző gyakorlatok szerepét emelték ki. Egyenesen adódott a kérdés tehát, hogyan tudja a pedagógus saját maga aktivizálni, hatékonyabban bevonni a tanulókat az értékelési folyamatokba. Mindenképpen hasznosak lehetnek azok az útmutatások, amelyeket Andrade és Valtcheva (2009), valamint Ross (2006) fogalmaztak meg a tanulói önértékelés tanulási-tanítási folyamatba történő hatékony beépítéséhez:

1. Érdemes pontosan meghatározni az értékelési kritériumokat.
2. Fontos megtanítani a tanulókat arra, hogy ezeket a kritériumokat hogyan alkalmazzák.
3. Magáról az önértékelésről is visszacsatolást kell adni a tanulóknak.
4. Fontos támogatni a tanulókat az önértékelés során keletkezett adatok, információk felhasználásában a teljesítmény javítása érdekében.
5. Kellő mennyiségű időt érdemes biztosítani a tanulók számára az önértékelés utáni ismétlésre.
6. Ne legyen az önértékelés önminősítés.

Panadero (2011) kiemelte, hogy az önértékelés különösen akkor lehet gyümölcsöző, ha a tanulóknak már előzetesen is pozitív élményeik vannak az önértékeléssel kapcsolatban,

tudatosul bennük, hogy milyen előnyökkel jár számukra az önértékelés alkalmazása (a hibák beazonosítása, javítása, a tanulás képességének fejlődése), és ha maga a tanár is részt vett már valamilyen, az értékeléssel kapcsolatos továbbképzésen.

Az énhatékonyság észlelése

Az önszabályozott tanuláshoz nélkülözhetetlen motivációs tényező a tanuló énhatékonyság észlelése (Bandura, 1997; Schunk, 1991). Az énhatékonyság észlelése 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 és mtsai., 2014; Rosenthal és mtsai., 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 és mtsai., 2005; Wen–Johnson, 1997). Ezek közül meg kell említenünk a diákok körében végzett énhatékonyság-vizsgálatokat (Turner és mtsai., 2009; Molnár–Péter-Szarka, 2017), melyek alátámasztották, hogy a magasabb énhatékonyságú diákok tanulmányaik iránti elköteleződése is erősebb lesz (Olivier és mtsai., 2019).

Mivel az énhatékonyság kontextusspecifikus, ezért érdemes külön szólnunk azokról a kutatásokról, amelyek valamilyen tantárgyhoz kötötten vizsgálták annak

hatásmechanizmusait. Azok a vizsgálatok sorolhatók ide, amelyek a középiskolai diákok énhatékonyságának észlelése és a matematika területén elért tanulmányi eredmények pozitív kapcsolatát (Stevens és mtsai., 2004) vagy általános iskolások énhatékonyság-észlelése és a matematika területén elért tanulmányi eredmények pozitív kapcsolatát (House, 2006) igazolták. Egy másik kutatás tanárjelöltek énhatékonyság-észlelésének szerepét vizsgálta az angol mint idegen nyelv tanulásában (Wang és mtsai., 2013). Ez a kutatás is azt támasztotta alá, hogy azok a tanárjelöltek, akik magas pontszámot értek el az angol mint idegen nyelv tanulása során észlelt énhatékonyság vonatkozásában (The Questionnaire of English Self-Efficacy), jobb tanulási eredményeket mutattak fel ezen a területen, és több energiát fektettek tanulásuk szabályozásába.

Meg kell említenünk azokat a kutatásokat, amelyek a különböző nyelvtanulási stratégiákkal, nyelvi készségekkel kapcsolatban vizsgálták az énhatékonyság észlelését: a hallott szövegértéssel (Graham, 2011), az olvasott szövegértéssel (Naseri–Zaferanieh; 2012; Tobing, 2013), a beszédkészséggel kapcsolatosan (Asakerah–Dehghannezhad, 2015; Desmalazia–Septiani, 2017), az íráskészségre (Williams–Takaku, 2011), a tanulmányi eredményekre (Huang–Chang, 1996) és a motivációra vonatkozóan (Ersanli, 2015, Husain, 2014).

Összegzés

Elméleti alapozásunk során áttekintetük az önszabályozott tanulás fogalmi megközelítéseit, azon belül megvizsgáltuk az önreflexió és önértékelés szerepét. Kis kitérővel bemutattuk a neveléstudomány területén megszületett különböző önértékelés-felfogásokat. Szóltunk az önértékelés és önszabályozott tanulás területén született kutatásokról különös tekintettel az önértékelés hatékony alkalmazásának módszertani vonatkozásaira, és végül az énhatékonyság észleléséről mint az önszabályozást befolyásoló motivációs tényezőről. Az elméleti áttekintés alapján elmondható tehát, hogy az önreflexió és az önértékelés az önszabályozott tanulás fejlesztésében kulcsfontosságú szerepet játszik. Az önszabályozott tanulás az élethosszig tartó tanulás meghatározó tényezője. Az önszabályozott tanulás kognitív, motivációs és meta-kognitív szabályozási folyamatok bonyolult rendszereként írható le, amelynek során a tanuló saját maga szabályozza a tanulási folyamatait a célkitűzéstől a tervezésen, a megvalósításon át az értékeléssel bezárólag. A modellek egy része jól elkülöníthető fázisokat azonosít be a szabályozási folyamatokban: tervezés, megvalósítás/végrehajtás és értékelés. Más modellek nem tagadva e fázisok meglétét sokkal holisztikusabb értelmezést adnak nem pontosan definiálva a fázisok közötti határokat. Abban is különbség mutatkozik a fázisok elkülöníthetőségét valló modellekben, hogy a fázisok szigorúan egymást követve vagy egymással párhuzamosan valósulnak-e meg. A szabályozó mechanizmusok fontos fázisai az önreflexió és az önértéke-

lés. Az önreflexió a tanulási tevékenységre és annak eredményére irányul, inkább kognitív folyamatok összességéként definiálható. Az önértékelés ugyanakkor értékítélet, önminősítés, amely teret enged az affektív tényezőknek. Az önminősítés során az egyén a tevékenységét és annak produktumát kritériumok mentén minősíti. Nagyon fontosak az önértékelés nyomán megnyilvánuló reakciók, amelyek révén a tanulók vagy továbbviszik addig alkalmazott és sikeresnek bizonyult tanulási stratégiáikat, vagy defenzív magatartást tanúsítanak, vagy pedig megváltoztatják addigi tanulásukkal kapcsolatos szokásrendszerüket. Az önértékelés módszertani megfontolásainak felsorolásakor kitértünk az általunk a kutatásban alkalmazott önértékelési táblázat ismertetésére. Elméleti alapozásunknak a kutatás szempontjából fontos megállapítása, hogy az önértékelés hatékony alkalmazásához nem elegendő egy önértékelési eszköz bevetése, hanem érdemes a vonatkozó kutatások eredményeit figyelembe véve a módszertani megfontolásokat tudatosan alkalmazni. Az elemzésünk végén ismertettük a kontextusfüggő énhatékonyság észlelését mint motivációs tényezőt, és a teljesség igénye nélkül felsoroltunk olyan kutatásokat, amelyek az énhatékonyság észlelése és a jobb tanulmányi eredmény közötti pozitív összefüggésekre mutattak rá.

A kutatás bemutatása

Kutatási kérdések

A kutatási problémát, azaz kilencedik évfolyamos tanulók önértékelésének vizsgálatát maga a hétköznapi gyakorlat diktálta. Ezzel kapcsolatban a következő kutatási kérdéseket foglalmaztuk meg:

1. Hogyan alakul, változik a 9. évfolyamos tanulók önértékelése egy tanév során az angol nyelvű íráskészség területén?
2. Hogyan alakul a 9. évfolyamos tanulók énhatékonyság-észlelése a tanév során az angol nyelvű íráskészség területén?
3. Hogyan alakul a tanulói önértékelés és a tanári értékelés egymáshoz való viszonya a tanév során az angol nyelvű íráskészség területén?
4. Kimutatható-e valamilyen kapcsolat a tanulói énhatékonyság észlelése, a tanulói önértékelés és a tanári értékelés között a tanév során megvalósított fejlesztő tevékenység következtében?

Vizsgálatunkban a következő hipotéziseket foglalmaztuk meg.

H1: Feltételezzük, hogy az általunk tanított csoportban a rendszeresen végzett önértékelés eredményeként erősödik a tanulók énhatékonyság-észlelése az angol nyelvű íráskészség területén.

H2: Feltételezzük, hogy az általunk tanított csoportban a rendszeres önértékelés hatására a tanulói önértékelés és a tanári értékelés értékei között egyre kisebb lesz az eltérés, a tanulói önértékelés egyre pontosabb lesz.

H3: Feltételezzük, hogy az általunk tanított tanulócsoporthoz belül az önértékelés, énhatékonyság észlelése és a tanári értékelés vonatkozásában változatos mintázatok létezhetnek.

Kutatási stratégia

Kutatásunkat akciókutatásként definiáljuk. Az akciókutatás alapvető ismérve, hogy szorosán összefonódik a gyakorlattal, és arra jelentős hatást gyakorol. 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 közlése alátámasztott (Vámos–Gazdag, 2015: 37.)

Akciókutatásunk kiindulási pontja annak felismerése, hogy az önszabályozott tanulás fejlesztése révén az élethosszig tartó tanulásra alkalmas tanulókat készítünk fel a középiskolai évek alatt. Bár az önszabályozott tanulásnak számos összetevője van, jelen kutatás keretein belül az önértékelésre fókuszálunk. Ennek egyik oka, hogy a tanulói önértékelés hazai gyakorlatára vonatkozóan kevés kutatás született. Másrészt úgy gondoljuk, hogy az önértékelés területén nagy potenciál áll a pedagógusok rendelkezésére a tanulók hatékony tanulásának a támogatásában. A kutatás során egy, a tanulók és a velük együtt dolgozó pedagógus (kutató) által közösen kifejlesztett mérőeszköz alkalmazására kerül sor. Jelen kutatás az első tanév eredményeit kívánja bemutatni abból a célból, hogy a jövőre nézve a kutatás eredeti céljait szem előtt tartva további szempontokat fogalmazzunk meg. Másképp fogalmazva az akciókutatás első szakaszának eredményeit kívánjuk bemutatni és rátekintve a kutatás egészére további lehetőségeket feltárni a kutatás továbbfejlesztésére. A visszatekintés lehetőséget biztosít olyan fontos összefüggések feltárására, amelyek a kutatás elején még nem kerültek a kutató látószögébe. Jelen elemzésünk célja tehát visszacsatolás az elmúlt időszakra és a kutatás további irányainak pontosítása.

A mérőeszköz bemutatása

Vizsgálati módszerként a tanulók értékelőlapján szereplő empirikus adatokat (előértékelés, önértékelés, tanári értékelés) gyűjtöttük össze, majd azokat adatbázisba rendeztük, és leíró, valamint matematikai statisztikai módszerekkel elemeztük.

A mérőeszköz a tanulókkal közösen kifejlesztett tanulói értékelőlap volt. A tanulók a tanév során hat írásbeli feladat esetében végeztek önértékelést. Az egyes blokkok feladatai a következők voltak:

1. blokk: baráti levél – személy bemutatása;
2. blokk: baráti levél – hely bemutatása;
3. blokk: baráti levél – személyes nyelvtanulás bemutatása;
4. blokk: baráti levél – a tanuló életére vonatkozó hírek megosztása;
5. blokk: történetírás;
6. blokk: esszé – a számítógép előnyei és hátrányai.

Egy-egy blokkon belül az alábbi területek önértékelésére került sor:

- a feladat végrehajtása, ahol azt kellett értékelni, hogy a feladatutasításnak megfelelően oldották-e meg a tanulók a feladatot, vagyis hogy a megfelelő írásbeli dokumentumot készítették-e el, és az irányító szempontokat érvényesítették-e (pl. baráti levél, történet, esszé stb.);
- a szöveg tagolása, vagyis hogy létrehoztak-e minimum három bekezdést (bevezetés, tárgyalás, összegzés), illetve az adott műfaj szövegtagolására jellemző elemeket beépítették-e (pl. levél esetében beköszönés, elköszönés stb.);
- a szóhasználat esetében az értékelés kritériuma volt, hogy az adott témának megfelelő szavakat építették-e be a diákok (itt kritériumként szerepelt a meghatározott mennyiségű, a téma során tanult új kifejezés beépítése), valamint hogy a megadott karaktermennyiséget használták-e fel +/- 10%-os eltéréssel;
- a helyesírás, nyelvtani résznél kritériumként szerepelt a helyes nyelvtani szerkezetek alkalmazása, a helyesírás és a helyes központozás.

Ezen kritériumok megfogalmazásakor az érettségi követelményekből indultunk ki, de a pontozást és a kritériumokon belül a részkritériumok leírását minden egyes feladatnál a tanulókkal közösen határoztuk meg. Éppen ezért előfordult, hogy egyes feladatoknál azonos értékelési szempontok más súllyal kerültek pontozásra. Az adatelemzéshez az egyesítés érdekében a pontszámokat százalékos gyakoriságban adtuk meg.

A minta

A vizsgált minta kilencedik évfolyamos tanulók csoportja, akik életkor alapján 14-15 évesek. Egy megyei jogú város gimnáziumának angol nyelvet tanuló csoportjáról van szó, akik heti 5 órában tanulják az angolt mint első idegen nyelvet. A tanulók átlagos képességű és előmenetelű diákok. A 15 fős csoportban 11 fiú és 4 lány tanul. A tanulók az általános felvételi eljárás alapján kerültek be az iskolába. Csoportbontásuk a matematika tantárggyal párhuzamosan történt meg. Bár a 9. év elején diagnosztikus tesztet írtak angol nyelvből, a diagnosztikus teszt eredményei a csoportba sorolásukat nem befolyásolta.

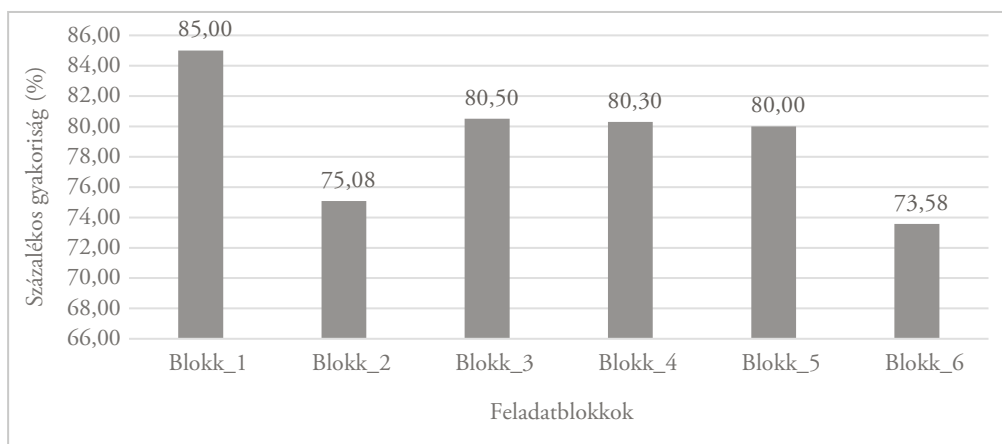
Az önértékelési folyamat

A továbbiakban röviden bemutatjuk az önértékelés folyamatát. Első lépésként a megfelelő módszerekkel felkészítettük a tanulókat egy adott írásmű (baráti levél, tanácsadó levél, hivatalos levél, érvelő esszé, történet stb.) megírására. Azért választottuk ezeket az írásműtípusokat, mert az írásbeli értetségin rendszeresen fordulnak elő ezek a feladatok. Ezután a tanulókat megismertettük az értékelés során alkalmazott értékelőtáblázat fő kategóriáival, majd közösen dolgoztuk ki az egyes szempontokon belül a teljesítményértékelés kritériumait. Ezután a tanulók saját táblázatukban egy úgynevezett pretesztet, előértékelést végeztek, azaz megbecsülték, hogy az otthoni feladatként megírandó írásművet milyen eredményesen tudják majd elkészíteni. Valójában a preteszt az énhatékonyság észlelésének a kifejezését jelentette egy konkrét jövőbeli feladat megoldására vonatkozóan. A tanulók ezután elkészítették az írásművet, majd értékelték azt a közösen kialakított kritériumok mentén szintén a saját táblázatukban. Az önértékelés után következett a tanári értékelés a szintén közösen kialakított táblázat 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 a tanulók munkáit, és értékeltük azokat az egyéni értékelőtáblázatokban, arra kértük őket, hogy nézzék át a kijavított és értékelt írásokat az egyes szempontok mentén, a kapott pontszámaikat, és írjanak valamilyen megjegyzést az értékelőlap utolsó rubrikájába. Ezt az értékelési kört a tanév során hatszor csináltuk meg.

Eredmények

Önértékelés

Feladattípusonként (1. ábra) elmondható, hogy a legelső blokknál (baráti levél – személy bemutatása) értékelték ($M = 85.00\%$) a legmagasabbra a tanulók a teljesítményüket, és az utolsó blokknál (esszé) a legalacsonyabbra ($M = 73.58\%$), vagyis a leíró statisztikai eredmények alapján a feladat típusa (baráti levél, történetírás, esszé) befolyásolta a tanulók önértékelését a vizsgált mintában.



1. ábra: Önértékelés feladatblokkonként a tanév során – $N = 15$ (forrás: saját szerkesztés)

Feladatblokkok:

Blokk_1: baráti levél – személy bemutatása

Blokk_2: baráti levél – hely bemutatása

Blokk_3: baráti levél – személyes nyelvtanulás bemutatása

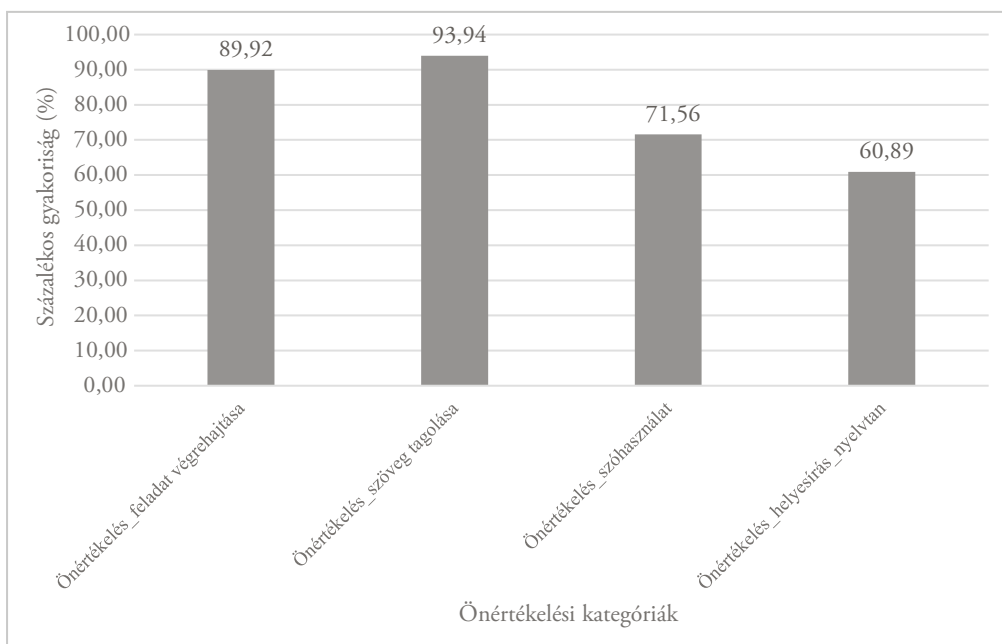
Blokk_4: baráti levél – a tanuló életére vonatkozó hírek megosztása

Blokk_5: történetírás

Blokk_6: esszé – a számítógép előnyei és hátrányai

Az esszé esetében valószínűleg a feladat újdonsága miatt értékelték alacsonyabbra önmagukat a tanulók. A korábbiakban elsősorban a baráti levelek, történetek különböző típusai jelentek meg a tanulási-tanítás folyamat során. Az esszéírás már a kritikus gondolkodás fejlesztését szolgálja. A tanulóknak szükséges átgondolniuk bizonyos jelenségek előnyeit, hátrányait, valamint a szöveg megírásánál a levéltől és a történettől eltérő, számukra új struktúrában kell kifejezni gondolataikat, amelyek feltételezik a fogalmak osztályozását, az elvont fogalmak konkrét megjelenítését indikátorok segítségével (pl.

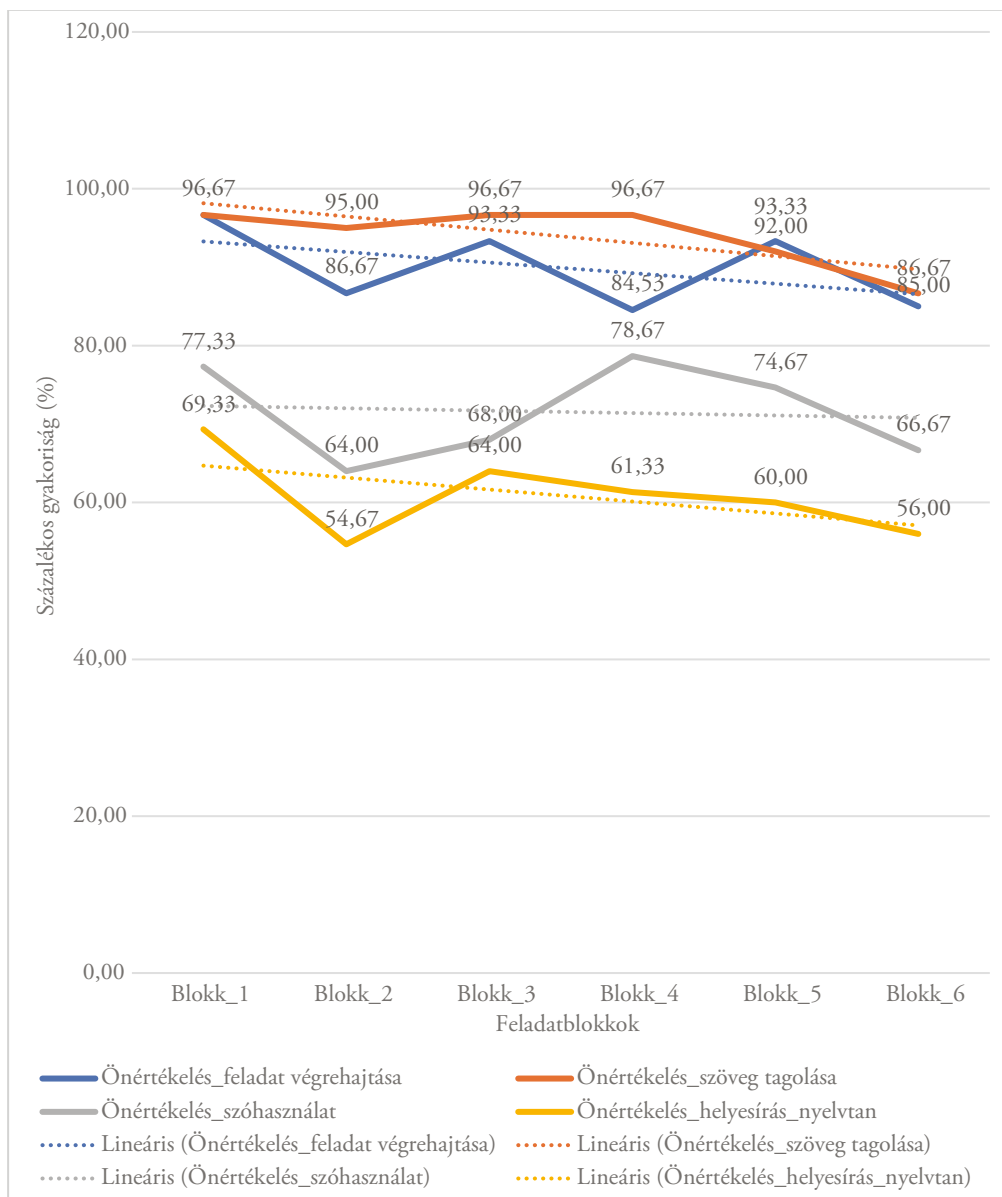
a számítógép-használat előnyei és hátrányai, konkrét példákkal alátámasztva). Ugyancsak alacsonyabbra értékelték a diákok magukat a 2. blokk (baráti levél – hely bemutatása) esetében is ($M = 75.08\%$).



2. ábra: A tanulók önértékelés az önértékelési kategóriák mentén a tanév során – $N = 15$

(forrás: saját szerkesztés)

Az értékelési kategóriák szerinti átlagok (2. ábra) azt mutatják, hogy a szöveg tagolása területén értékelték a legmagasabbra ($M = 93.94\%$) önmagukat a tanulók, és a helyesírás, nyelvtan ($M = 60.89\%$) területén pedig a legalacsonyabbra. Hosszú évek tanári tapasztalata alapján elmondhatjuk, hogy az érettségi vizsga eredményeinél a nyelvhelyesség mindig a leggyengébben sikerül, tehát a csoport eredménye nem meglepő számunkra.



3. ábra: A tanulók önértékelési kategóriáinak trendjei a tanév során – N = 15 (forrás: saját szerkesztés)

Feladatblokkok:

Blokk_1: baráti levél – személy bemutatása

Blokk_2: baráti levél – hely bemutatása

Blokk_3: baráti levél – személyes nyelvtanulás bemutatása

Blokk_4: baráti levél – a tanuló életére vonatkozó hírek megosztása

Blokk_5: történetírás

Blokk_6: esszé – a számítógép előnyei és hátrányai

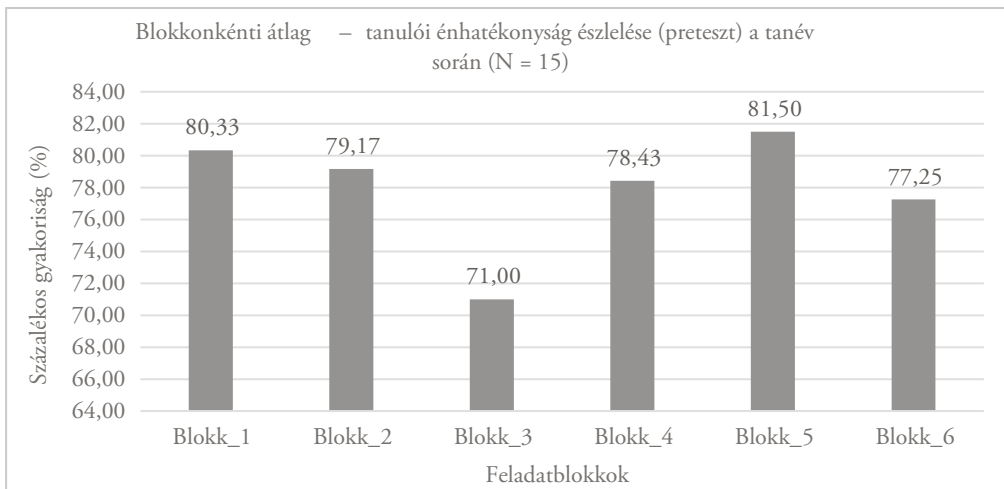
A grafikonból látható (3. ábra), hogy ahogy haladtunk időben előre a tanév során, gyengén csökkenő önértékelés látható mindegyik kategória mentén (trendvonalak). A legmagasabbra végig a szöveg tagolását ($M = 96.67\% - 86.67\%$) értékelték a tanulók. Ezután következik a feladat végrehajtása ($M = 96.67\% - 85.00\%$), majd a szóhasználat ($M = 77.33\% - 66.67\%$), végül a helyesírás, nyelvtan ($M = 69.33\% - 56.00\%$). Érdekesség, hogy a feladat végrehajtása és a szöveg tagolásának önértékelése a tanév elején azonos értékről indul, de azután eltávolodnak egymástól a szövegtagolás javára, az 5. blokknál (történetírás) a feladat végrehajtása ($M = 93.33\%$) kapott magasabb értéket, mint a szöveg tagolása ($M = 92\%$).

Megvizsgáltuk, hogy a feladattípusokból adódóan van-e szignifikáns különbség a tanulók önértékelésére vonatkozóan az egyes önértékelési kategóriákon belül. Nem találtunk ilyet.

Összegzésként tehát elmondható, hogy a tanév végére az adott csoportban a trendvonalakat figyelve csökkenés figyelhető meg a tanulók önértékelésében. A tanulók önértékelésében a szöveg tagolása a legtöbb esetben a legmagasabbra értékelt, ezt követi a feladat végrehajtása, a szóhasználat, majd a helyesírás, nyelvtan. Amennyiben feladatblokkonként nézzük a folyamatot, akkor hullámzó értékeket láthatunk. A feladat típusa alapján nincs szignifikáns különbség a tanulók között.

Énhatékonyság észlelése (preteszt)

Az elemzés során a következő, amit megvizsgáltunk, a preteszt eredményeinek az alakulása volt. Valójában a pretesztet a tanulók azt követően végezték el, hogy megtanulták, gyakorolták, hogyan kell egy adott típusú írásbeli feladatot elkészíteni. Ezután kértük meg a tanulókat arra, hogy jósolják meg előre, hogy sikerül majd megvalósítaniuk a feladatot. Ezen jóslásnak ugyanazok voltak a kritériumai, mint az önértékelésnek. A preteszt tehát a tanulók énhatékonyság-észleléséről ad képet a konkrét feladattal kapcsolatban.



4. ábra: A tanulói énhatékonyság észlelése blokkonként a tanév során (forrás: saját szerkesztés)

Feladatblokkok:

Blokk_1: baráti levél – személy bemutatása

Blokk_2: baráti levél – hely bemutatása

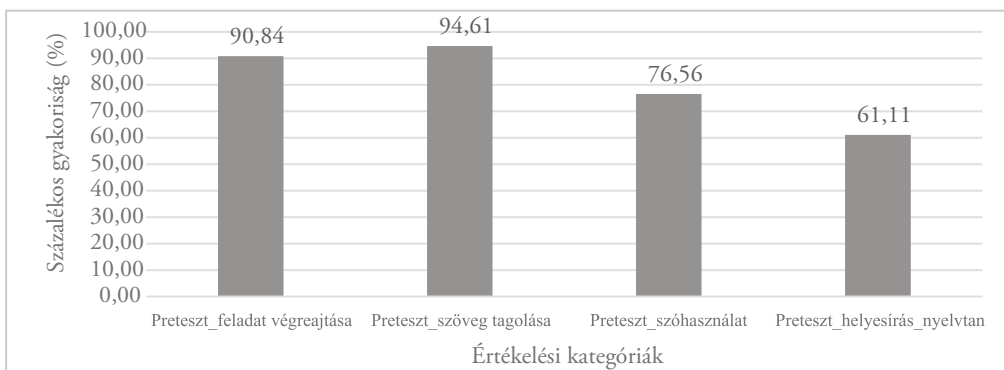
Blokk_3: baráti levél – személyes nyelvtanulás bemutatása

Blokk_4: baráti levél – a tanuló életére vonatkozó hírek megosztása

Blokk_5: történetírás

Blokk_6: esszé – a számítógép előnyei és hátrányai

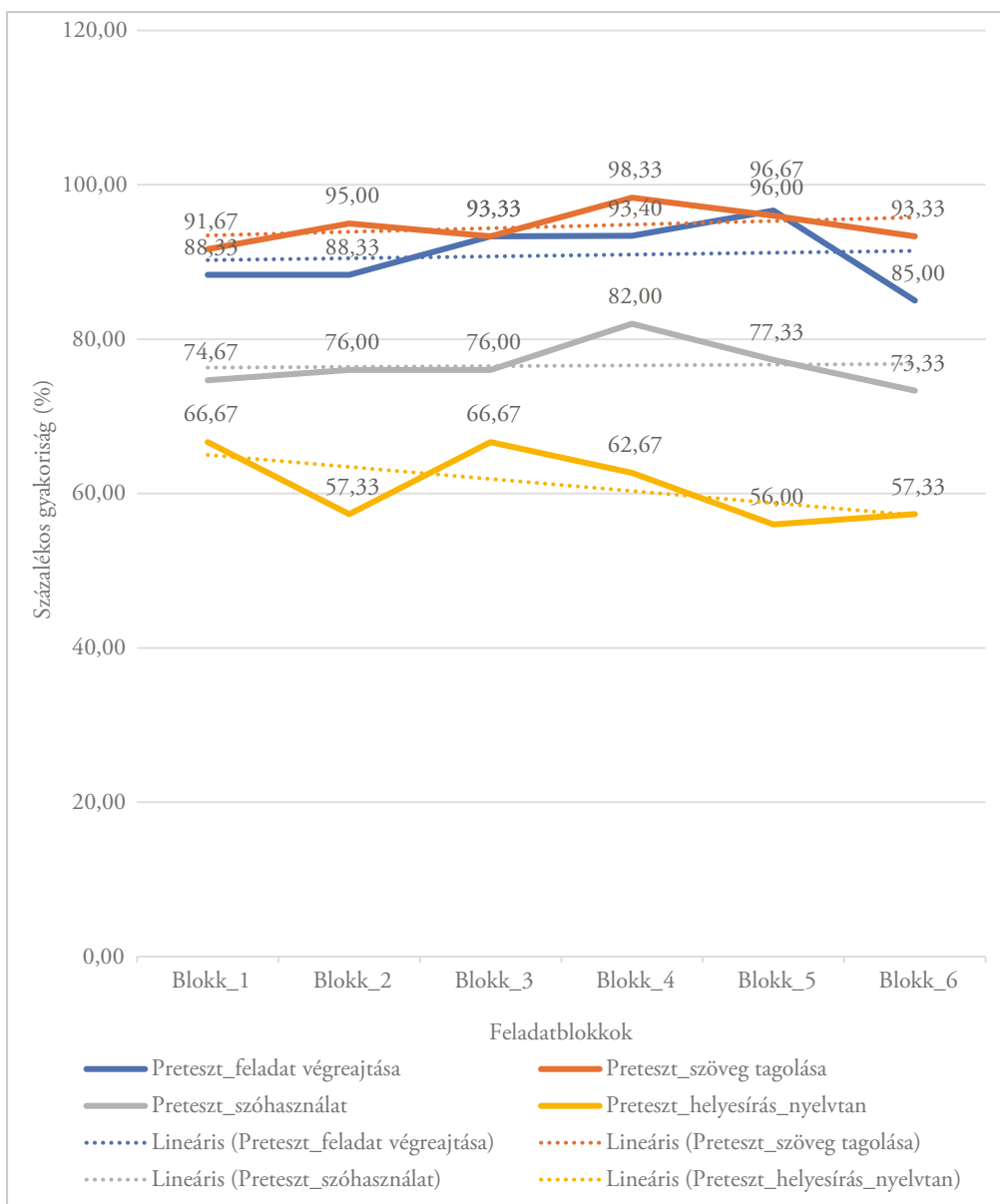
Feladatonként vizsgálva az 5. blokk (történetírás) esetében a legmagasabb ($M = 81.50\%$) az énhatékonyság észlelésének összesített átlaga, és a 3. blokk ($M = 71.00\%$) (baráti levél – nyelvtanulás) esetében a legalacsonyabb (4. ábra).



5. ábra: A tanulók énhatékonyságának észlelése az értékelési kategóriák mentén a tanév során

(forrás: saját szerkesztés)

Az egyes értékelési kategóriákat tekintve a tanulók a szöveg tagolása ($M = 94.61\%$) területén gondolták magukat a leghatékonyabbnak a tanév során (5. ábra). Ezt követi a feladat végrehajtása ($M = 90.84\%$), a szóhasználat ($M = 76.56\%$) és végül a helyesírás, nyelvtan ($M = 61.11\%$).



6. ábra: A tanulók énhatékonyság-észlelésének alakulása a tanév során – $N = 15$

(forrás: saját szerkesztés)

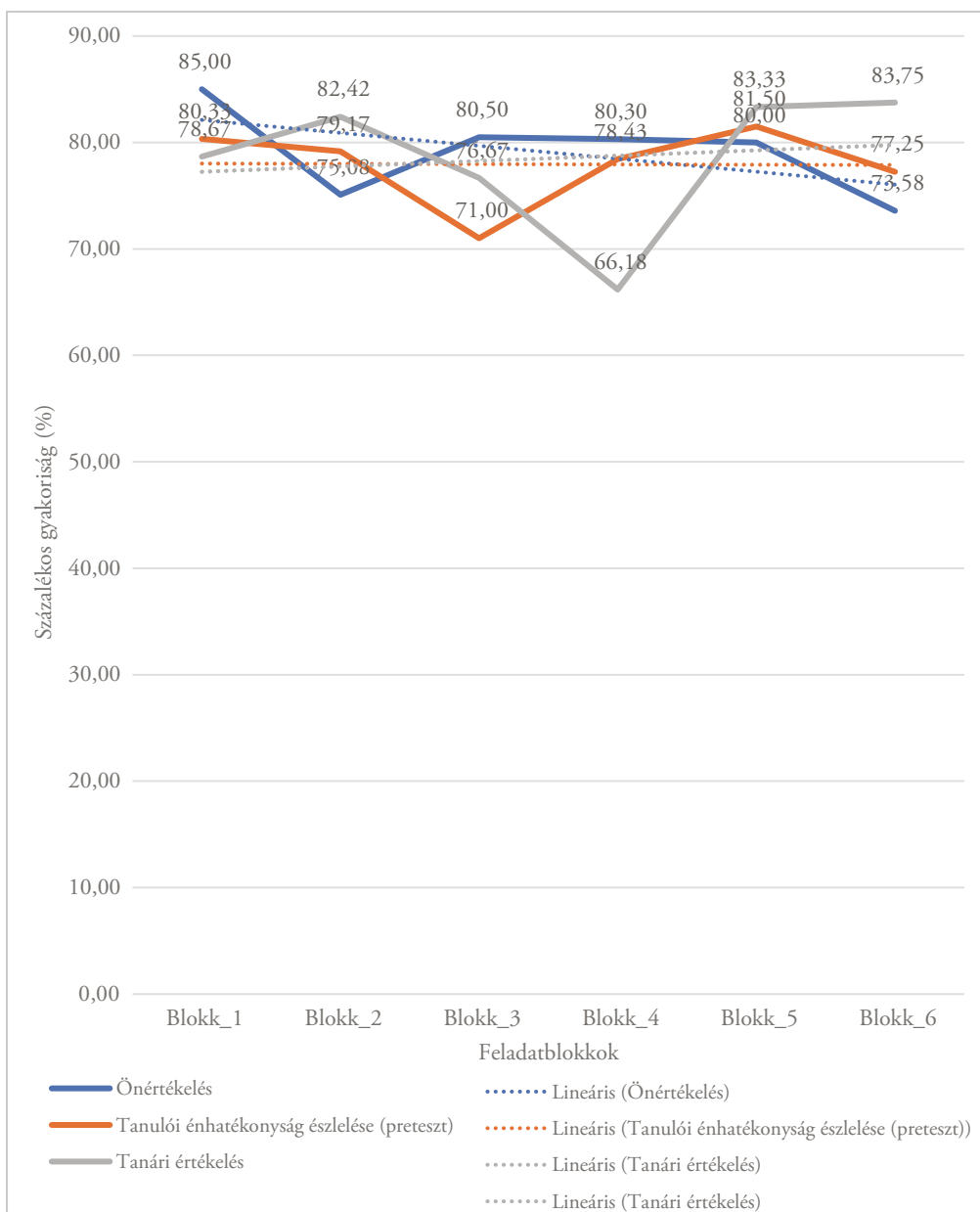
A tanév során a feladatvégrehajtás, szövegtagolás esetében enyhén növekedett a tanulók énhatékonyság-észlelése (trendvonal), a szóhasználat esetében kismértékben, a helyesírás, nyelvtan esetében pedig egy kicsit nagyobb mértékben csökkent (6. ábra). A szöveg tagolása és a feladat végrehajtása a legmagasabb értékeket kapott kategóriák a tanév során. Egy esetben megegyező és egy esetben pedig magasabb a szöveg tagolására kapott érték, mint a feladat teljesítése. A 3. blokknál azonos a két kategória értéke ($M = 93.33\%$), az 5. blokknál a feladatvégrehajtás ($M = 96.67\%$) magasabb értékkel bír, mint a szövegtagolás ($M = 96.70\%$). A szóhasználat a harmadik, a helyesírás, nyelvtan a negyedik a rangsorban, és ez megmarad az egész tanév folyamán.

Feladattípusonként vizsgálva az énhatékonyság észlelésének kategóriáit, nem volt kimutatható szignifikáns különbség a tanulók között.

A tanév végére a csoportban a trendvonalakat figyelve a feladat végrehajtása, a szövegtagolás esetében enyhén növekedett a tanulók énhatékonyság-észlelése, a szóhasználat, a helyesírás, nyelvtan esetében csökkent. Amennyiben az egyes értékelési kritériumok mentén vizsgáljuk a tanulók énhatékonyság-észlelését, a szöveg tagolása a legtöbb esetben a legmagasabbra értékelt, ezt követi a feladat végrehajtása, a szóhasználat, majd a helyesírás, nyelvtan. Amennyiben a feladatok mentén nézzük a folyamatot, csakúgy, mint az önértékelésnél, hullámzó értékeket láthatunk. Az egyes feladattípusokon belül nincs szignifikáns különbség a tanulók között az énhatékonyság észlelése kritériumainak mentén.

Önértékelés, énhatékonyság-észlelés (preteszt) és tanári értékelés

A továbbiakban azt mutatjuk be, hogy a tanulók önértékelése, énhatékonyság-észlelése és a tanári értékelés hogyan alakultak egymáshoz képest a tanév során.

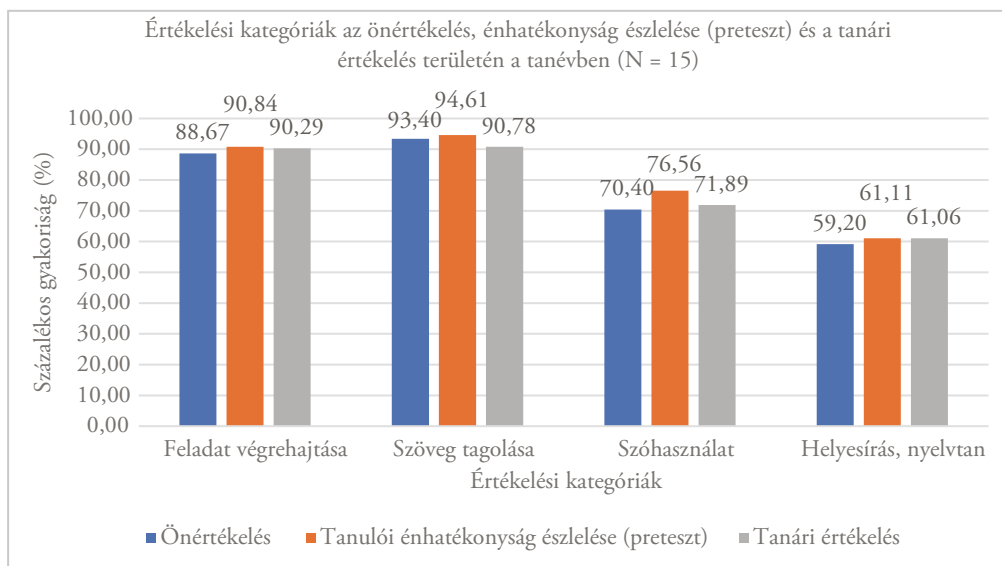


7. ábra: Önértékelés – énhatékonyság észlelése – tanári értékelés feladatblokkonként a tanév során – N = 15

(főrrás: saját szerkesztés)

A trendvonalak segítségével megállapítható (7. ábra), hogy a tanulói önértékelés és az énhatékonyság észlelése csökkenő, a tanári értékelés növekvő tendenciát mutat az év végére. Az év elején a tanulói önértékelés ($M = 85.00\%$) a legmagasabb értéket veszi fel, az év végén pedig a legalacsonyabbat ($M = 73.58\%$). A tanári értékelés ezzel ellentétes irányban halad, a tanév elején a három kategória közül a legalacsonyabb ($M = 78.67\%$), és év végére a legmagasabb ($M = 83.75\%$). A tanulói önértékelés ($M = 80.30\%$) és a tanári értékelés ($M = 66.18\%$) között a legnagyobb különbség a 4. blokk (baráti levél – hír megosztása) esetében látható. Az 5. blokknál (történetírás) került a három kategória értéke a legközelebb egymáshoz: tanári értékelés ($M = 83.33\%$), énhatékonyság észlelése ($M = 81.50\%$) és az önértékelés ($M = 80.00\%$).

A következő grafikon (8. ábra) az értékelési kategóriákat szemlélteti a három értékelési típus összesített átlagai alapján.



8. ábra: A három értékeléstípus értékeléskategóriáinak átlaga a tanévben (forrás: saját szerkesztés)

A tanulói énhatékonyság észlelése, igaz, kismértékben, de minden értékelési kategória esetében a legmagasabb. A tanári értékelés a szöveg tagolása kivételével mindenhol második a sorrendben. Az önértékelés a szöveg tagolása kivételével a harmadik a sorrendben.

Az önértékelés, énhatékonyság észlelése és a tanári értékelés összefüggései

Önértékelés – tanári értékelés

A táblázatban az önértékelés és a tanári értékelés korrelációs (Pearson-féle korrelációs együttható = r) együtthatóit láthatjuk (1. táblázat). Minden összefüggés pozitív irányú, többségben vannak a gyenge erősségű összefüggések. A legerősebb kapcsolatok az Önértékelés_feladat végrehajtása és a Tanári értékelés három kategóriája (feladat végrehajtása, szöveg tagolása, szóhasználat) között vannak. A legerősebb a kapcsolat az Önértékelés_feladat végrehajtása és a Tanári értékelés_feladat végrehajtása között található ($r = 0.389$ $p < 0.01$). Az is megfigyelhető, hogy a két értékelési típuson belül minden azonos kategória között szignifikáns kapcsolat van, még akkor is, ha ezek többsége gyenge kapcsolat.

p<0.01** p<0.05*	Tanári értékelés_ feladat végrehajtása		Tanári értékelés_ szöveg tagolása		Tanári értékelés_ szóhasználat		Tanári értékelés_ helyesírás_nyelvtan	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Önértékelés_ feladat végrehajtása	0.389**	0.000	0.330**	0.001	0.353**	0.001	0.165	0.119
Önértékelés_ szöveg tagolása	0.043	0.690	0.314**	0.003	0.135	0.204	0.186	0.079
Önértékelés_ szóhasználat	0.067	0.532	0.316**	0.002	0.304**	0.004	0.271**	0.010
Önértékelés_ helyesírás_ nyelvtan	0.096	0.368	0.263*	0.012	0.152	0.153	0.276**	0.008

1. táblázat: Az önértékelés és a tanári értékelés összefüggései (forrás: saját szerkesztés)

Önértékelés – Énhatékonyság észlelése (preteszt)

Az önértékelés és az énhatékonyság észlelése kategóriái között is többségben vannak a szignifikáns, gyenge vagy közepesen erős pozitív kapcsolatok, és itt is elmondható, hogy az azonos kategóriák között mindenhol szignifikáns összefüggés áll fenn (2. táblázat). A legerősebb az Önértékelés_helyesírás, nyelvtan és az Énhatékonyság észlelése (preteszt)_helyesírás, nyelvtan kapcsolata ($r = 0.705$ $p < 0.01$).

p<0.01** p<0.05*	Énhatékonyság észlelése (preteszt)_ feladat végrehajtása		Énhatékonyság észlelése (preteszt)_ szöveg tagolása		Énhatékonyság észlelése (preteszt)_ szóhasználat		Énhatékonyság észlelése (preteszt)_ helyesírás_ nyelvtan	
	r	p	p	r	p	r	p	r
Önértékelés_ feladat végrehajtása	0.573**	0.000	0.168	0.114	0.436**	0.000	0.241*	0.022
Önértékelés_ szöveg tagolása	0.406**	0.000	0.433**	0.000	0.322**	0.002	0.337**	0.001
Önértékelés_ szóhasználat	0.301**	0.004	0.111	0.298	0.616**	0.000	0.366**	0.000
Önértékelés_ helyesírás_ nyelvtan	0.341**	0.001	0.151	0.157	0.268*	0.011	0.705**	0.000

2. táblázat: Az önértékelés és az énhatékonyság-észlelés összefüggései (forrás: saját szerkesztés)

Énhatékonyság észlelése (preteszt) – Tanári értékelés

Az énhatékonyság észlelése és a tanári értékelés kategóriái között is mindenhol pozitív kapcsolatok vannak, ám ezek erőssége kisebb, mondhatni elhanyagolható, és a szignifikáns kapcsolatok száma jóval kevesebb, mint az előzőkben tárgyalt konstruktumok esetében (3. táblázat). Az azonos értékelési kategóriák közül csak a szóhasználat esetében van szignifikáns kapcsolat, és ez a legerősebb ($r = 0.329$ $p < 0.01$).

p<0.01** p<0.05*	Tanári értékelés_ feladat végrehajtása		Tanári értékelés_ szöveg tagolása		Tanári értékelés_ szóhasználat		Tanári értékelés_ helyesírás_ nyelvtan	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Énhatékonyság észlelése (preteszt)_ feladat végrehajtása	0.152	0.153	0.197	0.063	0.194	0.067	0.185	0.081
Énhatékonyság észlelése (preteszt)_ szöveg tagolása	0.115	0.280	0.026	0.808	0.147	0.165	0.220*	0.037
Énhatékonyság észlelése (preteszt)_ szóhasználat	0.089	0.406	0.163	0.125	0.329**	0.002	0.227*	0.032
Énhatékonyság észlelése (preteszt)_ helyesírás_ nyelvtan	0.048	0.654	0.219*	0.038	0.184	0.082	0.200	0.059

3. táblázat: Az énhatékonyság-észlelés és a tanári értékelés összefüggései (forrás: saját szerkesztés)

Összegzésként elmondható, hogy a legtöbb szignifikáns ($p < 0.05$) összefüggés az énhatékonyság észlelése és az önértékelés kategóriái között van. Ezek gyenge, illetve közepesen erős pozitív összefüggések. Minél magasabbra értékelik a tanulók énhatékonyságuk észlelését egy adott területen, vagyis minél hatékonyabbnak ítélik meg önmagukat az adott területen, annál nagyobb a valószínűsége, hogy az önértékelésük is magasabb értéket vesz fel azon a meghatározott területen. A legerősebb kapcsolat az énhatékonyság észlelése (preteszt) helyesírás, nyelvtan és az önértékelés helyesírás, nyelvtan kategóriái között ($r = 0.705$ $p < 0.01$) van. Ez azt jelenti, hogy a nyelvhelyesség esetében kapcsolódik egymáshoz a legerősebben az énhatékonyság észlelése és az önértékelés. Ez azért érdekes eredmény, mert a helyesírás, nyelvtan az a terület, ahol a legalacsonyabb értékek születtek a tanév során mind a két értékelési típus esetében. Vagyis a tanulók tisztában vannak azzal, hogy a nyelvhelyesség a leginkább fejlesztendő területük, tehát amennyiben fejlődnek ezen a területen, akkor az énhatékonyság észlelése és az önértékelés is bizonyosan nagyobb mértékben erősödik, mint más nyelvészeti területek esetében. Viszonylag több kategória összefüggése rajzolódik ki az önértékelés és a tanári értékelés vonatkozásában, ezek az együttjárások azonban gyenge pozitív kapcsolatok. Az is látható, hogy a legkevesebb szignifikáns együttjárás az énhatékonyság észlelése és a tanári értékelés kategóriái között van. Ami még figyelemre méltó, hogy a legtöbb esetben a szignifikáns kapcsolatok vannak többségben az önértékelés és tanári értékelés, az önértékelés és az énhatékonyság észlelése azonos kategóriái között, ugyanakkor az énhatékonyság észlelése és a tanári értékelés kapcsolatára ez nem mondható el. A szignifikáns korrelációkat figyelembe véve a 9. ábrán érzékeltetjük az együttjárásokat.

p < 0,05**	Énhatékonyság észlelése			Önértékelés			Tanári értékelés			Tanári értékelés, önértékelés		
	r	p	n	r	p	n	r	p	n	r	p	n
0,227*												
Énhatékonyság észlelése	0,389**	0,000	0,330**	0,330**	0,001	0,353**	0,001					
Önhatékonyság észlelése				0,314**	0,003							
Önhatékonyság észlelése						0,316**	0,002	0,358**	0,004	0,271**	0,001	
Önhatékonyság észlelése								0,261**	0,012	0,153	0,256**	0,008

Önértékelés

Énhatékonyság észlelése

Tanári értékelés

p < 0,05**	Énhatékonyság észlelése			Önhatékonyság észlelése			Tanári értékelés			Tanári értékelés, önértékelés		
	r	p	n	r	p	n	r	p	n	r	p	n
0,227*												
Énhatékonyság észlelése	0,317**	0,000		0,418**	0,000	0,241*	0,022					
Önhatékonyság észlelése				0,417**	0,000	0,122**	0,002	0,319**	0,001			
Önhatékonyság észlelése						0,418**	0,000	0,366**	0,000			
Önhatékonyság észlelése								0,248**	0,011	0,705**	0,000	

p < 0,05**	Énhatékonyság észlelése			Önhatékonyság észlelése			Tanári értékelés			Tanári értékelés, önértékelés		
	r	p	n	r	p	n	r	p	n	r	p	n
0,227*												
Énhatékonyság észlelése												
Önhatékonyság észlelése										0,220*	0,037	
Önhatékonyság észlelése												
Önhatékonyság észlelése										0,125**	0,002	0,221*
Önhatékonyság észlelése												
Önhatékonyság észlelése												
Önhatékonyság észlelése										0,219*	0,038	

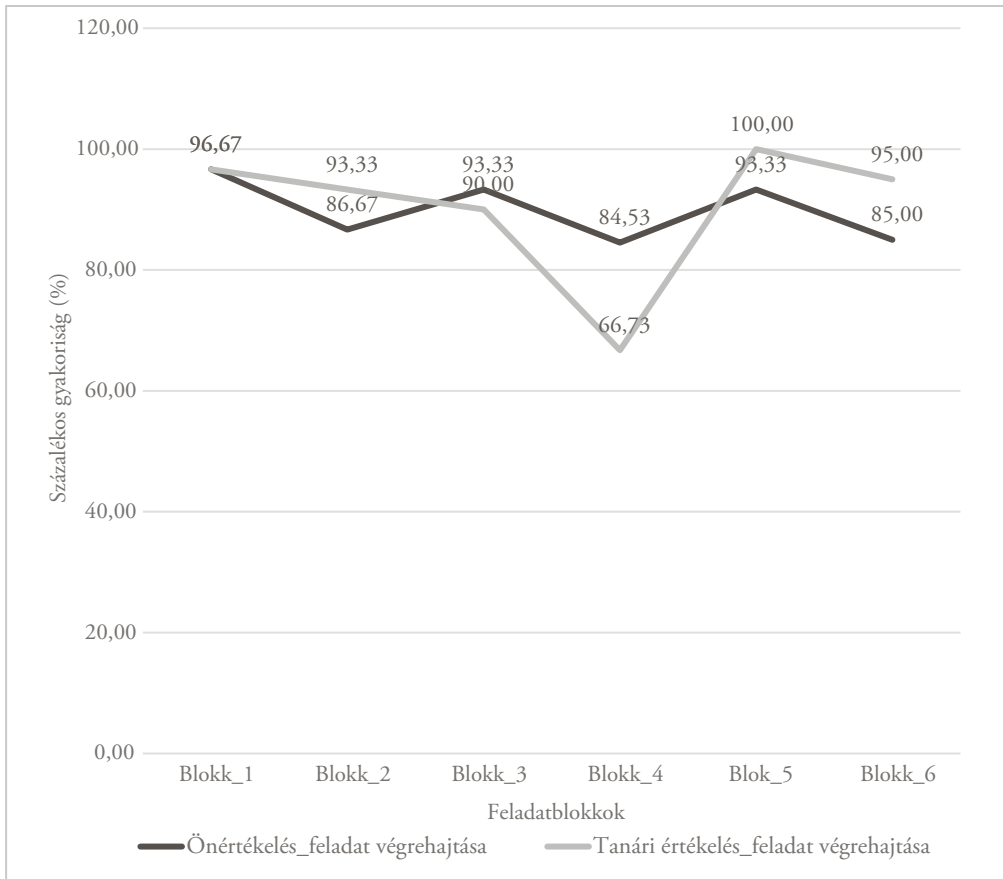
9. ábra: Az önértékelés – énhatékonyság észlelés – a tanári értékelés együttjárásai a szignifikáns korrelációk alapján (forrás: saját szerkesztés)

Első hipotézisünkben feltételeztük, hogy a rendszeresen végzett önértékelés eredményeként erősödik a tanulók énhatékonyság-észlelése az angol nyelvű íráskészség területén. Eredményeink alapján a hipotézist részben tartjuk alátámasztottnak. Az énhatékonyság észlelésénél négy értékelési kategória vonatkozásában csak egynél volt tapasztalható emelkedés, a másik háromnál kismértékű csökkenés, együttesen enyhén csökkenő tendencia bontakozik ki előttünk. Ugyanilyen tendencia tapasztalható az önértékelés alakulásánál. Az önértékelés és az énhatékonyság kategóriái között többségében gyenge vagy közepesen erős pozitív irányú szignifikáns kapcsolatok vannak, tehát a két konstruktum esetében enyhe csökkenés valósult meg az év végére a csoportnál. Ugyanakkor a bemutatott korrelációs eredmények megerősítették azokat a korábbi tudományos vizsgálatokat, amelyek szerint az önértékelés és a feladatspecifikus tanulói énhatékonyság észlelése kölcsönösen pozitívan összefüggnek egymással (Olina–Sullivan, 2004; Ramdass–Zimmerman, 2008; Andrade–Valtcheva, 2009).

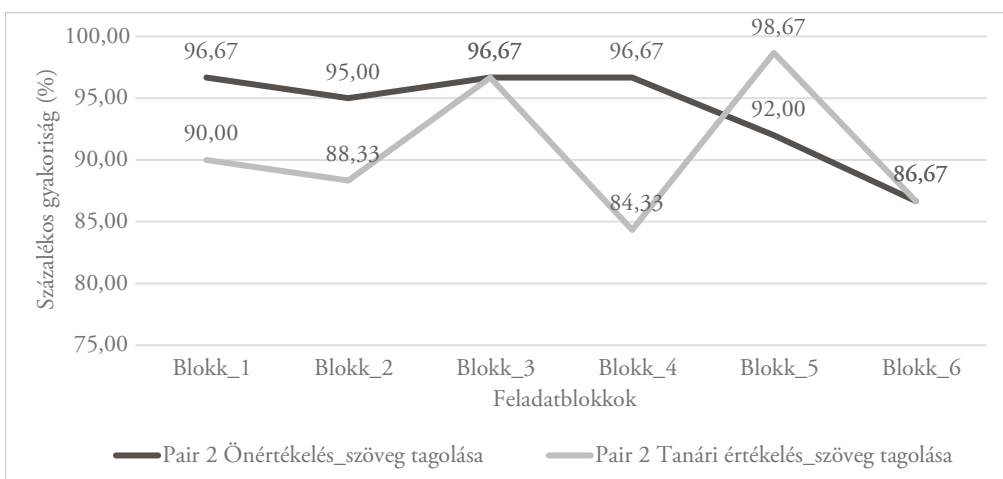
Az Önértékelés–Tanári értékelés egymáshoz való viszonya

Vizsgálatom másik célja annak megállapítása, hogy az önértékelés rendszeres alkalmazása révén mi történik a tanulók önértékelésének és a tanári értékelésnek a viszonyában. A korrelációs együtthatók korábbi elemzéséből látható, hogy az önértékelés és a tanári értékelés kategóriái között többségében gyenge erősségű pozitív kapcsolat mutatható ki. Az együttjárás mellett azonban a vizsgálat során az került előtérbe, hogy az egyes blokkok mentén vajon közeledtek-e egymáshoz az önértékelés és a tanári értékelés értékei.

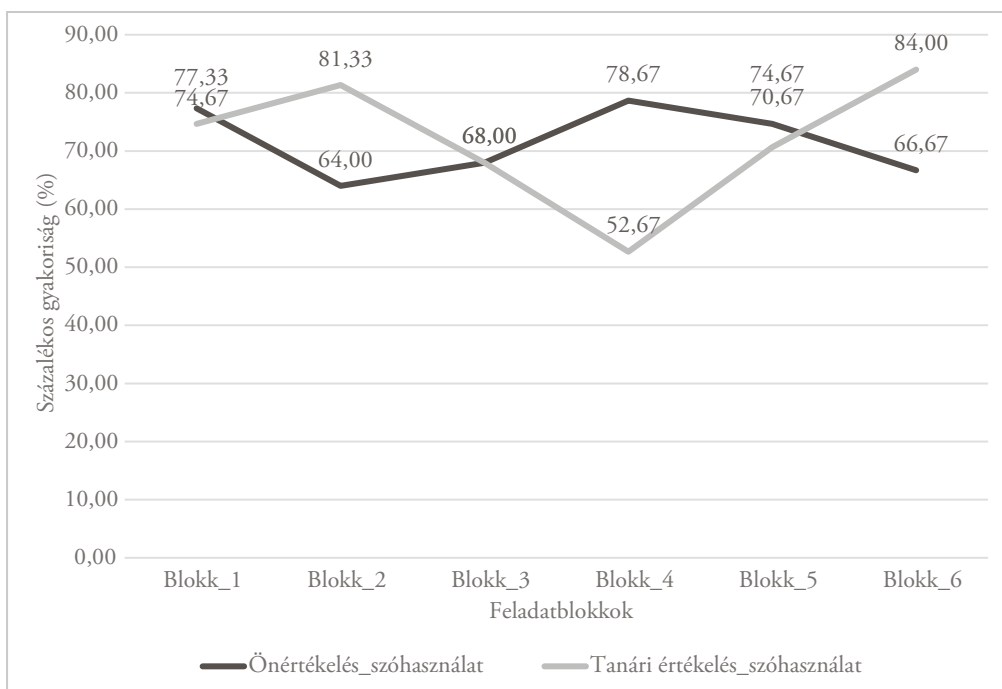
Ehhez összehasonlítottuk a tanári értékelés és a tanulói önértékelés átlagait. Az ábrák 10., 11., 12. és 13. ábra) alapján elmondható, hogy ahogy haladtunk előre az időben, a szöveg tagolása és a szóhasználat esetében fordultak elő nagyobb eltérések a tanulói önértékelés és a tanári értékelés között, a feladat végrehajtása és a helyesírás, nyelvtan esetében egy-két kisebb eltéréssel, de nagyrészt együtt haladás volt megfigyelhető.



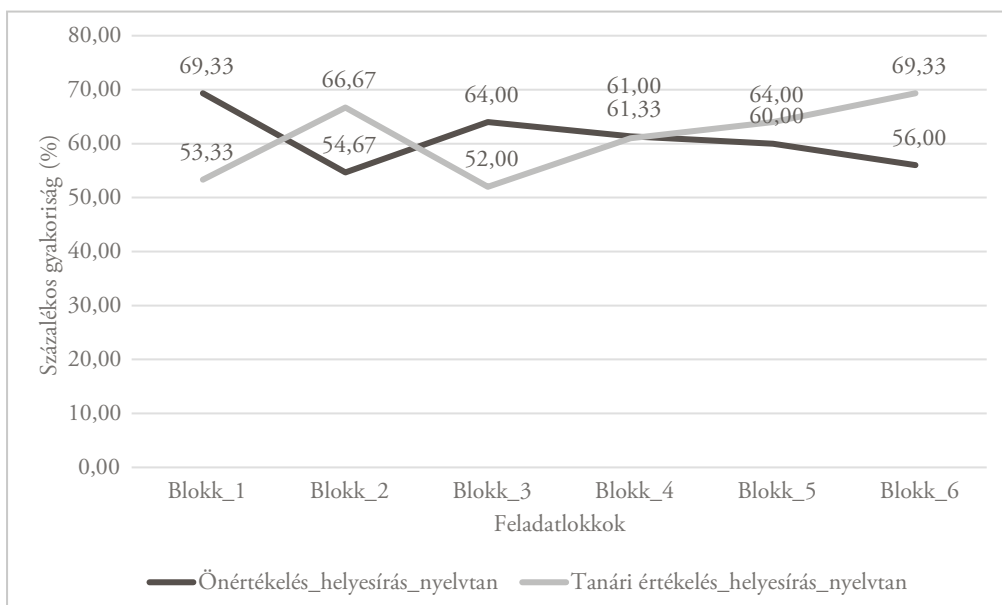
10. ábra: Feladat végrehajtása: tanári értékelés vs. tanulói önértékelés (forrás: saját szerkesztés)



11. ábra: Szöveg tagolása: tanári értékelés vs. tanulói értékelés (forrás: saját szerkesztés)



12. ábra: Szóhasználat: tanári értékelés vs. tanulói önértékelés (forrás: saját szerkesztés)



13. ábra: Helyesírás, nyelvtan: tanári értékelés vs. tanulói értékelés (forrás: saját szerkesztés)

Beszédesebbnek mutatkozott annak kiderítése, hogy az egyes blokkok esetében hány alkalommal egyeztek meg a tanári értékelés és a tanulói értékelés átlagértékei (5. táblázat).

Blokkok	Megegyező tanulói önértékelés és tanári értékelés értékelési kategóriák mentén				
	Feladat végrehajtása	Szöveg tagolása	Szóhasználat	Helyesírás, nyelvtan	Összes
1. blokk	13	9	8	4	34
2. blokk	11	10	4	5	30
3. blokk	11	11	7	2	31
4. blokk	8	9	2	1	20
5. blokk	11	10	6	7	34
6. blokk	7	7	3	3	20
Összes	61	56	30	22	

5. táblázat: Egyezések a tanári és a tanulói értékelésekben blokkonként (forrás: saját szerkesztés)

A legtöbb megegyező kategória a feladat végrehajtása esetében volt, a legkevesebb a helyesírás, nyelvtan esetében. Ami pedig a tanári értékelés és a tanulói értékelés egymáshoz való viszonyát illeti, hullámzó a megegyező értékelések arányának az alakulása. Ebből pedig azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a vizsgálat eredményei alapján nem jelenthető ki egyértelműen, hogy a tanári értékelés és a tanulói önértékelés közeledtek egymáshoz az idő előrehaladtával az önértékelés rendszeres alkalmazása során. Ez a megállapítás nem erősíti meg a korábbi kutatások eredményeit, amelyek szerint az önértékelés alkalmazásának eredményeként a tanulók önértékelése pontosabb lesz, objektívebben értékeli saját teljesítményüket, közelítenek a tanár értékeléséhez (Lénárd–Rapos, 2006; Panadero–Brown–Strijbos, 2016). Második hipotézisünket tehát el kellett vetnünk. A probléma tisztázásához a legfrissebb szakirodalom megállapításait vettük figyelembe. A 2013 és 2018 között született, tanulók önértékelését vizsgáló kutatásokat elemezve Andrade (2019) megállapítja, hogy a vizsgálatok egyik csoportja az önértékelés pontosságát veszi górcső alá, azaz hogy mennyire pontosak a tanulók által történt önértékelések a tanári értékeléshez viszonyítva. Az elemzésben Andrade rámutat, hogy az általa vizsgált elemzésekben a kutatók egy csoportja az önértékelést mint szummatív értékelési eszközt, másik csoportjuk pedig mint formatív értékelési eszközt azonosítják. Az önértékelés szummatív értékelésként történő alkalmazása esetén teljesen más az önértékelés pontosságának az alakulása, mint amikor azt a formatív értékelés eszközeként alkalmazzák. Szummatív értékelés esetében a tanári értékelés és az önértékelés eltérését olyan tényezők befolyásolják, mint hogy beszámításra kerül-e az önértékelés eredménye a végleges értékelésbe. Ha beszámításra kerül, akkor

nagyobb a tanári értékelés és a tanulói önértékelés eltérése, ugyanis a tanulókat a jobb eredmény vágya motiválja (Tejeiro és mtsai., 2012). A másik tényező, amely mentén a szummatív értékelésben a tanári és az önértékelés nagyobb eltérést mutat, hogy milyen időssek a diákok, és az értékelni kívánt területen mennyire jól teljesítenek. Vagyis akik idősebbek és adott területen jól teljesítenek, mindig pontosabban ítélik meg teljesítményüket, mint akik fiatalabbak és nem annyira kiemelkedő a teljesítményük (Kaderavek és mtsai., 2004. p. 37.)

Amennyiben az önértékelést mint a formatív értékelés eszközét használja az egyetemi oktató (Lopez–Kossack, 2007; Barney és mtsai., 2012; Leach, 2012), a pedagógus (Bol és mtsai., 2012; Chang és mtsai., 2012, 2013) vagy a kutatók (Panadero–Romero, 2014; Fitzpatrick–Schulz, 2016), és a tanulás támogatását jelölik meg az önértékelés fő feladataként, akkor a tanulói önértékelés és a külső értékelés konzisztensnek mutatkozik. Az Andrade (2019: 87.) által vizsgált kutatások többségében uralkodó az az állásfoglalás, hogy az önértékelést a formatív értékelés eszközeként érdemes alkalmazni és kihasználni az általa nyújtott lehetőséget, vagyis hogy a tanuló belső és külső kritériumok alapján döntést hoz saját teljesítményéről.

Kutatásunk e pontján fontos leszögeznünk, hogy az önértékelést végig a formatív értékelés eszközeként alkalmaztuk tudatosan kerülve, hogy bármiféle minősítő értékelésben mutakozzanak meg az eredmények. Úgy gondoljuk, hogy érdemes tovább folytatnunk a vizsgálatot ugyanezzel a csoporttal. Valószínűleg hosszabb idő távlatából az életkor változásával és a kutatás dimenzióit kiterjesztve a beszédkészség rendszeres önértékelésének beemelésével talán pontosabb képet kaphatunk a tanári értékelés és a tanulói önértékelés viszonyára vonatkozóan.

Az énhatékonyság észlelése, az önértékelés és a tanári értékelés kapcsolata az egyes tanulók esetében

Rendelkezésre álló adataink lehetővé tették, hogy az egyes tanulók esetében is megvizsgáljuk az énhatékonyság észlelése, önértékelés és tanári értékelés bonyolult viszonyrendszerét.

Klaszterelemzést végeztünk hierarchikus módszerrel, azon belül is a Ward-eljárást alkalmaztuk. Az elemzés eredményeképpen három klaszter kialakítására került sor (6. táblázat).

Report													
Ward Method		Preteszt_ feladatvégrehajtása	Preteszt_ szövegtagolása	Preteszt_ szóhasználat	Preteszt_helyesírás_ nyelvten	Önértékelés_ feladatvégrehajtása	Önértékelés_ szövegtagolása	Önértékelés_ szóhasználat	Önértékelés_ helyesírás_ nyelvten	Tanáriértékelés_ feladatvégrehajtása	Tanáriértékelés_ szövegtagolása	Tanáriértékelés_ szóhasználat	Tanáriértékelés_ helyesírás_ nyelvten
1	Mean	94,17	96,83	82,76	65,33	95,57	97,50	78,24	65,84	93,75	94,48	77,41	68,75
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
2	Mean	77,83	78,33	51,67	46,67	69,50	82,50	80,00	80,00	68,00	85,17	44,17	45,00
	N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	Mean	85,79	93,13	67,29	54,16	80,92	87,92	52,75	43,75	87,21	82,92	65,00	45,84
	N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

6. táblázat: Realisták_1, Bizonytalan, Realisták_2 (forrás: saját szerkesztés)

Az első klaszterbe 10 tanuló, a második klaszterbe 1 tanuló, a harmadikba 4 tanuló sorolható. Az első klaszterbe tartozókat Realisták_1-nek neveztük el. Magas énhatékonyság-észleléshez magas önértékelés társul, és az önértékelés kismértékben erősebb, mint az énhatékonyság észlelése, az önértékelés és a tanári értékelés többségében illeszkednek egymáshoz. A második klaszter egy tanulója esetében magasabb az énhatékonyság-észlelés, mint az önértékelés, a tanári értékelés két kategóriánál is jóval alacsonyabb, mint a tanuló önértékelése. Őt a Bizonytalan csoportba soroltuk. A harmadik klaszterbe 4 tanuló tartozik. Ők a Realisták_2 csoport, náluk ugyanis hasonlóan az első klaszterhez az önértékelés és az énhatékonyság észlelése konvergál a tanári értékeléssel, ugyanakkor az első klasztertől eltérően náluk az énhatékonyság észlelése kismértékben magasabb, mint az önértékelés. Harmadik hipotézisünket, amely szerint az általunk tanított tanulócsoporthoz belül változatos mintázatok létezhetnek az önértékelés, énhatékonyság észlelése és tanári értékelés vonatkozásában, alátámasztottuk. A klaszterelemzés eredménye felhívta figyelmemet arra a tanulóra, aki a bizonytalan kategóriába tartozik. Bár a vizsgált tanulócsoporthoz többségében olyan tanulók tartoznak, akiknél magas önértékeléshez magas énhatékonyság-észlelés társul, és reálisan ítélik meg tudásukat, képességeiket, ugyanakkor a bizonytalan egy tanuló arra is felhívja a figyelmet, hogy más tanulócsoporthoz is lehetnek olyan tanulók, akik nem mindig reálisan ítélik meg lehetőségeiket, korlátaikat, tehát az ő esetükben érdemes jobban odafigyelni az értékelési folyamatra, különösen az értékelési kritériumok tudatosítására.

Összegzés

Tanulmányunkban egy kutatótanári program első szakaszában lebonyolított rész kutatás eredményeit ismertettük. Fő célunk az általunk tanított kilencedik évfolyamos csoport önértékelésének, valamint az önértékelés, az énhatékonyság észlelése és a tanári értékelés kapcsolatának bemutatása volt. Az önértékelést mint módszert alkalmaztuk a tanév során hat alkalommal az angol mint első idegen nyelv tanítása során, azon belül is az íráskészség fejlesztésekor.

Eredményeink alapján elmondható, hogy a vizsgált csoportban a tanulók bár végig viszonylag magasra értékelték önmaguk teljesítményét és a feladat végrehajtásához kapcsolódó énhatékonyság-észlelésüket a konkrét feladatok megoldásakor, mégis az idő előrehaladtával az önértékelésben minden értékelési kategóriánál és az énhatékonyság észlelésében a kategóriák többségében kismértékű csökkenés volt kimutatható. Eredményeink alapján a feladatok típusa nincs összefüggésben az önértékelés alakulásával.

Az énhatékonyság-észlelés esetében egy értékelési kategória kivételével (szöveg tagolása) az önértékelés kategóriákhoz hasonló kismértékű csökkenés mutatható ki a tanév végére. A feladatok típusa itt sem nem befolyásolta az énhatékonyság észlelésének alakulását.

A korrelációs együtthatók az önértékelés és az énhatékonyság észlelése kategóriái között többségében gyenge vagy közepesen erős pozitív összefüggésre hívják fel a figyelmet, vagyis a két konstruktum együtt mozgása figyelhető meg nemcsak mintánk esetében, hanem ez általánosítható eredmény is. Ugyanakkor mintánkban a fejlesztési folyamat során a tanév végére az önértékelés és az énhatékonyság észlelése kategóriáinál kismértékű csökkenés figyelhető meg. Felvetődik a kérdés, hogy vajon ez összefüggésben van-e az életkorral, amit további vizsgálataink tisztázhatnak.

Az Önértékelés–Énhatékonyság észlelése–Tanári értékelés háromszögében beazonosított összefüggések alapján elmondható, hogy az összefüggések erősebbek az önértékelés és az énhatékonyság között. Meghatározó még a tanári értékelés és az önértékelés bizonyos mértékű együtt járása, amelyet a pedagógusnak mindenképpen figyelembe kell vennie a tanulási-tanítási folyamat során. A tanári értékelés és az énhatékonyság észlelése kapcsolatában igen gyengék, szinte elhanyagolhatók az együtt járáások. Csak feltételezzük, hogy a tanári értékelés és a tanulók énhatékonyságának észlelése között közvetett módon érvényesülnek bizonyos összefüggések. Mindez további vizsgálatok tárgyát képezheti.

A tanulói önértékelés és a tanári értékelés kapcsolatában kutatási eredményeink nem igazolták azt a feltételezésünket, hogy az önértékelés gyakori alkalmazásával a tanulói önértékelés pontosabb lesz. Mivel a következő tanévben az önértékelést folytatjuk, illetve kiterjesztjük a beszédkészség területére, ezért azt reméljük, hogy ezen a területen pontosabb és részletesebb eredmények birtokában megalapozottabb következtetést tudunk majd levonni a kérdéskörrel kapcsolatban.

Elemzésünk során klaszterelemzés segítségével rajzoltunk fel az adott tanulói csoporton belüli mintázatokat, amelyek felhívják a figyelmet arra, hogy a tanulók között lehetnek olyanok, akik nem képesek reálisan értékelni önmagukat, esetleg magas énhatékonyság-észleléshez alacsonyabb tanári értékelés párosul. Ezekre a tanulókra nagyobb figyelmet érdemes fordítani egyrészt az önértékelés előkészítésekor (kritériumok tisztázása), másrészt az önértékelés utáni visszacsatolások alkalmával (hibák beazonosítása, megértése, javításának lehetősége, az értékeléseknek a megbeszélése).

Irodalom

- Alonso-Tapia, J. - Panadero, E. (2010). Effects of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33(3), 385–397. <https://doi.org/10.1174/021037010792215145>
- Alonso-Tapia, J. – Panadero, E. (2013): Self assessment: Theoretical and Practical Connotations. When it happens, How is it Acquired and what to do to Develop it in our Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551–576.
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4(87), 1–13. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>
- Andrade, H. – Boulay, B. (2003): Gender and the role of rubric-referenced selfassessment in learning to write . *Journal of Educational Research*, 97, 21–34. <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. <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>
- Antal István – Trásy Lilla (2021): Magas roma arányú, hátrányos helyzetű iskolák diákjainak vizsgálata az otthoni tanulás szempontjából. In: Molnár, Gy. – Tóth, E. (szerk.) (2021). *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira*. Program Előadás-összefoglalók. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága SZTE Neveléstudományi Intézet: Szeged. 45.
- Asakereh, A. – Dehghannezhad, M. (2015): Student satisfaction with EFL speaking classes: Relating speaking self-efficacy and skill achievement. *Issues in Educational Research*, 25(4), 345–363.
- Athanasou, J. A. (2005): Self-evaluations in adult education and training. *Australian Journal of Adult Learning*, 3/45, 291–303. Letöltés dátuma: 2023. január 12, forrás: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797616.pdf>

- Bandura, A. (1994): Social cognitive theory of mass communication. In: Bryant, J., Zillmann, D. (szerk.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 61–90). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: New Jersey. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Bandura, A. (1986): Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.: New Jersey.
<https://doi.org/10.1109/TE.2011.2172981>
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman: New York.
- Bandura, A. – Schunk, D. H. (1981): Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586–598.
- Barney, S., Khurum, M., Petersen, K., Unterkalmsteiner, M., & Jabangwe, R. (2012): Improving students with rubric-based self-assessment and oral feedback. *IEEE Transac. Educ.* 55, 319–325. <https://doi.org/10.1109/TE.2011.2172981>
- Black, P. – Harrison, C. (2001). Feedback in Questioning and Marking: The Science Teacher's Role in Formative Assessment. *The School science review*, 82, 55–61.
- Black, P. – Wiliam, D. (1998): Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–73. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bol, L. – Hacker, D. J. – Walck, C. C. – Nunnery, J. A. (2012): The effects of individual or group guidelines on the calibration accuracy and achievement of high school biology students. *Contemp. Educ. Psychol.* 37, 280–287.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.02.004>
- Bong, M. – Skaalvik, E. M. (2003): Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40.
- Boud, D. (1995): *Enhancing Learning through Self-Assessment*. RoutledgeFalmer: New York.
- Brookhart, S. M. (2004). Classroom Assessment: Tensions and Intersections in Theory and Practice. *Teachers College Record*, 106(3), 429–458.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00346.x>
- Brown, G. T. L. – Andrade, Heidi L. – Chen, F (2015): Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22:4, 444–457. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.996523>
- Brown, G. T. L. – Harris, L. R. (2013): Students self-assessment. In: McMillan (szerk.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (367-393). Thousand Oaks: CA
- Chang, C. C. – Liang, C. – Chen, Y. H. (2013): Is learner self-assessment reliable and valid in a Web-based portfolio environment for high school students? *Comput. Educ.* 60, 325–334. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.05.012>

- Chang, C. C. – Tseng, K. H. – Lou, S.J. (2012): A comparative analysis of the consistency and difference among teacher-assessment, student self-assessment and peer-assessment in a Web-based portfolio assessment environment for high school students. *Comput. Educ.* 58, 303–320. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.005>
- Clark, I. (2012): Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24 (2), 205–249 (2012). <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Clarke, S. 2005. *Defining Formative Assessment' Chapter One in Formative Assessment in Action: Weaving the Elements Together*. London: Routledge.
- Dávid Mária (2015): *Tanulásmódszertan, Az önszabályozó tanulás kialakításának elméleti aspektusai és pszichológiai háttere*. Eszterházy Károly Főiskola: Eger.
- 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): *Evaluation and Program Planning*. Elsevier journal, Volume 65, December 2017, Pages 113–116. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.07.005>
- D. Molnár Éva (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Buda András és Golphofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (2013. kiad.). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 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., 472–478. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.534>
- European Commission (1995): *White Paper on Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Brussels, EC, 1995.
- European Commision (2000): *Memorandum on Lifelong Learning, Commission Staff Working Paper*, Brussels: SEC (2000) 1832.
- European Commission (2003): „Education & Training 2010” *The success of the Lisbon Startegy hinges on urgent reforms*. Brussels: EC, COM(2003)685final
- European Commission (2003) *Implementing Lifelong learning Startegies in Europe: Progress report on the follow-up to the 2002 Council Resolution. Reply to the Commission questionnaire*. HUNGARY, Brussels: EC.
- European Comission (2004): *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Letöltés dátuma: 2023. 03. 05., forrás: www.ateel.org/uploads/.../common_eur_principles_en.p...
- Fitzpatrick, B. – Schulz, H. (2016): “Teaching young students to self-assess critically,” *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Washington, DC).

- Fraille, 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, 113–117. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.04.001>
- Hattie, J. – Timperley, H. (2007): The Power of Feedback . Review of Educational Research, Vol. 77, No. 1, 81–112. Letöltés dátuma: 2023. 03. 10., forrás: <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- 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. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396536.pdf>. (2022. június 11.)
- Husain, U. K. (2014): Relationship between Self-Efficacy and Academic Motivation. International Conference on Economics, Education and Humanities (ICEEH'14) Dec. 10-11, 2014 Bali (Indonesia)
- 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>
- 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>
- Kaderavek, J. N. – Gillam, R. B. – Ukrainetz, T. A. – Justice, L. M. – Eisenberg, S. N. (2004): School-age children's self-assessment of oral narrative production. *Commun. Disord. Q.* 26, 37–48. <https://doi.org/10.1177/15257401040260010401>
- Kamil, M. L. (2003). *Adolescents and literacy: Reading for the 21 st century*. Alliance for Excellent Education: Washington DC.
- Kostonos, D. – van Gog, T. – Paas, F. (2012): Training self-assessment and task-selection skills; A cognitive approach to improving self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 22 (2), 121–132. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.08.004>

- Lan, W. Y. (1998): Testing self-monitoring skills in statistics. In: Schunk, D.H. - Zimmerman, B. J. (szerk.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflexive practice* (86–105). The Guilford Press: New York.
- Leach, L. (2012): Optional self-assessment: some tensions and dilemmas. *Assess. Evalu. High. Educ.* 37, 137–147. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.515013>
- Lénárd, S. – Rapos, N. (2006): *MAGtár III. – Ötletek az adaptív tanulásszervezéshez és fejlesztő értékeléshez*. Országos Közoktatási Intézet: Budapest.
- 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>
- Lopez, R. – Kossack, S. (2007): Effects of recurring use of self-assessment in university courses. *Int. J. Learn.* 14, 203–216. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v14i04/45277>
- Mabry, L. (2004). Strange yet familiar: assessment-driven education, In: K. A. Sirotnik (szerk.) *Holding accountability accountable: What ought to matter in public education* (pp.116–134), Teachers Colledge Press: New York.
- McNulty, R. – Baird, K. (2020): The impact of school closures on student learning: An analysis of real-time data for 1.6 million students using Achieve3000 literacy. Red Bank: Achieve3000.
- 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.2017.1-12.19>
- Molnár, G. – Dudok F. (2021): A digitális Szeged – Oktatás egy online környezetben (tapasztalatok pedagógus szemmel). In: Molnár, Gy. – Tóth, E. (szerk.) (2021). *A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira. Program Előadás-összefoglalók*, Szeged. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága SZTE Neveléstudományi Intézet: Szeged. 246.
- Molnár, É. (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, 103. 2. sz. 155–175.
- Nalhalka, I. (2022): A tanulás. In: Falus, I., Szűcs, I. (szerk.) (2022). *A didaktika kézikönyve Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó: Budapest. 107–139.
- 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, 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 (2006). <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, 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 and Evaluation, Volume 10, Number 17, 1–8. Letöltés dátuma: 2018. 08. 20., forrás: <http://pareonline.net/pdf/v10n17.pdf>
- Olina, Z. – Sullivan, H. J. (2004): Student self-evaluation, teacher evaluation, and learner performance. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 5–22 (2004). <https://doi.org/10.1007/BF02504672>
- 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>
- Pajares, F. (1996): Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578. <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. (szerk.) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge: New York.
- Panadero, E. (2011): Instructional help for self-assessment and self-regulation: Evaluation of the efficacy of self-assessment scripts vs. rubrics. Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid: Spain.
- 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>
- 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*, 28(4), 803–830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Panadero, E. – Brown, G. – Courtney, M. (2014): Teachers' reasons for using self-assessment: A survey self-report of Spanish teachers. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 365–383. Letöltés dátuma: 2021. 07. 23., forrás: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-015-0282-5> <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.919247>

- Panadero, E. – Jonsson, A. (2013): The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9(0), 129–144.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Panadero, E. – Jonsson, A. – Strijbos, J. W. (2016): Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In: D. Laveault, L. Allal (szerk.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18
- Panadero, E. – Romero, M. (2014): To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assess. Educ.* 21, 133–148.
<https://10.1080/0969594X.2013.877872>
- Payne, L. (2003): Anti-Social Behaviour: Children and Society, Volume 17, Issue 4, (2003) pp. 321–324. <https://doi.org/10.1002/CHI.791>
- 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>
- Rosenbaum, M. (1988): Learned resourcefulness, stress, and self-regulation. In: Fisher, S. és Reason, J. (szerk.): *Handbook of life stress, cognition and health*. John Wiley and Son: Chichester, UK, 483–496.
- 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>
- Ross, J. A. (2006): The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 11. <http://pareonline.net/getvn.asp?v=11&n=10>. Accessed 7 May 2015.
- 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/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Stanford, B. – Reeves, S. (2009): Making it happen: Using Differentiated Instruction, Retrofit framework, and Universal Design for Learning. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(6) Article 4.

- 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. <http://www.jstor.org/stable/3496986> https://doi.org/10.1207/s15430421tip4401_3
- Tan K. H. K. – Prosser M. (2004): Qualitatively different ways of differentiating student achievement: A phenomenographic study of grade descriptors. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 29(3): 267–282. <https://doi.org/10.1080/0260293042000188230>
- Tan, K. H. K. (2012): *Student self-assessment. Assessment learning and empowerment*, Reasearch Publishing: Singapore.
- Taras, M. (2010): Student self-assessment: Processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199–209. <https://doi.org/10.1080/13562511003620027>
- Tejairo, R. A. – Gomez-Vallecillo, J. L. – Romero, A. F. – Pelegrina, M. – Wallace, A. – Emberley, E. (2012): Summative self-assessment in higher education: implications of its counting towards the final mark. *Electron. J. Res. Educ. Psychol.* 10, 789–812.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1528>
- 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).
- Tóth, E. – Kissné Gera, Á. – Hódi Á. – B. Németh, M. (2021): 8. évfolyamos tanulók digitális távoktatásban szerzett tapasztalatai. In: Molnár, Gy. – Tóth, E. (szerk.) (2021): *XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Absztraktkötet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, SZTE Neveléstudományi Intézet: Szeged. 647.
- 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>
- 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, 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. (szerk.): *Handbook of Self-regulation*. Academic Press: San Diego, 532–567. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>
- Zagyváné Szűcs, I. (2020): *A pedagógusok szakmai önértékelésének vizsgálata*. Líceum Kiadó: Eger.
- Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–40). San Diego, California: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. – Bandura, A. (1994): Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31 (4), 845–862.
<https://doi.org/10.3102/00028312031004845>
- 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>
- 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>
- Zimmerman, B. J. – Moyran, A. R. (2009): Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In: Hacker, D. J. – Graesse, J. D. (szerk.): *Handbook of Metacognition in Education*. Routledge, New York, 299–316. Letöltés dátuma: 2022. 07. 12., forrás: https://zodml.org/sites/default/files/%5BDouglas_J._Hacker,_John_Dunlosky,_Arthur_C._Graes_0.pdf

Jogszabályok:

- A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny 17. szám. 2020. január 31., péntek p. 290.

IV.
ISKOLAPEDAGÓGIA

SZABADKAI VANDA

ÓVODA-ISKOLA ÁTMENET: NÉZETEK ÉS GYAKORLATOK AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK, A TANÍTÓK ÉS A SZÜLŐK SZEMSZÖGÉBŐL

Bevezetés

Az utóbbi évtizedekben jelentőségéből kifolyóan egyre nagyobb figyelem irányul a kora gyermekkori nevelésre és fejlesztésre, ezáltal pedig az oktatás kezdő szakaszára (Podráczky, 2015; Józsa és mtsai, 2019). A különböző kutatások eredményei rámutattak arra, hogy az első iskolai évek meghatározóak a későbbi tanulás szempontjából, a sikeres iskolakezdés pedig nagymértékben függ az óvoda-iskola átmenet milyenségétől (Nagy, 2020). A témában így jelentősége miatt napjainkra már számtalan cikk és tanulmány született, a hazai kutatásoknak köszönhetően pedig több sikeres szakmai megoldásról is tudunk, a folyamat segítésére mégis általános érvényű megoldás, illetve áttörő, széles körben elterjedt gyakorlat (Kovácsné Bakosi, 2010). Bár az elmúlt években – mind a jogi, mind a tartalmi szabályozás területét nézve – pozitív elmozdulás tapasztalható az óvoda és az iskola kezdő szakasza pedagógiai munkájának közelítésében, az intézmények dokumentumaiban pedig egyre inkább megtalálhatók a zökkenőmentes iskolakezdésre és az óvoda-iskola átmenet problémáinak megoldására vonatkozó tartalmi elemek, az iskolakezdés mégsem igazodik teljes mértékben a gyermekek életkori jellemzőihez (Szabó, 2005). A próbálkozások ellenére sok esetben még mindig gondot okoz az óvoda és az iskola módszertanának összehangolása, valamint az átmenet során a két intézmény kompetenciájának és feladatkörének meghatározása (Szabó, 2005); a folyamat zökkenőmentességét pedig a gyakorlatban az is megnehezíti, hogy az átmenettel kapcsolatos nézetek elméleti szinten sem egységesek (Bakonyi, 2016).

A nemzetközi szakirodalomban éppen ezért igen nagy figyelem irányul az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők óvoda-iskola átmenettel kapcsolatos nézeteinek feltárására (például Correia–Marques–Pinto, 2016; Dockett–Perry, 2010; Chan, 2008), a megszerzett információk felhasználásával ugyanis nagyban megsegíthető az óvoda-iskola átmenet (Gyurcsik, 2020). Hazánkban azonban a téma ezen aspektusa jelentősége ellenére csak kevésbé kutatott; a szülők óvoda-iskola átmenettel kapcsolatos véleményét pedig tudomásunk szerint Magyarországon részletesen még nem tárták fel. Vizsgálatunk középpontjába

így ezen információk tükrében az előbb felvázolt kérdéskört helyeztük. Kutatómunkánk során fő célként a szülők, az óvodapedagógusok és a tanítók óvoda-iskola átmenettel kapcsolatos nézeteinek megismerését és az általuk az átmenet megsegítésére alkalmazott módszerek és gyakorlatok feltárását tűztük ki.

Az óvoda-iskola átmenet kérdései

Az óvoda-iskola átmenet témaköre régóta a pedagógiai kutatások egyik fontos területét képezi. A beiskolázással és az iskolakezdéssel kapcsolatos kérdések hazánkban már az 1970-es években, az óvodáztatás kiszélesedésével együtt megjelentek; az iskolakezdés körüli gyermekek fejlettségi jellemzőiről és az 5-7 éves korosztály fejlődését befolyásoló tényezőkről azonban ebben az időszakban még csak kis számban álltak rendelkezésre tudományos eredmények. A hiánypótló munkát az 1970-es évek elején Nagy József kezdte meg, aki az óvodáskori és a kisiskoláskori pedagógia problémáit részletesen elemző munkáival számos olyan kutatás elindításához járult hozzá, melyek eredményei a következő évtizedekben gyökeresen megújították a koragyermekkori fejlődésről alkotott képet és a hozzá kapcsolódó pedagógiai gyakorlatokat (Józsa, 2016).

A 70-es évek óta több kutatás is bebizonyította, hogy az iskola első éveinek meghatározó szerepe van a későbbi életpálya szempontjából, a sikeres iskolakezdés pedig nagymértékben függ az iskolaérettségtől és az óvoda-iskola átmenet milyenségétől (Nagy, 2008). Az elmúlt évtizedekben ennek következtében mind hazai, mind nemzetközi szinten egyre nagyobb kutatói figyelem irányult a sikeres iskolakezdést befolyásoló tényezők és az új intézménybe való beilleszkedést segítő gyakorlatok vizsgálatára. Az eredmények hozzájárultak – az életkori alapelvek mellett – a gyermekek fejlettségi szintjét is figyelembe vevő rugalmas beiskolázás létrejöttéhez, ami nagyban csökkentette az iskolába kerülő gyermekek közötti szélsőséges egyéni különbségeket, ezáltal a tanulásban és a beilleszkedésben jelentkező kudarokat és nehézségeket (Józsa, 2016). A különféle szakirodalmakban és szabályozó dokumentumokban emellett egyre nagyobb szerepet kapott a gyermekközpontúság, és egyre inkább előtérbe kerültek a gyermekek egyéni és életkori sajátosságait figyelembe vevő gyakorlatok és módszerek (Kovácsné Bakosi, 2010). Látható tehát, hogy a törvényi háttér nagy hangsúlyt fektet a gyengéd óvoda-iskola átmenet megvalósítására, a gyakorlatban azonban ez gyakran sem a gyermekek, sem pedig családjuk számára nem teljesen szorongásmentes időszak. Az iskolába kerülve a gyerekeknek számos új kihívással – pl.: új környezet, új felnőttek, új osztálytársak, új szabályokhoz, új elvárásokhoz való alkalmazkodás, megváltozott alaptevékenység stb. – kell megbirkózniuk; a próbálkozások ellenére pedig a gyakorlatban sok esetben még

mindig gondot okoz az óvoda és az iskola módszertanának összehangolása, valamint az átmenet során a két intézmény kompetenciájának és feladatkörének meghatározása (Szabó 2005). Ennek következtében gyakran előfordul, hogy a gyakorlatban „*sem az óvoda, sem pedig az iskola nem tudja a kívánt gyermekközpontúságot érvényesíteni*” (Kovácsné Bakosi, 2010: 53), holott a problémák megoldásának egyik kulcsa a gyerekekről való azonos gondolkodás és az 5-7 éves korosztály tényleges pszichikus fejlettségéhez igazodó módszerek alkalmazása lenne (Bakonyi–Karczewicz, 2016).

Az óvoda-iskola átmenetet a mai szakirodalmak elsősorban folyamatként értelmezik, mely az óvodában kezdődik, és az iskolai szocializációval az új intézményben ér véget (például Páli, 1978; Vojnitsné Kereszty–Zilahiné Gál, 2008; Bakonyi–Karczewicz, 2016; Kovácsné Bakosi, 2010). Az átmenet során központi szerepet játszik az iskolaérettség és annak eldöntése, hogy a gyermek kellőképp felkészült-e az iskolai élet megkezdésére. A Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer tesztjeivel végzett kutatások azonban kimutatták, hogy „*az iskolát megkezdő gyermekek ötöde nem éri el az iskolai tanuláshoz szükséges optimális fejlettségi szintet*” (Gyurcsik, 2020: 189–190), így számukra plusznehézséggel jár az iskolai tanulás megkezdése.

Az empirikus vizsgálat bemutatása

Célok

Kutatásunk célja az óvoda-iskola átmenet folyamatában érintett óvodapedagógusok, tanítók és szülők óvoda-iskola átmenettel kapcsolatos nézeteinek és gyakorlatainak megismerése volt. Vizsgálatunk során szerettünk volna minél részletesebb képet kapni arról, hogy a folyamatban érintett pedagógusok és szülők hogyan látják az átmenet során megjelenő nehézségeket, milyen képességeket, készségeket és tulajdonságokat tartanak a sikeres iskolakezdés szempontjából a leglényegesebbnek; hogyan látják az átmenet során jelentkező problémák megoldására szolgáló lehetőségeket, illetve a felmerülő nehézségek megoldására milyen gyakorlatokat alkalmaznak és ismernek. Vizsgálatunk során ennek érdekében kvantitatív és kvalitatív módszereket is alkalmaztunk.

Kvalitatív vizsgálat

Nagy mintán végzett kvantitatív vizsgálatunk előtt a kutatás problémakörének és hipotéziseinek pontosabb körülhatárolása céljából óvodapedagógusok és tanítók részvételével félig strukturált interjúkat készítettünk.

Vizsgálati minta és módszer

Interjú vizsgálatunkban 3 óvodapedagógus és 3 tanító vett részt. A minta kiválasztása kényelmi mintavétellel történt. A mintába került óvodapedagógusok és tanítók közül 1-1 falusi, 1-1 kisvárosi és 1-1 pedig vármegyeszékhelyi intézményben dolgozik.

Az interjúkat 2021 szeptemberében, személyenként kb. 30-40 perc alatt, hangfelvételre rögzítve vettük fel. Az interjúalanyok kikérdezése négy esetben online videóhívás formájában, két esetben pedig személyes keretek közt történt.

Vizsgálati eszközök

Vizsgálati eszközként az óvodapedagógusok részére egy 25, tanítók részére pedig egy 20 kérdésből álló félig strukturált interjú állítottunk össze. Az interjú felépítése hasonló volt, kérdéseik 5 témakör köré csoportosultak. Az interjúban szereplő kérdések első része mindkét esetben a pedagógusok óvoda-iskola átmenet értelmezését, második része az óvoda-iskola átmenet során jelentkező nehézségeket és problémákat, harmadik része a pedagógusok által az óvoda-iskola átmenet megsegítésére alkalmazott gyakorlatokat és módszereket, negyedik része a szülők, az óvodapedagógusok és a tanítók között az óvoda-iskola átmenet terén megvalósuló együttműködést és kapcsolattartást, utolsó része pedig a pedagógusok által az átmenet során jelentkező nehézségek megoldásaként azonosított lehetőségeket vizsgálta.

Interjú eredmények

Az interjú eredményeiből a vizsgált témaköröknek megfelelően 5 fő állítás rajzolódott ki.

A pedagógusok értelmezése kapcsán látható volt, hogy az óvodapedagógusok és a tanítók átmenetértelmezése nem minden esetben megegyező. Az iskola kezdő szakasza – mint a folyamat szerves része – csak egy óvodapedagógus válaszában jelent meg az átmenet időkereteinek behatárolása során. A tanítók ezzel szemben az óvoda-iskola átmenet kezdetének idejét mind óvodáskorra tették, a folyamat tartalmának meghatározása során pedig az iskola kezdő szakaszának feladatai mellett az óvoda iskolára való felkészítésének szerepét, illetve az óvoda és az iskola által szervezett átmenetsegítő programok jelentőségét is kiemelték.

Az átmenet során jelentkező nehézségeket érintő kérdések kapcsán kiderült, hogy az óvodapedagógusok és a tanítók hasonlóan látják az óvoda-iskola átmenet során jelentkező problémák egy részét. A megváltozott alaptervekenységet, az óvoda és az iskola közötti módszertani, szervezeti és tevékenységbeli különbségeket, az óvodaitól eltérő életritmust és a megváltozott napirendet, a kötött tanmenetet és a feszített tanulási tempót, a nem megfelelő szülői hozzáállásból származó gondokat mindkét pedagóguscsoport tagjai az átmenet során jelentkező problémák forrásai közé sorolták. Előfordultak azonban olyan problémák, melyeket válaszaikban csak az óvodapedagógusok, illetve csak a tanítók említettek. Ilyen

volt az óvodapedagógusok részéről a frontális tanítási módszerek alkalmazása, a változatos módszerek hiánya, az esetlegesen nem megfelelő iskolai légkör vagy a tanítók túlzott elvárása, míg a tanítók az új környezethez és az új szabályokhoz, a kötöttebb viselkedési elvárásokhoz való alkalmazkodást, bizonyos alapvető magatartási szabályok hiányát, a verbális utasítások megértésének nehézségét, a folyamatos teljesítményhelyzetet, illetve egyes gyermekeknél bizonyos szociális és érzelmi területek éretlenségét említették.

A pedagógusok által az óvoda-iskola átmenet megsegítésére alkalmazott gyakorlatok és módszerek kapcsán látható volt, hogy mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók igyekeznek az óvoda-iskola átmenetet különféle módszerek és jó gyakorlatok alkalmazásával megkönnyíteni. Az óvodapedagógusok az átmenet megsegítése során elsősorban a gyermekek folyamatos, sokoldalú, egyéni és életkori sajátosságaikhoz igazodó, játékos tevékenységek keretében megvalósuló mindennapos fejlesztésére koncentrálnak, nagy hangsúlyt fektetnek az iskolakezdéshez szükséges készségek és képességek változatos módszerekkel történő differenciált fejlesztésére, valamint kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a pedagógusok és a szülők közötti folyamatos kapcsolattartásnak és együttműködésnek és a gyermekek fejlődésének nyomon követésének. A tanítók az iskolakezdést nyugodt, vidám légkör megteremtésével, bizonyos óvodai szokások iskolai tevékenységrendszerbe való átvételével, az óvodaihoz hasonló iskolai környezet kialakításával, az óraszervezés rugalmassá tételével, valamint minél több játékos, interaktív, a gyermekek egyéni és életkori sajátosságaihoz igazodó feladattal próbálják megkönnyíteni. Volt, aki a gyermekekkel való kommunikáció és a tapasztalatszerzés lehetőségének biztosítását, a csoportmunka és a differenciálás elemiségét vagy a gyermekek személyiségének megismerését, képességeik fémérését, majd ezt követően a tanulászervezés során a differenciálás és az egyéni bánásmód alkalmazását is kiemelte.

Elmondható, hogy az óvoda-iskola átmenet terén megvalósuló kapcsolattartást és együttműködést az óvodapedagógusok és a tanítók egyaránt fontosnak tartják, az átmenetet az óvodákban és az iskolákban is számtalan programmal és tájékoztatóval próbálják segíteni. Az óvodapedagógusok szülői értekezletek és fogadóórák keretében rendszeresen tájékoztatják a szülőket gyermekük fejlettségéről, az iskolaérettséggel és az iskolakezdéssel kapcsolatos legfontosabb információkról, jellemzők a leendő első osztályos tanítók részvételével megrendezett óvodai szülői értekezletek, az iskolai nyílt napok és a tanítók által szervezett sulivárázó szülői értekezletek. Gyakoriak emellett az óvoda és az iskola által szervezett gyermekeknek szóló közös programok és a pedagógusok általi kölcsönös intézménylátogatások. A kapcsolattartás és az együttműködés az esetek többségében az óvodapedagógusok és a tanítók között is jól megvalósul, az érintett pedagógusok ezeken a helyeken tájékoztatják egymást az iskolába kerülő vagy éppen már iskolás gyermekek fejlődéséről.

Az átmenet során jelentkező problémák megoldási lehetőségei kapcsán kirajzolódott, hogy az óvodapedagógusok és a tanítók eltérően látják az átmenet problémáinak

megoldására szolgáló lehetőségek egy részét. Míg egymás átmenettel kapcsolatos feladatainak meghatározása során az óvodapedagógusok és a tanítók hasonló válaszokat fogalmaztak meg az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők feladatait illetően, addig az óvoda és az iskola között meglévő módszertani különbségek csökkentése érdekében végzett tevékenységek terén véleményeik már eltérőek voltak. Míg az óvodapedagógusok nagy része szerint az iskolának kellene közelíteni az óvoda szemléletéhez és módszertanához, addig a tanítók többsége kötelező óvodai foglalkozások meglétét hiányolja a probléma megoldása érdekében.

Hipotézisek

A szekunder forrásokra és kvalitatív vizsgálatunk eredményeire alapozva nagy mintán végzett kvantitatív kutatásunkhoz hat hipotézist állítottunk fel:

1. Feltételezzük, hogy az óvodapedagógusok és a tanítók hasonlóan látják az átmenet során jelentkező főbb nehézségeket, problémákat.
2. Feltételezzük, hogy a szülők többsége nincs tisztában azzal, hogy milyen képességek, készségek szükségesek gyermekük sikeres iskolakezdéséhez.
3. Feltételezzük, hogy az átmenet során a tanítók igyekeznek egyre inkább a gyermekközpontú szemléletmódot érvényesíteni, a szülők egy része azonban különféle okokból kifolyólag nagy elvárásokat támaszt gyermekeik tanulási képességeivel és önfegyelmével szemben.
4. Feltételezzük, hogy
 - » a szülők, az óvodapedagógusok és a tanítók egyetértenek abban, hogy az óvoda-iskola átmenet sikeressége nagyban függ a három fél megfelelő mértékű kapcsolattartásától, együttműködésétől;
 - » az átmenetet érintő kapcsolattartás formáját, milyenségét azonban az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők nem minden esetben tartják megfelelőnek.
5. Feltételezzük, hogy mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók ismernek működő jó gyakorlatokat az átmenet megsegítésére, vagy igyekeznek saját intézményükben kialakítani valamilyen együttműködést az óvoda és az iskola között.
6. Feltételezzük, hogy az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők eltérően látják az óvoda-iskola átmenet problémáinak megoldására szolgáló lehetőségeket.

Kvantitatív vizsgálat

Vizsgálati minta és módszer

Kérdőíves vizsgálatunk magyarországi óvodapedagógusok, tanítók és 1., illetve 2. osztályos gyermekeket nevelő szülők mintáján készült. A mintavétel országos szinten történt; mintavételünk során önkényes kiválasztásos és hólabda módszert alkalmaztunk. Az óvodapedagógusoknak, tanítóknak és szülőknek szóló online kérdőívünket 2022. január 26-án óvodapedagógusok, tanítók és szülők facebookos csoportjaiban tettük közzé, illetve kérdőívünk terjesztésére emellett több, a témában érintett személyt is felkértünk. Az így kapott mintánk alapsokaságra nézve nem reprezentatív, kutatásunk következtetései így csak saját mintánkra érvényesek. Az online adatgyűjtés 2022. február 16-ig zajlott, kérdőívünkre ez idő alatt 168 óvodapedagógustól, 165 tanítótól és 137 szülőtől érkezett válasz. A kérdőívekre az óvodapedagógusok és a tanítók esetében minden vármegyéből érkezett válasz. A legtöbb kitöltő mindkét esetben Pest vármegyéből érkezett. Településtípust nézve kérdőívünket az óvodapedagógusok (44,6%), tanítók (39,4%) közül legtöbben városokból, míg a szülők (29,2%) közül falvakból töltötték ki. A tanítók között 90% volt azok aránya, akik már legalább kétszer tanítottak első osztályban. A szülők legtöbbször a legmagasabb iskolai végzettséget tekintve egyetemi diplomával (26,3%), főiskolai diplomával (29,9%) vagy érettségivel (20,4%) rendelkeznek.

Vizsgálati eszközök

Vizsgálati eszközként az óvodapedagógusok részére egy 27, a tanítók részére egy 30, a szülők részére pedig egy 28 kérdésből álló online kérdőívet állítottunk össze. A kérdések közt mindhárom kérdőív esetében nyílt, félig zárt és zárt kérdések szerepeltek, a zárt kérdéseken belül az alternatív és a feleletválasztós kérdések, illetve a deskriptív skálák voltak jellemzők. A kérdések mindhárom kérdőív esetében ugyanazon 4 témakör köré csoportosultak: első részük az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők által az óvoda-iskola átmenet során azonosított problémákat és nehézségeket; második részük a pedagógusok és a szülők által az átmenet megsegítésére használt gyakorlatokat és módszereket, harmadik részük az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők közt az óvoda-iskola átmenet terén megvalósuló együttműködést és kapcsolattartást, negyedik részük pedig a felek által az átmenet során jelentkező nehézségek megoldására azonosított lehetőségeket és az egymásnak tulajdonított feladatokat vizsgálta. A kérdőívek eredményeinek értékeléséhez a Microsoft Excel és az SPSS programokat használtuk.

Kérdőíves eredmények

Kérdőívünk eredményeit a kérdések által vizsgált témáknak megfelelően elemzésünkben négy témakör köré csoportosítva mutatjuk be.

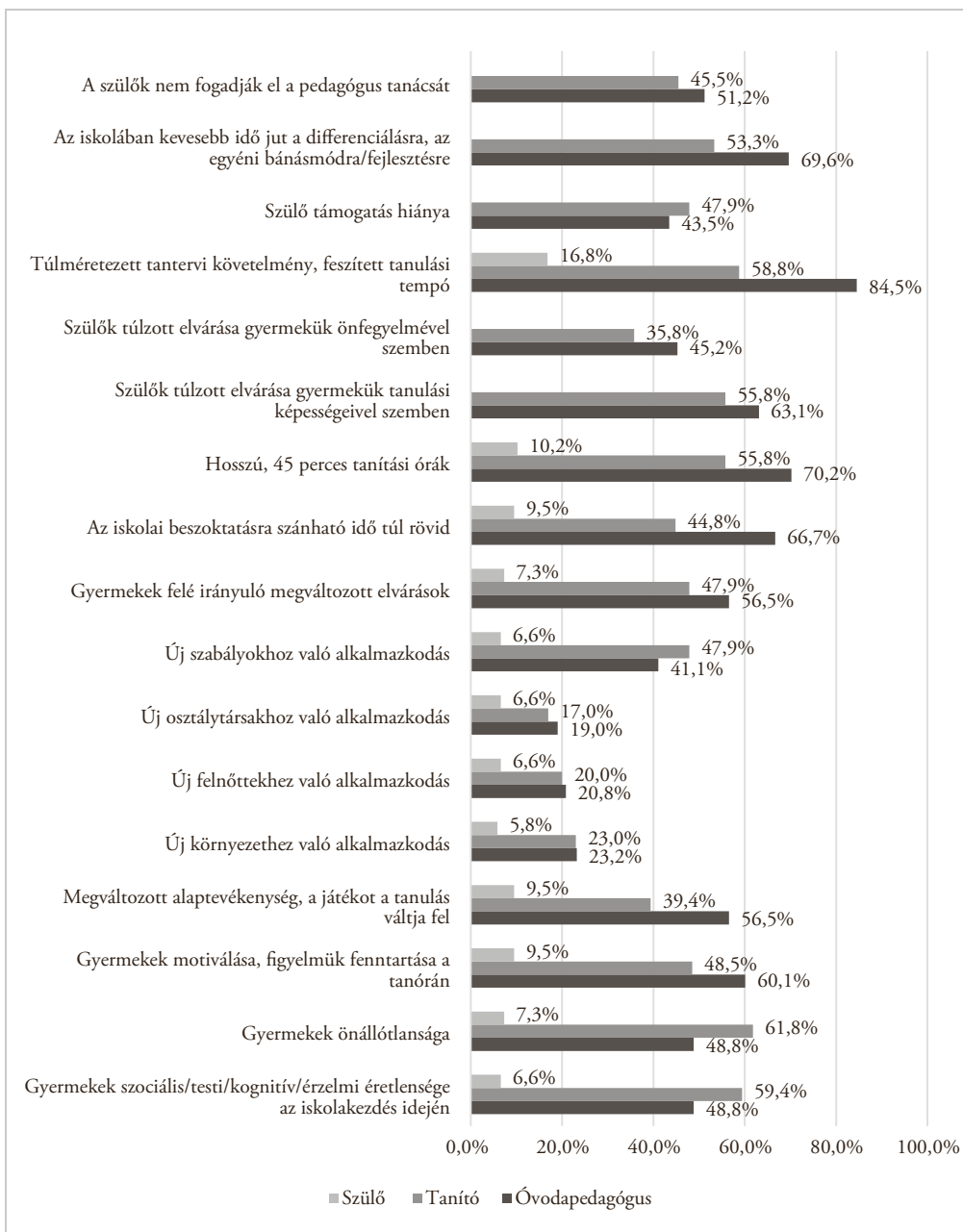
Az óvoda-iskola átmenet során az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők által azonosított problémák, nehézségek

Vizsgálatunk első részének eredményeiből kiderült, hogy az óvoda-iskola átmenet folyamatát az óvodapedagógusok csupán 30,4%-a, a tanítók 27,9%-a tartja zökkenőmentesnek, az óvodapedagógusok 27,4%-a, illetve a tanítók 24,8%-a viszont inkább tartja a folyamatot nehézségekkel telinek. A szülők ezzel szemben 75,2%-ban úgy érzékelték, hogy az óvoda-iskola átmenet gyermekük számára egyáltalán nem vagy csak kismértékben okozott gondot, és csak 12,4% tartotta ezt a folyamatot nehézségekkel telinek.

Az óvoda-iskola átmenet során megjelenő problémák és nehézségek mértékét vizsgálva láthattuk, hogy az óvodapedagógusok és a tanítók hasonlóan látják az átmenet során jelentkező problémákat és azok mértékének nagy részét: az új környezethez, az új felnőttekhez, az új osztálytársakhoz és az új szabályokhoz való alkalmazkodást, az iskolakezdést követően a gyermekek felé irányuló megváltozott elvárásokat, a szülők gyermekük tanulási képességeivel és önfegyelmével szemben támasztott túlzott elvárásait, a megfelelő szülői támogatás, valamint a szülők pedagógusokkal történő együttműködésének hiányát mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók közel azonos arányban sorolták az átmenetet kisebb vagy nagyobb mértékben megnehezítő tényezők közé.

A pedagógusok válaszai azonban nem minden esetben voltak egységesek. Az átmenet során legnagyobb nehézségeket okozó tényezők közt az óvodapedagógusok első három helyen a túlméretezett tantervi követelményeket és a feszített tanulási tempót (84,5%), a hosszú, 45 perces tanítási órákat (70,2%), illetve az iskolában a differenciálásra és az egyéni fejlesztésre jutó kevesebb időt (69,6%); míg a tanítók az iskolába kerülő gyermekek önállótlanóságát (61,8%), az iskolába lépő gyermekek szociális, testi, értelmi vagy érzelmi éretlenségét (59,4%), valamint az óvodapedagógusok válaszához hasonlóan a túlméretezett tantervi követelményeket és a feszített tanulási tempót (58,8%) említették. (1. ábra)

Kérdőíves adatainkból jól látható az is, hogy a szülők a pedagógusokkal ellentétben jóval kisebb arányban érzékelték az általunk megadott tényezőket jelentősebb problémaként. Az átmenet során legnagyobb nehézséget jelentő tényezők között első két helyen az óvodapedagógusokhoz hasonlóan ők is a túlméretezett tantervi követelményeket és a feszített tanulási tempót (16,8%), valamint a 45 perces tanítási órákat (10,2%) említették, a harmadik legnagyobb problémaként azonban az iskolai beszoktatásra szánható idő rövidegét (9,5%) jelölték meg. (1. ábra)



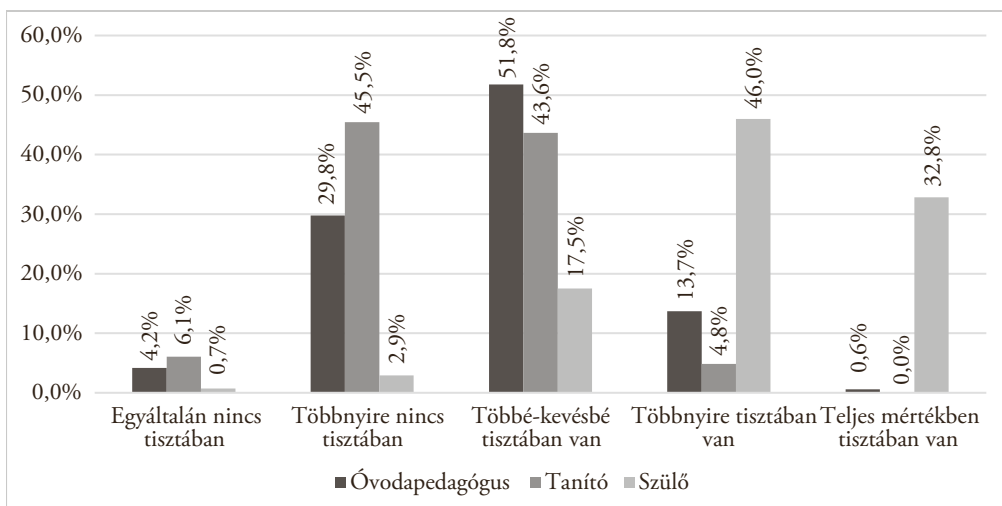
1. ábra: Problémát okozó tényezők az óvoda-iskola átmenet során (forrás: saját szerkesztés)

Az általunk felsorolt tényezőkhöz kívüli egyéb problémaként az óvodapedagógusok az óvoda és az iskola kapcsolattartásának és kommunikációjának, illetve ehhez kapcsolódóan az óvoda-iskola átmenetet segítő programoknak a hiányosságát, a tanítók gyermekekkel vagy

szülőkkel szembeni túlzott elvárásait, a tanítók által a gyermekek előzetes megismerésének hiányát, a megváltozott napirendet, a szülők nem reális gyermekképét, valamint az óvoda és az iskola közötti szemléletbeli különbségeket; a tanítók az óvodai iskola-előkészítő foglalkozások és a kötelező tevékenységek hiányát, a magas osztálylétszámokat, a hiányos tárgyi vagy személyi feltételeket, a gyermekek nagyon eltérő képességeit, a sajátos nevelési igényű, illetve a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek növekvő számát, a megváltozott napirendet és a szülők és az iskola eltérő értékrendszerét; míg a szülők az óvoda és az iskola eltérő gyermekképét, a megváltozott napirendet és a szülők és a pedagógusok közötti kapcsolattartás hiányát említették.

Vizsgálatunk eredményeiből kiderült, hogy az óvoda-iskola átmenetet a pedagógusok szerint esetenként a gyermekek iskolakezdés idején is meglévő testi, lelki és szociális éretlensége is megnehezíti. A leggyakrabban hiányzó képességek közül a pszichés érettség területén az óvodapedagógusok és a tanítók is a figyelmet (óvodapedagógusok 66 db válasz, tanítók 57 db válasz), a feladattudatot (óvodapedagógusok 22 db válasz, tanítók 21 db válasz), a kommunikációs képességeket (óvodapedagógusok 22 db válasz, tanítók 25 db válasz) és a koncentrációt (óvodapedagógusok 11 db válasz, tanítók 22 db válasz) emelték ki, míg a szociális képességek területén az önállóságot (óvodapedagógusok 39 db válasz, tanítók 59 db válasz), a türelmet (óvodapedagógusok 25 db válasz, tanítók 26 db választ) és az önfegyelmet (óvodapedagógusok 21 db válasz, tanítók 26 db válasz), illetve a testi képességek területén a finommotorikus képességeket (óvodapedagógusok 16 db válasz, tanítók 28 db válasz) említették meg.

A pedagógusok véleménye szerint problémát okoz az is, hogy a szülők többsége inkább nem (óvodapedagógusok 29,8%, tanítók 45,5%) vagy csak közepes mértékben (óvodapedagógusok 51,8%, tanítók 43,6%) van tisztában a sikeres iskolakezdéshez szükséges képességekkel. A szülők 32,8%-a ezzel szemben úgy gondolja, teljes mértékben tisztában van az iskolaérettség kritériumaival és a sikeres iskolakezdéshez szükséges képességekkel és készségekkel, 46% érzi úgy, hogy többnyire tájékozott ezen a téren, és csak 3,6% gondolja, hogy kevésbé vagy egyáltalán nincs tisztában ezekkel a képességekkel. (2. ábra)

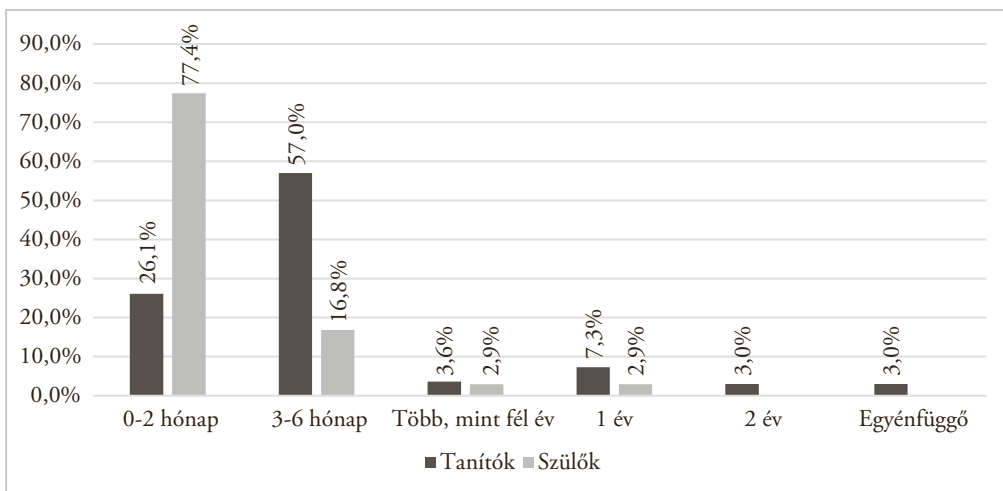


2. ábra: A szülők sikeres iskolakezdéshez szükséges képességekkel kapcsolatos tájékozottsága

(forrás: saját szerkesztés)

A sikeres iskolakezdéshez szükséges képességek közül a szülők legnagyobb arányban a szociális képességeket (170 db válasz) – ezen belül is az önállóságot (31 db válasz), a motíválttságot (30 db válasz), a szabálykövetést (19 db válasz) – és a pszichés érettség területéhez tartozó képességeket (167 db válasz) – pl.: figyelem (44 db válasz), koncentráció (23 db válasz) – említették.

A nehézségek kapcsán a tanítóknál arra is rákérdeztünk, átlagosan mennyi időt vesz igénybe, mire a gyermekeknek sikerül beilleszkednie az iskola világába, illetve hogy előfordulnak-e olyan esetek, mikor egyes gyermekeknél ez a folyamat hosszabb időt vesz igénybe. Az átlagos beilleszkedési időnek a tanítók legnagyobb része (57%) válasza során a 3-6 hónap közé eső intervallumot jelölte, de 26,1% szerint ez a folyamat a legtöbb gyermek esetében már az iskola első két hónapjában lezajlik. Fél évtől hosszabb időtartamot csak a tanítók 14,5%-a jelölt meg válasza során, 3% pedig a folyamat végét minden gyermeknél egyénfüggőnek határozta meg. Ezek az eredmények eltérnek a szülők ugyanerre a kérdésre adott válaszaitól, ők ugyanis 30%-ban azt nyilatkozták, hogy gyermeküknek már az első héten sikerült teljes mértékben alkalmazkodni az iskola új rendszeréhez, további 35% pedig az első hónap végére érte el ezt. A szülők és a tanítók erre a kérdésre adott válaszait a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra: Gyermek beilleszkedésének ideje (forrás: saját szerkesztés)

A tanítók válaszaiból ezenfelül azt is megtudtuk, hogy 96,4%-uk találkozott már olyan esettel, amikor egy gyermeknek az átlagostól hosszabb időt vett igénybe, mire be tudott illeszkedni az iskola megváltozott környezetébe. Ilyen esetekben a pedagógusok 50,3%-ának volt lehetősége a kezdő szakasz idejét a gyermek igényeihez alkalmazkodva meghosszabbítani.

Jó gyakorlatok az óvoda-iskola átmenet során

Vizsgálatunk eredményei megmutatták, hogy az óvodapedagógusok 44%-a, illetve a tanítók 50,3%-a ismer olyan programot vagy jó gyakorlatot, amivel megsegíthető az óvoda-iskola átmenet; ez a jó gyakorlat pedig általában a saját intézményük által kialakított helyi program (55,3%). A saját pedagógiai programban szereplő jó gyakorlatok mellett az óvodapedagógusok az Ovi-Suli (5 fő), a Sakkjátészótér (3 fő), az EFOP – 3.1.5 – A tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása óvodai alprojekt keretében megvalósuló gyakorlat (3 fő), a DIFER-programcsomag (2 fő), a Drámapedagógia (2 fő), az Így tedd rá (2 fő), az Alapozó terápia (1 fő), az Iskolakuckó (1 fő), az Élménypedagógia (1 fő), a Lurkó iskola-előkészítő program (1 fő), a Mozgásterápia (1 fő), a Montessori-módszer (1 fő), a Neurofeedback-terápia (1 fő), a Plukkido (1 fő), a Dobbantó (1 fő), a Deák B. Katalin – Iskolaelőkészítés (1 fő), a Sulinéző (1 fő), a Lépésről Lépésre (1 fő), a Tanulás Könnyítő Program (1 fő), a Mesezene (1 fő), a Boldogság Program (1 fő), a Áthidaló program (1 fő), a Kudarc nélkül az iskolában (1 fő) és a Tervezett SzenzoMotoros Tréning (1 fő) nevű programokat és jó gyakorlatokat; a tanítók pedig a Meixner-módszer (4 fő), a Drámapedagógia (4 fő), a Lépésről Lépésre (3 fő), az Ovi-Suli (3 fő), a Jena Plan-pedagógia (2 fő), a Komplex Alapprogram (2 fő), a Meseterápia (1 fő), a Kompetenciaalapú oktatás (1 fő), a Tervezett

SzenzoMotoros Tréning (1 fő), az Iskolaotthonos rendszer (1 fő), a Delacato torna (1 fő), a Mesék másként program (1 fő), az Aranyos Kóstolgotó (1 fő), az Iskolanyitogató (1 fő) nevű programokat és jó gyakorlatokat említették. A pedagógusok válaszaiból kirajzolódott, hogy az óvoda-iskola átmenet megsegítésére az óvodapedagógusok és a tanítók általában egy jó gyakorlatot ismernek.

A pedagógusoknak feltett kérdéseinkből az is kiderült, hogy a megkérdezett óvodapedagógusok 38,7%-ának, illetve a tanítók 45,5%-ának intézményében működik valamilyen jó gyakorlat az óvoda-iskola átmenet megsegítésére, vagy a közeljövőben tervezik ennek bevezetését. Az intézményekben működő jó gyakorlatok többsége az új intézmény és a leendő tanító megismertetésére fókuszál, de az óvoda és az iskola által szervezett közös ünnepek és programok mellett a pedagógusok gyakran említették a közös szülői értekezletek és iskolai nyílt napok szervezését, a szülők rendszeres tájékoztatását, a pedagógusok egy-egy tanórán vagy óvodai tevékenységen való hospitálását, az óvodapedagógusok és a tanítók gyermekek fejlettségi szintjéről való konzultációját, gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok fejlesztésbe és különféle programokba való bevonását és a iskolaelőkészítő foglalkozások szervezését. Az óvodapedagógusok ezenkívül az iskolakezdéshez szükséges képességek komplex fejlesztését, a tanítók pedig a kezdő szakasz során a gyermekek egyéni sajátosságainak megismerését, ehhez alkalmazkodva a bevezető időszak elnyújtását, kezdetben a játékos, óvodai tevékenységekhez hasonló iskolai foglalkozások szervezését, a magasfokú differenciálást és a változatos módszerek és rugalmas szervezési keretek alkalmazását emelték ki az óvoda-iskola átmenetet segítő gyakorlatok közül.

A tanítók szintén több módszer alkalmazásával igyekeznek a gyermekek számára megkönnyíteni az óvoda-iskola átmenetet; 98% alkalmazza a játékos módszereket, és 89,7% figyel a rugalmasabb óraszervezésre. Közel 50% nagy figyelmet fordít az iskolakezdés idején a nagyfokú differenciálásra és az egyénre szabott fejlesztés megvalósítására, illetve az új tevékenységekhez való alkalmazkodást kooperatív technikák (49,1%) vagy különféle drámapedagógiai eszközök alkalmazásával (46,1%) is igyekeznek a gyermekek számára megkönnyíteni. Terjedőben van körükben továbbá a projekt módszer használata is, melyet a pedagógusok 15,2%-a alkalmaz az átmenet okozta nehézségek megkönnyítésére.

A témakörhöz kapcsolódó utolsó kérdésünkben az óvodapedagógusoktól szerettük volna megtudni azt is, hogy mely képességek és készségek fejlesztésére helyezik a legnagyobb hangsúlyt az iskolára való felkészítés során. Válaszaikból kiderült, hogy az óvodapedagógusok felkészítő munkájuk során leginkább a szociális képességek (90,5%) és a kognitív (82,7%) képességek fejlesztésére koncentrálnak, de 75,6% az érzelmi, 57,7% pedig a testi fejlettség területéhez tartozó képességek fejlesztésére is nagy hangsúlyt fektet. Látható volt továbbá, hogy az óvodapedagógusok közt 44% volt azoknak az aránya, akik az általunk megadott 4 terület fejlesztésének szükségességét egyformán fontosnak tartják.

Kapcsolattartás az óvoda-iskola átmenet során

A zökkenőmentes óvoda-iskola átmenet megvalósításához a különféle szakirodalmak elengedhetetlennek tartják az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők közötti megfelelő szintű együttműködést és kapcsolattartást; kérdőívünk következő részében így ennek a témakörnek a vizsgálatára került sor.

A témához kapcsolódóan először az óvodapedagógusokat és a tanítókat a felek között az óvoda-iskola átmenet terén megvalósuló együttműködés és kapcsolattartás formáiról kérdeztük. Az óvodapedagógusok válaszaiból kiderült, hogy 92,9% tájékoztatja rendszeresen a szülőket gyermekük fejlettségéről, 92,3% szokta az iskolaérettségi vizsgálatok eredményeit megbeszélni a szülőkkel, 88,7% esetében kerül elő az óvoda-iskola átmenet témája szülői értekezletek, illetve 86,9% esetében fogadóórák keretében, 86,3% szokta az átmenet során felmerülő problémákat megbeszélni a szülőkkel, valamint 85,7% szokta a szülőket az iskolaérettség jellemzőiről is tájékoztatni. Az átmenetet érintő kapcsolattartás általunk megadott formái közül az óvodapedagógusok csak az óvoda-iskola átmenetet érintő programokkal és tájékoztatókkal kapcsolatos szülői elégedettségmérést (14,3%) nem alkalmazzák nagy arányban munkájuk során.

Az óvodapedagógusok és a tanítók között megvalósuló együttműködés és kapcsolattartás leggyakoribb formájának az óvodapedagógusok az óvodapedagógus iskolában való látogatását (65,5%), a nagycsoportos gyermekek leendő tanítóikkal való megismertetését (61,9%) és a tanítókkal közös óvodai szülői értekezletek rendezését (57,1%) jelölték; viszonylag nagy arányban pedig a tanítók óvodai tevékenységeken való látogatása (42,9%) és a közös óvodai és iskolai programok és ünnepségek szervezése (42,3%) is megjelent válaszaik során. A kapcsolattartás legkevésbé gyakori módjának az óvodapedagógusok ez esetben azonban a leendő tanítók iskolába kerülő gyermekek fejlettségi szintjéről való tájékoztatását (33,9%) és az átmenet során felmerülő problémák közös megbeszélését (26,8%) tartották.

A tanítók a tanítók és az óvodapedagógusok között megvalósuló kapcsolattartás és együttműködés formáit tekintve első három helyen a nagycsoportos gyermekek leendő tanítóikkal történő megismertetését (72,1%), a tanítóknak az óvodai foglalkozásokon történő látogatását (61,2%) és a tanítókkal közösen tartott óvodai szülői értekezleteket (48,5%) jelölték, ami hasonló az óvodapedagógusok által felállított rangsorhoz. Kisebb arányban válaszaik között az óvodapedagógus iskolában történő látogatása (46,7%) és a közös óvodai és iskolai programok szervezése (45,5%), az óvodapedagógusok által a leendő tanítók iskolába kerülő gyermekek fejlettségéről való tájékoztatása (38,2%) és az átmenet során felmerülő problémák közös megbeszélése (18,2%) is megjelent.

A tanítók a tanítók és a szülők között az óvoda-iskola átmenet terén történő kapcsolattartás és együttműködés formái közé legnagyobb százalékban az iskolai szülői értekezleteket (84,8%) és az iskolai nyílt napok keretében megvalósuló kapcsolattartást (83,6%) sorolták,

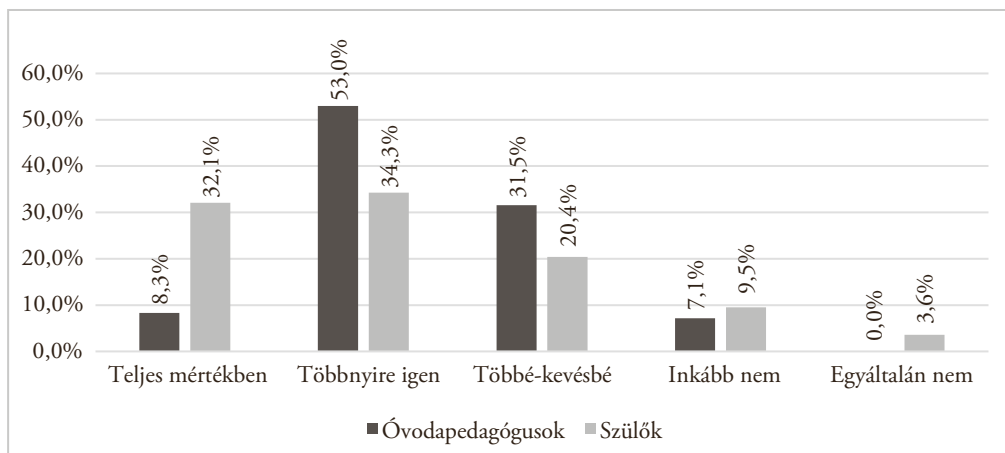
de nagy arányban jelentek meg válaszaikban a nagycsoportos gyermekeket leendő tanítóikkal megismertető programok (69,7%), az átmenet során felmerülő problémák közös megbeszélésére szolgáló alkalmak (44,8%) és a fogadóórák (43,6%) is. Kisebb arányban az együttműködés formái közé a tanítók a tanító részvételével szervezett óvodai szülői értekezleteket (35,2%), a szülők gyermekük fejlettségével kapcsolatos tájékoztatását (32,1%), a szülőknek az iskolaérettség jellemzőiről tartott tájékoztatókat (30,3%), a családlátogatásokat (26,1%) és az óvoda-iskola átmenet megsegítésére szervezett programokkal kapcsolatos szülői elégedettségméréseket (6,1%) sorolták.

A szülők a tanítókkal való kapcsolattartás és együttműködés formáinál a tanítókhöz hasonlóan első három helyen az iskolai szülői értekezleteket (83,2%), az iskolai nyílt napokat (40,9%) és a nagycsoportos gyermekek leendő tanítóikkal való megismertetését célzó programokat (37,2%) jelölték, a kevésbé gyakori formák között pedig a fogadóórákat (35,8%), a felmerülő problémák közös megbeszélését (30,7%), a szülők gyermekük fejlettségéről (27%) és az iskolaérettség jellemzőiről (15,3%) való tájékoztatását, az óvodai szülői értekezletek keretében megvalósuló kapcsolattartást (12,4%), a családlátogatást (9,5%) és az óvoda-iskola átmenet megsegítésére szervezett programokkal kapcsolatos szülői elégedettségmérést (4,4%) említették.

Az óvodapedagógusok és a szülők között az óvoda-iskola átmenet terén megvalósuló kapcsolattartás leggyakoribb formáit nézve a szülők az óvodapedagógusokétól eltérő válaszokat adtak. Bár első helyre az ő esetükben is a szülők gyermekeik fejlettségéről való tájékoztatása (69,3%) opció került, a második és a harmadik helyre már az óvodai szülői értekezletek (67,2%) és az átmenet során felmerülő problémák közös megbeszélése (48,2%) lehetőségek kerültek. Az óvodapedagógusokhoz képest a szülők jóval kisebb arányban jelölték az iskolaérettség jellemzőiről való tájékoztatást (38,7%), az iskolaérettségi vizsgálatok eredményeinek szülőkkel való megbeszélését (38,7%), az óvoda-iskola átmenettel kapcsolatban tartott fogadóórákat (37,2%) és az óvoda-iskola átmenetet érintő programokkal és tájékoztatókkal kapcsolatos szülői elégedettségmérést (8,8%).

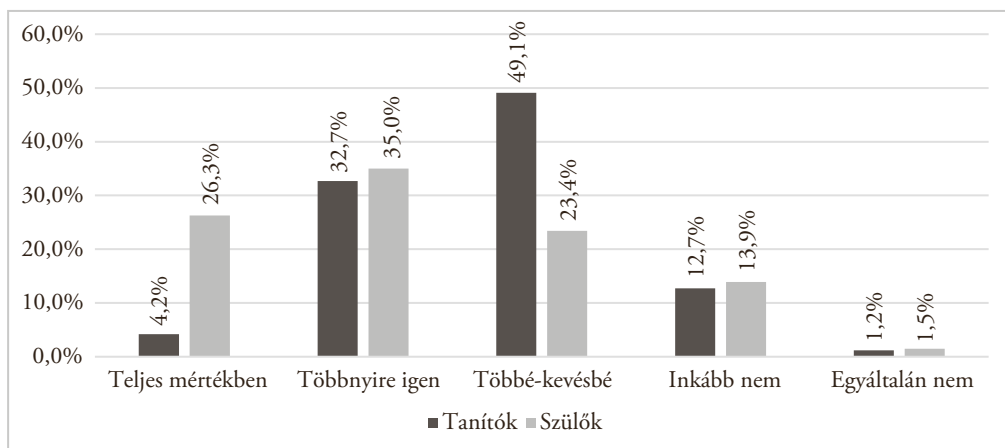
A kapcsolattartás formáinak megismerése után tudni akartuk, hogy az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők megfelelőnek tartják-e a felek közötti együttműködés és kapcsolattartás minőségét az óvoda-iskola átmenet terén.

Az óvodapedagógusok és a szülők közötti kapcsolattartás minőségét vizsgáló kérdésünkre az óvodapedagógusoktól és a szülőktől eltérő válaszok érkeztek. (4. ábra) Míg a kapcsolattartást a szülők 32,1%-a teljes mértékben megfelelőnek tartotta, addig az óvodapedagógusok a szülőkkel való kapcsolattartást csak 8,3%-ban ítélték teljes mértékben megfelelőnek.



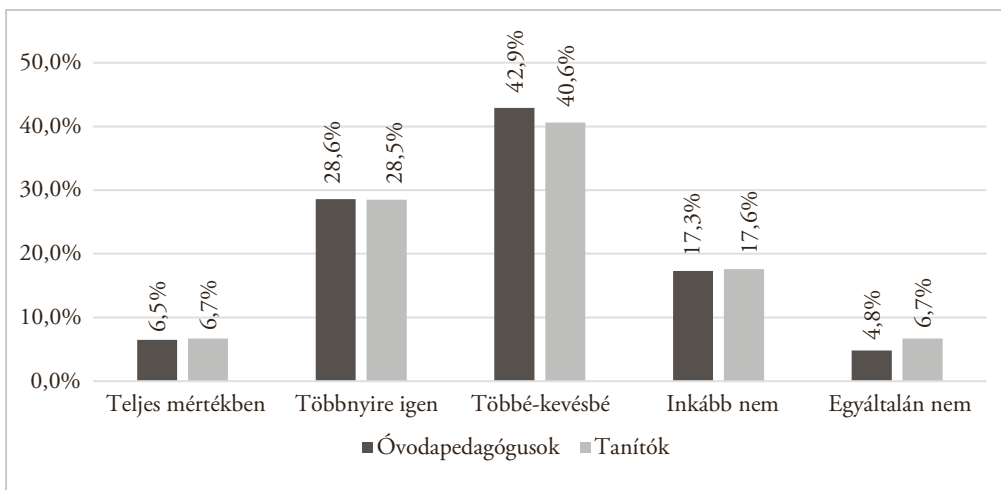
4. ábra: Az óvodapedagógus-szülő kapcsolattartás minősége (forrás: saját szerkesztés)

Ugyanez az eltérés figyelhető meg a szülők és a tanítók véleménye közt a szülő-tanító kapcsolattartás minőségének megítélését illetően. A szülők ebben az esetben is jóval nagyobb arányban (több mint 20%) tartották a tanító-szülő kapcsolattartást teljes mértékben megfelelőnek. (5. ábra)



5. ábra: A tanító-szülő kapcsolattartás minősége (forrás: saját szerkesztés)

A tanítók óvodapedagógusokkal való kapcsolattartásának minőségét vizsgálva már hasonló véleményekkel találkoztunk. A kérdésre érkezett válaszokból látható, hogy az óvodapedagógusok és a tanítók szinte azonos arányban tartják a két intézmény között az óvoda-iskola átmenet során megvalósuló együttműködést és kapcsolattartást megfelelőnek, illetve hiányosnak. (6. ábra)



6. ábra: Az óvodapedagógus-tanító kapcsolattartás minősége (forrás: saját szerkesztés)

A diagram adataiból az is kiolvasható, hogy az óvodapedagógusok és a tanítók az egymással való kapcsolattartásukat a szülőkkel való kapcsolattartásukhoz képest rosszabbnak minősítik.

Megoldások és feladatok az óvoda-iskola átmenet során

Kérdőívünk utolsó részében arra voltunk kíváncsiak, hogy az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők hogyan látják az átmenet során megjelenő problémák megoldására szolgáló lehetőségeket, és mit gondolnak, melyik szintér nevelőmunkájától függ leginkább, hogy a gyermek iskolába történő beilleszkedése sikeres lesz-e.

Az óvodapedagógusok és a tanítók közel 90%-a (óvodapedagógusok 86,9%, tanítók 90,3%), illetve a szülők 56,2%-a gondolja, hogy a zökkenőmentesebb óvoda-iskola átmenet érdekében valamilyen változásra lenne szükség. Ennek a változásnak az óvodapedagógusok 89,3%-a szerint elsősorban az iskolában kellene megtörténnie. 60,7% gondolja úgy, hogy a sikeres óvoda-iskola átmenet érdekében a családok attitűdjének formálására lenne szükség, és csak 32,1% van azon a véleményen, hogy a változásnak az óvodák pedagógiai munkájában is be kell következnie. A válaszok összességét nézve az óvodapedagógusok között 23,2% volt azok aránya, akik úgy érezték, hogy a változásnak minhárom oldalon be kell következnie.

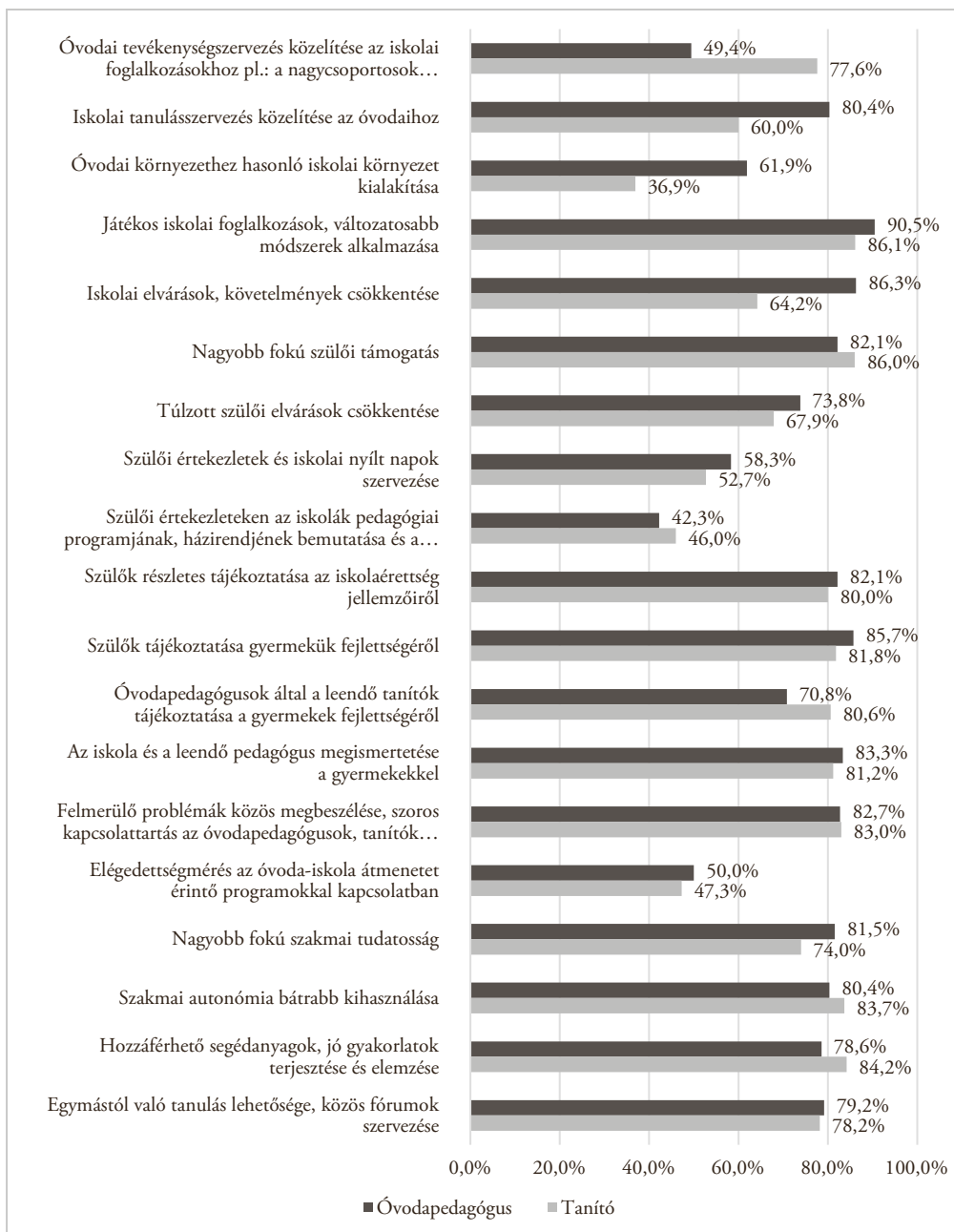
A tanítókat ugyanerről kérdezve már más válaszokat kaptunk. 75,2% gondolta, hogy az óvodák munkájában van szükség a változására, 61,8% érzekelte az iskolák pedagógiai munkája során jelentkező hiányosságokat, illetve 78,8% volt azon a véleményen, hogy a folyamat sikeressége érdekében a családok hozzáállásának megváltoztatása is szükséges. Megfigyelhető volt továbbá, hogy a tanítók esetében az óvodában, illetve a családokban

szükséges változás opcióra az óvodapedagógusokhoz képest sokkal több jelölés érkezett, illetve hogy a tanítók közül 10,9%-kal gondolták többen, hogy a sikeres óvoda-iskola átmenethez mindhárom fél pozitív elmozdulása szükséges.

A szülők a változtatást leginkább az óvodában (55,5%) és az iskolában (48,9%) érzik szükségesnek, és csak 29,2% gondolja, hogy ennek a családi háttérben kellene megtörténnie. Megfigyelhető volt továbbá, hogy a három megkérdezett fél között az ő esetükben volt a legalacsonyabb azok aránya (15,3%), akik a változást mindhárom szintéren elengedhetetlennek érzik.

A témakörön belül szerettünk volna arról is képet kapni, hogy az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők milyen megoldási lehetőségeket tartanak működőképesnek az óvoda-iskola átmenet megsegítése céljából. Kérdésünket a kitöltők számára deskriptív skála formájában tettük fel, az átmenetet lehetségesen megkönnyítő tényezők listája az óvodapedagógusok és a tanítók esetében 19, míg a szülők esetében 13 elemet tartalmazott.

A megadott lehetőségek legnagyobb részét az óvodapedagógusok és a tanítók is nagy, 70% fölötti arányban az átmenetet nagyban vagy teljes mértékben megkönnyítő tényezők közé sorolták, egyes esetekben azonban válaszaik közt nagy eltérések mutatkoztak. (7. ábra)



7. ábra: Az óvodapedagógusok és a tanítók által az óvoda-iskola átmenet problémáinak megoldására azonosított lehetőségek (forrás: saját szerkesztés)

A szülők az általunk megadott megoldási lehetőségeket a pedagógusoktól kissé alacsonyabb arányban sorolták az átmenetet nagyban vagy teljes mértékben megkönnyítő tényezők közé. Az átmenetet leginkább megsegítő megoldások közé az első három helyre az ő esetükben a szülők gyermekük fejlettségéről való tájékoztatása (84%), az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők közötti szoros kapcsolattartás és a felmerülő problémák közös megbeszélése (81%) és az iskola és a leendő pedagógus gyermekekkel való megismertetése (78, 1%) opciók kerültek. (8. ábra)



8. ábra: A szülők által az óvoda-iskola átmenet problémáinak megoldására azonosított lehetőségek

(forrás: saját szerkesztés)

A megoldásokhoz és a feladatokhoz kapcsolódóan a pedagógusoktól azt is megkérdeztük, hogy szükségesnek tartják-e, hogy valamely képességek, készségek fejlesztésére nagyobb hangsúlyt fektessenek a szülők; illetve a tanítók esetében ezt a kérdést az óvodapedagógusok munkájára vonatkozóan is feltettük.

A válaszokból kiderült, hogy az óvodapedagógusok elsősorban gyermekeik érzelmi (79,8%) és szociális (71,4%) képességeinek területén érzik a kellő szülői támogatás hiányát, de 38,7% szerint a szülőknek a kognitív, illetve 26,2% szerint a testi képességek fejlesztésére is több időt kellene szánniuk. A tanítók válaszai a kérdés esetében az óvodapedagógusokéhoz hasonlóan alakultak. A leginkább fejlesztendő területek közé első helyen az ő esetükben is az érzelmi (90,3%) és a szociális (83,6%) készségek kerültek, de viszonylag nagy arányban a kognitív (37%) és a testi (29,7%) fejlettség területéhez tartozó képességek szülők általi többletfejlesztésének igénye is megjelent.

Az óvodákban folyó képességfejlesztés helyzetét nézve a legnagyobb hiányosságokat a tanítók a szociális és a kognitív képességek területén érzékelték, a szociális készségek nagyobb mértékben való fejlesztését a tanítók 83,6%-a, míg a kognitív képességek fejlesztését 71,5%-a tartaná fontosnak. 47,3% továbbá az érzelmi és 32,7% a testi képességek fejlesztését is hangsúlyosabban várná el az óvodapedagógusoktól.

Kérdőívünk végén szeretnénk volna megtudni, hogy az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők szerint melyik szintértől függ leginkább, hogy a gyermek beilleszkedése sikeres lesz-e az új intézményben. A válaszokból láthattuk, hogy az óvodapedagógusok szerint a beilleszkedés sikeressége leginkább a gyermek mögött álló családi háttértől (83,9%) függ, míg 73,2% az iskolai és 54,8% az óvodai szintérnek is elsődleges jelentőséget tulajdonított. A tanítók a beilleszkedés sikerességét legnagyobb arányban szintén a családi háttér támogatásához kötik (84,2%), 66,1% gondolja, hogy ez az iskolától függ leginkább, és 59,4% gondolja a folyamat sikeressége érdekében az óvodai szintér előkészítését is meghatározónak. A szülők a pedagógusokhoz hasonlóan legnagyobb arányban szintén a családi háttér jelentőségét (78,8%) emelték ki, de 65% és 63,5% arányban az iskolai és az óvodai szintér jelentőségét is említették. Mindhárom szintér egyenlő arányú jelentőségét az óvodapedagógusok 44%, a tanítók 42,4%, a szülők pedig 40,1% arányban említették.

Következtetések

Kérdőíves vizsgálatunk elején hat hipotézis került megfogalmazásra.

Első hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy az óvodapedagógusok és a tanítók hasonlóan látják az óvoda-iskola átmenet során jelentkező főbb nehézségeket, problémákat. Vizsgálatunk során ezzel a hipotézissel kapcsolatban nem született teljesen egyértelmű eredmény.

Kérdőívünkéből kiderült, hogy az óvodapedagógusok és a tanítók hasonlóan látják az átmenet során jelentkező problémákat és azok mértékének egy jelentős részét, azonban az átmenet során legnagyobb nehézségeket okozó tényezők esetében nem fogalmaztak meg egységes véleményeket. Míg az óvodapedagógusok szerint a folyamat során a legnagyobb nehézséget az óvoda és az iskola közötti eltérő tartalmi, módszertani, szervezetbeli és tevékenységbeli különbségek, a túlméretezett tantervi követelmények, a feszített tanulási tempó (84,5%), a 45 perces tanítási órák (70,2%) és az iskolában az egyéni fejlesztésre és differenciálásra jutó kevesebb idő (69,6%) jelenti; addig a tanítók szerint a legnagyobb gondot az átmenet során az iskolába kerülő gyermekek önállótlanága (61,8%) és az iskolába lépő gyermekek szociális, testi, értelmi vagy érzelmi éretlensége (59,4%) okozza. Bár a főbb nehézségek közt harmadik helyen a tanítók is a túlméretezett tantervi követelményeket és a feszített tanulási tempót említették, az óvodapedagógusok 25,7%-kal nagyobb arányban sorolták ezt a tényezőt az átmenetet nagyban megnehezítő tényezők közé. Hasonló aránybeli különbség volt megfigyelhető az óvodapedagógusok és a tanítók válaszai között a tanítók által első helyen megjelölt tényezők eredményeit tekintve, bár az óvodapedagógusok nagy része ezeket szintén jelentős problémaként érzékelte, válaszaik során mégis a tanítókhöz képest kisebb jelentőséget tulajdonítottak ezeknek a tényezőknek. Első hipotézisünket az eredmények tükrében csak részben beigazolódnak tekintjük.

Második hipotézisünkben az állt, hogy *a szülők többsége nincs tisztában a gyermekük sikeres iskolakezdéséhez szükséges képességekkel, készségekkel és kompetenciákkal*. A kérdést a minél pontosabb megismerés céljából az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők szemszögéből is megvizsgáltuk. Eredményként a pedagógusok és a szülők részéről eltérő válaszokat kaptunk. A szülők 32,8%-a úgy gondolja, teljes mértékben tisztában van az iskolaérettség kritériumaival és a sikeres iskolakezdéshez szükséges képességekkel és készségekkel, 46% érzi magát többnyire tájékozottnak ezen a téren, és csak 3,6% gondolja, hogy kevésbé vagy egyáltalán nincs tisztában ezekkel a képességekkel. Ezzel szemben a pedagógusok 42,6%-a szerint a szülők egyáltalán nincsenek vagy inkább nincsenek, illetve csak közepes mértékben (47,7%) vannak tisztában a sikeres iskolakezdéshez szükséges képességekkel, és mindössze 0,6% gondolja, hogy a szülők teljes mértékben tisztában lennének ezekkel. A két fél véleménye között megmutatkozó ellentét tehát igen éles, amit tovább fokoz, hogy a szülők és a pedagógusok a szülők által legfontosabbnak tartott képességek megadását kérő kérdésünkre is nagyban eltérő válaszokat adtak. Az eredményekből kiderült továbbá az is, hogy a szülők a sikeres iskolakezdéshez szükséges képességek nem minden területét tartják azonos mértékben fontosnak, a testi fejlettség területéhez tartozó képességek jelentőségét ugyanis a szociális és a pszichés fejlettség területéhez tartozó képességek szerepével szemben háromszor kisebb arányban említették meg. Az eredményekből látható tehát, hogy a szülők

véleményükkel szemben nincsenek teljes mértékben tisztában a sikeres iskolakezdéshez szükséges képességekkel és készségekkel, második hipotézisünket így beigazolódottnak tekintjük.

Harmadik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy *a tanítók igyekeznek egyre inkább a gyermekközpontú személelmódot érvényesíteni az óvoda-iskola átmenet során, a szülők egy része azonban különféle okok miatt nagy elvárásokat támaszt gyermeke tanulási képességeivel és önfegyelmével szemben.* Hipotézisünket kérdőívünk eredményei mindkét fél részéről igazolták. Kiderült, hogy az iskola kezdetén a tanítók számos módszer és gyakorlat alkalmazásával igyekeznek megkönnyíteni a gyermekek számára az új környezethez, az új szabályokhoz és az új típusú tevékenységekhez való alkalmazkodást és az iskolai életbe való beilleszkedést. 97,6% alkalmazza a tanórák során a játékoság módszerét, 53,9% fordít nagy figyelmet az egyénre szabott fejlesztésre és 47,9% a nagyfokú differenciálásra, 50% körüli azok aránya, akik drámapedagógiai eszközök vagy különféle kooperatív technikák alkalmazásával igyekeznek színesebbé tenni az órákat, illetve 89,7% próbálja rugalmasabb óraszervezéssel megkönnyíteni a kötött tevékenységekhez való alkalmazkodást. Az intézményekre nagy arányban jellemző továbbá (44,8%), hogy különféle, a helyi sajátosságokra szabott jó gyakorlatok kialakításával, illetve az óvodapedagógusokkal és a szülőkkel történő megfelelő kapcsolat és együttműködés kiépítésével próbálják megkönnyíteni az átmenet folyamatát. A szülők egy kis részére azonban a pedagógusok egyre inkább gyermekközpontú törekvései ellenére jellemző, hogy iskolába kerülő gyermekeik önfegyelmével és tanulási teljesítményével kapcsolatban túlzott elvárásai vannak, a szülők 5,1%-a szerint ugyanis az iskolába kerülő gyermekek önfegyelmére vonatkozó szabályok túl engedékenyek, illetve további 5,1% úgy véli, hogy egy első osztályos gyermeknek ebben az életkorban már az iskolában több dolgot kellene a jelenleg előírtnál megtanítani. A szülők 16,8%-a továbbá saját bevallása szerint rendszeresen szokott gyermekével az iskolai tananyagban előre haladni és gyermekének olyan dolgokat (pl.: betűket, műveleteket, fogalmakat stb.) megtanítani, melyek az adott osztályfokon a tananyag előírásai szerint még nem követelmények.

Negyedjére azt feltételeztük, hogy *a) a szülők, az óvodapedagógusok és a tanítók egyetértenek abban, hogy az óvoda-iskola átmenet sikeressége nagyban függ a három fél megfelelő mértékű kapcsolattartásától és együttműködésétől; b) az átmenetet érintő kapcsolattartás formáját és milyenségét azonban az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők nem minden esetben tartják megfelelőnek.* Kérdőíves adatainkból kiderült, hogy a három fél közötti megfelelő szintű együttműködést és kapcsolattartást az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők is a sikeres óvoda-iskola átmenet egyik legfontosabb alappillérenek tekintik. Az átmenet zökkenőmentességéhez nagyban hozzájáruló tényezők között az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők is nagy, 70-80%

körüli arányban említették azoknak a módszereknek és gyakorlatoknak a jelentőségét, melyek az átmenet során a három fél között megvalósuló szoros együttműködés és kapcsolattartás valamilyen formáját – pl.: szülők gyermekük fejlettségéről való tájékoztatását, a felmerülő problémák közös megbeszélését stb. – hangsúlyozták. Látható volt továbbá, hogy az intézmények a gyakorlatban is igyekeznek a pedagógusok és a szülők közötti együttműködés és kapcsolattartás minél több formáját megvalósítani. Az óvodák 97%-ában a szülők és az óvodapedagógusok közötti kapcsolattartás 3- vagy annál többféle együttműködési forma keretében valósul meg, míg a tanítókkal való együttműködés formái esetében ez az arány 65,5%. A tanítókat a szülőkkel való kapcsolattartás formáiról kérdezve szintén magas, 91,5%-os arányban volt azon intézmények száma, ahol az óvoda-iskola átmenet terén megvalósuló együttműködés 3- vagy annál többféle formában valósul meg, az óvodapedagógusokkal való kapcsolattartást formái azonban az ő esetükben is csak az intézmények 63%-a esetében valósult meg 3- vagy annál több formában. Látható tehát, hogy a pedagógusok közötti együttműködés az óvodapedagógus-szülő és tanító-szülő kapcsolathoz képest szerényebb keretek között valósul meg, az óvodák és az iskolák közül pedig 13 intézményben (4 óvoda és 9 iskola) a kapcsolattartás semmilyen módon nem valósul meg.

Kérdőívünkéből az is kiderült, hogy az óvodapedagógusok és a szülők közötti kapcsolattartást a szülők 32,1%-ban, az óvodapedagógusok 8,3%-ban; a szülők és a tanítók közötti kapcsolattartást a szülők 26,3%-ban, a tanítók 4,2%-ban; az óvodapedagógusok és a tanítók között az óvoda-iskola átmenet terén megvalósuló együttműködést és kapcsolattartást pedig az óvodapedagógusok csupán 6,5%-ban, a tanítók pedig 6,7%-ban érezték teljes mértékben megfelelőnek.

Az eredményekből látható tehát, hogy negyedik hipotézisünk mindkét fele beigazolódott, a szülők, az óvodapedagógusok és a tanítók ugyanis egyetértenek abban, hogy az óvoda-iskola átmenet sikeressége nagyban függ a három fél megfelelő mértékű kapcsolattartásától és együttműködésétől, az átmenetet érintő kapcsolattartás formáját és milyenségét azonban a felek nem minden esetben tartják megfelelőnek.

Ötödik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy *mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók ismernek működő jó gyakorlatokat az átmenet megsegítésére, vagy igyekeznek saját intézményükben kialakítani valamilyen együttműködést az óvoda és az iskola között.* Kérdőívünkéből kiderült, hogy az óvodapedagógusok 44%-a és a tanítók 50,3%-a ismer olyan jó gyakorlatot, amellyel megsegíthető az óvoda-iskola átmenet; az óvodák 38,1%-ában és az iskolák 43,6%-ában pedig működik is az átmenet megsegítésére valamilyen adaptált vagy saját fejlesztésű jó gyakorlat. Vizsgálatunk során az óvodák és az iskolák közt továbbá 4 olyan intézménnyel találkoztunk, ahol kutatásunk idején épp tervezés alatt állt egy-egy jó gyakorlat kialakítása vagy bevezetése. A pedagógusokat az óvoda és az iskola között az átmenet terén megvalósuló együttműködés

és kapcsolattartás formáiról kérdezve látható volt, hogy a pedagógusok többsége igyekszik a saját intézményében valamilyen együttműködést kialakítani az óvoda és az iskola között. Az óvodapedagógusok 65,5%-a szokott az átmenet időszakában iskolai tanórákon látogatást tenni, 61,9% szervez olyan programokat, melyeken a nagycsoportos gyermekek megismerkedhetnek leendő tanítóikkal, 57,1% szokott a tanítókkal közösen óvodai szülői értekezletek szervezni stb., míg a tanítók szintén magas, 72,1%-os arányban említették a nagycsoportos gyermekek leendő tanítóikkal való megismertetését célzó programok szervezését, a tanítók különféle óvodai tevékenységeken való részvételét (61,2%), valamint az óvodapedagógusokkal közösen tartott szülői értekezletek szervezését (48,5%) stb.

Ötödik hipotézisünk tehát beigazolódott, a különféle jó gyakorlatok alkalmazása és az intézmények közötti óvoda-iskola átmenet terén történő együttműködés kialakítása ugyanis az óvodák és az iskolák részéről is fontos prioritás.

Vizsgálatunk utolsó, hatodik hipotézisében azt feltételeztük, hogy *az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők eltérően látják az óvoda-iskola átmenet problémáinak megoldására szolgáló lehetőségeket*. Hipotézisünket kérdőíves adataink igazolták, vizsgálatunkból ugyanis kiderült, hogy az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők az átmenet során jelentkező nehézségekhez hasonlóan a problémák megoldására szolgáló lehetőségeket is eltérően látják. Az óvodapedagógusok az átmenetet leginkább nehezítő tényezők között első három helyre a túlméretezett tantervi követelményeket és a fesztített tanulási tempót (84,5%), a hosszú, 45 perces tanítási órákat (70,2%) és az iskolában az egyéni fejlesztésre és differenciálásra jutó kevesebb időt (69,6%) sorolták, a megoldási lehetőségek közül pedig ennek megfelelően legnagyobb arányban a játékos iskolai foglalkozások megvalósítását és az iskolai tanórákon a változatos módszerek alkalmazását (90,5%), illetve az iskolai elvárások és követelmények csökkentését (86,3%) hangsúlyozták. A tanítók szerint a legnagyobb gondot az óvoda-iskola átmenet során az iskolába kerülő gyermekek önállótansága (61,8%), az iskolába lépő gyermekek szociális, testi, értelmi vagy érzelmi éretlensége (59,4%), valamint az óvodapedagógusok válaszhaihoz hasonlóan a túlméretezett tantervi követelmény és a fesztített tanulási tempó (58,8%) okozza; így a problémák megoldására a játékos iskolai foglalkozások és az iskolai tanórákon alkalmazott változatos módszerek (86,1%) mellett legnagyobb arányban a nagyobb fokú szülői támogatást (86%) és az eltérő képességekkel rendelkező gyermekek sikeres fejlesztése érdekében a hozzáférhető segédanyagok és a különféle jó gyakorlatok terjesztését (84,2%) említették. Bár az átmenet során legnagyobb nehézségeket okozó tényezők között a szülők az óvodapedagógusokhoz hasonlóan első két helyen a túlméretezett tantervi követelményeket és a fesztített tanulási tempót (16,8%), valamint a hosszú, 45 perces tanítási órákat (10,2%) említették, az átmenetet leginkább megsegítő tényezők közül első három helyen a szülők és a pedagógusok között az óvoda-iskola átmenet terén

megvalósuló együttműködés és kapcsolattartás valamilyen formáját – a szülők gyermekük fejlettségi szintjéről való tájékoztatása (84%), az óvodapedagógusokkal az átmenet során felmerülő problémák közös megbeszélése (81%) és az iskola és a leendő pedagógus gyermekekkel való megismertetése (78, 1%) – hangsúlyozták.

Kérdőíves eredményeink azt is megmutatták, hogy az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők abban sem értenek egyet, hogy az iskolára való eredményesebb felkészítés és az új intézménybe való sikeresebb beilleszkedés elősegítése érdekében mely félnek lenne szükséges jelenlegi gyakorlatain változtatni. Az óvodapedagógusok többsége, 89,3%-a szerint a változásnak elsősorban az iskolában kellene megtörténnie, míg a tanítók legnagyobb része (78,8%) szerint a családok attitűdjének formálására lenne szükség. A szülők azonban ezzel szemben a változtatást leginkább az óvodában (55,5%) és az iskolában (48,9%) érzik szükségesnek, és csak igen kevés szülő, 29,2% gondolja, hogy ennek a családi háttérben is meg kellene történnie. Válaszaikból kirajzolódik tehát egy bizonyos mértékű felelősségátrítás.

Összegzés

Az óvodapedagógusok, tanítók és szülők óvoda-iskola átmenettel kapcsolatos nézeteit vizsgáló kutatásunk számos újszerű információt hozott. Kérdőíves vizsgálatunk eredményei rávilágítottak arra, hogy az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők átmenettel kapcsolatos nézetei közt számos eltérés és hasonlóság figyelhető meg. Kiderült, hogy az óvodapedagógusok és a tanítók érzik a probléma fontosságát és a zökkenőmentesebb óvoda-iskola átmenet és az új intézménybe való sikeresebb beilleszkedés érdekében a jelenlegi gyakorlatok megváltoztatásának szükségességét, ennek irányát és jellegét illetően azonban bizonytalanok, nincs egységes és határozott véleményük. Az átmenet során jelentkező problémákat észlelve azonban látható, hogy a pedagógusok nagy része igyekszik az óvoda-iskola átmenetet különféle jó gyakorlatok kialakításával és alkalmazásával támogatni és a folyamat során egyre inkább a gyermekközpontú szemléletmódot érvényesíteni.

A szülők azonban a pedagógusoktól eltérően sokkal kisebb arányban érzékelik az átmenet során jelentkező nehézségek okozta problémák mértékét, ami a későbbiekre vonatkozóan érdekes kérdéseket vet fel a pedagógusok és a szülők között az óvoda-iskola átmenet során megvalósuló kapcsolattartás terén, feltételezhetővé válik ugyanis, hogy a kommunikáció a felek közt hiányos vagy akadályokba ütközik.

Kutatásunk eredményei a problémák megoldása terén is számos új eredményt és megoldási lehetőséget hoztak, különféle javaslatokat mind az óvodapedagógusok, mind a tanítók, mind a szülők megfogalmaztak. A pedagógusok az átmenet zökkenőmentesebbé tételének érdekében kiemelték az egymás munkájának, módszereinek alaposabb megismerésére

szolgáló lehetőségek jelentőségét, hasznosnak tartanak a problémák megoldása céljából a hozzáférhető segédanyagok és jó gyakorlatok terjesztését és kialakítását, az egymástól való tanulás lehetőségének biztosítását és a témában különféle egymás közötti tapasztalatszerelés teret engedő szakmai fórumok létrehozását. A szülők a problémát sajátos szemszögből látva a megoldási lehetőségek közül elsősorban a pedagógusok és a szülők között megvalósuló magasabb szintű kapcsolattartást, együttműködést és rendszeresebb tájékoztatást emelték ki, számukra ugyanis az egyik legnagyobb nehézséget a gyermekük fejlettségéről és a szülői teendőkről kapott hiányos tájékoztatás okozza.

Látható tehát, hogy az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők nézeteit vizsgáló kutatásunk eredményei számos új információt hoztak, melyek a későbbiekre nézve több új kutatási kérdést és irányt vetnek föl. A téma további kutatása során először érdemes lenne a kérdéskört egy nagyobb, reprezentatív országos mintán felmérni, az eredményeket pedig különböző változók – pl.: magyarországi régiók – mentén összehasonlítani. Hasznos lehet továbbá az egyes intézmények által kialakított különféle, az óvoda-iskola átmenettel kapcsolatos jó gyakorlatok és módszerek összegyűjtése, rendszerezése és publikálása, az így létrehozott gyűjtemény anyagának felhasználása ugyanis nagyban segítheti a pedagógusok gyakorlati munkáját és módszertani repertoárjának bővülését.

Irodalom

- Bakonyi Anna (2016): Az óvoda-iskola átmenet alapkérdései. 2022. 01. 10-i megtekintés, <https://oviadmin.hu/index.php?menu=cikk&id=186>
- Bakonyi Anna – Karczewicz Ágnes (2016): *Az óvodapedagógusok nagykönyve – Az ismerettől a megvalósításig*. Neteducatio Kft.: Budapest.
- Chan, Wai Ling (2008): The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*. **180**. 7. sz. 973–993. 2022. 01. 09-i megtekintés, <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/03004430802586130?scroll=top&needAccess=true>
- Correia, Karla – Marques-Pinto, Alexandra (2022): Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*. **58**. 3. sz. 247–264. 2022. 01. 09-i megtekintés. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>
- Dockett, Sue – Perry, Bob (2010): What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*. **12**. 3. sz. 217–230. 2022. 01. 09-i megtekintés. <https://doi.org/10.1080/0966976042000268690>

- Gyurcsik Anita (2020): Az óvoda–iskola átmenet óvodapedagógusok, tanítók és szülők szemén keresztül. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*. **8.** 3. sz. 189–209. 2022. 01. 11-i megtekintés, <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/1346/1101>
<https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.189.209>
- Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*. **26.** 4. sz. 59–74. 2022. 01. 17-i megtekintés, <http://real.mtak.hu/42350/1/06.pdf>
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.4.59>
- Józsa Krisztián – Csima Melinda – Nyitrai Ágnes – Podráczky Judit (2019): A korai fejlettségi mutatók szerepe az iskolai sikerességben: egy longitudinális kutatás első lépései. In: Juhász Erika – Endrődy Orsolya (szerk.): *Oktatás – Gazdaság – Társadalom. HERA Évkönyvek*. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, 848–860. 2021. 12. 27-i megtekintés, [https://www.researchgate.net/publication/333403155_A_korai_fejlettségi_mutatók_szerepe_az_iskolai_sikerességben_egy_longitudinális_kuta-tas_első_lépesei](https://www.researchgate.net/publication/333403155_A_korai_fejlettségi_mutatók_szerepe_az_iskolai_sikerességben_egy_longitudinális_kutata-s_első_lépesei)
- Kovácsné Bakosi Éva (2010): „De nehéz az iskolatáska!” Az óvoda-iskola átmenet kérdéséhez. In: Chrappán Magdolna (szerk.): *Az iskolakezdes pedagógiai kihívásai*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület – Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományok Intézete: Debrecen. 50–57. 2022. 01. 11-i megtekintés, <https://gyakorloovisuli.hu/wp-content/uploads/2020/08/az-iskolakezdes-pedagogiai-kihivasai.pdf>
- Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Miniszterelnöki Hivatal: Budapest. 53–70.
- Páli Judit (1997): Iskolai életre való felkészültség. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. (2. kötet.) Keraban Könyvkiadó: Budapest.
- Podráczky Judit (2015): A kisgyermeknevelés jelentősége, helyzete és perspektívái. In: Podráczky Judit (szerk.): *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből 1.* Dombóvári Szecsox Nyomda Kft.: Podráczky Judit, 57–81. 2021. 12. 27-i megtekintés, http://palyazatok.ke.hu/tartalom/csatolt/tamop/412B213/kiadvanyok/szemelvenyek_a_kisgyermekneveles_korebol_I.pdf
- Szabó Mária (2005): Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. In: *Új Pedagógiai Szemle*. **8.** 3. sz. 80–97. 2021. 12. 27-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/2005-03-oy-Szabo-Iskolai.html>
- Vojnitsné Kereszty Zsuzsanna – Zilahiné Gál Katalin (2008): *Az óvoda-iskola átmenet problémái különös tekintettel a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekre*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság: Budapest.

SZABÓ LÁSZLÓ DÁVID

A CÉLTAXONÓMIÁK ÉS KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉNEK MEGJELENÉSE A SZLOVÁKIAI MAGYAR NYELVŰ NYOLCADIK OSZTÁLYOS TÖRTÉNELEMTANKÖNYV DUALIZMUS KORÁVAL FOGLALKOZÓ FEJEZETÉBEN

Szakirodalmi áttekintés

Az oktatás tervezése kapcsán fontos megemlítenünk, hogy a tanítás-tanulási folyamat nem más, mint az oktatási és nevelési célok elérése, valamint a didaktikai feladatok megoldása érdekében végzett tevékenységek sorozata. Ezeket az általános és konkrét célokat a tantervek rögzítik. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy az oktatás és a nevelés egy tervezett folyamat. Eme célkitűzések megfogalmazásának egy következő szintje a tantárgyakhoz kötődik, amely tantárgyak már az egyes tantárgyi témakörökben konkretizálódnak tovább. Eme hierarchikus célrendszer képezi a cél- vagy teljesítménytaxonómiák alapját (Tóth–Horváth, 2022).

A tanulási célokat és követelményeket már az oktatási folyamat elején, a tervezéskor ismerni kell és a tanulókkal is meg kell osztani. Az eredményes oktatómunka kritériuma az, ha a tanulás eredményei a tantervben célként megfogalmazottakat elérték vagy meghaladták (Tóth–Horváth, 2022).

„A tanulás célja a tudás megszerzése, illetve elsajátítása, ami hozzájárul a személyiség formálásához” (Tóth–Horváth, 2022: 127). A neveléstudományban azonban sokféleképpen értelmezik a tudást. Értelmezhetik céltaxonómiának, kvalifikációnak, szakértelemnek vagy kompetenciának is, azonban ezek nem szinonim fogalmak. A legújabb trendek szerint a kompetencia az általánosan elfogadott terminológia, azonban mindegyik értelmezési módnál megjelenik a személyiségfejlesztés területeinek a kategóriákra bontása (Tóth–Horváth, 2022).

Kotschy (1998: 160) szerint „az oktatás céljai a tanulók személyiségfejlődésében tervezett változások, amelyek a tanítási-tanulási folyamat eredményeként valósulnak meg a korszerű műveltség-felfogást reprezentáló művelődési anyag feldolgozása során”.

Falus és Szűcs (2022) szerint a taxonómia kapcsán egy olyan osztályozási rendszerről kell beszélnünk, amelyben a különféle események, jelenségek, tárgyak vagy éppen célok egymásutánját egy egységes elv határozza meg. Falus és Szűcs hozzáteszi, hogy a pedagógiai

taxonómia értelmezésére két rendszer bemutatása szolgál: hazai szinten a pedagógiai gondolkodás, míg nemzetközi szinten a taxonómiai rendszer kidolgozása.

Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy az elsajátítandó tudás összefügg az oktatás, valamint a képzés tartalmával, ami az elméleti és gyakorlati ismeretek és az ezekhez kapcsolódó készségek és jártasságok rendszere. A készség és jártasság kialakulása a képességfejlesztésnek és a viselkedésmódozásnak az eszköze (Tóth–Horváth, 2022: 127).

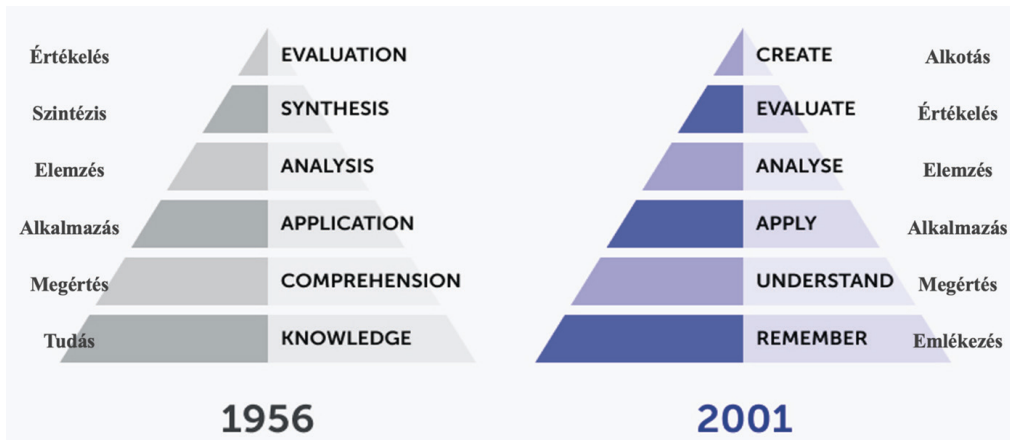
Kotschy (1998: 174) szerint „a taxonómia egy olyan osztályozási rendszer, amelyben az események, jelenségek, tárgyak vagy célok egymásutánját egységes elv határozza meg. A pedagógiában ez a belső rendező elv általában a kumulatív hierarchia, ami azt jelenti, hogy az egymás fölé rendelt célok, jelenségek (osztályok) mindig magukban foglalják az alacsonyabb szintűeket”.

Vajda (2018: 100) szerint „a taxonomizáció az oktatási célok hierarchikus klasszifikációja. Más szavakkal: a taxonomizáció a történettudomány ismereteinek sajátos elvek szerint való rendszerbe foglalása avégett, hogy a történelem tanítható, a tanulók oldalán pedig megtanulható, megérthető legyen”.

A neveléstudományban a legismertebb a Bloom- (1956), illetve az átdolgozott Bloom-taxonómia (2001), valamint De Block taxonómiái. „*De Block taxonómiája a behaviorista pszichológiai felfogás hatását mutatja, hiszen a tanulói viselkedés szintjeiből indul ki, megkülönböztet ismeret, megértés, alkalmazás és integrálás szinteket. De Block rendszere minden egyes oktatási cél esetében háromféle szempont szerinti besorolást tesz lehetővé.*” (Nyéki, 1993: 21)

Ezen taxonómiák a tanulók teljesítményének értékelésére új gyakorlatot vezettek be, ugyanis a tanulótól elvárt tudást követelményekben fejezték ki. Ezek a követelmények hidat képeznek az oktatási és nevelési célok és a tanulási eredmények között. „*Kívánatos esetben az elvárt célok és követelmények tanulási eredményekként valósulnak meg.*” (Tóth–Horváth, 2022: 128)

A kognitív oktatási célok hierarchikus klasszifikációja Benjamin S. Bloom 1956-ban kidolgozott koncepciójából indul ki. Bloom hat egymásra épülő szintet alkotott meg, melyek megadják a tanulók kognitív cselekvéseinek a sorát, módját (Vajda, 2018: 100–101). Az 1. ábra bal oldalán láthatjuk a Bloom által 1956-ban megalkotott taxonómiát, míg az 1. ábra jobb oldalán azt a taxonómiát, amelyet egy kutatócsoport 2001-ben dolgozott át, és mely kutatócsoportnak a vezetője Bloom kollégája, David Krathwohl, és Bloom egyik tanítványa, Lorin Anderson volt.



1. ábra: A kognitív taxonómiák rendszere

(forrás: Bloom [1956] és Anderson–Krathwohl [2001] alapján saját szerkesztés)

Tanulmányunk szempontjából megkerülhetetlen a kompetencia kifejezés értelmezése. A Pedagógiai Lexikon szerint a kompetencia szó „*alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők*” (Pedagógiai Lexikon, 1997).

A Pedagógiai Lexikon által adott magyarázatból láthatjuk, hogy egy összetett fogalommal állunk szemben, amelyet megközelíthetünk egy általános, úgynevezett hétköznapi oldalról is. Ezt igazolja Nagy József 2010-es tanulmánya, amely szerint a latin eredetű kompetencia szó jelentése a köznyelvben nem másra utal, mint a személyiségaktivitás belső feltételeinek meglétére vagy annak hiányára – kompetens, inkompetens. „*Ezzel egyértelmű különbséget tesz az eredményes aktivitás belső feltételeinek megléte/hiánya és az aktivitás megvalósulása és annak eredményessége/eredménytelensége között*” (Nagy, 20210: 3).

Henczi és Zöllei (2009: 16) szerint a kompetencia „a tanulás (tapasztalás, gyakorlás) eredményeként kialakuló személyes erőforrás-képződmények strukturált és együttes rendszere, mely az egyén számára – egy konkrét szellemi és/vagy fizikai területen – lehetővé teszi a megszerzett ismeretek és személyiségbeli komponensek konstruktív és sikeres alkalmazását”.

Csapó (2003: 36) szerint a kompetencia a „tudás szerveződési formáinak egyike, amely tartalomfüggő, kumulatív és extenzív jellegű. A szakértelemtől különböző civil műveltség mellett, társadalmilag releváns tudás, mely összesíti a készségeket, képességeket és ismeretek összességét.”

Az Európai Képzési Alapítvány 2002-ben a következő kulcskompetenciákat tartotta a leginkább fontosnak: kommunikáció, információs és kommunikációs technikák alkalmazása, gyakorlati számítások, felelősség a saját tanulásért, teljesítményért és fejlődésért, problémamegoldás, másokkal való együttműködés (Bognár, 2002).

Az Európai Tanács szintén nyolc területet emelt ki 2002-ben a kulcskompetenciákat illetően, melyek a következők voltak: anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció, információs és kommunikációs technológia, számolás, matematikai, természettudományos és technikai kompetenciák, gyakorlalkodás, személyközi és állampolgári kompetenciák, tanulás, általános kultúra (Key competencies, 2002: 20–22).

Szlovákiában a 245/2008-as számú iskolatörvény definiálja a kompetencia fogalmát, miszerint a „kompetencia az a felmutatott képesség, amellyel a tudást, a készségeket, a véleményeket, az értékrendet és egyéb képességeket a megadott szabályok szerint a munkában, a tanulási folyamatban, az egyén személyes és szakmai fejlődése során, társadalmi tevékenységeiben, a munka világában és azon kívül, valamint a későbbi tanulmányai során a különböző szerepekben felmutatni és alkalmazni tud” (245/2008 iskolatörvény, 2. §/t).

Ezenfelül az iskolatörvény konkretizálja a megszerzendő kulcskompetenciákat is, melyek a kommunikációs képességek (az államnyelvű kommunikációban, az anyanyelvű kommunikációban és az idegen nyelvű kommunikációban), a matematikai ismeretek, a műszaki, a természettudományok és a technológia kompetenciái, az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó kompetenciák, a szociális és állampolgári kompetenciák, valamint a vállalkozási képességek és a kulturális jártasság kompetenciái (245/2008 iskolatörvény, 4. §/b).

Ezt követően tisztáznunk kell a tankönyv fogalmát is, hiszen kutatásunkban kiemelt szerepet kap a tankönyv és annak funkciói is. Néhány, távolabbi múltból is bemutatott példával illusztráljuk a tankönyv fogalmának értelmezését. A Magyar Pedagógiai Lexikon ezt az értelmezést tárja elénk: „*tankönyvnek nevezük azt a tanítást, illetve tanulást támogató könyvet, amely felöleli azokat az ismereteket a tudomány, az irodalom, művészet, ipar, kereskedelem stb. köréből, amelyeket el akarunk sajátítani, illetve sajátíttatni.*” (Magyar Pedagógiai Lexikon, II. kötet, 1934: 784)

Volk und Wissen Verlag (1967: 64) tézise szerint „tankönyvön olyan könyv vagy brosúra alakú oktatási eszközt értünk, melyből a tanulók a pedagógus által irányított oktatási és nevelési folyamat során ismereteket és képességeket sajátítanak el, szilárd szemléletet és meggyőződést meríthetnek”.

Ellington és Harris (1986: 169) szerint a tankönyv „olyan, az oktatás szolgálatában álló könyv, amely rendszerezett, érthető és fokozatosan előrehaladó formában egy tantárgy vagy szakterület anyagát tartalmazza, s amely ekképpen a szóban forgó tantárgy vagy szakterület tanítása vagy tanulása során az elsajátítandó ismeretek alapvető forrásaként alkalmazható”.

Ábrahám (1993: 3) szerint „a tankönyv fogalmát különféleképpen lehet megadni: mondhatjuk azt, hogy minden olyan könyv, amely ismeretgyarapításra szolgál, tankönyv. Az értelmezés igen tág, hiszen így tankönyvnek nevezhetnénk például a telefonkönyvet is.”

Látjuk, hogy a különböző időszakokból származó tankönyv-meghatározások között találkozhatunk különbségekkel, azonban vannak olyan aspektusok, amelyek a legtöbb

definícióban megtalálhatók. Karlovitz (2000) foglalkozott a különféle tankönyv-definíciók vizsgálatával, és a következő megállapításra jutott: „*A tankönyv az oktatás fontos (legfontosabb) eszköze. Hosszabb időre szóló tantervi-tantárgyi tananyagot tartalmaz, közöl, vagyis informatív dokumentum, a tudás forrása, de készség- és képességfejlesztő hatása is hangsúlyozott. A tananyagot didaktikus feldolgozásban, a használók életkorának, fejlettségi szintjének megfelelően nyújtja, tanulhatóvá-taníthatóvá teszi. Elsősorban a tanulóké, de a tanár munkáját is – a teljes oktatási folyamatot – megalapozza, segíti.*”

Karlovitz (2000) kiemeli, hogy „fontos és érdekes kritérium (és egyúttal követelmény) a tankönyvnek azon jellegzetessége, hogy a taneszközök közül könnyen hozzáférhető és egyúttal a legolcsóbb, így »demokratikus«, esélyegyenlőséget biztosító médium”. Karlovitz több tanulmányt is írt a tankönyvelméletről, melyek mindenekelőtt a pedagógusoknak szólnak. Schüttler szerint Karlovitz könyvei azért szólnak elsősorban a pedagógusoknak, mert „a kilencvenes évek eleje óta hihetetlen mértékben kiszélesedett a tankönyvpiac, az egykori »egy tankönyvű« világot felváltotta a valamikor elképzelhetetlennek tartott sokféleség, amelyben egyre nehezebb eligazodni”. (Schüttler, 2003)

Weinbrenner szerint (idézi Tóth, 2017: 284) a tankönyvkutatás nem más, mint kontextuskutatás. Weinbrenner komplex modellje szerint a tankönyv értelmezhető folyamatként, produktumként vagy szociális tényezőként. A produktumorientált tankönyvkutatás szerint a tankönyv nem más, mint az oktatás és a vizuális kommunikáció egy eszköze, aminek a tartalma hosszmetzeti (történeti) és keresztmetzeti (összehasonlító) dimenzióban vizsgálható. Ezek irányulhatnak tudományelméleti, szaktudományi, szakdidaktikai, neveléstudományi és kivitelezési (könyvészet) kérdésekre. Stein (idézi Tóth, 2017: 284) volt az, aki a tankönyvkutatást kiemelte a pedagógia szűk világából, és egy tágabb, iskolapolitikai keretrendszerbe helyezte, mivel véleménye szerint a tankönyveket három szempont szerint lehet vizsgálni: (1) információhordozóként – tartalmi dimenzió, (2) didaktikai alapelvek szerint készült, oktatási-nevelési folyamatba ágyazott taneszközként – pedagógiai dimenzió, valamint (3) társadalompolitikai viszonyok között ható kommunikációs eszközként – iskolapolitikai dimenzió.

A tankönyvelemzés utáni igény először a 19. században jelent meg, mégpedig a béke- és szocialista mozgalmak keretén belül. A kutatók már akkor is tisztában voltak azzal, hogy – eltekintve a tankönyvírók szándékától – a tankönyvekben megjelentek különböző hibák, torzítások vagy éppen rejtett üzenetek, ami kifejezetten igaz a történelem-, földrajz- és nyelvtankönyvek esetében, hiszen kimutathatók voltak a különféle nemzeti előítéletek, a rejtett vagy éppen rejtetlen ellenségképek, valamint a túlzott nemzeti dicsőítés vagy éppen más népek lenézése (F. Dárdai; 1999, Karlovitz, 1988).

Megnövekedett a szlovákiai magyar történelemtankönyvek vizsgálatával foglalkozó tanulmányok száma is. Engel és Vajda (2021: 133–136) a képek didaktikai szerepének

elemzésével foglalkozott. Kutatásukban 3 tankönyvvel dolgoztak, melyek a szlovákiai alapiskolák 5., 6. és 7. évfolyamában jelenleg használatos történelemtankönyvek. A szerzőpáros első lépésként a tankönyvek struktúráját vizsgálta, majd a tankönyvek képeit csoportosította a tanítási folyamatban betöltött funkcióik alapján, és külön kitértek a tankönyvekben szereplő térképekre.

Engel és Vajda (2021: 149) arra jutottak, hogy „a tankönyvi ábrák mérete miatt, valamint a hozzájuk kapcsolt kérdések, feladatok és gyakorlatok elhanyagolható mennyisége és alacsony didaktikai előkészítettsége miatt a vizsgált képek pusztán dekoratív szerepet látnak el, így forrásnak nem, csupán illusztrációknak tekinthetők”.

Abban egyetérthetünk, hogy a tankönyvek, még ha kritizálják is őket (Marsden, 2001), fontos helyet foglalnak el az iskolarendszerben (Simon, 2017; Bruillard, 2021). Karlovitz (2001: 80–88) a funkciódominancia (tankönyvi szerepvállalás) alapján ötféle tankönyvtípust különböztet meg. Vannak (1) hagyományos (közlő) típusú tankönyvek, (2) a tananyagot feldolgoztató, munkáltató tankönyvtípus, (3) programozott tankönyvek, (4) panorámatankönyvek, valamint (5) a modern technika eszközeivel élő tankönyvek.

A mi esetünkben a hagyományos típusú tankönyvek (1) és a tananyagot feldolgoztató, munkáltató tankönyvtípus (2) az érdekes. A hagyományos típusú tankönyvek az ismeretek (információk) tárolását és közlését szolgálják. Egyoldalú információáramlatásról van szó, amelyben a tankönyv jelenti az informátort, a közlőt, a tudás birtokosát és átadóját, a tanuló pedig a „felvevőt”, az ismereteket átvevő, voltaképpen (legalábbis a hagyományos tankönyvek többségének esetében) passzív befogadót. Ide tartoznak (a) az információtároló vagy leíró jellegű tankönyvek, (b) az információ(tananyag)átadó, vagyis közlő típusú tankönyvek, valamint (c) a „minimumtankönyvek”, amelyek csupán a legfontosabb tudnivalók közlésére szorítkoznak, igen szűkszavúak és visszafogottak, gazdaságosak és olcsók is. Ám használatukon kívül más könyvekre és a tanárok kiegészítő közreműködésére is szükség van (Karlovitz, 2001: 80)

A tananyagot feldolgoztató, munkáltató tankönyvtípusok közé azok a készségfejlesztésre törekvő tankönyvek tartoznak, amelyekben a transzformációs szerepek (gyakorlati alkalmazás, gyakorlás) dominálnak. A tankönyvi kérdések és feladatok – melyeket mi is vizsgálunk – számos didaktikai funkciót tölthetnek be: (a) ráirányítják a figyelmet a legfontosabbakra, a „megtanulandóra”; (b) megerősítő hatásúak; (c) megfigyelésre készítetnek; (d) készségfejlesztésre szolgálnak (például az olvasási készség fejlesztésére); (e) koncentrációt teremtenek más anyagrészekkel (a tantárgyon felül), illetve más tantárgyak anyagával; (f) összefüggésbe hozzák a szöveget a tanulók életével, a napi gyakorlattal; (g) felidéznek az előzetes tapasztalatokat, a tanultakat; (h) gyűjtőmunkára inspirálnak; (i) az ismeretek felújítására készítetnek; (j) segítik a rendszerezést, ismétlést; (k) gyakoroltatnak; valamint (l) további tájékozódási lehetőség forrására utalnak (Karlovitz, 2001: 81–82).

A kutatás céljának meghatározása

Kutatásunk első felének célja feltérképezni, hogy a szlovákiai magyar nyelvű nyolcadik osztályos történelemtankönyv választott fejezetében található feladatok, illetve kérdések milyen típusú kognitív tevékenységet mozdítanak elő, illetve milyen képességterületet fejlesztenek. Mivel előző kutatásainkban a dualizmus korával már más aspektusból foglalkoztunk, így jelenlegi kutatásunk középpontjában is a dualizmus kora áll, ezért az ehhez a témához kapcsolódó kérdéseket vizsgáljuk. Kutatásunk második felének célja megvizsgálni, hogy a már említett tankönyv választott fejezetében megtalálható kérdések, illetve feladatok milyen a szlovákiai állami pedagógiai dokumentumokban megtalálható kulcskompetenciákat vélnek fejleszteni. Jelenleg a következő magyar nyelvű nyolcadik évfolyamos történelemtankönyv van használatban Szlovákiában:

- Bednárová, M. – Krasnovský, B. – Ulrichová, B. (2011): Történelem az alapiskolák 8. és a nyolcosztályos gimnázium 3. osztálya számára. Vydavateľstvo Maticе slovenskej s. r. o., ISBN 978 80 8115 046 3

A tankönyv rövid bemutatása

Az alábbiakban első lépésként a tankönyv struktúráját vizsgáljuk. Ezt követően csak azzal a fejezettel foglalkozunk, amely a dualizmus korát tárgyalja, és azon belül is csak a kérdéseket és feladatokat elemezzük, mást jelen tanulmány keretein belül nem vizsgálunk. A Szlovákiában használt 8. évfolyamos tankönyv 90 oldalt tesz ki (borító, kislexikon, források és tartalom nélkül). A pedagógiai dokumentumok szerint a dualizmus korát Szlovákiában a nyolcadik évfolyamban tanulják a tanulók. Szlovákia esetében a dualizmus korával foglalkozó fejezet címe „Az Osztrák-Magyar Monarchia”, és összesen 10 oldal terjedelmű.

A kérdések és feladatok vizsgálatának szempontjai

- Nem tekintjük kérdésnek, illetve feladatnak az olyan kérdőszóval kezdődő mondatokat, amelyeknek a végén nincs kérdőjel, és meg is van válaszolva. Pl. „Mit írtak az osztrák-magyar kiegyezés utáni helyzetről a szlovák újságírók a „Budapesti tudósítások” újságban.” (64)
- Ha egy utasításon belül több kérdés vagy feladat található, akkor azt annyi kérdésnek vagy feladatnak tekintjük, amennyi részre felbontható. Pl. „Alaposan vegyétek szem-

ügyre a postai bélyeget! Milyen eseményre utal? Mit jelképez a rózsza? Ki látható a képen? Miért 2007-ben adták ki?” (68)

- Ha egy utasítás feladatnak néz ki, de valójában az egy vagy több kérdés, akkor azt kérdésnek, illetve kérdéseknek tekintjük. Pl. Bár az utasítás azt mondja, hogy „*állapítsd meg*”, de egyértelmű, hogy ez az utasítás két kérdést tartalmaz: „*Mi ellen akarnak a szlovákok védekezni?*”, illetve „*Miért hajlandók küzdeni?*” (64)
- Ha egy utasítás kérdés, de a válasz nem található meg a tankönyvben, akkor feladatnak tekintjük. Pl. „*Nézz utána, milyen vasútvonalak álltak készen 1848-ban!*” (33)
- A „*Sorolja fel*”, „*Nevezze meg*”, „*Töltse ki*” vezényszavakat tartalmazó kérdések egyértelműen az 1. bloomi szinthez, a ténybeli tudás szintjéhez kötik a feladatokat (Vajda, 2020: 30).
- Néhány ige több szinthez is megfeleltethető, de alapjában véve a következő, az 1. táblázatban található meghatározások szolgálnak a vizsgálatunk alapjául.

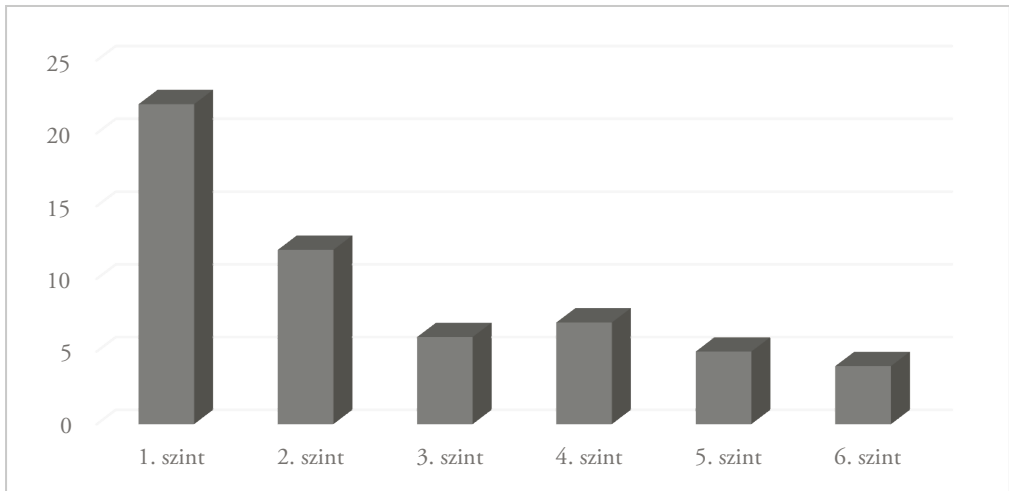
A Bloom-taxonomizáció szintjei:	Példák a szintekhez kapcsolt igékre:
1. szint: a ténybeli tudás szintje	határozd meg, sorold fel, írd le, nevezd meg
2. szint: a megértés szintje	értelmezd, írd le, magyarázd, azonosítsd
3. szint: a cselekvés/használat szintje	alkalmazd, használd, válaszd ki, ábrázold, vázold
4. szint: az elemzés (analízis) szintje	elemezd, oszd fel, számold ki, hasonlítsd össze, különböztess meg
5. szint: az összegzés (szintézis) szintje	rendezd, gyűjtsd össze, állítsd össze, mutasd be, alkoss, tervezz, javasolj
6. szint: az értékelő megítélés szintje	értékelj, érvelj, összegezd, ítéld meg

1. táblázat: A Bloom-taxonomizáció szintjei és az egyes kognitív szintekhez párosított cselekvést kifejező igék

(forrás: Vajda, 2018: 101)

A kérdések és feladatok vizsgálatának eredményei a bloomi taxonomizációt illetően

Fontos megemlítenünk, hogy a feladatok és utasítások kódolásánál intrakódolásra került sor, tehát egy kódoló kódolta kétszer ugyanazokat az itemeket minden kategóriába néhány nap eltéréssel, majd a kapott kategóriák összehasonlításra kerültek. A szlovákiai magyar tankönyv vizsgált fejezetében található 56 utasítás (kérdés vagy feladat) közül 22 felel meg a bloomi taxonómia első szintjének, 12 a második, 6 a harmadik, 7 a negyedik és 5 az ötödik szintjének, míg 4 utasítás felel meg a hatodik szintnek. Az eredményeket a 2. ábrán közöljük.



2. ábra: A szlovákiai magyar nyelvű tankönyv vizsgált fejezetében található 56 utasítás bloomi besorolása
(forrás: saját szerkesztés)

A következő néhány példával szeretnénk illusztrálni, hogy milyen kérdések, illetve feladatok kerültek besorolásra az egyes bloomi kategóriákba.

- 1. szint: *Mikor és hol kezdődött?*
- 2. szint: *Magyarázzátok meg az ipari forradalom kifejezést!*
- 3. szint: *Képzeljétek el, hogy a dualizmus korában élő tanítók vagytok! Szerkesszetek a császárnak címzett rövid levelet, amelyben leíjátok az életkörülményeiteket!*
- 4. szint: *Megfejtjük a forrásokat! Állapítsátok meg, mi ellen akarnak a szlovákok védekezni, és miért hajlandók küzdeni!*
- 5. szint: *Milyen következményekkel járt a szlovákok számára a monarchia felosztása?*
- 6. szint: *Véleményetek szerint hogyan változott meg a történelmi Magyarországról Amerikába kivándorolt emberek élete?*

A szlovákiai magyar nyelvű nyolcadik osztályos történelemtankönyv dualizmus korával foglalkozó fejezet (62–71 oldal) 10 oldalán összesen 56 kérdés és feladat található. A kérdéseket és feladatokat aszerint csoportosítottuk, hogy azok a már meglévő tudás ellenőrzésére, illetve felelevenítésére irányulnak (ismétlő), az új tananyag feldolgozására irányulnak (fejezetben belüli), vagy a már elsajátított tudásanyag rendszerezésére, összefoglalására irányulnak (összefoglaló). A kutatás eredményeit a 2. táblázatban közöljük.

SK	Oldal:		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Ismétlő	kérdések		2	0	0	0	2	0	0	3	0	0
Feladatok			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fejezetben belüli	Kérdések		2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	4
	Feladatok		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Összefoglaló	kérdések		0	0	0	5	0	0	11	0	0	9	25
	Feladatok		0	0	0	5	0	0	8	0	0	4	17
	Projektfeladatok		0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
ÖSSZESEN:			4	0	3	10	2	0	20	3	0	14	56

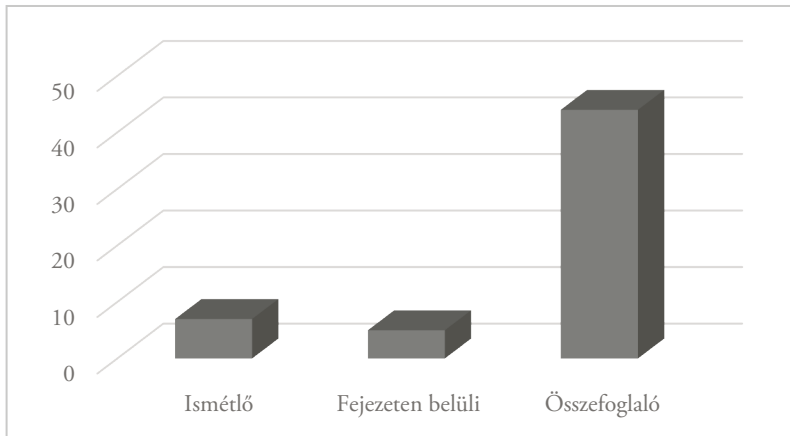
2. táblázat: A szlovákiai magyar nyelvű tankönyv vizsgált fejezetében található 56 utasítás csoportosítása
(forrás: saját szerkesztés)

A következő néhány példával szeretnénk illusztrálni, hogy milyen kérdések, illetve feladatok kerültek besorolásra az egyes kategóriákba.

- **Ismétlő kérdések:** *Ismételjük át: Mikor alakult meg a Habsburg Birodalom?; Ismételjük át: Melyik jelentős uralkodóra emlékeztek?* Tehát minden olyan kérdést ebbe a kategóriába soroltunk, amely egy előző fejezetben már megismert tudásanyagra kérdezett rá.
- **Fejezetben belüli:** *Megfejtjük a forrásokat! Tanulmányozzátok a részletet!; Megfejtjük a forrásokat! Állapítsátok meg, mi ellen akarnak a szlovákok védekezni, és miért hajlandók küzdeni!* Tehát minden olyan kérdést ebbe a kategóriába soroltunk, amely a jelen fejezetben közölt tudásanyagra kérdezett rá.
- **Összefoglaló: Kérdések és feladatok. Gondolkozzunk. 1. Milyen okok vezettek a Habsburg Birodalom felosztásához?; Kérdések és feladatok. Gondolkozzunk. 1. Hogyan változott a szlovákok helyzete a dualizmus korában?** Tehát minden olyan kérdést ebbe a kategóriába soroltunk, amely az adott fejezet vagy témakör végén kérdez rá összefoglaló jelleggel a már megismert tudásanyagra.

A 2. táblázatban láthatjuk, hogy az 56 kérdés és feladat közül 7 volt ismétlő jellegű, 5 volt olyan, amely az adott fejezetre vonatkozott, és 44, amely összefoglaló jellegű volt. Azt mondhatjuk, hogy egy oldalra átlagosan 5,6 feladat/kérdés jutott.

A fejezetben található utasításokat aszerint is kategorizálhatjuk, hogy azok a már meglévő tudás ellenőrzésére, illetve felelevenítésére irányulnak (ismétlő), az új tananyag feldolgozására irányulnak (fejezetben belüli), vagy a már elsajátított tudásanyag rendszerezésére, összefoglalására irányulnak (összefoglaló). Az adatokat a 3. ábrán közöljük.

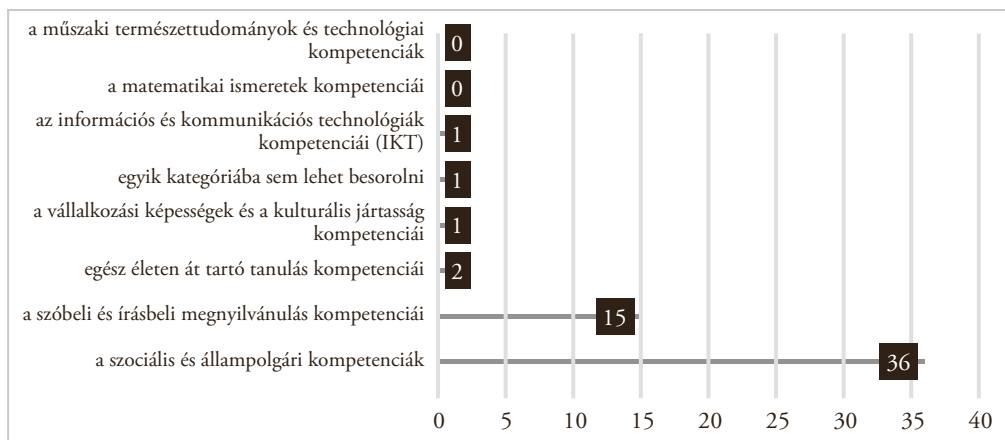


3. ábra: A szlovákiai magyar nyelvű tankönyv vizsgált fejezetében található 56 utasítás csoportosítása
(forrás: saját szerkesztés)

A kérdések és feladatok vizsgálatának eredményei a kulcskompetenciákat illetően

A szlovákiai iskolatörvényben (245/2008. Törvény a köznevelésről és közoktatásról) a következő kulcskompetenciákat említik (a kulcskompetenciákat követően néhány példával szeretnénk azt is illusztrálni, hogy milyen kérdések, illetve feladatok kerültek besorolásra az egyes kulcskompetencia-kategóriákba):

- az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó kompetenciák (*Tanulmányozzátok a részletet!; Megfejtjük a forrásokat!*)
- a kommunikációs képességek a szóbeli és írásbeli megnyilvánulási jártasságok terén (*Jellemezzétek az iparosítás pozitív és negatív következményeit!; Ennek alapján mutassátok be osztálytársaitoknak a kivándorlók helyzetét!*)
- az információs és kommunikációs technológiák használata az államnyelvű kommunikációban, az anyanyelvű kommunikációban és az idegen nyelvű kommunikációban (IKT) (*MINIPROJEKT Készítsetek prezentációt Az ipar története régióinkban témára!*)
- a matematikai ismeretek kompetenciái (nem volt ilyen)
- a szociális és állampolgári kompetenciák (*Hogyan változott a szlovákok helyzete a dualizmus korában?; Hogyan viselkedett Pereszlényi szolgabíró a černováai tragédia során?*)
- a műszaki, természettudományok és technológiai kompetenciák (nem volt ilyen)
- a vállalkozási képességek és a kulturális jártasság kompetenciái (*MINIPROJEKT Készítsetek beszámolót a nők helyzetéről ebben az időszakban!*)



4. ábra: A szlovákiai magyar nyelvű tankönyv vizsgált fejezetében található 56 utasítás kulcskompetenciák szerinti besorolása (forrás: saját szerkesztés)

A 4. ábrán láthatjuk a szlovákiai magyar tankönyv vizsgált fejezetében található 56 utasítás (kérdés vagy feladat) a szlovákiai iskolatörvényben (245/2008. Törvény a köznevelésről és közoktatásról) felsorolt kulcskompetenciákba való besorolásának eredményét. Az 56 utasítás között nem volt olyan utasítás, amely vagy a műszaki, természettudományok és technológiai kompetenciák, vagy pedig a matematikai ismeretek kompetenciái közé volt sorolható.

Egy olyan utasítás volt, amelyet „az információs és kommunikációs technológiák használata az államnyelvű kommunikációban, az anyanyelvű kommunikációban és az idegen nyelvű kommunikációban (IKT)” csoportjába, valamint „a vállalkozási képességek és a kulturális jártasság kompetenciák” csoportban tudtunk elhelyezni. Volt egy olyan utasítás is, amely egyik kompetenciacsoportba sem illett bele (*Alaposan vegyétek szemügyre a postai bélyeget!*). Az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó kompetenciák csoportjába két utasítás volt besorolható, míg „a kommunikációs képességek a szóbeli és írásbeli megnyilvánulási jártasságok terén” kompetenciacsoportba 15 utasítás illett bele. A legtöbb utasítást azonban – szám szerint 36-ot – nem meglepő módon a „szociális és állampolgári kompetenciák” csoportjába tudtuk besorolni.

Ezekből az eredményekből szeretnénk kiemelni „az információs és kommunikációs technológiák használata az államnyelvű kommunikációban, az anyanyelvű kommunikációban és az idegen nyelvű kommunikációban (IKT)” kulcskompetencia-csoportot, amely fejlesztésére összesen egy utasítás található csak meg a vizsgált tankönyv választott fejezetében. Fekete (2021) szerint „napjainkban az információ megszerzésének színtere is módosul, hiszen a fontosabb adatok gyakran virtuális környezetben jelennek meg. Az oktatás több-kevesebb sikerrel ugyan, de már egy ideje próbál lépést tartani a digitalizáció

fejlődésével. Az átalakulás jelentőségét jól jelzi, hogy az információs írástudást, amely tudáson elsősorban az információ keresésének, értékelésének és az információk felhasználásának képességét értjük, az Európai Unió a 2006-os évtől digitális kompetencia néven, a kulcskompetenciák között tartja számon”.

Bár az információ megszerzési színtere állandóan módosul, és előtérbe kerül a virtuális környezet fontossága, sőt még az oktatás is próbál lépést tartani a digitalizációval, azonban a vizsgált tankönyv választott fejezetében nem azt látjuk, hogy a tankönyv is próbálna lépést tartani ezzel az állandóan változó virtuális környezettel.

Konklúzió

A bloomi taxonomizációba sorolást illetően megállapíthatjuk, hogy a vizsgált szlovákiai magyar nyelvű tankönyv választott fejezetében található 56 utasítás közül összesen 4 olyat találtunk, amely ezen taxonómia 6. szintjének felel meg, míg 22 felel meg az első szintnek, 12 a második, 6 a harmadik, 7 a negyedik, valamint 5 az ötödik szintnek.

A vizsgált tankönyv dualizmus korával foglalkozó fejezetében található 56 utasítás 10 oldalon helyezkedik el, ami átlagosan 5,6 utasítást jelent oldalanként – van 3 olyan oldal azonban, amelyen egy utasítás sem található.

A szlovákiai magyar nyelvű nyolcadik osztályos történelemtankönyv dualizmus korával foglalkozó fejezetében 7 ismétlődő, 5 fejezeten belüli és 44 összefoglaló utasítás található. Ezekből az adatokból azt állapíthatjuk meg, hogy a vizsgált tankönyv választott fejezetének tanítása során kevés teret biztosít a tanultak elmélyítésére, rögzítésére, gyakoroltatására, ezért kevésbé teszi lehetővé az elmélyítést, a tényleges tudás kialakítását, míg a hangsúly a már elsajátított tudásanyag rendszerezésére, valamint összefoglalására irányul.

Irodalom

Ábrahám István (1993): *Kiadói ismeretek. Útmutató tankönyvszerzők- és szerkesztők számára.* Korona Kiadó Kft.: Budapest.

Báthory Zoltán – Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon.* (2 kötet). Keraban: Budapest.

Bognár Mária (2002): Tanulás mindenkinek. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése.* Országos Közoktatási Intézet: Budapest. 52–63.

Bruillard, E. (2021): *Manuels scolaires recherches et pratiques actuelles, quelques repères.* 2023. 03. 25-i megtekintés, <https://gis-2if.shs.parisdescartes.fr/manuels-scolaires-recherches-et-pratiques-actuelles-quelques-reperes/>

- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó: Budapest.
- Ellington, H. – Harris, D. (1986): *Dictionary of Instructional Technology*. Kogan Page: London.
- Engel, E. – Vajda, B. (2021): On the didactical aspects of images as sources and illustrations – based on research of some Slovakian elementary history schoolbooks. *Belvedere Meridionale* 2021. **33**. 2. sz. 133–151. <https://doi.org/10.14232/belv.2021.2.6>
- Falus, Iván – Szűcs Ida (szerk., 2008): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó: Budapest.
- F. Dárdai, Ágnes (1995): Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra*, **9**. 4. sz. 44–53.
- Fekete, Á. (2021): Digitális szövegértési képességek mérése a történelem tantárgy keretén belül az általános iskola 8. évfolyamában. *Történelemtanítás*. **56**. Új folyam. **12**. 3. sz.
- Fináczy Ernő – Kornis Gyula – Kemény Ferenc (1934, szerk.): *Magyar Pedagógiai Lexikon*. (2. kötet). Magyar Pedagógiai Társaság: Budapest.
- Henczi Lajos – Zöllei Katalin (2007): *Kompetenciamenedzsment*, Perfekt Kiadó: Budapest.
- Karlovitz János (1988): A tankönyvelméleti kutatás kezdeti eredményei. *Módszertani közlemények*, **28**. 5. sz. 334–336.
- Karlovitz János (2000): Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak. *Könyv és Nevelés*, 2000/2.
- Karlovitz, János (2001): Tankönyvtípusok, tankönyvmodellek. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. január. 80–88.
- Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. The Information Network on Education in Europe. Eurydice, European Unit. Brussels, 2002. 20-21. 2022. 09. 01-i megtekintés, http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503
- Kotschy Beáta (1998): Az oktatás célrendszere. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Marsden, W. E. (2001): *The school textbook: Geography, history and social studies*. Woburn Press: London.
- Nagy József (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, 2010/7-8. sz. 3–21.
- Nyéki Lajos (1993): De Block taxonómiája. *Szakoktatás*, 1993, 10. sz. 21–24. <https://doi.org/10.1108/eb027508>
- Schüttler Tamás (2003): Mire jó a tankönyvelmélet? Karlovitz János tankönyvelméleti könyvéről. *Új Pedagógiai Szemle*. 334–336.

- Simon Szabolcs (2017): A szlovákiai magyar oktatáspolitikai helyzet és a hazai tankönyv- és tantervkutatás újabb eredményeihez. In: Lőrincz, J – Simon, Sz. (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései*. Selye János Egyetem: Komárom. 9–31.
- Tóth Péter (2017): Beregszászi Pál rajzkönyve a történeti tankönyvkutatás fókuszában. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései*. Selye János Egyetem: Komárom. 284–304.
- Tóth Péter – Horváth Kinga (2022): *Didaktika. Bevezetés az oktatás elméletébe*. Selye János Egyetem: Komárom.
- Törvénytar. Školský zákon - Zákon o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov (245/2008). 2023. 03. 26-i megtekintés, <https://torvenytar.sk/zakon-249>
<https://doi.org/10.1142/S179329200800109X>
- Vajda Barnabás (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Selye János Egyetem: Komárom.
- Vajda Barnabás (2020): *History Didactics and Research of History Schoolbooks*. J. Selye University: Komárno.
- Volk und Wissen Verlag (1967): A tankönyv funkciója és szerkesztése. A Volk und Wissen Verlag téziseiből. In: *A korszerű tankönyv*. Tankönyvkiadó: Budapest. 64.

SZÁSZI BRIGITTA

KÖRNYEZETI NEVELÉS ÉS FENNTARTHATÓSÁGRA OKTATÁS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁK FELSŐ TAGOZATÁN – PEDAGÓGUSOK SZEMSZÖGÉBŐL VIZSGÁLVA

Bevezetés – a kutatás előzményei

Napjainkban egyre több drasztikus környezeti problémát tapasztalhatunk az egész világon. A klímaváltozás és annak hatásai már mindenki életében éreztetik hatásukat. Ezért is tartom fontosnak azt vizsgálni, hogy már általános iskolai szinten megtörténik-e a diákok felkészítése és figyelmének felhívása az őket körülvevő és jövőjüket komolyan érintő és befolyásoló tényezőkre.

A világ nagy szervezetei (Római Klub, ENSZ) már a 60-as évektől kezdődően döntéseket és irányelveket fogalmaztak meg, amelyek állami szinten is meghatározóvá kezdtek válni (Brundtland-jelentés, Riói Nyilatkozat). Az 1987-es Brundtland-jelentés fő üzenete is a fenntartható fejlődés kihangsúlyozása volt (Láng, 2003).

Hazánkban az iskolák életét szabályozó fő dokumentum a Nemzeti alaptanterv. A köznevelés terén is, az iskolák életét szabályozó NAT-ban is változás tapasztalható a környezeti nevelés megjelenésének fontosságában az utóbbi évtizedekben (5/2020. [I. 31.] Korm. rendelet, 2020; 110/2012. [VI. 4.] Korm. rendelet, 2012; 202/2007. [VII. 31.] Korm. rendelet, 2007). Ezen túl pedig, a közoktatási törvény 2003. évi módosításának eredményeként, az iskolák számára kötelező lett pedagógiai programjukba beépíteni a környezeti nevelési programot, aminek célja, hogy áthassa az intézmények mindennapi életét és működését (2003: LXI. tv. 2003). Kérdés, hogy ez a gyakorlatban megvalósul-e. Eddigi tapasztalataim alapján vannak még hiányosságok a rendszerben.

Ennek oka lehet például, a környezeti nevelés módszertani megközelítése. Nahalka (1997) tanulmányában két tábort különböztet meg: egyik részről azokat, akik az ismeretek átadását tartják előbbre valónak, a másik tábor pedig, a környezeti attitűdök megváltoztatásával akarna eredményt elérni. Eközben Ütőné és társai kutatása rávilágít arra a tényre, hogy a használatban lévő tankönyvekben és munkafüzetekben még mindig a lexikális tudás élvez előnyt (Revákne–Ütőné–Bartha–Kovács–Teperics, 2018). Holott Kéri (2009) is rámutat, hogy a földrajztanárok körében végzett felmérések alapján a környezetvédelmet az egyik, elsők között bővítendő témakörként jelölik meg a megkérdezett pedagógusok.

Havas kutatásai alapján az is látszik, hogy a tantárgyközi koncentráció is akadozik vagy nem is nagyon van jelen (Havas, 2001a, 2001b). A környezeti nevelés nagyobb arányban a természettudományos tantárgyakban jelenik meg, ez rávilágít a nem természettudományos tantárgyak tanítóinak felkészületlenségére, módszertani hiányosságaira a témában (Havas–Varga, 1999). További probléma, hogy hiány tapasztalható a természettudományokat tanító pedagógusok körében, még akkor is, ha ezzel párhuzamosan csökkentették a természettudományos tantárgyak óraszámát (Homoki, 2021).

Célkitűzés és hipotézisek

Kutatásomban arra szerettem volna leginkább kitérni, hogy az általános iskola felső tagozatán hogyan és milyen módszerekkel, eszközökkel valósul meg a fenntarthatóságra nevelés. Több aspektusból vizsgáltam ezt a minél átfogóbb eredmény érdekében, így megkérdeztem a pedagógusokat, szülőket és diákokat is. Ebben a tanulmányban a pedagógusok felméréseinek eredményeit szeretném bemutatni. A mintaszám 57 fő.

A pedagógusok nézőpontját azért emeltem ki, mivel fontos szerepet töltenek be a diákok mindennapi életében, formálják személyiségüket azáltal, hogy nevelik és oktatják őket. Kíváncsi voltam, hogyan értékeli intézményeik lehetőségeit a témában, személyesen és tantárgyaik által, hogyan viszonyulnak a környezettudatosság témájához. De az is érdekelt, hogyan látják a diákjaik és szüleik viszonyát környezetünkkel kapcsolatban. A felmérés során kitértem az iskola ilyen típusú infrastrukturális hátterére és arra, hogyan valósul meg az iskolán belüli támogatottság. Felmértem az elhivatás/motiváció szerepét a témával kapcsolatban, valamint az alkalmazott módszereket, az esetleges együttműködésekkel más szervezetekkel. Mindezek mellett igyekeztem feltérképezni a nem természettudományos tantárgyak tantárgyközi koncentrációjának megvalósulását is, ahogyan Havas is írja: „*A fenntarthatóságra neveléshez meg kell érteni az ember és a környezet kölcsönös összefüggéseit és egymásrautaltságát*” (Havas, 2001b: 39).

A fent összegyűjtött célkitűzések alapján hipotéziseim a következők:

1. Feltételezem, hogy az elméleti háttere megalapozottabb a környezeti nevelésnek, mint a gyakorlati.
2. Úgy gondolom, a természettudományokat tanítók esetében nagyobb arányban jelennek meg a környezettudatossággal kapcsolatos ismeretek.
3. Az iskolán kívüli programok, együttműködések és a változatos tanulási módszerek, munkaformák alkalmazása még nem mutat diverzitást.

4. A pedagógusok fontosnak tartanak a fenntarthatóságra nevelés és a környezeti oktatás megjelenését az iskola mindennapjaiban, de ez még sem mutatkozik meg elvárásaiknak megfelelően.
5. Sok forrást, eszközt használnak fel a környezeti nevelés szemléltetésének érdekében, de mégis eszközhiánnyal néznek szembe.
6. Feltételezem, hogy a belső motiváció a legmeghatározóbb a téma oktatása során.
7. A pedagógusok többsége környezettudatosnak tartja magát, a témával kapcsolatos továbbképzések viszont nem előremutatóak további szakmai fejlődésüket tekintve.
8. Minél fiatalabb a pedagógus, annál inkább megjelenik a környezettudatosság a munkája és a mindennapi élete/szemlélete során.

Szakirodalmi áttekintés

A kutatómódszertani irodalmak tanulmányozása után (Falus–Ollé, 2008; Babbie, 2011) a kérdőívészés módszerét választottam.

Chikánék művéből főként a fogalmakat és az oktatáshoz kapcsolódó elemeket használtam fel. A műből kiemelnék egy mondatot, ami meghatározó tanulmányomban: „*A környezeti nevelés magában foglalja a természetvédelmi nevelés célkitűzéseit is*” (Chikán–Fernengel–Fodor–Kéri–Schróth–Szászné, 2015:7). Véleményem szerint azért nem környezeti oktatásról, hanem nevelésről kell beszélnünk, mert ez egy komplexebb fogalom, ami a tanuló személyiségformálását is célul tűzi ki. Ami a pedagógusok szempontjából még kiemelendő, miszerint ez egy nevelési módszer, melynek célja, hogy „környezeti polgárokat” próbálunk nevelni diákjainkból, és felelősségteljes magatartásra ösztönözzük őket a jövő nemzedékének érdekében.

Nemzetközi kontextusban is megnéztem a környezeti nevelés történelmi fejlődésével kapcsolatos főbb momentumokat, mindezt magyar szemmel nézve (Havas, 2001b; Láng, 2003; Moser–Pálmai, 1999). Az a véleményem, hogy egy ország nem tudja megoldani a Föld problémáit egyénileg, a megoldáshoz széles körű összefogásra (globális) van szükség (Havas, 2001a). Erre az együttműködésre példa lehet az EU is, mint egy rendszer (bár ez jelenleg is kérdéseket vet fel, hiszen sok kérdésben nem értenek egyet a tagállamok, mint például a menekültek ügye vagy a jelenleg is zajló ukrajnai háború, csak hogy egy-két aktuális példát kiemeljek), mely létrehozott egy egységet, ami nagy területet fed le, ettől válik globálissá (Havas, 2001a). Az ENSZ-en és az európai uniós országokon túlmutató szervezetek segítségével kapcsolódott be hazánk is a fenntarthatósági programba. Ennek eredményeként jöhetett létre az Ökoiskola Program és a Zöld Óvoda Program is- mint magyarországi alternatívák a környezeti nevelés megvalósítására (Könczey, 2014). Ott vannak az erdei

iskolák is, amelyek egy innovatívabb, gyakorlatiasabb tanulászervezést biztosítanak, s ezzel erőteljesebben fejleszthetjük a diákok attitűdjét (Bilku, 2004). Összefoglaló keretként tanulmányoztam a 2007-es, Nemzeti Fenntartható Fejlődési Stratégia kiadványát (Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, 2007), amely által Magyarországot egy nemzetközi hálózatba helyeztem, meghatározva általa országunk kijelölt stratégiáit.

Utánajártam, hogyan is kellene célszerűen oktatni a környezeti nevelést, melyek lehetnek a megfelelő célok, alapelvek és ajánlott módszerek, amelyekkel sikeresek lehetünk ezen a téren. Megnéztem, hogyan kell ezeket alkalmaznunk a különböző életkorokban, és melyek a környezeti nevelés követelményei, amelyeket el kellene sajátíttatnunk a diákokkal (Kulman, 2018; Lükő, 2003; Victor, 1993). Azt azért megjegyezném, hogy a környezeti nevelést nem lehet már csak az iskola rendszerére terhelni, mert: *„A környezeti nevelés tehát már jóval az iskoláskor előtt elkezdődik, természetesen az iskola minden szintjén folytatódik, s ami legalább ennyire fontos: nem fejeződik be az »érettségivel«*” (Victor, 1993: 4). Nahalka (1997) „ellentét” táborok elveit hasonlítja össze tanulmányában, és próbál olyan megoldást ajánlani a konstruktivista pedagógia használatával, mely feloldhatja a két tábor különbségeit. Egyféle utat mutat, hogy hogyan lehetne egységesen tanítani vagy nevelni a gyermekeket a környezettudatosságra. De több pedagógiai módszertannal foglalkozó szakirodalmat is felhasználtam, amelyek az elméleti tudás mellett a későbbi vizsgálati módszerek megalapozásához is segítségemre voltak (Fábián, 1993; Farsang, 2011; Hollik–Ősz, 2016; Makádi–Farkas, 2015).

A kérdőív összeállításához, elemzéséhez és a fenntarthatóságra oktatás és a környezeti nevelés tanításához számos hasznos információt kaptam Varga és Havas műveit tanulmányozva (Havas, 2001b; Havas–Varga, 1999; Varga, 1999, 2006). Például megjelennek bennük a pedagóguskompetenciák és azok fejlesztése, a külső együttműködések lehetőségei, az interdiszciplináris megközelítés, az amerikai modell és annak integrálási lehetősége a magyar oktatási rendszerbe.

Minta

A felmérés módszereként online írásbeli kikérdezést választottam, ehhez Google Forms platformot alkalmazva. A kitöltés önkéntes alapon történt. A kérdőív 32, többségében feleletválasztós, pár Likert-skálán értékelő, és egy saját, rövid választ igénylő kérdést tartalmazott. A válaszok kiértékelése Microsoft Excel program által történt.

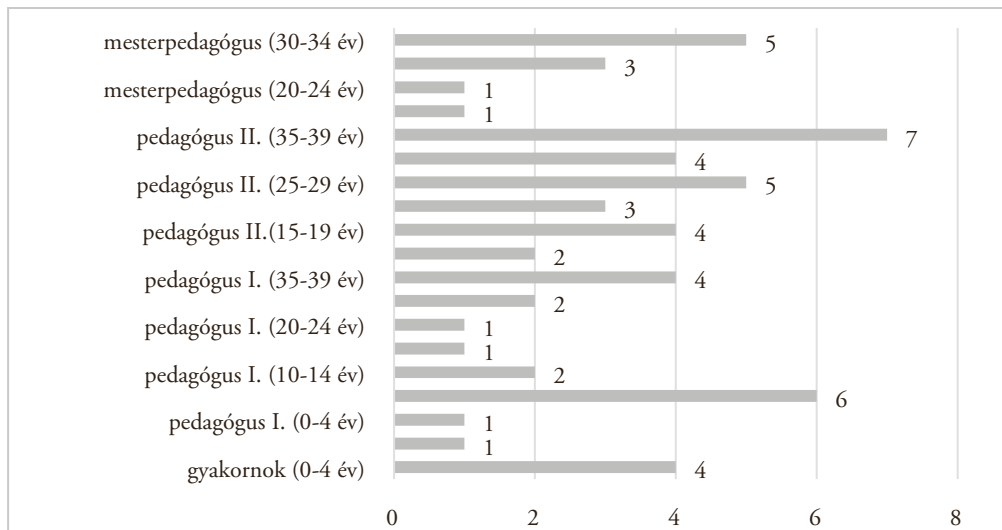
A kérdőív szociodemográfiai kérdésekkel indult (nem, munkahely/iskola típusa, fokozat stb.). Ezek után következtek a környezeti neveléshez és a fenntarthatósági fejlődéshez kapcsolódó kérdések. A kérdések főként a tanárok véleményét, iskolai helyzetüket és személyes

hozzáállásukat mérik a témában. A felmérés alanyai az általános iskola felső tagozatán (5–8. osztály) tanító pedagógusok voltak. A minél szélesebb körű felmérés érdekében különböző fenntartású intézményekbe küldtem el kérdőívet, valamint a közösségi médiában (Facebook) különböző, pedagógusoknak létrehozott csoportokban is megosztottam. A mérés helyileg a Heves és Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyékben tanító kollégák körében történt. A kérdőívezés körülbelül 2 hónapig tartott. Főként azokból az iskolákból töltötték ki sokan a kérdőívet, ahol személyesen is jelen tudtam lenni. Végül 57 fő vett részt a kitöltésben. A legtöbb válasz az állami fenntartású intézményben tanító kollégáktól érkezett (31 fő; 54,4%), majd az egyházi fenntartású iskolákban dolgozóktól (26 fő; 45,6%).

A nemi megoszlást nézve számottevő a különbség a hölgyek javára (80,7%). A vármegyei megoszlás kiegyensúlyozottnak mondható, a kitöltők 50,9%-a Heves vármegyében tanít, míg 49,1%-a Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyében. A pedagógusok munkahelyének státusza szerint a kitöltők többsége (45,6%) vármegyeszékhelyen dolgozik. Ezt követték 29,8%-kal a községben dolgozó, majd 24,6%-kal a városban dolgozó tanárok. Ezt tovább elemezve kiemelhető, hogy a kitöltők közül a Heves vármegyében tanítók döntő többsége a vármegyeszékhelyen dolgozik. A mintában a korosztály szerinti megoszlást vizsgálva a válaszadók főként 1963–1972 között (38,6%) és 1973–1982 között születettek voltak (38,6%). Legkisebb arányban az 1983–1992 között (3,5%) és az 1993 után (8,8%) születettek szerepeltek, ahogy ezt a korösszetételt folyamatosan látjuk a médiában is.¹ Az 1962 előtt született pedagógusok aránya 10,5%. A munkaévek viszonylatában a legtöbb válaszadó 30–34 éve (19,3%) vagy 35–39 éve tanít (19,3%). A legkevesebb válasz az 1–5 éve (1,8%) és a 40 év fölött tanító pedagógusoktól érkezett (1,8%). A pedagóguséletpálya-modell szerint a megkérdezettek döntő többsége (45,6%) pedagógus II. fokozatban van. Ezt követik a pedagógus I. fokozatban dolgozók 29,8%-kal, 15,8%-kal a mesterpedagógusok (1. ábra), a sor végén pedig a gyakornok státuszúak voltak 8,8%-kal, a kornak megfelelően.

Összevetve ezt az életkorokkal (1. ábra) az állapítható meg, hogy bár a kitöltők többségében az idősebb és középső korosztályból kerültek ki 30–40 év közötti munkatapasztalattal (28%), ezt nem követi az előrehaladási rendszer. Szaktárgyak szempontjából elmondható, hogy a kitöltők közül többségben voltak a matematikatanárok (24,6%), a történelem- és állampolgári ismereteket tanító kollégák (21,1%) és a magyar nyelv és irodalmat tanító tanárok (19,3%). A legkevesebb válaszadó pedig a hittan, könyvtáros, dráma és tánc, osztályfőnök, etika és gyógypedagógus kollégák közül került ki (1%).

¹ <https://g7.hu/elet/20220119/pedagogus-krizis-harmadannyi-palyakezdo-nagy-lemorzsolodas-idosodo-tanarkar/> (Utolsó megtekintés: 2023. 10. 27.)



1. ábra: Megkérdezett pedagógusok munkái és a pedagógusi életpályamodellemben betöltött státuszuk összevetése – fő (forrás: saját szerkesztés)

Környezeti nevelés és fenntarthatóságra nevelés a pedagógusok szemszögéből – a kérdőív kiértékelése

A kérdőív második felében már a szakmai részre helyeztem a hangsúlyt, vizsgálva az intézmények helyzetét (pl.: tárgyi vagy kapcsolati rendszer, diákok és szülők hozzáállása) a környezettudatossággal kapcsolatban. Továbbá egyéni/tantárgyi szinten is igyekeztem feltérképezni a helyzetet.

Első körben megvizsgáltam, hogy a különböző szakos kollégák közül ki mennyire tartja fontosnak a fenntarthatóságra oktatás és a környezeti nevelés megjelenését az iskolája mindennapjaiban. Ehhez egy 5 fokozatú Likert-skálát használtam, ahol az 1 az egyáltalán nem és az 5 a teljes mértékben értékeket jelölték. Az 5-ös értéket többségében (a kitöltők 11-14%-a) az idegen nyelvet, matematikát, biológiát, földrajzot és magyar nyelv és irodalmat tanító pedagógusok jelölték meg. 1-es és 2-es értéket senki sem jelölt, 3-ast is csak 1 fő, 4-es értéket pedig 13 fő. Ez mutatja, hogy a kutatásban részt vevő pedagógusok mind egytől egyig fontosnak ítélik meg ezt a tartalmat.

A következő kérdésekben az iskolai vezetés hozzáállását próbáltam felmérni a dolgozók szemszögéből. Kíváncsi voltam, mennyire kap hangsúlyos szerepet az intézmények helyi tantervében a környezeti nevelés és a fenntarthatóságra nevelés, és hogy az iskolák vezetői mekkora hangsúlyt fektetnek erre a témára (szintén 1–5-ig terjedő skálával mértem). A válaszolók többsége szerint (56,1%) az intézményük helyi tantervében fontos

szerepet tölt be a környezeti nevelés, továbbá a vezetőség is teljes mértékben (54,4%) hangsúlyozza a téma jelentőségét. Nagyobb eltérések nem mutathatók ki a különböző fenntartású iskolákban (állami és egyházi fenntartású iskolák) dolgozók véleménye között. Egyedül az jegyezhető meg, hogy az egyházi fenntartású iskolák tanárai szinte csak 3–5-ös értékekig jelölték elégedettségüket, míg az állami iskolák tanárainak válaszaiban jobban szórtak, 1–5-ig jelöltek válaszokat.

Kíváncsi voltam, hogy a kollégák hogyan értékelik egymást, hogyan látják, mennyire építik be munkatársaik a környezeti neveléssel kapcsolatos tartalmakat óráikba. Az 1–5 fokozatú skálán többségében (52,6%) 4-est adtak munkatársaiknak, 1-est pedig senki sem jelölt.

Rákérdeztem a diákok elkötelezettségére a téma iránt, tanáraik szemszögéből megítélve. Összességben az 5 fokozatú skálán a 3-as (31,6%) és a 4-es (47,4%) kapta a legtöbb jelölést. Az intézménytípusokat figyelembe véve az a szembetűnő különbség vehető ki, hogy míg az egyházi iskolák tanárai diákjaikat csak a felsőbb tartományokban értékelték (3–5-ig), addig az állami iskolákban tanítók 1–4-ig értékelték diákjaik hozzáállását, és 5-ös értéket senki sem adott. Ugyanígy rákérdeztem, hogyan látják a szülői oldal hozzáállását a pedagógusok. Közel azonos eredményeket kaptam, mint a diákok esetében, csak itt többségében a 3-as/közepes értéket (43,9%) jelölték meg a tanárok.

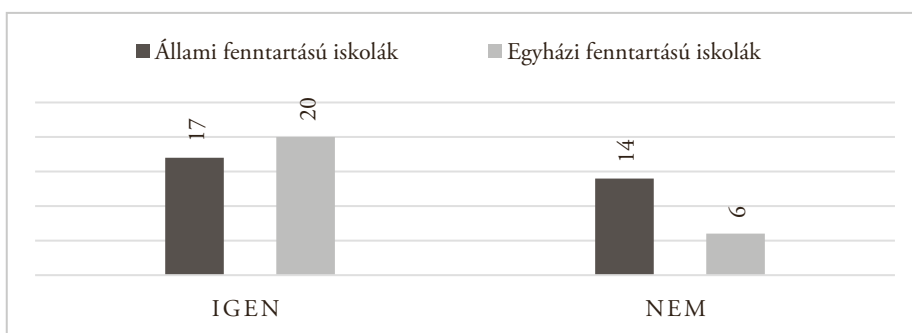
A kívülről vizsgálódás után rátértem a kitöltők szakóráira, ezzel kapcsolatos véleményeikre, esetleges nehézségeikre. Először rákérdeztem, hogy a kitöltő esetében mekkora hangsúlyt kap a fenntarthatóságra nevelés és a környezeti nevelés a saját szakóráján. A többség a rendszeresen (56,1%) válaszlehetőséget jelölte meg, és senki sem adta a soha választ a kérdésre. A ritkán választ a kitöltők 21,1%-a válaszolta, tantárgyakra lebontva főként az angol, média, informatika és történelem szakos pedagógusok körében fordult elő. A következő kérdésem azzal volt kapcsolatos, hogy a környezeti neveléssel kapcsolatban a lexikális, a gyakorlati vagy esetleg mindkét típusú tudás átadását fontosnak tartják-e a kollegák. Többségében a mindkettő tudás átadását (61,4%) jelölték, ugyanakkor szép eredményt ért el az a válasz, amely szerint a gyakorlati tudás átadása (42,1%) a legfontosabb a környezeti tartalmak közvetítése során. Ezekkel szemben a csak lexikális tudás fejlesztésére épülő ismeretközvetítést senki sem jelölte meg válaszként.

Ezután rákérdeztem az ismeretátadás eszközeire. A válaszadók túlnyomó többsége internet és weboldalak (86%) által oktatja a környezeti és fenntarthatóságra nevelést. Ezután következik a videó vagy hangfelvétel (57,9%), és csak harmadik helyen áll a tankönyv (42,1%) általi ismeretátadás. Ez úgy gondolom, összhangban áll az előző kérdéssel, miszerint inkább a gyakorlati vagy a gyakorlati és lexikális tudás együttes fejlesztése került előtérbe. Ami viszont érdekes, hogy a gyakorlati tudás átadása mellett az ismeretátadás egyik fontos eszköze a mai napig a tankönyv. Márpedig több kutatásban rámutatnak arra a tényre, hogy a mai környezet- és természetismeret-, valamint a földrajztankönyvekben

még mindig a lexikális tudás fejlesztésére koncentrálnak nagyobb arányban (Revákné és mtsai., 2018; Homoki–Sütő, 2014).

A munkaviszony időtartama nem differenciálja az eredményeket. A 40 éve tanító tanár és a maximum 4 éve tanító pedagógus eszköztárában nem találhatóak nagy eltérések. Ami inkább kiugró jelenség, hogy a beszélgetés vagy az interaktív előadás meghívott szakemberekkel nagyon alacsony arányban jelenik meg a válaszok között (1,8%-1,8%). Az eszközökkel kapcsolatban arra is rákérdeztem, hogy esetleg tapasztalnak-e a pedagógusok valamiből hiányt, ami hátráltatja a munkájukat. Legtöbbször a szemléltetőeszközöket (42,1%), a továbbképzéseket (28,1%) és a digitális eszközöket (24,6%) jelölték meg. De páran az időt (3,6%) is megemlítették hiányként. Ami érdekes, hogy az egyházi fenntartású iskolákban dolgozók válaszait összesítve, nekik leginkább a szemléltető- és digitális eszközök hiányoznak, míg az állami iskola dolgozói a szemléltetőeszközök mellett a szakkönyveket említették meg.

A következő kérdéscsoportban az iskolai programokra, kapcsolatokra kérdeztem rá, hiszen az oktatási intézményeken kívül a helyi közösségeknek, a civil szervezeteknek, de akár a munkáltatóknak is mind szerepük van a környezeti kompetenciák fejlesztésében, ahogyan Könczey (2014) is említi cikkében. Kijelenthetem, hogy elsőprő többségben (87,7%) szerveznek az iskolák intézményen belüli és kívüli tevékenységeket, amelyek a fenntarthatósághoz és környezeti neveléshez kapcsolódnak. Persze ezek után azt is megtudakoltam, milyen programok ezek. Nagy fölénnyel a fenntarthatósági témahét nyert (82,5%), ezt követve a szelektív hulladékgyűjtés (66,7%) és a nevezetes napokon szervezett programok (66,7%). Legkevesebb voksot az Erasmus-programok (1,8%) kapták, de sajnos páran azt is válaszolták (állami fenntartású intézmények dolgozói), hogy intézményeikben nincsenek ilyen jellegű programok (3,6%). A témában tartott/szervezett programok eléggé egysíkúnak mondhatók, elmozdulás talán az egyházi intézmények esetében látszik, ahol a nemzeti parkok és erdei iskolák látogatása nagyobb gyakorisággal előfordult a válaszok között.



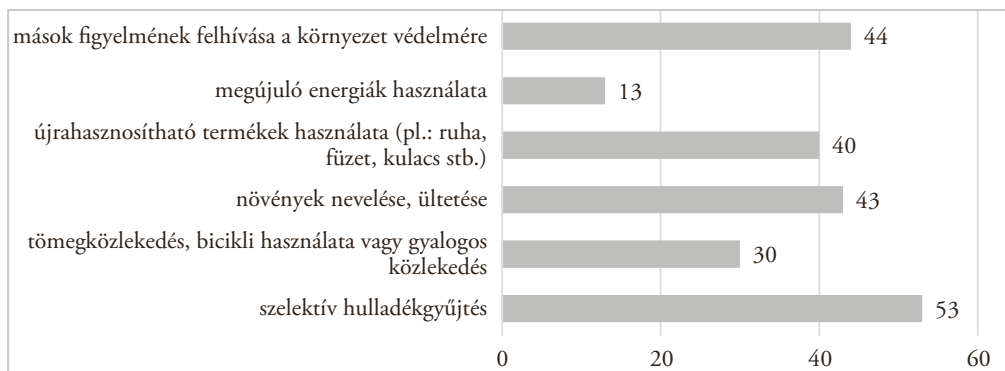
2. ábra: Különböző fenntartású általános iskolák együttműködései civil szervezetekkel, egyesületekkel, nemzeti parkokkal a környezetvédelem jegyében – fő (forrás: saját szerkesztés)

A következő kérdések során az intézmények partnerkapcsolatait szerettem volna feltérképezni (2. ábra). A válaszok alapján az iskolák többsége (64,9%) tart fenn kapcsolatot civil szervezetekkel, nemzeti parkokkal vagy egyesületekkel, akik környezetvédelemmel foglalkoznak. Azonban az iskolatípusokat hozzárendelve már az rajzolódik ki, hogy az állami fenntartású iskolákból válaszolók már csak kb. 50-50%-ban gondolják úgy, hogy intézményeiknek vannak külsős kapcsolatai, együttműködései a környezetvédelmi témák oktatásának elősegítésére.

A következő kérdéscsoportban már a pedagógusok személyes motivációira voltam kíváncsi az iskolai életük, munkájuk viszonylatában. Mert, ahogy Láng István is megfogalmazta: „A fenntartható fejlődésről beszélve egyre inkább előtérbe kerülnek az emberi vonatkozások” (Láng, 2003: 153). Elsőként arra kérdeztem rá, hogy mi a tanárok személyes motivációja a környezeti és fenntarthatóságra nevelés oktatásakor. Nagy arányban a személyes, belső motiváció (68,4%) vitte a prímet. Említésre méltó még a mintaadás, amit 14%-uk jelölt meg válaszként. Ugyanakkor érdekes, hogy a szakmai elkötelezettséget csak a válaszadók 8,8%-a választotta, míg a tantervi követelményt 1 fő (1%) gondolta motivációnak.

Következőnek arról érdeklődtem, hogy részt vettek-e már a témához kapcsolódó továbbképzésen. Majdnem fele arányban (47,4%) jelölték meg a válaszadók az egyszer sem válaszlehetőséget, ezután következtek az egymás után többször (29,8%) és az egyszer (22,8%) válaszlehetőségek. Mindenestre akik részt vettek ilyen jellegű továbbképzéseken, azok nagyobb részben (63,2%) be tudják építeni az ott tanultakat. A következő kérdésben a kitöltők személyes véleményére voltam kíváncsi azzal kapcsolatban, hogy mit gondolnak arról, hogyan lehetne eredményesen oktatni a környezeti és fenntarthatósági nevelést vagy min kellene változtatni. A válaszok szerencsére eléggé változatosak, így csak egy-két példát emelnék ki. Több esetben megjelent a válaszok között a több program, továbbképzés a témával kapcsolatban, de többen megemlítették a személyes tapasztalatszerzést és a gyakorlati programokat is, valamint a szülői oldal erősítése, programokba való bevonása is megemlítésre került.

A következő kérdéscsoportban már inkább a pedagógusok személyes, otthoni környezettudatos életmódjára tértem ki. Először is megkérdeztem, mennyire tartanak a változó környezeti feltételektől, például a globális felmelegedéstől. A válaszok kicsivel több, mint fele (50,9%) az 5 fokozatú skálán az 5-ös értéket jelölte meg. De a többi résztvevő is főként 3-as (12,3%) és 4-es (33,3%) értékeket jelölt meg, 1-est pedig senki sem. Majd ezek után rákérdeztem arra is, hogy a kitöltő mennyire tartja magát környezettudatosnak. Itt a 4-es érték (63,2%) kapta a legtöbb jelölést, és senki nem jelölte meg az 1-est, az egyáltalán nem válaszlehetőséget. Összevetve az előző kérdéssel, akik tartanak a környezeti változásoktól (4-es és 5-ös értéket jelölve), azok többsége 4-es és 5-ös mértékben környezettudatosnak is vallotta magát (75,4%). Ugyanakkor vannak olyanok is, akik tartanak a változástól, de csak közepesen értékelték magukat környezettudatosság terén, de ez igen kis százalék (3,5%).



3. ábra: Mit tesznek a pedagógusok személyesen a környezetük megóvásának érdekében? – fő

(forrás: saját szerkesztés)

Rákérdeztem, hogy mit tesznek személyesen környezetük védelmének érdekében (3. ábra). A felajánlott lehetőségek közül többet is jelölhettek a kitöltők, és az eredmények azt mutatják, hogy többféle lehetőséggel és nagy arányban élnek a válaszadók. A válaszok közül a legöbbsen a szelektív hulladékgyűjtést alkalmazzák (93%), ezt követi a mások figyelmének felhívása a környezetvédelemre (77,2%) és a növények ültetése, nevelése (75,4%). A legkevesebb jelölést pedig a megújuló energiák kapták (22,8%). Külön kérdésben kiemelttem a megújuló energiákat, és igyekeztem feltérképezni a pedagógusok körében, hogy mely formái jelennek meg saját háztartásukban. Az előző kérdésre jól láthatóan reflektálnak a válaszok. A legtöbbjük (45,6%) nem használ ilyen jellegű energiaforrást. Ami kiemelkedik a válaszok közül, az a komposztálás (40,4%) és a napkollektor, napelem használata (19,3%). De például faelgázosító kazánt vagy geotermikus energiát senki sem használ a válaszadók közül.

A kérdőív utolsó részében az aktuális helyzet feltérképezése volt a cél. 2022/2023 nagy kérdése a változó energiaár volt. Így hát én is megkérdeztem a kitöltőket, hogy tartanak-e az emelkedő áráktól, hogyan oldják meg a téli fűtést, és hogy egyáltalán érinti-e őket az emelkedő energiaárak problémája. Elsőprő többség (96,5%) mondta azt, hogy tart az emelkedő energiaáraktól, és többségüket (82,5%) érinti is az áremelkedés. A kérdésre, hogy hogyan oldják meg a téli fűtést, összességében az általánosnak vélhető válaszok érkeztek. A megkérdezettek nagy része gázfűtéssel (77,2%), fatüzeléssel (22,8%) és egyes fűtés alkalmazásával (17,5%) próbálja átvészelni a telet. A megújuló energiák említésre sem kerültek a válaszok között.

Összegzés

A tanulmány elején felállított hipotéziseimre úgy gondolom, nagyobb részben választ kaptam, vagy legalább is egy pillanatnyi betekintést. Úgy feltételeztem, hogy az elméleti háttére megalapozottabb a környezeti nevelésnek, mint a gyakorlati. Ezt a hipotézist igazoltnak veszem, hiszen hiába építették bele az intézmények a helyi tantervükbe a környezeti nevelést, és fektetnek a témára hangsúlyt a vezetőség tagjai és a tantestület, ha a rendelkezésre álló eszközök között még mindig túlsúlyban vannak a hagyományos, lexikális tudást erősítő eszközök, például a tankönyvek (42,1%) szemben az interaktív előadásokkal (1,8%). Ugyanakkor észlelhető pozitív irányú elmozdulás, ez látszik többek között a pedagógusok véleményében, akiknek jelentős része úgy gondolja, hogy a gyakorlati tudást kell fejleszteni (42,1%) a környezeti tartalmak esetében. Továbbá az eszközök esetében megjelent a terepi ismeretek beépítése (31,6%) a tankönyvek, szakkönyvek vagy internetes oldalak használata mellett.

Következő állításom az volt, hogy a természettudományokat tanítók esetében nagyobb arányban jelennek meg a környezettudatossággal kapcsolatos ismeretek. A különböző szakos kollégák közül arra a kérdésre, hogy ki mennyire tartja fontosnak a fenntarthatóságra oktatás és a környezeti nevelés megjelenését az iskolája mindennapjaiban, szinte mindenki 4–5-ig értékeket jelölt meg (tehát teljességgel fontosnak tartják). Továbbá azon kérdésemre, hogy a válaszadó óráin milyen mértékben kap hangsúlyt a fenntarthatóságra nevelés és a környezeti nevelés, többségében rendszeresség tapasztalható (78,9%). A ritkán választ a kitöltők 21,1%-a válaszolta csupán, ez tantárgyakra lebontva főként az angol, média, informatika és történelem szakos kollégák körében jelent meg válaszként. Így ez a hipotézisem félig bizonyult igaznak. Igaz, hogy a természettudományokat tanítók esetében nem tapasztaltam „elmaradást” a környezeti tartalmak átadásában, de közben a más tantárgyakat tanítók is felzárkóztak. Az iskolán kívüli programokkal, együttműködéséssel, tanulási módszerekkel és munkaformákkal kapcsolatban feltételeztem, hogy nem mutatnak majd diverzitást. Úgy látom, ezen állításomat sikerült igazolni. Mivel többféle eszközben is hiányt tapasztalnak a pedagógusok (pl.: szemléltetőeszközök – 42,1%), így a tanárok lehetőségei korlátozottak, ha egy változatos órát szeretnének tartani. Bár az intézmények szerveznek környezettel kapcsolatos programokat, de ezek főként a már bevett iskolai programok (pl.: fenntarthatósági hét). Nagyon kevesen jelöltek meg iskolán kívüli programokat, mint például a nemzeti parkok vagy erdei iskolák látogatása (1,8%), esetleg egy Erasmus-programban való részvétel (1,8%). S bár a többség (64,9%) azt válaszolta, hogy iskolája tart fenn kapcsolatot civil szervezetekkel, egyesületekkel vagy nemzeti parkokkal, ezek nem igazán köszöntek vissza, amikor a konkrét, megtartott programoknál rákérdeztem. Márpedig *„a tudományokban és a társadalomban bekövetkező változások az oktatásban is kikényszerítik a tartalom és a módszerek átalakítását”* (Homoki, 2018: 23).

Következő hipotézisem az volt, hogy a pedagógusok fontosnak tartanak a fenntarthatóságra nevelés és a környezeti oktatás megjelenését az iskola mindennapjaiban, de ez még sem mutatkozik meg elvárásaiknak megfelelően. Ez az állítás is igazolódott, de vannak benne anomáliák. Az biztos, hogy egyértelműen fontosnak tartják a megjelenését az iskolai életben. Ugyanakkor amikor rákérdeztem arra, hogyan lehetne eredményesen oktatni, arra már sok esetben nem érkeztek konkrét válaszok. Többen nem is írtak semmit (9%), de az idő hiányát is felhozták (3,5%). Értelmszerűen ezeket a javaslatokat nehéz átfordítani valami konstruktív dologgá, ami segítené az előrehaladást. Az az állításom, hogy sok forrást, eszközt használnak fel a környezeti nevelés szemléltetésének érdekében a pedagógusok, de mégis valamilyen hiánnyal néznek szembe, teljességgel megerősítést nyert. Hiába válaszolták 47,4%-ban, hogy használnak például szemléltetőeszközöket (plakátok, makett stb.), mégis a hiányok között elsőként szerepelnek a szemléltetőeszközök (42,1%). Ezekből az adatokból azt szűröm le, hogy bár mindenki rendelkezik valamennyi eszközzel, de azok nem elegendők a környezeti és fenntarthatóságra nevelés teljes körű oktatásához. Feltételeztem azt is, hogy a belső motiváció a legmeghatározóbb a téma oktatása során. Ez is igazolást nyert, 68,4% a személyes, belső motivációt jelölte meg a környezeti és fenntarthatóságra nevelés tanítási motivációjaként.

A következő hipotézisem az volt, hogy a témával kapcsolatos továbbképzések nem lesznek előremutatóak. Ez a kérdéskör vegyes eredményt hozott, mivel ilyen jellegű továbbképzésen a kitöltők nagy része (47,4%) még egyszer sem vett részt. Mindezek ellenére, akik viszont részt vettek, azok állításuk szerint be tudják építeni az ott tanultakat a munkájukba, segítségükre van a képzés (63,2%). A környezeti tartalmak oktatása általánosságban igényli a valamilyen szintű környezettudatos hozzáállást, ezért feltételeztem, hogy a pedagógusok többsége környezettudatosnak tartja magát. Ez az állításom be is bizonyosodott, a kollégák többsége a 4-es (63,2%) és 5-ös (24,6%) értékeket jelöltek be. 1-es értéket senki sem jelölt, 2-est is csak 1 fő, míg 3-ast 6 fő az 57 kitöltőből.

Az utolsó feltételezésem pedig az volt, hogy minél fiatalabb a pedagógus, annál inkább megjelenik a környezettudatosság a munkája és a mindennapi élete/szemlélete során. Ez a hipotézis nagy örömmre nem igazolódott be. Ahogyan előbb is írtam, a válaszadók 87,8%-a 4-es és 5-ös értékeket jelölt meg a környezettudatosságuk véleményezése során. Továbbá a többi kérdésnél sem tapasztaltam eltérést a környezettudatos viselkedés vagy a környezeti tartalmak közvetítésénél a különböző órákon az életkor viszonylatában.

Ha összességében nézzük az eddig leírtakat, azt tisztán láthatjuk, hogy a pedagógusok attitűdjén nem múlik a környezeti és fenntarthatósági nevelés megvalósulása az általános iskolákban. Ugyanakkor hiányt szenvednek szakmai támogatásban (továbbképzések), eszközökben, amelyekkel változatos órákat tudnának tartani, és gyakorlatorientált programlehetőségekben, együttműködésekkel kiegészítve. Jelenleg ez a pillanatnyi helyzet

a környezeti nevelés és a fenntarthatóságra oktatás terén a Borsod-Abaúj-Zemplén és Heves vármegyei általános iskolák felső tagozatos tanárainak szemszögéből vizsgálva.

Irodalom

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet módosításáról (2020). *Magyar Közlöny*, 17. 290–446.
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (2012). *Magyar Közlöny*, 66. 10635–10847.
- 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról (2007). *Magyar Közlöny*, 102. 7640–7795.
- 2003: LXI. tv. A közoktatásról szóló 1993. Évi LXXIX. törvény módosításáról (2003). *Magyar Közlöny*, 85. 6856–6893.
- Babbie, E (2011): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi: Budapest
- Bilku Rolandné (2004): Erdei iskola. In: Albert Judit – Varga Attila (szerk.): *Lépések az ökoiskola felé*. Országos Közoktatási Intézet: Budapest. 71–78.
- Chikán Éva – Fernengel András – Fodor Erika – Kéri András – Schróth Ágnes – Szászné Heszlényi Judit (2015): *Környezetten szakmódszertan környezetten szakos tanárjelöltek részére*. Eötvös Loránd Tudományegyetem: Budapest. https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/01/58/94/dd/1/Kornyezettan_szakmodszertani_jegyzet.pdf
- EduLine (2022): EduLine. *Csak elvétve lehet találni huszonéveseket a tantestületekben, viszont sok a 60 feletti tanár*. https://eduline.hu/kozoktatasi/20220509_kepek_a_tantestuletek_korfajarol (utolsó megtekintés: 2024. 04. 21.)
- Pálos Máté (2022): G7. *Pedagógus-krízis: harmadannyi pályakezdő, nagy lemorzsolódás, idősödő tanárkar*. <https://g7.hu/élet/20220119/pedagogus-krizis-harmadannyi-palyakezdo-nagy-lemorzsolodas-idosodo-tanarkar/> (utolsó megtekintés: 2024. 04. 21.)
- Fábián Zoltán (1993): *A pedagógiai kutatások módszerei és logikája: Kutatásmódszertan*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Falus Iván – Ollé János (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata: Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Farsang Andrea (2011): *Földrajztanítás korszerűen*. SZTE TTIK Földrajzi és Földtani Tanszékcsoport: Szeged.
- Havas Péter (2001a): A fenntarthatóság pedagógiai elemei. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. 9. sz. 3–15.

- Havas Péter (2001b): A fenntarthatóság pedagógiája II. Új Pedagógiai Szemle, **51.** 10. sz. 39–50.
- Havas Péter – Varga Attila (1999): Pedagógusok a környezeti nevelésről. Új Pedagógiai Szemle, **49.** 5. sz. 96–104.
- Hollik Ildikó – Ösz Rita (2016): *Bevezetés a pedagógiai kutatómódszertanba*. Typotop: Budapest.
- Homoki Erika (2018): Az Origó és a HVG cikkeinek szövegelemzése a földrajzoktatás szemszögéből. *GeoMetodika* Földrajz Szakmódszertani Folyóirat. **2.** 3. sz. 23–28. <https://doi.org/10.26888/GEOMET.2017.1.1.3>
- Homoki Erika (2021): A környezetismeret tantárgy a NAT 2020 alapján, elvesztegetett évek. In: Fodor Richárd – Karainé Gombocz Orsolya – Miklós Ágnes Kata (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem; Szaktudás Kiadó Ház: Budapest. 137–144. <http://real.mtak.hu/134030/>
- Homoki Erika – Sütő László (2014): Studying the Public Opinion of Geography as a Subject and its Knowledge Elements: a Case of Hungary. *Journal of Baltic Science Education*, **13.** 4. sz. 508–522. <https://doi.org/10.33225/jbse/14.13.508>
- Kéri András (2009): *A környezeti nevelés lehetőségei a földrajzoktatásban*. Oktatási Hivatal. <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2009/11/foldrajz.pdf>
- Könczey Réka (2014): A Fenntarthatóságra Nevelés Évtizede. Új Köznevelés, 2014. 10. sz., 44–44.
- Kulman Katalin (2018): A környezeti szempontok megjelenése a földrajz tantárgy tartalmi szabályozó dokumentumaiban. In: Pintér Gábor – Zsiborács Henrik – Csányi Szilvia (szerk.): *Arccal vagy háttal a jövőnek?* Pannon Egyetem Georgikon Kar: Keszthely. 547–553.
- Láng István (2003): Környezetvédelem – fenntartható fejlődés. In: Hitseker Mária – Szilágyi Zsuzsa (szerk.): *Mindentudás Egyeteme 1.* Kossuth Kiadó: Budapest. 147–158.
- Lükő István (2003): *Környezetpedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Makádi Mariann – Farkas Bertalan Péter (2015): *Tevékenykedtető módszerek a földrajzoktatásban*. ELTE TTK Földrajz- és Földtudományi Intézet Földrajztudományi Központ: Budapest. <https://doi.org/10.21862/978-963-284-669-9>
- Moser Miklós – Pálmai György (1999): *A környezetvédelem alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Nahalka István (1997): Tanítható-e a környezetvédelem? Új Pedagógiai Szemle, **47.** 4. sz. 125–132.
- Nemzeti Fejlesztési Ügynökség (2007): *Nemzeti Fenntartható Fejlődési Stratégia*. Magyar Köztársaság Kormánya: Budapest. 2023. 03. 20-i megtekintés, http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/fejlesztes/4_3_1_nemz_fenntfejl_strat_080402.pdf

- Revákné Markóczi Ibolya – Ütőné Visi Judit – Bartha Ila – Kovács Enikő – Teperics Károly (2018): A hazai környezet-, természetismeret és földrajz tankönyvek szerepe az energiatudatosságra nevelésben. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, **8**. 3. sz. 7–28. 2023. 03. 20-i megtekintés, JATES.
<https://doi.org/10.24368/JATES.V8I3.45>
- Varga Attila (1999): Az eredményes környezeti nevelés lehetséges útja: Összehasonlító vizsgálat a ‘Természettudományokkal Európán keresztül’ program kapcsán. Új Pedagógiai Szemle, **49**. 9. sz. 111–116.
- Varga Attila (2006): Diákok környezeti attitűdjei. *Iskolakultúra*, **16**. 9. sz. 58–64.
- Victor András (1993): A környezeti nevelés rendszere. *Iskolakultúra*, **3**. 24. sz. 3–23.

Köszönetnyilvánítás

Köszönetet szeretnék nyilvánítani azoknak a pedagógus kollégáknak, akik rászánták idejüket és őszintén válaszoltak kérdéseimre, ezzel elősegítve kutatásomat! Továbbá köszönet az intézmények vezetőinek is, akik lehetővé tették a kérdőív kitöltését!

TÓTH UGYONKA HELGA

KÍSÉRLETEK A KÉMIAÓRÁN: MÚLT, JELEN, JÖVŐ

Melyik az egészségesebb, a vaj vagy a margarin? Eltűnt, mint a kámfor – szoktuk mondani –, de mégis mi az a kámfor, és hová tűnik? Egy mérgező gáznak lehet jó illata? Vajon ha összeöntöm a hipót és a sósavat, jobban fog csillogni a mosdókagyló? A hétköznapi életben számtalanszor találkozunk ilyen és hasonló kérdésekkel. A kémia életünk szinte minden szegmensében jelen van, ennek ellenére a tanulók többsége tőle távol állónak, haszontalannak és nehéznek érzi ezt a tantárgyat, ami által immár több mint ötven éve rendületlenül őrzi helyét a tanulói attitűdlisták utolsó helyezettei között. (Ballér, 1973; Csapó, 2000; Takács, 2001)

A laikusok között gyakori az a tévhit, hogy a kémiát azért nem szeretik a tanulók, mert a tanárok nem kísérleteznek eleget a tanórákon. (Tóth, 2019) Bár az állításnak van igazságtartalma, a kérdés ennél jóval összetettebb. Számos kutatás tanúsítja, hogy önmagában a kísérletek elvégzése nem garantálja az attitűd pozitív irányba történő elmozdulását. (Tóth–Bodnár, 2004; Hofstein, 2004)

A továbbiakban kémiai kísérletekkel kapcsolatban az alábbi témakörökre fókuszálunk:

- A „cselekedtető kémiaoktatás”, történeti áttekintés
- A kompetenciafejlesztésre alkalmas kémia kísérletek jellemzői és értékelési lehetőségei
- A tanórai kísérletek új lehetőségei

A „cselekedtető kémiaoktatás”, történeti áttekintés

Első témakörünkben egy rövid történeti áttekintést adunk arról, melyek voltak azok a főbb csomópontok, melyek a „cselekedtető kémiaoktatás” kialakulásában szerepet játszottak.

A természettudományos megismerési folyamatban a laboratóriumi munka központi szerepet tölt be. Épp ezért a természettudományok, köztük a kémia oktatásának a 19. század óta nemzetközi szinten is szerves részét képezik a kísérletek. Elsődleges céljuk a természeti jelenségek és a minket körülvevő világ értelmezése volt. Az első világháborút követően jelentős változás ment végbe a kémiaoktatásban, a laboratóriumi gyakorlatok egyre inkább verifikáló jellegűek lettek. A tanulói felfedező folyamat helyett az elméleti órákon szerzett ismeretek és információk ellenőrzése és illusztrálása került a középpontba. Csak

a 60-as években kezdődő nemzetközi szinten zajló oktatási reformokkal jelentek meg újra a megismerésre és tudáskonstrukcióra fókuszáló módszertani változások. (Hofstein, 2017)

Hasonló tendenciák voltak megfigyelhetőek a magyar kémiaoktatásban is. Mára immáron több mint 200 év telt el azóta, azonban voltak idők, amikor a kémia ún. cselekedtető oktatásában nemzetközi szinten is élen jártunk. Ezt egy történeti forrás is jól szemlélteti. 1794. szeptember 28-án a francia kémikus, Fourcroy így nyilatkozott a Selmeci Bányászati Akadémiáról: *„A fizikát és a kémiát eddig csak elméletben tanították Franciaországban. A selmeci bányászati iskola Magyarországon csattanós példát mutat nekünk arra, hogy mennyire hasznos, ha a tanulók a gyakorlatban is elvégzik azokat a műveleteket, amelyek e hasznos tudományok alapjait képezik”*. (Szabadváry, 1963: 201) Annak ellenére, hogy ez a kiváló intézmény európai szinten is példaértékűen teljesített, a kémiai kísérletek közoktatásba való bekerülése még sokáig váratott magára. Az oktatási rendelkezésekben és ezáltal a középiskolák tananyagában sokáig a humán területek maradtak túlnyomó többségben, azonban a korábbinál több helyet kaptak azon természettudományos tantárgyak, mint a természetrajz, fizika, földrajz. A 18. században megjelent I. Ratio Educationisban és a 19. század oktatását meghatározó II. Ratio Educationisban is megjelenik a tantárgyak hasznosság szerinti felosztása. Ez a tantárgyak hirtelen megnövekedett számával és a kor szellemére jellemző *hasznossági elv* elterjedésével is magyarázható. Mindez erősen meghatározta, hogy mit és milyen megközelítésben tanuljanak a diákok a természettudományos tantárgyakon belül. Kiemelt szerepet kaptak azok a területek, melyek közvetlen kapcsolatban vannak például az ipari és gazdasági élettel, kereskedelemmel, kézműiparral. (Fináczy, 1927; Kosáry, 1977; Pukánszky–Németh, 1996) A magyar oktatási rendszer fejlődésének további meghatározó pillanata volt az Eötvös-féle, 1868-ban megjelent népoktatási törvény is, mely elrendelte a tankötelezettséget, és melynek hatására megkezdődött a népiskolák rendszerének kiépítése. Nagyobb hangsúly került a polgári iskolákra, melyek tantárgyai közé a vegytan is bekerült, tekintettel a kor megújult igényeire, az iparra, a kereskedelemre és a gazdaságra. (Pukánszky–Németh, 1996) Kémiai gyakorlatok a termeléssel szorosabb kapcsolatban álló reáliskolákban, köztük leginkább a kereskedelmi iskolákban valósultak meg, amennyiben a tanár erre önként vállalkozott. Ilyen vállalkozószellemű tanár volt Bertalan József is, kinek vezetése mellett az egrai reáliskolában már 1913-tól kezdve folytak laboratóriumi gyakorlatok. (Tompa, 1914; Szőkefalvy–Örhalmi, 1969)

A következő évtizedek történelmi eseményei a hazai közoktatásra is hatással voltak. Az I. világháború ideje alatt minden fejlesztési törekvés megtorpant, az oktatás érthető okokból a háttérbe szorult. A háborút követően 1919-ben megjelent a Magyar Tanácsköztársaság Iskolai Reformtervezete, mely az alábbi, napjainkig érvényes gondolatokat fogalmazta meg: *„A tanulónak magának kell felfedeznie a természet igazságait. Kísérleteznie, észlelnie kell és a tanító munkája csak arra szorítkozzék, hogy a tanuló munkálatait észrevétlenül úgy vezesse és*

irányítsa, hogy a gyermek megtanuljon kísérleteiből olvasni, látni, megfigyelési gondolkodásra, kérdésfeltevésre, sőt megválaszolásra is késztessek.” (Pásztor, 1959: 211)

A reformtervezetben foglaltak a Tanácsköztársaság bukásáig rendelkezésre álló rövid idő miatt nem valósulhattak meg, a politikai fejlemények pedig egészen a 30-as évekig jelentősen visszavetették a fejlesztési folyamatokat. Ez idő tájt indult el két egymással párhuzamos, de egymástól független irányzat. Az első a középiskolákban, tanítóképző intézetekben, illetve a felsőkereskedelmi iskolákban volt jelen, a második pedig a polgári iskolákban. A kísérleteztető kémiantanítás eszköz, anyag és megfelelő szaktantermek hiányában természetesen nem tudott az ország összes középiskolájában megvalósulni, azonban néhányban kísérleti jelleggel megkezdődhettek a gyakorlati órák. Legjelentősebbek az Erzsébet Nőiskola leánylíceumának és a Mária Terézia leánylíceumának egy-egy osztálya voltak. (Szökefalvy–Örhalmi, 1969) A polgári iskolákban a „Cselekvés Iskolája” mozgalom terjedt el, mely a munkaiskola terveit igyekezett megvalósítani. A gyakorlatok oktatása az elméleti tárgyakkal organikus összefüggésben történt. Ezt tanúsítják az irányzathoz tartozó tankönyvek is, melyek a tananyag módszeres feldolgozása helyett az iskolai kutatómunkára helyezték a hangsúlyt, ezáltal a tanulók maguk fedezték fel a tananyagtartalmat. Egy, a kémia tantárgyhoz tartozó módszertani tanulmány előszavában az alábbiakat olvashatjuk: *„...[a természettudományos nevelés] Indítson kezdeményező lépésre, készteszen önálló gondolkodásra, serkentsen eredményt kierőszakoló, kitartó munkára, élessze a kutatás és tanulás vágyát, ismertesse fel a természet nagyszerű és bölcs berendezését...”* (Szökefalvy–Örhalmi, 1969: 314). Szendy Károly szavai kiválóan összefoglalják az irányzat alapelveit, aktualitásuk pedig mindmáig vitathatatlan.

A történelmi események azonban ismét közbeszóltak a fejlődésnek, először a gazdasági válság, majd a II. világháború rengette meg Európát. A felszabadulást követő időszakban az iskolarendszer hirtelen változtatása igen megnehezítette a kísérleteztető kémiaoktatás eszközigényeinek biztosítását. Jelentősen jobb helyzetben voltak az akkoriban egyre inkább elterjedő kémia tagozatos osztályok, melyek nagyobb óraszámban és felszerelt laboratóriumokkal dolgozhattak. (Szökefalvy–Örhalmi, 1969)

„A modern pedagógiában sok szó esik arról a didaktikai alapelvről, hogy a tanulóknak aktívan kell részt venniük az oktatási folyamatban. [...] Sok, lényeges előrehaladás történt ebben az irányban, azonban távolról sem hihetjük, hogy elértük az elvekben lefektetett célokat. Különös sok a teendőnk még a természettudományok, s azon belül kiváltképpen a kémia aktivizált oktatása terén.” (Szökefalvy–Örhalmi, 1969: 297) A fenti sorokkal már előre megfogalmazták a szerzők a 20. század második felének teendőit. És habár az elmúlt öt évtizedben a tananyag, a tanterv és vele együtt a tankönyvek is több alkalommal változtak, sok helyen még ma is a „krétakémia” uralkodik. (Fernengel, 2002)

A kompetenciafejlesztésre alkalmas kémiai kísérletek jellemzői

„A tanulóknak magának kell felfedeznie a természet igazságait. Kísérleteznie, észlelnie kell...”
(Pásztor, 1959: 211).

Az előző részben néhány, a kémiaoktatás módszertanának történetiségéhez kapcsolódó fordulóponton mutattunk rá. Az, hogy a jó gyakorlatok, példák csak elszórtan tudtak megvalósulni, és nem történt széles körben nagyobb fordulat a kémiai kísérletek osztályteremi alkalmazása terén, a megfelelő eszköz, anyag és szaktanterem, illetve a tanárok megfelelő felkészültségének hiányára vezethető vissza, immár több mint kétszáz éve. Ugyanakkor a kutatási eredmények azt is mutatják, hogy önmagában a tanár által végzett tanórai kísérlet kevés ahhoz, hogy javítsa a tanulók kémia tantárggyal kapcsolatos attitűdjét. (Tóth, 2004; Hofstein, 2004; Murányi, 2015) Jogosan merül fel a kérdés: megéri-e így több idő- és anyagi keretet fordítani a kémiai kísérletekre? A kérdés megválaszolásához meg kell vizsgálnunk a tanórákon elvégzett kísérletek jellegét és a felmerülő nehézségeket.

Kémiantanárokkal készített felmérésekből kiderül, hogy egyik legnagyobb kihívásként az időhiányt élik meg, sok esetben pedig úgy érzik, nem rendelkeznek a megfelelő képzettséggel a kísérleteztető kémiaoktatáshoz. És ekkor még nem is beszéltünk a szakirányú továbbképzések, az eszközök és a laboránsok hiányáról. (Fernengel, 2002; Szalay, 2016) Így amennyiben a kémiaórákon megjelennek a kémiai kísérletek, jelentős részük verifikáló jellegű lesz, a tanulók által végzett kísérletek pedig szinte kivétel nélkül receptkönyvszerűen megfogalmazott, probléma-, kérdésfelvetés és sokszor gondolkodás nélkül elvégezhető feladatok. (Hofstein, 2004; Hofstein, 2017) Erre világít rá Tóth Zoltán és Bodnár Mária 2004-es tankönyvkutatása, melyben 33 tankönyv összesen 1938 kísérletét vizsgálták. A tüzetesebben megvizsgált, véletlenszerűen kiválasztott 200 kísérlet között egyetlen problémafelvető kísérlet sem szerepelt. Ez azt bizonyítja, hogy továbbra is az információközvetítés az elsődleges cél a magasabb gondolkodási műveletek (analízis, szintézis) fejlesztése és az ezekhez kapcsolódó tudáskonstrukció elősegítése helyett. A kutatás eredményeiként kirajzolódott, és további problémaként jelent meg, hogy az elvégzett kísérletek legtöbbször nem kapcsolódnak a hétköznapi élethez, a tanulók nem tudják eredményeiket alkalmazni a mindennapok tapasztalataira. (Tóth–Bodnár, 2004)

A kémiai kísérletekben rejlő lehetőségek

A jól megtervezett, kivitelezett és értékelt tanórai kísérlet fejleszti a logikai és kutatói képességeket, a problémamegoldó és pszichomotoros képességeket, a csoportmunkában való részvételt, a kommunikációs készségeket, és elősegíti a tantárggyal kapcsolatos pozitív

attitűd kialakulását. Mindemellett hozzájárul a megfigyelőképesség és a kognitív tudás fejlesztéséhez. A kutatásalapú kísérletek fejlesztik a kérdésfeltevés képességét, valamint a tanulási és metakognitív képességeket. Éppen ezért az így megvalósuló kísérleteztető kémiaoktatás kiváló eszköze lehet a valódi kompetenciafejlesztésnek, melynek elemei épp az ismeretszerzés, a képességfejlesztés és az attitűdformálás. (Nakleh–Polles–Malina, 2002; Hofstein, 2004; Murányi, 2015)

Korábbi kutatásokban azt is vizsgálták, a tanulók által végzett kémiai kísérletek mely aspektusai hatnak leginkább az attitűdre. Kiderült, hogy az egyik legmeghatározóbb elem a szociális interakció. Az interakciók pozitív tanulási környezetet teremtenek. A tanár-tanuló, tanuló-tanuló közötti konstruktívabb együttműködés valósulhat meg, többek között a kevésbé formális légkör és az egymásrautaltság miatt. Az említett interakciók elősegítik a tanulók bevonódását, ami a legfontosabb elem a tanulók kémia iránti érdeklődésének felkeltésében. (Hofstein, 20017)

Milyen egy jó kísérlet?

A szakemberek szerint a kompetenciafejlesztésre alkalmas kísérlet általános jellemzői a következők: elősegíti a csoportkohéziót, nyílt végű (open-ended inquiry based learning), világos szabályrendszerre épül, elősegíti a tanulói bevonódást (student engagement), egyedi és gyakorlati jellegű tanulási tapasztalatokat nyújt a tanulóknak. (Nakleh–Polles–Malina, 2002; Hofstein, 2004) Csak az eddig elmondottakból is kiderül, hogy a tanulói kísérletek megfelelő tanulási környezetének a megtervezése, megszervezése, nyomon követése és ellenőrzése a hagyományos frontális óráktól eltérő tanári tervezőmunkát és tanórai tevékenységet igényel. Nem véletlen, hogy a frontális tervezéshez szokott pedagógusok sokkal időigényesebbnek érzik a módszert, ami több előkészületi munkával jár, és nehezebben értékelhető.

Ha a didaktikai folyamatban a tanulói kísérletek értékelésére fókuszálunk, akkor elmondhatjuk, hogy a gyakorlatokat jellemzően valamilyen írásos formában kérik számon (dolgozat, jegyzőkönyv). A gyakorlati munka és ebben a kezűgyesség, csoportmunka, kommunikációs készségek stb. ritkán kerülnek értékelésre. Azonban nemcsak a munka végeredményét, hanem a folyamatot, illetve a folyamat során szerzett tudást is lehet értékelni. Az értékelés lehetséges kritériumait és ezek százalékos megoszlását az 1. táblázat mutatja.

Kritérium	Közvetlen eredmények értékelése (80%)							A tanár megfigyelésén alapuló értékelés (20%)			
	Megfigyelés	A kutatás elméleti szakasza			A kísérlet utáni szakasz						Csoport jegyzőkönyv
Százalékos súly (%)	10	35			30			5	5	5	10
Kísérlet sorszáma	Feljegyzések	Kérdések megfogalmazása	Hipotézisek felállítása	Tervezés	Eredmények bemutatása	Következtetések	Összegzés	Az eredmények bemutatása írásos formában	Kézügyesség	Csoportban való együttműködés	Kommunikációs készségek
Átlag											

1. táblázat: Az egyes ellenőrzési kritériumok százalékos súlya (forrás: Hofstein 2004)

Mielőtt ismertetnék néhány konkrét példát és jó gyakorlatot, az eddigieket összegezve elmondhatjuk, hatékony tanulási folyamat akkor valósulhat meg, ha a tanulók a kísérlet során nemcsak információkat kapnak, de valós műveleteket végezhetnek azokkal, megkonstruálhatják tudásukat a vizsgált jelenségről, tudományos fogalomról. A verifikáló jellegű kísérletek, az anyagok és eszközök egyszerű manipulálása erre nem alkalmas, fontos, hogy a tanulók maguk fogalmazzanak meg kérdéseket, tervezzék meg a kísérleteket (vagy legalább egy részét), gyűjtsenek adatokat, és értelmezzék azokat következtetések levonásával. Hofstein szavaival élve, itt az ideje, hogy a „hands-on” helyett „minds-on” típusú kísérletek kerüljenek előtérbe. (Hofstein, 2017) Ehhez mutatunk néhány konkrét lehetőséget a továbbiakban.

A tanórai kísérletek új lehetőségei

A kutatás- vagy problémaalapú tanulás lehet előre algoritmizált vagy nyílt kérdésre épülő, problémamegoldó folyamat, mely mindenképpen a tanulói aktivitásra épül (Molnár, 2005; Nagy, 2010). A kutatásalapú tanulás minimális követelményeit Szalay (2016) így fogalmazta

meg: „a diákoknak csoportmunkában kell olyan tanulókísérleteket végezniük, amelyeknek legalább egy lépését nekik kell megtervezniük és a tapasztalatokat, valamint az azokból levonható következtetéseket meg is kell egymás között vitatniuk”. (Szalay, 2016: 338)

A kutatásalapú kémiai kísérletek a nemzetközi szintű pozitív visszhangnak is köszönhetően hazánkban is a módszertani kutatások középpontjába kerültek. Ebben kiemelkedő szerepet játszott a dr. Szalay Luca vezette Kutatásalapú Kémiantanítás Kutatócsoport megalakulása 2016-ban, mely első lépésként a receptszerű kísérletleírásokat alakította át úgy, hogy megfeleljenek a kutatásalapú kémiantanítás feltételeinek. A fő irányelvek között szerepeltek a következők: legyen motiváló és felfedező jellegű, egyszerű és olcsó eszközigény, ne legyen túl bonyolult és időigényes, a tanulók rendelkezzenek a szükséges elméleti és gyakorlati ismeretekkel, álljon rendelkezésre a tanárok által könnyen elérhető tananyag. (Szalay, 2016; Szalay–Tóth–Kiss, 2020) Az MTA-ELTE Kutatásalapú Kémiantanítás Kutatócsoport „Megvalósítható kutatásalapú kémiantanítás” projektjében készült tananyagok jelentős része elérhető a Természettudományos oktatási centrum honlapján.¹

Továbbá egyre inkább teret nyernek azok a kísérletek, melyek laboratóriumi eszközök helyett hétköznapi használatban is jelen levő vegyszereket és eszközöket használnak, illetve a kisebb kivitelű, költséghatékonyabb és környezetkímélőbb kísérletek, melyek legtöbbször a tanulók által is könnyen elvégezhetőek. Ezekhez a reakció típusokhoz általában új reakciótér is társul, ilyenek például a műanyag fecskendő gázkísérletek és a csempén, szűrőpapíron vagy épp festőpalettán, esetleg tablettatartón is megvalósítható reakciók. (Dobóné–Sarka–Tóth, 2016)

Összegzés

A magyar kémiaoktatás mindig is nagy hangsúlyt fektetett a tanórai kísérletekre, és ennek az adott korszakok történelmi, politikai és gazdasági bizonytalansága, az eszközök és felszerelések hiánya sem tudott gátat szabni. A pedagógusok kifogyhatatlan kreativitása és a kutatók lelkesedése által újabb és újabb utak nyíltak, párhuzamosan haladva a pedagógia és pszichológia, a tanulók és tanulási folyamatok megismerésével kapcsolatos eredményeivel. A jól megtervezett kémiai kísérletek számtalan pozitív hatással rendelkeznek, általános elterjedésükig azonban még hosszú az út, megfontolt tervezés és bevezetés szükséges. A jelenleg is folyamatban lévő kutatási és fejlesztési projektek nagy reményekre adnak okot.

¹A honlap elérhetősége: <https://ttomc.elte.hu/publications/90>, 2023. 03. 03-i megtekintés

A tanulmány a kulturális és innovációs minisztérium ÚNKP-22-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a nemzeti kutatási, fejlesztési és innovációs alapról finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

- Ballér Endre (1973.): Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*, **23**. 7-8. sz. 644–657.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343–366.
- Dobóné Tarai Éva – Sarka Lajos – Tóth Zoltán (2016): Új lehetőségek a tanórai kísérleteztetésben. *Magyar Kémikusok Lapja*, **71**. 11. szám, 353–357.
- Fernengel András (2002): A kémia tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*. **52**. 9. sz. 68–82.
- Fináczy Ernő (1927): *Az újkori nevelés története* (1600-1800). Forrás: Magyar Elektronikus Könyvtár: <https://mek.oszk.hu/04700/04736/html/>
- Hofstein, A. (2004): The laboratory in chemistry education: thirty years of experimece with developments, implementations, and research. *Chemistry Education: Research and Practice*, **5**. 3. sz. 247–264. <https://doi.org/10.1039/B4RP90027H>
- Hofstein, A. (2017): The role of laboratory in science teaching and learning. In: K. S. Taber – B. Akpan (szerk.): *Science Education – An International Course Companion*. Sense Publishers: Rotterdam. 357–368. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-749-8_26
- Kosáry Domokos (1977): A kétszáz éves Ratio Educationis. *Magyar Pedagógia*, **77**. 3-4. sz. 375–387.
- Molnár Gyöngyvér (2005): A probléma-alapú tanítás. Az ismeretek alkalmazásának és az együttműködő-készség fejlesztésének egy módszere. *Iskolakultúra*, **15**. 10. sz. 31–43.
- Murányi Zoltán (2015): Kémia vizsgálatok a környezeti nevelés érdekében. In: Mika János – Pajtókné Tari Ilona (szerk.): *Környezeti nevelés és tudatformálás*. EKF Líceum Kiadó: Eger. 189–196
- Nagy Lászlóné (2010): A kutatásalapú tanulás/tanítás (‘inquiry-based learning/teaching’, IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*. **20**. 12. sz. 31–51.
- Nakleh, M. B. – Polles, J. – Malina, E. (2002): Learning chemistry in a laboratory enviroment. In: J. K. Gilbert – O. De Jong – R. Justi – D. F. Treagust – J. H. Van Driel (szerk.): *Chemical Education: Towards Reseach-based Practice*. Dordrecht: Springer. 69–94.
- Pásztor József (1959, szerk.): *Az 1919-es Magyar Tanácsköztársaság iskolai reformtervezete*. Fővárosi Pedagógiai Szeminárium: Budapest.

- Pukánszky Béla – Németh András (1996). *Neveléstörténet*. Forrás: Magyar Elektronikus Könyvtár: <https://www.mek.oszk.hu/01800/01893/html/>
- Szabadvány Ferenc (1963): A Selmecebányai Bányászati Akadémia úttörő szerepe a kémiai laboratóriumi oktatás kialakításában. *Technikatörténeti Szemle*, 4. sz. 607. 201
- Szalay Luca (2016): A kutatásalapú tanulás este a magyar valósággal. *Magyar Kémikusok Lapja*, 71. 1. sz. 338–341.
- Szalay Luca – Tóth Zoltán – Kiss Edina (2020): A kutatásalapú kémiatanítás tanítása. *Magyar Tudomány*. 181. 8. sz. 1032–1037. <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.8.5>
- Szőkefalvi-Nagy Zoltán – Örhalmi Ibolya (1969): A cselekedtető kémiaoktatás múltja hazánkban. In: *Az Egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat, 8. köt.) = Acta Academiae Paedagogicae Agriensis (Nova series, Tom. 8.)*. Ho Si Minh Tanárképző Főiskola: Eger. 297–324.
- Takács Viola (2001): A tantárgyi attitűdök struktúrája. *Magyar Pedagógia*. 101. 3. sz. 301–318.
- Tóth Zoltán – Bodnár Magdolna (2004): Kísérletek a kémia tankönyvekben. *Iskolakultúra*, 14. 1. sz. 106–112.
- Tóth Zoltán (2019): Tévhitek a kémia oktatásában. *Magyar Kémikusok Lapja*, 74. 4. sz. 111–115.

PAP KATALIN – POPOVICS CSILLA –
TÓTH UGYONKA HELGA – ORGOVÁNYI-GAJDOS JUDIT

A MATEMATIKA ÉS A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS TANTÁRGYAKKAL KAPCSOLATOS TANULÓI ATTITŰDÖKET BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

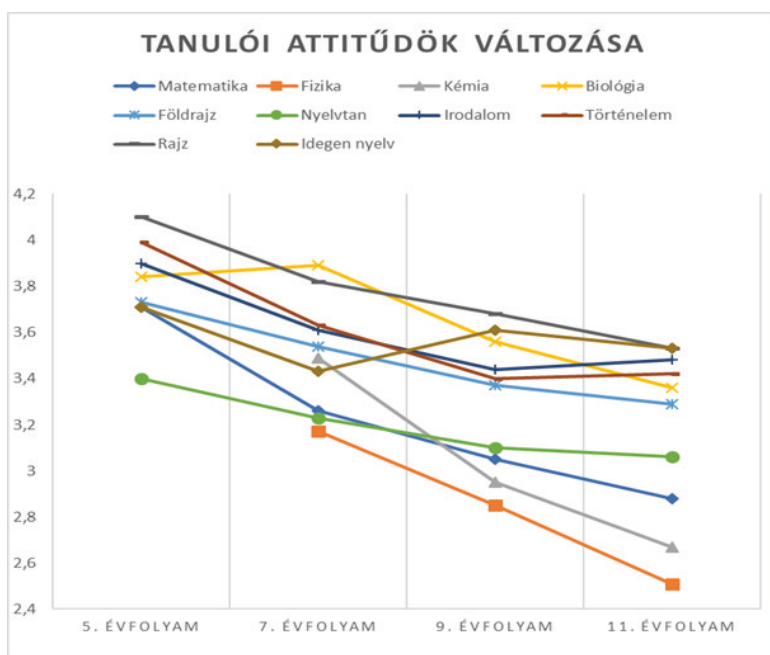
Bevezetés

A tanárképzésre jelentkezők száma az utóbbi öt évben közel a felére csökkent a korábbiakhoz képest, miközben az előregedő pedagóguskorfa miatt a nyugdíjba vonuló pedagógusok száma évről évre nő (vö.: Varga, 2022). A tanárképzés területei közül a természettudományos szakpárokot választják a legkevesebben, a fizika-, illetve kémia tanár szakoknál pedig kifejezetten kritikus a helyzet. Mindezekből kifolyólag a közoktatásban is ezeken a területen a legjelentősebb a tanárhiány (Lannert, 2021).

Az iskolai tantárgyak kedveltségét és annak okait kutató vizsgálatok a 70-es évektől kerültek a hazai és nemzetközi kutatások fókuszába. Nem véletlenül, hiszen a tanulók tantárgyi attitűdjének vizsgálata többszörösen is indokolt: hatással lehet az adott tudományterületen elért tanulmányi eredményeikre és a pályaválasztási szándékra, illetve számot adhatnak egy-egy tantárgy oktatási módszereinek sikerességéről, a módszertanának hatékonyságáról, esetleges újítások szükségességéről (Csapó, 2000; Malmos–Chrappán, 2016). Az elmúlt években zajlott, természettudományos tantárgyakra vonatkozó tanulói attitűdvizsgálatok hasonló tendenciát mutatnak a tekintetben, hogy a természettudományos tárgyakat általában megelőzik a humán tárgyak, az informatika és az idegen nyelv. A természettudományos tárgyak közül a legkedveltebb a biológia, a legkevésbé pedig a fizika, amely általában véve is a teljes tantárgyi rangsor végén helyezkedik el (Csíkos, 2012; Malmos–Chrappán, 2016; Chrappán, 2017; Czétó, 2022). Ha összevetjük mindezt azzal, hogy a középiskolában kedvelt tantárgy jellemzően az, amiből a tanulók leginkább valószínű, hogy továbbtanulnak, akkor már egyáltalán nem meglepő a hallgatói létszámok alakulása sem (vö.: Csapó, 2000; Csíkos, 2012). Ebben a tanulmányban a matematika és természettudományos (biológia, kémia, fizika) tantárgyakkal kapcsolatos tanulói attitűdvizsgálatok eredményeit és a tendenciák lehetséges okait elemezzük.

A tantárgyi attitűdöket befolyásoló tényezők

A korábbi években zajlott, 7–11. osztályos tanulókat érintő tantárgyi attitűdvizsgálatok rámutattak arra, hogy a humán tárgyak, az informatika és az idegen nyelv sokkal népszerűbb a természettudományos és matematika tárgyaknál (Malmos–Chrappán, 2016, Chrappán, 2017). A természettudományos tárgyak közül a biológia a legkedveltebb, sőt a középiskolai évfolyamokig az egész tantárgyi sor elején foglalt helyet. A természettudományos tárgyak közül (és egyben az összes tantárgy közül is) leggyakrabban a fizika szerepel utolsó helyen (vö.: Papp–Józsa, 2000; Csapó, 2000; Csíkos, 2012; Czető, 2022). (1. ábra)



1. ábra: A tanulók tantárgyakkal kapcsolatos attitűdjei az évfolyamok tükrében

(forrás: saját szerkesztés Csapó 2000:351 alapján)

Ahhoz, hogy változtatni lehessen a diákok tantárgyakkal kapcsolatos negatív attitűdjén, ismerni kell a tantárgyi attitűdök mögött húzódó lehetséges okokat, az azokat befolyásoló tényezőket. Mindezek előtt fontos különbséget tennünk a „természettudományos attitűd” és a „természettudományos tantárgyakkal kapcsolatos attitűd” között. Míg az előbbi a természettudományos gondolkodást, az utóbbi a tantárggyal kapcsolatos vélekedéseket, érzéseket, nézeteket takarja (Osborne, 2003). Tantárgyi attitűdön a továbbiakban a tantárggyal kapcsolatos nézeteket, a tantárgy tanulására való hajlandóságot értjük (vö.: Csapó, 2000).

Tanulók tantárgyakkal kapcsolatos attitűdjei az évfolyamok, illetve iskolatípusok tükrében

Amennyiben a tantárgyi attitűdöket az évfolyamok tükrében nézzük, elmondható, hogy a tanulók tantárgyakhoz fűződő pozitív viszonya az iskolában eltöltött idővel fordítottan arányos, és ez különösen igaz a természettudományos tárgyak esetében (Csapó, 2000, 2002; Fernengel, 2002; Malmos–Chappán, 2016). Ha kitekintünk nemzetközi szintre, megállapítható, hogy ez nem egyedülállóan magyarországi tendencia a természettudományos tantárgyak tekintetében (Osborne et al., 2003; Tytler–Osborne, 2012; Potvin–Hasni, 2014). Viszont az is kirajzolódik, hogy nálunk a tanulók eleve negatívabb attitűddel rendelkeznek ezekkel a tantárgyakkal kapcsolatban, és nagyobb ütemben romlik a tanulók tantárgyához való viszonya, mint az országok többségében (Csapó, 2000). Bár a legfrissebb hazai kutatások szerint ez a redukálódás kisebb mértékű, mint korábban, és a matematikánál inkább stagnálás figyelhető meg (vö.: Czető, 2022).

Ha intézménytípusok mentén elemezzük a kérdéskört, megállapítható, hogy minél inkább a szakoktatás dominál a képzésben, annál inkább csökken ezen tantárgyak kedveltsége a tanulók körében. (Csapó, 2000) Természetesen nem hagyható figyelmen kívül, hogy a hazai iskolarendszer erősen szelektív, és az országos kompetenciamérés adatai évről évre mutatják, hogy a szakoktatásban tanuló diákok kompetenciái eltérnek a gimnáziumban tanulókéétól (vö.: (Balázsi et al., 2006; 2011; 2014; 2017; Oktatási Hivatal, 2008–2022).

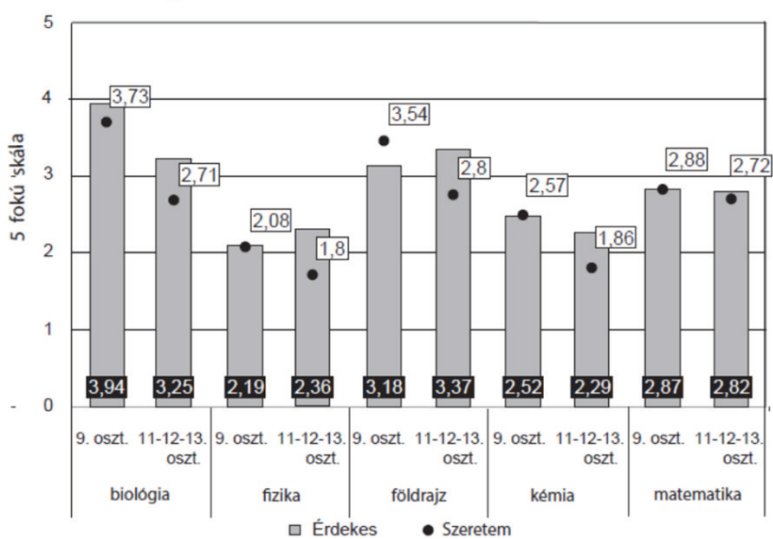
A hazai és nemzetközi attitűdvizsgálatok rávilágítottak arra, hogy a tanulók tantárgyakkal kapcsolatos attitűdjei szignifikánsan összefüggenek a tanulók tantárgyi eredményeivel (Ballér, 1973; Báthory, 1989; Orosz, 1992; Csapó, 2000; Osborne–Collins, 2000; Osborne, 2003; Csíkos, 2012). Ezért nem meglepő, hogy azoknál az intézménytípusoknál, ahol alacsonyabb tanulói teljesítményeket mértek, ott rajzolódott ki a tantárgyakkal kapcsolatos negatívabb attitűd. Egy tantárgy kedveltsége tehát összekapcsolódik a jó tantárgyi teljesítménnyel, illetve érdemjeggyel, ugyanakkor a jó eredménynek nem feltétlenül lesz előre jelző szerepe a tantárgyi kedveltséget illetően (Csíkos, 2012; Orosz, 1992). Ez a szempont a fizika tantárgynál különösen megjelenik (Csíkos, 2012).

Tanulók tantárgyakkal kapcsolatos attitűdjei a hasznosság, a kedveltség és az érdekesség összefüggésében

Takács (2000) kutatásában ellentétpárok mentén ötfokú Likert-skálával dolgozott. A válaszokból kiderül, hogy a matematika és természettudományos tárgyak inkább unalmasak, nehezek és haszontalanok az általános és középiskolás tanulók szerint. A diákok a természettudományos tantárgyakat általában hasznosabbnak tartják, mint amennyire szeretik (Fekete, 2014; Malmos–Chrappán, 2016). Közülük is a legnagyobb különbség a hasznosságot és kedveltséget illetően a matematikánál van. Ezt a tantárgyat sokkal hasznosabbnak

gondolják a tanulók, mint amennyire kedvelik. A kémia és fizika tantárgyakat tartják az összes közül a legkevésbé hasznosnak, ennél csak az ún. „készségtárgyaknak” (rajz, ének) rosszabb a helyzetük e tekintetben. Összességében a tantárgyak kedveltsége és a hasznosság (gyakorlatorientáltság) között tehát nincs szoros összefüggés.

A tantárgy kedveltsége és érdekessége között viszont szoros összefüggés van. A tantárgy iránti érdeklődés, illetve kedveltség elvesztése az évfolyamok előrehaladtával a biológia, kémia és földrajz tantárgynál a legszembetűnőbb. Bár a fizikát a középiskola felsőbb évfolyamaiban érdekesebbnek vélik, ez mégsem elegendő ahhoz, hogy ne a legutolsó helyen végezzen a népszerűségi listán. A matematika tantárgynál látható egyedül, hogy sem az érdekesség, sem a kedveltség szempontjából nincs számottevő változás az évfolyamok szemszögéből. (2. ábra)



2. ábra: Középiskolás tanulók tantárgyi attitűdjei érdekesség és kedveltség tekintetében

(forrás: Malmos–Chrappán 2016: 613)

A tanulók tantárgyi attitűdjét befolyásoló pedagógusi-tanulásszervezési tényezők

Korábbi kutatásokból kiderült az is, hogy a tanulók tantárggyal kapcsolatos attitűdjét befolyásolja a tanár személyisége, habitusa és a diákokkal kialakított kapcsolata. A tanár személye és a tantárgy kedveltsége között általános iskolában és gimnáziumban jóval erősebb az összefüggés, mint a szakoktatási intézményekben. Főként a segítőkész, kedves, türelmes magatartásnak, illetve pedagógiai-szaktudományi oldalról az érthető magyarázatnak, az érdeklődés felkeltésének és az igazságos értékelésnek van befolyásoló ereje főleg általános iskolában és a gimnáziumokban (Osborne et al., 2003; Chrappán, 2017).

Csapó (2002) rámutatott ugyanakkor arra, hogy a tanár kedveltsége önmagában nem jelenti azt, hogy a tanuló jól fog teljesíteni egy adott tantárgyból, azonban a tanárral való kedvezőtlen kapcsolat kihat a teljesítményre. És mivel a teljesítmény összefüggésben van a tantárgy kedveltségével, a tanárral való kedvezőtlen kapcsolat befolyásolhatja a tantárggyal kapcsolatos tanulói attitűd alakulását is.

Ha módszertan oldaláról közelítjük meg a kérdést, általánosságban elmondható, hogy hazánkban a közoktatás, ezen belül a természettudományos tárgyak oktatása csak „kullog” a diákok igényei után. A nemzetközi mérések háttéradataiból kirajzolódnak bizonyos okcsoportok: egysíkú, zömében frontális tanulásszervezés, a változatos és élményalapú módszertan hiánya. Az oktatás többnyire elméletorientált, a számonkérés a memorizálásra épül, a módszereket a tanári bemutatások és annak megfigyelése jellemezi (Szalay–Szepesi–Vadász, 2016). Ezt igazolják a hazai attitűdkutatások eredményei is. Számottevő összefüggések a gimnáziumi szinten kimutathatók a tanulói attitűd és az alkalmazott módszerek, eszközök között. A tanári és tanulói kísérletek, szemléltetőeszközök alkalmazása a kémia és biológia tantárgynál jelennek meg enyhén befolyásoló tényezőként. A fizika tantárgynál nem rajzolódtak ki számottevő összefüggések. Az általános iskolákban és a szakközépiskolákban tanulóknál egyik munkaformával, módszerrel vagy eszközzel kapcsolatban sem lehetett összefüggést kimutatni a tantárgyi kedveltségre vonatkozóan (Chrappán, 2017; Malmos–Chrappán–Jász, 2016).

Egy hazai pilot vizsgálat eredményeiből kiderül, hogy a jutalmazás szerepe és gyakorisága az évfolyamok előrehaladtával csökken, és ez összefüggést mutat a tantárgy kedveltségének csökkenésével is. A vizsgált tantárgyakat illetően a legkevésbé jutalmazott tantárgynak a fizika tűnik, s bár egyedül itt nő a jutalmazás gyakorisága az évfolyamokkal, a tantárgyhoz való viszonyulás kedvezőtlen tendenciáját ez a tény sem képes megfordítani (Malmos–Chrappán, 2016).

A matematika tantárggyal kapcsolatos tanulói attitűdöket befolyásoló tényezők

A matematika fontossága a tanárok szerint a szülők és a gyerekek körében is vitathatatlan, nem csoda, hogy nagy hangsúlyt kap világszinten a közoktatás berkein belül is. A tantárgy ugyanakkor gyakran nehéz terepnek mutatkozik a diákok számára, ebből kifolyólag a szülőkre is többletfeladatot ró. Több tanulmány is rávilágított, hogy a matematika általában élményben szerepel a diákoknál az utált tantárgyak között, a szülők szerepe pedig sok esetben megmutatkozik a matematikai szorongás áttestálásában az új generáció részére (vö.: Csíkos, 2012; Larkin–Jorgensen, 2016).

A 2000-es PISA-vizsgálatok háttérkérdőíveinek eredményeit elemezve megállapították, hogy a matematika tantárggyal kapcsolatos érdektelenség és a saját képességek lebecsülése

világszinten jellemző a diákokra, ugyanakkor 2000-ben a magyar tanulók voltak az egyik legpresszibistábbak önmagukkal szemben. (B. Németh–Habók, 2006)

A 2015-ös nemzetközi TIMSS-vizsgálatból kiderült, hogy míg a negyedikes tanulók 23%-a viszonyul negatívan a matematika tantárgyhoz, addig nyolcadik évfolyamra ez az arány több mint a duplájára nő (58%). Ez utóbbi azért is ijesztő, mert a nemzetközi átlagérték ennél jóval alacsonyabb (38%). A matematikatudásra vonatkozó énképnél is hasonló tendencia figyelhető meg. Míg negyedik évfolyamban csupán a tanulók 23%-a nem tartja magát magabiztos feladatmegoldónak matematikából, addig 8. évfolyamban már a tanulók 42%-a. Igaz, ebben a tekintetben a nemzetközi átlagértékek is hasonlóak. (Szalay–Szepesi–Vadász, 2016) A PISA-vizsgálat háttéradatai is hasonló eredményeket mutatnak, mely szerint a magyar tanulók csupán egyharmada élvezi a matematikatanulást. (OECD, 2016) A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a matematika fiú tanulóknál mutat nagyobb népszerűséget (Czető, 2022).

A kutatások rávilágítottak arra is, hogy a szorongó gyerekek az órákon nagyobb arányú versenyztetést és több fegyelmezési problémát észlelnek az osztályban, és kevésbé érzik a matematikatanárt támogatónak, mint az átlagos mértékű szorongással bíró társaik (Nótin–Puskáné–Kurucz, 2012). A kiváltó ok felkutatása sokszor nehéz feladatnak bizonyulhat, hiszen a teljesítményromlás és a szorongás megnövekedése kéz a kézben járnak: a növekvő szorongás jelenthet romló jegyeket, és a csökkenő átlag matematikai szorongást eredményezhet (Cargnelutti–Tomasetto–Passolunghi, 2017; Dowker, 2019). A szorongás gyakran nem is belső indokból keletkezik, hanem szülői nyomásra vagy a nagyobb, sikeresebb testvérhez való állandó viszonyítgatás következtében. A rossz év végi jegyek következtében növekvő szorongás ronthatja a jövő évi teljesítményt. (Molnár, 2020) Nem meglepő ezek után, hogy a matematika tipikusan olyan tantárgynak számít, amelynek a kedveltsége erősen korrelál a kapott osztályzattal, és azok, akiknek nehezen megy a tantárgy, negatívabban vélekednek róla. A matematikában sikeres diákok többsége kedveli is ezt a tudományt, és az is igaz, hogy jellemzően olyan emberek tanulnak matematikatanárnak, akik jó eredményeket értek el belőle általános és középiskolában, és akik érzelmileg is pozitívan kötődnek a tárgyhoz. (Csíkos, 2012; Kontra, 1999)

A magyar gyerekek tanulási stílusában élen szerepel a memorizálási technikák alkalmazása, szemben a megértéssel. (B. Németh–Habók, 2006) Ez a stratégia a matematikatanulás szempontjából nagyon előnytelen, mert sok esetben téves sémák épülnek be a tudásba a rosszul berögzült, mechanikus gyakorlás miatt. Az imént említett memorizálási technikát nagyrészt a matematikaoktatásban használt módszerek alakítják ki a gyerekekben, hiszen a túl nagy mennyiségű és túl egysíkú házi feladatok már-már írásgyakorlatnak megfelelően arra sarkallják őket, hogy sematizálják a problémákat, később így nehezebben tudnak a feladatokban szabadon gondolkodni, emellett a matematikai problémák absztrahálási

fázisánál is gondokkal küzdenek. Mindez egyértelműen a matematikatanítás hibájaként róható fel, ami az önálló gondolkodás fejlesztése és a mindennapokban is hasznosítható tudás kialakítása helyett a reprodukzív, rutinszerű feladatmegoldásokra helyezi a hangsúlyt. (Nótin–Puskáné Kiss–Kurucz, 2012) Amint az Radnóti (2006) kutatásának eredményeiből is látszik, a matematikaoktatás terén különösen nagy arányban jelenik meg a frontális módszer alkalmazása, és viszonylag ritkán valósul meg játék, szimuláció az órákon, továbbá többször fordul elő kompetitív módszer a tanulás során szemben a többi tantárggyal. A matematikaoktatásban leggyakrabban használt módszer az otthoni tanulásra a feladatgyűjteményekből, könyvekből hétről hétre kitűzött lecke. (Radnóti, 2006) Az osztállyal közös problémamegoldás, illetve a tanórai egyéni munka a matematika tantárgynál kiemelkedő gyakoriságú (Jász–Chrappán–Malmos, 2016). Összességében a változatos tanítási módszerek hiánya, a tantárgy komplexitása és maga a matematikai nyelvezet idegensége is hozzátesz a gyerekek matematikától való fokozatos eltávolodásához.

A biológia tantárggyal kapcsolatos tanulói attitűdöket befolyásoló tényezők

A biológia szerencsés helyzetben van, mert a természettudományos tárgyak közül hazai és nemzetközi szinten is a legkedveltebb, sőt főként általános iskolában az egész tantárgyi sor elején foglal helyet (Osborne et al., 2003; Porkop et al., 2007; Csíkos, 2012; Czető, 2022). (Vö.: 1. ábra)

Takács (2000) vizsgálatából ugyanakkor kiderül, hogy míg általános iskolában a diákok a legkedveltebb tantárgyak közé sorolják, mert változatosnak, pihentetőnek, kellemesnek, fontosnak, könnyűnek, érdekesnek és hasznosnak gondolják, középiskolában ezek közül a hasznos és érdekes jellemzők maradnak meg. A tanári jutalmazás gyakorisága a földrajz mellett a biológiánál legjellemzőbb, és ez párhuzamban van a tantárgy szeretetével is (Malmos–Chrappán, 2016). Kutatások szerint a tantárgy jellemzően a lány tanulók körében kedveltebb. (Porkop et al., 2007; Czető, 2022)

A kétezres évek elején történt nagyszabású obszervációs felmérésből választ kaphattunk arra, mi állhat a biológia tantárgy népszerűsége mögött (Franyó, 2002). A tanári válaszokból kiderült, hogy a tantárgyat a tanulók munkáltatásával, az önálló megfigyelés, leírás, összehasonlítás, mérés, csoportosítás, rendszerezés, kísérletezés tananyagba iktatásával sikerült népszerűvé tenni a kétezres évek elejére. Ez a módszertani változás a 1970-es évektől indult, innentől kezdve számíthatjuk a többi természettudományi tantárggyal egyenlő rangúnak a biológiát. A tanórai tevékenységek között ekkor jelentek meg a tanulói növényhatározások, rovarfelismerési gyakorlatok, boncolások, oknyomozó vizsgálatok, kísérletek. A hetvenes évekig az egységes biológiatanítás a felső tagozaton

természettudomány és egészségügy nevében történt, középfokon csak a gimnáziumi intézményekben. Az 1978-as központi tantervben már 6. évfolyamtól biológia a tantárgy neve, ezt előzi meg 5. évfolyamon a környezetismeret. A törzsanyag és kiegészítő anyag, valamint a fakultációk lehetősége megreformálta a biológiatanítást is. Az 1995-ös NAT egyrészt kötelezővé tette a középiskolákban 16 éves korig a közismereti biológia tanítását, másrészt az Ember és természet műveltségterületen belül tárgyalta a biológiához kapcsolódó tananyag tartalmakat. Így az intézmények maguk dönthettek, hogy integrálva vagy tantárgyakra bontva tanították a műveltségterülethez kapcsolódó tartalmakat. (Kriska–Karkus, 2015) A hatályos Nemzeti alaptantervben (2020) a biológia tudományterülethez kapcsolódó tananyag tartalmak a 3–4. évfolyamon környezetismeret, 5–8. évfolyamon természettudomány és 7–10. évfolyamon biológia tantárgy keretén belül kaptak helyet. A biológia tantárgy népszerűségéhez az is hozzájárulhat, hogy valójában már önmaga is integráló tantárgy: a biológia tudományán kívül az alkalmazott biológiához kapcsolódó tudományok több szeletét (pl. orvostudomány, környezettudomány) is magába foglalja (Kriska–Karkus, 2015).

A mai napig vita tárgyát képezi (hasonlóan más tantárgyakhoz) a tananyag tartalom, a tananyag-elrendezés és a rendelkezésre álló óraszám, illetve mindezek kapcsolata az érettségi követelményekkel. Ugyanis akármennyire is törekedtek rendszerszinten tantervekkel, módszertani megújítással a tanulói érdeklődés felkeltésére és a kutatásalapú ismeretszerzés meghonosítására, ha az érettségi követelményrendszere sokkal inkább fogalmak pontos magyarázatát, a tudománytörténet ismeretét és tényanyagok nagy mennyiségének elsajátítását várja el a tanulóktól. Ezen problémakörökből következik, hogy eszköz- és időhiány miatt a biológia az évfolyamok előrehaladtával egyre inkább száraz, magolós, lexikális elemekben túltengő tananyagot, illetve rohanó tempóban történő tanulási folyamatot jelent a tanár és a diák számára egyaránt. Ez a probléma a szakiskolák és a szakközépiskolák diákjainál még jelentősebb, hiszen ők sokszor az alapismeretek hiányában nem tudnak a merőben elméleti rendszerre épülő tantárggyal mit kezdeni. A diákok számára emiatt elvész a biológia valódi lényege, a természet szépségeinek felfedezése, számos izgalmas információ önálló felkutatása vagy akár az emberi test valódi megértésének megannyi lehetősége.

A kémia és fizika tantárggyal kapcsolatos tanulói attitűdöket befolyásoló tényezők

Rohamosan fejlődő világunkkal, a felnövekvő generációk megváltozott igényeivel a közoktatás nehezen tud lépést tartani. A kémia és fizika tantárgyaknál évtizedek óta megfigyelhető töretlen népszerűtlenség komoly tantervi és módszertani hiányosságokra utal és a megújulást sürgeti.

A kémia már a 70-es években végzett, Ballér-féle kutatásban is a sereghajtók között szerepelt, de akkor még a fizika meglepő módon megelőzte őt, és az ötödik helyet szerezte meg a népszerűségi sorrendben. (Ballér, 1973) A későbbi hazai felmérésekben is szinte kivétel nélkül minden esetben a kémia és a fizika tárgyak kerültek a kedveltségi lista végére (Csapó, 1998; Papp–Józsa, 2000; Radnóti, 2005; Malmos–Chrappán, 2016; Czető, 2022).

Takács (2000) kutatása jól szemlélteti, hogy a kémia megítélése az általános iskolások attitűdjéhez képest öt szinttel csökken a középiskolásoknál. A fizikánál is hasonló tendencia rajzolódik ki, míg a fiatalabbak fontosnak és hasznosnak tartják, addig a középiskolás tanulóknál ezek a jellemzők már nem jelennek meg. A fizika és a kémia tárgyakat középiskolára minden negatív (egyhangú, fárasztó, haszontalan, nehéz, kellemetlen stb.) tulajdonsággal felruházzák a diákok. Vida (2004) kutatásában például a fizika tantárgy kedveltsége ötfokú skálán átlagos értelemben 3,65, tizedik évfolyamra ez az érték 3,07-re csökken. Ez a tendencia nemzetközi szinten sem egyedülálló, az összehasonlítások alapján azonban a magyar tanulóknál nagyobb ütemben romlik a tantárgyi attitűd a diákok körében. A fizika tantárgy tanulói kedveltségének nemzetközi összehasonlítását illetően elmondhatjuk, hogy a 14 évesek körében a legtöbb országban a fizika áll a természettudományos kedveltségi lista végén (biológia: 73%, földtudomány 63%, fizika 49%), viszont nálunk az egyik legalacsonyabb ez az érték. (Vö.: Csapó, 2000) Ha nemek szerint nézzük, akkor elmondható, hogy a fizika a fiú tanulók körében népszerűbb (Osborne et al., 2003; Czető, 2022). A fizika tantárgy általános népszerűtlenségének okai között megemlíthető, hogy sok tanuló a matematika miatt nem szereti a fizikát, bonyolult, száraz tantárgynak tartják, ahol a képletek állnak a középpontban, és a kísérlet nagyon kevés. Mivel nem érettségi tantárgy, kevesen vannak, akik számára szükséges a továbbtanuláshoz, ezért nem tartják fontosnak, és ha még kedvelte is valaki korábban, az érettségihez közeledve más tantárgyakba fekteti az érdeklődését és az energiáját. (Vida, 2004) A probléma forrása abban is keresendő, hogy a tantervek még mindig túl kevés figyelmet fordítanak a gyerekek pszichológiai adottságaira, igényeire, fejlődésére és befogadóképességére, bár az ehhez kapcsolódó kutatások száma az utóbbi két évtizedben jelentősen megugrott (Reid, 2000; Radnóti, 2002; Tóth, 2015). A fizika- és kémiafeladatok megoldása során a tanulók gyakran nemcsak magasabb szintű gondolkodási műveleteket végeznek (értelmezés, elemzés, szintetizálás, alkalmazás stb.), de azok kombinációjára is szükség van. Egy feladat megoldása során először is értelmezniük kell a feladatot, össze kell kapcsolniuk a megismert (definíciókba foglalt) elméletet saját ismereteikkel, és rá kell jönniük, hogy adott esetben azok hogyan alkalmazhatók. És csak ezután tudja majd megválaszolni a tanuló a kérdést. Ehhez hasonló magas szintű absztrakcióra nem minden tanuló képes, nem is lenne egységesen elvárható mindenkitől. (Vö.: Sirhan, 2007; Treagust–Chittleborough, 2001; Radnóti, 2005; 2021) Nemzetközi kutatások felhívták a figyelmet arra is, hogy a kémia tanulása a mikroszkopikus,

makroszkopikus és szimbolikus reprezentációs szinteket egyaránt érinti, és minden szinten komoly hiányosságok észlelhetők a középiskolások körében. (Santos–Arroio, 2016) Ehhez kapcsolódó problémát jelentenek továbbá a fizikai és kémiai jelenségek tanulmányozása során megszülető tanulói tévképzetek, amelyekre a (túlnyomórészt) frontális oktatás miatt legtöbbször fény sem derül. (Radnóti, 2005; Tóth, 2015)

Csapó (2000) kutatásában arra is rámutat, hogy még azok a tanulók sem szeretnék fizikából magasabb képzettségi szintet elérni, akik az átlagosnál jobban szeretik azt. Hasonló tapasztalatok mondhatók el a kémia tantárgyról is. Norman Reid (2000) kifejti, hogy mindösszesen a tanulók 1%-a tanul tovább kémia jellegű szakon, és további 2% olyan szakon, amely alapos kémiai ismereteket igényel. Jogosan merül fel a kérdés, helytálló-e, hogy a 3% igényei határozzák meg, milyen ismeretanyagok és milyen megközelítésben kapjanak helyet a közoktatásban. (Reid, 2000; Tóth, 2019)

Ennek ellenére mind a mai napig a legtöbb tanterv a tárgy tudományterülethez kapcsolódó logikai felépítést követi, holott a kémia tanítása a hétköznapi példákból kiindulva is lehetséges. Ahogy Reid is rávilágít, talán itt az ideje, hogy a tárgy tudományos logikája helyett inkább a tárgyat tanuló diákok pszichológiája, tanulási útja legyen a mérvadó. Ebben a megközelítésben megfordul a sorrend. Nem az atomoktól indulva érkezünk az alkalmazott kémiáig, hanem épp fordítva, konkrét példáktól, jelenségektől indulva érkezünk meg az atomszerkezet rejtelseiig. Ezt az utat követve talán a maradék 97% sem riadna el már a hetedik osztály végére a kémia tudományától. Reid kiemelte még a Scottis Secondary School példáját is, ahol az imént említett megközelítésben oktatott kémia az előkelő 5. helyre tornázta fel magát a kedveltségi listán. (Reid, 2000)

Összegzés és konklúzió

Hazai és nemzetközi kutatások igazolják, hogy a tantárgyi kedveltség szoros összefüggést mutat a pedagógus személyiségével, alkalmazott tanítási és motivációs eszköztárával, valamint a tárgy érdekességének megítélésével. Kutatások rámutattak arra is, hogy a tantárggyal kapcsolatos attitűd az évfolyamok növekedésével fordítottan arányos, különösképpen a természettudományos tantárgyak tekintetében (Csapó, 2000; 2002; Fernengel, 2002).

A vizsgálatok azt mutatják, hogy a diszciplínák mentén felépített tantervek és didaktikai módszerek csak a továbbtanulással összefüggésben hatékonyak a természettudományos tantárgyaknál. A szakemberek egy csoportja tehát az integrált tantervekben látja a megoldást. Ez a nemzetközi gyakorlatok alapján többféleképpen is megvalósítható. Vagy az egyes természettudományos ágak közös fogalmaira és módszereire alapozva alakítanak ki komplex tantervet (Science), vagy a természettudományokat más tudományterületekkel kapcsolják

össze a természet, a technika és a társadalom összefüggéseinek bemutatására (STS – Science Technology Society – Tudomány Technika Társadalom). (B. Németh–Nagy–Korom, 2012) Mondván a munkaerőpiacon is „*egyre több az olyan foglalkozás, amihez a két kultúrában egyaránt otthon kell lenni. (...) Nemcsak kognitív területen, hanem az attitűdök tekintetében is szükség lenne az olló további szétnyílásának megakadályozására*” (Csapó, 2000: 364). Az összevont természettudományos oktatásnak egyre nagyobb hagyománya kezd kialakulni a nemzetközi gyakorlatban. A finnek a teljes alapfokú oktatásuk (7–15 évesek) tantervét kutatásalapúvá és projektfókuszúvá alakították át 2014-től, a tantárgyak közötti kapcsolódás, a tanulói tudástranszfer és a kollaboratív tanulás elősegítése céljából (Finnish National Agency for Education, 2021). Ugyanakkor ehhez a tanárképzés átalakítására is szükség volt, így olyan erős módszertani felkészítést kapnak a tanárok, amely által lehetővé válik az, hogy problémaalapú, projektalapú természettudományos tanítás valósuljon meg, ami tulajdonképpen ennek az egész tantárgyi összevonásnak a célja. Tehát önmagában a tantárgyi összevonás nem kínál orvosságot a problémára, ha nem társul mellé egy pedagógiai, szemléletbeli változás és a módszertani kultúra átszerveződése. Csak így érhető el, hogy az ilyenfajta tantárgyi összevonás ne veszteség, hanem a tanár, a diák és a rendszer számára is nyereség legyen. A tantárgyi összevonás megfelelő tantervi és módszertani keretben tehát nagyon jól támogatja a projektorientált tanulási-tanítási folyamatot. Beke (2011) kutatásából az derült ki, hogy a tanulók a több tantárgyat érintő projektmunkában sokkal szívesebben vesznek részt. A projektorientált tanulás során ráadásul a humán és reál területek sem válnak élesen szét. És ez lehetőséget biztosítana a tanulóknak az interdiszciplináris területek felfedezésére.

Egyre erőteljesebb törekvés bontakozik ki hazánkban is a kutatásalapú természettudományos oktatás felé. A módszer közoktatásbeli népszerűsítéséhez kapcsolódó kutatócsoportok terén a PRIMAS-, és a SAILS-projektet érdemes kiemelni (Csíkos, 2010; Korom, 2010; Korom–Csíkos–Csapó, 2016). A kutatás- és problémaalapú tanulás során a diákok tulajdonképpen „kis kutatókként” vesznek részt a folyamatban. Azaz a tanórán nem egy már előre rendszerezett információcsomag egyirányú közvetítése történik, hanem a folyamat megfordul. A tanuló az egyes jelenségek megfigyelésével, elemzésével, a jelenségek mögött húzódó ok-okozati törvényszerűségek feltárásával és általánosításával maga alkotja meg a rendszert. A tanár a tanulók előzetes tudásának feltárását követően, megteremti azt a tanulási környezetet, amelyben a tanuló végig tud haladni a kutatási folyamaton (Nagy, 2010; Radnóti–Hasznosi, 2020). A tanulói munkát kísérő, különböző technikákkal történő tanulói dokumentációkat (megfigyelési jegyzőkönyv, napló, beszámoló stb.) követi és folyamatos visszacsatolással segíti annak érdekében, hogy a tanulók a valóságnak megfelelő megállapításokra jussanak, és elkerüljék a tévképzeteket. Számos tantervet és jó gyakorlatot láthatunk arra vonatkozóan, minként lehet a kutatásalapú tanulási-tanítási folyamatot

alkalmazni a matematika (Csíkos, 2010), a biológia (Dobróné–Futóné–Gőz–Revákné, 2015; Kissné, 2016; Nagy–Nagy, 2016; Korom–Nagy, 2021), a kémia (Korom–Németh, 2020; Tóth, 2015) és fizika (Radnóti–Adorjáné, 2016; Radnóti–Hasznosi, 2018; 2020; Korom–Radnóti, 2020) tanórákon.

Nem mehetünk el szó nélkül az oktatást is jelentős mértékben érintő digitális transzformáció mellett, mely új távlatokat nyithat a természettudományos oktatás területén elsősorban a szemléltetés, a szimuláció, a gyakoroltatás, de a tanítási-tanulási folyamat más szegmenseinél is. (Szűts–Racskó–Lengyel, 2022)

Irodalom

- B. Németh, M. – Habók, A. (2006): A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*. **106**. 2. sz. 83–105.
- B. Németh, M. – Nagy Lászlóné, A. E. – Korom, E. (2012): A természettudományos tudás nemzetközi és hazai vizsgálata. In: *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest. 131–190.
- Balázs, I. – Lak, Á. R. – Ostorics, L. – Szabó, L. D. – Vadász, C. (2014): *Országos kompetenciamérés 2013. Országos jelentés*. Emberi Erőforrások Minisztériuma.
- Balázs, I. – Szabó, A. – Szabó, V. – Szalay, B. – Szepesi, I. (2006): *Országos kompetenciamérés 2004*. Sulinova Kht.
- Balázs, I. – Lak, Á. R. – Szabó, V. (2011): *Országos kompetenciamérés 2010. Országos jelentés*. Nemzeti Erőforrás Minisztérium. Nemzeti Erőforrások Minisztériuma.
- Balázs, I. – Takácsné K., J. – Ostorics, L. – Szabó, L. D. – Vadász, C. (2017): *Országos kompetenciamérés 2016. Országos jelentés*. Emberi Erőforrások Minisztériuma.
- Ballér, E. (1973.): Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*. **23**. 7-8. 644–657.
- Báthory, Z. (1989): Tantárgyi kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. *Pedagógiai Szemle*. **39**. 12. sz. 1162–1172.
- Beke, T. (2011): A projekt munka hatásai a természettudományos tantárgyak tanulásában. *Iskolakultúra*. **11**. 4-5. sz. 3–21.
- Cargnelutti, E. – Tomasetto, C. – Passolunghi M. C. (2017): How is anxiety related to math performance in young students? A longitudinal study of Grade 2 to Grade 3 children, *Cognition and Emotion*. **31**. 4. sz. 755–764.
<https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1147421>
- Chrappán, M. (2017): A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. *Magyar Tudomány*. **178**. 11. sz. 1352–1368.
<https://doi.org/10.1556/2065.178.2017.11.3>

- Czető, K. (2022): Mit gondolnak a tanulók és tanárok az iskoláról? Egy iskolaiattitűd-kutatás eredményei. *Iskolakultúra*. **32**. 8-9. sz. 30–52.
<https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.8-9.30>
- Csapó, B. (1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó: Budapest.
- Csapó, B. (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*. **100**. 3. sz. 343–366.
- Csapó, B. (2002): Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In: Csapó, B. (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó: Budapest.
- Csikos, Cs. (2010): A PRIMAS projekt. *Iskolakultúra*. **20**. 12. sz. 4–12
- Csikos, Cs. (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*. **12**. 1. sz. 3–13.
- Dobroné, T. M. – Futóné, M. E. – Gőz, J. – Revákné, M. I. (2015): *Biológiatanítás az IKT és IBL világában*. Debreceni Egyetemi Kiadó: Debrecen.
- Dowker, A. (2019): Mathematics anxiety and performance. In: I. C. Mammarella – S. Caviola – A. Dowker (szerk.): *Mathematics anxiety: What is known and what is still to be understood* 62–76. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429199981-4>
- Fekete, L. (2014): *Tantárgyi kedveltségi rangsorok a természettudományos tantárgyak tükrében*. Szakdolgozat. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar: Debrecen.
- Fernengel, A. (2002): A kémia tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*. **52**. 9. sz. 68–82.
- Finnish National Agency for Education. (2021): *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Finnish National Agency for Education.
- Franyó, I. (2002): A biológia tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*. **52**. 5. sz. 24–37
- Jász, E. – Chrappán, M. – Malmos, E. (2016): “How did science lessons go at school?” – Introducing the analysis of university student interviews on science subjects. In: *Proceedings of EDULEARN16 Conference 4th-6th*. Barcelona, Spain.
<https://doi.org/10.21125/edulearn.2016.1051>
- Kissné, G. Á. (2016): Élmények és értékek a kutatásalapú tanulás kipróbálása során. *Iskolakultúra*. **26**. 3. sz. 89–100. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.3.89>
- Kontra, J. (1999): A matematika osztályzatok és a tanulók tantárgyhoz való viszonya. *Iskolakultúra*. **9**. 3. sz. 3–10.
- Korom, E. – Nagy, L. (2021): *Gondolkodtató természettudomány-tanítás*. Biológia. Mozaik Kiadó.
- Korom, E. – Németh, V. (2020): *Gondolkodtató természettudomány-tanítás*. Kémia. Mozaik Kiadó.

- Korom, E. – Radnóti, K. (2020): *Gondolkodtató természettudomány-tanítás. Fizika*. Mozaik Kiadó.
- Korom, E. – Csíkos, C. – Csapó, B. (2016): A kutatásalapú tanulás megvalósításának feltételei a természettudományok tanításában. *Iskolakultúra*. **26**. 3. sz. 30–42.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.3.30>
- Kriska, G. – Karkus, Z. (2015): *A biológia tanításának elmélete és gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó: Budapest.
- Lannert, J. (2021): *Zárótanulmány az emberierőforrás- szűkösségekről a magyar közoktatásban*. T-Tudok.
- Larkin, K. – Jorgensen, R. (2016): 'I Hate Maths: Why Do We Need to Do Maths?' Using iPad Video Diaries to Investigate Attitudes and Emotions Towards Mathematics in Year 3 and Year 6 Students. *International Journal of Science and Mathematics Education*. **14**. 925–944. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9621-x>
- Malmos, E. – Chrappán, M. (2016): Természettudományos attitűd vizsgálat egy pilot mérés tükrében. *Educatio*. 608–616.
- Malmos E. – Chrappán M. – Jász E. (2016): What is happening to science subjects in public education. *EDULEARN16 Proceedings*. Barcelona.
<https://doi.org/10.21125/edulearn.2016.0981>
- Molnár, A. (2020): A matematikai szorongás vizsgálata a célorientációs elmélet keretében. *Alkalmazott Pszichológia*. **20**. 1. sz. 33–55.
- Nagy, L. (2010): A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*. **20**. 12. sz. 31–51.
- Nagy L. – Nagy, M. T. (2016): Kutatásalapú tanítás-tanulás a biológiaoktatásban és a biológiatanár-képzésben. *Iskolakultúra*. **26**. 3. sz. 57–69.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.3.57>
- Nótin, Á. – Puskáné Kiss, J. – Kurucz, G. (2012): A matematikai szorongás személyen belüli tényezőinek vizsgálata középiskolás tanulóknál. *Magyar Pedagógia*. **112**. 4. sz. 221–241.
- OECD. (2016): *PISA 2015 Results. Volume I. Excellence and Equity in Education*. OECD Publishing.
- Oktatási Hivatal (2008): *Országos kompetenciamérés 2007. Országos jelentés*. Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- Oktatási Hivatal (2022): *Országos kompetenciamérés 2021. Országos jelentés*. Belügyminisztérium.
- Orosz, S. (1992): A tantárgyi attitűd és tanulási habitus. *Iskolakultúra*. 23-24. 38–45.
- Osborne, J. F. – Collins, S. (2000): *Pupils' and parents' views of the school science curriculum*. King's College: London. <https://doi.org/10.1080/0950069032000032199>

- Osborne, J. – Simon, S. – Collins, S. (2003): Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, **25**. 9. sz. 1049–1079.
- Papp, K. – Józsa K. (2000): Legkevésbé a fizikát szeretik a diákok? *Fizikai Szemle*. **50**. 2. sz. 63–67.
- Potvin, P. – Hasni, A. (2014): Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: A systematic review of 12 years of educational research. *Studies in Science Education*. **50**. 1. sz. 85–129.
<https://doi.org/10.1080/03057267.2014.881626>
- Prokop, P. – Prokop M. – Dale Tunnicliffe, S. (2007): Is biology boring? Student attitudes toward biology, *Journal of Biological Education*. **42**. 1. sz. 36–39.
<https://doi.org/10.1080/00219266.2007.9656105>
- Radnóti, K. (2002): A fizika tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. Új pedagógiai szemle. **52**. 5. sz. 38–49.
- Radnóti, K. (2005): A fizika tantárgy helyzete egy vizsgálat tükrében. *Iskolakultúra*. **15**. 3. sz. 81–94.
- Radnóti, K. (2006): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In: Kerber, Z. (szerk.): *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet: Budapest. 131–167.
- Radnóti, K. (2021): A fizikaoktatás agóniája a rendszerváltozást követő évtizedekben. *Magyar Kémikusok Lapja*. **76**. 2. sz. 346–350.
- Radnóti, K. – Adorjánhé, F. M. (2016): A kutatásalapú tanulás, tanítás és tanárképzés lehetőségei a fizika oktatásában. *Iskolakultúra*. **26**. 3. sz. 70–80.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.3.70>
- Radnóti, K. – Hasznosi, T. (2018): A kutatásalapú tanulás/tanítás lehetőségei a fizikaoktatásban. In: A. Fehérvári – K. Széll (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó. 78–97.
- Radnóti, K. – Hasznosi, T. (2020): A diákok mint kis tudósok. *Fizikai Szemle*. **70**. 6. sz. 209–215.
- Reid, N. (2000): The presentation of chemistry logically driven or application-led? *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 1. 381–392.
<https://doi.org/10.1039/B0RP90018D>
- Sirhan, G. (2007): Learning Difficulties in Chemistry: An Overview. *Journal of Turkish Science Education*. **4**. 2. sz. 2–20.
- Szalay, B. – Szepesi, I. – Vadász, C. (2016): *TIMSS 2015 – Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal: Budapest.

- Szűcs, Z. – Racskó, R. – Lengyel, M. T. (2022): Az oktatás eszközei és digitális technikái. In: Falus, I. – Szűcs I. (2022): *Didaktika kézikönyv. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó: Budapest.
- Takács, V. (2000): *A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása*. Pécs: Iskolakultúra-könyvek 6.
- Treagust D. F. – Chittleborough G. (2001): Chemistry: A matter of understanding representations. In: J. Brophy (szerk.): *Subject-specific instructional methods and activities* **8**. 239–267. Elsevier Science Ltd.: Oxford.
[https://doi.org/10.1016/S1479-3687\(01\)80029-8](https://doi.org/10.1016/S1479-3687(01)80029-8)
- Tytler, R. – Osborne, J. (2012): Student attitudes and aspirations towards science. In: Fraser, B. – Tobin, K. (szerk.): *Second international handbook of science education*, 597–625.
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_41
- Tóth, Z. (2015): A kémiai fogalmak tanításának lehetőségei és problémái. In: Szalay Luca (szerk.): *A Kémiatanítás módszertana*. Jegyzet. ELTE. 8–20.
- Tóth, Z. (2019): Tévhitek a kémia oktatásban. *Magyar Kémikusok Lapja*. **74**. 4. sz. 111–115.
- Varga, J. (2022, szerk.): *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. KRTK Közgazdaságtudományi Intézete.
- Vida, J. (2004): A fizika tantárgy kedveltségének változása az érettségihez közeledve. *Acta Acad. Paed. Agriensis, Sectio Physicae* **31**. 41–46.

MÁTYÁS TURÓS

TEXT MINING OF MONOLOGUES BY WALDORF AND MONTESSORI TEACHER TRAINERS

Using text-mining methods and a genealogical discourse analysis, our comparative study aims to explore the views of Waldorf and Montessori teacher trainers. The data was collected through structured interviews. The sample consists of eight respondents involved in Montessori teacher training and eight respondents involved in Waldorf teacher training ($N_{\text{total}} = 16$). Our research objective is to identify the lexical and narratological features, similarities and differences in the monologues of expert teachers with the aim of their interpretive evaluation. The literature review provides a brief summary of recent research on didactics and effectiveness, as well as some critiques of Montessori and Waldorf pedagogy.

1. Literature review

1.1. Montessori education

Montessori teachers work with tools and prepared environments (Jurčík, 2023). Maria Montessori interpreted the child's play activity as a workflow, so that in Montessori pedagogy there is no distance between 'work' and 'play' in the usual sense, the two are conflated in the methodology, which can be seen in two ways. On the one hand, Lillard (2021) sees a limitation to the expansion of Montessori pedagogy in the fact that it may be perceived as too work- or play-like, and on the other hand, Montessori students have more positive attitudes towards learning than mainstream students, and while traditional school graduates were most likely to enjoy being with friends, Montessori students were most likely to enjoy learning in school (Snyder et al., 2023). Montessori educators consider mathematics and literacy to be key elements of the programme (Beach, 2023), so Montessori pedagogy contributes most to mathematical and literacy skills (Ansari & Winsler, 2022; Gasco-Txabarri & Zuazagoitia, 2022), while Montessori methods do not limit the directions of a child's development and promote emotional development (Lapon, 2020). Montessori education can be applied to children with a range of difficulties (Pérez-Pérez et al., 2021), and Montessori teachers incorporate research developments into their work with SEN students (AuCoin & Berger, 2021). Montessori pedagogy places great emphasis on music

in the education of children, but music education does not receive as much attention as other areas such as language, mathematics and science.¹

Even though empirical studies of the performance of Montessori schools on standardised tests have been inconsistent (L. Snyder et al., 2022), there is evidence to suggest that Montessori pedagogy, properly implemented, is effective (Courtier et al., 2021; Randolph et al., 2023; Tiryaki et al., 2021). The impact of the implementation level of Montessori pedagogy on the validity of outcome measures is examined by Basargekar & Lillard (2021). Lillard (2019) argues that the generally positive results of outcome tests are one of the external reasons for the persistence of the Montessori concept. The results of some studies are limited by the study by Gentaz & Richard (2022), in which the authors show that the only three RCT studies published so far do not include a fully active control group using alternative pedagogy and do not examine the quality of implementation of Montessori pedagogy. The results of some studies are limited by the study by Gentaz & Richard (2022), in which the authors show that only three RCT studies published to date do not include a fully active control group using alternative pedagogy and do not examine the quality of implementation of Montessori pedagogy.

1.2. Waldorf education

There are a number of criticisms of Waldorf Education in the literature, some of which will be discussed below. A typical set of criticisms are publications that question the authenticity of Steiner's ideas. Some authors suggest that it is a reworking of the ideas of others: Kutschera (2016) suggests that the use of the word 'biodynamic' in anthroposophy is a misuse of a concept from Ernst Haeckel's pioneering work of 1866, a distortion of the original meaning. French (2021, pp. 20–27) points out the similarities between Steiner and Max Weber in their critiques of technological progress, and between Steiner and Nietzsche in their ideas on ethical individualism (2021, pp. 69–80). Zumtick (2019) shows significant connections between the foundations of Waldorf education and Schiller's aesthetic principles of education, and Rijke (2019) between the foundations of Waldorf education and Vygotsky's developmental psychology. According to Beyerle & Beyerle (2018), the idea that the purpose and destiny of humanity is the realisation of the 'I' appeared in Jung before Steiner, and Hindes (Hindes, 2021) and Staudenmaier (2008) suggest that theories of root species, lost continents, national karma and the destiny and evolution of the human races appeared in Theosophy. The theory of the destiny and evolution of the human races is the subject of a separate, larger set of criticisms. They argue that Steiner

¹ Montessori, following Dalcroze, believed that the performance and reproduction of music could only take place after the child had understood and experienced music through movement Laure and Habe (2023).

promoted racist ideas, and even that extreme right-wing elements have always been present within anthroposophy (Staudenmaier, 2014, pp. 319–327). This criticism is so typical that it appears not only in German and in professional or social discourse, but also in studies on other subjects (Majerus, 2022; Muhie, 2022).² According to Berner (2022), eurhythmics was a child of the flourishing *Körperkultur* of the time, Émile Jaques-Dalcroze held his first eurhythmics class in the autumn of 1903 and then introduced his ‘eurhythmics’ method in several places in Switzerland and Western Europe between 1903 and 1910 (Montoya Rubio, 2023), eight years before Steiner (‘eurhythmics’: 1911–1912). Before Steiner, Dalcroze also declared that the primary musical instrument was the human body (Daly, 2022).

Without giving further examples, many scholars argue or suggest that Rudolf Steiner simply applied the ideas of his time to anthroposophy by rhetorically and conceptually restructuring them. Other critics (Wilson, 2014, 2022) argue that Waldorf pedagogy is only nominally a pedagogy of freedom, in reality it is defined by routines and rules. However, Stehlik (Stehlik, 2019b) argues that Waldorf teachers are explicitly expected to be creative in their curriculum and methods, which is confirmed by everyday experience. Despite the criticism of the anthroposophical background, the results in the applied fields of anthroposophy are positive. For reasons of space³, we will concentrate here on two examples: anthroposophic medicine and biodynamic agriculture.

Anthroposophic medicine (AM) is based on Rudolf Steiner’s anthroposophy and complements conventional medicine. The scientific status of AM is adequate (Baars et al., 2022), and indeed the first guidelines and standards for quality assurance have recently been published (World Health Organization, 2023). Anthroposophic medicines are produced in accordance with good manufacturing practice and national drug regulations, and the limited evidence available suggests a clinical benefit (Baars et al., 2022). Although the positive effects are not yet clear in all areas, anthroposophic medicine is effective (Ploesser & Martin, 2023).

Biodynamic agriculture, which is based on collective values and aims to be a rational alternative to the industrial model (Wright, 2022), is a cooperative approach where anthroposophy meets small communities (Ganany-Dagan, 2022). Biodynamic farming is now practised by more than 5,500 farmers worldwide, with 41.8% of the world’s total area in Germany (Banerjee & Saha, 2023). Organic farming is practised on about 10% of the total agricultural area in Denmark (Aare et al., 2021). Although costs are higher and yields

² The Dutch government commission that had been set up to investigate this accusation found that in 0.05% of Rudolf Steiner’s 89,000 pages of published works there were a total of 16 sentences that, as isolated statements, violated the modern, well-developed and highly sensitive Dutch discrimination law [Stehlik (2019a)].

³ There are many other examples. For example, a health-conscious behaviour of Waldorf pupils is more developed and the proportion of overweight children is lower than that of mainstream pupils [Blaychfeld Magnazi et al. (2023)]. Vitale & Coccia (2023) found a similar phenomenon among Montessori students.

are lower compared to conventional solutions (Robusti et al., 2020), a literature review of 86 studies shows that biodynamic farming has proven positive effects on agro-ecosystems and food quality (Brock et al., 2019). Accordingly, some authors (Rigolot & Quantin, 2022) aim to contribute to dispelling common misconceptions about biodynamic farming and to establishing a more constructive dialogue with the wider scientific community.

2. Method

2.1. Study objectives, measuring instrument, sample

The data was collected through structured interviews. The 24 questions correspond to the curricular themes revealed by the literature review mentioned in the introduction. The questionnaire, the information sheet, the full text of the interviews and the data files for analysis are available at <https://doi.org/10.7910/DVN/S96QV9>. The sample consists of eight respondents involved in Montessori teacher training and eight respondents involved in Waldorf teacher training ($N_{\text{total}} = 16$). The respondents were selected using a snowball and criterion-based qualitative sampling strategy. Criteria included having state and school model qualifications, relevant teaching experience, involvement in teacher training and activity in the organisation. The snowball sampling strategy focused on respondents' awareness and significant theoretical knowledge. The sample covers a significant proportion of the population (60-90%). Respondents gave prior informed consent and the study met ethical requirements. Our research objective is to identify the lexical and narratological features, similarities and differences in the monologues of expert teachers with the aim of their interpretive evaluation.

2.2. Lexical characteristics of the responses

In the first step of the analysis, the descriptive statistics, lexical diversity and similarity of the corpora were examined in a comparison of the two school models. The validity of the conclusions drawn from the differences in lexical characteristics was increased by the fact that the interviewees were allowed to give their answers within the framework of the structured interview with unlimited time, i.e. the length and internal diversity of the answers depended on the interviewees. As four sub-questions were addressed exclusively to Waldorf teachers, questions 13, 14, 23 and 24 their answers were deleted from the Waldorf corpus for analysis. The accuracy of the transcriptions of the audio recordings was checked by two persons independent of each other. Prior to the analysis, the data was cleaned: noise (punctuation, special characters) was filtered out of the corpus, words were lowercased, punctuation was removed, the Hungarian Stop Dictionary (HunMineR) was

used to remove words from the disallow list, and finally lemmatisation was performed. The descriptive statistics of the corpora showed the length of each response alone and as an average of the Montessori and Waldorf subsamples. Since the responses in the Waldorf subsample were longer on average, we used the Maas and MSTTR indices, which have been shown to be more robust than TTR (Fergadiotis et al., 2015; McCarthy & Jarvis, 2010; Torruella & Capsada, 2013), to calculate lexical diversity. To ensure the validity of the lexical diversity claims, the results of both computational procedures were considered together. After detecting the differences, we looked for the extent to which a respondent gives lexically similar answers to different questions within the whole interview. We also looked for the same in the average of the two subsamples. As it is not sensitive to the length of the text, we used a cosine method of measurement. Although the cosine values obtained are not easy to interpret on their own, they are fully suitable for comparisons within and between the Waldorf and Montessori subsamples. Similarity was examined not only within each response but also between responses.

However, the lexical features of a freely performed linguistic production do not only depend on the depth and breadth of knowledge, but also on the constant and current speaking attitude of the respondent (e.g. tendency to conciseness or colouring with stories), age and education, and on the ability to deliver a monologue in general. Furthermore, the measurable impact of a diverse and even lengthy response may actually be less than the professional value of a less lexically complex and even short response. In other words, the professional value of an answer cannot be determined by examining word repetition. The general research question cannot be validly answered by examining lexemes alone, but it does contribute to the final results. In order to draw valid conclusions, we also found it necessary to examine the narratological characteristics of the responses.

2.3. Narratological characteristics of the responses

A monologue is not a discourse with a single participant, a monologue requires a recipient, so there is a social stake in the speech, and an expert respondent is more or less likely to claim legitimate ownership of his or her subject. However, a story told to others not only describes reality but also creates it. Since the genealogical approach does not try to tell us who we really are, but how we conceive of ourselves as subjects, how we have created and transformed ourselves into political beings, we used a genealogical nature of discourse analysis (Anáís, 2013) in the second step of our analysis. In the process of examining the discourse as a whole, we looked for and explored in an interpretative way how a need for knowledge, reality and claims to truth interact. We compared key meanings and chains of meaning in the texts, looking for points of rupture in the discourse. We looked at whether the concepts used by the interviewees fit with the theory or whether they built their concepts

out of the social space. We also saw the scientific stakes and political significance of the methodological momentum by examining: is there a profession behind the role?

3. Results

3.1. Lexical features of the answers

According to the descriptive statistics of the corpora, the response length of the least talkative Montessori expert is 24893 characters, and the response length of the least talkative Waldorf expert is 47045 characters. The most talkative Montessori expert has an answer length of 56970 characters, the most talkative Waldorf expert has an answer length of 114980 characters. On average the Waldorf respondents answered the same questions 78% longer [Table 1].

Table 1 Descriptive statistics for the corpora

Montessori respondents	Response length (characters)	Waldorf respondents	Response length (characters)
M1	41566	W1	49865
M2	37015	W2	65793
M3	42708	W3	47045
M4	56970	W4	79847
M5	33289	W5	65978
M6	35017	W6	114980
M7	24893	W7	50318
M8	32795	W8	67696
Mean	38031.62		67690.25

The lexical diversity calculated by two different methods, robust to the length of the corpora, gave similar results: both groups are homogeneous, with no significant difference between the means of the Waldorf and Montessori subsamples [Figure 1].

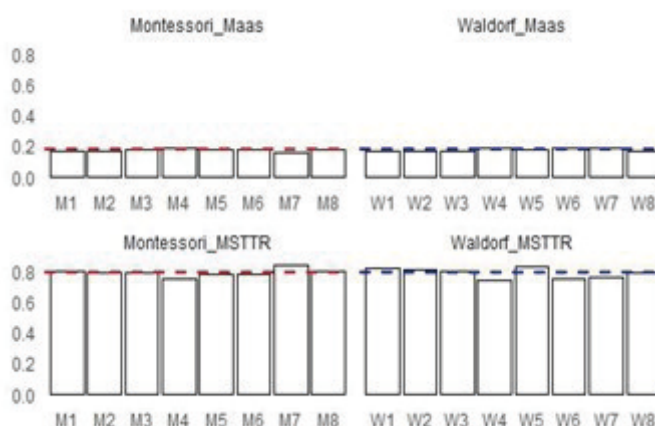


Figure 1 Lexical diversity of Montessori and Waldorf respondents' answers per respondent and average of school models

Note: dashed line indicates the average of the groups

As lexical diversity was not examined in a time series but in a cross-sectional arrangement, no firm conclusions about the research question can be drawn from individual performance and the difference in means between groups. However, it is significant that lexical diversity is dependent on the age and level of education of the respondent and, despite the list of inclusion criteria, there were differences between respondents in these two aspects. Nevertheless, the respondents within the groups and the average of the two groups are similar in terms of word repetitions (skipped sentences, repeated statements, omissions and insertions, etc.). The results of the lexical diversity analysis confirm the validity of the comparative analysis.

Following lexical diversity, the „internal” similarity of the answers was examined to see if the diversity of the answers at the level of the individual and on average between the two groups was related to the diversity of the questions. Examining the internal similarity of the responses contributes to answering the research question already in terms of content. The results show that the scores within the two groups are similar but not homogeneous. On average, the Waldorf subsample gave more lexically similar answers to the different questions than the Montessori subsample [Figure 2].

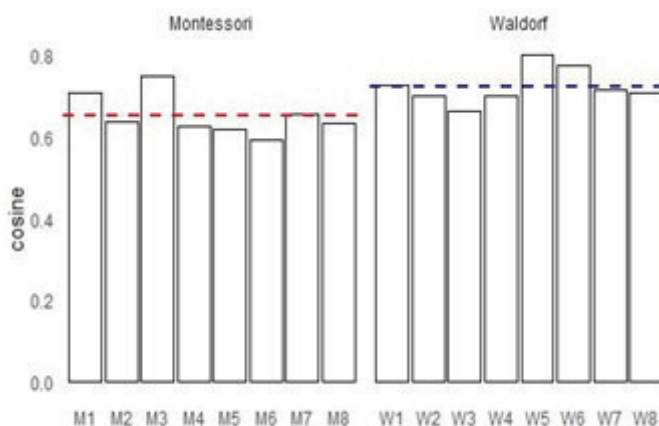


Figure 2 Internal similarity of Montessori and Waldorf respondents' answers per respondent and average of school models

Note: dashed line indicates the average of the groups

On average, therefore, the Waldorf sample answered more of the different questions with the same set of vocabulary. The result suggests that the Waldorf subsample has a smaller diameter of the 'theoretical bubble', which can be evaluated in a number of ways. It is possible that the Waldorf respondents are more self-repeating at the lexical level because their knowledge is more monolithic than that of the Montessori respondents. It is also possible, however, that Waldorf respondents are more stable and consistent in their theoretical framework, which allows them to answer different phenomena (questions) in a more consistent and less diverse way. A firm decision between the two options is not possible by examining the internal lexical similarity of the responses.

A more informed decision can be made based on a two-step test of 'external similarity'. In the first step, we used cosine similarity to find the average similarity of the answers given by respondents in the two groups compared to the rest of their own group and in comparing the groups [Figure 3]. The results show that the Waldorf respondents' responses were more similar to those within their own pedagogical subgroup than the Montessori respondents. Therefore, of the two possibilities indicated by internal similarity, the narrative that Waldorf respondents are more stable and consistent in their connection to their theoretical framework is the more likely.

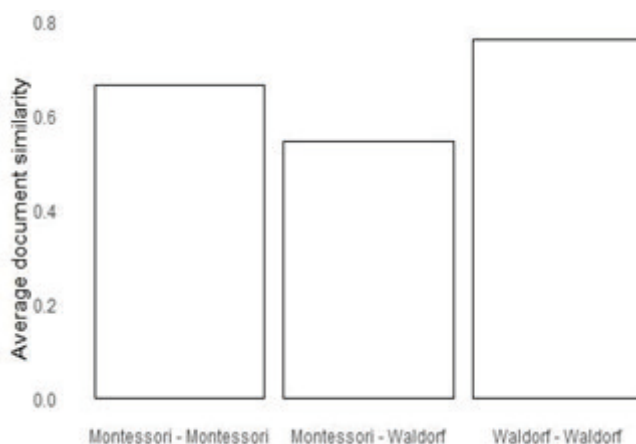


Figure 3 Average similarity of responses between Montessori and Waldorf respondents

In a second step, we used hierarchical clustering of the responses using Euclidean distance to see how far the two groups were separated by the lexical features of the responses. The interpretation of the dendrogram obtained from this procedure allows us to show how members of different groups are clustered according to their word use, what overlap exists between them, whether group members (e.g. some Waldorf experts) can also be grouped to another group (in this example the Montessori experts) based on their word use [Figure 4].

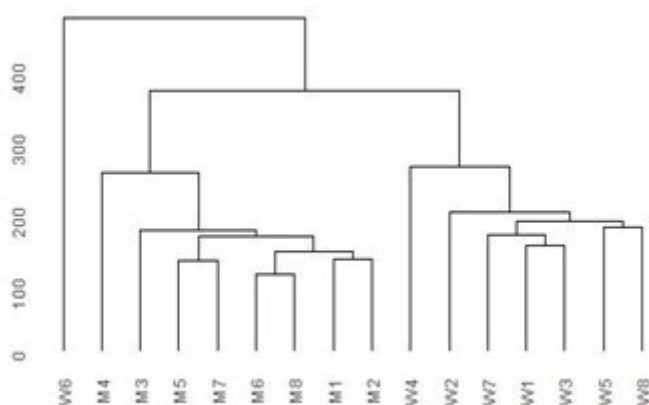


Figure 4 Dendrogram obtained by clustering the responses of Montessori and Waldorf respondents

On the basis of the nearest neighbour's classification, the Montessori and Waldorf models are well separated. In the Waldorf subsample, a pair (W1, W3) is joined by respondent W7 to form a cluster of five pairs of respondents W5 and W8. This cluster is joined by respondents W4 and W2. In the Montessori model, three pairs of three (M2

and M1, M8 and M6, M5 and M7) are joined by M3 and then M4 in a cluster of six. It is noteworthy that the two sub-samples are joined by a Waldorf expert respondent (W6). The results therefore suggest that the separation of the two groups is almost perfect.

To summarise the analysis of the lexical characteristics of the answers, the monologues were significantly longer in the Waldorf sub-sample. The lexical diversity between the groups, independent of the length of the answers, was the same in the Waldorf and Montessori sub-samples, which confirms the validity of the comparative analysis. For the Waldorf subsample, the mean internal similarity of responses was slightly higher, the reason for which was determined in a second procedure. The results suggest that Waldorf respondents are more stable and consistent in adhering to their theoretical framework, which allows them to answer different phenomena (questions) in a more consistent and less diverse way. This result may be related to the differences in the available training opportunities of the two models in Hungary. Finally, the classification of the answers showed that the two groups are not lexically homogeneous and although one Waldorf expert can be connected to both groups, the experts of the models are divided into two groups without overlapping.

3.2. Narratological characteristics of the responses

When asked how original the Waldorf/Montessori theory and methodology is, one Waldorf teacher (W3) answered in the negative:

I don't think so. It tries to touch, respect and cultivate thousands of years of mature knowledge and very few people are able to see through that arc and cultivate it to the standard the founder had in mind.

The need for lifelong development and professional commitment characterise both pedagogies. A Montessori respondent (M4) commented:

I had a professor, now 86 years old, who said it takes 7-10 years to be a good Montessori teacher, but there were people who said 20. So it's a long journey, you go through a transformation and I think you are not a Montessori teacher, you are a Montessori person or a Montessori adult. You are not applying Montessori, you are living Montessori.

The Montessori respondents had a similar view of the relationship of their pedagogy to art and movement and the directions and possibilities for development. Although its effectiveness and values were seen as unquestionable, none of the interviewees called for its

implementation in mainstream education, but at most recommended it. The social status and role of Waldorf and Montessori education was seen by the interviewees in a nuanced, limited and reflective way. The question of Rudolf Steiner's anti-Semitism was received with genuine dismay by the Waldorf respondents and was then clearly rejected on the basis of the interviewees' reading experiences and their own and others' daily practice. Only one interviewee (W8) was aware of such criticism. As the literature had not yet been published at the time of the data collection and the research was based on themes from the existing literature, the Montessori respondents were not asked about the criticism accusing Maria Montessori of anti-Semitism. The Montessori interviewees clearly expected much more organisational effort from the organisers and leaders of the movement in Hungary in order to better publicise the pedagogy and foster community relations. In both models, the aim is to create state-recognised diploma courses and to carry out research, development and professional accreditation in higher education.

4. Discussion and conclusion

Consistent with theory (Tsortanidou et al., 2021), Waldorf respondents clearly stated that it is the low-tech technological tools that are typically used in Waldorf pedagogy. According to Marshall (2017), Montessori teachers often feel uncertain about their ability to innovate their practice while maintaining the principles of Montessori pedagogy. In contrast, in the present study, there was no perceived uncertainty in the responses of Montessori practitioners, with respondents clearly accepting the incorporation of modern technological tools into their pedagogical practice (Ahmed Sayed Ali et al., 2021), with age restrictions and if those tools are consistent with Montessori principles. Given the recent increase in proposals to ban mobile devices from classrooms, in contrast to the uncontroversial support for mobile devices in education (Selwyn & Aagaard, 2021), the results suggest that neither Waldorf nor Montessori pedagogy can be accused of stagnating and failing to meet societal expectations. Although Waldorf methods implemented within the framework of pluralist pedagogy have shown positive results (Shank, 2016), there were Waldorf respondents who explicitly disagreed that Waldorf pedagogy should definitely be adapted to pluralist pedagogy (Wiehl, 2021). However, several Waldorf educators referred to the concept of salutogenesis (David, 2019), a more positive attitude of students towards school and learning. Some also referred to possibly poorer performance (Salchegger et al., 2021), but nobody referred to findings that may contradict the idea about students' more positive attitudes towards learning (van Schie & Vedder, 2023). Despite the lack of reflection in the literature on achievement, teachers in both models were self-reflective, in line with their leadership

role and associated professional expectations (Dames, 2019; Damore & Rieckhoff, 2021). In relation to leadership and professional expectations, Montessori respondents also confirmed that they navigate a system on a daily basis that is often inconsistent with their pedagogy, i.e. while effectiveness depends on the degree of implementation of the original form of pedagogy (Gerker, 2023), circumstances more often force them to deviate from high quality implementation.

Despite the fact that the average educational level of the Montessori respondents was lower than that of the Waldorf respondents, the lexical diversity of the answers of the two groups was the same. An analysis of the similarity of the responses showed that the Waldorf respondents were more grounded and consistent in their theoretical framework, which may be related to the differences in the educational provision of the two models in Hungary. The classification of the responses showed that the two groups are not lexically homogeneous, and although one Waldorf expert carries both groups' characteristics, the experts of the models can be divided into two groups without overlap.

Three horizons of meaning for Waldorf and Montessori education have been identified on the basis of the texts and the ways in which they are expressed. The first is the social narrative of school models, the everyday stories told about the pedagogical concept, shaped mainly by the media, opinion formers and school users. It is this, rather than scientific evidence and refutations, that contributes most to lay acceptance and, above all, determines the number of applicants to institutions. Second, the professional expertise of the teachers, the quality of their daily practice and of their problem-solving strategies, which has professional and educational policy implications beyond lay reporting. Thirdly, theory in its pure form, which has an important role to play if it is nurtured, tested and passed on by expert teachers who know and practise the profession.

References

- Aare, A. K., Egmoose, J., Lund, S., & Hauggaard-Nielsen, H. (2021). Opportunities and barriers in diversified farming and the use of agroecological principles in the Global North – The experiences of Danish biodynamic farmers. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 45(3), 390–416. <https://doi.org/10.1080/21683565.2020.1822980>
- Ahmed Sayed Ali, S., Chettaoui, N., Atia, A., Bouhlel, M. S., & Mohamed Abdel Mohaiman, D. (2021). A futuristic design vision of tangible user interfaces on enhancing Montessori. *Interactive Learning Environments*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1987275>

- Anais, S. (2013). Genealogy and critical discourse analysis in conversation: texts, discourse, critique. *Critical Discourse Studies*, 10(2), 123–135. <https://doi.org/10.1080/17405904.2012.744321>
- Ansari, A., & Winsler, A. (2022). The long-term benefits of Montessori pre-K for Latinx children from low-income families. *Applied Developmental Science*, 26(2), 252–266. <https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1781632>
- AuCoin, D., & Berger, B. (2021). An expansion of practice: special education and Montessori public school. *International Journal of Inclusive Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1931717>
- Baars, E. W., Kienle, G. S., Heusser, P., Pedersen, P. A., van Wietmarschen, H. A., Kiene, H., Schoen-Angerer, T. von, & Hamre, H. J. (2022). Anthroposophic Medicinal Products: A Literature Review of Features, Similarities and Differences to Conventional Medicinal Products, Scientific and Regulatory Assessment. *Global Advances in Health and Medicine*, 11, 21649561211073079. <https://doi.org/10.1177/21649561211073079>
- Banerjee, M., & Saha, R. (2023). Biodynamic Farming and Organic Farming: Traditional Approach for Resource Conservation. In R. Saha, D. Barman, M. Behera, & G. Kar (Eds.), *Conservation Agriculture and Climate Change: Impacts and adaptations* (pp. 189–210). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781003364665-15>
- Basargekar, A., & Lillard, A. S. (2021). Math achievement outcomes associated with Montessori education. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1207–1218. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1860955>
- Beach, P. (2023). Research on early literacy in Reggio and Montessori classrooms: A scoping review. *Journal of Early Childhood Literacy*, Article 14687984231186090. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/14687984231186090>
- Berner, E. (2022). Rudolf Steiner’s “Eurythmy”: between originality and Zeitgeist. *Paedagogica Historica*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/00309230.2021.2001022>
- Beyerle, T. J., & Beyerle, S. L. (2018). The Birth of the Higher Self in Anthroposophic and Analytical Thought. *Jung Journal*, 12(2), 68–90. <https://doi.org/10.1080/19342039.2018.1442106>
- Blaychfeld Magnazi, M., Gesser-Edelsburg, A., Itzhaky, Y., Endevelt, R., & Fliss Isakov, N. (2023). Children in the Anthroposophical Education System Have Lower Rates of Obesity, and Higher Rates of Health Promoting Behaviors. *Nutrients*, 15(14). <https://doi.org/10.3390/nu15143088>
- Brock, C., Geier, U., Greiner, R., Olbrich-Majer, M., & Fritz, J. (2019). Research in biodynamic food and farming – a review. *Open Agriculture*, 4(1), 743–757. <https://doi.org/10.1515/opag-2019-0064>

- Courtier, P., Gardes, M.-L., van der Henst, J.-B., Noveck, I. A., Croset, M.-C., Epinat-Duclos, J., Léone, J., & Prado, J. (2021). Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System. *Child Development*, 92(5), 2069–2088. <https://doi.org/10.1111/cdev.13575>
- Daly, D. K. (2022). Creativity, autonomy and Dalcroze Eurhythmics: An arts practice exploration. *International Journal of Music Education*, 40(1), 105–117. <https://doi.org/10.1177/02557614211028600>
- Dames, G. E. (2019). Dynamics between spirituality, leadership and life goals: A life narrative grounded theory study. *Acta Theologica*, 39(1), 34–54. <https://doi.org/10.18820/23099089/actat.v39i1.2>
- Damore, S., & Rieckhoff, B. (2021). Leading Reflective Practices in Montessori Schools. *Journal of Montessori Research*, 7(1), 51–65. <https://doi.org/10.17161/jomr.v7i1.14832>
- David, G. (2019). Expressionism or Impressionism? A Split Syzygy. In V. de Rijke (Ed.), *Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education. Art and Soul: Rudolf Steiner, Interdisciplinary Art and Education* (Vol. 25, pp. 117–138). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17604-4_7
- Fergadiotis, G., Wright, H. H., & Green, S. B. (2015). Psychometric Evaluation of Lexical Diversity Indices: Assessing Length Effects. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 840–852. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0280
- French, A. (2021). *Disenchanting and Re-Enchanting German Modernity with Max Weber and Rudolf Steiner*. <https://scholarship.org/uc/item/2059q49x>
- Ganany-Dagan, O. (2022). Social Inclusion Enterprises: The Story of Kibbutz Harduf. *Journal of Social Entrepreneurship*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/19420676.2022.2091645>
- Gasco-Txabarri, J., & Zuazagoitia, D. (2022). The sense of patterns and patterns in the senses. an approach to the sensory area of a Montessori preschool classroom. *Education 3-13*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2032786>
- Gentaz, E., & Richard, S. (2022). The Behavioral Effects of Montessori Pedagogy on Children's Psychological Development and School Learning. *Children*, 9(2). <https://doi.org/10.3390/children9020133>
- Gerker, H. E. (2023). Making Sense of Montessori Teacher Identity, Montessori Pedagogy, and Educational Policies in Public Schools. *Journal of Montessori Research*, 9(1). <https://doi.org/10.17161/jomr.v9i1.18861>
- Hindes, D. J. (2021). *Root Races in Theosophy and Anthroposophy: Rudolf Steiner's Evolution*. Aelzina Books.

- Jurčík, M. (2023). Freedom and respect: Who are the Montessori school teachers? A teacher identity study in the Czech Republic. *Issues in Educational Research*, 33(3), 1030–1046. <http://www.iier.org.au/iier33/jurcik.pdf>
- Kutschera, U. (2016). Ernst Haeckel's biodynamics 1866 and the occult basis of organic farming. *Plant Signaling & Behavior*, 11(7), e1199315. <https://doi.org/10.1080/15592324.2016.1199315>
- L. Snyder, A., Tong, X., & Lillard, A. S. (2022). Standardized Test Proficiency in Public Montessori Schools. *Journal of School Choice*, 16(1), 105–135. <https://doi.org/10.1080/15582159.2021.1958058>
- Lapon, E. (2020). Montessori Middle School and the Transition to High School. *Journal of Montessori Research*, 6(2). <https://doi.org/10.17161/jomr.v6i2.13854>
- Laure, M., & Habe, K. (2023). Stimulating the Development of Rhythmic Abilities in Preschool Children in Montessori Kindergartens with Music-Movement Activities: A Quasi-Experimental Study. *Early Childhood Education Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01459-x>
- Lillard, A. S. (2019). Shunned and Admired: Montessori, Self-Determination, and a Case for Radical School Reform. *Educational Psychology Review*, 31(4), 939–965. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09483-3>
- Lillard, A. S. (2021). Montessori as an alternative early childhood education. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1196–1206. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1832998>
- Majerus, S. (2022). Cosmological Tensions. In J. Köhrsen, J. Blanc, & F. Huber (Eds.), *Religious Environmental Activism* (pp. 49–67). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003017967-4>
- Marshall, C. (2017). Montessori education: A review of the evidence base. *NPJ Science of Learning*, 2, 11. <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7>
- McCarthy, P. M., & Jarvis, S. (2010). Mtdl, vocd-D, and HD-D: A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment. *Behavior Research Methods*, 42(2), 381–392. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.2.381>
- Montoya Rubio, J. C. (2023). Common places in the early reception of the pedagogical-musical methods. Eurhythmics in the first third of the 20th Century. *Tiempo Y Educación*, 10(1), 191–211. <https://doi.org/10.14516/ete.465>
- Muhie, S. H. (2022). Concepts, Principles, and Application of Biodynamic Farming: a Review. *Circular Economy and Sustainability*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s43615-022-00184-8>

- Pérez-Pérez, J.-R., Cabiellas-Hernández, D., Sánchez-Santillán, M., & Paule-Ruiz, M. (2021). Interaction of children with and without communication disorders using Montessori activities for the tablet. *Personal and Ubiquitous Computing*, 25(3), 495–507. <https://doi.org/10.1007/s00779-020-01471-7>
- Ploesser, M., & Martin, D. (2023). The Effects of Anthroposophic Medicine in Chronic Pain Conditions: A Systematic Review. *Journal of Integrative and Complementary Medicine*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1089/jicm.2022.0723>
- Randolph, J. J., Bryson, A., Menon, L., Henderson, D. K., Kureethara Manuel, A., Michaels, S., Rosenstein, D. L. W., McPherson, W., O’Grady, R., & Lillard, A. S. (2023). Montessori education’s impact on academic and nonacademic outcomes: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(3), e1330. <https://doi.org/10.1002/cl2.1330>
- Rigolot, C., & Quantin, M. (2022). Biodynamic farming as a resource for sustainability transformations: Potential and challenges. *Agricultural Systems*, 200, 103424. <https://doi.org/10.1016/j.agsy.2022.103424>
- Rijke, V. de. (2019). Steiner, Eurythmy and Scribble: Visible Music and Singing, Visible Speech and Listening. In V. de Rijke (Ed.), *Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education. Art and Soul: Rudolf Steiner, Interdisciplinary Art and Education* (Vol. 25, pp. 61–76). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17604-4_4
- Robusti, E. A., Mazeto, V. A., Ventura, M. U., Soares Júnior, D., & Menezes, A. d. O. (2020). Soybean crop profitability: biodynamic vs conventional farming in a 7-yr case study in Brazil. *Renewable Agriculture and Food Systems*, 35(3), 336–341. <https://doi.org/10.1017/S1742170518000613>
- Salchegger, S., Wallner-Paschon, C., & Bertsch, C. (2021). Explaining Waldorf students’ high motivation but moderate achievement in science: Is inquiry-based science education the key? *Large-Scale Assessments in Education*, 9(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s40536-021-00107-3>
- Selwyn, N., & Aagaard, J. (2021). Banning mobile phones from classrooms—An opportunity to advance understandings of technology addiction, distraction and cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 8–19. <https://doi.org/10.1111/bjet.12943>
- Shank, M. (2016). Imagination, Waldorf, and critical literacies: Possibilities for transformative education in mainstream schools. *Reading & Writing*, 7(2). <https://doi.org/10.4102/rw.v7i2.99>
- Snyder, A., LeBoeuf, L., & Lillard, A. S. (2023). “My Name Is Sally Brown, and I Hate School!”: A retrospective study of school liking among conventional and Montessori school alumni. *Psychology in the Schools*, 60(3), 541–565. <https://doi.org/10.1002/pits.22777>

- Staudenmaier, P. (2008). Race and Redemption: Racial and Ethnic Evolution in Rudolf Steiner's Anthroposophy. *Nova Religio*, 11(3), 4–36.
<https://doi.org/10.1525/nr.2008.11.3.4>
- Staudenmaier, P. (2014). *Between occultism and Nazism*. Brill.
- Stehlik, T. (2019a). A Review of the Literature on Steiner Education and Waldorf Schools. In T. Stehlik (Ed.), *Waldorf Schools and the History of Steiner Education* (pp. 95–122). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-31631-0_5
- Stehlik, T. (2019b). Steiner Education: The Curriculum, Pedagogy and Methodology. In T. Stehlik (Ed.), *Waldorf Schools and the History of Steiner Education* (pp. 43–65). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-31631-0_3
- Tiryaki, A. Y., Findik, E., Çetin Sultanoğlu, S., Beker, E., Biçakçı, M. Y., Aral, N., & Özdoğan Özbal, E. (2021). A study on the effect of Montessori Education on self-regulation skills in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1219–1229. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1928107>
- Torruella, J., & Capsada, R. (2013). Lexical Statistics and Tipological Structures: A Measure of Lexical Richness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 95, 447–454.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.668>
- Tsortanidou, X., Daradoumis, T., & Barberá, E. (2021). Waldorf inspired hyper-imaginative learning trajectories: developing new media literacies in elementary education. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1287–1301.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1835881>
- van Schie, T. J., & Vedder, P. (2023). Different pedagogies, equivalent results: a comparison of language skills and school attitude between Waldorf school students and public school students in the Philippines. *Globalisation, Societies and Education*, 1–14.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2248902>
- Vitale, N., & Coccia, C. (2023). Impact of a Montessori-Based Nutrition Program on Children's Knowledge and Eating Behaviors. *The Journal of School Health*, 93(1), 53–61.
<https://doi.org/10.1111/josh.13237>
- Wiehl, A. (2021). Education – Learning – Practicing as Activities of the I. A Waldorf Educational Perspective. In T. Stoltz & A. Wiehl (Eds.), *Education – Spirituality – Creativity* (pp. 311–324). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32968-6_17
- Wilson, M. A. F. (2014). Constructing Childhood and Teacher Authority in a Waldorf Daycare. *Critical Discourse Studies*, 11(2), 211–229.
<https://doi.org/10.1080/17405904.2013.852984>
- Wilson, M. A. F. (2022). Problematizing child-centeredness: Discourses of control in Waldorf education. *Global Studies of Childhood*, 12(2), 118–133.
<https://doi.org/10.1177/2043610617707838>

- World Health Organization. (2023). *WHO benchmarks for training in anthroposophic medicine*. WHO.
- Wright, J. (2022). A revitalisation of European farming and the promise of the biodynamic worldview. *Chemical and Biological Technologies in Agriculture*, 9(1).
<https://doi.org/10.1186/s40538-022-00317-z>
- Zumdick, W. (2019). Social Sculpture and Education: Schiller, Steiner, Beuys and Sacks. In V. de Rijke (Ed.), *Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education. Art and Soul: Rudolf Steiner, Interdisciplinary Art and Education* (Vol. 25, pp. 97–115). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17604-4_6

SZÁMUNK SZERZŐI

CSÁNYI ANDREA

EKKE PK Neveléstudományi Doktori Iskola, doktoranda

HEGEDŰSNÉ DUDÁS DOMINIKA

EKKE PK Neveléstudományi Doktori Iskola, doktoranda

JANURIK TÍMEA

EKKE PK Neveléstudományi Doktori Iskola, doktoranda

KENYERES ATTILA ZOLTÁN

PhD adjunktus, EKKE PK Neveléstudományi Intézet, Andragógiai és Közművelődési Tanszék

MEDOVARSZKI ISTVÁN

EKKE PK Neveléstudományi Intézet, Oktatási Innováció Tanszék, tanársegéd

MOLNÁR DÁVID

EKKE BMK Történelemtudományi Doktori Iskola, doktorandusz

ORGOVÁNYI-GAJDOS JUDIT

PhD adjunktus, EKKE PK Neveléstudományi Intézet, Pedagógia Tanszék

PAP KATALIN

EKKE TTK biológiatanár - matematikatanár hallgató

POPOVICS CSILLA

EKKE TTK biológiatanár - történelemtanár hallgató

SIMÁNDI SZILVIA

PhD habil. egyetemi docens, EKKE PK Neveléstudományi Intézet, Andragógiai és Közművelődési Tanszék

SZABADKAI VANDA

EKKE PK Neveléstudományi Intézet, Pedagógia Tanszék, mestertanár

SZABÓ LÁSZLÓ DÁVID

SJE TTK Történelemdidaktika Doktori Iskola, doktorandusz

SZÁSZI BRIGITTA

EKKE PK Neveléstudományi Doktori Iskola, doktoranda

TENGELY ADRIENN

PhD habil. egyetemi docens, EKKE PK Neveléstudományi Intézet, Andragógiai és Közművelődési Tanszék

TÓTH UGYONKA HELGA

EKKE TTK kémiatanár - matematikatanár hallgató

TURÓS MÁTYÁS

PhD adjunktus, EKKE PK Neveléstudományi Intézet, Oktatási Innováció Tanszék

ZAGYVÁNÉ SZŰCS IDA

PhD adjunktus, EKKE PK Neveléstudományi Intézet, Oktatási Innováció Tanszék

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	5
I. TANÁRI PROFESSZIÓ – UTAK – ELÁGAZÁSOK	
CSÁNYI ANDREA Tanári pályaaalkalmasság, képzés és életút az Amerikai Egyesült Államokban egy gyógypedagógus útkeresésének tükrében.....	9
HEGEDŰSNÉ DUDÁS DOMINIKA Az angliai tanári professzió és a logopédiai ellátás helyzete.....	29
JANURIK TÍMEA A tanári professzió értelmezése finnországban, különös tekintettel az iskolai zenetanárook helyzetére.....	45
II. KÖZÖSSÉG – TANULÁS – MÚLT ÉS JELEN	
SIMÁNDI SZILVIA – TENGELY ADRIENN Egy reformkori „jó gyakorlat” a közösségi tanulás területéről – a Nagyugróci katechetikai leánykör.....	57
MOLNÁR DÁVID Munkásmozgalmi irányzatok és az iparostanoncoktatás kérdése Egerben a dualizmus időszakában.....	67
KENYERES ATTILA ZOLTÁN A Youtube-ról történő tanulás pozitív oldalai az EKKE Pedagógiai kara hallgatóinak körében.....	83
III. TANULÓK ÉS DIÁKOK A KUTATÁS FÓKUSZÁBAN	
MEDOVARSZKI ISTVÁN A kritikus kognitív készségek fejlettségének vizsgálata első osztályos tanulók körében.....	99
ZAGYVÁNE SZÜCS IDA Tanulók önértékelésének alakulása az angol mint első idegen nyelv íráskészség fejlesztése területén egy longitudinális kutatás tükrében.....	123
IV. ISKOLAPEDAGÓGIA	
SZABADKAI VANDA Óvoda-iskola átmenet: nézetek és gyakorlatok az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők szemszögéből	169
SZABÓ LÁSZLÓ DÁVID A céltaxonómiák és kompetenciák fejlesztésének megjelenése a szlovákiai magyar nyelvű nyolcadik osztályos történelemtankönyv dualizmus korával foglalkozó fejezetében.....	197
SZÁSZI BRIGITTA Környezeti nevelés és fenntarthatóságra oktatás az általános iskolák felső tagozatán – pedagógusok szemszögéből vizsgálva.....	213
TÓTH UGYONKA HELGA Kísérletek a kémiaórán: múlt, jelen, jövő.....	229
PAP KATALIN – POPOVICS CSILLA – TÓTH UGYONKA HELGA – ORGOVÁNYI-GAJDOS JUDIT A matematika és a természettudományos tantárgyakkal kapcsolatos tanulói attitűdöket befolyásoló tényezők.....	239
MÁTYÁS TURÓS Text mining of monologues by Waldorf and Montessori teacher trainers.....	255
Számunk szerzői	273