

54854

AF 304

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

1

2020 JÚN. 29

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2020. 60. ÉVFOLYAM



MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

LX. évfolyam 2020. 1. szám

Tartalom

BÁCSI JÁNOS – CS. BOGYÓ KATALIN A Cselekvés Iskolája. Egy innovatív tanári kar innovatív vállalkozása	3
SÁNDOR JÓZSEF – KOPASZ ADRIEN RÉKA Elképzelések és a valóság. Tanárjelöltek pályamotivációs leveleinek elemzése	10
CSATÓ ANITA A konstruktivista szemlélet és a drámajátékok hasznosulása az etikaoktatás gyakorlatában	23
SZALAY KRISZTINA Külső környezeti nevelési helyszínek a pedagógusképzésben. Az állatkert	29
HABÓK ANITA Egyéni tanulás tankönyvből	36



Főszerkesztő:
Bácsi János

Szerkesztők:
Annus Gábor
Cs. Bogyó Katalin
Jancsák Csaba
Pap Anita
Sándor József

A Cselekvés Iskolája

Egy innovatív tanári kar innovatív vállalkozása

Cs. BOGYÓ KATALIN

csbk@jgypk.szte.hu

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája



„Fő célunk a demonstratív és kutató szellemű,
jobb és eredményesebb tanításra való törekvés.”

Kratofil Dezső

Kulcsszavak: reformpedagógia, cselekvő iskola, A Cselekvés Iskolája, mintatanítások, módszertan

Bevezetés

Gyakorló iskolánk kilencvenéves történetének kiemelkedő fejezete volt az az időszak, amikor a Szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Gyakorló Iskolájának tanári kara országos jelentőségű pedagógiai folyóiratot adott ki *A Cselekvés Iskolája* címmel.

A lap 1933 és 1944 között egy olyan időszakban jelent meg, amikor a pedagógiai folyóiratok száma az ország területi csökkenéséből és a rossz gazdasági helyzetből adódóan az I. világháború előttihez képest jelentősen csökkent. (Báthory–Falus 1997: 143) A lap kiadását a pedagógiai megújulás, a *reformpedagógiai elméletekhez*, elsősorban a *cselekvő iskolához* (aktív iskola, école active) mint oktatási és nevelési módszerhez való csatlakozás motiválta.

„A két világháború közötti neveléstudomány jelentős, sok tekintetben hézagpótló kezdeményezése volt ez a folyóirat, és maga köré gyűjtötte mindazokat, akik a hagyományos oktató iskolával szemben a tanulók aktivitását, tevékeny, cselekvő erőinek felszabadítását, az élet követelményeinek figyelembevételét, a gyakorlatiasság elvét tűzték zászlójukra!” (Veszprémi 1988: 195)

1. Cselekvő Iskola, a cselekvő iskola

Szegeden a két világháború között két reformiskola működött. Az egyik az újszegedi Kerti Iskola (1936–1940), a másik pedig a Szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Gyakorló Iskolája volt 1922 és 1944 között, amelyet *Cselekvő Iskola* néven emlegettek.

„*Tanárai a reformpedagógia új törekvéseit (tanulói aktivitás, öntevékenység és csoportmunka, élményszerűség) ültették át a gyakorlatba úgy, hogy közben nem tévesztették szem elől az adott iskolatípus (»modelliskola«) sajátos célkitűzéseit és az adott korszak pedagógiai realitásait sem.*” (Németh–Pukánszky 1999: 255)

A *cselekvő iskola* elnevezés a svájci Adolphe Ferrière (1879–1960) által vált ismertté, aki a reformpedagógián belül elkülönítette egymástól a cselekvő, ill. tevékeny iskolát a munka-iskolától. A cselekvő iskolát mint „aktív” iskolát elsősorban a Johann Friedrich Herbart (1776–1841) német filozófus, neveléstudós, pedagógus nevével fémjelzett régi, „passzív” iskolával állították szembe.

Várkonyi Hildebrand (1935: 108) a cselekvő iskola lélektani alapjainak meghatározásánál ma is modern és előremutató megállapításokat tett. Elsősorban: „*a cselekvő iskola egyéni munkát kíván az iskolai növendéktől. Nem passzív befogadást a növendék részéről, nem az egyetemes módszer által előkészített személytelen ismeretté preparált tudásanyag tudomásulvételét, hanem annak személyes feldolgozását. Kívánja, hogy a növendék a saját módszerét alkalmazza a saját maga által felfedezett kérdések megoldásában. Problémalátás és problémamegoldás: ez a cselekvő iskola módszere...*” A mai problémaalapú tanulás hasonló tartalommal bír, mint a fentiek.

A cselekvő iskola másik jellemvonása Várkonyi szerint: „*A cselekvő iskola spontán tevékenységet követel meg a növendéktől. A spontaneitás a lelki energiának s lelki mozgásoknak belülről eredő indításokat nyújtó alapja.*” (Várkonyi 1935: 108) A belső motiváció lehet ennek a mai megfelelője.

A harmadik jellemvonásban a cselekvő iskola alkotó munkára nevelő tevékenységét emeli ki: „*Az alkotó munkához szükséges egyszersmind, a fentebbi lelki követelményeken (egyéni, spontán cselekvés) kívül, különlegesen: a fantázia tevékenysége is. A fantázia, mely lényegében kombináló tevékenység, mutatja be képzet- és gondolatösszetevéseiben s felbontásaiban azokat a lehetőségeket, melyeket egy-egy kérdés, egy-egy probléma, egy-egy valóságsszemlélet méhében hordoz.*” (Várkonyi 1935: 109)

A gyakorló iskola Kratofil Dezső igazgató vezetésével a fenti alapelvekre építette pedagógiai munkáját, s a tanárjelölteknek is ezt a szemléletet adták át, hogy aztán – elképzeléseik szerint – beépítsék tanári munkájukba az itt tanultakat. Ez a szemlélet megfelel mai céljainknak is, amikor, folytatva nagy elődeink munkáját, hasonló szemléletalakítás gyakorló iskolánk célja.

2. A Cselekvés Iskolája

A *Cselekvés Iskolája* a Cselekvő Iskola vállalkozása volt pedagógiai munkája eredményeinek a közzétételére.

A lapot a „*gyakorló iskola tanári testülete*” adta ki, a tanári kar vállalkozása volt, semmiféle országos testület nem patronálta. Évi öt kettős szám jelent meg, ez az utolsó – háborús – évben háromra csökkent. A szerkesztőség és kiadóhivatal a gyakorló iskola mai épületében, a Boldogasszony sugárút 8. szám alatt működött. A lapot az ország szinte minden polgári iskolájában, középiskolájában előfizették.

A felelős szerkesztő a megjelenéstől a lap megszűntéig a gyakorló iskola igazgatója, *Kratofil Dezső* (1884–1976) volt, aki 1929-től dolgozott a gyakorló polgári iskolában mennyiségtan szakvezető tanárként, majd igazgatóhelyettesként. Szenes Adolf igazgató nyugdíjba vonulása után, 1933 és 1944 között volt a gyakorló iskola igazgatója. Ebben az időszakban *A Cselekvés Iskolája* mellett szerkesztette a *Gyakorlóiskola Könyvtára* sorozatot is, valamint megjelent *A geometria tanításának vezérkönyve* (Szeged, 1938), *A polgári iskolai tanárok évkönyve* (szerk., Szeged, 1938–39) című műve is, mindemellett tagja volt több pedagógiai társaságnak. A későbbiekben a *Köznevelés* szerkesztőségében is dolgozott (1945–1950), 1957-es nyugdíjazásáig budapesti gimnáziumokban tanított. Halála évében, 92 évesen lett a neveléstudomány kandidátusa. (Bátori–Falus 1997: II. 318)

2.1 A kezdetek, az 1. évfolyam

Az első szám 1933 áprilisában (1932–1933-ik tanév) jelent meg, alcíme *Módszertani folyóirat, A szegedi állami polgári iskola tanárképző főiskola gyakorló iskolájának mintatanításai (Kiadványsorozat)* volt. A szerkesztők szándéka szerint a szakvezető tanárok mintatanításainak (mai kifejezéssel bemutató óráinak) a leírásait tartalmazta, amelyeket a II. éves főiskolai hallgatók számára tartottak. Ezekkel a mintatanításokkal és az azokat követő óramegbeszélésekkel, óraelemzésekkel készítették elő a III. és IV. évesek önálló tanításait.

A mintatanításokat a tanárjelöltek előtt tartották a szakvezető tanárok, azaz kipróbált óratervekről volt szó, megjelentetett leírásukat azonban a polgári iskolai kollégáknak szánták. Így ír erről *Kratofil Dezső* (1933: 4) az első szám bevezetőjében: „*A füzeteket elsősorban a polgári iskolák tanárainak szántuk. Azok tartalmával, szellemével s módszeres elgondolásával szeretnénk a magyar polgári iskolák belső tanulmányi életére jótékony befolyást gyakorolni. (...) A magyar polgári iskolák tanárai mindig előljártak a módszeres nevelői munka kiformálásában, hisszük, hogy ezek a füzetek csak elmélyítik a további nemes törekvéseket is.*”

Az *első évfolyam* kisebb számban tanulmányokat, döntő többségében pedig az egyes tantárgyak módszertanára vonatkozó értekezéseket, mintatanításokat (gyakorlati tanítások) tartalmazott. A következő tantárgyakhoz adtak közre mintatanításokat: magyar nyelv, német nyelv, történelem, közgazdaságtan, földrajz, természetrajz, vegytan, mennyiségtan, természettan, ének, testgyakorlás, „szlőjd” (kézimunka, barkácsolás), azaz gyakorlatilag lefedték az oktatott tantárgyak körét.

A szerzők között az *első évfolyamban* elsősorban a nevelőtestület tagjait találjuk:

- Jármai Vilmos, a német nyelv szakvezető tanára
- Jeges Sándor, a természetrajz szakvezető tanára
- K. Bedekovich Lajos, a történelem szakvezető tanára
- Kendoff Károly, a földrajz szakvezető tanára,
- Kratofil Dezső igazgató, a mennyiségtan szakvezető tanára
- Matzkó Gyula, a természettan szakvezető tanára
- Múth János, a magyar nyelv szakvezető tanára
- Radnóti Dezsőné, a magyar nyelv szakvezető tanára,
- Szenes Adolf, a gyakorló polgári iskola ny. igazgatója

Rajtuk kívül azonban publikált a lapban dr. Somogyi József „*egyetemi m. tanár, főiskolánkon a filozófia és paedagógia r. tanára*”, Csapó István, „*polg. isk. kír. főigazgatósági előadó-igazgató*” is. A későbbiekben jelentősen megnövekedett az intézményen kívüli szerzők száma, amely illeszkedett a lap törekvéseihez.

A lap eredeti célkitűzése, az „*elhangzott mintatanítások közreadása*” már a második évfolyamtól az általános pedagógia felé bővült.

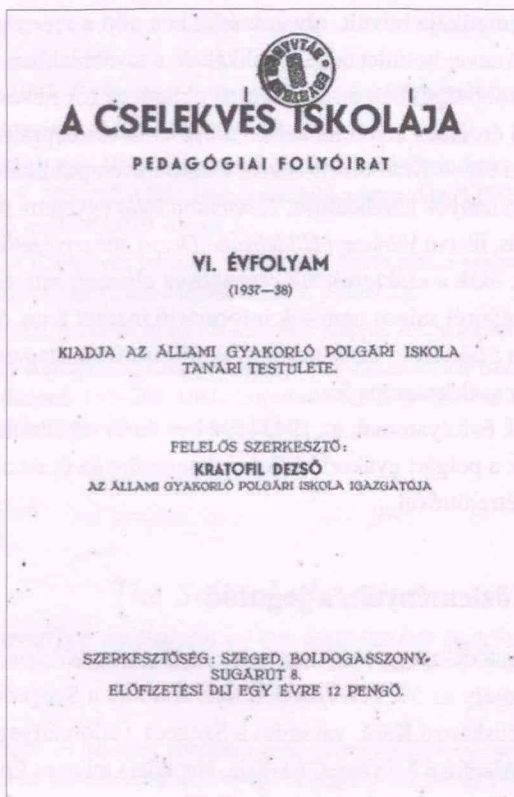
2.2 A 2. évfolyamtól

A változó alcímek is jelzik a lap változó profilját:

- Módszertani folyóirat
- Didaktikai folyóirat
- Pedagógiai folyóirat
- Pedagógiai dolgozatok

A lap *szerkezete* a harmadik évfolyamtól állapodott meg. Kratofil Dezső szem előtt tartotta az eredeti célkitűzéseket, ügyelt arra, hogy megmaradjon az elmélet és a gyakorlat aránya. A tartalomjegyzék a következőképpen csoportosította a megjelent írásokat:

- Tanulmányok
- Gyakorlati pedagógia, amely óravázlat-mintákat tartalmazott
- Irodalom, részben hazai, részben külföldi tanulmányok absztraktjaival
- Lapszemle, amely más lapokban – *Magyar Pszichológiai Szemle, Magyar Pedagógia, A Gyermek és az Ifjúság* stb. megjelent tanulmányokat mutatott be
- Külföldi tanítási mozgalmak
- Hírek



1. kép: A VI. évfolyam címoldala

(kép forrása: SZTE Repozitórium. URL: http://acta.bibl.u-szeged.hu/39886/1/cselekvés_006.pdf)

A Cselekvés Iskolája munkatársai az 1934–35. tanévben:	
Dr. Bálint Sándor	Koczús Sándor
K. Bedekovich Lajos	Kratofil Dezső
Békési Gizella	Dr. Kratochvíl-Baróti Dezső
Dr. Blaskovich Edít	Krix Márton
Csapó István	Matzkó Gyula
Dr. Domokos Lászlóné	Radnóti Dezsóné
Dr. Eperjessy Kálmán	Róder Pál
Fogassy Odón	Simon Elemér
Dr. Greguss Pál	Dr. Somogyi József
Izsák Gyula Endre	Dr. Szabó Pál Zoltán
Jármai Vilmos	Szántó Lőrinc
Jeges Sándor	Szenes Adolf
Dr. Kemény Gábor	Dr. Tettamanti Béla
Dr. Kemény Katalin	Dr. Tomori Viola
Kendoff Károly	Dr. Várkonyi Hildebrand
Dr. Kiss István	Willingné Matiegka Istvánka

2. kép: A Cselekvés Iskolája munkatársai az 1934–35. tanévben

(kép forrása: SZTE Repozitórium http://acta.bibl.u-szeged.hu/39883/1/cselekvés_003.pdf)

Ahogy az írások tematikája bővült, olyan mértékben nőtt a *szerzőgárda* is. Míg az első évfolyamban döntően a nevelőtestület tagjai publikáltak, a továbbiakban – elsősorban az elméleti írások esetében – többségükben az egyetemen oktató, akkor neves szakemberek is.

A szerzőgárdából érdemes kiemelni *Bálint Sándor*, neves néprajzkutató, *Baróti Dezső* (Kratofil Dezső fia, aki előbb Kratochfill-Baróti Dezső néven publikált) irodalomtörténész, oktató, az irodalomtudományok kandidátusa, *Tettamanti Béla* egyetemi magántanár, filozófus, pedagógus, pszichológus, illetve *Várkonyi Hildebrand Dezső* intézetvezető, filozófus, pedagógus és pszichológus nevét, akik a szakterületük országosan elismert művelői voltak.

A nevelőtestület tagjairól sajnos nem sok információ maradt fenn. *Szenes Adolf*, korábbi igazgató, mennyiségtan szakvezető tanár nevét gyakorló iskolánk alapítványa, valamint a róla elnevezett matematika szaktanterem őrzi.

A lap kiadása a XII. évfolyammal, az 1943–1944-es tanévvel zárult, majd 1945-től maga a *Cselekvő Iskola*, azaz a polgári gyakorló iskola is megszűnt az új iskolatípus, a nyolcosztályos általános iskola létrejöttével.

3. Módszertani Közlemények, a jogutód

A *Cselekvés Iskolája* jogutódjának az 1961-ben indult *Módszertani Közlemények* című pedagógiai folyóirat tekinthető, amely az 59. évfolyamnál tart. Kiadója a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara, valamint a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája. Főszerkesztője Bácsi János, a gyakorló általános iskola igazgatója. Szerkesztősége a gyakorló iskola épületében, a Boldogasszony sgt. 8. alatt található. Szerzői a gyakorló iskola és az ország innovatív pedagógusai, elméleti szakemberei.

Összegzés

A gyakorló iskola tanári kara akkor is és azóta is a legmodernebb pedagógiai elveket, irányzatokat követi s adja át a leendő tanárgenerációnak. A *Cselekvés Iskolája* kitűnő példája volt annak a törekvésnek, hogy az iskola falain belül folyó pedagógiai munka minél szélesebb körben ismertté váljon és követőkre találjon. A *Cselekvés Iskolája* célkitűzéseivel azonosulva a *Módszertani Közlemények* viszi tovább az elődök munkáját.

Irodalom

- Báthory–Falus (szerk.) 1997: *Pedagógiai lexikon I–III*. Budapest: Keraban.
- Kratofil Dezső 1933: Bevezető. *A Cselekvés Iskolája*, 1–2. 3–5.
- Németh András – Pukánszky Béla 1999: Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, 3. 245–262. URL: http://misc.bibl.u-szeged.hu/13888/1/mp_1999_003_6228_245-262.pdf [Utolsó letöltés: 2019. június 5.].
- SZTE Repozitórium – A Cselekvés Iskolája. URL: http://acta.bibl.u-szeged.hu/view/full_volume/A_cselekv=E9s_iskol=E1ja/ [Utolsó letöltés: 2019. június 5.].
- Várkonyi Hildebrand 1935: A cselekvő iskola lélektani alapjai. *A Cselekvés Iskolája*, 3–4. 101–110.
- Veszprémi László 1988: Várkonyi és a „Cselekvés iskolája”. In: Zakar András (szerk.): *Várkonyi Hildebrand Dezső Emlékkötet*. Szeged. 195–208. URL: http://acta.bibl.u-szeged.hu/2259/1/paed_psych_030_195-201.pdf [Utolsó letöltés: 2019. június 5.].

The School of Action

An innovative initiation of an innovative teaching staff

The School of Action (*Cselekvés Iskolája*), published in the period between the two World Wars, was a pedagogical journal initiated by the teaching staff of the Practising School of Teachers' Training College in Szeged. Its aim was to help the pedagogical innovation of teachers and teacher candidates by publishing pedagogical and psychological essays. *Módszertani Közlemények* preserves the spirit of the journal.

Elképzelések és a valóság

Tanárjelöltek pályamotivációs leveleinek elemzése

SÁNDOR JÓZSEF – KOPASZ ADRIEN RÉKA

sandor.jozsef@uni-eszterhazy.com – akeragrav648@gmail.com

*Eszterházy Károly Egyetem, Pedagógusképzési Központ –
Gárdonyi Géza Ciszterci Gimnázium és Kollégium*



Kulcsszavak: *motiváció, személyiség, tanár, pedagógus-kompetenciák, módszertan*

Bevezetés

Az 1990-es évek első felének pályaszocializációs tevékenysége és az erre irányuló kutatások elsősorban a következő kérdések megválaszolására irányultak: Mit tesz a felsőoktatás a jövő pedagógusszemélyiségeinek kialakításáért, hogyan érvényesítik a szakember-nevelésre vonatkozó pályaszocializációs ismereteiket, és mit vár a pedagógusképzésbe belépő tanárjelölt a felsőoktatástól és a pályától? (Bagdy 1993) Míg az európai felsőoktatás az elméleti képzés túlsúlyát preferálja, addig a nevelő és segítő pályákon folyamatosan igénylik a gyakorlati képzést és a személyiségfejlesztő tréningek alkalmazását. A pedagógus előmeneteli rendszer bevezetéséhez kapcsolódóan is indultak kutatások. Ezek a pedagógusjelöltek pályamotivációit az életpályamodell elemeivel összefüggésben vizsgálták. Kutatásunkban dokumentumelemzéssel az Eszterházy Károly Egyetem pedagógus szakjaira jelentkező hallgató-jelöltek motivációs leveleit vizsgáltuk. (N = 120) A vizsgálat kiterjed arra, hogy a pedagóguspályát választó hallgató-jelöltek a pálya felé történő orientációjuk során milyen motivációs tényezőket tartanak lényegesnek.

1. A motivációs levelek vizsgálata

Kutatásunkban dokumentumelemzéssel az Eszterházy Károly Egyetem osztatlan tanári szakjaira jelentkező hallgató-jelöltek motivációs leveleit vizsgáltuk. (N = 120) Az elemzés során összegyűjtöttük, hogy a pedagógus pályát választó felvételizők pályaválasztási orientációjuk során milyen motivációs tényezőket tartanak lényegesnek. Az munka során kizárólag a motivációs levelekben megfogalmazott tulajdonságokat, pályaválasztási indokokat vizsgáltuk.

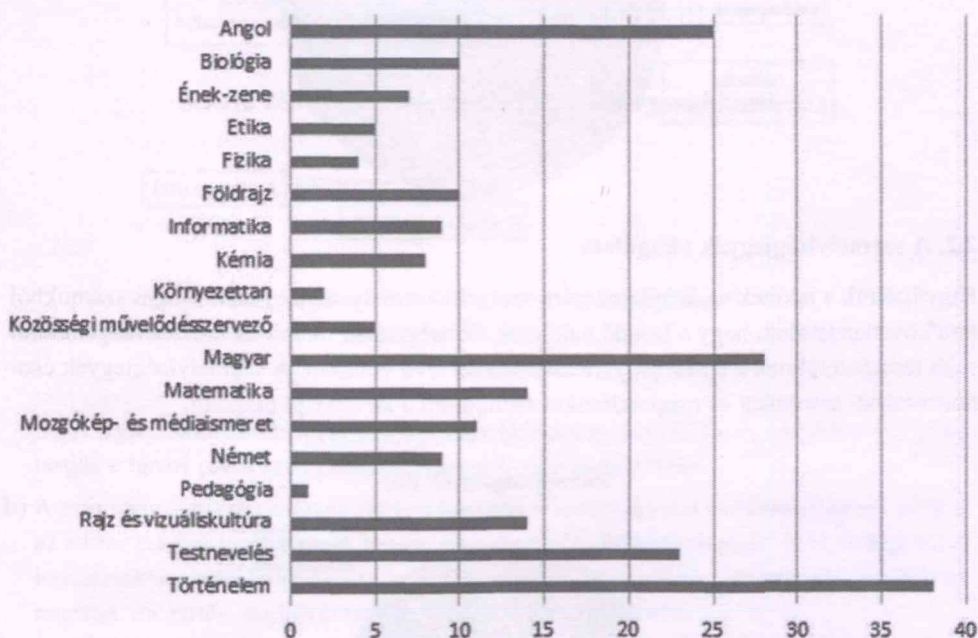
Nyomon követtük, hogyan jelennek meg a levelekben az oktatáspolitikai változások. Csoportosítottuk a tanári személyiségjegyekre vonatkozó megállapításokat, valamint a pályaválasztás indokait, majd összehasonlítottuk az egymáshoz viszonyított arányukat. Az egyes tényezőket diagramon ábrázoltuk.

2. Az elemzés szempontjai

2.1. A jelentkezők megoszlása szakok szerint

Az Eszterházy Károly Egyetem osztatlan tanári képzésére jelentkezők által megjelölt szakok a következőképpen oszlottak meg a 120 motivációs levélben:

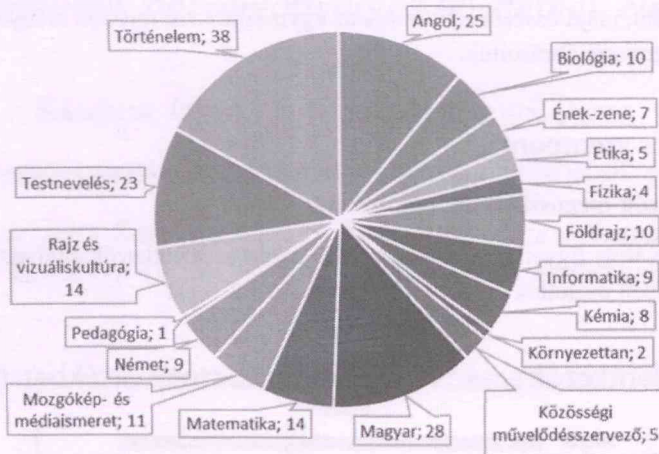
A jelentkezők szakos megoszlása abszolút értékben (fő)



1. ábra: A szakok megoszlása abszolút értékben (a szerzők saját készítésű ábrái)

Legnagyobb arányban történelem, magyar és angol szakokra jelentkeztek a hallgató-jelöltek. Szintén jelentős volt a testnevelés, a matematika és a rajz- és vizuális kultúra szakokra jelentkezők aránya.

A jelentkezők szakos megoszlása (fő)

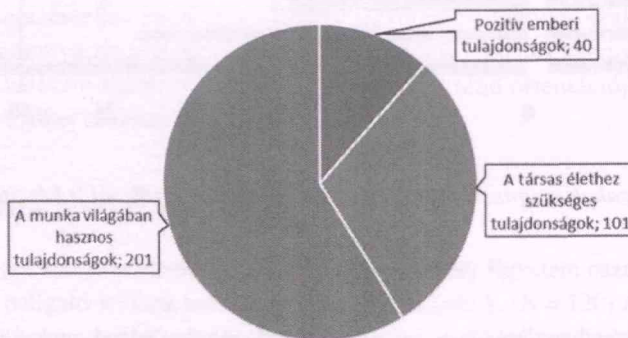


2. ábra: A megjelölt szakok egymáshoz viszonyított aránya

2.2. A személyiségjegyek vizsgálata

Kigyűjtöttük a jelöltek saját jellemzésére szolgáló személyiségjegyeket. Magas számukból arra következtettünk, hogy a leendő hallgatók többségükben fontosnak érezték megemlíteni saját természetüknek a tanári pályára alkalmassá tevő vonásait. A személyiségjegyek csoportosítását, arányukat és megoszlásukat szemlélteti a következő diagram.

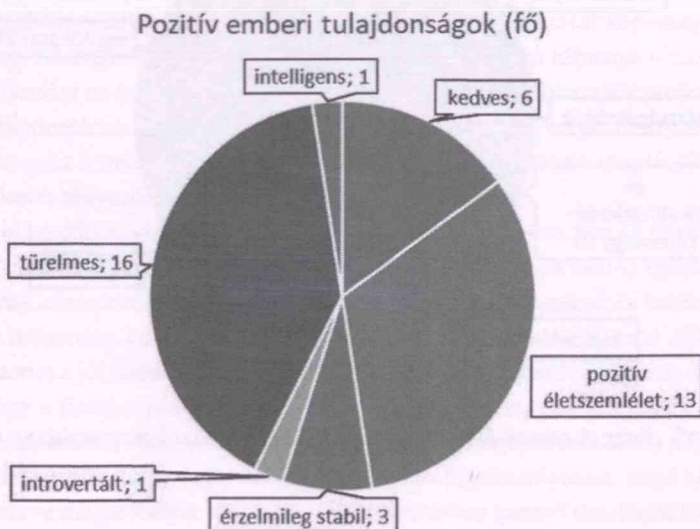
Személyiségjegyek (fő)



3. ábra: A személyiségjegyek megoszlása

A levelekben megjelenő tulajdonságokat három csoportba soroltuk.

- a) Az első csoport az általában pozitív emberi tulajdonságokat tartalmazza, ami a felsorolt tulajdonságok 12%-át foglalja magában. Itt szerepel többek között a kedvesség, türelem, intelligencia és a pozitív életszemlélet.



4. ábra: Pozitív emberi tulajdonságok

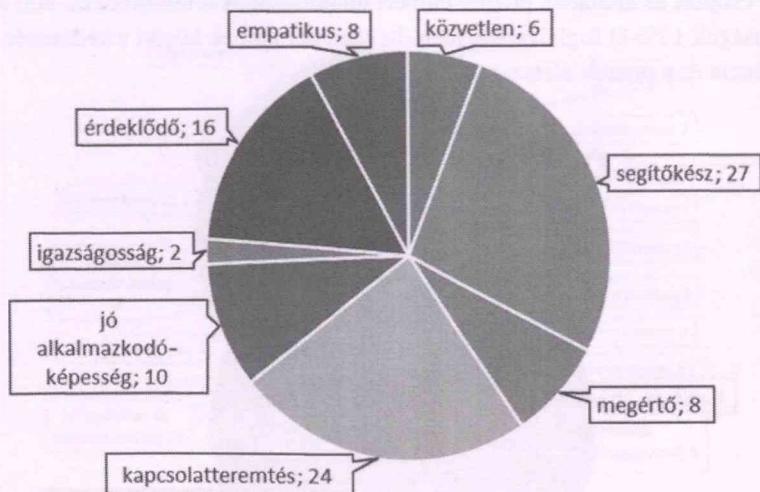
A legtöbbben a türelmet (16 fő), a pozitív életszemléletet (13 fő) és a kedvességet (6 fő) tartják a tanári pálya szempontjából hasznos tulajdonságuknak.

- b) A második csoportba a társas életben hasznos tulajdonságokat csoportosítottuk, melyek az ember szocializációja során, a sikeresen megvalósuló kommunikációhoz és kapcsolati interakciókhoz szükségesek. Ilyen az alkalmazkodóképesség, kapcsolatteremtés, érdeklődés, empátia, megértés, segítőkészség és a közvetlenség. (5. ábra)

Elsősorban a segítőkészséget (27 fő), kapcsolatteremtő képességet (24 fő) és az érdeklődést (16 fő) tartották lényegesnek a hatékony tanári munka szempontjából.

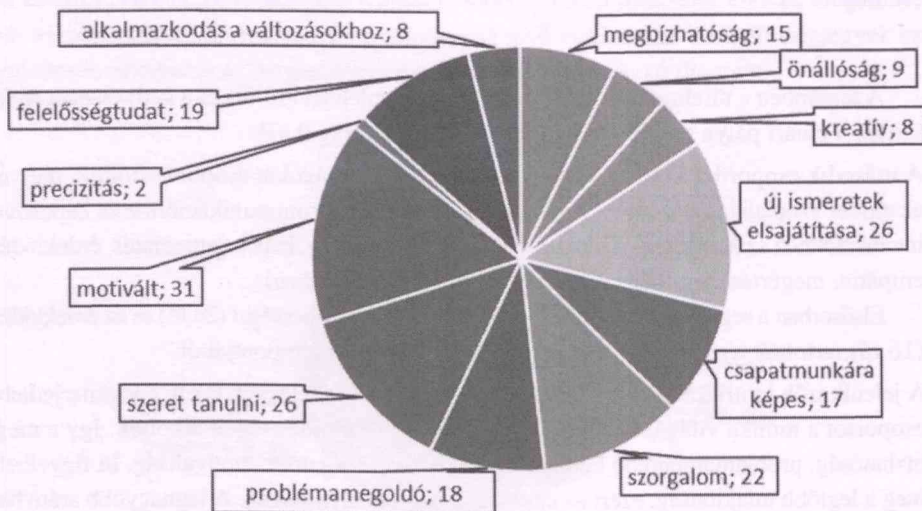
- c) A jelentkezők motivációs leveleiben megjelenő személyiségjegyek közül a legkiterjedtebb csoportot a munka világában hasznosnak tekinthető tulajdonságok alkották. Így a megbízhatóság, problémamegoldó képesség, kreativitás, szorgalom, motiváltság. Itt figyelhető meg a legtöbb tulajdonság, ezért az egyes jellemzők aránya kisebb. A legnagyobb arányban a motiváltság (31 fő), az új ismeretek elsajátítása (26 fő), a szorgalom (22 fő), valamint a felelősségtudat és problémamegoldó képesség (18-19 fő) jelenik meg. (6. ábra)

A társas élethez szükséges tulajdonságok (fő)



5. ábra: A társas élethez szükséges tulajdonságok megoszlása

A munka világában hasznos tulajdonságok (fő)



6. ábra: A munka világában szükséges tulajdonságok megoszlása

2.3. A pályaválasztás indoklása

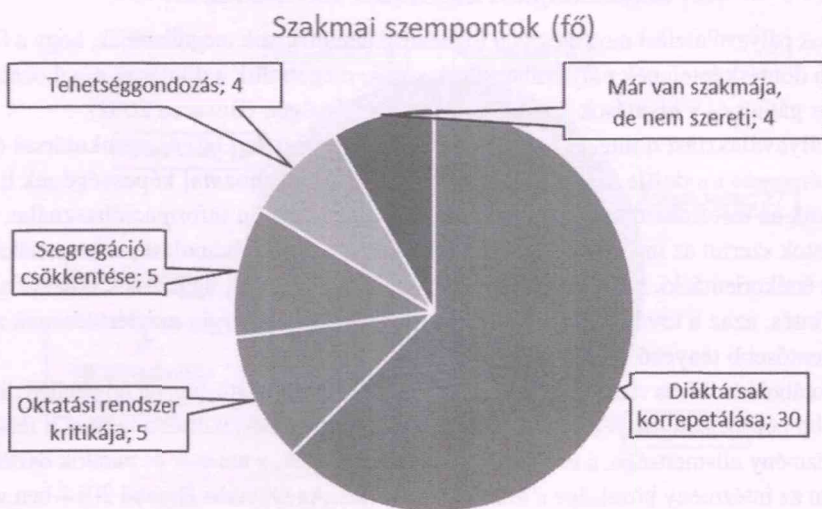
A fiatalok pályaválasztási motivációival foglalkozó tanulmányok megállapítják, hogy a fiatalok gyakran döntésképtelenek pályaválasztásuk során, megemlítik a döntések meghozatalának pszichés gátjait és a hivatások közötti választás nehézségét. (Busacca 2002)

A pályaválasztási döntéseket több esetben modellezték. Gati és munkatársai (2001) háromtényezős modellje szerint az első tényező a döntéshozatal képességének hiánya, a második az információhiány és a harmadik a következtelen információhasználat. Hazai vizsgálatok szerint az intézmények és szakok esetében a továbbtanulási preferenciákat egyrészt az értékorientáció, a motiváció és a hajlam határozza meg, míg a másik oldalról a racionális döntés, azaz a továbbtanulásra fordított idő, pénz és energia megtérülésének aránya a legjelentősebb tényező.

A korábbi kérdőíves vizsgálatok eredményeként megállapítható, hogy a felvételiző diákokat leginkább befolyásoló tényezők az egyéni szakmai érdeklődés, a család hatása, a felsőoktatási intézmény elismertsége, a későbbi kereseti lehetőségek, a tanárok és barátok ösztönzése, valamint az intézmény közelsége a diák lakóhelyéhez. Az Oktatási Hivatal 2014-ben végzett vizsgálata szerint a jól fizető állás mellett jelentős indokként tartható számon az érdeklődési kör, tehát az, hogy a fiatal olyasmivel foglalkozzon, amit szeret, ami felkelti és tartósan fenntartja az érdeklődését. (Oktatási Hivatal 2014) Paksi és munkatársai (2013) a fiatalok döntési stratégiái közt említik, hogy egyre többen lépnek ki a munkaerőpiacra, majd később az oktatásba visszatérve megpróbálják a munkát a felsőoktatásban történő tanulással összeegyeztetni. Mindez az általunk elemzett motivációs levelekben is nyomon követhető volt. A tanulás alternatív lehetőség számukra, időnként „parkolópálya”, ahol a hallgatói státusz védettsége biztosítja, hogy nyugodt körülmények között, a munkanélküliség negatív jelzője nélkül találják meg a helyüket a munkaerőpiacon. Más esetben a kevésbé kedvelt munka alternatívájaként, egy későbbi jobb lehetőség zálogaként jelenik meg a felsőoktatási hallgató státusza. Mindezek hatására egyre inkább kitolódnak a felsőoktatásban eltöltött évek.

A hallgató-jelöltek szinte egyöntetűen egyet értettek abban, hogy a motivációs levélnek tartalmaznia kell a pályaválasztás indoklását. A 120 levélben megjelenő indokok 19-féle módon oszlottak meg, melyekből ebben az esetben is csoportokat képeztünk. Az első csoportba sorolt tulajdonságok szakmai szempontoknak feleltethetők meg, a második csoportot azok az indokok képezték, ahol egy vagy több személy hatása terelte a jelöltet a pedagógus pálya felé, míg a harmadik csoportot a saját érzelmi indíttatásra jelentkezők alkotják. (7. ábra)

a) A szakmai szempontok esetében a legnagyobb arányban a diáktársak korrepetálása (30 fő) jelentett olyan jellegű sikerélményt a jelentkezők számára, hogy úgy érezték, a tanári pályán sikeresen tudnák hasznosítani ezt az adottságukat. A másik négy szempont szinte ugyanolyan arányban szerepel az indokok között, így az oktatási rendszer kritikája és a szegregáció csökkentésének lehetősége 5-5 motivációs levélben jelent meg, míg a tehetséggondozás, valamint az az eset, amikor már van végzettsége, de nem szeret a szakmájában dolgozni, 4-4 levélben fordult elő.



7. ábra: A pályaválasztás indoklásának szakmai szempontjai

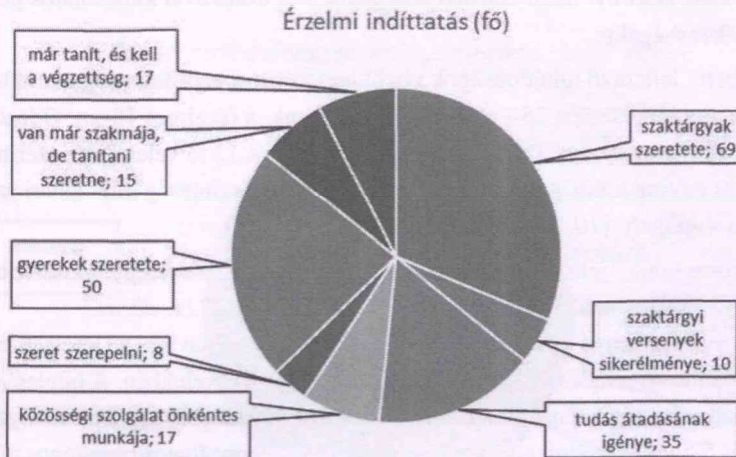


8. ábra: A pályaválasztást befolyásoló személyek csoportjai

- b) A következő csoportot azokból a pályaválasztási indokokból képeztük, ahol egy releváns, a jelölt pályaválasztása szempontjából jelentős hatású személy adott olyan mértékű inspirációt, hogy a felvételiző a tanári pályát válassza. (8. ábra)

A tanári pálya felé a legnagyobb arányban volt tanárai terelték a felvételizőket (57 fő). Ettől lényegesen elmaradva, második helyen szerepelnek a tanárként dolgozó szülők 14 fő levelében. A jelöltek közül 12 fő kifejezetten nagy hatásúnak tartotta életére és pályaválasztására azt aényt, hogy valamelyik szülője tanár, ezt fejezi a ki a „tanárgyerek” elnevezésű csoport. Az ő választásukban nagyon jelentős momentum volt az, hogy látták szüleik sikeres tanári munkáját, és megtapasztalták, mekkora élményt nyújt ez a tevékenység számukra. Rendszerint ezek a hallgató-jelöltek nevezték meg példaképüknek a szüleiket tanárként (2 fő). Ez a minta 1,6%-a, ami nagyon alacsony érték. Más kutatások is alátámasztják, hogy inkább az alacsonyabb végzettségű szülők gyermekei jelentkeznek a pedagógusképzésbe, mellyel azt remélik, magasabb társadalmi és jövedelmi státuszba jutnak. (Kovács et al. 2017) 12 esetben befolyásolták egyéb családtagok és közeli ismerősök a jelöltek pályaválasztását. A személyi befolyást tekintve tehát a család és leginkább a szülők tanári foglalkozása nagyon jelentős motivációs hatással bír.

- c) A pályaválasztás indoklásának harmadik csoportja a személyes érzelmi indíttatás. Ide olyan tényezőket soroltunk, mint a szaktárgyak szeretete és a fokozott érdeklődés irántuk, a gyerekek, a tanítás és a szereplés szeretete, a pedagógiai intézményben végzett önkéntes közösségi szolgálat során szerzett személyes tapasztalatok, valamint a szaktárgyi versenyek során szerzett sikerélmény.



9. ábra: A pályaválasztást indokló érzelmi hatások

A legnagyobb arányban a szaktárgyak szeretete jelent meg 69 főnél, majd a gyerekek szeretete 50 levelben és a tudás átadásának igénye 35 alkalommal.

3. A motivációs levelekben megjelenő tanárkép

A levelek elemzése során összegyűjtöttük azokat a tulajdonságokat, melyek a jelöltek véleménye szerint a jó tanárt jellemzik. Ezek a jellemvonások az általuk fontosnak tartott és személyiségük formálására, valamint szakmai fejlődésükre ható tanáraikat jellemezték, illetve önmagukat szeretnék ezekkel a tulajdonságokkal felvértezni, amikor elkezdik tanári pályájukat. Vizsgáltuk, hogy a 21. századi tanár feladatrendszeréhez mennyire igazodik a felvételizők által vázolt tanár-kép. Napjaink pedagógusának az információ és tudás átadása mellett a tanulás facilitátoraként kell működni. Meg kell felelnie a társadalom, az állam és a szülők elvárásainak. A heterogén diákcsoportok eltérő tanulási igényeit kell hatékonyan kezelnie, és ezekkel párhuzamosan lépést kell tartania a technológiai fejlődéssel. Fontos feladata a diákok felkészítése egy teljes mértékben ismeretlen jövőbeli munkaerőpiacra. Munkája közben útbaigazítja a diákokat az elektronikus információáradatban, miközben differenciált oktatás mellett fejleszti intra- és interperszonális készségeiket.

A pedagógus tulajdonságok összegyűjtésekor a csoportosítás első lépéseként a tanári személyiségre vonatkozó tulajdonságokat soroltuk az első csoportba és a munkáját végző pedagógusét a másodikba. A személyiségjegyek kétféle jellem között oszlottak meg. Az első csoport a tanárok mint „jó emberek” tulajdonságait foglalja magában, míg a másik csoport a „klasszikus, tradicionális tanár” jellemzőit. A pedagógus tulajdonságokból képzett másik nagy csoport a tanár szakmai munkájának ismérveit tartalmazza. Ezt is ketté lehet választani a diákokkal való viszonyt meghatározó jellegekre és a munkával kapcsolatos pedagógiai, szakmai tevékenységekre.

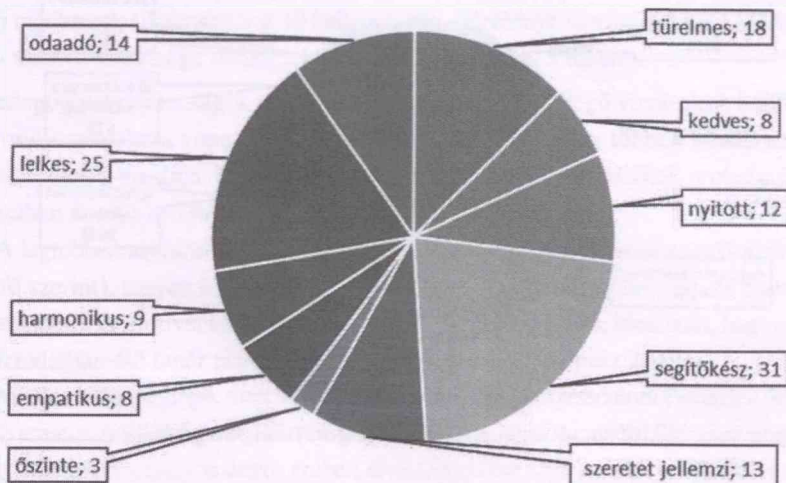
a) A „jó embert” jellemző tulajdonságok közül legtöbben a segítőkészséget említették meg 31 levélben, a lelkesedést 25-en tartották fontosnak, a türelmet 18-an. Odaadó legyen a tanár 14 fő szerint, szeretet és nyitottság jellemzi 13 és 12 fő véleménye szerint, kedves, harmonikus és empatikus 8-9 fő véleménye szerint. Az őszinteség mint tanári tulajdonság 3 levélben szerepelt. (10. ábra)

b) A „klasszikus tanár” jellemzői keményebb jellemet takarnak. Megjelenik többek között a tekintély, a szigor, a határozottság és a következetesség. (11. ábra)

Ebben a tekintetben az elhivatottság szerepel a legnagyobb arányban, 53 levélben jelenik meg, míg a példamutató magatartás 15 alkalommal szerepelt a levelekben. A hitelesség 8 főnél, míg a következetesség 6 főnél fordult elő. A többi felsorolt tulajdonság, a tisztességes, szigorú, tekintélyes 5-5 jelölt szerint, míg a határozottság 4 fő szerint fontos pedagógus tulajdonság.

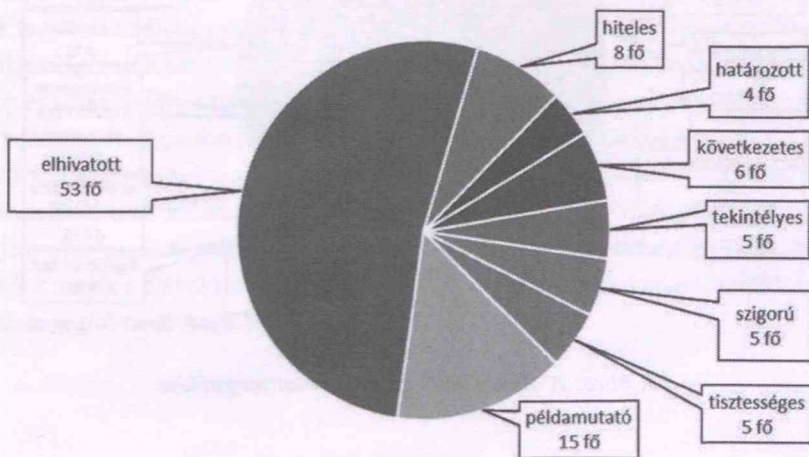
c) A pedagógus tulajdonságai közül többen tartották fontosnak a szakmai munkához való hozzáállás megemlítését. A sok tulajdonság közül az egyik csoportba a szakmai és pedagógiai tudással kapcsolatos jellemzőket soroltuk, így a magas szakmai és módszertani tudást, a pálya iránti alázatot, a kollégákkal, szülőkkel ápolt jó viszonyt. (12. ábra)

Tanári személyiségjegyek - „jó ember” (fő)

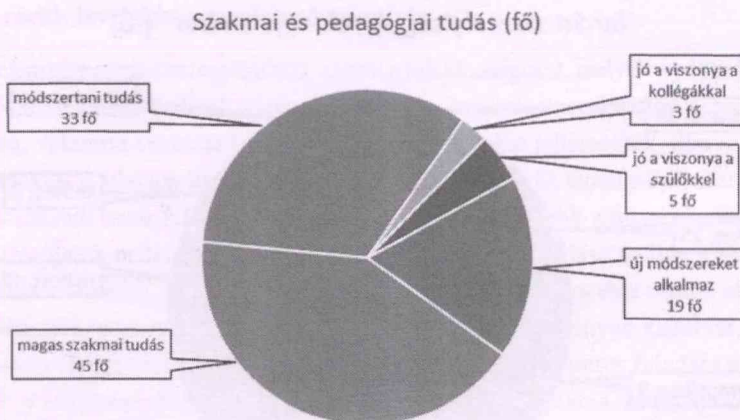


10. ábra: A „jó embert” jellemző tanári személyiségjegyek

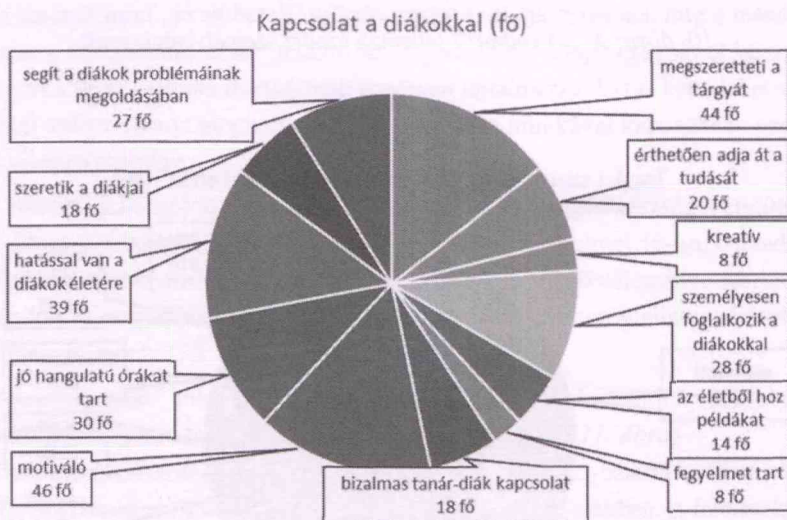
Tanári személyiségjegyek - „klasszikus tanár” (fő)



11. ábra: A „klasszikus tanárt” jellemző személyiségjegyek



12. ábra: A szakmai és pedagógiai tudás megítélése



13. ábra: A diákokkal való kapcsolat megítélése

A motivációs levelek ezen csoportjában a legnagyobb arányban a magas szakmai és módszertani tudást említették meg a jelentkezők (45, illetve 33 fő). Ezzel függ össze az új módszerek alkalmazása is 19 hallgatójelölt véleménye szerint. A szülőikkel, kollégákkal való viszony minősége is megjelent a levelekben, 5 és 3 alkalommal.

- d) A pedagógus-tulajdonságok másik csoportja a szakmai jellegű vonásokon belül a diákokkal való kapcsolatra vonatkozó jellemzőket tartalmazza, így többek között a személyes foglalkozást, a bizalmas tanár-diák kapcsolatot, a segítséget a diákok problémáinak megoldásában és a jó hangulatú órák tartását. (13. ábra)

A legtöbben azt tartották fontosnak, hogy a tanár szerettesse meg a tantárgyát diákjaival (44 fő szerint), legyen hatással diákjai életére (39 levélben fordul elő), és motiválja őket (46 esetben). A motivációs levelekből egy meglehetősen naiv, idealizált, hagyományosan a köztudatban élő tanár alakja bontakozik ki. (Sándor–Kopasz 2019)

Mindez azért meglepő, mert a „reformfáradt” pedagógustársadalom évtizedek óta igyekszik a folyamatos fejlődési és fejlesztési trendeknek megfelelni, az átlagember gondolkodásmódjában mégis a hagyományos emberi értékekkel bíró, sziklaszilárd erkölcsi alapokon ítéelő, igazságos, de szigorú tanár képe él. A köznevelési rendszer hatásait magán viselő, a tanárképzésbe belépni kívánó jelöltek úgy érzik, ezek azok a tanári értékek, tulajdonságok, melyek sikeressé tesznek egy szakembert ezen a pályán.

Összegzés

A motivációs levelek alapján a hallgató-jelöltek által a pedagógus pálya szempontjából fontosnak tartott személyiségjegyek három nagy csoportba sorolhatók. Legnagyobb arányban a munka világában hasznosnak tekinthető tulajdonságokat említették meg, majd a társadalmi érintkezés során hasznos tulajdonságokat és végül a pozitív emberi tulajdonságokat.

A pedagógus hallgatókat pályaválasztásukban legnagyobb arányban kiemelkedő képességű tanáraik befolyásolták. Szerepet játszottak még szakmai szempontok és érzelmi indíttatás. A motivációs levelekben megjelenő tanár alakja egyrészt rendkívül sok pozitív tulajdonsággal bíró „jó ember”, másrészt a tradicionális, jól felkészült és nagy tekintéllyel bíró szakember. Fontosnak tartják a diákokkal jó kapcsolatot ápoló, életükre hatást gyakorló, problémáik megoldásában segítő tanár hatását is.

Irodalom

- Bagdy Emőke 1993: Pályaszocializáció a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*, 3, 21–22. 114–119.
- Busacca, L. 2002: Career Problem Assessment: A Conceptual Scheme for Counsellor Training. *Journal of Career Development*, 29, 2. 129–146.
- Gati, I. – Saka, N. 2001: High School students' Career-Related Decision-Making Difficulties. *Journal of Counselling and Development*, 79, 3. 331–340.
- Kovács, K. – Müller, A. – Fenyves, V. – Szűcs, E. – Bácsné Bába, É. 2017: Miért éppen pedagógusképzés? Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpát-medencében. *Neveléstudomány*, 3. 15–30.
- Oktatási Hivatal 2014: „Kvalitatív és kvantitatív felmérés, országos és regionális reprezentatív attitűd vizsgálatok, elemzések kutatás-fejlesztési szolgáltatás”. Zárótanulmány – „Felsőoktatási szakpolitikai és fejlesztéspolitikai elemzések az ESZA fejlesztések tervezése érdekében”. Budapest: Magyarország.
- Paksi, V. – Géring, Z. – Király, G. 2013: A globalizáció különböző arcai: dezorganizáció, hálózat és bizonytalanság. In: A. Gergely (szerk.): *Struktúrafordulók. Üdvözlő kötet Róbert Péter 60. születésnapjára*. Budapest: MTA TK. 194–208.
- Sándor, J. – Kopasz, A. 2019: „Ha leszek leszek...” – Tanár leszek? Pályamotivációs elképzelések tanárjelöltek motivációs levelei alapján. In: J. Karlovitz: *Újítások és újdonságok*. Grosspetersdorf: Sozial und Wirtschafts Forschungsgruppe. 79–97.

Concepts and reality

Analysis of teacher candidates motivation letters

In the first half of the 1990s, career socialization activities and research aimed at answering the following questions. What does higher education do to develop future educator personalities, how to apply their knowledge of career socialization in professional education, and what do the teacher candidates expect from higher education and careers? (Bagdy 1993) While European higher education prefers the predominance of theoretical training, there is a continuing need for practical training and personal development training in educational and support careers. Research has also begun on the introduction of a teacher promotion system. The candidates' career motivations were examined in relation to elements of the career model. In our research, we analyzed the motivation letters of student candidates applying for teaching positions at Károly Eszterházy University through document analysis. (N = 120) The study examines what motivational factors they consider to be important in their orientation to the career path of student candidates choosing a teaching career.

A konstruktivista szemlélet és a drámajátékok hasznosulása az etikaoktatás gyakorlatában

CSATÓ ANITA

csato.anita@uni-eszterhazy.hu

Eszterházy Károly Egyetem



Kulcsszavak: *erkölcsoktatás, etikaoktatás, konstruktivizmus, drámapedagógia*

Bevezetés

Az etikaoktatással kapcsolatban visszatérő problémát jelent a kérdés megválaszolása, hogy valójában mi is a tantárgy célja. Filozófia/etikatörténeti ismeretek átadása? Az erkölcsi érzék általános kiművelése? A tantárgy célkitűzései között mindkét célt fellelhetjük. Tanulmányomban arra szeretnék rávilágítani, hogy a konstruktivista szemlélet hangsúlyozása az etikaoktatásban hogyan járulhat hozzá a tantárgy célkitűzéseinek megvalósításához. Munkám másik fontos célja bemutatni azt, hogy a drámapedagógia milyen kapcsolatban áll a konstruktivista szemlélettel, hogyan hasznosíthatjuk a drámapedagógia eszköztárát erkölcsoktatásban is.

1. A téma aktualitása

Témaválasztásomat a lehető leghétköznapibb probléma hívta életre: világunkban sem az utca embere, sem az erkölcs problematikájáról gondolkodó filozófusok nem tudnak egyértelmű választ adni arra, hogy mit tartunk univerzálisan erkölcsileg jónak/helyesnek. (Gondoljunk például a 2010-ben lezajlott Great Debate-re, ahol több kortárs gondolkodó is azt a kérdést járta körül, hogy mik is az erkölcsi értékeink, vannak-e közös erkölcsi értékeink, vagy „bele kell nyugodnunk” a kulturális relativizmusba.)

Az iskola intézménye azonban az etikaoktatással céljaul tűzi ki a diákok erkölcsi nevelését. Hogyan lehet sikeres ez a célkitűzés, ha mi magunk sem tudjuk meghatározni azt, hogy

mi az erkölcsileg jó/helyes? Véleményem szerint a konstruktivista szemlélet beemelése az etika-oktatásba olyan dimenziót tárhat fel az etikaórákon (is), ami segíthet a diákok és sokszor a pedagógusok számára is abban, hogy elfogadjuk: nem tudjuk meghatározni univerzálisan az erkölcsileg jó/helyes fogalmát – és ez teljesen rendben van. Ehhez azonban az etikaoktatás célkitűzéseinek egy részét át kell értékelnünk a jövőben.

2. Az etikaoktatás jelenlegi helyzete

Ellentmondások a célkitűzések között?

Magyarországon jelenleg az erkölcsstan, etika 1–8. osztályig kötelezően választható tantárgy (párban a hit- és erkölcsstannal) az általános iskolások számára, valamint a középiskolai oktatásnak is eleme. A tantárgy megítélése a diákok részéről meglehetősen vegyes. Ennek egyik oka lehet, hogy pillanatnyilag úgy látszik, hogy maga a tantárgy célkitűzései is olykor ellentmondásokba ütköznek. Felmerül a kérdés, hogy mi is valójában a tantárgy célja: Erkölcsi normák meghatározása és közvetítése? Az erkölcsi érzék fejlesztése? A tantárgy oktatását szabályzó dokumentumok alapján azt mondhatjuk, hogy mindkettő. Azonban ha az erkölcsi normák átörökítését is céljaul tűzi ki a tantárgy, felmerül a már korábban ismertetett probléma: hogyan tud erkölcsi normákat közvetíteni az oktatás, ha alapvetően erkölcsi relativizmusról beszélünk napjainkban? A nemzeti alaptanterv és a kerettanterv etikaoktatásra vonatkozó részeit megvizsgálva egyértelművé válik ez az ellentmondás, amivel az etikaoktatás küzd.

A kerettantervben a következőket olvashatjuk az etikaoktatás céljáról: *„A multidiszciplináris jellegű tantárgy legfontosabb pedagógiai jellemzője ezért az értékek közvetítése, valamint az, hogy társadalmunk közös alapvető normái egyre inkább a tanulók viselkedésének belső szabályozó erőivé váljanak.”* (Erkölcsstan kerettanterv 2012) Ezzel szemben a Nemzeti alaptanterv: *„Az erkölcsi nevelés a minden emberben jelen lévő erkölcsi érzék kiművelését jelenti; ami nem kifejezetten egyik vagy másik tantárgy feladata. Az iskolai környezet, a pedagógusi példa, az osztályközösség élete a maga egészében nyeri el erkölcsi jelentőségét. A helyes magatartás és a jó döntés elveiről kialakított álláspontok párbeszéde végigkíséri a civilizáció történetét. Az erkölcsstan és az etika feladata, hogy megismertessen ezzel a hagyománnyal. Nem kész válaszokat kínál, hanem a kérdések felismerésére és értelmezésére törekszik.”* (Nemzeti alaptanterv 2012)

A kerettanterv és a Nemzeti alaptanterv alapján tehát elmondhatjuk, hogy a jelenlegi keretek szerint a tantárgy célja az erkölcsi értékek közvetítése, valamint az erkölcsi érzék fejlesztése. Véleményem szerint fontos lenne, hogy a hangsúly az utóbbira helyeződjön. A kulturális relativizmus világában „erkölcsi értékek” közvetítéséről, direkt átadásáról nem beszélhetünk erkölcsstan és etikaórán sem. Ha mégis ezt az irányt követjük, fennáll annak a veszélye, hogy a diákok gondolkodásmódját totalizáljuk. Fontos, hogy lássák a tanulók az egyes értékek, erények relativitását is. Hogy egy egyszerű és a diákok számára is fontos (a tanterv tematikájába is illeszkedő) témával éljek, nézzünk meg egy látszólag könnyű példát. Arisztotelész meghatározása szerint az erények mindig a középértékben nyugszanak.

Ilyen például a bátorság is. A bátorság a gyávaságtól és a vakmerőségtől való tartózkodást jelenti Arisztotelész szerint – és a mai etikánkönyvek szerint is. Ennek tükrében a vakmerő tettek nem bátor tettek. Biztos? A forradalmárok a középértéket követték, nem voltak vakmerők? Gondoljunk például a márciusi ifjakra és Petőfire. Esetükben a vakmerőség és a bátorság nem két egymást kizáró fogalom. A példa sarkosított, de szemlélteti a problémát.

Több, az etikaoktatás jelenével foglalkozó szakember is hangsúlyozza, hogy napjaink etikaoktatásának elsődleges feladata az erkölcsi érzék és a kritikai gondolkodás fejlesztése, a kérdések, problémák, dilemmák felismerésének segítése kellene hogy legyen. Gönczöl Enikő és Jakab György (2012) *Az iskolai erkölcsoktatás dilemmái* című tanulmányukban hangsúlyozzák, hogy a tantárgy fontos feladata, hogy segítse a diákokat erkölcsi értékeik, véleményük *megfogalmazásában*. Nincsenek egyedül álláspontjukkal, miszerint az etikaoktatás elsődleges feladata nem az etikátörténeti ismeretek átadása, hanem a diákok morális érzékének fejlesztése. Homor Tivadar többéves középiskolában szerzett tapasztalataira hagyatkozva számos tanulmányában hangoztatja, hogy az etikaoktatás elsődleges feladata a tanulók kritikai gondolkodásra nevelése, olyan pilléreket nyújtani számukra, melyek támogatják erkölcsi érzékük fejlődését. Homor Tivadar így fogalmazza meg az etikaoktatás elsődleges célját: „fogalmi keretet nyújtson az emberi együttélés alapelveinek értelmezéséhez, fejlessze az önismeretet, segítse az identitás kialakulását”. (Homor 2002)

A fent említett szerzőkkel összhangban úgy gondolom, hogy a tantárgy oktatásának egyik elsődleges nevelési célja a hagyomány megismerése által a diákokat kritikai gondolkodásra nevelni, megtanítani őket az esetleges dilemmák felismerésére, kérdések feltételére, ezáltal dialógusba hozni őket a környező világgal. Úgy gondolom, hogy a konstruktivista szemlélet átültetése az etikaoktatásba teljes mértékben összhangban áll ezzel a gondolkodásmóddal, és segítséget nyújthat a diákok számára.

3. A konstruktivista szemlélet hasznosulása az etikaoktatásban

A konstruktivista szemlélet lehetőséget teremthet arra az etikaoktatás területén, hogy feloldjuk azt a feszültséget, ami abból ered, hogy a tantárgy „erkölcsi értékeket” szeretne átadni egy olyan korban, amikor alapvetően meghatározza az életünket a kulturális relativizmus, ami magával hozza az értékek relativitását is.

A konstruktivizmus sajátos ismeretelmélet, mely elhatárolódik a hagyományos tanulás-elméletektől, miszerint a tudás direkt módon átadható a diákok számára. A konstruktivisták szerint a valóság és a tudás között nincs kialakítható egyértelmű megfelelés, a tudás nem direkt módon „átültetődik” a diákok elméjébe, hanem konstruálódik. Ennek tükrében lényegében ellenőrizhetetlenné válik az, hogy az ismeret valójában megfelel-e a valóságnak. A tudás konstrukció, melyben elsődlegesen az előzetes ismeretek, tapasztalatok játszanak szerepet. Könnyen belátható az is, hogy ez mennyire fontos tétel az erkölcsstan, etika területén. Egy diák számára, aki otthon egész életében radikálisan más erkölcsi értékben nevelkedett, mint amit az iskola kínál neki, egészen biztosan nem lenne problémamentes az új tudás feldolgozása.

Azonban a tanulás és így az erkölcsi tanulás is állandó, belső világunk folyamatosan épül és fejlődik a minket ért új tapasztalatok, ismeretek hatására. A konstruktivista pedagógia ezt fokozottan figyelembe veszi: amikor tanulunk, mindig értelmezzük a konstruktivisták szerint. Az értelmezés pedig az erkölcsstan-oktatás területén is hihetetlenül fontos kellene hogy legyen. Nem szabad megelégednünk azzal, hogy „meghatározzuk” a diákok számára azt, hogy mi „helyes” erkölcsileg, a fő cél az kellene legyen, hogy értelmezzék a tanulók az egyes értékeket, fogalmakat, problémákat. Merjenek kritikusan gondolkodni, merjenek kérdezni és kétségbe vonni dolgokat, ha kell. Ezt az értelmezést pedig nem hagyományos tanulási elméletek fogják támogatni elsődlegesen. Ezért is van szükség arra, hogy az etikaoktatás tisztázza saját céljait: ha értelmezni, kritikusan gondolkodni tudó, kreatív diákokat szeretne látni az iskolapadokban, akkor nem direkt módon az erkölcsi értékek átadására van szükség, hanem a tanulók előzetes tapasztalatainak, tudásának működéshozására, kapcsolatteremtésre az új információkkal. Ez szemléletváltást követel meg nagyon sok etikatanártól. Nem elég a konstruktivista szemlélet, szükség van a megfelelő módszertani apparátus birtoklására is. S bár úgy gondolom, hogy erkölcsstanórán elsődlegesen az előszó, a vita, a párbeszéd tudja mozgósítani a diákok előzetes tudását, s tudja őket értelmezésre sarkallni, szeretném felhívni a figyelmet egy talán az etikatanárok által még kevésbé gyakran használt terület bevonására az oktatásba, a drámapedagógiára.

4. Példa a konstruktivista szemléletre építő etikaoktatásra

A drámapedagógia és a konstruktivizmus

Kaposi László szerint a dráma: „*olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert*” (Kaposi 2006). Úgy gondolom, hogy drámajátékok segítségével a konstruktivista szemléletnek megfelelően olyan teret teremtünk a diákok számára, ami számol azzal, hogy ez a tér már előzetesen is telített, sokszínű és gazdag. A drámapedagógiai játékok nem az egyes játékleírásoktól, esetleg megadott szituációs helyzetektől lesznek gazdagok, s teremtik meg a nem légtüres teret, hanem attól, hogy teret engednek a diákok előzetes tudásának, ismeretének, érzéseiknek.

Nézzünk meg egy a pedagógusok által is viszonylag gyakran alkalmazott drámapedagógiához használt módszert, a forrászék módszerét. A forrászék (vagy más néven vállaltószék) módszerének lényege, hogy az adott témával kapcsolatban (ez az etikaoktatás területén szinte minden témánál használható módszer véleményem szerint) egy önként vállalkozó tanuló helyet foglal az osztállyal szemben. A diák ismeri az adott szituációt, amelyben egyes szám első személyben kell nyilatkoznia. Az osztály feladata, hogy kérdezzen a „forrászékben” ülő tanulóval. A kérdésekre egyes szám első személyben kell válaszolni, csak az igazat mondva. A módszer segítségével egy adott szituációhoz kapcsolódó szereplő motivációját, magatartását, cselekedetének mozgatórugóit tudjuk feltárni. Ezzel a módszerrel észrevétlenül aktívan mozgásba hozzuk a diákok előzetes ismereteit, mind a kérdező, mind pedig a „forrászékben”

helyet foglaló diák esetében. Nemcsak az előzetes tudásokat mozgósítja, hanem nézőpontváltásra is készíti a gyerekeket. Ezáltal alkalmas arra, hogy több szempöngből megvizsgáljanak egy problémát. Ugyanazt a problémát meghallgathatjuk például több forrászékben ülő gyerektől is egymás után. Biztos vagyok benne, hogy nem lesz két teljesen egyforma nyilatkozat a kérdésekre. A gyerekek számára az ilyen módszerek bevonásának segítségével nem direkt adunk „erkölcsi értékeket”, hanem arra ösztönözzük őket, hogy öök maguk értékeljenek, kérdőjelezenek meg helyzeteket, saját ítéletet alakítsanak ki. Ez pedig az etikaoktatás elsöndleges célja kell hogy legyen.

A drámajátékok bevonásával a gyerekek a gyermeki lét természetes formája, a játék során sokkal könnyebben tudnak értelmezni egyes szituációkat, problémákat. A drámajátékok mozgásba hozzák az előzetes ismereteket, élményeket, vágyakat, érzéseket. A drámapedagógia eszköztára hihetetlenül színes, játékos és fontos bázist jelenthet a diákok számára az etikaoktatásban is, ezt a fenti rövid példával szerettem volna illusztrálni, de a tárház valójában szinte végtelen.

Összegzés

Az, hogy a kulturális relativizmus meghatározza az életünket, még nem jelenti azt, hogy nincs értelme értékekkel foglalkozni az oktatás során. Egyértelműen úgy vélem, hogy fontos feladata az oktatásnak, hogy értékeket kínáljon fel a diákok számára, azonban lényeges az is, hogy ne direkt és ne kizárólagos módon próbálja meghatározni például az etikaoktatás azt, hogy mi az erkölcsileg helyes vagy jó. Ha jól működik az oktatás, akkor számtalan értéket kínál fel a diákok számára, s hagyja, hogy öök építsék fel értékrendjüket ezen alternatívák mentén. Számomra ezért szimpatikus, és úgy gondolom, az etikaoktatásban is jól használható szemléletmód a konstruktivizmus, hiszen azokat az értékeket képviseli, amelyeket mindig is kellene a pedagógiának: nyitott, értelmezni és kritikusan gondolkodni tudó gyerekeket nevelni.

Irodalom

- A drámajátékok alkalmazása a szöveg feldolgozásban. URL: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_szvegfeldolgozs_elmlete_s_gyakorlata_als_tagozaton/713_a_drmajtkok_alkalmazsa_a_szvegfeldolgozsban.html [Utolsó letöltés: 2019. december 12.]
- Beavató. Honti György beszélget Kaposi Lászlóval 2010. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. 2–10. URL: http://epa.oszk.hu/03100/03124/00060/pdf/EPA03124_dpm_2010_1.pdf [Utolsó letöltés: 2019. december 12.]
- Erkölcstan. In: *Kerettanterv az általános iskolák 1–4. évfolyamai számára 2012*. URL: http://kerettanterv.ofi.hu/1_melleklet_1-4/1.2.4_erkolcstan_1-4.doc [Utolsó letöltés: 2019. december 12.]
- Gönczöl Enikő – Jakab György 2012: Az iskolai erkölcsoktatás dilemmái. *Új Pedagógiai Szemle*, 4–6. 52–55. URL: https://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2012_4-6_03.pdf [Utolsó letöltés: 2019. december 12.]

- Homor Tivadar 2002: Hogyan tanítom az etikát? *Új Pedagógiai Szemle*, 7. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-ta-Homor-Hogyan.html> [Utolsó letöltés: 2019. november 30.]
- Nahalka István 2013: Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*, 4. 21–33. URL: http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_4_21-33.pdf [Utolsó letöltés: 2019. december 12.]
- Nemzeti alaptanterv 2012*. URL: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf [Utolsó letöltés: 2019. december 12.]
- Pálvölgyi Ferenc, dr.: *Konstruktív ismeretelmélet és pedagógia*. URL: <https://btk.ppke.hu/db/0A/57/m00000A57.pdf> [Utolsó letöltés: 2019. december 12.]
- The Great Debate – Can Science Tell Us Right From Wrong?* URL: <http://thesciencenetwork.org/programs/the-great-debate> [Utolsó letöltés: 2019. december 10.]

Constructivist theory and drama games in the practice of ethics education

A recurring problem with ethics education is the answer to the question: What is the purpose of the subject: learning Philosophy / ethics history? The general cultivation of the moral sense? Among the objectives of the subject we can find both objectives. In my study, I would like to highlight how emphasizing a constructivist approach in ethics education can contribute to the achievement of the course objectives. Another important goal of my work is to show how drama pedagogy is related to the constructivist approach and how we can use the tools of drama pedagogy in ethics education. In my study, I present an example of how we can use drama pedagogy in ethics education and how it relates to constructivism – which, in my opinion, can make moral education more successful.

Külső környezeti nevelési helyszínek a pedagógusképzésben Az állatkert

SZALAY KRISZTINA

szalay.krisztina@uni-eszterhazy.hu

Eszterházy Károly Egyetem, Jászberényi Campus



Kulcsszavak: *környezeti nevelés, attitűd, fenntarthatóság, külső környezeti nevelési helyszín, állatkert*

Bevezetés

Napjainkban egyre fontosabb oktatási probléma a környezeti nevelés megfelelő oktatása az oktatás minden szintjén, így a pedagógusképzésben is. Leendő tanítóinkat, óvodapedagógusainkat korszerű ismeretekkel, módszertani tudással kellene kibocsájtani az intézményből, mert csak így képesek hitelesen, a fenntarthatóság elveinek megfelelően tanítani-nevelni a rájuk bízott gyermekeket. A környezeti nevelés folyamatában nagyon fontos egy más jellegű pedagógiai módszer használata, mellyel élvezetesebbé, hatékonyabbá lehet tenni ezt a folyamatot. A külső környezeti nevelési helyszínek bevonása nem új módszer. Az EKE Jászberényi Campus-án lehetőségünk van erre, mert a városban van állatkert. Rendszeres látogatók vagyunk a hallgatókkal az állatkertben, ahol zoopedagógus segíti a hallgatók tanulási folyamatát, attitűdjük formálását.

1. Környezettudatos attitűd kialakítása a pedagógusokban

Napjaink súlyos környezeti problémákkal terhelt korszakában kiemelkedően fontos a módszertanilag helyes környezeti nevelés korai indítása. A környezeti nevelés olyan attitűd kialakítására szolgál, mellyel olyan generáció nő fel, akik tudatosan úgy élnek és cselekednek, hogy döntéseik és tetteik illeszkednek a fenntarthatóság elveire. Ahhoz, hogy ilyen generációt tudjunk oktatni és nevelni, kiemelten fontos, hogy a hazai pedagógusképzésben is ezen elvek szem előtt tartásával neveljük, oktassuk a hallgatókat. A környezettudatos attitűd – korosztálytól

függetlenül – tanulás és minta alapján épül ki. Ennek színtere a család, az óvoda, majd a közoktatási intézmények. Az első lépcsőn, a családon kívül tehát a folyamat rendkívül fontos alakítói a pedagógusok. Ebből egyenesen következik, hogy ezt a folyamatot akkor lehet hitelesen végigvinni, ha a pedagógusok is rendelkeznek ilyen attitűddel, vagyis megfelelő szakmai tudásra és megfelelő kompetenciák birtoklására van szükség. Ilyen kompetencia például az empátia, szolidaritás, társadalmi igazságosság, meggyőződés. Természetesen ezeken kívül szükséges a témához kapcsolódó ismeretek birtoklása, tantárgyakhoz kapcsolódva és multidiszciplináris szinten is. (Csobod 2009) Ezeket kellene a pedagógusképző intézményekben tanuló hallgatókban kialakítani képzésük folyamán.

2. Külső környezeti nevelési helyszínek a pedagógusképzésben

Hazai oktatási rendszerünk még mindig túlságosan a lexikális tudás kialakítását forszírozza, azonban ezen a területen az informális tanulás nem biztos, hogy célravezető. Helyette célszerű lenne a pedagógusképzésben a non-formális tanulás alkalmazása is. A nem formális tanulás az iskolarendszerű oktatási folyamat mellett zajlik, olyan szervezett folyamat, amelynek konkrét pedagógiai célja van. Jellemzője, hogy tanulóközpontú, demokratikus és pozitív élményekre épít. (Vargáné 2008: 3) A környezeti nevelést illetően ráadásul a közoktatási törvény lehetőséget ad az iskola falain kívüli tanítási helyszínekre, ezek lehetnek szakkörök, intézménylátogatások, táborok, erdei iskolák, arborétumok, állatkertek. (Fernengel 2010: 239) A Nemzeti Környezeti Nevelési stratégia kifejezetten javasolja a pedagógusképző felsőoktatási intézményeknek, hogy hallgatóiknak indítsanak olyan választható tantárgyakat, melyek keretein belül a tanórán kívüli környezeti nevelés módszereivel ismerkedhetnek meg a hallgatók. (Fernengel 2010: 242) Az iskolán kívüli környezeti nevelésről helyszíntől és intézménytől függetlenül elmondható, hogy jóval effektívebb a tanulási folyamat a saját tapasztalatszerzés, kötetlenebb légkör, 45 perces időkorlát nélküliség és nem utolsósorban a pozitív élményszerzés miatt. (Halászné 2017: 97)

3. Az állatkert mint külső környezeti nevelési helyszín

Campusunk kivételes helyzetben van: Jászberényben van állatkert. Így adódott számomra az ötlet, hogy a hallgatókkal órakereten belül és esetleg azon kívül is, szabadidős tevékenységként az állatkertbe látogathatnánk. Először is tisztázni kell, hogy mi az állatkert. Magyarországon a 3/2001. (II. 23.) KöM-FVM-NKÖM-BM együttes rendelet az állatkert és az állatotthon létesítésének, működésének és fenntartásának részletes szabályairól egyértelműen meghatározza az állatkert jogi fogalmát. „1. § (1) * Az állatkert olyan állandó intézmény, ahol az állatokat évente 7 vagy annál több napon keresztül a nagyközönség részére történő bemutatás céljából tartják.” Azt is meghatározza a jogszabály, hogy milyen feladatai vannak az állatkerteknek. „(2) Az állatkert részt vesz a tudományos kutatásban, a fajok megőrzésében, továbbá a természetvédelmi oltalom vagy nemzetközi természetvédelmi egyezmény hatálya alá tartozó (a továbbiakban: védett) fajok egyedinek megóvásában, valamint természetvédelmi

*mentőközpont feladatokat is elláthat. Az állategyedekkel üzletszerű kereskedelmi tevékenységet nem folytathat. Nem minősül üzletszerű kereskedelmi tevékenységnek az egyedek, illetve szaporulatok cseréje, eseti értékesítése. (5) * Az állatkert a természet- és állatvédelmet szolgálja, az ismeretterjesztést, oktatást és nevelést az ott élő állatok folyamatos és szakszerű bemutatásával és tájékoztatással biztosítja.*"¹ Vagyis maga a jogszabály szolgáltat lehetőséget arra, hogy az állatkert ne csak állatokat mutasson be, hanem oktatási és nevelési helyszíneként is szolgáljon. Ezért megkerestem a helyi állatkert egyik zoopedagógusát, akit az állatkerti táborokból ismertem, mivel saját gyermekeim is részt vettek rajta többször. Időpontot egyeztetünk, mikor, milyen szakos hallgatókkal megyünk és összesen hány ember, és a megbeszélte időpontban ott voltunk a hallgatókkal együtt. Minden szakunkon van olyan tantárgy, melyhez szorosan kapcsolódik az állatkerti látogatás: a fenntarthatóság pedagógiája, környezeti nevelés, környezetismeret tantárgypedagógia, akár tanító, akár óvodapedagógus, akár kisgyermeknevelő szakosokról beszélünk. Sokszor láttam már az állatkertben óvodásokat, kisiskolásokat, de volt bennem egy bizonytalanság: hogyan fognak erre a nappali tagozatosak reagálni. Élvezni fogják? Hasznos lesz számukra? Formálja-e attitűdjüket, amiket látnak, hallanak?

4. A helyi állatkert mint zoopedagógiai helyszín

A Jászberényi Állatkert 1979-ben nyitotta meg a kapuit, köszönhetően a Lehel Hűtőgépgyár akkori vezetőjének, Gorjanc Ignácnak. Az elmúlt évek alatt rendkívül nagy és pozitív fejlődésen keresztül ment át, az állatok új, korszerű kifutókat kaptak, a régi, szűk ketrecek megszűntek. A kifutók tágasak, és az állatokat szinte természetes viselkedésük közben figyelhetjük meg. A környezetük ingergazdag, biotóp szerű, az azonos élőhely igényű fajok együtt tartása megfigyelhető. Az állatkert fix időpontokban, melyeket a látogatók számára külön táblán, jól észrevehető helyen bemutatnak, látványetéseket tart. Amit mi a hallgatókkal láttunk, az az ormányosmedvék, gyűrűsfarkú makik, kenguruk, emuk, barnamedvék, gibbonok, vaddisznók, lámák, tevék, ormányos hangyász és a kis pandák látványetése. A látványetéseket zoopedagógus végzi. Nagyon szerencsés, hogy a zoopedagógus kollégák rendszeresen etetik, gondozzák az állatokat, így azok közel merészkednek, a hallgatók és én is gyakran bekapcsolódtunk az etetésbe, ami életre szóló élmény volt, hiszen egy kenguru kézről etetése nem mindennapos élmény! Sétáltattunk pingvineket, kézbe foghattuk a tatut. Az ilyen pozitív élmények mélyen beépülnek a memóriába. Minden látványetésnél a zoopedagógus az adott állatról beszél, így minden alkalommal megismerkednek a hallgatók az adott állat élőhelyével, táplálkozási szokásaival, szaporodásával, életmódjával. Közben információt kapnak arról, hogy a faj védett-e, s milyen szinten. Teljesen más látni a kis pandák, más néven vörös macskamedvék családját a két kis kölyökkel jóízűen bambuszt falatozni, miközben

¹ 3/2001. (II. 23.) KöM-FVM-NKÖM-BM együttes rendelet az állatkert és az állatotthon létesítésének, működésének és fenntartásának részletes szabályairól. URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A0100003.KOM> [Utolsó letöltés: 2020. február 5.]

arról is szó esik, hogy ez a fajsúlyosan veszélyeztetett az élőhely beszűkülése és a vadászat miatt, mivel bundájukból szőrmesapkát készítenek, melyet Kínában a vőlegény az esküvőjén visel, régi hagyomány alapján. A látványtetések során a táplálékot sok esetben nehezen elérhető helyre teszik, hogy a látogatók végig tudják nézni, hogyan fogyasztja el táplálékát az állat. Ez a típusú információ-átadás valódi pozitív élményekkel jár a befogadó fél számára. A gyakorlati jegy megszerzése során és a kollokviumokon sokszor tapasztalom, hogy erre emlékeznek a hallgatók, az ilyen típusú kérdéseknél rengeteg jó válasz születik. A foglalkozások alatt azonban a legfontosabb dolog, hogy pozitív attitűdöt látnak mind az állatokkal szemben, mind az egész élő környezettel szemben. Jól látják, pedagógus pályára készülve, hogy mire képes egy jól képzett szakember a foglalkozások során. Ezért támogatom az oktatás minden szintjén a környezeti nevelés oktatásakor a külső környezeti nevelési helyszínek bevonását. Véleményem szerint így a hallgatók a saját példájukon szembesülnek azzal, hogy az állatkerti látogatás milyen fontos állomás a környezeti nevelés folyamatában, és diplomájuk megszerzése után ők is természetesnek fogják venni, hogy a rájuk bízott óvodásokkal, iskolásokkal évente egyszer-kétszer ellátogassanak az állatkertbe.

5. Az állatkert-pedagógiai foglalkozás

A fenntarthatóság szellemében megvalósuló oktatás a környezeti nevelést tekintve a természeti és épített környezet védelméhez szükséges tudás, attitűd, kompetencia kiépítését célozza meg. A Tbiliszi 1977-ben megtartott környezeti nevelési konferencia szerint a környezeti nevelés olyan folyamat, melynek során egy a környezettel szemben toleráns és azt óvó nemzedék nevelkedik fel. Olyan népesség kinevelése, akik környezettudatosan gondolkodnak, és egyéni, valamint közösségi szinten is törekednek a környezeti problémák megoldására. (Kiss-Zsíros 2006: 5) 1997-ben 13 hazai szervezet kezdeményezte a Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia megírását, melyet a Magyar Környezeti Nevelési Egyesület egy konferencia után írásban is összefoglalt és publikált. Az NKNS-ben is esik szó az állatkertekről, melyeket bemutatóhelyként említ, módszertani segítséget nyújtó helyszíneként a környezeti nevelési célok megvalósításához. (Orbán 2006: 43)

A következőkben konkrét példán keresztül szemléletem, hogyan illeszkedik az állatkerti pedagógia az NKNS ajánlásába. Az állatkerti foglalkozás bemutatásához az Orbán Zoltán által leírt vázlatot követtem. (Orbán 2006: 50)

Téma: A vörös macskamedve táplálkozási viselkedése

Helyszín: A vörös macskamedve kifutója

Korosztály: nappali tagozatos, 20–22 éves főiskolai hallgatók

Időtartam: 25 perc

A foglalkozás témáját képező állati viselkedés: A vörös macskamedve növényevő, ám speciális táplálékigénnyel, ez pedig a bambusz. A helyi állatkertben fellelhető mennyiség nem elég, így egy egyetem segít az állatok táplálásában. A kifutó teljesen természetes hatású, hatalmas cseresznyefa áll a közepén, rácsnak nyoma sincs. Alacsony kerítés, belülről villanypásztor gondoskodik arról, hogy ne tudjanak megszökni. Több kisméretű faházikó áll a kispanda-család rendelkezésére. Az állatok általában kedvenc helyeiken tartózkodnak, a fa tetején, lombok közt. Egy fához támasztják ki a friss bambuszágakat, melyért lejönnek, és jóízűen, darabonként fogyasztják a leveleket.

Kulcsfogalmak, kapcsolódó ismeretek: Növényevő, ragadozó, mindenevő állatok, fogazatok. Emlősök. Éjszakai, nappali állatok. Szaporodásuk. Szaporíthatóságuk. Élőhelyük. Vörös Könyv. Élőhely beszűkülés. Biodiverzitás csökkenés.

Szemléltetés: A látványtetés közben az állatok kb. 2 méterre tartózkodnak a látogatóktól, így táplálkozási szokásaikat, külső jegyeiket közelről meg lehet nézni.

A foglalkozás menete: A zoopedagógus körbeállítja a hallgatókat, és bevezető kérdéseket tesz fel. Az állatról alapvető ismeretek láthatóak egy információs táblán, az élőhely pedig egy térképen látszik. Ezeket interaktív módon átbeszéljük, a helytelen válaszkorral rávezetjük a hallgatókat a helyes válaszra. Utána a zoopedagógus behelyezi a bambuszt, s míg arra várnak, hogy az állatok pihenőhelyükről odamenjenek, elmondja, hogy miért súlyosan veszélyeztetett a faj. Utána a kispandák külső jegyeivel ismerkednek meg és szaporodásukkal, mivel kettő kölyök is van. A foglalkozás végén a hallgatók kérdéseket tehetnek fel.

Reflexió: Mivel az állatok kifutója hasonlít természetes élőhelyükre, így természetbeni táplálkozási szokásaikat láthatják. Amit szakmai szempontból nagyon fontosnak tartok, hogy egy adott faj viselkedését, küllemét élőben láthatják, ezek maradandó tudást képeznek. A faj bemutatásánál jól látszott az interdiszciplinaritás. A zoopedagógus többféle módszert felhasználva ökológiai, etológia, taxonómiai, anatómiai, élettani ismereteket közölt, közben felmerültek földrajzi, történelmi, közgazdasági, jogi és szociológiai kérdések is. A későbbi számonkéréskor a teremben tartott órákon közölt ismeretek és az állatkertben, zoopedagógus segítségével tartott foglalkozáson átadott ismeretanyag visszaadásakor az utóbbi sokkal jobb minőségben sikerült. Nem utolsósorban a hallgatók nagyon szeretik az állatkerti látogatásokat, hiszen az ismeretek átadásán kívül etethetik, simogathatják az állatok egy részét, ezek pedig fontos személyes élmények.

További lehetőségek, tervek: Célszerű lenne egy választható tantárgy kidolgozása, melynek egy részében az állatkertbe látogathatnának el a hallgatók, hiszen rendelkezésre áll egy korszerű, kényelmes helyiség, ahol lehetne órát tartani, majd élőben elvégezni ugyanezt. Lehetne tervezni projekt munkákat az állatkerttel közösen, főként a tanító VMT képzéseknél, különös tekintettel a levelezős hallgatókra.



1. kép: Érzékenyítés



2. kép: Vörös macskamedvék

Összegzés

Ahhoz, hogy a közoktatási intézményekben a környezettel kapcsolatosan pozitív attitűdű és a megfelelő kompetenciákkal rendelkező, interdiszciplinárisan gondolkodó és cselekvő pedagógusok tanítsanak, elengedhetetlen, hogy képzésük során ők is ilyen oktatásban részesüljenek. A környezeti nevelés sok olyan lehetőséget rejt magában, amit ki lehet és kell aknázni az oktatás folyamán. Ilyen a külső környezeti nevelési helyszínek, ebben az esetben az állatkert mint oktatási helyszín bevonása. Campusunkon az állatkerti zoopedagógus kollégákkal, az állatkertben igyekszünk bemutatni a hallgatóknak a zoopedagógiai lehetőségeket, melyet a hallgatók szívesen fogadnak, ismereteik bővülnek, és láthatják a külső környezeti nevelési helyszínek oktatásba bevonásának pozitív eredményeit, vagyis áttételesen a gyermekek környezet iránti attitűdjére gyakorolt hatását, az élményszerű tanulás hatékonyságát a tantermi formákkal szemben.

Irodalom

- Csobod Éva 2009: *Tanári kompetenciák a környezeti nevelésben*. URL: <http://ofi.hu/tudastar/gyakorlatkozelben/tanari-kompetenciak> [Utolsó letöltés: 2018. november 20.]
- Femengel András 2010: Iskolai tanórán kívüli környezeti nevelés. In: Vásárhelyi Judit (szerk.): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia Alapvetés*. Budapest: Magyar Környezeti Nevelési Egyesület. 239–240. URL: <http://mek.oszk.hu/13400/13463/13463.pdf> [Utolsó letöltés: 2018. november 20.]

- Halászné Szakács Éva 2017: Az iskolán kívüli oktatás és nevelés szinterei és módszerei Múzeum-, zoo-, botanikus kerti és erdőpedagógia. In: *Tanulmánykötet Mészáros Károly tiszteletére*. Sopron: Soproni Egyetem Kiadó. 97–98. URL: http://publicatio.nyme.hu/1340/1/10_HalaszneSzakacsEva_2_Muzeumpedagogia.pdf [Utolsó letöltés: 2018. november 20.]
- Kiss Ferenc – Zsíros Anita 2006: A környezeti neveléstől a globális nevelésig. In: Kuknyó János (szerk.): *Oktatási segédanyag*, 5. URL: https://www.nyf.hu/ttik/sites/www.nyf.hu.ttik/files/doc/kornyezeti_neveles.pdf [Utolsó letöltés: 2018. november 20.]
- Orbán Zoltán 2006: *Közoktatást segítő intézmények a fenntarthatóság-pedagógiában. Elemzés a Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia alapján*. Kecskemét: Magyar Állatkertek Szövetsége. 43–50.
- Vargáné Subicz Beáta 2008: *A nem formális tanulás célja, lehetőségei, szinterei és eszközei*, 3. URL: http://kepzesevolucioja.hu/dmdocuments/4ap/2_1896_013_101030.pdf [Utolsó letöltés: 2018. november 20.]

The Zoo-Outer Environmental Fields

Nowadays the appropriate training of environmental education on all level of teaching is more and more important, including teacher training, too. Our students should go out from the university with up-to-date knowledge and appropriate practice of methodology of sustainable development, because that's the only way how they can teach and educate students authentically. In the process of environmental education using of another type of education is very important, because these unusual methods make studying more enjoyable and more effective. Using outer environmental education fields is not a new method. Our campus has the possibility to use a special field, because in our town there is a zoo. So we often visit the zoo, where zoo-educators help the education process of our undergraduates.

Egyéni tanulás tankönyvből

HABÓK ANITA

habok@edpsy.u-szeged.hu

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet



Kulcsszavak: *szöveg tanulás, szövegfeldolgozás, vázlatkészítés, kiemelés*

Bevezetés

A tanulás egyik eszköze a tankönyv. Egy osztályban rendkívül sokféle képességgel és tudással rendelkező tanuló van. A tankönyvek nem felelhetnek meg minden tanuló személyes igényének, azonban sokféleséget kínálva, az információk többféle megközelítését alkalmazva, megfelelő tanulási segítséget kínálnak az ismeretek elsajátításához. Természetesen tudatában vagyunk annak, hogy a különböző tantárgyak különböző típusú információkat hordoznak, és máshova kerülhetnek a súlypontok az egyes tudományterületen. A következőkben mégis olyan támpontokat ismertetünk, melyek az információk feldolgozásában és elsajátításában segítenek.

1. A tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők

A tanulás hatékonyságához hozzájáruló tényezők alapját az önszabályozott tanulás faktorai foglalják össze. Az önszabályozott tanulás kutatása több modellt tárt fel az utóbbi két évtizedben, hangsúlyozva a tanulás kognitív, metakognitív és affektív oldalát (Panadero 2007). Az önszabályozott tanulás modelljéhez Boakaerts (1997, Artelt 2000) két területet emelt ki. Az egyik a kognitív önszabályozáshoz kapcsolódó terület, amellyel a későbbiekben foglalkozunk, a másik a motivációs terület. A kognitív önszabályozáshoz kapcsolódó faktorok a kognitív szabályozó stratégiákat fedik le, melyek a tanulási célok meghatározására és kitűzésére irányulnak, a tanulási terv elkészítését foglalják magukban, valamint a célok megvalósításának figyelemmel kísérésére vonatkoznak. Olyan kognitív stratégiák sorolhatóak ide, mint az előzetes tudás aktiválása, a szelektív figyelem, a kérdések feltétele, a kidolgozás, a struktúrába rendezés, a szabályalkalmazás vagy az ismétlés. A tartalom területéhez az adott terület releváns fogalmainak ismeretét, valamint a folyamat ismeretét sorolják. A következőkben a kognitív stratégiák közül tekintünk át néhányat, fókuszálva a tankönyvekből történő tanulásra egyéni tanulás keretében.

2. Tankönyvi szövegek tanulása

A szövegek feldolgozásához többféle módszer áll rendelkezésre (Forrás–Bíró 2017), azonban ezek fő lépései nagyon hasonlóak. Gyakran még a betűk feloldása is változó fogalommal történik, de a lépések ugyanazokat a tevékenységet fedik le. Ilyen például az PQRS módszer, melynek részei a tananyag előzetes áttekintése (Preview), a kérdések megfogalmazása (Question), a tananyag elolvasása (Read), a felmondása (Summarize/Self-recite), végül a tudásellenőrzés (Test). Egy másik ismert technika az SQ4R technika, mely a tanulnivaló úgynevezett áttekintésével, letapogatásával, átfutásával indul (Survey), a következő lépés itt is a kérdés (Question), továbbá az olvasás (Read), ezután történik az olvasottakra való reflektálás (Reflect), majd a felmondás (Recite) és az összegzés, áttekintés (Review). Az SQ3R technika súlypontjai szintén ezeket a kulcslépéseket emelik ki. Lépései a tananyag áttekintése (Survey), a kérdések feltétele (Question), a szöveg olvasása (Read), a megtanultak elmondása, szóbeli összefoglalása (Recite), majd az ismétlés (Review). Bármelyik technikát választjuk is ki, a folyamat fő lépései irányadóak.

A következőkben az SQ3R technika fő lépéseit foglaljuk össze. Az első lépés az áttekintés (Survey). A tanulás elkezdésekor célszerű áttekinteni a tankönyv tartalomjegyzékét, hogy megnézzük, a megtanulandó anyag hol helyezkedik el az éves tananyagban. Ezután érdemes kikeresni a megtanulandó tananyagot a könyvben, megnézni a főcímeket, alcímeket, szakaszokat, hogy ki van-e emelve valami, vannak-e képek és ábrák. Vagyis a tankönyvet nem elolvasni kell, hanem az információkat rendszerezni és megtanulni, mely másfajta célt jelent. A célt pedig a kérdés (Question), a kérdésfeltevés tisztázhatja, mi az, amit már tudunk a témakörből, mit szeretnénk elsajátítani az adott tananyagból, miről szólhat az adott rész, mely súlypontjai vannak. Ezután következik az olvasás (Read). Az olvasásnak is többféle formája van. Egyrésztől végig lehet futni a szövegen. Ez nem feltétlenül jelenti az összefüggések megértését. Másrészt lehet odafigyelve, koncentráltan olvasni, mely mondatról mondatra haladva vizsgálja a szöveg értelmét, és kapcsolja egymáshoz a tartalmat. A fő fogalmak kiválasztása és jelentésük megértése, a közöttük lévő kapcsolatok feltárása nélkülözhetetlen. A képek, ábrák, táblázatok és más vizuális kifejezőeszközök tanulmányozása szintén fontos, nem érdemes ezeket átugrani. Kiegészítik a szöveget, felhívják a figyelmet a fontos részekre. A vizuális információk alátámasztják az olvasottakat, és irányítják a figyelmet (Deese–Deese 1996).

A megtanultak elmondása, felmondása (Recite) a tanulás fontos része. A felmondás nem az információk szó szerinti felmondását jelenti, hanem saját szavakkal való összefoglalását. A szó szerinti felmondásra és gyakorlásra is szükség lehet egyes esetekben, azonban ez a ritkább (Deese–Deese 1996). Nem szabad összekeverni a ismétlés, ismételtetés és felmondás fogalmakat sem. Az ismételtetés olyan információk emlékezeti rögzítésére utal, melyeket rövid ideig kell megőrizni. Ezek lehetnek számsorok, képletek. Ezek megjegyzése addig szükséges, míg összefüggésbe nem helyezzük őket. Ha ez nem történik meg, akkor elfelejtjük (Steiner 2006). Az a tanulás első lépése, ha a tanuló érti az összefüggéseket, az már egy következő, hogy el is tudja mondani, mivel a felismerés még nem azonos a megértéssel és felidézéssel.

A tanulás közben ezért érdemes megállni és saját szavakkal összefoglalni a tanultakat. A tanulás végén pedig elmondani az egészet még egyszer (Deese–Deese 1996). Metzsig és Schuster (2003) azt is javasolja, hogy mondjuk el valakinek a tanultakat, például barátoknak, vagy rögzítsük a szóbeli összefoglalót, és hallgassuk vissza önelLENŐRZÉS céljából.

Az ismétlés (Review) az emlékezeti megtartás fontos lépése. A tanulási szakaszok végén javasolt a felmondással ellenőrizni az emlékezetben rögzített információkat. Az iskolai számonkérés előtt azonban nélkülözhetetlen a tanulnivaló újbóli áttekintése. Érdemes kitérni ekkor a lényeges pontokra, ezek emlékezetben történő rögzítésének ellenőrzésére (Deese–Deese 1996). Az ismétlésnél hasznos számba venni, hogy milyen gyakorisággal történik és mennyire változatos, hiszen könnyen monotonná és fárasztóvá válik, mert a tanulótól mentális folyamatokat igényel. Ezen segít, ha az ismétlésnél figyelünk arra, hogy változatos tempóban történjen, változtathatjuk a formáját, történhet szóban és írásban (Seinter 2006). Az emlékezeti rögzítéshez célszerű rövid vázlatot vagy néhány mondatos összefoglalót készíteni. De az ábrák, rajzok is segítik a tananyag gyors áttekintését és az információk felidézést (Metzsig–Schuster 2003).

3. Kiemelés

Az aláhúzás a tanulás során az egyik leggyakrabban alkalmazott tanulási technika. Az aláhúzás alkalmazása esetében azt kell előtérbe helyezni, hogy ne minden kerüljön kiemelésre. A tanulók előnyben részesítik a vastag szövegkiemelőket, melyek a figyelmet irányítják. Fontos lenne, hogy a tanulási kérdések alapján tegyenek kiemeléseket, és tudatosan húzzák alá a részeket. Ezeket a vastag filctollnyomokat kitörölni nem lehet, és a túl sok szín használata zavaró lehet. Egy alternatíva lehet a lapszéli bejelölés és jegyzetelés. A tanulnivaló alapos elolvasása után történhet a kulcsszavak megállapítása és ezek lapszélen történő bejelölése. Ha megtörtént a szöveg alapos elolvasása és értelmezése, akkor célszerű aláhúzni a kulcsfogalmakat és gondolatokat, de semmi esetre sem egész mondatokat (Deese–Deese 1996). Ballstaedt (2006) a következő lépéseket javasolja: Először a legfontosabb főneveket válasszuk ki szövegből, és húzzuk alá őket. Ezután a fontos gondolatokat jelöljük. Lényeges, hogy csak a szöveg második olvasásakor húzzunk alá, és ne túl sok szöveget, mivel akkor a szöveg-redukációs funkció elveszik. Az aláhúzás egy cselekvésen alapuló tevékenység, mely a mentális folyamatokat támogatja.

4. Vázlatkészítés

A vázlatírás az egyéni tanulás egyik segédeszköze, a tankönyvi tartalom rövid összefoglalását szolgálja. Ballstaedt (2006) nyomán két típusát különböztethetjük meg. Az egyik a szöveg-orientált összefoglalás, mely a szöveg szempontjából legfontosabb fogalmakat és tartalmakat foglalja magában. A másik az érdeklődésorientált összefoglalás, mely a tanuló vagy az olvasó szempontjából legfontosabbnak ítélt információkat tartalmazza.

A vázlatírás egyik fő szempontja, hogy kövesse a megtanulandó tananyag szerkezetét, jelölje a fő- és alcímeket. Ez biztosítja a vázlat áttekinthetőségét. Ezek alá lehet rendelni ezután a címek alá tartozó fő fogalmakat és tartalmat. Minden szövegtípus esetén célszerű alaposan megismerni a tartalmat, hogy az összefoglalás elkészülhessen belőle. Az esszé jellegű szövegnél érdemes arra figyelni, hogy a tartalmi információk mellett benne legyenek a szöveg jellemző jegyei is: tartalmazza a szereplőket, helyszíneket és hangulati elemeket (Deese–Deese 1996).

Komplex szövegfeldolgozó stratégia a Friedrich (1995, idézi Ballstaedt 2006) által kidolgozott REDUTEXT. A stratégia a szövegredukcióra épül. Először a szövegelemzéshez kapcsolódó egyes technikákat gyakorolják a tanulók, utána a szöveg összefoglalásához kapcsolják őket. Első lépés az orientálódó olvasás. Ekkor történik a szöveg átolvasása, hogy a szöveg szerkezetéről és tartalmáról benyomást kapjanak. Ezután a szöveg margóján lényeges fogalmakat emelnek ki, megjegyzéseket tesznek. A harmadik lépésben külön megjelölik azokat a szövegrészeket, amelyekben a legfontosabb fogalmak és információk vannak. A negyedik lépésben történik az egyes bekezdések feldolgozása, úgymint az adott szövegrész témájának meghatározása, annak kiválasztása, amely az adott szövegrészhez legszorosabban hozzátartozik. Ezután jöhet az adott tanulás céljához nem kapcsolódó részek beazonosítása és kiszűrése, továbbá általánosítások tétele. Végül az adott bekezdés néhány mondatos összefoglalása valósulhat meg. Ha ezek a lépések megtörténtek, a bekezdésekből összefüggő összefoglaló készülhet (Friedrich 1995, idézi Ballstaedt 2006).

Összegzés

Összegezzük a fentiek alapján, hogy mire figyeljünk a tanuláskor. Először is tekintsük át, mit szeretnénk megtanulni, és fogalmazzuk meg a tanulás célját. Tervezzük meg a tanulásunkat, gondoljuk át, mely stratégiákat használjuk. Ezután a feldolgozás szakaszában strukturáljuk a tananyagot, rendezzük össze az egy témához tartozó információkat, és keressünk kapcsolatot a tananyag részei között. A rögzítés részben készítsünk vázlatot, alkalmazzuk a tanultakat, mondjuk el a tananyagot saját szavainkkal egy-egy szakasz végén. A gyakorlás fontos szakasz a felidézés miatt. Ez se maradjon el.

Támogató

Habók Anitát az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-19-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programja és a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatta.

Irodalom

- Artelt, C. 2000: *Strategisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Ballstaedt, S-P. 2006: Zusammenfassen von Textinformationen. In: Mandl, H. – Friedrich, H. F. (szerk.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe. 117–126.
- Boekaerts, M. 1997: Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161–186. doi: 10.1016/S0959-4752(96)00015-1.
- Deese, J. – Deese, E. K. 1996: *Hogyan tanuljunk?* Budapest: Panem-Mc Graw-Hill.
- Forrás-Bíró Aletta 2017: A tanulás tanulása és tanítása. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I*. Budapest: Osiris. 425–451.
- Metzig, W. – Schuster, M. 2003: *Tanuljunk meg tanulni*. Budapest: Medicina.
- Panadero, E. 2017: A Review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology* 8:422. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
- Steiner, G. 2006: Wiederholungstrategien. In: Mandl, H. – Friedrich, H. F. (hg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe. –113.

Individual learning from schoolbooks

Among the many learning tools, schoolbooks represent both an important instrument of school learning and an essential aid for learning at home. This study highlights methods that foster the processing and acquisition of schoolbook information and thus support cognitive strategies that are associated with self-regulation. There are several methods to process texts, e.g. PQRST, SQ4R and SQ3R. Here we present the most important steps of the SQ3R method. The first step is to scan the learning material (Survey) and then ask text-related questions (Question). The following step is to read the text (Read). The next step is to summarize the text verbally (Recite). Finally, it is indispensable to review (Review) and evaluate what one has learned. The article describes some other text processing techniques, e.g. selecting information from a text and preparing an outline. The article emphasizes the importance of understanding the structure of a text while learning, including selecting information on the topic covered, finding the relationship between parts of the learning material and reviewing what one has learned. These steps are important because they are key elements of learning.

Tisztelt Szerzők! Kedves Kollégák!

Szeretnénk tájékoztatni önöket, hogy a folyóiratunkban megjelent tanulmányok minőségi színvonalának biztosítása érdekében a szerkesztőségbe érkezett munkák véleményezésére szakértő lektorokat kérünk fel. Ezzel nemcsak a lap tudományos színvonalának, szerzőink referáltságának a növekedését szeretnénk erősíteni, hanem segíteni kívánjuk az Önök további munkáját, szakmai tevékenységét és kapcsolatait is.

A beküldött írásokhoz, kérjük, adjanak meg *öt kulcsszót*, valamint írjanak egy rövid, *angol nyelvű összefoglalót* is. Kérjük továbbá, hogy tanulmányaikban kövessék a hivatkozási rendszerünk *formai szabványát*: <http://www.gyak.jgypk.u-szeged.hu/index.php?menu=pri&pid=mokoz>.

A közleményekbe szánt írásaikat a következő e-mail címre várjuk: modszertan@jgypk.szte.hu.

A szerkesztőség címe: 6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 8.

Telefonszám: +36/62-546-083

A szerkesztők



Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara
és az SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános
és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája
A kiadásért felelős: a kar dékánja és a gyakorlóiskola igazgatója
Kiadó hivatal: 6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 6. Telefon: +36/62-546-068
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 8.
E-mail cím: modszertan@jgypk.u-szeged.hu
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő* terve alapján *Annus Gábor*
Technikai szerkesztő: *Veres Ildikó*

Évente négy alkalommal jelenik meg.
Évi előfizetési díja: 2400 Ft.

ISSN 2063-3734

Készült:
Innovariant Nyomdaipari Kft., Algyő
Felelős vezető: *Drágán György*
www.innovariant.hu
<https://www.facebook.com/Innovariant>