

KOMPLEX PEDAGÓGIA

*Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak
a munkáiból*

*Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi
Bizottsága*

KOMPLEX PEDAGÓGIA

Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból

Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Területi Bizottság

KOMPLEX PEDAGÓGIA

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

Szerkesztette:

K. Nagy Emese – Zagyváné Szűcs Ida



Eger, 2025

Lektor:
Dr. Simon Zoltán

Nyelvi lektor:
Báthory Kinga

ISBN 978-963-496-290-8 (PDF)

A kötet megjelenését
a Magyar Tudományos Akadémia
Miskolci Területi Bizottság támogatta

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora
Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Kuser Judit
Tördelés, borítóterv: Molnár Gergely
Megjelent: 2025-ben

Tartalom

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ	7
K. NAGY EMESE: Egyház, iskola, egyházi nevelés	9
HAJDÚ ANNA: Egyházi intézményekben zajló széles körű nevelő-oktató munka a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium példája alapján	27
AUX ELIZA: A didaktikus történetmesélés pedagógiai hagyományai és átöröklődésük a kortárs keresztény gyermekirodalomban.....	37
DÓRA VANCZER VLASZÁTSNÉ, DR.: An online questionnaire to assess the environmental attitudes of primary and secondary school chemistry teachers	47
DANIEL DANCSA: Possible ways to create 3D arthropod models for biology education.....	57
LUDNIKÉ PÁLFI DORINA: Hallgatói reflektív gondolkodás vizsgálata a „régí” és „új típusú” tanárképzésben.....	69
ZAGYVÁNE SZÜCS IDA: Az összefüggő tanítási gyakorlatukat végző tanárjelöltek önértékelése, az önértékelésre és a tanításra vonakozó nézeteinek vizsgálata	77
DELI ZSOLT: A sokkoló valóság, avagy a pályakezdő zene-, általános és középiskolai pedagógusok problémái.....	127
SÜTŐ ATTILA: Az iskola mint intézményi szervezeti kultúra hatása a pedagógusok munkásságára	135
DANCSHÁZY-NAGY ÁGNES: Kezdő pedagógusok szakmai nehézségei speciális nevelési színtereken – fókuszban a kollégiumpedagógus gyakornokok.....	147
SIMON ZOLTÁN: Az antropológia lehetőségei kutatótanári szerepkörben	165

Szerkesztői előszó

Az MTA Miskolci Területi Bizottság Pedagógiai Szakbizottsága újabb kötettel jelentkezik, amelyben a szakbizottság tagjainak munkáit szedtük egy csokorba. Legújabb kiadványunk címe Komplex pedagógia. A címmel is jelezni kívántuk, hogy a pedagógia jelenségei összetettek, komplexek, megértésük szisztematikus elemzést kíván. Szerzőink egyetemi oktatók, doktoranduszhallgatók. A témákat három nagy csokorba fűztük. Az elsőben az egyház és az iskola, az egyházi nevelés küldetését járják körbe a szerzők. A második blokkban a fenntartható fejlődés és a biológiaoktatás problémákra kap helyet. A tanulmányok harmadik csoportja a pedagógusképzésre, -továbbképzésre fókuszál, az új típusú képzésben részt vevő hallgatók, a külső tanítási gyakorlatukat végző pedagógushallgatók, valamint kezdő pedagógusok kihívásait elemzik a szerzők. A kötetben két tanulmány is a kollégiumi nevelés témáját tárgyalva helyet ad a pedagógiai kutatásokon belül egy nagyon fontos, ugyanakkor korábban kevesebb figyelmet élvező területnek. A felvillantott témákból is jól látható, hogy a pedagógia komplex, legyen szó az egyes nevelési színterekről vagy a nevelés és oktatás tartalmi vonatkozásairól.

A tanulmányokból kettő angol nyelven íródott, ezzel is jelezni szeretnénk volna, hogy teret kívánunk adni idegen nyelvű munkáknak is.

Szeretettel ajánljuk kötetünket mindazoknak, akik érdeklődnek a neveléstudományok, a pedagógia eme sokszínű, összetett világa iránt.

A szerkesztők

EGYHÁZ, ISKOLA, EGYHÁZI NEVELÉS

K. NAGY EMESE

habilitált egyetemi docens, Miskolci Egyetem

Absztrakt

Az ember természetes törekvése, hogy a mindenség jelenségeit megértse, és közben világgépét kialakítsa, formálja. A létrejött **világgép** olyan elméleti elképzelés, amelyet a megismerés során a világról és annak jelenségeiről alkotunk. Alakítása, befolyásolása pedig a világnézeti nevelés által lehetséges. Ma értékváltásnak vagyunk tanúi, amely szubjektivizmusban, erkölcsi relativizmusban, a cselekvés hiábavalóságának a hirdetésében mutatkozik meg. A nevelés terén újabb és újabb, a társadalom, a politika és a kultúra által eredményezett kihívásokkal kell szembenéznünk. A mindent átszövő, az egymástól különböző nézetek és értékrendek sokféleségének az elfogadása erősen befolyásolja a közgondolkodásunkat. A társadalom kulturális sokfélesége, a faji, etnikai és vallási keveredés változást eredményez. Ebben a mozgásban egyfajta áramlatként figyelhető meg a hit, és ami jelen vizsgálódásom tárgya, a keresztény hit világvizonylatban történő háttérbe szorulása.

Írásom témája az egyház szerepének feltárása a nevelésben. Az egyházzal összefüggő fogalmak meghatározása után rövid történeti áttekintéssel vezetem be a keresztény nevelés elsősorban hazai helyzetét. A téma tárgyalásánál kitérek a lelki nevelés kérdéseire és az alapvető vallási nevelési célkitűzésekre. Befejezőként az egyház nevelésben betöltött szerepéről fogalmazok meg gondolatokat.

Kulcsszavak: egyház, iskola, keresztény nevelés

Bevezetés

Az ember természetes törekvése, hogy a mindenség jelenségeit megértse, és közben világgépét kialakítsa, formálja. A létrejött **világgép** olyan elméleti elképzelés, amelyet a megismerés során a világról és annak jelenségeiről alkotunk. Alakítása, befolyásolása pedig a világnézeti nevelés által lehetséges.

A **világnézeti nevelés** a világról alkotott kép formálójá, az oktató-nevelő munka minden területén jelen lévő tevékenység, és mint Zrinszky fogalmaz (2002), mindez a világegészre, az ember lényegére és életfeladataira vonatkozó nézetrendszer és szemléletmód tervszerű alakítása, befolyásolása. A világnézeti nevelés feladatainak meghatározása a világnézeti kérdéssel kapcsolatos viták eredményeként jön létre.

A **világnézet** sok vita alapja, mivel összefüggésben van több olyan kérdéssel, mint például az emberi cselekvés, társadalmi tevékenység vagy az osztálybeli hovatartozás. Úgy véljük, hogy a pedagógia számára nem is annyira a tartalmi meghatározás, sokkal inkább a világnézet-alakítás hatékonysága a központi kérdés.

Ma értékváltásnak vagyunk tanúi, amely szubjektívizmusban, erkölcsi relativizmusban, a cselekvés hiábavalóságának a hirdetésében mutatkozik meg. A nevelés terén újabb és újabb, a társadalom, a politika és a kultúra által eredményezett kihívásokkal kell szembenéznünk. A mindent átszövő, az egymástól különböző nézetek és értékrendek sokféleségének az elfogadása erősen befolyásolja a közgondolkodásunkat. A társadalom kulturális sokfélesége, a faji, etnikai és vallási keveredés változást eredményez. Ebben a mozgásban egyfajta áramlatként figyelhető meg a hit, és ami jelen vizsgálódásom tárgya, a keresztény hit világviszonylatban történő háttérbe szorulása.

Írásom témája az egyház szerepének feltárása a nevelésben. Az egyházzal összefüggő fogalmak meghatározása után rövid történeti áttekintéssel vezetem be a keresztény nevelés elsősorban hazai helyzetét. A keresztény nevelés tárgyalásánál kitérek a lelki nevelés kérdéseire és az alapvető vallási nevelési célkitűzésekre. Befejezőként az egyház nevelésben betöltött szerepéről osztok meg gondolatokat.

Fogalmak

Az egyházi neveléssel kapcsolatos fogalmak átgondolása segítségünkre lehet a ma végbemenő, vallási neveléssel összefüggő változások megértéséhez. Gondolataimat a világnézet fogalmának meghatározásával indítom.

A **világnézet** „az a mód és az a felfogás, ahogyan az ember a lét egészéről, a dolgok összefüggéséről és értelméről vélekedik” (Révai XIX. 1926), az „objektív valóság szubjektív képe, visszatükröződése” (Zoltai, 1961), mely általános és lényeges nézeteket tartalmaz, és amelyet az egyén etikai, történeti és társadalmi helyzete nagyban befolyásol. A világnézet azonban nemcsak nézetek együttese, hanem eszmerendszer, életfelfogás és személyes állásfoglalás, egyfajta elméleti viszony a valósághoz, magában foglalva a gyakorlati tevékenységet is.

Mérei szerint a világról alkotott kép és a világnézet minden emberben megbont-hatatlanul összefügg, vagyis világnézetünket jelentős mértékben a **világkép** alapozza meg. A kettő fogalom közötti különbséget pedig úgy értelmezi, hogy a „világkép jelenségekre vonatkozik, a világnézet értékekre. A világkép a tudás kérdése, bár magyarázó elvei nem tudatosak, a világnézet meggyőződés. A világkép agyaga tény, a világnézeté értékítélet” (Mérei, 1948).

A **vallás** egyike a legbefolyásosabb világnézeteknek, mely a természetfeletti jelenségekbe vetett hiten és az emberi élet természetfeletti, túlvilági felfogásán alapszik. Glase-napp (1972) úgy véli, hogy vallásnak azt a – megismerésben, gondolkodásban, érzésben,

akaratban és cselekvésben kifejeződő – meggyőződést nevezzük, amely szerint személyes vagy személytelen transzcendens erők vannak működésben. Befolyása, emberformáló hatása miatt a vele való együttélés és együttműködés elengedhetetlen. Picon szerint (1963) a vallás a gondolkodás egy formája, és milliányi ember számára, az eszmén innen és túl, egyúttal az élet egy formája is. Zolnay (1983) úgy véli, hogy minden létező és létűnt vallásnak a közös alapja a totemizmus, amely a totemekben (a természeti népektől ősinek gondolt és ezért vallásos tiszteletben részesített növény, állat vagy ezeket ábrázoló tárgy) való vallásos hit. A vallás ilyen oldalról történő megközelítésénél azonban nem határolhatjuk el magunkat attól, hogy ilyenkor az egyes népek, népcsoportok fejlődésének egy adott szakaszát vegyük figyelembe.

A vallás emberi szükséglet, erkölcsi érzet, az emberek viszonya az Istenhez. A vallás mint összetett fogalom magában foglalja Istent mint felsőbb rendű lényt (teológia), a világegyetem eredetét és létezését (a világegyetem metafizikája), az emberek közötti kapcsolatok irányítását (etika, erkölcs), az emberek viselkedését az emberfeletti erővel szemben (szertartások, rituálék, istentiszteletek), a tudást és forrásait (episztemológia) és az élet célját (teleológia) (Thomas, 1997). Mint Kozma fogalmaz (1999), a vallásosság környezetünk kihívásaira adott sajátos válasz, a társadalmi lét szükségszerű velejárója, a kultúra hordozója, és nem utolsósorban az emberi történelem része.

A vallás meghatározza a társadalomszemléletünket, erkölcsi tudatunk milyenségét, az erkölcsi értékek megítélését. Az erkölcs és a vallás szoros kapcsolatban áll egymással, sőt sokszor a vallás alatt nem mitikus világmagyarázatot értünk, hanem erkölcsi elvek átadását. A vallásos ember természetes törekvése, hogy saját képére formálja környezetét. Brink szerint (1977) a vallás teljes átalakításra törekszik, olyan átformálásra, mely az érzést, akaratot és a testi aktivitást éppúgy tartalmazza, mint a gondolkodást. Az egyházi tanítás kiemelt célja tehát annak megfogalmazása, hogy az élet lehetne más, de ezt csak saját magunk változtató erejével érhetjük el. Az értelmi nevelés, a tehetség kibontakoztatása fontos, de nem egyedüli cél a vallási nevelésben. Az egyház lényeges célja a hit hirdetése és előmozdítása korunk társadalmában.

A **hit** az a segítség, amely mintegy kézen fogva az embert helyes útra állítja és elkíséri, amilyen messze kell kísérnie ahhoz, hogy megvédje a tévedéstől (Gilson, 1944). A hit nem hiedelem. A hiedelem ugyanis olyan tudatbeli kép önmagunkról, a világról, amelyet igaznak tartunk, noha nem igazoltuk, és mégis eszerint választjuk cselekedeteink eredményét és módját (Köpeczi, 1980). Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a „hívés” sokszor pozitív szerepet tölt be társadalmunkban, vallásos vagy babonás funkciójától függetlenül.¹

¹ Érdekesítő téma lehetne annak vizsgálata is, hogy a vallásos világnézet milyen tudatformákban hat, milyen hiedelmeket támaszt alá az egyes népcsoportokban és rétegekben.

Az **egyház** szó több értelemben használatos. Jelenti az istentisztelet számára rendelt épületet (templomot), az épületben összegyűlt vallásos közösséget mint a vallásos kultúrába való bevezetés közösségi terepét, de legáltalánosabban használt értelemben a keresztények társaságát.

Témánk meg kívánja, hogy az egyházi nevelés felé egy másik fogalomból, a nevelés fogalmából is elinduljunk. A **nevelés** tudatos, tervszerű, állandó tevékenység, melyet bizonyos cél elérése érdekében hajtunk végre. Napjainkban a nevelés összetettebb és szakosítottabb fogalom lett, mint régen. Egyre inkább jellemzője, hogy kilép az iskola falai közül, és az iskolás életkoron túli nemzedéket és az iskolán kívüli nevelési helyzeteket is érinti. Tágabb értelemben ebbe a fogalomkörbe tartoznak azok a természeti, társadalmi és egyéni hatások is, melyek az alanyt, a mi esetünkben a gyereket, környezetéből érik, és testi vagy lelki fejlődésére – önkéntelenül – befolyással vannak. A nevelés több szintéren (pl. család, iskola stb.) megy végbe, több nevelői célzat (pl. testi, értelmi, erkölcsi nevelés stb.) eredménye, olyan átfogó folyamat, amely a szocializáció része (Kotschy, 2022; Nahalka, 2022). A testi nevelés feladata a test ápolása, míg az értelmi és erkölcsi nevelés a tanítás kérdéseivel, illetve az akarat irányításával foglalkozik.

A **vallási nevelés** mint a szociális tanulás egyik nézőpontja rendszerbe foglalt, tervezett nevelés, hit a világegyetemben és a felsőbbrendű hatalom létezésében, a rituálékban és istentiszteletekben, az egyéni erkölcsi értékekben és az emberi kapcsolatok etikájában, az élet jelentésében és céljában (Thomas, 1997). A vallási nevelés fogalmához tartozik a vallási szocializáció, amely a vallási kultúra tanítása és tanulása.

A **vallásoktatás** a vallásos nevelés legfőbb eszköze, a hitélet kérdéseibe való rendszeres bevezetés, az egyház múltjának és szervezetének ismertetése. A nevelést végző személyek, oktatók elsődleges feladata, hogy „Isten evangéliumát mindenkinek hirdessék az Úr parancsa szerint” (M.k. 16,15), amelynek folyamán olyan erkölcsi elvek átadása történik, amelyek kiterjednek a társadalmi rendre is.

Vallásszükséglet, felekezeti megoszlás

A vallásos jelenségek az emberi lélek, az emberi szellem jelenségei. A vallásos élet egyetemes emberi jelleg. Mivel a történelem során a vallásos életnek valamilyen formája mindenhol kialakult, ezért helytálló az egyetemes humán jelenség meghatározás. Eliade (1984) szerint a személyes vallási élmény lélektani oldalról úgy közelíthető meg, mint a belső és külső világunk legmélyebb – és személyes problémamegoldó lehetőségeinket meghaladó – végső kérdéseinek és ezek egymással való kapcsolatának valamilyen emelkedettebb többletérzéssel járó tapasztalati átélése, tehát az embert meghaladó végső valóságnak, abszolútumnak érzett realitással való találkozás különleges élménye. A vallási szükséglet olyan szellemi keresés, amely saját leglénye-

gesebb, belső kérdéseinkre és így önmagunk lényegére, a világnak és működésének lényegére irányul. Az egyén a kettő kapcsolatát igyekszik megismerni, megérteni, és bekövetkeztekor tapasztalatokat, elkötelezettséget mutat.

Ma Magyarországon a rendszerváltozás, a korszellem-patológiánk által kiváltott különböző kompenzációs folyamatok háttérében egyrészt a vallási szükséglet fokozódása figyelhető meg, másrészt azonban tendenciaként mutatkozik a történelmi vallásoktól való fokozatos elidegenedés. Az utóbbi jelenség magyarázata talán az, hogy a hagyományos vallások merev formái kevésbé vonzóak, ami a keresztyénység számára új kihívást jelent.

A világ az elmúlt néhány évtizedben egyre szekulárisabbá vált. A vallás azonban továbbra is sok ember életének szerves része, és a világ lakosságának 84%-a azonosul valamilyen vallási csoporttal. A világ közel 8 milliárdos népességéből a hívek aránya a következőképpen alakult a főbb vallási irányzatokon belül: keresztyén 31,5%, iszlám 23,2%, vallás nélküli és ateista 16,3%, hindu 15%, buddhista 7,2%, népi vallások 5,9% és más vallások 1%. Az adatokat összevetve a közeli, korábbi években mért értékekkel, a világ keresztyén hívőinek aránya kissé csökkenő, miközben a muzulmánok, a hinduk és az új vallások követőinek száma kissé emelkedő. Az elmúlt 100 évet vizsgálva a legjelentősebb változás a vallással nem rendelkezők és az ateisták számának alakulásában következett be (0,2%-ról 16,3%-ra). A kínai területi vallások követőinek száma jelentősen csökkent, a buddhisták száma és a zsidók száma kissé csökkent (Lipka & Hackett, 2017). Ezek az adatok a vallási hovatartozás számának alakulását mutatják, de nem érzékeltek az adott vallási irányzatokon belüli mozgásokat. Különösen a keresztyénységen belül figyelhetjük meg a hívők jelentős mozgását az egyes felekezetek között. Barret (1982) például arra hívja fel a figyelmet, hogy 1900-ban az összes keresztyén kétharmada Európában és Oroszországban élt, de mára jelentősen megemelkedett az Afrikában, Ázsiában és Latin-Amerikában élők száma.

Az utóbbi évtizedben – jelentős társadalmi igényre reagálva – felerősödött a vallási nevelés, fokozatosan erősödnek az egyházak, sőt bizonyos fokig divat is lett egyházi ünnepek, családi események alkalmával templomba menni (Pusztai, 2020).

A vallási identitás keresésénél célszerű meghatározni, hogy kit tekintünk az adott vallás tagjának. A vallásosság tekintetében általában két aspektus alapján tekintünk valakit vallásosnak. Azt, aki betartja a vallása szabályait, és azt, aki rendszeresen jár templomba vagy gyülekezetbe. Vannak, akik a vallásos neveléshez kötik a vallásosságot, de vannak olyanok is, akik szerint a vallás hivatalos felvétele elégséges feltétele a vallásosság meghatározásának.

A 2022-es népszámlálás alapján 9,6 millióan éltünk Magyarországon tavaly október 1-jén, akik közül közel 2,9 millióan vallották magukat katolikusnak, 944 ezren reformátusnak, míg a nem vallásos lakosság száma 1,55 millió fő volt. A 2011-es népszámláláshoz képest visszaesett a bevallottan keresztyén vallásúak száma és aránya,

amiben a társadalom idősödése és a koronavírus-járvány miatti korlátozások (pl. személyes vallásgyakorlási lehetőségek korlátozása) is szerepet játszhattak egyéni, személyes okok mellett. Ugyanakkor torzíja az adatok értelmezését, hogy a lakosság 40%-a nem válaszolt a vallási hovatartozással kapcsolatban feltett kérdésre, vagyis a magyarok 60%-a által megismert adatokból tudunk csak következtetéseket levonni Magyarország vallási összetételére. Azonban akik válaszoltak a kérdésre, azoknak a 72%-a keresztény vallásúnak mondta magát, 1%-uk nem keresztény vallásúnak (összesen 73%-uk vallásos), illetve 27%-uk nem tartozott vallási közösséghez, felekezethez 2022-ben (nem voltak vallásosak). Tendenciaként jelentkezik a különböző szekták terjedése, de hangsúlyozni szeretném, hogy ebben az összefüggésben maga a szekta szó nem az eredeti jelentésére vonatkozik, vagyis a keresztény egyházból kiváló kiségyházakra, hanem valamiféle szélsőséges vallási mozgalomra. Elszigetelődésük tudati jellegű, saját értékrendet és törvényt követve, védekezve azok ellen a társadalmi körülmények ellen, amelyekhez nem tudnak alkalmazkodni.

A vallási felekezetek száma és a hívek arányának változása az egyes vallási csoportokban részben a vallási nevelés különböző szintű sikerének – sikertelenségének – az eredménye. A nem vallásos emberek számának jelentős emelkedése a vallási hitet romboló hatásoknak tulajdonítható. Ezek gyakran politikai erők – mint például a kommunizmus – által támogatottak. Korunk problémája, hogy az ifjúság egyre nagyobb számban fordul el a vallástól, és egyre nagyobb problémaként jelentkezik a hittel szembeni közöny. Az ifjúkort társadalmi méretekben a vallásosság alacsony aránya jellemzi, aminek egyik magyarázata, hogy ebben a korosztályban az élet más kérdései kerülnek az érdeklődés előterébe.

A régi kereszténységben a vallást majdnem úgy kezelték, mint a népek egységének legfőbb princípiumát. Ma természetes igényként jelentkezik a **pluralizmus**, a különböző csoportok egymás mellett élése. A népek egymáshoz vonzódása, amely a demokratizálódásból ered, előmozdítja a különböző szellemi családok egységét. Úgy gondolom, hogy ma a pluralizmus nem elkerülendő rossz, hanem olyan tény, amely létezik, és bárki szabadon döntheti el hovatartozását anélkül, hogy elidegenedne a közösségtől, vagy büntetnék érte. A probléma inkább abban áll, hogy a semlegesség sokak szerint „értéksemlegességgel” esik egybe. Mihály Ottó (2000) mutat rá arra a tényre, hogy az oktatási rendszer egészében korábban egységesnek vélt erkölcsi szocializációt az alkotmányos pluralizmus szétbontotta, teret adva az eltérő világnézeti, erkölcsi felfogások jegyében szerveződő iskoláknak. A pluralizálódás a rendszerváltozás után a hitoktatás iskolai keretekben való megjelenésében, illetve az egyházi iskolák újraindításában mutatkozik meg. Hazánkban az iskolák összlétszáma több mint 3500. Az egyházi általános iskolák aránya 9,4 százalékról 17,1 százalékra, a középfokú intézményeké 10,4 százalékról 25,2 százalékra nőtt 2010 és 2020 között. Míg más országokban (pl. Amerikai Egyesült Államok, Nyugat-Európa országai) a felekezeti iskolák

iránti érdeklődés csökken, addig hazánkban – a rendszerváltásnak köszönhetően – ez a tendencia nem tapasztalható, sőt ma a nem hívők körében is gyakori kíváncsisággal jelenik meg, hogy gyermeküket jó hírű egyházi iskolába járassák. A pluralizmus sajátos iskolaügyi problémája az állami (önkormányzati) iskolák semlegessége. Talán érdemes megemlíteni, hogy a hatvanas évek elején egy érdekes jelenséggel találkozhatunk. Külön világnézeti tantárgyként jelent meg a középiskolákban a „világnézetünk alapjai” tantárgy, melynek középpontjában nevelésméleti szempontból az a kérdés állt, hogy mennyire lehet ezt a tantárgyat a korábbi világnézeti vonatkozású tanulmányok szintézisévé tenni.

Magyarországon a rendszerváltozás után az egyházi oktatási intézmények újrakezdésével újra megindulhatott az iskolai kereteken belüli hitoktatás. Ezek az iskolák mégis eltérnek a régi felekezeti iskoláktól, mivel a régi iskolák keresztyén, pontosabban vallásos világban működtek. A kapukat újra megnyitó, hitre nevelő egyházi iskolákban azonban most az oktatás egy **szekularizált** világban megy végbe. Ez a régi, vallásos környezetben nem ütközött akadályba. Ma azonban a csábítás, az elhúzó erő nagy. Nem jelenthetjük ki egyértelműen, hogy a keresztyén iskola önmagában jó vagy rossz. Tény, hogy ezek az iskolák a múltból táplálkoznak, annak tanulságaiból élnek, ugyanakkor jellemzőjük, hogy nem akarják átvenni a modernségben a vezető szerepet.

A fent leírtak új fejezet nyitnak a hitoktatásban is.

Történeti áttekintés

Európa

A teológia, azaz a hitről szóló tudomány a 9-10. századra, a skolasztika korára vált szükségessé, és ezzel a vallásról, hitről szóló oktatás kezdetét vette. Később a vallásoktatás számára a legnagyobb kihívást a tudományok ébredése jelentette, mivel fokozatosan egyre több, addig meg nem magyarázható jelenségre kaptak választ a kor tudósai. Innentől fogva ez határozta meg a vallásos hit alapviszonyát a tudományokhoz. Természetesen a tudományt minden esetben a korabeli tudományok színvonalával kell jellemezni. Emiatt következhetett be például csak a 18. század végén, illetve a 19. század elején Aquinói Tamás „istenérvek”-elméletének megdöntése, mivel a mozgásnak a belső, az anyagban rejlő okát akkorra tárták fel.

Az inkvizíció alkalmazásáig az egyház minden tudományos felfedezést, amely elmentésbe került tanításával, irtani igyekezett. Ezek után a duplex veritas elmélete vette kezdetét, melyet azonban a tridenti zsinat eretnekségnek kiáltott ki.

A kapitalizmus korai szakaszában egyre több olyan nézet látott napvilágot, amely szerint a hittételek összeegyeztethetetlenek a józan ésszel. A kor filozófusai a materialista világnézet ateista következtetéséig is eljutottak. A vallásos embert azonban gondolkodóba ejtette a nem vallásosok élete. Gondoljunk például Rousseau-ra, aki fenntartással fogadta Holbach ateizmusát.

Fordulatot a polgári társadalom jelentett. A vallás újra előtérbe került, és egyre inkább összefonódott a polgári ideológiával, miközben igyekezett a természettudományok terén elért fejlődést elismerni és értékelni.

A jelenkor új fejezetet nyitott a hitoktatásban. A katolikusok számára XII. Pius pápa 1951-ben, a Szentszéki Tudományos Akadémián elmondott beszéde a követendő utat a következőképpen jelölte ki: a kor szelleme, a tudomány kihívást jelent a vallási nevelés számára.

A különböző felekezeteken belül azonban fokozatosan eltérő irányzatok jelentek, jelennek meg a hit oktatásával kapcsolatban. A **katolikus** teológia felfogását követve a hangsúlyt a hit és a tudás összeegyeztetésére kell helyezni, de vannak irányzatok, amelyek a hit és a tudás összeegyeztethetőségét elvetik. A **modernizmus** szerint például Isten léte bizonyíthatatlan, mivel túl van a tapasztalat, a tudományos megismerés körén. A modernisták tulajdonképpen a kettős igazság elméletét újítták fel, sőt az egyik irányzat, az újkantianizmus a dekadens polgári filozófia irracionalista irányzatához kapcsolódik. De új irányzatként említhetném a **neopozitivistákat** is, akik vallásos élményeiket bizonyíthatatlanságuk ellenére is létfontosságúnak tartják.

A **protestáns** hit védelme a teológiai vitákban teljesedik ki. Luther egy alkalommal azt mondta, hogy „...az egyháznak reformra van szüksége, ami nem lehet egyetlen ember, pápa, sem a kardinálisok műve...m ég csak nem is a keresztyén világé. Ellenkezőleg: ez olyan munka, ami egyedül Istenre tartozik” (Resolutiones..., 1518). A reformátorokat munkájukban az a meggyőződés vezérelte, hogy az Egyház reformja nem az ő művük, hanem Istené. Mivel a reformáció számára a hit az egyedüli üdvözítő, ezért a tudományok irányításában nem mutatott olyan merev dogmatikus álláspontot, mint a katolikus egyház. A reformáció nem azt jelentette, hogy az egyház élet feletti uralmát elvetik, hanem ennek az uralomnak a formáját másikkal cserélték fel. Lendvai (1987) „A magyar protestantizmus 1918–1948” című kötet bevezetőjében mutat rá arra, hogy a reformáció hazánk számára különösen azért volt fontos, mert ez az időszak volt a magyar kultúra első nagy identitáskereső korszaka.

Németországban érdekes folyamat ment végbe a múlt században. Olyan jelenséget kívánok megemlíteni, amellyel a kor katolikus sajtója is sokat foglalkozott. Ez a jelenség a tőketulajdonnak és vállalkozásnak, valamint a modern vállalatokban alkalmazott munkásság tanult felső rétegeinek, különösen a magasabb műszaki vagy kereskedelmi előképzettségű személyzetnek a túlnyomóan protestáns jellege. Ennek az arányeltolódásnak az lett a következménye, hogy a protestánsoknak jobb, míg a katolikusok-

nak rosszabb lett az anyagi helyzete. Mi a magyarázat erre? A katolikusoknak a tőkés vagyonszerzésben való kisebb részesedését elsősorban iskolaválasztási szokásaikkal, értékeikkel lehetett magyarázni, vagyis azzal, hogy a katolikus szülők humán és nem reálgimnáziumokat, míg a protestáns szülők más, jobb minőségű tanintézeteket választottak gyermekeik számára. Ennek eredménye a fent említett felsőoktatásiintézmény-választás közötti eltérés lett, mely a vagyoni helyzetben való eltérés különbségét vonta maga után (Weber, 1995) a protestánsok javára.

Magyarország

Hazánkban a 19. század végén jelentkezett először gondként a szekularizáció. Schönvisner János például az egyházi áldás mellőzésének terjedésére, Zsilinszky Mihály az arad-békési egyházmegye vallástalanságára, Baltik Frigyes kerületi püspök az elégtelen bibliaolvasásra, Kapi Béla dunántúli püspök a jogszabályok és szabályrendeletek sokaságának a veszélyére hívta fel a figyelmet, ami részben az (evangélikus) egyháztagok elvilágiasodásának és közönyének a következménye volt (Ottlyk, 1965).

Tavaszy Sándor, a „dialektika teológia” magyar híve, felismerte a problémát. A probléma eredőjének az új európai tudományos felfogást, a felvilágosodást jelölte meg. Ez a modern tudományos beállítódottság nemcsak általában a tudományok számára volt fontos, hanem a vallásos világnézet és a teológiai gondolkodás számára is. Célja ezért a rendíthetetlen hit és a liberális kritika által gyengített bibliai szövegek hitelének visszaállítása lett (Gál, 1987).

Vallásbefolyásoló tényezőként jelentkezett az államosítás. 1945 után a politikai vezetés, hazánkban éppúgy, mint a többi szocialista országban, az egyház ellenállásának megtörését tűzte ki célul. Ekkor egy érdekes helyzet állt elő: nem az egyház és az állam különválása, hanem épp ellenkezőleg, az egyházak államosítása következett be. Az egyházak a politikai párt diktatúrája alá kerültek, és elvesztették pénzügyi függetlenségüket. Ezzel a demokratikus egyházirányítás megszűnt (Kozma, 1992), vallásoktatás pedig csak a templomokban folyt. Az egyházak igényének megfogalmazása az állammal szemben sürgetővé vált. A református egyház például azt kérte, hogy az állam vegye figyelembe azt, hogy az egyház és az állam viszonyára nézve a református egyház azt a megoldást tartja helyesnek, amit a „szabad egyház, szabad állam” jelszó fejez ki, vagyis az egyház szabadságot kért munkájához az államtól, valamint azt, hogy az állam az egyházak tanításával szemben legyen neutrális, polgárait pedig ne kényszerítse semmiféle hitre vagy hitetlenségre (Bolyki–Ladányi, 1987). Az államosítás gátat emelt az egyház oktató, kultúraközvetítő szerepének is.

A II. világháború végéig az iskoláskort tekinthetjük vallási szempontból a legmeghatározóbb életszakasznak, amelyet a vallásos élet iskolai és közösségi ellenőrzése, irányítása segített. Ekkor a gyerekek rendszeres vallásgyakorlása nem ütközött nehéz-

ségbe, hisz az iskolákban az órák előtti és utáni közös ima, a hitoktatás és a vallásos rendezvények alkalmat adtak erre. A háború után ez a helyzet megváltozott, az iskolák más szerepet kaptak, és a vallásgyakorlás lassan kivonult az iskola falai közül – összszegi Bartha (1992). 2013-ban azonban változás következett be, és az állami fenntartású iskolákban kötelezően választható tantárgy lett az etika vagy a hit- és erkölcstan.

A kérdés az, hogy mi a szerepe a keresztény hitfelekezethetnek ma a közoktatásban. Az egyházak és az államok viszonyának négy típusát különböztetjük meg Európában. Az egyik modell az államegyház, amikor az egyház az államszervezet részeként működik (északi országok, Anglia). Egy másik változat alapján a „katolikus” országokban az egyházat leválasztották az oktatásról. Ezekben az országokban a közoktatást államosították (pl. Franciaország), és az iskolák az állami és önkormányzati iskolák előírásait követik (pl. Spanyolország). A harmadikban, az Egyesült Államokban kialakult modellt követve, az egyházi iskolák a helyhatóságok által fenntartott iskoláktól elkülönültek. Az utolsó modell a kelet-európai ortodox egyházak által követett út (pl. Oroszország), ahol az egyház államosítása végbement, de az államszervezet demokratizálása elmaradt, vagyis diktatúra érvényesült az egyházi funkciók tekintetében is.

Hazánkban 1948 előtt az intézmények az egyházhoz tartoztak tulajdonjogilag, az irányítási szerep azonban az államé volt. Ez a helyzet részben annak volt tulajdonítható, hogy már a Habsburg-uralkodóház is törekedett az államosításra (államegyházi viszony), majd a kiegyezést követően Eötvös és Trefort törvényei által, a közoktatás modernizálásának címszava alatt a teljes államosítás következett be.

A rendszerváltozás után a hazai pedagógiának és oktatásügynek többpólusú, az elmentés nevelési-képzési igényeket nyilvánosan is megfogalmazó, azok érvényesítéséért politikai, szakmai ideológiai és érdekérvényesítő harcokat folytató legitimizációs mezővel kell megküzdenie.

A keresztény nevelés, vallásoktatás feladata

Van-e keresztény pedagógia, amit közvetíteni kell? Mondhatjuk, hogy az iskola falai között lehet keresztény és nem keresztény szellemű oktatás. Ebben az esetben azonban meg kell határozni, hogy mit értünk keresztény szellem alatt. A keresztény nevelés ma leginkább elfogadott céljait a National Council of Churches of Christ fogalmazza meg, miszerint a keresztény nevelés célja, hogy ráébressze az embereket Isten létezésére, és keressék a szeretetet Jézus Krisztusban. Hűséggel és szeretettel éljenek a végső-ig, hogy önmaguk tudatára ébredjenek, és arra, hogy mit jelent emberi mivoltuk. Felnőni mint Isten fiai, mint a keresztény közösség tagjai. Minden kapcsolatukban éljenek Isten lelkében, teljesítsék a mindennapi tanítványi kötelezettségüket a világon, és maradjanak meg a keresztény hitben (Cully, 1963). Chardin (1955) azt vallja, hogy

a keresztény adottság előttünk áll, és helye megvan a világ többi valósága között. Központjában egy személyes Isten áll, a Gondviselés-Isten, aki gondosan vezeti a mindenséget, és a Kinyilatkoztató-Isten, aki az értelem síkján és útjain keresztül érintkezik az emberrel.

A fent megfogalmazott célok közvetítése napjainkban újra erőre kapott, bár erős a küzdelem, mivel korunk erkölcsi válságtól szenved. Ez a válság óhatatlanul elénk vetíti a vallási nevelés feladatait. A régi, polgári erkölcsi normák letűnőben vannak, és új, a modern kor szellemével átítatott erkölcsi **normák** kialakulása vette kezdetét. A civilizáció technikai eredményei az ember képességeit befolyásolják. Életformánk átalakul, megváltozik, amelynek eredménye a jóléti társadalmak létrejötte. Ennek a pozitív változásnak azonban sok negatív kísérője van. Gyakoribbak a lelki zavarok, torzulások. A vallásos szemléletet a tudományok fejlődése egyre jobban kiszorítja, és mint új világnézet lép annak helyébe. Ennek hatásaként a civilizációnak az a formája, amelyet tudományosnak, technikainak, iparinak vagy városinak nevezünk, gyakran elvonja az emberek figyelmét az isteni dolgokról, és hatására kevesebbet törődnek a vallás ügyével. A tudományok fejlődése, az erkölcsi normák átalakulása miatt új cél fogalmazódik meg a hitoktatás számára: a vallásos világnézet, a vallásos tudás visszaállítása, erősítése.

A vallási nevelés iránti igényt az magyarázza, hogy a vallásos ember a nem valósággal szemben egyfajta morált tudhat magáénak, amiben az egyház erkölcsnorma-közvetítő hatásának jelentős szerepe van. A vallási nevelés ezt az erkölcsöt a vallásos világnézet feltételének tekinti, és mindenkire nézve kötelező érvényű normarendszerrel támasztja alá. A vallásosnak nevezett tudás, magatartási minták és értékrend tradicionális kultúrákkal épülnek össze. Az egyházak az erkölcsi normák és a kulturális örökség hordozói, amelyek feladata a gyerekek nevelésében, személyiségük kifejlesztésében való segítségben fogalmazódik meg. Az oktatás nemcsak a tananyag, hanem a kultúra átadása is, annak a kultúrának az átadása, amely az irodalom és a művészet mellett környezetünk, értékeink rendszere is. A nevelés központjában az ember személye áll, és az egyházak célkitűzéseinek megfelelően a feladat az emberi személyiség kialakításában való közreműködés.

A személyiség kialakításának, az erkölcsi életre nevelésnek színtere az **iskola**, mely vagy felekezeti, vagy állami (önkormányzati), vagy alapítványi fenntartású iskola lehet. A különböző tantárgyak mindhárom iskolatípusban lehetőséget adnak a műveltség átadására. A tudás a világról, az életről, a kultúráról és a történelemről a tantárgyakba építve, azokban megjelenve ad lehetőséget a gyerekek szemléletének kialakítására, formálására. Mindhárom iskolatípus ismereteket közöl, nevel, szemléletet közvetít, vagyis világnézetit nevelést folytat. Gondolatokat közvetít az élet céljáról, az ember eredendő szabadságáról, társas természetéről, hisz a kultúra és az erkölcs dolgaiban az iskolai környezet meghatározó, és az iskolában kapott ismeretek alapján gyűjtik a

tapasztalataikat a gyerekek és a fiatalok. Az iskola alapvető törekvése a kultúra közvetítésén keresztül az általános emberi képzés. A vallásoktatás ebbe a környezetbe illeszkedik bele, és ezeknek a feladatoknak a megvalósulását segíti elő.

Milyen kérdésekkel kell hogy foglalkozzon az iskola ahhoz, hogy embert formáljon, neveljen, értékrendet, szemléletet, **világnézetet** adjon? Elsősorban vizsgálnia kell, hogy az egyéni öröm elegendő emberi cél-e, és azt, hogy milyen módja van ez emberi szabadságnak. Vizsgálnia kell továbbá, hogy a minket körülvevő világ állandó fejlődésben van-e, vagy már befejezett, és hogy a társadalom, amelyben élünk, megfelelő-e számunkra. A kérdés csupán az, hogy mindezt az iskola kiforrott világnézet vagy világnézeti semlegesség talaján teszi-e. Az iskola ugyanis a világnézet alakulásában azáltal játszik szerepet, hogy befolyásolja a tanulók világképét, mivel „a világkép kialakítása, a világnézet formálása az iskola alapvető feladata” (Mérei, 1948). A rendszerváltozás előtt a világnézet direkt tanítása követelmény volt, amelyhez a tananyagot úgy kellett kiválasztani, hogy egységes, a rendszernek megfelelő világkép alakuljon ki. Ma az önkormányzati iskolákban világnézetileg semleges oktatás folyik. De vajon van-e világnézetileg semleges, „világnézetmentes” iskola? Talán egyetérthetünk Tomka (1992) azon állításával, hogy „a különböző világnézetű tanárokat alkalmazó, azaz egészében világnézetileg egy irányba sem elkötelezett iskola a plurális társadalom szerkezetének és a vélemények sokféleségének visszatükröződése” (e sorok írója ezt érti világnézetileg semleges iskolán).

Ha egyetértünk Tomka azon állításával, miszerint a vallás a kultúra háza, az emberi történelem része, kódrendszer, ismeretanyag; másfelől: egy meghatározott közösség jellegzetes világértelmezése, értékrendje, hite, intézményi rendje, akkor azzal is egyet kell értenünk, hogy az emberek természetes törekvése a vallás tanítása.

A **hit** oktatása a családban kezdődik, majd a hittanórákon kap megerősítést, de a világnézeti iskolák újraindításával a mindennapi iskolai oktatáson belül is megvalósulhat. Az önkormányzati iskolákban a hittanórákon történő oktatásnak a jellegzetessége, hogy a tanulók csak a nagyobb egyházak tanításait ismerhetik meg, és a kisebb történelmi egyházak nem kapnak terepet az iskolai hitoktatásban.

A hitoktatás feladata egyrészt a hit és az érték átadása, másrészt a kereszténység és a vallás megismertetése. A **felekezeti oktatás** feladata, hogy keresztény alapokon álló képzést nyújtson, valamint olyan tudást közvetítsen, amely alkalmassá teszi az egyént a technikai és tudományos ismeretek által meghatározott világban történő eligazodásra. A tudásfelhalmozás és a képzés mellett elsődleges a teljes személyiség kifejlesztése, hisz az ember viselkedését, tetteit, magatartását az határozza meg, hogy milyen az értékskálája. Az embernek van végső értéke, amelyből kiindulva a többit megítéli. Azt kell elérni, hogy a gyermekek a nevelés során önmaguk számára valós igényeket fogalmazzanak meg.

Vallási devianciák

Tendenciaként tapasztaljuk, hogy tömegek esnek vallási közömbösségbe, keresnek más utat hitük kifejezésére. Olykor úgy tűnik, mintha a keresztény hitet a pogányságnak valami régi-új formája fertőzné meg, a babona és a mágia. A babona nem vallás, hanem irracionális vallásos hit vagy gyakorlat. Ezt a meghatározást azonban mérlegelnünk kell, mivel gyakran megtörténik, hogy ami az egyik embernek vallás, az a másiknak babona – gondoljunk a bennszülöttek vallásaira – vagy mágia (Jahoda, 1975). A kozmológia vagy következetes világszemlélet alkotórészét képező babona összefügg a pogány vallások eltérő formáival. Egy időben ezeket a vallásokat egyszerűen babonának tekintették, de ma már egymás kultúráját tisztelve a nyugati világ nem akarja mindenáron ráerőlteti eszméit és értékeit másokra. Frazer (1993), aki *Az Aranyág* című könyvében arra tesz kísérletet, hogy felvázolja az emberi gondolkodás fejlődését a mágia és a vallás egymást követő fokain keresztül a tudományig, a mágiát úgy határozza meg, mint a természeti törvények hamis rendszerét, és téves magatartásszabályát. A mágiát hamis tudománynak, terméketlen művészetnek jelöli. A mágikus gondolkodás szerint nincs Isten, akitől az ember sorsa és a természet menete függ. Gyakran megesis az is, hogy a Fényt, mely a halálközeli élmények egyik jellegzetes komponense, egyesek Istennel, Jézussal azonosítják (Ács, Pilling & Zatik, 1992). Moody (1975) is úgy véli, hogy azok, akik neveltetésük és meggyőződésük szerint keresztények, ezt a Fényt Krisztussal azonosítják, ezért párhuzamot vonnak a Bibliával, hogy állításukat bebizonyítsák.

Melyek azok a veszélyek, amelyekkel a hitoktatóknak szembe kell nézniük munkájuk során? Az első csoportba azok az erkölcsi természetű veszélyek tartoznak, amelyeket a környezet alakít ki, hisz a fiatalok többsége ma nem tartja szükségesnek a vallási követelményeknek való megfelelést. Ez adódhat kényelemszeretetből, akaratgyengeségből, kudarcból, bátortalanságból, engedékenységből. A vallási élet elszegényedéséhez vezethet az is, hogy a hiányzó vallásosság és a gyermekkorban elmaradt vallási tapasztalatok életformáló hatásúvá válnak. Bár nincs sok olyan fiatal, aki határozottan tagadja Istent, azok száma is kevés, akiknek a hit életük középpontjában áll. A többség e között a két pólus között helyezkedik el egy nagyon sokféle változatot mutató skálán. Nem értik az egyház jelképrendszerét, mivel nincsenek a **jelkép** szociokulturális hátteréhez kapcsolódó, a jelképhez tartozó vallásos élményeik, és hiányoznak a teológiai ismereteik is. Ha egy fiatal elfordul a vallástól, ez a jelenség azért is létrejöhet, mert úgy érzi, hogy kényszerítik a vallás gyakorlására.

Alapvető nevelési feladatok

A képességek felszínre hozásában, a tehetség kibontakoztatásában jelentős szerepet játszik a motiváció, a kreativitás és az intellektus. Ezek befolyásolója a család, az iskola és a helyi társadalom mellett a hitoktatás közvetítője, vagyis az egyház. Az egyházak iskolafenntartó, szociális-diakóniai és missziós tevékenységet látnak el.

A vallási nevelés alapvető feladata olyan keresztyén, keresztyén fiatalok nevelése, akik ismereteik birtokában elsődleges célként **személyiségük gazdagítását** tűzik ki, miközben másoknak szolgálnak úgy, hogy azok lelkiismereti meggyőződését nem sértik. Az alapfeladatok között szerepel a **valláspedagógiai munka**, a hit, a remény és a szeretet átadása, amely a tanulók személyiségének alakításán, hitéletük megalapozásán fáradozik. A világnézeti nevelés a tőle alig elválasztható erkölcsi nevelésben gyökerezik. Arisztotelész a Nikomakhoszi etikájában mutat rá arra, hogy „erkölcsössé némelyek szerint természet, mások szerint szokás, ismét mások szerint tanulás útján lesz az ember. Ami a természetet illeti, ez nem rajtunk áll, ... az viszont alig hihető, hogy a szó és a tanítás minden emberre hatással van; éppen ellenkezőleg, arra van szükség, hogy a tanítvány lelke a szokás erejével már eleve mintegy művelt legyen oly irányban, hogy erkölcsi alapon érezzen gyönyörűséget vagy utálatot” (Arisztotelész, 1971).

A nevelés során fontos helyet kap a keresztyén **erkölcs és életvitel** megismertetése, a hitéleti szokások kialakítása. Nem kiforrott azonban az egységes erkölcsi elvárás felállítása, mivel a társadalom sokfélesége miatt a gyerekek is sokféle hatásnak vannak kitéve.

A nevelés során a tanulónak lehetőséget kell adni **képességei, készségei** kibontakoztatására, az önművelődésre való igény kialakítására. Fel kell ismerni a tehetséget, a lemaradókat pedig fel kell zárkóztatni társaikhoz. Az önképzés, önismeret, önfejlesztés a fentiek velejárója.

Az egyházi **kultúra** közvetítése az egyházi kultúra tanító szerepének ismertetésén keresztül történik. A művészek, tudósok hithez, egyházhoz való viszonya, a gondolkodásra, a szellem fejlődésére gyakorolt hatása a műveltség velejárója. Az elmúlt korokban a kulturális hagyomány jobban kedvezett a hit továbbadásának, mint ma. A keresztyén hitnek új magyarázati és kifejezési formákra van szüksége ahhoz, hogy minden elkövetkező kultúrában gyökeret verhessen, hisz korunk emberre új kérdéseket tesz fel az élet értelméről és értékéről. Korunkban a hagyományos kultúra olyan mértékben változott meg, hogy egyre kevésbé lehet rá támaszkodni. A gyerekeket körülvevő tömegkommunikációs eszközök a bennük megfogalmazott kérdéseket alakítják, formálják, hatásukra világpolgárrá lesznek. Ezek az eszközök nagy hatással vannak a keresztyén életre mind a tanítás, mind az erkölcsi szemlélet és gyakorlat terén.

Az **egészséges életmód** megalapozásának egyik útja a test és lélek harmóniájának megteremtése. A közösségi élet gyakorlásában elengedhetetlen a kritikai szellem kialakítása. A **magyarságtudat**, a hazaszeretet, értékeink, kulturális örökségeink megismerése szintén fontos feladat.

A gyerekeket nagyon sok jó és rossz hatás éri. A nevelés célja a káros hatások kiszűrése és a jók erősítése. A káros hatások a személyiség torzulásához, fegyelmezetlenséghez vezetnek. Bár meg kell tanítani a világban való eligazodást, az alapvető cél az identitás, az értékek megőrzése.

A pedagógus, hitoktató, szülő

A hitoktatás a megújulás útjára lépett. Keresi a vallási igazságok kifejezésének új módját, és lehetővé teszi, hogy az eltérő kultúrákkal rendelkezők számára a nehezen lefordíthatóvá tehető dolgokat befogadhatóvá tegyék. Az egyház vallja, hogy a világi személyeknek, pedagógusoknak fontos szerepe van az egyház életében és a nevelőmunkában. Ez azért is igaz, mert az élet szocializáló hatása erősebb, mint a nevelő szándékú szocializáló hatásoké. A szociokulturális környezet a gyermek szocializációján keresztül jut az iskola falai közé, és erősebb, mint az iskola szocializációs ereje.

A II. világháború után a hagyományos vallási (iskolai) oktatási rendszer fokozatosan világi oktatási rendszerré alakult át. A folyamat egyrészt azért következett be, mert az állam elrendelte, hogy minden gyermek vegyen részt egy olyan világi tárgyat tartalmazó tantervi oktatásban, amelyet a hagyományos vallási iskolákban nem biztosítanak, másrészt a politikai változások következtében a szülők elfogadták azt a nézetet, hogy a hagyományos vallási oktatás többé már nem nyújt megfelelő felkészítést a fiataloknak egy modernizálódó társadalmi-gazdasági rendszerbe való belépéshez. Ez a felfogás oda vezetett, hogy szükségessé vált a megszűnő vallási iskolák helyett egy olyan kiegészítő vallásoktatás (hittan), amely a napi képzést a nem vallási tárgyú, világi oktatás kiegészítőjeként valósította meg. Az állami iskolákban ma világnézeti-leg semleges oktatás folyik. Úgy gondolom azonban, hogy a rendszerváltozás pozitív változást hozott ebben a tekintetben. A politikai rendszer nem akarja a pedagógusokat mint a kultúra és világnézet közvetítőit a saját képére formálni. A **pedagógusnak** lehet saját meggyőződése, eltérő **világnézete**.

Milyen legyen a pedagógus? Legyen nyitott mindenre, képezze magát, olvasson, művelődjön, hogy ezzel is segítse saját mindennapi munkáját. Legyen pontos, alapos. Élete legyen példamutató, hisz minden pillanatban értéket közvetít. A belőle kisugárzó példahatás a nevelésben meghatározó. A fiataloknak szükségük van olyan felnőttekre, akik tekintélyüket észszerű határok között érvényesítik: nem helyes, ha túlzottan rájuk hagynak mindent, de a tekintély túlzott érvényesítése is éppen olyan káros lehet.

A lelkipásztorok tanító feladata erkölcsi téren a hitoktatásban és a prédikáció útján valósul meg, amely a keresztyén erkölcs nemzedékről nemzedékre történő átadásának alapja. Mint a hit közvetítőjének, meg kell találnia a helyes mértéket a gyermek természetéhez, fejlettségéhez való alkalmazkodás, a helyes magatartásra szoktatás és az erkölcsi elvek, normák tanítása, tudatosítása között.

A vallásos nevelést össze kell egyeztetni az állammal és a civil társadalommal. Észre kell venni, hogy az együttműködés alapja a közös megbecsülés, hisz mindkét fél feladata az ember szolgálása. A nevelő személye döntő fontosságú. A hitet, értékeket, magatartásformákat nem lehet egyszerűen tanítani. A tanár és diák között kölcsönös bizalomnak kell megnyilvánulnia ahhoz, hogy a gyerekek elfogadják az útmutatást, és nyitott legyen a nevelésre.

Kinek a feladata elsősorban a gyermek nevelése? A szülőé. A szülő joga és kötelessége gyermeke neveléséről és oktatásáról – hitoktatásáról – gondoskodni. Az a hitoktatói tevékenység, amely a családokon belül folyik, különleges adottságokkal rendelkezik, és semmi egyébbel nem helyettesíthető. A gyerekek egész életére döntő hatással lehet, ha az alapvető keresztyén igazságokat és a keresztyén élet kérdéseit a szeretettel és tisztelettel átitatott családi légkörben dolgozzák fel. Ez azért is fontos, mert a vallás felé fordulás önmagától, belső szükségességéből megy végbe, külső befolyások csak fogékony életszakaszban, gyermekkorban tudnak nagyobb hatást kifejteni.

Összefoglalás

A zsidó-keresztyén örökség ismerete a civilizáltság, az általános műveltség alapja, amelyet mindenkinek illik ismernie, függetlenül attól, hogy hívő vagy ateista, egyháztag vagy sem. Az ifjúság tagjai, ha megkapják a lehetőséget a hitre, a hitoktatásra, ha megkönnyítik szabad hitvallásukat, a hitben való elmélyedésüket és tanúságtételüket, tisztelettel fognak viseltetni családjuk, környezetük, minden kormányzat iránt, bármilyen ideológiát és elveket valljanak is.

A körülöttünk lévő világnak és benne minden életnek alapigazsága, hogy elmúlik. A faj és benne az emberi faj is csak akkor marad fenn a világon és lesz a fejlődés továbbépítője, ha a ma élő nemzedék újat állít maga helyébe. Haladás azonban csak akkor következik be, ha a sajátjánál értékesebb világot ad át egy önmagánál értékesebb nemzedéknek. Vörösmartyt idézve: „Legyen minden magyar utód külön ember, mint apja volt”.

Irodalom

- Ács, G., Pilling, J. & Zatik, I. (1992). *Meghaltam – és élek*. Medicina Könyvkiadó.
- Arisztotelész (1971). *Politika*. Gondolat Könyvkiadó, pp. 289–290.
- Bolyki, J. & Ladányi, S. (1987). A református egyház. In (Ed.) Lendvai L. F.. *A magyar protestantizmus 1918-1948*. p. 105.
- Brink, T. L. (1977). A psychotherapeutic model for religious education. *Religious Education*. 72(4). P.: 409–413.
<https://doi.org/10.1080/0034408770720406>
- Chardin, T.-a (1955). *Le Phénomene humain*. Paris, Le Seuil. Vö.: A vallás eszméje
- Picon, G. (Ed.) 1963. *Korunk szellemi körképe*. Occidental Press, Washington D. C. P.: 338.
- Cully, K. B. (Ed.) 1963. *The Westminster Dictionary of Christian Education*. Westminster Press.
- Eliade, M. (1987). *A szent és a profán*. A vallás lényegéről. Európa Kiadó.
- Frazer, J. G. (1993). *Az Aranyág*. Századvég Kiadó.
- Gál, Z. (1987). A „dialektikai teológia” hatása. In (Ed.) Lendvai L. Ferenc. *A magyar potestantizmus 1918–1948*. Kossuth Könyvkiadó.
- Gilson, E. (1944). *L’Esprit de la Philosophie Médiévale*. Paris, Vrin, Vö.: A vallás eszméje.
- Glaserapp, H. (1972). *Die fünf Weltreligionen*. Eugen Diederichs Verlag, 8.
- Jahoda, G. (1975). *A babona lélektana*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Kotschy, B. (2022). Az oktatás célrendszere. In Falus, I. & Szűcs, I. (2022). *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó.
<https://doi.org/10.1556/9789634548454.10>
- Kozma, T. (1999). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kozma, T. (1992). Iskola és egyház. *Educatio* 1.
- Köpeczi, B. (1980). A mindennapi tudat szerkezete. In (Eds.) Frank, T. & Hoppál, M.: *Hiedelemrendszer és a társadalmi tudat*. 21.
- KSH (2022). Magyarország vallási megoszlása a népszámlálás adatai alapján.
- Lendvai L. F. (1987). „A magyar protestantizmus 1918–1948”. Kossuth Könyvkiadó.
- Lipka, M. & Hackett, C. (2017). Why Muslims are the world’s fastest-growing religious group. *Short Reads*.
- Mérei, F. (1948). *Gyermektanulmányok*. Egyetemi Nyomda. 20.
- Mihály, O. (2000). Értékluralizmus és nevelés, Új Pedagógiai Szemle. 2. szám.
- Moody, A. R. (1975). Élet az élet után. *Ecclesia*, 61.
- Nahalka, I. (2022). A tanulás. In Falus, I. & Szűcs, I. (2022) *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó.
<https://doi.org/10.1556/9789634548454.3>

- Ottlyk, E. (1965). *Hűség Istenhez és népünkhöz egyházunk történelmében*. 274–276.
- Picon, G. (Ed.) 1963. *A vallás eszméje. Korunk szellemi körképe*. Occidental Press. 321.
- Pusztai, G. (2020). *A vallásosság nevelésszociológiája*. Gondolat Kiadó. 345.
- Resolutiones disputationum de indulgentiarum virtute 1518*. In. *Band 1 Schriften von 1517–1520*. De Gruyter, 1983. <https://doi.org/10.1515/9783110889017-008> <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110889017-008/html>
- Révai Nagy Lexikona. XIX. 1926. P.: 339.
- Thomas, R. M. (1997). Religious Education. In (Ed.) Lawrence J. Saha. *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. P.: 144.
- Tomka, M. (1992). *Vallás és iskola. Educatio*. 1.
- Vörösmarty, M.: *Jóslat*
- Weber, M. (1995). *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*.
- Zolnay, V. (1983). *A művészetek eredete*. Magvető Könyvkiadó.
- Zoltai, D. (1961). *Világnézeti nevelés és a vallásos világnézet I*. Tankönyvkiadó. P.: 11.
- Zrinszky, L. (2002). *Neveléstudomány*. Műszaki Könyvkiadó. 176.

EGYHÁZI INTÉZMÉNYEKBE ZAJLÓ SZÉLES KÖRŰ NEVELŐ-OKTATÓ MUNKA A BUDAI CISZTERCI SZENT IMRE GIMNÁZIUM PÉLDÁJA ALAPJÁN

HAJDÚ ANNA

Neveléstudományi Doktori Iskola, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Absztrakt

Az egyházi iskolákban sajátos nevelő-oktató munka zajlik. A tanulmány egy egyházi nyolcosztályos gimnázium széles körű nevelő-oktató munkáját mutatja be. Az intézményi nevelő-oktató munka eredményességét a végzős osztályokkal történt kérdőíves vizsgálat, valamint a tanárokkal készített interjúk ismertetik. Az intézmény példája megmutatja, hogyan járulhat hozzá az iskola a diákjai komplex személyiségfejlődéséhez.

Kulcsszavak: egyházi intézmény, nevelő-oktató munka, komplex személyiségfejlesztés

Bevezetés

Az egyházi intézmények olyan szellemiséggel, világnézettel, hagyományokkal és közösséggel rendelkeznek, amelyek magukban is nevelőleg hatnak. Ez a környezet a tanulók szellemi és emberi formálását teszi lehetővé (Kálmán, 2003). A sokoldalú tudáson és közösségi élményeken túl sajátos többletet is adnak diákjaik számára. Olyan értékközpontú nevelés folyik, amely a keresztény elveket veszi alapul. A diákoknak olyan értékeket szeretnének továbbadni, mint a közösségben való gondolkodás, egymás segítése és elfogadása, valamint a másokért érzett felelősség. Jelen tanulmány az egyházi intézményekben zajló széles körű nevelő-oktató munkát szeretné bemutatni a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium példája alapján. A vizsgálat fókuszában az a komplex pedagógiai tevékenység áll, amely a teljes embert kívánja formálni. Emellett említést tesz a különböző nevelési színterekről, amelyek a diákok személyiségfejlődését célozzák meg.

Elméleti alapozás

Nevelő-oktató hivatás az egyházi gimnáziumokban

A katolikus tanító rendek mindig kiemelkedő szerepet játszottak a magyar nevelésügyben (Kovács, 2013). A szerzetes tanárok hosszú évtizedeken keresztül nevelték és oktatták a fiatalokat. Nevelő-oktató munkájuk a keresztény értékrenden alapult, és ezen értékeket közvetítették diákjaik felé. Ez a szemléletmód a tanórákon túl az iskola mindennapi életében is megjelent.

Az egyházi intézmények napjainkban is arra törekednek, hogy a kisgyermekkorban öntudatlanul elsajátított hitet tudatosítsák diákjaikban. Ennek érdekében olyan iskolai programokat szerveznek, amelyek segítik a hit elmélyítését, például a lelki napok, a zárándoklatok és a lelkiezés. Az intézmények fő törekvése egy olyan értékrend kialakítása, amely szilárd elvekre épül. Ebben a szemléletmódban kiemelt szerepet kap a **keresztény erények gyakorlása**, a megbocsátás, az egymás iránti szeretet és a bűnbánat (Veres, 2021).

Az egyházi intézményekkel kapcsolatos kutatások rávilágítottak az iskolában zajló eredményes nevelő-oktató munkára. Máté-Tóth és Tarján (Máté-Tóth & Tarján, 2023) öregdiákok körében végeztek kutatást. A diákok elsősorban a **közösségi élet értékeit, a közösségi szemlélet kialakítását** emelték ki. Ezek az értékek pedig a közösségben való gondolkodás, együttérzés és együttműködés a diákok között. Ez az eredmény megegyezik Pusztai kutatásaival is (Pusztai, 2004), aki hangsúlyozta, hogy a közösségben való gondolkodás, közösségépítés kiemelt helyet foglal el az egyházi intézményekben. Ezek a közösségformáló programok a különböző kirándulások és az osztályközösségi programok keretében valósulnak meg. Az **egyházi iskolák közösségei rendszerint hosszú ideig fennmaradnak**, mivel stabil alapokra és azonos értékekre épülnek. Az ilyen környezetben kialakuló osztályközösségek és emberi kapcsolatok gyakran életre szóló barátságokat hoznak létre (Veres, 2021).

Az egyházi iskolákat **kiváló oktatás, kiemelkedő versenyeredmények, illetve a tehetséggondozás** jellemzi (Kodácsy-Simon, 2015). A Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium erre kiváló példa, mivel az iskolában számos tehetséggondozó szakkör működik, és kiemelkedő versenyeredményeik vannak.

Az egyházi fenntartású intézmények napjainkban jelentős népszerűségnek örvendenek, és széles körben elnyerték a társadalom tiszteletét (Veres, 2021).

A Budai Ciszterci Szent Imre Gimnáziumban zajló sokrétű nevelő-oktató munka

Tanítási gyakorlaton lévő hallgatóként lehetőségem nyílt betekintést nyerni a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnáziumban folyó széles körű pedagógiai tevékenységbe. Azt tapasztaltam, hogy az iskola nemcsak informál, hanem formál is. Az itt zajló nevelő-oktató munka messze **túlmutat a tananyag átadásán**. Az iskola pedagógusai elhivatottak a diákok holisztikus módon történő fejlesztése iránt. Lelkiismeretesen dolgoznak azért, hogy tanulóik **szellemi, hitbéli, érzelmi és szociális növekedését** elősegítsék. A színvonalas oktatáson túl nagy hangsúlyt fektetnek a közösségfejlesztésre és a keresztény értékek átadására.

A katolikus iskola egyik fő célja a személyes meggyőződésen alapuló keresztény világnézet kialakítása. Arra törekszik, hogy a **keresztény hit gyakorlása** a diákok mindennapi életének részévé váljon. Éppen ezért olyan eseményekbe vonja be a diákokat, amely hitük és értékrendszerük megerősödését szolgálja, legyen szó a tanítás előtti vagy utáni imádságokról, lelki napokon, szentségimádásokon, lelkigyakorlatokon és szentmiséken való részvételről (Hajdú, 2024).

Az iskola egyik erőssége a **színvonalas oktatás**, melynek célja a diákok tanulmányi előrehaladásának támogatása. A pedagógusok kiemelt figyelmet fordítanak diákjaik személyes fejlődésére, egyéni képességeinek kibontakoztatására. A diákok számos lehetőséget kapnak a versenyeken és szakkörökön való részvételre. Az oktatói munka hatékonyságát számtalan versenyeredmény, sikeres érettségi vizsga, felvételi eredmény bizonyítja (Hajdú, 2024).

A gimnázium kiemelten fontosnak tartja a **közösségfejlesztést**. Az iskolában számos közösséghez lehet csatlakozni az osztályközösségen túl, mint például a cserkészet, a lelkeségi csoport, a tehetséggondozó szakkörök, az énekkar vagy a színjátszó kör. Az intézmény fő célkitűzése, hogy tanulóiban erősítse a közösség iránti elkötelezettséget, és olyan fiatalokat neveljen, akik aktívan hozzájárulnak saját közösségük építéséhez (Hajdú, 2024).

A tanulók egy olyan átfogó, **komplex nevelői munka** részesei, amely a teljes embert kívánja fejleszteni. Az iskola nemcsak a közösségi, lelki és szellemi élményekre helyez nagy hangsúlyt, hanem kiemeli az egymás iránti elfogadás és tisztelet jelentőségét is. Fontosnak tartják az önismeret fejlesztését, hogy a diákok könnyebben eligazodjanak a mindennapi életben, helyes döntéseket hozzanak. Emellett a hatékony kommunikáció és a helyes konfliktuskezelés is a középpontban áll. Konfliktus esetén a tanárok aktívan támogatják a diákokat a problémák megoldásában (Hajdú, 2024).

A gimnázium küldetése olyan fiatal felnőttek nevelése, akik a magas szintű tudás megszerzése mellett a közösségért aktív szerepet vállalnak, és az evangéliumi elveket belső motivációvá teszik.

Vizsgálat

Kutatási kérdések

A kutatás során arra voltam kíváncsi, hogy a Szent Imre gimnázium mit nyújthat a tanulói számára, az intézményi nevelő-oktató munka hogyan járul hozzá a tanulók személyiségfejlődéséhez.

Résztvevők

A vizsgálatot két végzős osztályban végeztem el. Az egyik csoport a nyolcosztályos gimnázium tanulói, a másik pedig a négyosztályos gimnázium tanulói voltak. A választás azért esett a végzős osztályokra, mert életkorukból adódóan világképük kialakult, véleményük van a legtöbb kérdésről. A kutatás célja az volt, hogy felmérje, hogyan tekintenek vissza a gimnázium diákjai az itt zajló nevelő-oktató tevékenységre.

A négyosztályos gimnázium tanulói közül 27-en, a nyolcosztályos gimnáziumból 28-an töltötték ki a kérdőívet. Emellett személyes interjú a gimnázium öt pedagógusával készült.

Módszertan

A kutatómódszertant tekintve a két végzős osztályban kérdőíves adatfelvételt végeztem. A kérdőívben négy egyszerű kérdésre kellett válaszolni, amely az iskolaválasztás okaira, a családi háttérre, valamint a továbbtanulásra irányult. Az első kérdés arra vonatkozott, hogy a diákok hívő családból érkeztek-e. A második kérdés arra irányult, hogy ki befolyásolta a tanulók iskolaválasztását. A harmadik kérdés pedig az volt, hogy miért döntöttek emellett az iskola mellett. A negyedik kérdés a diákok jövőbeni terveit kívánta felmérni. Egy fogalmazás keretében arra a kérdésre kellett válaszolniuk, hogy mit adott számukra az iskolában eltöltött négy/nyolc év.

A válaszok alapján az intézményi nevelő-oktató munka eredményességét kívántam felmérni, illetve feltárni a négy- és nyolcosztályos gimnáziumi program közötti különbségeket.

Az iskola pedagógusaival készült interjúk során az egyházi gimnázium tantestületének jellemzőire, a keresztyén nevelőkről alkotott képre, illetve a gimnáziumban

folyó kiemelkedő munkára, az iskola sajátosságaira, erősségeire voltam kíváncsi.

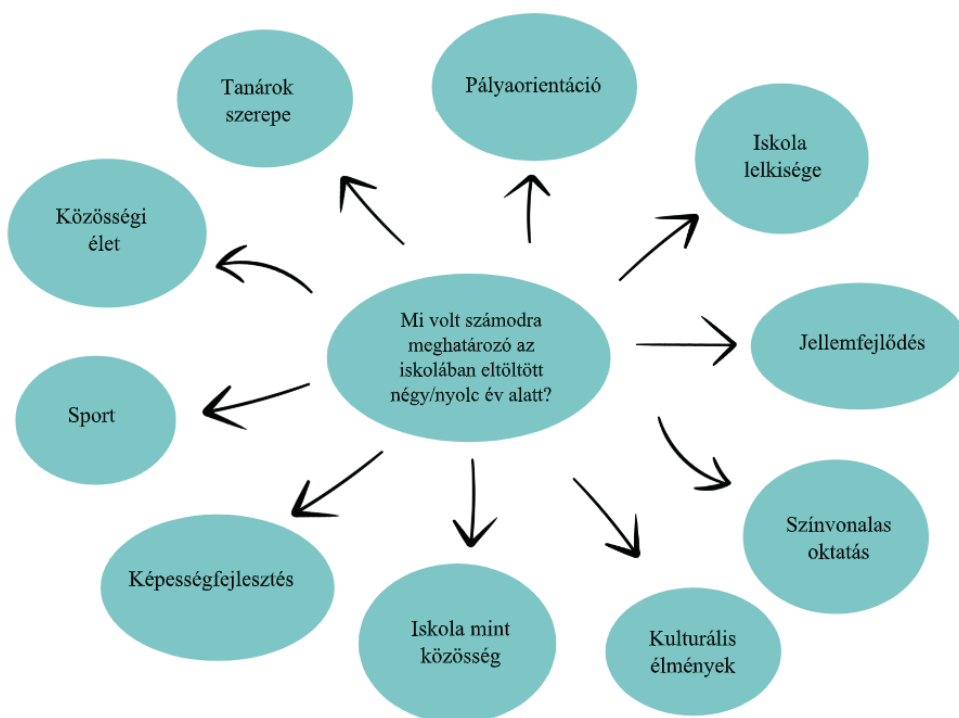
Jelen tanulmány az iskola széles körű nevelő-oktató tevékenységét kívánja bemutatni, kiemelve a különböző nevelési színtereket.

Eredmények

A diákok válasza

A végzős osztályok fogalmazásainak kiértékelése után tíz különböző kategóriát sikerült azonosítani. Ezek a kategóriák ismertetik, hogy a diákok számára mi volt a meghatározó az iskolai éveik alatt.

A tíz különböző kategóriát az alábbi gondolatterkép szemlélteti (1. ábra):



1. ábra: A gimnáziumban zajló széles körű nevelő-oktató munka bemutatása.
Saját szerkesztés

A 2. ábra a különböző kategóriákat részletezi a diákok válasza alapján:

Kategóriák	Diákok által fontosnak tartott értékek, események
1. Sport, sportolási lehetőségek	Focibajnokság, sítáborok, félmarad evezős tábor, Feneketlen-tó körüli futások, Emericus Sportegyesület, via ferrata, iskola sportcsarnoka, tömegsport
2. Képességfejlesztés	önismeret fejlesztése, hatékony kommunikáció, helyes konfliktuskezelés
3. Tanáraik jellemzése	személyes odafigyelés, törődés, érdeklődés, tehetséggondozás
4. Kulturális események	színházlátogatás
5. Jellemfejlődés	értékrend kialakítása, gondolkodásmód formálása, látókör szélesítése, kitartás és küzdeni tudás, egymás iránti tisztelet és elfogadásra való nevelés, különböző szokások elfogadása, kritikus gondolkodás, közösség iránti felelősségvállalás
6. Iskola mint közösség	Szent Imre-nap, farsang, téli és nyári bál, diáktalálkozók
7. Pályaorientáció	továbbtanulás támogatása, tudatos felkészítés, fakultációválasztás előtti önismereti teszt

2. ábra: A diákok által fontosnak tartott értékek, események. Saját szerkesztés

„Az iskolában zajló nevelő-oktató munka egy jól szervezett, sokrétű tevékenység, melynek fő célja, hogy elősegítse a tanulók személyiségfejlődését és jellemük kibontakozását. Ennek érdekében az iskola széleskörű nevelési programot kínál, melyek támogatják a diákok fejlődését” (Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium, 2020, idézi Hajdú, 2024. 37.). **„A tanulók személyiségfejlődése többféle tevékenységeken keresztül valósul meg az iskolában. A lelkigyakorlatok, lelki napok, szentmisék, tanórák, szakkörök, sportesemények és kirándulások jó lehetőségeket kínálnak erre”** (Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium, 2020, idézi Hajdú, 2024. 38.).

Három kategória egyértelműen megmutatkozott, amelyek mindkét osztály és a legtöbb diák számára meghatározóak voltak. A továbbiakban ezt a három kategóriát részletezi a kutatás.

Magas színvonalú oktatás

A tanulók visszajelzéseiből kiderült, hogy az iskolában magas színvonalú oktatói munka folyik. A tanárok szakmai tudása és elkötelezettsége kiemelkedő. Szeretik a tantárgyaikat, és mindent megtesznek annak érdekében, hogy a diákjaikból a lehető legtöbbet hozzák ki. Ezt a tanulók **versenyeredményei**, az OKTV-n való részvételek és elért eredmények száma bizonyítja. Többen kiemelték, hogy az iskolaválasztást a gimnázium magas színvonala befolyásolta. A diákok tudták, hogy **jövőbeni céljaik elérésében** ez segíteni fogja őket. A továbbtanulási statisztika alapján mindkét végzős

osztály szinte minden tagja egyetemi tanulmányokat kíván folytatni, legyen az külföldön vagy Magyarországon. A tanulók hangsúlyozták, hogy a tanárok aktívan támogatják továbbtanulási céljaikat. Érdeklődnek a diákok jövőbeli tervei iránt, segítséget nyújtanak a felkészüléshez, és folyamatosan figyelemmel kísérik pályaválasztásukat. Az iskola is elkötelezett a **továbbtanulás támogatása** mellett, rendszeresen szervez pályaaorientációs napokat és inspiráló előadásokat – például a Szent Imre-nap keretében –, amely hozzájárul a diákok pályaválasztási döntéséhez (Hajdú, 2024).

Közösségépítés

Az iskola egyik kiemelkedő erőssége a **közösségépítés**, mely osztály- és iskolai szinten is megnyilvánul. A diákok legszívesebben a közös élményekre és programokra emlékeztek vissza az iskolai évekből, mint például az osztálytáborok, osztálykirándulások, lelkigyakorlatok, sítáborok, félnomád evezős tábor, online palacsintázás és külföldi utazások. Ezek az élmények segítették őket abban, hogy közösséggé formálódjanak, jobban megismerjék és elfogadják egymást, valamint elősegítették a mindennapi együttműködést is. A kirándulások során megtanulták az egymáshoz való viszonyulás fontosságát. Kiemelték, hogy az osztály tagjai elfogadóak egymással szemben, és senki sem érzi magát kívülállónak a közösségben. A közösségi események során tartós barátságok alakultak ki, amelyek a diákok szerint élethosszig tartóak lesznek. Az iskola nemcsak az osztályszintű, hanem az **iskolai szintű közösségépítésben** is jól működik. Rendszeresen szervez programokat, mint például a Szent Imre-napot és a farsangot, amelyek hozzájárulnak az iskolai közösség hatékony működéséhez (Hajdú, 2024).

Az iskola lelkiése

A gimnázium a **keresztény katolikus értékrendre** épít. A pedagógusok ezen értékek mentén végzik a mindennapi munkájukat, és ezt kívánják a diákoknak átadni. A tanulók visszaemlékezéseiből kiderül, hogy ez az értékrend egy stabil igazodási pontot nyújt számukra a mindennapokban. Hangsúlyozták, hogy **hasonló gondolkodású emberekkel vannak körülvéve**, ami megkönnyíti számukra a mindennapi együttműködést. Az iskola olyan programokat szervez, melyek erősítik az Istennel való kapcsolat elmélyítését, legyen szó a lelki napokról, lelkigyakorlatokról, hittanórákról, szentségimádásokról vagy éppen az osztályok védőszentjéhez való imádságról. A Parázs lelki munkacsoport szintén jelentős hatással volt a diákokra. A lelki munkacsoportban részt vevő diákok kiemelték, hogy a munkacsoportban való részvétel a személyes hitüket is erősítette. Az adventi és nagyböjti lelki napokat előkészítő hétvége során a közösség tagjai jobban megismerték egymást, és istenkapcsolatuk is fejlődött. Az iskolában ta-

lálható kápolna különösen fontos számukra, mivel egy nyugodt helyet biztosít, ahová elvonulhatnak, és ahol elcsendesedhetnek a rohanó hétköznapiak során. A diákok hálásak az iskolában jelen lévő hitéletért (Hajdú, 2024).

Nevelési koncepciók

A kutatás a **négy-** és **nyolcéves** nevelési program közötti hasonlóságokat, különbségeket is szeretne volna megmutatni. Mindkét osztály említést tett a jellemfejlődésről, de a nyolcosztályos gimnázium tanulói többségben voltak. Kiemelték, hogyan fejlődtek és milyen készségeket sajátítottak el az elmúlt nyolc év során. Megemlítették, hogy az iskola által szervezett programok segítették őket a felnőtté válásban. A végzős diákok visszaemlékezései alapján egyértelműen kirajzolódik, hogy az iskola **nemcsak a tananyagot kívánja átadni**, hanem a személyiségfejlődésükben is meghatározó szerepet játszik. Az elmúlt nyolc év során a diákok jellemfejlődésében fontos szerepet játszott a **kritikus gondolkodás, a küzdeni tudás és kitartás, valamint az önálló véleményalkotás**. Az iskolai programok – mint például a színházlátogatások és a közösségi munkák – segítettek a kultúra értékelésében és a társadalmi felelősségvállalásban. Emellett megtanultak közösségben élni, egymáshoz alkalmazkodni és kompromisszumot kötni, ami hozzájárult ahhoz, hogy rugalmasak és együttműködőek legyenek.

A diákok által említett **személyiségfejlődés** kiválóan tükrözi, hogy a pedagógusok a tanulók egész személyiségét formálják és fejlesztik. A kutatás eredményeiből egyértelműen kirajzolódik a szerzetestanárok annak idején megálmodott nyolcéves nevelési programja, mely szerint tízéves kortól kezdve saját pedagógiai elveik mentén kívánták formálni a diákok személyiségét egészen fiatal felnőtt korukig. A szerzetestanárok jól ismerték a különböző életszakaszokat, különösen a serdülőkort, amikor a gyermek jelentős változásokon megy keresztül, és különféle külső hatások érik. Ebben az időszakban lényeges, hogy a gyermek olyan közegben legyen, ahol világos és erős értékek veszik körül, amelyek hosszú távon formálják őket (Hajdú, 2024).

Pedagógusok válaszai

A pedagógusok hangsúlyozták, hogy pedagógiai tevékenységük célja a **tanulók jellemének formálása**. Éppen ezért nagy hangsúlyt fektetnek a **színvonalas oktatói munkára, a közösségépítésre, a keresztény értékek átadására, az önismeret fejlesztésére, a hatékony kommunikációra, a konfliktuskezelésre, a pályaaorientációra**. Ezek az iskolai programok osztályfőnöki óra vagy az osztályprogramok keretében valósulnak meg (Hajdú, 2024).

A pedagógusok szerint a gimnázium egyfajta „sport- és szabadidőközpontként” is működik, számos lehetőséget kínál a diákoknak szabadidős és közösségi programok keretében, legyen szó a színjátszásról, cserkészetről, diákkamaráról, énekkarról, lelki munkacsoportról, szakkörökről vagy osztályestekről (Hajdú, 2024).

„Az iskola egyik célja, hogy a közösségi életre nevelje a diákokat. Ennek köszönhetően a diákok sok baráttra tehetnek szert és tartós barátságokat alakíthatnak ki. Ezek a barátságok biztos alapot nyújtanak számukra a későbbi életükben. Az interjú során, volt, aki arról számolt be, hogy a későbbi életük során egymást segítik a diákok, akár munkalehetőségeket kínálva, akár egymás életét támogatva és nyomon követve” (Hajdú, 2024. 54.).

Kiemelték, hogy a katolikus értékrend egy abszolút igazodási pontot jelent az iskola számára. Mindennapi munkájukat ezen értékek mentén végzik, és ezeket kívánják a diákoknak is átadni. Olyan értékek átadására törekednek, mint az önzetlenség, az egymás iránti elfogadásra való nevelés, az elesettek segítése, empátia. Éppen ezért az érettségi előtt teljesítendő ötven óra közösségi szolgálatot tudatosan szervezik úgy, hogy a gyerekek olyan helyeken teljesítsenek szolgálatot, ahol ezeket az értékeket elsajátíthatják (Hajdú, 2024).

Összegzés

A kérdőívek és a személyes interjúk eredményeiből is jól látszik a Szent Imre gimnáziumban zajló **komplex nevelő-oktató tevékenység**. Ez a nevelő-oktató munka messze túlmutat a pusztán tudásátadáson. Az iskola pedagógusai elhivatottan dolgoznak azért, hogy tanulóiuk jellemfejlődését elősegítsék, legyen szó a színvonalas oktatásról, a közösségépítésről vagy a keresztény értékek átadásáról. Az iskola elkötelezett a keresztény értékek átadásában, amely hosszú távon építi és formálja a diákok jellemét. Ez az értékrend erős alapot biztosíthat számukra a későbbi életük során is. A diákok egy olyan nevelési forma részesei, amely a teljes személyiség kibontakoztatását célozza meg. A különböző nevelési szinterek lehetővé teszik a diákok sokrétű fejlesztését. Az iskolai rendezvények, a lelki napok, kirándulások, a szakkörök, a cserkészlet a tanulók sokoldalú fejlődéséhez járul hozzá. A gimnázium példája rávilágít, hogyan segítheti komplex módon egy egyházi iskola a tanulói személyiségfejlődését, felnőtté válását.

Irodalom

- Hajdú, A. (2024). *Az egyházi iskolák nevelő-oktató munkája a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium példája alapján*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar.
- Kálmán, A. (2003). *Az egyházi iskola igényes és sajátos nevelő intézmény – Kerekasztal-beszélgetés a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány XLIV. pályázati kiírásának szakértőivel az egyházi iskolákról és a pályázatokról*. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00067/2003-01-km-Pasztor-Egyhazi.html>
- Kodácsy-Simon, E. (2015). Miért tart fenn az egyház iskolát? In *Teológia és oktatás*. Luther Kiadó.
- Kovács, L. (2013). Hagyománytisztelet és megújulás – Az eszményi iskola ciszterci szemmel. In *Az iskola optimalizálásának lehetőségei*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Máté-Tóth, A., & Tarján, G. (2023). „Annak emlékét ünnepeljük tehát”. In *A szerzetesi nevelés gyümölcsei és örökségei a XXI. század számára*. Szerzetesrendi Iskolák Diákjainak Társasága. https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/29258/1/Mate-Toth_Ertekrend.pdf
- Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat.
- Veres, A. (2021). *Miben rejlik az egyházi oktatás-nevelés ereje? – Veres András oktatás-nevelésről*. <https://gaudeamus.hu/2021/07/10/miben-rejlik-az-egyhazi-oktatas-nevel-es-ereje-veres-andras-oktatas-nevel-esrol/>

A DIDAKTIKUS TÖRTÉNETMESÉLÉS PEDAGÓGIAI HAGYOMÁNYAI ÉS ÁTÖRÖKLŐDÉSÜK A KORTÁRS KERESZTÉNY GYERMEKIRODALOMBAN

AUX ELIZA

Neveléstudományi Doktori Iskola, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Absztrakt

A tanító célzatú gyermektörténetek fontos pedagógiai segédletek, amelyek emellett irodalmi esztétikumot is hordoznak. Kutatásom során a didaktikus történetmesélés hagyományainak továbbélését vizsgálom a kortárs keresztény tanmesékben. Az elemzésem középpontjában olyan művek állnak, amelyek bibliai tanításokat közvetítenek a gyermekek felé, középpontba helyezve a pedagógiai célzatot. A tanulmányban példákkal illusztrálom, hogyan integrálódnak ezek a tanulságok a történetekbe, és bizonyítom jelentős szerepüket a keresztény nevelésben.

Kulcsszavak: tanmesék, irodalomtanítás, keresztény nevelés, didaktika, erkölcsi tanítás

A kutatás célja

Az irodalom a gyermekbibliákon át a kortárs keresztény mesekönyvekig a kezdetektől a krisztusi elvek továbbörökítésének eszköze volt a szülők és pedagógusok kezében. A Szentírás is hangsúlyozza, mennyire fontos, hogy már gyerekkorban megismerkedjen az ember a keresztény hittel és annak értékeivel. Márk evangéliumában így olvashatjuk Jézus szavait: „Engedjétek hozzám jönni a kisgyermekeket, és ne akadályozzátok őket, mert ilyeneké az Isten országa.” (Márk 10: 14) Azon tanárok és családtagok közül, akik igyekeznek eleget tenni ennek, sokan nyúlnak gyerekkönyvekhez, hogy „gyereknyelven” tudják közvetíteni az evangéliumot, vagy különböző nevelési célokat érjenek el. Lapis-Lovas Anett Csilla megállapítása szerint a keresztény gyerekirodalom kifejezést olyan művekre használjuk, amelyekben explicit módon megjelennek például a Biblia tanításai vagy a mi kultúránkban kereszténynek tartott értékek (Lapis-Lovas, 2021. 24.). Lapis-Lovas arra is rávilágít, hogy a 19. század közepéig az erkölcsi mesék dominálták a gyerekeknek szóló irodalmi kánont, azaz megteltek a mesekönyvek a didaktikus, explicit tanításokkal, gyakran kiszorítva magukból az esztétikai igényességet. Jelen kutatásom során kortárs keresztény gyermekkönyveket veszek nagyító alá, azon belül is a könyvek dramaturgiai és pedagógiai szemmel történő elemzésére vállalkozom, hogy feltárjam bennük a didaktikusság kövületeit.

A gyermekirodalomról szóló szakirodalmi előzmények

A keresztyén gyermekirodalom jelentősége nem elhanyagolható abból a szempontból sem, hogy a magyar gyermekirodalom az 1500-1700-as évek között egyet jelentett a keresztyén gyermekirodalommal, de a XX. század eleje változást hozott a gyermekképpen (Pompor, 2009). Megfigyelhetjük, hogy már a két világháború között keletkezett magyar prózában a korábbi időkhöz képest szokatlanul sok szépirodalmi mű szól a gyerekekről és a kamaszokról, ugyanis egyszerűen korigény volt gyerekekről vagy gyerekekhez szólani (Szűts-Novák, 2023). A paradigmaváltás várható volt, ugyanis a gyerekkönyvek hatással vannak a fiatalok mentális egészségére, hiszen bennük megjelenedik a jó és rossz szimbolikus harca, és a végén egyfajta íratlan szabályként megjelenő igazságosság megoldja bármely életkorban a fiatalok lelki görcseit (Erdélyi, 2012). A gyerekkönyveket régebben szokás volt szórakoztató és tanító könyvekre osztani, és nem idegen gyerekkönyvekre használni a szórakoztatva tanít vagy tanítva szórakoztat kifejezést (Komáromi, 1999). Pompor (2009) hangsúlyozza, hogy a XX. században fontos maradt az iskolai hittanoktatás és a keresztyén olvasmányok megismerése, de megjelent egy új, az irodalmat, esztétikai értékek fontosságát hangsúlyozó irányzat is. Nem ritka azonban, hogy a tanítás és szórakoztatás mérlege elmozduljon valamelyik irányba, egyik a másikat háttérbe szorítsa. Amikor a tanító szándék válik a gyerekkönyv fő elemévé, és a szórakoztatás fölé kerül, megkapjuk a tanmeséket. A Biblia parabolikus történetei közlik ugyan a befogadóval, mit tegyen és mit ne, de a gyerekek számára könnyebben értelmezhető és időben közelebb hozható egy-egy szentírási tanulság ifjúsági műveken keresztül, ahol lehetőség van az őket érintő problémák felvetésére és megoldására is (Gombos, 2003). A következőkben példaként keresztül ismertetem az 5–9 éves közönséget elsődlegesen megcélzó keresztyén gyerekkönyvekben a tanító célzat reprezentációját.

A tanmese mint a keresztyén tanítások forrása

P. Klement Edina Buksi című könyvében tökéletesen kivehető a bibliai tanítások direktebb ismertetése. A könyv egy házi kedvenc, Buksi kutya szemszögéből mutatja be egy hívő keresztyén család hétköznapijait, többek között tanúja lesz a nagymama mesélésének, aki bibliai történeteket mond az unokájának. Jól megfigyelhető, hogy a Szentírás tanításai parabolákként illeszkednek a kötetbe, és meg-megszakítják a cselekmény vezetését, hogy ezek által reagáljon a nagymama és az unoka a velük történetekre, és közösen levonják a következtetéseket. A proaktivitás csak a „lecke” megtanulása után következhet, ami kiváló mintázatot adja a tanítás-tanulás folyamatának. A könyv magán hordozza a fabulák sajátosságait, Buksi kutya ugyanis emberi értelemmel hallgatja végig és értelmezi a bibliai tanításokat, míg a meseszereplők kijelentéseit nem tudja

ilyen összetetten értelmezni. Nem csupán, hogy a házi kedvenc értelmezni tudja a Szentírás szövegeit, de „jó tanuló” lévén magára is vonatkoztatja a premisszájukat, ezzel megvalósítva a tanulás végső célját, a tananyag belsővé tételét. A bibliai történetekre sajátosan jellemző a kifelé nyitás, ami arra utal, hogy az olvasót a történet nem elsősorban önmagával akarja szembesíteni, hanem Isten felé szeretné fordítani (Bodó, 2009). Érdekes megfigyelní, ahogyan a bibliai történeteket a könyvben nem szó szerint idézve látjuk, hanem a nagymama mesei formulákkal, a lényeg összefoglalásával tárja a hallgatóság elé a Szentírás tanulságait. Mivel az adott szakaszok tartalmán nem módosít, nem írja át, nem ad hozzá vagy vesz el önkényesen, így megtartja a szerző a kifelé fordulás lehetőségét a befogadó számára.

A bibliai tanmesék sorába tartozik Max Lucado Famanók mesesorozata. A szimbolikus fantáziavilág minden epizodikus kötete magában hordozza a bibliai tanításokat. Éli, a fafaragómester faragta ki a famanókat, akiknek a mindennapi konfliktusaikba csavarta a szerző a tanítói célzatot. Az Éli név bibliai eredetű, jelentése magasság, felemelkedés, Istenem (Vohmann, 1988), ami egyértelművé teszi, kit is szimbolizál a fafaragó a történetben (ha a foglalkozása, teremtő mivolta, valamint a famanókkal való atyai kapcsolata nem lenne elég magától értetődő). Különleges ellentét figyelhető meg a könyvsorozat és az „Éli, Éli, lámá sabaktáni”, azaz a kereszten felkiáltó Jézus „Én Istenem, én Istenem, miért hagytál el engem?” (Máté 27:46; Márk 15:34) szavai között. A bibliai kontextusban elhangzott Élihez az elhagyatottság érzése társul, míg a Lucado-mesekönyvek mindegyik darabjának érzelmi íve ott csúcsosodik ki, amikor a fafaragó Éli levonja a tanulságot, vagyis hogy a famanók hozzá tartoznak, és ő alkotójukként szereti őket, és nem fordít hátat nekik. A történetek középpontjában egy Pancsinelló nevű famanó, szintén Éli teremtése áll, aki a tanuló szerepében áll a befogadó előtt, akinek minden kötet végére a saját hibáiból, Éli tanításaiból és más famanók negatív példájából meg kell tanulnia az értékes leckét. A részekre levetítve ennek megvalósulása a következő:

Az első kötetben azok a manók, akik simára csiszoltak és szépen festettek, arany csillagokat kapnak, amiket magukra ragasztanak, és azon versenyeznek, kinek van több. Amíg a szürke pont a kevésbé csinos, nem konvencionálisan attraktív famanóknak jár, szégyennel a kíséretében (mint Pancsinellónak is). Ahogyan a cím is sugallja, ennek a résznek a didaktikai tanulsága, hogy értékesek vagyunk, mert Isten annak teremtett mindenkit. A második kötet az anyagiasság, a tárgyi dolgokba vetett bizalom ellen szólal fel, amíg a harmadik rész visszakanyarodik az első kötet tanulságához, és az értékességet hangsúlyozza. Ugyanez a konklúzió vonható le a negyedik meséből, az ötödikben pedig a tehetség kibontakoztatásának helyes módjairól szól a gyerekekhez, megint csak az egyediséggel és megismételhetetlenséggel párosítva. Erről szól a hatodik rész is erősen összekötve a felebaráti szeretettel. Az egyértelmű Isten-szimbolika mellett sokszor ismétli Éli a történet tézisé, azaz hogy Isten szemében úgy vagyunk

értékesek, azokkal az adottságokkal, ahogyan megteremtettünk. A keresztény nevelés során az ember identitásának kialakulása kéz a kézben jár Jézus megismerésével (Lukács, 2011). A Lucado-mesék tanulsága ezt hivatott közvetíteni, így segítségére lehet a keresztény szülőknek és pedagógusnak a gyermek krisztusi identitásának kialakulásában.

Melissa Kruger kisgyermekeknek szóló illusztrált könyve, a *Bárhol járj a világon, van rólad egy nagy álmom...* egy szülő versbe szedett tanulságait tárja a befogadó elé. Külön megemlíteném, hogy a könyvet a szintén keresztény értékeket közvetítő Lackfi János fordította. Jelen esetben nem egy történet elmesélése adja a didaktikai háttérrel, viszont a cselekményesség a fiktív jövőképek felemlegetésén keresztül itt is megjelenik. A könyv morális tanítása, hogy bárkivé is válik a gyermek a jövőben, Istennek terve van vele. A narrátor anyuka arra is kéri a hallgatóságot, hogy bármilyen hivatás mellett is dönt, amikor felnő, mindig Jézust keresse. A könyv mintáját adja egy bensőséges szülő-gyermek kapcsolatnak, így nemcsak a gyereket tanítja a helyes életre, de a nevelőt is a helyes kommunikációs formák elsajátítására. A keresztény nevelés a gyermeket teljes értékű, önálló, választásra és döntésre képes személynek tekinti (Bán, 2006), ez a mesekönyv pedig ennek kiváló példája.

Barbara Robinson *A legeslegszebb betlehemes* című gyerekkönyvében a didaktikus történetmesélés árnyalt formája kerül az olvasó elé, azonban jelentősége itt sem elhanyagolható. A főszereplő Herdman gyerekek a történet elején a környék rettegett rossz gyerekei. A konfliktust az adja, hogy a karácsonyi betlehemezésre csak ők jelentkeznek, így meg kell tanulniuk káosz okozása nélkül előadni a jelenetet. A karácsonyi műsor nemcsak a keretet szolgáltatja a gyerekek jellemfejlődésének, de evangelizáló hatással is bír, ugyanis Jézus születését megismerve érdeklődés csillan a komisz szemekben. A humor fontos szerepet játszik a közérthetőségben és a didaxis árnyalásában. A tréfás, bohókás hangnemnek a létjogosultsága megkérdőjelezhetetlen a keresztény gyermekirodalomban (Gombos, 2021), és *A legeslegszebb betlehemesben* sem veszt a mű a tanító célzatból azáltal, hogy komikumot alkalmaz. A gyerekek dramatizálással, aktív cselekvéssel kerülnek közelebb a nevelési célok eléréséhez. Gyakorlatilag egy színpadi jelenetet kell bemutatniuk, a szerepekbe behelyezkedniük. A passzív tanulásbefogadást leváltja a tanulói aktivitás, ami a modern didaktikában is hangsúlyos és eredményes oktatási módszer (Csató, 2023).

A felsorolt gyerekkönyvek csupán példák voltak a didaktikus történetmesélés megjelenésére a kortárs keresztény alkotásokban, de számos egyéb könyvet is fel lehetne hozni ennek szemléltetésére. Meg lehetne említeni például Lackfi Jánostól a *Jóság néni csokija* című könyvét, ahol szimbolikusan jelennek meg a Szentlélek gyümölcsei egy mese és pedagógiai tanulság köré építve; vagy szó eshet Farkas Jánosné *Zsóka néni Fehérke* című állatmeséjéről, ahol a főszereplő báránka a nyájjal együtt a „jó pásztorhoz” tartozva érti meg élete értelmét, tetteinek következményét és a kiutat a

konfliktusaiból, valamint még jó néhány egyéb alkotás is beleillik a keresztény tanmesék kategóriájába. A didaktikus történetmesélés azonban nem csupán a kisiskolások ifjúsági olvasmányait érintik, de megtalálható a tanmesei jelleg a felső tagozatosoknak szóló regényekben is, bár ott már árnyaltabb formába rejtve a tanulást, alkalmazkodva a korosztály-specifikus elvárásokhoz.

A gyereknevelésben a tanmesék célja egyértelmű, hiszen a tanulásátadással egy lecke megtanítása is történik. Számos gyerekkönyv esetében felvetődik az a probléma, hogy a mese azt közli a befogadóval, hogy a történet egy fiktív világban, a saját mesei szabályaival él (Búdi, 2013). A keresztény mesekönyvek esetében azonban összekeveredik a fiktív varázsvilág (mint a famanók vidéke Max Lucadónál) a bibliai igazsággal (Éli teremő szerepe). Nagyon nagy körültekintést követel tehát a pedagógustól, hogy ne mossa össze a valóságot a képzelettel. A tanulási célok elérése mellett még arra is oda kell figyelni, hogy ami mese, az mese maradjon, ami pedig igazság, az legyen hangoztatva. Például nem hiheti a gyermek, hogy a Buksi című könyvben a nagymama elmesélt bibliai történetei kitaláltak, hiszen akkor az egyik nevelési cél, az evangelizálás már nem teljesülhet.

A tanmesék pedagógiai alkalmazhatósága

Hogyan tudja akkor a pedagógus alkalmazni a munkája során ezen – vagy akár más – tanmeséket? Mindenekelőtt meg kell érteni, hogy a tanmese egy eszköz a szülő és a tanár kezében. Csupán egy alap, de arra a nevelő feladata a ház felépítése. Remek beszélgetésindító lehet egy mese, különösen osztályfőnöki vagy irodalomórákon. Ha az osztályban gondot okoz a problémás viselkedés, a legeslegszebb betlehemesen keresztül jól érzékeltethető a diákokkal, mi a helyes habitus. A drámapedagógia módszerével összekötve pedig a gyerekek szerepekbe belehelyezkedve érthetik meg a helyes magatartás titkát anélkül, hogy huszadjára is ugyanazt a szidást kellene végighallgatniuk. A drámajátékok akkor is segíthetnek, ha a közösségalkotás a célunk. Készítsenek vagy adjanak elő valamit közösen Élinek az Alkotó-napi fesztiválra! Vagy akár bemutathatják dramatizálva a bárányok életét és kalandjait a pásztoruk mellett.

Ugyanakkor a gyerek daccal is válaszolhat a tanmesék üzenetére, ha túlzottan meg akarja neki a szerző vagy a meshallgatásra/olvasásra utasító szülő vagy pedagógus mondani, mit gondoljon a világról, vagy hogyan gondolja azt. Az angolszász területen elterjedt *show don't tell* (= mutasd, ne mondd!) szemléletmód hajlamos lehet sokszor akár tévesen is előtérbe helyezni az olyan történeteket, ahol erősebb vizuális hatások, részletesebb leírások, változatosabb érzékszervi bevonás és csupán „mutatással” sejtető tanulásátadás történik (Kardos, 2012), pedig a mondanivaló egyértelműsítése igenis szükséges lehet, különösen gyerekek számára. Max Lucado mesekönyveiben nem hangzik el nyíltan, hogy a fafaragó Éli Istent jelképezné, a famanók pedig az

embereket (csupán a fülszöveg tesz róla utalást, de a törzsszöveg nem). Ugyanígy A legeslegszebb betlehemes sem prédikál a jó magaviselet fontosságáról, hanem a fikció hagyja, hogy a gyerekek maguk fedezzék fel a történet során. Jóság néni csokijáról sem az jut egy gyereknek először eszébe, hogy a mesét végigszövő allegória a Szentlélek gyümölcseit hivatott jelképezni. Fehérke a fiatal befogadó szemében minden valószínűség szerint csak egy egyszerű bárány. Ugyanígy a nagymama Buksi által hallott történetei is lehetnek csupán mesék az ő értelmezésükben.

A tanmesék valóban kapnak egy olvasatot, amikor a gyerekek megismerkednek a szöveggel, azonban a pedagógusok és szülők feladata, hogy a mesélés után rávezessék a fiatalokat, és felfedjék előttük a mögöttes szimbolikát. Itt ismét belép a keresztyén nevelő fontossága, hiszen az Isten gondviseléséről, a Szentlélek gyümölcseiről és Jézusról mint jó pásztorról való rejtett tanításokat csak a hitben jártas személy tudja megfelelően közvetíteni.

A tanmesék értelmezéséhez hozzátartozó jó gyakorlat lehet továbbá, ha először a gyerekeket magával a mesével ismertetjük meg mindenféle kontextus nélkül. A biblioterápiás módszerek életkortól függetlenül segítik a mese feldolgozását, és közelebb vihetnek a nevelési célok eléréséhez. Figyelembe véve, hogy a pedagógus által szervezett, irányított, tudatosan tervezett foglalkozásról van szó, ahol az általa válogatott irodalmi anyagok kerülnek terítékre (Török, 2022), ezek a foglalkozások még enyhíthetnek is a tanmesék didaktikus, esetlegesen dacot kiváltó hatásán. Elindulhatnak a gyerekek például ugyanazon a jelképes életúton, amit Buksi kutya végigjárt; szó szerint értelmezhetik a foglalkozáson a Bárhol járj a világon, van rólad egy nagy álmom... színtereit akár Dixit-kártyák segítségével; végiggondolhatják, mire kapnának ők a famanók világában szürke pontot vagy csillagos matricát, a lehetőségek tárháza végtelen.

A kreatív írásos feladatok ugyancsak jótékony hatással lehetnek a tanmesék belsővé tételének kapcsán. A szövegkonstruálással bizonyítottan elérhető, hogy a tanuló értelmezni, használni és továbbgondolni tudja az irodalmi alkotásokat (Takács, 2018). Belegondolhatnak az írás során a meséknek olyan titkos rétegeibe, amelyek az olvasáskor vagy az utána következő megbeszélésnél nem merültek fel bennük. Tekintettel arra, hogy a fentebb említett mesék az alsós korosztályt célozzák meg elsődlegesen, elengedhetetlen a feladat teljesítéséhez egy már stabil íráskészség. Írják le egy napjukat Buksi kutyaként a nagymama házában! Fogalmazzanak meg egy levelet a jövőből az anyukájuknak, amelyben leírják, hol vannak a világon, és szerintük mi lehetett eddig Isten terve velük! Találják ki, mi történt volna, ha a Herdman gyerekek a húsvéti történetet adták volna elő a karácsonyi helyett (ehhez természetesen ismerniük kell az ünnep bibliai jelentőségét)! Írjanak egy rövid verset Élinek, mintha ők is famanók lennének, és ajándékot adnának a készítőjüknek az Alkotó-napon! Az elkészített művek felolvasásakor vagy a nevelő általi elolvasáskor nemcsak a gyerekek íráskészségéről lehet komplex képet kapni, de ami a szívükben és fejükben van, azt fogják papírra

vetni, így olyan belső gondolatokat is feltárnak a pedagógusok és szülők előtt, amelyeket más körülmények között nem biztos, hogy el tudnának mondani magukról és a világnézetükről.

A jó gyakorlatok mellett nem mehetünk el említés nélkül a rossz gyakorlatok mellett sem. A tanmesék világa ingoványos talaj az oktatásban, hiszen évezredes hagyománya van, mégis kellő körültekintéssel érdemes hozzájuk nyúlni. Nem akarjuk, hogy a mesénk tankönyvszagú legyen, ugyanakkor pedagógiai célokat szeretnénk elérni, ami már önmagában disszonáns csengésű lehet. Helyzete válogatja, hogy előbb ismerkedjenek meg a mesével vagy az arra rezonáló bibliai történettel a gyerekek. Időtől is függhet, hogy önálló olvasásnak, felolvasásnak vagy otthoni házi feladatnak adjuk fel a történeteket. A csoport befolyásolhatja, hogy milyen feldolgozási módszer a legmegfelelőbb az adott nevelési cél eléréséhez. Azonban akármelyik megoldáshoz is nyúlunk, a szöveg interpretációja során hagynia kell a nevelőnek, hogy a gyermek gondolkodjon a mesén, kérdezhesen, és lehetőséget kapjon arra, hogy magától is felfedezzen összefüggéseket. Könnyen elveszhet egy történet varázsa, ha a felolvasás után egyből közli vele a tanár/szülő, hogy erről meg arról szólt, és így meg amúgy kellene értelmeznie. Az irányított kérdésekkel itt sem löhetünk mellé. Általuk jól látszik, hol csúszik félre egy-egy gondolatmenet, vagy hol kell bátorítani egy jó megglátást.

Konklúzió

Összességében elmondható, hogy a didaktikus történetmesélés hagyománya nem kopott ki a mai gyerekkönyvekből, és megtalálhatóak a tanmesék a keresztény ifjúsági művek sorában. A tanító célzatú mesékhez angolszász mintára hajlamosak vagyunk negatív képzettársításokat kapcsolni, esetleg érezzük is a poros tankönyvek szagát, azonban a kutatásom során bemutatott példák mutatják, mennyire sokszínű irodalmi alkotásokról van szó. Pedagógiai szempontból pedig egyáltalán nem kell tartanunk a didaktikus meséktől, hiszen csupán alapot szolgáltatnak a nevelési célok eléréséhez, és a valódi tanulságokat a gyermekekkel közösen kell levonni. Az általam vizsgált tanmesék keresztény szülők és pedagógusok munkáját hivatottak könnyíteni, a példák során bemutatott módszertani változatosság pedig kiindulási alapként szolgálhat a foglalkozások későbbi megvalósítása során. Végezetül kötelességemnek tartom megemlíteni a következő igeverset: „Neveld a gyermeket a neki megfelelő módon, még ha megöregszik, akkor sem tér el attól.” (Példabeszédek 22:6) Egy csoporton belül is változhat, melyik gyerek milyen feldolgozási módját igényli a tanmeséknek, az is előfordulhat, hogy egyiket sem, azonban keresztény nevelőként a legfőbb célt mindig tartsuk szem előtt: úgy tanítsunk, hogy a Krisztus értékeit igyekezzünk eljuttatni a gyermekekhez, akár vallási, akár erkölcsi meggyőződésből.

Irodalom

- Bán, É. (2006). Hogyan neveljünk eredményesen a keresztyén értékrendszer tükrében? *Magiszter*. 4(3-4). 46–51.
- Bodó, S. (2009). Bibliai történet és/vagy mese? A bibliai történetek meseszerű átélése kisiskolás korban. *Magyar Református Nevelés*. 10(3). 2–9.
- Büdi, B. (2013). Mesés-e a tudásunk a meséről, avagy mese hatásáról való vélekedés vizsgálata felnőttek körében In: *Tanulmányok az Eszterházy Károly Főiskola tudományos diákköreinek tudományos tevékenységéből (2011–2013)*. Eszterházy Károly Főiskola Líceum Kiadó. 215–244.
- Csató, A. (2023). Tanulói aktivitásra épülő módszerek és irodalmi alkotások az érzelmi készségek fejlesztésének szolgálatában. In: *Olvasatok és módszerek*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó 55–66.
<https://doi.org/10.46403/IrKa.2023.55>
- Erdélyi, M. (2012). A mesék hozadéka. *Képzés és Gyakorlat*. 10(3-4). 149.
- Farkas, Zs. (2001). *Fehérke*. Evangéliumi.
- Gombos, P. (2003). Utazás Narniától Fantáziáig. In: 7. Nemzetközi erkölcs-, művészetfilozófiai és nevelési konferencia = 7. Internationale Konferenz für Moral-, Kunstphilosophie und Erziehung. URL: <https://www.karizmatikus.hu/images/stories/docs/ker-gyirod.rtf.pdf>
- Gombos, P. (2021). A keresztyén gyermekirodalom és a humor. *Anyanyelvi Kultúra-közvetítés*. 4(1), 57–64.
<https://doi.org/10.33569/akk.2450>
- Gödéné Török, I. (2022). A mese, a meseterápia, mint az életvezetés segítője In: *A segítő pedagógia aspektusai*. 27–31.
<https://doi.org/10.35511/978-963-334-438-5-Godene>
- Kardos, M. (2012). *The Art and Craft of Fiction: A Writer's Guide*. Bedford Books. 12–24.
- Komáromi, G. (1999). *Gyermekirodalom*. Helikon.
- Kruger, M. (2022). *Bárhol jársz a világon, van rólad egy nagy álmom...* Harmat.
- Lackfi, J. (2020). *Jóság néni csokija*. Kálvin.
- Lapis-Lovas, A. Cs. (2021). Mit olvasunk, amikor keresztyén gyerekirodalmat olvasunk?. *Credo*. 27(4). 24–31.
- Lucado, M. (2007). *Értékes vagy*. Keresztyén Ismeretterjesztő Alapítvány.
- Lucado, M. (2009). *Az enyém vagy*. Keresztyén Ismeretterjesztő Alapítvány.
- Lucado, M. (2010). *Zöld orr*. Keresztyén Ismeretterjesztő Alapítvány.
- Lucado, M. (2011). *A legnemesebb*. Keresztyén Ismeretterjesztő Alapítvány.
- Lucado, M. (2011). *A legszebb ajándék*. Keresztyén Ismeretterjesztő Alapítvány.
- Lucado, M. (2008). *Különleges ajándék*. Keresztyén Ismeretterjesztő Alapítvány.

- Lukács, L. (2011). A krisztusi identitás. *Vigilia*. 76(4), 247–256.
- P. Klement, E. (2020). *Buksi. Örömhír Alapítvány*.
- Pompor, Z. (2009). Tradíció és kultúra összjátéka mai magyar keresztyén gyermek-könyvekben. *Református Nevelés*, 10(3), 21–28.
- Robinson, B. (2022). *A legeslegszebb betlehemes*. Harmat.
- Szűts-Novák, R. (2023). A hazai lányregény-irodalom mélységei egy századfordulós nőíró, Fried Margit (leány)nevelő tevékenysége és életútja alapján. Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat). Tanulmányok az irodalomtudomány köréből = *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum*, 25. 39–56.
- Takács, N. (2018). Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban. *Iskolakultúra*. 28(3-4). 70–76. URL: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/22788>
- Vohmann, P. (1988). *Bibliai nevek és fogalmak lexikona*. Primo Evangéliumi. 258.

AN ONLINE QUESTIONNAIRE TO ASSESS THE ENVIRONMENTAL ATTITUDES OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL CHEMISTRY TEACHERS

DÓRA VANCZER VLASZÁTSNÉ DR.

Doctoral School of Education Sciences, Eszterházy Károly Catholic University

Abstract

Teachers in primary and secondary schools pay great attention to the importance of environmental education and do their best to set a good example for their students inside and outside the classroom. Environmental attitude surveys play an important role in the research on environmental education. The development of appropriate environmental attitudes is one of the main goals of environmental education (Thiengkamol, 2011; Lükő, 2003). The greatest challenge facing humanity today is to avoid that the functioning of human civilisation changes the physical, chemical and biological environment of humanity to such an extent that these changes threaten the existence and sustainability of human civilisation itself. Environmental thinking and education consist of a sense of responsibility, an environmentally aware attitude, appropriate knowledge and skills. The role of the family, parents, teachers and teacher training institutions is crucial. A good teacher can develop an environmentally aware approach in their pupils by using appropriate professional knowledge, methods and skills, creativity and experiential teaching. Children are open to the world, curious and receptive, and the most important thing in education is to satisfy their inquisitive eyes and imagination. The aim of our research is to investigate changes in the environmental attitudes and behaviour of primary and secondary school chemistry teachers participating in the Environmental Education Experiments (CEE). The research will be conducted using an online questionnaire. The questionnaire is a 30-item, five-point Likert scale questionnaire for chemistry teachers. The questions are taken from three different attitude measurement questionnaires adapted to Hungarian: the ENV, RevNEP and CHEAKS questionnaires.

Keywords: environmental education experiment series, attitude survey, environmental awareness

Introduction

The starting point for the research problem of my doctoral thesis was NAT 2020 and the Covid epidemic. As a chemistry teacher, my aim is to develop an environmentally aware and experiential approach to environmental education, using food and cleaning products in the household, and to make experiments at home more widespread for primary and secondary school students. One of the means to achieve this is to carry out a series of experiments that I have designed to promote environmental education, combined with digital literacy.

Along these lines, I conducted a student and a teacher input/output questionnaire survey, the main aim of which was to examine the existence of environmental attitudes and the extent of their change in a sample of 800 students, while they were carrying out the above-mentioned home chemistry experiments I designed, from October 2023 to June 2024.

The aim of my study was to assess the development of environmental attitudes of primary and secondary school teachers in Hungary over a one-year period.

Aim and methodology of the study

My hypothesis is: What characterizes the environmental attitudes of domestic chemistry teachers?

Elementary and secondary school teachers pay great attention to the importance of environmental education and do their best to set a good example for their students in and out of the classroom. In addition, one of the practical aims is to develop a series of experiments in environmental education to help develop environmental awareness and attitudes among primary and secondary school pupils, to train teachers to carry out environmental education tasks and to test the method in classroom practice.

The other practical objective is to study changes in the environmental awareness and attitudes of chemistry teachers participating in the environmental education experiment.

I will investigate changes in the environmental attitudes and values of chemistry teachers participating in the environmental education experiment. According to NAT2020, we need to improve, we need to act, and this can only be achieved through emotional engagement.

The survey of chemistry teachers was conducted using an online questionnaire. The input questionnaire was launched in October 2023 and the output questionnaire will be completed in June 2024. The results of both the input and output questionnaires are examined over the course of an academic year. The input questionnaire consists of 30 questions, a series of questions on a six-point Likert scale. The questions are taken

from three different attitude measurement questionnaires adapted to the Hungarian language: the ENV, RevNEP and CHEAKS questionnaires. I processed the results using the statistical program SPSS.

800 students from 12 schools participated in the study, and the schools are located in different counties. 8 of the schools are Eco-Schools. Their aim is to develop an environmentally conscious attitude in the school setting and to recognise that economic, social and ecological processes are interdependent.

The 30-item questionnaire was categorised into three components of environmental attitudes: action, knowledge and emotion, with 9 questions on emotion, 12 on action and 9 on knowledge per category.

Method for processing attitudinal results

The six-point Likert scale used in the questionnaire had the following options: strongly disagree, disagree, partially agree, agree, strongly agree, don't know. For each item, the most environmentally friendly response scored 6 points and the least environmentally friendly response scored 1 point. The attitude scale also included reverse items where the response 'strongly disagree' received 6 points and 'strongly agree' received 1 point.

Results of the environmental attitudes survey

In his book National Environmental Education Strategy (1998), David Attenborough said the following about environmental education, and reaffirmed the importance of teachers' attitudes towards the environment. This is a guide beyond its time, which will begin to mature with NAT2020, where children will be expected to recognise the potential of chemical problems in everyday life, and to contribute to solving them as far as they are able, and to consider the options and alternatives.

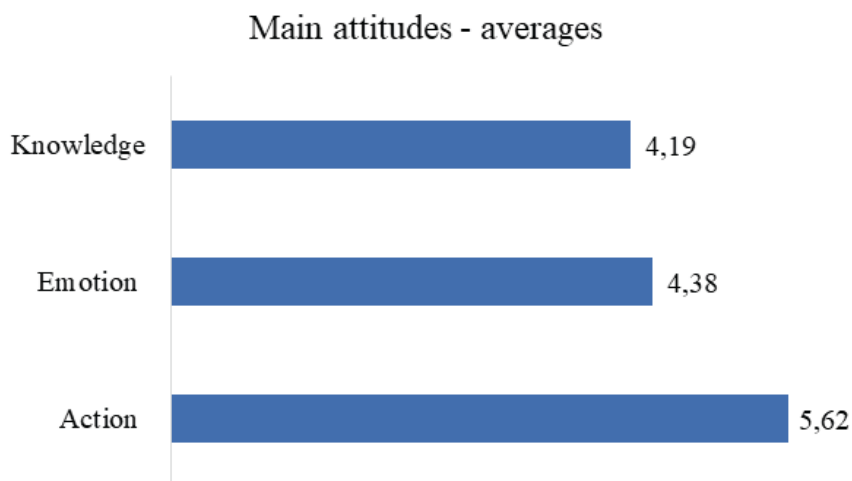
Environmental education is a crucial component of science education, as it helps students develop an understanding of the complex issues facing our planet and the role they can play in addressing them. However, the success of environmental education programs depends heavily on the knowledge and attitudes of the teachers who implement them.

This study aimed to develop an online questionnaire to assess the environmental attitudes of primary and secondary school chemistry teachers. The questionnaire was designed to measure teachers' awareness of environmental issues, their beliefs about the importance of environmental education, and their self-reported behaviors related to environmental protection.

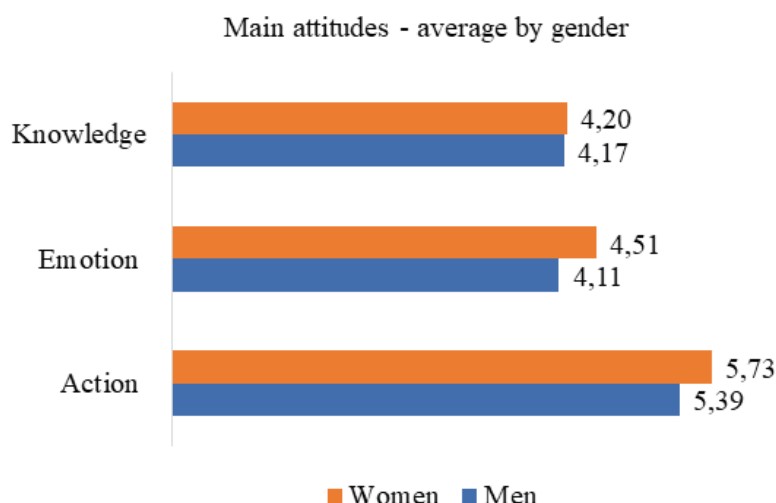
The development of the questionnaire was informed by previous research on teachers' environmental knowledge and attitudes.(Said et al., 2003; Than, 2001) Studies have found that many teachers, even those teaching environmental topics, have significant gaps in their understanding of key scientific concepts related to the environment.(Summers et al., 2001) Additionally, teachers' own environmental values and behaviors can shape the way they approach environmental education in the classroom. (Chordnork & Yuenyong, 2018)

To address these issues, the questionnaire included sections on the following topics: 1) teachers' awareness of major environmental problems and their causes, 2) teachers' beliefs about the purpose and importance of environmental education, 3) teachers' self-reported environmentally-friendly behaviors both at home and at school.

The questions in my questionnaire were grouped into 3 characteristic groups: emotion, knowledge and action. The average of these is shown in the graph (1. figure), as well as the average by gender (2. figure) and the average by school (3. figure). The first figure clearly shows that knowledge is quite outstanding, while emotion and action are close to similar.



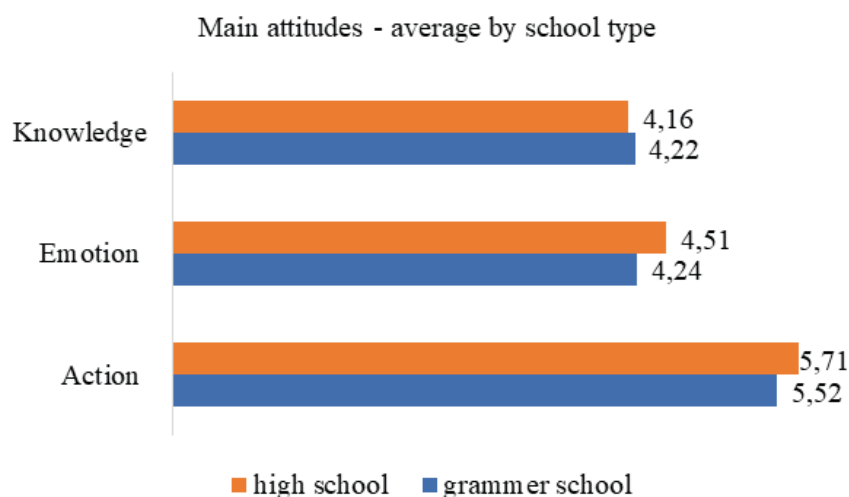
1. Figure: Main attitudes - averages



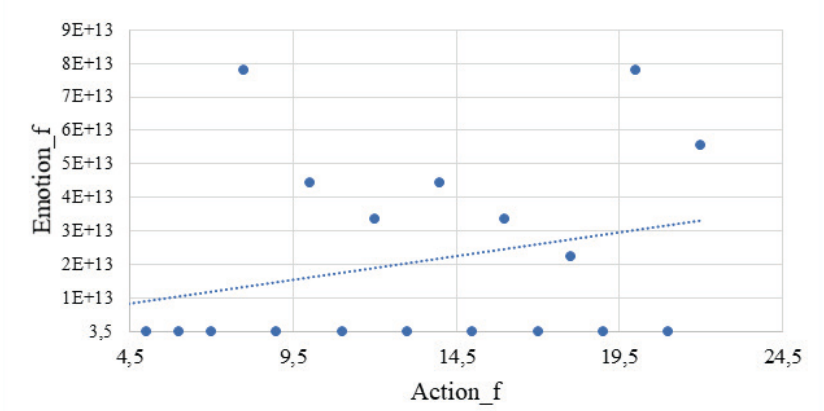
2. Figure: Main attitudes - average by gender

Interestingly, it is observed that action is outstanding according to the 3 groupings, which represent a higher capacity for solidarity, empathy, inclusion, reflecting the emergence of the female analogy. Which helps to approach the environment.

According to the pedagogy of action, our internal (mental) actions are formed through our external, i.e. action actions. So we need to have not only concrete sensory, perceptual experiences (as the pedagogy of contemplation states), but also action experiences in order to increase our knowledge, develop our skills and abilities.



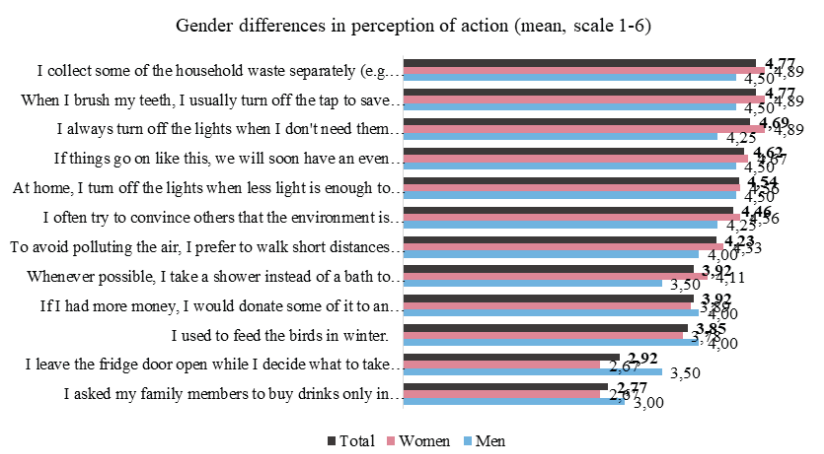
3. Figure: Main attitudes - average by school type



4. Figure: Correlation between emotion and action

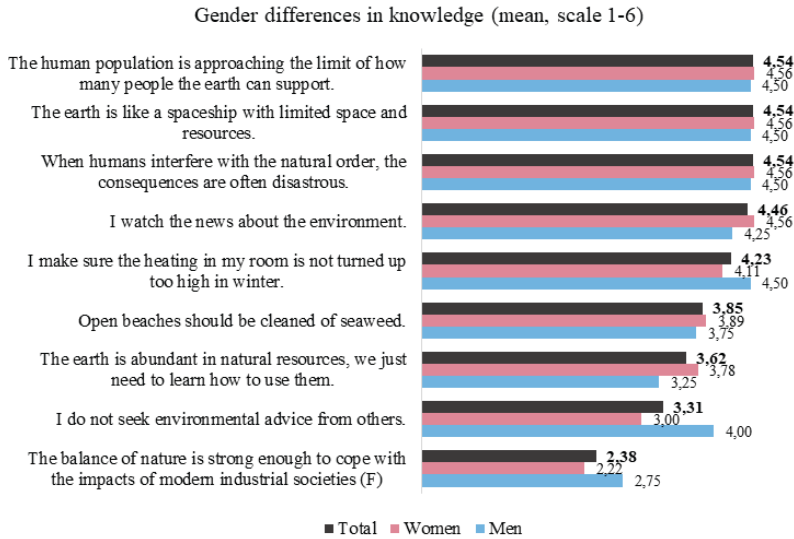
Without emotional commitment, there is no environmental education and the capacity to act, no will to do. Environmental competences are the “capacity to act”, i.e. to act in an environmentally conscious way, by taking into account the protection of the environment and sustainability aspects (Figure 4.). Thus, the primary goal of education today is to develop competences and to educate environmentally aware citizens, using environmental education extended to include sustainability.

Figure 5. clearly shows the gender differences in the performance of the action, with women having a higher performance than men. This is more indicative of the female analogy.



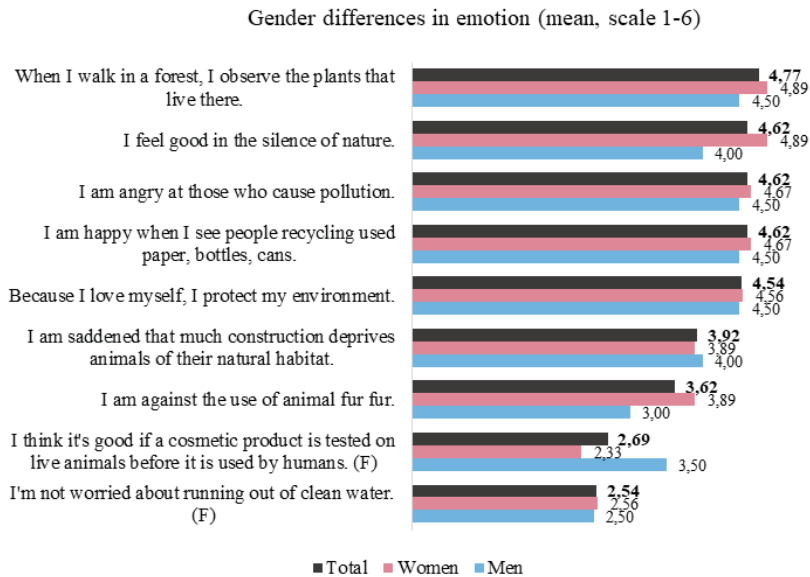
5 Figure: Gender differences in perception of action (mean, scale 1-6)

Figure 6. shows gender differences in knowledge. Here the proportion of male and female responses is almost equal, with no significant difference.



6. Figure: Gender differences in knowledge (mean, scale 1-6)

Figure 7. shows the gender differences in emotion. The teacher's characteristics determine the nature of emotional experiences, and emotions are involved in activating the emotional threshold of the individual. As well, the emotional culture of the school community influences the way individual teachers manage emotions.



7. Figure: Gender differences in emotion (mean, scale 1-6)

Summary

In response to the research question of what characterises the environmental attitudes of Hungarian chemistry teachers, the research thesis is that the teaching community is indeed action-oriented and practice-oriented.

The series of experiments I have created to support environmental education are designed to transmit this emotional engagement, action and knowledge to children.

Teachers have the opportunity to raise a generation of children who will lead them to recognise how they can change their future, their environment, and thus create a more sustainable future.

Reference

- Born, B. (2021. November 11). *Gyermekpszichológia*. Forrás: Mindset pszichológia: <https://mindsetpszichologia.hu/a-tanulas-csodaja-elmanypedagogia-az-iskolaban#>
- Chordnork, Y. (2018). Understanding primary school science teachers' pedagogical content knowledge: The case of teaching global warming; *AIP conference proceedings*, 2018; <https://doi.org/10.1063/1.5019505>
- Csikszentmihályi, M. (2009). *Az öröm művészete (Flow a mindennapokban)*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.
- D.A., K. (1984). Experiential Education Experience as the Source of Learning Prentice.
- Daren, J. C., Christoph, G. S., & Andrea, S. (2020. September). Practical science at home in a pandemic world. *Nature Chemistry*, 780–783. <https://doi.org/10.1038/s41557-020-0543-z>
- Fidelio. (2020. 08 31). *Fidelio/MTI*. Forrás: <https://fidelio.hu/plusz/a-szabad-gyereknevel-es-anya-maria-montessori-150-eve-szuletett-157474.html>
- Karpudewan, I. R. (2012). Ensuring sustainability of tomorrow through green chemistry integrated with sustainable development concepts (SDCs); *Chemistry Education. Research and Practice*, 2012; Volume 13, Issue 2, Pages 120–127; <https://doi.org/10.1039/C1RP90066H>
- Kozéki, B. & Berghammer, R. (1991 2. szám). Az Empátia és az impulzivitás motivációs és nevelési aspektusból. *Magyar Pedagógia*, 131–149.
- Lovász, K. (2005). Élménypedagógia (a teljességre nevelés művészete). In L. Károly. Szeged: Lectum Kiadó.
- Molnár, K. (2016). Élményalapú környezeti nevelés. *Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére* (pp. 69-73.). Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar Társadalom-, Szociális és Kommunikációtudományok Intézet.

- Molnár, P. (11. évf. 2. sz. [2013. nyár]). Töprengések az élménypedagógia fogalmáról. *Magiszter*, 90–94.
- Nagy, J. (2007). *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy, S., Bencédy, J., Kiss, Á., & Ágoston, G. (1976). *Pedagógiai Lexikon*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nahalka, I. (1995. 3-4. szám). A természettudományos nevelés és a tudományelméletek. *Magyar Pedagógia*, 229–250.
- Permanasari, A., Hamidah, I. & Adrian, V. (2020). Low Carbon Education: *How Students from Lower Level Education Pertain the Good Environment Practices 2020*; <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200513.037>
- Said, A. M., Fakhru'l-Razi, A., Paim, L. H. & Masud, J. (2003). Environmental concerns, knowledge and practices gap among Malaysian teachers; *International journal of sustainability in higher education*, 2003, Volume 4, Issue 4, Pages 305–313 <https://doi.org/10.1108/14676370310497534>
- Sallai, É. (2015/07). *Legjobb motiváció az élménybe vonás*. Budapest: Pedagógiai folyóiratok.
- Summers, M., Kruger, C. & Childs, A. (2001). Understanding the science of environmental issues: development of a subject knowledge guide for primary teacher education; *International journal of science education*, 2001; Volume 23, Issue 1, Pages 33–53; <https://doi.org/10.1080/09500690116990>
- Thân, N. T. (2001). Awareness of Vietnamese Primary Schoolteachers on Environmental Education; *International research in geographical and environmental education*, 2001; Volume 10, Issue 4, Pages 429–444; <https://doi.org/10.1080/10382040108667456>

POSSIBLE WAYS TO CREATE 3D ARTHROPOD MODELS FOR BIOLOGY EDUCATION

DANIEL DANCSA

Doctoral School of Education, Eszterházy Károly Catholic University

Thanks to developing technological tools, we can incorporate photogrammetry methods into the teaching process. Models have been used in education for a long time and have always facilitated writing. Our aim is to present the possibilities to develop 3D models, specifically defined as arthropod models, and of course to include them in the teaching process. Mobile phones, cameras and other technical devices have reached a level of technology where the photographs they help us to take are of sufficient quality to create 3D textured models. It can make the classroom more interesting even for students with possible phobias, as it is possible to study the species without the physical presence of a living animal, which often involves the destruction of the specimen, and without seasonal restrictions. Furthermore, 3D models can have the great advantage that only a single individual is needed to create a model, so that the number of individuals is not reduced, which is a welcome feature for a rare species, as a single individual can be used to create a 3D model that is easily accessible to all and can faithfully represent the characteristics of the species.

Keywords: education, 3Dmodels, photogrammetry

Introduction

According to the literature, a model is an idealised picture of a larger or smaller part of reality, but a law or a concept can also be a model. However, models are most effectively used to describe, analyse and explain how a system works. Modelling therefore facilitates understanding (comprehension of the system) (Kirkby 1987; Makádi et al. 2013).

Modelling and the use of models is a common form of communication, because if you ask for directions on the street, the -director will gesticulate and use his hands to point you in the right direction. The same phenomenon can be observed in the playground, when young children play a game of make-believe in the sandpit using branches and various „tools”. In this way, they are doing nothing more than imitating and modelling a phenomenon that they have seen so many times before (Gilbert - Ireton 2003; Geda, 2011).

The models show a detail of reality. A model can be qualitative, which helps learners to understand structures and shapes, or quantitative, which helps them to under-

stand functions and relationships. However, a model can have both quantitative and qualitative aspects (Gilbert - Ireton 2003; Nagy et al., 2020).

According to Huszti and Revákné (2012), the types of models are:

1. Structural models. Enlarged or reduced copies of the structure of a natural object or phenomenon. They reflect reality in form and content, but differ in size from the macroscopic or microscopic scale of the original structure. Examples: flower model, relief model, human torso, etc.
2. Functional models. Models for understanding the interrelationships of natural phenomena and processes. Their structure is often fundamentally different from the original structure, showing only the elements of the structure that are essential for its functioning. Examples: a Donders model to illustrate the process of inhalation and exhalation, a model of a volcano made of sponge, glass jars of different shapes and sizes to illustrate the laws of transport, etc.
3. Symbolic models. Using words and symbols to represent real objects and their relationships. Examples: system diagrams, flow charts, blueprints, concept maps, etc.
4. Models for quantitative values and evaluation and for describing relationships. Examples: formulae, equations, graphs.
5. Computer models. Models that illustrate a structure, process or relationship in electronic form, based on existing data. They are usually constructed on a mathematical basis and can be used to show simultaneously the relationships between structure and function. They can be used to illustrate the structure of matter, processes at the molecular level, as well as abstract natural phenomena, possibly on a gigantic scale (Huszti & Revákné, 2012).

The didactic function of modelling can play a dual role, depending on the purpose of the application. At a given stage of the lesson, it can be used as a method of illustration to visualise and understand a phenomenon or process. When presenting scientific phenomena, we must always strive to present reality. If this is not possible, we can use other means or methods to illustrate the phenomenon, such as modelling. We must distinguish between the tool as model and the method as modelling. A model is only a tool in the process of learning to understand using a system of symbols (model) (Huang et al. 2019; Maneenova & Chadimová, 2015).

Almost a century ago, John Dewey said that the most effective education is experiential, because learning is through personal experience and action. The nearly a century of educational research that followed proved Dewey right and that active learning and experiential learning are highly effective. Some disciplines have always been capable of experiential learning. Disciplines such as environmental sciences, electrical engineering and other inherently practical disciplines are well suited to this type of teaching

and learning. Other disciplines are more difficult to engage in experiential education. In some, hands-on experience is challenging (e.g. medicine), in others, subjects can only be accessed through mediators and models (e.g. molecular biology, theoretical physics). A key feature of 3D technology is that it enables experiential teaching and learning in many disciplines where this would otherwise be challenging or impossible. 3D technology can make the invisible visible, the inaccessible accessible. Perhaps the most straightforward use of 3D technology is to recreate objects and spaces that exist in the real world, but in a virtual environment (Field 2015; Dewey 2011).

Science education has long taught students about the natural world through textbooks, lectures and laboratory experiments. But with the advent of 3D modelling technology, educators can bring science alive for their students with a new, innovative tool. 3D modeling in science education allows students to interact with scientific concepts in a more engaging and immersive way, which helps them better understand complex concepts and theories (Alhonkoski et al., 2021).

Objective

The aim of the work is to present the possibilities, tools and methods to create real 3D models for teaching biology.

Tools and methods

A total of 394 photographs were taken around the selected hornet (*Vespa crabro*) at various altitudes. The photographs were taken with a Canon EOS 5D camera with the following parameters: full frame (35mm), CMOS, 13 MPx, JPEG/RAW, 4368 x 2912 pixels. In addition, a Canon EF 16-35mm f/2.8L II USM lens and 21MM and 13MM intermediate ring macro adapters were used.



Figure 1: Photography tools (photo: D. Danca)

To take the photos, the model was placed on a turntable Figure 2, so that we could easily take the right number and quality of photos from all sides by rotating the turntable. The camera was fixed while the photographs were taken. Markers of different colours and heights were placed around the central axis to help the software interpret the movements of the specimen as it was rotated.

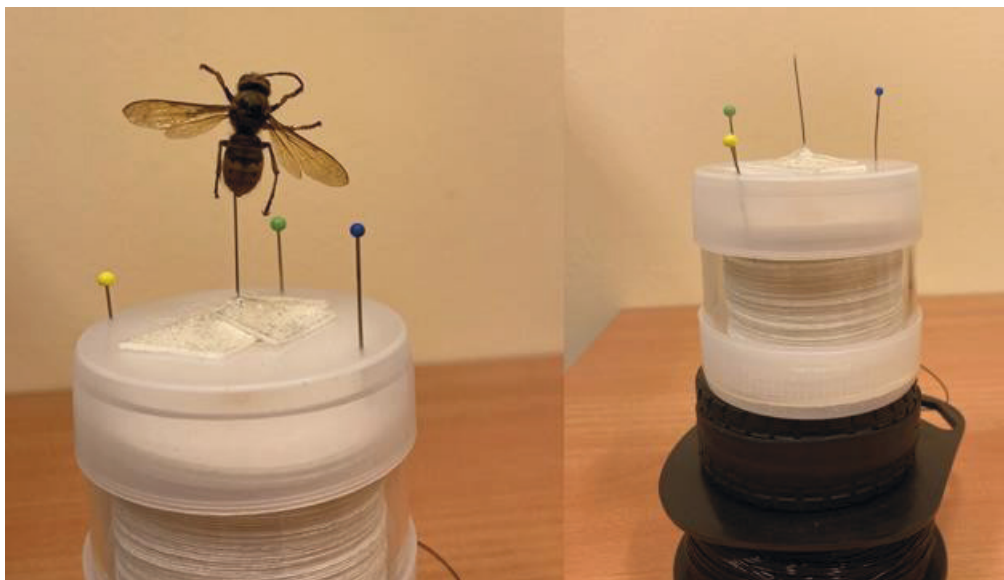


Figure 2: Turntable (photo: D. Danca)

Pix4D software was used to create the 3D model. It is a professional photogrammetric software that has already given us positive results. The photos were processed at the Intelligent Robotics Centre of Selye János University with the following hardware parameters:-CPU: Intel(R) Xeon(R) CPU E5-1650 v3 @ 3.50GHz-RAM: 32GB-GPU: 32GB: NVIDIA Quadro K4200 (driver: 9.18.13.4121).

Before we start taking photographs, we must first choose the object we want to model. In our case, it is a hornet (*Vespa crabro*) that we have previously collected, prepared and fixed. We then plan how to photograph it, because generally speaking, you can get better results if you spend a little time planning.

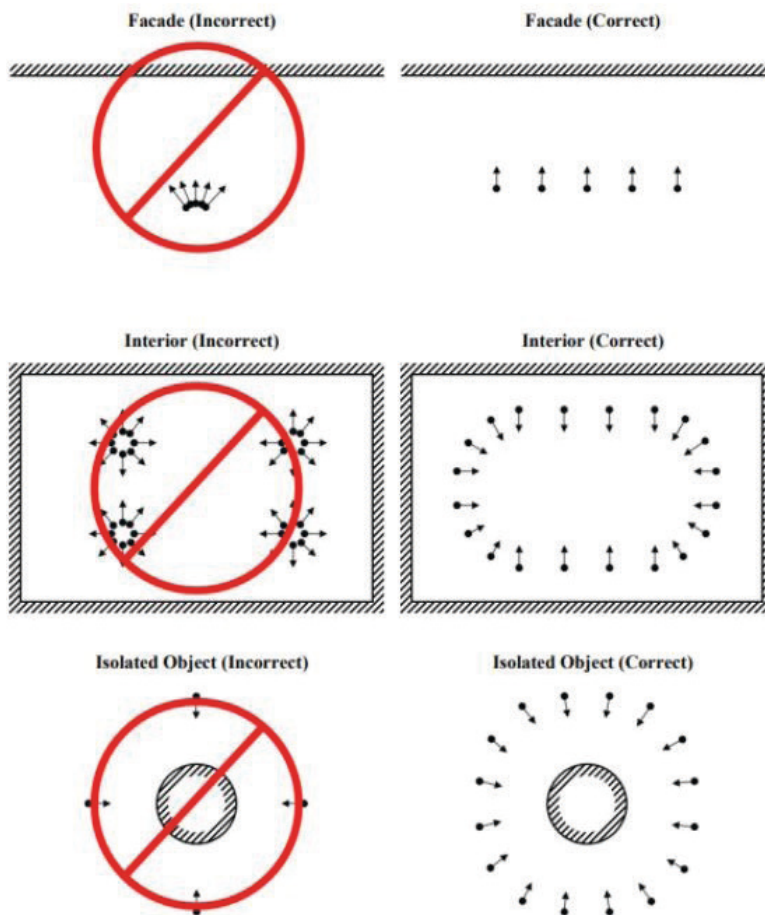


Figure 3: The right way to take a photo (Agisoft, 2019)

Take pictures of the selected object in several planes, preferably 360 degrees. When taking photos, make sure to repeat the shooting in multiple elevation planes to take as many photos as possible for better results.

Results

It is not possible to specify the exact number of photos, but it can be said that better results are obtained if more photos are used, but experience has shown that more than 250 photos can also reduce the quality of the model, as the number of photos increases in proportion

to the number of errors. In addition to the right amount of images, the positioning of the object is also important. The aim should be to ensure that the subject of interest, in this case the hornet, is dominant in the photographs, i.e. that it occupies as much space as possible in the image. However, if parts of the object are missing in some of the pictures or are sticking out of the picture, this is not a problem and does not affect the quality of the model.

In order to get a model of the right quality, you also need to ensure that the images you take overlap properly. Also during our experiments, we found that overlaps between 50% and 70% of the images resulted in good quality images.

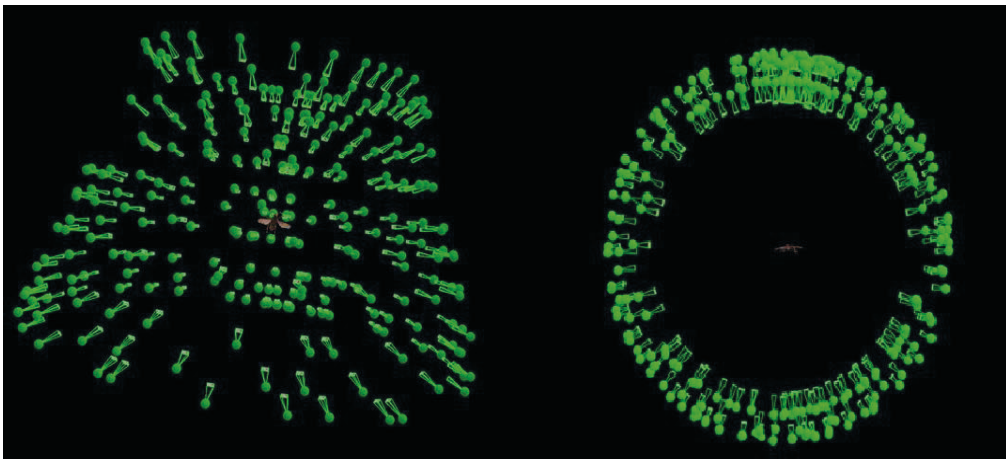


Figure 4: Camera position around the selected object (Source: Own edit)

Once the photos have been taken, the images are imported into a computer, and then we can use software to create a 3D copy of the selected object. We did this using a software called Pix4D. By starting a new project, we can start creating the model by selecting all the photos we have taken and using them to start creating the 3D model.

The position of the cameras is shown in Figure 4, where the points in front of the cameras represent the so-called vertices. These are points that have been identified in several images - for example, the tip of the tentacle. Figure 5 shows the number of automatic tie points. The number of automatic tie points (ATPs) per pixel averaged over all images of the camera model is shown in black and white colour-coded. The white colour indicates that on average more than 16 ATP points were obtained at that

pixel location. Black indicates that an average of 0 ATPs were extracted at that pixel location. Figure 3 Number of automatic binding points. Therefore, it is important that the white area covers the area of interest, which is satisfied in this case. The ideal case (but not always) is when the entire square area is white. The worst case, however, is when the square area is completely black.



Figure 5: automatic tie points (source: own editing)

In Figure 6, the point cloud of the hornet and its immediate surroundings. It is clear that the binding points and the point clouds are not the same. While binding points do not carry any information about the position of a point in the coordinate system, point clouds do.

As it is an ametric system, length, area or volume measurements can be taken at these points if necessary (Takáč et al., 2023). We are already researching how to achieve these measurements as accurately as possible.



Figure 6: Tie points (Source: own ed)

The resulting models are far from perfect and can be used immediately. Rework is necessary in almost all cases. However, the software provides the tools to improve the model. One of the most important steps is the manual assignment of tie points. This step is used when the quantity of images produced is insufficient, or not all sides of the model have been imaged, or the quality of the images produced is not good enough so that manual assignment of tie points may be necessary. In our case, 14 such manually assigned tie points were required to produce a model of the hippo.



Figure 7: Tie point repatriation (source: own edit)

The final 3D model is shown in Figure 8. In the final 3D model, we can observe that the surface is not perfectly smooth, but contains noise, especially at the edges, which is a typical defect in 3D modeling. The next step is to remove the cloud that is disturbing the interpretation of our model. This function is provided by the software and can be used when we need to cut off the cloudy excess from the model or when we want to remove unnecessary backgrounds and environments. The mechanism of occurrence of these errors depends on many factors and will occur in all cases. It is a painstaking and slow job to remove this distracting excess, which can take long hours as we want to preserve the detail of the model. In several cases, as can be seen in Figure 6, the completed model can become almost submerged in the surrounding noise cloud, making it a challenge to remove. However, with care and precision, the end result is a movable 3D model, Figure 8, which can be used in biology lessons, avoiding the destruction of additional animals.



Figure 8: The finished model before and after post-painting (source: Own editing)

Of course, photogrammetry is not only used in the biological field, it can also play a major role in the conservation of cultural heritage (Takáč et al., 2023), as it can be used to model large-scale structures, even those under protection, which can be preserved for future generations or as a starting point for possible reconstruction. At the same time, the Pix4D photogrammetric software we use can also be used to model surface mines and other large- scale spaces.

Science is seen as an isolated subject. But this is not the case. Promoting science subjects and making them attractive to pupils can have a positive impact. Several experiences in Hungary and abroad show that the discovery method of teaching has proven to be very useful (Nagy, 2007). (Nagy et al., 2021), and the use of models can make education more experiential and focus on issues of motivation and creativity (Puskás, 2017, 2019).

The staff of the Department of Informatics at the Faculty of Economics and Informatics of Selye János University also work on modelling. This work mainly visualises the exterior and interior architecture of buildings in 3D (Czakóová – Takáč, 2020; Fröhlich et al.; 2016, Gubo et al.; 2020, Takáč 2017, 2020; Takáč – Végh 2021a, 2021b).

These models can be used even in biology, but even more valuable are the experiences that can be used to improve the modeling of biological objects (Takáč – Végh, 2021a, 2021b, 2021c; Takáč et al., 2023).

Our planned further research is likely to have a novel impact, as 3D models have so far been used very little in education. The models we produce could bring students closer to a world and its structure that we don't see every day. And if education is repeatedly confined to online settings, they can be virtually the only means for teachers to replace common field or laboratory demonstrations. Our expected results would probably be welcomed not only by education, as it is also much easier to store a 3D model, so that it can be used in classrooms and possibly museums. Of course, it is their incorporation into education that could be of greatest importance.

Reference

- Agisoft, (2019). Agisoft Metashape User Manual Agisoft, *Scribbr*. Retrieved: https://www.agisoft.com/pdf/metashape-pro_2_0_en.pdf. 2024. 08. 12.
- Alhonkoski, M., Salminen, L., Pakarinen, A., Veermans, M. (2021). 3D technology to support teaching and learning in health care education – A scoping review, *International Journal of Educational Research*, Vol. 105, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101699>.
- Czakóová, K., Takáč, O. (2020). Tvorba realistického modelu v rámci obsahu predmetu stredoškolskej informatiky. In: Proceedings of 33. DidMatTEech 2020 Conference: New methods and technologies in education, research and practice : New methods and technologies in education, research and practice. 2020. p. 14–21. ISBN 978-963-489-244-1
- Dewey. J. (2011). Experience and education, Retrieved: <https://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf>, 2023. 06. 18.
- Fröhlich R., Kató Z., Gubo Š., Tamás L., Végh L., Takáč O. (2016). 3D-2D adatok fúziója kulturális örökségvédelmi alkalmazásban = 3D-2D Data Fusion in Cultural Heritage Applications ENELKO 2016. 17. Nemzetközi energetika-elektrotechnika konferencia: SzámOkt 2016 – 26. Nemzetközi számítástechnika és oktatás konferencia. Cluj-Napoca: EMT, 2016, p. 188–193. ISSN 1842-4546,
- Geda, G. (2011). Modellezés és szimuláció az oktatásban, *Scribbr*. https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/8168/0038_informatika_Geda_Gabor-Modellezes_es_szimulacio_az_oktatasban.pdf?sequence=2&isAllowed=y,
- Gilbert, W. S., Ireton. W. S. (2003). Understanding Models in Earth and Space Science. VA: NSTA Press, Arlington, ISBN 193515561X
- Gubo, Š., Kmeť, T., Molnár. A., Takáč, O. (2020). A Multi-range Approach for Cultural Heritage Survey: A Case Study of a Medieval Church in Slovakia / DOI 10.1109/SAMI48414.2020.9108724. IEEE 18th World Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics: proceedings, Danvers: Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2020, p. 117–122. SCOPUS. ISBN 978-1-7281-3149-8.
- Huang, T., Chen, M., Lin, Ch. (2019). Exploring the behavioral patterns transformation of learners in different 3D modeling teaching strategies, *Computers in Human Behavior*, Vol. 92 <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.028>.
- Husztai, A., Revákné, M. I. (2012). A modellezés pedagógiája a természettudományos oktatásban, *Scribbr*. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2012_4-6_17_0.pdf

- Kirkby, M. J. (1987). Computer simulation in Physical geography. Chichester: Wiley, 47 p, ISBN 0471906042
https://doi.org/10.1007/978-1-349-18944-1_4
- Makádi M., Horváth G., Farkas B. P. (2013). Vizsgálati és bemutatási gyakorlatok a földrajztanításban. *Scribbr*. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0073_vizsgalati_bemutatasi_gyakorlatok_foldrajztanitasban/index.html
<https://doi.org/10.21862/978-963-284-671-2>
- Maněnová, M., Chadimová, L. (2015). 3D Models of Historical Objects in Teaching at the 1st Level of Primary School, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.198>.
- Mező, K. (2015). Kreativitás és élménypedagógia, Kocka Kör, Debrecen, ISBN 987-615-5267-07-9
- Nagy, M., Dancsa, D., Porácková, J., Bernátová, R. (2021). Valós és virtuális interaktív modellek a biológia oktatásában, *ERUDITIO – EDUCATIO*, Vol. 16,
<https://doi.org/10.36007/eruedu.2021.4.5-17>
- Nagy, J. (2007). *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*, Mozaik Kiadó, Szeged, ISBN 9789636975418
- Puskás, A. (2017). Motivational Strategies in English Teacher Training. In: Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho – 2017: „Hodnota, kvalita a konkurencieschopnosť – výzvy 21. storočia” – Sekcie pedagogických vied. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2017, CD-ROM, p. 185–192. ISBN 978-80-8122-222-1.
- Puskás, A. (2019). Higher education challenges: Improving cooperation and creativity by using drama techniques in EFL teacher training. In: IMCIC 19: The 10th International Multi-Conference on Complexity, Informatics and Cybernetics. Orlando: International Institute of Informatics and Systematics, 2019, p. 153–158. ISBN 978-1-941763-97-1.
- Takáč, O. (2017). Modellezés és szimuláció. Komárno: Univerzita J. Selyeho, 2017, 235 p. ISBN 978-80-8122-203-0
- Takáč, O. (2020). Možnosť implementácie ochrany kultúrneho dedičstva do vyučovania informatiky. In: The Possibility of Implementing the Protection of Cultural Heritage in the Teaching of Informatics. Didinfo 2020: medzinárodná konferencia o vyučovaní informatiky: Medzinárodná konferencia o vyučovaní informatiky. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2020, p. 97-102. ISBN 978-80-7494-532-8. ISSN 2454-051X, online.
- Takáč, O., Végh, L. (2021a). Possibilities of Using Photogrammetry in the Teaching Process. 2021. In: EDULEARN21: 13th International Conference on Education and New Learning Technologies. 5th–6th July, 2021, p. 9237–9242. ISBN: 978-84-09-31267-2.

- Takáč, O., Végh, L. (2021b). Usage of Uavs in the Protection of Cultural Heritage in the Teaching of Computer Science. 2021. In: INTED2021: 15th International Technology, Education and Development Conference. 8th–9th March, 2021, p. 9987–9992. ISBN: 978-84-09-27666-0.
- Takáč, O., Végh, L. (2021c). Possibilities of using photogrammetry in the teaching process, EDULEARN21 Proceedings, pp. 9237-9242.
<https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.1860>
- Takáč, O., Annuš, N., Štempeľová, I., Dancsa, D. (2023). Building partial 3D models of cultural monuments. *International Journal of Advanced Natural Sciences and Engineering Researches*, 7(4), 295–299.
<https://doi.org/10.59287/ijanser.718>

HALLGATÓI REFLEKTÍV GONDOLKODÁS VIZSGÁLATA A „RÉGI” ÉS „ÚJ TÍPUSÚ” TANÁRKÉPZÉSBEN

LUDNIKÉ PÁLFI DORINA

Egyetemi adjunktus, Miskolci Egyetem Tanárképző Intézet

Absztrakt

A reflektív gondolkodás több annál, mint hogy a munkánkról gondolkodunk. Az ön-reflexió egy tudatos, szándékolt tevékenység, mely a fejlődés érdekében valósul meg (Hunya, 2014). A gyors ütemben változó világ, a meg-megújuló munkaerőpiaci körülmények, a diákok magasfokú heterogenitása mind arra ösztönzi a pedagógust, hogy folyamatosan elemezze tevékenységét, innovatív legyen. A reflektív gondolkodásra való készség a jó pedagógus egyik ismérve.

Tanulmányomban a hallgatók körében végzett reflektív gondolkodás készségének vizsgálatát mutatom be. A mintát két csoport alkotja: a vizsgálati csoportba a gyakorlatorientált tanárképzésben tanuló hallgatók sorolódtak, míg a kontrollcsoport tagjai a „régi típusú” tanárképzés hallgatói. A vizsgálat az iskolai gyakorlataik alkalmával szerzett tapasztalataikra épülő reflektív gondolkodást méri fel, és arra keresi a választ, hogy a másodéves vagy az ötödéves hallgatók állnak-e magasabb szinten a reflektív gondolkodás készségének kialakításában.

Kulcsszavak: gyakorlatorientált tanárképzés, „régi típusú” tanárképzés, reflektív gondolkodás

Bevezetés

Magyarországon a tanárképzés tekintetében innováció zajlik. A 2022/2023-as tanévtől bevezetésre került a *gyakorlatorientált tanárképzés*, mely átstrukturálja az eddigi pedagógusképzés rendszerét: újonnan kidolgozott kurzusok kerülnek bevezetésre, és a képzés fókuszába az elmélet mellé a gyakorlat helyeződik. Az országban működő összes tanárképzési intézetnek meg kell tennie ezt a fejlesztési lépést. A képzőintézetek azonban szabad kezét kaptak azzal kapcsolatban, hogy ezt az innovációt hogyan valósítják meg. A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete a 2022/2023-as tanévtől bevezette a gyakorlatorientált tanárképzést abban a struktúrában, mely a hallgatókat az *első év első szemeszterétől* gyakorlati tapasztalatokhoz juttatja, tehát a hallgatók a tanárképzés megkezdésével egy időben az iskolai gyakorlatukat is elkeznik.

Kutatásom aktualitását és létjogosultságát az adja, hogy a tanárképző intézetekben dilemmaként merült fel a hallgatók gyakorlatra való kiküldésének időpontja. *Melyik szemeszterben kezdjék meg a gyakorlatban is megfigyelni azokat a jelenségeket, amelyeket elméletként az egyetem falain belül megtanulnak? Hasznos-e a képzés megkezdésével egy időben, az első szemeszterben megkezdni a gyakorlatot is? Mennyire tekinthetjük jelentős fejlesztésnek a gyakorlat és az elmélet egyidejű elindítását?*

Kutatásomban a 2022-ben kezdett tanárképzős hallgatók reflektív gondolkodásának és szakmai észrevételeiknek a felmérése történt a „régí típusú” tanárképzésben részt vevő, ötödéves hallgatókkal való összehasonlításán keresztül. Kutatási módszerként az írásbeli kikérdezés tekinthető hatékonnak. A mintában szereplő hallgatóknak didaktikai fogalmakról (pedagógiai döntés, „rejtett tanterv”, interakció, motiváció, fegyelmezés) kell reflektív módon véleményt nyilvánítaniuk. A kutatásban feltárom a „régí” és az „új típusú” tanárképzésben tanuló hallgatók reflektív gondolkodásának és szakmai rálátásának, megállapításaiknak a jelenlegi állapotát, és ezeket összevetve következtetéseket fogalmazok meg a két csoport fejlődésének dinamikájáról.

Az írásbeli kikérdezés eredményezte válaszok elemzésével a fentebb említett kérdésekre fókuszálva fogalmazom meg a következtetéseket, melyek a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének eddigi tapasztalatait tükrözik.

Tanulmányomat elméleti megalapozással kezdem, mely a Miskolci Egyetem gyakorlatorientált tanárképzésének működését mutatja be, illetve a gyakorlat szempontjából összehasonlítást teszek a „régí típusú” tanárképzés felépítésével. Ezt követően a felmérésem ismertetését teszem meg kitérve a kutatási módszerre, mintavételi eljárásra és az eredmények bemutatására, majd a következtetések megfogalmazására.

A Miskolci Egyetem gyakorlatorientált tanárképzésének bemutatása

A Miskolci Egyetemen 2022 szeptemberében bevezetésre került a megújult tanárképzés. A legszembevetőbb változást a képzés gyakorlatorientált jellege adja. A hallgatók reflexiós lehetőséget kínáló kurzusokhoz vannak hozzárendelve. *Pályaismeret és pályaszocializációs gyakorlat* néven az első 3 szemeszterben a hallgatók elsősorban az iskola belső jelenségvilágáról, dokumentumokról, a tanár sokrétű feladatairól szereznek információkat. A 4–7. félévben *Társas vagy egyéni tanítási gyakorlat* nevet viseli a hallgatók iskolai gyakorlatához kapcsolódó kurzus. Ennek a – két éven át tartó, egymásra épülő – kurzusnak a célja, hogy a hallgatók képesek legyenek már tudatosan megfigyelni a tanórát, a tanári tevékenységet, és képessé váljanak releváns, szakmai reflexiót megfogalmazni. Emellett a hallgatók fokozatosan készülnek fel az órátartás-

ra. Elsőként csak a tanóra egy részét, majd egyre nagyobb egységét szervezik maguk, természetesen i-mentoruk¹ segítségével, támogatásával.

A gyakorlatukhoz kapcsolódó kurzusokon az iskolákban tapasztaltak elemzése, elmélettel való elmélyítése történik a reflektív gondolkodásuk megerősítésével a tanári szemléletük fejlesztése céljából. A gyakorlatuk minden évfolyam esetében egy kijelölt napon, délelőtt – a duális képzés logikáját követve – történik (K. Nagy, 2024; Ludnikné Pálfi, 2023; K. Nagy et al., 2022). Ezek az órarendbe beépített alkalmak módot adnak arra, hogy a hallgatók rögtön a tanulmányaik megkezdésétől az egyetemen megszerzett elméleti ismereteiket a gyakorlatban is tapasztalják, kipróbálják.

Gyakorlati helyek és reflexió

A Miskolci Egyetemen a gyakorlatorientált tanárképzésben a hallgatók minél több oldalról, minél sokszínűbben ismerik meg a tanári hivatást; koncepciónk alapján az első két félévben városi gimnáziumokban végzik a gyakorlatukat, a második évben városi és falusi általános iskolákban szereznek tapasztalatokat, míg a harmadik évben a szakképzésben ismerik meg az iskola jelenségvilágát és a pedagógiai munkát mind az osztályteremben, mind a tantermen kívüli szervezői tevékenységek során (K. Nagy, 2024; K. Nagy et al., 2022).

A szerepszocializációs folyamatot segíti az is, hogy a hallgatók reflektív gondolkodáshoz szoknak: a gyakorlati tapasztalás után, az egyetemre visszatérve – szintén órarendi keretben – reflektív gondolkodást segítő technikák alkalmazásán keresztül fejlődnek (K. Nagy et al., 2022). A reflexió nem pusztán elgondolkozás arról, amit az iskola jelenségvilágából, a tanári tevékenységből tapasztalnak. *„A szakmai reflexió szándékos, céltudatos, strukturált, az elméletet és a gyakorlatot összekapcsoló, tanulással kapcsolatos, a változást és a fejlődést célzó, egy bizonyos cél elérésére irányuló gondolkodás”* (Hunya, 2014). A hallgatók reflektív gondolkodásának fejlesztése a *reflektív modellálás*, a *közös kísérletezés*, a *vita*, a *hangos gondolkodás* és a *szerepjáték* módszerének alkalmazásával történik (Szivák, 2010). A hallgatók a beszélgetések során megfogalmazott reflexiókkal a már meglévő nézeteiket is felszínre hozzák, ami a korábbi kutatások eredményeit ismerve döntő jelentőségű az eredményes fejlesztésükben.

„Régi típusú” tanárképzés bemutatása

A 2022/2023-as tanévet megelőző képzés a „régí típusú” tanárképzésbe tartozik, mely osztatlan, 12 félévet foglal magában. A hallgatók képzésük 5. évében (a 9. és 10. sze-

¹ A gyakorlatorientált tanárképzésben i-mentor (vagyis iskolai mentor) és e-mentor (vagyis egyetemi mentor) segíti a hallgatók fejlődését.

meszterben) vesznek részt iskolai gyakorlaton, mely „kisgyakorlatként” is emlegetett, 45 órás *Tanítási gyakorlat*. A 45 óra alatt 15 óra hospitálást, 15 óra tanítást és 15 óra tanórán kívüli, egyéb iskolai programon vagy feladaton való részvételt kell érteni. Annak előfeltétele, hogy a hallgatók megkezdhessék az iskolai gyakorlatukat, az adott szakpárjukhoz tartozó *Szaktanítási módszertan I. és II.* kurzus elvégzése. Ennek jelentősége abban áll, hogy ezen kurzusok alkalmával – korábbi pedagógiai ismereteiket kiegészítve – tesznek szert olyan ismeretekre, melyek az iskolai gyakorlat elvégzéséhez szükségesek, illetve gyakorolják be az óratervezés technikáját.

A hallgatók és vezetőtanárok² összekapcsolása a gyakorlatért felelős oktató feladata.³ A Miskolci Egyetemen a gyakorlatszervezés esetében a differenciálás elvét szem előtt tartjuk. A hallgatók személyiségükhöz, fejlődési szintjükhöz, szemléletükhöz, pedagógiai irányultságukhoz és céljaikhoz illeszkedő vezetőtanárral dolgoznak együtt. Ez a fejlődésük érdekében a legeredményesebb módja az iskolai gyakorlat elvégzésének.

Ahogy az új típusú tanárképzés bemutatásánál olvasható volt, a reflektív gondolkodás kiemelése és támogatása, az erre való nevelés a „rég típusú” tanárképzésben is kiemelt helyet foglal el. Ugyan nincsen a tanítási gyakorlathoz párosított reflektív kurzus, de a *Szaktanítási módszertan III., IV.* alkalmával a hallgatók megkapják ugyanúgy a lehetőséget tapasztalataik megvitatására és kielemzésére, mint az új típusú tanárképzésen tanuló hallgatók.

A vizsgálat bemutatása

Ahogy a bevezetésben említésre került, vizsgálatom aktualitását az a dilemma adja, hogy a gyakorlatorientált tanárképzésben melyik a megfelelő szemeszter arra, hogy a hallgatók megkezdjék iskolai gyakorlatukat. A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének koncepciója az, hogy a hallgatók képzési idejük megkezdésével egy időben, már az első szemeszterben ellátogatnak heti rendszerességgel iskolákba megtapasztalni az iskola jelenségvilágát és a pedagógus tanórán kívüli tevékenységét, feladatait.

Vizsgálatom célja annak feltárása, hogy a hallgatók mennyire képesek reflektíven gondolkodni a „rég típusú” és az „új típusú” tanárképzésben, illetve milyen megfigyelésekkel, milyen szakmai tartalommal bírnak a pedagógiai hivatásról kialakított észrevételeik.

² A „rég típusú” tanárképzésben a gyakorlatot végző iskolai mentort vezetőtanárnak nevezik.

³ A 2024/2025-ös tanévtől kezdődően a Miskolci Egyetemen Pedagógusképző Központként működő intézet veszi át a gyakorlatok megszervezésével járó feladatokat, de a szakmai tartalom – tehát hogy melyik hallgató kinél és melyik iskolában tölti a gyakorlatát – a felelős oktató döntése marad.

Vizsgálati módszer

A kutatási probléma és cél megfogalmazása után felmerült a lehetősége a vizsgálat módszereként a szóbeli kikérdezés alkalmazásának. A csoportos beszélgetés módszerének használata kapcsán félt volt, hogy a mintában szereplő hallgatók egymás gondolkodását és észrevételeit befolyásolják, így a válaszok torzultak volna. Az egyéni kikérdezés esetében pedig dilemmát jelentett, hogy a hallgatók esetlegesen „vizsgaként”, akár stresszhelyzetnek élhetik meg a kutatást. Ennek a gondolatmenetnek az eredményeként választottam az írásbeli kikérdezést, mely során a hallgatók saját tempójukban válaszolhatnak a kérdésekre, átgondoltan, ugyanakkor stresszmentesen, őszintén vallhatnak észrevételeikről és reflektív gondolkodásukról.

Mérőeszköz

Vizsgálatom módszerül az írásbeli kikérdezést választottam. A mérőeszköz helyben kitöltendő nyomtatvány volt, tehát nem online kitöltött kérdőívvel történt az adatfelvétel. Ennek jelentősége abban áll, hogy a hallgatók ebben a formában kézírással tehetik meg észrevételeiket, ami a reflektív gondolkodást segíti. A vizsgálatba beemelt tanári feladatok kiválasztásának indoka szakirodalmi kutatás eredménye. A pályakezdő pedagógusokat sokként érintő témakörök/feladatok (Szivák, 2022, 1999) közül kerültek beemelésre az alábbiak. A mérőeszköz a nominális adatokat követően a következő kifejtendő kérdéseket tartalmazta:

- Jelölje meg az alábbi tanári feladatok közül, melyiktől tart leginkább! Melyiket érzígyengepontjának, fejlesztendő területének? Kérem, válaszát indokolja meg! pedagógiai döntés, „rejtett tanterv”, interakció, motiváció, fegyelmezés
- Az előző kérdéshez kapcsolódva írjon egy fejlesztési tervet saját maga számára! Hogyan, milyen eszközökkel biztosíthatná fejlődését az adott tanári feladat területén?
- Írja le iskolai gyakorlatán tapasztaltak alapján, melyik tanári feladatot jelölne fejlesztendő területnek! Melyik az a tanári feladatkör az alábbiak közül, amely a leginkább fejlesztésre szorul az Ön által látogatott iskolák tevékenységében? Kérem, válaszát indokolja meg!
- Milyen javaslatokat adna az adott iskolá(k)nak abban, hogy az Ön által megjelölt tanári feladatkörön javítani tudjanak? Kérem, írja le ezen javaslatait!

Minta – vizsgálati és kontrollcsoport bemutatása

A vizsgálati csoportot azok a hallgatók alkotják, akik a 2022/2023-as tanévben kezdték meg a tanárképzésen tanulmányaikat, tehát már a gyakorlatorientált tanárképzésen vesznek részt. A vizsgálat elvégzésekor – 2024 tavaszán – másodéves hallgatók, 4. szemeszterüket töltik az egyetemen és ezzel egy időben a gyakorlaton. A kontrollcsoportot az ötödéves hallgatók alkotják, akik 2. szemeszterület töltik gyakorlaton. Mind a reflexióra, mint a gyakorlati időre tekintve a két csoport közel ugyanannyi tapasztalatot szerezhetett. A különbség közöttük a gyakorlati idő eloszlása: a másodévesek heti rendszerességgel, képzésük kezdeti időszakától részt vesznek iskolai gyakorlaton, míg az ötödévesek a tanítási gyakorlatukat a 10. és 11. szemeszterben teljesítik. Ennek a 2x45 órának a teljesítését saját maguk oszthatják be az adott félév szorgalmi időszakában, vezetőtanárunkkal egyeztetett lehetőségek keretein belül.

Adatelemzés, az eredmények ismertetése

A kifejtendő kérdésekre adott válaszok értékeléséhez kvalitatív adatelemzést alkalmaztam. A válaszok tartalmában mintázatokat kerestem, illetve azt vizsgáltam meg, hogy a vizsgálati vagy a kontrollcsoport tagjai adnak-e részletesebb, reflektívebb válaszokat a kérdésekre.

Mind a vizsgálati, mind a kontrollcsoport esetében fejlesztendő területként nagy arányban a *fegyvelmezést* írták a hallgatók. A fejlesztési terv a vizsgálati csoport tagjainak válaszaiban részletesebben jelent meg, míg a kontrollcsoportban szereplő hallgatók elnagyoltan, egy-egy mondatral válaszoltak, inkább tanácsok megjelölésével teljesítették ezt a feladatot.

A gyakorlati helyekre adott reflexiók esetében igen konkrét válaszok érkeztek. Az iskolák megítélését, a mentor- és vezetőtanárok tevékenységét a hallgatók reálisan látják, némely esetben kiemelkedően értékes kritikai megállapításokat fogalmaztak meg. A vizsgálati csoportban volt egy válasz, amelyben az interakcióról és kommunikációról írt a hallgató. Megfogalmazta, hogy tapasztalata alapján a középiskolában a tanárok messzebb állnak beszélgetés közben a diákoktól, mint az általános iskolában a pedagógusok. A hallgató ebből azt állapította meg, hogy az általános iskolában dolgozó tanárok közelebbi, partneribb kapcsolatot alakítanak ki a diákokkal, legalábbis a térközök alapján. Jelen vizsgálatban e megfigyelés igazságtartalmának megítélésére nincs lehetőség, de a későbbiekben ez a megállapítás érdekes kutatást nyithat meg.

Összességében az eredmények alapján megállapítható, hogy a vizsgálati csoport tagjai, tehát az új típusú tanárképzésben részt vevő hallgatók reflektív gondolkodása saját fejlődési szintjükről, készségeikről mélyebb önismeretet mutat, mint ötödéves társaiké. Az iskolák megítéléséről, mentoraik, vezetőtanáraik tevékenységének véle-

ményezéséről megállapítható, hogy közel azonos szinten vannak a hallgatók, a válaszok alapján egyik csoport esetében sem látható jelentős eltérés.

Következtetések

A vizsgálat alapján megállapítható, hogy a másodéves hallgatók a gyakorlatorientált tanárképzésben a hetente, órarendbe beépített iskolai gyakorlattal és ehhez kapcsolódó reflektív kurzusokkal saját készségeikről és fejlődésükről valósabb ismeretekkel rendelkeznek, mint ötödéves társaik. Megállapítható, hogy a reflektív gondolkodás kialakítása szempontjából eredményes és hasznos a hallgatók első szemesztertől való gyakorlatkezdése. A „rég” típusú tanárképzésben tanuló ötödéves hallgatók szintén megfelelő reflektív gondolkodással rendelkeznek, de ez nem a saját készségeik tisztánlátásáról, reális megítéléséről szól, inkább az iskolák és vezetőtanáraik tevékenységére, feladataira irányul.

A vizsgálat tapasztalataként megállapítható, hogy a „rég” típusú tanárképzésben tanuló hallgatóink esetében nagyobb figyelmet szükséges fordítani önreflexiós készségük fejlesztésére. Ehhez Szivák Judit (2010) *A reflektív gondolkodás fejlesztése* című könyvében gyakorlati feladatok szolgálnak segítségül. Ezek beépítése a hallgatók képzésébe eredményesen segítene nekik kialakítani saját önreflektív készségüket.

A gyakorlatorientált tanárképzésben a másodéves hallgatók önreflektív készsége, reflektív gondolkodása kiemelkedő. Ha ehhez a további évek tanulmányai még fejlődést biztosítanak, akkor feltételezhetően a „reality shock” jelensége ezen hallgatók körében nem lesz olyan mértékben traumatikus, elrettentő, mint azt a korábbi kutatások megállapították a pályakezdők körében. Ezek a megállapítások jelen tanulmányban csak feltételezések, de amikor a gyakorlatorientált tanárképzést elvégző első évfolyam elkezd tanári pályáját, érdekes és hasznos kutatást fog jelenteni az ő körükben elvégzett vizsgálat.

Irodalom

- Hunya, M. (2014). *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat*. Forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat>. Utolsó letöltés: 2024. 09. 02.
- K. Nagy, E. (2024). *Új típusú, gyakorlatorientált tanárképzés*. Miskolci Egyetem.
- K. Nagy, E., Lubinszki, M., Pálfi, D. & Fazekas, R. (2022). Innovatív helyzetkép a gyakorlatorientált tanárképzés megújításáról. *Új Pedagógiai Szemle*. 72. 11–12. sz., 128–143.

- Ludnikné Pálfi, D. (2023). A differenciálás megjelenése a gyakorlatorientált tanárképzés pályaszocializációjának megszervezésében. *Új Pedagógiai Szemle*, **73**, 9–10. sz., 77–85.
- Szivák, J. & Péter, P. (2022). A kezdő pedagógus. In Falus Iván, Szűcs Ida (szerk, 2022): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp.). Akadémiai Kiadó. pp. 761–798.
<https://doi.org/10.1556/9789634548454.22>
- Szivák, J. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, **9.**, 4. sz., 3–13.

AZ ÖSSZEFÜGGŐ TANÍTÁSI GYAKORLATUKAT VÉGZŐ TANÁRJELÖLTEK ÖNÉRTÉKELÉSE, AZ ÖNÉRTÉKELÉSRE ÉS A TANÍTÁSRA VONATKOZÓ NÉZETEINEK VIZSGÁLATA

ZAGYVÁNÉ SZÚCS IDA

Egyetemi adjunktus, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Absztrakt

A pedagógusképzés rendszere folyamatosan változik, alakul. Akciókutatásomban a rendszer egy elemét ragadtam ki és követtem nyomon. Kilenc hallgató önértékelésről és tanításról vallott nézeteinek alakulását vizsgáltam meg külső tanítási gyakorlatuk során. Tanulmányomban a kutatótanári programom részeredményeit ismertetem. Bár a kutatás még zajlik, eredményeim fontos üzenetek megfogalmazását teszik lehetővé oktatók és képzők irányába.

Kulcsszavak: kutatótanári program, pedagógusképzés, külső tanítási gyakorlat, önértékelés

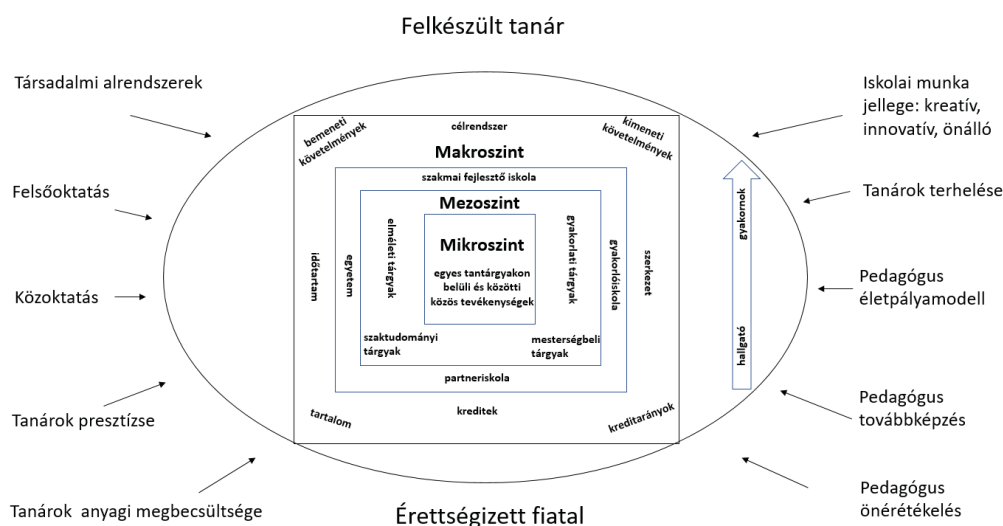
Bevezetés

A tanárképzés rendszerszintű megközelítése (Falus & Szűcs, 2023) több szempontból is új perspektívákat nyit meg a pedagóguskutatások területén. Jelen tanulmányomban a pedagógusképzés rendszerén belül a külső tanítási gyakorlatot végző hallgatóknak az önszabályozásban fontos szerepet betöltő önértékelésre vonatkozó nézeteit és önértékelését tárgyalom. Az elemzés egy kutatótanári program vizsgálatainak részeredményeiről számol be. A kutatótanári program fókusza az önértékelés önszabályozott tanulásban játszott szerepe. Az elméleti alapozást a humánökológiai megközelítés, annak tanulásértelmezése, az önszabályozott tanulás, a metakogníció és az önértékelés kapcsolódási pontjaira való rámutatás, valamint a pedagógushallgatók önszabályozását feltáró legfrissebb vizsgálatok eredményeinek ismertetése révén végezem el. A hazai és nemzetközi szakirodalmat feltérképezve úgy gondolom, hogy vizsgálatom hiánypótló. Habár egy-egy kurzus, tantárgy esetén a pedagógusképzésben tanuló hallgatók végeznek önértékelést, de az önértékelés tanulásban betöltött szerepére, alkalmazására vonatkozó vizsgálatoknak köre szűkös. Úgy gondolom, hogy eredményeimmal hozzájárulok a folyamatosan változó képzési rendszerben az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának erősítéséhez.

Elméleti alapozás

Humánökológiai megközelítés

A pedagóguskutatásokban manapság egyre inkább teret nyer a humánökológiai megközelítés. A pedagógusképzés rendszerének makro-, mezo- és mikroszintű leírását adtuk korábbi tanulmányunkban (Falus & Szűcs, 2023). A rendszeren belül külön szakaszként értelmezzük a pedagógussá válás folyamatát (Falus, 2004), amely azt jelenti, hogy egy a pedagóguspálya iránt motivációt érző érettségizett diák tizenkét év tapasztalatával a háta mögött belép a pedagógusképzés rendszerébe magával hozva a tanulásról, iskoláról, tanításról, a pedagógusokról kialakított nézeteit, majd a képzés során bizonyos nézetei megerősítést kapnak, bizonyos nézetei viszont fogalmi váltások során átalakulnak támogatva döntéseit és szakmai tevékenységét. Ez a folyamat a képzésbe történő belépéstől a minősítő vizsga letételéig tart, amikortól új szakaszba lépve feltételezhetően az önálló szakmai fejlődés útjára lép az egyén már mint képzett pedagógus (1. ábra).

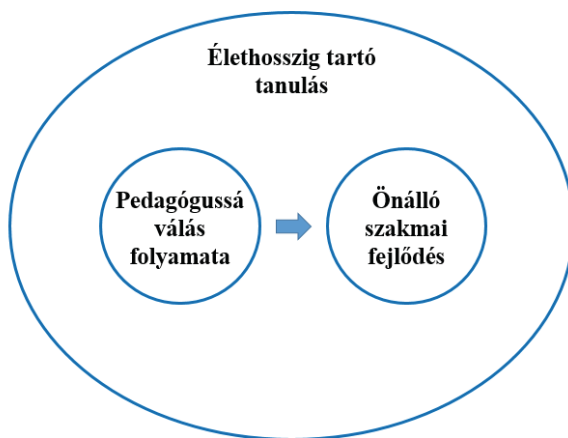


1. ábra: A pedagógusképzés rendszere (Falus & Szűcs, 2023)

A rendszerszintű megközelítés, amely az egyén és környezetének kapcsolatát dinamikus rendszerként írja le, lehetővé teszi a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók tanulásának komplex értelmezését (Rapos et al., 2022). A humánökológiai megközelítés és azon belül is a mezoszint megragadása azért fontos, mert nem egy intézményhez (képző egyetem) köti a hallgatók tanulását, hanem sokkal inkább rendszerben gondolkodik, és ezáltal kiterjeszti a tanulás kereteit. Ebbe beletartozik a képző egyetem,

annak képzési programja (annak strukturális és tartalmi egysége), valamint a hozzá kapcsolódó hálózatok rendszere is (gyakorlóiskola, partneriskola és egyéb formális és informális tanulóközösségek) (Rapos et al., 2022. 54.). A tanulás, a szakmai fejlődés ilyen értelemben egyéni szintű változsfolyamatként definiálható, amely személyes és kontextuális tényezők komplex és dinamikus hatásrendszerének eredményeként jön létre, gyakran nem tudatosan és észrevétlenül megy végbe. Mivel ez a fajta tanulásértelmezés kilép a hagyományos keretből, és sokkal szerteágazóbb, így az előírt, szándékos és szűk értelemben vett szakmai tevékenységek mellett megjelenik az informális, nonformális tanulás, konstruálás, önszabályozás és a személyes identitás hatása is a szakmai identításra. Ebben az értelmezésben tehát a tanulás eredménye tartós és multidimenziós változás, mely egyedi mintázatokkal jellemezhető, és a tanári életpálya egészében értelmezendő (Rapos et al., 2020). Úgy gondolom tehát, hogy a külső tanítási gyakorlat színteréül szolgáló partneriskola, annak mentortanárai, szakvezetői, szakmai közössége, maga az iskola mint szervezet és a szervezethez tartozó munka világa aktívan hozzájárulnak a pedagógushallgatók tanulásához, jelentős muníciót biztosítva egyéni szakmai fejlődésükhöz.

Az önszabályozott tanulás és a metakogníció



2. ábra: A pedagógus élethosszig tartó tanulása

A pedagógussá válás folyamatát (Falus, 2004) és a pedagógusok szakmai fejlődését a továbbiakban az élethosszig tartó tanulás fogalmi keretein belül helyezem el (2. ábra). Az élethosszig tartó tanulás megvalósulásához (Európai Tanács, 2000) alapvető feltétel, hogy önszabályozásra képes tanulókat neveljünk. D. Molnár Éva (2014) elem-

zése alapján az önszabályozott tanulás komplex folyamat, amelyben kognitív, metakognitív, motivációs és viselkedéses tényezők egyaránt szerepet játszanak.

A kutatók az önszabályozott tanulás különböző modelljeit dolgozták ki, amelyekben megjelennek a komplex szabályozó folyamatok egymástól jól elkülöníthető fázisai, stratégiái, lásd Winne és Hadwin COPES-modellje (1998. 278.), Zimmerman ciklikus modellje (2000. 15.), Pintrich önszabályozott tanulás modellje (2000, 454.), Boekaerts kettős önszabályozási modellje (2011. 410–411.), Efklides MASRL-modellje (2011. 8.), Järvelä és Hadwin modellje (2013). Ezek a modellek eltérnek egymástól abban, hogy a szabályozás különböző fázisaiban milyen tényezők fejtenek ki erőteljesebb befolyásoló hatást, vagy hogy a modellalkotók a kognitív folyamatok mely részelemeire tesznek nagyobb hangsúlyt, a szabályozási stratégiák milyen szintjeit különítik el. Mindegyik modellben azonban a következő fő fázisok/stratégiák különíthetők el egymástól:

- tervezés (célkitűzés, aktiválás);
- monitorozás (tudatosítás);
- kontrollálás (ellenőrzés, szabályozás);
- reflexiók (reakciók).

A fázisok/stratégiák egymással bonyolult kapcsolatban állnak, hol egymással párhuzamosan, vagy éppen egymást megkerülve működhetnek, ezért nem célszerű ezek statikus ábrázolása.

Elfogadom Panadero (2017) álláspontját, amely szerint az önszabályozott tanulás egy nyílt ciklikusan változó folyamat, amelyen belül nem lehetséges tisztán szétválasztani egymástól a különböző fázisokat, szakaszokat. Sokkal inkább arról van szó, hogy ezek a szakaszok, részfolyamatok szoros kölcsönhatásban állnak egymással. Az elméleti alapozáshoz azonban fontos tisztázni a fázisok funkcióit.

A fázisok mozgósítják a kogníciót, a motivációt/emóciót, a viselkedést és a környezeti kontextust.

A tervezés fázisában kerül sor a célok megfogalmazására, a releváns előzetes tudás és a metakognitív tudás aktiválására, a tanulási terv készítésére, a tanulási stratégiák kiválasztására, az érdeklődés felkeltésére a feladat iránt, a kontextus észlelésére (Hidi & Harackiewicz, 2000; Pintrich, 2000).

A monitorozás során valósul meg a feladat nehézségének észlelése (Winne & Perry, 2000), az aktuális tanulási cselekvések tudatosítása (Thiede et al., 2003), valamint az énhatékonyság nyomon követése és a negatív érzések, szorongások kezelése (Pintrich, 2000).

A kontrollálás során a tanuló információt kaphat az elvárt cél és az aktuális teljesítménye közti különbségről, és közben megvalósul a különböző kognitív stratégiák megfelelő idejű és mértékű használata (tanulási stratégiák, gondolkodás, probléma-

megoldás stb.) (Randi & Corno, 2000), a motiváció és emóció kontrollálása (Boekaerts, 1999), a figyelem szabályozása (a halogatás leküzdése, a tanulástól eltérítő tényezők kizárása és az optimizmus, a magabiztosság felerősítése) (Ryan et al., 2001), illetve a különböző megküzdési (Boekaerts, 2006) és akarati stratégiák alkalmazása (Kuhl, 2000) a szorongás és félelmek leküzdésére.

A reflektálás során valósul meg a célban megfogalmazott és az elért teljesítmény összevetése. A tanulók értékeléseket fogalmaznak meg önmagukkal, a feladattal és a környezettel kapcsolatban, reflektálnak tanulási tevékenységükre, értékelik elért eredményeiket, illetve minősítik a teljesítményüket.

A fázisok áttekintése alapján tehát jól látható, hogy **az önszabályozott tanulás egy komplex folyamat, amelynek során bonyolult kognitív, metakognitív, motivációs szabályozás valósul meg. A hatékony tanulás a tanuló saját céljaitól irányított, a figyelmével és akaratával végrehajtott, illetve önreflexivitása révén értékelt folyamat. A hatékony tanuló folyamatosan monitorozza és szabályozza saját tanulását, aminek eredménye, hogy többet és eredményesebben sajátít el a tanulás során. A tanuló saját maga a visszacsatolás forrása (D. Molnár, 2013).**

A továbbiakban ebből a komplex rendszerből a metakogníciót emelem ki, és bemutatom annak különböző megközelítéseit.

A kutatók a metakogníció fogalmát úgy definiálják, mint kognitív gondolkodási folyamatok és tanulási stratégiák összessége, amelyeket a tanuló különböző tanulási szituációkban alkalmaz. Egy kicsit közelebbről vizsgálva azonban elkerülhetetlen, hogy ne szóljak a definíciók közötti különbségekről. A metakogníciót a kutatók különböző módon írják le attól függően, hogy mi áll kutatásuk fókuszában. Schneider és Sodian (1997) meghatározása alapján a metakogníció az a folyamat, amelynek során a tanuló egyre tudatosabban gondolkodik saját tudásáról, az adott tanulási feladat megoldása során fejleszthető képességeiről, készségeiről és a feladatmegoldás monitorozására alkalmazott stratégiáiról (Dignath & Büttner 2008. 235.). Schneider értelmezése szerint a metakogníció az a tudás vagy kognitív tevékenység, amelynek tárgya maga a tudás, annak szabályozása vagy bármilyen kognitív tevékenységgel kapcsolatos egyéb szempont (Schneider, 2008. 114.). Egy harmadik megközelítés szerint, amelyet további értelmezésem kiindulópontjának tekintek, hogy metakognícióként értelmezhető azon kognitív képességek összessége, amelyek segítségével az egyén reflektál a különböző szituációkra annak érdekében, hogy meglévő tudását fejlessze (Peverbly, Probst & Morris, 2002; Stavrianopoluos, 2007).

Mindezek alapján felvetődik a kérdés, hogy melyek azok a **metakognitív stratégiák**, amelyek nélkülözhetetlenek a saját tudásról való tudás továbbfejlesztéséhez. Számos kutatás (Melothe & Deering, 1992; Schraw, 1998; Stavrianoulous, 2007; Slavin, Chamberlin & Daniels, 2007; Dignath & Büttner, 2008, Csíkos, 2004, 2007; Perry et al., 2019) alapján elmondható, hogy **a tervezés, a monitorozás és az értékelés** alkal-

mazásának gyakorlása nagymértékben hozzájárul a metakogníciós képességek fejlődéséhez. Ez pedig maga után vonja **a tanuló társas kapcsolatainak és problémamegoldó készségeinek fejlődését** (Bartl, 2010), hiszen azáltal, hogy a tanuló monitoroz, elemez, értékkel, reflektál és kritikusan gondolkodik saját gondolkodásáról, alapvetően az adott tanulási szituációban felmerülő problémák megoldására törekszik, és ehhez igénybe veszi mások segítségét is, vagyis segítséget kér másoktól (Stavrianopolous, 2007). További következmény, hogy **a saját tanulásért vállalat felelősség is nő**, ezt támasztották alá Meloth & Deering (1992), Peverbly et al. (2002) és Schneider (2008) vizsgálatai.

A metakognitív, kognitív és motivációs mechanizmusok egymáshoz való kapcsolódását biztosítja az értékelés, amely sokféle formában valósulhat meg. Mivel a fogalmak tisztázása során mindvégig az egyén belő szabályozó folyamataira fókuszálunk, így elengedhetetlen az értékelés fogalmán belül is az önértékelés fogalmának és szerepének tisztázása. Az önértékelés szorosan kapcsolódik a monitorozáshoz. E két folyamat során az egyén összehasonlítja a saját maga által kitűzött célokat és az azok eléréséhez megvalósított tevékenységeinek minőségi és mennyiségi mutatóit (Zagyváné, 2019. 22.). Ezek mentén pozitív vagy negatív értékítéleteket fogalmaz meg, amelyek nyomán vagy adaptív magatartást alkalmaz, azaz tovább folytatja a sikeres tanulási stratégia alkalmazását, vagy módosítja stratégiáját a siker érdekében, vagy pedig úgynevezett defenzív magatartást tanúsít, amelynek során megpróbálja elkerülni a jövőben várható elégedetlenség érzését, és kihátrál a tanulásból (Zimmerman & Moyran, 2009. 304.; Molnár, 2009. 351.) Az önértékelés és a szorosan hozzákapcsolódó monitorozás tehát biztosítja az önszabályozás folyamatosságát, új célok kitűzését, az azokhoz vezető stratégiák alkalmazását.

Tanárképzős hallgatók önértékelésének vizsgálata

Mivel kutatásom központi eleme az önszabályozást támogató önértékelés, ezért a továbbiakban azokat a kutatásokat mutatom be, amelyek a képzésben részt vevő hallgatók önértékelését vizsgálták. Előre leszögezem, hogy ezeknek a kutatásoknak a köre limitált. A szakirodalmi források feltárása során az egyik érdekes vizsgálat a portugál tanárképzésben részt vevő hallgatók önértékelésére, az önértékelés eszközeire és a tanítás során való alkalmazására vonatkozó kutatás (Riberio-Silva & Amorin, 2023). Saját tapasztalati bázis alapján a kutatók abból indultak ki, hogy más kutatásokkal (Morgan & Hansen, 2007) egybehangzóan a hallgatók számára a tanítási gyakorlat során az értékelés és azon belül is a formatív értékelés problematikusnak bizonyul. A hallgatók a hagyományos osztályozást azonosítják az értékeléssel, és nem rendelkeznek kellő tudással az értékelés más típusairól, funkcióiról. A kutatók kvalitatív tartalomelemzés alapján megállapították, hogy a mintában szereplő 72 hallgató ismeri és alkalmazza

az önértékelést, főképpen a tanév végén, az alkalmazás egyik elterjedt módja pedig, hogy a tanulók leosztályozzák önmagukat saját megítélésük alapján, természetesen ez nem kerül beszámításra az év végi osztályzataikba. A másik alkalmazási mód, hogy a tanév végén írásban vagy szóban visszacsatolást kérnek a tanulóktól, hogy mennyiben értettek egyet a kapott év végi osztályzattal. Néhány esetben fordul csak elő, hogy írásbeli reflexiókat kérnek a hallgatók a tanulók saját teljesítményéről. A hallgatók tehát az önértékelést a tanulási folyamat záró akkordjaként értelmezik, főként osztályzás formájában valósítják meg, és nincsenek tisztában az önértékelés szerepével a tanulás támogatásában. Mindez a képzők és a szakvezetők, mentortanárok számára fontos feladatokat jelent a jövőre nézve.

Egy másik kutatásban óvodapedagógus-képzésben részt vevő hallgatók önértékelését vizsgálták társértékeléssel összekötve óvodáskorú gyerekeknek szóló digitális tananyagok fejlesztése és kipróbálása (foglalkozások megtartása) során. Előzetes, társ- és utólagos önértékelést végeztek a hallgatók. A vizsgálatra a kombinált paradigma jegyében került sor. Az eredmények alapján a kutató megállapította, hogy a hallgatók sokkal magasabb elvárásokat támasztottak saját maguk iránt, mint csoporttársaik. Fontos következtetés az is, hogy az önértékeléskor az értékelési kritériumok elsajátítását is gyakorolni szükséges, valamint érdemes a gyakorlás során több konkrét példával szemléltetni az értékelési kritériumokat (Ng, 2016).

Török kutatók a tanítási gyakorlat során vizsgálták a pedagógushallgatók önértékelését és tényleges tanítási tevékenységeit. A hallgatók kétféleképpen értékelték saját tanításukat, meghatározott kritériumok alapján (rubrics) és nyílt kérdések segítségével. Az eredmények tükrében a kutatók megállapították, hogy az önértékelés a hallgatók számára segíti erősségeik és fejlesztendő területeik tudatosítását, valamint ráirányítja figyelmüket arra, hogy milyen kompetenciáikat szükséges fejleszteniük a jövőre nézve, ezzel pedig hozzájárul szakmai fejlődésükhöz (Kilic & Saglam, 2023).

Egy másik kutatás a tanulók olvasási készségeinek fejlesztése során elemezte a kezdő pedagógusok önértékelését a vegyes paradigma jegyében. A vizsgálat eredményei rávilágítottak arra, hogy a tanulók olvasási készségei fejlesztésének területén további lehetőségeket érdemes kihasználni. Ilyen például az óvoda-iskola átmenet problémákkal teli időszakában a szülők hatékonyabb bevonása az olvasási készségek erősítésébe, valamint a kutatásalapú tanárképzés lehetőségeinek a kiterjesztése, amely révén a hallgatók hatékonyabban tudnának ismereteket szerezni tanítványaik tanulási igényeiről (Sigmon & Fogelson, 2021).

A Salamancai Egyetem kutatói egy longitudinális vizsgálat keretében óvodapedagógus-képzésben részt vevő hallgatók önértékelését követték nyomon az *Iskola mint szervezet* nevű kurzus teljesítése során. Mivel a vizsgálat a pandémia idején történt, ezért hibrid foglalkozások keretén belül valósult meg a kurzus. Hetente került sor digitális mérőeszköz segítségével az önértékelés nyomon követésére. A kutatók véle-

ménye szerint a folyamatos önértékelés támogatta a hallgatókat abban, hogy az irányított tanulásról egyre inkább az önszabályozott tanulás irányába mozduljanak el, és megtalálják a számukra megfelelő egyensúlyt. Az is világossá vált a kutatók számára, hogy az erősebb önszabályozó képességgel rendelkező hallgatók sokkal realisabban értékelték saját fejlődésüket, és hogy a kurzus végi önértékelés során a realisabb önértékeléssel rendelkező hallgatók és a legjobb kurzuseredményt elért hallgatók között nem mindig volt átfedés (Martín-del-Pozo & Martín-Sanches, 2022).

A legfrissebb vizsgálatokat áttekintve elmondható, hogy elsősorban olyan kutatásokról tudunk beszámolni, amelyek a pedagógushallgatók önértékelését helyezik fókuszba, pontosabban az, hogy hogyan értékelik önmagukat valamilyen kurzushoz, tanításhoz kapcsolódó tevékenység során. Kevés az ilyen kutatások aránya és még kevesebb azoké, amelyek a hallgatók önértékelésre vonatkozó nézeteit igyekeznek feltárni. Az eredmények mindenképpen jelzik, hogy a pedagógiai értékelés szakmai kompetenciájára és azon belül a formatív értékelésre is nagyobb figyelmet érdemes fordítani az elméleti képzés és a gyakorlatok során. A másik tanulság, hogy az önértékelés szerepe az önszabályozás folyamatában a kutatások eredményei alapján további megerősítést nyert, és hogy ez a terület még kiaknázatlan a tanárképzés módszertanában.

A kutatás

Kutatásomban arra kerestem a választ, hogy a külső, egyéves tanítási gyakorlatukat teljesítő hallgatók milyen nézetekkel rendelkeznek az önértékelésről. Részletesebben kibontva a fő kérdést, egyáltalán mit értenek a hallgatók az önértékelés fogalmán, szokták-e önmagukat mint *tanulót* és mint *kezdő pedagógust* értékelni, hogyan értékelik önmagukat egyrészt az oktatás folyamatában (tanórai tervezés-megvalósítás értékelése, tanórán kívüli tevékenységek), másrészt a számukra mérvadó Képzési Kimeneti Követelmények mentén, valamint hogy alkalmazzák-e az önértékelést az oktatás során, és ha igen, akkor milyen formában.

Kutatási kérdéseim megválaszolására akciókutatás keretein belül kvalitatív stratégiát alkalmaztam, amely magában foglalja a szóbeli kikérdezést (gyakorlat elején, megfigyelt órák után és gyakorlat végén) félig strukturált interjúk formájában és a dokumentumelemzés módszerét. Jelen tanulmányomban csak a bemeneti és kimeneti interjúk elemzése során kapott eredmények bemutatására vállalkozom. A dokumentumelemzés és a tanórák utáni önértékelés és interjúk eredményeit egy másik tanulmányban fogom közreadni.

A félig strukturált interjúk kérdései (bemeneti és kimeneti interjúk) a kutatási kérdésekben megjelenő résztémák (önértékelés értelmezése, önértékelés az oktatási folyamat tényezői és az érvényes KKK-k alapján, az önértékelés alkalmazása a tanítás

során) mentén kerültek megfogalmazásra. Az interjúk kérdései között szerepel két önértékelési skála is. Az egyik az oktatási folyamat (tervezés, megvalósítás, értékelés és tanórán kívüli tevékenységek), a másik pedig a KKK-k mentén történő önértékelés megvalósítására szolgál, mindkét esetben ötfokozatú skálán.

Az alapsokaság az egyéves tanítási gyakorlatukat végző osztatlan, kétszakos 5+1 éves tanárképzésben részt vevő hallgatók köre. A képzés utolsó szakaszában (+1 év) a hallgatók a saját maguk által választott egyetemi partneriskola valamelyikében teljesítik külső tanítási gyakorlatukat. A gyakorlat szervezése a 10. szemeszter végén kezdődik el az egyetemi pedagógusképző központok és a hallgató által. Miután a hallgató beadta kérelmét az általa választott középiskolába, az iskola vezetősége döntést hoz, hogy tudja-e fogadni őt a következő tanévre, illetve a hallgató mellé lehetőleg szakvizsgázott mentort rendel. A hallgató tájékoztatást kap egy hivatalos levélben az iskolától, hogy tudják-e őt fogadni, és amennyiben pozitív az elbírálás, akkor közlik vele mentora nevét és elérhetőségét. A hallgató feladata ezután a mentorral való kapcsolatfelvétel.

A jelen kutatásban részt vevő középiskola egy vármegyei jogú város gimnáziuma Északkelet-Magyarországon. Az iskolában hagyományos négy évfolyamos és hat évfolyamos képzés folyik. A tanulók érdeklődésük alapján általános, nyelv, biológia, humán és reál tagozatos képzésben vehetnek részt. A hallgatók olyan csoportokban/osztályokban végezték tanítási gyakorlatukat, amelyek nem 12. évfolyamosak, mivel az egyetem külön kérése volt, hogy ne tanítsanak a hallgatók érettségi előtt álló osztályokban. A hallgatókat támogató mentortanárok mentori szakvizsgával rendelkeznek. A szakvezető tanárok több mint tízéves szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógusok voltak.

A vizsgálatban mintánkat az alapsokaságból úgy választottam ki, hogy a saját iskolámba jelentkező hallgatókat kértem fel a vizsgálatban való részvételre, akik szívesen fogadták el a felkérést, és nagyon támogatóan viszonyultak a kutatáshoz. A hallgatókat két csoportra osztottam. Az egyik csoportba (kísérleti csoport) kerültek a lehetőleg a mentor (kutatótanár) egyik szakjával (angol nyelv) egyező tantárgyat tanító hallgatók. Ettől két esetben tértem el, mivel az adott tanévekben nem jelentkezett olyan hallgató az iskolánkba, akinek a mentorral azonos szakja volt. A kísérleti csoportot 5 hallgató alkotta, akik négy egymást követő évben (egy keresztféléves) voltak a mentor hallgatói. A kontrollcsoportba (4 hallgató) olyan hallgatók kerültek, akik nem a kutatást végző mentor hallgatói voltak. A minta és azon belül a kísérleti (1. táblázat) és kontrollcsoport (2. táblázat) adatai a táblázatokban láthatók. A nevek kezdőbetűit megváltoztattam annak érdekében, hogy a hallgatók személye ne derüljön ki.

Hallgató – Kísérleti csoport	Egyetem	Tanév	Szak
1. Hallgató (CSZS)	EKKE	2021/22	angol – magyar nyelv és irodalom
2. Hallgató (FF)	EKKE	2021/22	biológia–testnevelés
3. Hallgató (SM)	EKKE	2022/23 keresztféléves	angol–ének-zene
4. Hallgató (MSZ)	EKKE	2022/23	magyar nyelv és irodalom – könyvtár
5. Hallgató (BR)	EKKE	2023/24	angol–történelem

1. táblázat: Kísérleti csoport

Hallgató – Kontrollcsoport	Egyetem	Tanév	Szak
1. Hallgató (G)	DE	2021/22	magyar nyelv és irodalom – történelem
2. Hallgató (FG)	EKKE	2022/23 keresztféléves	könyvtárostánár–történelem
3. Hallgató (CSP)	EKKE	2022/23	történelem–földrajz
4. Hallgató (TV)	EKKE	2023/24	angol–etika

2. táblázat: Kontrollcsoport

A hallgatók mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportokban egy kivételével az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemről érkeztek. Ez egyrészt a kutatás előnye, mert részletesebb képet nyerhettem egy egyetem munkájáról, hogy mit hoztak magukkal a hallgatók a gyakorlatra, ugyanakkor a kutatás limitációját is jelentheti, hiszen a kép nagyon fókuszált, és nem kaphatunk információkat más egyetem munkájáról. A kutatás kiterjesztésének egyik lehetősége a más egyetemekről érkező hallgatók nézeteinek vizsgálata lehet.

A hallgatók a 2021/22-es, 2022/23-as és a 2023/24-es tanévek során teljesítették összefüggő tanítási gyakorlatukat. Két hallgató kereszttanévben végezte a tanítási gyakorlatát, ami azt jelentette, hogy februárban kezdtek, és november végén végeztek. Szakjukat tekintve többségében idegen nyelv, illetve humán szakos hallgatók kerültek be a két vizsgált csoportba.

A kutatás 2020-ban kezdődött a kutatási terv és a mérőeszközök kidolgozásával. Az első bemeneti interjú elkészítése 2021 augusztusában történt. Az adatfelvétel 2024 tavaszán fejeződött be.

A kutatásban, mint említettem, szerepelt egy kísérleti és egy kontrollcsoport. A kísérleti csoportban rendszeresen alkalmaztuk az önértékelést. Ez ténylegesen azt je-

lentette, hogy az önértékelés nemcsak a bemeneti és a kimeneti interjúkban volt jelen, hanem minden kijelölt meglátogatott óra (minimum 5 alkalom egy hallgatónál) után arra kértem a hallgatót, hogy egy korábban a hallgatókkal közösen fejlesztett önértékelési eszköz segítségével értékelje önmagát. A kontrollesoport esetében nem történt ilyen beavatkozás, csak a bemeneti és a kimeneti interjúkat vettem fel a hallgatókkal.

Az adataim félig strukturált interjúkból, valamint dokumentumelemzésből származtak. Az interjúk feldolgozására Maxqda szoftvert használtam.

A kutatás minőségi paramétereit adat-, elméleti, módszertani triangulációval kívántam biztosítani. Az elméleti trianguláció megvalósításához igyekeztem a rendelkezésre álló szakirodalom alapján többféle elméleti megközelítést bemutatni. Az adatok triangulációja jelenti az idő-, hely- és személybeli megkülönböztetést (Flick, 2002, idézi Sántha, 2009). Esetünkben eltérő időpontokban (bemeneti, kimeneti és látogatott órák utáni interjúk készítése), eltérő személyektől származnak az adataink. A hely vonatkozásában azért nem valósult meg a trianguláció, mert a hallgatók közös vonása, hogy mindenki egy adott helyen, egy adott iskolában valósította meg külső tanítási gyakorlatát, bár eltérő évfolyamokon, eltérő csoportokban és osztályokban.

A módszertani triangulációt azzal kívántam biztosítani, hogy nemcsak egy módszer (félig strukturált interjú), hanem a dokumentumelemzést is alkalmaztam, valamint többféle dokumentumot (óratervezetek, reflexiók, óramegfigyelések) vontam be az elemzésbe. A dokumentumelemzést elemzési szempontok megfogalmazásával támogattam. A kutatás minden mozzanatának részletes dokumentálása megvalósítja a procedurális megbízhatóságot (Brusemeister, 2000, Flick, 1996; Sántha, 2007).

A személyi triangulációt úgy biztosítottam, hogy az interjúk szövegét kétszer kódoltam le (intrakódolás). A két kódolás között egy hét telt el. A második kódolást követően megbízhatósági mutatót számoltam (Dafinoiu & Lungu, 2003). Ennek kiszámítása a következő képlettel történik (3. ábra):

$$k_m = \frac{n \cdot 2}{i + j}$$

3. ábra: A megbízhatósági mutató kiszámítása

Ezzel a kvalitatív kutatás vonatkozásában nemcsak a külső megbízhatóságot (lásd fentebb: kutatói pozíció azonosítása), hanem a belső megbízhatóságot (konkrét kategóriák alkalmazása, valamint kódok egyezése) is biztosítottam.

Az n azon szituációk száma, ahol a kódolás megegyezik, i az első kódoló vagy ugyanazon kódoló először kapott kódjainak száma, j a második kódoló vagy ugyanazon kódoló másodszor kapott kódjainak száma. A megbízhatósági mutató értéke 0 és 1 között mozog. Ha a kódok megegyeznek, akkor a kódolás megbízhatósági mutatója

1. Minél nagyobb az eltérés a kódolások során, vagyis minél kevesebb az egyező kód-kategória, a kódolás megbízhatósági mutatója annál kisebb 1-nél (Sántha, 2012. 69.).

Document name	Agreements	Disagreements	Percent	Kappa (RK)
SM_Be	107	0	100.00	1.00
SM_Ki	107	0	100.00	1.00
R_Ki	107	0	100.00	1.00
R_Be	107	0	100.00	1.00
V_Be	107	0	100.00	1.00
V_Ki	107	0	100.00	1.00
P_Be	107	0	100.00	1.00
P_Ki	107	0	100.00	1.00
FG_Ki	107	0	100.00	1.00
FG_Be	106	1	99.07	0.99
G_Ki	107	0	100.00	1.00
G_Be	107	0	100.00	1.00
SZ_Ki	107	0	100.00	1.00
SZ_Be	107	0	100.00	1.00
FF_Ki	105	2	98.13	0.98
FF_Be	107	0	100.00	1.00
CSZS_Ki	106	1	99.07	0.99
CSZS_Be	104	3	97.20	0.97
<Total>	1919	7	99.64	0.00

3. táblázat: A kódolás megbízhatósági mutatói: bemeneti és kimeneti interjúk

Code	Agreements	Disagreements	Total	Percent
Tanóra utáni reflexiók	128	5	133	96.24
Elégedetlen általában	22	3	25	88.00
Feszültség a hallgatóban	70	2	72	97.22
Időgazdálkodás	76	5	81	93.83
Tanóra előtt kitűzött célok	106	0	106	100.00
Elégedettség a célok elérésével	60	1	61	98.36
Elégedettség a tanulókkal	32	2	34	94.12
Elégedetlen az órán történetekkel	108	1	109	99.08
Megoldási lehetőségek a jövőre nézve	74	3	77	96.10
Jövőre vonatkozó célok	32	1	33	96.97
Értékelés	46	1	47	97.87
Értékeli a tanulókat	142	4	146	97.26
Értékeli önmagát	86	0	86	100.00
Önértékelést alkalmaz a tanítás során	10	0	10	100.00
Értékelés fontossága	12	0	12	100.00
Tanulóknál hiányterület beazonosítása	4	0	4	100.00
A hiányterületre megoldás	10	0	10	100.00
Mentegetőzés	18	0	18	100.00
Fogalmi váltás	8	0	8	100.00
A fogalmi váltás oka	2	0	2	100.00
Nem ért egyet a mentorral	8	0	8	100.00
<Total>	1054	28	1082	97.41

4. táblázat: A kódolás megbízhatósága a tanórák utáni interjúknál

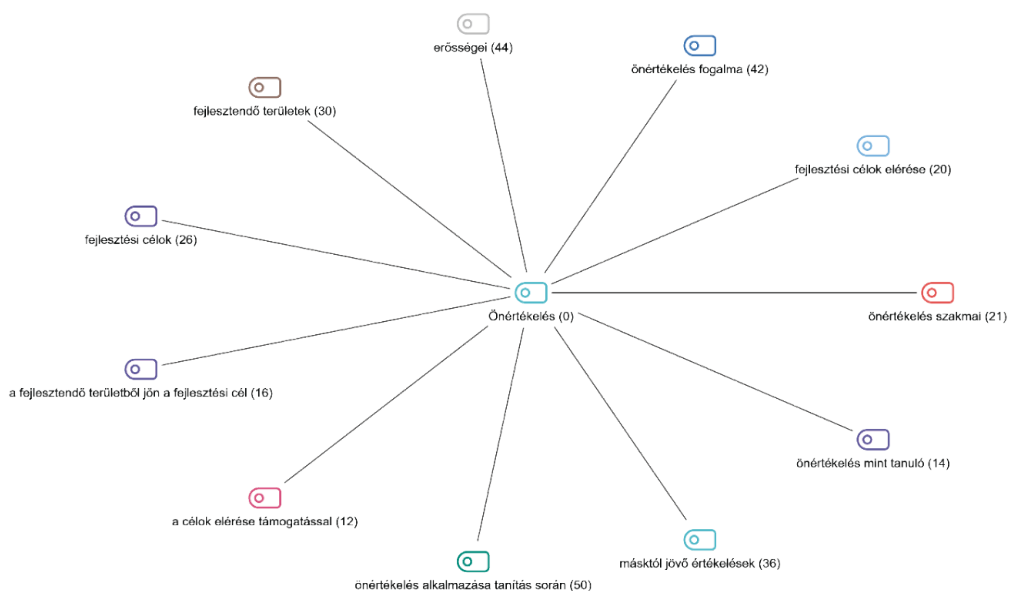
A megbízhatósági mutatók értékei 0.97 és 1 között vannak. Megállapítható tehát, hogy a kódolás megbízhatónak bizonyult (3. és 4. táblázat).

Vizsgálatom során tehát az adat-, az elméleti, a módszertani, az időbeli és az adattrianguláció biztosítására nyílt lehetőségünk. A megbízhatóság pedig a külső, a belső és a procedurális megbízhatóság révén jutott érvényre.

Eredmények

A kilenc hallgatóval készített bementi és kimeneti interjúkat először nyílt kódolásnak vettem alá. A folyamat során a következő fő kódokat (kategóriákat) sikerült elkülönítenem (4. ábra):

Code Theory Model



4. ábra: Az önértékelés fő kódjai

- az önértékelés fogalma: az önértékelés alkalmazása az életben, az önértékelés alkalmazása a tanulásában, az önértékelés módszereinek ismerete
- önértékelés szakmai
- önértékelés mint tanuló
- másoktól jövő értékelések
- erősségei
- fejlesztendő területek

- fejlesztési célok
- a fejlesztendő területekből fogalmazódik meg a fejlesztési cél
- fejlesztési célok elérése
- fejlesztési célok elérése támogatással
- önértékelés alkalmazása tanítás során

Az önértékelés fogalmi értelmezése

A hallgatókkal elkészült interjúkból származó adatok elemzése során először is arra voltam kíváncsi, hogy mit értenek a hallgatók az önértékelés fogalma alatt. Az értelmezések során látható, hogy az önértékelés megjelenik általában mint **emberi tevékenység** és mint **pedagógusra jellemző szakmai tevékenység**. Már itt fontos megjegyezni, hogy a hallgatónak kettős identitása formálódik a külső tanítási gyakorlat ideje alatt, mivel egyszerre hallgató és kezdő pedagógus, tehát megjelenik a **saját tanulásának mint tanulónak az önértékelése is**.

Az önértékelést egy **komplex folyamatként értelmezik a hallgatók, amely a fejlődés, a jobbítás lehetőségét hordozza magában**.

„Számomra azt jelenti, hogy a leginkább kialakul egy kép az embernek önmagáról, és ez alapján értékeli önmagát.” (FG_Be, 18)

„... mikor önmagunkat megvizsgáljuk, azokat a módszereket, amelyeket a tanítás során alkalmaztunk és elemezzük ezeket az adott órán.” (FG_Ki, 37)

„... fontos, hogy egy reális képet alkossunk önmagunkról, és ennek része az, hogy tudjuk a saját teljesítményünket, saját magunkat értékelni.” (CSZS_Be, 61)

„Saját magamról, saját munkámról hogyan vélekedek, mit gondolok erről.” (CSZS_Ki, 35)

„Az önértékelésbe az is beletartozik, hogy honnan indultam és hova fejlődök, nem fejlődök, mi az, amint változtatnom kellene, hogy fejlődni tudjak. Az önértékelésbe az is beletartozik, hogy milyen a motiváció, ezt a tanulókon látom: hogy érzik magukat, mennyire tudtam fenntartani a figyelmüket.” (FF_Ki, 36)

„Mindenképpen azt, hogy ha olyan hibát követek el, a jövőben megpróbálom nem elkövetni.” (FF_Ki, 44)

Az önértékelés során **valamilyen kritérium mentén történik meg az értékelés, amelyet vagy önmaga számára fogalmaz meg a hallgató, vagy pedig valamilyen külső (nem általa meghatározott) kritérium mentén végez el**.

„Teljesen számba veszem a tapasztalataimat, legyen az pozitív, negatív, hogy ezekből miket szűrök le, mit tudnék ebből tanulni, tehát hogy az önértékelésem nem feltétlenül arról szól, hogy tényleg értékeljem, hogy ezt meg ezt elértem, hanem

hogyan látom-e azt, hogy nekem azt el kellene érnem, tehát inkább ez egy folyamat.” (SZ_Ki, 17)

„Összesítem és rendszerezem a különböző kompetenciáimat, és egyfajta nem is tudom, milyen rendszer alapján leginkább és a saját megérzéseim alapján való kategorizálást értem.” (SM_Ki-37)

„Valamilyen tevékenység során vagy valamilyen gyártmány előállításánál során valamilyen tevékenységet végez az ember, és ha ezt akarjuk értékelni, saját magunkat, akkor van szó önértékelésről. Nyilván amellett, hogy produktum, vagy bármilyen saját magunk által végzett folyamatot szeretnénk értékelni, saját képességeinket, belső értékeinket értékeljük.” (SM_Be, 18)

„Inkább a diákok véleménye, hiszen az osztályteremben velük kell együtt dolgoznom. Tehát az a lényeg, hogy közösen haladjunk előre, ebből adódóan az ő visszajelzésük a legfontosabb például a dolgozatról, az óraszervezésről. Nyilván nekik is megvannak a saját szempontjaik, de azokat igenis figyelembe kell venni.” (R_Ki_20)

„A tanári kompetenciákat, amit jelenleg úgy nézek, hogy hogyan fejlődtem e területeken egy pár hónap alatt. A portfólióhoz is írunk kell önreflexiót, szakmai életutatót, és ez alapján nagyjából ezt szeretném elmondani, hogy én hogyan látom a saját fejlődésemet.” (V_Ki, 4)

A folyamat közben valamilyen **aktív tevékenység** zajlik.

„Eleinte még csak saját önértékelésemet jelentette, de azóta eltelt lassan egy év. Azóta a diákoknál is megjelenik az, hogy a saját tanulásukat hogyan értékelik, illetve hogy hogyan kell ezt alkalmazni az óra keretein belül is, tehát nemcsak azt értem alatta, hogy minden órára reflexiót készítek, illetve az alapján próbálok fejlődni, hanem a diákok értékelését is, hogy ők hogyan tudnak önreflexióval továbblépni.” (R_Ki, 5)

Bizonyos hallgatóknál már nemcsak az önértékelés, hanem **az önértékelés tanításban való alkalmazása is megjelenik** (lásd fentebb R_Ki, 5).

A válaszadó hallgatók közül két hallgató többször is kiemelte az önértékelés szerepét az életben történő boldoguláshoz. Náluk ez mind a bemeneti, mind a kimeneti interjúban tetten érhető volt. Az egyik hallgató zenei előadóként is tevékenykedik, ezért ezen a területen rendszeresen végez önértékelést.

„ valamennyire egy halmazba hoznám a reflexió, önreflexióval. Olyan alkotómunkákat végzek a zenei dolgok területén, minden egyes fellépés vagy gyakorlás után.” (SM_Be, 19)

„...igazából ez így nemcsak a tanári munkámban, hanem minden egyes pillanatban önértékelést végzek. Minden cselekedet után valamilyen értékelő gondolat-sor jön. Valójában minden szakmai tevékenységem közben és után is végzem ezt.” (SM_Ki, 38)

A másik hallgató számára **az önismeret fejlesztése, a mások megismerésének támogatása** szempontjából nyert különös fontosságot az önértékelés.

„Szoktam magamat önértékelni. Minden napom végiggondolom, hogy milyen cselekedeteket csináltam, és az alapján értékelem magamat, hogy most jó voltam-e, kell-e még fejlődnöm, miben. Ha nem is mindennap, de legalább hetente egyszer.” (FG_Be, 20)

„Először is, hogy megtanuljuk, ha például találkozok valakivel, akkor ne külső alapján ítéljen meg az ember. Egy bizonyos időszak kell ahhoz, hogy tudjak egy képet festeni a másikról, és ezáltal tudjam őt értékelni. Ne azok alapján skatulyázzam be, hogy például az egyik nap még nagyon kedves volt, a másik nap meg nagyon elutasító volt. Megpróbáljam átértékelni, hogy vajon miért volt elutasító.” (FG_Be, 26)

„... a saját dolgaimat szeretném értékelni, ezáltal hatással vagyok másokra, és ha mások is értékelik saját magukat, akkor az is megint hatást jelent. Itt a tanulók, kollégák, kortársak, családtagok (ott is vannak pedagógusok).” (FG_Ki_120)

Az interjúkban az önértékelést a tanulás támogatásának, **a személyiségfejlődésnek az eszközeként** is megemlítették a hallgatók.

„A legnagyobb haszna, hogy belegondolok a tanuló szemszögéből, hogy ő az órát milyennek látta. Mindenképpen azt, hogy ha olyan hibát követek el, a jövőben megpróbálom nem elkövetni.” (FF_Ki_44-45)

„Igazából mindig mindenkinek a fejlődését tudja szolgálni, mert fontos, hogy egy reális képet alkossunk önmagunkról, és ennek része az, hogy tudjuk a saját teljesítményünket, saját magunkat értékelni.” (CSSZ_Be_60)

„Tanárként, ha nekem jó az önértékelésem, akkor saját előmeneteletem is tudja. Ha a diák értékeli, az is tök jó, de amúgy meg a diáknak a saját fejlődését is, ott inkább a személyes fejlődését tudja szerintem segíteni.” (CSZS_Be_62)

„Azért hasznos, mert tisztában lesznek a saját fejlesztésre szoruló területeikkel, és akkor utána tudnak rajta dolgozni, mert sokan nem ismerik fel azt, hogy nekik ez vagy az a gyengeségeik közé tartozik. Van olyan tanuló, hogy tudja, hogy pl. neki az íráskészség a gyenge területe. Van, aki hajlandó rajta dolgozni, és van, aki viszont úgy áll hozzá, hogy á, nem fog menni stb., stb. Na, neki kell segíteni, hogy mégis milyen irányba induljon el.” (RI_Ki_23-24)

Az önértékeléssel kapcsolatosan kíváncsi voltam arra, hogy **milyen módszereket** ismernek a hallgatók. Azok, akik a válaszaikban tettek utalást a módszerekre, a reflexiót, a tanulóktól (szóbeli megkérdezés a tanulás közben, írásbeli megkérdezés a tanulási folyamat végén), mentortanártól, szakvezetőtől érkező visszacsatolásokat említették mint módszereket.

Másoktól jövő értékelések

Az interjúk során nemcsak az önértékelés fogalmát próbáltam kibontani, hanem arra is rákérdeztem, hogy még kinek az értékelését veszik figyelembe a hallgatók. A tanulók, a szakvezető, a mentor, a hallgatótársak, az egyetemi oktatók, köztük a szakmódszertanos oktató, a tanárkollégák, a laikusok (családtagok, barátok) értékelései kerültek megemlízésre. Voltak olyan hallgatók, aki rangsorolták is ezeket az értékeléseket.

„Fontos az önértékelés, de a külső értékelés az biztosabb valahogy.” (CSZS_Ki_50)

„Azok értékelése a fontosabb számomra, akikről tudom, hogy nem most kezdték a szakmát, sok területen van szakmai tapasztalatuk, meg hogy tudom, hogy tudnak úgy építő kritikát adni, hogy az önértékelésem nem a béka feneké alá kerül.” (SZ_Ki_35-36)

„Inkább a diákok véleménye, hiszen az osztályteremben velük kell együtt dolgoznom. Tehát az a lényeg, hogy közösen haladjunk előre, ebből adódóan az ő visszajelzésük a legfontosabb például a dolgozatról, az óraszervezésről.” (R_Ki_20)

„A tanáraim értékelése, tanácsai fontosak. Meghallgattuk a hallgatótársak véleményét, de igazából inkább a tanáraim véleményére jobban adok.” (G_Be_68)

„...mentortanáromét, mert ő nem elfogult velem szemben, viszont lehet, hogy anyukámék pozitívabban tudnak hozzám állni, amire nekem szükségem lehet. Anyukám tudja, mit szeretnék hallani, mire fókuszáljon.” (V_Be_66)

„A mentorom visszajelzései adták a legtöbbet. Azáltal tudtam fejlődni a legtöbbet, hogy elmondta a véleményét az órámról, és megpróbált mindig segíteni tanácsokkal.” (CSP_Ki_34)

„Picit nehéz válaszolni, de egyrészt a tanulók értékelését veszem figyelembe a leginkább, és utána a szakmódszertes, mentortanár értékelését. Azért inkább a diákokat venném előrébb, mert ők látják a legjobban, hogy én mit csinálok, mert ők veszik át tőlem a tananyagot. Ha nem tetszik esetleg nekik az a módszer, akkor tudnék abból fejlődni, később, ha tanítom őket egy másik alkalommal, akkor figyelembe vegyem azt az értékelést, és akkor azt megváltoztassam. A módszertanos meg a szaktanáromnak a véleménye is, hiszen ők látják, hogy mit csinálok szakmai szempontból, és a kettőt próbálom összerakni.” (FG_Be_29)

Önértékelés mint tanuló

Korábban már utaltam arra, hogy a hallgatók kettős identitással rendelkeznek, hiszen hallgatók, ugyanakkor mint pedagógusjelöltek bontogatják szárnyaikat a külső tanítási gyakorlatuk során. Hallgatóként, tanulóként is alkalmazzák az önértékelést.

„Egyszer volt, az még eszembe jutott, hogy olyan önértékelési módszert alkalmaztam, hogy az egyetlen elsőnek tanultuk a prezentációkészítést, illetve annak tanítását. Előadtuk, tanárnő értékelt minket, egymást értékeltük. Utána egy videó alapján – ez fel lett véve egy olyan kis 5-10 perces videóra, és a videót is kellett értékelni. És amikor éppen előadsz, nem látod azokat a hibákat, amiket utána a többiek megemlítenek: túl gyorsan beszélek, vagy mit tudom én, mit csinálok, így ejtem ki, úgy ejtem ki. Nem értettem, hogy miért mondják. És akkor visszaneéztem a videót és rájöttem, hogy tényleg ezt csinálom.” (R_Be_77)

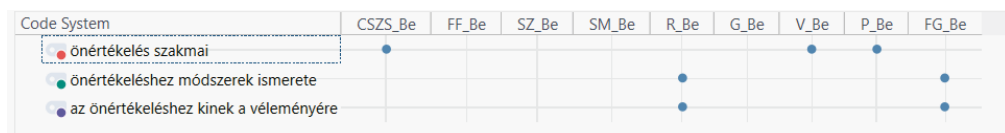
„Hallgatóként igen, vizsgára hogyan készültem fel.” (G_Be_63)

„Tanulásomat..., van egy bizonyos módszerem, amire rájöttem az elmúlt két évben. Ha valamit nem így csinálok, akkor nem megy. Szóval, igen.” (V_Be_62)

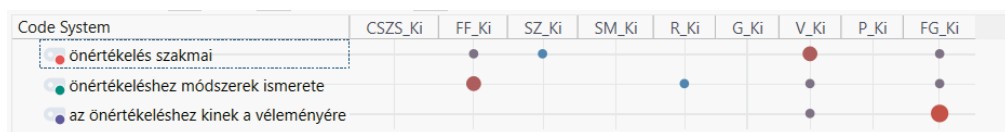
„Vizsgák után, nagy megmérettetéseknél vagy esetleg reflektálni egy hosszabb periódusú időre, hogy az elején hogyan kezdtem, majd a végén.” (V_Ki_6)

Szakmai önértékelés

A hallgatók másik identitása a pedagógusjelöltté, tehát arra is kíváncsi voltam, hogy a szakmai önértékelés megjelenik-e nézeteikben. Különválasztottam a bemeneti (5. ábra) és a kimeneti interjúkat (6. ábra).



5. ábra: Bemeneti interjúk – szakmai önértékelés



6. ábra: Kimeneti interjúk – szakmai önértékelés

Az ábrák alapján elmondható, hogy összességében véve a kimeneti interjúknál többször jelent meg a szakmai önértékelés, mint a bemeneti interjúknál, vagyis az

egyéves külső tanítási gyakorlat eredményének értékelem a szakmai önértékelés arányának a növekedését.

Amennyiben a kísérleti (első öt hallgató) és a kontrollcsoportot (második négy hallgató) vetjük össze, akkor már nem látható ilyen mértékű eltérés, vagyis az akciókutatás során a kísérleti csoportnál végzett rendszeres önértékelés hatására a hallgatók nézeteiben nem mutathatók ki markáns változások a bemeneti és a kimeneti interjúk elemzése alapján. Ami látható még a két ábrán, hogy a tanítási gyakorlat végén azoknál a hallgatóknál, akik nézetrendszerében megjelenik a szakmai önértékelés, ott az önértékelési módszerek ismerete is hangsúlyosabban fordul elő.

Erősségei

Ha már a hallgatók önértékelését vizsgáltam, akkor fontosnak tartottam annak beazonosítását, hogy melyek azok a területek, amelyeket mint erősségeket ítélnek meg. Az erősségeken belül két alkódot különítettem el. Az egyik a **saját tanulásukra vonatkozó**, a másik a **tanítás kontextusában** megjelenő erősségeik voltak.

Ahogy az előzőekben említettem, a külső tanítási gyakorlat ideje alatt a hallgatók kettős identitást élnek meg. Egyrészt hallgatói státuszban tanulják a tanítás hogyanját. Az összefüggő gyakorlat mellett kísérő szemináriumokon vesznek részt, ahol beadandó feladatok segítségével tudják teljesíteni a követelményeket, ugyanakkor az iskolában már leendő pedagógusként támogatják őket a mentorok. A gyakorlóiskolában kistanároknak hívják őket, a külső gyakorlólhelyen pedig tanárnőként vagy tanár úrként szólítják meg őket a tanulók.

Amikor azt a kérdést tettem fel, hogy mint hallgató mit tart erősségének, nagyon változatos válaszok érkeztek. A tanulóként, hallgatóként definiált erősségeiket a 7. ábra mutatja. Ezek között megjelennek személyes tulajdonságok, mint például *a kitartás*, olyan készségek, mint például *az olvasás*, *a logikus gondolkodás*, valamint tevékenységek, mint például *az önértékelés* általában és *a szakmai önértékelés*, *a tanítás*, *a csoportban vagy egyedül dolgozás*, a tervezés, az értékelés, az önálló tanulás.

kitartás	2
olvasás készsége	2
íráskészség	2
logikus gondolkodás	2
tanítás	6
csoportban dolgozni	2
egyedül dolgozni	2
végrehajtás	2
értékelés	2
tervezés	6
önálló tanulás	4

7. ábra: Erősségei

Az erősségek másik nagy csoportjában a tanításra vonatkozó erősségeiket határozták meg (8. ábra).

Code System	Coder 2
erősségei	22
a tanításra vonatkozóan	3
közösségformálás	2
differentiálás	1
motiválás	3
módszertani sokszínűség	2
kooperatív módszerek alkalmazása	1
együttműködés	3
a tanítás	1
diszciplináris tudás	5
tananyag kiválasztás	1
váratlan helyzetek kezelése	3
kommunikációs készségei	9
alkalmazkodás a tanulókhöz	2
tanulók megismerése	2
tervezés	6

8. ábra: Szakmai erősségek

Ide tartozik a közösségformálás, a differentiálás, a motiválás, a módszertani sokszínűség, a kooperatív módszerek alkalmazása, az együttműködés, a tanítás, a diszciplináris tudás, a tananyag-kiválasztás, a váratlan helyzetek kezelése, a kommunikációs készségei, a tanulókhöz való alkalmazkodás, a tanulók megismerése és a tervezés.

Az erősségeket érdemes összevetni egyrészt a bemeneti és a kimeneti interjúk, másrészt a kísérleti és a kontrollcsoport vonatkozásában. **A bemenetnél látható, hogy több kategória jelenik meg az önmagukra mint tanulókra való vonatkoztatás so-**

rán (9. ábra), mint a kimeneti interjúk (10. ábra) esetében, azaz ekkor még a hallgatói, tanulói identitásuk a domináló nézeteikben.

Code System	Coder 2
erősségei	12
saját tanulására vonatkozóan mint tanu	
kitartás	
olvasás készsége	1
íráskészség	1
logikus gondolkodás	
tanítás	1
csoportban dolgozni	
egyedül dolgozni	
végrehajtás	1
értékelés	1
tervezés	1
önálló tanulás	
önértékelés	

9. ábra: Bemeneti interjúk – önmagukra mint tanulókra vonatkozó kategóriák

Code System	Coder 2
erősségei	13
saját tanulására vonatkozóan mint tanu	2
kitartás	1
olvasás készsége	
íráskészség	
logikus gondolkodás	1
tanítás	3
csoportban dolgozni	1
egyedül dolgozni	1
végrehajtás	
értékelés	
tervezés	2
önálló tanulás	1
önértékelés	1

10. ábra: Kimeneti interjúk – önmagukra mint tanulókra vonatkozó kategóriák

Amikor pedig erősségeiket mint pedagógusok definiálják, akkor jól látható, hogy bemenetkor nagyjából arányosan jelennek meg az erősségek minden hallgatónál (11. ábra), kimenetkor (12. ábra) **ugyanakkor a hallgatók egy csoportjánál a pedagógusként történő azonosulás erősebben érzékelhető.**

Code System	CSZS_Be	FF_Be	SZ_Be	SM_Be	R_Be	G_Be	V_Be	P_Be	FG_Be
erősségei	1	1	1	1	2		1	2	1
a tanításra vonatkozóan				1	1				
közösségformálás									
differenciálás		1							
motiválás		1							
módszertani sokszínűség									
kooperatív módszerek alkalmazása			1						
együttműködés	1		1						
a tanítás							1		
diszciplináris tudás	1						1		
tananyag kiválasztás									
váratlan helyzetek kezelése									1
kommunikációs készségei	2			1		2			1
alkalmazkodás a tanulókhoz			1	1					
tanulók megismerése					2				
tervezés					1				

11. ábra: Bemeneti interjúk – önmagukra mint pedagógusokra vonatkozó kategóriák

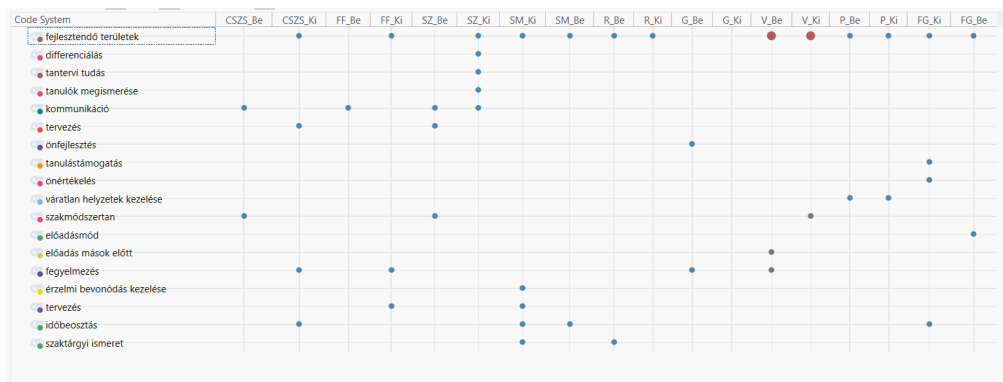
Code System	CSZS_Ki	FF_Ki	SZ_Ki	SM_Ki	R_Ki	G_Ki	V_Ki	P_Ki	FG_Ki
erősségei	2	2	1	2	2		1	1	1
a tanításra vonatkozóan					1				
közösségformálás	1	1							
differenciálás									
motiválás		2							
módszertani sokszínűség	1		1						
kooperatív módszerek alkalmazása									
együttműködés			1						
a tanítás									
diszciplináris tudás	1	1		1					
tananyag kiválasztás				1					
váratlan helyzetek kezelése			1	1					
kommunikációs készségei	1		1	1					
alkalmazkodás a tanulókhoz									
tanulók megismerése									
tervezés	1	1	2					1	

12. ábra: Kimeneti – önmagukra mint pedagógusokra vonatkozó kategóriák

A két ábrán egyértelműen látszik a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérés. Az első öt hallgató alkotta a kísérleti, az azt követő négy pedig a kontrollcsoportot. A kísérleti csoport tagjainál a kimeneti interjúkban sokkal több erősség jelenik meg. Ez úgy értelmezhető, hogy az önértékelést rendszeresen végző hallgatók sokkal inkább tisztában vannak erősségeikkel, és ezt ki is fejezik az interjúkban.

Fejlesztendő területek

Az erősségek mellett a fejlesztendő területeket is érdemes elemezni. Összességében a hallgatók nagyon sok fejlesztendő területet neveztek meg (13. ábra). Ezek között vannak olyanok, amelyek az erősségeknél is kifejezésre kerültek, de vannak újabb területek is, mint például *a tantervi tudás, a kommunikáció, az önfejlesztés, a tanulástámogatás, maga az önértékelés, a fegyelmzés, az érzelmi bevonódás kezelése*.



13. ábra: Fejlesztendő területek

Ha összehasonlítjuk a bementi és kimeneti interjúkban említett kategóriákat, akkor látható, hogy a kimeneti interjúknál **több fejlesztendő terület jelenik meg. Ez magyarázható azzal, hogy a hallgatóknak nagyobb rálátása van a tanítási gyakorlat végén az egész éves munkájukra, könnyebben meg tudják nevezni, hogy mi az, amiben fejlődniük kell.** Ezt támasztja alá az is, hogy olyan különleges területek jelennek meg a tanév végén, mint a *differentiálás, tantervi tudás, tanulók megismerése, tanulástámogatás, önértékelés, érzelmi bevonódás kezelése, tervezés* (14. és 15. ábrák).

Code System	CSZS_Be	FF_Be	SZ_Be	SM_Be	R_Be	G_Be	V_Be	P_Be	FG_Be
fejlesztendő területek				1	1		2	1	1
differenciálás									
tantervi tudás									
tanulók megismerése									
kommunikáció	1	1	1						
tervezés			1						
önfejlesztés						1			
tanulástámogatás									
önértékelés									
váratlan helyzetek kezelése								1	
szakmódszertan	1		1						
előadásmód									1
előadás mások előtt							1		
figyelmezés						1	1		
érzelmi bevonódás kezelése									
tervezés									
időbeosztás				1					
szaktárgyi ismeret					1				

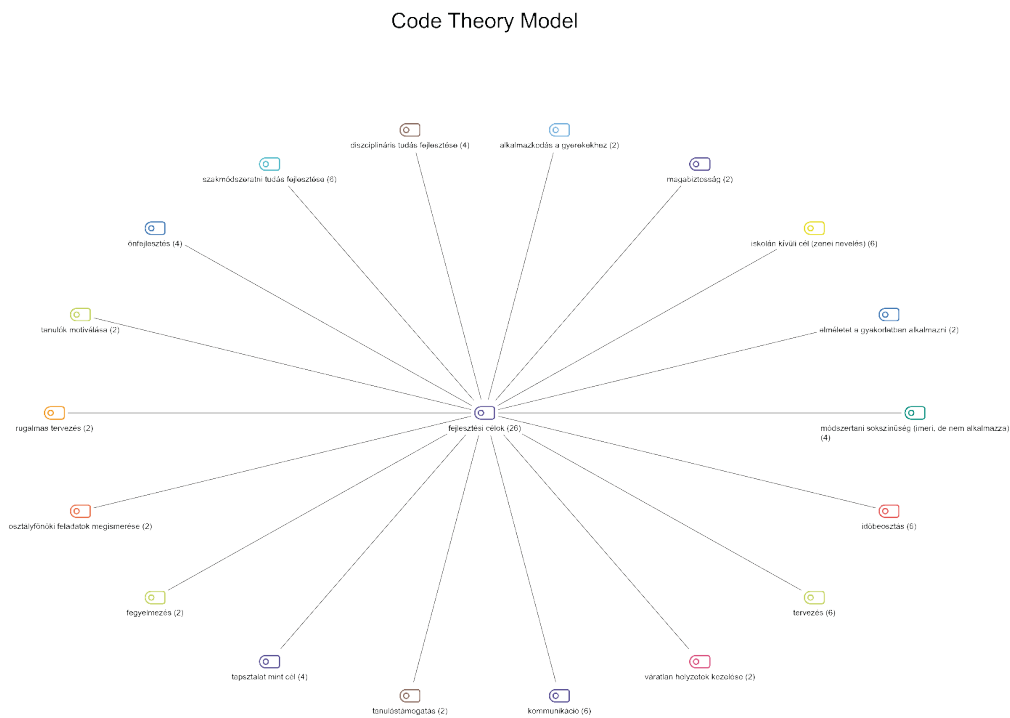
14. ábra: Fejlesztendő területek bemeneti interjúkban

Code System	CSZS_Ki	FF_Ki	SZ_Ki	SM_Ki	R_Ki	G_Ki	V_Ki	P_Ki	FG_Ki
fejlesztendő területek	1	1	1	1	1		2	1	1
differenciálás			1						
tantervi tudás			1						
tanulók megismerése			1						
kommunikáció			1						
tervezés	1								
önfejlesztés									
tanulástámogatás									1
önértékelés									1
váratlan helyzetek kezelése								1	
szakmódszertan							1		
előadásmód									
előadás mások előtt									
figyelmezés	1	1							
érzelmi bevonódás kezelése				1					
tervezés		1		1					
időbeosztás	1			1					1
szaktárgyi ismeret				1					

15. ábra: Fejlesztendő területek kimeneti interjúkban

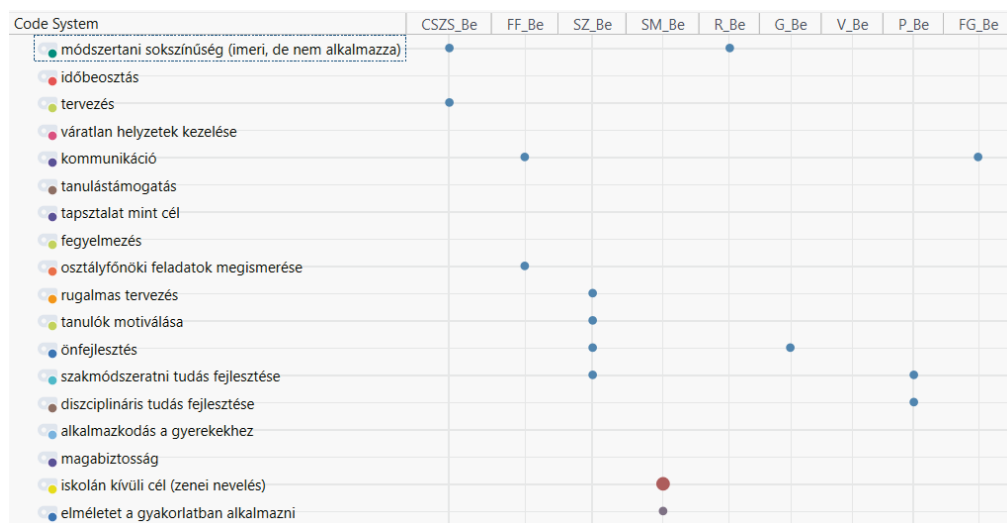
Fejlesztési célok

Az erősségek és fejlesztendő területek feltérképezése után adódik a kérdés, hogy a fejlesztési céljaikat hogyan határozták meg a hallgatók (16. ábra).

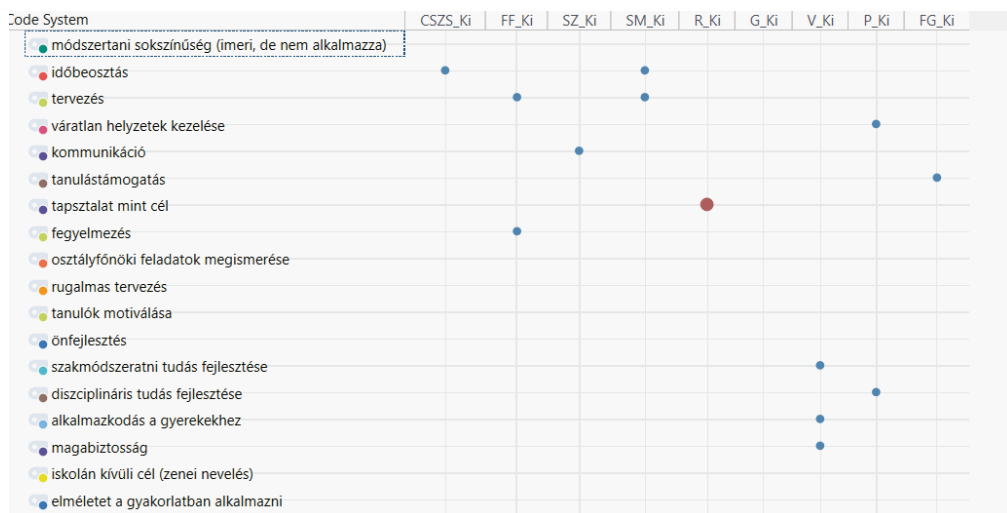


16. ábra: Fejlesztési célok

Az ábrán tizennyolc területre vonatkozóan neveztek meg a hallgatók fejlesztési célokat. A célok egy része az oktatási folyamat mentén sorolható be: *időbeosztás, tervezés, rugalmas tervezés, tanulótámogatás, fegyelmelés, tanulók motiválása*. A másik csoportjuk a pedagógus tudására és annak fejlesztésére vonatkoztatható: *osztályfőnöki feladatok megismerése, szakmódszertani tudás fejlesztése, diszciplináris tudás fejlesztése, tapasztalat mint cél, önfejlesztés, elméletet a gyakorlatban alkalmazni, módszertani sokszínűség (ismeri, de nem alkalmazza)*. A harmadik csoportban saját tulajdonságok találhatók: *váratlan helyzetek kezelése, kommunikáció, alkalmazkodás a gyerekekhez, magabiztosság fejlesztése*. Egy iskolán kívüli cél is megjelenik (*iskolán kívüli zenei nevelés*).



17. ábra: Bemeneti interjúk – fejlesztési célok



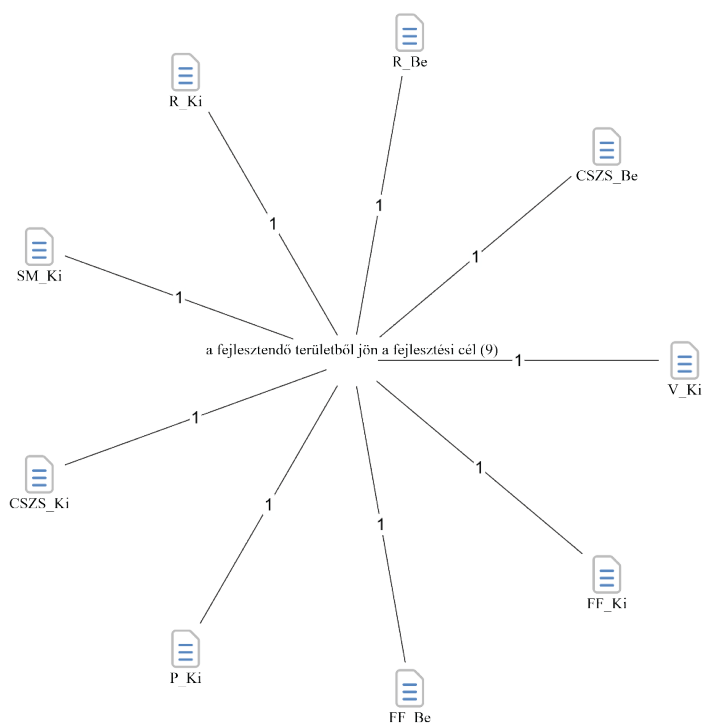
18. ábra: Kimeneti interjúk – fejlesztési célok

A bemenet (17. ábra) és kimenet (18. ábra) összevetésével látható, hogy a fejlesztési célok több esetben eltérnek egymástól. Egy hallgató nem fogalmazott meg fejlesztési célokat bemenetkor, és szintén egy hallgató nem fogalmazott meg fejlesztési célokat kimenetkor. A két hallgató nem ugyanaz a személy, ugyanakkor mindkét hallgató a kontrollcsoport tagja. A *tanulástámogatás*, a *tapasztalat mint cél*, a *fegyelmzés*, az *alkalmazkodás a gyerekekhez* és a *magabiztosság* a kimenetkor került kifejezésre, ugyanakkor az *osztályfőnöki tevékenység megismerése*, a *rugalmas tervezés*, a *tanulók*

motiválása, az önfejlesztés, az iskolán kívüli cél (zenei nevelés) és az elméletet a gyakorlatban alkalmazni kategóriák nem kerültek megemlítésre a kimenetkor.

Azt is érdemes összevetni, hogy a fejlesztendő területek mennyiben válnak fejlesztési céllá a hallgatók nézeteiben, vagyis kimutatható-e egyfajta önszabályozás a hallgatóknál. Külön kódként vettem fel a fejlesztendő területekre épülő fejlesztési célokat.

A fejlesztendő területek és a fejlesztési cél kapcsolata (N=9)



19. ábra: A fejlesztendő területekből következik a fejlesztési cél

A 19. ábra alapján látható, hogy kilenc esetben mutatható ki az önszabályozás eme két fontos elemének kapcsolata.

N = 9	A fejlesztendő terület és a fejlesztési cél kapcsolata	
	Bemenet	Kimenet
CSZS	X	X
FF	X	X
SZ		
SM		X
R	X	X
G		
V		X
P		X
FG		

5. táblázat: A fejlesztendő terület és a fejlesztési cél összekapcsolása (vastagon szedve a kísérleti csoport tagjai)

Az önértékelést rendszeresen alkalmazó hallgatók (kísérleti csoport) között három hallgatónál jelenik meg bemenetkor és kimenetkor is a fejlesztendő területből a fejlesztési cél megfogalmazása (FF_Be, FF-Ki; R_Be, R-Ki; CSZS_Be, CSZS_Ki). Valószínű, hogy mivel ezeknél a hallgatóknál már bemenetkor is jelen volt a metakogníció ezen eleme, így a gyakorlat során történő önértékelés megerősítette őket ebben a tevékenységben. Három hallgatónál csak kimenetkor mutatható ki a fejlesztésre váró terület és fejlesztési cél összekapcsolása. Ez utóbbi három hallgató közül az egyik a kísérleti, a másik kettő pedig a kontrollcsoport tagja (5. táblázat). Az eredményeket látva valószínű, hogy **a kívülről támogatott rendszeres önértékelés önmagában bizonyos mértékben eredményezi a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél összekapcsolását**, ugyanakkor a kísérleti csoportban maradt olyan hallgató, akiknek a két terület egyáltalán nem jelent meg az egész gyakorlat során. A kontrollcsoportban a gyakorlat végére két hallgatónál mutatható ki a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél összekapcsolódása, két hallgatónál pedig meg sem jelenik ez a kapcsolat. Összegezve tehát elmondható, hogy a vizsgálatban részt vett hallgatókat három csoportba oszthatjuk. Vannak olyan hallgatók, akik eleve kialakították már saját önszabályozó folyamataikat, és meghatározott tanulási stratégiákat alkalmazva lépnek be a tanítási gyakorlatba. A másik csoportba azok a hallgatók tartoznak, akiknél a tanítási gyakorlat végén kimutatható a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél összekapcsolása. A harmadik csoportba pedig azok a hallgatók tartoznak, akik esetében nem mutatható ki az önszabályozás eme eleme sem a gyakorlat elején, sem a végén. Mi lehet akkor a rendszeres önértékelés szerepe? **Valószínű, hogy az erős önszabályozó hallgatók esetében az önértékelés megerősítő funkcióval bír. Azoknál a hallgatóknál, akiknél az önszabályozás valamilyen gyengébb szín-**

ten van jelen, nem biztos, hogy a rendszeres önértékelés az, ami a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél összekapcsolását támogatja, hanem valami, a külső tanítási gyakorlat során felmerülő egyéb tényező. Léteznek olyan hallgatók is, akiknél sem a tanítási gyakorlat, sem a rendszeres önértékelés nem valósította meg a két terület összekapcsolódását. Ezen eredményeink azért bírnak nagy jelentőséggel, mert a tanári pályán gyakornokként, majd teljes jogú tanárként dolgozó pedagógusok szakmai fejlődését mindenképpen szükséges a jelenleg érvényben lévő törvényi szabályozások (Pedagógusok előmeneteli rendszere, valamint Egyéni teljesítményértékelés) adta keretek között értelmezni. **Felvetődik tehát a kérdés, hogy a jövő pedagógusa képes lesz-e önmagát mint a rendszer elemét szemlélni, és hogy ez a képesség egyáltalán fejleszthető-e.**

A fejlesztési célok elérése

Külön kategóriaként vettem fel a fejlesztési célok elérését. Ezen a főkédon belül két alkódot alakítottam ki, az egyik a *pontos fejlesztésre váró terület*, a másik pedig a *fejlesztési cél mikéntjének* a megnevezése volt. A *hallgatók a szakmai kommunikációt, a tervezést és a diszciplináris területet* nevezték meg ebben a kontextusban, a fejlesztési célok eléréséhez pedig a következő válaszokat adták: mentor vagy szakvezető, egyedül, csoporttársak támogatásával, tapasztalt kollégák támogatásával, továbbképzések és szakirodalom olvasása révén.

„Kikre támaszkodnál ezeknek a céloknak a megvalósításában?

A tanárnőre is például, de nehezen kérek segítséget. Úgy vagyok vele, hogy ezt meg kell tudni oldani magamban. A segítség azt bizonyítja, hogy az nekem nem megy, és azt én nem szeretem”. (CSZS_Ki_64)

„A fegyelmezést szerintem csak úgy, ha minél több órát tartok a jövőben, egy nap több órát tart az ember, és akkor belerázódik. A határozottság az önértékeléssel függ össze, el kellene hinni magamról azt, hogy van helyem a pályán. Ez ilyen ön-bizalom kérdése. Módszertani oldalról például biológiából ezt az osztályt elég jól ismerem, hogy ki milyen szinten van, és akkor náluk már lehetne különböző szintű feladatokat adni. Van olyan tanuló, aki nagyon ügyes, van olyan, aki csak alapszinten teljesít”. (FF_Ki_58-59)

„... esetleg tanácsot kérni csoporttársaimtól. Olyan baráti körben vagyok, akik sokkal szorgalmasabbak, ösztöndíj, tőlük mindenképpen kérnék tanácsot.” (G_Be_92)

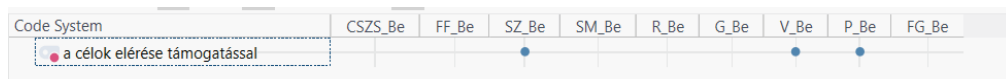
„... megkérdeznék tapasztaltabbakat, beszélnek kollégákkal.” (SZ_Ki_50)

„A módszertani résznél is továbbképzésekkel.” (P_Ki_46)

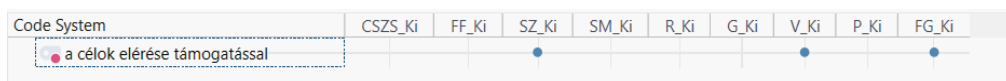
„A másik a szakirodalom interneten, amit találok interneten. A Magyartanárok

Egyesületének vannak fenn nagyon jó óratervei, és akkor próbálok izgalmasabb óraterveket felhasználni, tehát szakirodalom, kis segédletek”. (CSZS_Be_81)

Összevettem a bemeneti és a kimeneti interjút abban a tekintetben, hogy a célok eléréséhez a támogatás igénybevétele megjelenik-e (21. ábra).



21. ábra: A célok elérése támogatással – bemeneti interjúk



22. ábra: A célok elérése – kimeneti interjúk

Csak két hallgatónál jelenik meg következetesen (bemenet és kimenet) az a nézet, hogy szakmai céljaik eléréséhez támogatást keresnének (22. ábra). Az egyik hallgató a kísérleti, a másik a kontrollcsoport tagja.

Önértékelés az oktatási folyamatban megjelenő tényezők és a Képzési Kimeneti Követelmények mentén

Az interjúk elemzése során lehetőségem volt kvantitatív adatok elemzésére is, mivel mind bemenetkor, mind kimenetkor két önértékelési skálát tölttettem ki a hallgatókkal. Az egyik skála tartalmában egyrészt az oktatási folyamatot felépítő alkotóelemekre épült (tanórai tervezés, megvalósítás, értékelés, tanórán kívüli tevékenységek), a másik skála a hallgatókra vonatkozó Képzési Kimeneti Követelményekre vonatkozott. A skálák ötfokozatúak voltak mindkét esetben. A továbbiakban ezeket az adatokat ismertetem és értelmezem az összes hallgatóra, majd külön a kísérleti és a kontrollcsoport hallgatóira vonatkozóan.

Az oktatási folyamat tényezői

Az oktatási folyamat tényezőit a következő csoportokra oszthatjuk: tervezés, megvalósítás és tanórán kívüli tevékenységek. Az összesített átlagok bemenetnél 2.22-től 4.78-ig, kimenetkor pedig 2.67-től 4.56-ig terjedtek. Az év elején a bemenetkor született összesített átlag 3.85 volt, az év végén 3.97. Az év elején és az év végén is a legmagasabb az átlag *a mentorommal, szakvezetőmmel való kommunikáció* (MBe = 4.78; MKi = 4.67) kategóriánál volt. A legalacsonyabbra év elején és év

végén is *a szülőkkel való kommunikációt* (MBe = 2.22; MKi = 2.67) értékelték a hallgatók.

Az összesített átlagok kategóriánként hét kategória kivételével ugyanolyanok vagy magasabbak az év végén, mint az év elején. Az alacsonyabb kategóriák a következők voltak:

Tervezés: differenciálás (MBe = 3.44; MKi = 3.00)

Megvalósítás: a tervezett munkaformák hatékony alkalmazása (MBe = 4.22; MKi = 4.00)

Tanórán kívüli tevékenységek: reflexiók megfogalmazása, írása a tanórára, foglalkozásra (MBe = 4.44; MKi = 4.33)

Tanórán kívüli tevékenységek: a reflexiók alapján új célok kitűzése (MBe = 4.33; MKi = 4.11)

Tanórán kívüli tevékenységek: a tanórán kívüli tevékenységek megvalósítása után visszacsatolás (MBe = 3.78; MKi = 3.56)

Tanórán kívüli tevékenységek: a tanórán kívüli tevékenységek után új célok kitűzése (MBe = 4.00; MKi = 3.33)

Tanórán kívüli tevékenységek: a mentorommal, szakvezetőmmel való kommunikáció (MBe = 4.78; MKi = 4.67).

Az eredményekből látható, hogy a mentorral, szakvezetővel való kapcsolat, kommunikáció létfontosságú a hallgatók számára, a szülőkkel való kapcsolattartást akadályozza, hogy nem közvetlenül, hanem közvetve kerülnek a szülőkkel kapcsolatba, hiszen a szülői értekezleteken és a fogadóórákon mint megfigyelők vesznek részt. A tanórai tanítás mentén, ha felmerülnek is problémák, a szülőkkel való kapcsolatot a mentortanár, szakvezető tanár ápolja, közvetett információkat nyújtva a hallgatóknak.

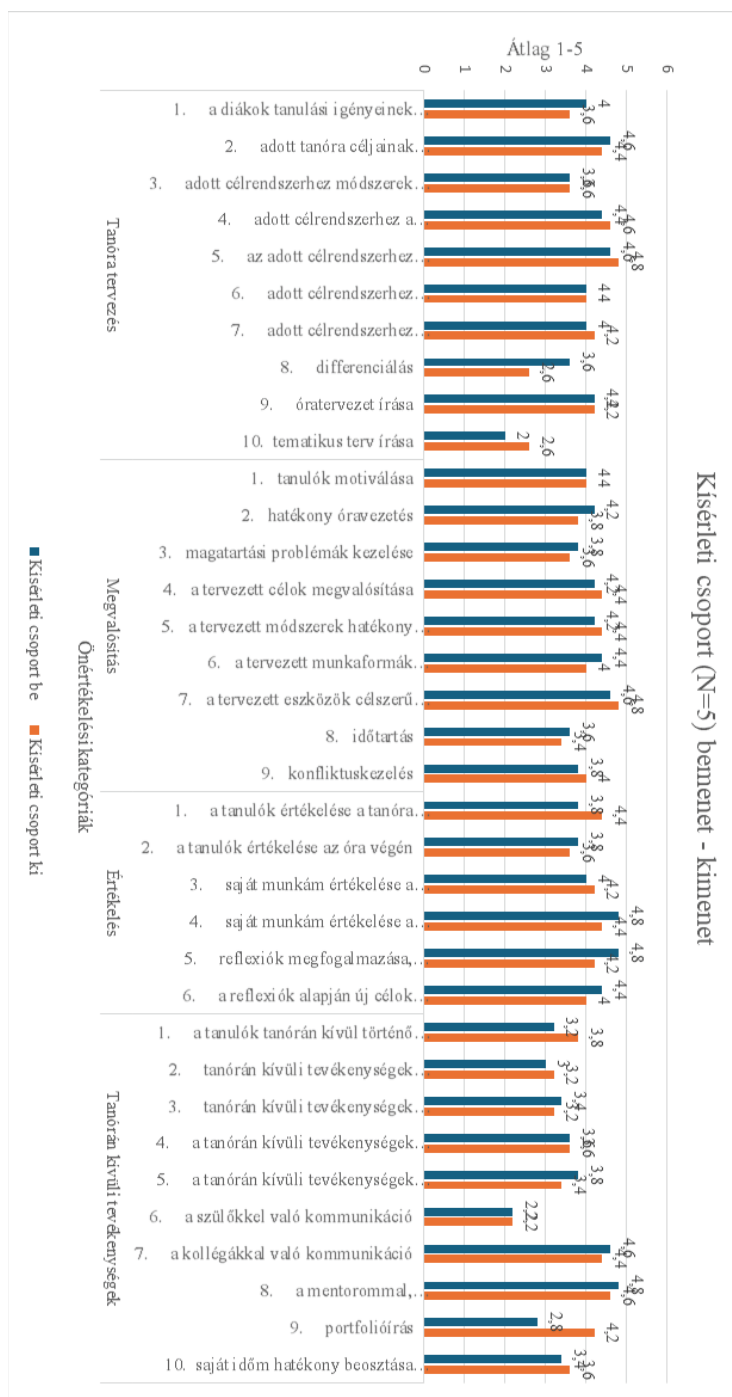
A fenti kategóriák közül meg kell említeni a reflexiók megfogalmazását. Valójában élesben a tanítási gyakorlat során szembesülnek a hallgatók ezen feladat fontosságával. Ezen a ponton érhető tetten a kifutóban lévő képzési rendszer hátránya. Remélhetőleg az új típusú tanárképzés, amely széthúzza a gyakorlatok rendszerét, gyógyír lesz erre a problémára.

A tanórán kívüli tevékenységekhez kötődő kategóriák esetében megint csak a reflektivitás problémaköre az, amely tudatosul a hallgatók nézeteiben, valamint az, hogy a pedagógus tevékenysége nemcsak a tanórákra való felkészülést, a tanórák megtartását, hanem nagyon sok, a tanórán kívüli tevékenységet magában foglal.

A kísérleti és a kontrollcsoport eredményei alapján elmondható, hogy a kísérleti csoport tagjai összességében magasabbra értékelték önmagukat (MBe = 3.89), mint a kontrollcsoport tagjai (MBe = 3.79) bemenetkor, kimenetkor viszont épp fordítva történt, a kísérleti csoportnál (MKi = 3.89) alacsonyabb az összesített átlag, mint a

kontrollcsoportnál ($MK_i = 4.08$). A kísérleti csoportnál bemenetkor 2-től 4.80-ig, a kontrollcsoportnál 2.25-től 4.75-ig terjedtek az átlagok.

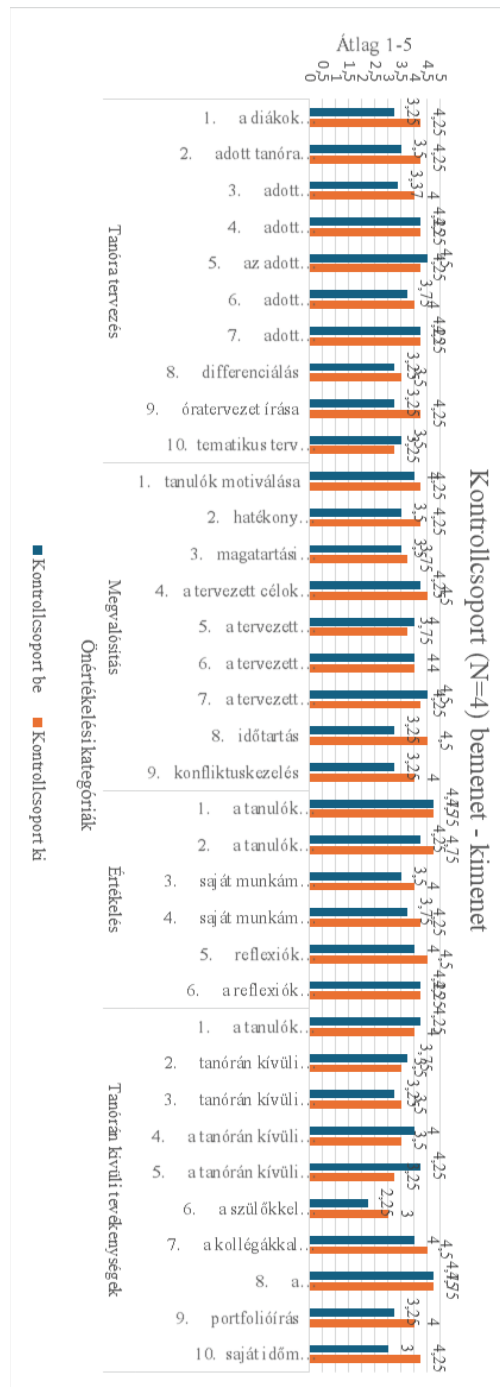
Kimenetnél a kísérleti csoportnál 2.20 és 4.80, a kontrollcsoportnál 3.25 és 4.75 közé estek az átlagok (23. ábra).



23. ábra: Az oktatási folyamat tényezői mentén történő önértékelés – Kísérleti csoport (bemenet – kimenet)

Ha a két csoport bemeneti és kimeneti átlagait vetjük egybe, akkor a kísérleti csoportnál az összesített átlag nem változott ($MBe = 3.89$; $MKi = 3.89$), a kontrollcsoportnál egyértelműen magasabb az összesített átlag a kimenetkor ($MBe = 3.79$, $MKi = 4.08$).

A kísérleti csoportnál a harmincöt kategóriából tizenöt kategóriánál alacsonyabb átlagok mutathatók ki kimenetkor a bemeneti átlagokhoz képest. A legnagyobb eltérés negatív irányban a *Megvalósítás: differenciálás esetében* ($MBe = 3.6$; $MKi = 2.6$), pozitív irányban pedig a *Tanórán kívüli tevékenységek: Portfólióírás* ($MBe = 2.8$; $MKi = 4.22$) esetében volt.



24. ábra: Az oktatási folyamat tényezői mentén történő önértékelés – Kontrollcsoport (bemenet – kimenet)

Ugyanezen szempont alapján a kontrollcsoportnál harmincöt kategóriából hét kategóriánál van alacsonyabb érték kimenetkor a bemenethez képest, a többi kategóriánál ugyanolyan vagy magasabb átlagok születtek (24. ábra). A legnagyobb eltérés negatív irányban a *Tanórán kívüli tevékenységek utáni célok kitűzése* (MBe = 4.25; MKi = 3.25), pozitív irányban a *Megvalósítás: időtartás* (MBe = 3.25; MKi = 4.50) és a *Tanórán kívüli tevékenységek: saját időm hatékony beosztása (szakdolgozat, órákra készülés, reflexiók írása, egyéb beadandó feladatok elkészítése)* (MBe = 3; MKi = 4.25) kategóriák között volt.

Még egy szempont mentén érdemes elemezni az eredményeket. A szakirodalmat olvasva felmerült a kérdés, hogy a hallgatók hogyan értékelik önmagukat két területen: a tanóra közben és tanóra végén megvalósuló értékelés kapcsán. Természetesen ezalatt a tanulók értékelését értjük.

Kísérleti csoport (N = 5)				Kontrollcsoport (N = 4)			
értékelés tanóra közben		értékelés tanóra végén		értékelés tanóra közben		értékelés tanóra végén	
bement	kimenet	bemenet	kimenet	bemenet	kimenet	bemenet	kimenet
3.80	4.40	3.80	3.60	4.75	4.75	4.25	4.75

6. táblázat: A tanórán és a tanóra végén történő értékelés önértékelése

A kísérleti csoportnál a tanóra végi értékelés alacsonyabb kimenetkor, mint bemenetkor. A kontrollcsoportnál a tanóra közbeni értékelés azonos, a tanóra végi pedig magasabb értéket kapott kimenetkor a bemenethez képest (6. táblázat).

Kísérleti csoport (N = 5)				Kontrollcsoport (N = 4)			
önértékelés tanóra közben		önértékelés tanóra végén		önértékelés tanóra közben		önértékelés tanóra végén	
bement	kimenet	bemenet	kimenet	bemenet	kimenet	bemenet	kimenet
4.00	4.20	4.80	4.40	3.50	3.75	4.00	4.25

7. táblázat: Az önértékelés tanóra közben és tanóra végén

Az önértékelésre vonatkozó kimeneti átlagok minden esetben magasabbak a kontrollcsoportnál a bemeneti átlagokhoz képest. A kísérleti csoportnál a tanóra végi önértékelés alacsonyabb értéket ért el kimenetkor, mint bemenetkor (7. táblázat). Érdemes figyelni az értékelés tanóra közben és az önértékelés tanóra közben kategóriák átlagaira. A hallgatók alacsonyabbra értékelték önmagukat mindkét kategóriánál kimenetkor. Magyaratzként fogalmazható meg a tanóra végi teendők sokasága, amelynek következtében a tanóra végi értékelés sokszor elmarad, vagy nem teljesen úgy valósul meg, ahogyan azt a hallgatók szeretnék, valamint hogy elsősorban a tanulók értékelését valószínűsítjük meg, és nem marad idő az önértékelésre. Erre a kérdésre pontosabb választ fogalmazható majd meg a tanórákat követő interjúk elemzése során.

Az oktatási folyamat tényezőinek önértékelésénél tehát elmondható, hogy összességében az év végén magasabb átlagok születtek, mint az év elején. Bemenetkor a kísérleti csoport tagjai magasabbra értékelték önmagukat, mint a kontrollcsoport tagjai, kimenetkor ugyanakkor megfordult ez a helyzet, a kísérleti csoportnál alacsonyabb volt az összesített átlag, mint a kontrollcsoportnál. **Mindez a rendszeresen végzett önértékelés tudatosító funkcióját emeli ki. A hallgatók realisabban látják önmagukat a különböző területeken, és tudják, mik az erősségeik, fejlesztendő területeik.** A kísérleti csoportnál a differenciálás esetében volt a legnagyobb eltérés negatív irányban és a portfólióírásnál pozitív irányban a tanév végén. A kontrollcsoportnál a tanórán kívüli tevékenységek utáni újabb célkitűzés területén volt mérhető a legnagyobb negatív irányú átlagcsökkenés, és a saját idő (tanórán kívüli) hatékony beosztása esetében pedig a legnagyobb pozitív irányú növekedés.

A tanulók értékelését és az önértékelést megvizsgálva is tetten érhető az önértékelés tudatosító szerepe. A tanóra végi értékelésnél és önértékelésnél alacsonyabb értékek születtek a bemeneti eredményekhez képest a kimenetkor. Az okokra bár létezik magyarázat, de azok pontosabb felderítésére a tanórát követő interjúk elemzése után kerülhet sor.

Elemzésem kiemelt szempontja volt a fejlesztendő terület és fejlesztési cél összekapcsolása a hallgatók nézeteiben. Ennek tekintetében megállapítható, hogy a vizsgálatba bevont hallgatók nem homogén csoportként kezelhetők, vannak, akik rendelkeznek az önszabályozást lehetővé tevő tanulási stratégiákkal, és esetükben az önértékelés megerősítést ad, de léteznek olyan hallgatók is, akiknél az önértékelés bizonyos tekintetben szerepet játszhat az önszabályozás fejlesztésében. Vannak olyan hallgatók is, akiknél a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél nem kapcsolódnak össze akár végeztek rendszeres önértékelést, akár nem. Ezekre a hallgatókra különös figyelmet érdemes fordítani a jövőben. Ez a problémakör egyrészt már átvezet az egyetemi időszak utáni gyakornoki időszak problématerületeihez, másrészt új területet nyit abban az irányban, hogy vajon mi támogathatja a kezdő pedagógust abban, hogy a rendszer (oktatási, saját iskola) alkotóelemeként azonosítsa önmagát.

Önértékelés a Képzési Kimeneteli Követelmények mentén

A Képzési Kimeneteli Követelmények szakmai kompetenciákat határoznak meg. Ezek a következők:

1. a tanulói személyiség fejlesztése
2. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
3. a pedagógiai folyamat tervezése
4. a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése

5. az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztése
6. a tanulási folyamat szervezése és irányítása
7. a pedagógiai értékelés
8. szakmai együttműködés és kommunikáció
9. a szakmai fejlődésben való elkötelezettség, önművelés

A kompetenciák mentén a hallgatók önértékelése összességében (MKKK_Be=3.90; MKKK_Ki: 4.26) magasabb volt kimenetkor, mint bemenetkor. Hat kompetenciaterületen magasabbak voltak az átlagok kimenetkor (*a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése; a pedagógiai folyamat tervezése; a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése; a pedagógiai értékelés; a szakmai együttműködés és kommunikáció, valamint a szakmai fejlődésben való elkötelezettség, önművelés*).

	1. kompetencia	2. kompetencia	3. kompetencia	4. kompetencia	5. kompetencia	6. kompetencia	7. kompetencia	8. kompetencia	9. kompetencia	összes átlag
Be	4.22	4	3.67	3.89	4.22	4.22	3.33	3.78	3.78	3.90
Ki	4.11	4.22	4.33	4.33	4.11	4	4.22	4.56	4.44	4.26

8. táblázat: A Képzési Kimeneti Követelmények (kompetenciák) mentén történő önértékelés a két csoportnál együtt

A legnagyobb eltérés az átlagok között a 7. kompetenciánál (pedagógiai értékelés alkalmazása) volt (8. táblázat). Három kompetencia esetében kisebbek voltak az átlagok a kimenetkor. A legnagyobb eltérés a 6. kompetenciánál (a tanulási folyamat szervezése, irányítása) volt.

A kísérleti csoport esetében a bemeneti átlagok 3.4 és 4.4 között, a kimeneti átlagok 3.8 és 4.6 között voltak. A kontrollcsoportnál a bemeneti átlagok 3.25 és 4.5 között, a kimeneti átlagok 4.00 és 4.75 között szóródtak.

A kísérleti és kontrollcsoport eredményeit vizsgálva a kísérleti csoportnál hat kompetenciánál magasabbra értékelték önmagukat a hallgatók kimenetkor, mint bemenetkor. Ezek ugyanazok a területek voltak, mint a két csoport összesített eredményei esetében.

	1. kompetencia	2. kompetencia	3. kompetencia	4. kompetencia	5. kompetencia	6. kompetencia	7. kompetencia	8. kompetencia	9. kompetencia	összes átlag
Kísérleti csoport Be	4.4	4	3.6	4.2	4.4	4	3.4	3.8	4	3.98
Kísérleti csoport Ki	4	4.2	4.4	4.6	4.2	3.8	4	4.4	4.2	4.20

9. táblázat: A Képzési Kimeneti Követelmények (kompetenciák) mentén történő önértékelés (Kísérleti csoport Be-Ki)

Az átlagok eltérése a 3. kompetencia (pedagógiai folyamatok tervezése) esetében volt a legnagyobb pozitív irányban (9. táblázat).

A kontrollcsoportnál hét kompetenciánál voltak magasabbak az önértékelés átlagai az év végén, mint az év elején.

	1. kompetencia	2. kompetencia	3. kompetencia	4. kompetencia	5. kompetencia	6. kompetencia	7. kompetencia	8. kompetencia	9. kompetencia	összes átlag
Kontrollcsoport Be	4	4	3.75	3.5	4	4.5	3.25	3.75	3.5	3.81
Kontrollcsoport Ki	4.25	4.25	4.25	4	4	4.25	4.5	4.75	4.75	4.33

10. táblázat: A Képzési Kimeneti Követelmények (kompetenciák) mentén történő önértékelés (Kontrollcsoport Be-Ki)

A legnagyobb különbség az átlagok között a 8. kompetenciánál (szakmai együttműködés és kommunikáció) volt pozitív irányban (10. táblázat).

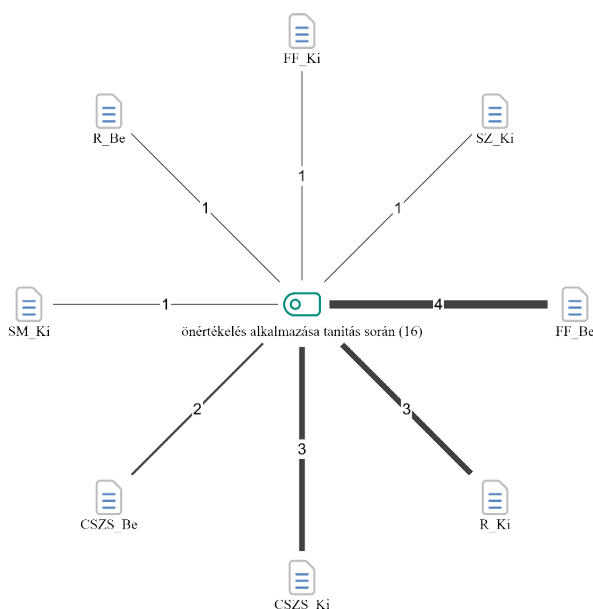
A kompetenciák esetében összességében magasabb volt a hallgatók önértékelése a tanév végén, mint a tanév elején. Összevetve a kísérleti és a kontrollcsoport eredményeit látható, hogy a kísérleti csoportnál (MBe_kísérleti=3.98) bemenetkor magasabbak voltak az átlagok a kontrollcsoportéhoz mérve (MBe_kontroll=3.81), kimenetkor pedig a kontrollcsoport átlagai voltak magasabbak (MKi_kontroll=4.33), mint a kísérleti csoporté (MKi_kísérleti=4.20) A bemeneti-kimeneti önértékelés különbségeit összevetve a két csoportnál megállapítható, hogy a kontrollcsoportnál (0.52) nagyobb a különbség a bemenet és kimenet között, mint a kísérleti csoportnál (0.22) pozitív irányban. Ez azt jelenti, hogy a kísérleti csoportnál, ahol rendszeres önértékelésre került sor a tanév során, a tanév végére, bár összességében magasabb volt az önértékelés a bemenethez képest, ugyanakkor a két csoport közötti kimeneti átlagok értéke a kontrollcsoportnál magasabb, **vagyis nem az önértékelés rendszeres alkalmazásának tudható be az önértékelésük erősödése, hanem a külső tanítási gyakorlat által biztosított gyakorlásnak, a fejlődés észlelésének.** Az önértékelés valójában, mint ahogy az oktatási folyamat tényezőinek értékelésekor is utaltam rá, az erősségek, fejlesztendő területek beazo-

nosítását teszi lehetővé, ez a tudatosság pedig azt eredményezi, hogy szigorúbbak a hallgatók önmagukhoz. Ez a szigorúság fejeződik ki a kísérleti csoport kimeneti eredményeinek alacsonyabb értékeiben, valamint a kimeneti-bemeneti átlagok különbségeinek nagyságában. Az oktatási folyamat önértékelését vizsgálva a két csoport tagjainál összességében eltérő területeken növekedett a hallgatók önértékelése a legnagyobb mértékben (kísérleti csoport – portfólióírás; kontrollcsoport – saját idő jobb beosztása). A kompetenciákat tekintve eltérő területeken növekedett a hallgatók önértékelése a legnagyobb mértékben. A kísérleti csoport esetében a pedagógiai folyamatok tervezése, a kontrollcsoportnál pedig a szakmai együttműködés és kommunikáció területén mutathatók ki a legnagyobb különbségek.

Az önértékelés alkalmazása a tanítás során

Eddig a hallgatók önértékelésről alkotott nézeteit, önértékelését elemeztem. Izgalmas kérdés, hogy a tanítás során alkalmazzák-e az önértékelést, mi erről a véleményük. A 25. ábrán látható, hogy minden a vizsgálatba bevont hallgató megemlíti az önértékelés alkalmazását a tanítás során vagy a bemeneti, vagy a kimeneti interjúban. Felhívnom a figyelmet, hogy itt a megemlítésről van szó.

Kísérleti csoport - bemenet és kimenet (N=5)

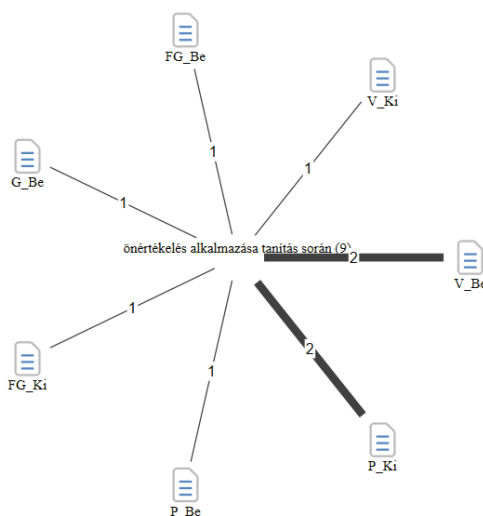


25. ábra: Az önértékelés alkalmazásának említése a tanítás során (Kísérleti csoport)

A kísérleti csoportnál három hallgató esetében a kimeneti és a bemeneti interjúnál, két hallgatónál pedig csak a kimeneti interjúnál jelenik meg ez a kód. Összességében minden kimeneti interjúban említést nyer ez a kategória.

„Én jómagam alkalmaztam önértékelést a diákoknál. Leginkább az órai teljesítményükre, viselkedésükre kértem visszacsatolást szóban olyan kérdések mentén, hogy az a valami számukra hasznos és jó volt-e, tudják-e majd valamire használni. Legfőképpen óra után kérdeztem meg őket.” (SM_Ki_42-43)

Kontrollcsoport - bemenet és kimenet (N=4)



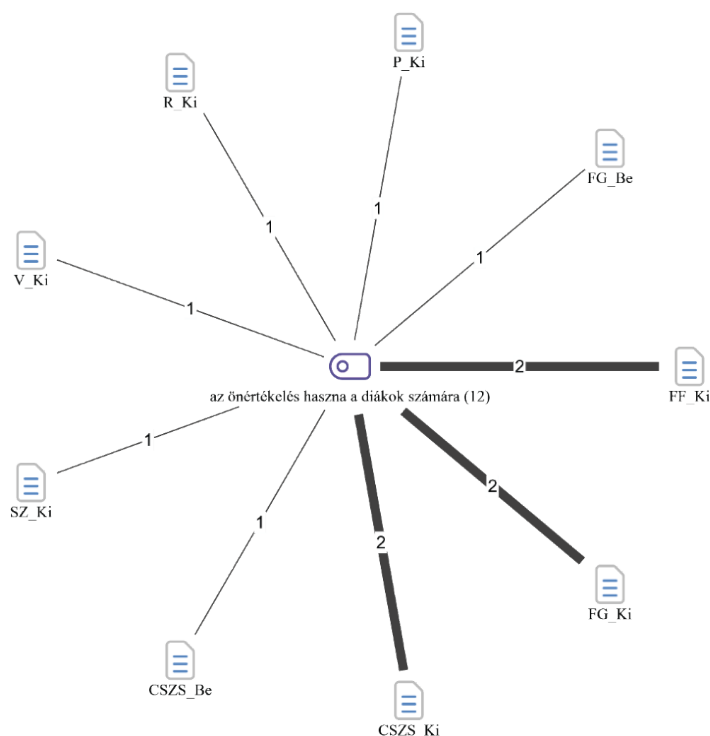
26. ábra: Az önértékelés alkalmazásának említése a tanítás során (Kontrollcsoport)

A kontrollcsoportot vizsgálva (26. ábra) is mindegyik hallgató megemlítette a tanítás során való lehetséges alkalmazást bemenetkor és kimenetkor is, de csak három hallgatónál jelenik meg a kimenetkor. És hogy ténylegesen beépítették-e már a tanításba, arról a kísérleti csoport tagjai tettek említést, és az alkalmazása egyetemi mikrotanítás, a gyakorlat során a tanulói kiselőadás estében valósult meg vagy a tanulók órai teljesítményének, viselkedésének értékelésére.

„Előfordul, például legutóbb a hétfői órán a prezentációk bemutatásakor úgy kezdtek az értékelést, hogy a tanulók először a saját munkájukat értékelték, utána jöttek a társaik, és csak végül én. Leginkább akkor használok, amikor csoportosan dolgoznak, és van egy produktum, azzal kapcsolatban szoktam leginkább.” (CSZS_Ki_51-52)

A kontrollcsoportnál két hallgató nyilatkozott az önértékelés alkalmazásáról nemleges választ adva kimenetkor, ugyanakkor csaknem minden hallgató vallja, hogy az önértékelés alkalmazása a tanórákon hasznos lehet a diákok számára (27. ábra).

Az önértékelés haszna a diákok számára (N=9)



27. ábra: Az önértékelés tanításban történő alkalmazásának megítélése

„.... a diáknak a saját fejlődését is, ott inkább a személyes fejlődését tudja szerintem segíteni.” (CSZS_Be_62)

„Az önértékelés elsősorban a tanuló fejlődését szolgálja.” (FF_KI_123)

„Önbecsülésük erősítése. Fontos, hogy lássuk azt, hogy ő hogyan látja önmagát. Nyilván vagy egy kép önmagukról, meg van egy kép egy tanárnak meg több tanárnak is az adott tanulóról. Az önismeretüket is fejleszti.” (SZKI_41)

„Azért hasznos, mert tisztában lesznek a saját fejlesztésre szoruló területeikkel, és akkor utána tudnak rajta dolgozni, mert sokan nem ismerik fel azt, hogy nekik ez vagy az a gyengeségeik közé tartozik. Van olyan tanuló, hogy tudja, hogy pl. neki az íráskészség a gyenge területe. Van, aki hajlandó rajta dolgozni, és van, aki viszont

úgy áll hozzá, hogy á, nem fog menni stb. Na, neki kell segíteni, hogy mégis milyen irányba induljon el.” (RKi-23-24)

„Szerintem segíti a fejlődésüket, rájöhetnek a saját hibáikra, és rájöhetnek, hogy miben kell erősíteniük. Tantárgyi fejlődésük szempontjából vagy kommunikációs készség szempontjából is hasznos lehet.” (P_Ki_38)

„Úgy, hogy ha önértékelik magukat, akkor ismerik önmagukat nagyjából a diákok. Ki tudnak alakítani egy tanulási stratégiát, amit tudnak kamatoztatni. Én magamon azt vettem észre, hogy ha én tanulni szeretnék, akkor nekem az ideális időszak a 10 óra környéke, akkor ráveszem magam a tanulásra, és akkor jobban tudok dolgozni és koncentrálni.” (FG_Be_33)

Összegzésként tehát elmondható, hogy bár minden hallgató nézeteiben megjelenik az önértékelés beépítése a tanításba, és hasznosnak is tekintik azt a diákok fejlődése szempontjából, ugyanakkor az önértékelés tényleges alkalmazása a tanítás során csak a kísérleti csoportnál volt jelen. Hasonló jelenséggel állhatunk tehát szemben, mint a differenciálás esetében. Elméletben ismerik és fontosnak is tartják a hallgatók azt, ugyanakkor ténylegesen csak kevés hallgató alkalmazza azt a külső tanítási gyakorlata során.

Összegzés

Tanulmányomban a külső tanítási gyakorlatukat végző hallgatók önértékelésre vonatkozó nézeteit, az oktatási folyamat tényezőivel és a Képzési Kimeneti Követelményekben megfogalmazott (szakmai kompetenciák) elvárásokkal kapcsolatos önértékelését és az önértékelésnek a tanítási folyamatban való alkalmazását jártam körbe. Kiindulópontom a pedagógusképzés rendszerszintű megközelítése, az ebből a perspektívából adódó tanulás és tanulási tér értelmezése volt. Ráfókuszálva a rendszer mezoszintjére eljutottam a külső tanítási gyakorlatukat végző pedagógushallgatók szakmai fejlődésének kérdésköréhez, amelyet az élethosszig tartó tanulás keretén belül értelmeztem. Az élethosszig tartó tanulás és a szakmai fejlődés motorja az önszabályozott tanulás, amely bonyolult sokfázisú rendszerként működik, és benne az önértékelés és a meta-kognitív stratégiák alkalmazása nagyon fontos mozgatórugó.

Kvalitatív kutatásomban rávilágítottam az önszabályozás egyik fontos elemére, az erősségek és fejlesztendő területek beazonosítására, illetve a fejlesztendő területek fejlesztési célként való megfogalmazásának fontosságára.

Eredményeim alapján elmondható, hogy a vizsgált mintába tartozó pedagógushallgatók szerint az önértékelés egy olyan komplex folyamat, amely az ember életében általánosan jelen van, de megjelenik a pedagógusokra jellemző szakmai tevékenységként is. Az önértékelést az egyén saját tanulásának, fejlődésének motorjaként értelme-

zik. A hallgatók nézeteiben megragadható az önértékelés személyiségfejlesztő szerepe, de ugyanígy jelen van a tanulást mint ernyőfogalmat támogató szerepe. A tanulás fogalma a hallgatóknál kettős identitásukból adódóan kettős értelemezéssel bír, egyrészt jelenti önmaga mint tanuló tanulását és mint kezdő pedagógus szakmai fejlődését. Az önértékeléshez a fejlődés, a jobbitás, az életben való boldogulás, az aktivitás fogalmai kapcsolódnak. Az önértékelés funkciójaként az önismeret fejlesztését, mások megismerésének támogatását nevezik meg a hallgatók. Az önértékelést valamilyen kritérium mentén képzelik el. A kritérium lehet az önértékelő személy által meghatározott, de valamilyen külső személy vagy tényező által meghatározott is. Néhány hallgatónál jelen van az önértékelés tanítás során (tanulókkal) való alkalmazása. Az önértékelés legismertebb módszereiként a reflexiót, a szóbeli vagy írásbeli visszacsatolások formáit említették a hallgatók, amelyek alkalmazására sor kerülhet tanulás (szélesebben vett) közben, vagy a tanulás záróakkordjaként. A reális szakmai önértékeléshez fontos forrásokként nevezték meg a tanulóktól, a mentoroktól, szakvezetőktől érkező visszacsatolásokat.

Mindkét csoport tagjai számos **erősséget és fejlesztendő területet** neveztek meg bemenetkor és kimenetkor, bemenetkor főképp tanulói identitásuk mentén, kimenetkor pedig eltolódott a hangsúly a kezdőpedagógus-identitás irányába. A kísérleti csoport tagjai kimenetkor több szakmai erősséget fogalmaztak meg, mint a kontrollcsoport tagjai. A fejlesztendő területeknél is látható, hogy mindkét csoportnál több és speciálisabb területeket neveztek meg a hallgatók kimenetkor, ám a kísérleti és a kontrollcsoport esetében e tekintetben nem találtam jelentős eltérést.

A **fejlesztési célok** mennyiségben nem, de minőségében eltérnek egymástól a bemenet és kimenet vonatkozásában, ez azt támasztja alá, hogy a tanítási gyakorlat során differenciálódik a hallgatók tudása, ugyanakkor a kísérleti és kontrollcsoport összevetésekor nem találtam érdemi különbségeket.

Külön kategóriaként vizsgáltam azt az esetet, amikor a hallgatók **a fejlesztési területhez kapcsolták fejlesztési céljaikat** nagyobb figyelmet szentelve az önszabályozás, a metakogníció beazonosítására. Ebben az esetben sem tudtam különbséget tenni a kísérleti és a kontrollcsoport között. Az eredmények alapján a vizsgált mintában csoportosítást végeztem el. Egyik csoportba tartoznak azok a hallgatók, akik eleve erős önszabályozó képességgel rendelkeznek, mert a bemenetkor és a kimenetkor is összekapcsolták a két területet egymással. Esetükben az önértékelés a megerősítés szerepét játszhatja. A második csoportba olyan hallgatók kerültek, akiknél a bemenetnél nem, de a kimenetnél már megjelent a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél összekapcsolása, mivel a három hallgató közül kettő a kísérleti csoport tagja volt, így úgy gondoljuk, hogy a rendszeres önértékelés esetükben lehetséges, hogy hozzájárult az önszabályozás megjelenéséhez, de sokkal inkább a külső tanítási gyakorlat valamely más tényezőjének szerepét vélem a jelenség mögött. Erre további elemzéseim során

keresem majd a választ. A hallgatók harmadik csoportjánál egyáltalán nem kapcsolódik össze a fejlesztendő terület és a fejlesztési cél. A második és a harmadik csoport egy fontos problémára hívja fel figyelmet: el tudja-e képzelni magát az egyén egy nagy rendszer fogaskereként, tud-e azonosulni vele és olyan célokat megfogalmazni önmaga számára, amely a rendszer fejlődését is támogatja. Vajon csakis a szervezeti kultúra és klíma mentén lehet vizsgálni ezt a problémakört, vagy lehetséges egy másik viszonylag új fogalom bevezetése?

A fejlesztési célok eléréséhez szükséges támogatás megnevezésének esetében sem találtunk a kísérleti és a kontrollcsoport tagjai között eltéréseket, ugyanakkor ugyanazoknál a hallgatóknál van jelen ez a kategória bemenetkor és kimenetkor is.

A **hallgatók önértékelését** két kritériumrendszer mentén elemeztem. Az egyik **az oktatási folyamatot meghatározó tényezők** köre volt, a másik pedig a hallgatókra érvényes Képzési Kimeneti Követelmények (kompetenciák). Az előbbi estében a kísérleti csoport tagjai magasabbra értékelték önmagukat bemenetkor, mint a kontrollcsoport tagjai, kimenetkor viszont a kísérleti csoportnál alacsonyabb az összesített átlag, mint a kontrollcsoportnál. Ezen belül megvizsgáltam a tanulók értékelésre adott pontszámokat tanóra közben és tanóra végén, valamint az önértékelésre adott pontszámokat tanóra közben és tanóra végén. A tanóra végi értékelés és a tanóra végi önértékelés átlagainak alacsonyabb értéke mutatható ki a kimenetnél a bemenethez képest a kísérleti csoportnál, ugyanez a kontrollcsoportnál pont fordítva volt.

Ezek az eredmények is az önértékelés azon szerepét hangsúlyozzák, hogy a rendszeres önértékelés révén nagyobb rálátást kapnak az oktatási folyamat tényezőire a hallgatók, és hogy kritikusabbak önmagukhoz ezeken a területeken. A vizsgálat ugyan ezen részének óriási hozadéka, hogy tisztán kirajzolódnak a mentortanár előtt azok a területek, amelyek a hallgatók megítélése szerint fejlesztésre szorulnak (differenciálás, munkaformák hatékony alkalmazása, tanórán kívüli tevékenységek és azokra vonatkozó reflektív ciklus, tanóra végi értékelés, tanóra végi önértékelés és a mindezekhez szorosan kapcsolódó időtervezés).

A Képzési Kimeneti Követelmények mentén történő önértékelés esetében is hasonló tendencia érvényesült, mint a korábbi eredményeknél: a bemenethez képest a kimeneti átlagok magasabbak a kontrollcsoportnál, mint a kísérleti csoportnál.

Az önértékelés tanításban történő alkalmazását minden hallgató hasznosnak tartja, ugyanakkor tényleges alkalmazása csak a kísérleti csoportnál volt jelen. Úgy gondolom, hogy olyan órák rendszeres hospitálása, ahol az önértékelést alkalmazza a pedagógus, pozitív mintát biztosítana a hallgatóknak, ugyanakkor összekapcsolva a hatékony időgazdálkodással és ennek következtében a megfelelő tervezéssel eloszlatnánk a hallgatók azon aggályait, hogy ez már nem férne bele a tanórába.

Az eredményeket értékelve levonható az a következtetés, hogy vizsgálatom ezen fázisa a kutatási probléma jobb megértését, pontosabb körülhatárolását tette lehetővé

számomra, újabb kérdéseket felvetve, amelyek hatékonyabban fókuszálják figyelmet a további rendelkezésre álló adatok feldolgozásában, értelmezésében.

Irodalom

- Bartl, D. E. (2010). Teaching Metacognitive Skills to Adolescents to Further Reading Comprehension (2010). *Education Masters*. Paper 48.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–459.
- Boekaerts, M. (2006). Self-regulation and effort investment. In Renninger, K. A. & Siegel, I. E. (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 4. Child psychology in practice*. John Wiley and Sons. pp. 345–377.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group. pp. 408–425.
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0409>
- Brusemiser, T. (2000). *Qualitative Forschung: ein Überblick*. Westdeutscher Verlag.
- Chan, C. (2010). Assessment: Evaluating your own Teaching, Assessment Resources@ HKU, University of Hong Kong [<http://ar.celt.hku.hk>]: Available: Accessed Date.
- Csikós, Cs. (2004). Metakogníció a tanulásban és tanításban. *Iskolakultúra*, 14(2), 3–11.
- Csikós, Cs. (2007). *A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó.
- Dafinoiu, I. & Lungu, O. (2003). *Research Methods in the Social Sciences / Metode de cercetare în științele sociale*. PeterLang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- Dignath, C. & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school, *Metacognition and Learning*, (2008) 3: 231.
<https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó.
- D. Molnár, É. (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In Buda, A. & Golnhofer, E. (Eds.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, 2013. Tanulás és környezete. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. pp. 29–54.
- Európai Tanács (2000). Memorandum az egész életen át tartó tanulásról, Brüsszel, 2000. október 30. SEC(2000) 1832, file:///C:/Users/User/Downloads/memorandum_tanulas%20(1).pdf

- Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6–25.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. Pedagógusképzés. *Educatio*. 2004/3. 359–374.
- Falus, I. & Szücs, I.(2023). A tanárképzés makro-, mezo- és mikroszintje. In Bárdos, J. (Ed.) *Magyar Tudomány*, Tematikus összeállítás. A magyar tanárképzés helyzete és problémái. 2023/2. Forrás: https://mersz.hu/dokumentum/matud202302__7/. Utolsó letöltés: 2024. június 2.
- Flick, U. (1996). *Psychologie des technisierten Alltags*. Opladen: Westdeutscher-Verlag.
<https://doi.org/10.1007/978-3-663-05685-0>
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Quality Research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000): Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179.
<https://doi.org/10.2307/1170660>
<https://doi.org/10.3102/00346543070002151>
- Järvelä, S. & Hadwin, F. A. (2013). New Frontiers: Regulating Learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48(1), 25–39.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2012.748006>
- Kilic, D. & Saglam, N. (2023). The Use of Self-Assessment in Improving Pre-Service Teachers' Professional Development. *Science Insights Education Frontiers*. 2023/19(2):3057–3071
<https://doi.org/10.15354/sief.23.or436>
- Kuhl, J. (2000). The volitional basis of personality systems interaction theory: Applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 33(7–8), 665–704.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00045-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00045-8)
- Martín-del-Pozo, M és Martín-Sánchez, I. (2022). Self-Assessment and Pre-Service Teachers' Self Regulated Learning in a School Organisation Course in Hybrid Learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 2022(1): 5, pp. 1–15.
<https://doi.org/10.5334/jime.745>
- Meloth, M. S. & Deering, P. D. (1992). Effects of two cooperative conditions on peer-group discussions, reading comprehension, and metacognition, *Contemporary Educational Psychology*, 17(2), 175–193.
[https://doi.org/10.1016/0361-476X\(92\)90057-6](https://doi.org/10.1016/0361-476X(92)90057-6)
- Molnár, É. (2009). Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései, *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 4. szám 343–364.

- Morgan, P., & Hansen, V. (2007). Recommendations to Improve Primary School Physical Education: Classroom Teachers' Perspective. *The Journal of Educational Research*, 101(2), 99–108.
<https://doi.org/10.3200/JOER.101.2.99-112>
- Ng, Eugenia, M. W. (2016). Fostering pre-service teachers' self-regulated learning through self- and peer assessment of wiki projects. *Comput. Educ.* 98, C (July 2016), 180-191.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.015>
- 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>
- Perry, J., Lundie, D. & Golder, G, (2019). Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*, 71(4), 483–500.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441127>
- Peverbly, S. T., Probst, K. E. & Morris, K. S. (2002). The contribution of reading comprehension ability and meta-cognitive control to the development of studying in adolescence, *Journal of Research in Reading* 25(2):203–216
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.00169>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press. pp. 451–502.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>.
- Randi, J. & Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press. pp. 651–687.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50049-4>
- Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., , K. & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, 8(1), 28–45.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2>
- Rapos, N., Tókos, K., Eszes, F. & Nagy, K. (2022). Tanárszakos hallgatók szakmai fejlődését és tanulását meghatározó kontextuális elemek és vizsgalati lehetőségeik, *Neveléstudomány*. 2022/1. 53-81.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.3>
- Ribeiro-Silva, E. M. & Amorim, C. (2023). Self-Assessment: Preservice Teachers' Concepts, Instruments, and Practices. In C. Gonsalves & J. Pearson (Eds.), *Improving Learning Through Assessment Rubrics: Student Awareness of What and How They Learn* (pp. 212-228). IGI Global.
<https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6086-3.ch012>

- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and Why? *Educational Psychology Review*, 13(2), 93–113.
<https://doi.org/10.1023/A:1009013420053>
- Sántha, K. (2007). A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 17(6-7), 168–177. Elérés forrás <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20650>
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt.
- Sántha, K. (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, 2012/3. sz. 64–73.
- Schneider, W. (2008). The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education, *Mind, Brain and Education*, Volume 2, Issue 3, 114–121.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00041.x>
- Schneider, W. & Sodian, B. (1997). Memory strategy development: Lessons from longitudinal research. *Developmental Review*, 17(4), 442–461.
<https://doi.org/10.1006/drev.1997.0441>
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113–125.
<https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- Sigmon, M. L. & Fogelson, D. (2021): Pre-service Teachers' Self-Assessed Proficiency for Working with Struggling Readers. *Journal of Research in Education*. 2021. 30(2):69–89.
- Slavin, R. E., Chamberlin, A. & Daniels, C. (2007). Preventing reading failure, Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A 65(2):22–27.
- Stavrianopoluos (2007). Adolescents' metacognitive knowledge monitoring and academic help seeking: The role of motivation orientation, *College Source Journal*, 41(2) 444–453.
- Thiede, K. W., Anderson, M. C. M. & Theriault, D. (2003). Accuracy of metacognitive affects learning of texts. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 66–73.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.66>
- Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. In Hacker, D. és Graesser, D. J. (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* Hillsdale, Erlbaum. pp. 277–304.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>
- Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* Academic Press. pp. 532–567.

- Zagyváné Szűcs, I. (2019). A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére, Doktori értekezés, https://ntdi.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/ertekezes-4-23-zszi_5d11346bcbf65.pdf
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press. pp. 13–39.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. & Moyran, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In: Hacker, D. J. & Graesse, J. D. (Eds.). *Handbook of Metacognition in Education*. Routledge. pp. 299–316.

A SOKKOLÓ VALÓSÁG, AVAGY A PÁLYAKEZDŐ ZENE-, ÁLTALÁNOS ÉS KÖZÉPISKOLAI PEDAGÓGUSOK PROBLÉMÁI

DELI ZSOLT

Neveléstudományi Doktori Iskola, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Absztrakt

Készülő doktori kutatásom egyik aspektusa a pályakezdő pedagógusok problémái. A szakirodalmi háttér feltárása után egy kvantitatív és egy kvalitatív kutatással támasztom alá az elméleti hátteret, és rákérdezek a válaszadók individuális megküzdési stratégiáira. Az első, 2018-as, kvantitatív kutatás populációja a magyar zenetanár társadalom, a 2022-es vizsgálatot kibővítettem az összes közoktatásban részt vevő pedagógiai ágra.

Kulcsszavak: pályakezdő pedagógus problématerképe, reality shock, gyakornok kutatás, gyakornoki időszak, burnout

Szakirodalmi környezet

A jelenlegi világunk oly mértékben gyorsul az élet minden területén, hogy nem igazán tudjuk a változásokat nyomon követni és természetes módon adaptálódni. Ezzel a problémával nézünk szembe a neveléstudomány területén is. Az évszázados problémák ugyanúgy megvannak manapság is, csak az életttempó fokozódásával nagyobbak lettek és sürgős megoldásokért kiáltanak. Jelen írásban a pályakezdő pedagógus kezdeti nehézségeit, problématerképét szeretném megrajzolni.

Sok évtizede foglalkoztatja már a neveléstudósokat ez a problémakör. A szakirodalom „*Reality shock*”-ról (Veenman, 1984) motivating students, dealing with individual differences, assessing students’ work, relationships with parents, organization of class work, insufficient and/or inadequate teaching materials and supplies, and dealing with problems of individual students. There is a great correspondence between the problems of elementary and secondary beginning teachers. Issues such as person-specific and situation-specific differences, views of the principals, problems of experienced teachers, and job satisfaction of beginning teachers are discussed also. Three frameworks of teacher development are presented which provide conceptualizations of individual differences among beginning teachers. Finally, forms of planned support for beginning teachers are noted. Research using an interactionistic

model for the explanation of behaviour is needed.”,”container-title”:”Review of Educational Research”,”DOI”:”10.3102/00346543054002143”,”ISSN”:”0034-6543”,”issue”:”2”,”language”:”en”,”note”:”publisher: American Educational Research Association”,”page”:”143-178”,”source”:”SAGE Journals”,”title”:”Perceived Problems of Beginning Teachers”,”URL”:”https://doi.org/10.3102/00346543054002143”,”volume”:”54”,”author”:[{„family”:”Veenman”,”given”:”Simon”}],”accessed”:{„date-parts”:[[„2024”,”4”,”7”]],”issued”:{„date-parts”:[[„1984”,”6”,”1”]]}}},”schema”:”https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json”} beszél éppen negyven éve. Veenman empirikus kutatásaira alapozva felállított egy tizenötös rangsort, úgymint osztálytermi fegyelem, a tanulók motiválása, a differenciálás, értékelés, szülőkkel való kapcsolat, tanulósszervezés, tananyagproblémák, a tanulók egyéni problémái. Ehhez a listához Young és Beverley (1992) hozzávették a módszertani elégtelenséget, a fegyelmelési és beilleszkedési problémákat. Azonkívül megállapították a kutatásukban, hogy a kezdő pedagógus és a tanítási gyakorlatát töltő pedagógushallgató között az a különbség, hogy a kezdő kollégák nagyobb bizonytalanságot és aggodalmat élnek át. A krízisekkel teli pályakezdést Blase és Huberman is megállapította, valamint Bents és Rippel a kategóriákhoz hozzátette a pedagógusszakma sajátosságait, a segítség nélkülséget tantestület irányából (Szivák, 1999). 2020-ban modell is született Aarts és munkatársai által, akik különböző kontextusok szerinti csoportokba rendezték a problémákat, mint *egyén, kapcsolat a diákokkal, tanóra, kapcsolat a kollégákkal, vezetéssel, iskolai szervezet, közösség* (Aarts et al., 2020). Veenman óta a kezdő pedagógusok ugyanazokkal a problémákkal küzdenek. Halford például a tanári pályát olyan szakmának nevezi, amely megeszi a fiataljait (Szivák & Péter, 2022). Huszonöt évvel ezelőtt Szivák Judit (1999) feltette tanulmányában azt a kérdést, hogy vajon miért nem serkentenek valódi megoldásokra a kutatások ebben az irányban, és miért csak individuális túlélési stratégiák léteznek. A problémák ma is ugyanazok, mint negyven vagy huszonöt éve. A több mint tíz éve tartó pedagóguséletpálya-modell keretében működő gyakornoki-mentori rendszer éppen ezekre a kezdeti nehézségekre jelenthetne megoldást, mintegy zsilipként funkcionálva az egyetem és a valóság között (Sallai, 2015). Bizonyos feltárandó okok miatt eddig nem váltotta be a hozzáfűzött reményeket, hiszen a fiatal kollégák pályaelhagyási kedve tovább nőtt. 2018-ban egy kvantitatív, 2022-ben egy kvalitatív vizsgálat keretein belül többek között erre a jelenségre is kerestem a válaszokat.

Kutatások

A 2018-as kutatás a zenepedagógusok egészségét monitorozta. A szakirodalom mentén problémaköröket vizsgáltam kérdőíves módszerrel, valamint kíváncsi voltam az individuális megküzdési stratégiákra. A kutatás fókusza a mentális és fizikai jóllét aktuális állapotának felmérése volt, de nagyon szépen kirajzolódott többek között a kezdő

pedagógus kollégák problématerképe, összhangban a nemzetközi szakirodalommal. Néhány adatot említés szintjén idézek.

Arra a kérdésre, hogy *„Eddigi pályáján voltak-e mélypontok? Ha igen, akkor mennyi?”*, a válaszadó pályakezdő kollégák, azaz maximum öt éve tanítók közül 28,5%-nak nem volt mélypontja, de ugyanennyinek legalább egy volt. A megdöbbenő viszont az az adat, hogy a válaszadók közül többen volt 2, 3, 5 ilyen időszak, és volt, aki már nem is számolta. A *„Gondolkodott-e pályaelhagyáson?”* kérdésre ismét elkeserítő adat keletkezett. A válaszadó pályakezdő pedagógusoknak több mint a fele elhagyná a pályát, és ez a hajlandóság csak a tizenötödik tanítással töltött év után változik meg arra, hogy a többség maradna a pályán. Az iskolai élet különböző kommunikációs rétegeinek vizsgálatakor kiderült, hogy a pályakezdő kollégák fontosnak érzik a jó kapcsolatot a kollégákkal, a vezetőséggel és a szülőkkal, azonban a szülőkkal és a vezetőkkel való kommunikáció rögzösen indul a pálya elején. A motivációra vonatkozó kérdésre válaszul a válaszadók alig több mint 20%-a várja izgatottan a következő napot. Az intézményi életben igen nagy és egyre nagyobb szerepet követel magának a „papírmunka”. A fiatal kollégák az adminisztrációt meglehetősen nagy tehernek élik meg, de az igazsághoz hozzátartozik, hogy a válaszadók közül egy valaki a *„Kifejezetten szeretem”* opciót választotta. Kíváncsi voltam, hogy vannak-e individuális megküzdési stratégiák. Annak ellenére, hogy a pályakezdő zenetanárok közel 36%-a a Kovács-módszert alkalmazza a növendékeknél a mindennapi munkája során, önmagukkal ebben az irányban keveset foglalkoznak. Egyéni módszere kevesebb mint a válaszadók felének van, és csak 21%-a foglalkozik valamilyen mentális tréninggel (Deli, 2018).

A 2022-es kvalitatív vizsgálat során a mintát kibővítettem az összes közoktatásban dolgozó pedagógiai ágra, (óvodapedagógus, tanító, általános iskolai szaktanár, gimnáziumi és szakképzési tanárok, zenetanár, gyógypedagógus), melyekből két-két képviselővel készítettem interjúkat. A beszélgetésekből sok probléma gyökere feltárható, a háttérben húzódó folyamatok jobban kirajzolódnak, mint a kérdőíves vizsgálattal. Az eredmények tökéletesen egybevágnek a négy évvel azelőtti vizsgálattal. Az adminisztrációval kapcsolatban az alábbi gondolatok születtek. Gitártanár fiatal kolléga így vélekedik: *„Az előző helyen félévente kellett naplózni, és igazság nem sok volt benne. Ez enyhén megterhelő, de nem az, hogy meg kell csinálni, hanem az, hogy minek kell ezt írni, vagy az, hogy milyen alapaossággal kell ezt írni, ki nézi ezt... Nem látom értelmét, még magamnak sem, mert nagyon jól emlékszem, hogy hol tartunk a gyerekekkel, azonkívül nagyon sok szülő otthon nem foglalkozik a gyerekével, tehát neki sem visszajelzés, amit ott leírok.”* Egy pályakezdő óvónő így áll az adminisztrációhoz: *„Nem is szeretem annyira, fölöslegesnek tartom. Van olyan, amikor haza is hozom, amit nem kéne, de bent nincs idő elvégezni.”* Az egyik gyógypedagógusnő pedig a következőt válaszolta: *„Azért is tisztellem a vezetőséget nagyon, mert ebben én borzasztó vagyok. A Krétával nem állok túl jó viszonyban. Amire nagyon figyelek, hogy az egyéni fejlesztési tervek meglegyenek... Alapvetően nem*

panaszodom, valóban nem készített fel rá az egyetem, de úgy gondolom, ez a legkevesebb, ami a legmegterhelőbb lenne a számomra.” Lehetne folytatni a sort, de az ebből a három példából is látszik, hogy az adminisztráció olyan mértékű megterhelést jelent a pályakezdőknek, hogy az életmódjukon változtatni kell miatta. Haza kell vinni a munkát, nincs idő a magánéletre, mozgásra, pihenésre, a késés folyamatos frusztrációja és nem utolsósorban a hazugság kényszere is megjelenik a válaszokban. A naplóba nem lehet beírni a valóságot, mert a könyvelés nem életszerű adminisztrációt követel meg. Ezt nagyon képszerűen fogalmazta meg egy gyakorlott gimnáziumi matematikatanár: „*A tanórán kívüli tevékenységek könyvelése vagy nagyon nagy teher, vagy senki nem veszi komolyan. Nálunk ez az utóbbi fordul inkább elő, formálisan stimmel, de ha valaki végigkövetne engem egy héten keresztül, akkor nagy baj van, mert nem negyven óra lesz, hanem jóval több. Így, hogy nem veszem komolyan, így nem teher, legfeljebb mentálisan, hogy tudom, hogy ők is tudják... inkább az a bosszantó ezzel kapcsolatban, amit a vietnámi háborúval kapcsolatban láttam valahol, hogy az újoncokat be kell sározni, el kell követni az első háborús bűnt, hogy azután zsarolhatók legyenek... és gyakorlatilag mi is be vagyunk rántva egy hazugságkörbe, amiről mindenki tudja, hogy nem úgy van. Bosszantó, fölösleges és mentális energiákat visz, ha időt nem is.*” Ezúttal is kíváncsi voltam, hogy a pálya során változik-e, illetve hogyan változik a kommunikáció a különböző rétegekben, illetve mennyire tudatos. A fiatal pedagógusok szinte kivétel nélkül említették, hogy bár az egyetemen volt valami elmélet a gyermek-szülő-tanár háromszög harmóniájáról, de minden ilyen jellegű problémával saját maguknak kellett megküzdenni. A pedagógusok személyének elfogadtatása a szülőkkel határozottan nehéz feladatnak tűnik, általában az életkorral magyarázza mindenki a változást. A fiatal pedagógusokat sokszor nem veszik komolyan, vagy baráti kapcsolatra törekednek a szülők, van olyan eset, ami már-már a zaklatást is kimeríti. Nehezen húzzák meg a határokat a fiatal kollégák, és a konfliktusokat legtöbbször nem tudják kielégítően feloldani, inkább elnyomják magukban, ami komoly stresszt jelent. A kollégákkal való kapcsolat szintén nagy teher a pályakezdőknek. Az általános, illetve középiskolában a pedagógusok munkaközösségekben tevékenykednek, így a kisebb formális közösség általában előbb fogadja be a pályakezdőt, és ott megerősödve lassan illeszkedik be a tágabb nevelőtestületbe. A pályaelhagyás gondolata majdnem mindenkinben felmerült. Próbáltam feltárni az okokat, van, aki szívesen elmondta, van, aki szégyellte és kevésbé részletezte. A szomorú valóság megismétlődött ezúttal is, a pályakezdők között igen nagy a menekülni vágyók aránya. Az okok a visszajelzés hiánya, a munkahelyi légkör és az anyagi megbecsülés. Sajnos helyhiány miatt nem tudom közölni a beszélgetéseket, de megrendítő visszaolvasni az érzelmeiktől túlfűtött válaszokat. A burnout különböző fázisait fel lehet fedezni bennük. Pályakezdekről van szó, maximum öt éve dolgoznak azon a pályán, amiért legalább öt évet tanultak, valamelyiküknek gyermekkori álma, hogy tanár legyen (Deli, 2022). Vanak tanulmányok, amelyek a pálya eleji, úgynevezett kapunyitási krízissel foglalkoznak.

Többek között Zubora és Holik (Zubora & Holik, 2017) pályakezdő pedagógusok karrierterveiről készített felmérése, Molnár Éva (Molnár, 2014) vizsgálata a kapunyitási pánikról debreceni egyetemisták körében. Jámbori Szilvia 2016-os kutatása egyetemisták körében készült, ahol azt feltételezték, hogy a vonásszorongás megjelenésével szoros összefüggése van a kapunyitási pániknak, összefügg az életkorral is. Ezenkívül vizsgálták a proaktív személyiségek kapunyitási pánikkal való összefüggéseit is (Leist Balogh & Jámbori, 2016). Azt viszont még nem vizsgálták, hogy milyen arányban nő a kiégés a fiatal pályakezdők között, mikor jelennek meg az első tünetek, melyek nagyon nehezen azonosíthatók, mennyi munkaviszony után csökken a teljesítmény és a motiváció. Azt is jó lenne látni, hogy a kapott eredmények az évtizedek haladtával hogyan változnak. Vajon egyre több fiatal ég-e ki, vagy éppen ellentétes a tendencia? Van-e összefüggés a különböző generációk általános jellemzői és a burnout között? Fontos kutatás lenne, a pedagógusok körében azt feltételezem, hogy ezek az eredmények még nagyobbak lennének. Az egyik interjúalanyom azóta el is hagyta a pályát, huszonöt évesen végigélte a kiégés majdnem teljes spektrumát.

Az utolsó kérdéskör ezért arra vonatkozott, hogy hogyan lehet mindezt túlélni. Kinek mi a titka, milyen megküzdési stratégiák vannak, amivel kiségeti magát ebből a helyzetből a pedagógus. Ismer-e lehetőségeket, amelyekkel jobbra tudja tenni az életét, és milyen hitrendszere van ebben a témában? A válaszokból is kiderül, és a közvélekedéssel is egybevág manapság, hogy a mozgást sokan fontosnak tartják. A fiataloknak természetes a mozgás, viszont észrevettem egy általános problémát. Sokuknál hiányzik a mozgás öröme, ami kényszerrel eredményez, amiből már rövid úton eljuthatunk a lelkiismeret-furdaláshoz. Megint egy stresszfaktor, ami azért keletkezett, mert meg akarta szüntetni a stresszt. Azonban érdekes volt látni, hogy többen eljutottak már a segítségkérésig, illetve felfedezték a magunkon való munka jótékony hatásait. Voltak a beszélgetőpartnereim közül olyanok, akik konkrét mentális gyakorlást nem folytatnak, de találtak olyan tevékenységet, amelyben fel tudnak oldódni. A legtöbb esetben ez a családdal, barátokkal töltött időt jelenti, vagy valamilyen kézműves tevékenységet. Azok a válaszadók, akik célzott mentális gyakorlatokat végeznek, mint pszichoterápia, meditáció vagy családállítás, ők benyomásom szerint egyensúlyban vannak, ha közelít valami nehézség, akkor sem kerülnek olyan mélyre, hogy ne tudnák megoldani. Náluk a pályaelhagyási kedv szinte zérus (Deli, 2022).

Konklúzió és jövőkép

A fentebb vázolt két vizsgálatom egyértelműen rámutat, hogy nem változott semmi a pályakezdő pedagógusok problémáit illetően. Ahogy a bevezetőben írtam, az élet tempójának gyorsulásával még nagyobbak lettek a terhek. A pedagógusképzésben számos üdvözlendő törekvés próbálja felkészíteni a hallgatókat a valóságra, de mentorként

nap mint nap találkozom azzal a jelenséggel, hogy a gyakornok kolléga rendkívül nagy tudással bír a szakmódszertan, lélektan területeiről, akadémiai tudása irigylésre méltó, de nem nagyon tudja használni ezt a tudást. A gyakornoki időszak alatt, ha valakinek olyan a személyisége, akkor viszonylag könnyen el tudunk jutni a kész pedagógusig. Itt a hangsúly a személyiségen van, de ez már egy következő tanulmány kereteibe tartozik.

Készülődő doktori kutatásom egyik kérdése a gyakornoki időszak hatékonyságát, működőképességét hivatott vizsgálni, illetve a hiányosságok okait keresi majd, valamint megoldásokat keresek a pályakezdő pedagógus minél simább átmenetére. Reményeim szerint esélyt kaphat a társadalom, hogy a kollégák megmaradnak a pályán, kreatív és minőségi munkát, életet tudnak élni, és ez által a szakma presztízse visszanyerheti régi fényét.

Irodalom

- Aarts, R., Kools, Q., & Schildwacht, R. (2020). Providing a Good Start. Concerns of Beginning Secondary School Teachers and Support Provided. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 277–295. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992>
- Deli, Z. (2018). *Az egészséges zenetanár*. Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem.
- Deli, Z. (2022). *A pedagógusok komplex egészségvédelme*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola.
- Leist Balogh B., & Jámboři Sz. (2016). A kapunyitási pánik vizsgálata a megküzdési módok és a szorongás függvényében = Quarter-life crises in relation to coping strategies and state-trait anxiety. *Alkalmazott Pszichológia*, köt. 16. issue 2. ISSN 1419872X. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2016.2.69>
- Molnár É. (2014). A kapunyitási pánik jelenségének vizsgálata a debreceni egyetemisták körében. *Metszetek*, 3(1), Article 1. <https://ojs.lib.unideb.hu/metszetek/article/view/11896>
- Sallai, É. (2015). *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal.
- Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4., 10.
- Szivák, J., & Péter, P. (2022). A kezdő pedagógus. In I. Falus (Szerk.), *A didaktika kézikönyve*. Akadémia Kiadó.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Young, B. L., Ahn, R., & Karge, B. D. (1992). *Regularly and Alternatively Credentialed Beginning Teachers: Comparison and Contrast of Their Development*. <https://eric.ed.gov/?id=ED353290>

Zubora M., & Holik I. (2017). Pályakezdő pedagógusok karriertervei. *Pedagógusképzés*, 16(1-4.), Article 1-4. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2017.1-4.02>

AZ ISKOLA MINT INTÉZMÉNYI SZERVEZETI KULTÚRA HATÁSA A PEDAGÓGUSOK MUNKÁSSÁGÁRA

SÜTŐ ATTILA

Neveléstudományi Doktori Iskola, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Absztrakt

Az iskola mint intézményi szervezeti kultúra meghatározó szerepet játszik a pedagógusok életében és munkásságában. A tanulmány célja feltárni, hogy az iskola szervezeti kultúrája hogyan befolyásolja a pedagógusok szakmai fejlődését, munkakörülményeit és általános jóllétét. A kutatás kvalitatív és kvantitatív módszereket ötvözve vizsgálja a pedagógusok tapasztalatait, beleértve a munkahelyi légkör, a vezetési stílus, az együttműködési lehetőségek és az elismerés hatásait. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy a pozitív szervezeti kultúra elősegíti a pedagógusok motivációját, elkötelezettségét és innovációs készségét, míg a negatív kultúra kiégéshez és alacsonyabb teljesítményhez vezethet. A tanulmány javaslatokat tesz arra, hogyan lehetne fejleszteni az iskola szervezeti kultúráját annak érdekében, hogy támogatóbb és inspirálóbb környezetet biztosítson a pedagógusok számára. Az eredmények hozzájárulhatnak a pedagógusok munkakörülményeinek javításához, ezáltal közvetve a diákok tanulási eredményeinek növeléséhez is.

Kulcsszavak: szervezeti kultúra, globalizációs hatás, paradigmaváltás, hatékony vezetéstechnikák, pozitív légkör

Bevezetés

A szervezetek működésében szinte mindennapos esemény, hogy problémákkal kell szembenéznük, azokra megoldást találniuk annak érdekében, hogy a működés feltételei teljesüljenek, a hatékonyság és az eredményesség, a versenyképesség biztosított legyen. A hosszú távú működés feltétele, hogy a szervezetek képesek legyenek adekvát válaszokat adni azokra a kérdésekre, amelyek a mindennapos ténykedés folyamatában megfogalmazódnak. A megfelelően működő szervezetekre jellemző, hogy kialakítanak egy olyan gyakorlatot, amely a korábbi tapasztalatokra épülve lehetővé teszi, hogy a problémák megoldása érdekében a szervezet értékrendjén és a megfelelő magatartásformákon alapuló viselkedésminták határozzák meg a működést. A kihívásokra adott válaszok, a problémák megoldásának gyakorlata jellemző a szervezetre, alapját képezi

annak kultúrájának, amely gyakorlatilag a szervezet tagjai által elfogadott, közösen értelmezett előfeltevések, értékek, továbbá hiedelmek rendszere. A szervezeti kultúra kialakulása és aktualizálása hosszadalmas folyamat, ugyanakkor olyan jellegzetességeket tartalmaz formális vagy informális kereteken belül, amelyek alapján a szervezet jól azonosítható (Kiss & Csillag, 2014). Az ezredfordulót követő oktatási reformok, amelyek hatására az oktatási intézmények számára magas szintű anatómiát biztosított a decentralizáció, szükségessé tette az egyes iskolák egyedi arculatának kialakítását, amely gyakorlatilag a szervezeti kultúra alapjainak lerakásával, a pedagógiai program megtervezésével és következetes végrehajtásával vette kezdetét. A változásokat követő elemzés arra a következtetésre jutott, hogy már az önállóság első lépései is arra irányultak, hogy az iskolák, oktatási intézmények kialakítsák a közös értékrendet, megfogalmazzák küldetésüket, missziójukat annak érdekében, hogy az így kialakuló szervezeti kultúra mentén működve hangsúlyozhassák egyediségüket, jellegzetességeiket, amelyek megkülönböztetik őket más iskoláktól (Serfőző, 2005).

Nemzetközi áttekintés

Bár az iskolák mint képzési intézmények esetében a szervezeti kultúra magától értetődőnek tűnik, a 21. században történt változások számos tekintetben új megközelítéseket várnak el az oktatás szereplői részéről. Az iskolák szervezeti kultúrája, hasonlóan más szervezetek kultúrájához, számos látható és láthatatlan elemet hordoz magában, tudatos és tudattalan viselkedésformákat generál, minden kétséget kizáróan meghatározó a kohézió kialakításában. A szervezeti kultúra elemei megjelennek a kollégák közötti kapcsolatokban, a környezeti normákban, a pedagógusok és a diákok, illetve a szülők közötti kapcsolatokban, valamint a tapasztalatok és ismeretek megosztásában egyaránt. Identitásérzetet biztosít, támogatja a teljesítményorientált szemlélet kialakulását, segít a szabályok, normák kialakításában, olyan cselekvési motívumokat fejleszt ki, amelyek hozzájárulnak a jövőre vonatkozó stratégia megfelelő kialakulásához, a küldetés megfogalmazásához. Az iskolai szervezeti kultúra megfelelő működése pozitív hatásokat gyakorol a mindennapos tevékenységekre, ugyanakkor a nem megfelelően kialakított rendszer negatív irányban is hathat a folyamatokra. A kedvező iskolai szervezeti kultúra támogatja a szakmai eredményességet, hatékonyságot, morált, továbbá hozzájárul egy olyan környezet kialakításához, amely mind a diákok, mind pedig a pedagógusok számára biztosítja a fejlődés lehetőségét, motivációt biztosít ahhoz, hogy a teljesítmény maximalizálásán keresztül a teljes intézményi rendszer fejlődéséhez hozzájárulva működjenek (Teasley, 2017).

Az iskolai szervezeti kultúra megfelelő, az érintettek számára elfogadott kialakítása nagymértékben hozzájárul a pedagógusok lojalitásának, elköteleződésének növekedéséhez, továbbá a diákok teljesítményének kedvező változásaihoz. A globalizációs ha-

tások következtében egyre inkább nemzetközivé váló oktatás esetében még nagyobb szükség van azon keretek kialakítására, amelyek mentén a diákok és a tanárok egyaránt képesek lesznek az innovatív gondolkodás, továbbá a folyamatos fejlődés szükségességének elfogadására. Az iskolák számára fontos, hogy megszerezzék azokat a tehetséges fiatalokat, akik teljesítményük hozzáadásával képesek tovább növelni az intézmény színvonalát, ezzel is hozzájárulva ahhoz, hogy népszerűvé váljon azok körében, akik további eredményeket képesek produkálni. A tanári kar tagjainak irányában pedig olyan körülményeket szükséges kialakítani, amelynek hatására nem csupán egy elit közösség tagjának érzik magukat, de érzik az összetartozást is, amely motivációt biztosít számukra a fejlődés iránti elkötelezettség tekintetében (Cass, 2024).

A szervezeti kultúra kialakulásában és fejlődésében egyaránt kiemelt szerepet játszik az intézmény egyes szegmenseinek – diákok, pedagógusok, vezetés – együttműködése, a kommunikáció mennyisége és minősége. A Belgiumban lezajlott kutatás eredményei szerint a szervezeti kultúra, azon keresztül pedig a stakeholderek homogenitása, együttműködése jelentős mértékben a vezetés, az irányítás, illetve a vezető stílusának függvénye. A kollektív döntéshozatal, tehát az érintettek bevonása a lényegi kérdések megvitatásába és eldöntésébe, nagymértékű elkötelezettségnövekedést képes előidézni a kollektíva tagjai körében. A transzformációs vezetés hatására a pedagógusok egyre inkább sajátjuknak érzik az intézményt, annak célkitűzéseit, amelynek következtében lelkiismeretesebben és innovatívabban fogják végezni munkájukat. Bár a kutatás nem szolgáltatott bizonyítékot arra vonatkozóan, hogy a szervezeti kultúra és a diákok teljesítménye között kimutatható összefüggés lenne, ugyanakkor a magasabb társadalmi-gazdasági státusszal rendelkező hallgatók körében nyilvánvalóvá vált a kapcsolat a két tényező között (Dumay, 2009).

A vezetés és a kollektíva közötti kapcsolat tehát meghatározó lehet a szervezeti kultúra minőségét illetően, ennek megfelelően pedig hatást gyakorol az eredményességre is. A tanári kar, amennyiben elfogadja a vezetőt, a vezetést, jelentős mértékben képes hozzájárulni a sikerekhez, ugyanakkor a vezetésnek is el kell fogadnia a kollektíva tagjait az egyén és a csapat szintjén egyaránt. A vezetés feladatai e területen egyrészt elfogadtatni a szervezeti kultúra szignifikáns elemeit a pedagógusokkal, másrészt pedig gondoskodnia kell arról, hogy az értékrend is érthető, követhető legyen, mivel a lojalitás alapja a közös célkitűzések eléréséhez szükséges magatartás, attitűdök és elköteleződés. E tekintetben a szervezeti kultúra látható, gyakorlatilag írásba is foglalt elemei mellett a láthatatlan, a szokásokon alapuló, ugyanakkor elfogadott tényezők egyaránt szerepet játszanak. A hatékony vezetés eredményei megfigyelhetők az iskola programjában, hatékonyságában, ami a diákok számára is inspiráló hatást fejt ki (Brown & Mitello, 2016).

A 21. század új kihívásai új paradigmákat várnak el az iskolák vezetői, pedagógusai részéről, mivel annak érdekében, hogy a teljesítményelvárások és a hatékonyság egy-

aránt megfeleljen a diákok igényeinek, valamint az intézmény céljainak, szükséges, hogy a döntéshozók pontosan ismerjék a szervezeti kultúrát, illetve szükség esetén gondoskodjanak annak újrakonfigurálásáról. Az emberek, az oktatás folyamatának résztvevői, tevékenységük összehangolásával lesznek képesek és alkalmasak a célok megfogalmazására és elérésére, ennek megfelelően hiedelmeiket és attitűdjeiket is közös nevezőre kell hozni a siker érdekében. a belső marketing, amely gyakorlatilag a szervezeti kultúra vezetés által menedzselte szegmense, egyre növekvő jelentőséggel bír az oktatási intézmények működésében is, mivel a versenyképesség növelése kizárólag abban az esetben lehet realitás, ha a már létező szervezeti kultúra-elemeket a modern kor elvárásaihoz aktualizálva folyamatosan fejlesztik az érintettek (Pavlidou & Efstathiades, 2021).

Az oktatás reformtörekvései mellett a közelmúltban a COVID19 koronavírus-járvány gyakorolt markáns hatást az oktatási intézmények szervezeti kultúrájára, mivel a képzések megszervezése és lebonyolítása a korlátozó intézkedések miatt nagymértékben érintette a rendszer működését, illetve az érintettek fizikai és mentális egészségét egyaránt próbára tette. A pandémia hatásait Horvátországban vizsgáló kutatás eredményei szerint a korlátozások az oktatás terén főképp a diákokat tették próbára, mivel a megszokott személyes kontaktusok ellehetetlenítése komoly problémák forrása volt. Ezzel szemben a pedagógusok körében végzett vizsgálat eredményei szerint a járvány nem gyakorolt negatív hatást az intézményi szervezeti kultúrára, a kollektíva tagjai továbbra is összetartó, elszánt közösséget alkotnak. Nem volt tapasztalható fennakadás a kommunikációban vagy az együttműködésekben, ugyanakkor a normál kerékvágásba visszatérést követően a diákok számára lényegesen nagyobb támogatást adott a tanári kar annak érdekében, hogy a hiányosságokat, amelyeket az online oktatás generált, bepótolhassák. A szerzők véleménye szerint a magas szintű szervezeti kultúra, amely a problémák megjelenését megelőzően jellemezte az intézményeket, nagymértékben hozzájárul a problémák hatékony megoldásához (Reija et al., 2023).

A modern korban szinte minden szervezet egyik fő törekvése az értékvezérelt szemlélet és gyakorlat kialakítása, nincs ez másképp a képzési intézmények tekintetében sem. Az érték, amely meghatározó lehet a szervezeti kultúra kialakításában, természetesen változó, társadalmanként, kultúránként eltérő értékrend mentén alakulnak ki az attitűdök, hiedelmek, tradíciók. Értelemszerűen az iskolák esetében a diákok és a tanárok magas szinten történő működése, fejlődése fogja meghatározni az értéket, ugyanakkor természetesen nem jelenthető ki, hogy kizárólag azok az intézmények rendelkeznek megfelelő szervezeti kultúrával, amelyek az elitképzésben is élen járnak.

Nyilvánvaló, hogy az intézményből kikerülő diákok társadalmi és munkaerőpiaci versenyképessége nagymértékben függ a szervezeti kultúra színvonalától, ugyanakkor nem feltétlenül csak a látható, igazolható eredmények alapján ítéltető meg az iskola kultúrája (Dede & Sanchez, 2015).

Az iskolai szervezeti kultúra Magyarországon

Prihoda et al. (2017) szerint az iskola szervezeti kultúrájával már a bejáratnál találkozhat az odalátogató, mivel már az első lépések során megtapasztalhat olyan szimbólumokat, tradicionális jellemzőket, amelyek alapján már az első benyomást is megkaphatja az intézményi kultúra színvonalát illetően. Továbbmenve tapasztalható, hogy a diákok és a pedagógusok interakciói milyen intenzívek, illetve milyen képet sugallanak az együttműködésről, a kommunikációról, továbbá milyen légkör jellemzi a kapcsolatokat. Természetesen ez a kép még felszínesnek nevezhető, ugyanakkor már megalapozhatja a látogató véleményét az intézmény működését meghatározó szervezeti kultúra tekintetében. Egy hazai felsőoktatási intézményben zajlott kutatás eredményei szerint a vizsgált minta tagjai körében a társas interakciók értelmezése képezi a szervezeti kultúra meghatározó részét, tehát a diákok egymással folytatott verbális és nonverbális kommunikációja mellett a pedagógusokkal történő érintkezések gyakorolnak legnagyobb hatást a közösség megfelelő működésére, valamint az intézmény fejlődésére, versenyképességének növekedésére.

Borsodi (2021) kiindulópontja, hogy a szervezeti kultúra gyakorlatilag az intézmény klímájának képe, tehát annak függvénye, hogy az érintettek miként érzik magukat a mindennapok során, a folyamatok, a tanítás, képzés gyakorlati tényezője, és mindez milyen hatást gyakorol a pedagógusokra, a diákokra, a vezetésre. A közérzet, a légkör, amely megtapasztalható a mindennapos működésben, már önmagában megteremti az alapot a szervezeti kultúra kialakításához és folyamatos fejlesztéséhez, az elvárásokhoz való alkalmazkodás lehetőségéhez. Önmagában azonban nem elég, szükséges, hogy az intézmény tagjai a saját attitűdjeik megfelelő alakításával is hozzájáruljanak a fejlődéshez, a versenyképesség növekedéséhez. Természetesen a felmerülő elvárások – oktatáspolitikai, társadalmi és munkaerőpiaci hatások – is hozzájárulnak a változásokhoz, ennek megfelelően az az intézmény képes lesz sikeres maradni vagy sikeressé, eredményessé válni, képes a megújulásra, a változások követésére. Természetesen a tradíciók, hagyományok megőrzése is szerves részét képezi a kultúrának, a klímának, ugyanakkor a megnövekedett elvárásokhoz történő alkalmazkodás hiányában a kitűzött célok elérése kétségesé válhat.

Az oktatási intézmények szervezeti kultúrájának értelmezési keretei relatíve tágak, ugyanakkor vannak olyan elemek, tényezők, amelyek alapvetően meghatározzák a klíma és a kultúra minőségét, színvonalát:

- láthatatlan, íratlan konceptuális alapelemek: értékek, filozófiák, az intézmény ideológiai alapelemei;

- verbális megnyilvánulások, a szándékok, küldetés, célkitűzések, a pedagógiai program, tanterv, belső kommunikáció, intézményi struktúrák, az iskola példaképei, akik folyamatosan változnak, ugyanakkor érdemeik elvéülhetetlenek;
- viselkedési attitűdök, különböző szintű rituálék, ünnepek, nevelés, oktatás, szabályozás, szankcionálás és jutalmazás, az intézmény és a külső szereplők – működtető, fenntartó, szülők, helyi közösségek – kapcsolatai;
- vizuális és materiális elemek, emblémák, jelmondatok, esetleg formaruházat, tárgyi emlékek.

A fentiek mindegyike hozzájárul ahhoz, hogy az intézményről alkotott kép alapján egyértelműen azonosítható legyen az oktatás-képzés minősége, az iskola helye az adott oktatási rendszerben (Golnhofér, 2006).

Buda és Péter-Szarka (2015) szerint a szervezetek működésében az emberi tényező a legbizonytalanabb faktor, ennek megfelelően annak stabilizálása, megfelelő irányban történő átalakítása nagymértékben hozzájárulhat a fejlődéshez, a versenyképesség növekedéséhez. Míg a múlt századig az emberek viselkedésének egységesítése, a szabálykövető magatartás kultúrájának kialakítása volt meghatározó az iskolai intézményi szervezeti kultúra területén, addig napjainkban már a kreativitás kibontakoztatásának lehetősége, az innovatív gondolkodásra történő ösztönzés nevezhető a területen kiemelt jelentőségűnek. Az elégedettség érzésének növelése nagymértékű javulást generál az egyén, a csoportok, illetve a teljes intézmény szintjén, ennek következtében az iskolák egyre inkább arra törekednek, hogy a tradíciók megőrzése mellett az új elvárásoknak megfelelő kultúra és klíma kialakításával járuljanak hozzá a változások megfelelő irányba tereléséhez, a kedvező változásokhoz. A szervezeti klíma, amelynek szervezeti kultúrára gyakorolt hatásai általánosan ismertek, jelentős mértékben képes befolyásolni az egyén szintjén a viselkedést. Amennyiben egy kollektíva megfelelően működik, a kommunikáció és a társas interakciók hatására fejlődés tapasztalható, nagy a valószínűsége annak, hogy intézményi szinten is megfelelő attitűdök alakuljanak ki. A szervezeti klímára irányuló hazai kutatások eredményei mind elméleti, mind pedig gyakorlati értelemben is eltérő megállapításokra jutottak, ugyanakkor egységes véleményként jelenik meg, hogy a klíma minősége az érintettek közérzetében figyelhető meg és értelmezhető leginkább.

A pedagógus-diák kapcsolat a klíma, azon keresztül pedig a szervezeti kultúra tekintetében a legjelentősebb tényező, ugyanakkor az egyéb kontaktusok is hatást gyakorolhatnak a működésre.

A legtöbb oktatási intézmény fő célkitűzése a tanulócentrikus környezet kialakítása, amely a pedagógusok és a diákok aspektusát tekintve egyaránt szükségszerűség, ugyanakkor növeli az iskola presztízsét, versenyképességét. A hallgatói sikeresség feltételeinek megteremtése önmagában nem elég a versenyképesség növeléséhez, ér-

telemszerűen a diákok attitűdjeinek kedvező irányba terelése is kell ahhoz, hogy eredményes és hatékony oktatás alakulhasson ki az intézményben. A szervezeti kultúrának e területen is nagy jelentősége van, mivel a hallgatók, diákok motivációjának hiányában a kitűzött célok elérése kétségesseé válhat. Ugyanakkor felvetődik a kérdés, hogy milyen eszközök és módszerek lehetnek alkalmasak arra, hogy a pedagógusok és a diákok egyaránt kellőképp motiváltak legyenek, mindent megtegyenek annak érdekében, hogy a közösen megfogalmazott célkitűzéseket az egyén és az intézmény szintjén egyaránt elérjék. Nem lehet kétséges, hogy a válasz intézményfüggő, ugyanakkor az adott nemzeti, illetve lokális standardok jól meghatározzák a fő irányvonalakat, amelyeknek a helyi sajátosságokhoz történő igazítása lehet a megoldás. A szabályorientált és támogató klíma, amely jellemző a hazai oktatási rendszerre, megfelelő alapot nyújt az építkezéshez, amelynek eredményeképp a szervezeti kultúra minősége folyamatosan növelhető, ugyanakkor a nemzetköziesedés hatására az intézmények számára új kihívások is megjelentek. Az eltérő kultúrákból érkező fiatalok integrációja komoly feladat, ugyanakkor a modern korban már alapvető elvárás a felsőoktatás intézményrendszerében (András et al., 2014).

Lénárd et al. (2020) a pedagógusok fejlődésének aspektusából közelítették meg a szervezeti kultúra kérdését, rámutatva arra, hogy a folyamatos szakmai fejlődés, amely napjainkban már alapvető elvárás a pedagógusokkal szemben, kölcsönhatásban van a szervezeti kultúrával. Amennyiben az intézmény vezetése szem előtt tartja, illetve elfogadja, hogy a pedagógusok esetében a szakmai fejlődés jelentősége legalább olyan nagy, mint a diákok tekintetében, ennek megfelelően biztosítja számukra a lehetőséget a képzéseken, továbbképzéseken történő részvételre, a lojalitás és a motiváció egyaránt kedvező irányban fog változni, a munkavállalói elégedettség növekszik. A motivált tanári kar az egyén és a kollektíva szintjén egyaránt érdekeltté válik abban, hogy az intézmény célkitűzéseit elérve versenyképesseé váljon, megfeleljen az elvárásoknak.

A tudásalapú társadalom, a technológiai fejlődés, a digitalizáció gyökeresen alakítja át az oktatás világát, az intézmények szervezeti kultúrájára is hatást gyakorolva új kihívásokat generál, ugyanakkor kedvező megoldásokat is kínál annak érdekében, hogy a korral haladva új attitűdök alakuljanak ki, amelyek a hagyományokkal kiegészülve támogatják az innovációt, a versenyképességet. Az iskolaszervezetek működését nagymértékben átalakította a COVID19 koronavírus-járvány nyomában járó korlátozások hatása, ami azonban nem minden oktatási intézményben eredményezett negatív hatásokat. A digitalizáció ennek ellenére markáns átalakulást eredményez a képzési intézmények működésében, amelyre a szervezeti kultúra átalakításával, fejlesztésével is reagálniuk kell az érintetteknek. A tartós szabályok és szervezett, tradicionális gyakorlatok mentén működő oktatási intézmények számára gyakorlatilag fejlődési lehetőséget biztosít a digitális technológiák elterjedése, mivel a kommunikáció tekintetében korábban soha nem látott eszközök és módszerek rendelkezésre állását

biztosítja. Természetesen az intézményvezetés, továbbá a pedagógusok és a diákok feladata, hogy a kínált lehetőségekkel élve széles körben megismertessék azt a szervezeti kultúrát, azokat a hiedelmeket, hagyományokat, amelyeket az iskola magáénak tudhat. A versenyképesség növelése érdekében a hatékony és transzparens kommunikáció szükségszerűsége jelenik meg az elvárások körében, ugyanakkor az eszközhasználat is minősíti az intézmény kultúráját (Fazekas, 2023).

Balázs (2020) az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra kapcsolatának vizsgálata során jutott arra a megállapításra, hogy a két tényező között gyakorlatilag függvényesintű összefüggések mutathatók ki, tehát amennyiben az intézmény emberi erőforrásainak érzelmi intelligenciája magas szintű, nagy a valószínűsége annak, hogy a szervezeti kultúra is nagymértékben meg fog felelni a modern kor elvárásainak. Az emocionális tényezők, leginkább az empátia nagymértékben képes meghatározni a társas kapcsolatokat, interakciókat, valamint a kommunikáció tekintetében is jelentős hatást gyakorol. A szerző által elvégzett kutatás alapvetően az alábbi szervezeti kultúra-típusokat azonosította a vizsgált intézmények, illetve az érzelmi intelligencia, szervezeti kultúra kontextusában:

- innovatív szervezeti kultúra, az átlagosnál nagyobb magabiztosság, önbizalom, függetlenség és rugalmasság, döntésképeség jellemzi a kollektíva tagjainak többségét, továbbá a diákokat;
- támogató kultúra, átlagos éntudatosság, függetlenség, ugyanakkor a függetlenség átlagos, a szabálykövetés, az uniformizálás iránti elkötelezettség magas;
- szabálycentrikus kultúra, amelyben a magabiztosság, a függetlenség szintje alacsony, ugyanakkor a hatékonyság a célorientációnak köszönhetően magas, viszont a változások elfogadása nehézkes.

A különböző, a kutatás eredményei alapján azonosított szervezeti kultúra-típusok tehát szoros, esetenként szignifikáns összefüggést mutatnak a kutatásban részt vett személyek érzelmiintelligencia-szintjével, amelyet szintén a vizsgálat során mértek a kutatók.

A folyamatos és expanzív változások korában a szervezetfejlesztés alapvető elvárás az oktatási intézményekkel szemben, ennek pedig egyenes következménye, hogy a szervezeti kultúra aktualizálása, modernizálása is szükségszerűség. Természetesen egy adott intézmény szervezeti kultúrája jellemzően évtizedes, esetenként évszázados tradíciókra épül, ugyanakkor a gazdasági, társadalmi változások követése szükségszerűség a versenyképesség megőrzésének érdekében. A tanítási óra, amely a pedagógus és a diákok közös munkájának fő színtere, a szervezeti kultúra aspektusait tekintve mérőeszközként is funkcionálhat, mivel annak lefolyása és eredményessége az egész intézmény működésének tekintetében is relevánsnak nevezhető. A szervezetfejlesztés,

illetve a tantermi tevékenységek közötti párhuzamok és ellentétek nagymértékben befolyásolják az intézmény eredményességét, hatékonyságát.

A vezetés feladat a tantermi oktatás kereteinek pontos meghatározása, ugyanakkor a stratégia megfelelő kialakítása csak abban az esetben lehet realitás, ha az érintett pedagógusokat is bevonja a menedzsment a döntéshozatal folyamatába, mivel alapvetően ők képviselik az iskolát a tanórákon, illetve ők vannak tisztában a diákok képességeivel, kompetenciáival. A szervezeti kultúra színvonalát tükrözi, hogy a menedzsment a pedagógiai program kialakításába milyen mértékben vonja be az érintett pedagógusokat. A transzformációs vezetési stílus alkalmazása teret enged a pedagógusok számára a program kialakításában való részvételre, ezáltal bevonja őket az intézmény irányításának folyamatába. A lojalitás és elköteleződés mértéke egyértelműen és azonosíthatóan növekszik abban az esetben, ha a döntések közös elképzelések és érvek mentén születnek meg (Urbán, 2021).

A szervezetszociológia egyik fő megállapítása, hogy egy szervezet, ennek megfelelően minden iskola is a külső környezet által előidézett kihívásokra, valamint a belső integráció megvalósításához szükséges problémamegoldásra kizárólag a saját jellemzők, a szervezeti kultúra elemei által biztosított eszközök és módszerek alkalmazásával reagál.

E sajátos kulturális tényezők a legtöbb esetben a múltbeli tapasztalatokra és hagyományokra épülnek, ugyanakkor szükséges, hogy aktualizálva, az adott helyzetekhez alkalmazkodva kerüljenek felhasználásra. A megoldások természetesen a jövőre vonatkozóan is mintákat alkotnak, tehát a fejlődés a korábbi alapokra épül, ugyanakkor figyelembe veszi a jövőben felmerülő problémák megoldásának lehetőségeit is. Az iskolai kontextusba ágyazott szervezeti kultúra rávilágít az intézmény egyediségére, sajátos jellemzőire, minden olyan jellemzőre, amely hozzájárul ahhoz, hogy az intézmény megfogalmazza misszióját, küldetését, fő céljait, ezáltal definiálja saját magát. A formális és informális keretek között szerveződő csoportok nagymértékben befolyásolják a kultúra alakítását, ugyanakkor a szervezeti kultúra is hatást gyakorol a különböző csoportok kialakulására és működésére (Nemes-Németh, 2023).

A szervezeteken belüli tudásmegosztás a 21. században már alapvető elvárás az intézményekkel szemben, ezzel párhuzamosan pedig meghatározónak bizonyul a szervezeti kultúra változásainak tekintetében is. A két tényező közötti kölcsönhatás kiemelt szerepet játszik a szervezet, az intézmény eredményességének tekintetében, amely a versenyképesség szempontjait tekintve nevezhető relevánsnak. A szakmai fejlődés, amely alapvető elvárás a pedagógusokkal szemben, csak abban az esetben lehet hatékony, ha az intézmény, annak vezetése alkalmas arra, hogy felmérje a pedagógusok igényeit, megismerje elvárásaikat, majd az eredmények ismeretében saját szervezeti kultúrájában olyan stratégiát alakítson ki, amelynek eredményei alapján biztosítható a fejlődés. A szervezeti szocializáció folyamatainak megfelelő mederbe terelésével a

vezetés elérheti, hogy az újonnan érkező kollégák, pedagógusok megismerjék és elfogadják az intézmény szervezeti kultúráját, beilleszkedésük zökkenőmentes legyen (Kopp, 2016).

Összegzés

A szervezeti kultúra az iskolákban meghatározó szerepet játszik, mivel nagymértékben befolyásolja az intézmény működését, a tanulók és tanárok közötti kapcsolatokat, valamint az oktatási eredményeket. A tanulmány többek között rávilágít arra, hogy egy erős, pozitív szervezeti kultúra elősegítheti a közösségiség érzését, növelheti a tanulói és tanári elégedettséget, valamint motiválhatja a diákokat és a pedagógusokat egyaránt. Az iskolavezetés szerepe kulcsfontosságú a pozitív szervezeti kultúra kialakításában és fenntartásában, mivel példamutatásukkal és irányelveikkel formálják az iskola mindennapi életét és hosszú távú fejlődését. Egy támogató és inkluzív szervezeti kultúra javíthatja a tanulók tanulmányi eredményeit, valamint hozzájárulhat a tanárok szakmai fejlődéséhez és elkötelezettségéhez.

A nemzetközi tanulmányok számos fontos megállapítást tesznek az iskolai szervezeti kultúra szerepéről és jelentőségéről, többek között a tanulói teljesítmény, tanári elégedettség és megtartás, vezetési gyakorlatok, közösségi bevonás területén is azt mutatják az eredmények, hogy a szervezeti kultúra alapvető szerepet játszik az iskolai siker és a közösség jólétének előmozdításában. Az iskolák számára tehát kulcsfontosságú a pozitív, támogató és inkluzív kultúra kialakítása és fenntartása.

Irodalom

- András, I., Balázs, L. & Rajcsányi-Molnár, M. (2014). Szervezeti kultúra és érzelmi intelligencia központú szervezetfejlesztés egy felsőoktatási intézményben. *Educatio*. (23.) 3. pp. 483–495.
- Balázs, L. (2020). Az érzelmi intelligencia vizsgálata a szervezeti kultúra tükrében. *Polgári Szemle*. (16.) 1-3. https://real.mtak.hu/117365/1/PSZ%202020.%201-3.szam_12.pdf Letöltés ideje: 2024. 07. 10. <https://doi.org/10.24307/psz.2020.0712>
- Borsodi, Cs. N. (2021). Az iskola mint iskolaszervezet. https://real.mtak.hu/132723/1/51_87_Borsodi.pdf Letöltés ideje: 2023. <https://doi.org/10.46403/Agyakorlotol.2021.51>

- Bowman, M. A., Vongkullunskun, V. W., Jiang, Z. & Xie, K. (2022). Teachers exposure to professional development and the quality of their instructional technology use: The mediating role of teachers' value and ability beliefs. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15391523.2020.1830895> Letöltés ideje: 2024. 07. 02.
- Brown, C. & Mitello, M. (2016). Principals perceptions of effective professional development in schools. *Journal of Educational Administration*. (54.) 3. pp. 703–726. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2014-0109>
- Buda, M. & Péter-Szarka, Sz. (2015). A kreatív klíma. *Iskolakultúra*. (15.) 9. pp. 3–17. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.9.3>
- Cass, Y. (2024). Strategic Enhancing Retention and School Culture Through Strategic Professional and Organizational Development. https://www.iss.edu/blog/enhancing-retention-and-school-culture-through-strategic-professional-and-organizational-development?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwnK60BhA9EiwAmp-HZw3DloQLgPjpcRN8a-wKrs55G9vTcN3CFZdHvptWm93pP4Ym5NjdBN-RoCp5kQAvD_BwE Letöltés ideje: 2024. 07. 08.
- Dede, S. & Sanchez, J. (2015). Organizational Culture. <https://www.bartleby.com/essay/A-Description-Of-School-Organizational-Culture-FK5FMDL2LBQQ> Letöltés ideje: 2024. 07. 08.
- Dumay, X. (2009). Origins and Consequences of School' s Organizational Culture for Student Achievement. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013161x09335873> Letöltés ideje: 2024. 07. 08.
- Fazekas, N. (2023). Iskola a digitalizáció világában. *Educatio*. (32.) 2. pp. 339–347. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.12>
- Golnhofer, E. (2006). *Szervezeti kultúra*. In: Golnhofer Erzsébet (Ed.) (2006): *Az iskolák belső világa*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Kiss, Cs. & Csillag, S. (2014). *Szervezeti kultúra*. Nemzeti Közzolgálati Egyetem.
- Kopp, E. (2016). *A pedagógusok által érzékelt iskolai kultúra – elemek és kapcsolatuk a szervezeti szocializációval*. In Vámos Ágnes (Ed) (2016). *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Kopp, E. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása az oktatási rendszer szintjén. *Neveléstudomány*. (8.) 1. pp. 62–68. <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.4>
- Lénárd Sándor, Kovács Ivett, Tóth, Pjeczka Kata & Urbán Krisztián (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány*. (8.) 1. pp. 47–61. <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.3>

- Nemes-Németh, N. (2023). *A pedagógusok szakmai fejlődése az iskola, mint szervezet fókuszában*. In Holik Ildikó Katalin & Sanda István Dániel (Eds.) (2023). *A szakképzés fejlesztés és a szakmai pedagógusképzés összefüggései*. Óbudai Egyetem.
- Pavlidou, C. T. & Efstathiades, A. (2021). The effects of internal marketing strategies on the organizational culture of secondary public schools. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0149718920301981> Letöltés ideje: 2024. 07. 08.
- Prihoda, G., Karsai, I. & Kövécs, T. (2017). Az iskolai kultúra összetevőinek kísérleti vizsgálata. *Magyar Pedagógia*. (117.) 3. pp. 295–323. <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.3.295>
- Reija, R., Gutovic, T. & Vukasovic, I. (2023). The concept of school organizational culture in (post)pandemic environment. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2023/06/shsconf_essc2023_03001/shsconf_essc2023_03001.html Letöltés ideje: 2024. 07. 08.
- Serfőző, M. (2005). Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra*. (15.) 10. pp. 70–83.
- Teasley, Martell L. (2017). Organization Culture and Schools: A Call for Leadership and Collaboration. *Children & Schools*. Vol: 39. Issue 1. pp. 3–6. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw048>
- Urbán, P. (2021). Szervezeti kultúra a tanítási órán. https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/5362/1/37_45_Urb%C3%A1n.pdf Letöltés ideje: 2024. 07. 10.

KEZDŐ PEDAGÓGUSOK SZAKMAI NEHÉZSÉGEI SPECIÁLIS NEVELÉSI SZÍNTEREKEN – FÓKUSZBAN A KOLLÉGIUMPEDAGÓGUS GYAKORNOKOK

DANCSHÁZY-NAGY ÁGNES

Neveléstudományi Doktori Iskola, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Absztrakt

Tanulmányunkban be kívánjuk mutatni a hazai középiskolai kollégiumokban gyakoronoki éveiket töltő pedagógusok módszertani és beilleszkedési nehézségeit. Központi kérdéskörünk az intézményi klíma tényleges helyzetének feltérképezése, amely a pályájuk kezdetén fogadja őket. Továbbá kiemeljük azokat a speciális kompetenciákat, melyek elengedhetetlenül fontosak, amelyekkel kiegészítve indulhat el a pedagóguspályára lépő és középiskolai kollégiumban elhelyezkedő gyakoronok. Kitérünk a gyakoronoki szerep kör feladatainál és nehézségeinél is jól hasznosítható éhhatékonyaság-vizsgálat elemeire, moduljaira s a pedagógiai munkánkat meghatározó inkluzív szemléletre.

Kulcsszavak: kollégiumpedagógia, speciális kompetenciák, gyakoronoki szerep, inkluzív szemlélet, éhhatékonyaság

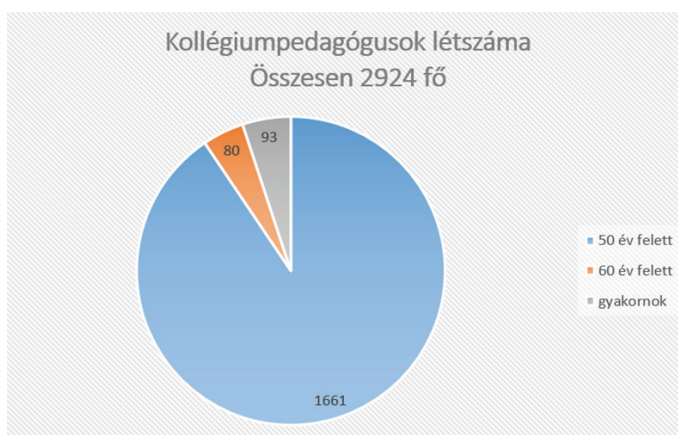
Bevezető gondolatok

A hazai középiskolai kollégiumok személyi, humánerőforrás-helyzete szoros összefüggést mutat a jelenlegi oktatási rendszerrel. Kimondható, hogy a közelmúltbeli anyagi változások sem képesek rendezni a pedagóguslétszám helyenként drámai hiányát. A középiskolai kollégiumok még nehezebb helyzetben vannak.

A középiskolai kollégiumok lassú ellehetetlenítéséhez nem csak a pedagógusfluktuáció és a diáklétszám csökkenése, azaz a demográfiai folyamatok járulnak hozzá. Pribék László kutatásaiban rámutat azokra a kedvezőtlenül alakuló, jobbra negatív tényezőkre, mint például az elavult infrastrukturális állapotok, melyek a tanulási környezetet, a lakó- és munkafeltételeket is befolyásolják (Pribék, 2019). De jelzi azt a tény is, hogy a kollégiumok helyzetének alakulása nem csak ezekre a külső okokra vezethetők vissza. Következtetései alapján kimutatható, hogy létezik egy szakmai problémákból eredő hiátus, azaz „kollégiumpedagógiai hátránykomponens”, amely negatívan befolyásolhatja a kollégiumok szakmai fejlesztési lehetőségeit. Zagyváné

Szűcs Ida 2017-es kutatásában feltárta, hogy a pályán legtöbb évet eltöltő tanárok a legelkötelezettebbek a szakmai fejlődésük tekintetében (Szűcs, 2017). Kollégiumi vonatkozásban valószínűleg árnyaltabb a kép, a középiskolai kollégiumpedagógusok szakmai elköteleződése, hivatástudata, innovatív szemlélete jelentős eltéréseket mutat, további kutatásokat igényel a valós helyzet megismerése.

Az első ábrán látható, hogy a KSH 2022/2023-as adatai szerint a közel 3000 kollégiumi nevelőtanárnak több mint a fele 50 év feletti, gyakornok viszont csak 93 fő.



41. ábra: KSH-adatok 2022/2023 tanév – lekérdezés alapján (Forrás KSH 2022/23)

A fentebb említett rendszerszintű problémák miatt felértékelődik a kollégiumba belépő, kezdő pedagógusok gyakornoki éveinek megfelelő, magas színvonalú szakmai és módszertani támogatása. Jelen tanulmány, egy hiánypótló, tervezett kutatás előfutáraként, ezen folyamat kollégiumpedagógiai sajátosságait kívánja összegezni.

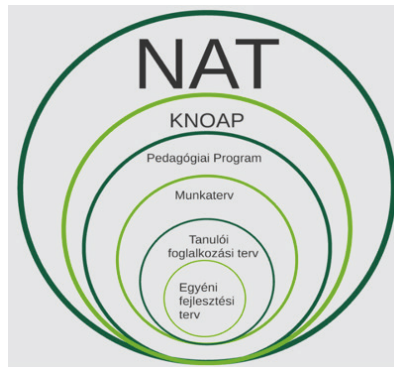
A főbb fókuszpontok, mint például az inkluzív pedagógia alapelvei, az énhatékonyság-észlelés komponensei és a középiskolai kollégium speciális pedagógiai, módszertani kompetenciái segítséget nyújtanak az oktatás-nevelés színterére belépő gyakornoknak az általuk megtapasztalt intézményi klímán keresztül a *pedagógussá válás* folyamatában (Falus, 2004.).

Jogszábeli és működési háttér

A középiskolai kollégiumi nevelés – mint a hazai köznevelési-oktatási rendszer hivatalosan is definiált alrendszere [2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 7.§ (1) k)] – sem tudja elkerülni azokat a kihívásokat, amelyek a teljes intézményrendszer működésére hatnak. Ennek részben az az oka, hogy a kollégium számos téren kapcsolódik a közép-fokú oktatási intézményekhez (Barna, 2019).

Működésünket befolyásoló jogszabályi keretek:

- Magyarország Alaptörvénye
- A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény
- A 2012. évi CLXXXVIII. törvény a köznevelési feladatot ellátó egyes önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba vételéről
- A 229/2012. (VIII.28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról
- A 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
- A 110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- Az 59/2013. (VIII.9) EMMI rendelet a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kiadásáról
- Az Emberi jogokról, a Gyermeki jogokról, az esélyegyenlőségről szóló magyar és nemzetközi dokumentumok
- A pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény
- 401/2023. (VIII.30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról
- A pedagógusok teljesítményértékeléséről szóló 18/2024 (IV.4.) BM rendelet



2. ábra: A középiskolai kollégiumok működésének szabályozói

Munkánkat 2013 óta a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja (KNOAP), illetve az intézményi munkaterv és pedagógiai program alapján végezzük. Egyéni szinten pedig a diákokról fejlesztési terv, illetve tanulói profil készül, amelyben nyomon tudjuk követni haladásukat, fejlődésüket. Az egyéni tervekben, a bemeneti, folyamat közbeni és kimeneti méréseink között reflektív módon jelezhetjük feltérképezett hátrányterületeik felzárkóztatása és tehetségazonosításuk, fejlesztésük érdekében végzett tevékenységeinket. A szabályozók egymásra épülése látható a második ábrán.

Eltérően a formális és nonformális oktatási-nevelési szituációktól, a középiskolai kollégiumban nincs érdemjeggyel történő számonkérés, az értékelés rendszere mindennapi tevékenységeken, feladatokon alapul, nem zárja a képzési időszakot semmilyen záróvizsga, sem dokumentum. A formális-nonformális-informális tanulás fogalmi hármását Philip H. Coombs (Coombs és mtsi., 1973) hozta létre a 70-es években. Megközelítésének lényege, hogy a formális oktatási rendszerekben a tanulási-nevelési folyamatoknak csak nagyon kis része zajlik, de vannak olyan szinterek, dimenziók, amelyekben fontos ismereteket és készségeket sajátíthatunk el. A fogalomhármás definíciójában a formális oktatás lényegében a hagyományos iskolarendszerrel azonos, a nonformális oktatás az iskolarendszeren kívül, de szervezett keretek között zajló, előre meghatározott céllal és vizsgával (oklevéllel) záruló tanulási formákat fedi le. Az informális tanulás pedig változatos szintereken, közösségi szinteken, kötetlenebb formában történik, és lényege a képességfejlesztés, információbővítés. Coombs felhívja a figyelmet arra is, hogy tudásunk és ismereteink jelentős hányadát a nonformális és informális szintereken szerezzük.

A középiskolai kollégiumi nevelés tehát – mint speciális informatív nevelési színtér – kötetlenebb formában, változatos nevelési helyzetekben, a személyiségfejlesztést fókuszban tartva működik, ahol a kollégiumpedagógus eszköze a saját hitelessége, személyisége.

Egy 2011-ben megjelent tanulmányban a szerzők úgy fogalmaznak, hogy a pedagógusok sokkal nagyobb szerepet tulajdonítanak személyiségüknek a munkájukban elért sikeresség tekintetében, mint a megszerzett képesítéseiknek, végzettségüknek (Golnhofer & Nahalka, 2001).

A kollégiumi nevelés a diákok sokszínű képességét, az eltérő tudásszintjét, a különböző szociokulturális háttereket, érdeklődésük *diverzitását komplex* módon, erősségek és gyengeségek feltérképezésével, *inkluzív*-befogadó nevelési attitűddel, holisztikus, a diák „egész”-ségét figyelembe véve képes a differenciált személyiségfejlesztés szolgáltatába állítani. A holisztika a nevelési folyamat teljességére hívja fel a figyelmet. Míg egyes megközelítések az életnek csak egy-egy aspektusát vizsgálják, a holisztikus szemlélet a valóság alternatív látásmódjait s a tudás megszerzésének párhuzamos útjait is figyelembe veszi, azaz alkalmassá kell tenni a nevelési-oktatási folyamatban részt vevőket, hogy képesek legyenek felismerni és kezelni az egyéni érzelmi, illetve szociális közegben jelentkező megnyilvánulásokat (Nagy, 2024).

A beilleszkedési szakaszokhoz, főbb mérföldkövekhez kapcsolható tevékenységek

A gyakornokok, belépve az intézményes kollégiumi nevelés színterére, megismerkednek a szabályozókkal, adminisztratív feladatokkal, a nevelőtestülettel és a diákokkal.

Katz (1972) a kezdési szakasznak négy mérföldkövét jelölte ki.

- A túlélés szakaszát az első tanévhez köti, mely során a tanár szembesül saját felkészültségéről és a pedagógusi munkáról alkotott elképzeléseinek idealisztikus voltával és az ebből fakadó gyakorlatban megnyilvánuló nehézségekkel.

„Lehetetlen felkészülni a napi kihívásokra, a nap során annyi helyzettel találkozni az ember, amivel egy iskolában tanító tanár egy hónap alatt lehetetlenség felkészülni a diákok érzelmi hullámvasútjára, amely végigkíséri az ember mindennapjait” (T.K. gyakornok)

- Ezt követi a megerősödés fázisa, mely során a tanár figyelmének középpontjába fokozatosan a tanulói igények és szükségletek kerülnek.

„Legtöbbször úgy érzem, hogy a diákokat a mindennapi életre készítjük fel és a társadalom alapvető normáit adjuk át. Ezzel nincs semmi gond, amíg a diákokat a megfelelő alapokkal engedték útjára. Ha nem, akkor komoly küzdelem azok átadása” (T.K. gyakornok)

- Ehhez szorosan kapcsolódik a következő, megújulás szakasza, aminek a nem működő oktatásszervezési sémák elhagyása és az új módszerekkel való kísérletezés áll a középpontjában.
- Katz szerint a pedagógusnak körülbelül három-négy év tapasztalat szükséges, hogy a tanításhoz éretté váljon.

Ezt az elméletet árnyalta Maynard és Furlong (1993), majd később a Kimmel (2006) által kidolgozott modell is. A modell szerint a kezdő tanárok a következő periódusokon mennek keresztül:

1. kezdeti idealizmus,
2. túlélés,
3. felismerés,
4. nehézségek és saját stratégiák kialakítása,
5. megkapaszkodás, továbblépés a tanulókörzpontú személet felé (Orgoványi, 2019).

Nincs ez másképp a közép fokú kollégiumi nevelésben sem. Ezek a szakaszok eltérő tevékenységfókusszal ugyanígy megjelennek a gyakornokok fejlődésében. A kollégiumpedagógusok szerepköréhez azonban hozzátartoznak az általános pedagógiai kompetenciákon kívül olyan sajátos kompetenciák is, amelyek egy iskolai tanár esetében nem vagy kevésbé, illetve másképp érvényesülnek. A kompetenciaalapúság fogalmát és gyakorlatát lényegesen könnyebb a kollégiumokban értelmezni és érvényesíteni, hiszen a nevelési feladatok zöme eredendően is a diákok különböző kompetenciáinak

fejlesztésére irányul (Barna, 2015), mely folyamatok megkívánják a velük foglalkozó kollégiumpedagógusok ezen szerepkörben való jártasságát.

Az intézménytípus specialitását növeli a Liskó Ilona által egy 2004-es kutatásában már kimutatott tényező, miszerint a középiskolai kollégiumi nevelőtanárok nagy része más tanári pályáról került ide, nem kimondottan kollégiumpedagógusnak készült. *Kényszerítő tényezőket* említ Liskó, tehát nem első szándékból választott hivatás sok esetben. A kutatásban kirajzolódott, hogy azért maradnak a pályán, mert „megszereztik”, „izgalmas pedagógiai feladatnak találják”, bár sajnos néhányan a változtatás igényének hiányában döntenek így (Liskó, 2004).

Tanulmányunkban igyekszünk több aspektusból megközelíteni a középiskolai kollégiumpedagógia azon elemeit, melyekkel a pályára lépés során találkozik a kezdő pedagógus, s megkíséréljük megvilágítani, összegezni az első lépések nehézségeit, próbatételeit.

Speciális pedagógiai kihívások

Kevés előzetes tapasztalat: A tanári pályához képest nagyon kevés tapasztalatunk van a kollégiumi életről. Míg az intézményes nevelés keretében tanuló diákok az érettségiig eltelt 12 év alatt több ezer óra tapasztalatot szereznek a pedagógushivatásról, kialakult nézeteket hoznak magukkal a tanulásról, tanárokról, az iskoláról, addig a középiskolai kollégiumokra, a kollégiumpedagógiára keveseknek van rálátásuk. A középfokú kollégiumban elhelyezkedő gyakornokok közül néhányan voltak csak középiskolában maguk is kollégista diákok, nem rendelkeznek előzetes ismeretekkel a kollégiumi életről. Vélekedéseik, elképzeléseik gyakran nem személyes tapasztalatból erednek, hanem kollégista ismerőseik, osztálytársaik elbeszélései mentén, az ő szűrőjükon keresztül kapott információk alapján alakulnak ki. Ebből eredően nem a gyakornok megéléséből adódnak, nem az ő személyiségén át formálódtak, így számára torz képet is alkothatnak. Pozitív kimenetelű lehet a kezdő pedagógus beilleszkedésének folyamatában, ha saját, konkrét, valódi tapasztalásai alapján egy új, kedvezőbb vélekedést tud magának kialakítani.

Kevés speciális képzőhely/hiányos szakirodalom: Jelen tudomásunk szerint egy intézményben (SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar) van kollégiumpedagógiai képzés, illetve az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen kifutó jelleggel. A továbbképzési kínálatban nem található akkreditált kollégiumpedagógiai kurzus. A Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskolán, a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen csak a hittantanári képzéshez csatoltan tanulható jelenleg. Az országban nincs több lehetőség a pedagógia e speciális területének megismerésére. De jelentős a hazai tanárképzés kollégiumspecifikus szakirodalmának hiánya is, nagyon csekély a középfokú kollégiumok működésével foglalkozó írások száma, a kollégiumpedagógusok munkáját részletezőké pedig még kevesebb. 2012 óta nem jelenik meg a „Kollégium” c. szakmai folyóirat, amely az egyetlen országos felületként működött megszűnéséig (Pribék, 2019).

A kilencvenes években megfogalmazott, Benedek István által összegzett Kollégiumi neveléstan (Benedek, 1997) óta nem született ilyen nagyszabású és tankönyvszerűen használható szakirodalom. Benedek pontosítja a hazai középiskolai kollégiumok közoktatásban betöltött helyét, szerepét, megfogalmazza és rendszerezi a kollégium funkcióit, ír a pedagógiai program készítésének szükséges stratégiai lépéseiről, a szervezeti felépítésről, a kollégiumi nevelés szerkezetéről és tevékenységrendszeréről és rendszerezi a működést szabályozó alapidokumentumokat. Belátható, hogy a közel harminc éve kiadott mű ugyan jól hasznosítható forrás az akkori prioritások és a mai igények és elvárások összevetése céljából, metodikailag viszont frissítésre szorulna. Azonban nem született ehhez hasonló tankönyv vagy írás. Nincsenek tematikus, középfokú kollégiumi körülményekre fókuszáló, módszertani és gyakorlati ismereteket nyújtó segédanyagaink. A középiskolai kollégiumi nevelés oly fontos és sajátos eleme, mint az egyéni törődés, szakmailag és szakirodalmilag a legkevésbé alátámasztott. A kezdő pedagógus munkáját szinte kizárólag az adott intézmény pedagógusai és mentora által preferált módszertan alakítja, befolyásolja, jó esetben segíti. Ennek okán jelentős eltérések adódnak a kollégiumok megoldási stratégiái között, bár a célokat és a kimenetet központi elvárások szabályozzák.

Pedagógiai módszertan/eszközkészlet: Az előző részben tárgyalt elméleti alátámasztás problémájából következik, hogy a kezdő éveket jelentősen befolyásolja a speciális terepre való felkészülés módszertani hiányosságaiból adódó nehézségekkel való megküzdés, a mindennapi életben használható eszközkészlet kialakulatlansága. A kezdő pedagógus, a kollégiumi gyakornok tapasztalatlansága miatt nem rendelkezik még azokkal a pedagógiai ismeretekkel, módszertani repertoárral, amely szükséges a kollégiumi nevelés folyamatában.

A középfokú kollégiumi nevelést meghatározó alapprogramban (Kollégiumi nevelés országos alapprogramja) előírt nevelési területek feltételezik a kollégiumpedagógus specifikus kompetenciáinak meglétét: a tantárgyakhoz kapcsolódó vagy azoktól független, interdiszciplináris tudását, ismereteit és ezek átadására való képességét. A kollégiumpedagógiában kiemelten fontosak különböző funkcionális, működésbeli kompetenciák, melyekkel az iskolai felzárkóztatást, előrehaladást és szerencsés esetekben a tehetséggondozást is vállalhatja a pedagógus. *„Ezek alapján elmondható, hogy Abraham Maslow motivációs piramisának minden lépcsőfokát biztosítani kell a kollégiumban ahhoz, hogy a gyermek a kognitív képességek kibontakozása mellett testileg, lelkileg egyaránt fejlődjön”* – fogalmaz Kanovszki Renáta (2015, 7./8.).

Nincs rutinmegoldás/kognitív sémák: Minden gyermek más képességgel, más szociokulturális háttérrel, motivációval érkezik, ebből adódóan a nevelési szituációk is rendkívül specifikusak, nincs két egyforma eset és megoldás. Nehezen alakulnak ki a hosszú tapasztalatgyűjtési időszak után azok a döntések, sémák, amelyek a gyakornokra s később a pedagógusra jellemzőek lesznek.

A pályája elején lévő pedagógus nem képes összetetten észlelni az osztálytermi történéseket, információfeldolgozása még lassabb a kialakulatlan kognitív struktúrája miatt. A lényeges és lényegtelen információk elkülönítése nehézséget okoz számára, egyenként mérlegeli azokat. (Szivák, 1999) Az úgynevezett sémaelmélet szerint az évek során tudásrendszerek, sémák alakulnak ki, amelyek segítségével a pedagógiai szituációkban a tanár képes automatikusan meghozni döntéseit. Az oktatási-nevelési folyamatok gyakorlata során egyre több, differenciáltabb séma alakul ki, ezért a tapasztaltabb pedagógusok a valóság több elemét észlelve mégis gördülékenyebben, hatékonyabban hoznak döntéseket (Falus & Szűcs, 2022).

Munkaidő rugalmas értelmezése: A kamaszkorú diákokkal való kapcsolattartást tág keretek között értelmezhető. Életkori sajátosságaikból adódóan akkor van esély a valós beszélgetésekre és a problémák hátterének feltárására, megbeszélésére, amikor leginkább ők kezdeményeznek, és nyitottak a kommunikációra. Amikor egy ilyen folyamat elindul, nem zárható le, mert lejárt a kollégiumpedagógus munkaideje. A legtöbb esetben ugyanis a megszakított beszélgetést nem lehet ugyanolyan érzelmi légkörben és bizalmi közegben folytatni, ahogyan indult. Egy másik nap, másik élethelyzet más problémákat szül, és az eredeti, amit a diákunk közölni szeretett volna, feledésbe merül, rosszabb esetben megoldatlan, feldolgozatlan marad. Előfordulhat olyan szituáció is, hogy a gond jelzése és megoldása azonnali intézkedést igényel, függetlenül attól, hogy a pedagógus akkor éppen munkaidőben van, vagy nincs. Kezdő pedagógusként nehezen értelmezhető ez az attitűd, mely az ilyen helyzetek megoldásához szükséges, hiszen az így eltöltött „többletmunkaidő” nem számolható el. Meglehetősen nagy empátikus készséget és személyes rugalmasságot igényel a kollégiumpedagógustól az ilyen esetekben a helytállás, ami néha a családi életére is befolyással lehet. Nagyon fontos szerepe van ebben az esetben a mentornak és a gyakornokot körülvevő nevelőtestületnek a konfliktusok elkerülése szempontjából, a közegnek támogatnia, megerősítenie szükséges őt.

Speciális szereprepertoár/szerepkonfliktusok/kognitív disszonancia: Mindezekből adódóan a kollégiumpedagógusnak olyan szerepkészlettel és attitűddel kívánatos rendelkezni, amelyek segítenek a napi feladatok megoldásában. A gyakornokok idealista elképzelései és a valóság megtapasztalása között erőteljes hullámvölgyek is kialakulhatnak. Ellentmondásokat tapasztalhat saját beállítódása, elképzelései, eredményesnek vélt cselekvései között, emiatt a kezdő pedagógus könnyen kerülhet feszültséggel teli pszichés állapotba. (Szivák, 1999) Különösen igaz ez a középiskolai kollégiumi pedagógiai helyzetekre. Gyakran szükséges a kezdeti kimondottan demokratikus attitűdöt egy határozottabb, autokratikusabb hozzáállásra váltani a közösségi normák és szabályok betartatása érdekében. Az esetek nagy részében a gyakornokban ez az ambivalens helyzet belső konfliktust indukál, kognitív disszonanciát hoz létre. További nehézséget okoznak a kezdő kollégiumpedagógusok számára azok a szélsőséges szerepek, me-

lyekkel nap mint nap találkozhatnak, s amelyek időnként igencsak távol állnak az általános pedagógusi szerepfelfogástól. Az elavult infrastrukturális állapotok miatt napi gyakorlatban az akut problémák között szerepelhetnek hibaelhárítási, gondnoki feladatok, étkeztetési problémák, hogy csak néhányat emeljek ki ezek közül. Ezen a ponton is nagyon fontos hangsúlyozni, hogy a mentornak és a nevelőtestületnek milyen támogató hozzáállása szükséges a kritikus szituációk hatékony megoldása érdekében.

Mentálhigiéné – pszichológia ismeretek: Az utóbbi években felerősödni látszik a diákok mentális egészségének labilitása és az ebből fakadó szélsőségesebb viselkedési szituációk. Több diáknál észlelhető depresszívebb vagy másokkal kevésbé elfogadóbb magatartás is. Kollégiumi közösségben viszont ezeket az eltéréseket fontos kezelni a mindennapok biztonsága és élhetősége érdekében. Olyan pszichológiai ismeretekkel szükséges rendelkezni tehát, amelyek sok esetben túlmutatnak az alapkompenciáinkon. Ahogy az előző bekezdés meglepetésszerű technikai problémái, ugyanúgy a mentálhigiénés gondokból adódó váratlan helyzetek is akadályokat gördíthetnek a gyakoronokok elé. Alapvető információ ebben az esetben, hogy a kezdő pedagógus tisztában legyen azon személyek elérhetőségével, akikhez ilyen körülmények között fordulhat.

Etikai szabályok, beavatkozás/dilemmák: Az előzőekben bemutatott esetekkel szoros összefügg, s talán a gyakoronoki évek legnagyobb kihívása, hogy olyan helyzetekbe is kerülhet a pedagógus a mindennapok során, hogy fel kell térképezni a diákja otthoni körülményeit, szülői háttérét, közvetlen és tágabb környezetét, társaságát. Előfordulhat, hogy olyan információk birtokába jut a kezdő pedagógus, amelyek felvetik a továbblépés igényét esetleg szakemberhez, ifjúságvédelemhez, családvédelmi szolgálathoz. Fontos kérdés, hogy mikor lépheti át a kompetenciahatárait. Mikor és kinek jelentheti a helyzetet, tehet-e a diák és bizonyos helyzetekben a család életét is befolyásoló lépéseket. Ebben az esetben is szoros együttműködés szükséges elsősorban a mentorral, akinek vélhetően nagyobb tapasztalata van az ilyen szituációk minél etikusabb és hatékonyabb megoldásában. Amennyiben az intézményi klíma, a nevelőtestület erre alkalmas, rendkívüli esetmegbeszélésre és méltányos ügykezelésre is sor kerülhet, mely alkalommal a kezdő pedagógus megtapasztalhatja az ideális kollegiális együttműködést.

Szakmai motiváció/kiégés: A gyakoronoki évek lelkesedését elég hamar képes felváltani a magabiztosság megbillenése, a rendszeres és sokféle nevelési konfrontációk, konfliktusok sokszor nehezítik meg a pályakezdő életét. Ha a nevelőtestületben nincs egységesség és összefogás, akkor még nehezebb helyzetbe is kerülhet a gyakoronok. Felértékelődik ilyenkor a mentor szerepe. Ő képes kisimítani ezeket a hullámokat és megtalálni a helyes utat. Ideális állapot, ha a mentor és a nevelőtestület képes olyan példát mutatni a belépő kollégának, amelyben a szakmai fejlődés érték, a továbbképzések, a belső tudásmegosztás működik, és szakmai igényesség jellemzi a közösséget.

A középiskolai kollégiumi közegben elkerülhetetlen, hogy a pedagógus képes legyen a szociokulturális és anyagi különbségek, az eltérő hozott tudás, eltérő ismeretek, a különböző családi háttérből adódó problémák akut és hosszú távú kezelésére. A korosztályra jellemző viselkedési anomáliák, serdülőkori identitáskeresésből adódó konfrontációk napi rendszerességgel fordulnak elő. Gyakran nemcsak a frissen diplomázott vagy tapasztalat nélküli pedagógusoknak mint gyakornokoknak nagy kihívás ilyen esetekkel szembe kerülni. A legtöbb pedagógusnak nehéz megoldani az adott szituációt, hogy minden érintett érdekét figyelembe vegye, és jogait ne sértse, tudjon saját érzéseitől elvonatkoztatva, objektíven döntést hozni, cselekedni úgy, hogy az esetek megoldása konszenzusos, kimenetelében igazságos, a diákok személyiségfejlődését tekintve holisztikus eredmény legyen. (Barna, Dancsházy, 2016) A gyakornoki években ezeknek a nevelési szituációknak, a konfliktusoknak a megelőzése, kezelése, az adekvát és tudatos pedagógiai kommunikáció érvényesítése nagy terhet ró a pedagógusra. Mentori és nevelőtestületi segítség nélkül a legtöbb helyzet megoldhatatlannak tűnik.

A szakmai fejlődés és az észlelt énhatékonyság

A középfokú kollégiumpedagógia egy nagyon speciális terület, a pedagógus professzió a kollégiumpedagógusok esetében még nagyobb jelentőséggel bír, mint más oktatási-nevelési munkaterületen. A szükséges kompetenciák biztosítják a kollégiumpedagógusok számára a pozitív szakmai önismeretet. A tanári, pedagógusi (vagy pedagógiai) kompetenciákon olyan pszichikus képződményeket értünk, amelyek a tudásnak, az attitűdöknek és a képességeknek az összességét jelentik. Ezen összetevők teszik alkalmassá a pedagógusokat arra, hogy tevékenységüket eredményesen elláthassák (Kotschy, 2011). A tanári végzettség megszerzése már feltételezi bizonyos szintű kompetenciák meglétét, de a gyakornoki évek sikeres abszolválása során még határozottabb mátrix rajzolódik ki, mely a kollégiumpedagógusok munkájának céljait, sikerességét, hivatástudatát és ezáltal a pályán maradásukat biztosíthatja.

Kulcsfontosságú tehát a kollégiumpedagógiai professzió megerősítése már a gyakornoki időszakban. Fontos a belépéskor meglévő kompetenciaszintekről való elmozdulás, melyhez kapcsolhatóan az énhatékonyság felismerése és fejlesztendő területeinek azonosítása elősegíti a szakmai fejlesztés további *lépéseinek irányát*. *Későbbiekben pedig a fejlődésre helyeződik át a hangsúly*, melynek motivációs bázisát az énhatékonyság tényezőinek feltérképezése és fejlesztése biztosíthatja. Az erősebb énhatékonyság-érzés hozzájárul a pedagógusok pszichés jóllétéhez, mert a magas énhatékonyságú pedagógusok kevesebb stresszt élnek meg, magasabb az önértékelésük, erősebb a hivatástudatuk, elégedettebbek a munkájukkal (Storcz & Szenczi, 2022).

Az énhatékonyság fogalma Bandura (1997) meghatározása szerint: az emberek saját képességeikbe vetett hite. Tehát elhiszik, hogy el tudják érni céljaikat, mert olyan képességeknek és attitűdöknek vannak birtokában, amelyek ehhez szükségesek. Az énhatékonyságunkkal kapcsolatos meggyőződéseinket négy tényezővel azonosítja:

1. a megküzdési tapasztalatok,
2. a behelyettesítő tapasztalatok,
3. a verbális megerősítések,
4. valamint az emocionális és testi reakciók pozitív megítélése.

Az énhatékonyság-észlelést az 1980-as évektől az oktatáskutatásban is elkezdték vizsgálni.

A pedagógusok énhatékonyság-észlelésén azokat a meggyőződéseiket értjük, hogy mennyire képesek azon pedagógiai folyamatok megtervezésére, szervezésére és végrehajtására, amelyek konkrét és határozott oktatási-nevelési célok eléréséhez szükségesek.

A pedagógus-énhatékonyság hat dimenzió mentén való mérése Skaalvik & Skaalvik nyomán:

- oktatás,
- tanítás egyéni szükségletekhez való igazítása,
- tanulók motiválása,
- fegyelmezés,
- együttműködés a kollégákkal,
- változásokkal való megküzdés;

meghatározó jellegű lehet a hiátusok feltárásában, a fejlesztés irányainak meghatározásában a gyakornoki időszak keretein belül is (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Az énhatékonyság definíciójából kiindulva egyes kutatások a befogadó szemlélettel, az inkluzivitással összefüggésben is vizsgálták a pedagógusok attitűdjét (Storczyer & Szenczi, 2022), amire a későbbiekben még visszatérünk.

A tanulmány elején említett, kollégiumi nevelést meghatározó alapprogramban (KNOAP) előírt nevelési területek feltételezik a kollégiumpedagógus specifikus kompetenciáinak meglétét: a tantárgyakhoz kapcsolódó vagy azoktól független, interdiszciplináris tudását, ismereteit és ezek átadására való képességét. A kollégiumpedagógiában kiemelten fontosak különböző funkcionális, gyakorlatközeli kompetenciák, melyekkel az iskolai felzárkóztatást, előrehaladást és a tehetséggondozást is képes ellátni a pedagógus. Ezek a kompetenciák nem választhatók szét, egymásra épülve fejlődnek a pedagógiai gyakorlatban. A legtöbb minősítési kategóriában azonban ezek a funkcionális, illetve konstans kompetenciák, vagy még inkább az indikátorok csak a

középiskolai kollégiumi nevelési szituációkra való „átértelmezés” után válnak vizsgálható szemponttá (Barna & Dancsházy, 2016).

E feladatkörök tanulmányozásához, elemzéséhez, frissítéséhez szükséges az aktuális problémákra adekvát válaszokat megfogalmazni képes, pedagógiai attitűdöket elemző, kollégiumpedagógusok érzékenység-észlelését vizsgáló kutatásunk, mely reményeink szerint innovatív folyamatokat generálhat.

Alapelvek: Inkluzív szemlélet – Műhelymunka

A kollégiumi gyakorlatot kezdő pedagógusoknak szükséges tisztában lenniük a befogadó szemlélettel, az *inkluzív nevelés alapelveivel*.

A modern pedagógia kikerülhetetlen elemévé vált az *inkluzív szemlélet*, de az inkluzív pedagógiának a mai napig nincs egységesen elfogadott definíciója. Varga Aranka írásaiban a hatékony és eredményes inkluzív pedagógiát mint a teljes tanulási környezetet megváltoztató szemléletet és hozzá kapcsolódó eszközöket, tevékenységeket, a bevonódáson alapuló tanulási részvételt azonosítja. A figyelem a diák igényeire adekvátan reagálni tudó környezetre vetül, amelyet a befogadó szemléletű és széles körű módszertani eszköztárral rendelkező pedagógus a diákjaival együtt alakít ki (Varga, 2015).

Mint az előbbieken már említettük, a közoktatás, -nevelés rendszerébe kerülő diákok bármely korosztályban, bármely intézménytípusban képességeiknek, tudásuknak, szociokulturális háttereiknek olyan szintű diverzitását mutatják, melyre reagálni szükséges. Egyre több az SNI-, BTMN-diagnózissal érkező diák. Ezen folyamatokat jól érzékeljük a kollégiumban, a kollégiumpedagógiai munkánkban.

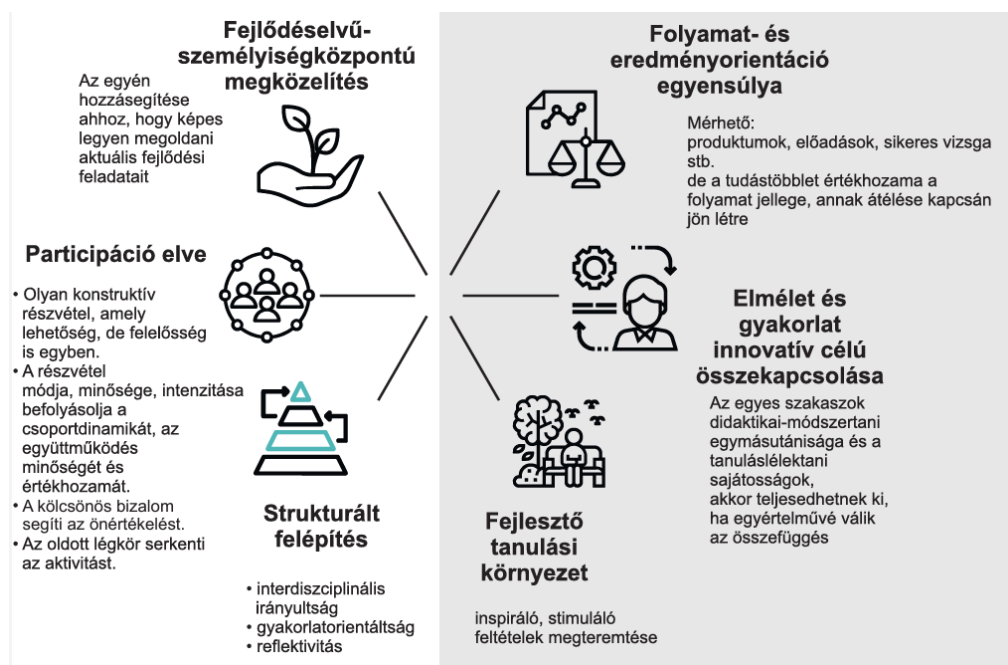
A kezdő pedagógusok a gyakornoki időszak alatt problémás helyzetek, tanulási zavarral küzdő diákok sokaságával találkozhatnak. Tanulóink a középiskolás korosztály különböző évfolyamain, eltérő speciális követelményekkel, más-más iskolában tanulnak. Hozott tudásuk, szociális háttérük, érdeklődésük, energiáik, szabadidejük, képességeik és nehézségeik tárháza széles spektrumon helyezkedik el. Meggyőződésünk, hogy a kollégium mint nevelési színtér e sokszínűséget befogadni és fejleszteni képes holisztikus szemlélettel, fókuszban tartva az egyéni fejlődési utakat, lehetőségeket. A pedagógiai munkánkra jellemző komplex személyiségfejlesztés az individuumból kiindulva, az erősségeket kiemelve és a gyengeségeket kompenzálva a közösségben megtalált szerepeken keresztül formálja diákjaink viselkedéskultúráját, szociális kompetenciáit. Ezekhez a folyamatokhoz elengedhetetlenül szükséges az az attitűd, az a befogadó szemléletmód és környezet, melyben kellő módon tudunk reagálni tanulóink igényeire, szükségleteire. Az esélyegyenlőség, méltányosság biztosításán túl az igazságosság elérése, azaz az akadályok, egyenlőtlenségek okainak megszüntetése a cél.

A tanulmányi korrepetálások, hátránykompenzációs lehetőségek, támogatási források, mentális és pszichológiai segítségnyújtás csak egyik szegmense a pedagógiai munkánkban a nehézségek csökkentésének tekintetében, melynek rendszerébe való hatékony bekapcsolódáshoz a gyakornokoknak rendszerint a mentoraik segítségére van szükségük. Kollégista diákjaink számára felkínált közösségi feladatainkban, szereplési lehetőségeinkben megtanulják egymás értékeinek megbecsülését, saját maguk képviselését. Egymással való kooperációra és képességeik kibontakoztatására biztatjuk tanulóinkat. Egyéni erősségeiket a közösség fejlesztésének érdekében kamatoztathatják. Minél jobban megismerik egymást, minél több együttműködésben megvalósuló programban vesznek részt, annál magabiztosabbá válnak saját képességeikben, de annál erősebbé válik az összetartozás érzése is, melyben feloldódnak az iskolai és egyéb különbségek okozta határok, s elhárulnak a különbségekből eredő akadályok, így tehát a sokszínűség a közösség, a létrehozott produktum előnyévé válik. (Dancsházy, 2023)

A folyamatok háttérében ott áll a pedagógus mint szervező, felkészítő, együttműködő partner. A pedagógussá válás módszerében nagy hangsúly helyeződik ezen szerepek elsajátítására.

Az inkluzív szemlélet nemcsak a pedagógus-diák viszonylatában fontos és szükséges megközelítés, hanem a nevelőtestület, mentor és gyakornok relációjában is legalább olyan súllyal szerepel a fejlődésben. Fontos szempont a kezdő pedagógus egyéni sajátosságainak figyelembevételével, a kreatív, inspiráló környezet kialakításával és a tantestület befogadó szemléletével kialakuló közös munka.

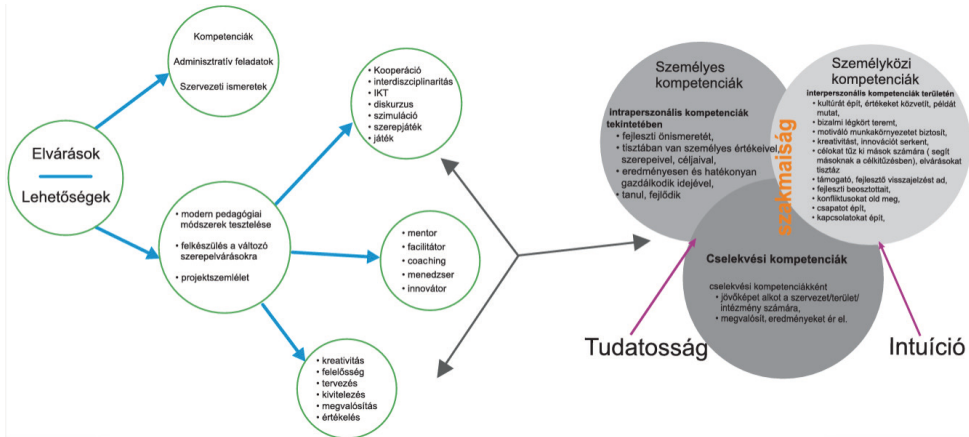
A 3. ábra modellezi a gyakornoki időszakban a mentor és gyakornok együttműködését, a folyamatot *műhelymunkaként* értelmezve. Az alapelvek mentén folyó munka egyik legfontosabb eleme a partneri viszony, a kölcsönös bizalom, az intézményi klíma és a nevelőtestület tekintetében is. Ebben a támogató közegben lesz képes a kezdő pedagógus teljesíteni a fejlődéséhez szükséges feladatokat. A mentornak figyelembe kell venni a gyakornoka személyiségét, attitűdjét, melynek formálásában ideális az egyéni tempó felismerése és a szükséges teendők összehangolása. Fontos elem a közös munkában a már megszerzett elméleti alapok és a mindennapok gyakorlati eseményei didaktikai és módszertani koherenciájának megteremtése. Hangsúlyozni szükséges, hogy a gyakornok szakmai gyarapodása, a megszerzett tudástöbblet szempontjából az „út”, a személyes megtapasztalások, a nevelési helyzetek átélése és megoldása szinte fontosabb, mint a közben született produktumok. Végezetül a hatékony közös munka érdekében a reflexiók, visszajelzések és ezek alapján való módosítások, újratervezések adják a fejlődési folyamat teljességét, melynek mérhető kimenetele, eredménye a sikeres minősítés.



3. ábra: A műhelymunka alapelvei

A kollégiumi mindennapi feladatokhoz hozzátartoznak az elvárások, mint például az adminisztrációs feladatok. Elvégzésükhöz meg kell találni az ideális időszakot, fontos és szükséges a megfelelő rutin kialakítása. Ugyanakkor az időnként nyomasztó, kötelező feladatok mellett adódnak lehetőségek, melyek mentén számos olyan terület nyílik meg a gyakorlat során, amelyben a pályakezdő kolléga még egy védőháló biztonságában kipróbálhatja magát. Gyakorolhat kooperációs munkaszervezést, el-sajátíthatja a projektszemléletet, megtapasztalhatja a mediátori, facilitátori szerepek sajátosságait. A kölcsönösség, a partneri viszony jegyében a gyakornok friss, innovatív szemlélete gyakran visszahat a vele dolgozó mentorra, kollégákra is. A gyakorlati időszak alatt a kezdő pedagógusban kialakulnak azok a didaktikai és munkaszervezési kondíciók, melyeket hatékonyan tud alkalmazni, és amelyekben jól érzi magát. A személyiségének megfelelő módszerek kialakításában pedig hitelessé válik, nem rákényszerített, egyéniségétől távol álló megoldási stratégiákat kell választania. A serdülőkorú gyerekekkel való foglalkozás során elengedhetetlen a bizalmi viszony kialakítása érdekében, hogy a velük dolgozó kollégiumpedagógus valós, korrekt, biztonságot nyújtó szerepet képviseljen. Ezekre a kreativitást és mély belső munkát is igénylő folyamatokra épülnek azok a kompetenciák, amelyek a mindennapi feladatokban a sikeres helytállást biztosítják. Végül kiegészülnek a megszerzett tapasztalatokkal és azokkal az egyénre jellemző belső intuíciókkal, amelyek valóságossá teszik a pedagógus

szakmai előrehaladását. Az elvárások és lehetőségek lépésein át kialakuló, Mintzberg menedzszerszemlélete nyomán szerkesztett és a középiskolai kollégiumpedagógiában is relevanciával bíró személyes, személyközi és cselekvési kompetenciák jelennek meg a negyedik ábrán, melyek az oktatási-nevelési folyamatokban is szükségszerűek és jól hasznosíthatók. (Mintzberg, 2010)



4. ábra: Elvárások és lehetőségek a kompetenciák tükrében – saját szerkesztés

Összegzés

A tanulmányban megkíséreltük több aspektusból megmutatni a mentor és gyakoronkának egymásra utaltságát, a segítségnyújtás lehetséges és fontos elemeit a különböző nevelőtanári szerepek és feladatok mentén. Kihangsúlyoztuk a kezdő pedagógust körülvevő intézményi klíma, nevelőtestületi attitűd fontosságát. Nagyon fontos tényező, hogy a gyakoronok pedagógiai, szakmai fejlődése sokkal hatékonyabb, ha az egész nevelőtestület befogadó, támogató háttérrel nyújt, adekvátan tud reagálni a kezdő pedagógus problémáira. A kollégiumpedagógusokat segítő szakemberekkel (szociális segítők, pszichológusok, pedagógiai asszisztensek) való együttműködés szintén fontos szegmense a gyakoronoki időszakban formálódó énhatékonyság-észlelésnek. A kezdő pedagógust körülvevő intézményi klíma, az őt érő impulzusok jelentősen befolyásolhatják saját szakmaiságának megítélését. Az adott középiskolai kollégiumi nevelőtestület oktatási-nevelési, munkaszervezési folyamatait, együttműködési hajlandósága és legfőképp attitűdbeli összetétele meghatározhatja az intézményben gyakoronoki éveit töltő kezdő pedagógus pályaszocializációját, mely kihatással van a minősítése utáni időszakra, pályán maradására is. Ezért nagyon fontos, hogy ez az időszak minél gördülékenyebben, szakmai és módszertani szempontból magas színvonalon végzett munkával teljen, figyelembe véve a gyakoronok személyiségét, az énhatékonyság-ész-

lelésének változásait, előzetes vélekedéseinek, nézeteinek formálódását, esetleg konceptuális váltását. Tervezett kutatásunk eredményeinek elemzése reményeink szerint hozzájárul a gyakorlók problématerképe által feltárt nehézségeik hatékony kezeléséhez tartalmi és módszertani szempontból egyaránt.

Irodalom

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York.
- Barna, V. (2015). Kollégiumi megújulás – változó nevelőtanári szerep Új Pedagógiai Szemle 2015/ 1-2 73. Forrás: https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2015_1-2_nyomdai.pdf Utolsó letöltés 2024. 08. 16.
- Barna, V. (2019). Paradigmaváltási kényszer? Állandóság és változás a kollégiumpedagógiai gyakorlatban In Szőke – Milinte E. (Ed.) *Pedagógiai Mozaik (11-26) 2019* Budapest, Szaktudás Kiadó
- Barna, V. & Dancsházy-Nagy, Á. (2016). A kollégiumpedagógus kompetenciái - a kollégiumi nevelőtanárok kompetencia térképe In Mrázik, J. (Ed.) *Hera Évkönyvek IV. A tanulás új útjai* (47-62) Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete
- Benedek, I. (1997). *Kollégiumi neveléstan*. Okker Kiadó, Budapest
- Coombs, P. H., Prosser, R. C. & Ahmed, M. (1973). *New Paths to Learning For Rural Children and Youth*. Essex, Connecticut. International Council for Educational Development
- Dancsházy-Nagy, Á. (2023). Az inklúzió nem illúzió. Évszakos kiadvány. Oktatási Hivatal Pécsi Pedagógiai Oktatási Központjának negyedéves hírlevele. Őszi hírek 2023 (25-28)
https://www.oktatas.hu/koznevelés/pok/pecs/pecs_evszakos_kiadvany
Utolsó letöltés 2024. 08. 16.
- Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.) (2001). *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. Forrás: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19600/19390>. Utolsó letöltés 2024. 08. 16.
- Horváthné Storcz, A. & Szenczi, B. (2022). Az Együttnevelésre vonatkozó Tanári Én-hatékonyág Kérdőív hazai adaptációjának működése általános iskolában tanító pedagógusok körében. *Iskolakultúra*, 32(5), 27–45. Forrás: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.5.27> Utolsó letöltés 2024. 08. 16.
- Liskó, I. (2004). Nevelőtanárok. *Iskolakultúra*, 14(9), 15–27. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20122> Utolsó letöltés 2024. 08. 13.
- Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Pedagógusképzés. Educatio*. 2004/3. 359–374.

- Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.) (2022). *A didaktika kézikönyve*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634548454>. Forrás: https://mersz.hu/dokumentum/m1037adk_172/#m1037adk_157_p2 Utolsó letöltés: 2024. 08. <https://doi.org/10.1556/9789634548454>
- Kanovszki, R. (2015). A kollégiumi nevelőtanár, mint polihisztor. Pedagógiai folyóiratok Új *Pedagógiai Szemle* 2015 7/8 Pedagógiai jelenetek
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*. 73. 1. sz. 50–54. <https://doi.org/10.1086/460731>
- Kotschy, B. (Ed.), (2011). A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei. Eger. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf. Utolsó letöltés: 2024. 08. 15.
- Nagy, Z. (2017). Holisztikus megközelítés a pedagógiában. Taní-tani Online Forrás: https://www.tani-tani.info/holisztikus_megkozelites_a_pedagogiaban Utolsó letöltés 2024. 08. 16.
- Mintzberg H. (2010). A menedzsment művészete Alinea Kiadó, Budapest
- Orgoványi-Gajdos Judit (2019). A pedagóguspálya tagolása, a pedagógusok szakmai életútgörbéje. *ACTA Universitatis, Sectio Paedagogica*, Tom. XLII. pp. 101–110. Forrás: https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4629/1/101_110_Orgov%C3%A1ny.pdf. Utolsó letöltés: 2024. 08. 15.
- Pribék, L. (2019). Pedagógusszerepek vizsgálata, pedagógustevékenységek feltárása a Közép-dunántúli régió középfokú kollégiumaiban. Forrás: <http://disszertacio.unieszterhazy.hu/74/1/Doktori%20disszert%C3%A1ci%C3%B3%20Prib%C3%A9k%20L%C3%A1szl%C3%B3.pdf>. Utolsó letöltés: 2024. 08. 15.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014) Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114, 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 9(4), 3–13. Forrás <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19036>. Utolsó letöltés: 2024. 08. 12.
- Varga, A. (2015). Az inklúzió szemlélete és gyakorlata PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki H. Szakkollégium, Pécs, 2015. Forrás: <https://ormanysag.hu/wp-content/uploads/2021/03/inkluzio-szemlelete-es-Gyakorlata.pdf>. Utolsó letöltés: 2024. 08. 16.

- Zagyváné Szűcs, I. (2017). Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában. *Képzés és Gyakorlat*, 15. 1-2. pp. 175–194. 20 p. Forrás: http://publicatio.uni-sopron.hu/1499/1/10_Zagyvane_Szucs_Ida_tanulmany_2017_1_2_u.pdf. Utolsó letöltés 2024. 08. 15.
<https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.10>
- Zagyváné Szűcs, I. (2017). Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért: (8. pedagóguskompetencia). *Pedagógusképzés*, 16(1-4.), 73–87. Forrás: <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2017.1-4.06>. Utolsó letöltés 2024. 08. 15.
- Zagyváné Szűcs, I. (2019). A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére. Doktori értekezés. Eszterházy Károly Egyetem. Forrás: <https://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/73/1/%C3%89rtekez%C3%A9s.pdf>. Utolsó letöltés 2024. 08. 16.

AZ ANTROPOLÓGIA LEHETŐSÉGEI KUTATÓTANÁRI SZEREPKÖRBEN

SIMON ZOLTÁN

Egyetemi adjunktus, Miskolci Egyetem

Absztrakt

Dolgozatomban a kulturális antropológia módszertani apparátusát segítségül hívva kívánok reflektálni kutatótanári pályázatomra, (szak)módszertani lehetőségeire. A pedagógiai kultúraváltás folyamata kezd intenzívebbé válni, minden pedagógiai megújulás központi kérdésévé vált napjainkban. A pedagógiai gondolkodásnak túl kell lépnie saját történetileg kialakult konvencióin, ehhez új teóriákat kell segítségül hívnia. Meggyőződésem, hogy a pedagógiai kihívások antropológiai megközelítése nemcsak egy-egy kutató személyes kutatási feladata lehet, hanem a neveléstudomány és a kulturális antropológia közös kulcsterülete is, szintézisreemtő képességgel.

A pedagógiai antropológia módszertani bázisa él, gyakorlata működik – magyarországi pedagógiai kutatásokon belül is –, igaz, hogy nem olyan régóta, illetve az eredmények applikálása széttöredezettséget mutat. A pedagógiai antropológiára mindezek ellenére nem lehet azt mondani, hogy kevés köze lenne a közvetlen nevelési gyakorlathoz, mint ahogy az sem állítható, hogy a pedagógiai gyakorlatra nem reflektál, vagy a pedagógiai cselekvés szempontjából nem tölt be normatív funkciót.

Kulcsszavak: pedagógiai antropológia, akciókutatás, kvalitatív kutatás, enkulturáció

Bevezetés

Kutatótanári pályázatom címe: „Enkultúrációs gyakorlatok fejlesztése a középiskolai kollégiumokban, a kvalitatív kutatási metodológia és a KIP módszer segítségével.” Kutatótanári programomat egy miskolci református gimnázium diákotthonában végzem (annak ellenére, hogy a református oktatási rendszerben a *kollégium* alsó-, közép- és felsőfokú tagozatot magában egyesítő és újabban tanítóképzővel kiegészített bentlakásos tanintézetet jelöl, a dolgozatban a kollégium megnevezést használom, igazodva kutatótanári pályázatom címéhez).

A pályázat címe kapcsán szeretném érzékeltetni, hogy a fentiekben taglalt pedagógiai antropológiai megfontolások leginkább az enkultúrációra vonatkoznak, summázva, hogy az antropológiának egyik fontos tézise igazából az, hogy a nevelés perdöntő jelentőséggel bír az ember emberségét illetően.

Szakmai meggyőződésem, hogy a kollégiumok gondjai nem csupán intézményi szinten jelentkeznek, hanem a nevelőtanárok napi pedagógiai tevékenységi formáiban, annak megbecsülésében keresendők elsősorban az okok. A pedagógiai szakmai körökben is oly sokszor félreértett kollégiumi munka legnagyobb kihívása a nevelőtanári munka megbecsülésének kérdése. A pedagógustársadalom zárt hierachiáján belül alacsony pozíciót tulajdonítanak a kollégiumi nevelőtanári munkának. Ezekkel a stigmákkal szemben csak és kizárólag a kollégiumok tudnak fellépni olyan összehangolt munkával, együttgondolkodással, amellyel bizonyítják, hogy lényegében milyen jól szervezett és tartalmas munka folyik a kollégiumokban. Ehhez olyan tevékenységrendszer és funkciót kell felmutatni, amely eredményeket produkál, nem pusztán a nevelőtanárok számára, hanem bizonyítani kell a külső szakmai és társadalmi elvárások irányába is, hogy a kollégiumok önálló nevelési területek, intézményes feltételekkel.

Mindez megköveteli, hogy a nevelési módszerekkel elől kell járnunk, példaértékű és egyben új nevelési ismeretekkel kell rendelkezünk, fontos, hogy munkánk eredményei eljussanak azokhoz, akikre megítélésünk, értékelésünk esik: a diákokra és szülőkre.

Az enkulturáció nem közismert fogalom, sok szakirodalmi írásban feltűnik, de ritkán koncipiálják. A tudományos közbeszédbe a fogalmat az amerikai kultúrantropológus M. H. Herskovits vezeti be. Sokféle fordítása létezik a fogalomnak, de herskovitsi értelemben a 'kulturális alapképességek elsajátítását' jelenti, és egyben ez adja a fogalom jelentőségét az egyén és a társadalom számára egyaránt (Németh és Boreczky, 1997). Alapkonceptióm, hogy a személyiségfejlődést döntően befolyásol(hat)ja az iskolai, illetve kollégiumi nevelés, annak légköre és nevelési célja. Változásaira erősen hatnak a társadalmi felfogások. A nevelési célok az oktatási intézményekben sokféleségükben vannak jelen, és plurális szempontokat érvényesítenek. A nevelési célok és értékek érvényesítésében mindez szükségessé teszi, hogy az érték, eszmény, norma fogalmait helyesen értelmezzük, és a legfontosabb, hogy ezeket a társadalmi valóság alapján szegmentáljuk, érvényesítsük az egyénre (mint személyiségre) és a közösségre (mint kollektív értékre).

Mindezeket lefedik a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kulcskompetenciái, a kollégium társadalmi szerepe, a kollégiumi nevelés célja és alapelvei és nem utolsósorban a kollégiumi csoportfoglalkozások éves óraszama (vö.: A Kollégiumi nevelés országos alapprogramja. Online megjelenés: https://www.oktatas.hu/koznevel-es/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok (letöltés ideje: 2020. 10. 15.).

Kutatótanári programom célja (a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja mentén), hogy segítse a köznevelési kollégiumi nevelést abban, hogy az ott folyó szakmai pedagógiai tevékenység és fejlesztési irány kultúrára reagáló nevelés, illetve a kultúrára reagáló pedagógia, kulturálisan adekvát tanítási módszer legyen.

A következő alkalmazott módszer kutatótanári pályázatomban a Komplex Instrukciós Program. A KIP-módszer, segít megérteni és oktatni a heterogén csoportokat, stá-

tuszkező jelleggel. Fontos eleme a KIP-módszernek, hogy a tanár-diák kapcsolatok mellett a diák-diák viszonyt is figyelembe veszi, és a diákok által kialakított hierarchiába beavatkozik úgy, hogy a diákok által kialakított hierarchikus viszonyokat (közel) egyenlő státuszokra cseréli (K. Nagy, 2015. 14–15.). A KIP így közvetlen az enkultúrációs gyakorlatokat fejlesztő foglalkozásokat segíti, illetve a KIP kooperációs munka eredményeit közvetlen (a pedagógusi reflexiókon és munkacsoporti megbeszéléseken keresztül) tudom ellenőrizni, változtatásokat generálni.

Módszertani felvezetés

A pedagógiai antropológia intenciója az enkultúrációs gyakorlatokra az, „...hogyan szerepe van a nevelésnek az ember mivoltának, kibontakozásának és kiteljesedésének a folyamatában (...) a nevelés alkotó, konstruktív folyamat, intencionális cselekvés, amely az emberi valóságnak minden emberben való kifejlődését segíti (elő)” (Schaffhauser, 2000. 7.). Kérdése – ezáltal kutatótanári pályázatom kérdése is egyben –, hogy miben áll, miből építkezik a nevelésnek az a mechanizmusa, amely emberi mivoltunkat kinyilatkoztatja.

Ezek a kérdések generálják a lehetséges eljárásokat, módszereket, amelyek segítségével elindulhatunk az antropológiai kérdésfeltevéseken, metodológiai értelemben is. A pedagógiai antropológia módszertani attribútumait tekintve több tudományágból kölcsönöz, s ezáltal széles gyakorlattal bír. Kutatótanári pályázatomban az enkultúrációs gyakorlatok kutatását a kvalitatív kutatás és akciókutatás irányzatán keresztül ismertetem. Magyarországon is egyre több társadalomtudományi kutatás alkalmazza a kvalitatív metodológiát, és nevezi magát kvalitatívnak, de ezzel párhuzamosan zajlik a kvalitatív stratégiák elméleti, gyakorlati tisztázása (Sánta, 2009). A hazai pedagógiai kutatásokban az ezredfordulótól egyre inkább helyet követel magának e kutatási módszer. A reflektív szemlélet a gondolkodás vizsgálatához használható kvalitatív eljárások, módszerek és technikák megismerésével került be először a kutatások sorába az 1990-es évek második felétől (Sánta, 2009). A szakirodalom a posztpozitivistá, a humanisztikus, a hermeneutikai, a fenomenológiai, az etnografikus, a naturalisztikus, az interpretatív és a kultúrantropologikus módszertani elveket vonatkoztatja a kvalitatív kutatásokra. A kutatótanári pályázat szempontjából releváns tézise a kvalitatív kutatásnak, hogy „...az ember világának, környezetének, a társadalmi valóság feltárásának útjait járja. Alapvetően kisszámú mintán dolgozik, leíró, feltáró jellegű. Intenzív kutatási stratégia, hiszen a kisszámú minta sokoldalú, részletes vizsgálatával, különböző kvalitatív technikákkal, megfigyelésekkel és kikérdezésekkel foglalkozik” (Sánta, 2009. 9.).

Módszertani értelemben az antropológiai tudástermelés másik gyakorlati alkalmazását a kutatótanári pályázatomban az akciókutatás jelenti. A közelmúltban Magyar-

országban is megjelentek olyan szaktudományos kutatások és az ezek eredményét leíró szakpublikációk, amelyek a tanulás fejlesztésére, a pedagógusok önreflexiók gyakorlatára próbáltak hatni az akciókutatáson keresztül. E kutatások a nemzetközi szakirodalomban meggyökeresedő action research/akciókutatás metodológiájából merítettek annak érdekében, hogy mélyebben eljussanak a pedagógiai folyamat megismeréséhez. Fontos rögzíteni, hogy az általánosan használt akciókutatás szakmódszertani háttere az alkalmazott antropológia módszertani bázisából alakul ki, ezen belül specializálódik, de semmiféleképp nem válik le attól (Simon, 2020).

A pedagógiai antropológia tárgyának, gyakorlatának leírását megkísérítő pedagógiai szakemberek, kutatók, pedagógusok gyakran rendelnek írásukhoz különböző előhangokat, hiszen az egyik legnagyobb kortárs pedagógiai antropológiát definiáló gondolkodó, Schaffhauser Franz is kísérletező jelleggel fog hozzá a pedagógiai antropológia elvi-módszertani meggondolásainak megfogalmazásához a 2000-ben megjelent „A nevelés alanyi feltételei” című művében. A szerző a következőképpen fogalmaz: „A pedagógiai antropológia általában a nevelésfilozófia rendszertani helye az egész neveléstudományon belül mindmáig tisztázatlan, mi több kétséges. Nincs konszenzus sem tárgyát és tematikáját, sem funkcióját, sem pedig alkalmazható kutatási módszereit illetően”. (Schaffhauser, 2000. 7.)

A pedagógiai antropológia módszertani bázisa él, gyakorlata működik – magyarországi pedagógiai kutatásokon belül is –, igaz, hogy nem olyan régóta, illetve az eredmények applikálása széttöredezettséget mutat. A pedagógiai antropológiára mindezek ellenére nem lehet azt mondani, hogy kevés köze lenne a közvetlen nevelési gyakorlathoz, mint ahogy az sem állítható, hogy a pedagógiai gyakorlatra nem reflektál, vagy a pedagógiai cselekvés szempontjából nem tölt be normatív funkciót (Schaffhauser, 2000).

A pedagógiai antropológiát a magyarországi neveléstudományi közgondolkodásban még mindig nehezen, kétségekkel telve sorolják a pedagógia alaptudományai közé, praxisrelevanciáját tagadják, másfelől paradigmajellegét hangsúlyozzák.

A pedagógiai antropológia horizontját ért kérdésfeltevésekkel, előfeltevésekkel szembehelyezkedve* ezúttal elegendőnek vélem Angelusz Erzsébet már 1996-ban megjelent „Antropológia és nevelés” című munkájának segítségül hívását, a következő passzus mentén: „A magam részéről az antropológia fogalmát eredeti, filozófiai jelentésében az emberi lényeg és az emberi reprodukció értelmében használom, de úgy igyekszem ehhez a problémakörhöz közelíteni, hogy felhasználom mindazokat az ismereteket, amelyeket az általános embertudomány, illetve a kultúrával foglalkozó

* A dolgozat terjedelmi korlátok miatt nem tudja felvállalni azoknak a konzekvenciáknak a levonását, amelyek a pedagógiai antropológia elvi kiindulópontjaiban gyökereznek, illetve azt a fontos tételt, hogy a specifikus emberiről nem lehet olyan könnyen beszélni, amikor tanulásról, nevelésről van szó.

antropológiai tudományterület ebben az összefüggésben kínál” (Angelusz, 1996. 13. o.). Angelusz felfogása szerint emberi lényeknek az ember kultúrateremtő képessége tekinthető, amely az ember természetes életnyilvánításaként mutatkozik meg, amely lényegében szellemi és gyakorlati praxisok, érintkezési formák, nevelési eljárások sajátos rendszere. Érzékelhető, hogy Angelusz a neveléstudomány problematikáját ki szélesíti az ember- és kultúraértelmezési keretek irányába, és hangsúlyozza a közösség nevelő erejét és a szociális tanulás jelentőségét. Műve további részében a szociálpszichológiai kutatásokat nevezi azon ösztönző erőknél, amelyek a 20. században a kulturális antropológiát, szociálantropológiát, illetve metodikai értelemben az alkalmazott és empirikus antropológiát, kollaboratív formában a neveléstudományi kutatásokhoz rendeli (Angelusz, 1996).

Az alkalmazott antropológia és pedagógia tudományos igényű összekapcsolására tett kísérletek nem ismeretlenek a hazai szakirodalomban, bár kétségkívül új keletűek, módszertani leírásukat tekintve az ezredforduló környékén, illetve ezt követően születnek. A dolgozat módszertani apparátusa, a kutatás célkitűzése az alkalmazott antropológia, illetve akcióantropológia (action research)** azon kísérlete, miszerint a kutatás, fejlesztés és az innováció hozzájárulhat az egyéni és szervezeti tanulás fejlesztéséhez. Kutatásom végeredményben értékelés, amely a tanulásra mint tevékenységre reflektál, az erre irányuló reflexiókat foglalja össze, elemzi, ahogyan a tanítást a pedagógusok személyes intuícióikban élik meg (vö. Havas 2004/6).

A témához kapcsolódó kurrens pedagógiai szakirodalmak akciókutatásról beszélnek, amelyet az alkalmazott antropológia paradigmájából vezetnek le, leginkább az elmélet szintjén maradva. Másodlagosan jelenik meg a gyakorlati oldal bemutatása, még pontosabban egyelőre kevés az iskolára/iskolai kultúrára, a közösségi tanulásra irányuló alkalmazott antropológiai módszerű kutatás. A kutatás eredményét tekintve prognosztikus jellegű. A kutatás elméleti iránya az alkalmazott antropológia és pedagógia paradigmáiba ékelődik, illetve implantálódik, azzal a céllal, hogy az alkalmazott antropológiai tudás lehetőségét bizonyítsa, alternatív pedagógiai gyakorlatokat hívjon segítségül. Gyakorlati eredményét tekintve nem lezárható a kutatás, az utókövetésen túl szükségesnek mutatkozik a kutatást – a meglévő eredmények függvényében – további ciklusokra bontani a soron következő tanévben/tanévekben.

A dolgozatban leírtaknak nem tulajdonítok tudománymódszertani eredményt. Közismert, hogy az utóbbi időben több hazai és nemzetközi módszer keresi helyét kisebb-nagyobb sikerrel a közoktatásban, abban a megújulási folyamatban, amelyet

** Az alkalmazott, illetve akcióantropológia egymás mellett említése a dolgozatban azért indokolt, mert a vonatkozó pedagógiai, iskolaikultúra-vizsgálatok az akcióantropológia módszertanából indulnak ki. E szubdiszciplínák metodológiai leírását, fogalmi apparátusainak összekeveredését a „Fogalmi kontaminációk” fejezetben belül oldom fel.

pedagógiai kultúraváltásként aposztrofál a tudományos (köz)gondolkodás. A recens magyarországi pedagógiai szakirodalmakat tekintve az oktatási innovációk keletkezésének és elterjedésének problémakörét Halász Gábor foglalja össze konzekvensen. A „scaling up” angol kifejezés tudománytörténeti kontextusából indul ki, és vezet el az olvasót az oktatási változások, a minőségi váltás összefüggéseinek irányába. A „scaling up” angol kifejezésnek a magyar pedagógiai szakirodalomban egyelőre még nincs egységesen elfogadott magyar fordítása. Halász a léptékváltás kifejezést tartja a legmegfelelőbbnek, ennek kapcsán írja: „A léptékváltás nemcsak és nem is elsősorban mennyiségi, hanem inkább minőségi változást jelent, azaz nem arról van szó, hogy ugyanabból több lesz, hanem arról, hogy valami más keletkezik. Különösen így van ez akkor, ha az innováció terjedése olyan környezetben kell, hogy történjen, amely jelentős mértékben eltér attól, ahol keletkezett: például olyan iskolákban, amelyek kevésbé nyitottak a változásra, ahol a személyzet képességei szerényebbek, vagy amelyben az új technológia működtetéséhez szükséges egyéni és szervezeti tanulás lehetőségei korlátozottak” (Halász 2016). Az alkalmazott antropológia segítségül hívása ebben a relációban nem készen kapott módszer, amelyet azonnal és minden iskolában lehet alkalmazni. Bár az iskolára, iskolai kultúrára és annak ágenseire irányul, de az országos szintű pedagógiai módszerekkel ellentétben a mikroutatás szintjén kíván maradni. Elsősorban olyan antropológiai látásmódot feltételez, von maga után, amely abban segít, hogy egy kisebb kollégiumi közösségen belül a pedagógusokat és diákokat egyaránt reflexív tanulásra hívja, önmaguk és egymás megismerését segítse elő. Egy adott iskolai/diákotthoni közösség/szervezet tanulási-tanítási tevékenységének konstruktív megismerését célozza.

Fogalmi kontaminációk

A dolgozat címe a fogalmi összevegyülés, összekeveredés problémakörét óhatatlanul maga után vonja, ugyanis több meghatározásnak/megállapításnak (alkalmazott antropológiai tudás elmélete és gyakorlata, társas tanulás, szervezeti tanulás, közösségfejlesztés) a dolgozat problematikájának lehetősége szerint realizálódni szükséges. Ugyanakkor az elemzés során nyitott kérdés marad, hogy az alkalmazott antropológia paradigmája miként hozható összefüggésbe az egyénnel, rajta keresztül a csoporttal, szervezettel, tanulással, végső soron az iskolával/diákotthonnal. A társadalomtudományi tudás gyakorlati alkalmazhatóságának kérdése, létjogosultsága mind a mai napig vitatott nemcsak az antropológia tudományos berkein belül, hanem a tudományos gondolkodásban is (Rylko, Bauer, Singer & Willigen, 2006). Az alkalmazott antropológiai tudás elméleti és gyakorlati lehetőségei az iskolában a társas tanulás, illetve a szervezeti tanulás irányába hatnak, ezek fejlesztését segítik elő, illetve a konkrét tapasztalatokból és ezek értékeléséből merítenek. Minden bizonnyal az olvasóban azon-

nal felmerül a kérdés, hogy a társas, csoportos tanulás egyben szervezeti tanulás-e. Az alkalmazott antropológia a szervezeti tanulás mögött feltételezi a csoportot, mint ahogy azt is, hogy az egyének csoportjának tanulása nem feltétlen egyenlő az egyének sokaságának tanulásával. Végeredményben olyan kutatási módszer, amely egy adott szervezet működésében beálló hibákat keresi, ezeket azonosítja, és végül – közös értékelés során – fejlesztési tervvel javítja (Vámos, 2017).

A kortárs antropológia a közösségfejlesztés alatt olyan felfogást, meglátást feltételez, amely módszeres és meghatározott, egyszerre egyéni és csoportos. Ennek során az antropológus a csoportkohézióban meglévő résekre felhívja a figyelmet, cselekvési tervet készít ezek eltüntetéséhez. Lényegében egy fejlesztő folyamatot generál „külső szemlélőként”, reflexivitásra készítve a csoport tagjait. Az 1960-as évek vége felé az antropológiai közösségelméletben megszületik a reflexív gondolat, amely mentén az antropológusok saját tevékenységükre nézve is felteszik a kérdést, hogy helyes-e az a fajta alapállás, amely egy adott közösség fejlődésének szükségszerűségét feltételezi. Relativizálható-e a közösség fejlődése az antropológiai kutatás módszertanán keresztül? (Lotz, 1967)

A közösségfejlesztés antropológiai szemlélete több lépcsőfokos: első lépésben a csoport jellemzőinek a feltárása valósul meg, de a csoport ekkor még nem definiálódik közösségként, fenntartódik egyfajta veszteségolvasat; második lépésként az antropológus az antropológia módszertanán keresztül belép a társadalom adott csoportjába, belülről szemléli azt, és az első lépésben kialakított veszteségolvasatot revideálja beszélgetések, megfigyelések, interjúkészítések, illetve kérdőívezés során; ezt követően a jó közösség létrehozásának/létrejöttének érdekében azonosítja a kulcsszereplőket, akik irányt szabnak/mutatnak a közösség tagjainak, illetve még több információval szolgálnak; és végül a potenciális közösség lehetőségeinek megfelelően készül el a közösségfejlesztési terv (Szabó, 2016).

A recens hazai szakirodalmak az alkalmazott antropológiát jelentésbővítéssel látják el, sokkal inkább olyan gyakorlati tudománynak nevezik, amely komplex módszertannal rendelkezik, a kutatott közösségben nemcsak a változást képes elősegíteni, hanem a *stabilitás fenntartását is támogatja* (Biczó 2014/4). Jelenleg az alkalmazott antropológiának három fő aspektusát lehet jól körül határolni: „1. elkötelezettség és felelősségvállalás a kortárs társadalmi valóságért, ami problémaorientált interdiszciplináris kutatást követel a komplex társadalmi-kulturális problémák hatékony orvoslása érdekében, 2. elmozdulás a részvételi és kollaboratív módszerek alkalmazása felé, és 3. a hangsúlyosabb jelenlét a szakpolitikai irányvonalak és tartalmuk meghatározásában.” (Lajos, 2013. 7.)

A dolgozat problematikájának szempontjából a fenti három alkalmazott antropológiai aspektus közül a 2. kényszerül további elemzésre, annak is részvételi és kollaboratív formái. Még pontosabban a részvételt (résztvevő megfigyelést) és a kollaborációt

meg kell feleltetnünk a pedagógiai szakirodalomban használt akciókutatásnak, hogy egzakt formában indokolni lehessen a kutatás metodológiáját, hogy a következő fejezetekben tárgyalt és elemzett kutatási eredmények empirikus hátterét, forrását megértsük.

A közelmúltban Magyarországon is megjelentek olyan szaktudományos kutatások és az ezek eredményét leíró szakpublikációk, amelyek a tanulás fejlesztésére, a pedagógusok önreflexiók gyakorlatára próbáltak hatni. E kutatások a nemzetközi szakirodalomban meggyökeresedő action research (akciókutatás) metodológiájából merítettek, annak érdekében, hogy mélyebben eljussanak a pedagógiai folyamat megismeréséhez (az alkalmazott vagy akcióantropológia kérdését illetően a dolgozat Havas Péter „Akciókutatás és a tanulás fejlesztése”, illetve Vámos Ágnes „Közösségi tanulás – akciókutatás” című szakpublikációiban lefektetett tézisekre támaszkodik elsősorban). Fontos rögzíteni, hogy az általánosan használt akciókutatás (action research) szakmódszertani háttere az alkalmazott antropológia módszertani bázisából alakul ki, ezen belül specializálódik, de semmiféleképp nem válik le attól.

Vámos Ágnes magát az akciókutatást az „action anthropology” fogalmi háttéréből vezeti le (Vámos, 2017). Az olyan eseteknek felelteti meg az akcióantropológiát, amikor is a korábbi intakt antropológus kutató szerepét felváltja a helyieken segítő, beavatkozó antropológusi szerep. Az akciókutatás és a neveléstudomány összekapcsolása esetén a szerző jó előre kihangsúlyozza, hogy a módszer beágyazottsága a neveléstudományba igen csekély mértékű, viszont annál fontosabbak paradigmái, amelyek révén a magyar tudományos gondolkodásban változást tud generálni. Szakmódszertani értelemben az akciókutatás és a neveléstudomány összekapcsolását Dewey 20. századi nevelésfilozófiai munkásságán keresztül végzi el, még pontosabban Dewey az akciókutatást a tapasztalati tanulás elvéhez köti (Vámos, 2017).

A kulturális antropológiában az akciókutatás (action anthropology) története, avagy az akcióantropológia Sol Taxnak az észak-amerikai Fox indiánok között végzett kutatásához vezethető vissza, az 1950-es évekre. A következő definíciót Lajos Veronika adja, Sol Taxra hivatkozva, amikor is az Amerikai Antropológiai Társaság a következőképpen határozza meg az akcióantropológiát: „Definíció szerint az akcióantropológia olyan tevékenység, amelyben az antropológusnak két egyenrangú célja van és egyikre sem ruház alacsonyabbrendű pozíciót. Egyrészt segíteni akar egy csoport embernek egy probléma megoldásában, másrészt a folyamat során tanulni akar valamit” (Lajos, 2017, 37).

Az idézetben feltűnő *két egyenrangú cél* Tax kutatási gyakorlatában azt jelentette, hogy a Fox indiánokat (adatközlőket) partnerként kezelte, kollégának szólította őket, akik a kutatásban részt vettek, mi több, bizonyos mértékig beleszóltak. Rengeteg bírálat érte ezért Tax személyét, szakmai eljárását. Magyarországon az ezredfordulót követően az alkalmazott és akcióantropológia kéz a kézben jelenik meg, a módszertani

különbségek definiálására ekkor még nem kerül sor. Azért nem, mert az antropológiai kutatás metodológiai alapköve határozza meg mindkét módszert, azaz a résztvevő megfigyelést és részvételi szemléletmódot.

A részvételi szemléletmódnak az antropológiai, etnográfiai szaktudományos leírásokban csak napjainkban született meg revitalizáló leírása, amelyet kollaborációként határoznak meg a legújabb szakpublikációk. A kollaboratív eljárásnak a lényege, hogy a résztvevő folyamatokban az aktorok nem pusztán együttműködnek, hanem tudás-termelésbe kezdenek, újabb ismeretekhez jutnak, korábban nem ismert szempontokat vesznek figyelembe, amelyek hatással vannak a közös és egyéni cselekvésekre, szervezeti és társadalmi gyakorlatokra (Lajos, 2017).

A kollaboratív eljárás eszerint egyszerre sajátja az alkalmazott antropológiának és az akcióantropológiának, mi több, mindkét módszernek az abszolutizálható empirikus lényegét, magát a cselekvést egyszerre határozza meg.

A dolgozat problematikáját összegezve megállapítható, hogy a neveléstudományban (a kulturális antropológia módszertani beágyazottságán keresztül) az akciókutatás terminológia honosodott meg a beavatkozó, kollaboratív (iskola)kutatásokban, a kulturális antropológiában inhomogén marad a két megfogalmazás, de a célok valójában elválaszthatatlanok, ahogy Vámos Ágnes fogalmaz: „Az akciókutatás korai időszaka a társadalmi szereplőkről vallott felfogás, az egyén és közösség kapcsolatának újraértelmezését hozta a 20. század elején. Gyökerében az az episztemológiai felfogás áll, miszerint az ember tanulását a tapasztalatai által nyert tudás folyamatos megújítása jellemzi, mely tapasztalat kisebb nagyobb közösségben zajló tanulásként, összességében társadalmi tanulásként jelenik meg” (Vámos, 2017. 46–47).

A dolgozat módszertani háttere összességében adoptálja és integrálja az iskola kutatására, a közösségi tanulásra irányuló akciókutatás fogalmát, prognosztikus értelemben az alkalmazott antropológia definíciónál marad. Ismeretelméleti kiegészítéssel élve az alkalmazott antropológiát (akciókutatást) olyan tanulási folyamatként kezeli Vámos nyomán, amely során olyan kérdéseket fogalmaz meg, mint: a) a diákok, tanárok mindennapi gyakorlatukban mit cselekszenek?, b) a nevelési-oktatási interakciójukban miként cselekszenek?, c) tanulási-tanítási folyamatukban hogyan értenek és értékelnek (mit gondolnak a társadalmi gyakorlatukról, az iskolai világ[uk] működéséről?) (Vámos, 2017. 46–47.).

Az 1970-es, 1980-as évektől kezdődően beszélhetünk kultúraazonos pedagógiáról, amely a mexikói amerikaiak oktatásának szükségleteiből fakad, és módszertani eljárásában frekvenciálódott a családokkal való kapcsolattartás a családi, közösségi, etnikai identitás erősítése végett. Megszületett a kulturálisan alkalmazkodó pedagógia szükségessége. Az 1980-as években létrejön a pedagógiai antropológia, amely a kultúrára reagáló oktatás, a kultúrára reagáló pedagógia, a kulturálisan adekvát tanítás, kulturális kongruencia, kulturális megfelelés, kulturális reaktivitás, kulturális kompatibilitás fo-

galmi rendszereket hozza magával (lásd bővebben Boreczky, 2000). A felsorolt fogalmi rendszerek egységesen integrálják a kultúra olyan elemeit, mint: „légkör, kapcsolatok, érintkezések kommunikáció, bánásmód, tanulási stílus” (Boreczky, 2000). Boreczky szerint a kultúraazonos pedagógiát a fenti kulturális elemek figyelembevételével, ezek megfeleltetésével és illesztésével deduktív módon szükséges behelyezni a közoktatási rendszerbe. Ugyanis mind az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyerekei, mind a kisebbségi helyzetben lévő gyermekek számára kikerülhetetlen a kettős szocializáció, a kettős identitás (Boreczky, 2000). Az iskola kultúrája is végeredményben a függőségek, identitások, státusok, hatáskörök és jogosítványok bonyolult rendszere. Az iskola kultúrájában is megjelenik a társadalmi környezet, ahol a családi és iskolai kultúra elemei összekeverednek. Röviden szólva az iskola kultúráját is bipolaritás jellemzi. Nagyon sok, különböző iskolákban végzett résztvevő megfigyelésen alapuló és a kvalitatív kutatás sokrétegűségét felhasználó antropológiai kutatásra lenne szükség ahhoz, hogy egyáltalán felszínre kerüljön, hogy milyennek látják a gyerekek az iskolát (vö. Boreczky, 2000).

Kutatási problematika. Kutatótanári programom célja, célkitűzések meghatározása

A fentiekben vázolt közös célok kihívásaiból kiindulva, figyelembe véve a *Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának* kulcskompetenciáit, fejlesztési feladatait és igazodva az értékszemponitú nevelési modell sikeres kialakításához, kutatási problematikám tárgyául a kollégiumokban zajló *enkulturációs folyamatok támogatását, kutatását* választottam.

Az enkulturáció lényegében egy kiterjesztett fogalom, amelynek része a nevelés és a szocializáció. Röviden magába foglalja mindazt, aminek során egy kultúra részévé válunk, elsajátítva az adott kultúra szimbólumait, szokásait, értékeit. A szocializáció az enkulturáción belül a normákhoz, azok entitásához kötődik szorosan (az elvart viselkedési szabályokat ezen belül tanuljuk meg). A nevelés pedig a szocializáción belül az a folyamat, amikor valaki közreműködik a szocializációban (általában egy felnőtt elmondja a gyereknek a helyes viselkedés, köszönés szabályait, de azt is nyomatékosítja, hogy hogyan köszönünk az idősebbeknek, ezen belül a nőknek, férfiaknak stb.) (Mészáros, 2015).

Alapkoncepcióm, hogy a személyiségfejlődést döntően befolyásol(hat)ja az iskolai, illetve kollégiumi nevelés, annak légköre és nevelési célja. Változásaira erősen hatnak a társadalmi felfogások. A nevelési célok az oktatási intézményekben sokféleségükben vannak jelen, és plurális szempontokat érvényesítenek. A nevelési célok és értékek érvényesítésében mindez szükségessé teszi, hogy az érték, eszmény, norma fogalmakat helyesen értelmezzük, és a legfontosabb, hogy *ezeket a társadalmi való-*

ság alapján bontsuk ki, érvényesítsük az egyénre (mint személyiségre) és a közösségre (mint kollektív értékre).

Mindezeket lefedik a *Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kulcskompetenciái, a kollégium társadalmi szerepe, a kollégiumi nevelés célja és alapelvei és nem utolsósorban a kollégiumi csoportfoglalkozások éves óraszama* (vö. A Kollégiumi nevelés országos alapprogramja. Online megjelenés: https://www.oktatas.hu/koznevelles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok (letöltés ideje: 2020. 10. 15.)

Kutatótanári programom célja (a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja mentén), hogy segítse a köznevelési kollégiumi nevelést abban, hogy az ott folyó szakmai pedagógiai tevékenység és fejlesztési irány kultúrára reagáló nevelés, illetve a kultúrára reagáló pedagógia, kulturálisan adekvát tanítási módszer legyen.

Személyes célok meghatározása

A megkezdett kutatási tevékenységemet és az ebben kialakított módszertani apparátusomat kívánom összekapcsolni a kollégiumi neveléssel, bevonni a napi szintű gyakorlati foglalkozásokba, fejlesztő tevékenységekbe.

Kutatóprogramomban vállalom, hogy a kollégiumi nevelés számára (a köznevelés más területein is igazolódhat kutatásom eredménye) leírhatóvá, használhatóvá tegyek egy olyan értékstruktúrát, enkulturációs paradigmát, amely időtállóan bizonyulhat, és a nevelési tevékenységre nézve körülírt cél- és értékrendszer határoz meg. Vállalásom módszertani alapját a kvalitatív kutatás módszertani bázisa jelenti. A kvalitatív kutatás olyan kritikai gondolkodással átszőtt kutatási probléma, amely kutatási projekthez kötött, a kollégiumnak/iskolának releváns kutatási kérdéseit tartalmazza, ezeknek a beazonosítására törekszik, a megoldáshoz vezető utat keresi, elméleti, gyakorlati, etikai következményeket boncol. A kutatásban érintettek az iskolai közösség tagjai, pedagógusok, diákok, akik (ön)reflexív tanulási folyamat részeseiként a tanulási-tanítási tevékenység konstruktív megismerésére törekcszenek, a változtatási igényeket együtt határozzák meg.

A neveléstudományi kutatásokban jelenleg is a metodológiai pluralizmus a jellemző. Magyarországon a kvalitatívnek nevezett kutatási eljárásokat kevesen alkalmazzák a neveléstudomány területén belül. Idehaza az a nézet a legelterjedtebb, hogy a kvantitatív és a kvalitatív kutatások kiegészítik egymást egy-egy kutatási probléma megközelítése esetében (Szabolcs, 2011). Ezen szemlélettől kutatói programom megvalósítása során én magam sem szeretnék eltávolodni. A kutatás-értékelés során kvantitatív metodológiákat is kívánok alkalmazni.

A kvalitatív metodológiát sokszínűsége miatt favorizálom. Az elmúlt évtizedek kutatómódszertani elmozdulásai, az ebbe beleivódó ismeretelméleti háttér harmonizál a posztmodern kor azon felfogásával, hogy nincs kitüntetett értékrend, világkép. Az

enkulturáció szempontjából fontos felismernünk, hogy napjainkban fellazultak azok a fogalmak, amelyek az európai civilizáció, kultúra legitimizációját szolgálták. Ebben a fellazulásban új értékrend van kialakulóban, amely a konszenzusra alapozott értékeket sorra megkérdőjelezi, és annak a felismerését (sok esetben elismerését) kényszeríti ki, hogy egymással vetélkedő realitások léteznek (csak?) (Szabolcs, 2011).

A kvalitatív módszer segítségével a pedagógiai jelenségek sűrű leírására töreksem, mert megvilágítja a világ etikai megosztottságát, a társas világ kétségeit. A nevelés világa annál összetettebb, semhogy egyetlen kizárólagos kutatási metodológiával leírható legyen (Szabolcs, 2011).

A Komplex Instrukciós Program segítségével a kollégiumokban már meglévő és működő enkulturációs folyamatokat támogató gyakorlatokat kívánom újraszervezni a kvalitatív kutatási eredmények mentén. Olyan gyakorlati módszerként tekintek a Komplex Instrukciós Programra, amely az enkulturáció támogatása szempontjából rámutat (csoportos foglalkozás keretében), hogy az esélyegyenlőtlenségeket hogyan lehet csökkenteni alkalmazott szabályok mentén.

Társágunkban is egyre nagyobb a válások száma, gyakoribbak a személyes és családi tragédiák. Mindezek szociálpszichológiai értelemben vett frusztrációt okoznak a diákoknak. A tanulók egy része ebből kifolyólag nehezebben illeszkedik be a közösségbe. Gyakoriak az értékválságból eredő zavarok, illetve az érzelmileg labilis tanulók. Az önkritika, önértékelés mint személyiségkomponensek a legtöbb tanulónál nem megfelelőek. Mindezzel párhuzamosan gondot jelent a tanulók terhelhetősége. A legtöbb diákból hiányzik a megfelelő kitartás a feladat maradéktalan elvégzéséhez. A diákok zöme nehezen fejezi ki magát, a megtanult ismereteket csak mechanikusan képesek visszaadni.

A közösségért végzett munka kezdi elveszíteni értékét a diákok körében. Ezzel párhuzamosan a kollégiumi kötöttségek soha nem voltak népszerűek a diákok körében, napjainkban még kevésbé.

Az esélyegyenlőtlenség mérséklésének funkciójában, a felzárkóztatásban és tehetséggondozásban csak akkor érhetünk el további eredményeket, ha a megértés szándéka vezérli a pedagógust. Fontos, hogy a zavaró magatartások, gyenge tanulmányi eredmények mögött a tanuló viselkedésének szándékát is kiderítsük. A nevelői munka hatása véleményem szerint leginkább abban merül ki, hogy a pedagógus milyen mértékben bátorította a tanulót, mennyire növelte önbizalmát. Nevelésünk során mindannyian a tanuló hibáira koncentrálnak leginkább. Hajlamosak vagyunk a címkézésre, amely során csak leírjuk az adott tanuló magatartását, de nem magyarázzuk. Önképzés nélkül a diák valóságos megismerésére nem vagyunk képesek. Ezt döntő pedagógiai elvnek tekintem! Feladatmegosztásnak pedig azért nevezem, mert kvázi minden pedagógus erkölcsi kötelessége, hogy segítse kollégáját a zökkenőmentesebb feladatvégzésben, és a diákok érdekeit az intézmény közösségének nevében is védje, segítse.

Nagyon fontos, hogy formális keretek között is a személyes pedagógiai tapasztalatok, új módszerek és kooperációs formák egymás közötti megosztása megvalósuljon.

Intézményi vagy más szakmai közösséghez kapcsolódó célok

A kutatás problematikája szempontjából intézményi szinten szükséges meghatározni általánosan a tanulói közösséget, amely a kollégiumokban csoportokra bomlik, és adott nevelőtanárok alá rendeződik. A tanulói közösség, csoportok egysége ilyenként hivatalos szervezési formának tekinthető. Hosszú távon a kollégiumokban lehetetlen differenciálás nélkül a gyerekek közötti együttműködést és a tudásanyag elsajátítását biztosítani. A nevelőtanár feladata, hogy együttműködésre és nagyfokú teljesítményre ösztönözze a tanulókat. Ahogy a diákok képessége sokféle, ugyanígy a pedagógusok képessége is sokoldalú.

A kollégiumok más nevelési intézményekhez hasonlóan számos problémával kerülnek szembe. Köztudott, hogy a családi háttér meghatározza a tanuló személyiségformálódásának folyamatát, és ezt mindennél jobban kell ismernie egy kollégiumi nevelőtanárnak.

A vizsgált diákotthonban nyilvánossá teszem kutatótanári programom célját és eszköztudományát. A kollégium diákjait és pedagógusait egyaránt bevonom kutatásomba, kulcsfontosságú a kutatói önreflexió, minden helyzetben a kollégiumra mint „terepre” tekintek, ahol résztvevő megfigyelőként is (!) jelen kívánok lenni, figyelve a diákotthon mindennapjait.

- A folyamat (a kutatási terv) változik/változhat, alakul, a terep sajátosságai szerint.
- A pedagógusokat és diákokat olyan (ön)reflexív tanulási folyamat részeseivé kívánom tenni, amely során a tanulási-tanítási tevékenység konstruktív megismerésére törekedve a változtatási igényeket együtt határozzuk meg.
- Az adatelemzés során induktív jellegre törekszem, egyfajta alulról felfelé építkezést tartva szem előtt (először az adatok mintázatait tárom fel, így közelítve a kutatási folyamathoz és adatrendezéshez, amelyet újra megismétlek a pontosabb értékek feltárása érdekében).

Az alkalmazott módszerek rövid ismertetése

Komplex Intsruckciós Program

A KIP-módszer (többnyire általános iskolákban sikeresen működő módszerről beszélünk) segít megérteni és oktatni a heterogén csoportokat, státuszkezelő jelleggel. Fontos eleme a KIP-módszernek, hogy a tanár-diák kapcsolatok mellett a diák-diák

viszonyt is figyelembe veszi, és a diákok által kialakított hierarchiába beavatkozik úgy, hogy a diákok által kialakított hierarchikus viszonyokat (közel) egyenlő státuszokra cseréli. A Komplex Intsruckiós Programot Cohan és Lotan professzor fejlesztette ki a Stanford Egyetemen.

„Cohen 1972-ben végzett kutatásaira támaszkodva Cohen és Lotan abból a feltételezésből indultak ki, hogy a kulturálisan sokszínű osztályban a tanulók teljesítményének kiegyenlítetttsége fontos feladata a pedagógusnak. Úgy vélték, hogy az osztály szociális szerkezetének megváltoztatásával olyan helyzet teremthető, ahol minden diák képességei szerint tud teljesíteni, és amely változás a pedagógusnak a tanulók közötti státuszkülönbség kezelésében segíthet” (K. Nagy, 2015).

Grounded theory

A vizsgálat során keletkezett empirikus adatokat a grounded theory (megalapozott elmélet, GT) elnevezésű módszerrel elemzem. A GT egy olyan kvalitatív módszertani folyamat, amelynek során meghatározott elemzési stratégiák alkalmazásával a kutatás során gyűjtött adatokra vonatkozóan összefoglaló elmélet alkotható. A GT módszertana interjúk, terepnaplók, rögzített beszélgetések, valamint képek, filmek és dokumentumok tartalomelemzésének lehetőségét nyújtja szigorúan a tartalmakban megjelenő empirikus adatokra építve. A folyamat során a kutató több iteráción keresztül értelmezi, rendezi, majd összekapcsolja és elméletté gyúrja a tartalmakban azonosított adatokat. A GT-ben a grounded szó a megalapozottságra, míg a theory az elméletalkotásra utal. Utóbbi a kutatás eredménye, amely a kutatás kezdetén feltett kérdésre ad választ. A GT elemzési folyamata során a nyílt, axiális és szelektív kódolás lépéseit meghatározott és a kutatás szempontjából releváns gondolkodási stratégiák mentén végezzük. Számos ilyen stratégia létezik: kérdésfeltevés, összehasonlítás, érzelmek azonosítása, metaforák használata, negatív esetek gyűjtése stb. A stratégiák kiválasztása többnyire a kutatók szemlélete, beállítódása, illetve a kutatás tárgyának, céljának jellemzői szerint történik. A GT záráskordja a központi fogalom (kategória) meghatározása, illetve az ún. integráció és a validálás. Ez utóbbi szintén változatos formában, változatos javaslatokkal jelenik meg a GT szakirodalmaiban. Legeredményesebb módja a kutatás eredményeinek, elméletének személyes – interaktív – visszacsatolása (Corbin & Strauss, 2015).

Félig strukturált interjúk

Az interjúkészítés módszerével történő kutatás hátterében a másik története iránti érdeklődés áll, mert az egyének elbeszélései értékesek. Az interjú segítségével történő kutatás alapvető feltevése az a mód, ahogy az emberek értelmezik saját tapasztalata-

ikat. A diák, a pedagógus, az igazgató (történet)mesélésük révén utat nyitnak (saját) viselkedésükhöz. Az interjúkészítés során a kutató az irányítás, a kontroll és a szabad, kötetlen beszélgetés között egyensúlyoz. A helyes arány megtalálása az interjúkészítés egyik legfontosabb kritériuma. Az interjú során nem a konklúziók megtalálására törekszünk, hanem az interjú által megjelenített tartalmak jelentését próbáljuk – a válaszadókkal közösen – minél jobban körvonalazni. Az interjúkészítés betekintést enged az emberek tevékenységi rendszerébe, utat nyitva a kutatónak, hogy megértse ezt a tevékenységet. Az interjúkészítés lehetővé teszi számunkra, hogy a viselkedést összefüggésekbe helyezzük, megértsük a különböző cselekedeteket (Seidman, 2002).

Megfigyelések

A terepmunka a kutatás terepein zajló, a kutató által végrehajtott megfigyelés, amelynek során a terepmunkát végző kutató benyomásokat, színeket, illatokat, kollektív eseményeket rögzít. Kutatásomban a megfigyelés célja azoknak az ismétlődő jelenségeknek a leírása, amelyek a kollégium mindennapi életét alkotják, és amelyek a résztvevők számára gyakran annyira magától értetődők, hogy azokat szavakkal nehéz lenne kifejezni vagy leírni (Feischmidt, 2006). A terepmunka azonban nem csupán megfigyelés, hanem hosszabb-rövidebb beszélgetések sorozata is, így a spontán módon megjelenő témák, tartalmak tovább gazdagítják a kutatás tárgyáról alkotott képet.

Az eredmények elemzésének terve, a visszacsatolás terve

A kvalitatív kutatási eljárás talán két legfontosabb ismérve az önreflektivitás és az, hogy a kutató bevont alanyok reflexióira, visszajelzéseire támaszkodik, illetve minden esetben felülvizsgálja a kutatás empirikus eredményeit. Azért szerencsés kvalitatív kutatást végezni, mert a kutatáshoz alkalmazandó módszertani megközelítést minden esetben a kutatási kérdésnek kell diktálnia. Az egyéb okok között általában az szerepel, hogy: a kutató bepillant a résztvevők belső élményeibe; meghatározhatja, miképpen formálódnak a kultúrákon (közösségeken) belüli és a kultúrák (közösségek) közötti jelentések, és végül inkább felfedezi, mintsem méricskéli a változókat. A kvalitatív kutatók nem távolságot akarnak teremteni kutatásaik résztvevőitől, hanem ellenkezőleg, annak lehetőségét keresik, miképpen tudnának emberileg közel kerülni hozzájuk. A kvalitatív kutatók felpeszdülnek a véletlen felfedezés (szerendipitás) és feltárás öröme, szeretik, ha minél többet megtudhatnak a konkrét emberekről és azok véleményeiről (Corbin & Staruss, 2015).

A kollégium szülőkkel való együttműködése hatással van a gyermekek tanulmányaira, tanulmányi eredményességére, ugyanakkor reprezentálja az otthon és az iskola

szocializációs színtereinek kapcsolódását is. Ebben a kapcsolatban számos lehetőség és kihívás rejlik, amelyek a konstruktív és aktív együttműködés mentén válhatnak erőforrássá. Az intézmény belső működésének eredményessé és sikeressé tételéhez elengedhetetlen a kollégium külső érintettjeinek, különösen az iskolába járó gyerekek szüleinek bevonása. A szülők és a pedagógusok kapcsolata nemcsak a mindennapi helyzetek megoldásait határozza meg, de a gyerekek nevelésében is fontos szerepet játszik. Napjainkban az oktatási és nevelési intézmények egyik legnagyobb kihívása a szülőkkel való együttműködés terén tapasztalható.

Egyes szaktudományos gondolkodók az iskolai innovációt élőlény-metaforával látják el. Az iskolát élőlénynek nevezve azt mondják, hogy aki már próbálkozott iskolai innovációval, az tudja, hogy milyen nehéz egy élő organizmust megváltoztatni. Ugyanis az élő organizmus a kívülről bevitt új elemet vagy maradéktalanul asszimilálja, vagy ellenkezőleg, kiveti magából (Knausz, 2015).

A kollégiumokban, az enkulturációs gyakorlatok fejlesztése révén, a kvalitatív kutatási metodológia és a KIP-módszer nevelőtestületi szintű elsajátítása során innovációs folyamatnak tekintem azt is, hogy ezen gyakorlati eljárások mint a kollégiumi nevelést segítő új rendszerek maguk is formálódnak az adott rendszer elvei szerint, miközben az általuk kifejtett hatás révén maga a kollégiumi rendszer is változik.

Mivel a kutatótanári programom során alkalmazott kollégiumi nevelést segítő új rendszerek maguk is formálódnak, és az általuk kifejtett hatás révén maga a kollégiumi rendszer is változik, a fenntartó és a külső szakmai partner felé is fontos kutatás-fejlesztési, innovációs stratégiákat indukálhatnak. A kutatótanári program befejezésére nézve pedig nemcsak az eredményes összegzést, lezárást jelenthetik, hanem olyan visszacsatolási tervezetet is egyben, amely generálhatja kutatótanári pályázatom megújításának alapját.

Összegzés

A kulturális antropológia legfontosabb módszertani bázisa – és talán előnye más társadalomtudományokkal szemben – a résztvevő megfigyelés, a terepmunka. Tanítási gyakorlatom során egyre jobban tudatosult bennem, hogy az iskola számomra lényegében terepmunka, a mindennapi pedagógiai gyakorlatban sok esetben résztvevő megfigyelőként mozgok. Könnyedén ismertem fel, hogy az iskolában nemcsak pedagógia folyamatok zajlanak, hanem nagyon fontos társadalmi interakciók kapcsolatok, jól körvonalazott szimbolikus határok, illetve szimbolikusan félreértékelt határok mentén. Ezeket nevezi a pedagógiai közbeszéd tanár-diák kapcsolatoknak. Én leginkább diák-tanár relációban gondolkodtam/gondolkodom. A pedagóguséletpálya-modell bevezetésekor már rendelkeztem doktori fokozattal, viszont a tanítási éveim hiányoztak. Hosszú évek óta folyamatosan módosítom és értékelem át pedagógiai munkám. Mára

már exponáltá vált bennem, hogy mindez a reflektivitásra való készséget jelöli bennem, amely mind a pedagógia, mind az antropológia művelésének elengedhetetlen feltétele.

Az antropológiai szak elvégzése óta végig dolgoztam a közoktatásban. Néhány éve ráismertem, hogy az alkalmazott antropológia, az akciókutatás, kvalitatív kutatási metodológia kizárólag kollaboratív és csakis beavatkozó formában tud hatékony lenni. A módszernek ugyanúgy legfontosabb alapja a kutatói reflektivitás, az innovációra való hajlam. A kollaboratív, résztvevő magatartásforma lényege, hogy a kutató és a kutatásban részt vevők reflektálnak, majd ismét kutatnak és ismét reflektálnak. A kutatás ciklikus, célkitűzés a fejlesztés, amely tágabb értelemben az iskola egész szervezetére hat/hathat. A kutató ilyenkor a kutatásban részt vevőket bevonja a kutatásba, mi több, a kutatásban érintetteket érdekelté tesszük az új ismeretek megszerzésében, az új magatartások kifejlesztése érdekében kollaborálunk velük. A kollégiumi lét és nevelés színterét tekintve „második otthonná” válik, ahol meglátásom szerint egyes formális oktatási gyakorlatok képesek átalakulni informális kapcsolatokká, gyakorlatokká. Ebben a relációban a diákok és nevelőtanárok közös érdeke, hogy reflektív viszonyba kerüljenek egymással, és közös célokat határozzanak meg. Az emberi közösségek létük és kohéziójuk megerősítése érdekében munkálják ki az emberi megoldások sajátos repertoárját, szellemi és gyakorlati manővereit, nevelési eljárások sajátos rendszerét, amely végeredményben egy célt szolgál, a sikeres enkulturáció képességét.

Irodalom

- Angelusz, E. (1996). *Antropológia és nevelés*. Akadémiai Kiadó.
- Bauer, R., Singer, B., Van Villigen, M. J. (2006). Reclaiming Applied Anthropology: Its Past, Present, and Future. *American Anthropologist* Vol. 108, No.1. March 2006, 178–190. p. Forrás: https://www.researchgate.net/publication/227802291_Reclaiming_Applied_Anthropology_Its_Past_Present_and_Future. Utolsó letöltés: 2020. 02. 01. <https://doi.org/10.1525/aa.2006.108.1.178>
- Biczó, G. (2014). *Az alkalmazott antropológia és a gyakorlati értékű tudás: a történeti előzmények, a kritikai fordulat és az etikai önreflexió társadalomfilozófiai háttere*. Tabula, 2014/2. Forrás: [http://tabula.neprajz.hu/neprajz.07.152a.php?b-m=1&as=401&kr=A_10_=%222014%2015\(2\)%22](http://tabula.neprajz.hu/neprajz.07.152a.php?b-m=1&as=401&kr=A_10_=%222014%2015(2)%22). Utolsó letöltés: 2014. november 21.
- Boreczky, Á. (2000). Kultúraazonos pedagógia. – A differenciáláson innen és túl – *Új Pedagógiai Szemle* 2000 július–augusztus. Forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00040/2000-07-ta-Boreczky-Kulturaazonos.html> Utolsó letöltése: 2017. 04. 09.

- Corbin, J., Strauss, A. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai. A Grounded Theory elemzési módszer technikája és eljárásai*. L' Harmattan – Semmelweis Egyetem EKK MHI – Sage Publications.
- Feischmidt, M. (2006). *Az empirikus kutatások kvalitatív módszereinek episztemológiai alapvetései. Kvalitatív módszerek az empirikus társadalom és kultúrakutatásban*. Szabadszöveg, Eötvös Loránd University.
- Halász, G. (2016). Oktatási innovációk keletkezése és terjedése. In Ugrai János (szerkesztő) *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről. Pedagógiai kultúra 4*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, pp. 9–43.
- Havas, P. (2004). Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/6. Forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00082/2004-06-ta-Havas-Akciokutatas.html>. Utolsó letöltés: 2014. november 21.
- K. Nagy, E. (2015). *A Komplex Instrukciós Program hazai innovációjának és disszeminációjának folyamata*. Eszterházy Károly Főiskola.
- Knausz, I. (2015). Adalékok a pedagógiai kultúra értelmezéséhez. In (Eds.) Knausz, I. & Ugrai, J. *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról*. Miskolci Egyetemi Kiadó, pp. 43–57.
- Lajos, V. (2013). *Alkalmazott szemléletű társadalomtudomány: társadalmi részvétel, kollaboratív etnográfia és akciókutatás*. Forrás: https://www.academia.edu/23407613/Alkalmazott_szemlel%C3%A9t%C5%B1_t%C3%A1rsadalomtudom%C3%A1ny_t%C3%A1rsadalmi_r%C3%A9szv%C3%A9tel_kollaborat%C3%ADv_etnogr%C3%A1fia_%C3%A9s_akci%C3%B3kutat%C3%A1s, 25–49. p. Utolsó letöltés: 2017. 04. 06.
- Lotz, J. (1967). *Introduction. Is the Community Development Necessary?* In *Antropologica*, Volum 9. No. 2. 3-14. <https://doi.org/10.2307/25604740>
- Mészáros, Gy. (2015). Beilleszkedésre nevelünk? – A társadalmi normák szerepe, változó normák, anormák elnyomó dimenziója, a normakritikus pedagógia. In (Eds.) N. Kollár, K. & Rapos, N. (2015). *Tanár leszek. A társas, társadalmi viszonyok*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Németh, A. & Boreczky, Á. (1997). *Nevelés, gyermek, iskola. A gyermekkor változó színterei*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Sánta, F. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Kiadó.
- Schaffhauser, F. (2000). *A nevelés alanyi feltételei*. Telosz Kiadó.
- Seidman, I. (2002). *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó.

- Simon, Z. (2020). *Kísérletezés a pedagógiai kultúraváltás antropológiai vizsgálata céljából*. In (Eds.) R. Nagy J. & Dobák J. (2020). *Docendo Discimus A 60 esztendő Kotics* József köszöntése. Miskolc Kulturális és Vizuális Antropológiai Tanszék, pp. 345–363.
- Szabó, H. (2016). A mentori munka az együttműködő önkéntes közösség kialakításában és az öntevékenység jelentősége a roma szakkollégium működtetésében. In Bálint Péter & Kocsis Péter Csaba (Eds.). *Kis mentori kézikönyv segédlet a Lippai Balázs Roma Szakkollégiumban végzett mentori tevékenységhez*. Didakt KFT, Debrecen DE GyFK Lippai Balázs Szakkollégium, pp. 82–101.
- Szabolcs, É. (2011). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó.
- Vámos, Á. (2017). *Közösségi tanulás – akciókutatás*. Forrás: http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2015/tavasz/08vamoskozossegi46_61.pdf, 46–61. p. Utolsó letöltés: 2017. 03. 29.

Egyéb forrás:

- A Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja*. Online megjelenés: https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok. Utolsó letöltés: 2020. 10. 15.

