

UD SZ

UJ
Pedagógiai
Szemle

2023 /3–4.

SZÁNDÉK ÉS CSELEKEDET – A DIÁKOK KÖRNYEZETTUDATOSSÁGA KORTÁRSI TANULÁS – ERŐSEBB ÉNKÉP

Magyar nyelvű pedagógus-továbbképzések Romániában

*Szemle – Pedagógiai utazások Halász Gáborral (II.); A magyarországi olaszoktatás
forrásai; Az iskolai könyvtárak új szerepei*

Napló – Levél Reijóhoz: egy utazó mentor történetei

SZOCIÁLIS ÉS DIGITÁLIS SZAKADÉKOK KÖZÖTT



A képekről

E lapszámunk képei 2023. március 28-án, a Budapest XVI. Kerületi Móra Ferenc Általános Iskolában, a Muzsikás együttes által tartott „rendhagyó énekórák”-on készültek. Fotós: Dátán Attila intézményvezető-helyettes, vizuáliskultúra- és földrajztanár.

Az órák egyike után Sipos Mihály primással az iskola két diákja, Miklós Emma és Sikó Márk beszélgetett röviden – ebből közlünk alább egy nagyobb részletet:

– Önnek mit jelent az, hogy *zene*?

– Az az igazság, hogy nekem már kisgyerekkoromban édesanyám zongorázott, és az egész család énekelt, szinte zenében éltünk. Otthon már úgy aludtunk el az öcsémmel – akivel egy szobában laktunk –, hogy addig énekeltünk, amíg el nem aludtunk, körülbelül úgy, mint ahogy a hosszú furulyára elalszanak a bárányok. Akkor a Lorántffy utcai Ének-zenei Általános Iskolába jártam – ez volt a második zenei iskola az országban, hiszen az első Kecskeméten volt, ahol Kodály Zoltán is született (ezt az iskolát 1952-ben alapították). Kodály Zoltán is ellátogatott ellenőrizni a diákokat az iskolánkba, de nagyon csendes, kevés beszédű ember volt, viszont annál lényegre törőbb. Mindig a hátsó padban leült, aztán, amikor vége volt az órának kijött, és magas hangon azt mondta: „Tudják, a szünet, az a zene nagyon fontos része.” Akkoriban nem értettük, de most már tudom, hogy igaza volt. A hallgatóság is végighallgatja a zenét, a muzsikát, ha vannak benne kellő szünetek. Tehát: a zene a léleknek szól.

– Ugye a társaival nagyon sok ideje együtt dolgoznak ebben a szakmában – hogyan tekintenek egymásra? Mint egy család, vagy csak mint munkatársak?

– Ez egy nagyon mély kérdés. Természetesen ahhoz, hogy ez a csapat együtt maradjon, van egy közös mánia: mindannyian nagyon szeretjük a magyar zenét, érdeklődünk ez iránt – illetve jó barátságban vagyunk, és ez tart össze minket. Bár ahányan vagyunk, annyifélek is, viszont csak olyat csinálunk együtt, amit mindenki akar. Fontosak a szünetek is. Egy évben legalább 1-2 hónapot külön töltünk, illetve ha együtt utazunk távolra (pl. Ausztráliába), akkor három hétnél nem lehetünk tovább együtt – ezt megbeszéltük.

– A zenélés volt a gyerekkori álma, vagy volt más elképzelés is?

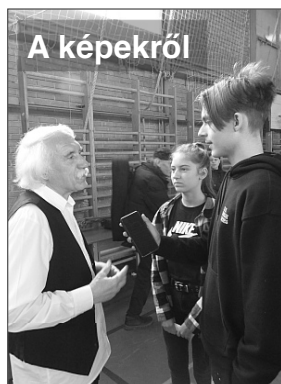
– Nagyon szerettem a matematikát, ezért el is végeztem Szegeden az elméleti matematikai szakot, és máig olvasok matematikai, fizikai könyveket, mert rengeteg új felfedezés van.

A fotók a címlapon, illetve a 3., 21., 51–52., 77., 99., 115–116., 120., 132–134. és 143. oldalakon láthatók.

ÚJ
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

73. évfolyam
2023 / 3–4.

TARTALOM



LÁTÓSZÖG

- 5 ALABÁN PÉTER:** Szociális és digitális szakadékok között

TANULMÁNYOK

- 22 SZABÓ ZOLTÁN ÁBEL – VARGA ATTILA – BERZE IVÁN ZSOLT – KRISTÓF HANNA EMÍLIA – NÉDER KATALIN – DÜLL ANDREA:** Magyar diákok környezet-tudatos cselekedetei és szándékai – nagymintás vizsgálat a Fenntarthatósági Témahéttel kapcsolatban

- 53 BÁNFI GRÉTA – BUDIS IMOLA:** Az énkép, az énhatékonyság és a szorongás vizsgálata kortársi tanulási programok hatásainak tükrében

MŰHELY

- 78 HÉGETŐ KATALIN – KOROM ERZSÉBET:** A romániai magyar pedagógusok magyar nyelvű továbbképzési lehetőségei

SZEMLE

- 100 Fazekas Ágnes és Halász Gábor:** A tudás keletkezése; Halász Gábor: A második frontvonal; A magyar inga (**Jakab György**) – 2. rész
- 117 Kendeh-Kirchknopfné dr. Farkis Tímea (2021):** Az olasz nyelv és irodalom oktatásának koncepciója a XVII-XVIII. századi magyar főúri családok nevelésében (**Horváth Zoltán**)
- 121 Dömsödy Andrea – Németh Szilvia – Savanya Ildikó (szerk.):** Iskolai könyvtárak a digitális műveltségért; Dömsödy Andrea (szerk.): XXI. századi iskolai könyvtári terek (**Arany-Nagy Zsuzsanna**)

NAPLÓ

- 135** TRENCSENYI LÁSZLÓ: Egy utazó mentor tapasztalatai az innovációról – Levél Reijóhoz

- 144** Szerkesztői jegyzet

A címlapon: Sipos Mihállyal, a Muzsikás primásával beszélget a Móra Iskola két diákja – Dátán Attila fotója

- B4** Részlet Szóts Gyula oktatásügyi írásából (1923) és Fehéri Tamás iskola-témájú filmhíradó-fejezetéből (1963)



UJ Pedagógiai Szemle

A Miskolci Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

K. NAGY EMESE | KÉRI KATALIN |

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | NAGY ÁDÁM |

PODRÁ CZKY JUDIT | SÁNDOR ILDIKÓ |

TÓTH GÉZA | VARGA ATTILA

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | VESZPRÉMI ATTILA

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: <http://upszonline.hu>

Facebook: [facebook.com/ujpedszemle](https://www.facebook.com/ujpedszemle)

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Felelős kiadó

A Miskolci Egyetem rektora:
Prof. dr. Horváth Zita

3515 Miskolc-Egyetemváros

Megjelenik kéthavonta.
ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)
ISSN 1788-2400 (Online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI

ALABÁNY PÉTER PhD

történész | kutató | közoktatásvezető | igazgató | Ózdi SZC Gábor Áron Technikum és Szakképző Iskola

ARANY-NAGY ZSUZSANNA

informatikus könyvtáros | könyvtárostanárr | kutató | a Mathias Corvinus Collegium Alapítvány könyvtárosa

BÁNFI GRÉTA

andragógus | neveléstudomány szakos bölcész | MTA-SZTE Természettudomány Tanítása Kutatócsoport | PhD-hallgató | SZTE NDI

BERZE IVÁN ZSOLT

doktorandusz | ELTE PPK PDI | egyetemi tanárségéd | ELTE PPK Ember–Környezet Tranzakció Intézet

BUDIS IMOLA

pedagógia alapszakos és neveléstudomány mesterszakos bölcész | PhD-hallgató | SZTE NDI

Dr. DÜLL ANDREA

környezetpszichológus | az MTA doktora | intézetigazgató | egyetemi tanár | ELTE PPK Ember–Környezet Tranzakció Intézet | egyetemi tanár | BME GTK Szociológia és Kommunikáció Tanszék

VARGA ATTILA

pszichológus | biológiatanárr | a neveléstudományok doktora | habilitált egyetemi docens | ELTE PPK Ember–Környezet Tranzakció Intézet

HÉGETŐ KATALIN

biológia szakos I-es fokozatú tanár | József Attila Általános Iskola | Csíkszereda | PhD-hallgató | SZTE NDI

HORVÁTH ZOLTÁN

olasz–angol szakos középiskolai tanár, mesterpedagógus | Keszthelyi Vajda János Gimnázium | mesteroktató | SZTE BTK Olasz Nyelvi és Irodalmi Tanszék | doktorandusz | PTE Oktatás és Társadalom NDI

Dr. JAKAB GYÖRGY

tanár

KOROM ERZSÉBET PhD

habilitált egyetemi docens | tanszékvezető | SZTE BTK Oktatásemélet Tanszék

KRISTÓF HANNA EMÍLIA

pszichológia szakos hallgató (MA) | ELTE PPK

NÉDER KATALIN

programvezető | Fenntarthatósági Témahét

SZABÓ ZOLTÁN ÁBEL

pszichológia szakos hallgató (MA) | ELTE PPK

TRENCSENYI LÁSZLÓ

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



ALABÁN PÉTER

Szociális és digitális szakadékok között

LÁTÓSZÖG

*„Nem akartalak megbántani,
De a lelkeket nehéz megtartani.
Próbálok leplezni a bánatomat,
Hogy ne ártsak végre másoknak.
Sokat hazudtam az embereknek,
Hogy végre sokan szeressenek,
Mert utálok az életemet...
Pedig csak boldog akarok lenni.”*

TANULÓK A PERIFÉRIÁN

Nincsenek égbetörő tervei a tizenhat éves Zsombornak,¹ amikor a fenti gondolatokat megosztja velünk. Vannak viszont (meg nem értett) belső érzései, vágyai, és egy nyomasztó családi környezetre utaló önvalomás eddigi életéről. A vele készült interjú idején, a szakképző iskola nyitó, 9. osztályába járó, naponta autóbusszal ingázó fiú egy észak-borsodi volt iparvároshoz közeli település mellett él szüleivel egy olyan tanyán, amelynek öt háza egykor mind lakott volt – addig, amíg a környéken még a bánya, na meg a kohászati üzemek biztos megélhetést jelentettek. Mára minden megváltozott; az egykori bányászfalu lakossága már a 800 főt

sem éri el, miközben 1970-ben számuk még ennek duplájához közelített. A bányabezárást követően számos kisebb vállalkozás indult a településen, a legnagyobb egy kerékpár-összeszerelő üzem volt, amely rövid időn belül tönkrement. A „társadalmi látlet” szembeütnő: az egykori bányászok (és utódaik) ma elkeseredett emberek, akiket nagyon nehéz kimozdítani keserű mindennapjaikból. „Megélhetésüket az ötezer műszak után elért bányásznyugdij vagy a bányában összeszedett betegségek által indokolt leszázalékolás biztosítja, de súlyos problémát jelent, hogy a bányászcsaládokban felcseperedő fiatalok között is sok a munkanélküli.”² Igaz, nem mindig látható, hogy ők maguk törekednének tenni ez ellen: „Marcsi³ már közel 20 éves, és otthon ül,

¹ A keresztnévet megváltoztattuk.

² Szegénysor a bánya helyén. *Népszabadság Online*. 2010. május 26. Letöltés: http://nol.hu/belfold/20100526-szegenyor_a_banya_helyen-676161 (2023. 01. 24.).

³ A keresztnévet megváltoztattuk.

nem csinál semmit” – említi nekem Zsombor, miközben a digitális oktatás és munkarend napi menetét sorolja.

A családi háttér nála sem stabil, pedig nem csonka családban nőtt fel. A tanya egyik lakrésze teljesen az övé, miután sikerült átalakítani, lakhatóvá tenni. Van benne ágy, asztal, szekrény és számítógép, aztán:

„Menj el dolgozni, hogy ki tudd fizetni a villanyszámlát!” – mondta neki egyszer az anyja. Törődésnek, meghitt légkörnek, szeretetnek nyomát sem látni.

„Jó szakma kell, hogy végre el tudjak innen menni” – jelenti ki Zsombor szemét lesütve, de mégis eltökélten és határozottan. De vajon létezik-e ilyen jó szakma? Biztos megélhetést és csakhamar sok pénzt adó munka? Megvalósítható-e egy kényszerhelyzet szülte, nyomasztó és rossz légkörű hétköznapi által determinált, sivár kamaszlétből a kitörés, majd a saját lábra állás? Egyáltalán: vannak-e lehetőségek a környéken, amelyek képesek racionális jövőképhez segíteni a fiatalokat, olyanhoz, amelyre építeni lehet?

Sok helyen máig nem sikerült kiheverni az üzembeszakadás okozta sokkot, amelynek egyik legsúlyosabb, máig megoldatlan problémája a fenntartandó munkaalapú és -szemléletű helyi társadalom kontinuitásának jövőbeli biztosítása. Az itteni szociális közeg által egykor meghatározott és közvetített értékek az idő múlásával elenyésztek, a múltban virágzó bányásztelepülések gazdag folklórja, kulturális értékekben és hagyományokban bővelkedő népelete feledésbe merült, a rendszerváltozást követően kezdetét

vette a folyamatos leépülés, a bányászkolóniák pusztulása, valamint számos helyen a szociális gettosodás folyamata. Nincs perspektíva, nincs tanulási értéket igénylő és megkövetelő munkalehetőség, a kohéziós erők visszaszorultak, a közösségi összetartást felváltotta a bezárkózás, a 2020 tavaszától immár sokadik hullámban zajló koronavírus-betegség (COVID–

19) okozta járvány pedig csak növelte az egyéni és kollektív elszigetelődést, tovább katalizálta az egyének magukba fordulását.

Az ezredfordulót követően mért megyei adatokkal összevetett területi (városi) statisztikából jól kitűnik, hogy miközben egy évtized alatt csaknem 10%-kal csökkent a szóban forgó volt iparváros – egykor nehézipari fellegetvár – lakossága (mára pedig, húsz évvel később, alig haladja meg a 30 ezer főt), a 105/2015. sz. Korm. rendelet⁴ értelmében *jelentős munkanélküliséggel sújtott* településsé vált. A foglalkoztatottak aránya később lassú emelkedésnek indult a folyamatos elvándorlások közepette is. Ennek egyik jelentős előmozdítója a közfoglalkoztatás, amely országos szinten több helyen szinte egyetlen eszköznek bizonyult a tartósan munkanélküliek, hátrányos helyzetűek „aktiválására”, ugyanakkor „kizárta a munkaerő-piaci eszközrendszerből a komplexitás felé való általános elmozdulást” Valós munkanélküliség-csökkentő hatását tehát nehéz felmérni: „Ha ugyanis a tartós munkanélküli csak a közfoglalkoztatottsáig jut, és onnan visszakerül a segélyezésbe, akkor már nem számít tartós

nyomasztó és rossz légkörű hétköznapi által determinált, sivár kamaszlét

⁴ 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500105.kor> (2023. 01. 20.). Lásd még a topográfiai kimutatást. Letöltés: https://www.ksh.hu/docs/teruletatlasz/kedv_telepulesek.pdf (2023. 01. 27.).

munkanélkülinek.”⁵ A 2010-es évek végén volt olyan falusi általános iskola, amelynek végzősei – a pályorientációs programok el- lenére – nagy létszámban „köz munkások” szerettek volna lenni a „Mi szeretnél lenni” kérdésre adott válaszukban. 2022-re a város területi besorolása nem változott („Társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból kedvezményezett és a jelentős munkanélküliséggel sújtott település”), vagyis stagnálás és a helyzetromlás kontinuitása figyelhető meg.⁶

A közfoglalkoztatás ki- szélesedése egyben az ala- csony szakképzettség fok- mérője is, hiszen megfelelő szakértelem nélkül az idő- közben növekvő munka- erőigény sem elégíthető ki. Másfelől, ese- tükben, mégis az elsődleges munkaerőpiacra visszavezetni kívánt álláskeresőkről beszélhe- tünk, vagyis egyúttal van jelen a kereslet és a nem megfelelő képzettségből adódó munkaerőhiány. Utóbbi az értékét veszített, újabban kiszorulni látszó felnőttképzéses tanfolyamokban „burjánzó”, szakmai bizo- nyítványokat „magából ontó” szakképzés – illetve helyette aktuálisan az iskolarendszerű oktatás – minőségi javítását tenné szüksé- gessé, amely rendszer aztán valódi szakem- bereket alkalmazni akaró és tudó cégeket csábíthatna a térségbe. Addig, amíg ez a mi- nőségjavítás el nem kezdődik, lényegében kijelenthető, hogy a szakképzetlen, betaní- tott bér munkásnak valójában nincs is szük- sége sem érettségire, sem iskolarendszerben

szerzett szakképesítésre, hiszen a megszerzett tudását nem tudja érvényesíteni (például szakmai előrelépésben, pozícióváltásnál és átsorolásnál, felfelé elmozduló, életpályákon belül mobilitás tekintetében). Csakhogy így a fejlődést, illetve bármely téren színvonalat helyben felmutatni képes középréteg aránya és súlya is csökken adott településen és kör- nyezetében. 2021 tavaszán, a koronavírus- járvány harmadik hulláma idején több ma- gyarországi régióban, így Észak-Magyaror- szágon is a betanított munka már ugyan-

olyan „keresett szakmá- nak” számított, mint pél- dául a villamosmérnök, de hasonló volt a helyzet a Dél-Alföldön vagy a Közép- és Nyugat-Du-

nántúlon is. Mindezek jól jelzik, hogy az ér- deklődés egyértelműen a könnyen betölt- hető állások, azaz a kevesebb szaktudást igénylő kékgalléros, illetve az adminisztratív fehérgalléros munkakörök és pozíciók felé tolódott el, ám ez korántsem jelent minő- ségi fejlődést.

A szakmai utánpótlás kinevelésének ha- ladása sem mutat biztató képet: a tankötele- zettségi korhatár 18-ról 16 életévre történő leszállítása növelte a korai iskolaelhagyás mértékét, a tanulmányi eredményeik alap- ján lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya pedig a járás központját jelentő, szó- ban forgó város két középiskolájában 40% fölötti volt 2018 februárjában⁷ – vagyis a szakképzett, tanult szakmájukhoz értő és abban jártasságot elsajátítani kívánó fiatalok

növelte a korai iskolaelhagyás mértékét

⁵ Ferge, 2017, 178. o.

⁶ A Miniszterelnöki Kabinetirodát vezető miniszter 22/2022. (XII. 28.) MK rendelete a területi számjelrendszerről szóló 31/2011. (X. 24.) KIM rendelet módosításáról. 2.16. A kedvezményezett települések kódjának (1.2.14.) nő- menklatúrája; illetve 2. melléklet a 22/2022. (XII. 28.) MK rendelethez. *Magyar Közlöny*, 2022/219. 10805.

⁷ A lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer adatai alapján. 2021 hasonló időszakában ez a szám 32%-ot mutatott.

száma elenyésző. A korai iskolaelhagyás (angol megfelelője: *Early School Leaving – ESL*) jelensége a magyarországi iskolarendszer dezintegrációjának folyamatát jól képes szemléltetni. A megjelölés olyan 18 és 24 év közötti fiatalokra vonatkozik, akiknek semmilyen végzettségük nincs, és a megelőző négy évben nem vettek részt más oktatási, képzési formában sem. A korai iskolaelhagyás mutatója kiemelten fontos, mert „egy olyan réteg nagyságát becsüli meg, akiknél kockázatos, hogy a munkaerőpiaci és társadalmi integrációjuk egyáltalán megtörténik, és nagy – növekvő – eséllyel maradnak egész életük során a társadalom peremén, szociális ellátásra szorulva.”⁸ 2021 februárjában a helyben működő szakképzési centrum öt iskolájában az ESL-veszélyeztetett tanulók száma

csaknem elérte a 600 főt. A szakképzett fiatalok csekély létszámához hozzájárul, hogy a két éven belül (2020–2022) egyaránt távozást bejelentő két nagyfoglalkoztató egyike sem alkalmazott jelentős számban szakképzett munkaerőt, legfeljebb felsőbb (mérnöki) szinteken találunk erre példát a múltban, vagyis a helyben tanított szakmai képzésekhez sem igyekeztek igazodni, amivel javíthatnák volna a szakmatanulás presztízsét.

A helyben nagy, immár közel 135 éves múltra visszatekintő szakképzés (és a helyi szakképző iskola) válságos időszakát éli: a tanulólétszám csökkenése, arányait tekintve, itt volt leginkább megfigyelhető, miután a negatív demográfiai változások miatt gyengébb képességű diákok is bejuthattak korábban el nem képzelhető módon a helyi

gimnáziumi osztályokba. A külföldi tulajdonban lévő, fentiekben említett nagyobb üzemeken túl nem egy vállalkozó tervezte cégé bezárását szakképzett, és egyben meg is fizethető munkaerő híján; az utánpótlás ugyanakkor megfelelő oktatási intézmény jelenléte mellett sem biztosított. Több szektor esetében (pl. a vendéglátásban) a pandémia okozott további fennmaradási nehézségeket a vállalkozások számára.

Ezek tükrében meglehetősen kérdéses a 2022-ben bevezetni kívánt Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszere (EQAVET) itthoni érvénye. A Keretrendszer alapján ugyanis a szakképzésre vonatkozóan kialakítandó új minőségirányítási rendszer (MIR) önértékelésből és

az arra épülő külső értékelésből áll. Ezzel párhuzamosan, a 2022/23. tanévben el is indult az első intézményi és intézményvezetői önértékelési ciklus. Az egyik ilyen mutató az alapján minősítene a szakképző iskolákat,

nem egy vállalkozó tervezte cégé bezárását szakképzett, és egyben meg is fizethető munkaerő híján

hogy végzett, szakmai bizonyítvánnyal rendelkező diákjai minél nagyobb (70% fölötti) arányban helyezkedjenek el, illetve dolgozzanak saját szakmájukban. *Na de hol?* Egy olyan környéken, ahol a nagyobb „multik” olykor már több bért fizetnek a könnyen betanítható összeszerelő operátoraiknak, mint a szakképzett, többéves gyakorlattal bíró munkaerőt igénylő kis- és középvállalkozások az ilyen képzettségű alkalmazottaiknak, a megélhetés végett az inkább a „multit” választó pályakezdekők nyomon követése akár bizonyos középfokú oktatási intézmények működésének, illetve

⁸ Mártonfi, 2014, 38. o.

fenntartásának létjogosultságát is megkérdőjelezhetik. Ráadásaképpen megemlítendő, hogy az említett operátorokat igénylő, amúgy alacsony hozzáadott értékkel működő összeszerelő üzemekre alapozott gazdasági modell jövőbeni helyzete ingatag: egyre törékenyebbé válik a robotizáció gyors térhódítása miatt, márpedig „robotikát” magába foglaló, oktatott szakma lényegében nem létezik, noha e területen a munka folyamatosan változó és fejlesztendő, programozási, gépbeállítási, karbantartási szaktudást igényel.

Az iskolázottság és a foglalkoztatás között ellenben a legutóbbi, 2016. évi (időközi) mikrocenzus⁹ szerint van azért természetesen összefüggés: habár országosan a foglalkoztatottak aránya az általános iskolai végzettséggel sem rendelkező (15 és 64 év közötti) aktív korúak csoportjában 2011 és 2016 között 27%-ra emelkedett, az összes foglalkoztatott 11%-a legfeljebb általános iskolát végzett, 61%-a középfokú végzettségű volt, több mint negyedük pedig diplomás. Miközben az aktív korú szakmai (középfokú) végzettséggel rendelkezők (1,5 millió fő) 75%-a foglalkoztatott volt, a szakmunkás/szakiskolai végzettségűek között ekkor mutatkozott a legnagyobb (14%-os) különbség a foglalkoztatottak aránya tekintetében (a férfiak 80%-a, a nők 66%-a). A munkanélküliek aránya eközben ebben a végzettségi kategóriában csökkent a legnagyobb mértékben 2011 óta.¹⁰

A 2016-os adatok szerint az álláskeresők körében 28% volt a legfeljebb általános iskolát végzettek aránya, de már jelentős értéket, 12%-ot ért el a diplomások aránya is.¹¹ A továbbtanulás helyben történő megoldása mellett – az utóbbi adatra is építve – tehát diplomásokat nagyobb létszámban foglalkoztatók megjelenésére is szükség lenne.

A régió egyetemének helyben kihelyezett tagozatain már nappali képzésben szociális munka és anyagmérnöki, a későbbiekben pedig – levelezős képzésben - szintén piacépítés, mérnökinformatikus alapszakos végzettség megszerzésére is lehetőség nyílik (habár a jelentkezők száma csekély); mégis az igények, az elhelyezkedés és a nyomon követés felmérése nem működik. Többen a fenti szakok „piaci” értékét erősen megkérdőjelezzik a helyben történő elhelyezkedési lehetőségek tükrében.

„Egy jó szakma felér egy diplomával!”

– hallható és olvasható a már közhelyessé vált mondás. Zsombort szülei hegesztőnek jelentkeztették az általános iskolát követően: „Abban van a pénz, azt kell választani.”

Zsombort szülei hegesztőnek jelentkeztették az általános iskolát követően

A választásba ő nem igazán szólhatott bele, majd mégis váltani akart, és villanszerelőként – sikeres szintvizsgát és tanévet követően – újrakezdte a 9. évfolyamot. Aztán jött a tantermen kívüli digitális oktatás és a fokozatos elmaradások. Megváltozott minden: gyengült az akaraterő, a motiváltság, nőtt az életkorral együtt járó dac, visszaesett az együttműködés, a

⁹ A lakosság egy részére kiterjedő, mintavételes eljárással dolgozó népszámlálási adatfelvétel két, teljes körű összeírás között.

¹⁰ KSH, 2017a, 20–21. o.

¹¹ KSH, 2016. A legfeljebb általános iskolai végzettségűek létszáma különösen Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Jász-Nagykun-Szolnok megyékben nőtt 2011 óta (KSH, 2017b, 17. o.).

korábbi ígéreteket felrúgta ez vagy az... Minden más lett. A jó tanulóból – nem csupán önhibáján kívül – rossz tanuló lett. A többiekéről nem is beszélve. Hol van ilyenkor a figyelő család, a támogató elsődleges szocializációs közeg? – tehetjük fel a kérdést újra és újra. „Jó szakma kell!” – jutnak eszembe megint ezek a szavak, amelyeket sokan ismételnék, ám a kellő gyakorlati tudás megszerzését kitarthatás, megfelelő tanulmányi hozzáállás, jó szakmai partnerek hiányában már kevésbé tudják elérni. Sok végzős tanulónál a végzettségnek végül is nincs jelentősége: azt csinálja, amit a család többi tagja. Jobb esetben velük dolgozik: feketén vagy szürkén, teljesen mindegy. A fiúk közül sokan az építőiparban segédmunkán, bejelentés, járulékfizetés, munkaruha, sokszor eleendő felszerelés és a munkavédelmi előírások betartása nélkül. Igen: *jobb esetben*. Rosszabb esetben maradnak az alkalmi munkák, marad az „otthon ülés”, a tengődés kezdete a húszas évekre lépve. A hangzatos – és posztmodern modelljeinkben elvárásként megjelenő – élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) a perifériákon megvalósíthatatlan, már eleve az alapelvet, valamint a szemléletmód átadását nézve is. Az életkezdesi esélyek pedig különösen rosszak. Helytállóak lehetnek, és számos egyéb példával igazolhatók Ferge Zsuzsa gondolatai a „közösségit felváltó, atomizált érdekérvényesítés érdekkijárássá süllyedő

a közülethez való közönyös viszonyulás és a tartósan rossz társadalmi közérzet

hagyományá”-t illetően, amely a létbizonytalanság, a közülethez való közönyös viszonyulás és a tartósan rossz társadalmi közérzet, illetve az érdektelenség állapotát idézi elő már a tanulói éveket követő *valós* (felnőtt) életbe való átlépés kezdetén.¹²

„Az igazán azt félelmetes látni, hogy micsoda leszakadásban élnek emberek. Tudásban, viszonyulásban, a mindennapok megélésében. Látni azt, hogy teljesen reménytelen megértetni a felnőttekkel olyan dolgokat, melyeket gyerekkortól kellett volna másképp értelmezni velük.” – L. Ritók Nóra, a gyermek- és a mélyszegénység ellen küzdő mesterpedagógus, az Igazgyöngy Alapítvány¹³ alapítója és szakmai vezetője arra figyelmeztet, hogy a szakemberek, különösen az elmaradott régiókban, egyszerűen képtelenek eredménye-

sek lenni, ha a szülők nem együttműködnek, miközben keserű élethelyzeteket vizionál a fiatalok számára: „Sorban veszítjük el őket. Vagyis inkább úgy mondom, a lehetőséget veszítjük el, hogy másfele induljon az életük.”¹⁴ A szakember jól látja: a szülői háttér és „a családból levezethető viszonyulások gyerekeken látható negatív tendenciája”¹⁵ nem anyagi összefüggést mutat, vagyis utóbbi nem csupán a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű családok sajátossága. Az azonban bizonyos, hogy a felelősség óriási: a gyermek személyisége formálásának, fejlődésének irányát múlik rajta.

¹² Ferge, 2017, 284. o.

¹³ Az Igazgyöngy Alapítvány és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény a berettyóújfalui kistérségben működik 1999 óta. Az intézmény 2022-ben, „Gyöngyosor” címmel módszertani kiadványt és feladatgyűjteményt is kiadott.

¹⁴ L. Ritók, 2019a.

¹⁵ L. Ritók, 2019c.

DIGITÁLISAN OKTATVA

„Mindl, írja be az egyest. Há' most keltem fel tanárnő, most úgysem fogom megcsinálni a feladatot.”

Tanulói üzenet a szaktanárnak 2020 áprilisából. Nem egyedülálló, de legalább válaszolt, és egyértelműen közölte, mi a helyzet a megtagadott munkát illetően. Az idézett sorok messze nem technikai jellegű otthoni problémákról vagy digitális eszközhányról tanúskodnak, de még az internettel való ellátottság hiányát is kizárják. Az iskolaidő ilyenkor nem létező fogalom, így a szabálykövetés elvárása is irreális.

A „Nyomor széle” blog fent idézett szerzője még a koronavírus-járvány előtt figyelemzett napi társadalomábrázolásában a „digitális szakadék” nem csupán digitális jellegére. A tömegkommunikáció közösségi-média-szegmensének – a Facebooknak és hasonló platformoknak – működése, a fogyasztói társadalom tapintható beidegződései, a valóság torzított összképének változatai a digitális térben való emberi jelenlét megannyi paradoxonját hozta már eddig is a felszínre, rámutatva többek között az okok és okozatok, következmények, összefüggések értelmezéséhez szükséges képességek (olykor teljes) hiányára sok felhasználó részéről. Az alkalmi pénzzel, szétterített bankjegyekkel, vagy éppen az omladozó falazatú épület előtt szinte begyakorolt beállással pózoló fiatalok, a helyesírási hibákkal kiírt idézetek és életbölcösségek, a mindennapok

az omladozó falazatú épület előtt szinte begyakorolt beállással pózoló fiatalok

igazi hangulatára utaló háttér előtt mosolygó képek posztolása a látszati és a tényleges világ kóros kontrasztját mutatják. Ez a „kórkép” csak tovább torzult az online oktatás idején, különösen az ilyen tanulói többségű oktatási intézményekben.

A járványhelyzet még inkább előhozta mindezek problematikusságát, ami a fentiekben leírtak alapján szinte várható is volt; digitálisan oktatni, otthoni tanulást és felkészülést elvárni azoktól a tanulóktól, akik sosem készítettek házi feladatokat, sosem ültek le otthon a könyv elé maguktól: képtelenség.

Képtelenség továbbá erre építeni egy egész rendszert. A már említett szakképző iskola – közalkalmazotti státuszából kiemelt – oktatói nem kis, egyben merőben

új feladattal kellett, hogy szembenézzenek. Többben a közelgő nyugdíjazásuk előtt saját digitális kompetenciáikat is villámgyorsan fejleszteni kényszerültek, hogy az előírtaknak megfelelően rész tudjanak venni a reménytelen vállalkozásban: a tanulók elméleti, részben pedig gyakorlati oktatásában. Bár utóbbi terepen még ezzel az önfejlődéssel együtt is lehetetlennek bizonyult elképzelni 2020 és 2021 tavaszán, hogy a mérést, forgácsolást, hegesztést, sütést, főzést, villanyszerelést, gépírást hogy lehet online módon oktatni.

A szakképző intézményeknek a pandémia alatt számos jogszabályban meghatározott előírásnak kellett eleget tenniük: a katasztrófavédelemről és a hozzá kapcsolódó egyes törvények módosításáról szóló 2011. évi CXXVIII. törvény¹⁶ 51. § (4) bekezdés b) pontjában meghatározott hatáskörében

¹⁶ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100128.tv> (2023. 01. 20.)

eljárva – figyelemmel a veszélyhelyzet kihirdetéséről szóló 40/2020. (III. 11.) Korm. rendeletre¹⁷ – az innovációs és technológiai miniszter meghatározta a szakképzési alapfeladat-ellátás rendjét. A tantermen kívüli, digitális munkarend szerinti szakképzési alapfeladat-ellátás rendjére és ellenőrzésére az intézményvezető – a szakképzési centrumban a főigazgató és a kancellár együttesen – 2020. március 18. napjáig eljárásrendet alakított ki, majd a járványügyi készültség bevezetéséről szóló 283/2020. (VI. 17.) Korm. rendelet¹⁸ figyelembevételével ez 2020. november 12-én bővítésre került. Időközben több egyéb központi előírás is született, amelyek kötelező érvényűek voltak, ennek megfelelően a szakképző intézmény épületeit, rendezvényeit, tanóráit kizárólag a járványügyi készültségi időszak védelmi intézkedéseiről szóló 431/2020. (IX. 18.) Korm. rendelet¹⁹ 5.§ (1) bekezdésben meghatározott egészséges, koronavírus megbetegedés tüneteit nem mutató személy látogathatta. Az intézményi eljárásrendben a következő szempontokat az egyes iskoláknak önmagukat illetően konkretizálni és megadni volt szükséges, amelyek egyik példáját adott szakképző iskolán keresztül foglaljuk össze lentebb – egyfajta esetleírásként.

Mindenekelőtt közre kellett adni az iskolafenntartó felé is a tanulók tanulmányi előrehaladása ellenőrzésének, a rendszeres beszámoltatás, értékelés alkalmazható formáinak listáját, ezen tevékenységek gyakoriságát, rendjét, illetve az évfolyam

tanulmányi követelményei teljesítésének feltételeit. Ezek értelmében a tanulók közismereti, illetve szakmai elméleti tantárgyakból a tanártól/oktatótól online kapták meg docx, pdf vagy más formátumban (pl. valamilyen médiafájl) a tananyagot szakaszolva, a heti órarendnek megfelelően. A küldött mennyiség tehát arányban állt a szokásos órarendben szereplő tanítási órák mennyiségével. A szakmai gyakorlatok esetében nehezebb volt mindez: a felmenő évfolyamokon

az államtitkár által meghatározott, még 2020. március 15-i keltezésű le-
velben előírt szigorú biztonsági előírásokat külön nyilatkozatban vállaló külső gyakorlati helyek/vállalkozások/cégek

fogadhattak tanulókat. Ezekre a helyekre – szülői hozzájárulás esetén – a 10. és 11. évfolyamos (volt) szakközépiskolai diákok járhattak újabb korlátozó intézkedésekig. Más esetekben igazolt hiányzás került beírásra az előírások szerint, és tényleges tudást alig adó projektfeladatok adásával zajlott az értékelés az iskola részéről. Az órák megtartását a pedagógusok az e-Kréta rendszerben továbbra is rögzítették, a feladatok kiadását a „Házi feladat” menüben jelezték, azonban a tanulók körében legnépszerűbb közösségi oldalon létrehozott osztálycsoportokba töltötték fel, illetve egyéb más alkalmazást (pl. Redmenta, Google Classroom) is használtak számonkéréshez. Az iskolai YouTube-csatorna létrehozása és ott tanári magyarázatot igénylő tanítási órák felvétele és bejátszása csupán terv maradt, vagy csak részlegesen valósult meg; az iskolába a járvány előtt

nem tekintették iskolai időnek ezt az időszakot, nem keltek fel időben

¹⁷ *Magyar Közlöny*, 2020/39. 1354.

¹⁸ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000283.kor> (2023. 01. 20.)

¹⁹ *Magyar Közlöny*, 2020/207. 6446–6449.

gyakran késve beérő diákok bizonyítottan nem tekintették iskolai időnek ezt az időszakot, nem keltek fel időben, pláne nem csatlakoztak volna be webkamerával egy online tartott órába.

A rendszeres beszámoltatás formái szintén változatos összképet mutattak: teszt, esszéfeladat, szóbeli számonkérés (Messenger videochat, Zoom, Skype, Viber, vagy akár telefonos beszélgetés) előre meghatározott időpontban (szóbelinél egyénenként), beadandó feladatnál megszabott határidővel.

Ennek teljesítése hiányában a szaktanár/oktató fel-szólította a tanulót az azonnali pótlásra. Amennyiben ez nem történt meg, a tanuló az órai munkájára a számonkérés

módjának megfelelő jelöléssel (e-Kréta kategóriái szerint) elégtelen osztályzatot kapott. A mulasztások az ún. „Digitális jelenlét”, vagy „Üres” mezőre lettek állítva a digitális naplóban, de minden tanár jegyezte, hogy ki nem aktív, illetve ki nem vett részt az online oktatásban, avagy ki nem teljesítette a feladatokat. Szükség esetén az iskola hivatalosan értesítette (e-Kréta üzenetek és postai úton kiküldött levél útján) a gondviselőt.

Az évfolyam követelményeinek teljesítése – folyamatos értékelés lévén – a tanuló által kapott érdemjegyek alapján történt. Elegendő mennyiségű osztályzat hiányában elméleti tárgyakból osztályozó vizsgára kerülhetett volna sor. Szakmai gyakorlat esetében a javasolt projektfeladatokat tehát az intézmény adta és értékelte, nehogy ezen órák elmaradása miatt a tanulót hátrány érje.

2020 márciusában több napon át a tanulókat egyesével fogadta az iskola, hogy a bent maradt, a tanuláshoz szükséges eszközeit, tankönyveiket, füzeteket magukhoz vegyék

és hazavigyék. A beléptetést a portás koordinálta a bent tartózkodó pedagógusok, illetve a tagintézmény-vezető segítségével, felügyeletével. Amennyiben a tanuló otthonában nem álltak rendelkezésre a digitális munkarend alkalmazásához szükséges eszközök vagy internetelérés, és más módon nem volt megoldható, több munkaállomáson újfent az iskola gondoskodott arról, hogy a tanulók részére munkanapokon biztosított napközbeni felügyelet keretében az intézmény eszközeit, illetve internetelérését legfeljebb

öt fős csoportokban használhassák az érintettek. Ezzel rendkívül kevesen éltek, igazolva a hozzáállás előzőekben említett jellemző módját.

Tájékoztatót kellett adni a pedagógusok, oktatók – ideértve az óraadókat is – munkavégzésének formáiról, annak rendjéről és beosztásáról. Saját mérlegelés alapján a pedagógusok – megfelelő eszközellátottság esetén – otthonról, vagy igény szerint, saját döntés alapján az iskolában, annak informatikai eszközeit használva készítettek tananyagot és feladatokat. A pedagógusok munkavégzését azon aktivitás alapján lehetett ellenőrizni, amit az e-Kréta dokumentációja igazolhatott. Az iskola vezetője ugyanakkor minden Facebook-osztálycsoport tagjaként rálátással bírt a fentiekre. Az ügyintézési rendet a vezetőség a szakképző intézmény bejáratánál kifüggesztette, míg a (személyes) tanuló ügyintézés szünetelt. Rendkívüli, nagyon indokolt esetben, előzetes telefonos egyeztetés után, meghatározott időpontban léphetett be a tanuló a zárt iskola épületébe.

A tantárgyfelosztás szerinti órarend helyett alkalmazandó tanrendet, a közismereti és szakképzési

2020 márciusában több napon át a tanulókat egyesével fogadta az iskola

kerettantervekben/programtantervekben foglalt tantárgyi struktúrától való eltérés formáját, valamint annak mértékét ugyan csak szabályozni kellett. Az oktatók a kerettantervben/programtantervben, illetve a helyi tantervben/szakmai programban foglaltak szerint jártak el, azonban a normál iskolai oktatás napirendje nem volt tartható. A számonkéréseket kizárólag a délelőtti és kora délutáni órákban lehetett lebonyolítani, míg a tananyag egyéni feldolgozását, valamint a gyakorló és beadandó feladatokat a tanulók saját ütemezés szerint, a határidők betartásával végezhették. Sok esetben erre több alkalommal, s egyenként kellett figyelmeztetni a tanulókat igen nagy részét; így is csak több-kevesebb sikerrel. Az egyeztetés folyamatos volt a kollégák között az arányos tanulói terhelés érdekében.

A szakképzési centrumban az egységes feladatellátás koordinálására és nyomon követésére operatív munkacsoport jött létre, ennek tagjait, működési rendjét, felelősségi körét szintén meg kellett határozni, majd ehhez az iskolának alkalmazkodni kellett, utasításait pedig betartani. Az első járványhullám alatt rendkívül rövid idő alatt kellett átállni egy teljesen más működési formára. Ez konkrétan egy hétvégét (2020. március 14–15.) jelentett, de a tapasztalat azt mutatta, hogy az adott lehetőségekhez képest a szervezéssel nem lett volna különösebb nehézség.

Ezzel szemben az elsődleges, megfelelő tanulói eszközökre irányuló felméréshez képest az idő előrehaladtával néhány diák jelezte, hogy nem megfelelő a tanuláshoz használatos eszköze, vagy egyszerűen

elromlott. Miután minden esetben megkapták a tájékoztatást, hogy lehetőségük van az iskola számítástechnika-termébe előzetes egyeztetés után bejárni, a tanulók kis része és csupán néhány alkalommal élt az iskola által biztosított lehetőséggel, míg mások egyszerűen nem folytatták a munkát. Egy kezdő évfolyamon tanuló diák rögtön a digitális oktatás megkezdésekor jelezte, hogy heten vannak testvérek, és egyetlen használható eszközük van. Ő az iskolától kapott egy tabletet használatra.

heten vannak testvérek,
és egyetlen használható
eszközük van

A digitális oktatás első napján, mint szinte minden iskolában, első lépésben a tanárok és szakoktatók felkészítése történt meg egyeztető értekezlet keretében. Mivel a jelen

példaként szolgáló iskola oktatói testületének tagjai különböző szintű és típusú digitális kompetenciákkal rendelkeznek, nagy feladat hárult (és hárul jelenleg is) az iskola egyetlen informatikatanárára; a rendszeresen felmerülő problémákkal sokszor keresték meg őt a kollégái, akiknek mindig a rendelkezésére állt – mellette persze a magasabb szintű ismeretekkel rendelkezők is szívesen segítettek társaiknak. (Egy pillanatra kilépve az intézményből: általánosságban elmondható, hogy városszerte – bár eltérő módon, de – a tanárok meglepően jól fogadták az új kihívást. Többen megfogalmazták, hogy a súlyos járvány generálta helyzet jó lehetőség volt arra, hogy bár kényszerből, de több ismeretet szerezzenek, fejlessék tudásukat az informatika területén.)

Visszatérve a példaként hozott intézményhez: a szakképzésben tanulók esetében (is) azonnal látható volt, hogy célszerű a tanulók által legismertebb közösségi oldal, a Facebook használata a feladatok kiadására

is. A legtöbb osztálynak már a tanév elejétől volt zárt osztálycsoportja, így az osztályfőnököknek „csak” az ott tanító oktatókat kellett oda „felvennie”. A dokumentálás elvárása miatt azonban az e-Kréta rendszerben továbbra is rögzítésre került a tananyag és a házi feladat kiadása, rövid leírások készítésével és határidő-jelöléssel.

A pedagógusok körében egyre inkább elterjedtek a Youtube videomegosztó portálon megtalálható oktatóvideók, illetve a Zanza.tv, a LOGIrintus, a LearningApps.org használata. A tananyag feldolgozásához sok esetben használtak ppt-eket, s bár ezek jelentős részben saját készítésűek voltak, időnként letöltöttekkel is lehetett találkozni a tanítási folyamatok rendszeres ellenőrzése közben. A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (NSZFH) oldalán, továbbá más felületeken egyes feladatbankból, sőt idővel egyes kiadók (pl. a Mozaik) weboldalaról is nyílt lehetőség tananyagok letöltésére, használatára.

Az iskola digitális tanrend alatt alkalmazott számonkérési formái elég szerteágazónak bizonyultak. Volt, hogy begépeltek kérdésekre kell megadott határidőre a válaszokat Messengeren befényképezve megküldeni, de sokan, sokszor alkalmazták a Redmenta applikációt és a Google Classroom kérdőíveit is. Mindkét számonkérési formát az együttműködő tanulók jól használták, s többen szóban is feleltek. Az értékelésre vonatkozó ellenőrzések alapján elmondható, hogy a folyamatosan együttműködő tanulók esetében tartható

volt az iskola Pedagógiai Programjában (majd a 2020/21. tanévtől az ezt váltó új Szakmai Programjában) meghatározott érdemjegyekkel történő értékelések száma. Az online kapcsolattartás alapvető formája egyértelműen a Messengeren történő kommunikáció volt, míg a feladatokhoz kapcsolódó információk vagy a tanulók részéről esetlegesen felmerülő kérdések megvitatása a Facebook-csoportokban történt. Alapve-

tően ez a forma volt jellemző a szülőkkel való kapcsolattartásra is.

Az időnként együttműködő, de gyakran lemaradó tanulók szüleit a tanárok legtöbbször telefo-

non hívták fel, de több alkalommal hivatalos levélben is tájékoztatták őket – sokszor kevés eredménnyel.

2020. június 2-től a tanév végéig, majd a második járványhullám idején, november 11-től a lemaradó tanulókat az iskola berendelte, hogy pótolják hiányosságait, valamint a tanárok és szakoktatók segítségével felzárkózzanak. A 2020/21. tanévnek már az első félévét is nagyban befolyásolták a járványügyi korlátozások, amelyek keretében a közismereti, illetve szakmai elméleti tárgyak oktatása esetében részlegesen digitális munkarendet kellett ismételtelen bevezetni – igaz, a személyes jelenléte igénylő, kiscsoportos gyakorlati képzés folytatódhatott egészen 2021. március 5-ig. Ezt követően azonban utóbbi lényegében teljesen leállt, a gyakorlati (külső) képzőhelyeknek pedig csak kis része vállalta, hogy a gyakorlati idejüket náluk töltő tanulókat online foglalkoztassa.²⁰ Ezzel ez a feladat is az iskolai szakoktatókra hárult.

mindkét számonkérési formát az együttműködő tanulók jól használták

²⁰ 2021. március 8-tól életbe lépett a szakképző intézmények működését érintő egyes veszélyhelyzeti intézkedésekről szóló egyedi miniszteri határozat (SZFHÁT/36453/2021-ITM), amely minden téren online oktatást írt elő. Vö.

A fenti példát összegezve elmondható – talán korántsem okozok ezzel meglepetést –, hogy bizonyossá vált: a digitális munkarendre történő részleges, vagy teljes áttérés nem helyettesítheti a személyes jelenlétű oktatást, pláne a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulói csoportokban/osztályokban. A pozitív egyéni (tanulói) eseteken kívül a digitális oktatás egyértelműen növelte a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók körét, amelynek hátterében nem feltétlenül és nem minden esetben az okoseszköz vagy a technika rendelkezésre állásának hiánya, sokkal inkább a meglévő szociális hátrányok álltak. A családi háttér, a szülői gondviselés hiánya vagy elégtelensége sokszor gátolja az iskola törekvéseit a diákok tanulmányi előmenetele terén. Az iskola „megtette, amit tud” helyzetére utalhatunk itt, amelyben a szociális státuszváltás vállalhatatlan feladat a család helyettesítésére.

Természetesen jelentős kihívást jelentett a digitális eszközökkel ténylegesen nem rendelkező, illetve az azokhoz egyáltalán nem értő kevés számú diákok elérése is. A hátrányos helyzetű családok esetében a postázás, fénymásolás, illetve egyéb hasonló megoldások merültek fel, de ezek nem igazán váltak be olyan hatékonysággal, mint a különböző digitális platformok. Ugyanakkor a sikeresen elküldött tananyag és feladatlapok kitöltve történő visszaküldése jellemzően nem történt meg a diák részéről. Mint a fentiekben említettük, nem, vagy nemcsak a digitális eszközök esetleges hiánya okozott gondot, hanem a megfelelő tanulási környezet hiánya is. Az érintett családokban nem él a

nem helyettesítheti a
személyes jelenlétű oktatást

széles értelemben vett kultúrája annak, hogyan tudnak otthon egyedül nagy mennyiségű tananyagot feldolgozni anélkül, hogy azt akár egyszer is elmagyarázták volna nekik. Ez a kihívás tehát teljesen felkészületlenül érte a tanulókat.

Az oktatók egymástól eltérő digitális kompetenciája is komoly erőpróbát jelentett. Volt, akinek az átállás még meg is könnyítette a munkáját, míg mások esetében óriási erőfeszítést kívánt az online platformok használata, a feladatok megosztása, az internetes kommunikáció. Olykor a nem megfelelő módon mérlegelt tananyagkiadás, így a tanulók nagy tananyagmennyiséggel való irreá-

lis leterhelése is gondot okozott. Rengeteg idő elment ugyanakkor a tervezéssel, és nagyon sok időt vett el a megoldott feladatok ellenőrzése is. Habár lényegében szabad kezlet kaptak a tanárok, előzetes felkészítés nélkül, megfelelő eszközök hiányában lényegében magukra hagyva próbálták megoldani a helyzetet. Voltak ugyan továbbképzések, amelyeken különféle applikációkat mutattak be, de arról soha nem volt szó, hogy ezeknek bármiféle rendszerszintűen bevezethető, bárhol alkalmazható realitása lenne, ezek mind csak tanulástámogató eszközökként voltak megnevezve.

Az iskolák vezetői számára is nagyon tanulságos volt ez az időszak. A folyamatos ellenőrzések alkalmával tisztán láthatóvá vált, hogy kik azok a kollégák, akik komolyan vették az új kihívást, és tematika szerint, változatosságra törekedve, magas szinten végezték el a napi feladataikat minden osztályban. Azonban sajnos feketén-

fehéren láthatóvá vált, hogy vannak olyan pedagógusok is, akik nem ismerik az iskola pedagógiai (későbbi nevén: szakmai) programját, sőt az általuk tanított tantárgy követelményeit sem. Ez egyes esetekben túlzó, indokolatlan elvárásokhoz vezetett részükről. Bizonyos tantárgyaknál mindenképpen szükség volt a pedagógus elkötelezettségére, kreatív, saját maga által készített és kidolgozott, az általa ismert tanulók képességeihez igazodó tanulási anyag elkészítésére, ám ezt nem minden oktató képes informatikai tudás nélkül rendszeresen végezni.

A differenciáltság tehát nem csupán tantárgy- és tananyagfüggő, hanem személyes tényezőkön is múlik, amely ebben az esetben a pedagógusok közötti szakmai kompetenciákat is jól tudta kifejezni.

2021. november 19-től visszavonásig az iskolákban a zárt közösségi terek mellett tanítási órákon is kötelező volt ismét a tanulóknak, illetve az oktatóknak a szájat és orrot eltakaró maszk viselése. A rendelkezést az e-Kréta rendszerben üzenet formájában is megküldtük minden oktatóknak és tanulóknak. 2021. december 1-től visszavonásig, az azóta megszűnt Innovációs és Technológiai Minisztérium (ITM) egyedi miniszteri határozata alapján az iskolába a tanulókon és dolgozókon kívüli (külsős) személyek csak védettségi igazolvánnyal léphettek be. A médiában is közzétett módon, a koronavírus elleni védőoltásnak az állami és önkormányzati intézményeknél foglalkoztatottak által történő kötelező igénybevételéről szóló 599/2021. (X. 28.) Korm. rendeletben foglaltak tudomásul vételéről a dolgozóknak kiküldésre került egy *Nyilatkozat*, amelyet határidőre vissza

kellett küldeni. December 15-én az oltást fel nem vevők újabb felszólítást kaptak, majd – rendszeres adatszolgáltatás mellett – 2022 januárjában azon oktatóknak, akik sem az oltást nem vették fel, sem orvosi ellenjavallatot nem mutattak be, a fenntartó megszüntette a munkaviszonyát. A fenntartó – még 2021. november 30-án megküldött – kérése, valamint az általa módosított eljárásrend, illetve az egyedi miniszteri határozat alapján aktualizálni volt szükséges az intézmény járványügyi intézkedési tervét is.

2022. március 16-án keltezett újabb egyedi miniszteri határozatában az illetékes minisztérium visszavonta a járványügyi időszak szakképzési védelmi intézkedéseiről szóló korábbi rendelkezéseit. A 2022. évi országgyűlési választásokat követően a minisztérium megszűnt, a szakképzés az újonnan létrejött Kulturális és Innovációs Minisztérium (KIM), illetve Csák János miniszter irányítása alá került, aki „a jövő minisztériumaként” nevezte meg a tárcát. A szakképzésre mint stratégiai indikátorrendszerre tekintve nem kisebb célok kerültek kitűzésre, mint például minden 35 év alatti fiatal legalább egy szakmához juttatása 2030-ra, vagy a felnöttek képzésének a gazdaság igényeihez viszonyított fejlesztése. Mindezt egy olyan gazdasági és társadalmi környezetben, ahol a 21. század elején a munkaerőpiac fokozatos leépülése, valamint a csökkenő kereslet ellenére a szolgáltató szektor felértékelődése volt megfigyelhető.

minden 35 év alatti
fiatal legalább egy
szakmához juttatása

ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS

Az elmúlt évtizedekben a szocializmusból a piacgazdaságba való átmenet számos társadalmi problémát okozott több régióban. Különösen lehangoló a kép a vizsgált térségben, Magyarország északi régiójában, az egykor virágzó településeken, amelyeknek a bányászat és nehézipar egykor biztos megélhetést biztosított. A városok és a környező falvak, a lakosság fennmaradását és megélhetését közvetlenül veszélyeztetette a környéken található gyárak, üzemek és bányák bezárása. E települések gyakori közös jellemzői a társadalmi átrendeződés, a sokrétű társadalmi problémákra visszavezethető negatív migráció, a kedvezőtlen demográfiai folyamatok és a perspektívát kínáló, tartós, a családok helyben maradását biztosító munkalehetőségek hiánya, a mélyszegénység és az azt kísérő társadalmi gettósodás, a kulturális és oktatási létesítmények fokozatos leromlása és szétesése, és nem utolsósorban (főleg a fiatalabb generációk előtt felködlő) reménytelen jövőkép.

„Hogy szakadék van a társadalomban, az nem kétséges. Digitális is, de más is. Itt is az alapokat kellene előbb megerősíteni. Mert egyszerűen kellene az alapkézségek a

a perspektívát kínáló, tartós,
a családok helyben
maradását biztosító
munkalehetőségek hiánya

digitális létez is. Kell az írási-szövegértelmezési képesség. És az alapvető logikai gondolkodás. Egy minimális alpműveltség. Etikái érzék.” – mutat rá L. Ritók Nóra.¹ Példáinkban a sajátosan rossz helyzetben lévő észak-magyarországi térség csupán egyik koncentrált területét állítottuk fókuszba, azzal a szándékkal, hogy bemutassuk a zömében vidéki, napi bejáró szakképző iskolai tanulók léhelyzetét, különös tekintettel a koronavírus okozta – a hagyományos iskolai és duális képzést felváltó – online oktatás tapasztalataira és azok értékelésére. A többször idézett „A nyomor szélé” blog ugyanakkor – összehasonlítást lehetővé téve – az ország egy másik része, az Európa tíz leg-

szegényebb régiójának egyikéhez sorolt Észak-Alföld Régió példáin keresztül számos hasonló problémát jelenít meg a szegregálódó falvak, a generációs mély-, illetve esetenként relatív szegénységben felnövő gyerekek és családjuk körében, utalva a bajok összetettségére, több hazai régiót érintő, nagy kiterjedtségére, illetve terjedésére.

A parlament az 1168/2019. (III. 28.) Kormányhatározattal – a tudásalapú társadalom, illetve az Ipar 4.0 koncepciójegyében – elfogadta a Szakképzés 4.0 stratégiát,² 2019 novemberében pedig megszületett az új szakképzési törvény,³ majd a

¹ L. Ritók, 2019b.

² https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1024:szakkepzes-40-strategia&catid=10:hirek&Itemid=166 (2023. 01. 27.)

³ 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről (*Magyar Közlöny* 2019/191. 8155–8197.). Lásd még: A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény, a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet, a szakképzési tankönyvvé nyilvánítással összefüggésben fizetendő igazgatási szolgáltatási díjakról szóló 45/2021. (IX. 8.) ITM rendelet és a programkövetelménnyé nyilvánítással összefüggésben fizetendő igazgatási szolgáltatási díjakról szóló 7/2022. (III. 11.) ITM rendelet szövege egységes szerkezetben; ill. a 2021. évi LXXXIII. törvény egyes törvényeknek a szakképzéssel és a felnőttképzéssel összefüggő módosításáról (*Magyar Közlöny* 2021/119. 4972–4993.).

következő év februárjának elején a hozzá kapcsolódó végrehajtási rendelet.⁴ Ezek értelmében, 2020-ban alap-szakképesítések kialakításával tovább csökkentették a képzések/szaktanulmányok számát, kínálati körét, viszont növelték a ráépüléseket és mellékképesítéseket. A szakgimnáziumokat az ötéves technikum, a szakközépiskolákat a hároméves szakképző iskola, míg az Országos Képzési Jegyzéket (OKJ) a Szaktanulmányok Jegyzékévé változtatták; utóbbiban 25 ágazathoz tartozóan – összevonásokkal és átalakításokkal – csupán 174 alapszakma szerepel. A jegyzék feltűnteti az ágazaton belüli szaktanulmányok közötti átjárhatóságot, a képzés idejét, a digitális kompetencia szintjét is, mégis a sok és gyakori változtatások, az általános iskolából nem szakmára, hanem ágazatra való jelentkezés sokak (szülők és tanulók) előtt átláthatatlanná tették a rendszert, miközben az elvárás a több tanuló bevonása lenne a szakképzésbe. Utóbbi szolgálja az alapfokú végzettséggel nem rendelkezőknek szóló Szakképzési Hídprogramot váltó Dobbantó Program, amely a 16. életévüket betöltötteket (tehát a már nem tanköteleseket) rövidített felzárkóztatási időszakot követően a szintén új Műhelyiskolában kívánja részszakmához juttatni; utóbbi 2020-ban a tankötelezettség teljesítésének feltételévé vált még akkor is, ha az érintett diák annak a tanévnek a végén kilép, vagy kiesik az iskolarendszerű oktatásból, amelyben a 16. életévét betölti. A 18. életév betöltéséig így legalább egy részszakma megszerzése tehát kötelezővé vált a tankötelezettség teljesítéséhez, ami minimálisan, de mégis esélyeket

egyre nehezebben eredményez bármit is a helyi társadalmi sajátosságok alapos ismerete nélkül

kínált a lemorzsolódók előtt a munkaerő-piacon.

Ugyancsak új formában kerültek meghirdetésre az ún. Programkövetelmények (PK) szerinti („tanfolyami” jellegű), olykor 100 órát sem elérő képzések, ún. Képesítő bizonyítvány megszerzését célozva. A képzési területek száma itt 2021-ben már meghaladta a 60-at, míg a nyilvántartásba vett PK-k száma elérte az 540-et. Kérdés persze, hogy a jócskán lerövidített képzésekkel elnyert ismeretek mire lesznek elegendőek a gyakran „kész” szakembereket, önállóan dolgozni képes és akaró alkalmazottakat

váró munkaerőpiacon.

Mert ha kellő szakértelemmel bíró dolgozóra nem is mindenhol, de dolgozó kézre szükség lenne állandóan a „munkaalapú társadalomban”.

A betanított munkakörökben önálló döntéseket hozni, szakmai alapon gondolkodni nem szükséges, de a – főként minimálbérért, jobb esetben a garantált bérminimumért – kiadott, sokszor rövid idő alatt elsajátítható rutinokon alapuló munkát elvégezni mindenképpen. A dolgozó itt mindvégig gyakran ugyanabban az alacsony kvalifikációt/kvalitást igénylő munkakörben dolgozik, a különféle bónuszok mellett nincs *tényleges* előrelépés a munkavégzés vagy a munkahelyi hierarchia terén. Kérdés, hogy a helyben, több generáció előtt megélhetési lehetőségeket nyújtó ún. „élhető településkép” a munkavállalást korántsem ösztönző, fentiekben felvázolt rendszere milyen megélhetést nyújt a helyben maradt családoknak és gyermekeiknek. És persze az, hogy ehhez hogyan tud, még

⁴ A szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet (*Magyar Közlöny*, 2020/20. 563–673.).

ha nem is magas szintű, de mégis használható tudást biztosítani a szakképzés, amelynek duális képzési oldalán még mindig kevés a vállalkozói partner. Ezek az anomáliák generációs társadalmi problémákra világítanak rá: a munka világának globális megváltozása – diszkontinuitást eredményezve – irányítói szemléletváltáshoz, egyben kényszerű stratégiaváltáshoz is vezetett, ám féltő, hogy a hibák felismerése és az elvi alapok megkésett (ugyanakkor sokszor módosítva „tálalt”) kijelölése a gyakorlatban egyre nehezebben eredményez bármit is a helyi társadalmi sajátosságok alapos ismerete nélkül. A deklasszált, perifériára szorult prekárius rétegek gyermekei előtt ma is a „valamihez értés” képessége, egy kétkezi, szaktudást és jártasságot igénylő szakma „birtoklása” a megélhetés záloga, így – a munkaerőpiaci igényeket folyamatosan szemlélve – a szakképzés értéke és jelentősége, továbbá annak cégekkel való összehangolt infrastrukturális fejlesztése kiemelt országos szinten. A minőségi, valós kompetenciát nyújtó, biztonságot adó, ugyanakkor fejlődési lehetőséget is jelentő szakképzés megfelelő működése ugyanakkor nem csupán a cégek, vállalkozók kiszolgálását kell hogy szolgálja, sokkal inkább az eltűnőben lévő szakember-utánpótlás bázisának erősítését és a minőségi, szakértelmet igénylő munkavégzés fennmaradását.

Írásom zárásaként ismét utalnék a címben is szereplő szociális és digitális

szakadékok találkozására. 2022 őszén, immár a „vágató” infláció és a romló gazdasági helyzet kapcsán merült fel sokakban ismét az online oktatásra való átállás lehetősége. Magam úgy látom, a 2020-ban még a pandémia idején első körben elrendelt „új oktatási módszerek”-re egy esetleges hasonló döntéssel összefüggésben is – L. Ritók Nóra alább idézett írására előreutalva – ugyanúgy reflektálnánk: „ez nem az a világ.” Az ott-

hontanulás mint motiváció és tevékenység jellemzően nem épült be azokba a családokba, ahol az alapkészségek és kompetenciák hiánya örökölődő.⁵ Esetükben féltő, hogy az erőteljes hangú, sikerekről szóló tömegkommunikáció üzenetével

kontrasztban megismétlődik ugyanaz: „gyerekek tömege sem online módon, sem papíralapon nem csinált semmit. Ők nem férnek be a sikerkommunikált képbe, de ők nem is fontosak. Másban sem, ebben sem”.⁶ A több értelemben is „széleken” élők helyzetét a lokális társadalom „alulról” történő, nagyobb nyilvánosságot és szélesebb körű elemzéseket kívánó vizsgálatai fedhetik fel a többségi társadalom előtt – a gyakran még mindig rejtve maradó „láthatatlan Magyarország” lát- és kórképének rekonstruálásán keresztül. Ez nyújthat segítséget a megoldás- és stratégiakeresésben az írásom elején bemutatott, halmozottan hátrányos helyzetű falusi tinédzser, vagy épp egy korai iskolaelhagyó – immár sokgyerekes – fiatal felnőtt számára is.

egy korai iskolaelhagyó –
immár sokgyerekes –
fiatal felnőtt számára is

⁵ L. Ritók, 2022.

⁶ Uo.

IRODALOM

- Ferge Zsuzsa (2017): *Magyar társadalom- és szociálpolitika 1990-2015*. A mai Magyarország sorozat. Osiris Kiadó, Budapest.
- L. Ritók Nóra (2019a): Ki nevel? A szülő vagy iskola... vagy egyik sem (blogbejegyzés; „A nyomor széle” – 668). Letöltés: <https://nyomorszele.hvgblog.hu/2019/02/09/668-ki-nevel-a-szulo-vagy-iskolavagy-egyik-sem> (2023. 01. 20.)
- L. Ritók Nóra (2019b): Nem csak digitális szakadéokban (blogbejegyzés; „A nyomor széle” – 676). Letöltés: <https://nyomorszele.hvgblog.hu/2019/04/07/676-nem-csak-digitalis-szakadekben> (2023. 01. 20.)
- L. Ritók Nóra (2019c): Gyerekek, iskola, reakciók (blogbejegyzés; „A nyomor széle” – 700). Letöltés: <https://nyomorszele.hvgblog.hu/2019/09/21/700-gyerekek-iskola-reakciok/> (2023. 01. 20.)
- L. Ritók Nóra (2022): Még egyszer az online oktatásról (blogbejegyzés; „A nyomor széle” – 851). Letöltés: <https://nyomorszele.hvgblog.hu/2022/08/21/851-meg-egyszer-az-online-oktatasrol> (2022. 09. 10.)
- Mártonfi György (2014): Korai iskolaelhagyás – Hullámzó trendek. *Educatio*. **23**. 1. sz., 36–49. Letöltés: http://epa.oszk.hu/01500/01551/00067/pdf/EPA01551_educatio_14_01_036-049.pdf (2023. 01. 24.)
- KSH (2016): *Mikrocenzus 2016 – 5. A népesség gazdasági aktivitása*. Letöltés: http://www.ksh.hu/mikrocenzus2016/kotet_5_gazdasagi_aktivitas (2021. 04. 01.)
- KSH (2017a): *Mikrocenzus 2016. 4. Iskolázottsági adatok*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. Letöltés: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_4.pdf (2023. 01. 20.)
- 10KSH (2017b): *Mikrocenzus 2016. 5. A népesség gazdasági aktivitása*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. Letöltés: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_5.pdf (Utolsó letöltés: 2023. 01. 20.)





SZABÓ ZOLTÁN ÁBEL¹ – VARGA ATTILA² –
BERZE IVÁN ZSOLT³ – KRISTÓF HANNA EMÍLIA⁴ –
NÉDER KATALIN⁵ – DÚLL ANDREA⁶

Magyar diákok környezettudatos cselekedetei és szándékai – nagymintás vizsgálat a Fenntarthatósági Témahéttel kapcsolatban

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A *Fenntarthatósági Témahét* programsorozata az egyik legnagyobb környezeti nevelési kezdeményezés hazánkban. A Témahéthez kapcsolódóan zajlik a „*Diákok és tanárok a fenntarthatóságról*” című kutatási program. A tanulmány a 2021. évi kutatási program keretében 17 746 diák által kitöltött kérdőív adatainak elemzése alapján bemutatja, hogy 11 különféle, a hétköznapi életben végezhető, de tudatos választást igénylő környezettudatos cselekedet milyen mértékben van jelen a diákok életében és terveik között, továbbá milyen háttértényezők magyarázhatják azt, hogy egyes környezettudatos tevékenységek gyakoribbak a diákok körében, mint mások. A kutatás legfontosabb eredményei, hogy a vizsgált korcsoportba tartozó magyar diákok átlagosan több mint négy környezettudatos cselekedetről számoltak be, leggyakrabban a szelektív hulladékgyűjtést (59%), az állat- és növénygondozást (58%), valamint az autó nélküli közlekedést (58%) említve válaszaikban. Az iskolai környezeti nevelés eredményességével kapcsolatban egyfajta telítődési hatást mutatnak az adatok, mivel azok a diákok, akik környezeti problémákkal csak havonta többször, vagy hetente többször foglalkoznak az iskolában, több környezettudatos cselekedetről számoltak be, mint azok, akik mindennap.

Kulcsszavak: *környezettudatosság, környezettudatos cselekedetek, Fenntarthatósági Témahét, magyar diákok*

¹ MA pszichológia szakos hallgató, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet

² ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Ember–Környezet Tranzakció Intézet

³ ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Doktori Iskola; ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Ember–Környezet Tranzakció Intézet

⁴ MA pszichológia szakos hallgató, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet

⁵ PontVelem Nonprofit Kft.

⁶ ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Ember–Környezet Tranzakció Intézet; BME GTK Szociológia és Kommunikáció Tanszék

A kutatás a *PontVelem Nonprofit Kft.* szervezésében valósult meg az *Emberi Erőforrások Minisztériuma* és a *Kék Bolygó Klímavédelmi Alapítvány* támogatásával. A résztvevő szakmai szervezetek az *Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Ember-Környezet Tranzakció Intézete*, a *Forsense Intézet*, a *Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete*, a *Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kara*, a *Pixrating Kft.*, a *Kecskeméti Neumann János Egyetem* és az *UNESCO Magyar Nemzeti Bizottságának Nevelésügyi Szakbizottsága* voltak.

I. BEVEZETÉS

I. 1. A Fenntarthatósági Témahét és a hozzá kapcsolódó kutatások jelentősége

Az emberiség jelenleg a klímakatasztrófa fenyegető veszélyével néz szembe, és a helyzet folyamatosan romlik. Nap mint nap hallhatunk olyan tragédiákról, melyekhez a vízhiány, a csökkenő fosszilis energiakészlet, vagy éppen a globális felmelegedés vezetett. Kellően hatékony intervenció nélkül a helyzet csak súlyosbodni fog. Az emberiség már az 1970-es évek óta tisztában lehet(ne) a tényvel, hogy a gazdaság növekedése előbb-utóbb a környezet állapotának romlásához vezet, és ezzel a technológiai civilizáció fennmaradását veszélyezteti. Ezért az emberek környezettel kapcsolatos szemléletváltozásának elősegítése évtizedek óta az oktatási rendszerek egyik fontos feladata (*Jeske*, 1976; *Kardos*, 2013). A magyarországi környezeti nevelés egyik legnagyobb szabású programsorozata a *Fenntarthatósági Témahét*,⁷ amelyet 2016 óta évente rendez meg a *PontVelem Nonprofit Kft.* A Témahét számos környezetvédelmi tanulási lehetőséget és kapcsolódó anyagot biztosít a felső tagozatos általános iskolások és középiskolások részére. A diákokat különböző versenyek

(*ZöldOkos Kupa*, *Nem térkép e táj*, *Időszaki Hulladékgyűjtési Verseny*) révén ösztönzik arra, hogy minél aktívabban bővítsék tudásukat környezetvédelmi témákban, és legyenek környezettudatosabbak a mindennapjaik során. A pedagógusok munkáját pedig óravázlatokkal, mintaprojektekkel, pályázatokkal, továbbképzésekkel és egyéb programokkal segítik a Témahét szervezői.

I. 2. A Diákok és tanárok a fenntarthatóságról című kutatási program

A 2021-es Témahéthez kapcsolódóan második alkalommal került lebonyolításra a „*Diákok és tanárok a fenntarthatóságról*” című kutatási program. Ez részben a 2020-as kutatás (*Varga*, *Berze* és *Düll*, 2021) megismétléseként szolgált, mivel az abban feltett kérdéseket újra felhasználtuk az eredmények ellenőrzése és összehasonlítása céljából (*Varga*, *Berze* és *Düll*, 2021).

A 2021-es kutatási programhoz tartozó online diákkérdőívet bármely magyar nyelven beszélő 10 és 21 év közötti általános és középiskolás diák kitölthette, így az adattisztítás után egy nemzetközileg is kiemelkedő nagyságú mintát kaptunk, összesen 17 746 diák adataival. Az adatok elemzéséből nyerhető információk egyfelől jelentős mértékben segítenek megérteni a magyar

⁷ <https://www.fenntarthatosagi.temahet.hu/> (az utolsó látogatás dátuma: 2022. 06. 18.)

általános és középiskolás diákság környezetvédelemhez való viszonyát, másfelől iránymutatók lehetnek a *közép- és kelet-európai* régióban is, mind a hasonló oktatási programokat tervező intézmények és oktatók számára, mind a témával foglalkozó kutatók saját munkásságában.

A kérdőívek fókuszában a kitöltők fenntarthatóságról alkotott véleménye és az általuk végzett és tervezett környezettudatos cselekedetek⁸ felmérése állt. Szintén a vizsgálat tárgyát képezte a diákok környezettel kapcsolatos ismereteinek feltérképezése, továbbá a környezetvédelmi kérdésekkel (iskolában, családi és baráti körben, hírek alapján) való foglalkozás gyakorisága és a környezettudatosság különböző mutatói közötti összefüggések vizsgálata. A kérdőíves kutatás alaperedményeit több jelentés összegezte (Szabó, Varga, Berze és Düll, 2021; Kristóf, Varga, Berze és Düll, 2021; Mónus és Bácskai, 2021; Halbritter, 2021; Tóth, Rosta és Policsányi, 2021). A jelen tanulmányban a környezettudatos cselekedeteket, valamint az azok számát és minőségét meghatározó más faktorokat (iskolai és iskolán kívüli foglalkozások, valamint a társas környezet hatása) tekintjük át. A szakirodalom alapján kijelenthető, hogy a tényleges viselkedésváltozásig vagy új viselkedések kialakításáig eljutni rendkívül nehéz az emberek számára, mivel belső és külső körülmények komplex rendszere határozza meg viselkedésünket (Ajzen, 1991; Klöckner, 2013; Han, 2015, Schwartz, 1977, Stern, Dietz, Abel, Gagnano és Kalof, 1999). Ezt jól szemlélteti Ajzen (1991) modellje, mely alapján a

viselkedés a személy attitűdjétől (adott tárgyra vonatkozó értékítéletétől), a számára fontos csoport társas normáitól, valamint a cselekvés végrehajtására vonatkozó észlelt kontrolltól függ. Ahhoz, hogy új viselkedést és szokást alakíthasson ki valaki, ezeknek a jellemzőknek valamilyen formában összhangba kell kerülniük. Annak záloga, hogy a ma diákjai a jövőben aktív, környezettudatos cselekvőkké váljanak, többek között az, hogy ún. cselekvési kompetenciákat (Jensen és Schnack, 1994) sajátítsanak el. A cselekvési kompetencia fogalmát az adott probléma kezeléséhez érdemben hozzájáruló, az adott szituációban végrehajtható cselekvések kiválasztására és végrehajtására való képességként írtuk le korábban (Varga, 2020). A diákok cselekvési kompetenciájának kialakulásához kritikai gondolkodás, szituáció-specifikus és általános tudás, önbizalom és szociális kompetencia szükséges (Mihály, 2002). Figyelembe kell azonban venni azt a nyilvánvaló ténytet, hogy a diákok életkortól függően más és más mértékben, de mindig rendkívül korlátozott mozgásterrel rendelkeznek. Ahhoz, hogy bármilyen, a környezet védelmét célzó kezdeményezésük kiteljesedhessen, leggyakrabban a szülők vagy tanárok támogatása és együttműködése szükséges (Varga, 2020). A környezeti nevelés hatásainak vizsgálatakor talán a ténylegesen megvalósított környezettudatos cselekedetek számának vizsgálata a legfontosabb, hiszen, bár fontos a diákok gondolkodásának és attitűdjeinek változása, közvetlen környezetvédelmi hatással a cselekedetek járnak, tehát a viselkedésváltozás, a

⁸ A tanulmányban – amikor a diákok felmért, elvégzett és tervezett környezettudatos tevékenységeiről írunk – következeten a *cselekedet* szót használjuk. A szó választásának oka, hogy a cselekedet magába foglalja a tudatosságot és az esetleges morális megfontolást, míg a viselkedés egy általánosítottabb, akár automatizmusokat is magába foglaló fogalom. A cselekedet szó használatával hangsúlyozni kívánjuk, hogy az emberek környezettudatos tevékenységeinek megvalósulásához az elérhető lehetőségek közötti tudatos választás szükséges (pl. tudatosan nem a kommunális hulladékgyűjtőbe teszem a papírhulladékot, hanem szelektíven gyűjtöm).

környezet védelmét szolgáló viselkedés tudatos végrehajtása ezeknek az oktatási környezeti nevelési programoknak a végső célja. Az elvégzett környezettudatos cselekedetek a legjobb mutatói annak, milyen gyakorlati hatása van a fenntarthatóság és a környezetvédelem iránt elkötelezett szemléletnek.

II. A KUTATÁS CÉLJA ÉS MÓDSZERTANA

Tanulmányunk két fő célt igyekszik megvalósítani: egyfelől a 2021-es kutatási programban gyűjtött adatok egy részének elemzése nyomán annak bemutatását, hogy a magyar diákok saját bevallásuk szerint hány környezettudatos cselekedetet végeznek el, és mennyi további ilyen cselekedet elkezdésére van szándékuk a következő egy évben a szakértői konszenzus alapján kiválasztott cselekedetek közül. Az aktuális és tervezett környezettudatos cselekedetek gyakoriságát illetően az elemzés feltáró jellege miatt előzetesen nem foglaltunk meg hipotéziseket az eredményekkel kapcsolatban, ugyanakkor felvázolunk az aktuális és tervezett cselekedetek mért gyakorisága mögött álló néhány lehetséges tényezőt. Másfelől arra is választ kívántunk kapni, hogy – a Témahétben való részvétel gyakoriságán túl – a környezettudatos témákkal különböző kontextusokban való találkozás gyakorisága (pl.: másokkal való kommunikáció a környezetvédelemről, környezettel kapcsolatos hírfogyasztás) és mások környezettudatosságának észlelt mértéke (mások mennyit foglalkoznak a környezettel) milyen kapcsolatban állhatnak a környezettudatos cselekedetek és az azokra vonatkozó szándékok mennyiségével. A környezeti neveléssel foglalkozó szakirodalom alapján a társas és információs

hatások kapcsolatban állnak a környezettudatos viselkedéssel (Grob, 1995; Liu, Teng és Han, 2020; Varela-Candamino, Novo-Corti és García-Alvarez, 2018). Ezekre alapozva az a feltételezésünk, hogy a környezettudatos témákkal különböző kontextusokban való találkozás gyakorisága pozitív összefüggésben van mind az aktuális, mind a tervezett környezettudatos cselekedetek számával.

II. 1. A minta

A 2021. évi „Diákok és tanárok a fenntarthatóságról” című kutatási program diákok számára készült magyar nyelvű kérdőívére eredetileg 31 788 online kitöltés érkezett, ebből az adattisztítást követően 17 746 került feldolgozásra, ami majdnem kétszerese a 2020-as kutatási program mintaelemszámának ($n_{2020} = 9396$). Törlésre kerültek azok a kitöltések, amelyekben a válaszadó:

- a kitöltést 60 másodpercnél rövidebb idő alatt befejezte,
- nem fogadta el a beleegyező nyilatkozatot,
- életkora kívül esett a 10-21 éves korosztályon (mivel szülő vagy tanár töltötte ki ellenőrzés céljából).

A kérdőív felvétele a 2021-es Fenntarthatósági Témahét kezdete után, április 19. és május 31. között történt. A minta eloszlása mind nemi, mind életkori szempontból egyenlőtlen. A minta nemi aránya az elvégzett binomiális próba alapján szignifikánsan eltér ($p < 0,001$) a KSH adatai alapján a korcsoportra jellemző nemi eloszlástól (51,3% fiú, 48,7% lány): mintánkban a lányok vannak túlsúlyban (fiú: 43,4%, lány: 56,6%). A kitöltők átlagéletkora 14,22 év ($SD = 2,22$), a legtöbben 12 évesek. A kérdőívben

vizsgált diákok életkori eloszlása is eltér a vizsgált korosztályok valós adataitól, hiszen a 11–17 évesek teszik ki a kitöltők 91,1%-át, és 60,3%-uk általános iskolás, azaz ez is korlátozza a kérdőív eredményeinek általánosíthatóságát. Ezek alapján láthatjuk, hogy bár a minta nemzetközi összehasonlításban is igen nagy elemszámú, ám nem reprezentatív a magyar általános és középiskolás diákpulációt tekintve. A mintát a Fenntartó Témahéten (továbbiakban: FT) való részvétel és ennek gyakorisága alapján háromfelé osztottuk:

- a 2021-es FT-n nem részt vevők (n = 6372),
- a 2021-ben FT-n először részt vevők (n = 1431),
- a 2021-ben FT-n nem először részt vevők (n = 4980) csoportjára.

A kutatásaitikai szabályoknak megfelelően a kitöltés önkéntes, a válaszadás pedig bármikor megszakítható volt. Ennek megfelelően a kitöltők közül nem mindenki jutott el a kérdőív végére, illetve többen kihagytak kérdéseket, amelyekre nem kívántak válaszolni. Ebből fakad, hogy – bár még mindig rendkívül nagy mintaelemszámunk van – több kérdésünkre 17 746 főnél kevesebben válaszoltak, és jelentős eltérések lehetnek az egyes kérdésekre válaszolók számában.

II. 2. A kutatásban használt mérőeszközök és kérdések

A diákok számára készült kérdőív több környezettudatossággal kapcsolatos aspektusra is rákérdezett, ezekből jelen tanulmányban csak a cselekedetekkel, szándékokkal, szociális háttérrel és iskolai tevékenységekkel kapcsolatos kérdésekre adott válaszok

elemzésére fókuszálunk. A statisztikai elemzések elvégzéséhez az *IBM SPSS 27.0* és a *Jamovi 2.2.5* szoftvereket alkalmaztuk. Az elemzésekben használt statisztikai próbákat az eredmények bemutatásánál ismertetjük.

A magyar diákok aktuális és tervezett környezettudatos tevékenységei számának meghatározásához két kérdést foglaltunk meg. Mind a két kérdésben ugyanaz a 11, alábbiakban bemutatott cselekvés szerepelt, amelyek a kutatási programban részt vevő szakemberek szerint megfelelnek a diákok által elvégezhető leggyakoribb környezettudatos cselekedeteknek: szelektív hulladékgyűjtés, autó nélküli közlekedés, állatok és növények gondozása, erőforrásokkal való takarékoság, késztermékek javít(tat)ása, élelmiszerpazarlás elkerülése, megfontolt ruhasvásárlás, környezetbarát termékek vásárlása, eldobható csomagolású üdítők fogyasztásának kerülése, környezetvédelmi programokon való részvétel és használt termékek vásárlása. Az egyik kérdésben a diákok e 11 cselekedetből azokat választhatták ki, amelyeket jelenleg is végeznek, míg a másikban azokat jelölhették, amelyeket a következő egy évben terveznek elkezdni.

A kérdőív vizsgálta továbbá az ezekkel összefüggő lehetséges iskolai, iskolán kívüli és egyéb szociális faktorokat is. Az alábbiakban felsoroljuk ezeket a kérdéseket, zárójelben jelölve, milyen válaszopciók közül választhattak egyet a diákok:

- Milyen gyakran foglalkoztok iskolai tevékenységek keretében környezetvédelemmel, globális környezeti problémákkal? (minden nap, hetente többször, havonta többször, ritkábban)
- Milyen gyakran veszel részt az iskola által szervezett kirándulásokon vagy más

szabadtéri foglalkozásokon, programokon? (havonta többször, havonta egyszer, évente többször, évente egyszer, ritkábban, soha)

- Véleményed szerint mások mennyire foglalkoznak a környezettel? (egyáltalán nem, túl keveset, megfelelő mértékben, túl sokat)
- Szoktatok-e otthon környezetvédelmi kérdésekről beszélgetni? (gyakran, néha, nagyon ritkán, soha)
- Milyen gyakran nézel, olvasol környezettel kapcsolatos híreket? (gyakran, néha, nagyon ritkán, soha)
- Szoktál-e barátaiddal környezetvédelmi kérdésekről beszélgetni? (gyakran, néha, nagyon ritkán, soha)

III. A KÖRNYEZETTUDATOS CSELEKEDETEK ÉS SZÁNDÉKOK GYAKORISÁGA – ÉS ENNEK LEHETSÉGES OKAI

Az eredmények feldolgozása során összesítettük, hogy a kitöltők beszámolójuk szerint hány környezettudatos cselekedetet hajtanak végre, és hány cselekedetet készülnek elkezdeni a következő egy évben abból a 11 lehetőségből, amit a kérdőívben bejelölhettek.

A kérdőívben vizsgált 11 különböző környezettudatos cselekedet elemzésének alapja egyfelől megjelölésük gyakorisága (e szerinti sorrendben is tárgyaljuk őket), másfelől az, hogy végrehajtásukra milyen lehetőségei vannak egy általános vagy középiskolás

diáknak, és elvégzésük milyen nehézségekkel járhat számukra. Általában elmondható, hogy a környezettudatos tevékenységek végrehajtásához több feltételnek is teljesülnie kell. Az ezt meghatározó komponensek Klöckner (2013) összefoglalásában például:

- a diákok társas környezetének véleménye a különböző viselkedések kívánatosságáról (társas normák);
- a felismerés, hogy az adott szituációban szükséges az egyén beavatkozása, és az, hogy az egyén tudatában legyen, milyen következményekkel járhat egy-egy viselkedés a környezet állapotának szempontjából (például mikor és hogyan érdemes téli madáretetést végezni);
- milyen és mennyire erős szokásokkal rendelkezik az adott személy;
- a diákok attitűdje a környezet felé.

Ezeknek megfelelően a szülők, tanárok, más családtagok segítsége, tanítása és támogatása a gyermekek számára kulcsfontosságú. Emellett fontos olyan körülmények megléte vagy megteremtése (például egy jól felszerelt műhely, vagy akár csak egy varrógép ruhajavításhoz; egy hozzáértő segítsége, aki képes biztonságossá és hasznossá tenni a tevékenységet), amelyek segítségével a környezettudatos tevékenységek elvégezhetővé válnak. Így érhető el, hogy a jelenleg egy diák által átlagosan elvégzett környezettudatos cselekedetek ($M = 4,27$, $SD = 2,35$)⁹ (1. ábra) és szándékok száma ($M = 3,74$, $SD = 2,70$) (2. ábra) magasabb lehessen.¹⁰

⁹ A statisztikai eredmények közlésekor a továbbiakban az adott változó mintabeli átlagát (angolul: mean) M betűvel, míg a változó mintabeli szórását (angolul: standard deviation) SD betűpárral jelöltük.

¹⁰ Ebben a tanulmányban más kritériumokat határoztunk meg az adatok szűrésére, ezért mintánk eltér a Tóth, Rosta és Policsányi (2021) által elemzésbe vont mintától. Ennek ellenére a sorrendben mutatkozó különbségek minimálisak mind a környezettudatos cselekedetek, mind az azokra vonatkozó szándékok esetén.

1. ÁBRA

Az elvégzett környezettudatos cselekedetek az azokat megjelölők arányának sorrendjében

(„Té mit teszel most¹¹ azért, hogy tisztább és egészségesebb legyen a környezet? Több választ is bejelölhatsz!”) – A százalékkérték azt mutatja, hogy a kérdésre válaszoló diákok (n = 13425¹²) hány százaléka jelölte meg az adott cselekedetet jelenleg is végzett cselekedetként.



FORRÁS: *saját szerkesztés*

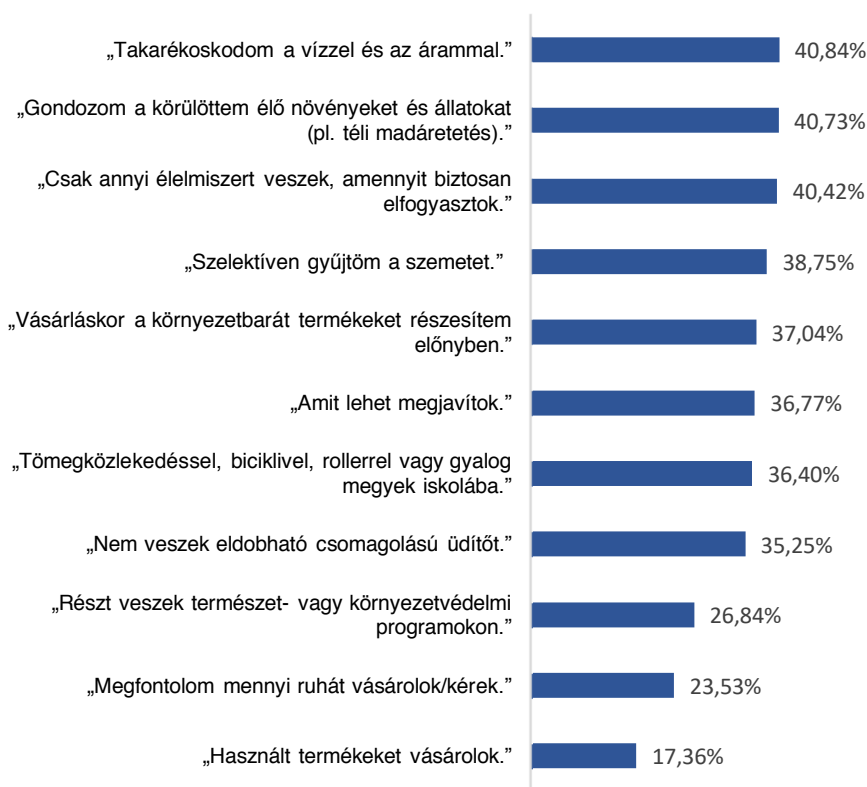
¹¹ A „teszel most” szavakat a kérdőívben is aláhúzva, figyelemfelhívásként használtuk.

¹² Szakmai és kutatómódszertani megfontolásból azokat a diákokat számítjuk a kérdést megválaszolók közé, akik legalább egy cselekedetet megjelöltek.

2. ÁBRA

A következő egy évben tervezett környezettudatos cselekedetek az azokat megjelölők arányának csökkenő sorrendjében

(„Mit tervezel változtatni a következő 1 évben, hogy környezettudatosabban élj? Több választ is bejelölhatsz!”) – A százaléérték azt mutatja, hogy a kérdésre válaszoló diákok (n = 13292¹³) hány százaléka jelölte meg az adott cselekedetet a következő egy évben elkezdeni tervezett cselekedetek között.



FORRÁS: saját szerkesztés

¹³ Szakmai és kutatómódszertani megfontolásból itt is azokat a diákokat számítjuk a kérdést megválaszolók közé, akik legalább egy tervezett környezettudatos cselekedetet megjelöltek.

III. 1. „Szelektíven gyűjtöm a szemetet.”

A hulladék szelektív gyűjtése a leggyakoribb környezettudatos cselekedet és negyedik leggyakoribb szándék a mintánkban, mivel jelenleg is végzettként az e kérdésekre válaszoló diákok 59,2%-a, tervezett cselekedetként pedig 38,8%-uk jelölte meg. Annak, hogy ezt ennyien jelezték, az oka valószínűleg az, hogy nagyon sok magyarországi településen ma már a kommunális hulladékhoz hasonlóan elszállítják a külön gyűjtött műanyag-, papír- és fémszemetet, sőt, sok szuper- és hipermarketben is kihelyeztek már ládákat, ahova az újrahasznosítható hulladékot el lehet helyezni (Supka, 2020). Így valószínűleg ez a legkönnyebben végrehajtható cselekedet a felsoroltak közül. Ennek tekintetében elgondolkodtató, hogy ezt az egyszerű környezetvédő cselekvést is csak a kérdésre válaszoló diákok kevesebb mint kétharmada végzi (saját bevallásuk alapján). Ennek oka sokféle lehet, például a megfelelő jelzéssel ellátott szemetesek hiánya vagy kényelmetlen használata (Miafodzzyeva, Brandt és Andersson, 2013), esetleg az, hogy a diák által tisztelt és modellként követett személyek sem fordítanak időt a szelektív-hulladék-gyűjtő keresésére. A környezettudatos viselkedés motivációja ellen hathat a megfelelően erős attitűdök és normák hiánya, vagy a tudásban és képességben érzett bizonytalanság (Bezzina és Dimech, 2011). Gyakran sem a fiatalok, sem a felnőttek nem tudják, mi fog történni a hulladékkal, például valóban oda kerül-e, ahová ők azt szánták, hiszen sok téves információ terjed a hulladék felhasználásáról (Bezzina és Dimech, 2011). Ezért annak ellenére, hogy a szelektív hulladékgyűjtés a leginkább elterjedt környezettudatos tevékenység a

kérdésre válaszoló diákok között, sokszor még ez is komoly infrastrukturális és tájékoztatási akadályokba ütközhet.

III. 2. „Gondozom a körülöttem élő növényeket és állatokat (pl. téli madáretetés).”

Ezt a kijelentést az e kérdésekre válaszolók 58,1%-a vallotta önmagára jellemzőnek, és 40,7%-ának áll szándékában ezt a cselekedetet elkezdni a közeljövőben. Az, hogy a diákok közvetlen környezetüket gondozzák, a környezeti nevelés szempontjából is kiemelten fontos, az ilyen tevékenységek során ők maguk idézhetnek elő pozitív változást a környezetükben. A téli madáretetés miatt több lehet a környéken a madár, akár oda is szokhatnak, növelve a helyi biodiverzitást, míg a növények gondozása a zöldterület növekedésével vált ki pozitív élettani és mentálhigiénés hatást. Ezekon felül nagyon fontos a gyermekek számára, hogy érzékeljék: tetteiknek pozitív következményei vannak, hiszen ez jutalomértékű. Annak ellenére, hogy elsöre könnyűnek tűnne ezen környezettudatos cselekedetek végzése, sok diáknak problémát jelenthet olyan területet találni, ahol ilyen gondozó és nevelő szerepet vehetnek fel. A nagyobb városokban ritkán fordulnak elő olyan zöld közterületek, amelyeket a lakosságnak (a gyermekeket beleértve) lehetősége van aktívan gondozni, illetve a városi környezet akadályozza, hogy az ahhoz szokott fajokon túl más élőlényekkel érintkezhessünk. E problémákra sikeres megoldást jelentenek a különböző célú (pihenés, oktatás, élelmezés) iskolakertek (Iskolakertekért Alapítvány, é. n.), melyek a környezetvédelmi szemléletformálás hasznos és hatékony eszközei, sőt közösségi használat esetén a gyermekekén túl a helyiek

környezettudatosságát is fejleszthetik. Mindezek mellett a természeti környezet közelsége és az abban töltött idő pozitív kapcsolatban áll az emberek észlelt boldogságával és jóllétével, amely szintén egy megfontolandó és szem előtt tartandó perspektíva (Bratman és mtsai., 2019; Engemann, Pedersen, Arge és Svenning, 2019). Ezzel együtt sok iskolában sajnos a zöldfelületet a gyakran túlóntözött vagy elégtelenül gondozott szobanövények jelentik csupán.

III. 3. „Tömegközlekedéssel, biciklivel, rollerrel vagy gyalog megyek iskolába.”

A közlekedéshez felhasználható eszközök sokszínűsége ellenére csupán az e kérdésekre válaszoló diákok 58%-a jut el autó nélkül az iskolába és 36,4%-uk tervez autó nélküli eljutást a következő egy évben. A gépjárműforgalom, legyen az személy-, vagy áruszállítás, az egyik legnagyobb üvegházhatásúgáz-termelő, mivel a teljes Európai Unió kibocsátás 30%-áért a közlekedés felel, amelynek majdnem háromnegyedét a közúti közlekedés teszi ki (Európai Parlament, 2019). Sőt, ezen felül, míg majdnem minden ágazat kibocsátása csökkent 1990-hez képest az Európai Unión belül, a közlekedésnek tulajdonítható üvegházhatású gázok mennyisége majdnem 25%-kal nőtt (Európai Parlament, 2019). A fenntartható mobilitás ezek miatt is kimagaslóan fontos területe a környezetvédelemnek. Ebben a környezettudatos viselkedésben kifejezetten nagy szerepe van a szülők mellett a helyi önkormányzatnak vagy a közlekedési hatóságoknak. Az autóval történő utazás helyett a mobilitásnak sok más elérhető és elterjedt, de legfőképpen környezetbarátabb módját ismerjük. Ide tartoznak elsősorban a gyaloglás és olyan

eszközök használata, amelyeket emberi erő hajt (bicikli, *nem* elektromos roller), mindezek a fizikai fittséghez is hozzájárulnak. Felmerül a kérdés: a sok pozitív aspektus ellenére mi lehet az oka, hogy a kitöltők több mint harmada nem jelölte be ezt a cselekedetet? Kezdjük az infrastrukturális hiányosságokkal (Bradford Council, 2017; Váradi, 2013; Marjainé Szerényi és mtsai., 2012): minthogy a magyar városok nagyjából még mindig az „autósokért vannak”, a megfelelő kerékpár- és gyalogutak száma csekély. Azonban még megfelelő utak megléte esetén is igaz, hogy a gyalogos vagy biciklis KRESZ és más vonatkozó szabályok az emberek többsége előtt ismeretlenek, ami komoly biztonsági hiányosságot jelent. A tömegközlekedés is komoly hátrányokkal küzd, a reggeli dugók sokszor akadályozzák a közösségi közlekedési eszközök haladását, a járatok kényelmetlenül zsúfoltak, vagy az emberek csak több átszállással és hosszú gyaloglással képesek célba érni. A megfelelő tudás hiányában és az esetleg felmerülő költségek (mobilitási eszközök, bérletek) miatt egyszerűbbnek tűnhet autóval, akár kerülőúton, munkába menet elvinni az iskolába a gyermeket is.

III. 4. „Takarékoskodom a vízzel és az árammal.”

Az e kérdésre választ adó diákok 48,9%-a jelezte, hogy végzi ezt a cselekedetet, ugyanakkor ezt tervezik a legtöbben elkezdeni a következő egy évben: a kérdésre válaszoló diákok 40,8%-a jelölte be. Bár a szándékok későbbi megvalósulása sok tényező függvénye, és egyáltalán nem biztos, hogy minden válaszadó, aki kifejezte takarékosági szándékát, valóban takarékoskodni fog, mégis – ha mást nem is, de – a takarékoság

alapvető fontosságának felismerését bizonyosan jelzik ezek az adatok. A takarékoság fontossága azzal összefüggésben is kiemelendő, hogy a világ energiafelhasználása 1950 óta hatszorosára, míg a vízfelhasználás háromszorosára nőtt (*Egyesült Nemzetek Szervezete*, 2014; *Vlek*, 2000), sőt a következő évtizedben egyes előrejelzések szerint az energiafelhasználás további másfélszeres növekedése várható. Ezen arányok mellett könnyen beláthatjuk, hogy megfelelő intervenciók hiányában és a fogyasztói szokások megváltoztatása nélkül már a jelenlegi állapotok sem fenntarthatóak. Ezek ellenére a megkérdezett gyerekeknek csupán a fele válaszolta, hogy így is takarékoskodik az erőforrásokkal. Lehetséges, hogy valójában megteszik ezeket, de úgy ítélik meg, hogy többet is tehetnének – azonban az ehhez szükséges modernizáció és életmódváltás (*Sleight*, 2013), például a családi hűtő energiatakarékosabbra cserélése, kívül esik egy gyermek lehetőségein. Ráadásul az eredmények értelmezésekor fontos figyelembe venni, hogy ennek a kérdésnek meglehetősen sokféle interpretációja lehet jelen a válaszoló gyerekek gondolkodásában, ezek feltárása további vizsgálatokat igényel.

III. 5. „Amit lehet, megjavítok.”

A gyermekek által naponta használt tárgyak javítása gyakran körülményes, és számos esetben szakértelmet igényel, ezért nem meglepő, hogy csak az e kérdésekre válaszoló diákok 46,1%-a állítja, hogy megjavítják, amit lehet, és csupán 36,8%-uk tervez így cselekedni a következő egy évben. Ezt az információt annak fényében kell vizsgálnunk, hogy a különböző használati és késztermékek fogyasztása jelentős, főleg azt figyelembevéve, hogy milyen alacsony

arányban kerülnek ezek újrahasznosításra. Elektronikai szemétből például az emberiség évente 50 millió tonnát termel, aminek csupán ötöde lesz újrahasznosítva (*LeBlanc*, 2020). A különböző kisebb ház körüli javításokhoz szükséges alapkompenciák elsajátítása akár az iskolai, akár családi környezetben megtörténhet, ezért ebben is óriási a tanárok és szülők szerepe és hatása. Egy gyerek képessé válhat arra, hogy megvarrja az elszakadt tornaruháját vagy megjavítsa a billegő íróasztalát, ugyanakkor a mai digitális korban talán ezeknél is fontosabb az elektronikai eszközök karbantartása. Elektromos áram használata miatt a hardverek javítása komoly veszélyekkel jár, és olyan szaktudás vagy eszközök kellenek hozzá, amikkel nem rendelkezik mindenki otthon. Tehát a tudás és a javításhoz szükséges tárgyak hiánya (az elektronikai cikkeken kívül is) nyilvánvalóan gyakran visszatartja a gyerekeket a tárgyaik megjavításától, mindemellett azt is figyelembe kell venni, hogy a különböző termékgyártók hogyan próbálják ellehetetleníteni az eszközök javítását, hogy ezzel ösztönözzék a keresletet (*Irina*, 2021). Más esetekben a javítandó tárgy egy másik példánya könnyen és olcsón beszerezhető, ami miatt kevésbé éri meg hosszú időt tölteni az adott tárgy helyrehozásával.

III. 6. „Csak annyi élelmiszert veszek, amennyit biztosan elfogyasztok.”

Az e kérdésekre választ adó diákok 42,9%-a nyilatkozta, hogy ez a tevékenység jellemző rá, és 40,4%-uknak áll szándékában elkezdeni ezt a következő egy évben, és bár ebben az esetben sem lehetünk biztosak a szándék megvalósulásában, a szándék magas aránya legalább a témakör fontosságának ismeretét jelzi. Ez annak fényében különösen

fontos, hogy az ételpazarlás is egy olyan problémakör, amely azonnali beavatkozást igényel, és a gyerekek mindennapi életében is gyakran jelenik meg. Csak az USA-ban évente 57 millió tonna élelmiszert pazarolnak el (*Food Waste Is a Massive Problem*, 2021), ennek közel fele a háztartásokban keletkezik, és az ország édesvízfogyasztásának negyedéért felel az olyan élelmiszerek gyártása, melyek végül a szemetesben végzik. A probléma Magyarországon is súlyos, hiszen egy kutatás szerint évente 65,49 kilogrammnyi ételszemetet dob ki egy magyar ember, aminek a fele elkerülhető veszteség lenne (*Kasza, Dorkó, Kunszabó és Szakos*, 2020). A veszteség oka leginkább a túl sok étel készítése, a túlvásárlás (főleg friss zöldségek és gyümölcsök, tejtermékek) és a szavatossági idő körüli bizonytalanság (mit is jelez, és utána meddig fogyasztható még a termék) (*Food Waste Is a Massive Problem*, 2021). Ugyanakkor felmerül az a kérdés is, hogy az ételpazarlás csökkentéséhez és megelőzéséhez mennyire tud egy diák a család meggyőzése által hozzájárulni. Erre leginkább akkor figyelhetnek oda, amikor a boltban vagy az iskolai menzán vásárolnak be maguknak ételmezt – viszont utóbbi esetben gyakran nem tudják befolyásolni, mekkora adagot osztanak ki nekik.

III. 7. „Megfontolom, mennyi ruhát vásárolok/kérek.”

Az e kérdésekre választ adó diákok 31,9%-a vallotta magára jellemzőnek, hogy megfontolja, mennyi ruhát vásárol, illetve kér, és ezt a cselekedetet csupán 23,5%-uk tervezi a következő évben elkezdni. A divatipar az egyik legkörnyezetszennyezőbb iparág jelenleg a világon (*Szopkó*, 2020). Ma a húsz évvel ezelőttihez képest négyszer annyi ruhát

gyártanak, ezért a kevesebb és tartósabb ruha vásárlása jelentős pozitív környezeti hatással járna (*Szopkó*, 2020). Ez a téma a 2021-es Témahét programjain is különleges figyelmet kapott, sokat foglalkoztak a résztvevők a fenntartható divattal. Azonban a környezetbarát divattermékek ma még több szempontból sem fogyasztóbarátok, hiszen a fast fashion üzletláncokhoz képest sokkal kevesebbet és drágábban állítanak elő belőlük, és így a magyar pénztárca-központú vásárlók számára elérhetetlennek bizonyulhatnak. Ez különösképpen korlátozza a serdülőkorú vásárlókat, akik esetében nagyon limitált, hogy mennyit fordíthatnak új ruhák vásárlására, ezenfelül ebben a korban a gyerekek nemcsak a helyüket keresik a társadalomban, hanem a saját stílusukat is (*Piacentini és Mailer*, 2004). Tekintve, hogy sok identitást adó szubkultúra saját öltözködési stílussal rendelkezik, ezen identitások próbálgatása járhat azzal, hogy az egyik szubkultúrához tartozó ruhát egy idő után a fiatal sosem fogja viselni, ezzel is növelve az elpazarolt ruhák mennyiségét.

III. 8. „Vásárláskor a környezetbarát termékeket részesítem előnyben.”

A kérdésre válaszoló diákok 27,8%-a jelölte be ezt a környezettudatos cselekedetet, tehát csak kevéssel több, mint negyedükre jellemző, viszont az ennek elkezdésére vonatkozó szándékot ennél többen, a kérdésre válaszolók 37%-a jelezte. Ez annak fényében alacsonynak tűnhet, hogy a zöld gazdaság és a környezetbarátabb ipari termékek és szolgáltatások már régóta életünk részei, hiszen nemzetközi, nemzeti szabályozások, valamint vásárlók nyomására több cég próbál zöldebbé válni. Ugyanakkor teljesen környezetbarát termékeket nehezen találunk.

Ráadásul azok, amik mégis megvásárolhatóak, általában drágábbak a magasabb gyártási költség, és ezért kisebb piac miatt (*Why today's pricing is sabotaging sustainability*, é. n.). A nemzetközi tanulmányok (Bacsi, 2020; Marquart-Pyatt, 2012; Namkung és Jang, 2014) sem egyeznek meg abban, hogy az emberek hajlandóak-e többet fizetni a zöld termékekért, vagy úgy gondolják, elég, ha életük más területén eléggé környezettudatosak, vagy esetleg egyszerűen a kormányzati szervekre tolják a felelősséget, miszerint nekik kellene a problémával foglalkozni. *Naz és munkatársai* (2020) eredményei alapján elmondható a serdülőkhöz korban közelálló magyar egyetemistákról, hogy preferálják azokat a termékeket, amelyek környezetbarátok, ugyanakkor a megvásárlásukig leginkább akkor jutnak el, ha hajlandóak többet is fizetni érte. A diákoknak viszonylag behatárolt lehetőségei vannak arra, hogy környezetbarát alternatívákat választhassanak, hiszen fogyasztási lehetőségeikés pénzügyi forrásaik korlátozottak, valamint időigényes a termékek összehasonlítása és annak alapos vizsgálata, hogy melyiknek van a legkisebb negatív hatása a környezetre.

III. 9. „Nem veszek eldobható csomagolású üdítőt.”

Az itt jelzett cselekvés csupán a kérdésre választ adó diákok 19,7%-ára jellemző, ennél többen, a kérdésre válaszolók 35,3%-a jelezte, hogy tervezi a következő egy évben ezt a viselkedést elkezdeni. Az eldobható csomagolás (single-use) egyszeri használatra lett tervezve, azaz kialakításából, tulajdonságai- ból adódóan újrahasznosítása nehézkes, és emiatt ez az egyik legnagyobb műanyagfelhasználó (IEEP, 2016). Használatuk

gyakorlatilag elkerülhetetlen, gondoljunk csak arra, milyen kevés üdítőt vehetünk üveg-, fém- vagy papírcsomagolásban, és ez leginkább a legnépszerűbb üdítőmárkák termékeire igaz (Thomas, 2020). Ezek fényében nem meglepő, hogy ilyen alacsony arányban jellemző ez a cselekedet a diákokra. Ez esetben a környezettudatos attitűdök érvényesülését a (nemcsak pénzügyi értelemben vett) lehetőségek hiánya annyira korlátozza, hogy a legtöbb diáknak még hajlandóság mellett is nehéz az eldobható csomagolást elkerülni. A csoportnyomás miatt az pedig sok diákban valószínűleg fel sem merül, hogy az üdítők fogyasztása nem elengedhetetlen a mindennapokban.

III. 10. „Részt veszek természet- vagy környezetvédelmi programokon.”

Mindössze az e kérdésekre választ adó diákok 19,3%-a jelezte a kérdőívben, hogy részt vesz ilyen programokon, és 26,8%-uk tervezi, hogy a következő egy évben csatlakozik ilyen eseményekhez. Ez annak fényében különösen alacsony, hogy az iskolák és az ott tanító pedagógusok hatása a gyerekekre óriási. Ennek megfelelően hatalmas felelősség hárul rájuk, hiszen a szoros tanterv mellett sokan próbálják a diákoknak továbbadni saját tudásukat a témában.

A környezeti nevelés is gyakran így jut be az iskolai mindennapokba, hiszen a Fenntarthatósági Témahét – annak erényeit és hatását nem lelkisínyelve – a hosszú tanévnek csupán egy rövid időszaka, ezért lenne fontos, hogy az ilyenkor előtérbe kerülő programok és foglalkozások egész évben megvalósuljanak.

III. 11. „Használt termékeket vásárolok.”

Ezt a környezettudatos cselekedetet jelölték be a legkevesebben, összesen az e kérdésekre válaszoló diákok 15,3%-a, míg szándékként 17,4%-uk jelezte, hogy a következő egy évben tervezi használt termékek vásárlását. A 2021-es Fenntarthatósági Témahét egyik hangsúlyos területe volt a fenntartható, körkörös gazdaság. Ennek a modellnek kulcseleme, hogy a különböző tárgyakat, ha a tulajdonosának a továbbiakban nincs rá a szüksége, továbbadja, hogy valaki más használhassa – ezzel is csökkentve az új termékek iránti keresletet és az azok gyártásával járó környezetszennyezést. A használt tárgyak piaca elég széles, mert a folyamatos technológiai fejlődés csupán tárgyaink egy részét érinti (legfőképpen elektronikai cikkeinket), viszont bármi más megfelelő minőségbiztosítás mellett könnyen cserélhetne gazdát. Erre a legjobb példa a használt ruhák esete, amiknek világszerte kiterjedt piaca van, ugyanakkor használatukhoz komoly előítéletek kapcsolódnak. Fogasztói társadalmunkba mélyen beépült, hogy az a legjobb, ami új. Ezért fontos, hogy a fiatalabb generáció mentalitására e tekintetben is sikeresen hatni tudjunk. Ahogyan az előző eseteknél, itt is felmerül, hogy egyáltalán mennyire

tudja egy diák meghatározni saját fogyasztási módját, vagy az csupán szülei választásait tükrözi vissza. Hiszen – ahogy említettük – saját forrásai elég korlátozottak, és ha nem vezet saját háztartást, nagyon kevés új tárgyat és eszközt kell beszereznie. Talán ezekre és a használt áruk (a használt ruhák piacán kívül) szűkös piacára, valamint kifejletlen infrastruktúrájára vezethető vissza, hogy erre a tevékenységre érkezett a legkevesebb jelölés.

IV. AZ ÖSSZEFÜGGÉSEKRE VONATKOZÓ EREDMÉNYEK

IV. 1. Az eredmények összehasonlítása a Témahéten való részvétel alapján

Miután a mintát a Témahéten való részvétel alapján háromfelé bontottuk, összehasonlítottuk, hogy a 2021-es FT-n nem részt vevők, a 2021-ben FT-n először részt vevők és a 2021-ben FT-n nem először részt vevők átlagosan hány környezettudatos cselekvést szoktak végezni, és hány újat terveznek elkezdni. Az 1. és 2. számú táblázat alapján jól látszik mindkét esetben, hogy a 2021-es FT-n részt vevő diákok több ilyen végeznek és terveznek a 2021-es FT-n részt nem vevőknél.

1. TÁBLÁZAT

A tervezett és elvégzett környezettudatos cselekedetek számának átlaga

Az elvégzett környezettudatos cselekedetek és az ezekre vonatkozó szándékok számának átlaga az FT-n való részvétel szerinti csoportok között

		M (SD)	Elemsszám (n)
Cselekedetek	2021-es FT-n nem részt vevők	4,03 (2,23)	6372
	2021-ben az FT-n részt vevők	4,49 (2,43)	6411
	2021-ben FT-n először részt vevők	4,26 (2,32)	1431
	2021-ben FT-n nem először részt vevők	4,55 (2,46)	4980
Szándékok	2021-es FT-n nem részt vevők	3,58 (2,58)	6372
	2021-ben az FT-n részt vevők	3,87 (2,78)	6411
	2021-ben FT-n először részt vevők	3,76 (2,74)	1431
	2021-ben FT-n nem először részt vevők	3,90 (2,80)	4980

FORRÁS: saját szerkesztés

Az egyszempontos független mintás varianciaanalízis (ANOVA)¹⁴ Brown–Forsythe-féle módszerrel¹⁵ történő korrekciójának eredménye alapján az FT-n való részvétel gyakorisága szignifikáns összefüggést mutat a környezettudatos cselekedetek és tervek számával (Cselekedetek: $F(2, 6100,085) = 71,79$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,012$; Tervek: $F(2, 5845,06) = 18,03$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,005$),

azonban a parciális étanégyszet-értékek alapján¹⁶ a programsorozaton való részvétel a cselekedetek számát csekély, a tervek számát pedig igen csekély mértékben magyarázza. A Kruskal–Wallis-próba¹⁷ szintén szignifikáns eredményt mutat.

¹⁴ Az egyszempontos független mintás varianciaanalízis (ANOVA) olyan statisztikai próba, amely lehetővé teszi egy folytonos változó három vagy több független csoportban mért átlagai közötti különbség vizsgálatát. Alkalmazásához több feltételnek is teljesülnie kell, ilyen például az adott változó normális eloszlása és a szóráshomogenitás megléte (a változó szórása az egyes csoportokban ne térjen el szignifikánsan).

¹⁵ A Brown–Forsythe-teszt az egyszempontos független mintás varianciaanalízis korrekciója abban az esetben, amikor a szóráshomogenitás feltétele nem teljesül.

¹⁶ A parciális étanégyszet a hatásméret egyik mutatója varianciaanalízisek esetében. Jelen tanulmány elemzéseiben értéke azt mutatja meg, hogy mekkora részben magyarázza a csoportosító változó a kimeneti változó összes varianciáját.

¹⁷ A Kruskal–Wallis-próba az egyszempontos független mintás varianciaanalízis nemparaméteres megfelelőjének tekinthető. Folytonos változó esetén abban azon esetben használandó, ha jelentősen sérül az egyszempontos független mintás varianciaanalízis normális eloszlásra vonatkozó feltétele (pl. az egyes csoportokban ellentétesen ferde az eloszlás). Jelen elemzésben minden esetben megerősítő próbaként alkalmazzuk.

A Bonferroni post-hoc teszt¹⁸ alapján azok a 2021-es FT-n részt vevő diákok, akik egy alkalomnál többször kapcsolódtak már be FT-be (azaz a 2021-ben FT-n nem először részt vevők), szignifikánsan több környezettudatos cselekedetet hajtanak végre, mint azok, akik nem vettek részt a 2021-es FT-n, vagy 2021-ben vettek először részt a programban, illetve több környezettudatos cselekedetet terveznek, mint a 2021-ben nem

részt vevők. Utóbbiak szignifikánsan kevesebb cselekedetet hajtanak végre a 2021-ben FT-n első alkalommal részt vevőkhöz képest, azonban a következő egy évre vonatkozó tervek esetében a diákok ezen két csoportjának összehasonlítása során kapott értékek már nem jeleznek szignifikáns különbséget. A pontos statisztikai adatokat a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. TÁBLÁZAT

A környezettudatos cselekedetek és szándékok számának átlaga a 2021-es FT-n való részvétel szerint

Az elvégzett környezettudatos cselekedetek és az ezekre vonatkozó szándékok számának átlagában a 2021-es FT-n nem részt vevők, illetve a résztvevők közül a 2021-ben FT-n első alkalommal és a 2021-ben FT-n nem első alkalommal részt vevők csoportjai között mutatkozó különbségek tesztelésének eredményei

	2021-ben FT-n nem először részt vevők	2021-ben FT-n először részt vevők	2021-es FT-n nem részt vevők
2021-ben FT-n nem először részt vevők (csel.: $M = 4,55$, $SD = 2,46$) (terv: $M = 3,90$, $SD = 2,80$)	–		
2021-ben FT-n először részt vevők (csel.: $M = 4,26$, $SD = 2,32$) (terv: $M = 3,76$, $SD = 2,74$)	csel.: $p < 0,001$ terv: $p = 0,277$	–	
2021-es FT-n nem részt vevők (csel.: $M = 4,03$, $SD = 2,23$) (terv: $M = 3,58$, $SD = 2,58$)	csel.: $p < 0,001$ terv: $p < 0,001$	csel.: $p = 0,002$ terv: $p = 0,087$	–

FORRÁS: saját szerkesztés

A fenti táblázatok alapján láthatjuk, hogy azok a kitöltők számolnak be a

legtöbb környezettudatos cselekedet végrehajtásáról ($M = 4,55$, $SD = 2,46$), akik a

¹⁸ A Bonferroni-teszt egy olyan utóteszt, amely varianciaanalízis alkalmazása során az egyes csoportok közötti különbségek egyenkénti vizsgálatára szolgál. Eredménye megmutatja, mely csoportok átlagai között van szignifikáns különbség.

2021-es FT résztvevőjeként már nem első alkalommal vesznek részt Fenntarthatósági Témahétben. Az ezekre vonatkozó szándékok esetében is a résztvevők eredményei magasabbak, azonban szignifikáns különbség a szándékok esetében csak a 2021-ben nem első alkalommal résztvevő és a 2021-ben nem részt vevő diákok között található.

IV. 2. A környezettudatos cselekedetek és szándékok kapcsolata más tényezőkkel

Az alábbiakban annak az elemzésnek az eredményeit mutatjuk be, melyben a környezettudatos cselekedeteknek és szándékoknak az összefüggését vizsgáltuk a környezettudatos témákkal különböző kontextusokban való találkozás gyakoriságával, illetve mások környezettudatosságának észlelt mértékével, melyet egyszempontos független mintás varianciaanalízisekkel (ANOVA) végeztünk. A vizsgált tényezők:

- iskolán belüli tevékenység során milyen gyakran beszélnek környezetvédelemről;
- milyen gyakran vesz részt a diák iskolai szervezésű szabadtéri programokon;
- mit gondol, mások mennyire foglalkoznak a környezettel;
- mennyit beszélgetnek otthon a környezetvédelemről;
- milyen gyakran néz/olvas a diák a környezet állapotával kapcsolatos híreket;
- mennyit beszélgetnek baráti körében a környezetvédelemről.

Milyen gyakran foglalkoztok iskolai tevékenységek keretében környezetvédelemmel, globális környezeti problémákkal? (minden nap, hetente többször, havonta többször, ritkábban)

Az egyszempontos független mintás varianciaanalízis (ANOVA) Brown–Forsythe-féle módszerrel történő korrekciójának eredménye alapján a környezetvédelemmel és környezeti problémákkal való iskolai foglalkozás gyakorisága szignifikáns összefüggést mutat a környezettudatos cselekedetek és tervek számával (Cselekedetek: $F(3, 4597,5) = 36,39, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,014$ Tervek: $F(3, 5676,85) = 17,34, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,004$), azonban a parciális étanégyszet-értékek alapján ez a változó az aktuális cselekedetek számát csekély, míg a tervek számát csupán elhanyagolható mértékben magyarázza.

A Kruskal-Wallis-próba szintén szignifikáns eredményt mutat. A Bonferroni post-hoc teszt alapján azok a diákok, akik havonta többször és hetente többször foglalkoznak iskolai keretek között környezeti problémákkal, szignifikánsan több környezettudatos cselekedetet végeznek és többet is terveznek végrehajtani a jövőben, mint azok, akik mindennap, illetve csak havi egyszer vagy ritkábban foglalkoznak az iskolában ezekkel a problémákkal. Az iskolai keretek között környezeti problémákkal havonta többször és hetente többször foglalkozó diákok környezettudatos cselekedeteinek és terveinek számát illetően nem találtunk szignifikáns különbséget, valamint az is érdekes, hogy ez igaz a környezeti problémákra fókuszáló iskolai foglalkozások legnagyobb (*minden napos*) és legkisebb ([havi 1-nél] *ritkább*) gyakoriságáról beszámoló diákok közötti különbségre is. A pontos statisztikai adatokat a 3. táblázatban foglaltuk össze.

3. TÁBLÁZAT

A környezettudatossággal való foglalkozás gyakorisága iskolai tevékenység közben és a környezettudatos cselekedetek és szándékok számának átlaga

A gyakoriságot jelző válaszopciók és az azt bejelölő diákok által elvégzett cselekedetek és meglévő tervek számának átlagai és ezek szórása, valamint a válaszadó diákok csoportjai közötti különbségek tesztelésének eredményei

Bonferroni post-hoc teszt	Minden nap	Hetente többször	Havonta többször	Ritkábban
Minden nap (csel.: M = 4,12, SD = 2,97) (terv: M = 3,53, SD = 3,05)	–			
Hetente többször (csel.: M = 4,46, SD = 2,43) (terv: M = 3,9, SD = 2,78)	csel.: $p < 0,001$ terv: $p = 0,001$	–		
Havonta többször (csel.: M = 4,53, SD = 2,32) (terv: M = 3,93, SD = 2,66)	csel.: $p < 0,001$ terv: $p < 0,001$	csel.: $p = 1,000$ terv: $p = 1,000$	–	
Ritkábban (csel.: M = 4,03, SD = 2,24) (terv: M = 3,57, SD = 2,61)	csel.: $p = 1,000$ terv: $p = 1,000$	csel.: $p < 0,001$ terv: $p < 0,001$	csel.: $p < 0,001$ terv: $p < 0,001$	–

FORRÁS: saját szerkesztés

Milyen gyakran veszel részt az iskola által szervezett kirándulásokon, vagy más szabadtéri foglalkozásokon, programokon? (havonta többször, havonta egyszer, évente többször, évente egyszer, ritkábban, soha)

Az egyszempontos független mintás varianciaanalízis (ANOVA) Brown–Forsythe-féle módszerrel történő korrekciójának eredménye alapján az iskolai szervezésű kirándulásokon és más szabadtéri programokon való részvétel gyakorisága szignifikáns összefüggést mutat a környezettudatos cselekedetek és tervek számával (Cselekedetek: $F(5,$

$6709,46) = 73,63, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,024$;
Tervek: $F(5, 7903,44) = 37,29, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,013$), azonban a parciális éta-négyzet értékei alapján ez a változó az aktuális és a tervezett cselekedetek számát is kismértékben magyarázza. A Kruskal–Wallis-próba szintén szignifikáns eredményt mutat. A Bonferroni post-hoc teszt alapján azok a diákok, akik havonta többször, havonta egyszer és évente többször vesznek részt ilyen eseményeken, szignifikánsan több cselekedet hajtanak végre, mint akik évente egyszer, ritkábban vagy soha nem vesznek részt.

Ezek mellett azok a diákok, akik évente egyszer részt vesznek ilyen programon, szignifikánsan több cselekedetet végeznek, mint akik soha nem tesznek így. Az iskolai szabadtéri programokon leggyakrabban részt vevő három csoport között, valamint a legritkábban részt vevő három csoport között (utóbbi esetben az évente egyszer és soha sem részt vevő diákok közötti különbség kivételével) nem találtunk szignifikáns különbséget a környezettudatos cselekedetek számát illetően.

A tervezett környezettudatos cselekedetek számát illetően a csoportok közötti

különbségek mintázata a Bonferroni post-hoc teszt eredménye alapján ennél bonyolultabb, viszont az egyértelműen látszik, hogy azok a diákok, akik havonta többször részt vesznek szabadtéri iskolai szervezésű programokon, szignifikánsan több tervről számolnak be, mint akik évente egyszer, ritkábban, vagy soha nem vesznek részt ilyen programokon. A csoportok közötti különbségek tesztelésének eredményeit, valamint a csoportokba tartozó diákok által megjelölt környezettudatos cselekedetek és tervek számának átlagát részletesen a 4. táblázatban tüntettük fel.

4. TÁBLÁZAT

Az iskolai szabadtéri programokon való részvétel gyakorisága és a környezettudatos cselekedetek és szándékok számának átlaga

A gyakoriságot jelző válaszopciók és az azt bejelölő diákok által elvégzett cselekedetek és meglévő tervek számának átlagai és ezek szórása, valamint a válaszadó diákok csoportjai közötti különbségek tesztelésének eredményei

Bonferroni post-hoc teszt	Havonta többször	Havonta egyszer	Évente többször	Évente egyszer	Ritkábban	Soha
Havonta többször (csel.: $M = 4,65$; $SD = 2,54$) (terv: $M = 4,1$; $SD = 2,95$)	–					
Havonta egyszer (csel.: $M = 4,46$; $SD = 2,37$) (terv: $M = 3,78$; $SD = 2,71$)	csel.: $p = 0,304$ terv: $p = 0,120$	–				
Évente többször (csel.: $M = 4,5$; $SD = 2,24$) (terv: $M = 3,89$; $SD = 2,66$)	csel.: $p = 0,098$ terv: $p = 0,140$	csel.: $p = 1,000$ terv: $p = 1,000$	–			

Évente egyszer (csel.: M = 3,88; SD = 2,22) (terv: M = 3,49; SD = 2,57)	csel.: p<0,001 terv: p<0,001	csel.: p<0,001 terv: p = 0,950	csel.: p<0,001 terv: p<0,001	–		
Ritkábban (csel.: M = 3,7; SD = 2,24) (terv: M = 3,37; SD = 2,54)	csel.: p<0,001 terv: p<0,001	csel.: p<0,001 terv: p<0,001	csel.: p<0,001 terv: p<0,001	csel.: p = 0,241 terv: p = 1,000	–	
Soha (csel.: M = 3,49; SD = 2,48) (terv: M = 2,86; SD = 2,44)	csel.: p<0,001 terv: p<0,001	csel.: p<0,001 terv: p<0,001	csel.: p<0,001 terv: p<0,001	csel.: p = 0,008 terv: p<0,001	csel.: p = 0,787 terv: p<0,001	–

FORRÁS: saját szerkesztés

Véleményed szerint mások mennyire foglalkoznak a környezettel? (egyáltalán nem, túl keveset, megfelelő mértékben, túl sokat)

Az egyszempontos független mintás varianciaanalízis (ANOVA) Brown–Forsythe-féle módszerrel történő korrekciójának eredménye alapján az, hogy a válaszadó szerint mások mennyit foglalkoznak a környezettel, szignifikáns összefüggést mutat a válaszadó környezettudatos cselekedeteinek és terveinek számával (Cselekedetek: $F(3, 526,41) = 37,4, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,004$; Tervek: $F(3, 817,8) = 34,02, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,002$), azonban a parciális étanégyszet-értékek alapján ez a változó az aktuális és a tervezett cselekedetek számát is csupán elhanyagolható mértékben magyarázza. A Kruskal–Wallis-próba szintén szignifikáns eredményt mutat. A diákoknak azon csoportja számolt be a legtöbb jelenleg is végzett környezetbarát cselekedetről, akik úgy vélekednek, hogy

mások túl keveset ($n = 10118^{19}$) foglalkoznak a környezettel (5. táblázat). A Bonferroni post-hoc teszt eredménye alapján e diákok környezettudatos cselekedeteinek száma szignifikánsan magasabb, mint azon diákoké, akik szerint mások egyáltalán nem ($n = 879$), megfelelő mértékben ($n = 2039$) vagy túl sokat ($n = 92$) foglalkoznak a környezettel.

A tervek esetében azok számolnak be a legtöbb tervezett környezettudatos cselekedetről, akik szerint mások túl keveset foglalkoznak a környezettel, szignifikánsan többről, mint a többi csoportba tartozó diákok. Azon diákok környezettudatos terveinek száma, akik szerint mások megfelelő mértékben foglalkoznak a környezettel, nem tér el szignifikánsan azokétól, akik szerint mások egyáltalán nem foglalkoznak vele (5. táblázat).

¹⁹ E kérdés esetében az adatok pontos értelmezése érdekében feltüntettük az egyes válaszopciókat bejelölő diákok csoportjainak elemszámát.

5. TÁBLÁZAT

Mások környezettudatosságának észlelt mértéke (mennyit foglalkoznak a környezettel) és a környezettudatos cselekedetek és szándékok számának átlaga

A válaszopciók és az azt bejelölő diákok által elvégzett cselekedetek és meglévő tervek számának átlagai és ezek szórása, valamint a válaszadó diákok csoportjai közötti különbségek tesztelésének eredményei

Bonferroni post-hoc teszt	Túl sokat	Megfelelő mértékben	Túl keveset	Egyáltalán nem
Túl sokat (csel.: M = 3,32, SD = 2,86) (terv.: M = 2,42, SD = 2,56)	–			
Megfelelő mértékben (csel.: M = 3,99, SD = 2,28) (terv.: M = 3,4, SD = 2,56)	csel.: p = 0,004 terv.: p = 0,004	–		
Túl keveset (csel.: M = 4,4, SD = 2,31) (terv.: M = 3,85, SD = 2,7)	csel.: p<0,001 terv.: p<0,001	csel.: p<0,001 terv.: p<0,001	–	
Egyáltalán nem (csel.: M = 3,63, SD = 2,65) (terv.: M = 3,26, SD = 2,83)	csel.: p = 0,027 terv.: p = 0,003	csel.: p<0,001 terv.: p = 1,000	csel.: p<0,001 terv.: p<0,001	–

FORRÁS: saját szerkesztés

Szokatok-e otthon környezetvédelmi kérdésekről beszélgetni? (gyakran, néha, nagyon ritkán, soha)

Az egyszempontos független mintás varianciaanalízis (ANOVA) Brown–Forsythe-féle módszerrel történő korrekciójának eredménye alapján a környezetvédelmi kérdésekről való otthoni beszélgetés gyakorisága szignifikáns összefüggést mutat a környezettudatos cselekedetek és tervek számával (Cselekedetek: $F(3, 8594,62) = 402,53, p < 0,001, \eta_p^2 =$

$0,09$; Tervek: $F(3, 8695,08) = 144,36, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,039$), és a parciális étanégyzet-értékek alapján ez a változó a cselekedetek számát közepes, a tervek számát pedig csupán kismértékben magyarázza. A Kruskal–Wallis-próba szintén szignifikáns eredményt mutat. A Bonferroni post-hoc teszt alapján a diákok azon csoportja, akik gyakran beszélgetnek otthon a környezetvédelemről, szignifikánsan több környezettudatos cselekedetet hajtanak végre és

terveznek, mint akik néha, nagyon ritkán, vagy sohasem tesznek így. A csoportok

közötti különbségek minden esetben szignifikánsak (6. táblázat).

6. TÁBLÁZAT

A környeztvédelemről való otthoni beszélgetés gyakorisága és a környezettudatos cselekedetek és szándékok számának átlaga

A gyakoriságot jelző válaszopciók és az azt bejelölő diákok által elvégzett cselekedetek és meglévő tervek számának átlagai és ezek szórása, valamint a válaszadó diákok csoportjai közötti különbségek tesztelésének eredményei

Bonferroni post-hoc teszt	Gyakran	Néha	Nagyon ritkán	Soha
Gyakran (csel.: $M = 5,43$; $SD = 2,69$) (terv: $M = 4,41$; $SD = 3,18$)	–			
Néha (csel.: $M = 4,46$; $SD = 2,23$) (terv: $M = 3,93$; $SD = 2,68$)	csel.: $p < 0,001$ terv: $p < 0,001$	–		
Nagyon ritkán (csel.: $M = 3,81$; $SD = 2,02$) (terv: $M = 3,46$; $SD = 2,4$)	csel.: $p < 0,001$ terv: $p < 0,001$	csel.: $p < 0,001$ terv: $p < 0,001$	–	
Soha (csel.: $M = 3,14$; $SD = 2,04$) (terv: $M = 2,81$; $SD = 2,26$)	csel.: $p < 0,001$ terv: $p < 0,001$	csel.: $p < 0,001$ terv: $p < 0,001$	csel.: $p < 0,001$ terv: $p < 0,001$	–

FORRÁS: saját szerkesztés

Milyen gyakran nézel, olvasol környezettel kapcsolatos híreket? (gyakran, néha, nagyon ritkán, soha)

Az egyszempontos független mintás varianciaanalízis (ANOVA) Brown–Forsythe-féle módszerrel történő korrekciójának eredménye alapján a környezettel kapcsolatos hírek olvasásának gyakorisága szignifikáns összefüggést mutat a környezettudatos cselekedetek és tervek számával (Cselekedetek: $F(3, 9443,55) = 431,22$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,064$; Tervek: $F(3, 10064,73) = 166,22$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,036$), és a parciális étanégyszet-

értékek alapján ez a változó a cselekedetek számát közepes, a tervek számát pedig csupán kismértékben magyarázza. A Kruskal–Wallis-próba szintén szignifikáns eredményt mutat. A Bonferroni post-hoc teszt alapján a diákoknak az a csoportja, amelynek tagjai gyakran néznek vagy olvasnak környezettel kapcsolatos híreket, szignifikánsan több környezettudatos cselekedetet hajtanak végre és terveznek, mint azok a diákok, akik néha, nagyon ritkán vagy soha nem fogyasztanak környezettel kapcsolatos híreket (7. táblázat).

7. TÁBLÁZAT

A környezettel kapcsolatos hírek fogyasztásának gyakorisága és a környezettudatos cselekedetek és szándékok számának átlaga

A gyakoriságot jelző válaszopciók és az azt bejelölő diákok által elvégzett cselekedetek és meglévő tervek számának átlagai és ezek szórása, valamint a válaszadó diákok csoportjai közötti különbségek tesztelésének eredményei

Bonferroni post-hoc teszt	Gyakran	Néha	Nagyon ritkán	Soha
Gyakran (csel.: $M = 5,24$; $SD = 2,53$) (terv: $M = 4,32$; $SD = 3,05$)	–			
Néha (csel.: $M = 4,37$; $SD = 2,21$) (terv: $M = 3,88$; $SD = 2,66$)	csel.: $p < 0,001$ terv: $p < 0,001$	–		
Nagyon ritkán (csel.: $M = 3,71$; $SD = 2,07$) (terv: $M = 3,37$; $SD = 2,38$)	csel.: $p < 0,001$ terv: $p < 0,001$	csel.: $p < 0,001$ terv: $p < 0,001$	–	
Soha (csel.: $M = 2,94$; $SD = 2$) (terv: $M = 2,61$; $SD = 2,14$)	csel.: $p < 0,001$ terv: $p < 0,001$	csel.: $p < 0,001$ terv: $p < 0,001$	csel.: $p < 0,001$ terv: $p < 0,001$	–

FORRÁS: saját szerkesztés

Szoktál-e barátaiddal környezetvédelmi kérdésekről beszélgetni? (gyakran, néha, nagyon ritkán, soha)

Az egyszempontos független mintás varianciaanalízis (ANOVA) Brown–Forsythe-féle módszerrel történő korrekciójának eredménye alapján a barátokkal környezetvédelmi kérdésekről való beszélgetés gyakorisága szignifikáns összefüggést mutat a környezettudatos cselekedetek és tervek számával (Cselekedetek: $F(3, 4904,96) = 267,12$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,050$; Tervek: $F(3, 5337,04) = 101,39$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,025$), azonban a

parciális éta-négyzetek alapján ez a változó az aktuális és tervezett cselekedetek számát is csupán kismértékben magyarázza.

A Kruskal–Wallis-próba szintén szignifikáns eredményt mutat. Bonferroni post-hoc teszt alapján a diákok azon csoportja, amelynek tagjai beszámolójuk szerint gyakran beszélgetnek barátaikkal környezetvédelmi kérdésekről, szignifikánsan több környezettudatos cselekedetet hajtanak végre és terveznek, mint akik néha, nagyon ritkán vagy soha nem tesznek ily (8. táblázat).

8. TÁBLÁZAT

A környezetvédelemről való baráti beszélgetések gyakorisága és a környezettudatos cselekedetek és szándékok számának átlaga

A gyakoriságot jelző válaszopciók és az azt bejelölő diákok által elvégzett cselekedetek és meglévő tervek számának átlagai és ezek szórása, valamint a válaszadó diákok csoportjai közötti különbségek tesztelésének eredményei

Bonferroni post-hoc teszt	Gyakran	Néha	Nagyon ritkán	Soha
Gyakran (csel.: M = 5,29, SD = 2,95) (terv: M = 4,27, SD = 3,33)	–			
Néha (csel.: M = 4,79, SD = 2,39) (terv: M = 4,15, SD = 2,84)	csel.: p<0,001 terv: p<0,001	–		
Nagyon ritkán (csel.: M = 4,23, SD = 2,11) (terv: M = 3,72, SD = 2,54)	csel.: p<0,001 terv: p<0,001	csel.: p<0,001 terv: p<0,001	–	
Soha (csel.: M = 3,44, SD = 2,04) (terv: M = 3,11, SD = 2,33)	csel.: p<0,001 terv: p<0,001	csel.: p<0,001 terv: p<0,001	csel.: p<0,001 terv: p<0,001	–

FORRÁS: saját szerkesztés

V. DISZKUSSZIÓ

Az aktuális és tervezett környezettudatos cselekedetek gyakorisági adatai alapján több következtetéssel is élhetünk a magyar általános és középiskolás diákok környezettudatos cselekvésével és viselkedésével kapcsolatban. Eredményeink azt mutatják, hogy a diákok a könnyebben végrehajtható cselekedeteket preferálják mind a már elvégzett (itt a legnépszerűbb két ilyen a szelektív hulladékgyűjtés, illetve az állatok és növények gondozása), mind az elkezdni tervezett (itt a legnépszerűbb három ilyen a takarékoskodás a vízzel és árammal, illetve az

élelmiszerekkel, valamint az állatok és növények gondozása) cselekedetek esetén.

A statisztikai elemzések alapján kijelenthetjük, hogy a Fenntarthatósági Témahéten 2021-ben nem első alkalommal részt vett diákok végzik a legtöbb környezettudatos cselekedetet. Őket követik az először részt vevők, majd azok, akik 2021-ben nem vettek részt a Témahéten. A 2021-ben Témahéten először és nem első alkalommal részt vevő diákok környezettudatos terveinek száma közötti különbség nem szignifikáns. Ezek alapján feltételezhetjük, hogy a Fenntarthatósági Témahét hatással van arra, hogy a diákok mennyi környezettudatos cselekedetet végeznek és terveznek, azonban a viselkedést számos más tényező is befolyásolhatja

(Ajzen, 1991; Klöckner, 2013; Han, 2015, Schwartz, 1977, Stern és mtsai., 1999). Ezért az eredményeinket magyarázhatja az is, hogy több, a jelen kutatásban nem vizsgált tényező motiválja a diákokat mind a környezettudatos cselekvések elvégzésére, mind a Témahéten való többszöri részvételre.

A statisztikai elemzések eredményei hipotézisünket nagy részben igazolva azt mutatják, hogy a környezettel és annak védelmével kapcsolatos gyakori szociális interakciók és aktivitások a legtöbb esetben több környezettudatos cselekedettel és arra vonatkozó tervvel járhatnak együtt (vö. Grob, 1995; Liu, Teng és Han, 2020; Varela-Candamino, Novo-Corti és Garcia-Alvarez, 2018). A vizsgálat talán legmeglepőbb eredménye, hogy az adatok arra utalnak, hogy egy bizonyos gyakoriságon túl a környezetvédelemmel és globális környezeti problémákkal való iskolai keretek között zajló foglalkozás kontraproduktívan hathat a diákok által végzett környezettudatos cselekedetek és az azokhoz kapcsolódó szándékok számára (3. táblázat). Azok a diákok, akik mindennap foglalkoznak az iskolában ezekkel a témákkal, átlagosan kevesebb aktuális és tervezett környezetbarát cselekedetet jeleztek meg, mint azok, akik havonta vagy hetente többször találkoznak iskolai tevékenységek keretében ezzel a kérdéskörrel. Ennek az eredménynek a bemutatása mélyebb magyarázatot igényel, de illeszthető az oktatás esetleges, a környezettudatosság szempontjából káros hatásairól szóló elméleti keretbe (Staples, Larson, Worsley, Green és Carroll, 2019; Csonka, 2020), amely szerint a környezettel és annak védelmével kapcsolatos pozitív attitűdök és az ezek kialakítását célzó oktatás kapcsolata nem egyenesen arányos az azok végcéljának tekinthető környezettudatos viselkedésekkel.

Ennek oka az is, hogy nem minden környezeti oktatási tevékenység van ugyanolyan hatással a diákokra, sőt lehetnek olyanok is, amelyek a céllal ellentétes hatást elérve csökkentik az elvégzett és tervezett környezettudatos cselekedetek számát (Staples, Larson, Worsley, Green és Carroll, 2019; Csonka, 2020). Annak érdekében, hogy a különböző iskolai foglalkozások elérjék a kívánt eredményeket, a tanítóknak és tanároknak az információk és hozzáállás átadását célzó tevékenységek mellett más moderáló és közvetítő faktorokat is figyelembe kell venni (Marcinowsky és Reid, 2019).

Az iskola által szervezett szabadtéri programok és kirándulások fontos szerepet tölthetnek be a diákok viselkedésének alakításában. Ezt támasztja alá az az eredményünk, miszerint azok a diákok, akik gyakrabban vesznek részt ilyen foglalkozásokon (havonta többször vagy évente többször), több környezettudatos cselekedetet hajtanak végre és terveznek elkezdni. Vizsgálatunk azonban csak az összefüggés megállapítására volt alkalmas, az okozati összefüggések feltárására nem, így ebben az esetben is előfordulhat, hogy olyan háttérváltozók okozzák az összefüggést, amelyeket jelen vizsgálatunk nem érintett. Elképzelhető, hogy a környezettudatosabb családok gyermekei vesznek részt több, a témát érintő iskolai programon, és egyszersmind ők azok, akik a család környezettudatos attitűdje miatt egyszersmind maguk is több környezettudatos cselekedetet hajtanak végre.

Az előíró és leíró társadalmi normák nagy hatással vannak arra, hogyan viselkedünk, hogyan kellene viselkednünk, illetve miként ítéljük meg azt, ahogyan mások cselekednek a mindennapi életükben (Cialdini, Kallgren és Reno, 1990). A társas normák nagymértékben befolyásolják a

környezettudatos viselkedéseket is (Saracevic és Schlegelmilch, 2021). A serdülők esetében attól függően, hogy az identitásuk kialakításának melyik területével foglalkoznak éppen, éppúgy előtérbe kerülhet a másokhoz való konformitás igénye, mint az a vágy, hogy kitűnjenek és lázadjanak. A társas normákhoz való viszonyulás mindkét formája magyarázhatja, hogy miért gondolja úgy a kitöltők döntő többsége (77,1%), hogy mások túl keveset foglalkoznak a környezettel. Ezzel egyfelől saját magukat tehetik büszkévé, hogy kiemelkednek a környezetből, másfelől azt az általánossá vált pozíciót tükrözik, amit a médiában és magánbeszélgetések során is sokszor hallanak, hogy az emberiség nem tesz eleget a környezet védelmében. A válaszok egyenlőtlen eloszlása – a diákok körülbelül háromnegyede válaszolta azt, hogy szerinte mások túl keveset foglalkoznak a környezettel, miközben a válaszaik mögött vélhetőleg különböző attitűdök állnak – rávilágít arra is, hogy a lehetséges torzítások elkerüléséért differenciáltabban kell vizsgálnunk, milyen kép él a serdülőkben arról, hogy mások mit és mennyit tesznek a környezetért.

Nemcsak a tágabb szociokulturális közeg szerepe lényeges. Eredményeink alapján a környezetvédelmi kérdések közeli társas kapcsolatok kontextusában történő megvitatásának gyakorisága is pozitív összefüggést mutat az elvégzett és tervezett környezettudatos cselekedetek számával. A serdülők ebben a korban sokasítják és mélyítik el egyre erőteljesebben a családjukon kívüli kapcsolataikat, ezért a barátok és a média szerepe is kiemelkedő a saját szemléletük formálásakor. Ennek megfelelően minél gyakrabban beszélgetnek környezetvédelmi témában családjukkal és barátaikkal, vagy követik a környezettel kapcsolatos híreket, annál több tényleges

cselekvést hajthatnak végre és tervezhetnek a jövőben. Ezen információk kontextusba helyezéséért ki kell emelnünk, hogy más kutatások eredményei alapján (Chan 1996, 1998, idézi: Lee, 2011) a serdülők és fiatalok jól tájékozottak például a környezet állapotáról szóló híreket illetően, de ez nem jelenti azt, hogy mindez nagy hatással lenne viselkedésükre (Gifford, 2011). A hírek által segített világnézetváltás és információk csak közvetett módon hatnak a valós viselkedésre.

Elmondhatjuk, hogy a klímaváltozás elleni küzdelemben továbbra is rendkívüli fontosságú a környezeti nevelés, amiben a pedagógusoknak óriási szerepe van. Ezt a szakmai jelentőséget támasztják alá a talált összefüggések, amelyek – bár megerősítésükre további kutatások szükségesek – azt mutatják, hogy az iskolai foglalkozások és beszélgetések a természetről és környezetvédelemről hatással lehetnek a diákok cselekedeteire és szándékaira. Ugyanakkor figyelni kell az olyan visszacsapó hatásokra, mint amit a környezetvédelmi kérdések mindennapos iskolai megbeszélésével kapcsolatban láthattunk. Nemcsak a pedagógusok tevékenységét, hanem a diákokat körülvevő, folyamatosan változó szociokulturális kontextust is számításba kell venni, amikor a szakemberek intervenciókat terveznek diákok számára, hiszen ebben a korosztályban kifejezetten nagy szerepet tölt be továbbra is a család, de már a baráti csoportok is, ezért motiválni kell a diákokat, hogy informális keretek között is foglalkozzanak ezzel a kérdéskörrel.

Tanulmányunk betekintést engedett abba, hogy magyar serdülők mindennapi életében hogyan jelennek meg a környezetvédelem szempontjai. Úgy gondoljuk, hogy eredményeink támpontokat adnak a környezeti nevelés általános gyakorlatának fejlesztése számára.

IRODALOM

- Ajzen, I. (1991): The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. **50**. 2. sz., 179–211. DOI: 10.1016/0749-5978(91)90020-t
- Az iskolakertek sokszínűsége. (2016): *Új Köznevelés*. **72**. 10. sz. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-koznevel-es/az-iskolakertek-sokszinusege> (2022. 07. 01.).
- Bacsi, Zs. (2020): Environmental awareness in different European cultures. *Visegrad Journal on Bioeconomy and Sustainable Development*. **9**. 2. sz., 47–54. DOI: 10.2478/vjbscd-2020-0010
- Bradford Council. (2017, augusztus): *City of Bradford's sustainable travel to school strategy 2017-2020*. Letöltés: <https://www.bradford.gov.uk/media/2397/sustainable-travel-to-school-strategy.pdf> (2022. 06. 16.).
- Bratman, G. N., Anderson, C., Berman, M. G., Cochran, B., De Vries, S., ... és Daily, G. C. (2019): Nature and mental health: An ecosystem service perspective. *Science Advances*. **5**. 7. sz.. DOI: 10.1126/sciadv.aax0903
- Bezzina, F. H. és Dimech, S. (2011): Investigating the determinants of recycling behaviour in Malta. *Management of Environmental Quality: An International Journal*. **22**. 4. sz., 463–485. DOI: 10.1108/14777831111136072
- Cialdini, R. B., Kallgren, C. A. és Reno, R. R. (1991): A focus theory of normative conduct: A theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*. **24**., 201–234. DOI: 10.1016/s0065-2601(08)60330-5
- Csonka, S. (2020): *Nature, freedom and discovery in physical education-analysis of the implementation of free exploration in nature in PE classes*. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*. **10**. 3. sz., 60–75.
- Engemann, K., Pedersen, C. B., Arge, L., Tsirogiannis, C., Mortensen, P. B. és Svenning, J. (2019): Residential green space in childhood is associated with lower risk of psychiatric disorders from adolescence into adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. **116**. 11. sz., 5188–5193. DOI: 10.1073/pnas.1807504116
- Európai Parlament. (2019. 03. 22.): Amit érdemes tudni a gépjárművek szén-dioxid-kibocsátásáról az EU-ban. Letöltés: <https://www.europarl.europa.eu/news/hu/headlines/society/20190313STO31218/amit-erdemes-tudni-a-gepjarmuvek-szen-dioxid-kibocsatasarol-az-eu-ban> (2022. 06. 11.).
- Egysült Nemzetek Szervezete (2014): Water and energy sustainability, Information brief. Letöltés: https://www.un.org/waterforlifedecade/pdf/01_2014_sustainability_eng.pdf (2022. 06. 12.).
- Food waste is a massive problem – here's why*. (2021. 06. 11.): Letöltés: <https://foodprint.org/issues/the-problem-of-food-waste/> (2022. 07. 01.).
- Gifford, R. (2011): The dragons of inaction: Psychological barriers that limit climate change mitigation and adaptation. *American Psychologist*. **66**. 4. sz., 290–302. DOI: 10.1037/a0023566
- Grob, A. (1995): A structural model of environmental attitudes and behaviour. *Journal of environmental psychology*. **15**. 3. sz., 209–220.
- Halbritter, A. A. (2021): *A természet-kapcsolatot vizsgáló kérdéssor összefüggéseinek elemzése*. Letöltés: https://www.fenntarthatosagi.temahet.hu/2021/kutatas/Fenntarthatosagi_kutatas2021_kornyezet_kapcsolat_SZIE.pdf (2022. 05. 16.).
- Han, H. (2015): Travelers' pro-environmental behavior in a green lodging context: Converging value-belief-norm theory and the theory of planned behavior. *Tourism Management*. **47**, 164–177. DOI: 10.1016/j.tourman.2014.09.014
- Institute for European Environmental Policy. (2016, október): *Single use plastics*. Letöltés: https://ieep.eu/archive_uploads/2128/IEEP_ACES_Product_Fiche_Single_Use_Plastics_Final_October_2016.pdf (2022. 07. 03.).
- Irina, I. (2021.01.15.): *How manufacturers make it impossible to repair your electronics*. Letöltés: <https://www.cbsnews.com/news/electronics-product-repair-manufacturers/> (2022. 06. 10.).

- Iskolakertekért Alapítvány. *Az iskolakertekről*. (é. n.). Letöltés: <https://www.iskolakertekert.hu/index.php/hu/tudastar/iskolakertekrol> (2022. 06. 13.).
- Jensen, B. és Schnack, K. (1994): Action and action competence as key concepts in critical pedagogy.
- Jeske, W. E. (1976): *Toward an action plan: A report on the intergovernmental conference on environmental education*. Department of Health, Education, and Welfare, Office of the Assistant Secretary for Education, Federal Interagency Committee on Education, Subcommittee on Environmental Education.
- Kardos, A. (2013, szerk.): *Az oktatás a fenntarthatóság szolgálatában*. Tempus Közalapítvány.
- Kasza, G., Dorkó, A., Kunszabó, A. és Szakos, D. (2020): Quantification of household food waste in Hungary: A replication study using the FUSIONS methodology. *Sustainability*. 12. 8., 3069. DOI: 10.3390/su12083069
- Klöckner, C. A. (2013): A comprehensive model of the psychology of environmental behaviour—A meta-analysis. *Global Environmental Change*, 23. 5. sz., 1028–1038. DOI: 10.1016/j.gloenvcha.2013.05.014
- Kristóf, H. E., Varga, A., Berze, I. Z., és Dúll, A. (2021.): *A 2021-es Fenntarthatósági Témahétben való részvétellel kapcsolatos összefüggések és a Témahét értékelésének vizsgálata*. Letöltés: https://www.fenntarthatosagi.temahet.hu/2021/kutatas/Fenntarthatosagi_kutatas2021_Temahet_reszvetel_ELTE.pdf (2022. 06. 26.).
- LeBlanc, R. (2020, January 14): *E-waste recycling facts and figures*. Letöltés: <https://www.thebalancesmb.com/e-waste-recycling-facts-and-figures-2878189> (2022. 06. 18.).
- Lee, K. (2011): The role of media exposure, social exposure and biospheric value orientation in the environmental attitude-intention-behavior model in adolescents. *Journal of Environmental Psychology*. 31. 4. sz., 301–308. doi:10.1016/j.jenvp.2011.08.004
- Liu, P., Teng, M. és Han, C. (2020): How does environmental knowledge translate into pro-environmental behaviors?: The mediating role of environmental attitudes and behavioral intentions. *Science of the total environment*. 728. (138126).
- Marcinkowski, T. és Reid, A. (2019): Reviews of research on the attitude–behavior relationship and their implications for future environmental education research. *Environmental Education Research*. 25. 4. sz., 459–471
- Marjainé Szerényi, Zs., Zsóka, Á. és Széchy, A. (2012): Környezettudatosak-e a középiskolások? In: Csutora, M. és Kerekes, S. (szerk.): *Fenntartható fogyasztás? Trendek és lehetőségek Magyarországon*. OTKA 68647 kutatás eredményei. AULA, Budapest. 226–259.
- Marquart-Pyatt, S. T. (2012): Environmental Concerns in Cross-National Context: How do mass publics in central and eastern europe compare with other regions of the world? *Czech Sociological Review*. 48. 3. sz., 441–466. DOI: 10.13060/00380288.2012.48.3.03
- Miafodzjyeva, S., Brandt, N. és Andersson, M. (2013): Recycling behaviour of householders living in multicultural urban area: a case study of Järva, Stockholm, Sweden. *Waste Management & Research: The Journal for a Sustainable Circular Economy*. 31. 5. sz., 447–457. DOI: 10.1177/0734242x13476746
- Mihály, I. (2002): OECD-szakértők a kulcskompetenciákról. *Világtükör*. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/oecd-szakertok-a-kulcskompetenciakrol> (2022. 06. 11.).
- Mónus, F. és Bacsikai, K. (2021): *A környezettudatos szemlélet és az iskolaszintű változók összefüggése*. Letöltés: https://www.fenntarthatosagi.temahet.hu/2021/kutatas/Fenntarthatosagi_kutatas2021_iskolai_valtozok_DE.pdf (2022. 05. 19.).
- Namkung, Y. és Jang, S. S. (2016): Are consumers willing to pay more for green practices at restaurants? *Journal of Hospitality & Tourism Research*. 41. 3. sz., 329–356. DOI: 10.1177/1096348014525632
- Naz, F., Oláh, J., Vasile, D. és Magda, R. (2020): Green Purchase Behavior of University Students in Hungary: An Empirical Study. *Sustainability*. 12. 23. sz., 10077. DOI: 10.3390/su122310077
- Piacentini, M. és Mailer, G. (2004): Symbolic consumption in teenagers' clothing choices. *Journal of Consumer Behaviour*. 3. 3. sz., 251–262. DOI: 10.1002/cb.138

- Saracevic, S. és Schlegelmilch, B. B. (2021): The Impact of Social Norms on Pro-Environmental Behavior: A Systematic Literature Review of The Role of Culture and Self-Construal. *Sustainability*. **13**. 9. sz., 5156. <http://dx.doi.org/10.3390/su13095156>
- Schäfferné Dudás, K. (2007): Az energiatakarékoság környezetvédelmi szempontú megközelítése - egy hazai kutatás eredményei. *Társadalomkutatás*. **25**. 1. sz., 103–120. DOI: 10.1556/tarskut.25.2007.1.6
- Schwartz, S. H. (1977): Normative influences on altruism. *Advances in Experimental Social Psychology*, 221–279. DOI: 10.1016/s0065-2601(08)60358-5
- Sleight, K. (2013.10.10.): *Opinion: Why don't more people conserve energy*. Letöltés: <http://www.ecopedia.com/energy/opinion-why-dont-more-people-conserve-energy/> (2022. 04. 11.).
- Staples, A. F., Larson, L. R., Worsley, T. E., Green, G. T. és Carroll, J. P. (2019): Effects of an art-based environmental education camp program on the environmental attitudes and awareness of diverse youth. *The Journal of Environmental Education*. **50**. 3. sz., 208–222.
- Stern, P., Dietz, T., Abel, T., Guagnano, G. és Kalof, L. (1999): A Value-Belief-Norm theory of support for social movements: The case of environmentalism. *Human Ecology Review*. **6**. 81-97.
- Supka, Zs. (2020): *Szelektív hulladékgazdálkodás Magyarországon* (Diplomamunka): Letöltés: http://lazarus.elte.hu/hun/digkonyv/szakedolg/2020-msc/supka_zsofia.pdf (2022. 07. 02.).
- Szabó, Z. Á., Varga, A., Berze, I. Z., és Dúll, A. (2021. 09.): *A 2021-es Fenntarthatósági Témahét diákkérdőíve általános és környezeti attitűdöket mérő kérdéseire kapott válaszok feldolgozása*. Letöltés: https://www.fenntarthatosagi.temahet.hu/2021/kutatas/Fenntarthatosagi_kutatas2021_kornyezeti_attitud_ELTE.pdf (2022. 06. 19.).
- Szopkó, Z. (2020.0930.): *„Baromira nincsen szükség ennyi ruhára, és ez nagyon megterheli a környezetet” – interjú Szentesi Réka divatkutatóval*. marieclaire.hu. Letöltés: <https://marieclaire.hu/divat/2020/07/18/baromira-nincsen-szukse-g-ennyi-ruhara-es-ez-nagyon-megterheli-a-kornyezetet-interju-szentesi-reka-divatkutatoval/> (2022. 06. 09.).
- Thomas, B. D. (2020.01.21.): *Davos 2020: People still want plastic bottles, says Coca-Cola*. BBC News. Letöltés: <https://www.bbc.com/news/business-51197463> (2022. 05. 17.).
- Tóth, Zs., Rosta, G. és Policsányi, J. (2021): *Fenntarthatósági Témahét kutatás 2021*. Letöltés: https://www.fenntarthatosagi.temahet.hu/2021/kutatas/Fenntarthatosagi_kutatas2021_gyorsjelentés_Forsense.pdf (2022. 07. 04.).
- UNESCO Magyar Nemzeti Bizottság. *Oktatás a fenntartható fejlődésért 2020-2030*. Letöltés: <https://unesco.hu/hirek/oktatas-a-fenntarthato-fejlodesert-2020-2030-107299> (2022. 07. 02.).
- Varela-Candamio, L., Novo-Corti, I. és García-Álvarez, M. T. (2018): The importance of environmental education in the determinants of green behavior: A meta-analysis approach. *Journal of cleaner production*. **170**., 1565–1578.
- Varga, A. (2020): *A fenntarthatóságra nevelés elméleti alapjai és egész intézményes megközelítése*. Letöltés: https://www.researchgate.net/profile/Attila-Varga-7/publication/349710706_A_fenntarthatosagra_neveles_elmeleti_alapjai_es_egesz_intezmenyes_megkozelitese/links/603e001892851c077f0ea53f/A-fenntarthatosagra-neveles-elmeleti-alapjai-es-egesz-intezmenyes-megkozelitese.pdf (2022. 06. 06.).
- Varga, A., Berze, I. Zs. és Dúll, A. (2021): *Kutatási jelentés a 2020-as diákkérdőívek adatairól*. Letöltés: https://www.fenntarthatosagi.temahet.hu/2021/letoltes/Fenntarthatosagi_Temahet_diakkerdoiv_kutatasi_jelentes_2020.pdf (2022. 07. 02.).
- Várádi, J. (2013): *A környezetbarát közlekedés kialakításának közgazdasági és környezetpolitikai eszközei Magyarországon* (Szakdolgozat).
- Vlek, C. (2000): Essential psychology for environmental policy making. *International Journal of Psychology*. **35**. 2. sz., 153–167. DOI: 10.1080/002075900399457
- Why today's pricing is sabotaging sustainability*. (é. n.): Kearney. Letöltés: <https://www.nl.kearney.com/consumer-retail/article/-/insights/why-todays-pricing-is-sabotaging-sustainability> (2022. 07. 03.).





BÁNFI GRÉTA – BUDIS IMOLA

Az énkép, az énhatékonyság és a szorongás vizsgálata kortársi tanulási programok hatásainak tükrében

ÖSSZEFOGLALÓ

Szakirodalmi feldolgozáson alapuló kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy a kortársi tanulás módszerének alkalmazása hogyan hat a tanulási teljesítményt szignifikáns mértékben befolyásoló affektív tényezők (énkép, énhatékonyság és szorongás) alakulására. Tanulmányunk célja felhívni a figyelmet az elemzett érzelmi-akaratú tényezők jelentőségére a tutor általi tanulást vizsgáló nemzetközi, empirikus kutatások példáján keresztül. Ugyancsak célunk, hogy erről a hagyományostól eltérő, tanulóközpontú módszerről tájékozódjunk, és bemutassunk néhány lehetséges megvalósítási formát. A kulcsszavas keresés révén kiválasztott tanulmányok az elmúlt 10–15 évben íródtak, és az alkalmazott kortársi tanulási program hatásait vizsgálták az énképre, az énhatékonyságra és a szorongásra vonatkozóan. A részletesen bemutatott kutatások több területen jól szemléltetik a tutor általi tanulás lehetséges megvalósítási módját. Továbbá igazolják annak pozitív fejlesztő hatását a tanulóknak mind a tudáselemekkel (pl.: matematikai ismeretek), mind a készségekkel (pl.: szakápolói képzés tartalmi) kapcsolatos affektív jellemzőik esetében. A kortársi tanuláson alapuló program végrehajtása az énkép és az énhatékonyság fejlődését, illetve a tantárgy- vagy tudásspecifikus szorongás csökkenését eredményezheti. Figyelembe kell venni, hogy a fejlesztő beavatkozás hatékonyságát befolyásolhatja a minta elemszáma, a tanulási forma (mely állandósult vagy kölcsönös lehet), a program hossza és intenzitása. Ahhoz, hogy a fejlesztő program hatékony legyen, célszerű előzetesen felmérni a részt vevő tanulók háttérismeretét és/vagy releváns készségeit, valamint a vizsgálatba bevont affektív faktor(ok) szintjét is, mivel ezek jelentős egyéni eltéréseket mutathatnak. A tanulmány hozzájárulhat a kortársi tanulás hazai népszerűsítéséhez, továbbá iránymutatásul szolgálhat a tutor általi tanulás hatékonyságát vizsgáló mérések módszertani megalapozásához, illetve azok tanítási gyakorlatban való kivitelezéséhez.

Kulcsszavak: *kortársi tanulás, énkép, énhatékonyság, szorongás, fejlesztő program*

BEVEZETÉS

A társakkal történő tanulás lehetőséget nyújt a tanulóknak arra, hogy a megszokott,

elsősorban tanárközpontú módszerek mellett megtapasztaljanak tanulóközpontú, megváltozott szerepfeladatokat igénylő tanulási formákat is. A társas tanulás egy speciális formája az, amikor a tanulási

folyamatot egy tutor irányítja, míg társai tanítvány szerepben lévő diákok (*Zeneli, Tymms és Bolden, 2018*). Ezt a tanulási formát a hazai szakirodalom *kortársi tanulásnak*, *tutor általi tanulásnak* vagy *diáktárs általi tanulásnak* nevezi (*Kolosai és mtsai., 2018*), de találkozhatunk a *reciprok* vagy *kölcsönös tanulás* fogalmával is (*Huszár-Samu és Steklács, 2022*). A külföldi terminológia (*Bowman-Perrot, Burke, Zhang és Zaini, 2014*) több, tartalmilag jobban elkülönülő megnevezést is használ (*peer tutoring, peer led learning, peer to peer learning*). A tutor általi tanulás jótékony hatásainak vizsgálatával kapcsolatos kutatások igen szerteágazóak. A témával foglalkozó vizsgálatok egyrészt a módszer alkalmazásának hatékonyságát mérik, kognitív (*Alegre, Moliner, Maroto és Lorenzo-Valentin, 2020*), affektív (*Flores és Duran, 2013*) vagy szociális (*Srivastava, 2018*) szempontból.

Jelen tanulmány elsősorban az affektív területhez kapcsolódó hatásokat emeli ki. Ez azért fontos, mert számos kutatás jelezte a tanulók érzelmi-akaratú jellemzőinek negatív irányú változásával kapcsolatos problémákat – példaként az életkor előrehaladtával csökken a diákok tanulási motivációja (*Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014; Józsa és Fejes, 2012*) –, nemcsak a természettudományos nevelés (*Korom és Orosz, 2020*), hanem a matematika (*Csíkos, Pásztor, Rausch és Sztányai, 2020*) és az olvasás-szövegértés (*Szenczi, 2013*) esetében is. A kortársi tanulás e közegekben és specifikusabb területen is jótékony hatású lehet, főképp olyankor, amikor az elsajátított tudást a gyakorlatban is alkalmazni kell, így például a szakmai képzés keretein belül (*Brannagan és mtsai., 2013*). A megváltozott tanulási környezet, illetve a tanuló szerepére koncentráló módszerek és munkaformák

segítenek abban, hogy a diákok nagyobb érdeklődést és aktivitást mutassanak a tanórákon (*Józsa és Fejes, 2012*). Ennélfogva az affektív készségek vizsgálata olyan tanulói környezetben, ahol a tanulási folyamat mind a tanártól, mind a tanulóól másfajta szerepvállalást, hozzáállást igényel, jelentős kutatási területnek tekinthető. Jelen kutatásunkban az *énkép*, az *énhatékonyság* és a *szorongás* affektív tényezőket választottuk vizsgálandó változóknak. Egyrészt azért, mert ezek a tanulói teljesítményt jelentős mértékben meghatározzák (*Nótin, Páskuné és Kurucz, 2012*), másrészt a témához tartozó kutatásokba is jellemzően ezeket az érzelmi-akaratú tényezőket vonják be.

Szakirodalmi feldolgozáson alapuló vizsgáladásunk elsődleges célja, hogy ezen affektív tényezők mentén tájékozódjunk a releváns nemzetközi kutatásokban fellelhető, a kortársi tanulást alkalmazó fejlesztő programok főbb jellemzőiről, eredményeiről. Továbbá felhívjuk a figyelmet az érzelmi-akaratú jellemzők szerepének fontosságára a társak között zajló tanulás során. Tanulmányunk szakirodalmi áttekintés, azonban nem vállalkozik arra, hogy teljeskörűen, valamennyi létező empirikus kutatást felölelve nyújtson tájékozódást a témában. Olyan tanulmányok keresésére koncentráltunk, amelyek az elmúlt 10–15 évben íródtak, a tanulmányi eredményességen túl a tutor általi tanulás affektív tényezőkre tett hatásaival is foglalkoznak, és amelyeket ezenkívül módszertani szempontból ugyancsak hasznosnak ítéltünk meg. A következő kulcsszavakkal, illetve azok kombinációjával végeztük a keresést: tutor általi tanulás (*peer tutoring*), kortársi tanulás (*peer learning*), kortársi tanítás (*peer teaching*), kortársi oktatás (*peer education*), kortárs által vezetett tanulás (*peer led learning*), kortárs által segített

tanulás (*peer assisted learning*=PAL), énkép (*self-concept*), énhatékonyság (*self-efficacy*), szorongás (*anxiety*), fejlesztő program (*development program*), hatás (*impact / effect*).

A kutatás során azt vizsgáltuk, hogy a kortársi tanulás révén hogyan lehet elősegíteni a tanulással kapcsolatba hozható néhány affektív tényező (énkép, énhatékonyság, szorongás) kedvező alakulását, és ezáltal a tanulás hatékonyságának növelését. Tanulmányunkban először ismertetjük, hogy a tutor általi tanulás mely tanuláselmélet nyomán került előtérbe, ezután meghatározzuk annak fogalmát, majd ismertetjük, hogy milyen formái különböztethetők meg a témával foglalkozó kutatások alapján. Ezt követi az affektív tényezők áttekintése, különös tekintettel az énkép, az énhatékonyság és a szorongás fogalmi meghatározására, fő elméleti megközelítéseire. Továbbá felvázoljuk e tényezők tanulási teljesítményre gyakorolt hatását, valamint egymással való összefüggésüket.

Az érzelmi-akarati tényezők elméleti hátterének bemutatása utáni három alfejezetben 18 kutatást ismertetünk, amelyek a tutor általi tanulás hatásait vizsgálták az énkép, az énhatékonyság vagy a szorongás szempontjából. Az egyes kutatások leírásai tartalmazzák a szerzők céljait, a minta nagyságát, a megvalósított fejlesztő programmal és annak mérésével kapcsolatos körülményeket (időtartam, tematika, módszertan), illetve a főbb eredményeket. A tanulmány zárásában konklúziót vonunk az elemzett kutatások alapján, illetve javaslatokat fogalmazunk meg a tutor általi tanulás hazai szakmai gyakorlatban való alkalmazásának, valamint jövőbeni empirikus kutatások kivitelezésének elősegítése érdekében.

A KORTÁRSI TANULÁS JELLEMZŐI, FORMÁI

A társak között történő tanulás a szociálkonstruktivizmus nyomán került előtérbe. *Vygotszkij* (*Vygotsky*, 1978) szerint a tudás kialakulását, a közvetlen tapasztalatok értelmezését meghatározza a társas környezet, a társakkal való interakció. A szociálkonstruktivizmus a tanulás konstruktivista elméletéhez kapcsolódik, amely szerint a tanulás olyan folyamat, amelynek a tanuló aktív résztvevője, nem pedig a tanulnivaló passzív befogadója. A konstruktivista környezetben végzett tanulási tevékenységet a környezettel történő aktív kölcsönhatás, kutatás, problémamegoldás és másokkal való interakció jellemzi. A tanár facilitátor, aki arra ösztönzi a tanulókat, hogy kérdéseket tegyenek fel, aktivizálódjanak, megfogalmazzák saját ötleteiket, véleményeiket és következtetéseiket (*Nabalka*, 2013; *Topping*, 2005). A szociálkonstruktivizmus mindezek mellett azt hangsúlyozza, hogy a tudás társadalmi interakción keresztül jön létre, és nem egyéni, hanem közös tapasztalat (*Vygotsky*, 1978).

A társas tanulás egyik formája a kortársi vagy más néven tutor általi tanulás, melynek lényege, hogy a tutor szerepben lévő diák tanítja a tanítvány szerepben lévő társát (*Alwi, Samson és Shahzadi*, 2019). Jellemzője, hogy a tanulási folyamat középpontjában a tanuló áll, a pedagógus pedig facilitatori szerepben van. A kortársi tanulás során a tanuló felek közötti kapcsolat jellemzője az együttműködés és a folyamatos interakciók megléte. A tutor olyan személyt jelent, aki előre felkészül a szerepet igénylő feladatra, egy adott tudásterületet vagy valamilyen készséget elsajátít, annak szakértőjévé válik, és ezt a tudást átadja a tanonc

szerepben lévő tutorált társának (*Kadocsa, 2006*). Ezen túl a tutor feladata, hogy támogatást nyújtson a tutoráltnak, akivel a tanulási folyamat során, gyakran strukturált keret mentén, metakognitív stratégiákat alkalmazva dolgoznak közösen (*Thurston, Roseth, Chiang, Burns és Topping, 2020*). Számptalan kutatás bizonyítja, hogy ez a tanulási forma fejleszti a tanulók természettudományos (*Batz, Olsen, Dumont, Dastoor és Smith, 2015*), matematikai (*Alegre és mtsai., 2020*) és olvasás-szövegértési (*Tsuei, Cheng és Huang, 2020*) területekhez kapcsolódó készségeit is. A tutor általi tanulás nemcsak a tudásban idéz elő pozitív változást, hanem hozzájárul a tanulás affektív feltételei, például az énkép (*Hanze, Müller és Berger, 2018*) és a tanulási motiváció (*Srivastava és Rashid, 2018*) javulásához, valamint a szociális viselkedés (*Bowman-Perrot és mtsai., 2014; Thurston és mtsai., 2020*) fejlődéséhez is.

A tutor általi tanulást alkalmazó fejlesztő programok jellemzőiről való tájékozódáshoz remek segítséget nyújtanak a metaanalízisek és a szisztematikus szakirodalmi összefoglalók, amelyek különböző szempontok alapján rendszerezik a vonatkozó tanulmányokat (lásd pl. *Ginsburg-Block, Rohrbeck és Fantuzzo, 2006*). *Lukács és munkatársai (2018)* szakirodalmi vizsgálata például átfogó képet nyújt az egészségfejlesztés területén alkalmazott kortársi programok jellemzőiről, valamint rávilágít arra, hogy milyen korlátokba ütközhet a megvalósítás. *Bánfi (2022)* a tutor általi tanulás megvalósításának néhány lehetséges formáját mutatja be, illetve képet nyújt arról, hogy a diákok mely készségei terén lehet hatékony a módszer alkalmazása. A szerző kiemeli, hogy a témakörrel foglalkozó kutatók a tanulási céloktól függően döntenek el, hogy

a társak között történő tanulás mely speciális formáját használják. A tutor általi tanulókkal foglalkozó kutatók elsősorban azonos (*same-age*) és különböző (*cross-age*) életkorú tanulók közötti tanulást különböztetnek meg. A tutor és tanítványa dolgozhatnak párban (*Zeneli, Tymms és Bolden, 2018*), de az is jellemző, hogy egy tutor 4-5 fős csoportot facilitál (*Bánfi, Korom, Füz és Kissné, 2022*). Egy ugyancsak fontos szempont, hogy a tutor és a tanítvány szerepköre felcserélődik-e a fejlesztő programban való részvétel alatt, vagy azok változatlanok maradnak a tanulási folyamat végéig. E szempont alapján *Zeneli és munkatársai (2018)* állandósult (*fixed*) és kölcsönös (*reciprocal*) tutorálást különböztetnek meg. A tutor általi tanulás megvalósítása kapcsán az is lényeges elem, hogy a részt vevő tanulók kiválasztása véletlenszerűen vagy teljesítményük alapján történik-e (*Bánfi, 2022*).

TANULÁST BEFOLYÁSOLÓ AFFEKTÍV TÉNYEZŐK ELMÉLETI BEMUTATÁSA: AZ ÉNKÉP, AZ ÉNHATÉKONYSÁG ÉS A SZORONGÁS

Az affektív (*érzelmi-akarati*) változókon olyan faktorokat értünk, amelyek szoros kapcsolatban állnak a tanuló „self”-jével vagy „én”-jével (*Alyabai és Moskovsky, 2016*). Az affektív szféra egészének átlátása nem könnyű feladat, illetve az érzelmi-akarati és kognitív területek megkülönböztetése is gyakran pontatlan (*Grootenboer, 2001*). Mivel az affektív területet kirajzoló tényezők rendkívül szerteágazóak, a kutatók általában egy-két célváltozó alapján tájékozódnak a témában (*Cretchley, 2008; Gafoor és Sarabi, 2017*); mi is ezt tesszük az elméleti háttér bemutatásakor. Ebben az

alfejezetben a matematika tanulásának példáján keresztül értelmezzük a tárgyalt érzelmi-akarati tényezőket, de természetesen ezen ismeretek transzferálhatók más területekre, tantárgyakra is.

Énkép

Az *énkép* az egyén önészleléseit foglalja magában, minden olyan meggyőződést, vélekedést, amelyet igaznak gondol önmagára nézve (*Kaskens, Segers, Goei, van Luit és Verhoeven, 2020; Lin, Lawrenz, Lin és Hong, 2012; Szenczi és Józsa, 2022*). Ez a személy önmagára vonatkoztatott ismereteinek, érzelmeinek és értékeléseinek összessége. Alapszerkezete már kialakul az iskolakezdés időszakára, azonban a társas környezet, a mások általi visszajelzések (pl. pedagógusok, osztálytársak), illetve azok szubjektív megítélése alapján folyamatosan módosul, alakul (*Jansen, Boda és Lorenz, 2022; Nagy, Gál, Jámberi, Kasik és Fejes, 2019*). A tanulási énkép (*academic self-concept*) alatt az egyén tanulási kontextusban releváns önészleléseit értjük (*Hausen, Möller, Greiff és Niepel, 2022; Shanley, Biancarosa, Clarke és Goode, 2019*). Nem beszélhetünk egyetlen tanulási énképről, hanem több képesség- és tantárgyspecifikus énképet tudunk megkülönböztetni, melyek egymástól viszonylag függetlenek (*Szenczi és Józsa, 2022*).

Az énkép és a teljesítmény közötti összefüggés két fő elméleti megközelítését *Sewasew és Schroeders (2019)*, valamint *van der Westhuizen, Arens, Greiff, Fischbach és Niepel (2022)* nyomán ismertetjük. A kölcsönös hatások modellje (*reciprocal effects model=REM*) alapján az énkép és a teljesítmény időben kölcsönösen összefügg egymással. Ezzel szemben a belső/külső referenciakeret-modell (*internal/external frame of*

reference model=I/EM) szerint a tanulmányi eredmény egy adott időpontban a tanulási énképet befolyásolja, egyrészt pozitívan egy adott területen (külső referencia), másrészt negatívan egy másik területen (belső referencia). Ez az elméleti megközelítés feltételezi, hogy – példának okáért – a verbális énkép és a matematikai énkép alakulására hatást gyakorolnak a társas és a területi (pl. tantárgyi) összehasonlítások. Például adott egy tanuló, aki a matematikai eredményét gyengébbnek érzékeli az osztálytársaiéhoz viszonyítva (társas összehasonlítás), aminek következtében romlani fog a matematikai énképe. Ugyanakkor ez a tanuló úgy érzékeli, hogy a verbális teljesítménye jobb, mint a matematikai teljesítménye (területi összehasonlítás). Mindez pedig egyidejűleg erősíteni fogja a verbális énképet (külső referencia), míg gyengíteni a matematikai énképet (belső referencia). A két koncepció ötvözeteként kialakított (*reciprocal internal/external frame of reference model=RI/EM*) modell több területen veszi figyelembe a két tényező közötti longitudinális kölcsönhatást (*Möller, Retelsdorf, Köller és Marsh, 2011*). Ez utóbbi azért kifejezetten releváns a témában, mert magában foglalja az időbeli (pl. korábbi teljesítményükhöz való viszonyítás), a szociális (pl. saját eredményeik összevetése az osztálytársakéval) és a területi (pl. más tantárgyakból elért sikerek vagy kudarcok) összehasonlításokat egyaránt, amelyek mind szükségesek a tanulási énkép kialakulásához, kezeléséhez és formálásához (*Möller, Zitzmann, Helm, Machts és Wolff, 2020*). A tanulmányi eredményesség és a tanulási énkép összefüggései jól ismertek, számos kutatás foglalkozik ezzel (*Habók, Magyar, Németh és Csapó, 2020; Sewasew és Schroeders, 2019*). Kétirányú folyamat, hiszen azok a diákok, akiknek a

tanulási énképe kedvezőbb, az iskolai feladatokban eredményesebben teljesítenek, és fordítva, akik jobb eredménnyel végzik az iskolát, jobb tanulási énképpel rendelkeznek (Hausen és mtsai., 2022; Shanley és mtsai., 2019; Szenczi 2008; Marsh és mtsai., 2018; Xu, 2018). Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2012) a tanulás affektív tényezőit vizsgálva arra az eredményre jutottak, hogy az iskolai évek alatt a tanulási énkép terén is számottevő romlás mutatható ki.

Énhatékonyság

Akilli és Genc (2017) az *énhatékonyságot* az egyén saját kompetenciáihoz kapcsolódó hiedelmekként (*beliefs*) definiálja, így a tanuló motivációjának részeként értelmezhető, amit befolyásolhatnak az attitűdjei. Az attitűd viszonyulást, hozzáállást jelent, aminek érzelmi vetülete is van. Az attitűd egy hosszú időn keresztül fennálló pozitív és negatív érzelmi diszpozíció, például a matematikát illetően (Marchis, 2011). Más kutatók fogalmi meghatározása alapján az *énhatékonyság* a tanulók ítélete, meggyőződése arra vonatkozóan, hogy egy adott feladatot vagy célt képesek-e sikeresen teljesíteni, ami a saját képességeikbe vetett bizalomként is értelmezhető (Doménech-Betoret, Abellán-Roselló és Gómez-Artiga, 2017; Drago, Rheinheimer és Detweiler, 2018; Habók és mtsai., 2020; Kaskens és mtsai., 2020; Lebens, Graff és Mayer, 2011; Li, Peng, Lu, Liao és Li, 2020; Lin és mtsai., 2012; Pantziara és Philippou, 2015; Pintrich és mtsai., 1993 idézi Marchis, 2011).

Az *énhatékonyság* relatíve rögzült és stabil személyiségi tényező, amely általában nehezen változtatható. Három hierarchikus szintjét különböztethetjük meg: globális, speciális és feladat-*énhatékonyság* (Agrabai

és Moskovsky, 2016; Cretchley, 2008). Az *énhatékonyság* pozitív összefüggést mutat a teljesítménnyel (Ben-Eliyahu, Moore, Dorph és Schunn, 2018; Pantziara és Philippou, 2015). Azok a tanulók, akik magas *énhatékonysággal* rendelkeznek, nagy valószínűséggel jól is teljesítenek, és fordítva (Li és mtsai., 2020). Lényeges kiemelni, hogy a hierarchia szempontjából alacsonyabb szintű speciális és feladat-*énhatékonyság* sokkal jobb prediktora az aktuális teljesítménynek, mint a globális *énhatékonyság* (Heyde, 1977; idézi Agrabai és Moskovsky, 2016). Az *énhatékonyság* és az önszabályozás között szignifikáns összefüggés van (Sen és Yilmaz, 2016), ezért nem meglepő, hogy egyes empirikus kutatások gyakran egy konstruktumként is vizsgálják ezeket (pl. D. Molnár, 2013). Az önszabályozás Hoffman (2015) alapján egy aktív folyamat, amely révén az egyének megtervezik, monitorozzák, irányítják és értékelik a tanuláshoz és teljesítményükhöz kognitív, érzelmi és motivációs aspektusait. Azok a tanulók, akik jó önszabályozók, jellemzően képesek maguk számára hatékonyan célokat kijelölni, megfelelő stratégiákat alkalmaznak azok elérése érdekében, eredményesen monitorozzák és szabályozzák a saját viselkedésüket, ezáltal pedig jobb tanulmányi eredményeket érnek el, általában az iskolához való viszonyulásuk is pozitívabb (D. Molnár, 2013; Molnár, 2009). Továbbá ezen diákok jelentősen motiváltabbak a tanulásra, és bíznak a saját képességeikben, tehát nagyobb *énhatékonyság* is jellemzi őket (Aydin, 2016; Sen és Yilmaz, 2016).

Szorongás

A *szorongás* egy pszichológiai és fiziológiai fogalom, amely fizikai, érzelmi, kognitív és

viselkedési komponenseket egyaránt magában foglal (Garba, Ismail, Osman és Rameli, 2020). A szorongás esetén a „vizsgadrukktól” a generalizált szorongásos zavarig széles spektrum húzódik. Tanulmányunkban igyekszünk olyan forrásokra támaszkodni és olyan empirikus kutatásokat bemutatni, amelyek bizonyítékokra alapozottan, statisztikai adatgyűjtés révén elemzik a tantárgyspecifikus (pl. a matematikához kapcsolódó) szorongást, értékelési vagy tesztszorongást, valamint a szociális szorongást. A szorongás negatívan hathat a tanulási folyamatokra, a memóriára és az iskolai teljesítmények alakulására egyaránt (Guita és Tan, 2018; Stankovska, Dimitrovski, Angelkoska, Ibraimi és Uka, 2018).

A szociális szorongás – általánosabb definíciója szerint – a társas helyzetektől való hosszantartó, erős és túlzó félelmet jelenti (Gomez, Stavropoulos, Watson, Brown és Corr, 2022). Ezen szorongásos zavarral küzdőknek nehézséget jelent társaságba menni, új embereket megismerni, társas összejöveteleken megjelenni. Hood és mtsai. (2021) szociális szorongáson azt a pszichológiai értelemben káros mértékű stresszt értik, amely a mások általi negatív értékeléstől való félelemből adódik. Például az a tanuló, aki ilyen szorongástípussal bír, tart attól, hogy mit gondolnak a többiek, amennyiben nem tud helyesen megválaszolni vagy megoldani egy matematikai feladatot, esetleg magától a nyilvános szóbeli megnyilvánulásoktól is tart, ilyet igénylő helyzetekben nem szívesen vesz részt. A szociális szorongás és a tanulási teljesítmény között ugyan csak negatív összefüggés mutatkozik (pl. Brook és Willoughby, 2015; Scanlon, Del Toro és Wang, 2020).

Bár a szorongás olykor facilitáló is lehet az eredményességre nézve (Wang és mtsai.,

2015), a matematikai szorongás és a teljesítmény közti fordított irányú összefüggést jelentős számú vizsgálat bizonyítja (pl. Cargnelutti, Tomasetto és Passolunghi, 2017; Imreh, Iváncsics és Sraka, 2021; Ünal-Karagüven, 2015). A matematikaszorongás feszültség, aggodalom vagy félelem érzése, amely zavaróan hat a matematikai teljesítményre (Ashcraft, 2002; idézi Pieronkiewicz, 2014; Blanco, Guerrero, Caballero, Brígido és Mellado, 2010; Kaskens és mtsai., 2020; Moliner és Alegre, 2020b). Tobias és Weissbrod (1980; idézi Pieronkiewicz, 2014) a következőképp határozták meg: pánik, tehetetlenség és mentális dezorganizáció, amelyet a személyek akkor élnek át, amikor egy matematikai probléma megoldásával kerülnek szembe. Hasonló meghatározás, miszerint a matematikával kapcsolatos szorongás az, amely a számokkal végzett műveletek és matematikai problémák megoldása során tapasztalható (Garba és mtsai., 2020; Guita és Tan, 2018; Marchis, 2011). Általában a szorongó tanulók attól tartanak, hogy nem lesznek képesek megoldani matematikai feladatokat, amit még azelőtt előrevetítenek, hogy elkezdenék a feladatmegoldást. A negatív érzelmi válaszok következtében csökken a tanulók teljesítménye és önbizalma, ami passzív viselkedést is eredményezhet (Arabai és Moskovsky, 2016; Marchis, 2011).

A szorongás egy másik típusa a tesztektől való aggodás, amit értékelési típusú szorongásnak tekintünk. Ez egy pszichológiai állapot, melynek során az emberek extrém mértékű stresszt, aggodalmat és kényelmetlenséget tapasztalnak a tesztek írása előtt és közben. A tesztszorongás a felsőoktatásban részt vevők esetében gyakrabban tapasztalt jelenség, és számos kutatás témája (pl. Chew és Dillon, 2014; Lavasani, Weisani és Shariati, 2014; Maralani, Lavasani és Hejazi,

2016; Nyroos, Korhonen, Jonsson és Eklöf, 2013; Stankovska és mtsai., 2018). Egyes kutatók két fő típusként a tanulási és az értékelési szorongást adják meg, utóbbiba tartozik minden olyan szituációs aggodalom, félelem, diszkomfortérzet, szorongásos tünet, amely számonkéréshez vagy vizsgahelyzethez kötődik (Moliner és Alegre, 2020b). Velloo, Ali és Krishnasamy (2014) Malajziában végeztek kutatást, és elemzéseikből megállapították, hogy a szorongás negatívan befolyásolja a matematikai teljesítményt. A magas énhatékonyság pedig együtt jár a magas önbizalommal és alacsony szorongással (Alrabai és Moskovsky, 2016). Ezek a kutatási eredmények jól szemléltetik, hogy az affektív tényezők nem csupán a teljesítményre, hanem egymásra is hatást gyakorolnak.

A KORTÁRSI TANULÁS HATÁSA AZ ÉNKÉPRE

Az elmúlt évtizedekben a kortársi tanulás hatásaival foglalkozó kutatók nagy figyelmet szenteltek a matematikai énkép vizsgálatának (pl. Fantuzzo, King és Heller, 1992; Ginsburg-Block és Fantuzzo, 1997; Ginsburg-Block és mtsai., 2006; Topping, Campbell, Douglas és Smith, 2003). Az eredményeket a közoktatásban és a felsőoktatásban végzett vizsgálatok is igazolják (pl. Ghazvini, 2011). Flores és Duran (2013) az olvasási énkép fejlődését vizsgálták tutorral támogatott tanulási program keretein belül. Vizsgálatukban 3–6. évfolyamos (≈ 9 –12 éves)¹ diákok vettek részt ($n = 577$). A kísérleti csoportba 441 diák került, ők a fejlesztés során tutor általi tanulás módszerével végezték a katalán

nyelvű olvasás-szövegértés gyakorlatokat. Ezzel szemben a kontrollcsoportba 136 diákot vontak be, akik a hagyományos, megszokott módon tanultak. A diákok párban dolgoztak, és véletlenszerűen választották ki őket. A program 12 hétig tartott, egy alkalom 30 percet vett igénybe. 96 diák kölcsönös kortársi tanúlással vett részt a programban, azaz a szerepek felcserélődtek a tutor és a tanítvány között, míg 345 tanuló szerepe a program végéig állandó maradt. A diákoknak olvasási énképre vonatkozó kérdőívet kellett kitölteniük. A kísérleti csoportban részt vevő diákok a fejlesztés végén kitöltött kérdőív alapján pozitívabb tantárgyi énképpel rendelkeztek a program elején felvett adatokhoz képest. Ahol nem történt beavatkozás, hanem hagyományos módon tanultak, nem volt szignifikáns különbség az énképpel kapcsolatban az elő- és az utómérés esetében. Fontos megállapítás, hogy azok a tanulók, akik a tanulási folyamat végéig tutorok voltak, szignifikánsan magasabb értékeket mutattak a tanulási énkép kérdőíven, mint azok, akik tanítványként is kipróbálhatták magukat.

Ugyancsak Flores és Duran (2016) végzett vizsgálatot 9–12 éves tanulók körében egy katalóniai általános iskolában. Kutatásukban állandósult és kölcsönös tutor általi tanulást is alkalmaztak. A vizsgálatban 577 tanuló vett részt. A kontrollcsoportba 136 tanuló került, míg az állandósult kísérleti csoport a következőképpen alakult: 172 tutor és 173 tanítvány szerepben lévő diák. 96 tanuló került abba a csoportba, ahol a szerepek felcserélődtek a tutor és a tanonc között. A megvalósított iskolai program célja az volt, hogy az olvasási kompetenciát kortársi korrepetálás által fejlesszék. A tutor és

¹ Ahol nincs róla pontos adat (a szemlézett tanulmányban a tanulók évfolyamát adták meg), a kutatások célcsoportjának életkorát tájékoztató jelleggel, hozzávetőleges pontossággal közöljük.

tanítványa párban dolgoztak 12 hétig, henteente két alkalommal. Egy foglalkozás 30 percet vett igénybe, és három részre tagolódtott. Először a szöveg közös olvasása zajlott, ezt követte a felügyelt önálló olvasás, majd a szövegértés ellenőrzése. Az olvasáshoz a hangos felolvasás technikáját alkalmazták. A tanulókkal minden negyedik foglalkozás után kitöltettek egy énképet vizsgáló kérdőívet, amelyet az olvasási énképről szóló korábbi kutatásuk felhasználásával állítottak össze (Flores és Duran, 2013). Az utómérés eredményei azt mutatják, hogy a kísérleti csoporthoz tartozó diákok pozitívabb olvasási énképpel rendelkeztek, mint azok, akik hagyományos módszerekkel tanultak a 12 hét alatt. Lényeges megállapítás, hogy a tutorok szignifikánsan jobb eredményt értek el az énképet vizsgáló kérdőívben, mint a tanítványok. Kizárólag a tanítványok válaszait vizsgálva azonban elmondható, hogy a szerzők nem állapítottak meg szignifikáns különbséget az elő- és utómérés eredményei között. Ebben a kutatásban a felcserélődő szerepek nem befolyásolták az eredményeket.

Duran Gisbert és Monereo Font (2008) középiskolában végezték kutatásukat, 14 éves, katalán nyelvet beszélő diákok bevonásával. Arra voltak kíváncsiak, hogy a fix és kölcsönös kortársi tanulás milyen változásokat idéz elő az írói énkép, a nyelvi készségek és a magabiztosság tekintetében. A vizsgálatban 24 tanuló vett részt. A tutorprogram hat hónapon keresztül zajlott, összesen 35 alkalommal. Egy foglalkozás 60 percet vett igénybe. Vizsgálatukban fix és kölcsönös tutorálás útján tanulták a diákok a katalán nyelvet. A vizsgálatban részt vevő diákok párban dolgoztak. A tevékenységek első felében 15 perc olvasás zajlott, majd 15 perc szövegértés, az utolsó fél órában pedig írás.

A 12 pár fele a tutor általi tanulást oly módon valósította meg, hogy a tutor szerep állandó maradt a program végéig, míg a másik hat pár szerepei felcserélődtek a hat hónap alatt. A kutatásban a kvázi-kísérlet módszerét használták, elő- és utómérést végeztek. Ebben a vizsgálatban nem használtak a kutatás elvégzéséhez kontrollcsoportot. A diákokkal kitöltettek egy nyelvtudástartesztet a program kezdetén és végén is, amely az olvasott szöveg értésére, a hallott szöveg értésére, a nyelvtanra és a szókincsre vonatkozott. Azoknak a diákoknak, akik oktatóként tevékenykedtek, szignifikánsan fejlődött az írással kapcsolatos énképük. Ezenkívül a tanulók egy elégedettségi kérdőívet is megválasztak a tutor munkájával (pl. a tutor visszajelzéseivel, bátorító szavaival, segítőkészségével) kapcsolatban. Azon diákok esetében, akik csupán tanítvány szerepben próbálták ki magukat a kortársi tanulási programban, csak kognitív eredménybeli fejlődés mutatkozott, viszont az olvasás-szövegértéshez kapcsolódó énképük nem javult szignifikánsan. Ebből az eredményből a szerzők azt a következtetést vonták le, hogy a kortársi tanulásban betöltött tutor szerep jobban elősegíti az énkép fejlődését, mint a tanítvány szerep.

Moliner és Alegre (2020a) véletlenszerű mintavétellel, kísérleti és kontrollcsoport segítségével, elő- és utómérés alkalmazásával vizsgálták a ttorral támogatott tanulás hatását a matematikai énképre. A kutatásban 12 és 15 éves kor közötti tanulók vettek részt (n = 376): 124-en a 7., 124-en a 8., 128-an pedig a 9. évfolyamról. Ebben a kutatásban a tanulók a kölcsönös kortársi módszert valósították meg a program során, azaz a tanári és a tanítványi szerepek felcserélődtek. A hetedikesek egyismeretlenes elsőfokú egyenletekkel dolgoztak, illetve szabályos

hasábok felületeit és térfogatait számították ki. A nyolcadikos tanulók első- és másodfokú egyenletekkel foglalkoztak, illetve szabálytalan hasábok térfogatát számították ki. A kilencedikesek statisztikai feladatokban kvartilisekkel, percentilisekkel és dobozdiagramokkal dolgoztak, illetve harmad- és negyedfokú egyenletekkel foglalkoztak.

Az első félévben a tartalmak tanítása minden csoport esetében egyirányú oktatási módszerrel történt, a tanulók nem léphettek interakcióba diáktársaikkal, hanem külön kellett ülniük.

A második félévben a kutatók kortárs korrepetálási programot valósítottak meg a hagyományos, tanári órákkal kombinálva. A kísérleti csoport minden kurzusában henteente három kortárs oktatói foglalkozást tartottak. A program négy hétig tartott, a kortárs interakciók minden esetben 20 percig. A kontrollcsoport a hagyományos, jól megszokott, tanárközpontú módszerrel tanulta a matematikát. Ezen időszakban a kísérleti és a kontrollcsoport tanulói ugyanazokat a problémákat és gyakorlatokat kapták. A kísérleti csoportba a tanulói párokat oly módon választották ki, hogy a legjobban teljesítő tutor került párba a legjobban teljesítő tanítvánnyal, a legrosszabb pontszámmal rendelkező tutor pedig a legalacsonyabb pontszámú tanítvánnyal. A tanulók ugyanazokat az oktatási anyagokat használták a kortárs korrepetálás alkalmával, mint korábban a kurzus során (pl.: tankönyv, feladatlapok, online gyakorlatok). A tanulók napokkal a program megvalósítása előtt képzésben részesültek a tutor szerephez kapcsolódó feladatokról és a foglalkozás kialakításáról, illetve arról a tananyagrészeiről, amellyel a foglalkozás alatt dolgoztak. A kortárs korrepetálás hatására minden évfolyamon statisztikailag szignifikáns különbséget mutattak ki

a kísérleti csoport elő- és utóteszten elért eredményei között, ami azt jelenti, hogy a tutor általi tanulásban részt vevő diákok teljesítménye javult a fejlesztés eredményeként. A közepesen erős hatásméret igazolja a fejlesztés hatékonyságát (Hedge-féle g érték = 0,48). A kontrollcsoport esetében nem találtak szignifikáns változást a két mérés eredményeinek összehasonlításakor (Moliner és Alegre, 2020a).

Alrajhi és Aldhafri (2015) egy ománi egyetemen végezte kutatását, 125 hallgató (életkor = $n. a.$) bevonásával. Vizsgálatuk arra irányult, hogy az általuk alkalmazott tutor általi tanulási program hogyan befolyásolja a hallgatók angol nyelvi énképét. Az egyetemhez tartozik egy tutorközpont, ahol az angol szakos, felsőbb évfolyamokon tanuló hallgatók kortárs oktatóként, tutorként dolgoznak, és korrepetálást tartanak az egyetem hallgatói számára egész évben. A tutorprogram előtt az oktató diákok speciális képzésen vettek részt, ahol megtanulták, hogyan kell tutornak lenni. A résztvevők angol nyelvi énképének mérésére saját fejlesztésű kérdőívet használtak. A kérdőív egyik tétele például: „Miótan részt vettem a tutorprogramban, magabiztosabbnak érzem magam az angol nyelv használatában.” A másik, általuk fejlesztett kérdőív a diákok általános véleményére és a tutorok benyomásaira irányult a tutor programmal kapcsolatban. A szerzőpáros megvizsgálta, hogy a tutorprogrammal kapcsolatos kérdőív egyes elemei hogyan függenek össze az angol nyelvi énképpel. Arra jutottak, hogy minden olyan állítás, ami a tutorfoglalkozásokkal kapcsolatos, szorosan összefügg az énképpel. A legmagasabb korrelációs értéket az az állítás kapta, ami a tutor munkájára vonatkozott: „Bátorítom a tanonc diákot az angol nyelv tanulásával kapcsolatban, akkor

is, ha hibázott”. Továbbá erős összefüggést állapítottak meg az énkép és az olyan állítások között, amelyek a résztvevő diákok pozitív attitűdjeire vonatkoztak, például hogy mennyire élvezték a hasonló korúakkal és tapasztalattal rendelkező tanulókkal való közös munkát. Az eredményekből kiderül, hogy a fejlesztés után a tutoráltak úgy érezték, tudásszintjük javult, magabiztosabbak lettek, és szívesebben tanulják az angol nyelvet. A regresszióanalízis szerint a hasonló tapasztalatok megosztása, a kis korkülönbség a tutor és tanítványa között, valamint a tanítvány bátorítása előrejelezhetik a pozitív énképet. A szerzők szerint a szoros tutor–tanítvány kapcsolat nagyon fontos ahhoz, hogy a tanulók pozitív énképpel rendelkezzenek az angol nyelv tanulásával kapcsolatban.

Zeneli, Tymms és Bolden (2016) angol diákok (≈9–14 évesek) körében vizsgálták a tutor általi tanulás hatását a matematikai énképre. A kutatásban három iskola vett részt. A feltüntetett mintaelemszámok tartalmazza a tutoroknak, a kísérleti- és a kontrollcsoport tagjainak a számát egyaránt (közel azonos arányban jelentek meg az egyes szerepben / csoportban lévő tanulók). Az egyik iskolában a 8. évfolyamos tanulók tanították a hatodikosokat (n = 201), a második iskolában a 9. osztályosok tanították a hetedikeseket (n = 115), míg a harmadik iskola esetében 10. évfolyamra járó diákok oktatták a nyolcadikos tanulókat (n = 102). A tutor általi tanulás különböző életkorú tanulók közötti formáját valósították meg henteente egyszer, 35 percig tartó foglalkozás keretében. A fejlesztő program hat hétig tartott. A tanulók párba állítása a teljesítményük alapján zajlott, azaz a legjobban teljesítő tutor került párba a legjobban teljesítő tanítvánnyal, és így tovább. A párokat

azonos nemű diákok alkották. A párok ezután együtt dolgoztak a projekt időtartama alatt különböző matematikai feladatok megoldásán. A kutatók vizsgálták a matematikai énképet, a szociális énképet, a matematika kedveltségét, a társakkal való kapcsolatot és a belső attribúció (oktulajdonítás) változását. Drago és munkatársai (2018) alapján ezen oktulajdonítások az egyén életesemények feletti kontrollra (*locus of control*; *LOC*) vonatkozó hiedelmei, melyek arról tanúskodnak, hogy minek tulajdonítja a sikert, illetve a kudarcot. A belső LOC-kal rendelkező tanuló a saját képességeinek és erőfeszítéseinek tudja be ezeket – ami többnyire magasabb teljesítményt és önállóságot tesz lehetővé, illetve alacsonyabb mértékű tanulmányi halogatást eredményez részükről. A külső LOC-kal bíró diákok az eredményeket külső körülményekhez, az egyéni ellenőrzésen kívül eső tényezőkhöz kapcsolják (pl. sors, szerencse). Zeneli és munkatársai (2016) vizsgálata néhány szignifikáns különbséget eredményezett a tutor és a tutorált szerepben lévő diákok között, zárójelben közöljük a hatásméretre vonatkozó értékeket. A nyolcadikos tutorok esetében a matematikai énkép (0,69) és a szociális énkép (0,47) pozitívabb, míg a matematika kedveltsége (0,52) erősebb lett, mint a kontrollcsoport esetében. A hatodik évfolyamos tutoráltak esetében a belső kontroll szignifikánsan erősebb (0,56) a kontrollcsoportéhoz képest.

Az áttekintett tanulmányok alapján látható, hogy a tutor általi tanulásban résztvevő diákok énképe szignifikánsan pozitívabb lett, mint a kontrollcsoportba tartozó tanulóké (Zeneli és mtsai., 2016). Mindemmellet megfigyelhető az is, hogy a kortársi tanulás alkalmazása néhány esetben hatékonyabbnak bizonyul a tutorok énképeinek

alakulását tekintve a tanonc szerepben lévő társaikhoz viszonyítva (*Duran Gisbert és Monereo Font*, 2008; *Flores és Duran*, 2013, 2016). Ennek oka az lehet, hogy a tutorok szakértővé válása egy hosszabb tanulási folyamat, valamint a tanári szerep már önmagában pozitívan hozzájárulhat az egyén érzelmi-akarati tényezőinek fejlődéséhez. Ez a szerepkör alaposabb önértékelést tesz lehetővé, hiszen a tutoroknak a tanítványra, a tanítási mozzanatokra és a kimenetelre egyaránt szükséges figyelniük, és azokra reflektálniuk. Az énkép fejlődését több tényező is alakíthatja a tutorprogram alkalmazása során. Az látható, hogy a fejlesztés időtartama és intenzitása is kritikus az eredmények szempontjából, mivel minél hosszabb egy adott beavatkozás, annál nagyobb a valószínűsége, hogy az eredményes lesz valamennyi résztvevő esetében (*Duran Gisbert és Monereo Font*, 2008). (Az általunk közölt kutatásokban jellemzően 4–24 hétig tartottak a programok, heti rendszerességgel.) A megvalósítási mód (kölcsonös vagy állandó szerepek) ugyancsak befolyásoló hatással bírhat. Amennyiben a tanítványnak lehetősége van kipróbálnia a tutor szerepet is, az még inkább hozzájárulhat a pozitívabb énképhez (*Moliner és Alegre*, 2020a). Az eredmények szerint az is fontos lehet, hogy korban is közel álljanak egymáshoz a diákok; ha túl nagy a korkülönbség a résztvevők között, a diákok kevésbé érzik a tutor általi tanulást partnerségi viszonyoknak. Ugyancsak kimutatták, hogy az adott tutorprogrammal kapcsolatos attitűdök szorosan összefüggnek a vizsgált konstruktummal, tehát ha a tanulónak tetszik a fejlesztés, nagyobb eséllyel javul az énképe is (*Alrajhi és Aldhafri*, 2015).

A KORTÁRSI TANULÁS HATÁSA AZ ÉNHATÉKONYSÁGRA

Az énhatékonyság mások megfigyelése, a társakhoz való viszonyítás, valamint egyéni érzelmi és pszichológiai állapotok átélése nyomán is alakul, ahogy eközben a személyek értelmezik és értékelik magukat, felülvizsgálják saját képességeiket és kompetenciáikat, létrehozva önmagukról alkotott meggyőződéseiket (*Doménech-Betoret és mtsai.*, 2017). Éppen ezért a pedagógiai gyakorlatban a társas tanítási és tanulási helyzetek teremtése, a szociális segítség tudatos beépítése, tervezett és célirányos alkalmazása nagy potenciált rejt magában. *Uroko* (2010) kutatásának célja az volt, hogy feltárja a kölcsönös korrepetálás hatását középiskolás diákok (~14–18 évesek) körében Nigériában. Vizsgálta a tanulók angol nyelvi olvasás-szövegértéssel kapcsolatos teljesítményét, érdeklődését és énhatékonyságát. A felmérésben összesen 176 diák vett részt, a kísérleti és a kontrollcsoport elemszáma pontosan megegyezett ($n = 88$). Elő- és utómérést alkalmaztak a fejlesztés hatásának vizsgálatára. A kísérleti csoport tagjai a tutor általi tanulás keretében tanultak, míg a kontrollcsoport tagjai a hagyományos óratervet követték. Azok a tanulók, akik a tutor általi tanulóval foglalkoztak, ötfős csoportokat képeztek. A csoport tagjai eldöntötték, ki legyen a tutor, a csoport többi tagja pedig más szerepet (kérdőző, megfigyelő, felderítő, összegző) kapott. Ők lettek a tutor tanítványai. A tanítványok és a tutorok szerepe felcserélődött a program során. A foglalkozásokra heti egy alkalommal került sor, 40 perces foglalkozások keretein belül, három héten keresztül. A tutor általi tanulást alkalmazó fejlesztés hatékony volt, hiszen

jelentősen javította a felső tagozatos középiskolások teljesítményét, érdeklődését és észlelt énhatékonyságát a szövegértés terén.

Serap és Elif (2016) a ttorral támogott tanulás hatását vizsgálták egy angol nyelvi beszéd-készséget fejlesztő tanfolyamon, török egyetemisták (életkor = n. a.) körében. A tanulók tanulmányi sikerén és beszéd-készségén túl az énhatékonyság mérésére is vállalkoztak kutatásukban. A kísérleti csoport (n = 30) tutorprogram segítségével tanult, a kontrollcsoport (n = 27) pedig a hagyományos, tanárközpontú módszerekkel. A hallgatók egy beszéd-készséghez kapcsolódó énhatékonysági kérdőívet töltöttek ki, amely Likert-skálán értelmezett tételeket tartalmazott. Hat fős csoportokat alkottak, minden csoportban egy tutor volt, aki magasabb szintű beszéd-készséggel rendelkezett, mint a többiek. A program hat héten keresztül zajlott, heti két órában. A tutorok előzetesen felkészültek a fejlesztő feladatok témájából, illetve a tutori szerepkörhöz tartozó készségekből. A tanár, szerepét tekintve, ebben a tanulási folyamatban nem irányító, hanem támogató, illetve a háttérben maradó megfigyelő, segítő funkciót töltött be. A tanulók a feladatok megoldása során folyamatosan interakcióba léphettek egymással, a tutoroknak kérdéseket tehettek fel, akik pedig a folyamatos visszajelzésekkel és a kérdések megválaszolásával támogatták a tanulási folyamatot. A kontrollcsoport esetében a tanár irányító szerepet töltött be, a diákok között pedig nem volt jellemző az interakció. Az ő esetükben a tanulás egyéni szinten zajlott, nem pedig csoportos formában. A kontroll- és a kísérleti csoport között szignifikáns különbséget tapasztaltak a beszéd-készségükkel kapcsolatos énhatékonyságukat tekintve. A kísérleti csoporthoz tartozó tanulók szignifikánsan jobb eredményt

értek el a beszéd-énhékonyság kérdőíven és a beszéd-készségteszten egyaránt, mint hagyományos módon tanuló társaik. A fejlesztés tehát jól működött a gyakorlatban, a tutor általi tanulás révén pozitív irányú változást jeleztek eredményeik a vizsgált énhatékonyságra vonatkozóan.

Yildiz és Gündüz (2020) kutatásukban arra voltak kíváncsiak, hogyan változik a 6. évfolyamos török diákok (≈11–12 évesek) informatikához és szoftverfejlesztéshez való hozzáállása a tutor általi tanulás hatására. Mindemellett vizsgálták a tanulók programozáshoz kapcsolódó énhatékonyságát is. A szerzők kevert adatgyűjtési módszert használtak. A kutatás kvantitatív részében elő- és utómérés, illetve kísérleti (n = 36) és kontrollcsoport (n = 36) alkalmazásával vizsgáldták. A vizsgálat kvalitatív részében a kísérleti csoport 12 önkéntes diákjával készítettek interjúkat, amely a kortársi tanúlással kapcsolatos tapasztalatokra fókuszáltak. Az interjúkból az derült ki, hogy a kísérleti csoporthoz tartozó tanulók a tutor általi tanúlást szórakoztatóbbnak és érdekesebbnek találták a hagyományos módszerekhez viszonyítva. Ámbar a kvantitatív eredmények ezt nem tükrözték. A fejlesztést követően, az elő- és utómérés eredményeit összehasonlítva, a részt vevő diákok informatikához és szoftverfejlesztéshez való hozzáállása nem változott jelentősen. A programozással kapcsolatos énhatékonyság-kérdőíven elért eredmények azonban az utóméréskor szignifikánsan magasabbak lettek a kísérleti csoport esetében. Összegezve a kortársi oktatási módszer jobban növelte a tanulók programozási énhatékonyságának szintjét, mint a hagyományos tanítási módszer.

Fernández-Martín, Arco-Tirado és Hervás-Torres (2022) spanyol egyetemisták (n = 152) körében valósított meg fejlesztő

programot tutorral támogatott tanulást alkalmazva, amely elsősorban a tanulást segítő stratégiákra fókuszált. A fejlesztés önszabályozó tanulásra, valamint motivációra, szorongásra és énhatékonyságra gyakorolt hatásait vizsgálták kutatásukban. A mintába összesen 102 elsőéves (18 évesek) és 50 felsőbb éves hallgató (átlagéletkor=22,6 év) került. Az alsóbb éveseket két csoportra osztották. 51 fő került a kísérleti, és ugyancsak 51 fő a kontrollcsoportba. A mintába pszichológus-, közgazdász- és gyógyszerész-hallgatók is kerültek. A kísérleti és a kontrollcsoport mintájának jellemzői hasonlóak voltak. A kísérleti csoport közreműködésével egy tanéven keresztül, tutor általi tanulási programot valósítottak meg. A fejlesztő beavatkozás hetente 90 percig, összesen 20 alkalommal történt. A tutorok és tanítványaik párban dolgoztak. A tanulókat teljesítményük alapján választották ki tutornak, és a párok kialakítása is ez alapján történt, ami azt jelentette, hogy a legjobban teljesítő tutor került párba a legjobban teljesítő tanítvánnyal. A tanulók tutorrá válását három gyakorlati jellegű tréningen való részvétel előzte meg. A tutor és a tanítvány szerepe nem cserélődött fel a programsorozat alatt. A program tervezési, szabályozási és értékelési stratégiák sikeres alkalmazásának elősegítésére irányult (pl.: célkitűzés, elvégzendő feladatok meghatározása, hatékony időbeosztás, eredmények közös értékelése). A foglalkozásokon a diákok metakognitív készségeinek fejlesztésére szintén koncentráltak (pl. megértés segítése, eredményes memóriazárási technikák alkalmazása), de a beszéd-szorongás csökkentésére irányuló gyakorlatokat ugyancsak beépítettek az egyes szekciókba. A kísérleti csoport szignifikánsan magasabb szintet ért el az énhatékonyság, a metakognitív önszabályozás és az

időbeosztás terén, ezáltal ez a fejlesztő program sikeresnek ítéltető.

Brannagan és munkatársai (2013) klinikai szakápoló hallgatók körében végeztek kutatást Amerikában. Egy tutor által támogatott tanulási programot valósítottak meg első- és harmadéves hallgatók (18–41 évesek) bevonásával, amely során a klinikai készségek elsajátítása laboratóriumi környezetben történt. A tanulmány célja volt többek között a tutor általi tanulás hatásának vizsgálata az énhatékonyságra, illetve a tutorok tapasztalatainak, véleményének felderítése a tutori munkával kapcsolatban. A vizsgálatban a kísérleti csoport ($n = 179$) tagjai önkéntesen jelentkező, felsőéves tutor ($n = 51$) hallgatóktól sajátították el a klinikai szakápolói készségeket, míg a kontrollcsoport ($n = n. a.$) tagjai a szokásos kurzusokon keresztül tanultak. Az adatgyűjtés három félévben történt. A tutor hallgatókat a félév elején felkészítették a tutori munkára, elsajátították a műtét utáni sebkezelési ismereteket és az alapvető ápolói készségeket laboratóriumi környezetben. A résztvevők a program végén kitöltöttek egy ötfokú Likert-skálás állításokat tartalmazó énhatékonysági kérdőívet és egy tudásmérő tesztet. A fejlesztés legvégén pedig egy olyan kérdőívet, amely a programmal kapcsolatos benyomásokat mérte fel. Ennek eredményei alapján az összbenyomás a tutorok és a tanítványaik szempontjából is pozitív volt, szívesen tanultak ebben a tanulási formában. A klinikai készségeket mérő teszteredmények és az énhatékonyság terén sem volt szignifikáns különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között. A szerzők ezeket az eredményeket azzal magyarázzák, hogy a résztvevő hallgatók már rendelkeznek előismertekkel a klinikai készségeket és sebkezelési technikákat illetően, így azok újbóli

tanulása nem változtat jelentősen az említett készségeken.

Ramadoni és Mustofa (2022) egy innovatív tanulási modell, a tükrözött osztályterem tanulóira gyakorolt hatásait egy ugyancsak újszerű tanulásszervezési eljárással, a kortársi tanulással összevonva vizsgálták. Előbbi módszer lényege, hogy a tanulók még a tanóra előtt megismerik és megtanulják a feldolgozandó tananyagot, majd azt a tanóra alatt változatos, kreatív és aktív módszerekkel feldolgozzák (*Chen, Lui és Martinelli*, 2017). A szerzőpáros (*Ramadoni és Mustofa*, 2022) arra volt kíváncsi, hogyan változik a tanulók énhatékonysága a kalkuluskurzusok alatt, ha a tükrözött osztálytermi modellt kortársi tanulási programba ültetik. A vizsgálat egy indonéziai egyetem két elsőéves (életkor = n. a.) csoportjában zajlott. A kísérleti csoport tagjai a kortársi tanulási módszerrel vettek részt a tükrözött órákon 36 fővel. Ők a kortársi tanulásnak megfelelően csoportokat képeztek, és együttdolgozták fel a tananyagot a Zoom alkalmazás segítségével. Minden diáknak megvolt a maga szerepe: igazgató, menedzser, adminisztrátor, felügyelő, minőségellenőrző, titkár. A kontrollcsoport (n = 34) tagjai ugyancsak csoportban, Zoom alkalmazás segítségével tanultak, de ők az oktató által előre elkészített, ráhangoló előadást és a tananyaghoz kapcsolódó ajánlott segédanyagokat, online forrásokat tanulmányozták. Valójában ebben a csoportban a hallgatók egymás mellett tanulása volt jellemző, interakciók nélkül. Elő- és utómérést használtak annak érdekében, hogy kimutassák, volt-e fejlesztő hatása intervenciójuknak a tanulók énhatékonyságára nézve. Az eredmények alapján a szerzők megállapították, hogy azoknak a tanulóknak, akik a tükrözött osztálytermi modellt alkalmazó órákon, a

kortársi tanulásnak megfelelő módszerekkel sajátították el a kalkulus alapjait, az énhatékonysága szignifikánsan erősebb lett, mint azoké, akik a megszokott módon használták a módszert.

A részletezett vizsgálatok alapján látható, hogy az énhatékonyság fejlődéséhez olyan, a tanulás önszabályozásával kapcsolatos elemek programba építése is hozzájárulhat, mint például a tudatos tervezés, a hatékony időbeosztás, az objektív ön- és társértékelés (*Fernández-Martín*, 2022). Az énhatékonyság gyakorlat (pl. szakápolói képzéshez tartozó készségek munkába állítása) révén is fejleszthető, viszont érdemes számolni azzal, hogy ha a tanuló olyan tevékenységet végez, amely rögzült, előzetes ismeretekre, tapasztalatokra épül, nem biztos, hogy a várt szignifikáns változás bekövetkezik (*Bramagan és mtsai.*, 2013). Az énhatékonyság kortársi tanulással való fejlesztése specifikusabb műveltségi területeken is eredményesnek bizonyul, ahogy azt az idegennyelvi olvasás-szövegértés (*Uroko*, 2010) és beszéd-készség (*Serap és Elif*, 2016), valamint programozás (*Yildiz és Gündüz*, 2020) terén egy-egy ismertett kutatás is bizonyítja. *Ramadoni és Mustofa* (2022) munkája pedig jól példázza, hogy a tutor általi tanulás nemcsak a hagyományos módszerekkel állítható szembe, hanem érdemes lehet kombinálni formabontó technikákkal, példának okáért a fordított osztályterem módszerével.

A KORTÁRSI TANULÁS HATÁSA A SZORONGÁSRA

Az aktív tanulási módszerek, kooperatív technikák csökkenthetik a tanulók szorongását, és ezáltal tanulmányi eredményesség-

güket is közvetve megsegíthetik. *Moliner és Alegre* (2020b) arra voltak kíváncsiak, hogy a diákok matematikai szorongása (tanulási és értékelési típusú) csökken-e, ha a tanulást tanári szerepben lévő tanuló vezeti. A vizsgálatban spanyol diákok vettek részt, 7. 8. és 9. évfolyamos tanulók ($n = 420$; átlagéletkor=13,56 év; szórás=1,25 év). A kutatás során kísérleti és kontrollcsoportba osztották a résztvevő tanulókat. Kölsönös tanulási formát alkalmaztak, azaz a tanári és a tanítványi szerepek felcserélődtek a program alatt. A fejlesztés hat hónapon keresztül, heti három alkalommal történt, legfeljebb 20 percig. A tutor általi tanulás módszerével tanulók esetében az előméréshez képest mindhárom évfolyamon szignifikánsan alacsonyabb értéket mutatott a matematikai szorongást mérő kérdőív az utómérésen. A kontrollcsoportban nem volt jelentős különbség a két mérési érték között. A kísérleti csoport tagjai saját bevállalásuk alapján a fejlesztés következményeként kevésbé szoronganak a matematikától, mint azon tanulók, akik a jól megszokott, hagyományos módszerekkel sajátították el a tananyagot. Az értékelési szorongás esetén közepes (0,42), a tanulási szorongás terén pedig nagy (0,84) hatásméret (Hedge-féle g érték) igazolja, hogy a pedagógiai kísérlet eredményesnek bizonyult.

Petancio, Perez és Javier (2020) társak általi felkészítés (*peer coaching*) tananyag-elsajátításra és szorongásra gyakorolt hatását vizsgálta a tanárképzésben részt vevők (≈ 18 –20 évesek) körében, a Fülöp-szigeteken. A társas tanulás a tanítási gyakorlat keretében valósult meg, kvázi-kísérleti elrendezésben történő adatfelvétel alkalmazása mellett. A kutatásban alsó tagozatosok tanítására készülő hallgatók ($n = 31$) vettek részt, akiket az előteszt eredményei alapján

szorítottak kísérleti csoportba ($n = 13$) és kontrollcsoportba ($n = 18$). A nagymértékű matematikai szorongást mutató és alacsony tartalmi tudással rendelkezők számára biztosították a fejlesztést. A tutorok középiskolai tanárnak készülő, matematika szakirányon tanuló diákok ($n = 32$) voltak, akik korrepetálták és segítették a kísérletben részt vevő hallgatótársaikat, míg a kontrollcsoport tagjai az egyetemi oktatótól hagyományos mentorálásban részesültek. Három hónapon keresztül, összesen nyolc alkalommal zajlott le a fejlesztő program egy-egy szakasza. Itt jelentős mértékben nem csökkent a kísérletben részt vevők matematikával kapcsolatos szorongás-szintje. Azonban az eredmények azt sugallják, hogy a társas tanulási környezet hatására a tárgyi tudás hatékonyan növelhető (ebben szignifikáns különbséget eredményezett a kísérlet a két csoport között), ami nagyobb önbizalomhoz vezethet, és oldhatja a szorongást.

Garba és munkatársai (2020) Nigériában valósítottak meg kvalitatív vizsgálatot annak feltárása érdekében, hogy az osztálytermen belül a társas interakciók miképpen befolyásolhatják a középiskolás diákok (≈ 14 –18 évesek) matematikai szorongását. A képanyelv (*photovoice*) elnevezésű adatgyűjtési módszert használták. Ennek alapja a társak beszédének és viselkedésének rögzítése, ami lehetővé teszi olyan tanulási szituációk utólagos elemzését, amelyek a matematikai szorongás kognitív, érzelmi és fizikai tüneteit fokozhatják vagy minimalizálhatják. A diákpárok maguk készítettek fotókat az osztálytermi tanulásukról minden olyan esetben, amikor a kutatás szempontjából relevánsnak ítélték egy-egy helyzetet. A kutatók egy saját fejlesztésű kérdőívvel végzett adatgyűjtés ($n = 102$) alapján válaszolták ki a magas szorongásszinten lévő

részvevőket, akikkel mélyinterjút készítettek. Leegyszerűsítve: a diákokkal (n = 20) folytatott egyéni interjúk során, az osztályteremben készült képek segítettek előhívni a tanulókból az adott pillanatban elhangzottakat, látottakat, érzelmi reakciókat és gondolati szinten átélteket. Összesen négy tanóra megfigyelése történt meg így, ezt pedig strukturált interjúk követték. Konklúzióként elmondható, hogy a társak a napi szintű interakciók során hatással vannak ezen tantárgyspecifikus szorongás alakulására. A jó tanulók domináns érvényesülése (pl. az, hogy matematikai problémákat rendszeresen gyorsan megválaszolnak) vagy egyes tanulók problémás, rendbontó viselkedése, a zavaró, elbátortalanító hozzászólások (pl.: „Soha nem fogom érteni a matematikát!”) növelheti a szorongás mértékét, mivel ezek a megnyilvánulások a diákok szerint gátolják a megértést, a hatékony tanulást. Ugyanakkor a csoportos feladatmegoldás, a társak általi segítségnyújtás és a pozitív, motiváló visszajelzések, hasznos tanácsok a feladatmegoldás során a szorongás tüneteinek csökkenését eredményezhetik.

Bahar, Kocacal és Maras (2022) szakápolói képzésben részt vevők (≈19–22 évesek) körében kutatta a kortárs általi tanulás klinikai készségekre és vonásszorongásra gyakorolt hatását Törökországban. A kísérleti csoport (n = 45) társas tanulásban részesült, míg a kontrollcsoport (n = 47) hagyományos módszerekkel gyakorolta a szakhoz kötődő készségeket. A tutorokat önkéntes jelentkezőkből, az elméleti képzést követő vizsga eredménye alapján választották ki. A legjobban teljesítő hallgatók ezután gyakorlati felkészítésben (demonstráció) részesültek az adott anyagrészekből, amiből ugyancsak vizsgáztak. Végül négy tutor felelt meg a kritériumoknak. A kísérlet végén

a klinikai készségekben nem találtak jelentős különbséget a két csoport között, a fejlesztés viszont szignifikánsan alacsonyabb értéket eredményezett a vonás jellegű szorongás szempontjából a tutor általi tanulásban részesült csoport tagjainál.

Hood és munkatársai (2021) anatómia és fiziológia témájú kurzusokra járó amerikai hallgatók (n = 227; ≈20–22 évesek) esetében vizsgálták egy féléves gyakorlat keretein belül, hogy a tanulási énhatékonyság és a szociális szorongás kölcsönhatást mutat-e a bizonyítékokon alapuló oktatási gyakorlatok (*evidence-based instructional practices; EBIPs*) tanulói megítélésével, illetve ezen affektív tényezők összefüggnek-e a teljesítménnyel (a kurzusra kapott érdemjegy alapján). Az alkalmazott EBIPs módszerek közé tartoztak: csoportmunka, osztályszintű vetélkedő (egyéni és csoportos válaszadással), „homályos pont” (a csoporttagok egyénileg, a többiek előtt nyilvánosan felvetik a nap folyamán számukra legkevésbé világos fogalmat), „saját válaszok rendszere” (egyéni és csoportos szinten, pl. szavazóeszköz révén), „gondolkodj – dolgozz párban – oszd meg” (párosmunka, az aktuális probléma megvitatása, majd válaszadás). Eredményeik igazolták a tanulási énhatékonyság, a szociális szorongás és a hallgatók aktív tanulási környezetben való teljesítményének összefüggésrendszerét. A nagyobb szociális szorongást mutató tanulók többnyire alacsonyabb énhatékonysággal és gyengébb teljesítménnyel rendelkeznek. Megjegyezzük, hogy a vizsgált szorongástípus részben értékelésinek is tekinthető, mivel a mások általi negatív megítéléstől való félelemre irányult az adatgyűjtés.

Arco-Tirado, Fernández-Martín és Hervas-Torres (2020) azt vizsgálták, hogy az általuk kidolgozott, bizonyítékokon alapuló

peer tutoring program milyen hatással van spanyol elsőéves (gyógyszerész, közgazdász, pszichológus, üzleti adminisztráció és menedzsment szakos) egyetemi hallgatók (átlagéletkor = 18 év) teljesítményére. A résztvevőket az önként jelentkezők közül, véletlenszerűen osztották kísérleti ($n = 51$) és kontrollcsoportba ($n = 51$), ügyelve, hogy hasonló szociáldemográfiai jellemzőkkel bíró hallgatóktól történjen adatfelvétel. A tutorok ($n = 50$) végzős hallgatók, illetve doktoranduszok voltak, akik előzetesen az intervencióért felelős egyetemi oktatóstáb szervezésében három képzési alkalmon vettek részt. A pszichopedagógiai jellegű program 20 erősen strukturált, 90 perces, egyéni fejlesztési alkalomból állt, amely heti rendszerességgel valósult meg, és egy tanévet (két szemesztert) fedett le. Ez a fejlesztő program az önszabályozás (pl. a tanulási célok, feladatok és stratégiák kitűzése, illetve az időbeosztás) hatékonyságának növelését hivatott szolgálni. Két alkalom kifejezetten a nyilvános beszéddel kapcsolatos szorongás csökkentésére irányult. A tutor és a tanítvány szerepköre állandó volt a program során, páros munkában dolgoztak. A program szignifikánsan jobb teljesítményhez vezetett a kísérleti csoport javára. A szerzők eredményeiket nem részletezik a szorongás vonatkozásában, viszont feltételezzük, hogy az erre irányuló fejlesztő elemek is hozzájárultak a program hatékonyságához, és a sikeres vizsgák szempontjából ugyancsak hasznosnak bizonyultak a kísérleti csoport tagjainak.

A szorongás vizsgálata kifejezetten nehéz, mivel számos típust különböztethetünk meg, és nagyon eltérő fejlesztést igényelhet ezek kezelése. Egyéni differenciálás szükséges, mivel a tanulók szorongás szintje nagy eltéréseket mutathat, ráadásul

ez szorongástípusonként külön is értelmezendő. A tantárgyspecifikus, illetve a teszt-szorongás viszonylag eredményesen csökkenthető akár társas tanulási formák révén is (pl. *Bahar* és mtsai., 2022; *Moliner* és *Alegre*, 2020b). A szociális szorongás esetében viszont sokkal tudatosabb szakmai átgondolásra van szükség, amennyiben kortársi tanulási formát kívánunk alkalmazni. A szorongás és a tutor általi tanulás kapcsolatával foglalkozó vizsgálatok (*Hood* és mtsai., 2021) azt sugallják, hogy olyan felteteleket érdemes teremteni a társas interakciók során, amely kiküszöböli az értéktételeket, megadva a lehetőséget, hogy például a nyilvános szerepléstől, megnyilvánulástól tartó diákok is profitáljanak ezekből a tanulási szituációkból. Az általunk áttekintett vizsgálatok nem mindegyike jelzi a kortársi tanulás pozitív hatását a szorongásra nézve, azonban sok esetben kimutatták, hogy a tanuló teljesítményét szignifikánsan növeli a módszer. Egyes kutatási eredményekre alapozva így azt mondhatjuk, hogy a teljesítmény pozitív változása növelheti az önbizalmat, ami a szorongás csökkenését is maga után vonhatja (pl. *Arco-Tirado* és mtsai., 2020; *Petancio* és mtsai., 2020). A társas interakciók befolyásolják a szorongás alakulását (*Bahar* és mtsai., 2022; *Garba* és mtsai., 2020), a szélsőséges viselkedésformák, illetve a domináns magatartás egyes tanulók részéről a társak szorongástüneteinek erősödését eredményezhetik például a matematikaórák során. Ezzel szemben a kollaboráció és a társak konstruktív megjegyzései csökkenthetik a szorongás mértékét.

KONKLÚZIÓ

Tájékoztató jellegű, szakirodalmi feldolgozáson alapuló kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy betekintést nyújtsunk, miként gyakorol hatást a kortársi tanulás módszere a tanulók teljesítményének és affektív tényezőinek – nevezetesen az énképének, az énhatékonyságának és szorongásának – alakulására. Mindezt néhány – ezen, a hagyományostól eltérő, tanulóközpontú módszerre épülő – program részletes bemutatása, főbb jellemzőinek és eredményeinek ismertetése révén kivitelezük. Az általunk elemzett vizsgálatok az énkép pozitív irányú fejlődését mutatták ki az olvasás-szövegértés, az idegen nyelvi készségek és a matematika területén is. Ugyanakkor a tutorprogramban részt vevő diákokat szerepük szerint is vizsgálva, kirajzolódnak különbségek. A tutorok szignifikánsan magasabb értéket mutattak tanulmányi énképük tekintetében, mint a tanítvány szerepben lévő társaik.

Emiatt célszerű lehet kölcsönös tutor általi tanulást alkalmazni, hogy valamennyi diáknak lehetősége legyen kipróbálni magát többféle szerepben, ezáltal nagyobb mértékben alakítva érzelmi-akarat tényezőiket. A kortársi tanulás számos esetben – önszabályozási stratégiák programba építésével – pozitív hatással lehet az énhatékonyság alakulására. Többek között az idegen nyelvi olvasás-szövegértés és beszédképesség, valamint az informatika terén is szignifikáns fejlődésről számoltak be a vizsgált tanulmányok.

A szorongás csökkentéséhez is hozzájárulhat ez a módszer, ugyanakkor a szorongás típusa kulcsfontosságú a fejlesztés tervezését, előkészítését és kivitelezését tekintve

egyaránt. Az általunk áttekintett cikkek a matematika és a klinikai készségek tanulásához kapcsolódó, továbbá a társas kapcsolatok terén megjelenő szorongást vizsgálták. A tantárgy- vagy tudásspecifikus, illetve tesztszorongás esetén a tutor általi tanulás is célravezető lehet ezen vizsgálatok alapján. Ellenben a szociális szorongás oldására irányuló intervenciók igen megfontolt lépéseket igényelnek. A tanulók egyéni pszichológiai tulajdonságait és a köztük lévő különbségeket fontos számításba venni a pedagógiai gyakorlatban, kiváltképp, ha célzottan olyan változókra is irányul a fejlesztő beavatkozás, ami érzelmi vetülettel is bír. Például egy szociálisan jelentős mértékben szorongó diák számára nagy valószínűséggel újabb stresszor lenne olyan situáció teremtetése, amelyben nyilvánosan kell prezentálnia a feladatmegoldását. *Érdeemes előzetesen felmérni a részt vevő diákok háttérismeretét (pl. tantárgyi tudását), a kutatás szempontjából releváns jellemzőiket és a vizsgálni kívánt affektív tényező(k) szintjét is a fejlesztő program hatékonyságának vizsgálatára érdekében.* Például érdemes feltenni a kérdést: vajon az egyetemi hallgatók tudatosan alkalmaznak-e stratégiákat a szorongással való megküzdésre? Az efféle kérdésfeltevések nyomán kapható információk árnyalhatják a kutatás eredményeit. A tanulmányunkban közölt érzelmi-akarat tényezők fogalmi tisztázása, az elméleti megközelítések bemutatása és gyakorlati példákon való értelmezésük előmozdíthatja a tutor általi tanulás affektív tényezőire kiterjedő vizsgálatok jövőbeli kivitelezését. A kortársi tanulási programok részletgazdag leírása pedig segítheti a módszer tanítási gyakorlatban való népszerűsítését.

IRODALOM

- Akilli, M. és Genc, M. (2017): Modelling the effects of selected affective factors on learning strategies and classroom activities in science education. *Journal of Baltic Science Education*. **16**, 4. sz., 599–611. Letöltés: http://www.scientiasocialis.lt/jbse/files/pdf/vol16/599-611.Akilli_JBSE_Vol.16_No.4.pdf (2022. 09. 12.)
- Alegre, F., Moliner, L., Maroto, A. és Lorenzo-Valentin, G. (2020): Academic Achievement and Peer Tutoring in Mathematics: A Comparison Between Primary and Secondary Education. *SAGE Open*. **10**, 2. sz. DOI: 10.1177/2158244020929295
- Alrabai, F. és Moskovsky, C. (2016): The Relationship between Learners' Affective Variables and Second Language Achievement. *Arab World English Journal (AWEJ)*. **7**, 2. sz., 77–103. DOI: 10.24093/awej/vol7no2.6
- Alrajhi, M. N. és Aldhafri, S. S. (2015): Peer Tutoring Effects on Omani Students' English Self-Concept. *International Education Studies*. **8**, 6. sz., 184–193. Letöltés: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1067767> (2022. 11. 25.)
- Alwi, S. K. K., Samson, A. és Shahzadi, S. (2019): Role of peer tutoring and methods to boost reading skills at the urban sector primary schools. *New Horizons (1992-4399)*. **13**, 1. sz., 197–210. Letöltés: <http://greenwichjournals.com/index.php/NH/article/view/316> (2022. 10. 02.)
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D. és Hervás-Torres, M. (2020): Evidence-based peer-tutoring program to improve students' performance at the university. *Studies in Higher Education*. **45**, 11. sz., 2190–2202. DOI: 10.1080/03075079.2019.1597038
- Aydin, S. (2016): An Analysis of the Relationship between High School Students' Self-efficacy, Metacognitive Strategy Use and their Academic Motivation for Learn Biology. *Journal of Education and Training Studies*. **4**, 2. sz., 53–59. Letöltés: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1080877> (2022. 11. 08.)
- Bahar, A., Kocacal, E. és Maras, G. B. (2022): Impact of the peer education model on nursing students' anxiety and psychomotor skill performance: A quasi-experimental study. *Nigerian Journal of Clinical Practice*. **25**, 5. sz., 677–682. DOI: 10.4103/njcp.njcp_1905_21
- Bánfi, G. (2022): A diáktársal támogatott tanulás formái, alkalmazásának előnyei. *Iskolakultúra*. **32**, 1. sz., 87–100.
- Bánfi, G., Korom, E., Füz, N. és Kissné Gera, Á. (2022): Tanulókísérletekre épített, diáktársakkal támogatott természettudományos tanulási program vizsgálata pedagógusok körében. *Iskolakultúra*. **32**, 2. sz., 43–60. DOI: 10.14232/ISKKULT.2022.2.43
- Batz, Z., Olsen, B. J., Dumont, J., Dastoor, F. és Smith, M. K. (2015): Helping struggling students in introductory biology: A peer-tutoring approach that improves performance, perception, and retention. *CBE—Life Sciences Education*. **14**, 2. sz., ar16. DOI: 10.1187/cbe.14-08-0120
- Ben-Eliyahu, A., Moore, D., Dorph, R. és Schunn, C. D. (2018): Investigating the Multidimensionality of Engagement: Affective, Behavioral, and Cognitive Engagement Across Science Activities and Contexts. *Contemporary Educational Psychology*. **53**, 87–105. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2018.01.002
- Blanco, L. J., Guerrero, E., Caballero, A., Brigido, M. és Mellado, V. (2010): The affective dimension of learning and teaching Mathematics and Science. In: Caltone, M. P. (szerk.): *Handbook of Lifelong Learning Developments*. 265–287.
- Bowman-Perrot, L., Burke, M. D., Zhang, N. és Zaini, S. (2014): Direct and Collateral Effects of Peer Tutoring on Social and Behavioral Outcomes: A Meta-Analysis of Single-Case Research. *School Psychology Review*. **43**, 3. sz., 260–285. DOI: 10.1080/02796015.2014.12087427
- Brannagan, K. B., Dellinger, A., Thomas, J., Mitchell, D., Lewis-Trabeaux, S. és Dupre, S. (2013): Impact of peer teaching on nursing students: Perceptions of learning environment, self-efficacy, and knowledge. *Nurse Education Today*. **33**, 11. sz., 1440–1447. DOI: 10.1016/j.nedt.2012.11.018
- Brook, C. A. és Willoughby, T. (2015): The social ties that bind: Social anxiety and academic achievement across the university years. *Journal of Youth and Adolescence*. **44**, 5. sz., 1139–1152. DOI: 10.1007/s10964-015-0262-8
- Cargnelutti, E., Tomasetto, C. és Passolunghi, M. C. (2017): The Interplay Between Affective and Cognitive Factors in Shaping Early Proficiency in Mathematics. *Trends in Neuroscience and Education*. **8–9**, 28–36. DOI: 10.1016/j.tine.2017.10.002

- Chen, F., Lui, A. M. és Martinelli, S. M. (2017): A systematic review of the effectiveness of flipped classrooms in medical education. *Medical Education*. **51**. 6. sz., 585–597. DOI: 10.1111/medu.13272
- Chew, K. H. P. és Dillon, D. B. (2014): Statistics Anxiety and the Big Five Personality Factors. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. **112**. 1177–1186. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1282
- Cretchley, P. C. (2008): *Advancing Research Into Affective Factors in Mathematics Learning: Clarifying Key Factors, Terminology and Measurement*. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/255616646_Advancing_Research_Into_Affective_Factors_in_Mathematics_Learning_Clarifying_Key_Factors_Terminology_and_Measurement (2022. 09. 22.)
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. és Tóth, E. (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi, T. és Tóth, I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Ríport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110–136. Letöltés: <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf> (2022. 10. 07.)
- Csikos, Cs., Pásztor, A., Rausch, A. és Szitányi, J. (2020): A matematikai nevelés kutatásának aktuális irányzatai. *Magyar Tudomány*. **18**. 1. sz., 24–33. DOI: 10.1556/2065.181.2020.1.3
- D. Molnár, É. (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L. és Gómez-Artiga, A. (2017): Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs. *Frontiers in Psychology*. **8**. 1193. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01193
- Drago, A., Rheinheimer, D. C. és Detweiler, T. N. (2018): Effects of Locus of Control, Academic Self-Efficacy, and Tutoring on Academic Performance. *Journal of College Student Retention: Research, Theory és Practice*. **19**. 4. sz., 433–451. DOI: 10.1177/1521025116645602
- Duran Gisbert, D. és Monereo Font, C. (2008): The Impact of Peer Tutoring on the Improvement of Linguistic Competence, Self-Concept as a Writer and Pedagogical Satisfaction. *School Psychology International*. **29**. 4. sz., 481–499. DOI: 10.1177/0143034308096437
- Fantuzzo, J. W., King, J. A. és Heller, L. R. (1992): Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology*. **84**. 3. sz., 331–339. DOI: 10.1037/0022-0663.84.3.331
- Fernández-Martín, F. D., Arco-Tirado, J. L. és Hervás-Torres, M. (2022): The impact of a peer-tutoring program to improve self-regulated learning. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*. **38**. 1. sz., 110–118. DOI: 10.6018/analesps.483211
- Flores, M. és Duran, D. (2013): Effects of peer tutoring on reading self-concept. *International Journal of Educational Psychology*. **2**. 3. sz., 297–324. DOI: 10.4471/ijep.2013.29
- Flores, M. és Duran, D. (2016): Influence of a Catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. *Journal of Research in Reading*. **39**. 3. sz., 330–346. DOI: 10.1111/1467-9817.12044
- Gafoor, A. K. és Sarabi, M. K. (2017): Significance of Affective Factors in Mathematics Learning of Low-achievers: An Analysis of Barriers in High school Mathematics Achievement from Kerala. *Journal of Indian Education*. **43**. 1. sz., 24–38. Letöltés: https://n20.ncert.org.in/pdf/publication/journalsandperiodicals/journalofindianeducation/JIE_may_2017.pdf#page=26 (2022. 10. 09.)
- Garba, A., Ismail, N., Osman, S. és Rameli, M. R. M. (2020): Exploring peer effect on mathematics anxiety among secondary school students of Sokoto State, Nigeria through photovoice approach. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. **16**. 2. sz., em1815. DOI: 10.29333/ejmste/112622
- Ghazvini, S. D. (2011): Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. **15**. 1034–1039. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.03.235
- Ginsburg-Block, M. és Fantuzzo, J. (1997): Reciprocal peer tutoring: An analysis of "teacher" and "student" interactions as a function of training and experience. *School Psychology Quarterly*. **12**. 2. sz., 134–149. DOI: 10.1037/h0088955
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A. és Fantuzzo, J. W. (2006): A Meta-Analytic Review of Social, Self-Concept, and Behavioral Outcomes of Peer-Assisted Learning. *Journal of Educational Psychology*. **98**. 4. sz., 732–749. DOI: 10.1037/0022-0663.98.4.732

- Gomez, R., Stavropoulos, V., Watson, S., Brown, T. és Corr, P. (2022): Unique associations of revised-reinforcement sensitivity theory constructs with social anxiety. *International Journal of Mental Health and Addiction*. **20**. 5. sz., 2838–2850. DOI: 10.1007/s11469-021-00552-9
- Grootenboer, P. (2001): *Affective Factors in Learning to Teach*. Letöltés: https://www.researchgate.net/profile/Peter_Grootenboer/publication/267949604_Affective_Factors_in_Learning_to_Teach/links/54d2c3a00cf28e0697268c6f.pdf (2022. 09. 22.)
- Guita, G. B. és Tan, D. A. (2018): Mathematics anxiety and students' academic achievement in a reciprocal learning environment. *International Journal of English and Education*. **7**. 3. sz., 112–124. Letöltés: http://ijee.org/yahoo_site_admin/assets/docs/9.20070544.pdf (2022. 10. 13.)
- Habók, A., Magyar, A., Németh, M. B. és Csapó, B. (2020): Motivation and self-related beliefs as predictors of academic achievement in reading and Mathematics: Structural equation models of longitudinal data. *International Journal of Educational Research*. **103**. 101634. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101634
- Hanze, M., Müller, M. és Berger, R. (2018): Cross-age tutoring: how to promote tutees' active knowledge-building. *Educational Psychology*. **38**. 7. sz., 915–926. DOI: 10.1080/01443410.2018.1444734
- Hausen, J. E., Möller, J., Greiff, S. és Niepel, C. (2022): Students' personality and state academic self-concept: Predicting differences in mean level and within-person variability in everyday school life. *Journal of Educational Psychology*. **114**. 6. sz., 1394–1411. DOI: 10.1037/edu0000760
- Hoffman, B. (2015): Ready, aim, fire...repeat?: Self-regulation strategies to improve adaptive motivation. Chapter 10. In: Hoffman, B. (szerk.): *Motivation for Learning and Performance*. Elsevier Academic Press, New York. 269–303.
- Hood, S., Barrickman, N., Djerdjian, N., Farr, M., Magner, S., Roychowdhury, H., Gerrits, R., Lawford, H., Ott, B., Ross, K., Paige, O., Stowe, S., Jensen, M. és Hull, K. (2021): "I Like and Prefer to Work Alone": Social Anxiety, Academic Self-Efficacy, and Students' Perceptions of Active Learning. *CBE—Life Sciences Education*. **20**. 1. sz., ar12. DOI: 10.1187/cbe.19-12-0271
- Huszár-Samu Nóra és Steklács János (2022): A reciprok tanítási módszer elemeinek jelentősége az olvasás–szövegértés tanítás eredményességének fejlesztésében. *Anyanyelvi Kultúrákövetés*. **5**. 1. sz., 21–30. DOI: 10.33569/akk.2945
- Imreh, D., Iváncsics, A. R. és Svraka, B. (2021): A matematikai teljesítményt befolyásoló kognitív és affektív tényezők vizsgálata. In: Hercz, M. (szerk.): *Mester és tanítvány VII. Tanulmánykötet*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest. 28–35.
- Jansen, M., Boda, Z. és Lorenz, G. (2022): Social comparison effects on academic self-concepts – Which peers matter most? *Developmental Psychology*. **58**. 8. sz., 1541-1556. DOI: 10.1037/dev0001368
- Józsa, K. és Fejes, J. B. (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Tan- könyvkiadó, Budapest. 367–406.
- Kadocs, L. (2006): *Az atipikus oktatási módszerek. Kutatási zárótanulmány*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/06600/06655/06655.pdf> (2023. 04. 20.)
- Kaskens, J., Segers, E., Goei, S. L., van Luit, J. E. H. és Verhoeven, L. (2020): Impact of children's Math self-concept, Math self-efficacy, Math anxiety, and teacher competencies on Math development. *Teaching and Teacher Education*. **94**. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103096
- Kolosai, N., Darvai, S., Füzi, A. R., Lukács, J., Á., Gradvohl, E., Soós, Kiss, Zs., Bihariné Kerekó, I., Zombori, J., Nagyné Horváth, E., Fritúz, G., Falus, A., Lehotsky, Á. és Feith, H. J. (2018): A kortársoktatás elméleti és gyakorlati aspektusai – A „Tanulj, tanítsd, tudd!” program tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*. **68**. 7–8. sz., 20–50.
- Korom, E. és Z. Orosz, G. (2020): A természettudományos nevelés fő kutatási irányzatai. *Magyar Tudomány*. **181**. 1. sz., 34–46. DOI: 10.1556/2065.181.2020.1.4
- Lavasani, M. G., Weisani, M. és Shariati, F. (2014): The Role of Achievement Goals, Academic Motivation in Statistics Anxiety: Testing a Causal Model. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. **114**. 933–938. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.12.810

- Lebens, M., Graff, M. és Mayer, P. (2011): The Affective Dimensions of Mathematical Difficulties in Schoolchildren. *Education Research International*, 2011. DOI:10.1155/2011/487072
- Li, L., Peng, Z., Lu, L., Liao, H., és Li, H. (2020): Peer relationships, self-efficacy, academic motivation, and mathematics achievement in Zhuang adolescents: A moderated mediation model. *Children and Youth Services Review*. **118**. 105358. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105358
- Lin, H. S., Lawrenz, F., Lin, S. F. és Hong, Z. R. (2012): Relationships among affective factors and preferred engagement in science-related activities. *Public Understanding of Science*. **22**. 8. sz., 941–954. DOI: 10.1177/0963662511429412
- Lukács J., Á., Mészárosné Darvay, S., Soósne Kiss, Zs., Füzi, R., Bihariné Krekó, I., Gradvohl, E., Kolosai, N., Falus, A. és Feith, H. J. (2018): Kortárs egészségfejlesztési programok gyermekek és fiatalok körében a hazai és a nemzetközi szakirodalom tükrében – Szisztematikusan áttekintés. *Egészségfejlesztés*. **59**. 1. sz., 6–24. DOI: 10.24365/ef.v59i1.215
- Maralani, F. M., Lavasani, M. G. és Hejazi, E. (2016): Structural Modeling on the Relationship between Basic Psychological Needs, Academic Engagement, and Test Anxiety. *Journal of Education and Learning*. **5**. 4. sz., 44–52. DOI: 10.5539/jel.v5n4p44
- Marchis, I. (2011): Factors that influence secondary school students' attitude to Mathematics. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. **29**. 786–793. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.306
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, A. K., Parker, P. D., Guo, J. és Dicke, T. (2018): An integrated model of academic self-concept development: Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over 6 years. *Developmental Psychology*. **54**. 2. sz., 263–280. DOI: 10.1037/dev0000393
- Moliner, L. és Alegre, F. (2020a): Effects of peer tutoring on middle school students' mathematics self-concepts. *PloS one*. **15**. 4. sz., e0231410 DOI: 10.1371/journal.pone.0231410
- Moliner, L. és Alegre, F. (2020b): Peer Tutoring Effects on Students' Mathematics Anxiety: A Middle School Experience. *Frontiers in Psychology*, 11, 1610. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01610
- Molnár, É. (2009): Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia*. **109**. 4. sz., 63–77.
- Möller, J., Retelsdorf, J., Köller, O. és Marsh, H. W. (2011): The reciprocal internal / external frame of reference model: An integration of models of relations between academic achievement and self-concept. *American Educational Research Journal*. **48**. 6. sz., 1315–1346. DOI: 10.3102/0002831211419649
- Möller, J., Zitzmann, S., Helm, F., Macht, N. és Wolff, F. (2020): A meta-analysis of relations between achievement and self-concept. *Review of Educational Research*. **90**. 3. sz., 376–419. DOI: 10.3102/0034654320919354
- Nagy, K., Gál, Z., Jámboi, Sz., Kasik, L. és Fejes, J. B. (2019): A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében. *Iskolakultúra*. **29**. 6. sz., 3–17. DOI: 10.14232/ISKKULT.2019.6.3
- Nahalka, I. (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*. **1**. 4. sz., 21–33.
- Nótin, Á., Páskuné Kiss, J. és Kurucz Gy. (2012): A matematikai szorongás személyen belüli tényezőinek vizsgálata középiskolás tanulóknál. *Magyar Pedagógia*. **112**. 4. sz., 221–241.
- Nyroos, M., Korhonen, J., Jonsson, B. és Eklöf, H. (2013): *The role of cognitive-affective factors in underachievement*. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/259323519_THE_ROLE_OF_COGNITIVE-AFFECTIVE_FACTORS_IN_UNDERACHIEVEMENT (2022. 09. 22.)
- Pantziara, M. és Philippou, G. N. (2015): Students' Motivation in the Mathematics Classroom. Revealing Causes and Consequences. *International Journal of Science and Mathematics Education*. **13**. 2. sz., 385–411. DOI: 10.1007/s10763-013-9502-0
- Petancio, J. A. M., Perez, N. B. és Javier, N. G. N. (2020): Peer Tutoring: Its Effects on Subject Mastery and Mathematics Anxiety among Elementary Education Teaching Interns. *Malaysian Journal of Education (0126-6020)*. **45**. 2. sz., 47–56. Letöltés: DOI: 10.17576/JPEN-2020-45.02-05
- Pieronkiewicz, B. (2014): On the importance of affective dimensions of Mathematics education. *Didactics of Mathematics*. **11**. 15. sz., 13–24. DOI: 10.15611/dm.2014.11.02

- Ramadoni, R. és Mustofa, M. (2022): Enhancing flipped classroom with peer teaching to promote students' conceptual understanding and self-efficacy in calculus courses. *Pegeg Journal of Education and Instruction*. **12**. 3. sz., 154–168. DOI: 10.47750/pegegog.12.03.17
- Scanlon, C. L., Del Toro, J. és Wang, M. T. (2020): Socially anxious science achievers: The roles of peer social support and social engagement in the relation between adolescents' social anxiety and science achievement. *Journal of Youth and Adolescence*. **49**. 5. sz., 1005–1016. DOI: 10.1007/s10964-020-01224-y
- Sen, S. és Yilmaz, A. (2016): Devising A Structural Equation Model of Relationships between Preservice Teachers' Time and Study Environment Management, Effort Regulation, Self-efficacy, Control of Learning Beliefs, and Metacognitive Self-Regulation. *Science Education International*. **27**. 2. sz., 301–316. Letöltés: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1104668> (2022. 11. 10.)
- Serap, U. Y. és Elif, A. (2016): The effects of peer tutoring on university students' succes, speaking skills and speech self-efficacy in the effective and good speech course. *Educational Research and Reviews*. **11**. 11. sz., 1035–1042. DOI: 10.5897/ERR2016.2718
- Sewasew, D. és Schroeders, U. (2019): The developmental interplay of academic self-concept and achievement within and across domains among primary school students. *Contemporary Educational Psychology*. **58**. 204–212. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2019.03.009
- Shanley, L., Biancarosa, G., Clarke, B. és Goode, J. (2019): Relations between mathematics achievement growth and the development of mathematics self-concept in elementary and middle grades. *Contemporary Educational Psychology*. **59**. 101804. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2019.101804
- Srivastava, R. és Rashid, M. (2018): Who is at Edge – Tutors or Tutees? Academic, Social and Emotional elevation through Peer Tutoring. *Arab World English Journal (AWEJ) Proceedings of 1st MEC TESOL Conference 2018*, 64–77. DOI: 10.24093/awej/MEC1.5
- Stankovska, G., Dimitrovski, D., Angelkoska, S., Ibraimi, Z. és Uka, V. (2018): Emotional Intelligence, Test Anxiety and Academic Stress among University Students. In: *Education in Modern Society BCES Conference Books*, 16. Bulgarian Comparative Education Society, Sofia. Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586176.pdf> (2022. 09. 20.)
- Szenczi, B. (2008): Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*. **1**. 2. sz., 104–118. Letöltés: http://misc.bibl.u-szeged.hu/45531/1/iol_2008_001_104-118.pdf (2022. 09. 07.)
- Szenczi, B. (2013): Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia*. **113**. 4. sz., 197–220.
- Szenczi, B. és Józsa, K. (2022): Az énképet vizsgáló SDQ-I (Self-Description Questionnaire-I) kérdőív hazai adaptációja. *Iskolakultúra*. **32**. 5. sz., 76–95. DOI: 10.14232/ISKKULT.2022.5.76
- Thurston, A., Roseth, C., Chiang, T. H., Burns, V. és Topping, K. J. (2020): The influence of social relationships on outcomes in mathematics when using peer tutoring in elementary school. *International Journal of Educational Research Open*, **1**. 100004. DOI: 10.1016/j.ijedro.2020.100004
- Topping, K. J. (2005): Trends in peer learning. *Educational Psychology*. **25**. 6. sz., 631–645. DOI: 10.1080/01443410500345172
- Topping, K., Campbell, J., Douglas, W. és Smith, A. (2003): Cross-age peer tutoring in mathematics with seven- and 11-year-olds: influence on mathematical vocabulary, strategic dialogue and self-concept. *Educational Research*. **45**. 3. sz., 287–308. DOI: 10.1080/0013188032000137274
- Tsuei, M., Cheng, S. F. és Huang, H. W. (2020): The effects of a peer-tutoring strategy on children's e-book reading comprehension. *South African Journal of Education*. **40**. 2. sz., 1–12. Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1257338.pdf> (2022. 10. 12.)
- Uroko, J. E. (2010): *Effects of reciprocal peer tutoring on achievement, interest and perceived self-efficacy in reading comprehension of senior secondary school students in Enugu State, Nigeria*. PhD dissertation. Department of Educational Foundations, University of Nigeria, Nsukka. Letöltés: <http://www.unn.edu.ng/publications/files/images/UROKO,%20JONAS%20EJIKE.pdf> (2022. 11. 03.)
- Ünal-Karagüven, M. H. (2015): Demographic Factors and Communal Mastery as Predictors of Academic Motivation and Test Anxiety. *Journal of Education and Training Studies*. **3**. 3. sz., 1–12. DOI: 10.11114/jets.v3i3.648

- van der Westhuizen, L., Arens, A. K., Greiff, S., Fischbach, A. és Niepel, C. (2022): The generalized internal/external frame of reference model with academic self-concepts, interests, and anxieties in students from different language backgrounds. *Contemporary Educational Psychology*, **68**. 102037. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102037>
- Veloo, A., Ali, R. M. és Krishnasamy, H. N. (2014): Affective Determinants of Additional Mathematics Achievement in Malaysian Technical Secondary Schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. **112**. 613–620. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1208
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge.
- Wang, Z., Lukowski, S. L., Hart, S. A., Lyons, I. M., Thompson, L. A., Kovas, Y., Mazzocco, M. M. M., Plomin, R. és Petrill, S. A. (2015): Is math anxiety always bad for math learning? The role of math motivation. *Psychological Science*. **26**. 12. sz., 1863–1876. DOI: 10.1177/0956797615602471
- Xu, J. (2018): Reciprocal effects of homework self-concept, interest, effort, and Math achievement. *Contemporary Educational Psychology*. **55**. 42–52. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2018.09.002
- Yildiz, T. és Gündüz, S. (2020): The effect of peer instruction method in programming education to student's attitudes towards course and programming self-efficacy. *International Journal of Education*. **8**. 4. sz., 50–56. Letöltés: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1267971> (2022. 11. 03.)
- Zeneli, M., Tymms, P. és Bolden, D. (2016): The impact of interdependent cross-age peer tutoring on social and mathematics self-concepts. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. **3**. 2. sz., 1–13. DOI: 10.17220/ijpes.2016.02.001
- Zeneli, M., Tymms, P. és Bolden, D. (2018): Interdependent Cross-Age Peer Tutoring in Mathematics. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. **5**. 3. sz., 33–50. DOI: 10.17220/ijpes.2018.03.004





HÉGETŐ KATALIN – KOROM ERZSÉBET

A romániai magyar pedagógusok magyar nyelvű továbbképzési lehetőségei

MŰHELY

Az oktatási rendszer eredményességének növelésében kulcsfontosságú a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének támogatása. A szakmai fejlődésnek számos formája van, melyek közül a tanulmány a továbbképzésekre fókuszál. Egy szélesebb körű, a romániai, magyar nyelven tanító pedagógusok továbbképzésének lehetőségeit és tapasztalatait feltáró kutatás első lépéseként bemutatja a romániai tanárképzést, a tanárok előmeneteli rendszerét, a továbbképzésekre vonatkozó szabályozást, valamint a továbbképzések szerepét a pedagógus életpályamodellben. Áttekinti az országos érdekeltségű, magyar nyelvű továbbképzési lehetőségeket biztosító továbbképzési központokat: Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége (RMPSZ), Apáczai Csere János Pedagógusok Háza, Országos Magyar Továbbképző Központ (OMTK). A központok által közzétett, illetve a központoktól kapott összefoglalók alapján dokumentumelemzéssel vizsgálja a továbbképzési központok által megfogalmazott célokat, feladatokat, a képzési kínálatukat és a pedagógusok továbbképzéseken való részvételi arányát a 2015 és 2020 közötti időszakra vonatkozóan. A kutatás eredményei jelzik, hogy a magyar nyelvű továbbképzési központok széles körű továbbképzési programokat szolgáltatnak a romániai magyar óvodapedagógusok, tanítók, tanárok, iskolai tanácsadók, fejlesztőpedagógusok és pszichológusoknak számára. Hiánypótló szerepet töltenek be, hidat képezve a pedagógusok elméleti és a gyakorlati tudása között.

BEVEZETÉS

A romániai oktatási felmérések, valamint az OECD és az IEA felmérései hasznos információkkal szolgálnak az oktatás fejlesztéséhez. A 2018-as OECD PISA-felmérés például egyértelműen a változás szükségességét erősítette meg; az eredmények szerint mindhárom fő mérési területen romlottak az országos eredmények az eggyel korábbiakhoz képest. Szövegértésben Románia 428 pontot ért el (a nemzetközi átlag 487), 6

ponttal kevesebbet, mint 2015-ben. A matematika területén elért pontszám 430 (a nemzetközi átlag 489), ez 14 pontos gyengülést jelent. A természettudományokban 426 pontot ért el a romániai diákok (a nemzetközi átlag 489), 9 ponttal kevesebbet, mint három éve (OECD, 2019a). Bár az IEA 2019-es TIMSS felmérése a korábbi, 2011-es román eredményekhez képest javulást hozott, a 8. évfolyamos romániai tanulók továbbra is a részt vevő országok átlaga alatt teljesítettek matematikából (479 pont; a nemzetközi átlag: 500 pont) és természet-

tudományból (470 pont; a nemzetközi átlag: 500 pont) egyaránt (Mullis, Martin, Foy, Kelly és Fishbein, 2020). A tanulói eredmények javítása összetett feladat, tervezhetősége és eredménye is számos tényezőtől függ. Ezek egyike a tanárok szakmai felkészültsége. A mai neveléstudományi szakemberek széles körű konszenzusa szerint a változások kulcsszereplői a tanárok (Sancar, Atal és Deryakulu, 2021), és a közoktatás minőségét a leggyorsabban a pedagógusok folyamatos szakmai fejlesztésén keresztül lehetne javítani (Csapó, 2016).

Az utóbbi évtizedekben az Európai Unió is nagy hangsúlyt fektet a minőségi oktatás, az eredményes iskolarendszerek kiépítésére.

Oktatáspolitikai határozatának értelmében (Európai Unió Tanácsa, 2009) a tanulók élethosszig tartó tanulásra való felkészítését csak azon pedagógusok tudják megvalósítani, akik kellő tudással és megfelelő

kompetenciákkal rendelkeznek, illetve ismereteiket, készségeiket folyamatosan fejlesztik (Bordás, 2017). E szakmai fejlődéshez pedig a pedagógusoknak folyamatos támogatásra van szükségük (Hauge, 2019).

A tanulmány egy szélesebb körű, a romániai, magyar nyelven tanító pedagógusok szakmai fejlődését feltáró kutatáshoz kapcsolódik, amelynek célja, hogy átfogó képet nyújtson a romániai magyar nyelvű iskolákban tanító pedagógusok magyar nyelven elérhető továbbképzési lehetőségeiről, a továbbképzéseken való részvételükről, a továbbképzésekre való jelentkezés hátterében álló motivációs tényezőkről, valamint a továbbképzések hatásairól. Jelen tanulmány e kutatás első fázisának eredményeit mutatja be, amelynek keretében megvizsgáltuk,

hogyan milyen szervezeti keretek között valósul meg a magyar nyelven tanító tanárok továbbképzése Romániában.

A TOVÁBBKÉPZÉSEK SZEREPE A SZAKMAI FEJLŐDÉSBN

Az OECD vizsgálatai körébe tartozó TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) a legnagyobb nemzetközi tanárkutatás, amely tanárok és intézményvezetők körében gyűjt kérdőívvel adatokat a tanítás és tanulás körülményeiről, az alanyok tanítással kapcsolatos attitűdjeiről, tanítási gyakorlatokról, az iskolavezetés sajátosságairól. A fel-

mérésbe bevont tanárok az ISCED 2-es szinten tanító pedagógusok (ez Romániában az 5–8. évfolyamot jelenti). A TALIS elméleti keretrendszere szerint „a szakmai fejlődés olyan tevékenységeket

a tanárok több mint 70%-a vesz részt valamilyen szakmai fejlődést segítő tevékenységben

jelent, amelyek fejlesztik az egyén készségeit, tudását, szakértelmét és egyéb tanári tulajdonságait”. Ez a fejlődés sokféleképpen megvalósulhat, a formálisról az informális tanuláshoz (OECD, 2009, 49. o.).

A 2018-as méréshez 48 ország, illetve oktatási rendszer csatlakozott, közülük 31 az OECD tagja. Az Európai Unió tagállamai közül 23 vett részt a vizsgálatban. Romániában 2018 márciusában zajlott az adatfelvétel a Nemzeti Értékelő és Vizsgaközpont (*Centrul Național de Evaluare și Examinare*, CNEE) koordinálásával, véletlenszerűen kiválasztott 200 oktatási egységben, minden iskolából 20 tanárral. A 2018-as összesített eredmények szerint a tanárok több mint 70%-a vesz részt valamilyen szakmai fejlődést segítő tevékenységben. Azonban csak

44%-uk részesül a társaktól való tanuláson és hálózatépítésen alapuló képzésben, annak ellenére, hogy az együttműködésen alapuló tanulás ma az egyik leghatékonyabbnak ítélt forma. Az OECD-átlagot tekintve a szakmai továbbképzés leggyakoribb formái a tanárok válaszáinak tükrében a következők: személyesen látogatott tanfolyamok/szemináriumok (76%), szakirodalom olvasása (72%), oktatási konferenciák, ahol tanárok, igazgatók és/vagy kutatók mutatják be kutatásukat vagy vitatják meg az oktatási kérdéseket (49%). A tanárok 82%-a számolt be arról, hogy a képzés pozitív hatással volt a tanítási gyakorlatára. Azokat a tanárokat, akik általuk hasznosnak ítélt képzésben való részvételtől számolnak be, általában magasabb szintű önhatékonyság és a munkával való elégedettség jellemzi. A tanárok több területen is úgy érzik, fejlődniük kell, ilyen például a digitális kompetencia, a speciális igényű tanulók tanítása vagy a multikulturális/többszínű környezetben való tanítás (OECD, 2019b).

A TALIS 2018 adatai szerint Romániában magas, az OECD-átlag feletti azoknak a tanároknak az aránya, akik az adatfelvételt megelőző egy évben szakmai fejlődést segítő programon vettek részt. A romániai tanárok 82,1%-a érzi felkészültnek magát az osztálytermi munka irányítására, az IKT-kompetenciájával 69,5%-uk elégedett. Többségük (76,6%) úgy ítéli meg, hogy felkészült a különböző képességű tanulókból álló tanulócsoporthoz tanítására, ugyanakkor jóval kevesebben (42,6%) érzik kompetensnek magukat arra, hogy multikulturális környezetben tanítsanak (OECD, 2019b).

Az iskolán kívüli tanfolyamokon és szemináriumokon való részvétel tehát az egyik legnépszerűbb szakmai fejlődési forma a tanárok körében. Éppen ezért *nagy jelentősége van annak, hogy mit kínálnak az egyes továbbképzési programok és hogyan hasznosul a mindennapi tanítási gyakorlatban a megszerzett tudás.*

A TANÁRKÉPZÉS ÉS AZ ELŐMENETI RENDSZER SZABÁLYOZÁSA ROMÁNIÁBAN

Az 1989-es rendszerváltást követően számos oktatási reform váltotta egymást, amelyek a tanárképzés rendszerében is jelentős változásokat idéztek elő. E képzés korábban a tanárképző főiskolákon zajlott, amelyek hároméves rövid képzést biztosítottak. Az egyetemi képzés keretein belül is működtek tanárképző szakok, ahol a szakmai képzéssel párhuzamosan folyt a tanárképzés – ez hosszú távú képzésnek számított, 4–6 éves időtartammal (Stark, 2014).

A rendszerváltás után a tanárképző főiskolák szerepét és feladatait átvették a tudományegyetemek, ezekben az intézményekben azonban a szaktárgyi képzés került előtérbe a pszichológiai-pedagógiai tárgyakkal szemben, s ennek következtében a tanárképzés kétfázisúvá vált (Szabó-Thalmeiner, 2009). A tanárképzési modulok tanterveit 1998 és 2003 között a törvényalkotók folyamatosan változtatták. Az 5398/1994-es miniszteri rendelet alapján létrehoztak egy-egy *Egyetemi Pedagógiai Szemináriumot* – a későbbi *Tanárképző Intézetek* elődjét –

a digitális kompetencia, a speciális igényű tanulók tanítása vagy a multikulturális/többszínű környezetben való tanítás

mindazon egyetemeken, amelyek pedagógia és pszichológia tanszék működött. A 84/1995-ös oktatási törvény 55. cikkelye már a Tanárképző Intézetek (*Departamente pentru Pregătirea Personalului Didactic, DPPD*) létrehozásáról rendelkezett. A 4356/1996 miniszteri rendelet jóváhagyta az egyes Tanárképző Intézetek működési szabályzatát. Ezek az intézetek önálló intézményként működnek 1996-tól.

A Bologna-rendszer bevezetése strukturális és tartalmi változásokat idézett elő a romániai felsőoktatási rendszerben, igazodva az európai szinten megfogalmazott alapelvekhez. Az oktatási szakértők 2005-ben

kidolgozták, majd 2008-ban átdolgozták az alap- és mesterképzéshez kapcsolódó kétszintű pedagógiai modulát a 4316/2008-as miniszteri rendelet alapján (*Șerbănescu, 2011, idézi Stark, 2014*). A kétszintű pedagógiai modul I. szintje az alapképzés, amely általános iskolai tanári képesítést nyújt. A II. szint az elmélyítő szakasz, amely középiskolai tanári képesítést nyújt. Ez a diploma lehetőséget ad a posztliceális (liceumi oktatás utáni) és egyetemi oktatásra is.

Az új, 1/2011-es számú oktatási törvény (*Legea Educatiei Nationale 1/2011*) megjelenése változásokat hozott a felsőoktatásban és a pedagógusképzésben is, érintve a pedagógus-életpályamodellét. A törvény értelmében a pedagógus-életpályamodell követelményévé vált egy gyakornoki év elvégzése a bolognai képzési rendszer első és második szintjének teljesítése után (*Szabó-Thalmeiner, 2013*). A gyakornoki év egy oktatási intézményben, kinevezett mentortanár irányítása alatt zajlik. A gyakornoki év után jelentkezhet a kezdő pedagógus a

véglegesítő vizsgára (*Stark, 2014*). Mindaddig pályakezdőnek számít valaki, amíg meg nem szerzi a véglegesítő vizsgát.

A véglegesítő vizsga az utóbbi években számos változáson ment át tartalmi és szervezési szempontból egyaránt. Szervezése 2011-től az Oktatási Minisztérium döntése alapján átkerült az alapképzést biztosító felsőoktatási intézmények szintjéről a tanfelügyelőségekhez (*Bordás, 2017*). A véglegesítő vizsga első szakaszát a szakfelügyelők koor-

dinálják. A szakos tanfelügyelő vagy a módszertanos pedagógus óralátogatások alkalmával értékeli a kezdő tanár iskolai tevékenységét, szakmai portfólióját, tanári kompetenci-

ait. A második szakaszt az országosan egységes írásbeli vizsga képezi, amelynek témaköreit és szakirodalmát az oktatásért felelős minisztérium határozza meg (*Legea Educatiei Nationale 1/2011, 241.§*). A vizsga részei a szaktantárgyi, szakmódszertani, valamint pedagógiai-pszichológiai alapismeretek. A sikeres vizsgához a 10 fokú skálán minimum 8-as osztályzatot (*átmenő osztályzat*) kell elérni. Sikertelen vizsga esetén öt éven belül két alkalommal próbálkozhat még a kezdő tanár.

Az 1/2011-es oktatási törvény bevezetése előtt a véglegesítő fokozat megszerzése a továbbképzés első lépcsőfokát jelentette, az 1/2011-es oktatási törvény bevezetése után a véglegesítő fokozat a pedagógusi szakma gyakorlásának alapfeltételévé vált (*Stark, 2014*).

Az előmeneteli rendszer jellemzői

Romániában az oktatási törvény (*Legea educației naționale*) alapján a pedagógusok folyamatos képzésének két összetevője van. Az egyik az előmeneteli rendszer, amelynek

öt éven belül két
alkalommal próbálkozhat
még a kezdő tanár

lépcsőfokait az I. és II. fokozati vizsgák sikeres teljesítése jelenti (1. táblázat), a másik a folyamatos szakmai fejlődés, amelynek igazolásául a törvény öt évente 90 kreditpont

össze gyűjtését írja elő a továbbképzések során (Zoller, 2013).

1. TÁBLÁZAT

A pedagógusok előmeneteli rendszerének jellemzői, követelményei Romániában

Jellemzők	II. fokozat	I. fokozat	Kiváló tanár
A beiratkozás feltétele	4 év szakmai tapasztalat a véglegesítő vizsgától számítva	4 év szakmai tapasztalat a II. fokozati vizsgától számítva	15 év folyamatos tanítás az I. fokozat megszerzése után
	Jó minősítés az előző két évben	Nagyon jó minősítés az előző 2 évben	Kiemelkedő pedagógusi és vezetői tevékenység
	Kifogástalan magatartás	Kifogástalan magatartás	Különböző projekteken való részvétel/kordinálás
	Magas szintű pedagógusi kompetencia	Minőségi, innovatív jellegű pedagógusi munkásság	A helyek száma központilag meghatározott
A folyamatos szakfelügyelet minősítése	Legalább jó	Nagyon jó	Nagyon jó
A speciális szakfelügyelet osztályzata (10-es skálán)	Legalább 8-as	Legalább 8-as	Legalább 9-es
A vizsga elemei	Írásbeli, szóbeli Témák: szaktantárgy, tantárgypedagógia, pedagógia és neveléslelektan	Felvételi kollokvium Önálló kutatáson alapuló, szaktudományos módszertani dolgozat megírása és megvédése	Szakfelügyeleti ellenőrzés Felvételi kollokvium Önálló kutatáson alapuló szaktudományos módszertani dolgozat megírása és megvédése
A vizsga helyszíne	Egyetem	Egyetem, oktatási intézmény	Pedagógusok Háza
Átmenő átlagos osztályzat	7-es	8-as	9-es

FORRÁS: Szabó-Thalmeiner (2013) alapján saját szerkesztés

A fokozatok (II., I.) megszerzésének törvényes hátterét az oktatási törvény 242. és 243. cikkelye, a konkrét megvalósítást pedig miniszteri rendelet szabályozza (5561/07.10.2011 miniszteri rendelet). A II. fokozat megszerzésére véglegesítő vizsgával rendelkező pedagógus jelentkezhet, aki a véglegesítést követően 4 évig közoktatásban dolgozott. A vizsga további előfeltétele, hogy a tanfelügyelői ellenőrzések alatt „jó” minősítést és átmenő osztályzatot (legalább 8-as érdemjegyet) érjen el (Szabó-Thalmeiner, 2013). A vizsgát az egyetemi központ szervezi, az írásbeli vizsga tartalma a szaktantárgy és a tantárgy-pedagógia, a szóbeli vizsga a pedagógia és a neveléslélektan témaköreit érinti. Az I-es és a II-es fokozati vizsga között 4 évnek kell eltelnie. Az I-es fokozati vizsga egy pedagógiai, módszertani kutatást tartalmazó dolgozat elkészítését, valamint szakmai és módszertani bizottság előtti megvédését jelenti. I-es fokozatos tanárnak ismerik el azt a pedagógust is, aki doktori címet szerez a saját szakterületén. A fokozati vizsgákra való jelentkezés nem kötelező, a pedagógus egyéni döntésén alapul, viszont a fokozati vizsgák teljesítése sok esetben előnyhöz juttatja a pedagógust, például megtarthatja munkahelyi pozícióját munkahelyi válság esetén, illetve magasabb bérkategóriába kerülhet (Bordás, 2017). A szakmai fejlődés folyamatában az ötévente kötelező 90 kreditpont teljesítése csak *akkreditált* továbbképzések által lehetséges. A pedagógusok egyéni igény szerint jelentkezhetnek különböző továbbképzésekre, a nem akkreditált továbbképzéseket viszont nem tudják hasznosítani a továbbképzési

kötelezettségük elszámolásakor (Szabó-Thalmeiner, 2013).

A továbbképzéseket lebonyolító intézményrendszer

A továbbképzési rendszer szorosan kapcsolódik az alapképzéshez. Az egyéves gyakornoki időszak jelenti az összeköttetést az alapképzés és a folyamatos továbbképzés között. Bordás (2017) kutatásában kiemelt helyen szerepel a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének vizsgálata, melynek keretében rávilágít arra, hogy Romániában a 2000-es évektől kezdődően országosan bővítik, fejlesztik a továbbképzéseket lebonyo-

lító intézményrendszerét, például a tanfelügyelőségeket (*Inspectoratul Școlară Județean*, ISJ), a megyei Pedagógusok Házát (*Casa Corpului Didactic*, CCD), a Tanár-

a nem akkreditált
továbbképzéseket
nem tudják hasznosítani

továbbképző Intézeteket (*Departamentele de Pregătire Profesională a Personalului Didactic*, DPPD). A minőségbiztosítás jegyében új állami szervezeteket, ellenőrző testületet hoztak létre, amelyek szerepe az alap- és továbbképzési programok akkreditálása, nyomon követése és ellenőrzése. Ilyen például a Közoktatásban dolgozó pedagógusok képzéséért felelős nemzeti központ (*Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar*, CNFP).

Működésüket a 604/2001-es számú kormányhatározat szabályozza. Létrejött továbbá az európai oktatási projektekben való részvételt biztosító állami szervezet (*Agencia Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale*, ANPCDFP).

A SZAKMAI FEJLŐDÉSSEL KAPCSOLATOS KORÁBBI KUTATÁSOK A ROMÁNIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN

Romániában a közoktatásban dolgozók folyamatos továbbképzésének módszertanát az 5561/2011 számú miniszteri rendelet írja elő. A törvény 14 pontban határozza meg a pedagógusok továbbképzésének fő szervezési formáit. Ezek részletes leírását *Zoller* (2013) tanulmányában olvashatjuk, aki a romániai magyar pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését mint a minőségi oktatás összetevőjét vizsgálta – alapvető kutatási kérdésként fogalmazva meg, hogy a minőségi oktatásnak, a pedagógusi munka eredményességének miént lehet mutatója a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése. A vizsgálat alapján a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy Romániában a pedagógusok továbbképzése leginkább egyéni kezdeményezés útján történik, és a szakmai fejlődés hagyományos formái dominálnak. *Stark* (2014) több szempontból elemezte a romániai pedagógusképzési rendszert, egy későbbi kutatásában (*Stark*, 2015) pedig bemutatva a romániai kisebbségi pedagógusképzést, illetve a magyar pedagógusjelöltek tanulási és tanítási útvonalait a 2011–2016 közötti időszakban. *Bordás* (2017) a partiumi magyar pedagógusok szakmai fejlődését vizsgálta. *Birta-Székelly* (2007) erdélyi viszonylatban vizsgálta a tanárképzés pedagógiai dimenzióit dokumentumelemzéssel és kérdőíves felméréssel, valamint elemezte a romániai magyar tanárképzés szerkezetét és tartalmát (*Birta-*

Székelly, 2012), rámutatva az elmélet és a gyakorlat közti kapcsolat hiányára. *Szabó-Thalmeiner* (2013) a romániai továbbképzési rendszer létrejöttének előzményeit, törvényes háttérét, célját, a pedagógusok továbbképzési igényeit vizsgálta. A továbbképzésben való részvétellel kapcsolatban megállapította, hogy a tanárok előtérbe helyezik a gyakorlatban azonnal alkalmazható ismereteket, de igénylik a szakterületükön megjelenő újdonságok megismerését is. *Péter* (2012) a közoktatási reform fogadtatását vizsgálta a pedagógusok körében. Kutatása fontos támpontokat ad egy más szintű reform, a felsőoktatási reform elemzéséhez.

A romániai pedagógusok képzettségét, továbbképzési lehetőségeit illetően *Mandel* (2007) rávilágított arra, hogy a tanártovább-

célja és eredménye is egyben a változás, az állandó megújulás

képzés az egyetemi tanárképzésnél hatékonyabb, magasabb hozadékkal rendelkezik. A pedagógusokkal készített interjúkból az derül ki, hogy a

Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége (RMPSZ) által szervezett Bolyai Nyári Akadémiát (BNYA), valamint a magyarországi továbbképzéseket tartották leginkább hatékonynak az interjúalanyok. *Bordás* (2016) pedagógusokkal készített interjúk alapján nyert betekintést a pedagógusok gondolkodásába, a pedagógusképzésről, továbbképzésről alkotott véleményébe. Kutatása során 51 Bihar és Szatmár megyei pedagógussal készített egyéni és csoportos interjút a 2013–2014-es tanév folyamán. A kutatás megerősítette, hogy a szakmai fejlődés célja és eredménye is egyben a változás, az állandó megújulás. A pedagógusok a szakmai fejlődésüket illetően elsőrendűnek tekintették a továbbképzéseken és a tanteremben megélt tapasztalatokat, másodrendűnek a

kollegiális kapcsolatokat, és harmadrendűnek a szakirodalom olvasását.

Papp Z. Attila (2004) kérdőíves vizsgálattal mérte fel a romániai magyar közép-fokú oktatás helyzetét, ezen belül pedig a tanárok minőségkonceptióit három hagyományos iskolaváros – Csíkszereda, Kolozsvár, Marosvásárhely – középiskoláiban tanító pedagógusok körében. A kérdőíves vizsgálat eredményének tanúsága szerint a középiskolai tanárok szemléletét az elitképzés (a szaktudományi tudás magasszintű átadása), valamint a nemzetiségi identitással összefüggő látásmód jellemzi, míg a mindennapokban használható, gyakorlati tudás átadásának fontosságát kisebb mértékben képviselik. *Papp Z.* (2004) szerint a tanárok továbbképzése az intézményi stratégia egyik fontos eleme lehet, tekintve, hogy a tanárképzés során elsajátított elméleti ismeretek és készségek (néhány pszichológiai, pedagógiai jellegű kiegészítő tárgy tanulása, néhány tanítási órán történő hospitálás, valamint néhány óra megtartása) nem elegendők egy kezdő pedagógus számára.

2017-ben egy RMPSZ által kezdeményezett, átfogó kutatási program zajlott a romániai magyar pedagógustársadalomról. A kutatásban szakmai partnerként vett részt a Kulturális Antropológiai Munkacsoport (KAM). A kutatás alapvető célja volt egy szakmailag megalapozott kép bemutatása a romániai magyar pedagógustársadalom élethelyzetéről, szakmai opcióiról, a kisebbségi oktatási rendszer humán erőforráskészletéről, a pedagógus szakma társadalmi megítéléséről, a pályaválasztásról, az oktatói munkához való viszonyulásról, a képzési lehetőségekről és az információs és

kommunikáció technológiák iskolai térnyeréséről. Az RMPSZ elnöke elmondása szerint a kutatás tényfeltáró jellegű, korábban nem készült hasonló jellegű felmérés, és kiindulópontként szolgál a további részterületek kutatásához (*Farkas*, 2019).

AZ ORSZÁGOS ÉRDEKELTSÉGŰ, MAGYAR NYELVŰ TOVÁBBKÉPZÉSI KÖZPONTOK KÉPZÉSEINEK VIZSGÁLATA – CÉLOK ÉS MÓDSZEREK

Kutatásunk átfogó célja, hogy kiegészítse a korábbi kutatások eredményeit a következő alapkérdésekre adott válaszokkal: a pedagógusok mit tesznek a szakmai fejlődésük érdekében, milyen mértékben használják ki a képzőhelyek által nyújtott lehetőségeket, mi motiválja őket a továbbképzésekre való jelentkezés során? Első lépéseként az alábbiakban bemutatjuk a magyar nyelvű tanártovábbképzések intézményi hátterét, a továbbképző központok programkínálatát, a pedagógusok részvételi arányát a továbbképzéseken a 2015–2020 közötti időszakban. A feltárt szakirodalom alapján leginkább a Bolyai Nyári Akadémiáról tettek említést a kutatók – amely 2022-ben ünnepelte 30 éves fennállását. E nagymúltú továbbképzés mellett célunk feltárni a többi regionális képzőhely által nyújtott lehetőségeket is.

A kutatás során a következő konkrét kérdésekre keressük a választ:

1. Milyen oktatási és módszertani központok vettek részt a továbbképzések szervezésében?

a nemzetiségi identitással
összefüggő látásmód jellemzi

2. Hogyan oszlottak meg területileg a képzések, mely továbbképző központok szervezték az adott képzéseket?

3. Milyen témákat kínáltak a szervezők a továbbképzések során?

4. Milyen képzési típusok (tanév alatti/tanéven kívüli; rövidebb/hosszabb időtartamú) fordultak elő a leggyakrabban?

5. Hogyan alakult a képzéseken részt vevő pedagógusok létszáma?

6. Hogyan oszlottak meg a képzési szint (tanító, tanár) szerint a résztvevők?

A továbbképzések szervezésével, minőségbiztosításával kapcsolatos adatokat a felkeresett országos érdekeltségű továbbképző központok (Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége – RMPSZ, Apáczai Csere János Pedagógusok Háza) vezetői bocsátották rendelkezésünkre a 2015–2020 közötti időszakra vonatkozóan. Elemzésünk alapvetően ezeken a dokumentumokon alapul. Ezen kívül felhasználtuk a továbbképzési központok honlapjain közzétett információkat, beleértve az újonnan (2018)

létesült, nagyváradi székhelyű Országos Magyar Továbbképző Központ (OMTK) céljait, feladatait is. A képzőhelyek esetében vizsgáltuk a célcsoport meghatározását, a célok és feladatok meghatározásában kiemelt tényezőket. A dokumentumelemzés módszerét használva minőségi és mennyiségi analízist egyaránt végeztünk. A továbbképzések tartalmi jellemzőit kulcsszavak alapján azonosítottuk, majd kategorizáltuk. A képzések további jellemzőit (az évente szervezett képzések száma, óraszám, jellege, helyszíne, a

résztvevők száma) éves bontásban, azonos szempontok alapján összesítettük.

EREDMÉNYEK

A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége (RMPSZ)¹

A csíkszeredai székhelyű RMPSZ 1991-ben alakult. Ez a szervezet a romániai közoktatás minden szintjén támogatja a magyar nyelven történő minőségi oktatást és nevelést. Szerepet vállal az oktatási rendszert átalakító reformelképzelések vitafórumain, a tantervkészítés folyamatában, fontosnak tartja az európai struktúrákba való integrálódást, elősegítve az erdélyi oktatás nemzetközi megmutatkozásának lehetőségeit is. Négy területi központtal rendelkezik: a csíkszeredai Székelyföldi, a szovátai Teleki, a kolozsvári Gál Kelemen és a nagyváradi Partiumi Oktatási és Módszertani Központ, amelyek összefogják a magyar tannyelvű oktatási in-

tézményhálózatot, és biztosítják a magyar nyelvű közoktatás minőségi fejlesztését, a pedagógusok széles körű és korszerű továbbképzését. Az

RMPSZ által évente szer-

vezett pedagógus-továbbképzések elsősorban évközi továbbképzések, illetve a Bolyai Nyári Akadémia és magyarországi továbbképzések külhoni magyar tannyelven oktató pedagógusok számára.

RMPSZ – Évközi továbbképzések

Az évközi továbbképzések pályázat útján vá-
lósulnak meg, mindig az aktuális tanév

fontosnak tartja
az európai struktúrákba
való integrálódást

¹ <https://rmpsz.ro/>

szeptember 1-től május 31-ig terjedő időszakban, általában hétvégeken vagy iskolai szünetekben. A pedagógusok helyi igényeihez igazodva lehetőséget biztosítanak újabb ismeretek, módszerek, tapasztalatok megszerzésére, a szakmai kompetenciák fejlesztésére a gyermekközpontú oktatás-nevelés érdekében. A 2015–2020-as időszak évközi továbbképzéseinek fő témakörei a következők voltak: *Gyermekközpontú oktatás; Pedagógusi szerep a változó világban; Tanulói tevékenységekre alapozott tanítási-tanulási módszerek; Tehetség gondozás – felzárkóztatás – pályaorientáció; Online tanítási lehetőségek, formák.* A négy továbbképzési központ

vonzáskörébe tartozó településeken szervezett továbbképzések adatait a 2. táblázat mutatja be. Az adatok alapján megállapítható, hogy az évközi továbbképzéseken évente több mint 1000 pedagógus vett részt, a közoktatás minden területéről. A programok időtartama alkalmanként 20–30 óra volt, tartalmi és módszertani jellegzetességeiket tekintve a továbbképzések nagy része tréning jellegű volt, a személyes élményeken alapuló tevékenységekre, interaktív módszerekre fektetve a hangsúlyt. A programokon óvodapedagógusok, tanítók és tanárok, illetve iskolai tanácsadók, fejlesztőpedagógusok, pszichológusok vettek részt.

2. TÁBLÁZAT

Az RMPSZ által szervezett évközi továbbképzések jellemzői

Időszak	Szempont	POMK Partium	TOK Szováta	GKOMK Kolozsvár	SZOMK Csíkszereda
2015–2016	Képzések (db)	16	4	9	15
	Óraszám (össz.)	280	126	116	276
	Résztvevők (fő)	453	85	238	514
2016–2017	Képzések (db)	10	4	14	14
	Óraszám (össz.)	189	88	309	366
	Résztvevők (fő)	444	87	325	400
2017–2018	Képzések (db)	17	5	6	14
	Óraszám (össz.)	287	90	129	290
	Résztvevők (fő)	638	92	229	323
2018–2019	Képzések (db)	15		10	15
	Óraszám (össz.)	288	–	207	340
	Résztvevők (fő)	869		464	371
2019–2020	Képzések (db)	11		11	14
	Óraszám (össz.)	196	-	172	284
	Résztvevők (fő)	534		414	423

FORRÁS: saját szerkesztés

A szervezők igyekeztek megtartani az arányosság elvét, hogy minden térség pedagógusainak tudjanak megfelelő továbbképzést biztosítani. Ennek érdekében a magyarság számarányát tekintve szórványnak számító megyékben is évente legalább egy-egy továbbképzést szerveztek, hiszen az itt tanító pedagógusoknak csak így van lehetőségük minőségi magyar nyelvű évközi továbbképzéseken részt venni. A programok összeállításánál a szervezők elsősorban a pedagógusok igényeit tartották szem előtt, egy előzetes igényfelmérés eredményei alapján. A témák kiválasztásán kívül fontos szempont volt felkészült képzők és foglalkozásvezetők megkeresése. Olyan felsőoktatási vagy közoktatási intézményekben dolgozó munkatársak felkérése, akik elismertek a szakmában, és rendelkeznek képzői tanúsítvánnyal.

RMPSZ – Bolyai Nyári Akadémia

Az RMPSZ 1992 óta évente megszervezi és működteti a Bolyai Nyári Akadémiát, amely a legtöbb résztvevőt megmozgató program-együttesként biztosítja a magyar nyelvű továbbképzés lehetőségét a romániai magyar pedagógusok számára minden évben, a július 6-tól 24-ig terjedő időszakban (*Köllő*, 2020). Az Akadémia programsorozata a romániai magyar pedagógusok mellett a teljes Kárpát-medencei pedagógustársadalom és ezáltal a magyar nyelven tanuló diáktársadalom fejlődését hivatott szolgálni. Általános célja a pedagógusok ismereteinek bővítése, új oktatásméleti és módszertani eredmények közzétevése, gyakorlati eljárások ismertetése és ezek alkalmazása a tanfolyamok keretei között. Széleskörű programokkal (3. és 4. táblázat) próbál rávilágítani a modern pedagógus megváltozott szerepeire, módszertani és szakmai eszköztárat biztosítani a

résztvevőknek. Az évek során ötvöződtek a paradigmaváltást szolgáló, a modern pedagógiai eredményekből, aktuális nevelési igényekből inspirált tematikus szekciók a klasszikus tantárgyakra vagy tantárgycsoportokra épített szekciókkal. A programok általában egy átfogó témakörhöz kapcsolódnak, amelyet az elégedettségi visszajelzések, igényfelmérések alapján határoznak meg. A napi program elméleti jellegű előadásokat és ezekhez szervesen kapcsolódó, gyakorlati célt szolgáló műhelyfoglalkozásokat tartalmaz. A BNYA elengedhetetlen része a szakmai kirándulás, a kulturális, gazdasági és történelmi nevezetességek látogatása, amelynek elvitathatatlan szerepe van a szakmai és személyes kapcsolatok kialakulásában, hiszen lehetőséget nyújt a tapasztalatcserére, csapatépítésre, kikapcsolódásra is. A programok különböző szekcióban zajlanak, a három hét leforgása alatt 400–600 közoktatásban dolgozó pedagógus részvételével.

Kezdetben a székelyföldi megyék biztosították a szekciók helyszínét, majd később, abból a megfontolásból, hogy a résztvevőknek ne kelljen túl messzire utazniuk, Közép-Erdély, Partium és Bánság települései is csatlakoztak helyszínekkel. A tanfolyamok előadói, tréneri (számuk évente 90–110 között változik) elsősorban anyaországi felsőoktatási intézmények, illetve oktatási profilú szakmai szolgáltatók szakemberei, akikhez évről évre mind nagyobb számban csatlakoznak romániai magyar előadók, trénerek is. A BNYA szekción a romániai magyar pedagógusok részvételének előfeltétele az RMPSZ-tagság, amelynek megszerzése a szervezet honlapján keresztül is megoldható, ahogyan a szimbolikus részvételi díj befizetése is.

3. TÁBLÁZAT

A Bolyai Nyári Akadémia tantárgyspecifikus szekciói, témái a 2015–2020 közötti időszakban

Tantárgy	Téma	Képzés az egyes években				
		2015– 2016	2016– 2017	2017– 2018	2018– 2019	2019– 2020
Biológia	A biológiaoktatás kihívásai a hálózati társadalom korában	X	X	X	X	–
Földrajz	Változó világ, megújuló pedagógus	X	X	X	X	–
Képzőművészet	A tanítás módszereinek változása	X	X	X	X	–
Népművészet	Népzene, néptánc, kézművesség, hagyományok	X	X	X	X	–
Osztályfőnöki	Tehetségápolás	X	X	X	X	–
Magyar nyelv	Változó tanárszere – új kompetenciák	X	X	X	X	–
Zene	A tanítás módszereinek változása	X	X	X	X	–
Kémia	Újgenerációs kémiaoktatás	X	X	X	X	–
Testnevelés	Újdonságok a testnevelésórán	X	X	X	X	–
Idegen nyelv	Creative chaos, Interactive learning in the ESL classroom	–	–	X	X	X
Román nyelv	A hatékony román-tanár magyar tan nyelvű iskolában	X	X	X	X	–
Szakoktatás	A szakoktatói szerepek humán aspektusai a XXI. században	X	X	X	X	–
Történelem	A helytörténeti ismeret, honismeret oktatásának lehetőségei	X	X	X	X	–
Római katolikus vallás	Modern hittanár – korszerű hitoktatás	X	X	X	X	–
Református vallás	Új módszerek a református hitoktatásban	X	X	X	X	–

FORRÁS: saját szerkesztés

4. TÁBLÁZAT

A Bolyai Nyári Akadémia nevelési témájú szekciói, témái a 2015–2020 közötti időszakban

Célcsoport	Téma	Képzés az egyes években				
		2015–2016	2016–2017	2017–2018	2018–2019	2019–2020
Óvoda- pedagógusok	Az óvodapedagógusi szerep változásai és a változtatás módszerei a projektoktatás tükrében	X	X	X	X	X
Tanítók	Hatékony tanítási módszerek az iskolai motiváció fenntartása érdekében	X	X	X	X	X
Tanítók, tanárok	Digitális pedagógia alkalmazása a tanórán	–	–	–	X	X
Tanítók, tanárok	Élménypedagógia	–	–	–	X	X
Tanárok	Tapasztalati tanulás az iskolában	X	–	–	X	–
Tanárok	Személyiségfejlesztés tapasztalati tanulás útján	–	X	–	X	–
Tanárok	Interaktív tábla használata	–	–	–	X	X
Tanárok	Kett-módszer: Vallás-pedagógiai gyakorlat Franz Kett nyomán	X	–	–	X	–
Osztályfőnökök	Pályaorientáció	X	X	X	X	–
	Mentálhigiéné - Életvezetés, kiegészítés	–	X	X	X	X
	Önismeretfejlesztés	X	X		X	–
Tanintézmény- vezetők	Pedagógusszerepek változása a 21. században	–	X	–	X	–

FORRÁS: saját szerkesztés

A Bolyai Nyári Akadémián a résztvevők többségét tanárok alkotják, mivel a

programok nagy részét a szakspecifikus szekciók teszik ki (5. táblázat).

5. TÁBLÁZAT

A Bolyai Nyári Akadémia résztvevőinek megoszlása szekciók és didaktikai besorolás szerint

Időszak	Szekciók száma (db)	Résztevők száma (fő)	Résztevők száma (fő) képzettség szerint			
			Tanár	Tanító	Óvoda-pedagógus	Nevelési tanácsadó, könyvtáros
2015–2016	21	420	317	97	80	–
2016–2017	17	589	328	143	111	7
2017–2018	13	566	305	168	79	14
2018–2019	21	550	357	147	38	7
2019–2020	3	475 (376)	267	141	61	8

FORRÁS: saját szerkesztés

2020-ban a 28. Bolyai Nyári Akadémiát a járványügyi intézkedések miatt rendhagyó módon, online szervezték meg BNYA 2.0 néven, és két részből állt. Az I. rész *A tanulás jövője* című 3 modulból álló, 35 órás online továbbképzési program volt, amelyet a Tempus Közalapítvány szolgáltatott a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége megrendelésére. A II. részt az ingyenesen és szabadon hozzáférhető online szakmai programok és kísérő rendezvények (előadások, beszélgetések, kulturális programok) adták a hagyományos akadémiai hetek időszakában. Az online kurzusra 475 fő jelentkezett, főképp romániai magyar pedagógusok. A kurzust 376 fő fejezte be, és volt ily módon jogosult részvételi igazolásra (*Györgyi-Ambró, 2020*). A részvételi adatokkal kapcsolatosan további információ is rendelkezésre áll *Ozsváth-Berényi (2020)* tanulmányában.

RMPSZ – Magyarországi továbbképzések

A magyar nyelven oktató pedagógusok 2004 nyarától vehetnek részt magyarországi továbbképzéseken. A továbbképzésekre azok a Romániában (Erdély, Bánát, Partium), Szlovákiában (Felvidék), Ukrajnában (Kárpátalja), Szerbiában (Vajdaság, Észak-Bácska), Horvátországban (Drávaköz), Szlovéniában (Muravidék) állandó lakóhellyel rendelkező, magyar nemzetiségű pedagógusok jelentkezhetnek, akik az aktuális tanévben magyar nyelven folytatnak oktató-nevelő munkát. A résztvevők száma a vizsgált ötéves időszak második évében csökkent, majd állandósult az évek során. A 2019–2020-as tanévben a COVID-járvány miatt a továbbképzés elmaradt (*6. táblázat*).

6. TÁBLÁZAT

A magyarországi továbbképzéseken részt vevő pedagógusok megoszlása a 2015–2020 közötti időszakban

Időszak	2015–2016	2016–2017	2017–2018	2018–2019	2019–2020
Résztevők száma (fő)	290	230	235	225	–

FORRÁS: saját szerkesztés

A témakörválasztást illetően: évente megújuló témák köré szervezik a képzé-

seket, de vannak évről évre visszatérő témájú képzések is (7. táblázat).

7. TÁBLÁZAT

A 2015–2020 közötti időszakban megvalósult magyarországi képzések témakörei

Továbbképzés címe	Képzés az egyes években			
	2015–2016	2016–2017	2017–2018	2018–2019
Az élmény alapú oktatás... avagy non-formális és informális tanítási helyzetek élménypedagógiai alapokon	–	–	X	–
Beszélg úgy, hogy érdekelje – hatékony kommunikáció pedagógusoknak	–	–	X	–
A pedagógusok értékelési, mérési kultúrájának megújulása	–	–	X	–
Tükröm-tükröm mondd meg nékem...	–	–	X	–
Digitális írástudás fejlesztése a szaktárgyi oktatásban	–	–	X	–
A családdal kapcsolatban – együttműködés; a családok bevonási lehetőségei a nevelési-oktatási folyamatokba	–	–	X	–
A projektpedagógia mint az élményszerű tanulás gyakorlata	–	–	X	–
A reflektív pedagógusszerep és az aktív tanulás gyakorlata	–	–	X	–
Alkotó, fejlesztő meseterápia	–	–	X	–
Digitális taneszközök alkalmazásának lehetőségei óvodás- és kisiskolás korban	–	X	–	X

A pedagógus mint „lámpás” – a képzelet és a gondolkodás integratív fejlesztésének lehetőségei	–	–	–	X
Kalandok és álmok, élménypedagógiai eszközök és módszerek felhasználása	X	X	–	X
Ön- és társismeret fejlesztésének gyakorlata	–	–	–	X
20 azonnal alkalmazható osztálytermi gyakorlat	–	–	–	X
„Memóriatechnikák és alkotó tanulási módszerek alkalmazásának lehetőségei”	–	–	–	X
Tehetségsegítő programok tervezése és szervezése	–	–	–	X
Együttműködésben a családokkal a korai iskolaelhagyás csökkentéséért	–	–	–	X
A tanulás tanítása általános iskolában	–	–	–	–
„Rossz gyerekek márpedig nincsenek!” – a játék óvodáskortól a felnőttképzésig	–	X	–	–
Drámajáték-vezetés	–	X	–	–
Képességfejlesztés alapú tehetséggondozás	X	–	–	–
Stressz, kiégés a pedagóguspályán – megküzdési stratégiák	X	–	–	–
Konfliktusok konstruktív kezelése a pedagógiai gyakorlatban	X	–	–	–
Az érzelmi intelligencia fejlesztése	X	–	–	–
Változó pedagógus szerepek a 21. században	X	–	–	–
Mérések a köznevelési intézményekben	X	–	–	–
ADHD tanórai kezelése, az együttnevelés lehetőségei	X	–	–	–
Áldozatok nélkül – konfliktusok hatékony kezelése és a mediálás	X	–	–	–
Személyiségfejlesztő tréning – viselkedészavaros tanulók	X	–	–	–
A pedagógus és a család együttműködési lehetőségei	X	–	–	–
Tevékenységekönzpontú tanulásszervezés a magatartási és tanulási problémák leküzdésére	X	–	–	–
A hatékony önálló tanulás pedagógiai támogatása	X	–	–	–

FORRÁS: saját szerkesztés

Apáczai Csere János Pedagógusok Háza²

Az Oktatási Minisztériumnak alárendelt, állami finanszírozású intézmény Hargita megyében, Csíkszeredában található. Elsősorban a Hargita megyei köznevelésben részt vevő pedagógusok számára szervez és szolgáltat továbbképzési programokat – román és magyar nyelven is –, de jelentkeznek az ország más részeiről is a pedagógusok az általa hirdetett továbbképzésekre, leginkább Brassó és Maros megyéből. (Pedagógusok háza minden megyében működik, de csak kevés szolgáltat magyar nyelvű továbbképzéseket, mint például a Kovászna megyei Pedagógusok Háza.) Az Apáczai Csere János Pedagógusok Háza hiánypótló szerepet tölt be a romániai magyar közoktatás fejlesztése terén. Évről évre biztosítja a pedagógusok folyamatos továbbképzését, változatos témák köré szervezve a képzéseket. A programajánlat összeállítása több szempont szerint történik. Figyelembe veszik a Hargita megyei pedagógusok konkrét továbbképzési igényeit (elégedettségi és intézményszintű – az Oktatási és Tudományos Minisztérium követelményeivel összhangban fejlesztett – kérdőívek eredményei alapján,), a Tanügyminisztérium javaslatait, valamint a szakfelügyelői ellenőrzésekből származó javaslatok elemzését is. Az ajánlott továbbképzési programok két csoportba sorolhatók: a Tanügyminisztérium által jóváhagyott programok, valamint az akkreditált programok. Egy program indításához minimum 25, a képzésre beiratkozott pedagógus

szükséges. A program végén a résztvevők számára tanúsítványt állítanak ki.

Együttműködve a Hargita Megyei Tanfelügyelőséggel az intézmény keretein belül a szaktanfelügyelők és a módszertanos tanárok számos támogató jellegű képzést tartanak a pályakezdő pedagógusok számára a tantervelméleti, oktatásmódszertani, pszichológiai-pedagógiai alapismeretek bővítése céljából. Mindez a véglegesítő és a címzetes tanári vizsgára jelentkező pedagógusoknak nyújt segítséget a felkészülésben, a pedagógiai tevékenységek tervezésében. Támogató programot szerveznek a helyettesítő pedagógusok, valamint a megyei vizsgáztató

a pedagógusoknak egy beiratkozási dossziét szükséges összeállítaniuk

bizottságokban részt vevő, speciális ellenőrzéseket végző módszertanos pedagógusok számára.

A továbbképzések hatékonyságára vonatkozó információkat az Apáczai

Csere János Pedagógusok Háza felé a módszertanosok által elemzett szakfelügyeleti értékelőlapok eredménye szolgáltatja. Az értékelőlap az adott pedagógus módszertani felkészültségét, erősségeit és fejlesztendő területeit jelöli meg, tartalmazza a pedagógus munkáját összegző véleményt és minősítést. Az adatok hozzájárulnak a jövőbeni továbbképzések témakörének kialakulásához, a módszertani hiánypótláshoz és a fejlesztéshez egyaránt.

Az akkreditált programokon (8. táblázat) való részvételhez a pedagógusoknak egy beiratkozási dossziét szükséges összeállítaniuk a megadott szempontok alapján, valamint be kell fizetniük a részvételi díjat, amit a tanintézmény is kifizethet a továbbképzési alpból. Az akkreditált programok kizárólag

² <https://ccd.eduhr.ro/>

az akkreditált helyszíneken szervezhető, a jelentkezők lakhelyétől, intézményétől függetlenül. A program vizsgával zárul, a

kreditpontokat tartalmazó tanúsítványt a programot szolgáltató intézmény állítja ki.

8. TÁBLÁZAT

Tanügyminisztérium által akkreditált képzések a Hargita megyei Apáczai Csere János Pedagógusok Háza szervezésében

Időszak	A képzés címe	Kredit	Résztevők száma (fő)
2015–2016	Digitális kompetenciák fejlesztése	25	29
	A tanulás tanítása*	10	75
	A differenciált oktatás stratégiái*	10	25
	Kommunikációs kompetenciák fejlesztése*	10	50
	Élvezetési készségek fejlesztése a serdülők körében – drogprevenció**	11	50
2016–2017	Informatikai készségek fejlesztése	25	59
2017–2018	Információs és kommunikációs technológiák használata az oktatásban	25	48
	Differenciált óvodai nevelés a társadalmi környezettel való kölcsönhatásban*	11	1078
2018–2019	Differenciált óvodai nevelés a társadalmi környezettel való kölcsönhatásban*	11	160
	Differenciált óvodai nevelés a társadalmi környezettel való kölcsönhatásban	11	27
2019–2020	Differenciált óvodai nevelés a társadalmi környezettel való kölcsönhatásban	11	25

* Az RMPSZ-szel közös szervezésben

** A bukaresti Pedagógusok Házával közös szervezésben

FORRÁS: saját szerkesztés

Országos Magyar Továbbképző Központ (OMTK)³

Az Országos Magyar Továbbképző Központ egy Tanügyminisztérium által újonnan létrehozott intézmény, amely a 2018. november 15-én kiadott 922/2018. számú

kormányhatározat alapján jött létre, és az Oktatási és Kutatási Minisztérium hatáskörébe tartozik. A központ székhelye Nagyváradon található. Fő célja, hogy akkreditált, kreditpontos, magyar nyelvű továbbképzéseket biztosítsanak a romániai magyar pedagógustársadalom számára. Az indulás óta

³ <https://omtk.ro/wp/>

több képzést és konferenciát szerveztek, melyen összesen több mint 1500 pedagógus vett részt, és folyamatban van az akkreditált képzések Tanügyminisztérium általi jóváhagyása is. A 2020-ig megvalósult képzések a következő témák köré épültek: *Digitális tananyagfejlesztés vallástanárok részére* (online képzés), *Digitális kompetenciák fejlesztése, A tanulás öröme – kognitív tréningorozat, Virtuális kultúra – művészeti nevelés, Digitális pedagógia – interaktív informatika.*

Számos továbbképzés az RMPSZ területi szervezeteivel, valamint az Apáczai Csere János Pedagógusok Házával együttműködve valósul meg. Az OMTK a szakmai és módszertani tudás megújulása mellett fontosnak tartja a pedagógusok segítségét a stresszhelyzetek megoldásában, a mentális jóllét megőrzésében, a kiegészítő előkészítésben, a pályaelhagyás elkerülésében. Azt, hogy milyen témakörben vagy tudományágban állítanak össze továbbképzési anyagot, befolyásolják a központ szakmai lehetőségei, továbbá az erdélyi magyar pedagógusok körében elvégzett igényfelmérés is. A központ további céljai közt szerepel szakmai kiadványok megjelentetése és további képzések akkreditálása.

ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

A tanulmány átfogó képet mutat be a romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődését támogató továbbképzésekről az országos érdekeltségű, magyar nyelvű továbbképzési lehetőségeket biztosító továbbképzési központok tekintetében. A továbbképzések számos helyen és formában elérhetőek.

A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége által szervezett továbbképzési programok négy területi központ között oszlanak meg: ezek a csíkszeredai Székelyföldi, a szovátai Teleki, a kolozsvári Gál Kelemen és a nagyváradi Partiumi Oktatási és Módszertani Központ, amelyek összefogják a magyar tannyelvű oktatási intézményhálózatot, és biztosítják a magyar nyelvű közoktatás mi-

nőségi fejlesztését, a pedagógusok széles körű és korszerű továbbképzését. Az RMPSZ által évente szervezett pedagógus-továbbképzések formái: évközi továbbképzések, Bolyai Nyári Akadémia és magyarországi tovább-

képzések. Az Apáczai Csere János Pedagógusok Háza Hargita megyében, Csíkszeredában található, és programkínálatában egyaránt szerepelnek a Tanügyminisztérium által jóváhagyott, valamint akkreditált programok. A Tanügyminisztérium által újonnan létrehozott intézmény, az Országos Magyar Továbbképző Központ székhelye Nagyváradon található, legfőbb célja akkreditált, kreditpontos, magyar nyelvű továbbképzések biztosítása a romániai magyar pedagógustársadalom számára.

A továbbképzési programok száma és a résztvevők aránya a vizsgált időszakban egyenletes volt, illetve növekedést mutatott (Partiumi Oktatási és Módszertani Központ, Hargita megyei Apáczai Csere János Pedagógusok Háza). Kivételt az utolsó vizsgált tanév (2019–2020) képez, mivel ekkor, a Covid-19 világjárvány időszakában a továbbképzések online formában zajlottak, a magyarországi továbbképzések pedig elmaradtak.

akkreditált, kreditpontos,
magyar nyelvű
továbbképzések biztosítása a
romániai magyar
pedagógustársadalom számára

A továbbképzések rendszeresen, minden vizsgált tanévben kínáltak óvodapedagógusok, tanítók és tanárok számára is képzéseket, és számos program szólt iskolai tanácsadóknak, fejlesztőpedagógusoknak, pszichológusoknak. A programkínálatot változatos témák köré építették. A témakörök lefedik a szaktárgyi területeket, de kapcsolódnak az oktatás és nevelés általános kérdéseihöz is. A vizsgált dokumentumokból kiderült, hogy a továbbképzési kínálat létrehozásában a szervezők figyelembe vették az oktatás és nevelés aktuális kérdéseit, kihívásait, ugyanakkor a pedagógusok igényeit is szem előtt tartották az előzetes igényfelmérő kérdőívek eredményei alapján.

Domináltak az évközi képzések, melyekre a pedagógusok egyénileg pályázhattak. A leggyakrabban előforduló képzési formaként kiemelhető a tréning, amely komplex jellegéből fakadóan a részt vevő pedagógusok számára változatos utakon kínál tanulási lehetőséget.

támogatják a pedagógusokat, és igyekeznek számukra a rohamosan változó társadalmi igényeknek megfelelő tudást, tájékozódást biztosítani

A vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy a magyar nyelvű továbbképzési központok széleskörű továbbképzési programokat szolgáltatnak a romániai magyar pedagógusok számára. Ezzel hiánypótló szerepet töltenek be, hidat képezve a pedagógusok elméleti és a gyakorlati tudása

között. Támogatják a pedagógusokat, és igyekeznek számukra a rohamosan változó társadalmi igényeknek megfelelő tudást, tájékozódást biztosítani.

A kutatás következő lépéseként kérdőívvel vizsgáljuk a tanítók, tanárok tanulással, tanítással kapcsolatos meggyőződéseit, szakmai fejlődésük formáit, a továbbképzéseken való részvételük gyakoriságát, motivációjukat és a tapasztalataik hasznosulásának megítélését. Az adatfelvétel 18 romániai megyében történik, a magyar nyelven tanító pedagógusok; tanítók, általános és középiskolai tanárok körében. A továbbképzési rendszerről kialakított eddigi képet pedig remélhetőleg tovább árnyalják majd a képzőközpontok vezetőivel tervezett interjúk.

IRODALOM

- Birta-Székely, N. (2007): A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában (A pedagógiai elméleti és gyakorlati képzés integrálásának konstruktív modellje az erdélyi tanárképzés viszonylatában). Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Birta-Székely, N. (2012): A tanárképzés fejlődési irányai a 21. század kezdetén. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.
- Bordás, A. (2016): A szituatív tanulás szerepe partiumi magyar pedagógusok szakmai fejlődésében. *Regio*. **24**. 4. sz., 211–239.
- Bordás, A. (2017): Romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődése – Narratívák a rendszeren belülről. Doktori disszertáció. Debreceni Egyetem.
- Csapó, B. (2016): A tanárképzés és az oktatás fejlesztésnek tudományos háttere. *Iskolakultúra*. **26**. 2. sz., 3–18. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.2.3

- Európai Unió Tanácsa (2009): A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről (Oktatás és képzés 2020).
Letöltés: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX: 52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528(01)). (2022. 11. 15.).
- Farkas, E. (2019): Elkészült az eddigi legátfogóbb felmérés az erdélyi magyar pedagógustársadalomról. *Maszol – Új Magyar Szó online*. Letöltés: <https://maszol.ro/belfold/110191-elkeszult-az-eddigi-legatfogobb-felmeres-az-erdelyi-magyar-pedagogustarsadalomrol> (2022. 11. 15.).
- Györgyi-Ambró, K. (2020): A tanulás jövője online kurzusok. *Magister*. **18**. 2. sz., 193–203.
- Hauge, K. (2019): Teachers' collective professional development in school: A review study. *Cogent Education*. **6**. 1. sz. DOI: 10.1080/2331186X.2019.1619223
- Köllő, Zs. (2020): Online lebonyolítású továbbképzések az RMPSZ programjában. *Magister*. **18**. 2. sz., 175–182.
- Mandel, K. (2007): Tanfelügyelők és minőségkoncepcióik. In: Mandel, K. és Papp Z., A. (szerk.): *Cammogás. Minőségkoncepciók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda, 45–83.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L. és Fishbein, B. (2020): TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. TIMSS & PIRLS International Study Center Letöltés: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/> (2022. 11. 15.).
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing.
- OECD (2019a). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA, OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/5f07c754-en
- OECD (2019b): *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/1d0bc92a-en
- Oszváth-Berényi, H. (2020): A Romániai magyar pedagógusok online képzések, távoktatást segítőképzések iránti igényei. *Magister*. **18**. 2. sz., 183–192.
- Papp Z., A. (2004): Pedagógusok és minőségkoncepcióik a romániai magyar közoktatásban (egy kérdőíves vizsgálat tanulságai). *Regio*. **15**. 2. sz., 79–105.
- Péter, L. (2012): Reform és visszhangok. A romániai közoktatás reform fogadtatása a romániai magyar pedagógusok körében. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.
- Sancar, R., Atal, D. és Deryakulu, D. (2021): A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*. **101**. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103305
- Stark, G. M. (2014): Pedagógusképzés Romániában: A pedagógiumi líceumi oklevéltől a bolognai MA/MSC oklevélig. In: Németh, N. V. (szerk.): *Képzők és képzettek: pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáraitól*. Belvedere Meridionale, Szeged. 59–77.
- Stark, G. M. (2015): Kisebbségi magyar pedagógusjelöltek tanulási útvonalai. In: Pusztai Gabriella és Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Partium – Personal Problems Solution – Új Mandátum, Nagyvárád – Budapest. 29–40.
- Szabó-Thalmeiner, N. (2009): *Metszet: az erdélyi magyar állami óvó-tanítóképzés húsz éve egy vizsgálat tükrében*. Státus, Csíkszereda.
- Szabó-Thalmeiner, N. (2013): Állami magyar tannyelvű óvó- és tanítóképzés a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen (1999–2013). In: Kotschy, B. (szerk.): *Új utak a pedagóguskutatásban*. Líceum, Eger. 237–256.
- Zoller, K. (2013): A romániai továbbképzési rendszer jelene. *Pedacta*. **3**. 2. sz., 15–26.

Törvények, miniszteri rendeletek

- Legea invatamantului nr. 84/1995. In Monitorul Oficial al Romaniei, 1996. I. nr. 1. [84/1995 – Tanügyi törvény a Tanárképző Intézetek (Departamente pentru Pregătirea Personalului Didactic, DPPD) létrehozásáról. In *România Hivatalos Közlönye*, 1996. I. 1. sz.]
- Ordin nr. 4356/1996 - Regulamentul de organizare si functionare a D.P.P.D. [4356/1996 – Miniszteri rendelet a Tanárképző Intézetek (DPPD) működési szabályairól]
- Ordinul de ministru nr. 4316/2008 privind Aprobarea programului de studii în vederea obținerii certificatului de absolvire a Departamentului pentru Preătirea Personalului Didactic [4316/2008 – Miniszteri rendelet a tanárképző programokról]
- Metodologia privind formarea continua a personalului din invatamantul preuniversitar, anexa la OM 5561 07. 10. 2011. [5561/2011.10.07. sz. Miniszteri rendelet a közoktatásban dolgozók továbbképzésének módszertanáról]
- Legea 1/2011 educației naționale. Act din data 05/01/2011, emis de parlamentul. In Monitorul Oficial nr. 18 la data 10/01/2011. [1/2011 Nemzeti Oktatási Törvény. In. *România Hivatalos Közlönye*, I. 18. sz. 2011. 01.10.]





SZEMLE

HALÁSZ GÁBOR ÉS FAZEKAS ÁGNES (2020): A TUDÁS KELETKEZÉSE. PEDAGÓGIAI KALANDOZÁS HÁROM KONTINENSEN. GONDOLAT, BUDAPEST. — HALÁSZ GÁBOR (2021): A MÁSODIK FRONTVONAL. ÚJABB FÖLD KÖRÜLI UTAZÁSOK A PEDAGÓGIA VILÁGÁBAN. GONDOLAT, BUDAPEST. — HALÁSZ GÁBOR (2022): A MAGYAR INGA. ÚJABB KALANDOZÁSOK – EZÜTTAL AZ OKTATÁSPOLITIKA ÉS A NAGYRENDSZEREK VILÁGÁBAN. GONDOLAT, BUDAPEST.

Jakab György: Utazások Halász Gábor pedagógiai univerzumába(n)¹

II. Fel s alá sétál a körforgásban²

ELSŐ UTAZÁS – HATÁRÁTLÉPÉSEK³

„Két tenyér csattanó hangját hallhatod.
Mutasd meg, hogyan szól egy tenyér!”
(Mokusai, a kyotói Kenninji kolostor mestere)

Emberi mértékkel

Végre egy emberarcú pedagógiai szakkönyv! A korábban nagyobbbrészt csak egy szűk szakmai kör számára értelmezhető fontos pedagógiai témák – globális oktatásügyi trendek, az oktatási rendszerek elmélete, nevelésfilozófiai problémák, releváns oktatás-szociológiai vizsgálatok, az oktatási

változások implementációja – most közérthetően és rendszerezetten összefoglalva tárulnak elénk. Ebben az esetben nem is a nyelvezet egyszerűsödése (népszerűsítése, régebben közönségessége) a legfontosabb újdonság, amellyel a szerzők utat, hidat építenek a tudományos elefántcsonttoronyból a szélesebb nyilvánosság (tanárok, diákok, laikus érdeklődők) felé. Sokkal inkább egy alapvető szemléletváltás, amely szoros összhangban van a könyv legfőbb céljával, az oktatásügyi változások természetének leírásával is. A könyv szerzői ugyanis nagyon jól tudják, hogy az alapvető (mélyenszántó) társadalmi változásokhoz és változtatásokhoz új perspektívára (értelmezési keretre) és

¹ Az írás első része lapunk 2023/1–2. számában olvasható. (A szerk.)

² Tandori Dezső nyomán.

³ I. kötet – A tudás keletkezése

nyelvre van szükség.⁴ Úgy tűnik, hogy a szerzők a számukra üdvös oktatási változások és változtatások leírásakor legfőképpen Michael Fullan⁵ nézőpontját vették alapul. Fullan kiindulópontja az, hogy mélyreható változás csak az emberek fejében, az emberek közötti interakciók során mehet végbe. Ez a látszólag triviális megállapítás rögtön más megvilágításba kerül, ha belegondolunk, hogy az általunk jól ismert tömegoktatási rendszerben az iskolákat többnyire még ma is a központi tantervek „mechanikus lebontójának” tekintik; hogy az uniformizáltan képzett (ezáltal kicserélhetőnek gondolt) pedagógusokat „tananyagleadó automatának” gondolják; hogy a diákokat „passzív megmunkálendő munkadarabnak” vélik; hogy a szülőket többnyire „illetéktelen személyként” kezelik. Fullan kiindulópontja ehhez képest az, hogy a maga szintjén és módján legyen mindenki aktív és öntörvényű szereplője az oktatási folyamatnak, más-más módon ugyan, de azonosulni tudjon közösen egyeztetett pedagógiai (erkölcsei) célokkal. A mélyreható oktatási reformoknak alapvető előfeltétele tehát az, hogy a különböző szereplők – oktatásirányítók, kutatók és fejlesztők, tanárok, diákok, szülők – megismerkedjenek egymás gondolkodásmódjával, és minél hatékonyabban összehangolják tevékenységüket. Mindez nem könnyű, hiszen a különböző „szintek” nagyon különböző módon élik meg mindennapi feladataikat, és mivel nem értik egymást, így nem is nagyon tudnak együttműködni: a tanárok nem értik az

mélyreható változás csak az emberek fejében mehet végbe

oktatásirányítók makroszintű megközelítését, az oktatásirányítók pedig az iskola belső világát, az „édes-bús” pedagógiai történeteket, a tanár-diák viszony „háborús” ellentmondásait.

A tudás keletkezése című könyv tehát sajátos határátlépésnek tekinthető, amelyben a szerzők – a szakmai igényességből jöttányit sem engedve – a korábbi strukturális megközelítések helyett kifejezetten emberi oldalról vették szemügyre a világban található oktatási rendszereket. A legfőbb újdonságot itt – Fullan szellemében – a multiperspektivitás jelenti. Párhuzamosan jelennek meg a könyvben a különböző szinteken dolgozók – tanárok, kutatók, oktatásirányítók – szempontjai, amelyek „versengő együttműködésben” vitáznak egymással. Mindez az olvasó számára is izgalmassá teszi a könyvet, hiszen „letisztult fogalmi végtermények” helyett vitát (életet) kap, megkeresheti saját magát az oktatási rendszerben, és megismerkedhet a többi szereplő helyzetével és gondolkodásmódjával.

Számomra a könyv határátlépései mindenekelőtt Halász Gábor szerzői alapállása tekintetében okoztak örömteli meglepetést. Korábbi műveiben roppant igényesen és sokoldalúan elemezte az oktatási rendszer struktúráját és folyamatait, de ezek a leírások többnyire elvont és távolságtartó tudományos nyelven szólaltak meg. Az iskolák általam ismert „belső világhoz” csak ritkán tudtam kapcsolni őket. A könyvvel való ismerkedés első szakaszában az új „hangszín” megjelenését

⁴ Bővebben: Watzlawick, P., Weakland, H. J., Fisch, R. (1990): *Változás – A problémák keletkezésének és megoldásának elvei*. Gondolat, Budapest.

⁵ Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás. I–III. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

elsősorban a társszerző, Fazekas Ágnes határsának gondoltam.⁶ Végeredményben azonban arra jutottam – bár nem ismerem Ágnes tényleges befolyását, és elnézést is kérek Tőle, ha tévedek –, hogy *A tudás keletkezése* lényegében Halász Gábor könyve. Erre utal a megadott szerzői sorrend is, de még inkább az, hogy a kötetben szinte pontról pontra lehet követni azokat a nagyobb témákat, amelyekkel a korábbiakban Gábor foglalkozott. Ebben az értelemben ez a könyv szerintem Halász Gábor eddigi életművének összegzése.

Hibrid műfaj

Nem könnyű olvasmány. Nem azért, mert túl sok idegen szót vagy tudományos hivatkozást tartalmazna a kötet, sokkal inkább azért, mert nagyon sokféle, egymástól látszólag távol álló műfaj keveredik benne. Egyszerre kíván komoly tudományos mű lenni, és lazán csevegő utazási regény. Bátor vállalkozás, hiszen azt csak a mindenkori olvasó fogja eldönteni, hogy ezek az elemek erősítik vagy gyengítik-e egymást. *A tudás keletkezése* tehát ebben az értelemben is határátlépésnek tekinthető a hazai pedagógiai irodalomban. Nem véletlen, hogy a könyv utolsó fejezeteiben – *Intellektuális utazás, Együtt a valóságban, Eltérő perspektívák* – számtalan mentegetőzés, apológia fogalmazódik meg a könyv sokféleségével, hibrid jellegével kapcsolatban. A kötet az alcím alapján – *Pedagógiai kalandozás három*

kontinensen – akár Halász Gábor intelligens utazási naplójának is tekinthető: a kései magyar kalandozó ezúttal információkat rabol,

kultúrák szellemi kincseit, étkezési és vendéglátási szokásait mutatja be, és emellett az oktatásügyről fecseg egzotikus barátaival. Sokszereplős

pedagógiai fejlődésregényként is megállja a helyét – Rousseau és Makarenkó után szabadon –, amely a maga visszafogott módján (inkább csak az elemek egymás mellé rendezése révén) határozottan agitál egy bizonyos típusú pedagógiai felfogás mellett. Fölvetődhet persze az is, hogy néhány megszállott sportolóval – szörfössel vagy „vadevezőssel” – van dolgunk, akik valamilyen okból a pedagógiai komplexitás elmélete segítségével igyekeznek megvilágítani kedvenc sportjuk (a hullámlovaglás) rejtelmeit. Másfelől persze komoly – sok forrásra hivatkozó – ismeretterjesztő szövegnek is tekinthetjük a könyvet, amely a legmodernebb nemzetközi szakirodalomra irányítja rá az iskolaügy iránt érdeklődő magyar olvasók figyelmét.

Az értelmezési sort persze még hosszan lehetne folytatni, de ezt inkább az olvasókra bízom. Nekem ez a posztmodern műfajkeveredés Esterházy Péter szövegeit juttatja eszembe. Halász Gábor, illetve a könyvben megjelenő fiktív szereplők esetében hasonlóan elegáns felülemelkedés és jóra figyelő sztoikus derű figyelhető meg, mint EP írásai esetében. Esterházynál is roppant sokféle és sokszintű szövegtípus keveredik egymással,

határátlépésnek tekinthető a hazai pedagógiai irodalomban

elegáns felülemelkedés és jóra figyelő sztoikus derű

⁶ Ebből a szempontból gyanakodni kezdtem az Új Pedagógiai Szemle korábbi szerkesztője, Takács Géza hatására is, aki az elmúlt évtizedekben talán legkövetkezetesebben képviselte az iskolarendszer emberarcú megközelítését, és sokáig közvetlenül is együtt dolgozott Halász Gáborral.

amelyek – hol erősítve, hol gyengítve egymást – képesek új kontextusokat kialakítani. Mindkét esetben jellemző, hogy a saját szövegek követhetetlenül összeolvadnak vendég szövegekkel, újabb és újabb perspektívát keresve a tárgyalt téma árnyalt bemutatásához. Sőt! Sok esetben maga a szerzői identitás is elbizonytalanodik: nem tudjuk, igazából ki beszél, ki az alteregó, aki mögé a szerző elbújik. Ennek a sokszínűségnek azonban komoly ára van. A szöveg nehezen követhető. Én is belefutottam abba a csapdába, hogy *A tudás keletkezése* című könyv bő első harmadát folyamatosan próbáltam olvasni. Nem kellett volna. Egy idő után roppant fárasztónak, sőt, időnként unalmasnak tűnt a folyamatos szövegelés, amelyben a különböző rétegek sok esetben kioltották egymást, vagy érthetetlenül ismétlődtek. Amikor azonban elkezdtem a könyvet „nem lineárisan” olvasni – a különböző oldalakon önkényesen megkerestem az összetartozó részeket, rövid egységeket olvastam, a magam érdeklődése és ritmusa szerint szabadon válogattam az olvasnivalót –, akkor hirtelen sokkal elevenebbé és érdekesebbé vált a beszéd. Recenzensként tehát az egyik alapvető javaslatom a leendő olvasók számára az, hogy sokféle típusú szöveget tartalmazó kézikönyvnek tekintsek *A tudás keletkezését*, amelyet vagy érdemes rövid részletekben olvasgatni – bele-belelapozni –, vagy bátran válogatva, egy-egy rétegét (az utazási

részeket, az élménynaplót, a tudományos részeket stb.) „összeolvasni”.

Globális horizont – pedagógiai csodák

A tudás keletkezése című könyv egyik legfőbb érdeme, hogy a mindenkit foglalkoztató pedagógiai kérdéseket és problémákat globális szinten tárgyalja. Ez a széles horizont egyrészt nagyon fontos ismeretterjesztő feladatot lát el, hiszen a nem szakmabeliek többsége – a média ingerküszöbét el-

érő néhány hírfoszlányon túl – nem igazán tudja, hogy mi történik a világ más részein az iskolákban. Legalább ennyire fontos, hogy a könyv különböző nemzetiségű szereplőinek beszélgetéseiből, szakirodalmi utalásaiból lényegében egy komplett összehasonlító pedagógiai elemzést kapunk: bepillantást nyerhetünk olyan oktatási rendszerekbe, amelyekben világszínvonalú

változások történnek napjainkban, és ebben a tükrökben értelmezni tudjuk a hazai pedagógiai történeteket is.

Mindezt roppant hatékony és hatásos dramaturgiával érik el a szerzők.

A könyv fikatív szereplői három földrész négy országának oktatási rendszerét képviselik. A könyv narrátora Reio, finn újságíró, aki a könyve megírásához interjúkat készít. Folyamatosan utazik a világban *Jyväskylä-től Budapest és Honkongon át az afrikai Lusakáig*.

vagy érdemes rövid részletekben olvasgatni – bele-belelapozni –, vagy bátran válogatva, egy-egy rétegét (az utazási részeket, az élménynaplót, a tudományos részeket stb.) „összeolvasni”

bepillantást nyerhetünk olyan oktatási rendszerekbe, amelyekben világszínvonalú változások történnek

(Há)ború van.?!⁷

Számomra a kötet legizgalmasabb részei azok az utalások és „körülírt elhagytások”, amelyek a könyvben az oktatási rendszerek alatt/mögött húzódó súlyos társadalmi folyamatokra vonatkoznak. Olvasás közben többször volt az az érzésem, hogy amikor a szerzők beleütköztek olyan komoly ellentmondásokba, amelyeket a könyv szándékolatlanul neutralizált hangvételével már nem tudtak vagy nem akartak bemutatni, akkor ezt öntudatlanul vagy tudatosan átugrották, ám finoman jelezni is próbálták. A 107. oldalon például a következőket olvashatjuk:

Hargreaves tanulmányának olvasója nehezen tud megszabadulni a gondolattól, hogy az oktatás világában valamiféle globális háború zajlik, amelyben két, az iskolákról, a pedagógiáról és a pedagógusokról eltérően gondolkodó filozófia csap össze. Az egyik az oktatást bürokratikus üzemenek tekinti, vagy üzleti alapon szerveződő piaci szolgáltatásként kezeli. A másikat a humanista hagyomány és a gyerekek szeretete orientálja. Az előbbi a teljesítményt és a tesztekkel mérhető eredményességet hangsúlyozza, az utóbbi szerint viszont a kultúra és a gyerekek mindenoldalú fejlődése fontos.

az oktatási rendszer
különböző szintű szereplői
által vívott érdekharcol

Ez a szöveg akár az egész könyv értelmezési keretét is szolgálhatja, de ha komolyabb szerepet kapna, az sokat változtatna a könyv hangvételén. A szerzők nyilván tudják, hogy ők nem „objektív szemű” kívülállók, semlegesen szurkolók, szabadon lebegő utazók, hanem ennek a harcnak fontos résztvevői. A távolságtartó „tudósi” magatartás – gondoljunk csak Dürrenmatt fizikusainak dilemmájára –

ebben az esetben nem biztos, hogy szerencsés választás. Úgy gondolom, hogy ha egy oktatási rendszerek működéséről szóló könyv nem a poli-

tológiai szemszövegű konfliktuselvű társadalomképre épül – ahol a felek folyamatosan küzdenek a politikai arénában – akkor egy elvont, jobb esetben csak technokrata valóságkép születik. Ezért az oktatási rendszer különböző szintű szereplői által vívott érdekharcol valóságos természetének – különösen közép-kelet-európai premodern vagy törzsi változatának – eliminálása, kizárása a könyvből, úgy gondolom, óhatatlanul papírízűvé, írott malasztá teszi még Fullan háromszintű fejlesztési modelljét is. Ebben a formában ezek az elméletek és modellek már nem annyira a világot reprezentálják – tagadják vagy alkotják újjá –, sokkal inkább egy egészen új, eddig a képzeletben sem élő utópia, kitalált univerzum képét festik és magyarázzák. Tudják persze ezt maguk a szerzők is,⁸ de ezekkel a valósággrétegekkel

⁷ Az oktatási rendszerre vonatkoztatott *háború* kifejezést Karácsony Sándor honosította meg a magyar pedagógiai szakirodalomban (Karácsony Sándor [1944]: *A nyolcvéves háború*. Exodus, Budapest.) Ő még nagyjából a diákok és a tanárok eltérő érdekviszonyaival kapcsolatban használta ezt az erős metaforát. A későbbiekben azonban az oktatási rendszer különböző szintjeinek és szereplőinek eltérő helyzetéből és céljaiból adódó érdekkonfliktusok leírásakor is használják ezt a kifejezést. A *tudás keletkezése* című könyvben megjelenő pedagógiai elméletek ugyan éppen ennek az érdekharcolnak a kiküszöbölését szolgálják, de véleményem szerint éppen az érdekharcol valóságos természetének leírása nélkül.

⁸ Elég csak a könyv borítójára ránézni.

ebben a könyvben nem kívánnak foglalkozni. Xia mondja a könyv egyik összegző fejezetében: „*Naiv ember vagy te, Reijo. Ott is jó dolgokat látsz, ahol csak rombolás történik. Nem látod a világra leselkedő veszedelmeket.*” Ebben az esetben persze nem elsősorban a nagypolitikának kiszolgáltatót embe-
rek sorsával – a mianmari rohingya népirtással, a hongkongi autonómia magyarányú korlátozásával, a zambiai Mulenga maffi-
ózó magatartásával – kell foglalkoznia egy oktatás-
kutatónak, hanem oktatási kérdésekkel; oktatásügyi szelekciós mechanizmusokkal, in-
doktrinációs törekvésekkel, az iskolarendszer integrációs problémáival, az elmaradt strukturális reformokkal stb. Ebből a szempontból például roppant elnagyoltnak és érzéketlennek tartom az elmúlt évek magyarországi reformfolyamatainak (és ellenreformfolyamatainak) hidegen tárgyilagos leírását a könyvben:

„Ez nem lehet igaz” – morogtam magamban. Azt gondoltam, ezt odahaza Finnországban egészen más módon menedzselnék. Zitáék nem voltak elég ügyesek, de a nagyobb gond az lehetett, hogy – mint annak több jelét láttam – a társadalmi bizalom szintje Magyarországon összehasonlíthatatlanul alacsonyabb, mint Finnországban. Zitáék kezdeményezésének kudarca, azt gondoltam, újabb illusztrációja annak, amit Xia a 'kontextus hatalma' kifejezéssel írt le. (409. o.)

Derül a ború – borul a derű

Halász Gábor egyik frappáns „bonmot”-ja hosszú éveken át népszerű szállóige volt a

Pedagógiai Intézetben (OKI, OFI), ahol Gábor egy ideig a főnököm is volt. A mon-
dás valahogy így hangzott: „*Tegyünk úgy, mintha normálisak lennénk!*” Ez a nagyvonalú megjegyzés nagyon sokat segített abban, hogy derűs arccal elviseljük projekter-
veink sokadik újraírását, az irracionális

központi döntéseket és „a hivatal packázásait”. Ez a mon-
dás segített abban, hogy távolságot tartsunk a problémáktól és a problémák okozóitól – ne dühöngjünk feleslegesen

olyan dolgokon, amit úgysem tudunk befolyásolni –, hogy megőrizzük emberi méltóságunkat és tartásunkat.

A tudás keletkezése című könyvet elolvastva azonban sok tekintetben árnyaltabbá vált bennem ennek a mondanak a megítélése. Legfőképpen azért, mert úgy látom, hogy Halász Gábor ezzel a könyvvel sok tekintetben kilépett a biztonságot adó elvont tudósi szerep védelméből, illetve az úgynevezett rendszervilágból, és az emberi életvilág jóval zavarosabb közegébe érkezett. Ebben a közegben azonban a semlegességre törekvő derűs felülemelkedés, illetve a naiv – vagy álnaiv – távolságtartás nemcsak előnyökkel jár, de komoly veszélyeket is hordoz. Ha az életvilág nem a maga teljességében íródik le, hanem bármilyen módon tudatosan vagy öntudatlanul megszürt valóságként vagy egyneműsített szöveggként, akkor mind a leíró, mind pedig a leírás óhatatlanul súlytalanává válik. Itt a viszonylag elfogulatlannak gondolt távolságtartás egyben kívülállást is jelent. Megvéd ugyan az életvilág drámáinak közvetlen fájdalmainak és áttekinthetetlen bonyolultságától, de könnyen elbizonytalaníthatja a beszélő egyéni és közösségi identitását, szakmai

könnyen elbizonytalaníthatja
a beszélő egyéni
és közösségi identitását

hitelességét. Különösen akkor, ha ez a beszélő különböző szerepek és alteregók mögé rejtőzik.

Miről van szó? Egyrészt arról, hogy bár a szerzők nagyon igyekeznek a könyv szereplőit és helyszíneit hitelesíteni, ez néhány kivételtől eltekintve (a fukusimai kirándulás élményei és a Viktória vízesés elmaradt meglátogatása) nem igazán sikerült. Mindez persze önmagában nem róható fel nekik, hiszen nem regényírás volt a céljuk. Ugyanakkor azonban a mindenütt csak szakirodalmat olvasó „beszélő fejek” panelszerűen ismétlődő rítusai, nekem úgy tűnik, sok esetben „üresjáratok”. Lényegében hasonló problémák jelennek meg a szakmai oldalon is. A könyv derűs utazásaiból és beszélgetéseiből – néhány valós élményre utaló elem kivételével – lényegében kiszűrődtek a negatív felhangok és a drámai elemek. Így, valószínű kontraszt híján, meglehetősen egysíkúvá (életszerűtlenné, képzeletbelivé) váltak a helyzetek és tézisfigurákká lettek a szereplők is. Hasonló problémákkal küzdött a megítélésem szerint Hankiss Elemér is, aki a társadalmi folyamatok és struktúrák fantasztikusan cizellált leírását tudta elvontan megfogalmazni, de mivel – rövid televíziós pályafutását leszámítva – háttérben maradt a saját személyes énje (érzelmei, indulatai, magánemberi esendőségei), az általa leírt társadalmi folyamatokat (csapdákat) nehéz volt személyes szintre lebontani, és továbbvinni. Még a nagyon életszerűnek tűnő példái is könnyen súlytalanok, személyesség nélküli szöveggé váltak, így az olvasó nehezen ismert magára és a valószínű helyzetekre, és könnyen úgy reagált,

Könyörgöm: legalább egy makarenkói pofon!

hogy „jé, tényleg, vannak ilyen csapdák... mások nyilván így működnek, de persze én nem...”, vagy „lehet, hogy ez determinált, fátum...mit is tehetnék ez ellen?”

Nagyon szurkolok tehát Halász Gábornak és csapatának, hogy további határátlépéseket valósítsanak meg az életközelség és személyes azonosulás irányába. *Könyörgöm: legalább egy makarenkói pofon!* Hogy a következő könyvben közvetlenül is – felháborodva, dühöngve-káromkodva – kimondhatók és néven nevezhetők legyenek a dolgok.

MÁSODIK UTAZÁS – HETEDHÉT ORSZÁGON IS TÚL⁹

„Messze tornyokat látogat sorba,
Szédül, elbusong, s le hull a porba,
Amelyből vétetett.”
(Ady Endre: A föl-földobott kő)

Folytassa, Reijo!

A második frontvonal szorosan kapcsolódik *A tudás keletkezése* című könyvhöz, lényegében annak kiszélesedő medrű folytatása. Horizontja továbbra is a világtérkép, műfaja ismeretterjesztő dramatikus pedagógiai útikönyv. A változás legfeljebb csak annyi, hogy a korábbi témák, szereplők és helyszínek mellett újabb elemek is megjelennek benne. Első olvasatban úgy is értelmezhető, mint a magyarországi oktatási innovációs kutatások – *Impala* (www.impala.elte.hu) és *Innova* (<http://www.ppk.elte.hu/nevtud/fi/innova>) – tágabb nemzetközi horizonton való

⁹ II. kötet – *A második frontvonal*

értelmezése, hiszen Szingapúrtól Mandalayig, Helsinkitől Lusakáig a pedagógiai innovációs törekvések teljes globális spektruma élénk tárul a lapjain. Ebből következően a kötet szinte leltárszerűen felveti azokat a témákat, kérdéseket és problémákat, amelyek korunk pedagógiai gondolkodóit, hazai és nemzetközi oktatáspolitikusait, didaktikusait és tanárait foglalkoztatják. Ropant friss, hiszen a Covid-járvány közvetlen hatásai és bizonyos mértékben már alapvető pedagógiai következményei is megfogalmazódnak mind a keretjátékban, mind pedig a különböző oktatási rendszerek vonatkozásában. Ezzel szoros összefüggésben az oktatástechnológia, a digitalizáció, a tanárképzés, a játékosított iskolai oktatás, valamint az oktatási vállalkozások – áldásos és átkos–terjeszkedése is többféle formában előkerül.

A kötetben megjelenő pedagógiai témák azáltal is megszokozódnak, hogy a korábbiakban megismert szereplők új pozícióba kerülnek – Zita iskolaigaz-

gató, Míriam oktatási projekteket elbíráló

tudománypolitikus lesz –, illetve új szereplők is megjelennek új megközelítéseket hozva: David Raven

amerikai professzor, Deng Chu, Mianmarban született kínai oktatási vállalkozó, Pérez atya jezsuita oktatástörténész, Egon pedagógiai szervezettefejlesztő, Szilvia – az egészségügyi párhuzamokat megfogalmazó – orvos.

Ugyanakkor második olvasatban feltűnő, hogy az előző kötethez képest sokkal több a vita, a nyitott kérdés. A szereplők diskurzusainak „feladata” már nem annyira a szakirodalom közvetlen megismertetése – sokkal inkább az oktatási rendszer összetettségéből (komplexitásából) eredő ellentmondásokat, dilemmákat és nehézségeket

közvetítik. Sorról sorra előkerülnek az iskolarendszer modernizációjának alapkérdései. Hogyan lehet gazdaságilag és társadalmilag összehangolni (összebékíteni) az iskolai oktatás sok esetben egymásnak ellentmondó funkcióit és területeit: társadalmi igazságosságot és/vagy szelekciót, a jövőre irányuló értékközvetítő szocializációt és/vagy a munkaerőpiac aktuális szükségleteit, a bemeneti és/vagy kimeneti szabályozást, a tananyagközpontú és/vagy gyermekközpontú oktatást? Hogyan kapcsolódjon az oktatási rendszer azokhoz a társadalmi alrendszerekhez (gazdaság, politika, civil társadalom), amelyek eltérő érdekviszonyok és belső szabályozóerők szerint működnek? Hogyan tudnak hatékonyan integrálódni és együttműködni az oktatási rendszer különböző szintjei, aktorai és érdekeltjei? Hogyan, milyen átmeneteken keresztül lehet átalakítani az oktatási rendszert az élethosszig tartó tanulás (LLL) kívánalmainak megfelelően? Ho-

gyan kapcsolódjanak egymáshoz az iskolarendszer és az úgynevezett árnyék- oktatás intézményei? Milyen változásokat hoz majd a digitalizáció az oktatási rendszerben?

az előző kötethez képest sokkal több a vita, a nyitott kérdés

Mennyiben lehet átengedni az oktatási rendszert a pusztán piaci finanszírozásnak, illetve mennyiben kell megőrizni a hagyományos humanista értékek biztosítására és a voluntarista paternalizmusra egyaránt alkalmas közvetlen állami beavatkozást és kontrollt? A centralizált vagy a szubszidiaritásra épülő decentralizált oktatásirányítás-e az üdvözítő? Hogyan lehet hatékonyan integrálni az oktatási rendszer különböző szintjeit? Az alulról és/vagy fölülről szerveződő pedagógiai innováció a hatékonyabb? És a sort még hosszan lehetne folytatni.

Ezeket a roppant szerzeágazó és mélyreható kérdésfölvetések a kötet rendkívül elegánsan kezeli, és jól átlátható konstrukcióban tálalja elének, de a sok esetben nehezen feloldható ellentmondások súlya időnként már a konstrukció létrehozóját is nyomasztja. A korábban még segítőkész oktatáspolitikusok, hivatalnokok, oktatáskutatók, piaci vállalkozók, „tündérek”¹⁰ mellett egyre nagyobb számban jelennek meg a „farkasok”, valamint az egyéb, tudományos és piaci „ragadozók”, időről időre „összevarodnak a dolgok”, föl villannak „a nyomor képei”, sőt – horribile dictu – egy fejezetben még az is fölvetődik, hogy az oktatási innovátor kifejezetten árthat is a világnak. Mindez jól láthatóan egy kicsit el is kedvetleníti a Szerzőt. Ebben a műben már kevésbé érzem az előző kötetre jellemző lelkesültséget, éléményszerűséget és optimizmust. Jól mutatja ezt a kötet végén található sajátos önértékelés, amely az előző kötethez hasonló módon a könyv (Reijo kötete) úgynevezett nyilvános vitáján történik. Ebben Reijo a következőképpen reagál a bírálatokra:

Nem sok mindent tudtam mondani. Megköszöntem a dicsérő szavakat és azokat is, melyek kritikát fogalmaztak meg. Valószínűleg látszott rajtam, hogy az utóbbiak elbizonytalanítottak. Kétségek keletkeztek bennem, és egy kicsit el is ment a kedvem a

egyre nagyobb számban jelennek meg a „farkasok”, valamint az egyéb, tudományos és piaci „ragadozók”

folytatástól. Arra gondoltam, hogy nem biztos, hogy jó az a mód, ahogy látom a dolgokat. (421. o.)

Az elkedvetlenedés egyik lehetséges magyarázata – a könyv belső dramaturgiája alapján – a pedagógiai fejlesztők (a változást akarók és elősegítők) természetes kifáradása; akik minél hatékonyabban működnek, annál nagyobb közegellenállásba ütköznek – s hogy ez magától értetődő. „Konok gyurma a világ” – mondhatná Reijo, Xia, Zita és a többiek. Nehezen formálható, nehezen alakítható. Ráadásul individualizált világunkban azt is nagyon nehéz megemészteni,

hogy az oktatásügyben a mélyreható változásokhoz többnyire egy emberöltőnél hosszabb időre van szükség. Így nemcsak az újra és újra felbukkanó kifáradással és kiégéssel, hanem a beláthatatlan be-

teljesülés iránti várakozás keltette csalódottsággal is meg kell küzdenie minden „veteményt elültető” pedagógiai innovátornak.

Az elbizonytalanodás másik lehetséges magyarázata a mű rendhagyó szerepvállalásából adódik. Ez a világ körüli pedagógiai turistáskodás ugyanis bizonyos mértékben légüres teret alakít ki a Szerző körül, és sok tekintetben otthontalanná teszi őt. Ennek kedvezőbb olvasata egy sajátos értelmiségi magatartás, amelyet a tudásszociológia a *szabadon lebegő értelmiségi*¹¹ fogalmával ír le. Mannheim szerint az ilyen gyökértelen

¹⁰ Az ebben a felsorolásban idézőjelben szereplő szövegrészek a kötetben szereplő alcímekre utalnak.

¹¹ A *szabadon lebegő értelmiségi* fogalmát Alfred Weber nyomán Mannheim Károly írta le szociológiai kategóriaként. Szerinte arról „a rétegről van szó, amelyik a felvilágosodás mellett is elkötelezte magát. Csakhogy amíg ez a réteg a maga felvilágosító képviselőiben még belső összefüggésben állt legalább saját történeti, társadalmi gyökereivel, és a felvilágosodás polgári írói még mintegy világnézeti támaszra letek a polgárságban, addig a romantikussá válás egyidejűleg szociológiai és metafizikai elidegenülést és elmagányosodást hoz magával. Csak itt válik világossá, hogy mennyire sajátos jelenség az értelmiség, amelynek 'reálszociológiai' megragadhatósága épp a végtelenül labilis külső

értelmiség előtt két út áll: „...egyfelől messze-
menően szabad választásból adódó csatlakozás
a legkülönbözőbb és egymással mindenkor
küzdőben álló osztályokhoz, másfelől a sa-
ját gyökereire való ráeszmélés, a saját küldetés
keresése, hogy az egész szellemi érdekeinek hi-
vatott szószólójává váljon.”¹² Ebben az eset-
ben nyilvánvalóan nem az előzőről – az An-
tonio Gramsci által *organikus értelmiséginek*
nevezett személy útjáról –, sokkal inkább az
utóbbiról lehet szó. A

Szerző értelmiségi küldetésadata és identitása egyértelműen az „egészre”, az emberi nem egyetemes értékeinek tudatos védelmére és pedagógiai képviselőire irányul, ami egyfelől roppant szellemi gazdagságot nyújt, másfelől azonban a közvetlen hétköznapi világtól való elvontságot és bezártságot is jelent.¹³ A kevésbé kedvező olvasatban persze ez a felülemelkedés jelenthet pusztán kivonulást, bizonyos mértékű menekülést is a hasznos értelmiségi létet és tevékenységet ignoráló, azzal egyre több területen inadekvát módon működő közvetlen (oktatás)politikai valóságtól. Akárhogy nézzük, a második kötet kevésbé lelkes, mint az első. A világ körüli

pedagógiai utazás – a folyamatos nemzetközi szakértői programok – egyfelől fantasztikus élményeket és emberi kapcsolatokat nyújtanak. Lényegében erről tudósít a sorozat első kötete. Másfelől azonban a folyamatos úton levés, a szüntelen vándorlás, a pillanatonként változó szituációkhoz és szerepekhez való alkalmazkodás roppant fárasztó lehet. Mint a nagy mitikus utazók – Odüsszeusz, Gulliver, Peer Gynt – történeteiből

tudjuk, az újabb és újabb helyszínek, témák és találkozások egy időre felszítják ugyan a vándorparázló kalandvágyát, de az örökös vándorlás csak ritkán hoz nyugalmat.

Sok tekintetben erről tudósít a sorozat második kötete, amelyből már hiányzik a korábbi lendület, így a végtelen utazás időnként súlytalanná, itt-ott akár érdektelenné is válik.

Az elbizonytalanodás harmadik lehetséges indítéka szorosan összefügg az előzőekkel. Valószínűsíthető, hogy ennek a világ körüli pedagógiai utazásnak a tükrében a korábbiaknál is jóval lehangolabb látványt nyújtott a magyarországi oktatási reformfolyamat története. A nemzetközi tükörben

helyzete és hordozóinak gazdasági otthontalansága miatt rendkívül nehéz.” (Mannheim Károly [1994]: *A konzervatívizmus. Tanulmány a tudás szociológiájáról*. Cserépfalvi, Budapest. 101–102.)

¹² Mannheim Károly (1996): *Ideológia és utópia*. Atlantisz, Budapest. 182–183.

¹³ A Mannheim-féle szabadon lebegő értelmiségi kategóriája roppant ismerős az elmúlt évszázadok magyar társadalomtörténetében. A polgári szövetségesek hiánya miatt gyökértelen világi értelmiségi, ha nem akart az állampártot kiszolgáló hivatalnokká válni, igyekezett a partikuláris érdekeken felülemelkedve megőrizni függetlenségét és univerzális értékek iránti elkötelezettségét. Ez a sajátos társadalmi kívülállás – a tényleges társadalmi cselekvéstől megfosztott „kocsmapolitizálás” – egyfelől súlyos lelki terheket rótt az értelmiségiekre, másfelől azonban rendkívüli előnyökkel is járt. Az önérvényesítés rovására megőrzött önazonosság lehetővé tette és teszi mindmáig, hogy az ilyen gondolkodású intellektüelek szabadon és kritikusan lépjenek fel a rendi jellegű diktatórikus rendszerekkel szemben. A szabadon lebegő értelmiségi tehát a politikusok, a partikuláris érdekvizonyok fölé helyezi magát, mert velük ellentétben képes univerzális értékszempontok alapján megítélni a világ folyamatait és eseményeit. Mindez hatványozottan igaz az elmúlt bő évtizedek autonómiáira törekvő értelmiségtípusára. Jól példázza ezt az Antall Józsefnek tulajdonított 1956-os mondás: „Most álmerülők és kibekkelem öker”, illetve az 1980-as évek demokratikus ellenzéke, amelynek nagy része kifejezetten marginalizálódott, társadalmilag gyökértelen értelmiségiekből állt, majd a inakó

kíméletlenül láthatóvá váltak az elmulasztott magyar lehetőségek – focinyelven, hogy mindenki értse: a kihagyott helyzetek. Ezek persze, mint jól tudjuk, nem tudatos mulasztások miatt történtek, még csak nem is szándékos rosszakaratból, sokkal inkább a jól ismert társadalomtörténeti okokból.

A tény azonban tény.

Az ezredforduló után, a „szokásos” külső nagyhatalmi nyomás nélkül is, a magyar oktatási rendszer visszakanyarodott a 19.

századi paternalista hagyományhoz. Bár – szintén szokásos módon – itt-ott még fennmaradtak különböző szintű modernizációs szigetek, az iskolarendszer egésze a meglátogatott jó példákhoz viszonyítva mindenképpen megrekedni látszik. Jól láthatóvá vált, ahogy az aktuálpolitikai törekvések leuralták és a maguk képére formálták az oktatási rendszer sajátos belső rendjét és működési logikáját, hogy a centralizáció elfojtotta a pedagógiai alrendszerek még csak ébredező innovációs potenciálját. Ugyanakkor az is látható lett, hogy a rendszerváltás utáni decentralizációs törekvések mennyire türelmetlenek voltak, illetve milyen illúziókra épültek. Mindez összességében azt jelentette, hogy Magyarország egyrészt eltékozolta azt a térségi előnyt, ami abból fakadt, hogy nálunk már a '70-es évek végén megkezdődött az oktatási rendszer modernizációja. Másrészt pedig azt, hogy Magyarország eltékozolta azt a műveltségi potenciált, amely a rendszerváltáskor még azt ígérte, hogy a következő nemzedékek az oktatás átalakításának köszönhetően már nem félperifériás szinten – nyelveket nem tudó kiszolgáltatott betanított munkásként –

kapcsolódhatnak a gazdaságilag fejlettebb, társadalmilag jóval differenciáltabb nyugati társadalmakhoz, hanem teljes jogú partnerként. Ezzel szemben a magyar iskolarendszer a törzsi jellegű érdekcsoportok alulfinszírozott játékszerévé vált, és nagyobb-részt a szelekciós feladatait működtette ha-

tékonyan. Emiatt csak egy szűk kisebbséget tesz alkalmassá a művelt és felelősségteljes polgárrá válásra, amelynek jelentős része valószínűleg el fogja

hagyni, vagy már el is hagyta az országot.

A többség számára viszont az iskola pusztá gyermekmegőrzővé vált, amelyben a tényleges gazdasági realitást az adja, hogy a tanár a rendőrnél olcsóbban működtethető.

HARMADIK UTAZÁS – A MAGYAR FOUCAULT-INGA PARADOXONJAI¹⁴

„...s mint talált tárgyat visszaadja...”
(József Attila: Esmélet)

Ingatag remények – megrendítő ütések

A sorozat harmadik könyve formálisan nem különbözik az előzőektől. Ennek a kötetnek is ugyanaz a közege, legfeljebb csak tovább szélesedik a paletta. A korábbiakból jól ismert műfajban lényegében az ismerős szereplők és helyszínek jelennek meg; az oktatási rendszer különböző szintű aspektusainak szaktudományosabb és közérthetőbb megközelítéseivel találkozhatunk. Közvetlen újdonságot legfeljebb néhány további szereplő (Kristóf, Limerick professzor, Gréta),

¹⁴ Harmadik kötet: *A magyar inga*

helyszín (Skócia Wales), nemzetközi oktatássegítő szervezet (CERI, EFEA), pedagógiai elmélet („Tanulás fénytörés által”) felbukkanása jelent. Ugyanakkor érzékelteti lehet azt is, hogy fokozatosan kitágul a megközelítési horizont. Az aktuális háborúk, politikai puccsok, nemzetközi konfliktusok akarva- akaratlanul durván begyűrűznek a mindedig viszonylag békés értelmiségi világba, amit már egyre kevésbé lehet figyelmen kívül hagyni. Mindez egyrészt azt jelenti, hogy míg korábban csak a Covid-járvány világméretű hatásaival és pedagógiai következményeivel kellett megküzdenie a szereplőknek, itt már a Mianmarban lezajlott katonai puccsal, a kazahsztáni, majd ukrainai orosz bevonulással is szembesülniük kellett. Ennek egyik megnyilvánulási formája az lett, hogy a mindedig túlnyomórészt oktatásügyre irányuló értelmezési keretek tágabb társadalomtudományi hátteret kaptak (a kommunikatív cselekvés elmélete Jürgen Habermastól, Niklas Luhman rendszerelmélete, Milton Friedman neoliberais modellje) és megjelentek a történelmi párhuzamok is („Weimar-szindróma”, a magyarországi 1956-os események, a chilei demokratikus kormányzatot megdöntő Pinochet-uralom, a Tiananmen téri vérengzés). Ezen túlmenően kifejezetten politikai szereplők (Aung San Suu Kyi, a megbuktatott mianmari vezető, Ne Win tábornok, a katonai hatalomátvétel irányítója, Vlagyimir Putyin orosz elnök, Hszi Csin-ping, az egyre diktatórikusabban kormányzó kínai pártfőtitkár és a tiltakozó Ferenc pápa) is megjelentek a kötetben, mint akik közvetlenül hatnak az oktatás világának modernizálására és demokratizálására.

A politikai konfliktusok durván behatoltak a globális oktatási rendszerek világába és Halász Gábor pedagógiai univerzumába.

Másfél hónappal korábban, egy február elejei nap hajnalán történt, hogy Xia telefonhívására ébredtem: zokogástól megtört hangon közölte, Mianmarban katonai hatalomátvétel zajlik. Az általa küldött videófelvételen felismerni véltem a környéket, ahol nem is olyan régen, ragyogó napsütésben kirakatokat nézve sétáltunk, és arról beszélgettünk, milyen elemekkel lehetne gazdagítani az iskola-egyetem partnerség építéséről szóló projektjét. A katonai puccs, az ennek nyomán kibontakozott társadalmi ellenállás és a hatalom részéről adott brutális reakció olyan helyzetet teremtett az országban, melyben bizonytalanná vált, lehetséges-e a projekt folytatása. (47. o.)

A későbbiekben pedig erről olvashattunk:

Olyanok irányították az országot, akik számára a huszonegyedik századi kompetenciák, a gyermek-centrikus pedagógia vagy az iskolák intelligens tanulószervezetté válása értelmetlen fogalmak voltak. Mindaz, amit a projektjével Xia támogatni szeretett volna, a föld alá szorult, annak a civil társadalomnak ügyévé vált, melyet a kormány minden eszközzel korlátozni, vagy akár elpusztítani akart. (358. o.)

A véres mianmari hatalomátvétel nyomában kibontakozó polgárháború, valamint az eszkalálódó orosz-ukrán háború óhatatlanul fölvetette a könyv résztvevőiben a pedagógusok felelősségét, de már az elkeseredés oldaláról:

A beszélgetésünk után elgondolkodtam azon, vajon az iskoláknak milyen felelősségük lehet azokban a rémtettekben, melyeket a katonák Ukrajnában elkövettek. Vajon milyen lehetett az a környezet, ahol nevelkedtek azok, akik civileket gyilkolnak le vagy kínoznak halálra, nőket erőszakolnak meg és kifosztják mások otthonait. Vajon nem csupán az történt-e, hogy fegyverek birtokában, parancsnokaik biztatására, vagy szemlehunyása mellett nagyban és élesben folytatják azt, amit már gyerekként is csináltak. (376–377 o.)

A könyv szereplőinek rá kellett ébredniük, hogy ebben az évszázadok óta zajló kultúrpolitikai háborúban nem állnak nyelvére:

„Rengeteget beszéltek a békéről – emlékezett vissza –, de ma már értem, anélkül, hogy tudták volna, tulajdonképpen háborúra neveltek. Mi ott Közép-Ázsiában, akárcsak az oroszok, nem értjük a béke természetét. Vágyunk rá, és közben pusztítjuk mindazt, amiből megszülethetne.” [...] „Nem találtak olyan pedagógusokkal, mint ő [Zita – J. Gy.], és nem láttak olyan iskolát, mint az övé – magyarázta. – Ha megkérdezném őket, mit tennének, ha az lenne a dolguk, hogy visszaszorítsák az iskolai erőszakot, szerintem nekik is az lenne az első gondolatuk, hogy rendőröket küldjenek az iskolákba. Zita nem küzd az erőszak ellen. Egyszerűen olyan viszonyokat teremt, ahol erre nincs szükség.” (380. o.)

Megrendült hazatérés

A két éve tartó világiárvány pusztítása, ami addig a tudatunkat betöltötte, eltörpült amellet, amit az Ukrajnából érkező

hírekből hallhattunk. A lebombázott városokból menekültek tízezrei érkeztek Finnországba. Azt kellett megtapasztalunk, hogy ami a közvetlen környezetünkben történik, borzalmasabb annál, ami egy év óta Mianmarban zajlik. A távoli ázsiai országból hozzánk eljutó képek a brutálisan legyilkolt emberekről, a földig rombolt otthonokról és elűzött családokról saját mindennapi valóságunk részévé váltak. Európa a könyörtelen erőszak színterévé lett. „Csak az olyan naiv emberek döbbenek meg ezen, mint amilyen te vagy” – kommentálta az eseményeket Kasper. – Aki nyitott szemmel élt a világban, tudhatta, hogy ez bármikor itt is bekövetkezhet. (375. o.)

A világ körüli kalandozás jóleső élményei, majd borzalmai után tehát óhatatlanul új fénytörésbe kerültek a magyarországi oktatási viszonyok, amelyek a harmadik kötet elsődleges fókuszában állnak. Maga a könyv címe még javíthatatlan optimizmust sugall az oda-, majd remélhetően visszalendülő ingáról, de a kötet Magyarországot vizsgáló tartalma már jóval kevésbé optimista – legjobb esetben is csak rezignált megállapításokat tartalmaz. Reijo újra és újra visszatér Magyarországra, és már nemcsak indirekt formában, hanem közvetlenül – interjúk, olvasmányok, összehasonlító elemzések révén is – próbál magyarázatot találni a „magyar paradoxonra”, a visszakanyarodás titkára. Amit eddig többnyire csak a nemzetközi tükörben láthattunk, azt most sok tekintetben „színről színre” kapjuk, elsősorban a Kristóffal és Zitával folytatott beszélgetésekből, bár az igazat megvallva – a történeti rétegeket leszámítva – sok újat már nem tudhatunk meg.

Reijo kezdetben még csupán provincializmusra gyanakodott, és a nemzetközi

viszonyok megismertetésében látta saját feladatát is.

Zavart, hogy az oktatás kérdéseiről beszélgetők gyakran úgy viselkednek, mint az az ember, aki soha nem mozdult ki a falujából, és gondolkodását azok a közvetlen személyes élményei határozzák meg, melyeket a saját zárt közösségében szerezhetett. Olyan hiedelmek, melyek azonnal szertefoszlanának, ha tenne egy utazást távolabbi helyekre, és látná, másutt hogyan csinálják a dolgokat és miképpen magyarázzák azt, amiről eszébe sem jut, hogy egyáltalán magyarázatra szorul. (205. o.)

Később – a felkavaró nemzetközi élmények hatására – rájött, hogy nem elsősorban az oktatási rendszer belső struktúrájából kell eredeztetni a negatív változások eredeti okait, sokkal inkább az oktatásügyet leuraló politikai viszonyrendszerből.

Az oktatási rendszerük „terepviszonyait” vizsgálva mindig az a kép alakult ki bennem, hogy a „mérnökeik” – azaz a szakpolitikát alakító ágenseik – olyan irányokba terelték a vízfolyást, amerre az magától nem ment volna. Mintha felfelé folyásra próbálták volna kényszeríteni a vizet, vagy azt akarták volna, hogy a folyó a heggyek, és ne a völgyek felé kanyarodjon. (253. o.)

A Mussoliniról szóló írások valóban elbizonytalanítottak. Lehetséges, hogy a minden oktatási rendszerben megfigyelhető általános összefüggések és strukturális meghatározottságok helyett a hatalmon lévők akaratára kellene figyelnem? A magyarországi oktatási centralizáció talán nem más, mint egyszerűen az autokratikus kormányzás kiépítésének egyik mozzanata. Mongúz

szavai jutottak eszembe, aki szerint az iskolák közvetlen állami ellenőrzés alá helyezésében egyszerűen hatalmi megfontolások játszottak szerepet és ez a pártelnök-miniszterelnök személyes akarata volt. (290. o.)

Reijo mindeneddig nagyobb részét az oktatási rendszerek belső összefüggéseire koncentrált, abban mozgott otthonosan, így az ilyen jellegű politikai összefüggésrendszerek között meglehetősen bizonytalanul botorkál. Megfelelő szakmai terminológiája sincs ezekre a megközelítésekre. Egyre monomániásabban a köznyelvből vett kifejezésekkel és metaforákkal próbálja leírni ezeket a helyzeteket: „az emlősök vérkeringését lecserélték arra, amivel a hullók élnek”, „visszasüllyednek a sötétségbe”, „buták”. Eurokrata barátjához, Eliashoz hasonlóan hitetlenkedve nézi a „kultúrnépek között okvetetlenkedő” (Ady Endre) harcosok gondolkodásmódját:

Bár igyekezett visszafogni magát, és még a mi régi ismerősök között zajló informális beszélgetéseinkben is óvatos diplomatiként viselkedett, többször elég negatív módon beszélt a magyarországi viszonyokról. „Az itteniek nem értik az Európai Unió természetét. [...] Harctérnek látják. Áldozatnak mutatják magukat és az foglalkoztatja őket, hogy nagyobb szeletet tudjanak kiharítani a tortából. Elefántok a porcelánboltban.” Hasonló módon vélekedett, mint Jenna, aki nemrég ezt mondta a magyarokról: „Úgy tűnik nem sikerül átjönniük a 21. századba. Nem találják a helyüket Európában. Egyre nehezebben tudnak másokkal normális módon együttműködni, agresszívek a nemzetközi kapcsolatokban. Teljesen el fognak szigetelődni.” Szomorúan hallottam ezeket. Annál is inkább, mert addig én

szinte mindig csak pozitív tapasztalatokat szereztem velük. (326. o.)

Reijo helyett Kristóf fogalmazza meg a „magyar ingára” vonatkozó végső értelmezést:

Háború dúl, ami nem két ország, hanem két világrend között zajlik. Lényegében részletkérdés, hogy ennek Ukrajna a terepe. A keleti autokráciák és a nyugati szabad világ között folyik a küzdelem. A magyarok közt túl sokan vannak, akik érzelmileg az előbbihez kötődnek, ez tükröződik a nemrég lezajlott választások eredményében. Rejtőzködő barátom emiatt bűjt el. A társadalom többsége befelé fordult, kisebbségbe kerültek azok, akik a szabad világ közösségéhez tartozónak érzik magukat. Gondolom, ennek megfelelően fognak alakulni az oktatáson belüli viszonyok. (449. o.)

Így hőseink számára végső soron csak a rezignált remény maradt:

A Dolan legutolsó mianmari workshopját követő videobeszélgetésünk során Xia értékelte a történeteket, visszatulva arra, amit korábban a decentralizációval kapcsolatban mondott: „Látod, a kisarjadó rügyek növekedését nem lehet leállítani. Ezek az emberek már ráéreztek az önálló gondolkodás ízére, ők már olyan beosztottak, akik a főnök utasításai nélkül is tudnak dolgozni. Most ezrével cserélik le őket náluk felkészületlenebb és önállótlanabb emberekre, de valamikor vissza fognak térni, és megmutatják, hogy a dolgok nem attól működnek, hogy a főnök ezt

vagy azt mondja.” És még hozzátette: „A te magyarországi barátaid szerencsésebb helyzetben vannak. Ott az ilyen emberek bennmaradtak a rendszerben. Ha formálisan fel is számolták a kéthurkos szabályozást, a jelenlétüknek köszönhetően mégis megmaradt a két szint, legfeljebb az egyik átcsúszott az informalitás világába. (330–331. o.)

Folytassa, Gábor!

Úgy gondolom, hogy a könyvsorozat a Szerző sajátos fejlődéstörténetét rögzíti mind szakmai, mind pedig személyes vonatkozásban. Ennek a fejlődéstörténetnek az egyik szála az elvont tudós világából való kilépés. Ebben az esetben ez talán nem is a hagyományos értelemben vett „elefántcsonttorony” elhagyását jelenti (bár a brutális valóság nagyon durván betört a korábban finoman felépített univerzumba), sokkal inkább a személyes morális kiállás megjelenését és nyilvános megfogalmazását. Hiszen már úgyszincs hová hátrálni. Úgy gondolom, hogy a könyvsorozat megírásával Halász Gábor összegezte eddigi szakmai munkásságát, és közérthetően megmutatta tapasztalatait a következő nemzedék számára. Ugyanakkor a „magyar paradoxon” feltárására vonatkozó erőfeszítései révén és világ körüli pedagógiai kalandozásai nyomán maga is változott. Leszámolt saját illúzióival, elfogadta a világ megváltoztatható és megváltozhatatlan rendjét, ezzel megnyugtató példát adott saját generációja és az utána jövők számára egyaránt. A mór megtette közeleti kötelességét, mehet vissza a magánéletébe, és a saját örömeire utazgathat tovább.





KENDEH-KIRCHKNOPFNÉ DR. FARKIS TÍMEA (2021): AZ OLASZ NYELV
ÉS IRODALOM OKTATÁSÁNAK KONCEPCIÓJA A XVII-XVIII. SZÁZADI
MAGYAR FŐÚRI CSALÁDOK NEVELÉSÉBEN. FELSŐBBFOKÚ
TANULMÁNYOK INTÉZETE, KÖSZEG.

Horváth Zoltán: A hazai olaszoktatás forrásai – jelenkori tanulságokkal

Kendeh-Kirchknopfné dr. Farkis Tímea monográfiája, melyben arra vállalkozott, hogy átfogó képet adjon a hazai olasz nyelv és irodalom tanításának első nagy korszakáról, 2021 őszén jelent meg. A szerző történészként és az olasz nyelvtanítás módszertanának oktatójaként e kötetben azt mutatja be, hogy a XVII–XVIII. században milyen jelentőséggel bírt a főúri udvarok műveltségében és oktatásában az olasz nyelv és irodalom. A most megjelent mű alapjául szolgáló kutatás a szerző korábbi vizsgálódásainak folytatása, melyben szélesebb körben tanulmányozza a magyarországi főúri könyvtárak olasz nyelvű anyagát; a Teleki–Bolyai könyvtárat, az Eszterházy család könyvtárát, a Bibliotheca Zriniana olasz nyelvű gyűjteményét, a Festetics és a Nádasdy család könyvtárát mutatja be a monográfia. A kötet több szempontból is hiánypótló, hiszen a szerző eddig még *az olasz anyag szempontjából fel nem dolgozott* főúri könyvtárakat mutat be, másrészt rámutat arra is, hogy milyen keretek között jelent meg az olasz nyelv és annak oktatása a korabeli magyar főúri udvarokban.

hozzájárultak Magyarországon az olasz nyelv és irodalom oktatásának fejlődéséhez

A közel 180 oldalas munka első fejezetében alapvető összefoglalót kap az olvasó az olasz nyelvi kérdésről, az egységes Olaszország nyelvpolitikájáról. A magyar olvasó számára nélkülözhetetlen a nyelvi és nemzeti egység kérdésével foglalkozó fejezet; ennek ismeretében érthetjük igazán, hogy milyen jelentőséggel bír az elemzett könyvtárak olasz nyelvű anyaga. A fejezet többször megidézi a korabeli kérdést: *melyik* olasz nyelvet oktassák (s kutatói kérdésként: vajon melyik olasz nyelvet oktatták) a XVII–XVIII. századi magyar főúri udvarokban? – hisz Olaszországban a nemzeti egység és területiális egység kérdése még a XX. század közepén is kérdéses volt.

A könyvtári anyag tényleges elemzése előtt tartalmas fejezetben ismerkedhetünk meg a magyar italianisztika és az olasz nyelv és irodalom oktatás helyzetével. Történeti pontossággal sorolja fel és mutatja be a monográfia a legfontosabb állomásokat, kutatókat, italianista fellegrákokat, akik és amelyek hozzájárultak Magyarországon az olasz nyelv és irodalom oktatásának fejlődéséhez. A szerző felidézi az olasz-magyar kapcsolatok néhány kiemelkedő állomását, különös

tekintettel a humanista-reneszánsz kutató-sokra, Fraknói Vilmos püspök római munkájára, mely megkerülhetetlen a magyarországi olasz nyelvoktatás intézményesülésének folyamatában. Betekintést kapunk Koltay-Kastner Jenő és Herczeg Gyula munkájába, s Farkis Tímea kitér Antal Lajos kutatásaira is, melyek keretében a XVII–XVIII. századi olasz nyelvkönyveket elemzi. Antal Lajos munkássága bizonyos értelemben előzménye is a monográfiának, mutatva az örök érdeklődést a hazai kutatók részéről az olasz nyelv és irodalom oktatásának gyökerei iránt. A gazdag és alapos áttekintés ugyanakkor nem foglalkozik Sallay Géza és Jászay Magda munkásságával. Az 1950-es évektől a hazai italianista közösség meghatározó alakjairól van szó: Sallay Dante-kutatói, Jászay olasz-magyar művelődéstörténeti kutatásai is árnyaltabbá tehetik a képet az olasz nyelv és irodalom hazai tanítása történetéről. A hiányzónak mondható nevek mellett azonban megtaláljuk Dugonics Józsefét, aki a hazai tudományos körhöz ugyan nem tartozott, de mint Keszthelyen működő olasztanár, iskolaigazgató aktívan segítette a hazai olaszoktatás fejlődését, és a keszthelyi Helikon Könyvtárban végzett munkája a Festetics-család könyvtárában található olasz nyelvű kötetek rendszerezéséhez nélkülözhetetlen. Kiadásban eddig meg nem jelent kéziratát, mely először foglalkozik a keszthelyi főnemesi család olasz kapcsolataival, Farkis Tímea teljes egészében közli.

A monográfia meghatározó a hazai olasz nyelvoktatás történetét bemutató munkák sorában, amennyiben javaslatot tesz egy lehetséges korszakolásra. Az 1924. évi XI. törvénycikket korszakhatárnak veszi a szerző,

és a mű további fejezeteiben bemutatott könyvtári gyűjteményeket is ennek a korszakolásnak az ismeretében interpretálja. Az 1924-es törvényben megjelenő pontos utalás az olasz nyelv oktatásának bevezetésére mérföldkő, ugyanakkor a szerző szerint a XVII–XVIII. századi főúri könyvtárak gyűjteménye és a könyvek jelenléte a magyarországi olasztanítás fontos alapjának tekinthető. Nem beszélhetünk még az olasz nyelv oktatásáról szervezett formában, az olasz nyelvű irodalom (nem csak szépirodalom) jelenléte azonban meghatározó. Egy-egy kötet Farkis Tímea elmélete szerint ugyan nem mint tankönyv van jelen a főúri családok életében, de „az értő olvasás pillanatában alakul át tulajdonképpen tankönyvvé”.

A magyarországi főúri könyvtárak átfogó bemutatása során a szerző megjegyzi, hogy a latin mint *lingua franca* jelenléte érthető, ugyanakkor a XVIII. századra kialakult gyűjtemények élő kapcsolata a korabeli olasz nyelvvel kimutatható. A szerző kiemeli, hogy a magyarországi egyházi előjáróságokon kívül a tudományok iránt érdek-

lődő arisztokrácia és az erdélyi protestáns értelmiség ápolta szoros kapcsolatot a nyugat-európai polgári réteggel; nekik köszönhető leginkább a

könyvtárak idegen nyelvi gyűjteménye.

A vizsgálódás során az is kiderült, hogy számos olasz szerző műve latin fordításban szerepel a katalógusokban. Ezek ugyan fontosak, de az olasz nyelv oktatása szempontjából értelemszerűen nem meghatározóak.

Az egyes főúri könyvtárak vizsgálata során a családi művelődés tematikáján belül a szülők által támasztott elvárásokra is kitér a szerző. Szinte az összes vizsgált család

„az értő olvasás pillanatában alakul át tankönyvvé”

esetében megjegyzi, hogy a könyvtári állomány bővítését és az olasz nyelvű könyvek beszerzését legtöbbször a családfők által támasztott elvárások, az ún. plánumok – korabeli tantervek – indokolták. Érdekes adatokkal szolgál a monográfia az egyes családok itáliai tanulmányaival, utazásaival és magánlevelezéseivel kapcsolatban. Ezek a dokumentumok bizonyítják, hogy a korokban meghatározó és elkerülhetetlen volt Itália nyelve és a félsziget kultúrája, melynek ismerete és vele az élő kapcsolat fontos volt egyházi és világi személyek számára egyaránt.

A Bibliotheca Zriniana bemutatásával foglalkozó fejezet rámutat arra, hogy a könyvtár 33%-a olasz nyelvű könyv, mely alátámasztja a család kötődését az itáliai kultúrához és az olasz nyelv jelentőségét a korabeli magyar kultúrában. A szerző a Zrínyi-könyvtár szakcsoportjainak alapos vizsgálatával mutatja be a gyűjteményt. Kitér arra is, hogy ezeket a könyveket Zrínyi maga is olaszul olvasta, és az így szerzett olvasmányélmények alapján jelölte ki könyvtára olasz nyelvű bővítésének további útját. Az egyes szakcsoportok olaszos anyagának bemutatásakor Farkis érdekes adatokkal is szolgál Zrínyi saját bejegyzéseiről, a művekhez és szerzőkhöz fűződő kapcsolatáról. A Zrínyi-könyvtár áttanulmányozása után megállapítja, hogy az olasz nyelven tett könyvszéli bejegyzések, a könnyed és a komolyabb tematikájú jegyzetek mind arra adnak bizonyítékot, hogy Zrínyi jól olvasott olaszul, az utódok nevelésében és képzésében pedig fontos részt szánt az európai nyelvek, köztük az olasz nyelv ismeretének.

részletes képet fest
egy főúri család oktatási-
nevelési koncepciójáról

A Balaton-parti kisváros, Keszthely fejlődésében nemcsak gazdasági, hanem kulturális szempontból is meghatározó szerepe volt a Festetics családnak. A család könyvtára, a ma is látogatható Helikon Könyvtár jelentős olasz nyelvű gyűjteménnyel rendelkezik. A monográfia felsorolja a XVI–XVII. századból származó köteteket, és arra is kitér, hogy milyen céllal gyűjtötte a család ezeket a könyveket. A korabeli főúri családok nevelési koncepciója és azon belül az olasz nyelv helye ebben a fejezetben bontakozik ki leginkább. A fejezet részletesen bemutatja az 1777-es Ratio Educationis-t, és kitér a család által alapított gimnázium tanmenetére, illetve a működtetés körülményeire is. A fejezet az olasz nyelv és irodalom tanításának témáján túl részletes képet fest egy főúri család oktatási-nevelési koncepciójáról, iskolaalapító munkájáról. A szerző – támaszkodva a korábban már említett Dugonics József-féle kutatási eredményekre és az 1930-as években a premontrei szerzetes-

tanár Klempa Károly könyvtárban végzett kutatásaira – elkészítette a 250 éves múltra visszatekintő könyvtár olasz nyelvű állományának kronologikus összeírását.

A munka, követve a könyvtárban található szakcsoportos felosztást, összesen 97 kötetet mutat be azok legfontosabb bibliográfiai adataival.

Nemcsak az olasz nyelv tanításának történetéhez, de a magyarországi idegennyelvtanításhoz is szolgál adatokkal a fejezet, melyben Festetics György fiának, Lászlónak készített *planuma* (tanterve) alapján ismerhetjük meg az idegen nyelvek elsajátítására vonatkozó előírásokat. Farkis Tímea könyvtárban tett kutatásainak eredménye Paap

János *Hathangú ének* című tankönyvének fölfedezése a könyvtárban – a család tagjai ebből tanulták az idegen nyelveket. A témakörök és szókinsz célzott megválasztása, a nyelvtani ismeretek oktatásának teljes mellőzése, a kommunikációra fókuszáló szerkezet és a tankönyvben található európai nyelvek sorrendje alapján arra következtet a szerző, hogy az olasz nyelvet nem első idegen nyelvként tanulták a főúri család gyermekei, valamint Festetics László számára apja nem katonai pályát tervezett, hanem hivatali-udvari karriert. Ez utóbbihoz pedig nélkülözhetetlen volt az olasz nyelv és kultúra alapos ismerete.

A lábjegyzetekben, hivatkozásokban gazdag kötetet részletes bibliográfia zárja, mely segítség lehet az olasz-magyar kultúrtörténeti kapcsolatok vizsgálatával foglalkozó kutatások elindításához. Azt is fontos

különös figyelemmel kell óvnia Magyarországon az olasz nyelv és irodalom oktatásának hagyományait és lehetőségeit

kiemelni, hogy a gazdag hivatkozás mellett a szerző következetesen megadja azokat az online térben fellelhető elsődleges és másodlagos forrásokat, melyek segítik a téma mélyebb megismerését és a további kutatásokat.

Könnyed, ugyanakkor a kellő tudományosságot soha nem elengedő stílusa, logikus szerkezete és áttekinthetősége alapján Kende-Kirchknopfné dr. Farkis Tímea munkája

nemcsak a hazai italianista közösség fontos olvasmánya, hanem a neveléstörténeti kutatások szakirodalmában is nélkülözhetetlen. A vizsgált korszakra tett megállapításai, következtetései alapján egyértelmű, hogy a jelenkor oktatáspolitikájának is különös figyelemmel kell óvnia Magyarországon az olasz nyelv és irodalom oktatásának hagyományait és lehetőségeit – a köznevelés és a felsőoktatás szintjén egyaránt.



DÖMSÖDY ANDREA – NÉMETH SZILVIA – SAVANYA ILDIKÓ
(SZERK.): ISKOLAI KÖNYVTÁRAK A DIGITÁLIS
MŰVELTSÉGÉRT. ÖTLETEK, FOGLALKOZÁSTERVEK, PROJEKTEK
KARANTÉN ELŐTT, ALATT, UTÁN. KÖNYVTÁROSTANÁROK
EGYESÜLETE, BUDAPEST, 2021. (KIS KTE KÖNYVEK, 11.)
DÖMSÖDY ANDREA (SZERK.): XXI. SZÁZADI ISKOLAI KÖNYVTÁRI
TEREK. KÖNYVTÁROSTANÁROK EGYESÜLETE, BUDAPEST, 2022.
(KIS KTE KÖNYVEK, 12.)

Arany-Nagy Zsuzsanna: A Könyvtárostanárok Egyesületének két kiadványáról

I. Könyvtárostanárok a digitális oktatás idején

A Könyvtárostanárok Egyesülete (KTE) rendkívül gyorsan reagált a 2020-ban bekövetkezett világjárvány okozta helyzetre. Akcióterveket dolgoztak ki, tanácsokat, ötleteteket adtak, segédleteket állítottak össze. Pályázatot írtak ki Az iskolai könyvtár új, online környezetben címmel 2021-ben, amelyre digitális jó gyakorlatokat és ötleteket vártak.¹

Ennek eredményeként tarthatjuk most kezünkben az Egyesület Kis KTE Könyvek című sorozatának tizenegyedik kötetét, amely a pandémia okozta változásokra reagálva, a digitális oktatásban és a távmunkában meghonosult jó gyakorlatokra fókuszálva született meg.

A kötetben szereplő művek egy része a KTE által 2021-ben kiírt, már említett

pályázatra beérkezett pályamunkák nyilvánosság elé tárt változata. Emellett a digitális oktatás által okozott kényszerhelyzet szülte jó gyakorlatok is helyet kaptak a kötetben. Sok közülük a jelenléti vagy hibrid oktatásban is remekül alkalmazható.

A kötet szerkezete nem különbözik a sorozatban eddig megjelent kötetekétől. A tartalomjegyzék terjedelmes, a megjelent írások pedig nagyobb tematikus egységekbe sorolva helyezkednek el a kiadványban. Ennek megfelelően találkozunk egy általános áttekintő résszel (Iskolai könyvtár és a digitális tanrend), egy ötleteket, feladatokat felvonultató résszel (Ötletek, feladatok), egy a könyvtárhasználati órák és foglalkozások támogatását

¹ A pályázatról bővebb információ az itt tárgyalt kötet 68–69. oldalán és a Könyvtárostanárok Egyesületének weboldalán is található: „Iskolai könyvtár új, online környezetben – Pályázat könyvtárostanároknak”. Letöltés: <http://portal.ktep.hu/paly2021> (2023. 01. 02.); „Iskolai könyvtár új, online környezetben c. pályázat eredménye”. Letöltés: <https://portal.ktep.hu/paly2021eredm> (2023. 01. 20.).

szolgáló résszel (Foglalkozástervek, tananyagok) és egy könyvtárhasználatával egybekötött, digitális tanrendben kipróbált projekteket leíró résszel (Projektek).

„AZ ISKOLAI KÖNYVTÁR ÉS A DIGITÁLIS TANREND”

A könyv első nagy egységében egy gyors helyzetelemzést olvashatunk. Dömsödy Andrea vállalta magára a feladatot, hogy áttekintse az iskolai könyvtárak járványhelyzet és digitális oktatás alatt folytatott munkáját. Ennek eredményeként született meg a kötet első két tanulmánya, a hazánkban az iskolai könyvtárak által nyújtott munkáról és szolgáltatásokról a járványhelyzet alatt (18–52. o.), valamint a távszolgáltatásokhoz kapcsolódó ötletgyűjtemény (53–67. o.). Végül ebben az egységben kapott helyet a fent említett pályázat rövid bemutatása és a kötetbe került pályaművek listája is (68–69. o.).

„Iskolai könyvtári munka és szolgáltatás a járvány idején Magyarországon – gorselemzés”

Dömsödy Andrea e tanulmányát a 2020-as évben kialakult járványhelyzet, illetve a veszélyhelyzet okozta változások összefoglalásával kezdi, amelyek a világ minden országát, azok minden állampolgárát érintették. Kiemeli: nincs ez máshogy az oktatásban és a könyvtárakban dolgozó szakemberekkel sem. Az iskolai könyvtárak megváltozott helyzetéről és a szakemberek lépéseiről a KTE kérdőíves

vizsgálatot készített, amelynek eredményeit Dömsödy Andrea gorselemzéssel közli a kötet első oldalain. A hazai iskolai könyvtárakra vonatkozó felmérést úgy építették fel, hogy az lefedje a digitális átállás okozta változásokat, a felmérést végzők pedig minél teljesebb képet kapjanak a könyvtáros kollégák véleményéről, tapasztalatairól.

A kérdőív alapján levont következtetések közt kiemeli a szerző, hogy az iskolai

a „falak nélküli könyvtár” koncepciója

könyvtárak – és a bennük dolgozó iskolai könyvtárosok – közül többen erejüket felülmúlva igyekeztek olvasóikat kiszolgálni, szol-

gáltatni, az iskolájukban működő távoktatást segíteni. Fontos következtetést vont le, miszerint „az iskolai könyvtárak technikai, állományi és személyi fejlesztése mellett, a könyvtárostanárok továbbképzése és szemléletformálása is szükséges” (49. o.).

A pandémia negatív hatásai mellett a szerző felmutatja a pozitívakat is: kialakult – legalábbis kialakulni látszik – egy újfajta szemléletmód, amely a könyvtári szolgáltatások újragondolását hozta és hozza magával. A könyvtár folytatja útját, amelyen már korábban elindult, kilép hagyományos helyhez kötött információtaroló szerepéből, emellett az ott dolgozó szakemberek kompetenciái és az információszolgáltatás egyre inkább felértékelődik. A digitális oktatás vonatkozó pozitív hozadéka az egyéni kompetenciák növekedése mellett az, hogy a „falak nélküli könyvtár” koncepciója az iskolai könyvtárakba is egyre inkább begyűrűzik, a „szünetmentes” elérhetőség egyre inkább teret kap.

„Ott az iskolai könyvtár, ahol az olvasó. Iskolai könyvtár – távmunkában a használokért. Ötletgyűjtemény az iskolai könyvtárak távszolgáltatásaihoz digitális tanrendre és azon is túl”

A Dömsödy Andrea által összeállított második tanulmány az iskolai könyvtárak távoktatásban nyújtott teljesítményéről szól.

Az írás alapvetően azt tárgyalja, mikor van szükség az iskolai könyvtárakban távszolgáltatások alkalmazására. A szerző határozottan kijelenti, hogy erre a könyvtártípusra is nagy szükség van, legyen szó táv- vagy jelenléti oktatásról. Szerencsére a 2020. március 16-ától először elrendelt távoktatás² ideje elején már több könyvtárosanár felismerte, hogyan lehet az olvasói, könyvtárhatalmasítói segítségére abban a rendkízüli helyzetben is.

A könyvtárosanároknak ajánlasként fogalmazza meg a szerző, hogy „a digitális átállás, a távszolgáltatások bevezetése akkor lehet hatékony, ha azokat a könyvtári funkciók mentén tudjuk átgondolni” (53. o.). Emellett kiemeli: „jelenléti működés mellett is érdemes távszolgáltatásokat működtetni az iskolai könyvtárban” (53. o.). Szerencsére nem hagy minket konkrét ötletek nélkül sem.

A tanulmányból kiderül, hogy az iskolai könyvtárak több szolgáltatása áttölthető digitális platformokra, esetleg üzemeltethető hibrid megoldásokkal. A nyitvatartás, a

kölcsönzés, az online tanítás, az olvasásnépszerűsítés (pl. a közösségi média felületeinek használatával), tanulók (és munkatársak) támogatása, a figyelem, a beszélgetés, a közösségi tér biztosítása mind-mind megvalósítható online és „offline” környezetben is.

A tanulók és munkatársak online segédanyagokkal, ötletgyűjteményekkel, oktatóanyagokkal való támogatása minden esetben az iskolai könyvtárak alapfunkciói közé tartozik.

mind-mind
megvalósítható online
és „offline” környezetben is

A tanulmány részletesen ismerteti az iskolai könyvtárak eszközeit, és olyan ajánlásokat vonultat fel, amelyek egyszerűen megvalósíthatók, és akár hibrid módon is üzemeltethetők.

Bár a kötet elsősorban az iskolai könyvtárakat és a könyvtárosanárokat tekinti célközönségének – az itt összegyűjtött javaslatok, tapasztalatok egyéb könyvtártípusokban dolgozó könyvtárosok számára is gyakorlatba ágyazhatók. Az online olvasóterem vagy az élő, online tájékoztatás bármilyen könyvtártípusban megvalósítható.

**„ÖTLETEK, FELADATOK;
FOGLALKOZÁSTERVEK,
TANANYAGOK; PROJEKTEK”**

Az iskolai könyvtárak és a bennük dolgozó szakemberek diverzitása igen magas. Nincs is erre jobb bizonyíték, mint hogy a kötet legnagyobb részét a digitális és jelenléti működésben is alkalmazható különböző ötletek, feladatok, foglalkozás- és projektervek

² 1102/2020. (III. 14.) Korm. határozat a koronavírus miatt a köznevelési és szakképzési intézményekben új munkarend bevezetéséről. *Magyar Közöny*, 2020/42. sz. (március), 1388. Letöltés: <https://magyarkozony.hu/dokumentumok/9421b74af54379d07ba8934a5fe3180c7f62d0be/letoltes> (2023. 01. 02.)

teszik ki, a könyvtárak szolgáltatásairól és programjairól (73–116. o.), a szakmai és PR területeken való fejlődés lehetőségéről (117–126. o.), az egy téma köré épített tesztsorokból és feladatlapokból (127–156. o.) szóló szakaszokba osztva. Emellett számos megismerés, vélemény, ráhangolás, reflexió során alkalmazható (156–165. o.), illetve a forrásalapú információfeldolgozó tevékenységre irányuló ötletet (166–187. o.) találunk a könyvben.

A kötet második felét foglalkozástervek és tananyagok (188–308. o.), illetve projektötletek (309–349. o.) teszik ki – megvalósításra kész formában.

A foglalkozástervek végén egy szerzői/szerkesztői üzenet található, amely jó tanácsokkal, feladatötletekkel, esetleges módosítási javaslatokkal látja el a felhasználót, aki az adott programot tervezi megvalósítani.

A foglalkozásajánlatok felhozatala színes, ám elsősorban a felső tagozatos és gimnazista korosztálynak szólnak, sajnos kevés az alsó tagozaton megvalósítható ötlet, pedig az olvasóvá nevelésnek az alsó tagozatos – és annál fiatalabb – korosztály az elsődleges célközönsége, minden további, ismeretátadást célzó program, foglalkozás az ebben az életkorban lefektetett alapokra építhető.

A Dömsödy Andrea, Németh Szilvia és Savanya Ildikó által szerkesztett kötet összeszedett, következetes munka. Gyakorlati használhatóságát pedig nagyban támogatja, hogy a foglalkozástervek egytől egyig ugyanazt a sablont követik, így a kötet elején található „használati utasítás” átolvasása után bárki számára egyszerűen követhetők, megvalósíthatók.

II. Az iskolai könyvtár mint tér a 21. században

A Könyvtárostanárok Egyesülete 2022-ben adta ki a jól ismert Kis KTE Könyvek sorozat 12. kötetét, amely a modern kor iskolai könyvtári tereivel, a 21. század elvárásainak megfelelő iskolai könyvtár kialakításával foglalkozik.

Dán Krisztina és Celler Zsuzsanna írásai óta nem sok hazai szakirodalom született a témában, így a kötet mindenféleképpen hiánypótló mű, amelyet a könyvtáros(tanár-)képzés egy-egy pontján is indokolt lehet felhasználni. Fontos megjegyezni, hogy a nemzetközi szakirodalomban a 21. századi (iskolai) könyvtári terek tervezését segítő, kialakítására

javaslatokat tevő írások jelentős számban vannak jelen, azonban ezek legtöbbször a 2000-es évek elején született. Ugyan nem régi munkák, de napjainkban a könyvtárakkal kapcsolatos nézőpontok változása miatt nem feltétlenül relevánsak. A kötetből mégis hiányolom a nemzetközi szakiro-

dalmi ajánlást; úgy gondolom, hogy érdemes lenne a nemzetközi jó gyakorlatokat is megismerni, még ha más országok könyvtári rend-

szere sokban különbözik vagy különböző is a magyarországitól. Járt úton ugyanis mindig könnyebb elindulni, arról új ösvényeket kitaposni.

a modern kor
iskolai könyvtári terei

A kötet a szakirodalmi ajánlason túl nyolc fejezetre oszlik, melyek közül négy az elmélettel, négy pedig a gyakorlattal – megvalósított és megvalósítás alatt álló tervekkel – foglalkozik. A szerzők között a gyakorló könyvtárostánárok mellett helyet kapott *Treszkai Anett* építész is, akinek amellet, hogy szíven viseli az iskolai könyvtárak ügyét, remek meglátásai vannak azok tereinek kialakítását illetően.

A kötet természetesen nem hivatott az olvasóját az iskola vagy az azt fenntartó tankerület felújításra szánt költségvetésének feltétlen felemésztésére ösztönözni, csupán a közös gondolkodást, a könyvtáros kreativitását kívánja megsegíteni annak érdekében, hogy akár költséggel nem járó ötletek nyomán tegye felhasználóinak kényelmesebbé könyvtárát.

A kiadvány azonban, attól függetlenül, hogy elsődleges célközönségét az iskolai könyvtárosok jelentik, nem csak nekik szól. Ugyanúgy szól az iskolában dolgozó pedagógusoknak, valamint a többi könyvtártípusban dolgozó szakembereknek egyaránt. Az ötletek irányadóak, és ki-ki saját – és könyvtára – igényeinek megfelelően tudja azokat alakítani, ha ez szükségessé válik.

A továbbiakban a kötetet a szakirodalmi ajánló és az egyes tanulmányok mentén mutatom be.

AZ ISKOLAI KÖNYVTÁR ÉPÍTÉSZE-TÉNEK HAZAI SZAKIRODALMA

A szakirodalmi ajánlást három részre bontotta a szerkesztő: *a témába vágó hazai*

alapl művekre, az egyes hazai iskolai könyvtárak tereit bemutató forrásokra, és a külföldi iskolai könyvtárak hazai szakirodalomban való megjelenésére.

Ez utóbbi csupán két tételt számlál, mindkettő – a kötet szerkesztője által publikálva – Riga város könyvtáraitra koncentrál.

A témába vágó alapművek listája sem hosszú, Celler Zsuzsanna és Dán Krisztina 1987-től 2012-ig bezárólag megjelent műveinek felsorolásán kívül egy 1986-ban hatályba helyezett MM számú útmutató³ szerepel itt, amely az iskolai könyvtárak hosszú távú fejlesztési programját tartalmazza.

Jelentős listát vonultat fel a kötet iskolai könyvtárak átalakítását, fejlesztését sum-mázó hazai publikációkról. Ezek között egészen friss, 2022-ben megjelent írások is találhatóak, amelyek azt mutatják, hogy szerencsére vannak a jelen köznevelési helyzetben is lehetőségei az iskolai könyvtáraknak. Budapesti iskolák mellett helyet kapnak vidékiek is, köztük a pécsi Gandhi Gimnázium vagy a szombathelyi Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium átalakított könyvtárai.

„AZ ISKOLAI KÖNYVTÁR TEREI – ELHELYEZÉS, TÉRKIALAKÍTÁS, BERENDEZÉS”

A kötet nyitó tanulmánya Dömsödy Andrea munkája, aki *Az iskolai könyvtár terei – elhelyezés, térkialakítás, berendezés* c. írásával átfogó képet ad egy felhasználóbarát iskolai könyvtár kialakításáról.

³ 203/1986 (M. K. 24.) MM számú útmutató

Mivel „az iskolai könyvtár az iskola szerves része” (13. o.), kulcsfontosságú, hogy minden téren illeszkedni tudjon az iskola szellemiségéhez. Ugyanakkor intézmény is az intézményben; részben önálló egységként igyekszik segíteni az iskola polgárait, olvasóvá nevel azzal, hogy csendes, nyugodt környezetet és alkotóteret biztosít.

A szerző tanulmányát az iskolai könyvtár definiálásával, a szakterület állócsillagainak a történelem során használt definícióinak elemzésével, összehasonlításával kezdi. Szervesen támaszkodik Dán Krisztina, Celler Zsuzsanna munkáira, valamint az IFLA⁴ által kiadott Iskolai könyvtári útmutatóra is.

Több forrásból gyűjtötte össze a könyvtár- és iskolaépítéssel kapcsolatos kulcsszavakat, amelyek áttekintése nagy segítséget nyújt akár a tervezés folyamatának elindításában, akár abban, hogy ki-ki saját könyvtárának funkcióit, feladatait, szolgáltatásait megfelelő mélységben tudja átgondolni.

Tolmácsolja a Dán Krisztina által megfogalmazott „iskolai könyvtár-építési tizparancsolatot”, amely alapját képezi a tervezés-szervezés folyamatának.

Áttekintést ad a hazai iskolai könyvtárak történetéről, azok fejlődési ívéről, valamint részletesen tárgyalja a 20/2012-es EMMI rendeletet, amely a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szól. A rendelet több paragrafusa érinti az iskolai könyvtár kérdéskörét mind az abban dolgozó szakember, mind a működés, mind az elrendezés és a felszerelés tükrében. Dömsödy Andrea

kiváló kivonatolását és magyarázatát adja a rendeletnek.

A könyvtár iskolaépületben való elhelyezése sok esetben nem egyszerű. Ajánlott, hogy forgalmas, központi helyen legyen, ám a zajoktól mégis mentesítve. Nehezíti a kialakítását az épület statikai szempontjainak figyelembevétele is. A szerző a fejezetben remek támpontokat ad arra, hol, hogyan helyezzük el a könyvtárat úgy, hogy a felhasználók és a biztonság szempontjából is megfelelő helyen legyen. Emellett a könyvtár funkcionális tereinek kialakításáról is szót ejt, felhívja a figyelmet arra, hogy az elrendezés során ne feledjük: elsősorban oktató könyvtárról van szó, amely az iskola pedagógiai munkáját hivatott segíteni.

Dán Krisztina nyomán hagyományosan három funkcionális tér kialakításának szükségességéről beszél a szerző: olvasóterem, szabadpolcos tér, illetve kölcsönzőtér, ahol az olvasók fogadása és a nyilvántartás történik. (Az IFLA útmutatójában öt csoportot nevez meg a funkcionális terek kapcsán, amelyek együttesen

elsősorban oktató
könyvtárról van szó, amely
az iskola pedagógiai
munkáját hivatott segíteni

alkotják a felhasználóközpontú iskolai könyvtárat. [35. o.]

A tanulmány további részében a szerző részletezi a könyvtár egyes tér-részeit, annak funkcióit, javaslatokat ad a berendezésre. Ajánlja többek közt, hogy ne csak a könyvtáron belül alakítsunk ki hívogató közeget, hanem már azon kívül is, a bejárati ajtó és a könyvtárhoz vezető folyosórész dekorálásával, lehetőség szerinti kényelmes berendezéssel. Ötletet ad, hogy a könyvtár utcára/udvarra néző ablakainak célzott

⁴ International Federation of Library Associations and Institutions - Könyvtári Egyesületek és Szervezetek Nemzetközi Szövetsége

dekorálásával „külső olvasókat” is szerezhettünk. Kiemelten fontos a könyvtáron belül – és akár kívül is – egy közösségi tér kialakítása, amely lehetőséget ad a kötetlen beszélgetésre.

Kiváló ötleteket ad az állomány elrendezésére, akár kézi- vagy referenzskönyvtárról, akár a kölcsönözhető, szabadpolcos dokumentumokról beszélünk. Figyelembe ajánlja, hogy érdemes lehet korcsoportonként elkülöníteni a dokumentumokat, mivel a tanulók életkori sajátosságaikból adódóan más-más mélységben érdeklődnek egy-egy téma iránt. A szépirodalmi állomány „böngészőbarát” elrendezésében is fantáziát lát, mivel a tanulók gyakran nem konkrét regényt, sokkal inkább egy témát feldolgozó (állatok, tinédzserek, szerelem, sci-fi stb.) irodalmat keresnek.

Egy alkotótér (makerspace), vagy a könyvtáros munkaállomásának kialakítására ugyanúgy kapunk ötleteket a tanulmányban. Így átfogó kép alakulhat ki az olvasóban egy iskolai könyvtárról.

„AZ ISKOLAI KÖNYVTÁRI TEREK – PEDAGÓGIAI NÉZŐPONT”

Az iskolai könyvtári terek – pedagógiai nézőpont című tanulmány szintén Dömsödy Andrea írása. A hagyományos könyvtári terek napjainkban is jelen vannak, de 21. századivá teszi őket az alkotó tér, a közösségi tér vagy a prezentáló tér. A térkialakításnál sok szempontot figyelembe kell venni, úgy mint a használói csoportok, a funkció vagy az iskola célkitűzései.

Az egyes reformpedagógiai mozgalmak változásokat hoztak az iskolai könyvtárak megítélésében. A konstruktivista pedagógia kapcsán számos új iskolatípus alakult ki, számos gondolkodó épített új elvek mentén

iskolát vagy alkotott módszereket. A szerző többek közt John Dewey, Maria Montessori példáját hozza, illetve ide sorolja a Dalton Plan-, a Jenaplan- és a Freinet-isko-

lát is. Ezekben közös az alkotótér, és a szabad alkotás lehetőségének megteremtése mellett az, hogy mindez könyves környezetben történik.

Az iskolai könyvtár sok esetben a demokráciára nevelés, generációk közti párbeszéd színtere, ahol a differenciálás és az esélynövelés is könnyűszerrel megvalósítható.

Pedagógiai nézőpontból lényeges eleme a digitális műveltség és a kreativitás fejlesztése sikerének egy megfelelően kialakított iskolai könyvtár. Tudatosulnak a tanulóknál a térhasználat jellegzetességei, ezáltal segíti őket abban, hogy más típusú, nagyobb méretű könyvtárakban is eligazodjanak.

Azt, ahogyan az olvasók a könyvtárakról gondolkodnak, nagymértékben befolyásolja a könyvtárról alkotott képük. Ez utóbbit elsősorban mi, könyvtárosok vagyunk képesek befolyásolni, ezzel hatva az egész életen át tartó tanulás formájára és minőségére is. A szerző kiemeli, hogy berendezéseinkkel, hozzáállásunkkal segíteni tudjuk, hogy „könyvtárunk a lehető legmodernebb, a legösszetettebb könyvtárkép kialakítását támogassa” (79. o.).

A tervezés során fontos eldönteni, hogy forrás- vagy folyamat alapú tanulás támogatására készülünk fel könyvtárunkkal.

A maga nemében mindkettő növeli ugyan a

ezzel hatva az egész életen át tartó tanulás formájára és minőségére

tanulás hatékonyságát, azonban más szükségletek, más elrendezés kell hozzájuk. A legegyszerűbb, ha könnyedén mozgatható asztalokkal és székekkel bútorozzuk be a könyvtárat, mert ezek segítségével a tér a tanóra igényeire alakítható. A könyvtár elrendezésének tanítására is ad ötletet a szerző, a tananyagba építve, kreatív feladatként szerepel egy könyvtár tervezése a tanulókkal közösen – amelynek köszönhetően a könyvtárostanár megismerheti a diákok felhasználói koncepcióját, gondolkodását, igényeit, és – nem utolsósorban egy esetleges felújítás során – felhasználhatja azokat.

„A KÖNYVTÁRI TÉR SZEREPE A XXI. SZÁZADI ISKOLÁBAN, TANULÁSBAN”

Treszkai Anett *A könyvtári tér szerepe a XXI. századi iskolában, tanulásban* c. tanulmányában egy építész szemszögéből elemzi az iskolai könyvtárak kérdéskörét. Összefoglalja a könyvtárak oktatásban betöltött szerepét hatályos hazai szabályozók és nemzetközi iránymutatások alapján. Kiemeli azt is, milyen hatással vannak a kialakult könyvtárképek az egyén könyvtárról képződő gondolataira. Építészként is azt vallja, az iskolai könyvtár a tanulóközösség központjaként működik, közösségi térként, *harmadik helyként* van jelen a felhasználóinak életében.

A szerző Katsányi Sándor és Nahalka István által megfogalmazott, könyvtárral kapcsolatos paradigmákat figyelembe véve elemzi a könyvtári tereket. Kiemeli, mennyire fontos, hogy a térben hol helyezkedik el a könyvtárostanár munkáállomása, milyen üzenetet hordoz ez magában; ha a

tanulók ugyanis csak a kölcsönzőpult előtt elhaladva tudnak betérni a könyvtárba, az konzervatívabb nézeteket éreztet, míg, ha vannak a könyvtárnak egyes részei, ahonnan a munkáállomás nem látható, az egy liberálisabb, el- és befogadóbb környezetet, a pedagógus kiemelkedő kontrolljának hiányát tükrözi. Támogatandónak tartja a könyvtár állományának szabadpolcon való elhelyezését, amely mind a könyvtárhasználat tanítását, mind a konstruktivista pedagógia elveinek alkalmazását megkönnyíti. Ehhez ideálisnak tekinthetőek a könnyedén mozgatható bútorok.

Egy új könyvtár tervezésénél az iskola térstruktúráját is elengedhetetlen figyelembe venni a tökéletes illeszkedés érdekében.

Tanulmányában a szerző törekszik arra, hogy „alap- és középfokú oktatási intézményeken keresztül mutassa be a könyvtár szerepének megváltozását, illetve felkutatassa azokat a kortárs építészeti eszközöket, amelyek válaszul szolgálhatnak az új igényekre” (94. o.). Hét kritériumon keresztül elemzi a könyvtárakat:

1. az iskolán belüli központi helye;
2. a könyvtári állomány elérhetősége;
3. elektronikai eszközök jelenléte;
4. a tanári szoba közelsége;
5. a tanulás terei;
6. a bútorozás, belsőépítészet;
7. extra tulajdonság.

Fontos ezek alapján többek közt, hogy a könyvtár közel legyen az iskola legforgalmasabb „csomópontjához”, könnyen hozzáférhető legyen. Rendelkezzen hosszú

közösségi térként, *harmadik helyként* van jelen

nyitvatartási idővel, hogy közösségi térként jól funkcionáljon.

A szerzőnek a könyvtári állomány tárolására való meglátásai is igen hasznosak – egyes dokumentumokat (pl. tankönyvek, atlaszok stb.) szerinte elegendő volna szezonálisan tárolni, ezek a tanév közben mindenképpen a felhasználóknál vannak. He-lyük ezáltal egyéb állományegységek, doku-mentumok javára felszabadítható. Az elekt-ronikai (IKT) eszközök jelenléte kardinális kérdés a könyvtárakban, az egyéni informá-ciószerzéstől a saját tartalmak előállításáig nagyon sokoldalúan használhatóak. A könyvtár tereinek igyekeznie kell ezt az inspiráló közeget biztosítani a felhasználói-nak, támogatva ezzel a könyvtárban már jól eligazodó diákokat a munkavégzésükben, az eligazodni még tanulókat pedig megsegítve ugyanebben.

A szerző tanulmányában német, dán, japán és ausztrál, 21. szá-zadi elvárásoknak megfe-lelő iskolai könyvtárak te-reit elemzi, és reflektál rá-juk. Kiemeli, hogy a dán példa követendő volna a publikus terek kialakításá-nál. Hazai esettanulmány-ként pedig az Óbudai Árpád Gimnázium könyvtárának kialakítását hozza, reflek-tálva annak erősségeire és hátrányaira.

Treszkai Anett írásával komoly segítsé- get nyújt egy új könyvtár tervezése előtt álló szakembernek, legyen szó akár építész-ről, akár könyvtárosról. Érthetően és átfo-góan fogalmazza meg azokat a fontos gon-dolatokat, amelyek elengedhetetlenek ah-hoz, hogy a tudástársadalom igényeit ki-elégítő könyvtár alakulhasson ki egy iskolában.

„A KÖNYVTÁR(ÁT)ÉPÍTÉS FOLYAMATA A KÖNYVTÁROSTÁNÁR SZEMSZÖGÉBŐL”

Dömsödy Andrea *A könyvtár(át)építés fo-lyamata a könyvtárostánár szemszögéből* c. tanulmányában összegzi, kik azok a szak-emberek, akiknek a hatékony együttműkö-dése elengedhetetlen ahhoz, hogy az átépí-tés sikeres és mindenki számára megfelelő legyen.

Szót ejt az építész, az iskolai könyvtári szakértő, a könyvtárostánár(ok), az iskolave-zetés, valamint az iskola polgárainak (szü-lők, tanulók, tantestület, technikai dolgo-zók stb.) szerepéről, és arról, hogyan tudnak ők együttműködni, miben tudnak egymás-nak segíteni a tervezés folyamatától kezdve.

Szót ejt a *közösségi tervezés* kulcsfonto-ságáról. A rendelkezésre álló lehetőségek át-

tekintése csoportban sokkal könnyebb, mint egyénileg.

Részletes leírást ad a könyvtárátépítés folyama-táról a tervezéstől a be-költözésig, az új könyvtár használatba vételéig. Sok

esetben céloz a szerző arra, hogy hazai és nemzetközi szakirodalom érhető el a témá-ban, valamint felhívja az olvasók figyelmét arra, hogy külföldi példák alapkoncepciójá-nak adaptálásával is lehetőség van jelentős változásokat elérni (közbevetőleg: ezért is különös, hogy a kötetben mégis csekély a nemzetközi ajánlás a témában).

Dömsödy Andrea írásával nagy segítséget nyújt a könyvtárátépítés előtt álló könyvtáro-soknak, tanulmánya mentén ugyanis egysze-rűbb feladat egy esetleges felújítás, költözés ellenőrzőlistájának kidolgozása.

az egyéni információszerzéstől a saját tartalmak előállításáig nagyon sokoldalúan használhatóak

„EGY ÚJ ISKOLAI KÖNYVTÁR KIALAKÍTÁSÁNAK REJTELMEI”

Iványiné Nagy Kinga neve a könyvtárostánárook többségének nem ismeretlen. Most azonban nem díjnyertes foglalkozásterveiről vagy az általa vezetett Kingárium blogról, hanem a Boldog Brenner János Általános Iskola és Gimnázium könyvtáráról beszél, amely az ő felügyelete alatt épült föl. Pontosabban ennek a főlépülésnek folyamatáról ír, Egy új iskolai könyvtár kialakításának rejtelvei c. tanulmányában ezt tárja az olvasók elé.

A tanulmány rövid intézmény- és könyvtártörténettel indul, hogy az érdeklődők tisztában legyenek az addigi feltételekkel, amelyek között Kinga csodás óraterveit és ötleteit megvalósította.

Intézményükben az iskolai könyvtár kiemelt fontosságú szerepnek örvend, információs központként, tanulási és alkotótérként, harmadik helyként funkcionál amellet, hogy az olvasóvá nevelés központi tere. Mindezt a költözés előtt alig 50, utána pedig már 260 négyzetméteren. A kötet 135–136. oldalán az érdeklődők részletes táblázatban tekinthetik át a két könyvtár adottságainak összehasonlítását.

A szerző a költözés ötletének véglegesítése után szabad kezet kapott az új könyvtár számára kijelölt terület berendezésében. Ez egyszerre nemes, ugyanakkor hatalmas felelősséggel járó feladat.

Tanulmányában végigvezeti az olvasót a folyamaton, segítséget nyújtva a hozzá hasonló helyzetbe kerülő könyvtárosoknak, legyen szó a bútorok kiválasztásáról, a

berendezésről, a könyvtár állományának költöztetéséről vagy a polcokra helyezéséről.

„EGY MODERN PEDAGÓGIAI SZEMLÉLETŰ ISKOLA KÖNYVTÁRÁNAK KÖLTÖZÉSÉNEK ÉS KIALAKÍTÁSÁNAK TAPASZTALATAI”

Németh Szilvia, az Alternatív Közgazdasági Gimnázium könyvtárostánára *Egy modern pedagógiai szemléletű iskola könyvtárának költözésének és kialakításának tapasztalatai* c. tanulmányában az iskola könyvtárának átépítésével, költöztetésével kapcsolatos tapasztalatait írja le.

A szerző tanulmányában részletesen bemutatja, milyen tevékenységeket, milyen

részfeladatokat hajtottak végre annak érdekében, hogy az iskola számára a lehetőségekhez mérten leginkább megfelelő könyvtárat alakítsák ki.

Főrajzolja az iskola szellemiségét, tanulásszervezési módszereit, elemzi a tanulók és pedagógusok által kitöltött kérdőív adatait. Betekintést enged Treszkai Anettel közös munkájukba, a tervezés, kivitelezés folyamatába az első lépéstől az átépítés után az utolsó könyv polcra helyezéséig. (A munkában a közösségi tervezés módszerét alkalmazták, amelyre a kötet egy későbbi tanulmányában részletesen is kitérnek.)

A tanulmány nagyon részletes áttekintést ad a költözés és átépítés folyamatáról, ezzel válik igazán hasznossá a téma iránt érdeklődő olvasók számára. Mind az iskola polgárainak folyamatba való bevonása, a

részletes áttekintést ad
a költözés és
átépítés folyamatáról

mind a feladat lebonyolítása mintaszerű, könnyen adaptálható.

„EGY MAJDNEM FUTURISZTIKUS KÖNYVTÁR – „CSAK” EGY JÓ KONCEPCIÓ KELL”

Pataki Mariann *Egy majdnem futurisztikus könyvtár – „csak” egy jó koncepció kell* c. tanulmányában a spanyolországi utazásából merített ötletei alapján megvalósított könyvtárátalakítását írja le, ösztönözve ezzel az olvasókat arra, hogy kis költségvetésből is hatalmas átalakításokat tudjanak létrehozni.

Inspirációul a CUBIT szolgált, amely egy Spanyolországban található ifjúsági könyvtár. A CUBIT különlegessége, hogy átlátszó falaival, magával a könyvtári állományával és szolgáltatásaival is hívogató közeget kínál a fiatalok számára. Ügyes trükkkel ösztönzi őket például a kölcsönzésre. Mivel a polcok az ablakok előtt helyezkednek el, minél kevesebb könyv van a polcokon, annál több természetes fény szűrődik be a háromemeletes „üvegkocka” közepébe. Szolgáltatásai közt megtalálhatóak a videojátékok, harmadik emelete pedig egy „üres” tér, amely kiállításoknak ad helyet. Ott található még néhány asztal, amelyet a használók lefoglalhatnak, számukra ismeretlen könyvtárhasználókkal egyeztethetnek időpontokat közös tanulásra, olvasásra, beszélgetésre. A könyvtár kiemelt szerepet vállal a továbbtanulás és a munkavállalás segítése terén.

A szerző tolmácsolja Rosan Bosch⁵ gondolatát is: *a könyvtárak célja az inspiráló környezet megteremtése.*

A szerző bemutatja a Budai Nagy Antal Gimnázium könyvtárának alacsony költségvetésből történt átalakítását, amely azonban mégis jelentős változásokat hozott az olvasók életébe. Néhány polc elmozdításával, egy új asztal, kanapé és fotelek elhelyezésével a könyvtárostánár csodákat vitt véghez, kialakított így egy pihenősarkot, egy projektasztalt, csoportmunkára és egyéni munkára alkalmas teret és kávézósarkot.

A tanulmány – és a Budai Nagy Antal Gimnázium könyvtárának esete – ékes példája annak, hogy kis anyagi ráfordítással, de annál több akaraterővel hatalmas változások hozhatók egy iskola életébe.

„A KÖZÖSSÉGI TERVEZÉS KÖNYVTÁRI GYAKORLATÁRÓL”

Németh Szilvia, az Alternatív Közgazdasági Gimnázium (AKG) könyvtárostánára és Treszkai Anett, építész az *A közösségi tervezés könyvtári gyakorlatáról* c. írásában az építészetben gyakorta használt módszerről, a közösségi tervezésről írnak. Jelentős tapasztalatot szereztek mindketten a módszer használatában, amikor az AKG könyvtárának átalakítására került sor.

A közösségi tervezés lényege – ahogy a tanulmányban is írják – a közösségnek már a tervezés

első fázisába való bevonása, a közösség tagjai igényeinek, véleményének meghallgatása. Az ötletet egy finnországi jó gyakorlatból, egy Helsinkiben található könyvtár átalakításának projektjéből szereztek.

természetes fény szűrődik be
a háromemeletes
„üvegkocka” közepébe

⁵ Rosan Bosch a koppenhágai Rosan Bosch Studio alapítója. Iskolai és oktatási terek tervezésével foglalkozik.

Több nemzetközi útmutatót is felvonultatnak a szerzők, amelyek segítenek át gondolni a könyvtárat, a terek és a hozzá kapcsolódó szolgáltatások átalakítását. Ezek az útmutatók kiemelten foglalkoznak azzal, hogy a könyvtárak átalakításának folyamataiba feltétlenül vonjuk be a felhasználókat, hallgassuk meg az igényeiket.

A bevonás pedagógiai vonatkozásairól is szó esik a tanulmányban; mivel a közösségi tervezés jótékonyan járul hozzá a bevonódáshoz általában, így például a személyes elköteleződéshez a közösségi tér karbantartásával kapcsolatban is.

A szerzőpáros módszertani javaslatokat is ad, annak érdekében, hogy könnyebb dolga legyen egy, az övékhez hasonló cipőben járó könyvtárosnak. Ötleteket kapunk tőlük az igények felmérésére, a szavazás lebonyolítására, az eredmények megvitatásának lehetőségeire.

Emellett saját útjukat, a megvalósítás folyamatát is leírják, így nyújtva segítséget az olvasóknak. Több ízben tartottak már a témában workshopokat, többek közt a Könyvtárostanárok Egyesületének 2019. évi szakmai napján is. Az egyes

műhelyfoglalkozások tanulságait is csokorba szedték, ezzel is segítve a téma iránt érdeklődőket a tervezés, a szervezés, a lebonyolítás és a konklúzió fázisaiban.

ÖSSZEGZÉS

A Kis KTE Könyvek megszokott struktúrájában szerkesztett kötet remekül összegyűjti – és a könyvtárhasználat szempontjából hatékony módon summázza – a könyvtár elrendezésének, építésének, felújításának, átrendezésének kérdéseit. Segítséget ad azoknak, akik teljes átépítés előtt állnak, és azoknak is, akik alacsony költségvetésből szeretnének – vagy kénytelenek – nagy változásokat eszközölni. A szerzők érthetően megfogalmazott gondolatai támogatást nyújtanak ebben.

A kötetet a könyvtárosképzés során való használatra is ajánlom, hiszen olyan kérdéseket jár körbe, amelyek kulcsfontosságú szerepet töltenek és tölthetnek be a könyvtárak és könyvtárosok életében.

hogyan könnyebb dolga legyen egy, az övékhez hasonló cipőben járó könyvtárosnak



ABSTRACTS

SZABÓ, ZOLTÁN ÁBEL – VARGA, ATTILA – BERZE, IVÁN ZSOLT – KRISTÓF, HANNA EMÍLIA – NÉDER, KATALIN – DÜLL, ANDREA: Environmentally conscious behaviours and intentions among Hungarian students – a large sample study connected to the Sustainability Thematic Week

The Sustainability Thematic Week is one of the largest ESD programs in Hungary. Connected to the Thematic Week, the “Students and teachers about sustainability” research project is conducted. This paper aims to present how 11 environmentally conscious behaviours and their intentions are prevalent in students’ everyday life and what background variables might explain why certain behaviours are more common than others. Our findings are based on the 17,746 students who participated in the research project in 2021, by filling out a questionnaire. Our most important result is that, in the investigated age group, Hungarian students reported an average of over four environmentally conscious behaviours, most frequently mentioning selective waste collection (61%), travelling without a car (59%), and taking care of animals and plants (58%). Regarding the effectiveness of environmental education in the school settings, our data suggest existing a kind of satiating effect, since those who discuss environmental problems in their school multiple times monthly or multiple times weekly reported more environmentally conscious behaviours, than those who talk about these matters in the school every day.

Keywords: *environmentalism, environmentally conscious behaviours, Sustainability Thematic Week, Hungarian students*



BÁNFI, GRÉTA – BUDIS, IMOLA: Investigation of Self-concept, Self-efficacy and Anxiety in Reflection of the Effects of Peer Tutoring Programs

In our theoretical research we examine how the application of the peer tutoring method affects and possibly changes factors – such as self-concept, self-efficacy and anxiety – that significantly influence learning performance. Aim of our study is to draw attention to the importance of affective factors through the example of international, empirical studies, which focus on peer tutoring. Another goal is to provide information about this student-centered method, and to present some possible forms of implementation. The studies selected through keyword search were written in the last 10–15 years and examined the effects of the applied development program on self-concept, self-efficacy and anxiety. The research results presented in detail clearly illustrate the possible implementation of tutoring in several areas. Furthermore, they prove its positive developmental effect on students' affective characteristics related to both knowledge elements and skills. Implementation of a program based on peer tutoring can result in the development of self-concept and self-efficacy, as well as the reduction of subject- or knowledge-specific anxiety. It should be taken into account that the effectiveness of the developmental intervention may be influenced by sample size, learning method, the length and intensity of the intervention. To prove the efficiency of the program, it is advisable to assess students' knowledge and skills in advance, as well as to measure the level of affective factors in the study, as these may show significant individual differences. The study offers guidance for the promotion of peer tutoring in Hungary, as well its future implementations in teaching practice.

Keywords: *peer tutoring, self-concept, self-efficacy, anxiety, development program*





Egy utazó mentor tapasztalatai az innovációról

Levél Reijóhoz¹

NAPLÓ

Kedves Reijo!

Érdeklődéssel olvasom hazai és világköri látogatásaid és beszélgetéseid történetét. Voltaképpen mifelénk is minden disputa az innováció körül forog. Kell-e? Lehet-e? Hogy innováció-e a „re-form” – azaz ahogy ma megéljük, a visszafelé fordítása a dolgoknak, szabályoknak –, s hogy melyek az organikus evolúció feltételei és esélyei, melyek a korlátai? Vajon egy történelmi rendszer-szemléletben az előzmények problémái egymásra rakódnak-e (mint ama guano nagy költőnk, József Attila versében), olyannyira, hogy az elkövetkezendő innovációk esélyeit, lehetőségeit is összekoszolják? Újrakezdés (hanyadszor)? Vagy folytatás?

A választ én sem tudom. De van nekem is néhány történetem. Tán nem tanulság nélküli.

Az is az igazsághoz tartozik, hogy eredetileg nem is Önnek készült ez a levél. Korábbi munkatársaim készülnek egy innovációs pályázattal. Tanácsokat kértek. Sorolták

jobbnál jobb ötleteiket, tudván, persze, hogy a NER viszonyai közt minden nehezebb, mint az én aktív koromban. De mindegyik ötletükről nekem egy-egy vereség, visszavonulás, kudarc, lehetetlenség jutott eszembe. Pedig még nem is volt NER. Hogy van ez?

Kezdjük a történetet talán 1991-gyel.² Pezsgő idők voltak. A '85-ös, az intézményi autonómiát előíró-engedő oktatási törvény érvényesülése elől az utolsó politikai-intézményi aggályok is leomlottak, s új falak még nemigen épültek – legalábbis az igazgatás szintjén nem.

Az én világomban (egy a praxissal szoros kapcsolatban álló kutató-fejlesztő intézetben)³ ez a pezsgés tán még dinamikusabbnak látszott, mint valójában volt. Mindenesetre ebben a világban, ha két iskolaigazgató találkozott, akkor úgy köszöntek egymásnak:

No, innoválunk, innoválunk?

S a válasz az volt, hogy hajaj.

¹ Reijo finn pedagógiai kutató, Halász Gábor új „pedagógiai hőskölteményeinek” (könyvtárlógójának) főszereplője – reflektálja a magyarországi innovációkat (is). (A könyvekről ld. *Jakab György írását e számunk Szemle rovatában – A szerk.*)

² Pályám kezdetéről őrzök néhány sikertörténetet. Osztálytermi innováció: Petőfi tanítása projektformában 1973-ból. Ekkor a projekt még jóformán tiltott gyümölcs volt. (Aztán különös és jóhírű szaktáborok mintegy ezer gyerekkel és pedagógussal, a hazai neofolklorizmus pionírjaival; illetve az antik görög demokrácia megidézése 1983-ban tíz napon át fehér lepedőben, választott görög nevekkkel egy úttörőtáborban. De ezek nagyon régen voltak, talán egy másik levél részei legyenek, ha érdeklik Önt.)

³ Az Országos Pedagógiai Intézetben (A szerk.)

Forrás, alap is teremtdött, pályázatok sora indult. E pályázatoknak a lényege eleinte az volt, hogy az intézmény ismerje fel, fogalmazza meg saját és környezete szükségleteit – és ehhez dolgozzon ki fejlesztési programot. Tehát önmagára gondoljon, s – ahogy az aranycsinálóknak sem szabad a fehér elefántra –, ne gondoljon modellje multiplikatív hatására, ne a világhírre kacsingasson, hanem saját belső világának megismerésében mélyedjen el.

A megelőző – s majd a következő – innovációtámogató periódusoknak aztán ez volt/lett az alapeszméje: az a jó innováció, mely megremegteteti (ha nem is rengeti) a rendszer egészét. Tűrelmetlenség? Gazdaságossági gondolkodásmód? A fejlesztést ösztönző centrumok „mohósága”? Hogy mi volt az ok, tán egy másik levelemben végiggondolom. Most csak egy történet a '80-as évekből. Egy röpké időszakban úgy tűnt, hogy terjeszkedésre bátorító ösztönzést kaptak azok a – némiképp utópista – értelmiségiek, akik a jövőt az intézményi integrációban látták: óvodától kultúrházig egy ernyő alá vonni a helyi társadalom művelődési intézményeit, ezt nevezték aztán „általános művelődési központnak”, ötletadója nyomán egyenesen sci-fibe illően „alfáknak”. Nos az egyik megyeszékhelyen jártam ebben az időben, ahol szembeszökően terjeszkedett az integráció.

Az illetékes megyei elvtárs sírásra görbült szájjal panasolta: „megcsináltuk az ÁMK-kat a megyében, s még a beígért videójátékosokat sem kaptuk meg. (Édes Istenem, teszem hozzá, egy

videójátékosért egy innováció – „országomat egy lóért!”). Pedig, elvtársam – mondta (s nem nyelvbólás volt) – mi olyan folyékonyak vagyunk az újra...

Szóval ebben a környezetben nyertem el azt a megbízatást, hogy patrónusa legyen egy alföldi mezőváros jeles iskolája innovációjának (pályázaton „nyertek” engem a fejlesztési pénzek egyik elemeként). Megérkeztem, tájékoztam.

ó, ezek csak
a magnót bömböltetik

A feladat – nekem – testhezálló volt: a diákönkormányzat fejlesztését tűzte ki célul az iskola. De valahogy nehezen ment. Kiderült, hogy miért. A pályázat megírása, elbírálása óta átalakult – mondhatni kicserélődött – az iskola társadalmi környezete. A kertváros középosztályi lakossága lecserélődött, vállalkozó cigány családok vették birtokba a házakat. Viszonyuk az iskolához egészen más volt, mint a korábbi célcsoporté. Pontosabban az iskola viszonya volt más hozzájuk.

– Ezekkel semmit sem lehet – vélekedtek a nagyívű pályázati terveik összeomlásának okairól.

– Miért? Milyenek? – tette fel a szakértő (én) a kérdést.

– Hát... Olyanok.

– Meg kellene ismerni őket! Költsük erre a pályázati pénzt: valóságfeltáró munka: mik a cigány családok elvárásai, igényei, milyen szolgáltatásokat várnak?

– Ó, ezek csak a magnót bömböltetik...

– Biztos?

– Az.

– Talán fel kellene tárnai egy kutatással. Melyek a különbségek, sajátosságok?

– Hogyan? Mi közük nem merünk menni...

– Akkor írjanak a gyerekek fogalmazásokat, s ezek tartalomlemezéséből csak kiadódik valami.

– Ó, ezek fogalmazni se tudnak...

– ?

– Össze-vissza irkálnak, nem ismerik, hogy bevezetés – tárgyalás – befejezés...

– No lám! – mondja erre a szakértő. – Hát például ez egy kulturális sajátosság. Nem tudatlanság. Nagy Olga, a kiváló néprajzos éppen ebben látja (a cigány társadalom hagyományos szerkezetének tükröződésére utalva) a cigány mesék és a közép-európai tündérmesék közti szerkezeti különbséget. Nosza!

Nem ízlett a szakértő a tantestületnek. Tettek még néhány elkeseredett kísérletet vállalásaik teljesítésére (tanulmányi verseny, kulturális események stb.), aztán feladták, visszafizették a támogatást.

Aztán jöttek boldog pillanatok is. Igaz, ezek más helyszíneken, rövid szakértői látogatások idején:

az innováció outputja mindössze egy konszenzussal meghozott nevelőtestületi döntés a pedagógiai programról. A szakértő a „kritikus barát” szerepét vállalta a moderálás mellett e vitákban. Folyamatosan visszakerdezett egy-egy nagyratörő vagy éppen kishitű cél vagy eszköz megfogalmazására, a sikerkritériumok megállapításainak érvényére. Az Észak-Alföldön is járt ilyen küldetéssel, de a legfelelőbb élmények a Balatonfelvidék több iskolájában érték: itt tudta az intézményvezető úgy animálni testületét, hogy azok megértették, a program megfogalmazása és legitimitációja szakmai sikereik záloga. A programszövegek időtálló

a kis patak az iskola telke mellett csordogál

dokumentumok. Hogy megalkotásuk után forgatta-e valaki, szembesítette-e a valósággal a rögzített terveket? Ennek kontrollálása már nem tartozott a szakértő feladatai közé.⁴

Még a NAT előtti világban történt, hogy egy elkötelezett falufejlesztő (a népi írók nemzedékének tán utolsó tagja) szervezte be őt a Dunakanyar – Börzsöny öt településének fejlesztési programjába, melyben a kistáj kultúrateremtő növénye, a málna került fókuszba. A fejlesztőcsoport önfeledten írta a „Málna-tanterv”-et – valójában olyan helyi tantervet, mellyel a vélelmezett környezetükbe ágyazódni kívánó iskolákat kínálták meg. Még tanítási segédletek is készültek, az impozáns, akkor divatos „kapcsoskönyv”, málna-enciklopédia.

Mindenesetre amikor arról kérdezte a kollégákat, mit szeretnének a sikeres projekthez, azt felelték: egy rotációs kapa kéne a gyakorló kerthez. Ő meg arról álmodozott, hogy a Kalevalából, Csokonaitól mely művek illenek egy ilyen, a bogyós gyümölcsök ízétől átítatott tananyagba.

Máskor egy építészcsoport hívta segítségül. Dunántúli kistelepülések iskolarehabilitációja volt a feladatuk, s ehhez pedagógus-technológus is kellett. A somogyi falucskában nagyon megtetszett neki, hogy a kis patak az iskola telke mellett csordogál. Mi lenne, ha a patakot bevezetnék az épületbe: a természettudományos előadótermen folyrna keresztül, vízinövények, víziállatok – az eleven természet a tanteremben. Nem

⁴ E programok különös jó ízéről, a felelősség ébredéséről Kerényi Mari készített velem interjút. Itt tehát e történeteket nem idézném fel külön újra. Ld. itt: <https://www.iskolaszolga.hu/index.php?menu=cikk&id=1288>

ezen a terven bukott meg a projekt. A dinamikus építész a sportpálya mellett a terepbejáró sétán rábökött egy bódéra:

– Ezt elbontjuk, s itt lesz a művelődési ház!

– Itt nem lesz... – mondott ellent a polgármester.

– ?

– Ez az anyósom zöldségsbódéja.

Marad.

Még tán az első demokratikus kormányzat idején kerültek az érdeklődés fókuszába az iskolaszékek. Nem volt egyértelmű a társadalmi-politikai fogadtatás. A gyanakvás oka az volt, hogy az elmúlt egy-két évben – főként a főváros környéki agglomerációban – először azok a spontán szerveződő szülői közösségek nevezték magukat iskolaszékeknek, melyek hatalomátvételre készültek, s a korábbi állampárt kinevezte igazgató elleni lázongások szervezői voltak. Ezzel együtt valamiképp mégiscsak a társadalmisítás, a stakeholderekkel való párbeszéd eszközeiként jelentek meg a közoktatás porondján – ám a kialakuló új politikai struktúráknak nem ez a szervezet kellett a társadalmi kontroll legitimációjához. Úgy vélték, hogy az Eötvös-i hagyományok iskolaszékének az önkormányzatok szabályosan választott oktatási bizottsága felel meg inkább. Az iskolaszék-alapítási lehetőségnek az 1993-as törvénybe iktatása után azonban az iskolafenntartó önkormányzatok delegáltjai rosszul érezték magukat a lassan alakuló iskolaszékekben, a szülők és tantesületi tagok körében. Volt ebben identitászavar is: az iskolaszék tagjaként az iskola helyi közösségi

érdekképviselője irányában köteleződtek el – ám mégiscsak a fenntartó volt a megbízójuk.

Ebben a bonyolult helyzetben jelentős nemzetközi alapítványi támogatással indult egy fejlesztési projekt. A szakértő és társai által végzett helyzetfelmérő kutatás igazán jól sikerült. Tükört lehetett mutatni a valóságról (akkor is, ha a minisztérium egy má-

sik kutatás eredményeit promotálta a nyilvánosságban). De az ezt követő fejlesztés? „Hívjon – jövők” – volt a nemzetközi alapítvány támogatta

szakemberekből alakult fejlesztőcsoport szlogenje. Jó szlogen volt – de valahogy mégis mindig jó sok telefonba került egy-egy „partraszállásuk”. Igaz, jobbára inkább konfliktusok esetén volt szükség a külső szakemberek által elvégzett mediációra sérült szülők és sérült pedagógusok között. Hát ez nem a klasszikus, törvénybe foglalt iskolaszéki feladat volt – de mégiscsak a partnerek párbeszéde indult meg.⁵ Ki tudja, mi lett volna belőle – ha a kormányváltás el nem jelentékteleníti az iskolaszékek intézményét.

Talán több sikert hoztak azok a fejlesztések, melyek az általános művelődési központokhoz kötelezték el. Tagadhatatlan, hogy az eredményekbe belejátszott, hogy a jóformán „alulról szerveződő”, folyamatosan legitimációs küzdelmekben edződő ÁMK-mozgalom igazán identitásteremtő közeg volt e komplex intézményeknek, működtek légyen azok az ország bármely pontján. A korábbi korszakban megannyi – sokszor politikailag is támogatott – kísérlethez,

sértett szülők és sérült pedagógusok

⁵ Ez a tapasztalat majd a minőségbiztosítás feladatai sorában visszatér.

innovációs kezdeményezéshez (Szederkény, Szentlőrinc, Pécsszabolcs stb.), illetve a határain túl is híres baranyai régió fejlődő („önfejlesztő”) ÁMK-inak fejlesztéséhez hívták tanácsadónak. Nem volt könnyű feladat. Egy, a megyeszékhely peremén működő intézmény vezetési válsággal, beígért infrastrukturális fejlesztések elmaradásával, a lakosság elvándorlásával küszködött, a másik ÁMK valójában egy, részeit tekintve már az önállósodás irányába tájékozódó falubokor centrumában működött. Az intézményvezető szociális érzékenysége volt az, mely a megye peremén elhatalmasodó szegénység világába reményt hozott. Alig volt szükség bátorításra, hogy az igazgató kitalálja: a tanulók pontszerző játékanak eredményeként három fokozatban használhatják az intézmény számítógépeit (vagy még csak számítógépet).

Első fokozat: az arra rendelt időben délután bejöhethet az épületbe, s tanári felügyelettel gépezhet (még az internet előtt vagyunk). Második fokozat: egyedül használhatja a teremben a gépet. Harmadik fokozat (igazán nagy dicsőség): hét végére hazaviheti a gépet. Ez jól motiválta a gyerekeket.

A Tisza-tó partján létesült ÁMK-ban nehezebb dolga volt a szakértőnek. Az itteni intézmény elsőik közt jött létre még a '70-es évek közepén. A feladattal egyébként

öntudatosan azonosuló testületben a kifáradás jelei mutatkoztak, hiszen a beígért csoda, a korszerű üdülőtelep megteremtődése várattott magára, a település a szegénységgel küzdött, távol a megyeszékhelytől. Az óvoda vezetője – az iskolaintézmény vezetőjének felesége – tartotta Elektraként a lelket a kollégákban. (Jellegzetes volt ebben az időben az óvodapedagógusok általánosnak mondható ambíciója: igazolni kívánták értelmiségi voltukat, s ez hajtotta őket minden innovációs mozgalomhoz.)⁶

Még nehezebb volt a Csepel-közi agglomerációs településen. Az igazgató csodát akart, kiemelkedni intézményével az átlagból. *Kísérleti* címet szerezni, e jogosítvánnyal innovációk sokaságát befogadni. Így

esett, hogy egyszerre vállalt részt az alapvetően zárt technológiájú, erősen irányított oktatási kísérletben, s az abszolút nyitottságot, társadalmi nyilvánosságot sürgető ÁMK-mozgalomban is.⁷ A *kísérleti* cím nem volt ele-

gendő e két irányzat közti feszültség feloldására. Az igazgató megannyi konfliktus után szívrohamot kapott. A szakértő-tanácsadó pedig az új igazgatóval még ennyire sem tudott együttműködni.

a másik ÁMK valójában
már az önállósodás irányába
tájékozódó falubokor
centrumában működött

⁶ Meg kell jegyezni, hogy jóformán évtizedekkel az intézmény fénykora, majd a közoktatás átszervezéséből adódóan a komplex intézmény mondhatni erőszakos széttagolása után is kimutathatók voltak az „alapító atyákban és anyákban” jóval a nyugdíjkorhatáron túl az erős elkötelezettség jegyei. Miközben a település valóban fontos – és csicsás – tóparti üdülőtelep lett (át is épült a falu a tó közelébe), a gyerekek elfogytak; két alsós cigány osztály maradt az egykori mintaépületben, a felsősöket iskolabusz viszi a körzetközpontba.

⁷ Megjegyzem, a Tisza-tó menti ÁMK is pályázott a Zsolnai József irányította ÉKP-program befogadására. Ám a szigorú „zsúri” a jelentkezést elutasította. A szakvéleményben ilyesmi szerepelt: „a tanítónő öltözködése nem harmonizál a tanterem dekorációjával – az egységes nevelői hatás pedig ezt indokolná”. (Később gonoszkodva csúfolkodunk is ezen a szakvéleményen: bizonyára nem volt matyó minta a tanárnő fehéreműjén.)

Reménytelinek tűnt csatlakozása a legendás iskolamegújító programjához is, aki belátva, hogy a „szocialista nevelőiskola” eljövetele bizonytalan ideig mégiscsak várat magára, egy szociáldemokrata program – a komprehenzív iskola – honosításába fogott. Loránd Ferenc legendája – hisz róla van szó –, szuggesztivitása rendre meghódította nem csupán az iskolaigazgatókat, de a tanterületeket is. A nyári „összetartásokon” 4-5 iskola tanárai, tanítói törték a fejüket tanterven, taneszközökön, iskolaszervezeten, értékelésen. Egy ideig. Aztán sorra kiderült, hogy vagy a fenntartónak, vagy az intézményvezetőnek más motívumai vannak. Az egyik minden elvi egyetértése mellett a világért nem adta volna fel tehetőséggonдозó elittagozatát, másutt a város vezetése rettent meg attól, hogy esélyegyenlőséget hirdető intézménye esetleg sikeressé válik, s elszipkázza az elitgimnáziumból a középosztályi családok gyerekeit. A szakképzés felé nyitás végképp reménytelen volt. De a „magyar komprehenzív” elsorvadásának, mondjuk ki, bukásának külső és belső okainak feltárására nem vállalkozom. A főszereplő már nincs köztünk, s mi, élők máig nehezen nézünk szembe a tapasztalatokkal, mikor jóformán csak a hitünk maradt.

De két jellegzetes történet mégis.

Szakértőnk a művészeti nevelési program felelőse lett. A tervezés egész jól haladt, a nyári művészeti táborok során gyerekek és pedagógusok együtt tanulták a művészetek komplexitását és az egyéneken rejtező, olykor egészen különböző tehetségek egyénhez

igazodó kibontását. Ám tanévben? Óra-rendben? Ott már nem megy! Aki ének szakos, annak joga van nem érteni a vizuális kultúrához –nem tanulta –, táncolni meg végképp nem tartozik a szakmájához, a sarjadó drámapedagógia hatásai még alig érték el. Egy-egy tanévnyi (főleg alsós) kivételtől eltekintve a program nem haladt előre.⁸

A másik történet egyenesen hátborzongató. Amikor a szuggesztív kísérletvezető szívhez szólóan meggyőzte az iskolatársulás

tagjait a fejlesztő – értsd: szöveges – értékelés kulcsfontosságáról, akkor a nyári továbbképzésen egy álló hétig a szövegformulákon töprengett a társaság. Lelkesen, valósággal éjt nappallá téve. Gazdag

mi, élők máig nehezen nézünk szembe a tapasztalatokkal, mikor jóformán csak a hitünk maradt

segédanyaggal tértek haza.

Egy évre rá az iskolák arról számoltak be, hogy bizony hiába fogalmaztak meg az előző nyáron megannyi árnyalt értékelő mondatot, jóformán 4-5 az, amit jellegzetesen használtak. Közkívánatra a többi le is került az ajánlott-listáról.

Az informatikus a következő nyáron mindenkinek tetsző praktikus ötlettel állt elő: mennyivel egyszerűbb lenne az adminisztráció, ha ez a 4-5 (legyen öt) mondat kapna egy-egy kódot, s az értékelő lapra elég lenne a kódot beírni, hiszen mindenki tudja, miről van szó.

A világmegváltásra készülő forradalmárok három év alatt kitalálták a hagyományos osztályozást. (Jó, ne becsljük le az idáig vezető utat mint önépítő, reflektív tanulási folyamatot. Ennyi maradt.)

⁸ A sors külön meglepetése volt, hogy egy dél-dunántúli beás falu iskolája talált rá a komplex művészeti tanterv egyik komponensére, a néphagyományra, újfokorizmusra épített Kalendárium nevű komplex tantárgyra – s itt sikerrrel alkalmazzák tán még ma is.

És eljött a minőségbiztosítás. A Comenius programba egy jeles pécsi intézmény⁹ hívta szakértőnek. Őt is ismerték, ő is ismert megannyi kollégát, a bonyolult intézmény (Kamarás István pedagógusnak nevezte) minden zégét-zugát. Zavarba akkor jött, amikor az indító tesztüeti ülésen – ez vagy 500 szakértelmiségit jelentett ebben az esetben – a színházterem reflektorfényében az igazgatónő büszkén bejelentette, hogy ő lesz a fejlesztés tanácsadója. Zavarban volt. Akasztófahumorról csak annyit mondott: „Kollégák, én vagyok a nyereség”. Hiszen a Comenius programba kiténtetés gyanánt beválasztott intézmények csakugyan nem kaptak semmi erőforrást munkájukhoz, csak a rendszeres jelentési kötelezettséget. (Olykor a jelentő úrlap zárt kérdéseire lehetetlen volt érvényes választ adni. Pl.: hány kolléga vesz részt a minőségbiztosításban? Az elektronikusan feltöltendő adatlapba háromjegyű számot nem lehetett beírni. Holott ők messze többen voltak! Mit tegyenek? A szakértő tanácsa: írjatok be 99-et.) De támadt aztán még nagyobb bonyodalom. Hiszen – megérdemelten – megpályázták a Minőség-díjat. Kiszállt a bizottság, majd elutasította a pályázatot azzal, hogy az intézmény nem működik együtt óvodával.

– Hogyan magyarázzuk el – panasolta a szakértő csaknem sírva – a bizottságnak, hogy mi nem „együttműködünk”, hanem magunk vagyunk az óvoda is, lévén integrált intézmény? (Mert hogy ilyen válaszvariáció a bírálóbizottság kérdőívén nem szerepelt.)

Egy oktatásfejlesztő cég kísérletet tett saját minőségbiztosítási program kidolgozására, terjesztésére. Szakértőnk is kapott egy budai általános iskolát.

a minősítő táblát a cég igazgatója ünnepélyesen adta át

A program lényege az volt, hogy a fenntartó képviselőjéből (ritkán látuk), a szülők, a pedagógusok, s diákok delegált-

jaiból és a szakértőből álló ötösfogat magdolgozta ki az értékelés sikerkritériumait, melynek elérése után érdemelhette ki az iskola a kapujára kitűzhető minősítő táblát – marketingje részeként. Ez a „bizottság” havonta ülésezett, áttekintette a helyzetet – a szülők képviselője volt különösen aktív és hozzáértő. Így esett, hogy év végéhez közeledvén felsejlett, hogy az egyik szempont esetében az iskola mégsem teljesítette az elvárt s vállalt eredményeket. Mi legyen?

– Az a pár tized az átlagban nem számít – vélelmezte a tanárság képviselője.

– Hogyne számítana? Ti fogadtátok el – replikázott a hölgy.

– No de mégis, hogy nézne ki, már elkészítettük a tábla helyét is.

– Szó sem lehet róla.

– Nem lehetne valami kompromisszum?

Hosszas vita, egyeztetés után a Bizottság elfogadta a szerződés módosítását. Egy másik szempont esetére magas túlteljesítést ígnyelt. Az iskolabéke megszületett.

A minősítő táblát a cég igazgatója ünnepélyesen adta át.

Aztán a minőségbiztosítás lekerült az oktatásfejlesztés napirendjéről. Itt is abba maradt.

⁹ Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központ (A szerk.)

Megannyi erősen laikus szülői elégedetlenségnyilvánítás után az államtitkár a szakértőt azzal bízta meg, hogy szervezze meg a Szülők Akadémiáját, s az iskolai kultúraváltás legfontosabb mozzanatairól e kampány állomáshelyein győzze meg csapatával a szülői társadalmat. A legkiválóbb előadók „szálltak partra” az ország különböző tájain (ahol volt fogadókészség). A tornaterem mint helyszín többnyire túlzásnak bizonyult, ezen alkalmakkor a tantestület és az óvónők mellett néhány szülő érkezett, akik a szülői értekezletek hagyományain szocializálódva jobbra saját gyerekük nevelési problémáira kerestek választ. Pontosabban: nem is saját gyerekekről szóltak, hanem azok padtársairól, akik piszkosak, csúnyán beszélnek, neveletlenek stb. Egyszóval a Szülők Akadémiáját minden szándék ellenére elfoglalta a középosztály.

Aztán volt egy olyan EU-s fejlesztési pályázat, amire a fenntartó önkormányzatok pályáztak. A szakértői díj mellett itt jutott pénz a projekt kiemelt tevékenységeiben feladatot vállaló, feladatot kapó kollégáknak is. Ám a többieknek semmi. Megértette: így nem lehet egy nevelői közösséget animálni az innovációra. Nem is ők akarták. S még nem is részesülnek az áldásokból. Szinte menekült ebből a helyzetből.

A Norvég Alap volt a támogatója egy, az iskolai diákönkormányzatokat fejlesztő projektnek. Ez nem is olyan régen volt, alig tíz esztendeje. A modell a hagyományos.

**egy nálunknál
boldogabb társadalom
boldogabb iskolakultúrája**

A felhívásra önként jelentkezhetek iskolák. Volt is öt jelentkező. Egyeztettük szándékait, igényeiket. A közelben élő, diákmozgalmakban jártas szakértők támogatták prog-

ramjaikat, melyekben megjelentek a fejlesztők teoretikus elgondolásai is, de modellek sokaságából választhatta ki mindegyik iskola a neki megfelelő, neki tetszőt – hagyomá-

nyos tevékenységektől az iskolaköztársasági formáig, vagy éppen a települési gyermekönkormányzat irányában haladó fejlesztésig. Mi tagadás, küzdeni kellett azzal a felfogással, mely a diákönkormányzatot a farsangi bált, meg a fordított napot szervező segédcsoportnak tekintti. Azt se tagadhatjuk, hogy egy Neill-i értelemben vett öngazgatásig, közös kormányzásig nem jutottunk el.

Aztán a törvénymódosítás a diákönkormányzatok jogosítványait alaposan megkurtította. Ugyan mi maradhatott a két éves projekt emlékeiből? Mit őriznek a falak?

Kedves Reijo! Talán tanulságosak egy nálunknál boldogabb társadalom boldogabb iskolakultúrája számára ezek a szomorkás történetek. Vagy csak a szakértő volt ügyetlen? Rossz helyszíneket választott, haszontalan tanácsokat adott, aszinkronban volt a korszellemmel?

S vajon végül fiatal kollégáim milyen témában, milyen körben adják be végül innovációs pályázatukat?

Kérdezze majd annak idején tőlük. Tisztelettel köszönti híve

Trencsényi László



Szerkesztői jegyzet

A tavasz még a legkilátástalanabb időkben is a reménységet hordozza, a természet megújulása bizakodással tölti el az ember lelkét. Ezt a reményteljes várakozást segíti az is, hogy – a tanévek sajátos ritmusából adódóan – tavasszal sűrűsödnek az éves pedagógiai munkát, a különböző programokat záró rendezvények; versenyek, vetélkedők, konferenciák. Idén is több színesnek ígérkező rendezvényre kaptam meghívást. Ezek közül – a személyes érintettség miatt is – a legnagyobb várakozással *„A köznevelés tartalmi szabályozóinak megfelelő tankönyvek, taneszközök fejlesztése és digitális tartalomfejlesztés* című konferenciára tekintettem.

A rendezvényre március végén, Szélesfőhérváron került sor. A körülbelül 200 fős hallgatóság előtt a fejlesztők szemléletes prezentációkkal mutatták be a több mint hat évig tartó projekt eredményeit. Imponálóak voltak az infógrafikákon, látványos prezentációkon és az előadásokban megjelenő adatok: 417 tankönyv, 301 munkafüzet, több mint 200 okostankönyv, 36 000 okosfeladat, a Nemzeti Közoktatási Portálon pedig havi egymilliót meghaladó látogató és közel 136 millió naplózott letöltés.

Nagyon elégedettek lehetünk, ha kizárólag a projekt számszerűsíthető eredményei alapján szeretnénk értékelni a fejlesztő munkát. Az eredményesség valódi indikátora azonban sokkal inkább a szóban forgó „termékek” közoktatási hasznosulása. Mielőtt ennek a problémának taglalásába belefognék, tennék egy kis kitérőt.

Kevesen tudják, hogy a projekt többszörösen nehezített körülmények között dolgozott. Többször változott a projektgazda személye. A fejlesztési folyamat előzményei az OFI-hoz kapcsolódtak, majd a program 2017-től átkerült az EKE-hez, 2020-ban pedig az Oktatási Hivatalhoz. A jogszabályi feltételek sem a minőségi fejlesztést tematizálták, inkább a logisztikai, tervezési feladatok elvégzését. Egy tanéven belül ugyanannyi idő (hat hónap) állt rendelkezésére a *tankönyvfejlesztésre*, mint a tankönyvek terjesztésére. Ez 2020-ban egészen abszurd helyzetet eredményezett, hiszen az év februárjában jelent meg az új NAT, és júniusra kellett új tankönyveket készíteni. Ez nyilvánvalóan lehetetlen küldetés volt.

Mint ahogy az is egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy az állami tankönyvfejlesztés (különösen akkor, ha teljes körű és kizárólagos akar lenni), nem vezet arra az eredményre, amelyet tíz évvel ezelőtt remélni lehetett. A problémának az időpréssén kívül van jogi és technológiai összetevője. A jogi lehetetlenség abból következik, hogy az állami tankönyvfejlesztő közel 1500 könyvcímet gondoz, és egy-egy könyvhöz hat-nyolc – szerzői jogot érintő – szerződés tartozik szépirodalmi művek, grafikák, képek, filmrészletek stb. kapcsán. Azaz 6000-es darabszámot meghaladó szerződésállománnyal kellene naprakészen rendelkezni. Ez, azon kívül, hogy hihetetlen mennyiségű jogi munkát igényel, összekapcsolódik az erősödő szerzői elzárkózással. Jó néhány szerző, ha megtudja, hogy alkotásukat állami tankönyvekben akarják felhasználni, rögtön elzárkózik a közléstől, vagy többszörösen emelt árat kér, ezzel is kifejezve az állami oktatáspolitikai iránti ellenszenvét. Ennek a helyzetnek súlyos értékvesztés lehet a következménye, mivel sok szempontból releváns szerzők és művek maradhatnak ki teljesen vagy részlegesen a könyvekből. A rendszerbe kódolt technológia probléma pedig: a véges szerkesztői, tördelői, műszaki kapacitás, mert az állami kiadónál a hatalmas mennyiségű címállomány karbantartása és az új fejlesztések munkaigénye évente visszatérő munkaszervezési feszültségeket okoz.

De a lényegi problémát még mindig nem ez jelenti. Hanem az, hogy végletesen és végzetesen megbomlott a bizalmi viszony az oktatáspolitikai és a pedagógusok között. Nemcsak a közel tíz éve változatlan „vetítési alap” miatt, amely mára élehetetlen értelmiségi létet eredményezett. Hanem azért, mert az elmúlt évtized oktatáspolitikai változásai az iskolák, a pedagógusok döntési jogköreit fokozatosan megnyirbálták. Előbb az iskolák vezetőinek megválasztásában vált formálissá a tantestületek szerepe, majd a helyi tantervkészítésben is csökkent az intézmények szakmai autonómiája, végül pedig a fenntartói rendszer átalakítása – és az ezzel összefüggő intézkedések – tették félre szinte teljes egészében a pedagógusközösségek döntési kompetenciáit. Ezzel párhuzamosan az oktatáspolitikai – látva a pedagóguspálya kihívásait – ahelyett, hogy a pedagógiai kultúraváltást támogató elemeket (pl.: szaktanácsadás, közös fejlesztésekbe való bevonás) erősítené, mind szélesebb körben bürokratizálta az iskola világát. Ennek egyik következménye az, hogy amikor a pedagógusok meghallják, hogy államilag fejlesztett könyvből kell tanítani, azt rögtön félre is teszik, és anélkül mondják rá, hogy rossz és használhatatlan, hogy érdemben hozzákezdtek volna a feldolgozásához, vagy a tanításban ki próbálták volna.

A bizalomvesztéség légkörében ez a viselkedés kódolva van a rendszerbe. Ha az oktatáspolitikai nem partnernek tekinti a pedagógusokat, hanem végrehajtónak vagy betanítható robotnak, akkor ebből ez a hozzáállás természetesen következik. Az elutasító attitűdöt ráadásul nyíltan kifejezni nálunk nemigen lehet – így a pedagógus a legtöbb esetben rejtőzködve, az esetleges lebukástól félve, szorongva képviselheti csak az igazát. Egy szorongó, rejtőzködő pedagógusi magatartás eredménye pedig leginkább a kudarcok sora.

Visszatérve a konferenciához: ott is ezt a jelenséget lehetett diagnosztizálni. A megjelent pedagógusok érdeklődve és illedelmesen meghallgatták a beszámolókat, de rejtőzködő tekintetük, a kérdések és a vita elmaradása, s hogy ebéd után gyorsan elszivárgott a vendégek többsége, azt sugallta, hogy a bemutatott – sok esetben valóban korszerű és attraktív – újdonságok biztosan a tantermeken kívül maradnak. Ebbéli aggodalmukat fogalmazták meg a fejlesztők is, akik nemegyszer szembesültek a felhasználói véleménnyel, miszerint „szépek és jók ezek az anyagok, de ezek az én diákjaim számára – ezért vagy azért – nem használhatók”. Hogy a prognózis mennyire érvényes, azt jól példázza hallgatóim elképedése, amikor az okoskönyv egyik fejlesztője bemutatta nekik a termék különböző funkcióit. Fel voltak háborodva, hogy ezt a korszerű taneszközt a középiskolai tanáraik nem mutatták meg nekik. Miért? Miért nem ebből tanulhattak?

A rendezvény szünetében a 2020-as kerettanterv-fejlesztés irányítójával beszélgettem. Egyetértettünk, hogy vannak még iskolák, osztályok, ahol eredményesen folyik az oktatás, de a hazai közoktatás tartalmi és módszertani szempontból rendszerszinten összeomlott. A jó iskola és a jó pedagógiai munka véletlenszerűen és kiszámíthatatlanul van jelen. Ő, a fizikus, abban reménykedik, hogy a közoktatás teljes összeomlása minél hamarabb bekövetkezik, és hogy van annyi rugalmasság a rendszerben, hogy ami lezuhant, az nem szétporlad, hanem gyorsan visszapattan.

Számomra ugyanakkor kérdés, hogy a fizika törvényeit mennyiben lehet az oktatási rendszerre alkalmazni.

Kaposi József

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

„...ne felejtsek el az államhatalom kezelői, hogy a jó iskola a jó tanáron fordul meg. A tanárnak valóban az a hivatása, amit folytonosan szólamként hangoztatnak: a kultúra fejlesztése és terjesztése. De hogyan fejlessze a tanár a kultúrát, mikor maholnap még a civilizáció áldásaiból is végképen kiszorul? Hiszen már jóformán szappant sem tud vásárolni, a fehérneműről nem is szólva. Az éjjeli elmélyedés gyönyörűségéről is le kell mondania, mert nem győzi a világítás költségeit. Könyvvásárlás, színházlátogatás, utazás – ábrándvilág.”

*Szőts Gyula; Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny,
1922–23, 3–4. sz., 35. o.*

„Készül a gyár legújabb terméke. A rovarokat víztiszta műanyagba ágyazzák. Légritkítással kiszívják a légbuborékokat, majd a kvarclámpák hatására az anyag megszilárdul. Az átlátszó műanyagba ágyazott rovar higiénikus, és minden oldalról jól megfigyelhető.”

*Részlet az Iskolai taneszközök című,
Fehéri Tamás által készített, 1963-as filmhíradó-fejezetből –
Idézi a Magyar retró 2. c. 2014-ben készült film (rendezte: Papp Gábor Zsigmond)*