

UD SZ

Új
Pedagógiai
Szemle

2023 / 5–6.

KÉMIATANÍTÁS ÉS KÍSÉRLETTERVEZÉS – ELFOGADJÁK-E A DIÁKOK?

A pedagógiai értékelésről – A 6. kompetencia és a pedagógusok attitűdje

„Mi a pedagógus dolga?” – Vita, nem csak az oktatásirányítással

Bejutás a felsőoktatásba – növekvő egyenlőtlenségek

Új katolikus irodalomtankönyv – részletes elemzés

Szemle, Napló

ELBALLAGÓ TANÁROK



A képekről (V. A.)

Képeinken a 2023. évi Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (OKTV) vizuális kultúra tantárgyban, az első fordulóban kiírt, „Térhatás, térélmény” témájú feladatmeghirdetésére érkezett pályamunkák láthatók. Ezek közül is olyanok, amelyek alkotója a második fordulóig eljutott a versenyben, s ennek okán a nagyközönség e munkákat a budapesti Deák17 Galéria kiállításán 2023. május 6-tól június 3-ig megtekinthette.

Lapszámunk javarészt pedagógusperspektívákat nyitogat, a címlapon azonban gyerekekember látható. Fekete úrben lengő hintából ugrik el épp. Vajon hová pottyan az ugrás után? Az eredeti képen a bolygó, ahová készül, kék, de gigantikus tüzeknek látszó narancs foltok tarkítják, felettük pedig az exoszféra zöld kontúrként dereng. A kék a víz, a tüzeket, ha azok, biztosan mi csináltuk – de ez a zöld is valami mozifény lehet, vetítés egy bolygónyi interaktív múzeumban, zárás előtt. Ha vége, lehet hazamenni.

A gyerekekember arcán nem tükröződik földi elragadtatás, derű, vagy akár elégedettség. Akár az is lehet az érzésünk, mintha hintáznunk az egészen *túl* nemcsak jobb lett volna, de mintha többet tudott volna meg idefent bármiről, mint eddig valaha odalent, csak az imént felhangzott a szokásos hívás, kész a vacsora, föl kell készülni, rá kell pihenni, holnap megint iskolába, dolgozni, harcba megyünk, nem is egyfélébe, hát az ember mit tehet. Enged a térhatásnak. Ugrik, hullik vissza a közösségbe, a társai közé, részt venni a program végrehajtásában, hiszen azt mondták, hogy zajlik a nagy színjáték, s te is hozzájárhatsz egy sort – hogy mivégre, az a kérdés el lett felejtve, pedig aktuálisabb, mint valaha.

Úgy alakult a válogatás, hogy az e lapszámban szereplő képek alkotói a tér-tematika csodálatos ürügén mind az embert ábrázolják. A társasjáték, a festmény vagy az installáció nyelvén, de ezeken a képeken emberek építettek, töltöttek be, foglalnak el és használnak bizonyos teret. Esetleg oda bújnának el, vagy onnan menekülnének, amikor elfogy. Mivel azonban ezek az emberek itt *ábrázolások*, elkerülhetetlenül e tér részeivé válnak, másképp mondva elkerülhetetlen, hogy így éljük át őket. Ekkor átjutunk – térhatásból térélménybe.

Hála minden – minden! – alkotónak, aki ex nihilo bátran fölrajzol legalább egy egérlyukat a hatást és az élményt elválasztó, szigorúan őrzött vasbetonfalra. Mert így mindig is egérutak fognak vezetni azokhoz a terekhez, amelyeknek sokan – túl sokan – még a létezését is tagadják. A hintából ugró gyerek ebből a tagadó perspektívából nézve: kint. A tizedik bolygó és a harmadik szem.

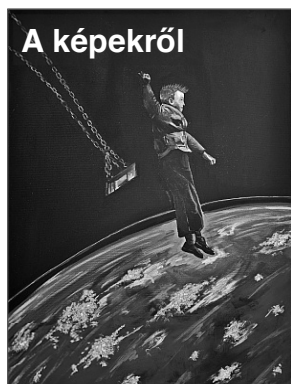
A képek a **címlapon**, illetve a **18., 62., 79., 99., 116., 122., 132–133.** és **B3** oldalakon láthatók. Köszönjük az alkotók személyes hozzájárulását a megjelentetéshez.

Az eredeti színes verziók megtekinthetők az ÚPSz (<https://upszonline.hu>) képtárában.

ÚJ
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

73. évfolyam
2023 / 5–6.

TARTALOM



A képekről

LÁTÓSZÖG

- 5 **LAKATOS MÁTÉ:** Surranópálya – Hogyan teremtjük meg a köznevelési rendszerünk problémái megoldásának alapfeltételeit?

TANULMÁNYOK

- 19 **SZALAY LUCA – BORBÁS RÉKA – FÜZESI ISTVÁN – TÓTH ZOLTÁN:** A kutatásalapú kémiantanítás hatása a kísérlettervező képesség fejlődésére és a kísérlettervezés elfogadottságára

MŰHELY

- 37 **BÁNNÉ MÉSZÁROS ANIKÓ:** A tanárok és a pedagógiai értékelés – A pedagógusok attitűdjei a 6. kompetencia elvárásaihoz kapcsolódóan

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 63 **ERCSE KRISZTA:** Mi a pedagógusok „dolga” – tudunk-e erről végre valamit? – Mennyit és mit dolgoznak a pedagógusok? – Várhegyi György 1972-es tanulmányához kapcsolódva, ötven év múltán

KÖZELÍTÉSEK

- 80 **POLÓNYI ISTVÁN:** Bejutás a felsőoktatásba – növekvő egyenlőtlenségek
- 100 **HOLLÓY JÚLIA:** Katolikus irodalomtankönyv a piacon – S. Pásztor Judit (szerk.): Irodalom 9. (2021)

SZEMLE

- 117 Jan Hansen, Jochen Hung, Jaroslav Ira, Judit Klement, Sylvain Lesage, Juan Luis Simal és Andrew Tompkins (szerk.): The European Experience – A Multi-Perspective History of Modern Europe, 1500–2000 (**Fodor Richárd**)

- 123** Andóné Nagy Katalin – Fejér Zsolt – Fonyódi Gábor – Petik Ágota – Ruzsa Ágnes: MAPPA – Online feladatbank tanítóknak (**Szántóné Tóth Hajnalka**)

127

ABSTRACTS

NAPLÓ

- 128** **MOLNÁR-KOVÁCS ZSÓFIA:** Pécsi szel-let a neveléstudomány történetéből, avagy beszámoló a XXII. Országos Neveléstudományi Konferenciáról

Búcsú Csapó Benőtől (1953–2023)

- 134** **MOLNÁR GYÖNGYVÉR:** In memoriam Csapó Benő

- 139** Szerkesztői jegyzet

A címlapon az Ugrás című alkotás látható, alkotója Pető Boglárka (Medgyessy Ferenc Gimnázium, Művészeti Szakgimnázium és Technikum, Debrecen, 11. C osztály. Felkészítő: Börcsök Attila. OKTV 2023 – vizuális kultúra – 24. helyezett)

- B4** Házirend – A 2023. évi OKTV-díjátadó meghívójának melléklete

UJ Pedagógiai Szemle

A Miskolci Egyetem folyóirata

Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

K. NAGY EMESE | **KÉRI KATALIN** |

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | **NAGY ÁDÁM** |

PODRÁ CZKY JUDIT | **SÁNDOR ILDIKÓ** |

TÓTH GÉZA | **VARGA ATTILA**

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | **VESZPRÉMI ATTILA**

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: <http://upszonline.hu>

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Felelős kiadó

A Miskolci Egyetem rektora:

Prof. dr. Horváth Zita

Megjelenik a Miskolci Egyetemi Kiadó gondozásában.

3515 Miskolc-Egyetemváros

Megjelenik kéthavonta.

ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)

ISSN 1788-2400 (Online)

INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI

BÁNNÉ MÉSZÁROS ANIKÓ

pedagógiai szakértő | szaktanácsadó –
pedagógiai mérés-értékelés terület |
Református Pedagógiai Intézet |
oktató | KRE Pedagógiai Kar

BORBÁS RÉKA

kémia, matematika és angol nyelv szakos
tanár, osztályfőnök | Szent István
Gimnázium | Budapest

ERCSE KRISZTA

pszichopedagógus | interkulturális szakértő |
doktorandusz | ELTE NDI | oktatáskutató |
óraadó | Wesley János Lelkészképző Főiskola

FODOR RICHÁRD

tanársegéd oktató | PPKE Vitéz János
Tanárképző Központ | PhD-hallgató | PTE
„Oktatás és Társadalom” NDI |
tudományos titkár | Magyar Történelmi
Társulat Tanári Tagozata

FÜZESI ISTVÁN

biológia–kémia szakos középiskolai tanár |
ELTE Bolyai János Gyakorló Általános
Iskola és Gimnázium | Szombathely

HOLLÓY JÚLIA

középiskolai tanár | PhD-hallgató |
PTE „Oktatás és Társadalom” NDI

LAKATOS MÁTÉ

arab szakos bölcész | történelem szakos
bölcész és tanár | élménypedagógiai tréner |
tanár | Budai Ciszterci Szent Imre
Gimnázium | a Tanárballagás főszerzője

MOLNÁR GYÖNGYVÉR

DSc | intézetvezető egyetemi tanár | SZTE
Neveléstudományi Intézet | Oktatásméleti
Kutatócsoport | MTA-SZTE Digitális
Tanulási Technológiák Kutatócsoport |
Szeged

MOLNÁR-KOVÁCS ZSÓFIA

habilitált egyetemi adjunktus | PTE BTK
Neveléstudományi Intézet | tanszékvezető |
PTE BTK Nevelés- és Művelődéstörténeti
Tanszék

POLÓNYI ISTVÁN

oktatáskutató | kutatóprofesszor |
Wesley János Főiskola

SZALAY LUCA

egyetemi adjunktus | ELTE Kémiai Intézete
| okleveles vegyész és kémiantanár

SZÁNTÓNÉ TÓTH HAJNALKA

egyetemi tanársegéd | MATE
Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési
Tanszék

TÓTH ZOLTÁN

nyugalmazott, habilitált egyetemi docens,
kandidátus | DE Kémiai Intézete | okleveles
vegyész és kémiantanár



LAKATOS MÁTÉ

Surranópálya

Hogyan teremtsük meg a köznevelési rendszerünk problémái megoldásának alapfeltételeit?

LÁTÓSZÖG

1. TANÁRBALLAGÁS

A Tanárballagás¹ egyszerre volt kiállítás a hivatalunk, a kollégáink és a köznevelési rendszerben tanuló mintegy másfélmillió gyermek mellett; és figyelemfelhívás, hogy a köznevelési rendszer épülete roskadozik, és sürgősen megerősítésre, támogatásra és megújításra szorul, amit tovább odázni nem lehet.

Miért pont Tanárballagás?² Egyrészt olyan elnevezést és eseményt szerettünk volna, ami mindenki számára az iskolához kötődik, mindenkinek volt része benne, és vélhetően pozitív is volt az élmény. Szeretjük volna, hogy – miközben vitathatatlanul nagy gondok vannak az oktatásban – jelenjen meg az is, hogy mennyi jót kaphat az ember, és így pozitív érzelmi kötődés is társuljon a megmozduláshoz. Másrészt a „Tanárballagás” jó szimbóluma a helyzetnek:

ha a tanárok elballagnak, valószínűleg találnak munkát, de a gyerekek tanárok nélkül maradnak – ők lesznek ennek a legnagyobb vesztesei.

A résztvevőket és szimpatizánsokat arra kértük, hogy támogassák öt pontos állásfoglalásunkat:

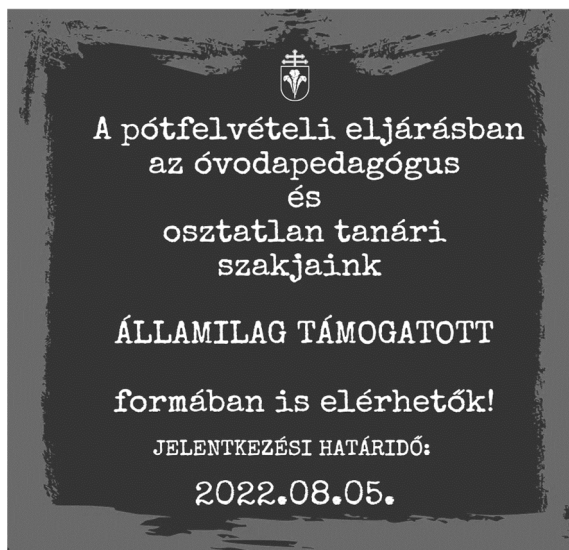
1. Új nemzeti oktatási stratégiát!
2. Gyerekbarát oktatást!
3. Autonómiát!
4. Vonzó pedagógus-életpályát, értékálló és igazságos bért!
5. Megbecsülést a pedagógusoknak! – és

¹ Kuzmányi István (2022): Méltóságteljes tanárballagást tartottak egyházi oktatási intézmények dolgozói Budapesten. *Magyar Kurír*. Letöltés: <https://www.magyarKurir.hu/hirek/meltosagteljes-tanarballagast-tartottak-az-egyhazi-oktatasi-intezmenyek-dolgozoi-budapesten> (2023. 06. 26.). Az eseményről készült összefoglaló videófelvétel és az ott elhangzott beszédek elérhetők itt: <https://www.youtube.com/@Tanarballagas>. (2023. 06. 26.).

² A szervezőkkel készült interjú: Borbás Barnabás (2022): „Nem a korábbi megmozdulások ellen vagyunk, sőt” – egyházi iskolai tanárok szerveznek menetet az oktatásért. *Válasz Online*. Letöltés: <https://www.valaszonline.hu/2022/11/07/lakatos-mate-mikesy-andras-tanarballagas-interju/> (2023. 06. 26.).

adjanak javaslatot egy „6. pontra”, feltárva a köznevelés általuk tapasztalt anomáliáit. Több mint ezernégyezer támogatták az állásfoglalást, és közel 200 javaslat érkezett. Utóbbiakból készült egy tanulmány,³ amit igyekeztünk eljuttatni minél több fenntartóhoz elektronikusan vagy személyes beszélgetés keretében.

Mi magunk is úgy éreztük, és ezek a beszélgetések is arra biztattak minket, hogy vigyük tovább a Tanárballagás lendületét, céljait és stílusát valamilyen formában. Ezen jelenleg is dolgozunk, ennek keretében született meg ez az írás is. És most pedig...



A PPKE BTK hirdetése

2. JÁTSSZUNK!

Egy játékra hívom a Tisztelt Olvasót: keressen az ismerősei körében olyan végzős diákot, aki első helyen tanárképzésre jelentkezett. Ha szereti a kihívásokat, akkor keressen olyat, aki valamilyen reál- vagy természettudományos szakra. Mit árul el a pedagóguspálya presztízseről, vonzerejéről az, hogy hány ilyen végzős diákot talált?

Setényi János oktatáskutató azt mondja,⁴ hogy a jelentkezőknek a negyede marad a pedagóguspályán. Tehát a Kedves Olvasó, ha talált egy ilyen végzőst, akkor 25% az esély arra, hogy abból a végzősből tanár lesz. Úgy is mondhatnánk, legalább négy pedagógusnak jelentkező végzőst kéne találnia, hogy biztos lehessen abban, hogy van köztük legalább egy, akiből valóban pedagógus lesz.

³ A tanulmány és benne az állásfoglalás elérhető itt: https://tanarballagas.hu/Tanarballagas_6_pont_kiertekeles.pdf (2023. június 26.).

⁴ Mérlegen az oktatásügy. Setényi János oktatáskutató. *InfoRádió, Aréna*. Letöltés: https://youtu.be/frD3__so4XE?t=375 (2023. 06. 23.).

2022 nyarán a PPKE BTK hirdetést tett közzé a pótfelvételik előtt: „Surranópályát adunk!”⁵ *Surranópályát* a tanárképzésre. Mit árul el a pedagóguspálya presztízsről, vonzerejéről az, hogy egy neves fővárosi egyetemen még a pótfelvételin is vannak államilag támogatott (azaz ingyenes) helyek óvodapedagógus és tanár szakokra?

3. A LEGSZEBB HIVATÁS

3.1. Miért vagyok tanár?

Azért, mert ezen a pályán vagyok boldog. Jó megélni azt a bizalmat és felelősséget, amit az jelent, hogy a szülők azt bízzák rám, ami számukra a legértékesebb: a saját gyermekeiket. *Desmond Tutu* mondja: „Más emberektől kell megtanulnom, miként lehetek ember.” A család után ennek keretét első sorban az óvoda és az iskola adja. Csodás dolog részesének lenni ennek az „embersegítési” folyamatnak. Megismerni egymást, megtanulni együttműködni, közösségekben létezni, felelősséget vállalni a másikkért.

Szeretek a gyerekekkel együtt lenni, lehetőséget teremteni és támogatást adni a fejlődésükhöz. Nagy öröm látni, ahogy a Teremtőtől kapott talentumaik kibontakoznak. Én pedig ehhez a kibontakoztatáshoz kaptam talentumokat. Nemcsak a végeredmény – amit sokszor nem is látok, mert csak évekkkel később válik láthatóvá –, hanem már önmagában a tevékenység is örömet okoz és elégedettséggel tölt el.

3.2. Egy vonzó álláshirdetés

Képzeljünk el egy ilyen álláshirdetést: Szeretsz egész nap gyerekekkel lenni? Örömet okozna, hogy a szemed előtt cseperednek fel, fejlődnek, és mindebben neked is fontos részed van? Szereted a változatos munkát? Szeretsz csapatban dolgozni? A folyamatos megújulás igényére kihívásként, jó lehetőségként tekintesz? Van benned kreatív véna? Netán vannak középvezetői ambícióid: elbírsz 10-30 fős csoportokkal? Szeretnéd megélni azt az élményt, amikor harminc kamasz énekel neked szerenádot? Szeretnéd újra átélni, hogy milyen egy szalagavató vagy egy ballagás? Bringa- és evezőstúra, színház, mozi belefér? Szívesen játszanál a tanár csapatban az iskolai focibajnokságon? Akkor köztünk a helyed! Gyere pedagógusnak!

Amit ajánlunk: biztos munkahely (még válságok idején is), biztos fizetés, középvezetői pozíció, viszonylag nagy önállóság, folyamatos fejlődési lehetőség, részben home office (heti 8 óra), családbarát munkaidő-beosztás: a nyár nagy részét a családdal töltheted, az őszi, a karácsonyi és a tavaszi szünetben is a gyerekeid mellett lehetsz, szombaton és vasárnap csak nagyon ritkán kell dolgoznod (amennyiben nem vagy osztályfőnök).

Mindezért cserébe két dolgot kell elfogadnod: soha nem fogsz úgy keresni, ahogy a versenyszférában kereshetnél hasonló munkakörben (pl. coachként, trénerként, HR-esként), és olyan szintű önállósággal, szabadsággal, ami egyes értelmiségi pályákon (pl. írók, költők, alkotóművészek tevékenységében) elérhető, nem fogsz rendelkezni.

⁵ A kép forrása a PPKE BTK Facebook-oldala (<https://www.facebook.com/ppkebtkt>). A „surranópálya” kifejezés a Facebook-poszt szövegében jelent meg.

Azt hiszem, ez egy igen vonzó ajánlat sok ember számára.

3.3. Motiváló környezet

Daniel Pink az Edward Deci és Richard Ryan által kidolgozott öndeterminációs elmélet alapján a munkahelyi motiváció három alkotóelemét határozza meg. Az első az önállóság: önállóan dönteni arról, hogy mit csinálunk, mikor csináljuk, kikkel csináljuk és hogyan csináljuk. A második a szakmai igényesség: igény a folyamatos fejlődésre, a nehézségekkel való szembenézés, és annak elfogadása, hogy a szakmai kiválóságot képzelenség teljesen megvalósítani (itt arról a bizonyos „még mindig tudnék egy picit többet és jobban készülni a holnapi órára” érzésről van szó, ami egyszerre idegesítő és csábító). A harmadik motivációs elem a cél: legyen az adott tevékenységnek valamilyen nálunk nagyobb, önmagán túlmutató, az embernél maradandóbb célja.⁶

Pedagógusként e három területből csak az önállóság terén vagyunk bizonyos mértékig korlátozva. Azt, hogy mit csinálunk és

mikor csináljuk, valamelyest keretek közé szorítja a NAT és az órarend. Arra, hogy kikkel csináljuk, milyen (kor)osztállyal dolgozunk együtt, lehet valamekkora ráhatásunk, ha van egy jó munkaközösség-vezetőnk és igazgatónk. A hogyan, a módszerek terén viszont úgy érzem, hogy teljesen szabad kezünk van. Ami a másik két területet illeti, ott viszont minden adott ahhoz, hogy kialakuljon az önálló motiváció.⁷ Csak rajtunk múlik, hogy újabb és újabb kihívások elé állítjuk-e magunkat egy-egy tanórán, hogy fejlődünk-e, vagy sem. Annál pedig, mint gyerekekből közösséget kovácsolni, segíteni őket képességeik kibontakoztatásában, szeretettel lenni irántuk, jelen lenni a számukra, kevés nagyobb, önmagán túlmutatóbb és nemesebb célt tudnék mondani.

3.4. Üres levelesláda

Adott egy szép, egyben sok ember számára vonzó és motiváló hivatás. Akkor hogyan lehet az, hogy manapság mégsem telik meg egy-egy iskolaigazgató levelesládája életrajzokkal, ha meghirdet egy pedagógusállást? Sőt!

„Gyakorlatilag lehetetlen olyat találni, akinek diplomája, tapasztalata van, érte és éli az egyházi iskola világát, és ép lelkűnek, ép idegrendszerűnek tűnik, tehát beengedhető a gyerekek közé.” *(Nyáry Zsigmond, a Szent Gellért Katolikus Általános Iskola és Gimnázium igazgatója)*⁸

Hogyan lett egy álom pályából surranópálya?

⁶ Pink, D. H. (2000): *Motiváció 3.0 – Ösztönzés másképp*. HVG Könyvek, Budapest, 103–154. o.

⁷ „Deci és Ryan elmélete idővel kissé átalakult, és nem aszerint kategorizálták az embereket, hogy motivációjuk külső vagy belső, hanem hogy irányított vagy önálló. »Az önálló motiváció azt jelenti, hogy az egyén saját akaratából, választási lehetőségei szerint cselekszik – írják –, míg az irányított motiváció azt jelenti, hogy az egyén egy konkrét, elvárt eredmény elérésére vonatkozó, külső erőktől származó nyomás hatására cselekszik.«” *(I. m., 108. o.)*

⁸ Sashegyi Zsófia: „Míntha egy örült, vak kocsis hajszolná a lovakat” – igazgatók a státusztorvényről. *Válasz Online*. Letöltés: <https://www.valaszonline.hu/2023/06/16/oktatas-statusztorveny-nyary-zsigmond-juhasz-andras-igazgatok-nagytotal/> (2023. 06. 24.).

4. MIÉRT SURRANÓPÁLYA? AVAGY: A PROBLÉMÁKRÓL

4.1. Az „alapjuttalmak” hiánya

Amikor az imént *Pinket* idéztem, kihagytam azt, amit alapjuttalmaknak (*baseline rewards*; lásd a képen) nevez; a motiváció épületének korábban bemutatott három tartóoszlopa ezen az alapon nyugszik, ezt pedig a bér és az egyéb juttatások képezik, amelyeknek el kell érniük a hasonló munkát végzőkét. Ezek nélkül nagyon nehéz motiválni valakit. Mindez azért fontos, hogy az ember az anyagi kérdések helyett magára a munkára tudjon koncentrálni. Ez az, ami jelenleg nem adott a pedagóguspályán, ugyanis 2022-ben a pedagógusok átlagkeresete a diplomás átlagkereset 59,6%-át érte csak el.⁹



*A belső motiváció három eleme
és az alapjuttalmak*

Forrás:

<https://readinggraphics.com/book-summary-drive>

„A jelenlegi pedagógusbér önmagában kevés ahhoz, hogy valaki otthon, biztonságos családi környezetet teremtsen.” (*Horváth Péter*, a Nemzeti Pedagógus Kar elnöke)¹⁰

„[...] itt nem arról van szó, hogy sokat kell-e keresni egy pedagógusnak vagy keveset, hanem a helyzet az, hogy konkrétan nem lehet megélni abból a fizetésből, amit a kezdő pedagógus kap.” (*Gloviczki Zoltán*, az AVKF rektora)¹¹

⁹ Forrás: KSH. Letöltés: https://www.ksh.hu/stadat_fi-les/okt/hu/okt0046.html?fbclid=IwAR2LjYV4k2cPNB18XeQQnE33Amy5GwMNt1HCcWCs-Ir0svazPnz3AI3Ew (2023. 06. 24.).

¹⁰ Sudár Ágnes: Azt látom, hogy a kormány saját forrásból jelentős pedagógus-béremelést nem tud, nem akar tenni. *Telex*. Letöltés: <https://telex.hu/belfold/2023/06/22/gyor-nemzeti-pedagogus-kar-horvath-peter-statusztorveny-helyi-tudostas-pdsz-revai-miklos-gimnazium-orszaggyules> (2023. 06.24.).

¹¹ Borbás Barna: Lényegében megszűnt az oktatáspolitikai Magyarországon – az Orbán-kormány egykori helyettes államtitkára a Válasznak. *Válasz Online*. Letöltés: <https://www.valaszonline.hu/2022/11/14/gloviczki-zoltan-oktatas-nagyinterju/> (2023. 06. 24.).

4.2. Túlterheltség

A túlterheltség részben az alacsony bérekre vezethető vissza, hiszen emiatt kevesebben állnak pedagógusnak, és az ő hiányuk a többiek munkaterheinek növekedésben csapódik le. 1992 óta folyamatosan nőtt a pedagógusok kötelező óraszám: 18, 20, majd 2011 óta 22–26; és ezzel párhuzamosan nőtt a tényleges heti munkaidejük is. Egy 2019-es felmérés szerint egy pedagógus átlagosan heti több mint 50 órát dolgozik.¹² Sokan az alacsony kereset miatt még másodállást is vállalnak, ami szintén fokozza a túlterheltséget. Így gyakran a szabad szombat és vasárnap sem valósul meg, az évközi tanítási szünetek pedig önmaguk utolérésével telnek a pedagógusok számára, ilyenkor tudják kijavítani például a feltorlódott dolgozatokat.

A túlterheltség egyrészt gátat szab a szakmai igényességnek, hiszen nincs elég idő felkészülni az órákra, így nehéz élvezetes órákat tartani, másrészt csökkenti az egyes diákokkal való személyes interakcióra fordítható időt. Túlterheltségként értelmezhetjük, hogy egyes tantárgyakban irreális az érettségien is számonkérhető tananyag mennyisége, ami a „sokat felszínesen” típusú munkára kényszerít a „keveset elmélyülve és igényesen” típusával szemben.

A túlterheltség a minőségi munkavégzés rovására megy, ami csökkenti a pálya

vonzerejét, és aminek igazán nagy vesztesei a gyerekek.

4.3. Bizalomhiány – a pedagógus-életpálya-modell bevezetése

Ahhoz, hogy megértsük a bizalomhiány okát, jó tíz évet kell visszamennünk az időben. 2011-ben született egy „alku” a jelenleg is regnáló kormányzat és a pedagógustársadalom között. Ennek értelmében a magyar pedagógusoké lett Európa legmagasabb kötelező óraszám (22–26),¹³ ami 10–30%-os munkateher-növekedést is jelentett minden pedagógus számára, és előállt az a helyzet, mely sérti az „egyenlő munkáért egyenlő bér” elvét,¹⁴ továbbá gyakorlatilag megszűnt a helyettesítések kifizetése. Mindez azért tűnt elfogadhatónak a pedagógusok számára, mert „cserébe” a mindenkori minimálbérhez kötötték a bérüket (2011. évi CXCV. tv.), ami hosszú távon garantálta a méltó és értékálló pedagógusbéreket. Ez volt az életpályamodell alapja, Pink szavaival élve az *alapjuttalom*.

A törvény 2013. szeptember 1-jén lépett volna életbe, azonban az azonnali bevezetés helyett fokozatos hatálybalépéséről határoztak, amelynek nyomán a fizetések a teljes összegüket csak 2017. szeptember 1-jén érték volna el.¹⁵ Majd 2015-ben újabb módosításra került sor, melynek értelmében a

¹² Fazekas Elek és Totyik Tamás (2019): *Pedagógusok munka- és munkaidő-terhelésének kutatása*. Pedagógusok Szakszervezete, Budapest. Letöltés: https://pedagogusok.hu/wp-content/uploads/2021/01/kutatasi_konyv.pdf. (2023. 06. 27.).

¹³ Pálos Máté (2022): *Eltűnő tanárok, szétcsúszó esélyek – néhány ábra az oktatás válságáról*. G7. Letöltés: <https://g7.hu/kozelet/20220619/eltuno-tanarok-szetcsuszo-eselyek-nehany-abra-az-oktatasi-valsagarol/> (2023. 06. 23.).

¹⁴ Akinek 26 tanórása van, az gyakorlatilag egy nappal többet dolgozik hetente, mint az, akinek 22 órája van, mégis ugyanannyi a keresete.

¹⁵ A pedagóguskeresetek 2013 és 2016 között valóban jelentős mértékben, 53–64%-kal növekedtek, ugyanakkor a kép úgy teljes, ha megemlítjük, hogy közben az óraszámok 10–30%-kal nőttek, és bár a diplomások nemzetgazdasági átlagbérehez képest mintegy 15 százalékpontnyit csökkent a pedagógusbérek lemaradása, de még így is csak a

minimálbér helyére a költségvetési törvényben meghatározott (és azóta sem változott) vetítési alap lépett, minek következtében a pedagógusbérek elinflálódtak.¹⁶ Joggal érezték úgy a pedagógusok, hogy a kormányzat kétszer is megszegte az alku rá eső részét.

Amikor ma a kormányzat tagjai a pedagógusbérek kapcsán arra emlékeztetnek, hogy „velük kezdtük” (értsd, 2010 után elsőként a közsférában dolgozók közül a pedagógusok kaptak béremelést), akkor ezeket a tényeket rendre elhallgatják.

4.4. Összegzés

Adott egy olyan foglalkozás, ahol lehetőség van a folyamatos fejlődésre, önmagában is örömet okoz, és valami nagyobb jó elérése a cél. Ugyanakkor nincs mellérendelve méltányos fizetés, amiből önálló egzisztencia teremthető, és nem lehet bízni a „cégvezetés” bérfejlesztési ígéreteiben. A túlterheltség jelentősen csökkenti a munka élvezetét, és megnehezíti vagy akár el is lehetetleníti a nagyobb jó elérését, a gyerekek talentumainak kibontakoztatását. Így már érthető, hogy miért bizonytalanodik el egy fiatal, aki hívást érez erre a pályára.

Ezért surranópálya. Pedig álompálya lehetne.

5. AZ ÚJ PEDAGÓGUSÉLETPÁLYA-MODELL¹⁷

5.1. A kulcskérdés: Hogyan lesz vonzó a pedagóguspálya?

A fent ismertetett problémák miatt már érzékelhető a pedagógusok kontraszelekciója, előregedés¹⁸ és az intézményekben tapasztalható hiánya.

Ebben a helyzetben a pedagóguspálya vonzóvá tétele volna a legfontosabb feladat, mert ez a kulcsa annak, hogy a pályára hívást érző legtehetségesebb fiatalok nagy számban ezt a hivatást válasszák – aminek a legnagyobb nyertesei a gyerekek lennének. Gyakorló pedagógusként nem látom, hogy az új életpályamodellel és a hozzá kapcsolódó teljesítményértékelési rendszer (TÉR) megalkotása során ezt a kérdést egyáltalán feltették volna.

5.2. Új alku: négy ígéret

Az új életpályamodellel tekinthetjük egy újabb alkunak. Ennek keretében a kormányzat négy ígéretet tett: (1) a saját jogállás/státusz növelni fogja a pedagóguspálya presztízsét, (2) jelentős béremelésre kerül majd sor, (3) a TÉR keretében a minőségi és mennyiségi munkavégzésért érdemi többlettel juttatás (20%) járhat, (4) a hátrányos

fele, kétharmada maradt az előbbinek. (Polónyi István [2019]: Az életpályamodellel bevezetése után. *Új Pedagógiai Szemle*, 69. 5–6. sz., 116–118. o. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=690506015> (2023. 06. 29.).

¹⁶ *I. m.*, 116. o.

¹⁷ „A pedagógusok új életpályájáról” c. törvényjavaslatot 2023. június 6-án nyújtották be a parlamentnek. Jelen írásomban ezt a tervezetet értem az „új pedagóguséletpálya-modell” kifejezés alatt. Letöltés: <https://www.parlament.hu/irom42/04255/04255.pdf> (2023. 06. 28.).

¹⁸ 2019-ben a magyar pedagógusok 45,5%-a 50 évnél idősebb, 5,9%-a 30 év alatti. (Pálos Máté [2022]: Eltűnő tanárok, szétcsúszó esélyek – néhány ábra az oktatás válságáról. *G7*. Letöltés: <https://g7.hu/kozelet/20220619/eltuno-tanarok-szetcsuszo-eselyek-nehany-abra-az-oktatas-valsagarol/> (2023. 06. 23.).

helyzetű régiókban tanítók többet fognak keresni.

Ami az (1) ígéretet illeti: önmagában az, hogy egy hivatásnak saját jogállása van, valóban növelheti az adott hivatás presztízsét, ugyanakkor az igazán lényeges dolog a tartalom. Ha az életpályamoddellre munkaszervezőként tekintünk, akkor egyetérthetünk abban, hogy a két legfontosabb tartalmi eleme a bér és a munkaterhek. Ezért most ezekre térnék ki részletesebben, a TÉR-ről pedig rövidebben írok.

5.2.1. Bérfejlesztés

A kormány ígérete szerint, 2025-re a pedagógusok átlagkeresete egy 2023-tól kezdődő, háromütemű, részben EU-s, részben saját költségvetési forrásokból fedezett emelés során elérheti a diplomás átlagkereset 80%-át, és ezt a szintet 2030-ig tartaná, szükség esetén újabb emelésekkel. Ismerjük el, hogy ez a bérszint a jelenlegi helyzethez képest jó ajánlat, a 8 éves szinten tartási ígérettel együtt pedig a verseny-szférában is ritka stabilitást, anyagi biztonságot jelentene.

Csakhogy mindezt akkor vállalja a kormány, HA megérkeznek az EU-s források. A tehát eleve *feltételes módon megfogalmazott béremelést* a korábbi béremelés kiüresítésének tapasztalata miatt joggal fogadják kétkedve a pedagógusok. Kételyüket erősíti, hogy már az első ütem határideje is folyamatosan tolódik az EU-s források zárolására hivatkozva. Jelenleg az tűnik a legvalószínűbbnek, hogy a 2023-ra ígért első ütem elmarad, és a második-harmadik ütem is kétséges.

Azonban nemcsak az kérdéses, hogy mikor lesz érdemi béremelés, ha lesz, hanem az is, hogy ténylegesen el fogja-e érni a diplomás átlagkeresetek 80%-át. Miért állítom ezt? Láttuk fentebb, hogy egy pedagógus, nevezzük Péternek, tényleges heti munkaterhe 50 óra körül van. Ha András (aki nem pedagógus) heti 40 óra munkáért 100 000 Ft-ot kap, Péter pedig heti 50 óráért kap 80 000 Ft-ot, akkor Péter órábéré valójában nem 80%-a, hanem csak 64%-a András munkabérének.

Érdemes megvizsgálni azt is, hogy mit jelent ez a 80% nemzetközi összehasonlításban, ha egyszer valóban megvalósul. Azt láthatjuk, hogy ez a 80% a középmezőny végéhez elég az OECD-országok közt, ahol az átlag 90% körül van.¹⁹ Tehát nemzetközi viszonylatban – finanszírozási szempontból legalábbis – nem építünk versenyképes közoktatást. Ezzel a munkaerőpiaci versenyben mintha lemondtunk volna a magas hozzáadott értékű munkaerőről és munkahelyekről.

5.2.2. Munkaterhek

A munkaterhek csökkentése nemcsak a fent leírtak miatt fontos (minőségi munkavégzés), hanem azért is, mert a magyar pedagógustársadalom előregedőben van. A munkaterhek terén három dolgot érdemes megnézni: óraszám, helyettesítések és adminisztráció.

A *kötelező óraszám* egységesen 24 lesz. Ezzel ugyan megvalósul az „egyenlő munkáért egyenlő bér” elve, de a pedagógusok egy részének (akiknek 24-nél kevesebb órájuk van) ez bércsökkenést fog jelenteni, vagy

¹⁹ Pálos Máté (2022): Pedagógus-krízis: harmadannyi pályakezdő, nagy lemorzsolódás, idősödő tanárkar. G7. Letöltés: <https://g7.hu/elet/20220119/pedagogus-krizis-harmadannyi-palyakezdo-nagy-lemorzsolodas-idosodotanarkar/> (2023. 06. 24.).

többet kell dolgozniuk ugyanakkora bértért,²⁰ míg a másik részének (akiknek 25 vagy több órájuk van) bérnövekedést jelent. Ez megoszthatja a pedagógustársadalmat, mert gyakorlatilag amit a javasolt rendelkezés elvesz az egyik pedagógus béréből, azt adja oda a másik pedagógusnak. Szakmailag megkérdőjelezhető, hogy ezt a döntést július elején hozták meg, amikor az iskolákban – jó esetben – már kész a következő évi tantárgyfelosztás.

Eseti *helyettesítés* 60 órában rendelhető el tanévenként (a korábbi 30 helyett), amiért gyakorlatilag nem jár többletjuttatás. 36 hetes tanévvel számolva, még ha ennek az ingyenmunkának alig több mint a felét kell elvégezni (pl. 36-ot), az is heti egy óra többletmunkát jelent, tehát az amúgy is horrorisztikus 24 megtartandó óra rögtön 25-re ugrik.²¹ Azaz egy tanórára kevesebb mint egy óra készülési idő jut.

Az *adminisztrációs terhek* összességében a többszörösére fognak nőni. Bár nem lesz kötelező a pedagógus II. minősítés²² és vele együtt a portfólióírás, illetve megszűnik az ötévente esedékes belső önértékelés, ugyanakkor a TÉR jóval több adminisztrációval fog járni, és ezen minden évben, minden pedagógusnak át kell esnie.

5.2.3. A TÉR

Mivel a rendszer jelenleg tesztelés alatt áll, és a 2023/24-es tanévet az oktatásirányítás a rendszer következmények nélküli megismerésére szánja, ezen okok miatt pedig még sokat változhat az első verzióhoz képest, most csak néhány alapvető kérdést és észrevételt fogalmaznék meg a TÉR-rel kapcsolatban.

Az értékelési rendszer célja, „hogyan az adott intézményen belül ösztönözzön a minőségi munkavégzésre”. Van-e kutatás arról, hogy jelenleg milyen a munkavégzés minősége? Milyen kutatások állnak rendelkezésre, hogy ez a rendszer hatékonyan fokozza a minőségi munkavégzést? Ki fogja és milyen indikátorok mentén értékelni a teljesítményértékelési rendszer hatékonyságát? Egy fő értékelésre tanévenként minimum tíz óra szükséges.²³ Biztosítva lesz ehhez elegendő emberi és anyagi erőforrás? A több és minőségi munkáért²⁴ nem járna normatív és kiszámítható finanszírozás, hanem csak esetleg és utólag (a következő tanévben) járhat érte többletbér. Ez nem motivál, és nem erkölcsös. Mennyiben lesznek értékelhetők a tesztelés tapasztalatai, ha a tesztelés során az egész rendszer legfontosabb eleme, a jó eredményért járó többletjuttatás hiányozni fog? Az értékelést végző intézményvezetők és munkaközösségvezetők kapnak-e ehhez az új feladatukhoz támogatást, képzést – ha szükséges –,

²⁰ Olyan intézményekben, ahol 24-nél alacsonyabb óraszámokkal dolgoztak, még elbocsátásokra is sor kerülhet, hogy a többi pedagógusoknak meglegyen a 24 tanórája.

²¹ És azokról a pedagógusokról még nem is beszélünk, akiknek a tanárhiány miatt 26–28 órájuk van, és a helyettesítésekkel együtt ebből könnyen 30 lehet minden héten. Így marad 10 órájuk minden más feladatra.

²² A gyakorlókornak továbbra is kötelező marad a minősítés a pedagógus I. kategóriába lépéshez.

²³ Két óralátogatás, két óramegbeszélés, egy bemeneti beszélgetés, egy kimeneti beszélgetés, két óra adminisztráció, két óra dokumentumellenőrzés, melynek tisztességes elvégzéséhez plusz órakedvezmény, képzés és esetmegbeszélés/szupervízió szükséges. Ráadásul az óralátogatást és óramegbeszélést jó esetben több ember végzi.

²⁴ Továbbá bizonyos feladatokért – pl. korrepetálás, versenyfelkészítés, tanórán kívüli tevékenységek stb.

és elegendő időt?²⁵ Kap-e mentorálást az a pedagógus, aki nem jól teljesít az értékelésen? (Az értékelés legyen fejlesztő értékelés.) Milyen anyagi mozgástere lesz az intézményvezetőknek: tud-e úgy béremelést adni az egyik tanárnak, hogy azt nem egy másik tanár béréből kell elvennie?²⁶

A teljesítményértékelés egy hasznos újítás lehet, amennyiben jó tartalommal és jó időzítéssel²⁷ vezetik be, valamint biztosítják hozzá a megfelelő emberi és anyagi erőforrásokat.

5.3. Erkölcsi problémák

Sajnos a fent leírtak azt mutatják, hogy az anyagi mellett az erkölcsi megbecsülést sem kapják meg a pedagógusok a kormányzattól, hiszen számos erkölcsileg aggályos eleme van az új életpályamodellnek.

A törvényjavaslat rengeteg, és adott esetben ingyen végzett munkát (pl. helyettesítést) vár el, ugyanakkor jelenleg nem látható, hogy mikor kerül sor az ezzel arányos béremelésre, ha egyáltalán sor kerül rá. A törvény „egy ütemben” fog életbe lépni, ugyanakkor az esetleges béremelés, ha lesz, „három ütemű” lesz. Erkölcsös-e elvárni, hogy a munkavállaló úgy fogadja el a munkaszereződését, hogy az elfogadás időpontjában a munkáltató még nem határozza meg pontosan a (teljesítményalapú) bérezés kereteit?²⁸ Az óraszám 24 órában való megállapítása megoszthatja a pedagógustársadalmat. A javaslat a pedagógushiányból fakadó problémákat a már jelenleg is túlterhelt pedagógusokra terheli, akik pedig a legkevésbé felelősek ezért. Milyen példát ad az állam a

munkáltatók számára azzal, hogy ő így kezeli a saját munkavállalóit?

A hivatástudatunkkal visszaélni erkölcsstelen.

5.4. „Jót s jól! Ebben áll a nagy titok.”

És jókor – egészíthetjük ki *Kazinczy Ferenc* szavait. A nehéz helyzetben lévő pedagógustársadalomra ebben a formában és ilyen időzítéssel „ráereszteni” az új életpályamodellt és a TÉR-t *érdemi bérfejlesztés nélkül* kontraproduktív, súlyosan *igazságtalan és erkölcsstelen*. Pedig az erkölcsi megbecsültség nagy vonzerő lehetne.

Így sajnos az új életpályamodell és a hozzá kapcsolódó TÉR illeszkedni látszik a minősítési és az önértékelési rendszer sormintájába. Mindkettő jó alapokon állt, de a bevezetés módja már félresikerült. Akár hasznos és hatékony eszközök is születhettek volna, de mára a *portfólió* és az *önértékelés* szitokszavakká és gúnyolódás tárgyává váltak a pedagógustársadalomban. Így ezzel az eredeti jó ötlet (önértékelés, szakmai életút tudatos tervezése/megélése, önreflexió stb.) is hitelét veszítette. Jelenlegi formájában és időzítésében az új életpályamodellre és a TÉR-re is ez a sors vár.

Mindebből úgy tűnik, hogy az új életpályamodell megalkotásakor nem arra a kérdésre kereste a választ a törvényalkotó, hogy hogyan lesz vonzóbb a pedagóguspálya, hanem hogy hogyan lehet a legkevésbé erőforrás ráfordításával a jelenlegi pedagógusokra ráterhelni a rendszer működtetését.

Hogyan szolgálja ez a gyerekek javát?

²⁵ Értsd: pl. a munkaközösség-vezető órakedvezményt kap, hogy legyen ideje ellátni megfelelő szinten ezt feladatot.

²⁶ A törvény szövege lehetőséget ad az illetményávon belül a felfelé mellett a lefelé való eltérítésre is.

²⁷ A jó időzítés teljesülni látszik, hiszen adnak egy évet a tét nélküli megismerésre.

²⁸ A TÉR részletes szabályait a köznevelésért felelős miniszter rendeletben szabályozhatja, mely még nem készült el.

6. A MEGOLDÁS KEZDETE

6.1. A kormány avagy az oktatásirányítás részéről szükséges első öt lépés

I. Anyagi megbecsültség

Egyetértek *Gloviczki Zoltánnal*, hogy *a bér nem megoldás, hanem feltétel*.²⁹ A köznevelési rendszer problémái megoldásának feltétele. Egy roskadozó ház felújításához megvásárolhatjuk a legjobb szerszámokat és alapanyagokat, addig nem fog megkezdődni az építkezés, amíg meg nem fizetjük tisztességesen a tervezőt, a kivitelezőt és a munkásokat.

II. Támogató attitűd

Az új pedagóguséletpálya-modell és a TÉR mögött a támogatás helyett a „valamit valamiért” elve sejlik fel. Sajnos ebben a modellben az állam és a pedagógustársadalom egymással szemben álló, egymás iránt bizalmatlan félként rajzolódik ki. A „valamit valamiért” elv helyett támogatásra lenne szüksége a pedagógusoknak. Ez a támogatás kifejeződhetne az oktatásirányítás részéről egy őszinte kérdésben: „Mit szeretnétek? Mire van szükségetek?”

III. Túlterheltség csökkentése a minőségi oktatásért

Csák János, kultúráért és innovációért felelős miniszter szerint

[...] a tanári pálya az embert rendkívül igénybe vevő szakma, felmérések szerint az orvosi szakmához hasonlóan az első lépcsőben bevetett katonákat jellemző feszültséggel jár.³⁰

Jilly Viktor pedig így fogalmaz: „Szilárd meggyőződés, hogy egy tanár maximum napi három vagy négy tanórát tud megfelelő szinten megtartani, ugyanis a készülés legalább ugyanannyi időt vesz igénybe. Ha tehát célunk a minőségi oktatás megteremtése, akkor a heti kötelező óraszám nem haladhatja meg a 18–20 órát.”³¹

Lehet akármilyen jól megalkotott rendszer a TÉR, lehet akármilyen zseniális a NAT, lehetnek bármilyen modernek az infrastrukturális feltételek, lehet bármilyen hatékony az egyetemi képzés, nem fogják a kívánt eredményt meghozni, ha túlterheltek a

pedagógusok. Amennyiben cél az oktatás minőségének javítása, akkor a tanárok óraszámának/terheinek csökkentése elkerülhetetlen. Ez nyilván azzal jár, hogy több tanárt kell foglalkoztatni, ami több forrást igényel a költségvetésből.

Ugyanakkor vannak olyan, gesztusértékű és *jelentős* anyagi ráfordítást nem igénylő döntések, melyekkel csökkenthetők a pedagógusok terhei. Erre jó példa, hogy a KRÉTA rendszerből az év végén a diákok törzslapjait és a bizonyítványt is ki lehet nyomtatni, és nem kézzel kell megírni azokat, az iskola vezetése vagy a tankerület

²⁹ Borbás Barna (2022): Lényegében megszűnt az oktatáspolitikai Magyarországon – az Orbán-kormány egykori helyettes államtitkára a Válasznak. *Válasz Online*. Letöltés: <https://www.valaszonline.hu/2022/11/14/gloviczki-zoltan-oktatas-nagyinterju/> (2023. 06. 24.).

³⁰ Óry Krisztina (2023): Tűzbe teszem a kezem Csaba testvérért! – Csák János a Mandinernek. *Mandiner*. Letöltés: https://mandiner.hu/cikk/20230607_tuzbe_teszem_a_kezem_csaba_testverert_csak_janos_a_mandinernek (2023. 06. 24.).

³¹ Jilly Viktor (2023): Fiatalok, azért csak menjetek tanárnak! *Válasz Online*. Letöltés: <https://www.valaszonline.hu/2023/06/23/pedagogus-palyahivatas-publi/> (2023. 06. 29.).

azonban nem mindenhol támogatja ezt a megoldást, mivel csak speciális papírra nyomtathatóak, amire nincs anyagi keret.

IV. Erkölcsi megbecsültség

Az iménti három pont részbeni vagy teljes megvalósítása fontos eleme a pedagógusok erkölcsi megbecsültsége növelésének.

A méltó bérezés, a támogató hozzáállás és a kizsigerelés megszüntetése a „fontosak vagytok” üzenetét továbbítaná a pedagógusok és a társadalom felé is.

Természetesen mindezek mellett lényeges az, hogy a mindenkori kormány tagjai, a közéleti szereplők és a szülők hogyan nyilvánulnak meg a pedagógusokkal kapcsolatban a nyilvánosság előtt, vagy személyesen a pedagógusok felé. Konkrét példával élve: a három hónapos nyári „semmittevés” hamis sztereotípiájának erősítése helyett munkájuk megterhelő és értékes voltának elismerése (ld. fentebb *Csák János* mondatait). Sokat tud számítani egy apró gesztus is, ha az őszinte és hiteles.

Kommunikációs stratégiát kell építeni a társadalomban meglévő, a pedagógusokkal kapcsolatos hamis sztereotípiák megváltoztatására.

V. „Vegyél fel jó embereket [...]”

„[...] és hagyd őket békén.” Így fogalmazta meg *William McKnight*, a 3M³² elnök-vezérigazgatója, hogy mi a cég sikerének a kulcsa.³³ A „békén hagyni”-nak itt természetesen pozitív tartalma van, hagyni őket kibontakozni, kísérletezni, újítani.

Kulcskérdés a legalkalmasabb fiatalok kiválasztása, és hogy teret biztosítsunk a tehetségük kibontakoztatására. Ha Lacinak van érzéke a számokhoz, akkor az ki fog derülni

a matekórán. Így Laci járhat az iskola tehetséggondozó szakkörére, tanulmányi versenyeken vehet részt. Hogy derülhet ki azonban az, hogy valakinek mások tanítására, fejlesztésére, egy közösség felépítésére és vezetésére van tehetsége? Például az osztályközösségben vagy az iskola diákéletében betöltött szerepéből, vagy ha figyelemmel követjük az iskolán kívüli életét (pl. vezető valamilyen ifjúsági mozgalomban, közösségben). És hogyan tudjuk gondozni ezt a tehetségét? A köznevelési rendszer irányítóinak, az iskoláknak és az egyetemeknek ezen a téren össze kéne dolgozniuk, és kialakítani a pedagógustehetségek felfedezésének, gondozásának és nyomon követésének rendszerét, akár a különböző ifjúsági mozgalmakra (pl. cserkészet, Regnum mozgalom) támaszkodva, vagy a tanár szakos egyetemi hallgatók mentorként való bevonásával.

Ezen a téren előrelépésnek tartom, hogy pályaismereti-pályaszocializációs gyakorlatok keretében már az 1–2. félévben „terepgyakorlatra” küldik az egyetemek a tanár szakos hallgatókat. Minél előbb derüljön ki a hallgatók és az egyetemi oktatók számára is, hogy a hallgatók vajon „csak” az adott tárgyat kedvelik, vagy kézbe tudnak venni egy 10-30 fős csoportot.

Azért ezt a lépést hagytam a végére, mert, mint láttuk, ebben már nekünk pedagógusoknak is szerepünk lehet. Nézzük tehát, hogy mi, pedagógusok mit tehetünk.

6.2. A pedagógusok első négy lépése

Akármilyen nehéz is most a helyzet, akármennyire is a legkevésbé minket terhel a felelősség a kialakulásáért, akármennyire is az oktatásirányításnak kell a legtöbbet

³² <https://www.3m.com>

³³ Pink, D. H.: *Motiváció 3.0 – Ösztönzés másképp*. HVG Könyvek, Budapest. 113. o.

tennie a helyzet javításáért, mégis nekünk, pedagógusoknak is van tennivalónk. Egyszerűen azért, mert a mi bajunk senki másnak nem fog annyira fájni, mint nekünk, és ha nem próbálunk meg javítani a saját helyzetünkön, akkor elsősorban magunkkal tesszünk rosszat. Tegyük meg egymásért, a gyerekekért, és azokért a kollégáinkért, akik valamilyen okból elhagyni kényszerültek a pályát, hogy egyszer majd visszatérhessenek közénk.

I. Hallgassunk Placid atyára!

Szentimrés diákként egyszer lehetőségem volt a gulágra elhurcolt *Placid* atyát hallani arról beszélni, hogy nekik ott mi segített a nehéz helyzet túlélésben.

A szenvedést nem szabad dramatizálni.

Tény, hogy nagyon nehéz helyzetben vagyunk, tény, hogy igazságtalanságok érték minket, ugyanakkor, ha állandóan csak

panaszkodunk, attól csak gyengébbek leszünk, márpedig most minden erőnkre szükség van.

Észre kell venni az élet apró örömeit.

Tanárként rengeteg öröm ér nap mint nap minket az iskolában. Keressük, vegyük észre ezeket, és osszuk meg másokkal, ne csak a kollégákkal, hanem más ismerőseinkkel is.

A fenti két pont követése egy külső szemlélő számára is vonzóbbá teszi a pedagógustársadalmat, ami az utánpótlás szempontjából kulcskérdés.

Különb vagyok, mint a géppisztolyos.

Őrizzük meg az önbecsülésünket! Akik ilyen nehezített körülmények között kitarának a pályán, azoknak fontos tudniuk, hogy nem lúzerek, nem megalkuvók, hanem

nagyon jó emberek,

akik elképesztő áldozatot hoznak a gyerekekért. Ám ez az áldozat nem mindenkiktől várható el.

Akinek van hová kapaszkodnia, annak könnyebb elviselnie a szenvedést.

Ilyen kapaszkodók lehetnek a kollégáink – vigyázzunk a tanári karunk egységére –, a barátaink, a családuink, és a hívő emberek számára Isten.

II. A nevelés elsősorban példa

Egyik cserkészvezetőm ültette belém ezt a gondolatot. Bármit teszek pedagógusként, az példa azok számára, akik rám vannak bízva. Mindennel, amit csinálok, egyben nevelek is. Még ebben a nehéz helyzetben is tartjuk ezt szem előtt. Ahogyan ebben a

helyzetben cselekszünk, azzal sokat javíthatunk vagy éppen ronthatunk a hivatásunk presztízsén.

III. Bátorítsuk a pedagógushivatás felé kacsingató fiatalokat! – „A könnyűt vagy az élehetőt?”

Nevezhetjük ezt az előremenekülés stratégiájának is. Nem *annak ellenére* van szükségünk a legkiválóbbakra, mert nagyon rossz a helyzet, hanem *éppen azért*, mert nagyon rossz a helyzet. Minél több kiváló tehetséget csábítunk a pályára, annál erősebb lesz a pedagógustársadalom, annál jobban nő a pálya presztízse. Minél jobb a „garnitúra”, annál több gyerek kap maradandó élményeket az iskolában, a társadalom annál nagyobb része fogja látni a jó

oktatási rendszer értékét. Annál többen fognak támogatni minket a céljaink elérésében.

Élesen előttem van még most is az a kép, ahogy egy jó barátommal egy busz-megálló padján ülünk és beszélgetünk. A dilemma: egy jóval jobb fizetéssel járó állás vagy a tanárság? *Nem biztos, hogy a könnyű életet kell választani, hanem a még élhetőt* – mondta ő. Tizenhárom éve tanítok. A számomra élhetőt választottam. Négygyermekes apaként egyre nehezebben élhető...

Bátorítsuk a pedagógushivatás iránt vonzó diákjainkat arra, hogy kezdjék el az egyetemi képzést. Amikor végeznek, lesz lehetőségük eldönteni, hogy az akkori viszonyok között számukra még élhető-e a pedagóguspálya.

IV. Legyünk Gladiátorok!

A Gladiátor című filmben a római hadvezérből, Maximusból gladiátor lesz. Mielőtt elindulna, hogy a Colosseumban is a küzdőtérre lépjen, a gladiátoriskola vezetője – aki egykor maga is gladiátor volt, de felszabadították – elárulja neki sikere titkát. Nem azért lett szabad, mert ő volt a legjobb harcos, hanem mert megnyerte tömeget.

Ez az, amit nekünk tanároknak meg kell tennünk: megnyerni a „közönséget”. A mi közönségünk a magyar társadalom, diákjaink szülei, nagyszülei. Amikor a mindenkori kormány azt látja, hogy a társadalom többsége számára igenis fontos az oktatás, hogy a „gyermekmegőrző” funkcionál többet várnak el, akkor fogunk tudni változást elérni.

Ehhez kell megtalálni a megfelelő üzenetet a társadalom felé, majd megkeresni a megfelelő eszközöket az üzenet célba juttatásához.

Ez a mi küldetésünk!



Fernandez-Kiss Anna: Értelmeden tér
 Kőbányai Szent László Gimnázium, Budapest, 11.D osztály
 Felkészítők: Pók Tímea, Balányi Rita. OKTV 2023 (vizuális kultúra) – 17. helyezett alkotás



**SZALAY LUCA – BORBÁS RÉKA – FÜZESI ISTVÁN –
TÓTH ZOLTÁN**

A kutatásalapú kémia tanítás hatása a kísérlettervező képesség fejlődésére és a kísérlettervezés elfogadottságára

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja keretében létrejött MTA-ELTE Kutatásalapú Kémia tanítás Kutatócsoportban arra a következtetésre jutottunk az első, öt tanéven át tartó projektünk végén, hogy a diákoknak az addig kapottnál több segítségre és motivációra van szükségük ahhoz, hogy megtanulják, hogyan kell kémiai kísérleteket tervezni, és ne utasítsák el ezt a tevékenységet. Ezért a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programjának támogatásával a kutatócsoportunk által 2021 szeptemberében „Kutatásalapú kémia tanítás és rendszerszemléletű gondolkodás” címmel indult újabb, négy tanévre tervezett empirikus kutatási projektünk pontosan ezt célozza. A kísérleti csoportok tanulói feladatlapjai következetesen egy kísérlettervezést tanító séma használatát gyakoroltatják. Az egyik kísérleti csoport ezt a sémát a kontrollcsoporttal azonos, receptszerűen leírt kísérletek elvégzése után tölti ki. A másik kísérleti csoport viszont nem kap leírást a kísérletek elvégzéséhez, hanem azokat a séma segítségével maguknak a tanulóknak kell megtervezni. A diákok motiválása érdekében pedig minden csoport összes feladatlapján szerepelnek azok a kérdések, amelyek az éppen megszerzett tudást a tanulók számára vélhetően releváns kontextusba helyezik, és egyúttal a rendszerszemléletű gondolkodás elemeinek gyakorlására is sarkallják őket. A jelen projekt első tanévében 25 iskola 38 osztályának/tanulócsoportjának 931 hetedik osztályos diákját vontuk be a kutatásba, akiket 31 tanár tanított. Négyéves kötelező kémia tanulásukat a kutatócsoportunk által készített, tanévente hat feladatlapra és tanári útmutatóra épített tanulókísérleti órával kívánjuk befolyásolni. Az alkalmazott oktatási módszerek hatásait az első tanév elején, majd minden tanév végén megírt, az aktuális tantárgyi tartalmak ismeretét, értését és alkalmazását, valamint a kísérlettervező képességeket mérő tesztekkel vizsgáljuk. Minden teszt végén szerepel egy kérdőív, amely a tantárgyi érdemjegyekre, a tantárgy szeretetére, a kísérletek természet-tudományokban betöltött szerepének fontosságára és a tanulókísérletek tervezésének elfogadottságára vonatkozó kérdéseket tartalmaz.

A projekt első tanévében 890 diák által kitöltött két teszt adatainak statisztikai elemzése azt mutatta, hogy a tanulókísérletek megtervezéséhez a feladatlapokon lévő sémát használó

kísérleti csoport szignifikánsan jobban teljesített a kísérlettervező képességet mérő teszten a másik két csoportnál. Ugyanez a csoport kevésbé utasította el a hetedik osztály végén a kísérlettervezést, mint a tanév elején.

Kulcsszavak: *kutatásalapú tanulás, rendszerszemléletű gondolkodás, természettudományos kísérletek, kémiaoktatás, attitűdvizsgálat*

BEVEZETÉS

Az MTA-ELTE Kutatásalapú Kémia tanítás Kutatócsoport¹ első, a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja² keretében támogatott, „Megvalósítható kutatásalapú kémia tanítás” című longitudinális empirikus projektje azt célozta, hogy az irányított kutatásalapú oktatási módszer bekerüljön a magyar kémia tanárok által ismert, egyben a mindennapokban is eredményesen használt eszköztárba. A 2016 és 2021 között folyó nagymintás vizsgálatba 18 iskola 31 osztályának/tanulócsoportjának 920 – a projekt kezdetén 12-13 éves – diákját, illetve 24 tanárukat vontuk be. Az eredeti tervek szerint a tanulóknak tanévente hat db tanulóki-sérleteken alapuló feladatlapot kellett megoldaniuk (párokban vagy csoportmunkában). Ezek hatását a projekt első tanévének elején és minden tanév végén íratott tesztek eredményeinek statisztikai értékelésével kívántuk mérni. Minden teszt végén volt egy kérdőív is, amellyel a tantárgyi érdemjegyekről, a tantárgy szeretetéről,

bekerüljön a kémia tanárok által ismert eszköztárba

a kísérletek természettudományokban betöltött szerepének fontosságáról, illetve a kísérlettervezés elfogadottságáról/elutasítottaságáról gyűjtöttünk információkat.

A projekt elején a diákokat három csoportra osztottuk. Az 1. csoport volt a kontrollcsoport, akik a projekt teljes időtartama alatt kizárólag receptszerűen leírt tanulóki-sérleteket végeztek. A 2. csoport az első tanévben a kontrollcsoportéval azonos kísérletek elvégzése után papíron oldott meg kísérlettervező feladatokat. A 3. csoport viszont nem kapott receptszerű leírást a kísérletek elvégzéséhez, hanem saját maguknak kellett megtervezni a kísérleteket. Az első tanév után azt a fontos tanulságot lehetett

levonni, hogy a hetedikes tanulóktól nem várható el, hogy önállóan, minden segítség nélkül, korrekt módon tervezzenek tanulóki-sérleteket (*Szalay*

és mtsai., 2020). Ezért a következő tanévtől a kísérleti csoportok feladatlapjain szerepeltek a kísérlettervezés legfontosabb elveire és gyakorlatára vonatkozó ismeretek (pl. az „egyszerre csak egy tényezőt változtatunk” elv). Ettől kezdve a 2. csoport diákjai sem terveztek papíron kísérleteket, hanem a

¹ Lásd itt: <https://mta.hu/kozoktatasi-fejlesztési-kutatási-program/mta-elte-kutatásalapú-kémia-tanítás-kutatócsoport-112441> (Az adott weboldalon jelenleg már a második projektre kiírt pályázati hirdetés és – lejjebb görgetve – a jelenlegi összetételű kutatócsoport bemutatkozása olvasható. Azonban megtalálható ott egy olyan link is, amely az előző projekt részben különböző összetételű kutatócsoportjának bemutatkozó oldalára mutat).

² Lásd itt: <https://mta.hu/tantárgy-pedagógiai-kutatási-program>

receptszerűen leírt kísérletek elvégzése után magyarázatot kaptak arról, hogy miért úgy kellett a vizsgálatot elvégezni. A tanulók ezáltal csökkentett kognitív terhelésének (Sweller, 1988) tulajdonítottuk azt, hogy a nyolcadik osztály végére mindkét kísérleti csoport (a 2. és a 3. csoport is) jobban teljesített a kontrollcsoportnál (1. csoport) a kísérlettervező képességet mérő részteszten. Ez a különbség azonban a 9. osztály végén már nem volt kimutatható (Szalay és mtsai., 2021).

A minta diákjai 10. osztályosok voltak a Covid-19-pandémia kezdetén, 2020 márciusában. A digitális oktatásra való áttérés el lehetetlenítette a projekt tervezett módon való befejezését, hiszen a kísérletek egy részét otthon nem lehetett elvégezni, a következő tanévben pedig már nem voltak a diákoknak kötelező kémiaóráik. Így ebben az időszakban csak az utolsó feladatlapok kipróbálását és a teszt megírását önként vállaló kollégák és tanítványaik jóvoltából születtek eredmények. Az eredeti minta kb. felén (461 diákkal) elvégzett utolsó mérés azt mutatta, hogy (a 9. osztály végéhez hasonlóan) nem volt statisztikailag szignifikáns különbség a háromféle módszerrel tanított diákok kísérlettervező képessége között. Föltételezhető, hogy az érési folyamat során a kontrollcsoport tanulói maguktól is eljuthattak a kísérleti csoportok által elért szintre. Az alacsony pontszámátlagokból és a nagy szórásokból arra lehetett következtetni, hogy a kötelező kémia tanulmányaik alatt sok tanuló veszítette el az érdeklődését a tantárgy iránt.

A kérdőívekre adott válaszokból emellett azt szűrtük le, hogy a diákok kémiával szembeni attitűdje az egész projekt alatt

nem volt kielégítő, és a kísérletek természettudományokban betöltött szerepének jelentőségét sem értékelték eléggé. Ez valószínűsíthetően a túlméretezett – és túlnyomó többségében kész tényeket, összefüggéseket, valamint ezek (logikus) magyarázatait – tartalmazó kémia tananyagnak tulajdonítható. Így a kémiaórák többségét föltehetően még a projektben részt vevő osztályok esetében is ezek elsajátítása uralta, nem engedve eleendő időt a természettudományos megismerési folyamat gyakorlásának. Döntő fontosságú lehetett az a körülmény is, hogy a tesztek és kérdőívek kitöltéséért semmilyen jutalom (vagy büntetés) nem adható, mivel

sok tanuló veszíthette el az érdeklődését a tantárgy iránt

azok hatásának egységesítése a különböző tanulók esetében lehetetlen (Szalay és mtsai., 2022). A tanulók túlnyomó többsége az előző projekt teljes

időtartama alatt előnyben részesítette a receptszerűen leírt tanulókísérletek végzését a kísérletek megtervezésével szemben. Némileg biztató, hogy 8. osztály végére kicsit növekedett a kísérlettervezés elfogadottsága (a receptszerű kísérletek rovására). Azonban ebből a szempontból meghatározó lehet az, hogy a diákok számára ezek szokatlan feladatok, amelyekkel a „reguláris” kémiaóráikon és főként a tantárgyi érdemjegyeket meghatározó írásbeli, illetve szóbeli értékelések során vélhetően igen ritkán találkoznak.

SZAKIRODALMI ÖSSZEFOGLALÓ

Mivel az előző longitudinális kutatás során csak az általunk alkalmazott módszer múltó pozitív hatását tudtuk kimutatni, a szakirodalomban arra vonatkozó iránymutatásokat

kerestünk, hogy hogyan lehetne tartóssá tenni (és lehetőség szerint növelni) a kísérlettervezés tanításának hatását. Azért tűztük ki ezt a célt, mert egyetértünk a természettudományos oktatás reformját évtizedek óta propagáló kutatókkal, akik szerint a tanuló-kísérleteknek a tanult tantárgyi tartalmak verifikálása és a manuális készségek fejlesztése mellett egyre inkább az érvelési folyamatok és a tudományos gondolkodás gyakorlását kell szolgálnia (pl. *Hofstein*, 2015). Ugyanis a modern természettudományos műveltség (*Schwartz és mtsai.*, 2006) kialakításának szükségessége miatt az utóbbi évtizedekben a magasabb rendű tanulási és gondolkodási műveletek fejlesztése került a természettudomány-tanítás előterébe.

A magasabb rendű gondolkodási folyamatok közé sorolható az analógiás gondolkodás, a deduktív gondolkodás, az induktív gondolkodás, a korrelatív gondolkodás, a problémamegoldás, a kreatív/divergens gondolkodás és a kritikai gondolkodás (*Csapó*, 2022). *Reid és Amanat Ali* (2020) pedig felsorolják a kritikai gondolkodás jellemzőit, közöttük az érvek mérlegelését, a bizonyítékok minőségének megítélését, az állítások és a források hitelességének értékelését, a nyitottságot és a hallgatólagos feltételezések tudatosítását, a lehetséges értelmezések, értékelések és ítéletek megkérdőjelezését.

Al-Ahmadi (2008) összeállított egy listát azokról a jellemzőkről, amelyek megkülönböztetik a természettudományos gondolkodást a kritikai gondolkodástól, amelyre *Reid és Amanat Ali* (2020) is hivatkozik. Ezek közül kiemelkedik a kísérleti (tágabb értelemben empirikus, tapasztalati) bizonyítékok keresése egy hipotézis alátámasztására

vagy elvetésére. A változók azonosítása és kontrollja, a hipotézisek tesztelése és a kísérletek lépéseinek megtervezése valóban a tudományos jelenségek megértésében és értelmezésében megnyilvánuló tudományos gondolkodás azon elemei közé tartoznak, amelyek szorosan kötődnek a tudományos megismeréshez (*Csapó*, 2022). *Reid és Amanat Ali* (2020) szerint a természettudomány-oktatásnak olyan gondolkodási képességeket kell fejlesztenie, amelyek hasznosnak bizonyulnak a tanulók élete során. A fent felsorolt képességek ilyenek, mivel nemcsak a természettudományokkal foglalkozóknak kellene

alkalmazni őket, hanem a többi embernek is – pl. annak megítélésakor, hogy egy tudományosnak látszó állítás igaz lehet-e

vagy sem (*Duschle és Grandy*, 2008). Napjainkban, amikor leggyakrabban már nem az információk elérése, hanem azok valódiságának a megítélése jelent problémát, ez elsődleges fontosságúvá vált. A kérdés csak az, milyen módszerekkel fejleszthetők hatékonyan ezek a képességek. Bár a természettudományos gondolkodás meglétére a közoktatásban tanuló diákoknál az eddigiekben csak 16 és 18 éves kor között sikerült meggyőző bizonyítékokat találni, a kritikai gondolkodás fiatalabb korban is fejleszthető (*Serumola*, 2003; *Al-Ahmadi*, 2008; *Reid és Amanat Ali*, 2020). Meggyőződésünk, hogy a Piaget által definiált formális műveleti gondolkodás kialakulásával (*Wadsworths*, 1979) párhuzamosan már 12–15 éves korban elkezdődhet a természettudományos gondolkodás egyes elemeinek fejlesztése, nevezetesen a kísérletek korrekt megtervezési módjának tanítása.

a kritikai gondolkodás fiatalabb korban is fejleszthető

Reid és Amanat Ali (2020) hangsúlyozzák, hogy a gondolkodási képességek fejlesztéséhez idő kell, és ez utóbbi a tantárgyi óraszámok által megszabott időkeretben nyilvánvalóan csak a megtanítandó tartalmak csökkentésével biztosítható. Más szerzőkkel (Johnstone és El-Banna, 1989; Kirschner és mtsai., 2006, Mayer, 2010) egyetértésben leírják azt is, hogy a gondolkodást az agy munkamemória-kapacitása szabályozza. Ez pedig szükségessé teszi azt, hogy a diákok ne csak kevesebb, hanem kevésbé elvont fogalmakat és összefüggéseket tanuljanak. Willingham (2019) azonban arra a következtetésre jut, hogy az általános kritikai gondolkodási készségek nem vihetők át egyik tantárgyból a másikba, bár a diszciplínaszpecifikus kritikai gondolkodási készségek (közeli transzfer) explicit módon taníthatók. Ezért a nyílt végű problémákról való kritikus gondolkodást (és ehhez kapcsolódóan a kísérlettervezést) az adott tantárgy (esetünkben a kémia) széles körű tartalmi ismeretei teszik lehetővé.

Cannady és mtsai. (2019) a tudományos módszer alkalmazásával összefüggő kritikai gondolkodást tudományos értelmezésnek („scientific sensemaking”, SSM) nevezték. Nagymintás kutatásukból azt a következtetést vonták le, hogy az SSM szükséges a tartalmi tudás jobb megértéséhez, de az SSM tanításához mindenképp tartalommal gazdag tanórákra van szükség. Állításuk szerint az SSM a természettudományok területén széles körben transzferálható képesség. Logikus – és a szakirodalomban általánosan elfogadott (lásd pl. Crujeiras-Pérez és Jiménez-Alexandre, 2017) –, hogy a kutatásalapú tanulási tevékenységek sikeres alkalmazásához alapos elméleti és gyakorlati előzetes

ismeretek kellenek. A fentieket összefoglalva tehát elmondható, hogy a természettudományos gondolkodás fejlesztéséhez gondosan megválogatott és rendszerezett tantárgyi tartalmak tanítására van szükség.

Több szerző szerint is kulcsfontosságú az, hogy hogyan és miről beszélgetnek a diákok az egyes tanórai tevékenységek során (Mercer, 2007; Cannady és mtsai., 2019). Varadarajan és Ladage (2022) azt találták, hogy a strukturált csoportos megbeszélések lehetőséget biztosítottak a tanulók kezdeti kísérleti terveinek felülvizsgálatához és átdolgozásához szükséges metakognitív elköteleződés fejlesztéséhez. Cothron és mtsai. (2000) egy „Experiment Design Diagram” („Kísérlettervezési Diagram”) nevű sémát publikáltak a „fair testing” („egyszerre csak egy tényezőt változtatunk”) elv alkalmazásának segítésére. Ez végigvezeti a tanulókat a

folyamaton a hipotézisalkotástól a független és a függő változók, valamint a konstansok azonosításán, illetve a használt eszközök és anyagok kivá-

lasztásán keresztül a kísérlet konkrét lépéseinek megtervezéséig. Marx és munkatársai azt közlik (1998), hogy a természettudományos tárgyak tanárai gyakran találták nehéznek a diákjaiknak való hatékony segítségnyújtást azon a téren, hogy átgondolt kérdéseket tegyenek fel, vizsgálatokat tervezzenek, és következtetéseket vonjanak le az úgy nyert adatokból. Ezért a készen kapott és a gyakorlatban előzetesen kipróbált, kutatásalapú módszert alkalmazó feladatok hasznos eszközökké válhatnak az erre vállalkozó pedagógusok kezében.

Több tanulmány is rámutatott: ha a tanulók látják, hogy a tanulási tevékenységek hogyan kapcsolódnak a mindennapi

kevesbé elvont fogalmakat és összefüggéseket tanuljanak

életükhöz, és nagyobb felelősséget éreznek az éppen végzett vizsgálat/kutatás iránt, akkor valószínűleg motiváltabbak lesznek (Hofstein és Kesner, 2006; Hofstein és Lunetta, 2004). Ezért a kémia valós élet problémáival való összefüggésben történő tanítását széles körben tanulmányozták és javasolták a tanulók motivációjának növelésére (pl. Mandler és mtsai., 2012). Ez a kontextus alapú megközelítés segít a tanulóknak abban, hogy az elvont kémiai fogalmakat a mindennapi életükben tapasztaltakhoz kapcsolják, ami előmozdítja a tudományos megértés fejlődését (pl. Marks és Eilks, 2010; Baydere, 2021). Még jobb, ha egy tevékenység lehetőséget biztosít a problémahelyzetek holisztikus megértésére, azaz a problémahalmazon belüli és azon túli releváns, egymással összefüggő komponensek együtt történő kezelésére (Nagarajan és Overton, 2019; Varadarajan és Ladage, 2022). Ezt a rendszerszemléletű gondolkodásnak nevezett megközelítést az utóbbi években több csoport is kutatta (pl. Ben-Zvi Assaraf és Orion, 2010; Nagarajan és Overton, 2019; Varadarajan és Ladage, 2022). 2020-ban Reid és Amanat Ali azonban rámutatott, hogy még fel kell tárnunk, milyen mértékben játszhat szerepet a rendszerszemléletű gondolkodás alkalmazása az iskolákban.

Végezetül: a kutatás alapú tevékenységeket a tanárok nem fogják elég gyakran használni, ha az így kialakított képességeket senki nem értékeli. Erre az értékelésre elsősorban az alkalmazott módszerek hatékonyságának méréséhez van szükség. Másrészt az

eredményesnek bizonyuló módszerek alkalmazásának széles körben való elterjedése is csak akkor várható, ha ezek eredményeinek értékelése az országos szintű (érettségi) vizsgákon és versenyeken is megvalósul. Reid és Amanat Ali (2020) azonban megállapítja, hogy a gondolkodási képességek mérése a formális iskolai értékelés során rendkívül nehéz. Al-Osaimi (2012) hangsúlyozza, hogy a tesztek kidolgozását a kritikai gondolkodásban központi szerepet játszó készségek és képességek részletes elemzésével kell kezdeni. Schafer és Yezierski (2020) közlik, hogy az erről folyó vitába bevont tanárok szerint fontos a különböző fogalmi szinteken történő tanulási célok értékelése.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja³ keretében az MTA-ELTE Kutatás alapú Kémia tanítás Kutatócsoport⁴ újabb négy tanévre nyert támogatást a „Kutatás alapú kémia tanítás és rendszerszemléletű gondolkodás” című projekt kivitelezése.

A longitudinális vizsgálat során továbbra is az irányított kutatás alapú tanulás diákok kísérlettervező képességére és ténybeli tudására gyakorolt hatását mérjük. Ennek során a diákok készen kapják a kutatási kérdést, és az ő feladatuk csak a vizsgálatok/kísérletek megtervezése, illetve a tapasztalatok értelmezése. A jelen projektben azonban a kísérleti csoportok tanulói egy olyan, a kísérlettervezést segítő séma kitöltését is

előmozdítja a tudományos megértés fejlődését

³ Lásd itt: <https://mta.hu/kozoktatasi-fejlesztesi-kutatasi-program>

⁴ Lásd itt: <https://mta.hu/kozoktatasi-fejlesztesi-kutatasi-program/mta-elte-kutatasi-program-kemiatanitasi-kutatorcsoport-112441>

gyakorolják, amely a *Cothron* és mtsai. (2000) által publikált, a Szakirodalmi összefoglalóban már röviden ismertetett Kísérlettervezési Diagram egyszerűsített változata. A diákok motiválása érdekében minden feladatlapon szerepelnek a kontextusalapú megközelítés, illetve a rendszerszemléletű gondolkodás elemeinek alkalmazását megkívánó kérdések. Utóbbiak hatását az alkalmazott, kísérlettervezési képességek fejlesztését célzó módszerektől elkülönítve nem tudjuk mérni, hiszen az egységes motivációs hatás reményében a kontrollcsoport feladatlapjain is megtalálhatók. Továbbra is szükségesnek gondoljuk azonban, hogy megvizsgáljuk a kipróbált módszerek potenciális hatását a tantárgyi érdemjegyekre és attitűdökre, valamint a természettudományos kísérletek fontosságának megítélésére, illetve a kísérlettervező tevékenység elfogadottságára. A jelen empirikus kutatásba 25 iskola 38 osztályának/tanulócsoportjának 931 (a projekt kezdetén 12-13 éves) diákját vontuk be, akiket akkor 31 tanár tanított. A fentiekben leírtak ismeretében a longitudinális vizsgálat során a következő kutatási kérdésekre (KK1–KK3) kerestük a választ:

KK1: Milyen hatással van hosszabb távon a tanulók kísérlettervező képességére a tanulókísérletek tervezését segítő séma?

KK2: Milyen hatással van hosszabb távon a tanulók (a feladatlapok megoldása során megszerzett) kémia tantárgyi tudására a tanulókísérletek tervezését segítő séma?

KK3: Hogyan változik/változnak egy hosszabb, a fenti módszereket alkalmazó kutatás során

- 1) a tanulók kémia tantárgyból szerzett érdemjegyei;
- 2) a kémia tantárgy kedveltsége;
- 3) az, hogy mennyire tartják fontosnak a tanulók a kísérletek szerepét a természettudományokban;
- 4) az, hogy előnyben részesítik-e a receptszerűen leírt kísérletek elvégzését a saját maguk által megtervezett kísérletek elvégzéséhez képest?

A KK1–KK2 kutatási kérdésekkel kapcsolatos eredmények minden fontos részletére kitérő cikk egy angol nyelvű folyóiratban jelent meg (Szalay és mtsai., 2023). Ezért a jelen tanulmányban csak összefoglaló jelleggel mutatjuk be a legfontosabb következtetéseket. Az érdemjegyekkel és attitűddel kapcsolatos kutatási kérdésre (KK3) adott válaszokat azonban az eddigiekben máshol nem közöltük, és ezért az ezeket alátámasztó adatok a Függelékben⁵ szerepelnek.

KUTATÁSUNK MÓDSZERTANA

A négy tanévre (2021–2025) tervezett longitudinális vizsgálat során a projekt kezdetekor 7. osztályos diákok négy évig tartó kötelező kémiaoktatását akarjuk befolyásolni. Ezért a mintába (az előző empirikus kutatásunkhoz hasonlóan) ismét kizárólag olyan hat vagy nyolc évfolyamos gimnáziumok

25 iskola 931 diákját
vontuk be

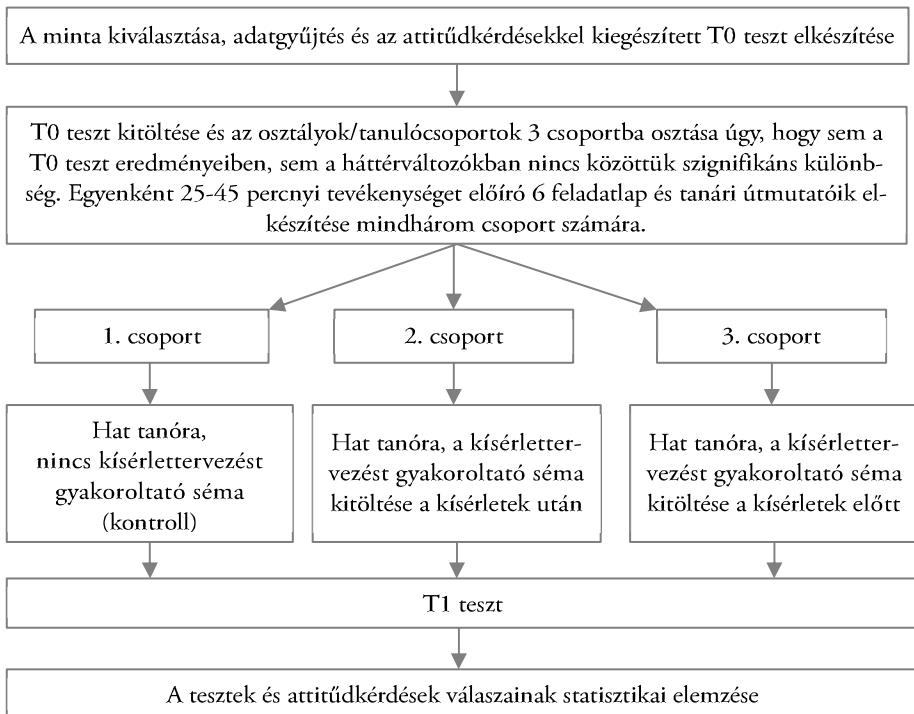
⁵ A Függelék elektronikus formában érhető el itt: <https://upszonline.hu/index.php?attachment=730506007>

tanulói kerültek be, akik várhatóan a 7. osztály kezdetétől a 10. osztály végéig ugyanabban az iskolában tanulják a kémiát. A jelen projektben az osztályokat/tanulócsoportokat úgy osztottuk a következő három csoportba, hogy sem a projekt elején (2021 szeptemberében) általuk kitöltött teljesítménymérő teszten (0. teszt, rövidítve T0) elért pontszámaik, sem a statisztikai elemzésekhez szükséges háttérváltozók (ld. később) eloszlása tekintetében nem volt közöttük szignifikáns különbség. Az 1. csoport

(kontroll) tanulói csak receptszerű leírás alapján végeztek csoportos tanulókísérleteket, így nem tanultak kísérlettervezést. A 2. csoport ugyanúgy végezte ugyanazokat a kísérleteket, de utána ki kellett tölteniük a feladatlapokon a kísérlettervezést tanító sémát. A 3. csoportnak pedig a kivitelezés előtt a séma segítségével kellett megterveznie azon tanulókísérleteket, amelyeket a másik két csoport receptszerű leírás alapján végzett. Az 1. tanévben alkalmazott kutatási modell az 1. ábrán látható.

1. ÁBRA

A 2021/2022. tanévben alkalmazott kutatási modell (0. teszt, azaz az attitűdkérdésekkel kiegészített teljesítménymérő előteszt, rövidítve: T0; 1. teszt, azaz az attitűdkérdésekkel kiegészített teljesítménymérő 1. utóteszt, rövidítve: T1)



Az előző longitudinális vizsgálat eredményeinek elemzése során bebizonyosodott, hogy a tanulók egyes teszteken nyújtott teljesítményét más paraméterek (háttérváltozók) is befolyásolják (Szalay és mtsai., 2021). Ezért a jelen projekt kezdetén is öszszegyűjtöttük a diákokról a következő metaadatokat: a tanuló nemét, az édesanyja legmagasabb fokú iskolai végzettségét (amivel az adott diák szocioökonómiai státuszát jellemeztük), és az iskolája „rangját” (a résztvevő oktatási intézményeket a legjobbiskola.hu oldalon közölt helyezéseik szerint három kategóriába sorolva: *erős, közepes és gyenge* – bár itt meg kell jegyezni, hogy ezek a hat vagy nyolc évfolyamos gimnáziumok a tanulók korai szelekciós mechanizmusából kifolyólag megkülönböztetetten jó helyzetben lévő iskolák).

Mind a négy tanévre hat-hat feladatlap és tanári útmutató fejlesztését tervezzük, három változatban a három fenti csoport számára. A feladatlapoknak természetesen a jelen projektben is beilleszhetőnek kell lennie a mintában szereplő iskolák különféle helyi tantervei szerint folyó kémiaoktatásba (Hennab, 2019). Az előzőekben írtak alapján a tanulók kognitív terhelésének mérséklése érdekében a jelen projekt 1. tanévében mind a feladatlapok hosszát, mind a megoldásukhoz elvárt tárgyi tudás mennyiségét és absztrakciós szintjét csökkentettük.

A 2. és 3. csoport feladatlapjain egyaránt szerepelnek a változók azonosítására és kontrolljára vonatkozó kérdések, de természetesen az adott helyzethez igazított megfogalmazásban. A 2. csoport (ún. 2. típusú)

feladatlapjain a kísérlettervezést gyakoroltató séma kérdései a receptszerű kísérletek elvégzése után, az előtte éppen elvégzett tanulókísérletre vonatkozó megfogalmazásban olvashatók. A 3. csoport (ún. 3. típusú) feladatlapjain a kísérlettervezést gyakoroltató séma kérdései pedig olyan elvégzendő tanulókísérlet megtervezését segítik, amelyhez a diákok nem kapnak receptszerű leírást. Minden típusú feladatlap végén „Gondolkodjunk!” címszó alatt található a tanulókísérlet és a vonatkozó tárgyi tudást kontextusba helyező, egyúttal a rendszerszemléletű gondolkodás elemeit gyakoroltató kérdések.

A 2016 és 2020 közé tervezett előző empirikus kutatásunk utolsó tanévében folyó munkát megzavarta a Covid-19-járvány miatti 2020 márciusától elrendelt távoktatás.

Emiatt a 2021 és 2025 közötti időszakra tervezett vizsgálatok során minden egyes feladatlap mindhárom változatának úgy kell elkészülnie, hogy a tanulókísérletek szükség esetén otthon is megvalósíthatók legyenek. Ennek érdekében minden egyes feladatlap mindhárom típusának digitális változatában az ehhez megfelelő instrukciók szerepelnek. A 2021/2022. tanév hat feladatlapját és tanári útmutatóját a kipróbálásban részt vevő tanárok visszajelzései alapján véglegesítettük. Az ezeket tartalmazó fájlok szerkeszthető változatban letölthetők a kutatócsoportunk honlapjáról.⁶

A módszerek hatékonyságát az eddigiekben a projekt 1. tanévének (2021/2022.) elején (0. teszt, rövidítve: T0) és végén (1. teszt, rövidítve: T1) megíratott teljesítménymérő

amelyhez a diákok nem kapnak receptszerű leírást

⁶ <https://ttomc.elte.hu/publications/92>

tesztekkel mértük, amelyek végén szerepelt a tantárgyi érdemjegyekre és a tantárgyi, valamint a kísérletekkel kapcsolatos attitűdökre vonatkozó kérdőív. A kutatócsoportunk honlapjáról⁷ mindkét teszt és részletes javítási útmutatójuk is szerkeszthető formában tölthető le. Ezek papíron való kitöltésére egy-egy tanóra 40 perce állt a tanulók rendelkezésére, ami a szakirodalomban elfogadott módszerek számát (*Cannady és mtsai., 2019*). A diákok semmilyen jutalmat vagy büntetést nem kaphattak a teszteken nyújtott teljesítményükért, illetve a kérdőívek kitöltéséért, mert azok hatása nem lett volna az összes tanulóra nézve egységesíthető. A teszteken szerzett pontszámokat, illetve a teljesítménymérő teszt feladatait követő kérdésekre adott válaszokat vetettük össze az eredmények statisztikai elemzése során. A két teljesítménymérő teszt és a kérdőívek szerkezete alapvetően megegyezett a korábbi longitudinális projektben alkalmazottakéval, és validálásuk is az előző projekt tanév végi tesztjeiéhez hasonló módon folyt (*Szalay és mtsai., 2022*). A kísérlettervezési képességet mérő feladatok a kísérleti csoportok (2. és 3. csoport) feladatlapjain szereplő kísérlettervezést gyakoroltató séma kérdéseiből álltak, de a minden diák számára teljesen új kontextushoz igazítva, hogy a közeli transzfer megléte vizsgálható legyen. A tantárgyi tartalmak szempontjából a teljesítménymérő tesztek feladatai a vonatkozó kerettantervek által az adott életkorra előírt, és ezen belül a feladatlapjaink által tárgyalt témák köré csoportosultak.

semmilyen jutalmat vagy büntetést nem kaphattak

Az érdemjegyekkel és attitűdökkel kapcsolatos kutatási kérdés (KK3) megválaszolásához szükséges adatokat szintén a korábbi longitudinális kutatásban alkalmazott módszerrel, a teljesítménymérő tesztek végén lévő kérdőívvel gyűjtöttük. Ezek változását a tanév folyamán részben a tanuló által megadott, az előző tanév végén, illetve félévkor kapott tantárgyi érdemjegyek összevetésével, részben az alábbi három, tantárgyi, illetve a kísérletekkel kapcsolatos attitűdre vonatkozó, ötfokú Likert-skálán megválaszolendő kérdésre (attitűdkérdések, AK1–AK3) adott válaszok elemzésével mértük.

- **AK1:** „Annál nagyobb számot karikázz be, minél jobban kedveled a természetismeret / kémia tantárgyat (1: egyáltalán nem szereted; 5: nagyon szereted)!”
- **AK2:** „Annál nagyobb számot karikázz be, minél fontosabbnak tartod, hogy a természettudományokban az elképzeléseinket kísérletekkel igazoljuk (1: egyáltalán nem fontos; 5: nagyon fontos)!”
- **AK3:** „Annál nagyobb számot karikázz be, minél inkább egyetértesz az alábbi kijelentéssel: »Jobban szeretem az olyan kísérleteket, amelyeket leírás (recept) alapján kell elvégezni, mint amelyeket nekem kell megtervezni.«”

Az adatok statisztikai elemzését az IBM SPSS Statistics szoftverrel végeztük. Az ANOVA-elemzés során a három csoport nyers átlagpontszámait és azok szórását (SD) mind a T0, mind a T1 tesztek esetében kiszámítottuk a teljes teszten szerzett

⁷ <https://ttomc.elte.hu/publications/92>

összes pontszámra, valamint a tárgyi tudást mérő feladatokat tartalmazó résztesztre, illetve a kísérlettervező képességet mérő feladatokat tartalmazó résztesztre kapott pontszámokra is. A beavatkozás hatását a kísérleti csoportok (2. és 3. csoport) kontrollcsoportához (1. csoport) viszonyított fejlődésére a Cohen-*d* hatástényező (Cohen, 1988) mutatta, amelynek értékeit a két teszteredmény közötti különbség (T1 és T0) átlagainak és szórásainak figyelembevételével számítottuk ki.

A diákok teszteken nyújtott teljesítményét, tantárgyi érdemjegyeit, illetve a tantárggyal és a természettudományos kísérletekkel szemben mutatott attitűdjeit a saját projektünkben végzett, mindhárom csoport esetében különböző módon megvalósított fejlesztésen kívül nyilvánvalóan más tényezők is befolyásolták. Ezért mind a teljesítménymérő tesztek eredményeit, mind az érdemjegyekre, illetve az attitűdkérdésekre vonatkozó válaszokat a jelen projekt első tanévének végén kovarianciaanalízissel (IBM SPSS Statistics ANCOVA) is értékeltük. Ennek során a tanulónak a projekt kezdetén írt T0 teszten nyújtott teljesítménye volt a kovariáns, a teljes teszten, illetve a kísérlettervezési képességet és a tárgyi tudást mérő részteszteken szerzett pontszámok, valamint az érdemjegyekben, illetve az attitűdökben a tanév során bekövetkező változások a függő változók; a fejlesztés (tehát a

kitöltött feladatlapon típusát jelölő csoport), az iskola erőssége, az anya iskolázottsága (diplomás/nem diplomás) és a nem (fiú/lány) pedig a tényezők (paraméterek).⁸ Az egyes tényezők ANCOVA modell által becsült hatását a parciális éta-négyszet értékekkel jellemeztük.

A tanév végén összesen 890 olyan diák maradt az eredeti mintából, akik mind a két teljesítménymérő tesztet megírták, és egyúttal a hozzá-

juk kapcsolódó, az érdemjegyekre, valamint az attitűdökre vonatkozó kérdéseket is megválaszolták (az 1. csoportból 302 tanuló, a 2. csoportból 297 tanuló, a 3. csoportból pedig 291 tanuló).

a 3. csoport jobban, a 2. csoport gyengébben teljesített, mint a kontrollcsoport

EREDMÉNYEK ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

A teljesítménymérő teszteken és résztesztjeiken elért pontszámok változása

A jelen projekt 1. tanévének végén kitöltött teszt eredményeinek elemzése szerint szignifikáns különbség volt az egyes csoportok között, mind a teljes teszten, mind annak résztesztjein elért átlagos pontszámok által mutatott eredményességben (Szalay és mtsai., 2023). A 3. csoport jobban, a 2. csoport gyengébben teljesített, mint a kontrollcsoport (1. csoport). Ez igazolni látszik Gott és Dugan (1998) figyelmeztetését, miszerint

⁸ Kutatásunk módszertanában a tanulók korábbi iskolájának erőssége tudatosan nem szerepel mint vizsgálati szempont. Ennek oka, hogy a fejlesztés a tanulók jelenlegi iskolájában történik, tehát a tanév végi tesztekkel mért fejlődésre már az van hatással. A projekt elején írt T0 teszten nyújtott eredmények is a tanulók jelenlegi iskoláját jellemzik, mivel azok válogatták ki őket előzőleg a felvételi folyamat során. Továbbá: az egyes tanár szerepét az iskola hatása részének tekintjük, ahogy Snook és munkatársai (2009) is. Tanár és tanár között természetesen jelentős különbségek lehetnek ugyanabban az iskolában is, de ennek kiegyenlítésére (is) szolgál a nagy mintaszám (ld. Lawrie, 2021).

nem minden kutatásalapú tanulókísérlet alkalmas arra, hogy a tanulókat e téren fejlessze, mivel ez azok szerkezetétől és követelményeitől függ. Eredményeink összhangban vannak Baird (1990) véleményével is, miszerint a céltudatos kísérlettervezés nem spontán módon történik, hanem meg kell tanulni.

Az ANCOVA elemzés szerint a 7. osztály elején elsősorban az iskola erősségének, valamint – kisebb mértékben – az anya iskolai végzettségének volt számottevő hatása a T0 teszten és résztesztjein elért eredményekre. A fejlesztés után négy tényező vált meghatározóvá: a fejlesztés, az iskola erőssége, az anya iskolai végzettsége és az előzetes tudás. Ez összhangban van a korábban Snook és mtsai. (2009) által közöltekkel, miszerint a tanulók teljesítményét elsődlegesen az otthonról magukkal hozott tudás és attitűd határozza meg. (Esetünkben az iskola kezdeti hatása nyilván a felvételi eredmények szerinti erős szelekciónak köszönhető.) A továbbiakban pedig az iskola, és mindenekelőtt a tanár hatása a meghatározó. Ezek pedig mind korlátozzák az alkalmazott oktatási módszerek hatásait. Esetünkben a 7. osztály végén (az előzetes tudás szerepén túl) a tárgyi tudást tekintve az iskola erősségének, míg a kísérlettervező képesség vonatkozásában a fejlesztésnek volt nagyobb hatása.

A fentiek alapján feltételezhető, hogy 7. osztályban, a 3. csoport esetében a kísérlettervezést gyakoroltató séma használata a tanulókísérletek megtervezése során elősegítette a kísérlettervező képesség fejlődését. E séma kitöltése viszont a receptszerűen leírt tanulókísérletek elvégzése után negatívan befolyásolta a 2. csoport tanulóinak a tárgyi

tudást mérő részteszten nyújtott teljesítményét. Ez utóbbi (váratlan) eredmény egyik lehetséges magyarázata az, hogy a 2. csoport tanulói főleg időtöltésnek érezték a tanulókísérletek után a séma kitöltését. Ez negatívan befolyásolhatta a motivációjukat a kutatásban való részvételükre, és ezen belül a teljesítménymérő teszt (nehéznek és/vagy unalmasnak talált) tárgyi tudást mérő feladatainak megoldására is.

A tantárgyi érdemjegyek és az attitűdök változása

A tantárgyi érdemjegyek változása

A 7. osztályban félévkor szerzett kémia tantárgyi érdemjegyek (az előző projekthez hasonlóan) ismét gyengébbek a természetismeretből kapott érdemjegyeknél (1. függelék). A tantárgyi érdemjegyek csökkenése nem meglepő annak tudatában, hogy a 7. osztályban tanított kémiatananyag sokkal több és nehezebb, mint az 5. és 6. osztályban tanított természetismeret tantárgy tananyaga.

Ezt tapasztaltuk az előző longitudinális vizsgálatunk 1. tanévében is (Szalay és mtsai., 2022).

A tantárgy kedveltsége (az AK1 kérdésre adott válaszok eredményei)

Érdekes, hogy miközben a kontrollcsoport tanulói esetében a kémia kedveltsége nem szignifikánsan rosszabb a természetismereténél, a kísérleti csoportoknál ebben a tekintetben statisztikailag kimutatható volt a negatív irányú változás (2. függelék).

Lehetséges, hogy a kísérlettervezést gyakoroltató séma kitöltését ezek a diákok nehéz és/vagy időigényes feladatnak tartották,

az otthonról magukkal hozott tudás és attitűd határozza meg

amely plusz terhet jelent az adott időkeretre egyébként is túlméretezett és magas absztrakciós szintet elváró kémiatananyag elsajátítása mellett. A közepes erősségű iskolákban csökkent leginkább a kémia kedveltsége. Ez összefüggésben lehet azzal, hogy a közepes erősségű iskolákban nagyobb mértékű volt a tantárgyi érdemjegyek csökkenése, mint a másik két kategóriában.

A kísérletek fontosságának megítélése (az AK2 kérdésre adott válaszok eredményei)

Némiképp biztató, hogy a kísérletek természettudományokban betöltött szerepének megítélése a jelen projekt első tanévében (az előző vizsgálat első évével ellentétben) legalább nem romlott, illetve statisztikailag szignifikáns változás nem volt kimutatható (3. függelék). Meglehet, hogy ez már részben a 2020-as Nemzeti alaptantervhez illeszkedő kerettantervek (*Kerettantervek*, 2020) nyomán készült tankönyvek hatása, amelyekben explicit módon szerepel a kísérletek tervezése. A korábbi empirikus kutatásunk esetében ugyanis a kísérletek fontosságának megítélése a 7. osztály során egyértelműen szignifikánsan csökkent (Szalay és mtsai., 2022). Ezt akkor az abban a tanévben a kémia tantárgy tanulása során készen kapott sok tényanyagnak tulajdonítottuk. *Serumola* (2003) is azt találta az általa 12–15 éves tanulók körében végzett vizsgálatok során, hogy a kísérletek kérdésfelvetésként való felfogása a természettudományos vizsgálatok során egy fejlődési folyamat eredménye, amelyet nem lehet homogén módon felgyorsítani.

A tanulókísérletek elvégzésének módja (az AK3 kérdésre adott válaszok eredményei)

A kísérletek megtervezéséhez a feladatlapokon szereplő sémát alkalmazó 3. csoport a fejlesztés során a kísérlettervezés elfogadása irányába mozdult el a kontrollcsoporthoz képest, ami pozitív fejleménynek tekinthető. Viszont a kísérletterveztetést gyakoroltató sémát a receptszerű kísérletek végrehajtása után kitöltő 2. csoport preferenciája kismértékben ugyan, de tovább tolódott a receptszerű kísérletezés felé. A fiúk kedvelték meg leginkább a kísérlettervezést igénylő tanulókísérleteket (4. függelék).

A KUTATÁSI EREDMÉNYEKBŐL LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEK, AZOK KORLÁTAI ÉS JÖVŐBELI ALKALMAZÁSAI

Az empirikus kutatásunk során föltesztelt kutatási kérdésekre az eddigi eredmények alapján adható válaszok a következőkben foglalhatók össze.

KK1: A tanulókísérletek tervezését segítő séma alkalmazásának pozitív hatása kimutatható volt a kísérleteket annak segítségével megtervező 3. csoport tanulói esetében.

KK2: Negatív hatása volt a tanulók kémia tantárgyi tudására a tanulókísérletek tervezését segítő séma alkalmazásának a 2. csoport esetében a receptszerű kísérletek elvégzése után.

a fiúk kedvelték meg leginkább a kísérlettervezést igénylő tanulókísérleteket

KK3:

- a) A tanulók kémia tantárgyból 7. osztályban félévkor szerzett érdemjegyei szignifikánsan rosszabbak voltak, mint a természetismeret tantárgyból 6. osztály végén kapott érdemjegyek.
- b) A kémia tantárgy kedveltsége a természetismeret tárgyéhoz viszonyítva a kontrollcsoport esetében nem változott, de a kísérleti csoportok esetében csökkent.
- c) Nem változott szignifikáns mértékben az, hogy mennyire tartják fontosnak a tanulók a kísérletek szerepét a természettudományokban.
- d) A 3. csoport tanulói az első tanév végén kevésbé utasították el a saját maguk által megtervezett kísérleteket, mint a tanév elején. A 2. csoport tanulói viszont még inkább a receptszerű kísérletek preferálása irányába mozdultak el.

Az eredmények általánosításának legfontosabb korlátja a jelen esetben is az a tény, hogy a mintát kizárólag a projektben részt vevő hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumok erősen válogatott tanulói alkották. Nem tudható, hogy milyen hatása lett volna a beavatkozásnak egy reprezentatív, pláne hátrányos helyzetű mintán. Természetesen a papíron végzett kísérlettervezés is csak egyfajta képet tud adni a diákok ilyen irányú képességeiről.

Most sem szabad elfelejtkezni arról, hogy a szocioökonómiai háttér, az iskola és a tanár nyilvánvaló hatása mellett számos egyéb körülmény is közrejátszhatott az általunk elemzett adatok létrejöttében. Ezek kiküszöbölésére nem feltétlenül elegendő a viszonylag

nagy mintaszám sem (Lawrie, 2021). Egyetlen vizsgálat sem képes minden tényező és összefüggés valós hatásának mérésére (Mack és mtsai., 2019). Ráadásul a statisztikai hibák összeadódása is vezethet olyan értékekhez, amelyek hamis következtetések levonására sarkallnak.

A jelen tanulmányban közölt adatok vonatkozásában is föltételezhető, hogy a diákok motivációs szintje erősen befolyásolta a tesztek kitöltésére való hajlandóságukat. Ebben a projektben is a kezdetektől tudták a mintába bevont diákok, hogy a teszteken nyújtott teljesítményük nem számít bele a kémiából szerzett érdemjegyükbe. Ezen kutatásmódszertani okokból most sem tudunk változtatni.

Annak érdekében, hogy segítsük a diákokat abban, hogy a kísérletek természettudományokban betöltött szerepének fontosságát felismerjék, a jelen projekt 2. tanévétől kezdve minden típusú feladatlap tanári példányának elején szerepel a következő emlékeztető: „Kérjük szépen a tanár kollégákat, legyenek szívesek bátorítani a diákjaikat a kísérletezésre azzal, hogy kiemelik a kísérletek fontosságát a természettudományokban, és megdicsérik őket, ha jól gondolkodnak.”

A kísérleti csoportok tanulói feladatlapjaira továbbá a

2022/2023. tanév kezdetétől beillesztettük az alább idézett szövegrészleteket.

A 2. típusú feladatlapokon ez szerepel a kísérlet-

tervezést gyakoroltató séma előtt:

„A valódi tudományban a bizonyítékokat jól megtervezett kísérletekkel gyűjtik. Azért, hogy áltudományos átverésekkel ne vezethessenek félre benneteket, jó, ha megértitek,

kevesbé utasították el
a saját maguk által
megtervezett kísérleteket

hogyan kell helyesen megtervezni egy kísérletet. Ennek érdekében válaszoljatok a következő kérdésekre!” A 3. típusú feladatlapokon a kísérlettervezést gyakoroltató séma előtt az idézett utolsó mondat helyett ez olvasható: „A következő kérdésekre adott válaszaitok segítenek ebben.”

Végezetül néhány, a jelen kutatásunk szempontjain kívül eső, de a vizsgálat ideje alatt szerzett vagy megerősített tapasztalatról ejtünk szót.

A tanulókísérletek fontosságát ismereteink szerint még senki nem kérdőjelezte meg sem hazánkban, sem másutt. Ugyanakkor egy nem reprezentatív felmérésünk és személyes tapasztalataink szerint sajnos sok hazai intézményben nem

adottak annak elégséges feltételei. A tanárok minden adandó alkalommal (a projektben adott visszajelzések és más, személyes találkozások kapcsán is) jelzik, hogy mennyire túlszűfolt a kémia tananyag, milyen alacsony az óraszám, és hogy mindezek miatt milyen kevés mindenre az idő. A kísérletezés időigénye pedig a legészszerűbb szervezés esetén is nagy (a tanóra előtt, közben és után is). A kísérletekhez való eszközök és anyagok megvásárlásához szükséges elegendő anyagi forrás gyakori hiányán túl ez lehet a tanuló-kísérletek ritkaságának fő oka – sokkal inkább, mint a tanárok többek által feltételezett alacsony szintű motivációja.

További nehézséget jelent, hogy az általunk fontosnak tartott kísérlettervező képesség fejlődése hagyományosan nem szokott szerepelni azon követelmények között, amelyeket érdemjegyekkel értékel a magyar közoktatási rendszer. A tantervek által előírt

követelmények pedig nem könnyen teljesíthetők. E nézőpontból is jobban érthetővé válik a kémia tanulmányok előrehaladtával a motiváció csökkenése. Jelen vizsgálatunkban a jegyek és az attitűdkérdésekre adott válaszok változásai mindössze azt mutatják, hogy ezt a negatív trendet sajnos az általunk végzett beavatkozás sem képes megfordítani.

Üdvözlendő tény, hogy a 2020-as Nemzeti alaptantervben és a hozzájuk kapcsolódó kémia-kerettantervekben fejlesztési követelményként, illetve javasolt tevékenységként megjelent az egyszerűbb vizsgálatok tervezése.

A jobb eredmények érdekében azonban szükséges volna, hogy a kimeneti mérésekben – az érettségi vizsgákon és a természettudományos kompeten-

ciamérésben (lásd alább) – számottevő mértékben megjelenjen e képesség vizsgálata.

Szerencsére a PISA felmérések publikált ada-

tainak médiavisszhangja nyomán tavaly óta már bevezették országos szinten a kötelező természettudományos kompetenciamérést is. Ennek nem titkolt célja a magyar tanulók nemzetközi méréseken nyújtott teljesítményének javulása – hiszen a PISA által vizsgált készségek és képességek fontos részét képezi a természettudományos kísérletek tervezésével kapcsolatos tudás. Amennyiben az iskolák (esetleg a tanárok) teljesítményének megítélésekor a természettudományos kompetenciamérések során kapott hozzáadott érték jelentős súllyal esne latba, és a tanárok megismerhetnék a folszabadított (remélhetően releváns, ténylegesen a kísérlettervező képesség szintjét mérni képes) feladatokat, annak bizonyára volna jótékony hatása a mindennapi tanítási gyakorlatra is.

a kísérletezés időigénye
a legészszerűbb
szervezés esetén is nagy

ÖSSZEZEGÉS

A Magyar Tudományos Akadémia 2021 szeptemberében indult Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja keretében kutatócsoportunk a „Kutatásalapú kémiatanítás és rendszerszemléletű gondolkodás” című, négy tanévre tervezett projekt megvalósításához kezdett hozzá. Ennek során egy kísérlettervezést irányító séma használatát gyakoroltatjuk a kísérleti csoportok diákjaival. A mintában részt vevő tanulók motivációját pedig az összes általunk készített feladatlapon szereplő, a kontextusalapú, illetve a rendszerszemléletű oktatás elveit alkalmazó kérdésekkel, feladatokkal igyekszünk fönntartani.

A jelen projekt első tanévének eredményei közül a legfontosabbnak azt tartjuk, hogy a kísérlettervezést gyakoroltató sémát a tanulókísérletekre vonatkozóan, azok elvégzése előtt kitöltő kísérleti csoport diákjai szignifikánsan jobban teljesítettek a tanév végén a kísérlettervező képességet mérő részteszten, mint a kísérleteket készen kapott leírás alapján kivitelező kontrollcsoport tanulói. Biztatónak tűnik az az eredmény is,

szignifikánsan jobban teljesítettek a tanév végén

hogy a kísérlettervezést ily módon hat alkalommal gyakorló kísérleti csoport a másik két csoportnál kevésbé utasítja el a kísérletek tervezését.

Arra nézve még csak feltételezéseink vannak, hogy a kísérlettervező sémát a receptszerű kísérletleírások alapján végrehajtott kísérletek után kitöltő másik kísérleti csoport teljesítménye a tanév végén miért volt szignifikánsan gyengébb a másik két csoporténál a tantárgyi tudást mérő részteszten. Érdekes az is, hogy ők még a tanév elején mértnél is nagyobb mértékben ragaszkodnak a leírás alapján végzett kísérletekhez. Reményeink szerint a jelenleg is folyó kutatás további eredményeinek elemzése segíti majd e váratlan fejlemények értelmezését.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. (A támogatói okirat száma: SZKF-6/2021.) Köszönjük a projektben részt vevő minden kolléga és diák hozzájárulását az itt közölt eredményekhez.

IRODALOM

- Al-Ahmadi, F. M. (2008): *The development of scientific thinking with senior school physics students* (Ph.D. theses). University of Glasgow, Glasgow. Letöltés: <https://theses.gla.ac.uk/241> (2023. 01. 05.).
- Al-Osaimi, K. H. (2012): *The development of critical thinking skills in the sciences* (PhD theses). University of Dundee, Dundee. Letöltés: <https://discovery.dundee.ac.uk/en/studentTheses/the-development-of-critical-thinking-skills-in-the-sciences> (2023. 01. 12.).
- Baydere, F. K. (2021): Effects of a context-based approach with prediction–observation–explanation on conceptual understanding of the states of matter, heat and temperature. *Chem. Educ. Res. Pract.* **22**. 3. sz., 640–652.
- Ben-Zvi Assaraf, O. és Orion, N. (2010): Four case studies, six years later: developing system thinking skills in junior high school and sustaining them over time. *J. Res. Sci. Teach.* **47**. 10. sz., 1253–1280.

- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, USA, 20–27.
- Cothron, J. H., Giese, R. N. és Rezba, R. J. (2000): *Students and Research: Practical Strategies for Science Classrooms and Competitions* (3rd ed). Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque (IA).
- Crujeiras-Pérez, B. és Jiménez-Aleixandre, M. P. (2017): High school students' engagement in planning investigations: findings from a longitudinal study in Spain. *Chem. Educ. Res. Pract.* **18**. 1. sz., 99–112.
- Csapó B. (2022): A gondolkodás fejlesztése és a tudás alkalmazása a természettudomány diagnosztikus értékelésének tartalmi kereteiben. *Magyar Tudomány*. **183**. 11. sz. („Tematikus összeállítás: A STEM tanításának és tanulásának aktuális kérdései”). Letöltés: https://mersz.hu/hivatkozas/matud202211_f81023/#matud202211_f81023 (2023. 01. 05.).
- Duschle, R. és Grandy, R. (szerk.; 2008): *Teaching Scientific Inquiry: Recommendations for research and implementation*. Rotterdam Sense.
- Gott, R. és Duggan, S. (1998): *Understanding Scientific Evidence – Why it Matters and How It Can Be Taught*. In: M. Ratcliffe (Ed): ASE (The Association for Science Education) Guide to Secondary Science Education, pp. 92–99, Cheltenham: Stanley Thornes.
- Hennah, N. (2019): A novel practical pedagogy for terminal assessment, *Chem. Educ. Res. Pract.* **20**. 1. sz., 95–106.
- Hofstein, A. (2015): The Development of Higher Order Learning Skills in High School Chemistry Laboratory: „Skills for Life”. In: Garcia-Martinez, J. és Serrano-Torregosa, E. (szerk.): *Chemistry Education: Best Practices, Opportunities and Trends* (1st ed.). Wiley-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA, Weinheim, 517–535.
- Hofstein, A. és Kesner, M. (2006): Industrial chemistry and school chemistry: Making chemistry studies more relevant. *Int. J. Sci. Educ.* **28**. 9. sz., 1017–1039.
- Hofstein, A. és Lunetta, V. N. (2004): The laboratory in science education: Foundation for the 21st century. *Sci. Educ.* **88**. 1. sz., 28–54.
- Johnstone A., H. és El-Banna, H. (1989): Understanding learning difficulties – a predictive research modell. *Studies in Higher Education*. **14**. 2. sz., 159–168.
- Kerettantervek: A 2020-as Nemzeti alaptantervhez illeszkedő kerettantervek. (2020). Letöltés: https://www.oktatras.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nar (2023. 01. 12.).
- Kirschner, P. A., Sweller, J. és Clark, R. E. (2006): Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*. **41**. 2. sz., 75–86.
- Lawrie, G. (2021): Considerations of sample size in chemistry education research: numbers do count but context matters more! *Chem. Educ. Res. Pract.* **22**. 4. sz., 809–812.
- Mack, M. R., Hensen, C. és Barbera, J. (2019): Metrics and Methods Used To Compare Student Performance Data in Chemistry Education Research Articles. *J. Chem. Educ.* **96**. 3. sz., 401–413.
- Mandler, D., Mamlok-Naaman, R., Blonder, R., Yayon, M. és Hofstein, A. (2012): High-school chemistry teaching through environmentally oriented curricula. *Chem. Educ. Res. Pract.* **13**. 2. sz., 80–92. DOI: 10.1039/c1rp90071d
- Marks, R. és Eilks, I. (2010): Research-based development of a lesson plan on shower gels and musk fragrances following a socio-critical and problem-oriented approach to chemistry teaching. *Chem. Educ. Res. Pract.* **11**. 2. sz., 129–141.
- Marx, R. W., Freeman, J. G., Krajcik, J. S. and Bumenfeld, P. C. (1998): Professional Development of Science Teachers. In: Fraser, B., és Tobin, K. (szerk.): *International Handbook of Science Education*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 667–680.

- Mayer, R. E. (2010): Learning with technology. In: Dumont, H., Istance, D. és Benavides F. (szerk.): *The nature of learning: Using research to inspire*. OECD, Paris. 179–198.,
- Mercer, N. (2007): Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *J. Appl. Linguist. Prof. Pract.* **1.** 2. sz., 137–168.
- Nagarajan, S. és Overton, T. (2019): Promoting systems thinking using project- and problem-based learning. *J. Chem. Educ.* **96.** 12. sz., 2901–2909.
- Nemzeti alaptanterv (2020) – 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról, Magyar Közlöny, 2020. jan. 31., 17, pp. 290–446. Letöltés: <https://magyarkozlony.hu> (2023. 01. 12.).
- Reid, N., Amanat Ali, A. (2020): *Making Sense of Learning*, Springer Nature Switzerland, AG.
- Schwartz, Y., Ben-Zvi, R. and Hofstein, A. (2006): The use of scientific literacy taxonomy for assessing the development of chemical literacy among high-school students. *Chem. Educ. Res. Pract.* **7.** 4. sz., 203–225.
- Serumola, L. B. (2003): *A study of scientific thinking with young adolescents* (Ph.D. theses). University of Glasgow, Glasgow. Letöltés: <https://theses.gla.ac.uk/4230> (2023. 01. 12.).
- Schafer, A. G. L. és Yezierski, E. J. (2020): Chemistry critical friendships: investigating chemistry-specific discourse within a domain-general discussion of best practices for inquiry assessments. *Chem. Educ. Res. Pract.* **21.** 1. sz., 452–468.
- Snook, I., O’Neil, J., Clark, J., O’Neil, A. és Opneshaw, R. (2009): Invisible Learnings: A commentary on John Hattie’s book Visible learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement. *New Zealand Journal of Educational Studies.* **44.** 1.sz., 93–106.
- Sweller, J. (1988): Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, **12.** 2. sz., 257–285.
- Szalay L., Borbás R., Füzesi I. és Tóth Z. (2022): A kémia tantárggyal és a természettudományos kísérletekkel kapcsolatos attitűdök változása egy kutatásalapú természettudomány-tanításhoz kapcsolódó longitudinális vizsgálat során. *Új Pedagógiai Szemle.* **72.**, 3–4. sz., 49–73.
- Szalay L., Borbás R., Füzesi I. és Tóth Z. (2023): Scaffolding of experimental design skills. *Chem. Educ. Res. Pract.* **24.** 2. sz., 599–623. DOI: 10.1039/d2rp00260d
- Szalay L., Tóth Z. és Borbás R. (2021): Teaching of experimental design skills: results from a longitudinal study. *Chem. Educ. Res. Pract.*, **22**, 1054–1073.
- Szalay L., Tóth Z. és Kiss E. (2020): Introducing students to experimental design skills, *Chem. Educ. Res. Pract.* **21.** 4. sz., 331–356.
- Wadsworths, B. J. (1979): *Piaget’s theory of cognitive development: An introduction for students of psychology and education*. Longman, London.



BÁNNÉ MÉSZÁROS ANIKÓ

A tanárok és a pedagógiai értékelés – A pedagógusok attitűdjei a 6. kompetencia elvárásaihoz kapcsolódóan

MŰHELY

BEVEZETÉS

A pedagóguskompetenciák meghatározására a 2000-es évek közepén az ELTE PPK Neveléstudományi Tanszékének munkatársai tették meg az első lépéseket. A 2005-ben kidolgozott kompetenciákhoz 2008-ra elkészültek a különböző szinteket jelző sztenderdek is. A magyar és nemzetközi kutatási eredményekre támaszkodva több szerző is megfogalmazta a pedagóguskompetenciák mibenlétét (Kotschy, 2011; 2014); meghatározásuk szerint „A tanári, pedagógusi (vagy pedagógiai) kompetenciák azoknak a pszichikus képződményeknek, a tudásnak, az attitűdöknek és a képességeknek az összességét jelentik, amelyek alkalmassá teszik a pedagógusokat arra, hogy tevékenységüket eredményesen elláthassák.” (Kotschy, 2011).

A pedagóguskompetenciáknak a tanárképzés képzési és kimeneti

követelményeiben való alkalmazását 2013-ban rendeletben rögzítették (8/2013. [I. 30.] EMMI rendelet). Ugyanezeknek az elvárásoknak a teljesülését vizsgálják az oktatási intézményen belül az önértékelési folyamatban, valamint a tanfelügyeleti vizsgálatok és a minősítési eljárás külső szereplői is ezeket veszik figyelembe.

A kilenc kompetencia közül a hatodik a *Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése* nevet kapta.¹ Ezt a kompetenciát tíz indikátorra (alterületre) bontották fel:

6.1. A tantervi tartalmakat a gyermekek, a tanulók egyéni pedagógiai-pszichológiai szükségleteihez is igazodva eredményesen és adaptívan alkalmazza.

6.2. Változatos pedagógiai értékelési módszereket alkalmaz, a nevelési-oktatási folyamatban céltottan alkalmazza a diagnosztikus, a fejlesztő és összegző értékelési formákat.

¹ A pedagógiai értékelés fogalmát Brassói, Hunya és Vass (2005) röviden „visszajelentések elmélete és gyakorlata”-ként határozza meg, míg Báthorynál (1997, 223. o.) bővebb kifejtést olvashatunk: „[...] a pedagógiai értékelésben visszajelentéseket szervezünk, azaz összefüggéseket keresünk a tanítás-tanulás eredményéből – voltaképpen a tanulóban kialakult változásokból – kiindulva a célrendszerrel, a tanítási-tanulási folyamatról, a környezetről és a tanulórol, hogy a tanítás-tanulás egész rendszerét optimalizálhassuk, javíthassuk [...]”; „[...] az értékelés a tanítás-tanulás olyan rendszerkomponense, mely az egész rendszer működésére kihat [...]”; „Olyan funkciót tölt be ebben a struktúrában, mint a hormonrendszer az élő szervezetekben.”

6.3. *Az adott nevelési helyzetnek megfelelő ellenőrzési-értékelési módszereket használ.*

6.4. *Pedagógiai céljainak megfelelő ellenőrzési, értékelési eszközöket választ vagy készít.*

6.5. *A gyermekeknek, a tanulóknak személyre szabott értékelést ad.*

6.6. *A gyermeki, a tanulói tevékenység rendszeres ellenőrzésének eredményeit szakszerűen elemzi, értékelésüket rendszeresen felhasználja fejlesztési céljainak, feladatainak kijelölésében.*

6.7. *Az értékelési módszerek alkalmazása során figyelembe veszi azok várható hatását a gyermekek, a tanulók személyiségének fejlődésére.*

6.8. *A gyermekek, a tanulók számára adott visszajelzési rendszerek, egyértelműek, tárgyilagosak.*

6.9. *Elősegíti a gyermekek, a tanulók önértékelési képességének kialakulását, fejlődését.*

6.10. *Az intézményi pedagógiai programmal összhangban alkalmazott pedagógiai ellenőrzési és értékelési rendszert és módszereket, azok szempontjait megismerteti a gyermekekkel, a tanulókkal, a szülőkkel.*

Az indikátorok gyakorlati teljesülésének mértéke jelzi az adott pedagógus kompetenciáját (Oktatási Hivatal, 2019. 24. o.).

A 2013-ban kialakított pedagóguskompetenciák közel egy évtizede határozzák meg a pedagógusok munkáját, és mutatnak irányt a pedagógusképzésben. A református köznevelési rendszerben saját pedagógiai szakértő munkaköröm, pedagógiai mérés-értékelési szakterületi szaktanácsadói megbízásaim, valamint a pedagógusképzésben

oktatóként való ténykedésem révén az elmúlt tíz évben ráláttam a pedagógusok napi munkájára, a pedagóguskompetenciákhoz fűződő viszonyukra.

2021-ben a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának szakvizsgára felkészítő képzésein, a *Mérés-értékelés az oktatásban, mérésmetodika, a tanári munka hatékonyságának mérése* című kurzusom keretében megkérdeztem a hallgatókat a 6. pedagóguskompetencia teljesítésének tapasztalatairól, nehézségeiről *A pedagógusoktól elvárt ellenőrzési-értékelési feladatok* címmel beadandó esszé keretében. A beérkezett munkák nagyon változatos képet adtak az értékelési feladatok megvalósulásáról; a munkák érdekesnek tűntek arra, hogy mélyebb elemzésnek vessük alá őket. Tartalom-elemzés módszerével 40 esszét dolgoztunk fel (Bánné, 2022). Ennek tapasztalataira építve készült el a 6. pedagóguskompetencia témakörét több oldalról is megközelítő kérdőív, melynek egyik része volt az indikátorokhoz tartozó attitűdök mérése.² Szorosan ehhez a témához kapcsolódó publikációról nincs tudomásunk, így emiatt is időszerűnek tartottuk a vizsgálatunkat.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a közel tíz év alatt milyen tapasztalatokat gyűjtöttek a pedagógusok, illetve, hogy a pályára készülő

hallgatók mire számítanak ezen a területen.

Munkánk célja kettős volt: egyrészt, hogy a feltárt nehézségek ismeretében, célirányosan nyújtsuk majd a jövőbeni

változatos képet adtak az értékelési feladatok megvalósulásáról

szolgáltatásainkat a református iskolák pedagógusai felé, másrészt, hogy a pedagógusképzésben segítsük a hallgatók célzottabb,

² A kérdőíven az indikátorok sorrendje az Önértékelési kézikönyv 113. oldalán található sorrendben került beszámolásra, így a 6.5 indikátort a 6.10 követi, majd folytatódik a sor a 6.6-tal.

alaposabb felkészítését a gyakorlatban rájuk váró pedagógiai mérés-értékelési feladatokra.

A KUTATÁS MENETE

A felmérés nem reprezentatív, kitöltői a pedagógustársadalom jelenlegi és reménybeli tagjai közül véletlenszerűen kerültek ki. A fókusz a református intézményekben dolgozóakra tettük. A kérdőív kitöltésére felkértünk a Református Pedagógiai Intézet szolgáltatási területéhez tartozó, református intézményekben dolgozó gyakorló pedagógusokat és a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának hallgatóit, akik között voltak a pályára még csak most készülők, illetve gyakorló pedagógusként szakvizsgás képzésben részt vevők. Érkezett néhány kitöltés a közösségi oldalakon közzétett felhívás hatására is. Mivel kérdőívünkkel döntő többségükben (97,2%) református intézményben dolgozó és/vagy tanuló pedagógusokat értünk el, a kapott eredmények a református intézmények pedagógusaira jellemzők.

Kutatásunkban 257 fő vett részt. A kérdőívet kitöltők 83,3%-a gyakorló pedagógus, 9,3%-a szakvizsgás képzésben részt vevő, 7,4%-uk hallgató (a továbbiakban státuszcsoporthoz). Munkakörüket tekintve a kitöltők harmada tanító, másik harmaduk középiskolai, ötödük általános iskolai tanár, és közel 10%-ot tesz ki az óvodapedagógusok aránya.

Többnyire leíró statisztikai módszerekkel dolgoztunk (átlag, szórás, megoszlás). Az eredményeket sávdíagramokon ábrázoltuk. A három státuszcsoporthoz (gyakorló pedagógusok, szakvizsgás pedagógusok, hallgatók) eredményeit összehasonlítottuk (ANOVA, Dunnett T3 próba, $p < 0,05$).

A kérdőív egyes témaköreinek eredményeit különböző folyóiratokban publikáljuk.³ A továbbiakban a 6. pedagóguskompetencia indikátoraival kapcsolatos attitűdvizsgálat eredményeit adjuk közre.

AZ INDIKÁTOROKHOZ KAPCSOLÓDÓ ATTITŰDKÉRDÉSEK ELEMZÉSE

Kérdőívünk 46 db, a 6. pedagóguskompetencia indikátoraihoz kapcsolódó állítást tartalmazott, melyekkel a kitöltőknek egy-egy adott indikátorhoz fűződő attitűdjéről szándékoztunk képet nyerni.

Az indikátorok már maguk is a kompetenciák gyakorlatban való megjelenését/megvalósulását ír-

ják le. A kérdőív készítésekor ezeket a leírásokat még tovább „daraboltuk”, és ezeket az elemeket próbáltuk a gyakorlati életre még inkább vonatkoztatható állítások formájában megfogalmazni.

A 6.8. és a 6.9. indikátorokhoz három-három, a többihez öt-öt állítást készítettünk, melyeket a kérdőívben a hozzájuk kapcsolható indikátorra való utalás nélkül, véletlenszerű sorrendben adtunk közre.

Az állítással való egyetértést 1-től 6-ig terjedő skálán kellett jelölni, ahol az 1-es a

a kapott eredmények a református intézmények pedagógusaira jellemzők

³ A dolgozatok lapunk szerkesztésének pillanatában megjelenés alatt állnak. (A szerk.)

„Nem értek egyet”, a 6-os a „Teljes mértékben egyetértek” kategóriát jelentette.

Az egyes indikátorok teljesítéséhez kapcsolódó állítások megfogalmazása néhol negatív hangvételű vagy provokatív, így előfordul, hogy az egyetértés alacsony foka mutatta a pedagógustól „elvárt” attitűdöt (pl.: „A személyiségfejlesztés elsősorban az osztályfőnök feladata.” állítás), de mivel sok állítás többdimenziós értelmezést mozdít, nem volt célunk skálázás szerint értékelni az egyes állításokat, a kirajzolódó tendenciákra inkább kvalitatív értelmezést adtunk.

Az elemzést az összes kitöltőre (257 fő) vonatkoztatva, a 6.1., 6.2. ... 6.10. indikátorok sorrendjében, a következő módon végeztük el: Az egyes állításokra kapott pontszámokból átlagot számoltunk, ez ad átfogó képet az adott állítás elfogadottságáról. Ezt követően diagramon ábráztuk az egyes állításokra adott pontszámok megoszlását, az

azokat választó pedagógusok létszamarányának megadásával. A diagram „tengelye” a 3. és 4. válaszlehetőség között található, mely két válaszlehetőséget úgy tekintjük, mint a még egyet nem értés (3-as érték) és a már valamelyest egyetértés (4-es érték) közötti választóvonalat. A 46 állítás mindegyike külön-külön a pedagógusok tevékenységének egy-egy jellemző részterületére engedett rálátást. Ezeket indikátoronként, egyesével értelmeztük, majd az indikátor egészére vonatkozóan próbáltunk szöveges összegzést is adni.

6.1. indikátor

A „6.1. A tantervi tartalmakat a gyermekek, a tanulók egyéni pedagógiai-pszichológiai szükségleteihez is igazodva eredményesen és adaptívan alkalmazza.” indikátorhoz az alábbi állításokat fogalmaztuk meg (1. táblázat):

1. TÁBLÁZAT

A 6.1. indikátorhoz kapcsolódó állítások és a válaszértékek aránya

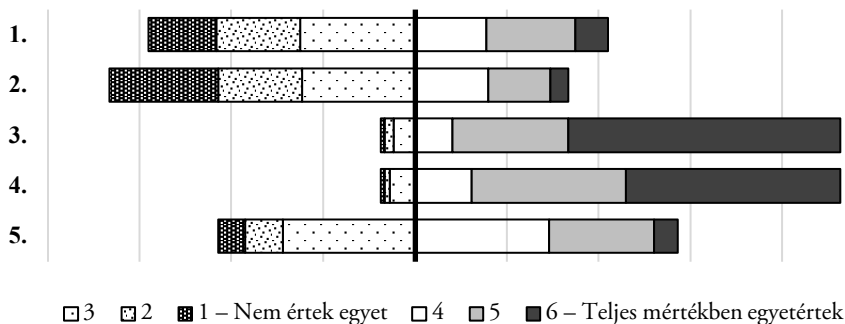
	Állítások	Az egyes kategóriákat választók aránya (%)					
		1	2	3	4	5	6
1.	A tantervi tartalmak kötöttek, nem lehet a tanulók egyéni szükségleteihez igazítani.	14,8	18,3	24,9	15,6	19,5	7,0
2.	A tantervi tartalmak egyéni szükségletekhez igazítása igazságtalan értékelést von maga után.	23,7	18,3	24,5	16,0	13,6	3,9
3.	A tantervi tartalmak egyéni szükségletekhez igazítását nehezíti a nagy csoportlétszám/osztálylétszám	0,8	1,9	4,7	8,2	25,3	59,1
4.	A tantervi tartalmak egyéni szükségletekhez igazításához nagyon jól kell ismerni az egyes tanulók pedagógiai-pszichológiai szükségleteit.	0,8	1,2	5,4	12,5	33,5	46,7
5.	Az adaptivitás elvét nehéz a gyakorlatba átültetni.	5,8	8,2	28,8	29,2	23,0	5,1

FORRÁS: saját szerkesztés

Az egyes állításokra adott válaszok megoszlása az 1. ábrán látható.

1. ÁBRA

A 6.1. indikátorhoz kapcsolódó állításokra kapott válaszártékek megoszlása



FORRÁS: saját szerkesztés

A legnagyobb fokú egyetértés abban volt, hogy a tantervi tartalmak egyéni szükségletekhez igazítását nehezíti a nagy osztálylétszám (3. állítás, átlag = 5,3), és hogy az egyéni szükségletek figyelembevételéhez nagyon jól kell(ene) ismerni az egyes tanulók pedagógiai-pszichológiai szükségleteit. (4. állítás, átlag = 5,2). Itt a kitöltők 59,1%-a, illetve 46,7%-a teljes mértékben egyetértett az állítással, illetve magas (25,3% és 33,5%) volt a csaknem teljes mértékben egyetértők aránya is. Ezek az eredmények összecsengtek a kérdőív egy másik témakörében kapott válaszokkal, ahol a 6.1. indikátor megvalósításával kapcsolatos nehézségekre kérdeztünk rá, és éppen ezeket a tényezőket nevesítették a kitöltők.

Hozzávetőlegesen a kitöltők fele értett egyet azzal, hogy a tantervi tartalmak kötöttek, és nem lehet a tanulók egyéni szükségleteihez igazítani (1. állítás, 42,0%), illetve azzal, hogy az adaptivitás elvét nehéz a gyakorlatba átültetni (5., 57,2%).

Azzal, hogy a tantervi tartalmak egyéni szükségletekhez igazítása igazságtalan értékelést vonna maga után (2. állítás) – valamilyen mértékben csak a kitöltők harmada értett csak egyet (16,0%-uk 4-es mértékben, 13,6%-uk 5-ös mértékben, és csupán 3,9%-uk 6-os, teljes mértékben). Az állítást ugyanakkor a kitöltők csaknem negyede határozottan, ötöde pedig nagymértékben elutasította. Ezek alapján a pedagógusok túlnyomó többsége úgy látja, hogy ezen elvárás megvalósításának nincs gyakorlati akadálya.

A legnagyobb arányban „Az adaptivitás elvét nehéz a gyakorlatba átültetni” állítással kapcsolatban születtek „semleges”, a középső értékek közelében elhelyezkedő, vagyis a határozott vélemény hiányát tükröző válaszok. Feltételezhető, hogy itt a szakkifejezés használata (és értelmezése) is gátolhatta a sarkosabb vélemények megjelenését.

A 6.1. indikátor esetében a három státuszcsoport attitűdjei nem mutattak lényeges eltérést.

Összegezve: a 6.1. indikátorhoz kapcsolódóan – ahogy a gyakorlat is mutatja – a pedagógusok színvonalas munkáját nehezíthetik a magas osztálylétszámok, ami természetesen gátja lehet a tanulókkal való személyesebb kapcsolat kialakításának, a tanulók jobb megismerésének, és ebből az következik, hogy akadályozott a tantervi anyag egyéni szükségletekhez igazított, adaptív feldolgozása. Nemzetközi összehasonlításban a Magyarországon egy pedagógusra eső tanulói létszám viszonylag alacsony (az utóbbi években általános iskolában 9,7 fő⁴⁵), de nagyok a területi, iskolafokonkénti egyenlenségek. Az általános iskolák „túlélési

stratégiaként” – ha tehetik – nagy létszámú első osztályokat indítanak, hogy felső tagozatban a nyolc vagy hat évfolyamos gimnáziumba elvándorlás ellenére is stabil osztálylétszámmal működhessenek tovább. Jellemzően kevés a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek nevelését, oktatását segítő pedagógiai munkatárs is.

6.2. indikátor

A „6.2. Változatos pedagógiai értékelési módszereket alkalmaz, a nevelési-oktatási folyamatban célzottan alkalmazza a diagnosztikus, a fejlesztő és összegző értékelési formákat.” indikátorhoz kapcsolódóan az alábbi állításokat fogalmaztuk meg (2. táblázat):

2. TÁBLÁZAT

A 6.2. indikátorhoz kapcsolódó állítások és a válaszértékek aránya

	Állítások	Az egyes kategóriákat választók aránya (%)					
		1	2	3	4	5	6
1.	A diagnosztikus értékelés során a tanuló nem kaphat osztályzatot.	9,7	13,2	31,5	9,3	17,1	19,1
2.	A fejlesztő értékelésre nincs idő.	23,7	14,0	17,1	19,8	20,2	5,1
3.	Az összegző értékelést veszik csak komolyan a tanulók.	27,2	19,5	20,6	15,2	12,8	4,7
4.	Az iskolai munkában végső soron minden értékelés összegző értékelés.	17,5	16,3	23,3	24,9	14,0	3,9
5.	A tanulóknak zavaró, ha a különböző pedagógusok különböző értékelési módszereket alkalmaznak.	12,5	16,3	18,7	16,3	21,4	14,8

FORRÁS: saját szerkesztés

A 6.2. indikátorhoz kapcsolódó állítások között a legnagyobb egyetértés abban volt

(1., átlag = 3,7), hogy „A diagnosztikus értékelés során a tanuló nem kaphat osztályzatot”.

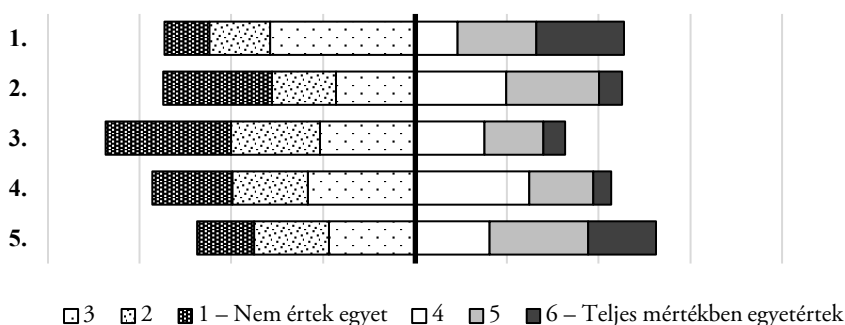
⁴ <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2022-2023-elozetes-adatok/index.html> (2023. 02. 21.)

A diagnosztikus értékelés a céljából kifolyólag nem járhat osztályzat (vagy érdemjegy) adásával, így elgondolkodtató, hogy ezzel az állítással teljes mértékben csupán a kitöltők ötöde értett egyet, és az állítást részben vagy teljes mértékben elutasította (vagyis a teljesítmény osztályozását ebben az esetben is szükségesnek tartja) a kitöltők több mint fele (2. ábra).

A 6-os skálán mérve 3,6-es átlagot ért el „A tanulóknak zavaró, ha a különböző pedagógusok különböző értékelési módszereket alkalmaznak.” (5.) állítás. Itt az egyes válaszlehetőségek szinte azonos arányban (13%–21% közötti értékekben) fordultak elő. Ez az állítás volt a leginkább megosztó.

2. ÁBRA

A 6.2. indikátorhoz kapcsolódó állításokra kapott válaszártékek megoszlása



FORRÁS: saját szerkesztés

Az összegző értékeléssel kapcsolatban (3. állítás) a pedagógusok döntő többsége (1., 2. és 3. kategóriában összesen 67,3%) úgy véli, hogy nemcsak ezt az értékelési formát veszik komolyan a tanulók, de arról, hogy a fejlesztő értékelésre jut-e idő (2. állítás), már majdnem fele-fele arányban eltérően vélekedtek a kitöltők. Bö ötödük (23,7%) egyértelműen elutasította az állítást, míg másik ötödük (20,2%) majdnem teljes mértékben (5-ös érték) egyetértett vele.

Azzal a megállapítással, hogy az iskolai munkában minden értékelés végső soron összegző értékelés (4. állítás) – a kitöltők 3,9%-a fenntartás nélkül, további 38,9%-

uk valamelyest egyetértett, vagyis a pedagógusok alig több mint a fele (57,2%-a) utasítja el ezt az állítást, és határozott elutasításra csupán hatodik vállalkozott. Ezek alapján úgy tűnik, hogy a *Knausz Imre* által 2021-ben megfogalmazott megállapítás – „Az osztályozás központi szerepe az iskolában mutatja, hogy az értékelés három fő funkciója közül a szummatív funkció gyarmatosította a másik kettőt.” – továbbra is valós probléma.

A három státuszcsoporthoz tartozó állítások esetében nem mutattak egymástól szignifikáns eltérést.

A 6.2. indikátorhoz kapcsolódóan összességében az a kép rajzolódott ki, hogy a pedagógusok több mint fele bizony a diagnosztikus értékelés kapcsán is adna osztályzatot, viszont többségük úgy látja, hogy nem csak az összegző értékelést veszik komolyan a tanulók (hiszen az előző válasz alapján a diagnosztikus értékelésnek is tétje van!). Nagyjából fele-fele arányban gondolják azt, hogy az iskolai munkában minden értékelés végső soron szummatív értékelés, ami kissé visszafogottabb arány, mint amilyen arányban osztályoznák a diagnosztikus mérések eredményeit is. A fejlesztő értékelésre a kitöltők fele szerint jut idő. Nagyon megoszlik a vélemény abban, hogy a tanulók számára zavaró-e, ha a különböző pedagógusok különböző értékelési módszereket alkalmaznak.

Az iskolai munka során az értékelések céljuk szerinti „szétszalazása” tapasztalatunk

szerint sem gyakorlat. Főként az idősebb korosztályba tartozó pedagógusok hajlanak arra, hogy mindennemű tanulói megnyilvánulást szummatív módon értékeljenek, számukra az elegendő számú érdemjegy „produkálása” a fő szempont – akár egy központi diagnosztikus mérés eredménye alapján is. Fontosnak tartanánk a három értékelési cél tudatosítását a pedagógiai gyakorlatban, akár tréningek tartásával, ahol ezen értékelési fajták gyakorlati megvalósítását sajátítanák el a pedagógusok.

6.3. indikátor

A 6.3. indikátor pontos szövege: „*Változatos, a szakterülete, a tantárgya sajátosságainak és az adott nevelési helyzetnek megfelelő ellenőrzési-értékelési módszereket használ.*” Öt állítással bontottuk részleteire (3. táblázat).

3. TÁBLÁZAT

A 6.3. indikátorhoz kapcsolódó állítások és a válaszértékek aránya

	Állítások	Az egyes kategóriákat választók aránya (%)					
		1	2	3	4	5	6
1.	A változatos pedagógiai értékelési módszerek csak megzavarják a gyerekeket/tanulókat.	40,1	23,0	15,2	12,8	7,0	1,9
2.	A jól bevált értékelési módszereket érdemes alkalmazni.	5,1	3,5	9,7	21,4	33,5	26,8
3.	A dolgozat és a szóbeli felelet váltakozása már változatos ellenőrzési módszernek számít.	12,1	23,0	27,2	16,0	15,6	6,2
4.	Időhiány miatt ritkán alkalmazzák a szóbeli ellenőrzést.	7,4	11,3	14,8	16,0	30,4	20,2
5.	A nevelési helyzet ne befolyásolja az ellenőrzés-értékelés módszerét.	19,5	13,6	22,2	16,3	15,6	12,8

FORRÁS: saját szerkesztés

A legalacsonyabb átlagot (2,3) „*A változatos pedagógiai értékelési módszerek csak*

megzavarják a gyerekeket/tanulókat.” kapta, vagyis a pedagógusok attitűdje az 1. állítás

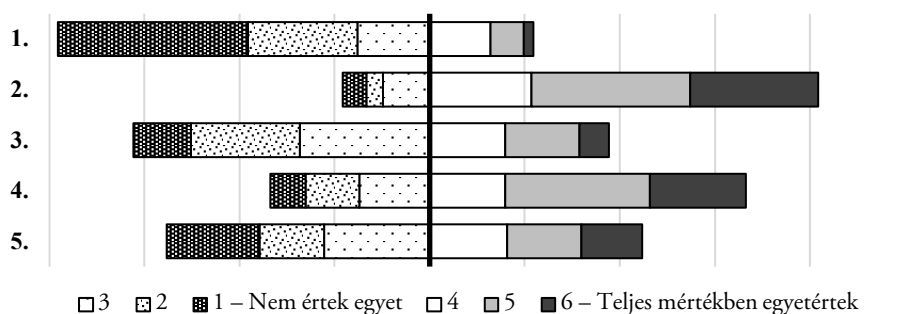
esetében egyértelműen az elutasítás volt (3. ábra). 78,3%-uk valamilyen mértékben, 40,1%-uk a legteljesebb mértékben

elutasította az állítást, vagyis a kitöltők nagy aránya támogatja a változatos pedagógiai módszerek alkalmazását.

Az egyes állításokra adott válaszok megoszlása az 3. ábrán látható.

3. ÁBRA

A 6.3. indikátorhoz kapcsolódó állításokra kapott válaszártékek megoszlása



FORRÁS: saját szerkesztés

„A jól bevált értékelési módszereket érdemes alkalmazni.” (2.) kapta a legmagasabb átlagot, 4,6-ot. Ezzel az állítással valamilyen szinten csupán a kitöltők 18,3%-a nem értett egyet, és közöttük is csupán 5,1% volt azok aránya, akik a leghatározottabban elutasították. Ez azt engedti sejtteni, hogy a pedagógusok nem nyitottak túlságosan az új értékelési módszerek kipróbálására.

„A dolgozat és a szóbeli felelet váltakozása már változatos ellenőrzési módszernek számít.” (3.) állítással a kitöltők 62,3%-a nem ért egyet, vagyis igényük van ennél változatosabb módszerekre. Viszont ott van mellettük az az egyharmad, akik szerint ez így elegendő.

A következő megállapításnál fordult az arány. A kitöltők kétharmada véli úgy, hogy a pedagógusok időhiány miatt ritkán alkalmazzák a szóbeli ellenőrzést (4. állítás).

Egyötödük (20,2%) teljes mértékben azonosulni tud ezzel az állítással.

A 6.3. indikátorhoz tartozó utolsó állítás: „A nevelési helyzet ne befolyásolja az ellenőrzés-értékelés módszerét.” A 6.2 indikátornál szereplő „A tanulóknak zavaró, ha a különböző pedagógusok különböző értékelési módszereket alkalmaznak.” állítás mellett ez a másik leginkább megosztó állítás. A 257 kitöltő közel azonos arányban (13%, illetve 22%) jelölte be a hat válasz valamelyikét. Az eredeti indikátor azt várja el a pedagógustól, hogy az adott nevelési helyzetnek megfelelő ellenőrzési-értékelési módszereket használjon, így elgondolkodtató ez a nagyfokú megosztottság.

A három státuszcsoporthoz tartozó állítások esetében nem mutattak egymástól szignifikáns eltérést.

Összegezve a 6.3. indikátorral kapcsolatos megállapításokat azt látjuk, hogy a pedagógusok támogatják a változatos értékelési módszerek alkalmazását, ugyanakkor ragaszkodnának a jól beváltakhoz is. Itt ellentmondást tapasztalunk, vagyis elvben tudják, hogy mi lenne a helyesebb út, de győz a rutin. Az írásbeli és a szóbeli felelet váltakozása véleményük szerint is kevés ahhoz, hogy a „változatos értékelési módszer” jelzővel illethessük, vagyis érzik, hogy ennél többre lenne szükség. Meglátásunk szerint az adott nevelési helyzethez illeszkedő ellenőrzési-értékelési módszer választásának az is akadály, hogy a pedagógusok nem rendelkeznek megfelelő, széles körű eszköztárral. Itt pedagógiai-szakmai szolgáltatóként a Református Pedagógiai Intézet jövőbeni feladata a pedagógusok értékelési-ellenőrzési

eszköztárának további bővítése, illetve szükséges lehet a pedagógusképzésben az ezzel foglalkozó tantárgyak profiljának erősítése is.

A szóbeli feleletet valószínűleg időhiány miatt alkalmazzák ritkán – és itt újra megjelenik a magas osztálylétszám problematikája is. A kérdőív egy másik kérdése kapcsán felmerült a tananyag nagy terjedelme, ami szintén az időigényes szóbeli felelet gyakorlata ellen dolgozik.

6.4. indikátor

A 6.4. indikátor elvárása, hogy a tanár:

„Pedagógiai céljainak megfelelő ellenőrzési, értékelési eszközöket választ vagy készít.”

Ezt az indikátort öt állítással jártuk körbe (4. táblázat).

4. TÁBLÁZAT

A 6.4. indikátorhoz kapcsolódó állítások és a válaszértékek aránya

	Állítások	Az egyes kategóriákat választók aránya (%)					
		1	2	3	4	5	6
1.	A „központilag” készült feladatlapok, dolgozatok a legmegbízhatóbb (tudás)ellenőrzési eszközök.	32,7	21,0	15,2	19,1	9,7	2,3
2.	Ellenőrzési, értékelési eszközök készítése nem fér bele egy pedagógus mindennapi munkájába.	14,8	12,8	19,5	19,8	19,5	13,6
3.	A pedagógusok szívesen átvesznek más pedagógus által készített ellenőrzési vagy értékelési eszközöket (pl. Facebook-csoportban megosztott linkek formájában)	2,3	4,7	19,1	19,5	33,1	21,4
4.	A digitális ellenőrzési-értékelési eszközök nagyban megkönnyítik a pedagógus munkáját.	5,4	8,2	19,8	24,5	23,3	18,7
5.	A pedagógusok a dolgozatírások, tudásellenőrzések kapcsán idegenkednek az informatikai eszközök használatától, mert enélkül is „sokat ülnek gép előtt” a tanulók.	16,7	17,5	21,8	21,4	16,0	6,6

FORRÁS: saját szerkesztés

Az itt felsorolt állítások közül a legkisebb átlagot (2,6) „A 'központilag' készült

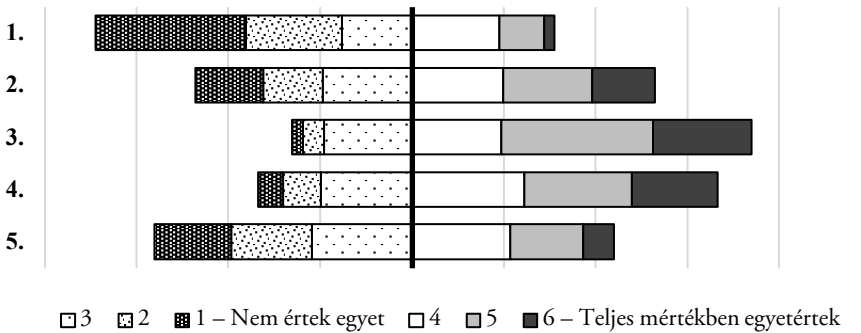
feladatlapok, dolgozatok a legmegbízhatóbb (tudás)ellenőrzési eszközök.” (1.), míg a

legmagasabbat „A pedagógusok szívesen átvesznek más pedagógus által készített ellenőrzési vagy értékelési eszközöket.” (3.) állítást kapta (4,4). Az a trend, amely az utóbbi értékből körvonalazható, már kb. egy évtizede elindult, a COVID miatti lezárások és az

online oktatás kényszerűsége pedig a közel-múltban nagyot lendített rajta. Csupán a kitöltők töredéke (2,3%) nem ért egyáltalán egyet ezzel az állítással, és további 4,7% adott 2-es értéket (4. ábra).

4. ÁBRA

A 6.4. indikátorhoz kapcsolódó állításokra kapott válaszártékek megoszlása



FORRÁS: saját szerkesztés

Magas, 4,1-es átlaggal vélik azt is a kitöltők, hogy a digitális ellenőrzési-értékelési eszközök nagyban megkönnyítik a pedagógus munkáját (4. állítás), de ebben a kérdésben már népesebb a kételkedők tábora. A válaszadók 5,5%-a egyértelműen, 8,2%-a némileg elutasítja ezt az állítást, míg a némi elfogadást mutató értéket negyedük (24,5%) választotta.

A „központilag” készült feladatlapok, dolgozatok minőségi voltában (1. állítás) a kitöltő pedagógusok nagy számban kételkednek. Itt a válaszok átlagértéke csupán 2,6. A kitöltők több mint fele határozottan (1-es és 2-es érték), további hatodik inkább elutasítja azt az állítást, miszerint ezek volnának a legmegbízhatóbb (tudás)ellenőrzési eszközök. Csupán a kitöltők 2,3%-a értett

teljes mértékben – és további 9,7%-uk nagymértékben – egyet.

Az „Ellenőrzési, értékelési eszközök készítése nem fér bele egy pedagógus mindennapi munkájába.” (2.) állítás 3,6-es átlaggal „átlagos” elfogadottságú. Majdnem fele-fele arányban adtak rá elfogadó (52,9%) és elutasító (47,1%) választ. A teljes elfogadás a pedagógusok 13,6%-ára volt jellemző.

Az ehhez az indikátorhoz tartozó utolsó állítás „A pedagógusok a dolgozatírások, tudásellenőrzések kapcsán idegenkednek az informatikai eszközök használatától, mert enélkül is sokat ülnek gép előtt a tanulók.” (5.) volt. Értékelési átlaga 3,2, vagyis a válaszadók jellemzően inkább nem értettek egyet ezzel az állítással (56%), azaz a teljes és a majdnem teljes egyetértést választó 22,6%

kivételével a pedagógusok hasznosnak tartják a tudásellenőrzések kapcsán az informatikai eszközök használatát.

A három státuszcsoporthoz eredményeiket összevetve azt tapasztaltuk, hogy csak a 4. állítás („*A digitális ellenőrzési-értékelési eszközök nagyban megkönnyítik a pedagógus munkáját.*”) esetében volt az egyes státuszcsoporthoz átlaga között lényeges eltérés. A gyakorló pedagógusok (átlag = 4,0) és a hallgatók (átlag = 4,8) véleménye tért el lényegesen egymástól (ANOVA, Dunnett T3 próba $p < 0,05$). Ez a szignifikáns eltérés akkor is megmaradt, ha a gyakorló pedagógusokhoz a szakvizsgás csoport eredményeit is hozzávettük, így kimondhatjuk, hogy a hallgatói (fiatalabb) generáció bízik abban, hogy a digitális ellenőrzési-értékelési eszközök nagyban megkönnyítik majd a munkájukat.

A 6.4. indikátorral kapcsolatos attitűdök a következőképpen alakultak: A kitöltők háromnegyede különböző mértékben, de egyetértett azzal, hogy a pedagógusok szívesen átvesszenek más pedagógus által készített ellenőrzési vagy értékelési eszközöket (pl. Facebook-csoportban megosztott linkek formájában), és kétharmaduk azzal is (a hallgatók a pályán lévőkétől szignifikánsan nagyobb mértékben), hogy a digitális ellenőrzési-értékelési eszközök nagyban megkönnyítik a pedagógus munkáját. Úgy véljük, hogy a COVID-időszak alatti karantén és az online oktatás kényszerűségéből ugyan,

de nagyot lendített az IKT-eszközök oktatásban való használatán és a pedagógusi közösségek ilyen célú szerveződésén. Ez alatt elsősorban az online tanulászervező platformok és az online feladatkészítők alkalmazását, valamint az ezekkel készült feladatok megosztását értjük. Ugyanakkor ez a tendencia sok pedagógusban telítődöttséget is okozott, így ők a jelenléti oktatás során próbálják visszaszorítani ezek használatát – mondván, hogy a tanulók enélkül is „*sokat ülnek gép előtt*” (ld. az 5. állítást).

A központilag készült felmérőlapokat a kitöltők kétharmada inkább elutasítja, de ennél kisebb azok aránya, akik úgy gondolják, hogy az ellenőrzési-értékelési eszközök készítése belefér/bele kell, hogy férjen a pedagógusok mindennapi munkájába – vagyis a kitöltők közel hatoda a központi helyett szívesen átvenne más által készített feladatsorokat.

Biztató, hogy a fiatalabb korosztály (hallgatók) nyitottak az újfajta módszerek alkalmazására, és a pályán lévők eddigi nyitottságát is meg kellene őrizni, a jelenléti és az online oktatási módszerek közötti helyes arány megtalálásával.

6.5. indikátor

A 6.5. indikátor szövege: „*A gyermekeknek, a tanulóknak személyre szabott értékelést ad.*” Ezt az alábbi állítással jártuk körbe (5. táblázat).

5. TÁBLÁZAT

A 6.5. indikátorhoz kapcsolódó állítások és a válaszértékek aránya

	Állítások	Az egyes kategóriákat választók aránya (%)					
		1	2	3	4	5	6
1.	A személyre szabott értékelés a tanulók között irigységet gerjeszt.	23,3	20,6	20,2	20,6	10,1	5,1
2.	A személyre szabott értékelés nagyon időigényes.	3,5	7,4	7,8	19,8	29,6	31,9
3.	A pedagógusok nem ismerik elég jól a tanulókat ahhoz, hogy személyre szabott értékelést tudjanak adni számukra.	29,2	20,2	16,7	23,0	8,2	2,7
4.	A gyengébb képességű tanulónak adott példás szorgalomjegy visszatetszést kelthet.	30,7	21,8	17,1	12,8	11,7	5,8
5.	A szülők a saját gyermekük teljesítményét a többi gyermek teljesítményéhez akarják viszonyítani.	3,5	4,3	12,8	22,2	35,8	21,4

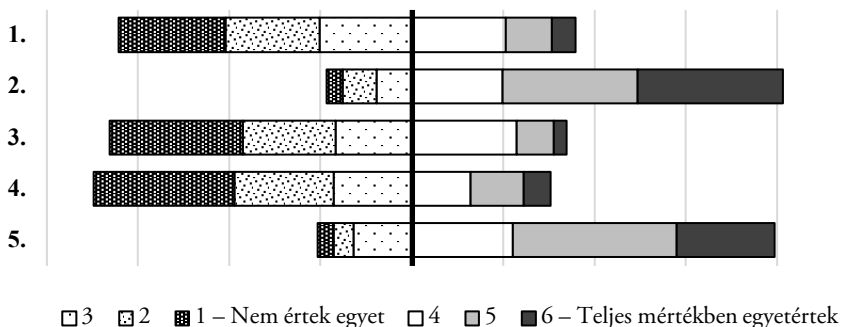
FORRÁS: saját szerkesztés

Ebben a kérdéskörben a legmagasabb átlagot, vagyis az állítással való legnagyobb egyetértést (4,6-es átlag) a 2., „A személyre

szabott értékelés nagyon időigényes.” állítás kapta. Ezzel egyetértett a kitöltők 81,3%-a, és ezek fele teljes mértékben (5. ábra).

5. ÁBRA

A 6.5. indikátorhoz kapcsolódó állításokra kapott válaszértékek megoszlása



FORRÁS: saját szerkesztés

Csupán a kitöltők harmada véli úgy, hogy a személyre szabott értékelés a tanulók között irigységet gerjeszthet (1. állítás), és

ennél is kisebb arányban gondolják azt, hogy a pedagógusok a személyre szabott értékeléshez nem ismerik elég jól a tanulóikat

(3. állítás), illetve, hogy a gyengébb képességű tanulónak adott példás szorgalomjegy visszatetszést kelthet (4. állítás). Mindhárom állításnál magas a határozottan elutasítók aránya. (Rendre 30,7%, 29,2%, illetve 23,4%.)

„A szülők a saját gyermekük teljesítményét a többi gyermek teljesítményéhez akarják viszonyítani.” (5.) állítással a kitöltők 79,4%-a egyetértett. Itt nem a legmagasabb fokú egyetértés volt a jellemző, hiszen a kitöltők harmada a 6-os skálán az 5-ös fokozatot jelölte meg.

A három státuszcsoporthoz tartozó eredményeket összehasonlítva azt tapasztaltuk, hogy csak az 5. állítás („A szülők a saját gyermekük teljesítményét a többi gyermek teljesítményéhez akarják viszonyítani.”) esetében volt az átlagok között lényeges eltérés. A gyakorló pedagógusok és a hallgatók véleménye tért el lényegesen egymástól. A gyakorló pedagógusok átlaga 4,4, míg a hallgatóké ennél jóval magasabb, 4,9 volt (ANOVA, Dunnett T3 $p < 0,050$). Ez a szignifikáns eltérés akkor is megmaradt, ha a gyakorló pedagógusokhoz a szakvizsga pedagógusok csoportjának eredményeit is hozzávettük (kerekítve továbbra is 4,4). Ennek alapján úgy tűnik, hogy a pedagóguspályán lévőknel nagyobb mértékben vélik úgy a pályára még csak most készülőket, hogy a szülők a saját gyermekük teljesítményét a többi gyermek teljesítményéhez akarják majd viszonyítani.

erre az ellentmondásra a pedagógushallgatók még inkább számíthatnak

A 6.5. indikátor állításait áttekintve azt tapasztaljuk, hogy a pedagógusok az időtényező ellenére hasznosnak tartják a személyre szabott értékelést, úgy vélik, hogy ennek alkalmazásához megfelelő szinten ismerik a tanulókat, nem tartanak attól, hogy ez az értékelés a közösségben rossz érzést vált ki, ugyanakkor tapasztalják azt, hogy a szülők a saját gyermekük teljesítményét a többi gyerekéhez akarják hasonlítani/hasonlíttatni – ami ellentmondást mutat a pedagógus törekvéseivel. Erre az ellentmondásra a pedagógushallgatók még inkább számíthatnak. (Ha a személyre szabott értékelés során „önmagához képest való” értékelést is végzünk – meglátásunk szerint ilyen helyzetekben ez elkerülhetetlen – akkor még nagyobb az ellentmondás a vélt szülői elvárás és a pedagógus törekvései között.) Ezek az attitűdök nagyon humánus pedagógus képét rajzolják elénk, akik a szűkös idők ellenére is az egyént látják, és nem csak egy-egy tanulót.

6.6. indikátor

A 6.6. indikátor a következőket várja el a pedagógusoktól: „A gyermeki, a tanulói tevékenység rendszeres ellenőrzésének eredményeit szakszerűen elemzi, értékelésüket rendszeresen felhasználja fejlesztési céljainak, feladatainak kijelölésében.” Ezt az alábbi állításokkal próbáltuk még inkább gyakorlatközelivé tenni (6. táblázat).

6. TÁBLÁZAT

A 6.6. indikátorhoz kapcsolódó állítások és a válaszártékek aránya

	Állítások	Az egyes kategóriákat választók aránya (%)					
		1	2	3	4	5	6
1.	Az ellenőrzések eredményeinek elemzése sok időbe és energiába kerül.	3,5	3,5	10,5	14,8	32,3	35,4
2.	Az ellenőrzések eredményeinek szakszerű elemzéséhez a pedagógusok általában nem rendelkeznek megfelelő matematika, statisztikai és számítógépes tudással.	11,3	14,4	20,6	21,8	21,4	10,5
3.	Az ellenőrzések eredményét a pedagógusok felhasználják konkrét (papírra is vetett) fejlesztési célok megfogalmazásához.	5,1	12,1	26,1	20,6	22,2	14,0
4.	Egy gyakorlott tanár az ellenőrzések eredményeit, tanulságait „spontán” beépíti a munkájába.	1,6	2,3	10,9	23,3	35,8	26,1
5.	Mivel a tanterv (tanmenet) kötött, így ettől eltérő, további fejlesztési célok megfogalmazására nincs lehetőség.	29,2	12,8	21,0	19,1	13,6	4,3

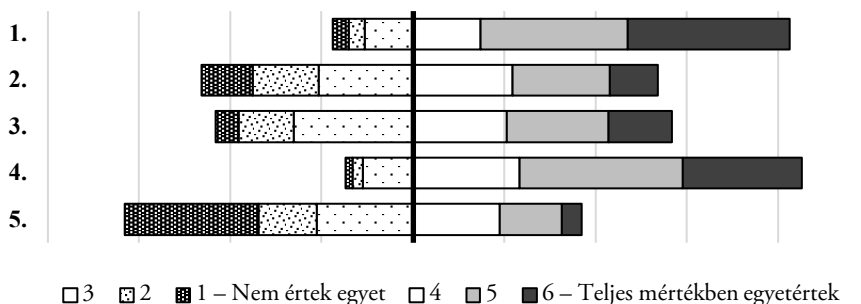
FORRÁS: saját szerkesztés

Mivel a 6.6. indikátor a kérdőív más kérdéseinél mint a legnehezebben teljesíthető indikátor került a fókuszba, nagy

érdeklődéssel tekintettünk az ezt részletező állítások eredményeire (6. ábra).

6. ÁBRA

A 6.6. indikátorhoz kapcsolódó állításokra kapott válaszártékek megoszlása



FORRÁS: saját szerkesztés

Az öt állítás közül a kérdőívet kitöltők leginkább azzal az állítással értettek egyet, hogy egy gyakorlott tanár az ellenőrzések eredményeit „spontán” beépíti a munkájába (4. állítás, 85,2%), illetve, hogy az ellenőrzések eredményeinek elemzése sok időbe és energiába kerül (1. állítás, 82,5%; átlaguk 4,8). Ez utóbbról teljes mértékben meg van győződve a pedagógusok több mint harmada (35,4%). Arról, hogy az eredmények szakszerű elemzéséhez a pedagógusok rendelkeznek a megfelelő matematikai, statisztikai és számítógépes tudással (2. állítás), már megoszlanak a vélemények. A kitöltők fele egyetért ezzel, míg a másik fele elutasítja ezt az állítást, hasonlóan ahhoz az állításhoz, hogy az ellenőrzések eredményét a pedagógusok felhasználgják konkrét (rögzített) fejlesztési célok megfogalmazásához. E két kérdés eldöntésénél nagyon sokan az arany középutat választották: majdnem a kitöltők fele a 3-as vagy 4-es értéket jelölte be.

Azt az állítást, hogy mivel a tanterv (tanmenet) kötött (5. állítás), ettől eltérő, további fejlesztési célok megfogalmazására nincs lehetőség, csupán a kitöltők harmada tartja igaznak, és majdnem harmaduk ezt a leghatározottabban elutasítja. Ennek a kérdésnek a megítélése szignifikáns eltérést mutatott (ANOVA, Dunnett T3 próba, $p < 0,05$) a már pályán lévők (3,0) és a pedagóguspályára most készülők csoportjában (2,1). A hallgatók a gyakorló tanároknál is nagyon mértékben elutasítják ezt az állítást.

még nem érzik a bőrükön a tantervi kötöttségeket

Összességében a 6.6. indikátor elvárásai közül az eredmények elemzését, feldolgozását a döntő többség nagyon időigényesnek és az eredmények tapasztalatait a további tervező munkába amúgy is spontán beépülőnek tartja, vagyis szakszerű elemző munka helyett „megérzéses” alapon működik az ebben az indikátorban jelzett tevékenység.

Már csak azért is, mert a válaszoló pedagógusok fele úgy gondolja, hogy a szükséges statisztikai és IKT-ismeretei sincsenek meg ehhez az elemző munkához. Ezen a területen lenne tennivaló. Pedagógiai-szakmai szolgáltatóként rendelkezünk ilyen témájú

képzéskínálattal is, de sajnos az elmúlt években csak gyér érdeklődést tapasztaltunk. Azt, hogy e téren fejlődésre volna szükségük, a pedagógusok

(és hallgatók) felismerik, de idő (vagy motiváció) hiányában nem tesznek lépéseket ebbe az irányba. A hallgatók jobban bíznak abban, hogy a tantervtől eltérő további fejlesztési célok megfogalmazására van lehetőség. Valószínűleg ők még nem érzik a bőrükön a tantervi kötöttségeket, annak szorítását, vagy még nagyobb a hajlandóság bennük, hogy minél inkább figyelembe vegyék a tanulók egyéni igényeit.

6.7. indikátor

A „6.7. Az értékelési módszerek alkalmazása során figyelembe veszi azok várható hatását a gyermekek, a tanulók személyiségének fejlődésére.” indikátort szintén öt állításra „fordítottuk át” (7. táblázat).

7. TÁBLÁZAT

A 6.7. indikátorhoz kapcsolódó állítások és a válaszártékek aránya

	Állítások	Az egyes kategóriákat választók aránya (%)					
		1	2	3	4	5	6
1.	Minden pedagógusnak vannak megszokott értékelési módszerei, ezeken ritkán változtat.	3,5	4,3	21,0	22,6	37,4	11,3
2.	Minden értékelési módszer elősegíti a tanulók személyiségének fejlődését.	9,3	10,5	14,8	20,2	24,9	20,2
3.	A személyiségfejlesztés elsősorban az osztályfőnök feladata.	54,1	19,1	11,7	6,6	5,8	2,7
4.	Van olyan tanuló, aki a többiekénél gyakoribb visszajelzést igényel.	0,0	0,4	1,6	9,7	24,9	63,4
5.	A tanulók nem szeretik, ha értékelik őket.	31,5	16,3	17,5	19,5	8,9	6,2

FORRÁS: saját szerkesztés

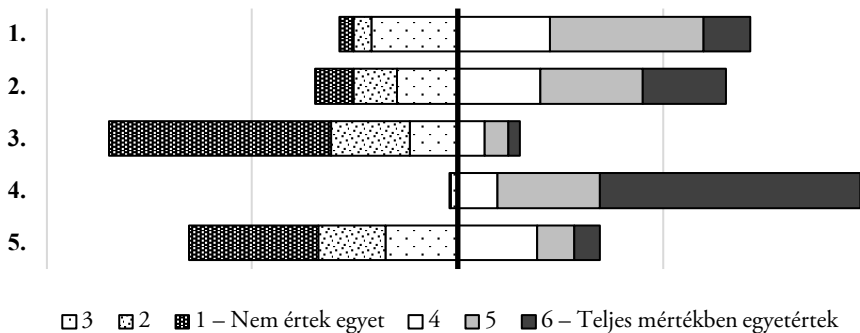
Az összes attitűdkérdés közül ezek között fordult elő a legmagasabb és a legalacsonyabb átlagot elérő állítás is.

A legmagasabb átlagot (5,5) elérő „Van olyan tanuló, aki a többiekénél gyakoribb

visszajelzést igényel.” (4.) állítással a pedagógusok kétharmada maximálisan, a további közel egyharmad többnyire vagy valamegyetértett. Csupán a kitöltők 2%-a vitatta ezt az állítást (7. ábra).

7. ÁBRA

A 6.7. indikátorhoz kapcsolódó állításokra kapott válaszártékek megoszlása



FORRÁS: saját szerkesztés

A legalacsonyabb átlagértéket (2,0) „A személyiségfejlesztés elsősorban az osztályfőnök feladata.” (3.) állítás kapta. Ezt teljes mértékben elutasította a kitöltők fele (54,1%), és kevésbé határozottan, de elutasította még további 30%. Csupán a kitöltők 15,2%-a értett egyet ezzel az állítással. Viszont a hallgatók csoportjában a pályán lévőkénél sokkal nagyobb volt az állítással való egyetértés (átlagok: 3,4, illetve 1,9).

A kitöltők bő kétharmada szerint minden pedagógusnak vannak megszokott értékelési módszerei, és ezeken ritkán változtat (1. állítás), valamint szintén kétharmaduk véli úgy, hogy minden értékelési módszer elősegíti a tanulók személyiségfejlődését (2. állítás). Ennél a két kérdésnél leginkább a 6-os skálán 5-ös szintű egyetértés volt a jellemző (37,4%, illetve 24,9%).

A túlnyomó többség elutasította – a kitöltők közel harmada teljes mértékben – azt az állítást, hogy a tanulók nem szeretik, ha értékeli őket (5.). Ezzel az állítással maximálisan csupán a kitöltők 6,2%-a értett egyet, de nagyarányú volt (19,5%) a 4-es értéket (valamelyest egyetért) kategóriát választók aránya.

A „Minden pedagógusnak vannak megszokott értékelési módszerei, ezeken ritkán

változtat.” (1.) állítás „rimelt” a 6.3. indikátornál már megjelent „A jól bevált értékelési módszereket érdemes alkalmazni.” (2.) állításra.

A két állításra adott válaszok csak kis mértékben tértek el egymástól. A valamilyen mértékben egyetértők aránya mindkét esetben 70% fölött volt. Ez azt mutatja, amit már más helyen is taglaltunk, hogy a pedagógusoknak megvannak a jól bevált módszerei, és ezeket alkalmazzák.

A 6.7 indikátor kérdéscsoportjánál elgondolkodtató, hogy a hallgatók szerint a személyiségfejlesztés elsősorban az osztályfőnök feladata. Lehet, hogy „tantervileg” dedikáltan leginkább hozzá tartozik, de a személyiségfejlesztés minden pedagógiai mozzanat elkerülhetetlen velejárója, sőt mondhatni, értelme. A pedagógusképzésben talán hangsúlyosabbá lehetne tenni, hogy mekkora felelősség hárul minden egyes pedagógusra ezen a téren.

6.8. indikátor

A 6.8. indikátorhoz – „A gyermekek, a tanulók számára adott visszajelzései rendszerezek, egyértelműek, tárgyilagosak.” – három állítást társítottunk (8. táblázat).

8. TÁBLÁZAT

A 6.8. indikátorhoz kapcsolódó állítások és a válaszértékek aránya

	Állítások	Az egyes kategóriákat választók aránya (%)					
		1	2	3	4	5	6
1.	A témazáró dolgozatokra adott osztályzat rendszeres visszajelzésnek számít.	10,9	6,2	13,6	19,8	25,3	24,1
2.	A tanulónak adott élcélódó, ironikus visszajelzés rossz hatással van a tanulóra.	2,3	3,5	14,0	15,6	21,8	42,8
3.	A tárgyilagosság elősegíti a reális értékelést.	3,1	4,3	12,8	24,1	32,3	23,3

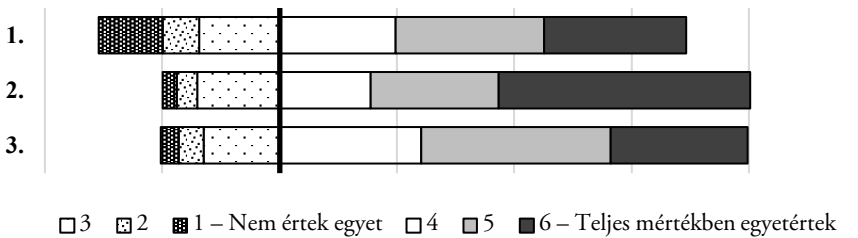
FORRÁS: saját szerkesztés

„A témazáró dolgozatokra adott osztályzat rendszeres visszajelzésnek számít” (1.) állításnál nagymértékű volt az egyetértések aránya (4., 5. és 6. kategória: összesen 69,3%) és az átlag is magasnak (4,2) adódott. Teljes mértékben csupán a kitöltők 10,9%-a utasította ezt el (8. ábra). Felvetődik a kérdés, hogy az egyes tantárgyakban milyen gyakran kerül

sor témazáró írására, és csak ez magában elegendő-e a „rendszeres” kritérium teljesüléséhez? (Az általunk vizsgálni kívánt attitűd tettenéréséhez az osztályzat helyett inkább „jegy”-nek kellett volna szerepelnie, és szerencsebb lett volna a „Csak a témazáró dolgozatokra adott *jegy* számít rendszeres visszajelzésnek.” megfogalmazás.)

8. ÁBRA

A 6.8. indikátorhoz kapcsolódó állításokra kapott válaszártékek megoszlása



FORRÁS: saját szerkesztés

„A tanulóknak adott élcélődő-ironikus visszajelzés” (lásd a 2. állítást) a kitöltők döntő többsége szerint (80,2%) rossz hatással van a tanulókra. Erről teljes mértékben meg van győződve a kitöltők közel fele (42,8%), míg ezzel szemben a kitöltők ötöde (21,8%), ezt a visszajelzési módot valamilyen mértékben elfogadhatónak tartja.

Azzal a megállapítással, hogy „A tárgyilagosság elősegíti a reális értékelést,” (3.), a kitöltők 79,8%-a tud azonosulni. A 257 fő közel negyede teljes mértékben egyetért ezzel. Erre a kérdésre az 5-ös szintű egyetértés a legjellemzőbb, ugyanis nagy – de nem teljes mértékű – egyetértést jelölt be a pedagógusok harmada (32,3%). Itt lényeges eltérés

volt a gyakorló pedagógusok (átlag = 4,6) és a hallgatók (átlag = 3,6) véleménye között (ANOVA, Dunnett T3 próba, $p < 0,05$). Úgy véljük, a jelentős különbség mögött az állhat, hogy a hallgatók még nem tapasztalták meg a tanulókkal való személyes kapcsolatnak az értékelési folyamatra gyakorolt, rejtett hatását, ami gátja lehet a reális értékelésnek.

6.9. indikátor

A „6.9. Elősegíti a gyermekek, a tanulók önértékelési képességének kialakulását, fejlődését.” indikátorral kapcsolatban szintén három állítást fogalmaztunk meg (9. táblázat).

9. TÁBLÁZAT

A 6.9. indikátorhoz kapcsolódó állítások és a válaszártékek aránya

	Állítások	Az egyes kategóriákat választók aránya (%)					
		1	2	3	4	5	6
1.	A pedagógusnak a tanulók önértékelésének alakulására csak kevés ráhatása van.	32,3	28,0	20,2	12,8	5,4	1,2
2.	Az önértékelési képesség leginkább a társértékelés által fejleszhető.	15,2	13,6	28,0	27,6	11,7	3,9
3.	A tanulók nagy része önbizalom-hiányos.	6,2	8,2	17,1	24,9	24,5	19,1

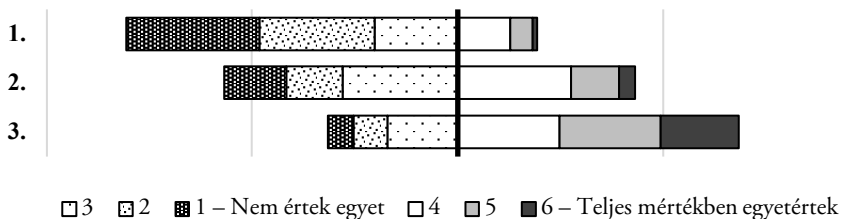
FORRÁS: saját szerkesztés

Azt az állítást, hogy „A pedagógusoknak a tanulók önértékelésének alakulására csak kevés ráhatása van.” (1.), egyértelműen elvetették a kitöltők (9. ábra). Túlnyomó többségük

(80,5%) nem ért egyet ezzel az állítással, úgy, hogy harmaduk (32,3%) a legteljesebb mértékben, további negyedük (28,0%-uk) nagymértékben elutasítja azt.

9. ÁBRA

A 6.9. indikátorhoz kapcsolódó állításokra kapott válaszártékek megoszlása



FORRÁS: saját szerkesztés

Azzal kapcsolatban, hogy „Az önértékelési képesség leginkább a társértékelés által fejleszhető.” (2. állítás) már megoszlának a vélemények. Ezzel a kitöltők majdnem fele (43,2%-uk) ért egyet, míg a másik fele vitatja ezt. Ugyanakkor a kitöltők fele bizonytalan ebben a kérdésben, mert a skála

közepéhez közeli 3-as vagy 4-es értéket jelölt be.

A pedagógusok kétharmada egyetért azzal, hogy a tanulók (gyermekek) többsége önbizalomhiánnyal küzd (3.). Az egyetértés mértékét kifejező 4-es, 5-ös és 6-os értékek közel azonos arányban fordultak elő (25%, 24%, 19%).

A három státuszcsoporthoz véleménye mind a három állításnál szignifikáns eltérést mutatott.

„A tanulók önértékelésének alakulására a pedagógusnak csak kevés ráhatása van.” (1.) állításnál a gyakorló pedagógusok (2,3) és a szakvizsgás pedagógusok (3,0), valamint a hallgatók (2,1) átlaga szignifikánsan eltért egymástól (ANOVA, LSD próba, $p < 0,05$.), vagyis a szakvizsgás képzésben részt vevők szkeptikusabbak, a hallgatók pedig lényegesen optimistábbak abban a kérdésben, hogy a pedagógusnak van ráhatása a tanuló önértékelésének alakulására. (Az önértékelés alakulása alatt természetesen pozitív, illetve negatív irányú elmozdulást is érthetünk. Mivel ez egy negatív állítás, itt a kisebb átlagérték a kedvezőbb.)

„Az önértékelési képesség leginkább a társértékelés által fejleszhető.” (2.) állítás is eltérő eredményeket hozott a három csoportban. Az átlagok rendre 3,1; 3,9 és 3,0 voltak, vagyis ebben a kérdésben is a szakvizsgás képzésben tért el lényegesen a másik két csoporttól. Ők értettek egyet a legnagyobb mértékben azzal, hogy az önértékelési képesség leginkább a társértékelés által fejleszhető.

A tanulók önbizalmával kapcsolatban a gyakorló pedagógusok (átlag = 4,0) és a hallgatók (átlag = 4,9) véleménye között

volt jelentős eltérés. A hallgatók inkább gondolják úgy, hogy a tanulók önbizalomhiánnyal küzdenek, mint a gyakorló pedagógusok. Elképzelhető, hogy a hallgatók azért vélik így, mert többet meglátnak a gyermekekben, tanulóknak, mint amit ők magukról tartanak, mutatnak? Ha ez így van, akkor a leendő pedagógusok a Pygmalion-hatás érvényesülésével jelentős fejlődésre sarkallhatják majd tanulóikat.

Összességében a kitöltők (főként a hallgatók) úgy látják, hogy a tanulók többsége önbizalomhiánnyal küzd, az önértékelési képesség nem csak a társértékelés által fejleszhető, és a pedagógusoknak nagy ráhatásuk

van a tanulók önértékelésének alakulására. Ez így összességében kedvező képet fest, hiszen ezek szerint az önbizalomhiánnyal küzdő gyermeket/tanulót a pedagógus is képes segíteni a fejlődésében.

6.10. indikátor

A 6.10. indikátor szövege így szól: „Az intézményi pedagógiai programmal összhangban alkalmazott pedagógiai ellenőrzési és értékelési rendszert és módszereket, azok szempontjait megismerteti a gyermekekkel, a tanulókkal, a szülőkkel.” Ezt az eléggé összetett elvárást öt állításban bontottuk ki (10. táblázat és 10. ábra).

ez így összességében kedvező képet fest, hiszen ezek szerint az önbizalomhiánnyal küzdő gyermeket/tanulót a pedagógus is képes segíteni a fejlődésében

10. TÁBLÁZAT

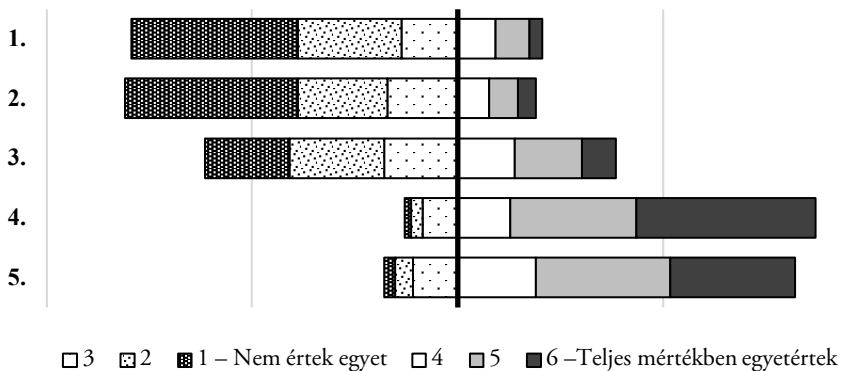
A 6.10. indikátorhoz kapcsolódó állítások és a válaszértékek aránya

	Állítások	Az egyes kategóriákat választók aránya (%)					
		1	2	3	4	5	6
1.	A pedagógiai ellenőrzési és értékelési módszerek és rendszerek ismertetésére nincs szükség, mert a szülők a pedagógiai programban bármikor elolvashatják azt.	40,5	25,3	13,6	9,3	8,2	3,1
2.	A pedagógiai programban nem szereplő értékelési-ellenőrzési módszereket nem szabad alkalmazni.	42,0	21,8	17,1	7,8	7,0	4,3
3.	A tanulókat elég tanév elején tájékoztatni az alkalmazott ellenőrzési és értékelési módszerekről.	20,6	23,0	17,9	14,0	16,3	8,2
4.	Fontos, hogy a tantestület azonos elvek mentén értékelje a tanulókat.	1,6	2,7	8,6	12,8	30,7	43,6
5.	A különböző tantárgyakban, alsóban, felsőben különböző ellenőrzési és értékelési módszerek a megfelelőek.	2,7	4,3	10,9	19,1	32,7	30,4

FORRÁS: saját szerkesztés

10. ÁBRA

A 6.10. indikátorhoz kapcsolódó állításokra kapott válaszértékek megoszlása



FORRÁS: saját szerkesztés

A megkérdezettek 82,1%-a nem értett egyet azzal, hogy „A pedagógiai ellenőrzési és

értékelési módszerek és rendszerek ismertetésére nincs szükség, mert a szülők a pedagógiai

programban bármikor elolvashatják azt.” (1. állítás), vagyis szükségesnek és fontosnak tartják ezek ismertetését a szülőkkel. Szintén 80% feletti (80,9%) arányban nem értékelték egyet azzal, hogy *„A pedagógiai programban nem szereplő értékelési-ellenőrzési módszereket nem szabad alkalmazni.”* (2. állítás), vagyis nyugodtan alkalmazható olyan értékelési, ellenőrzési módszer, amely a pedagógiai programban nem szerepel. Ha a két választ összevetjük, akkor arra következtethetünk, hogy a szülőket már csak azért is tájékoztatni kell ebben a témában, mert a pedagógiai programban nem feltétlenül találnák meg az alkalmazott módszereket.

Tapasztalatunk, hogy a pedagógiai programokba a jogszabályi előírásoknak megfelelően bekerülnek az alkalmazott ellenőrzési és értékelési módszerek, illetve maga a teljes rendszer ismertetése, de ezeket a pedagógusok gyakran nem váltják gyakorlattá. Ha sarkosan akarunk fogalmazni, akkor a jól bevált módszereiket alkalmazzák, akár szerepel az a dokumentumban, akár nem. (Az más kérdés, hogy napi szintű részletekbe menően szinte lehetetlen a szabályozás rögzítése.)

A tanulókat a kitöltők kétharmada (61,5%) nem csak tanév elején tájékoztatná (tájékoztatja) az alkalmazott ellenőrzési és értékelési módszerektől (3. állítás).

80% fölötti az egyetértés abban is, hogy *„Fontos, hogy a tantestület azonos elvek mentén értékelje a tanulókat.”* (4. állítás, 87,2%), és hogy a különböző tantárgyakban, alsóban, felsőben különböző ellenőrzési és értékelési módszerek a megfelelőek (5., 82,1%).

Az egyes státuszcsoportok véleménye erről az öt kérdésről nem tért el lényegesen egymástól.

Összességében a kérdőívet kitöltő pedagógusok legalább 80%-a valamilyen mértékben fontosnak tartja, hogy a pedagógiai ellenőrzési és értékelési módszereket ismeresse a szülőkkel, és ugyanilyen arányú az

egyetértés abban is, hogy a tantestületnek azonos elvek mentén kell értékelnie a tanulókat. Ezeket az elveket a jogszabályi előírások szerint az iskola

bekerüljön a kémiatanárok által ismert eszköztárba

pedagógiai programjában rögzítik. Az egységes elvek alkalmazásának ellentmondani látszik az a tény, hogy szintén 80% fölött van azok aránya, akik olyan értékelési, ellenőrzési módszerek alkalmazását is elfogadhatónak tartják, melyek nem szerepelnek a pedagógiai programban. Mindezeket összevetve az a kép rajzolódik ki, hogy a pedagógiai programba bekerülnek bizonyos elvek, erről a szülőket tájékoztatják, de hogy a gyakorlatban pontosan mi fog majd megvalósulni – ez esetleges, pedagógusfüggő.

ÖSSZEGZÉS

Az 6. kompetencia *„A gyermeki, a tanulói tevékenység rendszeres ellenőrzésének eredményeit szakszerűen elemzi, értékelésüket rendszeresen felhasználja fejlesztési céljainak, feladatainak kijelölésében.”* tíz indikátorával kapcsolatban a pedagógusok attitűdjei általában az indikátorokban elvártak szerint alakultak, vagyis a pedagógusok általában egyetértenek az indikátorokban megfogalmazottakkal, és megvan bennük a hajlandóság azok teljesítésére.

Csaknem az összes kitöltő egyetértett abban, hogy a tantervi tartalmak egyéni szükségletekhez igazítását nehezíti a nagy csoport- vagy osztálylétszám, és hogy az egyéni szükségletek figyelembevételéhez nagyon jól kellene ismerni az egyes tanulókat.

A pedagógusok több mint fele a diagnosztikus értékelés kapcsán is adna osztályzatot, és hozzávetőlegesen fele-fele arányban gondolják vagy nem gondolják azt, hogy az iskolai munkában minden értékelés végső soron szummatív értékelés. Nagyon megszokik a vélemény abban, hogy a tanulók számára zavaró-e, ha a különböző pedagógusok különböző értékelési módszereket alkalmaznak.

Támogatják a változatos értékelési módszerek alkalmazását, de ugyanakkor ragaszkodnának a jól beváltakhoz is. A szóbeli feleletet időhiány miatt ritkán alkalmazzák. Nagy a megosztottság azzal kapcsolatban, hogy a nevelési helyzet adott esetben befolyásolja-e/befolyásolhatja-e az ellenőrzés-értékelés módszerét.

A központilag készült felmérőlapokat kétharmaduk inkább elutasítja, és fele-fele arányban gondolják úgy, hogy az ellenőrzési-értékelési eszközök készítése belefér/bele kell, hogy férjen a pedagógusok mindennapi munkájába.

A pedagógusok az időtényező ellenére hasznosnak tartják a személyre szabott értékelést, ugyanakkor azt tapasztalják, hogy a szülők a saját gyermekük teljesítményét a többi gyerekéhez akarják hasonlítani/hasonlíttatni.

Az eredmények elemzését, feldolgozását a döntő többség nagyon időigényesnek

tartja, és az eredmények tapasztalatait a további tervező munkába amúgy is spontán beépülőnek véli. A pedagógusok fele gondolja úgy, hogy a szükséges statisztikai és IKT ismeretei nincsenek meg ehhez elemző munkához.

Nagyarányú volt az egyetértés abban a tekintetben, hogy minden pedagógusnak vannak megszokott értékelési módszerei, és ezeken ritkán változtat.

Összességében a kitöltők (főként a hallgatók) úgy látják, hogy a tanulók többsége önbizalomhiánnyal küzd, az önértékelési képesség nem csak a társértékelés által fejleszthető, és a pedagógusoknak nagy ráhatásuk van a tanulók önértékelésének alakulására.

Az intézményben alkalmazott pedagógiai ellenőrzési és értékelési módszerek és az értékelési rendszer ismertetését fontosnak tartják. Nagy volt az egyetértés abban is, hogy fontos, hogy a tantestület azonos elvek mentén értékelje a tanulókat.

A három státuszcsoport véleménye a 6.4., 6.6., 6.7., 6.8. és 6.9. indikátorokkal kapcsolatos néhány állítás esetében tért el egymástól szignifikánsan. A hallgatók lényegesen nagyobb mértékben értettek egyet azzal, hogy „a digitális ellenőrzési-értékelési eszközök nagyban megkönnyítik a pedagógus munkáját” (a 6.4. indikátor 4. állítása), illetve, hogy „a pedagógusok szívesen átvesznek más pedagógus által készített ellenőrzési vagy értékelési eszközöket” (a 6.4. indikátor 3. állítása). A 46 attitűdkérdés közül a legalacsonyabb átlagot elérő „A személyiségfejlesztés elsősorban az osztályfőnök feladata.” állítással a hallgatók szintén

fele-fele arányban gondolják vagy nem gondolják azt, hogy az iskolai munkában minden értékelés végső soron szummatív értékelés

szignifikánsan nagyobb mértékben értettek egyet, mint az ezt jellemzően elutasító gyakorló pedagógusok.

„A tanulók önértékelésének alakulására a pedagógusnak csak kevés ráhatása van” állítással a szakvizsgás képzésben részt vevők nagyobb mértékben értettek egyet, a hallgatók pedig szignifikánsan nagyobb mértékben utasították ezt el, mint a gyakorló pedagógusok – vagyis hiszen a pedagógus személyiségformáló hatásában.

„A tanterv(tanmenet) köztöttségek miatt ettől elterő, további fejlesztési célok megfogalmazására nincs lehetőség” állítást csupán a kitöltők harmada fogadta el igaznak, és a hallgatók körében még erősebb volt ennek elutasítása.

Mindent összevetve a 6. kompetencia indikátorai a kitöltők körében nagy elfogadottságot mutattak. Az indikátorokban leírt elvárásokkal általában nagymértékben azonosulni tudnak. Az azonosulás a sikeres megvalósítás előfeltétele, ugyanakkor felmerültek a megvalósítást hátráltató tényezők is,

mint a magas osztálylétszám, az időhiány, a pedagógiai asszisztensek hiánya, a pedagógusoknak a matematikai-statisztikai tudás és az ellenőrzési-értékelési módszerek területén mutatkozó hiányosságai. Ezek egy része

rendszerszintű megoldást kíván, más részük képzéssel, önképzéssel pótolható, amihez a Református Pedagógiai Intézet is próbál segítséget adni a református pedagógusoknak.

a 6. kompetencia indikátorai a kitöltők körében nagy elfogadottságot mutattak

IRODALOM

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. Letöltés: <https://njt.hu/jogszabaly/2013-8-20-5H> (2023. 01. 20.).
- Bánné Mészáros A. (2022): Pedagógusoktól elvárt ellenőrzési-értékelési feladatok – egy kutatás tükrében. *Iskolakultúra*. 32. 10. sz., 77–88. Letöltés: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/44221> (2023. 02. 10.).
- Brassói S., Hunya M. és Vass V. (2005): A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*. 55. 7–8. sz. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-fejlesztzo-ertekeles-az-iskolai-tanulas-minosegenek-javitasa> (2023. 01. 20.).
- Cserné dr. Adermann G. (2015): Pedagógusok értékelési kompetenciái. *Dunakavics*. 3. 2. sz., 5–14. Letöltés: http://dunakavics.uniduna.hu/online_1502.pdf (2023. 01. 20.).
- Falus I. (2011, szerk.): *Tanári pályakialakultság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. Letöltés: http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyakialakultsag_kompetenciak_sztenderdek.pdf (2023. 01. 18.).
- Knausz I. (2021): *A tanítás mestersége. Egyetemi jegyzet*. Kéziratként. Miskolc–Budapest. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm#28> (2023. 01. 18.).
- Kotschy B. (2011, szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. Letöltés: http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf (2023. 01. 18.).
- Kotschy B. (2014): A pedagógiai munka értékelése. *Könyv és nevelés*. 4. sz. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-nevelés/a-pedagogiai-munka-ertekelese> (2023. 01. 20.).

Oktatási Hivatal (2019a): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatra lépéshez, 6. módosított változat. Oktatási Hivatal. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pedminosités/2021/utmutato_a_pedagogusok_minositési_rendszereben_6.pdf (2023. 01. 10.).

Oktatási Hivatal (2022): *Önértékelési kézikönyv* (6. javított kiadás). Oktatási Hivatal. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/psze/Onert_ekelesi_kezikonyv_2022.pdf (2023. 01. 10.)



Fanta Júlia: Betekintés

*Medgyessy Ferenc Gimnázium, Művészeti Szakgimnázium és Technikum, Debrecen, 11. C osztály. Felkészítő: Böröcsök Artília.
OKTV 2023 (vizuális kultúra) – 2. helyezett alkotás*



ERCSE KRISZTA

Mi a pedagógusok „dolga” – tudunk-e erről végre valamit?

Mennyit és mit dolgoznak a pedagógusok? – Várhegyi György 1972-es tanulmányához kapcsolódva, ötven év múltán¹

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Várhegyi György írása² tulajdonképpen tekinthető egy klasszikus pedagógusterhelés-vizsgálatnak, mely számos fontos és – történelmileg különösen – érdekes szociológiai sajátosságot is tartalmaz. Magyarországra fókuszálva; a pedagógusok megítélése és megbecsülése mindig is minimum ellentmondásos volt. Kérdés – mellyel ezen írás nem kíván foglalkozni, csupán felveti –, hogy bárhol a világon megvalósult-e vajon a hivatáshoz kapcsolódó, minden bizonnyal őszintén átélt patetikus gondolati elragadtatottság, és ennek gyakorlati manifesztációja. Jelesül: kiemelt, versenyképes jövedelem, a szerep és feladat különösen nagy felelősségére való tekintettel olyan munkakörülmények és -feltételek biztosítása, mely elemi előfeltétele annak a szakmai minőségnek, melyet a gyermekeinkkel kapcsolatban elvárunk. Van-e ország, ahol a pedagógusok olyan életszínvonalon és -minőségben élnek, melyben kiegyensúlyozottak, feltöltöttek,

tájékozottak, képzetek és műveltek tudnak maradni – fenntartható módon? Ha van is ilyen, ez ma bizonyosan nem Magyarország. Az alábbiakban egy ötvenéves, kiváló elemzés alapján vetjük össze az akkori idők és a jelen (kétezer-húszas évek) állapotait, pedagógusokhoz kapcsolódó vélekedéseit, oktatási adottságait. Reményeink szerint kiderül, mennyire lassan örölnék Isten malmait.

PÁRHUZAMOK

Várhegyi György tanulmánya azzal kezdődik, hogy egy vizsgálat alapján a pedagógusok nagy többsége túlterheltségről panaszkodik. Úgy tűnik, korszakokon és kormányokon átívelő, alapvetően koncepcionális probléma van Magyarországon a pedagógusok feladatáról való elképzelésekkel, amelyek nyilván meghatározzák a munkaszervezésüket és a munkaterhelésüket. Újra

¹ Várhegyi György oktatásszociológus születésének 100. évfordulójára korábbi munkatársai és a családtagok olyan emlékkönyvet állítanak össze, melyben mai oktatásszociológusok látják el kommentárokkal Várhegyi általuk kiválasztott, újraolvasott írásait. Az ennek a vállalkozásnak a keretében készült szöveget változatlan tartalommal, minimális szöveggondozás után közöljük. (*A szerk.*)

² Várhegyi, György (1972): *Mennyit és mit dolgoznak a pedagógusok? Valóság*. 15. 12. sz., 73–84.

és újra kibuggyanó problémák és elégedetlenségek, a kétezres években például: 2004. május, 2006. október, 2007. június, 2008. november, 2011. június, 2012. október, 2016 tavasza, 2019. november, 2022. januárjától napjainkig. A 2022-es évig jellemzően inkább a pedagógusok béremelési igénye, túlterheltsége uralta a közbeszédet, míg a szakmai és rendszerproblémák közül egy-egy jelent meg, nem összefüggéseiben, kritikusan említve például a tankönyvválaszték hiányát, a kötelező óraszámok nagyságát, a túlzott adminisztratív terhelést, a portfóliót... Ez tulajdonképpen érthető: az oktatási rendszer diszfunkcióiról a pedagógusok mindösszesen annyit tudnak mondani, amennyit ők maguk megtapasztalnak (miként más szereplők – szülők, diákok – is a saját tapasztalataikat ismerik), illetve az érdekvédő szervezetek papírforma szerint érdekvédelmi kérdésekben jogosultak fellépni a kormány felé.

Az oktatási rendszer egészségének kritikájára ezen írás nem vállalkozik, mégis ahhoz, hogy értsük a pedagógusok terhelésének krónikus problémáját, látnunk kell, hogy úgy a társadalom egészségének, mint az oktatási rendszer szereplőinek, illetve a döntéshozóknak a fejében egy korszerűtlen, elavult iskolakép van, ráadásul az iskola működtetéséhez tervezett struktúra, a rendszerelemek átgondoltsága és megvalósításuk minősége önmagában is alacsony színvonalú, gyenge. Így tehát két szinten is kódolt az oktatási rendszer diszfunkcionális működése – és ennek tapasztalata okán a különböző érintettek (iskola-használók: szülők, diákok, illetve pedagógusok stb.) növekvő elégedetlensége,

de legfőképpen a rendszerbe bekerülő gyermekek elégtelen minőségű ellátása.

PEDAGÓGUSPANASZ VS. KÖZVÉLEMÉNY

Nagyon érdekes megnézni, hogy ötven éve, harmincnycyolc éve, illetve mostanában milyen típusú mondatokat fogalmaznak meg a pedagógusok, ha a túlterheltségről van szó

1972: „Egyre romlik az iskolában a légkör, rettenetes a pedagógus ideg feszültsége a túlterhelés miatt. Egyre fegyelmetlenebbek, nem bírnak uralkodni magukon.”; „A túlterhelést a zaj, a felelősség és az idegmunka okozza.”; „Az agyonhajszoltságból

következik az, hogy ha a pedagógus szakmailag kiváló, mégsem tud közel kerülni a gyermekekhez”; „Más munkánál nem fordul elő, hogy akkor is dolgoznia kell, amikor ki-

a döntéshozóknak a fejében
egy korszerűtlen,
elavult iskolakép van

mondottan a családjával kellene foglalkoznia.”; „Sok a fáradt, kiábrándult, idős tanár — azt hiszem, nem szabadna nyugdíjig tanítani”. (Várhegyi, 1972, 1. o.)

1984: „Hihetetlen energiát vesznek el a pedagógustól a reménytelen felzárkóztatásra fordított időszakok, a korrepetálások, az erőltetetten differenciált foglalkozások.”; „Érthetőbb szövegű könyveket, a gyermek életkorának megfelelő szintű szemelvényeket kérünk.”; „A jól végzett napi szakmai tevékenység és a főlkészülés még nem túlterhelés. A túlterhelés a délutáni tanácsülés, a késő délutáni rajfoglalkozás, a tegnapi társadalmi munka, a holnapi próba a művészeti szemlére, a szombati karnevál, a klubdélután stb.”; „[...] a pedagógiai

munkát vállaló tanár nem tekinti az oktatással, neveléssel kapcsolatos munkát terhesnek. Csak az 'idegen' munkától kap idegsozkodot.” (Halász, 1984, 3–4. o.)

2020-as évek: „A társadalmi megbecsültség patetikus kifejezésnek hangzik, de az roppant fontos, hogy egy beszélgetés során ne kelljen vacillálnom azon, hogy mit mondhatok az iskoláról vagy a munkámról. Mert roppant megosztó ez a kérdés manapság, és nem is nagyon értik az emberek, nem is akarják érteni szerintem, hogy itt miről van szó. Mindenki azt hiszi, hogy a fizetésünkért nagy a harc. Nyilván az is nagyon fontos, de ez számomra messze nem csak arról szól.”; „Én eljutottam odáig, és biztos, hogy nem egyedül vagyok ezzel, hogy nem szívesen vallanám be mindig mindenhol azt, hogy én pedagógus vagyok, mert nem szeretném azt a fajta lenézettséget átélni, ami ezzel jár manapság.” (Galgóczi és Déri, 2023)

„A statisztikai adatszolgáltatásban nem szabad feltüntetni a helyettesítőket, ha valaki távol van, akkor a gyesen lévő szerepel, és nem jelenik meg külön emberként, aki ellátja helyettesítőként. Ez megint a statisztika egyfajta értelmezése.”; „Plusz feszültségforrást jelent a 22–26 óra közötti kötelező óraszám, mert vannak, akiknek ugyanannyi pénzért több órát kell tartania, és ennyi óra – 22–24 – fölött az a plusz két óra már általában plusz egy csoportot jelent, ami hatványozza a terhet: dolgozatok, tanulók egyéni dolgai stb. Ezt nagyon igazságtalannak érzik a pedagógusok.” (Lanert, 2021)

„Karbantartó hiányzik, pedagógiai munkát segítő munkatárs segítségre lenne, ha a

törvény adna rá lehetőséget.”; „Kevés a technikai személyzet száma (takarító, udvaros, karbantartó). Nem szerencsés, hogy a pedagógusok létszámához igazítják az ő számukat.” (Az idézetek a PDSz [2022] felmérés nem publikált kutatási háttéranyagából származnak.)

Az iskola a társadalomba mélyen beágyazott intézményrendszere – közhely. Mégsem vesszük komolyan, milyen elsöprő mértékben meghatározza az általános társadalmi állapot, vélekedés az iskola működését – például a vele szemben támasztott elvárásokkal. Elvárásokat pedig annak alapján fogalmazunk meg, hogy milyen elképzelések vannak a fejünkben: az iskolának, a pedagógusnak mi a feladata – és

szerintünk mit csinál.

Az alábbiakban a '70-es évek eleje és a ma közvéleményébe hallgathatunk bele; hogyan gondolkoztak anno és gondolkoznak most a pedagógusokról, milyen kép van a fejekben az elvégzendő feladatról.

Ez nem csupán a pedagógushivatás presztízséről, és a vélt és valós feladatok mennyiségéről informál minket, hanem arról is képet kaphatunk, hogy a mindenkori társadalom a pedagógusok által végzett munkának a felelősségét, a mélységeit, a szakmai kihívásait milyen mértékben látja, érzékeli.

1972: „A pedagógusokról teljesen eltérő vélemények terjednek a közvéleményben. Egyesek szerint a pedagógusok terhelése az átlagosnál jóval kedvezőbb, hiszen nem kell napi 8 órát eltölteniük a munkahelyen (legfeljebb 4-5 órát tanítanak és egy kevés időt fordítanak a felkészülésre), sőt év közben

mégsem vesszük komolyan, milyen elsöprő mértékben meghatározza az általános társadalmi állapot, vélekedés az iskola működését

kétszer kapnak szünetet és emellett két hónap a nyári szabadságuk is” (Várhegyi, 1972, 1. o.)

2016 után: „Ha közbeszédet figyeljük, akkor úgy láthatjuk, hogy a pedagógusok egy hétköznapi, kényelmes munkát végeznek: bemegy az óra előtt pár perccel, leadja az anyagot és már végzett is. Kijavítja a dolgozatokat, lyukas órában kávézik, beszélget, majd haza megy kettőkor és kezdődik minden előről a következő nap. Hétvégén és a hosszú szünetek alatt pedig mindent maga mögött hagyva kipiheni magát, aztán újult erővel folytatja ugyanazt. Nyilván hallanak a túlórákról, helyettesítésekről, de ezt is fel tudjuk úgy fogni, hogy kinek nem kellett még túlóráznia, ez is csak egy hétköznapi munkahely. Külső szemlélőként a pedagógus munka ki is merül annyiban, hogy napközben tanítják a gyereket.” (Galgóczi és Déri, 2023, 5. o.)

Az eredmény: a társadalom által érzékelt iskolai – de még inkább pedagógus- – munka változatlan: igen egyszerű, különösebb energiabefektetést nem igényel, „csak” tanítanak, azt sem túl sokat, és mivel ez a feladat lényege, más dolguk alig van. Egyszerűen leírva egy napot: a gyermek bemegy az iskolába, leül, a tanár bemegy, fellép a katedrára, megmondja a

Tudást, a gyerek leírja, mindenki hazamegy, a gyerek otthon ezeket megtanulja, másnap ugyanez előlről. Ez a summázat nemcsak szomorú, hanem azt is kiolvashatjuk belőle, hogy a *tanulással* kapcsolatban mennyire végtelenül leegyszerűsített, és hihetetlenül elavult kép él bennünk. Ami, mint később látni fogjuk, meghatározó; meghatározza az elvárásainkat (iskolától és pedagógustól). „Tudjuk”, mikor lehetünk nyugodtak – ha ez és ez történik az iskolában, és az így és így történik (mert AZ a tanulás), illetve „tudjuk”, mikor kell gyanakodnunk, tanul-e eleget az a gyerek. Ez utóbbi annak az eddig számos alkalommal megtörtént esetnek a logikai leírása, amikor szülők ellenállásán bukott meg egy oktatási, iskolai innováció – amely természetesen eltért a mindenki által tapasztalt, 150 éves hagyományoktól.

A PEDAGÓGUS SZEREPÉRŐL ÉS FELADATÁRÓL VALÓ KORSZERŰ GONDOLKODÁS

Az iskola funkcióiról Halász Gábor (2001) leírása alapján nézzük az *1. ábrát*.

1. ÁBRA



FORRÁS: Halász (2001) alapján saját szerkesztés

Láthatóan egy komplex, többfunkciós intézményről van szó, ahol többségben vannak a társadalmi és gazdasági célú funkciók, míg az egyéni (tanulási, fejlődési) utak biztosítása nem túlhangsúlyos. Ahogyan *Halász* (2001) megjegyzi, a legismertebb és legfontosabb funkció a kulturális reprodukció, ami viszont azt kódolja, hogy a mindenkori társadalom jellege dönti el, hogy integratív, multikulturalista szemlélettel vagy exkluzív, etnokulturális megközelítéssel találkozik-e az egyén a társas viszonyok értelmezéséhez. Magyarországon e tekintetben egy alapvetően zárt, kirekesztő attitűd az uralkodó (*Csepeli és Praszák*, 2011), így az iskolával kapcsolatos elvárások (személyiség fejlesztése, értékek és normák képviselése stb.) is egy ilyen világszemléletnek és -érzékelésnek felelnek meg.

A tankötelezettség miatt a gyermekek 6-7 éves koruktól a tankötelezettségi korhatárig – nagyjából 30-40 százalékuk még tovább is – ebben az intézményi közegben **szocializálódnak**; megismerik a társas létezés, együttélés szabályait és gyakorlatait, zajlik a

személyiségfejlődésük, a szociális kompetenciáik fejlődése, megismerkednek a szűkebb-tágabb **kulturális kontextusukkal**. Természetesen a **tudásgyarapítás** (az akadémiai tanítástanulás) is az iskola feladata. Az első két funkciócsoport szorosabban látszik összefüggni: a kulturális kontextus az, ahová beszocializálódik a tanuló, és ahol az adott társadalmi, intézményi, társas működésekről kap mintát. A tudásgyarapítással összefüggésben is van e két területnek szerepe, de legelőször mindenképpen a korszerű szakmai gondolkodás az, ami eszünkbe kell, hogy jusson. Azaz: hogyan gondolkodik az iskola (azaz mit képviselnek a rendszer és szereplői) a *tanulással* kapcsolatban, annak folyamatáról. Ez azért is kardinalis kérdés, mert ehhez tud viszonyulni a *tanítás*, vagy ahogyan napjainkban használjuk: a *tanulástámogatás* tevékenysége. Mert milyen folyamatot is kell támogatni? És azt hogyan lehet? Tekintsük át röviden az ókortól napjainkig azonosítható tanulás- (de még inkább tanítás-)paradigmákat (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT

Tanulás- (de még inkább tanítás-)paradigmák

	„szavak, könyvek pedagógiája” ókor/középkor	„a szemléltetés pedagógiája” a 17–18. század; empirizmus	„a cselekvés pedagógiája” a 20. század eleje; reformpedagógiák	konstruktivista pedagógia az 1950-es évektől
tanulásefelfogás	Gondolkodási rendszerek elsjátítása, egy interpretált, már létező valóság belsővé tétele	Az ismeret forrása az objektív valóság, a tanulás ennek érzéklése, külső viszonyok leképeződnek a tudatban.	A megismerés a cselekvésen keresztül történik. A valóság viszonyai belsővé válnak (interiorizálódnak).	A tudás egyéni konstrukciós folyamat során jön létre. A külső stimulusok értelmezése a belső, előzetes tudásrendszer és a külső referenciapontok alapján történik meg, ezek alapján alakul ki <i>hasznos, adaptív</i> tudás
tanítás-támogatás	Ismeretátadás, ismétlés, repetíció	Bemutatók, érzékszervi tapasztalat lehetőségeinek biztosítása	A tanulói aktivitás kiemelt szerepe, felfedeztetés, <i>learning by doing</i>	Az egyéni előzetes ismeretek, adekvát tudásrendszerek felmérése után a releváns tanulási környezet kialakítása. Kiemelt cél a saját tudáskonstrukciós folyamat menedzselésének képességét kialakítani.

FORRÁS: Nahalka (2002) alapján saját szerkesztés

Jól látni, hogy alapvetően kétféle – objektivista és konstruktivista – tanulásfelfogást azonosíthatunk itt. Az első három oszlop tanulásfelfogásai episztemológiai szempontból alapvetően mind objektivisták: a tudást egy külső létezőnek vallják, melynek kumulatív gyarapodását a különböző tudományos eredményeknek köszönhetjük. Megtanulásuk ennek megfelelően belsővé tétel (*interiorizáció*) jelent, amit a különböző időszakokban ugyan másként és másként képzeltek el, de a lényeg nem változott: objektív tudások elsajátításáról van szó – melyek mindenhol, minden körülmények között ugyanazok. Ha a tanulás elsajátítás, akkor a tanulás folyamatát támogató tevékenységek (tanítás) az *elsajátíttatás*, a *tudás átadása* (bizonyára ismerős fordulatok napjainkból is). Ami mégis változott, és természetesen igen nagy jelentősége is van, hiszen tekinthetjük az új, korszerű paradigma előfutárának, az a tanulói aktivitás meghatározó szerepének felismerése. Míg a szavak pedagógiája egy egészen passzív pozícióban a memorizálást várja el, a cselekedtetés maximálisan épít a tanulói aktivitásra. A konstruktivista paradigma pedig eleve abból indul ki, hogy maga a tanuló az, aki a tudásalkotást saját belső adottságai, folyamatai segítségével elvégzi.

E rövid kitekintésnek a tanulásparadigmákra kettős szerepe is volt. Az egyik, hogy világosan értsük: az iskola működését milyen módon befolyásolja az uralkodó tanulásfelfogás, hogyan változik (vagy kellene változzon) a pedagógusok szerepe és

feladata. A másik, hogy képesek legyünk végiggondolni a konstruktivista pedagógia működését, mely nagyjából így definiálható: az *egyéni* tanulási szükségletek felmérése után az ennek megfelelő *egyéni* tanulási-tanítási terv kialakítása (egy adott pedagógiai cél érdekében). Ha ezt valóban sikerül végiggondolni, akkor talán elképzelhető az az iskola, amely az egyéni tanulási szükségleteket képes és kész is kiszolgálni.

SAKMAI FEJLŐDÉS

Teljes joggal és logikusan merülhet fel a kérdés, hogy ha a 21. században a fentebb ismertetett konstruktivizmust tekintjük a legkorszerűbb tanulásparadigmának – amely paradigma már az 1950-es években felütötte a fejét, és a világ boldogabbik felén a magyar viszonyokhoz képest messze nagyobb ismertséget szerzett –, akkor (hetven év alatt) miért nem érte el Magyarországon a pedagógia és neveléstudomány szakmai ingerküszöbét? Miért nem töltik azzal pedagógusaink ráérő idejüket, hogy konstruktivista írásokat böngésszenek?³ A képzések és továbbképzések miért nem a konstruktivista pedagógia didaktikai megfontolásait követik?⁴

Létezik persze bonyolult és hosszadalmas válasz, a rendszerváltást megelőző rezsimerendszerigazoló működésekkel kapcsolatos elvárásairól, ami természetesen rendben is van. De még mindig nem világos, hogy 1990 óta miért nem újult meg, miért *nem akart* megújulni a magyar iskoláztatás.

nem világos, hogy 1990 óta miért *nem akart* megújulni a magyar iskoláztatás

³ A kérdés költői, és szándékkal vonatkozik egy szakmai identitás képzelt buborékjára.

⁴ Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy például az ELTE kínál olyan képzést és továbbképzést is, mely folyamatba ágyazott komplex fejlesztés-tanulás, illetve fejlesztés-támogatás koncepción alapul.

Várhegyi (1972, 75–76. o.) remek visszatekintésben írta le a pedagógusmunka szabályozásának történetét, ami azért is jelentős esetünkben, mert betekintést ad a pedagógusok munkájáról, feladatairól való gondolkodás változásába. Már a 20. század elején is érzékeny téma volt a közbeszédben a tanárok terhelése. Az akkori kormány a kötelező óraszámot kívánta 18-ról 20-ra emelni, mely szándék ellen 1910-ben a II. Országos Tanár Kongresszus többek között az alábbi módon érvelt (Várhegyi, 1972, 75. o.):

nincs összhangban az érzékelt szükséglettel

Miért szükséges a heti 18 tanítási óra változatlan fenntartása nemcsak a mostani, hanem a jövőendő tanárságra is? Mert azok az okok, amelyek alapján a középiskolai törvény (1883: XXX) parancsolólag kimondta, hogy a középiskolai tanár heti 18 óránál több tanításra nem kötelezhető, nemcsak fennállanak, hanem folyton szaporodnak. A tudományok fejlődése és a tanítás módszerének tökéletesedése mind intenzívebb önképző és tanító munkát kíván a tanártól.

Ez az idézet 2023-ban olvasva több szempontból figyelemre méltó.

(1) Igaz, hogy csak a középiskolai tanárookra vonatkozóan (ezt tudjuk be a közoktatásban érintettek arányának és az iskolázás korabeli struktúrájának és lehetőségeinek), de már 1883-ban volt egy nagyon is józan elképzelés a terhelhetőségről.

(2) Az idézett érv evidenciaként deklarálja a **folyamatos önképzés szükségszerűségét és feladatát (!) a pedagógusok számára**, rámutatva az örökérvényű (!) jelenségre, hogy a tudomány és a tanítás

módszerei is folyamatosan fejlődnek, ezeket tehát követni kell, illetve **e folyamatos tanulásra időt szükséges biztosítani** a tanárok számára – méghozzá **a munkaidejükben, az egyéb iskolai feladataik mellett!**

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, milyen fontos mérföldkő ez, milyen korszerű gondolat 1910-ből. 1936-ban még megjelenik a VKM 32 400/1930. V. 1. sz. rendeletben a következő: „a

tanítási órák megtartásán kívül a *tanár szolgálati kötelezettsége kiterjed* a nevelés-oktatással kapcsolatos egyéb teendők ellátása [...], *valamint tudományos továbbképzésre is a szaktárgyaiban és a neveléstudományba*” (Várhegyi, 1972, 75. o.) – *de az 1951-es rendelet már nem tartalmazza a pedagógusok továbbképzési kötelezettségét. Nem említi a szabályozás a szaktárgy és pedagógia tanulmányozását a pedagógus feladatai között, azaz az önképzés a munkaidőn kívülre szorul. A továbbképzés ugyanígy kimaradt az 1966-os rendeletről is (Uo., 76. o.).*

A folyamatos szakmai fejlődés kérdésének szempontjából fontos, hogy az 1951-es rendelet ugyanakkor a továbbképzési rendszert teljességgel centralizálta. Elmondható, hogy a folyamatos szakmai fejlődés belső igénye nagyjából itt halhatott el. Azóta is – különösen az utóbbi 12 év alapján – folyamatosan tanulhatjuk: a központosítás, a külső kényszer sosem hat jól a fejlődésre. Nincs összhangban az érzékelt szükséglettel, nem engedi meg annak a mentén megfogalmazni a személyes feladatokat, teendőket, ettől pedig a motiváció eltűnik. Ösztönzés helyett szankciókat használ. Pedagógiailag is alapvetően rossz válasz.

Fontos tisztázni egy általában elsikkadó, nagyon fontos különbséget: a tartalmak, tevékenységek központosítása egyértelműen

vakvágány, mert megfosztja a rendszert és szereplőit az alkalmazkodóképességtől, attól, hogy a mindenkori helyi igényekre legyen képes jó pedagógiai válaszokat adni, a helyi szükségletek, adottságok alapján legyen szert szükséges kompetenciákra. Ugyanakkor az oktatásirányításnak feladata és felelőssége volna, hogy *központilag biztosítson keretet és forrást* a helyi szükségletekhez való alkalmazkodásra (például a tantesület, pedagógus által szükségesnek ítélt továbbképzés finanszírozására). Amikor a keretekről beszélünk, arról a jelenleg is érvényes nonszenszről is szó van, hogy a pedagógusok továbbképzésének rendszere, a képzés-önképzés dinamikája nem csupán egészen életidegen, hanem azt a munkaidőn kívüli tevékenységként képzelel el. Ami, ha körülnézünk a munka világában, ismét csak érthetetlen: a Munka Törvénykönyve (Mt. 51. § (2) b)) arról rendelkezik, hogy a munkakör ellátásához elvárt speciális ismereteket biztosító képzések költsége a munkáltatót terheli, a képzés pedig a munkaidő terhére történik. Mi indokolja a pedagógusok esetében a munkájukhoz nélkülözhetetlen szakmai fejlődés valódi támogatásának elmaradását? A megoldás egy olyan ösztönző feltételrendszer kialakítása lenne, ami a pedagógusszakma számára lehetővé tenné a folyamatos szakmai (pedagógiai, pszichológiai, szaktárgyi) fejlődést, így a feltételek megteremtésével és biztosításával *az elvárhatóvá* is válna – és el is várnák. Sajnos nem csupán a mindenkori oktatásirányítás nélküli ezt a bölcseséget; maga a társadalom is az „ostor és cuzor” módszerhez tartozó hatalmi kényszerhez, nem pedig az önkéntes,

a képzés-önképzés dinamikája nem csupán egészen életidegen, hanem azt a munkaidőn kívüli tevékenységként képzelel el

autonóm felelősségvállalási működési módhoz, rendszerhez van szokva. Azaz ezt az egy problémakezelő módszert ismeri. Ez egy súlyos társadalmi deficit.

SAKMAI FELADATOK – A PEDAGÓGUSMUNKA SAJÁTOSÁGAI

Még egy gyors áttekintést annak alakulása is, hogy a közgondolkodásban – ideértve az oktatásirányítást is – mi az elképzelése a szakmai feladatokról. Ugyanis alapvető jelentősége van annak, hogy mit tekintenek és mit ismernek el a pedagógusok alaptevékenységének. Vajon azt, ami a hétköznapokból a laikusoknak látszik? Éppen itt volna a csapda? Az iskola és a szülők elidegenedett viszonyának, a szükséges partnerség fájó hiányának következménye, hogy a gyermekek minőségi professzionális nevelésének-oktatásának keretei, szempontjai, feltételei (!) valójában egyáltalán nem közismertek, így fogalma sincs nemcsak a laikus közvéleménynek, de maguknak a (sajnos szintén laikus) oktatásirányítóknak sem a pedagógusok nagyon komplex, felelősségteljes munkájáról.

Érdekes megfigyelni, hogyan változik az idők során a pedagógusoktól elvárt feladatok összetétele. *Várhegyinek* (1972, 75–76. o.) köszönhetően világosan látszik, hogy a 19. században, a 20. század elején a szabályozás mindent, ami az iskola falai között, az iskola terében, idejében történt és az ott zajló tevékenységekkel volt kapcsolatban, vitán felül a pedagógusok részére dedikált. A század első harmadában válik el egymástól a

hivatalos/tanítási órák és a nevelés-oktatással kapcsolatos egyéb teendők köre. 1951-ben ezen egyéb előírt teendők közé az alábbiakat sorolták (Várhegyi, 1972, 75–76. o.):

[...] a tanítás előkészítése, a munka- és óratervek elkészítése, írásbeli dolgozatok – munkafüzetek –, rajzok és egyéb tanulói munkák felülvizsgálása, szemléltető eszközök, kísérleti eszközök készítése és javítása, ezeknek a tanítási órákra való előkészítése, szertárak és könyvtárak gondozása, a nevelő beosztásával kapcsolatos adminisztrációs munkák ellátása, testületi értekezletek, óráközi felügyelet, kirándulások, ünnepélyek, kiállítások előkészítése és megrendezése, kötelező hospitálás, családlátogatások, szülők fogadása tanulók tankönyvekkel és taneszközökkel való ellátása stb.

A hetvenes évek elején a halmozódó feladatokra – melyek mennyisége bizonyára összefüggésben volt a tanulói létszám erőteljes növekedésével – még ezt a választ adta a szerző (Várhegyi, 1972, 78. o.):

De a pedagógusoknak iskolaszervezési és munkaerő-gazdálkodási okokból is vállalniuk kell túlórákat, különösen a dolgozók iskolájában való tanítást, mivel ezekben az iskolákban nagyon kevés a függetlenített tanárok száma, és valakinek meg kell tartani az órákat. Ezt a nagymértékű túlórázást természetesen megsínyli az oktatás és a nevelés színvonala, valamint a pedagógus személyisége és egészsége.

Az iskolai feladatok sokféleségére kicsit később visszatérünk.

ötven évvel később már tudunk valamiről, ami gyökeresen kellene, hogy megváltoztassa az iskoláink működését

Várhegyi György emeli ki, hogy a pedagógusmunkának számos olyan sajátossága van (1972, 73. o, 76. o.), mellyel a közvélemény nincs tisztában. 1972-es szövegében például megfogalmazódik a pedagógusi autonómia; a tanórák felépítésében, a módszerekben, a nevelői munkában. Nagyon érdekes, hogy a szerző az egyes *pedagógusegység*-*niségek* (ld. *Uo.*, 73. o.) mozgásterét olyanként említi, mint ami a tanterv – tankönyv – tanmenet (mint abszolút prioritások) által korlátozott. Ötven évvel később már tudunk valamiről, ami gyökeresen kellene, hogy megváltoztassa az iskoláink működését, belső világát, a fejlesztési célokat és eszközöket... Ez pedig az iskola *szervezeti* jólműködésének jelentősége. Hogy az iskolának *tanuló szervezet*ként kell működnie (Halász, 1984; 2007; Lénárd és mtsai., 2022), mert a szükségszerűen belátott és el-

ismert adaptáció – és az erre való képesség fejlesztése – természetesen az intézmény számára is feladat. Halász Gábor már 1984-ben megfogalmazta az iskolai szint szükséges autonómiájának gondolatát – az eltérő feladatok

eltérő terhelése, de ugyanazon típusú feladat szituatív eltérő erőforrásigénye (például az osztályfőnöki munkánál) központilag előre nem látható, ezért központilag nem is szabályozható (1984, 22. o.). Az autonómián kívül az iskola demokratikus, transzparens szervezeti működése is előfeltétele az egyébként szakmailag indokolt, iskolán belül eltérő mértékű munkaterhelésnek – és természetesen az ezzel arányos juttatásoknak is. Nyilván nehezíti az organikus együttműködés kialakulását az a tény, hogy bár a releváns, korszerű szakmai ismeretek

egyértelműen a tanulás társas meghatározottságát hangsúlyozzák, magában a pedagógusképzésben sem jelenik meg ez a sokszorosan meghatározó mozzanat; a tanulás egyéni jellegén van a hangsúly (*Szivák és mtsai.*, 2021).

TANULÁSI SZÜKSÉGLETEK ÉS ISKOLAI FELADATOK

A Tanár-Egylet 1880-as választmányi javaslata erről a következőt írta: „Hogy a tanár helyét mint *szakember* kellőleg betöltse, kell, hogy a hivatalos órákon kívül elsősorban szakmájával, illetőleg a szakcsoportjához tartozó tárgyakkal foglalkozzék, és amellet az általános műveltséghez tartozó tárgyakat sem hagyhatja figyelmen kívül. Ez azonban még korántsem elegendő arra, hogy a tanár állását, mint az ifjúság nevelője és tanítója kellőképpen betöltse. A tudományos anyag megszerzésén kívül a tanárnak a tanítási órán kívül még *sok időt* – legtöbb esetben sokkal többet, mint általában hiszik és hinni akarják – kell arra fordítania, hogy a továbbképzése miatt gyűjtött anyagból azt válassza ki, ami a tanításra legalkalmasabb, továbbá arra, hogy a kiválasztott anyagot felossza és azt kellő módon az egész osztály elé vigye, mégpedig, amennyire lehetséges, **az egyes tanulók egyediségének tekintetbevételével.**” (*Várhegyi*, 1972, 75. o.; kiemelések tőlem: E. K.)

A fentebbi idézet kiváló átvezetés a folyamatos szakmai fejlődés szükségszerűsége és a napjainkban sok helyütt nyilvánvaló adottság (bár Magyarország erről nem

akarunk tudomást venni) – a tanulási szükségletek bő sokfélesége – között. A citátum nemcsak azt bizonyítja, hogy 143 (!) éve az akkori pedagógus szakemberek számára megkérdőjelezhetetlen feladat volt az, aminek a gondolata ma elemi felháborodást vált ki – nevezetesen a folyamatos képzés, a szakma (és nem csupán a szaktárgy, hanem a pedagógiaszakma) fejlődésének követése –, hanem megfogalmazták az egyénre szabott tanítás elvárását is.

Ahogy a gyermekek rengetegfélék, a tanulási szükségleteik is azok. A legtriviálisabb példákkal élve: van, aki csendben tud tanulni, van, aki csak zene mellett. Van, aki írásban jegyzetel, van, aki a szövegkiemelővel dolgozik, és van, aki hallás után képes sokkal hatékonyabban tanulni (és még ezerféle variáció csak ezen a területen).

a miénktől eltérő kognitív mintázatok megismerése

A tanulás társas meghatározottsága már napjainkban is közhelynek tűnik – ám sajnos csak bizonyos körökben; ott, ahol ismerik és elismerik az objektivista-tudásbefogadó paradigma elavultságát. A tanulási környezet társas jellegével kapcsolatban is számos különbözőséget állapíthatunk meg – ez is az aktuális tanulói szükséglet függvénye. Az bizonyos, hogy a társas közeg megkezdhetetlen feltétel az iskola bármely funkciója felől is nézve. Az akadémiai tanulás szempontjából pótolhatatlan értéke van a miénktől eltérő kognitív mintázatok megismerésének, a többféle megoldást legitimáló adaptitásnak. De ez kiterjed természetesen a szocializációs, kultúrákötött tér tapasztalataira is: a sokféleség értékessége a közös munkán, az összeadott tudásokon keresztül válik személyes tapasztalattá. Az értékluralitás ugyanilyen tapasztalatokon

alapul – és máris számos transzverzális és szociális kompetencia (problémamegoldás, interkulturális helyzetkezelés, együttműködés stb.) fejlődését tapasztalhatjuk, amely kompetenciák napjainkban közismerten a boldogulás zálogai úgy a munkaerőpiacon, mint a privát életben.

Érdekes ellentmondásnak tűnik, kutatásra érdemes témának: a 20. és 21. század fordulójának generációiról folyóméternyi tanulmány jelent meg, rámutatva a változó világgal együtt változó gyermekiségre, gyermeki működésre, igényekre, amely változásokat a valóság lépten-nyomon vissza is igazol. A diákok és hallgatók bámulatra méltó átgondoltsággal érvelnek – melyre az utóbbi években zajló oktatási elégedetlenségi demonstrációk számos alkalmat biztosítanak – az oktatási rendszer rosszulműködésével kapcsolatban. Amit a személyes tapasztalat alapján hiányként említenek, megegyezik a korszerű pedagógiai (didaktikai) szempontokkal és követelményekkel; tanulói aktivitás, tanulás az adott témához való konkrét kapcsolódáson keresztül, partnerség (vs. a poroszos merev tekintélyelvű hierarchia), együttműködés, vitalehetőségek stb. Hogy az oktatás jövője szempontjából mégis mennyi munkára lenne itt szükség, azt egy 2021-es kutatásban (Lannert, 2021) megszólaló pedagógusképző szavaiból jól láthatjuk:

A megdöbbenő, hogy ugyanolyan tanármintákat hoznak, mint ami 10 éve volt. A változó kontextusnak nincs hatása erre, a hagyományos tanármintákat hozzák rendre. Nehezen mennek át olyan evidenciák, mint csoportmunka, interaktivitás, értékelés. Nincs sem ön-, sem

pályaismeretük. Az őket tanító pedagógusokból indulnak ki. Sajnos a tanárképzés sem segít abban, hogy eltolódjanak a tanári önismeret irányába, de fejlődnek, tehát fejleszthetőek, ezt fontos kihangsúlyozni.

Vagyis a sok innovatív gondolat és ambíció a gyakorlati tevékenységekben, a terpi tapasztalatok által is katalizálva igen gyakran elsüllyed abban a 150 éves pedagógiai lápban, melytől az atavisztikus vonzódású magyar oktatás képtelen szabadulni, és amely végső soron így biztosítja önnön fennmaradását.

A (sokféle) tanulási szükséglet kihívására való érvényes válaszok igen sokféle kompetenciát igényelnek. Nyilvánvaló példaként: a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulókkal kapcsolatos szakmai tudások a gyógypedagógusoknál és a gyógypedagógiai asszisztenseknél vannak. Elengedhetetlenül szükséges részvételük az SNI tanuló tanulási folyamatában, akár úgy, hogy számára nyújtanak segítséget, akár úgy, hogy a többségi pedagógust támogatják. És ha csak arra gondolunk, hogy mi a jelenlegi, avitt gyakorlatban (a tananyag letanításában,

ha kell, „lenyomni a gyerek torkán”) gondolkodók első ellenvetése – „Hogyan is lenne idő egyénileg figyelemmel lenni minden gyerekre, és egyszerre kontrollálni az egyéni tanulási utakat?!” –, a válasz(ok) elég egyszerűek:

1. Nem kell a tanulás minden pillanatát kontrollálni. Éppen a kontroll az, amit végre el kell engedni.

2. Ha nem előre megszabott tudástartalmakat (egyjövőalapos objektív tudást) „várnunk vissza” a tanulóktól, hanem a

éppen a kontroll az,
amit végre el kell engedni

pedagógiai cél valóban *fejlesztési* cél, akkor máris kiléptünk a tantervi abúzus pszichózi-sából.

3. A sokféle feladat, a több típusú környezet mindegyike – bármilyen meglepő is – nem szükségszerűen igényel pedagógusdiplomát.

Nyilván itt akár ki is léptünk a 45 perces tanórák világából, és kinyitottuk az iskolát – szimbolikusan és a gyakorlatban is –, azaz igyekszünk kívül kerülni a falakon (lásd pl. *Nahalka*, 2004), illetve igyekszünk a valódi világot beengedni a falak közé. Együttműködünk olyan szervezetekkel, akik nem a formális oktatás részei (*Radó*, 2017), de akár szülőkkkel, vagy más ellátórendszerek tagjaival is.

Itt érdemes visszatérni röviden a többfunkciós iskolához; vannak bizonyos típusú tevékenységek, amelyek explicite elismertek az iskola világában, ott történnek meg, az iskola feladatává válnak. Bár szorosan nem kapcsolódnak az oktatás-nevelés feladatához, de a gyermek „ott van bennük”. Ilyenek például az egészségügyi ellátások (fogászati szűrővizsgálatok, oltások stb.), az étkeztetés, a kulturális vonatkozású tevékenységek (pl. múzeum, színházlátogatás), a kirándulások, nyári táborok stb. Nyilvánvalóan pedagógiai felkészítés és végzettség nélkül felelőtlenség lenne bárkire is gyermekeket bízni, azonban ilyen esetekben egyértelműen nincs szükség szaktanári diplomára. Az 1972-es terhelési vizsgálat egyik megállapítása a következő volt (*Várhegyi*, 1972, 81. o.):

ki is léptünk a 45 perces tanórák világából, és kinyitottuk az iskolát – szimbolikusan és a gyakorlatban is

A munkaidő szerkezeti megoszlása azt is mutatja, hogy a tanórán kívüli pedagógiai tevékenységek időtartama messze elmaradt azoknak az igényeknek a szintjétől, amelyet az iskola megváltozott társadalmi funkciói megkövetelnek. A tanórán kívüli folytatott tevékenységek időtartama – eléggé egyértelműen a hagyományos, a tevékenységét nagyjából a tanítási órákra redukáló iskolák képét tükrözi.

Halász Gábor 1984-es anyagában megfogalmazódik: „A »Köznevelés« -vita több résztvevője látta a túlterheltség egyik okát abban, hogy nincsenek u.n. [sic] pedagógiai közép-káderek, tehát olyan állandó iskolai személyzet, amely a nem közvetlenül szakmainak tekintett feladatokat elláthatná (oktatástechnikus, gyermekfelügyelő stb.)” (21. o.).

Napjainkban bizonyos szakmai fórumok és szereplők (pl. *Lannert*, 2021; 2022) számára már közhely, hogy a nem pedagógus végzettségű szakemberek jelenléte az iskolában létszükséglet (tantestületi együttműködés és tanulói támogatás szempontjából egyaránt), ugyanakkor ez a felismerés nem tud megszületni a szakpolitikai döntéshozatal szintjén. A jelenlegi, hagyományosan keretezett iskolai működés mellett is hangsúlyosan fogalmazódik meg az igény a nem pedagógus végzettségű szakemberek munkájára (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

Pedagógushiány az online intézményi adatfelvétel alapján, az adott státuszt intézményükben relevánsnak tartó intézményvezetői válaszok alapján

	Nincs hiány	Van ilyen státusz, de nincs feltöltve, vagy nem elég	Nincs rá státusz, de szükség lenne ilyen szolgáltatásra
Iskolapszichológus	35%	13%	52%
Ifjúság- és családvédelmi	40%	4%	57%
Szociálpedagógus	42%	4%	54%
Matematikatanár	52%	43%	5%
Pedagógiai asszisztens	53%	13%	34%
Gyógypedagógiai asszisztens	53%	3%	44%
Gyógypedagógus	54%	23%	23%
Gyógytestnevelő	56%	5%	39%
Szakmai elméleti tárgy oktatója	60%	39%	1%
Fejlesztőpedagógus	64%	14%	21%
Rendszergazda	65%	11%	24%
Természettudományos tanár	65%	29%	5%
Tanító	69%	28%	3%
Informatikatanár	69%	25%	5%
Szakmai alapozó tárgy oktatója	70%	30%	0%

FORRÁS: Lannert, 2022, 5. o.

Az is kétségtelen, hogy az oktatás jelenlegi alulfinanszírozottsága az olcsóságot mint kormányzati prioritást látszik jelezni (Lannert, 2022), mégis, ha szakpolitikáról, szükségletekről és minőségről beszélünk, határozottan fel kell lépni az oktatási szempontok és érdekek elsőbbségét hangsúlyozva. Az iskola funkciói mentén az azonosított feladatokat kompetenciák mentén kell differenciálni (Halász, 1984), és

ezen szükségleteknek megfelelően, a helyi igények alapján biztosítani az erőforrásokat. Bizonyos, hogy egy jól működő rendszer akkor tud magas minőséget kínálni, ha jól képzett szakembereket, szakmailag megalapozott struktúrában, versenyképes fizetéssel képes megtartani – és az többre kerül, mint amennyit napjainkban a kormány az oktatási költségekre szán (Erős és Váradi, 2022; lásd 3. táblázat).

3. TÁBLÁZAT

NOKS dolgozók⁵ egy csoportjára vonatkozó szükséges létszám- és bérfejlesztéssel kapcsolatos scenáriók

	I. scenárió	II. scenárió	III. scenárió	IV. scenárió	V. scenárió	VI. scenárió	VII. scenárió	VIII. scenárió	IX. scenárió	X. scenárió
	Valós számok	Valós számok + Inflációs igazítás	Előírt számok	Előírt számok + Inflációs igazítás + SNI igazítás	Javasolt számok	Javasolt számok + Inflációs igazítás + SNI igazítás	Előírt számok + magasabb bérek**	Előírt számok + magasabb bérek** + Inflációs igazítás + SNI igazítás	Javasolt számok + magasabb bérek**	Javasolt számok + magasabb bérek** + Inflációs igazítás + SNI igazítás
Számok	~ 30 ezer	~ 30 ezer	44 ezer	44 ezer	~ 111,6 ezer	~ 112,7 ezer	44 ezer	44 ezer	~ 111,6 ezer	~ 112,7 ezer
Emelkedés*		-	1,5-szeres	1,5-szeres	> 3,5-szeres	> 3,5-szeres	1,5-szeres	1,5-szeres	> 3,5-szeres	> 3,5-szeres
Bérek	82-93 milliárd Ft.	93-105 milliárd Ft.	122-137 milliárd Ft.	139-157 milliárd Ft.	333-348 milliárd Ft.	384-401 milliárd Ft.	~ 171 milliárd Ft.	~ 196 milliárd Ft.	~ 460 milliárd Ft.	~ 528 milliárd Ft.
Emelkedés*		114%	148-150%	169-171%	376-408%	433-471%	185-210%	211-240%	494-562%	570-648%

* Jelenlegi helyzethez képest

** Felsőoktatási diplomával: általános iskolai tanár bér (ez 2021-ben 390 952 Ft.), Diploma nélkül: ennek a 80%-a (312 762 Ft.)

Budapesti Szakpolitikai Elemző Intézet • bpinst.eu

FORRÁS: Erős és Váradi, 2023, 8. o.

1972-ben az iskolán belüli feladatok fellelősei tehát egyértelműen a pedagógusok voltak. Ebből az értelmezési keretből logikusan következett az alábbi érvelés (*Várhegyi, 1972, 78. o.*):

De a pedagógusoknak iskolaszervezési és munkaerő-gazdálkodási okokból is vállalniuk kell túlórá-t, különösen a dolgozók iskolájában való tanítást, mivel ezekben az iskolákban nagyon kevés a függetlenített tanárok száma, és valakinek meg kell tartani az órákat. Ezt a nagymértékű túlórázást természetesen megsínyli az oktatás és a nevelés színvonala, valamint a pedagógus személyisége és egészsége.

Napjainkban hiába vannak státuszok a pedagógusmunka segítésére – a működés, a

struktúra újragondolása nem tud megtörténni. Olyan szakemberek jelenléte, akik az iskolában adódó, de nem pedagógusi végzettséghez kötött feladatok ellátására nemcsak hogy alkalmasak, de kifejezetten szükségesek lennének, az iskolai működésről való (társadalmi és oktatásirányítói szinten is) mélyen elavult gondolkodás közegében egyszerűen nem biztosított.

TANÍTÁSI SZÜKSÉGLETEK

Egy jól működő iskolában evidens, hogy a *fókuszban* a tanulási szükségletek állnak. Ugyanakkor a jólműködésnek a *feltétele*, hogy azok, akik a tanulási szükségletekre a szakmai, pedagógiai választ megadják, akik a tanulástámogatást végzik, maguk is jól

⁵ Dajka, laboráns, pedagógiai asszisztens, gyógypedagógiai asszisztens, könyvtáros, szabadidő-szervező, pszichopedagógus, ápoló, rendszergazda.

tudjanak működni. Ők a pedagógusok – és természetesen az iskola többi dolgozója is. Korábban volt szó a munkakörhöz kapcsolódó feltételekről (feladatdifferenciálás, a képzés-önképzés költségének és munkaidő-jellegének elismerése), de muszáj kiemelten hangsúlyozni a személyes, pszichés, mentális jóllét feltételei biztosításának sürgős szükségletét.

Várhegyi (1972) ötven évvel ezelőtt is hangsúlyozta: „[...] a pedagógusok a munkaidő jelentős részében a tanulók között olyan munkát végeznek, amely nagyobb intenzitást igényel, és ennek megfelelően nagyobb fáradtságot okoz, mint sok más értelmiségi munka”. (*Várhegyi*, 1972, 77.).

Napjainkig a végzett munka minősége az, amit sem akkor nem vettek, sem most nem vesznek figyelembe. Az ember és ember közötti munka jóval megterhelőbb, és minden segítői munkakör (szociális munkás, orvos, ügyvéd stb.) nagy felelősség – de még annál is nagyobb a gyerekekkel végzett munka.

„[...] szellemi és emocionális fáradtságot okoznak, aminek hosszan tartó halmozódása idegi és pszichikai kimerültséget, feszültséget hozhat létre” (*Várhegyi*, 1972, 76. o.).

Azóta természetesen sokszor megfogalmazódott nagyon konkrétan a mentálhigiénés támogatás indokolt-

sága (pl. *Lannert*, 2021),

időről időre a pedagógus-szakszervezetek is megfogalmazták a mentálhigiénés támogatással, szupervízióval, a kötelező szünet

beiktatásával kapcsolatos követeléseket.

Nem megvárni kell, míg a pedagógus kiég, hanem támogatni őt a folyamatos, jó minőségű szakemberként való működést biztosító állapotában. A gyerekeinkkel foglalkoznak. Mindent meg kell nekik adni, amire

szükségük van – és a legjobbat, legkorszerűbbet kell elvárni cserébe.

ÖSSZEGZÉS

A két időszakot, melyeket alapvetően összehasonlítottunk, ötven év választja el egymástól. A pedagógusok szakmai feladatairól alkotott *szakmai és laikus* vélemények – és ez lehangoló – alig változtak ezen időszak alatt. Az 1957-es Szputnyik-sokkot követő időszak az oktatási rendszerre nézve a tervgazdálkodás – tantervgazdálkodás – időszakot hozta el, ami a mai napig szervült része a rendszernek, döntően határozza meg a szereplők (pedagógusok) viselkedését. A tantervet „le kell tanítani”, azzal végezni kell, legyen annak tartalma bármilyen sűrű vagy alacsony minőségű. Hiába, hogy a korszerű konstruktivista pedagógia mentén új világok nyíltak, még odáig sem jutott el a magyar oktatási rendszer, hogy világosan elismerje és kimondja: az iskola korszerű pedagógia mentén, csakis a személyre szabott, egyéni tanulási szükségletek alapján nyújtott pedagógiai támogatások, a tanulástámogatás végtelenül változatos módját várhatja a pedagógustól, hiszen alapvető köve-

telmény kell, hogy legyen az alkalmazkodás, tekintettel a tanulói sokféleségre, az egyéni tudásrendszerek sokféleségére.

Várhegyi György 1972-

ben élesen mutatott rá a

szakma és a terület kritikus pontjaira: mi is a pedagógus feladata, és az a feladat milyen – igenis megterhelő, amit messzemenőkig figyelembe kell venni. Kiemelte a szakmai képzés-önképzés problematikuságát, s hogy azt a munkáltató által támogatva, a

hiába, hogy a korszerű konstruktivista pedagógia mentén új világok nyíltak

munkaidőbe beépítve lehet jól megoldani. Jelezte az egyéni bánásmód és az autonómia megkerülhetetlenségét.

Érintett még sok jelentős tényezőt, ezek azonban kívül vannak ennek az írásnak a fókuszán. Annyit azonban e témákat illetően is megállapíthatunk, hogy Várhegyi György azon kevesek közé tartozott, akik az oktatásnak a korszerű és progresszív irányát képviselték.

Végül foglaljuk össze: mi minden lehet a minőségi oktatás biztosításának előfeltétele.

Fontos, hogy az oktatási rendszer ismerje és képviselje a korszerű pedagógiát – minden szintjén. A pedagógusnak biztosítson lehetőséget a folyamatos szakmai fejlődésre – de azt várja is el tőle. Ismerje el a pedagógusok mentálhigiénés szükségleteit és

gondoskodjon azokról. Az iskola terében szükséges feladatok kompetenciaalapú fel-

mérésére is szükség van. Összességében szükséges elismerni mind a tanulási, mind pedig a tanítási szükségleteket, és vállalni a szükségletekkel járó forrásigény kielégítését.

Ezek a tudások már ötven éve is rendelkezésre álltak – és azóta csak okosabbak lettünk, hiszen az érintett területek (pedagógia, neveléstudomány,

szervezetfejlesztés, mentálhigiénés gondozás stb.) nagyon sokat fejlődtek. A kérdés az, hogyan – és főleg mikor – lesz mindez képes olyan mértékben áttörni a szakmai és társadalmi konzervativizmust, hogy ösztönzött, támogatott és elvárt minőségkritériumok együttesévé váljon. Félő, hogy nem egy generációba még belekerül.

a kérdés az, hogyan – és főleg mikor – lesz mindez képes olyan mértékben áttörni a szakmai és társadalmi konzervativizmust, hogy ösztönzött, támogatott és elvárt minőségkritériumok együttesévé váljon

IRODALOM

- Csepeli Gy. és Prazsák G. (2011): Az el nem múltó feudalizmus. *Társadalomkutatás*. 29. 1. sz., 63–79.
- Erős H. és Váradai B. (2023): *NOKS bérek – mennyi az annyi?* (prezentáció). Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet.
- Galgóczi E. és Déri H. (2023): *Pedagógus utak Magyarországon* (kutatóelemzés). Forrás Társadalomkutatató Intézet. Letöltés: <https://forrasintezet.hu/nem-kartotek-adat/pedagogus-utak-magyarorszagon> (2023. 05. 04.).
- Halász G. (1984): *A pedagógusok túlterheltsége*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Halász G. (2001): Az oktatási rendszer. Műszaki, Budapest.
- Halász G. (2007): Tanulószerzet – eredményes oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*. 57. 3–4. sz., 37–45.
- Lannert J. (2021): *Zárótanulmány az emberierőforrások szükségleteiről a magyar közoktatásban*. T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt., Budapest.
- Lannert J. (2022): *Az emberierőforrás-szükségleteiről a magyar közoktatásban. Európai Bizottság Magyarországi Képviselete megbízásából készült kutatás eredményeinek összefoglalása*. T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt., Budapest.
- Lénárd S., Szivák J., Tóth-Pjeczka K., Urbán K. és Horváth L. (2022): Tanulószerzeti jellemzők és a pedagógusok tanulása a hazai köznevelési rendszerben. *Neveléstudomány*. 10. 1. sz., 37–52.
- Nahalka I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nahalka I. (2004): *Túl a falakon*. Gondolat Kiadói Kör Kft., Budapest.

PDSz (2022): A közoktatás vége: felmérésünk szerint brutális a szakemberhiány [„Munkatársak életkori megoszlása” – felmérés]. Letöltés: <https://nedolgozzingyen.hu/2022/05/23/a-kozoktatasa-vege-felmeresunk-szerint-brutalis-a-szakemberhiany> (2023. 05. 10.).

Radó P. (2017): *Az iskola jövője*. Budapest, 2017. Noran Libro Kiadó.

Szivák J. Fazekas, Á. Horváth L. N. Tóth, Á. és Salát M. (2020): A pedagógusok szakmai tanulásának támogatása a hazai szabályozást segítő dokumentumokban. *Pedagógusképzés*. 18. 46. sz., 25–45.

Várhegyi Gy. (1972): Mennyit és mit dolgoznak a pedagógusok? *Valóság*. 15. 12. sz., 73–84.



Szalai Panni: „Térből-kapott” – társasjáték

ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium,
Szombathely, 11. C osztály. Felkészítő: Németh József. OKTV
2023 (vizuális kultúra) – 6. helyezett alkotás



POLÓNYI ISTVÁN

Bejutás a felsőoktatásba – növekvő egyenlőtlenségek

KÖZELÍTÉSEK

BEVEZETŐ

Ebben az írásban azt vizsgáljuk meg, hogy a jelentkezők egyes csoportjainak tagjai közül ki mekkora eséllyel kerül be a felsőoktatásba; mekkora hányada kerül be a 18 éves korosztálynak, az érettségizetteknek, milyen eséllyel kerülnek be a részidős képzésre jelentkezők, illetve a nők felsőoktatási intézménybe, valamint azt is megnézzük, hogy a különböző fejlettségű kistérségekben élők, továbbá a különböző középiskolátípusokból jelentkezők milyen eséllyel jutnak el ideig. Azt is megvizsgáljuk, hogy ezek az esélyek hogyan változtak a 21. században, azaz a 2000-es évek elejétől napjainkig.

Az iskola társadalmi rekrutációja a szociológiai vizsgálatoknak nagyon régi kutatási témája. Elég, ha csak *Bourdieu* munkáira utalunk (lásd pl.: 1978; 1990, illetve *Bourdieu* és *Passeron* [1977]), vagy a hazai szerzők közül *Ferge* (1972), *Gazsó* (1982), *Andor* (1998) és *Liskó* (1998) írásait említjük. Ezek a kutatások az iskolai teljesítmény, az előrejutás, a továbbtanulás meghatározó tényezői között kiemelik a család társadalmi, gazdasági helyzetét, kulturális tőkét, valamint a családok azon törekvését, hogy ezeket újratermelje a gyermeke számára annak érdekében, hogy a gyermek társadalmi státusza stabilizálódjon vagy emelkedjen.

A felsőoktatás rekrutációjának elemzése különösen a felsőoktatás tömegesedése nyomán vált kiemelt gyakorlattá. *Reardon* hosszú távra kitekintő elemzésében rámutat, hogy „a szülők iskolai végzettsége és a gyermekek teljesítménye közötti kapcsolat viszonylag stabil maradt az elmúlt ötven évben, míg a jövedelem és a teljesítmény közötti kapcsolat relevanciája meredeken nőtt. A családi jövedelem ma már majdnem olyan erős a gyermekek teljesítményének előrejelzésében, mint a szülők iskolai végzettsége.” (*Reardon*, 2011, 5. o.)

Bailey és *Dynarski* egy közel húszéves időtávra kitekintő kutatása (1979–1997) arra mutat rá, hogy a magas és alacsony jövedelmű családokból származó gyermekek között növekedett a különbség a főiskolai tanulmányok terén (*Bailey* és *Dynarski*, 2011).

A hazai helyzetről *Róbert Péter* 2000-ben írt egy – később sokat idézett – tanulmányt *Bővülő felsőoktatás: ki jut be?* címmel, amely egy jelentős (1998-as) mintán végzett vizsgálat alapján mutatta be a felsőoktatásba bekerülők szocioökonómiai, demográfiai és iskolázottsági jellemzőit, rámutatva, hogy „a felsőoktatás bővülése tény, de ugyanilyen ténynek tűnik az is, hogy a bejutás esélykülönbségei ezzel nem szűntek meg.” (*Róbert* 2000, 93. o.) Azóta számos közlemény látott napvilágot a hazai felsőoktatás rekrutációjáról. A teljesség igénye nélkül felsorolunk

néhány fontosabb munkát: *Garai és Kiss*, (2014), *Híves és Kozma*, (2014), *Kiss* (2013), *Kozák* (2010), *Polónyi* (2014; 2018; 2020), *Szemerszki* (2010; 2012a; 2012b; 2014), *Veroszta* (2008; 2010; 2012), *Vit és Holb* (2022). Ezek a vizsgálatok nagyobb részben a felsőoktatási felvételi adatbázisra épülnek, amely a felsőoktatásba jelentkezők és felvettek néhány demográfiai és iskolai jellemzőjét is tartalmazza a jelentkezéseken és a pontszámokon kívül.

Ugyanakkor a felsőoktatási adatbázis nem tárol adatokat a jelentkezők és felvettek gazdasági helyzetéről, jövedelméről. Ezért fontos kutatási terület a tanulók, illetve a jelentkező és felvett hallgatók lakóhely szerinti területi megoszlásának, és ezen területek gazdasági, társadalmi fejlettségének segítségével vizsgálni a hátrányos helyzetű kistérségek fiataljainak esélyeit elemezve (*Garami*, 2013; *Polónyi*, 2014). A hátrányos helyzetű lakóhely és a hátrányos gazdasági, társadalmi helyzet közötti összefüggés természetesen sokrétű, a kétféle hátrány nem triviálisan azonos (lásd erről *Garami*, 2013), ugyanakkor az egyes, fejlettségükben különböző kistérségek jellemző eltérő bekerülési valószínűségek fontos mutatói az oktatási esélyegyenlőségnek.

Jelen elemzésünkben is a felsőoktatási adatbázis alapján elkülöníthető legfontosabb csoportok bejutási esélyeit vizsgáljuk meg. Vizsgálatunkhoz a felvi.hu adatait, valamint – az iskolatípusok közötti esélykülönbségek vizsgálatánál – a teljes felvételi adatbázist használjuk.¹ Emellett a kistérségek, illetve

járások² fejlettségének mérésére a komplex fejlettségi mutatót (más néven: indexet) alkalmaztuk. A kistérségi fejlettségi indexet a Központi Statisztikai Hivatal adatai (*KSH*, 2008), a járássok fejlettségi mutatóját az MKIK GVI 2014. évi adatai (*Bublák*, 2016) alapján vettük figyelembe. A nemzetközi összehasonlítások esetében elsősorban a Világbank adatbázisára támaszkodtunk.

Elemzésünk a vizsgálódáshoz grafikonokat és egyszerű kereszttáblákat használ.

A FELSŐOKTATÁSBA KERÜLÉS ESÉLYEI

A jelentkezők és a felvettek számának alakulása

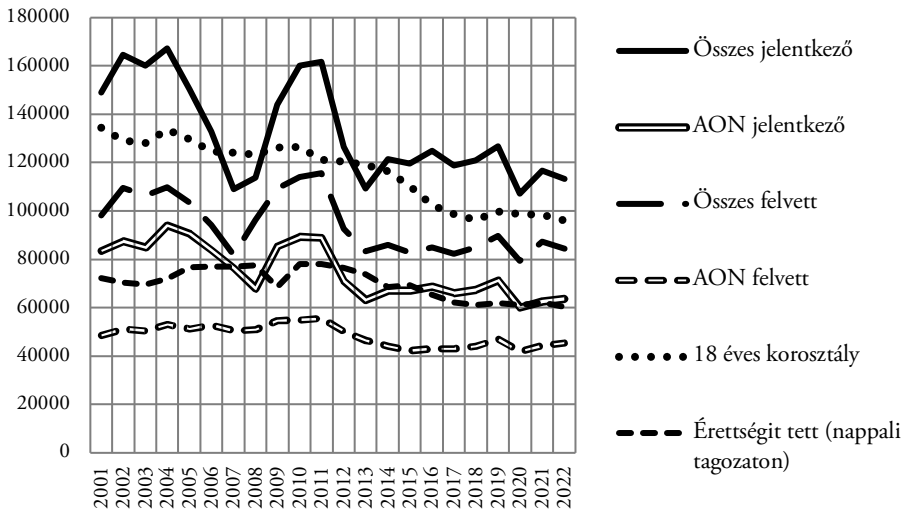
Ha megvizsgáljuk az összes jelentkező és felvett fiatal létszámát, valamint az ún. AON képzésekre – azaz alap- és osztatlan képzésre, nappali munkarendre – jelentkezők és felvettek számát, akkor, a 21. század eddig eltelt kissé több mint húsz éve alatt jelentős ingadozások mellett fokozatos csökkenést látunk (*I. ábra*). Az AON képzés azért érdemel külön figyelmet, mert ennek résztvevői az első diplomájukért tanuló, nappali tagozatos, azaz a tradicionális hallgatók. (A 2010-es és '20-as években ezen hallgatók aránya az összes felsőoktatási hallgató 50–58%-át tette ki, az évente felvett létszámnak pedig 48–53%-át.)

¹ Az elemzés nagy részében a felvi.hu – éves felvételi adatbázisok feldolgozásából származó – adataiból építkeztünk. Ugyanakkor, a mélyebb elemzések (pl. az iskolatípusonkénti esélyvizsgálat) esetében a teljes adatbázist használtuk. A felvételi adatbázisok rendelkezésre bocsátásáért az Oktatási Hivatalnak tartozunk köszönettel.

² A felsőoktatási felvételi adatbázis 2015-ig kistérségek szerint adta közre a jelentkezők, illetve felvettek lakóhelyét, 2018-tól pedig járássok szerint, ezért az elemzésnél 2018 után járási fejlettségi mutatót kellett használni.

1. ÁBRA

Összes jelentkezők és felvettek, valamint a nappali tagozatra jelentkezők és felvettek száma, továbbá a 18 évesek és a nappali tagozaton érettségizettek száma



Megjegyzés: a jelmagyarázatban az „AON” rövidítés az alap- és osztatlan képzésre, nappali tagozatos munkarendre jelentkezők és felvettek jelzője.

FORRÁS: felvi.hu (jelentkezők és felvettek adatai), KSH (a 18 évesek és az érettségizettek adatai) – ezek alapján saját számítás és szerkesztés

A jelentkezések csökkenése (és, bár kissé tompítottan, de a felvetteké is) meglehetősen hektikus kilengésekkel történt. A tendenciából kiugró 2007–2008-as, 2013-as és 2020-as csökkenés okait *Polónyi* (2020) írása elemzi, rámutatva arra, hogy ezek oktatáspolitikai „csapások” hatására kialakult jelentkezési visszaesések. A ható tényezők: a 2007-ben bejelentett – majd népszavazáson megbukott – tandíjbevezetési kísérlet, a 2013-as miniszterelnöki bejelentés az önfenntartó felsőoktatási törekvésről, amelynek nyomán az államilag nem támogatott hallgatók tandíját önköltségi szintre emelték – s amely később a hallgatói tüntetések nyomán szintén megbukott, illetve a 2020-ban

bevezetett, minden szakra kiterjedő emelt szintű érettségi követelmény. Ezek az oktatáspolitikai beavatkozások (illetve beavatkozási kísérletek) a jelentkezők számának hirtelen csökkenését idézték elő. Az első kettő, amely a költségmegosztás radikális változását ígerte, illetve valósította meg, nyilvánvalóan szűkítette a továbbtanulás terheit vállalni képes rekrutációs bázist. A harmadik pedig azokat a jelentkezőket riasztotta el, akik a középiskolai képzésük szintje, illetve felkészültségük miatt nem tudtak emelt szintű érettségít tenni.

A csökkenéshez az is hozzájárult, hogy a potenciális rekrutációs bázist képező 18 éves korosztály és az érettségizettek száma

(az arányuk növekedése ellenére) is csökkent ugyanezen időszak alatt, jóllehet nyilvánvalóan nem olyan hektikusan, mint az oktatáspolitikai „csapásokkal” sújtott jelentkezői létszám.

A bejutási esélyek változása

Ha a fenti ábrán a jelentkezők és a felvettek számának alakulására (lineáris) trendvonalat illesztünk, egyértelműen megállapítható a bejutási esély növekedése – mivel a két

trendvonal mind az összes, mint a nappali alapképzésre jelentkezők esetében közeledik (lineáris képletét lásd az 1. táblázatban). Vagyis a jelentkezők számának csökkenésétől elmaradó ütemben csökkent a felvettek száma, azaz az oktatáspolitikai kapkodás mögött, úgy tűnik, létezik egy kormányokon átnyúló tendencia, amely, ha időnként meg-megtorpanva is, enged a felsőoktatás iránti keresletnek, engedi a felsőoktatásba történő bejutás esélyének növekedését.

1. TÁBLÁZAT

Az összes jelentkező és felvett, valamint a nappali tagozatra jelentkező és felvett létszám 2001 és 2022 közötti adatainak trendvonala

	Trendvonal lineáris képlete	R négyzet
Összes jelentkező	$y = -2158,2x + 157462$	$R^2 = 0,4697$
Összes felvett	$y = -1206,2x + 108238$	$R^2 = 0,4303$
AON jelentkező	$y = -1361,6x + 91196$	$R^2 = 0,6461$
AON felvett	$y = -478,9x + 54019$	$R^2 = 0,4892$

FORRÁS: *jelentkezők és felvettek a felvi.hu adatai alapján – saját számítás*

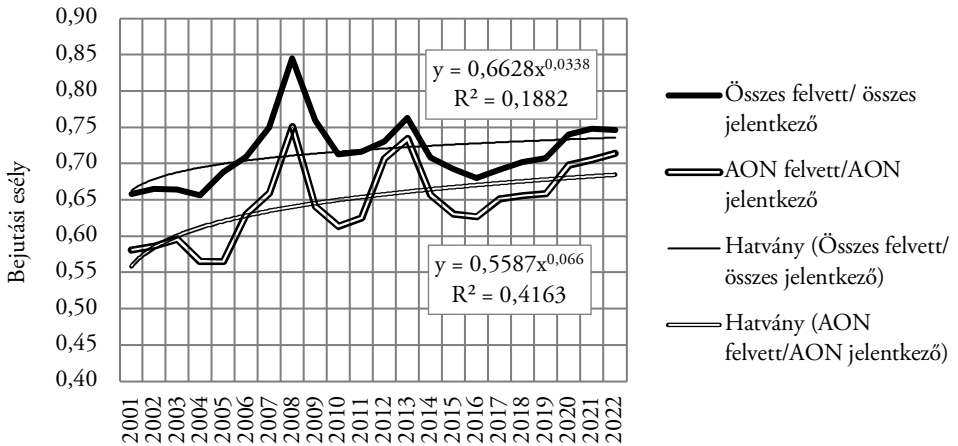
Mindebből következik, hogy ha megvizsgáljuk a bejutási esélyek alakulását, azaz a felvettek és a jelentkezők hányadosát, akkor erősen ingadozó, de emelkedő tendenciájú görbét kapunk. Mind az összes jelentkező, mind a nappali tagozatra jelentkezők esetében növekszik 2001 és 2022 között a bejutási esély, ugyanakkor mind az összes jelentkező esetében, mind a nappali tagozat esetében a bejutási esélyek csökkenő ütemben növekedtek (2. ábra).

Ennek nyilvánvalóan a 2010-től érvényesülő oktatáspolitikai volt az oka, amely az első időszakban a felvehető létszámot csökkentette. (A Széll Kálmán Tervben a 2012/13.

tanévre a felvehető állami ösztöndíjas létszámkeretet a kormány a 2011. évi 53 000 fő-ről 34 000 főre szűkítette [A következő lépés. Széll Kálmán Terv 2.0, 2012. 199. o.]). A felvi.hu adatai alapján látszik, hogy 2015-re az AON képzésekre felvettek létszáma a 2011. évinél majdnem egynegyednyivel kisebb. Ennek nyomán a teljes részvételi hányad 2011 és 2015 között radikálisan csökkent. Majd 2017 után kezdett ismét emelkedni – de még ma sem éri el a 2011-es szintet. Ez a folyamat súlyos felsőoktatási megtorpanást hozott, ami a fejlett országok között szinte példátlan, de a V4-országokénál is nagyobb csökkenést jelent (3. ábra).

2. ÁBRA

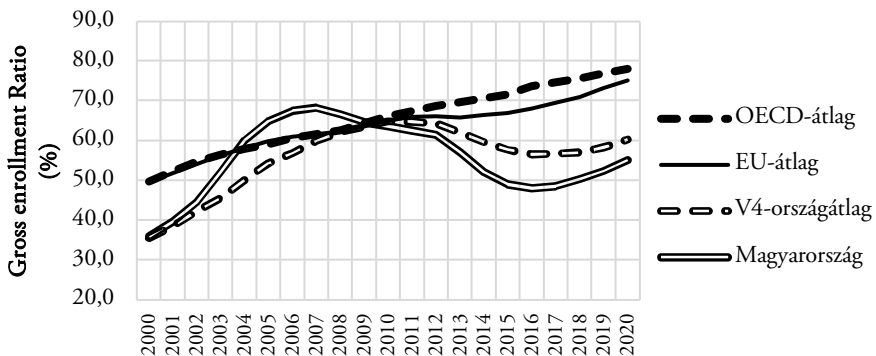
Az összes jelentkezők és a nappali tagozatra jelentkezők bejutási esélyének alakulása és azok (hatvány-) trendvonala, 2001–2022



FORRÁS: jelentkezők és felvettek a felvi.hu adatai alapján – saját számítás és szerkesztés

3. ÁBRA

A felsőoktatási teljes részvételi hányad (Gross Enrollment Ratio) alakulása a 21. században: Magyarország, OECD-átlag és EU-átlag, valamint V4-országátlag



FORRÁS: világbanki adatbázis alapján saját szerkesztés

Ha a nappali tagozatos (AON) képzések bejutási létszámát a 18 éves népesség, illetve az adott évben nappali tagozaton

érettségizettek arányában vizsgáljuk (azaz képezzük a felvettek és a 18 éves korosztályi létszám, illetve a felvett létszám és az adott

évben nappali tagozaton érettségét tett létszám hányadosát), akkor kissé eltérő tendenciákat látunk. Az AON képzésekre bejutottaknak a 18 éves népességhez viszonyított aránya növekszik, a 2001. évi 36%, illetve 2002. évi közel 40%-ról 2022-re 47%-ra emelkedett, jóllehet 2013 és 2015 között 38-39%-ra esett. Ugyanakkor az érettségizettekhez viszonyított arány lényegében állandó (nagyjából 70% körüli; 4. ábra).

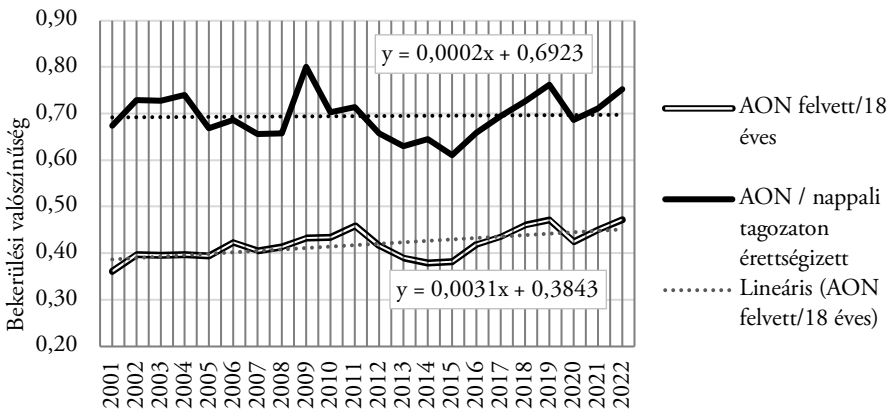
Úgy tűnik, mintha az oktatáspolitikai hosszú távú törekvése az lett volna, hogy a

18 éves korosztályhoz viszonyítva befagyaszsa az AON felvett létszámot.

Mind a nappali tagozatra (AON képzésekre) felvett hallgatólétszám és a 18 éves népesség között, mind a nappali tagozatra (AON képzésekre) felvettek és az adott évben nappali tagozaton érettségizettek létszáma között markáns korreláció van (az előző +0,7810, az utóbbi +0,7396).

4. ÁBRA

A nappali tagozatos képzésre felvettek és a 18 éves korosztály, valamint az adott évben nappali tagozaton érettségizettek aránya, 2001–2022



FORRÁS: felvi.hu (jelentkezők és felvettek adatai), KSH (a 18 évesek és az érettségizettek adatai) – ezek alapján saját számítás és szerkesztés

A részidős képzés

A részidős felsőoktatási képzés felnőttképzés, amely világszerte átalakulóban van. Mint Kozma Tamás írja: a korábbi pótló, igazságtevő szerepe a felnőttképzésnek mára látnivalóan eltörpült, visszaszorult. „A felnőttképzés e megváltozott szerepét éppen az jellemzi az 1990-es évek végén, hogy benne

a felsőfokú végzettségük aránya dominál. [...] A felnőttképzésben mindinkább az iskolázottabb társadalmi csoportok vesznek részt – az iskolázatlanabbak pedig egyre kevésbé. A felnőttképzés nem pótolja, helyettesíti az iskolázottság hiányait, hanem folytatja és kiegészíti.” (Kozma, 2000, 70. o.)

Nyilván ennek a folyamatnak is része, hogy a hazai felsőoktatási részidős képzésre

jelentkezők és felvettek száma radikálisan lecsökkent a 2010-es évek közepétől (5. ábra).

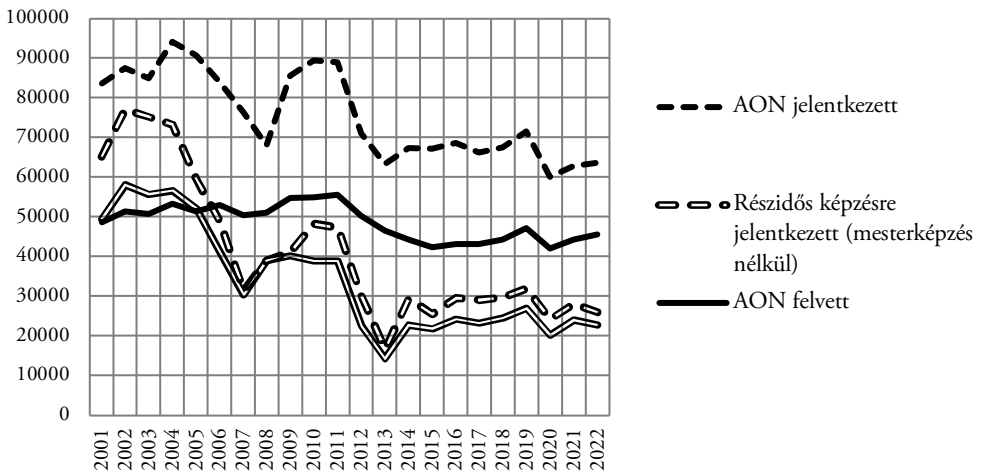
A részidős képzés ilyen jelentős csökkenésének egyik oka a kétszintű képzés bevezetése (amit a felsőoktatási törvény 2005. évi módosításával, illetve a 2005. évi felsőoktatási törvénnyel tett meg a kormány). Ez ugyanis a második diplomaszerezéseket lényegesen megkönnyítette és lerövidítette.

A részidős képzésre jelentkezők számának csökkenése azonban lényegesen

nagyobb volt, mint amit a mesterképzés indokolna (ezért mutatjuk az 5. ábrán a mesterképzés nélkül tekintett részidős képzésre jelentkezők és felvettek számát). A részidős képzésre jelentkezők száma alakulásának meghatározóbb oka részint a tandíj (a képzési normatívával nagyjából megegyező költségtérítésről az önköltségi szintre történő) 2013-as emelése,³ részint a felvételi rendszer megszigorítása, azaz az emelt szintű érettségi tárgyak megkövetelése volt.

5. ÁBRA

Nappali és részidős képzésre jelentkezők és felvettek létszámának alakulása



Megjegyzés: a felvi.hu csak 2015-től közli a mesterképzésre felvett és jelentkezők számát, ezért a 2005 és 2014 közötti adatok a felsőoktatási statisztika kezdő évfolyamos hallgatólétszáma alapján becsültek.

FORRÁS: *jelentkezők és felvettek a felvi.hu adatai alapján – saját számítás és szerkesztés*

Szembevetendő a létszámingadozás ennél a képzési formánál is. Mint korábban volt róla szó, a létszámingadozásokat az oktatáspolitikai változások idézték elő. Ugyanakkor

az is látszik, hogy az AON képzéseknél a felvettek számának ingadozása elmarad a jelentkezők számának ingadozásától, azaz a felvételi létszámok meghatározásánál

³ A részidős képzésen tanuló hallgatók nagyobbik része, (mintegy kétharmada) tandíjat fizet.

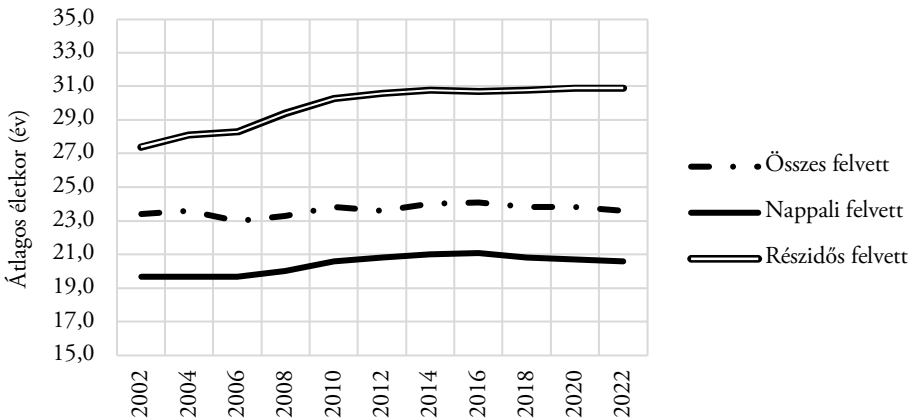
(a „vonalhúzásnál”) az intézményi keretszámok feltöltése volt az elsődleges, így, amikor sokan jelentkeztek, akkor kisebb arányban kerültek be a jelentkezők, amikor kevesen, akkor pedig nagyobb arányban. Ugyanakkor a részdíós képzésnél a felvettek száma éppolyan mértékben ingadozik, mint a jelentkezőké. Ennél a képzési formánál viszonylag stabil és igen magas a bejutási esély.

A részdíós képzésre jelentkezők számának 2010-től történő csökkenése nyomán az ezen képzési formára felvettek átlagos életkora megemelkedett, s mára 31 év körül stabilizálódott (6. ábra).

Érdemes pontosabban is megvizsgálni, hogy mennyire igaz az, hogy a részdíós képzésben a – *Kozma Tamás* által említett, s fentebb idézett (2000) – „igazságtevő” szerep háttérbe szorul, azaz az első diplomászerzők aránya csökken, és a felsőfokú végzettségűek aránya dominál. Az adatok tanúsága szerint (7. ábra) 2013-ra radikálisan visszaesett az első diplomáért itt tanulók aránya (40% alá). Ezt követően azonban ismét növekedni kezdett az arányuk: 2019-ben meghaladta az 50%-ot, de elmaradt a 2010 előtti rátától.

6. ÁBRA

A nappali és részdíós képzésre felvettek átlagos életkorának alakulása

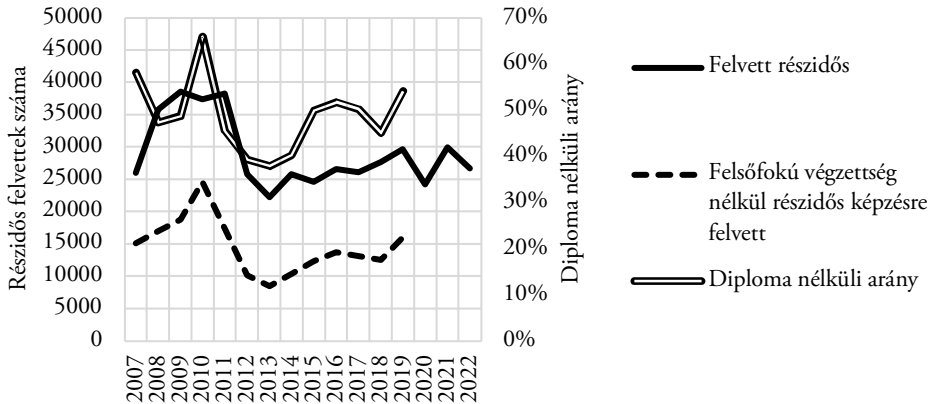


Megjegyzés: a 2020. évhez tartozó értéket a 2019-es felvételi adatbázis adatai alapján állapítottam meg, a 2022. év adatai pedig becsltek, a felvi.hu koreloszlás-adatai alapján.

FORRÁS: az adott évi felvételi adatbázis, illetve a felvi.hu – ezek alapján saját szerkesztés

7. ÁBRA

Az első diplomáért tanulók (diploma nélküliek) száma és aránya a részdíjs képzésre felvettek között, 2007–2022



FORRÁS: adott évi felvételi adatbázis, illetve felvi.hu

Végül is, úgy tűnik, a részdíjs képzés „igazságtévő” szerepe valóban visszaszorulóban van, ami a mobilitás beszűkülésével jár, ugyanakkor az is igaz, hogy egy vitatható minőségi színvonalú képzés szorult háttérbe. (Lásd ez utóbbról *Polónyi, 2012.*)

A nők bejutási esélyei

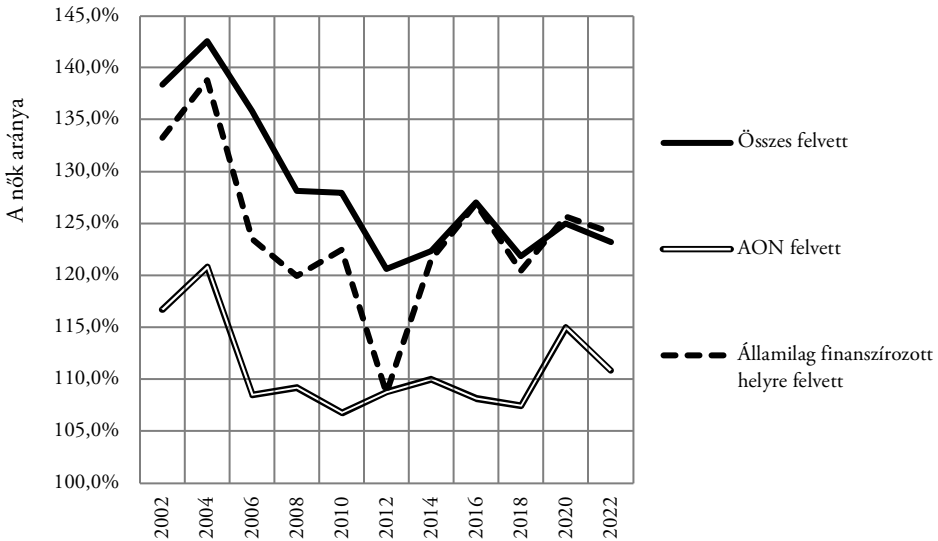
A felvettek között a nők arányának radikális változásának lehetünk tanúi a vizsgált időszakban. A 2000-es évek elejétől 2010-ig a felvett hallgatók között a nők aránya jelentősen lecsökkent, majd azóta, a korábbihoz képest viszonylag alacsony szinten, jelentős ingadozásokkal, de nagyjából stagnál –

jóllehet így is többségben maradtak mindegyik vizsgált kategóriában. Az is látszik, hogy 2010 és 2012 között, a konzervatív kormány hatalomra kerülése nyomán érte el a legalacsonyabb szintet az egyes években felvett nőhallgatók száma (8. ábra). Ez annak tulajdonítható, hogy a 2010-es években az új kormányzati politika nyomán számos olyan szakot megszüntettek – vagy igen magas állami finanszírozási ponthatárhoz kötötték –, amelyre nagy többségében nők jelentkeztek.⁴ Hozzá kell tenni, hogy lényegében a vizsgált időszak egészében alacsonyabb volt a nők bejutási esélye (a felvett jelentkezők aránya), mint a férfiaké, ugyanakkor mindvégig nagyobb volt a bejutott nők aránya a férfiakéhoz viszonyítva.

⁴ Emlékeztetőül a „bűnös szakok” – amelyek közt sok olyat találunk, amelyet jelentős nőtöbbség jellemzett: alkalmazott közgazdaságtan, emberi erőforrások, gazdálkodás és menedzsment, igazságügyi igazgatás, kereskedelem és marketing, kommunikáció- és médiatudomány, andragógia, közszolgálati, munkaügyi és társadalombiztosítási igazgatás, nemzetközi gazdálkodás, nemzetközi tanulmányok, pénzügy és számvitel, turizmus-vendéglátás, üzleti szakoktató, gazdaság- és pénzügy-matematikai elemzés, jogász.

8. ÁBRA

A nők arányának alakulása az AON képzésekre és az államilag finanszírozott helyekre felvettek között, 2002–2022



FORRÁS: jelentkezők és felvettek a felvi.hu adatai alapján – saját számítás és szerkesztés

A felvételi folyamatok nyomán a nemek szerinti felsőoktatási teljes részvételi hányad (Gross Enrollment Ratio) jellemző módon átalakult (9. ábra). Miközben a férfiakhoz tartozó érték – alakulásának csúcspontját tekintve – az OECD-átlag alatt maradt, addig a magyar női felsőoktatási gross enrollment ratio a 2000-es évek első évtizedének közepén közel 10 százalékponttal nagyobb volt, mint a női OECD- vagy EU-átlag, és mintegy 25 százalékponttal magasabb, mint a magyar férfiaké. Tíz évvel később, 2016-ban

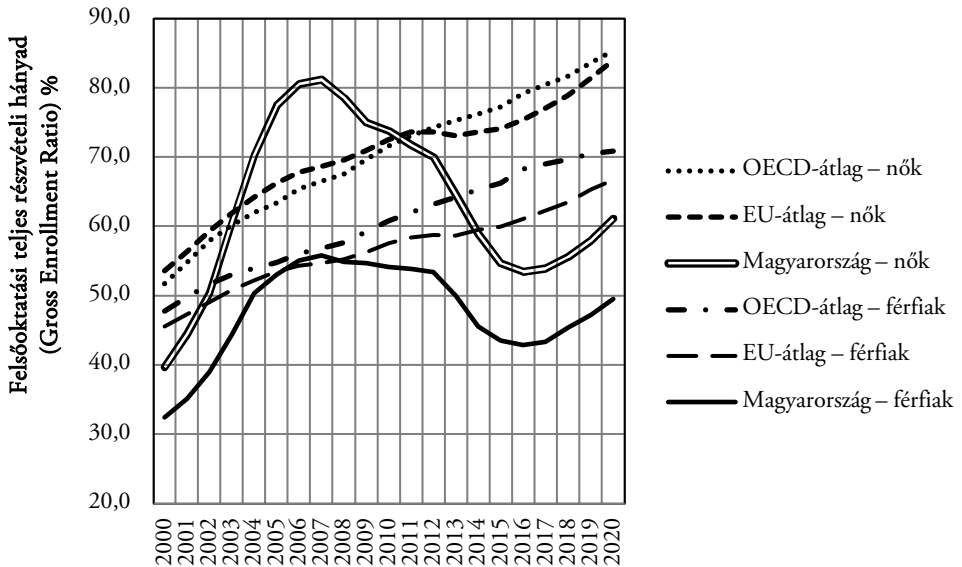
2016-ban közel 30 százalékponttal maradt el a nők OECD- és EU-átlagától

viszont a magyar nők felsőoktatási gross enrollment ratiója közel 30 százalékponttal maradt el a nők OECD- és EU-átlagától, a magyar férfiakhoz viszonyított előnyük pedig megfeleződött.

2016 után megfordult a tendencia, a nők teljes részvételi hányada ismét növekedésnek indult, azonban 2020-ban még közel 10 százalékponttal elmaradt a 2010-eshez viszonyítva (lásd erről Polónyi és Kozma, 2021).

9. ÁBRA

A felsőoktatás teljes részvételi hányadának alakulása nemenként Magyarországon, valamint OECD- és EU-átlag



FORRÁS: világbanki adatbázis alapján saját számítás és szerkesztés

Végeredményben szembevető a hazai oktatáspolitikára 2010 után bekövetkezett, enyhén szólva nem nőbarát alakulása, ami némileg tükrözi a konzervatív kormány nőpolitikáját.

A kistérségi különbségek

A felsőoktatásba történő bejutás egyik alapvető meghatározó tényezője – mint a Bevezetőben több szakirodalom által alátámasztva hangsúlyoztuk – a fiatalok családjának gazdasági helyzete. Sajnos ennek empirikus vizsgálata meglehetősen nehéz, és a felsőoktatási felvételi adatbázis sem tartalmaz erre nézve adatokat. A felsőoktatásba törekvő fiatalok gazdasági helyzetét

áttételesen lakóhelyük kistérségének fejlettségével lehet valamilyen mértékben megbecsülni. A felsőoktatásba történő bekerülést a fiatalok lakóhelyének iskoláját befogadó kistérség, járás fejlettsége alapvetően befolyásolja. Természetesen a hátrányos helyzetű kistérségben élők nem azonosak a fiatalok, illetve családjuk gazdasági helyzetének bizonyos szintjeivel, ugyanakkor mintegy lakomuszpapírként képes jelezni a térségben élők átlagos gazdasági helyzetét.

Mint a Bevezetőben volt róla szó, számos hazai iskolai teljesítményvizsgálat, illetve felsőoktatási rekrutációs elemzés épül a kistérségi lakóhely fejlettségével összefüggő vizsgálatra. Több korábbi elemzés igazolja, a hátrányos helyzetű kistérségekben élők

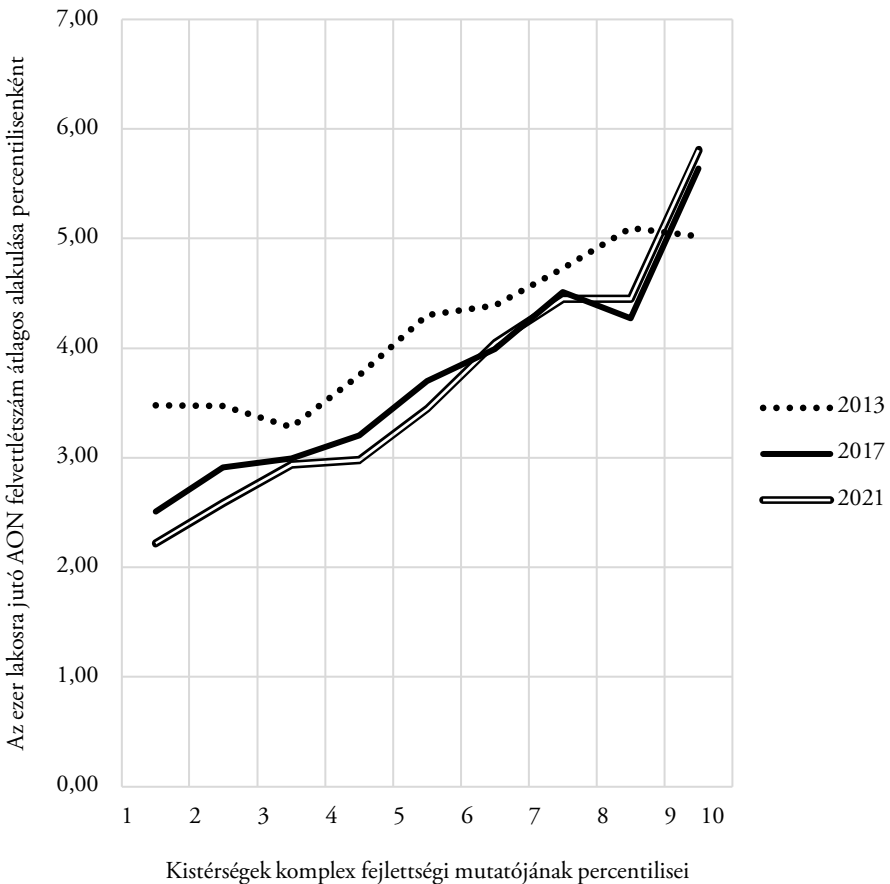
felsőoktatási bekerülési esélyei alacsonyab-
bak, mint a gazdagabb, jobb helyzetű kistérségekben, járásokban élőké (Polónyi, 2018).

Ha a kistérségek komplex fejlettségi mutató szerinti percentilis csoportjaiban az AON képzésekre felvettek ezer lakosra

vetített átlagos létszámait tekintjük (10. ábra), világosan látszik, hogy minél fejlettebb egy régió, annál nagyobb a felsőoktatásba bejutók fajlagos létszáma.

10. ÁBRA

Az ezer lakosra jutó AON felvettek számának átlagos alakulása a kistérségek percentilis csoportjai szerint a 2013., 2017. és 2021. évben



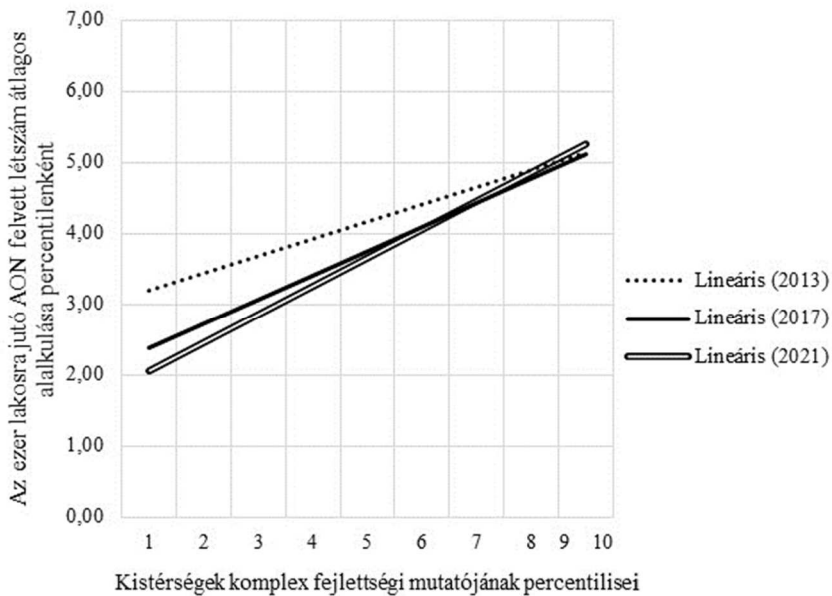
FORRÁS: jelentkezők és felvettek a felvi.hu adatai alapján – saját számítás és szerkesztés

Más oldalról az is szembetűnő, hogy 2013 és 2021 között a „lejtő” végpontjai egymástól egyre távolabb kerülnek, azaz a

fejletlenebb kistérségekből bekerülők aránya egyre jelentősebb mértékben csökken (11. ábra).

11. ÁBRA

Az ezer lakosra jutó AON felvettek számának átlagos alakulása és a kistérségek percentilis csoportjai összefüggéseinek trendvonalai a 2013., 2017. és 2021. években.



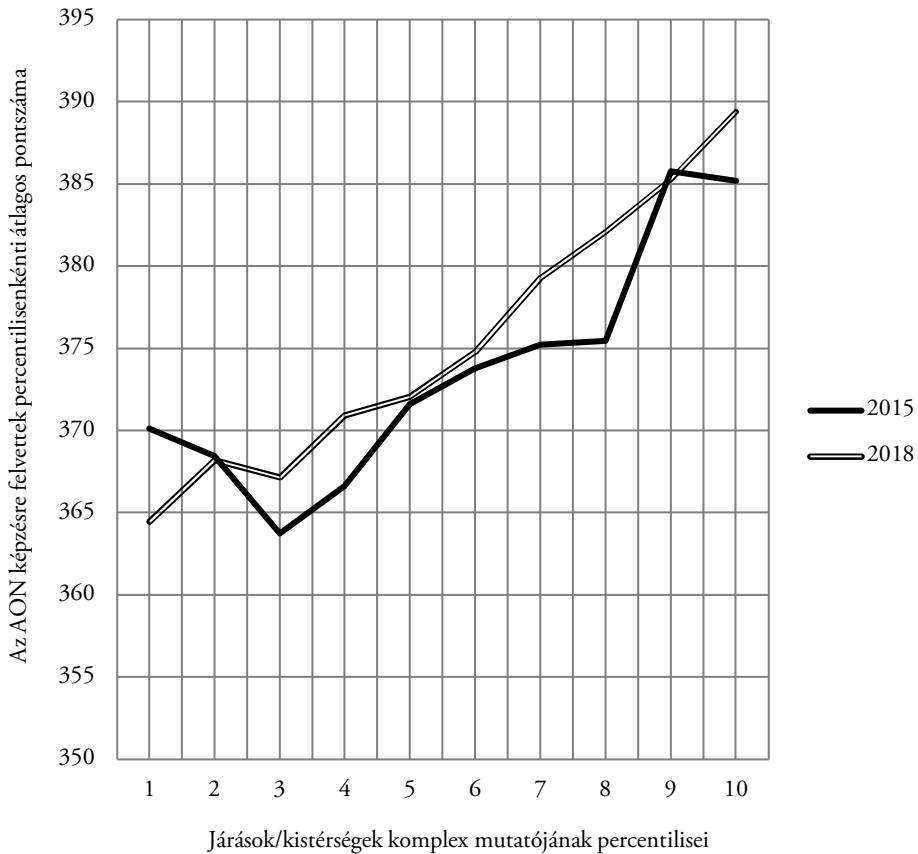
FORRÁS: jelentkezők és felvettek a felvi.hu adatai alapján – saját számítás és szerkesztés

Ha megvizsgáljuk az AON képzésekre felvettek bejutási pontszámának és a felvettek lakóhelye szerinti kistérsége/járása fejlettségi (komplex) mutatójának kapcsolatát, akkor igen robusztus kapcsolatot látunk.

Minél fejlettebb egy kistérség/járás, annál magasabb pontszámot ért el az ott élő, felsőoktatásba felvett fiatal (12. ábra).

12. ÁBRA

A 2015. és 2018. évi felsőoktatási felvételikén AON képzésre felvettek elért pontszámai – járások, illetve kistérségek szerinti – átlagának megoszlása a járások komplex mutató szerinti percentilis csoportjai szerint



Megjegyzés: az ábrázoltak a budapesti járások nélkül értendők, mivel a felvételi adatbázis ezek adatait nem adja meg.

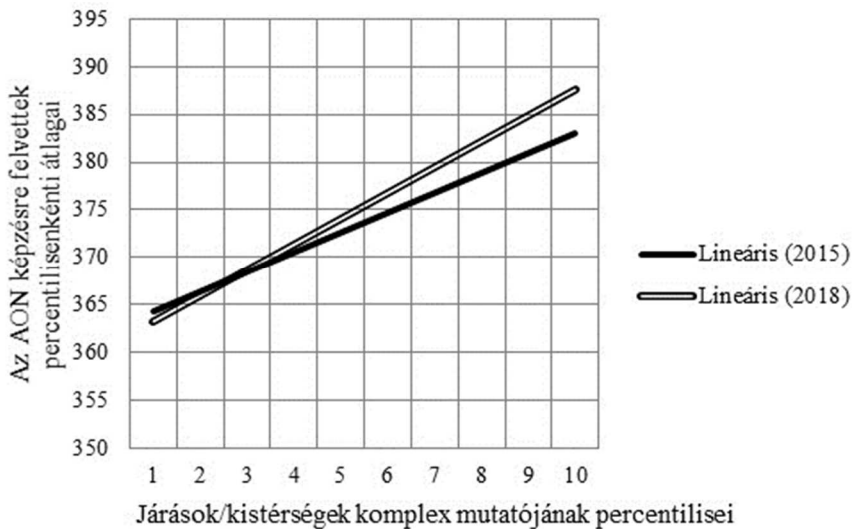
FORRÁS: a 2015. és 2018. évi felvételi adatbázis alapján saját számítás és szerkesztés

Az is látszik, hogy a fejlettebb kistérségek fiataljainak előnye a vizsgált időtávon is növekedett. Ez különösen szembetűnő, ha

az összefüggések trendvonalát tekintjük (13. ábra).

13. ÁBRA

A 2015. és 2018. évi felsőoktatási felvételikén AON képzésre felvettek elért pontszámai járá-
sok, illetve kistérségek szerinti átlagának és a komplex mutató percentilis csoportjai közötti
összefüggésnek trendvonalai



Megjegyzés: az ábrázoltak a budapesti járásek nélkül értendők, mivel a felvételi adatbázis ezek adatait nem adja meg.

FORRÁS: a 2015. és 2018. évi felvételi adatbázis alapján saját számítás és szerkesztés

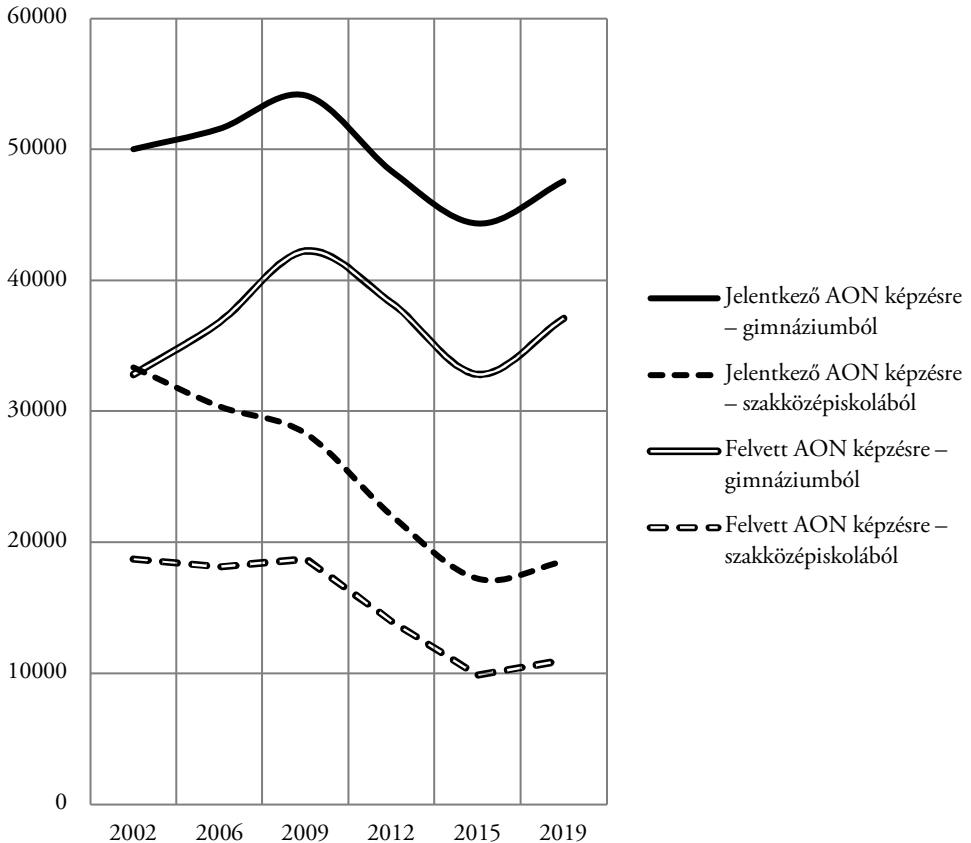
Az iskolatípusok szerinti különbségek

Befejezésül még egy, a felsőoktatási adatbázis alapján elemezhető tényező befolyásának alakulását villantjuk fel. A különböző iskolatípusok nyilvánvalóan befolyásolják a bejutási esélyeket. Már csak azért is, mert két iskolatípus, a szakiskola (legújabb nevén a szakközépiskola) és a speciális szakiskola (újabb nevén készségfejlesztő iskola) nem nyújtja a továbbtanulás elengedhetetlen feltételét, az érettségi vizsgát.

A jelentkezők között a két nagy iskolatípusban (a gimnáziumban és a szakközépiskolában, illetve 2019-től szaggimnáziumban) érettségizettek számának alakulása jól mutatja a szakközépiskola háttérbe szorulását a gimnáziumhoz viszonyítva. Miközben 2002-ben a felvettek között a gimnáziumban végzetek aránya 59% volt, 2019-ben már 79%. Az AON képzésekre felvetteknél 2002-ben a gimnazisták aránya 64%, 2019-ben 77% volt (14. ábra).

14. ÁBRA

Az AON képzésekre jelentkezők és felvettek között a gimnáziumban és a szakközépiskolában végzettek számának alakulása



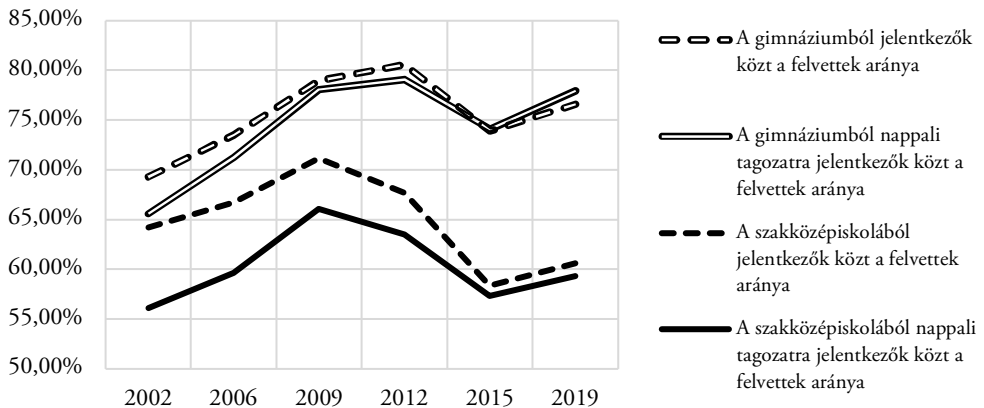
FORRÁS: jelentkezők és felvettek az adott évi felvételi adatbázis számai alapján – saját számítás és szerkesztés

Ha a bejutási esélyek alakulását vizsgáljuk (15. ábra), azt látjuk, hogy az iskolatípusok között lévő esélykülönbség-olló nyílik, mind az összes jelentkező közt a felvettek aránya esetében (a 2002-es 5 százalékpont-

ról a 2019-es 16 százalékpontra), mind az összes nappali tagozatra jelentkező közt a felvettek aránya esetében (9,5 százalékpont-ról közel 19-re). A gimnáziumból érkezők bejutási esélyelőnye egyre nagyobb.

15. ÁBRA

Bejutási esélyek változása 2002 és 2019 között a két legnagyobb iskolatípus esetén



FORRÁS: *jelentkezők és felvettek az adott évi felvételi adatbázis számai alapján – saját számítás és szerkesztés*

BEFEJEZÉSÜL

Mind az összes jelentkező, mind a nappali tagozatra jelentkezők esetében növekszik 2001 és 2022 között a bejutási esély, ugyanakkor mind az összes jelentkező esetében, mind a nappali tagozat esetében a bejutási esélyek a vizsgált időszakban csökkenő ütemben növekedtek. Ennek nyilvánvalóan a 2010-től érvényesülő oktatáspolitikai volt az oka, ami a felvehető létszámot a 2010-es évtized közepéig befagyasztotta. Más oldalról a tandíjat megemelte a fizetésre kötelezett hallgatók esetében, ami jelentősen visszaszorította a részidős képzés keresletét. Ennek következménye a mobilitás beszűkülése.

2010 és 2012 között, a konzervatív kormány hatalomra kerülése nyomán csökkent legalacsonyabb szintre az egyes években

felvett nőhallgatók száma. Ez annak tulajdonítható, hogy a 2010-es években, az új kormányzati politika nyomán számos olyan szakot megszüntettek, vagy igen magas állami finanszírozási ponthatárhoz kötöttek, amelyre nagy többségében nők jelentkeztek. Hozzá kell tenni, hogy lényegében a vizsgált időszak egészében alacsonyabb volt a nők bejutási esélye (a felvettek/jelentkezők aránya), mint a férfiaké, ennek ellenére a felvett nők aránya továbbra is magasabb a férfiakénál (mivel többen is jelentkeztek).

Az elemzés arra is rávilágított, hogy minél fejlettebb egy régió, annál nagyobb az onnan a felsőoktatásba bejutók fajlagos létszáma. Más oldalról az is szembetűnő, hogy 2013 és 2021 között a fejletlenebb kistérségekből bekerülők aránya egyre jelentősebb mértékben csökken. Továbbá az is látszik, hogy a fejlettebb kistérségek fiataljainak előnye a vizsgált időtávon is növekedett.

Végül megállapítottuk, hogy a két nagy iskolatípusban (a gimnáziumban és a szakközépiskolában, illetve 2019-től szakgimnáziumban) érettségizettek bejutási esélyeinek alakulását az jellemzi, hogy a közöttük lévő esélykülönbség-olló növekszik, mind az összes jelentkező, mind a felvettek esetében, a szakközépiskolába/szakgimnáziumba járók kárára.

Röviden úgy foglalhatjuk össze az elemzés tanulságait, hogy a felsőoktatásba történő bejutás folyamán csökken egyes csoportok (a nők, a hátrányos helyzetű térségekben élő fiatalok és a szakközépiskolába/szakgimnáziumban tanulók) esélye – vagyis *növekszik az egyenlőtlenség a felsőoktatásban történő bekerülés során, és ez az elmúlt évtized oktatáspolitikájának következménye.*

Pedig az UNESCO egy közelmúltban napvilágot látott anyagában nagyon világosan megfogalmazza a felsőoktatási részvétel jelentőségét (2020, 9. o.).

„A felsőoktatáshoz való egyetemes hozzáférés koncepciója szorosan kapcsolódik az oktatáshoz való joghoz, amelyet emberi

jognak tekintünk [...]. A fogalom humanista megközelítése mellett nem feledkezhetünk meg arról a hatásról sem, amelyet a felsőoktatási intézményekhez való hozzáférés az országok fejlődésére gyakorol. [...] Fontosak továbbá a felsőoktatás által befolyásolt externáliák társadalmi szinten (hozzájárulnak a társadalmi szerepvállaláshoz, a középosztály társadalmi törekvéseihez, a társadalmi szükségletekhez és fejlődéshez, különösen a kutatás és a tudás előállítása révén, és támogatják az állampolgári nevelést); gazdasági szinten (a felsőoktatás hozzájárul a gazdasági fejlődéshez és az országok fejlődéséhez azáltal, hogy képzetesebb munkaerőt biztosít, és megfelel a munka világa igényeinek); vagy politikai szinten (a felsőoktatás hozzájárul a demokratikus társadalmak életben tartásához). [...] Ezért a felsőoktatáshoz való egyetemes hozzáférés biztosítása nemcsak humanista szempontból fontos, hanem elengedhetetlen azon országok számára, amelyek teljes mértékben élvezni akarják a társadalmilag és gazdaságilag fejlett társadalmat.”⁵

IRODALOM

- Andor M. (1998): Az esélyek újratermelődése. *Educatio*. Ősz, 419–436.
- Bailey M. J. és Dynarski S. M. (2011): Gains and Gaps: Changing Inequality in U.S. College Entry and Completion. Letöltés: https://users.nber.org/~dynarski/Bailey_Dynarski_Final.pdf (2023. 01. 12.).
- Bourdieu, P. és Passeron, J.-C. (1977): *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest
- Bourdieu, P. (1990): *The Logic of Practice*. Stanford University Press, Stanford (CA).
- Bublik B. (2016): Fejlődő és leszakadó járárok – 2012–2014 Magyar járárok társadalmi-gazdasági profilja a Járási Fejlettségi Mutató alapján. MKIK GVI. Letöltés: https://gvi.hu/files/researches/451/GVI_JFM_2016_tablak_160125.pdf (2021. 11. 12.).
- Ferge Zs. (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: Meleg Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom II*. Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet, Pedagógia Tanszék. Pécs. 10–30.

⁵ A szerző fordítása

- Garai O. és Kiss L. (2014): A felsőoktatási jelentkezések tendenciáinak alakulása 2010 és 2014 között. *Felsőoktatási Műhely*, 2014/1. sz. 7–46. Letöltés: https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasisimu-hely/FeMu/2014_1/femu_2014_1_17-46.pdf (2023. 02. 01).
- Garami, E. (2013): Kistérségi jellemzők együttes hatása az oktatás eredményességére és a továbbtanulási döntésekre. PhD-értekezés. Debreceni Egyetem, Debrecen.
Letöltés: <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/e38d1b09-963a-44bb-a7af-aa2961b98a9d/content> (2023. 02. 01).
- Gazsó F. (1982): Az esélyegyenlőtlenségek és az iskolarendszer. *Társadalmi Szemle*, 37. 11. sz.
- Híves T. és Kozma T. (2014): Az expanzió vége? *Educatio*, 13. 2. sz., 239–252.
- Kiss L. (2013): Hátrányos helyzetű régiókból érkezők felsőoktatási jelentkezési stratégiái. *Felsőoktatási Műhely*, 2013/2. sz.
- Magyarország Kormánya (2012): *A következő lépés. Széll Kálmán Terv 2.0*. Letöltés: [https://2010-2014.kormany.hu/download/3/e8/80000/1-A_kovetkezo_lepes_\(SzkT_20\).pdf](https://2010-2014.kormany.hu/download/3/e8/80000/1-A_kovetkezo_lepes_(SzkT_20).pdf) (2022. 11. 10.)
- Kozák K. (2010): A felsőoktatási továbbtanulás demográfiai vonatkozásai. In: Fábri I., Nyerges A. és Horváth T. (szerk.): *Jelentkezési Tendenciák Kutatási Program 2000—2010. Felsőoktatási jelentkezések, 2010. Felsőoktatási Műhely Füzetek, 1*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. 29–38.
- Kozma T. (2000): Negyedik fokozat? *Info-Társadalomtudomány*, 49. sz., 61–74.
- KSH (2008): *Tájékoztató a kiemelten támogatott kistérségekről*. KSH, Budapest. Letöltés: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/kistersegimutato.pdf> (2021. 10. 15).
- Liskó I. (1998): Továbbtanulás és oktatáspolitikai. *Educatio*, 7. 3. sz., 500–514.
- Polónyi I. (2012): Állkreditek – áldiplomák? *Iskolakultúra*, 22. 10. sz., 3–10.
- Polónyi I. (2014): A felsőoktatási továbbtanulás kistérségi összefüggései. *Iskolakultúra*, 24. 5. sz., 3–17.
- Polónyi I. (2018): A hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének esélyei. *Statistikai Szemle*, 96. 10. sz., 1001–1019. DOI: 10.20311/star2018.10.hu1001
- Polónyi I. (2020): Harmadik csapás: A felsőoktatási felvételi ingadozásai – avagy az oktatáspolitikai társadalomismeretének hiánya. *Iskolakultúra*, 30. 10. sz., 25–37. DOI: 10.14232/iskkult.2020.10.25
- Polónyi, I. és Kozma, T. (2021): Gender and Higher Education: The Hungarian Case. In: Paivandi, S., Joshi, K. M. és Fontanini, C. (szerk.): *International Perspectives on Gender and Higher Education*. Emerald Publishing Limited, Bingley. 93–114.
- Reardon, S. F. (2011): The Widening Academic Achievement Gap Between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanations. In.: Duncan, G. J. és Murnane, R. J. (szerk.): *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. Russell Sage and Spencer Foundations, Stanford (CA). Letöltés: https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/reardon_whither_opportunity_-_chapter_5.pdf (2022. 12. 20).
- Róbert P. (2000): Bővülő felsőoktatás: Ki jut be? *Educatio*, 9. 1. sz., 79–94.
- Szemerszki M. (2010): Regionális eltérések a harmadfokú továbbtanulásban. In: Kozma T. és Ceglédi, T. (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete. Régió és Oktatás VII*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutatási és Fejlesztő Központ (CHERD), Debrecen. 172–188.
- Szemerszki M. (2012a): A felsőoktatásba jelentkezők jellemzői. In: Szemerszki M. (szerk.): *Az érettségőtől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Szemerszki M. (2012b): A felsőfokú képzésbe belépők társadalmi háttere, iskolai életútja, a középfokú oktatás főbb sajátosságai. In: Szemerszki M. (szerk.): *Az érettségőtől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Szemerszki M. (2014): A középiskolából a felsőoktatásba. Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, 2014/1. sz., 47–63.

- UNESCO (2020): *Towards universal access to higher education: international trends*. UNESCO IESALC. Letöltés: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375686> (2023. 01. 12.).
- Veroszta Zs. (2008): A bekerülési esélyek időbeni alakulása. *Felsőoktatási Műhely*. 2008/2. sz.
- Veroszta Zs. (2010): Az idősebb korosztály jelentkezési tendenciái. Felsőoktatási jelentkezések, 2010. In: Fábri I., Nyerges A. és Horváth T. (szerk.): *Jelentkezési Tendenciák Kutatási Program 2000—2010. Felsőoktatási jelentkezések, 2010. Felsőoktatási Műhely Füzetek, 1.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Veroszta Zs. (2012): A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői. In: Szemerszki M. (szerk.): *Az érettségítől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Vit, E. és Holb, É. M. (2022): A felsőoktatási jelentkezőszámok visszaesése és a felvételi követelmények változása egy év távlatából. *Iskolakultúra*. 32. 1. sz., 23–43. DOI: 10.14232/ISKKULT.2022.1.



Gyöngy Míra: Lépcső

*Pécsi Művészeti Gimnázium, Szakgimnázium és Technikum, Pécs,
12. B osztály. Felkészítő: Böhm Gergely.
OKTV 2023 (vizuális kultúra) - 9. helyezett alkotás*

HOLLÓY JÚLIA

Katolikus irodalomtankönyv a piacon

S. Pásztor Judit (szerk.): *Irodalom 9.* (2021)

Az S. Pásztor Judit által szerkesztett *Irodalom 9.* című tankönyv, illetve feladat- és szöveggyűjtemény 2021-ben jelent meg a közoktatásban választható tankönyvek listáján. Katolikus iskolában tanító pedagógusként örömmel fogadtam az addig szűk lehetőségek bővülését a tankönyvválasztás terén, így induló gimnáziumi osztállyal ezzel a kiadvánnyal dolgoztunk a 2021/22-es tanévben, amely közös munkának a tapasztalatai alapján képet alkohtattam a taneszközzel.

A következőkben a gyakorlatban előforduló irodalomórai helyzetek, élmények, beszélgetések, tanári észrevételek felhasználásával összeállított szempontok mentén mutatom be az *Irodalom 9.* lehetőségeit, erősségeit és esetleges fejlesztendő területeit. Írásomat tehát nem recenzióknak, hanem annál nagyobb lélegzetű, differenciált tanulságokat kereső elemzésnek szánom.

BEVEZETÉS

2021 tavaszán a 9–10. évfolyamokon a két elemből álló tankönyvlista irodalom tantárgyból egy harmadikkal bővült. A szeptembertől induló kilencedikes osztályomnak ezt az új tankönyvet választottam, bízva abban, hogy a külön szöveg- és feladatgyűjteménnyel rendelkező taneszköz szemléletmódjában, vizuálisan, feladataival segítséget nyújthat diákoknak, pedagógusnak egyaránt.

A 9. és 10. évfolyam számára készült két új kiadvány a *Magyar Katolikus Püspöki Konferencia* megbízásából a *Szent István Társulat* gondozásában jelent meg. Az áprilisi rendelés időpontjában még csak internetes mintaoldalakból, illetve a szerkesztővel készített interjú elolvasva lehetett tájékozódni a tartalmukat, felépítésüket illetően. 2021

szeptemberében ezzel a tankönyvvel kezdtük az évet, én pedig igyekeztem a tanórák, illetve a készülés során gyűjtött tapasztalataimat feljegyezni, válogattam a tankönyv kínálatából a kerettantervnek, a csoportnak, az óraszámoknak megfelelően, így alakult ki egy gyakorlatra épülő képem a kötetéről.

A taneszköz erőssége, hogy a párbeszédre lépő szövegek lehetőségek tárházát kínálják fel a tanulásra. A szövegválaszték izgalmas, a diákokat mint aktív olvasó-befogadót megmozgató feladatok ígérését hordozza magában. Ez utóbbi azonban a szegényes módszertani apparátussal ellátott feladatok és kérdések miatt csak ígérlet marad – beteljesítéséhez az autonóm tanári kreativitás nem nélkülözhető. Ez pedig a tankönyv legnagyobb hátránya is. Tény, hogy a könyv küllemével, megjelenésével segíti az önálló tanulást (vonzó, logikusan felépített, átlátható taneszközt kapnak a tanulók), de *nem könnyíti meg a tanítást,*

nincsenek ráhangolódó feladatok, hiányosak az utasítások, kevés az önálló értelmezésre épülő gyakorlat, és azoknak is vegyes a minősége. Az érettségien oly fontos műértelmezésben való fejlődést nem segíti aktívan a tankönyv, pusztán elméleti háttérrel (fogalomtárakkal a függelékben) támogatja.

A következőkben részleteiben megvizsgálom az *S. Pásztor Judit* szerkesztő által előrevetített szempontok (2021) szerint az *Irodalom 9.* című tankönyvet és a hozzá tartozó szöveg- és feladatgyűjteményt. Ezek a szempontok a következők: a keresztény látásmód megjelenése; az irodalomóra céljai és azok érvényesülése a taneszköz szemléletmódjában; a tankönyv szerkezete és a fejezetek felépítése; az önálló tanulás segítése, design és korszerűség, a digitális kor kívánalmái; valamint a készségfejlesztés, a taníthatóság, az érettségi vizsgára való felkészítés.

A KERESZTÉNY LÁTÁSMÓD MEGJELENÉSE

A szerkesztő a keresztény szemléletet leginkább abban látja, hogy a tankönyvnek célja értéket és minőséget közvetíteni, amelyet elsősorban a kanonikus művek tárgyalásával képviselt konzervatív, hagyományelvű irodalomoktatás valósít meg. Ez a látásmód teljes mértékben érvényesül a tankönyvbe és szöveggyűjteménybe válogatott szerzőket és műveiket látva: szinte kizárólag a kanonikus alkotók és alkotásaik kaptak helyet, magát a kánont is erősítve ezzel. *S. Pásztor Judit* hozzászólja, hogy minden nagy szerző valahol az istenkeresés útján van alkotás közben, mindenki az élet nagy kérdéseire keresi a választ,

amely mögött az Istenhez való eljutás jelenik meg. Azzal, hogy a legnagyobbként számontartott művészek műveiből válogatást hoz létre egy tankönyv, a szerzők bizonyos arcainak megmutatására van lehetőség, a tankönyvszerkesztőknek pedig abban áll a felelősségük a szerkesztő szerint, hogy az erőlköcsileg kétséges írókat, költőket mely ol-

dalukról ismertetik meg a tanulókkal. Jelen esetben arra az „arcrá” kell helyezni a hangsúlyt, amely etikai iránymutató lehet a diákoknak. Ennek érvé-

nyesülésére jó példa a *Villon* költészetével foglalkozó két lecke, amelyben a költő életművének tárgyalása után az énkép és önismeret motívumára épülő lecke következik (130–133. o.). A tankönyvi szövegben nem fordulnak elő *Villon* életének nőekkel, szexualitással kapcsolatos kicsapongó elemei, bűnöző életvitele is csak említés szintjén jelenik meg. Ehhez kapcsolódik a szöveggyűjtemény Villon-versválogatása is: egyetlen pajzán hangvételű balladája sem kapott itt helyet. Felmerül a kérdés, hogy hiteles-e az így kialakított kép, érdemes-e eltitkolni a tanulók előtt a keresztény erkölcs számára elítélhető momentumokat, megosztó szövegeket ahelyett, hogy vitát, beszélgetést kezdeményeznénk velük kapcsolatban. Én magam nem is tudtam e keretek között megmaradni, és inkább a férfi-nő kapcsolatot állítottam a Villon-óra középpontjába a *Ballada a Vastag Margot-ról* című vers kinyomtatott példány segítségével.

A keresztény szemlélet továbbá kiegészítő leckékben, szövegekben jelenik meg expliciten – példa lehet erre a Szent László legendáival foglalkozó oldalpár, amely nem része a törzsanyagnak, vagy éppen az, amikor Reményik Sándor *Istenarc* című verse

bűnöző életvitele is csak említés szintjén jelenik meg

társul párbeszédszöveggként a szöveggyűjtemény egy feladatához. Megmutatkozik továbbá a tankönyvi törzsszöveg bevezető fejezetében, a *Szakerális és profán* kettősségével foglalkozó leckében, ahol, kissé didaktikusan, a szerkesztő által már említett témáról, a művészi alkotás istenkeresésben fellelhető céljáról esik szó: „Profán alkotásokban is üzenhet Isten, néha megrázóbban, mint a vallásos témájúban. [...] Az irodalmi mű úgy vezet hitre, hogy a kereszténységhez kapcsolható alapvető értékeket közvetett módon, áttételesen, mélyebb jelentésrétegeken keresztül közvetíti” (8–9. o.). Érzetem szerint érdemes lenne ezekre a kijelentésekre inkább szövegpéldán keresztül rávezetni a tanulókat, ha már ez a keresztény műértés ismérve.

AZ IRODALOMÓRA CÉLJAI ÉS AZOK ÉRVÉNYESÜLÉSE AZ IRODALOM 9. TANKÖNYVBEN

Az irodalomoktatás alapvető meghatározásának többek közt lehetséges két fő irányvonal és forrása: a londoni iskola, ahol a nyelvi kompetencia fejlesztése az elsődleges – és a cambridge-i, ahol a művészetek, a humán kultúra közvetítése kerül a fókuszba (*Spira*, 1991). Európa nagy részén többnyire e két szemléletmód valamilyen mértékű ötvözése fedezhető fel, ellenben a kelet-európai régióban a cambridge-i iskola iránymutatása erőteljesebb. A magyarországi formális szabályozók (*NAT*, 2020; *Keretanterv*, 2020) jelenleg inkább a műveltséganyag átadását, az irodalmi örökség áthagyományozódását, lexikai ismeretek közvetítését várják el,

részlegesen tehát pozitivista szemléletmódot képviselnek, addig arra is akadnak törekvések, hogy az irodalomtanítás alapvető célja – strukturalista megközelítéssel – a műelemzés módjának oktatása és technikáinak átadása legyen (*Kamarás*, 2005). Mindezekhez társul egy harmadik irányzat, amely pedig pszichológiai vonatkozásokkal rendelkező, az önismeretet előtérbe helyező megközelítés; kulcseleme a hallgatóság/olvasók/tanulók befogadóként kezelése az irodalomóra olvasási folyamatában. Ebben az esetben a mű nem cél, hanem eszköz az értelmes élet, a jóllét, az önkifejezés felé vezető úton. Az egyéni olvasatok feltárása és megbeszélése által a befogadó közelebb kerül a szöveghez és önmagához, azaz gazdagodik lelkiileg, szellemileg (*Bettelheim*, 1976). A három irányzat a gyakorlatban nem egymástól elkülönülve jelenik meg az irodalomórákon és a hozzájuk kapcsolódó taneszközök szemléletmódjában, hanem éppen ellenkezőleg: a három együttes jelenléte figyelhető meg. A különbség a hangsúly eltolódásában van, azaz abban, hogy a komplex irodalomtanítási attitűdön belül melyik vonal jellemzői és céljai erőteljesebbek, a jelen tankönyv esetében például a cambridge-i iskola dominál, míg a másik két irány kisebb teret kap. Az irodalomtan-
könyvek szerzőinek nem egyszerű tehát a dolguk, hogy taneszközük megfelelően képviselje a fentieket amellet, hogy ezen esz-
köznek számos más nézőpontból eredő igénynek is meg kell felelnie a gyakorlatban való hasznosulás érdekében.

S. Pásztor Judit az irodalomtanítás céljaként nevezi meg az olvasás megszerettetését, az olvasóvá nevelés elvét, rámutatva az

a művészi alkotás
istenkeresésben fellelhető
céljáról esik szó

irodalom önmagunk és a világ megismerése kapcsán játszott szerepére. Az irodalomórát az olvasóvá nevelés alkalmainak tartja, olyan lehetőségeknek, amely biztosítja, hogy a tanulók szépirodalmi szövegeken keresztül megismerhetik az „értő irodalomolvasás lehetőségeit, eljárásait” (S. Pásztor, 2021). Ezt az elvet egészíti ki a tankönyv előszava, amely az irodalom mint közös kulturális kincs átörökítésének feladatát jelöli meg a felütésben (4. o.), illetve kiemeli, hogy „a tankönyvi anyag megismerését mindig meg kell előznie a szépirodalmi művek vagy azok részleteinek elolvasása, a *saját értelmezés* [kiemelés tőlem – H. J.] kialakítása.” A tankönyv ebben a folyamatban kíván támogatást adni. Az így körvonalázódó szemléletmód a fenti két modell közül inkább a cambridge-i változat erősebb jelenlétére enged következtetni, de a strukturalista-műelemző irányzat helyet kap az útmutatóban.

A műértést, műelemzést előtérbe helyező vonal valódi érvényesüléséhez a szerzők két *Elemzési segédlettel: Retorikai-stilisztikai és Verstani fogalom- és példatárral* kívánnak segítséget nyújtani a diákoknak, amely fejezetek a tankönyv végén (186–193. o.) kaptak helyet. A fogalom- és példatár tartalmazza az emelt és középszintű érettségi vizsga teljesítéséhez szükséges legfontosabb szóképeket, alakzatokat példákkal, sőt olyan kifejezések is szerepelnek itt, amelyekkel egy kilencedikes tanuló még kevésbé találkozhatott (pl. *zeugma, chiazmus, színekdoché*). A fejezetek a verstani alapfogalmakat, verseléstípusokat is tárgyalják, az időmértékes verselés verssorfajtaíkat kifejezetten részletesen (szerepel például a nibelungi és az ambroziánus sor is), ami nem feltétlen – vagy

egyáltalán nem – volna szükséges ezen az évfolyamon. Talán érdemes lett volna az ismételten alapuló alakzatok esetében is rendszerezni úgy, ahogy a metafora és a metonímia altípusait jelölték, mivel a tanuló könnyebben érti és jegyzi meg az anaforát, az epiforát vagy épp a poliszindetont, ha látja, hogy mindegyik alapja az ismétlés. A 196. oldalon kezdődő – a tankönyvi törzsszövegben előforduló fogalmakat tartalmazó – *Fogalomtár* kiegészíti az eddigieket a legalapvetőbb definíciókkal, többek között műfajokkal és verstípusokkal, amelyeknél sajnos hiányzik a műpélda megjelenítése, amely pedig nagy segítség a tanulóknak, fő-

leg a kilátásba helyezett műveltségi feladatsorral kiegészített 2024-es érettségi sikere szempontjából. A fogalomtár szócikkei között félkövérrel vannak

jelölve az érettségire kötelezően megtanulandó fogalmak. Ahhoz azonban, hogy az elmélet rögzüljön, számos példával, illetve gyakorlati, műelemzésre épülő feladattal, kérdéssel kell megtámogatni a tanulási folyamatot, amelyek biztosítják a tanultak alkalmazásának elmélyülését. Sajnos azonban sem a tankönyv, sem a szöveg- és feladatgyűjtemény nem tartalmaz elegendő olyan gyakorlatias feladatot, amelyben a fenti segédletek által kínált tudást alkalmazni kellene – erről részletesebben később.

A szerkesztő által ígért, szépirodalmi műveken keresztül megjelenő kultúráközvetítés teljes mértékben érvényesül a tankönyvben, ugyanis a szöveggyűjtemény kizárólag kanonikus műveket és műrészleteket tartalmaz, esetenként kiegészítve a kortárs magasirodalom szerzőivel (pl.: Kovács András Ferenc, Lackfi János, Orbán Ottó vagy Szabó T. Anna). A két projektmunka is

nem tartalmaz elegendő gyakorlatias feladatot

kanonikus szerzők kanonikus műveire épül: Gárdonyi Géza *Isten rabjai* és Fekete István *A koppányi aga testamentuma* című regényére. Azonban az olvasóvá nevelés nem csak az irodalomórán zajlik; ki kell tekintenünk a tanulókat megszólító olvasmányokra is, hogy megragadjuk figyelmüket, érdeklődésüket. Jelen esetben viszont a diákok világához időben közelebb eső populáris kultúra és irodalom mindössze egy fejezetben jelenik meg az említés szintjén: a *Mágia, mítosz, mitológia* egység kiegészítő részében, a *Hősök és archetipusok a populáris kultúrában* című leckében. E fejezethez a szöveggyűjtemény (a továbbiakban: Szgy.) tartalmazza J. R. R. Tolkien *A Gyűrűk Ura* című regényének két és fél oldalas részletét négy kapcsolódó feladattal, amelyek közül az egyik egyébként a részlet „narratív funkciói”-ra

(Szgy., 61. o.) kérdez rá úgy, hogy ez a fogalom még nem került elő a tankönyvben. A tankönyvi lecke (24–25. o.) a *Modern héroszok* alcím alatt említi az 1930-as évek képregényeit, kiemeli a szuperhősök különleges képességeit, amelyek a mitikus figurákhoz kötik őket. Az 1986–1987-es *Watchmen* képregény a tankönyvben félkövér kiemélést kap.¹ A tanulók számukra ismerős utalásokkal az *Archetipikus szerkezetek* alcím alatt találkozhatnak. Itt a Tolkien-mű mellett Pullman *Az Úr sötét anyagai* c. regénytrilógiája, a *Némó nyomában* c. 2003-as (!) és az *Eszeveszett birodalom* c. 2000-es (!) rajzfilmek, *Peter Parker, A szépség és a szörnyeteg*, valamint J. K. Rowling *Harry Potter* regénysorozatából a *Tészlek Süveg*, a feladatokban pedig a *Trónok harca* kerül

említésre. Utóbbi egyébként sem a keresztény szemléletnek, sem a korosztálynak nem felel meg az erőszak és a szexualitás megjelenítése miatt, így felmerül a kérdés, hogy miért éppen ezzel a címmel kívánnak kapcsolódni a tankönyv szerzői a célközönség (14–15 éves tanulók) érdeklődési köréhez, amikor a leckében említett művek mindegyike egyébként is legalább 15 évvel ezelőtti vagy régebbi alkotás – az egy *Peter Parkert* (mint hősfigurát) kivéve, akivel kapcsolatban pedig a mai mitológiaalakító Marvel Univerzum nem kap helyet a tankönyvben.

A lecke kiegészül egy rövid *Kitekintés* modullal (25. o.), amely Northrop Frye mítoszokkal kapcsolatos munkásságát foglalja össze röviden, ez a szövegrész azonban nyelvilag sem könnyű a tanulóknak (a jellemző szókapcsolatok: *irodalomtudo-*

mányi irányzat, mítoszkritikai iskola, mitikus struktúrák), és ezáltal tartalmilag sem túlvonzó. Ezek tükrében örömmel ismerkednék meg egy olyan kutatással, amely a tankönyv segítségével olvasóvá váló tanulók olvasói szokásait méri fel, mert mindemellett kifejezetten izgalmasnak tartom a szerkesztő olvasóvá nevelés iránti, érezhetően hangsúlyos elkötelezettségét.

A TANKÖNYV SZERKEZETE ÉS A FEJEZETEK FELÉPÍTÉSE

A tankönyv hét fő egysége és azok fejezetei megfelelnek a 2020-as Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek kronológiára épülő tananyag-elrendezést illető kívánalmainak.

¹ Nem látom indokoltnak ezt a kiemélést, hiszen sem a tananyaghoz, sem a tanulók által feltehetően ismert populáris kulturális körhöz nem tartozik.

Kezdve a *Bevezetés az irodalomba – művészet irodalom* fejezettel, egészen *A reneszánsz irodalmát* tárgyaló egységig tart a kilencedikes tananyag, amely ez esetben kiegészül a már említett *Elemzési segédletekkel* és fogalomtárakkal. Minden fejezet tartalmaz egy bevezető leckét, amely legtöbbször az adott irodalomtörténeti korszak meghatározó jellemzőit mutatja fel, majd a korszak kiemelkedő alkotóit és fontosabb műveiket értelmező leckék következnek, amelyek kiegészülnek tematikus-motivikus leckékkel (pl.: a már említett hősök és archetipusok; az utazás és a vak-ság motívuma; vagy éppen a *János jelenéseivel* foglalkozó lecke). Minden nagyobb egységet összefoglaló kérdések és feladatok gyűjteménye zár le, amelyet időnként színesítenek a szerzők a projekt-munka lehetőségével is (pl.: II. és VIII. rész). Egy esetben a tankönyv drámajátékot is kínál (166. o.) a shakespeare-i művekhez kapcsolódóan.

Az egyes leckék felépítése következetes, átlátható és követhető: minden egység egy oldalpáron fut. Amikor egy összetettebb témakör ennél több helyet igényel (pl. Homérosz *Iliász* és *Odüsszeia* című művei vagy épp Szophoklész *Antigonéja* esetében), akkor a műalkotás feldolgozásához szükséges nagyobb motívumok, elemzési szempontok lesznek a leckék fő szervezői – pl. az *Odüsszeia* esetében a mű szerkezete, a kalandok szerepe, a hazatérés, az utazás motívuma mind külön oldalpárt kap. Ez alapján

könnyen lehet válogatni az egyes témakörök között, a csoport igényeihez mérten alakítani a feldolgozandó ismereteket.

Ahogy a célokkal foglalkozó szakaszban rámutattam, a szerkesztő külön kiemeli a *Magyar Kurírral* készült interjúban (S. Pásztor, 2021), hogy a saját olvasat kialakításához elengedhetetlenül szükséges először magát az irodalmi művet megismerni, és csak ezt követően a tankönyv által nyújtott elemzésben tájékozódni. Ezért a tankönyvi lec-

újdonsággként a kanonikus művekhez „párbeszédszöveg”-ek kapcsolódnak

kék a téma megjelölését követő mottó után mindig a szöveggyűjtemény vonatkozó oldalait tüntetik fel a tankönyvi egység uralkodó színével kiemelve (pl. bibliai leckék

esetében lila, az antik görög drámánál pedig narancssárga), arra biztatva a felhasználót, hogy olvasással kezdje a téma feldolgozását. Ennek az elvnek az érvényesülése egy-egy esetben megtörik, amikor a szöveggyűjteményben található feladat a tankönyvi ismertetésre épül.² A szöveggyűjtemény egyébként beváltja S. Pásztor Judit ígéretét, miszerint újdonsággként a kanonikus művekhez „párbeszédszöveg”-ek kapcsolódnak a 20. század második felének elsősorban magyar szerzőitől, illetve a kortárs – főképp – magyar irodalomból. Ez a változatos kínálat, a kiváló téma- és műfajalapú szövegpárosítás valóban a taneszköz egyik legerősebb vonása, hiszen olyan *párbeszéd* lehetőséget kínál tanárnak és diáknak, amely közelebb visz egy holisztikus látásmód kialakításához.³ Van azonban olyan is, amikor az

² Szgy., 53.o./2: „Gyűjtsétek ki a részletekből azokat az új információkat, amelyeket a tankönyvi ismertetés nem tartalmazott! Ábrázoljátok őket az egyes témákhoz kapcsolódó fűrtábrákon! Nézzetek utána az idézetekben szereplő személy- és tulajdonnevek jelentésének!”

³ Néhány példa a teljesség igénye nélkül: *A művészi nyelv* lecke Petőfi *Füstbement terv* és Szittyá Attila Bendegúz *München felé* című verseinek párba állítása (Szgy., 27.o.); *A magyar mitológia „tükörcserepei”* lecke Arany János *Rege* a

alpmű nem, vagy csak részleteiben szerepel a szöveggyűjteményben, pedig a társszövegekhez fontos lenne ismerni, és az irodalomban való tovább élését lehetne vizsgálni feladatokkal, csak részletekben jelenik meg például a *Jónás könyve*, amely pedig nyelvi- leg, tematikailag és problémafelvetésében érdeklődésre tarthat szá-

mot a kilencedikes korosztály körében – 192–194. o.

Hiányzik a *Görög mítoszok* közül Prométheusz eredettörténete (csak a tan-

könyvben található meg rövid összefoglalója),⁴ amelyhez a szöveggyűjtemény Kaffka Margit *Prometheus* és Áprily Lajos azonos című versét kínálja feldolgozásra, amelyeket a főhős magatartásának vizsgálatával kell összehasonlítani (Szgy., 46–48. o.). Vagy éppen kimarad Káin és Ábel alaptörténete, amelyhez szintén remek párbeszédszövegek kapcsolódnak (Szgy., 171. o.). Találhatunk továbbá olyan szövegeket is, amelyek jelenléte kérdéses, mint *A görög prózairodalom* leckénél Darvas László *Tragikrokodil* című rövid fabulája, amelynek nincs ókori párbeszédszövege, illetve maga a mű a tankönyvi szakasznak is csak a záró *Kitekintés* részében kerül említésre.

ez a megjelölt elv inkább előíró

A feladatok sem indokolják a Darvasi-vers jelenlétét itt, Longosz *Daphnisz és Chloé* prózája mellett, mert olyan shakespeare-i intertextusokra „kérdez rá”, amelyek még ismeretlenek a kilencedik évfolyamos diákok számára (Szgy., 113. o.).

Az olvasási javaslatokat követően a lecke főszövegétől eltérő betűtípussal jelölt rövid szerzői életrajzok következnek, a kilencedikes könyv többek között Dante, Villon, Petrarca, Boccaccio,

Shakespeare, Janus Pannonius és Balassi Bálint életét tárgyalja. Ezt követi a fontos művek elemzése, amelyről a szerkesztő úgy nyilatkozott (S. Pásztor, 2021), hogy segítség a diákoknak abban az esetben, ha az elemzési szempontok dacára nem megy nekik a művek értelmezése. Sajnos azonban a szöveg- és feladatgyűjtemény feladatai nem feltétlenül azokat a szempontokat tartalmazzák, amelyek alapján a tankönyvi elemzések tárgyalják a művet, így ez a megjelölt elv inkább előíró, nem pedig a korábban ígért – általam ki is emelt – saját értelmezés megalkotását erősíti. Emellett ez a szakasz sok esetben tartalomismertetés, egyes kanonikus művek rövid összefoglalója.⁵ Van közöttük

csodaszarvasról, József Attila *A csodaszarvas*, Nagy László *Csodafü-szarvas* c. verse, illetve a *Regösének* címmel ismert népköltészeti szöveg összekapcsolása (54–56. o.); A *Szophoklész: Oidipusz király – A vaktság és a látás motívuma* lecke *A jerikói vakról* szóló bibliai részletek és Babits *Vakok a hidon*, illetve Csákvári Eszternek Puskás Dániel *Vakok zsolttára* c. verséről írott szövegét, valamint Jónás Tamás *Önkéntes vak* című írását mozgósítja (Szgy., 136–138. o.); A *bűnbeesés – Káin és Ábel* témakörnél a 169. o. szövegválogatásaihoz kapcsolódó feladat, majd *A bűnbeesés* mellett Petőfi Sándor *Midőn a földön...* és Kemény István *Egy bét az öreg Káinnal* című műve (Szgy., 169–171. o.) vehetőek egybe. Kiemelkedő még *Ábrahám és Izák* történetéhez kapcsolódva a gyermekáldozat témaköréhez hivatott szövegválogatás: a bibliai *Ábrahám áldozata*, Euripidész *Iphigeneia Auliszban*, Soren Kierkegaard *Előhang* és Borbély Szilárd *A Követelés* című munkájának párbeszédre léptetése (Szgy., 177–180. o.).

⁴ Ebben az esetben felmerül a kérdés, hogy a tankönyvi szöveget érdemes-e előbb feldolgozni, hogy a szöveggyűjtemény kínálta lehetőségeket felhasználhassuk a tanórán – hiszen így nem érvényesülhet az elsőként a műalkotással való találkozás elve.

⁵ Prométheusz, Minótauros, Kasszandra mítoszai (20–21. o.), Odüsszeusz története (36–37. o.), az Antigoné-témakörnél a thébai mondakör és Oidipusz király története (52–53. o.); utóbbi saját fejezetet is kap később, Aeneas

olyan is, amelynek van létjogosultsága – túl hosszú, nehéz nyelvezetű eredeti szöveg esetén –, és olyan is, amelynek érthető, befo-gadható terjedelmű eredeti változata a szö-veggyűjteményben is megtalálható, így feleslegessé válik a tömörített tankönyvi változat. Fájó hiányosságnak látom, hogy ép-pen az *Iliász* esetében nincs ilyen tankönyvi segítség, amikor az eposznak csak részletei kerülnek elő tanórán. A trójai mondakör is-mertetése sem az *Iliásszal* foglalkozó szakasz elején (30. o.) található, hanem öt leckével korábban, a görög mítoszok témakörnél (20. o.), megnehezítve ezzel a kapcsolódási pontok kiemelését és felismerését.

A leckék harmadik állandó eleme a *Kite-kintés* vagy *Érdekesség* modul. Míg előbbi a tárgyalt művek, műfajok, motívumok hatástörténeti vagy intertextuális szöveg-párhuzamaira, addig utóbbi tágabb kulturális, egyház- és művészettörté-neti vonatkozásokra mutat rá (vö. S. Pásztor, 2021). A modul a fejezet színének megfelelő háttérrel kiemelkedik a törzsszövegből, és első két-három szavát félkövérrel szedték a figyelemfel-keltés érdekében, azonban ez sokszor félre-visz, mert pusztán a kiemelés elolvasása nem ad támpontot a tartalommal illetően (pl. a *Görög mítoszok* lecke *Érdekesség* moduljában semmi sem utal arra, hogy a szöveg további különleges mitológiai lényeket ismertet –

ezekhez nem, vagy nagyon ritkán kapcsolódik feladat, holott sok esetben érdekes a felvetés

21. o.). Érdemes lett volna egy-egy frappáns címmel ellátni ezeket a szakaszokat. További hiányosságnak látom, hogy ezekhez nem, vagy nagyon ritkán kapcsolódik feladat, ho-lott sok esetben érdekes a felvetés, jó volna a diákokat aktívan bevonni az olvasott prob-lémakörbe.⁶ Több helyütt egészülnek ki ezek a modulok QR-kóddal, amely további szövegekhez viszi el a felhasználót, azonban a tanórán az idő rövidege miatt ezek a lehe-tőségek háttérbe szorulnak. Az *Odüsszeia* szerkezetével foglalkozó leckében (36–37. o.) az *Érdekesség* egy valóban érdekfeszítő ki-térőt ad: *Odüsszeusz* útjának mai helyszíneit követhetjük a honlapon, azonban a webol-dal mobiltelefonos elérhetősége nem fel-használóbarát, a tanulóknak legtöbb esetben

pedig az okostelefonjuk áll rendelkezésre, így az élmény elmarad a várttól.

Végül feladatokkal zá-rulnak az oldalpárok, amelyek S. Pásztor Judit ígérete alapján új ismeret-re reflektálnak, a tudás

különböző helyzetekben való alkalmazását támogatják. Ezeket a *Készségfejlesztés, tanít-hatóság* részben tárgyalom alább részletesen, itt csak annyit jegyeznek meg, hogy bár vá-laszhatóként jelöli meg a szerkesztő ezeket a gyakorlatokat, a feladatok sokszor túl idő-igényesek, megoldásukhoz a tankönyvi lecke ismerete szükséges, azaz leginkább ott-honi munkára alkalmasak.⁷ Amelyekre az

kalandjai (70–71. o.), Pygmalion története (75. o.), amelynek eredetije teljes egészében szerepel a szöveggyűjteményben is (162. o.), vagy épp a már említett – a szöveggyűjteményből hiányzó – Káin és Ábel-történet (83. o.).

⁶ Az első leckében (7. o.) a *Kitekintés* modul a nyomtatott könyv és az e-könyv népszerűségét firtatja, ebben pedig a tanulóknak is lehet véleménye, egy pró és kontra érvekre felépített feladat a saját tapasztalatokra kérdezhetne rá.

⁷ Példa erre a *Görög prózairodalom* (46–47. o.) három feladata. Az első a mottóra reflektál úgy, hogy a tankönyvi rész ismeretere is épít – ez olvasással együtt legalább 12 perc. A második feladat egy modern állatmese megírása, ahol a tankönyv felajánlja, hogy ha valaki szeret rajzolni, illusztrálni is szövegét. Ehhez a Szöveggyűjtemény nem kínál aesopusi állatmesét mintának, így digitális eszköz szükséges a kereséshez, a kreatív írás pedig önmagában is legalább 15 perc,

előzőek nem igazak, azok többnyire nem feladatok, hanem kérdések.

AZ ÖNÁLLÓ TANULÁS SEGÍTÉSE, DESIGN – KORSZERŰSÉG, A DIGITÁLIS KOR KÖVETELMÉNYEI

Habár első pillantásra a fenti fejezetcímben megnevezett szempontok nem kapcsolódnak szorosan egymáshoz, én mégis úgy gondolom, ahhoz, hogy egy taneszköz motíváló, a diákok önálló tanulásra késztető legyen, elengedhetetlenül szükséges a külső megjelenés összehangolása a jelenkor követelményeivel. Emellett a megfelelő design a tankönyv felépítését, rendszerezettségét, áttekinthetőségét is nagyban befolyásolja, amely pedig az egyéni készülés esetében kulcsfontosságú.

Az előző szempont alapján látható, hogy a tankönyv felépítése tanulóbarát, transzparens, logikus, következetes, az egyes leckék mennyisége befogadható, feldolgozható. A tankönyv tájékoztató apparátusa diákbarát: a tartalomjegyzék (3. o.) egyértelmű, rendezett, az egyes tanegységeket jelölő színek és a hozzájuk kapcsolódó ikonok (pl. maszkok az antik görög dráma vagy az *ikbthüsz* a *Biblia* témakör esetében) a későbbi oldalakon visszaköszönnek, ezzel megkönnyítve a tájékozódást. Az ikonok a szöveggyűjtemény lapjain is jelzik, hogy az adott műalkotások melyik fejezethez tartoznak, illetve az adott fejezet lezárását is ezek az ikonok jelzik az utolsó példaszöveget követően. Az előszó (4. o.) félkövérrel szedve kiemeli a tankönyvben

a külső megjelenés összehangolása a jelenkor követelményeivel

való boldoguláshoz szükséges legfontosabb ismereteket, így érdemes használat közben vissza-visszalapozni, ha kérdés merül fel egy-egy ikonnal kapcsolatban. A fejezetcímek, a bekezdések alcímei lényegre törőek, rövidek, a gyors tájékozódást teszik lehetővé. Különböző tipográfiai megoldások segítik a leckék feldolgozását: a mottó dőlt betűvel, az alcímek a törzsszövegtől eltérő betűtípussal, mérettel és félkövérrel szedve, a tananyag legfontosabb ismeretei – szintén félkövérrel – kiemelve vázlattá állnak össze. A főszövegben elhelyezett idézetek színes (szürkés) háttérrel különböztethetőek meg éppúgy, mint az *Érdekesség* (kék) és *Kitekinítés* (zöld) modulok, valamint a feladatokat tartalmazó bekezdések (az adott fejezet uralkodó színének megfelelő), amely megoldás átláthatóvá teszi az oldalpárt, illetve az egész tankönyvön keresztül segíti a tájékozódást, a tanulást.

Minden lecke felmutat a témához illő festményeket, szobrokat, illusztrációkat, fotókat, műkincseket, amelyek tartalmi vonatkozásai, alkotója, kora, címe is

megtalálhatóak a képek alatt. A tankönyv talán legfrissebb grafikája *A görög mitológia világához* tartozó olimposzi isteneket bemutató ábra (19. o.), amelyen a görög és latin nevek mellett a legfontosabb tulajdonságok és attribútumok is szerepelnek – utóbbiak a megrajzolt alakokon is. Ez az ábra kellően színes, az alakok egy mai rajzfilm stílusát idézik; ehhez hasonlóan remek és informatív a tizenkét apostolról szóló festmény grafikus kiegészítése (106. o.), illetve a négy evangélistát bemutató illusztráció (96). Ez

az illusztrálásról nem is beszélve. Harmadikként pedig a szöveggyűjteményben található Longosz-regényrészlet elolvasása alapján kell megválaszolni egy kérdést, kérve kifejtő módszerrel. Ez nem kreatív, de nem is motíváló feladat.

utóbbi sajnos a szép külső ellenére hibás: *Lukács* és *Márk* felcserélődtek. Esetleg némi humor hiányzik a válogatott képekből, amellyel a 14–15 éves korosztály érdeklődését magabiztosabban fel lehetne kelteni, valamint a képeket a feladatokon keresztül bevonni a tanulási folyamatba – erre összesen 11 feladat vállalkozik az egész tankönyvben. Van, amelyik a tanult ismeretek felhasználására ösztönöz (19. o./4), és van olyan is, amelyik kevésbé sikerült.⁸ Több olyan illusztrációt találunk a könyvben, ahol fájó a kapcsolódó feladat hiánya, többek között Dante *Isteni színjátékának* Pokol-ábrázolására interaktív, az aktualitást bevonó feladatot lehetne építeni (129. o.), vagy a kifejezetten gondolatébresztő Hamlet-plakát (164. o.), amely a kényszer és cselekvésképesség kérdéseit vehetné fel a drámával kapcsolatban.

A leckék törzsszövegében késsel jelöltek azok az irodalomelméleti, kultúrtörténeti fogalmak, amelyek magyarázata a fogalomtárban megtalálható, azonban a leckék során nem derül ki, ezek közül melyek a kötelező kifejezések. Az oldalpárok tartalmazznak nemcsak késsel, hanem feketével kiemelt fogalmakat is, amelyek magyarázata a főszövegbe került. A fogalomtár félkövérrel szedi

a nem megfelelő regiszter
vagy utalások miatt
nehezen érthető

a kerettanterv előírásainak megfelelő fogalmakat, viszont érdemes lett volna már az adott szó első előfordulásakor jelezni, melyek megkerülhetetlenek a tanulás szempontjából. Gyakran az ilyen kifejezéseket már a kontextus megmagyarázza. A tankönyv főszövegei vagy a fogalommagyarázatok esetében ritkán fordul elő, hogy a nem megfelelő regiszter vagy utalások miatt nehezen érthető a tanulók számára, azonban erre is van példa.⁹ Az egyes oldalpárokon található új szakszavak száma a korszakbemutató leckék esetében több, mint a fontosabb műveket részletesen tárgyaló részeknél.¹⁰

A tanulást segítő, a tanultak feldolgozásának, rögzülésének szempontjából elengedhetetlenül fontos táblázatok és szemléltető ábrák sajnos nem föltétlenül a tankönyv erősségei: a rendelkezésre álló öt (12., 18., 32., 37., 154. o.) közül az első – a művészi nyelvvvel kapcsolatos irányzatok és képviselőik gondolatait összefoglaló táblázat – természetesen nem a célzott korosztálynak megfelelő, a megértést pedig nem segíti mellette feladat. Az *Odüsszeia* tér- és időszerkezetét feldolgozó ábra (37. o.) túl sok színnel dolgozik, nem jelöli, hogy melyik ének követi *Odüsszeust*, melyik a fiát, így nem könnyíti meg az eposz szerkezetének

⁸ „A lecke és a képek segítségével gyűjtésük össze, milyen hangszerek voltak az ókori Görögországban!” (45. o./3). A leckében két kép van, amelyek közül csupán az egyik ábrázol lantot, amely hangszer a kép melletti ismertető szövegben is szerepel.

⁹ Nem biztos, hogy a következő szövegrészlet a szerző által kívánt eredményt éri el a kilencedikes olvasó esetében: „Az elemek közé tartozik a műfaj is, amelynek nagyon fontos jelentésformáló ereje van (gondoljunk például Radnóti eklogáira)” (13. o.). Más példa: „A kalandok sora a szóbeli költészet mélyrétegei felé visz minket [...]” (38. o.). „Kulcsfontosságú részlet ez nemcsak tanítása, de a *Pentateuchus* elbeszélő részleteinek összetartozása miatt is” (88. o.). A *Pentateuchus* kifejezés öt leckével korábban szerepel magyarázattal, azonban nem világos, miért nem Mózes öt könyveként hivatkoznak rá a szerzők tíz oldallal később, hiszen nem kötelező megnevezésről van szó.

¹⁰ Az első lecke (6–7. o.) 15 új fogalommal kezd, az antik görögséget bemutató lecke is több mint 15 új szakszót és fogalmat vezet be, ezzel szemben az *Odüsszeia* szerkezetét tárgyaló szakasz (36–37. o.) nem tartalmaz új fogalmat, csak a már korábban bevezetett szakszavakat alkalmazza.

megértését. A fejezetzáró összefoglaló oldalakon találhatunk egyéb táblázatpéldákat, amelyek mindegyike tanulói aktivitást igényel, bevonva ezzel a diákokat is az összegzés, rendszerezés folyamatába. Ezek a feladatok kreatívak, hasznosak, lehetővé teszik a begyűjtött ismeretek letisztázását.

Az önálló kutatásra ösztönzés igyekezete folyamatosan jelen van a tankönyv feladatai között, és néhány alkalommal a szöveg- és feladatgyűjteményben is megtalálhatók ilyen törekvések. Utóbbi esetében legtöbbször egy irodalmi műalkotáshoz kapcsolható filmes feldolgozás megtekintése és értelmezése,¹¹ illetve kiselőadásra való buzdítás a jellemző.¹² A tankönyvben ez a feladattípus többnyire „Nézzetek utána” felszólítással kezdődik, és nem pontosítja, hogy hol, milyen eszközzel, mi legyen a produktuma a kutatásnak, csoportokban vagy egyénileg érdemes-e dolgozni. Ha a mobiltelefonnal való keresésre utal a feladat, akkor érdemes lenne időt és helyet szánni az internetes kutatás módszereinek megismerésére, esetleg csoportokban eltérő témákat megadva az izgalmas produktum létrehozásának reményében, hogy a tanulók felkészüljenek az ilyen típusú feladatokra, és ne vesszenek el az internet kínálta lehetőségek erdejében – arról nem is beszélve, hogy könnyű a saját üzenetküldő felületen ragadni, ha nincs motiváció továbblépni. A szerzők a már korábban

érdemes lenne időt és helyet szánni az internetes kutatás módszereinek megismerésére

említett QR-kódos kiegészítések jelenlétét ezeknél a feladatoknál is alkalmazzák, többkevesebb sikerrel. Például az *Odüsszeia* szerkesztet feldolgozó lecke első feladatában (37. o.) Odüsszeusz egy cselének felkutatása a cél Trencsényi-Waldapfel Imre szövegében, amelyhez a hozzáférést egy QR-kód biztosítja. A kód által kínált linkre kattintva azonban automatikusan letöltődik az esz-

közre a könyv szkennelt változata, amely nehezen kezelhető, keresni nem lehet benne, azaz az izgalmas kutatási lehetőség a kód használatával elszáll.

Sajnos a QR-kód mellett a digitális kor követelményeinek ösztönző megjelenése is pusztán a témakörhöz kapcsolódó filmek, animációk megtekintését, zenék meghallgatását foglalja magában – gyakran az említett kóddal ellátva (67. o./2) segíti azok megtalálását. A mai tanulók digitális érdeklődését képes prezentációk alkotásával igyekszik kielégíteni (79. o./2), illetve előfordul a tetszőleges technikával történő illusztrálásra való buzdítás, amely akár a digitális rajzolást is támogatja (91. o./3). Ezek a feladatok elengedhetetlenül fontosak, hiszen mind alakítja a vizuális látásmódot, a prezentációk készítése és előadása számos készséget fejleszt, azonban hiányoznak a digitális tananyag-kiegészítések, otthon online elvégezhető – nem csak kutatásra épülő gyakorlatok –, a tanulók körében

¹¹ „Nézzétek meg az interneten George Cukor *My Fair Lady* (1964) című filmjét, és beszéljétek meg, hogy milyen értelemben nevezhető a film a Pygmalion-mítosz átiratának!” (Szgy., 163. o.) A film valóban megtekinthető az interneten magyar szinkronnal, azonban 2 óra 45 perc, vagyis órán nincs idő közösen megnézni, legfeljebb otthoni feladatként lehet kiadni a művet, amely esetben mindig kérdéses, hogy a tanórai beszélgetés érdekében mindenki rászánja-e az időt.

¹² „Projektfeladat: Készítsetek kiselőadást Sík Sándor bevezető tanulmányából, melyben a tudós költő zsoltóárokat ír!” (Szgy., 195. o.) Ez a feladat maximum két tanuló számára ad lehetőséget, hiszen felesleges tíz kiselőadást ugyanabból a témából megtartani/meghallgatni, vagyis az egész tanulócsoporthoz nem mozgatja meg.

esetleg ismert és alkalmazott szoftverek használatának szorgalmazása.

Az önálló tanulásra való ösztönzés egyik kulcsa, hogy a tanuló számára megfelelő választási lehetőségeket kínál-e a tankönyv, azaz tud-e személyre szabottan készülni az eszköz segítségével a diák (Arató, 2016). Ehhez hozzátartozik az eltérő fókuszú és nehézségű feladatok közötti választás lehetősége, a vizuális elemek, a digitális kiegészítés és szemléletmód igényes jelenléte, valamint a személyes tapasztalatot, olvasatot, előzetes tudást előhívó, a tanuló szerepének fontosságát hangsúlyozó utalások, kérdések, feladatok sora. Ennek egyik kulcsszava az *aktualitás*: megkeressük-e a nagy időbeli távolság ellenére a közös pontokat a kanonikus szöveg által felvetett problémák és a tanulók élethelyzete, gondolatai között? Adunk-e teret arra, hogy a diák saját kulturális köréből hozzon párhuzamos alkotást egy adott műre, amely közelebb viheti őt a mélyebb megértéshez. Reflektál-e a tanulás folyamatában segítséget kínáló tankönyv a 21. századra, amelyben a tanulók mint az irodalomóra résztvevői, az irodalmi alkotások befogadói élnek?

A tárgyalt irodalomtankönyv egyik legnagyobb hiányosságának ezt az aktualitásra való reflektálatlanságot tartom: nincsenek ráhangoló feladatok, amellyel megalapozható lenne a tárgyalt kor és a jelen közti kapcsolat, nincsenek személyes olvasatra, színházi, filmes, egyéb kulturális tapasztalatra vonatkozó kérdések, amelyek által a diák azt érezhetné, hogy róla szól az

irodalomóra, az ő javát szolgálja a kanonikus szövegek olvasása, tárgyalása.

KÉSZSÉGFEJLESZTÉS, TANÍTHATÓSÁG, AZ ÉRETTSÉGI VALÓ FELKÉSZÍTÉS FELADATA

Összetett feladat olyan taneszközt alkotni, amely az olvasóvá nevelés – talán szabadabb, mindenesetre külső szabályozók nélkül is kivitelezhető – feladata mellett a középiskolai évek lezárásaként alkalmazott érettségi vizsga követelményeire is felkészíti a tanulót. S. Pásztor Judit (2021) a fenti kettős cél érvényesülésében látja a jelen tankönyv erősségét, mondván, hogy a középiskolai kánon megismertetése és megszerettetése tulajdonképpen megegyezik az érettségi vizsgához szükséges ismeretanyag elsajátításával, ez pedig elvezet a felnőttkori irodalomolvasáshoz és -értéshez, azaz olvasóvá nevel. Mindemellert kiemeli, hogy a tankönyvben és a feladatgyűjteményben a „feladatok tudatosan készségfejlesztők, céljuk a gondolkodás, problémamegoldás, szövegértés és szövegalkotás, kreativitás, mérlegelő véleményalkotás, érvelés, kommunikáció, együttműködés, önálló és csoportos kutatás fejlesztése, de egyúttal a differenciálásra is lehetőséget adnak”. Habár a középiskolai kánon ismerete és az olvasóvá válás között nem látok ennyire egyértelmű kapcsolatot, az vitán felül áll, hogy egy olyan tankönyv, amelynek feladatválasztéka a fenti kritériumokat kimeríti, valóban jó eséllyel készíti fel a tanulókat az eddig¹³

a középiskolai kánon ismerete
és az olvasóvá válás között
nem látok ennyire
egyértelmű kapcsolatot

¹³ 2024-től ez módosulni látszik, és a kompetenciaalapú feladatsor kiegészül egy műveltségi kérdéssorral is, amely teljesítése az eddiektől eltérő felkészülési-felkészítési módszereket kíván.

készségközpontú középszintű érettségi vizsgára – ha az emelt szinttel más is a helyzet. A következőkben megvizsgálom a tankönyv, illetve a szöveg- és feladatgyűjtemény által kínált feladatokat a szerkesztő által felvázolt szempontok, valamint a taníthatóság alapján.

A taneszköz kimondott irányelve, hogy először a szöveggyűjtemény által kínált szövegek elolvasása és a feladatok segítségével való feldolgozása jelenjen meg a tanórán az egyéni olvasat kialakítása érdekében, és csak ezt követően kerüljön sor a tankönyvi leckére és feladataira. Ezért én is ebben a sorrendben tárgyalom a feladatokat.

A feladatgyűjtemény kb. 750 feladata között találunk kiemelkedően jó gyakorlatokat, kreatív, problémamegoldásra, együttműködésre ösztönző, a véleményt előtérbe helyező, összetett feladatokat is, remek gondolatébresztő kérdéseket, azonban hiányként jelenik meg az utasítások nagy részének szövegeiben a pontos módszertani javaslat – akár a munkaformára, akár az időtartamra, akár a felhasználható eszközre vonatkozóan.¹⁴ Ez abban is megmutatkozik, hogy a rendelkezésre álló feladatok kétharmad része a legkönnyebben

találunk kiemelkedően jó gyakorlatokat, kreatív, problémamegoldásra, együttműködésre ösztönző, a véleményt előtérbe helyező, összetett feladatokat is

kérdve kifejtő módon, tanári kérdéssel végezhető el – éppen a módszertani utasítások hiánya miatt. Természetesen szükség van a jó kérdésekre, tanárként könnyebb egy kérdésekre épített vonalon eljutni a művel kapcsolatos végső konklúzióig, hiszen a tanár vagy a tankönyv előzetes elemzésén alapul a kérdéssor. Előnyös az óra időkezelésének szempontjából is, mivel tervezhetővé válik a

mű feldolgozása – főleg, ha nem hagyunk helyet kitérőknek, vitának –, viszont ezzel az is jár, hogy az elemzés egyirányú módon folyik, kizárólag az lehet a végeredmény, amit a tanár elgondolt. Továbbá könnyen túlsúlyba kerülnek az érdeklődésüket veszített diákok

egymondatos-egyszavas válaszai, amely folyamat nehezen indítja be a személyes megértést (Fenyő D., 2022). A szöveg- és feladatgyűjtemény számos, az értelmezést elősegítő, elmélyítő kérdést felvonultat, amelyek módszertani segítséggel kiegészülve valós gondolkodást indíthatnak be a műalkotások kapcsán. Arra is van példa, hogy a szerzők igyekeznek módszertani segítséget adni a feladat utasításában, azonban nincs módszertani segédlet, és a tankönyv mellékletei között sem található magyarázat a

¹⁴ Néhány példa a teljesség igénye nélkül: „A tanulás elmaradása kínál-e az Aiszóposz-mesétől eltérő értelmezési lehetőséget?” (Szgy., 15. o./1). Ez az egyetlen kérdés szerepel a La Fontaine-szövegelnél. „Szerintetek lehet-e közönségsiker a valódi művészet?” (Szgy., 26. o./4). Ez a kérdés éppen adna alkalmat egy „pró és kontra” táblázat megalkotására vagy érvek listázására párban, itt azonban nem szerepel pontosítás. „Hasonlítsátok össze Áprily Lajos versét Kaffka Margitával a következő szempontok alapján! [...]” (Szgy., 48. o./1). Az utasítás nem tér ki arra, hogy milyen vizuális rendszerező segítségével dolgozzanak a tanulók. „Vizsgáljátok meg a mű költői képeit! Bontsátok ki a metaforákat!” (Szgy., 110. o./2). Kettéosztott naplóval esetleg? Füzetben, írásban? „Foglaljátok össze a fenti szövegrészlet epikus történéseit!” (Szgy., 263. o./1). A Dante *Isteni színjátékára* vonatkozó feladat nem határozza meg a produktum természetét, a munkaformát (szóban? írásban? párban? egyénileg? terjedelem?) sem. „Figyeljétek meg, hogyan építi be az elbeszélő a saját szövegeit az archaikus szöveget!” (Szgy., 310. o./1). Mi legyen a megfigyelés utáni következő lépés? Megbeszélés? Párban? Rövid válasz írásban?

gyakorlatokhoz, így a tanárra van bízva, hogyan értelmezi az adott technikát.¹⁵

A rendelkezésre álló kérdések, feladatok mennyisége szövegenként eltérő, van olyan, amikor csak egy-két kérdés szerepel a műre vonatkozóan,¹⁶ máskor pedig öt-hét feladatból, kérdésből is lehet választani. Utóbbi esetekben gyakran az összes kérdés megbeszélése szükséges a szöveg feldolgozásához, így nem érvényesülhet a szerkesztő által hangsúlyozott differenciálás, illetve a választás lehetősége sem.¹⁷ Az is előfordul, hogy egy szöveg terjedelméhez képest kicsi a hozzá kapcsolódó feladatbank,¹⁸ esetleg négy szöveghez kapcsolnak öt feladatot, mint ahogy az a Villon-versekkel foglalkozó szakasznál is történt. Ezek közül egy nem szöveg alapú feladat, egy a rondó műfaji sajátosságaira kérdez rá – amely fogalommagyarázat mindössze a tankönyvi függelékben szerepel, máshol nem történik rá utalás. Arról nem is beszélve, hogy a négy vers mindegyike akár önálló műértelmezéshez is

a csoportmunkát, csoportos kutatást támogató feladatok is kisebbségben vannak

kiváló alapanyag lenne (*Ballada az elrúnt idők asszonyairól, Ellentétek, Akasztottak balladája, Rondó az elsíratott szerelemlről* – Szgy., 269–273. o.).

A fentiek azt mutatják, hogy a széles szövegválaszték – amely a taneszköz kiemelt előnye – nem párosul a mélyebb szövegfeldolgozásra való törekvéssel, és inkább több szöveg felszínes elemzésére kínál lehetőséget a feladatgyűjtemény. Ezt erősíti az értelmező kérdések, feladatok gyakori hiánya,¹⁹ valamint a tanári óratervezést segítő ráhangolódás-jelentésteremtés-reflektálás modell hármasának figyelmen kívül hagyása. Nincsenek ugyanis ráhangolódó feladatok, és elenyésző a tankönyvi leckék végén található, a tanultakra való reflektálást elősegítő gyakorlatok száma.

A csoportmunkát, csoportos kutatást támogató feladatok is kisebbségben vannak, több gyakorlatnál marad el a munkaforma megjelölése, pedig adja magát a közös munka.²⁰ Máskor a feladatleírásban szerepel

¹⁵ „Dolgozzatok fel *jelölés*technikával a fenti szövegrészletet!” (Szgy., 302. o./1. Kiemelés tőlem: H. J.). Nem világos, hogy a *jelölés*technika mit takar: milyen módon jelöljék és mely információt a tanulók? Az újat? Az ismertet? Amit nem értenek?

¹⁶ Például Horatius *Licinius Murenához* című műve (Szgy., 156. o.) vagy *A tékozló fiú* (Szgy., 210. o.) esetében két-két kérdés segíti az értelmezést, amely akár a verselemzés, akár a bibliai történet jelentésrétegeinek a feltárásához nem elegendő.

¹⁷ Többek között Jacopone da Todi *Himnusz a Fájdalmas Anyáról* című verséhez tartozó négy feladat/kérdés (Szgy., 241–242. o.) csak a legalapvetőbb szempontokat emeli ki, amelyek mindegyike szükséges egy verselemzéshez: címerőtelmezés és téma, képek, időkezelés, műfajiság. Hasonló az *Ómagyar Mária-siralom* (Szgy., 292–293. o.) elemzéséhez kapcsolódó hat feladat, amelyek segítségével a tanegység azon kevés szakasz közé tartozik, ahol a *műértelmezés* gyakorlatához közelebb visz a taneszköz.

¹⁸ Lázár Ervin *Dömdö-dömdö-dömdömdöm* című novellája (Szgy., 28–33. o.) hat oldalához két kérdés tartozik éppúgy, mint Thomas Mann *Mario és a varázsló*-részletéhez (Szgy., 325–327. o.).

¹⁹ Shakespeare Rómeó és Júlia drámájának részletei esetében egyetlen értelmezésre irányuló felszólítás van, többek között a Mercurio Mab királyné monológját is egyből képsorozatban kell bemutatni ahelyett, hogy a megértésre irányulna kérdés (Szgy. 337–338. o.).

²⁰ „Írjatok egy, a hajón játszó drámai jelenetet, amely az ellenszéllel való küzdelemtől az ámulat pillanatáig mutatja be a tanítványok helyzetét! Játsszátok el a jelenetet!” (Szgy., 206. o.). Ebben az esetben egyértelmű, hogy egy

a csoportlétszám, azonban a feladat éppen olyan, mint azok, amelyeknél ugyanilyen jelölés nincs.²¹ Természetesen a csoportmunka sem alkalmazható minden órán, nem működik kizárólagos technikaként, azonban egy jól felépített, előkészített kooperatív csoportfeladat lehet hasznos, hatékony és változatos (Fenyő D., 2022). Ahhoz, hogy az elképzelések szerint alakuljon az így elvégzendő gyakorlat, komoly előkészület szükséges a tanár részéről, amely nem csak abban merül ki, hogy egy feladat utasításában megjelenik a *csoportmunka* kifejezés, hiszen az egyes csoportok összetételén, az időn, a résztvevők szerepeinek meghatározásán múlhat a siker. Mégis nagy segítség lenne egy tanári kézikönyv vagy pontosabb, esetleg időjelöléssel ellátott utasítások. Ehhez nem elég a feladatgyűjtemény kínálta kevés lehetőség, hiszen önmagában nem lesz egy tankönyvnek készségfejlesztő hatása, ha az *Iliász* részleteinek tartalmát csoportokban kell összefoglalni (Szgy., 72–75. o.). Pedig a színes szövegpárosítások remek alkalmat kínálnának az egymással párhuzamosan dolgozó diákok csoportjainak, amely lehetőség több szöveg megismeréséhez is hozzásegítené a tanulókat (például a zsolnárokkal foglalkozó leckében több rövid szöveget lehetne feldolgozni csoportban, akár plakáton, akár szempontsorral táblázatos formában stb. – Szgy., 195–197. o.). Erősen rávilágít a szerzők szemléletmódjára, hogy az első valóban könnyebben

a színes szövegpárosítások remek alkalmat kínálnának az egymással párhuzamosan dolgozó diákok csoportjainak

alkalmazható csoportmunka a szöveggyűjtemény 244. oldalán található. Ez a feladat egyben egyike azoknak a – sajnos ritka – eseteknek, ahol a verselemzéshez szükséges szempontok megjelennek.

Lépjünk tovább az érettségire való felkészítés ígéretének kérdésére. A műelemzés el-sajátítása szempontjából a taneszköz nem kínál gyakorlati lehetőséget, nincsenek a kerettanterv szerinti fontos verseknél rendszeresen visszatérő kérdésminták, először a fent említett oldalon Assisi Szent Ferenc *Naphimnuszával* kapcsolatban vezet végig a feladatgyűjtemény a tanulókat a műelemzés kiemelt szempontjain. Az egyes szövegeknél szereplő kérdéseket ráadásul nem feltétlen válaszolja meg a tankönyvi ismertető szöveg sem, ezért egy tanári kézikönyv megoldásokkal jó szolgálatot tenne.

A tankönyv feladatai igyekeznek a reflektálás szakaszát érvényesíteni több-kevesebb sikerrel. Erősségük a kreatív írással kapcsolatos gyakorlatok sokszínűsége,²² a képzőművészet gyakori bevonása, illetve a vázlatkészítés különböző formáira való buzdítás (fürtábra, tartalmi vázlat, fogalomkártya-csomag készítése stb.). Sajnos ezeknél a feladatoknál is hiányzik a taníthatóságot megkönnyítő tanári kézikönyv, ugyanis a feladatok többsége tizenöt percet is igénybe vehet, esetleg otthoni munkaként érdemes feladni, vagy éppen előzetes készülést igényel, előre ki kell adni a tanulóknak, hogy a

harmincfős osztályban egyénileg nem megoldható a feladat, azonban segítség volna a létszámmegjelölés, esetleg a témául szolgáló egyetlen bibliai történet helyett többel kapcsolatban elvégezni a feladatot, stb.

²¹ „Értelmezzétek Isten talányos bemutatkozását három-négy fős csoportokban! [...]” (Szgy., 186. o./2).

²² „Írjatok levelet Pál apostolnak, és kérjétek a tanácsát a mai kor problémáival kapcsolatban! Olvassátok el Szent Pál valamelyik levelét, és a saját leveletekben kövessétek annak szerkezeti felosztását!” (109. o./3).

tárgynapra már elkészüljön a kiselőadás, a képválogatás vagy a kutatás.

ÖSSZEGZÉS

A 2021-ben megjelent *Irodalom 9.* többé-kevésbé beváltja a hozzá fűzött reményeket, igényes, átlátható, gondosan szerkesztett tankönyvként hasznosítható az irodalomórán. Kiemelkedő a szövegválaszték és a törzsanyagokhoz kapcsolt párbeszédszövegek kínálta lehetőségek, vonzó a kötet megjelenése, törekszik a korszerűsége és a digitális igények kielégítésére – habár ez utóbbi terület még árnyalható lenne. Ezek mind az önálló tanulás, mind a taníthatóság lehetőségeit erősítik, amihez hozzáadódik a tankönyvi leckék rendezett, logikus felépítése, a *Retorikai-stilisztikai és Verstani fogalom- és példatár*, valamint a kreatív írás lehetőségét és a vizuális kultúra jelenlétét erősítő feladatok.

Átgondolandó lenne azonban az a szemléletmód, amely inkább a több szöveg felszínes megismerését részesíti előnyben a kevesebb szöveg mélyebb feldolgozásával

szemben. E szemléletmódra erősen utal a tanári kérdésre épülő feladatok döntő jelenléte – s mindez nem feltétlen segíti elő a műelemzéshez szükséges készségek elsajátítását. Ehhez társul még a ráhangoló, aktualitást képviselő feladatok hiánya, valamint a módszertani jelzések elenyésző jelenléte a feladatok utasításaiban, amelyek így sem a tanári, sem a tanulói munkát nem könnyítik meg.

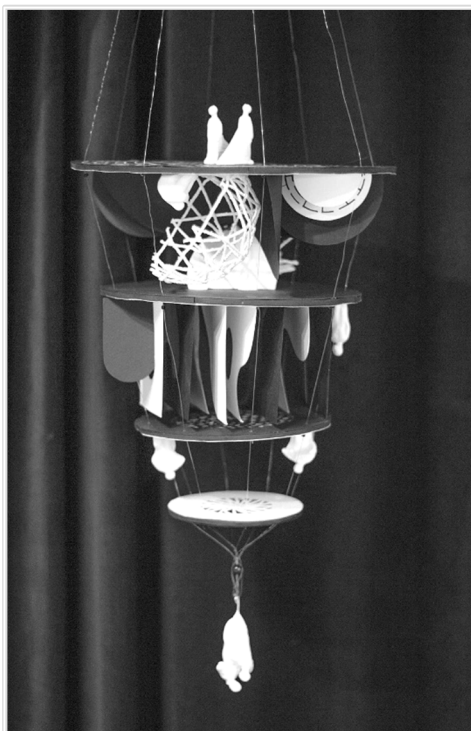
Én annak ellenére elégedett vagyok a tankönyvválasztással, hogy a kilencedikes irodalomórak száma heti háromról kettőre csökkent, s ennek eredményeként nemhogy a tankönyv által kijelölt utolsó témáig (X. A 15–16. századi magyar irodalom), de még a reneszánsz bevezetőjéig sem jutottunk el az osztállyal, arra pedig végképp nem volt idő, hogy a felkínált lehetőségek többségével éljek – például a párbeszédszövegek terén. Még úgy is, hogy a taneszköz nyilvánvaló előnyeit nem sikerült kihasználnunk, a jelenleg elérhető tankönyvkínálat lehetőségei között vonzó alternatívaként jelenik meg a kötet.

a jelenleg elérhető
tankönyvkínálat lehetőségei
között vonzó
alternatívaként jelenik meg

IRODALOM

- Arató L. (2016): Bírálát az Irodalom 9. kísérleti tankönyvről és a hozzá készült digitális tananyagról. *Iskolakultúra*. 26. 3. sz., 131–151. Letöltés: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21784/21574> (2022. 12. 14.).
- Bettelheim, B. (1976): *A mese büvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina, Budapest.
- Fenyő D. Gy. (2022): *Az irodalomtanítás módszertana – Éthosz és praktikák*. Tea, Budapest.
- Kamarás I. (2005): *Olvasásügy*. Iskolakultúra, Pécs.
- Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyamára. Letöltés: https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat (2021. 12. 30.).

- NAT 2020. A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020. 289.
- S. Pásztor J. (2021): Katolikus irodalomtankönyvsorozat indul – Már megrendelhető az első két kötet. *Magyar Kurír*. 2021. 04. 09. Letöltés: <https://www.magyardurir.hu/hirek/katolikus-irodalomtankonyv-sorozat-indul-mar-megrendelhető-az-első-két-kötet> (2022. 12. 14.).
- Spira V. (1991): Az irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, a Szovjetunióban és Magyarországon*. Budapest, Honffy, 1991. 6–32. Letöltés: http://www.spiraveronika.hu/irodtan_1.pdf (2022. 05. 27.).



Kelemen Kinga: Úton
 Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló
 Általános Iskola és Gimnázium,
 Budapest, 11. D osztály. Felkészítők:
 Garamvölgyi Béla, Póczos Valéria.
 OKTV 2023 (vizuális kultúra) –
 8. helyezett alkotás



SZEMLE

JAN HANSEN – JOCHEN HUNG – JAROSLAV IRA – JUDIT KLEMENT –
SYLVAIN LESAGE – JUAN LUIS SIMAL – ANDREW TOMPKINS (szerk.):
The European Experience – A Multi-Perspective History of Modern Europe,
1500–2000. OPEN BOOK PUBLISHERS, 2022.

Fodor Richárd: Európai állampolgárok történelemtankönyve – *A Teaching European History in the 21st century projekt*

Európa-tankönyvet írt egy történész-kutatócsoport a kontinens utolsó 500 évének határokon átívelő múltjáról. Az átfogó munka egyben a tankönyvírás izgalmas, új irányát is mutatja: 1500-tól napjainkig *tematikusszerkesztésben* tekinti át Európa történelmét.

Az európai diskurzusokban a közös történelmi narratívák középiskolai bemutatása már az ezredforduló előtt is fontos célkitűzésként jelent meg. 1992-ben adták ki az *Histoire de l'Europe* című tankönyvet, amelyet 12 európai történész közösen jegyzett. A szerzők célja egy közös európai *szemléletet* érvényesítő kötet elkészítése volt. A kronologikus rendszerezésű könyv az uniós tagállami történelemtantervek Európa-képét vizsgáló Robert Strandling megítélésében elsősorban az európai kulturális sajátosságokra koncentrált (Strandling, 1995). Andreas Körber szerint viszont ez a történelemtankönyv didaktikai háttere miatt nem volt elég korszerű, s nem hasonlítható az újgenerációs német tankönyvekhez (Körber, 2009).

Az európai transznacionális történelem és az európai identitás kérdésköre hagyományosan jelen van a magyar történelemdidaktikai diskurzusban (F. Dárdai, 2006; Kovács, 2009; Molnár-Kovács, 2014). A nemzeti határokon túllépő történetírás a nacionalista historiográfia kritikájaként alakult ki. Egyik legfontosabb állítása, hogy a múlt eseményeit ritkán határozták meg a 19. században kialakult etnikai-nemzeti határok. A transznacionális történetírás, más néven az összefonódásra utaló *histoire croisée* a nemzeti területegységek helyett általában tematikus megközelítéseken alapul, amelyek a társadalomtudományokhoz köthetőek (Gyáni, 2018). A transznacionális megközelítés a történelem dekonstruálásával, egyfajta fizikai és metaforikus határátlépéssel elhagyja a nemzetállami kereteket, és akár nagyobb kronologikus egységeket is átfog (Clavin, 2005). Az elbeszélte történelem ezáltal nem egy-egy közösség és a hozzájuk képest „más” vagy „idegen” népek, kisebbségek,

jövevények történelmét mutatja be, hanem párhuzamos történelmek szintézisére törekszik.

A transznacionális történetírás európai dimenziója más kulturálisidentitás-építő kezdeményezésekben is teret nyert; a 2017-ben alapított Európai Történelem Háza kiállításain találkozhatunk ezzel a szervező elvvel.

A '90-es évek után egy újabb európai transznacionális történelemtankönyv-projekt zajlott le, 2019 és 2022 között, amely ismét innovatív megoldásokat hozott.

A Teaching European History in the 21st century (Teh21) Erasmus+ projekt szintén egy közös európai történeti narratíva kialakításának és megalapozásának céljával indult. Különlegességét az adja, hogy nem multilaterális állami együttműködések vagy diplomáciai kapcsolatok révén indult el, hanem egy önszerveződő szakmai közösség uniós pályázatának sikerével. Eredményként hét egyetem együttműködésével, az EuroClio és az Utrechti Egyetem koordinációjával akadémiai történészek egy közös európai történelmet bemutató tankönyvet írtak.

A projekt egyik partnere az Eötvös Loránd Tudományegyetem, így a tankönyv szerkesztői között magyar szakértőket is találunk. Klement Judit, a hat társszerkesztő egyike mellett összesen húsz magyar közreműködőt sorol fel a projekt magyar részről. A kötet a kora újkortól napjainkig, 1500-tól 2022-ig vizsgálja Európa történelmét tematikus megközelítésben. A *The European Experience – Multi-Perspective History of Modern Europe* című tankönyv ingyenesen hozzáférhető a projekt weboldalán (*EuroClio*, 2023).

A kötet mélységelvű témái hét kategóriában (identitás, társadalmak, hatalom és állampolgárság, tudás, gazdaság, különbségek, kulturális találkozások) számtalan részterületet vizsgálnak.

A szerkesztők a transznacionális történetírás koncepciója alapján minden alfejezetet három részből építettek fel. Az alfejezetek egy kora újkori, egy újkori és egy jelenkori részből állnak, és három-három fős szerzőcsapatok írták őket. Egy-egy tematikus alfejezet tehát kilenc szerző szempontjából, három korszakban vizsgálja Európa történelmét egy-egy különleges fogalom köré szervezve.

Az európai nézőpontot sok szempontból definiálják a kötet szerzői. Felmerül a földrajzi elhatárolás kérdése, és megjelennek a társadalmi, politikai és gazdasági dimenziók is. Az Európa-kép egyik első megjelenését Johann Lauterbach latin költeményéhez kötik, melyben Európa személyesíti meg a

Habsburg Birodalmat. További meghatározó művészeti alkotások között tartják számon Sebastian Münster munkáit, aki például „Mappa Europae” című festményén a kontinens egyes részeit egy királynő képét kirajzoló mozaikként ábrázolta.

Az újkori európai egység legfontosabb előzményeit a 18. századra teszik. Ennek létrejöttéhez hagyományosan a francia forradalom és Bonaparte Napóleon uralkodása, katonai és állami bürokráciája ad lendületet.

Külön figyelmet érdemel a tankönyv borítója, amelyen Wilhelm Gunkel „*Fly Angel, Fly*” című fotója szerepel egy női szoborról. A neoklasszikus márványszobor eredetije egy olasz művész, Pietro Tenerani *Magána*

identitás, társadalmak,
hatalom és állampolgárság,
tudás, gazdaság, különbségek,
kulturális találkozások

hagyott Psyché című, egy 1846-os londoni kiállításra készült műve. Az ábrázolt jelenet Ámor és Psyché szerelmi történetéhez kapcsolódik, amelyben Ámor – Vénusz istennő fia – meglátogatta a gyönyörű hercegnőt, de azt parancsolta, hogy ne nézzen rá. Mikor Psyché ezt megszegte, Ámor rögtön eltűnt, a hercegnő pedig a keresésére indult, s hosszú utat bejárva végül rá is talált. Az eredeti – sértetlenül fennmaradt – pillangószárnyas női szoborról készültek másolatok is – a tankönyvszerzők pedig nyilvánvalóan szándékosan választották egy fejét vesztett példány fotóját, feltehetően az Európa alapjait adó antik kultúra – a könyvben is tematizált – viharos sorsára utalásul.

A tankönyv egy izgalmas fejezete a határok történelmet meghatározó fontos szerepéről szól. A szerzők itt bemutatják, hogy a kora középkorban nem létezett a mai értelemben vett határellenőrzés. Elkülönítenek természetes, fizikai és kulturális határvonalakat. Ezek ugyanakkor sok esetben egybeestek, mint a Dover-szoros, a Balti-tenger, a Rajna folyó, az Alpok vagy a Pireneusok esetében. Európa több ezer állama és kisebb fejedelemsége között viszonylag könnyű átjárást tett lehetővé az ellenőrzés hiánya. Az első következetes határellenőrzési szokásrend a kora újkori Franciaországban alakult ki.

A korszak Európájában kevésbé az egyértelmű földrajzi vonalak, sokkal inkább a joghatóság, az adószedés jogosultsága, a feudális kötelezettségek és a vallás jelölték ki a határokat egyes közösségek között. A szerzők szintén kiemelik, hogy a politikatörténetben jelentős nagy határváltozások, háborúk, örökösödések és cserék során más

gazdához kerülő területek helyi belső határai általában változatlanok maradtak.

A kartográfia, azaz a térképészet tudománya hosszú fejlődés során nyerte el modern formáját. Egészen a 18. századig kellett várni a precíz térképek elkészülésére – ennek katalizátorai egyébként többek között az adóztatás és a kereskedelem szükségletei voltak.

Európa térképén a hosszú 19. század forradalomban fogant eleje és világháborúba vezető vége között radikális változások jelentkeztek. A számtalan apró, közepes és nagyobb közép-európai állam egységesülő nemzetekké formálódott, melyek megszüntették a korábbi mikrohatárok hálózatát. A helyi identitások számára komoly kihívást jelentett az ipari forradalom és az

ebből következő népességrobbanás, infrastruktúra és közlekedési fejlődés, illetve általában a társadalom mobilizációja.

Egyúttal a kontinens határai közötti mozgás

könnyebbé, olcsóbbá és gyakoribbá vált. A technológia robbanásszerű fejlődésével rövidesen általánossá vált a vasút használata. Feltehetően a magyar szerzőktől származik a Habsburg Birodalom magyar lakosságának korabeli gondolkodását bemutató rész, amely megállapítja, hogy számtalan más néppel együtt a magyar lakosság az érvényesülés lehetőségét gyakran a *nyugatra vándorlással* kötötte össze. A változó célállomások között Bécs, a birodalmi főváros, német egyetemi városok és a francia főváros szerepelt leggyakrabban.

A határok és vámok kritikáját a 19. századból eredeztetik a szerzők. A szöveg szerint már az 1800-as évektől komoly elégedetlenség mutatkozott a gazdaság

a tankönyvszerzők szándékosan választották egy fejét vesztett példány fotóját

szakemberei felől az áruk és termékek mozgásának, a gazdaság fejlődésének korlátozása miatt. Válaszként különböző szövetségek és együttműködések jöttek létre, mint az 1834-es német államok között megalakult vámunió.

A 19. század végének gazdasági fellendülése a bevándorlás korlátozásának igényét is elhozta, és ez az első világháború idejére komoly határellenőrzési rendszerek bevezetéséhez vezetett.

A 20. század ezt követően három nagy európai határváltozást hozott Európa polgárai számára, melyek mind egy-egy háborút követtek.

A tankönyv részletezi Kelet-Európa birodalmainak szétesését, a kontinentális térkép újrajrjolását. Lengyelország, Csehország, Szerb–Horvát–Szlovén Királyság államainak megalakulását, valamint Szilézia, Tesszaloniki és Trieszt státuszának változását. Ezzel szemben a Magyar Királyság területének változásait nem mutatja be, csupán egy térkép utal a Kárpát-medence etnikai viszonyaira.

A történelem szerzők szintén röviden vázolják a két világháború közötti változásokat és a potsdami konferencia eredményeit, kitérve az Európa szimbolikus kettészakadását jelképező berlini fal fizikai határvonalára.

A 20. századi európai határokat körüljáró alfejezet a hidegháború idején kezdődő, majd a szovjet összeomlással felgyorsuló integrációra fókuszál. Bemutatja az Európai Unió előzményeit és kialakulását. Taglalja a hét szakaszos bővítési folyamatot, mely során Európa államainak idén 80 éves társulása az Egyesült Királyságtól

Horvátországig 28 (majd 27) tagállam közösségévé vált.

Az 1985-ös, a belső határellenőrzés eltörlését elrendelő és a közös külső határvonalat kialakító Schengeni Egyezményről természetesen a tankönyv kiemelt fontosságú mérföldkőként beszél. Jelentős eredményként fogalmazódik meg, hogy a kontinens 400 millió polgára hosszú idő óta először (újra?) szabadon utazhat a schengeni zóna tagországai között. A szerzők kitérnek a 2015-ös bevándorlási hullámra és a 2020-as koronavírus-járványra reakcióként adott, a határokat „ideiglenesen”, lezáró intézkedésekre. Kétféle jelenség, hogy a Schengeni Egyezmény egyesek számára átjárhatóbbá teszi a határokat, míg mások számára megnehezíti a bevándorlást és az utazást. „Európa erődje” a hajdani birodalmak gyarmatairól érkező polgárokat a fejezet értékelése szerint már közel sem kezeli a belső lakossággal egyenrangúként.

A közel 1000 oldalas tanulmánykötet elsősorban a történettudomány és a történelemdidaktika szakértőinek és kutatóinak szól, tankönyvként pedig főként egyetemi kurzusok irodalomlistáján szerepelhet. Ezzel

szemben magyar középiskolás diákok számára ebben a formájában csak különleges felkészültségű csoportokban, komoly tanári előkészítéssel és erős szintű nyelvtudással alkalmazható.

Felmerülhet a kérdés, hogy 2023-ban miért látja egy nemzetközi egyetemi kutatócsoport a megoldást új tankönyvek kiadásában. Az egyik válasz, hogy továbbra is tartja magát az elképzelés, miszerint még mindig ez az oktatási reformok legolcsóbb formája (Kaposi, 2015). Illetve lehetséges, hogy ez a

komoly tanári előkészítéssel
és erős szintű
nyelvtudással alkalmazható

hagyományos és online elemeket ötvöző hibrid forma a szerzők kompromisszuma az utóbbi években tapasztalt digitális trendek és a klasszikus taneszközök között.

A kötet mindezzel együtt fontos állomás lehet a köznevelésben használható közös európai történelemtankönyv felé vezető úton. A projekt koordinátorával készített interjú (Hung, 2021) tanúsága szerint a könyv első sorban angol nyelven tanuló elsőéves történelemszakköznevelőknek készült, de a koordinátor bízik benne, hogy a végzős középiskolások számára is alkalmazható, tanári támogatással. A projekt fontos eredménye továbbá a 21. századi didaktikai és technológiai követelményeknek megfelelően bővíthető és adaptálható digitális tananyag, amely már jelenleg is széles körű forrásbázist jelent, illetve sok és sokrétű feladatot tartalmaz az EuroClio *Historiana* elnevezésű virtuális tanulási környezetében.

Az utóbbi években számos európai kezdeményezés indult, amelyek kifejezetten egy-egy régió transznacionális történelmét mutatják be. Ilyenek pl.: a Balkán-félszigeten élő nemzetek konfliktusos együttélésével foglalkozó *ePACT: Education Partnership for Advocacy, Capacity-Building and Transformation* (Oktatási Partnerség az Érdekképviselet, Képességfejlesztés és Átalakulás Érdekében; Ivanova, 2020), a *Learning History that is not yet History* (Olyan történelem tanulása, amely még nem is történelem; Stoop, 2016) tankönyvkutatási és tananyagfejlesztő projektek, vagy épp az *Online Teaching in the Visegrad Region* (Online tanítás a Visegrád Régióban). Ebbe a sorba illeszkedik az itt bemutatott, Jan Hansen és munkatársai által szerkesztett új európai történelemtankönyvet létrehozni segítő projekt.

HIVATKOZÁSOK

- Clavin, P. (2005): Defining Transnationalism. *Contemporary European History*. 14. 4. sz.
- Strandling, R. (1995): *The European Content of the School History Curriculum*. Council of Europe, Strasbourg.
- F. Dárdai Á. (2006). Külföldi és magyar tankönyvek Európa-képe. In: Uő.: *Történelmi megismerés, történelmi gondolkodás*. PTE Központi Könyvtár, Pécs. Letöltés: <https://lib.pte.hu/sites/docs/polc/documents/F-Dardai-Agnes-Tortenelmi-megismeres-tortenelmi-gondolkodas-i-ii-ELTE-BTK-Pecs-2006/html/index.html> (2023. 05.04.).
- Gyáni G. (2018): *Nemzeti vagy transznacionális történelem*. Kalligram, Budapest.
- Molnár-Kovács Zs. (2014): Az „Európa-kép”-kutatás fókuszpontjai a magyar és nemzetközi tankönyvi szakirodalom tükrében. *Történelemtanítás Online*. 49 (Új folyam: 5.), 2–4. sz. Letöltés: https://www.folyoirat-tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2014/12/05_02_12_Molnar.pdf (2023. 05. 04.).
- Kaposi J. (2015): *Válogatott tanulmányok II*. Szaktudás, Budapest. Letöltés: <http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2016/01/valogatott-tanulmanyok-II.pdf> (2023. 05. 04.).
- Körber, A. (2009): The Franco-German history textbook from the perspective of specialist didactics. Letöltés: https://www.researchgate.net/profile/Andreas-Koerber-2/publication/263932914_The_Franco-German_history_textbook_from_the_perspective_of_specialist_didactics/links/575c758408aec91374abc6a3/The-Franco-German-history-textbook-from-the-perspective-of-specialist-didactics.pdf (2023. 05. 04.).
- Stoop, J. (2016): EuroClio, Education Partnership for Advocacy, Capacity-Building and Transformation. Letöltés: <https://euroclio.eu/projects/epact-education-partnership-advocacy-capacity-building-transformation> (2023. 05. 04.).

Ivanova, A. (2020): *Learning History that is not yet History II*. EuroClio. Letöltés: <https://euroclio.eu/projects/learning-history-which-is-not-yet-history-ii> (2023. 05. 04.).

Hansen, J. és mtsai. (2023): *Teaching European History in the 21st century*. Letöltés: <https://www.openbookpublishers.com/books/10.11647/obp.0323> (2023. 05. 04.).

Hung, J. (2021): *Towards a history education for the 21st Century: An interview with Dr. Jochen Hung*. EuroClio.



Kunkli Orsolya: Ritmikus tömegverekedés

Medgyessy Ferenc Gimnázium, Művészeti Szakgimnázium és Technikum, Debrecen, 12. C osztály. Felkészítő: Börcsök Attila. OKTV 2023 (vizuális kultúra) - 22. helyezett alkotás

ANDÓNÉ NAGY KATALIN – FEJÉR ZSOLT – FONYÓDI GÁBOR –
PETIK ÁGOTA – RUZSA ÁGNES:¹
MAPPA – ONLINE FELADATBANK TANÍTÓKNAK

Szántóné Tóth Hajnalka: „Meghoztuk a magunk döntését”

„Meghoztuk a magunk döntését; nem nézzük tovább tétlenül, ami a gyerekek tömegével történik/nem történik... Mert miközben mindannyian tudjuk, hogy a 21. században emberhez méltó életet teremteni csak folyamatos tanulással lehet, mégis egyre fásultabban nézzük az önbizalmukat vesztett, a tanulást kínládásként megélt gyerekeket... Mert minden eddigénél súlyosabb következménye van/lesz a tétlenségünknek... Mert ez ellen összefogással, közös akarattal mi magunk is tehetünk...”

(A MAPPA.hu bevezető gondolata)

A 21. század társadalmi-gazdasági folyamatainak változásai és az ebből fakadó kihívások megkerülhetetlenné teszik a tanulók eredményes tanításának, a pedagógusok szerepének és szakmai útjának átgondolását, a változásokra való folyamatos reflektálást. Ahogy a fenti gondolatok szerzői is utaltak rá, nem ülhettünk tétlenül.

A hazai és a nemzetközi mérések eredményei bizonyítják, hogy hazánkban rendkívül nagy az eltérés egyes tanulócsoportok, illetve egyes diákok teljesítménye között az alapkészségek elsajátítása terén (Csapó B., 2003; Csapó M., 2012; Józsa, 2004; Nagy, 2000; Oktatási Hivatal, 2018). Felmerül a kérdés: hogyan nyújthatnak az iskolák valamennyi tanulójuk számára megfelelő, az egyéni fejlődést biztosító oktatást? A pedagógia válasza erre a kérdésre a differenciálás, de még inkább az adaptivitásra épülő tanulás-szervezés,

melyben a célunk az, hogy lehetővé tegyük tanulóink számára a saját ütemüknek és belső motivációiknak megfelelő fejlődést, tanulást. Az adaptív tanulás-szervezés megvalósítását számos tényező befolyásolja, azonban kétség sem fér ahhoz, hogy kulcsfigurája a pedagógus, akinek mindennapi tevékenysége során úgy kell megszerveznie az osztály munkáját, hogy figyelembe vegye a tanulók egyéni sajátosságait, továbbá azt, hogy adott szempontból milyen fejlettségi szinten állnak, és mi iránt érdeklődnek. Mindebből az következik, hogy az adaptív pedagógus a korábnál nagyobb figyelmet fordít az anyag feldolgozásához kiválasztott stratégiákra, módszerekre (M. Nádasi, 2010).

K. Nagy Emese (2020) vizsgálata rávilágított arra, hogy a pedagógusok egy részének a tanulók motivátlansága okozza a legnagyobb kihívást. Véleménye szerint a

¹ A projekt közösségi összefogásban, további tanítók, gyógypedagógusok, informatikusok, szülők bevonásával jött létre. (A szerk.)

megoldás a pedagógus munkájában, az általa összeállított feladatokban rejlik. Ha a feladatok megfelelően nyitottak, kellően színesek, és figyelembe veszik a tanulók eltérő képességeit, az alulmotiváltság kiküszöbölhető. Mára már evidencia, hogy az optimális tanulási környezet biztosítása járul hozzá leginkább ahhoz, hogy a diákok készségei, képességei megfelelő módon fejlődhessenek. A Nemzeti alaptanterv (2020) egyértelművé teszi a korszerű tanulási környezet megteremtése, az egyénre szabott tanulási lehetőségek szükségességét, továbbá a képesség-kibontakoztatás támogatásának elvárását. *Hódi és munkatársai* (2015) véleménye szerint a digitális környezetbe helyezett feladatok jó motivátorai lehetnek a tanulásnak, így a fejlesztéskor érdemes a digitális eszközök motivációs szerepére is építenünk.

A társadalmi és technológiai változások következtében az elmúlt évtizedekben az oktatásban is egyre jobban elterjedt a digitális eszközök és alkalmazások használata. Az infokommunikációs eszközök működtetése a 6–10 éves korosztály számára már nem jelent problémát, a felső tagozatos tanulók pedig már gyakorlottan használják a számítógépet és az egyéb eszközöket (*Filó és Vigh-Szabó*, 2019). A digitális eszközök felhasználói tereiben a tanulók biztonságosan mozognak, otthon érzik magukat, amiből az következik, hogy ebben a környezetben egy ismeretlen tananyag elsajátítása, egy új feladat megoldása is gyorsabban és könnyebben hajtható végre.

Az említettek szükségessé teszik, hogy az ezen terekben ma még kevésbé eligazodó

pedagógusok módszertani kompetenciái és eszközei is megújuljanak. Ehhez ad támogatást, ötleteket a MAPPA.²

A MAPPA egy önálló közösségi kezdeményezés eredményeként létrejövő online feladatbank tanítóknak és szülőknek egyaránt. Létrehozói, a Winkler Márta által alapított Kincskereső Iskola és Fejér Zsolt, a Tanító folyóirat korábbi szerkesztője és csapata elkötelezetten keresik a megoldást a pedagógiában jelentkező kihívásokra, illetve igyekeznek választ adni azokra a differenciálás, adaptivitás, egyénre szabott tanulási lehetőségek, kora gyermekkori készség- és képességfejlesztés, tanulástámogatás eszközeivel.

Az utóbbi években a digitális oktatás támogatásához számos online segédanyag jelent meg, azonban a MAPPA unikalitása, hiánypótló volta abban rejlik, hogy a szöveg-

értés és szövegalkotás öt fő területének rész-képességeire fókuszál, és célirányosan, tudatosan fejleszti a gyermekek ez irányú képességeit. Vagyis nem a tananyagra, hanem a képességekre koncentrálnak, ami kiváltképp jelentős, hiszen az alapfokú képzés alapozó szakaszában (1–4. évfolyam) a legfontosabb cél a beszéd és az anyanyelven történő kifejező-készség fejlesztése, az olvasás és az írás stabil megalapozása. A nyelvi és kommunikációs képességek meghatározó módon befolyásolják az iskolai, majd később a munkaerőpiaci és társadalmi érvényesülést, a sikerességet, a gyermek elégedettségét és önbecsülését (*Réger*, 2002; *Tancz*, 2011).

A feladatbank épít a Nemzeti alaptantervben megfogalmazottakra, a NAT

ebben a környezetben egy új feladat megoldása is gyorsabban és könnyebben hajtható végre

² www.amappa.hu

képességfejlesztési céljainak megfelelő rendszerezésben jeleníti meg a gyerekek fejlődésének támogatására alkalmas feladatokat. Öt fő képességfejlesztési területen (alapozás, beszéd, olvasás, írás és nyelvtan) összesen 1189 feladatot ad. A több száz ötletet tartalmazó adatbázis használatával a pedagógusok a tanórák és a tanórán kívüli tevékenységek (pl. házi feladat) megújításához nyerhetnek inspirációt.

Az átlátható, könnyen értelmezhető, vizualitását tekintve is kiváló adatbázisban a kereső segítségével a pedagógus évfolyamra (1–2., illetve 3–4. évfolyam); feladattípusra (játékos vagy gyakorló); szövegtípusra (dokumentum, elbeszélő, magyarázó); kerettantervi témakörre; munkaformára (csoport, egyéni, páros); eszköztípusra (digitális tanulói, nyomtatható tanulói, tanítói) és természetesen témakörökre (címkékre) tud szűrni. A gyakorló tanítók által feltöltött anyagok a digitális nemzedék interaktív tanulását, tanítását segítik az IKT-eszközök kreatív használatával. Az adatbank egyik nagy előnye, hogy az online elérhető tartalmak mellett letölthető és nyomtatható feladatok is megtalálhatók benne, sőt az ezeket a feladatokat tartalmazó dokumentumok szerkeszthetők, a korosztályhoz, a gyerekek egyéni képességeihez igazíthatók. A digitális tartalmak használata a változatosabb szemléltetésnek, a széles körű interaktivitásnak, a testreszabhatóságának, a differenciálás sokrétű alkalmazhatóságának, a fenntarthatóság szempontjainak érvényesítésével előnyösebb feltételeket teremthet a pedagógusnak és a diáknak egyaránt,

lehetőséget adnak
az otthoni tanulásra is

ugyanakkor az anyanyelvi kompetenciák és finommotorikus készségek fejlesztése területén a hagyományos, papír-alapú feladatok elhagyhatatlanok. Ahogy *Hámori József* agykutató is megfogalmazza, a kézírás során jelentkező magasabb agyi aktivitás hatására fejlődnek a kognitív képességeink: emlékezés, gondolkodás, fantázia stb. (*Sallai*, 2016).

A MAPPÁ további nagy előnye, hogy a feladatok lehetőséget adnak az otthoni tanulásra is. Évtizedek óta tudjuk, hogy a gyermekek tanulmányi sikerességének fontos tényezője a családi háttér: a család szocioökonómiai státusza meghatározza a tanulók iskolai teljesítményét (*Lannert és Szekszárdi*, 2015; *Manstead*, 2018). *Koltói* és munkatársai (2019) szerint a gyermekek tanulmányi eredményességének támogatása a legfontosabb szülői feladatok között jelenik meg. Ezt a tényt figyelembe véve a MAPPÁ megálmodói és létrehozói elkészítették a feladatok részletes leírását is, mely útmutatásul szolgálhat a szülőknek az otthoni tanulás támogatásához.

A tartalmilag, módszertanilag átgondoltan felépített feladatokat terjedelmüket tekintve is változatosság és sokszínűség jellemzi: a kínálat az egészen rövidektől a mélyebb, időigényesebb feladatokig terjed.

A MAPPÁ online feladatbank napi segítséget nyújt a pedagógusoknak és a szülőknek is. Meggyőződésem, hogy a tanító szakos hallgatók és a módszertant oktatók számára is hasznos ötleteket ad, ezért alkalmazását jó szívvel ajánlom.

HIVATKOZÁSOK

- 5/2020. (I.31.) Korm. rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny. 17.sz. 2020. 01.31. 290–446.
- Csapó B. (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó M. (2012): Az alapkészségek fejlődése az iskola kezdő szakaszában. *Iskolakultúra*. **22**. 1. sz., 14–35.
- Józsa K. (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*. **14**. 11. sz., 3–16.
- Filó A. és Vigh-Szabó M. (2019): IKT-eszközökkel támogatott anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia*. **12**. 4. sz.
- Hódi Á., Adamikné Jászó A., Józsa K., Ostorics L. és Zs. Sejtes Gy. (2015): Az olvasás-szövegértés alkalmazási dimenziójának online diagnosztikus értékelése. In: Csapó B., Steklács J. és Molnár Gy. (szerk.): *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 105–191.
- K. Nagy Emese (2020): Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban. *Módszertani Közlemények*. **60**. 2. sz.
- Koltói L., Harsányi Sz. G., Kovács D. ... és Takács Sz. (2019): *A szülők tanulmányokba való bevonódásának összefüggése az iskolai teljesítménnyel*. *Psychologia Hungarica Caroliensis*. **7**. 2. sz., 86–103.
- Oktatási Hivatal (2019): *PISA 2018 – Összefoglaló jelentés*.
- Lannert J. és Szekszárdi J.: (2015): Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*. **25**. 1. sz., 15–34.
- Manstead, A. S. R. (2018): The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings, and behaviour. *British Journal of Social Psychology*. **57**. 267–291. DOI: 10.1111/bjso.12251
- M. Nádas M. (2010): *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Nagy J. (2000): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*. **50**. 7–8. sz., 255–269.
- Réger Z. (2002): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció –nyelvi bátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Sallai É. (2016): A kézírás személyiségfejlesztő hatása. Beszélgetés Hámosi József agykutató professzorral. *Új Köznevelés*. **72**. 2. sz.
- Tancz T. (2011): Nyelvi és kommunikációs készségek játékos fejlesztése az alapozó szakaszban. *Anyanyelv-pedagógia*. **6**. 2. sz.

ABSTRACTS

SZALAY, LUCA – BORBÁS, RÉKA – FÜZESI, ISTVÁN – TÓTH, ZOLTÁN: The impact of inquiry-based chemistry education on the development of experimental design skills and acceptance of experimental design

In the MTA-ELTE Research Group on Inquiry-Based Chemistry Education, established within the framework of the Content Pedagogy Research Program of the Hungarian Academy of Sciences, we came to the conclusion at the end of our first five-year project that students need more support and motivation to learn how to design chemistry experiments and not to reject this activity. Therefore, our new empirical research project, named Inquiry-Based Chemistry Education and Systems Thinking and supported by the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences, started in September 2021 and planned for four academic years, aims to do exactly this. The worksheets for the experimental groups consistently make students practice the use of a scheme teaching experimental design. One experimental group fills in this scheme after performing the same step-by-step experiments as the control group. However, the other experimental group is not given instructions on how to carry out the experiments, but the students have to design the experiments themselves with the help of the scheme. And to motivate students, all the worksheets in each group include questions that put the knowledge they have just acquired into a context that is supposed to be relevant to them, while at the same time encouraging them to practice the elements of systems thinking. In the first school year of the present project, 931 seventh-grade students from 38 classes/student groups in 25 schools, taught by 31 teachers, were involved in the research. We aim to influence their four-year compulsory chemistry education with six lessons in each school year when they perform experiments, based on the student worksheets and teacher's guides written by our research team. The impact of the teaching methods used are assessed by the means of tests conducted at the beginning of the first year and at the end of each school year, measuring recall, understanding and application of the current disciplinary content knowledge and the development of the experimental design skills. There is a questionnaire in the end of each test, which includes questions on subject grades, enjoyment of the subject, the importance of experiments in science and the acceptance of the experimental design.

Statistical analysis of data from two tests completed by 890 students in the first school year of the project showed that the experimental group using the scheme on the worksheets to design the experiments performed significantly better on the tasks measuring the experimental design skills than the other two groups. The same group was less likely to reject the experimental design at the end of the seventh grade than at the beginning of the school year.

Keywords: *inquiry-based learning, systems thinking, science experiments, chemistry education, attitude research*



MOLNÁR-KOVÁCS ZSÓFIA

Pécsi szelet a neveléstudomány történetéből, avagy beszámoló a XXII. Országos Neveléstudományi Konferenciáról

NAPLÓ

Inspiráló szakmai beszélgetések és régóta várt személyes találkozások – e két fő motívum hatotta át a XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia mindhárom napját a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar campusán, mely 2019 után immár második alkalommal adott otthont a rendezvénynek.¹ A szakmai körökben nemes egyszerűséggel ONK-nak hívott rendezvény története – ahogy azt a programfüzet² és az absztraktkötet elnöki köszöntőjében Steklács János elnök és Molnár-Kovács Zsófia titkár tollából is olvashatjuk – „az oktatási rendszerünk és a neveléstudományunk története is egyben, dokumentáció, helyzetjelentés, életkép”.³ Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága és a Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézete által 2022. november 17. és 19. között megrendezett esemény címe – a hagyományokhoz híven – egy igen

aktuális témát, egy szerteágazó és sok irányba ható gondolatkört jelenített meg, hiszen a szervezők a *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség* hármásának multiperspektivikus megközelítésére vállalkoztak (Uo.):

A tematikai fókusz kiválasztása kérdések sokaságát hozta magával: digitális vilá-gunk (át)alakulását tekintve milyen tendenciák körvonalazódtak a pandémia előtt, majd ennek hatására milyen – előnyös vagy éppen hátrányos – változásoknak lehettünk szemtanúi, milyen új képességekre lesz szüksége a mostani általános és középiskolásoknak a sikeresebb, boldogabb jövőhöz, milyen szerep jut ebben az írásbeliségnek, annak megváltozott formáinak, és végül, hogyan őrizhető meg az oktatási rendszer egyik legfontosabb felelőssége és feladata, az esélyegyenlőség növelése, biztosítása.

¹ A konferencia honlapja: <https://konferencia.pte.hu/hu/onk2022>

² A konferencia programfüzete: https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/ONK_2022_Programfuzet.pdf

³ Steklács János és Molnár-Kovács Zsófia (szerk., 2022): *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet. XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Pécs, 2022.11.17–19.* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. Letöltés: https://konferencia.pte.hu/sites/konferencia.pte.hu/files/ONK_absztraktkotet_2022.pdf (2022. 12. 20.).

E célkitűzés szellemében és a kérdéskör globális áttekintését is segítve a szervezők három olyan kiváló tudóst szólítottak meg, és kértek fel plenáris előadás tartására, akik hazai és nemzetközi szinten egyaránt e témakör avatott szakértői. A konferencia első napján Pléh Csaba (*Kulturális rendszerek el-sajátítása. Az olvasás a Web, az agy és a kultúra között*) és Sari Sulkunen (*21st Century Literacy Education: Disciplinary Literacy for Critical Thinking*), míg a második napon William G. Brozo (*Actionable Literacy: A 21st Century Competency for Today's Youth*) mutatta be vonatkozó kutatásait.

A konferencia programkínálata – a résztvevők által benyújtott gazdag szakmai anyagnak köszönhetően – szekciók és szimpóziumok sokszínű tárházát vonultatta fel: 15 különböző helyszínen (teremben) összesen 73 szekció és 36 szimpózium kínált tartalmas tematikus programot az érdeklődőknek. E számok mögött több mint 500 előadó aktív és elkötelezett tudományos munkáját láthatjuk, akik kutatásuk prezentálása során igyekeztek megszólítani a közönséget, egyúttal diszkusszióra sarkallni hallgatóságukat. Az eszmeccserék sok esetben a szekciók zárása után, ebéd- és kávészünetekben is folytatódtak.

Az előadások tartalmi fókuszait tekintve néhány markáns tendencia élesen körvonalazódik. A szimpóziumok tematikai súlypontjai közt az óvodáztatás kérdésköre és az óvodai nevelés sajátos és aktuális szegmensei több megközelítésben is teret kaptak (lásd például a *Gyermekjogi kutatás a magyar óvodákban*, illetve *A józsefvárosi „Befogadó óvodák” projekt* című szimpóziumokat). Fokozottan előtérbe került a család és az iskola kapcsolata, valamint a szülői bevonódás és véleménynyilvánítás különböző hangsúlyai (lásd például *A problémáktól a megoldásokig*.

Szülői bevonódás pedagógus szemmel, továbbá Az iskolai és a családon belüli szülői részvételt befolyásoló tényezők. Egy országos reprezentatív vizsgálat eredményei című szimpóziumokat).

Kifejezetten új irányként jelent meg az emlékezet- és emlékhely-kutatások neveléstudományi keretek között való értelmezése. Ezek meghatározó terepét a konferencián – Kéri Katalin szimpóziumvezetői és Tóth Péter opponensi munkája nyomán – az *Új forráskutatások és módszerek az emlékezet- és emlékhelypedagógiában* című szimpózium jelentette. Az egyre inkább előtérbe kerülő emlékezetkutatások új tudományos eredményeit négy tartalmas előadás képviselte. Molnár-Kovács Zsófia – az 1867 és 1945 közötti magyar középiskolai szillabuszok elemzésén keresztül – a mohácsi csata emlékezetének megjelenését, tantervi reprezentációját szemlélte. Ezt követően Takács Zsuzsanna Mária a személyes emlékekre (memoárokra és naplókra) alapozott iskolai emlékezetkutatás vizsgálati aspektusait járta körül. Előadásában a példaként hozott primer források által lehetőség nyílt bepillantani a 20. század első felének iskolai életébe és a tanítónői életpálya mindennapjaiba. Ács Marianna a levéltárpedagógiai foglalkozások világába kalauzolta el a hallgatóságot. A prezentáció – a szakmai tapasztalatok megosztásán keresztül – a levéltári forrásanyag élményszerű feldolgozásában, illetve az emlékezet- és élménypedagógiai módszerek alkalmazásában rejlő lehetőségekre hívta fel a figyelmet. A szimpózium záróelőadása – Völdi Zsolt István jóvoltából – az emlékhely-pedagógia fogalmkörére és az On-Site Learning aktualitására helyezte a hangsúlyt. A történelmi emlékhelyek megismerésének kérdését, egyes közép-kelet-európai országok nevelési-oktatási rendszerébe való

beépítésének lehetőségét – és a tetten érhető ezirányú törekvéseket – a holokausz tanításának tükrében tanulmányozta.

A tematikus és poszterelőadásokat vizsgálva azt látjuk, hogy a bemutatott szakmai anyagok igen széles palettán mozogtak, ugyanakkor több neveléstudományi terület hangsúlyos(abb) jelenlétét tapasztaltuk. Ezek közül is kiemelkedtek a történeti perspektívák, hiszen a prezentációk révén árnyalt nevelés-, oktatás- és művelődéstörténeti megközelítések bontakoztak ki.

A konferencia szekcióinak sorában találjuk többek között a *Nő(nevelés)történet*, a *Gyermekkortörténet*, a *Neveléstörténet-kutatás módszerei*, a *Szakoktatás-történet* vagy *Az óvodáztatás története* csomópontokat, melyek mindegyikéhez 3–5 releváns előadás kapcsolódott. A szakoktatás-történeti prezentációk egyike a tanítóság és a méhészet – mint ún. mellékjövendelmi forrás – kapcsolattát vette görcső alá egy méhészeti szaklap írásainak tükrében. Nóbik Attila előadása – a pedagógusok életkörülményei és anyagi helyzete, keresete iránti fokozódó érdeklődés nyomán – vizsgálat tárgyává tette az Alföldi Méhészet hasábjain keresztül tetten érhető néptanítói jelenlétet és aktivitást a méhészet terén kifejtett tevékenységi körökben. Hasonlóan intenzív és sokrétű konferencia-jelenlét mutatkozott a „hátrányos helyzet”, az „inklúzió” és az „iskolai jóllét” kulcsszavak köré csoportosuló szekciótémák vonatkozásában (lásd például a *Mentori tevékenység*, *Befogadás, társadalmi integráció*, *Tanulók, tanárok mentális egészsége* és *Hátrányos helyzetű tanulók az oktatási rendszerben* című szekciók előadásait). A művészeti nevelés különböző aspektusai szintén határozottan megjelentek a rendezvényen, melyek közül kiemelkednek a *Zenepedagógia*, a *Music Education and Talent Support*, a

Művészeti nevelés és a *Vizuális művészetek és módszertanuk* című szekciók tematikus előadásai. További fókuszpontot jelentenek egyrészt a nyelvtanulással, nyelvhasználattal összefüggő szekciók és előadások (lásd például: *Nyelvtanulási motiváció*, *Nyelvi hátrány*, *nyelvhasználat*, *Idegennyelv-elsajátítás*, *Language teaching*, *EFL* című szekciók), másrészt a digitális lehetőségek behatóbb feltárása és vizsgálata az oktatásban (lásd például: *Digitális eszközök az oktatásban*, *Az online oktatás lehetőségei, korlátai* című szekciók). Végül, de nem utolsósorban a tanárképzést övező kérdéskörök strukturált megjelenéséről is szükséges szót ejteni. E tárgykört szintén több szekció vette tüzetesebben szemügyre, így a *Tanárképzés*, a *Teacher training and practice, international experiences*, a *Pedagóguspálya és hallgatói szocializáció*, valamint a *Pedagóguskompetenciák* című szekciók résztvevői részletesen tárgyalták a legújabb tendenciákat és kihívásokat. A pedagóguskompetenciákra (kiemelten az interkulturális kompetenciák fejlesztésére) fókuszáló egyik előadás a kora gyermekkori intézményes nevelés gyakorlatát, annak beilleszkedést és befogadást támogató lehetőségeit vizsgálta meg közelebbről. A kutatók a képzési igények (pedagógusképzés, továbbképzés) felmérését követően a kutatás során külföldi partneregyetemekkel együttműködve képzési programot dolgoztak ki a kisgyermeknevelők részére a befogadás támogatására. A négy szerzős (Bajzáth Angéla, Bereczkiné Záluszkai Anna, Lehmann Miklós, Aggné Pirka Veronika) prezentáció a pandémia okozta változásokra fókuszálva a helyzetfeltárás főbb eredményeit ismertette.

A hagyományos programpontokon felül számos *kísérőprogram* színesítette a repertoárt: az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ülése, az MTA Pécsi Akadémiai

Bizottság Neveléstörténeti Munkabizottság nyilvános ülése, az MTA Nevelésszociológiai Albizottság könyvbemutatóval egybekötött közgyűlése, a Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA) vezetőségi ülése, továbbá a PTE Wlislócki Henrik Szakkollégium kerekasztal-beszélgetése, a Pécsi Tudományegyetem BTK Tanárjelöltek Szakkollégiuma kutatóinak bemutatkozó előadásai, illetve a nemzetközivé vált Autónmia és Felelősség neveléstudományi folyóirat⁴ lapszám-bemutatóval egybekötött kerekasztal-beszélgetése. Emellett pedig az Országos Neveléstudományi Konferencia ideje alatt – a PTE Központi Könyvtár Történeti Gyűjtemények Osztálya támogatásával – a konferencia résztvevőinek számára lehetőség nyílt a *Pécs – Debrecen – Szeged. Klebelsberg Kuno és a magyar felsőoktatás* című időszaki kiállítás,⁵ valamint a PTE Klimó Könyvtár⁶ megtekintésére idegenvezetéssel. A szekciók és szimpóziumok népszerűsége mellett e kísérőrendezvényeket is nagy érdeklődés övezte.

2021-ben Ökördi Réka, Müller Vanessa és Tary Blanka a XXI. szegedi Országos Neveléstudományi Konferenciáról készített egy beszámolót, melyben a pécsi szervezők felé jókívánságaikat is megfogalmazták: „[...] kívánjuk, hogy a pécsi konferencia résztvevői már mindannyian személyesen

találkozhassanak egymással”.⁷ E konstruktív üzenet tartalma szerencsére megvalósult, így a pécsi rendezvény – mely angol nyelvű, nemzetközi témákat és irányokat felölelő előadásokban is bővelkedett – kiváló lehetőséget biztosított a neveléstudományi műhelyek szakmai kapcsolatának erősítésére, közös kutatói fókuszok kialakítására, vagy éppen a korábban már megkezdett szakmai beszélgetések intenzív folytatására. Vidám, pezsgő hangulat, impulzív diskurzusok, telt házas előadások jelezték tehát a rendezvény sikerét, mely az országos kereteken túlmutatva, nemzetközi szintű érdeklődésre is számot tartott.

A konferencia harmadik, záró napján – szintén az évtizedes hagyományokat követve – került sor a staféta átadására. A pécsi házigazdától Győri János egyetemi tanár, a XXIII. Országos Neveléstudományi Konferencia elnöke vette át jelképesen a konferenciaszervezés jogát, hiszen 2023. október 26. és 28. között az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara ad majd otthon e nagy múltú eseménynek.⁸ A 2023. évi budapesti ONK tematikája pedig ismét kihívások elé állítja majd a tudományos közösséget, hiszen a megrendezés alatt álló konferencia címe sokatmondóan: *Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban*.

⁴ Autonomy and Responsibility – Journal of Educational Sciences. Weboldal: <https://journals.lib.pte.hu/index.php/arjes> (2022. 12. 20.)

⁵ Klebelsberg Kuno és a magyar felsőoktatás – https://univpecs.com/tudomany/klebelsberg_kuno_es_magyar_felsooktatás (2022. 12. 20.)

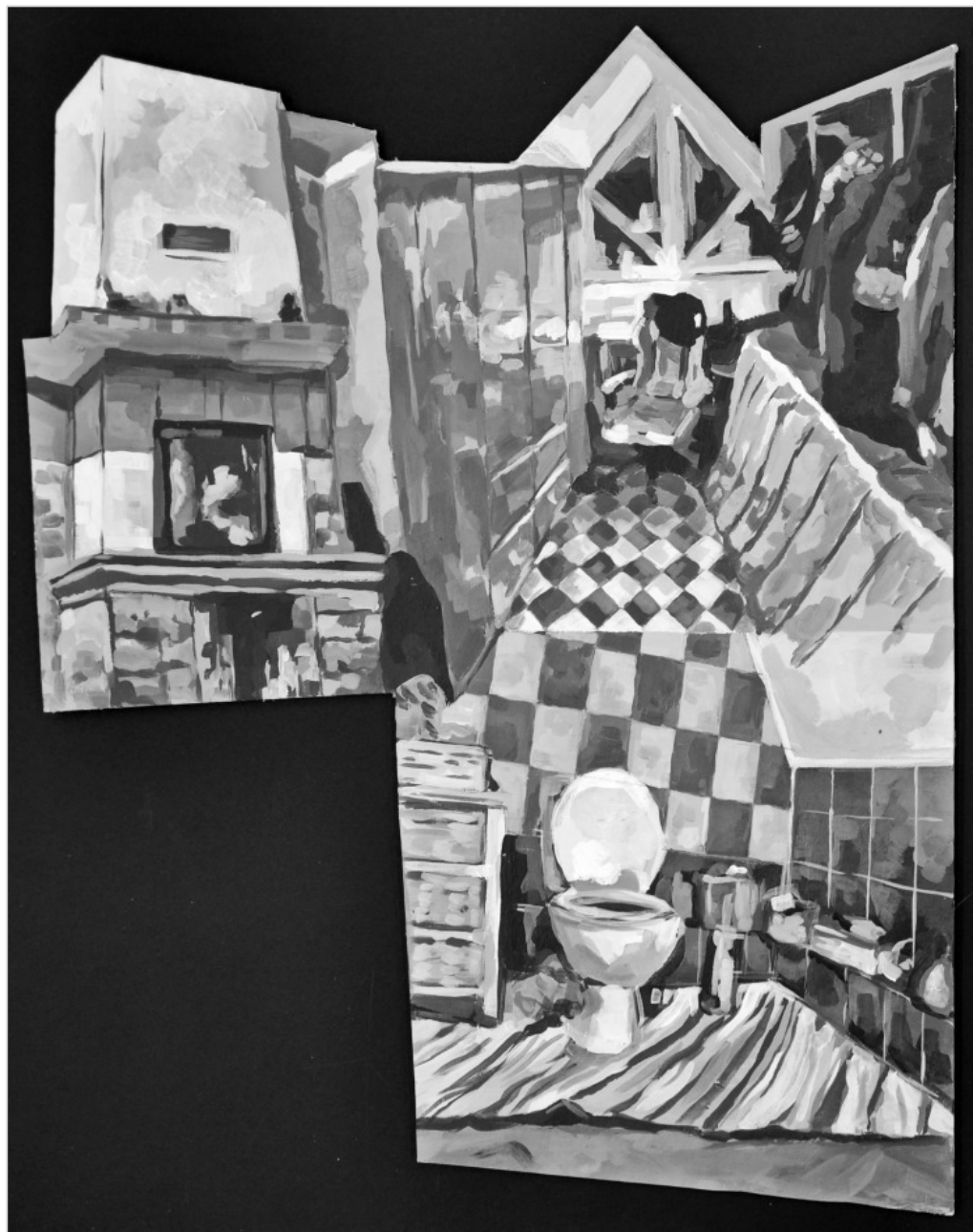
Klebelsberg Kuno és a magyar felsőoktatás – Kiállítás-megnyitó – https://www.youtube.com/watch?v=4_yDUjlkUGQ (2022. 12. 20.)

⁶ Klimó Könyvtár és Egyetem-történeti Kiállítás – https://lib.pte.hu/hu/klimo_konyvtar_es_egyemtemtorteneti_kiallitas-77 (2022. 12. 20.)

⁷ Ökördi Réka, Müller Vanessa és Tary Blanka (2021): Beszámoló a XXI. Országos Neveléstudományi Konferenciáról. *Új Pedagógiai Szemle*. 71. 11–12. sz., 132–136. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=71112016> (2022. 12. 20.).

⁸ A 2023-as konferencia honlapja: <http://onk2023.ppk.elte.hu/>

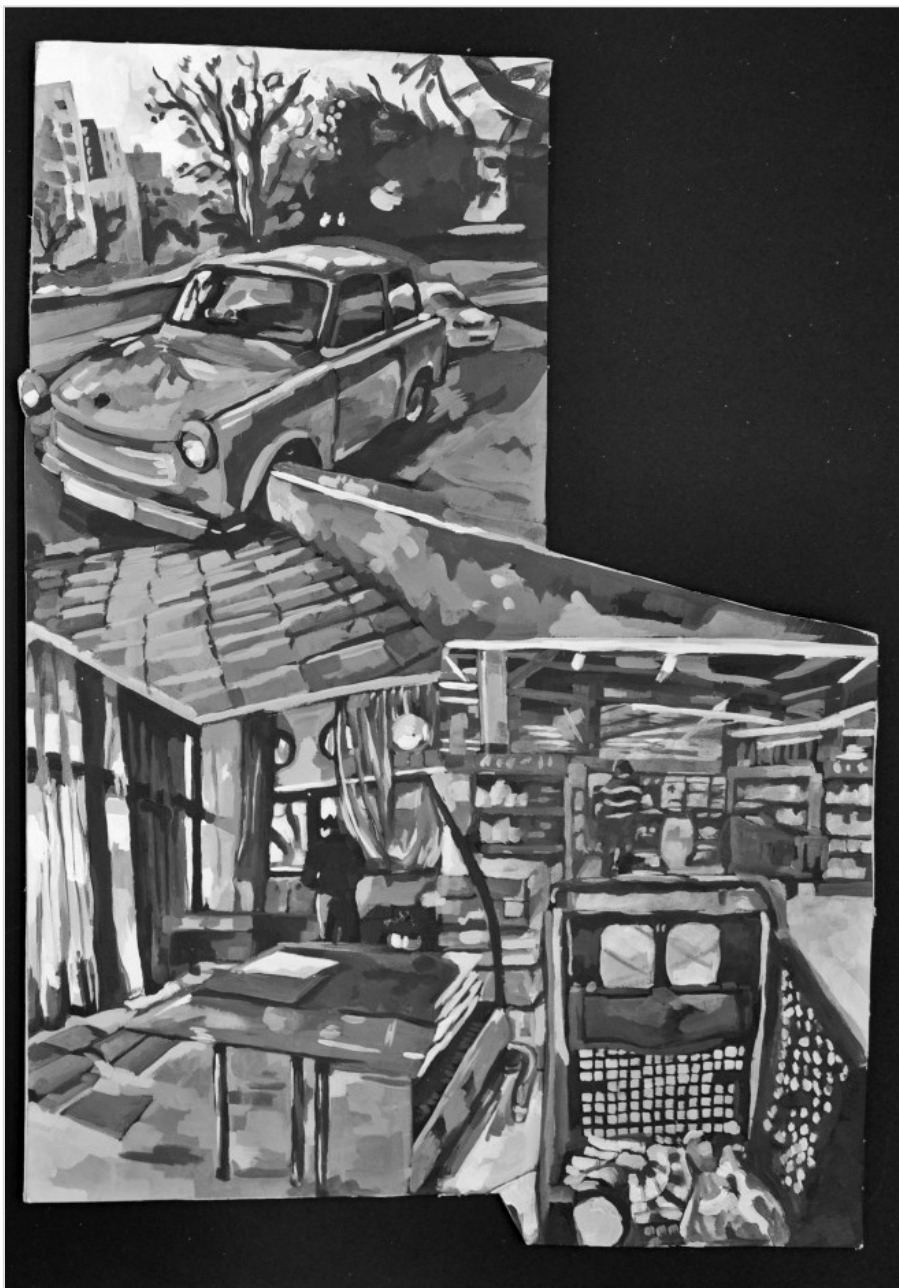
Kovács Kíra: KörülBelül



Pécsi Művészeti Gimnázium, Szakgimnázium és Technikum, 12. B osztály.

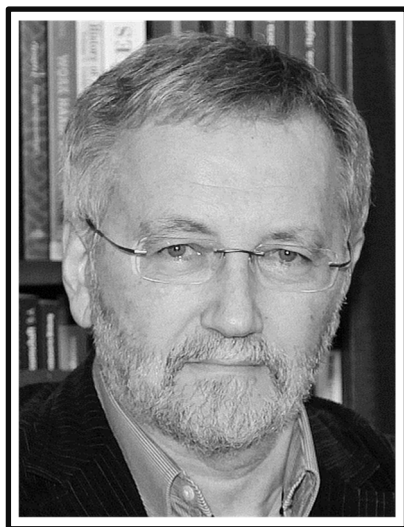
Felkészítők: Szentgróti Dávid, Dr. Ernszt András.

OKTV 2023 (vizuális kultúra) - 4. helyezett alkotás



IN MEMORIAM CSAPÓ BENŐ

1953–2023



Prof. dr. Csapó Benőt családja és hozzátartozói mellett a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének és Neveléstudományi Doktori Iskolájának munkatársai, szerzőtársai, kollégái, pályatársai, barátai is gyászolják. A neveléstudományi kutatások fejlődését alapvetően meghatározó, széles körben hivatkozott tanulmányai, könyvei, gondolatai, értékrendje velünk maradnak, emlékét szeretettel és tisztelettel megőrizzük.

Isten nyugosztalja Professzor Urat, nyugodj békében, Benő!

Mély fájdalommal és megrendüléssel tudatjuk mindazokkal, akik ismerték, becsülték és szerették, hogy Csapó Benő professzor, a neveléstudományi kutatás és pedagógusképzés egyik legkiemelkedőbb képviselője elhunyt. Professzor Úr mind a hazai, mind a nemzetközi pedagógiai kutatás egyik legmeghatározóbb, legeredményesebb képviselője, iskolateremtő egyéniség. Több mint négy évtizedes kutatói munkássága során alapvetően megújította a neveléstudományi kutatásokat, valamint a tanárképzés és tanártovábbképzés területét. Kutatásai és tevékenysége fókuszában a hazai közoktatás eredményességének, minőségének és hatékonyságának fejlesztése állt,

hazai és nemzetközi munkássága jelentősen hozzájárult a pedagógiai értékelési kultúra fejlődéséhez.

Csapó Benőt 2023 márciusában tanítványai, barátai, szerzőtársai, munkatársai és tisztelői köszöntötték 70. születésnapján.¹ A rendezvényre a világ minden tájáról érkeztek kollégái, pályatársai, tanítványai, hogy köszöntsék őt, aki mind a hazai, mind a nemzetközi neveléstudományi kutatás és képzés terén maradandót alkotott. Tanárok, a neveléstudomány területén dolgozó hazai és nemzetközi szakemberek és kutatók generációit indította el pályáján. Csapó Benő egészen haláláig a Dugonics Társaság elnöke (2019–), a Magyar

¹ <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-koznevelis/unnepi-konferencia-csapo-beno-tiszteletre>

Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programjának vezetője (2020–) és Közoktatási Elnöki Bizottságának elnöke (2022–) volt.

Tanulmányait a Szentgáli Általános Iskolában kezdte, majd a Lovassy László Gimnáziumban érettségizett Veszprémben. Kémia–fizika szakos középiskolai tanári oklevelét 1977-ben vehette át a József Attila Tudományegyetemen. 1979-ben egyetemi doktori, 1985-ban kandidátusi fokozatot szerzett, 1996-ban habilitált, 2002-ben pedig megkapta az MTA doktora címet. Teljes szakmai pályafutása a szegedi egyetemhez kötődik, először tudományos asszisztensként (1976) dolgozott, majd tudományos segédmunkatársa (1977), tanársegédi (1979), adjunktusi (1982), docensi (1988) és egyetemi tanári (1997) kinevezést kapott; 2023 márciusa óta az egyetem professor emeritusa volt. A Pedagógiai Tanszék 1995 és 1999, valamint 2006 és 2014 között, az Oktatásméлет Tanszék 2014–2015-ben vezette, közben 2007-ben megalapította a Neveléstudományi Intézetet, amelynek 2017-ig volt a vezetője. 2003-ban a vezetésével kezdte meg működését a Neveléstudományi Doktori Iskola, amit 2022-ig irányított. Témavezetése alatt 22 doktori hallgató védte meg disszertációját, akik közül szinte mindenki a felsőoktatásban dolgozik, többen egyetemi professzorok a neveléstudomány területén.

1990 óta tagja az MTA Pedagógiai Bizottságának, 1991 óta a Magyar Pedagogia c. folyóirat főszerkesztője. 2002 óta az MTA Közoktatási Elnöki Bizottságának tagja, 2017–2021 között társelnöke, majd

haláláig elnöke volt. Az első konferencia elnökeként vezető szerepet vállalt az MTA Pedagógiai Bizottsága keretein belül 2001 óta évente megrendezett, és azóta az ország legrangosabb neveléstudományi konferenciájává vált Országos Neveléstudományi Konferencia elindításában, fenntartásában, folyamatos fejlesztésében.

2003-ban elindította a Pedagógiai Értékelési Konferenciát, ami 2012 óta nemzetközi konferenciaként kerül megrendezésre minden évben Szegeden. A hazai neveléstudományi kutatások nemzetközi áramba történő minél hatékonyabb bekapcsolása érdekében 2009-ben megszervezett egy nemzetközi műhelykonferenciát, a Szeged Workshop on Educational Evaluation-t, (SWEE), melynek hatása a nemzetközi együttműködésekre olyan jelentős volt, hogy a műhelykonferencia a rákövetkező hét évben ismételten megszervezésre került. Ez idő alatt az intenzív személyes konzultációra tervezett, alapvetően szűkebb körű nemzetközi fórum kinőtte eredeti kereteit, és az időközben kétnyelvűvé vált Pedagógiai Értékelési Konferenciába integrálódva folytatódott.

A Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programjának vezetőjeként jelentősen hozzájárult a magyarországi neveléstudományi kutatások nemzetközi szinten történő erőteljes megjelenéséhez, a hazai kutatási műhelyek megerősítéséhez, fejlesztéséhez.

A Brémai Egyetemen Humboldt-ösztöndíjas kutatóként dolgozott 1989-ben, 1994–95-ben Stanfordban, a Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences

meghívott kutatója volt. Több nemzetközi kutatási programban vett részt. 1988-tól 1991-ig a matematikatanulást vizsgáló projekt (Center for Human Growth and Development, University of Michigan) magyarországi munkáinak irányítója, 1997 és 1999 között a demokratikus gondolkodás fejlesztésével kapcsolatos program (Institute for Educational Inquiry, University of Washington) résztvevője volt. 2000 és 2004 között tagja volt az OECD PISA keretében a problémamegoldó gondolkodás, majd 2009 és 2013 között a dinamikus problémamegoldás vizsgálatát kidolgozó munkacsoportoknak. 2009–10-ben az Assessment and Teaching of 21st Century Skills (Cisco, Intel, Microsoft) programban a Working Group on Technological Issues vezetője volt. 2012 és 2015 között a Strategies for Assessment of Inquiry Learning in Science c. EU FP7 projekt tartalmi kereteket kidolgozó munkacsomagját irányította. 2005 és 2014 között a PISA Governing Board tagja, 2008 és 2014 között alelnöke volt.

Tagja volt a Learning and Instruction, az International Journal of Educational Research, a Thinking Skills and Creativity, a Cambridge Journal of Education, az Educational Assessment, a Journal of Education for Teaching, a Technology, Knowledge and Learning, a Journal of Dynamic Decision Making és a European Journal of Psychology of Education c. folyóiratok szerkesztőbizottságának. A European Association for Research on Learning and Instruction kétszer (1997-ben és 1999-ben) választotta vezetője tagjává. E szervezet 2007-ben Budapesten megrendezett,

a tanulással és oktatással foglalkozó kutatók legrangosabb európai konferenciájának (12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction) elnöke volt.

A kilencvenes évektől több nagyszabású projektet vezetett, mint például az Iskolai Tudás projekt, az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport keretein belül megvalósuló Longitudinális Fejlődésvizsgálat program (2003–), az Oktatáseméleti Kutatócsoportban megvalósult Hátrányos helyzetű tanulók értékelése és differenciált fejlesztése projekt (2003–2007), a szintén az Oktatáseméleti Kutatócsoport keretein belül megvalósult Diagnosztikus Mérések Fejlesztése projekt (első fázis: 2009–2012, második fázis: 2012–2015) és a Diagnosztikus Értékelési Rendszer Továbbfejlesztése projekt (2017–2020).

2001-től 2022-ig vezette az MTA–SZTE Képességfejlődés Kutatócsoportot, amelynek keretein belül elindította a Szegedi Iskolai Longitudinális Programot (Hungarian Educational Longitudinal Program – HELP). Az országos reprezentatív mintával dolgozó program kiemelt célja, hogy az egyéni fejlődési pályák elemzésével, modellezésével hozzájáruljon az iskolai kudarcok, lemaradások okainak feltérképezéséhez, a lemaradások mechanizmusainak mélyebb megértéséhez. A 2003 óta gyűjtött adatok a négyévenkénti újabb mintákkal lehetővé teszik a jelenségek stabilitásának és az oktatásban lezajlott változások hatásának elemzését. A program mind hazai, mind nemzetközi szinten kiemelkedő és egyedülálló. Szintén a Képességfejlődés Kutatócsoport keretein belül az óvoda és iskola közötti átmenet támogatása

céljából elindította és irányította egy online Iskolakészültség Méréőszközcsomag kidolgozását.

2003-tól vezette az általa alapított Oktatásméleti Kutatócsoportot. A kutatócsoport többek között 2009 és 2020 között a vezetése alatt három fázisban valósította meg a Diagnosztikus méréőek fejlesztése c. programot, ami egy személyre szóló visszajelzést biztosító rendszer magyarországi kiépítését alapozta meg (1. fázis), ki-vitelezte (2. fázis), fejlesztette tovább és terjesztette el (3. fázis). A fejlesztő munka a diagnosztikus rendszer összes lényeges elemére kiterjedt. Vezetése alatt kidolgozásra kerültek a diagnosztikus méréőeket tudományosan megalapozó sztenderdek. A projekt keretein belül megvalósult az eDia online platform és rendszer kidolgozása; ez a kidolgozott elméleti keretekre építve több mint 20 000 interaktív feladat segítségével az 1–6. évfolyamos diákok készségeinek, képességeinek mérésére, azok fejlődésének egyéni követésére, a tanulási problémák feltárására alkalmas, nemzetközi szinten is kiemelkedő elektronikus mérési-értékelési rendszer. Csapó Benő kezdeményezésére ugyanezen elektronikus platformot alkalmazva indultak el 2015-től a Szegedi Tudományegyetemen az egyetemi bemeneti kompetenciaméréőek.

Széles körű nemzetközi kapcsolatai és munkája a hazai pedagógiai kutatást bekapcsolta a nemzetközi neveléstudományi kutatások fő áramába, sőt jó néhány területen a világ élvonalába helyezte azt. Elméleti és gyakorlatorientált kutatásaival, széles körben hivatkozott tanulmányaival és

köteteivel, kiterjedt nemzetközi kapcsolatrendszerével megalapozta és elindította a hazai neveléstudományi kutatások megújítását, nemzetközi szinten való láthatóvá tételét. Jelentős szerepet vállalt a közoktatás reformjában, a kutatásalapú tanárképzés megvalósításában, valamint a tudományos eredmények disszeminációjában. Fő kutatási területei a kognitív fejlődés, az ismeretek közvetítésének és a képességek fejlesztésének integrálása, a tudás szerveződése, a pedagógiai értékelés és a technológiaalapú tesztelés. Egész életében küzdött azért, hogy nagyobb teret kapjon az empirikus neveléstudományi kutatások támogatása, hangsúlyozta a tanárképzés minőségének kiemelkedő fontosságát. Számos fórumon kiemelte, hogy az oktatás fejlesztésébe investált források rendkívüli megtérülést eredményeznek, képesek új pályára állítani egy ország gazdasági fejlődését. Ahogy a 2008-ban megjelent, ma is aktuális *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* című kötetben megfogalmazta: „A közoktatás fejlesztésének igazi tartalékát a tanulás hatékonyságának javítása jelenti: ugyanannyi iskolában eltöltött idő alatt a tanulóknak nem csupán több, de sokkal jobb minőségű, alaposabban megértett és szélesebb körben alkalmazható tudásra kell szert tenniük. Ezt a fejlődést — hasonlóan a társadalom és a gazdaság más területeihez — csak a tudományos kutatásra támaszkodva lehet elérni. [...] A nemzetközi példák mindenekelőtt arra hívják fel a figyelmet, hogy áttörést csak jelentős erőfeszítéssel lehet elérni, a problémák súlyával nem összemérhető kisebb javítgatások ezen

a területen nem vezetnek eredményre. [...] A kutatásoknak elsősorban a problémák kezelésére kell irányulniuk, így segíteniük kell a kedvezőtlen szociális státusú családok gyermekeinek tanulását, hozzá kell járulniuk a lemorzsolódás csökkentéséhez, javítaniuk kell az iskolát elhagyó tanulók tudásának minőségét.”

A jelzett témákról Csapó Benő számos munkát publikált. Fontosabb könyvei: *A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése* (Akadémiai Kiadó, 1988), *Kognitív pedagógia* (Akadémiai Kiadó, 1992), *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése* (Akadémiai Kiadó, 2003), *Tudás és iskola* (Műszaki Kiadó, 2004). Szerkesztésében jelentek meg *Az iskolai tudás* (Osiris, 1998), *Az iskolai műveltség* (Osiris, 2002) és a *Mérlegen a magyar iskola* (Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012) c. könyvek, társszerkesztője volt a

Teaching and learning thinking skills c. kötetnek (Swets & Zeitlinger, 1999), a *The nature of problem solving: Using research to inspire 21st century learning* c. kötetnek (OECD, 2017) és a diagnosztikus értékelés tartalmi kereteit bemutató kilenc kötetnek (2011–2015). Szakmai publikációinak száma közel 550, a munkáira való független hivatkozások száma meghaladja az 5800-at, Hirsch-indexe 34.

1997-ben Széchenyi professzori ösztöndíjat kapott, 2015-ben Prima Primiissima díjjal tüntették ki, 2016-ban Szeged, 2017-ben Szentgál díszpolgárává választották. 2019-ben megkapta a Helsinki Egyetem díszdoktori címét, 2020-ban az SZTE Innovációs Díjában részesült, 2022-ben pedig tagjai közé fogadta az International Academy of Education.

Elhivatottságát mutatja, hogy Csapó Benő a külföldi felkérések ellenére 1976-tól folyamatosan dolgozott a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében (korábban József Attila Tudományegyetem Pedagógia-Pszichológia Intézetében), segítve és támogatva a körülötte tanuló és dolgozó hallgatókat, kollégákat, kutatókat. Szerepe és személyisége meghatározó. A Szegedi Műhely hajtóereje, innovatív ötleteivel, gondolataival, minőség iránti elkötelezettségével meghatározó személyisége volt. Csapó Benő 2023 márciusában töltötte be 70. életévét.

Szerette a művészetet, értett a fotózáshoz. Vitorlázás iránti szenvedélyét több kollégájának, doktori hallgatójának átadta. Feleségével kettesben a világ számos országát bejárták motoron. Szerette a minőséget, és konzekvensen ragaszkodott hozzá az élet minden területén. Hihetetlen nagyvonalú volt, és óriási az emberekbe vetett bizalma. Mintaértékűen tudott a legörültebb helyzetekben is higgadt maradni, és felelősségteljes döntést hozni. Igazi innovátor volt. Sokszínű, eredményekben rendkívül gazdag tudományos pályafutása minden kutató számára példaként szolgál. Több ezer tanítványa és tisztelője nevében ezúton búcsúzzunk Professzor Úrtól! Isten nyugosztaljon, Benő!

Szerkesztői jegyzet

Ismét kicsöngettek, véget ért egy újabb tanév. Túl vagyunk a diák- és tanárballagásokon, és kiosztották már a bizonyítványokat is. A tanév során sokan, sokféleképpen sorolták föl a hazai oktatás problémáit, értelmezték az új jelenségeket (engedetlenségi mozgalmak, elbocsátások, tömeges pályaelhagyás), és magyarázták a folyamatok mozgatórugóit. Ezekhez érdemben hozzátenni nem sokat lehet. A politika továbbra is a társadalom megosztását előidéző és fenntartó erőteljes szelekciót támogatja, letörve a vékonyodó szakmai autonómiákat és *feladva a mindenkinek minőségi oktatás programját*. Tág teret hagyva az erők hierarchikus törekvéseinek, az egyéni kijárásos rendszer tovább élésének és szemrebbenés nélkül nézve a gyengék további kiszolgáltatottságát. Mindig is ezer gond és probléma szötte át a hazai oktatás világát, de soha nem volt ilyen reménytelen. Minden illúziónk oda, baljósan és tehetetlenül várjuk a jövőt.

Ha a jelen kilátástalan, a jövő pedig reménytelen, akkor forduljunk a múlt felé! Felidéződik bennem a fél évszázaddal ezelőtti érettségi, az uszodában hagyott *Hajóépítéstan* tételek, a *Gözkazánok méretezési elveit* számonkérő, de mellébeszéléssel megúszott szóbeli felelet és a szelepcsiszolást elváró (fatális véletlenséggel sikerülő) gyakorlati vizsga. A múltidézt a kerek évfordulóhoz kapcsolódó ideai érettségi találkozó is indokoltta teszi, bár csak néhány „vén tengeri medve” volt jelen osztályunkból a hajózási iskola falai között. Többségében kiugrott tengerészek, műszaki értelmiségiek, sikeres vállalkozók jöttek össze, hogy felelevenítsék középiskolai élményeiket. A vitákat a kispolgáriságról, a *Helga* című filmről, a fékevesztett osztálykirándulásokról. Aztán életük nemegyszer kacskaringós utazásairól. Szó volt forró brazíliai kikötőkről, gazdag közel-keleti bazárokról, távol-keleti lányokról, csempészárurokról, dobantásokról, házasságokról, megcsalatasokról, gyerekekről, unokákról és mindarról, ami ötven esztendőbe befér. Azokról is megemlékeztünk, akiket az alkohol, a boldogtalanság, a hontalanság vagy a betegség az élet perifériájára sodort, és korai halálba kergetett.

Az osztálytalálkozón feltűnt az ősz halántékú R. Gábor, aki az osztályunk egyik legzabolátlanabb tanulójaként töltötte velünk a négy esztendőt. A kezdetektől igazi extravagáns és nonkonformista figura volt. Bátor és okos, aki nehezen fogadta el a virágzó Kádár-korszak közmegegyezéseit. A balatoni nyári hajózási gyakorlaton egy különleges, kézzel festett Jimmy Hendrix-es pólóban jelent meg, feldühítve a gyakorlatot vezető tanárokat, másrészt iriggyé téve minket, akik sóvárogva szemléltük a ruházatát. Első élményként az maradt meg bennem, hogy a szeptemberi tanítási napok egyikén kitépte a padból az orosz tanárunk (volt jugoszláv partizán), és csúnyán felfofozta. A bűne annyi volt, hogy bajor bőr (rövid)nadrágban jelent meg, és ezt a tanárunk úgy értelmezte, hogy Gábor a fasiszta eszmét képviseli. A kiosztott sallerek között ebbéli meggyőződését így kommentálta: „*Ilyes valámi dolgot csinálni, lenni fasiszta provokáció.*” – ez ugye nyilván elégtételt kívánt. A találkozón Gábor röviden elmondta életének fordulópontjait. A középiskola elvégzése után tengerre szállt, majd a '70-es évek végén elege lett az akkori rendszerből, és Jugoszlávián keresztül Ausztriába dobantott. Először a nyelvtudás nélküli menekültek sanyarú élete várt rá. Volt alkalmi közműves, mosodás, kocsmai pultos, majd felesége révén Baselba került, és ismét tengerészként

hajókon dolgozhatott. Sajnos magyarországi középfokú végzettségét nem fogadták el, így arra kényszerült, hogy taxizás mellett beüljön az iskolapadba, és érettségét szerezzen. Később egy gyógyszergyártó világcégnél lett középvezető. Innen ment nyugdíjba, így az állami ellátás mellett a vállalati részvények hozadéka is megilleti. Önkéntes tűzoltóként teljesíti a Svájcban minden állampolgártól elvárt közösségi feladatát. Egy Balatonhoz közeli településen háza van, ahova családjával minden nyáron több hónapra leköltöznek.

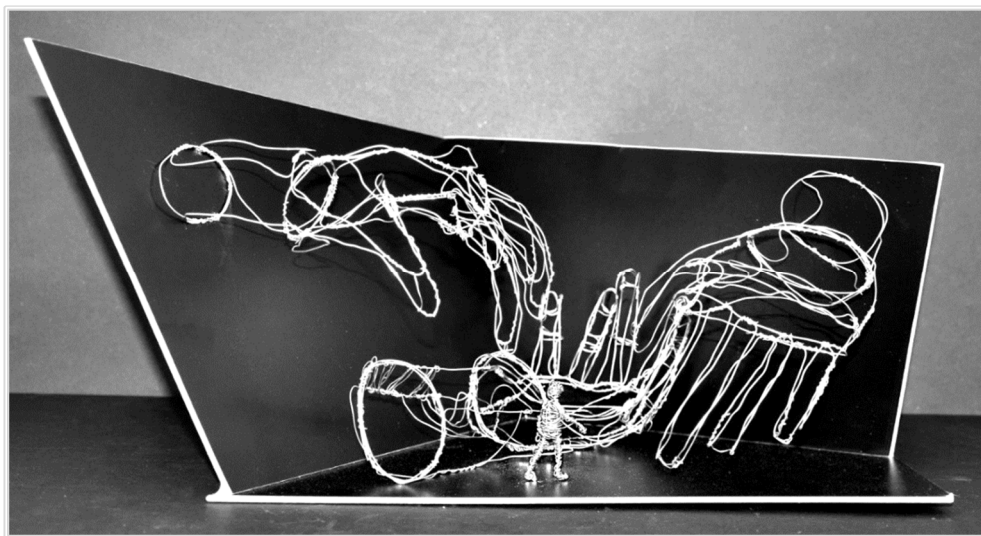
A találkozó után Gáborral együtt indultunk haza. Ekkor olyanokat mondott el a családjáról, amit középiskolásként titkolnia kellett. Felidézte, hogy egy régi magyar nemesi család leszármazottja, akik a 13. század közepéig tudják visszavezetni családfájukat. Rendkívül szeretőgazó a rokonsága, akik évente egyszer egy nagy családi találkozó keretében ápolják az összetartozás érzését. Családját 1945 után megfosztották nemcsak saját házuktól, de polgári egzisztenciájuk is elhettetlenült, mert apja ludovikás tisztként szolgált. Édesanyja tartotta össze a háromgyerekes családot, apja pedig sofőrként próbált legalább minimális megélhetési körülményeket teremteni. Szülei Pannonhalmára szánták diáknak, de ő inkább a hajózási iskolát és a remélt kalandok lehetőségét választotta. A svájci állampolgárság, a több mint harminc Baselben eltöltött év elkötelezetté tette a svájci állami berendezkedés és életforma, mentalitás iránt. Követendő mintának tekinti az egyszemélyi hatalom kiépítésének alkotmányos gátjait, a népszavazásokban is testet öltő közvetlen demokráciát, a helyi autonómiák rendszerét, a széles körű önkormányzatiság működését és a minőségi életformáért vállalt közös társadalmi felelősséget. Az állampolgári ellenőrzést a közpénzek felhasználásában, az átlátható szabályokat és azok betartását, a régi értékek fenntartását, a kiszámíthatóságot és a közügyek iránti felelősség gyakorlati érvényesülését. Egyre kevésbé érti ezért, hogy minket miért nem zavar a jogi környezet folyamatos átírása, a csókosok érdekében történő vagyontrendezés, a hivatalok simlis ügyintézése, a primitív és megosztó propaganda, a közfeladatok elhanyagolása, a gazdagok felsőbbrendűsége. Az erősek közötti agresszivitása, az utak rossz minősége, a közterek elhanyagoltsága, az építési területek rendőri védelme, a műanyag pohárban felszolgált sör, a kábelszolgáltató nemtörődöttsége stb. – vagyis a társadalmi élet sekélyesedése, az együttműködési kultúra felszámolása.

Hihetetlen volt számomra, hogy Gábor kamaszkori zabolátlanságát, a kihívások keresését, a határok folyamatos átlépési szándékát fölvaltotta, és a személyiségét áthatja – a szellemi függetlenségének megőrzése mellett – az öngondoskodás tudata, az anyagi mértékletesség szelleme, a puritán erkölcsiség, a szabadság és a közjóért is vállalt felelősség dichotómiája. Elváltunkkor öntudatlanul Cseh Tamás dalát dúdoltam magamban, átköltve és átrendezve: *Mi itt állunk, és a szánk nyitva van, hogy miket tud ez a Tell William!... E kies hazában mutass nekem egy oly nagy ravaszt – ki tükrünk szétszórt szilánkjait ragasztja, foltozza itt.*

Lapzárta közben érkezett a hír Csapó Benő tragikus, alig felfogható haláláról. Közel negyedszázada ismerjük(tük) egymást, nem voltunk munkatársak, de az elmúlt években megtisztelt a barátságával. Ezért is lehettem részese néhány hónapja a hetvenedik születésnapjához kapcsolódó tudományos tanácskozásnak és ünnepélyes köszöntésnek. Igazi műhelytremtő professzor volt, aki – miként a legjobbak – képes volt a nemzetközi kihívások és a hazai hagyományok ötvözésére. Jószolgálati követe volt a nagyvilágban a magyar szellemi

teljesítménynek. Elkötelezettje volt a tudományos normáknak, az ezekre épülő oktatáspolitikának – tisztelte az adatokat, a tényeket –, és rendíthetetlenül képviselte a minőséget. Tehetőséges volt, és hihetetlen innovációs energia működött benne nemcsak a természettudomány és az oktatás világában, a pedagógiai mérések tekintetében, de a tudomány egyéb területein és a mindennapokban is. A legutóbbi pécsi ONK-n például azzal az ötlettel hívott félre, hogy ki kellene dolgozni az integrált társadalomtudományi oktatás általános iskolai koncepcióját. Szerette és értette a művészetet, nem véletlenül szinte minden beszélgetésünkben előjött a Paál István vezette legendás JATE színpad valamely előadása. Szenvédélyes fotós, vitorlázó, ejtőernyős és motoros volt. Május elején találkoztunk utoljára, amikor az egyetemen a szakvizsgás hallgatóknak nemzetközi horizontú előadást, workshopot tartott. Többen személyesen is megköszönték a meghívását. Egyedi tehetségű, mondhatni reneszánsz emberként élt, s ekként a mindenkinek jó minőséget garantáló (finn, észt), méltányos oktatási rendszert propagálta. A hazai oktatás minőségi javítása kulcskérdésének a mérési kultúra és a kutatásalapú tanulás terjesztését, a pedagógusképzés és a tanári szakma professzionalizálását tartotta. Egyben erre mintát is adott, hiszen a Csapó Benő vezette szegedi egyetemi műhely számos tudóst nevelt ki az elmúlt évtizedekben, akik az ország több egyetemén képviselik a mesterüktől tanultakat. Halálának az értetlenség mellett most az igazi kérdése, hogy *tanítványai képesek lesznek-e – az egyre nehezedő feltételek között – betölteni az űrt, amelyet Csapó Benő elvesztése jelent, és tovább tudják-e vinni a minőségi közoktatás hazai megteremtésének programját.*

Kaposi József



Pancza Zsófia: Χέρια (Kezek)

*Kecskeméti Katona József Gimnázium, 12. D osztály. Felkészítő: Szabó Nóra.
OKTV 2023 (vizuális kultúra) - 19. helyezett alkotás*

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

Mi mindent kell tudni – Az OKTV-díjátadó meghívójának melléklete (2023)

„HÁZIREND

BELÉPÉS A RENDEZVÉNYRE

- A Rendezvény nyilvános, de a Szervező a beléptetés, valamint a belépési jogosultság kiosztásának jogát és annak korlátozását fenntartja.
- A rendezvény területére a beléptetés 2023.06.02. 13 óra 30 perctől kezdődik. A rendezvény területét legkésőbb 2023.06.02. 20 óra 00 perckor kell elhagyni.
- A Szervező a Rendezvény biztonságos lebonyolítása érdekében fenntartja a jogot arra, hogy a Rendezvény területére behívott tárgyak körét korlátozza: Az előbbiekre is figyelemmel tilos a Rendezvény területére szeszes italt, kábítószer, pirotechnikai eszközt, üvegtárgyat, robbanékony, mérgező vagy gyúlékony anyagot tartalmazó tárgyat vagy eszközt, továbbá lőfegyvert, 8 centiméternél hosszabb vágóélű kést, pillangókést, rugókést, gázsprayt, ólmosbotot, viperát, 50 centiméternél hosszabb fémlancot, dobócsillagot, csúzlít, illetve egyéb, a közbiztonságra különösen veszélyes eszközökről szóló mindenkor hatályos jogszabályban – jelenleg a 175/2003. (X. 28.) Korm. rendeletben – meghatározott, közbiztonságra különösen veszélyes tárgyakat bevinni.
- A Látogató a rendezvény területére alkoholmentes folyadékokat a személyes szükségletek kielégítéséhez szükséges észszerű mennyiségben jogosult bevinni a rendezvényre.
- Tilos élelmiszer vagy dohánytermék kereskedelmi mennyiségben történő bevitele a Rendezvény területére. Kereskedelmi mennyiségnek számít az élelmiszerek körében a személyes szükségletek kielégítéséhez szükséges észszerű mennyiséget meghaladó mennyiség.
- A 14. (tizennegyedik) életévüket be nem töltött gyermekek és a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény 23. § (1) bekezdésében meghatározott fogyatékkal élő személyek kizárólag nagykorú, cselekvőképes kísérővel léphetnek be a Rendezvény területére, és csak nagykorú, cselekvőképes kísérővel tartózkodhatnak ott. A cselekvőképes korlátozása vagy kizárása miatt gondnokság alatt álló nagykorú személyek szintén csak nagykorú, cselekvőképes kísérővel tartózkodhatnak a Rendezvény területén.
- A Rendezvény területére állatok behozatalára nincsen mód, kivéve a jogszabályban meghatározott segítő- és vakvezető kutyákat. A segítő- és vakvezető kutyák csak érvényes oltási igazolvány és egyedi azonosító (pl. mikrochip) megléte esetén vihetők be a Rendezvényre. Az állat gazdája köteles pórázt és nyakörvet használni az állaton, köteles továbbá a Szervezőnek a Rendezvény ideje alatt is elérhető telefonszámát megadni. Ezen feltételek meglétére a beléptetés során és a Rendezvény alatt a Szervező ellenőrzi, hiányosság esetén az állat beengedését megtagadhatja, illetve az állatot a rendezvényről kitalíthatja. A vakvezető és a fogyatékkal élőket segítő terápiás kutya esetében is a szájkosár használata kötelező, figyelemmel arra, hogy az állat a nagy tömegre és az audiovizuális ingerekre a kiképzéstől eltérően reagálhat. A segítő- és vakvezető kutyáért a Látogató felel.

„MAGATARTÁSI SZABÁLYOK

- A Látogató a Rendezvény területén a hatályos jogszabályokat és a házirend szabályait köteles betartani. A Látogató tartózkodni köteles minden olyan magatartásról, amely alkalmas lehet arra, hogy mások életét, testi épségét vagy személyiségi jogait megsértse, illetve, hogy nekik vagyoni kárt okozzon. A Látogató nem tanúsíthat továbbá másokban megbotrántkozást keltő, obszcén vagy kirívóan közösségtelen magatartást.
- A Látogató a Rendezvény helyszínétlő szolgáltató terület használata során köteles törekedni arra, hogy a környezetet ne károsítsa, így köteles a hulladékokat a Szervező által elhelyezett hulladékgyűjtőkben, konténerekben elhelyezni. A Látogató köteles tartózkodni minden olyan magatartástól, ami a Rendezvény lebonyolítására szolgáló berendezések, eszközök, műtárgyak rongálására irányul. A Látogató az általa okozott károkért helyt állni köteles.
- A Látogató tudomásul veszi, hogy a Rendezvényről kép- és hangfelvételt készíthet a Szervező, valamint a Szervező engedélyével annak Szerződéses partnerei, Közreműködők, sajtómunkatársak, más Látogatók, illetve egyéb harmadik személyek. Az előbbiekre figyelemmel a Látogató a Rendezvényvel való részvételével kifejezetten hozzájárul ahhoz, hogy róla kép- és hangfelvételt készíthessen, továbbá hozzájárul annak közléséhez. A Látogató tudomásul veszi, hogy amennyiben nem minősül közszereplőnek, úgy a róla készített kép- és hangfelvétel csakis kifejezett hozzájárulása után nevesíthető. A Látogató tudomásul veszi, hogy a róla készített kép- és hangfelvétel tekintetében a felvétel készítője korlátlan, átruházható, és kizárólagos felhasználási jogosultságot szerez. A Szervező és a Szervező engedélyével más személyek korlátozás és a Látogatónak nyújtandó bármilyen ellenzolgáltatás nélküli jogosultak a felvétel hasznosítására, felhasználására, többszörözésére, közzétételére, átdolgozására, nyilvánosságra hozatalára és forgalmazására. Az előzőek szerinti megjelenítés kapcsán a Látogató nem jogosult igényt vagy követelést támasztani a Szervezővel szemben.
- A Látogató jogosult mobiltelefonnal vagy nem professzionális fotófelvétellel a Rendezvényen hang- és képfelvételt készíteni. A Látogató az általa készített kép- és hangfelvételt nem értékesítheti, és ellenérték fejében nem hasznosíthatja, illetve kereskedelmi célból ellenérték nélkül sem hasznosíthatja. A Látogató az általa készített kép- és hangfelvételt a mindenkor hatályos jogszabályi előírásoknak megfelelően, mások személyiségi jogait tiszteletben tartva használhatja, az azokon szereplő személyeket kifejezett beleegyezésük nélkül nem nevesítheti. A Szervező kifejezetten kizárja a felelősségét azon sérélmek és károk miatt, amelyeket a Látogatók az előzőekben írtak megszegésével okoznak.
- A Rendezvény területén – a Rendezvény bejárata előtti területet is ideértve – a Szervező előzetes írásbeli engedélye nélkül tilos bármiféle gazdasági, kereskedelmi vagy reklámtevékenység folytatása.
- A Rendezvény területén tilos alkoholos italt és dohánytermékeket árulni.
- Kábítószernek minősülő anyagok birtoklása, árusítása és fogyasztása a Rendezvény területén is tilos és minden esetben büntetőjogi eljárást von maga után.
- A Rendezvényen a szervezett programokkal össze nem függő bármilyen demonstráció és politikai megmozdulás tilos.
- A Rendezvény területén szakmai stáb felügyeli a jelen házirendben meghatározott magatartási szabályok és a Rendezvényre vonatkozó jogszabályban is rögzített biztonsági előírások érvényesülését. A Látogató köteles a Rendezvény területén zónázatot teljesítő szakmai személyzettel a jogszabályi keretek között messzemenően együttműködni, utasításait a Látogatók életét, testi épségét fenyegető bármilyen rendkívüli helyzet esetén követni. A Látogató ezen személyek eljárásával szemben a Rendezvény területén működő ún. információs ponton panasszal élhet.

EGYÉB RENDELKEZÉSEK

- A Rendezvényt a Szervező az időjárás viszonyoktól függetlenül is megtarthatja. A Rendezvény - vagy annak adott része - nem kerül megtartásra, ha vis maior esemény miatt a Szervezőt a hatóságok kötelezik annak felfüggesztésére.
- A Szervező a műsorváltoztatás jogát fenntartja.
- A Rendezvény helyszínén elhagyott tárgyakért a Szervező nem vállal felelősséget. A talált tárgyak az a szervezőknek adhatók le, az elvesztett tárgyak után szintén náluk lehet érdeklődni. A talált tárgyakat a rendezvény után 7 napig őrizzük meg, és a rendezveny@oh.gov.hu e-mail-címen lehet érdeklődni ezek ügyében.
- A Szervező kizárólag az érdeklődésben felmerült és neki felróható károk miatt vállal felelősséget. A Szervező kifejezetten kizárja a felelősségét minden egyéb, neki fel nem róható káresemény kapcsán, így különösen azon károk miatt, amit a Látogatók egymásnak szándékosan vagy gondatlanságból – akár bűncselekmény elkövetésével – okoznak, amelyek a Látogatót a jelen házirendben foglalt szabályok be nem tartása miatt érik; a Szervező nem felel továbbá a Látogató vagyontárgyainak elvesztése, megrongálódása miatt sem. Amennyiben a Látogatót a Szervező szerződéses partnerei magatartása folytán vagy nekik felróható okból éri kár, úgy igényüket közvetlenül a szerződéses partnerrel szemben kötelesek érvényesíteni.”