



UP SZ

UJ
Pedagógiai
Szemle

2018 / 9–10.

A TANÁRKÉPZÉSBEN DOLGOZÓK ÉS AZ IKT KAPCSOLATA EGY EGYETEMI SZAKNYELVI VIZSGA FEJLESZTÉSE

Elbeszélt történelem a történelemórán

A társadalomismeret helye a tantervekben és az iskolában

Tanórán kívüli tanulás – kutatómódszertani nézőpontból

Képes önreprezentáció művészeti szakos diákokkal

Nemzetközi valláspedagógiai kitekintés

A European Grassroots Antiracist Movement

négy szakmai képzéséről

Szemle, Napló

KOZMA TAMÁS:
GAZSÓ FERENC ÉS AZ
OKTATÁSKUTATÁS

A képekről

2D Humanoid Print – ezt az összefoglaló elnevezést adtam egy több képzőművészeti technikát mozgósító projektfeladatnak, amelyet 2018 tavaszán 13. osztályos, a budapesti SZÁMALK-Szalézi Szakgimnázium művészeti képzéseiben részt vevő diákjaimmal végeztünk el. A feladatsorban először egyéni síkbeli, majd kooperatív térbeli alkotással, ezt követően pedig digitális kivetítéssel jártuk be ugyanazt a témát: saját magunkat. A printekből ezután installációszerű kiállítást rendeztünk az iskolában. Itt azonban nem álltunk meg: egy újonnan fejlesztett önértékelési feladatlap kitöltésével és megbeszélésével fejeztük be a munkát. A projekt célja ugyanis az egyéni, önreflektív kifejezőmód és a közösségi tanulási kapcsolatok elmélyítése volt. Olyan diákok vettek benne részt, akik csupán egy hónapja ismerték egymást, és hagyományos frontális oktatási körülmények közül érkeztek az iskolánkba.

Módszertani szempontból persze mindig kérdés, hogy egy bizonyos rajzi feladatot izoláltan jobb-e megoldani, vagy feladatsorban összefűzve. Meddig érdemes egy feladatot kifuttatni, mi az eleje és a vége? Mikor fejeződik be, és miért ott? Hogyan lehet esetleg még tovább folytatni? A tapasztalatom az, hogy minden feladatot tovább lehet gondolni – és meg lehet érkezni egy teljesen új képi minőséghez, még ha a kiindulási technika hagyományosnak is számít. A projekt, amelyet a lapszámban szereplő képek bemutatnak, hat elkülöníthető, de egymásra épülő szakaszból áll. A feladatok kiadásakor mindig csak egy lépés van megadva a diákoknak, hogy a preconcepciók kialakulását minél inkább elkerüljük. A munka négy hetet, ezen belül heti négy órát vesz igénybe.

A projektre a háttérben egy kutatás is épült, amely az említett vizuális önértékelőlap hatásait mérte. A lapok kitöltése és megbeszélése segítséget nyújtott a diákoknak a feladategész megértésében, a megélt élmények összegzésben. A diákok nyíltabbá váltak saját fejlődésük iránt, a feladat felerősítette az önreflexió igényét és örömet. A szabadabb környezeti lehetőségek bátorítóan hatottak, a diákok asszociációs képi megoldásai elevenebbé váltak. A projekt csapatépítésként is működött, a közösség tagjai elfogadóbbak lettek, közelebb kerültek egymáshoz.

Az alkotófolyamatot dokumentáló fotókból készült válogatás darabjai a 12., 63., 104., 105–112., 132. és 135. oldalakon láthatóak.

Paál Zsuzsanna



68. évfolyam
2018 / 9–10.

TARTALOM



A képekről

LÁTÓSZÖG

- 5 KOZMA TAMÁS:** Gazsó Ferenc és az oktatáskutatás – Egy kötet margójára

TANULMÁNYOK

- 13 DRINGÓ-HORVÁTH IDA:** IKT a tanárképzésben: a magyarországi képzőhelyek tanárképzési moduljában oktatók IKT-mutatóinak mérése

- 42 LUKÁCSI ZOLTÁN – FÜKÖH BORBÁLA:** Vizsgafejlesztés a magyar felsőoktatásban: Egy egyetemi szaknyelvi vizsga kidolgozása és fogadtatása

MŰHELY

- 64 IMRE ANNA:** Tanórán kívüli tanulás az általános iskolában
- 77 DR. KOJANITZ LÁSZLÓ:** Az elbeszelt történelem forrásainak alkalmazása a történelemórákon
- 97 JAKAB GYÖRGY:** A társadalomismeret tantárgy integrációs törekvései – A történelem és a társadalomismeret versengő együttműködése

PEDAGÓGIAI JELENETEK

- 105 PAÁL ZSUZSANNA:** 2D Humanoid Print – egy projekt képei

KITEKINTÉS

- 113 BOGNÁRNÉ DR. KOCSIS JUDIT:** Valláspedagógiai nézetek, kutatások nemzetközi kitekintésben
- 126 BOGDÁN PÉTER:** Tapasztalati tudásátadás francia módra

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*
K. NAGY EMESE | **KÉRI KATALIN** |
KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA |
MÁTRAI ZSUZSA | **PODRÁ CZKY JUDIT** |
TÓTH GÉZA | **VARGA ATTILA**

Szerkesztők

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA |
VESZPRÉMI ATTILA

Főmunkatárs

TAKÁCS GÉZA

Olvasószerkesztő

GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

KARÁCSONY ORSOLYA

Megrendelés

E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség

Eszterházy Károly Egyetem
Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet
Tankönyvkiadási Igazgatóság
Pedagógiai Kiadványok Központja
Igazgató: Kamp Alfréd
1074 Budapest, Rákóczi út 70-72. III. em. 100/A
Mobil: +36 30 789 1807 • **E-mail:** upsz@ofi.hu
Internet: folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle
Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felelős kiadó

Az Eszterházy Károly Egyetem rektora:
Dr. Liptai Kálmán

**A lapszám nyomtatott változata
az Alföldi Nyomda Zrt. támogatásának
köszönhető.**

Megjelenik kéthavonta.

Terjedelem: 12,87 A/5 ív
ISSN 1788-2400 (online)
INDEX 25701

SZEMLE

- 133** Radó Péter: Az iskola jövője; Tamáska Máté – Sárkány Péter (szerk.): A tanulás helyei: iskolaépítészet (**Trencsényi László**)
- 136** Bodrogi Ferenc Máté – Czimer Györgyi – Fűzfá Balázs – Szakály Szilvia: Élményközpontú irodalomtanítás (**Fuxreiter Fanny**)

ABSTRACTS

139

NAPLÓ

- 141** **TAKÁCS GÉZA:** Tűnődések, találkozások I.

- 144** Szerkesztői jegyzet

A címlapon **Paál Zsuzsanna** fotója

- B4** „Maradjatok békén” – részlet Pomogáts Béla irodalomtudós 1956-os visszaemlékezéséből

SZÁMUNK SZERZŐI:

BOGDÁN PÉTER

tudományos segédmunkatárs | MTA TK
Kisebbségkutató Intézet | doktorjelölt |
ELTE PPK NDI

BOGNÁRNÉ DR. KOCSIS JUDIT

egyetemi adjunktus | Pannon Egyetem
Neveléstudományi Intézet

DRINGÓ-HORVÁTH IDA

egyetemi docens | KRE BTK | Német és Holland
Nyelvű Kultúrák Intézete | Német Nyelv és
Irodalom Tanszék

FUXREITER FANNY

tanító | neveléstudomány mesterképzés szakos
hallgató | ELTE PPK | a Társadalomelméleti
Kollégium tagja

FÜKÖH BORBÁLA

tanársegéd | BGE Kereskedelmi, Vendéglátóipari és
Idegenforgalmi Kar – Gazdasági Szaknyelvek
Tanszék

IMRE ANNA PHD

tudományos főmunkatárs | EKE OFI

JAKAB GYÖRGY

tudományos munkatárs | EKE OFI

DR. KOJANITZ LÁSZLÓ

szakmai tanácsadó | EKE OFI

KOZMA TAMÁS

emeritus professzor (nyugalmazott egyetemi tanár) |
Debreceni Egyetem | Szegedi Tudományegyetem |
Eszterházy Károly Egyetem

LUKÁCSI ZOLTÁN

adjunktus | BGE Kereskedelmi, Vendéglátóipari és
Idegenforgalmi Kar – Gazdasági Szaknyelvek
Tanszék

PAÁL ZSUZSANNA

grafikai tervező | művésztanár | SZÁMALK-Szalézi
Szakgimnázium | óraadó tanár | ELTE-TÓK |
doktorandusz | ELTE NDI | kutató | ELTE-MTA
Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport

TAKÁCS GÉZA

főmunkatárs | Új Pedagógiai Szemle

TRENCSENYI LÁSZLÓ

címzetes egyetemi tanár | ELTE PPK | ügyvezető
elnök | Magyar Pedagógiai Társaság



KOZMA TAMÁS

Gazsó Ferenc és az oktatáskutatás

Egy kötet margójára

LÁTÓSZÖG

2017-ben ünnepeltük – családja, barátai és tisztelői körében – Gazsó Ferenc (1932–2018) nyolcvanötödik születésnapját. Erre az alkalomra Harcsa István és Jancsák Csaba, tisztelgésül az ünnepelt előtt, a szegedi Belvedere Meridionale Kiadónál szép kötetet állított össze, amely nem várt és szomorú módon rövidesen emlékkönyv is lett egyben. *Pályakép a szociológia sodrásában* – ez a kötet címe. Első része interjúkat tartalmaz az ünnepelttel, a második rész pedig válogatást a legjellemzőbb írásaiból. A harmadik rész a szerkesztő alapos tanulmánya arról, ki is volt, mit mondott és írt Gazsó Ferenc.

Az interjúk igyekeznek az egész pályát átfogni, elsősorban azt, ahogy az ünnepelt végigélte a magyar szociológia megszületését és felnövekedését. Nem annyira a személyes sorsra koncentrálnak – erről lényegében csupán az első, eredetileg rádiós (s egyben talán a legérdekesebb) beszélgetés szól –, hanem inkább egy tudomány hazai újrakezdéséről és meggyökeresedéséről.

Meg arról, ahogy Gazsó Ferenc szociológussá vált, és a szociológián belül megtalálta a saját kutatási területét. Bár

ez így nem egészen pontos. Az interjúkból megtudhatjuk ugyanis, hogy szakmai érdeklődése személyes sorsát is alakította – egészen a politikai szerepvállalásig, amin magas államigazgatási funkciót kell érteni a Kádár-rendszer nyolcvanas éveiben.

A válogatott írások ezeket az érdeklődési terepeket járják be. A pályakezdés időszakában az oktatásszociológia, az MSzMP KB Társadalomtudományi Intézetében az ifjúságkutatás, a rendszerváltozást követően, az MTA Politikatudományi Intézetében

pedig főként a hatalmi viszonyok vizsgálata voltak a kitüntetett területek. Gazsó Ferenc e terepekre fókuszáló publikációi – amelyek szinte kizárólagosan uralják az életművet – ismert, olvasott és exponált lapokban jelentek meg; az egykori *Valóságtól* a hajdanvolt *Társadalmi Szemléig*. (*Valóság*beli írásáért egyébként elmarasztalásban is részesült). A neveléstudomány területére tartozó írás azonban alig akad a kötetben. Csupán két ilyen szöveget válogatott be a szerkesztő. Az egyik az *Educatio* nevű folyóiratban látott napvilágot 2001-ben, a másik a Magyar Nevelés- és Oktatáskuta-

végigélte a magyar
szociológia megszületését
és felnövekedését

tók (HERA) 2016-os konferenciáján tartott előadás leírata, amely először a *HERA Évkönyvek 2016 – A tanulás új útjai* című kötetben jelent meg.

A tisztelgő kötet, amely azóta, sajnos, emlékkötetté vált, a szociológus Gazsó Ferencet állítja középpontba, akként, mint aki a nagy társadalmi változásokat vizsgálja. Akkor is, amikor a generációkat hasonlítja össze, a diákéletmódot kutatja, vagy épp a hatalmi viszonyok átalakulásának várt és nem várt következményeit írja le (szokása szerint keserűen) a rendszer-változás utáni Magyarországon. Életének és pályafutásának meghatározó szakasza azonban az iskolához és az oktatásügyhöz kötötte.

Nemcsak azért, mert tanárként kezdte (igen nehezen; volt betanított munkás, ágyrajáró, majd internált 1956 után), és nemcsak azért, mert az iskolák és a tanulás emelte őt a tudósi pályán („tudós” – ezt sohasem mondta; következetesen „kutató”-nak szerette nevezni magát), hanem mert pályafutásának egy döntő szakaszát az oktatásügyben töltötte, és itt emelkedett karrierjének talán legmagasabb csúcsára: a miniszterhelyettségére.

Kevesen tudják, hogy ez milyen fontos elköteleződés. A tisztelgő kötetből – noha minden, amiről fent írtunk, „benne van” – sem tűnik elő annyira hangsúlyosan, amennyire hangsúlyos valójában volt. *Szociológusként* Gazsó Ferenc egy volt az újrakezdő magyar szociológia „ugrásra kész” művelői között, nem is a belső körökből (ami a Kádár-rendszerben szinte ki is jelölte szociológusi pályáját). Ahol nevét és a tevékenységét tömegek ismerték, az az oktatásügy volt. Állami kitüntetést (a Magyar Érdemrend középkeresztje a csillaggal) az ifjúságkutatásban betöltött szerepéért ka-

pott, civil elismerést (Báthory-emlékérem) pedig azok adtak neki, akik nem felejtették el őt, az oktatásügy egykor iskolateremtő reformátorát.

*

Nyilatkozataiban és interjúiban Gazsó Ferenc ismételt hangsúlyozta, hogy ő kutató, aki kritikusan szemléli ugyan a világot – mert benne él –, de a politikával mint tudós és mint egyetemi ember nemigen érintkezik. Persze ez inkább vágy volt, mint valóság; Gazsó Ferenc életét mindvégig a politika irányította,

egészen addig, amíg maga is formálójává nem vált. Falusi szegénységben született, innen emelkedett ki, mint számos más „népi értelmiségi”. Ez természetesen taszította a Horthy-rendszertől, és vitte abba az új világba,

amelyet sokan, sokáig „felszabadulás”-nak álmodtak. A családi indíttatás küldte gimnáziumba, közelítette a NÉKOSz-hoz, sodorta a fővárosba, ahol a betanítottmunkás-létből vállalati támogatással került egyetemre, és került közel az aktívan (párt)politizáló egyetemi fiatalsághoz. A társadalmi meghatározottságból a háborút követő „rendszerváltozással” lett politikai meghatározottság – és ez mindvégig a baloldalon jelölte ki Gazsó Ferenc helyét. Akadémiai intézet, nyugati nyelvtudás, szamizdat publikációk és a „demokratikus ellenzékhez” tartozó más szociológusok privilégiumaiból nem jutott neki. Az egykori Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban kezdte szakmai pályáját mint szakfelügyelő. Mégis ott tudott lenni azoknál a kezdeményezéseknél is, amelyek az iskolát vizsgálták szociológiai módsze-

pályafutásának egy döntő szakaszát az oktatásügyben töltötte, és itt emelkedett karrierjének talán legmagasabb csúcsára: a miniszterhelyettségére

rekkel. Fontos szereplőként – mégis sokáig (végig) a partvonalon.

Ami az egykori ellenzékhez mégis kötötte, az 1956 volt. Forradalmi szerepvállalásáért – amit sokáig illet titkolnia, bár az illetékesek persze mindvégig tudták – előbb internálták, majd rendőri felügyelet alatt állt, és csak a kádári konszolidáció első éveiben, pontosan 1963-ban mentesült utóbbi alól. A konszolidáció évei őt is, mint sok más egykor megbélyegzettet, beillesztették a rendszerbe, amely Gazsó Ferencet természetes szövetségésének tekintette. Megbízhatóság és megbízhatatlanság politikai kettős megítélése kísérte őt mindvégig a pályán; akkor is, amikor a '80-as években a legmagasabbra emelkedett. Annak, hogy ő alapította meg a szociológiai tanszéket a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen, kettős üzenete volt. A rendszer „rehabilitálta” őt, a szociológia tudománya pedig, ha Gazsó Ferenc vezette, elfogadható lett a rendszer számára.

Elfogadottság és elutasítás – ennek a kettőségnek a feszültségében alakult az életmű. Ennek minden oldaláról, szinte minden sorából kitűnik, hogy a szerző nagyon is tudatában volt a politikai kettőségnek. Hogy az ő helye kezdettől fogva, családja és származása révén a baloldalon van – s hogy éppen a baloldal nevében, arra hivatkozva tarthatja őt kontroll alatt, ellenőrzi és büntetheti egy elnyomó rendszer. Hogy azok, akik elküldték őt – egyre magasabbra, a szomszéd városba, a gimnáziumba, Budapestre, egyetemre – azt várnák tőle, hogy jobba tegye az elesettek életét. S közben azok, akik között ezt a hivatást teljesítenie kellene, nem akarnak mozgást, változást, reformálást. Vagy csak nagyon kicsit, és azt is nagyon megkésve.

A politikai kettősség mögött persze ott a társadalmi meg hasonlottság: ahonnan indult, ott még elképzelhetetlen távolságban volt azoktól, akikhez aztán megérkezett, s akik nehezen vagy sehogy sem fogadták be a belső köreikbe. Miközben azok pártfogolták, akik nem akartak több változást, miután megszilárdították nemcsak politikai hatalmukat, hanem társadalmi pozícióikat is.

Ezekből a feszültségekből természetes módon következnek Gazsó Ferenc írásainak visszatérő motívumai. A társadalmi mobilítás nem egyszerűen egy kor – a XX. század közepi szociológia – divatmotívuma íásaiban, hanem elevenen megélt élettapasztalat. A társadalmi mozgás lassulása, intézményeinek (iskola) megrekedése személyes ismeret. Az oktatás gyorsuló expanziója olyan folyamat, amely korábban őt magát is magával sodorta, amit tehát támogatni, védeni, dicsérni kell. A vehemencia, amellyel azt ostromozza, hogy az expanzió nem folytatódik, a társadalmi mobilítás pedig mintha megállt volna, ugyancsak személyes indítatású.

Írásaiból mindez, bár utólag kikövetkeztethető, sohasem bukkan elő közvetlenül. Gazsó Ferenc a korai, a '60-as években dolgozó szociológusokkal jól megtanulta, hogy tényszerűen kell nyilatkozni, és távol kell maradni a politika asztalától.

Innen az elkötelezettség

a mindenkori „empíria” iránt, amelyen a kutatók és tudósok kezdetben – de Gazsó Ferenc mindvégig – statisztikai adatgyűjtéseket és nagymintás vizsgálatokat értek, a „puha módszereket” – az életinterjúkat, az életrajzi elemzéseket – a pszichológiának hagyva meg. A magára erőltetett fegyelem Gazsó Ferenc íásaiban és hozzászólásaiban

a társadalmi mobilítás nem egyszerűen egy kor – a XX. század közepi szociológia – divatmotívuma íásaiban, hanem elevenen megélt élettapasztalat

szenvtelenül pontos fogalmazással párosult, amelyet szinte egy az egyben lehetett rögzíteni.

És a keserűség is innen fakad. Gazsó Ferenc – főként a kilencvenes évektől kezdve – ezt ugyan *kritikának* nevezi (a társadalmi folyamatok kritikája, a változások kritikája stb.), de kezdetektől fogva minden írását átlengi. S ha mégsem, mert a politikai helyzet (saját politikai szerepvállalása) úgy kívánja meg, akkor is delegálja a derűlátást másoknak. Az oktatási rendszert a társadalmi folyamatok determinálják; a „hátrányos helyzet” nem enyhíthető az iskolában. De ha mégis, akkor csak a pedagógusok tudják enyhíteni, kezdeményezéseikkel, alternatív módszereikkel. Ilyenkor Gazsó Ferenc nagyon tudott bízni a pedagógiában. Olyasmiket is el tudott fogadni, amiket egyébként, iskolán kívül vagy egyszerű szülőként, nagyszülőként maga sem vett volna komolyan. A keserűség azonban a rendszerváltozáskor sem hagyta el, s még sokáig, utolsó megnyilatkozásáig vele maradt. Már nem az információk táplálták. Csak a közérzet, hogy a dolgok mind rosszabb irányba haladnak.

*

A rendszerváltásról sok szó esik manapság. Arról, hogy volt előtte egy „kis rendszer-váltás” is, már kevesebb. A Kádár-rendszer a '70-es és a '80-as évtized fordulóján megpróbált megújulni, kiszélesítve társadalmi bázisát, megnyerve többek között a kritikus értelmiséget. (Így került például az akkor alakult Művelődéskutató Intézet élére Vitányi Iván, s ekkor tették a Munkaügyi Kutató Intézet vezetőjévé Héthy Lajost.) Ebben a hullámban alakult meg az Oktatókutató Intézet is, élén Gazsó Fe-

rencel. E változások közül az igazán jelentős Pozsgay Imre helyzetbe kerülése volt: korábbi, kulturális miniszteri tárcáját ismét összevonták az oktatásüggyel, ezzel egységes művelődési minisztériumot hozva létre. Itt kezdődött Gazsó Ferenc nagy korszaka, és itt kezdődött az oktatáskutatás.

Ilyen eddig nem volt Magyarországon. Az egy évtizeddel korábbi kezdeményezést – egy oktatásüggyel foglalkozó kutatócsoport felállítását az Akadémia szárnyai alatt – még „pedagógiai”-nak nevezték, és az is volt. Pedagógusok voltak a munkatársai. (Néhányan ugyan a KISz-ből jöttek, mert a hivatalos fölfogás szerint a KISz foglalkozott a fiatalokkal.) Ők téveteleg bukdácsolnak a '70-es évek oktatásireform-vitái között, amelyeket főként a Tervhivatal közgazdászai, az MSZMP Társadalomtudományi

Intézete szociológusai tematizáltak. Egy évtizeddel később az Oktatókutató Intézet nem pedagógus-munkahely volt már (nem is akartak munkatársai a kötelező Pedagógus Szakszervezetbe belépni). Gazsó Ferenc minisztériumi, de főként pártjóváhagyással igyekezett a saját arculatára formálni az Oktatókutató Intézetet, részben munkatársait hívta a Társadalomtudományi Intézetből, részben ismert és kevésbé ismert „ellenzékiet” (akikkel a rendszer akkor már engedékenyebb volt, akárcsak Gazsóval).

Utólag tűnhet úgy is, mintha az Oktatókutató Intézetet egyenesen azért hívta volna életre a párt- és állami vezetés (így mondták akkoriban), hogy előkészítsen egy új oktatási törvényt. Egy iskolareformra hivatkozva hozták létre tíz évvel korábban a megfelelő akadémiai kutatóintézetet is. Ha így volt – ma már nehéz rekonstruálni –, az Oktatókutató Intézet a maga két évtizedével jócskán túlélte alapítóját. Ebben a

Itt kezdődött az oktatáskutatás. Ilyen eddig nem volt Magyarországon.

két évtizedben alakult ki Magyarországon az oktatáskutatás, és vált egy időben pedagógus- és társadalomkutatói körökben divatos önmeghatározássá.

Azt már csak Gazsó Ferenc tudná megmondani, hogy maga a szó honnan eredt. Angol megfelelője nincs, német megfelelője – *Bildungsforschung* – ugyanúgy megkülönböztetésre szolgált a „neveléskutatástól”, oroszra pedig akkor már nem illett volna hivatkozni. Hazai viszonyok között az *oktatáskutatás* egyértelmű eltávolodást jelentett az addigi *pedagógiától* és a *pedagógiai kutatóktól*. Míg a pedagógia az egykori tanító- és tanárképzésből nőtt ki és vált fokozatosan tudományos diszciplinává, addig az oktatáskutatás egyértelmű rokonságot tartott a társadalomtudományokkal. Míg a

pedagógiát tudományosan a pszichológia (például a gyermeklélektan) alapozta meg, addig az oktatáskutatás tulajdonképpen alkalmazott szociológiai kutatás volt – alkalmazott oktatásszociológia. Míg a pedagógiát művelők

azáltal váltak hitelessé, hogy pályafutásukat tanárként, tanítóként kezdték, az oktatáskutatók hitelességét fokozta, ha szociológusok voltak (vagy annak mondták magukat). Míg a pedagógiai kutatások tárgya elsősorban és főként a tanítás, a tanulás és a tananyag voltak, addig az oktatáskutatókat az oktatáspolitikára igazgatta: az, ahogyan az iskolát és az egész rendszert irányították. Míg a pedagógiai kutatók elsősorban a gyakorló pedagógusokhoz szóltak (pedagógusképzések és -továbbképzések formájában), addig az oktatáskutatók célközönségének tagjai az oktatásirányítás különböző szintjén munkálkodtak. Ezen persze főképp a kormányzat, s mögötte „a Párt” embereit, csoportjait kellett érteni.

Lehetetlen nem felfedezni mindebben Gazsó Ferenc helyét és szerepét. Az ő érdeklődése központjában akkoriban már (és még mindig) az iskola, illetve annak *makrotársadalmi összefüggései* álltak. A korai oktatáskutatás tehát maga is érzéketlen maradt a mikrofolyamatok iránt. Az, ami az iskolában történik, a pedagógusok dolga – tartotta mindig Gazsó, és mondogatták utána az oktatáskutatók. A társadalomkutatóknak persze van – és akkor is volt – mondanivalójuk a mikrofolyamatokról is, ahogy az oktatáskutatók későbbi generációi ezt a feladatot már jól fölismerték. Az oktatáskutatás hajnalán azonban, a múlt század nyolcvanas éveiben az oktatáskutatókat a *rendszer* érdekelte. És mögötte még valami, amihez akkor már, óvakodva bár, de közelíteni lehetett: a politika.

A politika egyet jelentett „a Párt”-tal, mert „a Párt” sajátította ki, s ezért a politika nem is bomlott szét úgy, ahogyan később: pártpolitikára (vagy nagypolitikára) és szakpolitikára (ami irányítást, menedzsmentet jelent). Ezért

volt izgalmas, vonzó és veszélyes vállalkozás az oktatáspolitikát feszegetni. Hát még kutatni! Hát még kritizálni! Maga Gazsó Ferenc is óvatosan egyensúlyozott kutatás és politika között, ahogy az egész hazai szociológia. De az intézetek zárt világában a fiatal oktatáskutatók helyzete könnyebb volt. Egyre több mindent elmondhattak „az oktatáspolitikáról” és egyre szélesebb körben, ahogy a falak a ’80-as években tágulni kezdtek. Gazsó ebben a változó közegben az egyensúly azzal tartotta fenn, hogy a tennivalókat kiszignálta „a pedagógusoknak” – azaz deklarálta nem a kutatóknak, hanem a gyakorlóknak. Ettől a rendszer érintetlen maradhatott, és elhitték (elhittük), hogy belülről változtatható.

Az oktatáskutatók későbbi nemzedékei jócskán eltávolodtak a makrotársadalmi megközelítéstől. Ahogy egyre szélesebb körben vált ismertté az Oktatáskutató Intézet és az oktatáskutatás, úgy tűntek elő az újabb és újabb vetületek, amelyekben az iskolát és az oktatást kutatni érdekesnek látszott. Így került a képbe a nevelésszociológia (avagy alkalmazott szociálpszichológia), az oktatásökológia (avagy alkalmazott társadalomföldrajz), de mindenekelőtt az oktatásgazdaságtan (a közgazdaságtan alkalmazott ága). A korai oktatáskutatók perben-haragban állottak a közgazdászokkal, mert azok (a „tervezők”) munkaerő-szükségleti tervekhez akarták igazítani az oktatást, az oktatáskutatók viszont az oktatásnak a társadalmi mobilitásban betöltött szerepe támogatására esküdtek föl. Később, a '80-as évek vége felé ezek az álláspontok jócskán közeledtek, megszületett a „társadalmi tervezés” kontextusa, és ezzel együtt az oktatáskutatás számos oktatásgazdász is befogadott.

Bár Gazsó Ferenc utólag – a rendszerváltozás után, más értelmiségiekhez hasonlóan – a kritikus kutatást nevezte a társadalomkutatók igazi terepének, oktatáskutatóként ennél jócskán többet vállalt. Nemcsak az 1985-ös törvény megalapozását (jóllehet a végső változat szerzősége azért kétséges kissé), hanem a törvényhez vezető adminisztratív tennivalókat is, miniszterhelyettesi pozícióban. Kutatónak jobb volt, mint miniszterhelyettesnek. Kritikai attitűdjének és kesernyős világlátásának jobban megfelelt a kutatóintézeti levegő, mint az államigazgatás klímája. S nem utolsó sorban: a kapcsolatait is a szociológia különböző köreiből szerezte. Az államigazgatási poszton új tömegek – a pedagógusok – vették körül, a maguk zak-

latottságával, problémáival, nem egyszer rajongásaival. Ez a világ nem Gazsó világa volt, bármennyi fény vetült is rá. Érthető, ha a rendszerváltozás előkészületei során visszakíváncozott a társadalomkutatás világába.

Az azonban már nem volt a régi. A kritikai attitűd, amelyet Gazsó utólag a tudományos kutatás kötelező velejárójának tartott, a '80-as években igencsak elurulta a társadalomtudományokat, az oktatáskutatást is. Egy-egy, politikailag jól pozicionált és megértő vezető ernyője alatt a kutatás mind kritikusabbá vált „a Párt”-tal és az államigazgatással szemben.

Föl lehetett mindezt fogni úgy is, hogy előkészítette az 1985-ös oktatási törvényt a maga iskolai autonómiájával és a megyei hatalmasokat megkerülő tanügyigazgatásával. A kritika igazi motivációja

ki tudja és meri jobban bosszantani az oroszánt, anélkül persze, hogy az szétcsapna köztük

azonban sajnos nem ez volt. Hanem az, hogy ki tudja és meri jobban bosszantani az oroszánt, anélkül persze, hogy az szétcsapna köztük (titokban illetlencegve panaszkodni bürokratikus visszaélésekkel, rendőri brutalitással). Mert aki a legbátrabb ebben, arra az „oroszánt” fölfigyel, és legközelebb őt fogják bevonni a hatalom körébe. Ez volt az igazi egyensúlyi játék, amiben Gazsó hirtelen – és számára szokatlan módon – a túloldalon találta magát. Már nem képviselte, inkább kontrollálnia kellett az oktatáskutatókat és az Oktatáskutató Intézetet.

Az 1985-ös oktatási törvényt tehát nem annyira az oktatáskutatás alapozta meg és készítette elő, még ha Gazsó Ferenc utólag így szeretne is látni. Inkább azok a reformértelmiségiek, akik Gazsó Ferencet is körülvették, és megpróbálták megnyerni gondolataiknak. Gazsó Ferenc is többször elmondta: „Nálunk a rendszerváltozás már

1985-ben elkezdődött”. Ez a tétel a rendszerváltozás után jó ideig tartotta magát pedagóguskörökben – azonban sajnos, amit állít, nem igaz. Igaz, hogy az 1985-ös törvény már nem tipikus dokumentuma a Kádár-rendszernek; az pedig még kevésbé tipikus, hogy elfogadták. Az 1985-ös törvény azonban nem a rendszerváltozás előszele volt, hanem azé, amit később *reformkommunizmus*nak neveztek el, mert elkötelezettjei megpróbálták belülről átalakítani a rendszert. Egy ideig úgy tűnt, hogy menni fog. Aztán a rendszer egy csapásra mégis összeomlott.

Innen a keserűség, a csalódottság és a következetes kritika a rendszerrel és a változásokkal szemben. A remény, majd az illúzió, hogy másként kellett volna és jobban is lehetett volna, a reformmal próbálkozók köreiből mindmáig fönnmaradt. Gazsó Ferencel az utolsók egyike távozott.

*

És most még egy kicsit vissza az időben.

Nyolcvanötödik születésnapján Gazsó Ferenc nem volt keserű. A rektori tanácssteremben, ahol barátai, tisztelői és tanítványai összegyűltek, hogy az idős professzort (sohasem látszott annak, nem is játszotta ezt a szerepet) megünnepeljék, a négyyszögű tanácskozásszalt körbeülték az ismerősök, egymást felismerve és köszöntve.

Az asztal egyik oldalán azonban látószólag idegenek foglaltak helyet. Ők voltak Gazsó Ferenc nagy családjának – és igazi erőforrásának – tagjai. (A családból egyesek a rendszerváltozás után ismert közéleti vagy akadémiai szereplőkké váltak.) Az ő világukban Gazsó Ferencnek nem kellett elrejtene vonzalmait és elkötelezettségeit.

Nem is akarta, s bizonyára nem is tudta volna megtenni ezt. Ebben a világban Gazsó Ferenc mindig magára talált, és önmaga lehetett. Ezt a világot nem tárta azok elé, akik közt a fővárosban forgott, akik közé be kellett illeszkednie, s akik, valljuk be, sokáig fönn tartással fogadták. A családban nem kellett jól formált mondatokban fogalmazni, hogy azt szinte azonnal papírra lehessen vetni. („Adottság” – mondta egyszer kissé elutasítóan.) A családban nem volt szükség arra, hogy vonzá-

sai és választásai – otthoni indíttatásai és a szociológusok rivalizáló világa – között egyensúlyozzon. Otthon Gazsó Ferenc maradhatott.

Az ünneplést követő szerény fogadáson bemutatta azokat, akik épp a

keze ügyébe kerültek, s közben izgatottan válogatta, hogy kinek melyik dedikált példányt adja az ünnepi kötetéből. Öröm volt látni a nagy családot, egy igazit, amint körülöleli és megtartja őt. Egy világot, amelyet őrzött és óvott attól, hogy föltárljon a számára oly sokáig idegen közeg előtt. Egy családot, amelynek körébe visszahúzódhatott.

Éppen mert szinte szemérmesen rejtegette, a résztvevők nem is sejtették, hogy Gazsóék ennyien vannak. Most láthatták, és elcsodálkozhattak rajta.

*

Utolsó reprezentatív szereplése „pedagóguskörben” a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének már említett konferenciája volt Kaposváron, 2016-ban. „Természetesen megyek” – mondta azonnal, jelentősen (ahogy szokta), mikor meghívták. Igaz, hogy késett, igaz, hogy alig is talált oda. Végzőra mégis megjelent.

És ahogy szokta: csiszolt, nyomdakész mondatokban, szinte gépbe diktálva tartotta előadását. Elnézést kért, hogy nem a konferencia témájához szól hozzá, aztán arra a kérdésre tért, amely egész pályáját végigkísérte: a társadalmi átalakulás és az oktatási rendszer összefüggéseire. Áttekintette tudósi karrierjét (bár azt, hogy „tudós”, stílszerűen egyszer sem ejtette ki), erre fűzve föl a mondani-valót: az oktatási rendszer nemcsak a társadalmi folyamatokkal függ össze (így mondták régebben), hanem a társadalom egész átalakulásával, s az oktatási rendszer sem tud jobb lenni, ha egyszer a társadalmi átalakulás úgy ment végbe, ahogy. Vagyis – végezte ott, ahol mindig is szokta – egyik a másikból kikerülhetetlenül, sőt törvényszerűen következik. Akkor nincs mit tenni? Dehogyan nincs.

tudatosabban tekintsenek
arra, ami itt zajlik,
és igenis vállalják a
konfrontációt

Ezzel fejezte be:

„Elérkezett hát az ideje annak, hogy a pedagógiai szakmában dolgozó és kutatással foglalkozó emberek erőteljesebben forduljanak a felé, tudatosabban tekintsenek arra, ami itt zajlik, és igenis vállalják a konfrontációt, amelynek nem utcai tüntetésekben meg társadalmi akciókban kell kifejezésre jutnia, hanem elsősorban abban, hogy szembesítik a döntéshozókat az eltelt 25 esztendő hatalmi-politikai

változásainak társadalmi és iskolarendszerbeli hatásaival és következményeivel.”

Meglepve és örömmel vette át a Báthory- emlékérmét. Annak a Gázsó Ferencnek szavazta meg az Oktatáskutatók Egyesülete, aki az oktatáskutatást kitalálta, megalapította és képviselte. És akinek munkája – a vonzalmakkal és választásokkal együtt (vagy nélkülük) – oktatáskutatók generációinak szolgál tanulságul.





DRINGÓ-HORVÁTH IDA

IKT a tanárképzésben: a magyarországi képzőhelyek tanárképzési moduljában oktatók IKT-mutatóinak mérése

TANULMÁNYOK

ABSZTRAKT

A tanulmány a tanári/pedagógiai IKT-kompetencia fejlesztésének lehetőségére és jelentőségére koncentrál a tanárképzésben, kitérve a tanárképzésben oktatók ilyen irányú eszközhasználatára, kompetenciáira, illetve attitűdjére. A témához kapcsolódó legfontosabb fogalmak tisztázása után részletesen bemutat egy empirikus kutatást, mely a tanárképzési modul oktatóinak különböző IKT-komponenseit (aktivitás, kompetencia és attitűd) méri fel a magyarországi képzőhelyeken. Az eredmények tükrében elmondható, hogy az oktatói eszközhasználat főként a tanárközpontú, prezentálást előtérbe helyező felhasználásra szorítkozik és kevésbé használja ki az online tanulási környezet nyújtotta lehetőségeket. A válaszadók kompetenciaszintje ezekhez a speciálisabb eszközökhöz kapcsolódóan nagyon alacsonynak mondható; a kompetenciaszintet meghatározó tényezők pedig legfőképpen a tanulási előélet, az IKT-aktivitás és -attitűd. A felmérés rávilágít továbbá az intézményi támogatás területén tapasztalható hiányosságokra is, ahol a technikai nehézségek mellett a módszertani képzések, valamint az oktatói igények felmérésének hiánya is megjelenik. Az eredmények reflektálása közben sor kerül néhány konkrét javaslat megfogalmazására, melyek hozzájárulhatnak a modern oktatási eszközök hangsúlyosabb megjelenéséhez a tanárképzésben.

Kulcsszavak: *tanárképzés, IKT-kompetencia, digitális pedagógia, digitális kompetencia, empirikus kutatás*

1. BEVEZETÉS

A közoktatásban részt vevő tanulók és tanárok információs és kommunikációs technológiák (a továbbiakban IKT) használatához kapcsolódó jelentősebb mutatóit több

hazai és külföldi felmérés is részletesen feltárja. Ezen kutatások egybegyűjtésével, elemzésével számos tanulmányban találkoztunk (pl. Dringó-Horváth és Gonda, 2018; Dringó, 2016; Kárpáti és mtsai, 2015; Molnár és Kárpáti, 2012; Tóth, Molnár és Csapó, 2011). Meglehetősen elhanyagolt ebből

a szempontból azonban a tanárszakos hallgatók, illetve a tanárképzésben oktatók vizsgálata, jóllehet az oktatói IKT-mutatók fejlesztése döntő hatással lehet a (leendő) pedagógusok IKT-mutatóinak alakulására.¹ Ez utóbbi fontossága természetesen nem önmagában áll – az IKT-kompetencia fejlesztése a komplex értelemben vett digitális kompetencia-fejlesztés részeként releváns számunkra.

Azt, hogy a tanárképzés a digitális pedagógia fejlesztésében kulcsszerepet tölthet be, több kutatási eredmény is alátámasztja, a szükséges lépéseket akár ajánlások formájában is megfogalmazva (pl. ISTE, 2007, 2016; Midoro, 2005; UNESCO, 2008; Wood, 2002). Emellett a felsőoktatás egészére vonatkozóan is egyre többször olvashatunk a digitális eszközökön alapuló megújulás szorgalmazásáról (Pl. Molnár és Kárpáti, 2012; Ollé, 2010, 2013a).

Az utóbbi években a magyarországi pedagógusképzéshez kapcsolódó, IKT-területen végzett legfontosabb empirikus kutatásokat Dringó-Horváth és Gonda (2018) foglalja össze (vö. még Molnár és Kárpáti, 2012; Kárpáti, 2013). Ez alapján elmondható, hogy – a közoktatás területét főlmérő kutatásokkal ellentétben – viszonylag csekély számú ilyen irányú kutatás történt Magyarországon, ezek pedig egytől egyig a tanárképzés hallgatóira koncentrálnak, a tanárképzés oktatóinak IKT-komponenseit nem vizsgálják.

Bár ajánlások, jó gyakorlatok formájában több szakirodalom is található az infokommunikációs technológia hatékony felhasználására a tanárképzés-

ben (Aradi és mtsai, 2017; Ollé, 2011, 2013; Námesztovszki, 2013), az oktatók IKT-használatát vagy egyéb oktatói IKT-komponenseket empirikus úton mérő és elemző nagyobb, átfogó vizsgálatok nem készültek. Ennélfogva az alábbiakban részletesen bemutatott magyarországi kutatás hiánypótló munkának számít.

2. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

2.1. Célok, kutatási kérdések és mérőeszközök

A kutatás legfőbb célja, hogy feltérképezze a tanárképzés tanári felkészítő moduljában (pedagógia, pszichológia, szakmódszertan) oktatók jelentősebb IKT-mutatóit (IKT-kompetencia, IKT-aktivitás, valamint IKT-attitűd), illetve az ezekre ható legfontosabb befolyásoló tényezőket.

A *tanári/pedagógiai IKT-kompetencia* tartalmazza az „információs és kommunikációs technológiák (IKT) tanításban, tanulásban, nevelésben, tanulás- és iskolamenedzsmentben és kommunikációban való felhasználásával kapcsolatos képességeket” (Kárpáti és Hunya, 2009a, 95. o.). A fogalom egy nagyobb egység, a *digitális kompetencia* részeként értelmezendő, mely „felöleli az információs társadalom technológiáinak [...] és a technológiák által hozzáférhetővé tett, közvetített tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát a

a tanárképzés
oktatóinak IKT-
komponenseit nem
vizsgálják

¹ Ugyanígy a számítógéppel támogatott tanítás, tanulás történetének részletes feldolgozása is csupán a közoktatásra vonatkozóan készült el (Czékán és Fehér, 2017), érdekes lenne egy hasonlóan alapos elemzés a tanárképzés, ill. a felsőoktatás témakörében.

társas kapcsolatok, a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén.” (Nat, 2012, 19. o.).² Az IKT-aktivitás az oktatói munkához kapcsolódó eszközök, valamint szoftverek és alkalmazások használati aránya, az IKT-attitűd pedig a résztvevők személyes, értékelő beállítódása, viszonyulása a modern oktatási eszközökhöz.

A felmérés a tanárképzés oktatói módszertanának fejlesztéséhez kíván hozzájárulni, de indirekt módon a tanárképzésben részt vevő hallgatók tanári IKT-kompetenciáinak fejlesztéséhez is, hiszen a pedagógusgondolkodás-kutatás eredményei alapján a tanárok gondolkodását, nézeteit és így eszközhasználatukat is jelentősen befolyásolja a saját tanulási tapasztalataik során kialakult tanárkép (Falus, 2001; Hercz, 2015; Lévai, 2014). Ennek következtében a tanárjelölti eszközhasználat, attitűd és oktatásinformatikai módszertan vizsgálata és fejlesztése kapcsán nem csupán az ilyen irányú (közép)iskolai „előélet”, hanem a tanárképzés során megélt tanulási tapasztalat, a képzés oktatóinak eszközhasználat és attitűdje is nagy jelentőségű lehet.

A kutatás első szakaszában kvantitatív kérdőívet használtam, melyet a későbbiek során más, kvalitatív vizsgálatokkal is ki szeretnék egészíteni az eredmények megbízhatóságának ellenőrzése érdekében (interjúk, óralátogatások). A kérdőív részben megegyezik egy tanárjelöltek pedagógiai IKT-kompetenciáival kapcsolatos kutatás mérőeszközével (Dringó-Horváth és Gonda, 2018), de épít más, ilyen téren

végzett kutatásokra, tanulmányokra is (Czirfusz és mtsai, 2015; Hunya, 2006, 2014; Ollé, 2013b; Ollé és mtsai, 2014; Tompa, 1991).

A felmérés konkrét kutatási kérdéseit az egyes IKT-mutatókhoz kapcsolódóan fogalmaztam meg:

Aktivitás – Milyen IKT-eszközöket és alkalmazásokat használnak a tanárképzés oktatói, és jellemzően milyen oktatási környezetben? Milyen segítő, illetve gátló tényezők befolyásolják aktivitásukat?

Attitűd – Milyen az oktatók hozzáállása az infokommunikációs technológiához az alábbi három nézőpontból: 1. az IKT hatása az oktatásra, 2. az IKT és a tanár viszonya, valamint 3. az

a képzés oktatóinak
eszközhasználat és
attitűdje is nagy jelentőségű
lehet

IKT és önmaguk viszonya?

Kompetencia – Mennyire képesek kihasználni az oktatók az IKT nyújtotta lehetőségeket az egyes oktatáshoz kapcsolódó területeken, és milyen a felhasználás intézményi támogatottsága? Milyen, a témához kapcsolódó képzéseken vettek részt, illetve mely további ismeretekre, kompetenciákra szeretnének szert tenni?

A kérdések további elemeit és a kapcsolódó hipotéziseket az eredmények taglalásánál mutatom be részletesen. A kutatás mérőeszközéül szolgáló kérdőív kérdéseit, kérdőív tételeit, illetve a kérdéstípusokat foglalja össze témakörönként az alábbi áttekintő táblázat (1. táblázat):

² A bemutatott fogalmak részletesebb értelmezéséhez segítséget nyújtanak az Európai Bizottság által kidolgozott keretrendszerek: a DigComp (European Digital Competence Framework for Citizens – a polgárok számára készült Európai Digitális Kompetencia Keretrendszer) valamint a DigCompEdu, mely az előzőhöz hasonló, de kifejezetten a pedagógusok számára létrehozott keretrendszer.

1. TÁBLÁZAT

A felhasznált mérőeszköz jellemzőinek áttekintése

A kérdőív jellemzői	Kérdések és kérdőívtételek száma,* ill. kérdésfajták	
Demográfiai adatok, háttérváltozók	8 / 12 (4)	egyszeri feleletválasztás, többszöri feleletválasztás, nyitott kérdések
IKT-aktivitás (általános)	3 / 30 (0)	5 fokozatú Likert-skála
IKT-aktivitás (pedagógiai módszereknél)	10 / 28 (5)	5 fokozatú Likert-skála nyitott kérdések
IKT-aktivitást segítő és gátló tényezők	4 / 17 (2)	5 fokozatú Likert-skála nyitott kérdések
IKT-attitűd	1 / 12 (0)	5 fokozatú Likert-skála
A tanári IKT-kompetencia	5 / 27 (1)	5 fokozatú Likert-skála, többszöri feleletválasztás, nyitott kérdések
Tanulási előélet	1 / 3 (0)	többszöri feleletválasztás
Összesen	32 / 129 (12)	
A kérdőív megbízhatósága (Cronbach- α)**	0,793	

* A megadott első szám a kérdések száma, a második az itemek száma, a zárójeles harmadik pedig a nyílt kérdések itemszáma.

** A demográfiai adatok és a nyílt kérdések nélkül számolva.

FORRÁS: saját szerkesztés

A kérdőív a Google Forms kérdőívszerkesztő programban készült és a válaszadók online töltötték ki. A zárt kérdéseket az SPSS statisztikai szoftver segítségével, a nyitott kérdésekre adott válaszokat pedig kvalitatív tartalomelemzéssel dolgoztam fel.

Fontos cél volt a kérdőíves felmérés során az ismeretterjesztés is, így az ebből a szempontból releváns kérdésköröknél (pl. az egyes pedagógiai módszereknél hatékonyan használható online tanulási környezet vagy az intézményi támogatás lehető-

ségei) nagy hangsúlyt fektettem a részletes leírásra, a konkrét példák felsorolására.³

2.2. Demográfiai adatok

A felmérésben a jelentősebb, tanárképzéssel foglalkozó magyarországi képzőhelyek vettek részt, ahol a tanári felkészítés elméleti szakaszának oktatóit (pedagógia, pszichológia és szakmódszertan) kértem meg a válaszadásra. A mintaválasztás hozzáférésem alapuló nem-valószínűségi mintavétellel

³ A kérdőív letölthető innen: http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2018_09-10_melleklet_dringo-horvath_ida_kerdoiv.pdf

történt, melynek során az intézményi honlapok információi alapján, illetve a tan-szék- és intézetvezetőket bevonva kerestem meg e-mailben a célcsoporthoz tartozó oktatókat. A felkérést 327 oktató kapta meg, akik közül 130-an töltötték ki értékelhető

módon a kérdőívet, így a válaszadás aránya közel 40%-os. A minta intézményenkénti megoszlása igen egyenetlen, a válaszadók részvételi aránya képzőhelyenként a 2. táblázatban látható.

2. TÁBLÁZAT

Intézményenkénti megoszlás (Felkérés: N = 327; Válaszadók: N = 130)

Intézmény	Felkérés (fő)	Válaszadók (fő)	Válaszadók (%)
Debreceni Egyetem	33	11	8,5%
Eötvös Loránd Tudományegyetem	113	40	30,8%
Eszterházy Károly Egyetem	24	5	3,8%
Károli Gáspár Református Egyetem	21	19	14,6%
Miskolci Egyetem	17	6	4,6%
Pannon Egyetem	17	6	4,6%
Pázmány Péter Katolikus Tudományegyetem	14	7	5,4%
Pécsi Tudományegyetem	48	26	20%
Szegedi Tudományegyetem	40	10	7,7%

FORRÁS: saját szerkesztés

A résztvevők nagy többsége (80%-uk) teljes állásban, míg 5,4%-uk félállásban, 10,8%-uk óraadóként, 3,8%-uk egyéb módon vesz részt az oktatói munkában. Jellemző továbbá, hogy mindhárom tanárképzési forma közel azonos arányban, igen magasan reprezentált, hiszen a válaszadók 92%-a tanít az osztatlan tanárképzésben, 82%-uk a másoddiplomás, kiegészítő képzésben, és 88%-uk tanít vagy tanított a most kifutó, osztott tanárképzésben.

A szakok tekintetében a pedagógia és pszichológia szaktárgyak oktatóin kívül

leginkább a KRE tanárképzésére jellemző tanárszakokra koncentráltam. A válaszadók eloszlása e tekintetben a következő (3. táblázat):

A résztvevők 75%-a nő, 25%-a férfi. 61%-uk 45 év fölötti, harmaduk pedig 55 év feletti életkorú. A fiatalabb, 45 évesig terjedő korosztály csupán 39%-kal képviselteti magát, a legfeljebb 35 évesek aránya 20%.

3. TÁBLÁZAT

Szaktárgyankénti megoszlás (százalékos arány, válaszadók: N = 130)

Szaktárgyak	Válaszadók
pedagógia	34%
pszichológia	7%
angol szakmódszertan	14%
német szakmódszertan	9%
magyar szakmódszertan	5%
MID* szakmódszertan	4%
történelem szakmódszertan	2%
hittanár szakmódszertan	1%
média-, mozgókép- és kommunikáció szakmódszertan	1%
egyéb tanári szakmódszertan	23%

* magyar mint idegen nyelv (A szerk.)

FORRÁS: saját szerkesztés

3. EREDMÉNYEK – A TANÁRKÉPZÉSI MODUL OKTATÓINAK IKT-AKTIVITÁSA, -ATTITÜDJE ÉS -KOMPETENCIÁI

Az eredményeket a vizsgált IKT-mutatók szerinti csoportosításban mutatom be, melynek során először a kapcsolódó kutatási kérdéseket és hipotéziseket taglalom, majd az eredmények bemutatása és azok reflektálása következik.

3.1. Az IKT-aktivitáshoz kapcsolódó eredmények

3.1.1. A hipotézisek

Az *IKT-aktivitás* mérése során a felsorolt IKT-eszközök és tananyagok (szoftverek, alkalmazások) felhasználásának gyakoriságát adták meg a résztvevők egy ötfokozatú Likert-skálán. Ehhez kapcsolódóan meg-

néztem, hogy az IKT-használat jellemzően milyen oktatási környezetben valósult meg. Mivel a digitális tanulási környezetek sokfélék lehetnek (Ollé és mtsai, 2016; Papp-Danka, 2014), ezért a felsőoktatásban várhatóan leginkább előforduló három digitális tanulási környezethez kapcsolódóan kérdeztem rá a felhasználás gyakoriságára:

- Tantermi, személyes jelenlétű IKT-használat
- Vegyes oktatási környezet (tantermi és azon kívüli, online tanulási szakaszok, pl. Facebook, Moodle bevonásával)
- Csak online, személyes jelenlét nélküli tanulás (pl. Moodle oktatási keretrendszerben).

Mértem továbbá az online környezet használatát öt pedagógiai módszer alkalmazásánál. A módszereket Falus (2007) felsorolása alapján válogattam, törekedve

arra, hogy a tanárképzés számára szerintem leginkább hasznos és várhatóan leggyakrabban előforduló módszereket vizsgáljam. Így került sor az előadás, a hallgatói munkáltatás, az együttműködés, a szimuláció/szerepjáték, valamint az értékelés/tesztelés során használt online tanulási környezet feltérképezésére. Az egyes módszereknél azokat az online alkalmazásokat jelenítettem meg, melyeknek *Ollé* (2013) tanulmányát alapul véve hatékonyságnövelő jelentőségük lehet. Ezekhez az oktatók szintén ötfokozatú Likert-skálát használva adhatták meg a felhasználási gyakoriságot. Az egyes eszközök kiválasztásánál *Papp-Danka Adrienn* besorolására támaszkodtam, aki az online tanulási környezet szoftveres eszközrendszerében öt nagyobb kategóriát különít el, jóllehet az egyes eszközök komplexitása révén ezek éles elválasztása nem mindig lehetséges (2014, 32–33. o.):

- Oktatást támogató zárt keretrendszerek (a tananyag feldolgozására, a kommunikációra, az (ön)ellenőrzésre és értékelésre, valamint a felhasználók nyomon követésére);
- Közösségi média (bizonyos oktatási helyzetek megoldására, pl. kiscsoportos együttműködés, kommunikáció, tartalommegosztás);
- Virtuális oktatási környezetek (virtuális 3D környezetek kommunikációs, kollaborációs, szimulációs tevékenységekre);
- Kommunikációs eszközök (szinkron és aszinkron kommunikációs csatornák, szavazó alkalmazások);
- a tartalom- és tudásmegosztás eszközei (tartalmak szerkesztésére és megosztására).

a tanárképzés számára
szerintem leginkább
hasznos és várhatóan
leggyakrabban előforduló
módszerek

Az IKT-aktivitáshoz kapcsolódóan az alábbi kutatói kérdéseket és hipotéziseket fogalmaztam meg:

1. kérdés: Milyen IKT-eszközöket, szoftvereket, mobil és webes alkalmazásokat használnak leginkább az oktatók, és jellemzően milyen oktatási környezetben? **(K1)**

- Az eszközök és a tananyagok terén inkább a hagyományosabb, tanárközpontú oktatást támogató technológiák vannak jelen, alacsony a tanulói eszközhasznála-

tot támogató saját eszközök bevonása, illetve az online tanulási környezet kihasználása. **(H1)**

- Az IKT-használat főként a tantermi, személyes oktatási környezetben jellemző. **(H2)**

2. kérdés: Melyek az oktatók IKT-használatát segítő, illetve gátló tényezők? **(K2)**

- Az intézményi háttér Magyarországon kevésbé támogatja az oktatói IKT-használatot, de intézményenként jelentős eltérések is lehetnek. **(H3)**
- Az oktatók vélhetőleg a technikai felszereltség hiányát és a tapasztalathiányt nevezik meg a felhasználást leginkább gátló tényezőkként, pozitívan pedig a hallgatói motiváció hat leginkább a felhasználásra. **(H4)**
- A IKT-aktivitás mértékét befolyásolja az oktató IKT-kompetenciája és -attitűdje, tanulási előélete, szakja, oktatási tapasztalata, de nem függ az oktatók nemétől és életkorától. **(H5)**

3.1.2. Eszközök és alkalmazások használata

Az oktatói eszközhasználat vizsgálatakor érdemes leszögezni, hogy ezek az adatok

önmagukban keveset árulnak el a felhasznált eszközök pedagógiai, módszertani célú alkalmazásáról, az alkalmazás hatékonyságáról vagy eredményességéről.

Ennek eredményes vizsgálatához kvalitatív mérőeszközök bevonására lenne szükség, amire, a bevezetőben említettek szerint, egy következő lépésben kerülhet sor. Ugyanakkor már

úgy is azonosíthatunk bizonyos tendenciákat, illetve levonhatunk bizonyos következtetéseket, hogy megfigyeljük: mennyire használják ki az oktatók az infokommunikációs eszközök nyújtotta lehetőségeket az oktatásban.

megfigyeljük:
mennyire használják
ki az oktatók az
infokommunikációs
eszközök nyújtotta
lehetőségeket

Eredményeink szerint a használati gyakoriságban egyértelműen vezet a tanári számítógép/laptop (átlag: 4,73; szórás: 0,71), valamint a projektor (átlag: 4,58; szórás: 0,99). Az összes többi felsorolt eszköz, melyek – az interaktív tábla kivételével – inkább a modern, BYOD-konceptió⁴ megtestesítői és sokkal inkább

feltételezik a tanulói aktivitás támogatását, mindössze 1,6 és 2,8 közötti átlagot értek el (szórás 1,11 és 1,95 között). A részleteket a 4. táblázat mutatja be.

4. TÁBLÁZAT

IKT-eszközök használatának gyakorisága az oktatási folyamatban (N = 130)

Eszközök	Átlag	Szórás
tanári számítógép	4,73	0,713
projektor	4,58	0,994
tanulói számítógép	2,81	1,561
tanulói okostelefon	2,75	1,388
tanári okostelefon	2,65	1,564
fényképezőgép	2,41	1,298
interaktív tábla	1,92	1,298
tanulói táblagép	1,7	1,111
tanári táblagép	1,63	1,195

FORRÁS: saját szerkesztés

Ezt követően 18 különböző szoftver, alkalmazás használatának gyakoriságáról

nyilatkoztak a válaszadók (5. táblázat).

⁴ „Bring Your Own Device”, azaz „Hozd magaddal a saját eszközödet!”

5. TÁBLÁZAT

Szoftverek, alkalmazások használatának gyakorisága (N = 130)

Szoftverek, alkalmazások	Átlag	Szórás
prezentációs szoftverek	4,72	0,747
irodai szoftverek	4,6	1,001
levelező szoftverek	4,54	0,982
online oktatási segédanyagok	3,94	1,119
offline oktatási segédanyagok	3,56	1,403
dokumentummegosztó és -szerkesztő szolgáltatások	3,36	1,409
digitális tankönyvek	3,27	1,385
zárt oktatási keretrendszerek	3,08	1,617
közösségi média	2,83	1,551
médiaformátumokat tároló, megosztó alkalmazások	2,86	1,493
kép-, videó-, hangrögzítő, ill. szerkesztő alkalmazások	2,67	1,343
aszinkron kommunikációs csatornák (a levelezőalkalmazásokon kívül)	2,61	1,428
szinkron kommunikációs csatornák	2,6	1,401
mobil alkalmazások	2,42	1,451
interaktív tananyagkészítő szoftverek	2,09	1,248
szavazó alkalmazások	1,75	1,088
webkonferencia- és webinárium-szoftverek	1,4	0,803
virtuális oktatási környezet	1,27	0,795

FORRÁS: saját szerkesztés

A felsorolásból jól látható, hogy a 4-es közeli vagy afeletti átlagot itt is a hagyományosabbnak mondható alkalmazások és a kész oktatási anyagok foglalják el. Jellemzően csak a táblázat második felében kaptak helyet az oktatási tartalmak testreszabását, saját interaktív és multimédiás tananyagok létrehozását lehetővé tevő szoftverek, illetve a tanulói kooperációt jellemzően támogató online oktatási környezet alkalmazásai, jöllehet oktatási felhasználásuk hatékonyságára több szakirodalmi forrás is utal (pl. Hülber, 2015; Ollé, 2013; Papp-Danka, 2014).

Csoportosított változó segítségével vizsgáltam az online tanulási környezet eszközei megjelenésének gyakoriságát az egyes módszereknél. Ezen alkalmazások használata közel azonos mértékű minden felsorolt módszer esetében, és az eszközhasználat sehol sem éri el a közepes átlagot. Legkevesbé az értékelés, tesztelés során használnak a tanárképzés oktatói modern infokommunikációs eszközöket, míg ezek jelenléte a hallgatói munkáltatás során a legjelentősebb (6. táblázat):

6. TÁBLÁZAT

Az online környezet alkalmazásának gyakorisága az egyes módszereknél (N = 130)

	Átlag	Szórás
egyéni, csoportos munkáltatásra	2,49	1,058
kooperatív és projektmunkára	2,29	,907
előadás és magyarázat támogatására	2,22	,858
szimulációra, szerepjátékra	2,21	,978
értékelés, tesztelés támogatására	1,86	,869

FORRÁS: saját szerkesztés

Az egyes online alkalmazások közül a közösségi média / zárt oktatási keretrendszer (melyeket a felvázolt munkaformák tekintetében közel azonos funkcionalitás miatt egy egységként jelenített meg a kér-

dőívbeli felsorolás)⁵ felhasználási gyakorisága rendre az első vagy a második helyen végzett, így ezt tekinthetjük a leginkább frekvenciált szoftvernek a csoportból (7. táblázat).

7. TÁBLÁZAT

A közösségi média / zárt oktatási keretrendszer használatának gyakorisága az egyes módszereknél (N = 130)

	Átlag	Szórás
előadás és magyarázat támogatására	2,98	1,56
egyéni, csoportos munkáltatásra	2,93	1,581
kooperatív és projektmunkákra	2,98	1,548
szimulációra, szerepjátékra	2,41	1,445
értékelés, tesztelés támogatására	1,98	1,465

FORRÁS: saját szerkesztés

A fentiek alapján tehát a kérdéskörhöz megfogalmazott **első hipotézis beigazolódt.**

A **második hipotézis**, miszerint az IKT-eszközök alkalmazása leginkább tantermi környezetben jellemző, **az adatok alapján beigazolódn látszik:** kiemelkedő

mértékű a tantermi IKT-használat aránya (átlag: 4,38; szórás: 1,007), a megkérdezettek 97%-a használja tehát ilyen módon az IKT-eszközöket. A vegyes oktatási környezetet ezzel szemben jóval alacsonyabb mértékben használják (átlag: 2,98; a szórás ez esetben jelentős: 1,499, ami rávilágít a

⁵ Kivételt képez ez alól az értékelés, tesztelés témakör, ahol csak a zárt oktatási keretrendszer feltüntetése tűnt adekváttnak.

minta jelentős belső különbségeire), míg az online tanulási környezet még ennél is kevésbé jellemző (átlag: 1,6; szórás: 1,114), a megkérdezettek 74%-ának nincs ilyen típusú oktatási tapasztalata.

Hasonlóan nyilatkoznak egyébként az oktatási környezetek képzésbeli használatáról a tanárképzés hallgatói egy, a tanárjelöltek oktatásinformatikai kompetenciáit mérő kutatás pilot vizsgálatánál (*Dringó-Horváth és Gonda, 2018*). A középiskolai eszközhasználat tekintetében pedig egy nemzetközi felmérés alapján Magyarország a vizsgált EU-s országok közül az utolsó helyet foglalja el a virtuális tanulási környezetek iskolai elérését tekintve (*Hunya, 2014*). Természetesen az oktatási környezethez kapcsolódó eredményeket bizonyos jogi keretek is befolyásolhatják, melyek az oktatás osztálytermi, személyes jelenléten alapuló formáit támogatják (*Papp-Danka, 2015*), illetve az oktatott szaktárgy mibenléte is hatással van az oktatók eszközválasztására.

3.1.3. Az IKT-aktivitást segítő és gátló tényezők

A második kérdéskör az oktatók IKT-aktivitásának segítő és gátló tényezőire koncentrál. Először azt vizsgáltam, milyen mértékben támogatják a magyarországi képzőhelyek az oktatók ilyen irányú aktivitását. A képzőhelyek szerinti összesített eredmények alapján (8. táblázat) elmondható, hogy kifejezetten magas azoknak a helyeknek az aránya, ahol az internet szolgáltatásait a tanárképzés oktatói és hallgatói egyaránt használhatják, de ugyanígy általánosan jónak mondható a számítógépterem és az online tanulási környezet használatának támogatása is. Emellett egyre

inkább jellemzőnek tűnik a digitális kommunikáció (pl. intranet, levelezőlisták, hírlevelek) használata a képzőhelyeken. Azonban csupán közepes vagy az alatti mértékben van jelen az oktatói igények figyelembevétele az IKT-eszközbeszerzések során (pl. az igényfelmérés vagy a kérvényezés lehetősége), az online oktatás, tutorálás támogatása és a személyes, tantermi oktatás alternatívájaként való elismerése, vagy éppen a hallgatói mobil eszközök (pl. tabletek, laptopok) biztosítása. Ez utóbbihoz kapcsolódóan lehetséges magya-

egyre inkább jellemzőnek
tűnik a digitális
kommunikáció (pl.
intranet, levelezőlisták,
hírlevelek) használata a
képzőhelyeken

rázatul, ugyanakkor kritikaként szolgálhat a Digitális Oktatási Stratégia megjegyzése: „A felsőoktatásba belépő hallgatók közel 100%-a rendelkezik megfelelő digitális munkaeszközökkel (laptop, okostelefon, asztali számítógép). Az intézmények

azonban nem alakították ki azokat a lehetőségeket, amelyekkel ezek a privát munkaállomások az oktatási folyamatba integrálhatóak lennének.” (*DOS, 2016, 85. o.*).

Az eredmények alapján az IKT-használat intézményi támogatottsága a tanárképzésben összességében mindenképpen további fejlesztésre szorul. Amennyiben az IKT-használat átlagos megítélését egyetemenként vizsgáljuk, nem tapasztalunk kiugróan magas különbségeket, a kilenc intézményből nyolcnál az átlag 3,6 (szórás: 0,678) és 2,9 (szórás: 0,895) között mozog, csupán egyetlen intézménynél találunk ennél alacsonyabb, 2,17-es átlagot (szórás: 0,538). Szignifikáns különbség nem állapítható meg az intézmények között. Mivel azonban az intézményenkénti részvétel nagyon aránytalan volt, az intézményi különbségek megfelelő feltérképe-

zése e kutatásban nem valósulhatott meg.⁶ Ennélfogva a **harmadik hipotézis csupán részben igazolható**.

Az intézményi támogatottságon túl fontosnak tartottam felmérni azokat a személyes tényezőket, melyek a válaszadók

szerint leginkább gátolják, illetve segítik IKT-használatukat. A gátló tényezőket – korábbi, közoktatásra irányuló felmérésekből kiindulva – egy felsorolás alapján értékelték a résztvevők (9. táblázat).

8. TÁBLÁZAT

Az IKT-aktivitás intézményi támogatásának mértéke a megkérdezettek szerint (N = 130)

Intézményi támogatás	Átlag	Szórás
internetkapcsolat biztosítása az oktatóknak	4,28	1,107
internetkapcsolat biztosítása a hallgatóknak	3,85	1,236
számítógépterem használatának biztosítása	3,63	1,393
intézményi digitális kommunikáció támogatása	3,58	1,232
online tanulási környezet biztosítása zárt keretrendszerekkel	3,3	1,396
intézményi eszközök technikai / módszertani megismertetése	2,64	1,239
oktatói igények figyelembevétele eszközbeszerzéseknél	2,59	1,262
online oktatás / tutorálás támogatása	2,11	1,234
hallgatói mobil eszközök biztosítása	1,99	1,309

FORRÁS: saját szerkesztés

9. TÁBLÁZAT

Az IKT-használatot gátló tényezők (N = 130)

Gátló tényezők	Átlag	Szórás
technikai felszereltség hiánya	3,13	1,32
technikai ismeretek hiánya	2,86	1,212
időhiány	2,79	1,351
módszertani ismeretek hiánya	2,54	1,189
hallgatók járatlansága	2,22	1,073
érdeklődés hiánya	1,85	1,151

FORRÁS: saját szerkesztés

⁶ A varianciaanalízishez szükséges részmintaelemszám nem állt rendelkezésre.

Örömteli, hogy az eredmények szerint a tanárképzési modul oktatói alapvetően nyitottak az új eszközök felhasználására, hiszen az érdeklődés hiánya viszonylag alacsony átlagértékkel az utolsó helyre került. Biztató továbbá, hogy

az összes résztvevő választát tekintve a hallgatók nem tűnnek járatlannak a digitális eszközök használatában, jóllehet ez a tényező a szöveges válaszok között hasonló mértékben (7-7 említéssel)

van jelen a pozitív és a negatív véleményekhez kapcsolódóan is. A vártnak megfelelően pedig leginkább a technikai felszereltség és ismeret hiánya azok a faktorok, melyek hátráltatják az IKT-eszközök beillesztését az oktatási és kutatási feladatvégzés folyamataiba.

Ezt az eredményt erősítik meg az IKT-használattal kapcsolatos negatív élményeket egybegyűjtő, nyílt kérdésre adott válaszok is. A beérkező 61 válaszból 45 utal valamilyen formában a technikai hiányosságokra: eszköz- és szoftverhiány,

technikai meghibásodások, internetkapcsolat megbízhatatlansága. Hasonlóan releváns szempontként jelenik meg az oktatók járatlansága is az új technológiák használatában (8 válasz), de néhányan felvetik a

hallgatók járatlanságát a komplexebb digitális eszközök használatára terén (7 válasz). A felsőoktatáshoz kapcsolódó, tanárjelölteket vizsgáló felmérések hasonló eredményekről számolnak be: az eszköz-

hiány és többnyire még az idő hiánya a leginkább gátló tényezőként számon tartott faktorok (Buda, 2010; Dringó-Horváth és Gonda, 2018; Námesztovszki, 2013).

Az IKT-használathoz kapcsolódó pozitív élményeket szintén nyílt kérdéssel gyűjtöttem egybe (10. táblázat). A 130 válaszból 71 fő adott meg szöveges választ ennél a kérdésnél, melyek átkódolásával az alábbi kategóriák, illetve az alábbi sorrend alakult ki (egy választ relevancia esetén több kategóriába is besoroltam):

10. TÁBLÁZAT

Pozitív élmények az IKT-használattal kapcsolatban (N = 71)

Kategorizált szöveges válaszok	Gyakoriság	%
A hallgatói motiváció, aktivitás növekedése	34	47,7
Az oktatás, kutatás hatékonyságának növekedése	30	42,2
Megfelelő, jól működő technológia használata	10	14,8
Új lehetőségek (munkaformák, tananyagok) kipróbálása	8	11,3
Hallgatók segítőkészsége, szakmai hozzáértése	7	3,9
Továbbképzések során szerzett élmények, tapasztalatok	4	5,6

FORRÁS: saját szerkesztés

Mindkét kérdéstípus válasza alapján **igazoltnak mondható a negyedik hipotézis**, a válaszadók tehát valóban a technikai felszereltség hiányát és a tapasztalathiányt jelölték meg a felhasználást leginkább gátló tényezőkként, pozitívan pedig a hallgatói motiváció hat rájuk leginkább, kiegészülve az IKT-eszközök hatékonyságnövelő szerepével.⁷ További fontos motivációt, pozitív élményt jelent az oktatóknak, ha megfelelő, jól működő eszközökkel találkozhatnak a felhasználás során.

3.1.4. Az oktatók IKT-aktivására ható tényezők

Annak érdekében, hogy megállapíthassam, mely tényezők hatnak leginkább az oktatói

IKT-aktivításra, önálló változókat hoztam létre a klaszteranalízis alapján kialakított csoportokból: IKT-aktivitás (általános és módszertani), IKT-attitűd, IKT-kompetencia, illetve tanulási előélet.⁸ Ezután az új változókra korrelációs számítást végeztem, melynek eredményei azt mutatják, hogy az IKT-aktivitás szoros összefüggésben van a területhez kapcsolódó kompetenciaszinttel, az attitűddel és a tanulási előélettel is (11. táblázat; szignifikanciaszint $p < 0,001$). A korreláció azonban csak közepes, illetve egy esetben alacsony értéket mutat.

11. TÁBLÁZAT

Az IKT-aktivitás összefüggése a tanulási előélettel, az IKT-kompetenciával és az IKT-attitűddel (N = 130)

	tanulási előélet	IKT-kompetencia	IKT-attitűd
Pearson-féle korrelációs mutató (IKT-aktivitás)	,598**	,768**	,398**

FORRÁS: saját szerkesztés

A három tényező együttesen 61%-ban magyarázza meg az IKT-aktivitást ($R^2 = 0,611$).⁹ Az egyes tényezők szerepe egyenként: az attitűd 15,8%-ban, a tanulási előélet 38,5%-ban, a kompetencia pedig 59%-ban határozza meg az IKT-

aktivitást. Az egyes tényezők pozitív irányú, lineáris összefüggést mutató pontthalmazdiagramjai alapján az IKT-kompetencia tűnik a legerősebb, míg az IKT-attitűd a legkevésbé ható tényezőnek az IKT-aktivitás mértékére.

⁷ Ezt támasztja alá Nemesztovszki (2013) kutatása is, mely az innovatív oktatási környezet pedagógusjelöltre gyakorolt hatásait vizsgálta.

⁸ Mivel az oktatói IKT-használatot jelentősen befolyásolhatja a saját tanulási előélet során tapasztalt eszközhasználat, így ezzel kapcsolatban az oktatók különböző oktatási környezetben való tanulási tapasztalatait is felmértem. A kérdés során a korábban leírt, három különböző oktatási környezet előfordulási gyakoriságát adhatták meg a válaszadók.

⁹ Regressióanalízist végeztem, melynek során az IKT-aktivitást mint függő változót, a vizsgált három területet pedig mint független változókat illesztettem a képletbe.

Azonban sok egyéb vizsgálat eredményéhez hasonlóan (Kárpáti, 2013; Ollé, 2011) itt sem volt tetten érhető összefüggés az IKT-aktivitás és a válaszadók életkora vagy neme között.¹⁰ Továbbá – vélhetően a minta nagyon heterogén volta miatt – az oktatási tapasztalat, illetve az oktatott szak tekintetében sem sikerült összefüggést kimutatni az IKT-aktivitással, holott ennek meglétére több általános és középiskolai IKT-használatot elemző vizsgálat is rámutat (pl. monitorvizsgálatok eredményei, idézi Molnár és Kárpáti, 2009; Czédliné, 2016). Ennélfogva az **ötödik hipotézis** csak részben tekinthető igazoltnak.

3.2. Az IKT-attitűdhöz kapcsolódó eredmények

3.2.1. A hipotézisek

A modern eszközökhöz való hozzáállás sok szempontból kiemelkedően fontos tényező az oktatással kapcsolatos eszközhasználat, illetve az IKT-kompetenciaszint mérésénél, így ennek feltérképezése rendszerint része az erre koncentrált kutatásoknak. A jelen mérés során az alábbi kérdések és hipotézisek fogalmazódtak meg ehhez a területhez:

3. kérdés: Milyen a tanárképzésben részt vevő oktatók hozzáállása az IKT-eszközhöz az alábbi három nézőpontból: az IKT hatása az oktatásra, az IKT és a tanár viszonya, valamint az IKT és önmaguk viszonya? (**K3**)

Feltételeztem, hogy az oktatók pozitívan állnak az IKT oktatásban betöltött szerepéhez kapcsolódó általános megállapításokhoz, míg a személyes viszonyulásukban (IKT és „önmagam”) kevésbé biztosak (**H6**), illetve hogy korreláció van az oktatók IKT-attitűdjé és IKT-kompetenciája között, valamint az IKT-attitűd és az IKT-aktivitás között is (**H7**).

3.2.2. Az oktatók hozzáállása az IKT-eszközökhöz

A K3-nál, fent jelzett nézőpontok szerinti csoportosításban egyformán két-két pozitív, illetve negatív állítást olvashattak a résztvevők az információs technológiához kapcsolódóan, és ötfokú Likert-skálán jelelhetők, mennyire érzik igaznak ezeket magukra nézve. Az egyes csoportokhoz tartozó eredményeket mutatja be a 12. táblázat.

A területhez tartozó itemek összesített mutatói a 4-es közeli átlaggal igen pozitív hozzáállást tükröznek (átlag: 3,89, szórás: 0,612). Azt látjuk,

hogy a tanárképzés oktatói semelyik vizsgált területen nincsenek komoly ellenérzéssel az információs technológia iránt. (A kapott átlagok alapján elmondható, hogy a megkérdezett oktatók egyetlen pozitívan fogalmazott állítást sem utasítottak el teljes mértékben, és egyetlen negatívan fogalmazott állítással sem értettek egyet.) A szórásértékek azonban bizonyos esetekben elég magasak, a válaszadók közötti jelentős különbségekre utalnak.

Az egyetértési mutatók (átlagok) nagysága alapján a legerősebb pozitív vélemény,

¹⁰ Ezt varianciaanalízissel, illetve kétmintás t-próbával vizsgáltam $p < 0,05$ szignifikanciaszinten.

hogyan az oktatók a modern oktatási eszközök használatát a tanárképzés, illetve továbbképzések kötelező részeként szeretnék látni (átlag: 4,35, szórás: 0,99), ezt követi a modern eszközök hatékonyságába vetett bizalom kifejezése (átlag: 4,02, szórás: 1,01).

A negatív vélemények közül az IKT-használat tanári kreativitást csökkentő hatását utasítják el legnagyobb mértékben a válaszadók (átlag: 1,55, szórás: 0,88), ezt követi annak a feltételezésnek az elutasítása, miszerint nem tartják fontosnak

ezen eszközök alkalmazását az oktatásban (átlag: 1,6, szórás: 1,09).

A hatodik hipotézis igazolása érdekében, mely szerint az oktatók pozitívabban állnak az IKT-vel kapcsolatos általánosabb megállapításokhoz, mint a személyes jellegűekhez, az egyes kategóriákhoz tartozó változókat csoportosítva új változókat hoztam létre. Az összevont változókhoz kapott eredmények azonban nem tükrözik a fenti feltételezést, a két terület megítélése között nincs jelentős különbség (13. táblázat). **A hatodik hipotézis tehát nem igazolódott.**

12. TÁBLÁZAT

Az oktatók hozzáállása az információs technológiákhoz (1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben) (N = 130)

	Az attitűdhöz kapcsolódó állítások	Átlag	Szórás
az IKT hatása az oktatásra	Szeretnék többet tudni az IKT oktatást segítő használatáról.	3,88	1,201
	Igyekszem megfelelően tájékozódni az új oktatási eszközökről, alkalmazásokról.	3,79	1,098
	Nem leszek képes lépést tartani a technológia fejlődésével.	2,52	1,337
	Nem tartom fontosnak, hogy alkalmazzak IKT-eszközöket az oktatás során.	1,6	1,094
az IKT és a tanár viszonya	Az IKT megfelelő használata a tanárképzésképzés, ill. továbbképzések kötelező részét kell képezze.	4,35	0,995
	A megfelelő IKT-használattal a tanár hatékonyabban valósíthatja meg az egyes oktatási módszereket.	4,01	1,045
	Az IKT alkalmazása csökkenti a tanár szerepét, jelentőségét az oktatási folyamatban.	1,79	1,112
	Az IKT-használat csökkenti a tanári kreativitást.	1,55	0,881
az IKT és 'önmagam' viszonya	Az IKT megfelelő használata az oktatás minőségi javulását eredményezi.	4,02	1,015
	Az IKT jó lehetőségeket kínál a tanulási nehézségekkel, mássággal küzdő tanulóknak.	3,78	1,085
	Az IKT nem minden szakterület oktatásánál hasznos.	2,95	1,446
	Az online oktatási környezet nem olyan hatékony, mint a személyes oktatási környezet.	2,7	1,255

13. TÁBLÁZAT

Az IKT-attitűd csoportosított változóinak megítélése

Általános és személyes változók	Átlag	Szórás
általános viszonyulás (IKT és tanár / oktatás)	3,85	0,720
személyes viszonyulás (IKT és „önmagam”)	3,72	0,747

FORRÁS: saját szerkesztés

3.2.3. Az IKT-attitűd hatása az IKT-aktivitásra, valamint az IKT-kompetenciaszintre

Több vizsgálat is egyértelműen rámutatott arra, hogy a pedagógusok IKT-használatát a modern eszközökhöz való hozzáállásuk, a felhasználás iránti nyitottságuk befolyásolja a legnagyobb mértékben (pl. *Kárpáti*, 2013; *Turcsányi-Szabó*, 2012). Jelen felmérés is erre az eredményre jutott, a **hetedik**

hipotézis beigazolódott: a

részt vevő oktatók hozzáállása jelentős meghatározó mind az aktivitás, mind pedig a kompetencia területén. A nyitott hozzáállást mutató oktatók a Pearson-féle korreláció szerint szignifikánsan többet alkalmazzák a modern eszközöket ($p < 0,1$; $r = 0,401$), illetve az ezekhez kapcsolódó kompetenciáik szintje is szignifikánsan magasabb ($p < 0,1$, $r = 0,516$).

a tanári minősítési rendszer pedagóguskompetenciákat leíró, IKT-hoz kapcsolódó indikátorai alapján ítélték meg saját IKTkompetenciájukat

3.3. Az IKT-kompetenciához kapcsolódó eredmények

3.3.1. A hipotézisek

A tanárképzés felkészítő moduljában oktatók önbevallásos alapon, a tanári minősítési rendszer pedagóguskompetenciákat leíró, IKT-hoz kapcsolódó indikátorai alapján ítélték meg saját IKT-kompeten-

ciájukat. Mivel a pedagógus-életpályamodellhez kapcsolódó kompetencia-leírások közül az első (*PÉM*, 2013) rendelkezik a legtöbb konkrét utalással az infokommunikációs eszközökhöz kapcsolódóan, így az abban megjelenő tíz indikátor

megfelelő felbontásával (konkrét példákat is megadva) jött létre a kérdőívben szereplő 21 tétel.¹¹

¹¹ A 2013-as útmutatóban a nyolc kompetenciaterületből hatnál találunk az infokommunikációs eszközökhöz közvetlenül kapcsolódó indikátort (összesen tíz ilyen indikátor jelenik meg), azonban a későbbi változatokban az eszközhasználathoz kapcsolódó megállapítások egyre általánosabbá válnak, így a jelenleg érvényben lévő ötödik, javított kiadásban (*PÉM*, 2018) csupán egyetlen ilyen indikátorral találkozhatunk. Bár a fentiek alapján a terület hangsúlyossága csökkenni látszik, a szándék talán inkább az volt, hogy a megvalósítás eszközeitől függetlenül a kérdéses kompetenciára helyezték a hangsúlyt. Így pl. az „Aktív résztvevője az online megvalósuló szakmai együttműködéseknek.” (*PÉM*, 2013) helyett az eszköz megadása nélkül a szakmai együttműködést hangsúlyozzák, melynek természetesen továbbra is fontos része az infokommunikációs technológiák használata: „Részt vesz szakmai kooperációkban, problémafelvetéseivel, javaslataival kezdeményező szerepet is vállal.” (*PÉM*, 2018).

A felsorolt példák sokkal inkább a korábbi fejlesztések alapján feltételezett felhasználást, mintsem a jelen trendeket tükrözik, így itt megjelenik az időközben egyre inkább háttérbe szoruló CD-ROM, vagy a sok szempontból más eszközökkel helyettesíthető interaktív tábla, illetve a szavazógép is. A kérdőívteteleket három tematikus csoportba rendeztem, a válaszadás pedig ötfokozatú Likert-skálán történt. A témához kapcsolódó kutatási kérdések és hipotézisek a következők voltak:

4. kérdés: Mennyire képesek kihasználni az oktatók az IKT nyújtotta lehetőségeket az alábbi három területen: 1. kommunikáció és szakmai megjelenés; 2. digitális tananyagok és adminisztráció, értékelés; 3. a tanulói reflektív gondolkodás és az önálló tanulás támogatása (**K4**)

Az oktatók pedagógiai IKT-kompetenciái a közepesnél jobbnak mondhatók, de semelyik területen sem haladják meg a jó (4,00) átlagot. (**H8**)

5. kérdés: Milyen IKT- és pedagógiai IKT-képzettséggel rendelkeznek az oktatók, és ezek közül melyek hatnak leginkább IKT-aktivitásukra?

Az oktatók alacsony (közepes szint alatti) IKT- és pedagógiai IKT-képzettséggel rendelkeznek, a hivatalos okiratot nyújtó képzések (ECDL, OKJ) száma elenyésző, és többnyire a témakör nem volt része saját tanárképzésüknek, jóllehet a képzések száma és jellege (komolyabb, hivatalos képzésformák) kihatnak az oktatói IKT-aktivitásra.

(**H9**)

6. kérdés: Milyen tényezők befolyásolják leginkább az oktatók IKT-kompetenciáit? Az IKT-kompetenciát befolyásolja az oktató IKT-attitűdje és -aktivitása, tanulási előélete, szakja, oktatási tapasztalata és ilyen irányú képzettsége, de nem függ az oktatók nemétől és életkorától. (**H10**)

3.3.2. A kompetenciaszint mértéke az egyes vizsgált részterületeken

Amennyiben a három terület eredményeinek egyenkénti átlagát nézzük, azt látjuk, hogy nincsenek nagyobb különbségek az egyes területek között, és a konkrét értékeket tekintve a **nyolcadik hipotézis bizonyítást nyert** (14. táblázat).

14. TÁBLÁZAT

A tanári IKT-kompetencia egyes vizsgált területeinek átlaga

	Átlag	Szórás
IKT-használat a reflektív gondolkodás támogatására	3,75	0,939
IKT-használat adminisztráció támogatására	3,56	0,790
IKT-használat kommunikáció támogatására	3,16	0,868

FORRÁS: saját szerkesztés

Érdemes a K4 kérdésben körvonalazott egyes területekre vonatkozóan külön is megnézni a legmagasabb és a legalacsonyabb

nyabb átlagokat mutató elemeket. Az első területhez tartozó adatokat a 15. táblázat mutatja.

15. TÁBLÁZAT:

IKT-használat a kommunikáció és szakmai megjelenés támogatására

	Átlag	Szórás
kapcsolattartás online kommunikációs eszközökkel (pl. e-mail, Skype)	4,96	0,23
kapcsolattartás közösségi eszközökkel (pl. blogok, közösségi média)	3,28	1,62
publikációmegosztó oldalak használata (pl. ResearchGate, Academia.edu)	3,14	1,579
online közösségeket hoz létre (komm./együttm. pl.: Facebook-/ Moodle-csoport)	3,06	1,651
aktív online szakmai együttműködés (pl. online projektek, szakmai csoportok)	2,86	1,544
szakmai tevékenység online megjelenítése (pl. szakmai blog, Facebook-oldal)	2,47	1,505
részvétel digitális konferenciákon (előadóként, résztvevőként)	2,37	1,277

FORRÁS: saját szerkesztés

A vizsgálatban részt vevő oktatók szinte mindegyike otthon érzi magát az olyan általánosnak mondható infokommunikációs eszközök használata terén, mint az e-mail vagy a Skype (a kapcsolattartásban és kommunikációban). Az igen magas átlagérték itt nagyon alacsony szórással párosul. Nem idegen számukra a közösségi eszközök ilyen célú használata sem. A szakmai megjelenésre és online szakmai együttműködésre vonatkozó válaszok azonban már alacsonyabb értékeket mutatnak. Ezek – eltekintve a valamivel ismertebbnek tűnő publikációmegosztó oldalaktól – közepes körüli átlaggal az utolsó három helyre szorultak, használatukban tehát nem érzik elég magabiztosnak magukat a megkérdezett oktatók. A magas szórás ezeknél a tételeknél jóval változékonyabb válaszadásra utal.

a saját, interaktív és multimédiás tananyagok készítésére alkalmas szerzői szoftverek használata a felmérés alapján nagyon alacsonynak mondható

A tananyagokhoz, illetve adminisztráció, értékelés támogatásához kapcsolódó indikátoroknál (16. táblázat) három esetben találunk 4-es feletti átlagot; ezek: a meglévő, kész oktatási anyagok, tartalmak és a tananyaggyártás hagyományos eszközeinek használata, valamint a digitális adminisztráció. A saját, inter-

aktív és multimédiás tananyagok készítésére alkalmas szerzői szoftverek használata a felmérés alapján nagyon alacsonynak mondható. Figyelembe véve, hogy a tanárképzés, illetve összességében a felsőoktatás számára viszonylag kevés kész digitális tananyag áll rendelkezésre, fontos lenne a tananyagkészítő szoftverek nagyobb arányú ismerete és használata.

A digitális eszközök értékelő funkciójú használata terén érzik magukat a legbizonytalanabbnak a válaszadók.

16. TÁBLÁZAT

IKT-használat gyakorisága a tananyaghasználat, adminisztráció és értékelés támogatására

	Átlag	Szórás
digitális eszközök használata adminisztrációra	4,28	1,073
irodai szoftverek használata digitális tananyagok készítéséhez	4,18	1,018
szaktárgyi honlapok, portáloldalak használata	4,11	0,998
az oktatási célnak megfelelő eszköz- és tananyagválasztás	3,97	1,099
digitális tananyagok kritikus értékelése, minősítése	3,92	1,107
törekvés az új tananyagok, eszközök és technológiák megismerésére	3,53	1,163
digitális tananyag ismerete, használata (pl. interaktív táblás anyag, CD-ROM)	3,19	1,301
interaktív tananyagkészítők használata (pl. táblaszoftver, feladatkészítők)	2,65	1,286
értékelés digitális eszközökkel (pl. szavazógép, online teszt)	2,18	1,455

FORRÁS: saját szerkesztés

Örömteli azonban, hogy a célokhoz igazított tananyagválasztás, valamint az IKT-tananyagok kritikus minősítése 4-es közeli átlaggal szerepel, mely arra utal, hogy a válaszadók úgy érzik, ismerik a modern tananyagok értékelésének kritériumait és megfelelően tudatosan járnak el a tananyagválasztás során. Valamennyivel alacsonyabb értéket mutat az új tananyagok, új technikák megismerésére, használatára való törekvés. Itt a legnagyobb kihívást a digitális tananyagok és tanulást támogató felületek és alkalmazások tárházának folyamatos, gyors bővülése, fejlesztése jelenti, mely egyfajta elbizonytalanodást is okozhat a megismerésükre való törekvésben.

Végül a K4 kérdésben jelzett harmadik területre, a tanulók reflektív gondolkodását és önálló tanulását támogató oktatói

IKT-kompetenciákra kérdeztem rá (17. táblázat).

Örömteli, hogy a tanárképzés oktatói különösen nagy arányban érzik úgy, hogy megfelelően kihasználják az online felületeket hallgatóik önálló feladatvégzésének támogatására, és nem sokban marad el ettől a kutatás támogatását vagy az etikus internethasználatot célzó törekvésük, illetve a példamutatás sem. Legkevésbé erős területnek az online oktatási környezetben való tanulástámogatást érzik, mely egybecseng azzal, mennyire alacsony az online oktatási környezet kihasználása (lásd 3.1.2-es fejezet), illetve, hogy az intézmények sem nagyon támogatják ezt az oktatási formát (lásd 3.1.3-as fejezet).

17. TÁBLÁZAT

IKT-használat a tanulói reflektív gondolkodás és az önálló tanulás támogatására

	Átlag	Szórás
Online felületek segítségével támogatja az önálló tanulást (linkajánló, letölthető anyagok).	4,12	1,152
Kialakítja az IKT-val támogatott kutatás, ismeretszerzés igényét.	3,87	1,052
Kialakítja a kritikus és etikus internethasználat módját.	3,82	1,144
Példát mutat a diákoknak a digitális eszközök hasznos alkalmazásáról.	3,69	1,193
A kommunikációt, kooperációt online oktatási környezetben is megfelelően támogatja (online tutorálás).	3,28	1,387

FORRÁS: saját szerkesztés

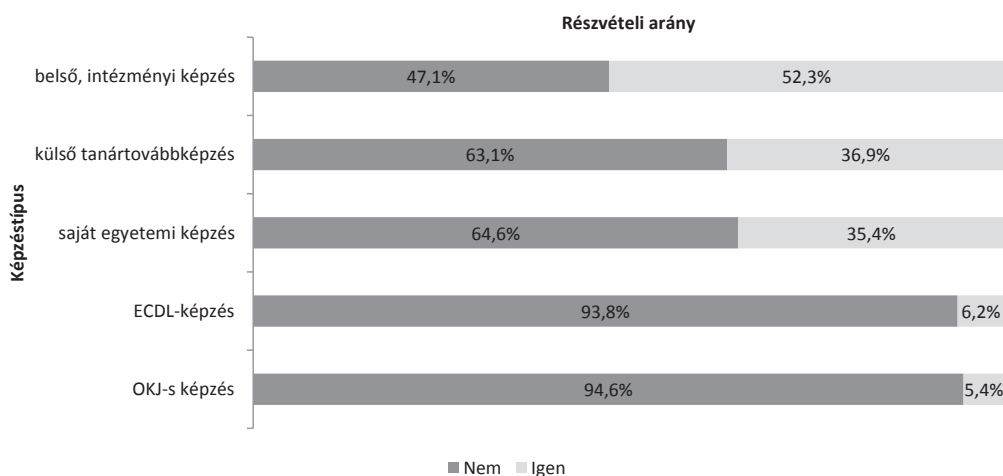
3.3.3. Az oktatók előképzettsége IKT / pedagógiai IKT terén

Az oktatók témával kapcsolatos előképzettségének vizsgálata során kíváncsi voltam a munkahelyi, a tanárképzés és továbbképzés

rendszerén belüli, illetve az azon kívüli képzések hatására, és az 1. ábrán látható eredményeket kaptam:

1. ÁBRA

Az oktatók előképzettsége IKT / pedagógiai IKT terén



FORRÁS: saját szerkesztés

A vártnak megfelelően alakul a végzettséggel járó képzések aránya (ECDL, OKJ), hiszen ilyenekkel a részt vevő oktatók csupán 11,6%-a rendelkezik. Ez az arány jóval elmarad a közoktatásban dolgozó pedagógusok bizonyítványt nyújtó képzéseitől (Buda, 2017; Hunya, 2006). Váratlanul magas azonban – főként, ha a válaszadók korát is figyelembe vesszük – azon oktatók aránya, akiknek az egyetemi képzése során már megjelentek ezek a tartalmak: 35,4% (tehát minden harmadik válaszadó). A kapott érték felveti a kérdés félreérthetőségének lehetőségét is: elképzelhető, hogy a válaszadók további, egyetemi képzésükhöz valamilyen formában kapcsolódó, ilyen irányú tevékenységüket is ide sorolták. Ez az érték nem sokban marad el a külső továbbképzésen résztvevők arányától (36,9%). Azonban ha a téma fontosságát, illetve az oktatásinformatikai eszközök formális, informális és nonformális tanulásban való jelentős szerepét tekintjük, ezt az arányt nem nevezhetjük megfelelőnek.

A legnagyobb mértékben a belső, intézményi képzés van jelen a válaszadók infokommunikációs ismereteinek, kompetenciáinak fejlesztésében (52,3%), hiszen minden második válaszadó részt vett ilyen képzésen. Összesítve tehát **igazolódott a kilencedik hipotézis**, hiszen az oktatók ez irányú előképzettsége csupán egyetlen területen haladta meg valamivel az 50%-ot, különösen alacsony a bizonyítványt nyújtó képzések aránya, és bár az életkort tekintve a vártnál valamivel nagyobb arányú a saját egyetemi

a legnagyobb mértékben a belső, intézményi képzés van jelen a válaszadók infokommunikációs ismereteinek, kompetenciáinak fejlesztésében

viszont nem találunk szignifikáns összefüggéseket az ECDL, illetve OKJ-s képzést, valamint intézményi, belső továbbképzést elvégzett oktatók és az IKT-aktivitás között

képzés során szerzett előismeret, a helyzet korántsem kielégítő.

A jelen vizsgálat nem mérte az önképzés mértékét az előképzettség kapcsán,

mely – a közoktatásban történt mérések alapján (Buda, 2017; Hunya, 2006) – minden bizonnyal előkelő helyet foglalna el a gyakorisági sorrendben.

A tanárképzés – és általában a pedagógusképzés, illetve -továbbképzések – szempontjából

fontos kutatási kérdés, hogy a fentiek közül melyek a gyakorlatban leginkább felhasználhatónak, hatékonyak, hasznosnak bizonyuló képzési elemek. Így tehát kétminősítés t-próba segítségével vizsgáltam, hogy van-e különbség az IKT-képzettséggel rendelkezők és az azzal nem rendelkezők IKT-aktivitása között. Az eredmények azt mutatják, hogy van különbség IKT-aktivitás terén azok között, akik részt vettek saját

egyetemi képzésük során valamilyen formában IKT-t oktató kurzuson ($t = 2,085$, $p < 0,05$), illetve akik ilyen irányú külső tanártovábbképzést végeztek ($t = 3,084$, $p < 0,05$) – és azok között, akik nem. E két említett képzési elem tehát különösen hatékonyak tűnik a későbbi aktivitás

előmozdításában. Viszont nem találunk szignifikáns összefüggéseket az ECDL, illetve OKJ-s képzést, valamint intézményi, belső továbbképzést elvégzett oktatók és az IKT-aktivitás között. Előbbi talán az alacsony részvételi aránnyal magyarázható, míg utóbbi összefügghet olyan faktorokkal is, mint a kötelező részvétel, vagy az idő-

ben viszonylag rövidebb képzés (ami néha csupán néhány órás workshopot jelent), esetleg az akkreditált képzéseknél kevésbé professzionális tartalom és szervezés.

3.3.4.

A pedagógiai IKT-kompetenciákat leginkább befolyásoló tényezők

Annak érdekében, hogy megállapíthassam, mely általam fontosnak vélt tényezők vannak hatással a tanári IKT-kompetencia

szintjére, korrelációs számítást végeztem a kompetenciaszint, valamint a tanulási előélet, az IKT-attitűd és az IKT-aktivitás összefüggéseinek feltárására. A táblázat eredményei azt mutatják, hogy ez a három tényező – az IKT-aktivitási szintnél mértekhez hasonlóan (lásd 10. táblázat) – szoros összefüggésben van (18. táblázat, $p < 0,01$), a korreláció mértéke azonban közepes, illetve az IKT-attitűd esetében ennél kissé magasabb.

18. TÁBLÁZAT

Az IKT-kompetencia összefüggése a tanulási előélettel, az IKT-aktivitással és az IKT-attitűddel (N = 130)

	Tanulási előélet	IKT-aktivitás	IKT-attitűd
Pearson-féle korrelációs mutató (IKT-kompetencia)	,633**	,516**	,768**

FORRÁS: saját szerkesztés

A három fenti tényező együtt összesen 67,5%-ban határozza meg az IKT-kompetenciát ($R^2 = 0,675$),¹² az egyes tényezők szerepe egyenként: tanulási előélet = 5,2 %, IKT-attitűd = 4,7 %, IKT-aktivitás = 29,7 %.

Az IKT-aktivitás százalékosan is kimutatott, erőteljes pozitív hatása jól látható a sűrű, egy egyenesre helyezhető ponthalmaz alapján (2. ábra).

Az aktivitáshoz hasonlóan a kompetenciaszint és az IKT-val kapcsolatos előzetes tanulmányok összefüggéseit is páros t-pró-

ba segítségével vizsgáltam, melynek eredménye azt mutatja, hogy szignifikánsan magasabb IKT-kompetenciaszinttel rendelkeznek azok, akik IKT-tartalmú kurzuson vettek részt egyetemi képzésük során, illetve akik IKT-tartalmú külső tanári továbbképzésben részesültek – azokhoz képest, akiknek ilyenekben nem volt részük. A többi képzési elemnél (bizonyítványt adó képzések, illetve intézményi, belső továbbképzések) azonban nem mutatható ki összefüggés. Ez az eredmény teljes mértékben megegyezik a képzési elemek IKT-aktivitásra gyakorolt hatásánál leírtakkal

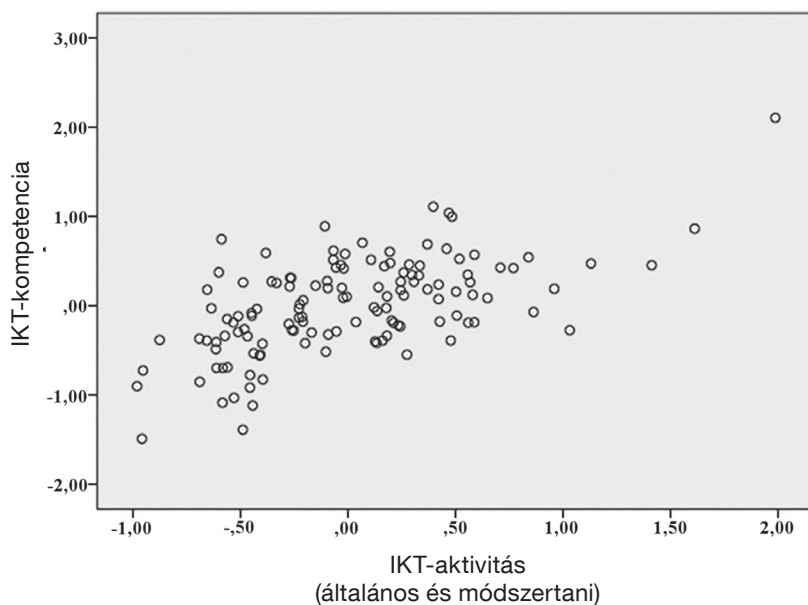
¹² Regresszióanalízis használata.

(lásd 3.3.3. fejezet). Az ott tapasztaltakhoz hasonlóan a kompetenciaszint esetében sem találtam összefüggést az oktatók szakjával, tanítási tapasztalatával, nemével vagy életkorával.

A **tizedik hipotézis feltételezései** tehát – a szaktól és az oktatási tapasztalattól eltekintve, amelyek az eredmények szerint nem befolyásolják az IKT-kompetencia szintjét – **helytállónak bizonyultak.**

2. ÁBRA

Az IKT-aktivitás hatása az IKT-kompetenciára (parciális regresszióanalízis)



FORRÁS: saját szerkesztés

3.3.5. Elsajátítandó ismeretek és kompetenciák

A kérdőív utolsó, kvalitatív eleme kérdezett rá arra, milyen további ismereteket, illetve kompetenciákat hiányolnak a tanárképzés oktatói, mit sajátítanak el szívesen egy

esetleges továbbképzés alkalmával. Az elemzés során először kulcsszavakat használva átkódoltam a válaszokat, majd csoportosítás segítségével új kategóriákat hoztam létre és végül statisztikai szoftver segítségével gyakoriságot számoltam (19. táblázat).

19. TÁBLÁZAT

Az IKT-használatra vonatkozó továbbképzési igények gyakorisági eloszlása (N = 76)

Továbbképzési igények	Gyakoriság	%
tanárközpontú, tantermi munkát támogató IKT-lehetőségek fejlesztése (pl. interaktív tábla, prezentációs szoftverek)	16	21,05
online tanulási környezet megteremtése (pl. online tanulás és blended learning, honlapkészítés)	13	17,1
módszertani, specifikus képzések (pl. szaktárgyhoz vagy tanulási nehézségek támogatásához kapcsolódó képzés)	12	15,78
általános IKT-továbbképzés	10	13,16
digitális tananyagkészítés oktatása	9	11,84
értékelés IKT-val (értékelési alkalmazások, adatbázisok)	9	11,84
az IKT használata a kutatási folyamatban (pl. statisztikai szoftvereké)	4	5,26
mobil eszközök és alkalmazások használata	3	3,94

FORRÁS: saját szerkesztés

Az eredmények azt tükrözik, hogy az oktatók majdnem negyede a nyílt kérdésre adott válaszai alapján is leginkább a tanárközpontú, tantermi környezetben való IKT-használatához szeretne további segítséget, támogatást kérni, de rögtön utána már megjelenik az online tanulási környezet megteremtésének, kihasználásának igénye is. Jellemző továbbá, hogy szinte azonos arányban jelentkezik igény a specifikus (pl. szaktárgyhoz vagy valamilyen speciális igényhez kapcsolódó) IKT-ismeretekre, mint az általános, technikai továbbképzésekre. A kutatáshoz és a mobil eszközök, alkalmazások használatához kapcsolódó továbbképzési igények elenyészőnek mondhatók, jóllehet a szakirodalom és a témához kapcsolódó konferenciák tükrében különösen ez utóbbi terület nyer majd egyre nagyobb jelentőséget a közeljövőben.

4. ÖSSZEFOGLALÁS

A kérdőív egyes főbb témaköreihez kapcsolódó összesített eredményeket mutatja az alábbi táblázat (20. táblázat).

Jól látható, hogy a nyitott hozzáállás és jó kompetenciaszint mellett viszonylag alacsony gyakoriságúnak mondható a válaszadó oktatók IKT-aktivitása mind általánosan, mind pedig az egyes, vizsgált oktatási módszerekhez kapcsolódóan. Magyarázatul szolgálhatnak erre a technikai hiányosságok, illetve a meghibásodástól való félelem, hiszen a használatot gátló tényezőknél leginkább ezek jelentek meg (lásd a 3.1.3 alfejezetben). De a teljes felmérés eredményeit figyelembe véve sokkal inkább a módszertani hiányosságok állnak

a háttérben, hiszen összességében kevés az oktatók tapasztalata a valóban modern, tanulóközpontú eszköz- és szoftverhasználatról, kevés saját élményük van mind tanulói előéletük, mind oktatói tapasztalatuk alapján az online tanulási tér kihasználásának lehetőségeiről, és sem intézményi támoga-

tottságuk, sem pedig ilyen irányú előképzettségük nem tekinthető kielégítőnek.

A felmérés alábbi eredményeinek megfontolása segíthet a tanárképzés oktatóinak fejlesztésében, ez pedig hozzájárulhat a tanárjelöltek 21. századi, hatékony digitális oktatási környezetének egyre adekvátabb megvalósításához.

20. TÁBLÁZAT

A mért IKT-komponensek összesített eredményei (N = 130)

Kérdőív-témakörök	Átlag	Szórás
IKT-attitűd	3,89	0,612
IKT-kompetencia	3,47	,746
tanulási előélet	2,97	,895
általános IKT-aktivitás	2,81	,614
módszertani IKT-aktivitás	2,19	,798

FORRÁS: saját szerkesztés

- Az eredmények tükrében mindenképpen fontos feladat, hogy el tudjunk mozdulni a tanárközpontú, jellemzően frontális munkát támogató eszközöktől és alkalmazásoktól a **tanulókö-**

pontú, interaktivitást és

kooperációt támogató

IKT-használat felé. Fel kell ismerni, hogy nem lehet, de nem is szükséges a képzőhelyek eszközparkjára építeni, hanem a BYOD-konceptió elve

szerint egyre inkább a tanulói eszközöket bevonva érdemes tervezni és kivitelezni ezeket a munkafolyamatokat. Ennek során bátran építhetünk hallgatóink folyamatosan bővülő tapasztalataira az IKT-használat terén, megfelelő reflektálási folyamatok beépítésével közösen

sem intézményi támogatottságuk, sem pedig ilyen irányú előképzettségük nem tekinthető kielégítőnek

állíthatjuk eszközeiket egyre inkább az ismeretszerzés és feldolgozás szolgálatába. Így nemcsak a résztvevők válaszaiban is megjelenő technikai hiányosságokat és

nehézségeket csökkenthetjük eredményesen, hanem az eszközhasználatot leginkább pozitívan befolyásoló hallgatói motivációt is erősíthetjük.

- Ösztönzésre, támogatásra szoruló ügyként jelenik meg továbbá az **on-**

line oktatási környezet bevonása az oktatói, kutatói munkába. Az intézmények jelentős részében ezeken a területeken még leginkább a zárt oktatási keretszereket használják, pedig fontos lenne a tanulmányban megjelenített

egyéb online alkalmazások és azok felhasználási lehetőségeinek ismerete.¹³

- Az **intézményi támogatás kitérítésére** is szükség van, alapvető intézményi feladat lenne a meglévő eszközök technikai és módszertani megismertetése, az oktatói igények bevonása (pl. kérdőíves felmérés, pályázat útján), illetve az online oktatás, tutorálás támogatása, megfelelő elismerése a személyes, tantermi oktatás alternatívájaként.
- Az eredmények rámutattak továbbá az oktatói kompetenciafejlesztés szempontjából igazán **hatékony képzési elemekre** is, melyek a saját tanárképzés során végigdolgozott kurzusok,¹⁴ valamint a külső, ilyen irányú továbbképzések lehetnek. Érdemes lenne ösztönözni, támogatni az oktatók részvételét ezeken. Felvetődhet emellett az az igény is, hogy a szokásos tudományometriai mutatók (publikálás, idézettség stb.) mellett a tanárképzésben / felsőoktatásban oktatók minősítésénél a tanári kompetenciáik fejlesztése szerepet kapjon.
- Az egyes kompetenciaterületekhez kapcsolódóan szükség lenne az oktatók **online szakmai megjelenésének erősítésére**, teret adva az online szakmai közösségek facilitáló erejének. Több elemzési ponton is megjelent továbbá, hogy fontos lenne a **pedagógiai mérés, értékelés digitális eszközeihez kapcsolódó ismeretek** és kompetenciák fejlesztése, mellyel kapcsolatban már jó néhány kutatási eredmény is támaszkodhatunk, képet kapva a

technológiaalapú mérés-értékelés általános formáitól egészen a teljes személyre szabhatóságig (Buda, 2012, 2017). Vizsgálatomban az oktatóknál alacsony mértékűnek bizonyul az **interaktív tananyaggyártó szoftverek alkalmazásának ismerete**, használata, jóllehet ezek különös jelentőségűek lehetnének a felsőoktatásban, tekintve, hogy nem áll rendelkezésre megfelelő minőségű és mennyiségű kész digitális tananyag.

- Az **IKT-aktivitás, -attitűd és -kompetencia szoros összefüggése** nem újdonság, mégis fontos tudatosítani újra és újra az oktatókban, hogy a rendszeres, problémaorientált gyakorlás, illetve ismereteink, képességeink folyamatos fejlesztése – egyúttal pedig a félelmek és gátlások ebből következő levetkőzése – az egyedüli út az igazán korszerű, kompetens oktatói médiahasználat felé.

A fent felsoroltak mindössze néhány jelentősebb elemet kiemelve igyekeznek iránymutatást adni a tanárképzés oktatói

a rendszeres, problémaorientált gyakorlás, illetve ismereteink, képességeink folyamatos fejlesztése

inak digitális pedagógiai fejlesztéséhez, mely a kutatás alapján mindenképpen időszzerű és elengedhetetlen egy modern szemléletű tanárképzés érdekében. Ez a folyamat is része az eredményesnek és hatékonynak vélt kutatásalapú tanárkép-

zésnek és továbbképzésnek (Csapó, 2015), melynek alapelve, hogy a képzések tartalmi és oktatásszervezési elemei (célok, tananyagok, módszerek, tanulási környezet) valós kutatási eredményekre épüljenek.

¹³ A kérdőív ehhez kapcsolódó további eredményeinek részletes bemutatását, benne az oktatók nyílt kérdésre adott válaszaival a felhasznált eszközökről és alkalmazásokról egy külön tanulmány ismerteti majd.

¹⁴ A tanárképzés ez irányú fejlesztését szorgalmazza a hallgatói kérdőívek alapján Dringó-Horváth és Gonda (2018), de ennek igényét a jelen kutatás résztvevői is megfogalmazták az attitűdvizsgálat legerősebb pontjaként.

Nem maradhat ki ebből a folyamatból a képzést végzőkre vonatkozó kutatások és elemzések beépítése sem, kiegészülve saját tevékenységük folyamatos reflektálásával. Így jöhet létre a változó körülményekhez megfelelően alkalmazkodni tudó, folyamatosan fejlődő, hatékony és eredményes tanárképzés és -továbbképzés. Ennek

a folyamatnak indikátorai és egyben a megoldás eszközei is a modern oktatási eszközök, melyek egyfelől felelősek az oktatási környezet és tanulási folyamatok gyors és folyamatos változásaiért, másfelől viszont megoldást is kínálnak sok gyakorlati pedagógiai problémára (Csapó, 2015).

IRODALOM

- Aradi Bernadett, Bujdosó Gyöngyi, Horváth Géza és Szokol Patrícia (2017, szerk.): *Informatika a felsőoktatásban 2017* [konferenciakötet]. Debreceni Egyetem Informatikai Kar, Debrecen. Letöltés: https://www.inf.unideb.hu/sites/default/files/upload_documents/if_2017_konferencia_kiadvanya_20180117.pdf (2018. 11. 03.)
- Buda András (2010): Pedagógusok véleménye az IKT-eszközök használatáról. *Pedagógusképzés*, **8**, 2–3. sz., 41–53.
- Buda András (2012): Mire használhatók a szavazórendszerek? *Oktatás – Informatika*, 2012, 1–2. sz.
Letöltés: <http://www.oktatas-informatika.hu/2013/03/buda-andras-mire-hasznalhatok-a-szavazorendszerek/> (2018. 11. 03.)
- Buda András (2017): *IKT és oktatás: Együtt vagy egymás mellett?* Belvedere Meridionale, Szeged.
- Csapó Benő (2015): A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra*, **25**, 11. sz., 3–16. Letöltés: http://www.edu.u-szeged.hu/kkcs/sites/default/files/legfrissebb/2015/2015_Csapo_Kutatasalapu.pdf (2018. 11. 03.)
- Czékán Balázs és Fehér Péter (2017): A számítógéppel támogatott tanítás és tanulás története a közoktatásban Magyarországon (1983–2016). *Képzés és Gyakorlat – Training & Practice*, **15**, 12. sz., 45–66.
- Czirfusz Dóra, Habók Lilla, Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (2015): *Digitális állampolgárság kutatás 2014*. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/DAK_tanulmanykotet_T315.pdf (2018. 11. 03.)
- DOS (2016): Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája. A Kormány által 1536/2016. (X. 13.) Korm. határozattal a Digitális Jólét Program részeként elfogadott stratégia. Letöltés: <http://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf> (2018. 11. 03.)
- Dringó-Horváth Ida (2016): Digitális kooperáció a nyelvórán. In: Reményi Andrea Ágnes, Sárdi Csilla és Tóth Zsuzsa (szerk.): *Irányok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Tinta, Budapest. 32–46. Letöltés: http://www.tinta.hu/shop_ordered/60066/pic/tavlatok_honlapra.compressed.pdf (2018. 11. 03.)
- Dringó-Horváth Ida és Gonda Zsuzsa (2018): Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának a mérése. *Képzés és Gyakorlat*. Megjelenés alatt.
- Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógusok tevékenységében. In: Báthory István és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest. 213–235.
- Falus Iván (2007): Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 243–315.
- Hercz Mária (2015): Pedagógushallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlatokon. In: Major Éva és Veszelszki Ágnes (szerk.): *A tanárrá válás és a tanárság kutatása: A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek művelési területén – Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 11*. ELTE, Budapest. 9–27.
- Hunya Márta (2006): Országos informatikai mérés. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**, 1. sz. 69–100. Letöltés: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00120/2008-01-in-Hunya-Orszagos.html> (2018. 11. 03.)
- Hunya Márta (2014): Hogy is áll a közoktatás? IKT-használat nemzetközi összehasonlításban. ESSIE 2013 eLEMÉRÉS. *Oktatás – Informatika*, 2014, 1. sz., 7–26.
- Hülber László (2015): Interaktív online környezetek a kontakt osztálytermi tevékenység támogatásában. In: Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (szerk.): *Interaktív oktatásinformatika*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 92–112.
- ISTE National Educational Technology Standards for Teachers – 2007; 2016. Letöltés: <http://www.iste.org/standards> (2018. 11. 03.)

- Kárpáti Andrea (2013): Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig, a nemzetközi kutatások tükrében. In: Dringó-Horváth Ida és N. Császi Ildikó (szerk.): *Digitális tananyagok – Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*. L'Harmattan, Budapest.
- Kárpáti Andrea, Kis-Tóth Lajos, Racsko Réka és Antal Péter (2015): Mobil infokommunikációs eszközök a közoktatásban: iskolai bevételek-vizsgálatok. *Információs Társadalom*, **15**, 1. sz., 7–25.
- Lévai Dóra (2014): *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. Letöltés: http://www.eltereader.hu/media/2015/03/Levai_D_A_-_pedagogus_kompetenciai.pdf (2018. 11. 03.)
- Midoro, V. (2005, szerk.): *A Common European Framework for Teachers' Professional Profile in ICT for Education*. Edizioni Menabo Didactica, Ortona.
- Molnár Gyöngyvér és Kárpáti Andrea (2012): Informatikai műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 381–416.
- Molnár Pál és Kárpáti Andrea (2009): Az együttműködő tanulás támogatása az oktatási informatika eszközeivel: MapIt vitatérkép. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**, 2. sz. 48–60.
- Námesztovszki Zsolt (2013): Innovatív oktatási környezetek. In: Tóth Péter, Ösz Rita és Hajnal Andrea (szerk.): *Új kihívások a felsőoktatásban és a pedagógusképzésben. III. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia – Tanulmánykötet*, Budapest. 180–193. Letöltés: <http://blog.namesztovszkizsolt.com/wp-content/uploads/2009/10/TrefortAgoston2014.pdf> (2018. 11. 03.)
- Ollé János (2010): Egy módszer alkonya: a katedrapedagógia végnapjai a felsőoktatásban. In: Dobó István, Perjés István és Temesi József (szerk.): *„Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések” Konferencia-előadások*. Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest. 22–31.
- Ollé János (2013): Oktatási módszerek és tanulásszervezés az információs társadalom iskolai gyakorlatában. In: Ollé János, Papp-Danka Adrienn, Lévai Dóra, Tóth-Mózer Szilvia és Virányi Anita (2013): *Oktatás-informatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 99–131. Letöltés: <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/oktatasinformatikai-modszerek/> (2018. 11. 03.)
- Ollé János, Lévai Dóra, Domonkos Katalin, Szabó Orsi, Papp-Danka Adrienn és Dobó István (2014): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. Letöltés: http://www.eltereader.hu/media/2014/01/Digitalis_allampolgarsag_READER.pdf (2018. 11. 03.)
- Ollé János, Kocsis Ágnes, Molnár Előd, Sablik Henrik, Pápai Anna és Faragó Boglárka (2016): *Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés*. EKF Liceum Kiadó, Eger.
- Papp-Danka Adrienn (2014): *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. Letöltés: http://www.eltereader.hu/media/2015/01/Papp_Danka_A_Online_tanulasi_READER.pdf (2018. 11. 03.)
- Papp-Danka Adrienn (2015): Az interaktív oktatásinformatika online környezete. In: Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (szerk.): *Interaktív oktatásinformatika*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 67–76. Letöltés: http://www.eltereader.hu/media/2016/02/Interaktiv_Oktatasinformatika_READER.pdf (2018. 11. 03.)
- PÉM 2013. Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Oktatási Hivatal. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/kiegeszített_utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez.pdf (2018. 11. 03.)
- PÉM 2018. Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. (Ötödik, javított változat). Oktatási Hivatal. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_5.pdf (2018. 11. 03.)
- Tompai Klára (1991): Tanárjelöltek és az információs technológia Magyarországon és Finnországban, 1991-ben. *Magyar Pedagógia*, **91**, 2. sz., 105–130.
- Tóth Edit, Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2011): Az iskolák IKT-felszereltsége – helyzetkép országos reprezentatív minta alapján. *Iskolakultúra*, **21**, 10–11. sz. 124–137.
- Turcsányi-Szabó Márta (2012). Fenntartható innováció a tanárképzésben – az elméletől a gyakorlatig. *Oktatás – Informatika*, 2011, 3–4. sz. 32–44. Letöltés: <http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/turcsanyi-szabo-marta-fenntarthato-innovacio-a-tanarkepzesben-az-elmélettol-a-gyakorlatig/> (2018. 11. 03.)
- UNESCO (2008): *ICT Competency Standards for Teachers*. UNESCO, Paris. Letöltés: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=25740&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (2018. 11. 03.)
- Wood, D. (2002): *The THINK Report. Technology in Education Futures for Policy*. European Schoolnet, Brussels.

LUKÁCSI ZOLTÁN – FÜKÖH BORBÁLA

Vizsgafejlesztés a magyar felsőoktatásban: Egy egyetemi szaknyelvi vizsga kidolgozása és fogadtatása

ÖSSZEFOGLALÓ

Kutatásunk fő célja, hogy egy esettanulmányon keresztül bemutassuk egy olyan, a magyar felsőoktatás keretein belül megvalósítható nyelvi vizsga kidolgozásának lépéseit, amely illeszkedik a jogszabályi és intézményi szabályozási rendszerbe, nem terheli túl az oktatókat, és megfelel a hallgatók igényeinek is. Ennek megfelelően kevert módszerű pedagógiai kutatásunk három kutatási kérdésre kereste a választ: (1) Milyen idegen nyelvi számonkérés illeszkedik az intézmény működési szabályzatába a szaknyelvi kurzus sajátosságait figyelembe véve? (2) Milyen feladatok elvégzésére képesek és hajlandóak az intézmény oktatói a nyelvi számonkérés részeként? (3) Hogyan vélekednek a hallgatók a bevezetendő nyelvi számonkérésről? Először az intézményi kereteket részletes dokumentumvizsgálattal tártuk fel. Másodszor az oktatói képességek és hajlandóságok felmérésére egy helyben kidolgozott és validált online kérdőívet használtunk. Harmadszor pedig a hallgatók igényeit kérdőíves módszerrel és interjúk során ismertük meg. A kutatás eredményeképp javaslatot fogalmaztunk meg egy lehetséges számonkérési formára, melyet egy szemeszteren keresztül három szaknyelvi angol tanuló csoportban próbáltunk ki.

Kulcsszavak: *felsőoktatás, szaknyelvoktatás, vizsgafejlesztés, szakmai kiselőadás, írásportfólió*

1. BEVEZETÉS

Bár a magyar felsőoktatásban tanuló összes hallgatónak csupán ötöde vett részt az egyetemük keretein belül nyelvoktatásban a 2016/2017-es tanévben (Hutter, 2017. augusztus 1.), diplomájuk értékét mégis nagyrészt a nyelvtudásuk adja. Különösen igaz ez a Budapesti Gazdasági Egyetem Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegen-

forgalmi Karán (KVIK) alapképzésben tanuló hallgatókra, akiknek az idegennyelvtanulás a képzési követelményeik közé tartozik. A turizmus-vendéglátás (TV) szakos hallgatók kimeneti követelményei két B2 szintű, államilag akkreditált szakmai anyaggal bővített nyelvvizsga, melyek közül egy helyettesíthető egy általános C1 szintű (felsőfokú) nyelvvizsgával; a kereskedelem-marketing (KM) szakos hallgatóké pedig egy B2 szintű államilag akkreditált

szakmai anyaggal bővített nyelvvizsga, mely szintén helyettesíthető egy általános C1 szintű nyelvvizsgával. A kimeneti követelmények teljesítése érdekében a hallgatók tanulmányi követelményei közé tartozik a TV szakos hallgatóknak 3+3, illetve a KM szakosoknak 3 félév szaknyelvi gyakorlati kurzus. A KVIK Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék az alábbi nyelveket kínálja a hallgatók részére: angol, francia, német, olasz, orosz, spanyol.

A TV és KM szakos angolt tanuló hallgatók körében 2013 ősze óta végeztünk hosszmetzeti nyelvi és motivációs mérést. A bemeneti és kimeneti mérésnek két alapvető célja volt. Egyrészt praktikus célokat szolgáltak, hiszen eredményük volt a hallgatók csoportokba sorolásának alapja, másrészt pedig hosszmetzeti mérésekként képet adtak a hallgatók szaknyelvi fejlődéséről, az idegen nyelvi képzés hozzáadott értékéről. A nyelvi szint és a motiváció összefüggéseiről hosszmetzeti, követéses vizsgálat keretein belül a tanszéken számos publikáció született (*Füköb*, 2016, 2018; *Lukácsi*, 2015b, 2016a, 2016b).

2017 májusában a BGE szenátusa az idegen nyelv oktatására szakosodott tanszék vezetésének kérésére elrendelte egy helyi nyelvi vizsga bevezetését. A vizsga célja egyrészt, hogy a hallgatókat motiválja arra, hogy államilag akkreditált nyelvvizsgát tegyenek, másrészt pedig, hogy a tanszék bemutassa magas színvonalú vizsgáztatói tevékenységét. A megismert terv szerint a vizsga a BGE összes karán az összes tanított nyelven és szinten azonos követelményeket támasztott volna a hallgatók elé.

Jelen tanulmány a bevezetendő nyelvi méréshez kapcsolódó előkészítő munkát, vizsgálatokat, felméréseket mutatja be,

valamint ezek alapján megfogalmaz olyan javaslatokat, amelyek – az egyszemesztes kipróbálás alapján – mind az oktatók, mind a hallgatók számára elfogadható formájú és tartalmú számonkérést eredményezhetnek.

2. CÉLOK ÉS KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A kutatásunk célja elsődlegesen az volt, hogy feltárjuk, a fent vázolt intézményi keretek között hogyan tudunk egy olyan belső vizsgát fejleszteni, amely figyelembe ve-

szi az oktatók szakmai erőforrásait, az oktatói, kutatói és vizsgáztatói munka tekintetében figyel az időbeli leterhelhetőségre, valamint nem utolsó sorban külön anyagi erőforrás nélkül kivitelezhető. Mindezek

mellett pedig természetesen figyelembe veszi a hallgatók nyelv tanulási igényeit, preferenciáit és változatos nyelvi szintjüket is. Mindezek feltárására három kutatási kérdést fogalmaztunk meg:

1. Milyen idegen nyelvi számonkérés illeszkedik az intézmény működési szabályzatába a szaknyelvi kurzus sajátosságait figyelembe véve?
2. Milyen feladatok elvégzésére képesek és hajlandóak az intézmény oktatói a nyelvi számonkérés folyamatában?
3. Hogyan vélekednek a hallgatók a bevezetendő nyelvi számonkérésről?

Másodlagos célként azt tűztük ki, hogy a jelen kutatás olyan több pilléren álló keretet biztosítson a tervezéshez, amelyet más felsőoktatási intézmények is fel tudnak használni belső vizsgafejlesztési projek-

tekhez; vagy akár a tanulmány keretében bemutatott – és egy szemeszteren keresztül kipróbált – javasolt mérési formákat további próbának vessék alá. Fontosnak tartjuk, hogy tanszéki munkacsoportunk egy karon, de akár intézményeken átívelő jó gyakorlatokat bemutató és alkalmazó közösség része legyen.

Az eredeti célok közt ugyan nem szerepelt, de a kutatásról való beszámolóson túl a tanulmánnyal azt is szándékukban áll bemutatni, hogyan születnek döntések a felsőoktatás keretein belül, azaz a döntéshozók milyen mértékben veszik figyelembe a szakmai javaslatokat, valamint az oktatói és hallgatói igényeket.

3. A KUTATÁS MÓDSZERE ÉS RÉSZEREDMÉNYEI

Kevert módszerű pedagógiai kutatásunk három adatforrásra támaszkodott. Először az intézményi kereteket részletes dokumentumvizsgálattal tártuk fel. Másodszor az oktatói képességek és hajlandóságok felmérésére egy helyben kidolgozott és validált online kérdőívet használtunk (Lukács, 2018). Harmadszor pedig a hallgatók igényeit kérdőíves módszerrel és interjúk során ismertük meg.

Kutatásunk feltáró jellegéből adódóan hipotéziseket nem fogalmaztunk meg. Az adatfelvételi tervünk ciklikus volt, melyben az egyes felszínre hozott és láthatóvá váló mintázatok, markáns tulajdonságok tovább alakították, formázták a következő mintavételt. Az adatfelvétel és -feldolgozás iteratív voltából adódik az, hogy a komplex kérdőíves felmérés és a hallgatói interjúk eredményeit be tudtuk építeni abba a

módszertani műhelymunkába, amelyben a nyelvtanárok véleményét kérve bemutattuk a számonkérésre alkalmasnak ítélt feladatokat.

3.1. Dokumentumvizsgálat

A kutatás első lépéseként dokumentumvizsgálatra azért volt szükség, mert a szaknyelvoktatás sajátos helyzetéből adódóan a kurzusok minden esetben gyakorlati órák, melyek gyakorlati jeggyel zárulnak. Meg kellett vizsgálni tehát, hogy a tanulmányi és vizsgaszabályzat ad-e lehetőséget arra, hogy egy gyakorlati jellegű kurzushoz vizsgát párosítsunk, illetve a vizsgának lehet-e írásbeli és szóbeli része.

A 2017-ben, a kutatás kezdetekor hatályos tanulmányi és vizsgaszabályzat (BGE TVSZ, 2016) 42. § (1) kimondja, hogy a „különböző tantárgyak számonkérésének módját (gyakorlati jegy, kollokvium, stb.)

a nyelvtanárok véleményét kérve bemutattuk a számonkérésre alkalmasnak ítélt feladatokat

a mintatanterv határozza meg. A feltételek teljesítésének módját az intézetek/intézeti tanszékek határozzák meg és ezt a hallgatói tájékoztatóban közléstesszik.” Ugyanezen paragrafus (3) b) pontja

határozza meg, hogy a kollokvium, azaz az egyetemi vizsga „keretében arról kell meggyőződni, hogy a hallgató milyen szinten sajátította el a tananyagot, hogyan képes alkalmazni az adott tárgyhoz kapcsolódó korábban megszerzett ismereteit”, formáját tekintve pedig „lehet szóbeli, írásbeli és/vagy elektronikus” (kiemelés tőlünk).

Az idézetekből látható, hogy a vizsgaszabályzat egyrészt korlátozott kereteket biztosít egy jól működő idegen nyelvi vizsga bevezetéséhez. A dőlt betűvel kiemelt rész például meghatározza, hogy kollokviummal az adott tárgyhoz kap-

csolódó ismereteket, azaz egy félév anyagát lehet számon kérni, a nyelvoktatás sajátosságait figyelembe vevő, azaz több féléven keresztül elsajátított készségeket mérő vizsgafajta, úgy mint önálló vizsga, szigorlat, nyelvi alapvizsga, a vizsgaszabályzat nem ismer. Másrészt rendkívül nagy szabadságot ad az egyes intézeteknek és tanszéknek egy-egy kurzus teljesítésének módjában.

A fenti okokból kifolyólag a tanári kérdőív kérdéseinek összeállítása során a számonkérés formájára

és tartalmára vonatkozóan csak nyitott kérdéseket alkalmaztunk, semmiben nem korlátoztuk a tanszék oktatóinak válaszlehetőségeit, mert azt akartuk feltárni, hogy milyen számukra ideális formát és tartalmat képzelnek el a szaknyelvoktatók az új szaknyelvi mérés keretében.

Alapvető elvárásunk az volt, hogy a felmerülő gondolatok, javaslatok így leginkább szakmai alapokra fognak támaszkodni, ezzel pedig elősegítjük azt, hogy a bevezetendő új szaknyelvi mérés a lehető legjobban szolgálja a szaknyelvoktatás, az oktatók és a hallgatók érdekeit – nem pedig a létező keretek közé szorított félmegoldás lesz belőle. Várakozásaink közé tartozott az is, hogy a felmerülő szakmai alpon tett javaslatok alapján esetlegesen a TVSZ is módosulhat, akként, hogy belekerül a sajátos formájú, belső egyetemi szaknyelvi vizsga, melyet a jövőben minden hallgatónak az általa intézményi körülmények között tanult idegen nyelvből le kell majd tennie.

3.2 Az oktatói kérdőív

A kérdőív első része az oktatók nyelvvizsgáztatással kapcsolatos ismereteit és jártas-

ságát volt hivatott feltárni. A második rész a bevezetendő számonkéréssel kapcsolatos oktatói véleményeket, elképzeléseket nyitott kérdéseken keresztül vizsgálta. A harmadik rész az oktatói hajlandóságon belül a szabad kapacitást és a munkamegosztást tárta fel.

A kérdőív fejlesztése és validálása a nyár folyamán, a válaszok begyűjtése 2017 szeptemberében történt. A validálás során a tanszék vezetői (az intézetvezető, a tanszékvezető és a nyelvi osztályvezetők) töltötték

ki a kérdőívet. A kitöltés során felmerült javaslatokat, kérdéseket az általunk ismert célcsoport jellemzőinek, ismereteinek, motivációjának függvényében a kérdőívbe beépítettük. A tanszék oktatói közül 25-en töltötték ki a nyelvi vezetők által körbeküldött kérdőívet. A felmérés 3 részből állt, melyekkel azt kívántuk láthatóvá tenni, hogy a) a tanszék oktatói mennyire jártasak a nyelvtudásmérés elméletében, b) ki nek milyen elképzelése van a bevezetendő új számonkérésről, s hogy c) kire milyen területen lehetne számítani a közös munka során.

3.2.1. Az oktatók nyelvtudásmérési műveltsége

A felsőoktatási előírások és az intézményi elvárások részletes vizsgálatát követően tehát először fel kellett tárnunk, mennyire jártasak a KVIK Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszéken alkalmazásban álló oktatók a nyelvtudásmérés elméletében és gyakorlatában. A szakirodalomban közzétett eszközök mintájára (Fulcher, 2012), de a lokális célok maximális figyelembevételével saját online kérdőívet fejlesztettünk. A nyelvtudás-

mérési műveltség két nagy területét céloztuk meg: (a) nyelvi mérés és (b) értékelés. A 13 itemből álló kérdőívet a szakértői véleményezés után, minőségi próbának vetettük alá, szükség esetén módosítottuk, majd kis mintán ($N = 6$) előteszteltük. A tartalmilag és formailag is véglegesített mérőeszközt 2017 őszén a nyelvi vezetők körlevélben eljuttatták az osztályoknak. A felkérés nyomán 25 oktató – a szaknyelvet tanító kollégák 69,45%-a – töltötte ki a kérdőívet.

A válaszadókat arra kértük, hogy ötfokú skálán jelezzék, milyen mértékben értenek egyet a kérdőíven szereplő állításokkal. A válaszokat faktoranalízisnek vetettük alá, hogy lássuk, a mögöttes struktúrák igazolják-e a megcélzott két komponens jelenlétét. A főtengey módszerrel végzett elemzés megerősítette a kérdőív mérési és értékelési vetületét. A válaszok alapján megállapítottuk, hogy a tanszéki oktatók helyesen használják (a) a közvetlen értékelés, (b) a szummatív értékelés, és (c) a szintező vizsgák fogalmát, ezért ezekre építhetünk a tesztfejlesztés folyamatában. Ugyanakkor az is világossá vált a számunkra, hogy a munkatársak számára nem érthető (a) a közvetítés és (b) a szintvizsga fogalma, valamint (c) a produktív nyelvi cselekvések mérésének gyakorlata.

A kérdőívünk első felének tanulsága, hogy a tanszéken alkalmazásban álló oktatókkal hatékonyan lehet dolgozni egy szummatív – tehát az idegen nyelvi képzés során elsajátított tudást összegző – szintező vizsgán, melyben a feladatok közvetlenül a mérési célra irányulnak. Emellett a produktív nyelvi tevékenységek, illetve jelentőségük (Luoma, 2004; Weigle, 2002) felismertetése érdekében szükség van az oktatók vizsgáztatási képzsére. További

tapasztalatunk: igény mutatkozik arra, hogy a kidolgozásra váró számonkérési forma lehetőség szerint ne tartalmazzon fordítást, és ne egy adott szint mérésére irányuljon.

3.2.2. Oktatói vélemények és elképzelések a bevezetendő számonkérésről

A második rész 19 itemből állt, melyek mind nyitott kérdések voltak, hogy ne korlátozzák a szabad gondolkodást és a véleményformálást. A kitöltőktől a kérdőívhez kapcsolt bevezetőben azt kértük, hogy a kérdésekre részletes válaszokat adjanak, és válaszukat minden esetben indokolják. En-

nek eredményeképp a 25 résztvevő nagyon jó minőségű válaszokat adott, összesen 7.371 szóban. A válaszokat a *MaxQDA* szoftver (v12) segítségével elemeztük, azaz feltártuk, milyen tematikus kategó-

riák jelennek meg a válaszokban, valamint ezeken keresztül milyen elképzelések rajzolódnak ki a bevezetendő számonkérési formáról.

A tematikus elemzés során az elképzeléseken belül 12 kategóriát azonosítottunk, melyeket két nagy csoportba sorolhatunk: a) a számonkérés formája és b) a számonkérés tartalma. Azonban a formán és a tartalomon belül tipikusan felmerülő témák jól látható ellentmondásokba rendeződtek. Mindkét csoportban két, egymástól élesen különböző számonkérési elképzelés rajzolódnak ki a válaszokban: (a) a sztenderdizált mérés sajátosságait figyelembe vevő megközelítés, valamint (b) az egyetemi oktatás sajátosságait figyelembe vevő megközelítés. Ezeket az egymással szemben álló elképzeléseket az 1. táblázat mutatja be.

a lokális célok maximális
figyelembevételével
saját online kérdőívet
fejlesztettünk

1. TÁBLÁZAT:

Az oktatói kérdőívben felmerülő igények ellentmondásai

	Sztenderdizált mérés	Osztálytermi mérés
A számonkérés formája	önálló vizsgamodul, bármely félévben felvehető	gyakorlati órához (szemináriumhoz) kötött vizsga
	a három nyelvi félév után elért szaknyelvi tudást méri	a harmadik félév végi tárgyhoz kapcsolódik, egy félév értékelését végzi
	a szubjektív értékelésű vizsgarészeket független vizsgáztató értékeli	része az osztálytermi mérés / órai munka is
A számonkérés tartalma	minden csoport számára azonos szintű feladatokat tartalmaz	tekintettel van a nyelvi csoportok sokféle különböző nyelvi szintjére
	eredeti gazdasági és turizmus szaknyelvi anyagokat tartalmaz*	B1-B2 szintű szaknyelvi anyagokat tartalmaz
	négy készség (beszédfértés, beszédalkétség, olvasásértés, íráskétség) mérését végzi	beszédfértés- és íráskétség-feladatokat – az oktatókra túl nagy terhet hárító munkaigényességük miatt – nem tartalmaz

* Az anyanyelvi beszélők által anyanyelviek számára létrehozott szövegek megjelölésére a tanulmányban az „eredeti” kifejezést használjuk.

FORRÁS: saját szerkesztés

Az alapvető ellentmondás már a két kategória megalkotása során kirajzolódott. Az oktatók egyik része a sztenderdizált mérést preferálta, tehát fontosnak tartotta, hogy a teszt minden hallgató számára azonos feladatokat tartalmazzon; mind a vizsgázás, mind pedig az értékelés azonos feltételekkel valósuljon meg. Ezzel szemben szintén jelentős igény mutatkozott az olyan mérésre is, amelyet jellemzői alapján inkább az osztálytermi mérés körébe sorolhatnánk, azaz ahol a hangsúly az adott

kurzuson való fejlődésen, valamint a hallgatók és a tanszék felé való visszajelzésen volt.

Először is az arra vonatkozó igényt fogalmazták meg a tanszék oktatói, hogy a bevezetendő új nyelvi mérés egy, az egyetem keretein belül tanult nyelv tanulmányának lezárása legyen. A korábban vázolt képzési követelmények 3, illetve 3+3 félévi nyelvi tanulmányokat írnak elő, azonban a gyakorlat azt mutatja, hogy a hallgatók – változatos nyelvi szintjük miatt – a 6 nyelvi

félévet többféle kombinációban teljesítik, ami lehet 0+6, 1+5, 2+4 (vö. *Fűkőh*, 2016; *Lukácsi*, 2015b). Ennek alapján jogosnak tűnik az az igény, hogy a számonkérés önálló vizsgamodulként a tanulmányok során bármikor felvehető legyen. Ezzel

szemben szintén jelentős volt annak az igénynek a megfogalmazása is, hogy a számonkérés a harmadik félévi szaknyelvi gyakorlati órához kapcsolódjon. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy egyrészt

fontos, hogy egynél több félév anyaga képezze a szaknyelvi számonkérést, azonban többekben felmerült, hogy az egyetemi vizsga (kollokvium) az adott félév anyagára épülhet.

Látható az is, hogy az oktatók fontosnak tartják, hogy saját hallgatóik értékelésébe beleszólásuk legyen, tehát a kollokviumi jegybe az órai munka és az osztálytermi mérések eredményei is tartozzanak bele. Ezzel szemben nagy támogatást élvezett az a gondolat is, hogy a

vizsgán független vizsgáztatók értékeljék a szubjektív értékelésű részeket, épp a számonkérés komolysága érdekében.

A következő, mondhatjuk, hogy legfontosabb pont a számonkérés nyelvi szintjének meghatározásával kapcsolatos. Annak ellenére, hogy a kérdőív első részéből kiderült, hogy az oktatók nem ismerik pontosan a *szintező* és *szintvizsga* fogalmakat, önálló megfogalmazású válaszaikban mindkettő felmerült. Egyrészt igénylik azt, hogy a hallgatók az egyetemi nyelvi tanulmányaik során jussanak el egy bizonyos minimum-

jogosnak tűnik az az igény, hogy a számonkérés önálló vizsgamodulként a tanulmányok során bármikor felvehető legyen

a tanszéki oktatók komolyan vették a kérdőíves felmérést, jó minőségű válaszokat kaptunk, melyek több oldalról mérlegelték a bevezetendő új nyelvi mérés körülményeit

szintre, és ez legyen a nyelvi számonkérés szintjéhez illesztve, azonban sokan tekintettel lennének a hallgatók változatos nyelvi szintjére, melynek mérésére színtező vizsga lenne alkalmas.

A nyelvi szinthez kapcsolódik a számonkéréshez felhasznált anyagok autentikussága¹ is. Sokan tartották fontosnak azt, hogy eredeti gazdasági szaknyelvi anyagokkal mérjük a hallgatók nyelvtudását, ezzel szemben szintén számos oktató ismét csak tekintettel

lenne az alacsonyabb nyelvi szinten lévő hallgatókra, és az eredeti helyett a B1/B2 szintű adaptált anyagokat támogatná.

Az utolsó ellentmondás a mért készségek tekintetében merült fel – azaz hogy milyen készségeket érdemes mérni, azzal szemben, hogy milyen készségek mérését lehet megszervezni az adott körülmények között. Sokan fontosnak tartották a négy készség (beszédtértés, beszédkészség, ol-

vasásértés, íráskészség) mérését, külön kiemelték, hogy a beszédkészség mérése megfelelő komolyságot ad a számonkérésnek, azonban az is jellemző válasz volt, hogy a beszédértés és az íráskészség mérése túl nagy terhet róna a tanszék oktatóira; az előbbi esetben még a

tanszékre háruló túlzott anyagi teher is felmerült (hangfelvételek készítése vagy épp jogdíjak kifizetése).

A válaszokból látható, hogy a tanszéki oktatók komolyan vették a kérdőíves felmérést, jó minőségű válaszokat kaptunk, melyek több oldalról mérlegelték a beve-

¹ Az „autentikus” kifejezést *Widdowson* (1979) az olvasó vagy hallgató és a szöveg közötti interakcióként, *Bachman* és *Palmer* (1996) pedig a nyelvvizsgafeladat és a célnyelvi nyelvhasználat közötti megfeleltethetőségként definiálja.

tendő új nyelvi mérés körülményeit. Azonban az is egyértelműen kirajzolódott, hogy az egyetemi szaknyelvoktatás összetettsége, illetve a hallgatók sokféle nyelvi szintje miatt annyiféle és olyan mennyiségű követelménynek, igénynek kellene megfelelni, hogy ezeket egyetlen belső fejlesztésű, osztálytermi mérést is tartalmazó vizsgával nehéz volna teljesíteni.

A válaszokból tehát ebben a szakaszban – a tematikus elemzés után – próbáltuk kiemelni azokat a legfőbb tulajdonságokat, amikben az oktatók egyetértenek, és ennek alapján megfogalmazni egy olyan javaslatot, ami mind a hallgatók, mind pedig az oktatók igényeit kielégíti, megfelel a vizsgaszabályzatban foglaltaknak, több készséget mér több nyelvi szinten, és mindezek mellett célnyelvi forrásokból származó feladatokat tartalmaz.

3.2.3. Az oktatók terhelhetősége

Egy többletfeladat bevezetése természetszerűleg külön munkavégzést is igényel. A tanári kapacitások feltárása érdekében a kérdőív harmadik részében arra kértük a válaszadókat, nyilatkozzanak arról, hogy az új idegen nyelvi felmérésben milyen szerepet tudnak és akarnak vállalni. A kérdőívben a tesztírás és -fejlesztés valamennyi lépését igyekeztünk lekövetni, így az oktatók a következő feladatkategóriák közül választhattak, akár többet is: (a) feladatírás, (b) feladatfejlesztés, (c) teremfelügyelet, (d) ellenőrzés, (e) adatrögzítés, (f) adatfeldolgozás és (g) eredményszámítás. (Egy idegen nyelvi felmérés gyakorlati kivitelezése a fentiekén túl számos más munkamozzanatot is tartalmaz a sokszorosítástól kezdve, az időpontok meghirdetésén és a hallgatók beosztásán át, a feladatkészlet

nyilvántartásáig. Azonban meggyőződésünk és tapasztalatunk szerint a beszámoltatás logisztikai és egyéb járulékos feladatait pusztán az oktatók munkaterhelésének növelésével nem lehet megoldani. Ezekre a mozzanatokra éppen ezért a kérdőívben nem is tértük ki.)

Válaszaik alapján az oktatók leginkább a teremfelügyelet ellátására tartották alkalmasnak magukat ($N = 19$), amit a feladatírás és -fejlesztés követett ($N = 16$), majd az ellenőrzés és adatrögzítés ($N = 14$) következett. A speciális tudást igénylő adatfeldol-

gozásra hat, eredményszámításra pedig négy oktató tartotta alkalmasnak magát. Minden résztvevő megtalálta a számára alkalmas munkarészt, sőt két válaszadó valamennyi lépésben jártasnak jelölte meg magát. Az oktatói

hajlandóság az egyes feladatok elvégzésére nagyrészt az alkalmassághoz hasonló képet mutatott. Feladatot írnának a legtöbben ($N = 17$), amit a feladatfejlesztés ($N = 16$), majd a válaszok ellenőrzése ($N = 10$) követett. Teremfelügyeletet, illetve adatfeldolgozást kilencen, adatrögzítést nyolcan, eredményszámítást pedig négyen végeznének szívesen.

Az esetek túlnyomó többségében az oktatók olyan munkavégzésre mutattak hajlandóságot, amire alkalmasnak ítélték magukat. Sajátos és markáns kivételt képzett a teremfelügyelet, ahol a feladat elvégzésére magát alkalmasnak tartó oktatók többsége nem mutatott hajlandóságot a feladat elvégzésére. Esetenként a válaszadók olyan munkát is szívesen végeznének, amire nem tartják magukat pillanatnyilag alkalmasnak. Ilyen volt egy-egy esetben az adatfeldolgozás és az eredményszámítás. Ez utóbbi jelenség minden bizonnyal az oktatók szakmai továbbképzési igényét jelzi.

esetenként a válaszadók olyan munkát is szívesen végeznének, amire nem tartják magukat pillanatnyilag alkalmasnak

Az oktatói alkalmasság és hajlandóság felmérése alapján azt mondhatjuk, hogy a fent megjelölt feladatokat a tanszéki állomány képes és hajlandó elvégezni azzal a megkötéssel, hogy számos lényeges, de fel nem sorolt kivitelezési munkalépés ellátására más – esetlegesen az egyetemen kívüli – erőforrás lekötésére lehet szükség.

3.3. A hallgatói interjúk

A szakma elméleti keretezése, az intézményi szabályozó háttér és a tanári képességek és kívánalmak mellett a hallgatóság véleményére is kíváncsiak voltunk a bevezetendő nyelvi számonkéréssel kapcsolatban.

2018 tavaszán két másodéves tanuló-csoportban ($N = 39$) végeztünk adatfelvételt

strukturált interjúk formájában. A kérdéseket három téma köré csoportosítottuk: (a) kimeneti követelmények, (b) képzési követelmények, és (c) igényfelmérés az új nyelvi felmérésről. Az adatfelvételt személyesen, a tanórán kívül végeztük, ügyelve arra, hogy minden hallgató ugyanazokat a kérdéseket kapja, azonos sorrendben. Világossá tettük, hogy helyes válasz nincs, ezzel sarkallva a hallgatóságot az őszinte válaszadásra.

A kimeneti követelményekkel kapcsolatban megállapítottuk, hogy hét hallgató rendelkezett általános felsőfokú vagy szaknyelvi középfokú nyelvvizsgával (17,94%). Számukra a képzés már csak formalitást jelenthetett. Az egyetemisták túlnyomó többsége azonban aktívan készült valamelyik államilag akkreditált szaknyelvi vizsgára.

A képzés jelenlegi rendszerében a szaknyelvi képzés mindhárom féléve gyakorlati jeggyel zárul. A két tanulócsoporthoz négy hallgató jelezte (10,25%), hogy hasznosnak

tartaná, ha a nyelvi tanulmányok vizsgával záródnának. Ezt azzal indokolták, hogy „jobban odafigyelnének a diákok az órán”, illetve, hogy a vizsgáztatás „szigorúbb környezetben történik, így nagyobb a nyomás” a tanulón. Velük ellentétben 35 hallgató nem tartotta hasznos ötletnek a számonkérési forma megváltoztatását, mert „így jobban eloszlik a tanulnivaló, mint ha egy nagy vizsga van a végén”, „amúgy is sok tantárgyból kell vizsgázni”, vagy egyszerűen „a gyakorlati óra legyen gyakjegyes”. Egy válaszadó párhuzamot vont egy másik tantárgyban sikertelenül bevezetett változtatással: „Felesleges. Úgyis megírjuk a Zh-kat. Közgázból sem értet-

tem, hogy ha volt egy bevált módszer, hogy két Zh-t írtunk, akkor most minek kell vizsgázni”.

Amennyiben bevezetnénk egy új nyelvi számonkérési formát, akkor

a többség ($N = 29$) a szóbeli vizsgát tartaná hasznosabbnak, mivel „azt kevésbé gyakorolják az emberek”. A szóbeli vizsga hallgatók által javasolt feladatai között szerepelt (a) a beszélgetés, (b) a témakifejtés, (c) a vita partnerrel és (d) a szerepjáték.

Összességében tehát az interjúk arra engedtek következtetni, hogy a hallgatók nem támogatják az új nyelvi felmérés bevezetését. Megítélésük szerint egy újabb vizsga további tanulmányi terhet jelentene a számukra, mindamellett tényleges pozitív képzési vagy kimeneti hozadéka nem lenne.

a hallgatók nem támogatják az új nyelvi felmérés bevezetését

4. AZ EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE – VÁLASZOK A KUTATÁSI KÉRDÉSEKRE

A dokumentumvizsgálat, az oktatói kérdőív és a hallgatói interjúk alapján kutatási

kérdéseinkre a következő válaszokat kaptuk:

1. Milyen idegen nyelvi számonkérés illeszkedik az intézmény működési szabályzatába a szaknyelvi kurzus sajátosságait figyelembe véve?

A TVSZ áttekintése, elemzése alapján elmondhatjuk, hogy egy új nyelvi vizsga önálló vizsgamodulként való bevezetése csak a TVSZ módosításával lehetséges. Azonban egyetlen változtatással már lehetőség nyílna arra, hogy a több nyelvet tanuló hallgatók a jelenleg elérhető nyelvi tanulmányok kombinációjának (0+6, 1+5, 2+4, 3+3) bármelyikében rugalmasan fel tudják venni a vizsgát, és teljesíteni tudják a követelményeket; a hatályos szabályzat jelenleg nyelvi vizsgára kollokviumként, tehát egy egyféléves tárgy lezárásaként ad lehetőséget, amely a nyelvi képzés gyakorlatorientáltsága és szemináriumi jellege miatt nem ideális.

2. Milyen feladatok elvégzésére képesek és hajlandók az intézmény oktatói a nyelvi számonkérés folyamatában?

Nyelvtudásmérési műveltségük alkalmassá teszi az oktatókat arra, hogy minden nyelvhez kidolgozzanak egy szintező vizsgát, mely közvetlenül méri a nyelvi tanulmányok során oktatott tananyag elsajátítását.

Az oktatói kérdőív elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy az oktatóknak rendkívül összetett és változatos elképzelésük van a nyelvi mérés tartalmáról és formájáról. Bár felismerik, hogy egy új feladat számukra többletterhelést jelent, mégis konstruktívan állnak a kihíváshoz. Erre a legjobb példa a négy készség mérésének kérdése. Többen tartanak a produktív készségek mérésének időigényességétől, ennek ellenére abban a válaszadók szinte

mindegyike egyetértett, hogy a beszéd-készség mérése elengedhetetlen. Az oktatók kifejezetten ragaszkodnak a saját hallgatóik beszéd-készségének méréséhez. Ez összhangban van a hallgatók igényeivel, akik szintén a „szóbeli” vizsgához viszonyultak inkább pozitívan.

Az oktatók összességében alkalmasnak ítélik magukat és általában hajlandónak mutatkoznak egy idegen nyelvi felmérés gyakorlati kivitelezésére, amennyiben az adminisztratív és más, jellemzően a tágan értelmezett nyelvtanári munkán túlmutató

feladatok ellátásához segítséget kapnak.

3. Hogyan vélekednek a hallgatók a bevezetendő nyelvi számonkérésről?

A hallgatók nem támogatják egy új idegen nyelvi felmérés bevezetését.

Megítélésük szerint rontana a tanulmányi rend átláthatóságán és következtettségén, miközben előnyökkel nem járó plusz terhelést jelentene. Néhány hallgatót frusztrációval, vagy egyenesen félelemmel töltene el, mások szerint pedig rossz hatással lehet a jelenleg folyamatos készülési igénylő szemináriumi órai munkára is.

5. A FEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEI – AZ ELÉG JÓ VIZSGA FELÉ

Ahogy a kutatási módszerekről szóló fejezetben is írjuk: fontosnak tartottuk, hogy a feltáró munka során elért eredményeket a tanszék oktatóival megismertessük, illetve bemutassuk, hogy a hárompilléres elemzés alapján a számonkérésnek milyen lehetőségei vannak.

A kutatási kérdésekre adott válaszok alapján egyértelművé vált, hogy a számonkérés a helyi igényekre kell szabni annak

érdekében, hogy a résztvevő felek (a hallgatók, az oktatók és az intézmény vezetése) érdekeit minél inkább képviselje, illetve ezen érdekek csak a lehető legkisebb mértékben sérüljenek. Annak ellenére, hogy az oktatóknak nem volt egységes álláspontjuk az új mérésről, a hallgatók pedig egyértelműen elutasítóak voltak egy új számonkérésrel kapcsolatban, a bevezetés mégis elkerülhetetlen volt, hiszen a vezetés erről már korábban döntést hozott.

A továbblépés érdekében tehát módszertani műhelyt szerveztünk a vizsgafejlesztés szakmai alapjairól az oktatók számára, ahol bemutattuk az eredményeket, melyek a dokumentumelemzés és a kérdőíves felmérés során születtek. A műhely konkrét célja volt, hogy szakmai továbbképzés formájában támpontokat adjon az oktatóknak annak felismeréséhez, hogy általában milyen szempontokat kell szem előtt tartani, amikor egy új, nyelvtudás mérésére alkalmas eszközt tervezünk és fejlesztünk, valamint hogy az adott – korántsem ideális – helyzetben mégis olyan mérési formát mutassunk be, ami minden részt vevő fél számára elfogadható, és kiegészítheti a tanszéki hosszmetzeti mérés jó gyakorlatát.

A vizsgafejlesztést *Bachman* és *Palmer* (1996) jóságmutatóin keresztül közelítettük meg. A tökéletes mérőeszköz hat jóságmutatója – (a) konstruktum validitás, (b) megbízhatóság, (c) autenticitás, (d) interaktivitás, (e) teszthatás és (f) gyakorlatiasság – mind magas értékkel rendelkezik. Ennek megfelelően egy vizsgával a leginkább ideális esetben valóban azt mérjük, amit mérni szeretnénk; több alkalommal ismétlődő méréssel is ugyanazon eredményeket kapjuk; a mért készség a való életben történő nyelvhasználatot tükrözi; amely mellett

a vizsgázó más készségei is megjelennek. Továbbá a mérésnek pozitív hatása van az oktatókra, hallgatókra és az oktatási programra; valamint mindezek mellett a mérés a gyakorlatban megvalósítható.

A műhely előadói hangsúlyozták, hogy a tökéletes vizsga helyett az adott kontextusban az *eléggő vizsga* elérésére kell törekedni, hiszen a hat jóságmutató csak a leginkább ideális esetben tudna egyaránt

olyan vizsgát
tudunk létrehozni,
ami elfogadhatóan
mér, autentikus, de
egyben kivitelezhető,
megvalósítható, nem
haladja meg a belső
erőforrásokat

magas értékkel rendelkezni. Az adott élethelyzet szűk mozgásterében reálisan megvalósítható eléggő vizsga ésszerű kompromisszumok eredménye. Lehet, hogy egy-egy mutató alacsony értékkel rendelkezik majd, de ezeket kompenzálja a többi esetenként kimagasló értéke.

Mivel a felmérés során kiderült, hogy a bevezetendő vizsgával kapcsolatban nagyon sok igénynek kell megfelelni – de csak a tanszéki erőforrásokra, lehetőségekre és tudásra támaszkodhatunk, a műhely során az oktatók az e tekintetben megköthető kompromisszumokat járták körül. Mind a vizsgafejlesztés, mind a feladatírás hosszadalmas és összetett folyamat, ezért a bevezetendő mérésnek azon jóságmutatókkal kell rendelkeznie, amelyek alapján egy olyan vizsgát tudunk létrehozni, ami elfogadhatóan mér, autentikus, de egyben kivitelezhető, megvalósítható, nem haladja meg a belső erőforrásokat.

A 2013 óta alkalmazott sztenderdizált és KER-illesztett szaknyelvi mérés a receptív nyelvi tevékenységekre és a szaknyelvhasználatra fókuszált, mégis alkalmas volt arra, hogy a döntéshozókat informálja a tanszéken zajló szaknyelvi oktatás minőségéről (*Lukácsi*, 2015a) és a hallgatók nyelvi és motivációs szintjének

változásáról (Fűkőh, 2018). Ennek a tesztnek a kiegészítésére tettünk javaslatot olyan módon, hogy az elég jó vizsga fogalmát az osztálytermi mérésre alkalmaztuk, és a már meglévő szaknyelvi feladatsort produktív nyelvi cselekvéseket mérő részekkel egészítettük ki.

A módszertani műhely során mutattuk be a tanszék oktatóinak az írásportfóliót és a *szakmai kiselőadást* mint megoldási javaslatokat a tanszéki nyelvi mérés komplex helyzetére. Két olyan feladattípust választottunk tehát, amelyek a felsőoktatásban alkalmasak szaknyelvi mérésre, tekintettel vannak a hallgatók különböző nyelvi szintjére, több készség mérésére jók, figyelembe veszik a hallgatók jövőbeli munkaerő-piaci igényeit, valamint a szaknyelvi oktatás lezárására is alkalmasak, tehát mind osztálytermi mérést, mint pedig vizsgaszituációban való értékelést tartalmaznak. A tanszék oktatói nagy arányban támogatták a kezdeményezést, és felismerték a két feladattípus közvetlen és közvetett hasznát az egyetemi szaknyelvoktatásban. Az alábbiakban röviden ismertetjük a két produktív nyelvi cselekvést mérő feladattípust és bemutatjuk alkalmazhatóságukat a szaknyelvi oktatásban.

5.1. Az írásportfólió

A korábban felsorolt sokrétű oktatói és hallgatói igények közül a legfontosabbakat kiemelve (változatos nyelvi szinten zajló oktatás, kötelező B2 szintű szaknyelvi vizsga) azt látjuk, hogy az új nyelvi mérés célja egy olyan írásbeli vizsgarész létrehozása kell, hogy legyen, amely a hallgatók többféle nyelvi szintjéhez igazodik, de mégis azokat a készségeket erősíti, amelyek a

szaknyelvi vizsgához szükségesek, és motiválják a hallgatókat a minősítés mielőbbi megszerzésére.

Ezek alapján a javaslatunk az íráskészség mérésére a *hallgatói írásportfólió*. A portfólió különböző típusait, valamint pozitív hatásukat a tanítási-tanulási folyamatra számos tudományos publikáció mutatja be (Barrett, 2000; Falus és Kimmel, 2003; Heuer, 2000; Sediviné Balassa, 2007). A portfólió egy klasszikus definíció szerint olyan dokumentumok gyűjteménye, amely bizonyítja az egyén egy adott területen szerzett tudását, jártasságát, valamint információt ad a tárgyhoz való hozzáállásáról (Barton és Collins, 1993). Barton és Collins azt is hangsúlyozzák, hogy ahhoz, hogy a definíciót

használni tudjuk, fontos tisztázni, hogy mit tekintünk bizonyítéknak, milyen következtetéseket vonhatunk le a portfólió tartalmából, és kinek a számára, milyen célból készült a gyűjtemény. Hamp-Lyons és Cordon (2000), valamint Weigle (2002) az írásportfólió összeállítása és értékelése kapcsán szintén megjegyzik, hogy írásproduktumok pusztán gyűjteménye még nem tekinthető portfóliónak. Weigle hozzáteszi azt is, hogy az összegyűjtött anyagokon felül szükség van speciális tartalomra, speciális elrendezésre és a hallgató részéről reflexióra.

Bár az intézményünkben szaknyelvoktatáshoz használt angol nyelvkönyvek (Falvey, Kent és Cotton, 2011; Strutt 2013) az egyes témakörökhöz kapcsolódóan tárgyalnak írásbeli műfajokat, egy-egy tankönyv sokszor nem ad teljes képet azokról az írásbeli műfajokról, melyek a nyelvvizsgálóhoz, valamint az üzleti nyelvi írásbeliséghez szükségesek. Más nyelvekkel

több készség mérésére
jók, figyelembe veszik
a hallgatók jövőbeli
munkaerő-piaci igényeit

kapcsolatban végzett kutatások is azt mutatják, hogy az írásbeli műfajok terén a tankönyvek nem elég részletesek. Az intézményünkben használt tananyagokról *Szöke* (2009) disszertációjában megállapítja, hogy „minden nyelvből hiányzik a megfelelő, kellően részletes, minden műfajra és szövegtípusra kiterő tankönyv, tananyag, amely biztos alapot nyújtana” (253. o.).

Az írásművek szisztematikus írása, gyűjtése és írásportfólióban történő bemutatásuk – amellett, hogy ez részletes és minden műfajra kiterjedő áttekintést ad a különböző szövegtípusokról – pozitív hatással van mind az oktatási programra, mind pedig a hallgató motivációjára. A portfólió a hallgató saját munkáinak gyűjteménye és önálló munkájának eredménye, így ő maga nagyobb mértékben bevonódik az oktatási folyamatba, motivációja jobban fenntartható. Egy írásmű helyett több értékelésre van lehetőség, melyekkel a tanulási folyamatot, az adott kurzuson végbement fejlődést mérhetjük, s mindezt úgy tehetjük, hogy a hallgatók csoportjainak heterogenitását figyelembe vesszük. Annak a lehetőségnek a biztosításával, hogy a hallgató maga választja ki az önállóan írt írásművét, majd javítva, önreflexív jegyzettel ellátva helyezi a portfólióba, az autonóm tanulási folyamatait erősítjük. Az oktatási program keretében végzett oktatói munka és hallgatói feladatok pedig mind nyelvenként, mind szintenként standardizáltabbá válnak. (vö. *Aydin*, 2010; *Hirvela* és *Sweetland*, 2005; *Obeiah* és *Bataineh*, 2016; *Taki* és *Heidari*, 2011).

Az írásportfóliót *Bachman* és *Palmer* (1996) korábban idézett jószágmutatóival is magas minőségű mérési eszközként jellemezhetjük. Egyedül a megbízhatóság vet

fel kérdéseket: a vizsgakörülmények között írt írásfeladatok megbízhatósága abból a szempontból magasabb, hogy több alkalommal történő használat esetén a vizsgafeladatok értékelése ugyanazokat az eredményeket fogja mutatni. Azonban felmerül a kérdés, hogy az értékelés megbízhatósága önmagában annyira fontos-e egy egyetemi belső nyelvi vizsga esetében. Az oktatói

kérdőív második részének kiértékelése során világosan kirajzolódott: jelentős igény van arra, hogy az új nyelvi mérés az osztálytermi méréshez hasonló elemeket tartalmazzon, a nyelvoktatás sajátosságai-

inak megfelelően egy időszak alatt végbement fejlődést mérjen, a nyelvi szint pedig adaptálható legyen a hallgatók szintjének megfelelően. Ehhez hasonlóan a hallgatói igényfelmérés során is egyértelművé vált, hogy a hallgatók az egyenletesen elosztott tananyagot és számonkérést preferálják. Az írásportfólió használata alkalmas arra, hogy egy időszak alatt írásfeladatok széles spektrumát fedje le, a hallgató folyamatos visszajelzést kapjon, a folyamat végén pedig az adott időszak alatt végbement fejlődést a hallgató a visszajelzések alapján átdolgozott, újra beadott írásművek alapján kapja (*Weigle*, 2002).

Javaslatunk szerint a hallgatók egy félév során egyenletesen elosztva, szintjüktől függően 5–7 szövegtípushoz kapcsolódó írásfeladatot készítenek el, s ezekhez mindenki személyre szóló visszajelzést, javítási javaslatokat kap. A feladatok kiosztása, megoldása és értékelése a kurzus Coospace-felületén² zajlik, a hallgatók tehát elektronikus formában készítik el a feladatot, így kapják a visszajelzést is, valamint elektronikus formában tárolják különböző szövegtípusaikat. A félév végi

² A tanítási-tanulási folyamatokat segítő online keretrendszer. (A szerk.)

hallgatói írásportfólió három, a hallgató által kiválasztott írásművet tartalmaz a visszajelzés alapján javított formában. Emellett a portfólió részét képezi a szintén a Coospace-felületen elérhető reflexiós adatlap kitöltése is. Az oktatók számára tartott műhely során a megbízhatósággal kapcsolatos aggályok miatt felmerült, hogy a szabadon választott írásfeladatok mellé a zárthelyi dolgozat írásfeladatát is a portfólióhoz kellene adni, hogy egy olyan írásmű is szerepeljen a gyűjteményben, amit a hallgató vizsgakörülmények között írt. Mivel azonban ez az írásfeladat nem újrairó-reflektáló jellegű, a kipróbálás során nem alkalmaztuk ezt a módosítási javaslatot.

5.2. A szakmai kiselőadás

A hallgatóság előtti beszéd a szaknyelv tanításában és mérésében is hangsúlyos szerepet kap. A teljes tankönyvpiac áttekintésére ebben a tanulmányban nincs mód, ezért példaként az intézményünkben rutinszerűen használt és a szaknyelv oktatására alkalmasnak ítélt néhány kötetből szemlélünk. Az üzleti angol tanítására szánt *New Market Leader: Business English course book* sorozat (Falvey, Kent és Cotton, 2011) B1 szintű kötete két leckében tárgyalja az előadások formai felépítését (51. o.), illetve alkalmazható technikákat (112. o.), a B2 szintű tankönyv pedig szintén két fejezetet szán a hatékony prezentációs nyelvhasználatra (59. o.) és az előadások fő pontjainak összegzésére (113. o.). Az angol nyelvű turizmus-szaknyelvi tankönyvsorozat, az *English for International Tourism* (Strutt, 2013) B1 szintű könyve a 8. lecke szakmai készségfejlesztő részében (72–73. o.) mu-

tatja be a jól kivitelezett előadások sajátosságait, a B2 szintű kötet viszont már az 1. leckében (13. o.) kitér arra, hogyan kell számszaki elemzéseket helyesen előadni az érdeklődőknek.

A hallgatóság előtti beszédet tanító nyelvkönyvekben közös, hogy az előadásnál mindig adottnak tekint valamilyen segédeszközt is, jellemzően diasort vagy ábrát, ábrákat. A segédeszközök szerepe kettős. Egyrészt segítik az előadót monológja folyékony közlésében, másrészt a hallgatóság figyelmét is éberen tartják, illetve irányítják. Ezen célok megvalósítása érdekében a korábban listázott leckék konkrét tanáccsal szolgálnak a jó dia- és ábrahasználattal kapcsolatban.

A nyelvtanulás, nyelvtanítás és idegen nyelvi mérés alappműve, a Közös Európai Referenciakeret (KER, 2002) a hallgatóság előtti beszéd skáláját a *produktív*

nyelvi tevékenységek között tárgyalja, azonban deskriptorai – már az A2 szinttel kezdődően – kevert konstruktmorról árulkodnak, melyben az egyirányú monologikus

előadást a hallgatóság kérdéseire adott interaktív cselekvés váltja fel. A B2 szint-leírás így a szűken értelmezett prezentációval kezdődik: „Világos, előre elkészített előadást tud tartani, érveket hoz fel egy bizonyos nézet mellett vagy ellen, és kifejti a különböző alternatívák előnyeit és hátrányait”, majd a hallgatóság kérdéseire adott válaszadással folytatódik: „Meg tud válaszolni egy sor prezentációt követő kérdést olyan folyékony és természetes módon, hogy ez nem okoz erőfeszítést sem neki, sem a hallgatóságnak” (KER, 2002, 76. o.).

A KER-skálák kapcsán ki kell emelni, hogy jellemzően nem mindegyik nyelvi szint tartalmaz önálló sávleírást. A beszéd-

folyamatos monológ:
élménybeszámoló és a
hallgatóság előtti beszéd

produkciók között csak a *folyamatos monológ: élménybeszámoló* és a *hallgatóság előtti beszéd* skálái rendelkeznek minden szinten deskriptorral, és csak utóbbi sávleírásai különösen részletesek ahhoz, hogy nyelvi szinttől függetlenül elégséges elvárásrendszert alkossanak.

A nyelvkönyvek és a KER számos hasonlósága mellett jelen van köztük egy markáns ellentét is: a referenciakeret nem tér ki reália vagy egyéb segédeszköz használatára, illetve az erre való képesség elsajátítására, fejlesztésére vagy mérésére. Ez a sajátos eltérés azért is szembeűnő, mert számos kutató tűzte ki célul kifejezetten annak a feltárását, hogy mi a technológia szerepe a hatékony prezentációban (Barrett és Liu, 2016).

A kiselőadás a magyar államilag akkreditált nyelvvizsgáztatásban is gyakran alkalmazott feladattípus. Egyes nyelvvizsgák pusztán tételmondatok tárgyalását várják el a vizsgázótól (*Budapesti Gazdasági Egyetem*, é. n.), más esetekben a témakifejtést rövid páros eszmecsere követ (*Euro Nyelvvizsga Központ*, é. n.), megint más vizsgarendszerek az elgondolkodtató tézisek helyett ábraleírást, grafikonelemzést várnak el (*Szent István Egyetem*, é. n.). Üde színfolt volt a hazai nyelvvizsgáztatás palettáján a 2017 májusáig működő Lexinfo vizsgaközpont infokommunikációs szaknyelvi vizsgarendszer kiselőadás-feladata, melyre a vizsgázók előre elkészített diasorral készültek (*Lexinfo*, 2016). A prezentációt követően a vizsgázók előre megfogalmazott kérdéseket kaptak a vizsgáztatótól, így a feladat a záróvizsga diplomamunka-védés részére emlékeztetett.

A hallgatóság előtti beszéd nyelvtanulásban, nyelvi mérésben és a szakmai

életben betöltött hangsúlyos szerepétől a kutatási-fejlesztési célként megjelölt és kidolgozásra váró egyetemi nyelvi felmérés sem tekinthetett el. A kezdeti javaslat értelmében a beszéd- és előadókészség mérését célzó feladat a „hallgatóság előtti beszéd diasor hatékony felhasználásával” volt, melynek keretében a nyelvtanuló 10 perces előadást tart öt dia használatával. A vizsgaidőszakban meghirdetett több témából a hallgató hármat kidolgoz, a vizsgáztató tanárok ezek közül egyet választanak ki a vizsga napján. A 2018. januári műhelymunka ezt a tervet módosította azzal, hogy a hallgatók párokba osztva vizsgázzanak azonos témákból, és a két kiselőadás végén egymáshoz intézzenek kérdéseket, így kialakítva egy egyenrangú, témaválasztását tekintve orientált szakmai beszélgetést. Az értékelés során szerepet kell kapnia a beszédprodukció és -interakció mellett a diasor minőségének is.

A korábban részletesen bemutatott jószágmutatók értékelésekor a tervezett feladat magas értékeket kapott a konstruktum validitás, az autenticitás, az interaktivitás, a pozitív tesztelés és a gyakorlati megvalósíthatóság szempontjából. Ez utóbbi minőségnek azért tulajdonítottunk különös jelentőséget, mert nem tartottuk volna szerencsésnek, ha az oktatók munkahelyi elégedettségét és terhelését a bevezetendő nyelvi felmérés negatívan

a hallgatók párokba
osztva vizsgázzanak
azonos témákból, és a két
kiselőadás végén egymáshoz
intézenek kérdéseket

befolyásolta volna. *Bachman és Palmer* (1996) vizsgafeladat-értékelő rendszerében a javasolt megvalósítás viszonylag alacsony megbízhatósággal rendelkezett, hiszen, ha a párokba rendezés nem is (*Csépes*, 2002), a témaválasztás és a diák kidolgozottsága eltérő végeredményhez vezethet, és a vizsgahelyzetet megelőző felkészülés egyesekben vizsgabiztonsági aggodalmakat is felvetett.

6. A PORTFÓLIÓ ÉS A HALLGATÓSÁG ELŐTTI BESZÉD KISMINTÁS PRÓBÁJA

Az oktatói szakmai műhely megbeszéléseit, ötleteit és felmerült kérdéseit figyelembe véve fontosnak tartottuk, hogy a vizsgálati eredmények alapján született szakmai alapra fektetett javaslatokat nyelvi csoportokban is kipróbáljuk. A 2017/18-as tanév második félévében összesen három kereskedelem-marketing szakos tanulói csoportban végeztünk próbát. Bár a csoportok kiválasztása nem random mintavétellel történt, nincs okunk feltételezni, hogy a nyelvtanárok személye radikálisan befolyásolta volna a hallgatók feladatokkal kapcsolatos benyomásait. A próba során a szakmai kiselőadás esetében osztálytermi megfigyelés és hallgatói visszajelzések alapján hosszmetresi adatfelvételt, az írásportfólió kapcsán pedig a feladat végén 2018 májusában kérdőíves felmérést végeztünk.

6.1. A portfólió próbája

Az írásportfólión alapuló értékelést két (egy első és egy másodéves KM szakos) tanulói csoportban próbáltuk ki ($N = 38$). A hallgatók a félév során hat különböző írásfeladatot kaptak a BGE egynyelvű gazdasági kommunikáció szaknyelvi vizsgarendszer leírásában megadott írásbeli műfajok alapján. A hat különböző feladat a csoportok nyelvi szintjének megfelelően B2 szinten volt, a műfajok a következők voltak: *beszámoló, üzleti levél: érdeklődés, üzleti levél: rendelés megerősítése, jelentkezés, marketing célú blogbejegyzés és feljegyzés.*

A visszajelzést a hallgatók megjegyzések formájában kapták a beadott dokumentumokban. Fontos jeleznünk, hogy a visszajelzés soha nem a hibák kijavítása volt, hanem csupán felhívta a hallgatók figyelmét magára a hibára és annak természetére (formalitás, nyelvtan, szókincs, szerkezet). A megjegyzések alapján önállóan kellett utánanézni a jelenségnek, és rájönni a megoldásra. A beadott írásműveket ötfokozatú skálán értékeltük.

A portfólióban beadott három írásművet önállóan választhatták ki a hallgatók, annyi megkötéssel, hogy a hat mű közül a három eredetileg leggyengébben sikerültet kellett újraírniuk, illetve ki kellett tölteniük egy önreflexiós kérdőívet, melyben a saját íráskészségükre, nyelvtani tudásuk és szókincsük fejlődésére reflektáltak. A portfólió értékelése során a beadott műveket nem egyesével osztályoztuk, hanem pipalista alapján kerestük a válaszokat a következő kérdésekre: (a) Beadta a megadott szempontok szerint kötelezőket? (b) Van indoklás? (c) Javított a megjegyzéseknek megfelelően? (d) Maradtak helyesírási hibák, elütések a szövegben? (e) Fejlődött a nyelvtan, szókincs, szövegszerkezet? (f) Megfelel a műfaji követelményeknek a tartalom, forma? (g) Jobb minőségű lett az írásmű? Tehát bár analitikusan, egy lista alapján értékeltünk, mégis a félév során végbement fejlődésre kaptak a hallgatók érdemjegyet. Fontos hangsúlyozni, hogy ez a pipalista nem a sztenderdizált mérés sajátosságainak figyelembevételével készült, hanem hangsúlyozottan a hallgató produktív készségeinek pozitív változásaira koncentrált osztálytermi keretek között, egyfajta visszajelzésként szolgált a hallgató felé a kurzuson elért fejlődéséről.

ki kellett tölteniük egy önreflexiós kérdőívet, melyben a saját íráskészségükre, nyelvtani tudásuk és szókincsük fejlődésére reflektáltak

Szintén a próba részét képezte egy hallgatói kérdőív, amellyel visszajelzéseket szerettünk volna gyűjteni a hallgatóktól a feladattal kapcsolatban, azaz azt kívántuk feltárni, hogy mit szerettek, mit nem szerettek, mennyire volt időigényes számukra a feladat, valamint szívesen dolgoznának-e többször írásportfólión. Mindkét csoport nagy része kitöltötte a kérdőívet ($N = 25$), a nyitott kérdésekre összesen 2.226 szóban válaszoltak. A válaszokat tematikus elemzés alapján három csoportba lehet osztani: (a) a feladattal, (b) a visszajelzésekkel és (c) az írásfolyamattal kapcsolatos érzések, gondolatok.

Mindhárom témában csak pozitív visszajelzéseket kaptunk. A feladattal kapcsolatban a válaszadók tipikusan felmerülő jelzői a „kreatív”, „érthető” és „életszerű” voltak. A visszajelzésekről, tehát a tanári kommentek érthetőségével kapcsolatban is pozitív gondolatokat fogalmaztak meg: „Én úgy gondolom, mindent értettem, és sikerült jól kijavítanom a hibáimat.” Többen kiemelték, hogy önállóan néztek utána szavaknak, nyelvtani elemeknek; ahogy az egyik hallgató megfogalmazta „Teljes mértékben érthetőek voltak a kommentek, nekem kifejezetten tetszett, hogy ilyen formában kaptunk visszajelzést a hibáinkról.” Egy másik hallgató a jövőben alkalmazható tudást emelte ki: „A levelek kommentek alapján való kijavításából sokat tanultam és a jövőben is segítségemre lesznek mintalevelekként.” Többeknél felmerült az is, hogy a hagyományos hibajavítással szemben a megjegyzések alapján több figyelmet fordítanak a hibákra: „... így mindenképpen foglalkoztam a legrosszabb beadandóimmal. Más az, ha csak átfutom az értékelést és az is, hogy újra kell írni, rendesen meg kell nézni és foglalkozni vele.”

„Én úgy gondolom,
mindent értettem, és
sikerült jól kijavítanom a
hibáimat.”

Az írásfolyamattal kapcsolatban írtakban a kulcsszó a „több figyelem” és a „koncentráció” volt. Többen írták, hogy a feladat hatására több figyelmet fordítanak az írás minőségére: „már jobban figyelek, hogy több fajta igeidőt alkalmazzak, illetve kerekesebb, összefüggő mondatokat írok. Szókincsem is bővült a szakmai kifejezésekkel.” „Felhívta a figyelmet azokra a pontokra a levélírásomban, amiket gyakran elrontok, vagy amiket nem szoktam eléggé figyelembe venni.” Tipikus válasz volt az is, hogy az otthoni feladatvégzést

jobban szeretik a vizsgakörülményeknél: „órán megtanultuk a szövegtípust, és írtunk egy mintát, és otthon nyugodt körülmények között tudtuk megírni a beadandót, az újraírásnál pedig a hibákat

megismerve, azokra koncentrálva tudtuk kijavítani.”

Összességében a hallgatóknak csak pozitív tapasztalatuk volt az írásportfólióval kapcsolatban, amely összhangban áll az előzetes igényfelmérés eredményeivel, azaz preferálják a folyamatos, félélvű számonkérés, de egy év végi összefoglaló feladat hatására jobban figyelnek a félév során, és komolyabban veszik a feladatot.

6.2. A hallgatóság előtti beszéd próbája

A hallgatóság előtti beszéd kismintás próbáját egy másodéves kereskedelem-marketing szakos csoportban végeztük ($N = 21$). A csoport hallgatóinak nyelvi szintje a gyakorlatvezető tanár szintminősítése alapján átlagosan B2 volt. Az üzleti szaknyelvi szemináriumon a hallgatók előre meghatározott, az egyetemi félév menetrendjében dá-

tumokhoz rendelt tételmondatok alapján kiselőadásokat tartottak. Tanóránként legfeljebb három prezentáció került az ütemezésbe. Az előadásokat követően a hallgatóság egy-egy, a témához illeszkedő kérdést intézett az előadóhoz. Az értékelés érdemjeggyel történt, amely magába sűrítette a szóbeli folyékonyt, a nyelvhelyességet és a szakmai szakszókincs idegen nyelvi tényezőinek,

illetve az előadásmód elemeinek és a diasorok minőségének értékelését is. Az adatfelvétel kutatói jegyzetekkel, valamint kép- és hanganyag rögzítésével történt. A videofelvételek készítéséhez a hallgatók hozzájárulásukat adták.

A kiselőadások az eredeti terv szerint a tanszéki műhelymunkán javasolt módon zajlottak volna. Az első próbákat követően a hallgatói visszajelzések és beszédprodukciók alapján azonban felmerült az igény, hogy a prezentáció rövidebb, míg a hallgatóság kérdéseire épülő társalgás hosszabb legyen. Ennek megfelelően az eredeti tízperces időkeret megtartásával a kiselőadás és a téma által irányított társalgás egyaránt ötpercesre módosult.

A hallgatók az első előadások után leverkőzték kezdeti izgalmukat, magabiztosan nyilatkoztak meg társaik előtt. Elmondásuk szerint ebben segítette őket, hogy a témát előre ismerték, a tantermen kívül előzetesen felkészültek, ismerték a csoporttagokat és a szemináriumvezető tanárt, és hogy diasort készítettek. Beszámolóik szerint egy-egy diasor kialakításával néhány órát dolgoztak. Jellemzően nem egy ülés alatt készítették el a vizuális anyagot, hanem többször visszatértek hozzá, módosították, alakították, formálták azt. Egy esetben egy hallgató a kész, a többi hallgató számára is elérhetővé tett munká-

ját teljes egészében elvetette, és egy másik témát dolgozott ki inkább.

Egészében véve a diasorral segített hallgatóság előtti beszéd elnyerte az egyetemisták tetszését. A műfaj maga ismert volt számukra, hiszen más tanegységeknél is kellett előre választott témában – esetenként csoportokban – előadást tartaniuk. Elmondásuk szerint a nehézséget az jelentette, hogy a szakmai precizitást a szaknyelvi igényességgel kellett társítaniuk, ebben az esetben angol nyelven. A sikeres

kiselőadások segítettek idegen nyelvtudásuk realisabb megítélésében, finomították a kezdetben esetenként erős kritikái meglátásaikat. A prezentáció műfaját alkalmasnak ítélték arra, hogy egy

idegen nyelvi számonkérés részét képezze, elsősorban azért, mert hasznos feladatnak találták, olyannak, ami hűen modellálja a munkahelyi nyelvhasználat egy központi gyakorlatát.

7. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS KITEKINTÉS

A felsőoktatás kontextusába ágyazott idegen nyelvi vizsgafejlesztési kutatásunk bemutatásával két célunk volt. Egyrészt azt kívántuk leírni, hogy az osztálytermi mérés keretrendszerén belül hogyan lehet az intézményi előírások betartásával, az oktatók és hallgatók igényeinek figyelembevételével, de szakmai igényességgel kidolgozni egy új számonkérési formát. Másrészt egy fővárosi egyetem példáján keresztül azt is láttatni kívántuk, hogy a döntéshozási mechanizmusok hogyan működnek a felsőoktatásban.

A kutatásunk középpontjában álló esetben az egyetemi tanszék oktatói egy vezetőségi döntés eredményeként azt a feladatot kapták, hogy dolgozzanak ki egy az egyetemi karokon és nyelveken átívelő, minden képzési formára alakítható idegen nyelvi számonkérési formát. Első lépésben természetesen meg kell találni egy bevezetendő elvárás helyét az intézményi előírások között úgy, hogy ez ne sértse a nyelvtanulás és -tanítás sajátosságait. Az oktatói oldalon egy ilyen feladat precíz elvégzéséhez az egyéb forrásigényen túl komoly nyelvi mérési szakismeretre van szükség. Végül elengedhetetlenül fontos, hogy az új elvárás a hallgatókban ne váltson ki olyan ellenérzéseket, amelyek kihatnak a mérés eredményére, vagy még rosszabb esetben a tanulási folyamatra is.

A vizsgafejlesztés során meggyőződésünk szerint sikerült olyan javaslatot kidolgoznunk, amely illeszkedik az előírásokhoz, figyelembe veszi a tanári kapacitásokat, és értelmes kihívást jelent a hallgatóknak anélkül, hogy túlterhelne bármelyik oldalt. Adminisztratív oldalról a TVSZ-szel való harmonizálás is könnyen véghezvihető olyan módon, hogy a változás az intézmény többi szervezeti egységét és számonkérési formáját ne érintse. Ha azt akarjuk, hogy az új nyelvi vizsga a szabályozási környezetnek is megfeleljen, a TVSZ számonkérési formáit elegendő kiegészíteni egy nyelvi alapvizsgával, amely kurzustól függetlenül, önálló vizsgaként bármikor felvehető. Ez a változtatás tekintettel lenne az oktatási program által biztosított szaknyelvi félévek variabilitására, a hallgatók nyelvi szintjének változatosságára, mindemellett a nyelvtanulásban nagyobb szerepet adna a hallgatói autonómiának. Az oktatás olda-

laról pedig az látható, hogy az íráskészségportfólió és a diasorral segített kiselőadás az osztálytermi mérésben jól ismert feladatok (*Hamp-Lyons*, és *Cordon*, 2000; *Luoma*, 2004; *Weigle*, 2002), amelyek a tanórai és az otthoni nyelvtanulási folyamatban gyökereznek, és jól kiegészítenék a szaknyelvi hosszmetzeti mérést. Az oktatók elvi egyetértésen túl kismintás próbáink arról is meggyőztek, hogy a feladatok a gyakorlatban kivitelezhetőek, és elnyerték a hallgatók tetszését is.

Mindezért sajnálattal tapasztaltuk, hogy a tanszék vezetése szakmai indoklás nélkül, rövid belső egyeztetés után úgy döntött, hogy elveti a javaslatot, és a KVIK-en a BGE négy szaknyelvi vizsgarendszerének egyes feladataihoz hasonló nyelvi mérést vezet be, ugyanakkor kivezeti az eddig alkalmazott hosszmetzeti, követéses mérést. Így a hallgatók számára a képzési oldalon olyan új elvárás jelenik meg, amely a kimeneti követelmények

sajnálattal tapasztaltuk, hogy a tanszék vezetése szakmai indoklás nélkül, rövid belső egyeztetés után úgy döntött, hogy elveti a javaslatot

között is szerepel. Oktatói oldalon megjelenik extra terhelésként a feladatírás, moderálás és feladatlap-összeállítás, mindemellett pedig mind az oktatók, mind pedig a helyi oktatáspolitikai vezetői szegényebbek lesznek a kimeneti és bemeneti mérés

tanulásaival, az oktatási program fejlesztő hatásának érvényes és megbízható mérési formájával.

A tanulmány írásának pillanatáig a már bevezetett – és így hallgatói elvárásként a félév végén megjelenő – vizsga részletes leírása nem készült el, sőt a specifikációk elkészítését a tanszék nem tartja szükségesnek. Szakmai szempontból erősen vitatható a vizsgafeladatok irányítás nélküli írása és fejlesztése, a teszthalakok kialakításának gyakorlata, és nem garantált a feladat-

készlet biztonságos kezelése és tárolása, a feladatok csereszabotossága és egyenértékűsége, az értékelés objektivitása, a vizsgáztatók következetessége, hogy csak a legfontosabbakat említsük. A TVSZ 2018.

július 1. napjától módosult, és az intézmény Hallgatói Követelményrendszerként (BGE HKR, 2018) vezette be. Az új előírásrendszer az egyetemi vizsgákkal kapcsolatban több módosítást tartalmaz, azonban belső nyelvi vizsgára, alapvizsgára utalás nem szerepel benne. A 2018 szeptemberétől bevezetett vizsga számos tulajdonságában nem felel meg az előírásoknak. Írásbeli és szóbeli részből áll annak ellenére, hogy a HKR 62.§ (2) szerint „A vizsgajegy megállapítása a vizsgaidőszakban tett szóbeli *vagy* írásbeli vizsga alapján történik”. Kollokvium, mégis egy gyakorlati félévhez társul, ezzel szemben a szóbeli vizsga témakörei a 3 féléves képzésre épülnek.

A döntéshozatal fordított jellege, azaz hogy először születik intézményi döntés egy vizsga bevezetéséről, az igények, kapacitások és kompetenciák felmérésére pedig csak ez után kerül sor, majd egy tanszéki döntés az eredmények és a jó gyakorlatok elvetésével egy új, kidolgozatlan mérést vezet be, véleményünk szerint nem szol-

jelen kutatás és a vizsgafejlesztési javaslatcsomag kidolgozása a magyarországi szaknyelvoktatás egy fontos színhelyén történhetett meg

gálja a felsőoktatási intézmény érdekeit. Úgy gondoljuk, egyetlen sztenderdizálatlan nyelvi mérés önmagában nem tudja megbízhatóan informálni az oktatásban részt vevőket, nem ad olyan értékelést, amelyből

bármilyen következtetést lehetne levonni a hallgatók nyelvi fejlődésével, az oktatási programmal, vagy akár magának a mérésnek a sikerességével kapcsolatban.

A BGE egyike azon felsőoktatási intézményeknek, ahol létezik képzésbe

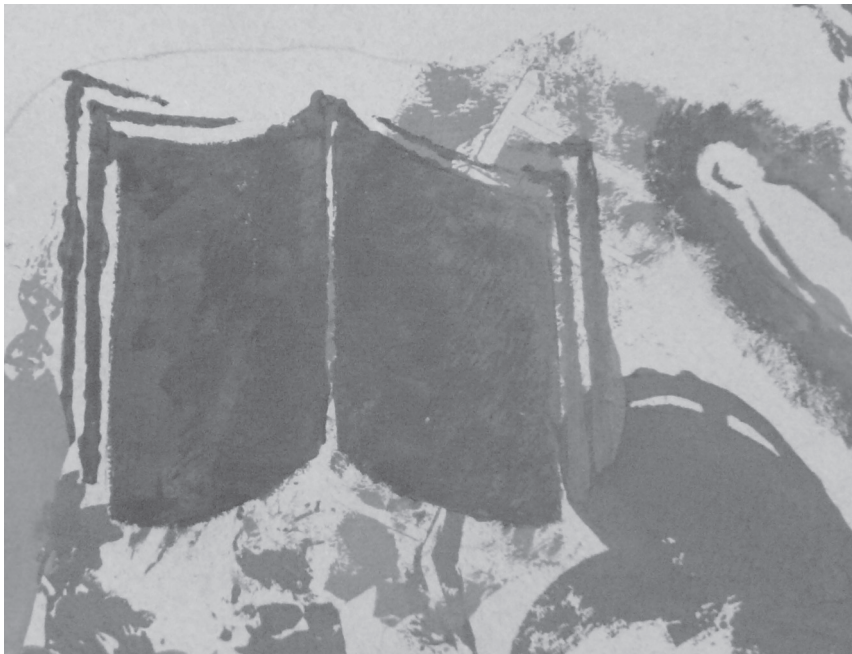
ágyazott egyetemi nyelvoktatás, a gazdasági szaknyelvek mind képzési, mind pedig kimeneti követelményként kiemelkedő fontosságúak az adott szakokon, valamint az intézmény fontosnak tartja, hogy az oktatók között legyenek nyelvtudásmérés-sel foglalkozó szakemberek és szülessenek tudományos igényű vizsgálatok. Ezért kimondható, hogy jelen kutatás és a vizsgafejlesztési javaslatcsomag kidolgozása a magyarországi szaknyelvoktatás egy fontos színhelyén történhetett meg. Mindezek alapján azt reméljük, hogy egy nyelvi mérés bevezetéséhez kapcsolódó elemző, értékelő és egyféléves tantermi alkalmazást tartalmazó kevert módszerű kutatásunkat bármely szaknyelvet oktató intézmény jó gyakorlatként tudja alkalmazni.

IRODALOM

- Aydin, S. (2010): EFL writers' perceptions of portfolio keeping. *Assessing Writing*, **15**, 3. sz., 194–203. doi.org/10.1016/j.asw.2010.08.001
- Bachman, L. F., és Palmer, A. S. (1996): *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press, Oxford.
- Barrett, H. (2000): Create your own electronic portfolio using off-the shelf software to showcase your own or student work. *Learning and Leading in Technology*, **27**, 7. sz., 14–21.
- Barrett, N. E., és Liu, G.-Z. (2016): Global trends and research aims for English academic oral presentations: Changes, challenges, and opportunities for learning technology. *Review of Educational Research*, **86**, 4. sz., 1227–1271.

- Barton, J., és Collins, A. (1993): Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, **44**. 3. sz., 200–210.
- Budapesti Gazdasági Egyetem. (é. n.): *Minta AIK szóbeli*. Letöltés: http://www.nyelvvizsgak.hu/doc/files/Mintafeladatok/Angol/B2/MINTA_AIK_szoabeli.pdf (2018. 09. 28.)
- Budapesti Gazdasági Egyetem Szervezeti és Működési Szabályzata – III. kötet – A Budapesti Gazdasági Egyetem Hallgatói Követelményrendszere (2018). Letöltés: https://uni-bge.hu/documents/SZABALYOZO_DOKUMENTUMOK/05szervezeti_es_mukodesi_rend/III_kotet/BGE_HKR_20180629.pdf (2018. 09. 28.)
- Budapesti Gazdasági Egyetem Szervezeti és Működési Szabályzata – III. kötet – A Budapesti Gazdasági Egyetem Hallgatói Követelményrendszere: Tanulmányi és Vizsgaszabályzat (2016). Letöltés: https://uni-bge.hu/documents/SZABALYOZO_DOKUMENTUMOK/05szervezeti_es_mukodesi_rend/III_kotet/KORABBI-HALLGATOI-SZABALYZATOK/TVSZ_2016_06_24.pdf (2018. 09. 28.)
- Cotton, D., Falvey, D., és Kent, S. (2011): *Market leader: Business English course book*. Pearson Longman, Harlow.
- Csépes Ildikó (2002): Is testing speaking in pairs disadvantageous for students? *Novelty – A Journal Of English Language Teaching and Cultural Studies in Hungary*, **9**. 1. sz., 22–45.
- Euro Nyelvvizsga Központ. (é. n.). *Beszédképesség vizsgateszt*. Letöltés: http://www.euroexam.org/sites/default/files/attachments/71_web_c1_mat_speaking.pdf (2018. 09. 28.)
- Európa Tanács (2002): *Közös európai referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht., Budapest.
- Falus Iván és Kimmel, Magdolna (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Falus Iván (2007, szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fulcher, G. (2012): Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, **9**. 2. sz., 113–132. doi.org/10.1080/15434303.2011.642041
- Fűkőh Borbála (2016): Nyelvismeret, nyelvtanulási motiváció és második idegen nyelv: a nyelvi és motivációs felmérés néhány tanulsága a BGE turizmus–vendéglátás szakos I. évfolyamos hallgatók egy csoportjában. In: Váradi Tamás (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2016*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 19–30.
- Fűkőh Borbála (2018): Language learning gains and motivation of L2 and L3 learners of ESP. In: Nikolov Marianne, Lehmann Magdolna, Lugossy Réka és Szabó Gábor (szerk.): *UPRT 2017: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Lingua Franca Csoport, Pécs.
- Hamp-Lyons, L. és Cordon, W. (2000): *Assessing the portfolio: Principled for practice theory and research*. Hampton Press, Cresskill, NJ.
- Heuer, L. (2000): *The homeschooler's guide to portfolios and transcripts*. IDG Books Worldwide, Foster City, CA.
- Hirvela, A. és Sweetland, Y. (2005): Two case studies of L2 writers' experiences across learning-directed portfolio contexts. *Assessing Writing*, **10**. 3. sz., 192–213. doi.org/10.1016/j.asw.2005.07.001.
- Hutter Marianna (2017. augusztus 1.): Az angol a slágernyelv, de a latin köröket ver az orosz–spanyol tandemre. *Magyar Nemzet*. Letöltés: <https://mno.hu/belfold/az-angol-a-slagernyelv-de-a-latin-koroket-ver-az-orosz-spanyol-tandemre-2410482> (2018. 09. 28.)
- Lexinfo Informatikai Nyelvvizsgaközpont (2016): *LEXINFO vizsgák részletes bemutatása*. Kézirat.
- Lukácsi Zoltán (2015a): *How a CEFR-linked test of ESP can inform educational policy*. Előadás a 12. EALTA Konferencián, Koppenhága, Dánia.
- Lukácsi Zoltán (2015b): Progress monitoring in business English at the Budapest Business School. In: Djigunović, J. M. és Krevelj, S. L. (szerk.): *UZRT 2014: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. FF Press, Zagreb. 167–173.
- Lukácsi Zoltán (2016a): Értéktanteremtés a turizmus–vendéglátás szakos hallgatók szaknyelvi képzésében – avagy: hogyan mérjük az oktatás segítésére. *Nyelvilág*, **17**. sz., 5–18.
- Lukácsi Zoltán (2016b): *Motivation and attainment in English for tourism among university undergraduates*. Posztér a 13. EALTA Konferencián, Valencia, Spanyolország.
- Lukácsi Zoltán (2018. szeptember 28.): *BGE idegen nyelvi számonkérés 2017*. Letöltés: https://lukacsizoltan.files.wordpress.com/2018/12/upsz_lukc3a1csi_fc5b1kc3b6h_2018_kc3a9rdc591c3adv.pdf. Letöltés: 2018. 12. 12.

- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press.
- Obeiah, S. F., és Bataineh, R. F. (2016): The effect of portfolio-based assessment on Jordanian EFL learners' writing performance. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, **9**. 1. sz., 32–46.
- Ozer, O. és Tanriseven, I. (2016): The effect of portfolio-based writing assessment on the development of writing skills of EFL students. *International Online Journal of Educational Sciences*, **8**. 3. sz., 35–45.
- Sediviné Balassa Ildikó. (2004): Az informatikai kompetenciák mérése portfólió módszerrel és elektronikus értékeléssel. *Iskolakultúra*, **1**. 2. sz., 61–79.
- Strutt, P. (2013): *New English for international tourism: Intermediate*. Pearson Longman, Harlow.
- Szent István Egyetem (é. n.): *Középfok G feladatsor*. Letöltés: http://zoldut.szie.hu/files/angol_gazdasagi.zip (2018. 09. 28.)
- Szőke Andrea (2009): Az idegen nyelvi szaknyelvi íráskészség fejlesztésének lehetőségei a felsőoktatásban (A gazdasági szaknyelvhasználat és az íráskészség). Letöltés: https://drive.google.com/open?id=100sfOGtMOpqaJHDXECFd5TjBJ_itwxb3 (2018. 09. 28.)
- Taki, S., és Heidari, M. (2011): The effect of using portfolio-based writing assessment on language learning: The case of young Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, **4**. 3. sz., 192–199.
- Weigle, S. C. (2002): *Assessing writing*. Cambridge University Press.
- Widdowson, H. (1979): *Explorations in applied linguistics*. Oxford University Press.
-





IMRE ANNA

Tanórán kívüli tanulás az általános iskolában

MŰHELY

1. BEVEZETÉS

Az elmúlt néhány évtizedben a tanulásról alkotott képünk sokat változott (*Halász*, 2009), és ennek nyomán változóban vannak a tanulási környezetekről kialakított nézeteink is. Egyre inkább elfogadott gondolatná válik, hogy nem csupán az iskolában, formális oktatásban történhet tanulás: a fejlődés lehetőségeit meg lehet látni az iskolán, illetve a tanórán kívüli tevékenységekben is. Ennek nyomán megélni látszik az érdeklődés a nem formális (tanórán és iskolán kívül szervezett) és az informális (nem szervezett, spontán tevékenység során megvalósuló) tanulási formák, lehetőségek iránt is. A témával kapcsolatban egyre több kérdés merül fel, ugyanakkor hazai viszonylatban még viszonylag kevés rendszerezett tapasztalatról tudunk beszámolni. Írásunkban néhány kutatómódszertani kérdés körüljárásával igyekszünk hozzájárulni a terület megismeréséhez, egy általános iskolai kutatás eredményeit is felvillantva.

A tanórán kívüli tanulás kérdése kapcsolódik a tágabb oktatáspolitikai

kontextushoz, így az élethosszig tartó tanulással összefüggő célokhoz és ennek révén a különféle tanulási formák megkülönböztetéséhez (pl. aktív tanulás, közösségi tanulás, iskolai közösségi szolgálat), valamint a prevenció oldaláról összefügg a korai iskolaelhagyás csökkentésével is. A szakirodalomban az ilyen – a tanulók iskola és tanulás iránti elköteleződését javító, megelőzést szolgáló – területek egyikeként gyakran felbukkan a tanórán kívüli, extrakurrikuláris foglalkozásokon való részvétel (például *Finn*, 1989; *Reschly* és mtsai, 2013; European Commission, 2015).¹

A tanórán kívüli foglalkozások tanulói eredményességgel való összefüggését számos korábbi kutatás kimutatta, bár a témát elemző tanulmányok között akadnak olyanok is, amelyek nem találtak összefüggést, vagy ahol az összefüggés nem egyértelmű a tanulói eredményesség szempontjából (*Patai*, 2010). A kutatást nehezíti, hogy a tanórán kívüli foglalkozások jelentős részének a tanulmányi eredményességgel való összefüggése inkább közvetetten érvényesül, nem könnyű a hatásmechanizmus azonosítása. Másik oldalról nehézséget

¹ Az Európai Bizottság korai iskolaelhagyás megelőzését célzó, iskolai szintű ajánlásaiban ugyancsak szerepel mint egy, a kimaradás megelőzését segítő tanulói támogatási forma, a következő felsorolásban: elköteleződést segítő tanterv és oktatási módszerek; a tanulók jólléte; korai észlelési mechanizmusok; szisztematikus támogatási rendszer; nem anyanyelvű tanulók külön támogatása; a tanulók véleményének és az iskola életében való részvételének támogatása; életpálya-tanácsadás; **tanórán kívüli tevékenységek** (European Commission, 2015). (Kiemelés a szerkesztőtől)

jelent az is, hogy ezek a foglalkozások önmagukban is sokfélék: sokféle céllal szerveződnek, a tanulmányi célú foglalkozások mellett számos nem tanulmányi célú tevékenységet is magukba foglalnak. Továbbá, mivel a tanórai foglalkozásokkal összehasonlítva kevésbé szabályozott környezetben működnek, a gyakorlatban való megvalósítás szempontjából igen nagy eltérések lehetnek akár az azonos céllal szerveződő foglalkozások között is.

Jelen írással elsősorban az iskolai szervezésű, tanórán kívüli tanulás formáinak és az ezekben való részvétel sajátosságainak megismertetéséhez szeretnénk hozzájárulni. Az írás első részében néhány, kutatási megközelítésekkel összefüggő és ezekhez kapcsolódó módszertani kérdést tárgyalunk szakirodalmi tapasztalatok felhasználásával (*Eccles*, 2005), második felében pedig saját adataink bemutatásával azt vizsgáljuk, hogy a tanórán kívüli tanulás lehetőségei milyen perspektívákat nyitottak meg az általános iskolai tanulók és egyes, társadalmi háttér szerint elkülöníthető csoportjaik számára.

1.1 Fogalmak, kérdések, megközelítések

Az általunk tanórán kívüli tanulásként megnevezett tanulási formák az angol nyelvű szakirodalomban leggyakrabban „szervezett tevékenységek” (*organized activities*) elnevezéssel jelennek meg, amelyek közös jellemzői közé olyan sajátosságok tartoznak, mint a strukturáltság, a felnőtt felügyelet és a készségfejlesztés

fektetett hangsúly (*Mahoney*, 2005). Az ilyen tevékenységekben való részvétel általában önkéntes és erősen függ a hozzáféréstől. A tapasztalat és a várakozások szerint a szervezett tevékenységekben való részvétel elősegítheti az életkornak megfelelő kompetenciák elsajátítását, a pozitív attitűd, az iskolai kötődés kialakulását a jelenben, s csökkentheti a problémás viselkedés kialakulását és ezzel a kimaradás kockázatát (*Mahoney*, 2005., *Eccles*, 2005).

A szervezett foglalkozásokra irányuló kutatások többsége a tanulói részvételt és a részvétellel járó következményeket, eredményeket egyaránt vizsgálja. Mindkét szempontból fontos a részvétel célja, ami többféle lehet: kompetenciafejlesztés, a társakkal való

együttlét keresése, szórakozás, a szabadidő kötetlen eltöltése, művészeti vagy sporttevékenységben való részvétel (*Eccles*, 2005). A részvétel kérdése szempontjából fontos az önkéntesség lehetősége és a tényleges döntés kérdése is. A szervezett tevékenységek döntő hányadában ugyanis a részvétel önkéntes választáson alapul, így inkább valószínűsíthető a motiváltság. Ugyanakkor, még ha a részvétel önkéntes alapon szerveződik is, a tényleges döntést nem mindig a tanuló hozza, gyakran előfordul szülői döntés miatt vagy tanári javaslatra történő részvétel is. A tanulók egy része (pl. SNI, BTMN, gyengébb tanulmányi eredményt elérő tanulók) számára többnyire nem önkéntes,² másik része számára jellemzően önkéntes a részvétel, s feltehető, hogy ezzel összefügg a motiváltság is. További fontos kérdés a résztvevők társadalmi, illetve tanulmányi eredmény szerinti összetétele, a részvétel gyakorisága, tartóssága, és az

² Nem önkéntes részvételtől elsősorban olyan tanulók esetében lehet beszélni, akik szakszolgálati javaslatra vesznek részt meghatározott fejlesztő foglalkozásokon, de előfordul egyes iskolákban, hogy az iskolavezető kötelezővé teszi a gyengébb tanulók számára az egyes foglalkozásokon (jellemzően a tanulószobán) való részvételt.

alkalmanként a tevékenységgel eltöltött idő is. A tanórán kívüli programokból sok esetben a következményektől függetlenül ki lehet lépni, így jelentős lehet az ezekről való lemorzsolódás is.

A tanórán kívüli foglalkozásokra irányuló kutatásokat sokféleség jellemzi diszciplináris értelemben és módszertani szempontból is. Találkozni lehet a kérdéssel a pszichológia (pl. *Eccles*, 2005; *Páskuné*, é.n.), a szabadidő-pedagógia (pl. *Mihály*, 2003; *Kereszty*, 2008), a tanuláskutatás (*Nabalka*, 2003), a szociológia (pl. *Nagy*, 2002; *Patall*, 2010; *Bocsi*, 2013) keretén belül. A kérdések és a módszertani megközelítések a diszciplinától is függenek: más iránt érdeklődik a szociológus, a pszichológus és a pedagógiai szakértő. A tudományterülettől függően sokféle kvantitatív és kvalitatív kutatási megközelítéssel és módszerrel találkozhatunk a szakirodalomban: nagymintás, longitudinális kutatásokkal éppúgy, mint kísérleti alapú kutatással, etnográfiai jellegű kutatással, korábbi kutatások eredményeit bemutató metaelemzésekkel vagy egyes, eredményesnek bizonyuló programok bemutatásával. A kísérleti megközelítésű elemzések specifikált elméletre építenek, figyelve a kontextuális tényezőkre is (*Eccles*, 2005). Bár a kutatások jellemzően a programokra és a tevékenységekre fókuszálnak, több kutatás érdeklődik a megvalósító szakmai felkészültsége és az implementáció körülményei iránt is (pl. *Vandell* és mtsai, 2005).

A részvétel következményeinek, eredményének feltárása az előbbinél nehezebb kérdés. Az összefüggéseket leggyakrabban korrelációkkal vizsgálják, de mivel egyes hatások közvetettek, továbbá erősen kontextusfüggőek lehetnek és nem különíthetők el más hatásoktól, fontos a

kontrollcsoportos, illetve a longitudinális és a kísérleti vizsgálat is a megalapozottabb következtetések levonásához. Az elemzés során a kimenetnél vizsgált szempontok gyakran elkülönítik a tanulmányi és nem tanulmányi eredményeket egymástól. Több elemzés kiemeli, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak különösen kedvez a

meghosszabbított, tanórán kívüli tanulási idő (pl. *Mahoney*, 2005; *Eccles*, 2005; *Patall*, 2010). Az elemzések által feltárt kimenet, az eredmények heterogenitása is gyakran

szembeszökő; ez a sokféleség összefügg a programok és a megvalósítás változó szakmai színvonalával is (*Eccles*, 2005). A korai iskolaelhagyás megelőzéséhez kapcsolódó újabb elemzésekben az *elköteleződés* fogalma került előtérbe. Eszerint a kimaradás megelőzéséhez olyan beavatkozásokra van szükség, amelyek nem pusztán az iskolában való megmaradást segítik elő, hanem ezen túlmenően az iskolai elvárásoknak való megfelelést is, például az identifikáció, a motiváltság, az autonómia, a kapcsolódás érzésének erősítésén keresztül (*Finn*, 1989; *Early School Leaving*, 2017; *Rumberger* és *Rotermund*, 2013).

1.2 A foglalkozások kategóriái

A megközelítések *módszertani* megfontolásai közé tartozik az egyes foglalkozások gyakori típusokba sorolása, ami az elemzés számára új, átfogóbb tendenciák megfogalmazására nyit lehetőséget – például a kínálat változásának idősoros követése vagy az iskolák és iskolacsoportok közötti összehasonlítása terén. Elemzésünkben külön figyelmet szenteltünk a típusalkotás kérdésének, ezért áttekintettünk néhány, a

szakirodalomban jellemzőnek mondható felosztást, s a hazai sajátosságok figyelembevételével igyekeztünk adaptálni az egymást jelentős mértékben átfedő, mégis eltérő csoportosítási lehetőségeket (Andrews, 2001; Miller, 2004; McCombs, 2017; Farbman, 2015).³

Key Andrews három kategóriát különböztetett meg könyvében: a tantervet meghosszabbító tevékenységeket (Curriculum extension activities), a tantervet gazdagító tevékenységeket (Curriculum enrichment activities) és a képességfejlesztő tevékenységeket (Enabling activities) – ez utóbbiak elsősorban tantervhez kapcsolódó tanulmányi tevékenységeket ölelnek fel (pl. reading clubs, maths clubs) (Andrews, 2001).

Beth Miller felosztása négy kategóriát különböztet meg az iskolán és a tanórán kívüli tevékenységekkel kapcsolatban: (1) az iskolás korú gyermekek felügyeletére szervezett foglalkozásokat (school-age child care),⁴ (2) ifjúságfejlesztő, devianciamegelőző foglalkozásokat (positive youth development), (3) „kiterjesztett tanulást” (extended learning) jelentő foglalkozásokat, amelyek a tanulmányi eredményesség javítását célozzák és (4) gazdagító tevékenységeket (enrichment activities), amelyek a tanulmányi tevékenységeket kiegészítő területeken járulnak hozzá a készségfejlesztéshez (pl. sport, művészetek).

A *gyermekfelügyelet* esetében a foglalkozás tartalmi oldalának vonatkozásában nincs világos konszenzus. A *kiterjesztett tanulás*⁵ megközelítése többféle: sok program alapvetően a tanítási nap időben való kiterjesztésével arra a feltevésre épít, hogy a több tanulóval töltött idő automatikusan jobb eredményt hoz. Sok iskola esetében azonban tágult a kínálat is: ők felismerték, hogy az alulteljesítő gyerekek esetében nem jó válasz önmagában a tanulási idő növelése, s igyekeztek – a programokba külső partnereket is bevonva –, szélesebb

spektrumban kínálni különböző tevékenységeket.

A *gazdagító tevékenységek* a tanulmányi tevékenységek mellett más, azokat kiegészítő foglalkozásokra helyezik a hangsúlyt, jellemzően sport- és művészeti

tevékenységek segítségével (Miller, 2004).

McCombs és munkatársai hasonló programokat elemeztek és osztályoztak, de az előbbiektől eltérő módon. Három kategóriát különítettek el: a *speciális kínálatú programok* (Specialty programs) specifikus tapasztalat vagy készség elsajátítására irányulnak, nem ingyenesek, oktatójuk az adott tartalom tekintetében szakember. Ezek a programok azonban jellemzően nem közpénzből finanszírozottak, így nem mindenki számára elérhetőek. A *többcélú programok* (Multipurpose programs) jellemzői közé tartozik, hogy egynél több tevékenységet foglalnak magukba (pl. házi

arra a feltevésre épít, hogy a több tanulóval töltött idő automatikusan jobb eredményt hoz

³ A hivatkozott szerzők elemzései az angol (Andrews) és az amerikai (Miller, Farbman, McCombs) oktatási rendszerekkel kapcsolatos tapasztalatokra építenek, amelyek ugyan sok szempontból eltérnek a hazai oktatási rendszer lehetőségeitől, a tanórán kívüli tanulás kínálata azonban sok tekintetben hasonlóknak mutatkozik.

⁴ Az iskolai gyermekfelügyelettel összefüggő tevékenységek az USA-ban a '80-as években terjedtek el, kettős céllal: egyfelől a nők foglalkoztatását igyekeztek ilyen módon megkönnyíteni, másrészt a gyerekek számára kívántak társas, érzelmi, kreatív és fizikai fejlődési lehetőséget biztosítani. Pozitív hatásai közt említhető a javuló tanulmányi teljesítmény, a részt vevő tanulók szociális kompetenciáinak fejlődése és a kockázati magatartások csökkenése.

⁵ A kiterjesztett tanulást megcélzó foglalkozások a '90-es években kerültek előtérbe számos tankerületben. Az iskolák mindig is támogatták a házi feladat elvégzését, illetve a tanulást támogató programokat az alulteljesítő tanulók esetében, és idővel sok iskolakörzet az olyan, iskola utáni programok iránt is érdeklődni kezdett, amelyek a tanulói eredményességet javítani tudták.

feladat, rekreáció); rendszerint csoport-alapú tevékenységekre épülnek, s többnyire nem pedagógusok, hanem ifjúsági munkások a szervezői (Vandell, 2015). Az elsődleges elvárás ezekkel kapcsolatban a szülők foglalkoztatottságának támogatása, de ezek a programok is eredményeznek fejlődést nem kognitív területeken, amelyek a későbbi életvezetés szempontjából igen fontosak.

A *tanulmányi programok* (Academic programs) többnyire képzett tanár irányítása mellett zajlanak, aki jellemzően a tantervhez kapcsolja a tevékenységet.

A tanórákat követő 45–90 perces foglalkozások segítségével, felzárkóztatási vagy tehetséggondozási céllal közvetlenül igyekeznek javítani a tanulói eredményességet, elsősorban az alapkészségek vonatkozásában (McCombs és mtsai, 2017).

A fentiekre építve saját megközelítésünkben egy háromelemű besorolást alkalmaztunk, melynek kialakításánál a Miller-féle kategóriákat vettük alapul. Az ifjúságsegítő tevékenységeket elhagytuk, mivel azok az USA-ban is jellemzően iskolán kívül szerveződnek, s hazánkban is elsősorban más (pl. civil) keretek között lehet velük találkozni. A *gyermekfelügyelet* típusú foglalkozások ezzel szemben Magyarországon is gyakoriak, napközis foglalkozások formájában az iskolán belül elsősorban az alsó tagozaton szerveződnek, könnyen elérhetőek és népszerűek. A kognitív, tantervet „meghosszabbító” *tanulmányi tevékenységek* körébe azokat a foglalkozásokat soroltuk, amelyek az iskolai tanuláshoz kapcsolódnak. Ide kerültek azok a készségfejlesztő tevékenységek is, amelyek elsősorban tantárgyhoz

a gyermekfelügyelet
típusú foglalkozások
Magyarországon is
gyakoriak

kötődnek (pl. szakkörök, felzárkóztatás, tehetséggondozás). A *nem kognitív-gazdagító tevékenységek* kategóriájába azokat a foglalkozásokat soroltuk, amelyek, ha kapcsolódnak is iskolai tantárgyhoz, nem elsősorban kognitív típusú kompetenciafejlesztésre adnak lehetőséget (pl. sport, művészeti foglalkozások). Mivel a hazai szak-

irodalomban a gazdagító kategória más értelmezésben fordul elő (Páskuné, é.n.), az elnevezésben egy megszorítást alkalmazva, „nem kognitív-gazdagító” típusú tevékenységeknek neveztük el ez utóbbi

kategóriát. A három kategória kialakítása mellett a fentiek figyelembevételével egy kételemű besorolást is alkalmaztunk, ami a tanulmányi és a más célú (pl. gondoskodó, gazdagító) foglalkozások elkülönítését teszi lehetővé.⁶

2. MINTÁZATOK A TANÓRÁN KÍVÜLI FOGLALKOZÁSOKBAN

A továbbiakban a fenti kategóriák segítségével igyekszünk bemutatni a tanórán kívüli tanulással kapcsolatos kutatásunk tapasztalatait. Kitérünk a foglalkozások megoszlásával kapcsolatos általános képre, a tendenciák időbeli változásaira, a pedagógusok különböző típusú tanórán kívüli programokban történő foglalkoztatására és az iskolák társadalmi háttér szerinti eltéréseire. Az elemzés két kutatás és a hozzájuk kapcsolódó statisztikai adatok feldolgozására épül: egy korábbi, a 2013/14-es tanévben megvalósított kutatás adataira,⁷ valamint egy, a 2016/17-es tanévben végzett

⁶ A hazai megkülönböztetések között is található a fentitől kissé eltérő, kételemű felosztás: Bocsi Veronika szintentartó-színésítő és helyzetbe hozó kategóriák között tett különbséget 5. évfolyamos tanulóakra vonatkozó elemzésében. (Bocsi, 2015).

online kérdőíves vizsgálatra.⁸ A két adatfelvétel tervezett iskolai mintája azonos volt, az adatfelvétel segítségével megcélzott csoportok viszont kismértékben eltértek.⁹

2.1. Tanulói részvétel és társadalmi összetétel

A tanórán kívüli foglalkozások típusaira irányuló elemzésünkben a 2013/14-es adatfelvételnek az általános iskola felső tagozatos foglalkozásaira vonatkozó adataira építettünk. A foglalkozások közül elsősorban azokra fordítottunk figyelmet, amelyek a nagyobb kategóriák, a tanulmányi és a nem kognitív-gazdagító tevékenységek szempontjából tűntek fontosnak: az előbbi szempontjából a korrepetálást és a tehetséggondozást, az utóbbi szempontjából a sportot és a művészeti foglalkozásokat vizsgáltuk. Az elemzéshez az 5. évfolyamot választottuk, mivel a felső tagozaton ezen az évfolyamon a legteljesebb körű a részvétel. A tanulói részvétel kérdését első lépésben foglalkozásszinten vizsgáltuk korábbi adataink segítségével, második lépésben a nagyobb kategóriák felhasználásával elemeztük az adatokat a társadalmi összetétel eltérései szempontjából.

A tanulói részvétel a 2013/14 évi vizsgálat idején a sportfoglalkozásokon volt a legnagyobb (48%). A tehetséggondozási célú foglalkozásokra bő egyharmad arányban (37%) jártak a tanulók, és valamivel kisebb arányban vettek részt korrepetálásokon (28%) és művészeti foglalkozásokon (23%) (1. táblázat). A szülői háttérrel, az anyák iskolázottsága mentén elemezve a képet, foglalkozásonként eltérő mintázat bontakozik ki. A tehetséggondozásban és

a művészeti foglalkozásokban az iskolázottabb szülők gyermekei vettek részt az átlagnál nagyobb arányban; ezen belül az érettségivel vagy szakiskolai végzettséggel rendelke-

zők gyermekeinek a tehetséggondozásban való részvétele haladja meg az átlagot. A sportfoglalkozásokon való részvétel az alacsonyabb iskolázottságú, általános iskolát és szakiskolát végzett anyák gyermekei körében mondható jellemzőnek, a korrepetálás úgyszintén.

A tágabb kategóriák alkalmazásával adatainkból két, közel hasonló nagyságrendű csoport rajzolódik ki: tanulmányi célú programokban a tanulók 65%-a vett részt, „gazdagító” célú tevékenységekben 69%-uk.¹⁰

⁷ A 2013/14. évi kutatásban 34 általános iskolában végeztünk kérdőíves vizsgálatot, amelynek keretében 35 igazgatót, 548 pedagógust és több mint 800, 5. és 8. évfolyamos diákot és szüleiket kérdeztük meg a délután 4 óráig tartó általános iskolai foglalkozásokkal összefüggő kérdésekről (Imre, 2015).

⁸ A 2016/17-es tanévi adatfelvételen 32 iskolában az igazgatókat és 120 pedagógust kérdeztünk, jelentős részben a korábbi vizsgálatához is kötődő kérdésekről. (Általános iskolai kompetenciafejlesztés c. kutatás, 2016–2018, EKE OFI.)

⁹ Míg a 2013/2014-es adatfelvételen lehetőség volt kérdőíves adatgyűjtésre nemcsak iskolavezetői, pedagógusi, hanem tanulói és szülői körben is, addig a 2016/17-es tanévben online kérdőív segítségével megvalósuló adatgyűjtésben már csak a vezetőik és a pedagógusok körére szorítkozhattunk. A válaszadási arány a későbbi adatfelvétel esetében elmaradt az első vizsgálatban elért aránytól, ezért az időbeli összehasonlítások során az interpretációban óvatosan igyekeztünk eljárni.

¹⁰ A tágabb kategóriák alkalmazásával a szülői háttér szerinti különbségek a hasonló célok mögött könnyen eltűnnek, mivel mind a tehetséggondozás, mind a korrepetálás a tanulmányi eredményesség javítását célzó foglalkozás – ebben a megközelítésben csak a legalacsonyabb és a legmagasabb iskolázottságú anyák gyermekeinél látható továbbra is jól az eltérés.

1. TÁBLÁZAT

Tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel és az anya iskolai végzettsége, 5. évf.
2013/2014, N=818, (%)

	Ált. iskola	Szakiskola	Érettségi	Diploma	Átlag
Tehetséggondozás*	20,4%	41,6%	40,6%	39,0%	37,0%
Korrepetálás	41,5%	28,4%	23,2%	26,0%	28,3%
Sport	56,6%	48,7%	44,0%	47,3%	48,2%
Művészet	18,0%	19,7%	22,5%	30,9%	23,6%

* $P \leq 0,05$

FORRÁS: saját szerkesztés

2.2 Tanulói részvétel és idősoros tendenciák

Összevont adatainkat a tágabb célok, funkciók szempontjából vizsgálva markáns tendenciák bontakoznak ki a 8 évet átfogó idősoros elemzés segítségével (2. táblázat). A *gyermekfelügyelet* típusú foglalkozások körébe sorolható napközis foglalkozások esetében a tanulói részvételben folyamatos, törés nélküli emelkedés figyelhető meg, ami bő egyharmadról 43%-ra növelte a két időpont között a tanulói részvételt. Fordított irányú, de hasonló tendencia látható a *nem kognitív-gazdagító* foglalkozások – énekkar, művészeti csoport, iskolai sportkör – esetében: az összevont adatokon törésmentes, folyamatos csökkenés figyelhető meg, aminek következtében az általános iskolai tanulók közel felét érintő részvétel egyharmadra csökkent.¹¹ A legkevésbé folyamatos változás a kognitív tartalmú, *tantárgyi vonatkozású* foglalkozások – szakkörök, tanulószoba,¹² önképzőkör – esetében tapasztalható: ezekben a 2013

előtti, kis hullámzó tendencia után jelentős mértékű növekedés, majd kismértékű mérséklődés következett be. A vizsgált időszak eleje és vége között összességében mintegy 17%-os növekedés tapasztalható ebben a kategóriában a tanulói részvételben, így a tanulók harmadát fogadó foglalkozástípusból a tanulók több mint felére kiterjedő tevékenység lett. Az is kiolvasható az adatokból, hogy az egyes foglalkozások szintjén milyen irányba rendeződtek át a tanórán kívül szervezett foglalkozások a vizsgált időszakban, különös tekintettel az egész napos bent tartózkodás 2013-as bevezetésére. Három foglalkozás esetében figyelhető meg jelentős növekedés: a tanulószoba (+12,4%), a napközi (+10%), valamint a szakkörök (+4%) esetében. A szakkörök adatai azt is szemléltetik, hogy nem minden foglalkozás váltotta be a hozzá fűzött reményeket. A bevezetést követő első egy-két évben láthatóan elsősorban a szakkörökkel próbálkoztak az iskolák, de a megnövekedett részvétel (2008/2009 és 2013/2014 között + 13,6%) nem tudott stabilizálódni, újabb két év elteltével jelen-

¹¹ A csökkenés a sport vonatkozásában a mindennapos testnevelés bevezetése következtében bekövetkezett mérséklődő igényeknek tudható be.

¹² Mivel a tanulószoba célja a házi feladat elkészítése és a másnapi tanulásra való felkészülés, az itt folyó tevékenység domináns tanulmányinak tekinthető.

tős visszaesés figyelhető meg. A tanórán kívüli foglalkozások bővülése végső soron nem a szakkörök elterjedéséhez vezetett, hanem két általánosabb tevékenységet ki-

náló foglalkozás, a napközi és a tanulószoba tartós bővülését eredményezte.

2. TÁBLÁZAT

Tanulói részvétel alakulása: országos tendenciák és változások az általános iskolai tanórán kívüli foglalkozásokban, 2008/09–2016/17, %

Foglalkozás-típusok		2008/09	2010/11	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Gyermek-felügyelet	Napközi	33,1	35,3	36,0	39,5	42,2	42,6	43,3
	Összes gondoskodó	33,1	35,3	36,0	39,5	42,2	42,6	43,3
Tanulmányi	Szakkör, érdeklődési kör	31,7	34,8	32,3	45,3	42,5	38,8	35,7
	Tanulószoba*	5,2	5,7	6,2	10,7	16,7	17,4	17,6
	Önképzőkör	0,5	0,4	0,3	0,5	0,4	0,4	0,5
	Összes tanulmányi	37,3	40,8	38,8	56,4	59,6	56,6	53,8
Nem kognitív-gazdagító	Énekkar	8,1	8,2	7,9	8,2	8,1	7,8	7,8
	Művészeti csoport	5,1	5,8	5,9	6,1	6	5,5	4,8
	Iskolai sportkör	36,0	37,1	33,0	30,2	26	22,5	19,8
	Összes gazdagító	49,1	51,1	46,8	44,5	40,1	35,8	32,4
Összes részt vevő tanuló az összes tanuló százalékában		119,6	127,16	121,6	140,4	142,0	135	129,5

* 2015-ben Délutáni egyéb foglalkozás

FORRÁS: KIR, Híves Tamás és Imre Anna szerkesztése

2.3 Iskolai kínálat

Újabb adatfelvételünkben, amelyre a 2016/17-es tanévben, a délután 4-ig tartó

általános iskolai foglalkozások bevezetése után három évvel került sor, azt igyekeztünk megtudni, hogy a tanórán kívüli foglalkozások vonatkozásában hogyan válto-

zott a helyzet az általunk vizsgált iskolákban, s hogyan látják a változásokat a pedagógusok.

Adatfelvételünk idején az általunk vizsgált 22 iskola kínálatában az igazgatók válasza alapján a tanórán kívüli foglalkozások valamivel több mint fele (52%-a) közvetlen tanulási célokat szolgált, bő egyötöde (22,2%-a) gyermekfelügyeleti céllal szerveződött és közel egynegyede (24%-a) nem kognitív-gazdagító foglalkozásokat kínált (3. táblázat). Hasonló a tapasztalat, ha kicsit másképp, a tanulmányi,

illetve tantárgyi kapcsolat felől vizsgáljuk a kérdést: a tanulással közvetlenül összefüggő tevékenységek adják a foglalkozások felét (89 foglalkozás a 180-ból, 49,4%). Ugyanakkor igen eltérő arányokat kapunk, ha a versenyképesség szempontjából megfogalmazott kategóriákat alkalmazzuk: így a szintentartó-gazdagító kategóriába kerül az említett foglalkozások bő kétharmada (119 foglalkozás, 66%), és a foglalkozásoknak csak egyharmada (57 foglalkozás, 32%) került a versenyképességet növelő kategóriába.

3. TÁBLÁZAT

Tanórán kívüli foglalkozások megoszlása a vizsgált intézmények kínálatában, 2016/2017.¹³ Foglalkozások említése az igazgatók válaszaiban (N=180).

Foglalkozás-típusok		Összesen		Tantárgyi kapcsolat		Versenyképesség	
		N	%	Tantárgyi kapcs.	Nincstárgyi kapcs.	Szintentartó-gazdagító	Helyzetbe hozó
Gyermekfelügyelet	Napközi*	22	80		22	22	
	Szabadidős foglalkozás	18	72		18	18	
	Összesen	40	22,2				
	Tanulószo	15	60	15		15	
	Szakkör**	23	92	23			23
	Idegen nyelvi foglalkozás	13	52	13			13
	Felzárkóztató, fejlesztő foglalkozás	21	84	21		21	

* A napközi esetében nem egyértelmű a besorolás a tantárgyi kapcsolat és a versenyképesség szempontjából, tekintve, hogy a napközi egy részében házi feladat készítése és tanulási tevékenység történik, emiatt a napközi kategóriája az interpretáció során óvatosságot igényel.

** A szakkörök esetében nem lehetséges az egyértelmű besorolás a tantárgyi kapcsolat és a versenyképesség szempontjából, tekintve, hogy számos olyan szakkör működik az iskolákban, amit bár szakkörnek neveznek, tartalmában nem kapcsolódik tantárgyhoz és nem a versenyképességet növelő céllal működik (pl. kézműves szakkör), emiatt az interpretáció során a szakkör kategóriája is óvatosságot igényel.

¹³ Az országos tendenciákkal (2. táblázat) adataink nem vethetőek jól össze, mivel a százalékolás eltérő: ott a tanulók létszámából számolt *tanulói részvétel* adja a számítás alapját, míg itt az összes említett *foglalkozásra* vetítve történt a számítás.

	Pályaválasztást segítő foglalkozás	6	24		6		6
	Felvételi előkészítő	15	60	15			15
Tanulmányi	Összesen	93	51,7				
	Művészeti foglalkozás	21	84		21	21	
	Sport	22	88		22	22	
Nem kognitív-gazdagító	Összesen	43	23,9				
	Egyéb***	4	16	2	2		
			2,2				
	Összes említés, N	180		89	91	119	57
	Tantárgyi kapcsolódás %		100	49,4	50,6	66,1	31,7

***Az „Egyéb” kategória esetében az említéseket arányosan (50-50%-ban) megosztottuk a tantárgyi kapcsolódású és tantárgyi kapcsolattal nem rendelkező foglalkozások között.

FORRÁS: saját szerkesztés

2.4 A pedagógusok részvétele

A pedagógusok oldaláról vizsgálva a kérdést, még teljesebb képhez juthatunk, mivel a pedagógusok részvétele összefügg mind az iskolák tanórán kívüli kínálatával, mind pedig a tanulói részvétellel. A pedagógusok közreműködési adatai szintén a tanulmányi foglalkozások túlsúlyát mutatták. A tanulmányi célú foglalkozásokban való részvétel a válaszadó pedagógusok számának 230%-át adja, ami azt jelenti, hogy mintánkban egy pedagógus átlagosan több mint két tanulmányi célú tanórán kívüli foglalkozásban működött közre az adatfelvétel idején. A gondoskodási célú foglalkozásokban való részvétel említése 20%-kal haladta meg a pedagógusok

sok létszámát, a „gazdagító” foglalkozások esetében annak bő harmadát teszi ki. Ha a

egy pedagógus átlagosan több mint két tanulmányi célú tanórán kívüli foglalkozásban működött közre

pedagógusok tanórán kívüli foglalkozásokban való részvételének adatait felbontjuk az általunk alkalmazott nagyobb iskolakategóriák szerint is, akkor láthatóvá válik az is, hogy milyen területeken volt eltérés a hátrányos és

a nem hátrányos helyzetű iskolák¹⁴ között. A nem hátrányos helyzetű iskolákban a pedagógusok részvételi aránya az átlagnál jóval magasabb volt a tanulmányi vonatkozású tevékenységekben, s valamivel szerényebb a gondoskodó és a „gazdagító” típusú foglalkozásokon (4. táblázat). A hátrányos helyzetű iskolákban a pedagógusok részvétele a nem kognitív-gazdagító foglalkozások kategóriájában haladta meg szá-

¹⁴ A hátrányos helyzetű kategóriába azokat az intézményeket soroltuk, akik esetében a hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladta a 33%-ot. A nem hátrányos helyzetű kategóriába azok az iskolák kerültek, ahol 33%-nál alacsonyabb volt a hátrányos helyzetű tanulók aránya.

mottevéen az átlagot. Mindez jelentős mértékben eltér a korábbi években megfigyelt tendenciáktól, ahol a hátrányos helyzetű iskolákban mutatkozott szélesebb kínálat és jelentősebb tanulói részvétel (Imre, 2015).

Az adatokból összességében az rajzolódik ki, hogy az általunk vizsgált, nem hátrányos helyzetű iskolákban az átlagnál erősebben érvényesült a tanulmányi (és az

egyéb) funkció, ugyanakkor az átlagnál kevésbé volt hangsúlyos a gyermekfelügyeleti és a nem kognitív-gazdagító funkció. A hátrányos helyzetű iskolákban fordítva alakult a helyzet: az átlagnál jóval gyengébb volt a tanulmányi (és az egyéb) funkció, ugyanakkor az átlagnál valamivel erősebben érvényesült a gondoskodó és a „gazdagító” funkció.

4. TÁBLÁZAT

A pedagógusok délutáni foglalkozásokban való részvétele iskolakategóriák szerint 2016/17-ben, a pedagógusok válaszai alapján. Az adatok az említések %-át mutatják. (Egy pedagógus számára több válasz volt lehetséges.)

Foglalkozások N		Összes (N=110)		nem hh		hh	
		%	N	%	N	%	
Gyermekfelügyelet	Szabadidő	63	14,2	46	13,4	17	17,7
	Napközi	52	11,7	38	11,0	13	13,5
	Iskolaotthon	15	3,4	10	2,9	4	4,2
			29,3		27,3		35,4
Tanulmányi	Tanulmányi v.	79	17,8	63	18,3	16	16,7
	Felzárk./fejl. fogl.	72	16,3	55	16,0	17	17,7
	Szakkör	47	10,6	40	11,6	7	7,3
	Tanulószo	22	5,0	16	4,7	6	6,3
	Pályaválasztás	19	4,3	18	5,2	1	1,0
	Idegen nyelv	13	2,9	12	3,5	0	0,0
			56,9		59,3		49,0
Nem kognitív-gazdagító	Sport	20	4,5	11	3,2	9	9,4
	Művészeti fogl.	18	4,1	16	4,7	2	2,1
	Összesen		8,6		7,8		11,5
Egyéb	Egyéb	23	5,2	19	5,5	4	4,2
Összes	Említés	443	100	344	100	96	100

FORRÁS: saját szerkesztés

Az egyes kategóriákon belül természetesen foglalkozásszinten is nagy eltérések figyelhetők meg. A tanulmányi célokkal közvetlenül összefüggő tevékenységek körében a nem hátrányos helyzetű iskolákban több tanulmányi tevékenységet említettek a pedagógusok, míg a hátrányos helyzetű iskolákban több volt a gyermekfelügyelet és a gazdagító típusú foglalkozás; ezen belül jelentős a sportfoglalkozásokban való pedagógusi részvétel említési aránya.

3. NÉHÁNY KÖVETKEZTETÉS

Elemzésünkben az általános iskolai tanórán kívüli foglalkozások alakulását vizsgáltuk kutatási adataink segítségével, néhány elméleti és módszertani megfontolás mentén, szakirodalmi tapasztalatok figyelembevételével. A szakirodalomban használt kategóriák hazai alkalmazása nem elmentmondásmentes, használatuk mégis segíteni tudja, hogy az idősoros tendenciák elemzése és a tanulók társadalmi hátterére figyelemmel kialakított iskolacsoportok tapasztalatainak számbavétele során az erősebb hangsúlyváltozásokra felfigyeljünk. Az elemzés mellett érvel, hogy az iskolai tanórán kívüli foglalkozások világa sokszínű: nem lehet eltekinteni az egyes foglalkozások eltérő céljától és a legkülönbébb tanulási formákat, tanulási utakat jelentő sajátosságoktól. Ezért nem lehet egyértelműen kijelölni adott tevékenység helyét a tanítási célú vagy a nem kognitív foglalkozások között.

Az elemzés azt mutatja, hogy a délutáni foglalkozások kiterjesztése országos szinten elsősorban a tanulmányi célú foglalkozásokban részt vevő tanulók arányát növelte meg, továbbá szerényebb mértékben a gyermekfelügyeleti típusú foglalkozásokban való tanulói részvételt.

A nem kognitív-gazdagító foglalkozásokban való részvételben ugyanakkor – vélhetőleg a mindennapos testnevelés bevezetésével összefüggésben – jelentős mértékű visszaszorulás figyelhető meg. Az intézményi szintű délutáni foglalkozások vizsgálata ugyancsak a tanulmányi célú foglalkozások dominanciáját mutatta, amelyek a foglalkozások mintegy felét teszik ki. A gyermekfelügyeleti és a nem kognitív-gazdagító típusú foglalkozások közel hasonló arányban osztoztak a fennmaradó lehetőségeken.

A pedagógusok foglalkoztatási adataiból az eltérő tanulói összetételű iskolákban a tanulói részvétel különbségeire is következtetni lehet. Az egyes iskolacsoportokban a hangsúlyok eltérése körvonalazódik: a tanulmányi célú hangsúlyok érvényesülése erőteljesebb a nem hátrányos iskolák délutáni foglalkozásaiban, míg a hátrányos helyzetű iskolák hasonló foglalkozásain inkább a nem tantárgyi gazdagító és a gyermekfelügyeleti funkciók kerülnek előtérbe. A tanulói eredményesség vonatkozásában ugyanakkor sok múlhat a megvalósításon – a szervezeti, szakmai és pedagógusi megközelítéseken – is, ezeket részletesebben a későbbiekben tervezzük vizsgálni.

Elemzésünk összességében azt mutatja, hogy az általános iskolai tanórán kívüli tanulás világában a sokszínűség tartós jellemzőnek mondható, a tanulói részvétel volumene és szerveződése azonban már nem: ezekben az utóbbi években visszarendeződési tendencia figyelhető meg. Míg korábban egymáshoz közelítő kínálati szerkezetet láthattunk az eltérő társadalmi hátterű intézményekben, addig az újabb adatfelvételtől a két iskolacsoport erősödő különbsége rajzolódik ki a különböző jelleget tanórán kívüli foglalkozások kínálata és a tanulói részvétel jellemzői között.

IRODALOM

- Andrews, K. (2001): *Extra Learning. New Opportunities for the out of school hours*. Kogan Page, London.
- Bocsi Veronika (2015): Különórák és szabadidő az általános iskolákban. In: Imre Anna (szerk.): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 135–156.
- Bocsi Veronika (2012): *Az idő a campusokon*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Kaye, N., D'Angelo, A., Ryan, L. és Lőrinc, M. (2017): *Early School Leaving: Risk and Protective Factors. Findings from the RESL.eu international survey*. Letöltés: <http://resleu.uk/wp-content/uploads/2017/11/Publication-4-final-version.pdf> (2018. 09. 10.)
- Eccles, J. (2005): The Present and Future of Research on Activity Settings as Developmental Contexts. In: Mahoney és mtsai (szerk.): *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-school and Community Programs*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Mahwah, New Jersey.
- European Commission (2015): *Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages*. European Commission. Directorate-General for Education and Culture, Brussels.
- Finn, J. D. (1989): Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, **59**, 2. sz., 117–142.
- Fűz Nóra (2017): Iskolán kívüli szinterek az általános iskolai oktatásban. *Magyar Pedagógia*, **117**. 2. sz., 197–220.
- Halász Gábor (2009): Tanulás, tanuláskutatás, oktatáspolitikai. *Pedagógusképzés*, **7**. 2–3. sz., 7–36.
- Horváth H. Attila (2011): *Informális tanulás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Imre Anna (szerk., 2015): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kereszty Zsuzsa (2008): *Ottthonos iskola. 6–14 éves gyerekek jólléte az iskolában; szempontok, szervezeti keretek, terek, szolgáltatások*. Kézirat.
- Mahoney, J. L., Larson, R.W., Eccles, J.S. (2005): Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents. In: Mahoney és mtsai (szerk., 2005): *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-school and Community Programs*. Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- McCombs, J., Whitaker, A. és Yoo, P. (2017): The Value of Out-of-School Time Programs. *Perspectives* (RAND Corporation).
- Miller, B. M. (2003): *Critical Hours: Afterschool Programs and Educational success*. Nellie Mae Educational Foundation, Quincy (Massachusetts).
- Nagy Mária (2002): Tanulók, munkaterhek és iskolai eredményességük. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 12. sz.
- Nahalka István (2003): *Túl a falakon*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE, Budapest (Oktatás-módszertani Kiskönyvtár).
- OECD (2015): *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*.
- Páskuné Kiss Judit (é.n.): *Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban*. MATEHETSZ, Budapest.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi töké és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Patall, E. A., Cooper, H. és Allen, A. B. (2010): Extending the School Day or School Year: A Systematic Review of Research (1985–2009). *Review of Educational Research*, **80**, 3. sz., 401–436.
- Vandell, D. L., Shumow és L. Posner, J. (2005): After-school programs for Low-Income Children: differences in program quality. In: Mahoney, J. L., Larson, R.W. és Eccles, J. S. (szerk.): *Organized activities as context for development. Extracurricular Activities, After-School and Community Programs*. Psychology Press, Hove.

DR. KOJANITZ LÁSZLÓ

Az elbeszélt történelem forrásainak alkalmazása a történelemórákon

BEVEZETÉS

Az MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program keretében az MTA-SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport célja annak elősegítése, hogy az elbeszélt történelem forrásai – módszertanilag megalapozott módon és hatékonyan – beépüljenek az iskolai oktatásba. Ennek érdekében tananyagokat dolgoz ki, és vizsgálatokat végez a tananyagokat kipróbáló tanárok és diákok körében.¹

I. MÓDSZERTANI KORSZERŰSÍTÉS VAGY STRATÉGIAVÁLTÁS?

A szemtanúk visszaemlékezései még azok figyelmét is felkeltik, azokra is hatással vannak, akik egyébként nem mutatnak túl nagy érdeklődést a múltban történetek iránt. Különösen így van ez, amikor a ko-

rábban elhallgattatott vagy megszólalni nem akaró résztvevők mondják el a velük megtörténeteket. Ennek emlékezetes példája volt a *Sára Sándor* által a 2. magyar hadsereg akkor még élő tisztjeivel és katonáival készített filmsorozatot övező érdeklődés az 1980-as években.²

Az *oral history*, azaz az elbeszélt történelem, az eseményekben részt vevőkkel készített beszélgetések tudományos dokumentálása és elemzése a 20. és 21. századról szóló történeti kutatások szerves részévé vált (*Kovács*, 2018; *Pászka*, 2017). A mai technikai feltételek mellett pedig az ilyen interjúk bemutatása az iskolai történelemórákon is egyre könnyebben megvalósítható. Érdemes ezért történelemdidaktikai és tantárgymódszertani szempontokból is megvizsgálni az elbeszélt történelem alkalmazásának jelentőségét és lehetőségeit a történelemtanítás megújításában. Már csak azért is, mert a tanárok egy része gondolhatja úgy, hogy a szemtanúkkal készült interjúkat elég a történelmi események

¹ Jancsák Csaba (2018): Szemtanúkkal készült videointerjúk alkalmazása valamint hozzáadott értéke a történelem és állampolgári ismeretek tanításában. In: Bánréti Zoltán, Jancsák Csaba, Kósa Maja és Képiró Ágnes (szerk.): *„Féldőben” – eredmények és perspektívák*. Szeged, Belvedere Meridionale. 13–19. A kutatócsoport munkájáról szóló információk és dokumentumok, valamint az eddig elkészült tananyagok a <http://eyewitness.hu> portálon tekinthetők meg.

² A *Krónika – A 2. magyar hadsereg a Donnál* huszonöt részes, fekete-fehér dokumentumfilm-sorozat a 2. magyar hadsereg 1943 januári pusztulásáról a Don-kanyarban, amely 1942 januárjától, a katonák kiérkezésének közvetlen előzményeitől 1943 májusáig, a katasztrófa közvetlen utóhatásaiig térképezi föl az eseményeket. A filmsorozat első 17 részét a Magyar Televízióban 1982-ben mutatták be. Az 1983-ban elkészült ötrészes, filmszínházi vetítésre szánt változat címe: *Pergőtűz*. 1992-ben még egy film készült a sorozathoz, *Bevezetés a 2. magyar hadsereg a Donnál c. film krónikájához* címmel.

illusztrálására felhasználni. Ezt megindokolhatják azzal, hogy a komplexebb feldolgozásra kevés az idő, illetve hogy az interjúk még így is fel tudják kelteni a diákok érdeklődését, és segíthetnek az események személyes vonatkozásainak megértésében.

Azt gondolom azonban, hogy ez az eljárás nemcsak azért rossz, mert nem használja ki eléggé az interjúkban rejlő lehetőségeket, hanem azért is, mert akár tévképzeteket is kialakíthat vagy megerősíthet. Megfelelő előkészítés nélkül például a tanulók az interjúkat nem történelmi interpretációkként, hanem a valóság tükörképeiként értelmezhetik, mint ahogy ez a naiv gondolkodásmód a történelmi eseményekről készített fotók és a filmfelvételek esetében is gyakorta megfigyelhető.

A történelmi interjúk megjelenése az iskolai oktatásban olyan értékes és élményszerű újdonság, amelyet érdemes, sőt, szükséges is összekapcsolni a történelmi gondolkodást fejlesztő tanítási stratégiák alkalmazásával. Stratégiának az tekinthető, amikor a tanítás- és tanulásmódszertani megoldások kidolgozása, kiválasztása és gyakorlatban történő összehangolása a történelemtanulás egészére vonatkozó általános célok valamelyikének eredményes megvalósulását segíti elő. Az elbeszélte történelem tanórai alkalmazása önmagában még nem tekinthető

egy forrás önmagában még nem bizonyíték; bizonyítékként mindig a feltett kérdéshez való viszonyától függ

a tanulók az interjúkat nem történelmi interpretációkként, hanem a valóság tükörképeiként értelmezhetik

stratégiának, ugyanakkor egy új és ígéretes módszertani megoldás, amely többféle történelemtanítási stratégiába is jól beépíthető. Ilyen stratégia lehet a kutatásalapú tanulás³ és a történelmi metafogalmakkal (pl. *forrás, bizonyíték, ok, interpretáció*)

összefüggő tudás elmélyítésén alapuló gondolkodásfejlesztés.⁴

II. A KUTATÁSALAPÚ TANULÁS

A kutatásalapú tanulás módszertanának célja olyan hatékony tanulási környezet kialakítása, amelyben a diákok a forrásokból szerzett információkra alapozva fokról fokra jutnak közelebb egy történelmi kérdés megválaszolásához (Kojanitz, 2011; 2010).

A történelmi interjúk egyebek mellett remek lehetőséget nyújtanak a történelmi forrás és a történelmi bizonyíték fogalma közötti különbség megértéséhez. Egy forrás önmagában még nem bizonyíték; bizonyítékként mindig a feltett kérdéshez

való viszonyától függ. Akkor válik a forrás bizonyítékká, ha a kutató olyan információt talál benne, amellyel a kérdésre adható válaszok valamelyike alátámasztható vagy megcáfolható. Ezt az összefüggést könnyebben

megértik a diákok, ha ők is egy előzetesen feltett kérdésre kereshetnek választ a

³ Az angol nyelvű szakirodalomban *inquiry based learning* vagy *inquiry learning* néven ismert tanítási-tanulási modell magyar nyelvű megfelelőjeként az utóbbi időben kezd általánossá válni a kutatásalapú tanulás elnevezés, ezért én is ezt fogom használni a továbbiakban.

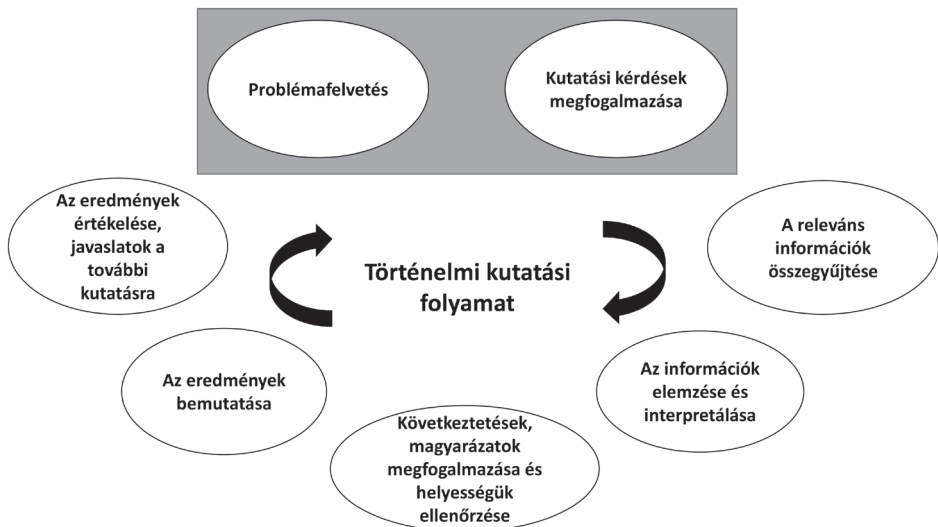
⁴ Az MTA-SZTE Elbeszélte Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport tagjaként ezekre a lehetőségekre igyekeztem felhívni a kutatásban fejlesztőként részt vevő pedagógusok figyelmét is egy speciális szakmai konzultáció keretében. Ez az írás ennek a műhelyfoglalkozásnak az elméleti-gyakorlati alapjaiból és kiteljesítésével született.

rendelkezésükre álló források segítségével. Egy nyitott történelmi kérdéssel a szemtanúkkal készített interjúk feldolgozását is izgalmas feladattá lehet tenni, és ez kedvezően hat a diákok teljesítményére a forráshasználat és a levont következtetések

tekintetében is (Hicks és Doolittle, 2008; Saye és Brush, 2002; VanSledright, 2002). Olyan tanulási út kialakításáról van itt szó, amelyhez a mintát a tudományos kutatási folyamat adja (1. ábra).

1. ÁBRA

A történelmi kutatási folyamat összetevői



FORRÁS: saját szerkesztés

A tanulói munka megtervezése ilyenkor egy érdekes probléma kiválasztásával és egy ehhez szorosan kapcsolódó kutatási kérdés megfogalmazásával kezdődik (Olson és Loucks-Horsley, 2000). A problémát először a maga komplexitásában mutatja be a tanár. Utána pedig az összes elsődleges és másodlagos ismeretforrás kiválasztása, valamint a tanulói kérdések és feladatok megformálása is végső soron a fő kutatási

mindenekelőtt jó kutatási kérdéseket kell alkotnunk

kérdésnek a megválaszolását szolgálja. Ha ezt a stratégiát akarjuk követni a szemtanúk visszaemlékezéseinek esetében is,

mindenekelőtt jó kutatási kérdéseket kell alkotnunk.

A személyes visszaemlékezések jelentősen eltérhetnek egymástól attól függően, hogy a szemtanú miről akart elsősorban beszélni, sokszor anélkül, hogy ez a szándék tudatosulna benne, vagy ezt explicit

módon megfogalmazná. Lehet, hogy főleg a saját érzéseiről beszél, vagyis arról, hogy mi játszódott le benne akkor. Lehet, hogy magukat az eseményeket igyekszik minél pontosabban felidézni és részletesen elmesélni. Lehet, hogy a többi ember viselkedéséről beszél, és erre próbál magyarázatot adni. Lehet, hogy egy vitás kérdéstről fejt ki a maga véleményét, és mondja el a maga verzióját. Ezek a különbségek nagyban befolyásolhatják azt is, hogy milyen jellegű kutatási kérdés megválaszolásához adhatnak az interjúk leginkább segítséget.⁵

A másik irányból, pedagógiai szempontból a következő kérdéseket érdemes feltenni magunknak: elég fontos-e a kijelölt fő kutatási kérdés ahhoz, hogy a tanulók időt töltsenek vele; elég érdekes-e az érdeklődés felkeltésére; van-e a tanárnak elég háttértudása, illetve elérhető-e elegendő forrás hozzá; a források érthetők-e a diákok számára; a diákoknak megvan-e a kellő ismerete és tapasztalata a kérdéshez kapcsolódó feladatok elvégzéséhez; van-e elég idő a kutatásra.

Vegyük példaként egy olyan, középiskolásoknak szóló feladatsoport készítésének feladatát, amely a 2. magyar hadseregről szól, és amelyhez a Sára Sándor által készített interjúk egyes részleteit szerettem volna felhasználni. A *Kronika* minden része elérhető az interneten, ezért bőven volt alapanyag a válogatáshoz. A tisztekkel és katonákkal készített beszélgetések átölelik a 2. magyar hadsereg történetét a kiutazástól kezdve egészen a hadsereg túlélőinek hazaérkezéséig. Volt tehát mód arra, hogy a tanítási céljaimhoz és a tanulókhöz igazítva választhassam ki a kutatási kérdést. A beszélőket hallgatva többféle érdekesnek tűnő változatot is megfogalmaztam azért,

hogy további mérlegelés után dönthessem el, melyiket választom ki közülük.

Milyen gondolatok foglalkoztatták a katonákat a kiutazáskor?

Milyen volt a katonák harci szelleme?

Miért érezték úgy, hogy őket a hadvezetés feláldozható „emberanyagként” kezeli?

Milyen volt a magyar katonák és a civil lakosság kapcsolata?

Miben reménykedtek? Mitől féltek?

Milyen volt a magyar és a német katonák közötti viszony?

Hogyan ítélték meg a katonák Magyarországon a háborús szerepvállalását?

Mennyire voltak tudatában annak, hogy veszélyes és reménytelen a helyzetbe kerültek a Donnán?

A forrásanyag gazdagságát bizonyítja, hogy e kérdések bármelyikéhez találtam egymást kiegészítő, vagy éppen egymásnak ellentmondó interjúrészleteket. Önmagukban azonban e kérdéseket nem találtam elég fontosnak és elég érdekesnek a diákok számára. Márpedig ez a két leglényegesebb szempont a kutatási kérdés kiválasztásában. Ennek jegyében olyan problémát kerestem, amelyet a 2. magyar hadsereg története kapcsán a diákoknak mindenképpen meg kell ismerniük, és amely kellően érdekes is lehet a számukra. Végül Jány Gusztáv tragikus következményű döntését találtam ilyennek. A kutatási feladatot ebben a formában fogalmaztam meg a tanulók számára:

A 2. magyar hadsereg feladata a széles doni arcvonal védelme volt. 1942 végére Jány Gusztáv hadseregpáncsnok számára nyilvánvalóvá vált, hogy ez lehetetlen lesz

⁵ Megfontolandó – és a tanulókkal is érdemes megbeszélni –, amit Kovács Éva szociológusként erről írt: „a tanúságtétel elsődlegesen nem történeti forrás, hanem jelenbeli múlt-konstrukció, még ha az elbeszélők a történelemben vannak is gabalyodva” (Kovács, 2018, 109.o.).

a létszámban és felszerelésben is fölényben levő Vörös Hadsereggel szemben. Jány emiatt többször kérte leváltását, a németektől pedig fegyvereket és erősítést kért, de egyik kérése sem teljesült.

1943. január 12-én megindult az orosz offenzíva, amely több helyen is áttörte a magyar védelmi állásokat. Január 14-re nyilvánvalóvá vált, hogy a 2. magyar hadsereget a teljes megsemmisüléstől csak a visszavonulás mentheti meg. A magyar főparancsnok, Jány Gusztáv azonban a visszavonulás elrendelése helyett a Donnál való további kitartásra felszólító parancsot adott ki, amely egyet jelentett a hadsereg feláldozásával.

Kutatási kérdés: Miért nem adta ki Jány Gusztáv a visszavonulási parancsot?

A kérdéshez tartozó problémafelvezető rész, mint látható, egyfelől segítséget ad a történelmi helyzet megértéséhez, másfelől arra szolgál, hogy a kutatási kérdés érdekességére és jogosságára hívja fel a figyelmet. Nem túl hosszú, és csak a legszükségesebb információkat tartalmazza.

Milyen segítséget érdemes adni a diákoknak a kutatás megkezdésekor?

Az első hasznos tanács az lehet, hogy próbálják meg részkérdésekre bontani a problémát. Mielőtt megkezdenék a rendelkezésre álló források átnézését és kiválogatását, fogalmazzák meg, hogy milyen kérdésekre lenne jó választ találni bennük. A tanulók által feltett

részkérdések sokat elárulhatnak a problémaérzékenységükről, a lényeglátó képességeikről és arról is, hogy mennyire értették meg a vizsgálandó történelmi szituációt és problémát. Érdemes kezdetben mintákat is adni nekik ehhez.

Fogalmazz meg olyan részkérdéseket, amelyek megválaszolása segíthet a kutatási kérdésre is választ adni!

Pl. Mennyire voltak Jánynak pontos információi az orosz támadás erejéről?

A tanár által előre megfogalmazott részkérdések a mintaadáson kívül azért is hasznosak lehetnek, mert a források tartalmának előzetes ismerete alapján ezekkel segítséget ad a fontos információk megtalálásához. Amikor a diákok már gyakorlottabbá válnak az ilyen munkában, a tanári kérdések elhagyhatók. A cél, hogy a diákok fokozatosan egyre önállóbbá váljanak a kérdéseik megfogalmazásában is.

Miután megszülettek a diákok kérdései is, érdemes egy olyan munkalapot adni az interjúk meghallgatásához, amelyben együtt szerepelnek a tanár és a diákok által megfogalmazott kérdések.

Kezdetben érdemes rövidebb interjúrészleteket kiválasztani, azok

közül is olyanokat, amelyek a kutatási kérdéssel szorosan összefüggő eseményekről, körülményekről szólnak.

a tanulók által feltett részkérdések sokat elárulhatnak a problémaérzékenységükről, a lényeglátó képességeikről és arról is, hogy mennyire értették meg a vizsgálandó történelmi szituációt és problémát

Munkalap a Jány Gusztávról szóló interjúrészletek feldolgozásához

KÉRDÉSEK

VÁLASZOK

Tett-e kísérletet a visszavonulási parancs felsőbb engedélyeztetésére?

Mennyire voltak pontos információi az orosz támadásról?

Mennyire volt tisztában a hadsereg helyzetével?

*Kikérte-e mások véleményét?
Kiknek a véleményére támaszkodott?*

Mennyire dönthetett önállóan?

Kapott-e segítséget a kormányzótól és a katonai felső vezetéstől?

Milyen szempontok határozták meg a döntését?

*Saját kérdéseim**

* A „Saját...” kezdetű tételeknél a munkalapok természetesen megfelelő mennyiségű üres rubrikát tartalmaznak.

Mi derül ki a kortársak visszaemlékezéseiből? Keressetek válaszokat a részkérdésekre a kortársak visszaemlékezéseiben! Nézzétek meg a *Krónika – A 2. Magyar hadsereg a Donnál* című filmsorozat 18. részének alábbi részleteit!

Link: https://www.youtube.com/watch?v=0Erhp_dy5bY

Kádár Gyula vezérkari ezredes: 7.41–9.17

Kéri Kálmán vezérkari ezredes:

9.18–11.08

Kádár Gyula vezérkari ezredes:

11.08–12.00

Lajtos Árpád vezérkari százados:

12.01–12.56

A jól kiválasztott, rövid részletek több időt hagynak a tanulói tevékenységekre. Lényeges, hogy a tanórákon rendelkezésre álló idő nagy része ne az interjúk pusztá meghallgatására menjen el. Jusson elég idő az információk közös feldolgozására, a diákok önálló válaszainak elkészítésére és megvitatására is. Az sem jó, ha az ilyen jellegű munka a házi feladatra marad, mert ez elveszi a lehetőséget annak, hogy a tanulók egymás felvetéseit meghallgathassák és megbeszélhessék, pedig ezek hasznos segítséget adnak a saját következtetéseik és érveik javításához, és még pontosabb megfogalmazásához. Ezért ha a rendelkezésre álló idő rövidsége miatt választani kell,

inkább az interjúk megnézése legyen az otthoni munka.	történelmi szemlélet és gondolkodás fejlesztésének.
A tanórai közös megbeszélésekre azért is szükség van, mert ilyenkor tudja a tanár megismerni a tanulók gondolatmeneteit, és ennek alapján tud folyamatosan megerősítést vagy segítséget adni az okfejtéseikhez. Ez a menet közbeni tanári reflektálás a leghatékonyabb eszköze a	a menet közbeni tanári reflektálás a leghatékonyabb eszköze a történelmi szemlélet és gondolkodás fejlesztésének
	A gondolkodásra ösztönző problémák megfogalmazásán és az interjúrészek kiválasztásán kívül a tervezés izgalmas kérdését jelentheti az is, hogy a kutatómunka melyik szakaszában és milyen funkciókra használjuk fel az interjúkat. Ezt foglalja össze az 1. táblázat:

1. TÁBLÁZAT

Az interjúk lehetséges funkciói a kutatómunka egyes szakaszaiban

A feladat elején	problémafelvetésként a kutatási kérdés és részkérdések megfogalmazásához az érdeklődés felkeltéséhez a történelmi kontextus érzékeltetéséhez
A feladat közben	a kutatási feladat meghatározó jelentőségű ismeretforrásoként a feladathoz használt ismeretforrások egyikeként a következtetések helyességének ellenőrzéséhez
A feladat lezárásakor	a feladat eredményeinek bemutatásához az interjúban elhangzottak összekapcsolása a feladat során szerzett információkkal

FORRÁS: saját szerkesztés

Érdemes lenne a felhasználási lehetőségek mindegyikét kipróbálni, és az így nyert tapasztalatokat összegyűjteni annak érdekében, hogy kiderüljön: milyen feltételeket szükséges megteremteni és milyen buktatók elkerülésére kell felkészülni annak érdekében, hogy a legeredményesebben sikerüljön az interjúkat felhasználni a feldolgozás különböző szakaszaiban.

III. A TÖRTÉNELMI GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE

A történelmi gondolkodás összetevői

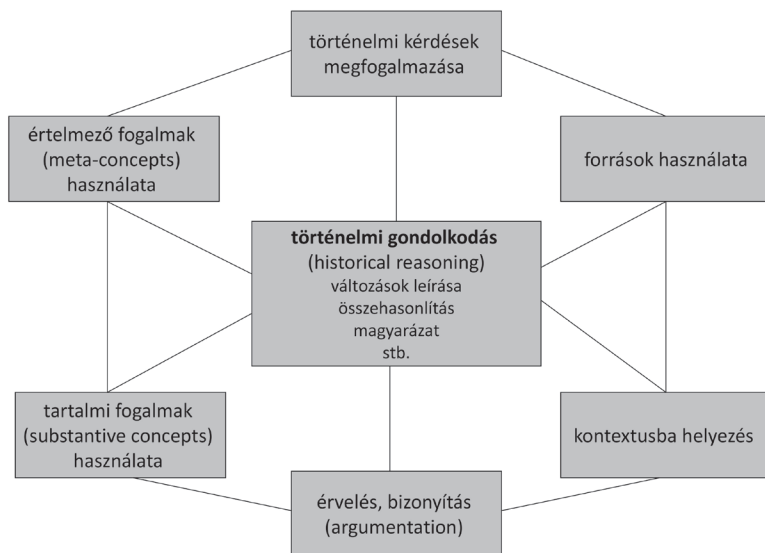
Az elbeszélt történelem tanórai megjelenése kifejezetten jó lehetőségeket adhat a történelmi gondolkodás fejlesztésére. Az inter-

júkbán elhangzottak sokféle érdekes problémával szembesíthetik a diákokat, és a tanúk személyes történetei kellő motivációt is adnak a felmerült kérdések további vizsgálatához. E lehetőségek átgondolásához

érdeemes felhasználni a *Carla van Boxtel* és *Janet van Drie* által készített modellt a történelmi gondolkodás, *historical reasoning*⁶ összetevőiről (2. ábra).

2. ÁBRA

A történelmi gondolkodás összetevői



FORRÁS: *Van Drie és Van Boxtel (2008)*

Látható, hogy a kutatásalapú tanulás stratégiájának alkalmazásával egyszerre teremthetünk jó feltételeket szinte az összes fontos terület fejlesztéséhez, legyen az a történelmi kérdések megfogalmazása; a források használata; érvelés, bizonyítás; tartalmi fogalmak használata; vagy akár a kontextusba helyezés. Az egyik összetevő,

a metafogalmak használatának fejlesztése azonban különös figyelmet igényel a történelemtanároktól.

A tanulók körében végzett vizsgálatok alapján a kutatók már az 1980-as években arra a következtetésre jutottak, hogy a metafogalmak helyes értelmezése szükséges ahhoz, hogy a tanulók képessé

⁶ *Van Drie és Van Boxtel (2008)* így definiálta az általuk használt *historical reasoning* fogalmát: „[...] egy tevékenység, melynek során valaki a múlt szülő információkat rendszerezi annak céljából, hogy leírja, összehasonlítsa és/vagy megmagyarázza a történelmi jelenségeket. Eközben történelmi kérdéseket tesz fel, kontextualizál, használja a történelem tartalmi és metafogalmait, és a múltból szülő információkat tartalmazó forrásokra támaszkodva tényeken alapuló érvekkel támasztja alá az általa javasolt válaszokat” (89. o.).

váljanak a múltra vonatkozó új információk, következtetések megértésére, kritikus értékelésére és továbbgondolására (*Shemilt*, 1980). Ilyen metafogalomnak tartják a kutatók a következőket: bizonyíték, ok, magyarázat, empátia, idő, tér, változás, forrás, tény, leírás, narráció (*Limon*, 2002); idő, változás, empátia, ok, bizonyíték, beszámoló (*Lee*, 2005); történelmi jelentőség, folyamatosság és változás, fejlődés és hanyatlás, bizonyíték, történelmi empátia (*Lévesque*, 2008); okozatosság, jelentőség, változás, bizonyíték, történelmi kontextus, emberi közreműködés, történelmi korszakok (*VanSledright*, 2010).

„A történelemtanuláshoz a történelmet diszciplínaként is meg kell érteni, e megértés bizonyítéka a kulcs metafogalmak egyre pontosabb értelmezése. Enélkül a diákok híjával lesznek azoknak az eszközöknek, amelyekkel reflektálni tudnak saját tudásukra, annak erősségeire és korlátaira” (*Lee*, 2005, 69. o.). Ezek teremtik meg az alapját annak is, hogy elgondolkodjanak arról, mi a különbség a múltban lezajlott valóság és az erről szóló történelmi ismeretek között, és ahhoz is, hogy folyamatosan monitorozni tudják, mit és milyen mélységben értettek meg a tanultakból. Vagyis e metafogalmak tanítása értelmezhető a metakognitív történelmi gondolkodás fejlesztéseként is.

A hazai történelemtanítási gyakorlat megújításában nagy jelentősége lenne annak, ha a szemtanúkkal készült interjúk tanórai alkalmazását sikerülne összekapcsolni nemcsak a kutatásalapú tanítással, hanem a történelmi metafogalmak megértésének elmélyítésével is.

Okok

A Jány Gusztávról szóló feladat esetében a tanárnak jó lehetősége nyílik arra, hogy megfigyelhesse a tanulóknak a lehetséges okokra vonatkozó elgondolásait, és javítson is ezeken, amikor ez szükségesnek látszik.

Akkor tudja ezt megtenni, ha a történelmi ok fogalmának értelmezése szempontjából is képes gyorsan felismerni a diákok megnyilatkozásainak erős és gyenge pontjait. A tanári javításhoz adhatnak segítséget az olyan segédanyagok, amelyek a diákok számára is jól érthető módon bemutatják,

mi a lényege az egyes metafogalmak – jelen esetben a történelmi okság – helyes értelmezésének, mik azok a téves elgondolások, amelyek megváltoztatása szükséges, illetve milyen képességek kialakításával lehet a helyes értelmezéshez eljuttatni a diákokat (2. táblázat).

A történelmi ok fogalmának elmélyítése érdekében időnként hasznos explicit módon is foglalkoznunk az eseményekben közrejátszó különböző tényezők szerepével. Például Jány esete kapcsán érdemes lehet kikérni a diákok véleményét arról, hogy egyáltalán mennyire

a történelmi ok fogalmának értelmezése szempontjából is képes gyorsan felismerni a diákok megnyilatkozásainak erős és gyenge pontjait

érdemes foglalkozni a szereplők személyes karakterével a történelmi események okainak vizsgálatakor, mert ezáltal mód nyílik az erről megfogalmazódó válaszok közös megvitatására is.

2. TÁBLÁZAT

A történelmi okság helyes értelmezésének összetevői és feladatai

	Összetevő	Téves gondolkodás és helyes megközelítés	Fejlesztendő képességek
1.	„Összefüggésháló” – A változásokban egymástól független és egymással összefüggő okok egyaránt szerepet játszanak, amelyek nagyon sokféle eredményhez és következményhez vezetnek. Ezek együttesen egy összefüggés-hálózatként is megjeleníthetők.	<i>Téves gondolkodás:</i> Az események bekövetkeztének magyarázatát egyetlen okra vezeti vissza, az is általában valamilyen rövid távú ok. Az okokhoz nem fűz magyarázatot. <i>Helyes megközelítés:</i> A rövid és hosszú távú okokat is azonosítja és megmagyarázza. Felismeri a különböző okok közötti kapcsolatokat és összefüggéseket.	Az okok és következmények azonosítása; Az okok kategorizálása; Az okok többféleképpen való megkülönböztetése; Az okokra vonatkozó állítások tényekkel való alátámasztása; Kapcsolatok teremtése az okok között; A személyes döntések szerepének bemutatása a történelmi események okainak magyarázatakor; A szükséges előfeltételek és a közvetlen kiváltó okok azonosítása és kielégítő voltuk vizsgálata az egyes okok elvételével („ <i>Mi lett volna, ha...</i> ”).
2.	„Ható tényezők” – Az egyes okok különböző erősséggel hatnak a változásokra. Ezért vannak olyan okok, amelyeket fontosabbnak értékelünk másoknál.	<i>Téves gondolkodás:</i> Nem tesz különbséget a különböző tényezők és döntések hatása között. <i>Helyes megközelítés:</i> Megvizsgálja és értékeli a hatásuk erőssége szempontjából a történelmi eseményekben szerepet játszó okokat.	Az egyes okok fontosságának mérlegelése és meghatározása, egy fontos ok azonosítása; Az okok fontosságára vonatkozó következtetések megmagyarázása, egy ok fontosságának megmagyarázása; Az egyes okok fontossága közötti különbségek megállapítása és megmagyarázása, a relatív fontosság fogalmának megmagyarázása; Az okok fontosságára vonatkozó elemzés és értékelés önálló elvégzése.

3.	„Személyes és kontextuális tényezők” – A történelmi változásokat előidéző okokat két csoportra oszthatjuk: a történelmi szereplők akciói és a történelmi körülmények adta feltételek.	<i>Téves gondolkodás:</i> A történelmi események és változások okaiként kizárólag a „nagy emberek” döntéseit jelöli meg. Minden változást emberi szándékokra vezet vissza. <i>Helyes megközelítés:</i> A történelmi változásokat okait az emberi szándékok és a történelmi (pl. gazdasági, társadalmi, politikai, vallási, katonai, földrajzi) körülmények kölcsönhatásának vizsgálatán keresztül keresi és magyarázza.	Különböző típusú okok megkülönböztetése és azonosítása: pl. hosszú távú, rövid távú, gazdasági, politikai, társadalmi okoké; Események, személyek és attitűdök szerepének és tágabb értelemben vett hatásainak megállapítása és megmagyarázása.
4.	„Szándékoktól független vagy azokkal ellentétes következmények” – A történelmi szereplők nem mindig látják előre a tetteik következményeit. Ettől még ezek is ugyanúgy jelentős hatással vannak a történelmi eseményekre és változásokra.	<i>Téves gondolkodás:</i> A múltban történeteket úgy látja, mintha azok előre elgondolt tervek és akciók szerint alakulnának. <i>Helyes megközelítés:</i> Különbséget tesz a következmények között aszerint, hogy azok az eredeti szándékoknak megfelelőek vagy attól eltérőek.	Foglalkozik az elkerülhetetlenség problémájával a történelmi okok magyarázatakor.

FORRÁS: saját szerkesztés

Forrás és bizonyíték

Hatékony módja lehet a tanulók gondolkodásra készítésének, ha még a források megismerése előtt előzetes hipotéziseket kell megfogalmazniuk.

Milyen okai lehetettek Jány tragikus következményű döntésének?

Fogalmazzatok meg különféle lehetséges válaszokat a kérdésre!

Pl. „Hitt a győzelemben, úgy gondolta, katonailag az a helyes, ha kitaranak.”

Egyénileg válaszszátok ki, hogy az általa-
tok lehetséges okok közül melyiket tart-
játok a legvalószínűbbnek!

A diákoknak a korábbi ismereteiket és tapasztalataikat mozgósítva kell átgondol-
niuk a Jány Gusztáv döntésében szerepet
játszó lehetséges körülményeket és ténye-
zőket. Megtapasztalhatják ezáltal, hogy az
ilyen jellegű előzetes tudásuk is mennyire
hasznos és szükséges lehet egy-egy új törté-
nelmi esemény megértéséhez. Ugyanakkor
így az interjúk meghallgatása is átalakul
egy olyan forrásfeldolgozássá, amelynek so-
rán előzetes hipotézisek bizonyítékait vagy
cáfolatait keresik. Ez pedig már a forrás és
a bizonyíték fogalmának helyes értelmezé-
sét segítheti elő (Ashby, 2004). Kezdetben
egy ilyen típusú feladat esetében is érdemes
egy munkalappal segíteni az információk
célszerű keresését és rögzítését:

Munkalap a Jány Gusztávról szóló interjúrészetek feldolgozásához

Olvasd el az alábbi lehetséges okait Jány Gusztáv döntésének!

Az egyes állításoknál a kortársak neve alatt E betűvel jelöld, ha az állítást az adott kortárs visszaemlékezése megerősítette!

C betűvel jelöld, ha az állítást a kortárs visszaemlékezése megcáfolta!

N betűvel jelöld, ha az állításról nem volt információ a visszaemlékezésben!

	Kádár	Kéri	Lajtos
<i>Hitt a győzelemben, úgy gondolta, katonailag az a helyes, ha kitartanak.</i>			
<i>Nem érdekelte a hadsereg és a katonák sorsa.</i>			
<i>Nem voltak meg a vezetői képességei egy ilyen döntés meghozatalához.</i>			
<i>A katonai fegyelem betartását mindennél fontosabbnak tartotta.</i>			
<i>Nem kapta meg a magyar politikai és katonai vezetés támogatását a hadsereg megmentéséhez.</i>			
<i>A németek erőszakkal megakadályozták a visszavonulási parancs kiadását.</i>			
<i>Nem hozhatott önálló döntést a németek beleegyezése nélkül.</i>			
<i>Önállólan és határozatlan személyiség volt.</i>			
<i>Meg akarta védeni a magyar nemzeti becsületet.</i>			
<i>A felettesek elvárásának akart mindenáron megfelelni.</i>			
<i>A vezérkari tisztjeinek a tanácsát követte.</i>			
<i>Pánikba esett, és emiatt volt képtelen helyes döntéseket hozni.</i>			
<i>Saját hipotéziseim a döntés okairól:</i>			

A jól megszerkesztett munkatáblák segítségével hatékonyabbá válhat az információk összegyűjtése és rendszerezése, és emiatt tartalmasabbá válhatnak a tanulók kutatási kérdésre adott válaszai is. A megfogalmazás minőségét az is javíthatja, ha a válasz logikai felépítésének és érvelési módjának kialakításához jól felhasználható szövegfordulatokat is adunk a diákjainknak mintaként.

Rajtad a sor! Válaszold meg a kutatási kérdést!

Miért nem adta ki a visszavonulási parancsot Jány Gusztáv?

A válaszodhoz érdemes felhasználnod az alábbiakhoz hasonló mondatelemeket is:

„Jány Gusztáv úgy ítélte meg a 2. magyar hadsereg helyzetét, hogy...”

„A visszavonulást elrendelő parancs kiadására elsősorban azért nem került sor, mert...”

„Ebben az is közrejátszhatott, hogy...”
 „A visszaemlékezők véleménye szerint...”
 „A visszaemlékezők által elmondottak cáfolják azokat a feltételezéseket, hogy...”
 „Nem találtam információkat azokra a feltételezésekre, amelyek szerint...”

Forrásérték

A szemtanúkkal készített interjúk jó lehetőséget adnak a források relevanciájának, hitelességének, megbízhatóságának és reprezentativitásának vizsgálatához. Ehhez információkat kell adni az interjú adó személyekről, és meg kell ismertetni a diákokat a forrásérték megítéléséhez használható szempontokkal. Különösen a forrás hitelességének és a megbízhatóságának kritériuma közötti különbségtétel megértése jelenthet nagyon fontos előrelépést a források feldolgozása terén.

Értékelj a visszaemlékezések forrásértékét az alábbi szempontok szerint!

Releváns?

- *Hasznos a kutatásunk szempontjából?*
- *Válaszol a kérdésünkre?*
- *Vannak benne olyan információk, amelyek felhasználhatók a kérdés megválaszolásához?*
- *Mennyire ad új szempontokat a válaszhoz?*
- *Mennyire vannak benne új információk?*

Hiteles?

- *Tartalmilag mennyire lehet hiteles az, amit a visszaemlékező elmondott?*
- *Mennyire rendelkezhet pontos információkkal arról, amiről beszél?*

különösen a forrás hitelességének és a megbízhatóságának kritériuma közötti különbségtétel megértése jelenthet nagyon fontos előrelépést a források feldolgozása terén

- *Szemtanúja volt az eseményeknek, saját tapasztalatokkal rendelkezik, vagy mások által elmondottak alapján mondja el a történeteket?*
- *Van-e megfelelő tudása és tapasztalata arról, amiről véleményét mond?*

Megbízható?

- *A visszaemlékező személy mennyire lehet megbízható forrása a témának?*
- *Lehet-e valami oka arra, hogy valamit elhallgasson vagy eltorzíthasson a történetekkel kapcsolatban?*
 - *Mennyire befolyásolhatják a saját érzelmei és helyzete a bemutatott eseményekkel vagy személyekkel kapcsolatban?*
 - *Mennyire emlékezhet pontosan a történetekre? Milyen rég történt az, amiről beszél? Milyen állapotban*

volt akkor?

- *Mennyire támasztják alá más források által is megerősített tények és információk azt, amit mond?*
- *Mennyire mond ellent a más forrásokból származó tényeknek és információknak?*
- *Mennyire hihető az, amit mond?*
- *Mennyire van összhangban a többi forrással?*

Reprezentatív?

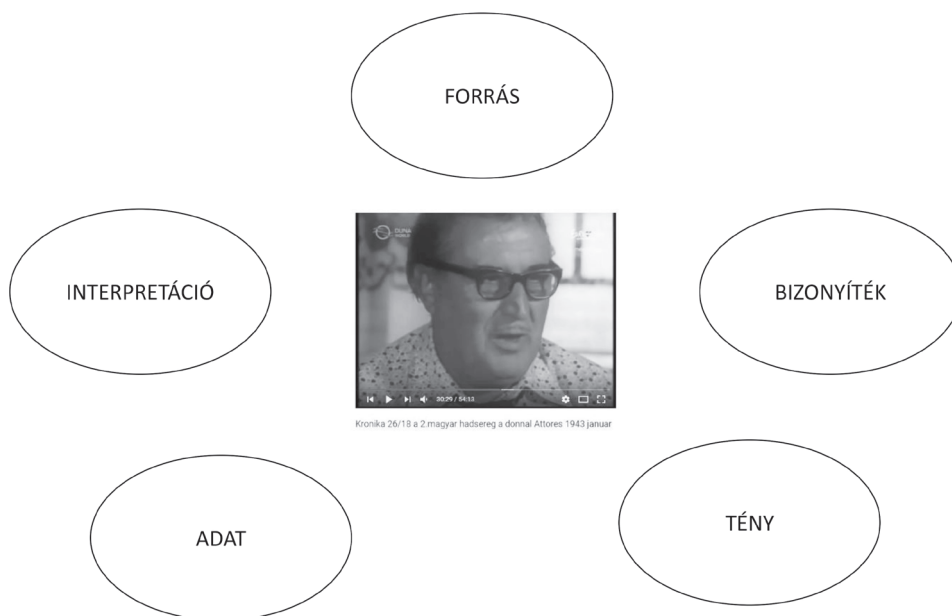
- *Mennyire lehet általánosítható következtetéseket levonni belőle a korabeli emberek véleményéről, gondolatairól, tetteiről?*

Interpretáció

Az elbeszélt történelem kapcsán az interpretáció fogalmával is foglalkozni kell, hiszen a források esetében különösen igaz lehet, hogy a múltban történeteknek nagyon szubjektív interpretációit adják (3. ábra).

3. ÁBRA

A szemtanúkkal készített interjúkban elhangzottak lehetséges státuszai a valóság feltárásában



FORRÁS: saját szerkesztés

Ugyanúgy, ahogy más források esetében, érdemes információkat adni a keletkezési körülményekről is. Kik, mikor és milyen célból készítették az interjúkat? Ennek kapcsán megérthetik a diákok azt is, hogy a múltban történekekről nemcsak tudományos célból készülnek interpretációk. Hiszen valószínűleg találkoznak majd olyan interjúkkal is, amelyek az áldozatok iránt kegyeletről, egy történelmi évforduló megünneplésére, valaki emlékének a tiszteletére, vagy kifejezetten oktatási célból készültek. „Az interjúké-

megérthetik a diákok azt is, hogy a múltban történekekről nemcsak tudományos célból készülnek interpretációk.

szítő nézőpontjából tehát egy élettörténeti vagy oral history interjú mindig valós idejű performansz, telítve jövőbeli elvárásokkal mindkét fél – a kérdező és az elbeszélő – részéről” (Kovács, 2018, 109. o.). A múlt-ról különböző célokból készült ismeretforrások összehasonlítása még közelebb viheti a tanulókat a történelmi interpretáció fogalmának megértéséhez. Kézenfekvő lehetőséget ad erre az interjúkban hallottak és a tankönyvekben leírtak összehasonlítása.

*Mi történt a visszavonuló katonákkal?
Hallgass meg két visszaemlékezést erről!
Keresd meg a tankönyvedben azokat a részeket, amelyek ugyanezekről a napokról és eseményekről szólnak!
Hasonlítsd össze a visszaemlékezést a tankönyvben olvasottakkal!
Mit mondtak a szemtanúk, mit mond a tankönyv szerzője?
Vannak eltérések?
Milyen okai lehetnek az eltéréseknek?
A visszaemlékezés kiegészíti, megerősíti, cáfolja vagy árnyalja azt, amit a tankönyvben olvastál? Keress példákat ezekre!
Írd le, mi az, amit jobban megértettél a tankönyvben olvasottakból a visszaemlékezések segítségével!*

A szemtanúk által elmondottak és a tankönyvekben leírtak összehasonlítása bármelyik történelmi témánál elvégezhető, és a diákok számára jól érzékelhetővé teszi, hogy egy történelmi interpretáció, legyen az akár egy szemtanú visszaemlékezése vagy egy történelemtankönyv, mindig csak egy szeletét tudja a valóságban megtörtént eseményeknek bemutatni. Vagyis e feladat nem arról szól, hogy valamilyen hibát keressenek a tankönyvben leírtakban, hanem sokkal inkább arról, hogy felismerjék, a tankönyv nem lehet képes bemutatni a múltban történtek teljes valóságát, az eseményeket átélő emberek sorsa közötti egyéni különbségeket különösen nem.

Történelmi episztemológia

A múlt különböző célú interpretációnak az összehasonlítása olyan kérdéseket is felvet, amelyek megválaszolásában a történelmi

megismerés természetére vonatkozó elgondolások is fontos szerepet játszanak. A történelmi gondolkodás fejlesztésének feltétele és célja is egyszerre, hogy e tekintetben is egyre árnyaltabbá tegyünk a tanulóknak kialakuló képet (Havekes, H., Arno-Coppen P., Luttenberg és J., Boxel, C., 2012). A fejlődést nagyon jól lehet szemléltetni és ellenőrizni is azzal, hogy a tanítványaink milyen kirakójátékhoz hasonlítják a múltban történtek rekonstrukcióját. Amennyiben a puzzle-t választják, már tudatában vannak annak, hogy nincs olyan forrás, amely képes önmagában mindent elmondani arról, ami valamikor valahol megtörtént. Értik, hogy a múlt rekonstrukciója sok különféle forrás információiból rakható csak ki. Ugyanakkor a puzzle-lal való párhuzam azt is sugallja, hogy ezekből az információkból csak egyetlen kép rakható ki, illetve, hogy elvileg lehetséges egy abszolút igaz rekonstrukció, ha minden ehhez szükséges információdarabkát megtalálunk hozzá a forrásokban. A legóval való párhuzam előrelépés

e tekintetben, hiszen ebben már megjelenik az az elgondolás, hogy ugyanazokból a tényekből vagy következtetésekből többféleképpen is össze lehet rakni a valóságot. Vagyis a múltról készült interpretációk nemcsak azért különbözhetnek egymástól, mert az egyik tudós jobban tudja, mi történt, mint a másik, vagy mert eltér a véleményük a forrásokból leszüzhető tényekről, hanem mert ugyanazon tényekből is többféleképpen rakható össze egy utólagos kép a valóságról. Ez az episztemológiai elgondolás már egészen érettnek tekinthető, ugyanakkor a történelmi tényeket ez is a rekonstrukció készítőjétől elkülönülő, önmagában soha nem változó építőközként értelmezi, függetlenül attól, hogy az adott

ugyanazon tényekből is többféleképpen rakható össze egy utólagos kép a valóságról

tény milyen rekonstrukció részévé válik. Talán a nemrég született *Imagine* nevű játékka⁷ lehet a diákok számára is jól érzékelteni a történelmi megismerésnek azt a sajátosságát, hogy igazából ugyanaz a történelmi tény is különböző jelentést kaphat a különböző történelmi interpretációkban. Ahogy *Carl Becker* (1958) gondolatmenetét bemutatva *Gyáni Gábor* megfogalmazza: „a történész, és nem a tények ruházzák fel a múlt eseményeit határozott jelentéssel” (2006).

Etikai dimenzió

A kanadai *Peter Seixas* által készített oktatási program hat metafogalomra (4. táblázat) fókuszált a történelemtanítás tartalmának és követelményeinek meghatározásakor (*Seixas és Morton*, 2013).

4. TÁBLÁZAT

Peter Seixas által meghatározott legfontosabb fogalmak és kérdések a történelemtanulásban

Történelmi jelentőség	Hogyan tudom eldönteni, hogy mit érdemes kutatni és miről érdemes tudni?
Történelmi bizonyíték, történelmi interpretáció	Honnan tudjuk azt, amit tudunk?
Folyamatosság és változás	Hogyan tudom megérteni és megragadni a múlt komplexitását?
Okok és következmények	Hogyan tudom megmagyarázni a döntések és a cselekedetek okait és következményeit?
Történelmi nézőpont	Hogyan tudom megérteni a múltban élt emberek döntéseit és cselekedeteit?
Etikai dimenzió	Mit és hogyan tudok hasznosítani abból, amit a múltból megismertem?

A legfőbb újdonság a szerzők által felállított követelményekben a történelmi gondolkodás etikai dimenziójának megjelenítése. Ez releváns feladat a diákokkal feldolgozott interjúk legtöbbszörében is, legyen szó akár a 2. világháborúról vagy az 1956-os forradalomról, de

igazából ugyanaz a történelmi tény is különböző jelentést kaphat a különböző történelmi interpretációkban

különösen a holokauszt esetében (*Jancsák és mtsai*, 2018). A kanadai szerzők szerint fontos a diákokban is tudatosítani, hogy a történelmi művek szerzői explicit és implicit erkölcsi ítéleteket is megfogalmaznak a múlt eseményeiről és szereplőiről. Hangsúlyozni kell

⁷ Itt a játékosnak szavak és testbeszéd nélkül, geometriai és piktogramszerű ábrák szabad egymáshoz vagy egymásba építésével, illetve mozgatásával kell felismertetnie a többiekkel egy-egy fogalmat, jelenséget vagy kultúrtörténeti mozzanatot.

számukra a történelmi kontextus megismerésének fontosságát is a múltban történtek erkölcsi megítélése során. Meg kell érteni a tanulóknak, hogy a mai kor értékítéleteit a jóról és rosszról nem lehet minden további nélkül a múltra is alkalmazni. Ugyanakkor a történelem etikai vonatkozású kérdéseinek becsületes vizsgálata lehetővé teszi a számunkra, hogy megemlékezzünk a helytállásokról, áldozatokról és szembenézzünk a múltban elkövetett bűnökkel és igazságtalanságokkal. A történelem ismerete segíthet minket abban is, hogy megalapozott ítéleteket alkossunk a jelen ügyeiről, de csak akkor, ha felismerjük a történelmi múlt „tanításának” korlátait.

IV. A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSI STRATÉGIÁK INTEGRÁLÁSA

A tanulók képességeit és gondolkodását akkor tudjuk a legeredményesebben fejleszteni, ha egy-egy téma megtervezésekor egyszerre többféle célt is szem előtt tartunk. A feldolgozás során pedig arra törekszünk, hogy a különböző tanulói feladatok egymást kiegészítve és egymással kölcsönhatásban érik el a megfelelő hatást. Az eddig elmondottak arra mutattak példákat, hogy az interjúk tanórai felhasználása során miként lehet összekapcsolni a kutatás-

alapú tanulást a történelmi gondolkodás fejlesztésével. Közben megjelenhetnek a történelemtanítás egyéb korszerű módszerei is, mint amilyen az összehasonlítás és szembeállítás; a vita és közös megbeszélés; a csoportmunka; a dramatizálás és szerepjáték; a projekt.

a sztereotípiák megingatása; ösztönzés a multiperspektivitásra; morális dilemmák feldolgozása; érzékeny témák érintése; kapcsolatteremtés a történelemmel; a múlt relevánssá tétele

Nagyon hatékony módja az ismeretszerzés és képességfejlesztés integrálásának, valamint a történettudományi módszerek kipróbálásának, amikor a diákok maguk keresnek érdekes interjúalanyokat, és készítenek beszélgetéseket velük. Ennek sikeres megvalósítása is nagyon gondos előkészítő munkát igényel a tanároktól,

amelynek összetevőivel érdemes lesz egy másik cikkben külön foglalkozni.

Az Euroclio⁸ történelemtanárok számára működtetett, Historiana⁹ elnevezésű portálján a történelmi gondolkodáson és a tanítási módszereken kívül megjelenik egy harmadik fontos diszkurzív dimenzió is: azé a szükséglete, hogy megfelelő válaszokat adjunk a történelemtanítás eredményességét veszélyeztető kihívásokra. Itt olyan feladatok megoldásáról esik szó, mint a sztereotípiák megingatása; ösztönzés a multiperspektivitásra; morális dilemmák feldolgozása; érzékeny témák érintése; kapcsolatteremtés a történelemmel; a múlt relevánssá tétele. A jól kiválasztott interjúk releváns és hasznos eszközei lehetnek e feladatok megoldásának is.

⁸ Az 1993-ban az európai történelemtanárok szakmai támogatására létrehozott nemzetközi szervezetnek tagja ma már 46 – többségében európai – ország 64 tanári szervezete.

⁹ Az egyik portálon (<http://la.historiana.eu/la/>) rövid ismertetők olvashatók arról, hogy a történelmi gondolkodás fejlesztésének különböző összetevői hogyan értelmezhetők, illetve melyek az egyes korszerű tanítási módszerek. Majd pedig ezeknek megfelelő tartalmú tanulói feladatsorok közül lehet választani. A másik portálon (<https://historiana.eu>) található egy feladatszerkesztő is, amellyel a tanárok saját tartalmakat is készíthetnek, illetve megoszthatnak egymással.

Az Euroclio munkatársai által a korszerű történelemtanítás dimenzióiról és össze-

tevőiről tett ajánlásokat érdemes egy közös táblázatba foglalni (5. táblázat).

5. TÁBLÁZAT

A korszerű történelemtanítás dimenziói és összetevői

A történelmi gondolkodás fejlesztése	Korszerű tanítási módszerek	Kihívások a történelemtanításban
Források és bizonyítékok	Összehasonlítás és szembeállítás	A sztereotípiák megingatása
Okok és következmények	Vita és megbeszélés	Ösztönzés a multiperspektivitásra
Változás és folyamatosság	Dramatizálás és szerepjáték	Érzékeny témák érintése
Történelmi interpretáció	Interdiszciplináris munka	Morális dilemmák feldolgozása
Történelmi jelentőség	Meggyőzés és bemutatás	Kapcsolatteremtés a történelemmel
Történelmi ismeret		A múlt releváns tétele

A lista harmadik oszlopában szereplő két utolsó kihívásról érdemes külön is néhány szót ejteni.

A történelemmel való kapcsolatteremtés arra a feladatra utal, hogy a feltételeket meg kell teremteni ahhoz is, hogy a történelemórákon tanultak érzelmileg és intellektuálisan is megérintsék a diákokat.

Kapjanak ösztönzést ahhoz, hogy mindig a jelenhez hasonló világként igyekezzenek elképzelni a hajdani korok embereinek életét is. Ebben sokat segíthetnek a személyes történetek,

és a mindennapok konkrét részleteinek megismerése. Különösen hasznosak azok

a források, amelyek által a korabeli emberek szemszögéből, az ő gondolataikat közvetlenül megismerve is láthatjuk az eseményeket. Érdemes olyan feladatokat adni, amelynek során összehasonlíthatják a jelen és a múlt viszonyait, illetve a

maguk által feltett kérdésekre kereshetnek válaszokat. A múlt iránti érdeklődést felkelthetjük azzal is, ha érdekes új szempontokat adunk ahhoz, amiről már tanultak,

a múlt iránti érdeklődést felkelthetjük azzal is, ha érdekes új szempontokat adunk ahhoz, amiről már tanultak, megismertek

amit már megismertek. Az interjúk feldolgozása segít a diákoknak megkülönböztetni egymástól a történelmi emlékezet három szintjét: a személyest, a közösségit és a történettudományit.¹⁰ Az egyes témák feldolgozásán keresztül megfigyelhetik és megérthetik ezek sajátos szerepét is. A történettudományi szint megteremtí a kontextust a személyes emlékezésekhez, amelyek viszont emocionális háttérrel adnak az események rekonstrukciójához. A közösségi emlékezet közvetíti a két előző szint között, és kialakítja azokat a közösségi narratívákat, amelyek segítséget adnak az egyéni visszaemlékezések összekapcsolásához (*Corredor és mtsai*, 2018).

Végül: a múlt releváns tétele arra a kihívást jelentő problémára utal, hogy sok diák a történelemre úgy tekint, mint ami már elmúlt, és amihez neki nincs is köze. Ha a történelemtanítás nem képes ezen változtatni, éppen a legfontosabb célját nem éri el. Ezért minél több lehetőséget kell teremteni annak érzékeltetésére, hogy a múltban történtek hatásai és következményei ma is velünk élnek. Folyamatosan arra kell ösztönözni a diákokat, hogy a történelmi előzmények megismerésének

segítségével keressenek magyarázatokat a jelen viszonyaira, mert ezáltal könnyebben kialakulhat bennük az érdeklődés a társadalmat érintő kérdések és problémák iránt.

az új ismeretforrások és eszközök kiváló lehetőségeket teremtenek a történelemtanulás érdekesebbé és eredményesebbé tételéhez, de ehhez a történelemtanítás stratégiai megújítására is szükség van

ÖSSZEGZÉS

Amikor megtervezzük, hogy egy új téma kapcsán mit és hogyan akarunk megismertetni és feldolgoztatni diákokkal, arra kell törekednünk, hogy mindig kapjon szerepet egy vagy több történelmi

metafogalom értelmezése, legyen alkalom minél több korszerű tanítási módszer alkalmazására, és a történelemtanítás előtt álló aktuális kihívásokra is megfelelő válaszokat adjunk. Egy ilyen komplex célrendszer alkalmazása különösen fontos akkor, amikor az interneten elérhető interjúkat vagy egyéb digitális tananyagokat és eszközöket használunk a történelemóránkon. Ezek az új ismeretforrások és eszközök kiváló lehetőségeket teremtenek a történelemtanulás érdekesebbé és eredményesebbé tételéhez, de ehhez a történelemtanítás stratégiai megújítására is szükség van.

IRODALOM

- Ashby, R. (2004): Developing a Concept of Historical Evidence: Student's Ideas about Testing Singular Factual Claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Volume 4 Number 2 July 2004 (44–55.)
- Becker, C. L. (1958.): What are historical facts? In: Uő: *Detachment and the Writing of History. Essays and Letters*. Ed. Phil L. Snyder. Ithaca, 41–65.

¹⁰ A személyes emlékezethez az egyéni visszaemlékezések, egyéni történetek tartoznak. A kollektív emlékezet azoknak az eseményeknek, történeteknek és tényeknek az összességét jelenti, amelyek emlékezetben való megőrzését a közösség fontosnak tartja. A történelmi emlékezet a múltban történtek szakértő történészek által készített komplex és folyamatosan fejlődő rekonstrukciója.

- Corredor, J., Wills-Obregon, M. E. és Asensio-Brouard, M. (2018): Historical memory education for peace and justice: definition of a field. *Journal of Peace Education*, 15:2, 169-190
- Drie, J. Van és Bostel, C. Van (2012): Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, June 2008, Volume 20, Issue 2, 87–110. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10648-007-9056-1>
- Gyáni Gábor (2006): A történetírás fogalmi alapjairól. In: Bódy Zsombor és Ö. Kovács József (szerk.): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Osiris, Budapest. Letöltés: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevetesz_a_tarsadalomtortenetbe/ch01.html (2018. 11. 01.)
- Havekes, H., Arno-Coppen P., Luttenberg, J. és Bostel, C. (2012): Research Institute of Child Development and Education, University of Amsterdam. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol. 11.1, 2012, pp 72–93
- Hicks, D. és Doolittle, P. (2008): Fostering Analysis in Historical Inquiry Through Multimedia Embedded Scaffolding July 2008 *Theory and Research in Social Education* 36(3): 206–232
- Jancsák Csaba, Képiró Ágnes, Kiss Mária Rita, Kontár Piroska és Szőnyi Andrea (2018): A holokauszt oktatása Kelet-Közép-Európában, középiskolában használatos tankönyvek tükrében. *Belvedere Meridionale*, 30. évf. 2. sz. 119–142. pp.
- Kojanitz László (2010): A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra*, 2010/9.
- Kojanitz László (2011): A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanuláshoz *Történelemtanítás*, 2011. december.
- Kovács Éva (2018): „Post-testimony” – A tanúságtétel helye a soá történeti elbeszélésében. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 3. sz., 107–119. Letöltés: https://socio.hu/uploads/files/2018_3/29_kovacs-eva.pdf (2018. 11. 20.)
- Lee, P. J. (2005) 'Putting principles into practice: Understanding history' In: Donovan, M.S. and Bransford, J. D. (szerk.): *How Students Learn: History in the Classroom*, National Academies Press, Washington. 31–87.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. Buffalo: University of Toronto Press, Toronto.
- Limon, M. (2002). Conceptual Change in History. In: M. Limon és L. Mason (szerk.): *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht. 259–289.
- Olson, S. és Loucks-Horsley, S. (2000): *Inquiry and the National Science Education Standards: A Guide for Teaching and Learning*. National Academies Press, Washington, D. C.
- Pászka Imre (2017): A személyes történetek elméleti és módszertani kereteinek vázlata. [Az MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport kutatási dokumentuma.] Letöltés: <https://eyewitness.hu/hu/kutatasi-dokumentumok/> (2018. 11. 20.)
- Saye, J. and Brush, T. (2002) Scaffolding critical reasoning about history and social issues in multimedia-supported learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 50, 77–96.
- Shemilt, D. (1980): *History 13–16*, Evaluation Study, Holmes McDougall, Edinburgh.
- Seixas, P., Morton, T. (2013): *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education, Toronto, ON (2013).
- van Drie, J. és van Bostel, C. (2008): Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, v20 n2 87–110 Jun 2008
- VanSledright, B. (2002): *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School*. Teachers College Press, New York.
- VanSledright, B. (2010). *The challenge of rethinking history education: on practices, theories, and policy*. Routledge, New York.

JAKAB GYÖRGY

A társadalomismeret tantárgy integrációs törekvései –

A történelem és a társadalomismeret versengő együttműködése

BEVEZETÉS

A történelem és a társadalomismeret – a társadalmi megismerésre és az állampolgári nevelésre irányuló két tantárgyi terület – viszonyának közelmúltbeli történetét fel foghatjuk úgy, mint sajátos modernizációs versengést a historikus kontinentális hagyományok (történelem) és a pragmatikus angolszász pedagógiai kultúra (társadalomismeret)¹ között. A két tárgy között a tantervek világában és az oktatáspolitikai deklarációk szintjén viszonylag kiegyenlített a helyzet: a társadalomismeret folyamatosan megjelenik a központi dokumentumok célrendszereiben és virtuális kompetenciafejlesztő követelményrendszereiben, és hivatkozási alapul szolgál a különböző pedagógiai fejlesztések számára. Ezzel szemben az általános és középiskolák gyakorlatában – néhány kivételtől eltekintve – a társadalomismeret nincs jelen. A társadalomtudományi képzésben és a közéletre nevelésben továbbra is a történelem tantárgy hegemo-

niája érvényesül. Ennek ára viszont az lett, hogy elmaradt a történelemtanítási kánon modernizációja. A történelemtanárok birkózhatnak az egyre zsúfoltabb kötelező tananyaggal és az egyre nyomasztóbb társadalmi kihívásokkal.

A történelem tárgy esetében azt látjuk, hogy a központi tantervek folyamatos változásai lényegében nem érintették a tárgy alapstruktúráját, cél- és követelményrendszerét. Ezzel szemben a társadalomismeret elnevezése, tananyagszerkezete, tartalma és tanítási formája időről időre átalakult. Ezért ahhoz, hogy a két tárgy egymáshoz való viszonyát feltérképezzük, a következőkben áttekintem a társadalomismeret tárgy tantervi alakváltozásait, önállósodási törekvéseit és a történelem tantárgyhoz fűződő viszonyának változásait. Ezután azokat a pedagógiai sajátosságokat veszem sorra, amelyek révén véleményem szerint a két tantárgyi terület összehangolható, integrálható, illetve amelyek miatt inkább az elhatárolódásuk javasolható.

¹ Például az USA-ban folyó állampolgári nevelés kifejezetten a jelenismeretre, a szinkron társadalomtudományokra épül, ami térségünkben elképzelhetetlen lenne. *Mátrai Zsuzsa* (1990) idézi *Hazel Hartzberget*: „[...] a tradicionális modellben, amely a preindusztriális társadalmakat jellemzi, a múlt-, a jelen- és a jövőkép nem válik el az emberek tudatában egymástól, amikor a változásokat érzékelik. A történelem itt még nem önálló, a vallásnak és a mitológiának egy aspektusa. A progresszív modellben, amely az indusztriális társadalmak sajátja, megváltozik a helyzet. A jelen leválik a múlttól és elindul a jobb jövő felé. [...] A változások egyrészt elkerülhetetlenek, másrészt valami jobbat hozónak tűnnek. [...] a múlt irrelevánssá válik a változások magyarázatában” (182. o.).

TÁRSADALOMISMERET A VÁLTOZÓ TANTERVEK BEN

Az elnevezések bizonytalansága

A társadalomismeret tárgy különböző elnevezéseinek vizsgálatakor érdemes az 1995-ben kodifikált Nemzeti alaptanterv (Nat) szövegéből kiindulni, amely a rendszerváltás után lényegében mindmáig kijelölte a terület legtagabb határait és főbb elnevezéseit. Közismert, hogy a 10.

évfolyamig szabályozó Nat nem hagyományos tantárgyakban, hanem komplex ismeretrendszerben – az *Ember és társadalom* műveltségi terület keretében – írta le a témánk szempontjából fontos tananyagelemeket, lehetővé téve azok sokféle iskolai variációját. Már a műveltségi terület bevezetőjéből kiderül, hogy a sokfelől verbuválódó szerzők komoly érdekellentéteket sejtető terminológiai problémákkal küzdöttek. A kiadvány 83. oldalán található fejezetcímlapon nagybetűvel négy egység szerepel egymás alatt, a következő sorrendben: TÁRSADALMI ISMERETEK;² TÁRSADALMI, ÁLLAMPOLGÁRI ÉS GAZDASÁGI ISMERETEK; EMBERISMERET; TÖRTÉNELEM.³ A 84. oldalon, a területek részletesebb leíráskor már csak három egység követi egymást meglehetősen furcsa megfogalmazásban. Kiemelt módon és

nagybetűvel az **Emberismeret** és a **Történelem**, majd kisbetűvel, kiemelés nélkül a társadalomismeret. Érdekes részletesen is megismerkedni az utóbbi terület rövid összefoglalójával: „A társadalomismeret egyik oldala a múltismeret, a másik a jelenismeret. A **Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek** (kiemelés az eredetiben – J. Gy.) – felhasználva a szociológia, a közgazdaság, valamint a politológia és a jogtudomány néhány, nevelési szempontból megkülönböztetett fontosságú elemét – egyrészt fejleszteni hivatott a fiatalok társadalmi tájékozottságát és tájékozódási képességét; másrészt alapot ad a demokrati-

kus közéletben való tudatos részvételre, és felkészíti a tanulókat a gazdasági jelenségek értő szemléletére, a tudatos gazdasági szerepvállalásra.” (Nat, 1995, 84. o.)

Az elnevezésekből jól látható, hogy a szöveg megalkotói nem a demokratikus rendszerváltás euforisztikus lelkesültségtől vezérelve, sokkal inkább a nemzetközi szakirodalom alapján alkották meg kategóriáikat. A társadalomismeret, a társadalmi ismeretek, valamint a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, jelenismeret kifejezések könnyen visszavezethetők az adott korszakban irányadó, demokratikusnak tekintett nemzetközi elnevezésekre.⁴ Figyelmet érdemel az is, hogy a társadalomismeret minden szinten és formában megelőzi az állampolgári ismereteket, amellyel a szerzők valószínűsíthetően a

komoly érdekellentéteket sejtető terminológiai problémákkal küzdöttek

² Az első két elnevezés a Natban korosztályos eltérésekre utal: a társadalmi ismereteket a 6. évfolyam végéig, a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismereteket pedig a 6–10. évfolyamon tanulják a diákok.

³ Mivel a felsorolás nem betűrendben történt, ezért ennek láttán bizonyos mértékben jogosnak látszik a történelem-tanárok féltelme attól, hogy tárgyuakat a Nat háttérbe szorítja majd.

⁴ Ilyenek: az angolszász (social studies, civics, civic education, education for citizenship), német (Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Gesellschaftskunde), francia (éducation civique, sciences sociales, connaissances actuelles) kifejezések.

korábbi etatista hagyományt kívánták felülírni.

Roppant különös azonban az első mondat. Nemcsak azért, mert a társadalomismeret kisbetűvel és kiemelés nélkül szerepel, hanem azért is, mert a múltismeret és jelenismeret párba állítása itt több szempontból is meglepő. Jelentheti azt is, hogy az amúgy is „trónfosztott” történelem tantárgytól a társadalomismeret még a társadalomtörténetet is „elhappolja”, bár ennek nem lehet nyomát találni a későbbi részletező szövegben. Lehet az ellenkezője is: gesztus, felajánlás a történelem tantárgy erősítésére, kiegészítésére. Valószínűsíthető azonban, hogy csak annak a pedagógiai hagyománynak a korlátozását jelenti, amely szerint a jelen megismerése csakis akkor lehetséges, ha a kauzális-teleologikus történelmi folyamat egészét megismerik a diákok. A lehetőségek további sorolásán túl azonban igazából azt érdemes még kiemelni, hogy megjelent egy új komplex fogalom – a jelenismeret –, amely a továbbiakban még fontos szerepet fog játszani ezen a területen. A rövid összefoglaló további részében megnevezések terén az ismeretek szó a meghatározó, amelyek azonban utat nyitnak mind a szinkron társadalomtudományok (szociológia, közgazdaságtan, pszichológia) felé, mind pedig a tudatos közéleti magatartás irányába.

A bizonytalanság és terminológiai zavarodottság folytatódott a 2000-ben kiadott kerettantervben is. Például a gimnáziumok négy évfolyamára tervezett modul tantárgy elnevezése társadalomismeret, ugyanakkor azonban a 9–10. évfolyam részletező tananyagának összefoglaló elnevezése *Állampolgári ismeretek* volt (Jakab, 2002). A 11. évfolyamon *Gazdasági ismeretek* és *Pszichológia* között lehetett választani, a 12.

évfolyam részletező tananyagának elnevezése pedig *Jelenismeret* volt. A különböző lobbiharcok eredményeképpen új komplex elnevezéseket hozott a 2005-ben bevezetett kétszintű érettségi követelményrendszer. A kerettantervek nyomán képződött egy társadalomismeret nevű vizsgatárgy, amely a projektvizsga logikájának megfelelően hangsúlyosan foglalkozott aktuális társadalmi problémákkal, miközben választható módon ott szerepelt a gazdasági ismeretek és a pszichológia követelményrendszere

is (Falus és Jakab, szerk., 2006). Ugyanakkor megjelent egy komplex vizsgatárgy is, ember- és társadalomismeret, etika néven, amely tárgyból –

annak ellenére, hogy az iskolákban ilyen tantárgy nem létezik –, mind a mai napig lehet érettségizni.

A 2003-as és 2007-es Nat ebből a szempontból egyrészt nem hozott változást, hiszen a tényleges iskolai gyakorlatban a kerettanterv, de még inkább az érettségi követelményrendszer strukturalta az iskolai tanterveket és az esetleges tanórákat. Ugyanakkor a kompetenciafejlesztés új pedagógiai paradigmája nyomán oktatáspolitikai szinten és néhány innovatív iskolában megjelent a szociális és állampolgári kompetencia fogalma. A 2012-es Nat terminológiai értelemben nem hozott alapvető változást. A társadalomismeret fogalma ugyan eltűnt, de az első Natot idézve ismét megjelent a társadalmi, állampolgári, gazdasági ismeretek komplex fogalma a történelem tantárgyba integrált társadalomismereti tananyagok elnevezésére. (Jakab, 2012.)

megjelent egy új komplex fogalom – a jelenismeret

A történelem és a társadalomismeret a központi tantervekben

Az első Nat létrehozói – látva a történelem tantárgy és a jelenismereti törekvések vehemens érdekellentétét – elegáns módon kitértek az óraszámviták elől, és a szubszidiaritás elvére hivatkozva áthárították a problémákat az iskolák helyi tantervének szintjére, ami azt is jelentette, hogy nem készítették fel sem az iskolavezetést, sem pedig a tanárokat az ilyen jellegű változásokra. Mindez hosszú távon azt eredményezte, hogy egyre inkább elszakadt egymástól az oktatáspolitikai tervezés és az iskolák tényleges világa. A központi tantervekben és követelményrendszerekben, valamint a különböző stratégiai fejlesztési programokban a történelem tantárgy hagyományos követelményrendszere mellett továbbra is kiemelt helyen szerepeltek a jelenismereti tantárgyi területek. Erre hivatkozva a különböző társadalomtudományi tanszékek képezni is kezdtek különböző típusú jelenismereti tanárokat – állampolgári nevelés, társadalomismeret, szociológia tanár szakokon –, akiknek azonban sem speciális pedagógiai képzettségük, sem pedig tényleges tanítási lehetőségük nem lett, mivel a mindennapi iskolai gyakorlatban – leszámítva néhány innovatív iskolát – lényegében a történelem tantárgy képviselte a társadalomtudományi és jelenismereti képzést. Így a tantervekben és néhány tankönyvben leírt jelenismereti tananyag az iskolák többségében írott malaszt maradt.

A 2000-ben kiadott kerettantervben újra egymásnak feszült a két terület. A központi oktatásirányítás rugalmas komp-

romisszummal, az úgynevezett modul tantárgyak bevezetésével próbálta biztosítani annak lehetőségét, hogy a hagyományos tantárgyi struktúrába valamilyen formában mégis beépíthetők legyenek jelenismereti tárgyak. Mindez azt jelentette, hogy kis óraszámú (évi 18 óra) moduláris egységbe rendezték a jelenismereti területek tananyagait – társadalomismeret, állampolgári ismeretek, pszichológia vagy gazdaságtan –, amelyek iskolai szinten akár komplex jelenismereti tömböt is alkothattak, akár viszonylagos önállóságukat megőrizve integrálódhattak a történelem tantárgy keretébe. A központi tantervben formálisan kötelezővé tett jelenismereti tárgyak számára a modul tantárgyi forma

egyre inkább
elszakadt egymástól az
oktatáspolitikai tervezés és
az iskolák tényleges világa

– a félig üres és félig teli pohár esetéhez hasonlóan – hosszú távon utat nyithatott volna akár a történelemtől elkülönülő tantárgyi emancipáció, akár a történelem tantárgyon belül markánsan elkülönülő moduláris létezés

irányába. Az emancipálódás felé mutatott az is, hogy a 2005-ben kiadott kétszintű érettségi követelményrendszerben az emberismeret mellett három olyan tantárgy – emberismeret; társadalomismeret; ember- és társadalomismeret, etika – követelményrendszerét is kidolgozták, amelyekben kizárólag jelenismereti tartalmak voltak roppant korszerű projektpedagógiai módszertanra építve. Ez az önállósodási irány és lehetőség azonban furcsa módon elbizonytalanodott a 2003-ban, majd 2007-ben kiadott, illetve módosított *Nemzeti alaptantervek* nyomán. Ezek a tantervek ugyanis az Európai Unió által szorgalmazott kulcskompetenciák fejlesztését támogatták formálisan, nem pedig a modul tantárgyak iskolai szintű továbbfejlesztését. Így a helyi szinten biztosított szabadabb

mozgástér eredményeképpen az iskolákban a történelem tantárgy ténylegesen inkább visszahódította korábbi pozícióit.

A 2012-es új *Nemzeti alaptanterv* és az azt követő kerettanterv radikális viszszerendeződést hozott ezen a téren is. Egyrészt ismét kötelező lett az iskolák többsége számára a központi tantervekhez való igazodás: az önállóan tervezett tartalom legfeljebb 10%-os lehetett. Másrészt pedig a jelenismereti tárgyak – társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek néven – integrált moduláris elemként beépültek a történelem tantárgy keretébe az általános iskolák (25 óra) és a gimnáziumok (20 óra) utolsó évfolyamainak végére. Ezzel óhatatlanul csökkent a jelenismereti tárgyak oktatáspolitikai emancipációs lehetősége és iskolai súlya, hiszen az önálló tantárgyi keret – még ha az csupán modultantárgyi keret is – nyilvánvalóan egzisztenciális biztonságot jelent mind a tananyag, mind pedig az érintett tanárok számára. Lezárult a kétszintű érettségi követelményrendszer révén indult önálló tantárgyi út is, bár a következő érettségi felülvizsgálatig még iskolai keret nélkül is lehet érettségizni. Ebben az esetben nyilvánvalóan nem önmagában az integráció ténye jelent visszarendeződést; sok jó integrációs gyakorlat alakult ki az elmúlt évtizedekben (*Jakab, 2000*). Sokkal inkább az, hogy a történelem tantárgy keretében a minoritásként kezelt jelenismereti tárgyak képtelenek voltak megőrizni saját arculatukat: az utolsó évfolyamokon (például közvetlenül érettségi előtt) a tárgyat kizárólagosan tanító, e téren képzetlen történelemtanárok – tisztelet a kivételnek – többnyire csak a saját tárgyakat tanítják mind a mai napig.

A TÖRTÉNELEM ÉS A TÁRSADALOMISMERET PEDAGÓGIAI KULTÚRÁJÁNAK KÖZÖS ÉS ELTÉRŐ PONTJAI

Közös felületek

A két terület összekapcsolódásának nehézsége legfőképpen nem a tartalmi elemek látványos eltéréséből adódik, sokkal in-

kább pedagógiai kultúrájuk különbségéből. Az nem kétséges, hogy az állampolgári nevelés nagyon sok elemének közvetítése az iskolában a történelem tantárgy feladata: az emberiség, az

európai civilizáció, a magyar nemzet és Magyarország közös kulturális kódjának megismertetése, a nemzeti tudat és identitás megalapozása, érzelmi-kognitív megerősítése, a történetiség elvének bemutatása stb. A történelem tantárgy ugyanakkor arra is alkalmas lehet, hogy bármely jelenismereti téma vagy probléma megtárgyalásának hordozója legyen, hiszen – a „Nincs új a nap alatt!” elv alapján – a múlt végtelen tárházából számtalan olyan példa hozható, amely aktuálisan is tanulságokat hordoz – az alapvető élethelyzetektől az államszervezet működéséig. A korábban már jelzett pedagógiai integrációs próbálkozások éppen arra irányultak, hogy a jelenismereti tematikát – az ideáltipikus egyéni lélethelyzeteket, a mikroközösségek és a társadalmi tagoltság leírását, a gazdasági és politikai struktúra működését, az úgynevezett globális problémákat – beépítsék a történelmi kánon szövetébe. Más szóval, hogy a történelemtanárok például az ókori Athén tör-

óhatatlanul csökkent
a jelenismereti tárgyak
oktatáspolitikai
emancipációs lehetősége

ténetének tanításakor értelmezzék a diákok számára a demokrácia fogalmát és későbbi formáinak történetét, hogy a korábbiaknál nagyobb hangsúly kerüljön a társadalom- és mentalitástörténetre, hogy történelmi példák és analógiák révén segítsék a diákokat abban, hogy megértsék a körülöttük lévő világot.

Nem kétséges tehát, hogy az „integrált történelemoktatás” szemléletesen bemutatja a történetiség elvét, alapvető választ adhat arra a kérdésre, hogyan jött létre a jelenkor világa, illetve példatára lehet bármely jelenkori kérdésnek, problémának.

Az összhang lehetősége az eltérő felületeken

A sok közös pont ellenére azonban a tényleges iskolai gyakorlatban a napjainkban érvényes „társbérlet” több szempontból sem tekinthető szerencsésnek. A történelem tantárgy, illetve a történelemtanítási kánon

ugyanis csak egy részét képes lefedni azoknak a pedagógiai céloknak és törekvéseknek, amelyek a diákok általános szocializációjára és közvetlen állampolgári nevelésére irányulnak. Legfőképpen azért, mert a történelem és a társadalomismeret tantárgy pedagógiai szemlélete és módszertana jelentős mértékben eltér egymástól, és az összehangolásra a történelemtanárok nincsenek felkészítve.

1. A történelem lényegében leíró jellegű tantárgyként szerveződik: megtörtént társadalmi folyamatokat és azok eredőit írja le. A történelemoktatási kánon legfőképpen a tanítás folyamatára koncentrál: előre meghatározott, lezárt ismereteket kíván

az összehangolásra
a történelemtanárok
nincsenek felkészítve

arra szerveződik, hogy
bevonja, értelmezze és
általánosítsa a diákok
személyes társadalmi
tapasztalatait

közvetíteni a diákok számára, akikről többnyire a leadott tananyag reprodukálását várja el. A társadalomismeret ezzel szemben a társadalmi folyamatok nyitottságát, alternatívítását hangsúlyozza, a cselekvés lehetőségét igyekszik megvilágítani. Ebben

az értelemben a roppant időhiánnyal küzdő történelem tantárgy sok esetben a múltbeli folyamatok végeredményét, fogalmi általánosítását tudja csak

közvetíteni a diákoknak, míg a társadalomismeret inkább döntéshelyzeteket, problémamegoldási folyamatokat, konkrét gondolkodási és viselkedési mintákat mutat be, vagy dolgoz föl dramatikus formában, illetve esettanulmányok formájában.

Közös nevezőt tehát ebben az értelemben csupán az állami-társadalmi-gazdasági struktúrát leíró fogalmi rendszereket bemutató tananyagokban találunk. Ilyen lehet például az „alkotmánytan” típusú tananyag, amely leírja a történelmi és/vagy

aktuális államszervezet részeit és működési struktúráját; vagy a szociológiai társadalomismeret, amely leírja a társadalmi rétegződés tudományos kategóriáit. Ezek a fogalmi ismeretek természetesen beépíthetők a történelem

tananyagba – számon is kérhetőek –, de legfeljebb kiindulópontját képezhetik a demokratikus polgári magatartásnak.

2. A történelemoktatás a diákok által hozott személyes példákat legfeljebb csak „órai színesítés” szintjén tudja kezelni. Ezzel szemben a társadalomismeret kifejezetten arra szerveződik, hogy bevonja, értelmezze és általánosítsa a diákok személyes társadalmi tapasztalatait, tudatosítsa azok tanulságait. A társadalomismereti

tananyag ebben az értelemben tehát bizonyos mértékben interszubjektív és interaktív szemléletű. A diákokat kisgyerekkoruktól kezdve folyamatos társadalmi impulzusok érik, amelyek feldolgozásához egyre bizonytalanabb szülői mintákat kapnak. Az iskolai társadalomismeret-oktatás legfőképpen úgy segítheti a diákok általános szocializációját (nem a továbbtanulását), ha a társadalomra vonatkozó új ismeretek átadása mellett segíti a diákokat abban, hogy tudatosan viszonyuljanak a körülöttük lévő világhoz: a hangsúly tehát a személyes társadalmi tapasztalatok feldolgozásán, általánosításán van, amelyhez sajátos interaktív pedagógiai módszerek (projekt, esettanulmány, terepgyakorlat) társulnak. Ez a szocializációs funkció persze roppant időigényes, hiszen folyamatosan viszonyulni kell a diákok tapasztalataihoz és véleményéhez. (Jakab, 2013.)

3. A társadalomismeret-oktatás következő fontos szemléleti sajátossága az induktív szemlélet és a többszempontúság. A valóságos társadalmi térben az álláspontok és vélemények sokfélesége érvényesül, különösen döntési helyzetekben. A diákoknak társadalomismereti tanulmányaik során ezzel a bonyolult és sokszínű szociális mezővel kell megismerkedniük annak érdekében, hogy életük további szakaszaiban reális döntéseket tudjanak hozni, illetve toleránsan és empatikusan tudjanak viselkedni. Természetesen ma már sok helyen a történelem tantárgyban is megjelenik a többszólalmúság és a multiperspektivizmus, de ez csak a különösen drámai sorshelyezetek bemutatásakor jellemző.

A közös nevező ebben az esetben a családtörténet, ifjúságtörténet, mikrotörténet lehet, illetve olyan történelmi környezetben játszódó dramatikus feldolgozás,

amely múltbeli vitákat, archetipikus történelmi konfliktusokat, döntéshelyzeteket dolgoz föl.

4. A magyar történelemoktatási kánon alapvetően etatista jellegű. Legfőképpen a magyar állam közjogi történetét, függetlenségi harcait, politikai viszonyait mutatja be. A tantárgy születése szorosan kapcsolódik a 19. századi nemzetállam-építés programjához, amelynek egyik fő célkitűzése az volt, hogy a magyar nemzetállam keretébe integrálja és homogenizálja a roppant heterogén, nem magyar többségű társadalmat. Így a különböző etnikai kisebbségek, az úgynevezett helyi társadalom, a nők, a fiatalok, a hátrányos helyzetű egyének és

csoportok alig jelennek meg a történelemkönyvekben – „történelem alatti” helyzetbe kerültek, holott nyilvánvalóan nekik is van történetük. A társadalomismeret ezzel

szemben kifejezetten komplex szemléletű, a társadalom egészét, a társadalmi integráció finomabb szintjeit igyekszik megjelelni a diákok számára. Ráadásul kiemelt pedagógiai funkciójának tekinti a szociális érzékenység fejlesztését, a hátrányos helyzetű csoportokkal való szolidaritás megalapozását, az empátia és tolerancia erősítését.

A közös nevező ebben az esetben a különböző hátrányos helyzetű csoportok történetének beemelése a történelemkönyvekbe, amelyre az utóbbi időben sokféle próbálkozás is történt: a határon kívüli magyarság, illetve a magyarországi nemzetiségek történetének megjelenítése, az életmód- és mentalitástörténet hangsúlyosabb szerepeltetése (sok tekintetben a politikatörténet rovására). Ugyanakkor azonban azt is látni kell, hogy a 19. századból eredő történelemoktatási kánon alapszerkezete nehezen képes befogadni ezeket a törekvéseket. Ezek az elemek a történelemórakon

inkább csak a „kis színesek”, kiegészítő díszítések szerepét töltik be

inkább csak a „kis színese”, kiegészítő díszítések szerepét töltik be a politikai események tárgyalásához szokott tanárok és diákok számára.

5. A két tárgy pedagógiai kultúrájának legfőbb különbsége abból adódik, hogy a társadalomismeret oktatásának demokratikus felfogásához szervesen hozzátartozik egy tevékenységre épülő akcionalista szemlélet, amely az ismeretek átadása mellett legfőképpen a készségfejlesztésre fókuszál. Ebben a megközelítésben a diákokból akkor lesz igazán felelősen gondolkodó és cselekvő állampolgár, ha már diákkorukban is aktív szerepet vállalnak a rájuk szabott közéletben – diákönkormányzat, helyi civil szervezetek, karitatív tevékenységek stb. A hagyományos történelemoktatási

kánon számára az iskola olyan elvont világ, amely a közvetlen társadalmi viszonyokkal kevésbé érintkezik. Ebben a tekintélyelvű és hierarchikusan szervezett intézményben a diákok egy jövőbeli állapotra, leendő állampolgárságukra készülnek, amelyben majd aktív résztvevőként, társadalomformáló erőként számítanak rájuk. A felkészülésre szánt iskolaévek alatt a szerepük azonban inkább befogadó és reprodukzív jellegű. Politikai értelemben passzív „hallgatóknak” tekintik őket, miközben mind az iskola rejtett tanterve, mind pedig a társadalmi viszonyokat leíró tananyag a társadalmi-politikai viszonyok statikusságát, változatlan formában való újratermelődését mutatja.

IRODALOM

Nemzeti alaptanterv. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest, 1995.

Jakab György: (2000): A társadalomismeret oktatása a történelem tantárgy keretében. *Új Pedagógiai Szemle*, **50.** 5. sz., 3–12.

Jakab György (2002): Modulanyagok és általános tanulmányok I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, **52.** 3. és 4. sz.

Falus Katalin és Jakab György (szerk., 2006): *Érettségi másképp.* Országos Köznevelési Intézet. Budapest.

Jakab György (2012): Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek az új Nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben. *Történelemtanítás – Online*, **47.** (Új folyam: **3.**) 2–4. szám. Letöltés: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/jakab-gyorgy-tarsadalmi-allampolgari-es-gazdasagi-ismeretek-az-uj-nemzeti-alaptantervben-es-a-kerettantervekben-03-02-13> (2018.10.12.)

Jakab György (2013): Egy ellentmondásos tantárgy margójára. *Új Pedagógiai Szemle*, **63.** 9–10. szám, 74–77.

Mátrai Zsuzsa (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története.* Akadémiai, Budapest.





PAÁL ZSUZSANNA

2D Humanoid Print – egy projekt képei

PEDAGÓGIAI JELENETEK

2D Humanoid Print – 2018 tavaszán ezt az elnevezést adtam annak a komplex képzőművészeti projektfeladatnak, amelyet 13. osztályos művészeti szakos diákjaimmal a budapesti SZÁMALK-Szalézi Szakgimnáziumban végeztünk el. Egyéni és kooperatív alkotással járunk be az adott témát: önmagunkat. A munkát vizuális önértékelőlap kitöltésével és megbeszélésével fejeztük be. Képes beszámolómmal a projekt lezajlását részletezi.

A kezdőfeladat megkívánta, hogy ne hagyományos osztályteremben legyünk, székekhez és asztalokhoz kötöttek, hanem rajzteremben, ezen belül is egy teljesen spontán, esetlegesen elrendezett térben, természetes helyzetben. Erre a felütésre azért volt szükség, hogy a hangulat már az elején laza és nyugodt legyen. A diákok a padlón ülve, fekve, kényelmes testpozícióban alkottak. Ennek következtében szabadabb asszociációkra és szabadabb képi megoldásokra lehetett számítani.

Egy-egy diáknak összeragasztott csomagolópapírra kellett ráfeküdni, az általa választott pozícióban.

A fekvő testhelyzet megválasztása teljesen szabadon történt, mindenki kedve szerinti mozdulatban feküdt rá a papírra. Akkor egy-egy osztálytársuk körberajzolta őket, hasonlóan ahhoz, ahogy a bűnügyi helyszínelők dolgoznak.





A feladatsor második lépéseként

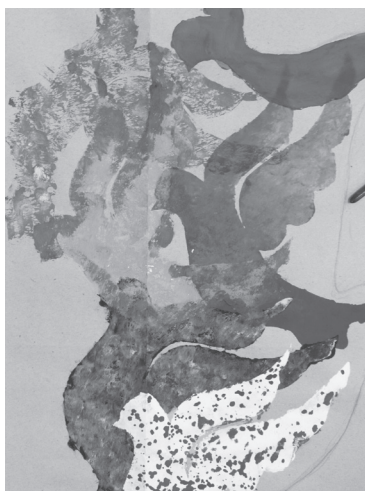
önreprezentatív képi formákat konstruáltunk, szabad asszociációk alapján.

Kiindulásképp a diákoknak olyan fogalmakat kellett egy papírra felírni, melyeket jellemzőnek tartanak magukkal kapcsolatban, majd ezeket a fogalmakat kellett átültetni emblémaszerű képi jelekbe.



A test kontúros körberajzolása mint kihívás ebben a testközeli, rögtönzött situációban bizalmi kapcsolatokat teremtett. A diákok kellő humorral vették a feladatot, és segítettek egymásnak.

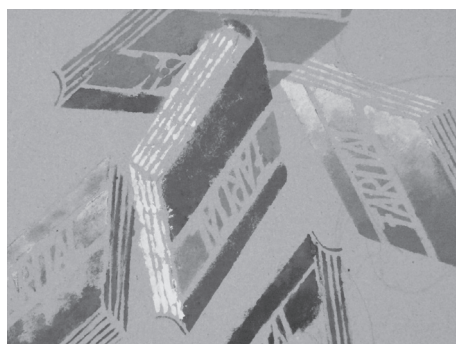
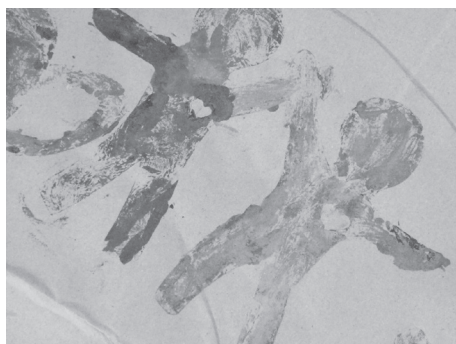


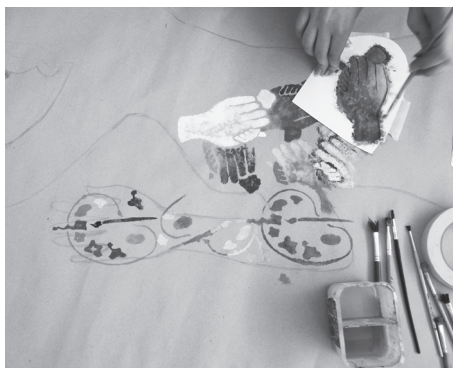


Ezekkel a sűrített jelentéstartalmú kivágatokkal a diákok nyomatokat készítettek saját körberajzolt alakjukra. A nyomatok elhelyezésének mikéntje csak egyéni, tudatos döntés következménye lehetett, mert az alak bármely, okkal megválasztott részére szabad volt nyomtatni. Megfontolt döntés eredményeként került tehát az adott nyomat a fejhez, a szív tájékára vagy a lábhoz. A nyomatok láthatóan olyan témákat jelenítettek meg, amelyek a hétköznapi élet fontos eseményeihez kapcsolhatók, s amelyek a diákok számára – kinek-kinek egyéni hangsúlyokkal – jelentőséggel bírnak; barátság, sport, szabadidő, zenehallgatás és egyebek.



A printek készítése és a felületre való nyomtatás kísérletező képi játékokat adott. A nyomáshoz használt festék mennyiségét variáló próbálgatás igen szép felületi hatásokat eredményezett. Az összkép egy saját testkontúr, amelyben a diák számára fontos tevékenységeket és fogalmakat sűrít képi jelek formájában. A színes, ember alakú nyomatok egy teljes alakos önarckép érdekes kísérletei lettek.





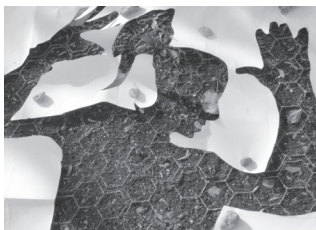
A feladat harmadik szakaszát a diákok ötfős csapatokban teljesítették. Minden diák kezében ott volt a saját önlenyomata, s a csoportoknak ezekből bizonyos témák szerint közös kompozíciót kellett létrehozni. A témák minden csapatnál azonosak voltak.

Mivel 160-170 cm magas, ember nagyságú képekkel dolgoztunk, megfelelő méretű térre volt szükség. A kompozíciókat belső és külső térben is elkészítettük, füves, fás területen, parkoló autók közelében, köves udvaron, az iskola aulájában, lépcsőfeljárójában. Ez lehetőséget adott a diákok számára a terek szabadabb bejárására. Környezetük, iskolájuk különböző helyszíneit más aspektusból ismerhették meg így.





A csapatoknak párhuzamosan kellett dolgozniuk, így érdekes volt megfigyelni, hogy ugyanarra a témára (pl. „közösség”, „lebegés”, „harc”) melyik csoport milyen kompozíciót készít. Beszélgettünk is arról, miben látunk hasonlóságot és miben különbséget. A csoportok először egymástól elkülönülve dolgoztak, a csapat egyik tagjának az volt a feladata, hogy dokumentálja a kész kompozíciókat.

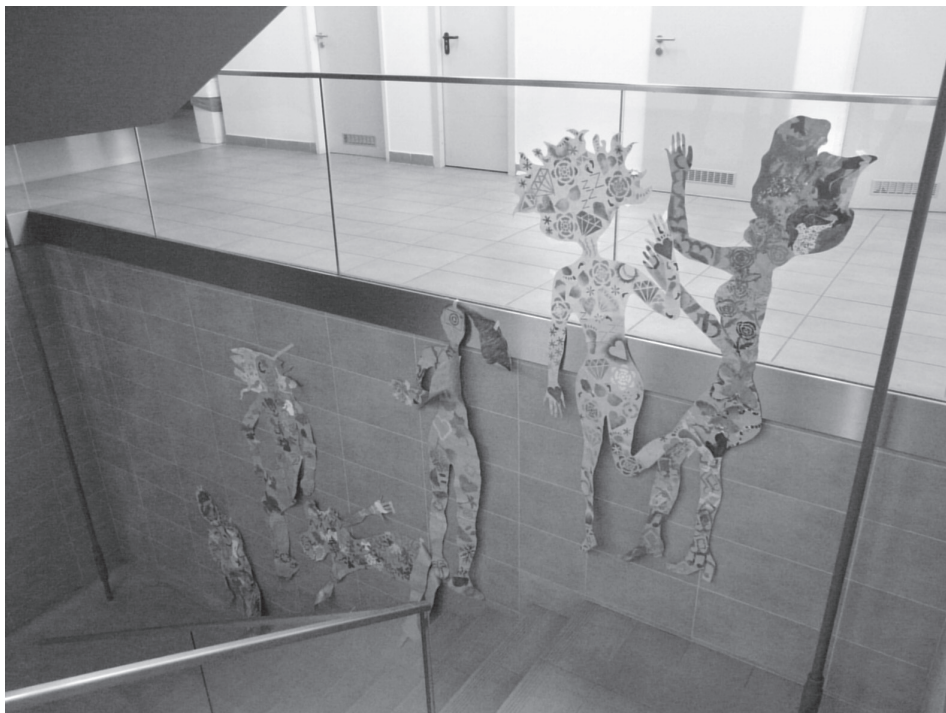


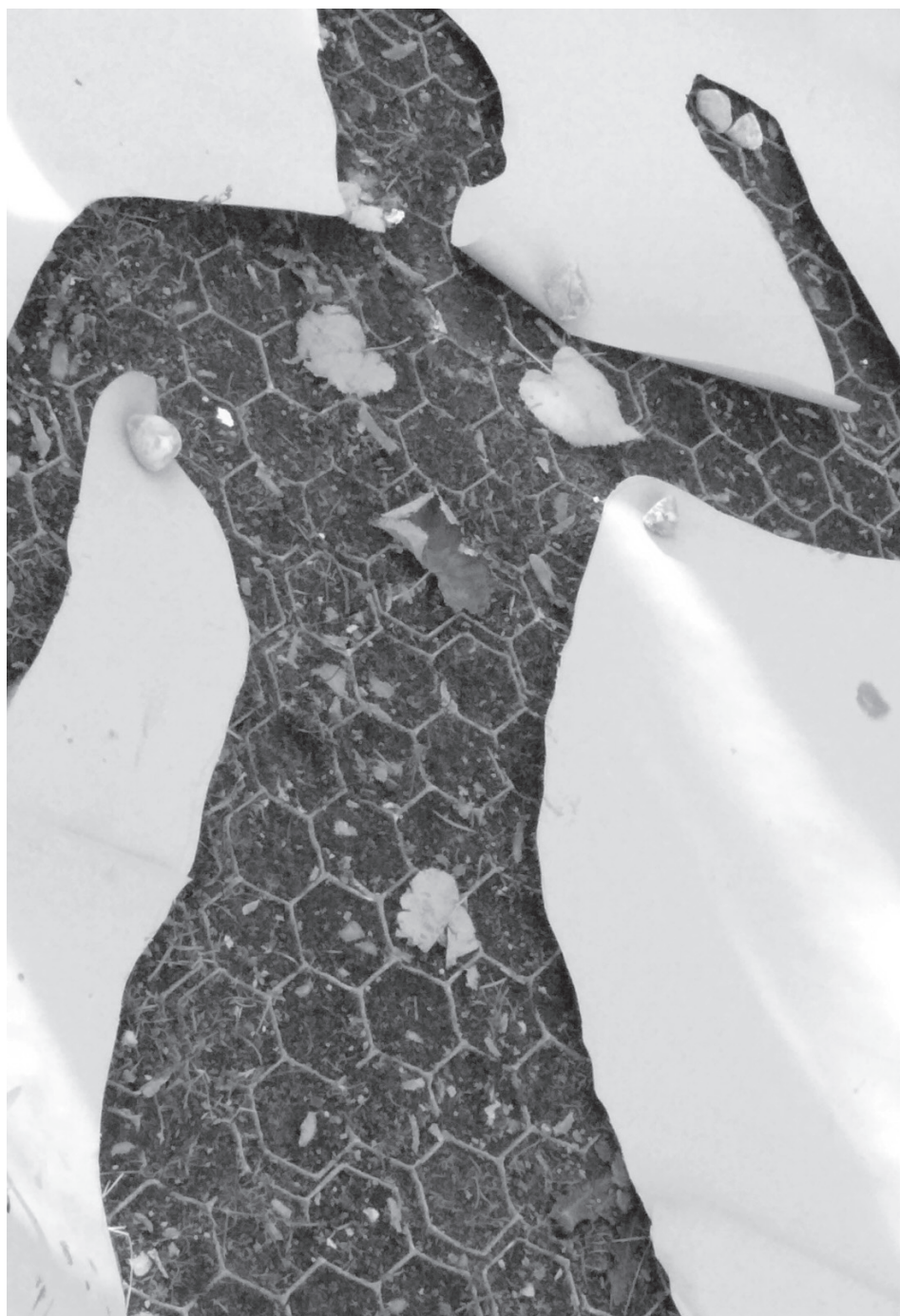
A negyedik szakaszban kivetítettük magunknak saját fotóinkat, és beszélgettünk a kompozíciókról.

Ötödik lépésként kiállítást rendeztünk képeinkből az iskolában. Az emberalakok kihelyezése, egymáshoz való viszonyuk tudatos szervezése éreztetni kívánta, hogy a kiállítás egy *közös* kompozíció, az egész osztály *együttes* munkájának eredménye.

A projekt befejező szakaszában az osztály tagjai önértékelőlapot töltöttek ki, és beszélgettünk a feladat alatt átélt eseményekről, megélt élményekről.









BOGNÁRNÉ DR. KOCSIS JUDIT

Valláspedagógiai nézetek, kutatások nemzetközi kitekintésben

KITEKINTÉS

BEVEZETŐ

Napjaink egyik fontos kérdésfeltevése: mi a vallás szerepe az ember életében? E témakörön belül beszélhetünk – többek között – a vallásos magatartás különböző megnyilvánulási formáiról, vagy épp a másik ember vallásosságának elfogadásáról, megértéséről. Ebben az írásban a rendkívül színes, szerteágazó témát a tanulmány kezeihez igazodva a keresztyén/keresztyén¹ vallásokra szűkítve vizsgáljuk. Céлом felmutatni egy csokrot a vallásos nevelés nemzetközi tendenciáiból, útkereső és kutatási irányjaiból. Noha vizsgálódásom csak töredékes lehet, hiszen a szakirodalmi háttér közel sem mondható teljesnek, a forrásanyagok összegyűjtéséhez a vallásos nevelés tekintetében nagy múlttal rendelkező, meghatározó jelentőségű országokat választottam (Olaszország és Svájc), valamint igyekszem bemutatni néhány külföldi szakfolyóirat (*Journal for the Scientific Study of Religion*, *Journal of Philosophy of Education*, *Teaching Theology & Religion*, *Educational Theory*, *Religion Compass*,

Counselor Education and Supervision) valláspedagógiai témájú tanulmányaiban található fontos kutatási eredményeket is. A külföldi szakirodalmak vizsgálata szándékom szerint feltárja a témakör gazdagságát, ezen belül pedig sikerült néhány jellegzetesebb irányra rávilágítani, és néhány figyelemre méltó kutatási eredményt felmutatni.

FOGALMI HÁTTÉR

Mindenekelőtt fontos tisztáznunk a *vallás* fogalmát. Írásomban a vallást egyrészt társas viszonyulásként értelmezem (amelyhez istenkép, hit, szertartás, hitélmény, vallási közösségek, tanítások, intézmények, szervezetek, tevékenységek, könyvek stb. fogalmi csoportosulnak); másrészt olyan kétségrendszerként tekintek rá, amelynek segítségével az ember önmagát, más embereket, a világot, a természetfeletti-isteni dolgokat megérti, gondolkodik róluk, és az így alakuló tudásának megfelelően viselkedik. A vallásos szemlélet a pszichikus ener-

¹ Napjainkban a *keresztyén* elnevezést a katolikusok használják inkább, a *keresztyén* szót pedig a protestánsok (reformátusok, evangélikusok). A *keresztyén* szó jelentése "Krisztust követő", valójában ezt a kifejezést használták a katolikusok is egészen a 18. századig, attól fogva azonban a katolikus papok elkezdtek áttérni a *keresztyén* szóra, azzal a teológiai eredetű indokkal, hogy a kereszt szóból eredeztethető a keresztyénség, a katolikus egyház.

giákat, azaz a személy érzéseit, viselkedését, gondolkodását, erkölcsi döntéseit aktivizálhatja, amely megmutatkozhat reménykedésben, hűségben, gondoskodásban, bölcsességben és egyebekben. Megállapíthatjuk, hogy a vallásosság az egész személyiségre hatással van, ennek pedig lehetnek külső, látható jegyei, és belső, mélyen megélt intim szintjei. Jelenkezhet a vallásosság különleges belső energiaként, mozgatóerőként is.

Korábbi kutatásaim (Bognárné Kocsis, 2017; 2016) alapján kijelenthető, hogy a hazai és a külföldi szakirodalmakban gyakran szinonimaként jelenik meg a vallásos nevelés, a keresztyén/keresztény nevelés, a valláspedagógia és a hitoktatás (katechetika) fogalma, ezért definíciókkal igyekszem tisztázni és értelmezni a köztük lévő különbséget. A jelen cikkben körvonalazott *vallásos nevelés és a keresztyén/keresztény nevelés* a legáltalánosabb, legáltalánosabban értelmezhető kategóriák, amelyeken vallásos *viszonyulást* értünk. Lelki magatartást, amelynek jellemzői a tisztelet, az életöröm, a szeretetteljes attitűd, az önzetlen, áldozatkész hozzáállás, ami bármely életkorban, bárhol megnyilvánulhat a másik ember iránt. A *valláspedagógia* – a vallás típusától függetlenül – inkább az intézményes nevelést jelöli, és a pedagógiára (annak módszereire, segédeszközeire stb.) helyezi a hangsúlyt, míg a *hitoktatás* definíciójában erősebben van jelen valamely egyház teológiája, hittudománya. A valláspedagógia a teológiai, vallási ismeretek elsajátításában, vallásos magatartás

a vallásos szemlélet a pszichikus energiákat, azaz a személy érzéseit, viselkedését, gondolkodását, erkölcsi döntéseit aktivizálhatja

a cselekvő hitre való buzdítás hatékony, életkori sajátosságokhoz igazodó módszerekkel, a belső motiváció erősítésével

kialakításában tud segíteni a pedagógia eszközeivel, hitet nem biztos, hogy tud ébreszteni – ebben az adott egyháznak, gyülekezetnek van nagyobb feladata.

Meglátásom szerint a valláspedagógia

célja – a neveléstudomány nézőpontjából – a vallási/szent törvények szerint való normák, magatartás megismertetése és befo gadhatóvá tétele, továbbá a személyiségfejlesztés és a cselekvő hitre való buzdítás hatékony, életkori sajátosságokhoz igazodó módszerekkel, a belső

motiváció erősítésével. A valláspedagógia legfőbb természetes és intézményes nevelési színterei a család, az iskola és a gyülekezet, amelyek mindegyike a személyiség teljes kibontakoztatását segíti, s jó esetben egymást erősítik.

A VALLÁSTANÍTÁS KRITIKÁJÁNAK OKAI, A VALLÁSPEDAGÓGIA FEJLŐDÉSE – FŐKÉNT KATOLIKUS MEGKÖZELÍTÉSBEN

Ismert tény, hogy a vallástanítás története során az egyházaknak mindenkor kiemelt

szerepe volt. Az iskolai és a gyülekezeti vallástanítás alapja a hittételek megtanítása volt, ezért a vallásoktatás tartalmát alapvetően a káték jelentették. A keresztyén/keresztény egyházak mindegyikének külön kátéja volt és van: a

katolikusoknak a katekizmus, a reformátusoknak a *Heidelbergi Káté*, az evangélikusoknak Luther *Kis káté* és *Nagy káté* című írásai. A káték a hitoktatás tankönyvei

voltak, amelyek többnyire kérdés-felelet formában, egyszerűen és világosan dolgozták fel a hittételeket. Az ellenük szóló kritikák pedig, ahogy a későbbiekben látjuk, mind a katolikus, mind a protestáns felekezet részéről megjelentek már a 19.

században, kiemelve ezen tankönyvek egyhangú, monoton, nehezen érthető, csupán visszamondásra alkalmas voltát, s azt, hogy ily módon ezek nem alkalmazkodnak a gyermekek értelmi és vallási fejlettségéhez.

A vallástanítás legfőbb tanítási módszere az igehirdetés, a prédikáció volt, ami ugyancsak nem épített a gyermek öntevékenységére, és nem vette figyelembe az egyéni különbségeket, így kijelenthetjük, hogy a vallásoktatást egészen a 18. századig, sőt, javarészt még azt követően is a teológiai ismeretek átadása, a tartalomközpontúság jellemezte. Nem változott ez a tendencia gyors ütemben az iskolai hitoktatás bevezetése után sem.

Kétségtől kijelenthetjük azonban, hogy a vallástanításban a pedagógia szerepe erősödött, amikor *Johann Friedrich Herbart* (1776–1841) a vallástant mint a vallásos érdeklődésnek eleget tevő tárgyat besorolta a tantárgyak közé. Ennek értelmében ugyanazok a módszerek, körülmények, órakeretek és egyéb szabályozók vonatkoztak rá, mint a többi tantárgyra. A vallás tantárgyként való kezelése azonban minden jó szándék ellenére nem szolgálta a vallástanítás valódi eredményességét, hiszen azon papok, lelkészek között, akik a vallást tanították, kevésnek volt pedagógiai végzettsége. Másrészt a káték nem feltétlenül voltak iskolai oktatásra alkalmas anyagok, ezért újabb és újabb nyelvezetű változatok jelentek meg, hogy érthetőbbé,

befogadhatóbbakká tegyék a leírtakat a gyermekek számára – de áttörést sajnos nem hoztak ezek a kezdeményezések. A 19. század első felében a neoskolasztika terjedése valójában inkább visszafogta a hitoktatás megújításának lendületét. E korszak hitoktatásának legfőbb célja a tananyag egyértelműsége és világossága volt, de ez a célkitűzés nem feltétlenül számolt az egyéni vallási, fejlődéslelektani eltérésekkel, továbbá az iskolán kívüli, családi, gyülekezeti hatásokkal.

A 19. század végétől azonban már figyelemre méltó kísérletek történtek a valláspedagógia megújítására, érvényre juttatva, bevonva a gondolkodásba a pedagógia és a pszichológia legújabb eredményeit. 1889-ben *Max Reischle* teológus megalkotta a valláspeda-

gógia fogalmát, és bevezette a tudományok világába. (*Hemel*, 1990, 17. o.) A vallástanítás pedagógiai szemléletmódjának látható erősödése ténylegesen is ráirányította a figyelmet a vallástanítás során jelentkező pedagógiai problémákra, helyzetekre. A kitartó pedagógiai vonulat meghozta az első eredményeket. Például 1913-ban, X. Piusz pápának köszönhetően, kifejezetten gyerekeknek, fiataloknak szóló katolikus kátét adtak ki, amely logikusan felépített, *módszertanilag átgondolt* leckéket tartalmazott. A címe *Primi Elementi della Dottrina Cristiana* volt.² További eredménynek számított, hogy a valláspedagógusok egyre inkább hangsúlyozták a vallásismeret és a vallásgyakorlat közötti kapcsolatot.

A vallásos nevelés pedagógiai vonatlat erősítette az a körülmény is, hogy az ugyanebben az időszakban megjelent reformpedagógiai koncepciók egyre na-

a valláspedagógusok egyre inkább hangsúlyozták a vallásismeret és a vallásgyakorlat közötti kapcsolatot

² A könnyebb taníthatóság érdekében ügyeltek a nyelvezetre és a terjedelemre, valamint az ismeretek szemléltetésére, megértésére, így a kiadványban már egy-két illusztráció is helyet kapott...

gyobb teret nyertek. *Georg Kerschensteiner*, *Maria Montessori*, *Adolphe Ferrière* és több más kortárs pedagógiai gondolkodó is a gyermeket állította a középpontba, és tevékenységorientált pedagógiát hirdetett, ellentétben a tekintélyelvű, csak befogadó, leckét visszamondó vallásos tanítás és tanulás képviselőivel.

A 20. századi német katolikus valláspedagógia kritikusai és megújítói közül ki kell emelni *Henrich Stieglitz* (1868–1920), valamint *Joseph Göttler* (1874–1935) nevét (*Reid*, 2005, 53–74. o.).

Stieglitz módszertani-didaktikai kurzusokat indított valláspedagógusoknak az eredményesség fokozása, *a monoton, egyhangú órák változatossá, érdekessé tétele* érdekében. Munkatársai, *Otto Willmann* (1839–1920) és *Anton Weber* (1868–1947) segítségével kidolgozta az ún. müncheni módszert (*Münchener Methode*), ami öt részre bontja a vallásórára készülés lépéseit: 1. a tananyag előkészítése, célmeghatározás, 2. a tananyag átadása, 3. elmélyítés, 4. összefoglalás, 5. alkalmazás (*Schwab és mtsai*, 2016. 68–70. o.). Korábban csak az 1. és a 4. pont volt jellemző és elvárt. Ha figyelembe vesszük a régebbi gyakorlatot, vagyis az előadás mint oktatási forma elsődlegességét, akkor ez a tény nem meglepő.

Göttler a müncheni módszer egyik legnagyobb támogatója volt, s őt tartják a tudományos katolikus valláspedagógia megalapítójának (*Simon*, 2001, 127–134. o.). *Religions- und Moralpädagogik* (1923) című könyvét avantgárdnak tartották a maga korában újszerű meglátása, értelmezései miatt. Konceptiójának előremutató szellemiségét igazolja az is, hogy több mint

80 oldalon keresztül fejti ki a vallástanítás értékeit, hangsúlyozva a vallásos nevelés jelentőségét, hasznosságát és az erkölcsös-vallásos jellemformálást a vallástanítás során (*Göttler*, 1922, 1–4. o.). A fejezetcímek már előre jelzik teóriájának lényegét³ (*Hemel*, 1990, 20. o.).

a hittételek tanítása helyett Jézust és az ő üdv-történetét kell a vallástanítás középpontjába helyezni

Josef Andreas Jungmann (1889–1975) és *Franz Xaver Arnold* (1898–1969) teológusok is a katolikus hitoktatás megújításán fáradoztak. Véleményük szerint a káték és bibliai szövegek nehezen érthető fogalmakat, tagmondatokat

tartalmaznak, amelyek nem szolgálják a hit elmélyülését. Jungmann *Katechetik* című művében (1953) arról ír, hogy a hitoktatásnak nem a tudás átadása a célja, hanem a vallásos lelkületű magatartás, azaz érzet, akarat és szent elhatározás együttesének kialakítása (57. o.). Arnold és Jungmann egyetértett abban, hogy a hittételek tanítása helyett *Jézust és az ő üdv-történetét kell a vallástanítás középpontjába helyezni*. A tartalmi újítás mellett az egyéni fejlődést, az Isten és ember közti kapcsolat fontosságát is hangsúlyozták (*Popp*, 2013, 49. o.).

A PROTESTÁNS VALLÁSPEDAGÓGIA FEJLŐDÉSÉNEK JELENTŐSEBB IRÁNYAI

A valláspedagógia kialakulásának, helyzetének elsősorban katolikus dimenzióban végzett áttekintése után fontosnak tartjuk, hogy a protestáns valláspedagógia fejlődésének jelentősebb állomásait, innovatív utkereséseit röviden ismertessük, annak érde-

³ Például: „Valore e bene, valori e beni della formazione”, azaz „Érték és eszköz, a képzés értékei és eszközei”

kében, hogy napjaink sokszínű vallásos nevelésre vonatkozó kutatási irányait megérthessük.

A gyermeki öntevékenységre építő valláspedagógia

Ez a pedagógiai gondolkodás a reformpedagógia hatására, a 20. század első felében vált jellemzővé. Három képviselőjét említjük most.

Otto Baumgarten (1858–1934) német protestáns teológus nem értett egyet a rideg, rugalmatlan hitoktatási módszerekkel, helyette a gyermekkor fejlődéslélektani jellemzőit szem előtt tartó módszereket, koncepciót sürgetett, amelyben a vallás élményszerűvé lesz, és nem csupán tananyag (*Baumgarten*, 1905). Nézete szerint a vallástanítás eredményességének feltétele a képzett nevelő és a gyermek fejlődésére építő valláspedagógia. Ellenezte a káté tanítását a vallásórakon, mivel annak kérdés-felelet formája nem alkalmas a gyermek vallásos tapasztalatainak előhívására, a hitbeli fejlődés elérésére. Az élményszerű iskolai oktatás mellett a család szerepét, az édesanya tanításainak fontosságát hangsúlyozta (*Baumgarten*, 1914, 50–61.o.).

Richard Martin Kabisch (1868–1914) protestáns teológus, pedagógus és író pedagógiai és pszichológiai módszerekkel akarta a valláspedagógiát fejleszteni. A *Hogyan tanítsuk a vallást? (Wie lehren wir Religion?)* című 1910-es könyvében megfogalmazta, hogy a vallás tényszerű tartalmainak közvetítése segítheti a hit kialakulását, fejlődését a gyermekben. Vallotta, hogy a gyermek vallásossága két területen

mutatkozhat meg: egyrészt a megtapasztalt, átélt vallás szintjén; másrészt a képzeletben megélt vallás által.

Kabisch filozófiájában a vallásos nevelés feladata a *gyermek saját tapasztalatainak és képzeletéből született vallási értelmezéseinek összekapcsolása*. A hitoktatás anyagát és tartalmát a gyermek életkorához alkalmazkodva kell megválasztani. Természetesen ehhez megfelelő oktatási módszerekre, eszközökre van szükség. Szerinte a vallás, ha közvetve is, de tanítható, és jellemformáló hatású.

Friderich Niebergall (1866–1932) német teológus, valláslélektani kutató irányításával 1909-ben elkészült egy ember- és gyülekezetközpontú módszertani összefoglaló a vallásos

nevelésről. Ez a *nevelő és a nevelt közötti harmonikus viszonyt*, illetve a tanuló *aktív részvételét* hangsúlyozza (*Brieger és Bess*, 1909, 368. o.).

Istentiszteletre való felkészítést hangsúlyozó valláspedagógia

Karl Barth nevét kell itt említenünk (1886–1968), hiszen dialektikus teológiája szintén hatást gyakorolt a valláspedagógiára. Nézete szerint a vallásoktatás nem építhet az emberben jelen lévő vallásos igényre. A vallásoktatást csupán előkészítő szakasznak vélte, és annak *igehirdetés-jellegét* hangsúlyozta. Véleménye szerint a vallástanítás célja nem lehet más, mint az istentiszteletre való felkészítés, az Ige megértésének megalapozása (*Szabó*, 2003). Ez az irányzat a módszertant, a pedagógiát teljes mértékben eszköznek tekinti, és a gyülekezet felelősségét hangsúlyozza.

A gyermek élethelyzeteinek megoldását és önfejlődését szem előtt tartó valláspedagógia

Ez a pedagógiai vonulat a 20. század második felében vált jelentőssé.

Karl Ernst Nipkow (1928–2014) teológus, valláspedagógus érdeme, hogy a fejlődéslelektant és az életrajz kutatást a német nyelvű valláspedagógiában meghonosította. A hitfejlődés értelmezésénél *James W. Fowler* elméletét veszi alapul. Vallja, hogy a fiatalok problémáira a vallásnak kell választ adnia. Ehhez azonban a nevelők nyitott, értő figyelmére van szükség, e figyelem megnyilvánításának pedig alapvető módja a *beszélgetés* (Bodó, 2011). Nipkow álláspontja az, hogy a fiatalokat „kísérni” kell életük során, ami feltételezi az önfejlődést, illetve az abban való segítségadást egyaránt. E koncepció azt rejtí magában, hogy nem a direkt nevelés eredményezi a vallásos fejlődést, hanem az indirekt nevelői ráhatás, viszonyulás.

A göttingeni valláspedagógia egyik képviselője, *Martin*

Stallmann (1903–1980)

teológus és valláspedagógus is kritizálta korának vallásoktatását. A hermeneutikus valláspedagógiát részesítette előnyben, a *keresztyén hagyományok megértésére* helyezte a hangsúlyt. Nézete szerint a tanításnak

nem célja a hit elmélyítésének segítése. Az ő megközelítésében a *Biblia csak mint a tanuló saját létezésének, létkérdéseinek megoldásában segítő eszköz jelenik meg* (Dieterich, 2007, 339–348. o.).

Hans Bernhard Kaufmann (1926–) kifejezetten a *Biblia mellőzését követeli*, arra hivatkozva, hogy a Szentkönyv szövegei nem nyújtanak segítséget, megoldást a mai

a nevelők nyitott, értő figyelmére van szükség, e figyelem megnyilvánításának pedig alapvető módja a beszélgetés

fiatalok problémáira (*Kaufmann*, 1973, 10–56. o.). A gyermek, a tanuló életében megjelenő kérdések, nehézségek kezelésére kell fókuszálni, annak megoldásában kell segíteni, vagyis *téma- és problémaorientált tanítás* szükséges.

Dieter Stoodt (1927–2015) teológus a tanár és diák közötti interakciót hangsúlyozta, annak *terápiás jellegét* emelte ki (*Günther*, 2005, 98–101. o.). Nem a teocentrikus, hanem az embert, a tanulót középpontba helyező *antropocentrikus nevelés* szükségességét vallotta (*Boross*, 1996). A hit, az elmélyülés, a nevelői tanácsadás és segítségnyújtás, illetve a közösség ereje nagy szolgálatot tehet a tanuló lelki egyensúlyának megtartásában, az őt foglalkoztató kérdések megoldásában.

Friedrich Schweitzer (1954–) teológus és valláspedagógus a valláslelektan szerepét hangsúlyozza a valláspedagógiában. A gyermek egyéni tapasztalatait, felelősségét ugyan kiemeli, de azt is elismeri, hogy a szülők, a nevelők, a felnőttek példamutatásán sok múlik (*Schweitzer*, 1999). Véleménye szerint *az ember a saját élettapasztalatain keresztül látja a vallást*, így formálódik az istenképe.

Kalevi Tamminen (1928–) teológus a valláspedagógia célkitűzéseit az alábbiakban látja: a gyakorló keresztyén élet biztosítása, a vallások alapos ismerete, személyes

hitbeli kérdések megválaszolása, az ember életében való eligazodás (*Tamminen*, 2001, 109. o.). A *tananyagot, a tantervet állítja a középpontba, annak modernizálását hangsúlyozza*.

Ingo Baldermann (1929–) teológus nevét is fontos megemlítenünk, aki a vallásoktatásban a lelkigondozásra, az egyéni bánásmódra helyezi a hangsúlyt

(Baldermann, 1989. 12–13.o.). Úgy véli, mivel a *Biblia* párbeszédre nevel, ezért a vallásos nevelés során is *a személyességet, a megérett magatartást* kell alkalmazni.

A valláspedagógia gyakorlatát és elméletét tehát számos kritika érte a 19. század második felétől, de még inkább a 20. század elejétől. Izgalmas tény, hogy a kritikát gyakorlók többnyire a valláspedagógusok köréből kerültek ki, s hogy felekezeti hovatartozástól függetlenül hasonló folyamatok zajlottak le szinte mindenütt a vizsgált időszakban. A bírálatok leginkább az egysíkú, monoton, direkt közlő ismeretátadáson nyugvó tanítást, a tartalom nehezen érthetőségét és a tanulók vallási fejlettségének figyelmen kívül hagyását veszik célba. A vallástan tantárggyá válása után a valláspedagógia szerepe kétségkívül erősödött, a következő időszakban pedig a reformpedagógiai koncepciók terjedése, valamint a perszonalizmus és az egzisztencializmus (mint filozófiai irányzatok) voltak kedvező, energetizáló hatással a valláspedagógiára, és motiválták annak megújítását.

Összességében a pedagógia hangsúlyának a valláspedagógián belüli erősödése a 20. század során hozzásegítette a nevelőket ahhoz, hogy a gyermekek, a vallásos nevelésben résztvevők fejlődéslélektani sajátosságait tudatosabban figyelembe vegyék. Természetesen mindehhez szükségesnek látszott a pedagógiai módszerek változatosabb alkalmazása, illetve a nevelők pedagógiai felkészültségének alaposabbá tétele. A 20. század második felében aztán a valláspedagógia a vallásos elmélyülést már jellemzően összeköti a személyiségefélőds folyamatával.

A VALLÁSOS NEVELÉS KUTATÁSI KÉRDÉSEI, KUTATÁSI IRÁNYAI NAPJAINKBAN

A valláspedagógia elmúlt századában megfigyelhető értelmezési tendenciák áttekintése azért is fontos, mert megfigyelései és reflexiói értelemszerűen visszaköszönnék napjaink kutatásaiban is. Ma a valláspedagógia két markáns kutatói iránya figyelhető meg a vizsgált szakirodalom alapján:

1. a vallás egyénre gyakorolt nevelési hatása: a vallás szerepe az egyén személyiségefélőds folyamatában, a vallási megfigyődshez vezető félőds folyamat vizsgálata;
2. a vallás szerepe a társadalmi együttélés során, a kultúra, a politika, a gazdaság, az egészségügy, a civil szféra, a jog, a magánélet stb. szintjén.⁴

a kritikát gyakorlók
többnyire a
valláspedagógusok köréből
kerültek ki

A vallás hatása elsődleges az egyén szintjén jelentkezik, hiszen a vallásos nevelőds alapvetően az egyén belső világában lezajló folyamat. Kutatói szempontból tehát ez a kevésbé nyomon

követhető, kevésbé mérhető tartalom. Az eredmények azonban – az egyén *viselkedésében* megmutatkozó változások szintjén – ugyanúgy vizsgálhatóak, mint a neveltség szociális megnyilvánulásai. Mindennek alapjaként feltételezzük, hogy a vallási (hitbeli) egyéni és szociális félőds koherens egymással.

A valláspedagógiának számolnia kell a vallásos félőds során jelentkező krízissel, bizonytalanságokkal is. Kutatói eredmények (pl. *Moscato*, 2015; *Trenti* és

⁴ Ezen irányokat a bevezetőben említett szakfolyóiratok mellett *Moscato* (2015, 16–21. o.), illetve *Trenti* és *Romio* (2006, 12–34. o.) írásainak segítségével különböztettem meg.

Romio, 2006; *Vergote*, 2001) is igazolják, hogy általában a serdülőkorban jelentkeznek a kételkedés, a hitvesztés jelei, így ebben az életkorban a pedagógusnak, a családnak, a lelkésznek fokozottan megértőnek, türelmesnek kell lennie. A fiúk 75%-át, a lányok 50%-át érinti ez a probléma. Amennyiben nem elfogadó közeg veszi körül a fiatalokat, úgy végleg elveszthetik vallásukat, hitüket. *Desabie* szociológiai kutatásai is alátámasztják ezt a kijelentést. Ő 350 serdülőkorú fiatal hithez, valláshoz való elkötelezettségét vizsgálta. Arra a következtetésre jutott, hogy a fiatalok 35%-a az istenhítét adta fel, 46 %

az egyházban csalódott ebben a fejlődéslélektani szakaszban (*Vergote*, 2001, 237. o.). A vallási kételkedés *okai* egyfelől természetesekek, másfelől a kételkedések a valláspeda-

gógia kihívásaiként jelentkeznek. A fiatal önállóságra törekszik – eközben pedig a vallást kötelékként, béklyóként éli meg. Kritikai szemlélete erősödik – így vallásos meggyőződését is újra kell gondolnia, mégpedig szabadon. A szülőkkel, tanárokkal és más tekintélyszemélyekkel szembeni bizalmi krízis jelentkezik – ami a vallásos bizalom alapját rengeti meg. Erotikus érzései, vágyai támadnak – ezért úgy érzi, nem tud megfelelni az erkölcsi, vallási törvényeknek, bűnösnek, tisztátalannak érezheti magát, ami miatt az igazságérzete azt súgja, hogy nem válhat jó keresztyénné, így elfordul a vallástól (*Vergote*, 1997, 1–5. o.).

A kutatások meglehetősen széles spektrumon foglalkoznak a vallás elmélyülésével, életmóddá válásával. Témáik alapvetően az egyénhez köthető képzetekhez köthetők, de a szociális dimenzió is természetes kontextusa a vizsgálódásoknak. A főbb irányok a következők:

az iskola kiemelten alkalmas tér a más vallásúak megértésére, elfogadására

1. Vallásosság mint másság: amikor a diákban tudatosan saját különbözősége a többiekétől, akkor képes belátni, hogy vannak az övétől eltérő vallásúak is. (Az iskola kiemelten alkalmas tér a más vallásúak megértésére, elfogadására.)
2. A vallás bensővé válása: a vallás az egyén szintjén magatartásának változásában, jellemének alakulásában érhető tetten, például a másik ember, más népcsoport iránti segítőkészsége, elfogadó attitűdje fejlődésében.
3. Egzisztenciális kérdések: az egyén szintjén jelentkező létfontosságú problé-

mákra adott gyakorlatias válaszok. E tárgykör vizsgálatánál fontos szempont, hogy a teljes ember nevelése, érzései legyenek a középpontban (*Trenti és Romio*, 2006. 74. o.).

Ami a konkrét pedagógiai módszereket, illetve attitűdöket illeti, napjaink kutatási beszámolóí alapján a valláspedagógiai vizsgálatok fókuszában az alábbi kérdések jelennek meg:

1. Az iskolákban a vallások tematikus megismerése folyják, vagy inkább iskolai felekezeti vallás-/hitoktatás?
2. Az iskolai vallás-/hitoktatásra vonatkozó kutatások középpontjában elsősorban a nevelési cél és a módszerek hatékonyságának vizsgálata álljon-e? (A vallástanításhoz módszertani útmutatók, kompetencialisták készültek. Lásd: *Bognárné Kocsis*, 2017.)
3. A keresztyén/keresztyén nevelés vagy a keresztyén/keresztyén életre nevelés-e a fontosabb?
4. Hogyan függ össze a vallásos nevelés és a multikulturalizmus problematikája – a vallásos nevelés erősíti-e a másik ember kultúrájának elfogadását? (*Triani*, 2015)

NEMZETSPECIFIKUS VALLÁSPEDAGÓGIAI KUTATÁSOK – NÉHÁNY PÉLDA

A vallásos nevelés ügye a világ különböző országaiban más és más kérdéseket vet fel a társadalmi, politikai berendezkedéstől függően, továbbá a keresztyény/keresztyén vallásnak a különböző nemzetek életére gyakorolt szerepe és befolyásának nagysága is eltérő. Ezt alapul véve vizsgáltuk a külföldi szakkönyvekben és szakfolyóiratokban megjelenő valláspedagógiai témájú publikációkat, annak érdekében, hogy képet kapjunk a világ különböző tájain megjelenő valláspedagógiai kutatásokról, kérdésekről, felfogásmódokról, illetve az esetlegesen megmutatkozó kihívásokról.⁵

Olaszország

Mivel az olasz vallásoktatás nagy múltra tekint vissza, elsőként volt érdekes számunkra annak vizsgálata, hogy az olasz valláspedagógiában milyen kutatási irányok fedezhetők fel.

Az 1980-as években a katolikus vallás-tanítás megreformálására számos elképzelés, program született. Változást hozott az olasz vallás-tanítás történetében az 1985-ös második konkordátum, amelynek értelmében a katolikus vallás mint tantárgy kötelező jellege megszűnt, felekezet szerinti fakultatív tantárggyá vált, így más felekezetek számára is lehetőség adódott az iskolai hitoktatásra. A vallásoktatás e vál-

tozásoktól függetlenül szerves része maradt az olasz iskola életének.

Figyelemre méltó *Trenti és Romio* (2006) azon megállapítása, miszerint a vallásos nevelés során hermeneutikai pedagógiát kell alkalmazni, vagyis olyat, amely a megértés folyamatait hangsúlyozza. A római L'Università Pontificia Salesiana

kutatói az *Insegnamento della religione cattolica in Italia* (IRC), azaz a katolikus vallás-tanítás-program reformjának lehetőségét abban látják, ha a nevelés középpontjában a növendék és az ő megértési folyamata áll.

Az általuk bemutatott katolikus vallásoktatási programhoz tartozó főbb *vizsgálati irányvonalakat* a következőkben látják:

1. történelmi-fenomenológiai kutatások, amelyek a vallás lényegét, megjelenési formáit vizsgálják a kulturális környezet függvényében;
2. pedagógiai kutatások, amelyek átfogják a gyermekkortól egészen az érett felnőttkorig tartó szakaszt, a teljes iskolai nevelést (a megértés eredményességét vizsgálva a kutatók párhuzamba állították a tanuló életkorát és értelmezőképességét);
3. a keresztyén hagyományok és gondolkodás tanulmányozása, amely lehetőséget ad az iskolákban más vallási nézetek megismerésére, majd összehasonlítására a keresztyéniséggel.

A szerzők kutatásai az iskola világára vonatkozóan az alábbi területekre fókuszáltak:

⁵ A vizsgálat kiindulópontját alapvetően a *Journal for the Scientific Study of Religion*, *Journal of Philosophy of Education*, *Teaching Theology & Religion*, *Educational Theory*, *Religion Compass* és a *Counselor Education and Supervision* szakfolyóiratok áttekintése során kiválasztott valláspedagógiai témájú tanulmányok adják.

1. a tanuló belső folyamatainak, változásainak vizsgálata a vallási tartalmak megértésének függvényében;
2. a megértés folyamatát segítő vagy késleltető feltételek vizsgálata;
3. pedagógiai módszerek tanulmányozása, rámutatva az eredményességet mutató metódusokra;
4. azoknak az oktatási eszközöknek a felmérése, amelyek megjelenhetnek az eredményes tanítási-nevelési folyamatokban. (67. o.)

Jól látható, hogy a kutatók a tanulók megértési folyamatát, annak mi-kéntjét vizsgálták, az általuk felállított hermeneutikus modell középpontjában a tanulók és az iskolai tananyagok álltak. Vagyis a kutatók az egyes tanulók pszichikai fejlettségét, megértési, fejlesztési szükségleteiket, kérdéseiket, elvárásaikat, eddigi tapasztalataikat elemezték, követték nyomon azon tananyagtartalmakkal, amelyek segítenek a tanulóknak jobban megérteni magukat, a társaikat és a körülöt-tük lévő világot. Ezen túl pedig azt kutatták, miként támogatják a tudományterületek (tantárgyak) a tanulók egyéni fejlődését, mennyiben kapnak választ az életük lényeges kérdéseire az iskolai tanulás által. A kutatók megállapították, hogy a tanulók személyiségfejlesztése és a tantárgyak tartalma, kompetenciafejlesztése csakis egységben képzelhető el – máskülönben felesleges és szükségtelen.

Trenti hermeneutikus modelljének (Trenti és Romio, 2006) célja a személyes kompetenciák erősítése, a belső erők, lehetőségek mozgósítása. A kutatók véleménye szerint a tanulók személyes tapasztalatai, egyéni elvárásai, félelmeiknek leküzdése stb. elsődlegesek a diszciplináris ismerettel, tananyagtartalommal szemben, mivel az

iskolai tantárgyaknak csupán orientáló szerepük van a saját személyiségfejlődésükre vonatkozóan.

A hermeneutikus modellt erősíti tulajdonképpen Robert Audi *A vallás ésszerűsége (La razionalità della religione)* címmel 2014-ben megjelent könyve is, hiszen a vallás egyénre gyakorolt teljes körű hatásáról ír (kiemelve az erkölcsi, esztétikai, értelmi és politikai hatást), ami egyben a vallásitanítás szükségességét, szerepét is alátámasztja (Audi, 2014. 5–12. o.).

Svájc

Svájcban már a 20. században megfigyelhető volt a vallásoktatás ökumenikus jellegének erősödése, a 21. században pedig új vallásos nevelési törekvés, trend van kialakulóban, amelynek legfőbb jellemzői a következők:

a személyes kompetenciák erősítése, a belső erők, lehetőségek mozgósítása

1. az egyházak közvetlen jelenléte erősen csökken;
2. a vallástant beépítik az iskolák tantervébe, így kö-

telező jellege erősödik;

3. az elkötelezettség nélküli vallásismeretet részesítik előnyben;
4. a vallásitanítás szervesen beépül az iskola életébe.

Svájcban a vallásitanítási programokat a helyi és az éppen aktuális politikai, társadalmi helyzethez igazítják, hogy jobban megfeleljenek napjaink vallási sokszínűségének (Bognárné Kocsis, 2017). 2007 és 2010 között kutatást folytattak hat svájci kantonban, megvizsgálták a törvényi hátteret, a pedagógiai programokat, a tankönyveket, és több mint száz interjút készítettek a vizsgált témára vonatkozóan. A kutatás megerősítette, hogy a „hinni, anélkül, hogy

valahova tartozol” attitűd terjed a svájciak körében (Jödicke, 2014). Nem lehet tudni, hogy milyen társadalmi következménye lesz az irányzat térnyerésének.

Napjaink hazai vallástanításának helyi szinten megoldásra váró egyik fontos feladata a hatékony oktatásszervezés, ilyen tekintetben is érdemes hát kitekinteni más országokba, hogy ezt a feladatot miként végzik, miként szabályoznak. Svájcban például az iskola a vallás-oktatás számára ingyen bocsátja rendelkezésre az osztálytermeket, a vallástanórák pedig alapvetően az órarendbe illeszkedve kapnak helyet. Azonban a vallásórák megszervezhetőek más formában is, például hétfégi vagy délutáni blokkokban – az előírt óraszámokat figyelembe véve. A rugalmasság és az együttműködés jellemzi a svájci programokat. A vallástanárokat arra biztatják, hogy éljenek a kooperatív tanulás és a projektmunka tanulásszervezési módjaival.

Amerikai Egyesült Államok

A cselekvésre bátorítás volt annak a pilot kutatásnak a célja, amit a Brigham Young Universityn (Provo, Utah, Egyesült Államok) végeztek 2011-ben. Ez az USA legnagyobb vallásos egyeteme, egyben harmadik legnagyobb magánegyeteme.⁶ 165 fős hallgatói csoporton, egy szemeszter ideje alatt zajlott a kutatás azzal a céllal, hogy az értelmi nevelésen túl a vallás gyakorlati alkalmazására bátorítsák a tanulókat. A kutatás három komponensből állt:

1. Az első a szent könyvekkel való foglalkozás mennyiségének vizsgálata volt. A

hallgatókat a valláskönyvek rendszeres, egyéni tanulmányozására akarták rábírni, e területen fejleszteni. A könyvet szabadon meg lehetett választani: választható volt például a *Biblia* vagy a *A Mormon könyve*. A vizsgálat arra irányult, hogy mennyi időt képesek naponta a hallgatók a szent könyvek olvasására fordítani.

2. A második komponens az a kérdésfeltevés volt, hogyan tanulmányozzák a Szentírást a hallgatók, milyen segítséget vesznek igénybe (például interneten vagy szótárakban kutakodnak-e) az ismeretlen kifejezések

megértése érdekében. Az írásmagyarázatok közzététele egy erre a célra létrehozott fórumon volt lehetséges. A többiek kommentálhatták a szövegértelmezéseket.

3. A hallgatók megválaszthatták, hogy milyen gyakorlatias, kézzelfogható tevékenység, hatás elérésére törekednek a vizsgálat során, például több elismerő szót mondanak társaiknak/társaikról, vagy például komolyabban veszik az imádkozást. A kutatás harmadik komponense ezen eredmények vizsgálata volt.

A hallgatók 90%-a a szemeszter végén elismerte, hogy a kurzus cselekvésre buzdította őket, aktívabbak voltak vallásuk gyakorlása terén (Hilton-Amaraki, 2014). Természetesen kérdésként merül fel, hogy ez a pozitív változás tartós maradt-e.

A kutatásokból az is kiderül, hogy az amerikai vallástanítás világában észlelhető különbség van aközött, amit a tanárok tanítanak és aközött, amit a diákok elvárnak, tudni akarnak. A tanulók inkább a

a „hinni, anélkül, hogy valahova tartozol” attitűd terjed a svájciak körében

⁶ Az intézményt a mormon The Church of Jesus Christ of Latter-day Saints (Az Utolsó Napok Szentjeinek Jézus Krisztus Egyháza) működteti.

személyes üzenetet, a spirituális fejlődést várják az óráktól. A vizsgált kutatások ezzel szemben rámutatnak, hogy a vallás-tanárok közül többen oktatnak vallási műveltséget, mint kritikai gondolkodást. Persze vannak, akik a személyes hitet próbálják mélyíteni a tanulóknak, a teljes embert, személyiséget szem előtt tartva; mások azonban inkább a mérhető eredményeket hangsúlyozzák (Robinson, 2015).

ÖSSZEGZÉS

A valláspedagógiai látásmódok, kiindulópontok áttekintése segíthet bennünket abban, hogy gondolkodási utakra induljunk, és új szempontokat, kutatási irányokat fedezzünk fel. Hogy erre szükségünk van, mi sem jelzi jobban, mint az, hogy a valláspedagógia fejlődése, pedagógiai megerősödése a gyermek személyiségének közép-pontba kerülését, változatosabb, élményszerűbb oktatási módszerek alkalmazását és egyben a képzett, jól felkészült valláspedagógusok iránti igényt is erősítette. Egyfajta megoldási út lehet a valláspedagógiában tapasztalt eredményesség iránti tettvágy, a folyamatos megújulásra való készség, az értelmes és értékes életforma, valamint a társas kapcsolati kultúra kialakítása, megélése iránti elköteleződés, mely bizonyára összefügg a vallásos nevelésben résztvevők belső motivációjával, hitbéli meggyőződésével.

A vizsgált szakirodalom alapján megállapíthatjuk, hogy napjainkban a vallás közvetítésének, tanításának nincs egységes pedagógiai arculata a világ országaiban. Számos megoldási út létezik bizonyos hatékony módszerek, oktatásszervezési megoldások kiválasztására a kitűzött cél érdekében. A pedagógus szakmai kompetenciája és felelőssége, hogy a mindenki számára

ra legmegfelelőbb módszereket, utakat válassza.

Nemzetközi szinten jól látszik, hogy a kutatók a vallási ismeretek *megértését*, a mindennapi életben is megmutakozó vallásgyakorlást szorgalmazzák. Elgondolkodtató az a tény, hogy a kutatásokban részt vevő fiatalok maguk is sokkal fontosabbnak tartják a vallásórákon a személyiségfejlesztést a vallástudománynál, azt hangsúlyozva, hogy legalább ilyenkor megjelenik ez a viszonyulás, sokkal inkább, mint más órákon.

A nemzetközi kitekintés azt is megmutatja számunkra, hogy a vallásos nevelés módszertana, tartalma és sok esetben célja is folyamatos megújítást, innovatív gondolkodást követel – felhasználva a pedagógiai fejlesztések eredményeit, alkalmazkodva az adott kor technikai vívmányaihoz és a társadalmi-politikai berendezkedéshez. Fontos hangsúlyoznunk, hogy mindezek mellett nem törpülhetnek el a tiszta evangéliumi alapok és az abban való kiteljesedés igénye.

IRODALOM

- Audi, R. (2014): *La razionalità della religione*. Cortina, Milano.
- Baldermann, I. (1989): *A Biblia, a tanulás könyve*. Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest.
- Baumgarten, O. (1905): *Ueber Kindererziehung. Erlebtes und Gedachtes*. Verlag von J. C. B. Mohr, Tübingen.

- Baumgarten, O. (1914): *Neue Bahnen. Der Unterricht in der christlicher Religion im Geist der modernen Theologie*. Verlag von J. C. B. Mohr, Tübingen.
- Bodó Sára (2011): A gyermeklélektan katechetikai kapcsolópontjai. *Magyar Református Nevelés*, **12.** 2. sz., 2–9.
- Bognárné Kocsis Judit (2017): Együttműködésen alapuló svájci vallásitanítási program sajátosságai. *Fejlesztő Pedagógia*, **28.** 3–6. sz., 130–136.
- Bognárné Kocsis Judit (2016): A vallás és a hit szerepe a személyiségfejlődés folyamatában. *Református Szemle*, **109.** 2. sz., 18–36.
- Boross Géza (1996): *Bevezetés a valláspedagógiába*. Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest.
- Brieger, D. T. és Bess, B. (1909): *Zeitschrift für Kirchengeschichte*. Friedrich Andreas Perthes, Gotha.
- Diana, M. (2006): *Le forme della religiosità. Dinamiche e modelli psicologici della maturità religiosa*. Dehoniane, Bologna.
- Dieterich, V.-J. (2007): *Religionslehrplan in Deutschland (1870–2000): Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Göttler, J. (1922): Alte Ziele – neue Wege. *Katechetische Blätter*, **48.** 1–4.
- Göttler, J. (1923): *Religions- und Moralpädagogik. Grundriß einer zeitgemäßen Katechetik*. Aschendorffsche, Münster.
- Grom, B. (1992): *Religionspsychologie*. Kösel, München.
- Günther, U. (2005): *Theologie – Pädagogik – Kontext*. Waxmann, Münster.
- Hemel, U. (1990): *Introduzione alla pedagogia religiosa*. Queriniana, Brescia.
- Hilton, J. és Amarak, A. (2014): Encouraging Student to Act: Helping Student Apply Principles Learned in a Religious Education Setting. *Teaching Theology and Religion*, **17.** 4.sz., 99–111.
- Jödicke, A. és Rota, A. (2014): Patterns of Religious Education Policy in Switzerland: The Long Arm of Distanced Christians? *Journal for Scientific Study of Religion*, **53.** 4.sz., 722–738.
- Jungmann, J. A. (1953): *Katechetik: Aufgabe und Methode der religiösen Unterweisung*. Herder, Freiburg.
- Kabisch, R. M. (1910): *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Kaufmann, H. B. (1973): *Streit um den problemorientierten Religionsunterricht in Schule und Kirche*. Diesterweg, Frankfurt am Main.
- Moscato, M. T. (2015): Religiosità ed educazione religiosa: nuove linee di ricerca. *Nuova Secondaria*, **32.** 5. sz., 22–34.
- Popp, D. (2013): *Religion und Religionsunterricht in Europa: eine quantitative Studie zur Sicht europäischer Religionslehrerinnen und -lehrer*. LIT, Münster.
- Reid, A. (2005): *The Organic Development of the Liturgy: The Principles of Liturgical Reform: The Principles of Liturgical Reform and Their Relation to the Twentieth-century Liturgical Movement Prior to the Second Vatican Council*. Ignatius Press, San Francisco, 53–74.
- Robinson, J. M. (2015): Teaching Religion Around the World: A Modest First Glimpse. *Teaching Theology & Religion*, **18.** 3. sz., 235–247.
- Schwab, U., Kalloch, C. és Leimgruber, S. (2016, szerk.): *Lehrbuch der Religionsdidaktik: Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive*. Herder, Freiburg – Basel – Wien.
- Schweitzer, F. (1999): *Vallás és életút*. Kálvin Kiadó, Budapest.
- Simon, W. (2001): *Im Horizont der Geschichte: religionspädagogische Studien zur Geschichte der religiösen Bildung und Erziehung*. LIT, Münster.
- Szabó Lajos: Teológia és praxis. In: Nyíri Kristóf (2003): *Virtuális egyetem Magyarországon*. Budapest, Typotex, 485–493.
- Tamminen, K. (2001): *Hogyan tanítsunk hittant?* Luther Kiadó, Budapest.
- Trenti, Z. és Romio, R. (2006): *Pedagogia dell'apprendimento nell'orizzonte ermeneutico*. Elledici, Torino.
- Triani, P. (2015): La produzione pedagogica italiana sulla religiosità. *Nuova Secondaria*, **32.** 5.sz., 23–28.
- Vergote, A. (1997): *Religion, belief and unbelief*. Leuven University Press, Amsterdam – Atlanta.
- Vergote, A. (2001): *Valláslélektan*. A Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar Kineziológiai és Sportorvosi Intézet Mentálhigiéné Tanszéke, a Párbeszéd (Dialogus) Alapítvány és a HÍD Alapítvány kiadása, Budapest.

BOGDÁN PÉTER

Tapasztalati tudásátadás francia módra

BEVEZETŐ

Napjainkban a bikulturális (cigánymagyar) értelmiségi létnek velejárója egyfajta hídszer betöltése a nem-roma és roma közösségek között. Gimnazista és egyetemi éveim alatt ennek megfelelően erőteljesen bevonódtam a magyarországi roma ember- és polgárjogi mozgalomba, amelynek keretében dolgoztam a Horváth Aladár irányítása alatt álló Roma Polgárjogi Alapítványban, a Kállai László vezette Jászsági Roma Polgárjogi Szervezetben Jászládányon, s természetes módon adódott, hogy csatlakoztam az RPA-ban képviselőm és mentorommá vált Setét Jenő szervezetéhez, az Idetartozunk Egyesülethez is, mint olyan közösségi formációhoz, amelynek értékrendjét a legmesszebb menőig osztom, s amely manapság a legaktívabb civil társulat a hazai és nemzetközi roma ügyekben. Ez utóbbi szervezetben 2016-tól a nemzetközi kapcsolatokkal foglalkozom. Ezáltal nyílt lehetőségem az EGAM (European Grassroots Antiracist Movement – Európai Alulról Szerveződő Antirasszista Mozgalom) részt venni a szervezet négy szakmai-képzési programjában. Írásomban a szervezet bemutatása után ezekről a programokról szeretnék beszámolni.

Az EGAM egy nemzetközi civil jogvédő szervezetet, 2010 novemberében alapították meg Párizsban. Alapprogramjuk szerint harcolni kívánnak az erősödő európai

rasszizmus, antiszemitizmus, populizmus ellen, valamint erősíteni szeretnék a civil társadalom elkötelezettségét az egyenlőség és az igazságosság minél erősebb érvényesülése érdekében.

A szervezet vezetése, tagjai, szimpatizánsai részt vesznek az európai *Roma Pride*-ok (Roma Büszkeség Napja) koordinálásában és támogatásában, fellépnek a görögországi újnácizmus ellen, ápolják a bosnyák vérengzések és a Balkán mészárlások áldozatainak emlékét, életben tartják az örmény és a ruandai genocídium emlékeztető Törökországban, illetve Ruandában.

Magyarországon a demokrácia és az emberi jogok érvényesülésére fókuszálnak, amelyben a partnerük az Idetartozunk Egyesület.

A szervezet – hosszú évek óta – harcot folytat Csehországban is, hogy a cseh állam számolja fel a Prága közeli Lety u Piskuban azt a sertéstelepet, ami egy 2. világháborús roma koncentrációs tábor területére épült, megsértve az ottani tömegsírokban nyugvó roma áldozatok méltóságát.

Az EGAM-nak több mint 30 európai tagszervezete van, és együttműködik az Európai Parlamenttel, az Európai Bizottsággal és az Európa Tanáccsal is.

A francia civil szervezet legújabb eredménye a közelmúltból az, hogy az EGAM jelenlegi vezetőjének, Benjamin Abtannak a koordinálásával létrehozták az *Elie Wiesel Hálózatot* (The Elie Wiesel

Network), amelynek keretében több, mint négyszáz nemzeti és európai parlamenti képviselő, különböző politikai platformokból, 25 nemzeti parlamentből működik együtt azért, hogy erősítsék a demokráciát, segítsék az emberi jogok érvényesülését, illetve hogy megelőzzék a tömeggyilkosságokat.¹

Az EGAM nemcsak a politikai közélet résztvevője, hanem – az európai ifúságot megcélozva – akcióit elméleti képzésekkel és tapasztalati tudásátadással is egybeköti.

Olyan tréningekkel, amelyek az Amerikai Egyesült Államokban és Európában (Franciaország, Svédország, Lengyelország, Németország, Nagy-Britannia, Olaszország,

Írország, Svájc), illetve Európán kívül: Ausztráliában, Izraelben és Ruandában tudományos fokozatot vagy mesterdiplomát adó *Genocide Studies and Prevention* vagy *Holocaust and Genocide Studies* elnevezésű képzési programokra építenek.²

Raphael Lemkin, a *genocídium* szó megalkotója szerint: „A fizikai és biológiai népirtást mindig megelőzi a kulturális genocídium: vagy az adott csoport szimbólumainak megtámadásán keresztül, vagy a kulturális tevékenységekbe való beavatkozás eredményeként.”³

Az EGAM a *Genocide Studies and Prevention* szellemében az akciói során nagy hangsúlyt fektet a megelőzésre, ezért polgárjogi akciókat szervez, nyílt leveleket, nyilatkozatokat tesz közzé nemzetközi lapokban, különböző nyelveken, arra törekedve, hogy a 21. századi ifúság mentes legyen az intoleranciától, az előítéletektől,

a gyűlölködéstől, amelynek érdekében tapasztalati tudáson alapuló tréningeket szervez Európában.

SZARAJEVÓ – 2016. AUGUSZTUS

A program a Sarajevói Filmfesztiválhoz kapcsolódott. A szervezet ügyei és az európai helyzet elemzése mellett kiemelt téma volt a *Roma Pride* mozgalom története.

2011 óta húsznál is több európai országban szerveznek Roma Büszkeség Napját, amelyek célja a kulturális és politikai mozgósítás, valamint az egyenlő és méltányos bá-

násmód kiharcolása az európai cigányság számára.

A tréningen szó volt arról, hogy az EGAM szervezésében 2011 óta minden évben felmérés készül a munkaerőpiaci és a lakhatási diszkrimináció országokénti aktuális állapotáról. Elhangzottak beszámolók a szervezet delegációinak európai fellépéseiről, akcióiról. Szóba került a ruandai küldöttség tevékenysége, mely a franciák felelősségére hívta fel a figyelmet a tutszik elleni népirtásban.

Dr. Nicolas Moll történész részletesen bemutatta Bosznia és Hercegovina földrajzi adottságait, vallási és kulturális sokszínűségét, az ország történelmét, beszélt a sarajevói zsidó közösségről, az 1992 és 1995 közötti háborúról, az 1995-ös daytoni békéről, Bosznia és Hercegovina 1995 utáni etnikai térképéről, az ország háromnyelvűségéről.

¹ Az EGAM honlapja: <http://www.egam.eu/>

² <http://worldwithoutgenocide.org/about-us/other-opportunities/academic-programs-in-holocaust-and-genocide-studies>

³ D. Bloxham és A. D. Moses (2010): *The Oxford Handbook of Genocide Studies*. Oxford University Press, New York, 34. o.

Az elméleti előadásokat egy-egy adott témát tárgyaló szemináriumok követték. Az első téma az emberi és polgárjogi akciókhoz való személyes viszony volt. Mit tudnak a fiatalok személyesen hozzátenni az emberi és polgári jogok érvényesüléséhez? Milyen feladataik vannak saját szervezeteikben?

Ezt követően a fiatalokat „bevetették a mélyvízbe”, azaz a képzők igyekeztek bevonni őket a mindennapok szarajevói sodrásába, megmutatni nekik a jelenben élő múltat. Egy szarajevói városi séta következett az 1992–1995-ös háborúban megrongált és lerombolt, majd azóta renovált és újjáépített műemlékekhez, a Latin-hídhöz, melynek közelében Gavrilo Princip lelőtte Ferenc Ferdinándot és feleségét, a kulturális központokhoz és a legfontosabb politikai közintézményekhez.

Volt egy „Szarajevó ostrom alatt” jelzett városi túra, amelynek során a hallgatók végigjárták a bosnyák főváros ostromlott területeit, az orvlövészek rejtékhelyeit, a Szarajevót a város nemzetközi repterével összekötő alagutat, amelyen keresztül a nemzetközi szervezetek négy éven át éllelmezték a várost, amíg az Ratko Mladić ostromgyűrűjében szenvedett, s elvitték az ifjúság képviselőit a fővárosi zsidó temetőbe is, majd túrát szerveztek Srebrenicába, a tömegmészárlás színhelyére és emléktemetőjébe.

Hogyan állunk ma a rasszizmus, a diszkrimináció és a néptársadalmi tagadással Európában? címmel rendezték a következő beszélgetést, amelynek keretében a hallgatók az otthonról hozott tapasztalataik megosztásán keresztül próbálták kihámozni az öreg kontinens aktuális társadalmi gondjait. Ezt követően csatlakoztak a Szarajevói Filmfesztivál programjaihoz, amelyek

keretében Szarajevó ostromáról, illetve az új menekülthullámról, annak a balkáni vetületeiről néztek meg egy filmet.

A Szarajevói Filmfesztivál keretében a fiatalok láthattak olyan filmet is, amely a koszovói albánok kiirtásáról, egy másik a romániai cigányok helyzetéről szólt, egy harmadik a kurd futballisták gondjait és küszködéseit ábrázolta.

A harmadik alkalommal az örmény és ruandai genocídiumok, illetve a csehországi Lety u Pisku-i sertéstelep kapcsán azt tárgyalták meg a hallgatók, hogy az áldozatokra való emlékeztetpolitikának mi a szerepe napjainkban, hogyan lehet azt kezelni, ha a hatalom korlátozza bizonyos társadalmi csoportok egyenjogúságát és közösségi identitásához fűződő jogait. A szeminárium után a fiatalok a Jugoszlávia felbomlását elemző szerb és horvát filmeket néztek meg, majd filmes beszámoló következett a város életéről a Hollandiába menekülés előtt és az onnan való visszatérés után.

„Mi mind menekültek vagyunk?”,

„Hogyan és miért kell európai identitást építeni?” címmel is tartottak szemináriumokat, külön előadás és műhelybeszélgetés keretében az online gyűlöletbeszéd is szóba került, és az, hogy a digitális térben hogyan lehet

küzdeni az emberi jogokért.

Elementáris erővel hatott a képzés során, hogy az 1990-es évek balkáni háborújának emlékei mennyire áthatják a jelent. Rendkívüli élmény volt megtapasztalni, hogy Bosznia-Hercegovina multietnikussága, multikulturalitása, vallási sokszínűsége a mindennapokban nem összekötő kapocs, hanem szétválasztó törésvonalak tömkelege.

a képzők igyekeztek bevonni őket a mindennapok szarajevói sodrásába, megmutatni nekik a jelenben élő múltat

A kívülálló azt gondolná, hogy az USA mintájára Bosznia-Hercegovina is lehetne egy „balkáni olvasztótégely”, de ehelyett a különböző kultúrák átléphetetlen határokká rendeződnek, annak ellenére, hogy Szerbiában, Horvátországban és Bosznia-Hercegovinában a hivatalos államnyelv (azaz a szerb–horvát) lényegében ugyanaz.

Megdöbbenő volt azzal szembesülni, hogy a pár százaléknyi, apró nyelvi eltérések milyen erővel építenek fel egy különálló szerb, horvát és bosnyák identitástudatot. Magam is tapasztalhattam ottlétemkor, hogy néhány szóhasználati, családnév-végződésbeli vagy egyéb nyelvi elem alapján milyen szigorúan megkülönböztetik magukat a „másiktól”.

Ennek ellenére (vagy pont ezért) szerelemben es-tem Bosznia-Hercegovinával. Nehéz volt elszakadnom – a rendkívül mélyreható (a bosnyák társadalmi kérdéseket részleteiben taglaló) képzésnek köszönhetően – attól az egzotikumtól, hogy Európa közepén van egy muszlim-szláv állam, izgalmas történelemmel, kultúrával. Tudom, vissza kell ide térnem, hogy lássam, tanuljam, megértsem, akár csak a Filmfesztivál részese-ként, hogy a modern korban miként lehet megküzdnie egy népnek az elszenvedett történelmi traumával.

PÁRIZS – 2017. MÁRCIUS

2017. márciusában tartották Párizsban a *European Young Leaders Training Seminar* (Európai ifjúsági vezetők szeminárium) című képzést, amely Szarajevóhoz képest részben új elméleti és gyakorlati anyagokat

tartalmazott, részben épített a szarajevói kurzusra, amennyiben *Sarajevo-sur-Seine* címmel mini filmfesztivál kapcsolódott hozzá abból a hét filmből, amelyeket a bosnyák képzés résztvevői a Szarajevói Filmfesztivál legjobb műveinek ítéltek (A *Sarajevo-sur-Seine* című rendezvénynek többek között az is az egyik nem titkolt célja, hogy erősítse az inter- és multikulturális kötődéseket Nyugat-Európa és a Balkán között).

A képzés során a tanulók megismerkedhettek a migráns/menekült fogalmak törvényi definíciójával, az európai menekültek történetével, az európai szélsőjobboldal megerősödésének okaival, s azzal, hogy ez utóbbi politikai ideológia miként van jelen a Marseille közeli Beziérs településen.

A foglalkozások során központi kérdés volt még az iszlámizmus fogalma és jelensége, hogy a *European Youth Foundation*⁴ (Európai Ifjúsági Alapítvány) milyen intézményi és az európai ifjúságot célzó tevékenységeket támogat, de szó volt az álhírek keletkezéséről és terjedéséről is, valamint arról, hogy a ruandai genocídium elkövetői és tetteistársaik európai büntetlenségének hogyan lehet véget vetni.

A tréning során először *Bevonódásom az emberi jogi ügyekbe* címmel tartottak szemináriumot, amit egy látogatás követett a Bevándorlási Múzeumba. Harmadik alkalommal – szintén szeminárium keretében – az európai rasszizmus, diszkrimináció és antiszemitizmus állapotáról volt szó, míg negyedik alkalommal a Shoah Emlékművet látogatták meg a résztvevők.

A képzés keretében konferencia-részvételre is sor került a revizionizmus, emlé-

⁴ <https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation>

kezés és mobilizáció⁵ témakörében, majd egy várostúra következett a Charlie Hebdo szerkesztőségéhez és a Bataclan Színházhoz. A tréning résztvevőinek lehetőségük volt elutazni a francia Riviérára is, Beziérs településre, ahol transzparenszeket, rölapokat készíthettek, bekapcsolódva a szélsőjobb elleni helyi küzdelembe, kapcsolatot kereshettek az utca emberével, demonstrációt tarthattak a város közepén.

RUANDA – 2017. ÁPRILIS

2017. áprilisában *Genocide against the Tutsis: the truth, right now!* – *International Delegation for the Commemoration of the Genocide against the Tutsis* (Népirtás a tutszik ellen: igazságot, most! – Nemzetközi küldöttség a genocídiumra való megemlékezéséért) címmel szervezett az EGAM egy egyhetes kurzust Ruandában. A résztvevők megismerkedhettek a ruandai genocídium történetével, az aktuális társadalmi viszonyokkal, valamint azzal, hogy miként emlékezik vissza a népirtásra Fekete-Afrika ezen állama.

A tréning során nem volt elméleti képzés. Szinte az összes információt a népirtás túlélőitől tanulhatták meg a fiatalok, miközben egy hét alatt bejárták körülbelül az ország felét.

Az első napon kigalii várostúrára vettek részt, majd felkeresték a Gisozi Genocídium Emlékművet, egyúttal a múzeumot és tömegsírokat is.

transzparenszeket,
rölapokat készíthettek,
bekapcsolódva a szélsőjobb
elleni helyi küzdelembe

Majd egy pszichiáterrel találkoztak, aki segítette megérteni a népirtás szociálpszichológiai okait, végül felkeresték a Genocídium Ellen Harcoló Nemzeti Bizottságot, ahol a szervezet ügyvezető titkárával, illetve fő jogi tanácsadójával beszélgettek az országban történetekről.

A képzés során a résztvevők találkoztak Kigali államügyészével is, valamint a Kigali Egyetem hallgatóival is eltöltöttek egy közös estet.

Gisenyi-ben a Bagogwe Emlékművet keresték fel. Találkoztak asszonyokkal a Genocídium Özvegyeinek Egyesületéből, akik szemtanúként beszéltek el családjuk lemészárlását. Találkoztak olyan hutukkal

is, akik 1994-ben nem gyilkolták, hanem mentették az áldozatokat. További genocídium-túlélők éjszakába nyúlóan mondták el a történeteiket, válaszoltak a fiatalok kérdéseire.

Aztán látogatás következett Kibuye-ba, ahol egy túlélőtől, Eric Nzabihimana-tól meghallgatták a biseserói több tízezres tömeggyilkosság történetét. A Biseserói Emlékmű egy hegybe ásott tömegsír jelöl. Itt is adódott alkalom beszélgetésre a helyiekkel.

Kigaliba visszatérve a fiatalok jelen lehettek az állami ünnepségeken a Gisozi Genocídium Emlékműnél, este pedig részt vettek az elnéptelenedett főváros emlékező gyászmenetében, illetve a központi stadionbeli állami rendezvényeken, ahol nemcsak áldozatok szóltak fel, hanem az áldozatokat mentő igaz emberek is.

⁵ A konferencián az előadók között voltak francia, franciaországi zsidó, horvát és orosz emberi jogi aktivisták. A konferencia résztvevői a revizionizmuson nem azt értették, hogy ők értéklik át a múltat, hanem azt, hogy van egy szélsőjobboldali törekvés, ami bagatellizálni akarja a történelmi múlt tragikus eseményeit (holokauszt és genocídium), amire emlékezéssel (emlékezetpolitikával) és mobilizációval (mozgósítással) kell válaszolni. Pedagógiai szempontból ennek a programelemnek az volt a kulcskérdése, hogy a felnövekvő generációt miként lehet ellátni olyan kompetenciákkal, amelyek birtokában eredményesen képesek fellépni a történelemhamisítások ellen.

A ruandai képzés során folyamatos volt a kapcsolat a genocídiumot túlélő (szülők nélkül maradt) árva egyetemistákkal.

Az EGAM által szervezett képzések közül – Szarajevóhoz hasonlóan vagy talán még annál is jobban – Ruanda tette rám a legmélyebb benyomást.

Ruanda természeti szépségei felülmúlhatatlanok. Nincs szó arra, ami visszaadja azt az érzést, hogy az ember megérkezett a boldogság szigetére. A boldogság azon szigetére, amit a vér öntözött a balkáni népiirtásokkal egyidőben, akkor, amikor a déli államokban dúló harcok (a közelség miatt) inkább tartottak érdeklődésre számot Európában, mint a távoli afrikai kis ország történései.

Ruanda ugyanolyan „fájdalmas régió”, mint a Balkán. Mégis eltér egy dologban: ott a kiirtottak családtagjai (nemzeti közmegegyezés keretében) megbocsátottak az üldözőiknek, a gyilkosoknak.

A fekete-afrikai országban a hétköznapi gyakorlat része, hogy szervezett (intézményi) keretek között találkoznak a genocídium elkövetői azokkal, akiknek a családtagjait kivégezték, s megbocsátást kérnek tőlük.

Olyan megbocsátást, ami igaz szívből jön, ami lehetővé teszi, hogy ne csak egyszer találkozzanak az életben, s hogy elmenjenek együtt (népiirtók és áldozatok) megkoszorúzni a megöltek sírjait.

Személy szerint azt gondolom, hogy ez a „megbékélési modell” egyedülálló a világban, s ha európai szemmel ezt a hozzáállást nehéz is megérteni, talán mégis érdemes lenne megtanulni, hogy a világ a mi térfelünkön is jobbá legyen.

ez a „megbékélési modell”
egyedülálló a világban

otthon éreztem magam
Ruandában, nem
diszkriminált senki,
értették a gondolataim,
az emberiség fogalmát
ugyanúgy értelmeztük

Kigali utcáin (gazdag kisebbségi) fehér európai voltam, s nem tudtam elmondani az embereknek, hogy a saját hazámban vannak olyan társadalmi csoportok, amelyeknek hasonló gondolataik vannak az én közösségemmel kapcsolatosan, mint amilyen a hutuknak volt a

tutszikról a népiirtást megelőzően.

A Kigali Egyetemen érdekes volt megtapasztalni a leendő ruandai értelmiségiek reakcióit arra, hogy a genocídium-tervek (térben és időben) egyedül Ruandában értek véget, miközben a világnak vannak olyan tájai, ahol ehhez hasonló történetek ma is zajlanak, vagy bármikor elindulhatnak, s amelyeknek én is szenvedő alanya lehetnék, ha hazámban nem létezne a józan többség (reményeim szerint).

Ruanda nemcsak természeti, hanem társadalmi szempontból is paradicsomi színekben tűnik fel előttem, úgy érzem, a Kigali Egyetem hallgatóival teremtdőött egy-

fajta kapocs, a megértés és a kölcsönös elfogadás jegyében, amikor egyszerre értettük meg (ők mint feketék, én mint roma), hogy mit jelent kirekesztettnek lenni. Ehhez persze a toleráns attitűdök mellett az is kellett, hogy Ruanda, a sárgaláz, a

nyomor és a szenvedés, a lerongyolódott infrastruktúra, az ivóvíz nélkülség országa példásan számolja fel a rasszizmust, s olyan megbékéltetési eszközrendszert mutasson fel, ami példamutató lehet a világban bárhol.

Otthon éreztem magam Ruandában, nem diszkriminált senki, értették a gondolataim, az emberiség fogalmát ugyanúgy értelmeztük, s azzal a tanulással jöttem el, hogy ha nekik sikerült túllépni a feszítő

és tragédiába torkolló etnikai ellentéteken, akkor Európában is sikerülnie kell.

PRÁGA ÉS LETY U PISKU – 2017. JÚNIUS

Az *EGAM* 2017. júniusában *Dignity for Lety!* (Méltóságot Lety-nek) címmel rendezte meg a következő tapasztalati tudás-közvetítésre is építő tréningjét.

Ezúttal is inkább gyakorlati program-elemek voltak túlsúlyban, amelynek során – szemináriumok keretében – vitatták meg a hallgatók, hogy ma Európában hol tart a rasszizmus (különösen a romák megbélyegzése); mi történjen a 2017-es Roma Büszkeség Napja rendezvényeken, s milyen lehetőségek vannak egy olyan európai alapítvány felállítására, amely a holokauszt roma áldozatait kárpótolja.

A tréningnek része volt egy nemzetközi polgárjogi akció is, amelynek során a különböző országok résztvevőit elvitték Lety u Pisku-ba, ahhoz a sertéstelephoz, amit

egy volt roma koncentrációs tábor helyén építettek fel, s ott megemlékezést tartottak.

UTÓSZÓ

A helyszíni fellépés eredményeként 2017. őszén a cseh állam döntött a sertéstelep megvásárlásáról, valamint a volt roma koncentrációs tábor területének átadásáról a brno-i Roma Kulturális Múzeumnak, amely 2018-ban hozzákezdett egy roma holokauszt emlékhely kialakításához.

2018. májusában, Párizsban, *European Convention for the Circulation of the Youth* (Európai egyezmény az ifjúság körforgásáról) címmel rendeztek kétnapos konferenciát a *Universal Erasmus* koncepció megvalósításáról és megvalósíthatóságáról. Az elképzelés szerint az oktatási-utaztatási és diákcseraprogramokat ki kell terjeszteni az általános iskolásokra, akik kéthetes osztálykirándulásra mehetnének külföldre, és a középiskolásokra is, akik meghatározott ideig más országban végezhethék tanulmányaikat.





SZEMLE

**RADÓ PÉTER: AZ ISKOLA JÖVŐJE. NORAN LIBRO,
BUDAPEST, 2017.
TAMÁSKA MÁTÉ – SÁRKÁNY PÉTER (SZERK.): A TANULÁS
HELYEI: ISKOLAÉPÍTÉSZET.
(TÉRFORMÁK – TÁRSADALOMFORMÁK 1.) MARTIN OPITZ
KIADÓ, BUDAPEST, 2017.**

Trencsényi László: Jövőképek

Két jó és fontos könyvről készülök írni. Közös mindkettőben az is, hogy a *jövő iskolájának* vonásaira kíváncsi, a „megszerkesztett szép jövő” iránt kívánja felkelteni az olvasó, pedagógiai szakolvasó figyelmét. Közösségbe sodorja a két kötetet az a tény is, hogy olyan történelmi időben láttak napvilágot, amelyben a jövőről zajló gondolkodás – legalábbis hazánkban – az utópiák világát idézi, az iskola nem akar, nem képes a kívánatos változások irányába fordulni, sőt akár a változások motorja lenni. Ennek több oka van, magán a rendszeren belüli inercia is okolható, s olyan külső befolyások, melyek – többen, többször leírtuk – a visszarendeződés felé tolják az iskolarendszert. (A szóban forgó kötetek szerzői ezt a kontextust nem elemzik, elegánsan, de makacsul kitanak határozottan *más* jövőképük mellett, erről szólnak a könyveik.)

Két jó és fontos könyv.

a jövőről zajló gondolkodás
– legalábbis hazánkban – az
utópiák világát idézi

A recenzens mégis elidőz egy pillanatra a kötetek hivatkozásain. Már csak azért is, mert élénken emlékezik arra a 35 év előtti időre, amikor a szakma ugyancsak intenzíven foglalkozott *iskolai jövőképekkel* – olykor állami megrendelésre is (ld. *Az ezredforduló iskolája* néven elhíresült kutatásokat és kiadványokat).¹ Az emlegetett 35 év előtti időszak dinamikáját az adta – hogy maradjak a József Attila-i toposznál –, hogy a „tudatos jövő” látszott, a hatalom – itt most nem tárgyalandó, de szintén szakmánkban jól leírt – különböző motívumokból, akár „húzd meg, ereszd meg” taktikával mégiscsak konstruktív együttműködést ígért az álmódzóknak, mondhatni biztatta is őket.

A kontinuum – e könyvek ezt igazolják – a maga fizikai valóságában megszakadt. Radó Péter hivatkozásai közt immár se *Kozma Tamás*, se *Lukács Péter*, se *Gáspár László*, se *Loránd Ferenc*, se *Vekerdy*, se *Mihály Ottó* nem sze-

¹ Kozma Tamás (szerk.): *Az ezredforduló iskolája*. Tankönyvkiadó, 1979. Bp.

repe, Tamáska Máté és Sárkány Péter antológiájában két szerény lábjegyzet jut *Jeney Lajosnak*. Valamennyien pedig meghatározó szereplői voltak az emlegetett forrongó időnek. S ami még izgalmasabbá teszi ezt a szóvá tett hiányt, hogy az említettek gondolkodásmódja, sőt akár jövőképe is igen-csak hasonló volt a mai szerzőkéhez. Demokratikus, humanista, személyközpontú, gyermektisztelő, autonóm intézményeket körvonalaztak az emlegetett elődök. Nemcsak az ismertett két könyv szerzőitől, szerkesztőitől kérdelem: elfeledtük volna őket? Ilyen gyorsan pörög a történelem? Vagy a tervezőasztal történelmi tűzbehajtásával, az álmok (bár az említettek nem voltak álmodozók) is szertefoszlottak a „szép új világban”, s ezért ítéletnek felejtésre?

Megválaszolandó kérdés ez mégiscsak. A XXI. század első harmadának jövőfogalmazói nem igénylik, hogy hagyományok talapzatára állítsák elgondolásaikat, s e hagyományok közt szóba hozzák a 35 év előtti elődöket (akik pedig igencsak el voltak foglalva a gyökerkereséssel – összekötendő a jövő és a múlt (főként a XX. századi, olykor nagyon különböző ihletésű és eredményű reformpedagógiák) politikai játszmák, politikai erőszak által szétszakított szálait (gondoljunk a Steiner-reneszánszra, a settlement-gondolat felelevenítésére, de akár a megtisztított makarencói hagyományra, Neillre, erőteljesen a '68-as amerikaiakra, akár Illichre is).

De elég a dohogásból. Méltassuk a köteteket.

Mert méltatásra érdemesek. Külön-külön, de együtt is.

a konstruktivizmus gondolköre igényli a „falak” lebontását, az „egyéni tanulási utakat” maximálisan és optimálisan támogató iskola eljövételét

Radó Péter iskolai jövőképét ezúttal elsősorban az emberről, a tanuló emberről, a gyermekről és a tanulásról alkotott új tudásokból építi fel. A konstruktivizmus gondolköre igényli a „falak” lebontását, az „egyéni tanulási utakat” maximálisan és optimálisan támogató iskola eljövételét, ehhez az új viszonyhoz létesülő személyi feltételrendszert és infrastruktúrát. „Tanulási ökoszisztémáról” beszél, ez az új fogalom megszüntetve őrzi meg a tradicionális iskolai funkciókat, új kereteket teremtvén az új nemzedékek tanulását, közösségi együttlétének. Így szól Setényi Jánosra – egyébként kutató kortársára –,

hivatkozva a meghatározás:

Mivel a tanulási környezetnek van életelen és társas környezete is, a tanulási környezetek elemeit rendszerszerűen magába foglaló, a tanulási terek, a tanulók és más emberek által működtetett tanulástámogató szolgáltatások összességét bátran nevezhetjük tanulási ökoszisztémának. A tanulási ökoszisztéma tehát a tanulók és a tanulást szolgáló, egymással együttműködő életelen és élő elemek hálózatokba szerveződő és környezetére nyitott rendszere, melyben érvényesülnie kell valamilyen önszabályozásnak. A tanulási ökoszisztémának tartalmaznia kell mindazokat a személyre szabott módon működő intézményeket, szolgáltatásokat és feltételeket, amelyek bármely életkorban lehetővé teszik a sikeres tanulást biztosító személyes tanulási környezetek működését. (97–98.o.).

² Csoma Gyula: Búcsú Vészi Jánostól és az alfáktól is. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003 (53), 6. sz., 62–65.

Mondanám: Radó akárhogy is, de Vészi János „scifijét”, az *Alfát*² idézi (mely hazánkban rövid időre és nem mindig dicsőségesen, de a tragikus elbukásra végképp méltatlan általános művelődési központ gyanánt próbált megtestesülni).

Ehhez a „tanulási ökoszisztémához” tervez téri kereteket az építésztársociológus és a szociálpedagógus-nevelésfilozófus antológiája, mely nyugat-európai mintákat idéz egy korszerű iskolaépület és iskolaépítészeti technológia *jó gyakorlataiból*. Mindkét elem fontos: a tervezésnek egyszerre szakszerű és közösségi (a majdani haszná-

lót involváló) volta, másfelől az épületnek új módon, a benntartózkodásnak abszolút funkcionalitását és komfortosságát együtt szolgáló tervezése és kivitelezése.

Meggyőző levezetések, igazolt kutatási eredmények, interdiszciplinaritás, az utóbbi kötet esetében megannyi létező gyakorlat! „Valljon s mikor leszön jó Budában lakásom!”³ Lakásunk! – sóhajt fel a hivatásos olvasó, köteteket keresve a jelen és a jövőképek között.

S mégiscsak József Attilával tudja zárni: „Könnyezve intlek, szép jövőnk, ne légy ily sivár!”

³ Bornemissza Péter: *Cantio optima*



**BODROGI FERENC MÁTÉ – CZIMER GYÖRGYI – FÜZFA
BALÁZS – SZAKÁLY SZILVIA: ÉLMÉNYKÖZPONTÚ
IRODALOMTANÍTÁS. KREATIVITÁS, PRODUKTIVITÁS,
KULTÚRAKEZELÉS A DIGITÁLIS KORBAN. 2016. SAVARIA
UNIVERSITY PRESS, SZOMBATHELY.**

Fuxreiter Fanny: Élmény és irodalom

Kell-e az irodalomtanítás jövője miatt agódnunk? E kérdés megválaszolásához a hétköznapi viták mellett mindig érdemes körülnézni a könyvpiacra is. Az *Élményközpontú irodalomtanítás* című kötet a tanítási módszerek megújításának témájával foglalkozik. A szerzők az MTA Szakmód-

szertani kutatócsoportjaként működtek 2015-ben.

Megbízásukat egy új, „másik” irodalomtanítási paradigma kidolgozására kapták, s munkájuk

eredményeként a mű az Irodalomtanítás Innovációjának Országos Műhelye támogatásával, az IROM-könyvek harmadik köteteként jelenhetett meg.

A könyvben mind a négy szerző egy-egy saját fejezetet jegyez, eredményeiket tehát külön-külön tárják az olvasóközönség elé. A kiindulópont azonban közös: mindannyian egy valódi változás programjának megfogalmazására tesznek kísérletet. E program jegyében természetes, hogy a kötet az elméleti megközelítés mellett be is mutatja a gyakorlatban használható mód-
szereket, példákat.

Világos magyarázatok, érthető nyelvezet teszik jól olvashatóvá a könyvet. Bár elsősorban szaktanárok számára íródott, az előszóban Füzfa Balázs mindazokat megszólítja, „akik aggódnak tantárgyunk jövő-

jéért”. Akkor is érdemes tehát forgatnunk a kötetet, ha csupán érdeklődünk a téma iránt, s nem rendelkezünk magyartanári képzettséggel.

A szerzők már a címadással elvetik a hagyományos irodalomtanítási módszert, amely az irodalmi kánon értelmezésére és

a történeti kontextusra támaszkodik, emellett pedig kevés helyet hagy az egyéni értelmezéseknek és a diákok kreativitásának. A kötetben a fentiekkel szemben egy innovatív, az irodalomtanítást

egy valódi változás
programjának
megfogalmazására tesznek
kísérletet

drámapedagógiai elemekkel és kreatív írástanítással vegyítő, élményközpontú paradigma bontakozik ki a diákok olvasóvá és irodalomszerető felnőtté neveléséről.

A szerzők egyetértenek abban, hogy az irodalomtanítás megújítása elengedhetetlen, nem halogatható tovább. Mert bár az analfabetizmus csökken, a funkcionális analfabetizmus nem. Azaz sokan – bár megtanultak olvasni –, a gyakorlatban nem tudják használni szövegértési képességeiket, élvezetből olvasni pedig egyáltalán nem szoktak.

A kötet a digitális kor kihívásaira keresi a választ, és a szerzők a feladatok, projektek kidolgozása során végig szem előtt tartják ezt a szempontot. Tudatosan építik be a tevékenységekbe az IKT-eszközöket,

lehetőségként kezelve őket. A tananyagot igyekeznek a mai gyerekek érdeklődéséhez és kultúrafogyasztási szokásaihoz igazítani, és nem fordítva.

Noha a kötetben hangsúlyt kap a tehetséggonndozás, a bemutatott módszerek mindegyike univerzális: szakköri és tanórai keretben is alkalmazhatóak. E tekintetben specifikum, hogy a bemutatott feladatok többsége a középiskolai szintre vonatkozik, és ilyenkor, a megfelelő alapok nélkül már többnyire késő az olvasóvá nevelés elkezdése. A legnehezebb helyzetben azok a középiskolai tanárok vannak, akik olyan szegényebb térségekben tanítanak, ahol a diákok nemigen találkoznak az olvasást támogató otthoni mintákkal. A szerzők ezeknek a pedagógusoknak is hatékony segítséget szeretnének nyújtani.

Az első fejezet, Füzfa Balázs *Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben* című írása forradalmian új elméletek vázolása helyett inkább

alapos betekintést nyújt már megvalósított projektekbe. Ezek egyike, *A tizenkét legszebb vers* egy olyan nagyszabású vállalkozás volt, melynek megálmodói a kiválasztott versekkel kapcsolatban adtak ki köteteket, valamint utazó konferenciatorozatot szerveztek. A konferenciák részeként zajlott többek közt a *Nagy Versmondás* is, melynek során egyszerre akár több mint ezer fiatal szájából hangzott el egy-egy vers. De említhetjük a 2015-ös *Írócimborákat* is. E projekt keretében egy-egy osztálynyi gimnazista tanuló egy-egy kortárs íróval párban alkotott azonos hívószavakra költeményeket, kisprózái alkotásokat és rajzokat.

A szerzők fontos, jelentésteli új kifejezéseket is igyekeznek bevezetni. Például a Bodrogi Ferenc Máté által írt

fejezet (*A fesztiválizáció paradigmája: reflektált élményközpontúság*) középpontjában a fesztiválizáció fogalma áll. A szerző így magyarázza a módszert:

„Ez a bizarr nyelvhelyességű fogalom, hogy 'fesztiválizáció', tulajdonképpen „fesztivállá változtatást” jelent. Olyan tudatos viszonyulást egy mindenkor magyarórához, mely nem a reprodukív bevésést, hanem az esztétikai találkozás általi produktív (társ)alkotást helyezi az óra középpontjába. [...] Mindazt, amit a művekről útravalóul kap a diák, nem uniformizáló lecke-felmondásként, hanem kreativitásra ösztönző életviteli tudásként gondoljuk megképezni, melynek a már-már ünnepnapra nyomtatott

tudásformák mellett az egyre hétköznapiabbá váló digitális tudás legalább ugyanolyan súllyal szerves része. Melynek nem a halott írók nemzeti örökhagyása a lényege, hanem az „élő”, akár régi irodal-

miság mindannyiunk életébe potenciálisan belépő izgalmas egyedisége. Melynek nem a normatív, hanem a hangsúlyosan *motiváló, innováló* tananyagszervezés a működtető elve.” (47. o.)

Szakály Szilvia a műfordítás problematikáját járja körbe a *Fordítás, műfordítás és irodalomtanítás* című fejezetében. Ahogy Füzfa Balázs, ő sem feltétlenül új tartalmakat keres, sokkal inkább összefüggéseket. Először a Z-generáció és az irodalmi szövegek kapcsolatáról ír, majd az egyensúlyt keresi a követelmények, elvárások és a diákok érdeklődése között. Mindkét esetben konkrét példákon keresztül nyújt segítséget a gyakorló pedagógusoknak. Alapos, minőségi szö-

a diákok nemigen találkoznak az olvasást támogató otthoni mintákkal

vegfeldolgozást mutat be – jobbat, mint a legtöbb tankönyv.

A negyedik, utolsó fejezet a *Bevezetés a szépirodalmi szövegek írásába (módszertani segédanyag diákok és szakkörvezetők számára)*, melyben Czimer Györgyi a kreatív írás tanításáról beszél. Elszakadva az órarendi magyarórától, szakköri tevékenységhez nyújt módszertani segédanyagot. Saját szavaival élve „A szakköri tematika elsősorban a szépirodalmi szövegek alkotásának technikáit próbáltatja ki, vagyis mesterséges fogásokat gyakoroltat a leendő írópalántákkal.” A költőszakkör pedig „bevezet a versírás problémamegoldó folyamatába”. (131.o.) Módszerei között kiemelt helyet kap a fantázia kibontakoztatása, a spontán alkotás megtanítása és a felolvasás fejlesztése. A tanárszerep átalakulása ebben a helyzetben elengedhetetlen. „A konstruktív pedagógia, az interaktív, reflektív, befogadásközpontú irodalomtanítás és tehetségfejlesztés megkívánja a tanári szerep újraértelmezését is. A tanárnak el kell fogadnia, hogy a tudás megszerzésének számos forrása van, az alkotásnak, egy-egy irodalmi műnek számos olvasata.” (132.o.) A tanár kikerül a középpontból, és facilitáló szerepet fog betölteni. „Bízni kell abban, hogy tanítványai akkor is eredményesen tudnak gondolkodni, tevékenykedni, ha ő személyesen éppen nincs jelen a folyamatban.” (132.o.) A bevezetés után a szerző tizenhárom foglalkozástervet tár az

olvasó elé, ezzel elegendő alapot adva egy féléves szakkör megszervezéséhez.

Mind a négy szerző hoz megvalósítható és fantáziadús feladat- és projektötleteket. Köztük Bodrogi Ferenc Máté és Czimer Györgyi azok, akik írásukban új iskolai-pedagógiai szemléletmódot is kínálnak az olvasóknak a fesztiváлизáció és a kreatív írástanítás bemutatásával.

Hiányoltam a kötetből az olvasóvá nevelésről szóló viták egyik központi kérdésének tematizálását: mindegy-e, mit

olvas a gyerek, ha olvas? Hagyjuk-e, hogy teljes mértékben ő válassza meg az olvasmányait, vagy kötelességünk a minőségi irodalom irányába terelni az érdeklődését? A szerzők állásfoglalása nem világos: az elméleti bevezetőben

a szerzők a gyerekek érdeklődéséhez igazított, izgalmas feladatötleteket adnak a magyartanároknak

kiemelik, hogy fontosnak tartják a gyerekek érdeklődésének központba helyezését, a feladatok, projektek bemutatásánál azonban úgy tűnt, a szépirodalmi kánon mellett teszik le a voksukat. Összességében azonban a kutatócsoport tagjainak kötete egyesíti magában a gyakorlati feladatgyűjtemények és az olvasóvá nevelésről szóló elméleti írások erősségeit. A szerzők a gyerekek érdeklődéséhez igazított, izgalmas feladatötleteket adnak a magyartanároknak, az elméleti bevezetőben pedig hasznos tudást nyújtanak a bemutatott módszerekről. Mindezt bevonó, reményteljes küldetésstudattal, amellyel esetleg új embereket győzhetnek meg ügyüknek.

ABSTRACTS

DRINGÓ-HORVÁTH, IDA: ICT in teacher training: measuring trainers' ICT indicators in the teacher training module in Hungary

The study intends to present the importance and relevance of ICT-competences and the possibilities of its development in teacher training. A very important part of this process is the activity, competences and attitude of teachers in the teacher training. After clarifying the most important concepts related to this topic we will get a detailed description of an empirical research focused on different ICT-components (such as activity, competence or attitude) of teachers in the teaching training module. The results show, that there is a rather teacher-centered, presentation-oriented use of ICT and teachers make little use of the opportunities offered by

the online learning environment. The level of competence of respondents in relation to these more specific tools is very low, and the factors determining the competence level are mainly the learning background, the ICT-activity and -attitude. The survey also reveals shortcomings in the field of institutional support, where in addition to technical difficulties, the need for methodological training and the assessment of teaching needs is also shown. In reflecting the results, some specific suggestions will be made, which can contribute to the more pronounced appearance of a modern learning environment in teacher training.

Keywords: *teacher training, ICT-competence, digital pedagogic, digital competence, empirical research*

LUKÁCS, ZOLTÁN – FÜKÖH, BORBÁLA: Exam development in the context of tertiary education in Hungary: The development and reception of a university ESP examination

The foreign language learning environment at the tertiary level is infused with the heightened tension between centrally mandated academic requirements and locally realized learning outcomes. A managerial decision at the Budapest Business School commissioned a complex departmental L2 examination irrespective of resources. The primary aim of this case study was to outline an assessment framework that fits into the institutional context, is realistic about departmental L2 instructors' teaching practice and testing competence, and meets with student needs. The research builds upon three sources of data. First, a documents analysis to reveal the institutional rules and regulations. Second, an online survey tapping (a) instructors' language assessment literacy, (b) their willingness to collaborate in test development, and

(c) their expectations about the test construct and administration. Third, student surveys and interviews to disclose language learners' perceptions of and preferences for language instruction and academic requirements. In our iterative data collection plan, each stage informed and refined the subsequent one through emerging thematic patterns. The information from the complex survey coupled with student interviews gave the input for a methodology workshop for the teachers, where the tasks for the productive skills were first introduced. Given the general support, the oral presentation and the written portfolios were then piloted for a semester in two study groups. Despite the positive feedback and the overall acceptance, the management eventually refused the proposed test format.

Keywords: *tertiary education, ESP, exam development, addressing audiences, writing portfolio*

Takács Géza: Tűnődések, találkozások I.

A szövegek, melyek – a cím alatti sorszámból következtethetően – lapszámról lapszámmra megjelennek majd itt, ebben a rovatban, addig, amíg... Nem tudom, meddig, nem terveztük meg, nem gondoltam, gondoltuk végig, volt már, hogy diáként efféle bevezető szöveget írván (csupa jó *szándékkal*, miféle más *szándékai* lehetnek egy pedagógiai főiskolásnak a hetvenes évek közepén), a bevezetés volt a befejezés is, a lapot bezúzták. Vagy valami ilyesmi, igazából sohasem képzeltem el a gépet, amint leendő pedagógusok szelíd szövegeit zúzza. Valószínűleg nem is történt ez ilyen kivételesen, „föl-fölemelően”, az Internacionálé dúdolása közben. A lapot mint papírhulladékot elvitték az úttörők, vagy esetleg még ma is ott hányódik egy padláson vagy pincében. Szóval nem tudom, meddig írom majd ezeket a jegyzeteket, nem számítottam rá, hogy ilyesmi történhet majd, ahogy arra sem számítottam, a legkevésbé sem, hogy az ÚPSZ főszerkesztőjeként megyek nyugdíjba. Befogok, mi mást tehetnék, ami az Arany János Gimnáziumban vágyakat ébresztett bennem, a közösségi és kritikai irodalom, ami a főiskolán aztán föllázított a barátságtalan világrend és az elhadart pedagógia ellen, a nemzedé-

ki és személyi szuverenitás igénye, azóta sem hagy nyugodni. (Amúgy pedig a vég sem sejti még, mikor jön sorra.)

Rendrakás közben találtam meg ezt a félbehagyott, az alábbi idézethez fűződő jegyzetemet:

„Sára azonban írt tegnap este 20 óra 59-kor esemest a párizsi repülőtérrel: ma 9 óra körül Johannesburgban landol egyedül, a többi önkéntes már csütörtökön elutazott. Magára maradt? Nem tudom. (...) Sára (...) a ma hajnali út előtt Prága, Párizs, Nantes, Isztambul, Berlin, és Kijev felé, kikötni több éve nincs esély – elpityeregtem magam. Mégiscsak a lányom, akit nem látok, nem láthatok (harmincéves), csak napokra, órákra, percekre már.”
(Körössi P. József: Jéghidegvíz. *Élet és Irodalom*, 2015. április 30. 14. o.)

sohasem képzeltem el
a gépet, amint leendő
pedagógusok szelíd
szövegeit zúzza

Miért idéztem? Azért, mert a történetben szereplő Sára miatt én is sírok, noha nem ismerem személyesen sem őt, sem az apját, ha egyáltalán az íróról és annak lányáról

van szó, nem pedig egy barát történetéről vagy éppen egy fiktív esetről. Tulajdonképpen mindegy. Mert kollégáim, barátaim, ismerőseim közül sokan siratnák, ha mernék, a lányukat, egyiküknek éppen Ecua-

dorba kellett utaznia, ha jelen akart lenni a lánya esküvőjén, de az legalább már esküvő volt, tehetne volna hozzá a barátom, de titkolta a fájdalmát, amíg élt. Másik barátom is fegyelmezetten éli meg, hogy lánya, aki feledhetetlenül érzékenyen írt magyarul, nagy lelki súlyokkal bánva könnyedén, mosolyogva, nevetgetve, ma már angolul írt novelláit küldi. Csak az édesanyja mer fájdalmát nem titkolva sóhajtani. Talán a hamelni ördögös fickónak nem fizettük ki a tartozásunkat? Haj, de...

S amikor most újra
elém került, épp egy friss
hír motoszkált a fejemben,
egy lányról a tágabb családi
körből, aki pedagógusnak
tanult idehaza, de aztán
idősgondozónak állt va-
lahol Angliában, ma már valami rendes
állása van, épp önálló lakáshoz jutottak
lengyel párjával. De majd hazatérnek,
mondják. Vagyis nincsenek „otthon”.
Egy másik kedves ismerősöm lánya pedig
Japánba készül, eltántoríthatatlanul, igaz,
csak tanulóévre. Mert menni kell. Ez a
korparancs. „Erasmusból világpolgár”,
hallom begyűjtás közben a rádióban, ami
azt jelenti, hogy az Erasmus ösztöndíjjal
elindult a lány, ki a világba, aztán nem tért
vissza, megy ide-oda, valami nyugtalanság
hajtja, mint az idézetbeli Sárát. S mintha a
„világpolgár” ebben a hangsúlyban valami
emelkedett tétel volna, hogy lám, így lehet
egy lépéssel a felhők fölé jutni, de én ezt,
innen, a kályha mellől valószínűleg nem
tudom a helyén kezelni. Talán nem is aka-
rom.

És persze van fordítva is, hiszen
ugyancsak családi távolságra van egy lány,
immár anya, két gyermekkel, keletről
jött, talán máig sem tudja igazán, hova is
érkezett és miért. Egy másik, aki nyelvi-
kulturális idegenként nőtt fel Magyaror-

szágon – zárványban, ahogy maga vallja –,
az óceán túloldalára ment tanulni, majd
visszatérve a romák otthontalanságának,
otthonkeresésének lett kozmopolita kutatója.
Legutóbb egy nagy ház sokadik eme-
letén beszélgettünk, míg kisgyermekét egy
elektromos bölcső ringatta.

Nyáron volt a szentpétervári szüle-
tésű, „magyarban rekedt” „fiulány” El
Kazovszkij emlékkiállítás, mintha a jövőt
jósná: a művein az „elérhetetlen szépség-
ideálokat megtestesítő bálványokat állítja
fókuszba: a kiállított
anyag főszereplői [...] arc-
talan, szárnyas torzók, ba-
lerinák, párkák, Vénuszok
vagy éppen hatyúk for-
májában jelenlévő idolk.”
(Részlet a VárfoK Galéria
honlapjának kiállítás-aján-

lójából.) „Helyeket festett, ahova jöhetne
valami, de nem jön. Miért volt ez a fenye-
gető üresség, ez a bombaketyegéses csönd?”
(Nádasdy Ádám kiállítás-megnyitójából:
Élet és Irodalom, október 26. 10. o.)

Nézem volt diákjaim Facebook-fotóit,
elég sűrűn jönnek, olykor naponta, mert
úgy volt, hogy tartjuk majd a kapcsolatot,
s néhányukat bejelöltem, aztán így ma-
radt, valahogy a visszavonásra nem vitt rá
a lélek, a lányoktól jönnek az új és újabb
feltöltött képek, és ők ugyan néhány utcára
lakhak tőlem, de már olyan távolságban
mégis, arcmásaik szerint, mintha holduta-
zásra mentek volna, Hollywoodon is túl.
Önmaguk idoljai. Mert csak így mozdul-
hattak, így hát elkerültek (általam ismert
és szeretett) maguktól fényévekre.

Aztán a gönci állami gondozott lányok
kassai utaztatása (szexüzet árucikkeiként)
idéződik fel mindehhez tártörténetként
egy tegnapi híradásból. Hiszen a „kék-
fényes” történet szereplői is világot látni
indultak, a szabadságot keresték.

A fiatalokú gönci lányok kiszöktek az otthonból, hogy prostitúcióra kényszeríthessék őket. Legalábbis ilyesmi deríthető ki a tudósításból, és ez engem eléggé zavar. Mert azt azért nehéz elhinni, hogy az első szökevény sorsáról mit sem sejtve esett csapdába a többi is. Meg hát volt aztán odabent is baj: egy kisebb

lány szexuális gyótrése a nagyobb lányok részéről. Ebből is bűnügy lett. Ezek aligha össze nem függő ügyek. A gönci otthon hallgat, megértem, de csödjé, az intézményi nevelés tekintetében, elég nyilvánvaló, hiszen a legjobb esetben attól mentette meg őket, ami aztán bekövetkezett; vagyis az a minimum, hogy esetükben nulla hatékonysággal működött. Ha csak nincs szó egyenesen arról, hogy a lakásotthon a természetes el-lenállásukat is legyőzte, és akaratlan közreműködő volt abban, hogy a lányok álmaik és menekülési vágyuk összekavarodásából örömlányokként ébredjenek fel. (És nem egyedi esetekről van szó, hanem nagyon is tipikus történetek ezek, hangsúlyozta a megyei államügyész.)

2015-ben a társadalmi felzárkózásért felelős államtitkár úr adta át az új gönci lakásotthonokat, és hirdette a gyermekvédelem új programját, melynek mára már szárba kellett (volna) szökkennie. Akkor sem esett szó a nevelőkről, meg az intézményi kultúráról, melyek sokkal fontosabbak a falaknál és berendezésnél, mint ahogy a bűnügyi beszámolókból sem esett róluk szó, hogy alkalmasint a nevelők nem feltétlenül büntársak, nem is láthatatlanok, nem is némák, noha nyilván el lettek tiltva a szótól, hanem maguk is inkább áldozatok. Csak éppen rájuk az (EU-s pénzből meg-

valósuló) beruházás tervezése közben nem gondolt senki. És talán azóta sem.

„Egyébként Laura karma [szóval nem a körme, hanem azok az acélhegyek, amik szükség esetén, gyilkos szerszámként előbújnak a kézközépcsontok mellől] ki-

fejezetten nőies jelleget mutat.” (*Logan – The Wolverine*. 2017.) A film előzetese került elé-m véletlenül, aztán megnéztem, s elhangzik benne ez a mondat. Megnéztem a filmet, hogy lássam, tény-

leg egy gyilkológép kislányról van-e szó, és valóban, háttérben egy egész gyerekcsapat, akik rosszul sikerültek, a gaz tudomány felsült velük, és jók lettek, noha rosszra tervezték őket. Igen, Laura, a 12 év körüli kislány mutáns, aki elámul egy hintalovon, de apjánál nagyobb erőt mutat, remekül gyilkol, ha kell, ő még tudja, mi a teendő, megmenti majd Amerikát, nyilván, nem marad kétség, de hogy őt ki menti majd meg saját magától, az még nem világos. Amerika mindig megmenekül, de hogy a szétégetett képzeletet ki és mi gyógyítja majd, nem tudom.

S ha már a lányok acélkarmainál tartunk, a rémmese csak kullog a rémrealitás mögött: egy kislány, Laurával egyidős, felnőttek egész sorát uralja, akarata acélkar-mai közt vergődik legelőször is az anyja. Nem tudja elengedni. Nem tud nem maga ellen fordulni.

Női világ, női kockázatok: Nóra el-menni immár nagyon tud. Ideje volna a hazatéréssel is próbálkoznia. (Ez persze egy múlt századi férfi nézőpontja.)

(Egyszer majd a fiúk drámáiról is, azokról, akiknek meg már körme sincs.)

háttérben egy egész
gyerekcsapat, akik rosszul
sikerültek, a gaz tudomány
felsült velük, és jók lettek

SZERKESZTŐI JEGYZET

Nyár van, perzselő meleg, de mire ez az írás megjelenik, az ősz is elmúlik, és feltehetően hideg szelek fújnak. Morzsolgatom magamban, hát elvállaltad... Megint nem tudtál nemet mondani... Ismét olyan felelősséget és feladatot vállaltál, ami tovább erodálhatja a naiv hit és a mániákus tevékenységkényszer nyomán egyébként is megkopó hitelességed. Miért vállaltad? A kételyek és a remények előhívnak régi, már-már elmosódott képeket. Hogy is kezdődött? A '70-es évek második felében a csepeli tanárképzőn Péntek Zolival (a későbbi könyvesboltossal) megalapítottuk előbb az Induló, majd a későbbekben irodalomtudóssá lett Vilcsék Bélával a *Kérdőjel* című lapot. Igen, igen. *Induló és kérdőjel*. Címzavakban is visszaköszön a múlt.

Az idei nyár nagyon száraz, már-már elviselhetetlen a hőség. Szóval megint lapot csinálok – morzsolgatom magamban. És éppen most? Ráadásul a Pedagógiai Szemlét – pedagógusgyerekként – már iskoláskorom óta ismerem. Abban az elődök elévülhetetlen szakmai érdemeiket hagytak örököül. Felvillan előttem Schüttler Tamás szemüveges, szakállas, intellektust sugárzó arca. Munkáját és személyét a 2000-es keverttantervi munkák során ismertem meg. Ő szerkesztette akkor a *PedSzemlét*, és ő lett számomra a minta-lapgazda, aki nemcsak a lapkészítés minden fortélyát ismerte, hanem elkötelezettséggel, kapcsolatrendszerrel, nyelvi-irodalmi felkészültséggel és munkavágygal dolgozott. Felidéződik bennem Mayer Jóska szerkesztői munkássága is, aki a 2000-es évek második felétől hasonló elkötelezettséggel és munkabírással, szinte egyszemélyes vállalkozásként vitte

tovább a lapot, nem éppen ideális intézeti feltételek között. Nem is beszélve a most távozó főszerkesztőről, Takács Gézáról, akinek nagyon sokat köszönhetek, szakmailag és emberségében is. Ő tudta a 2010 utáni válságos időszakot követően tartalmában és vizualitásában is újjáteremteni a lapot.

Amikor (OFI-főigazgatóságom idején) hosszas külső-belső egyeztetés után elvállalta a szerkesztést, mondott egy igazán bizalomépítő mondatot: „Ne izgulj, nem lesz gond! Amely lapokat én eddig szerkesztettem, azok előbb-utóbb mind megszűntek!” Dzsungelharcosként szervezte újra a szerkesztőséget. Felélesztette a Magyar Pedagógiai Társasággal azt a szakmai kapcsolatrendszert, amelynek révén megmaradt a civilek szakmai kontrollja. Markánsan megjelenítette az igazságkeresők kérlelhetetlenségét (álltam is emiatt nemegyszer a szőnyeg szélén), az elesettek, a partszélre sodortak nézőpontját, amellyel a monori iskolában (is) nap mint nap találkozhatott. A megjelenő írásokban Géza a tudományosság igénye mellett a mindennapi, gyakorlati tapasztalatot is számon kérte. Most ragaszkodtam ahhoz, hogy továbbra is főmunkatársként jegyezze a lapot, mert a „végekről szóló visszajelzések” nélkül nem tudunk hiteles képet adni a hazai iskoláztatás világáról. Visszatekintve az elődökre, érzem és értem is, hogy sosem volt könnyű a nyilvánosságban a pedagógia világával foglalkozni. Az Új Pedagógia Szemlének mégis sikerült olyan fórummá válnia, amely a *párbeszédet állította a középpontba*, pedagógiai iskolától, oktatáspolitikai oldalról függetlenül mindenki számára, aki

gondolataival hozzá akar járulni a nevelési-oktatási kérdések megoldásához, megvitatásához.

Tikkasztó a meleg, és fülledt az éjszaka. A csendes, növényt érlelő esőnek kevés az esélye, csak talán majd valamikor egy zivatar szünteti meg a levegőtleniséget. Nem könnyű, nem egyszerű a helyzet az iskola világában, jól látszik ez ma is. Az érkező hírek, legyen szó az igazgatók kinevezése körüli viharokról, az új oktatáspolitikai elképzelésekről, dokumentumokról, a határon túlról (Kárpátalja, Erdély) érkező kedvezőtlen hírekről. Sok a kétely, talán csak az idei Bolyai Nyári Akadémia megnyitója, a helyszín, a válaszúti Kalós-életmű maga, a *lélekmentés* ad valami reménységet.

Remények és kétségek... A következő időszakban az értékörzés lehet a lap legfontosabb feladata (gondolom magamban újra és újra), hogy folytassa az elődök által kijelölt utat és „eltakart csempészaruképp” továbbvigye azt a tudást és szemléletet, amelynek lényege, hogy hiteles, tisztességes, empatikus diagnózist adjon a hazai pedagógia világáról, és segítse elő a párbeszédet iskolák, pedagógusok, vezetők, oktatásirányítók között. Továbbá, hogy híd legyen, amely a hazai és nemzetközi tudomány világa, illetve a mindennapok pedagógiai gyakorlata között vezet. Egyre nehezebb, mert kiveszőben van a másikkra való odafigyelés, a kölcsönös tisztelet, a szolidaritás, a tényszerű érvek és ellenérvek „lovagias párviadala”. Különösen nehéz így

az olyan szaksajtó szerepe, amely nem a megfellebbezhetetlen igazságok kimondására, hanem az elemzésekre és a reflexiókra kívánja helyezni a hangsúlyt.

Kételyek és remények között kell a továbbiakban is törekedni a lapban a párbeszéd fenntartására a Magyar Pedagógiai Társasággal, a pedagógusokkal, a felsőoktatás képviselőivel és természetesen az oktatáspolitikával. Azért hangsúlyozom továbbra is a párbeszédet, mert ez azt feltételezi, hogy sokféle vélemény van, és abból indul ki, hogy ez így jó, így természetes, így fenntartandó. Ez azt is jelenti, hogy lehetnek, lesznek – miként voltak is – olyan írások, amelyek a végeken dolgozók tisztességes helytállásáról, a vállalhatatlan munkakörülményekről, a tehetségek felkarolásáról vagy elherdálásáról tudósítanak, így az írások a felelőtlenséget, a szakszerűtlenséget, a kapott talentummal, javakkal való gazdálkodás érdemtelenységét is feltárhadják.

Egy párbeszédre ítéltetett lap nem tehet másként, mint hogy nem csak az elé varázsolt világot, a „tisztaszobát” mutatja meg, hanem „a porta egészét” igyekszik bejárni. A tények elől *nem fordíthatjuk el tekintetünket*, nem mismásolhatjuk el jelenlétüket, mert tisztességgel tartozunk olvasóinknak, magunknak és remélt hitelességünknek.

2018. augusztus 9.

Kaposi József

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

„Maradjatok békén”

1956. november

Mindenütt nagy szeretettel fogadtak minket. Az egyetemistáknak óriási tekintélyük volt. November első napjaiban voltunk. Akkor én napokig bent laktam az egyetemen, mert még arra se volt időm, hogy hazamenjek. Emlékszem, íróasztalokon aludtunk, hoztak valami szalmazsákot vagy matracot vagy takarókat, tehát eltöltöttük valahogy az éjszakát. De nem sok időnk volt alvásra, mert állandóan nyilatkozni kellett, fogadni kellett a küldöttségeket. Jöttek a munkástanácsok küldöttei, jöttek a politikai pártok küldöttei, az újjáalakult ifjúsági szervezetek küldöttei.

Voltak utólag majdhogynem humorosnak tekinthető pillanatok is. Emlékszem, én voltam az ügyeletes, amikor megjelent három katonatiszt. Már le volt tépve róluk a szovjet mintájú rangjelzés, és a régi magyar volt a gallérjukon. Megkérdezik, hogy ki vagyok. Mondom, én képviselem az Egyetemi Forradalmi Diákbizottságot. Akkor bejelenti, mondta egyikük, hogy ebben és ebben a laktanyában (már nem emlékszem a nevére) megalakult a budapesti helyőrség forradalmi bizottsága, és határozat született, hogy miután nem bíznak a honvédelmi vezetésben meg a vezérkarban, az Egyetemi Forradalmi Diákbizottság parancsnoksága alá helyezik a budapesti forradalmi karhatalmi ezredet. – Ezek szerint ön képviseli az Egyetemi Forradalmi Diákbizottságot? Mondom, igen. – Akkor az ön parancsnoksága alá helyezzük az ezredet. Mi az első utasítása? Az – mondom –, hogy üljetek le a seggetekre, és maradjatok békén.

Azt hiszem, ez egy nagyon jó tanácsnak, nagyon jó hadparancsnak bizonyult, mert így nekik se kellett löni, és őrájuk se lőttek.

Részlet Pomogáts Béla irodalomtudós 1956-os visszaemlékezéséből.

A szöveg az MTA-SZTE Elbeszélt történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport égisze alatt készülő egyik tananyagban szereplő videointerjú szerkesztett részlete.

Az interjú készítője Képiró Ágnes.

Forrás: <https://eyewitness.hu/hu/1956-os-forradalom-es-szabadsagharc-kozepiskola/>



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG