



**UD
SZ**

UJ
Pedagógiai
Szemle

2023 / 7–8.

**KREATÍV ÍRÁS AZ IDEGENNYELVÓRÁN
SZABADULÓ-TANTEREM A FÖLDRAJZÓRÁKON**

Egyéni figyelem – a MÁMK Játékvár Óvoda mérési elvei és gyakorlata

Az egészségnevelés vizsgálata – új mérőeszköz elsősöknek és testnevelőjüknek

Miként hat a digitális oktatás az autonóm tanulásra?

Az okostelefon-használat morális aspektusai – egy pedagógiai kísérlet

Szemle, Napló

**SZÜKSÉG AZ EGYÜTTMŰKÖDÉSRE –
beszélgetés Debreczeni Tiborral**



A képekről

Képeinken az idén 95 éves Debreczeni Tibor és a BME Kollégiumában gyakor az ő vezetésével alakult és működött Vári Irodalmi Színpad 1960-as, '70-es évekbeli előadásából láthatnak részleteket olvasóink. A rendező-pedagógussal, a Magyar Drámapedagógiai Társaság örökös tiszteletbeli elnökével Körömi Gábor drámapedagógus készített interjút még 2020-ban – ezzel a beszélgetéssel kezdődik lapszámunk. Mintegy ehhez „kísérőül” kértük és kaptuk a fotókat, illetve a webes forrásokat Torma Mária versmondótól, a Színpad egykori tagjától, illetve Körömi Gábortól. Köszönjük nekik!

A képekhez felvezetésképp álljon itt egy rövid részlet Debreczeni Tibor *Történt pedig – Egy Corvin téri népművelő a puha diktatúrában – 1966–1989* című 2012-es kötetéből:

„1975-ben mutattuk be Örkény István egypercesiből készített *Bevégzetlen ragozás* című groteszk játékunkat. Nánay István ezt írta róla: »A *Bevégzetlen ragozás* továbbfejlesztette az előző műsor erényeit, és az Örkényi groteszk bravúros, egyben félelmetes, elgondolkodtató előadásban szólalt meg.« Én meg ezt írtam róla 1979-ben: »Ahogy haladt a ciklusokká szerveződés munkája, vált egyre megfogalmazhatóbbá a készülő színjáték mondanója: lássunk túl szűkre szabott világunkon, önzésünkön, prakticista életvitelünkön, dobjunk el a hamis nosztalgiákat, talmi filozófiákat! Ragozzuk végig az életet! Máris felvillant előttem a cím, a születő színjáték címe: *Bevégzetlen ragozás*, Örkény egyik egypercesének címe. Az én értelmezésemben ez azt jelentette, hogy még ragozhatunk, még rajtunk is áll, hogy miként alakul az életünk. A ragozás még bevégezetlen.« Ez az előadás is díjakat nyert, sok helyen léptünk fel vele, a szlovákiai Jókai Napok nézőterén is zúgott a taps.»

A fotók jó része egyúttal **A BME Vári Irodalmi Színpad Története 1968–1980** c. kiállítás anyagához is hozzátartozik majd. A megnyitóra és a kiállításra a szervezők mindenkit szeretettel várnak!



A MEGNYITÓ IDŐPONTJA:

2023. október 12., 15 óra

HELYSZÍN:

BME VIK – az Informatikai épület aulája
1117 Budapest, Magyar tudósok körútja 2.

A kiállítás november 2-ig tekinthető meg!

A lapszámbeli képek a **címlapon**, illetve a **17., 51–53., 75., 103., 120., 141., 145–148. és B3** oldalakon láthatók.

ÚJ
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

73. évfolyam
2023 / 7–8.

TARTALOM



LÁTÓSZÖG

- 5 DEBRECZENI TIBOR:** „Mindenekelőtt olyan gondolkodású emberekre volna szükség, akik tudnak együttműködni” – beszélgetőtárs: **Körömi Gábor**

TANULMÁNYOK

- 18 SZABÓ-SZETTELE KATINKA:** Kreatív írás az idegennyelvórán – Módszertani kérdések és szempontok a kreatív pedagógia és a kreatív nyelvtanulás kontextusában

- 32 DARABOS KATA:** „Szabaduló-tanterem” a földrajzórákon

MŰHELY

- 54 KOVÁCSNÉ DURÓ ANDREA – PALKÓNÉ NAGY MÓNIKA:** Az óvodás gyermekek értékelésének, mérésének lehetőségei – A MÁMK Játékvár Óvoda gyakorlata és jövőbeni tervei

- 76 KÓS KATALIN – BEREGI ERIKA – MOLNÁR ANITA – SUSZTER LÁSZLÓ:** Az egészségnevelés mérésének, mérhetőségének kérdései – Komplex mérőeszköz összeállítása első osztályos gyermekek és nevelőik számára

- 87 LÁNG ÉVA – SZÖLLŐSI ROLAND:** A mindennapos testnevelésen belül végzett táncos fejlesztő gyakorlatok hatása a tanulók kognitív és motoros képességeire – Akciókutatás a LippoZoo módszertani eszköz használatával

KÖZELÍTÉSEK

- 104 KRUPA BERNADETT – LUKOVSKZI KAROLINA:** A digitális oktatás hatásai az autonóm tanulásra

- 121 MÁTÓ ÁRON:** Mobil és okos – Morálfilozófiai ismeretlenek az okostelefonhasználatban

SZEMLE

- 142** Hunyady György: Oktatás és szociálpszichológia – Személyes áttekintés fél évszázadról (**Csordásné Bölcsics Márta**)

ABSTRACTS

147

NAPLÓ

- 149** *Kádárné dr. Fülöp Judit (1953–2023) emlékére* (**Horváth Zsuzsanna – Lannert Judit**)

- 151** Szerkesztői jegyzet

A címlapon a Vári Irodalmi Színpad 1974-es Azután c. előadásából látható egy pillanat. Az előadást rendezte: Debreczeni Tibor. Fotó: Mincsovics Emil (részlet)

-
- B4** *A hátlapon egy rövid idézet olvasható Abraham Maslow-tól*

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** |

PODRÁCZKY 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

BEREGI ERIKA

mesteroktató | ME Egészségtudományi Kar | PhD-hallgató | EKKE NDI | diplomás ápoló | okleveles egészségügyi tanár | szakvizsgázott pedagógus | közoktatási vezető

CSORDÁSNE BÖLCSICS MÁRTA

magyar–történelem szakos tanár | igazgató | Chernel István Általános Iskola és Gimnázium | Agárd | alapító tag | Takács Erel Pedagógiai Alapítvány

DARABOS KATA

biológia–földrajz szakos tanár | ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló iskola | az ELTE TTK Földrajz Szakmódszertani Csoportjának tagja | doktorandusz | ELTE TTK Földtudományi Doktori Iskola

DEBRECZENI TIBOR

drámapedagógus | rendező | előadóművész | címzetes főiskolai tanár | KRE Tanítóképző Főiskolai Kar | Nagykovács

Dr. HORVÁTH ZSUZSANNA

magyar-francia szakos tanár | oktatáskutató | az OKI, majd az OFI ny. tudományos főmunkatársa

KÓS KATALIN

tanársegéd | EKKE Sporttudományi Intézete | doktorandusz hallgató | EKKE NDI Sportpedagógia alapprogram | rekreációs szervező és egészségfejlesztő (BSc) | okleveles rekreációirányító (MSc) | labdarúgó-szakedző (BSc) | személyi, preventív, posztrehabilitációs és posztnatális tréner | stretching- és ellazulási technikák-szakértő | életmód- és táplálkozási tanácsadó, gyermekaerobic-oktató | a World Leisure Youth Ambassadors tagja

KÖRÖMI GÁBOR

drámapedagógus | népművelő | tehetségsegítő szakember | Csepeli Fasang Árpád AMI SZÍN-PAD-KÉP T agintézménye | PPKE | KRE | Magyar Drámapedagógiai Társaság

KOVÁCSNÉ DURÓ ANDREA PhD

egyetemi docens | ME BTK Tanárképző Intézet | magyar nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár | pedagógia szakos előadó | neveléstudományi kutató (PhD)

KRUPA BERNADETT

germanisztika alapszakos, illetve angol nyelv és kultúra – német nyelv és kultúra szakos tanár | kormánytisztviselő

LANNERT JUDIT

közgazdász-szociológus | senior kutató | T-Tudok Tudás-menedzsment és Oktatáskutató Központ

LÁNG ÉVA

tanársegéd | EKKE Sporttudományi Intézet | az EKKE Sport- és egészség tudományi Kutatócsoport tagja | PhD-hallgató | EKKE NTDI | földrajz–testnevelés szakos tanár | általános tánc tanár (OKJ) | sportoktató (versenytánc; OKJ) | tánc és dráma szakos tanár | játék- és szabadidőszervező tanár (MA) | testnevelő (MA)

LUKOVSKI KAROLINA

spanyol nyelv és kultúra, illetve német nyelv és kultúra szakos tanár | magántanár | online nyelvtoktató

MÁTÓ ÁRON

elsőéves neveléstudományi doktorandusz | ELTE | óraadó történelemtanár

MOLNÁR ANITA

tanársegéd oktató | NYE Testnevelés és Sporttudományi Intézet | PhD-hallgató EKKE NDI | testnevelés–történelem szakos tanár.

PALKÓNÉ NAGY MÓNIKA

intézményvezető | Múcsonyi Általános Művelődési Központ, Bölcsőde és Konyha | óvodapedagógus | szakvizsgázott pedagógus (differenciáló és fejlesztő pedagógia) | közoktatási vezető

Dr. SUSZTER LÁSZLÓ, PhD

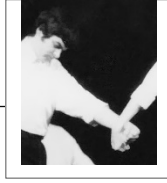
adjunktus | EKKE

SZABÓ-SZETTELE KATINKA

főiskolai oktató | Eötvös József Főiskola | Baja | PhD-hallgató | SZTE NDI

SZÖLLŐSI ROLAND

intézményvezető-helyettes | Rózsaszentmártoni Móra Ferenc Általános Iskola | közösségi művelődés szakos és testnevelő tanár



„Mindenekelőtt olyan gondolkodású emberekre volna szükség, akik tudnak együttműködni”

Debreczeni Tiborral beszélget Körömi Gábor

LÁTÓSZÖG

Debreczeni Tibor beregi református tanítócsalád sarja. Váriban született 1928-ban. Iskoláit Anarcson, Kisvárdán, Nyíregyházán, az egyetemet magyar–történelem szakon Debrecenben végezte. Hatással volt rá Karácsony Sándor reformpedagógiája. Feleségével, D. Kósa Vilmával együtt Debrecenben tanított, a Lorántffy Zsuzsanna Tanítóképző Intézetben. 1957-ben fegyelmivel más iskolába helyezték. 1957 és 1966 között irodalmi színpadot vezetett a városban, majd 1966-ban meghívták Budapestre, a Népművelési Intézetbe. Itt az amatőr színpadmozgalom felelőseként kidolgozta a pódiumi színjátékok dramaturgiáját, országos fesztiválokat segített elindítani. Felismerve a drámapedagógia korszakos jelentőségét, továbbképzéseket szervezett. 1968-ban megalapította – műegyetemistákkal – a Vári Irodalmi Színpadot. A szertartásjátékok és az avantgárd ötvözetéből teremtett színpadi nyelvet, melyet mimetikus oratóriumként definiált. Legjobb előadásaiak forgatókönyve önálló kötetben¹ is olvasható.

60 éves korában, 1988 végén nyugdíjba küldik az intézetből – ekkor kezdeményezi a Magyar Drámapedagógiai Társaság megalakítását. Ennek öt éven át elnöke, mindmáig örökös tiszteletbeli elnöke. A Drámapedagógiai Magazin alapító szerkesztője. 1995-ben barátaival létrehozta az Academia Ludi et Artis művészetpedagógiai egyesületet, ennek máig elnöke. Öt egyórás önálló estje van, saját műsorainak szerkesztője, rendezője és részben szerzője.

A Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának tanára Nagykörsön, reformpedagógiát és drámát oktat, színpadot vezet. Volt tanítványai hozták létre a Játszó Ember Alapítványt, ennek kurátora. Feleségével együtt hozták létre a Jégverem utcai ház egyik lakásában az úgynevezett Kuckót, mely szellemi műhelyként, előadótérként, agóráként működött. Tiszakürti falusi házuk portáján a tanítványok szabadtéri színpadot építettek, nyaranta rendszeresen tartottak ott előadást.

Debreczeni Tibor önmagát mindenekelőtt pedagógusnak tartja. Legjobban tanítványai és volt tanítványai körében érzi magát. A nevelő szándék munkál benne akkor is, amikor rendez, s akkor is, amikor előadóművészként jelenik meg a közönség előtt. Pedagógiai

¹ Debreczeni Tibor (1994): *Perlő ének*. Felsőmagyarország, Miskolc.

munkásságáért 2001-ben Karácsony Sándor díjat, előadóművészi tevékenységéért 2003-ban Csokonai-díjat, 2022-ben pedig Magyar Örökség Díjat kapott. 2023-ban töltötte 95. életévét.²

2020 februárjában ültem le beszélgetni Debreczeni Tibornal Jégverem utcai lakásukban. Tibor (vagy ahogy ön magát szólítja önéletrajzi visszaemlékezéseiben: DéTé) szeretettel fogadott, leültetett, felesége, Vilka asszony kávéval kínált. Beszélgetésünk témája pedig mi más is lehetett volna, mint a drámapedagógia öt évtizedes története, valamint a magyar gyermekszínházi mozgalom. Debreczeni Tibor októberben tölti majd be 95. életévét, jelenleg Balatonföldváron, az Írisz Ápolási Otthonban laknak feleségével. A három évvel ezelőtti beszélgetésünk szerkesztett változatát végighallgatta, kiegészítette, megjelenéséhez hozzájárult.

DT: Tanító gyereke vagyok, édesapám falusi tanító volt. A régi elemi iskolai tantervekben a kézimunkán kívül a gyerekjáték délutáni program volt, a tanító játszott a gyerekekkel. Készült rá egy Drozdy³-féle tanterv, ez volt a '30-as, '40-es években az elfogadott. Este apámmal ültünk az asztalnál, már túl voltunk a leckén, és ha nem malmoztunk, nem játszottunk együtt, akkor ő készült a másnapra.

A Drozdy-féle tantervben azoknak a játékoknak is ott volt a leírása, amiket az udvaron délután velünk játszott. Ezek zöme népi gyermekjáték volt. Feleségem most is tudja ezeket, nem véletlenül lett később tanárként az Előd Nóra⁴-szerkesztette *Add tovább!*⁵ című

könyv népijáték-felelőse.⁶ Ő a maga falujából, Szamosszegről saját élményeként hozta ezeket a játékokat. Ezek közösségi játékok voltak, de volt bennük lehetőség az improvizációra is.

Trencsényi Laci⁷ az úttörőknél dolgozott, és abban az időben került oda, amikor már lehetett ott is ilyen-lyen kezdeményezni, én a Népművelési Intézetnél ennek a területnek voltam a gazdája, Gabnai Katir⁸ én hoztam arra az osztályra. Kati még diákként Orosházán egy nagyon jó gyerekprodukción csinált, amit Keleti Pista⁹ látott, és felhozott Pestre. Akkor világos volt, hogy ez a lány talentumos. Amikor hozzánk került, addig ügyeskedtem

akkor világos volt,
hogy ez a lány talentumos

² Ez az életrajzi összefoglaló – némi frissítéssel – egy Debreczeni Tibor által harmadik személyben írott rövid önéletrajz alapján készült, amelynek forrása: Jankó Ágnes (2003): Debreczeni Tibor Csokonai Vitéz Mihály-díjas. *Szín-Közösség-Művelődés*. 8. 4. sz., 28–33.

³ Drozdy Gyula (1881–1963) a hazai elemi népiskolai nevelés- és oktatásmódszertan neves szakembere.

⁴ Előd Nóra (1937) drámapedagógus, nyelvtanár, számos kiadvány szerzője, szerkesztője.

⁵ Előd Nóra (szerk.) (1994): *Add tovább!* Candy Kiadó Veszprém

⁶ Debreczeni Tibor felesége D. Kósa Vilma (1930) tanár, szerkesztő, többek között az *Add tovább!* c. játékgyűjtemény egyik szerzője.

⁷ Trencsényi László (1947) tanár, pedagógiai kutató, egyetemi docens, a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke ebben az időszakban a Magyar Úttörőszövetségben segítette az amatőr gyermekmozgalmat.

⁸ Gabnai Katalin (1948) a Népművelési Intézet volt munkatársa, színműíró, drámapedagógus, kritikus, egyetemi tanár, a hazai felsőoktatási drámapedagógus-képzések megalapozója.

⁹ Keleti István (1927–1994) színházi rendező, a Népművelési Intézetben az amatőr színházi tevékenység felelőse, dramaturg, a Székény egyik alapítója, a Pinceszínház, majd az Arany János Színház igazgatója.

az intézetben, amíg arra a területe nem került, ahol én is voltam, így segítettem a futását. Én nem tudtam nyelveket, így őt segítettem, hogy külföldre, például Finnországba eljusson, és ott begyűjthesse a tapasztalatokat. Máté Lajos¹⁰ volt a „kül-ügyesünk”. Ahová én eljutottam, például Csehszlovákiába, oda tolmácsot is kaptam. Az ottani gyerektalálkozókra nyugati együtteseket is meghívtak, olyanokat is, akik már megfertőződtek a drámapedagógiával – amit akkor nem így neveztek, hanem alkotó drámának vagy kreatív drámának mondták.

Amikor én a cseheknel találkoztam egy brnói csoport Trnka *Munka a kertben*¹¹ című játékával,¹² felvillanyozódtam, hogy két korosztály játszik együtt, gyerekek és kamaszok, de olyan lazán tették ezt, ahogy ez nálunk nem volt szokás. Magyarországon a professzionista színházból az előadóművészet, a szavalás hagyománya ment át a gyermekszínházba.

Mint a szavalókórusok?

DT: Igen, szavalókórusok, szavalókörök. A szocialista korszakban nem lehetett másként, csak úttörő-egyenruhában, az meg hozott magával egy formát. Kiálltak, elmondták a verseket a legyökerezett lábú versmondók. Erre épültek a közösségi játékok és a gyerekek játéka is. Örültek, mert legalább együtt voltak, közösen mondhattak

ezt-azt, énekelhettek benne, mozgás nem is igen volt.

Ehhez képes volt a cseh csoport lazább?

DT: Játszottak. Persze azért nálunk is volt gyerekjáték. Gyerekek számára színjátékot is csináltak. Amelyik pedagógusnak volt rá képessége vagy hajlama, a gyerekeivel ilyet is csinált. De amit a gyerekek csináltak, az teljes másolata volt a felnőtt, realista színjátszásnak, ami így groteszk volt, de a szülők, akik megnézték, örültek neki. Én tudtam, hogy sem ez nem az igazi, sem az úgynevezett avantgárd. Úgy neveztem, hogy az oratóriumra emlékeztető gyerekszínház műfaj nem volt az igazi. Ezt a műfajnevet én a felnőtt- vagy a diákszínházra is áttettem. Honos is volt hosszú időn keresztül, lehet, hogy még most is. Oratórikus az, amiben domináns a szöveg, domináns az ének, és csak szertartásos, rituális mozgás lehetséges. De ha a mondanivalója igaz – és volt időszak, amikor már lehetett igazat szólni –, akkor ez elképesztően ütős volt.

Elhangozhattak olyan szövegek a színpadon, amiket egyébként nem lehetett elmondani, kimondani?

DT: Ha bekerült szöveg más költőktől, abba nem lehetett belekötöni. Hiszen nem a rendező találta ki, csak átvette. Az amatőr színjátszásnak (a gyerektől a felnőttekig) a

sem ez nem az igazi, sem az úgynevezett avantgárd

¹⁰ Máté Lajos (1927–2011) rendező, a hetvenes-nyolcvanas évek amatőrszínházi mozgalmának legendás alakja, Máté Gábor színész-rendező édesapja.

¹¹ Jiri Trnka (1978): *Kerti boldogságok*. Madách, Pozsony.

¹² A brnói Pirko Színpad bemutatójáról van szó, a csehszlovákiai Hronovban. Debreczeni Tibor ezt látván vette fel a kapcsolatot Eva Machkovával, akit később számos továbbképzésre is elhívott.

varázsa abban volt, ha a rendezőben volt bátorítás, illetve úgy is gondolta, hogy olyasmint lehet itt kimondani, amit egyébként nem. Amit a professzionista színház sem mondhat ki, mert ellenőrzés alatt működik. Itt viszont, ezzel a bújtatottsággal – ti. hogy ő belebújik más költők szövegeibe, és ebből egy olyan fajta applikációt hoz létre, amelynek fontos mondanivalója van, és a végén csattan – lehetséges. Ezért volt abszolút mértékben létjogosultsága már a '70-es évektől kezdve az ilyen oratorikus jellegű gyerek-színházi játékoknak is, amely egy gyerek-életérzést – vagy a gyerek-életérzésbe bújtatva más ellenzéki életérzést – fogott meg.

Mennyire volt fontos ebben a kulturális közegben az ellenzékiség? Hogy valaki másképp gondolkodjon, vagy más mondjon, mint amit a hivatalos újságokban vagy a hivatalos ünnepeken lehetett hallani?

DT: Nyilvánvaló, hogy a fenntartóknak, például a KISZ-nek nem volt fontos. A rendezőnek volt fontos. Ha olyan volt a rendező, és úgy meg tudta csinálni, olyan ügyesen, bújtatottan. A közönség körében pedig színházi hagyomány útján terjedt, hogy ezt meg ezt érdemes megnézni. Debrecenben volt csoportom a '60-as évek elejétől kezdve, ami tíz éven keresztül működött, ezer bérletes nézője volt. Nyilvánvalóan nem csak azért, mert jó társaságom volt, vagy jó dramaturgiával sikerült felépíteni az előadásokat. Hanem megérezttem, hogy hol van az aranymetszés, hova kell helyezni a hangsúlyokat. Ha egy produkció *közben* nem is volt jó, de a végén mindig robbant. Az előadásokra nem csak azért jöttek el, mert

esetleg jó szövegeket is hallottak, mert a diákoknak a társai is ott voltak, vagy az anyukájuk is, hanem mert volt az előadásokban valami gondolatiság, amitől a légkör felforrósodott. De anélkül jöttek, hogy tudták volna egész pontosan, hogy miért lelkesednek, minek örülnek.

Ez a munka folytatódott utána tovább a budapesti egyetemistákból álló Vári Irodalmi Színpadon?

DT: Maximálisan. Engem egyébként hívtak profi rendezőnek is, csak azért nem mentem el, mert itt a magam ura voltam. Engem nem érdekelt a színház általában,

csak azért, hogy legyen lehetőségem elmondani, mi a véleményem arról a világról, amelyben élek. Ebből egy furcsa, skizofrén helyzet is előállt volna, ha én így tekintetem volna minderre. Hiszen én voltam a diák-, gyermek- és a felnőtt amatőr színházi játékoknak a hivatalos gazdája a Népművelési Intézetben, amely a minisztériumnak volt egy alintézménye, állami hatóság, szervezet. Mi adtunk ki működési engedélyeket, ezt ránk bízta. Ebből a minőségből csináltam a Vári Színpadot. Közben ha végignézed a műsorokat, végig mind arról szól, hogy a világ, így, ahogy van, szar.

Ezt hogyan lehetett kimondani a színpadon?

DT: Ki lehetett mondani Ady Endrével, Örkénnyel, Weöres Sándorral, ki lehetett mondani mai költők műveivel, Petri Györggyel, Kornis Mihállyal, Esterházy Péterrel.

a végén mindig robbant

Ha már hivatalosan megjelent a mű, ha már valaki jóváhagyta, akkor hivatalosan lehetett idézni, műsorba tenni...

DT: Pontosan. Ha egy részletet kivettél, akkor is működött. A színjátszásban, így a gyermekszínjátszásban meghatározó volt a rendező személye. Minden azon múlt, hogy milyen volt az a tanár mint rendező. Másrészt fontos volt még, hogy milyen volt az iskola igazgatója, mit hagyott és mit engedett.

Szerinted kikből lettek jó drámapedagógusok? Vagy kik lehettek jó gyermekszínjátszó-rendezők?

DT: Mindenekelőtt ez tehetség és képesség – akár azt mondanám: születés dolga. Hogy hogyan lett elengedve valaki, milyen génekkel. Ha nem volt dramaturgiai érzéke vagy valamifajta rendezői érzéke, akkor csinálhattott akármit, abból nem jött ki semmi átütő erejű.

És ha elvégzett egy tanfolyamot?

DT: A tanfolyamot végzetek 90 %-ából nem lett semmi. Én már a kurzuson észrevettem, amikor még vezettem ilyeneket, hogy ki az, aki örömmel van benne a játékokban. Van pedagógus, aki nem játszott, mondta a gyerekeknek, hogy a gyerek mit csináljon, és az megcsinálta. Én pedig mondtam ennek a pedagógusnak, hogy belőle nem lesz rendező. A dolog itt kezdődik. A másik meg ott kezdődik, hogy mivégett akar gyerekekkel foglalkozni. Legyen dramaturgiai vagy rendezői érzéke, vagy magának is kedve arra, hogy kiálljon, és mondjon egy verset – de már a gyerekeknek az órán is

úgy olvassa fel azt, hogy abban érződjék, hogy a hatásért mondja. Hogy szeretné, ha abból a gyerek valamit megértene. És nem csak a formát mutatja, nem csak azért olvassa el, mert hexametert vagy más egyebet akar vele vagy általa megtránnítani. Amire so-

kan nem gondoltak, az az, hogy ha a gyerekekkel bármiféle módon foglalkozunk, az nevelés. Valószínű, hogy egy született pedagógus jó drámajáték-

vezető is, de akár még jó gyermekszínjátszó-rendező is. Mert rájön: azzal, hogy próbál a gyerekekkel, azzal, hogy együtt játszik a gyerekekkel, alapvetően nevel – a leglényegesebbet csinálja. Ha ezt nem tudja, akkor megette a fene az egészet.

Ahhoz, hogy valakiből jó pedagógus, jó közvetítő legyen, kell a szülői háttér? Mint ahogy neked is volt, hiszen pedagóguscsaládba születtél.

DT: Nem biztos, hogy kell hozzá. Nekem szerencsém volt, mert én láttam apámat mint tanítót, aki falusi emberekkel csinált színházat. Előadták „A falu rossza”-t és más népszínműveket. Nekem ez megadatott, de ennek ellenére soha nem akartam felnőtt-színjátszó lenni. Nem gondoltam arra sem, hogy rendezőnek kéne lennem. Verset szívesen mondtam. Éreztem, hogy van egy karizmatikus erőm. Amikor kiállok, még meg sem szólalok, de valamit sugárzok, és akkor a közönség már figyel rám. Ezzel szintén nem csináltam hosszú időn keresztül semmit. Csak akkor derült ki, amikor a kényszer pedagóguspályára vitt, mert én irodalomtörténész akartam lenni, de a feleségem származása miatt ez nem jött össze, még fegyelmet is kaptam a Tanítóképző Intézetben. Ez azzal járt, hogy az egyik helyről

kidobtak, és átkerültem egy új iskolába, a debreceni Tóth Árpád Gimnáziumba. Akkor már azért jöttek oda sokan, mert „a Debreczeni ott tanít”. A tanítványaim még 20 évvel később is különböző okleveleket kaptak, aranyakat hoztunk diáknapokról. Az iskola igazgatója örült, aztán a város is örült, és ebből kinőtt egy országos színpad is, a debreceni József Attila Irodalmi Színpad. Egyetemi tanárok, hallgatók, sőt színészek is jártak oda hozzánk. Latinovits Zoltán is vállalta, hogy velünk együtt fellép, Dégi Pista,¹³ meg a zseniális komikus, Hofi Géza is. Lehetett velünk, amatőr, tizenéves gyerekekkel vállalni a fellépést.

Szerinted miért jártak versmondó körbe, színjátszó csoportba a gyerekek? Mit kaptak ott meg, amit máshol esetleg nem?

DT: Aki színjátszó csoportba jött, abban volt készítés, hogy szeretne szerepelni, vagy szereti azt a társaságot, közösséget, amelyikbe éppen bekerülhet, és ott jól érzi magát. De ha agresszív volt a vezető, akkor valószínűleg abban a pillanatban lekopott. Ez szabad, demokratikus társulás volt, mindenki általában a jókedvét és a játékos kedvét vitte be.

Ha valaki színjátszással akart foglalkozni a '70-es években, akkor hogyan kellett elkezdeni? Bement az igazgatójához vagy a KISZ-alapszervezeti titkárhoz? Hogy történt ez?

DT: A legtöbb iskolában ez úgy történt, hogy a magyartanárnak műsort kellett csinálni november 7-re – március 15-re nem

volt muszáj, de március 21-re igen –, ez benne volt az iskolai tantervben. Az iskolának jót tett, ha volt színjátszó köre. Volt, amikor az úttörőmozgalom vagy a KISZ ezt forszírozta is, és az igazgatón is esetleg számon kérhette – de mindenképpen jó pont volt a számára, pláne, ha ez a színjátszó kör sikeres volt. Ezért külön nem fizettek, csak szakköri óradíjat. Én mindig megrendültem és szomorúan vettem tudomásul, hogy soha egy fillérrel többet nem kaptam, holott tudott volt rólam, hogy jó tanár és jó rendező vagyok.

Pedig egy műsor összeállítása rengeteg időbe és még több energiába kerül.

DT: Arról nem is beszélve, hogy magad csinálod még a forgatókönyvet is. Soha nem fizettek érte semmit. Ez egy idő után nyilvánvalón a megszállottság kategóriájába tartozik. Sosem felejttem el: feleségem régen szokta volt mondani, amikor hetente két-

szer elmentem még rendezni a városi csoportot is, hogy a pedagógusoknál kezdtük. A Pedagógusok Szakszervezeténél azt mondták, hogy nem kell

nekem fizetni. Aki nem az iskolához tartozik, arra a Népművelési Intézet szabott meg egy összeget, hogy melyik kategóriában mit lehetett fizetni. Azt mondta a pedagógus-szakszervezeti vezető: Debreczeninek nem kell fizetni, úgymint szívesen csinálja.

Vannak fontos pillanatok az ember életében, amikor egyszer csak rátalál egy igazi pedagógusra, aki meghatározhatja egész további életét. Tanítványaid már 50-60

Debreczeninek nem kell fizetni, úgymint szívesen csinálja

¹³ Dégi István (1935–1992) kétszeres Jászai Mari-díjas színművész.

évesek is elmúltak. Tudod, hogy kik választottak téged?

DT: Ennek két megközelítési módja van. Ha az iskolában csinálod... Az igazgatóm hamar felfedezte, hogy ebből a büntetésből idehelyezett ürgéből ő azért tud hasznot is húzni. Szakkörszerűen vezethettem csoportot. Ezeket a foglalkozásokat tulajdonképpen én kínáltam fel a diákoknak, hogy jöjjenek el, nézzék meg – és aztán ott csináltunk egy felvételit, illetve meghallgatást.

A későbbiek során már az egész társaság jelenlétében volt meghallgatás. Amikor újak jöttek, minden tag ott volt, és mindenki elmondhatta a véleményét, aztán a jelentkező eldönthette, hogy szeretne-e maradni. Azt kell neked mondanom, hogy aki magától jelentkezett és jött, mert ilyen is volt, hogy ő szeretne, azt meghallgattam és akkor is azt mondtam, hogy lesz belőled valaki. Soha nem küldtem el jelentkezőt, mert én úgy fogtam fel ezt a tevékenységet, mint ami mindenekelőtt pedagógiai tevékenység. Ezt máig is így gondolom. Van is problémám a drámás tantervekkel. Szerintem a dramatisz játékok, a dráma, a drámapedagógia egy elképesztően fontos *nevelési eszköz* a pedagógus a kezében. Számomra ezért is fontosabb a felkészítés folyamata, mint maga a közönség előtti megmutatkozás. Ezért tartottam fontosnak az én időmben a gyermekszínjátzó fesztiválokon – amelyek kialakításába még beleszólhattam –, azt, hogy mielőtt a zsűri akár csak megszólalna, a tanár, a rendező beszéljen arról, hogy hogyan készült, miért készült, mit akart vele közölni. Magyarán ő valljon a társaság előtt, hiszen a dolognak ez a lényege: hogy én lássam,

úgy fogtam fel ezt a tevékenységet, mint ami mindenekelőtt pedagógiai tevékenység

milyen viszony alakult ki közte és a diákjai között. Változatlanul állítom, hogy a drámapedagógia mindenekelőtt egy *pedagógiai eszköz*. Ezért van helye alkalmasint minden órán, és minden olyan közösségi összejövetelen, ahol emberek vannak együtt, ahol valaki vállalja, hogy egy iciri-picirit megpróbál belülről irányítani, témát felvetni, alakítani.

Én tulajdonképpen bölcsész tanárszakra mindenki számára kötelezővé tenném egy éven keresztül a drámapedagógia alapjátékainak, a drámás szemléletnek az elsajátítását. Utána akár csinálja, akár nem, már mindegy volna, mert ha van hajlandósága, úgyis alkalmazza, bármilyen helyzetben, aztán tanulja tovább, keresi az eszközöket. Ez sem sikerült – így aztán úgy halok meg, hogy abból, amit én elképzelttem, tulajdonképpen alig valósult meg valami.

Ahány emberrel én beszélek, mindenki ezt mondja, hogy a drámapedagógiát bele kellene tenni az általános tanárképzésbe. Drámapedagógus körben mindenki tudja, mindenki célként tűzi ki, és mindenki kudarcként éli meg, hogy még mindig nem sikerült. Ez tehát nem egyéni kudarc, hanem közös kudarcunk. Valami miatt az általános pedagógia fellegvárába nem sikerült még bejutnia a drámapedagógiának.

DT: Hányszor leírtam! Azt hittem, hogy a rendszerváltással ebbe az irányba fognak nyitni, szabad lesz az út, hogy ez megtörténjen. Most is azt mondom: én megértem, hogy gazdasági, meg anyagi szempontból praktikus, gyakorlati dolgokat kell tanítani. De valójában mindenekelőtt olyan

gondolkodású emberekre volna szükség, akik tudnak együttműködni, akár vezető pozícióba kerülnek, akár nem. A drámapedagógia erről szól. A tanterv pedig nem erről szól, csak mondják, hogy „nevelés-oktatás”, de ez nem nevelés, csak információ-átadás. Pontosan itt a probléma: a szakórára is azzal a szándékkal kellene a tanárnak bemenni, hogy „ezen az órán ennek a tantárgynak az ürügyén mit szeretnék megértetni a tanítványaimmal”.

Szerinted ez a különbség a gyermekszínijátós csoportban folyó pedagógiai munka és a közoktatásban folyó munka között? Azt látom, hogy a hagyományos neveléssel összehasonlítva a reformpedagógusok épp azokról az elvekről beszélnek, amelyek megvalósulását én a gyermekszínijátós csoportomban tapasztaltam. Hogy hogyan lehet dolgozni, együttműködni demokratikusan, partnerként tekintve a gyerekeket.

DT: Én már az elején leírtam, már az első könyvemben rájöttem, hogy nekem déjá vu élményem van. Karácsony Sándor ugyanis ugyanezt írta és ezt tanította. Apám is eszerint tanított az anarcsi falusi iskolában, ahol együtt játszott a gyerekekkel. Az ő játékaiknak is pedagógiai célja volt, ahogy a népi gyermekjátékoknak is az volt. Minden gyermekjáték mögött ott van az élet valamely fontos dolganak az elsajátítása. Elmentünk Angliába tanulni, holott, ha itthonról

a tanterv pedig nem erről szól, csak mondják, hogy „nevelés-oktatás”, de ez nem nevelés, csak információ-átadás

indul el valaki, ugyanúgy eljutott volna oda, ahová másképp eljutott. Máté Lajosék még ironizáltak is, hogy ha népi gyermekjátékokról van szó, akkor Tibor rögtön engedékenyebb.

Térjünk akkor vissza az első pillantra, amikor 1972-ben Pécsen, az Országos Gyermekszínijátós Fesztiválon elmesélted a hronovi tapasztalataidat, Mezei Éva¹⁴ pedig az angliai élményeiről mesélt. Mi történt utána?

DT: Rájöttünk, hogy nekünk mint intézetnek ezzel foglalkoznunk kell. Ezek után hoztam Gabnait társnak, mert úgy gondoltam: Kati dinamikus, ha valamit elhatároz, azt megcsinálja, jó partner ebben. Ennek a szellemében alakultak továbbképző körök – megvan az időszak irodalma, ha utánanézel, fantasztikus sok minden történt. Gabnai az alapvetéseket jól le is írta a *Dramatikus nevelési program* című kiadványban.¹⁵ Ezt megelőzően pedig kiadtunk két olyan könyvet¹⁶, amelyekben már részben külföldi,

részben hazai szerzőktől gyakorlatokat és elméleteket írtunk le. Elkezdődött tehát a népszerűsítés.

Tanfolyamokat indítottunk, hármat vidéken, aztán Pesten. Magunk is keresgélvén az utat, hogy

mit kell csinálni, összegyűjtöttünk egy csomó mindent. Olyanok csinálták a kreatív drámát, akik maguk is meg akarták közben tanulni.

¹⁴ Mezei Éva (1929–1986) színházi rendező és színházi nevelési szakember. Az Egyetemi színpad, az Universitas és a Pincészinház rendezője, utóbbi igazgatója is volt 1985-től. A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán alakította meg és szervezte a Gyerekjátékszínt.

¹⁵ Gabnai Katalin (1984): *Dramatikus nevelési program 1972–1982*. Népművelési Intézet, Bp.

¹⁶ Keleti István (szerk.): *A színijáték művészeté I–II*. Népművelési és Propaganda Iroda (Kézirat).

Volt olyan év, amikor Pécsen nem is Gyermekszínházi Fesztivál, hanem a Dramatikus Nevelési Körök Találkozója zajlott.

DT: Igen. Ezek is gyermekszínházi fesztiválok voltak, csak nem osztályoztuk. Nem arra helyeztük a hangsúlyt, hogy ki az első, ki a második, ki a harmadik és miért. Hanem megpróbáltuk megfogalmazni azt, amiről most beszéltem. Hogy mitől fontos. Ekkor hoztam azt a javaslatomat, hogy ők, a csoportvezetők beszéljenek mindenekelőtt. Ez nyilvános volt, jelen lehettek az érdeklődő csoporttagok is. Egy darabig ment – aztán nem így ment tovább, és ezt is nagyon sajnálom¹⁷. Én még a versmondó versenyeknél is úgy intéztem, hogy a versmondó volt az első szó. Ezzel a dialógussal, beszélgetéssel rá lehetett nevelni, hogy csinálhatod jól és nyugodtan csinálhatod rosszul is – ha kisugárzik belőle az, hogy mit akarsz vele mondani.

Mitől lesz valaki jó színházi csoportvezető? Melyek azok a képességek, kompetenciák, amelyekről egy színházi csoportvezető szót ért a gyerekekkel, és sikeres lesz? Nem színházi értelemben, mert ahhoz tehetsége vagy van, vagy nincs – hanem pedagógiai értelemben?

DT: Itt megint az a kérdés, hogy milyen a pedagógus. Szereti-e a gyerekeket? Ez az első. Meglátászik, hogyan szól a gyerekekhez, és azok hogyan viszonyulnak hozzá.

(Láttam olyan pedagógust, aki a függöny mögül üvöltött a játszó gyerekekre előadás közben, hogy éppen mit csinál rosszul.) Fontos, hogy olyan kurzuson vegyen részt, amelyiken mindent gyakorlatban csinál. Én is csináltam többször: „képzéletek azt, hogy fókák vagytok”. Két fókacsoport van, egymással szemből jönnek, és átkúsznak egymás között, mert szűk a tér. Hogyan oldod meg, kikerülsz? Én nem mondtam hozzá semmit, csak ezt kell megcsinálni. Ebből teljesen világosan látom, hogy mennyi az érzékenység a másik iránt. Nem célszerűen megy át, úgy megy át, hogy nem is sérti meg, de éri a másik testét, akár intim helyen is találkoznak egymással. Volt, aki nem ment bele a játékba. De aki ezt végigcsinálta, az megmutatta, hogy van érzékenysége, empatikus készsége. Valószínű, hogy jó gyermekszínházi rendező lesz, ha megvannak benne egyébként a szakmai képességek.

csinálhatod jól és nyugodtan
csinálhatod rosszul is

Miben hasonlított hozzá és miben tért el a korabeli formális oktatásban végzett tanítástól a színházi csoportvezetés? A formális pedagógia inkább az általános iskolához kötődött, a másik pedig inkább a közművelődéshez? Vagy azt mondd, van jó pedagógus és rossz pedagógus, teljesen mindegy, hogy hol csinálja.

DT: Körülbelül teljesen mindegy. Tulajdonképpen nem tudom, nincs kapcsolat az újabb közművelődéssel. A Magyar Drámapedagógiai Társaság után belemenekültem a főiskolai társaságomba meg az ottani

¹⁷ A Magyar Drámapedagógiai Társaság által szervezett Weöres Sándor Országos Gyermekszínházi Találkozó megyei és regionális fordulóján, illetve az országos fesztiválon máig az a gyakorlat, hogy a megbeszélést a rendező kezdi, de pedagógiai okokból ez szakmai megbeszélés csak a csoportvezetőkkel zajlik.

munkámba, ahol nagyon jó volt, mert ott olyasmit csináltam, amit ők is örömmel vettek. Teljes szimbiózis alakult ki közöttünk.

Nagykőrösön, meg ahova mentünk fel lépni a főiskolás társasággal, a Karácsony Sándor Színpaddal, bizonyos nimbuszom alakult ki, főképp az időszak első kétharmadában, amikor tehetségesebb gyerekek jártak a tanítóképzőbe. Ezt a tanárkollégáim is elfogadták, a délutáni színjátszós foglalkozásomról mondták, hogy „a Tibor megint rikoltozik”. Közben jöttek hallgatózni, hogy mit csinálok. A rendezésben én indulatos is vagyok, de rögtön fel is oldom a feszültséget. A főiskolás fiatalok meg szerették, hogy végre egy tanár másként viselkedik. Mert tudták, hogy alapvetően én szerettem őket, ennek következtében ők szerettek engem. Én bármit csinálhattam, elnézték, mert szerettem őket és eredményesek voltunk.

Nem lehet, hogy azért ismerik el, azért fogadják el, mert őszinte vagy velük, nem akarod őket manipulálni?

DT: Ez halálbiztos. Én kiadom magamat teljes egészében. A gyarlóságomat is elibük teszem – és lehet, hogy elkáromkodtam magam előttük, de kértem, hogy ne mondják senkinek. És máig élő kapcsolatom van tanítóképzős tanítványaimmal a közösségi portálokon vagy személyesen.

Volt-e esetleg a pedagógiai vagy rendezői munkádban változás? Amikor azt érezted, hogy ez most egy korszakhatár?

DT: Ezt csak az határozhatta meg, hogy mi az, amit fontosnak gondoltam. Ha a

metodikában valami módosult, akkor csak azért, mert másként kellett megcsinálnom valamit – például a *Tiszaladányi Jeremiádot*, a Gulágról szóló első dokumentumjátékot. Ez a játék – mutatja a *jeremiád* szó is – a nemzeti tragédia kiszolgáltatottjairól szól, az ő hangjukat emelte ki. Tiszaladányból tizenéveseket, zömében lányokat vittek el az oroszok, és volt köztük egy idősebb, akinél volt egy Biblia. A Gulagon belül egy barakkba kerültek, és itt imádkoztak. Akkor kiderült, hogy ezeknek az embereknek fogódzó volt a hit, és csak ketten haltak meg közülük a táborban, ami nagy ritkaság. A műsort nyilvánvalóan feltöltöttem azokkal az

énekekkel, amelyeket ők is énekeltek. Protestáns zsolnákkal – mert történetesen református közösségről és közösségről van szó. De kitágítottam egészen a XVI. századig. Így beleszívódtak motívumok, amivel menthetetlenül a mimetikus oratórium irányába mozdultam el, ahol a mozdulatok puritának, de nagyon célravezetőn fontosak.

Máskor úgy gondoltam, hogy ennek a mai tizenéves korosztálynak, de főképpen lányoknak a problémáiról kellene beszélni, mert nem beszél róluk senki. Nagy, sunyi lapítás van. Akkor kerestem olyan anyagot is, akkor egy-egy groteszk játék irányába mentem el. Lavíroztam tehát az oratóriumtól – majdnem a realista színjátekig. Realista sosem voltam teljesen, de groteszk igen.

Sokszor lehet olvasni az életemben történt fordulópontokról. Ezek a fordulópontok pedagógiai fordulatot is jelentettek?

Sokszor lehet olvasni az életemben történt fordulópontokról. Ezek a fordulópontok pedagógiai fordulatot is jelentettek?

DT: Inkább lehetőséget teremtettek arra, hogy kipróbálhassam az én elképzelésemet különböző közegekben. Elmentem óvodába is tanítani, hogy meglássam, mit ér ott a drámapedagógia. Tanítottam óvónőket a tanfolyamon, így meg kellett ismerkednem ezzel a korosztállyal is. A feleségem a Bogdánfy Úti Általános Iskolában kicsikkel dolgozott. Itthon megbeszéltük, aztán én el is mentem megnézni, hogy hogyan csinálja – nagyon sokat tanultam tőle. Ő a népi játékot az óvodával és az alsó tagozattal még szorosabban összekapcsolta, neki ez természetes eleme volt. Nekem is jó volt így, mert a továbbképzéseken volt partnerem; miközben én a gyerekszínházzal, meg a napközis és egyéb drámapedagógiai lehetőségekkel foglalkoztam, ő az óvodás, kisiskolás elemeket mutatta be a tanfolyamon.

Voltak-e mestereid, akikről úgy érzed, hogy kiemelkedő hatással voltak a munkádra?

DT: Egy volt Debrecenben. Thuróczy Gyurka,¹⁸ a Csokonai Színház akkori rendezője, aki jó barátom is lett. Tőle a próbák vezetéséről, az instrukciódásról tanultam sokat. Járt a próbáinkra az első időkben, mert én nem értettem a próbáláshoz. Én *verset mondani* tudtam, instruálni csak ösztönösen instruáltam. Tudtam, hogy mit kell mondani. De az én előadóm végig arany- és ezüstérmeget hoztak el, és ez annak köszönhető, hogy körülbelül tudtam, hogy mit lehetne kiadni a verssel, mit tud a vers elmondója megcsinálni. Illetve hogy azok az instrukciók, amiket adtam, mindig

csattantak valahol, mire a vers a végéhez ért. Azok is megfertőződtek itt a színházzal, akik nem lettek színjátszók, nem lettek tanárok. Egyébként is lebeszéltem a tehetséges tanítványaimat a tanárságról. Azt mondtam, hogy csak akkor menjen tanárnak, ha úgy gondolja, nem tudna mást csinálni az életben.

Amikor a Népművelési Intézetnél dolgoztál, hogyan tudtátok támogatni a csoportvezetők munkáját, szakmai fejlődését?

DT: Az intézetnek volt lehetősége nyaranta olyan kurzusokat hirdetni, amiért nem kellett a pedagógusnak fizetnie. Volt egy házunk Balatonalmádiban, ahol minden évben legalább egy két hetes tanfolyamot szerveztünk. Aztán a megyei művelődési házak is csináltak ilyen továbbképző rendezői tanfolyamot, ahol volt úgy, hogy csak egy speciális témának a gyakorlati elsajátítására került sor. Ezek egyrészt nagyon alkalmasak voltak arra, hogy egymással barátkozzanak az ország különböző részében levő rendezők, és olyan előadókat hívjunk, akiktől még szakmailag is tanulhattak. Az intézet

volt egy házunk Balatonalmádiban

terveit, elképzeléseit is mindig megbeszéltük ilyenkor. A fesztiválok-nak, amiket szerveztünk, mindig domináns része volt a rendezőkkel való beszélgetés. Sőt volt olyan is, még az első időkben, hogy minden harmadik hónapban meghívtunk egy amatőr rendezőt a csoportjával, utána pedig egy napon keresztül azt elemeztük, amit láttunk tőlük. Itt aztán lassan kiderült egymásról is, ki mit képvisel, ki

¹⁸ Thuróczy György (1917–1987) rendező, dramaturg, Debrecenben kapcsolódott be az amatőr színjátszómozgalomba. 1971-ben szervezte meg az Alföld Színpadot.

mit csinál jól, ki milyen értéket tud közvetíteni.

Tiszakürtre rendszeresen hívtad a tanítványokat, meg ide, a Kuckóba is...

DT: Rendszeres volt a kapcsolatom a régi Vári Színpad-osokkal. Ők voltak a bázisa a Kuckónak is. A nagykorósiakkal már kevésbé tudtam tartani a kapcsolatot, azokkal 2-3-szor sikerült ezt megcsinálni. Az élet kezdetén levő fiatalokkal ez sokkal nehezebb, családot, pályát kell alapozniuk, váltának, új helyre mennek, kevesük marad meg az eredeti szakmájában pedagógusként. De ebben a körben is előfordult az, hogy szerveztek a régieknek találkozókat, együtt voltunk, beszélgettünk, vagy eljöttek egy új bemutatóra, amit Nagykoróson, a Tanítóképzőben már az újakkal csináltam, és utána azt beszéltük meg.

Hogyan látod most a drámapedagógia, a gyermekszínjátás és az amatőr színjátás helyzetét és jövőjét?

DT: Azt kell neked mondanom, hogy se-hogy se látom. Az az igazság, hogy miután én kikerültem a Drámapedagógiai Társaságból, és formálisan megválasztottak örökös tiszteletbeli elnöknek, soha egy kérdésben nem kérdeztek a véleményemet. Az első időben igen, Szakall Judit¹⁹ idejében, de utána már nem, amit nem értettem. Végül is azt, aki ennyi tapasztalatot felhalmoz, ha

nem is kell vele egyetérteni, de megkérdezni azért lehet. Úgy csinálták meg a szabályzatot, hogy a tiszteletbeli elnököt, ha akarják, kihagyják mindenképp. Pedig az első 10-15 évben tele voltam ötlettel. De nekem az volt az érzésem, hogy az utánam jövő vezetőség nem akarta, hogy abba az irányba menjem az ügy, amerre én szerettem volna, ezért nem kéri a véleményemet. Belül semmi sér-tődöttség nem volt bennem emiatt, semmi

ott leszek, ahol kedvelnek,
ahol fontos vagyok

stressz, mert akkor már nem élnék, de azért ez egy nagyon goromba és csendes ütés volt. Ennek következtében én úgy gondoltam, hogy ha ma-

gamat nem akarom felidegesíteni, hogy szorongásos és stresszes legyek, és nem akarok, valahányszor meghallom, hogy *drámapedagógia*, arra gondolni, hogy: „miért kellett ezt neked kitalálni, még a nevet is te adtad...” – akkor elvonulok. Majd ott leszek, ahol kedvelnek, ahol fontos vagyok. A nagykorósi tanítványaimmal bejártuk a Kárpát-medencét, olyan kérdésekről beszéltünk, mint 1956, a Gulag – mert a művészetnek ez is dolga. Időközönként Kaposi Laci²⁰ is tett kísérletet, kértek tőlem anyagot, és ő azt leközölte a Drámapedagógiai Magazinban. Eleinte volt, hogy még én is jelentkeztem anyagokkal. Később úgy láttam, hogy semmi értelme nincsen, mert egy hosszú dolgozatot az emberek nem – vagy nagyon kevesen – olvasnak el. Tanulást levonni belőle szintén nagyon bonyolult és nehéz. A mai pedagógus, aki állandóan rohan, hol ér rá ilyesmiket elolvasni?

¹⁹ Szakall Judit (1948) népművelő, drámapedagógus, több mint két évtizeden keresztül a Marczibányi Téri Művelődési Központ igazgatója, Debreczeni Tibor után lett 1994-ben a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnöke.

²⁰ Kaposi László (1957) drámapedagógus, népművelő, színházi nevelési szakember, a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ alapítója, 1994-től a Drámapedagógiai Magazin főszerkesztője, 2023-ig több cikluson keresztül a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnöke.

Ha úgy teszem föl a kérdést, hogy milyen lenne a drámapedagógia 2020-ban, ha Debreczeni Tibor szája íze szerint alakult volna?

DT: Akkor valószínű, hogy minden pedagógus, tanár, népművelő, aki emberekkel foglalkozik, a drámapedagógiával már mindenképpen kapcsolatba került volna alapszinten, a főiskolán, egyetemen, bárhol. Ezzel a módszerrel megtanulom a másikkal való közeledést, a másikkal való egyetértést, egyeztetés bizonyos módjait közösségen belül. Ennél fontosabbat nem tudtam volna nekik adni, mert a jövő nemzedékeit ők nevelik. Az utánunk következők ezzel a módszerrel nyilvánvalóan a személyiség gazdagodásához is hozzájárulnak. Ez a fejlődés elmaradt, pedig számomra ez lett volna a lényeg. Egy előadás lehet nagyon jó, másod- vagy harmadrendű, mert a produkcióval, az esztétikumával, a drámai hatással is lehet nevelni, igaz, nagyon kevés produkció jut el a katarzishoz, ami a művészet lényege.

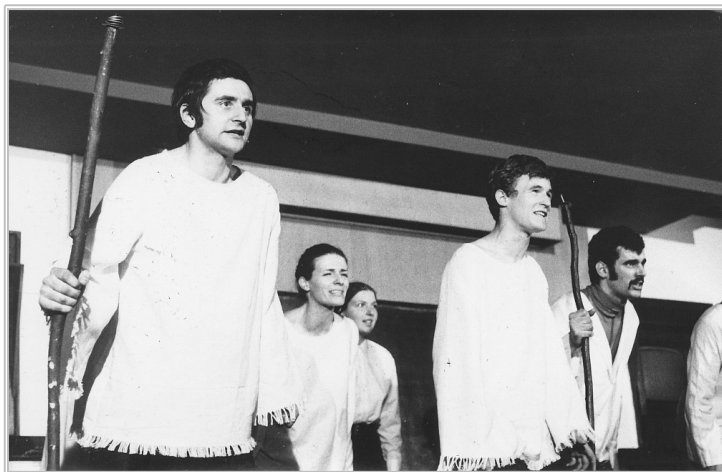
a fejlődés elmaradt,
pedig számomra
ez lett volna a lényeg

A dramatikus nevelés pedagógiai eszközeivel viszont az emberek személyiségéhez más módon is eljuthatunk hatásosan.

Ahogy az ember vénül, egyre kevésbé érdekes már. Úgy gondolom, hogy én sokat összeszedtem a hosszú évek során – és isteni kegyelem, hogy 85 éves koromig tanítottam is

azt, amiről feltételeztem, hogy belőle valamennyit tudok. Most, a 92. évemben is friss elmével vagyok a világban. Ez annyira nem vonatkozik a fizikai állapotomra, de nekem azzal sincsen problémám. De úgy

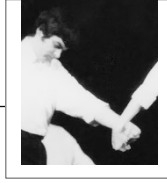
gondolom, hogy éppen azért, amit én tudok vagy tudtam, ezt pontosabban át kellett volna adni az utódoknak. Mert felnőtt egy nemzedék, akik gyakorlatilag a kezdetekről, a '70-es évekről meg az utána jövő időkről kevesebbet tud, és arról is keveset tud, hogy milyen szándékok hozták világra a drámapedagógiát, mi lett belőle, és hogy abból mi a jó, mi kevésbé, és mi az, ami nem valósult meg. Ha olyan helyzetben lettem volna, hogy ezt még befolyásolni tudom, képes lettem volna más irányba mozdítani az ügyet – de nem biztos, hogy igazam lett volna.



A kiválasztott

Petőfi-misztérium és -passió
(1973)

A műsor a '73-as Visegrádi Színhátszó Napokon Mátyás kupa díjat nyert. A képen Cserna Csaba, Torma Mária, Mácsány Barbara, Bényei László, Boda Béla. Fotó: Mincsovics Emil



SZABÓ-SZETTELE KATINKA

Kreatív írás az idegennyelvórán

Módszertani kérdések és szempontok a kreatív pedagógia és a kreatív nyelvtanulás kontextusában

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A kreativitás fejlesztése általános pedagógiai cél, amelyet mind a hazai, mind a nemzetközi oktatáspolitikai hangsúlyoz. A megvalósítás módjáról viszont kevesebb szó esik, a tanulók kreatív képessége sokszor rejtve marad. Pedig a kreatív tanítás-tanulás számos előnnyel jár, amelynek ismertetésével egy korábbi tanulmányban már foglalkoztunk.¹ Jelen munka a kreatív nyelvtanulásra fókuszál, azon belül az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás témáját tárgyalja. A kreatív vagy más néven esztétikai-művészi nyelvhasználatához kapcsolódó írásmód a nyelvi kreativitás egy fontos megnyilvánulási formája. A kreatív írás módszertani aspektusait vizsgálva megállapítható, hogy kreatív írásgyakorlatok által a tanulók intenzívebben foglalkoznak a nyelvvel, fejlődik a szókincsük, és az aktív, produktív nyelvi tevékenység során tudatosabb nyelvhasználókká válnak. A didaktikai szempontokon túl kitérünk a kreatív írás értékelésének kérdésére is, amely a tanórai alkalmazhatóság, valamint a tanulók fejlődése szempontjából kulcsfontosságú. A tanulói szövegekre vonatkozó megfelelő visszajelzés lehetővé teszi a tanulók nyelvi fejlődését, ezáltal támogatva az eredményes nyelvtanulást. Ezen kívül a kreatív írásgyakorlatoknak személyiségfejlesztő funkciójuk is van, mivel támogatják az énhatékonyságot, növelik a tanulók önbecsülését, ugyanakkor összpontosításra, kitartásra, a nyitott, alkotói figyelem kialakítására tanítanak.

Kulcsszavak: *kreatív írás, szövegalkotás, idegennyelv-oktatás, nyelvtanítás, nyelvtanulás*

¹ Szettele Katinka (2020): Kreatív pedagógia. A kreativitás fejlesztésének oktatási koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*. 70. 11–12. sz. (A szerk.)

A NYELVTANÍTÁS KREATÍV PEDAGÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSE

A kreatív pedagógia azt a tanítási-tanulási folyamatot jelenti, amely a személyiségben rejlő kreatív potenciál kibontakozását szolgálja, ám ugyanakkor a sikeres tudáselsajátítást is támogatja (Szettele, 2020). Ezt a folyamatot többnyire a tanár kreatív potenciálja katalizálja, valamint az a hatás, amit a megjelenésével, gesztusaival, mimikájával, intonációjával, illetve a téma iránti lelkesedésével elér (Theurer, 2015). A kreatív pedagógia különböző aspektusaira mutatnak rá a hozzá kapcsolódó oktatási modellek és koncepciók (Aleinikov, 1989; 2013; Mehlhorn, 2003; Lin, 2011; Dezuanni és Jetnikoff, 2011; Selkrig és Keamy, 2017). Ezek általában megkülönböztetik a kreatív tanítást, a kreatív tanítás és a kreatív tanulás fogalmát, és kiemelik az autonómia, az együttműködés, a játékoság, a támogató környezet, valamint a lehetőségekben való gondolkodás fontosságát (Lin, 2011). A kreatív képességek kibontakozását támogató iskolai-osztálytermi környezet jellemzői az új és izgalmas tanulási tevékenységek, amelyek a felfedezésre, a kísérletezésre és a képzelőerőre épülnek. Ehhez kapcsolódnak az autentikus, valós problémafelvetések, a strukturált és szabad tanulói tevékenység egyensúlya, a választás és a társakkal való együttműködés lehetősége, valamint a szükséges idő biztosítása az ötletek kidolgozására és megvalósítására (Davies és mtsai., 2013). A Hans-Georg és Gerlinde Mehlhorn által megalkotott oktatási koncepcióban (2003) fontos szerepet kap az egészséges fejlesztés: a

új és izgalmas tanulási tevékenységek

jobb agyfélteke funkcióinak (fantázia, emocionalitás, térbeli gondolkodás, képzeletlőerő stb.) aktiválása a bal agyfélteke működtetésekor, valamint a vizuális-térbeli és az absztrakt gondolkodás közti egyensúly megteremtése. A házaspár által alapított iskolákban (mai nevén *BIP Kreativitás Iskola*) a nyelvi-kommunikatív, kognitív, művészi-esztétikai, szociális-érzelmi és pszichomotoros dimenziókra egyaránt hangsúlyt fektetnek. Mindez olyan iskolai tevékenységek révén valósul meg, mint például a színjátszás, tánc, szerepjáték, ritmikai gyakorlatok, kreatív írás, képzőművészeti alkotás, stratégiai játékok (elsősorban sakk) és a fejlesztésre optimalizált digitális médiahasználat. A kreatív tanítás-tanulással kapcsolatos egyik legfontosabb megállapítás, hogy ha a tanulók kreativitásukat felismerik és építik, akkor a tanulók iskolai teljesítménye nő (Fisher és Williams szerk., 2004). Ez a kreatív idegennyelv-oktatás vonatkozásában is érvényes, és jó esetben sikeres nyelvsajátítást eredményez. Woodward (2015) például a kreatív nyelvtanítás témája kapcsán a következő módszereket emeli ki: figyelemfelkeltés, ötletelés, szokatlan asszociációk és kombinációk létrehozása (egy szöveg és egy hozzá nem illő kép közötti kapcsolat feltárása stb.), továbbá hangsúlyozza a kreatív ötletek és a kreatív önkifejezés jutalmazását, a kockázatvállalás ösztönzését, valamint a képzelet és a vizualizáció előnyben részesítését. Ugyanakkor a kreatív nyelvtanítás témájához kapcsolódik az ún. nyelvi kompenzációs stratégiák alkalmazása, amelyet Fehér (2015) a természetes nyelvhasználathoz köt. Ezek a stratégiák a valós, életszerű helyzetekben nyilvánulnak meg, amikor a

megértéshez szükségszerű a gesztikuláció vagy a jelentés demonstrálása a hangszín, hanglejtés, beszédtempó megváltoztatásával. De ilyen verbális, illetve nonverbális stratégia lehet egy szó vagy kifejezés körülírása vagy lerajzolása. Ezen eszközök alkalmazása aktivizálja a kreatív gondolkodást, és játékosá, élményszerűvé teszi a nyelvtanulást.

KREATÍV NYELVHASZNÁLAT ÉS NYELVI KREATIVITÁS

A kreatív nyelvtanulás lingvisztikai aspektusához tartozik a kreatív nyelvhasználat, illetve a nyelvi kreativitás fogalma, vagyis a nyelvnek a megszokottól eltérő, innovatív, újszerű használata. *Carter és McCarthy* (2004) megállapítja, hogy a kreatív nyelvhasználat funkciója: az üzenet tartalmának újszerű megvilágítása, a diskurzus szellemessé, humorossá tétele, a nyelvi formákkal való játék mások szórakoztatására, a kommunikált jelentéstartalom kiemelése. A nyelv játékos használatával már kisgyermekként találkozunk, amikor az első mondókat halljuk. A gyermek számára kevésbé a szöveg értelme, inkább a hangzás és a ritmus a meghatározó. Ezt mutatják a gyermekek által költött mondókák, amelyek sokszor dalok félrehallásából vagy idegen nyelvből átvett szövegek „magyarításából” származnak. Például az *Apa, cuka, funda, luka* kezdetű kiszámoló a román *Hop, tup, pui de lup* (vagyis *Hopp, cup, farkasfű...*) táncszóra vezethető vissza (*Küllös és Laza*, 2021). Ahogy Mikszáth írja, „a gyerekek összeszednek mindenféle se füle, se lába szavakat” – idézi *Küllös és Laza* (2021, 13. o.),

majd azt a maguk kedvére alakítják a játék céljának megfelelően. „Az sem nálunk, sem a szomszédainknál nem okozott zavart, hogy az átvett idegen nyelvű szövegnek az anyanyelven nincs értelme, hisz az értelmetlen szövegű mondókák mindenütt gyakoriak” (*Küllös és Laza*, 2021, 14. o.).

A nyelvi kreativitás később sem tűnik el. Kifejezésre jut az irodalmi alkotásokban (versek, dalok, történetek stb.), de megtalálható a hétköznapi nyelvhasználatban is, például szellemes megjegyzések, szóciccek formájában. A verbális találékonyságra továbbá számos példát találunk a reklámokban, humoros szlogenekben (pl. *Gut. Besser. Gösser.*), könyv- vagy filmcímekben (pl. *Zimmer Feri, Fübenjáró bűn, Macskakaj* stb.), vagy a népszerű stand-up comedy mű-

dalok félrehallásából
vagy idegen nyelvből
átvett szövegek
„magyarításából” származnak

sorokban. A hétköznapi nyelvi kreativitás legújabb színtere az online kommunikáció. Az internet nyelvi közegében először szűkebb körben születő szavak jórészt angol szavak magyarításából származnak – *offol, szkippel, hestegel, trollkodik* stb. –, amelyek aztán átkerülnek a hétköznapi nyelvhasználatba, és bevetté válnak, azaz széles körben elterjednek. Az úgynevezett e-diskurzusra (e-discourse) jellemző nyelvi megnyilvánulások igen változatosak (nyelvi játékok, rövidítések, humor, kép-szó kombinációk), és arra ösztönzik a nyelvészeket, hogy a hétköznapi nyelvhasználókra mint a nyelvi jelentés „kreatív dizájnereire tekintsenek” – írja *Szécsi Gábor* (2015).

A nyelvi kreativitás tanórai helyzetekben is megnyilvánulhat, amennyiben a humor és a viccelődés megengedett. Idegen nyelvi példákön látjuk, hogy a nyelv ilyenkor túlmutat a bevett kommunikációs helyzetekre

jellemző nyelvi sablonmondatokon, tehát újszerű és egyben szórakoztató élményt nyújt a tanulóknak. A nyelv ilyen jellegű, játékos használatát tükrözik a nyelvtörök, vagy az olyan dalok, szövegek, amelyekben a rím és a ritmus meghatározó. Például: *See You Later, Alligator! After A While, Crocodile!*; *Bye-bye Butterfly*; *Sitzt ein Kuckuck auf dem Baum, kommt ein Hai vorbei. Sagt der Hai „Kuckuck“, sagt der Kuckuck „Hi“ zum Hai.* A *Közös Európai Nyelvi Referenciakeret* (KER, 2002) megemlíti ugyan az esztétikai-művészi nyelvhasználatot – amelyhez a szerepjátékon túl többek között a kreatív írást mint nyelvi tevékenységet rendeli hozzá – viszont annak alkalmazási lehetőségeire bővebben nem tér ki. Pedig *Tin* (2012) szerint a nyelv kreatív, játékos használata új jelentések konstruálásához vezet, ami hozzájárul a tanulók nyelvi fejlődéséhez: a kreatív nyelvi feladatokban ugyanis a tanulók másképp, újszerűbb módon közelítenek a nyelvhez, egyrészt újrastrukturálják, összetettebb módon használják az elsajátított nyelvi elemeket, másrészt új szavakat, kifejezéseket gyűjtenek. A kreatív gondolkodás ilyenkor nyelvi alkotómunkával párosul: újszerű kombinációk sora jön létre, ami lexikailag és szintaktikailag is gazdagabb szöveget eredményez (*Tin*, 2012). Mindezek fényében tehát célszerű lenne a kreatív írásban rejlő pedagógiai potenciált jobban kiaknázni, és az idegen nyelvet nemcsak a kommunikáció, hanem az ötletek és az önkifejezés nyelvének is tekinteni (*Bunch és Martin*, 2021).

A KREATÍV ÍRÁS MINT MÓDSZER

A fentiek alapján elmondható, hogy a kreatív írás egyrészt a kreatív nyelvhasználat, illetve a nyelvi kreativitás írásos leképeződéseként értelmezhető, másfelől mint módszer a kreatív (nyelv)tanulás egyik fontos formája, lehetősége. Ahogy *Basch* (2020) összefoglalóan megállapítja:

[...] a kreatív írás tehát egy olyan tevékenység, amelynek során az alkotó (hivatásos író vagy diák) a nyelv lexikai és grammatikai repertoárjából újszerűen válogatva, a szokványos szabályszerűségektől eltérően, formabontóan, a saját individuumát érvényre juttatva fogalmazza meg mind a külső, mind a belső világra vonatkozó ismereteit, érzéseit, értékítéleteit [...]. (129)

Műfaját tekintve a kreatív írás nem a hagyományos esszé vagy véleménykifejtés konvencióin alapul – a tartalmi koherenciát nem a kifejtő-magyarozó írásra jellemző bizonyítási folyamat adja –, hanem elsősorban elbeszél és élményt közvetít.

Noha a kreatív írás (*creative writing*) a nyugati, elsősorban angol-szász országok pedagógiai gyakorlatában sokkal nagyobb szerepet játszik – hiszen ahogy *Sári B. László* (2015) írja, az *Egyesült Államokban* a kezdetektől elválaszthatatlannak vélték a megértést az alkotói folyamatban történő megmerítkezéstől –, terjeszkedik és népszerűsége növekszik hazánkban is (*Takács*, 2018). A kreatív írás számtalan lehetőséget

egyrészt a kreatív nyelvhasználat, illetve a nyelvi kreativitás írásos leképeződéseként értelmezhető, másfelől mint módszer a kreatív (nyelv)tanulás egyik fontos formája, lehetősége

kínál a gondolatok és érzelmek szabad áramoltatására, a szabad önkifejezésre, ugyanakkor megkívánja az ötletek strukturált, logikus, lineáris elrendezését is, amihez szükséges egyfajta fókuszált figyelem, türelem és kitartás. A kreatívírás-gyakorlatok tehát olyan erőforrásokat igényelnek, amelyek a személyiség egészét érintik, és ezáltal a személyiségfejlesztésnek fontos eszközei lehetnek. *Piazza és Siebert* (2008) szintén megerősíti, hogy a kreatív íráshoz szükséges az önfegyelem, a nehézségekkel szembeni kitartás, a kétértelműség tolerálása, valamint az autonómia, a kockázatvállalás, a motiváció és az érdeklődés. Mindez összhangban van a kreatív személyiség jellemzőivel, amelyet *Cropley és Urban* (2000) a kreativitás komponens alapú modelljében ismertet.

Kétségtelen, hogy a kreatív írás nagy előnye, hogy aktív hozzáállást kíván meg a tanulók részéről. Ilyenkor a tanulók passzív befogadóból maguk is alkotóvá válnak, ami jól támogatja a pedagógiai munka eredményességét. Módszertani szempontból a kreatívírás-gyakorlatok jellemzője, hogy egy szöveg olvasását megelőzően és azt követően is alkalmazhatók. *Takács* (2018) az előbbihez kapcsolódva kiemeli, hogy az anyanyelvi nevelés területén alkalmazott kreatívírás-gyakorlatok „új-szerű megközelítésben, sokszor játékosan vezetnek el a szóban forgó probléma vizsgálatához, illetve segítenek ráhangolni az adott irodalmi szöveg olvasására” (73. o.).

A kreatív (nyelv)tanulást megsegítő másik lehetőség az irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás, amikor a utóbbiak kiindulópontként szolgálnak a tanulók írásaihoz. Ez esetben a kreatívírás-gyakorlatok elmélyítik

a szövegértelmezést, illetve az adott szöveg továbbgondolására készítetnek. Az irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás előnyeit *Benő* (2012) a következőképp foglalja össze:

Itt nem csupán produkcióról beszélhetünk, de azt megelőzően az irodalmi szöveg recepciójáról is. A tanuló először konfrontálódik az irodalmi művel, azt értelmezi, majd a hozzá kapcsolódó kreatív írásfeladat által intenzívebben foglalkozik a szöveggel, és tovább játszik vele, mintegy társszerzővé válva. (14)

A tanulóknak mindeközben számos készsége fejlődik (olvasás, szövegértés, önálló vélemény alkotása stb.), ugyanakkor az olvasott szövegek mintaként is szolgálnak az

íráshoz (*Benő*, 2012).

Fontos tehát a szövegválasztás, hogy a tanár „olyan szövegeket kutasson fel (akár a diákokkal közösen), amelyek alkal-

mas és vonzó lehetőséget jelentenek a stílus, a szövegszerkezet vagy az írásművek más sajátosságának megismerésére, imitációjára” – jegyzi meg *Takács* (2018, 74. o.). Írásdidaktikai szempontból ilyenkor az imitatív írás elve érvényesül. Azonban ne feledkezzünk meg arról, hogy a kreatív írás többet jelent a különböző irodalmi szövegek stílusának és szerkezetének másolásánál, reprodukálásánál. *Lackfi János* (2012) úgy fogalmaz: a kreatív írás nem pusztán a fogalmazókészség gyakorlását vagy a „fentebb stíl” elsajátítását jelenti, hanem elengedhetetlen hozzá a világra való nyitottság, a választott téma iránti alkotói figyelem. A hangsúly tehát a kreatív hozzáálláson, a kreatív potenciál kiaknázásán van, amit érdemes szem előtt tartani az írásgyakorlatok tervezésekor.

a kétértelműség tolerálása,
valamint az autonómia

KREATÍV ÍRÁS AZ IDEGENNYELV-ÓRÁN

A kreatív írás – állítja *Raimés* (1983) – minden szinten támogatja a nyelvi fejlődést, és hatékonyabbá teszi a nyelvtanulást, mivel az írás megerősíti a nyelvtani szerkezetek, idiómák és szókinccs elsajátítását, a kreatív szövegalkotás pedig arra ösztönzi a tanulókat, hogy „kalandozzanak a nyelvvel”. *Craik* és *Lockhart* (1972) szerint a nyelvtanulók ilyenkor mélyebb feldolgozási szinten találkoznak a nyelvi elemekkel, mivel saját, személyes tartalmat hoznak létre. *Kniffka* (2012) úgy véli, hogy a kreatív írás alkalmas egy adott szókinccs vagy más nyelvi elemek (pl. kötőszavak, melléknévek, szófordulatok, kifejezések stb.), illetve egyéb nyelvtani struktúrák (melléknévfokozás, rendhagyó igék, múlt idő, segédigék szerkezetek stb.) célzott

gyakoroltatására. Szerinte a kreatív írás nagy előnye, hogy a hallott szövegértés során kevésbé érzékelhető nyelvtani formák, struktúrák és végződés az írott nyelvben „szem előtt vannak”, és a tanulók is nyitottabbak azok javítására és megértésére, ha a saját maguk által írt szövegről van szó, mint amikor „elszigetelt” feladatokon keresztül gyakorolják a különböző nyelvtani tartalmakat. A kreatív írásfeladatok összességében nagyon jó visszajelzést adhatnak arról, hogy milyen szinten, milyen mélységben sikerült az adott nyelvi ismeretek elsajátítása, mennyire tudják a tanulók a tanórán feldolgozott anyagot felidézni, előhívni és alkalmazni. Továbbá, mivel a kreatív szövegalkotás a tanulók szubjektivitásán alapuló személyes megszólalás, ezért hozzájárul

a világban szerzett élmények és tapasztalatok feldolgozásához, és támogatja az ön-megértést (*Samu*, 2012; *Takács*, 2018). A tanulók úgymond rejtve tárhatják fel magukat (*Benő*, 2012), ami kihát a tanulási motivációra, annak is elsősorban az intrinzik motívumaira, ez pedig jól támogatja a nyelvelsajátítást.

SZÖVEGALKOTÁSI PROBLÉMÁK ÉS NEHÉZSÉGEK

Általános pedagógiai tapasztalat a tanulók kezdeti ellenállása az írással szemben, Ez sok esetben a tanulók szövegalkotási nehézségeinek következménye. Az íráskultúra háttérbe szorulása az élet minden területén megfigyelhető, a mai fiatal generációra pedig különösen jellemző. Ennek egyik oka, hogy az információáramlás csatornája erőteljesen vizuális, a verbális információt már nemcsak kiegészíti a képi, hanem részben helyettesíti is. A képpel ötvözött nyelv fokozza a kölcsönös azonosulás élményét, amely által erősebben és közvetlenebbül hat az érzelmekre, mint a pusztá szöveg (*Szécsi*, 2015). Ezáltal hatékonyabb az információcsere, a pusztá verbalitás pedig már nem éri el a modern kor emberének ingerküszöbét. Ez kihát az oktatásra, annak valamennyi szereplőjére, az alkalmazott módszerekre és eszközökre. Az íráskészség hagyományos gyakorlása és gyakoroltatása tehát – érthető módon – kevésbé népszerű a „digitális bennszülött”-ként felnövő tanulók körében.

Ez a tendencia a nyelvoktatásban is érzékelhető. Korábban a nyelvi tevékenységek közt viszonylag ritkán fordult elő társalgás,

a pusztá verbalitás már nem éri el a modern kor emberének ingerküszöbét

videónézés, szerepjáték, nyelvi játék – derül ki egy 2003-as reprezentatív mintán végzett országos felméréséből –, helyette a hangos felolvasás, fordítás, nyelvtani gyakorlat volt a leggyakoribb (Nikolov, 2003). Mára ez az arány szemmel láthatóan megváltozott, és a kommunikatív nyelvtanítási módszerek térhódításának köszönhetően a nyelvtanárok számára ma számos új oktatási segédanyag és digitális platform áll rendelkezésre. A receptív és produktív nyelvi tevékenységek arányát tekintve érzékelhető a produktív nyelvi készségek irányába való elmozdulás, ám bizonyos tankönyvek esetében még így is magas a receptív nyelvi készségekre épülő gyakorlatok száma (ld. olvasás és hallás utáni szövegértés), szemben a produktív, elsősorban kreatív nyelvi tevékenységet előmozdító tankönyvi, illetve munkafüzeti feladatokéval. Német nyelvkönyveket vizsgálva például megállapítható, hogy a beszédkészség fejlesztésekor leginkább a dialógusoké a főszerep, ami az önálló mondatalkotás helyett többnyire előre megadott párbeszédtek és mondatstruktúrák reprodukciójának elvárását jelenti.

Noha az íráskészség fejlesztése a nyelvvizsga, valamint a közép- illetve emelt szintű érettségi követelményei miatt továbbra is kiemelt terület, a megkívánt szöveg kreatív jellege korlátozott. Az értékelés szempontjai: az elvárt szókincsnek és stílusnak megfelelő fogalmazás, az elvárható nyelvtani szerkezetek alkalmazása és a megfelelő szövegfajták stílusjegyeinek betartása (baráti levél, hivatalos levél, téma- vagy véleménykifejtés, riportszerű bemutatás, értelmező elemzés stb.) Az íráskészség „vizsgaorientált” fejlesztése ilyenkor meghatározott céllal történik, a szövegek kreatív jellege nem része az értékelési kritériumnak, tehát a fejlesztésre sem kerül hangsúly.

DIDAKTIKAI SZEMPONTOK

Mind az anyanyelvi nevelés, mind az idegennyelvi kompetencia fejlesztésének szempontjából fontos kérdés, hogyan lehetne az írást vonzóvá, korszerűvé tenni az oktatásban. Ehhez adnak támpontot a kreatívírásgyakorlatok, amelyek alkalmazása új szint vihet a pedagógiai munkába, energetizálva a tanulás, azon belül is a nyelvtanulás folyamatát. Didaktikai szempontból fontos megjegyezni, hogy a kreatívírásgyakorlatok tervezése több szempontú átgondolást igényel. Az egyik szempont az idő és a helyszín kérdése, ugyanis a tanórán írt szövegek esetében korlátozott idő áll rendelkezésre, ami akár ösztönzőleg is hathat a tanulók kreativitására. A helyben írással szemben másik lehetőség, ha a tanulók az adott szöveget

hogyan lehetne az írást vonzóvá, korszerűvé tenni az oktatásban

otthon írják, illetve, ha a helyszínt maguk választják meg. Ez esetben az írásra szánt idővel maguk rendelkeznek, és lehetőségük van az elmélyültebb alkotásra, valamint

a megírt szövegváltozat javítására, módosítására. Ahogy Takács (2018) is írja, olyan gyakorlatokat kell tervezni, amelyek az adott kereteken belül megoldhatók, kivitelezhetőek, míg a hosszabb terjedelmű, esetleg gyűjtőmunkát igénylő írások esetén célszerű tanórán kívüli feladatban gondolkodni.

A házi feladatként elkészített kreatívírásgyakorlatok általában nagyobb idő- és energiáfordítást igényelnek, ezek esetében kellő motiváció szükséges, hogy a tanulók autonóm módon saját, eredeti műveket hozzanak létre. Ennél a pontnál érdemes megemlíteni a legújabb mesterséges intelligencián alapuló programok segítségével

létrehozott szövegek kérdését. A neurális hálózatként fölépülő információfeldolgozó eszközök ugyanis egyre nagyobb tért nyernek, és lassan a mindennapi életünk részévé válnak. Ezek a szoftverek (úgynevezett chatbotok) rendkívül gyorsan férnek hozzá a szükséges tudáshoz, és személyre szabottan adnak választ a feltett kérdésre. A chatbotok ma már szinte minden nyelven elérhetőek, és a szabad hozzáférés által megnyílik az út a széles körű, akár oktatási céllal történő felhasználásra. A *ChatGPT*

szuperintelligens chatbot például képes egy adott témáról beszélgetni, házi feladatot megoldani, esszét, verset írni – természetesen a maga korlátain belül, tehát ne várjunk eredeti

meglátásokat, invenciókat, esztétikai igénynyel megírt szépirodalmi szövegeket tőle. A mesterséges intelligencia szöveggeneráló képessége mégis alapvetően befolyásolhatja a kreatív szövegalkotás folyamatát. valamint – ahhoz, hogy a munkánk valóban kreatív legyen – szükségessé teszi a kérdésfeltevést: mit és milyen céllal bízunk a gépre, és miképp működünk együtt a géppel az alkotói folyamatban, kihasználva annak „kreativitását” – vagyis elsősorban az ötletek generálásában rejlő potenciált. A mesterséges intelligencia tanórai alkalmazása így akár motiválóan is hathat azokra a tanulókra, akik számára a digitális környezet nélkülözhetetlen.

Egy másik didaktikai szempont az egyéni vagy közös alkotás kérdése. A kooperatív vagy kollaboratív írásnak ugyanis számos előnye van: a közös ötletelés nemcsak színesebbé teszi az alkotói folyamatot, hanem pozitívan, termékenyítőleg hat a kreatív gondolkodásra is. Hiszen az

együttgondolkodás során a tanulók egymást inspirálják az ötletelésben, és ezáltal olyan megoldások szülehetnek, amelyek egyedül, önállóan alkotva nem jutottak volna eszükbe. Másfelől a kooperatív írás során a tanulók azonnali visszajelzést kapnak ötleteikre, megvitatják azokat, majd egymás javaslatai alapján folyamatában javítják, módosítják a szöveget. A tanulói együttműködésen alapuló írásmód ugyanakkor fejleszti a szociális kompetenciát, az egymásra való nyi-

tottságot, a kommunikációt, a kapcsolódás képességét, valamint a különbözőségek elfogadását. *Benő* (2012) mindezzel kapcsolatban a következőképp fogalmaz: „[...] a módszer nemcsak a szó-

az alacsonyabb szintű nyelvtudással vagy nyelvi képességekkel rendelkező tanulók is sikerélményhez jutnak

kincs, a nyelvhasználat, a kritikai gondolkodás és az olvasási képesség fejlődését befolyásolja, hanem közvetve alakíthatja a tanuló viszonyát a társaihoz és a világhoz. A tanulók csoportban könnyebben hoznak létre igényes írásokat” (18. o.). Mindezt jól támogatja az oldott hangulat, a gátlásoktól mentes órai légkör, az ötletelés szabadsága, miközben a közös célok mentén kialakul az együttesen végzett munkáért érzett felelősségtudat. Mindez közös sikerélményhez vezet, ami pozitívan hat a tanulók önbecsülésére, tanulási kedvére is. Az idegennyelv-elsajátítás esetében ugyanez érvényes. Ahogy arra *Benő* (2012) rávilágít, a kooperatív vagy kollaboratív írás előnye, hogy az alacsonyabb szintű nyelvtudással vagy nyelvi képességekkel rendelkező tanulók is sikerélményhez jutnak, ami motiválóan hat a nyelvtanulásra.

A kreatív írás tanórai alkalmazása során a tanár hagyományos szerepe megváltozik, facilitátorként kezd működni (*Benő*, 2012).

A tanulók az írásfolyamat során önállóan dolgoznak, a tanár inkább csak kérdésekre válaszol, illetve segít, ha elakadást tapasztal. A nyelvórán általában a tanulók hiányos szókinccse okozhat nehézséget, ilyenkor érdemes a papír alapú vagy online szótár használatára bátorítani őket, vagy valamilyen digitális eszközt elérhetővé tenni számukra fordító alkalmazással. Természetesen a tanár maga is megválaszolhatja a felmerülő nyelvi-nyelvtani kérdéseket, segítve a gyorsabb szövegalkotást, hiszen idegen nyelven sokkal időigényesebb egy-egy mondat megfogalmazása, nemhogy egy hosszabb szöveg írása.

Az idegen nyelvű szövegalkotás esetén jogosan merül fel a nyelvhelyesség kérdése, és hogy a tanár ezzel kapcsolatban milyen elvárásokat közvetít. A tanulók ugyanis a nyelvi szintjüknek megfelelően alkotnak, tehát fontos, hogy nem várható el tőlük anyanyelvi fogalmazókészség. Rövidebb, egyszerűbb szövegekre kell számítani, az idegen nyelven írt alkotásokat többnyire lazább szövegkohézió, és néhol pontatlan, kevésbé választékos kifejezőmód jellemzi. Ahogy azonban *Benő* (2012) is írja: „[...] idegen nyelven való írásról lévén szó, a tanulókkal szemben nem szabad túl nagy követelményeket támasztani. Fontos, hogy örömeiket leljék a kreatív írásban, önmagukra, emberi cselekvésmintákra ismerjenek olvasmányaik során, és fantáziájukat használják az írás során, rászokva arra, hogy önmagukkal szemben igényesek legyenek” (*Benő*, 2012, 23. o.). A nyelvi hibák javítására később is lehetőség van, sőt, ajánlott azokat az írásfolyamat egy későbbi szakaszában javítani. A típushibákat tanárként külön összegyűjthetjük, majd plenáris

a tanár maga is megválaszolhatja a felmerülő nyelvi-nyelvtani kérdéseket, segítve a gyorsabb szövegalkotást

formában közösen megbeszélhetjük az osztállyal. *Kniffka* (2012) továbbá megjegyzi, hogy érdemes az idegen nyelvű kreatív szövegalkotást lépésről lépésre bevezetni a nyelvórán, és fokozatosan növelni a gyakorlatok komplexitását – csakúgy, mint a tanulókkal szemben támasztott elvárásokat – a tanulók nyelvi szintjének megfelelően. Vagyis fontos, hogy a tanulók ne ütközzenek nagyobb nyelvi nehézségekbe a feladatok megoldása során. Ezt a megfelelő gyakorlat kiválasztásával tudjuk befolyásolni, például először csak szavakat gyűjtenek egy témához, vagy mondatokat fejzenek be szabadon, később egy képhez írnak dialógust, majd azt képregénnyé bővítik stb.

Az írásgyakorlatok órai megtervezésekor érdemes a tanulók előzetes motiválására, majd az alkotások bemutatására is gondolnunk. Motiválóan hathat egy témához kapcsolódó nyelvi játék, de különösen hasznos lehet az észlelést, érzékelést fej-

lesztő memóriajátékok alkalmazása (ld. alkotói figyelem kialakítása, ráhangolás az alkotás folyamatára).

Az elkészült szövegváltozatok bemutatása több módon is történhet: a tanulók felolvassák alkotásaikat, eljátsszák őket, kiteszik a falra, illusztrálják őket, plakátot készítenek stb. Írásaik megjelenhetnek az iskolaújságban, esetleg portfóliót készítenek stb. (v.ö. *Benő*, 2012). A kreatív írásnak ez a záró szakasza, vagyis az alkotások prezentálása kiemelten fontos, mivel a plénum előtti megnyilvánulás – legyen az az osztály vagy az iskola tágabb közössége – életre szóló élményt jelenthet, amely erősíti az énhatékonyságot és alakítja a személyiséget.

A KREATÍV ÍRÁS ÉRTÉKELÉSE

A kreatív írás órai alkalmazásától való idegenkedés oka lehet egyfelől a tapasztalat hiánya, másfelől az értékelés nehézsége.

Az idegen nyelvi íráskészség mérésére használt hagyományos szempontrendszerek középpontjában ugyanis a nyelvi teljesítmény objektív megítélése áll. Ezért az írás- és fogalmazókészség értékelésére használt klasszikus kritériumok többnyire a szerkezet, stílus, érthetőség, nyelvhelyesség, helyesírás, központosítás, küalak, olvashatóság, amelyeket kiegészít a leginkább szubjektívnek mondható *összbenyomás* szempontja (Nagy, 2013). Ezek a szempontok azonban kevésbé alkalmazhatóak a kreatív írás esetében, ahol a hangsúly az ötletgazdagságon, eredetiségen, valamint a „jól megírt” szöveg kritériumain van.

Az idegen nyelvű kreatív írás értékelésekor különösen fontos a konvencionális szempontrendszerek helyett „megengedőbb” módon viszonyulni a tanulói szövegekhez, hiszen a nyelvtani, nyelvhelyességi hibák kiemelése elkedvetlenítheti a tanulókat. Ráadásul a nyelvi teljesítmény hagyományos értékelése gátolhatja a gondolatok szabad áramlását és a fantázia szabadon engedését, hiszen a tanulók egy ilyen értékelésre számítva sokkal inkább a nyelvi megfelelésre és a nyelvtani hibák elkerülésére koncentrálnak. Ezért a kreatív szövegalkotási feladatoknál érdemes inkább a fejlesztő értékelésre fektetni a hangsúlyt, és érdemjegyet is inkább az írásfolyamat végén, lehetőleg a kész szövegváltozatra adni. Böttcher (2012) ugyanakkor kiemeli: a kreatív írás érdemjeggyel való értékelése csak akkor javasolt,

ha a tanulók folyamatosan foglalkoznak kreatív szövegalkotással, írói eszközök és technikák elsajátításával, tehát lehetőségük van az írásmódjuk fejlesztésére. Böttcher (2012) továbbá hozzáteszi: érdemjeggyel a lehető legritkábban értékeljük a tanulók munkáit az általános iskolában, nehogy elvegyük a kedvüket az írástól.

Mindemellett a szakemberek egyetértenek abban, hogy ahhoz, hogy a kreatív teljesítmény értékelése helyet

„megengedőbb” módon viszonyulni a tanulói szövegekhez

kapjon a pedagógiai gyakorlatban, fontos, hogy megfelelő szempontok és kritériumok mentén értékeljék a tanulói szövegeket (Blomer, 2011; Böttcher, 2012; Brookhart, 2013; Morris és Shraplin, 2013). Ezt a célt szolgálják az úgynevezett analitikus rubrikák (*analytical rubrics*) módszere, amely lehetővé teszi a különböző szövegösszetevők vizsgálatát és a tanulók munkáinak pontosabb, összetettebb értékelését. Ez a módszer egy szempontok és alszempontok mentén történő analitikus pontozás, melynek végeredménye mind a tanár, mind a tanulók számára útmutatóként szolgál, és segít körülhatárolni a tanulási célokat. Az analitikus rubrikák módszerével leírható az adott írásra érvényes kreativitás mértéke és minősége, vagyis a szöveget jellemző kreatív teljesítmény. Mills (2006) és Burroway (2011) például négy szempontot ajánl figyelembe venni az analitikus pontozásnál: az írás képessége (*image*), a hangzás vagy hangvétel (*voice*), a jellemzések aránya (*characterization*) és a történetalakítás (*story*). A képi kifejezőmód lényegéhez tartozik az érzékletesség, ami a részletgazdag leírason túl a szóképek, trópusok használatát jelenti (pl. metafora, hasonlat, megszemélyesítés stb.). Az írás hangvétele a következőkben

nyilvánul meg: a cselekvésen keresztül (amit a szereplő tesz), a gondolatokon keresztül (amit a szereplő gondol a környezetéről), a dialóguson keresztül (amit a szereplő mond és ahogyan mondja), a környezetben keresztül (ahol a szereplő tartózkodik), valamint a szimbólumokon keresztül (ami a szereplővel kapcsolatos hozzáadott információkat hordozza). A jellemzések szempontjánál fontos kiemelni, hogy a kreatív írás pedagógiai kontextusában a *jó írás* alapvető kritériuma, hogy szereplőit az író közvetett módon, tehát elsősorban szituációkon keresztül, illetve ítékezés nélkül mutatja be, a véleményalkotást pedig az olvasóra bízta. Minél árnyaltabb, részletesebb egy-egy karakter bemutatása, annál összetettebb személyiséget ismerhetünk meg, akihez többféle szinten kapcsolódhatunk. A történetalakítás szempontjából az elbeszélés módját, a narrációt figyeljük meg, vagyis azt, hogy az események milyen sorrendben követik egymást, mennyire koherens az elbeszélés, és milyen izgalmakat, fordulatokat tartogat az olvasó számára.

Az értékelés módjára vonatkozóan *Böttcher* és *Becker-Mrotzek* (2003) három értékelési koncepciót dolgozott ki az általános iskolás korosztály számára: tanulóközpontú (*lernerorientiert*), írásfolyamat-orientált (*schreibprozessorientiert*) és kritériumkatalógus-orientált (*kriterienkatalogorientiert*) értékelés. Az első értékelési mód a tanár visszajelzésén alapszik, mely általában egy konkrét szövegre vonatkozik. Például, hogy mennyire sikerült a tanulónak a megadott szövegalkotási szabályokat betartania (pl. egy adott szótagszámú vers vagy egy kötött versforma esetén). Az írásfolyamat-orientált értékelés során általában

lehetőség van a szöveg átdolgozására, mivel a cél a szövegminőség javítása. Ez esetben a tanulási folyamat része a szövegtől való eltávolodás képessége, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók befogadói szemszögből is lássák, értelmezzék a szöveget, észrevegyék annak gyenge pontjait, az esetleges nyelvi hibákat vagy javítandó részeket. Mindezt jól támogatják a különböző kreatív-kooperatív szövegrevíziós módszerek (széljegyzet, írókonferencia, szakértő-módszer, szövegnyagytó, illetve a forgószínpad jellegű tanuló-

állomások), amelyeket *Böttcher* (2012), illetve *Becker-Mrotzek* és *Böttcher* (2006) részletesen bemutat a könyvében. A kooperatív szöveg-

revízió vagy szövegátdolgozás lényege, hogy a tanulók egymásnak adnak visszajelzést az adott szöveggel kapcsolatban előre meghatározott szempontok szerint, mint például: a tartalom, érthetőség, szóhasználat, olvasóra tett hatás. Ezt követően fogalmazzák meg a módosítási javaslatukat (pl.: „Mivel lehetne még a szöveget kiegészíteni? Hogyan lehetne egy-egy szereplő karakterét további tulajdonságokkal bővíteni?”), amelyeket a szerző a szöveg módosítása vagy továbbírása során figyelembe vehet.

A harmadik értékelési mód, a kritériumkatalógus-orientált értékelés zárt feladattípusok esetén ajánlott, vagyis az előírások, minták és szabályok szerinti írás (*Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern*), illetve az irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás (*Schreiben zu und nach literarischen Texten*) esetén. *Böttcher* (2012) mindkét feladattípus értékelésére hoz példát, amelyek része a nyelvi megalkotottságra vonatkozó, valamint a tartalomra vonatkozó szempontok mentén történő értékelés utóbbiek például

a véleményalkotást az olvasóra bízta

az alapötlet, a kidolgozottság, illetve a kreatív minőség. A kritériumok teljesülését egyes szám második személyben megfogalmazott visszajelzések mutatják (pl. *Érthetően és követhetően fogalmazol... / Szokatlan ötletekkel élsz... / Izgalmas címet adtál a történetnek / Kifejtetted a fontosabb részleteket... / Feltárod az ok-okozati összefüggéseket...), amelyekhez a szerző három értékelési fokozatot rendel hozzá: 1, 0,5 és 0. A számszerűsített fokozatok közt nyíllal jelöli az adott szövegre vonatkozó tendenciát, ami „oda” és „vissza” irányú is lehet.*

A fent ismertetett értékelési módok segítségével szolgálnak a kreatív írás értékeléséhez. Adaptálásukhoz tehát az idegen nyelven írt kreatív szövegek értékelésekor érdemes egy-egy osztályra, csoportra szabott sajátos kritériumrendszert kialakítani, amely az adott tanulási célokat tükrözi. A hiányorientált értékelés helyett továbbá érdemes kiemelni azokat a jó megoldásokat – a kritériumrendszerben jelzettekén túl is –, amelyekről az adott szöveg „működik”, illetve megkeresni a tanulók munkájában azokat a pozitívumokat, amelyek a többiek számára is iránymutatóak lehetnek. Végül, de nem utolsósorban célszerű a tanulói javaslatoknak is teret adni, és a kooperatív tanulásszervezés módszereit alkalmazva bevonni őket az értékelésébe.

KONKLÚZIÓ

Bár a kreativitás tartalomba ágyazott fejlesztése valamennyi tantárgy esetében releváns célkitűzés, jelen munka fókuszában az

idegennyelv-oktatás áll. A nyelvoktatás-nyelvtanulás kreatív pedagógiai megközelítése során láttuk, hogy a kreatív fejlesztésre számos lehetőség kínálkozik. Ilyen lehetőség a kreatív nyelvhasználat, illetve nyelvi kreativitás keretén belül értelmezett kreatív írás, amely az idegennyelv-oktatásnak kevésbé kiaknázott területe. Pedig a kreatív szövegekben megnyilvánuló szubjektív látásmód, a megnyilatkozás szabadsága, valamint a tanulói önkifejezés lehetősége nagymértékben növeli a nyelvtanulási motivációt. Másfelől a tanulók intenzívebben foglalkoznak a nyelvvel, fejlődik a szókincsük, és az aktív, produktív nyelvi tevékenység során tudatosabb nyelvhasználókká válnak.

A kreatív szövegalkotás ugyanakkor a pedagógus számára is hasznos visszajelzést ad a tanulók

nyelvi szintjéről, az elsajátított tudás mértékéről, illetve az esetleges hiányosságokról. További előnye, hogy fejleszti a személyiséget, mivel öszpontosítást igényel, és a kitartó munkára tanít. Emellett sikerélményhez juttatja a tanulókat, és segíti a pozitív önbecsülés kialakulását.

A kreatív írás a kreativitás fejlesztésének egy fontos eszköze, mivel a tanulók feltárhadják kreatív képességeiket – amelyek az iskolarendszerben sokszor rejtve maradnak. A kreatív írás pedagógiai gyakorlatba való beemelése tehát nem korlátozódik az anyanyelvi nevelés területére, hanem a nyelvoktatás számára is jó lehetőséget kínál az idegen nyelvi kompetencia fejlesztésére, és egyúttal hatékonyan támogatja az eredményes nyelvtanulást.

a kreatív fejlesztésre
számos lehetőség kínálkozik

IRODALOM

- Aleinikov A. G. (1989): On Creative Pedagogy. *Higher Education Bulletin*. **12.**, 29–34.
- Aleinikov, A. G. (2013): Creative Pedagogy. In: Carayannis, E. G. (szerk.): *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship*, Springer, New York.
- Basch, É. (2020): A kreatívírás-tanítás és gyakorlatok. In: Juhász, V. és Sulyok, H. (szerk.): *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged. 127–139. Letöltés: http://acta.bibl.u-szeged.hu/72165/1/kommunikacio_es_beszedfejlesztes_tanulmanykotet_2020_126-139.pdf (2023. 05. 03.)
- Becker–Mrotzek, M. és Böttcher, I. (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin.
- Benő, E. (2012): Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegennyelvtanításban. *Magiszter*. **10.** 2. sz., 13–25. Letöltés: (2023. 04. 02.)
- Böttcher, I. (2012): Kreatives Schreiben in den Fächern: Deutsch – eigene Schreibkompetenzen entwickeln und bewerten. In: Böttcher, I. (szerk.): *Kreatives Schreiben* (7. kiadás). Cornelsen, Berlin. 41–49.
- Böttcher, I. és Becker-Mrotzek, M. (2003): *Texte bearbeiten, bewerten und benoten*. Berlin.
- Blomer, Y. (2011): Assessment in creative writing. *Wascana Review*. **43.** 1. sz., 61–73.
- Brookhart, S. M. (2013): *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bunch, G. C. és Martin, D. (2021): From "academic language" to the "language of ideas": a disciplinary perspective on using language in K-12 settings. *Language and Education*. **35.** 6. sz., 539–556.
- Burroway, J. (2011): *Imaginative writing: Elements of craft*. Penguin, New York.
- Carter, R. és McCarthy, M. J. (2004): Conversation, Creativity: Interactional Language, Creativity and Context. *Applied Linguistics*. **25.** 1. sz., 62–88.
- Craik, F. és Lockhart R. (1972): Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal for Verbal Learning and Verbal Behaviour*. **11.**, 671–684.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. és Howe, A. (2013): Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*. **8.**, 80-91.
- Dezuanni, M. és Jetnikoff, A. (2011): Creative pedagogies and the contemporary school classroom. In: Sefton-Green, J., Thomson, P., Bresler, L., Jones, K. (szerk.): *The Routledge international handbook of creative learning*, Routledge. 264–272.
- European Commission, Directorate-General for Communication (2012): Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386. Letöltés: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f551bd64-8615-4781-9be1-c592217dad83> (2023. 05. 02.).
- Eurostat: Foreign language learning statistics. Letöltés: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics#Primary_education (2023. 04. 20.).
- Fehér, J. (2016): *Creativity in the language classroom*. British Council. Letöltés: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/creativity-language-classroom> (2020. 11. 30.).
- Fisher, R. és Williams, M. (szerk., 2004): *Unlocking Creativity: Teaching Across the Curriculum*. Routledge, New York.
- James, M., Black, P., McCormick, R. és Pedder, D. (2007): Promoting learning how to learn through assessment for learning. In: James, M. és mtsai. (szerk.): *Improving Learning How to Learn. Classrooms, schools and networks*. Routledge, London – New York. 3–29.
- Kalantzis, M. és Cope, B. (2008): *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Kniffka, G. (2012): Kreatives Schreiben bei Deutsch als Zweitsprache-die Chancen nutzen. In: Böttcher, I. (szerk.): *Kreatives Schreiben* (7. kiadás.), Cornelsen Verlag, Berlin. 174–183.
- KER – Közös Európai Referenciakeret (2002). Letöltés: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (2023. 04. 20.).
- Küllös, I. és Laza, D. (2021): *Népi mondókák – Hagományos dajkarímek, gyermekmondókák, dalok és köztöltőversikék*. Tinta, Budapest.
- Lackfi, J. 2012. *Kreatív írás*. Letöltés: <http://www.lackfi-janos.hu/kreativ-iras-2/> (2023. 03. 20.).
- Lin, Yu-Sien (2011): Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*. **2.** 3. sz., 149–155.
- Mehlhorn, G. és Mehlhorn H. (2003): Kreativitätspädagogik – Entwicklung eines Konzepts in Theorie und Praxis. *Bildung und Erziehung*, **56.** 1. sz., 23–45.
- Mills, P. (2006): *The Routledge creative writing coursebook*. Routledge, New York.
- Morris, G. és Sharpin, E. (2013): The Assessment of Creative Writing in Senior Secondary English: A Colloquy Concerning Criteria. *English in Education*. **47.** 1. sz., 49–65.
- Nagy Zsuzsanna (2013): Az anyanyelvoktatás programjainak hatása a fogalmazásképesség fejlettségére. *Iskolakultúra*. **23.** 11. sz., 58–72. Letöltés: http://real.mtak.hu/56402/1/EPA00011_iskolakultura_2013_11_058-072.pdf (2023. 04. 10.).
- Nikolov, M. (2003): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 46–57. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00069/2003-03-ko-Nikolov-Idegennyelv.html> (2023. 04. 10.).
- Piazza, C. L. és Siebert, C. F. (2008): „Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students.” *The Journal of Educational Research*. **101.** 5. sz., 275–285.
- Raimes, A. (1983): *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press, London.
- Samu, Á. (2004): *Kreatív írás*. Holnap, Budapest.
- Sári B., L. (2015): A kreatív írás-oktatás és a kortárs amerikai próza. *Helikon Irodalomtudományi Szemle*. **61.** 1. sz., 3–23. Letöltés: <http://real-j.mtak.hu/6091/2/Helikon2015.1.pdf> (2023. 04. 12.).
- Selkrig, M. és Keamy, K. (2017): Creative pedagogy: a case for teachers’ creative learning being at the centre. *Teaching Education*. **28.** 3. sz., 317–332.
- Szettele, K. (2020): Kreatív pedagógia: A kreativitás fejlesztésének oktatási koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*. **70.** 11–12., 58–80.
- Szécsi, G. (2015): Nyelv és kreativitás az információ korában. *Jel-Kép*, 4. sz., 133–138.
- Takács, N. (2018): Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban. *Iskolakultúra* **28.** 3–4. sz., 70–76. Letöltés: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/22788> (2023. 04. 10.).
- Tin, T. B. (2012): Freedom, constraints and creativity in language learning tasks: new task features. *Innovation in Language Learning and Teaching*. **6.** 2. sz., 177–186.
- Cropley, A. és Urban, K. (2000): Programs and Strategies for Nurturing Creativity. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. és Subotnik, R. F. (szerk.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Elsevier Science. 481–494.
- Watkins, C., Carnell, E. és Lodge C. (2007): *Effective Learning in Classrooms*. Paul Chapman Publishing, London.
- Woodward, T. (2015): A framework for learning creativity. In: Maley, A. és Peachey, N. (szerk.): *Creativity in the English language classroom*. British Council. 10–17.

DARABOS KATA

„Szabaduló-tanterem” a földrajzórákon

ÖSSZEFOGLALÓ

Az iskolai tanítási-tanulás folyamat új kihívásai elengedhetlenné teszik, hogy új módszerek, eszközök felé forduljunk a tanórák tervezésekor. A 2000-es években megjelent, ma az egyik legkedveltebb szabadidős tevékenység, a szabadulószoba *szabaduló-tanteremként* az iskolai gyakorlatban is alkalmazható. A szabadulószobák egyedi felépítésűek, a kitűzött cél elérésének érdekében több részfeladatra osztják a tevékenységet. Kutatások alapján egy jól konstruált szabadulószoba-feladat segítheti az új tananyag feldolgozását, a tanulók egyéni fejlődését, és hatékonyabbá teheti a csapatmunkát. Fontos szerepe lehet a tanulók gondolkodásának finomodásában, segítheti a kreatív, kritikai és problémamegoldó gondolkodás fejlődését. A tanulási folyamat ilyen jellegű játékosítása mind materiális (akár csak papír és ceruza használatát igénylő), mind digitális környezetben lezajlódhat, ami lehetővé teszi, hogy a tanóra céljának megfelelően tervezzük meg a szabaduló-tantermünket. A tanulmány főleg digitális szabaduló-tantermek gyakorlati alkalmazását mutatja be a földrajz tantárgy keretein belül. A tanári és tanulói tapasztalatok összegzéséből jól látható, hogy a szabaduló-tanterem használata új tananyag feldolgozása és a tanult tananyag összefoglalása esetén is segíti a tanulók együttműködési képességeinek, problémamegoldó gondolkodásának fejlődését, ezzel összefüggésben a közös játék élménye motiválón hat a tanulókra.

Kulcsszavak: földrajz, gondolkodásfejlesztés, szabadulószoba, szabaduló-tanterem, játékosítás

BEVEZETÉS

A modernitás utáni iskolai oktatás egyik legfőbb célja – ma már szinte minden diszkurzusban – az „ismeretátadás” különböző gyakorlatain túl *a tanulók képességeinek fejlesztése* (Csapó, 1999). A képességek fejlesztéséhez azonban nemcsak ismeretekre, hanem arra is szükség van, hogy ezeket képesek legyünk rendszerbe szervezni (Korom és Csapó, 1997). Ez a célkitűzés az

oktatási folyamat szereplőiben fölébreszti az igényt a kreatív, játékos feladatokra, amelyek ezt a rendszerbe szervezést indirekt módon megkönnyítik, így segítségükkel a diákok olyan készségekre¹ is szert tehetnek – az adott tananyag lexikális jellegű összefüggéseinek ismeretén túl –, melyek teljes életük során fontosak lesznek (Kovács és Manojlovic, 2020).

Az egyik legfontosabb fejlesztésre szoruló képességterület az, amely a gondolkodáshoz köthető. Egy olyan tantárgy pedig,

¹ A készség és képesség fogalmak részletes tárgyalására ebben a tanulmányban nem térek ki. A készséget mint automatizált tevékenységelemet értelmezem, mely „a tudat közvetlen ellenőrzése nélkül működik”, a képesség pedig az ismeret, jártasság és készség egymásra épülő rendszereként fogható fel (Makádi, 2015b., 3–10. o.).

mint a földrajz, kettős jellege miatt (ti. a természet- és a társadalomtudományok jellemzőit ötvözi) alkalmas arra, hogy annak tanulásakor-tanításakor nagyobb hangsúlyt fektessünk a gondolkodási képességek fejlesztésére (Ütőné Visi, 2009).

A társasjátékok speciális körét képezik a szabadulószoza-jellegű tevékenységek – fizikai vagy digitális térben. Ezek elemi elvárása, hogy a játék során a játékos gondolkodjon, összefüggéseket keressen és találjon egy jól vagy akár kevésbé körvonalazható probléma megoldásához (Nicholson, 2015). Felmerül tehát a kérdés: miért ne lehetne alkalmazni ezt a játéktechnikát az oktatási folyamatban is?

A tanulmány célja, hogy bemutassa a szabadulószobák, legfőképp a digitális szabadulószobák oktatásban, azon belül is földrajzoktatásban, *szabaduló-tanterem*ként való alkalmazhatóságát. Szeretnénk megerősíteni abbéli hipotézisünket, hogy a szabaduló-tantermek kiváló lehetőséget adnak a különböző, az oktatási diskurzusok által is magasra értékelt képességek fejlesztésére, ezen belül is a gondolkodásfejlesztésre. Célunk, hogy tanulói és tanári kérdőívek elemzése alapján láthatóvá váljon, hogy az ilyen feladatok valóban motiválóak, fejlesztőek lehetnek.

MI IS AZ A SZABADULÓSZOZA?

A ma ismert *szabadulószoza* a Cambridge Szótár szerint egy olyan, jellemzően csoportos játék, ahol a résztvevők célja, hogy

különböző feladatokat teljesítve megoldjanak egy rejtélyt, és ennek segítségével kiszabaduljanak egy bezárt szobából. A játékot izgalmasabbá teszi, hogy a legtöbb esetben időkorlát is nehezíti a kijutást.² Természetes módon gondolkodásra ösztönöz, összefüggések megfigyelését igényli (Friedrich és mtsai., 2019).

A szabadulószobák (*escape rooms*) pályafutása a 2000-es évek második felében indult, ekkor alkották meg az első ilyen jellegű játékokat. Előfutárak egy 2004-ben megjelent, *Crimson Room* elnevezésű videójáték volt, melyben a játékosoknak különböző dolgokat keresve és azokat felhasználva kellett kijutniuk egy bezárt szobából (*Tvtropes.org*). Ezt a – Toshimitsu Takagi nevéhez köthető – elektronikus játékot is alapul véve fejlesztették ki 2007-ben, Takao Kato és a SCRAP

Publishing irányítása alatt az első, jellegében a maiakhoz nagyon hasonló – fizikai térben működő – szabadulószoza-játékot, ahol már rejtvények megoldása is kellett ahhoz, hogy a játékos kijusson a szobából (*scavengerescape.com*).

Később Takao Kato egy céget is létrehozott azzal a céllal, hogy ilyen játékokat fejlesszen, ez volt a Real Escape Game (REG), mely ma is szabadulószoza-játékok létrehozásával foglalkozik (*ied.eu*).

Magyarországon 2011-ben Gyurkovics Attila cégvezető tette lehetővé az első hasonló szabadulószoza-élményt. A játék és a hely maga a Parapark nevet kapta, és már ekkor csaknem ugyanolyan típusú játékot igényelt, mint a ma szinte minden nagyvárosban megtalálható szabadulószobák nagy része (Abonyi-Tóth, 2018).

a játékosoknak különböző dolgokat keresve és azokat felhasználva kellett kijutniuk egy bezárt szobából

² <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/escape-room>

SZABADULÓSZOBÁK AZ OKTATÁSBAN: MIRE HASZNÁLHATÓ?

A szabadulósobák eddig kialakult kultúrköre és a játék sajátosságos jellemzői arra mutatnak, hogy a játék az oktatási folyamatba – bizonyos feltételekkel – integrálható. Segítségével különösen fejleszthető a részletekre való odafigyelés, illetve a kritikai gondolkodás. A szabadulósoba-helyzetekben a tanulók mindenképpen kilépnek a megszokott tanórai környezetből, így a tanulási helyzetet és magukat a feladatokat ún. „out-of-the-box” nézőponttal képesek másként szemlélni, így megoldásaikban a megszokottakhoz képest más megközelítéseket is alkalmazni (Nicholson, 2015).

Adódik a kérdés: miért is érdemes szabadulósoba-feladatokat bevinnünk az óráinkra?

A legegyszerűbb válasz szintén adott: feladatok egymás után fűzésével viszonylag egyszerűen előállítható egy-egy tanórányi szabadulósoba-játék bármely tantárgy keretében. A feladatokat, illetve magukat a játékos órákat a tanítási-tanulási folyamat minden fontos lépcsőfokához illeszthetjük. Az új tananyag feldolgozástól az összefoglalásig a folyamat minden szakaszát támogathatjuk virtuális (esetleg valós) szabadulósobával.

Új tananyag feldolgozása esetén a szabadulósobák lehetővé teszik, hogy segítségükkel szerteágazóan és egyéni utakon lehessen bejárni az adott téma főbb kérdésköreit. A legtöbb esetben a szabadulósobához kapcsolódó feladatok egymásra épülnek; egyik feladat megoldása a másik

előfeltétele (Kovács, 2022). Így a szabadulósoba mint környezet, önmagában ösztönzi a tanulót arra, hogy tovább foglalkozzon a kérdéses témakörrel – hiszen addig nem juthat tovább az adott feladaton, míg nem sikerült azt hibátlanul teljesítenie. Ez lehetővé teszi azt is, hogy mindenki saját tempójában, saját tudásszintjének és képességszintjeinek megfelelően dolgozza fel az adott tananyagrészt. Amennyiben sikerül egy jól konstruált szabadulósoba-feladat segítségével az új tananyag feldolgozása, a

egyéni utakon bejárni az adott téma főbb kérdésköreit

tanulási-tanítási folyamat bizonyosan hatékonyabbnak bizonyul, mint azokban az esetekben, ahol passzívabb tanulási módszereket alkalmaztak (Abdollahi, 2021).

A fent is szóvá tett jellegzetes felépítés itt abban segít, hogy a tanulási-tanítási folyamat alkalmával elsajátított ismeretek, a jellegzetes fogalmak, folyamatok, összefüggések felelevenítése is megtörténjen. Így a tanuló egyfajta diagnózist kaphat arról, hogy hol tart az ismeretszerzési folyamatban, mely tananyagrészek elsajátításában van még szüksége pótlásra. Ez persze nemcsak a tanuló, hanem a tanár számára is fontos információforrás.

A „SZABADULÓ-TANTEREM” – ÉS SZEREPE AZ ISKOLAI KÉSZÉG- ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTÉSBEN

Motiváció és modern tanulás

A szabadulósobás feladatok alapvetően csoportos feladatok, így lehetőséget adnak az együttműködési képesség és kommunikációs készség fejlesztésére. Egy eddig sok

esetben ismeretlen helyzet, melyet egy szabadulószoba-játék megalapoz, katalizálja a csapatmunkát, és hatékonyabbá is teszi azt (Kispéter-Sövényházi, 2008). A megoldás során a tanulók spontánul, de mégis célorientáltan kommunikálnak egymással, megbeszélnek a feladványokat, elmagyarázzák egymásnak a kérdéses pontokat, így a szabadulósobás feladatok remek lehetőséget biztosítanak az ezek sikeréhez szükséges készségek fejlődésére.

Dietrich 2018-as vizsgálata alapján elmondható: a szabadulósobás feladatok segítenek abban, hogy a tanulók a csoportos munka során megmutathassák, hogy milyen jók, illetve kiderülhetnek erősségeik. A folyamatos kommunikáció során fejlődhetnek a szaknyelv használatában is. A kémia tantárgy keretein belül végzett kutatás azt is megmutatta, hogy a diákok egy szabadulósobás feladat segítségével könnyebben bevonhatóak az órai tevékenységekbe, hatékonyabb lesz az órai munkájuk (Dietrich, 2018).

A köznevelés szereplőit a felgyorsuló világméretű változások az elmúlt években újabb és újabb kihívások elé állították. Egyre nagyobb szerepet követel magának a tanítási-tanulási folyamatban többek közt az aktív, tevékenység alapú tanulás (Széll, 2018). Ez a változás egyfajta leképezése annak, hogy ma már a tanulóknak határozottan nem csak az ismeretekre van szüksége a mindennapi életben. Szinte mindenki zsebében ott lapul egy telefon, melynek segítségével az információhoz jutás egészen más dinamikái (köztük pl. a megszerzett információk kritikai befogadását) válnak egy diák számára használhatóvá –

egy szabadulósobás feladat segítségével könnyebben bevonhatóak az órai tevékenységekbe

ismeretük pedig szükségessé –, mint amelyekre a korábbi oktatási paradigmák épültek. A tanítási-tanulási folyamat célja ma tehát sok esetben már inkább az, hogy a tanulók készségeit és képességeit fejlesszük úgy, hogy ezek segítségével képesek legyenek a megszerzett információkat értelmezni, kritikusan szemlélni, meglátni a közöttük lévő összefüggéseket (Tari, 2011).

Ez a változás számos, a tudás mibenlétével foglalkozó korábbi elméletből is táplálkozik. Az 1990-es évekig az a szemlélet uralkodott az oktatásban, hogy a tudás nem más, mint fogalmak, elméletek, tények ismerete – lehetőség szerint minél nagyobb mennyiségben –, és ezek alkalmazása a mindennapokban. Ezen elméleteket összefoglaló néven analitikus műveltségkonceptióknak nevezzük (Shen, 1975, Klopfer, 1991, Hurd, 1998). A 1990-es évektől azonban átalakulni látszik ez a gondolkodásmód, és a tudást (melyre sok esetben műveltségként hivatkoznak) már nem egy statikus ismerethalmazzként értelmezik, hanem rendszernek tekintik, mely a gondolkodással együtt fejlődik, szoros összefüggésben a problémák felismerésének és megoldásának készségével (Shamos, 1995, Bybee, 1997).

Ezekben a modellekben (praktikus tudásmodellek) a hangsúly már nem azon van, hogy a diák minél több ismeretet halmozzon fel. A cél az, hogy a megszerzett ismeretek segítségével a tanuló képes legyen értelmezni a mindennapi élet jelenségeit, képes legyen meglátni az összefüggéseket, az ismereteinek alkalmazásával felismerni a problémákat, és megoldani azokat. Ezek a modellek tehát a tudást már rendszerszerűen, holisztikusan értelmezik,

mely megközelítés a 2000-es évektől kezdődően a felmérések szerint Magyarországon is egyre elfogadottabbá vált (Makádi, 2015a., 11–13. o.).

Ebbe az átalakuló szemléletbe jól beilleszthető a szabadulószo-ba-konceptió alkalmazásának igénye is, hiszen az egymásra épülő kihívások és szerteágazó megoldási lehetőségek miatt ezek több más mellett alkalmasak arra, hogy a tanulók tevékenység-alapúan dolgozzanak fel egy-egy tananyagot. Újszerűségük és dinamikusságuk miatt pedig magát a tevékenységet illetően is motiváló lehet a diákok számára egy-egy ilyen játék (Nicholson, 2016).

Manapság sok szó esik arról is, hogy érdemes *játékosítva* tanítani – általában ugyancsak a motivációt előmozdítandó (Fromann és Damsa, 2016). (A tanulók motiváltsági állapotának fenntartása láthatóan egyre nagyobb kihívás a köznevelésben [Józsa, 2013].) Ez

utóbbi talán az egyik legnehezebb pedagógusi feladat a tanórákon, de a játékosítás – amely nem feltétlenül jelent zenélő, „ugráló” játékokat – jó eszköze lehet (Duchon, 2021, 10–32. o.). A szabadulószo-bás feladatokban például a feladat végső céljának eléréséhez (mely sok esetben önmagában is nyomasztó lehet egy tanuló számára) a diákoknak több, kisebb részfeladat megoldásával kell megbirkózniuk, melyek után jutalomként egyre közelebb érnek a végső célhoz. Tehát a tanuló nemcsak a végső cél elérése után kap pozitív megerősítést a munkájáról, hanem közben is. Ez a játékosítás egyik lényege. Ily módon ugyanis egy hosszabb tanulási, gyakorlati tevékenység

is izgalmasabbá és kevésbé nyomasztóvá válhat. Santos 2019-es tapasztalatai alapján tudatosíthatjuk azt is, hogy a szabadulószo-bás feladatok *tanulóközpontú* tevékenységek, így a tanulók egyéni érdeklődésének felkeltésében is jól szereplenek (Santos és mtsai., 2019). Mint csoportos – azaz közösségi élményt lehetővé tévő – tevékenységek pedig még élvezetesebbé tehetik a feladat megoldását (Nicholson, 2018).

Természetes kapcsolat a digitálival

A fentiek mellett mindennapi életünk során az egyik legfontosabb kompetenciává kezd válni a digitális kompetencia (Chira, 2020). Ennek fejlesztése mint cél könnyen integrálható a szabadulószo-ba-elve-n alapuló pedagógiai tervezésbe.

Abban az esetben, ha a szabadulószo-bás feladatokat online térbe helyezzük, egyfelől

igen kreatívan használhatjuk a különböző IKT-eszközöket (mind a szabadulószo-bás feladat megtervezése, mind elkészítése, mind pedig kivitelezése során). A tanulók (és sok esetben a tanárkollégák) digitális készségei is fejlődhetnek

ennek során. Másfelől – azzal a hiedelemmel szemben, hogy a fent már említett együttműködési képesség és kommunikációs készség fejlődését az online jelenlét *alapvetően* nehezíti – érdemes tudnunk, hogy az online tér, különösen, ha a gyerekek iskolán kívüli online tevékenységét nézzük – inkább lehetőséget teremt a tanulók közötti együttműködésre (Ollé, 2013). Így például az elmúlt időszak távolléti oktatási időszakaiban a szabadulószo-bák

a hiedelemmel szemben, hogy az együttműködési képesség és kommunikációs készség fejlődését az online jelenlét alapvetően nehezíti

digitalizálása inkább az együttműködés fejlődését, mint annak erodálódását eredményezhette.

További pozitív hatások

Huang és munkatársai egy 2020-as tanulmányban rámutatnak, hogy a szabadulószobás feladatok alkalmazásának következtében a diákok a tanórákon könnyebben kezelték a nehezebb feladatokkal járó kudarcokat. A kutatók feltételezik, hogy ennek oka az, hogy egy ilyen tevékenység során a diákok többször is nekifuthatnak egy-egy feladatrésznek, a feladatok *gyakori* használata és a visszajelzések hatására a tanulók kudarcélmény-kezelése átalakul; kitartóbbak lesznek (*Huang, Kuo és Chen* 2020).

A „SZABADULÓ-TANTEREM” ÉS A GONDOLKODÁSFEJLESZTÉS

Ha a szabadulószoba-jellegű feladatokat tanórai keretek között alkalmazzuk, célszerűbb lehet ezt külön elnevezéssel illetni, ezzel jelezve, hogy a feladatok alapkonceptiója ugyan egy szabadulószoba – de a játék itt más, pedagógiai célokkal is rendelkezik. A továbbiakban az oktatási folyamathoz kötődő szabadulószoba-feladatokat, *Paróczay Eszter* 2018-as kifejezését alapul véve, *szabaduló-tanterem* névvel jelölöm, talán ez az elnevezés fedi le a

legjobban azt a ténytet, hogy egy játékos szabadulószobával van dolgunk, melynek legfőbb célja az oktatási folyamat valamely területének támogatása.

Ahogy azt a fentiekben már láthattuk, a szabaduló-tanterem számos készség és képesség fejlesztésében játszhat fontos szerepet, köztük is.

Az egyik legkomplexebb és legnagyobb kihívást jelentő tevékenység a tanórákon a *gondolkodási képességek* fejlesztése – hiszen

a feladatok gyakori használata és a visszajelzések hatására a tanulók kudarcélmény-kezelése átalakul

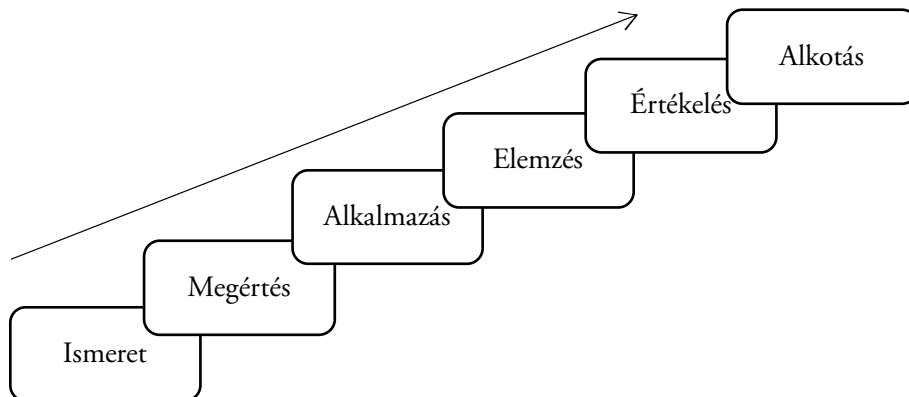
már annak a megfogalmazása is nehézkes, hogy mit nevezünk pontosan gondolkodási képességnek. Talán a leginkább elterjedt megközelítés a Bloom kutatásain alapuló taxonómia, mely hat, egymásra épülő szinten látja leírhatóan a gondolkodási folyamatot (*Bloom*, 1956).

Az eredeti Bloom-taxonómiában az alacsonyabban lévő szintekhez az ismeret, a megértés és az alkalmazás tartozik, míg a magasabb szinteket az elemzés, a szintézis és az értékelés alkotja (*Uo.*). Ezt a kategorizálást azonban az elmúlt évtizedekben az újabb és újabb kutatási eredményekre alapozva sokan átdolgozták, közöttük *Krathwohl* és munkatársai is, akik a két legmagasabb gondolkodási szint esetén a szintézis helyett az *értékelés*, a Bloomnál még a legmagasabb szinten álló értékelés helyett pedig az *alkotás* fogalmakat használják (*Anderson és Krathwohl*, 2001).

A *krathwohli* módosítás utáni Bloom-taxonómiát az *1. ábra* mutatja.

1. ÁBRA

A módosított Bloom-taxonómia



FORRÁS: Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó (2015) alapján saját szerkesztés

A Bloom-taxonómia alapján az újabb elméletek konkrétan fogalmazzák meg, hogy mely alapkészségek fejlesztésével segíthetjük a gondolkodás fejlődését. Ezek alapján három, egymásra épülő képességterületet tudunk megkülönböztetni. Ha a gondolkodási folyamat lépcsőit a gondolkodási formák szemszögéből közelítjük meg, az első lépés a *kreatív* (divergens) gondolkodás elérése, melyet a *kritikai* (konvergens) és a *problémamegoldó* (alkalmazott) gondolkodás követ. A tanuló csak akkor léphet magasabb gondolkodási szintre, ha az előző gondolkodási szinteket már magáévá tette (Tóth, 2010 alapján Makádi, 2015a., 34–37. o.).

Huang és munkatársai 2020-as tanulmányukban leírják, hogy a szabadulósobás feladatok elősegítik a kritikai és problémamegoldó gondolkodás fejlődését, emellett az okozati összefüggések átlátásában is szerepet játszanak, melyek szintén fontos tényezők a gondolkodási folyamatban (Darabos és Gerlang, 2020). A játékalapú tanulás ugyanis – például a digitális játékos feladatok –

nagyban hozzájárulhatnak a tanulók kognitív készségeinek fejlődéséhez (Pásztor, 2013). Megint más aspektusból: a játékos szabaduló-tanterem alkalmazása pozitív hatással lehet többek között a kritikai gondolkodásra, amennyiben elősegíti a tanulók döntéshozatali és vitakészségének kifejlődését (Pivec, 2007).

A SZABADULÓ-TANTEREM KÉSZÍTÉSÉRŐL ÁLTALÁNOSSÁGBAN

Egy szabadulóterem-játék fölépítése – komplexitása miatt – először mindig nagy kihívásnak tűnik.

Az első lépés, hogy szaktanárként eldöntsük, vajon az adott témakör alkalmas-e arra, hogy szabaduló-tantermes feladatokat alkossunk hozzá. A földrajz mint tudomány és tantárgy jellege miatt majdnem minden témakörhöz alkothatunk ilyet, azonban arra is érdemes ügyelni, hogy a szabaduló-tanterem alkalmazása összeegyeztethető-e azokkal a *módszerekkel és pedagógiai fejlesztési*

célokkal, melyeket az adott témakör tanítása során kitűztünk magunk elé.

Ha úgy gondoljuk, hogy mindezt átgondolva érdemes lehet bevetni a szabaduló-tantermet, akkor azt kell eldöntenünk, hogy a tanmenet nézőpontjából mi a konkrét célunk a feladatsor létrehozásával. Új tananyagot szeretnénk feldolgozni a használatával? Egy speciális témakör tanulását szeretnénk vele segíteni? Esetleg összefoglaló órán szeretnénk alkalmazni? A válasz természetesen itt is meghatározza azt, hogy milyen módszerekhez, feladattípusokhoz nyúlunk a tevékenységek megtervezésekor.

Azt is át kell látnunk, hogy a céljainknak az online tér a megfelelőbb, vagy a fizikai térben zajló szabaduló-tanterem-megoldást választjuk inkább. Utóbbinál persze lehetőségünk van olyan tevékenységekre is, melyek minden érzék-szervünket igénybe veszik. Egy ilyen feladatnál akár a tanterem teljes átépítése is elképzelhető, de sok esetben nincs szükség még komolyabb eszközparkra sem, elég egy papír és egy ceruza mindenkinek a feladat(ok) elvégzéséhez. Más esetben a digitális tér kínálja magát jobban. Egy földrajz tantárgyból vett példával élve: a *Közetburok* témakörben a kőzetek megismerése sokkal ésszerűbb materiális alapon, hiszen így a tanulók kezükbe foghatják a kőzeteket, és közvetlenül vizsgálhatják azokat. De például az ázsiai kultúrák megismerésével foglalkozó témakörnél természetes módon adódik a digitális tér adta összes lehetőség: videónézés vagy -szerkesztés (online szerkesztőfelületek használata), zenehallgatás, vagy épp fotómontázs készítése a vallások sokszínűségéről.

Gondolkodhatunk úgy is, hogy azt szeretnénk: a tanulók online és fizikai térben egyaránt dolgozzanak. Ennek oka lehet egyszerűen az is, hogy izgalmasabbá szeretnénk tenni a feladatsort. Ha például egyszerre szeretnénk a tanulók digitális készségeit fejleszteni egy olyan készséggel együtt, mely az online térben nehezen oldható meg tanórai keretek között – tipikusan ilyen feladatok azok, melyben a tanulónak ábrázolnia kell valamit – érdemes hibrid megoldáshoz fo-

sok esetben nincs szükség még komolyabb eszközparkra sem

lyamodni. Ebben az esetben jó ötlet lehet, ha a feladatok megoldásához szükséges eszközök a maguk anyagi mivoltában állnak a tanulók rendelkezésére (pl. a feldolgozandó forrásokat ki-

nyomtatva elhelyezzük a teremben), de a feladatokat egy online felületen kell megoldani (*Térjék*, 2021). Konkrétabb példával élve: egy olyan feladatsorban, ahol a cél a térképek megismerése, elengedhetetlen az atlasz használata vagy valamely olyan mérési feladat elvégzése, mely az online térben nehezséges lenne – de az internetes térképek, akár a Google Earth sem hagyható ki a téma feldolgozásakor.

A szabaduló-tanterem egyik célja (és a jó játék feltétele) az, hogy a tanulók motiváltak legyenek a feladatmegoldás során. Ezt elősegíti, ha izgalmas és kreatív *kerettörténetbe* ágyazzuk a feladatainkat. Már Kozéki 1980-as kutatásai is ezt támasztják alá, a tananyag egyéni elsajátításának sikeressége csupán 50%-ban függ az értelmi tényezőktől, a maradék 50%-ot az egyéb tényezők adják (*Kozéki*, 1980, 166–187. o.). Egy tanuló általában szívesen foglalkozik egy olyan feladattal, ahol éppen szuperhősként kell megmentenie a világot a gonosz medúzaszörny támadásaitól azzal, hogy újabb és újabb

kihívásokat teljesít. Könnyen lehet, hogy a feladatok pontosan ugyanazok lennének, mintha nem használnák szabaduló-tantermet, mégis, a diákok motiváltsága a szabaduló-tanterem alkalmazása során lesz magasabb (Sipos, 2021).

A szabaduló-tanterem-játék elkészítése során szem előtt kell tartanunk a feladatok eszköz-igényét. Ez evidenciának tűnik, de rejt néhány buktatót. Az fizikai térben zajló szabaduló-tantermeknél a feladatokat valószínűleg ki kell nyomtatnunk, a digitális szabaduló-tantermek esetén pedig figyelniük kell arra, hogy a feladatok megoldásához stabil internetkapcsolatra, valamint jól működő, *kipróbált működésű* eszközökre van szükség. Mindennek működni kell, az eszközök próbáját nem szabad elmulasztani. Alapvetően biztonságos megoldás lehet azonban a BYOD, azaz a Bring Your Own Device („Hozd a készüléked”) módszere, ahol a tanulók a saját eszközükkel oldják meg a feladatokat, de közösen, együttműködve a társaikkal, különböző alkalmazásokon keresztül hálózatba kapcsolva (Gerlang, 2020).

DIGITÁLIS SZABADULÓ-TANTEREM KÉSZÍTÉSE

Abban az esetben, ha digitális szabaduló-tanterem készítésére vállalkozunk, több terület is a rendelkezésünkre áll. Talán a leginkább ismert ezek közül a Google alkalmazáscsoportba tartozó *Google Űrlapok* (Google Forms) kérdőívkészítő program,

mellyel gyorsan és viszonylag egyszerűen készíthetünk digitális szabaduló-tantermeket.

A program könnyen kezelhető, a legtöbb esetben tanulók számára sem okoz nehézséget a használata. Ha a Google Űrlapok programmal készítjük el a játék alapjait, akkor választhatjuk azt a megoldást, hogy e fe-

lület csupán a szabaduló-tantermünk vázát adja majd. Az alkalmazásban lehetőség van arra, hogy más programokat, honlapokat, alkalmazásokat

kapcsoljunk a szabaduló-tantermünkhöz, így a játékfolyamat szerves részét képezheti egy videó megnézése és elemzése vagy egy *tankocka-feladat*³ megoldása is. Ezzel lehetőségünk van arra, hogy a feladatot dinamikusabbá és izgalmasabbá tegyük, ráadásul bármilyen feladattípusban gondolkodhatunk, kiválaszthatjuk a céljainknak leginkább megfelelő módszert.

Esztétikailag is magasabb színvonalú és dinamikusabb szabaduló-tantermeket alkotunk a *Genially* nevű, interaktív vizuális tananyagok szerkesztésére használható alkalmazással (<https://genial.ly/>). Ez a program, használatát tekintve bonyolultabb, mint a Google Űrlapok, azonban rengeteg lehetőséget rejt magában. Különböző sablonok támogatnak minket abban, hogy elsajátíthassuk az alkalmazás használatát, mely után már csak a képzeletünk szab határt annak, hogy milyen egyedi, kreatív és dinamikus szabaduló-tantermeket készítenek a segítségével.

Már fentebb szó esett arról, hogy a szabaduló-tantermes feladatok lehetőséget teremtenek az egyéni tanulási útvonalak bejárására. Ezt a szempontot mind a Google

³ A *tankocka* nem más, mint a LearningApps honlap segítségével készíthető interaktív feladat. A honlap feladat-sablonokat használ, melyben képek, videók, szövegek felhasználásával alkotunk izgalmas feladványokat.

Űrlapokkal készített, mint a Genially alkalmazással létrehozott szabaduló-tantermes feladatok esetén figyelembe vehetjük.

Mindkét program esetén van mód arra, hogy a tanulók egyéni tempójuknak megfelelően oldják meg az egymás után fűzött feladatokat. Az alkalmazások azt is megteszik, hogy ha valaki hibázik, akkor megfelelő visszajelzések segítségével felhívják a figyelmet a még el nem sajátított vagy hibásan feldolgozott tananyagrésze, így segítve a tanulók egyéni előrehaladását.

SZABADULÓ-TANTEREM A FÖLDRAJZÓRÁKON – A KUTATÁSRÓL

A földrajz multidiszciplináris tantárgyként talán az egyik legalkalmasabb színtere lehet a szabaduló-tanterem használatának, hiszen sokszínűségével – a földrajz köztudottan összekötő szerepet tölt be a természet- és a társadalomtudományok között – rengeteg lehetőséget biztosít a legkülönbözőbb témakörök feldolgozásához (Makádi, 2015a., 9–10. o.).

A 2020/21-es tanév során több korcsoportban, több témakörben alkalmaztam a földrajz oktatása során szabaduló-tantermes feladatokat – a tanítás-tanulás támogatásán túl *kísérleti, kutatási céllal*. A feladatokról a tanév vége után kérdőívek segítségével visszajelzés érkezett a tanulóktól is, valamint tanári interjúkkal tanárkollégák véleményét is kikértem a szabaduló-tantermek gyakorlati alkalmazhatóságáról.

A kutatásban egy budapesti iskola 7., 8. és 10. évfolyamos tanulóit vettem részt, összesen 203 diák. A gyerekek a tanév során

főleg digitális szabaduló-tantermekkel találkozhattak, de volt példa hibrid megoldásra is. A feladatok Google Forms segítségével készültek, de ez az alkalmazás csak a vázat adta a feladatoknak. Tankockás, ábra- és videóelemzéses, térképes feladatok is kerültek a játékba. A hibrid feladatok esetén a vázat szintén a Google Forms alkalmazás adta, a feladatokhoz tartozó források kinyomtatva kerültek a tanulókhoz.

A kísérlet során leginkább az összefoglalás céljával alkalmaztam szabaduló-tantermes feladatokat, de volt példa új tananyag feldolgozására is a módszer segítségével.

A feladatok megoldása a legtöbb esetben csoportos munkaformában történt, 4-5 fős csapatokban dolgoztak a tanulók, de volt egyéni feladatmegoldást igénylő tevékenység is. (Egyéni megoldás az új tananyag feldo-

gozására irányuló feladatsornál volt jellemző, de előfordult összefoglaló feladatoknál is.)

A feladatokat a legtöbb esetben tanórai keretek között végezték el a

tanulók, ezek között volt jelenléti óra is, mikor a földrajzóra keretein belül az iskolában történt meg a feladatok megoldása, de volt olyan feladatvégzés is, mely során a távolléti oktatás keretein belül dolgoztak – együtt vagy önállóan – a tanulók.

Mivel a szabaduló-tantermek mindegyikét legalább részben az online térbe helyeztem, a feladatmegoldások során fontos volt a stabil internetkapcsolat és a megfelelő mennyiségű eszköz is.

A tanév során a kísérletben összesen 11 szabaduló-tanterem kipróbálására került sor, ezek közül ötöt a 7. évfolyamon, hármat-hármat pedig a 8. és 10. évfolyamon vettem be. Ezek között egyaránt voltak

több korcsoportban, több témakörben alkalmaztam a földrajz oktatása során

természet- és társadalomföldrajzos témákhoz készült szabaduló-tantermek, de volt regionális földrajzi feladatsor is a kipróbáltak között. A témaköröket tekintve igen szerteágazó feladatok születtek: összefoglaló feladat kapcsolódott a 7. évfolyamon a *Földrajzi övezetesség, Afrika földrajza, Ázsia földrajza, Ausztrália és Óceánia földrajza* témakörökhöz, 8. évfolyamon *Magyarország földrajzához*, valamint Európa földrajzán belül *Észak-Európa és Közép-Európa földrajzához*, 10. évfolyamon pedig *A légkör földrajza* és *A vízburrok földrajza*, valamint a *Népességföldrajz, demográfia* témakörökhöz. (Itt meg kell jegyezni, hogy a 10. évfolyamos természetföldrajzi témakörök eredetileg nem ezen évfolyamon kerülnének tárgyalásra, de az online oktatás jelentős csúszást eredményezett ennél az évfolyamnál, így tanárváltást követően ezzel indult az új tanév.) 7. évfolyamon készült egy új tananyag feldolgozását lehetővé tevő feladatsor is az *Amerika népessége* témakörben.

Ahogy említettem, a tanév végén, illetve a következő tanév elején került sor a tanulók véleményének felmérésére kérdőívek segítségével, ezenkívül szintén a tanév végén, illetve a 2021/22-es tanév elején budapesti iskolák tanáraival tanári interjúk is készültek a témával kapcsolatban.

A KÍSÉRLET TAPASZTALATAI A TANÁR SZEMSZÖGÉBŐL

A kísérlet során viszonylag széles korcsoportban próbáltam ki a feladatsorokat, ami nagy segítséget jelentett abban, hogy látható legyen: van-e eltérés a szabaduló-tantermek

alkalmazhatóságát illetően a korcsoportok között. Összességében elmondható, hogy a feladatok – illetve a szabaduló-tanterem-játékok maguk – egyik korcsoportban sem okoztak problémákat, mind a három évfolyamon kifejezetten jól működtek a feladatsomagok. A leginkább talán a 7. évfolyamos tanulókat motiválták a szabaduló-tantermes feladatok, de a magasabb évfolyamra járó diákok is összességében pozitív visszajelzéseket adtak a módszerről.

Módszerek, munkaformák

A kísérlet során főleg digitális szabaduló-tantermeket alkalmaztam. Ennek egyik oka az volt, hogy a legtöbb esetben a feladatok jellege (pl.: videóelemzés vagy online grafikonelemzés) megkövetelte azok online

térbe helyezését. Ezenkívül igyekeztem a feladatok kiválasztása és fűzése során a digitális készségek fejlesztésére is koncentrálni.

A legtöbb esetben a tanulók a munka során csapatonként egy-egy tablet segítségével oldották meg a feladatokat. A tanórák lebonyolítása során azt láttam, hogy 4-5 fős csoportok esetén óhatatlan, hogy valaki nem fér oda megfelelően az eszközökhöz – így pedig kiszorulhat a csapatmunkából –, ezért előfordult, hogy a tanulók tabletek helyett a saját okoskészülékükön oldották meg a feladatokat, háromfős csoportokban. Ebben az esetben sokkal kevésbé volt jellemző az, hogy valaki nem dolgozik a csoportból.

A 2020/21-es tanév során váltakoztak a jelenléti oktatás időszakai és azok a – hosszabb – periódusok, mikor távolléti oktatás zajlott. Ez hatással volt arra is, hogy a szabaduló-tantermes feladatokat hogyan, milyen

saját okoskészülékükön oldották meg a feladatokat, háromfős csoportokban

módon oldották meg a tanulók. A jelenléti oktatásban a tanórai keretek között zajlott a feladatok megoldása – a távolléti oktatásban pedig ez kicsit komplexebb módon alakult. Ezen utóbbi időszak alatt hét szabaduló-tanterem kipróbálására került sor. Három ezek közül a 7. évfolyamosok körében, kettő-kettő pedig a 8. és 10. évfolyamon. A 8. és 10. évfolyamos feladatok esetén csoportos feladatmegoldásról beszélhetünk, melyet az online térben bonyolítottunk le. A Teams és Zoom rendszer „breakout room” funkciója lehetővé tette, hogy a diákok kicsoportokban dolgozzanak – a munkájukat folyamatosan figyelhettem. A 7. évfolyam esetén az egyik szabaduló-tantermes feladat ugyanígy, csoportosan, online zajlott, azonban volt egy olyan feladatsor is, amely önálló munkát igényelt, de a tanulók itt is az online térben dolgoztak, a Google Forms segítségével. Ennek az eltérésnek az oka, hogy itt új tananyagot feldolgozó feladatsor készült, melynél fontos volt látnom azt, hogy mely tanulók milyen úton, mennyi idő alatt jutott el a feladatsor végére, egyáltalán sikerült-e elsajátítani a tananyagot, sikerült-e átlátnia a folyamatok közötti összefüggéseket. Ez a témakör az *Amerika társadalomföldrajza* volt, melyben a tanulók demográfiai és településföldrajzi információk feldolgozásával jutottak el az amerikai őslakók megismeréséig. Annak érdekében, hogy a tanulók ne „próba-szerencse” alapon oldják meg a feladványokat, többszörös visszacsatolást alkalmaztam, addig nem lehetett továbbjutni egy-egy feladaton, míg a helyes megoldást meg nem adta a tanuló. Ezt technikailag a Google Forms rendszere segítette. Mivel

mint tanár fizikailag nem voltam jelen a munka során, így videós magyarázatokkal, tartalomoldalakkal igyekeztem segíteni a tananyag elsajátítását. A megoldásokból jól látható, hogy ki mennyi időt töltött az adott témakör feldolgozásával, illetve hol vannak esetleges lemaradások. A harmadik, hetedikeseik körében kipróbált szabaduló-tantermet nem tanórai keretek között próbáltam ki, hanem házi feladatként oldották meg a tanulók azt, amit meg kellett oldani, csoportos feladatként. Ez a szabaduló-tanterem azért is volt más, mint a fent említettek, mert ugyan digitális platformon alapoztuk meg (Google Forms és Learning Apps), tartalmazott anyagokat (pl. puzzle-t, kivágható feladatot és egyebeket) használó tevékenységeket is.

A szabaduló-tantermes órák lebonyolításánál a legtöbb esetben 45 perces időkeretet alkalmaztam, ennek oka a tanórák szokásos 45 perces hossza volt, ez az időkeret ösztönözte a diákokat a hatékonyabb munkavégzésre. Annak érdekében, hogy minél motiváltabbak legyenek a tanulók a feladatmegoldás során, krea-

nem tanórai keretek között,
hanem házi feladatként

tív kerettörténetekbe ágyaztam a feladatokat, így volt olyan szabaduló-tanterem, ahol a diákoknak az Alpokban elvesztett turistákat kellett megtalálni, de olyan kerettörténetet is alkottam, melyben egy maja templomból kellett kiszabadulniuk a diákoknak a feladatok megoldásával.

Tapasztalatok, eredmények

Összességében azt tapasztaltam, hogy a szabaduló-tantermes feladatok kifejezetten új dolognak számítottak a tanulók számára, és így az újdonság varázsával is hatottak, ez

pedig motiválta a tanulókat. Azonban az egyik leginkább motiváló tényező a feladatokban a kerettörténet volt. Erre jó példa, hogy az *Ázsia földrajza* témakörben készült szabaduló-tanterem megoldása után, a témazáró dolgozat szorgalmi feladatként 16 tanuló tervezett olyan ázsiai utat, amely a szabaduló-tanterem kerettörténetéhez kapcsolódott – ez az ebben részt vevő tanulók majdnem negyede.

Tapasztalataim azt mutatták, hogy a szabaduló-tantermes feladatok nemcsak a motiválás tekintetében bizonyultak kiemelkedőnek, hanem a tanulók készségeinek fejlesztésében is. A tanári megfigyeléseim alapján jól látható volt a feladatok során, hogy az együttműködés és a kommunikáció egyre könnyebben ment az osztályokban. A tanulók sikerhez és kudarchoz való hozzáállása is jelentős mértékben változott. Amíg a tanév eleji első szabaduló-tanterem esetén az egyes feladatrészek sikertelensége után akár hangos felcsattanásokat is lehetett hallani, addig a tanév vége felé, az utolsó szabaduló-tantermes feladatoknál az egyre koncentráltabb munkavégzés volt jellemző, valamint az, hogy a kudarckokra, rossz válaszokra a tanulók már nem tragédiaként, hanem a helyes megoldás megtalálásának egy lépcsőjeként tekintettek – amit a saját tapasztalataimon túl a kérdőíves visszajelzések is alátámasztottak.

A szabaduló-tantermes feladatoknál ügyeltem arra, hogy legyen fokozatosság a feladatsorokban a gondolkodási készségek fejlesztése tekintetében. Az első feladatsorok esetén is kiemelt cél volt az ismeretek mellett az összefüggések felelevenítése, az elemzésen alapuló feladatok gyakorlása, de

ahogy haladtunk az év vége felé, egyre több kritikai gondolkodáson és problémamegoldó gondolkodáson alapuló feladatot rejtettem el a szabaduló-tantermekben. Ezeket az „akadályokat” a tanulók sikerrel megugrották.

Sajnos a szabaduló-tantermek hatékonyságáról – azaz a diákok iskolai tanulási teljesítményére tett hatásáról – ebből a tanévből csak kevés konkrét tapasztalat áll rendelkezésre. Ennek oka, hogy a tanulók tevékenységét nem tudom összehasonlítani előzetes eredményeikkel, mert a vizsgálat ta-

nárváltást követően történt. Az viszont jól látszik, hogy azoknál a témaköröknél (ez leginkább a 8. évfolyam tanulóira jellemző), ahol nem alkalmaztam szabaduló-

a kudarckokra, rossz válaszokra
a tanulók már nem
tragédiaként tekintettek

tantermes összefoglalást, lényegesen több volt a dolgozat előtti kérdés, összességében a dolgozatok átlaga is alacsonyabb lett, bár nem annyival, hogy azt szignifikáns különbségnek tekinthessük.

A KÍSÉRLET TAPASZTALATAI A DIÁKOK SZEMSZÖGÉBŐL

Érdekes volt a tanulók szemszögéből megvizsgálni a szabaduló-tantermes feladatok alkalmazhatóságát. A tanulók egy 14 kérdésből álló kérdőívben reflektáltak az órákra, a kérdésekből hat vonatkozott az iskolai gyakorlatra a szabaduló-tantermek alkalmazásáról, nyolc kérdés pedig konkrétan a földrajz-tanórai tapasztalatokra. Több kérdés vonatkozott a motiváltságra, a szabaduló-tantermes feladatok érzékelt hatékonyságára és magára a távolléti oktatásra is.

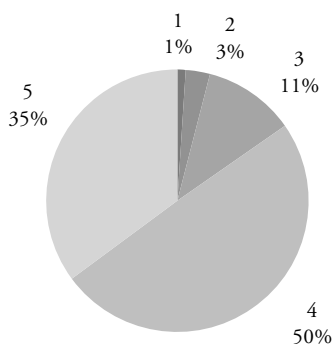
Ezek közül a motiváltsággal kapcsolatos tapasztalatokat fent említettem. Mellettük izgalmas kérdés az, hogy a tanulók mennyire érezték hatékonynak a feladatsorokat az összefoglalás, illetve az új tananyag feldolgozása során.

A „Mennyire érezted hatékonynak a szabadulószobás⁴ feladatokat, mikor összefoglalásra használtátok?” kérdésre adott

válaszokból kiderül, hogy egy összefoglaló szabaduló-tanterem esetén, ötös skálán értékelve („1 – egyáltalán nem volt hasznos”; „5 – nagyon hasznos volt, jól fel tudtam készülni a segítségével a dolgozatra”) a diákok 35%-a 5-ös, míg 50 %-a 4-es „érdemjegyet” adott, ami azt jelenti, hogy a tanulók csaknem 90 %-a hatékonynak érezte a módszert (2. ábra).

1. ÁBRA

A tanulói válaszok százalékos megoszlása a „Mennyire érezted hatékonynak a szabadulószobás feladatokat, mikor összefoglalásra használtátok?” kérdésre.



FORRÁS: saját szerkesztés

A „Mennyire érezted hatékonynak a szabadulószobás feladatokat, mikor új tananyag feldolgozására használtátok?” kérdésre már kicsit árnyaltabb válaszok érkeztek. Ebben az esetben az „1 – egyáltalán nem volt hasznos [...] 5 – nagyon hasznos volt, jól el tudtam sajátítani a tananyagot a segítségével” skálán mozogva a diákok 27%-a jelölt 5-öst a kérdésnél, 29%-uk pedig 4-es értékelést adott. Ez az eredmény is inkább pozitív; több mint a

tanulók fele úgy érezte, hogy ez a módszer segítette a tananyag elsajátítását. Az eredményeket a 3. ábra mutatja.

Érdekes lehet megfigyelni, hogy az új tananyag feldolgozására használt szabadulószobás feladatok esetén a „nem igazán tud viszonyulni hozzá” választás több ahhoz képest, amit az összefoglalásra használt feladatok esetén láthatunk. Ennek több oka is lehet. Az egyik, hogy a tanulók alapvetően olyan iskolai közeg részei, ahol az

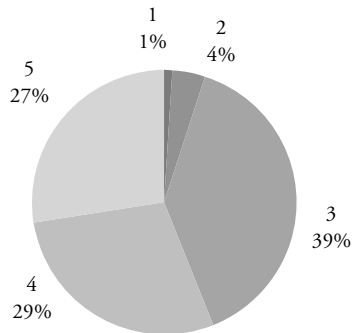
⁴ A kérdőívben még ez a kifejezés szerepelt, így időnként a kutatás e részéről szóló szövegben én is így hivatkozom a módszerre.

összefoglalás módszertanának fontos része az egyéni vagy csoportos, sok kis feladatból álló tananyagfelelevenítés, ami hasonlít a szabaduló-tantermes megoldáshoz. Új tananyag feldolgozása esetén viszont ez a fajta

megközelítés kicsit más, mint a megszokott, ami bizonytalanság érzését keltheti a tanulóknak. Nagyon érdekes eltérésekről van szó, mely megéri a további utánajárását.

2. ÁBRA

A tanulói válaszok százalékos megoszlása a „Mennyire érezted hatékonyknak a szabadulószobás feladatokat, mikor új tananyag feldolgozására használtátok?” kérdésre



FORRÁS: saját szerkesztés

AZ INTERJÚK TAPASZTALATAI

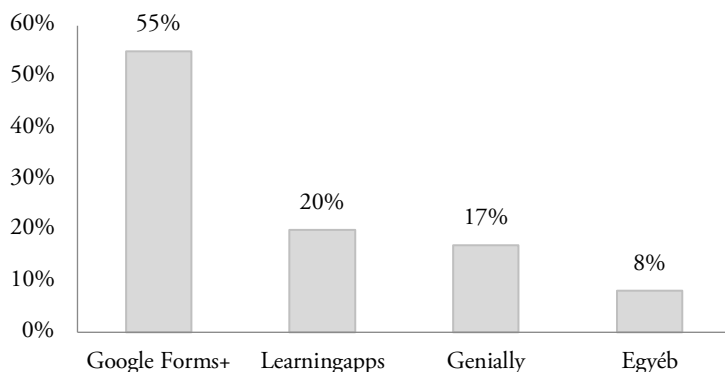
A tanulói vélemények mellett kíváncsi voltam arra, hogy a tanítási-tanulási folyamat másik szereplőcsoportja, a tanárok – saját kísérletemtől függetlenül – hogyan vélekednek a szabaduló-tantermes feladatok alkalmazhatóságáról. Hét tanári interjú készült, ahol a kérdések fő csomópontjai a következők voltak: 1. használnak-e a tanárok ilyen feladatokat az órán; 2. ha igen, milyen alkalmazásokat, eszközöket vetnek be, és 3. milyen célt szolgálnak az általuk megalkotott és használt szabaduló-tantermek.

A válaszokból kiderült, hogy a megkérdezettek több mint fele legalább évente egyszer kihasználja a szabaduló-tantermek adta lehetőségeket a tanórákon. Ez – az interjúk tanúsága alapján – nagyban köszönhető annak is, hogy a távolléti oktatás új technikákat igényelt, így a tanárok olyan módszereket is kipróbáltak a tanítási-tanulási folyamat támogatására, melyeket ezelőtt még nem alkalmaztak.

A tanárok is leginkább a digitális szabaduló-tanterem módszerét alkalmazzák, ezen belül is a leginkább a Google Forms alkalmazás használata ismert, de más programok is megjelennek a válaszok között (4. ábra).

4. ÁBRA

Tanárok által használt alkalmazások gyakorisága



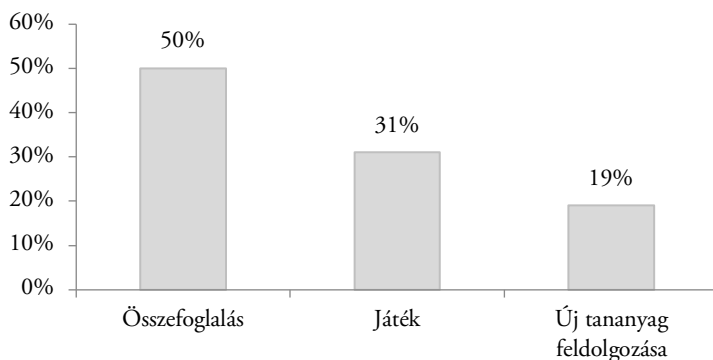
FORRÁS: saját szerkesztés

A szabaduló-tantermeket a kollégák leginkább összefoglalásra használják, de az egyszerű, motivációs célú játék is kiemelt szerepet kap. Új tananyag feldolgozására

használják a legkevésbé a szabaduló tantermes-feladatokat a földrajzórán. A választok megoszlását az 5. ábra mutatja.

5. ÁBRA

Szabaduló-tantermek felhasználás körei földrajzórán



FORRÁS: saját szerkesztés

A tanári interjúkból néhány fontos, általános megállapítást is érdemes kiemelni. Az egyik ilyen, melyet több interjúalanytól is hallhattam, az, hogy a szabaduló-tantermes feladatok alapvetően izgalmas és kreatív feladatok, viszont azok számára, akik először fognak bele egy-egy ilyen feladatsor elkészítésébe, időigényes. A beszélgetések egyik tanulsága, hogy mindez függ a választott alkalmazástól és a céltől is, azonban nem szabad, hogy ez bárki kedvét is elvegye a szabaduló-tanterem készítésétől. Az első néhány szabaduló-tanterem összerakása időigényes, azonban azzal, hogy egyre rutinosabban kezeljük az alkalmazásokat, a tervezésre és a technikai megvalósításra fordított idő csökken. Volt olyan kolléga, aki arról számolt be, hogy az első digitális szabaduló-tantermet több mint két óra alatt készítette el, mert nem ismerte jól az általa használt felületet. Ugyanez a kolléga arról is beszámolt, hogy a harmadik szabaduló-tantermet már alig fél óra alatt szerkesztette meg, mert fel tudta benne használni régebbi feladatait is. Azok a kollégák, akik már nagyobb rutinnal rendelkeztek szabaduló-tanterem készítésében a leg-hosszadalmasabbnak és legnehezebbnek a kerettörténet kitalálását értékelték, de egyben ezt érezték a feladat legizgalmasabb részének is.

Többen beszámoltak arról, hogy az első próbálkozásoknál egy konkrét téma volt a fejükben, ami kellően „sokféle” volt ahhoz, hogy szabaduló-tanterem készülhessen belőle. Érdekes volt, hogy a sokféleség sokszor abban merült ki, hogy a kollégák többféle feladattal rendelkeztek már a szabaduló-tanterem megalkotása előtt, így volt miből válogatni a feladatsor összeállításánál. Érdekes

volt hallgatni, hogy az idő előrehaladtával és a rutin megszerzésével egyre kevésbé számított, hogy mennyi előzetes feladattal rendelkezik az adott kolléga, ha az általa választott célhoz új feladatot kellett készíteni, sokkal szívesebben tette meg ezt.

A témák is egyre sokszínűbbek lettek, bár általános visszajelzés volt, hogy a komplexebb témakörök, például a Földrajzi övezetesség vagy egy kontinens jellemzése több lehetőséget ad izgalmasabb szabaduló-tantermek készítésére, egyszerűen a témák szerteágazósága és bonyolultabb összefüggérendszerre miatt.

Mindemellett a legtöbb interjúalany véleménye az, hogy az eredmények tekintetében a szabaduló-tanterem megéri a ráfordított időt és energiát.

Rövid következtetések a kérdőívek és interjúk alapján

A 2021/22-es tanév tapasztalatai alapján az alábbi következtetések vonhatók le.

A szabaduló-tantermes feladatok eddig viszonylag kis szeletét adták a földrajzoktatás iskolai gyakorlatának, azonban az elmúlt időszakban egyre nagyobb teret nyernek. A tanárok új módszereket alkalmaznak a tanítási-tanulási folyamatban – köztük a szabaduló-tantermeket is, leginkább digitális formában. Mi sem mutatja ezt jobban, hogy az elmúlt időszakban megsokasodott a szabaduló-tanterem készítését oktató, bemutató videók, blogbejegyzések száma is.

A tanulók nagyon pozitívan fogadják az ilyen típusú próbálkozásokat, a szabaduló-tantermeket motiválóknak és hasznosnak tartják. Főleg összefoglaló céllal érzik

egyre kevésbé számított, hogy mennyi előzetes feladattal rendelkezik az adott kolléga

hasznosnak ezeket a feladatcsokrokat, de az új tananyag feldolgozására is alkalmasnak találják ezeket.

ÖSSZEFOGLALÁS

A szabadulószoza mint módszer oktatásban való alkalmazása, azaz a szabaduló-tantermek használata egyre elterjedtebb a köznevelésben. Ennek oka, hogy az ilyen típusú feladatok segítségével képesek vagyunk többféle értelemben is alkalmazkodni ahhoz, hogy a tanítási-tanulási folyamatban a hangsúly az ismeretszerzésről a készségek, képességek megerősítésére helyeződik.

A kutatások alapján jól látszik, hogy a szabaduló-tanterem mint módszer az együttműködési és kommunikációs készségeken túl a digitális kompetencia és a gondolkodáshoz kapcsolódó képességek fejlődéséhez is kifejezetten hasznos, motiváló mivolta miatt a tanórákon jól alkalmazható. E tanulmány ezen túl igyekezett kiemelni a földrajz tantárgyban való hasznos voltát.

A 2021/22-es tanévben végzett kísérletből kiderül, hogy a szabaduló-tantermek

földrajzói használatának tapasztalatai 7., 8. és 10. évfolyamon biztatóak. A kutatásban kipróbált hét, alapvetően digitális szabaduló-tanterem új témakör feldolgozását és tanult tananyag összefoglalását is egyértelműen segítette. Ezt a tanári megfigyelések, tapasztalatok, a tanulók által kitöltött kérdőívek mutatják.

Ezek alapján érdemes felvennünk *mindennapi eszköztárunkba* is ezt a módszert, mely a hagyományos iskolai keretek átírásával – nem csak nevében, de elveiben is – igyekszik tartalmasabbá, hatékonyabbá és izgalmasabbá tenni az iskolai tanítási-tanulási folyamatot.

Zárásként egy tanulói visszajelzést idéznék, mely megmutatja, hogy miért éri meg ilyen feladatokkal bíbelődnünk. Az egyik 10. évfolyamos tanítványom az első szabaduló-tantermes tanóra végén a következőket mondta: „Tanárnő, életem egyik legjobb földrajzórája volt a mai...”. Az ilyen visszajelzésekért érdemes dolgozni. Ezen túl azonban a diák lelkesedése a tárgy iránt *a tanév végéig kitartott*, és ez talán a legnagyobb eredmény egy szaktanár számára.

IRODALOM

- Abdollahi, A. M., Masento, N. A., Vepsäläinen, H., Mijal, M., Gromadzka, M. és Fogelholm, M. (2021): Investigating the effectiveness of an educational escape game for increasing nutrition-related knowledge in young adolescents: A pilot study. *Frontiers in Nutrition*. 8. DOI: 10.3389/fnut.2021.674404
- Abonyi-Tóth, A. és Turcsányi-Szabó, M. (2015): *A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Digitális Pedagógiai Osztály. IKT Módszertani Iroda. Letöltés: <https://bit.ly/3qjEsiM> (2022. 01. 18.).
- Abonyi-Tóth, A. (2018): *Hogyan készítsünk iskolai szabadulószozabát*: Letöltés: <http://abonyita.inf.elte.hu/2019/03/hogyan-keszitsunk-iskolai-szabaduloszobab> (2023. 09.28.).
- Anderson, L. W. és Krathwohl, D. R. (szerk. 2001): *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn & Bacon, Boston.
- Bloom, B. S. (1956): *Taxonomy of Educational Objective: The classification of Educational Goals. Handbook I. Cognitive Domain*. Mckay, New York. Letöltés: [https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom et al -Taxonomy of Educational Objectives.pdf](https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-%20Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf) (2022. 01. 20.).

- Bybee, R. W. (1997): *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Heidemann, Portsmouth NH.
- Chira, Cs. (2020): A digitális kompetencia keretrendszerei és a pedagógusok digitális kompetenciája. In: *A kultúráváltás hatása az egyéni kompetenciákra: a digitális kompetencia modelljei*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 38 – 57. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/6809/1/38_57_Chira.pdf (2023. 09. 22.).
- Csapó, B. (1999): Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 49. 12. sz., 4–13. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00033/1999-12-ik-Csapo-Kepessegfejlesztes.html> (2023. 09. 22.).
- Darabos, K. és Gerlang, V. (2021): A természet- és társadalomföldrajzos gondolkodás komplex fejlesztési lehetőségei. *GeoMetodika*. 5. 1. sz., 39–55. Letöltés: <https://geometodika.hu/2021/01/14/a-termeszet-es-a-tarsadalomfoldrajzos-gondolkodas-komplex-fejlesztési-lehetosegei> (2022. 01. 02.).
- Dietrich, N. (2018): Escape classroom: The leblanc process—an educational "Escape game.". *Journal of Chemical Education*. 95. 6. sz., 996–999. DOI: 10.1021/acs.jchemed.7b00690
- Duchon, J. (2021): *Gamifikáció az oktatásban*. Typotop Kft., Budapest. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/356749054_Gamifikacio_az_oktatasban (2023.09.24.).
- Friedrich, C., Teaford, H., Taubenheim, A., Boland, P. és Sick, B. (2019): Escaping the professional silo: An escape room implemented in an interprofessional education curriculum. *Journal of Interprofessional Care*, 33, 5. sz. 573–575. DOI: 10.1080/13561820.2018.1538941
- Fromann, R. és Damsa, A.(2016): A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban – A gamifikáció jelentése és jelentősége. *Új Pedagógiai Szemle*. 66. 3–4. sz., 76–81.
- Gerlang, V. (2020): Korlátok nélkül: A földrajztanulás terei. *Iskolakultúra*. 30. 7. sz., 91–107. Letöltés: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33486/33033> (2022. 01. 20.).
- Huang, S.-Y., Kuo, Y.-H. és Chen, H.-C. (2020): Applying digital escape rooms infused with science teaching in elementary school: Learning performance, learning motivation, and problem-solving ability. *Thinking Skills and Creativity*. 37. sz., 100681. DOI: 10.1016/j.tsc.2020.100681
- Hurd, P. D. (1998): Scientific literacy: New minds for a changing world. *Science Education*. 82. 3. sz., 407–416.
- Józsa, K. (2013): Az elsajátítási motiváció életkori változása egy longitudinális vizsgálat tükrében. In: Molnár, G. és Korom, E. (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest. 85–104.
- Kispéter, A. és Sövényházi, E. (2008): *Élménypedagógia. Csapatépítő játékok*. Bába, Szeged.
- Klopfer, L. E. (1991): Scientific literacy. In: Lewy, A. (szerk.): *The international encyclopedia of curriculum*. Pergamon Press, Oxford. 947–948.
- Korom, E. és Csapó, B.(1997): A természettudományos fogalmak megértésének problémái. *Iskolakultúra*. 7. 2. sz., 12–20. Letöltés: <https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11679/> (2023. 09. 23.).
- Kovács, E., Pintér Kreki, V., Major, L. (2020): Tanítói attitűdvizsgálat a kooperatív tanulás hatásáról a matematikában nyújtott teljesítményre (Teacher attitude survey on the impact of cooperative learning on performance in mathematics) *Évkönyv*. 15. 1. sz., 56–68.
- Kovács, E. és Manojlovic, H. (2022): Az oktatási célú szabadulószbák módszertani lehetőségei egyetemi hallgatóknál. *Képzés és Gyakorlat / Training and Practice*. 20. 3–4. sz., 24–35. DOI: 10.17165/tp.2022.3-4.24-35
- Kozéki, B. (1980): *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai, Budapest. Letöltés: http://real-eod.mtak.hu/11918/1/AkademiaiKiado_002047.pdf (2023. 09. 22.).
- Makádi, M. (2015a): *Tevékenykedtető módszerek a földrajztanításban*. Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK FFI, Budapest. 9–37. Letöltés: <http://geogo.elte.hu/segedanyagok/tankonyvek/50-tevekenykedtető-módszerek-a-földrajztanításban> (2022. 01. 22.).

- Makádi, M. (2015b): Kompetenciafejlesztő földrajztanítás – Összefoglaló szakmódszertani tanulmány. Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK FFI, Budapest. Letöltés: http://geogo.elte.hu/images/Kompetenciafejlesztő_foldrajzitanitas.pdf (2023. 09. 29.).
- Nicholson, S. (2015): Peeking Behind the Locked Door: A Survey of Escape Room Facilities White Letöltés: <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf> (2023. 09. 22.).
- Nicholson, S. (2016): The State of Escape: Escape Room Design and Facilities. Paper presented at Meaningful Play 2016. Lansing, Michigan. Letöltés: <http://scottnicholson.com/pubs/stateofescape.pdf> (2023. 09. 21.).
- Nicholson, S. (2018): Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom. *Childhood Education*. 94. 1. sz., 44–49. DOI: 10.1080/00094056.2018.1420363
- Ollé, J. (2013): Oktatási módszerek és tanulásszervezés az információs társadalom iskolai gyakorlatában. In: Ollé, J., Papp-Danka, A., Lévai, D., Tóth-Mózer, Sz., Virányi, A.: *Oktatásinformatikai módszerek – Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 112–115. Letöltés: https://www.eltereder.hu/media/2013/11/Olle2_okt-inform_READER.pdf (2023. 09. 22.).
- Paróczay, E. (2018): Szabaduló tanterem. *Érintő-Elektronikus Matematikai Lapok*. 10. sz., Letöltés: <https://ematlap.hu/tanora-szakkor-2018-12/832-szabaduloterem-take-19> (2023. 08. 01.).
- Pásztor, A. (2013): Digitális játékok az oktatásban. *Iskolakultúra*. 23. 9. sz. 37–48. Letöltés: <https://bit.ly/3ajlfqV> (2022. 01. 19.).
- Pivec, M. (2007): Editorial: Play and learn: potentials of game-based learning. *British Journal of Educational Tenchnology*. 38. 3. sz., 387–393.
- Santos, M. J., Miguel, M., Queiruga-Dios, A. és Encinas, A. H. (2019): Looking for the antidote for contaminated water: Learning through an escape game – Advances in Intelligent Systems and Computing. In: Martínez Álvarez, F., Troncoso Lora, A., Sáez Muñoz, J. A., Quintián, H. és Corchado, E. (szerk.): *International Joint Conference: 12th International Conference on Computational Intelligence in Security for Information Systems (CISIS 2019) and 10th International Conference on European Transnational Education (ICEUTE 2019)*. 217–226. DOI: 10.1007/978-3-030-20005-3_22
- Sipos, K. (2021): Játépedagógia a digitális oktatásban: A szabadulószoa gyakorlati alkalmazásának lehetőségei. In: Kéri, K. (szerk.): *Digitális és online lehetőségek, jó gyakorlatok a tanári munkában és a neveléstudományi kutatásokban – Osztatlan tanár szakos hallgatóknak és gyakorló pedagógusoknak*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet – „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 111–123.
- Shamos, M. H. (1995): *The myth of scientific literacy*. Rutgers University Press, New Bunswick.
- Shen, B. S. P. (1975): Science literacy and the public understanding of science. In: Day, S. B. (szerk.): *Communication of scientifi c information*. Karger, Basel. 44–52.
- Szell, K. (2018): Pedagógiai és módszertani kultúra. In: Uő: *Az iskolai légkör és eredményesség: fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Belvedere Meridionale, Szeged. 29–31.
- Tari, A. (2011): *Z generáció – Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektani szempontok az Információs Korban*. Tericum, Budapest.
- Terjék, D. (2021): Földrajzórából digitális szabadulószoa. *GeoMetodika Online*. Letöltés: <https://geometodika.hu/2021/11/19/foldrajzorabol-digitalis-szabaduloszoa> (2022. 01. 18.). [Sajnos a lap jelenleg technikai okok miatt hosszabb ideje nem elérhető.]
- Tóth, P. (2010): A problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének módszertana. In: Uő (szerk.): *Műhelytanulmányok*. BME GTK, Budapest. 85–92. Letöltés: <https://docplayer.hu/854340-A-problemamegoldo-gondolkodas-fejlesztesenek-modszerana.html> (2023. 09. 25.).
- Ütöné Visi, J. (2009): A földrajz tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/foldrajz-tantargy-helyzete-es-fejlesztesi-feladatai> (2023. 09. 25.).

Képmontázs a *Bevezetlen ragozás* c. előadás videófelvételéből

A műsort Örkény István novelláiból szerkesztette és rendezte: Debreczeni Tibor

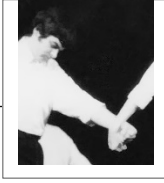
Zeneszerző: Debreczeni László. Bemutató: 1975. április 22.

Szereplők: Ferke György, Bajzik György, Boda Béla, Bajnóczi Gábor, Kosaras Ferenc, Juhász Imre, Turner Rita, Kászón Ilona, Varga Anna Mária, András János, Sólyom Anikó, Szabó Éva, Schering Vilma, Pálffy Mária, Bial Gabi, Debreczeni Ágnes.

A felvétel és más dokumentumok megtalálhatóak itt:

<https://viz.webnode.hu/bevezetlen-ragozas/>





KOVÁCSNÉ DURÓ ANDREA – PALKÓNÉ NAGY MÓNICA

Az óvodás gyermekek értékelésének, mérésének lehetőségei – A MÁMK Játékvár Óvoda gyakorlata és jövőbeni tervei

MŰHELY

Napjaikban egyre nagyobb szerepet kap az óvodákban is a gyermekek fejlődésének mérése, értékelése; mindenekelőtt azért, hogy az óvodapedagógus a gyermekek képességeiről minél hitelesebb képet kapjon, hiszen ez alapján kell meghatározni a személyre szabott fejlesztés irányát. A MÁMK Játékvár Óvoda¹ nevelőtestülete kiemelt feladatának tekinti a gyermekek megismerésén alapuló, differenciált kompetenciafejlesztést és annak nyomon követését. A felmerülő újabb igények miatt szükségessé vált az eddig jól bevált mérési, értékelési rendszerünk átdolgozása, ami a nevelőtestület minden tagjának részvételét megkívánja. Ezért egyéni kérdőíves felmérésen alapuló kutatást végeztünk arról, hogy az óvodapedagógusok fontos feladatnak tekintik-e a gyermek fejlődésének nyomon követését, szükségesnek tartják-e a részképességek szintmérő eljárásrendszerének, illetve a személyiségfejlődési naplónak az átdolgozását, és aktívan részt kívánnak-e venni ebben a munkában. A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy az intézmény valamennyi óvodapedagógusa pozitív attitűddel viszonyul a tervezett innovációhoz, egyhangúan úgy ítéli meg, hogy kívánatos az óvodai mérés-értékelés rendszerének átdolgozása, a főbb dokumentumok felülvizsgálata, az érdekesebb feladatok beiktatása. A személyiségfejlődési napló és a részképességek szintmérő eljárásgyűjteménye tartalmi megújításán kívül lényegesnek tartják – az adminisztrációs terhek csökkentését szolgáló – táblázatos forma alkalmazását is. A tantestület tagjainak pozitív hozzáállása elővételezi, hogy az értékelési rendszerhez kapcsolódó feladatokból mindannyian kivesszük majd a részüket, s ezzel hozzájárulnak a közösen vallott elvek érvényesüléséhez.

I. BEVEZETÉS: AZ ÉRTÉKELÉSI FUNKCIÓK, TÍPUSOK SZEREPE AZ ÓVODÁBAN

Az elmúlt időszakban az óvodás gyermekeknek, egyéni és csoportos szinten is, megnőtt a pedagógiai mérés, értékelés jelentősége. A kitzűzött célok és az elért

eredmények egymáshoz viszonyítása egyre fontosabbá vált (Báthory, 1997). A kapott eredmények ugyanis meghatározzák a gyermekek fejlesztésének irányát, tartalmát, annak eszközeit és a módszereit.

Az óvodai értékelés során valamennyi scriveni funkció érvényesül. Közülük a *dignosztikus* értékelés célja annak feltárása, hogy a nevelés-oktatás adott szakaszában a

¹ Az intézmény teljes neve: Múcsonyi Általános Művelődési Központ, Bölcsőde és Konyha Játékvár Óvodája

gyermekek „megfelelnek-e az adott elvárásoknak, melyek azok a területek, ahol lemaradtak, ahol kiemelkedők.” (Barkóczi és mtsai., 2019, 9. o.) Ennek nyomán az eredmények és a hiányosságok okainak, valamint a tudás tartalmi és strukturális sajátosságainak számbavétele elsősorban azért lényeges, mert szerepet játszik a fejlesztőmunkát illető döntések meghozatalában.

Az egyes gyerekre kidolgozott, képesszintjüknek megfelelő fejlesztőmunka megtervezéséhez szükséges adatok összegyűjtéséhez különféle

módszerek ismertek. Ezek közül az óvodában leginkább a folyamatos megfigyelés, a gyerekekkel és a szülőkkel való beszélgetés és a feladatlap használ-

ható. Az említettekén kívül az óvodások megismeréséhez a tevékenység típusok szerinti speciális értékelési módok is jól alkalmazhatók, mint a matematikai feladatlapok, az alkotások elemzése vagy a mozgáspróbák (Báthory, 1997; Stark, 2010).

A *formatív* (segítő) értékelés célja a a scriveni hármass rendszerben a pozitív megerősítés, az ösztönzés, a visszajelzés – gyermeknek és pedagógusnak egyaránt. Ezáltal lehetőség nyílik korrekcióra, önkorrekcióra, így elkerülhető a lemaradás, biztosított a folyamat közbeni felzárkózás.

A szummatív értékelés a gyermekek tudásának globális értékelése, egy szakasz lezárása. Ez az értékelési funkció segít a következő időszak lépéseinek meghatározásában vagy az óvodáskor végi fejlettségi állapot megítélésében.

Az óvodai pedagógiai értékelés során a fentiekől eltérően nem az értékelés célja szerinti scriveni kategóriákat, hanem a

*Glaser*hez köthető megközelítést alkalmazzuk, melyben az kap hangsúlyt, hogy az egyes gyerekek teljesítményét mihez viszonyítva állapítjuk meg. Ennek három típusa közül az első a normára irányuló értékelés, amikor azt nézzük, hogy az átlaghoz – pl. csoporton belül a társaihoz – képest hol áll a gyermek. A második a kritériumra és standardra irányuló értékelés, amikor a gyermek eredményeit külső tényezőkhöz és követelményekhez, illetve kimeneti standardokhoz viszonyítjuk. A harmadik pedig az individu-

umorientált értékelés, mely személyre szabott, és a gyermek önmagához viszonyított fejlődését mutatja (Szabó-Thalmeiner, 2007).

Az óvodai nevelés során ez utóbbi értékelési típusnak van a legnagyobb je-

lentősége, hiszen a gyermek fejlődésének nyomon követésekor éppen azt kell kiemelni, hogy önmagához képest mely területeken és mennyit változott.

II. MÉRÉSEK A HAZAI GYAKORLATBAN

Az utóbbi évtizedekben az iskolákban előtérbe kerültek a tantárgytervezetek, melyek hatására az óvodákban is egyre többen, egyre gyakrabban használtak feladatlapokat. Ez utóbbiak legfőbb előnye az volt, hogy rövid idő alatt lehetett egyszerre nagyobb csoport tudását felmérni, ugyanakkor hátrányt jelentett, hogy a gyermekeknek nem kellett közben kommunikálni, aktív szókincsük ezáltal beszűkült. Mindezeket figyelembe véve a beszélgetés, a kikérdezés és a megfigyelés módszerei kerültek előtérbe az óvodában alkalmazható vizsgálatok kidolgozásakor.

a gyermekeknek nem kellett közben kommunikálni, aktív szókincsük ezáltal beszűkült

II. 1. A fejlődés mérésének lehetőségei az óvodában

Az 1970-es években bevezetett, a gyermek fejlettségéről információkkal szolgáló iskola-érettségi vizsgálatot (Szabó, 1970) még a Nevelési Tanácsadók munkatársai végezték (Dr. Hegyi, 2000).

Az első, pedagógusok által is végezhető fejlődéslelektani vizsgálatokat összegző anyag (Kósáné Ormai Vera, Járó Katalin és Kalmár Magda kiadványa) csak 1975-ben jelent meg. Segítségével a gyermekek személyiségtulajdonságairól, fejlettségéről, társas kapcsolatairól, érzelmi-akaratú életéről, valamint a feladatok teljesítése közbeni pszichés folyamatairól egyaránt informálódni lehetett. A vizsgálatához tartozó szempontsor a megfigyelések és az eredmények elemzését, kiértékelését segítette (Dr. Hegyi, 2000).

Az eredményvizsgálatok közül érdemes még kiemelni *Bakonyiné*

Vincze Ágnes és *Szabadi Ilona* 1976-ban nagycsoportos óvodások körében lefolytatott vizsgálatát is, amelynek keretében az 1971-ben bevezetett Óvo-

dai nevelés programja (ONP) eredményeit szándékoztak feltárni; a neveltség közösségi vonásai (a társas magatartás szocializációs szintjei, jellemzői, szokások) és a kognitív teljesítmény (cselekvés, verbális feladatok) alapján. Az eredményeket az ONP követelményeivel összehasonlítva állapították meg a gyermekek teljesítményének szintjét. Mivel a vizsgálatra csak a nagycsoport végén került sor, és a gyermekek kiinduló fejlettségi szintjének mérése nem történt meg, az eredményeknek az egységes követelményekhez viszonyítása nem adott árnyalt képet. A kevésbé jó teljesítmény ellenére

ugyanis valójában a gyermekek önmagukhoz viszonyított óriási fejlődése is végbemehetett (Dr. Hegyi, 2000).

Egy hosszú fejlesztési folyamat során, 1976-ra Nagy József és munkatársai az iskolakészültség értékelésére, valamint az értelmi, szociális és testi fejlettség vizsgálatára Preventív fejlettségvizsgáló rendszert (PREFER) dolgoztak ki 4–7 éves gyermekek számára. A tesztek a gyermekek személyiségének különböző összetevőit mérték fel; így a tudásukat (anyanyelv, matematika, manipulatív gondolkodás, írásmozgás-koordináció) és a magatartásukat (önkiszolgálás, feladatviszony) egyaránt vizsgálták. A teszteredményeket a családra, a tárgyi környezetre és a gyermekek adottságaira irányuló adatlap kitöltése egészítette ki. „A PREFER felmérések voltak az első hazai nagymintás vizsgálatok, melyek tudományos módszerekkel tárták fel a 4–7 éves gyermekek fejlődési jellemzőit, populáció szintjén leírták az életkori változásokat.” (Józsa, 2016. 61. o.) Nagy József a kapott eredmények alapján megállapította, hogy ebben az életkorban a kész-

ségek nagymértékben fejlődnek, és ezt a folyamatot a környezeti és a családi hatások is jelentősen befolyásolják. Kimutatta az egyéni fejlettségben meglévő különbségeket, és kiemelte a prevenció fontosságát, valamint felhívta a figyelmet a fejlettséghez kötött, differenciált beiskolázásra. Ezek a kutatási eredmények is hozzájárultak ahhoz, hogy az addigi életkorhoz kötött iskolakezdés helyébe a rugalmas beiskolázás került, és a gyermekeknek az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget el kellett érniük (Józsa, 2016).

az eredményeknek az egységes követelményekhez viszonyítása nem adott árnyalt képet

ségek nagymértékben fejlődnek, és ezt a folyamatot a környezeti és a családi hatások is jelentősen befolyásolják. Kimutatta az egyéni fejlettségben meglévő különbségeket, és kiemelte a prevenció fontosságát, valamint felhívta a figyelmet a fejlettséghez kötött, differenciált beiskolázásra. Ezek a kutatási eredmények is hozzájárultak ahhoz, hogy az addigi életkorhoz kötött iskolakezdés helyébe a rugalmas beiskolázás került, és a gyermekeknek az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget el kellett érniük (Józsa, 2016).

A 2000-es években a PREFER továbbfejlesztéseként megjelent a DIFER programcsomag, a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára, amelyet azzal a céllal dolgoztak ki, hogy a pedagógusok az óvodai és az iskolai készségfejlesztést segítő eszközökkel rendelkezzenek. Ez a tesztrendszer a személyiségfejlődés, az iskolai tanulás előfeltételeit alkotó, hét elemi alapkészség diagnosztikus mérését és fejlesztését teszi lehetővé. A méréseket évente vagy félévente ajánlott elvégezni, a készségfejlesztést pedig az optimális szint eléréséig kell folytatni – az ötszintű modell alapján. A későbbiekben a DIFER tesztcsomagot standardizálták, és egy rövidített változatát is elkészítették. A tesztelést

óvodapedagógusok is végezhetik, de mivel csak egyenlő és személyesen kivitelezhető, igen időigényes. A gyermek ismerete pedig a kérdésfeltevés, a válaszok pontozása révén növelheti a vizsgálat szubjektivitását. Ez utóbbi elkerülése érdekében, az újabb kutatások eredményeként, a feladatlapokat a gyermekek online, számítógépen oldják meg. Egyes területek, mint a szocializáció és az írásmozgás-koordináció, azonban még nem digitalizálhatók, ezért további fejlesztések szükségesek (Józsa, 2016; Bánné Mészáros, 2016).

Az iskolába lépéshez szükséges fejlettségi szint megállapításához *Porkolábné dr. Balogh Katalin* (1992) szintén összeállított egy részletes szempontsort. Ő és munkatársai abból indultak ki, hogy egyre több gyermek küzd tanulási zavarral, amelynek kialakulását az óvodában kell megelőzni, biztosítva ezzel minden gyermek optimális fejlődését. Az egyéni fejlettségmérő lapokon rögzített eredmények határozták meg a fejlesztés

módszereit és eljárásait. Az ismételt mérések során pedig az adott gyermek aktuális szintjéhez igazodó, különböző nehézségi fokú feladatok közül választhatnak az óvodapedagógusok. Figyelembe véve, hogy a gyermek elsődleges és legfontosabb tevékenysége a játék, a fejlesztések során a változatos tevékenyekedtetés, az érzékelő apparátus teljes igénybevétele, a felfedezés öröme a meghatározó. Emellett szintén nagyon fontos szerepe van a közös tevékenységeknek, a szociális tanulásnak, hiszen ezek az enfejlődésre, a teljes személyiség fejlődésére is hatással vannak. Az évente kétszer (év elején és év végén) elvégzett fejlettségmérést a folyamatos megfigyelés egészíti ki (*Porkolábné dr. Balogh, 1992*).

Balogh, 1992).

a folyamatos megfigyelésnek is kiemelt szerep jut

1999-ben – az 1996-os első változat után új tartalommal – jelent meg a Komplex Prevenációs óvodai Program, mely a

„fő nevelési területeken végzett feladatokba integrálva, indirekt nevelési módszerekkel realizálja a pszichikus funkciók fejlesztését, a gyermeki spontán aktivitásra épít.” (*Porkolábné dr. Balogh, 1999. 11. o.*) A fejlesztőprogram középpontjában – a gyermek értelmi képességére és szocializációjára egyaránt hatást kifejtő – mozgás és a játék áll. A fejlesztő hatás mérése fejlettségmérő lapok kitöltésével, személyiséglap vezetésével, valamint a foglalkozások hatásának ellenőrzésére szolgáló feladatlapokkal történik. A gyermek megismerésében az említettek kívül a folyamatos megfigyelésnek is kiemelt szerep jut. A fejlettségmérő lapok vezetése az óvodakezdéstől az iskolába lépésig tart. Ezek segítségével időben elkezdhető az egyéni fejlesztés; a személyre szabott eszközök, módszerek alkalmazásával pedig óvodáskor végére megvalósítható,

hogy a gyermek az iskolai életre megfelelően felkészüljön (*Porkolábné dr. Balogh, 1999*).

Az ún. *kompetencia alapú óvodai programcsomag* gyermekek megfigyelésén alapuló mérési, értékelési rendszere *Bakonyi Anna* (2007) nevéhez fűződik, aki szerint a mérés és az értékelés nemcsak törvényben előírt kötelezettség, hanem szükséges feladat is; ám olyan eszközökkel, melyekkel az óvodák „iskolásítása” elkerülhető. A mérés eszköz és nem cél; a gyermek egész személyiségének megismerését, valamint a neki megfelelő fejlesztést természetes környezetben kell szolgálnia. A programcsomag koncepciójának kiindulópontja, hogy „minden gyermek ’más’, hogy minden gyermek saját kompetenciákkal rendelkezik, hogy ezért minden gyermek fejlődését elsősorban saját magához kell mérni, és ily módon másért és másként kell értékelni” (*Dr. Bakonyi, 2007. 9. o.*). Az óvodapedagógusnak tehát a gyermekek önmagukhoz mért fejlődését kell figyelnie, és nem egymáshoz viszonyítani. Ebből következően a gyermek képességeinek, egyéni kompetenciáinak, cselekvő tanulásának és játékának fejlődése a fontos, nem pedig a teljesítményközpontú mérés. Mivel az óvodás gyermek állandóan változik, érik, ezért a méréseket is folyamatosan kell elvégezni, minden területre kiterjedően, kis részletekben. Az óvodai nevelésben a differenciálásra kiváló lehetőséget nyújt a párhuzamos napirend, amely során a gyermekek nem egyszerre tevékenykednek, hanem mindenki más időben végez bizonyos tevékenységet – a különböző elvárásoknak megfelelően. *Bakonyi Anna* „a tanulási tevékenység, a hozzá vezető út (módszerek), [az] időkeret és az egyéni értékelés elveinek figyelembevételével mind a

nagy önállóságot és döntési szabadságot biztosít

négy fő területre (értelmi képességek, verbális képességek, mozgásos képességek, szociális képességek) vonatkoztatva” tárgyalja „a három szintet: sajátos nevelési igényű gyerekek szintje, a standardhoz közelítő gyerekek szintje, kreatív, alkotó, tehetséges gyerekek szintje” (*Dr. Bakonyi,*

2007. 21. o.); az említett mindhárom szinten javasolja a témák feldolgozását. A gyermek fejlődése szempontjából kiemeli a

szabad játék nevelő- és képességfejlesztő hatását, valamint a szocializációban és a gyermek önmagához képest történő fejlődésében betöltött szerepét. Ajánlása szerint a megfigyeléseket évente kétszer (év elején – október környékén és év végén – április környékén) kell elvégezni, az eredményeket pedig táblázatban rögzíteni. A szempontsorban feltüntetett feladatok közül, az adott gyermek ismeretében, az óvodapedagógus választhat. A fentebb vázolt szisztéma felzárkóztatásra és tehetséggondozásra egyaránt alkalmas. Az óvodapedagógusoknak nagy önállóságot és döntési szabadságot biztosít abban a tekintetben, hogy melyik gyermeknél melyik szempontot alkalmazzák, sőt önállóan is kitalálhatnak az adott gyermek megismerésére irányuló szempontokat és feladatokat. A vizsgálat négy fő területre irányul: a szociális képességek, az értelmi képességek, a verbális képességek és a testi képességek területére. Az egyes kategóriák azonban nem különülnek el teljesen egymástól. Ebben a rendszerben az óvodai napló is a mérés, értékelés egyik eszköze, amelynek bejegyzései szintén felhasználhatók a mérésekkel, megfigyelésekkel kapott eredmények kiegészítésére. Ez a módszer teljes mértékben megfelel annak a kritériumnak, hogy segítségével megtudhassuk: a

gyermekek mely területeken milyen szinten állnak, miben fejlődtek és mit kell még tenni annak érdekében, hogy tovább fejlődjenek (Dr. Bakonyi, 2007).

III. A MÁMK JÁTÉKVÁR ÓVODA PEDAGÓGIAI PROGRAMJÁNAK FÓKUSZA

A Múcsonyi Általános Művelődési Központ, Bölcsőde és Konyha Játékvár Óvodája 1985-től működik. Jelenleg három óvodai csoportban 79 gyermek, egy mini bölcsődei csoportban pedig hét gyermek nevelése, ellátása valósul meg. Az intézmény óvodapedagógusai 1999. szeptember 1-jétől saját készítésű, „Játszva tanulni, gondolkodva játszani” elnevezésű helyi pedagógiai program alapján végzik nevelő, fejlesztő munkájukat. Pedagógiai tevékenységük hangsúlyos eleme – több évre visszamenőleg – a képességfejlesztés, így a nevelési program középpontjában is a gyermekközpontúság, a differenciálás és a komplex képességfejlesztés áll.

III. 1. Egyéni képességfejlesztés, differenciálás és hátránykompenzálás

Az utóbbi években általános tapasztalat, hogy a gyermekeket egyre több káros környezeti, szociális, érzelmi hatás éri, illetve egyre egymásétól eltérőbb szociokulturális háttérrel rendelkeznek, és különféle részképességzavarral érkeznek az óvodába. Emiatt a nevelőtestület tagjai mind nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a változatos pedagógiai eszközök alkalmazásának, az egyéni képességfejlesztésnek, a differenciálásnak, a hátrányok

ellensúlyozásának. A hátránykompenzálás mellett a részképességproblémák prevenciója, korrekciója, a kiemelkedő képességű gyermekek tehetségfejlesztése is megvalósul az individualizálva szocializáló, integrált nevelés keretében.

Intézményünkben már korábban is jellemző volt, hogy a gyermekek hároméves kortól rendszeresen jártak óvodába. Ezt segítették, több éven keresztül, az Óvodai Integrációs Programra benyújtott sikeres pályázatok, amelyek hozzájárultak a családok megsegítéséhez, a hiányzások csökkentéséhez. Ez utóbbi pedig lehetővé tette a folyamatos

individualizálva szocializáló,
integrált nevelés

fejlesztést, amelynek következtében javultak a gyermekek eredményei, sikeresebbnek bizonyult az óvodapedagógusok fejlesztő munkája. A bevezetés óta,

az eltelt évek során, a helyi program – a törvényi és jogszabályi előírásokat figyelembe véve – több területen is bővült; a belső szakmai ellenőrzési, mérési, értékelési rendszer is elkészült. Saját csoportnaplót, személyiségfejlesztési naplót és egyéni fejlesztési tervet alkalmaztak.

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 41. § (4) bekezdése kimondja: „A köznevelési intézmény a gyermek, tanuló alábbi adatait tartja nyilván: [...] c) a gyermek óvodai fejlődésével kapcsolatos adatok” – valamint a 72. § alapján (5): „A szülő joga, hogy [...] b) gyermeke fejlődéséről, magaviseletéről, tanulmányi előmeneteléről rendszeresen részletes és érdemi tájékoztatást, neveléséhez tanácsokat, segítséget kapjon.”

Mindezek alapján az óvodapedagógusok törvényi kötelezettsége is, hogy a gyermekekről hiteles adatokkal szolgáljanak, ezért is fontos a gyermekek alapos megfigyelése és megismerése, hiszen ez nélkülözhetetlen a

pedagógiai munka, az eredményes fejlesztés, a szülőknek szóló tájékoztatás érdekében. Ahhoz, hogy ez a pedagógiai programmal összehangoltan megvalósítható legyen, a nevelőtestület – a gyermekek fejlettségi szintjének megállapítására – személyiségvizsgálati anyagot dolgozott ki, életkorok szerinti bontásban, mérési, értékelési mutatókkal. Ez a mérőanyag jól szolgálja azt, hogy a gyermekek képességeinek, részképességeinek fejlődése nyomon követhető legyen. A kapott eredmények dokumentációja, a jogszabályi követelménynek megfelelően, az egyéni személyiségfejlődési naplóban történik. A 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet 93/A. §-a a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról

ugyanis kimondja: „(1) A gyermek fejlődését nyomon követő dokumentáció a gyermek fejlődéséről folyamatosan vezetett olyan dokumentum, amely tartalmazza a gyermek fejlettségi szintjét, fejlődésének ütemét, a differenciált nevelés irányát.”

A gyermekek részképességeinek mérése és az eredmények értékelése nemcsak a gyermekek alaposabb megismerését segíti, de a szülők hitelesebb tájékoztatásához is hozzájárul. A mérés, értékelés kiterjed a testi képességekre, a mozgásfejlettség, a finommotorika, az anyanyelvi képességek, az értelmi képességek, valamint a szociális képességek területeire is. Az alkalmazott mérőeszköz koherens a személyiségfejlődési naplóval, amely az egyéni képességfejlesztés alapja.

III. 2. A gyermekek képességeinek mérése, értékelése, fejlődésük nyomon követése

A Múcsonyi Általános Művelődési Központ, Bölcsőde és Konyha Játékvár

Óvodájának „Játszva tanulni – gondolkodva játszani” elnevezésű helyi programja alapján az óvodai nevelés fő célja: „A gyermeki személyiség teljes kibontakoztatása, az egyenlő hozzáférés biztosítása. A gyermekek érzelmi, szociálisan és értelmileg gazdagodjanak, képességeik kibontakozhassanak, fejlődjenek, s e közben boldog gyermekkorukat megőrizhessék.” (*MÁMK Játékvár Óvodai pedagógia program*, 2017, 6. o.) A megfogalmazott célkitűzések megvalósításához a nevelőtestület tagjai nemcsak a biztonságos környezetet igyekeznek biztosítani, hanem a szeretettel teljes légkört és az élménydús, sokoldalú tapasztalatszerzés, tevékenykedés lehetőségét is. Ahogyan ez gyermekképükben is tükröződik: „Szeretnénk a

önbizalmában megerősített

boldog gyermekkorot megőrizve, befogadó, gyermekközpontú pedagógiánkban érzelmi, kiegyensúlyozott gyermekeket nevelni, akik óvodáskoruk végére képességeik optimális fejlődése eredményeként sikerorientált, érdeklődő, problémamegoldó, együttműködő, önbizalmában megerősített, az iskolai életre felkészült gyermekké válnak.” (*MÁMK Játékvár Óvodai pedagógia program*, 2017, 7. o.)

A nevelőtestület pedagógiai hitvallásából következően kiemelt feladatnak tekinti a gyermekek megismerésén alapuló, egyénre szabott, játékban, játékkal, játékosan, a gyermekek meglévő tapasztalataira, ismereteire, élményeire építő, differenciált kompetenciafejlesztést és annak nyomon követését. A megfigyelések és a mérési eredmények alapján minden gyermekről személyiségfejlődésének alakulását, részképességeinek fejlettségi szintjét tartalmazó naplót vezetnek. A személyiségfejlődési naplóban szerepelnek a gyermek adatai, szükségletei, rövid

anamnézise, testi fejlettségének (súly és magasság) alakulása, illetve beszédhibái. Ezen kívül tartalmazza a képességekre vonatkozó megállapításokat, a fejlettségi szintek bejegyzésére alkalmas táblázatokat, valamint a fejlődésben tapasztaltak rögzítésére szolgáló részeket. A napló az alábbi képességekre terjed ki: a gyermek testi érettsége, motoros képességei; finommotorikája, írórajzoló mozgása, tájékozódó képessége; nyelvi kifejezőképességének fejlettsége; a gyermek értelmi fejlettsége; érzelmi, akaratilifelete; szociális fejlettsége, érettsége, valamint az ezeken belüli részképességek. A napló végén, a kapcsolattartásról szóló részben a családlátogatásokat és a szülői tájékoztatásokat dokumentáljuk.

Az új óvodás gyermek megismerésének első mozzanata a szülei által kitöltött anamnézis-kérdőív. Az első igazi kapcsolatfelvétel, egymással való ismerkedés otthoni körülmények között, a családlátogatáson valósul meg. Az óvodapedagógus ekkor szerez információkat a gyermekről, körülményeiről, otthoni szokásairól, a szülők nevelési nézeteiről. Ezt követően, a szülő jelenlétével történő fokozatos beszoktatás alkalmával, szintén ismerkedik a gyermekkel, beszélget a szülővel, gyűjt az óvodai élethez kapcsolódó, fontos információkat. A beszoktatás után a gyermek folyamatos megismerése, megfigyelése történik, majd október-november hónapban – a részképességek szintmérő eljárásrendszerének részét képező ajánlott tevékenységek, játékok, feladatok segítségével – mérik fel a gyermekek képességeit. Vannak olyan területek, mint például az érzelmi, akaratilifelet, a szociális fejlettség, érettség, ahol kimondottan csak a

mindennapi megfigyelés révén szerzett tapasztalatokat rögzíti az óvodapedagógus a személyiségfejlődési naplóban, majd ez alapján készíti el az egyéni fejlesztő programtervet. A tervben megjelöli a fejlesztendő területet, a fejlesztési módot, tartalmat, tevékenységet, eljárást, valamint az időszak végén az elért eredményeket. A folyamatos megfigyelés, a mindennapok tapasztalatai és a fejlesztési terv értékelése az alapja a következő időszakra tervezendő fejlesztéseknek. Év végén történik az újabb kontrollmérés, melynek eredményét a táblázatban rögzíti, illetve a fejlődésre vonatkozó, szöveges értékelést elkészíti.

A szülők tájékoztatására egy évben minimum háromszor kerül sor, október-novemberben, februárban és május-júniusban. Ezt előre egyeztetett időpontban, fogadóóra keretében tartjuk, melyen a szülő(k) és a gyermek óvodapedagógusa vesz részt. A gyermekek személyiségfejlődési naplóját a csoportba járó gyerekeket egymás közt elosztva vezeti a két óvónő, és a naplót vezető óvodapedagógus tájékoztatja a szülőt. Az időkeret nincs megadva, de általában

ajánlott tevékenységek,
játékok, feladatok segítségével
– mérik fel a gyermekek
képességeit

legalább fél órát igénybe vesz, mire megbeszélnek minden területet, a fejlesztési irányokat és az esetleges otthoni vagy nevelési problémákat.

Az óvodapedagógus a tájékoztatás során elmondja a szülőnek, hogy gyermeke mely területen milyen képességszinten áll, kiemeli az esetleges lemaradásokat vagy kiemelkedő képességeket, és segítséget nyújt az otthoni közös játékokhoz, tevékenységeket ajánl a fejlesztéshez, és nevelési tanácsokat is ad, amennyiben ez szükséges. Az így kialakított gyakorlat fontos alapja a közös

együttműködésnek, az együttnevelésnek. A személyiségfejlődési naplót az intézményvezető évente három alkalommal ellenőrzi. Kontrollálja, hogy a gyermekek megfigyelésének, mérésének eredményei bekerültek-e a dokumentumokba, ezek alapján készült-e el az egyéni fejlesztő program, illetve – az életkori és egyéni sajátosságok figyelembevételével – a fejlesztendő területekhez megfelelő tevékenységek, játékok, feladatok vannak-e hozzárendelve, valamint a szöveges bejegyzések szakmai nyelvezete megfelelő-e. Az értékelésről szóló résznél megvizsgálja a fejlődésben tapasztaltakat, és hogy a következő fejlesztő programterv megfelelően épül-e ezekre. A gyermekek sajátosságainak függvényében ugyanis meg kell jelennie a prevenciónak, a korrekciónak, a hátránykompenzálásnak vagy a tehetségfelfedezésnek.

III. 3. Sikerkritériumok

Az intézményben alkalmazott másik mérés a nevelés tartalmi területeinek értékelése, amely lehetővé teszi a pedagógiai program megvalósulásának, a gyermekek egyéni fejlődésének, a gyermekcsoport nevelési területenkénti eredményességének, az óvodapedagógus nevelőmunkájának nyomon követését. A kritériumorientált értékelés mérési módszere – a sikerkritériumként meghatározott jellemzők alapján – a megfigyelés, amelynek eredményeit a 0–5 skála alkalmazásával rögzítik (vö. *I. ábra*). A pontokhoz tartozó meghatározások azt mutatják, hogy a gyermekek milyen szintet érnek el egy-egy területen, tevékenységben, mennyire önállóak, mennyire vált az adott tevékenység már szokássá, a mindennapjaik részévé, vagy milyen mértékben igényelnek még segítséget a felnőttől.

1. ÁBRA

A skálához rendelt meghatározások

A skála számjegyei és a hozzájuk rendelt meghatározások	
0	Ezzel a tevékenységgel kapcsolatban semmilyen szándékot vagy tevékenységet nem tapasztaltam a gyermeknél.
1	A gyermek érdeklődik a tevékenység iránt, voltak már próbálkozásai.
2	Ezt a tevékenységet a gyermek sok segítséggel végzi, az óvónő kezdeményezésére.
3	Erre a tevékenységre a gyermek részéről voltak próbálkozások, segítséget igényel.
4	Ezt a tevékenységet a gyermek kis segítséggel végzi, gyakran megfigyelhető.
5	Ezt a tevékenységet a gyermek önállóan végzi, része a mindennapi életének.

FORRÁS: MÁMK Játékvár Óvoda Minőségirányítási program, 2004

A 11 nevelési, tevékenységi terület (egészséges életmódra nevelés; egészségfejlesztés; szocializáció, érzelmi, erkölcsi nevelés; anyanyelvi nevelés, mese, vers, drámatikus játékok; játékok; munka jellegű tevékenységek; mozgás, testnevelés; rajzolás, festés, tárgyalakítás; ének, zene, énekes játékok; környezet megismerése, védelme; környezet téri, formai, mennyiségi megismerése) értékelése során az óvodapedagógusok minden egyes területhez feltüntetik a gyermekre jellemző pontszámokat. A sikerkritériumok a helyi pedagógiai programhoz és az Óvodai nevelés országos alapprogramjához illeszkednek. Mivel a kimeneti eredményeket megelőző pedagógiai folyamatok elemzése

és fejlesztése is cél, ezért a mérésre 3–4; 4–5; 5–6; 6–7 éves bontásban minden nevelési év végén (májusban) sor kerül. A nevelési, tevékenységi területeken belüli megállapításokhoz 0–5-ig pontszámokat rendelnek, és az így kapott pontok átlaga adja meg az egyes gyerekekre vonatkozó pontszámot és százalékot. E szisztéma révén egyéni, csoportos és óvodai szintű eredmények egyaránt rendelkezésre állnak. Az egyéni eredmények felhasználhatók az év végi fejlettséggel kapcsolatos bejegyzésekhez, a személyiségfejlődési naplóba. Az egyes csoportok eredményei összehasonlíthatók, illetve arról informálnak, hogy az adott nevelési évben mely területek élveztek prioritást, melyek szorultak háttérbe, illetve az egyes gyermekcsoportokban mire kell nagyobb hangsúlyt helyezni a továbbiakban. Az óvodai szintű összesített eredmények értékelése során az intézményvezető megállapítja, hogy az adott évben mely nevelési, tevékenységi területen a legjobbak, illetve a

testnevelés; rajzolás, festés,
tárgyalakítás; ének, zene,
énekes játékok

legkevésbé megfelelőek a százalékos értékek. A kialakult eredmények alapján a munkaközösség megbeszéli, hogy az alacsonyabb százalékok milyen okokra vezethetők vissza, és közösen döntenek arról, hogy a következő nevelési évben mely tevékenységi terület lesz kiemelt. A továbbiakban a belső ellenőrzésnek és a munkaközösségi foglalkozásoknak a kiválasztott tevékenységek gyakorlati ellenőrzése, a témához tartozó új elméleti szakirodalom feldolgozása, valamint az új fejlesztőjáték-gyűjtemény elkészítése lesz a feladata. A fentiekben vázolt folyamat az intézményvezető és a munkaközösségvezető irányításával, valamint az óvodapedagógusok aktív közreműködésével valósul

meg. Évente kétszer van foglalkozáslátogatás. Két óvodapedagógus pedig vállalja a témához kapcsolódó szakmai anyag feldolgozását, a kollégákkal való megosztását. Az év során megvalósított ötleteik, játékaik, tevékenységeik leírását pedig átadják a munkaközösségvezetőnek, aki egységes játékgyűjteményt állít össze belőlük.

A mérések eredményei kijelölik a fejlesztés irányát, a következő év mérése pedig rámutat arra, hogy a fejlesztés milyen eredményre vezetett. A mérések alapján az intézményvezető készíti el az óvodáskor végére jellemző kimeneti eredmények összesítő lapját, így kimutatható, hogy az iskolát kezdő gyermekek átlagosan mely területeken, milyen neveltségi mutatókkal rendelkeznek. Ezzel egyúttal láthatóvá válnak – a nevelő, fejlesztő munka tekintetében – az óvoda erősségei, gyengeségei, fejlesztendő területei is.

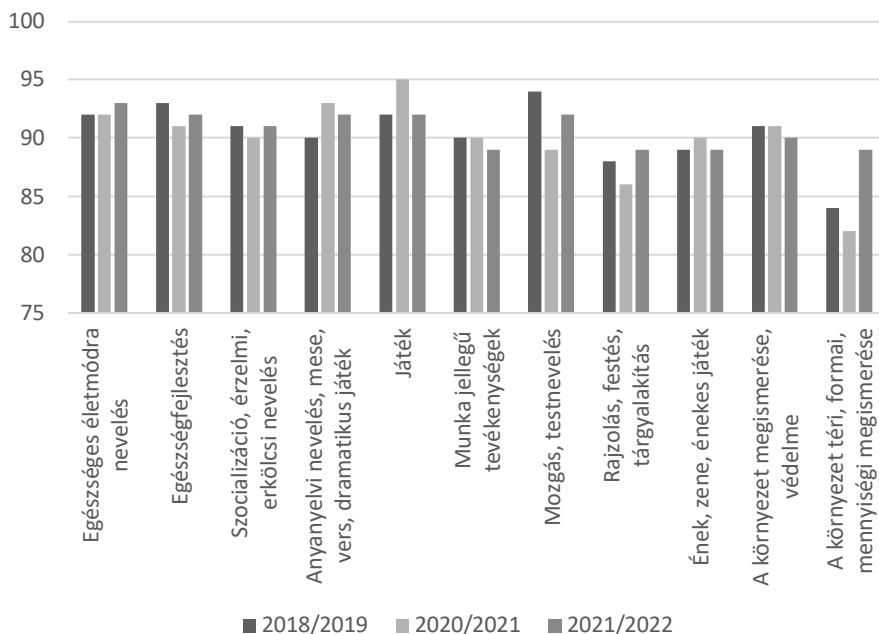
A 2021/2022-es nevelési év sikerkritérium-eredményei azt mutatták, hogy

minden területen megfigyelhető volt az életkoronkénti fejlődés, a csoportok között nem volt jelentős különbség. A 6–7 éves korosztály, a sikeres nevelő, fejlesztő munka eredményeként, szinte valamennyi területen meghaladta a 80 %-os eredményt. A legalacsonyabb mutatók a legkisebb korosztályban, a matematikai tartalmú tevékenységeknél voltak tapasztalhatók, de ez érthető is, hiszen ebben az életkorban még csak ismerkednek ezekkel a tevékenységekkel. Mivel az

eredmények közül a környezet téri, formai, mennyiségi megismerése tevékenységi területhez kapcsolódó érték volt még alacsony, ezért ez a terület lesz a következő nevelési év kiemelt témája. Az iskolát kezdő gyermekeknel az elsődleges cél, hogy a sikerkritériumként meghatározott jellemzőkkel 80 %-ban rendelkezzenek. Ezt óvodai szinten összességében el is szokták érni nálunk. Az utolsó 3 év kimeneti eredményeit összehasonlítva a 2. ábra szemlélteti.

2. ÁBRA

Az óvodáskor végére jellemző kimeneti eredmények összesítése (%)



FORRÁS: Palkóné Nagy Mónika szerkesztése

Az adatok azt mutatják, hogy a célul kitűzött értékeket minden területen sikerült elérni, sőt több olyan is volt, ahol 90% feletti eredmények születtek, aminek

elérésében nagy szerepe van az egyéni képességfejlesztésnek, a differenciálásnak és a tudatos tervezésnek.

Az óvodapedagógusok a gyermekek motivációjának, önbizalmának kialakításában fontos szerepet játszó pozitív értékelésre nagy hangsúlyt fektetnek. Az óvodáskor pszichológiai sajátosságait figyelembe véve előtérbe kerül a dicséret, a biztatás, az elismerés, a jutalmazás, a sikerélményekhez juttatás, az önbizalom fejlesztése, illetve a pozitívumokra támaszkodás elve. A gyermekek folyamatosan gyakorolják a társas együttélés szabályait, azok betartását, a különböző szokásokat.

IV. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

IV. 1. A kutatás célja, típusa, a kutatási probléma

Mivel kutatásunk célja az óvodapedagógusok értékeléssel kapcsolatos véleményének a megismerése volt, a vizsgálathoz a napi pedagógiai gyakorlatban gyűjtött adatok elemzésére, általánosítására, illetve a következők levonására fókuszáló induktív, leíró stratégia választása tűnt célszerűnek.

Általános tapasztalat, hogy a Múcsonyi Általános Művelődési Központ, Bölcsőde és Konyha Játékvár Óvodájában alkalmazott mérési, értékelési rendszerrel teljes mértékben nyomon követhető a gyermekek fejlődése, viszont az óvodapedagógusoknak sok többletmunkát jelent, mert igen időigényes a mérések dokumentálása. Több dolgozó részéről is felmerült, hogy át kellene dolgozni a személyiségfejlődési naplót, több táblázatos részt beilleszteni azért, hogy elegendő legyen rövidebb szöveg megírása a gyermekek fejlődésének dokumentálására. Ezen kívül

szükséges lenne a – korábban kidolgozott – részképességek szintmérő eljárásrendszerének feladatait, játékeit, tevékenységeit módosítani, új ötletekkel, játékokkal, tevékenységekkel kiegészíteni. Ehhez azonban minden óvodapedagógus részvételére, összefogására, többletmunkájára szükség van. Az új koncepció szerint egy olyan táblázatos rendszert kell megalkotni, amely a pedagógiai programmal koherens, minden képességterületre kiterjed, és amellyel jól nyomon követhető a gyermek fejlődése, az egyéni képességfejlesztés. Nyilvánvalóvá vált, hogy az óvodapedagógusok megnövekedett adminisztrációs terhei a személyiségfejlődési napló átdolgozásával csökkenthetők.

Ugyanakkor továbbra is követelmény, hogy az átdolgozott anyagban is jól nyomon követhető legyen a gyermek fejlődésének folyamata, így az segítséget nyújtson az egyéni fejlesztésekhez és a szülők tájékoztatásához, illetve helyet kapjon benne a prevenció, a korrekció, a hátránykompenzálás, a tehetségfejlesztés, valamint az esélyegyenlőség biztosítása.

Mindezek tükrében empirikus kutatásunk elsősorban annak vizsgálatára irányult, hogy az óvodapedagógusok valóban fontos feladatnak tekintik-e a gyermek fejlődésé-

fontos feladatnak tekintik-e a gyermek fejlődésének nyomon követését

nek nyomon követését, szükségesnek tartják-e a részképességek szintmérő eljárásrendszerének, illetve a személyiségfejlődési naplónak az átdolgo-

zását, és aktívan részt kívánnak-e venni a feladatokban, időt és energiát szánnak-e a csapatmunkára – ezzel megkönnyítve a későbbi munkájukat, a dokumentáció vezetését.

Az empirikus kutatás során a következő kérdésekre szerettünk volna választ kapni:

Minden óvodapedagógus fontos feladatának tartja-e a gyermekek mérését, értékelését?

Az intézményben használt mérési, értékelési rendszer alapján jól nyomon követhető-e a gyermekek fejlődése? Jó alapot adnak-e ezek a mérések az egyéni képességfejlesztéshez, szülői tájékoztatáshoz? Szükségesnek tartják-e a személyiségfejlődési naplónak, a részképességek szintmérő eljárásrendszerének az átdolgozását? Minden óvodapedagógus aktív részese lenne-e a tényleges, több-feladatokat igénylő munkának?

IV. 2. Feltevéseink

A fenti gondolatmenethez kapcsolódva feltevéseink a következők:

1. Az intézmény valamennyi óvodapedagógusa számára fontos a mérés, értékelés, az eddig használt mérési, értékelési rendszert részben tartják megfelelőnek. Megítélésük szerint a gyermekek fejlődésének nyomon követésére teljes mértékben alkalmas, viszont soknak tartják az ehhez tartozó dokumentációt, ezért igénylik a változtatást.
2. A személyiségfejlődési naplóba több táblázatot kellene beilleszteni, így elegendő lenne évente kétszer összegző értékelést írni a gyermekek fejlődéséről. A részképességek szintmérő eljárásrendszerének feladatai, játéka, tevékenységei átdolgozást, korszerűsítést igényelnek. Ugyanakkor ez igen idő- és munkaigényes feladat, ezért a kollégák nem szívesen vállalják az ebben való részvételt, viszont összefogással, egyenletes munkaelosztással valamennyien részt vennének ezekben a feladatokban, hiszen a későbbi munkájukat könnyítenék meg vele.

egyenletes munkaelosztással valamennyien részt vennének

IV. 3. A minta jellemzői

A vizsgált témához illeszkedve, a kutatásban kis számú adatközlő vett részt. A kérdőív kitöltéséhez a mintát az intézmény hat óvodapedagógus munkakörben foglalkoztatott dolgozója jelentette, hiszen az ő feladatuk a gyermekek mérése, értékelése, az egyéni differenciált fejlesztések megvalósítása, valamint a szülők tájékoztatása. Az óvodapedagógusok közül hárman több évtizede dolgoznak az óvodában; már a pedagógiai program, a személyiségfejlődési napló és a részképességek szintmérő

eljárásgyűjteményének összeállításában is aktívan részt vettek. A másik három fő is több mint három éve dolgozik az intézményben, így rendelkeznek tapasztalattal az alkalmazott dokumentálás, mérés, értékelés területén.

IV. 4. A kutatás menete, módszerei és eszközei

A kutatás lebonyolítására 2023 márciusában került sor. Az adatgyűjtés az írásbeli kikérdezés módszerével valósult meg. Az egyéni kérdőíves felmérés 12, lényegre törő kérdést tartalmazott, számos esetben lehetőséget adva az indoklásra is (lásd a Mellékletet). Ez utóbbiak jelentőségét az adta, hogy tartalomelemzéskor fontos információkkal szolgáltak.

IV. 5. A kutatás főbb eredményei

A kérdőív 1. kérdése az óvodai mérés, értékelés fontosságának megítélését kérte. Az óvodapedagógusok választásából kiderül, hogy valamennyien fontosnak tekintik a

gyermekek fejlődésének nyomon követését, mérését, értékelését. Vélhetően az egységes vélemény mögött nemcsak az áll, hogy ennek megvalósítása törvényi kötelezettség, hanem az is, hogy a pedagógiai program központi célja a gyermekközpontú, komplex személyiségfejlesztés, sőt ez tevékenység a fejlettségi szint ismeretén alapuló, egyéni képességfejlesztésnek is fontos feltétele. Az óvodában használt mérési, értékelési rendszert (amelynek minőségére a 2. kérdés irányult) mind a hat óvodapedagógus részben tartotta megfelelőnek. Indoklásukban mindannyian azt fejtették ki, hogy a mérési rendszerhez tartozó feladatok, játékok, tevékenységek már elavultak, meg kellene újítani azokat. A 3. kérdés az intézményben használt mérési, értékelési rendszernek a fejlődés nyomon követésére való alkalmasságára vonatkozott. A válaszadók fele teljes mértékben alkalmasnak, míg másik fele alkalmasnak tartotta rendszert. Az előbbi válaszadók szerint nagyon jól kimutatható a gyermek egyéni fejlődése, valamint az, hogy milyen képességszintről indult, és a fejlődés folyamatában milyen szintre jutott el. Egy óvodapedagógus indoklásában azt is megfogalmazta, hogy a leggyakrabban a megfigyelést alkalmazza; ugyanakkor azt is kifejtette, hogy az érzékelés-észlelés folyamatára, mérésére több figyelmet kellene fordítani, valamint szükséges lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a környezettudatos magatartás alakítására is. A 4. kérdésnél minden adatközlő egyetértett azzal, hogy az évi két alkalommal történő mérés elegendő az egyes részképességek fejlődésének kimutatására; a gyakoribb mérés ugyanis nem mutat jelentős változást.

nagyon jól kimutatható a gyermek egyéni fejlődése

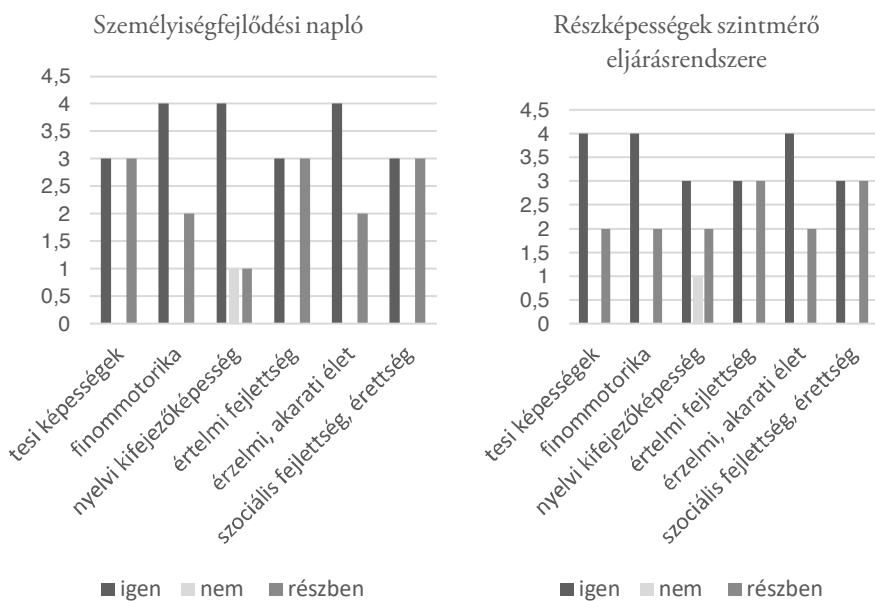
A következő, 5. kérdésnél, amely a mérési eredmények egyéni használhatóságára vonatkozott, a kitöltők szintén egyöntetűen ugyanazt a választ jelölték meg, mely szerint az egyéni fejlesztő program megírásához teljes mértékben megfelelő alapot nyújtanak a mérések eredményei; az egyéni fejlesztésekhez minden óvodapedagógus erre alapozza a tervezett tevékenységeket, játékokat. A válaszadók véleménye szerint az egyéni szintek megállapítása jól mutatja az egyes területeken levő lemaradást vagy a kiemelkedő képességet; és megfelelő kiindulási alapul szolgál az egyéni fejlesztő programhoz. A 6. kérdésnél újra egységes álláspontot képviseltek a megkérdezettek: a szülői tájékoztatásokhoz valamennyien felhasználják a mérések eredményeit, ezeket alapul véve mondják el a fogadóórákon, az egyéni beszélgetések során, hogy egy-egy képességterületen milyen szinten áll az adott gyermek, hogyan tudják ezt a szülők fejleszteni, milyen játékokat, tevékenységeket ajánlanak az otthoni közös időtöltésekhez, hogy az esetlegesen gyengébb területeken a gyermek jobban fejlődjön, vagy éppen a kiemelkedő területeken továbbfejlődjön. A következő kérdés (7.) a személyiségfejlesztési napló elvárt dokumentációs tartalmainak mennyiségére vonatkozott. Ezt minden dolgozó túl magasnak találta, s mint ahogyan korábban is szóba került már, az indoklásokban ezúttal is szerepelt, hogy ehelyett több *táblázat* elkészítésére lenne szükség, amelyben csak jelölni kellene a mérések eredményeit. Évente kétszer pedig szöveges kiegészítés – a bejövő és a kimenő állapot rögzítése – egészítené ki a táblázatokat. A 8. kérdésnél valamennyi óvodapedagógus egyetértett abban, hogy a

részképességek szintmérő eljárásrendszere minden képességterületre kiterjed, nincs közöttük olyan, ami a mérőanyagban és a személyiségfejlődési naplóban nem szerepel.

A 9. kérdésnél a személyiségfejlődési napló és a részképességek szintmérő eljárásrendszerének átdolgozása vonatkozásában némiképp megoszlott az óvodapedagógusok véleménye. Ezt a 3. ábra mutatja.

3. ÁBRA

A dokumentumok átdolgozásának szükségessége az óvodapedagógusok megítélése szerint



FORRÁS: Palkóné Nagy Mónika szerkesztése

A diagramon is jól látható, hogy egy fő vélekedett úgy, hogy a „nyelvi kifejezőképesség” területet nem kell módosítani, a többi területen viszont egységes volt az álláspont abban a tekintetben, hogy mindkét dokumentum vonatkozásában teljes vagy részleges átdolgozás lenne szükséges. Arra a kérdésre, hogy miben kellene változtatni a személyiségfejlődési naplón, mindannyian újfent az írásbeli részek csökkentését, illetve

a táblázatos forma előtérbe helyezését tartották kívánatosnak. A képességek mérésére vonatkoztatva pedig, amint az egy korábbi kérdésnél is megjelent már, új feladatok, játékok, tevékenységek kidolgozását tekintették a leglényegesebbnek, illetve egy pedagógus javasolta, hogy a testi képességeknél csak a megfigyelést alkalmazzák, ehhez a területhez ne kapcsolódjanak méréses feladatok, mert szerinte azok nem adnak reális

eredményeket. Az adatközlők közül valamenynyen aktívan közreműködnek a munkában (10. kérdés), mert meglátásuk szerint az átdolgozott anyagokkal a saját munkájukat könnyíténe meg azáltal, hogy kevesebb lenne a dokumentáció, valamint a gyermekek számára újabb, érdekesebb, korszerűbb játékok, tevékenységek, feladatok alkalmazásával az óvodások még nagyobb kedvvel, aktívabban vehetnének majd részt a mérésekben. Ezenkívül mindenki megfogalmazta azt is, hogy eddig megszerzett tudása és tapasztalatai felhasználásával igyekezne átdolgozni a dokumentációt – tartalmában és terjedelmében egyaránt. A 11. kérdésnél már megoszlott a kollektíva véleménye az átdolgozás megvalósítását illetően, mert három adatközlő szerint *csapatmunkában* rövid időn belül megvalósítható lenne a dokumentumok átdolgozása – míg a másik három fő szerint nem. Az előbbi álláspontot képviselők között olyan vélemény is megfogalmazódott, hogy ha mindenki egyenlő részt vállal a feladatokból, és komolyan veszi a csapatmunkát, akkor megvalósítható. Az utóbbiak viszonyt véleményüket a következőkkel indokolták: időhiány, az eltérő munkarend miatt nehéz az összehangolt munka megszervezése, a köznevelési törvény tervezett módosítása többletfeladatot jelenthet, mint pl. a Pedagógiai program, az SZMSZ, a Házirend átdolgozása, törvényi összehangolása. Az egyéni feladatvállalást firtató utolsó (12.) kérdésre adott válaszok alapján három fő a személyiségfejlesztési napló, két fő a részképességek szintmérő eljárásgyűjteménye, egy fő mindkettő átdolgozásában szívesen vállalna többletmunkát.

ha mindenki egyenlő részt vállal a feladatokból, és komolyan veszi a csapatmunkát, akkor megvalósítható

Négy óvodapedagógus is úgy gondolja, hogy a személyiségfejlesztési naplóval kellene kezdeni az átdolgozást, majd az elkészült anyaghoz lenne célszerű igazítani a szintmérőt, ezért vállalnának a napló módosításában nagyobb

szerepet. Két óvodapedagógus pedig azzal indokolta választását, hogy nagyon sok fejlesztőjáték, tevékenység, feladat áll a rendelkezésére, melyeket a képességterületekhez hozzárendelve, mérési, értékelési mutatókkal ellátva, tudnának hasznosítható gyűjteményt összeállítani.

IV. 6. A kutatási eredmények összevetése a feltevésekkel

A Múcsonyi Általános Művelődési Központ, Bölcsőde és Konyha Játékvár Óvodájában alkalmazott mérési, értékelési rendszerhez kötődő írásbeli kikérdezés eredményei alapján a megfogalmazott feltevésekre vonatkozóan az alábbi megállapítások fogalmazhatók meg.

Az első feltevés beigazolódott. Az 1., 2., 3., 5., 6., 7. és a 8. kérdésre adott, koherens válaszok és indoklások alapján egyértelműen megállapítható, hogy valamennyi óvodapedagógus számára fontos a mérés, értékelés; véleményük szerint a gyermekek fejlődésének nyomon követésére az eddigi rendszer megfelelő, de az ezzel járó dokumentáció mennyiségét soknak tartják. Az értékelési-mérési rendszeren elsősorban az írásos dokumentáció terjedelmének csökkentésével változtatnának.

A második feltevés részben igazolódott be. A 4., 9., 10., 11. és a 12. kérdésekre adott válaszok megerősítették azt, hogy az

óvodapedagógusok a táblázatos rendszert részesítenék előnyben, valamint azt, hogy elegendő lenne a gyermekekről csak évente kétszer összegző értékelést írni. Abban is egyöntetűen foglaltak állást, hogy az eljárásgyűjtemény feladatait, játékeit, tevékenységeit korszerűsíteni szükséges. Az ehhez kapcsolódó tevékenységekben, főként egy-egy dokumentum átdolgozásában pedig minden óvodapedagógus aktívan részt venne. Tehát a nevelőtestület minden tagja pozitívan viszonyult ehhez a munkához, véleményük csupán abban tért el egymástól, hogy mennyi idő alatt végezhető el ez a feladat.

A kapott válaszok több vonatkozásban is lényeges információkkal szolgálnak az intézményvezető számára, akinek fontos jövőbeni feladata a mérési, értékelési rendszer átdolgozásának megszervezése, irányítása, koordinálása, a kollégák tevékenységének összehangolása, hiszen az eddigi rendszer megújítása időigényes munka, amelynek elvégzéséhez elengedhetetlen valamennyi óvodapedagógus támogató attitűdje, aktív közreműködése.

V. KONKLÚZIÓK

A mai óvodai nevelés, tanulás folyamatában jelentős szerepet játszik a gyermekek minél mélyebb megismerésén alapuló mérés, értékelés, hiszen ez alapozza meg, hogy minden gyermek a képességeinek megfelelő nevelésben, fejlesztésben részesüljön, a számára adekvát módszerek, eszközök, eljárások segítségével. A gyermek személyiségstruktúrájának teljes megismerése révén tárható fel ugyanis rész-képességeinek szintje, azok

fejletlensége vagy kiemelkedő színvonala. Az életkori sajátosságok, az általános jellemzők mellett a gyermekek közti különbségeket, az egyedi jellemzőket is figyelembe kell

venni, hiszen ezek adják az egyéni, komplex személyiségfejlesztés kiindulópontját.

A MÁMK Játékvár Óvoda helyi pedagógiai programjának fő eleme a

képességfejlesztés. E cél eléréséhez nélkülözhetetlen a szintmegállapításra épülő, tudatos pedagógiai munka, amely a gyermekek egyéni fejlődési ütemének, érésének, valamint fejlődésük folyamatosságának a figyelembevételén alapul. Ezért szükséges egy olyan mérési, értékelési rendszer alkalmazása, amely összhangban áll az intézmény helyi pedagógiai programjával, és lehetővé teszi a gyermekek alapos megismerését, képességeik szintjének részletes feltárását. A jelen tanulmányban bemutatott empirikus kutatás a fentiekben megfogalmazott célkitűzést szolgálta. Átfogó képet adott az intézményben alkalmazott mérési, értékelési rendszerhez kötődően a nevelőtestület valamennyi tagjának véleményéről, a további feladatok vállalásával kapcsolatos attitűdjéről. A kapott eredmények egyúttal az intézményvezető által tervezett innovációhoz is fontos információkkal szolgálnak, hiszen egyértelműen beigazolódott, hogy valamennyi óvodapedagógus úgy ítéli meg: szükséges az óvodai mérés-értékelés rendszerének átdolgozása, a tapasztalt hiányosságok, hibák korrigálása, ezáltal a gyakorlati kivitelezés javítása, a főbb dokumentumok felülvizsgálata és megújítása. Alapvető cél ugyanis, hogy a gyermekek mérése, értékelése *teljesebb* legyen, fejlődésük nyomon követése és rögzítése pedig *alaposabb*,

alaposabb, ugyanakkor
időtakarékosabban
megvalósítható

ugyanakkor időtakarékosabban, könnyebben megvalósítható. Bár az eddig alkalmazott rendszer is jól bevált, korszerűsítése több szempontból is szükségessé vált. Részben azért, hogy a mérési eredmények még pontosabb információval szolgáljanak az egyéni fejlesztő program megírásához és a szülők tájékoztatásához, részben pedig azért, hogy az óvodapedagógusok adminisztrációs terhei is csökkenjenek. Ez utóbbiak főként a korábban használt dokumentumok modernizálásával, több táblázat beiktatásával és kevesebb szöveges rész alkalmazásával valósíthatók meg. Az óvodapedagógusok pozitív hozzáállása elővételezi, hogy az ezekhez kapcsolódó feladatokban valamennyien kivesszik majd a részüket. Mindezzel hozzájárulhatnak a közösen vallott elvek érvényesüléséhez, amely szerint munkájuk központi eleme a gyermek feltétel nélküli szeretete, valamint az, hogy biztosítsák minden óvadás számára az önmagához viszonyított optimális fejlődést, az ehhez szükséges egyéni érdeklődésre épülő, illetve fejlődési ütemét figyelembe vevő, differenciált fejlesztést. Közös törekvésük az is, hogy az óvodáskor végére minden gyermek megfeleljen az iskolaérettségi követelményeknek, alkalmassá váljon az iskolai életre, illetve az iskola megkezdéséhez, a tanuláshoz a szükséges képességek, részképességek, készségek tekintetében önmagához viszonyítva a legmagasabb szintre jusson el. Ehhez a jelenleg használt, jól bevált mérési, értékelési rendszer is megfelelő alapot ad, de a még hatékonyabb munkavégzés érdekében, a gyermekek számára érdekesebb feladatokat tartalmazó, képességeikről még hitelesebb eredményekkel szolgáló, kevesebb adminisztrációval járó

hogy az óvodapedagógusok
adminisztrációs
terhei is csökkenjenek

dokumentumok kidolgozása mindenképpen a minőségi munka záloga. Szerencsére intézményünkben egy olyan támogató, együttműködő, tenni akaró nevelőtestület dolgozik, amelynek tagjaival aktív csapatmunkában, közösen elérhető a kitűzött célok, az innovációs feladatok megvalósítása.

A tervezett munka főbb lépései a következők:

A feladatterv elkészítése, melyben először a személyiségfejlődési napló átdolgozásának részfeladatai szerepelnek; minden képességterületre lebontva, a felelősök és az elkészítés határidejének megjelölésével, annak alapján, hogy ki melyik terület átdolgozását vállalja. Az elkészült részeket munkaértekezlet keretében meg kell beszélni, és amennyiben mindenki elfogadja az új táblázatokat, egy közös dokumentumban szükséges azokat megszerkeszteni. Figyelembe kell venni, hogy ebben a dokumentumban minden

képességterület szerepeljen, valamint a táblázatokban, a gyermek értékelése során, minden fejlettségi szint jelölhető legyen, ezáltal pedig a fejlődés is nyomon követhetővé váljon.

Minden egyes táblázat után az év eleji és az év végi összegző szöveges rész bejegyzésére szolgáló rész szerepeljen, mindhárom korcsoport vonatkozásában. A személyiségfejlődési napló első részébe be kell illeszteni egy részletesebb anamnézist, hogy utóbbi ne különálló dokumentum legyen, valamint a gyermek beszoktatásával, beilleszkedésével kapcsolatos tapasztalatok rögzítésére is lehetőséget kell adni itt. A képességterületek mérési eredményeinek összesítése után pedig a családlátogatások, az egyéni beszélgetések tanulságait célszerű

összefoglalni. Ki kell választani azt az óvodapedagógust, aki felvállalja az egyes részek összedolgozását, a végleges dokumentum elkészítését. A különböző feladatok során szükséges a gyakori nyílt, őszinte kommunikáció, az elkészült részek megbeszélése, véleményezése, egymás segítése, a teammunka. Ezt követően a részképességek szintmérő eljárásrendszere gyűjteményének átdolgozása következhet. Itt szintén nagyon fontos a feladatok kiosztása, a felelősök és a határidő egyeztetése. Egy brainstorming keretében pedig annak megbeszélése, kinek melyik részképesség-terület méréséhez milyen játék-, feladat-, tevékenységötlete van, Ezzel is támogatva egymás munkáját. Mindezekhez – a személyiségfejlődési naplóval koherens – mérési, értékelési mutatók csatolása lenne kívánatos. A folyamat utolsó lépése az összegző munka, a teljes dokumentum

megszerkesztése, mely az intézményvezetővel közösen történne. A teljes átdolgozás során fontos, hogy a személyiségfejlődési napló és a részképességek szintmérő eljárás-gyűjteménye alakulását folyamatos figyelemmel kísérjük, hiszen ezek szorosan összefüggő dokumentumok, egymás kiegészítői, ezért teljes összhangban kell lenniük. Minden feladat, munkafolyamat során lényeges a vezetői segítségnyújtás, az együtt gondolkodás, egymás munkájának segítése, az egyenletes munkaterhelés, a közös cél szem előtt tartása. E többlépcsős feladat elvégzéséhez olyan vezetői kompetenciák szükségesek, mint a stratégiai gondolkodás, a folyamat célokra, tevékenységekre, feladatokra való lebontása, a dolgozók motiválására való készség, a céltudatosság, elkötelezettség, jó együttműködési készség, igényesség.

IRODALOM

- Barkóczi, M., Dr. Böjtös, Zné., Hamvasné Bögre, J., Gerencsér, Z. és Gáspár, Jné. (2019): *Óvodáskorú gyermekek fejlődésének nyomon követése*. Budapesti Pedagógiai Oktatási Központ (2. kiadás). Letöltés: https://www.oktatras.hu/pub_bin/dload/kozoktat/pok/Budapest/szaktanacsadoi_anyagok/Az_ovodaskoru_gyermekek_fejlodesenek_nyomon_kovetese_.pdf (2023. 06. 14.).
- Bánné Mészáros, A. (2016): *Mérés-értékelési lehetőségek az óvodában*. Letöltés: http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/Mérés-értékelési_lehetosegek_az_ovodaban_20161130_BMA.pdf (2023. 06. 14.).
- Báthory, Z. (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek: Egy differenciális tanulásemélet vázlat*. Okker Oktatási Kiadó, Budapest.
- Dr. Bakonyi, A. (2007): *Az óvodás gyermek fejlődésének nyomon követése. A kompetencia alapú programcsomag gyermekek megfigyelésén alapuló mérési és értékelési rendszere*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest. Letöltés: https://www.katped.hu/sites/default/files/ovodas_2007.pdf (2023. 06. 10.).
- Dr. Hegyi, I. (2000): *Fejlődési lépcsőfokok óvodáskorban*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest. Letöltés: <https://docplayer.hu/10044628-Dr-hegyi-ildiko-aktualis-fejlettségi-szint-megallapitasa-lj.html> (2023. 06. 14.).
- Józsa, K. (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*. **26**. 4. sz., 59–74. Letöltés: <http://real.mtak.hu/42350/1/06.pdf> (2023. 06. 14.).
- Kósáné Ormai, V., Járó, K., Kalmár, M. (1975): *Fejlődéslelektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Porkolábné dr. Balogh, K. (1992): *Kudarc nélkül az iskolában*. Alex-typo Kiadó és Reklámiroda Bt., Budapest.
- Porkolábné dr. Balogh, K. (1999): *Komplex prevenció óvodai program – „Kudarc nélkül az iskolában”*. Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Rt., Budapest.
- Stark, G. (2010): *Óvodapedagógia és játékmódszertan*. Státus, Csíkszereda.

Szabó, P. (1970): Komplex vizsgálati módszer és rehabilitációs eljárás iskolaéretlen gyermekeknél. Budapest, Akadémiai Kiadó, 205–221. p. /Pszichológiai Tanulmányok, 12./

Szabó-Thalmeiner, N. (2007): A pedagógiai értékelés elmélete. In: Birta-Székely, N. és- Fóris Ferenczi, R.: *Pedagógiai kézikönyv. Az oktatás pedagógiaelméleti alapjai*. Ábel, Kolozsvár.

EGYÉB DOKUMENTUMOK

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2023. 06. 15.).

20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm> (2023. 06. 15.).

MÁMK Játékvár Óvoda Minőségirányítási program (2004). Kézirat. Múcsony.

Múcsonyi Általános Művelődési Központ, Bölcsöde és Konyha Játékvár Óvodája (2017): *Játszva tanulni – gondolkodva játszani. Óvodai pedagógiai program*. Letöltés: <http://mucsony.hu/mucsonyi-altalanos-muvelodesi-központ-bolcsode-es-konyha-jatekvar-ovodaja/> (2023. 06. 15.).

MELLÉKLET²

Kérdőív óvodapedagógusoknak

1. Fontosnak tartod óvodában a mérést, értékelést, a gyermekek fejlődésének nyomon követését? Tegyél X-et a megfelelő helyre!

Igen	Nem
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Megfelelőnek tartod-e az óvodánkban használt mérési, értékelési rendszert? Tegyél X-et a megfelelő helyre!

Igen	Nem	Részben
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Választásod indokold is meg!

3. A fejlődés nyomon követésére mennyire alkalmas az intézményünkben használt mérési, értékelési rendszer? Tegyél X-et a megfelelő helyre!

egyáltalán nem alkalmas	kevésbé alkalmas	valamennyire alkalmas	alkalmas	teljes mértékben alkalmas
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Választásod indokold is meg!

4. A részképességek mérésénél elegendő-e az évi két alkalommal történő mérés? Tegyél X-et a megfelelő helyre!

Igen	Nem
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Választásod indokold is meg!

² Palkóné Nagy Mónika szerkesztése. A Melléklet **jól nyomtatható verziója innen letölthető**: <https://upszonline.hu/index.php?attachmen=730708009>

5. A mérések eredményei mennyire adnak megfelelő alapot az egyéni fejlesztő program megírásához? Tegyé X-et a megfelelő helyre!

egyáltalán nem	kevésbé adnak alapot	valamennyire adnak alapot	alapot adnak	teljes mértékben alapot adnak

Választásod indokold is meg!

7. Soknak tartod a személyiségfejlődési naplóhoz tartozó dokumentációt?

Igen	Nem	Részben

6. A szülői tájékoztatásokat mennyire könnyítik meg a mérések, mennyire használod fel azok eredményeit? Tegyé X-et a megfelelő helyre!

egyáltalán nem	kevésbé használom fel	valamennyire felhasználom	felhasználom	teljes mértékben felhasználom

Választásod indokold is meg!

8. A részképességek szintmérő eljárásrendszere minden képességterületre kiterjed? Tegyé X-et a megfelelő helyre!

Igen	Nem

Amennyiben nem, mely területe(ke)t kellene még mérni, értékelni? Sorold fel!

9. Véleményed szerint szükséges-e a személyiségfejlődési napló és a részképességek szintmérő eljárásrendszere gyűjtemény átdolgozása? Tegyé X-et a megfelelő helyre!

		Igen	Nem	Részben
személyiségfejlődési napló	testi képességek			
	finommotorika, író-rajzoló mozgás, tájékozódóképesség			
	nyelvi kifejezőképesség			
	értelmi fejlettség			
	érzelmi, akarat éle			
	szociális fejlettség, érettség			
személyiségfejlődési napló	testi képességek			
	finommotorika, író-rajzoló mozgás, tájékozódóképesség			
	nyelvi kifejezőképesség			
	értelmi fejlettség			
	érzelmi, akarat éle			
	szociális fejlettség, érettség			

Ha igen, miben?

Személyiségfejlődési napló:

Részképességek szintmérő eljárásgyűjteménye:

10. Amennyiben át kell dolgozni a fent említett anyagok valamelyikét, részt vennél-e aktívan ebben a munkában? Tegyéél X-et a megfelelő helyre!

Igen	Nem
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Választásod indokold is meg!

11. Véleményed szerint, ha szükséges egyenletes munkamegosztással, csapatmunkával rövid időn belül megvalósítható a dokumentumok átdolgozása? Tegyéél X-et a megfelelő helyre!

Igen	Nem
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Választásod indokold is meg!

12. Szükség esetén melyik feladatban vállalnál többletmunkát? Tegyéél X-et a megfelelő helyre!

személyiség- fejlődési napló	részkapességek szintmérő eljá- rásgyűjteménye
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Választásod indokold is meg !



Azután

Vallomás és játék öt képben
(1974)

A műsor a Debreceni Egyetemi és Főiskolai Fesztiválon 1974-ben aranyfokozatú oklevelet kapott.

Fotó: Mincsovics Emil

KÓS KATALIN – BEREGI ERIKA – MOLNÁR ANITA – SUSZTER LÁSZLÓ

Az egészségnevelés mérésének, mérhetőségének kérdései – Komplex mérőeszköz összeállítása első osztályos gyermekek és nevelőik számára

Az egészségnevelés során lényeges, hogy objektíven meg tudjuk ítélni az eredményességét, ugyanakkor határendszerének diagnosztizálására véleményünk szerint még nem született egységes, validált mérési eszköz, így kutatásunk célja az egészségnevelés mérésének aspektusait megvizsgálni, illetve kísérletet tenni egy egészségnevelést mérő eszköz megalkotására.

A kérdőívek megalkotásához összesen 1490 korábbi mérési eszközt vizsgáltunk meg, amelyeket több lépcsőben szűrtünk, és kiválasztottuk a hét legrelevánsabbat, melyeket kiindulópontként használtunk fel.

A szülők, testnevelők egészségnevelési attitűdjének mérésére két-két különálló kérdőívet alkotunk, egyet-egyét a szülők és elsős gyermekük részére, illetve egyet-egyét a testnevelő és az ő elsős diákjai számára. Mindhárom célcsoport (szülők, testnevelők, tanulók) esetében nyolc implicit kérdéssel mérhetőek az egészségnevelés lényeges összetevői, a szülők és a testnevelők esetében három, további alkérdéseket tartalmazó explicit kérdéssel vizsgálható a lakóhely, az iskola és a munkahely dimenziója is. Mivel a gyermekek esetében a munkahely dimenziója nem releváns, számukra csak az iskolára és a lakóhelyre vonatkozó alkérdéseket tartalmazó explicit kérdések kerültek a kérdőívekbe. Az explicit kérdéseket illetően a munkahelyi egészségfejlesztés mértékére nyolc alkérdés, az iskola szerepére a diákok egészségnevelésében tíz alkérdés, az egészséges életmód szempontjából a lakóhely minőségére tizenegy alkérdés irányul. A gyermekekre vonatkozó kérdőívek az életkorspecifikus jellemzők miatt választandó, illetve eldöntendő kérdésekből állnak, a szülők és a testnevelők számára készült kérdőív explicit kérdései egytől négyig terjedő Likert-skála alapján megválaszolandók.

Mérőeszközünkkel komplex módon vizsgálható a gyermekek egészségfejlesztésében-egészségmegőrzésében-egészségvédelmében fontos szerepet betöltők nevelői attitűdje. A mérési eszköz kipróbálása jelenleg folyamatban van, azonban mindenképpen az erősségének mondható, hogy hét-köznapinak tartott szituációkon keresztül lehetőséget nyújt a gyermek és a szülő, valamint a diák és a testnevelő szemszögéből vizsgálni az egészségre nevelés hét aspektusát.

1. BEVEZETÉS

Az egészség az egyik legfontosabb érték, amelynek megőrzése, fejlesztése az egyén életszínvonala, életminősége tekintetében is döntő fontosságú (Bognár és mtsai., 2010).

A nevelési-oktatási intézmények az érték-
közlés, valamint a mintaadás révén befolyást
gyakorolnak a tanulók értékrendszerére,
szemléletére és viselkedésére, amivel remél-
hetőleg elősegítik, hogy a fiatalok egészséges
felnötteké váljanak (Nagy, 2005). Az isko-
lai egészségfejlesztési programokat vizsgálva

megfigyelhető, hogy kevés esetben kerül sor *eredményességük* vizsgálatára – holott a vizsacsatolás az intervenciók része kell, hogy legyen. Mindez szükséges az értékeléshez, a szükséges korrekciók elvégzéséhez, a fejlesztéshez (Vitrnai és Varsányi, 2015).

Az egészségnevelés során lényeges, hogy lehetőleg objektíven meg tudjuk ítélni a tevékenység eredményességét, és ez nem ígérkezik könnyű feladatnak.

A téma és a tevékenység összetettsége okán fontos kérdés, hogy konkrétan mit szeretnénk vizsgálni.

Ez lehet többek között az egészségműveltség, az egészségmagatartás, az egészségi állapot, a szubjektív jóllét vagy a fittség. E különböző fókuszú vizsgálatok mind rámutathatnak az egészségnevelés hatékonyságára, de más tényezők hatására is.

1.1. Az egészségnevelés mérésének lehetőségei

Az egészségnevelés hosszú távú folyamat, és az egészség amúgy is dinamikusan változó állapot, így nehéz bebizonyítani, hogy az adott pozitív változás az egészség védelme érdekében történő ráfordítás eredményeképpen jött létre (Nagy Lné és Barabás, 2011). Az egészségnevelés eredményessége több oldalról megvizsgálható. Felméréséhez tájékoztató adat lehet az egészségműveltség szintje, az egészségmagatartás, az egészségi állapot színvonala. Az egészségfejlesztés hatékonyságának növelését elősegítheti az egészségműveltség felmérése, melynek eredményeképpen az esetleges életmódbeli hiányosságok korrigálhatóak, illetve lehetővé válik az egészségnevelési programok megfelelő kidolgozása (Libicki és R. Fedor, 2020).

az esetleges életmódbeli hiányosságok korrigálhatóak

Nagy Lászlóné és munkatársai egészségműveltség-mérő eszközt készítettek kimonodottan serdülők számára, s ennek során az ide vonatkozó alapvető egészségügyi ismeretek megismerését tűzték ki célul (Nagy Lné és mtsai., 2015). Horváth, Csányi és Révész (2021) a *Health Literacy Measure for Adolescents* (HELMA-H), azaz *Serdülők egészségműveltségét mérő kérdőív* hazai adaptációját

tették lehetővé. A kérdőív jól alkalmazható eszköz a tanulók iskolai környezetben való egészségműveltségének mérésére. A magyar adaptáció megfelel

az érvényességi kritériumnak, a kérdőív bevezetésével és az eredmények felhasználásával alkalmazható lehet az iskolai egészségfejlesztés folyamatában. Guo és munkatársai (2018) szisztematikus áttekintő tanulmányukban az egészségműveltség vizsgálatára alkalmazott mérőeszközök minőségét vizsgálták, a 6–24 éves korosztály bevonásával. Az áttekintett 29 tesztből a nyolc elemből álló *Literacy Assesment Tool* (HLAT-8) felelt meg leginkább a szerzők által kijelölt kritériumoknak, amelyek közül a megbízhatóságot tartották a legfontosabbnak.

Az egészségmagatartás vizsgálati közül kiemelendő a WHO e témájú HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*) elnevezésű kutatása, amely hazánkban is 1985 óta zajlik. A HBSC kutatás a 11 és 17 év közötti iskoláskorúak egészségi állapotát befolyásoló magatartást, az önminősített egészségi állapotukat, közérzetüket és egyéb egészségi állapotokra hatást gyakorló tényezőket monitorozza, mint például a környezet és a szülői minta. Az így szerzett ismeretek felhasználása az egészségfejlesztés, egészségnevelés területén fontos (Németh, Horváth és Várnai, 2019). A felnőtt

korosztály egészségmagatartásáról, illetve annak az évek során történő változásairól például az *Európai Lakossági Egészségfelmérés* (ELEF) eredményei nyújtanak képet.

Az egészséget érintő információk egy részéről csak lakossági egészségfelmérés megvalósításával, kérdőíves adatfelvétellel lehet megfelelő adatokhoz jutni, hiszen az egészségügyi intézmények által nyilvántartott adatok nem adnak tájékoztatást például az életmódbeli jellemzőkről, a társadalmi tényezőkről, melyek befolyást gyakorolnak az egészségi állapotra (KSH, 2010).

Az egészség objektív mérését lehetővé tevő módszerek közé tartoznak az orvosi vizsgálatokon felül a különböző antropometriai és teljesítménydiagnosztikai mérések, amelyeken informatív humánbiológiai és terhelésélettani jellemzők vizsgálatára nyílik lehetőség. Az egészséges életmód összetevőire, az általános egészségi állapotra következtethetünk a rendszeres testmozgás mértékéből, valamint a táplálkozás minőségéből. További lehetőség az egészséges környezet és a társadalmi-gazdasági mutatók megvizsgálása (Naido és Wills, 1999). Vizsgálható ezen kívül az egyén egészségi állapotának önminősítése – és globális egészségindikátorok alkalmazásával is gyakran találkozhatunk a kutatásokban. Ezek használata során vizsgálat tárgyaként szerepelhet az egészségi állapot önértékelése, az étellel való elégedettség, a pszichikai közérzetindex, valamint a depresszív és pszichoszomatikus tünetek gyakorisága. A pszichiátriai betegségek előfordulásának gyakorisága negatívan korrelál a rendszeres fizikai aktivitással, a két változó közti kapcsolat szignifikáns (Kull, 2002; Sacker, 2006).

az étellel való elégedettség, a pszichikai közérzetindex

Az önminősített egészségi állapot megállapítása szubjektív értékelés eredménye, amely azonban összefüggést mutat az objektív fizikai állapottal, ennek megfelelően alkalmas a betegségfolyamatok nyomon követésére (Pikó, 2006). Bizonyított, hogy az aktívabb mozgástevékenységet végző fiatalok egészségének önminősítése jobb (Hossein és mtsai., 2013), ugyanakkor megfigyelhető, hogy a szabadidős tevékenységek tekintetében inaktívabbak esetében a kitűnő vagy nagyon jó önminősítés megjelenése alacsonyabb (Tremblay és mtsai., 2003). Beregi és Bognár (2021) felhívták a figyelmet a pozitív pszichológia, illetve a pozitív pedagógia jelentőségére az egészségfejlesztésben.

A – főként nyugatról érkező – egészség-
elví trendek és az ezzel
járó paradigmaváltás
maga után vont, hogy az
egészség kérdései a nevelésben is fókuszba kerültek. Az értékékként kezelt
egészség szemlélete megjelent az egészség-
megőrzésben-egészségvédelemben és az
egészségfejlesztésben egyaránt. Az újabb
empirikus kutatások eredményei hatással
voltak az egészségfejlesztéssel kapcsolatos
nevelési irányelvek, módszerek megújítására.
E folyamat jelenleg is tart, s benn számos
hazai (Petőné Csima, 2011; Révész és mtsai.,
2015; Somogyhegyi, 2016; Fügedi, 2018; Pápai
és mtsai., 2018; Szakály és mtsai., 2019;
Kós és Herpainé Lakó, 2020; Láng, 2020;
Csányi és Révész, 2021; Molnár, 2021; Horváth
és mtsai., 2021; Beregi és Bognár, 2021)
és nemzetközi kutató (Pellmar és mtsai.,
2002; Brown, Teufel és Birch, 2007; Ghaddar
és mtsai., 2012; Pedersen, 2015; Bröder
és mtsai., 2017, 2020) is állást foglal.

Kutatásunk célja az egészségnevelés mérésének aspektusait, kérdéseit, lehetőségeit

megvizsgálni, illetve kísérletet tenni egy egészségnevelést mérő eszköz megalkotására. Úgy véljük, hogy az egészségnevelés *hatásrendszerének* diagnosztizálására még nem született egységes, validált mérési eszköz, így tanulmányunkban a neveléstudomány és az egészségstudomány interdiszciplinájából eredő új mérési eszközt mutatunk be.

2. MÓDSZEREK

Ahogy már írtuk, a mérőeszköz megalkotásánál korábbi eszközökre támaszkodtunk kiindulópontként. Azok kerültek a mintába, melyek az egészségmagatartás, az egészségműveltség, az egészségtudatosság, az egészségfejlesztés vizsgálhatóságát teszik lehetővé, amellet, hogy a nevelési stílusok is jól mérhetők vele. Mivel több tudományterület vizsgálati módszerei is érintik az egészséget, először az egészséges életmód elemeit vizsgáló eszközökre korlátoztuk címszavas kereséssel a mintát (N=1490). Ezután további szűkítés történt azokra a mérési eszközökre, melyek alkalmasak egyszerre több célcsoport (szülők, gyermekek, esetleg pedagógusok) vizsgálatára, illetve tetten érhető bennük a nevelés, illetve a példamutatás. Végül a kitöltési hajlandóság növelése érdekében elvetettük a 20-nál több itemből álló kérdőíveket, a szaknyelvezet igénylő kérdőíveket, valamint a nem magyar nyelvű mérési eszközöket. A rangsorolás alapján a kitöltés szempontjából legegyszerűbbnek ítélték kerültek be a végső kérdőívcsomag-alapba, melyet így a három napos táplálkozási napló, a 24 órás időmérleg-vizsgálat, a *Serdülők Egységműveltsége Kérdőív* (HELMA-H), a *Szülői*

még nem született egységes, validált mérési eszköz

erőforrások és szociálisérdek-érvényesítő képességek mérőeszköze (SZESZÉK; Tóth és Kasik, 2008), valamint a *Szülői Nevelési Stílus Kérdőív* (PSDQ-HU) alkotott. A testnevelők esetében tudomásunk szerint nem található validált, egészségnevelői tevékenységet vizsgáló mérési eszköz, így *Fritz és Szatmári Testnevelő tanárok nevelési stílusának vizsgálata egy szerepjáték tükrében* címmel megjelent munkájukban (2011) szereplő testnevelésórai konfliktuskezelő nevelési

helyzetmegoldások projiciált zárt tesztjét, valamint a *Probléma- és konfliktuskezelő nevelési stílusok tesztjét* (Szatmári, 2006) alkalmaztuk.

A válogatási elveink szerint így a legrelevánsabb kérdőívgyűttesek maradtak (N=7) a csomagban, ezek szolgáltak alapként mérési

eszközünk megalkotásához, a célcsoportot pedig a gyermekek, szüleik és testnevelőik alkotják.

3. EREDMÉNYEK

3.1. Két aspektusból vizsgált egészségnevelési mérőeszköz a szülői attitűdről

Saját mérőeszközünk egyik verziója az *Egységnevelés-mérőeszköz első osztályos gyermekek és szüleik számára* elnevezést viseli. A mérőeszköz tehát a hat-hét éves korosztályba tartozó gyerekeket és szüleiket vizsgálja – egy-egy, a két célcsoportnak szánt különálló kérdőívvel, összesen 21 kérdéssel. Mivel a cél a tények feltárása volt a szülők egészségnevelési attitűdjét illetően, az eszközt keresztmetszeti felmérésre terveztük.

A szülők által kitöltendő mérőeszközszakasznyolc implicit és három explicit módon feltett kérdésből állt. Az implicit kérdések a *Hidvégi, Kopkáné Plachy és Müller (2015)* által meghatározott egészséges életmód összetevőire irányultak a következő konkrét témákban:

1. táplálkozás (összesen 4 kérdés; 1 db *zöltségfogyasztást*, 1 db *édesség és zsírok, valamint közvetve gyümölcs fogyasztását*, 1 db *az étkezés rendszerességét* és 1 db *vízfogyasztást* vizsgáló kérdés);
2. mozgás (1 db *outdoor rekreációs tevékenységet* vizsgáló kérdés);
3. higiénia (1 db *kézmosásról és tiszta öltözetről* szóló kérdés);
4. szórakozás (1 db kérdés *„leisure time” fókusszal*);
5. pihenés (1 db kérdés *az alvási szokásról*).

A teljes mérőeszköz tanulmányunk mellékleteként megtalálható elektronikus formában.¹ Alább azonban megemlítünk néhány konkrét kérdést (kijelölhető válaszok nélkül) a fenti életmód-összetevőkre reflektálva.

1. „Éppen vacsorázunk, de a gyermek nem szívesen eszi meg a spenótfőzeléket, csak tologatja a tányérján. Amikor megkérem, hogy egye meg, megkérdezi, miért kell zöltséget ennie. Azt válaszolom, hogy:”

2. „Szép idő van hétvégén, ezért elhatározom, hogy sétálni megyünk a szabadba, és visszafelé esetleg a játszótérre is benézhetünk.

A gyerekemnek nem tetszik az ötlet, hiszen játszani akar inkább a számítógépen. Hogyan győzőm meg, hogy ne a számítógép társaságában töltsse az időt?”

A három további explicit kérdés a lakóhely, az iskola és a munkahely dimenziójára vonatkozik, tizenegy, tíz, illetve nyolc db alkérdést tartalmazó kérdéscsoporttal, mind-egyik 1-től 4-ig terjedő Likert-skálán történő válaszadási lehetőséggel. Az attitűdvizsgálat az egészségfejlesztés két színtere esetében kiterjedt az egészséges táplálkozás, a szabadidős sportolási lehetőség és az életvezetési tanácsadás biztosításának lehetőségeire (tanórai keretek között és azon kívül is), illetve a deviáns viselkedési formák, valamint a káros szenvedélyek használatával kapcsolatos prevencióra is. További egy-egy eldöntendő kérdés irányult a stresszmenedzsmentre, a családi napok szervezésére, felnőttek esetében a szűrővizsgálatok látogatására, valamint a megváltozott munkaképességűek foglalkoztatására. Ezen kategóriák felállításához az *Ottawai Charta (1986)*, valamint *Hidvégi, Bíró és Müller (2015)* terminológiája nyújtott segítséget. Néhány példa a kérdőívből:

Kevés a légszennyezés.

Kevés a zajszennyezés.

A munkahelyem szankcionálja a káros szenvedélyekkel élő kollégáim (pl. pénzlevonás a munkaidő alatti dohányzásért).

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

¹ <https://upszonline.hu/index.php?attachment=730506007>

Az iskola támogatja azokat, akik szeretnék szabadidőben sportolni (sportolási lehetőséghez helyszínt, időpontokat, eszközt, edzőt kínál).

1	2	3	4
---	---	---	---

Az anekdotikus kérdésekkel következtetések levonását predikcionáltuk, melyekkel a válaszadók nézőpontjáról, érdeklődési köréről, személyiségéről nyílik lehetőség több-talinformáció birtokába jutni – amellet, hogy a szituációelemzés során egyértelműen kategorizálhatóvá válik így a szülők példamutatása és nevelői attitűdje. Utóbbihoz a PSDQ-HU háromdimenziós nevelői attitűd-vizsgálatának dimenziói szolgáltatják az alapot. Így a következő nevelőiattitűd-skálákkal és alskálákkal válik jellemezhetővé a szülő:

I. Megengedő-skála

II. Tekintélyelvű-skála

- Testi fenytés alskála
- Verbális ellenségesség / szidalmazás alskála
- Indokolatlan büntetés / büntetési stratégiák alskála

III. Irányító-skála

- Melegség / bevonódás alskála
- Érvelés / magyarázatok alskála
- Demokratikus részvétel alskála

A gyermekekre vonatkozó mérőeszköz nyolc szituációelemző, egy hat-hét éves gyermek nyelvezetét és gondolkodási mintázatát hordozó kérdésből áll, mint például:

„Egy ideje úgy érkezel haza az iskolából, hogy sem az elcsomagolt tízórait, sem az uzsonnát nem etted meg. A szüleid ezt észreveszik, és a azt mondják, hogy:”

„Már aludnod kellene, de nem tudsz, ezért szólsz a szüleidnek. Mit mondanak?”

Ezen felül az iskola és a lakóhely aspektusa két kérdéscsoporttal kerül vizsgálatra, összesen 10 és 11 alkérdéssel. Itt az életkor-specifikus jellemzők miatt az iskola és a lakóhely jellemzőit eldöntendő kérdésekkel vizsgáljuk.

A munkahely aspektusát a gyerekeknek szóló változat nem tartalmazza, hiszen vélhetően egy hét éves a fentebb ismertetett kategóriákra nem tudja a választ a szülei munkahelyét illetően.

3.2. Két aspektusból vizsgált egészségnevelési mérőeszköz a testnevelő attitűdjéről

A testnevelő egészségnevelési attitűdjét monitorozó mérőeszköz kidolgozásához jó alapot nyújtott a *Probléma- és konfliktuskezelő nevelési stílusok tesztje* (Szatmári, 2006); valamint *Fritz és Szatmári* (2011) már említett, testnevelés órai konfliktusos, problémás nevelési helyzetmegoldásokat vizsgáló projiciált zárt tesztje. E két eszközhöz hasonlóan a mi kérdőívünkben is szituációelemző kérdésekkel és attitűdvizsgáló skálákkal válik vizsgálhatóvá, hogy a megkérdezett testnevelők a *NAT 2020*-ban szereplő, rájuk vonatkozó egészségnevelési (a *NAT 2020*-ban: *egészségfejlesztési*) alapelveit mennyiben képviselik, illetve az explicit kérdésekkel vizsgálható dimenziókat (lakóhely, iskola, munkahely) tekintve mely értékek jellemzőek rájuk. A mérőeszköz az *Egészségnevelés mérőeszköz első osztályos gyerekek és testnevelőjük egészségnevelésének mérésére* elnevezést viseli. A szülői változathoz

hasonlóan a hat-hét éves korosztályba tartozó gyerekeket és testnevelőjüket vizsgálja, egy-egy, a két célcsoportnak szánt különálló kérdőívvel, összesen 19 kérdéssel.

A testnevelők által kitöltendő mérőeszköz nyolc implicit és három explicit módon feltett kérdésből áll. Mindezek alapján e kérdőívben is a rekreációban érvényes egészségfejlesztési pontok szolgáltatnak alapot az egészségnevelés mérését illetően, melyek a következő területekre fókuszáltak egy-egy szituációs kérdéssel:

1. táplálkozás (összesen 3 kérdés; 1 db az étkezés rendszerességét, édesség és zsírok, valamint közvetve gyümölcs fogyasztását, 1–1 db vízfogyasztás-mennyiséget és -minőséget vizsgáló kérdés);
2. mozgás (1 db *outdoor* rekreációs tevékenységet vizsgáló kérdés);
3. higiénia (1 db higiéniai kérdés a *tiszta öltözetről*);
4. szórakozás (1 db „*leisure time*” fókuszú kérdés a minél színesebb játékokon keresztül);
5. pihenés (1 db az *alvási szokásra* vonatkozó kérdés);
6. deviáns viselkedési forma (1 db a *fair playre* és a *balesetmegelőzésre* vonatkozó kérdés).

Az alábbiakban a mérőeszközpár testnevelők számára szóló kérdését mutatjuk be,

amelyek számozása megegyezik a fent felsorolt területek sorszámával.

1. „9.45 van, a következő óra 10.00-kor kezdődik, a gyerekek már az öltözőben. Bemegyek az öltözőbe, és látom, hogy vannak, akik édességet majszolnak, mások gyümölcsöt, és van, aki semmit. Másnap délután háromkor van velük órám. Akkor is ez fogad az öltözőben. A reakcióm a következő:”
5. „Az öltözőbe menet meghallom, hogy a gyerekek azzal dicsekednek, ki meddig képes fent maradni éjszaka, és miket csinálnak alvás helyett. A reakcióm a következő:”

A szituációs kérdéseket minden esetben kiegészíti egy jelölőtáblázat is, melyben a testnevelőnek jeleznie kell, melyek azok a szituációk, amelyek megoldásához szükségesnek érezné bevonni a szülőket az egészségnevelésbe. Ezen felül – ahogy a szülői mintánál is – három explicit kérdéscsoport vizsgálja a munkahely, a lakóhely és az iskola dimenzióját. A válaszok esetében 1-től 4-ig terjedő Likert-skála segítségével kell nyilatkozniuk. A munkahelyi egészségfejlesztés mértékére nyolc alkérdés, az iskola szerepére a diákok egészségnevelésében tíz alkérdés, az egészséges életmód szempontjából a lakóhelyük minőségére tizenegy alkérdés irányul, az alábbiakban ezekből emelünk ki néhány példát.

Kevés a fényszennyezés.

Friss a levegő.

A munkahelyem ösztönöz a rendszeres szűrővizsgálatok elvégzésére.

Az iskola tanórai keretek között foglalkozik az életvezetéssel.

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

A testnevelők egészségnevelését is két nézőpontból határoltuk be. A diákokra szabott változat a hat-hét éves gyermek nyelvezetével és gondolkodási módjával a fent ismertetett szituációkra vonatkozó nyolc implicit kérdést tartalmaz; a testnevelőjükhöz legközelebb álló magatartás választást kell megjelölniük a diákoknak. Mivel mérőeszközünket a szülőkre vonatkozó kérdőívekkel egységben terveztük, a gyermekeknek szánt explicit kérdéscsoportban a lakóhely és az iskola dimenzióját nem tüntettük fel újból.

4. KÖVETKEZTETÉSEK

A szakirodalmi adatok alapján egyértelműen látható, hogy az egészségnevelés és hatékonyságának mérése is komplex folyamat, így több irányból megközelíthető az eredményesség vizsgálata. Egyfelől az egészségműveltség mérése, az egészségmagatartás vizsgálata, az egészségi állapot objektív és szubjektív részének oldaláról, másfelől pedig az egészségfejlesztés mint folyamat felől, a program elemeinek és hatékonyságának ellenőrzése felől nézve. Mindemellett az egészségnevelés eredményességének befolyásolásában a nevelési stílusoknak és attitűdöknek is kiemelt szerepük van. Lényeges pontosan meghatározni, hogy konkrétan mit akarunk elérni, illetve, hogy mi volt a kiindulási pont, és ennek megfelelően megtalálni a mérésre legalkalmasabb módszert és eszközt. Az egészségfejlesztés komplexitására tekintettel a megfelelő mérési metódus kidolgozásához a különböző tudományterületek – mint például neveléstudomány, egészségstudomány,

sporttudomány – szakembereinek összehangolt munkája elengedhetetlen. A teljes körű egészségfejlesztéssel kapcsolatos feladatokat nyomon követhetően, valamint értékelhetően szükséges tervezni, mindezt pedig a pedagógiai program részeként elkészített egészségfejlesztési programban kell rögzíteni. Az intézményvezetőknek az iskolai testnevelés szempontjából kiemelt feladatuk van például a fittségi mérések lebonyolításában, az iskolaegészségügyi szolgálat bevonásával (Vass és mtsai., 2015). A fittségi mutatók egyben a mindennapos testnevelés egyik legegyszerűbben mérhető és monitorozható komponenseit jelentik, amelyek megbízható adatot nyújthatnak a pedagógiai munka hatékonyságáról. A fiatalok esetében kiemelten fontos a fittség fejlesztése és rendszeres mérése, mivel a szív- és érrendszeri betegségek számának előre jelzését teszi lehetővé (Szakály és mtsai., 2019).

A testnevelést és egészségfejlesztést illetően a legújabb Nemzeti alaptanterv már többdimenziós egészségszemléletet fogalmaz meg, melyben a testi és lelki egészség mellett a táplálkozás és a higiéné is megjelenik. Azonban nincs konkrét irányelv arra vonatkozóan, hogy a mindennapos testnevelésben milyen arányban szükséges a testnevelőnek foglalkozni a holisztikus egészségszemlélet kialakításával (Lipták és Tarkó, 2020). Révész és mtsai. (2021)

egyben a mindennapos
testnevelés egyik
legegyszerűbben mérhető és
monitorozható komponensei

szerint a *NAT 2020* támogatja a jövőorientált, egészségtudatos életvitel megalapozását. Ez leginkább az általános iskolásokra vonatkozóan jelenik meg – mindemellett támogatandó volna a rekreációs sportok népszerűsítése is, amely azonban egyelőre kevésbé hangsúlyosan jelenik meg a *NAT 2020*-ban.

A kutatásunk során célként szerepelt tehát egy olyan eszköz elkészítése, mely hivatott mérni a szülők, illetve testnevelők egészség-nevelési attitűdjét, szerepeltetve a lakóhely, az iskola és a munkahely dimenzióját is. Ezáltal pedig reményeink szerint komplex módon vizsgálható a gyermek egészségfejlesztése-egészségmegőrzése-egészségvédelme terén fontos szerepet betöltők nevelői attitűdje.

A mérőeszközt egyelőre egy egészen szűk mintán próbáltuk ki (n=7), egy gyermektábor alkalmával, így az

eredmények értelmezése egyelőre nem volna releváns. Módszertani tanulsággal azonban mindenképp járt: a gyermekeknek pedagógus segített azzal,

hogy a kérdéseket és válaszokat felolvasta, ezután kellett megjelölniük az általuk választott lehetőséget. Véleményünk szerint a kérdőív kitöltéséhez a gyermekeknek javasolt a felnőtt segítsége, oly módon, hogy a szülő segítsen az iskolai környezet és a testnevelő attitűdjét vizsgáló kérdéssor kitöltésében, míg a szülőre és az otthoni környezetre vonatkozó részek megválaszolása iskolai keretek között történjen – erre például kiváló lehetőség egy osztályfőnöki óra.

Az új mérési eszközt javasoljuk nagy elemszámú mintán alkalmazni, hogy bizonyosságot nyerjen, alkalmas-e a kívánt cél elérésére. Erőssége, hogy hétköznapiak

mondható szituációkon keresztül lehetőséget nyújt a gyermek és a szülő, valamint a diák és a testnevelő szemszögéből vizsgálni az egészségre nevelés hét aspektusát. Ezek közül ötöt (a táplálkozás és a vízfogyasztás minősége, mennyisége; higiénia, mozgás, szórakozás, pihenés) közvetlenül, kettőt (munkahely és/vagy iskola; lakóhely) pedig közvetve. Érdeemes azonban figyelni arra, hogy a kérdőív rövidege és a konkrét válaszok előzetes megadása ugyan növeli a kitöltési hajlandóságot, valamint csökkenti a kitöltési időt – azonban

ezzel arányosan a szabad gondolatok megfogalmazásának lehetőségét, valamint a kitöltő minél pontosabb információadását is korlátozza a sztenderd

válaszokkal. További bizonytalansági tényezőként említhető, hogy a szülő-gyermek-kérdőív esetében a szülő beleegyezésével – adott esetben szülő és gyermek közös munkájával – születnek meg a válaszok, így a szülői elfogultság torzíthatja a gyerekek önbévalláson alapuló válaszait.

Javaslatként fogalmazzuk meg továbbá az eszköznek más, egészségműveltséget, egészségmagatartást, egészségvédelmet objektív (pl. motoros tesztek) és szubjektív (pl. HELMA-H) módon mérő eszközökkel történő együttes használatát – a pontosabb információk és következtetések levonása érdekében.

a kérdőív kitöltéséhez a gyermekeknek javasolt a felnőtt segítsége

IRODALOM

- Bereg, E. és Bognár, J. (2021): Egészségközpontú nevelés és oktatás: a fizikai aktivitás növelésének módszerei és a pozitív pedagógiai lehetőségei. Szarka, E. (szerk.): *Pozitív Pedagógiai és Nevelés – KonferenciaKötet II*. Mental Focus Kft., Budapest. 33–44.
- Bognár, J., Gangl, J., Konczos, Cs., Fügedi, B., Geosits, B. K. és Agócs, A. (2010): How are quality of life and preferred values viewed by Hungarian adults? *Journal of Human Sport és Exercise*. 5. 1. sz., 84–93.

- Brown, S. L., Teufel, J. A. és Birch, D. A. (2007): Early adolescents perceptions of health and health literacy. *Journal of School Health*, **77**. 1. sz., 7–15.
- Bröder, J., Okan, O., Bauer, U., Bruland, D., Schlupp, S., Bollweg, T. M., ... és Pinheiro, P. (2017): Health literacy in childhood and youth: a systematic review of definitions and models. *BMC Public Health*, **17**. 1. sz., 1–25.
- Bröder, J., Okan, O., Bauer, U., Schlupp, S. és Pinheiro, P. (2020): Advancing perspectives on health literacy in childhood and youth. *Health Promotion International*. **35**. 3. sz., 575–585.
- Csima, M., Bánfai, B., Betlehem, J., Jeges, S., Lampek, K., Tancsics, D. és Deutsch, K. (2016): A 0–7 éves korú gyermeket nevelő családok nevelési stílusának feltárására irányuló kutatás módszertani megalapozása, a nevelési stílus differenciálóló tényezői. *Magyar Pedagógia*, **116**. 4. sz., 367–382.
- Fritz, P. és Szatmári, Z. (2011): Testnevelő tanárok nevelési stílusának vizsgálata egy szerepjáték tükrében. *Acta Academiae Agrimens Sectio Sport*. Nova series tom. **38**. 15–24
- Fügedi, B. (2018): Az egészségnevelés tudományterületi szintézise. Habilitációs értekezés. Eszterházy Károly Egyetem.
- Ghaddar, S. F., Valerio, M. A., Garcia, C. M. és Hansen, L. (2012): Adolescent health literacy: the importance of credible sources for online health information. *Journal of School Health*. **82**. 1. sz., 28–36.
- Guo, S., R., Armstrong, Waters, E., Thirunavukkarasu, S., Alif, S. M., Browne, G. R. és Yo, X. (2018): Quality of health literacy instruments used in children and adolescents: a systematic review. *BMJ Open*. **8**. 6. sz. Letöltés: <https://bmjopen.bmj.com/content/bmjopen/8/6/e020080.full.pdf> (2022. 03. 01.).
- Hidvégi P., Kopkáné Plachy J. és Müller A. (2015): *Az egészséges életmód*. EKF Líceum Kiadó, Eger. 18–19. (TÁMOP 4.1.2-E-13/1/KONV-2013-0010 „ABS” Képzés- és rendszerfejlesztés a sportos társadalomért Északkelet-Magyarországon [A és B komponensek a felsőoktatási Sport fejlesztéséért])
- Horváth, C. és Bognár, J. (2020): A szülők iskolai végzettségének szerepe a fiatal felnőttek egészséggel kapcsolatos érték- és szokásrendszerére. In: Hideg, G., Simándi, Sz. és Virág, I. (szerk.): *Prevenção, intervenció és kompenzáció*. Debreceni Egyetemi Kiadó, 140–151.
- Horváth, C., Csányi, T. és Révész, L. (2021): Serdülők egészségműveltségét mérő kérdőív hazai adaptációja. *Egészségfejlesztés*. **1**. 9. sz.
- Kós, K. és Herpainé Lakó, J. (2019): A család szerepe az egészségkárosító szokások tükrében = The role of the family as related to harmful behavior. *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei. Tanulmányok a sporttudomány köréből (Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Sport)*. **46**. 57–69.
- Központi Statisztikai Hivatal (2010): Egészségfelmérés (ELEF), 2009. *Statisztikai Tükör*. **4**. 50. sz.
- Kull, M. (2002): The relationships between physical activity, health status and psychological well-being of fertility aged women. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*. **12**. 4.sz, 241–247.
- Láng, É. (2020): Tánc-iskola: A táncitanítás lehetőségei a magyar testnevelési órákon. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*. **6**. 2. sz., 95–104.
- Libicki, É. és R. Fedor, A. (2020): A szubjektív egészségi állapot kutatási háttérének többszintű megközelítése a társadalmi egyenlőtlenségek tükrében. *Acta Medicine et Sociologica*. **11**. 31. sz., 13–25.
- Lipták, Z., M. és Tarkó, K. (2020): Hétköznapi egészségfogalom – Tévhitek, naiv elméletek, mítoszok vagy laikus értelmezések. *Magyar Pedagógia*. **120**. 1. sz., 33–46.
- Molnár, A. (2021): Testnevelő tanári példamutatás és az egészségmagatartás közvetítése a bemutatás módszerén keresztül. In: Medovarszki, I. (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp 2021*. Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok. Békéscsaba, Magánkiadás. 129–146.
- Nagy, J. (2005): Egészségnevelési programok az iskolai egészségfejlesztés szolgálatában. *Magyar Pedagógia*. **105** 4. sz., 263–282.
- Nagy, Lné. és Barabás, K. (2011): Az egészségműveltség és az egészségmagatartás diagnosztikus mérésének lehetőségei. In: Csapó, B. és Zsolnai, A. (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Nagy, Lné., Korom, E., Hódi, Á. és B. Németh, M. (2015): Az egészségműveltség online mérése. In: Csapó, B. és Zsolnai, A. (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 147–177.
- Németh, Á., Horváth, Zs. és Várnai, D. (2019): Egészségmagatartás serdülőkorban – Mi történt az ezredforduló után? *Educatio*. **28**. 3. sz., 473–494.
- Pápai Zs., Szakály Zs., Faragó B. és Konczos Cs. (2016): *Az egyetemi hallgatók egészségnevelése*. In: Baranyiné Kóczy, J. és Fehér, Á. (szerk.): *Pedagógusképzés, oktatás a Kárpát-medencében, társadalmi kontextusok*. Széchenyi István Egyetem, Győr. 110–115.
- Pedersen, B. K. és Saltin, B. (2015): Exercise as medicine. Evidence for prescribing exercise as therapy in 26 different chronic diseases. *Scand J Med Sci Sports*. **25**. 3. sz., 1–72.
- Pellmar, T. C., Brandt, E. N. Jr. és Baird, M. A. (2002): Health and behaviour: the interplay of biological, behavioural, and social influences: Summary of an Institute of Medicine Report. *American Journal of Health Promotion*. **16**. 4. sz., 206–219.
- Petőné Csima, M. (2011): A szubjektív életminőség és az egészségmagatartás vizsgálata középiskolások körében. Doktori értekezés, Pécs.
- Pikó, B. (2006): *Orvosi szociológia*. Medicina, Budapest.
- Révész, L. (2021): A tanár-diák kapcsolat jellemzői a testnevelésben. *Magyar Pedagógia*. **121**. 1. sz., 3–23.
- Révész, L., Ekler, J., Fügedi, B., Bíró, M., Karsai, I. és Polgár, T. (2015): A tanár-diák-kapcsolat vizsgálatának lehetősége az iskolai testnevelésben. *Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei (Acta Academiae Agrimens. Sectio Sport)*. **Új sorozat**. 42. sz. (Vizsgálatok a sporttudomány és az egészségturizmus területén). 3–15.
- Robinson, C. C., Mandlco, B., Olsen, S. F. és Hart, C. H. (2001): The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). In: Perlmutter, B. F., Toulaitos, J. és Holden, G. W. (szerk.): *Handbook of family measurement techniques: Vol. 3. Instruments & index*. Sage, Thousand Oaks (CA). 319–321.
- Sacker, A. (2006): Do adolescent leisure-time physical activities foster health and well-being in adulthood? Evidence from two British birth cohorts. *European Journal of Public Health*. **16**. 3. sz., 331–335.
- Somogyhegyi, A. (2016): Teljeskörű iskolai egészségfejlesztés (TIE): jelen helyzet. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*. **2**. 4. sz., 61–80.
- Szakály, Zs., Bognár, J., Lengvári, B. és Koller, Á. (2019): A mindennapos testnevelés fittségi hatásai alsó és felső tagozatos fiúknál: homok a gépezetben. *Új Pedagógiai Szemle*. **69**. 3–4. sz., 56–69.
- Szatmári Z. (2006): Szegedi testnevelés szakos hallgatók probléma- és konfliktuskezelése a nevelési stílusok tükrében. Doktori értekezés. Veszprém.
- Tóth, E. és Kasik, L.: (2008): Szociálisérdek-érvényesítés és szülői erőforrások kérdőív (SZESZÉK). SZTE BTK Neveléstudományi Intézet – SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport, Szeged.
- Tremblay, S., Dahinten, S. és Kohen, D. (2003): Factors related to adolescents' self-perceived health. (Health reports / Statistics Canada, Canadian Centre for Health Information Health Reports, 14). 7–16.
- Vass, Z., Molnár, L., Boronyai, Z., Révész, L. és Csányi, T. (2015): *Zöld Könyv. A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések. (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Vitrai, J. és Varsányi, P. (szerk.) (2015): *Egészségjelentés 2015. Információk a hazai egészségveszteségek csökkentéséhez*. Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet, Budapest.
- Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet (2015): Teljes Körű Iskolai Egészségfejlesztési Koncepció. Letöltés: https://egeszseg.hu/uploads/dokumentumok/Teljes_korű_Iskolai_Egészségfejlesztés_Koncepció.pdf (2021. 11. 04.).
- World Health Organization (1986): Ottawa Charter for Health Promotion. Ottawa.

LÁNG ÉVA – SZŐLLŐSI ROLAND

A mindennapos testnevelésen belül végzett táncos fejlesztő gyakorlatok hatása a tanulók kognitív és motoros képességeire

Akciókutatás a LippoZoo módszertani eszköz használatával

BEVEZETÉS

Az elmúlt évezredekben a tánc folyamatosan jelen volt az életünkben. Ott volt a nomád társadalmakban, a lovagkorban, majd később a városi és falusi kultúrákban. Meghatározó szerepet játszott a munkában és a jövőbeli kedvesünk kiválasztásában is (Szabó, 2004). A tánc napjainkra sem veszítette el fontos szerepét. A 20. században a művészetben és a közösségi színtereken kívül jelenléte az oktatásban is kezdett megerősödni. A nemzeti oktatási rendszerek a táncot sajátos nevelési lehetőséget magukban hordozó tartalomként tartják számon, melyet nemcsak fejlesztésre és motiválására használunk, hanem arra is, hogy a diákok megtanulják annak segítségével a gondolataik, érzéseik kifejezését.

A tánc tanítása Magyarországon az 1990-es évek reformjának köszönhetően az 1995-ben kiadott NAT-ban¹ jelent meg az iskolai keretek között is mint műveltség-tartalom. A megvalósításban nagy szerepe van ma is a művészeti iskoláknak. Testnevelés órán is történhet

állatszimbólumokkal történő mozgásfejlesztés

tánc tanítás, hiszen ez a keret többféle mozgásforma megtanulására, megismerésére, elsajátítására ad lehetőséget, és az azokra építő mozgásfejlesztést is előtérbe helyezi. Ilyenek például az aerobik, a hip-hop vagy akár a néptánc is (Domonkos, 2013).

Vizsgálatunk tárgya a szimbólumokkal történő mozgás- és tanulásfejlesztés segítése a testnevelésórák keretein belül. Szakirodalmi áttekintéssel, empirikus kutatással, intervencióval és interjúkkal támasztjuk alá azt a feltevésünket, hogy a LippoZoo állatszimbólumokkal történő mozgásfejlesztés leginkább az alsó tagozatos gyermekek körében hasznos a mindennapi testnevelésben és a táncórákon, de kiegészítő eszközként akár felsőben is alkalmazható – mind a mozgás és a kognitív képességek fejlődése, mind az affektív változások előmozdítása érdekében. Az elmúlt években több olyan, mozgásfejlesztésre alkalmas szimbólumokat felhasználó módszer került előtérbe (*Így tedd ná!*, LippoZoo), amelyekkel nagyon jól lehet a gyermekeket ösztönözni, motiválni és a koordinációjukat fejleszteni. Azonban ezek alkalmazása széles körben még nem elterjedt. Jelen cikk

¹Az 1995-ben kiadott NAT az 1993. évi LXXIX. törvényben, valamint annak 1995. évi módosításában meghatározott alapidokumentum

szerzőiként mindketten rendelkezünk több éves tapasztalattal a táncoktatás és a testnevelés oktatása területén, és folyamatosan kutatjuk azokat a módszereket, melyek segítenek a táncoktatást a testnevelés tantárgyba ágyazva megfeleltetni a törvényi szabályozóknak, a fejlesztés során pedig élményt nyújtani a gyerekeknek. Erre egy lehetséges megoldást a mozgástanítás szolgálatába állított szimbólumok használatában látunk.

TÁNC AZ ISKOLÁBAN

A mindennapi testnevelés bevezetése nagy lépés volt az iskolák életében. A program azt célozza, hogy sikerüljön olyan tartalmas testnevelés órákat tartani, melyek keretein belül a gyermekek jól motiválhatóak, és kialakulhat az igényük az élethosszig tartó sportolás iránt. A heti ötre növekedő óraszám többféle kihívást is jelentett; megfigyelhető volt például, hogy sok helyen infrastrukturális problémával küzdenek az iskolák. Erre egy 3+2-es modell jelent megoldást: egy héten három délelőtti és két délutáni foglalkozása van a gyerekeknek. Itt különféle sportokkal ismerkedhetnek meg a tanulók (Láng, 2019), így akár a táncsal is. Eleinte a heti öt órára történő emelés más-más reakciókat – köztük többekből elutasítást – váltott ki a pedagógusok körében. Mára ők e tekintetben sokkal elfogadóbbá váltak, ahogy észrevették a hosszú távú hatásokat előnyeiket. Izgalmas volt a testnevelés tartalmi megújulása, ahol a hangsúly a tantervekben áthelyeződött arra, hogy a gyerekeket több mozgásinger érje, színesebbek legyenek az órák, valamint testnevelőként hozzájáruljunk a fittséghez és az

egészség megőrzéséhez, a képességek fejlesztéséhez a megfelelő terhelések biztosítása által (Huszár és Bognár, 2006).

A művészeteket – köztük a táncot – illetően a 2012-ben kiadott NAT így fogalmaz: „A művészi tevékenységek semmi mással nem pótolható szerepet játszanak a képzeletlőerő, az empátia, az ízlés és az árnyalt kifejezés képességének fejlesztésében.”

Elősegítik tehát az önkép, az ego megértését. A tánc továbbá fejleszti az egyensúlyérzéklet, hatása van az izomzatra és annak működésére, mozgásutatózó képességeivel pedig javítja a memóriát is. A tánc tanuláskor lépésekkel kezdünk, majd a lépésekből később koreográfiák alakulnak ki. A lépések tanulásakor előtérbe kerül és működésbe lép a testkinesztetikus tudatossága. Zenére sokszor akaratlanul is megmozdulnak a végtagjaink,

amely nagyban mutatja, hogy a tánc és zene együtt él bennünk. Előtérbe kerül a tánc által a csoportos munka fogalma és a kommunikáció a

a tánc által fogékonyabbá válnak a zene iránt

gyerekek között. A mozgásos-táncos tevékenységek nagyban fejlesztik a zenei képességeket, a térérzékletet, a testtartást, a mozgáskoordinációt és az állóképességet

A 2020-as Nemzeti alaptanterv megemlíti, hogy a tánc tanítása a testnevelésórák keretében is történhet, megfelelő képesítésű pedagógus vezetésével (NAT, 2020).

A tánc és a zene kapcsolata különleges a tanulók számára, ugyanis a tánc által fogékonyabbá válnak a zene iránt, több énekkel ki tudják egészíteni az énekórák anyagait, és az énekekre is tudnak lépéseket végezni. A néptáncsal tudjuk a gyerekekben mélyíteni a magyarságtudatot, betekintést nyerni a szomszéd országok magyarságának hagyományába, táncaiba, és megismerhetik

más népek hagyományait is. Nagyban fejleszti a ritmusérzékét, térérzékét, valamint testtartásjavító feladata is van. Fontos lehet az egészséges életmód megalapozásához és fenntartásához is. Az iskolai tánctanulás lehetőségét biztosít a táncházakba, táncos rendezvényekre történő könnyebb bekapcsolódásra is. A 2012-es kapcsolódó kerettantervekbe nem emeltek be konkrét táncokat, ezeket a tanárnak kellett a megfelelő módon összegyűjtenie. A 2020-as NAT kerettantervében viszont a néptánc megjelenik felmenő rendszerben, választható jelleggel. A néptáncsal lehetőség van az egyéni képességek fejlesztésére, miközben játékoság, öröm és közösségi összetartozás élménye is megélhető. Fokozatosan kell megismertetni a tanulókkal a különböző táncstílusokat. A tanmenet összeállításához a kerettantervek nem kínálnak tematikus sorrendet: a több tematikai egységből álló feladatokat a tanár maga oszthatja szét az időben, vagy haladhat párhuzamosan. Fontos a megfelelő terem és berendezés használata, még akkor is, ha ezek rendelkezésre állnak ugyan, de szabad használatuk akadályokba ütközhet – hiszen a mindennapos testnevelés bevezetése következtében előfordulhat, hogy több különböző osztálynak van egyszerre testnevelésórája a tanteremben (*Febérvári és Híves, 2019*).

A mindennapos testnevelésben a zene lehet egy olyan eszköz, amellyel nagy tömeget lehetne megmozgatni, és ezáltal megszerettetni a mozgás több formáját. Különösen fontos megközelítés ez azoknak a gyerekeknek, akik nem szeretnek versengeni. A tanulók tapasztalataink alapján motiváltabbak, amennyiben zenére történik a munkavégzés. Már az 1990-es években többen közöltek

ehhez hasonló eredményeket (*Colleran és Lipowitz, 1997; Greci, 1997; Konukman, Harm és Ryan, 2012*). Egy Görögországban végzett kutatásban megállapították, hogy óvodás és alsó tagozatos gyerekeknek a dinamikus ugró- és egyensúlyi képességeikre jelentős pozitív hatást fejt ki a zenére történő mozgásfejlesztés. A kutatás eredménye szerint nagy volt az eltérés a tanulócsoportok között: ahol volt zene, ott jobban teljesítettek az ugró és egyensúlygyakorlatokban (*Zachopoulou, Tsapakidou, és Derri, 2004*).

A zenének evidens módon hangulatszábályozó hatása is van. Egy zenére történő fizikai aktivitás során a hangulat változhat a zenei stílusnak megfelelően. A futás során például, ahol csak monoton módon megyünk előre, közben zenét hallgatva tudjuk

a kedvünket javítani: motiváltabbá válik a futó, és a zene által élvezetesebb lesz a mozgás. Sokszor látjuk a sportolókat, hogy zenét hallgatnak a verse-

nyek előtt, és így készülnek a rajtra. Elmondásuk alapján ez nagyban megnyugtatja őket, főleg, ha izgatott állapotba kerülnek a versenyek előtt. Kutatások is alátámasztják, hogy a zene pozitív hatást ér el a sportolást végzőknél egy fizikai aktivitás során, zenére jobban és hosszabban tudtak teljesíteni az alanyok (*Macone, Baldari, és Zelli, 2006*).

A TÁNC JÓTÉKONY HATÁSA A KÉPESÉGEKRE

Napjainkban sok kutatás foglalkozik a táncnak a képességekre gyakorolt hatásával. Az általában vett fizikai teljesítményt négy képesség határozza meg:

- kondicionális képességek
- koordinációs képességek
- affektív képességek
- kognitív képességek

A mozgás, és így a tánc komoly hatást gyakorol az értelmi fejlődésre. (*Barna és Balogh*, 2020; *F. Molnár*, 2019, 106–109. o.). Vagyis ahhoz, hogy értelmi fejlődést érzünk el, jelentősen hozzájárulhatunk a motoros képességek fejlesztésével. Azonban az is elmondható, hogy a mozgás fejleszti az állóképességet. A gyermekek körében a legkedveltebb mozgások a játékok. A játék és a mozgás öröme derűvel tölti el a gyermekeket a mindennapokban. A gyermekeknek hatalmas a mozgásigényük, melynek kielégítésére az egyik legalkalmasabb módszer a tánc. A mozgásigény kielégítésével pedig egészséges életmódra is nevelünk (*Perlai*, 2001).

A korábbi falusi társadalomban természetesebb volt a tánchoz való viszony, mint akár akkor, akár ma a városokban. A mai mozgásszegény világban újra kell tanítani a gyermekeknek a táncos mozgások örömét, előnyeit. Ehhez nem feltétlen csak a hagyományos testnevelésórák mozgásanyagához kell nyúlnunk, hanem azokon túl is. A tánc mint tanulási folyamat úgy épül föl, mint például az írás az iskolában. A gyermekek először nem szavakat, hanem betűket tanulnak meg. A tánc nyelvén ugyanígy haladunk: a kisebb lépésektől, motívumoktól elindulva egészen a táncokoreográfia szintjéig. Ez a módszertani és didaktikai alapattitűd megalapozhatja, sőt meg is változtathatja a néptánc-pedagógiai módszertant, egy modernebb oktatásmódszertani felépítést hozva létre (*Lévai*, 2006).

A mozgás örömeinek újratanítása nem minden esetben működhet a hagyományos testnevelés eredményekre, teljesítmények elérésére fókuszáló keretei között. A motiváció alakításának sajátos folyamata van. Fontos, hogy a gyerekeket a motiváltságukban megtartsuk. Ha már motivált, akkor küzdésre sarkallhatjuk, ezáltal jobban teljesít és jobb eredményeket ér el. Ha sikerélménye van, akkor további motiválható területeket tud megnyitni magában, ezáltal még jobb teljesítményre lesz képes. Ez viszont nem valósul meg fordítva. Ha csak futtatjuk a diákot, ameddig csak bírja, cél nélkül és moti-

váltalanul, attól nem jön meg a kedve a mozgáshoz. Mindenképpen meg kell ismernie önmagát a gyermeknek. Ha nem versenyszituációt generá-

lunk nekik, hanem ismert társas környezetben, sok-sok játékkal és mozgásos tevékenységekkel találkozhatnak, ezen keresztül megismerhetik a képességeiket, mi pedig talán sikert könyvelhetünk majd el a későbbiekben azzal, hogy a gyermekeket visszacsalogatjuk a virtuális világból, a telefonok és televíziók elől a mindennapi életbe, ahol a test a lélek tükré, és ha a lelket eddük, akkor a testet is (*Lévai*, 2009).

a gyermekeket visszacsalogatjuk a virtuális világból

SZIMBÓLUMOK A MOZGÁSTANÍTÁS SZOLGÁLATÁBAN

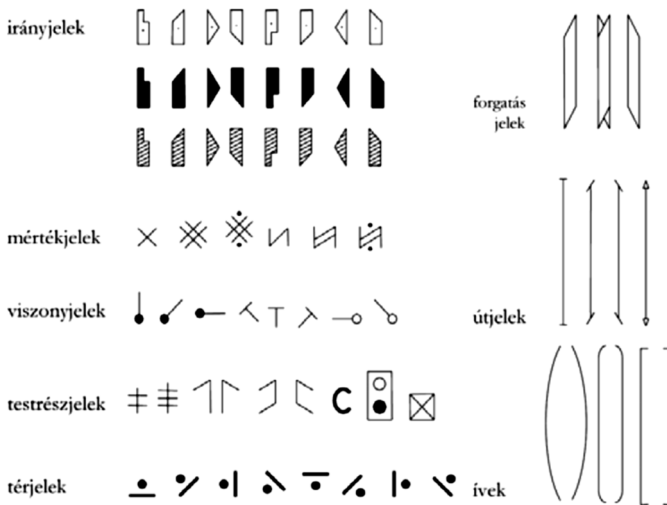
Az egyik legrégebbi szimbólumalkalmazás a Lábán-kinetográfiában lelhető fel (*Fügedi*, 2015). Lábán Rudolf egy kaukázusi spirituális tanító nyomán úgy vélekedett, hogy a tánc nyelvén kifejezhető a kozmikus rendről szerzett tudás, és ő ezt tartotta a mozdulatvilág alapjának. Igen sokat kutatta a

mozdulatrendszereket, úgy tartotta, hogy a tánc hasonlít az építészetre: a mozdulatsorok az elemek közötti térbeli viszonyokban teljesebben ki, ebből alakította ki a térélmé-
letét. Az elmélet formába öntéséhez szabá-
lyos kristályokat választott alapul, és ezen
felül oktaédereket, kockákat és azoknak a
csúcspontjait használva alakította ki a moz-
dulatsorokat. 1927-ben kidolgozta az álta-
lunk is használt, fontos alpnak számító
tánclejegyző rendszert, melyet szaknyelven

kinetográfának nevezünk. Ez az elmúlt év-
tizedekben nagyon összetett és fejlett rend-
szerré nőtte ki magát, mely absztrakt jele-
ket használ: irányjelek, mértékjelek,
viszonyjelek, testrészejelek, térjelek, forgatás
jelek, útjelek és ívek. A jelek száma megha-
ladja az ezret is. Lábán Rudolf elméleteit és
gyakorlatait folyamatosan alakítják, fejlesz-
tik, de sokszor nem is tudnak arról, hogy
ezek mind a Lábán-módszerre utalnak visz-
sza (1. ábra).

1. ÁBRA

Lábán-féle jelek



FORRÁS: Lábán (2008)

Kezdetben hazánkban a baletet írták le vele, majd az 1945-től kezdődő oktatása után az első ily módon készült néptánclejegyzést 1947-ben adták ki a *Magyar népi táncok* című kötetben.²

Talán jobban kódolja a mozgást a „motif writing” rendszere (Charlotte, 2013). A motívumírással olyan különböző, tánchoz köthető fogalmakat írhatunk le, mint a test, erőfeszítés, tér, forma,

² Gönyei Sándor, Lugossy Emma és Muharay Elemér (1947): *Magyar népi táncok*. B. Székesfővárosi Irod. és Művészeti Int., Budapest.

megfogalmazás és kapcsolat (*Hutchinson, 1983, Wile, 2013*).

Harmadik példaként a *Magyar-féle mozgáskotta* új módszert kínál a pedagógusoknak, amellyel játékos módon fejleszthetik a gyermekek testi, kognitív és affektív képességeit is. A mozgások ebben az esetben is különböző jelekkel, könnyen azonosítható szimbólumokkal

vannak kódolva, ami megkönnyíti az adott mozgás megtanulását. Ez a módszer alkalmazható nagyobb tornaterem híján kisebb helyeken is. A mozgáskottamódszer új szemléletet érvényesít, melyben a mozgást magát nem közvetlen célként

képzelik el. Ebben a rendszerben a személyiségfunkcióknak ugyanolyan fontos szerepe van, mint a mozgásos szerkezeteknek, és különös hangsúlyt fektetnek arra, hogy a fizikai adottságaikon túl a gyermekek személyiségét is fejlesszék. Az elemeket itt tetszőlegesen összekapcsolva lehet különböző nehézségi szinteken alkalmazni, ezáltal együttesen lehet fejleszteni a szabályozó rendszerek és a mozgató szervrendszer funkcióit, a motíváltságra, rendezettségre és eredményességre törekedve.

A Magyar-féle mozgáskottában sok szín és forma jelenik meg, alkalmazkodva ahhoz, hogy a legnagyobb fejlődést a mozgások, figyelem, érzelem terén abban a korban lehet elérni, amikor a gyermekekre még kevésbé jellemző a tudatos verbális tanulás. Ez a mozgáskotta az olyan gyermekek számára is jól használható, akik kevésbé jeleskednek a tanulásban a teljesítményközpontú oktatás keretei közt.

A gyermekekhez közel álló szimbólumokkal dolgozik, az egyszerűektől egészen a bonyolultakig. Az állatok képeivel és láblenyomatok egymásra vonatkoztatásával élvezetes és játékos módon fejleszthetjük a gyermekeket motoros és kognitív képességükben, valamint segíthetjük őket affektív változásokban. Ez a módszer az általános

iskolák alsó tagozatában igen értékes fejlesztő programot alapozhat meg. (*Magyar, <http://www.mozgaskotta.hu/index.html>*.)

A mai gyerekek élményszerű táncoktatásához járul hozzá a 2010-es évektől az *Így tedd rá!* program, amely a mozgások leképezéséhez

szimbólumokat használ. Színes tulipánokkal kódolják azokat az alapmotívumokat, melyeket óvodások és általános iskolások mozgásfejlesztéséhez, táncoktatásához használnak (*Baltoni és Kovács, 2015*). Megalkotói kiadtak hozzá egy módszertani kötetet, amelyben színes, játékos táncos tananyagok szerepelnek. Az *Így tedd rá!* szimbólumok alkalmazásánál fontos a szabad játék és a táncos élmények biztosítása. Már születéstől kezdve alkalmazhatók a kötetben található különböző mondókák, tapsoltatók, simogatók, melyek fejlesztik az énképet, a testtudatot, támogatják a beszédtanulást, a szövegértést és a kommunikációt. A tánc szemszögéből nézve már ebben a korban megjelennek olyan készségek, amelyek a koordinációhoz, tartásjavításhoz, ellentartáshoz, szemkontaktushoz, ritmushoz kapcsolhatók. Az ölbéli játékokat a későbbiekben felváltják a korosztályonként eltérő, változatos mozgások,

a tánc szemszögéből nézve már ebben a korban megjelennek olyan készségek, amelyek a koordinációhoz, tartásjavításhoz, ellentartáshoz, szemkontaktushoz, ritmushoz kapcsolhatók

eszközös párválasztó játékok. A tánc szempontjából tekintve hangsúlyos, hogy az eszközhasználat, szabályismeret, kreativitás, koordináció készségeinek fejlesztése, valamint az irányítás és a követés tanulása jelenik meg ekkor. Előtérbe kerülnek a páros viszonyok. Az ilyen típusú játékok a korábbi időkben olyan pedagógiai szerepet tölthettek be a társadalomban, amely ma már az iskolákra hárul; a pedagógusok irányításával szeretnénk a hagyományokban felhalmozódott tudást felajánlani a gyermekeknek a néptáncórákon. A tanulnivalók lehetnek mozgásos, énekes játékok és feladatok, amik a gyermekek mindennapjainak részévé válnak. Fontos felismernünk a játékos táncos mozgásformákban rejlő hihetetlen készség- és képességfejlesztő potenciált. Ezeket a játékokat kiválóan be lehet illeszteni a mostani

pedagógiai módszerek közé, és használatuk több tantárggyal is összeolvadhat, azokba integrálódhat.

A gyerekeknek a játék által egyre ismerősebb közzeggé válik a zene, mozgásuk koordináltabbá válik, és a saját érzelmeik megéléséhez is közelebb kerülhetnek általa. A játékoknál, táncoknál elsősorban a játékélményt kell az előtérbe helyezni. Nem a látványos koreográfia előadása a cél, hanem maga a játék, amelyben megtörténik a tudás felajánlása, és a készség- és képességfejlesztés. A tánc akkor adja a legnagyobb örömet, ha improvizálva kezd neki a gyermek a zene hallatán (Lévai, 2009).

a tánc akkor adja a legnagyobb örömet, ha improvizálva kezd neki a gyermek a zene hallatán

MOZGÁSOS INTERVENCIÓ GYEREKEKKEL – A KUTATÁS

Az intervencióhoz használt eszköz bemutatása

Kovács Henrik 2015-ben fejlesztette tovább a *LippoZoo* elnevezésű, állatfigurákat használó szimbólumokra épülő mozgásfejlesztő módszerét a magyar néptánc eredményeire alapozva, valamint a „motif writing”, és a *Lévai* és *Balatoni-Kovács* rendszerei (2015) alapján megszerzett tapasztalatokból (Kovács, 2021).

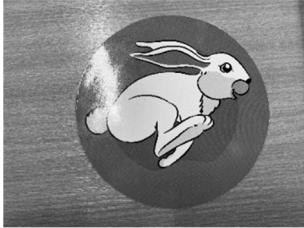
A *LippoZoo* elsősorban olyan állatfigurákat ábrázoló korongokat használ, amelyek a kisgyermekkor mozgásoktatására készültek. A cél a játékos tanulással történő mozgáskoordináció fejlesztése, erre fekteti a hangsúlyt.

Ez a módszer néptánc- és testnevelésórák keretein belül egyaránt alkalmazható. A fejlesztés nyolc állatfigura alkalmazásával történik. Ezek segítségével a tanulókat könnyebben lehet a táncra, mozgásra

inspirálni. A fő motívumtípusok mellett a rendszer mozdulat-összetételeket is tanít. Egyszerre ad információt a lépésekről és a ritmusról is a gyermeknek. A lépés, az ugrások fő típusai, a gesztus és az érintés képi megjelenítésére állatfigurákat, míg a ritmusok kódolására színjeleket használ. Ezek a színes állatfigurák motivációt adnak a diákok számára, közben pedig észre sem veszik, hogy kialakítják a táncok rendszerét. Ez főként az összekapcsolt szimbólumoknál jelenik meg. A *LippoZoo* olyan állatokat gyűjtött össze, amelyeknek a mozdulatai, tevékenységei révén a gyerekek könnyen fel tudják eleveníteni a mozdulatokat (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT

A LippoZoo szimbólumai



Nyúl – egy ütemen keresztül páros lábon, majd a következő ütemre fél lábon kell szökdeléseket végezni.



Béka – páros lábon történő szökdeléseket kell végezni.



Polip – lengető lépéseket kell ütemre végezni.



Gyalogkakukk – helyben futást jelent.



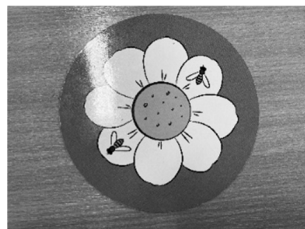
Medve – helyben lépéseket kell végezni.



Kenguru – a kenguru a nyúl ellentéte, ahol fél lábon történik az első szökkenés, majd a következő ütemre páros lábon.



Gólya – fél lábon kell szökdelni.



Virág – érintő lépéseket hajtunk végre.

Az intervenció bemutatása

A kutatás központjában a szimbólumokkal történő mozgás és tanulásfejlesztés segítése áll a testnevelésórák keretein belül. Azt vizsgáljuk, hogy ez a segítő tevékenység hogyan hat a tanulók különböző

képességeire. Elő- és utómérésként a *Gyarmathy Éva*-féle kognitív tesztet (*Gyarmathy, 2009*), és egy motoros képességek felmérése használt tesztet

használtunk (*Lakatos, 2015*). A kognitív vizsgálat során a megismerést (szókincs, absztrakció, emlékezet, figyelem), az információfeldolgozást (fonológiai képességek, auditív képességek, vizuális képességek, szenzomotoros képességek, szekvencialitás, globális feldolgozás) és a tanulási képességek területét mérő feladatokkal dolgoztunk (helyesírás készség, számolási készség). A motoros tesztek során a térbeli tájékozódási képességet, kéz- és lábmozgások összehangolását, ritmusérzékelést, egyensúlyérzést vizsgáltuk. Az intervenció során a LippoZoo mozgásfejlesztő eszköz segítségével a gyerekek új mozgásformával ismerkedtek meg, amellyel feltételezésünk szerint kognitív és motoros képességeket is lehet fejleszteni. A mindennapos testnevelés bevezetésénél nehézséget okozott a tanároknak a tánc beleillesztése a testnevelésórákba, illetve a tánc fejlesztő hatásának maximalizálása. Most ezzel a kutatással szeretnénk bebizonyítani, hogy a táncnak nagyon is fontos szerepe van a gyermekek mozgásos és lexikális tudásának fejlesztésében. A LippoZoo oktatásmódszertani segédeszköz elsősorban kisgyermekek mozgásoktatására készült.

A kutatás célkitűzése

Célunk annak a feltárása, hogy egy hathetes táncos jellegű intervenciót alkalmazása után a kísérleti csoport szignifikánsan jobban tel-

jesít-e a kognitív és motoros képességeiket vizsgálatban, mint a

kontrollcsoport. Célunk továbbá a tánc fejlesztő hatásának bizonyítása, és annak a mindennapos testnevelésben való létjogosultága mellett

erővel túl egy olyan eszköz, egyben módszer eljuttatása a testnevelőkhöz, melynek segítségével képesek lesznek egyszerű táncok oktatásával az élményszerű mozgások testnevelésbe való beillesztésére, és ezáltal a tanórákat izgalmasabbá, a gyerekeket motiváltabbá tehetik a mozgás iránt.

Hipotézisek

1. H1: A vizsgálat végére a kísérleti csoport tagjai statisztikai értelemben szignifikánsan jobb eredményt érnek el a kognitív és motoros képességeiket felmérő tesztekben.
2. H2: A kísérleti csoportban a LippoZoo állatszimbólumokhoz rendelt zenés mozgások motiváltabbá teszik a tanulókat, segítik őket a stressz levezetésében.

Kutatási kérdések

1. A hathetes intervenció fejti-e ki fejlesztő hatást a kísérleti csoport tagjainak motoros képességeire a kontrollcsoportéhoz képest?

2. A hathetes intervallum elegendő-e az intervencióra, amely által már kimutathatóvá válik a fejlődés?
3. A stressz- és nyugalmi állapot összevetésében hogyan alakultak a gyerekek eredményei a kutatás végére?
4. Kell-e változtatni bármit a fejlesztésen, hogy még jobb és több eredményt érjünk el?

Anyag és módszer

2021 őszén a LippoZoo módszertani eszközzel akciókutatást végeztünk két Heves megyei általános iskola 3. osztályában. Populációnkat a két iskola 3.

évfolyama adta, N=29 fő. Kísérleti csoport: 16 fő (lány: 6 fiú: 9). Kontrollcsoport: 13 fő (lány: 6, fiú: 7).

Bemeneti mérésenként a Gyarmathy Éva-féle kognitív tesztet (Gyarmathy, 2009) töltötték ki a tanulók, és motoros teszttel (Lakatos, 2015) vizsgáltuk különböző koordinációs képességeiket. A kísérleti csoportban hat héten keresztül, a testnevelésórákon heti egy alkalommal alkalmaztuk a táncos intervenciót, míg a kontrollcsoport abban az időszakban is hagyományos testnevelésórán vett részt. A vizsgálat végén a kognitív tesztet és a motoros tesztet újra felvettük kimeneti mérésenként a résztvevőkkel.

A teszteket papíron vettük fel a bemeneti és kimeneti mérések során. A motoros teszt és a kognitív teszt pontszámait felvittük az IBM SPSS Statistics 23 programba. Az adatokat adattisztítás után dolgoztuk fel. Minden feladatnál átlagot, mediánt és szórást is számoltunk, és szignifikanciavizsgálatot végeztünk bemeneti és kimeneti méréskor a kísérleti és kontrollcsoport eredményeit

összevetve. Arra voltunk kíváncsiak, hogy történt-e változás, és milyen mértékű fejlődés mutatkozott a csoportok esetében. Az adatainkon normalitásvizsgálatot is lefuttattunk, és mivel azok nem feleltek meg a normális eloszlásnak, az adatelemzéshez a Mann–Whitney-próbát alkalmaztuk.

A hathetes intervenció felépítése

Az intervenció előtt bemeneti kognitív tesztet és motoros tesztet töltötték ki a gyerekek, mind a vizsgálati, mind a kontrollcsoportban. Ezután hat héten keresztül heti 1x45 perces foglalkozások keretében zajlott a LippoZoo oktatása. Az egyes foglalkozásokat alább foglaljuk össze:

1. alkalom: Három szimbólum megismertetésére került sor: fehér virág, medve és béka. Ezeket a mozgásokat egy sorba rendezve végezték a gyerekek. Érintő lépések, cammogó lépések és páros lábon történő szökdelések tartoztak a szimbólumokhoz. Ezeket először zene nélkül, majd népzene, aztán pedig másféle zenére is kipróbáltuk. Ezután szétszórt alakban játékkal zártuk a foglalkozást.

2. alkalom: Ismétlést végeztünk az előző órai anyagból, amihez hozzácsatoltuk a fehér golyát és a nyulat. A fehér golya fél lábas szökdeléseket jelentett, míg a nyúlnál páros – fél lábas váltott szökdelések zajlottak. Az óra további részében bevontuk a színeket is a feladatokba, ami már koncentráltabb mozgatlansorokat eredményez. A Medve sárga színben *tá-tá* ritmust, zöld változatában *ti-ti-tá* ritmust táncoltat, míg a virág–méhhez a piros szín *tá-á* ritmust, a sárga pedig *tá-tá* ritmust kapcsol.

a fehér golya fél lábas szökdeléseket jelentett

3. alkalom: Szórt és különböző alakzatköböl kialakított pályákat kellett teljesíteni a tanulóknak zenére. Az eddig tanultakból minden állat és szín megjelent a tanórai gyakorláson.

4. alkalom: Megismertük a Gyalogkakukk-figurákat. Ennél az állatnál futó lépéseket végzünk. Ebből is van sárga (*tá-tá*) és zöld színű (*ti-ti-tá*).

5. alkalom: Improvizáló játékos gyakorlatokat végeztek a gyerekek.

6. alkalom: A korongok lépéseit próbálta ki minden tanuló a mai kor divatos zenéire, amire improvizációs mozdulatokat végezhettek.

A hatodik alkalom után kimeneti mérések zajlottak, valamint strukturálatlan interjúk felvételét végeztük a szülőkkel, tanárokkal.

EREDMÉNYEK

A bemeneti és kimeneti mérések felvétele a csoportokban bekövetkező fejlődés mértékét hasonlítja össze. Mivel adataink nem feleltek meg a normál eloszlás paramétereinek, ezért a statisztikai próbánkhoz a Mann–Whitney-próbát alkalmaztunk, amely a kétmintás t-próba nem parametrikus megfelelője, és amelyet a nem normál eloszlás, valamint ordinális változók esetén használunk. A próbához felállított hipotézis:

H0: A kimeneti mérés során a kísérleti és kontrollcsoport eredménye nem változott. (2. táblázat). Ha az eredményünk szignifikáns, ($p < 0,05$) a fejlődés betudható a LippoZoo mozgásfejlesztő módszer hatásának

2. TÁBLÁZAT

Hipotézisteszt

Nullhipotézis	Teszt	Sig.	Döntés
A kimeneti mérés során a kísérleti és kontrollcsoport eredményeinek megoszlása nem változott (<i>helyesírás</i>).	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,013 ^a	A nullhipotézist el kell vetni.
A kimeneti mérés során a kísérleti és kontrollcsoport eredményeinek megoszlása nem változott (<i>főfogalom</i>).	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000 ^a	A nullhipotézist el kell vetni.
A kimeneti mérés során a kísérleti és kontroll csoport eredményeinek megoszlása nem változott (<i>alakrajzolás</i>).	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000 ^a	A nullhipotézist el kell vetni.

FORRÁS: Szöllösi Roland szerkesztése

A teszt lefuttatása után három területről kaptunk szignifikáns eredményt: a főfogalom (mely a verbális absztrakciós képességet

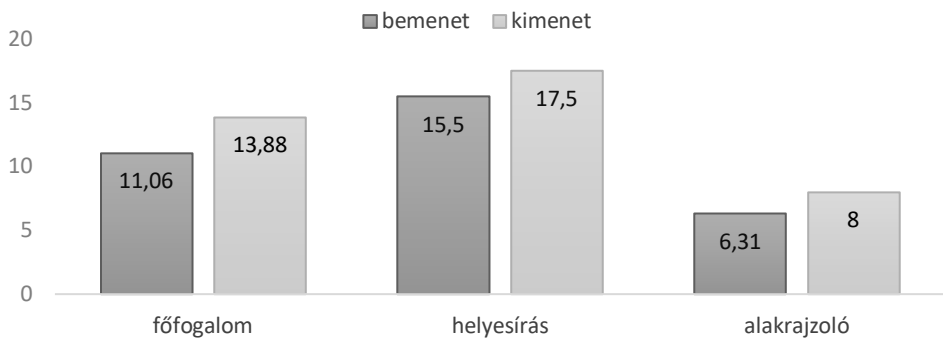
és a szókincset méri), a helyesírás, valamint az alakrajzolás (mely a vizuális emlékezetet és a finommozgás fejlettségét vizsgálja)

területéről. A többi feladatnál szignifikáns eredményt ugyan nem értünk el, a kísérleti csoport azonban önmagához képest sokkal jobban teljesített a tesztek során a

kontrollcsoporttal szemben. Ez adhat bizakodásra okot a szimbólumokkal történő mozgásfejlesztés hatékonyságával kapcsolatban (2–3. ábra).

2. ÁBRA

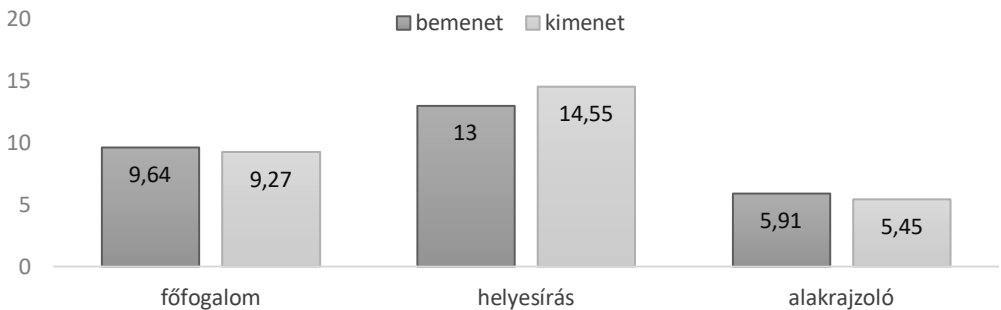
A kísérleti csoport pontértékének változása a bemeneti és kimeneti mérések összehasonlításában



FORRÁS: Szöllösi Roland szerkesztése

3. ÁBRA

A kontrollcsoport pontértékének változása a bemeneti és kimeneti mérések összehasonlításában



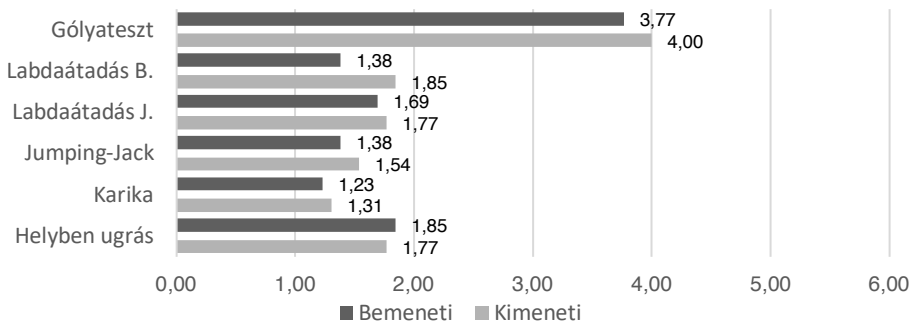
FORRÁS: Szöllösi Roland szerkesztése

A motoros képességeket vizsgálva: szignifikáns eredmény nem volt kimutatható. Az adatokból az látszik, hogy a kísérleti csoport a hat feladatnál önmagához képest jobban fejlődött, külön kiemelve a gólyatesztet vagy a hulahopp-karikába történő páros lábas be-kiugrást. A kontrollcsoport-hoz képest is jobb eredményt tud

felmutatni az intervencióval fejlesztett kísérleti csoport. A kontrollcsoportban a kimeneti mérés eredményeként még az is előfordul, hogy rosszabb eredményt mutat fel a csoport a bemeneti méréshez képest (a helyben ugrálás feladatánál; 4–5. ábra).

4. ÁBRA

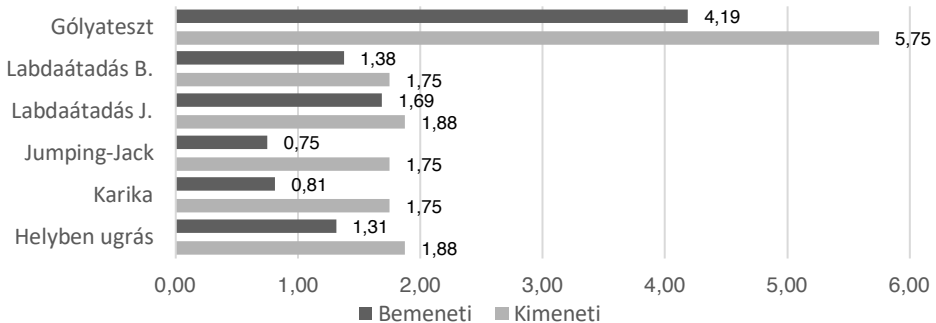
A motoros teszt-eredmények összehasonlítása a kontrollcsoportnál (A gólyateszté másodpercben mért érték, a többi teszt sora a 0 és 2 p közötti értékelések átlagát mutatja)



FORRÁS: Szöllösi Roland szerkesztése

5. ÁBRA

A motoros képességek eredménye a kísérleti csoportnál



FORRÁS: Szöllösi Roland szerkesztése

Megállapítottuk, hogy a kognitív teszt esetében a bemeneti és kimeneti mérések között mindenhol jobban teljesített a kísérleti és a kontrollcsoport is. Az is megfigyelhető az eredményekből, hogy nagyjából egy

szintről indultak a bemeneti méréskor, a kimenetnél pedig egyetlen feladatnál teljesített számottevően jobban a kontrollcsoport a kísérleti csoporthoz képest, mégpedig a visszaszámlálás terén (3. táblázat).

3. TÁBLÁZAT

A kognitív teszt pontszámainak változása medián, átlag és szórás tekintetében („B” = bemeneti mérés, „K” = kimeneti mérés)

Kognitív teszt	Kísérleti csoport			Kontrollcsoport		
	Átlag	Medián	Szórás	Átlag	Medián	Szórás
B – figurateszt	11,06	11,50	3,511	11,09	11,00	3,015
K – figurateszt	12,19	12,50	3,728	13,36	13,00	2,335
B – helyesírás	14,94	15,50	2,351	13,00	13,00	3,633
K – helyesírás	17,06	17,50	2,112	14,55	15,00	3,205
B – számismétlés	5,31	5,50	2,056	7,27	7,00	,905
K – számismétlés	6,06	6,00	1,806	6,55	7,00	,820
B – szókincs	5,44	6,00	1,825	5,18	5,00	1,328
K – szókincs	6,13	6,00	1,928	5,73	6,00	1,421
B – számolás	16,56	17,50	2,502	16,91	17,00	2,300
K – számolás	17,38	17,00	2,029	17,91	18,00	1,868
B – főfogalom	11,06	11,00	3,087	9,64	9,00	2,461
K – főfogalom	13,88	14,50	3,008	9,27	9,00	2,370
B – alakrajzolás	6,31	6,50	1,195	5,91	6,00	1,758
K – alakrajzolás	8,00	8,00	1,265	5,45	5,00	1,635
B – képelemkezet	4,94	4,50	1,769	4,91	5,00	1,814
K – képelemkezet	8,56	9,00	1,672	7,27	8,00	2,970
B – visszaszámlálás	8,25	8,50	3,256	8,36	11,00	4,905
K – visszaszámlálás	9,81	10,00	5,218	12,09	12,00	4,300
B – hangdiszkrimináció	18,63	19,00	1,360	17,91	19,00	2,023
K – hangdiszkrimináció	19,38	20,00	1,147	19,45	20,00	,820
B – figyelem	20,19	19,50	3,582	16,45	16,00	5,087
K – figyelem	23,38	24,00	1,821	21,91	22,00	2,119

Az intervenció végén kvalitatív módszerként strukturált interjút alkalmaztunk a csoport tanítójával, illetve véletlenszerűen kiválasztott szülőkkel a kísérleti csoportból (N = 4 fő). Választ kerestünk arra, hogy a megkérdezettek a tanulók motivációjában, viselkedésében tapasztaltak-e bármilyen változást a táncos testnevelésóra hatására.

A tanítóval készített interjúból kiderült, hogy a gyermekeknek jót tett a fejlesztési intervallum. Mivel ő az osztályfőnökük, így szinte az összes órán ő van velük, ezáltal látta más órákon is a változást. A gyermekek ritkábban kerültek stresszes állapotba, nyugodtabban álltak az órai munkákhoz is. A testnevelésórákon gyorsabban jutottak el a fejlesztés ideje alatt bizonyos szintekre, mint az előző években. Állítása szerint a nyári szünetről visszaérve általában nagyon lassan sikerül a testnevelésórákon kért szinteket elérni. Idén a fejlesztéssel összekötött testnevelés- és néptáncórák hatására a motoros képességek tekintetében előbb érték el a szinteket a gyerekek. A szülők interjújából kiderült, hogy gyermekeik nagyon élvezték ezt a típusú mozgásfejlesztő tevékenységet – azonban megjegyezték azt is, hogy szerintük kevés a hat hetes intervallum, illetve szeretnék, ha további szimbólumokkal történő mozgásfejlesztő foglalkozások lennének a testnevelés- és néptáncórákon. Ezáltal a gyerekek is sokkal motiváltabbak lehetnének, hiszen az eddigi tapasztalatok szerint így jobban élvezték a tanórákat, és teljesen elfeledték azt, hogy stresszesek lennének. Nyugodtak voltak, táncoltak akkor is, amikor nem az volt a cél – a foglalkozások ezáltal még élvezetesebbek lettek.

KONKLÚZIÓ

A hathetes intervenció összességében sikeresnek mondható. A gyerekek jól fogadták a mozgásfejlesztő gyakorlatokat. A kognitív teszt meglepte őket, de látszott rajtuk, hogy komolyan veszik a feladatok megoldását. A zenére történő mozgásvégzés alkalmasnak bizonyult a tanórákon történő mozgásfejlesztésre. A zenék kiválasztásánál nagyon sokféle stílust kipróbáltak (a szimbólum kötött ritmusait bármire el lehet táncolni). Ilyen zenei stílusok voltak például a latin zenék, néptánc zenék, vagy a retró diszkózenék. A gyerekek mind-mind élvezték ezeket – még a termen kívül is táncoltak az iskolában. Voltak olyan tanárok és diákok, akik még be is kéredeztek az órára, csak azért, hogy nézhessék, vagy hogy kicsit be is álljanak. Evidensen nyilvánult meg itt a tánc és a zene stresszlevezető hatása, és az affektív érzetek változásában játszott szerepe.

nyugodtak voltak,
táncoltak akkor is,
amikor nem az volt a cél

A hipotézis kérdéseire reflektálva: arra jutottunk, hogy a kognitív tesztben csak három feladatnál mutatható ki szignifikánsan pozitív változás, de a többi esetben is jobban teljesített a vizsgálati csoport önmagához képest, ez pedig betudható a szimbólumokkal történő mozgásfejlesztésnek (H1). Az interjúk eredménye szerint a stressz levezetésében nagyban fejlődtek a gyermekek a LippoZoo állatokat mutató szimbólumos mozgásfejlesztés hatására. Ez meglátszott a testnevelésórákon; könnyebben vették fel a ritmust – de más tanórákhoz is másképp viszonyultak (H2). A hat hétben megváltozott a viszonyuk az iskolához – az őszi szünet után, mikor már nem volt intervenció,

kezdték visszatérni a régi idők viselkedési normáihoz.

A kutatási kérdésekre reflektálva: szükségesnek tartjuk a szimbólumokhoz kötött mozgásfejlesztő foglalkozások beépítését, a zenés-táncos mozgásformák megjelenését a testnevelésórákon. A LippoZoo egy könnyen elsajátítható módszer, amely a nem táncos testnevelőnek is segítséget nyújthat a

táncoktatásban. További kutatást javasolunk; megváltoztatva az intervenció paramétereit feltevéseinket jobban megerősíthetjük. Jeleül: az intervenció időtartamának növelése és/vagy az intervenció gyakoriságának növelése javíthatja az eredményeket, továbbá mindezeket egy nagyobb létszámú mintán vizsgálva feltevéseinket alighanem még meggyőzőbben igazolhatjuk.

IRODALOM

- Balatoni, K. és Kovács, H. (2015): *Így tedd rá! Népi játék, néptánc az óvodában és az általános iskola alsó tagozatán*. Saramis Bt., Budapest.
- Barna, M. (2017): *A Zumba® program hatása a mozgásra, a kognitív képességekre és a pozitív énképre* (ETDK-dolgozat). Letöltés: <https://etdk.adatbank.ro/pdf/barnamarta.pdf> (2023. 09. 16.).
- Barna, L. és Balogh, L. (2020): *A tánc és a kognitív képességek kapcsolatának vizsgálata*. Tánc és demencia. *Hungarian Journal of Sport Science*. **3**. 1. sz.
- Benedek, K. és Sándor I. (2010, szerk.): *Útavaló – A néphagyomány közvetítésének módszerei az iskolában*. *Hagyományoktatás Módszertani füzetek*. Hagyományok Háza – Népművészeti Módszertani Műhely, Budapest.
- Bóta, M. (2004): A középiskolás tanulók énképének és vizsgaszorongásainak vizsgálata. In: Balogh, E., Bóta, M., Dávid, I., Páskuné, K. J.: *Pszichológiai módszerek a tehetséges tanulók nyomon követéses vizsgálatához*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete – Arany János Programiroda, Budapest. 113–140.
- Ceglédi, E. (2017): *Oktatáspszichológia háttér tényezők szerepe a biológiatanulás hatékonyságában* (PhD-értekezés).
- Colleran, R., és Lipowitz, S. (1997): Music and physical education. This integrated program brings together all students and teachers. *Teaching Elementary Physical Education*. 8. sz., 16–17.
- Gönyei Sándor, Lugossy Emma, Muharay Elemér (1947): *Magyar népi táncok*. B. Székesfővárosi Irod. és Művészeti Int., Budapest.
- F. Molnár, M. (2019): *A koncentrációs készség fejlesztése és az egészséggel összefüggő életminőség javítása a táncoktatás által*. A klasszikus balett, mint az európai jóga. Magyar Táncművészeti Egyetem, Budapest.
- Fehérvári, A. és Híves, T. (2019): A mindennapos testnevelés iskolai feltételei. *Új Pedagógiai Szemle*. **69**. 3–4. sz., 118–127.
- Greci, J. (1997): Make physical education fun and exciting—use music. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. **68**. 5. sz., 12–14.
- Gyarmathy, É. (2009): Kognitív Profil Teszt. *Iskolakultúra*. **19**. 3–4. sz., 60–73.
- Heiland, T. (2009). Constructionist dance literacy: Unleashing the potential of Motif Notation, in Dance: Current Selected Research: A Twenty-Year Retrospective/Focus on Movement Analysis. Lynnette Y. Overby and Billie Lepczyk (Eds.), 7, 27–58. Brooklyn, NY: AMS Press.
- Huszár, A. és Bognár, J. (2006): Fialat felnőttek testkultúrája, avagy az iskolai testnevelés felnőttkori hatásai Magyarországon és Finnország példáján. *Új Pedagógiai Szemle*. **56**. 6. sz., 107–114.
- Hutchinson, A. (1983): *Your Move: A New Approach to the Study of Movement and Dance*. Gordon and Breach, New York.
- Konukman, E. F., Harm, J. és Ryan, S. (2012): Using music to enhance physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, **83**. 3. sz., 11–56.

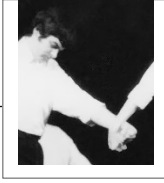
- Kovács, H. (2021): *A LippoZoo oktatásmódszertani eszköz ismertetése. Az Eszterházy Károly Egyetem Tudományos Közleményei*, 48. kötet, 2020/1. („Tanulmányok a sporttudomány köréből”). 47–64.
- Kraiciné dr. Szokoly, M. (2008): Tánc az iskolában. *SZÍN. A Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus Folyóirata*. Augusztus. 46–52.
- Lábán, R. (2008): *Koreográfia*. L'Harmattan, Budapest. [Táncörténet sorozat, szerk. Fuchs, L. és Fügedi, J.]
- Lakatos, K. (2015): A mozgásérettség vizsgálatának jelentősége a tanulási zavarok korai felismerésében. PhD-értekezés.
- Láng, É. (2020): Tánc – Iskola. A tánctanítás lehetőségei a magyar testnevelés órákon. *Különleges Bánásmód*. 6. 2. sz.
- Lévai, P. (2009): *A mozdulattípusok és a magyar néptánc alapmotívumainak tanítási módszertana*. Magyar Kultúra Kiadó, Győr.
- Magyar, G. (é. n): *Magyar Mozgáskotta Módszer*. Letöltés: <http://mozgaskotta.hu> (2023. 04. 15)
- Pálhidai, A., Meszlényi-Lenhardt, E. (2017): A zene és a fizika aktivitás kapcsolata a mindennapos testnevelés tükrében. In: *Fókuszban a sporttudomány és a testnevelés*. SZTE JGYPK, Szeged. 112. o.
- Pignitzkyné Lugos, I. és Lévai, P. (2014): A tánc és a kreatív mozgás alapjai. *Különleges Bánásmód*, 6. 2. sz.
- Szabó László Tamás (2004, szerk.): *Tantervelmélet*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Ullrich és Vető (1997): *Ulwila Színeskotta – Tanári kézikönyv zeneoktatáshoz*. Down Alapítvány, Budapest.
- Wile Charlotte (2013): *Moving about: Capturing Movement Highlights Using Motif Notation*. Printed by author.
- Zachopoulou, E., Tzapakidou, A. és Derri, V. (2004): The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 19. 631–642.
- 110/2012 (VI.4) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 2012. évi 66. sz.
- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (IV. 4.) Korm. rendelet módosításáról 2020, *Magyar Közlöny*, 2020. évi 17. sz.

Perlő ének

lírai oratórium (1970)

A képen Borköles Erika, Lévai László, Torma Mária és Elek Gyula. A műsor 1970-ben a Balassagyarmati Irodalmi Színpadi Fesztiválon fődíjat és a legjobb szerkesztés díját nyerte el. Fotó: Mincsovics Emil





KRUPA BERNADETT – LUKOVSZKI KAROLINA

A digitális oktatás hatásai az autonóm tanulásra

KÖZELÍTÉSEK

Jelen tanulmány a diákok autonóm tanulása és a koronavírus-járvány következményeként 2020-ban bevezetett digitális oktatás összefüggését vizsgálja. A tanulmányban bemutatott kutatás arra a kérdésre kereste a választ, hogy a digitális oktatás hatására mennyire és hogyan változott a diákok autonómiája a tanulást illetően. A kutatási problémához kapcsolódó elméleti háttér betekintést nyújt abba, hogy mi az autonóm tanulás, hogyan jelenik ez meg a nyelvoktatásban és a digitális oktatásban. A digitális oktatás kapcsán a tanulmány foglalkozik az online tanulási környezettel és a diákok ebben való boldogulásához szükséges kompetenciákkal. A bemutatott kutatás két középiskolában zajlott, és két évfolyam – a tizedik és a tizenkettedik – diákjainak autonómiájára tér ki specifikusan. Egy átfogóbb kép elnyerése érdekében több kutatási módszert alkalmaztunk: megfigyelések a korábban már említett évfolyamok nyelvi óráin, egy online diákkérdőív és két interjú – egy tizedikes és egy tizenkettedikes diákkal. Az eredmények azt mutatják, hogy a pandémia és az online oktatás – bár minimális mértékben, de szinte minden diák esetében – a tanulásuk terén nagyobb felelősségvállalást eredményezett, mégsem mondható határozottan, hogy a tanulási helyszín megváltozása egyértelműen magával hozta volna minden tanuló autonóm tanulás iránti pozitív attitűdjének erősödését és/vagy autonóm tanulási gyakorlatának fejlődését. A reláció inkább a diákok életkorához köthető; a jelek szerint az idősebb és céltudatosabb tanulók már realizálták, hogy az autonóm tanulás egy igen hasznos, őket önállóságra, felelősségvállalásra és önkoordinálásra ösztönző tanulási módszer, amely jelentősen hozzájárulhat jövőbeli céljaik megvalósításához.

BEVEZETÉS

A járványhelyzet 2020 tavaszán megkövetelte az iskoláktól a digitális oktatásra történő átalálást, habár sok esetben ennek feltételei nem voltak adottak (például a tanulóknak nem állt a rendelkezésére a szükséges technikai eszköz vagy a pedagógusok nem rendelkeztek megfelelő felkészültséggel, tapasztalattal és eszköztárral a digitális térben való

tanításhoz). Ennek következtében egyre inkább fontossá vált, hogy a diákok tisztában legyenek az autonóm tanulás jelentésével, fontosságával, valamint annak módjaival, hiszen, mint ahogyan azt az elmúlt évek megmutatták, bármikor szükségük lehet arra, hogy szinte teljes mértékig a saját kezükbe vegyék tanulási folyamatuk szervezését, irányítását. Az alábbiakban egy 2022-ben elvégzett kutatást mutatunk be,¹ melynek középpontjában az autonóm tanulás állt, és arra a

¹ Ekkor szinte egy teljes tanév online oktatás után hét hónapja zajlott a jelenléti oktatás.

kérdésre kereste a választ, hogy a digitális oktatás hatására mennyire és hogyan változott – ha változott – a diákok autonómiája a tanulást illetően. A kutatás eredménye nagy segítségként szolgálhat minden tanár – akár friss diplomás, akár már több éve, évtizede a pályán lévő és tapasztalatokkal rendelkező pedagógus – számára abban, hogy segíteni tudjanak diákjaiknak megismerni ezt a módszeregyüttest és ösztönözni őket arra, hogy bátorkodjanak használni is azt.

A fentiekben megnevezett kutatási probléma vizsgálata elsősorban a nyelvtanulásra irányul, az adatok gyűjtéséhez pedig a következő módszerek szolgáltak segítségül: hospitálások – főképp idegen nyelvi órákon –, egy rövid tanulói kérdőív, és végül, de nem utolsósorban két diákinterjú.

AZ AUTONÓM TANULÁS

Első lépésként fontos megfogalmazni, hogy mit értünk *autonóm tanulás* alatt. Az autonóm tanulás meghatározása eltérő lehet attól függően, hogy milyen kontextusban és milyen céllal vizsgálják a témakört. Vannak, akik a folyamatot leíró

egy-egy kifejezéseket szinonimákként, mások eltérő fogalmakként használják.

Néhány példa ezek közül:

autodidakta tanulás, autonóm tanulás, önszabályozott tanulás, önirányított tanulás, önképzés (Kovács, 2020; Spiczéné Bukovszki, 2015). Az autonóm tanulás valójában egy önszabályozott tanulási folyamatot jelent, amelyben a tanuló felelősséget vállal a saját tanulási folyamatáért, és azt igyekszik irányítani célok kitűzésén keresztül, illetve gondolatai, érzelmi és környezete szabályozása által (Kovács, 2020).

Spiczéné Bukovszki Edit (2015) az autonóm tanulás kapcsán négy fontos kritériumot emel ki: tervezés, kognitív folyamatok, önmegfigyelés és reflexió. Tehát az autonóm tanuló képes önállóan célokat kitűzni, ezek eléréséhez kiválasztani az alkalmas tananyagokat, eszközöket, módszereket, kialakítani a megfelelő tanulási környezetet, valamint képes ezek módosítására a tanulási folyamat értékelését követően. Ez nagymértékű tudatosságot kíván, hiszen a tanulónak folyamatosan monitoroznia kell az egész tanulási folyamatot.

Huszthy szerint az autonóm tanuláshoz négy fő területe van – ezekhez a szerző különböző kompetenciákat kapcsol: a kogníció, viselkedés, a környezet és a motiváció (Huszthy, 2021).

A kognícióhoz kapcsolódik itt az „autonóm tanuló” kompetenciája. Az autonóm tanuló aktív résztvevője a saját tanulási folyamatának; ehhez különböző kognitív, metakognitív és önszabályozó stratégiákat alkalmaz, illetve tudatosan aktivizálja a korábbi ismereteit. Emellett lényeges kiemelni, hogy az autonóm tanulót önreflexió jellemzi, folyamatosan monitorozza a tevé-

kenységét, reflektál a cselekvéseire, értékeli azokat és az alkalmazott módszereit (Huszthy, 2021).

A viselkedés (vagy: tanulói szerep) területén a

tanulásért való felelősségvállalást kell kiemelni mint legfőbb kompetenciaterületet, mivel az autonóm tanulás során a tanuló kerül a – legalábbis a folyamatirányítást tekintve – alárendelt szerepből. Azaz nem csupán a tanári utasítások irányítják a tanulási folyamatában végzett tevékenységeit, hanem ő is kap egyfajta irányító, tervező szerepet. Ez a szerep lehetővé teszi, hogy a tanuló a

az autonóm tanuló képes
önállóan célokat kitűzni

maga kezébe vegye a saját tanulási folyamatát, meghatározza annak elemeit és ütemét (Huszthy, 2021).

A következő terület, a környezet (vagy: kontextus) ugyancsak jelentős szerepet játszik, mivel nagy hatással van az autonóm tanulás kialakulására. Jelen vizsgálatban a digitális tanulási környezet került górcső alá, mely nagymértékben hozzájárulhat a tanulói szokások átalakulásához, mivel szükségessé teszi a digitális kompetencia fejlesztését.

Ez a kompetencia nemcsak az IKT-eszközök használatára terjed ki, hanem magába foglalja az információ fellelésének, azonosításának és felhasználásának képességét is (Huszthy, 2021).

Végezetül a motivációt (vagy: érzelmet) emeli ki Huszthy (2021). Az érzelmi tudatosság és az önismeret kardinális a motiváció és az érdeklődés fenntartásában. Egyrészt a tanuló az érzelemszabályozás által lesz képes leküzdeni az unalmat és a szorongást, másrészt hozzájárul a célorientáltsághoz. Az önismeret segít a diák számára abban, hogy felmérje képességeit, és kialakítsa az ehhez megfelelő hatékonyságú módszereket és környezetet. Természetesen ezeknek a kompetenciáknak a fejlettsége számos tényezőtől függ, ilyen például az életkor vagy az élettapasztalat. A motiváció kapcsán meg kell említeni, hogy az autonóm tanulásban annál is inkább jelentősége van a sikereknek és a kudarcoknak, mivel a későbbi tanulási folyamatok során az önálló tanulással elért sikerek ösztönzik a tanulókat az elsajátított ismeretek és készségek felhasználására (Herczegh és Törnyei, 2009), azaz megújítják és tovább növelhetik a motivációt.

A négy terület – mint a folyamat tényezője – tehát valójában nem választható el egymástól: azok szorosan összefüggnek, és részét képezik az autonóm tanulásnak. Fontos még hozzátenni, hogy az autonóm tanulás a tanár részéről is megkövetel bizonyos kompetenciákat, hiszen itt az ő szerepe is

megváltozik; bizonyos döntéseket át kell ruházni a tanulóra, és képesnek kell lennie őt segíteni, támogatni a tanulási folyamatban (Huszthy, 2021; Papp-Danka, 2014;

Spiczéné Bukovszki, 2015).

Az autonóm tanulás a nyelvtanulásban

A sikeres nyelvtanulás egyik kulcsa lehet az autonóm tanulás, mivel a tudatosság és az önálló nyelvhasználat révén a tanuló egyéni igényeinek megfelelően képes haladni a fejlődése útján. Az autonóm tanulás fent említett tényezőinek – egyes tanulóakra jellemző meglete és minősége a nyelvtanulásra is erős hatást gyakorolnak. De milyen az autonóm nyelvtanuló?

Az autonóm nyelvtanuló irányítja a saját tanulási folyamatát, különböző stratégiákat alkalmaz, melyek segítik a tanulást gyorsabbá, élvezhetőbbé tenni, illetve pozitívan befolyásolják a nyelvtanulási eredményeket (Kovács, 2020). Ezek között között megemlíthetők például a memóriastratégiák, a kognitív stratégiák, a kompenzációs stratégiák, a metakognitív stratégiák, az érzelmi stratégiák és a társas stratégiák (Kovács, 2020). Ezek a stratégiák könnyen párhuzamba állíthatók a Huszthy által meghatározott területekkel is: az első négy szorosan kapcsolódik a kognícióhoz, az érzelmi stratégiák az

a későbbi tanulási folyamatok során az önálló tanulással elért sikerek ösztönzik a tanulókat

érzelem és motiváció területéhez, illetve a társas stratégiák a környezethez, a viselkedéshez vagy akár az érzelmekhez, hiszen – mint már korábban elhangzott – ezek a területek szorosan összefüggnek. Mint ahogyan a neve is mutatja, a memóriastratégia szolgál a szavak memorizálására; például az új szavakat, kifejezéseket a nyelvtanulók szituációkba helyezik, vagy a már ismert szavakkal összekapcsolják azokat. A kognitív stratégiák segítenek az idegen nyelvi szöveg értelmezésében, feldolgozásában. Ehhez kapcsolódó tevékenységek lehetnek a kulcsszavak keresése vagy a jegyzetelés. Ha a tanuló nyelvtudása hiányos, akkor különböző stratégiákat alkalmaz, hogy kompenzálja ezt a hiányt: körülírja, definiálja a szót, amelyet nem ismer a célnyelven, vagy kikövetkezteti egy ismeretlen szó jelentését a szöveggörnyezetből. Ezt hívjuk kompenzációs stratégiának. A metakognitív stratégiák irányulnak a nyelvtanulási folyamat fölépítésére, reflektálására és módosítására. Ahogyan az már megjelent az érzelmek kapcsán, az érzelmi stratégiák segítenek a szorongás leküzdésében – például a tanuló bátorítja és dicséri magát. A társas stratégiákon pedig olyan tevékenységeket értünk, melyek a nyelvtanulást elősegítő kommunikációra vonatkoznak: keresi-e a nyelvet tanuló személy a lehetőséget, hogy a célnyelven beszélgesse, kijavítja-e magát.

Az autonóm tanulás a digitális oktatásban

Ahogyan az már *Huszthy* területi felosztása alapján is megállapítható, a környezet fontos szerepet játszik a tanulási folyamatban,

hiszen a különböző környezetek eltérő képességeket és készségeket igényelhetnek. Éppen ezért nem meglepő, hogy *Benson* a nyelvtanuláshoz kapcsolódó autonómia öt területét különbözteti meg, melyek közül az egyik a technológiai alapú autonóm tanulás, melyen az internet használatát értjük a tanulási célok elérése érdekében (*Benson* idézve: *Kovács*, 2020).

A 2020-as járványhelyzet következtében a tanulók az offline tanulási környezetből hirtelen átkerültek egy online tanulási környezetbe. Az online tanulási környezet is többféleképpen értelmezhető: egyesek egy zárt keretrendszernek tekintik, míg mások sokkal tágabban értelmezik azt, mint ahogyan azt *Papp-Danka Adrienn* is teszi. Ő

keresi-e a nyelvet tanuló személy a lehetőséget, hogy a célnyelven beszélgesse

maga öt fő jellemző mentén írja le az online tanulási környezetet: a tanulás egy eszköz segítségével történik, mely internetes csatlakozásra képes; a tanulási folyamat nem kö-

tött időhöz vagy helyhez, tehát távolság jellemzi, mind a társaktól, a tanároktól, mind pedig a fizikai tanteremtől; figyelembe veszi az egyéni fejlődést, így alapoz az önszabályozó tanulásra; a tanulás támogatásában részt vesz a pedagógus is; illetve nem választható el teljesen az offline tanulási környezettől (*Papp-Danka*, 2014). Ezen sajátosságokon kívül számos más jellemző is megjelenhet attól függően, hogy ki a felhasználó, milyen kurzus keretében tanul, illetve milyen alkalmazásokat használ.

A pandémia alatti online oktatás során a hagyományos tankönyv, füzet, munkafüzet mellett egyre nagyobb szerepet kaptak a digitális eszközök. Az átállás nem volt zökkenőmentes, az iskolák és a pedagógusok felkészületlensége, az eszközök hiánya mind

hozzájárult ahhoz, hogy kezdetben csupán a tanár és a diákok közötti kommunikáció, a feladatok kiosztása, a megoldott feladatok beadása történt meg az online térben, és még mindig a papíralapú, offline tanulás volt előnyben. Végül egyre több alkalmazás bevonásával sikerült a tanórákat is a digitális tanulási környezetbe áthelyezni. Annak ellenére, hogy már az online oktatás előtt is érezhető volt, hogy a diákok a nyomtatott irodalom helyett szívesebben használják az internetet tanulási célok eléréséhez, legfőképp információszerzés céljából, az átállás számukra sem volt problémamentes a kezdeti nehézségek miatt. Habár a tanulóknak már az interneten való böngészés a kézenfekvő, a „kényelmes” megoldás – hiszen szabadidejük nagy részét az online térben töltik –, fontos, hogy elsajátítsák a szükséges képességeket ahhoz, hogy a digitális térben hatékonyan tudjanak önállóan tanulni. Ehhez több olyan kompetenciára

van szükség, amely a tantermi környezetben még csak üdvözölhetőként jelenik meg, viszont az online tanulási folyamat sikeressége érdekében már elvárás, például a saját tanulási folyamat iránti felelősségvállalás, a problémamegoldó gondolkodás, a rendszeres és hatékony

kommunikáció, információ- és tudásmenedzsment (*Papp-Danka, 2014*). Így – visszatérve a korábban említett információszerzéshez – a diákoknak tudniuk kell például, hol érdemes keresni az információt, amire szükségük van, ki kell

szűrniük a helyes adatokat, és megfelelően kell azokat felhasználniuk. De nemcsak az új ismeretek megszerzésére van lehetőség a világhálón, hanem a megszerzett tudás és az elsajátított képességek gyakorlására, rögzítésére, elmélyítésére is. Ezeket a folyamatokat elősegítő alkalmazásokat, programokat és online felületeket kell megismertetni a tanulókkal, illetve ösztönözni őket arra, hogy keressék ezek közül azokat az eszközöket, amelyek saját tanulási céljaiknak megfelelnek, és építsék be ezeket a saját tanulási folyamatukba.

A KUTATÁS

A kutatás résztvevői

A kutatás helyszínül két középiskola szolgált. Mind a két oktatási intézmény állami fenntartású, kisvárosi középiskola. A kutatásban való részvétel önkéntes volt, így összesen 28 tanuló járult hozzá a vizsgálathoz, közülük 7 fiú volt, 21 pedig lány. Az 1. táblázatban látható a tanulók korosztály szerinti megoszlása: 18 diák a kutatás ideje alatt tizedik osztályba járt, míg 10-en a végzős évfolyamra, azaz tizenkettedikbe. Ezekkel az adatokkal összhangban 16 éves volt 16 tanuló, 17 éves 2, 18 éves 8, míg 2 diák már betöltötte a 19. életévét.

kezdetben csupán a tanár és a diákok közötti kommunikáció, a feladatok kiosztása, a megoldott feladatok beadása történt meg az online térben, és még mindig a papíralapú, offline tanulás volt előnyben

1. TÁBLÁZAT

A kutatásban részt vevők életkori eloszlása

Életkor	Létszám
16 éves	16 tanuló
17 éves	2 tanuló
18 éves	8 tanuló
19 éves	2 tanuló

FORRÁS: saját szerkesztés

Minden diák két idegen nyelvet tanult párhuzamosan: mindenki tanult angol nyelvet, emellett pedig vagy németet (11 tanuló), vagy spanyolt (12 tanuló), vagy franciát (5 tanuló). Az idegen nyelvi óraszámok bontása változó volt attól függően, melyik nyelvet tanulták a tanulók első idegen nyelvként, és melyiket másodikként. Ki kell emelni azt a tényt is, hogy a végzősök nyelvi tagozatos osztályba jártak – ők emelt szinten, azaz heti öt órában tanulták az angol nyelvet. Viszont nem az angol, hanem a német volt az első idegen nyelvük. Az angolt csak a középiskolában kezdték el tanulni a német nyelv mellett. A németet a kutatás ideje alatt csak heti három órában tanulták.

Kutatási probléma, kutatási kérdések

A kutatási problémánk témájának az autonóm tanulást választottuk. Ezt a kérdéskört olyan tekintetben szeretnénk vizsgálni, hogy a koronavírus, illetve a digitális oktatás hatására mennyire és hogyan, milyen irányba változott – ha változott – a diákok autonómiája a tanulást, a tanulási szokásaikat, motivációjukat illetően. Ezekre a kérdésekre szerettünk volna választ találni az alább bemutatott adatgyűjtési módszerekkel.

Angol-német, valamint német-spanyol tanár szakos hallgatókként a fentiekben megnevezett kutatási problémát elsősorban a nyelvtanulás kapcsán szerettük volna vizsgálni.

A saját kutatásunk eredményét szeretnénk a releváns szakirodalomban szereplő adatokkal, elméletekkel összehasonlítani. Bízunk benne, hogy a félév végére az összegyűjtött adatok segítségével sikerül egy reális képet kapnunk a diákok autonóm tanulását illetően.

Az adatgyűjtés

Az adatok összegyűjtését több módszer is segítette. Ezen módszerek a következők voltak: megfigyelés, egy tanulói kérdőív kitöltése és két diákinterjú.

Megfigyelés

A megfigyelések nyelvi tanítási órákon történtek. Ennek a módszernek a használata bizonyult a legnehezebbnek, hiszen egy tanóra során, ahol a legtöbb esetben a teljes csoport együtt dolgozik a tanárral, csak minimális vagy semmilyen jele nem mutatkozik az autonóm tanulásnak. A hospitálásokat segítették azonban a szaktanárok, akik tisztában voltak a kutatás témájával. Mivel

ők már régebb óta dolgoztak a kutatásban részt vevő tanulókkal, jobban ismerték őket, így felhívták a figyelmet egy-két érdekes jelenségre, továbbá áthelyezték a megfigyelések középpontját néhány olyan tanulóra, akiről már biztosan tudták, hogy autonóm módon tanulnak, vagy legalábbis érzékelték annak hajlandóságát. Ezzel a segítséggel a későbbiekben célravezetők és hatékonyabban voltak az obszervációk.

Kérdőív

A második módszer egy anonim, Google Forms alapú kérdőív volt, amelyet mind a 28 résztvevő önkéntes alapon töltött ki. A kérdőív több kérdéstípust tartalmazott. Az elején általános, de személyesebb (nem, életkor, évfolyam stb.) kérdéseket válaszoltak meg a kitöltők, majd többszörös választásos kérdések következtek. Ezután különböző állításokat kellett értékelniük egy 1-től 5-ig terjedő skálán (1 = „egyáltalán nem értek egyet”; 5 = „teljes mértékben egyetértek”), amelyek már specifikusan az autonómiájukra, az autonóm tanulásukra fókuszáltak a koronavírus előtti, alatti és utáni időszakokra vonatkozóan. Végezetül nyitott kérdésekre válaszolva fejtették ki a véleményüket, szintén az autonómiájukra vonatkozóan, figyelembe véve itt is mind a három időintervallumot. Ezek rövidebb, illetve hosszabb taglalást követeltek a diákoktól. A kérdőívhez tartozó link megosztását megelőzően szükséges volt ismertetni a diákokkal, hogy milyen kutatásban vesznek részt, mit is jelent pontosan az autonóm tanulás fogalma, illetve a tanulók megbizonyosodhattak arról, hogy sem a részvétel,

sem pedig a kutatásból való kimaradás nem jár semmilyen következménnyel. A definíció tisztázásának nélkülözhetetlenségét bizonyítja, hogy a rövid diskurzus során a tanulók többsége egyértelműen jelezte, hogy nincs tisztában az autonóm tanulás jelentésével, annak ellenére, hogy többen – bár a legtöbb esetben ösztönösen – igenis autonóm módon koordinálják tanulásukat.

A kutatás bemutatása, valamint az alapvető meghatározások tisztázása egyaránt elengedhetetlen volt annak érdekében, hogy a kérdőívet egyszerűbben, a valóságnak megfelelően tudják kitölteni a diákok. (Ennek ellenére, sajnos, így is akadtak olyan diákok,

akik válaszaik nem voltak relevánsnak tekinthetők, hiszen az egyes kérdésekhez nem odatartozó információkat írtak.) Az autonóm tanulás fogalmának megbeszélése után az osztálytermekben kive-

títettük magát a kérdőívet, és kérdéssről kérdésre a diákokkal közösen értelmezték a kutatók, hogy azok pontosan mit is jelentenek. Ennek célja az volt, hogy valóban hiteles eredmény szülessen a kutatási problémáról hiszen, ha a diákoknak nem egyértelműek a kérdések, akkor fennáll annak a veszélye, hogy észszerűtlen válaszokat adnak, valótlán opciókat jelölnek meg. Ezután a tanulók e-mailben kapták meg a kérdőív linkjét, amelynek kitöltésére és visszaküldésére két hétük volt.

Interjú

Mint ahogyan azt már többször is említettük, a kutatásban való részvétel önkéntes alapon történt, így egyetlen egy diák sem kényszerült arra, hogy az interjú

többen igenis
autonóm módon
koordinálják tanulásukat

lebonyolításában részt vegyen. Minden egyes tanuló lehetőséget kapott rá, hogy a részvételi szándékát jelezze, hiszen az interjúra irányuló tájékoztatást és kérést a nyelvi csoportok előtt frontálisan és nyilvánosan tették meg a kutatók. Így csak egy tizedikes és egy tizenkettedikes tanuló volt hajlandó interjút készíteni. Azért, hogy a kutatási problémáról egy minél átfogóbb kép kialakítására lehetőség nyíljon, célravezető lett volna több diákkal is elvégezni az interjút. Viszont, mivel a diákok komfortérzete prioritást élvezett az interjúk során, fontos volt, hogy senkire ne erőltessék rá a kutatók az interjúban való részvételt. A releváns

válaszok érdekében elsődleges szempont volt, hogy a tanulók ne feszélyezett, monoton és sablonos válaszokat adjanak, hanem merjék elmondani valódi véleményüket a témával kapcsolatban. Mind a két interjúalany nő volt. Habár az elbeszélgetések előre összeállított kérdések mentén történtek, és mind a két alany ugyanazokat a kérdéseket válaszolta meg (lásd 2. táblázat), a folyamat végére mégis egyfajta kötetlen és felszabdult beszélgetés alakult ki a diákokkal, ami nyitottságuknak tulajdonítható. Az interjúkra személyesen, tanítási órák után, az iskola falain belül került sor.

2. TÁBLÁZAT

A beszélgetésekhez előre összeállított kérdések

1.	Hogyan definiálnád az autonóm tanulást?
2.	Mi a véleményed az autonóm tanulásról?
3.	Kérlek, meséld el, hogy az idegen nyelvek tanulásakor hogyan alkalmazod az autonóm tanulást? Emlékezz vissza az online oktatás előtti, alatti és a jelenlegi időszakra, és kérlek így próbáld ezt a kérdést megválaszolni.
4.	Más tantárgyaknál mi volt, illetve most mi a tendencia?
5.	Szerinted az online oktatás alatt fejlődött az idegen nyelvi tudásod? Ha igen, akkor elég volt az „iskolai oktatás”, tanári magyarázat és a tananyag? Vagy esetleg alkalmaztál más módszereket is? Ha nem fejlődött a tudásod, mi lehetett az oka?
6.	Ha a nyelvtanulásra gondolunk, akkor négy különböző készséget különböztetünk meg: olvasás, írás, beszéd, és hallásértés. Szerinted melyik az a készség, amely leginkább fejleszthető az autonóm tanulással?
7.	Hogyan volt ez a Te esetekben? Kérlek, fejtsd ki gondolatodat az online oktatásra vonatkozóan is!
8.	Mit gondolsz, mi lehet az a „sorsdöntő” pillanat a diákok életében, amikor úgy határoznak, hogy autonóm módon kezdenek el tanulni? Természetesen csak azokra a diákokra gondolunk, akik valóban autonóm tanulást folytatnak.
9.	Ha tanácsot kellene adnod az egyik diáktársadnak, aki még nem ismeri az autonóm tanulást, hogyan ösztönöznéd – ha ösztönöznéd – arra, hogy kezdjen el autonóm módon tanulni?
10.	Van-e esetleg bármilyen más gondolatod a témával kapcsolatban, amire nem kérdeztünk rá, de fontosnak tartod megemlíteni?

Adatelemzés

A szükséges adatok összegyűjtése után összevetettük a megfigyelések során készített jegyzeteinket és az interjú kérdéseire adott válaszokat. A következő lépésben az ezekből nyert információk kiegészültek a kérdőívre érkezett válaszokkal. A jegyzetekből és az interjúkból nyert adatokat évfolyam szerint két különböző kategóriára lehetett bontani: a tizedikes nyelvi csoportokból származó hospitálási feljegyzések és a tizedikes interjúalannal létrejött beszélgetés adta a tizedikes tanulókra vonatkozó adathalmazt, a tizenkettedikes nyelvi csoportokban végzett megfigyelések és a végzős diáklánnyal készített interjú pedig a tizenkettedikesekét. Ez az elkülönített és ebbe a két „kategóriába” osztott adatfeldolgozás nagyon hasznosnak és érdekesnek bizonyult, hiszen így a kutatás által betekintés nyerhető olyan diákok autonóm tanulási szokásaiba (a tizenkettedikesekéibe), akik kellőképpen kivették a részüket a jelenléti és a digitális oktatásból is – másfelől pedig olyanok nézőpontjai is napvilágra kerültek, akik az eddigi középiskolai tanulmányaikat szinte csak az online térben végezték, hiszen a tizedikesek jelenléti oktatásban még csak kis mértékben vettek részt középiskolás „pályafutásuk” alatt. Érdekes összehasonlítás lehetőséget, párhuzamokat és

az autonóm tanulás jelentésével és annak fontosságával még kevésbé vannak tisztában a diákok tizedik osztályban

a kutatás által betekintés nyerhető olyan diákok autonóm tanulási szokásaiba (a tizenkettedikesekéibe), akik kellőképpen kivették a részüket a jelenléti és a digitális oktatásból is

ellentéteket is lehetett találni a két különböző szituáció között. A szeparált adatösszehasonlítás végeztével a kérdőív elemzése következett, amely segítségével mindenekelőtt

az eddigi adatok és az azokból levont következtetések alátámasztására törekedtünk, ezen túl pedig további általános információk derültek ki a kutatási problémára vonatkozóan.

EREDMÉNYEK

Az eredmények tehát – a már a fentiekben megemlített – két csoportra bontva ábrázolhatók a tizedikes és a tizenkettedikes nézőpont alapján. Az eredmények eme két csoportban történő prezentálása után megfogalmazzuk a kutatás konklúzióját.

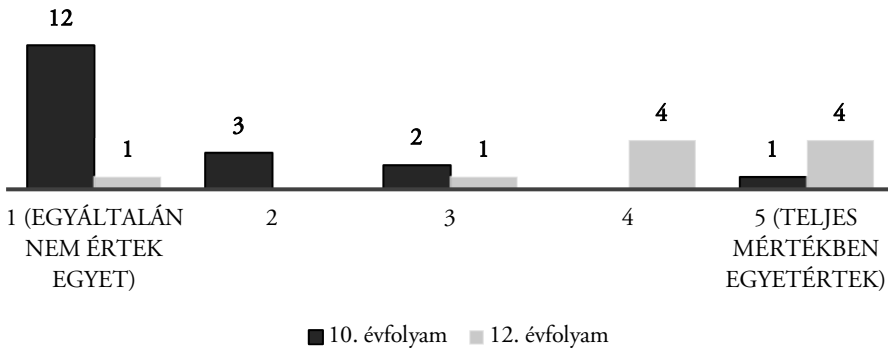
Az autonóm tanulás a tizedikesek körében

Az autonóm tanulás jelentésével és annak fontosságával még kevésbé vannak tisztában a diákok tizedik osztályban, így természetes, hogy nem is alkalmazzák azt. Az *I. ábra* értelmezése alapján számukra elegendőnek bizonyul annyi ismeretszerzés és tanulás, amennyire az iskolában lehetőséget kapnak, valamint amennyit otthon házi feladatként kötelezően el kell végezniük.

1. ÁBRA

A kutatásban részt vevő diákok tanulási szokásai a digitális oktatás előtt

„A koronavírus/digitális oktatás előtt teljesen autonóm módon tanultam. Saját magam irányítottam a tanulási folyamatomat.”
28 válasz



FORRÁS: saját szerkesztés

Noha tudatában vannak annak a ténynek, hogy ez a későbbiekben, különösen a felsőoktatásban kevés lesz, egyelőre még nem törekednek nagyobb és önállóbb erőfeszítéseket tenni tanulmányaik előmenetelét tekintve, tudásuk gyarapítása érdekében. Szabadidejüket szívesen töltik idegen nyelvű filmek és videók megtekintésével, külföldi zene hallgatásával vagy számítógépes játékokkal, illetve szívesen használnak különböző idegennyelvi platformokat is, de ezeket elsősorban csak saját szórakoztatásukra, kikapcsolódásként teszik, nem feltétlenül tanulási céllal. A tizedikesek elismerik, hogy az online oktatás alatt nem sokat fejlődött a nyelvi tudásuk, de

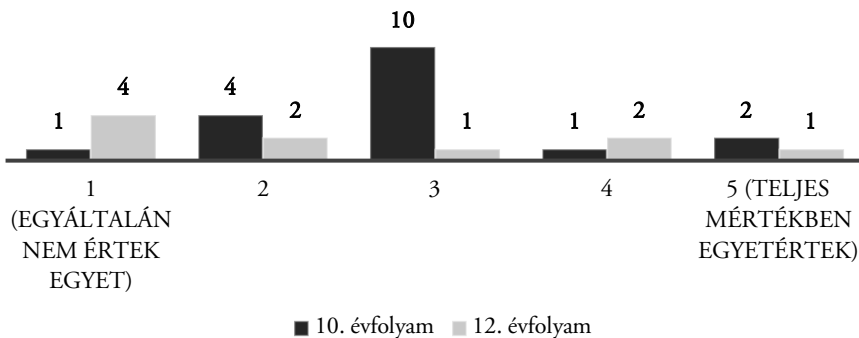
kikapcsolódásként teszik, nem feltétlenül tanulási céllal

még ez is csak csekély mértékben sarkallta – ha sarkallta –, illetve sarkallja őket arra, hogy autonóm módon a saját kezükbe vegyék az irányítást és önszorgalomból fejlesszék magukat. Azt azonban elismerik – ahogyan az a 2. ábrán látható –, hogy az oktatás ezen periódusában valamivel több fáradozást fektettek a tanulásukba, mint a hagyományos oktatás ideje alatt, de ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy megváltozott tanulási módszert alkalmaztak. Hiszen csak akkor voltak hajlandóak kiegészítő feladatokat, kutatásokat végezni, például az interneten, ha valamit nem értettek a tananyaggal kapcsolatban.

2. ÁBRA

A digitális oktatás hatásai a kutatásban részt vevő diákok tanulási szokásaira

„A digitális oktatás semennyire sem befolyásolta/változtatta meg a tanulási szokásaimat.”
28 válasz



FORRÁS: saját szerkesztés

Egyéb adatokból kiderül, hogy ez az online oktatás ideje alatt nemcsak az idegen nyelvekre volt érvényes, sőt a jelenléti tanítás keretein belül más tantárgyak esetében még kevésbé jelenik meg az autonóm tanulás a tizenkedves diákok körében.

Összegezve megállapítható tehát, hogy a kutatásban részt vevő tizedik osztályosok sem a digitális oktatás előtt, sem az alatt, sem pedig jelenleg – tudatosan – nem használják az autonóm tanulási megközelítést.

Az autonóm tanulás a tizenkedvesek körében

Azok a tizenkedvesek, akiknek komoly jövőbeli céljaik, terveik vannak – például

felsőfokú tanulmányok, diplomához kötött állások –, már a korai középiskolás éveikben elkezdték az autonóm tanulást alkalmazni, bár nem tudatosan. Ezt a tényt megerősítette a megkérdezett tizenkedves lány az interjúban, aki azt nyilatkozta, hogy a „sorsdöntő pillanat” a diákok életében az, amikor rá-

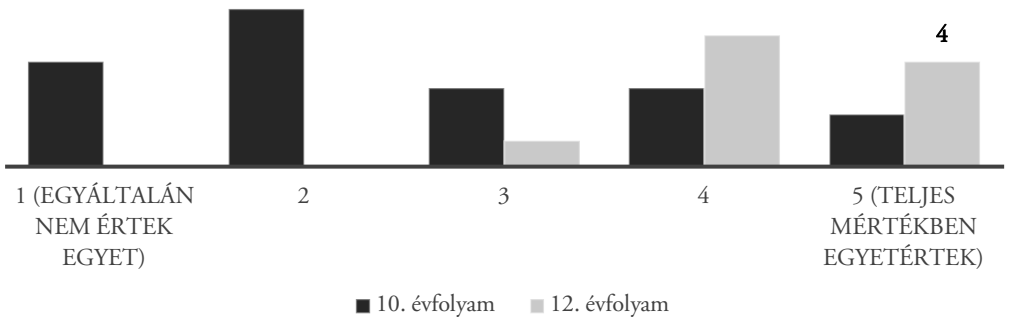
tudatosan alkalmazzák céljaik elérése érdekében

jönnek, hogy mit is szeretnének kezdeni az életükben. Tehát amikor eldől, hogy mi a hosszú távú tervük, akkor elkezdnek autonóm módon is tanulni a fejlődés céljából. A jelenlegi életkorukban, illetve az érettségi, felvételi előtt ők már tisztában vannak az autonóm tanulás jelentésével, annak fontosságával, és ezt tudatosan is alkalmazzák céljaik, jobb tanulmányi eredmények elérése érdekében (3. ábra).

3. ÁBRA

Az autonóm tanulási forma jelenléte a kutatásban részt vevő diákoknál

„Az autonóm tanulás mindig is jelen volt az életemben, szeretem, tudom és akarom is irányítani a saját tanulásomat.”
28 válasz



FORRÁS: saját szerkesztés

Az autonóm tanulás náluk a digitális oktatás alatt megerősödött, több erőfeszítést tettek és tesznek jelenleg is tanulmányaik sikeres abszolválása érdekében. Ezek elsősorban különórákban, külföldiekkel való levelezésben, szabadidejükben a tantárgyakhoz köthető szórakozási lehetőségek (olvasás, zenehallgatás, videónézés) üzésében nyilvánulnak

meg. Itt meg kell jegyezni azt, hogy habár a tizedikesek is töltötték a szabadidejüket idegen nyelvhez köthető kikapcsolódási formákban, egy nagy különbség mégis van a két korosztály között. Míg a tizedikesek valóban csak kikapcsolódásnak szánták ezeket a „programokat”, a tizenkettedikesek azért

választották az idegen nyelvű relaxálást, hogy szórakozás közben is tanuljanak, fejlesszék, szinten tartásuk önmagukat. Hiszen ők például – ahogy az a kérdőív egy nyitott kérdésre adott válaszaiból kiderült – film- vagy videónézés közben is kijegyzetelik az ismeretlen szavakat, definiálják azokat, sőt azok értelmezésében a kontextus nagyban

hogyan szórakozás közben is tanuljanak, fejlesszék, szinten tartásuk önmagukat

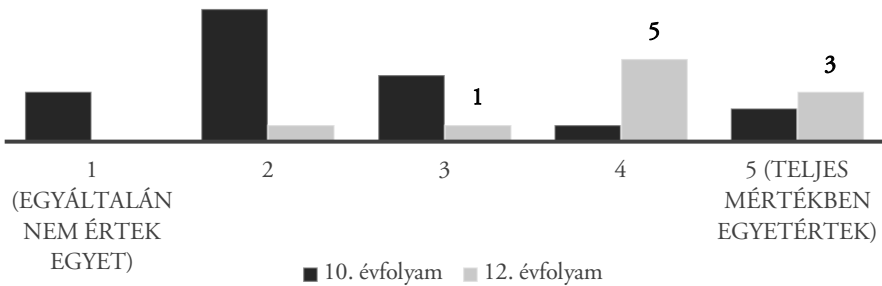
segít nekik. Fontos kiemelni továbbá azt a tényt, amelyet a 4. ábra is illusztrál: több tizenkettedikes tanuló éppen a digitális oktatás hatására érzett magában nagyobb motivációt, és kezdett el jobban figyelni a tanulmányaira, illetve döntött afelől, hogy nagyobb önszorgalmat fordít a tanulásra.

4. ÁBRA

A digitális oktatás hatásai a kutatásban részt vevő diákok motivációjára

„A digitális oktatás során egyre nagyobb felelősséget, belső kényszert, motivációt éreztem a saját tanulásomért, mert nem akartam hátrányba kerülni, lemaradni a többiekhez képest.”

28 válasz



FORRÁS: saját szerkesztés

Az eredmények alapján megállapítható az is, hogy ez a korosztály az idegen nyelveket véli a legalkalmasabb tantárgyaknak

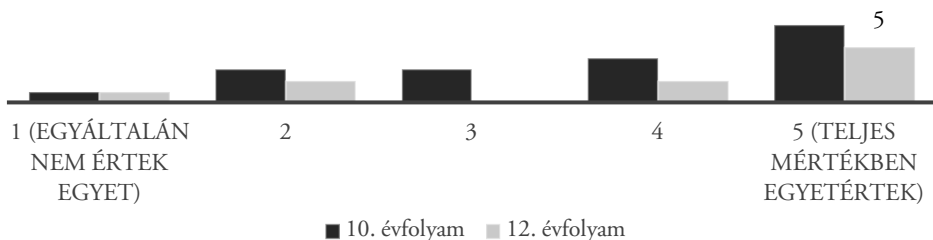
arra, hogy autonóm módon fejlessze önmagát (5. ábra).

5. ÁBRA

Az autonóm tanulás alkalmazhatósága az idegen nyelveknél a kutatásban részt vevő diákok véleménye szerint

„Csak az idegen nyelvek tanulásánál tudtam bevezetni az autonóm tanulást.”

28 válasz



FORRÁS: saját szerkesztés

Ennek két okát nevezték meg mind a kérdőívben, mind pedig az interjú során. Az egyik az, hogy az idegen nyelvek ismeretét tartják a mai világban a legfontosabbnak, így legtöbbször az idegen nyelvi kompetenciájuk fejlesztésére fektetik a legnagyobb hangsúlyt. A másik ok az, hogy úgy gondolják, a többi tantárgyhoz elengedhetetlen a tanári magyarázat, az ismeretszerzési folyamatuk koordinálása és a tudások ellenőrzése ahhoz, hogy egy mély és átfogó képzettségük legyen a szaktárgyakban. Véleményük szerint ezek az „elemek” az idegen nyelv elsajátításánál nélkülözhetők – kiváltképpen már egy megszerzett alaptudás után.

Összességében tehát levonhatjuk a következtetést, hogy a tizenkettedik évfolyamos tanulók nagyon is nyitottak az autonóm tanulásra, sőt tudatosan alkalmazzák

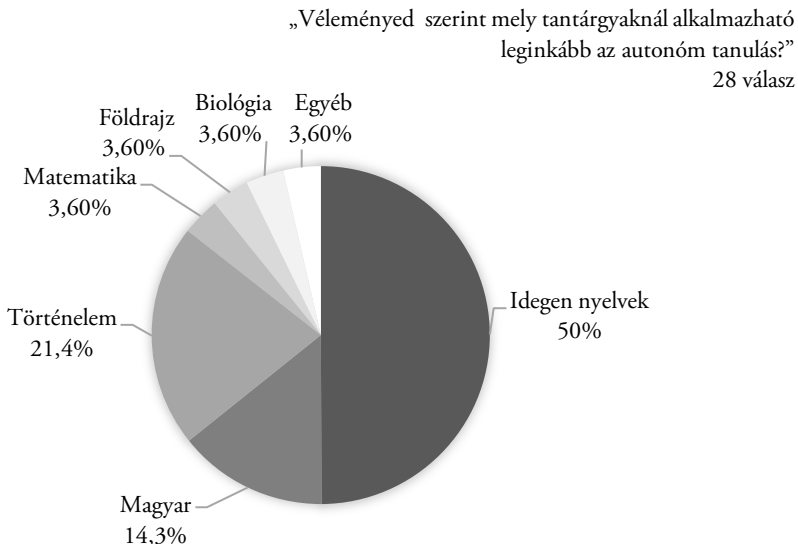
azt, különösképpen az idegen nyelveknél. A digitális oktatás során, illetve annak hatására még inkább fokozódott nyitottságuk az autonóm módszer használatára, ezzel is elősegítve, hogy álmaikat megvalósítsák.

Általános következtetések

Az adatok alapján jól látható, hogy amint közelednek a diákok az érettségéhez, a továbbtanuláshoz, egyre nyitottabbak az autonóm megközelítésre, és alkalmazzák is az autonóm tanulást. A 6. ábra is jól szemlélteti, hogy ez legfőképpen az idegen nyelvek tanulása során valósul meg, hiszen a résztvevők többsége úgy gondolja, hogy leginkább ezen tantárgyakban vehető haszna ennek a „stratégiának”.

6. ÁBRA

Az autonóm tanulás tantárgyi alkalmazhatósága a kutatásban részt vevő diákok véleménye szerint



FORRÁS: saját szerkesztés

Sokszor azonban úgy vesznek igénybe autonóm tanulási módszereket, hogy nem is tudnak róla, hiszen gyakran zenehallgatással, filmek, videók nézésével fejlesztik az idegen nyelvi kompetenciájukat. A digitális oktatás előtt sokuk nem töltött extra időt a tanulással, elegendő volt számukra a tanórán figyelni, vagy csak a szükséges feladatok megoldása, illetve a dolgozatra való

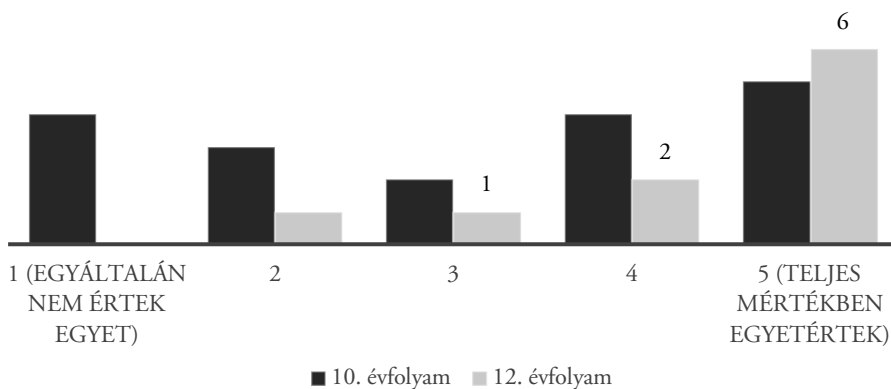
felkészülés igényelt némi többletmunkát.

A 7. ábra azonban azt mutatja, hogy az online oktatás nagymértékben hozzájárult a tanulási szokások megváltozásához, hiszen a diákok a tananyagokat, tanári magyarázatokat sokszor csekélynek vélték, és szükségük volt kiegészítő információkra, plusz időfordításra és energiára ahhoz, hogy megértsék az aktuális tanulnivalót.

7. ÁBRA

A kutatásban részt vevő diákok fáradozása tanulásukat tekintve a digitális oktatás alatt

„A digitális oktatás alatt nagyobb erőfeszítéseket kellett tennem a tanulásom érdekében.”
28 válasz



FORRÁS: saját szerkesztés

Sok esetben ezt tetézték a technikai problémák miatt elmaradt vagy félbeszakadt tanórák. A jelenleg újraindult személyes oktatás nem minden tanulónál csökkentette a plusz erőfeszítések bevetésének mértékét; a kérdőívben több diák is azt nyilatkozta, hogy jelenleg is nagy erőfeszítésekkel irányítja a tanulási folyamatát, de tudja, hogy ez meg fog térülni, és jobb így tanulni. Az is

rokonszenves számukra, hogy ők tervezik, irányítják a saját tanulási folyamatukat, ezáltal jobb látni, tapasztalni a végeredményt, hiszen azt nagymértékben maguknak köszönhetik. Tehát nőtt a motivációjuk a tanulást illetően.

Végül, de nem utolsósorban, a kérdőívben és az interjúk során is előtérbe került az iskolák és a tanárok szerepe az autonóm

tanulás kialakításában. Több tanuló is szükségesnek érzi, hogy az iskola segítséget nyújtson annak megismerésében, mit is jelent az autonóm tanulás, valamint hogy támogatást adjon az önálló tanulás módszereinek alkalmazásához. Ennek következtében többen lennének nyitottak erre a tanulási formára, és képessé válnának hatékonyabban tanulni a formális oktatás keretein kívül is, ami hosszú távon motivációt eredményezhet a folyamatos fejlődésre, az élethosszig tartó tanulásra.

ÖSSZEZÉS

A kutatásban részt vevő tanulók válasza alapján tehát elmondható, hogy a digitális oktatás során az autonóm tanulás sok esetben általánossá vált azon diákok körében is, akik korábban nem alkalmazták azt, hiszen számos körülmény rákényszerítette erre őket, mint például a technikai problémák, a tanárok digitális kompetenciájának hiánya, a jelenléti órák nyújtotta biztonság hiánya.

Az is egyértelműen tükröződik az eredményekben, hogy az autonóm tanulás szorosan összefügg az életkorral, mivel az idősebb tanulók már tudatosabban igyekeznek befolyásolni a saját fejlődésüket annak érdekében, hogy sikeresen tovább tudjanak lépni a felsőoktatásba. Természetesen ez a kijelentés nem mondható általános érvényűnek, hiszen, mint ahogyan azt a tanulmányban feltüntetett ábrák is mutatják, kivételek mindig vannak. Nem mindegyik tizenkettedikes tanuló

találja hasznosnak az autonóm tanulást, így aztán nem is alkalmazza azt.

Az érem másik oldalát ugyancsak meg kell mutatni: a kutatásban is feltűnt olyan tizedikes tanuló, aki nem elégszik meg csak az iskola falai között megszerzett ismeretekkel. Életkora ellenére fontosnak tartja, hogy felelősséget vállaljon saját tudásának, készségeinek fejlesztéséért, és nagyobb önszorgalmat tanúsítson tanulmányi előmenetel érdekében. Azt is meg kell jegyezni, hogy sok esetben a fiatalabb tanulók nem tudják – és az idősebbek sem kellő mértékben –, hogy mi is pontosan az autonóm tanulás. A hiány pótlásában fontos, hogy a tanárok is tudatosan szerepet vállaljanak, felhívják ennek jelentőségére a figyelmet, és akár tanácsokat is adjanak diákjaiknak arra vonatkozóan, hogyan, milyen módszerekkel alakítsák ki és tartsák fent a saját autonóm tanulásukat.

A pedagógusok jelentős mértékben segítenek ezzel a tanulókkal hosszú távú céljainak elérését, önállóságuk és felelősségvállalásuk kialakulását a saját tanulási folyamatukért.

Természetesen ki kell emelni, hogy a kutatásban részt vevő tanulók csekély száma miatt nem vonhatók le olyan általános következtetések, ame-

Sok esetben a fiatalabb tanulók nem tudják – és az idősebbek sem kellő mértékben –, hogy mi is pontosan az autonóm tanulás. A hiány pótlásában fontos, hogy a tanárok is tudatosan szerepet vállaljanak.

lyek az egész magyar oktatási helyzetre érvényesek lennének. Ennek ellenére ez a kutatás hasznos információkat nyújthat a pedagógusoknak arról, hogyan élték meg a tanulók a digitális oktatást, milyen tapasztalatokat szereztek, milyen nehézségekkel kellett megküzdeniük, illetve hogyan változott az autonóm tanulásához fűződő viszonyuk.

IRODALOM

- Herczegh, J. és Tornyai, Zs. Zs. (2009): Az autonóm tanulás kutatásának empirikus megközelítése – első eredmények a kérdőíves felmérésről egy OTKA kutatás alapján. In: Forray, R. K. és Juhász, E. (szerk.): *Nonformális-informális-autonóm tanulás*, Debreceni Egyetem, Debrecen. 82–89.
- Huszthy, V. (2021): Az autonóm tanuláshoz szükséges tanári és tanulói kompetenciák digitális tanulási környezetben. In: Lengyelné dr. Molnár, T. (szerk.): *Agria Média 2020. „Az oktatás digitális átállása korunk pedagógiai forradalma”*, Líceum, Eger. 311–319.
- Letöltés: [http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7033/1/Agria Média2020.pdf](http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7033/1/Agria_Média2020.pdf) (2022. 10. 28.).
- Kovács, Sz. (2020): Önállóság, autonóm nyelvtanulás: elmélettől a gyakorlatig. In: dr. Orosz, I. (szerk.): *Limes. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola tudományos évkönyve*. 7. 1. sz., 269–276. Letöltés: https://kmf.uz.ua/wp-content/uploads/2021/10/limes-2020-issue-vii_volume-1.pdf#page=269 (2022. 10. 27.).
- Papp-Danka, A. (2014): *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. Letöltés: https://www.eltereader.hu/media/2015/01/Papp_Danka_A_Online_tanulasi_READER.pdf (2022. 10. 09.)
- Spiczéné Bukovszki, E. (2015): Az önszabályozott (autonóm) tanulás szerepe a sikeres nyelvtanulásban. In: Bárdos, J. (szerk.): *Nyelvtanulási stratégiák, tanulói autonómia: az elmélet és a gyakorlat összehangolása*, Líceum, Eger. 49–66.



„Majomország” – *Tapéta és árnyék. Vallomás korunk emberi kapcsolatairól*
Mimetikus oratórium Weöres Sándor verseiből (1971)

A műsor a Szegedi Egyetemi és Főiskolai Fesztiválon 1972-ben aranyfokozatú oklevelet kapott, öt más együttes társaságában. A képen Lévai László, Thész Gabriella, Bezdán József, Elek Gyula, Szintai Péter Cserna Csaba.

Fotó: Mincsovics Emil

MÁTÓ ÁRON

Mobil és okos

Morálfilozófiai ismeretlenek az okostelefon-használatban

BEVEZETŐ

Amikor egy technológiai eszköz túllép pusztán eszköz-keretein, az elménk kiterjesztéseként, külső memóriaként működik (*Clark és Chalmers*, 1998 és *Merlin*, 2001 nyomán). Korunk legemblematikusabb ilyen eszköze az okostelefon.

Az okostelefon alaposan kutatott téma – a vele kapcsolatos *etikai-filozófiai fókuszú* vizsgálatok azonban nagyon ritkák, hazai viszonylatban nem is léteznek. A legutóbbi hasonló – még a *mobilelefonnal* foglalkozó – gigantikus projekt 2010-ben véget ért (*Nyíri*, 2010), pont akkor, amikor a mobilelefonból okostelefon lett. Ahogy a mobilelefon is túllépett saját tárgyi voltán, úgy az okostelefonra ez fokozottan igaz. Két legfontosabb és legegyszerűbb tulajdonsága áthatja az emberi elmét; az okostelefon *mobile*, apró, gyorsan mozgatható, emiatt szinte bárhol használható – illetve *okos*, azaz sokkal inkább egy személyi számítógép, semmint egy telefon. Az okostelefon használata és teljes jelenségtérje átalakítja az időhöz, önmagunkhoz, a közösségeinkhez és a társadalomhoz fűződő viszonyainkat, kialakítva

átalakítja az időhöz,
önmagunkhoz, a
közösségeinkhez és a
társadalomhoz fűződő
viszonyainkat

ezzel az okostelefon négy fundamentális alapproblémáját.¹ Az okostelefon etikai szereplővé vált.

Ez a felfedezés – avagy inkább erős sejtés – motivált arra, hogy elkezdjek foglalkozni a témával, feltárva az okostelefon mint jelenség etikai-morális vonzatait. A célom az volt, hogy létrehozzak egy olyan *etikai fókuszú prevenciós pedagógiai programot*, amely elsősorban a problémás okostelefon-használat megelőzésére irányul – de megjeleníti a morális kontextust is. A programot tesztelni is szerettem volna, amit egy *pedagógiai kísérlet* keretein belül bemeneti és kimeneti mérésekkel valósítottam meg. Jelen írás a kísérlet összefoglalását tárja az olvasó elé.

Az etika és az erkölcs (más néven morál) – bár a köznyelvben szinonimák, sőt, sok gondolkodó azonosította a két fogalmat –, nem egyjelentésűek. Az etika metaszinten és elvileg reflektál az erkölcsi jelenségekre (*Nyíri*, 1988, 6. o.), míg morálnak, vagy morális attitűdnek valamely cselekvő olyan mentális állapotait nevezzük (jellemvonások, vélekedések, ítéletek, heurisztikák stb.), amelyek szerepet játszanak entitások

¹ Rövid összefoglalásuk az elektronikus mellékletben található:
<https://upszonline.hu/index.php?attachment=730708013>

(állapotok, események, cselekvések, individuuumok stb.) bizonyos szempontú (pl. társadalmi normákkal összehasonlító) értékelésében, illetve cselekvések bizonyos szempontú (pl. hasznosságelvű) kiválasztásában.

Etikailag vizsgálni valamit azt jelenti: feltárni, hogy egy etikai szereplő miként kerül interakcióba egy másik etikai szereplővel – illetve azt, hogy ennek milyen következményei lehetnek, azaz milyen változások történnek a szereplők morális attitűdjében. Az etikai problémák narratívái a legtöbbször általános értelemben szólnak a morális cselekvők belső változásairól, jelen kutatás empirikus, most bemutatott része azonban inkább az etikai problémák észlelése nyomán történő *személyes morális változásokat* kívánja detektálni.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A problémás okostelefon-használat (más néven: okostelefon-függőség) mára népegészségügyi problémává vált (Sohn és mtsai, 2019).² Az okostelefon rendkívül sikeres találmány: egy eszközben egyesíti magában az internet előnyeit (pl. azonnali, interaktív, olcsó stb.; Demetrovics, 2013), a közösségi média vonzó attribútumait (pl. azonnali jutalomérzést a lájkok és visszajelzések nyomán; Song és

mtsai, 2004), és megtestesít csak önmagára érvényes előnyöket, mint a kézhezálló kamera, vagy a használat manuális rituálé-jellege – nem véletlen, hogy a Föld populációjának 67,1%-a (mintegy 5,31 milliárd ember) bír ilyen eszközzel (*Data-reportal*, 2022).

A problémás okostelefon-használat az okostelefon túlzott használatát jelenti, melyet az egyén nem, vagy csak nehezen képes kontrollálni, így az életére negatív befolyással van, hisz negatívan hat az attitűdjeire és feladataira. A használatból eredő szokások közt túlsúlyba kerül a kezdeti örömök megélése, s ez hosszú távon, a kontroll elvesztésével egészségtelen magatartásformává alakul (Kiss, 2021). A problémás használathoz leginkább a használat túlzott időtartama vezet (Pikó és Kiss, 2019); az online eltöltött idő növekedése jelezheti a közelgő bajt.

Leginkább azok a veszélyeztetettek, akik valamilyen pszichológiai háttértényező miatt kevésbé tudnak védekezni a kontrollvesztés ellen. Bár a túlzott használat más infokommunikációs eszközök esetében is veszélyes lehet, az okostelefon esetében azért

jelentősebb a veszély, mert jellemzően összefonódik benne a problémás internethasználat és a problémás közösségimédia-használat (Kiss, 2021).

A problémás okostelefon-használat következményei szerzeágazóak: adódnak belőle fizikai (látásromlás, hátfájdalom,

túlsúlyba kerül a kezdeti örömök megélése

² Nunes és munkatársai (2021) egészen elképesztő, 70,3%-os gyakoriságot tapasztaltak 289 vizsgált, 15 és 19 év körüli fiatalnál. Magyar viszonylatban nagyon kevés vizsgálat elérhető; ilyenek például Kiss Hedvig és Pikó Bettina kutatásai, ők 2,5%-ot állapítottak meg (2019), míg Kiss Hedvig doktori disszertációjában 4%-os prevalenciáról ír. A kapott adatok ezen különbségei már mértékükben jelzik, hogy a gyakoriság meghatározásakor más-más *viszonyítási számokat* használnak a kutatások, így valójában nincs alapunk összehasonlítani a hazai és nemzetközi adatokat, sőt a nemzetközi felmérések is nehezen összevethetők egymással (Kiss, 2021).

ínhüvelygyulladás stb.) és pszichikai problémák is (a társas kapcsolatok átalakulása; életmódra, munkateljesítményre, időkezelésre, gondolkodásmódra és produktivitásra gyakorolt hatások) (Kiss, 2021).

A szakirodalom szerint minden korosztály közül a legveszélyeztetettebbek a serdülők (Kiss, 2021), így a közoktatásban hatványozottan fontos megfelelően reflektálni az okostelefon-használat mikéntjeire.

A problémás okostelefon-használat legpontosabb megértéséhez az ún. *rizikó- és protektív elmélet* alapvetései szolgálnak. Eserint egy jelenség megértéséhez nemcsak a problémás használatot elősegítő rizikótényezők, hanem az azt megakadályozó védőtényezők feltárása is alapvetően szükséges, mivel az elmélet egyszerre képes egyéni jellegű, illetve kontextuális tényezőket is megjeleníteni (Pikó, 2012). A leglényegesebb rizikófaktorok közé a kortárskapcsolatok milyensége, a pszichés zavarok, más függőségek, az analómra való hajlam vagy a szülőkel való viszony tartoznak (Ford, 2009, illetve Kalvin és Bierman, 2017; idézi Kiss, 2021, 15 o.).

A problémás okostelefon-használat két legfontosabb védőfaktora az önkontroll, illetve a reziliencia (Kiss, 2021).³

Az *önkontroll* az ember több komponensű, akarattal „hadra fogható” mechanizmus, mely révén az egyén ellenállhat a károsító tényezőknek, megváltoztathatja viselkedését, hangulatát, illetve a saját célok, tervek, elgondolások elérésének valószínűségét segítheti elő. Többek között önmegfigyeléssel,

mások megfigyelésével, a korrekciós magatartással és az önreflexió által (Barone, Maddux és Synder, 1998; idézi Kiss, 2021, 48. o.). Mindemellett az önkontroll segíti az ént közlekedni önmaga és környezete között, jelentősen hozzájárulva a mentális egészséghez (Baumesiter és Vohs, 2004).

Az önkontroll és a problémás okostelefon-használat erősen összefüggenek; például az alacsony önkontroll és az okostelefon-jelzéseire adott azonnali válaszreakciók között korreláció figyelhető meg (Berger, Wyss és Knoch, 2018). Az erős önkontroll nagyon erős védőfaktor (Kim és mtsai., 2018), sőt, egyes kutatók a legfontosabb védőfaktoroként említik (Mei és mtsai., 2016). Egy 2022-es metaanalízis erős negatív korrelációt talált az önkontroll és a POH (problémás okostelefon-használat) között, erősebbet, mint más védőfaktorok vizsgálatakor,

az alacsony önkontroll és az okostelefon-jelzéseire adott azonnali válaszreakciók

például az önbecsülés és a társas támogatás tekintetében (Ding és mtsai., 2022), azaz a POH ellen legjobban az önkontroll magas szintje védhet. Ebből következik, hogy az

okostelefon prevenciós programjában szerepet kell adni az önkontroll felmérésének és fejlesztésének.

A pszichológiai reziliencia az ember rugalmas ellenállóképessége, a külső és belső problémák okozta stresszel való megküzdésre való képesség (Robertson, Yan és Rapoza, 2018). Az erősebb rezilienciával rendelkező fiatalok kevésbé hajlamosak az online játékokkal kapcsolatos függőségekre, a problémás internethasználatra, illetve jobban védettek a kockázatos online magatartásoktól is – és természetesen a problémás

³ A nemzetközi adatok szerint az önértékelés is idetartozik, azonban a hazai kutatások nem erősítették meg ezt (Kiss, 2021).

okostelefon-használat is kevésbé áll fenn náluk (Robertson, Yan és Rapoza, 2018; Kíss, 2021; Shi és mtsai., 2022). A percről percre változó kibertérben a tájékozódás és az alkalmazkodás (egyik fő) feltevéte is a rugalmas ellenállóképesség, így a reziliencia fejlesztése fokozottan indokolt a serdülők körében. A kutatásban tehát a reziliencia mérése is szerepel.

A problémás okostelefon-használat megelőzését tehát ezek fejlesztésére alapozva lehet megvalósítani a közoktatásban a leginkább érintett korosztályokban. Erre ideális terepet kínál az etika tantárgy.⁴

Az okostelefon morális vizsgálata az egyén ún. morális konstruktumainak (azaz morálját újra- és újraalkotó mentális állapotainak) viszonyát kívánja feltérképezni az okostelefonnal mint az etikai helyzetek szereplőjével. Ehhez a Lawrence Kohlberg nyomán elindult, az erkölcsi gondolkodás fejlődésével kapcsolatos vizsgálódások, megállapítások adnak segítséget. Mivel a szakirodalomban speciálisan az okostelefonnal foglalkozó ilyen morális konstruktum leírása nem fellelhető, a kutatás kísérleti

okostelefonra fókuszáló, egyben morális nézőpontú prevenációs program

fogalmaként kifejlesztése került az ún. morális beállítódás, amely a szakirodalomban használatos morális kompetencia⁵ (Lind, 2015), morális önanonosság, morális önkép⁶ (Aquino és Reed, 2003), morális elszakadás⁷ (Jordan, Leliveld és Tenbrunsel, 2015) és a morális képzelőerő⁸ (Csillag, 2012) fogalmaira épül. A hozzá kifejlesztett

mérőeszköz speciálisan az okostelefonra mint jelenségre irányul; okostelefon-használattal kapcsolatos szituációkra és morális értékekre (mint pl. kiemelten a kötelesség) kérdez rá.

A KUTATÁS

A kutatási probléma

A hazai szakirodalomban nem találni nyomát olyan okostelefonra fókuszáló, egyben morális nézőpontú prevenációs programnak, amely kiegészülne az okostelefon-használat védőfaktorainak és a problémás használatának felmérésével, ezzel ellenőrizve a program hatékonyságát. A céloom tehát egy ilyen program kialakítása volt a leginkább érintett

⁴ Ebből a szempontból is szomorú fejlemény, hogy a 2020-as NAT-ban kikerült az etika a 11-es tananyagból.

⁵ Georg Lind szintetizáló fogalma, a *morális kompetencia* azt a képességet (valamit tudást és attitűdöt) jelenti, amely egy probléma vagy konfliktus vita, diszkusszió általi megoldását teszi lehetővé erkölcsi értékek, érvek mentén (Lind, 2015).

⁶ Már Kohlberg is felismerte, hogy az előre deklarált morális elgondolások eltérhetnek a megvalósuló morális cselekvéstől (Aquino és Reed, 2003).

⁷ A *morális elszakadás/kikapcsolás* (Moral Disengagement) a morális attitűd negatív változásaival foglalkozó vizsgálatokban kerül elő. Ezek a morális cselekvő azon képességét firtatják, amely az etikátlan cselekedet utáni negatív érzések csökkentését segíti elő (Jordan, Leliveld és Tenbrunsel, 2015).

⁸ Kognitív, emocionális és társas elemeket egyaránt szintetizáló fogalom a *morális képzelőerő* (Moral Imagination); Csillag, 2012. A morális képzelőerő „az a képesség, amely segítségével adott helyzetben az egyén képes a körülmények által meghatározott, saját gondolkodási sémái által vagy a szabályok vagy szabálykövető megfontolások által korlátozott lehetőségeken túl alternatívákat felfedezni és értékelni” (Werhane, 2005, 358. o.; idézi Csillag, 2012, 51. o.).

korosztály (a serdülők) számára az etikaórák keretein belül, ezzel megkísérelve megelőzni a POH kialakulását. A program kialakításához szükség volt a legfontosabb konstrukciók (POH, önkontroll, reziliencia és morális beállítódás) *előfelmérésére*, majd a program bevetése után a *kimeneti mérésre*, amely a két mérés között történt változásokat – vagyis a program sikerességét – detektálja.

A kutatás típusa tehát *pedagógiai kísérlet*.

A pedagógiai kísérlet vázlatos összefoglalása

A kísérlet típusa:

Két féléves szakaszra osztott kísérlet 8.-os és 11.-es diákokból álló két-két (kísérleti és kontroll-) csoporttal.

A kísérlet időtartama:

Két középiskolai félév, csoportonként heti egy etikanóra.

1. etap: 2022. szeptember 14. – 2022. december 14.
2. etap: 2023. január 11. – 2023. április 21.

A mérések időpontjai:

1. Bemeneti mérés (előfelmérés): 2022. szeptember
2. Köztes mérés: 2023. január
3. Kimeneti mérés: 2023. április

A gyakorlati foglalkozások céljai:

- A tanulók értsék meg és lássák át az okostelefon etikai problémáit.
- A foglalkozások segítsék a problémás okostelefon-használat megelőzését.
- A foglalkozások erősítsék azokat a védőfaktorokat (reziliencia és

önkontroll), illetve katalizálják a morális attitűd (még pontosabban a fent említett, komplex jelentésű morális beállítódás) azon változását, amelyek segítenek a problémás használat megelőzésében.

A függő változók:

1. a tanulók *önkontrollja*
2. a tanulók *rezilienciája*
3. a tanulók *morális beállítódása*
4. a tanulók *okostelefon-használati szokásai*

A független változó:

1. Az egy-egy féltanéves időtartamú összeállított pedagógiai program, a *projektfélév*.

A pedagógiai kísérlet jellemző tevékenységei

Alább a kísérlet néhány jellemző feladatát mutatom be vázlatosan.⁹ A kiválogatott feladatleírások az **első projektfélév** 8.-os, illetve a második projektfélév 11.-es ütemtervéből származnak, és az ütemterv szerinti időrendben jelennek meg. A főcímek után zárójelben jelzem az adott órán tárgyalandó etikai problémát.

Az ún. „*dobókocka-óra*” a választható órákat jelenti, a félév során három ilyenre volt lehetőség, ezek közül kettő a diákok által kiválasztható a táblázat után lévő témafelsorolásból, egy pedig teljesen szabadon, a diákok ötletei alapján kerül kiválasztásra. A kimaradó sorszámok az iskolai szünet vagy más ok miatt kimaradt heti alkalmakat jelzik.

⁹ A teljes ütemterv hasonló kivonata megtalálható az elektronikus mellékletben: <https://upszonline.hu/index.php?attachment=730708013>

Féléves „kódorgások” az okostelefon körül – 2022/2023. I. félév, 8. osztály

2. hét – „AMILYEN VAGYOK” (–)
Kérdőív kitöltése, majd kreatív feladat: *Írd le, rajzold le, zenéld el (és vedd fel) azt, hogy mit tudhat rólad és milyennek láthat a telefonod!*

4. hét – AKIVÉ VÁLHATOK (–)
Kreatív feladat: *Készíts életrajzot / önéletrajzot / önéletrást arról, hogy milyen leszel 5 év múlva (max. 1-2 oldalban, ábrákkal, mindenfélével, lehet vers, képregény is)!*

7. hét – A VALÓSÁG
MÉDIAKÉPE 2 (Társadalom és okostelefon)

Segédlet: a *Nightcrawler* (Éjjeli féreg) c. film egy jelenete, rendező: Dan Gilroy;¹⁰

Kreatív feladat: *Találj ki egy eseményt, és írd meg a clickbait (kattintásvadász), a hétköznapi, a flegma, a szomorú, a lelkes, a túlrészletező és a korrekt címeit!*

12. hét – STRESSZ, STRESSZOLDÁS, FÜGGÉS (Én és okostelefon)
Segédlet: Tankönyv, 135. oldali párbeszéd;
Kreatív feladat: *Rajzolj kördiagrammot arról, hogy mi okozza a legnagyobb stresszt az életben! Miért ezeket az elemeket rajzoltad a diagramra?*

13. hét – MAGYAR VAGYOK (–)
Kreatív feladat: *Milyen a magyarság villamosa? (Hogy nézne ki kívülről-belülről, milyenek lennének az utasai, hogy*

*viselkednének egymással, kik vezetnék?)
Rajzold, fessd, szerkeszd vagy írd meg!*

14. hét – AKADOZÓ KAPCSOLAT A VALÓSÁGGAL (Közösség és okostelefon – dobókocka-óra)
Segédlet: *Life Smartphone* (Chenglin Xie animációja)¹¹

Kreatív feladat: *készíts rajzot arról, hogy miként látod az emberek kapcsolatát a természethez, egymáshoz! Választható témák: Egyéniség és betagozódás; Az iskola*

*Lehet-e etikai szereplő a mesterséges intelligencia?
Sorolj fel 3-3 érvet ellene és mellette!*

mint gyár; Szerelem; Példaképek; Mentális betegség és egészség; Előítéletek működésben; Akadozó kapcsolat a valósággal (ez lett a választott téma).

Féléves „kódorgások” az okostelefon körül – 2022/2023. II. félév, 11 osztály

2. hét – AZ ERKÖLCSI (TECHNIKAI) LÉNY (Én, közösség, társadalom és okostelefon) –
Ki az ember a mesterséges intelligencia korában? Mi az etika?

Segédlet: Tankönyv, 54. oldal. 5. feladat;
Remélem legközelebb sikerül meghalnod c. film, rendező: Schwechtje Mihály.

Kreatív feladat: *Lehet-e etikai szereplő a mesterséges intelligencia? Sorolj fel 3-3 érvet ellene és mellette!*

3. hét – A JÓ ÉS ROSSZ (Idő és okostelefon)
– Mi teszi jóvá és rosszá a technikát?
Segédlet: Brendon Hackett: *Élejtáték c.* novellája

Kreatív feladat: *Technológia-optimizmus vagy technológia-pesszimizmus? Mi a helyes válasz?*

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=kvMCrCgDLtg>

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=V1jFfuduZXo&t=4s>

4. hét – ETIKA ÉS NYELV (Közösség, én és okostelefon) – Emojik és érzelmek, gyűlöletbeszéd

Kreatív feladat: *Találj ki egy történetet, amelyben valaki a közösségi média szereplése miatt kerül börtönbe! Milyen lépések vezethetnek (ha vezethetnek) eddig?*

6. – MÉDIAETIKA 1. (Közösség és okostelefon) – Közösség vagy közös egyedüllét?

Segédlet: Eli Pariser: *Óvakodj a szűrőbuborékoktól* (TED-előadás)¹²

Kreatív feladat: *Készítsd el Antigoné, Kreón, valamint Hamlet és Claudius véleménybuborékjait!*

11. hét – BIOETIKA 2 (Én, közösség, társadalom és okostelefon) – Lombikbabák és mesterséges életek

Segédlet: *Black Mirror* (Netflix-sorozat) 3. évad, 4. rész: *San Junipero*

Kreatív feladat: *Idézz fel olyan film, könyv vagy egyéb művészeti élményt, amelyben a*

szaporodás más módon, mesterségesen történt! Általában mennyire tűntek ezek a módszerek etikusnak? Melyik volt a legszimpatikusabb számodra (és miért)?

12. hét – ÖKOETIKA 1 (Társadalom és okostelefon) – Technológia és környezet, milyen hatások és milyen felelőségek?

Segédlet: Tankönyv, 55. old., 4. feladat

Kreatív feladat: *Hol ébred a csoda? Az emberen kívül egy csodatalálmány formájában, vagy az emberen belül a technológia helyes használatával? Írj verset, novellát vagy egyéb irodalmi művet erről!*

A pedagógiai kísérlet alapvető céljai, módszerei és hipotézisei

Alapvető célok

Jelen pedagógiai kísérlet komplex célrendszerre négy szintre tagolódik. Ebbe ad betekintést az 1. táblázat.

1. TÁBLÁZAT

A projektfélév célrendszere

CÉL ₁	CÉL ₂	CÉL ₃	CÉL ₄
Eszmény	Prevenció	Védőfaktorok	Kérdéskultúra
Egzisztenciális jóllét, autentikus létmód, szemlélődő élet	A problémás okostelefon-használat megelőzése	A védőfaktorok (önkontroll és reziliencia) erősítése	Megtanulni kérdezni

FORRÁS: saját szerkesztés

Az első céltétel, az eszmény minden pedagógiai program filozófiai háttéréként

jelenik meg – mérése nagyon nehézkes volna. Fentebb, a gyakorlati foglalkozások

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=B8ofWfX525s>

céljai sorolásánál már kiderülhetett: *a kísérlet során kitűzött és ellenőrizni kívánt célok elsősorban a megelőzés és a védőfaktorok fejlesztése*. A táblázatban látható utolsó, a kérdéskultúra fejlődésére vonatkozó célkitűzés a foglalkozáson gyakorolt saját tanári hozzáállásomra, illetve a diákok attitűdjére vonatkozó elvárás.

A problémás okostelefon-használattal foglalkozó szakirodalomban nagyon kevés a célzottan prevencióra hangolt publikáció, holott a kutatók egyetértenek abban, hogy a megelőzés elsőrendű feladat (Kiss, 2021). Minél korábban szükséges elkezdni, hiszen egyre fiatalabb életkorra tolódik az okostelefon használatának kezdete (Kiss, 2021), és ez növeli a problémás használat kialakulásának esélyeit is (van Deursen és mtsai., 2015). Különösen veszélyeztetettek a középiskolások és a fiatal felnőttek (Csibi, Griffiths és Demetrovics, 2021), hiszen ebben az átmeneti időszakban számtalan olyan kihívás (pl. pályaválasztási és párválasztási félelmek) éri az egyént, amelytől menekülne, erre pedig az okostelefon

lehetőséget nyújt. Mindemellett az iskolai feladatok elvégzésére, a szocializációhoz és a szórakozás eszközeként is egyre inkább az okostelefont használja ez a korosztály. A sikeres prevenciót tehát célzottan az okostelefon ezen „szenzitív időszakaira” kell időzíteni, és ezek jellemző színterére, az iskolába (Jang és Ji, 2012) érdemes helyezni. Főként úgy, hogy a prevenció jóval hatékonyabb, ha a lehető legfiatalabbakat célozza (Feith és mtsai., 2016).

Módszerek

A pedagógiai módszer struktúrája az eljárásokból, műveletekből és eszközökből áll. Minden módszer egy másik eljárásává alakulhat, miközben valamilyen pszichológiai műveletet (pl. analízis, értékelés) mozgósít. Emellett a módszer feltételez valamilyen didaktikai eszközt is, a legalapvetőbb a szóbeli közlés. Az alább bemutatott 2. táblázat mutatja be a kísérlet módszereit, főként eljárásainak és eszközeinek fölvilágításával.

2. TÁBLÁZAT

A projektfélév módszer-struktúrája

MÓDSZER ₁	MÓDSZER ₂	MÓDSZER ₃	MÓDSZER ₄	MÓDSZER ₅
Erőszakmentes kommunikáció eljárás módja a tanár-diák, diák-diák interakciókban	Gamifikáció (pontrendszer, interaktivitás, feladatok, online felületek)	A Szókratészi módszer mint filozófiai praxis és a gyermekfilozófia eszköztárának használata	Feladatorientált értékelés, összművészeti szemléletű kreatív feladatok	Jógyakorlatok az alternatív okostelefon-használat lehetőségeiről

FORRÁS: saját szerkesztés

A projektfélév pontrendszert alkalmaz, a pontszerzés a félév óráin a munkához való

(hozzászólásokkal, az órán való egyéb aktív részvétellel, pl. mások meghallgatásával,

önálló feladatteljesítéssel megszerezhető) hozzájárulásokkal, és otthoni kreatív feladatok elvégzésével lehetséges.¹³

Az etikaórák keretein belül a feladatorientált értékelésre a *kreatív feladatok* alkalmazásai, amelyek – a pontrendszer részeként, több más értékelési eredménnyel együtt – a diákok félévi, majd év végi jegyeit adják. A kreatív *otthoni* (nem kötelező, de az ötöshöz kisebbrészen szükséges) feladatok olyan ösztönző szemléletű gyakorlatok (pl. rajzkészítés, kreatív írás, festés stb.), melyek a téma bizonyos szintű ismeretét előfeltételezik, de elsősorban az egyedül, váratlan, meglepő megoldást hivatottak motiválni. Ezek a kreatív feladatok, valamint az órán felhasznált ösztönző alkotások egyúttal a morális képzelőerő fejlesztését is segítik az eltérő nézőpontok és megközelítések megjelenítése révén (*Williams, 1997*). A feladatok elkészítésénél fontos szempont volt az ösztönző jelleg mellett a humorosság, a kortárs problémák tematizálása és adott esetben a választhatóság élménye, amely a kreatív feladatok közül választáson túl olykor az adott óra témájára is kiterjedt (lásd.: *dobókocka-óra*).

Hipotézisek

A kutatás hipotézisei (H) a négy vizsgált jelenség – a két védőfaktor, az okostelefonhasználat és a morális beállítódás – kapcsolataira, valamint a projektfélévvel való összefüggésére vonatkoznak. Feltételeztem mindegyikre, hogy az összeállított és

alkalmazott pedagógiai program (projektfélév) erősíti a védőfaktorokat (önkontroll és reziliencia) [H1], továbbá azt, hogy csökkenti a problémás okostelefonhasználatot mérő kérdőív értékeit [H2]. Hasonló üdvösköztetést feltételeztem a morális beállítódás változásával is [H3]. Feltételeztem, hogy a 8.-os csoportok esetén a változás nagyobb lesz, mint a 11.-es csoportokban [H4], illetve azt is, hogy a prevenció is sikeresebb lesz, azaz a nagyobb változások egyben kedvezőbbek is (azaz kritikusabbak az okostelefonnal szemben) lesznek a fiatalabbaknál [H5]. Feltételeztem, hogy a védőfaktorok erősödése a morális beállítódás negatív irányú

fontos szempont volt az ösztönző jelleg mellett a humorosság

elmozdulásával (tehát az okostelefonról való kritikusabb kép kialakulásával) jár együtt [H6], hasonló módon, a szakirodalomban már igazolt kapcsolatot is vártam a védőfaktorok erősödése és a problémás okostelefonhasználatot mérő kérdőív alacsonyabb pontszámai között [H7]. A szakirodalom megállapításai alapján az önkontrollt a rezilienciánál erősebb hatásúnak feltételeztem az okostelefonhasználatra [H8] és a morális beállítódásra [H9]. Végül kapcsolatot feltételeztem az okostelefon túlzott használata és a pozitív (azaz kevésbé kritikus) morális beállítódás között [H10].

A minta

Az első projektfélévben 44 diák vett részt, míg a második projektfélév kiegészült két kontrollcsoporttal (*3. táblázat*), itt tehát 74-en voltak a résztvevők.

¹³ A pontrendszer alkalmazásának lehetőségéért és a remek kiegészítő ötletekért köszönettel tartozom Osztrólczyk Saroltának, aki rendelkezésemre bocsátotta saját rendszerét.

3. TÁBLÁZAT

A kísérleti és kontrollcsoportok mintái

	8. osztály	11. osztály
<i>Kísérleti csoport</i>	18 fő	24 fő
<i>Kontrollcsoport</i>	16 fő	16 fő

FORRÁS: saját szerkesztés

Az adatgyűjtés 2022 szeptemberében és 2023 januárjában, illetve 2023 áprilisában történt az intézményi etikai engedélyek megszerzését követően. Az adatgyűjtéshez online, önkitöltős kérdőívet használtam (Google Űrlapok). A kérdőíveket az első alkalommal, még a kontrollcsoportok nélkül 44 diák, a második és harmadik alkalommal (kiegészülve a kontrollcsoportokkal) 74 diák töltötte ki. A kísérletben részt vevő csoportok leíró statisztikája alább a 4. táblázatban látható.

A diákok jó szocioökonómiai helyzetben vannak, a szülők nagyrészt felsőfokú végzettségűek, valamint az anyagi helyzet sem jelent problémát.

A kontrollcsoport, ahogy fent már utaltam rá, a kísérlet második felére kapcsolódott be. A kísérleti csoporttal ellentétben ők okostelefonos fókusz nélkül foglalkoztak a tantervben szereplő etikai kérdésekkel. Fontos adalék, hogy ezeket az órákat nem én tartottam.

4. TÁBLÁZAT

A kísérleti minta leíró statisztikája

VÁLTOZÓK	ELEMSZÁM (FŐ)		SZÁZALÉK/ÉRTÉK	
Lakhely	<i>8.-osok:</i>	<i>11.-esek:</i>		
<i>Budapest</i>	28	31	82,3%	77,5%
<i>Agglomeráció</i>	3	6	8,8%	15%
<i>Vidék</i>	2	3	5,8%	7,5%
Életkor (év)	<i>8.-osok:</i> 34		14,2 (szórás: 0,62)	
	<i>11.-esek:</i> 40		17,2 (szórás: 0,86)	
Nem	<i>8.-osok:</i>	<i>11.-esek:</i>		
<i>Férfi</i>	12	15	35,3%	34,5%
<i>Nő</i>	22	25	64,7%	62,5%
Egy háztartásban lakók száma	<i>8.-osok:</i> 34		4 (szórás: 1,06)	
	<i>11.-esek:</i> 40		3,8 (szórás: 1,03)	

Testvérek száma	8.-osok: 34 11.-esek: 40	1,47 (szórás: 1,37) 1,25 (szórás: 0,87)
Anyagi helyzet (1–8 skálán)	8.-osok: 34 11.-esek: 40	5,2 (szórás: 1,2) 5,3 (szórás: 0,82)
Az okostelefon életkora	8.-osok: 34 11.-esek: 40	24,7 hónap (szórás: 13,16) 29,1 hónap (szórás: 17,03)
A napi használat ideje	8.-osok: 34 11.-esek: 40	2,88 óra (szórás: 1,4) 3,56 óra (szórás: 1,27)

FORRÁS: saját szerkesztés

5. TÁBLÁZAT

A három egymást követő adatgyűjtés eszközei a kísérlet során

	(Részleges) O-MB kérdőív	(Teljes) O-MB kérdőív	SAS-SV	Önkontroll kérdőív	Reziliencia kérdőív
2022. szeptember	✓				
2023. január		✓	✓	✓	✓
2023 április		✓	✓	✓	✓

FORRÁS: saját szerkesztés

Mérőeszközök

A problémás okostelefon-használat

A problémás okostelefon-használat vizsgálatát kérdőív segítségével végeztem. Nagy itemszámú kérdőív alkalmazására a többi (alább részletezett) mérőeszköz egyidejű használata miatt nem volt lehetőség, ezért itt a nagyon megbízható Smartphone Addiction Scale (SAS) rövidített (SAS-SV; Kwon és mtsai., 2013) verzióját használtam (a szakzerű fordításhoz Kiss Hedvig jóvoltából jutottam hozzá; Píkó és Kiss, 2019). A 10 ítemes kérdőív ötfokozatú Likert-skáláját négyfokozatúvá alakítottam a szakirodalom javallata alapján, így elkerülve a semleges –

ezért a változások nyomon követését nehezebbé tévő – válaszokat.

Morális beállítódás

A szakirodalom – eddigi vizsgálódásaim alapján – még nem ismer (vagy nem tart lehetségesnek) olyan kérdőívet, amely az erkölcsi gondolkodást valamilyen tárggyal, jelen esetben az okostelefonnal mint jelenséggel valamiképp összeköti. Ezért készítettem el az *Okostelefonos Morális Beállítódás Kérdőívet* (O-MBK). Alternatívaként szolgálhatott volna egy sztenderdizált kérdőív (pl. a DIT-2) „okostelefonos” közegbe való konvertálása, az ilyen mérvű átalakítás azonban egyenértékű lett volna egy új kérdőív készítésével.

Az O-MBK 27 itemből áll, és egy ötfokozatú Likert-skálán (1 = teljesen rossz, 5 = teljesen jó) kell a kitöltőnek eldöntenie okostelefon-használati szituációk és értékek helyességét. A kérdőív az alább felsorolt jellemzőiben kapcsolódik nemzetközi mérőeszközökhöz:

- Szituációkat ad meg, ahogy a legtöbb moralitással kapcsolatos mérőeszköz (pl a. *Defining Issues Test – DIT-1 és DIT-2* [Auger és Gee, 2016] és a *Moral Competence Test – MCT* [Lind, 1998]).
- A kérdőív néhány itemje kiter a morális önképre (*Moral Identify Scale* [Aquino és Reed, 2002]).
- Nyílt kérdésekkel utal a morális képzeletőrző fogalmára (*Moral Imagination Scale – MIS* [Yurtsever, 2006]).
- A MIPS alapján négy item képi formát kapott (*Moral Identify Picture Scale – MIPS* [Goranson, O'Fallon és Gray, 2022]).

Önkontroll

Az önkontroll mérésére is kérdőíves módszert alkalmaztam, amely az *Aleksandra Luszczynska* és munkatársai (2004) nevéhez köthető *Self-regulation Scale* (SRS) magyar változata (Kiss, Pikó és Fitzpatrick, 2020). A kérdőív hét itemből áll, a válaszadás egy négyfokú Likert-skálán keresztül történik.

Reziliencia

A reziliencia mérésére a *Connor–Davidson Reziliencia Skála* (CD-RISC) 25 itemmel

rendelkező (*Campbell-Sills és Stein, 2007*), magyarra fordított és rövidített (10 itemes) verzióját használtam (Járai és mtsai., 2015). A Likert-skálát ennél az eszköznél is négyfokozatúvá alakítottam.

Eredmények

Az adatelemzéshez az *IBM® SPSS® Statistics 21.0-s* verzióját használtam. Az elemzés leíró statisztikával kezdődött az átlagok és szórásértékek meghatározása céljából, majd egy mintás t-próbával a két mérés átlagainak változását ellenőriztem, ezt mutatja be a 6. és 7. táblázat. (A 8. táblázatból azonosítható a szignifikáns változásokat hozó válaszadásokhoz tartozó kérdések forrása/fókuszsa.) A felmért adatok alapján a nullhipotézis elvethető.

Ha a t-érték negatív az adott változónál, akkor az első mérés eredményei magasabbak, a másodikéi alacsonyabbak, ha a t-érték pozitív, akkor fordítva: a második mérés eredményei magasabbak, az elsőéi alacsonyabbak.

A megjelenített változóknál tapasztalható szignifikáns változás, azaz az átlagok megalapozható eltolódása. A „t” értékek az adott függő változó (pl. önkontroll)

fejlődését jelentik, az érték a kérdés megfogalmazásával összefüggésben lehet pozitív (az átlag növekedett az első felméréshez képest) vagy negatív (az átlag csökkent az első felméréshez képest) előjelű.

Pozitívna és negatívna az adott függő változó megerősödését, a morális beállítódás esetén az okostelefonnal kapcsolatos negatívabb morális viszonyulást nevezem.

eldöntenie okostelefonhasználati szituációk és értékek helyességét

6. TÁBLÁZAT

Az első és a második felmérés közötti változásokat mutatja meg a táblázat. A jelzett sorszámú kérdéseknél az átlagok szignifikánsan eltértek.

Csoportok	Fejlődés	Visszafejlődés	Semleges változás
8. Kísérleti csoport	27., 28., 29.	–	54.
11. Kísérleti csoport	14., 29., 30., 31., 44., 52.	–	–

FORRÁS: saját szerkesztés

7. TÁBLÁZAT

Az második és a harmadik felmérés közötti változásokat mutatja meg a táblázat, kiegészülve a kontrollcsoportok eredményeivel. A jelzett sorszámú kérdéseknél az átlagok szignifikánsan eltértek.

Csoportok	Fejlődés	Visszafejlődés	Semleges változás
8. osztály, kontrollcsoport	49., 53., 17., 18., 38.	28., 44., 62.	66.
8. osztály, kísérleti csoport	57., 39.	–	55., 58.
11. osztály, kontrollcsoport	23.,	38., 40., 69.	55.,
11. osztály, kísérleti csoport	27., 31., 53., 36., 68.	23.	52., 66.

FORRÁS: saját szerkesztés

8. TÁBLÁZAT

A kérdések eloszlása fókuszok/források szerint (sorszámok)			
SAS-SV ¹⁴ 16–25.	O-MBK ¹⁵ 13–15.; 26–34.; 43–58.	Önkontroll ¹⁶ 36–42.	Reziliencia ¹⁷ 60–69.

FORRÁS: saját szerkesztés

¹⁴ Forrás: Kwon és mtsai. (2013), magyarul: Pikó és Kiss (2019).

¹⁵ A kérdőív e szakaszai az elektronikus melléklet 3. pontjában olvashatók:
<https://upszonline.hu/index.php?attachment=730708013>

¹⁶ Forrás: Self-regulation Scale (SRS; Luszczynska és mtsai, 2004), magyarul: Kiss, Pikó és Fitzpatrick (2020).

¹⁷ Forrás: a Connor–Davidson-féle Reziliencia Skála (CD-RISC) alapján készült Campbell-Sills és Stein-féle finomított skála (2007) rövidített magyar verziója: Járni és mtsai. (2015).

A másik elvégezhető adatelemzés a változók szerint gyűjtött adatok korrelációanalízise volt. A statisztikai elemzés célja, hogy az *Okostelefonos Morális Beállítódás Kérdőív* 10–15., 26–34. és 43–58.

sorszámú változóit a reziliencia (60–69.) és az önkontroll (36–42.), valamint a SAS-SV (16–25.) változóival vessen össze. Ebbe ad betekintést a 9. táblázat.

9. TÁBLÁZAT

Az okostelefonos morális beállítódás, illetve a SAS-SV, a reziliencia és az önkontroll korrelációi (részletek); a Pearson-féle korreláció eredményei

Változók		N	p 0,01
8. osztály, kísérleti csoport			
<i>O-MB</i> 45. Értékes ember az, aki nem használja a telefonját, miközben másokkal van.	<i>SAS-SV</i> 18. Fájdalmat érzek a csuklómban vagy a hátamban az okostelefon használata közben.	18	-0,854
47. Bölcs ember az, aki nem az okostelefonján keresztül szerzi be a tudását másokról.	22. Nem fogom abbahagyni az okostelefon használatát akkor sem, ha az nagymértékben kihat a mindennapi életemre.		-0,683
<i>O-MB</i> 13. Naponta átlagosan ennyi időt töltök az okostelefonommal:	<i>Önkontroll</i> 37. Ha figyelmem elterelődik, nem okoz nehézséget, hogy gyorsan visszatérjek a témához.		-0,711
30. Telefonozás tanórán.	36. Ha szükséges, képes vagyok hosszú ideig egy tevékenységre összpontosítani.		-0,669
8. osztály, kontrollcsoport			
<i>O-MB</i> 31. Telefonozás vizsga közben.	<i>Reziliencia</i> 60. Képes vagyok arra, hogy alkalmazkodjak a változásokhoz.	16	-0,730
32. Telefonozás temetésén.	66. A megérzéseim alapján kell cselekednem.		-0,730
11. osztály, kísérleti csoport			
<i>O-MB</i> 27. Második randin vagyok a Margitszigeten. Úgy látom, hogy jól alakulnak a dolgok. Egyszer csak előveszi a telefonját és nyomkodni kezdi	<i>Reziliencia</i> 66. A megérzéseim alapján kell cselekednem.	24	-0,673

44. Kötelességem nem nyomkodni a telefont, amikor társaságban vagyok, függetlenül attól, hogy beszél-e bárki vagy sem.	62. Mindig a legnagyobb erőbedobással cselekszem, mindegy, hogy miről van szó.		-0,593
11. osztály, kontrollcsoport			
<i>O-MB</i> 15. Alapvetően én döntöm el, hogy mikor okostelefonozok.	<i>Önkontroll</i> 38. Ha egy tevékenység túlságosan felfokozza érzelmeimet, le tudom nyugtatni magamat, és hamarosan folytatni tudom a tevékenységet.	16	0,655
50. Magabiztos ember az, aki nem fél attól, hogy kimarad valamiből, ha néhány órára leteszi a mobiltelefont.	41. Megszakítás után nem esik nehezemre, hogy visszatérjek a koncentrált munkavégzéshez.		0,644

FORRÁS: saját szerkesztés

A táblázat a legmagasabb r -értékeket jeleníti meg, így tudunk a legbiztosabban a két változó összefüggéséről beszélni. Minél szorosabb két változó között a kapcsolat, az r -érték annál közelebb van az 1-hez. Ha az

r -érték negatív, akkor a két kérdés között fordított arányú, ha pozitív, akkor egyenes arányú kapcsolat van. A 10. táblázat a különböző alskálák közötti összesített korrelációt jeleníti meg.

10. TÁBLÁZAT

Az alskálák és az O-MB korrelációinak száma (második kérdőívfelvétel)

	Alskálák (subscales)	Korrelációk mennyisége	N
<i>Okostelefonos Morális Beállítódás Kérdőív</i>	SAS-SV	42	74
	Önkontroll	12	
	Reziliencia	21	

FORRÁS: saját szerkesztés

DISZKUSSZIÓ

A 8.-os csoport egymintás t -próbái ellentmondásos eredményeket hoztak (6. és 7. táblázat). A kísérleti csoport esetén kevés változónál detektálható szignifikáns változás (még a többi mintához képest is),

mindössze négy változónál. A kontrollcsoport esetén viszont feltűnően sok, kilenc változónál észlelhető szignifikáns változás. Ellenben izgalmas adalék, hogy a kísérleti csoportnál – összehasonlítva a kontrollcsoport eredményeivel –, ámbár változás kevésbé volt detektálható, a változás előjelei pozitívabbak voltak. Míg a kontrollcsoport

esetén több kérdés esetén látható visszafejlődés (pl. 62. kérdéskör), addig a kísérleti csoport esetén erre nincs példa. Két változó (55. és 58.) gondolkodásbeli változást előjelez. Két változó esetén pedig (57. és 39.) a korábbiánál kritikusabb hozzáállás, valamint az önkontroll enyhe fejlődése látható.

Elképzelhető, hogy a projektfélév „szinten tartotta”, illetve minimálisan fejlesztette a tanulókat – ezt jelezheti a visszafejlődés hiánya, valamint a szignifikáns változások szerény száma. Nehézség, hogy ezt pontosabb adatok hiányában nagyon nehéz meg erősíteni, így további kutatás szükséges az összeállított program sikerességét illetően a 8.-os korcsoportban.

A 11-es egy mintás t-próbánál kevésbé elmentmondásos az összkép (6. és 7. táblázat). A kontrollcsoport esetén csak kevés – öt darab – változónál figyelhető meg szignifikáns változás, míg a kísérleti csoportban ennek majdnem a duplája látható, illetőleg a változások iránya is kedvezőbb a kísérleti csoportban.

A korrelációanalízis eredményeiből látható (10. táblázat), hogy a mintán vizsgált O-MB kérdőív különösen a SAS-SV kérdőív változóival mutat szoros kapcsolatot. Ez arra enged következtetni, hogy a kísérleti osztályoknál a fejlesztés hatására a morális beállítódásban változás történt, ezért nem mutat olyan szoros együttjárást az addikciós skálával. És annak ellenére, hogy az önkontroll az erősebb védőfaktor, mégis a reziliencia mutat szorosabb kapcsolatot a morális beállítódással, valamint az egy mintás t-próba alapján a program is jobban erősítette a rezilienciát (7. táblázat).

Az eredmények magyarázatához nagyon fontos tényező, hogy a kísérlet helyszínül

szolgáló középiskola diákjai magasabb státuszú szocioökonómiai háttérrel rendelkeznek, így esetükben a fejlődés kisebb mértékű lehet, mint egy alacsonyabb státuszú háttérrel rendelkező csoport esetén. Ennek vizsgálatához, a szociális faktorokkal való összevetéshez további kutatások szükségesek.

Mindez azt jelentheti, hogy a pedagógiai kísérlet nem volt elégséges mértékben a tanulók függő változóihoz szabva. Elképzelhető, hogy a védőfaktorok lassabban változó konstrukciók (mint az okostelefon-használati szokások), így a kísérlet egyszerűen rövid volt a jelentősebb változathoz. Továbbá nem elfelejtendő, hogy a kísérletben résztvevő korosztály a kamaszkor „legzajosabb” időszakában van, így a tanártól érkező

prevenációs törekvés – jelen esetben – a legnagyobb ellenállásba ütközhet (ezt jelezheti a kontrollcsoportban történő visszafejlődés), ilyen szempontból tehát pusztán az is lehet eredmény, hogy a kísérleti csoport stagnált.

A morális beállítódás kapcsán nagyon nehéz messzebb mutató következtetések megtétele, így további kutatások szükségesek. A kísérlet eredményei jó alapul szolgálhatnak a mérőeszköz lerövidítésére és pontosítására, valamint újabb kutatási irányokat világitanak meg. Összességében tehát a kutatás – mivel egyedi módon vizsgálta ezeket a függő változókat ilyen konstellációban, azaz morális tartalmat kapcsolt össze védőfaktorokkal, valamint az okostelefon-használati szokásokat is beemelte –, dacára az időnként ellentmondásos eredményeknek, hiánypótlónak tekinthető, így képes lehet hozzájárulni az okostelefonról szóló diskurzushoz.

a kísérleti osztályoknál a fejlesztés hatására a morális beállítódásban változás történt

A hipotézisek ellenőrzése

Az alább látható *II. táblázat* a hipotézisek ellenőrzését foglalja össze. Ámbár ezek

nagy része mérlegre tehető, az adatok csekély mennyisége miatt további kutatások szükségesek.

11. TÁBLÁZAT

A hipotézisek ellenőrzése

H1: Az összeállított és alkalmazott pedagógiai program (projektfélév) erősíti a védőfaktorokat (önkontrollt és rezilienciát).	<i>Igazolt</i> , mert mindkét kontrollcsoport esetén történt a védőfaktorokban visszafejlődés, míg a kísérleti csoportokban a 8.-osoknál az önkontroll fejlődése, a 11-eseknél mindkét védőfaktor fejlődése megtörtént.
H2: Az összeállított és alkalmazott pedagógiai program (projektfélév) csökkenti az okostelefon-használat kérdőívben (SAS-SV) megjelenő problémás használat értékeit.	<i>Hamis</i> , mindkét kontrollcsoportban történt fejlődés, míg a kísérleti csoportokban nem, sőt a 11-es csoport esetén visszafejlődés volt tapasztalható.
H3: Az összeállított és alkalmazott pedagógiai program (projektfélév) és a morális beállítódás között kapcsolat mutatható ki.	<i>Részben igazolt</i> , mindkét kísérleti csoportban történt fejlődés, míg visszafejlődés nem. A kontrollcsoportokban ezzel szemben látható visszafejlődés. Nehézséget jelent, hogy a 8.-os kontrollcsoport esetén – ámbár visszafejlődés tapasztalható – jelentősebb a fejlődés a morális beállítódás terén, mint a kísérleti csoportban. Mivel azonban a kísérleti csoportban ugyanannyi változás történt a morális beállítódás területén, mint a kontrollcsoportban, ezért a hipotézis részben igazoltnak tekinthető.
H4: A 8.-os csoportok esetén nagyobb változás lesz tetten érhető a változókból, mint a 11.-es csoportokban.	<i>Nem eldönthető</i> , mert a nagyobb változás a kísérleti csoportok között a 11.-es, míg a kontrollcsoportokban a 8.-os csoportban történt.
H5: Az életkori sajátosságok miatt a 8.-osok esetén hatékonyabb a prevenció (<i>Feith</i> és mtsai., 2016).	<i>Részben igazolt</i> , a 11.-es kísérleti csoportban tapasztalható visszafejlődés, míg a 8.-os csoportban nem. Mivel azonban fejlődés sem látható, a hipotézis csak részben igazolódott be.
H6: Amennyiben a védőfaktorok erősödnek, úgy a morális beállítódás az okostelefon kapcsán negatív irányba tolódik el.	<i>Igazolt</i> . A kísérleti csoportokban a morális beállítódás fejlődése együtt járt a védőfaktorokéval, a kontrollcsoportokban dichotómia figyelhető meg közöttük.

H7: Amennyiben a védőfaktorok megerősödnek, úgy alacsonyabb értékeket mér a SAS-SV kérdőív.	<i>Nem eldönthető</i> , az egymintás t-próba eredményei ellentmondások.
H8: Az önkontroll nagyobb hatással van az okostelefon-használatra, mint a reziliencia (<i>Mei és mtsai.</i> , 2016).	<i>Nem eldönthető</i> jelenleg, az adatok további elemzéséből megállapítható. A kutatás kapacitáskorlátai miatt erre az elemzésre már nem került sor.
H9: Az önkontroll nagyobb hatással van a morális beállítódásra, mint a reziliencia (<i>Mei és mtsai.</i> 2016).	<i>Hamis</i> , a reziliencia a teljes minta korrelációanalízise alapján szorosabb viszonyt sejtet a morális beállítódással, mint az önkontroll.
H10: Kapcsolat van az okostelefon túlzott használata és a pozitív morális beállítódás között.	<i>Igaz</i> , a teljes minta korrelációanalízise szoros kapcsolatot talált a két konstruktm között. Az O-MB kérdőív bizonyos változói (53., 34.) és a SAS-SV változói között korreláció látható a második felmérés eredményeiben. Sőt, a 14. kérdés esetén a SAS-SV minden kérdése korrelált, ráadásul egy változó kivételével mindegyik esetben erős korreláció (p 0,01) detektálható.

FORRÁS: saját szerkesztés

A kutatás sikeresnek tekinthető, mert a felállított hipotézisek többsége megerősíthető vagy cáfolható volt (*12. táblázat*), ennek ellenére a változások aránya miatt

további kutatások szükségesek. A jövőbeli kutatásnak szűkítenie kell a kitűzött hipotéziseit, hogy nagyobb bizonyossággal tudja igazolni vagy cáfolni azokat.

12. TÁBLÁZAT

A hipotézisek ellenőrzésének összefoglalása

Igazolt	H1, H3 (részben), H5 (részben), H6, H10
Cáfolt	H2, H9
Nem megállapítható	H4, H7, H8

FORRÁS: saját szerkesztés

Limitációk és a kutatás további irányvonalai

Fontos korlát, hogy a nagy elemszámú kérdőívhez képest a változások aránya alacsonynak tekinthető, azaz sejthető, hogy az összeállított program nem hatott elég célirányosan a vizsgált függő változókra.

A kutatás egyik legfontosabb korláta a morális beállítódás kísérleti vizsgálatának nehézsége. Bár az eszköz javítása megkezdődött az első projektfélén során, további változtatásokra van szükség: *az ötfokozatú Likert-skála kibővítésére és páros számúvá alakítására* a vizsgált tényező mérésnek komplexitása és jellege miatt. Továbbá a teljes kérdőív túl hosszú (69 item), így jelentős rövidítésre van szükség.

További korlátot jelent, hogy a kontrollcsoportok esetén több változó tényező nehezíti a tisztánlátást; ugyanis a kontrollcsoportok etikaóráit más pedagógus vezette, így további tényezők nehezítik a projektfélén sikerességének megítélését.

Az idő és energiahány miatt hiányoztak a kvantitatív módszerek mellett a *qualitatív mérések* is, de a jövőben ez a kiegészítés prioritást fog élvezni, mert ezzel gazdagabb betekintés nyerhető a komplex tényezőkről, főként a morális változókról.

Önálló kutatási súlypontot jelölhetne ki a *közösségimédia-használat* és – a morális beállítódáson túl – a *morális képzelőerő* mérése, összehasonlítása.

Összegzés

Jelen tanulmány egy, az okostelefon-használatot morális szempontból megközelítő, de kombinált módszertannal végzett kutatást mutatott be. Az újonnan bevezetett *morális beállítódást* (amely az egyén egy adott tárgyra irányuló attitűdjeit és értékéleköteleződéseit mutatja), a *problémás okostelefon-használatot*, valamint két *védőfaktort* vizsgált egy pedagógiai kísérlet keretein belül. Az eredmények ellentmondások, főképp a 8.-os csoport esetén, ezért további vizsgálatok szükségesek, javítva a mérőeszköz hibáit, valamint bővítve a kutatás függő változóit. A cél az lenne, hogy a morális konstruktumok a rizikó- és protektív elmélet keretei közé ágyazva hatékony eszközei legyenek a prevenciónak, minden kutatás eszményi céljának: a lélek nemesítésének.

Az okostelefon etikai szereplő, az etikaórának tehát fel kell készülnie arra, hogy reflektáljon rá. A reflexió lehetőségének fontos faktora – az elméleti felkészültségen túl – az olyan programok összeállítása, amelyek mérhető eredményeket szolgáltatnak, ezzel támogatva a pedagógust, hogy válasszal tudjon szolgálni korunk egyik fontos kihívására, a kiterjesztett elmére, a „mobil- és okos-” telefonra.

Irodalom

- Aquino, K. és Reed, A. (2003): The self-importance moral identity. *Journal of personality and social psychology*. 83. 1423-40. DOI: 10.1037/0022-3514.83.6.1423
- Auger, G. A. és Gee, C. (2016): Developing moral maturity: An evaluation of the media ethics course using the DIT-2. *Journalism & Mass Communication Educator*. 71. 2. sz., 146–162. DOI: 10.1177/1077695815584460
- Berger, S., Wyss, A. és Knoch, D. (2018): Low self-control capacity is associated with immediate responses to smartphone signals [Absztrakt]. *Computers in Human Behavior*, 86. 45–51. DOI: 10.1016/j.chb.2018.04.031

- Campbell-Sills, L. és Stein, M. B. (2007): Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress*. **20**. 6. sz., 1019–1028. DOI: 10.1002/jts.20271
- Clark, A. J. és Chalmers, D. (1998): The Extended Mind. *Analysis*. **58**. 1. sz., 7–19.
- Csibi, S., Griffiths, M.D., Demetrovics, Z. és munkatársai (2021): Analysis of Problematic Smartphone Use Across Different Age Groups within the ‘Components Model of Addiction. *International Journal of Mental Health and Addiction*. **19**. 3. sz., 616–631 DOI: <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00095-0>
- Csillag, Sára. (2012): *Az emberi erőforrás menedzsment mint morális útvesztő. Etikai kérdések az emberi erőforrás menedzsment tevékenységben*. PhD-értekezés. Budapest. Letöltés: <http://phd.lib.uni-corvinus.hu/661/> (2023. 01. 16.).
- Demetrovics, Zsolt. (2013): *Viselkedési addikciók: spektrumszemléletű kutatások*. Akadémiai doktori értekezés. 30–31. Letöltés: http://real-d.mtak.hu/656/7/dc_372_12_doktori_mu.pdf (2023. 01. 16.).
- Ding, Yueming & Wan, Xiao & Lu, Guangli & Huang, Haitao & Liang, Yipei & Yu, Jingfen & Chen, Chaoran. (2022): The associations between smartphone addiction and self-esteem, self-control, and social support among Chinese adolescents: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. **13**. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1029323
- Donald, Merlin. (2001): *Az emberi gondolkodás eredete* (Osiris Tankönyvek). Osiris, Budapest.
- Feith, H. J., Melicher, D., Máthé, G., Gradwohl, E, Füzi, R., Darvay, S. és mtsai. (2016): Tapasztalatok és motiváltság: magyar középiskolások véleménye az egészségvédő programokról [Absztrakt]. *Orvosi Hetilap*. **157**. 2. sz., 65–69. DOI: 10.1556/650.2015.30338
- Goranson, A., O’Fallon, C. és Gray, K. (2022): The moral identity picture scale (MIPS): Measuring the full scope of moral identity. *Self and Identity*. **21**. 6–9. sz., 609–643, DOI: 10.1080/15298868.2021.1990118
- Jang, M. H. és Ji, E. S. (2012): Gender differences in associations between parental problem drinking and early adolescents’ Internet addiction. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*. **17**. 4. sz., 288–300. DOI: 10.1111/j.1744-6155.2012.00344.x
- Járai, R., Vajda, D., Hargitai, R., Nagy, L., Csókási, K. és Kiss, E. Cs. (2015): A Connor-Davidson Reziliencia Kérdőív 10 itemes változatának jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*. **15**. 1. sz., 129–136. DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2015.1.129
- Jordan J., Leliveld MC. és Tenbrunsel, AE. (2015): The Moral Self-Image Scale: Measuring and Understanding the Malleability of the Moral Self. *Frontiers in Psychology*. **6**.: 1878. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01878
- Kim, H-J., Min, J-Y., Min, K-B., Lee, T-J. és Yoo, S. (2018): Relationship among family environment, self-control, friendship quality, and adolescents smartphone addiction in South Korea: Findings from nationwide data [Absztrakt]. *PLoS ONE*. **13**. 2. sz., DOI: 10.1371/journal.pone.0190896
- Kiss, H., Pikó, B. és Fitzpatrick, K. M. (2020): The digital divide: Risk and protective factors and the differences in problematic use of digital devices among Hungarian youth. *Children and Youth Services Review*. **108**.: 104612. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104612>
- Kiss, Hedvig. (2021): *A problémás internet-, okostelefon- és közösségi média-használat jellegzetességei, protektív és rizikótényezői a fiatalok körében*. PhD-értekezés. Letöltés: <https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/10810/> (2023. 01. 16.).
- Kwon, M., Dai-Jin, K., Hyun, C., & Soo, Y. (2013): The Smartphone Addiction Scale: Development and Validation of a Short Version for Adolescents. *PlosOne*. **8**. 12. sz. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0083558>
- Lind, G. (1998): *An Introduction to the Moral Judgment Test (MJT)*. Kiadatlan kézirat. Konstanz: University of Konstanz. Elérés: http://www.moralcompetence.net/pdf/Lind-1999_MJT-Introduction-E.pdf (2023. 01. 16.).
- Lind, G. (2015): Favorable learning environments for moral development – A multiple intervention study with nearly 3.000 students in a higher education context. *International Journal of University Teaching and Faculty Development*. **4**. 4. sz.

- Luszczynska, A., Diehl, M., Gutiérrez-Dona, B., Kuusinen, P., & Schwarzer, R. (2004): Measuring one component of dispositional self-regulation. Attention control in goal pursuit. *Personality and Individual Differences*. **37**, 555–566. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.09.026>
- Nunes, P. P. D. B. és munkatársai. (2021): Factors related to smartphone addiction in adolescents from a region in Northeastern Brazil [Absztrakt]. *Ciência & Saúde Coletiva*. **26**, 2749–2758. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021267.08872021>
- Nyíri, Kristóf. (2010. összeállító): *Mobilvilág a kapcsolat és közösség új élményei*. Magyar Telekom Nyrt, Budapest.
- Nyíri, Tamás. (1988): *Alapvető Etika*. Pázmány Péter Hittudományi Akadémia Levelező Tagozat, Budapest.
- Pikó, Bettina. (2012): *Fiatalok lelki egészsége és problémaviselkedése a rizikó- és protektív elmélet, a pozitív pszichológia és a társadalomlélektan tükrében*. Akadémiai doktori értekezés. Szeged. Elérés: http://real-d.mtak.hu/566/7/dc_310_11_doktori_mu.pdf (2023. 01. 16.).
- Pikó, Bettina. és Kiss, Hedvig (2019): Az okostelefon- és közösségimédia-használat néhány sajátossága egy fiatalok körében végzett online felmérés alapján. *Információs Társadalom*. **19**. 1. sz., 108–122. DOI: <https://dx.doi.org/10.22503/infstars.XIX.2019.1.5>
- Robertson, T. W., Yan, Z. és Rapoza, K. A. (2018): Is resilience a protective factor of internet addiction? *Computers in Human Behavior*. **78**, 255–260. DOI: 10.1016/j.chb.2017.09.027
- Shi, Z., Guan, J., Chen, H. és mtsai. (2022): Teacher-student relationships and smartphone addiction: the roles of achievement goal orientation and psychological resilience. *Current Psychology*. DOI: 10.1007/s12144-022-02902-9
- Sohn, S., Rees, P., Wildridge, B., Kalk, N J. és Carter, B. (2019): Prevalence of problematic smartphone usage and associated mental health outcomes amongst children and young people: a systematic review, meta-analysis and GRADE of the evidence. *BMC Psychiatry*, 19, 356. DOI: 10.1186/s12888-019-2350-x
- Song, I., LaRose, R., Eastin, M. S. és Lin, C. A. (2004): Internet gratifications and Internet addiction: On the uses and abuses of new media. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. **7**. 4. sz., 384–394. DOI: 10.1089/cpb.2004.7.384
- van Deursen, A. J. A. M., Bolle, C. L., Hegner, S. M. és Kommers, P. A. M. (2015): Modeling habitual and addictive smartphone behavior: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in Human Behavior*. **45**, 411–420. DOI: 10.1016/j.chb.2014.12.039
- Williams, O. (1997): *The moral imagination*. The University of Notre Dame – Notre Dame Press, Notre Dame (Indiana).
- Yurtsever, G. (2006): Measuring moral imagination. *Social Behavior and Personality: an International Journal*. **34**. 3. sz., 205–220.

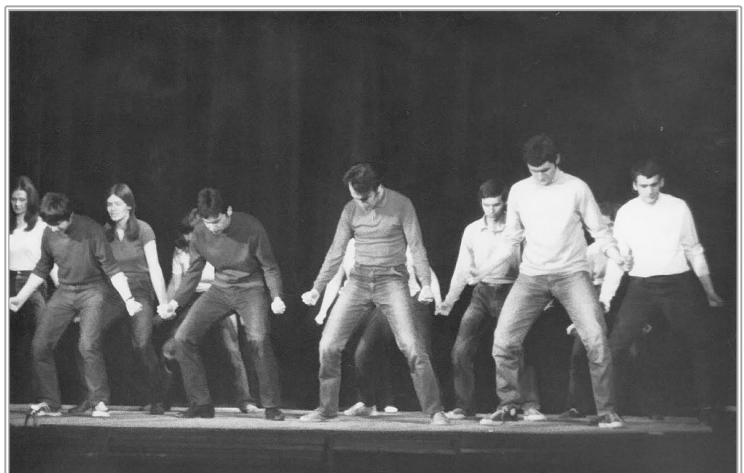
„Táncdal” – Tapéta és árnyék

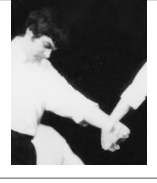
Vallomás korunk emberi kapcsolatairól

Mimetikus oratórium

Weöres Sándor verseiből (1971)

A műsor a Szegedi Egyetemi és Főiskolai Fesztiválon 1972-ben aranyfokozatú oklevelet kapott, öt más együttes társaságában. A képen: Szűcs Gyöngyi, Lévai László, Torma Mária, Elek Gyula, Bezdán József, Kóhegyi István, Cserna Csaba, Páll István. Fotó: Mincsovics Emil





SZEMLE

**HUNYADY GYÖRGY: OKTATÁS ÉS SZOCIÁLPSZICHOLÓGIA –
SZEMÉLYES ÁTTEKINTÉS FÉL ÉVSZÁZADRÓL.
GONDOLAT KIADÓ, BUDAPEST, 2023.**

Csordásné Bölcsics Márta: Úttörő és hídverő – 50 év a szociálpszichológia és az oktatás szimbiózisában

Fél évszázad szakmatörténeti válogatásához általában gyanakodva közelít az olvasó: tud-e majd élő kapcsolatot létesíteni vele, talál-e benne releváns válaszokat a kérdéseire, inspirálják-e az olvasottak saját invenciókra? Ismertetőmben beszámolok arról, hogy gyakorló pedagógusként és közoktatási intézményvezetőként – egyszóval a pedagógia elkötelezettjeként – milyen válaszokat kaptam, milyen tapasztalatokat szereztem az *Oktatás és szociálpszichológia...* című kötet tanulmányaiból kibomló időutazáson.

„Mindez nem több, mint a szakmatörténeti kapcsolat személyes tapasztalatának vázlatos bemutatása – a folytatás segítésének konstruktív szándékával.” Ezzel a szerény hangú, ám figyelemreméltó gondolattal indítja útjára tanulmánykötetét a jeles szociálpszichológus szerző, a fél évszázados szakmai életútjára visszatekintő Hunyady György. Érdemes az idézet három kulcsmotívumára felfigyelnünk: „szakmatörténet”, „kapcsolat”, valamint a segítség „konstruktív szándéka”. A kötet végére érve ugyanis recenzensként arra a felismerésre jutottam,

hogy e három jellemző akár a megismert szakmai életút mottója is lehetne.

A tanulmányoknak – külön-külön is, összességükben nézve őket pedig még inkább – jellemző vonása a *történeti megközelítés*. Hunyady György, bármiről is ír, mindig történelmi távlatokba, kontextusba helyezi mondanivalóját. Ilyen könnyed kézzel csak az képes felvázolni és megvilágítani szakmatörténeti íveket, aki magabiztosan uralja tárgyát, legyen az szociálpszichológia, pedagógia vagy történelem. Az oktatási rendszerről szóló második fejezet írásai különösen remek példái ennek a történeti nézőpontnak.

A *kapcsolat* kifejezés mint második kulcsmotívum a hídverő szerepre utal. A szociálpszichológusként tisztelt és elismert szerző – mint ez az áttekintésből kiderül – sohasem volt pusztán a szociálpszichológia szűklátókörű művelője. Eddigi, hosszú és termékeny életpályája során mindig a tudományterületek határainak izgalmas átjárása foglalkoztatta. Érdeklődése nem csupán a *szociálpszichológia* és az *oktatásügy* – a

kötetben bemutatott – gyümölcsöző szimbiózisára terjedt ki; szociálpszichológusi munkásságát elválaszthatatlan komplementerként kísérte végig *történelmi* habitusa és elmélyült tudása is. Ez a hármaskötés már a korai kutatásait is jellemezte, amelyek során a tanulók történelmi fogalomrendszerét elemezte, illetve azt vizsgálta, hogy a tanulók személyközi kapcsolatainak alakulásában milyen szerepet tölt be az eszmei-gondolati közelség, illetve távolság. A hídvépítés soha el nem múló szándékának további remek példája a kötet legfrissebb, 2023-as írása, amely a magyar felsőoktatás ügyét és jövőjét javító céllal járja körül. E törekvésében a nemzeti és nemzetközi kettős kötöttség megvalósítására hívja fel a figyelmet, melynek előzményeit a nemzetnevelés történelmi példájában találja meg.

A *konstruktív segítő szándék* szókapcsolat középső tagjának megvalósulását nemcsak a jelen mű összeállításában, hanem a megismert, a társadalmi hasznosságot folyamatosan szem előtt tartó tudói attitűdben is felfedezni vélem. A szociálpszichológus Hunyady György életpályája során, szinte megszakítás nélkül – kutatói, szakértői vagy tudományszervezői szerepben – ügyeket szolgált. Ilyen volt például az iskolapszichológiai hálózat kiépítése vagy a pedagógusképzés megújítása.

Ez utóbbi szerepében is egy életen át társa volt a felesége, Hunyady Zsuzsa, a kiváló, újító szellemű pedagógus. Olvasatomban a szociálpszichológiának az oktatás ügyével markánsan átszőtt szövetében rendre megcsillan egy finom szál, mely diszkrétan idézi meg az ő párhuzamos életútját. Olykor konkrétan utalva az ő szakmai

munkásságának példamutató eredményeire, máskor csupán a sorok mögött sejtetve emberi-pedagógusi attitűdjét.

S hogy ezt a kettőjüket egyaránt jellemző segítő tevékenységet minősíthetjük-e *konstruktív*nak? A tanulmányokból kibontakozó, ritkamód nagyívú és gazdag életmű ismeretében biztosan jelenthetjük ki: igen.

Bár magam inkább a kifejezőbb *úttörő* kifejezést használnám. A kötetben felidézett szakmai pálya fél évszázada során a szerző a változások és változtatások lehetőségének

érzékeny felismerője, ambiciózus, energikus, ugyanakkor körültekintően sokoldalú megvalósítója volt. Széles spektrumú és tudományos igényű elmélyedéssel dolgozott, olyan léptékű életművet hozva létre, mely már a méretével is zavarba ejtő, akár elidegenítő lehet az olvasónak. Hogy ez még sincs így, annak oka az *úttörő* szerep természetes, emberi velejárója: számos kudarc, megtorpanás, elvetélt törekvés és reform. Mindezek őszinte számbavétele és tanúságtétele az, amelynek hatására az olvasó osztozni tud a veszteség érzésében. Jómagam például tanárként a pedagógusképzés bolognai reformjának bukását és az iskolapszichológiai hálózat kialakításának megtorpanását tartom a legfájóbbnak.

Tekintsünk azonban be néhány bekezdés erejéig egy kissé közelebből is ebbe a sokszínű és lüktető, mégis példás fegyelemmel felvázolt szakmai világba! Segítő szándékú úti kalauzunk minden fejezet elején bevezető kommentárokkal segíti a tájékozódást bemutatott életművében. Emellett a szerző tematikus és kronologikus rendbe állítva tárja elénk fél évszázad alaposan megrostált termését.

sokszínű és lüktető, mégis
példás fegyelemmel
felvázolt szakmai világ

A tanulói társadalomszemlélet többlépcsős kutatását prezentáló első fejezetben íze-
lítő kapunk a magyar szociálpszichológia
éledésének felszabaduló légköréből, mely-
ben a szerző ifjú kutatóként – a társadalom-
szemlélet Kornis Gyula írásainak hatására
kialakított dimenzióiban (nemzet, osztály,
fejlődés), a sociometria-fejlesztő Mérei Fe-
renc kritikus, de támogató figyelmét élvezve
– elindította úttörő vizsgálatait. Ezekben az
ideológiai tartalmak szerepét vizsgálta a ta-
nulók közötti viszonyokban. Tanulságos az
írásokból nyomon követni, hogyan folytatód-
dik és formálódik ez az ér-
deklődés, kihasználva az
újabb szakmai lehetősége-
ket. Például a kaliforniai
Santa Barbarában a Ful-
bright-professzori ösztön-
díjat, melynek hatására a
szerző eljutott a szociális sztereotípiák viz-
sgalatáig. Vagy a rendszerváltás történelmi
élethelyzetét, melyben a társadalomfelfogás-
ban végbemenő változások vizsgálatait vé-
gezte el.

A fejezet záró darabjából megtudhatjuk,
hogyan a szerző az új generáció társadalomké-
pének 1997-es sztereotípiavizsgálatát ho-
gyan egészítette ki egy újszerű, saját érték-
skálával.

A kötet második fejezete az oktatási
rendszer működését és fejlesztését érintő
szakértői javaslatokat mutatja be. Az itt ol-
vasható *Az ember- és társadalomismeret ma
üres helye az oktatásban* több szempontból is
figyelemreméltó tanulmány. Mindenekelőtt
őszinte, önkritikus hangvétele miatt, mellyel
a tananyag- és NAT-viták résztvevőjeként a
szerző elismeri személyes mulasztását abban,
hogyan az emberismeret (esetleg pszichológia
vagy szociálpszichológia) tantárgy közép-
iskolai oktatásáról nem gondoskodtak; nem

érték el, hogy ilyen tantárgy bekerüljön a
közéiskolai tananyagba. A hiányosságra
ugyan e tanulmány sem kínál megnyugtató
megoldást, ám az olvasót – a recenziót fel-
tétlenül – kárpótolja a probléma elő- és utó-
történetének elbeszélésével.

A szerző előzékegy házigazdaként, ott-
honosan kalauzol végig minket a magyar
szociálpszichológia történetén, elidőzve egy-
egy pillanatra a leglényegesebb állomások-
nál. Természetesen Kornis Gyula, a kétarcú
tudós-oktatáspolitikus is szóba kerül. Az ő
közéiskolásoknak írt pszichológiakönyvé-

ről szólván szakmai mun-
kásságát is sokszempon-
túan, árnyaltan értékeli
Hunyady György, aki ez-
zel bizonyosságát teszi elfo-
gulatlan, történészi habi-
tusának. Az érzelmekkel

kiegyensúlyozott emberképről írt tanulmá-
nya frappáns áttekintése a szociálpszicholó-
gia történetének, egyfajta gyorstalpaló a lai-
kus olvasó számára. Az iskolapszichológiai
hálózat úttörő jellegű kimunkálásának és
felállításának kordokumentuma megszólítja
és erősen meg is érinti az oktatás világához
kötődő olvasót. Elismerésre méltó és lelke-
sítő az a szakmai megalapozottság és min-
denre kiterjedő figyelem, amely ennek az át-
gondolt koncepciónak sajátja. Ugyanakkor
fájó felismerni, milyen lehetőséget vesztege-
tett el az oktatáspolitikus, és fájó belegon-
dolni, mennyi idő kell még ahhoz, hogy a
tanulmányban kidolgozott rendszer egyszer
majd kiteljesedve működésbe léphessen.

A harmadik fejezet a pedagógusképzés
megújításának visszafordított kísérletéről
szól, és ugyancsak a veszteség benyomását
kelti az olvasóban. Ám ezzel együtt izgalmas
és tanulságos lehetőség is a bolognai nyilat-
kozat szellemében a többciklusú angolszász

fájó felismerni, milyen lehetőséget vesztegetett el az oktatáspolitikus

mintát követő ELTE-modell kialakítását nyomon követni. Megismerni annak ütközését és felülkerekedését a Magyar Bálint vezette oktatási tárca végletesen radikális elképzeléseivel szemben. Méghozzá annak a szakembernek a hiteles tolmácsolásában, aki nemcsak az ELTE PPK alapító dékánja volt, hanem ezek után a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzés Albizottságának vezetője s a reform elkötelezett élharcosa lett. Megtudhatjuk, hogy a pedagógusképzésre vonatkozó szociálpszichológiai ihletésű koncepció alapvetően azt célozta meg, hogy a pedagógus társadalmi szerepe alapján megalapozottan megbecsült státust foglaljon el. Ezt elérendő a szerző elengedhetetlennek tartotta, hogy felkészítésében a pedagógiai-pszichológiai ismeretek kiemelt szerepet kapjanak.

az alapítványi átállás fonátságait elemzi

Természetesen azt is számba veszi, hogy ez a nemes cél és a megvalósítását szolgáló modell végül milyen szakmai és politikai buktatók áldozata lett.

Hunyady György napjainkban is az oktatás ügyének lelkiismerete és szószólója. Ezt bizonyítja az utolsó fejezet, mely az oktatás(tudomány) helyzetével és jövőjével kapcsolatos kom-

mentárjait gyűjti egybe. A provokatív hangú *A felsőoktatás nemzeti ügy* című tanulmányban a szerző az alapítványi átállás fonátságait elemzi, s az egyetemi vagy onkuratóriumoknak való átadásáról ezt írja: „Az állam nem engedheti át, ami nem az övé, és nem mondhat le arról, ami kizárólagosan őt illeti.” Erős mondat, korunk aforizmájaként elgondolkodtató.



Azután

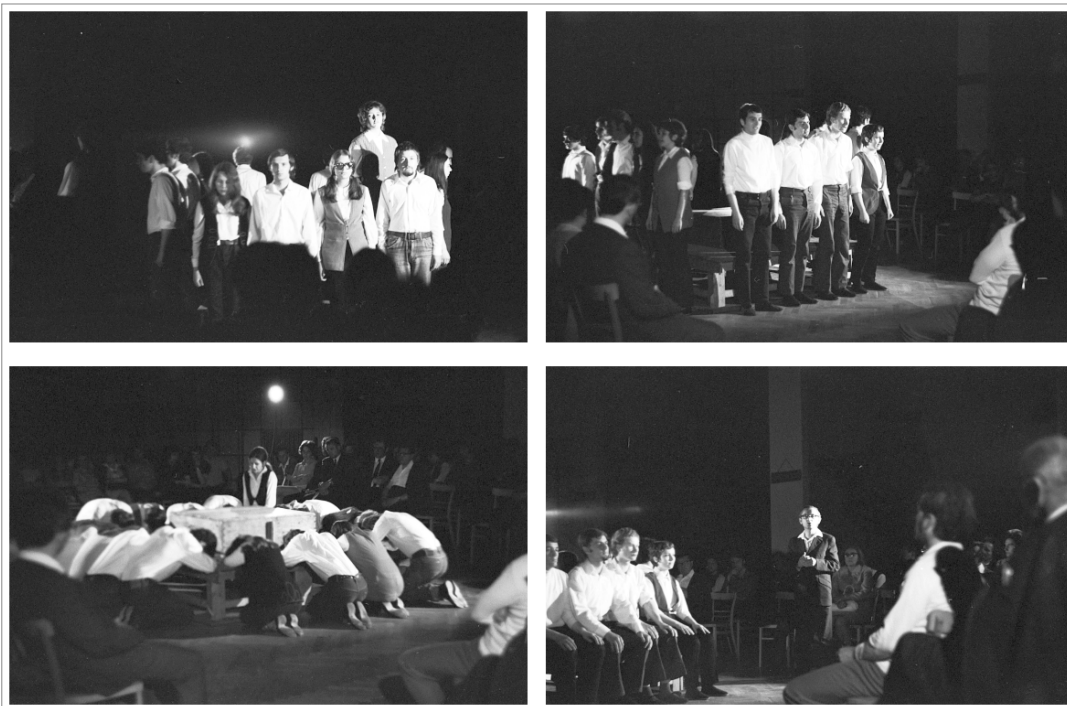
Vallomás és játék öt képben (1974)

A műsor a Debreceni Egyetemi és Főiskolai Fesztiválon 1974-ben aranyfokozatú oklevelet kapott. Fotó: Mincovics Emil

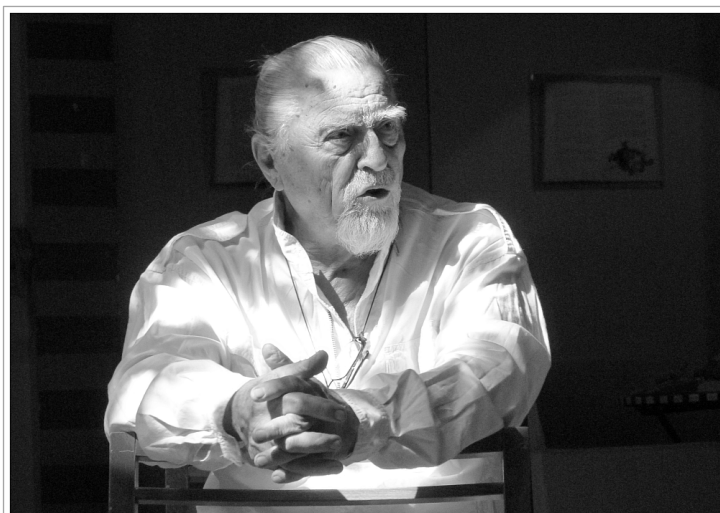
Paticsfalak között

Dokumentumoratórium a tanyai életformáról, Fábíán Zoltán írásából, Ratkó József verseiből. Szerkesztette és rendezte: Debreczeni Tibor. Koreográfia: Karsai János. Bemutató: 1972. június 2., Budapest. Szereplők: Bezdán József, Cserna Csaba, Lévai László, Tomcsányi Katalin, Juhász Emőke, Torma Mária, Páll István, Kóhegyi István, Csóka József, Debreczeni Ágnes, Kászón Ilona, Szintai Péter, Révész György, Básta Gizella. Fotók: Mincsovics Emil

A fotók és az információk forrása:
<https://viz.webnode.hu/paticsfalak/>



Debreczeni Tibor a 2013-as, Gabnai Katalin által szervezett *Óratorta* c. rendezvényen, ahol a Magyar Drámapedagógiai Társaság köszöntötte az akkor 85 éves alkotó pedagógust, az MDPT Örökös tiszteletbeli elnökét. A fotót készítette: Körömi Gábor



ABSTRACTS

SZABÓ-SZETTELE, KATINKA: Creative writing in the foreign language class – Methodological issues and aspects in the context of creative pedagogy and creative language learning

The development of creativity is a general pedagogical goal, which is emphasized by both national and international education policy. On the other hand, there is less talk about the method of implementation, the students' creative ability often remains hidden. However, creative teaching and learning has many advantages, which we have already presented and discussed in a previous study. The present work focuses on creative language learning, within that creative writing in foreign language education. Creative writing is related to creative or otherwise aesthetic-artistic language use, which is an important form of linguistic creativity. In relation to creative language learning, we examine the methodological aspects of creative writing, which is one of the important tools for developing foreign language competence. Through creative writing exercises, students engage with the language more intensively, their vocabulary develops, and they become more conscious language users during active, productive language activity. We also highlight the question of evaluating creative writing, which is important for enhancing creativity and creative language skills. Adequate and suitable feedback on student texts is suggested which enables students' linguistic-creative development and effectively supports effective language learning. In addition, creative writing exercises also have a personality development function, as they support self-efficacy, increase students' self-esteem, and at the same time teach focus, perseverance, and the development of open attention.

Keywords: *creative writing, creative pedagogy, foreign language education, language teaching, language learning*

*Ady-műsor*

(1968)

Körmendi József, Torma Mária,
Szolcsánszky Veronika, Lévai Iászló,
Páll István; takarva: Vass Ágnes,
Bezdán József, Borköles Erika,
Tomcsányi Katalin

DARABOS, KATA: *Escape rooms in geography teaching*

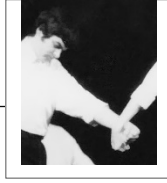
The new challenges of the teaching-learning process in schools, make it essential to develop new methods, tools when planning lessons. A new approach to teaching and learning, published in the 2000s, is now one of the most popular leisure activity today, the escape room as an „escape- classroom” in schools can also be used in classroom practice. The escape rooms are individually designed, with the aim of divided into several subtasks in order to achieve the objective. Research suggests that a well constructed escape room task can help students to process new learning material, develop their individual development and make teamwork more effective. It can also play an important role in thinking and can help students to develop creative, critical and problem-solving skills. This kind of gamification of the learning process can have both a material impact (either using only paper and pencil) and digital environments, which can allowing us to design our classroom for the purpose of the lesson. This paper will mainly focus on the practical application of digital escape-classrooms in geography within the geography curriculum. A summary of the experiences of teachers and students clearly shows that the use of the classroom for learning new material and for summarising what has been learned and summarising the content of the lesson helps to develop pupils' cooperative skills and problem-solving thinking in this context, the experience of playing together has a motivating effect.

Keywords: *geography, thinking development, escape room, escape classroom, gamification*

Ady-műsor (1969)

Első sor: Torma Mária,
Tomcsányi Katalin,
Szolcsánszky Veronika, Vass
Ágnes, Borköles Erika;
második sor: Cserna Csaba,
Elek Gyula, Bezdán József, Páll
István (takarva). A műsor az I.
Visegrádi Színjászó Napokon
a fesztivál megosztott fődíját
kapta a Tatabányai Bányász
Színpaddal együtt. A műsor a
legjobb rendezés díját is
elnyerte.





Kádárné dr. Fülöp Judit emlékére

NAPLÓ

Az alábbi megemlékezést Kádárné dr. Fülöp Judit két kortársa jegyzi: szakmai pályája aktív évtizedeiről Horváth Zsuzsanna, míg az utolsó, nem kevésbé munkás korszakáról Lannert Judit ír.

Juditot 1978 óta ismerem, együtt dolgoztunk az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Assessment) fogalmazásvizsgálatban. Egyik közös mesterünkként tiszteltül és szerettük Takács Etelt, véget nem érő szakmai beszélgetéseket folytattunk a szövegértés méréséről és e tudásterület azóta is jellemző problémáiról. Részt vettünk a '90-es években életre hívott Magyar Olvasástársaság megalapításában és működtetésében, sokat dolgoztunk a PISA vizsgálatok jelentőségének és szerepének elismertetéséért. Jó lenne vele újra és újra beszélgetni, hiányzik az eltökéltsége, az igényessége, a konstruktivitása.

Dr. Kádárné dr. Fülöp Judit (1943–2023) hosszú és szinte következetesen egyenesvonalú, azaz nagyobb kitérők nélküli pályafutása alatt széleskörű szakmai tapasztalataira a közoktatási rendszer több terepén tett szert. Oktatókutatóként a különböző nevekkel illetett szakmai háttérintézményekben, nemzetközi szervezetekben, továbbá a szakmai közéletre széles lehetőségeket nyújtó hazai és nemzetközi szerveződésekben dolgozott, de életének egy szakaszában az oktatásirányításért felelős államigazgatásban is részt vett. Középkorai tanári oklevelét 1968-ban, az Eötvös Loránd Tudományegyetem angol-orosz szakán szerezte, 1973-ban már bölcsészdoktor, majd 1986-ban a neveléstudomány kandidátusa lett. 1997-ben a Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem habilitált doktorává avatták. Ő maga kutatási területeit a következőkben jelölte meg: mérés-értékelés a közoktatásban, oktatáspolitikai elemzések, oktatáspolitikai érdekű kutatások, oktatási indikátorok fejlesztésének módszertana, tantervelmélet, anyanyelv-pedagógia (olvasás, fogalmazás), az angol mint idegen nyelv pedagógiája. Munkahelyein is főként e területekkel foglalkozhatott: 1969 és 1991 között az Országos Pedagógiai Intézet (1990-től Országos Közoktatási Intézet) tudományos munkatársaként, 1986-tól pedig főmunkatársaként az IEA *Hattantárgy Tanulmány* munkacsoportban az olvasásvizsgálat társkoordinátora, az angolnyelv-vizsgálat magyar koordinátora volt. Az IEA nagy jelentőségű országos felmérése előtt 1978 és 1981 között az OPI-ban végezték az első – TOF 80 elnevezésű – monitor jellegű olvasásmérést, melynek egyik fejlesztője, tervezője, koordinátora Kádárné Fülöp Judit volt. 1981 és 1986 között folyt az IEA nemzetközi fogalmazásvizsgálata, amelynek szintén nemzetközi irányítóbizottságában a magyar kutatásvezető szerepét töltötte be. E vizsgálat egyik máig ható eredménye az általa írt, 1990-ben megjelent *Hogyan írnak a tizenévesek?* című kötet. Az 1990/91-ben folyó IEA Reading Literacy Study magyar kutatásvezetője volt. Érdemes megjegyezni, hogy a '70-es években indult magyar IEA-tagság a mai napig folyamatos, és ennek keretében azóta sok tízezer kisiskolás és nyolcadikos diák vesz részt a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, azaz Nemzetközi olvasás- és szövegértés-vizsgálat) és a TIMSS

matematikai és természettudományos képességeket vizsgáló tudásszintméréseiben, amelyek időről-időre tárgyyszerű visszajelzést adnak a diákok különböző tudásterületeken elért teljesítményéről és az oktatási rendszer más jellemzőiről. Magyarország a PIRLS- és TIMSS-vizsgálatoknak az összes eddigi adatfelvételeiben részt vett.

1992-ben Kádárné Fülöp Judit többekkel együtt megalapította a Magyar Olvasástársaságot (HUNRA), melynek három évig elnöke is volt. Előzményként idézzük fel, hogy 1980-tól folyamatosan tagja volt az Nemzetközi Olvasástársaságnak is (IRA; International Reading Association). Idézhetjük Nagy Attila olvasáskutató szavait, aki a HUNRA nevében így búcsúzott Judittól: „Határozott, kezdeményező, távlatosan gondolkodó egyéniségének, önzetlen szolgáltatának mozgósító erejű emlékét tisztelettel és hálás szeretettel őrizzük.” 1990 és '96 között Judit tagja a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának, a 2000-es években pedig az Országos Közoktatási Értékelési Tanácsnak.

Az 1990-es évektől Judit az átalakuló oktatásügyet irányító MKM-ben (Művelődési és Közoktatási Minisztérium) dolgozott, négy éven át az új oktatási törvénykezés tudományos tanácsadójaként, majd 1996-ig a Közoktatásfejlesztési és Kutatásszervezési Főosztály főosztályvezető-helyetteseként, később 2000-ig ugyanott (az Oktatási Minisztériumban) a Statisztikai Osztály vezetője volt. Sokirányú tapasztalata és tudása tette lehetővé, hogy a 2000-ben induló PISA programot is elindító OECD párizsi központjának (Organisation for Economic Cooperation and Development, Directorate for Education, Indicators and Analysis Division) a munkatársa lehetett 2003-ig. 2003-tól 2012-ig az akkori Oktatási Minisztérium EU Koordinációs és Tervezési Főosztályának, majd Oktatási Nemzetközi Főosztályának tanácsadója volt a nemzetközi oktatásstatisztika és indikátorfejlesztés témájában. Végül 2013-ig immár nyugdíjasként, változatlan munkakörrel az Oktatáskutató és Fejlesztő intézet munkatársa lett, az indikátor-munkacsoportban foglalkozott az OECD *Education at a Glance* kötetének magyar adataival. Szakmai közéleti tevékenysége is a fent jelzett témákkal foglalkozó szervezetekhez kötődött. Az oktatási statisztika és a nyilvánosságnak szóló tárgyyszerű adatközlés iránti elkötelezettsége nyomán legemlékezetesebb munkájának tartotta az indikátor-munkacsoport vezetését. Emellett a KSH, a mindenkor oktatási minisztérium és egyéb szakértők részvételével a kilencvenes és kétezres években működő szakértői csoportnak is tagja volt, ahol kialakították a ma is funkcionáló OSAP rendszerű oktatásstatisztikai rendszert. Legutolsó publikációja is az OECD oktatáspolitikai tevékenységének fejlődéséről szólt, az *Educatio* folyóiratban jelent meg 2022-ben. Számos fiatalabb kollegája elismerését is kivívta azzal, ahogyan nyugdíjazása után is folyamatosan dolgozott a közoktatás ügyéért. A T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ több projektjében vett részt. Több korábbi tevékenységét tudta így folytatni – az indikátorok elemzését, a fiatalok szövegértésének vizsgálatát, programok értékelését –, mint ahogy kiváló angol nyelvtudását is kamatoztatni tudta jó néhány szakmai szöveg fordításában. Ő hozta létre a *Magyar közoktatás számokban* című kiadvány angol változatát 2015-ben, egyik utolsó munkájaként pedig 2018-ban részt vett a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár által fejlesztett „Az én könyvtáram” program értékelésében. A világra nyitott, örökifjú és mélyen érző, a minőségre végletekig érzékeny szakembert ismertünk meg benne. A hazai oktatásügy nagy vesztesége, hogy már nincs közöttünk.

Szerkesztői jegyzet

Július végén, az egyetemi felvételi adatok megjelenését követően egy vidéki rádió felkért, hogy értékeljem a növekvő felsőoktatási létszámokat. A riportert azzal vezette fel a beszélgetést, hogy „városuk egyeteme örvendetesen nagyarányú létszámnövekedést” tudott produkálni. Kérdezte, mi áll ennek hátterében. Obsitos hajósínasként azzal indítottam: ha egy hájból kidobunk minden nehezéket, akkor nyilvánvalóan gyorsabban fog menni. Ha nem kötelező az emelt szintű érettségi és a középfokú nyelvvizsga, és nincs előírt minimum felvételi pontszám, akkor óhatatlanul több diákot lehet a felsőoktatásba felvenni. Különösképpen a könnyítés első évében, hiszen a felsőoktatásból korábban kimaradtak ekkor már eséllyel felvételizhetnek. Nem a közoktatás jobb eredményei nyomán, hanem a felvételi könnyítések által sikerült idén lényegesen több fiatalnak a felsőoktatásba bejutnia. A riportert arra is rákérdeztem, hogy ez a növekvő létszám nem jár-e majd a felsőoktatás színvonalának csökkenésével. Mit lehet erre válaszolni? Persze, hogy ezzel jár. Ha a korábbi évek 280-as minimumpontja helyett már 167 ponttal is be lehetett jutni, akkor az ilyen eredménnyel felvett hallgatók biztosan nem fogják emelni a felsőoktatás színvonalát. A beiratkozást végző egyik kollégám elmondta: soha ennyi elégséges bizonyítványt nem látott a tanulmányait megkezdő óvo- és tanítóképzős hallgatók kezében. Ez feltehetően minden korábban létszámgonddal küzdő intézménynél általános jelenség. A „nehezékek kidobása” ugyanakkor rövid távon komoly szakmai kihívások elé állítja majd a felsőoktatást a tanulási nehézséggel küzdő hallgatók tanulmányainak támogatása terén. Az elvárások csökkentése hosszú távon nem oldja meg a diplomát adó intézmények létszámgondját, mert a mostani létszámtöbbletet – a korábban elutasítottak bejutása révén – néhány év alatt majd „felszívja” a rendszer. Továbbá a „lefelé nyitás” közoktatásra való visszahatása nemcsak jogalapot teremthet majd – pl. az emelt szintű kurzusok csökkentésével – a pénzkivonásra (ezzel is tovább gyengítve az oktatási rendszer méltányosságát, eredményességét), hanem ráadásul *megfoszthatja* a jövő középiskolásait az erőteljes tanulási motivációt adó közegektől is.

Augusztus elején, nyaralás közben kaptam egy levelet egy budapesti elitgimnáziumban tanító, elkötelezett és kiváló tudóstanárról ismerősömtől, akinek felesége is a pedagógiai szakma élenjárója. A történelem OKTV pályázati témáinak megjelenéséről érdeklődött, remélve, hogy már a nyáron elkezdheti diákjai felkészítését a dolgozatírásra. Visszaírtam neki, hogy a szakmai bizottság még áprilisban leadta a témaköröket, de hosszú és körülményes a jóváhagyás hivatali útja. A válaszomban megkérdeztem, hogy miként érzi magát. Bevallom, nem számítottam ennyire személyes válaszra: „[...] *Esetemben 36 év alatt először fordul elő, hogy 'félelek' a következő tanévtől, ilyen lelkiállapotba eddig soha nem kerültem, pedig többször volt nehéz helyzet, most viszont rengeteg órám lesz, a terhek eddig is növekedtek, most tovább erősödnek, miközben szeretném azokat az értékeket továbbra is közvetíteni, amelyeket fontosnak tartok, remélem, fizikailag és lelkileg is bírni fogom a „gyűrődést”*”. Többször is elolvastam sorait, majd megfogalmazódott bennem a kérdés: mit eredményez majd a gyakorlatban, ha egy szakmailag magasan jegyzett, elkötelezett és lelkiismeretes mesterpedagógus házaspár szeptemberben félelemmel kezd hozzá a tanításhoz? Egészen ijesztő belegondolni abba, hogy

az életkora és egzisztenciája miatt kiszolgáltatott, önbecsülésétől és magabiztosságától *megfosztott* pedagógusok közegeiben milyen tanév vár majd gyermekeinkre, unokáinkra.

Egyébként az egész nyarat beárnyékolta, hogy szembesülni kellett a közéletet átható, rejtőzködve a mindennapokat mérgező – sajnálatosan nem alaptalan – félelemmel. Még az év elején történt, hogy egy őszi tanácskozás panelbeszélgetéséhez – amely az elmúlt évtizedek oktatáspolitikai folyamatait kívánta feldolgozni – „*A Rendtartástól a rend tartásáig*” címet javasoltam. Először tetszett is a szervezőknek a többértelműségével blikkfangosnak gondolt címjavaslat, de ahogy múlt az idő, véglegesedett a program, úgy hátráltak ki mögüle. Nem akarván provokálni az oktatáspolitikai mai képviselőit. Megértően fogadtam a szervezők cím-változtatási kérését, mert a tanácskozás kockázatát ők viselik. Nekem meg maradt a többértelmű címtől való *megfosztás* miatti belső dohogás.

A nyár folyamán, egy tanulmány írása közben látóterembe kerültek az általános és középiskolai *Állampolgári ismeretek* címet viselő új tankönyvek. Felidéződött bennem a 2020-as NAT készítőivel folytatott vita arról, hogy az állampolgári ismeretek ne külön tantárgy legyen, hanem, ahogy a 2012-es NAT is előírja, maradjon a történelem tantárgy része. A javaslatomat a komplex társadalomtudományi nevelés nemzetközi trendjeinek sorával is alátámasztottam – igaz, a gyakorló történelemtanárok kisebbségének álláspontját képviseltem –, de nem sikerült meggyőzni a jogszabályalkotókat. Az iskolaszervezés, a tanári erőforrással való rugalmas gazdálkodás szempontjai felülírták a javaslatomat. A döntés nyomán a pedagógusképzésben a *Történelem és állampolgári ismeretek* tanárszak neve és tartalma is változott. Kikerültek az állampolgári felkészítésre vonatkozó elvárások. Mivel önálló *Állampolgári ismeretek* tanár szak nem létesült, így hosszútávon bármely szakos tanár taníthatja majd ezt a tantárgyat. Egyszerűbbé válik az iskolák számára a tantárgyfelosztás elkészítése: a tárgyat az fogja tanítani, akinek nincs meg a kötelező óraszám. Ez nemcsak tovább erodálja a pedagógiai professziót, annak lehetőségét is magában hordozza, hogy a tárgy tanítását majd az a pedagógus fogja megkapni az iskolában, aki leghatékonyabban tudja képviselni az elvárt ideológiai és hatalompolitikai nézetrendszert. Ez a félelem sem alaptalan. Korábbi tankönyvfejlesztésért felelős vezetőként emlékszem az egyik „magasból kiküldött” tanácsos rosszálló megjegyzésére és iránymutatására. Nagyjából így hangzott: „Minek a tankönyveket és a gyerekeket terhelni ennyiféle megközelítéssel, bonyolult és eldöntendő kérdéssel? Arra kell törekedni, hogy a diákok számára egyértelmű legyen a szöveg, és ez alapján majd tudják, hogy hova kell behúzni az X-et a választásokon.”

Átlapozva az állampolgári ismeretek tanítását-tanulását segíteni szándékozó újonnan kiadott tankönyveket, keserűség érzése fogott el. Mérlegre téve a tantervi determinációkat, a tankönyvkészítés csapdáit, a minisztériumi kontroll gyakorlatát, tulajdonképpen megfelelő színvonalú, nyelvezetű és szép kiállítású tankönyvek készültek. De súlyos aránytévesztésekkel. Nem részletezem itt, de mindkét tankönyvben jelentős hangsúlyt kap, szinte önálló fejezetként a honvédelem (különösen a középiskolaiban, ahol a 120 oldalból ~~hét~~ 7 oldal foglalkozik ezzel), a katonai életpálya választásának szépsége, az új fegyverek bemutatása. Tudom, hogy szörnyű háború dúl szomszédunkban, ahol emberek ezrei halnak meg. Nekünk is számolnunk kell minden tragikus eshetőséggel. De nem akarom elhinni: tényleg a háborúra

kell felkészíteni a jövő felnőtteit? Nem a munkavállalásra, az aktív közéleti cselekvésre? A *Mindennapi ügyintézés* fejezetben alig néhány bekezdés jut a munkavállalók jogainak bemutatására, a kollektív érdekképviselet és érvényesítés, a szakszervezetek fontosságának hangsúlyozására. Tisztában vagyok vele, hogy a mai hazai viszonyaink között a munkásvédelmet baloldali hagyománynak illik tartani, pedig ez nem így van. A 19. század végén a XIII. Leó pápa által kiadott Rerum Novarumban, és ennek megjelenése század évfordulójára II. János Pál pápa által kiadott, *Centesimus annus* kezdetű enciklika is hitet tesz a munkavállalók védelme, és a Szolidaritás lengyelországi működése kapcsán, a szakszervezetek által végzett kollektív érdekvédelem tevékenysége mellett. Azt is jelzésértékűnek tartom, hogy a közéleti kérdések között a média és a propaganda problematikája elő sem kerül. Az meg végképp elkeserítő, hogy a diákönkormányzatok működését egyik tankönyv sem említi meg. Pedig demokratikus értékek megismerése és alkalmazása szempontjából az iskola „kiemelt terep”, itt sajátíthatják el a diákok azokat a demokratikus viselkedéseket és érdekvédelem mintákat, amelyeket a későbbiek során a tágabb környezetükben is alkalmazhatnak. Amíg ezt a funkciót nem látja el az iskola, a jövő felnőttei tudatosan döntési képességeiktől *megfosztott*, alattvalói magatartási mintában szocializálódnak, ennek következménye pedig a demokratikus keretek kiüresedése, a mindenkor hatalom rátelepedése a társadalomra.

A nyarat egy minisztériumban tartott értekezlet zárta, amelyen a középfokú óvodapedagógus képzés programja került elő. Itt főképp arról volt szó, hogy az egyre aggasztóbb óvodapedagógus-hiány megoldására egy olyan program megvalósítása indult el, amelyben öt év alatt okleveles óvodai nevelővé képezik ki a technikumok a diákokat. Fonákja, hogy ez a végzettség is óvodapedagógus-besorolást jelent, csakúgy, mint az érettségi utáni hároméves BA szintű képzésben megszerezhető. A megbeszélésen az járt a fejemben, hogy a középfokú képzésre vonatkozó „okleveles” jelző ebben az esetben is fosztóképző, miként az előző rendszerben a „nép” szó hozzáillesztése a „köztársaság”-hoz. Vagyis az óvodai nevelői végzettség „okleveles” jelzője nem más, mint a felsőfokú diploma *fosztóképzője*.

Kaposi József



A kiválasztott
Petőfi-misztérium és -
passió (1973)

Teljes színpadkép.

A műsor a '73-as Visegrádi
Színhátszó Napokon
Mátyás kupa díjat nyert.
Fotó: Mincsovics Emil

„Az emberi érettség magasabb szintjein sok kettősség, polaritás és konfliktus egybeolvad, feloldódik vagy fölénk emelkedünk. Az önmegvalósító emberek egyszerre önzők és önzetlenek, dionüszosziak és apollóniak, individuálisak és szociálisak, racionálisak és irracionálisak, egybeolvadnak másokkal és elkülönülnek tőlük és így tovább. Amiről azt hittem, hogy olyan egyenes, amelynek végpontjai olyan távol esnek egymástól, amennyire csak lehetséges, arról kiderült, hogy inkább körökre vagy spirálokra hasonlít, amelyekben a végpontok egységben összeolvadnak. Ugyenezet találok a tárgy teljességgel való felfogásában: minél jobban megértjük a lét egészét, annál jobban tudjuk tolerálni a következetlenségek, az ellentmondások és a szöges ellentétek egyidejű létezését. Úgy tűnik, ezek a részleges felfogás termékei, és elhomályosulnak, amint valaki felfogja az egészet.”

(Abraham Maslow: *A lét pszichológiája felé* Ursus Libris, 2003. 168. o.)