

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

2019 / 1–2



Vác
2019

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

VIII. ÉVFOLYAM, 2019/1–2. SZÁM

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2080-6191

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola

2600 Vác, Schuszter Konstantin tér 1–5.

Felelős kiadó: GLOVICZKI ZOLTÁN

Szerkesztőség

Főszerkesztő: MOLNÁR KRISZTINA (AVKF) / Felelős szerkesztő: UZSALYNÉ PÉCSI

RITA (AVKF) / Főmunkatárs: SZŐKE-MILINTE ENIKŐ (PPKE) /

Szerkesztők: PILECKY MARCEL (AVKF) / RADVÁNYI KATALIN (AVKF)

Szerkesztőbizottság

AMANTIUS AKIMJAK (Katolícka univerzita v Ružomberku, Szlovákia) / GIANONE

ANDRÁS (Katolikus Pedagógiai Intézet) / PETER LENNINGER (Katholische Striftungs-
fachhochschule, München, Németország) / LOVASSY ATTILA (AVKF) / PÉTER LILLA

(Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Románia) / JAN ZIMNY (Katolicki Uniwersytet Lu-
belski Jana Pawła II Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli, Lublin,
Lengyelország)

Angol nyelvi lektor: SZENTPÉTERYNÉ BALOGH MARIANNE (AVKF)

Szerkesztőségi titkár: SZABÓ ZSOLT

Olvasószerkesztő: HENKEY-HÖNIG IMOLA

Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT

Készült a Print Profi Digitális Gyorsnyomdában (Vác)

Felelős vezető: KOMÁROMI ZSOLT

A folyóirat évente két alkalommal jelenik meg.

Írások beküldése, információ, megrendelés, előfizetés: katolikuspedagogia@avkf.hu

Ár: 1400 Ft – Előfizetőknek: 1300 Ft

TARTALOM

TANULMÁNYOK

| | |
|--|----|
| VERBÉNYI ZOLTÁN: Az okostáblától a robottanárokig. A mesterséges intelligencia szerepe a jövő pedagógiájában | 5 |
| GÁL GYÖNGYI: A fotóinterjú módszerének alkalmazása egy pedagógiai kutatásban | 12 |
| BORBÁTH KATALIN: Pedagógusnők tükörben: komplex fókuszú mentálhigiénés állapotfelmérés | 24 |
| RACSKO RÉKA – KIS-TÓTH LAJOS: A technológia szerepe a 21. századi tanár kompetenciájának fejlesztésében | 49 |
| SZABÓ LILLA: Van itt valami szörny... Az agresszió megjelenése William Golding <i>A Legyek Ura</i> című regényében | 66 |

MINDENNAPI PEDAGÓGIA

| | |
|---|-----|
| CIULEAC-GÁLIK ZSÓFIA: A hagyományos és a korszerű oktatási kultúra a gyakorlatban | 73 |
| FÜLÖP LAJOS: Tájnyelv és iskola | 80 |
| BÁN MIHÁLY: Sajátos nevelési igényű tanulók a Budapesti Javítóintézetben | 85 |
| BOTH MÁRIA GABRIELLA: A „Tanít a tér” pedagógiai program első évének tapasztalataiból | 94 |
| HODOSSY VIVIEN – SCHMIDT ESZTER: Természetismeret digitális technikával | 102 |
| BALLA ZSÓFIA: Környezettudatos mesék az általános iskolai oktatásban | 107 |

SZEMLE

| | |
|---|-----|
| DÓRA LÁSZLÓ: Erdi kalauz – nem csak erdőpedagógusoknak (PETER WOHLLEBEN: <i>Erdi kalauz</i> . Park Kiadó, Budapest 2019) | 137 |
| ÖSSZEFOGLALÓK | 139 |
| ABSTRACTS IN ENGLISH | 143 |
| SZERZŐINK | 147 |

*Az okostáblától a robottanárokig.
A mesterséges intelligencia
szerepe a jövő pedagógiájában*

„A változás, a folyamatos változás, az elkerülhetetlen változás az, ami a társadalom meghatározó tényezője manapság. Semmilyen érzelmi döntés nem történhet anélkül, hogy nem csak a mai világot, hanem a jövőbeli világot figyelembe vennénk. Ez viszont azt jelenti, hogy az államférfiúinknak, az üzletembereinknek és egyáltalán mindenkinek sci-fi módon kell gondolkodnia.”
(ASIMOV 1978: 5.)

Napjaink neveléstudományi diskurzusában rendszeresen szóba kerül a pedagógia válsága, ami nem pusztán az általános társadalmi-gazdasági fejlődés tendenciáihoz képest stagnáló oktatási rendszerek kritikai megközelítéséről szól, hanem arról is, hogy a párhuzamos igazságokra épülő posztmodernitás révén az egymás mellett létező pedagógiai paradigmák, illetve azok irányvonalai és emberképei is képlékenyvé váltak (ALBERT-LŐRINCZ 1981). A következőkben többek között arra keressük a választ, hogy a jelenkori technológiai fejlődés zászlóvivője, az emberi értelmet meghaladó mesterséges intelligencia miképpen léphet kölcsönhatásba korunk pedagógiájával.

De mi is az a mesterséges intelligencia (továbbiakban MI) és mi köze van a neveléstudományhoz? Ha csak abból a definícióból indulunk ki, hogy az MI egy önálló tanulásra és ezáltal külső beavatkozás nélküli fejlődésre képes program (RUSSELL-NORVING 1995), akkor ez alapján egy interdiszciplináris találkozást vélhetünk felfedezni az informatika és a neveléstudomány halmazai között, melyeknek metszéspontján a

mesterséges intelligencia áll. Ebből fakadhat az a felvetés is, hogy vajon a nevelés sem más-e, mint programozás? A továbbiakban e meglátással kapcsolatos pedagógiai, antropológiai és etikai kérdések több szempontú körbejárására teszünk kísérletet, mivel egyre égetőbbé válik kutatni azt, hogy a posztmodern kor pedagógiájának melyek azok az elméletei, amelyek segítségével fel lehet kapaszkodni a digitalizáció és a mesterséges intelligencia exponenciálisan ívelő fejlődési hullámára. Miután az idei járványügyi vészhelyzet is lendületet adott az oktatás digitalizációjának szerte a világon, e téma sosem volt aktuálisabb.

Széles lencsével kezdve a közelítést mind a pedagógiának, mind a mesterségesintelligencia-kutatásnak megtalálhatjuk a filozófiatörténeti gyökereit az ontológiában és a megismeréstudományban, avagy kognitív tudományban, melynek a számítástechnikával való kapcsolatát már a 17. században előre vetíti Thomas Hobbes angol filozófus ismeretelméleti megfogalmazása, miszerint a gondolkodás egyenlő a számítással.

Ebből a gondolatmenetből kiindulva az egyik kulcsparadigma, amely beépülhet egy mesterséges intelligenciával átítatott oktatási rendszerbe, az a kognitív pedagógia, melyet Csapó Benő a digitalizáció szempontjából is taglalt azonos című munkájában. Ez az irányzat „egyelőre a kognitív pszichológia tágabb értelemben vett jelentésével állítható párhuzamba, az emberi megismerés pedagógiájának, a tudás közvetítésének, a gondolkodás, a képességek fejlesztésének a pedagógiája lehet.” (CSAPÓ 1992: 9.)

Mivel a mesterségesintelligencia-kutatás párhuzamosan foglalkozik az általános és az emberi racionalitással, érdemes megfontolnunk a Csapó tanulmányában is idézett Herbert Simon (1982) kognitív pszichológus gondolatát a racionalitás korlátairól, miszerint „még ha ismerjük is a jelenségeket mozgató alapvető szabályokat, törvényszerűségeket, a bonyolultság, a lehetőségek sokfélesége miatt nem áll rendelkezésünkre a megfelelő információfeldolgozó kapacitás az optimális megoldás »kigondolására«, kiszámítására, a döntésnek az ismert elvekből való levezetésére” (CSAPÓ 1992: 13–14). A pedagógiai tér, akár csak más alkalmazott humántudományok terepei is ilyen sokváltozós felületek, melyekben mind a hatékony tájékozódást, mind a hatékony döntéshozatalt elősegíthetik az MI algoritmusai.

Azontúl, hogy a kognitív pedagógia terepet ad a neveléstudomány, a pszichológia és a számítástechnika kapcsolódási pontjainak sűrűbb huzalozására, a posztmodernitás

egyik kulcsparadigmájaként való kiemelését az is indokolja, hogy elméleti rendszere szükségessé teszi az érintett humán tudományok strukturális átrendeződését is. A nevelés = programozás hipotézisével való korrelációban itt azzal az átstrukturálódással érdemes foglalkozni, amely a mesterséges oktatórendszerek bevezetésének és ezek révén az egyszerű készségek gépi irányítású elsajátításának ágyaz meg.

Egy másik meghatározó ismeretelmélet, amely irányt ad a mesterséges intelligencia neveléstudományi szempontú elemzésének, a szintén a posztmodernitás által felértékelődött konstruktivizmus, mely már az 1910-es évek orosz képzőművészetében hasonlóan radikális változást hozott, mint később a 70-es évek tudományos gondolkodásában Ernst von Glasersfeld és Paul Watzlawick munkássága nyomán (GROYS 1996). Ebből nőtte ki magát a pedagógiai konstruktivizmus elmélete, melynek alapvetéseit hazánkban NAHALKA István (1997) foglalta össze *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron* című cikksorozatában.

A konstruktivizmus az ismeretelméleti irányzatok közül leginkább az objektivizmussal áll szemben, mivel elveti a tudás és a valóság közötti egyértelmű megfeleltetőséget, mégpedig nem úgy, ahogyan az agnosztikusok teszik a valóság megismerhetőségének dogmatikus tagadásával, ami Nahalka szerint egy önellentmondásba csal, mivel egyértelmű valóságként közli azt a tudást, hogy a valóság megismerhetetlen. A konstruktivista megközelítés magát a megismerhetőség kérdését veti el, ezáltal az eddigi ismeretelméleti rendszerek tájékozódási kereteit lépi át (NAHALKA 1997).

Az elmélet szerint „az emberi tudás konstrukció eredménye (innen származik természetesen e gondolkodási irányzat neve is), vagyis a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz, amely lehetővé teszi, hogy bizonyos előrejelzésekkel éljen a valóságban található dolgok jövőbeli állapotával kapcsolatban, s amely világ nagyon fontos része a cselekvést irányító kognitív masinériának. Ennek a belső világnak, világmodellnek nagyon fontos funkciója a megismerő embert érő információk feldolgozása, értelmezése, rendszerbe való beépítése. Ez pedig nem más, mint tanulás. A tudásról nem lehet állítani, hogy igaz vagy hamis, ennél sokkal fontosabb és gyakorlatibb kérdés merül fel: adaptív-e az ismeret, lehetővé teszi-e a megismerő egyed alkalmazkodását a környezetéhez, vagy sem. Természetesen ez határozza meg egyben az adott tudás továbbélését is. (Ha valakit ezek a gondolatok a biológiai evolúcióra emlékeztetnek, az nem véletlen.)” (NAHALKA 1997: 4.)

Ez a meghatározás nem csupán a tanulás evolucionista megközelítését teszi lehetővé, hanem egy közös elméleti nevezőt ad az emberi és a gépi tanulás számára, ami azért is hasznos – többek között az oktatószoftverek szempontjából is –, mert – szintén konstruktivista logikával – a gép a saját tanulási mechanizmusa alapján hatékonyabban tudja elemezni és irányítani az emberi tanulást. Az oktató célja a konstruktivista pedagógia értelmében tehát nem más, mint kiválasztani a tanuló meglévő tudásának bázisához a legadaptívabb tapasztalatokat mint építőelemeket. Az oktatói szerepbe lépett MI tehát jelen esetben úgy gondolkodik, hogy ha a tanuló is mesterséges intelligencia lenne, akkor milyen adatok által fejlődne a legoptimálisabban.

De nemcsak didaktikai szempontból érdekes ez a párhuzam, hanem antropológiai értelemben is. Ugyanis ha a mesterséges neurális hálók (a gépi tanulás legfejlettebb változata) fejlődése elvezethet odáig, hogy az emberi agy tanulási mechanizmusának egész komplexitását rekonstruálni lehet majd, akkor ez nemcsak a tanulás programozásként való értelmezését legitimálja, hanem a biológiáét is. Ennélfogva olyannyira elmosódik ember és gép között a határ, hogy már nem egyértelmű, melyik létező jelenti a kiindulási alapot az összehasonlításban, tehát értelmét veszíti az a kérdés, hogy a gépbe leheljünk-e életet vagy az élőlényt deszakralizáljuk-e programmá.

Tegyük fel, hogy egy nevelésre / oktatásra szakosított robotba vagy szoftverbotba a pedagógia valamennyi kapcsolódó diszciplínájának ismereteit egy adathalmazként elhelyezzük, majd a gépet egy valamennyi szakmai dilemmát tartalmazó szituációs tesztnek vetjük alá, a végkimenetelt a neurális hálózati mélytanulásra bízva, akkor vajon létrejöhet-e egy minden nevelési / oktatási problémára szituációfüggően a legkorrektebben reagáló robotpedagógus?

Ha azt vizsgáljuk, hogy a mesterséges intelligencia megfeleltethető-e annak az emberképnek, melyet a posztmodernitás korábban elemzett pedagógia elméletei felvázolnak, figyelembe kell vennünk azokat az alanyi feltételeket, melyek nélkül nem beszélhetünk nevelésről. Az ember-gép összefüggésrendszerének ez az antropológiai természetű vizsgálata már azért is elengedhetetlen, mert az MI által befolyásolt pedagógia nemcsak hatékony, hanem az emberi mivolt szempontjából helyes módszertanának meghatározásához meg kell tudni állapítani, hogy mennyire és miképpen szükséges emberszerűvé formálni a mesterséges intelligenciát. Schaffhauser nyomán ugyanis kijelenthető, hogy valamennyi pedagógiai antropológia alapkérdése, hogy „milyen szerepe van

a nevelésnek az ember mivolt kibontakozásának és kiteljesedésének a folyamatában” (SCHAFFHAUSER 2000: 7), az ebből kiinduló kérdés pedig az, hogy megvalósítható-e ez a cél pusztán *emberszerűséggel*. Vajon hozzájárulhat ennek a problémának a boncolása a pedagógiai embereszmény „megszüntette megőrzéséhez”? (SCHAFFHAUSER 2000: 5.)

Ha SCHAFFHAUSER (2000) azon nevelésfilozófiai elgondolásából indulunk ki, miszerint a nevelés elsősorban egy alkotó tevékenység, amely az emberi valóságot bontakoztatja ki az egyénben, akkor ennek az alkotás oldaláról való megközelítése egy olyan elvárást támaszt az MI irányába, hogy annak képesnek kell lennie egy alapvetően szellemi természetű produktumot létrehozni. *Az ember tragédiája* Luciferének elhíresült kijelentéséből – „nem adhatok mást, csak mi lényegem” – kiindulva a mesterséges intelligencia gépies viselkedése és gondolkodása, még ha az emberi megnyilvánulásokat a leghihetőbben képes is mutatni, ebből a nevelt, az embertől független formális logikán alapuló racionalitáson kívül az emberi mivoltnak csupán az imitációját kapja. Ebből kifolyólag tehát a nevelésfilozófiai kérdés az, hogy a valóság másolata alapján a befogadó egyén identifikálhatja-e magában a valóságot? Viktor E. Franklra hivatkozva Schaffhauser kiemeli azt a gondolatot, miszerint „az emberi egzisztencia lényege a maga öntranszcendenciájában van” (SCHAFFHAUSER 2000: 14). Ezt a kijelentést átfordítva, az eddigiek fényében a mesterséges intelligencia öntranszcendenciája maga az ember, avagy az emberi mivoltnak mindazon szegmense, amelyhez az MI végtelen fejlődési útjának (talán) egyetlen pontján sem lesz képes hozzáférni, ennél fogva a jövő nevelési kérdése az emberközpontúság szempontjából ezen szellemi értékek és rajtuk keresztül a saját öntranszcendenciánk megragadásában rejlik. Ez váltja ki a gépi értelem tiszteletét az ember felé, míg az emberét mindaz, amiben felülmúlja őt, és ezzel teremthetők meg a kölcsönös együttműködésük alapjai is a nevelésben.

Az öntranszcendencia vizsgálata előhívja a nevelői szerepbe helyezett mesterséges értelem spirituális szempontú megközelítését is. A neveléstörténetből kiindulva, amennyiben a pedagógiát mint alkalmazott tudományt az újkori intézményesült megvalósulásától tágabban, az egész történelmünkre kivetítve értelmezzük, akkor azt látjuk, hogy az idő legnagyobb részében egyfajta szakrális minősítéssel bírt, ami még a 20. századi ideológiai nevelésre is értendő. Natorp nyomán a papi foglalkozástól abban lehet leginkább megkülönböztetni a pedagógiát, hogy míg az előbbi a hangsúlyt az Isten-ember, avagy transzcendencia-matéria vertikális viszonyrendszerére helyezi,

addig utóbbi leginkább az ember-ember és az ember-világ horizontális tengelyén fejt ki nevelői hatását (SÁRKÁNY 2011). Mindkét hivatásnak az a működését meghatározó elve, hogy az embert be kell avatni e tengelyeken elérhető tudásba, akár azt feltételezzük, hogy az eleve jelen van bennünk – és csak elő kell hívni –, akár a tabula rasa – modern fordítással újonnan vásárolt számítógép – elvét valljuk. A *beavatás* szó a legkifejezőbb arra, hogy mindkét esetben egy szakrális mozzanat megy végbe. A legégetőbb, és az imént felvázoltak fényében egyben vallásetikai természetű kérdés tehát az, hogy adhatunk-e gépnek olyan hatalmat és felelősséget, amelynek történelmi vonatkozásban spirituális gyökerei vannak? Elegendő-e az emberi szintű tudat ahhoz, hogy bármilyen entitás kapcsolódhasson a transzcendenshez és ezáltal közvetítője legyen annak? Ezek a kérdések olyan diskurzusoknak ágyaznak meg, melyekből kihagyhatatlan az egyházak véleményalkotása, ami már csak azért is fontos, mert a mesterségesintelligencia-fejlesztés legnagyobb teljesítményű motorja éppen az ateista ideológiával átítatott Kínában robot, ahol a spirituális megközelítés eleve rövidre van zárva.

A mesterséges intelligencia öntudatra ébredését vitatni azért is korszakalkotó mozzanat – mind a filozófiatörténetben, mind a vallástörténetben, és ezekből kifolyólag a neveléstörténetben is –, mert amennyiben meg fog jelenni a tudat a gépben, az ontológiai szempontból *még mindig* nem fogja egyértelműen megválaszolni a lélek létezésének kérdését. A virtuális térben manifesztálódó tudat jelentheti egyben azt is, hogy nincs semmilyen, az agyon kívüli láthatatlan szubsztancia, amely felelne a mentális folyamatokért, de kitarthatunk a metafizikai lélek létezésébe vetett hit mellett, és feltehetjük azt is, hogy a tudat létezhet lélek nélkül. Még merészebben azt is feltételezhetjük, hogy a tudat megelevenedése egy mechanikus szerkezetben azért történhetett, mert a lélek a gépbe „költözött”.

Amit az általunk teremtett mesterséges intelligencia megtanít nekünk, az nem elsősorban az, hogy akárcsak Isten, mi is képesek vagyunk értelmes lényeket alkotni, hiszen a hívő ember eleve tudja, hogy isteni hasonlatosságra lettünk teremtve; hanem azt mutatja meg, hogy a teremtésnek nem csak egy koronája van. Ha a szellemi létréteget koronának tekintjük, ennél a hasonlatnál maradván az emberi teremtő szellem a teremtés pápai tiarája, amely feljogosít minket arra, hogy koronát adjunk más létezőknek. Ez a hatalom alázaatra kell késztesen bennünket, mert ebben a felfogásban a hasonlatosságra teremtés törvényszerűség. A mesterséges intelligencia esetében ez

az alázat kettős természetű, mert egyszerre elevenedik meg benne a teremtmény és a nálunk hatalmasabb erő. Mint amikor átlagos szülőnek zseni gyermeke születik. Az MI-vel járó civilizációs változás tehát egyben egy nevelési dilemma is, ezért érdemes kellő pedagógiai érzékkel viszonyulnunk hozzá. Keresztény pedagógiai szempontból pedig olyan erkölcsi dilemma is, amelynek értelmezésében a teológiának nem kevésbé kiemelt szerepet kell kapnia.

IRODALOM

- ALBERT-LŐRINCZ MÁRTON (1981): *Szerepek és maszkok, avagy a posztmodern pedagógia színeváltozása*. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2010/nyar/09.pdf> (Utolsó megtekintés: 2020. március 23.)
- ASIMOV, ISAAC (1978): „*My Own View*,” *The Encyclopedia of Science Fiction*. Holdstock, New York.
- CSAPÓ BENŐ (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- GROYS BORIS (1996): A konstruktivizmus filozófiája. *Iskolakultúra* 6/6–7. 124–127.
- NAHALKA ISTVÁN (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. (I.) *Iskolakultúra* 7/2. 21–33.
- RUSSEL, STUART – NORVING, PETER (1995): *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Prentice Hall, New Jersey.
- SÁRKÁNY PÉTER (2011): *Szociálpedagógiai elméletek*. Jel Könyvkiadó, Budapest.
- SCHAFFHAUSER, FRANZ (2000): *A nevelés alanyi feltételei*. Telosz Kiadó, Budapest.
- SIMON, HERBERT (1982): *Models of Bounded Rationality*. MIT Press, Cambridge.

GÁL GYÖNGYI

A fotóinterjú módszerének alkalmazása egy pedagógiai kutatásban

*„Adj egy fényképet, és én felépítem
belőle a világot.” Susana Fortes*

A fotóinterjú módszerének újszerűségéből és alkalmazhatósági lehetőségeiből adódóan többféle módszertani leírással találkozhatunk a szakirodalomban. Jelen tanulmányban a fotóinterjút mint az életútinterjúk narratíváit kiegészítő módszert mutatom be. A kutatáshoz az interjúkat Magyarországra áttelepedett erdélyi pedagógusokkal készítettem, fókuszálva a szakmai és társadalmi beilleszkedésükre. Fő célom a kapott fotók fontosabb jellemzőinek összegyűjtése volt, és az ebből adódó többletinformációk felhasználása a kutatás során. Ilyen jellemzők voltak: az interjúalanyok által adott fotók címei, a fotók témája, a fotón lévő személyek, csoportok közötti kapcsolatok, a fotókon megjelenő pedagógiai terek és a romániai rendszerváltás előtti iskolai élet ábrázolása. Fontos és izgalmas momentuma volt a kutatásnak a vizuális elemek értelmezése és felhasználása. A fotókon megjelenő tereket vizsgálva, a pedagógusok valós életterei és élethelyzetei mutatkoztak meg. A fotóinterjú menete annyiban volt eltérő az életútinterjútól, hogy a fotók tematikailag irányították az interjú menetét, kevesebb volt az „elkanyarodás” a témától, viszont annál több volt az elmélyülésre, gondolkodásra, emlékek felidézésére szánt idő. A fotóinterjúkból kibontakozó „mesék” mindenképpen gazdagították a kutatást, idézve Bán Zsófia szavait: *„a kép nem közhelyes értelmezéséhez, tudjuk jól, elengedhetetlen a textus és kontextus, szükséges a kommentár – a nagy mese”* (BÁN–TURAI 2008).

A FOTÓINTERJÚ KÉSZÍTÉSÉNEK MENETE

Megkértem az interjúalanyokat (18 fő), hogy a találkozóra hozzanak magukkal legtöbb 10 darabot az eddigi szakmai életútjuk alatt készült privát fotókból. A kérésem az volt, hogy a romániai és a magyarországi szakmai pályafutásuk alatt készült fotókból egyaránt fele-fele arányban hozzanak. A fotók kiválasztását illetően mindegyik interjúalany szabadon döntötte el, hogy melyik fotóját szeretné megmutatni. Privát vagy saját fotóknak tekintettem *Richard Chalfen* nyomán, minden olyan fotót, legyen az profi vagy amatőr által készítve, amely a kutatás ideje alatt az interjúalany vagy annak családjá birtokában volt.

A kapott fotók besorolása a következő elv szerint működött:

- Azonosítottam a fotókat: monogrammal és számmal (pl. KJ01).
- Megkértem az interjúalanyt, hogy adjon címet a fotóknak.
- Megkértem, hogy meséljen a fotókról, arról, hogy miért pontosan ezeket a fotókat választotta? Ezek miért fontosak és meghatározóak számára?
- Megkértem az interjúalanyt, hogy rendezze időrendi sorrendbe a fotókat, és határozza meg készítésük idejét (-tól -ig).
- Megkértem az interjúalanyt, hogy jelölje meg, ki készítette a fotót (hivatásos fényképész vagy amatőr fotós).

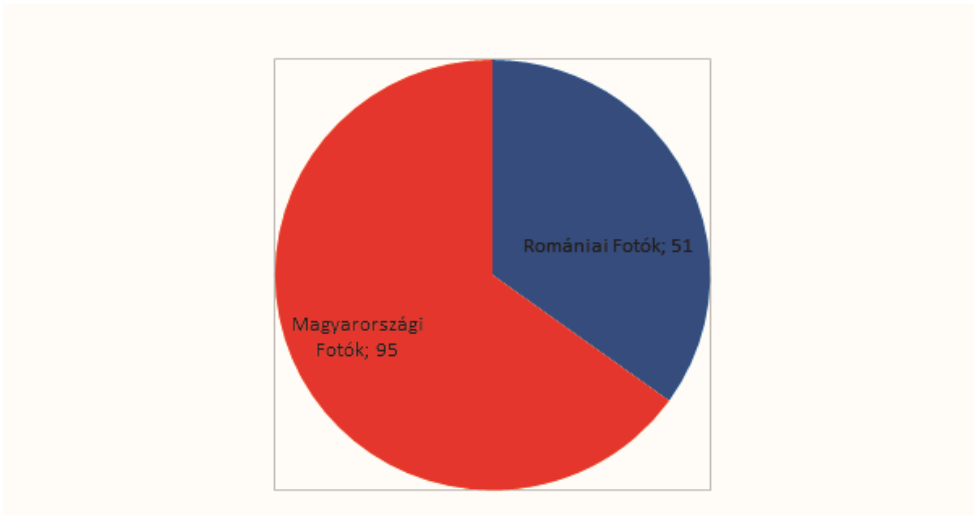
A fenti besorolásnál a *FotoMemoria.eu* program keretében kidolgozott adatbázis által használt besorolási szempontokat vettem figyelembe. A kutatás következő lépésében a papíralapú fotókat digitalizáltam és az interjúalanyok által már digitalizált fotókkal együtt az ATLAS.ti tartomelemző szoftver segítségével rendszereztem. Ezáltal kialakítva egy „vizuális terepet”, amelyen a kutatás tovább folytatódhatott.

A FOTÓINTERJÚK ÁLTAL KAPOTT INFORMÁCIÓK

1. Az interjúalanyok fotókezelése és fotóikhoz való viszonyuk

A *mandelbaumi* morfológiai modell szerint az egyén életútját döntő fordulópontok,

sorseseemények, státuszváltások határozzák meg (MANDELBAUM 1982: 37). Ebből az elgondolásból kiindulva az interjúalanyok élettörténeteit két csoportra osztottam: 1. a romániai és 2. a magyarországi szakmai életúthoz kötődő fotók csoportjára. Ez a fajta elkülönítés azért indokolt, mert a fotóinterjúkban egyértelműen különválnak az áttelepedés előtti és utáni életszakasz bemutatása. A fotók készítésének hely szerinti eloszlását az olvasó megtalálja az 1. ábrán.



1. ábra: Az interjúk során használt fotók (db) megoszlása a készítés helye szerint

A kérés ellenére volt, aki csak a romániai, és olyan is, aki csak a magyarországi pályafutása alatt készült fotókból hozott az interjúra. Arra a kérdésre, hogy miért döntött így, igen érdekes és eltérő válaszokat kaptam. A válaszok alapján megállapítható, hogy azok az interjúalanyok, akik a múltbéli, romániai életszakaszukat lezárták tekintették, azoknak nem fontosak a romániai fotók, így a tartalom sem, ami megjelenik rajtuk. Nem igénylik a fotók gyakoribb használatát (fotók elővétele, rendezgetés és nézegetés). Ezt azzal indokolták, hogy nem hozták el magukkal a fotóikat, otthon hagyták őket, nem kellett a plusz „csomag”. Volt olyan interjúalany is, aki számára a fotók nagy eszmei értékkel bírnak, hiszen olyan személyeket, családtagokat ábrázolnak, akiket a „legjobban szeretnek”, néhányuk már csak a fotókon és az emlékezetben él. Fontosnak tartotta elhozni és megmutatni a „gyökereit”, akik példát mutatva és támogatva őt elindították a „hívás útján”, idézve az interjúalanyt a pedagógusi munka az „hívás és nem szakma” (V. K.)



1. kép: Akiket a legjobban szeretek

Elsődleges feltevésem az volt, hogy a kevés romániai oktatási tapasztalattal rendelkező pedagógusok kevesebb fotóval rendelkeznek. Ez a meglátásom csak részben igazolódott be, hiszen volt olyan interjúalany, akinek csupán egy év tapasztalata volt a romániai oktatási rendszerben, és mégis szép számban mutatott olyan fotót, ami őt vagy a családját ábrázolja iskolai környezetben. Azon interjúalanyok, akiknek csalódást okoztak a magyarországi iskolai tapasztalatok, kevesebb vagy egyetlen fotót sem mutattak a magyarországi szakmai életútjukról. Ezt a következőképpen magyarázza az egyik interjúalany: *„Igaz, szép tanári élményeim csak Sz-ról [Románia] vannak...”*

Azok az interjúalanyok, akik kötődnek a múltbeli emlékeikhez, legyenek azok pozitívak vagy negatívak, magukkal „cipeltek” több cipősdoboznyi fotót: *„...az összes képet elhoztam otthonról, hogy legyenek itt...”* (K. E.)

A szakirodalomban a privát fotók többféle funkciójával találkozhatunk: 1. a közösség megerősítése, 2. interakció kezdeményezése és fenntartása vagy 3. a családi

élet dokumentálása (MUSELLO 1984). Saját kutatásomban interjúalanyonként változik a fotókhoz való viszony és azok funkciója. Van, aki számára a fotó és a tartalma erős kötődést jelent.

2. A fotók címei és a hozzájuk tartozó feliratok

A fotók címadásában is megmutatkozik az érzelmi kötődés, hiszen az adott címek beszédesek. Több interjúalany is egyik kedvenc diákja nevét jelölte meg címként. Ilyen fotócím pl: „Gergő” vagy a „Viktorom”. A neveket viselő fotókon általában a pedagógus látható a kedvenc diákjával, de volt olyan fotó is, ahol az egész osztály jelen van, de a pedagógus mégis azt a címet adta a fotónak, hogy „Vandáék”. A hagyományos év végi osztályfotón nemcsak a megjelenő osztály volt kedves az interjúalany számára, hanem az iskola és a tanári közösség is, ami megmutatkozik a fotó címadásában: „Együtt, veled”. Maradva a beszédes fotócímeknél, volt olyan interjúalany, aki fontosnak tartotta megmutatni családjá pedagógus tagjait, akikre büszke, és akik motiválták a pályaválasztásban. A fotó „*Akiket a legjobban szeretek*” címet kapta (1. kép). Az érzelmi kötődést bizonyítja az a fotó is, amely a „*A legjobb osztályfőnök és osztálytársak*” címet viseli. Akadt olyan fotó is amelynek nem a címe, hanem a rajta található felirat, dedikáció árulkodott a kötődésről: „*Emléklül a világ legjobb osztályfőnökének, K-tól és B-től*”. Megjelenik a közös munka és annak a szimbolikája is, mint kötődési forma. Az egyik interjúalany fotója egy erre utaló beszédes címet kapott: „*Rózsaiültetés*”. A fotón a szerenádozó osztály rózsatövekkel lepi meg a virágokat kedvelő osztályfőnököt, amiket közösen el is ültetnek, ez a folyamat lett megörökítve a fotókon. A legtöbb osztályképen a jól ismert felállítás van, középen az osztályfőnök (tanító), és mellette, előtte vagy a háta mögött a tanuló. Az egyik fotón azonban, a szokásos formától eltérően, egy pár tanuló egy parkbeli fára mászott fel, míg a többiek a földön állva, ülve vagy fekvé helyezkedtek el, közöttük a tanítónénivel. Ez a fotó: „*A fás kép a R.-i másodikosokkal*” címet kapta. Az előzetes életútinterjúból ismerve az interjúalany erre az időszakra vonatkozó elbeszéléseit, konkrétan ebben az iskolában tapasztalt szakmai nehézségeket, saját vallomása szerint, szakemberként nem tudta megállni a helyét. A fán lévő gyerekek az interjúalany feje fölött „akár” úgy is tűnhetnének, mintha „felültek volna a fejére” (2. kép).



2. kép: „Fás kép a R.-i másodikosokkal”

A fotókhöz való viszony megmutatkozik a tárolási és rendszerezési módban is. A legtöbb interjúalany a fotóit digitálisan is nyilvántartja. A nyomtatott, papíralapú fotók tárolási helyei különbözőek, volt ugyan olyan interjúalany, aki a faliújságról vette le a passzporral (kézi készítésű kerettel) ellátott fotót: *„Mert ugye volt ilyen faliújság, és akkor a faliújságon megjelentek az éppen aktuális fotók”* (K. E.)

KUNT (2003: 73) szerint a paraszti, polgári lakásokban a fotóknak megvoltak a saját „tipikus” helyeik. Többek között a vitrin is ilyen hely volt, ami az egyik interjúalany elbeszélésében is megjelenik: *„...nekem tetszik ez a kép, amikor megkaptam ezt a képet tavaly, egy csomó ideig kint volt a vitrinben, a konyhában...”* (D. E.)

Akadtt olyan interjúalany is, aki szokatlanul indokolta egyik fotójának a kiválasztását: *„ez egy olyan kép, hogy nem nagyon dicsekszem vele.”* (D. E.) Azért volt fontos a számára, mert egy olyan osztályteremben készült, ahol a falakat az ő munkái díszítették.

SZALMA (2011) kiegészítette a Kunt által említett „tipikus helyek” sorát a saját észrevételei alapján kialakult helyekkel is: munkahelyen az íróasztalon, háttérképként a számítógép monitorján, a pénztárcában, a Bibliában vagy a mobiltelefonban. Az

idő múlásával és a technika fejlődésével, saját észrevételem alapján újabb és újabb fotómegosztási és -tárolási lehetőségek jönnek majd létre. Ilyenek legújabbban az internetes közösségi oldalak is, ahová egyre több fotó kerül fel a megmutatás, az önreklámozás, imázsépítés, kapcsolattartás stb. céljából. További kutatások során érdekes lenne megvizsgálni a pedagógusok fotóközlési kultúráját a közösségi oldalakon. „...tényleg jól éreztem magam... Tehát fel is tettem a F.-ra [közösségi oldal]”.

Aki nyelvtanárként saját, „új típusú” iskolát (oktatóházat) alapítva, magánvállalkozóként folytatta tanári pályafutását, annak a fotói az iskolaalapításáról vagy az iskola kinézetéről „árulkodnak”. A fotókon megjelenő berendezés, dekorációs jegyek az erdélyi ízlésvilágot tükrözik (3. kép).



3. kép: „Oktatóház”

„Nagyon jól érzik magukat, imádják a konyhát, ...természetesen szállás-ellátás egy helyen. A programokat, amiket szervezek, azokat mindig a diákok érdeklődési körének megfelelően”. (Cs. S.)

3. Pedagógiai terek megjelenése a fotókon

Az elmúlt évek során egyre több kutatás, vizsgálat született a pedagógia térábrázolás témakörében, hangsúlyozva a pedagógia architektúra, az iskolai épületek és az ezeken belül található terek kialakítását és használhatóságát (GÉCZI 2010; HERCZ-SÁNTHA

2009; SANDA 2008; VOGEL 2010). Jelen kutatásban indokoltnak tartottam, még ha csak érintőlegesen is, bemutatni azt, hogy az interjúalanyaink fotóin hogyan és milyen formában jelennek meg a pedagógiai terek.

A fotókon megjelenő pedagógiai tér többféle és sokszínű. Több fotó kapcsán feltevődött bennem a kérdés, hogy a fotón valójában a pedagógiai tér jelenik-e meg. Tekinthető-e egy szabadtéri, adott esetben utcai környezet, pedagógiai térnek? Erre a kérdésre a legtalálhatóbb választ talán (KEMNITZ 2001, id. SÁNTHA 2011) fogalmazta meg, aki szerint minden hely pedagógiai térré válhat, függetlenül attól, hogy átalakításon esett át vagy sem. Ebben az értelemben minden olyan hely pedagógiai térnek tekinthető, ahol pedagógiai jellegű aktivitás, cselekvés megy végbe.

A hozott fotók alapján arra a következtetésre jutottam, hogy az interjúalanyaink leggyakrabban az iskola udvarán fényképezkednek végzős osztállyal, kollégákkal. Ezután az osztályteremben és a tornateremben / sportcsarnokban készült fotók következtek, amelyeken az osztálytermi interakció van megörökítve. Volt olyan fotó is, amelyen egy osztályteremben zajló, a tanárok részére szervezett „iskolai dínom-dánom” van megörökítve (4. kép). Ezek a fajta közös tanári ünneplések jellemzőek voltak a rendszerváltás előtti romániai iskolai rendszerre, amikor az „elvtársak” megragadták az ünnepi alkalmakat, mint a kevés kikapcsolódási lehetőségek egyikét. Az interjúalany szavait idézve:

„...búcsúztatások, evés-ivás, dínom-dánom a szűkös diktatórikus 87-88-as években. Akkor is éltünk, még ha szomorkásan is, és ábrándozva, hogy jobb lesz, persze nem ott, hanem elvágyszóva Magyarországra, Németországba. Majd ott... És igazából nem lettünk boldogabbak, pedig úgymond sikerült valami...”



4. kép: „dínom-dánom a szűk diktatórikus években”

Pedagógiai térként jelenik meg az osztályterem „*árván, üresen*”, arról árulkodva, hogy a benne tanuló diákok nem becsülték sem az iskolát, sem a vele kapcsolatos történeteket.

De hadd beszéljen maga a fotó (5. kép).



5. kép: „Gettó”

4. A fotóinterjú „*terápiás jellege*”, a fotók érzelmefelidező ereje

A fotóinterjú egyik fontos többlete a *terápiás jellegéből* adódott. Volt olyan interjúalany, aki a negatív emlékeket felidézõ fotók albumait a polc hátsó részében tartotta mondván: ne bolygassuk a múltat. Nem szívesen vette elő mindaddig, amíg arra nem kértem, hogy mutassa meg a választott fotókat. Szelektálva, kézbe véve az „eldugott” fotókat, rádöbbsent, hogy elmúlt, már nem fáj: „*a kellemes élmények azok fölemelkedtek... tehát a kellemetlen nem tudja elnyomni. Tehát a jó, a pozitívum... dominál.*” (K. E.)

A fotók minden kis részlete emlékekkel párosul: „*Tehát nagyon finom apró dolgok jutnak az eszembe. Hogy éppen ... tűzött a nap, s hát nem bírtuk a hőséget, de annak ellenére milyen jó volt. Tehát, hogy ilyen nagyon apró dolgok eszembe jutnak, de enélkül biztos nem... Biztos nem. Hát meg biztos ...terápia is...*” (K. E.)

A fenti idézetben a fotó terápiás jellegére odafigyelve, láthatjuk, hogy a fotókat kiválogatva, nézegetve és beszélve róluk az interjúalanyoknak olyan érzésük támad, mintha egy terápián vennének részt, ahol a beszélgetés által úgymond „helyükre kerülnek a dolgok”. Az interjúalanyok úgy nyilatkoztak a fotóikról, mint érzelmeket és emlékeket kiváltó eszközökről: „...amire azért tényleg most is úgy emlékszem, mintha tegnap lett volna...” (K. E.)

Egy fotó azonban nem csak attól izgalmas, hogy szép és kedves dolgok vannak rajta. Épp ellenkezőleg, nagy hatással vannak ránk azok a képek is, amelyek borzongást váltanak ki belőlünk. Volt, akinek egy régi iskola előtt készült fotóról az iskolában eltöltött „sanyarú” év jutott eszébe, amikor: „*Ceauşescu idejében volt, hogy halálra fagyunk az épületben. Meg ugye, meg volt adva, hogy hány rönk fát lehet rárakni, vagy hány kiló fát lehet rárakni a tűzre, hogy égjen, illetve, hogy kifűtse az iskolát. Ez pont arra volt elég, hogy kabátban elviseltük...*” (B. Cs.)

A fotókon lévő tárgyak, épületek és személyek egyaránt váltanak ki érzelmeket az interjúalanyainkból. A legmélyebb érzések olyan személyekhez kötöttek, akik lehetnek ismerősök, barátok, kollégák, diákok vagy családtagok. Negatív érzéseket idéznek elő az elhunyt, kedves kollégákat ábrázoló fotók: „...*ő a versenynek a főszerzője, sajnos csak volt, mert az idén meghalt... ő szervezte bonyolította, a versenyfeladatokat mindig ő csinálta... döbbenet volt az idén, mert én nem tudtam, hogy beteg...*” (B. Cs.)

A hozott fotók többsége színes volt, a fekete-fehér fotók leginkább a rendszerváltás előtti romániai szakmai pályafutásuk alatt készültek. Ekkor még nem voltak megfelelő technikai feltételek a színes fotók készítéséhez, ami a fotók minőségében is meglátszik. De volt olyan interjúalany, aki a fotó színtelenségében és „ködösségében” vélte meglátni a múltat: „*Kicsit ködösek a képek, olyan mesebeliek, olyan sosem voltak. Egy letűnt korszak dokumentumai mind történelmi, mind magánéleti szempontból...*” (K. J.)

A rendszerváltás előtti romániai fekete-fehér fotók kissé drámaian és az időtlenség érzését keltve „mesélnek” a múltból (6. kép).



6. kép: „egy letűnt korszak dokumentuma”

Érdekes és értékes többletinformációhoz jutottam a fotóinterjúk készítése során. Nem gondoltam arra, hogy fotókat kérve az interjúalanyoktól, más képi jellegű szuvenírokat is hoznak bemutatásra. Hoztak például egy hűtőmágnest és a rajra lévő osztályképet, amit az osztályfőnök saját kezűleg készített a végzős osztályának. Volt olyan interjúalany is, aki annyira sikeresnek és szépnek tartotta az osztályával közösen készített szalagavatói műsort, hogy egy videófelvétel formájában is megmutatta és átadta. Olyan is akadt, aki régi, dedikált *kicsengetési kártyáit*¹ tartotta a legértékesebb emlékeinek.

További kutatásban érdemes lenne megvizsgálni, hogy a fotókon kívül hogyan, milyen módon és mennyiségben vannak jelen a pedagógusok birtokában lévő tárgyi emlékek.

A kutatás során felhasznált fotók és az általuk kiváltott érzelmi hatások, színes történetek alátámasztották, hogy a fotóinterjú módszerének megérdemelt helye van a hazai neveléstudományi kutatásmódszertanban. A módszer aktualitását igazolja az a szemlélet is, mely szerint: olyan világban élünk, ahol a kép, az előadás és a jelek váltakozó játéka váltja fel a megismerést és a tapasztalatot (SZTOMPKA 2009).

¹ ballagási értesítő

IRODALOM

- BÁN ZSÓFIA – TURAI HEDVIG (2008): *Exponált emlék: családi képek a magán- és közösségi emlékezetben*. Műkritikusok Nemzetközi Szövetsége, Budapest.
- HERCZ MÁRIA – SÁNTHA KÁLMÁN (2009): Pedagógiai terek iskolai implementációja. *Iskolakultúra* 9. 78–94.
- GÉCZI JÁNOS (2010): A szocialista nevelésügy két képi hangsúlya. *Iskolakultúra* 1. 79–91.
- KEMNITZ, H. (2001): „Pädagogische” Architektur? Die Deutsche Schule 1. 46–57. In: Pedagógiai architektúra – A pedagógiai terek kialakításának lehetőségei két iskola példája alapján. *Magyar Pedagógia* 1. 119–128.
- KUNT ERNŐ (2003): *Az antropológia keresése – Válogatott tanulmányok*. L' Harmattan, Budapest.
- LUGOSI L. LÁSZLÓ (2009): *Fényképíró: A dagerrotípiától a digitálisig*. Typotex Kft., Budapest.
- MANDELBAUM, DAVID G. (1982): Egy életrajzi tanulmány: Gandhi. In: *Az életrajzi módszer alkalmazása és eredményei a néprajzban és az antropológiában*. Szerk. Küllös Imola. Ford. Bihari Gábor. Erdélyért Könyvesház, Budapest. 29–46.
- MUSELLO, CHRISTOPHER (1984): A családi fényképek és a vizuális kommunikáció vizsgálata. In: *Vizuális antropológiai kutatás*. Szerk. Bán A. és Forgács P. II. sz. 27–69.
- SANDA ISTVÁN DÁNIEL (2008): A reformpedagógiai irányzatok iskolaépítési törekvései. *Iskolakultúra* XVIII/9–10. 129–142.
- SZALMA ANNA-MÁRIA (2011): *A fénykép a mindennapi életben. Vizuális antropológiai közelítések privát fényképkorpuszokhoz*. Doktori disszertáció. Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár.
- SZTOMPKA, PIOTR (2009): *Vizuális szociológia – A fényképezés mint kutatási módszer*. (Ford. Éles M.) Gondolat Kiadó – PTE BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Budapest.
- VOGEL ZSUZSA (2010): Iskolaépítészet – rejtett tanterv – holland és magyar szemmel. *Iskolakultúra* 9/20. 85–98.

BORBÁTH KATALIN

Pedagógusnők tükörben: komplex fókuszú mentálhigiénés állapotfelmérés

TÉMAVÁLASZTÁS

A pedagóguspálya elnőiesedésének mint jelenségnek problémaként való interpretálása alapvető pedagógiai közhely napjainkban is, bár BUDA Béla (1989), THUN Éva (2005), RÉDAI Dorottya (2017) is leírják, hogy e jelenségnek lehetnek pozitív hatásai. Feltevésem szerint tehát a pedagóguspálya elnőiesedése mint jelenség automatikussá vált negatív konnotációja nem feltétlenül állja meg a helyét. Mindenekelőtt azt a kérdést kell feltenni: milyen tényezők és összefüggések játszanak szerepet az aktív, már a pályán lévő pedagógusnők pszichés jóllétében? Az adatok elemzése során megmutatkozó pedagógiai, pszichológiai, mentálhigiénés és nem szerinti meghatározottságú tényezők összefüggéseinek felderítése tehát a vizsgálat célja. A kutatás háttérét adó interdiszciplináris közegbe tekintünk be a következőkben.

SZAKIRODALMI HÁTTÉR

Az utóbbi évtizedekben a pszichológia speciális figyelemmel fordult a mentális egészség felé (SELIGMAN ÉS MTSAI 2005), így vált kutatott témává az életminőség és a szubjektív jóllét egyéni megélése (QUEVEDO–ABELLA 2011). A nemzetközi szakirodalom sokféle megközelítésből tárgyalja a pszichés jóllét fogalmát, így a nevelépszichológia szempontjából is. MARTIN és DOWSON (2009) szerint a fiatalok számára a fontos szereplőkkel

meglévő pozitív kapcsolatok jelentik a sarokpontjait a hatékonyan funkcionáló szociális, érzelmi és tudományos területeknek. SALEHINEZHAD (2012) arra a következtetésre jut tudománytörténeti összefoglaló tanulmányában, hogy a személyiségpszichológia ma az egyik legkurrensebb és -gyümölcsözőbb ágazata a pszichológiának, amely a legnagyobb fejlődést mutatja, és interdiszciplináris következtetések levonására is alkalmas. Ezt támasztja alá, hogy a pedagógiai-pszichológiai kutatások körében nagy lendületet vett az utóbbi évtizedekben a tanári személyiség feltérképezése. GÖNCZ (2017) elméleti összefoglalójában plasztikusan összegzi a legfontosabb személyiségvonás-ti-pológiai elméleteket, a tanári karakterről szóló kutatásokat, azok személyiségelméletekből kiinduló vonulatait. Az összefoglalásból számunkra kiemelt jelentőségű a foglalkozásválasztások és a személyiségvonások elemzése (RUBINSTEIN-STRUL 2007), amelyben azt a hipotézist állították fel, hogy bizonyos személyiségvonások bizonyos foglalkozásválasztásokhoz köthetők. Feltételeződött, hogy azonosítható a specifikus tanárszemélyiség is (HARRIS ÉS MTSAI 2006). Ez a felvetés be is bizonyosodott a Rushton és munkatársai által végzett, a tanári személyiségre irányuló vizsgálatban (RUHSTON-MORGAN-RICHARD 2007). Egy későbbi kutatás jellemző személyiségvonásokat talált a segítő foglalkozást választók között (DIMITRIJEVIĆ-HANAK-MILOJEVIĆ 2011). GÖNCZ (2017) munkája alátámasztja azt a jelen kutatás számára releváns összefüggést, hogy a pedagógusok személyiségjellemzőire igaz az az állítás, hogy összefügg mentális állapotukkal. Ez az összefüggés a kurrens pedagógusszemélyiség-kutatások alapján feltételezhető volt (SALEHINEZHAD 2012; JOSEFSSON ÉS MTSAI 2011), amit azután SEIBT és munkatársai (2013) kutatásában eredményül is kaptak. Ugyanakkor a GÖNCZ (2017) által leírt átfogó tanáriszemélyiség-kutató irodalom minden alapossága mellett megválaszolatlanul hagy további kérdéseket. Például hiányzik a pedagógus nemére történő reflexió, a genderszem-pont mint személyiségelemzésük egyik aspektusa. Göncz elsősorban a tanári személyiséget vizsgálja, ami jó alapja lehet az alkalmassági vizsgálatoknak, a kiválasztási folyamatnak, de nem tudja detektálni egyfelől a pályán lévő pedagógusoknak az aktív pedagógusi munka éveit során, a folyamat közben megjelenő intrapszichés jellemzőit. Másfelől nem tér ki a folyamat során fellépő, érzelmi stabilitást veszélyeztető tényezőkre adott válaszok milyenségére sem. Az előbbire – véleményünk szerint – a mentálhigiénévizsgálatok alkalmasak.

Az utóbbira a pszichológiai immunkompetencia (OLÁH 2005), vagy a szintén pozitív pszichológiai szemléletű életszemlélet-vizsgálat, a (LOT-R-teszt) alkalmas (SCHEIER–CARVER–BRIDGES 1994). Továbbá a felépített szakmai személyiség – mint az identitás része – meglétére és jellemzőire sem tudunk információt nyerni ezekből a személyiségvizsgáló eljárásokból. Jelen pillanatban a neveléstudomány kurrens szakirodalma nem használ olyan személyiségpszichológiai elméleti alapokon nyugvó pedagógusszemélyiség-vizsgáló eljárást, amely specifikusan a pedagógusnők vizsgálatára alkalmas lehet. Ez a hiány az, ami saját kérdőív kialakítására ösztönzött a kutatás során. A genderszempontról létjogosultsága is alátámasztott, mert Európában ugyanúgy, mint Magyarországon, a pedagógusszemélyiségre vonatkozó eddigi tudásunkhoz hozzá kell tenni azt a közhelynek számító ténytet, hogy a pedagóguspálya elnőiesedett. Az Eurostat 2017-es felmérése szerint Európában az oktatás területén végzettek 80 százaléka nő (Eurostat 2017). A magyar helyzetről tudósítanak 2015-ben publikált tanulmányukban PAKSI ÉS MUNKATÁRSAI (2015), amikor a pedagógusképzés női túlsúlyának jelenlétéről beszélnek. Ennek alapján állítható, hogy a pedagógus személyiségének fontos jellemzője a neme.

PROBLÉMAFELVETÉS A SZAKIRODALOM ALAPJÁN

Feltételezem, hogy a nők tömeges jelenléte a pedagóguspályán nem jelent negatívumot a diákok számára, sőt lehet kifejezetten előnyös is. Ha a jelenségnek van negatív vonzata, az nem a női mivolt, hanem a mentálhigiénés állapot következménye. SALEHINEZHAD (2012) is felhívja a figyelmet arra a tényre, ami jól ismert a személyiségpszichológiai kutatók körében, hogy a mentálhigiénés szoros összefüggést mutat a személyiséggel. SEIBT és munkatársai (2013) a pedagógusnők mentális egészségét vizsgálva arra a következtetésre jutottak az előzetes várakozásokkal szemben, hogy nincs valódi befolyása a mentális egészségre sem a tradicionális egészségügyi rizikófaktoroknak, sem az újabban megfigyelt rizikófaktoroknak, miként az egészségviselkedésnek sincs. Arra az eredményre jutottak, hogy olyan tényezők viszont, mint a befektetett energia és a megtérülés aránya, a fizikai panaszok és a személyes faktorok már jelentős hatással vannak a pedagógusnők mentális egészségére.

KUTATÁSMÓDSZERTAN

A sérülékeny mentálhigiéné – feltevésem szerint – a pedagógusnőknek csak egy sajátos csoportjára jellemző, ami arra utal, hogy ez a jelenség nem a pálya elnőiesedésének a következménye. Mindezt bizonyítandó az egyes jellemzők differenciáltabb elemzését lehetővé tevő négy szempontú vizsgálat kidolgozására került sor. A négy kérdőív komplex egészet, szinergiát alkot, hiszen mindegyik a személyiségnek, a pszichés állapotnak egy-egy releváns aspektusát ragadja meg: a mentálhigiéné állapotot; az életszemléletet; a szakmai személyiség jellemzőit; és a női identitás archetípusát mérik fel. Az adatok felvétele 2009 és 2017 között 221 budapesti és vidéki aktív pedagógusnővel történt. A felhasznált kérdőívek között a kiegészítés mérésére a validált és széles körben használt Maslach Bournout Inventory (MBI) (MASLACH 1981) tesztet alkalmaztam, amely három alskálát tartalmaz (az MBA az érzelmi kimerülést, az MBB az énhatékonyság csökkenését és az MBC a deperszonalizáció értékét méri). Az életszemlélet vizsgálatára a pozitív pszichológiai irányzat által kifejlesztett, validált LOT-R-eszközt alkalmaztam. A magyar pedagógiai-pszichológiai kutatásban már előzményei vannak a Jean Shinoda BOLEN (1997/2014) jungiánus pszichoterapeuta által kialakított női archetípusokra épülő (pedagógus)nők személyiségtipológiával való vizsgálódásnak (F. LASSÚ 2001). E vonulat továbbgondolását képezi a *Pedagógus mesternők és bennünk élő istennők* (BÉIK) című, saját kialakítású kérdőív. Alkalmaztam továbbá egy másik, saját kialakítású, ún. Szakmai személyiségem, röviden SzSzK állapotfelmérést, amely a pedagógusok szakmai identitásának legfontosabb területeit célozza feltérképezni (CSÍKSZENTMIHÁLYI 1997/2018; OLÁH 2005; GÁDOR 1991; SUPICZ 2007; BORBÁTH 2010). A kérdőívek az egyes vizsgált területekre irányulnak és a pedagógusnők identitásának alakulását befolyásoló, külső és belső pszichés háttértényezők vizsgálatát szolgálják.

A vizsgálat során a csoportos analízist (Kruskal–Wallis-teszt) csoportos statisztikai elemző módszert használtam, illetve a varianciaanalízis eredményeként mutató tendenciák khi-négyzet próba alapú keresztábra elemzéseit történtek. Továbbá a Pearson-féle és – ahol szükséges volt – a Spearman-féle korrelációs számításokat végeztem el.

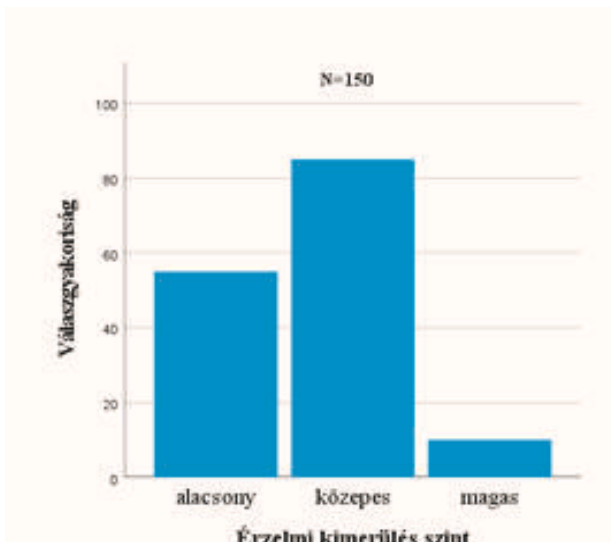
HIPOTÉZISEK

- A pedagógusnők mentálhigiénés állapota és életszemlélete egymással összefüggésben van. Az optimistább életszemlélet egészségesebb mentálhigiénés állapottal jár együtt (Maslach- és LOT-R-teszt összehasonlítása alapján).
- A pedagógusnők mentálhigiénés jólléte, életszemlélete, a pszichológia iránti elméleti és gyakorlati nyitottsága, önismereti igénye egymást erősítően összefügg (a Maslach-teszt, a LOT-R-teszt és a Szakmai személyiség kérdőív összevetéséből).
- Az áramlatélmény megélésének készsége alacsonyabb kiégésmutatókkal jár együtt.
- A különböző női archetípusokat képviselő pedagógusnőkhöz különböző mentálhigiénés állapot és életszemlélet köthető.
- A különböző pályaszakaszban lévő pedagógusnők mentálhigiénés állapota eltér egymástól.

KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

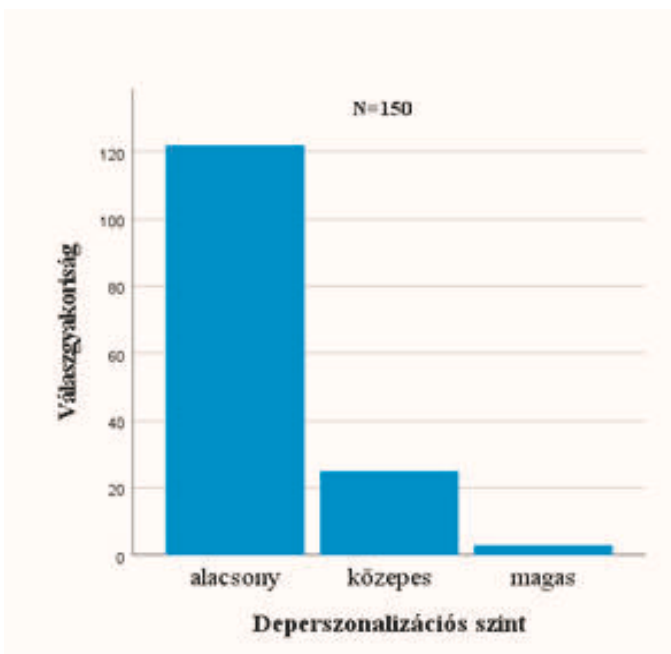
1. A legfontosabb statisztikai gyakoriságok a vizsgált pedagógusnők mentálhigiénés állapotáról

A Maslach-teszt alszámainak eredményét három értékre bontott elemzéssel mutatjuk: alacsony érték jelzi, hogy kiégésveszély nincs jelen, közepes érték a kiégéssel veszélyeztetett állapotot, és magas érték a fennálló kiégést mutatja. Az Érzelmi kimerülés mint kiégés alszála mentén az *1. ábra* mutatja a vizsgált pedagógusnő-min-tához kapcsolódó értékeket.



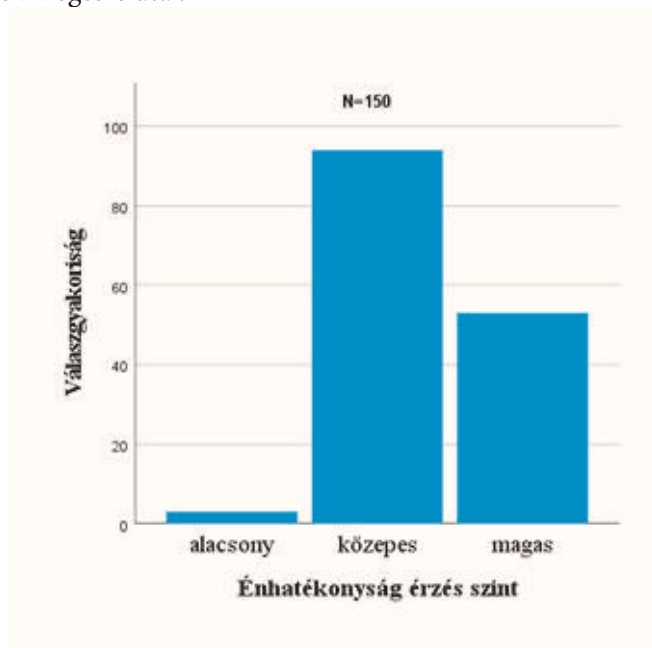
1. ábra: Az érzelmi kimerülés eloszlása a vizsgált pedagógusnók között

A Deperszonalizáció (MBB) alskála értékeinek megoszlását a 2. ábra jelöli.



2. ábra: A deperszonalizációs szint eloszlása a vizsgált pedagógusnók között

A Maslach-teszt harmadik alskáláját, az Énhatékonyság érzést (MBC) a 3. ábra mutatja. Az Énhatékonyság érzés esetén az értékek fordítva értelmezendők, a magas énhatékonyságszint kiegyensúlyozott, a közepes már inkább kiégésveszélyeztetett állapotot jelez, és az alacsony érték kiégésre utal.

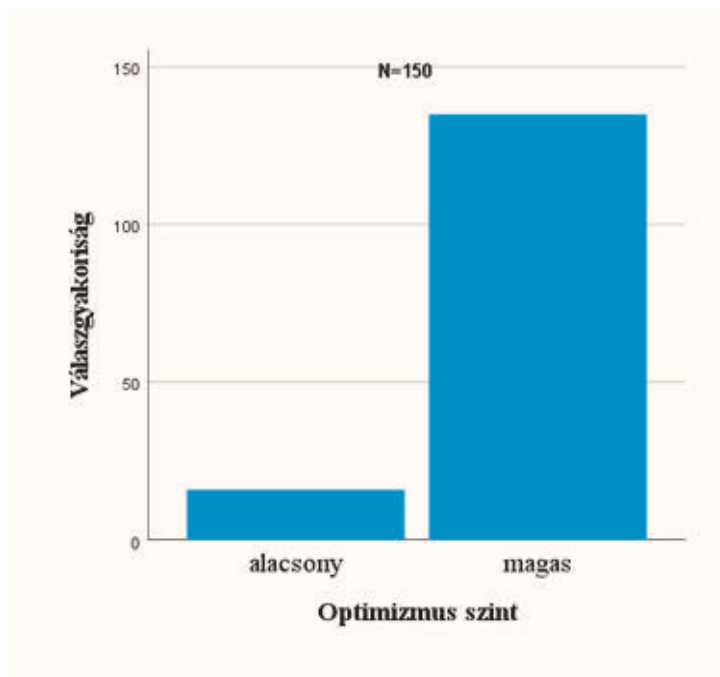


3. ábra: Az énhatékonyságszint eloszlása a vizsgált pedagógusnők között

Az MBI-teszt alskálái összevetéséből megállapítható, hogy a vizsgált pedagógusnőknek csak elenyésző része (2,6%) az, aki mindhárom skálán kiégésszintű értéket mutat, vagyis aki kiégésszindrómával küzd. Viszont – és ez jelentős szám – több mint 60%-uk kiégéssel veszélyeztetett, és az Énhatékonyság és Ézelmi kimerülést tekintve csak bő egyharmaduk (36,7%) nincs kiégésveszélyben, vagyis ők mentálhigiénésen kielégítő állapotúak. Ugyanakkor ha a részletekbe tekintünk, sokkal árnyaltabb képet kapunk. LEITER ÉS MASLACH (2016) friss vizsgálata alapján fontosnak tartjuk értelmezni a látnens kiégés jelölőit, vagyis a csak egy-egy alskálán megjelenő magas kiégésértéket. A Maslach-teszt skálaváltozóit elemezve az látható, hogy az „érzelmi kimerültség” alskálán (1. ábra) érzékelhetőek a kiégést jelző magas pontszámok a vizsgálati minta 12%-ánál, míg további 66% veszélyeztetettnek bizonyult. Ez azt mutatja, hogy az érzelmi kimerültség, túlhajszoltság megléte a legnagyobb kockázati tényező a felmért pedagógusnők esetében.

Az „egyéni teljesítmény” csökkenésének tekintetében (3. ábra) a veszélyeztetettek aránya az érzelmi kimerülés veszélyeztetettjeinek számához közelít, 60%. Vagyis látható, hogy a túlhajszoltság, az érzelmi kimerültség gyakran együtt jár a személyes teljesítmény csökkenésének érzésével is, miközben megtartott az érzelmi odafordulás a diákok felé, hiszen azt láthattuk, hogy az elszemélytelenedő attitűd (2. ábra) csak keveseket fenyeget, kevesebb, mint egyötödét a vizsgált pedagógusnőknek. Vagyis a vizsgált pedagógusnőink átlagosan érzelmileg közepesen kimerültek, gyakran nem is érzik magukat nagyon hatékonynak, feltehetően az erős érzelmi terhelés okozta kimerülés és az ezzel járó, kevésbé hatékonynak megélt nehéz helyzetek, konfliktusok okozzák ezt. Mindent összevetve elmondhatjuk, hogy a nő pedagógusok számára valós veszélyt a burnout felé vezető úton az érzelmi kimerülés és a személyes hatékonyság csökkenésének megélése jelenti leginkább.

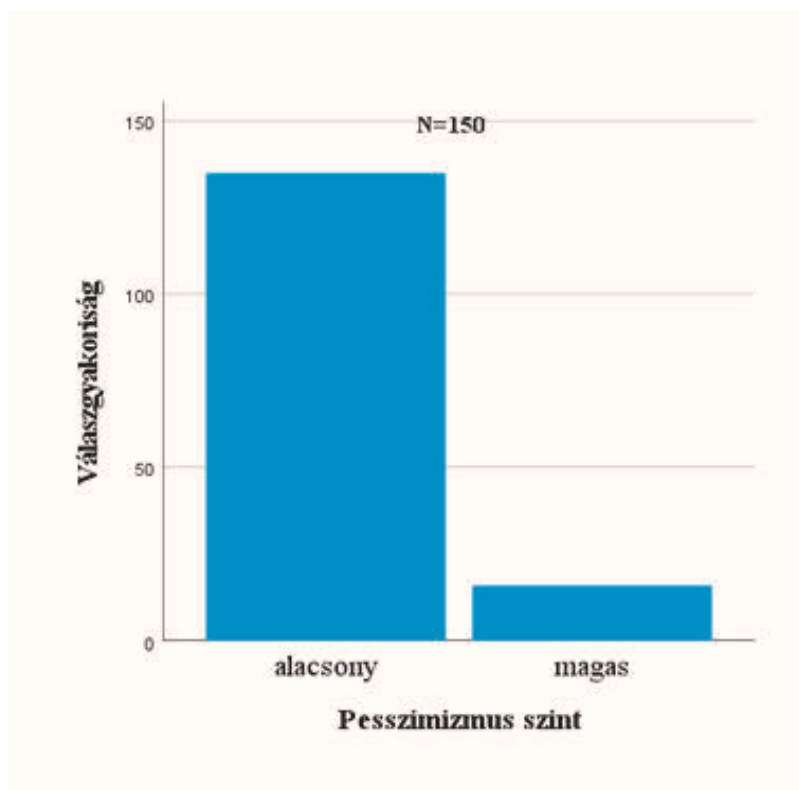
A vizsgált pedagógusnők LOT-R-teszt Optimizmus alskála eredményei láthatók a 4. ábrán.



4. ábra: Az optimizmusszint megoszlása a vizsgált pedagógusnők között

Az ábrából jól látható, hogy a vizsgálati mintánk több mint háromnegyedét az optimizmus jellemzi.

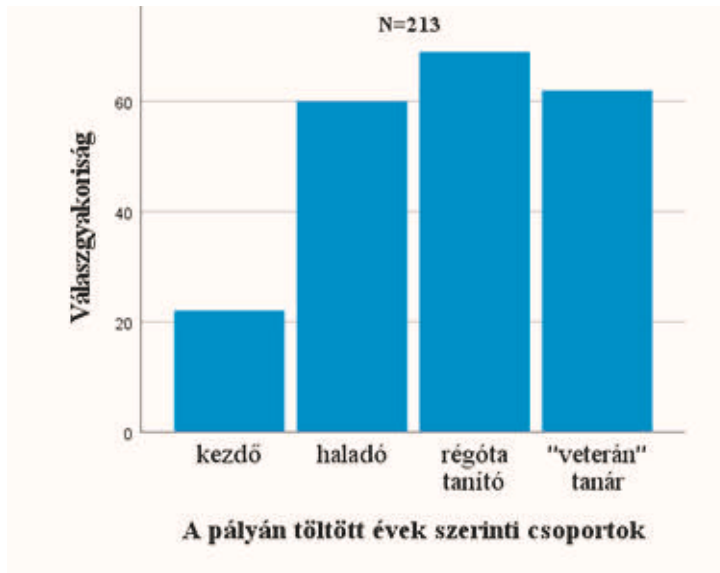
A LOT-R-teszt Pesszimizmus alskálájából kitűnik, hogy pesszemista életszemléletű pedagógusnőt elenyésző számban találtunk a mintában (5. ábra).



5. ábra: A pesszimizmusszint megoszlása a vizsgált pedagógusnők között

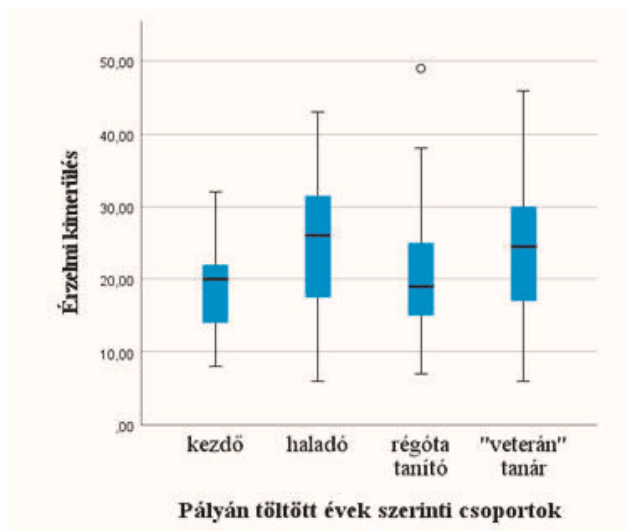
2. A pedagóguspályán töltött évei viszonylatában a kiegészés és az életszemlélet mutatói

Az a hipotézis, miszerint a pályán töltött évek és a mentálhigiénés állapot összefüggést mutat, igazolódott. A kutatási eredmények beigazolták, hogy a pályán töltött évek vizsgálatára kialakított négy csoport között a mentálhigiénés állapotjellemzőkben jelentős különbségek vannak a vizsgált populációban. Lásd 6. ábra.



6. ábra: A pályán töltött évek csoportok szerinti megoszlása a vizsgálati mintában

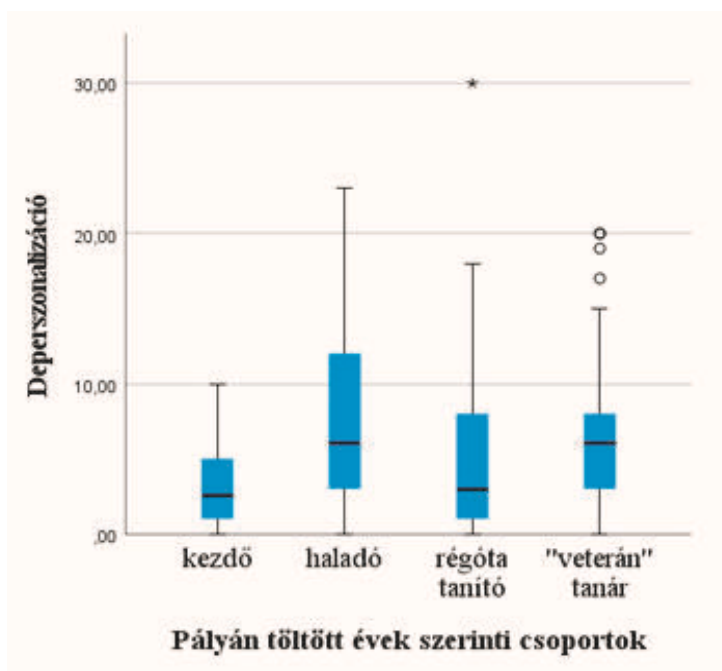
A csoportok („kezdők” 0–5 év, „haladók” 6–17 év, „régóta tanítók” 18–28 év, „veteránok”, 28+ éve pedagóguspályán lévők) között szignifikáns különbségek mutatkoztak az érzelmi kimerülést tekintve, lásd 7. ábra.



7. ábra: Az érzelmi kimerülés szintje és a pályán töltött évek közötti kapcsolat

Szignifikáns különbségeket kapunk a Kezdő–Veterán ($p = 0,027$), Kezdő–Haladó ($p = 0,017$), Régóta tanító–Veterán ($p = 0,026$), Régóta tanító–Haladó ($p = 0,014$) csoportokat összehasonlítva. A „kezdők” még friss érzelmi töltetének fölényét még értjük a „veteránok” fáradtabb energiáival szemben. Hasonló jelenségre gondolhatunk a karrierjük beérett szakaszában lévő „régóta tanítók”, és a már fáradtabb, kimerültebb „veteránok” között. Ugyanakkor elgondolkodtatóbb a „kezdők” és az időben nem olyan sok évvel előttük járó „haladók” közötti markáns különbség. Még érdekesebb a „haladó” és „régóta tanító” csoport közötti különbség, ami azt mutatja, hogy a régebben pályán lévő csoport a kevésbé kimerült érzelmileg. Mindezek fényében levonható a következtetés, hogy a „haladók” csoportja, a 6–17 éve pályán lévők egyfajta vízválasztót élnek meg. Aki jobban bírja az érzelmi terhelést, megmarad a pályán, aki nem, valószínűbben elhagyja a pályát.

Hasonló mintázatot és feltehetően hasonló háttértényezőket mutat a pályán töltött évek és a deperszonalizáció összefüggése is, amit a 8. ábra mutat.



8. ábra: A deperszonalizáció és a pályán töltött évek kapcsolata

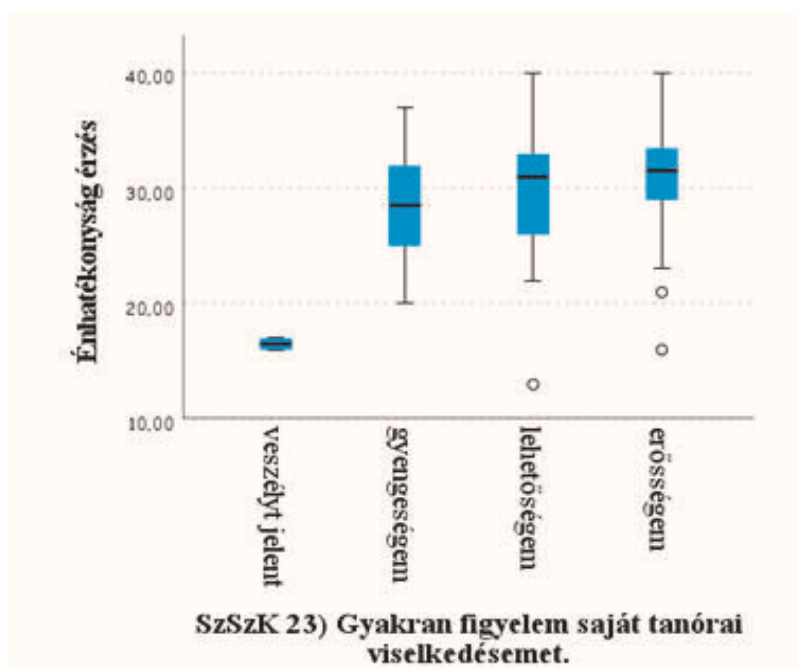
A másik feltételezés az volt, hogy az optimizmusra / pozitív életszemléletre való hajlam, vagyis a LOT-R-tesztben elért magasabb eredmények fordítottan arányosak a kiegész jeleivel a Maslach-tesztben. A korrelációs táblázatot (1. táblázat) lásd a Mellékletben. Ez a hipotézis maradéktalanul beigazolódott, hiszen a Spearman-korrelációk a Lot-R Optimizmus és Pesszimizmus és a Kiegész alszámlák között szignifikánsak. Továbbá konzisztenciát mutatnak a két mérőeszköz között, hiszen a Deperszonalizáció és az Érzelmi kimerülés negatívan korrelál az Optimizmus értékekkel, pozitív az együttjárás az Énhatékonyság érzés értékeivel. Miközben pont fordítva, a Pesszimizmus együtt jár az Érzelmi kimerüléssel és a Deperszonalizációval, ugyanakkor negatívan függ össze az Énhatékonyság érzéssel. Ezekből az eredményekből több következtetés is levonható. Egyrészt látható a két teszt validitása. Másrészt mondhatjuk, hogy az optimista életszemlélet a kiegész minden fő formájával szemben védelmet nyújt, a pesszimizmus fordítva. Jelen mintánkban elenyésző pesszimizista pedagógust találtunk, és kiegész pedagógust is elenyésző számban. Ugyanakkor a kiegészveszélyeztetettség a vizsgált minta kétharmadánál fennáll, ezért feltehetően ott más tényezők is szerepet játszanak.

3. A szakmai személyiség és a mentálhigiénés állapot vizsgálata

Továbbmenve, feltételeztem, hogy a pszichológiai tudatosság – az ön/reflexióra, pszichológiai képződésre, elméleti, saját élményű ismeretekre való nyitottság –, a Szakmai személyiség kérdőív (a továbbiakban SzSzK) releváns faktora fordítottan korrelál a kiegész jeleivel, vagyis a Maslach-tesztben mutatott értékekkel. Ez a hipotézis is igazolódni látszik, bár nem ad a Maslach-teszt minden faktorára szignifikáns együttjárást, mégis egy-egy kiegészfaktor esetében megtalálhatóak az együttjárások.

Az SzSzK 23-as, az önreflektív tanórai működésmódra vonatkozó kérdésére – „Átgondolom a tanórai, iskolai helyzeteket, és időről időre felismerem, hogy hol, miben kezeltem helyesen / helytelenül egy szituációt valamelyik gyerekkel / felnőttel kapcsolatban.” – azt találtuk, hogy azok a válaszadók, akikre ez a működésmód jellemző (erősségem), az MBI-teszt MBC Énhatékonyság érzés dimenzióban magasabb értékeket értek el, mint azok a pedagógusnók, akikre nem (gyengeségem) jelezték ezt a fajta, a munkájukra vonatkozó önreflektív megközelítést ($p = 0,053$). Vagyis a feltételezés helytálló,

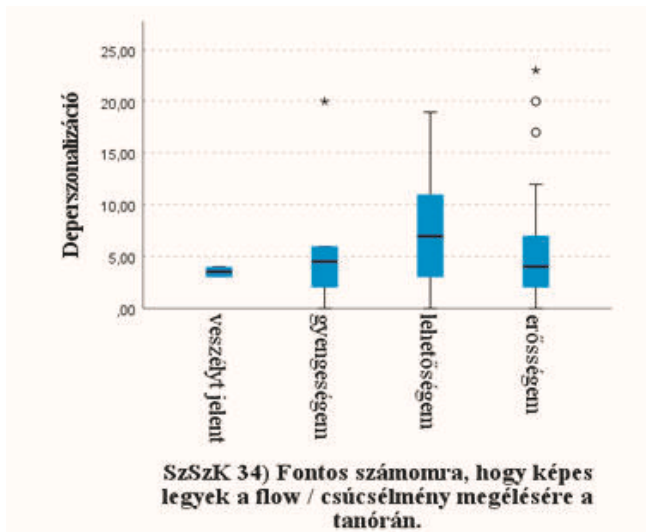
miszerint a pedagógiai tudatosság – melynek egyik eleme az önreflektív viselkedés – mentálhigiénés védőfaktoraként jelenik meg.



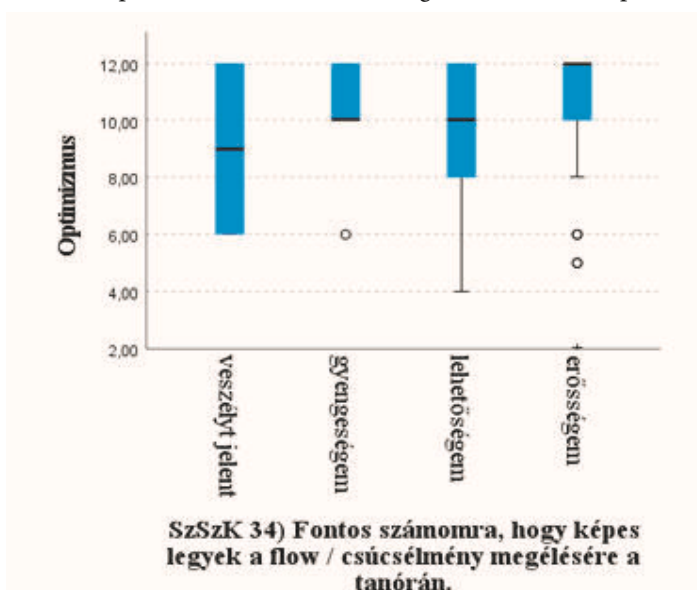
9. ábra: Az önreflexió és a énhatékonyság érzés kapcsolata

A pozitív pszichológiából a pedagógiai szakirodalomba és gyakorlatba is átkerült Csíkszentmihályi (1997/2018) flow / áramlatélmény vagy csúcselmény fogalma. Feltételeztem, hogy akik pedagógusként kellően tudatosan ismerik és megélni igyekeznek a flow-t a mindennapi munkájukban is, azok biztosan jobb mentálhigiénés állapotban és optimistább megközelítéssel élik mindennapjaikat. Erre a hipotézisre kaptam az egyik legegységesebb, legmeggyőzőbb együttjárásokat a kutatás során. Hiszen az MBI burnout kérdőív alszkálái és a LOT-R-teszt is több alszkálában is szignifikáns különbséget mutatott az „erősségemként” válaszolók és a gyengébb kapcsolatot „lehetőségemként” válaszolók között a flowra vonatkozó SzSzK 34-es – „Fontos számomra, hogy képes legyek a flow / csúcselmény megélésére a tanórán” – állításokban.

Vagyis a 3-as és 4-es választ adók csoportjai szignifikáns különbséget adtak mind a Deperszonalizáció ($p = 0,005$), mind az Énhatékonyság érzés ($p = 0,002$), mind az Optimizmus ($p = 0,004$) változókra. Lásd 9., 10., 11. ábra.

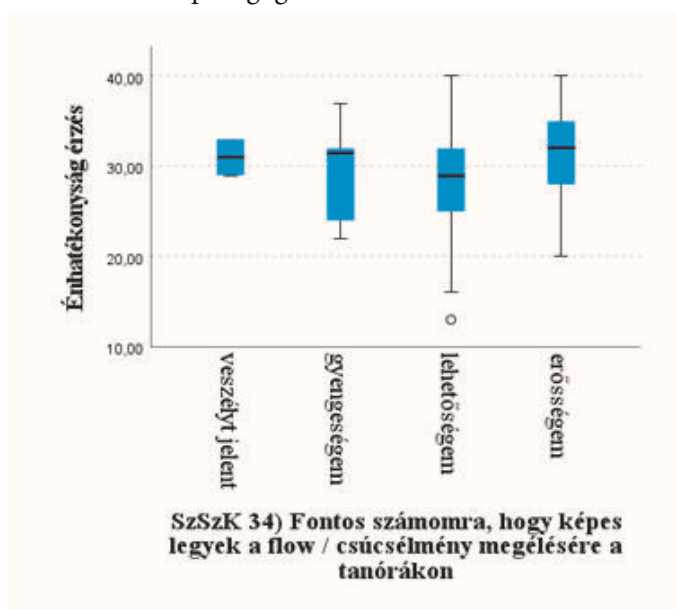


10. ábra: A deperszonalizáció és a flow megélése a tanórán kapcsolat



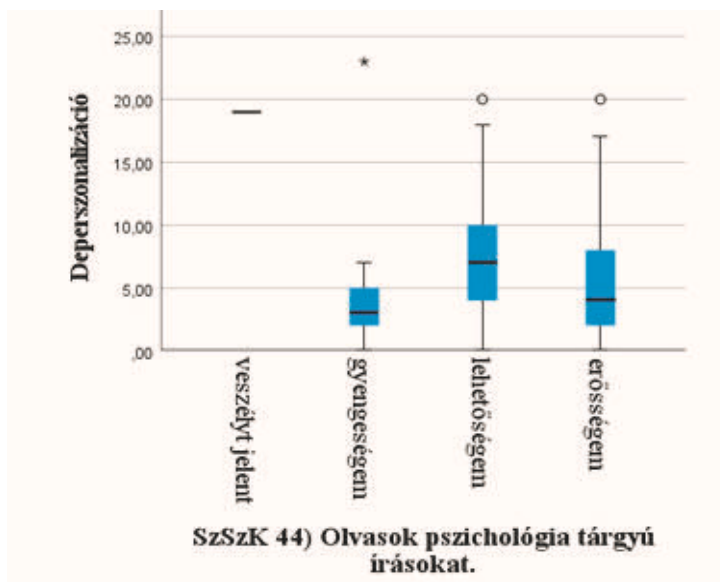
11. ábra: Az énhatékonyság érzés és a flow megélése közti kapcsolat

Vagyis mondhatjuk, hogy azok, akik nemcsak mint lehetőségre tekintenek az áramlatélmény tanórai megtapasztalásában, hanem a pedagógiai valóságuk része, szignifikánsan kevésbé vannak kitéve a kiégés veszélyének. Hiszen összefüggésben van a magasabb énhatékonyság érzéssel, és optimizmusszinttel, és az alacsonyabb cinizmus értékkel. Vagyis elmondhatjuk, hogy mind az érzelmi kimerülés, mind az elszemélytelenedés érzésének növekedése és az énhatékonyság csökkenésének érzése kevésbé mutatkozik azoknál, akiknek erőssége a flow megélése a tanórákon. Ugyanakkor az életszemléletükben az optimizmus magasabb mértékben jelenik meg. Vagyis a flow tanórai megélése mentálhigiénés védőfaktorok mutatkozik a pedagógusnők között.



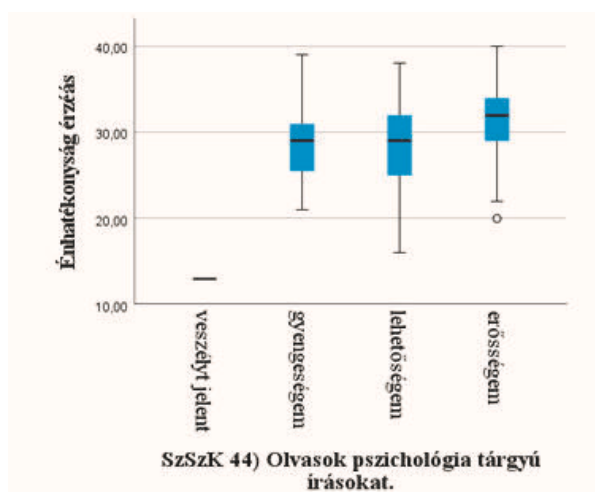
12. ábra: A flow megélése és az optimizmus közötti kapcsolat

A pszichológia és az önismeret iránti nyitottság is olyan jellemzők, amelyek megléte esetén a kiégés tünetei vagy veszélye szignifikánsan alacsonyabb, szólt az előzetes feltételezésem. Ezek az összefüggések is kimutathatók az SZSZK 44-es állításra adott válaszkategóriák és a kiégés kérdőív egy-egy alskálája között. A 44-es kérdésre adott válaszok estén – „Olvasok pszichológiai tárgyú írásokat.” – szignifikáns összefüggés mutatkozott a jobb mentálhigiénés állapotban az „erősségem” választ adók javára. Mind az énhatékonyság-érzésük magasabb szintűnek mutatkozott ($p = 0,018$), lásd 12. ábra, mind a deperszonalizációs szintjük alacsonyabbnak ($p = 0,003$), lásd 13. ábra.



13. ábra: A deperszonalizáció és a pszichológiaolvasás kapcsolata

Vagyis egyértelműen kiderül a válaszokból, hogy a pszichológiai témájú irodalom olvasása véd a deperszonalizáció ellen és növeli a pedagógusok hatékonyságérzését. Nem egyértelmű azonban, hogy önismereti témákra is vonatkozik-e az olvasott irodalom. A pszichológiai ismeretek gyarapítása ugyanakkor a kiegészél szembeni védőfaktorot jelent.



14. ábra: Kapcsolat a pszichológia olvasása és az énhatékonyság érzés között

Még éppen nem szignifikáns, de tendencia jellegű különbségek mutatkoztak a tudatos önfejlesztésre vonatkozó állítás, SZSZK 12 – „Tudatosan építem szakmai önismeretem, esetmegbeszélésre, szupervízióba járok” – válaszkategóriái és az MBT és LOT-R alsókálái között. $P = 0,09$, szinten kevésbé elszemélytelenedett az, akinek „erőssége” az állítás, mint az, aki csak „lehetőségemként” tekint a tudatos önismeret-fejlesztésre. (Még kevésbé azok a „gyengeségem” választ adók.) Szintén tendencia jellegű összefüggést kapunk a 45-ös kérdésre adott válasznál – „Töreksem az önismeretem fejlesztésére saját módszeremmel.” – ahol az Énhatékonyság érzés skálával összevetve, $p = 0,088$ értéknél azt az érdekes összefüggést kaptuk, hogy az „erősségem” választ adók hatékonyabbnak érzik magukat a „lehetőségem” választ adóknál, és még hatékonyabbnak a gyengeségem választ adóknál. Ugyanakkor a „veszélyt jelent” választ adók közel azonosan hatékonyan érzik magukat az „erősségem” választ adókkal. Vagyis az önismeret tudatos fejlesztése hatékonyra tesz, miközben akik ezt egyáltalán nem tartják fontosnak, sőt gyanakodva tekintenek a lehetőségre, szintén hatékonyan érzik magukat, feltehetően erős magabiztosságuk miatt, hiszen nem látják szükségét további önismeretnek.

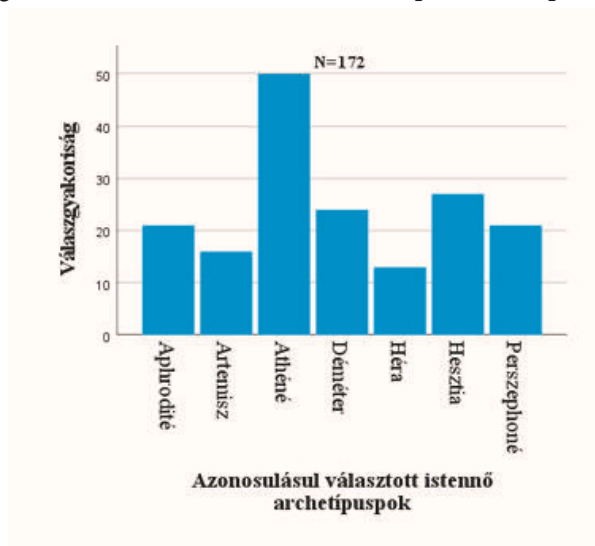
Az optimizmust tekintve szintén érdekes tendencia jellegű eredményt kapunk. Akiknek ez az állítás az „erősségüként” jelölődött, magasabb optimizmusértéket mutattak, mint azok, akik a mérsékeltbb viszonyulást mutató „lehetőségem” jelölést adták, miközben a „gyengeségem” választ adók is hasonlóan optimisták az „erősségem” választ adókéhoz. Az állításra „veszélyt jelent” választ adók minimálisan mutatkoztak optimistának. A veszélyt itt jelentheti az, hogy ezt a választ adók nem gondolják hatékonyan, sőt károsnak tekintik a szakemberek nélkül, sajátmagunk által választott módszerrel történő önismereti munkát. Az énhatékonyság érzésnél jelentkező mintázatot láthatjuk itt is. Hiszen az önismeretet gyakorlók optimistábbak azoknál, akiknek ez csak egy lehetőség marad. Náluk azok is optimistábbak, akik bevalottan nem foglalkoznak az önismerettel. Vagyis levonhatjuk azt a következtetést akár, hogy ugyanannyira optimista az a tanár, aki kellően magabiztos, és nem fejleszti az önismeretét, mint az, aki hisz a változás lehetőségében, és fejleszti. Előbbi gondolatmenetet látszik alátámasztani a 46-os kérdésre adott válaszoknál – „Töreksem az önismeretem fejlesztésére szakemberek, szakkönyvek segítségével.” – kapott tendencia jellegű összefüggés a kiegészítés és életségjelölés vonatkozásában. Ugyanez az összefüggés ismétlődött, miszerint az „erősségem” jelölést adók között, sőt mind az Optimizmus, mind a Pesszimizmus skálákra vonatkozóan megismétlődött a tendencia jellegű összefüggés. Vagyis feltehetően a változáshoz való viszony jelenik meg a választott kategóriákban. A pesszimistábbak nem hisznek az

önismeret céljaként tekinthető változásban, az optimistábbak igen. Pozitívabb életszemléletűek, mint a „lehetőségem” jelölést adók. Vagyis elmondható, hogy a pszichológiai témák és az önismeret iránti nyitottság együtt járnak az alacsonyabb mértékű kiégésveszélyeztetettséggel.

4. Női archetípusok és mentálhigiénés állapot

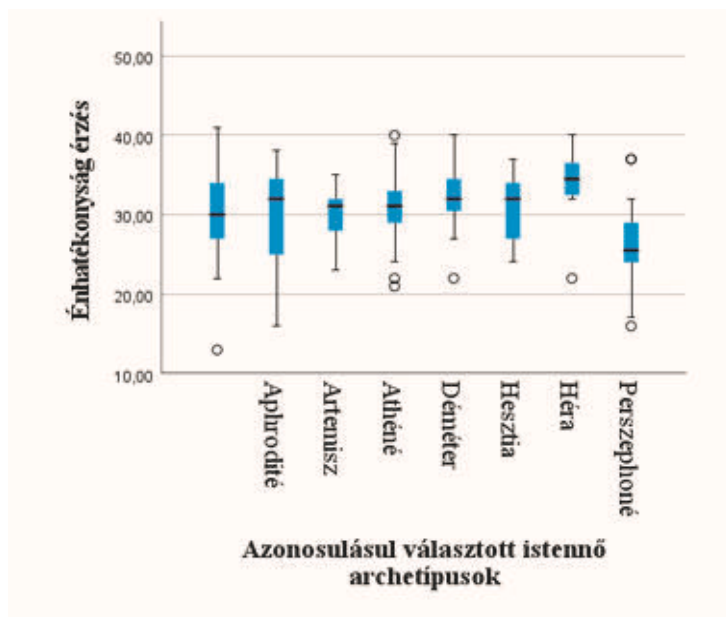
A pedagógusnők női identitásáról is gondolkodtam a mentálhigiénés háttértényezőinek vizsgálata során. A jungiánus kutató, Bolen tipológiája alapján készült a „Bennünk élő istennők” (BÉIK) néven a női arche/személyiség típus kérdőív. Először is érdemes megnéznünk az átlagos eloszlást a pedagógusnők között az identitástípusokat illetően Lásd 15. ábra.

A BÉIK női identitástípus felmérésben a rangsorolásként feltett kérdés – mi szerint rangsorolja, hogy a típusleírások alapján melyik istennő személyiséget találja legközelebb magához, és kit a legkevésbé – azt az eredményt hozta, hogy a vizsgált pedagógusnők egyharmada a hét típusból a széles körű ismeretekkel, tudással, racionalitással rendelkezőként leírt Pallasz Athéné-t választotta. Azt az eredményt is vártam, hogy a legkompetitívebb típus, Artemisz, kevésbé lesz reprezentálva, és az eredmények azt hozták, hogy a Héra-típus sem gyakori. A Pallasz Athéné-típusú tanárnők mellett a második legnépesebb típus a Hesztiák csoportja, szinte egyenlő megosztásban találunk Déméter-, Perszephoné- és Aphrodité-típust.



15. ábra: Azonosulásul választott istennők megoszlása a vizsgált pedagógusnők között

Feltételeztem, hogy az ide beemelt – hétféle – görög istennőkként megszemélyesített női archetípusok eltérést mutatnak a kiegészi szintjüket / életszemlélet-mutatójukat illetően. Szignifikáns összefüggést adott az összehasonlítás során az istennőválasztás és az énhatékonyság érzés szintjében mutatkozó különbség.



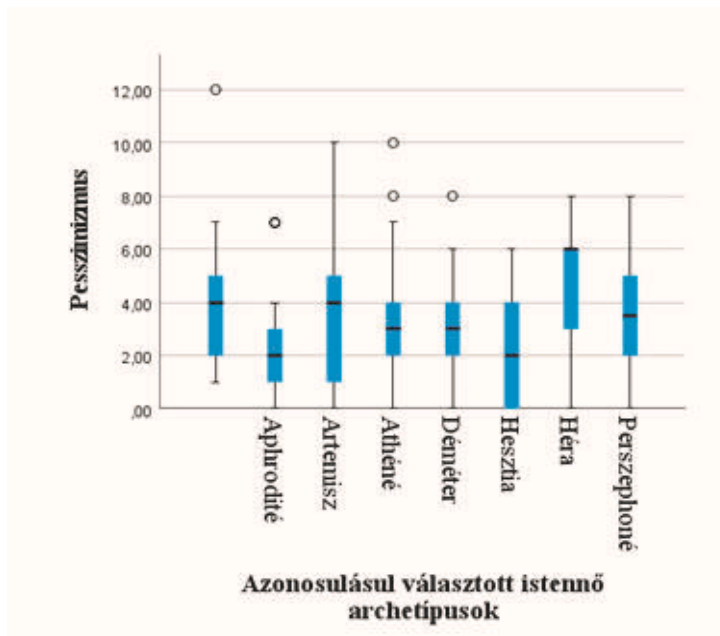
16. ábra: Azonosulásul választott istennő és énhatékonyság érzés

$N = 150$. Az ábrán látható első, üres oszlop a teljes mintából az adott kérdőívet ki nem töltők számát mutatja.

A Perszephonét választók jelentősen alacsonyabbnak élik meg hatékonyságukat, mint a Hérát választók ($p = 0,001$), és nem ennyire, de még mindig szignifikánsan alacsonyabb az énhatékonyságuk érzése a többi istennőt választókénál is (Perszephoné–Athéné $p = 0,004$, Perszephoné–Hesztria $p = 0,006$, Perszephoné–Déméter $p = 0,001$). Ugyanakkor a Hérát választóknál az Artemiszt és a Aphroditét választók is közel szignifikánsan kevésbé érzik magukat hatékonyak (Aphrodité–Héra $p = 0,068$, Artemisz–Héra $p = 0,044$).

A mentálhigiénés állapotot vizsgálva a kiegész- és az életszemlélet-mutatókkal azt találtuk, hogy a bolni női archetípus kategória rendszerben a Hesztria-típus mutatkozik szignifikánsan a legegészségesebb mentális állapotú pedagógusnő-típusnak. Hiszen a típus énhatékonyság érzése meglehetősen magas, továbbá a szintén szignifikánsnak

tekinthető Pesszimizmus alskálán (lásd 17. ábra) pedig alacsony értéket mutattak. A Hesztia-típussal szinte megegyezően látszik mentálhigiénésen erősnek az Aphrodité-típus, hiszen énhatékonyság érzése relatív magas, miközben pesszimizmus kevésbé jellemzi. (Lásd 16. és 17. ábra.)



17. ábra: Pesszimizmus és azonosulásul választott istennők...

Ugyanakkor az összes szignifikánsnak tekinthető összefüggést figyelembe véve a „traumatizált” mitológiai történetet képviselő Perszephoné-típus bizonyul a legsérülékenyebbnek.

ÖSSZEGZÉS

A pedagógusnők komplex mentálhigiénés állapotfelmérésének eredményei alapján megállapítható, hogy valódi kiegész a vizsgált mintában elhanyagolható mértékben jelent meg, ugyanakkor a kiegész veszélyeztettsége erősen fennáll. A kutatás eredményei megegyező tendenciákat mutatnak a PAKSI ÉS MUNKATÁRSAI 2015-ben kapott méréseivel is az érzelmi kimerülés, deperszonalizáció és a teljesítmény csökkenése alskálákat is tekintve, mindez a vizsgálat és a mérőeszköz érvényességét támasztja alá.

Miközben a szakmai személyiség és női identitástípusokkal összefüggésben további szignifikáns diszpozíciókra derített fényt a vizsgálat. A független mintás statisztikai elemzés alapján az megállapítható, hogy a pszichológiai témák és az önismeret iránti nyitottság együtt jár az alacsonyabb kiegészévesélyeztetettséggel. A kutatás igazolta, hogy a pedagógusnők mentálhigiénés állapota és életszemlélete egymással összefüggésben van, hiszen az optimistább életszemlélet egészségesebb mentálhigiénés állapottal jár együtt. A Sperman-korrelációs vizsgálatok alapján legegységesebb az összefüggés az áramlatélmény megélésének készsége, az optimizmusra való hajlam és az alacsonyabb kiegészmutatók között. Kiderült, hogy a flow tanórai megélése mentálhigiénés védőfaktorok mutatkozik a pedagógusnők között, mint ahogy a pszichológiai irodalom olvasása és a pedagógiai tudatosság, melynek egyik eleme az önreflektív viselkedés, szintén mentálhigiénés védőfaktorok. A különböző női archetípust képviselő pedagógusnőkhöz különböző mentálhigiénés állapot és életszemlélet köthető, hiszen a Hesztia- és Aphrodité-típust találtuk a legkiegyensúlyozottabbnak, míg a Perszephoné-típusok bizonyultak a legsérülékenyebb csoportnak. Az eltérő pályaszakaszban lévő pedagógusnők mentálhigiénés állapota között szignifikáns eltérést találtunk. A kezdők a legkevésbé kiegészítettek, miközben a régebben pályán lévők között megoszlik a mezőny. Mind a deperszonalizáció, mind az énhatékonyság érzése tekintetében azt az eredményt kaptuk, hogy a kezdők után következő, 6–17 éve pályán lévő haladók csoportja hasonló kiegészintet mutat a legrégebben pályán lévő veteránok csoportjával. A veteránok esetében a kiegészintet a hosszú pályafutás végével, a fogyó energiával magyarázható, míg a haladók csoportja esetén egyfajta válságot jelezhet ez az adat. Miszerint a már nem kezdő pedagógusok eljutnak oda, ahol útelágazáshoz érnek, ha meg tudnak birkózni, és akik meg tudnak birkózni a nehézségekkel maradnak, akik nem, elhagyják a pályát. Ezt az összefüggést az is alátámasztja, hogy a következő életkori csoport, a régóta tanítók csoportja alacsonyabb kiegészintet mutat, mint a kevesebb ideje pályán lévő haladóké.

Az érzelmi kimerülés és a deperszonalizációs szint közel azonosan alacsony a régóta tanítók és a kezdők csoportjában. Mindez utalhat egy második kezdés időszakra, ahol még egyszer döntést hoznak a pedagógusok a pályán maradásról. Ez már a pálya ismeretében egy racionálisabb döntést feltételez, nagyobb önismerettel, és feltehetően a döntéshez hozzájárulhat a szakmai identitás megszilárdulása is. Kiseb életkori eltéréssel és más csoportbesorolási szemponttal, de mégis hasonló tendenciájú eredményeket kapott

Gáspár (GÁSPÁR 2006, idézi HORVÁTH 2014)), miszerint a kiégés elsősorban a fiatalabb (24–40 év közötti) pedagógusokat veszélyezteti (HORVÁTH 2014). Az eredmények ezen része is alátámasztja a jelen kutatásban megjelenő gondolatot, miszerint a szakmai és személyes identitás, önmegvalósítás kimunkáltságának állapota összefügghet a kiégéssel.

JAVASLATOK

Fontos lenne, hogy a pedagógiai köztudatban ismertté váljon az a tény, hogy a pedagógusnők saját személyes identitása és a szakmai identitásuk kidolgozottsága hatással van a munkájukra, hiszen a munkaeszközük a személyiségük. Ezért nem lényegtelen a gyerekek, diákok szempontjából sem, hogy milyen eszközzel dolgozik velük a tanár. Kutatásom eredményei alapján a pedagógusképzésben a jelenleginél nagyobb hangsúlyt kellene kapnia a prevenciónak, a mentálhigiénés, önismereti, önreflektív ismereteknek, saját élményű gyakorlatoknak. Ezért javaslom, hogy a képző intézmények a jelenlegi gyakorlatnál hangsúlyosabb módon foglalkozzanak a pedagógusok személyiségének gondozásával, a pedagógus szakmai női aspektusait is beleértve. További megfontolandó szempont a már pályán lévő pedagógusok mentálhigiénés, pszichológiai gondozása, akár preventív jelleggel is. A lehetőségek közül érdemes megemlíteni MARLOK Zsuzsa (2013) javaslatait, többek közt a lelki egészséget védő, javító relaxációs és mindfulness-technikát, illetve a pszichodramát. A kutatás alapja lehet további felméréseknek, ahol specifikusan lehetne kutatni a kiégésveszélyeztetett és kiégéstől védett személyiségtípusokat, szempontul választva ehhez a női identitástípusokat is. Jelen vizsgálat alapja lehet további, személyiség oldalról közelítő pedagógus-pályaalkalmassági vizsgálatoknak. Továbbá alap lehet a tanártovábbképzésben is, ahol hangsúlyosabb szerepet kellene kapnia – Marlok Zsuzsa kifejezésével élve – a tanárok, pedagógusok „szakmaspecifikus személyiségfejlesztésének” és kiégésprevenciójának, tekintve a „haladók” veszélyeztetettebb csoportját. Ugyanakkor az is egy további konklúziója lehet a vizsgálatnak, hogy ha a pedagógusnők egészséges mentálhigiénével kívánnak élni és dolgozni, akkor a belső pszichés munkát sem kerülhetik el, amihez szintén támogatást kell kapniuk.

IRODALOM

- BOLEN, JEAN SHINODA (1997/2014): *Bennünk élő istennők*. Studium Effective, Balatonfenyves.
- BORBÁTH KATALIN (2010): Kőbányai pedagógusok attitűd kutatása a pszichológia iránt. *Fejlesztő Pedagógia* 21/6. 38–45.
- BUDA BÉLA (1994): Mentálhigiéné. – A lelki egészség társadalmi, munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei. (Tanulmánygyűjtemény.) Animula Kiadó, Budapest.
- DIMITRIJEVIĆ, A. – HANAK, N. – MILOJEVIĆ, S. (2011): Psychological characteristics of future helping professionals: Empathy and attachment of psychology students. *Psihologija* 44. 97–115.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (1997/2018): *Flow. Az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- F. LASSÚ ZSUZSA (2001): Hagyományos és modern női szerepek az iskolában. In: *Nevelés és társadalom*. Szerk. László Zsuzsa. Kodolányi János Főiskola (KJF), Székesfehérvár. <https://www.kodolanyi.hu/szabadpart/szam9/lassu.html> (Utolsó megtekintés: 2020. december 10.)
- GÁDOR ANNA (1991): Személyközpontú szemlélet: létezési mód, terápia, iskola. *Iskolakultúra* 1/7–8. 98–107.
- GÁSPÁR ET AL. (2006): A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében. OTKA pályázat. Budapest.
- GÖNCZ, LAJOS (2017): Teacher's personality: A review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research* 4/1. 75–95.
- HARRIS, J. A. – VERNON, P. A. – JOHNSON, A. M. – JANG, K. L. (2006): Phenotypic and genetic relationships between vocational interests and personality. *Personality and Individual Differences* 40. 1531–1541.
- HORVÁTH SZILVIA (2014): Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei. In: *Mozgás, környezet, egészség*. Szerk. Karlovitz János Tibor. International Research Institute sro, Komárno (Szlovákia). 155–174.
- JOSEFSSON, K. – CLONINGER, C. R. – HINTSANEN, M. – JOKELA, M. – PULKKI-RÅBACK, L. – KELTIKANGAS-JÄRVINEN, L. (2011): Associations of personality profiles with various aspects of well-being: A population-based study. *Journal of Affective Disorders* 133/1–2.
- MARLOK ZSUZSA (2013): *A pedagógusok lelki egészségvédelme: szükségletek és gyakorlati tapasztalatok*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- MARTIN, A. J. – DOWSON, M. (2009): Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory. *Current Issues, and Educational PractiseReview of Educational Research* 79/1. (Spring) 327–365.

- MASLACH, C. – JACKSON, S. E. (1981): The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour* (USA) 2. 99–113.
- OLÁH ATTILA (2005): Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei. Trefort Kiadó, Budapest.
- OLÁH ATTILA (2012, szerk.): *A pozitív pszichológia világa*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- PAKSI BORBÁLA – SCHMIDT ANDREA (2006): *Pedagógusok mentálhigiénés állapota*. (OKI-Műhely 2006/6.) <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/pedagogusok-mentalhigienes-allapota>. 2020. december 7. (Utolsó megtekintés: 2020. december 10.)
- PAKSI, B. – VEROSZTA, ZS. – SCHMIDT, A. – MAGI, A. – VÖRÖS, A. – ENDRŐDI-KOVÁCS, V. – FELVINCZI, K. (2015): *Pedagógus-Pálya-Motiváció*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- QUEVEDO, R. J. M. – ABELLA, M. C. (2011): Well-being and personality: Facet-level analyses. *Personality and Individual Differences* 50/2. 206–211.
- RÉDAI DOROTTYA (2017): *Country Report on Gender-Related Policy and Research in Hungary*. Kézirat.
- RUBINSTEIN, G. – STRUL, S. (2007): The Five Factor Model (FFM) among four groups of male and female professionals. *Journal of Research in Personality* 41/4. 931–937.
- RUSHTON, S. – MORGAN, J. – RICHARD, M. (2007): Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education* 23. 432–441.
- SALEHINEZHAD, M. A. (2012): Personality and Mental Health. In: *Essential Notes in Psychiatry*.
- SCHEIER, M. F. – CARVER, C. S. – BRIDGES, M. W. (1994): Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology* 67. 1063–1078.
- SEIBT, R. – SPITZER, S. – DRUSCHKE, D. – SCHEUCH, K. – HINZ, A. (2013): Predictors of mental health in female teachers. *International Journal of Occupational Medical and Environmental Health* 26/6. (Dec.) 856–869.
- SELIGMAN, M. P. – STEEN, T. A. – PARK, N. – PETERSON, C. (2005): Positive Psychology Progress; Empirical validation of interventions. *American Psychologist* 60. 410–421.
- SUPLICZ SÁNDOR (2007): A pedagógusok sikeressége szempontjából fontos jellemzők diákvélemények tükrében. *Alkalmazott Pszichológia* 1. 116–129.
- THUN ÉVA (2005): Pedagógus-nők identitás konstrukciójának nyelvi megjelenítése a tanárképzés szakmai szövegeiben. Nyelv, ideológia, média konferencia előadás, Szeged.
- THUN ÉVA (2012): *Pedagógusnők identitástudata*. PhD-értekezés. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.

MELLÉKLET

1. táblázat: Korrelációk az MBI-alskálák és a LOT-R-teszt alskálái között

| | | | Érzelmi kimerülés | Deperszono- lizáció | Énhatékony- ság érzés | Optimiz- mus | Pesszi- mizmus |
|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|----------------------|------------------------|-----------------------------|-----------------|-------------------|
| Spear- man- rho | Érzelmi kimerülés | Korre- lációs együtt- ható | 1,000 | ,634** | -,130 | -,154 | ,285** |
| | | p-érték | . | ,000 | ,113 | ,076 | ,001 |
| | | N | 150 | 150 | 150 | 134 | 134 |
| Deperszono- lizáció | Korre- lációs együtt- ható | Korre- lációs együtt- ható | ,634** | 1,000 | -,293** | -,243** | ,414** |
| | | p-érték | ,000 | . | ,000 | ,005 | ,000 |
| | | N | 150 | 150 | 150 | 134 | 134 |
| Énhatékony- ság érzés | Korre- lációs együtt- ható | Korre- lációs együtt- ható | -,130 | -,293** | 1,000 | ,342** | -,219* |
| | | p-érték | ,113 | ,000 | . | ,000 | ,011 |
| | | N | 150 | 150 | 150 | 134 | 134 |
| Optimizmus | Korre- lációs együtt- ható | Korre- lációs együtt- ható | -,154 | -,243** | ,342** | 1,000 | -,436** |
| | | p-érték | ,076 | ,005 | ,000 | . | ,000 |
| | | N | 134 | 134 | 134 | 151 | 151 |
| Pesszimiz- mus | Korre- lációs együtt- ható | Korre- lációs együtt- ható | ,285** | ,414** | -,219* | -,436** | 1,000 |
| | | p-érték | ,001 | ,000 | ,011 | ,000 | . |
| | | N | 134 | 134 | 134 | 151 | 151 |

** . A korreláció 0,01 szinten szignifikáns.

* . . A korreláció 0,05 szinten szignifikáns.

A technológia szerepe a 21. századi tanár kompetenciájának fejlesztésében

A digitális átalakulás korában az állampolgárok boldogulása és a jó(l)létükhöz szükséges feltételrendszer elemei új megvilágításba kerülnek, hiszen a technológiával átszótt környezetben más kompetenciaelvárásokhoz (pl. DigComp 2.1, 2017; WEF 2015; 2018) kell alkalmazkodniuk (MOLNÁR GYÖRGY 2020).

Az elmúlt hónapokban ezt a folyamatos változást jelentősen befolyásolta a járvány hatására bevezetett online oktatás. Ez részben mint katalizátor lépett be az iskolák életébe. A hirtelen kikényszerített módszertani megoldások sok problémát vetettek fel. Ezek elsősorban technikai, technológiai természetűek voltak. Hamar bebizonyosodott azonban, hogy a tartalmi, módszertani megoldások fogják meghatározni azt, hogy a tanulót mennyire lehet a képernyő előtt megtartani annak érdekében, hogy a tanulása eredményes legyen. Az így kialakult helyzet a kutatók számára ideális környezetet jelent, melynek eredményei a következő években várhatók.

A tapasztalatokra, kutatási eredményekre reagálnia kell az oktatási rendszernek, és különös tekintettel a humánerőforrás képzésével foglalkozó intézményeknek, hiszen a pedagógussá válás folyamatát végigkíséri a technológia, amely e folyamatban eltérő fogalmi reprezentációk formájában jelenik meg.

E tanulmány célja az, hogy rámutassunk a technológia értelmezésének különböző aspektusaira, valamint megfogalmazzuk a 21. századi tanár eszményéhez kapcsolódó azon elvárásokat, amelyek szükségesek a korszerű, 21. századi, digitális oktatási környezetben történő eredményes pedagógiai munkához (RACSKO–KIS-TÓTH 2018; SZÜTS-TÖRTELI-TELEK 2019). Ennek során a technológia integrációjának lehetséges modelljeit

és elméleti konstrukcióit mutatjuk be, amelyek útmutatást adhatnak a pedagógusképzés számára releváns kompetencia-, valamint pedagógiai-módszertani modellek adaptálására és értékelésére.

A TECHNOLÓGIA FOGALMI REPREZENTÁCIÓI A NEVELÉSTUDOMÁNYBAN / OKTATÁSTECHNOLÓGIÁBAN

A technika és technológia fogalma a műszaki szakemberek számára teljesen világos; az oktatásban azzal a tartalommal bővül, illetőleg módosul, amit a pedagógiai tartalom megkíván. Az iskolában, tantermekben alkalmazott technikai eszközök célszerű működésének feltételeit biztosítani kell; ez az oktatástechnika feladata. A különböző eszközöknek melyik a legalkalmasabb típusa; a képek és hangok rögzítésének, tárolásának, bejátszásának melyek a legelőnyösebb eljárásai; ilyen és hasonló kérdések elméleti és gyakorlati megválaszolásán kívül a gépek kezelésének, karbantartásának és a média bemutatásának technikai követelményei is az oktatástechnika hatáskörébe tartoznak. Egészen mást értünk a technológia fogalma alatt.

A folyamatra utaló oktatástechnológia a pedagógia területén az oktatási folyamat összefüggésében foglalkozik a taneszközökkel: az eredményes tanítás és tanulás nézőpontjából vizsgálja az eszközök és eszközgyűttesek szerepét. Ennek következtében a taneszközök a tanítás-tanulás folyamatába szervesen beépülnek, amelynek számos meghatározó tényezője van: a tanulás elérendő célja, a tanulók életkori sajátosságai, a tartalom stb.; a pedagógiai szituáció más tényezőire pedig éppen a taneszközök hatnak meghatározóan: az egyes eszköz-típusok, szoftverek hatékony alkalmazása megfelelő szervezési formát, módszereket kíván. Szükséges megemlíteni egy másik, jelentősen befolyásoló tényezőt. Az oktatástechnológia hardver és szoftver feltételeiben – a 90-es évek elejétől különösen felgyorsult mértékben – az elektronikus bázisú információhordozók és az ezt közvetítő eszközök térhódításával találkozunk. Ez elsősorban a számítógép megváltozott funkcióját is jelenti, ami ma alapvetően kommunikációs eszköz. Ennek következtében a kommunikáció eredményesebbé, változatosabbá vált, leküzdve a határokat, távolságokat.

Jelentős változás következett be a tanulási környezet minőségében. A technikai eszközök használata egyszerűsödött. A tanár bonyolult technikákat lett képes kezelni.

Professzionális médiumok támogatják a mai oktatást. A tanár a tanulási-tanítási folyamat szervezője, irányítója lett, egy eredményes technológia szerves része (OLLÉ 2012; KIRÁLY 2015).

Így nincs akadályja annak, hogy a tanár a pedagógiai folyamat eredményességére koncentráljon. Ezzel hosszú utat tettünk meg a 20. század elejét jellemző hardverkor-szaktól a programozott oktatáson keresztül a rendszerelmélet korszakába.

A 21. SZÁZADI TANÁR ESZMÉJE

A tanárképzés sikeressége értelmezhető a társadalom, az intézmény és az egyén szempontjából egyaránt. Jelen értelmezési keretben a tanárképzés sikerességét az egyén szempontjából értelmezzük. De látnunk kell, hogy az értelmezés három lehetséges szintje nem határolható el élesen egymástól, hiszen az intézmény sikerességének egyik leglényegesebb mutatója, hogy milyen mértékben képes hozzájárulni a tanárjelöltek fejlődéséhez, azaz milyen pedagógiai hozzáadott értéket képes nyújtani. A társadalmi szint ugyancsak két irányból is kötődik a tanárképzés sikerességéhez: egyfelől, a társadalomnak olyan végzett tanárookra van szüksége, akik minél sikeresebben végeztek el tanulmányaikat, magas színvonalú tudásra és képességekre, kompetenciákra tettek szert, amelyet a társadalom javára tudnak kamatoztatni; másfelől a tanárjelölt szempontjából is kiemelkedő fontosságú szempont, hogy tanulása eredményeként minél sikeresebben tudjon továbbtanulni, illetve beilleszkedni mind a társadalomba, a tantesztületekbe, mind pedig a magánéletébe.

Vizsgáljuk meg, hogy melyek azok a kompetenciák, amelyek a tanár sikeres munkájához szükségesek. Nem könnyű osztályozni, csoportosítani ezeket. Erről számos elképzelés olvasható a szakirodalomban.

Arra is szükség van, hogy világos különbséget tegyünk a gyakran szinonimaként használt készségek (képességek) és a kompetenciák között:

„Tudáson a tanulás segítségével elsajátított információkat értjük. Készségeken pedig a tudás alkalmazásának a képességét, azt, ahogyan a feladatok teljesítésében, a gyakorlati és kognitív problémák megoldásában felhasználjuk alkalmazható tudásunkat. Kompetenciák pedig azok a bizonyítottan működő képességek, amelyekkel tudásunkat, készségein-

ket, személyes, társas és módszertani képességeinket alkalmazni tudjuk tanulási és munkahelyzetekben, valamint szakmai és egyéni fejlődésünk érdekében.” (WAGENAAR 2020.)

Az EU-s dokumentum a kognitív kompetenciákon kívül társas és módszertani készségeket is említ, amelyek kölcsönhatása nyilvánvaló. Elegendő az önszabályzó tanulás kompetenciájára utalnunk, amelyben első látásra a módszertani kompetenciák közé kellene sorolnunk, de könnyű belátni, hogy ennek a kompetenciának alapvető összetevője a reflektív, a metakognitív gondolkodás.

„Kognitív készségek: analitikus, kritikai, reflektív, kreatív gondolkodás;

Módszertani készségek: időgazdálkodás, problémamegoldás, tanulási stratégiák, tervezés, digitális készségek;

Társas készségek: személyközi kommunikáció, csapatmunka, konfliktusmegoldás, interkulturális tolerancia.” (WAGENAAR 2020.)

A kognitív kompetenciák fejlődése már kisgyermekkortól kezdődő folyamat, amely az életpálya során a *munkatevékenységben* is fejlődik, alakul, formálódik.

A kognitív kompetenciák meghatározott fejlettségi szintjét, komplexitását joggal feltételezhetjük a pedagógusképzésbe történő belépéskor, és ugyancsak joggal várhatjuk el ezek fejlődését a képzés során. Azaz a kognitív kompetenciák a tanulmányi sikeresség előfeltételei és mutatói is egyaránt. Mérésük lehetővé tenné a pedagógusképzésbe jelentkezők kiválasztását, a belépő hallgatók egyéni és csoportos célirányos támogatását.

A pedagógusképzést megelőzően, főként az iskolai tanulmányok hatására az elemi kognitív képességek: az analitikus, a szintetikus, az analógiás gondolkodás képessége, az értékelés, amelyből kinő a kritikus gondolkodás, jelentős fejlődésen megy keresztül. Ezekre épülnek a pedagógiai tanulmányok sikeres végzéséhez szükséges kognitív kompetenciák, amelyek közül szinte minden jelentős tanulmány említi az alábbiakat:

- kritikai gondolkodás
- kreativitás
- döntéshozás képessége
- problémamegoldás
- reflektív gondolkodás

Az elmúlt évtizedek során jelentősen felértékelődött azon készségek, képességek szerepe, amelyek vizsgálata elsősorban a pszichológia tárgykörében volt jellemző.

Ennek elsősorban a technológiai, gazdasági fejlődés áll a háttérben, másrészt a társadalom előregedéséből adódó új kihívások, harmadrészt az erős urbanizációs folyamatok által felértékelődő személyes szolgáltatások munkaerőpiaci elvárásai (FAZEKAS 2017). A munkaerőpiaci sikeresség elemzésében egyre nagyobb hangsúlyt kaptak a személyiségvonások. Ezek közül is kiemelkedik a BIG5¹ személyiség konstruktum, amelynek fogalmi rendszere és alkalmazása meglehetősen erős konszenzusra támaszkodik a szakemberek körében. Meg kell azonban jegyezni, hogy a BIG5-ba tartozó vonásmintázatok a fiatal felnőttkorra viszonylag stabil jellemzővé válnak, spontán szocializációs hatásokra viszonylag kevésbé reagálnak.

Így a közgazdaságtannal és a beválási sikerességgel foglalkozó kutatók figyelme más, kevésbé stabil s(z)kiliek felé kezdett irányulni. Ezek alapvetően olyan kompetenciákat jelentenek, mint a kitartás, önfegyelem, a mások igényeire való reagálás, vagy a kulturális különbségek ellenére megjelenő együttműködési készség (OECD 2015).

A 21. századi készségeket állítja a középpontba a „4 C” modell (RACSKO 2017), amelynek részei (1) kritikai gondolkodás és problémamegoldás (konkrét helyzetek elemzése, azonosítása, értékelése, új eszmék megfogalmazása, válaszok, megoldások keresése); (2) kreativitás (a problémák kezelésének, megoldásának új, innovatív elképzelései, új alkalmazások, tudások szintézise, értelmezés); (3) kommunikáció (meghallgatás, megértés, információfeldolgozás verbális, nem verbális, vizuális és írott eszközökkel); (4) kollaboráció / együttműködés (csapatban való munkavégzés képessége közös célok érdekében, konfliktusok megelőzésének és megakadályozásának képessége). (BERECZKI 2016.)

Az IKT fontos pozícióban jelenik meg, különösen a kommunikáció és a kollaboráció támogató eszközeként és módszereként.

A TECHNOLÓGIA ALKALMAZÁSÁNAK PEDAGÓGIAI-MÓDSZERTANI LEHETSÉGES MEGKÖZELÍTÉSEI A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBN

A jövő tanára gondolatmenetét továbbszöve láthatjuk, hogy az említett kompetenciák mellé a technológiai területekhez kapcsolódó kompetenciák is bekerültek, hasonló súlylyal, mint a korábban leírtak.

¹ A Big Five öt személyiségvonása: Extraverzió, Barátságosság, Lelkiismeretesség, Érzelmi stabilitás, Kultúra / Intellektus.

Szükségesnek látjuk bemutatni a technológia fogalmi reprezentációinak ismeretében, annak többoldalú megközelítését a pedagógiai munka digitális módszertani modelljeiben. Ennek során egyfelől megközelíthetjük a digitális átállás folyamatát (RACSKO 2017) a technológia eszközeinek oldaláról, másfelől az alkalmazás módszertana felől, harmadrészt az ehhez szükséges egyéni kompetenciák és pedagógiai-módszertani tudás felől.

A személyi számítógépek megjelenése óta, de kifejezetten a 2000-es években bekövetkezett digitális forradalom hatására számos modell, referenciakeretrendszer, taxonómia született, amelyek célja minden esetben a technológia különböző felfogású megközelítéseinek integrálási lehetőségeit írja le a pedagógiai folyamatba (ez alól egy kivétel: a TAM-modell és ennek továbbfejlesztett változatai).

E modellek mind fókuszukban, mind kidolgozottságukban nagyban különböznek egymástól, azonban rendkívül jó illusztrálják azt a problémakört, amelyet a technológia fogalom szemantikai kérdéseként definiálhatunk (KIMMONS–GRAHAM–WEST 2020).

Az alábbiakban a technológiafelfogás-modellek közül a SAMR-létra, a PIC-RAT-mátrix, a TPACK- és a digitális Bloom-taxonómia kerül bemutatásra. A rendezőelv és az elemzési fókusz a technológia különböző oldalú megközelítései lesznek.

TECHNOLÓGIAELFOGADÁS-MODELLEK (TAM)

A digitális technológia különböző társadalmi alrendszerekbe (pl. egészségügy, oktatás) való intergrálásának első lépése a technológia(i) innováció, az eszköz megjelenése a folyamatban, amelynek sikeres és eredményes használatát nagyban befolyásolja, hogy a felhasználók hogyan fogadják azt, a technológiai változások következtében milyen társadalmi hatások várhatóak és a bevezetés sikeressége érdekében milyen tényezőket kell mérlegelni az implementáció előtt.

E kérdésekkel foglalkoznak a technológiaelfogadás-modellek, amelyek megjelenése egybeesik a személyi számítógépek elterjedésével és jelentős párhuzam vonható a marketing területéről indult koncepciók elemei és a (digitális) technológia eszközeinek oktatásra gyakorolt hatása között

Az első ismert modell Davis (1986) nevéhez fűződik, aki megalkotta a Technology Acceptance Model (TAM) koncepcióját. Ezt számos másik követte (TAM1: Davis 1989; TAM2: Venkatesh és mtsai 2003; UTAUT: Venkatesh és mtsai 2003; UTAUT 2: Venkatesh és mtsai 2012, idézi KESZEY–ZSUKK 2017). Az alapfilozófia mindegyik esetben hasonló volt, azt mérlegeljük, hogy az egyes technológiai eszközök elfogadása mely tényezők mentén jellemezhető, milyen független és függő változásokat kell ennek megítélésénél figyelembe venni.

A kezdeti modellekben (TAM1, 2, 3) az egyéni tényezők (pl. életkor, nem) nem kerültek mérlegelésre, főként az attitűd és az eszközhasználat hasznossága volt a fő értékelési szempont, ez a későbbiekben a felhasználó előzetes tapasztalatával és külső tényezők mérlegelésével, valamint pszichológiai szempontokkal (pl. a technológiai énhatékonyság, szorongás, külső kontroll, élvezeti érték, függőségek) egészült ki.

A pedagógiában alapvetésnek számító pszichoszociális tényezők figyelembevétele a sikertényezők sorában a 2003-ban datált technológiaelfogadás és -használat egységesített elméletében (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology – UTAUT) jelent meg, amely „a várható teljesítmény, a várható szükséges erőfeszítés, társadalmi hatás, elősegítő feltételek” (KESZEY–ZSUKK 2017: 41) értékelésénél az életkori sajátosságokat, a nemet, a korábbi tapasztalatot és az önkéntesség mértékét is figyelembe vette. A modell legfrissebb változatában (UTAUT 2: Venkatesh és mtsai 2012, idézi KESZEY–ZSUKK 2017) már a fogyasztói szempontok is megjelennek, úgymint ár-érték arány, szokások, korábbi tapasztalat).

Úgy véljük, hogy e modell pedagógiai környezetbe történő adaptálása rendkívül fontos szerepet tölt be az oktatástechnológiai innovációk tervezésénél és azok későbbi értékelésénél. Fontos azonban, hogy e koncepciók nem fókuszálnak metodológiai területekre, ezért a pedagógusképzésben csak részben alkalmazhatóak, azonban jól szemlélteti azt az irányzatot, amelyet az IKT-val kapcsolatos oktatáspolitikai fejlesztéseknél tapasztalunk (lásd bővebben MOLNÁR GYÖNGYVÉR 2011).

TPACK

A technológia másik értelmezése jelenik meg a pedagógusfókuszú TPACK-modellben (Technological Pedagogical and Content Knowledge) (KOEHLER–MISHRA 2006, 2008,

2009), ami a tartalmi, pedagógiai és technológiai tudás hármasságára épít a pedagógiai munka minden területén oly módon, hogy „különböző tudásfajtákat és készségeket határoz meg, melyek elvárhatóak a tanároktól annak érdekében, hogy a technológia alapú tanulást sikeresen megtervezzék és végrehajtsák, hangsúlyozva a Technológiai Tudás, Pedagógiai Tudás és a Tartalmi Tudás metszéspontjának fontosságát.” (TURCSÁNYI-SZABÓ 2011.)

A modell a pedagógiai tartalmi tudás koncepciójára épül (pedagogical content knowledge – SHULMAN 1986), amelyben a szaktárgyi tudást és a metodológiát, azaz az adott tantárgy tanításának módját olvastja össze.

Az először 2006-ban publikált, majd többszöri átdolgozáson átesett TPACK-keretrendszer (KOEHLER–MISHRA 2006, 2008, 2009; KOEHLER ÉS MTSAI 2014; YEH ÉS MTSAI 2014) egy új elemet hoz be e korábbi szemléletbe, a technológiát, amely egyenlő súllyal vesz részt – a pedagógiai és tartalmi tudás mellett – a tanítási-tanulási folyamat sikerességében.

Ebben az értelmezésben a technológia két módon jelenik meg:

1. Információs és kommunikációs technológia: „Az IKT az oktatásban elsősorban az oktatás kibernetikai, rendszerelméleti, kommunikációelméleti alapokon történő megtervezésének olyan átfogó pedagógiai stratégiája, amely biztosítja a tananyag hatékony elsajátítását, korszerű információhordozó anyagok, eszközök és módszerek együttes felhasználásával.” (KIS-TÓTH–LENGYELNÉ 2014.)

2. Módszer, amely segítségével a pedagógus képessé válik a technológia differenciált alkalmazására a tanítás során.

Ezen tényezők érvényesülésével a pedagógusképzés során megvalósul az olyan tudás konstruálása, amellyel a tanár képes minden területen integrálni a technológiát, megvalósítva a modell metszeteit:

1. Pedagógiai tartalmi tudás (PCK): adott tárgyhöz kapcsolódó módszertani tudás
2. Technológiai tartalmi tudás (TCK): adott tartalom bemutatását és megismerését segítő technológiai tudás
3. Technológiai-pedagógiai tudás (TPK): a különböző technológia hogyan tudja támogatni a tanítást-tanulást (KOEHLER–MISHRA 2009; KOEHLER ÉS MTSAI 2014).

A modell erőssége annak figyelembevétele, hogy számos tényező befolyásolja a TPACK elemeinek hangsúlyait, úgymint például az iskola típusa, az évfolyam, a tantárgy, a demográfiai-kulturális jellemzők, vagy a pedagógus személyisége (YEH ÉS MTSAI 2014).

A modellben nagy hangsúlyt kap, hogy a pedagógusok hogyan képesek hatékonyan használni a digitális technológiát, a pedagógiai folyamat különböző részeiben (értékelés, tudásátadás, tervezés). A TPACK gyakorlati alkalmazása során az IKT-használata szükséges: (1) a tanulók támogatása a tanulási-tanítási folyamatban, különös tekintettel a tananyag megértésére; (2) a tanulók tudásának mérése-értékelése során; (3) a tervezésnél (IKT-alapú tanmenet, tanulási stratégiák, pedagógiai célokhoz illeszkedő, adekvát eszközhasználat); (4) tanulásmenedzsment; (5) az oktatásirányítás hatékonyabbá tételéhez.

PIC-RAT-MÁTRIX

A PIC-RAT-mátrix (KIMMONS 2016, 2020; HUGHES–THOMAS–SCHARBER 2006) egy, a technológia mint taneszköz gyakorlatban történő alkalmazásához köthető, amely azzal a céllal jött létre, hogy a tanárok számára kézzelfoghatóvá és érhetővé váljanak a technológia oktatási integrációjának fokozatai.

A modell 6 dimenzió mentén értelmezhető, a PIC (Passiv, Interactive, Creative) a passzív, interaktív, kreatív, a RAT (Replacement, Amplification, Transformation, azaz a helyettesítés, bővítés, erősítés és az átalakítás.

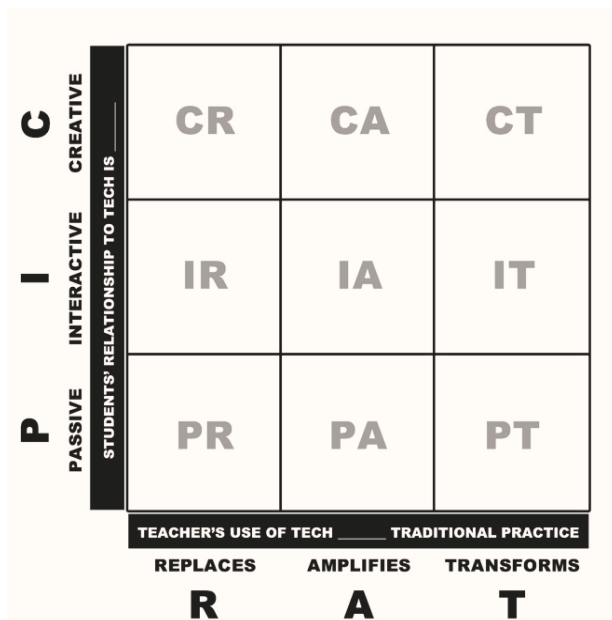
A mátrix használatához a pedagógusoknak két kérdést kell feltenni:

1. Milyen hatással van a technológia használata a pedagógiai gyakorlatra?

A lehetséges válaszok: a technológia helyettesít valamely elemet, vagy megerősíti a pedagógiai helyzetet, vagy átalakítja azt.

2. Milyen viszonyban vannak a folyamatban a hallgatók a technológiával?

Passzív befogadóként vesznek részt benne, interakcióban, kölcsönhatásban vannak, vagy alkotó tevékenységet segít náluk elő.



1 ábra: A PIC-RAT-mátrix elemei

(KIMMONS 2016)

A mátrix nagy előnye, hogy segíti a hatékony technológiai integráció két dimenzió mentén történő megértését és az ebben való gondolkodást (1. ábra).

Általánosságban azt mondhatjuk, hogy a hatékony technológiai integráció inkább a mátrix jobb felső részén fordul elő, miközben gyakorlatunk nagy része a bal alsó rész körül mozog.

A PICRAT-modell alapvetése, hogy a technológiai integráció egy lehetséges eszköze az újszerű, kreatív, interaktív pedagógiai gyakorlat megvalósításának, és nem öncélú az alkalmazása.

KITERJESZTETT BLOOM-TAXONÓMIA

A Bloom-taxonómia lényege, hogy 6 szinten keresztül mutatja be a pedagógiai munka lehetséges céljait az emlékeztéstől az alkotásig.

A kiterjesztett Bloom-taxonómia a digitális taneszközök rendszerezésével segíti a pedagógusok módszertani eszköztárának bővítését. A hét egymásra épülő szinthez a digitális környezetben elvégezhető tevékenységeket, taneszközöket ajánlanak a pedagógiai célok jellemzése mellett, az alacsonyabb gondolkodási képességtől a magasabb szintű tevékenységek felé mutatva.

A több változatban létező modell egyes feldolgozásokban konkrét digitális szolgáltatásokat tartalmaz, ezzel segítve a pedagógusokat eligazodni az alkalmazások végtelenségében.

Az Emlékezés során az adatok, információk megjegyzése, felidézése a fókusz, amelyhez a könyvjelzők, a tartalmak másolása, az online elérhető információk kiemelése és keresése jól illeszthető.

Az Értelmezés során a jelentések instrukciók alapján történt értelmezése valósul meg, amelyhez az online tartalmak, bejegyzések írása, címkézés és a feliratkozás kapcsolható.

A Felhasználás szinten az ismeretek új helyzetben történő felhasználása történik, amelyhez a számolás, grafikus ábrázolás, szerkesztés, frissítés kapcsolható.

Az Elemzés az egyes részek és a köztük lévő összefüggések azonosítása, amelyhez a fogalomtérkép, kérdőívezés, megfigyelés, összekapcsolás, validálás tevékenységek illeszkednek.

Az Értékelés vélemény- és ítéletalkotásra ösztönzi a tanulókat, amelyhez kapcsolható az online tartalmak, tudáselemek, források osztályozása, a tesztírás, az online ártalomalkotás (posztolás) és a bejegyzések értékelése, válogatása (moderálás).

A legmagasabb szint és a kreativitást leginkább fejlesztő Alkotás, amely során az új szempontok alapján történő létrehozás valósul meg, e terület a blogolás, online filmezés, podcastkészítés, rendezés során fejleszthető.

A pedagógiai folyamatban történő alkalmazás során a pedagógiai cél kijelölését követően van lehetősége a pedagógusnak kiválasztani a megfelelő taneszközt.

SAMR

A SAMR-modell vagy más néven SAMR-létra egy olyan súlyozásos elvre épülő elképzelés, amely azt mutatja be, hogy a technológia hogyan jelenik meg a tanítás és tanulás

folyamatában, és ez milyen szinten következnek be. 4 részből áll: Substitution, azaz a Helyettesítés; Augmentation, azaz a Kiterjesztés; Modification, azaz a Változtatás; Redefinition, azaz az Újrafogalmazás.

A Ruben R. Puentedura által 2003-ban megalkotott modellben négy olyan fejlődési fázis került definiálásra, amely a tanári munkába integrált IKT-eszközök alkalmazási fokát jelenti. Ahogyan a szintekben egyre előbbre haladunk, egyben minőségi ugrást is teszünk a pedagógiai munkánkban és ezzel közvetve a tanulók IKT-műveltségének fejlesztésében. (Főző 2016.)

Az első szint a Substitution, azaz a Helyettesítés. Ennek során a technológia egy meglévő eszköz szerepét veszi át, helyettesíti azt, de nem jár többletértékkel, funkciójában nem ad pedagógiai többletet, interakciós lehetőséget. Ez a szint még konzerválja az ipari társadalmak iskolájának szintjét. Például egy kép táblagépen való megtekintése vagy egy prezentáció interaktív táblán való vetítése.

A második szint az Augmentation, azaz a Kiterjesztés. Ebben a technológia adta lehetőségeket már alkalmazzuk, amely során képesek vagyunk egy eszköz által a funkcionalitás javítására. A módszertani megoldásokban azonban még ez is inkább az ipari társadalmak oktatási szemléletét terjeszti ki, hiszen többnyire a tanár kezében van az irányítás és az eszköz, és frontális munka keretében kerül sor a tevékenységekre. Ilyen egy 3D animáció megtekintése, vagy egy képen szövegbuborékok elhelyezése.

A harmadik szint, a Modification, azaz a Változtatás. Ennek során a technológia alkalmazásával már a feladatok markáns változáson esnek át, előtérbe kerül az interaktivitás és a kooperatív munka. Ebben már a tanári szerep és a munkaszervezés is inkább az információs társadalomra jellemző kreatív környezet jegyeit hordozza. Idesorolhatóak az online feladatlapok, kvízek, közös gondolattérkép, adatvizualizáció, fogalomtérképek.

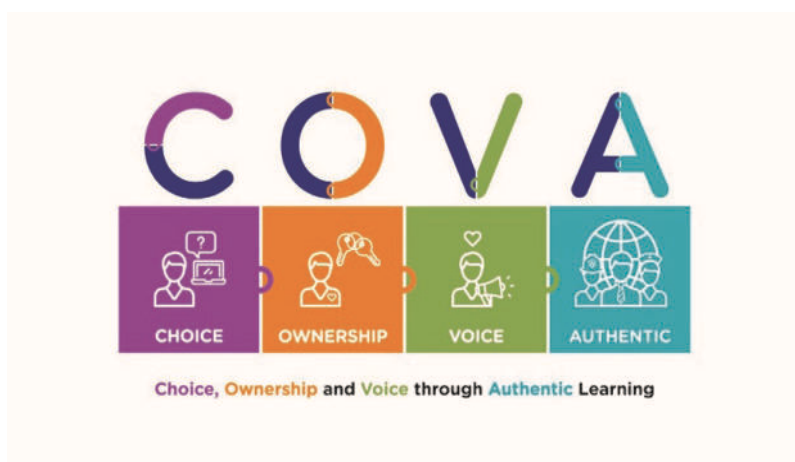
A negyedik, egyben legmagasabb szint a Redefinition, azaz az Újrafogalmazás. Ezen tevékenységek során a technológia segítségével új feladatok alkothatók, előtérbe kerül a közös munka, az egyéni és csoportos tudáskonstrukció és rekonstrukció. A módszertani tárház megújítása, differenciált, hálózati csoportmunkával, kreatív médiaalkotással. Jó példa erre egy történethez kapcsolódó képregénykocka készítése és közös megbeszélés (fejlesztő e-biblioterápia, GULYÁS 2015) vagy az informális tanulási környezetben végzett történetmesélés.

ÖSSZEGZÉS

A technológia különböző megközelítésű értelmezéseit árnyalják a technológiaelfogadás-modellekben megfogalmazott sikerfaktorok, amelyek a pedagógusképzésben és a pályán végzett munkában is visszaköszönnek.

Az IKT-műveltség aspektusaihoz (TONGORI 2012) hasonlóan a pedagógiai sikerhez, a tanulási célok eredményes megvalósulásához szükség van tehát a pedagógus pedagógiai, tartalmi és technológiai tudására, valamint a támogató környezet (infrastruktúra, tanterv) megfelelő ismeretére és megtervezésére. A képzés során tehát a fő hangsúly azon van, hogy a tanárjelöltek meglévő szaktárgyi és pedagógiai tudásához kapcsolódjon a technológiai tudás, majd ezek későbbi együttes fejlesztésére kell törekedni, figyelembe véve azt, hogy nem a technológia határozza meg a pedagógiai célt és az ahhoz kapcsolódó módszertani megoldásokat.

A pedagógusképzésbe és a pedagógus életpálya egészében a COVA-megközelítés (CUMMINGS–HARAPNUIK–THIBODEAUX 2017) mentén eredményesnek látjuk a digitális átálláshoz illeszkedő pedagógiai reform megvalósítását és a 21. századi pedagógus eszményképének valóssá tételét egy új típusú tanulási környezetben.



2. ábra: A COVA modell elemei

(Forrás: CUMMINGS–HARAPNUIK–THIBODEAUX 2017: 6)

A megközelítés négy pillérre épül (2. ábra):

– *Choice*: a saját tanulási folyamat eszközeinek és ütemezésének szervezése az egyén számára legideálisabb módon

-- A hallgatók a tanulási cél ismeretében választhatják ki, hogy hogyan akarnak tanulni, milyen (digitális) taneszközöket és platformot használnak hozzá.

– *Ownership*: a saját tanulásunk iránti felelősségvállalás

-- A tanulók felelősséget vállalnak és segítik egymást a tanulásban. Az önértékelés és a visszajelzés ösztönzi őket a folytatásra.

– *Voice*: a tanulási folyamatról való reflektív gondolkodás és a tapasztalatok megosztása

-- A hallgatók gyakran készítenek saját tartalmakat.

– *Authentic experiences*: a saját tanítási gyakorlatban történő változások tudatos megvalósítása és előidézése (CUMMINGS–HARAPNUIK–THIBODEAUX 2017).

A járvány időszaka még inkább megmutatta az új típusú környezet sajátosságait, melynek természetes része a felhasználóbarát technológia. Elérkeztünk egy olyan fejlettségi állapothoz, amely alkalmat biztosít arra, hogy az online oktatás egyre inkább kiegészüljön távoktatási (e-learning) módszerekkel. A távoktatás az elmúlt években szakmailag kimunkált, eredményes oktatási formává vált. Ebben a pedagógiai szituációban fontos szerepet kap a távoktatási tananyag, amely a célok pontos megfogalmazásával, szemléletes megjelenésével, kollaboratív eszközök használatával, folyamatos visszacsatolással biztosítja az eredményes tanulást. A fenti pillérek (COVA) jó alapot jelenthetnek a korszerű tanárképzés számára normál és járványidőszakban egyaránt.

IRODALOM

BERECZKI ENIKŐ ORSOLYA (2016): Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitás-felfogásának kritikai vizsgálata. *Neveléstudomány: oktatás kutatás innováció* 4/3. 5–20.

CUMMINGS, C. D. – HARAPNUIK, D. K. – THIBODEAUX, T. N. (2017): Using the COVA learning approach to create active and significant learning environments. In: *Handbook of research on digital content, mobile learning, and technology integration models in teacher education*. Szerk. J. S. Keengwe. IGI Global, Hershey (PA).

- DAVIS, F. D. (1986): *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results*. Massachusetts Institute of Technology, Cambridge (MA).
- EURÓPAI TANÁCS (2006): *Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról*. Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása. (2006. december 18.) <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj> (Utolsó megtekintés: 2020. május 28.)
- EURÓPAI TANÁCS (2018): *A Tanács ajánlása (2018. május 22.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (EGT-vonatkozású szöveg) (2018/C 189/01)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/hu/txt/pdf/?uri=cele32018h0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/hu/txt/pdf/?uri=cele32018h0604(01)&from=en) (Utolsó megtekintés: 2020. május 28.)
- FAZEKAS KÁROLY (2017): *Nem kognitív készségek kereslete és kínálata a munkaerőpiacon*. Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies, Hungarian Academy of Sciences, Budapest.
- FŐZŐ ATTILA (2016): *SAMR-létra*. <https://komposzt.wordpress.com/2016/11/22/samr-letra/> (Utolsó megtekintés: 2020. május 28.)
- GULYÁS ENIKŐ (2015): E-biblioterápia, egy új módszer az általános iskolai gyakorlatban. *Iskolakultúra: pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata* 25/1. 127–138.
- HERRING, M. C. – MEACHAM, S. – MOURLAM, D. (2016): TPACK Development in Higher Education. *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators*, 207.
- JANSSEN, F. – WESTBROEK, H. – DOYLE, W. – VAN DRIEL, J. H. (2013): How to make innovations practical. *Teacher College Record* 2015/7. 1–42.
- KESZEY TAMARA – ZSUKK JÁNOS (2017): Az új technológiák fogyasztói elfogadása a magyar és nemzetközi szakirodalom áttekintése és kritikai értékelése. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review* XLVIII/10. 38–47.
- KIMMONS, R. (2016): *PICRAT for effective technology integration in teaching* [Video íle]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=bfvuG620Bto&t=19s> (Utolsó megtekintés: 2020. május 28.)
- KIMMONS, R. – GRAHAM, C. R. – WEST, R. E. (2020): The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 20/1. <https://citejournal.org/volume-20/issue-1-20/general/the-picrat-model-for-technology-integration-in-teacher-preparation> (Utolsó megtekintés: 2020. május 28.)
- KIRÁLY SÁNDOR (2015): Tanulás támogatása digitális környezetben. In: *Digitális pedagógus konferencia 2015. Budapest, Magyarország*. Szerk. Hülber László. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 13.

- KIS-TÓTH LAJOS – LENGYELNÉ MOLNÁR TÜNDE (2014): *IKT innováció*. Líceum Kiadó, Eger.
<https://goo.gl/wqG8rQ> (Utolsó megtekintés: 2020. május 28.)
- KOEHLER, M. J. – MISHRA, P. (2006): Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* 108/6. 1017–1054.
- KOEHLER, M. J. – MISHRA, P. (2009): What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 9/1. 60–70.
- KOEHLER, M. J. – MISHRA, P. (2008): Introducing TPACK. In: AACTE Committee on Innovation & Technology (szerk.): *Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators*. Routledge, New York.
- KOEHLER, M. J. – MISHRA, P. – KERELUIK, K. – SHIN, T. S. – GRAHAM, C. R. (2014): *The technological pedagogical content knowledge framework*. *Handbook of research on educational communications and technology*. http://www.matt-koehler.com/publications/Koehler_et_al_2014.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. május 28.)
- MOLNÁR GYÖNGYVÉR (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány* 9. 1038–1047.
- MOLNÁR GYÖRGY (2020): Realitás vagy utópia? A jövő korszerű digitális oktatási és módszertani lehetőségei valamint ezeket meghatározó keretrendszerek hatása. In: *Prevenção, intervenção és kompenzáció*. Szerk. Hideg Gabriella, Simándi Szilvia és Virág Irén. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 78–100.
- OECD (2015): *OECD skills outlook 2015: youth, skills and employability*. OECD, Paris.
- OLLÉ JÁNOS (2012): Oktatási módszerek és tanulásszervezés virtuális környezetben. In: *Digitális pedagógus konferencia 2012 Budapest, Magyarország*. Szerk. Lévai Dóra, Tóth-Mózer Szilvia, Szekszárdi Júlia. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest. 31.
- RACSKO RÉKA (2017): *Összehasonlító vizsgálatok a digitális átállás módszertani megalapozásáról*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- RACSKO RÉKA – KIS-TÓTH LAJOS (2018): A pedagógusképző intézmények digitális átállás indikátorai. In: *Interdiszciplináris pedagógia és a taneszközök változó regiszterei*. Szerk. Buda András, Kiss Endre. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Kiss Árpád Archívum Könyvtára, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Debrecen. 311–321.
- SCHWAB, K. (2016): *The fourth industrial revolution*. Crown Business, New York.
- SNEED, OBIAGELI (2016): *Integrating Technology with Bloom's Taxonomy*. <https://teachonline.asu.edu/2016/05/integrating-technology-blooms-taxonomy/> (Utolsó megtekintés: 2020. május 28.)
- SZŰTS ZOLTÁN – TÖRTELI-TELEK MÁRTA (2019): Az online kommunikáció és a digitális média módszertani kihívásai a pedagógusokkal szemben. In: *Mobilitás. A Magyar Tannyelvű*

- Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye.* Szerk. Borsos É., Horák R., Kovács C., Námesztovszky Zs. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka (Szerbia). 538–549.
- TONGORI ÁGOTA (2012): Az IKT-műveltség fogalmi keretének változása. *Iskolakultúra* 22/11. 34–47.
- TURCSÁNYI-SZABÓ MÁRTA (2011): Fenntartható innováció a tanárképzésben – az elmélettől a gyakorlatig. *Oktatás-Informatika* 3–4. sz. <http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/turcsanyi-szabo-marta-fenntarthato-innovacio-a-tanarkepzesben-az-elmelettol-a-gyakorlatig/> (Utolsó megtekintés: 2020. május 28.)
- WAGENAAR, R. (2020): Defining, promoting and measuring transferable skills, social and civic competences: Trends and challenges in higher education Introductory considerations. In: *Developing future skills in higher education*. ET2020 Working Group on Modernisation of Higher Education: Peer Learning Activity (PLA). <https://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetailDoc&id=23155&no=6> (Utolsó megtekintés: 2020. május 28.)
- YEH, Y.-F. – HSU, Y.-S. – WU, H.-K. – HWANG, F.-K. – LIN, T.-C. (2014): Developing and validating technological pedagogical content knowledge – Practical (TPACK-Practical) through the Delphi survey technique. *British Journal of Educational Technology* 45/4. 707–722.

SZABÓ LILLA

Van itt valami szörny...
Az agresszió megjelenése
William Golding *A Legyek Ura* című regényében

Sir William Golding 1954-ben kiadott regénye alapján 1963-ban Peter Brook, 1990-ben pedig Harry Hook rendezésében készült két – egyenként másfél órás – film. A két alkotás merőben eltérően mutatja be a regény mondanivalóját, cselekményük azonban közel ugyanaz. A feltehetően 6 és 12 év közötti fiúk repülőgépe lezuhan egy élhető, termékeny trópusi sziget közelében. A felnőttek nem élik túl a balesetet, a gyermekek kiúsznak a partra, a repülőgép roncsait egy tengeri vihar teljesen eltünteti. A cselekményszálát a már partot ért fiatalok találkozásánál vehetjük fel. Magukra hagyva, felnőttek nélkül, a zord természettel és az eddig felvett társadalmi konvenciókkal. Megkezdődik az ösztönvilág és az intellektus harca.

„MEG KELL TUDNI, HOGY SZIGET-E...”

Egy alapvetően iskolásokról szóló filmet első érzetre könnyűszerrel vizsgálhatunk pedagógiai szempontból. Egy felnőttek nélküli világban, folyamatos kontroll nélkül a gyermekek látszólag elállatiasodnak, regresszívek, agresszívek és kegyetlenek lesznek, dacára a – feltételezhetően – szigorú iskolai neveletésnek. Egyértelmű, szép ívű, kényelmes, már-már darwini gondolatmenet. Saját olvasatomban azonban ennél jóval többről, megkockáztatom, egészen másról van szó.

Adott egy labori környezet, ebben az esetben egy sziget, melyen az ember fiziológiai szükségleteinek kielégítéséhez szükséges feltételek adóttak. Van élelem, édesvíz, menedékhely építéséhez nyersanyag. Ami nincs: biztos normarendszer, etikai

szabályok, társadalmi elvárások, felnőttek. A maroknyi gyereksereg a bekövetkezett tragédia ellenére látszólag stabil, szinte idilli állapotban kezdi meg működését a szigeten. Defoe *Robinson Crusoe*-ja tagadhatatlanul elegáns felütéssel nyitotta meg a világirodalom szigetregényeinek sorát. A 19. században jelentkező új hullám, ami az irodalmi gyermekhősök megjelenését hozta magával, olyan pedagógiai célzatú írásokkal gazdagította a világirodalmat, melyben a felnőttektől teljesen magukra hagyott fiatalok és gyerekek diadalittas győzelmeket mutatnak be, melyeket a civilizáció eszközeivel arattak a barbár, norma nélküli, „istentelen” világon. *A Legyek Ura* nem ezt példázza.

A gyermekek által eleinte öntevékeny és demokratikus módon szerveződött csapatban már a kezdetekkor megjelenik ellenpólusként a „vadászok” csoportja, melynek agresszív ösztönei hamar jelentkeznek. Lényegében pedagógiai szempontból visszafejlődésről, társadalmi regresszióról van szó. A történet szereplői megtapasztalják, hogy kikerülve szokásos, minden mozzanatukat szabályozó és megfigyelő rendszerükből, milyen könnyen, viszonylag gyorsan és nagy léptékkal jutnak el a legegyszerűbb agresszív ösztöni megéléshez. Egyre kevesebb, modern világból hozott tudásra, tapasztalatra, beidegződésre támaszkodva, új természeti és társadalmi jelenségekkel találkozáskor rendre átalakul a közösségük, törvénykezésük. Végül teljes tudatállapotuk módosul, s csak a film végén, észrevehetetlenül, szinte a semmiből felbukkanó tengerésziszt megjelenése hozza vissza őket kezdeti tudatállapotukba. Hangsúlyozandó tényezőnek tartom, hogy az én olvasatomban legkevesébé sem a gyermeki lélek és elme felnőtt felügyelet nélküli működésének hibájáról szól az alkotás, sokkal inkább az emberi természet társadalmi konvenciók nélküli világban való torzulásáról.

„AZ BESZÉL, AKINÉL A KAGYLÓ VAN!”

A szigeten ragadt gyereksereg az első pillanatokban feltérképezi, hogy vezetőre van szüksége az eredményes túléléshez. A választás demokratikus, többségi döntés alapján történik. A szabályok lefektetése, a feladatok kiosztása és a nagyobb fiúk által a kisebbek irányítása azonban egyre problémásabb lesz az idő előrehaladtával. Először csak érdekellentétekben, apró konfliktusokban üti fel a fejét az anarchia, azonban szinte láthatatlan módon bekövetkezik az, amitől az olvasó, a néző szinte az első pillanattól

tart. A szigeten kívül zajló világ normáit, melyben a fiúk eddig éltek, egyetlen szereplő képviseli mindvégig, aki ezekhez ragaszkodik, és a szellemi értékek feltétlen védelme okozza majd később tragédiáját is. A pedagógia által közvetített normarendszer az ösztönök nyomása alatt hamar porrá lesz. A gyerekek mindegyike ugyanazon társadalmi rendből, ugyanazon iskolarendszer ugyanazon pedagógiai szemléletének formáló hatása alól kikerülve mégis egész máshogy reagál a kontroll megszűnésére. Az asszertív vezető hamar leváltja az autoriter főnök, aki törzse tagjait megfélemlítéssel, elhívással szerzi, illetve vannak, akik önként csatlakoznak hozzá. Az ölés élménye a kezdeti időszakban még hátborzongató gondolat, dacára az éhségnek, az idő előrehaladtával azonban nemcsak a vadászat eszköze, de egy kialakuló új rituálé fontos eleme is lesz. Ami az elején játéknak, expedíciónak indul, hamar elszabadul, tudattalan intuíciók és késztetések nyomán az ősi túlélési ösztön által befolyásolt megküzdési folyamattá válik. A kezdeti vezetéssel egyet nem értők először csak saját törzsüket alapítják meg, később azonban szembe mennek a másik csapattal. Így nemcsak az önnön törvényeik szerint való életvitel iránti igényük merül fel, de a másik eltiprása, a rivális törzs leigázásának elemi szükséglete is. A történet ezen aspektusa jól példázza az emberi faj állattól való különbözőségét a – fajfenntartás szempontjából haszontalan – direkt agresszió gyakorlásában. A korszerű pedagógiák által közvetített felvilágosult, modern értékrendszer a néző / olvasó szeme láttára hullik darabjaira, hogy aztán visszatérve a törvénytelen, ősi, minden kultúrát mellőző formájába, megkezdje saját küzdelmét a teljes apokalipszisig.

„REMÉLEM, SENKIT SEM ÖLTETEK MEG...”

A szigeten a gyermekek egyedül vannak. A regény legidősebb szereplője sem lehet több 12 évesnél. Szorongással teli napjaink végén, vagy egy-egy nehezebb élethelyzettel való megküzdés esetén, jó esetben felnőttként is szeretnénk újra átélni a szülői érintés, ölelés biztonságot nyújtó puha eufóriáját. A számukra idegen, ismeretlen környezetben magukra hagyott gyermekeknél ez a fajta pszichológiai feloldás azonban nem következik be. Olyan világból csöppennek ide, melyben a felnőttek világából érkező tiltások szabják meg határaikat, ezek mentén alakul ki biztonságérzetük. Az iskola nemcsak tudást ad hát, hanem értékrendszert is és attitűdöt formál. Ehhez azonban szükséges és

elengedhetetlen, hogy a szülők által képviselt és átadott normarendszer egységben legyen az iskoláéval, egyezőval a gyermek a kapott információk alapján valid és biztos erkölcsi alapokon tudjon végighaladni a felnőtté válás útján. A szülők és felnőttek jelenlétével járó biztonság hiánya az idilli gyermekesreg napjaiban kevésbé, sokkal inkább éjszakáiban jelenik meg, mikor álmatlanságtól, adott esetben rémálmodoktól gyötörve sikoltoznak a gyermekek. Nem történik meg a feloldás, nem nyughat egy percre sem az egyre élesebbé csúcsosodó, normákat nem ismerő ösztönén. Egyre kevésbé tudnak uralkodni indulataikon, hiszen a kétségbeesés és hisztérikus önvédelem arra sarkallja az edukált fiatalokat, hogy az e világban hasztalan erkölcsi erőket félredobják, s ezek helyébe csontig hatoló hormonok és ingerek által vezérelt állati énjük kezdje meg a harcot az új, ismeretlen zord világgal szemben, a benne lakozó erőket már farkastörvényeik alapján szelidítse meg a „törzs”. Itt már nem demokratikus elvek alapján történnek a dolgok. Főnök van, és az ő szava szent. A megszerzett zsákmánnyal és fizikai erejével tartja félelemben, így fegyelemben a törzs többi tagját. Az intellektuális nevelés pedagógiája, a gyermek elméjének mindenek feletti pallérozása több, egy sor előre kiszámítható, tūpontos esemény lezajlása után megbukott. A rivális, hamvában holt intellektualitást végsőkéig képviselő, a történet vége felé már csak két főből álló eredeti törzs tagjai üldözötté válnak társaik szemében. Űzetésük, élettől való ellehetetlenítésük kitűzött célja lesz a „vadászoknak”. Nemcsak a rivalizálás, de a barbár törzsi rítusok, szokásrend kialakítása is elkezdődik, melynek a halál és vadászat fontos összetevője lesz. Van azonban a szigeten valami, ami mindkét törzs felett áll. A lecsupaszított ösztönvilág hús-vér alapjaitól messzemenőkéig különböző transzcendens világ. Egy istenség, melynek jelenlétét egyetlen szereplő érzi a történet elejétől. Az erő, melynek totemet emelnek, mely előtt tisztelegnek, amelytől félnek. Az ismeretlent és minden elemi félelmet megtestesítő szörny, melyet a regény a Legyek Uraként említ. A filmekben ez a kifejezés ugyan nem hangzik el, de a karóba húzott disznófej rothadó húsát ellepő legyek, a vélhetően orrfacsaró bűz és a totemet övező némaság sejteti, hogy itt bizony többről van szó egy barlangot lakó ismeretlen, nyálkás ujjú, hatalmas, szőrös szörnyetegnél. A Legyek Ura testesíti meg mindazt a félelmet, mely a magukra hagyott gyermekeket teljesen bekebelezi. A félelem köré rítus szerveződik, a törzsi szertartás fontos része a szörnyvel való megküzdés mímelése, a szörny

megölése. Az első nagy tragédiát pontosan ennek a félelemnek az elhatalmasodása és a játék határainak átszakadása okozza. A felnőttek és az iskola világában elsajátított normarendszer kimondja, ölni bűn. Deviancia, vétség, elítélendő. Abban az időpillanatban azonban, ahogy a létfenntartás és az életben maradás evolúciós féelme elhatalmasodik az emberen, mindennemű erkölcsi szisztéma felrúgásra kerül, és megtörténik a gyilkosság. A rituáléba és leginkább éjszakába burkolózott vérontásra azonban a vadak erkölcsi felmentések hadát sorakoztatják fel. A meggyilkolt fiúról azt állítják, nem is ő volt, hisz a gonosz más alakokat is felvehet, különben is éjszaka volt, és nem láttak rendesen. Így, hogy társuk életének kioltása sem zökkenti ki a vadászokat fékezhetetlen ösztönvilágukból, már nem sok jóra számít a néző. Hamarosan bekövetkezik a következő tragédia, az eredeti törzs két tagjából egynek, az intellektualitáshoz végletekig ragaszkodó, modern erkölcsi rendet hirdető Piggynek a meggyilkolása már fényes nappal, szándékosan történik. A törzs kinyilvánította akaratát. Fennmaradásuk érdekében megölik azt, aki nem ért ezzel egyet. Ennek záró motívumaként – a törzs, így a barbár világ teljes térhódításának végső rituáléjaként – a sziget növényvilágának felgyújtásával az utolsó fennmaradó ellenség kifüstölését és levadászását tervezik. A bozóttűz lesz azonban az is, amire a közelben lévő hajóflotta legénysége felfigyel, így a harmadik tragédia végül nem következik be.

„SIRATTA ÁRTATLANSÁGÁNAK ELVESZTÉSÉT, AZ EMBERI SZÍV SÖTÉTSÉGÉT...”

Az emberi erkölcstelenség, romlottság és gátlástalan alávalóság mélységeit már rengeteg irodalmi mű hivatott példázni. Golding regénye és az ezekből készült filmek azonban egészen más, egészen borzasztó szemszögből mutatja be mindezt: gyerekeket felhasználva nyújt józanító perspektívát. Nem a gyermekek romlottságát vagy fékevesztettségét hivatott bemutatni. *A Legyek Urából* vegytiszta képet kapunk az emberi gyarlóságról, és arról, milyen játszi könnyedséggel csúszik ki a kezeink közül az irányítás. Meg nem élt ösztöneink, belülről feszítő féelmeink csupán arra az időpillanatra várnak, mikor kontroll és elvárások hiányában ellenőrizetlenül felszínre törhetnek, és revansot vehetnek

mindazon, ami eddig a némaság béklyóiba taszította őket. Néhány színes agyaggal és disznóvérrel kifestett, piszkos gyermek fiktív történetén át vethetünk számot legkevésbé sem fiktív ösztöneinkkel, melyeket a pedagógia jegyében megszelídíteni, felülírni szándékozunk. Embernek maradni – egy embertelen világban – nem is olyan egyszerű.

BELZEBUB, ÉS EGYÉB PÁRHUZAMOK (UTÓSZÓ)

2005-ben tizenegy évesen találkoztam először *A Legyek Urával*. Három évvel idősebb nővérem irodalomtanára ragaszkodott hozzá, hogy az osztály olvassa el a Golding-regényt, majd közösen nézzék meg az abból készült, 63-as filmet. Ha emlékeim nem csalnak, nem aratott osztatlan sikert a regény feldolgozása a fiatalok körében, és én hosszú éveket éltem le abban a hitben, hogy a könyv érthetetlen, a film pedig élvezhetetlen. A kérdéseimre, hogy miért is ez a mű címe, az akkor 15 éves nővérem és édesanyám sem tudtak választ adni, így számomra egyértelmű volt, hogy az elemzésem megírásának első szempontjai között lesz, hogy végre választ találjak erre a gyermekkori talányra. Találtam. Komótosan nekiálltam ízekre szedni a regény vázaként szolgáló, aprólékosan kidolgozott jelképrendszert, így egyre világosabbá vált, hogy nem csak arról kapunk képet, hogyan győzi le a nyers ösztöniség az emberbe ültetett társadalmi konvenciókat és intellektust. Nemcsak elállatiasodásról van szó, de a kultúra módszeres leépüléséről és a modern, civilizált társadalom által felépített normarendszer regressziójáról. A levágott és karóba húzott, rothadásnak induló, bűzölgő malacfej szimbolikája egészen groteszk módon tömöríti magába a regény lényegiségét. Ezzel kapcsolatban erős hiányérzetem támadt a két filmet nézve, hiszen az egyszerre őrző és riasztó szerepet betöltő „totem” fontosabb szerepet tölt be a regényben, mint ezt a filmvásznon ábrázolják. Erős késztetést éreztem, hogy utánaolvassak a malacfej jelentésének, de eredményesebb útnak látszott a *Legyek Ura* mivoltát megvizsgálni. A *Nyelv és Tudomány* internetes portál egyik cikkében találtam számomra elgondolkodtató, de egyben magyarázó választ is a „légy kérdésre”. A cikkben azt olvashatjuk, hogy itt nem csak olyan helyesírás-értelmezési anomáliáról vagy elírásról van szó, mint például Rejtő *Tizennégy karátos*

autójában, sokkal inkább az angolszász és magyar írásmód különbözőségéről. Ennek kérdését azonban rögtön el is oszlatja, mivel a regény szövegében is szereplő Legyek Ura tulajdonnévként szerepel, az írásmód tehát így helyes a címben is. Felettébb megnyugtató érzés logikus magyarázatot találni egy helyesírási kérdés tisztázásában, azonban az én kérdésemre a választ a cikk a továbbiakban adta meg. Kitért ugyanis arra, hogy a halál szimbóluma miként jelenik meg a Legyek Ura szerepében. Az eredeti szövegben – amiből a kifejezés származik –, „*a Bibliában, a királyok 2. könyvében szerepel Ekron istene [...] Baal-Zebub, a legyek ura*”.¹ Belzebub néven pedig a Sátán jelenik meg többször is Máté és Lukács evangéliumában. A címadás misztériumát illetően elég feltárónak találtam ezeket a véleményezéseket. Összességében gyermekkora egyik nagy kérdésére kaptam választ, gazdagodtam az emberi esendőséget ábrázoló új narratívával és rengeteg új gondolattal.

¹<https://www.nyest.hu/hirek/miert-a-legyek-ura>

A hagyományos és a korszerű oktatási kultúra a gyakorlatban

Írásomban a praxis felől adok áttekintést a hagyományos és a korszerű oktatási kultúráról, beleértve a legújabb tanulási formákat is. Összefoglalómmal a jövőorientált pedagógiai gondolkodás felelőssége mellett szeretnék érvelni, ugyanakkor gondolatmenetem ismeretterjesztő célt is szolgál, hiszen azt tapasztalom: a pedagógusok körében nem eléggé letisztult a hagyományos és a korszerű oktatás fogalmi köre. Végezetül fontosnak tartom, hogy a pedagógiai álláspontok és eljárások közeledjenek egymáshoz, értékeik találkozassanak a gyakorlatban.*

A hagyományos és a korszerű oktatási paradigma több szempontból is különbözik. Az egyik legszembevetőbb terület a tanulási környezet. Sok iskolában a mai napig jellemző a padosorokban való ültetés, ami nem teszi lehetővé a könnyen egymás felé fordulást, a kiscsoportokban való közös munkát. Ennek megfelelően legtöbbször frontális munka zajlik, a kommunikáció sok esetben egyirányú, a pedagógus mindenkit ugyanúgy tanít, vagyis nem egyéneket, hanem egy egész osztályt. Egy osztályteremnek leginkább kreatív térként lenne szerencsés működnie, ahol a diákok folyamatosan kapcsolódni tudnak, amely alkalmas csoportmunkára, a mozgásos feladatok kényelmes elvégzésére, valamint az egyéni, elmélyülő, csendes munkára egyaránt. Van, amikor koncentrált figyelemre van szükség, ahol a pedagógus áll a középpontban, és van, amikor „káosznak” kell uralkodnia. Előfordulhat, hogy az egész osztálynak aktívnak kell lennie, van, hogy az osztályból csupán 4-5 tanulónak kell egymásra figyelnie, míg a többiek

*Összeállításomban elsősorban a következő szakirodalom volt a segítségemre: RADÓ PÉTER: *Az iskola jövője*. Noran Libro Kiadó, Budapest 2017; LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT: *A tanulás új útjai: a tanulóközösségek*. *Új Pedagógiai Szemle* 2019/5–6. 53–54.

egyéniileg dolgoznak. Az iskolának nemcsak funkcionális, de egyben inspiráló tereket is biztosítani kell. A tanuláson kívül fontos, hogy helyet adjon a játéknak, szórakozásnak, és kombinálni tudja a nagy tereket, a kisebb tevékenységsarkokat, illetve azokat az intim tereket, ahol a kifejezetten bizalmas beszélgetések folyhatnak például egy mentor és mentoráltja között, vagy éppen a pszichológussal, segítővel. A jó iskolának hasonlítania kell az otthoni terekre, és semmiképp nem feledkezhet meg arról, hogy ez egyben a felnőttek munkahelye is. Ebből kiindulva pedig több tárgyalóhelyiségre, különböző méretű irodára lenne szükség, a nagy, zsúfolt tanárik és rideg igazgatói irodák helyett. A tárgyalókban diák- és pedagógusteamek egyaránt dolgozhatnak különböző projekteken, vagy teret biztosíthatnak az esetmegbeszéléseknek, egy-egy értekezletnek, munkaközösségi megbeszéléseknek, és módot adhatnak elvonulásra is.

A másik lényeges résztema a szoros értelemben vett tanítás. Egy korszerű eszköztár nem „lecsereéli” a régi, hanem kiegészíti és megújítja azt. Vannak persze bizonyos módszerek, amelyek a világ változása során elavultakká válnak, ezeket teljesen újra kell gondolni vagy teljes egészében megszüntetni. Egy jó tanítási stratégiának azonban integrálnia kell a régi és az új elemeket, gazdagítani kell a módszertani repertoárt. Míg a hagyományos pedagógiában a tanár által vezérelt ismeretátadás a cél, közvetlen tanítási módszerrel, addig a korszerű tanítás tanulóközpontú, amely a készségek fejlesztésére helyezve a hangsúlyt, interaktív módon történik. Nem a tartalom, az alapkészségek, a tények és a törvényszerűségek alkotják a tanítás fő vázát, hanem maga a folyamat, az alkalmazott készségek, kérdések és problémák körbejárása a cél. Amíg a hagyományos iskola elméletek és tanterv alapján, szűk időkorlátok között kényszerűen tanítani, addig az új tanítás gyakorlatokon, projekteken alapszik, amelyekre igény szerinti időkereteket határoz meg. A tanítás egyaránt, egyformán, mindenki számára ugyanúgy valósul meg, ezzel ellentétben az új elgondolás szerint már egyéni, személyre szabott. Amíg a hagyományos tanítási módszerek alkalmazásával a tanulókat egyfajta versengésre kényszeríti a pedagógus, addig az új módszerek és munkaformák a diákokat együttműködésre serkentik. A tananyagot tekintve – a digitális kompetenciafejlesztésre való törekvés ellenére – még mindig a papíralapú szövegek feldolgozása és kivitelezése az elsődleges, holott már nagymértékben törekedni kellene a webalapú szövegek használatára. A gyermek még mindig az iskolának tanul, ezzel egyidőben összegző értékelést kap munkájáról, ellentétben azzal az elképzeléssel, hogy valójában az életnek, az életről kellene

tanulni, fejlesztő értékeléssel visszacsatolva előrehaladásáról. A hagyományos oktatási kultúrára jellemző, hogy a számonkérés beszámoló jellegű, mindenkire ugyanazok a követelmények vonatkoznak, a teljesítményükre a diákok egyszerű osztályzatokat kapnak, így sok esetben jó jegyekért tanulnak, vagy hogy elkerüljék a rossz jegyekből származó szülői büntetéseket. Ehelyett szerencsésebb lenne mindenkit a saját fejlődéséhez mérten osztályozni, a számszerű osztályzatokat szöveges értékeléssel kiegészíteni, több esetben csupán szöveges értékelést alkalmazni. Az intézményi programokat tekintve a legfontosabb az lenne, ha nem csupán tantárgyi tanterveken alapulna az oktatás, hanem egyéni tanulási terveken, melyek az egyéni fejlesztési célokat és az ehhez szükséges tevékenységtérképet és fejlesztő támogatásokat tartalmazza. Ennek megvalósításához különböző tanulásszervezési módokat kell alkalmazni. Ilyenek a tanulócsoporthoz, a projektsoporthoz (közös érdeklődés, határozott idejű közös projekt megvalósítása a cél), az iskolai tevékenységcsoporthoz (diákönkormányzat, iskolai újság, iskolarádió, kortárs mentor), az iskolán kívüli tevékenységcsoporthoz (sport- vagy más egyesületek, települési önkormányzat) és az egyéni fejlesztésben való részvétel vagy a kis létszámú fejlesztő csoport.

A hagyományos iskola nagy problémája, hogy rendkívül zárt egységet alkot, ami azt jelenti, hogy nehezen képes nyitni a külvilág felé, befogadni külső elvárásokat vagy külső szereplőkkel együttműködni. Ilyen külső szereplők például a szülők, nevelők, szakmai szolgáltatók, különböző egyesületek, önkormányzatok, cégek. A cégek tekintetében külön kiemelendő a manapság olyan felkapott digitális oktatást segítő és támogató elektronikai cégek együttműködési szándéka. Az infokommunikációs eszközök ma már csaknem mindenhol megtalálhatók különböző mértékben, és a tanárok többsége alkalmazza is munkája során. Az iskolának folyamatos alkalmazkodásra van szüksége, az alkalmazkodás pedig a külső kihívásokkal és a változásokkal kapcsolatban merül fel. Ahhoz pedig, hogy egy iskola alkalmazkodni tudjon, fontos a belső integráció, amihez pedig folyamatosan felülvizsgált és megújított közös célok szükségesek. Ehhez folyamatos reflexiókra (ön- és intézményi) van szükség, ezeken keresztül pedig az iskolák által nyújtott szolgáltatások minőségének folyamatos javítására. Az iskolafejlesztéshez minőségfejlesztés és pedagógiai innováció szükséges.

Új iskola kialakításához „új pedagógusokra” is szükség van, ehhez pedig elengedhetetlen a pedagógusok felsőoktatásban zajló képzésének megújítása. Új felfogásokra, más életszemléletre, módszertani megújulásokra és a különböző iskolatípusokban eltöltött

gyakorlatokra lenne szükség. Ahhoz, hogy ki tudjuk válogatni a jó pedagógusokat, rendkívül sok változtatás lenne szükséges, mint például a magas elvárásokhoz és rengeteg ellátandó feladathoz illeszkedő bérekre. Ma már egyre inkább lehetőség nyílik az egyéni teljesítményértékelésen alapuló előmeneteli rendszerre, de szükség lenne béren kívüli juttatásokra, a minőségi munka elismerésére. Ahhoz, hogy a pedagógus ténylegesen a nevelési és oktatási munkáira tudjon koncentrálni, könnyíteni kellene a pedagógusok leterheltségén is úgy, hogy a nem pedagógus munkakörbe tartozó feladatok alól felmentést kap vagy kiindulásként legalább segítséget mellé. Ehhez technikai és szakmai (pedagógiai asszisztens, értékelési szakember, online tanulást támogató szakemberek, pszichológusok, mentálhigiénés szakemberek, fejlesztő pedagógusok, speciális oktatási szakértők stb.) segítségre egyaránt szükség lenne. Eből pedig egyenesen arányosan következik, hogy a pedagógusoknak sokkal több időt kellene biztosítani a saját tanulásukra és továbbképzésükre, valamint az egymással és más szakemberekkel való együttműködésre. Az iskola ne gyárszerűen működjön, ne minden feladatot a pedagógusnak kelljen elvégeznie a tanítástól kezdve az adminisztráción keresztül a tanterem dekorálásáig. Néhány – leginkább nem állami fenntartású – iskolában már megfigyelhető, hogy a különböző feladatok ellátásához más-más személyeket rendelnek. Például az osztályfőnök mentálhigiénés szakemberrel irányítja az osztályt, aki segít neki megoldani a tanulók szociális problémáit, valamint elrendelnek mellé egy személyt, aki az adminisztrációs feladatok elvégzését segíti.

Az utóbbi években új fogalmak jelentek meg az oktatási kultúra területén: a *homeschooling* (családi iskolázás, otthon tanítás), a *deschooling* (társadalom iskolátlantítása) / *unschooling* (nem iskolázás) és a *community schooling* (közösségi magániskola). Kiemelten kell szólni a tanulóközösségekről. Ezek olyan korszerű oktatási kultúrát képviselnek, amelyek egyesítik a *homeschooling*, az *unschooling*, az alternatív oktatás és a hagyományos tömegoktatás előnyeit.

A tanulóközösségek hagyományos értelemben véve nem iskolák, pénzügyileg és jogilag is függetlenek az államtól. Nincs jóváhagyott pedagógiai programjuk, az iskolákra vonatkozó jogszabályi előírásoknak nem kell megfelelniük, nem kötnek köznevelési feladat ellátására vonatkozó megállapodást, és tanulóik minden esetben hagyományos vagy alternatív iskolák magántanulói. Ezeknek a tanulóknak biztosítják ők a közösségben tanulást, valamint az osztályozó vizsgákra való felkészülést.

Azt, hogy ezek a tanulóközösségek milyen feltételek között működhetnek, az országok eltérően határozzák meg. Vannak bizonyos országok – mint például Spanyolország, Hollandia, Görögország vagy Németország –, ahol tiltottak, és kizárólag egyedi elbírálás alapján vehetők igénybe, azonban az európai országok többségében – mint például Hollandia, Belgium, Finnország, Franciaország, Anglia – lehetővé teszik magántanulóként az intézményesített oktatáson kívüli tanulást. Magyarország a magántanulói jogviszonyt tekintve a megengedő országok közé tartozott, azonban 2020 szeptemberétől a magántanulói jogviszony megszűnik, a tankötelezettség kizárólag iskolába járással teljesíthető, és csupán az egyéni munkarend lehetőségét vetik fel.

A tanulóközösségek csoportját legalább két család gyermekei alkotják, míg az otthon-tanulás során csak az adott család gyermekei tartoznak a csoportba. A *homeschooling* során a tanulók csak a saját családjukkal érintkeznek, azonban a tanulóközösségekben több olyan szociális kapcsolattal rendelkeznek, melyek a saját korcsoportjukhoz kapcsolódik. Az otthon-tanulás otthon, családi környezetben zajlik, azonban a tanulóközösséghez tartozók többnyire a saját otthonukon kívül veszik igénybe ezt a szolgáltatást. A *homeschooling* során a tanár-diák viszony másodlagos, hiszen a szülők saját gyermekeiket tanítják, akik nem feltétlenül tanárok, azonban a tanulóközösségekben a legtöbb esetben – de nem kizárólag – szakképzett pedagógusok oktatják a gyermekeket. Nem vonatkoznak rájuk az oktatási törvények és rendeletek, és alternatív kerettantervvel sem kell rendelkezniük. Nem hierarchikus felépítésűek, a felnőttek teamként dolgoznak, a tanítás során használt eszközöket és módszereket szabadon választják, nem kötelező a tankönyvhasználat, azonban a tananyag tartalmát tekintve alkalmazkodnak az alaptantervben leírtakhoz. Nem rendelkeznek klasszikus szaktantermekkel, tanári szobákkal, illetve tornateremmel, de az oktatás szervezeten, felnőtt irányítása mellett, csoportos formában valósul meg. Pedagógiai nézeteik és módszereik nem kapcsolódnak egyértelműen egyetlen konkrét pedagógiai irányzathoz sem, azonban mindegyik reform- és alternatív pedagógián alapszik. Hasonló nézetek és elvek szerint működnek, azonban saját profillal rendelkeznek. Amíg az egyikben a képességfejlesztés, érzelmi intelligencia fejlesztése, a szemléletformálás áll a középpontban, addig egy másik az élmény- és drámapedagógiára vagy éppen az informatikai képzésre, *e-learningre* helyezi a

hangsúlyt. Léteznek olyan tanulóközösségek, ahol a személyközpontú pedagógiát alkalmazzák, és megismertetik a diákokat az erőszakmentes konfliktuskezeléssel. Abban viszont mind megegyeznek, hogy alkalmazkodnak a Nemzeti Alaptantervben meghatározott követelményekhez, de azok megvalósítása jóval eltér a hagyományos iskolákban megszokottaktól. Nemcsak tanítási módszereik és nézeteik térnek el a hagyományostól, de a tanárképük, illetve a tanárokkal szembeni követelményeik is mások. Mindegyik közösségben alapkövetelmény, hogy az adott tanulóközösség által képviselt nézetekkel és módszerekkel teljes mértékben azonosulni tudjanak, azonban némelyik tanulóközösségben a felnőtteknek nem kell feltétlenül pedagógus / tanári végzettséggel rendelkezniük. Elvárt viszont, hogy megfelelő digitális kompetenciával és kommunikáció szintű angol nyelvtudással legyenek felruházva. Fontos a sokszínűség, a fejlődés iránti elkötelezettség, a kritikai gondolkodás vagy éppen hogy innovátor, kísérletező legyen, ismerje és tudja alkalmazni a projekt- és felfedezésalapú tanítási módszereket, és képes legyen arra, hogy a szülőt partnerként tudja kezelni. Valahol kifejezett elvárás az együttműködési képesség megléte a kollégákkal, a gyermekekkel és a szülőkkel kapcsolatban egyaránt, illetve a gyerekek tiszteletére való hajlandóság. Néhol pedig kiemelik, hogy fontos tényező, hogy a tanár szeresse a játékot és a meséket.

Hagyományos felvételi vizsga egyetlen tanulóközösségben sincs, azonban mindenhol meg kell felelni különböző kiválasztási szempontoknak. Kölcsönös ismerkedési folyamatokról beszélhetünk, ahol a gyermek és annak családja, a tanulóközösség és a konkrét tanulócsoport szervezett kereteken belül (nyílt napok, beszélgetések) megismerhetik egymást. Nemcsak a gyermek, de a tanuló családja is felvételizik ezekbe a közösségekbe, és a kiválasztásnál fontos szempont, hogy a szülők tudnak-e azonosulni pedagógiai elveikkel, nevelési-oktatási módszereikkel, illetve elfogadják-e a tanulóközösség működési feltételeit. A bekerülés szorosan függ attól is, hogy a család tudja-e vállalni azt az anyagi hozzájárulást, amelyet a közösség meghatároz, hiszen ezek a közösségek önfenntartók, állami támogatásban nem részesülnek. A hozzájárulások kb. 50 000–200 000 forint összegig terjednek havonta. Igaz, hogy az alapdíjak 50 000–100 000 Ft között vannak, azonban a közösség vállalhat többletfinanczírozást azért, hogy olyan diákok is igénybe vehessék a tanulóközösségek nyújtotta lehetőségeket, akiknek szülei nem tudják a teljes összeget finanszírozni. Így tehát (az

egyensúly fenntartásának érdekében) a felvételinél előnyben részesítik azokat a diákokat, akiknek családja támogatni tudja a kevésbé jó anyagi háttérrel rendelkezőket. Fontos megjegyezni azonban azt, hogy a fentiekben ismertetett költségek csupán általánosságban értendők, ezeknél az összegeknél iskolatípusonként és tanulóközösségenként eltérések lehetnek. Például van olyan altruistív alternatív iskola, ahol nem szükséges feltétlenül anyagi hozzájárulást fizetni, hanem a „tandíj” (esetleg alapítványi hozzájárulás) kiváltható pl. valamilyen szociális / közösségi munkával is.

FÜLÖP LAJOS

Tájnyelv és iskola

Szaktudományunk a nyelvtanítás közvetlen feladatai közé sorolja a magyar nyelv törvényeinek a tudatosítását, a szókészlet és a kifejezőképesség fejlesztését, a beszédkultúra gondozását, valamint a helyesírás megtanítását. Az ismeretek elsajátítása és a nyelvi készségek kialakítása során azonban olyan közvetett feladatok megoldására is gondolnunk kell, mint a tanulók értelmi, érzelmi és erkölcsi világának gazdagítása. Ez utóbbi magában foglalja a gondolkodás fejlesztését, az anyanyelv értékeinek a felismertetését, az iránta érzett felelősségnek a felkeltését, nem utolsósorban a helyes nyelvi magatartás és viselkedés megalapozását. A fentiekből következik, hogy minél magasabb szintre kell emelnünk a tanulók kommunikációs készségeit. Ehhez természetesen ma már nem lehet figyelmen kívül hagyni az anyanyelvi nevelés szociolingvisztikai kívánalmait, hogy a növendékek az alkalmazott kódokat és szerepeket a változó helyzetek követelményeinek megfelelően módosítani tudják, s hogy alkalmassá váljanak a társas szerepviszonyokra.

Köztudomású, hogy az egyén a családban válik társadalmi lénné, anyanyelvismerete is ott alapozódik meg. Ez a „családi nyelv” azonban még meglehetősen szűk, ösztönös kódrendszer a gyermek számára. Fejlődése, társadalmasodása során szüksége van azoknak a *normáknak* a megismerésére, amelyekhez majd alkalmazkodnia kell. A normáknak az elsajátítása, a helyes nyelvi kifejezés szabályainak tudatosítása a továbbiakban az iskola feladata. Az iskola pedig az úgynevezett normatív nyelvváltozatokat (irodalmi nyelv, köznyelv) tekinti irányadónak.

Más kérdés, hogy a tanulók jó része mind a mai napig területi nyelvváltozatot, nyelvjárást vagy regionális köznyelvet beszél. Az ellentmondás azonban csak látszólagos, mivel a nyelvi helytelenséget és a nyelvjárásiasságot nem sorolhatjuk egyazon kategóriába. A nyelvjárási beszédmód voltaképpen regionális, az igényes köznyelv viszont nemzeti érvényű; az előbbi hatóköre meglehetősen szűk, az utóbbié pedig jóval tágabb.

Az iskolának, az anyanyelvi nevelésnek tehát az a feladata, hogy a normatív nyelvhasználatot, a lehetséges egységet képviselje. Ennek az egységnek a megközelítése azonban nem jelentheti a nyelvjárási jelenségek kíméletlen üldözését. Írásban természetesen következetesen javítani kell, de a beszédben nem lehet szüntelenül kifogásolni az eltéréseket. A parancsszerű tiltás gátlásokat idézhet elő, megbéklyózza a természetes beszélőkedvet, megakadályozza a személyiség kívánatos fejlődését.

Alapelvünk – főként a köznyelvi kiejtés elsajátításában – a türelem, a tapintat és a megértés mellett csakis a *fokozatosság* érvényesítése lehet; zaklatásnak, gúnyolódásnak ezen a téren nincsen helye. Illyés Gyula iskoláskori emléke, amelyet a *Puszták népe* befejező akkordjaiban idéz, kellő figyelmeztetés minden magyar tanító és tanár számára. A nyelvjárási beszédmód erőszakos visszaszorítását kerüljük, képviseljük azonban azt az álláspontot, hogy a köznyelv – mint a művelt beszélők használta nyelvi változat és az irodalmi nyelv beszélt változata – a követendő, tehát elsajátítandó. Az iskola nevelőmunkájának, a köznyelvi eseménynek hatására a tanuló anyanyelvi szinten végül is kétnyelvűvé válik. Szociolingvisztikai szempontból ebben az esetben nem *bilingvizmusról*, azaz két különböző nyelvnek a birtoklásáról, hanem *diglossziáról*, vagyis ugyanazon nyelv két változatának az ismeretéről van szó. A változatok közti választást mindig a társadalmi szituáció határozza meg. Családi, rokoni, baráti (tehát familiáris) körben – éppen a „nyelvi otthonosság” érdekében – a beszélő minden további nélkül használhatja a nyelvjárási beszédmódot, ez mindenképpen közvetlenebbé, felszabadultabbá teszi megnyilatkozását. Ha azonban a helyzet úgy kívánja, fontos, hogy tudjon „regisztert váltani”.

Hány nyelven beszélünk magyarul? Egyen, – de a nyelvi változatok megfelelő normáinak szükségesszerű érvényesítésével. A köznyelv tanításakor tehát nem arra kell törekednünk, hogy nyelvjárásterületeink iskoláiban irtsuk a tájnyelvi sajátosságokat, hanem arra, hogy éppen a nyelvjárási jelenségek tudatosításával segítsük elő a viszonylag egységes nyelvhasználat elsajátítását.

Ezzel máris elérkeztünk *nyelvjárási értékeink* szerepéhez az anyanyelvi nevelésben. A kérdést úgy vethetjük fel: ha nincs a nyelvjárási értékeknek nevelőereje az iskolában, akkor a probléma szóra sem érdemes; ha azonban van, akkor – ahol lehetséges – a nyelvjárási irányú grammatikai oktatásért jóval többet kellene tennünk. Szerencsére egyre többen vannak olyan kollégák, akik ezen a téren is keresik a célravezető megoldásokat.

Palóc nyelvjárásterületről számos hangtani, alaktani és mondattani eltérést lehet felsorolni, amelynek gátló hatása van az ott élő tanulók helyesírására. Többek között ezért is nehéz országosan kötelező helyesírási normát kialakítani, mert tájegységenként más és más a beszélt nyelv hangtana, szerkezeti arculata. A vasaló helyesírása például – a palóc nyelvterület kivételével – az ország nagyobb részén nem jelent problémát; nem így pl. Hevesben és Nógrádban, ahol a kiejtésben gemináció következik be (*vasalló*).

Ez persze a Palócságban nemcsak a kettőzésekre, hanem a kiesésekre is vonatkozik (mint pl. *föd, kúcs*), vagy az erős hasonulásra (mint *nyess, pallag*), a palatalizációra (*pegyig, elmennyi*) – és sorolhatnánk tovább a kirívó jelenségeket. Más területről természetesen más példákat lehetne hozni, gondoljunk csak az *ö-ző* vagy *í-ző* nyelvjárásokra. Ezekben a helyeken különösen fontos a *másképp mondjuk, másképp írjuk* elvnek a tudatosítása.

A gátló tényezők mellett azonban hivatkozhatunk jó néhány olyan *serkentő jelenségre* is, amelynek a felhasználása – összehasonlító szándékkal – elevenebbé, élményszerűbbé teheti a nyelvtanórát. Palóc nyelvterületen maradván a hangtanon belül utalhatunk akár a zártabbá válásra (pl. *magos, ustor*), akár a nyíltabbá válásra (*koszoró, gyűrő*); vagy az olyan megőrzött régiségekre, mint az illabiális *a*, a labiális *á*, a zárt *ë* és a nyílt *e*, az *óu*, *öü* és az *eé* diftongusok megléte, a mássalhangzók köréből pedig az *ly*. Ezeknek a jelenségeknek igen sok a nyelvtörténeti tanulságuk is.

Fontos kérdés lehet a zárt *ë* hangnak a köznyelvi norma szempontjából való bemutatása. Ezt akár nem is vehetjük nyelvjárási jelenségnek, mint az *ö-zést* vagy az *í-zést*. Rámutathatunk például esztétikai értékeire (a nyílt *e* hangok egyhangúságának a feloldásában), főként pedig arra, hogy akinek a birtokában van ez a hang, az ne mondjon le róla, őrizze meg és éljen vele.

Ismeretes az is, hogy a *j* hangnak kétféle jelölése van: a *j* és az *ly*. Ennek kapcsán elmondhatjuk, hogy az utóbbi eredeti hangértéke még megtalálható a palóc nyelvjárásban, de a Dunántúl nagyobb részén *l*-lé, más nyelvjárásokban és a köznyelvben pedig *j*-vé fejlődött. Minthogy a köznyelvben befejeződött ez a változás, az *ly* betűvel jelölt hang értéke is *j*. Némi fogódzót jelenthet a helyesírásban az, ha a szó *l*-lel ejtve is ugyanazt jelenti (pl. *királ, selem*), és akkor legtöbbször *ly*-t is írunk; ha viszont mást jelent (mint mondjuk a *hajó* szó esetében a *haló*), vagy egyáltalán nincs is értelme, akkor *j*-s a jelölés. Ez az eljárás persze aligha pótolhatja a helyesírási szabályzat használatát.

Fercsik Erzsébet írja: „A köznyelvi és a nyelvjárási formák nyelvtani, stilisztikai értékének tudatosítása természetesen az anyanyelvi nevelés feladata. De a nyelvjárási és regionális szókészlet elemek valamennyi tantárgyban szerepet játszhatnak. Elég, ha csak arra gondolunk, milyen fontos művelődéstörténeti értéket őriz egyik-másik szó. Például a növények adott területen ismert népi megnevezése gazdagítaná, árnyalná a tanulók ismeret- és kifejezés-kincsét.” (FERCSIK 1984: 63.)

Az efféle törekvések kétségtelenül színezik a nyelvtanórát. Ahhoz azonban, hogy egy-egy tájegység nyelvét tervszerűen lehessen vizsgálni, szakkört kell szervezni azokból az érdeklődő tanulókból, akik kellő nevelés, irányítás mellett akár tudományos értékű gyűjtőmunkára is alkalmasak, bár az iskolai nyelvjáráskutatás feladata elsősorban az, hogy a szülőföld szeretetét, népi hagyományaink megmentését, a tanulók nyelvi műveltségének fejlesztését szolgálja.

Ezek a gondolatok vezéreltek bennünket is, amikor annak idején megszerveztük a gyöngyösi gimnázium Berze Nagy Jánosról elnevezett magyar nyelvi szakkörét. A cél a Mátravidék nyelvjárási sajátosságainak és népi hagyományainak összegyűjtése volt. A tanulók szakköri üléseken ismerkedtek meg a nyelvjárástudománnyal kapcsolatos elméleti kérdésekkel, a gyűjtés módszereivel, valamint gyakorolták a fonetikai lejegyzést és a magnetofonfelvételt. A gyűjtést folyamatosan végezték a környező községekben, majd az összegyűjtött anyagot feldolgozták. Munkáikkal eredményesen vettek részt a *Magyar Nyelvőr* nyelvjárási anyaggyűjtő pályázatán és az országos néprajzi pályázon. Ők készítették a *Városunk köznyelvi kiejtése* című hangszalagos felmérést és feldolgozást is az akadémiai Nyelvtudományi Intézet számára.

Az ilyen tanulókkal jóval könnyebb a költői, írói kifejezőeszközök vizsgálata; nem is szólva arról, hogy a tájszógyűjtés nagymértékben gyarapítja a szókincsüket, a szólások, közmondások, találós kérdések, adomák, népköltészeti termékek (népdalok, népballadák, népmesék) és egyéb nyelvjárási szövegek lejegyzése pedig stílusuk fejlődésére van hatással. A munka segítésére az általános iskolai nyelvi szakkörök számára Hoffmann Ottó, az általános és középiskolai nyelvjáráskutató körök számára Végh József állított össze tájékoztatót, e sorok írója pedig a középiskolai fakultatív anyanyelvi nevelés tantervi lehetőségeinek a kihasználásához adott javaslatokat az Országos Pedagógiai Intézetnek (HOFFMANN 1977; VÉGH 1954; FÜLÖP 1980).

Örvendetes, hogy a témához kapcsolódóan az utóbbi években egyre több az új lehetőségeket felvető cikkek, szak- és tankönyvi utalások, módszertani javaslatok száma. Azok a törekvések ugyanis, amelyek a nyelvjárási értékeket igyekeznek gyümölcsöztetni az anyanyelvi nevelésben, mind tudományos, mind pedagógiai szempontból egyaránt nagy jelentőségűek.

A vállalkozás értékét, hasznát Papp István fogalmazta meg kitűnően: „A nyelvjárások iskolai megbecsülése arra vezeti a tanulót, hogy ragaszkodjék ahhoz a földhöz, melyhez gyermekkorának első emlékei és szavai fűződnek; hogy megértéssel és szeretettel közeledjék a haza minden vidékéhez s annak embereihez, akiknek beszédmódja ugyanannak a magyar nyelvnek egyik hajtása.” (PAPP 1940: 47.)

Összegezve az elmondottakat: Az iskola semmiképp sem üldözheti a nyelvjárási beszédmódot; ellenben éreztessük a növendékekkel, hogy a nyelvjárásoknak a köznyelvhez való közeledése természetes és szükségszerű folyamat. A nyelvjárási jelenségeket – ahol lehetséges – összehasonlító vizsgálódással hasznosítani lehet a nyelvtanórán. Az ilyen egybevetéssel a tanulók jobban megismerhetik nyelvünk sajátosságait, törvényeit, s fogékonyabbak lesznek a nyelvtörténet és a nyelvhelyesség kérdései iránt is.

IRODALOM

- FERCSIK ERZSÉBET (1984): Nyelvjárási és köznyelvi elemek az általános iskolás tanulók szókészletében Kőszeghegyalján. *Szombathelyi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei* IV. Szombathely, 57–64.
- FÜLÖP LAJOS (1980): A mi nyelvjárásunk. *Magyartanítás* 6. 241–246.
- HOFFMANN OTTÓ (1977): *Anyanyelvi szakkör az általános iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest 1977, 1984.²
- PAPP ISTVÁN (1940): *A magyar nyelvtan nevelőereje*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest. 47.
- VÉGH JÓZSEF (1954): *Útmutató a tanulók nyelvjáráskutató munkájához*. Tankönyvkiadó, Budapest.

BÁN MIHÁLY

Sajátos nevelési igényű tanulók a Budapesti Javítóintézetben

A 2011. évi CXC., a nemzeti köznevelésről szóló törvény kimondja, hogy a speciális gondoskodást, bánásmódot igénylő tanulók, gyermekek számára az SNI, azaz a sajátos nevelési igény mint intézmény többletjogokat biztosít. Azt, hogy valaki igényt tarthasson arra, hogy sajátos nevelési igényű tanulóként kezeljék, szakértői bizottság bírálata jogosítja fel. A sajátos nevelési igény megállapításában járási tankerületi, fővárosi kerületi szakértői bizottságok járnak el. Halmazott fogyatékoság esetén vagy speciális esetekben a megyei, fővárosi tankerületi bizottságok illetékesek. Felülvizsgálati kérelmek, fellebbezések esetén szintén a megyei és a fővárosi szakértői bizottságok döntenek. Döntésüket az óvodákban, iskolákban tevékenykedő szakemberek, így pl. a védőnők, gyermekorvosok, óvoda- és iskolapedagógusok, iskolai szociális munkások jelzése alapján, a szülők egyetértésével és beleegyezésével – a nevelési tanácsadók javaslatára – a járási vagy fővárosi tankerületi bizottságok hozzák meg, a hozzájuk irányított gyermek fogyatékoságáról, képzési rendjéről.

Sajátos nevelési igényre számot tarthat a mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékosággal, vagy halmazottan fogyatékosággal élő gyermek. Idetartozik még az a gyermek, aki autizmus spektrumzavarral vagy egyéb pszichés fejlődési, illetve más magatartászavarral (ADHD, BTM) küzd.

A korábbi, 1993. évi LXXIX. törvény, majd a hatályba lépését követően többször módosított 2011. évi CXC. törvény taxatív felsorolja, hogy kik azok, akik a törvény illetékessége és hatálya alá esnek.

„4. §. 23. sajátos nevelési igényű, gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság véleménye alapján mozgásszervi, ér-

zékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral, vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.”

A korábbi jogszabályi szövegekben az SNI-s gyermekek, tanulók fejlődési rendellenességeinek szinte teljes körű felsorolása következtében „fogyatékosnak” minősültek:

„a) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság esetén halmozottan fogyatékos”,

vagy, ha a tanulónál

„b) pszichés fejlődési zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. *dyslexia*, *dysgraphia*, *dyscalculia*, *mutizmus*, kóros *hyperkinetikus* vagy kóros aktivitászavar)” állt fenn.

Már jóval a jelenleg hatályos törvény életbelépését megelőzően, 2003-ban kikerült az akkori hatályos törvény szövegéből a fogyatékos kifejezés, mivel az a szakértők, a jogalkotó és a közvélemény szerint is, erősen stigmatizálta a sajátos nevelési igényű tanulókat. A 2011. évi CXCV. törvény sem használja – egy-két kivételtől eltekintve, pl. mikor a betegség, a felvázolt kórkép meghatározásában lehetetlen azt megkerülni – a kifogásolt „fogyatékos” szót.

(A fogyatékos kifejezésnek a háttérbe szorulásával egyidejűleg, a kilencvenes évek közepétől, végétől vált tömegessé – kis túlzással, mondhatni: divattá – a „diszezés”, amikor is valamely tanulót, gyermeket, aki nem úgy teljesített az óvodában vagy az iskolában, ahogy azt tőle elvárták, rögtön pszichésen akadályozottnak minősítettek és mentesítették a tárgy teljesítéséhez szükséges minimális erőfeszítés- vizsgák – és kötelezettség – írásbeli érettségi vizsga – alól. Ez gyakran a szülők és a gyerekek helyzetének könnyítésére és önmaguk, szakember által kiállított diagnózissal történő megnyugtatóására szolgált. Az általánosítás vádjá alól felmentve magunkat, az állítás alátámasztásaként időnként találkozhatunk praktizáló diszgráfias ügyvéddel, jogtanácsossal vagy éppen diszgráfias, diszlexiás mérnökkel, diplomás építésvezetővel.)

A törvény kogens szabályként előírja továbbá, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek neveléséhez, oktatásához gyógypedagógus, esetenként konduktor foglalkoztatása szükséges.

A 46. §. (3) bekezdésének g) pontja szerint a tanuló joga, hogy „állapotának, személyes adottságainak megfelelő megkülönböztetett ellátásban – különleges gondozásban, rehabilitációs célú ellátásban – részesüljön...”

Ezenfelül a törvény azt is meghatározza, hogy az ilyen típusú neveléshez, oktatáshoz speciális tantervre, tankönyvre van szükség [47. § (4) bekezdés *a*) és *b*) pontja]. Mind a közoktatásban, mind a magánoktatásban, mind pedig az óvodai integrált oktatásban speciális tantervet ír elő a sajátos nevelési igényű gyermek részére. Az illetékes szakértői bizottság által meghatározottak szerinti foglalkozáshoz szükséges a szakirányú végzettségű gyógypedagógus alkalmazása [47.§ (4) bekezdés *b*) pontja és (10) bekezdése]. A hatályos törvény 27. § (8) bekezdése alapján, az SNI-s gyermekeknek, tanulóknak joguk van a gyógypedagógiai fejlesztéshez, ami egyértelműsíti, hogy biztosítani kell ezt a lehetőséget számukra: „...kötelező egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs és rehabilitációs tanórai foglalkozást kell szervezni.” [2011. évi CXCV. tv. 27. § (8) bekezdés.]

A jelenlegi közoktatási törvény meghatározó célja a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatban az integráció és az inklúzió. Annyiban jelent ez újdonságot a régebbi gyakorlattal szemben, hogy a korábbi, akár a pozitív szegregáció keretén belül működő oktatás, az elkülönített osztályokban történő tanítás és a kiegészítő iskolák működtetése helyett, azokban az intézményekben, ahová sajátos nevelési igényű gyermekek járnak, biztosítani kell, hogy mindenképpen együtt tanuljanak az ép gyerekekkel. Az SNI-s tanulók az integrált vagy inkluzív oktatásban normál tanórákon, illetve foglalkozásokon vesznek részt, míg a speciális oktatás külön tanórákon folyik, amikor is a többiek szakkörökön, emeléseken, előkészítőkön, sport vagy zenei foglalkozásokon vannak [a törvény 27. § (7-8) bekezdése, illetve a 20. §. (9) bekezdése]. Ezzel lényegében a speciális foglalkozások nem veszik el az időt a tulajdonképpeni tananyagtól, mert a gyógypedagógiai fejlesztés más időben, külön foglalkozásokon történik, abban a keretben, amit a törvény biztosít.

A rendszer bírálói viszont éppen azt a problematikát vetik fel az integrált oktatás és nevelés bírálatakor, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekeket pontosan azokról az órákról (pl. testnevelés, ének-zene), foglalkozásokról (rajz- és számítástechnikai szakkör) veszik ki, melyeket az érintett gyerekek legjobban szeretnek, ráadásul ezeknek az óráknak képességeik fejlesztésében is fontos szerepük lehetne. Továbbá, a bírálók véleménye szerint nem állnak rendelkezésre megfelelően rugalmas tantervek, amelyek az integrált oktatás zökkenőmentességét biztosítanák; legfőképp pedig nincs megfelelő számú szakirányú képesítéssel rendelkező gyógypedagógus, sem szakképzett konduktor, akik mindegyik rész-képesség fejlesztésével ugyanolyan magas szinten tudnának foglalkozni.

A következőkben összefoglalom, hogyan működik a sajátos nevelési igényű tanulókkal történő foglalkozás egy speciális helyzetben lévő, a gyermekvédelem keretein belül működő oktatási intézményben.

A Budapesti Javítóintézet egyidejűleg gyermekvédelmi intézményként letartóztatást hajt végre és javítóintézeti keretek között működik. Az intézetben jelenleg harmincnégy fiatalkorú (a 2017. évi jogszabályi módosítást megelőző terminus technikus szerint: előzetes) fogva tartásban levő fiatallal foglalkozunk. Fogva tartásba bírói döntés alapján kerülnek az elkövetők, ha fennáll a szökés, elrejtőzés, bűnismétlés vagy az eljárás egyéb módon történő veszélyeztetése, pl. bizonyítékok megsemmisítése, tanúk befolyásolása. Speciális helyzeténél fogva a Budapesti Javítóintézet három minisztérium alá tartozik egyidejűleg. Egyrészt az EMMI mint fenntartó: biztosítja az intézet működésének feltételeit és az intézmény szakmai felügyeletét, amit a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóságon keresztül valósít meg. Törvényességi felügyeletét – az Igazságügy Minisztérium szakmai, törvényességi szerveként – a Fővárosi Főügyészség gyakorolja. Biztonsági kérdésekben pedig a 2013. évi CCXL. törvény (Bv. tv.) és a 2017. évi XC. törvény (Be. tv.) idevonatkozó szabályain keresztül, a Belügyminisztérium irányítása alá tartozik az intézet. Így, az ide bekerült fiúk egyszerre fogvatartottak, másfelől nevelésbe vett, javítóintézeti ellátásban (gondozásban, nevelésben, oktatásban, képzésben) részesülő fiatalkorú növendékek [az 1997. évi XXXI. törvény 66/M.§ (1) bekezdése alapján)].

A bekerült fiúkra jellemző az alacsony iskolai végzettség. Legtöbbjük, bár a bekerüléskor már betöltötte 15-16. életévét, nem végezte el az általános iskola nyolcadik osztályát. Jelenleg egy fiú tizedikes, három fiú kilencedikes, négy fiú nyolcadikos, a többségük hetedik (10) és hatodikos (8). Van négy ötödik osztályos gyermek, a többiek pedig alsó tagozatos tanulók. Néhányan funkcionálisan analfabéták, de akad nem egy olyan fiú közöttük, aki egyáltalán nem tud írni. Ugyanilyen nagy a probléma az olvasással, és még a magasabb osztályba járóknak is gondot okoz egy egyszerűbb szöveg megértése, nem beszélve egy bonyolultabb, esetleg régies kifejezéseket használó írásról, pl. egy Arany János-vers vagy akár a *Himnusz* megértéséről. Beiskolázásuk a meglévő, bekért bizonyítványok alapján, illetve a felmérések után, a növendékek tényleges tudásszintjüknek megfelelően történik.

Az intézet területén belül, de az otthontól, hol a fiúk napjaik nagy részét töltik, elkülönült épületben folyik délelőttönként a tanítás. A növendékek heti négy napot iskolában, két napot pedig munkaterületen töltenek.

Az iskolában egész évben, így nyáron is folyik az oktatás, ami ellentétes a modern (?) pedagógia elveivel, viszont ebben a környezetben több indok is alátámasztja a permanens tanítást. Egyrészt a fiúknak óriási lemaradásuk van a normál iskolák tanulóival szemben, aminek csökkentésére az intézeti keretek között lehetőségük nyílik. Másrészt az intézeti nevelés egyik fontos eleme a folyamatos foglalkoztatás, a tanulás, a munka, ami leköti – és talán pozitív irányba tereli – az amúgy is feszült 16–18 éves növendékek felgyülemlett fölös energiáit.

A javítóintézeti iskolai oktatás általában a „külső” iskolákkal történt egyeztetés alapján zajlik. Ez már eleve nehézséget okoz, mert a legtöbb gyerek valamilyen speciális iskolából, speciális oktatási programmal rendelkező intézményből kerül be hozzánk, melyek sok esetben a központtól erősen eltérő specifikus tantervet használnak. A féléves és az év végi vizsgákat annak az iskolának és annak a tantervnek a követelményrendszere szerint teszik le a tanulók, amelybe éppen legutoljára jártak. A javítóintézet, azon belül az oktatási szakmai egység (az iskola) szerződést köt minden egyes külsős oktatási intézménnyel, ahová a növendékek a bűncselekmény elkövetése előtt jártak, illetve letartóztatásukkor „be voltak íratva”. Azokat a fiúkat, akik nem jártak iskolába, vagy tanulmányi viszonyuk már megszűnt, mert 16. életévüket betöltötték, vagy azért, mert egyszerűen egyik oktatási intézménnyel sem volt jogviszonyuk (pl. az egyik budapesti fiú, aki már 18 éves, de utoljára hat éve járt egy alapítványi iskola 3. osztályába), azokat az Észak-Budapesti Tankerület valamelyik általános iskolájának vagy gimnáziumának megfelelő osztályába íratjuk be, a fellelhető okiratok alapján.

A fiúk nagy része, jelenleg pontosan a fele, sajátos nevelési igényű tanuló. Erről a legtöbbnek papírja is van, vagy volt. Azért használandó bizonyos esetekben a múlt idő, mert a jelenlegi jogszabályok szerint az illetékes tankerületi bizottságnak három éven belül kell felülvizsgálnia az SNI megállapítását. Sok esetben viszont a tanuló valamilyen oknál fogva nem jelenik meg előttük, így a felülvizsgálat és vele együtt a sajátos nevelési igény megállapítása elmarad. És így a köznevelési törvényben leírt jogosultságoktól is elesnek azok fiúk, akik nem jelennek meg a bizottság előtt, mert a megjelenés elmulasztása megszünteti azokat.

Jelenleg, az optimálisan kilencven–száz fő fogva tartására tervezett és kialakított intézetben a harmincnégy növendék őrzését és ellátását kilencven felnőtt biztosítja. Idetartozik a pedagógus-, pszichológus- és gyógypedagógus-„állomány” mellett az az

operatív személyzet is, amelyik az intézet működését, védelmét ellátja. Az intézet szakmai működését az előbb felsoroltakon kívül, az itt dolgozó jogászok, igazgatási szakemberek segítik. A gyerekek tudásbeli és mentális fejlődését tizenhét diplomás szakember biztosítja, amihez hozzájön még a tizenkét délutános nevelő, akiknek nagy része (11 fő) rendelkezik pedagógus, szociálpedagógus, pszichológus, jogász, vagy éppen gyógypedagógus felsőfokú végzettséggel.

A fiúk bekerülésükkor általános egészségügyi vizsgálaton esnek át, melynek elsődleges célja a fertőzések vagy akut betegségek kiszűrése. Mivel szinte mindegyik fiú a lebukását megelőzően masszívan drogozott, legtöbbször lefogyva, mentálisan „szétesve” érkeznek a Szőlő utcába, ahol orvosi javaslatra és felügyelet mellett erős nyugtatókat, gyógyszereket kapnak. A fizikai, értelmi állapot teljes felmérése, feltérképezése a beérkezésüket követő héten kezdődik meg. Gyógypedagógiai vizsgálatuk, az anamnézis a második héten folytatódik, párhuzamosan a pszichológus felméréssel. Ekkorra általában megérkeznek a megkeresett iskolákból a fiatalok bizonyítványai is, már akinek megvan, illetve ha nyomon követhető az elmondásokból, feljegyzésekből, hogy ki melyik közoktatási intézménybe járt lebukását megelőzően.

A papírokból, a fiúk elmondásából – bár némi anomália a kettő között igen gyakran előfordul – és a diagnosztikai felmérésekből nagyjából a pontos mentális, pszichés állapot megállapítható.

A második héten minden fiúval figyelemtesztet, Pieron-tesztet végeznek, felméri az általános műveltségi szintjüket és ismereti állapotukat. Rövid távú memóriára végeznek velük feladatokat, vizsgálatokat. Szerepelnek a különböző felmérésben hangos olvasási, szövegértési, számolási, alpműveleti, logikai feladatok, amik alapján következtetni lehet a növendék kognitív szintjére. Ezek alapján a gyógypedagógusok meghatározzák az egyénekre lebontott fejlesztési tervet, és azt, hogy mely részképességek hangsúlyos fejlesztésére van / lesz szükség. A fiúk általában egy hónapot töltenek az úgynevezett befogadó csoportban, ahol az intézeti élet alapvető szabályaival ismerkednek, illetve az új viszonyokhoz, megváltozott élethelyzetükhöz való hozzászoktatásuk történik. Már a pontos napi-rend szerinti élet, a szigorú szabályok betartása, a javítóintézeti rendtartás követése erősen próbára teszi őket. Ezért közvetlenül a bekerülésük után és az azt követő két hónapban állandó pszichológiai felügyelet mellett, rengeteg beszélgetéssel, odafigyeléssel történik a beszoktatás, a többszörös nyomás, stressz megfelelő feldolgozása, feloldása.

Segítséget jelent, ha a fiatalok fogvatartottal korábban már foglalkoztak pszichológusok, gyógypedagógusok. Általában mindegyik beérkező fiúnak van ilyen előzménye, az esetek többségében a korábbi szakértő véleménye összehasonlítási és fogódzó pontokat ad a kiállított diagnosztikához és a felvázolt fejlesztéshez. Említettem, hogy a tanulók nagy része SNI-s volt korábban, és függetlenül az utolsó bizottsági vizsgálatok eredményének érvényességétől, jelentős segítséggel bír a szakemberek részére a korábbi vizsgálat, ha pl. enyhe autizmust, ADHD, figyelemzavart, BTM problémákat, netán enyhe retardációt állapított meg. Fontos, hogy az intézet dolgozói tájékoztatást kapjanak arról is, hogy a gyerek miként reagál a különböző stresszhelyzetekre. Saját és környezetünk biztonságának érdekében feltétlenül és állandóan tudatában kell lennünk annak, hogy számítanunk kell-e dühkitörésre vagy más agresszív, nem helyénvaló válaszokra, megoldásokra, esetleg önmagára, társaira, nevelőire veszélyt jelentő szélsőséges és durva megnyilvánulásra, cselekményre.

A befogadó csoportban eltöltött hosszabb-rövidebb idő (a törvény maximálisan egy hónapot engedélyez) eltelte után a növendék felkerül az otthonba, fogva tartási körletébe. Ez új kihívásokat, újabb stresszhelyzetet jelent számára. Délelőttönként pedig megkezdődik a rendszeres tanulás az iskolában, ami a korábbi életében neki vajmi keveset jelentett, a hozzáfűzött emlékek, érzelmek pedig valószínűleg érzelmi skálájukon igencsak negatív tartományban helyezkednek el.

A Budapesti Javítóintézet iskolájában ténylegesen megvalósul az integrált oktatás. Az órákon a tanítás a normál, nagyrészt az állam által központilag előírt tantervnek megfelelően, a fentiekben vázolt okok miatt, annak helyi tantervekhez való megfeleléssel történik. A felzárkóztatást, a gyógypedagógiai fejlesztést a rendelkezésre álló négy gyógypedagógus végzi a rászoruló fiúkkal. Ez azt jelenti, hogy minden növendékkel heti több órában foglalkoznak szakemberek, szakterületüknek megfelelően. Ezt fontos kihangsúlyozni, mert a fiúk nagy része halmozottan „rendelkezik” valamely fogyatékossgal, ami biztosítja számára a különleges bánásmódot. Differenciált oktatás folyik a normál tanterv szerinti órán is, mert az egy osztályba járó fiúk képessége ezt a különbségtételt megköveteli. A nem gyógypedagógus kolléga is differenciál a gyerekek között, ugyanis van olyan növendék, aki többet bír, terhelhetőbb; neki nehezebb, képességeinek inkább megfelelő részfeladatokat adunk. A sajátos nevelési igényű fiúk a számonkéréseknél, a féléves és az év végi vizsgákon természetesen többletidőt kapnak a feladatok megoldására, a szóbeli vizsgán (ha előírja a követelményrendszer) szintén több idő áll rendelkezésükre a felkészüléshez.

Heti rendszerességgel részt vesznek pszichodráma, szociodráma foglalkozásokon, és mivel nagy részük korábban mélyebb kapcsolatban élt valamiféle, legtöbb esetben igen olcsó és rettenetesen káros narkotikummal, drogelterelő foglalkozáson is részt vesznek.

A gyógypedagógusok az iskolában rendszeresen konzultálnak a fiúkról, akkut probléma megjelenésekor azonnal reagálnak az esetre. A konzultációkon részt vehetnek (és van olyan helyzet, mikor részt kell venniük) a normál órákon tanító pedagógusok is. Három havonként újabb, „folyamatdiagnosztikai” felméréseket, tesztek végeznek a növendékekkel, vizsgálva, hogy történt-e az elmúlt időben pozitív irányú elmozdulás, változás a tanuló pedagógiai előmenetelében.

Mivel a jogszabály 2013 óta előírja a háromévenkénti felülvizsgálatot, így nálunk is volt rá precedens, hogy az SNI-s tanulókat a fővárosi bizottság előtti megjelenésre kötelezték. Tudni kell, hogy az előzetes fogva tartásban levő fiatalok bünelkövetőket, a mi növendékeinket, egészségügyi, pszichiátriai és mindenféle egyéb vizsgálatra, tárgyalásra, kéz- és lábbilincsből, két rendőr felügyelete mellett szállítják ki a megadott helyre. Ezt elég nehéz megszervezni, azonkívül mind a fogva tartott fiúnak, mind pedig a szakértő bizottságnak igen kellemetlen szituációt jelenthet ez az előállítás. Így előfordult, hogy a gyógypedagógiai csoport beküldött anyagára, az abban található vizsgálati eredményekre hivatkozva vagy az intézetben lefolytatott vizsgálat alapján állapították meg a fogyatékoság fennállását és a rászoruló növendék jogosultságát.

A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai eredményeiket a kinti iskolával egyeztetve és egyetértve az SNI-s naplóban vezetjük, ahová szaktárgyi jegyeiket, írásbeli értékelésüket rendszeresen bejegyezzük.

A javítóintézeti oktatásban a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztésénél, de a többi gyerek oktatásánál is, az intézet vezetői, akik maguk is pedagógusok – az iskola oktatási szakmai vezetője pedig szakvizsgázott gyógypedagógus – alapvetően három dologra helyezik a hangsúlyt. Először is a szociális készségek fejlesztésére fordít igen nagy gondot az intézet. Ezt segíti elő a pszicho- és szociodráma foglalkozás, vagy az addiktológus szakember által vezetett elterelés. Ezzel összefüggésben és vele párhuzamosan az anyanyelvi, szövegértési részképességek, a kommunikációs képességek fejlesztése rendkívül fontos. A harmadik cél a növendékek kognitív képességeinek a fejlesztése, tudásbeli szintjüknek az emelése, amiből az intézetbe történő bekerülésüket megelőzően jelentős „lemaradást gyűjtöttek” össze. Elmondásaik és a korábbi oktatási, nevelési intézetekben

végzett környezettanulmányok, a gyámügyi, családsegítői és szociális jelentések alapján, ezek a tanulók előző életszakaszaikban számos szociális, mentális problémával találkoztak. A halmozott hátrányt jelentő rossz szociális és anyagi körülményeiktől kezdve, a családi, társas és környezeti viszonyaikban fellelhető fizikai és pszichés veszélyeztetésen (elhanyagolás, veszélyeztetés, kriminális környezet) keresztül, a fogantatásuktól és születésüktől fogva meglévő halmozott problémákig (a terhesség alatti rendszeres alkoholfogyasztás, dohányzás, drogozás) bezárólag.

Minden furcsasága és kvázi katonaságra emlékeztető külsősége ellenére és mellett – értem itt az alakiságot, az állandó engedélykérést, a jelentési kötelezettséget, a szigorú napirendet – javítóintézetbe kerülésükkel ezek a tanulók, növendékek, gyerekek kapnak még egy (igen nagy) esélyt arra, hogy az előzőleg (már említett) „összegyűjtött” hiányosságokon, azok negatív következményein változtatni tudjanak. Az intézet egyik kiemelten fontos, mondhatni legfőbb célja, amint nevében is hordozza funkcióját: megjavítani, kijavítani azt, ami elromlott. A másik, ugyanennyire fontos célja és feladata a reintegráció: azaz a „visszaállítás” és a „visszavezetés”, vagyis az (előzetes) fogva tartásban levő fiúknak a visszavezetése és beilleszkedése a többségi társadalom által normálisnak tartott és elfogadott, bűnözés nélküli életbe, ami jóval nehezebb és összetettebb feladatot jelent. Ehhez mindenképpen szükség van egy olyan többletre, amit az itt dolgozó nevelők, pedagógusok szemléletmódja, szellemisége, emberi hozzáállása vagy pontosabban odafordulása jelent. Ez olyan többlet, ami felfegyverkezve szakmaisággal, megerősítve hittel és pedagógiával, célra vezethet. Az elismerést, a sikert, a fentebb vázolt célok megvalósítása, a feladatok végrehajtása jelenti, amit nagymértékben segít az a többletfoglalkozás, amit az intézetben dolgozó, gondoskodó szakemberek, pedagógusok, pszichológusok, gyógypedagógusok végeznek a sajátos nevelési igényű gyerekekkel, tanulókkal.

BOTH MÁRIA GABRIELLA

A „Tanít a tér” pedagógiai program első évének tapasztalataiból

ÚJ KIHÍVÁS

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola Matematikai, Természettudományi és Informatikai Tanszéke olyan szakmai programot gondoz, amelynek központi tárgya a gyermekkori természettudományos megismerés és gondolkodás fejlesztése. Kutatóműhelyünk új tanítási tereket szeretne létrehozni. Egyszerre kívánunk építeni a természetrájs-tanítás több mint százéves magyar hagyományára és a mai technikai eszközök kínálta lehetőségeire. A „scientia amabilis” élményközpontú természetszemlélet pedagógiai kidolgozását a vácrátóti MTA Ökológiai Kutatóintézetnek és egykori hallgatónk a támogatásával végezzük. A járványhelyzet programunk megvalósításához nem várt új szempontokkal szolgált tavasszal.

A magyar Központi Statisztikai Hivatal 2011-ben és 2020 tavaszán a teljes lakosság körében,¹ továbbá egy 2014-ben és 2020 tavaszán az iskolás korúak között végzett kutatás adataiból indulunk ki.² A hazai felmérések az EU-ajánlások figyelembevételével az időmérlegnaplók eredményeit veszik alapul és a tevékenységek három fő körét különítik el: a társadalmilag kötött, a fiziológiai szükségletek kielégítésére irányuló és a szabadon végezhető tevékenységeket. A gyerekek napi időkeretének változását regisztráló kutatások részletes áttekintése meghaladja e tanulmány kereteit, ám néhány figyelemre-méltó összefüggésre rámutatunk.

¹ <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/idomerleg/idomerleg0910.pdf>

² <https://www.elte.hu/content/maradjotthon-hogy-birod.t.21110> <https://eric.ed.gov/?id=EJ917871>

Az EU-tagállamokhoz hasonlóan Magyarországon a gyermekes családok több mint 90%-a rendelkezik internettel. 2014-ben az iskoláskorúak idejük 13%-ával rendelkeztek szabadon, iskolai tanulásra idejük 25%-át, otthoni tanulásra 8%-át fordították. 2020 tavaszán – a karantén alatt – a gyerekek tantermen kívüli oktatással idejük 13%-át, házi feladat készítéssel 12%-át töltötték, társas kapcsolatokkal 23%-ot, egyedülletben (játék, tv) 16%-ot. Az új élethelyzetben, a 2014-es felméréshez viszonyítva a gyerekek közel 10%-kal kevesebb időt töltöttek tanulással, ennyivel több időt társas kapcsolatokkal. Ez év tavaszán a gyerekek kétszer annyi időt fordítottak családjukkal való személyes érintkezésre (15%), mint a virtuális térben kortársaikkal (8%). Új elem a 2020-as kutatásban az egyedüli időtöltés kategória (16 %), ami összemérhető a 2014-es felmérésben a teljes szabadon felhasználható időkerettel. Ez év tavaszán a gyerekek aktív tevékenysége legalább 40% -ban (tanulás, baráti kapcsolatok) a virtuális térben zajlott. A 2020-as „pillanatfelvétel” mellé egy generációs, hosszabb időskálájú változást is érdemes figyelembe vennünk. A politikai rendszerváltás (1990) óta a felnőtt népesség szabad idejének (a teljes nap 18%-a) több mint felét töltötte képernyő előtt, leginkább a természetjárásra fordított idő csökkent (alig 2%).

Pedagógiai szempontból a járvány hatását nyilván számtalan elemzés értékeli majd. A friss élmények és friss adatok közül mentálhigiénés szempontból néhány tanulság már most levonható. Különösen fontos lehet ez, ha az előttünk álló kihívásokra gondolunk. Mik lesznek a 21. század pedagógiájának súlyponti kérdései? A 2020 tavaszán végzett felmérés szerint a kiskamaszok egészségét a mozgás hiánya és az egyedül töltött idő minősége veszélyeztette leginkább, ugyanakkor fontos figyelmeztetés, hogy a szülők jobbnak értékelték gyermekeik életminőségét, mint maguk a gyerekek. A KSH adatai szerint a 15 évnél fiatalabb gyermeket nevelő foglalkoztatottak több mint 90%-a nem tudott otthonában dolgozni a járvány ideje alatt. Feltehetően a járványhelyzet elhúzódása a digitális technológia iskolai elterjedését ösztönöznö fogja. A 7–14 éves korosztály mint „veszélyeztetett csoport” kitüntetett figyelmet érdemel majd.

ELMÉLETI FELVETÉSEK

A régi magyar nyelvben a *műveltség* szó szellemi képzettséget, erkölcsi nemességet, társadalmi finomságot és udvariasságot jelentett. Akkoriban az iskolában oktatott tananyag alapját a latin nyelv és az erre épülő latin nyelvű műveltség adta. A helyzet mára gyökeresen megváltozott. A műveltséget az iskolák nemzeti nyelven közvetítik, a nyelv nem a műveltség tartóoszlopa, hanem közvetítő eszköze. A felvilágosodás korától a természettudományos ismeretek mind nagyobb szerepet, órakeretet kaptak a közoktatás alsó szintjétől az egyetemig. Ebben is kifejezésre jut, hogy európai műveltségünk egyik meghatározó alapja a természettudományos gondolkodás. Értelmezésünk szerint – a természettudományos műveltség tartalmi tudás és készség a természet / teremtett világ megértésére, felelős alakítására és megóvására. Alapja az a meggyőződés, hogy a természetben / teremtett világban rend uralkodik. Ez a rend tükröződik a természetképben, mely meghatározó módon járul hozzá Európa műveltségéhez. Ez a tudás a kultúra része, a létezők összhangjának megtalálásához és tartós fenntartásához is elengedhetetlen.

A huszadik század második felétől a szervezetfejlesztés szemléletének, paradigmáinak egyre meghatározóbb szerepe lett a pedagógusképzésben és a közoktatásban. Döntő fordulatot hozott a digitális technológia térhódítása (McFARLANE 2011). Ma már a hatékonyság mérőszámaira épülnek a pedagógusmunka eredményeit minősítő kutatások és eljárások. E pragmatikus szellemi közegben anakronisztikus a *disciplina* eredeti latin vagy egyik angol jelentésére utalni. A diszciplína: fegyelem, elköteleződés egy hiteles személy tanítása mellett, fegyelem, a gondolkodás alapja. Az iskolában oktatott tantárgyak, diszciplínák a világban uralkodó külső rend és a gondolkodás belső rendjének összhangját közvetítik, amely eredménye és fenntartója annak a közösségnek, amelyben létrejött. A pedagógiára – hagyományosan – úgy tekintünk, mint a kultúra átörökítésének eszközére. A kognitív tudományok új eredményei rámutatnak, hogy a pedagógiai tevékenység a világról alkotott rejtett előfelvetéseken alapszik. Úgy véljük, hogy a kísérletes kutatási eredmények összhangban vannak a magyar nyelvben megőrzött jelentéstartalommal.

A csecsemőkori gondolkodást vizsgáló laboratóriumok tapasztalata szerint a tanítás a figyelem irányítása. A kisgyerekek többet tudnak és főleg többet tanulnak a világról,

mint amit valaha is képzeltünk róla (GOPNIK–MELTZOFF–KUHL 2005). Csecsemőkortól a szülő/gondozó személyes jelenléte a legmeghatározóbb a gyermeki gondolkodás fejlődésében. A kritikus gondolkodásra való képességet a gondozó személyhez kötődő bizalmi kapcsolat alapozza meg. Magyar kutatók azt a feltevést fogalmazták meg, hogy az ember társas természete és az emberi együttműködés – evolúciós kontextusba helyezve – a tudáselsajátításban gyökerezik (KOVÁCS–TÉGLÁS–ENDRESS 2010). A pedagógiai tudásátadás tartósabb és más minőségű tanulást eredményez, mint a megfigyelésen alapuló, kortársakkal közösen végzett tanulási folyamat. Ennek feltétele a felnőtt személyhez kötődő, a tanítási szituációban kialakult bizalom.

A kommunikációval foglalkozó tudományok felismerése: minden a figyelemért folytatott küzdelemről szól. Idegélettan-kutatók az információs technológián alapuló tudásszerzés következményeit vizsgálva úgy találták, az állandó keresés, az információéhség, a felszínes feldolgozás és a természetes pedagógiai helyzet kapcsolattartási lehetőségeinek (például testnyelv) hiánya komoly veszélyeket hord magában (GREENFIELD 2008). Az IKT-nemzedék az itt és most világában él, a múlt és jövő iránti érzékenysége háttérbe szorul. Ezen kutatások ismeretében a digitális eszközök használata tízéves korig nem ajánlott. Bár az eszközök csábítóak, mert egyszerűsítenek és a gyorsabb haladás (látszatát) keltik. A valós térben közösen (tanár, gyerekek) használt eszközök úgy irányítják a figyelmet, hogy lassítják és éppen ezáltal elmélyítik a tanulás folyamatát. A természetben vagy természetközeli térben az aktív, szabadon végzett tevékenységgel nyert tapasztalatok mind fontosabb szerephez jutnak a természettudományos gondolkodás megalapozásában. Ezeknek a topológiai, pedagógiai tereknek a létrehozása, eszközöknek a kifejlesztése a pedagógusképzés elé új feladatot állít (MACIVER 2013).

TANÍT A TÉR

A fent áttekintett elvi megfontolások alapján tanszékünkön kitűzött program célja, olyan tanító tér kialakítása, mely alkalmas a természettudományos és matematikai gondolkodás megalapozására, fejlesztésére. A szabadban oktatási céllal létrehozott térben a gyerekek életkori igényeiket kielégítő fizikai aktivitás közben, kis közösségekben tanulhatnak, az iskolai tantervek követelményeivel összhangban lévő program keretében.

Terveink között szerepel az egyes műveltségterületek, tantárgyak (környezetismeret, matematika) komplex szemléletű kísérletes, közvetlen tapasztalatszerzésen alapuló tanítása a művészeti tantárgyak (irodalom, rajz- és vizuális kultúra) bevonásával.

A teljes programot – a tervezéstől a topológiai tér kialakításán keresztül, a pedagógiai program kidolgozásáig – a hallgatók bevonásával valósítjuk meg. A program hangsúlyos eleme, hogy a tanítójelöltek hasonló terek kialakítása iránt elkötelezettek legyenek. Lássák be, hogy sikerük alapja, hogy a helyi közösség igényét feltárják, megismerjék a helyi adottságokat földrajzi, településtörténeti, ökológiai vagy egyháztörténeti aspektusból. Szervezetfejlesztési ismeretek birtokában pedagógiai céljaiknak megfelelő „Tanító Terek” kialakítását tudják kezdeményezni a helyi közösségek bevonásával. A karanténidőszak tapasztalatai az eredeti célokat új elemekkel gazdagíthatják. A kert még a kötelező bezártság körülményei között is lehetőséget adhat az élményközpontú nevelésre, oktatásra – akár a személyes kapcsolattartásra is. A későbbiek során nagyobb hangsúlyt helyezünk a virtuális tér és a valós tér, a tanító kert lehetséges összekapcsolására.

AZ ELSŐ ÉV EREDMÉNYEIBŐL

A program első félévében a hallgatók egyik csoportja a Főiskola egyik épületének és kertjének múltját kutatta a helyi levéltárakban, térképtárban, helytörténeti gyűjteményben. A másik csoport a kert és épület fizikai terének feltérképezését, botanikai, talajtani adottságainak feltárását végezte.

A téren található épület közel kettőszáz éves múlttal kapcsolódik a város iskolatörténetéhez, katolikus oktatásához. Úgy találtuk, hogy a közel 400 m² kiterjedésű kert, udvar csak alapos előkészítéssel lesz alkalmas kertművelésre, szabadtéri bemutató hely kialakítására. Izgalmas kihívást jelent a tér helytörténeti adottsága. A Főiskola épületének pincéje, alapja az egykor itt épült Szent Miklós-templom köveiből, tégláiból áll. Fény derült arra, hogy a negyven méter hosszú kerítés andezittalapzatában szabad szemmel jól látható kövek a középkori várfal maradványai. A tér történetét feltáró kutatások alapján bővítettük céljainkat. Úgy látjuk, hogy a feltárt pince kiválóan alkalmas múzeumpedagógiai bemutatóhely kialakítására, kiemelten a természettudományos gondolkodás és a környezeti nevelés területéhez kapcsolódva. Helytörténeti jelentősége

miatt alkalmas lehet a váci iskolások számára is látogatható város- és egyháztörténeti bemutató helynek, oktatóhelynek, pihenő kertnek.

A program második félévében a hallgatók – a pedagógiai program kidolgozásához – tapasztalatszerzés céljából egy tudományos igénnyel kialakított oktató kertben töltöttek egy terepnapot, 2020. február 22-én Vácrátóton, az MTA Ökológiai Kutatóközpont Nemzeti Botanikus Kertjében. Az egésznapos növénytan-ökológiai programot a kert nagy tapasztalatú biológusai vezették. A kertbejárás egyes állomásain a hallgatók megismerték a Berkenyeház látogatóközpontot és az üvegházakat, az azokban rejlő nevelési, oktatási lehetőségeket. Az élő anyaggal való szemléltetés legkülönlegesebb típusait elemezték, fotózták, rajzolták és vitatták meg, volt olyan hallgató, aki verset rögtönzött. A délutáni – sétával egybekötött – előadás keretében a kertek kultúrtörténeti szerepéről a bibliai időkől a romantika koráig, továbbá a kertek zsidó, keresztény és iszlám vallásokban betöltött szerepéről volt szó. Végül – interaktív gyakorlat keretében – népek, kultúrák és növények kapcsolatáról esett szó, sok-sok használati és kultikus tárgy közvetlen megismerésére (pl. ázsiai hangszerek megszólaltatására) nyílt lehetőség,

Befejezésként a program pedagógiai és mentálhigiénés eredményességéről néhány hallgatói gondolatot idézünk. Két kérdéskörrel kértük tapasztalataikat: a botanikus kert mint tér milyen élményt nyújtott számukra, illetve miben tanultak újat az életközösségekről, mint biológiai organizációs szerveződésről.

Mi a kert? A kert egy kerítéssel elválasztott földdarab, belsejében olyan minőséget hordoz, ami megkülönbözteti a rajta kívül rekedt területektől. Utánozza a természetet, bár minden négyzetmétere mesterséges, mégis ahogy megyünk benne, olyan mintha a természetes táj egy darabja lenne. Nyugalmat, friss, tiszta levegőt, árnyékot, a pihenés lehetőségét is nyújtja nekünk, embereknek.

A természetet inkább csak a televízióból, mint természetfilmet nézőként ismertem. Megdöbbentett, mert első alkalommal láttam hím- és nőnemű fákat. Ez az információ sokkolt, haza térve utána olvastam. Sosem gondolkodtam el eddig azon sem, hogy vajon beszélnek-e egymással a fák? Azóta többször felteszem magamnak és a gyermekeimnek a kérdést. Vajon tényleg a több fény reményében távolodnak el egymástól, vagy mert nem szívlelik egymást, vagy? Sokszor láttam már tavak közelében a föld alól kibújó gyökereket, de ilyen szépen felsorakozott képződményekkel, mint az arborétumban látható légzőgyökerekkel sehol sem találkoztam. De az is lehet, hogy nem figyeltem fel rájuk eddig?

A tanulás az életről és a folyamatos tapasztalatszerzésről szól. Egyfajta kíváncsiság az élet dolgai iránt. Az, hogy a gyermeket nem az osztályterem padjai között frontálisan tanítjuk egy innováció, mely nem igényel túlzott nagy anyagi ráfordítást, csupán energiát és megfelelő pedagógiai tervezést. A kert erre talán a legjobb hely.

A tanulási környezetben a tanuló a környezettel való interakciója során szerzett tapasztalatok beépülnek az énképükbe, a világról, illetve meglévő ismereteiket újra rendszerezik.

Akár felnőttről, akár gyerekről van szó, mindenki számára hasznos tanulási forma a természetben töltött idő. Nemcsak nyugodtabbak leszünk, de a fejünkben egyszer csak összeállnak a dolgok. Rájövünk összefüggésekre. Ha kifigyeljük, hol rak fészket szívesebben a rozsdafarkú, vagy mely növény fejlődik jobban a másik mellett, talán magunk is megérezzük a természet logikáját. Nem mindig van szükség szakkönyvekre, hogy egy-egy jelenséget vagy történést megmagyarázzunk. A természet, a tér – legyen az mesterséges vagy természetes környezet – maga is tanít, ha megtanulunk figyelni rá.

A kert tanít, felszabadít, gyönyörködtet, lenyűgöz és elvarázsol. Mindezt egymással karöltve, egy időben, egy helyen. Tanít növényismeretre, tiszteletre ember és természet iránt, tanít megbecsülésre, alázatra és egyben a néma megfigyelésre. Tanít a gondolataink által és érzékszerveink útján. Felszabadít a mindennapok terhe alól. Ez az a hely, ahol a látogató számára megszűnik létezni a hely és az idő. Az egyik üvegházban még Amerikában, a következőben már éppen Ázsia partjainál jár. Utazás élménye térben és időben. S miből tanulhatna, inspirálódhatna jobban az ember, mint saját tapasztalataiból?

ZÁRÓGONDOLAT

Alig húszévesek azok az elméleti kutatások, melyek a tanulási terek befolyását vizsgálják az oktató-nevelő folyamatok dinamikájában (OBLINGER 2006). Egyik fontos felismerésünk, hogy időszerű a hagyományos oktatói terek újragondolása, mivel megváltoztak a tanítási modellek, a tanulási tartalmak, módok.

A keresztény pedagógia egyik legsajátosabb vonása, hogy tágas időléptékben gondolkodik az emberi élet céljáról, küldetéséről. A kertek az „elveszett éden” iránti vá-

gyakozásból születtek, tehát a kert alkalmas olyan környezeti nevelést támogató pedagógia kidolgozására, mely nem téveszti szem elől a Teremtő, az Ember és a Természet kinyilatkoztatásban rögzített viszonyát. A „tanító kertek” az épített és a természetközeli környezet metszéspontjai, építészeti, pedagógiai és ökológiai kölcsönhatások sokdimenziós szellemi-fizikai-lelki niche-terei lehetnek.

IRODALOM

- GOPNIK, A. – MELTZOFF, A. N. – KUHL, P. K. (2005): *Bölcsék a bölcsőben. Hogyan gondolkodnak a kisbabák?* Ford. Vassy Zoltán. Typotex Kiadó, Budapest.
- GREENFIELD, S. (2008): *The Quest for Identity in the 21 st Century*. Hodder & Stoughton, London.
- KOVÁCS, Á. – TÉGLÁS, E – ENDRESS, A. D. (2010): The Social Sense: Susceptibility to Others' Beliefs in Human Infants and Adults. *Science* 330/24. (Dec.) 1830–1834.
- MACIVER, T. (2013): *Activities, Games and Challenges for Learning Outside the Classroom: The Teacher, Playworker, Outdoor Practitioner, and Forest School Leader Handbook of Games and Activities*.
- McFARLANE, DONOVAN A. (2011): A Comparison of Organizational Structure and Pedagogical Approach: Online versus Face-to-Face. *The Journal of Educators Online* 8/1. (January) 1–43.
- OBLINGER, DIANA G. (2006): *Learning Spaces*. EDUCAUSE, Washington.

Természetismeret digitális technikával

Az alábbiakban ismertetett felmérésünk alapját a mai gyerekek digitális eszközök iránti hatalmas igénye és a környezet megismerésének kapcsolata adta. Nem túl elterjedtek – jóformán ismeretlenek – az emberek számára a természetben elhelyezett QR kódos ismeretterjesztő útvonalak. Ezek adták az ötletet ahhoz, hogy közelebbről megvizsgáljuk, mennyiben változik a gyerekek természethez fűződő viszonya, ha annak megismerése szeretett digitális eszközeikkel történik. Kíváncsiak voltunk arra, hogy mennyivel tudnánk hatékonyabban tanítani a környezet- vagy természetismeret tantárgyat IKT (Infokommunikációs Technológia) eszközök bevonásával, kint a természetben? Mennyit segít, segít-e a gyerekeknek, ha ezekkel az eszközökkel játékokon keresztül tanulhatnak, akár az órák fő részében is?

Célcsoportoknak a 3–4. osztályosokat választottuk ki, mivel nagyobb a tantárgyi koncentráció, magabiztosabb az informatikai eszközhasználatuk és tágabb a környezetismereti tudásanyaguk is, mint az 1–2. évfolyamnak, de a természettudományos gondolkodásuk még könnyebben alakítható, mint a fölöttük járókének. Több településtípuson végeztük a kutatásunkat, hogy átfogó képet kaphassunk az egész országra vonatkozóan több szempontból is, ilyenek voltak például az eszközkezelés és maga a gyermekek természettel való kapcsolata.

A szakirodalmi háttér megvizsgálásával kezdtük, hangsúlyt fektetve a környezet- és természetismeret tantárgypedagógiára. Az IKT-eszközök nem kaptak akkora hangsúlyt, mint manapság, de már dr. Dámné Erdei Gabriella,¹ Véghegyi Józsefné és Pákozdi Erika² kiemeli, hogy ezekkel az eszközökkel fontos mozzanatokat könnyebben át lehet adni és

¹ DR. DÁMNÉ ERDEI GABRIELLA: *A környezetismeret-termesztismeret tanításának módszertana I–II.*

² VÉGHEGYI JÓZSEFNÉ – PÁKOZDI ERIKA: *Segédanyag a természetismeret tantárgy-pedagógia tanulásához.*

megfigyeltetni. Az első IKT-eszközök megjelenésüktől kezdve jelen vannak a tantárgypedagógia könyvekben. Az IKT definícióját Kis-Tóth Lajos a következőképpen fogalmazza meg:

Az IKT az oktatásban elsősorban az oktatás kibernetikai, rendszer elméleti, kommunikáció elméleti alapokon történő megtervezésének olyan átfogó pedagógiai stratégiája, amely biztosítja a tananyag hatékony elsajátítását, korszerű információhordozó anyagok, eszközök és módszerek együttes felhasználásával. (KIS-TÓTH 2008:12.)

Elsődlegesen a szemléltetésben ajánlották alkalmazásukat. Ahogy haladunk az időben, egyre több hangsúlyt fektetnek a szülők és a fejlesztési szervek a használatukra. Ez lett a „csodamódszer”, melyet ma már természetesként veszünk és a mindennapok része lett. Ehhez kapcsolódik Buda András könyve, melyben megvizsgálta a digitális világ hatását az oktatásra. Szerinte Neumann János találmánya megváltoztatta az egész világot, és ehhez alkalmazkodnunk kell.

Emellett az élménypedagógia nyújt számunkra megoldást, amivel növelni tudjuk a hatékony ismeretátadást és a természet közelebb hozatalát.

Az élménypedagógia a közvetlen élményt, tapasztalatot használja alapként a tanuláshoz. Legegyszerűbben »cselekedve / tevékenykedve tanulásként« lehetne leírni. A tanuláshoz olyan aktív formája ez, amely a résztvevők közvetlen tapasztalatát elsődleges információforrásként használja a tanulási folyamatban. Szöges ellentéte az előadásokon vagy olvasmányokon alapuló hagyományos tanulási módszereknek, hiszen ott mások élményein alapul a megszerzett tudás. Az élménypedagógia a tapasztalati tanulás egyik markáns irányzata. (LIDDLE 2008: 7.)

Egyik módszerünk a kérdőív volt. A diákok papír alapon töltötték ki még az iskolában a program előtt és után. A kérdések a két fő tantárgyra, az alkalmazott módszerekre és a diákok természethez fűződő viszonyára és tudására vonatkoznak. Majd az eredményekre kérdeztünk rá, és arra, hogy történt-e változás. Összesen 18 kérdésre kellett választ adniuk. Felkerestük azokat az iskolákat, ahol volt személyes kapcsolat és tudták vállalni, hogy a délutáni foglalkozás alatt megtarthatjuk a programokat. Négy iskola jelezte, hogy minden feltételt biztosítanak, egy falusi, két városi és egy fővárosi. Az osztályok létszáma 25 és 30 közé esett. Nagyjából egyenlő arányba oszlottak meg a nemek. Ezek

alapján alakult meg a három – kísérleti, településtípus szerinti és egy kontroll – csoport. A kontrollcsoport annyiban tér el a kísérleti csoportoktól, hogy számukra nem volt ráhangolódás, csak a feladatok ismertetése, és utána önállóan kellett megvalósítaniuk a programot.

A feladattípusokat előzetes pedagógusi kérdőív alapján állítottuk össze. A kérdőív része volt, hogy a pedagógusok milyen online felületet használnak, a tanórák mely részén használnak web 2.0-es³ tartalmakat és milyen feladattípusokat. Ezek alapján esett a választásunk a LearningApps (www.learningapps.org) oldalra, melyet a válaszadók több mint 60%-a használ napi szinten. Ezáltal a diákok egy olyan felülettel dolgozhattak, amit ismernek és magabiztosan tudnak használni, így nem kell pluszidőt fordítani az új felület használatának megtanulására. A feladatok változatosak voltak, például szövegpótlás, párosítás, halmazábrák és felismertetés, valamint sorba rendezés, mindegyik helyes megoldásnál kaptak egy-egy nyomot, amely a témakörök végén összeállt, és a három esemény nyomaiból kapták meg a kincsesláda pontos lelőhelyét. Három témakörrel találkoztak a programok folyamán. Az első az erdő élővilága, amelyet azért választottunk, mert a természetben vannak, és fontos, hogy a diákok tisztában legyenek azzal, hogy milyen élőlények is veszik őket körül, a második a tájékozódás volt, mert jelentős szerepet játszik a mindennapokban, az utolsó pedig az erdőtüz volt, melyet a megelőzés és az általános szabályok betartása miatt választottunk. Ezek a témák és a feladatok folyamatosan egymásra épültek, egy kerettörténet megalkotásával.

A kiértékelés eredményeképpen elmondhatjuk, hogy a falusi iskola csoportjában a gyerekek túlnyomó többsége szereti a környezetismeret tantárgyat és szoros kötődése van a természethez. Sok időt töltenek a szabadban és rengeteg ismeretük van. A fiúk túlnyomó része viszont elektronikus eszközfüggő, és nekik ezek az alkalmak unalmasak. Számukra az eszközökkel való közlekedés a kellemest a hasznossal élmény volt. Kint is volt a szabadban, de ki tudta élni a kütyüfüggőségét. Ezeknek a gyerekeknek a QR kód új élmény volt, mert találkoztak már ezekkel a mintákkal, de még nem használták. A városi intézményekben vegyes ismeretségű gyerekekkel találkoztunk. Többen ismerték már a QR kódot, és volt olyan, aki kint a természetben már látta és használta is a szüleivel ezeket. Sokan a családjukkal járnak hétvégenként kirándulni, így tudnak időt tölteni a természetben a városi bezártság után. Nekik a környezetismeret tantárgy ve-

³ A web 2.0 (webkettő) olyan internetes szolgáltatások gyűjtőneve, amelyek tartalmát az internethasználók készítik. A fogyasztók tartalomszolgáltatóvá lettek, a szervergazda csak a keretet biztosítja.

gyes érzelmeket vált ki. Sok új dolgot kell megtanulniuk és hasznosítaniuk a városi lét és korlátok miatt. Ezért nem mindig olyan vonzó számukra ez a tantárgy. A digitális eszközöket magabiztosan használják, és ezek már az életük szerves részét képezték. Újdonság volt nekik ez a kihívás, és sikerült közelebb hozni őket a természethez és a digitális eszközök használatához. A kontrollcsoport is élvezte a feladatok megoldását, bár nem olyan hatékonysági fokkal, mint a másik csoport. Épp az a pluszlendület hiányzott, amit a többi csapat megkapott, de nekik a túra alatt kellett felvenniük a ritmust. A fővárosi iskola diákjai mondhatni hátránnyal kezdtek, mert sokuk csak havonta jut ki a természetbe, és sokmindent csak az áruházakból és az internetről ismernek. Kevés valós természeti élményük van. A természetismeret tantárgy kedvence a csoportnak, hisz nagy mennyiségű új tudással gazdagodnak óráról órára és tényleg az élethez szükséges dolgokat tanulják meg. A QR kód nekik mindennapos, és sajnos ők a leginkább eszközfüggők, mert iskola után ez a legközelebbi elfoglaltsági lehetőség. Nagy élmény volt nekik, hogy a természetet és az okos eszközöket kombinálva járhatták végig az útvonalakat. Sok újdonság és információ került a birtokukba, amiket később is – egy-egy feladathoz kapcsolva – fel tudtak eleveníteni.

A programsorozat után a diákoktól kértünk visszajelzést és a pedagógusoktól valamilyen szintű ellenőrzést az így tanult anyagokból. A válaszok alapján megítélve, minden esetben javult a gyerekeknek a természethez fűződő viszonyuk, a városi és fővárosi iskolákból többen megkedvelték a tantárgyat vagy előrébb került a kedvenc tantárgyaik sorrendjében. Esetenként olyan visszajelzés is érkezett, hogy azóta kéri a szülőket a gyermek, hogy mozduljanak ki a természetbe. A falusi iskolák esetében sokat javult az eszközhasználat. A fő részben történő játékos tanulás hatékonynak bizonyult, minden esetben jobban emlékeztek a tanultakra a diákok, mint előtte a hagyományos pedagógiai módszerek alkalmazásakor.

A kontrollcsoport eredményei alapján leszűrhető, hogy az IKT-eszközök használata alapjaiban is motiválja a diákokat a feladatok végrehajtására, de az egyéb pedagógiai eszközök hiányával (ráhangolódás, már ismert tudásanyag felszínre hozása) az egész foglalkozás hatékonyságát veszti, érdektelenné válhat. Ezenkívül itt is látható volt a pedagógus (jelen esetben a foglalkozást vezető) szerepe, ami nélkül – ahogy napjainkban az online tanórák esetében is – az oktatás személytelené válik. Összességében a felmérés bizonyította a feltevéseinket és eredményesnek mondható. Vizsgálatunk a további-

akban egy új módszertan alapját tudná adni, ami összefoglalja, mind az IKT-eszközök használatát, mind azok előnyeit, hátrányait és ezek szakszerű felhasználását a természetismereti tantárgyakban, hiszen ebből is látszik, hogy egyre nagyobb szükség van bevonásukra, illetve a természethez való visszatérésre a diákok teljesebb, egészségesebb világmésképzéséhez.

IRODALOM

- BUDA ANDRÁS (2017): *IKT és oktatás – Együtt vagy egymás mellett?* Belvedere Meridionale Kiadó, Szeged.
- DR. DÁMNÉ ERDEI GABRIELLA (2010): *A környezetismeret-természetismeret tanításának módszertana I-II.* Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen. (Változatlan utánnomás.)
- KIS-TÓTH LAJOS (2008): *A tanári tevékenység Ikt alapelemei.* 9. eLearningFórum. Konferenciakiadvány. SZÁMALK, Budapest.
- LIDDLE, MATTHEW D. (2008): *Tanítani a taníthatatlant. – Élménypedagógiai kézikönyv.* Pressley Ridge Mo. Alapítvány, Budapest.
- MOLNÁR PÉTER (2013): Töprengések az élménypedagógia fogalmáról. *Magiszter* 11/2. 90–94. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/8.pdf> (Utolsó megtekintés: 2020. szeptember 24.)
- KIS-TÓTH LAJOS (2008): *A tanári tevékenység IKT alapelemei.* 9. eLearningFórum. Konferenciakiadvány. SZÁMALK, Budapest.
- VÉGHÉLYI JÓZSEFNÉ – PÁKOZDI ÉRIKA (1996): *Segédanyag természetismeret tantárgy-pedagógia tanulásához.* Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest. (Változatlan utánnomás 2006.)

BALLA ZSÓFIA

Környezettudatos mesék az általános iskolai oktatásban

A környezet mint fogalom a 60-as években került a köztudatba, a környezeti válság és a környezetvédelem kifejezés által (LÜKŐ 2003). A környezetszennyezés olyan cselekvés, amely elsősorban nem a környezet károsítására irányul, hanem olyan, amely a környezetszennyezőnek gyors haszonnal szolgál, míg sajnos ennek hatásai később jelentkeznek és a társadalom többi tagját is érintik (JAKAB-VARGA 2007). A környezetszennyezésnek számos ága van ma már, mint a légszennyezés, talajszennyezés, vízszennyezés, növény- és állatfajok kipusztítása. Először a Római Klub tanulmánya (*A növekedés határai*, 1972) hívta fel a figyelmet a környezeti és a társadalmi problémákra, miszerint az anyag- és energiaforrásaink végesek, így az ember nem folytathatja tovább a fogyasztói életmódot. Az embernek muszáj olyan technológiát alkalmaznia, amely összhangban áll a természettel és a környezeti terhek csökkentésével jár, ennek lehetséges módja a fenntartható fejlődés elvén alapszik, amit a Brundtland Bizottság az 1987-es *Közös jövőnk* című jelentésében fogalmaz meg.¹ A fenntartható fejlődés fogalma egy 2007-es megfogalmazás szerint a következő: „A jelenlegi generációk szükségleteinek kielégítése oly módon, mely nem veszélyezteti a jövő nemzedékek szükségleteinek kielégítését.” (JAKAB-VARGA 2007: 57.) Tehát úgy kell felhasználnunk a környezeti forrásokat a saját szükségleteink kielégítésére, hogy azokat a jövő nemzedék is fel tudja használni saját szükségleteinek a kielégítésére. Ezért fontos megújuló és nem megújuló erőforrásaink óvása, továbbá meglétének, tisztaságának biztosítása.

¹ ZLINSZKY JÁNOS: *A fenntartható fejlődés fogalma kialakulásának változatos kronológiája.* (PDF) <https://jak.ppke.hu/uploads/articles/451437/file/2%20A%20fenntarthat%C3%B3%20fej%C5%91d%C3%A9s%20fogalma%20kialakul%C3%A1s%C3%A1nak%20v%C3%A1zlatos%20kronol%C3%B3gi%C3%A1ja.pdf>
(Utolsó meglátás: 2020. április 8.)

*Jakab György és Varga Attila véleménye szerint a környezetszennyezést összefogással, valamint az emberek együttes viselkedésének megváltoztatásával lehet megszüntetni, de a nehézség az, hogy ennek kialakítása nem jár közvetlenül érzékelhető előnnyel az egyén számára, azaz nincs belőle haszon, ezért sokan nem tartják fontosnak a környezetünk megóvását. Mégis van, ami az érzékelhető előny fölött áll, amiért igenis kell tennünk a környezetszennyezés ellen. Ezt a következő idézet fogalmazza meg: „Igaz ugyan, hogy az ember tudatával több mint a természet többi létezője, ugyanakkor a természet megléte feltétele az ember létének, fordítva nem így van.” (GULYÁS-LÁNG-VIZY 1993: 27.) Az idézet és a jelenlegi környezeti problémák értelmében tennünk kell a Föld és az életünk meglétéért, ehhez pedig a világnézetünk, az értékrendünk és a viselkedésünk megváltoztatása szükséges (GULYÁS-LÁNG-VIZY 1993). Egy felnőtt ember viselkedését nehezebben lehet befolyásolni, alakítani, mint egy fejlődő gyermekét. Az iskolai nevelés alkalmas arra, hogy a tanulók viselkedését alakítsa, Jakab György és Varga Attila ezért hangsúlyozzák *A fenntarthatóság pedagógiája* című könyvükben a cselekvéspedagógiát, miszerint az iskolai nevelésnek cselekvőképessé kell tennie a diákokat a környezeti kérdésekben. Ezeknek a cselekvéseknek meg kell valósulniuk, a tanulóknak valódi problémák valódi megoldásában kell részt venniük. A pedagógusok nem elégedhetnek meg a tudásátadással, fel kell készíteniük a tanulókat az aktív cselekvő részvételle a környezetvédelemben (JAKAB-VARGA 2007). Mindemellett fontosnak tartom, hogy már a kisebb gyermekeket is érzékenyítsük a környezetre. Ez az érzékenyítés akár előkészítése, alapja is lehetne a cselekvéspedagógiának. A gyermekeknek meg kell ismerniük a környezetet, tisztelniük, szeretniük kell, hogy utána szívvel-lélekkel óvják azt és tegyenek érte. A környezetszennyezés megállításához vagy az ember viselkedésének megváltoztatásához nélkülözhetetlen már gyermekkorban a környezettudatos szemléletet, a környezet iránt egy felelősségérzetet megalapozni.*

A természet tiszteletére, szeretetére való nevelés már az 1920-as években megfigyelhető volt, számos ezzel foglalkozó könyv jelent meg. Ebben az időszakban a nevelés célja az erkölcsös személyiség kialakítása volt, jelentősnek tartották a természethez való érzelmi viszonyulást, de ezeket a könyveket óvó-, tanítóképzőben, polgári és középiskolákban használták. Magyarországon az 1970-es években, a természeti környezetünk védetté nyilvánítása után merült fel a környezetvédelem oktatásának fontossága, de ez csak a 90-es években valósult meg, amit befolyásolt az 1995. évi Nemzeti Alaptanterv,

és az 1995. évi 53. sz. Környezetvédelmi törvény megjelenése (KOVÁTS-NÉMETH 2010). A Környezetvédelmi törvény meghatározása szerint mindenkinek joga van a környezeti ismeretek megszerzéséhez, ezt a feladatot az állam az oktatási intézményeken keresztül, környezetvédelmi egyesületekkel, szervezetekkel közösen látja el.² Mindemellet nemzetközi szinten, a globális problémák felismerésével egyre több konferencia, egyezmény alakult a környezet védelméért, amely hatással volt az oktatásra. A nemzetközi egyezmények és konferenciák átfoglalták a környezeti nevelés feladatait, amelyeket az országok beépítettek a saját oktatási rendszerükbe. Ezek közül a konferenciák közül három konferenciát emelnék ki. Az első az Európai Unió által szervezett, Brüsszelben tartott, 1999-es „Környezeti nevelés és képzés” című konferencia, melyen a környezeti nevelést a fenntartható fejlődés alapjának tekintik. Majd 2005-ben írták alá Vilniusban „A fenntarthatóságra nevelés ENSZ EGB stratégiát”, amely a fenntarthatóságra nevelés fejlesztésére és beépítésére biztatja az ENSZ EGB tagállamokat a saját oktatási rendszerükbe. Bonnban tartották 2009-ben az „Oktatás a fenntartható fejlődés érdekében” című világkonferenciát, és a konferencia végén kiadott Bonni Nyilatkozat összefoglalja az eddigi eredményeket és további feladatokat határoz meg az aláíró országok számára. Jelentős célkitűzése volt a nyilatkozatnak, hogy az oktatásban emeljék ki a fenntarthatóságra nevelés fontosságát, és az ezzel kapcsolatos tapasztalatokat nemzetközi szinten osszák meg (KOVÁTS-NÉMETH 2010).

Napjainkban is meghatározza a környezeti nevelést a Nemzeti Alaptanterv. A jelenleg hatályban lévő Nemzeti Alaptantervben fejlesztési területként, nevelési célként jelenik meg a fenntarthatóság és a környezettudatosság, mely magába foglalja az életformák gazdagságának, változatosságának ismeretét, az erőforrások tudatos és takarékos felhasználását, a környezetkímélő és -óvó magatartás elsajátítását. Megfogalmazása szerint a tanulóknak meg kell ismerniük azokat a társadalmi és gazdasági folyamatokat, amelyek változásokat, esetleg válságokat idézhetnek elő, mindemellet fontos, hogy az iskolai nevelés tevékeny tegye a tanulókat közvetlen és tágabb környezetük megőrzésében és megóvásában.³ A Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia először 1998-ban jelent meg

² 1995. évi LIII. törvény a környezet védelmének általános szabályairól. <https://net.jogtar.hu/getpdf?-docid=99500053.tv&targetdate=20170602&printTitle=1995.+%C3%A9vi+LIII.+t%C3%B6rv%C3%A9ny> (Utolsó megtekintés: 2020. április 8.)

³ A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* 2012. évi 66. szám; 9. o. (PDF) http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. április 8.)

Magyarországon, amelyet 2003-ban és 2010-ben is megújítottak, 13 környezeti neveléssel foglalkozó társadalmi szervezet hozta létre. A Stratégia mindenkire szól, de leginkább a környezeti nevelőkhöz, az oktatás hivatalos irányítóihoz, pedagógusokhoz, szülőkhöz, gazdasági és politikai döntéshozókhoz (VÁSÁRHELYI–VICTOR 1998). A 2010-es kiadású Stratégia 5 részre osztható és 37 fejezetből áll. Legfontosabb alapelve, hogy a környezetet mint természeti, mesterséges (épített) és társadalmi környezet együtteseként értelmezi, az egyik terület javulásához szükséges a többi javulása is, tehát ezek egy egységet képeznek, befolyásolják egymást. A nevelés nemcsak intézményes nevelést jelent, hanem egy élethosszig tartó folyamatot, melynek a családban kell elkezdődnie, majd folytatódni az óvodai-iskolai nevelésben, de életünk végéig kell, hogy tartson. Megfogalmazása szerint a környezeti nevelés célja a környezetért felelős életvitel megalapozása, a környezettudatos magatartás kialakítása, a környezeti ismeretek, készségek elsajátítása, problémára való nyitottság és helyes attitűd kialakítása, aktív részvétel megalapozása.⁴

A környezeti nevelés napjainkban meghatározó jelentőséggel bír, benne rejlenek a fenntartható fejlődés feltételei, a szükséges környezeti ismeretek átadása mellett megalapozza a természet- és embertisztelő szokásrendszer kialakulását, egyéni szokásokat és viszonyulásokat változtathat meg (GULYÁS–LÁNG–VIZY 1993). A környezettudatos nevelés nemcsak a fenntarthatóságot szolgálja a jövő nemzedéknek, hanem egyben keresztény feladat is. A teremtésben csodálatos, hogy az Isten az embernek önálló értelmet adott, ezáltal lett az ember a teremtés csúcsa, de ez nem azt jelenti, hogy az ember ezzel a kiváltsággal visszaélhet, és a teremtés többi csodáját kihasználhatja. Minden, amit Isten teremtett érték, és ez nemcsak az emberre igaz. Hiszen az ember a földet és az állatokat Istentől kapta ajándékba, feladata a földet gondozni, művelni, az állatokról pedig gondoskodni (MEGYERINÉ 2015). A környezet megóvása által nemcsak a megfelelő életkörülményeket biztosítjuk a jelen és a jövő generáció számára, hanem megvédjük vagy növeljük az emberi méltóságot. A környezet védelme érdekében új szemléletmód elsajátítására van szükségünk.⁵ Tehát a környezeti nevelés feladata nemcsak a környezeti ismeretek átadását jelenti, hanem – a fenti dokumentumok szerint – komplex nevelést, ami segíti a rendszer-

⁴ VÁSÁRHELYI JUDIT (szerk.): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*, 2010. <http://mek.oszk.hu/13400/13463/13463.pdf> (Utolsó megtekintés: 2020. április 8.)

⁵ Magyar Katolikus Püspöki Konferencia Körlevele a teremtett világ védelméről, 2008. <https://regi.katolikus.hu/konyvtar.php?h=209#T113> (Utolsó megtekintés: 2020. február 29.)

ben való gondolkodást, együttműködésre és problémamegoldásra tanít, tevékenység- és jövőorientált, de a legfontosabb, hogy magában hordozza a környezettudatosságot (KOVÁTS-NÉMETH 2010).

Környezetnevelési szempontból a 6–10 éves gyermekek nyitottak, kíváncsiak, fokozódik a realitásigényük, a világ számukra sokféle meglepetést, újdonságot tartogat, meg szeretnék érteni a világ működését. Viselkedésüket és magatartásukat befolyásolja a szeretett felnőtt, akik elsősorban a szülők, később az érzelmileg jelentős személyek pl. a pedagógusok, barátok. A pedagógusoknál is fontos, hogy mit közvetítenek a gyermek számára, milyen értékrendet képviselnek, milyen a viszonyulásuk a környezethez, mert a gyermek az utánzásos tanulás során átveszi ezeket az értékeket, viszonyulásokat. A környezethez való attitűdöt három tényező határozza meg. Az első, a gyermek személyes tapasztalatai, az, hogy milyen a gyermek családjának a kultúrája, a hagyományai. A második az érzelmi viszonyulás, amely erősen befolyásolja a gyermek cselekvéseit, és ezt a környezeti nevelés során formálni kell. A harmadik tényező pedig a szokások és a cselekvések. A gyermekek szokásait könnyebb megváltoztatni, mint a felnőttekét, azonban nem elég a helyes cselekvések szóbeli ismerete, azt be kell ágyazni a gyermekek mindennapjaiba is (BÁRON ÉS MTSAI 1993).

Az 1960-70-es évektől foglalkoznak a környezetvédelemmel, nemzetközi egyezmények, konferenciák, szervezetek, törvények, szabályozások jöttek létre a környezet védelméért, ennek ellenére a problémák a mai napig sokasodnak. A modern technológia már próbálkozik olyan eszközök megteremtésével, használatával, amelyek a környezet működésével összhangban vannak, de ezek használata még elenyésző, és nem mindenki számára megoldható. A megoldás alapvetően az intézményes nevelésben és oktatásban található, hiszen a környezettudatos magatartás megalapozása, a környezetért (természeti, épített, társadalmi) felelős állampolgári személyiség kialakítása itt lehetséges. Az intézményes nevelésnek döntő szerepe van a személyiség- és szemléletformálásban, amelyet már gyermekkorban kell elkezdni. Nem elég a környezeti ismeretek átadása, a gyermekeket érzékenyíteni kell a környezetre, problémahelyzetekkel kell találkozniuk, a környezethez való attitűdjüket formálni kell, de ehhez olyan pedagógusokra van szükség, akik maguk is elkötelezettek a környezet mellett, hiszen ők a gyermekek számára a követendő minta. A gyermekek kíváncsiak, nyitottak, tanulékonyak, ezért fontos már ebben az időszakban a környezeti, azaz a környezettudatos nevelést elkezdni.

A környezettudatos magatartás kialakítását nem elég egy oldalról megközelíteni, több módszert kell alkalmazni. Fontos a környezeti ismeretek átadása, még fontosabb a tanulók tevékenykedtetése és a tanulók érzékenyítése a környezetre. A környezetre való érzékenyítés egyik módja meglátásom szerint a környezettudatos mesék használata. A mesékkel fejleszhető a gyermekek érzelmi intelligenciája, az empátiás készségük. A meséknek szerepük van az erkölcsi nevelésben, viselkedési mintát nyújtanak, segítenek a helyes-helytelen cselekedetek megítélésében. A tanulók érzelmi intelligenciájának fejlesztése kiemelten fontos, az érzelmek cselekvésre ösztönöznek, visszajelzést adnak a cselekvésről. A környezettudatos meséken keresztül a gyermekek megtanulják tisztelni az életet, a természetet és az élőlényeket, lehetőségük van a természeti szereplők szemszögéből látni az emberi cselekvések hatásait és következményeit. Legnagyobb előnyük, hogy ezeken a történeteken környezetvédelmi témákat is fel lehet dolgozni.

A következőkben a saját tapasztalataimat szeretném bemutatni, amelyeket a kisvárosi katolikus nem öko és a budapesti öko általános iskolák 2. osztályaiban, 3. osztályaiban, és 4. osztályaiban óratartások során szereztem. Az óratervezetek elkészítéséhez Szepesi Zsuzsanna *Mesés természet* című öko mesegyűjteményét és a Magosfa alapítvány által kiadott *Kisvidra kalandjai* című környezettudatos meséket használtam fel. A tanítókkal való megbeszélés és időpont-egyeztetés után vizsgálatomat a budapesti öko általános iskolában kezdtem el, egy második, egy harmadik és egy negyedik osztályban, majd folytattam a kisvárosi katolikus nem öko általános iskola párhuzamos osztályaiban. 3-4 héttel később visszamentem az adott iskolák osztályaiba felmérni, hogy mennyire emlékeznek a tanulók a környezettudatos meséken keresztül a környezetvédelmi témákra és a környezetvédelmi témákhoz kapcsolódó környezettudatos magatartásra.

Először az öko általános iskola második osztályában tartottam meg az órát (óratervezet az *1. mellékletben*), ahol a környezetszennyezés problémáját, következményeit és a szelektív hulladékgyűjtést dolgoztuk fel. A tanulók a környezetszennyezést mint fogalmat nem ismerték, de számos példát tudtak hozni abból, amit eddig tapasztaltak, vagy amiről eddig hallottak. Tisztában voltak a környezetszennyezés formáival és következményeivel, ismerték a szelektív hulladékgyűjtést. Az osztály teljes része aktívan hozzáfűzött saját tapasztalatot, esetleg élményt a szelektív hulladékgyűjtéshez, nagyon érdekelték őket ez a téma. A környezettudatos mesére nyitottak, érdeklődőek voltak, a meséhez kapcsolódó kérdéseket meg tudták válaszolni, az adott környezeti problémát

felismerték a mesén keresztül, a következményeket tudatosabban tudtuk taglalni, így még jobban átlátták és megértették a környezeti problémát. A mese főhőse, a kisvidra szemszögéből megértették a környezetszennyezés veszélyeinek súlyát. Az összefoglaló feladatnál a szelektív hulladékgyűjtést gyakoroltuk, mely során kiderült, hogy a tanulók elméletben ismerik a szelektív hulladékgyűjtést, de a gyakorlatban nem teljesen. A feladat szerint az osztályteremben kellett gyűjteni olyan hulladékokat, amelyeket szelektíven lehet tárolni. A tanulók tudták, hogy anyag szerint gyűjtjük a hulladékokat, azt volt nehéz megérteniük, hogy nem mindent tudunk szelektíven gyűjteni. Miután a hulladékgyűjtés szabályait megbeszéltük, miszerint csak bizonyos dolgokat tudunk szelektíven gyűjteni, a tanulók az óra végén jól összegezték az órán feldolgozott témát. Négy héttel később tértem vissza a második osztályba, először a történetet idéztük fel a tanulókkal. A tanulók hívóképek és kulcsszavak nélkül is felidéztek a mese történetét, és kapcsolták a meséhez a környezeti problémát. Ezt követően a szelektív hulladékgyűjtéshez kapcsolódóan oldottak meg feladatokat (2. melléklet), az első feladatban a hulladékokat a megfelelő konténerhez kellett kötni, a második feladat pedig egy igaz-hamis feladat volt. A legtöbb tanulónak egy-két hibával sikerült megoldania az első feladatot, a második feladatot minden tanuló hibátlanul oldotta meg. A kisvárosi katolikus nem öko általános iskola második osztályában azt tapasztaltam, hogy hiányosabbak voltak a tanulók környezetvédelmi ismeretei, mint a budapesti öko általános iskola második osztályosaié. Ennek ellenére, ők is érdeklődve fogadták a témát, próbálták saját tapasztalataikat idekapcsolni, de ahogy beszéltek róla, az mégsem volt tudatos. Lassabban és alaposabban kellett átbeszélnünk a környezetszennyezés területeit, következményeit és a szelektív hulladékgyűjtést, amiről keveset tudtak, keverték a konténerek színeit. Amikor a meseolvasáshoz érkeztünk, nagyon motiváltak lettek, szeretik a mesélést és a meséket. A meséhez kapcsolódó kérdéseket jól válaszolták meg, felismerték a mesén keresztül a környezeti problémát. A mese főszereplője által jobban tudatosultak bennük a környezetszennyezés következményei, a megelőzés fontossága és a megoldás. A mesefeldolgozást követően a szelektív hulladékgyűjtés gyakorlatát próbáltuk ki, szelektív hulladékgyűjtő dobozok segítségével. Hasonló volt a problémájuk a budapesti öko általános iskola tanulóiéhoz, minden tárgyat szelektíven akartak gyűjteni. A gyakorlat után a tanulók jól összegezték az órán tanultakat. Három héttel később tértem vissza a kisvárosi katolikus nem öko általános iskolába. Először a mesét idéztük fel, a történet

tartalmát hiba nélkül visszamondták a tanulók, egyből tudták kapcsolni a környezeti problémához, és tanítói kérdések segítségével a megoldáshoz, a szelektív hulladékgyűjtéshez. Felsorolták a szelektív hulladékgyűjtő konténereket, egy-két szelektív hulladékgyűjtő konténer színét még mindig összekeverték. A felmérő feladatoknál (2. melléklet) az első feladatot közösen oldottuk meg az interaktív tábla lehetőségét kihasználva, a tanulók így helyesen oldották meg a feladatot. A második feladatot önállóan oldották meg, amely szinte minden tanulónak hibátlan lett, vagy csak egy hibája volt.

A harmadik osztályokban a vízszennyezés problémakörét dolgoztuk fel. Ezt Szepesi Zsuzsanna *Mesés természet* című öko mesegyűjteményében található *A kíváncsi kisvidra* című meséhez kapcsoltuk (óratervezet a 3. mellékletben). Először a budapesti öko általános iskola harmadik osztályában voltam. Az óra elején a motiválás után általánosságban beszélünk a környezetszennyezésről. Tapasztalható volt itt is, hogy a budapesti tanulók milyen motiváltak ebben a témában. A tanulók ismerték a környezetszennyezés fogalmát, területeit, számos példát, tapasztalatot osztottak meg. A fogalmakat példákkal tudták alátámasztani, bemutatni. A környezetszennyezés területeinél a vízszennyezésről beszélünk bővebben hívóképek segítségével. Ezt követte a meseolvasás. A harmadikos tanulók is izgatottan várták a mesét. A mesefeldolgozás során felismerték az adott környezeti problémát, az állatok szemszögéből jobban átláthatták a következményeket, a mese együttérzést váltott ki a tanulókból. Megértették, hogy milyen fontos, az élethez nélkülözhetetlen az, ami már számunkra természetes, a tiszta víz. Az óra végén elvégzett egyszerű kísérletet nagyon élvezték, többször is elvégezték. Három héttel később volt alkalmam visszamenni a harmadik osztályba. A tanulók kulcsszavak, hívóképek nélkül is fel tudták idézni a mese történetét, önállóan megnevezték a környezeti problémát a mesén keresztül, a vízszennyezést, emlékeztek a vízszennyezés negatív következményeire. A feladatokat (4. melléklet) helyesen oldották meg, tudtak olyan hétköznapi példákat írni a vizek védelmére, amelyeket ők is be tudnak tartani. A kisvárosi katolikus nem öko általános iskola harmadik osztályában folytattam a vizsgálatomat. Ugyanezt az órát tartottam meg, mely új és érdekes dolog volt az itteni tanulók számára is. A kisvárosi katolikus nem öko általános iskolában is ismerték a tanulók a környezetszennyezés fogalmát, területeit konkrét példákon keresztül gyűjtöttük össze, és tértünk át a vízszennyezés témakörére. A vízszennyezés következményeit is megbeszéltük, de mégis azt éreztem ennél az osztálynál, hogy nem tudatosul bennük a probléma, és a probléma

súlyossága. A mesefeldolgozásra nyitottak voltak a tanulók. A mese mondanivalója, a mese tartalma különösen nagy segítséget nyújtott ennek az osztálynak abban, hogy ezt a környezeti problémát megértsék, átlássák, és hogy tudatosuljon bennük az emberi felelősségvállalás fontossága. A lehetséges megoldások gyűjtésénél a víz védelmére jó, hétköznapi, egyszerű példákat tudtak gyűjteni. Az óra végi kísérlet számukra is érdekes élmény volt. Három héttel később mentem vissza az osztályba, hogy felmérjem, mennyire maradt meg bennük a mese által a vízszennyezés problémaköre és a víz védelme. A történet tartalmát röviden, lényegre törően ismertették, majd ebből tudtak következtetni a környezeti problémára. Sokkal tudatosabban tudtak beszélni a vízszennyezésről és annak következményeiről, mint előtte. A feladatmegoldás során (4. melléklet) emlékeztek az egyszerű példákra, melyeket gyűjtöttünk.

A negyedik osztályokban, a két osztály között sok hasonlóságot tapasztaltam, szinte nem volt különbség a feldolgozás során. Mindkét osztályban Szepesi Zsuzsanna *Mese természet* öko mesegyűjteményében található *Vili a városi vakond* című mese által a városok beépítettségével és az erdőirtással foglalkoztunk (óratervezet az 5. mellékletben). Az osztályok érdeklődőek voltak, nem zárkóztak el a témától. A tanulók ismerték a környezetszennyezés fogalmát, területeit, számos példát felsoroltak. A téma nehézsége miatt hívóképek és tanítói kérdések segítségével csoportokban készítettük elő és beszéltük át alaposan ezt a problémát, a budapesti öko és a kisvárosi nem öko katolikus általános iskolában. Negyedik osztályban a valóság-hű történetek érdeklik a tanulókat, ezért tartottam a meséhez való visszanyúlástól, de a negyedik osztályos tanulók is kíváncsiak, nyitottak voltak a meseolvasásra. A meséhez kapcsolódó kérdésekre helyesen válaszoltak, és a környezeti problémára is áttértünk. Úgy éreztem, mindkét csoportot megérintette a mese mondanivalója, üzenete, hogy a Föld nemcsak a miénk, nemcsak mi élünk rajta, hanem más élőlények is. A tanulók életszerű, lehetséges megoldásokat tudtak összegyűjteni az emberek részéről, de az utolsó feladatmegoldásánál mindkét osztályban kevés hibátlan feladatmegoldás született. Három héttel később vizsgáltam meg az iskolák negyedik évfolyamjainak emlékezetét. A tanulók hívóképek és kulcsszavak nélkül felidéztek a teljes történetet, amihez kapcsolni tudták a környezeti problémát, a városok beépítettségét, a városok hátrányait, a környezetszennyező hatásait, az erdőirtást, és össze tudták gyűjteni a lehetséges megoldásokat az emberek részéről (6. melléklet).

Tapasztalataim megerősítették, hogy a környezettudatos meséknek fontos szerepük van a környezetre való érzékenyítésben. Ezt leginkább a kisvárosi katolikus nem öko általános iskolában tapasztaltam, ahol a tanulóknak hiányosabb környezetvédelmi ismereteik voltak, hiszen a budapesti öko általános iskolában adott programokon, tevékenységen keresztül nyomatékosabban próbálják a tanulók környezethez való attitűdjét formálni és környezetvédelmi ismereteiket bővíteni. Minden osztály a környezettudatos meséken keresztül egy más szemszögből, a természet és az állatok szemszögéből láthatta a problémát, azonosulni tudtak a szereplőkkel, és talán ez az a pont, ahol megérthetik a tanulók, hogy a környezetszennyezés miért rossz, valamint azt, hogy az embernek kitüntetett szerepe van a világban, hiszen felelősséggel tartozunk magunkért, másokért, de a növényekért és az állatokért is. A kisvárosi katolikus nem öko általános iskolában nem része a tanulók mindennapjainak a környezetvédelem, mégis ezek a tanulók ugyanolyan befogadóak, kíváncsiak voltak, mint a budapesti öko általános iskola tanulói. A kérdéseimre válaszolva különbség volt a két második és harmadik osztály között, és nagyon hasonló tapasztalataim voltak a két negyedik osztályban is. A különbség a környezetvédelmi ismeretek hiányosságában és a tudatosságban mutatkozott meg a két párhuzamos második és harmadik osztályban. Ennek ellenére a kisvárosi katolikus nem öko általános iskola második és harmadik osztályos tanulói hetekkel később ugyanúgy fel tudták idézni a történetet és a hozzá kapcsolódó környezeti problémát, mint a budapesti öko általános iskola tanulói. Ha az adott évfolyamokat hasonlítjuk össze, mindkét iskolában a második és harmadik osztály tudásszintje és érdeklődése hasonló, s a negyedik osztályoké különbözik. Negyedik osztályban már sokkal tudatosabbak a tanulók, bővebb ismeretekkel rendelkeznek, és számukra már a korosztályuknak megfelelő témát és történetet kell keresni. Óratartásaim alapján úgy gondolom, hogy első osztályban a tanulóknak rövid mesékre van szükségük, melyek a környezetről szólnak vagy a természettel kapcsolatosak, második, harmadik és negyedik osztályban – ismeretszerzés szempontjából – a leghatásosabb a környezettudatos mesék használata, de negyedik osztályban már meg kell találni a tanulók érdeklődése alapján a megfelelő meséket és mesetípusokat. Jól lehet kapcsolni ezeket a meséket környezetvédelmi témákhoz, és a meséken keresztül lehetőség nyílik helyes magatartásformákat elsajátíttatni a tanulókkal.

IRODALOM

- BÁRON L. – BÉZINÉ GYAPJAS M. – HAVAS P. – ORGOVÁNYI A. – SZABÓ J. – TÓTHNÉ TIMÁR-GENG Cs. (1993): *Kisiskolások környezeti nevelése*. Alapítvány a Magyarországi Környezeti Nevelésért, Budapest.
- GULYÁS P. – LÁNG E. – VIZY I. (1993, szerk.): *Természeti, környezeti nevelés, mint a nevelés megújításának lehetősége*. Természet- és Környezetvédő Tanárok Egyesülete, Budapest.
- JAKAB GY. – VARGA A. (2007): *A fenntarthatóság pedagógiája*. L' Harmattan Kiadó, Budapest.
- KOVÁTS-NÉMETH M. (2010): *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Comenius Kft., Pécs.
- LÜKŐ I. (2003): *Környezetpedagógia: bevezetés a környezeti nevelés és oktatás pedagógiai társadalmi kérdéseibe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- MEGYERINÉ RUNYÓ A. (2015): Keresztény értékek és környezeti nevelés. In: Fehér Á. – Fülöpné Erdő M. – Mészáros L. (szerk.): „*Per Artes ad Jesum*”: *A keresztény nevelés és művészetek értékteremtése*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác. 127–135.
- VÁSÁRHELYI T. – VICTOR A. (1998, szerk.): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*. Nemzeti Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.

Internetes források

1995. évi LIII. törvény a környezet védelmének általános szabályairól. I. fejezet. Környezeti nevelés és képzés <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99500053.tv> (Utolsó megtekintés: 2020. április 8.)
- A kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* 2012. évi 66. szám; 9. o. (PDF) http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. április 8.)
- A kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 2020. évi 17. szám; 2020. január 31. 290–446. o. (PDF) <https://magyarkozlony.hu/> (Utolsó megtekintés: 2020. április 8.)
- Magyar Katolikus Püspöki Konferencia Körlevele a teremtett világ védelméről: Felelőségünk a teremtett világért <https://regi.katolikus.hu/konyvtar.php?h=209#T113> (Utolsó megtekintés: 2020. február 29.)

VÁSÁRHELYI JUDIT (szerk.): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia alapvetés*. Harmadik javított kiadás. (PDF)

<http://mek.oszk.hu/13400/13463/13463.pdf> (Utolsó megtekintés: 2020. április 8.)

ZLINSZKY JÁNOS: *A fenntartható fejlődés fogalma kialakulásának változatos kronológiája*. (PDF)

<https://jak.ppke.hu/uploads/articles/451437/file/2%20A%20fenntarthat%C3%B3%20fejl%C5%91d%C3%A9s%20fogalma%20kialakul%C3%A1s%C3%A1nak%20v%C3%A1zlatos%20kronol%C3%B3gi%C3%A1ja.pdf> (Utolsó megtekintés: 2020. április 8.)

Környezettudatos mesekönyvek

DÓZSA T. – FORGÁCS I.: *Bolygóvigyázók kézikönyve*. Méry Ratio, Budapest 2014.

GREGUSOVA A.: *Gréta*. Csirijomó Kiadó, 2018.

PÁSZTI A.: *Glóbi kalandjai*. Scolar Kiadó Kft., Budapest 2014.

TELLEGEN T.: *Mindenki más születésnapja*. Naphegy Kiadó, Budapest 2015.

ZAKARNÉ VARJAS K.: *Geo, a környezettudatos kiskamasz*. Keskeny és Társai 2001 Kft., Budapest 2018.

Interneten elérhető környezettudatos mesék

BARANYAI RÓBERT: *Fintan kobold kalandjai Amerikában*. (PDF) <https://fintankoboldkalandjai.hu/termek/fintan-kobold-kalandjai-amerikaban/> (Utolsó megtekintés 2020. április 13.)

Felelős közösség, élhető jövő: Zöld mesék. <http://elhetojovo.ro/zold-mesek/> (Utolsó megtekintés: 2020. április 9.)

SZEPESI ZSUZSANNA: *Mesés természet*. <https://recity.hu/okomese-gyujtemeny/> (Utolsó megtekintés: 2020. április 9.)

MELLÉKLET

1.

Óratervezet

Pedagógus neve: Balla Zsófia

Osztály: 2. osztály

Tantárgy: Környezetismeret

Az óra témája: *A kisvidra átkel az üveghegyen* című mese és a szelektív hulladékgyűjtés

Az óra cél- és feladatrendszere: Környezetvédelmi szemlélet megalapozása, megerősítése. A környezetszennyezés fogalmának elsajátítása, formáinak megbeszélése. A környezeti érzékenység növelése

Az óra didaktikai feladatai: motiválás, aktivizálás, korábbi ismeretek felidézése, megerősítés, visszacsatolás, új ismeret átadása, feladatmegoldás, ellenőrzés, értékelés

Fejlesztési területek: türelem, koncentráció, figyelem, kommunikációképesség, rendszerezőképeség, együttműködő képesség, problémamegoldó képesség fejlesztése

Tantárgyközi kapcsolatok: magyar nyelv és irodalom, testnevelés

Felhasznált irodalom: *Magosfa: Kisvidra kalandjai*

| Idő | Az óra menete | Nevelési-oktatási stratégia | | | Megjegyzések |
|-----|---|---|--|---------------------------------------|--------------|
| | | Módszerek | Tanulói munkaformák | Eszközök | |
| 1' | I. Szervezés – felszerelés előkészítése – köszönés – jelentés – osztálylétszám ellenőrzése – bemutatkozás | Tanítói közlés | | | |
| 5' | II. Motiváció 1. Képzletjáték: <i>„Az osztályterem egyik része egy erdő, a másik része egy tó. Milyen állatok élnek benne? Te milyen állat lennél? Menj a megfelelő színű plédre és utánozd!”</i> 2. Erdei és tóban élő állatok gyűjtése: <i>„Milyen állatok élnek még a hazai erdőkben, tavakban, amik még nem hangoztak el?”</i> | Játék Megbeszélés, kérdés-felelet | Frontális osztálymunka Frontális osztálymunka | Kék színű pléd, zöld színű pléd | |

| Idő | Az óra menete | Nevelési-oktatási stratégia | | | Megjegyzések |
|-----|---|------------------------------|------------------------|-----------|--|
| 10' | <p>III. Előkészítés, előzetes ismeretek előhívása</p> <p>– irányított beszélgetés</p> <p>1. Beszélgetés a vidráról kép segítségével:</p> <p><i>„Ki ismeri fel a képen (1. ábra) látható élőlényt? Hol él? Mi borítja a testét? Mivel táplálkozik? Mi figyelhető meg a lábán?”</i></p> <p>2. Beszélgetés a környezetszennyezés fogalmáról és formáiról:</p> <p><i>„Mit jelent az a szó, hogy környezetszennyezés? Ki szennyezi a környezetet? Mit lehet szennyezni?”</i></p> <p>– csoportok kialakítása: 4 csoport</p> <p><i>„Minden csoport kap egy képet, a feladat, hogy a csoporttagok egymás között suttogva beszéljék meg, mit látnak pontosan a képen, mi történik a képen, mit szennyeznek. Majd válaszolnak egy szónokot, aki bemutatja a többieknek is a képet.”</i></p> <p>– képek a légszennyezésről (2. ábra), vízszennyezésről (3–4. ábra) és a környezetszennyezésről (5. ábra)</p> <p>3. Beszélgetés a szelektív hulladékgyűjtésről:</p> <p><i>„Az utolsó kép volt a környezetszennyezés (5. ábra), mit tehetünk, ha ezzel az állapottal találkozunk? → szelektív hulladékgyűjtés Mi a különbség a szemét és a hulladék között? Milyen szelektív hulladékgyűjtő konténerek vannak?”</i></p> | Megbeszélés, kérdés-felelet | Frontális osztálymunka | 1. ábra | Vidra: 1. ábra |
| | | Megbeszélés, kérdés-felelet | Frontális osztálymunka | | |
| | | Megbeszélés, feladatmegoldás | Csoportmunka | 2–5. ábra | Légszennyezés: 2. ábra Vízszennyezés: 3–4. ábra Környezetszennyezés: 5. ábra |
| | | Megbeszélés, kérdés-felelet | Frontális osztálymunka | 5. ábra | |
| 1' | <p>IV. Célkitűzés</p> <p>– meseolvasás</p> <p><i>„A mai órán a Kisvidra történetét ismerhették meg.”</i></p> | Tanítói közlés | | | |

| Idő | Az óra menete | Nevelési-oktatási stratégia | | | Megjegyzések |
|-----|---|---|---|---|------------------------------------|
| 15' | <p>V. Mese feldolgozása</p> <p>1. Megfigyelési szempontok adása:</p> <p>„Minden csoport húz egy cetlit, amin egy kérdés található és a választ kell megfigyelnie a szövegből. Olvasd fel hangosan a rajta található kérdést! Kik voltak a szereplők? Mi volt a történet helyszíne? Mi történt a főszereplővel? Milyen környezeti problémát ismertetek fel?”</p> <p>2. Tanítói felolvasás</p> <p>3. A válaszok ellenőrzése közösen:</p> <p>– csoportonként a kérdések felolvasása, megválaszolása</p> <p>– vidra és a verebek</p> <p>– erdő, üveghegy</p> <p>– a vidra nem tudott átkelni az üveghegyen</p> <p>– környezetszennyezés</p> <p>– értékelés módja: zöld pont</p> <p>4. Környezeti problémáról beszélgetés:</p> <p>„Mi történhetett volna a Kisvidrával? Milyen hatással van a környezetszennyezés az élőlényekre? Mi mit tehetünk?”</p> <p>– megvághatta volna a lábát, megeszte az üveget, beleszorul</p> <p>– összeszedjük a szemetet, nem szemetelünk, szelektíven gyűjtünk, szőlünk másoknak, hogy nem szabad szemetelni...</p> | <p>Megbeszélés</p> <p>Tanítói bemutatás, feladatmegoldás</p> <p>Megbeszélés, kérdés-felelet, ellenőrzés, értékelés</p> <p>Megbeszélés, kérdés-felelet</p> | <p>Csoportmunka</p> <p>Csoportmunka</p> <p>Csoportmunka</p> <p>Frontális osztálymunka</p> | <p>Kérdések</p> <p>Meseszöveg</p> <p>Kérdések</p> | <p>Képek elhelyezése a táblán.</p> |

| Idő | Az óra menete | Nevelési-oktatási stratégia | | | Megjegyzések |
|-----|--|---|---|----------------------|--------------|
| 10' | <p>VI. Feladatok megoldása</p> <p>1. Igaz-hamis: – a tanulók felállnak – ha igaz állítást mond a tanító, állva maradnak, ha hamis állítást, leguggolnak</p> <p>– A szemét az, amit újra fel tudunk használni. (Hamis, mert az a hulladék.) – A hulladékot szelektíven tudjuk gyűjteni. (Igaz) – A műanyaggyűjtő konténer színe kék. (Hamis, mert sárga.) – Az üveget zöld vagy fehér színű konténerbe gyűjtjük. (Igaz) – A műanyagpalackot sárga konténerbe gyűjtjük. (Igaz)</p> <p>2. Szelektív hulladékgyűjtés a gyakorlatban: – szelektív hulladékgyűjtő dobozok csoportonkénti elhelyezése „Gyűjtsétek a hulladékgyűjtő konténerbe az osztályteremben található lehetséges hulladékokat!” – dobozok csoportonkénti ellenőrzése – értékelés módja: zöld pont</p> | <p>Játék, feladatmegoldás</p> <p>Feladatmegoldás, ellenőrzés, értékelés</p> | <p>Frontális osztálymunka</p> <p>Csoportmunka</p> | <p>Cipős dobozok</p> | |
| 3' | <p>VII. Összegzés, értékelés, óra lezárása</p> <p>– „Mivel foglalkoztunk a mai órán? Mi az, ami új volt számokra? Mi az, amit már ismerél?”</p> <p>– tanítói szóbeli értékelés a magatartásért, aktivitásért – felszerelés elpakolása, elköszönés</p> | <p>Megbeszélés</p> <p>Tanítói közlés</p> | <p>Frontális osztálymunka</p> <p>Frontális osztálymunka</p> | | |

2.

Felmérő feladat 2. osztály

1. Milyen színűek a szelektív hulladékgyűjtő konténerek? Jelöld a megfelelő színnel! Melyik kukába dobnád a hulladékokat (13. ábra)?
2. Igaz vagy hamis?
 1. Az eldobott hulladékok veszélyesek az állatok számára.
 2. A hulladékot nem tudjuk újrahasznosítani.
 3. Az alufólia papírhulladék.
 4. A fémkonténer színe sötétzöld.
 5. A műanyaggyűjtő konténer színe sárga.

3.

Óratervezet

Pedagógus neve: Balla Zsófia

Osztály: 3.

Tantárgy: Környezetismeret

Az óra témája: *A kíváncsi kisvidra* című mese feldolgozása, vízzennyezés

Az óra cél- és feladatrendszere: A környezettudatos szemlélet szélesítése, a környezeti érzékenység növelése.

A vízzennyezés felismerése, következményinek elemzése és a megoldás megbeszélése

Az óra didaktikai feladatai: motiválás, aktivizálás, feladatmegoldás, korábbi ismeretek felidézése, új ismeret átadása, alkalmazása

Fejlesztési területek: türelem, koncentráció, emlékezet, figyelem, kommunikációs-képesség, problémamegoldó képesség, együttműködő képesség, rendszerező képesség fejlesztése

Tantárgyközi kapcsolatok: magyar nyelv és irodalom

Felhasznált irodalom: SZEPESI ZSUZSANNA: *Mesés természet* (PDF)

<https://recity.hu/okomese-gyujtemeny/>

| Idő | Az óra menete | Nevelési-oktatási stratégia | | | Megjegyzések |
|-----|--|--|--|--------------------------------|---|
| | | Módszerek | Tanulói munkaformák | Eszközök | |
| 1' | I. Szervezés – felszerelés előkészítése – köszönés – jelentés – osztálylétszám ellenőrzése – bemutatkozás | Tanítói közlés | | | |
| 3' | II. Motiváció Ki vagyok én? – Egy tanuló kijön, húz egy szókártyát, és a szókártyán levő élőlényről, ismereteinek megfelelően, leírást kell adnia a többieknek úgy, hogy az állat nevét nem árulhatja el. A többi tanuló feladata, hogy kitalálja az élőlényt. | Játék | Frontális osztálymunka | Szókártyák | Szókártyán levő állatok, pl. róka, sas, mókus, nyúl, szitakötő stb. |
| 10' | III. Az előzetes ismeretek előhívása – irányított beszélgetés 1. Erdei és vízben élő állatok gyűjtése, pl.: szarvas, róka, vaddisznó stb. 2. Beszélgetés a vidráról: „Ki ismeri fel a képen (1. ábra) látható élőlényt? Milyen osztályba soroljuk? Melyek az emlősök közös tulajdonságai? Mivel táplálkozik? Mi figyelhető meg a vidra lábán?” 3. Környezetszennyezés fogalma, területei: „Mit jelent az a szó, hogy környezetszennyezés? Ki szennyezi a környezetet? Milyen területei vannak a környezetszennyezésnek? → vízszenyezés” 4. A vízszenyezés fogalmának, következményeinek megbeszélése: – képek a vízszenyezésről (3., 4., 6. ábra) „Hogyan szennyezik a vizeket? Milyen következményei vannak a vízszenyezésnek?” | Megbeszélés, kérdés-felelet Megbeszélés, kérdés-felelet Megbeszélés, kérdés-felelet Megbeszélés, kérdés-felelet | Frontális osztálymunka Frontális osztálymunka Frontális osztálymunka Frontális osztálymunka | 1. ábra 3., 4., 6. ábra | Vidra: 1. ábra Vízszennyezés: 3., 4., 6. ábra |
| 1' | IV. Célkitűzés „A mai órán egy vízben élő állatról és barátainak történetéről hallhattok.” | Tanítói közlés | | | |

| | | | | | |
|-----|---|--|---|--|--|
| 20' | <p>V. Mese feldolgozása</p> <p>– csoportok kialakítása: 4 csoport</p> <p>1. Megfigyelési szempontok adása csoportonként:</p> <p><i>„Minden csoport húzzon egy cetlit és olvassa fel hangosan a rajta található kérdést. Kik voltak a történet szereplői? Mi volt a történet helyszíne? Mi történt a kúsvídrával? Milyen környezeti problémát ismertetek fel?”</i></p> <p>2. Tanítói felolvasás.</p> <p>3. Csoportok válaszaik ellenőrzése közösen kérdésenként.</p> <p>– vidrapapa, vidra, medve, erdei állatok – a tó és környéke – megmártóztott egy olajfoltban és beteg lett – vízszennyezés – értékelés módja szóbeli dicséret</p> <p>4. Vízszennyezés körülményeinek, következményeinek megbeszélése:</p> <p><i>„Hogyan kerülhetett az olajfolt a patakba? Mi történhetett volna, ha a kúsvídrát a medve nem találja meg? Mi történhetett volna, ha továbbterjed az olajfolt?”</i></p> <p>5. Csoportmunkában megoldási lehetőségek gyűjtése:</p> <p><i>„Mi mit tehetünk a víz védelméért? Minden csoport gyűjtsön ötleteket és írjátok le!”</i></p> <p>– nem pazarolni a vizet, nem szennyezni a vizet, vízpartok megtisztítása stb. – ellenőrzés közösen szóban – először minden csoport egy megoldást mond, és amelyik csoportnak maradt még megoldás, megoszthatja – az a csoport, amelyik a legtöbb megoldást gyűjtötte, zöld pontot kap</p> | <p>Megbeszélés</p> <p>Tanítói bemutatás, feladatmegoldás</p> <p>Megbeszélés, kérdés-felelet, ellenőrzés, értékelés</p> <p>Megbeszélés, kérdés-felelet</p> <p>Megbeszélés, feladatmegoldás, ellenőrzés, értékelés</p> | <p>Csoportmunka</p> <p>Csoportmunka</p> <p>Csoportmunka</p> <p>Frontális osztálymunka</p> <p>Csoportmunka</p> | <p>Kérdések</p> <p>Meseszöveg, kérdések</p> <p>Kérdések</p> <p>Lap, toll, javítószines</p> | |
| 7' | <p>VI. Kísérlet</p> <p>– eszközök kiosztása – feladat ismertetése – kísérlet csoportonként</p> <p><i>„Pohár félig vízzel, olajat öntünk rá, majd vattás tölcseren keresztül átöntjük egy másik pohárba. Mit tapasztaltatok?”</i></p> <p>– a vatta felszívja az olajat, a vizet átengedi</p> | <p>Kísérlet, megbeszélés</p> | <p>Csoportmunka</p> | <p>Pohár, víz, olaj, vatta, tölcser</p> | |
| 3' | <p>VII. Összegzés, értékelés</p> <p>– <i>„Mivel foglalkoztunk a mai órán? Mi az, ami új volt számokra? Mi az, amit már ismertél?”</i></p> <p>– tanítói szóbeli értékelés a magatartásért, szorgalomért, aktivitásért – rendrakás – elköszönés</p> | <p>Megbeszélés, kérdés-felelet</p> | <p>Frontális osztálymunka</p> | | |

4.

Felmérő feladat 3. osztály

1. Sorold fel a vízszennyezés következményeit!

2. Mit tehetsz a vizek védelméért?

5.

Óratervezet

Pedagógus neve: Balla Zsófia

Osztály: 4.

Tantárgy: Környezetismeret

Az óra témája: *Vili, a városi vakond* című mese feldolgozása, városok beépítettsége, erdőirtás

Az óra cél- és feladatrendszere: Környezettudatos szemlélet megerősítése. A környezeti érzékenység növelése.

A városok beépítettsége, az élővilág kiszorítása, városok hátrányainak, környezetszennyező hatásainak elemzése.

Az erdőirtás következményeinek elemzése, a megoldás tárgyalása

Az óra didaktikai feladatai: motiválás, aktivizálás, feladatmegoldás, előzetes ismeretek előhívása,

visszacsatolás, megerősítés, új ismeret átadása, alkalmazása, ellenőrzés, értékelés

Fejlesztési területek: türelem, koncentráció, figyelem, kommunikáció, együttműködő képesség, problémamegoldó képesség fejlesztése

Tantárgyközi kapcsolatok: magyar nyelv és irodalom

Felhasznált irodalom: SZEPESI ZSUZSANNA: *Mesés természet* (PDF)

<https://recity.hu/okomese-gyujtemeny/>

https://www.youtube.com/watch?v=GtkoKisMR_U (Lantfarkú madár)

| Idő | Az óra menete | Nevelési-oktatási stratégia | | | Megjegyzések |
|-----|---|-----------------------------|------------------------|------------|---|
| | | Módszerek | Tanulói munkaformák | Eszközök | |
| 2' | I. Szervezés – felszerelés előkészítése – köszönés – jelentés – osztálylétszám ellenőrzése – bemutatkozás | Tanítói közlés | | | |
| 3' | II. Motiváció Ki vagyok én? Egy tanuló kijön, húz egy szókártyát, feladata, hogy a szókártyán levő szót körülírja, bemutassa a többi tanulóknak. | Játék | Frontális osztálymunka | Szókártyák | Szókártyák: erdő, vakond, bokor, földgigliszta stb. |

| | | | | | |
|-----|--|---|---|-----------------------|--|
| 10' | <p>III. Előkészítés</p> <p>– környezetszennyezés fogalmának és területeinek megbeszélése</p> <p><i>„Mit jelent az a szó, hogy környezetszennyezés? Milyen területei vannak a környezetszennyezésnek?”</i></p> <p>– csoportok kialakítása: 4 csoport</p> <p><i>„Minden csoport kap két képet. A feladat, hogy a két képet a hozzátartozó kérdések segítségével összehasonlítsátok, majd válaszokat egy szónokot, aki bemutatja a képeket a többieknek.”</i></p> <p>1. Város és vidék: (7. ábra)</p> <p><i>„Mi a különbség a város és a vidék között?”</i></p> <p>– városokban zöld területek hiánya, kevés növény-, állatfaj</p> <p>– vidék nyugodtabb környezet...</p> <p>2. Városi közlekedés, gyárak: (2., 8. ábra)</p> <p><i>„Milyen hátrányai vannak a városoknak? Mi szennyezi a környezetet?”</i></p> <p>– légszennyezés, zaj, autók, gyárak...</p> <p>3. Mesterséges városi park és erdő összehasonlítása: (9., 10. ábra)</p> <p><i>„Mi a különbség a két kép között? Hol él több növény- és állatfaj?”</i></p> <p>– mesterséges parkban kevesebb növény-, állatfaj</p> <p>– az erdő hűvös, nyugodt...</p> <p>4. Erdőirtás: (11., 12. ábra)</p> <p><i>„Miért fontosak az erdők az élőlények számára? Miért vágják ki a fákat? Mi lesz a következménye?”</i></p> <p>– az élőlényeknek táplálékot, otthont, oxigént adnak a fák</p> <p>– mezőgazdasági és ipari célból vágják ki a fákat</p> <p>– az állatoknak nem lesz élőhelyük stb.</p> <p>– ellenőrzés szóban</p> <p>– <i>„Az utolsó képmél mi fog történni a hegyoldalon, ahol kivágták a fákat, ha esik az eső?”</i></p> <p>– lemossa a talaj felső rétegét, nem telepednek meg rajta a növények</p> <p>– értékelés módja: szóbeli dicséret</p> | <p>Megbeszélés, kérdés-felelet</p> <p>Megbeszélés, feladatmegoldás, ellenőrzés, értékelés</p> | <p>Frontális osztálymunka</p> <p>Csoportmunka</p> | <p>2., 7–12. ábra</p> | <p>Város-vidék: 7. ábra</p> <p>Légszennyezés: 2., 8. ábra</p> <p>Erdő-park: 9., 10. ábra</p> <p>Erdőirtás: 11., 12. ábra</p> |
|-----|--|---|---|-----------------------|--|

| | | | | | |
|----|---|--|--|---|--|
| 5' | <p>VI. Feladatmegoldás</p> <p>Négyféle asszociáció: A: városok B: erdőirtás C: mindkettő D: egyik sem</p> <ol style="list-style-type: none"> Befolyásolja az élőlények terjeszkedését. C Csökkennek a növény- és állatfajok. C Erdőtelepítéssel jár. D Következménye, hogy esők esetén lemosódik a termékeny talaj. B Zaj-, és légszennyezés növekedése. A Mezőgazdasági és ipari célból történik. B Része a közlekedési hálózat kiépítése. A Megszűnnek a természetes élőhelyek. B Az állatok nem találhatnak búvóhelyet, táplálékot. B <p>– ellenőrzés szóban közösen, javításhoz – értékelés módja zöld pont – érdekesség: <i>Lantfarkú madár</i> videó megnézése – A lantfarkú madár különleges hangutánzó madár...</p> | <p>Feladatmegoldás, ellenőrzés, értékelés</p> <p>Megfigyelés</p> | <p>Páros munka</p> <p>Frontális osztálymunka</p> | <p>Grafit, javító színes, feladatlap</p> <p>Videó</p> | |
| 4' | <p>VII. Összegzés, értékelés</p> <p><i>„Mivel foglalkoztunk a mai órán? Mi az, ami új volt számokra? Mi az, amit már ismertél?”</i></p> <p>– tanítói szóbeli értékelés a magatartásért, szorgalomért, aktivitásért</p> | <p>Megbeszélés, kérdés-felelet</p> | <p>Frontális osztálymunka</p> | | |

6.

Felmérő feladat 4. osztály

1. Sorold fel az erdőirtás következményeit!

2. Mit tehetsz a környezetedért?

Az óratervezetekhez kapcsolódó képek



1. ábra: Vidra
(Forrás: www.zoozoo.hu)



2. ábra: Légszennyezés
(Forrás: www.solarside.hu)



3. ábra: Vízszennyezés
(Forrás: www.sulinet.hu)



4. ábra: Vízszennyezés következményei
(Forrás: The Guardian)



5. ábra: Környezetszennyezés
(Forrás: www.femina.hu)



6 ábra: Vízszenyezés
(Forrás: www.verebelyszki.hu)



7. ábra: Város-vidék összehasonlítása
(Forrás: www.creativmarket.com)



8. ábra: Városi közlekedés
(Forrás: www.budapestkornyeke.hu)



9. ábra: Városi park
(Forrás: www.ujpest.hu)



10. ábra: Erdő
(Forrás: www.magyarmezogazdasag.hu)



11. ábra: Erdőirtás

(Forrás: www.nationalgeographic.grid.id)



12. ábra: Erdőirtás hegyoldalon

(Forrás: www.tortenelem.mozello.hu)



13. ábra: Szelektív hulladékgyűjtés
(Forrás: kukabanya PDF)

DÓRA LÁSZLÓ

Erdei kalauz – nem csak erdőpedagógusoknak

PETER WOHLLEBEN: *Erdei kalauz*. Park Kiadó, Budapest 2019. 214 oldal.

ISBN: 9789633556146

Manapság egyre divatosabb és elterjedt az erdei iskolák hálózata, és ezen keresztül a fiatal korosztály megismertetése a természettel. Pedagógiai és természetismereti könyvekből nincs éppen hiány, ám az erdőpedagógia hazánkban még kevésbé ismert tudományterület, viszonylag kevés magyar nyelvű kiadvánnyal rendelkezik, amelyet használni lehet akár önálló olvasmányként.

A hiány betöltésére kiválóan alkalmas lehet Peter Wohlleben német erdész könyve, az *Erdei kalauz*. A szerzőnek ez már az ötödik műve, amelyet lefordítottak magyar nyelvre. Az erdész egészen speciális nézőpontból ismerteti meg az olvasókat a vadon világával: ahogy csak egy benne élő ember, egy lelkes természetvédő és természetszerető képes érzékelni.

A könyv az első betűtől az utolsó szóig olvasmányos és közérthető, beavatja az erdei élővilágba a könyvet forgatókat, legyenek azok akár gyerekek, akár felnőttek. A kiadvány rövid és tömör fejezetekből áll, így akár egy (osztály)kirándulás alkalmával is lehet belőle felolvasni. Wohlleben érzékletesen mutatja be a növények szerepét és állatok életét, a teljes ökoszisztéma szempontjából. A mű a bemutatás módja szerint tudományos igényű, hivatkozásokkal ellátott, de mégsem tankönyv, hanem inkább egy valóságos dokumentumfilm: kiemeli a legfontosabb szemünk elé került jelenségeket, és felfedezésre ösztönöz. De ha tankönyv nem is, ajánlott természetismereti olvasmány elvitathatatlanul lehet, ráadásul multidiszciplináris alkotás, ugyanis beavatást ad abba, hogy a földrajzi környezet és a biológiai életformák hogyan képesek egymásra hatni, ezáltal képes kiegészíteni bármilyen környezetismeret-órát. A könyv felépítése didaktikus, a gyerekek számára is logikus, bár valószínűleg inkább a természetjárók számára íródott, kézikönyv formában.

A szerző jelen kötete tartalmával és stílusával képes magával ragadni az olvasót, kézen fogni, és rávezetni arra, hogy ne csak nézzen, hanem lásson is az erdőben. A szerző leírásában megelevenedik a nyomkeresés, az állatok megfigyelése, az ehhez szükséges tárgyak, vagyis egy egész erdei iskolai kislexikon. A fejezetbe ágyazott témái érdekesek és praktikusak is egyúttal. Megtudhatjuk például, hogy miért nem érdemes frissen mosott hajjal kirándulni vagy melyik évszakban mit fedezzünk fel utunk során. Az egyes részek elmagyarázzák a legfontosabb tudnivalókat a kullancsokról, arról hogyan érdemes villámlás közben az erdőben tartózkodni, és számba vesz minden közismert, ám hiedelmekkel tarkított témakört, amelyeket egy jó turistának érdemes ismernie.

Nem feledkezik meg a legkisebb kirándulókról sem, és tippet ad a szülőknek (és tanároknak), hogy milyen játékokat lehet készíteni elhullajtott termésekből vagy földön talált faágakból, és minden fejezetével játékos formában közelebb visz a természet valódi megértéséhez is.

ÖSSZEFOGLALÓK

VERBÉNYI ZOLTÁN

AZ OKOSTÁBLÁTÓL A ROBOTANÁROKIG. A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA SZEREPE A JÖVŐ PEDAGÓGIÁJÁBAN

Jövőkutatók körében népszerű téma, hogy napjaink technológiája az egyre intelligensebb robotizálódás felé halad, ami gyökeresen fogja megváltoztatni civilizációs berendezkedésünket. Mivel egységes összefoglaló még nem született arról, hogy milyen hatása lenne eme új ipari forradalomnak a pedagógiára, különösen annak emberképére vonatkozólag, jelen írás ezt a hiány hivatott betölteni.

Kulcsszavak: mesterséges intelligencia, digitalizáció, pedagógiai konstruktivizmus, kognitív pedagógia, posztmodern, antropológia

GÁL GYÖNGYI

A FOTÓINTERJÚ MÓDSZERÉNEK ALKALMAZÁSA EGY PEDAGÓGIAI KUTATÁSBAN

Mára már elfogadott tény, hogy a társadalomtudományi kutatásban a fotók fontos információhordozók, ezért a kvalitatív kutatómódszertanban a szöveg és a kép egyenrangú partnerei egymásnak. A tanulmány célja kettős, egyrészt felhívja a figyelmet a fotóinterjú módszerére, mint újszerű kutatási technikára, másrészt a pedagógusok szakmai életének alakulására, iskolakultúrákról vallott nézeteinek és érzelmeinek feltárására fókuszál.

Kulcsszavak: fotóinterjú, pedagógus életút, iskolakultúra, beilleszkedés

BORBÁTH KATALIN

PEDAGÓGUSNŐK TÜKÖRBEN: KOMPLEX FÓKUSZÚ MENTÁLHIGIÉNÉS ÁLLAPOT-FELMÉRÉS

A kutatás a pedagógusnők mentálhigiénés állapotjellemzőiben látható különbségekre keresi a választ. A szerteágazó háttértényezők bemutatásához górcső alá kerül a kurrens interdiszciplináris szakirodalmi háttér, érintve a személyiség, specifikusan a tanárszemélyiség, a pedagógusokat célzó kiegészítés és pozitív pszichológiai vizsgálatok, illetve a jungiánus alapokon álló női személyiségtipológia területeit. A kutatás komplex módszertana – két, a pszichológiai vizsgálatokban bevett, validált és két, a szerző által létrehozott kérdőív, illetve független változók összehasonlító vizsgálata – és fő hipotézisei is röviden bemutatásra kerülnek. A kutatásnak az előzetes hipotézisek többségét sikerült igazolnia. A tanulmány a tendencia jellegű eredmények közül bemutatja a pályán töltött évek, a szakterületek, a női archetípus jellemzői, a pedagógiai szakmai személyiség milyensége – flowélmény, reflektivitásra való készség – szerinti kiegészítés és életszemlélet eltéréseit és az együttjárásokat. Végül, a kutatás eredményeinek egyik konzekvenciájaként, felhívja a figyelmet a prevenció szükségességére a pedagógusnők mentálhigiénéje érdekében.

Kulcsszavak: pedagógusnők, burnout, tanárszemélyiség, identitástípus

RACSKO RÉKA – KIS-TÓTH LAJOS

A TECHNOLÓGIA SZEREPE A 21. SZÁZADI TANÁR KOMPETENCIÁJÁNAK FEJLESZTÉSÉBEN

A digitális forradalom (SCHWAB 2016) az elmúlt évtizedekben egyre jelentősebb mértékben hatott az oktatási rendszerekre, amelyben egyre inkább körvonalazódik a digitális oktatás két különböző, de egymást kiegészítő perspektívája: egyrészt az állampolgárok felkészítése a technológia által vezérelt világra, amely a tanulók és tanárok számára releváns digitális kompetenciák fejlesztése révén valósulhat meg. Másrészt a technológiával támogatott oktatás megvalósítása, azaz a pedagógiai technológiák használata a tanulás és az oktatás támogatása, fejlesztése és átalakítása során.

Elismerve, hogy a digitális kompetencia az *Európai Tanács* (2006, 2018) ajánlása alapján az élethosszig tartó tanulás egyik kulcskompetenciája, az európai és a nemzeti politikák régóta elismerték prioritásként annak szükségességét, hogy minden polgár megértse, hogy a digitális kompetencia kulcskompetencia, amelyet az egész életünk során folyamatosan fejleszteni szükséges.

A digitális átállás korában zajló paradigmaváltás hatására számos olyan modell, elmélet, keretrendszer látott napvilágot az elmúlt három évtizedben, amelyek a technológia oktatásban való integrációját próbálták meg elméleti keretbe foglalni. Tanulmányunk célja, hogy körvonalazzuk a 21. századi tanár eszményének jellemzőit, valamint bemutassuk azokat a technológia-központú modelleket, amelyek hatással lehetnek ennek alakulására.

Kulcsszavak: tanári kompetenciák, digitális kompetencia, digitális átállás

SZABÓ LILLA

VAN ITT VALAMI SZÖRNY...

**AZ AGRESSZIÓ MEGJELENÉSE WILLIAM GOLDING *A LEGYEK URA* CÍMŰ
REGÉNYÉBEN**

Az iskolai színtéren kívül, de gyermekközösségekben megjelenő erőszakos viselkedés az emberi agresszió egyetemes jelenlétéről ad tanúbizonyságot. Sir William Goldingnak *A Legyek Ura* című regénye könyörtelenül tárja elénk az emberi erkölcs törekenységének realitását. Írásom célja a mű pedagógiai elemzésén keresztül olyan nevelésméleti konfliktusok megvilágítása, mint az ember nevelhetősége, az iskola által közvetített „civilizált ember” normájának krízise, és az ember ösztönjének felülkerekedése a nevelés hiányában.

Kulcsszavak: agresszió, Legyek Ura, ösztönvilág, nevelés, emberűzés

ABSTRACTS IN ENGLISH

ZOLTÁN VERBÉNYI

FROM SMART BOARD TO ROBOT TEACHERS. THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PEDAGOGY OF THE FUTURE

It is a very inspiring topic of future studies that robotics is the most developing field in today's technology, and it will radically change our civilization. As no unified summary has yet been directly focused on the impact of this new industrial revolution on pedagogy, especially on pedagogical anthropology, this study is intended to fill this gap.

Keywords: artificial intelligence, digitization, pedagogical constructivism, cognitive pedagogy, postmodern, anthropology

GYÖNGYI GÁL

THE APPLICATION OF THE PHOTO INTERVIEW METHOD IN A PEDAGOGICAL STUDY

There is no denying that photos contain important information about people, therefore they play a significant role in the qualitative research of sociology. Our study points out the photo interview as a novel research method; we also focus on its use in exploring teachers' career development as well as their views and feelings about their culture of education.

Keywords: photographic interview, teacher's career path, school culture, integration

KATALIN BORBÁTH

FEMALE TEACHERS IN MIRROR: COMPLEX FOCUS MENTAL HYGIENE STATE EXAMINATION

The examination searches for the differences in female teachers' mental hygiene types. The diversified background of the topic needs reviewing the current interdisciplinary literature includ-

ing areas of personality, specifically teachers' personality, burn-out, and positive psychological examinations aimed at teachers in addition to the Jungian female personality types. The main hypotheses and the complex methodology of the research – two valid psychological inventories, two inventories created by the author and a comparative examination of independent samples – are also presented. The research was able to confirm most of the original hypotheses. The study exhibits the correlations and differences in the main results concerning mental health, such as length of professional career, specifications, female archetypes and some of teachers' professional personality qualities (capability of flow, self-reflection), life orientations, and the symptoms of burn-out. Finally, as one of the conclusions of the research, the study calls the reader's attention to the importance of prevention for female teachers' mental hygiene.

Keywords: female teachers, burn-out, teachers' personality, identity type

RÉKA RACSKO – LAJOS KIS-TÓTH

THE ROLE OF TECHNOLOGY IN THE COMPETENCE DEVELOPMENT OF A 21st-CENTURY TEACHER

The digital revolution (SCHWAB 2016) has generated an increasing impact on education giving rise to two separate yet mutually complementary perspectives. On the one hand it urges the preparation of the citizens to meet the challenges of the technology-directed world via the development of digital competences relevant both to students and teachers. On the other hand it calls for the implementation of technology-supported instruction, in other words, for the use of pedagogical technology in supporting, developing and transforming learning and instruction.

Since the European Council has declared digital competence as a key requirement of lifelong learning (2016, 2018), European and national policy makers have recognized the need to convince people of the importance of acquiring such competences and improving them throughout life.

As a result of the paradigm shift in the age of digital transition, a number of models, theories and frameworks have emerged in the last three decades that have sought to frame the integration of technology in education. The aim of our study is to outline the characteristics of an ideal 21st-century teacher and to present the technology-centric models that may influence the evolution.

Keywords: teacher competences, digital competence, digital transformation

LILLA SZABÓ

MAYBE THERE IS A BEAST..

THE APPEARANCE OF AGGRESSION IN WILLIAM GOLDING'S *LORD OF THE FLIES*

Violent behaviour in children's communities outside the school scene testifies to the universal presence of human aggression. The novel *Lord of the Flies* mercilessly reveals to us the reality of the fragility of human morality. The aim of this study is to shed light through pedagogical analysis on educational questions like the educability of man, the crisis of the "civilized man's" norm as imparted by school, and the pervasion of instinct in humans in the absence of education.

Keywords: aggression, Lord of the Flies, human instincts, education, man-hunt

SZERZŐINK

BALLA ZSÓFIA tanító szakos hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

BÁN MIHÁLY nevelőtanár, szociálpedagógia szakos hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola
(Vác)

BORBÁTH KATALIN PhD-jelölt, pedagógiai szakpszichológus, gyógypedagógus, esélyegyenlőségi szakértő, Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola (Pécs)

BOTH MÁRIA GABRIELLA PhD, főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

CIULEAC-GÁLIK ZSÓFIA középiskolai tanár, az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója, iskolavezető, Börzsöny Nyelvstúdió (Rétság)

DÓRA LÁSZLÓ PhD, főiskolai adjunktus, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

FÜLÖP LAJOS nyelvész, néprajzkutató (Budapest)

GÁL GYÖNGYI PhD, egyetemi adjunktus, Selye János Egyetem (Komarno, Szlovákia)

HODOSSY VIVIEN tanító főiskolai hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

KIS-TÓTH LAJOS dr., nyugalmazott intézetvezető, habilitált főiskolai tanár, Eszterházy Károly Egyetem, Digitális Technológia Intézet (Eger)

RACSKO RÉKA PhD, megbízott tanszékvezető egyetemi adjunktus, Eszterházy Károly Egyetem, Digitális Technológia Intézet, Humáninformatika Tanszék (Eger)

SCHMIDT ESZTER tanító főiskolai hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

SZABÓ LILLA szociálpedagógus, neveléstudomány szakos bölcész

VERBÉNYI ZOLTÁN szociálpedagógus, neveléstudomány mesterszakos hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)