iskolakultúra

2022/10

tanulmány

Bánfi Gréta – Korom Erzsébet
Tanulói aktivitásra alapozott oktatási módszerek alkalmazásának vizsgálata általános és középiskolai tanárok körében 3

Kovács Karolina Eszter – Mercz-Madarassy Kitti
Hátrányos helyzetű térségekben tanuló általános iskolások távolléti oktatással kapcsolatos attitűdjeire ható tényezők 22

Di Blasio Barbara – Ács-Bíró Adrienn
A börtönoktatás hatékonyságának vizsgálata női fogvatartottak körében 45

Garai Imre
A szakértői autoritás korlátozására tett kísérletek a középiskolai tanárképzés területén az első világháborút követően 62

szemle

Bánné Mészáros Anikó
Pedagógusoktól elvárt ellenőrzési-értékelési feladatok – egy kutatás tükrében 77

Hideg Gabriella – Gülfem Sezen-Balcikanli – Ayşegül Gamze Ceren
A fair play jelentéstartalmának és oktatásmódszertani lehetőségeinek vizsgálata török, kenyai és magyar testnevelő tanárok körében 89

kritika

Manxhuka Afrodita
Újragondolt kötelezők.
Lőrincz Andrea – Nagy Ádám:
Égi megbízás – Az ember tragédiája 104

A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalója 108

www.iskolakultura.hu

Bánfi Gréta[1] – Korom Erzsébet[2]

[1] Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
[2] Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Oktatáselmélet Tanszék
MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport

Tanulói aktivitásra alapozott oktatási módszerek alkalmazásának vizsgálata általános és középiskolai tanárok körében

A tanulmány egy kérdőíves kutatás eredményeit mutatja be, amely általános és középiskolai tanárok mintáját összehasonlítva vizsgálta a különböző oktatási módszerek, tanulásszervezési módok alkalmazásának gyakoriságát, kiemelt figyelmet fordítva az aktív tanulási formákra, valamint azok megítélésére és az elterjedésüket nehezítő tényezőkre.

Bevezetés

A felgyorsult világ változásai az oktatási rendszert is jelentősen érintik. Az oktatással foglalkozó kutatók hangsúlyozzák, hogy az egyénnek olyan készségek megszerzésére van szüksége, amelyeket hatékonyan tud alkalmazni a mindennapi élet során is. Napjainkban nem a lexikális tudás megszerzése a fő cél, hanem egy rugalmas, kreatívan használható tudás létrehozása, ami több tudományterületet átfog, és a munkaerőpiacon, illetve a hétköznapi életben is hatékonyan használható. Az információk memorizálása helyett olyan készségekre van szükség a 21. században, mint például a kreativitás, problémamegoldás, kritikai gondolkodás, hatékony információfeldolgozási, tanulási, kommunikációs és együttműködési készségek (ld. pl. Voogt és Roblin, 2012). A pedagógusok számára az egyik legnehezebb feladatot az iskolai tanulással szemben megfogalmazódó új igények kielégítése jelenti. Ebben segíthet a tanítási módszerek bővítése, újszerű módszerek bevezetése. Az aktivizáló tanítási-tanulási módszerek a hagyományostól eltérő, újfajta tanulási lehetőséget biztosítanak a diákok számára. Használatukkal növelhető a diákok tanulás iránti motivációja, és olyan ismeretekre tehetnek szert, amelyeket többféle kontextusban is tudnak alkalmazni (De Ridder, 2021).

Az aktív tanulás jellemzői, formái

Az aktív tanulás körébe sorolnak minden olyan oktatási módszert, amely bevonja a tanulókat a tanulási folyamatba, arra késztetve őket, hogy tevékenységeket végezzenek, és gondolkodjanak arról, hogy mit csinálnak (Bonwell és Eison, 1991). Gyakran nevezik tanulóközpontú megközelítésnek, és állítják szembe a hagyományosnak nevezett, információátadó oktatással, ahol a tanár a tudás közvetítője, a tanuló pedig a tudás passzív

befogadója. Nyíriné Fejszés Tóth (2010) szerint az aktivitás oktatáselméleti alapelv, olyan szervező, irányító pedagógiai tevékenység, amely a tanulók belső aktivitásának, öntevékenységének kialakítását célozza meg. Az aktív tanulás támogatása olyan eljárások, technikák alkalmazását igényli, amelyekben megváltozik a tanári és a tanulói szerep a hagyományos/tanárközpontú módszerekhez képest (Keiler, 2018). A tanár a közvetlen irányítás helyett szervezi és segíti a diákok munkáját. Felméri az előzetes ismereteiket és készségeik szintjét, majd olyan tevékenységeket alakít ki, amelyek illeszkednek a felkészültségükhöz (Yukhymenko és mtsai, 2014). Az aktív tanulásra jellemző tehát a tanulóközpontúság, a tanulói elköteleződés, bevonódás, aktivitást igénylő feladatok végzése, autentikus, a mindennapi élet valós helyzeteire reflektáló problémák megoldása, kérdések megvitatása. Az a diák, aki aktív tanulási folyamatban vesz részt, folyamatosan használja kritikai és problémamegoldó képességét, és gyakran találkozik olyan autentikus feladatokkal, amelyek a mindennapi élet valóságos problémáira reflektálnak (Prince, 2004).

Az aktív tanulás elméleti hátterét tekintve szorosan kapcsolódik a tanulás konstruktivista megközelítéséhez, amely a tanulásra mint aktív, tudásalkotó folyamatra tekint. A tudást a tanuló maga konstruálja meg, aktív résztvevője a gondolkodási folyamatnak, miközben másokkal is hatékonyan tud együttműködni (Bada, 2015). Az ismeretelsajátítás alapja az új tudás létrehozása. Ennek során a tanuló a már meglévő ismereteire épít. Azáltal, hogy a meglévő tudás újabb információkkal bővül, az új elemek nem csupán hozzáadódnak a meglévő ismeretekhez, hanem a megismerő rendszer összevetőinek bonyolult kölcsönhatása jön létre (Nahalka, 2013). A konstruktivista tanulás további jellemzője, hogy az életszerű kontextusokhoz köthető, autentikus problémákra csoportosan, változatos munkaformákkal és tanulási technikákkal keresik a tanulók a választ. A konstruktivizmus segít abban, hogy az elmélet és a gyakorlat között minél szorosabb kapcsolat alakuljon ki, és a diákok tevékenyen vegyenek részt az ismeretszerzési, tanulási folyamatokban. Ehhez olyan tanulási környezet szükséges, amelyben a tanulók együtt tudnak dolgozni és segíthetik egymást, változatos taneszközöket és információs forrásokat felhasználva (Chen és Yang, 2019).

Az aktív tanulás jellemző munkaformája a kisebb csoportban történő tanulás, de megvalósulhat párban vagy egyéni munkában is. Az aktív tanuláshoz számos oktatási módszer sorolható, például a probléma-, a kutatás-, a projekt-, az eset-, a dizájnalapú tanulás, a vita, a játék, a szimuláció, de idetartoznak a kooperatív és a kollaboratív tanulás különböző formái is (Prince, 2004). A tevékenykedtető módszereknek kiterjedt szakirodalma van, jellemzőikről és alkalmazási lehetőségeikről több módszertani munkában is olvashatunk (ld. pl. Balázs és mtsai, 2015; Falus és Szűcs, 2021; Makádi, 2015; Nagy, 2010; Radnóti, 2014). E módszerek közül néhány, a kérdőíves kutatásunkban is szereplőt ismertetünk röviden.

A kutatásalapú tanulás során a tanulók egy tudományos módszerekkel vizsgálható kérdést kapnak vagy fogalmaznak meg, hipotéziseket alkotnak, kísérletet terveznek és végeznek. A kapott adatokat értelmezik, majd azok alapján következtetéseket vonnak le. Több formája létezik (strukturált, irányított, nyitott) aszerint, hogy mennyi önállóságot kap a tanuló a folyamatban (Nagy, 2010; Veres, 2016; Z. Orosz, 2020). A kutatás segítheti a természettudományokhoz kapcsolódó attitűdök növelését azáltal, hogy a tanulók átélhetik, hogyan ismerhető meg a természeti világ, és az egyes kísérleti lépések aktív részesei lehetnek (Radnóti és Adorjánné, 2016). A kutatásalapú tanulás több nemzetközi projektnek köszönhetően (ld. pl. Korom és mtsai 2016) az utóbbi években egyre nagyobb figyelmet kap a hazai kutatásokban (ld. pl. Korom, 2010; Nagy és mtsai, 2021; Szalay és mtsai, 2020).

A problémaalapú tanulás esetében maga a problémamegoldás folyamata a tanulás lényege (Golightly, 2021; Molnár, 2005). A módszer jellegéből adódóan nincsenek előre meghatározott helyes megoldások, így az információkeresés, a kutatás, a közös

tudásépítés izgalma megmarad a tanulóknak (Kuvac és Koc, 2018). A hiányos információk, a rosszul definiált problémák tanulásra késztetik a diákokat. A problémaalapú tanulás alkalmazása felkészíti őket az elemző és a kritikus gondolkodásra (Hmelo-Silver, 2004; Müllerné Szögedi, 2006; Nagy és mtsai, 2021).

A projektalapú tanulás lényege, hogy a diákok olyan témát, komplex feladatot kapnak, amelyek elvégzésének középpontjában az ismeretanyag szintetizálása áll. A projektmunka során a tanulásszervezés oly módon zajlik, hogy a diákok együttműködve, közösen, saját motivációjukból fakadóan dolgoznak egy feladaton. A legtöbb esetben olyan feladattal állnak szemben, amely a mindennapi élethez kapcsolódó feldolgozására irányul, és egy közös produktum létrehozása a cél (Hortobágyi, 2003; M. Nádasi, 2003; Z. Orosz és mtsai, 2016).

Az oktatásban alkalmazott játékoknak számos formája és több generációja van (Bónus és Nagy, 2020a). Napjainkban egyre nagyobb figyelmet kap a digitálisjáték-alapú tanulás, amelynek alkalmazása a tanítás során hozzájárulhat a kutatási készségek fejlesztéséhez, segítheti a problémamegoldó és kritikai gondolkodás fejlődését, hozzájárulhat a tanulási motiváció növeléséhez (Bónus és Nagy, 2020b).

Hazai kutatási előzmények

Hazánkban számos olyan kutatás zajlott, amely a pedagógusok tanítási módszereinek feltárására irányult. Ezek közül az egyik legátfogóbb az Országos Közoktatási Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központjában 2001 tavaszán indított, a tantárgyak tanításának helyzetét feltáró vizsgálatsorozat volt. Összesen 16 tantárgyi területet elemeztek, és megfogalmazták az egyes tantárgyak tanításában fellelhető problémákat, illetve iránymutatást adtak azzal kapcsolatban, hogy milyen területeket célszerű fejleszteni. 2002 tavaszán az általános iskola felső tagozatán tanítók körében zajlott a kérdőíves adatfelvétel, ami 2003-ban középiskolai tanárok körében folytatódott. A vizsgálatok a különböző tankönyvek és egyéb taneszközök alkalmazására, oktatás-módszertani kérdésekre, az IKT-eszközök használatára és a továbbképzések feltérképezésére irányultak. Az eredményeket számos publikáció ismertette. Ezek közül mutatunk be néhányat, kiemelve a kutatásunk szempontjából releváns témákat. Kerber és Varga (2004) a 2185, általános iskolákban tanító pedagógussal végzett kérdőíves kutatásról számol be, amelyből kiderült, hogy az általános iskola felső tagozatán a leggyakrabban alkalmazott tanulásszervezési mód a frontális munka, utána következik a csoport- és a páros munka. A leggyakrabban használt oktatási módszer a magyarázat, a legritkábban alkalmazott pedig a projektmódszer és a tanulókísérlet. A szerzők rámutattak arra, hogy a tanárok szívesebben választanak olyan tanítási módszereket, amelyeket már jól ismernek, és amelyek beváltak a tanítási gyakorlatuk során. Azok a módszerek, amelyek nagyobb aktivitást várnak el a tanulóktól, illetve több felkészülést igényelnek a tanároktól, kevésbé gyakoriak. A tanárok a módszerválasztás kapcsán problémaként fogalmazták meg az időhiányt és az egyes módszerekkel kapcsolatos alapismeretek hiányát. A kutatók az eredmények alapján megállapították, hogy nagyobb hangsúlyt kell fektetni a tanárok módszertani továbbképzésére, továbbá a tanítás korszerűsítése: az innovatív eszközök használata hozzájárulhat a diákok tanulási képességének fejlődéséhez. Szorgalmazták a szemléletváltást a tantárgyak tanításában, a tankönyvközpontúságtól való elszakadást és az iskolán kívüli tanulás fejlesztését. A 2346 fős mintán, középiskolai pedagógusok körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményeiről Ranschburg és Kerber (2004) számolt be. A kutatás megmutatta, hogy az általános iskolákhoz hasonlóan a középiskolákban is a tanári magyarázat és a frontális munka használata a leginkább jellemző. A páros munkát és a projektmódszert csak elvétve alkalmazták a tanárok. A középiskolában nagyobbak

voltak a különbségek az egyes módszerek alkalmazásának gyakorisága között, mint az általános iskolában. A számítógéppel támogatott tanulás ritkán vagy sohasem fordult elő. A szerzők szerint ennek oka, hogy a magyarázat és a frontális munka túlsúlya nemigen ad lehetőséget a számítógép használatára a tanulás során. Összegezve e tantárgyi vizsgálatokat elmondható, hogy az ezredforduló tájékán a tantárgyakkal kapcsolatos problémák iskolatípustól függetlenül jelen voltak. A frontális munka és a magyarázat az általános és a középiskolában is túlsúlyban volt, míg a tanulói aktivitást igénylő módszereket, munkaformákat csak ritkán használták a pedagógusok.

Az obszervációs felmérés folytatásaként Radnóti (2006) strukturált interjúval vizsgálta a tanórai történéseket magyar- és matematikatanárok körében, amit iskolaigazgatókkal készített mélyinterjúkkal egészített ki. A kutatás megerősítette, hogy a tanárok nagyrészt a hagyományosnak nevezett, elsősorban frontális módszerekkel tanítanak. Ugyanakkor az is kiderült, hogy a tanárok ismerik a tanulóközpontú módszereket, és nem utasítják el azok alkalmazását. Az általános iskolai tanárok gazdagabb módszertani repertoárt használnak, és az újszerű módszereket, mint például a csoportmunka, differenciálás, projektmunka az idősebb tanárok alkalmazzák gyakrabban. A 2008-ban természettudományi tantárgyakat tanító tanárok körében végzett kérdőíves vizsgálat a tanárok által alkalmazott munkaformákat tekintve megegyezett a korábbi, obszervációs vizsgálatokban felvett adatokkal, ami felhívta a figyelmet arra, hogy a hazai módszertani kultúra állandó, és a továbbképzési programok ellenére is csak nagyon nehezen megváltoztatható (Radnóti, 2009).

A későbbi kutatások hasonló eredményeket hoztak. Bús (2015) a Dél-Alföld régió közoktatási intézményeiben dolgozó 453 pedagógus bevonásával végzett kérdőíves kutatást a tanítási szokások feltárására, kiemelt figyelemmel az aktív tanulás jellemzőire és a problémaközpontúságra. Eredményei rávilágítottak, hogy a pedagógusok ritkán alkalmaznak tanulóközpontú módszereket a tanítás során, inkább a hagyományos, tanárközpontú ismeretközvetítés, a tananyag frontális munkával történő feldolgozása a jellemző. Problémaközpontú önálló munka végzését ugyancsak nagyon ritkán kérik a tanulóktól. Azon tanárok, akik szorgalmazták tanóráikon az önálló kutatómunka vagy valamilyen gyűjtőmunka végzését, már legalább 20 éve a pályán voltak, és jellemzően valamilyen humán jellegű tantárgyat tanítottak. Az eredmények azt is megmutatták, hogy a segítő, facilitátori szerep gyakorlása az általános iskolában tanító pedagógusok körében gyakoribb. Összességében a kutatás felhívta a figyelmet arra, hogy a tanulói aktivitásra alapozott módszerek iránt elsősorban a hosszabb ideje pályán lévő, általános iskolában tanító tanárok a nyitottabbak, és az újszerű módszerek használata a továbbképzést végzettek körében népszerűbb.

Czakó és munkatársai (2017) arra voltak kíváncsiak, hogy milyen oktatási módszereket alkalmaznak, illetve milyen tapasztalattal rendelkeznek az innovatív, újszerű, tanulóközpontú tanítási technikák alkalmazásával kapcsolatban a gazdasági és agrár képzési terület szakmai pedagógusai. Az adatgyűjtés interjúval és kérdőívvel zajlott, 68 szakmai tanár részvételével. Az eredmények alapján elmondható, hogy az újszerűnek mondható, tanulóközpontú módszerek nem elterjedtek a szakmai képzés pedagógusai körében, és inkább a tananyagközpontú megközelítések a népszerűek. A kutatók azt is vizsgálták, hogy a tanárok tanítási tapasztalata hogyan befolyásolja az aktív módszerek használatát. Az esettanulmány, a játék, a projektmunka és a megfigyelés esetében a tanítási tapasztalat szignifikáns magyarázó erővel bírt. A vizsgálat alapján tehát elmondható: minél tapasztaltabb egy pedagógus, annál gyakrabban használja ezeket a módszereket. A szakmai továbbképzésben való részvétel is pozitívan befolyásolta egyes aktív tevékenységek alkalmazásának gyakoriságát.

Holik (2015) egy specifikusabb mintában mentortanárok módszertani kultúráját vizsgálta. Kérdőíves felmérésében 72 mentortanár vett részt. Eredményei azt mutatták, hogy a mentortanárok változatos munkaformákat és módszereket használnak; az egyéni

munkaformát gyakrabban, mint a frontálisat, de a páros és a csoportmunka is gyakori a tanóráikon. A magyarázat, szemléltetés, megbeszélés módszerei mellett a tanulói aktivitásra alapozott módszerek (pl. játék, vita, kooperatív oktatás, projektmódszer, szimuláció) használata is jelen van, tehát elmondható, hogy színes palettájú eszköz- és módszertárral tanítanak. A megkérdezett mentortanárok nyitottak a módszertani újításokra, szívesen kombinálják az újszerű módszereket a hagyományosnak nevezett eljárásokkal.

Az OECD által szervezett TALIS (Teaching and Learning International Survey – Nemzetközi Tanítás és Tanulás Vizsgálat) a legnagyobb nemzetközi kutatás, amely kérdőíves módszerrel gyűjt adatokat az 5–8. évfolyamon tanító tanárok és az intézményvezetők körében a tanítás és tanulás körülményeiről, a tanításhoz kapcsolódó hozzáállásukról, tanítási gyakorlatukról (Balázsi és Vadász, 2019). A 2018-ban zajlott TALIS felmérés alapján Magyarországon a tanárok több mint 90%-a felkészültnek érzik magát a tanított tantárggyal kapcsolatos szaktudományi, tantárgy-pedagógiai ismeretek, valamint a tanulással és tanítással kapcsolatos általános ismeretek és a tantárgyhoz kapcsolódó oktatási tapasztalat alapján. A szakmai továbbképzésben való részvételt tekintve a nemzetközi és a magyarországi eredmények is azt mutatják, hogy az oktatási rendszerek számára fontosak a szakmai továbbképzések, illetve fejlesztések. A kutatásban részt vevő OECD-országokban a pedagógusoknak átlagosan 94,5%-a vett részt valamilyen szakmai továbbképzésen a vizsgálatot megelőző egy év során. Magyarországon ugyanez az arány a jellemző, és az is szembetűnő, hogy a továbbképzéseken résztvevők között nincs szignifikáns különbség a nemek, az életkori csoportok és a tanítási tapasztalat alapján (Balázsi és Vadász, 2019). A TALIS vizsgálta azt is, hogy a tanárok mennyire tartják fontosnak oktatási gyakorlatuk során olyan tevékenységek végzését, amelyek a tanulók aktivitására koncentrálnak, és megfelelnek a 21. századi készségekkel szemben támasztott követelményeknek. Az OECD-országok átlagát tekintve a tanároknak 58%-a ad olyan feladatokat a diákoknak, amelyek fejlesztik a kritikai gondolkodásukat; 50%-a szervez olyan tevékenységeket, amelyek kiscsoportos foglakozásokat igényelnek, illetve egy probléma csoportban történő megoldását igénylik. A tanárok 44%-a kéri a tanulókat arra, hogy saját maguk, önállóan birkózzanak meg egy adott feladat vagy probléma megoldásával. Magyarországon e tevékenységek alkalmazása a nemzetközi átlagnál ritkábban fordul elő. A tanároknak alig több mint harmada várja el a tanulóktól, hogy csoportmunkában dolgozzanak, illetve önállóan oldjanak meg komplex feladatokat.

A TALIS vizsgálta azt is, hogy a tanárok mennyire tartják fontosnak oktatási gyakorlatuk során olyan tevékenységek végzését, amelyek a tanulók aktivitására koncentrálnak, és megfelelnek a 21. századi készségekkel szemben támasztott követelményeknek. Az OECD-országok átlagát tekintve a tanároknak 58%-a ad olyan feladatokat a diákoknak, amelyek fejlesztik a kritikai gondolkodásukat; 50%-a szervez olyan tevékenységeket, amelyek kiscsoportos foglakozásokat igényelnek, illetve egy probléma csoportban történő megoldását igénylik. A tanárok 44%-a kéri a tanulókat arra, hogy saját maguk, önállóan birkózzanak meg egy adott feladat vagy probléma megoldásával. Magyarországon e tevékenységek alkalmazása a nemzetközi átlagnál ritkábban fordul elő.

Balázsi és Vadász (2019) szerint az adatok arra világítanak rá, hogy Magyarországon fontos a tanárok számára a készségfejlesztés, de az általuk használt oktatási módszerek elenyésző arányban koncentrálnak az olyan képességek elsajátítására, mint a kritikai gondolkodás, a problémamegoldás vagy a jelenségek holisztikus megközelítése.

Falus és Szűcs (2021) az elmúlt 30 év kutatásait összegző áttekintéséből kiderül, hogy a tanárközpontú módszerek dominanciája lényegesen nem változott az idő során, a tanórákon csak ritkán jelennek meg a tevékenységközpontú módszerek, akár a történelem, akár a matematika vagy a földrajz tantárgyat tekintjük.

Ahhoz, hogy jobban megértsük a helyzetet, és lássuk a változtatás lehetséges irányait, részletesebb kutatások szükségesek. Jelen vizsgálat a tanulásszervezési módok mellett vizsgálja az oktatási módszerek, közöttük az újszerű, tanulóközpontú módszerek gyakoriságát. Elemzi az aktív tanulás általános jellemzőivel kapcsolatos véleményeket, összehasonlítva az általános és a középiskolában tanító tanárokat, valamint a szakok alapján kialakított humán-reál tantárgyakat tanító tanárok részmintáját.

A kutatás célja, hipotézisei

A felmérés célja az általános és középiskolai pedagógusok tanulói aktivitásra alapozott módszerekkel kapcsolatos tapasztalatainak, attitűdjének vizsgálata a Dél-Alföld régióban. A tanárok módszerválasztásán és az újszerű módszerekkel kapcsolatos tapasztalatain túl vizsgáljuk azt is, hogy van-e eltérés az iskolatípusok, illetve a tanított tantárgyak jellege (humán-reál) alapján kialakított részminták között. A kutatásban a következő kérdésekre keressük a választ:

(K1) Milyen gyakran használják a tanárok a tanórákon az egyes munkaformákat? Van-e különbség az általános iskolában és a középiskolában tanító pedagógusok, illetve a humán és a reál szakos tanárok között az egyes tanulásszervezési módok alkalmazásában? Van-e különbség a pályán eltöltött évek szerint képzett részminták között?

(K2) Milyen gyakran használják a tanárok a tanórákon az egyes oktatási módszereket? Van-e különbség az általános iskolában és a középiskolában tanító pedagógusok, illetve a humán és a reál szakos tanárok között az egyes oktatási módszerek alkalmazásában? Van-e különbség a pályán eltöltött évek szerint képzett részminták között?

(K3) Van-e különbség az általános és a középiskolai, illetve a humán és a reál szakos tanárok között az aktív tanulással kapcsolatos oktatási célok megítélésében? Van-e különbség a pályán eltöltött évek szerint képzett részminták között?

(K4) Hogyan befolyásolja a módszertani jellegű továbbképzésen való részvétel az aktív tanulási tevékenységek és munkaformák alkalmazását?

(K5) Milyen nehézségeket érzékelnek a tanárok a tanulói aktivitásra alapozott módszerek tanórai alkalmazásával kapcsolatban? Van-e különbség a pályán eltöltött évek szerint képzett részminták között?

A kutatás hipotézisei az előzetes vizsgálatok eredményei alapján (Radnóti, 2006; Bús, 2015; Falus és Szűcs, 2021):

(H1) A frontális tanulásszervezési módszereket alkalmazzák leggyakrabban a tanárok.

(H2) A tanárközpontú módszereket alkalmazzák leggyakrabban a tanárok.

(H3) Az általános iskolai tanárok gyakrabban alkalmazzák az aktív tanulás formáit.

(H4) A nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkező tanárok gyakrabban alkalmazzák az aktív tanulás formáit.

(H5) Van különbség az aktív tanulással kapcsolatos oktatási célok megítélésében a különböző szempontok (iskolatípus, humán-reál, szakmai tapasztalat) szerint bontott részminták között.

(H6) A módszertani jellegű továbbképzésen való részvétel és az aktív tanulási tevékenységek között pozitív kapcsolat van.
(H7) A kevesebb ideje pályán lévő pedagógusok több nehézséget fogalmaznak meg a tanulói aktivitásra alapozott módszerek tanórai alkalmazásával kapcsolatban.

Módszerek

Minta

A felmérés 182 pedagógus bevonásával valósult meg. Az adatokat 4 középiskolában és 6 általános iskolában vettük fel a Dél-Alföld régió négy városának iskoláiban. A vizsgálatban 89 általános iskolai és 93 középiskolai tanár vett részt, az átlagéletkoruk 45,53 év (SD = 8,17), a férfiak aránya 39,6%, a nőké 60,4%). Szakmai tapasztalat alapján három csoportot alakítottunk ki: 1–10 év (19,8%), 11–20 év (37,9%), több mint 20 év (42,3%). A minta eloszlását az egyes háttérváltozók szerinti bontásban az 1. és a 2. táblázat mutatja.

1. táblázat. A felmérésben részt vevő pedagógusok száma iskolatípusonként

Iskolatípus	Férfi (fő)	Nő (fő)	Összesen (fő)
Általános iskola	37	52	89
Technikum	14	11	25
Gimnázium	13	29	42
Gimnázium és technikum	8	18	26
Középiskola összesen	35	58	93
Összesen	*72*	*110*	*182*

A minta felét általános iskolában tanító tanárok adták. A középiskolai tanárok részmintájába gimnáziumban, illetve szakmai képzést is folytató, érettségit adó intézményben, technikumban tanító tanárok kerültek. A középiskolás mintában nem szerepeltek szakképző iskolában tanító pedagógusok. Mivel a középiskolai tanárok részmintáinak iskolatípusok szerinti elemszáma kicsi, az elemzésekben a középiskolai tanárok részmintáját egyben kezeljük.

A végzettséget tekintve a mintát jellemzően kétszakos tanárok alkotják. A szakokhoz kapcsolódó elemzésekhez a diploma alapján 5 csoportot hoztuk létre: (1) *humán szakos tanárok* (n = 108), (2) *reál szakos tanárok* (n = 64), (3) *humán és reál szakos tanárok* (n = 7), (4) *egyéb szakos tanárok* (n = 3). A *humán jellegű* csoportba soroltuk a következő szakokat: nyelvek (angol, német, francia, finnugor, latin), magyar nyelv és irodalom, történelem, pedagógia, pszichológia, hittan, média. A *reál jellegű* csoportba a következőket: matematika, fizika, kémia, biológia, földrajz, közgazdaságtan, logisztika, egészségtan. *Egyéb tantárgyak* közé került a rajz, az ének, a technika és a testnevelés. Azok a tanárok, akik humán és reál szakos diplomával is rendelkeznek (pl. történelem-biológia) vagy csak a 4. kategóriába sorolt szakokat jelölték meg (pl. rajz, ének vagy testnevelés), összesen 10 fő, a humán-reál összehasonlító vizsgálatokból kimaradtak annak érdekében, hogy egyértelműen kirajzolódjanak a különbségek. A humán és egyéb szakkal rendelkező tanárok a humán szakos, míg a reál és egyéb szakos tanárok a reál szakos részmintába kerültek.

2. táblázat. A pedagógusok megoszlása a továbbképzésben való részvétel szerint, humán és reál szakos bontásban

Továbbképzésben…	Általános iskola		Középiskola	
	Humán szak	Reál szak	Humán szak	Reál szak
részt vett (fő)	36	25	22	17
nem vett részt (fő)	17	9	33	13

Mérőeszköz

A felméréshez egy 43 itemes, általunk fejlesztett, papíralapú kérdőívet használtunk. A kérdőív első blokkja (7 item) a háttéradatokra vonatkozik. Megkérdeztük a pedagógus nemét, életkorát, legmagasabb iskolai végzettségét, azt, hogy mely évfolyamokon tanít, és hogy milyen szakos diplomával rendelkezik. A háttéradatokra vonatkozó utolsó két kérdés a módszertani jellegű továbbképzésben való részvételre, illetve a közeljövőben való részvételi szándékra vonatkozik.

A második egység, mely 15 itemből áll, a tanulásszervezési módok és oktatási módszerek, tanulói tevékenységek tanórai alkalmazásának gyakoriságára vonatkozik. Az itemek kidolgozásánál alapul vettük Radnóti (2004) felmérését, amit további elemekkel egészítettünk ki. A válaszok ötfokú skálán adhatók meg (1: soha, 5: minden órán).

A harmadik kérdéskör (14 item) az aktív tanulással összefüggésbe hozható tanári nézeteket méri, például: *Fontosnak tartom, hogy a diákok a tanulás során… használják a megfigyelés, a következtetés és a kísérletezés módszereit; …tudásukat képesek legyenek más területeken is használni.* A válaszok ötfokú skálán adhatók meg (1: egyáltalán nem, 5: nagyon).

A negyedik blokkban (9 item) a tanároknak egyetértésük mértékét kell kifejezniük ugyancsak ötfokú skálán (1: egyáltalán nem, 5: teljes mértékben) az aktivizáló módszerek alkalmazására vonatkozó nehézségeket felsoroló kijelentésekkel kapcsolatban. Például: *Nehézségeim vannak a tanulói aktivitásra alapozott módszerekkel, mert... a tanterv nem támogatja ezeket a módszereket*; *…nem tudom, hogyan értékeljem a tanulókat*; *… nem áll rendelkezésre megfelelő tananyag*.

A kérdőív egységeinek reliabilitás-mutatói megfelelők, ami azt jelzi, hogy a kérdőív megbízhatóan mér (3. táblázat).

3. táblázat. A kérdőív egységeinek megbízhatósága

Kérdőív egységei	Itemszám	Cronbach-alfa
Munkaformák és oktatási módszerek, eljárások használata a tanórán	15	0,860
Aktív tanulással kapcsolatos nézetek	12	0,920
Aktív módszerek alkalmazásának nehézségei	9	0,898

Adatfelvétel

A kérdőívet papíralapon juttattuk el a pedagógusoknak az iskolákba. A kitöltés önkéntes és anonim volt.

Eredmények

Tanulásszervezési módok, munkaformák alkalmazása

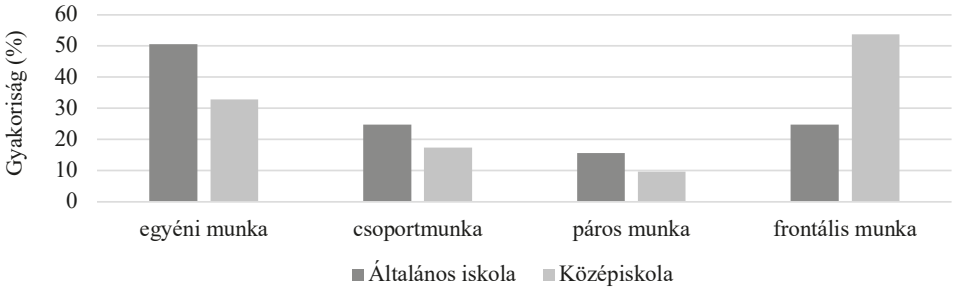
A tanulásszervezési módok tanórai használatára adott válaszok átlagait a 4. táblázat szemlélteti. A tanárok bevallásuk alapján mind a négy munkaformát viszonylag gyakran használják, különösen a frontális és az egyéni munkát. Összehasonlítva az egyes tanulásszervezési módok alkalmazásának gyakoriságát az általános és a középiskolai pedagógusok részmintáján, az egyéni, a páros és a csoportmunka használata is szignifikánsan gyakoribb az általános iskolában tanító tanárok körében A frontális munkát viszont a középiskolai tanárok használják gyakrabban (4. táblázat).

4. táblázat. Tanulásszervezési módok használata közötti különbségek iskolatípus szerint

Tanulásszervezési mód	Általános iskolai tanárok (n = 89)		Középiskolai tanárok (n = 93)		Kétmintás t-próba	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	|t|	p
Egyéni munka	*4,25*	*0,89*	*3,77*	*1,09*	*3,225*	*< 0,01*
Frontális munka	*3,93*	*0,84*	*4,23*	*0,96*	*2,231*	*< 0,05*
Csoportmunka	*3,83*	*0,93*	*3,50*	*0,94*	*2,377*	*< 0,05*
Páros munka	*3,69*	*0,94*	*3,33*	*1,18*	*2,203*	*< 0,05*

Megjegyzés: dőlttel szedve, ahol van szignifikáns különbség

Az iskolatípusokon belül páros t-próbával megvizsgálva a különbségeket azt tapasztaljuk, hogy az általános iskolában tanító pedagógusok az egyéni munkát használják a leggyakrabban, a csoport- és a páros munkát a legritkábban. A középiskolai tanárok esetében a frontális munka a leggyakoribb, amit az egyéni munka követ. Hasonlóan az általános iskolához, a csoport- és a páros munka kevésbé van jelen a tanórákon, és alkalmazásuk gyakorisága nem tér el szignifikánsan. Az általános és a középiskolában tanító tanárok közötti különbség még inkább látszik, ha megvizsgáljuk azok arányát, akik az egyes módszereket minden tanórájukon használják. Az általános iskolai tanárok fele (50,6%) az egyéni, a középiskolai tanárok fele (53,8%) a frontális munkát alkalmazza minden órán (1. ábra).



1. ábra. Az adott munkaformákat minden tanórán használó pedagógusok aránya iskolatípus szerint

A munkaformák közötti összefüggéseket megvizsgálva az általános iskolában az egyéni munka a frontális (r = 0,387) és a páros munkával (r = 0,365) korrelál, a csoportmunkával viszont nincs szignifikáns kapcsolatban. A csoportmunka a páros munkával (r = 0,368) és a frontális munkával (r = 0,218) függ össze. A középiskolában azok a tanárok, akik frontális munkaformát választanak, gyakran használnak páros (r = 0,365) és egyéni munkát (r = 0,345) is. Ebben az iskolatípusban a csoportmunka a páros (r = 0,550) munka mellett az egyéni munkával (r = 0,415) jár együtt.

A humán és a reál szakos tanárok részmintájának átlagai között egyik tanulásszervezési módot vizsgálva sem állapíthatunk meg szignifikáns különbséget. Mindkét részminta pedagógusaira igaz, hogy a frontális ($M_{humán}$ = 4,09, SD = 0,91; $M_{reál}$ = 4,06, SD = 0,87) és az egyéni munkát ($M_{humán}$ = 4,07, SD = 0,99; $M_{reál}$ = 3,92, SD = 1,04) használják gyakrabban, míg a csoportmunkát ($M_{humán}$ = 3,68, SD = 0,88; $M_{reál}$ = 3,67, SD = 1,01) és a páros munkát ($M_{humán}$ = 3,61, SD = 0,98; $M_{reál}$ = 3,36, SD = 1,20) ritkábban.

A szakmai tapasztalat szerint alkotott három részmintát tekintve mindegyikre igaz, hogy a frontális és az egyéni munkát használják a leggyakrabban a tanárok, a legkevésbé pedig a páros munkát (5. táblázat). A frontális, az egyéni és a csoportmunka alkalmazásának gyakoriságában nincs különbség a pályán eltöltött évek szerint képzett minták között, azonban a páros munkát gyakrabban használják azok, akik több mint 20 éve a pályán vannak.

5. táblázat. Tanulásszervezési módok alkalmazása a pályán eltöltött évek szerinti három részmintában

Tanulás-szervezési mód	**Szakmai tapasztalat**						**ANOVA**		**Részminták közötti különbségek**
	(1) 1–10 év (n = 36)		**(2) 11–20 év (n = 69)**		**(3) > 20 év (n = 77)**				
	Átlag	**Szórás**	**Átlag**	**Szórás**	**Átlag**	**Szórás**	**F**	**p**	
Frontális munka	3,86	1,25	4,20	0,85	4,08	0,11	1,684	0,189	-
Egyéni munka	3,86	1,09	4,04	1,06	4,04	0,96	0,447	0,640	-
Csoportmunka	3,89	0,92	3,70	1,05	3,53	0,86	1,863	0,158	-
Páros munka	*3,11*	*1,14*	*3,26*	*1,11*	*3,91*	*0,89*	*10,53*	*< 0,01*	*{1, 2} < {3}*

Megjegyzés: dőlttel szedve, ahol van szignifikáns különbség

Oktatási módszerek és eljárások alkalmazása

A 6. táblázat az oktatási módszerek használatát mutatja az általános iskolai tanárok részmintája szerint rendezve, a leggyakrabban használt módszer található a lista elején. A megbeszélés és a magyarázat a leggyakoribbak, a tanulási aktivitásra alapozott módszerek a lista második felében helyezkednek el. Összehasonlítva az általános iskolában és a középiskolában tanító tanárokat elmondható, hogy a magyarázat, a megbeszélés, a problémaalapú tanulás, a vita és a projektmódszer esetében nincs szignifikáns különbség a két iskolatípus között, míg a számítógéppel segített tanulás, a játék, a szimuláció, a tanulói kiselőadás, a kutatásalapú tanulás, a tanári és tanulókísérlet alkalmazásának gyakorisága szignifikánsan magasabb az általános iskolában tanítók körében.

6. táblázat. Oktatási módszerek, eljárások alkalmazása iskolatípus szerinti bontásban

Oktatási módszerek, eljárások	Általános iskolai tanárok (n = 89)		Középiskolai tanárok (n = 93)		Kétmintás t-próba	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	|t|	p
Magyarázat	4,29	0,93	4,53	0,76	1,866	0,064
Megbeszélés	3,97	0,79	4,03	0,67	0,610	0,543
Számítógéppel segített tanulás	*3,82*	*1,11*	*3,27*	*1,11*	*3,353*	*< 0,01*
Játék, szimuláció	*3,64*	*0,98*	*3,11*	*0,91*	*3,795*	*< 0,01*
Problémaalapú tanulás	3,47	1,12	3,18	0,89	1,929	0,055
Tanulói kiselőadás	*3,44*	*0,89*	*3,03*	*0,83*	*3,187*	*< 0,01*
Vita	3,10	1,09	3,08	0,73	0,188	0,851
Kutatásalapú tanulás	*2,88*	*1,36*	*2,40*	*1,28*	*2,444*	*< 0,05*
Tanári kísérlet	*2,85*	*1,43*	*1,90*	*1,19*	*4,857*	*< 0,01*
Projektmódszer	2,58	1,04	2,56	0,86	0,177	0,860
Tanulókísérlet	*2,54*	*1,50*	*1,98*	*1,33*	*2,667*	*< 0,01*

Megjegyzés: dőlttel szedve, ahol van szignifikáns különbség

A humán és reál szak szerint elemezve az adatokat, a magyarázat és a megbeszélés a leggyakrabban használt módszerek mindkét részmintában. Az aktív tanulási formák közül leginkább a játék, a szimuláció, a problémaalapú tanulás és a tanulói kiselőadás kerülnek előtérbe. A számítógéppel segített tanulást és a kutatásalapú tanulást a reál szakos pedagógusok szignifikánsan gyakrabban alkalmazzák, mint a humán szakos pedagógusok (7. táblázat). Tanári és tanulói kísérletet a tantárgyak jellegéből adódóan a reál szakosok alkalmazhatnak. Ezek a tevékenységek hasonló arányban, de viszonylag ritkán fordulnak elő körükben ($M_{\text{tanári kísérlet}} = 2{,}75$; $SD_{\text{tanári kísérlet}} = 1{,}45$; $M_{\text{tanulói kísérlet}} = 2{,}80$; $SD_{\text{tanulói kísérlet}} = 1{,}62$).

7. táblázat. Oktatási módszerek, eljárások alkalmazása a humán-reál szak szerinti bontásban

Oktatási módszer, eljárás	Humán szakos tanárok (n = 108)		Reál szakos tanárok (n = 64)		Kétmintás t-próba	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	|t|	p
Magyarázat	4,41	0,87	4,48	0,76	0,585	0,559
Megbeszélés	4,01	0,69	4,03	0,69	0,20	0,842
Számítógéppel segített tanulás	*3,40*	*1,09*	*3,78*	*1,15*	*2,181*	*< 0,05*
Játék, szimuláció	3,34	0,96	3,39	1,02	0,375	0,755
Problémaalapú tanulás	3,27	0,97	3,47	1,07	1,258	0,210
Tanulói kiselőadás	3,22	0,80	3,31	0,94	0,642	0,522
Vita	3,11	0,93	3,16	0,86	0,316	0,752
Projektmódszer	2,50	0,99	2,70	0,90	1,343	0,181
Kutatásalapú tanulás	*2,28*	*1,31*	*3,20*	*1,21*	*4,604*	*< 0,01*

Megjegyzés: dőlttel szedve, ahol van szignifikáns különbség

A pályán eltöltött évek tekintetében nem találtunk szignifikáns különbséget a megbeszélés, a játék és szimuláció, a problémaalapú tanulás, tanulói kiselőadás és a projektmódszer esetében a három kategória között (8. táblázat). A magyarázatot és a vitát leggyakrabban a 11–20 éve a pályán lévő pedagógusok használják, a számítógéppel segített tanulást a 20 évnél kevesebb tapasztalattal rendelkezők. A kutatásalapú tanulást, a tanulói kísérleteket és a tanári kísérleteket a kevesebb tapasztalattal rendelkező tanárok részesítik előnyben, bár a módszerek alkalmazása mindhárom kategóriában nagyon ritka.

8. táblázat. Oktatási módszerek, eljárások alkalmazásának gyakorisága a pályán eltöltött évek szerinti három kategóriában

Oktatási módszer, eljárás	**Szakmai tapasztalat**						**ANOVA**		**Részminták közötti különbségek**
	(1) 1–10 n = 36		**(2) 11–20 n = 69**		**(3) > 20 n = 77**				
	Átlag	**Szórás**	**Átlag**	**Szórás**	**Átlag**	**Szórás**	**F**	**p**	
Magyarázat	*4,08*	*1,27*	*4,61*	*0,55*	*4,39*	*0,79*	*4,705*	*< 0,05*	*{1; 3} < {2}*
Megbeszélés	3,89	0,89	4,06	0,48	4,00	0,83	0,635	0,531	-
Számítógéppel segített tanulás	*3,78*	*1,22*	*3,71*	*1,13*	*3,27*	*1,07*	*3,780*	*< 0,05*	*{1; 2} > {3}*
Játék, szimuláció	3,17	1,18	3,38	1,07	3,45	0,77	1,060	0,358	-
Problémaalapú tanulás	3,39	1,23	3,35	0,98	3,27	0,94	0,190	0,827	-
Tanulói kiselőadás	3,14	1,05	3,30	0,89	3,21	0,78	0,460	0,632	-
Vita	*2,81*	*1,04*	*3,30*	*0,73*	*3,03*	*0,97*	*3,917*	*< 0,05*	*{1; 3} < {2}*
Projektmódszer	2,56	1,03	2,71	0,91	2,45	0,95	1,318	0,270	-
Kutatásalapú tanulás	*3,11*	*1,21*	*2,64*	*1,42*	*2,40*	*1,27*	*3,533*	*< 0,05*	*{1} > {2} > {3}*
Tanári kísérlet	*3,14*	*1,25*	*2,26*	*1,51*	*2,10*	*1,23*	*7,594*	*< 0,05*	*{1} > {2; 3}*
Tanulókísérlet	*2,81*	*1,39*	*2,30*	*1,52*	*1,95*	*1,32*	*4,609*	*< 0,05*	*{1} > {2} > {3}*

Megjegyzés: dőlttel szedve, ahol van szignifikáns különbség; a „>” jel a szignifikáns különbség irányát jelöli

Az oktatási módszerek közötti kapcsolatot klaszterelemzéssel (csoportok közötti kapcsolat, négyzetes euklideszi távolság) vizsgáltuk. Az általános iskolában a játék, szimuláció – problémaalapú tanulás – vita – tanulói kiselőadás; a magyarázat – megbeszélés; és a projektmunka – kutatásalapú tanulás – tanári kísérlet – tanulókísérlet alkotnak klasztereket. Középiskolában a tanári kísérlet – tanulókísérlet kapcsolódik a legszorosabban, amit a vita – problémaalapú tanulás – kiselőadás – játék, szimuláció, illetve a magyarázat – megbeszélés követ; a projektmódszer, a számítógéppel segített tanulás és a kutatásalapú tanulás csak gyengén kapcsolódnak a többi módszerhez. A humán szakosok esetében a vita – problémaalapú tanulás – tanulói kiselőadás, valamint a magyarázat – megbeszélés

kapcsolódtak össze, míg a reál szakosoknál a projektmódszer – kutatásalapú tanulás; a tanulói kiselőadás – játék, szimuláció – vita – problémaalapú tanulás; tanári kísérlet – tanulói kísérlet; magyarázat – megbeszélés alkottak klasztereket.

Az aktív tanulás megítélése

Az aktív tanulással kapcsolatba hozható nézeteket vizsgálva a tanárok többsége fontosnak tartja azt, hogy a tanulók képesek legyenek az önálló ismeretszerzésre, felelősséget vállaljanak a tanulásukért, átéljék a tudásalkotás folyamatát, kipróbálják a képességeiket, megtalálják az összefüggéseket, a kapcsolódási pontokat a tananyagban, és képesek legyenek tudásukat alkalmazni. Az általános iskolában tanító tanárok szignifikánsan fontosabbnak ítélik meg a tapasztalatok révén történő tanulást, a megfigyelések, vizsgálatok végzését, az önálló kutatás és a tudományos ismeretek felfedezésének lehetőségét (9. táblázat).

9. táblázat. Tanári nézetek a tanulással kapcsolatban iskolatípus szerinti bontásban

Fontosnak tartom, hogy…	**Általános iskolai tanárok (n = 89)**		**Középiskolai tanárok (n = 93)**		**Kétmintás t-próba**	
	Átlag	**Szórás**	**Átlag**	**Szórás**	**|t|**	**p**
…a diákok átéljék a tudásalkotás folyamatát.	4,35	0,94	4,27	0,86	0,594	0,553
...tudományos ismereteket fedezzenek fel.	*3,27*	*1,52*	*2,49*	*1,65*	*3,295*	*< 0,01*
…felelősséget vállaljanak tanulásukért.	4,38	1,02	4,60	0,67	1,723	0,084
...képesek legyenek önállóan kutatni.	*3,71*	*1,63*	*2,95*	*1,86*	*2,944*	*< 0,01*
...hogy megfigyelést, vizsgálatot végezzenek.	*3,70*	*1,61*	*2,97*	*1,65*	*3,024*	*< 0,01*
…nagyfokú szabadságot éljenek meg.	3,99	1,10	3,80	1,10	0,183	0,238
…kipróbálhassák képességeiket.	4,43	0,96	4,42	0,72	0,024	0,981
…a tanulás folyamatára koncentráljanak.	4,24	0,98	4,02	0,91	1,524	0,129
...fejlesszék a kutatási készségeiket.	*3,63*	*1,63*	*2,92*	*1,67*	*3,196*	*< 0,01*
...érzékszerveiket vonják be a tanulásba.	*2,54*	*1,50*	*1,98*	*1,33*	*2,934*	*< 0,01*
…felismerjék az összefüggéseket.	4,42	0,90	4,30	0,84	0,886	0,377
…tudásukat tudják alkalmazni.	4,56	0,90	4,62	0,74	0,507	0,613

Megjegyzés: dőlttel szedve, ahol van szignifikáns különbség

A humán és a reál szakos tanárokat összehasonlítva öt esetben van szignifikáns különbség a tanulással kapcsolatos nézetekben. A reál szakos tanárok fontosabbnak ítélték meg a tudományos ismeretek felfedezését ($M_{humán} = 2{,}38$, $SD_{humán} = 1{,}59$; $M_{reál} = 3{,}58$, $SD_{reál} = 1{,}43$), az önálló kutatást ($M_{humán} = 2{,}79$, $SD_{humán} = 1{,}84$; $M_{reál} = 4{,}06$, $SD_{reál} = 1{,}42$), a megfigyelést és vizsgálódást ($M_{humán} = 2{,}78$, $SD_{humán} = 1{,}77$; $M_{reál} = 4{,}11$, $SD_{reál} = 1{,}07$), a kutatási készségek fejlesztését ($M_{humán} = 2{,}68$, $SD_{humán} = 1{,}69$; $M_{reál} = 3{,}80$, $SD_{reál} = 1{,}26$), az érzékszervek bevonását a tanulási folyamatba ($M_{humán} = 2{,}76$, $SD_{humán} = 1{,}73$; $M_{reál} = 3{,}97$, $SD_{reál} = 1{,}27$).

A szakmai tapasztalat szerint elemezve az adatokat ugyanezen öt, a vizsgálódásra, kutatásra, empirikus tapasztalatokra építő tanulásra vonatkozó állításnál tapasztalható

különbség a három kategória között. Mindegyik esetben a legkevesebb (1–10 év között) tapasztalattal rendelkező tanárok tartották a legfontosabbnak ezeket az oktatási célokat.

A tanulói aktivitásra alapozott módszerekkel kapcsolatos nehézségek megítélése

A mintába bevont tanárok leginkább azt tekintik nehézségnek, hogy szerintük a tanterv nem támogatja eléggé az aktív tanulási módszerek használatát. Kevésbé okoz számukra nehézséget az, hogy bizonytalannak éreznék magukat ezekkel a módszerekkel kapcsolatban. Összességében elmondható, hogy a pedagógusok kissé, illetve egyes állítások esetében közepesen értenek egyet a felsorolt nehézségekkel (10. táblázat).

10. táblázat. A tanulói aktivitásra alapozott módszerekkel kapcsolatos nehézségek megítélése

Nehézségek	Átlag	Szórás
A tantervi támogatás hiánya	2,91	1,45
Rendelkezésre álló tananyag hiánya	2,49	1,24
Aggodalom a tananyaggal való haladás miatt	2,48	1,27
Túl nagy osztálylétszám	2,43	1,31
Aggodalom a tanulói fegyelem miatt	2,18	1,22
A tanulók értékelésének problémája	2,14	1,12
A továbbképzéshez való hozzájutás problémája	2,11	1,25
A megfelelő erőforrások hiánya	2,11	1,32
Módszerekkel kapcsolatos bizonytalanság	2,06	0,99

Általános és középiskolai bontásban nincs különbség a nehézségek megítélésében. A humán szakos tanárok viszont jobban aggódnak a fegyelem megtartása ($M_{humán}$ = 2,34, $SD_{humán}$ = 1,25; $M_{reál}$ = 1,75, $SD_{reál}$ = 1,01), valamint a túl nagy osztálylétszám ($M_{humán}$ = 2,55, $SD_{humán}$ = 1,28; $M_{reál}$ = 2,13, $SD_{reál}$ = 1,23) miatt. A szakmai tapasztalat alapján képzett három részminta között jelentős különbségek adódtak. A kezdő tanárok az összes felsorolt problémát szignifikánsan jelentősebbnek érzik, mint tapasztaltabb kollégáik. A 11–20 éves tapasztalattal rendelkezők és a 20-nál több éve tanítók között a nehézségek megítélésében nincs különbség, csak egyetlen esetben, az aktív tanulást támogató módszerekkel kapcsolatos szakmai bizonytalanságnál. A legkevésbé tapasztalt tanárok mellett a több mint 20 éve tanító tanárok is bizonytalanabbnak érzik magukat az aktív tanulás támogatásában, mint a 11–20 év közötti szakmai gyakorlattal rendelkezők.

Továbbképzésen való részvétel

Az adatfelvételt megelőző öt évben módszertani jellegű továbbképzéseken a mintába került férfi és női pedagógusok ugyanolyan arányban (48%, illetve 50%) vettek részt. Az iskolatípusokat, illetve a humán-reál bontást tekintve viszont vannak eltérések. Nagyobb arányban vettek részt az általános iskolai tanárok (69%), illetve a reál szakosok (65%) továbbképzésen, mint a középiskolai tanárok (45%), illetve a humán szakosok (54%). A hosszabb ideje tanítók közül többen vettek részt továbbképzéseken (1–10 év: 50%, 11–20 év: 54%, több mint 20 év: 62%).

A továbbképzésen való részvétel a tanulásszervezési módok közül szignifikáns pozitív korrelációt mutat a csoportmunkával (r = 0,220), míg a frontális munkával negatív

kapcsolatot (r = -184). Az oktatási módszerek esetében a továbbképzésen való részvétel legerősebben a tanári kísérlet (r = 0,425) és a tanulói kísérlet alkalmazásának gyakoriságával korrelál (r = 0,342), de összefüggés van a számítógép alkalmazásával (r = 0,308), a problémaalapú tanulással (r = 0,239), a projektmódszerrel (r = 0,227), a vitával (r = 0,176) és a játékkal, szimulációval (r = 0,149) is.

A továbbképzések jelentőségét mutatja, hogy minden, a 10. táblázatban felsorolt nehézséget szignifikánsan jelentősebbnek ítélték azok a tanárok, akik nem vettek részt módszertani továbbképzéseken.

Diszkusszió

Kutatásunkban általános és középiskolai tanárok körében vizsgáltuk a tanulásszervezési módok és az oktatási módszerek használatát, valamint a tanárok véleményét az aktív tanulásról. A mintába került tanárok átlagéletkora magas (45,5 év), a nagy szakmai tapasztalattal rendelkezők vannak többségben, ami jelzi a tanári pályán lévők elöregedését.

Hipotéziseinket igazolták az eredmények, kivéve az első és a negyedik hipotézist, amelyek a frontális munkára mint a leggyakoribb munkaformára, illetve a nagyobb szakmai tapasztalat és az aktív tanulást támogató módszerek alkalmazása közötti kapcsolatra vonatkoztak. Az általunk vizsgált mintában a frontális munka csak középiskolában a leggyakoribb munkaforma, míg az általános iskolában az egyéni munka a legnépszerűbb. A korábbi kutatásokhoz (Kerber és Varga, 2004; Kerber és Ranschburg, 2004; Radnóti, 2006, 2009) képest az aktív tanuláshoz köthető csoport- és páros munka aránya is növekedett. Különösen igaz ez az általános iskolára, ahol az egyéni, a páros és a csoportmunka is gyakoribb, mint a középiskolában. Középiskolában továbbra is a frontális munka a legjellemzőbb. Érdemes megjegyezni, hogy az egyéni munka magas aránya az általános iskolában részben a begyakorlást szolgáló önálló feladatmegoldásból adódhat, de kapcsolatban lehet az aktív tanulással is, mivel szignifikáns összefüggést mutat a játékkal, a szimulációval, a számítógéppel támogatott tanulással és a problémaalapú tanulással. A humán és a reál szakosok, illetve a különböző szakmai tapasztalattal rendelkező tanárok között nem találtunk különbséget a munkaformák alkalmazásában, egy esetet kivéve: a páros munkát gyakrabban használják azok, akik több mint 20 éve a pályán vannak.

Az oktatási módszerek közül mindkét iskolatípusban a magyarázat és a megbeszélés a leggyakoribbak, hasonlóan a korábbi vizsgálatokhoz (ld. Bús, 2015; Holik, 2015; Kerber és Ranschburg, 2004; Kerber és Varga, 2004; Radnóti, 2006, 2009). Ez alapvetően érthető, hiszen számos oktatási célhoz, például a tananyag bemutatásához, értelmezéséhez a hagyományosnak nevezett módszerek sok esetben hatékonyabbak. Fontos, a módszertani változatosságot jelző eredmény, hogy több tanulóközpontú módszer is gyakran jelen van a tanórákon, ilyen például a játék, a szimuláció, a problémaalapú tanulás és a vita. A korábbi kutatásokkal összhangban az általános iskolában jellemzőbb az aktív tanulás, elsősorban a számítógéppel segített tanulás, a játék, a szimuláció, a kutatásalapú tanulás, valamint a tanulókísérlet. Mindez összefüggheet a tananyag mennyiségével, komplexitásával, a tanulók életkorával, valamint a képességeket, érdeklődést tekintve heterogénebb tanulói csoportokkal is. Középiskolában a frontális tanítás dominál, de ott is jelen vannak az aktív módszerek. A tantárgyak jellegéből adódó különbséggel magyarázható, hogy a számítógéppel segített tanulást, a kutatásalapú tanulást a reál szakos pedagógusok gyakrabban alkalmazzák. Érdekes tapasztalat, hogy közülük is elsősorban azok, akik a pályájuk elején járnak. Ez részben eltér a korábbi vizsgálatoktól (ld. Bús, 2015; Czakó és mtsai, 2017; Radnóti, 2006, 2009), amelyek az aktív tanulás és a szakmai tapasztalat

között többnyire pozitív összefüggést találtak. A változás oka lehet, hogy az utóbbi években a tanárképzésben egyre inkább teret nyer a tanulás konstruktivista megközelítése, a facilitátori tanári szerepre való felkészítés, valamint az infokommunikációs eszközök lehetőségeinek kiaknázása.

A vizsgálatba bevont tanárok fontosnak tartják az aktív tanulást és az általa megvalósítható fejlesztési lehetőségeket. Különösen az általános iskolában tanítók helyeznek nagy hangsúlyt a tapasztalatok révén történő tanulásra, a tanulói megfigyelésekre, vizsgálatokra, kutatásokra, a tudományos ismeretek felfedezésére, ami tükröződik a módszerhasználatukban is. A humán-reál szakos összehasonlításban a reál szakos tanárok fontosabbnak tartják a tudományos ismeretek felfedezését, az önálló kutatást, a megfigyelést és vizsgálódást, a kutatási készségek fejlesztését, az érzékszervek bevonását a tanulási folyamatba, közülük is elsősorban a legkevesebb (1–10 év) tapasztalattal rendelkezők.

Az aktív tanulással kapcsolatos nehézségek közül a tanárok mindkét iskolatípusban a tantervi támogatás, valamint a megfelelő tananyag és tanári segédanyag hiányát, továbbá a feszített tempójú tananyag-feldolgozást és a magas osztálylétszámot emelik ki. Legkevésbé a módszertani bizonytalanságot érzik problémának. A humán szakosok jobban aggódnak a fegyelmezetlenség és a magas osztálylétszám miatt, mint a reál szakosok. A legkevesebb szakmai tapasztalattal rendelkezők küzdenek leginkább az általunk vizsgált nehézségekkel, de az aktív tanulási módszerek használatában a 20 évnél régebb óta pályán levők is gyakran bizonytalanok. Ezek az eredmények magyarázhatók azzal, hogy néhány aktív tanulási módszer, mint például a kutatásalapú tanulás, a problémaalapú tanulás, a számítógéppel támogatott kollaboratív tanulás, a játék, szimuláció az utóbbi évtizedben kezdett intenzívebben megjelenni a hazai módszertani kutatásokban, a tanárképzésben, -továbbképzésben, és mindezek hatására az oktatási gyakorlatban. Túlnyomó részben a természettudományos neveléshez kötődnek a fejlesztések, bár humán területen is látunk példát a kutatásalapú (Kojanitz, 2010, 2011) vagy a problémaközpontú tanulás támogatására (Bús, 2013; F. Dárdai, 2007).

Az aktív tanulással kapcsolatos nehézségek közül a tanárok mindkét iskolatípusban a tantervi támogatás, valamint a megfelelő tananyag és tanári segédanyag hiányát, továbbá a feszített tempójú tananyag-feldolgozást és a magas osztálylétszámot emelik ki. Legkevésbé a módszertani bizonytalanságot érzik problémának. A humán szakosok jobban aggódnak a fegyelmezetlenség és a magas osztálylétszám miatt, mint a reál szakosok. A legkevesebb szakmai tapasztalattal rendelkezők küzdenek leginkább az általunk vizsgált nehézségekkel, de az aktív tanulási módszerek használatában a 20 évnél régebb óta pályán levők is gyakran bizonytalanok.

A vizsgálatba bevont tanárok fele vett részt a vizsgálatot megelőző öt évben továbbképzésen. Ez az arány az általános iskolában tanítók, illetve a reál szakosok, valamint a 20 évnél hosszabb ideje tanítók részmintájában kissé magasabb. A továbbképzések jelentőségét és hatását egyértelműen jelzik az eredményeink. Azok, akik részt vettek módszertani jellegű továbbképzéseken, gyakrabban szerveznek csoportmunkát, és ritkábban tanítanak frontálisan. Gyakoribb körükben a tanári és tanulói kísérlet, a számítógéppel segített tanulás, a problémaalapú tanulás, a projektmódszer, a vita, a játék és a szimuláció. Az aktív tanulással kapcsolatos nehézségeket szignifikánsan jelentősebbnek ítélik azok, akik nem vettek részt módszertani továbbképzéseken.

Összegzés

Kutatásunk az aktív tanulást kiemelt szempontként kezelve vizsgálta az oktatási módszerek, eljárások alkalmazását általános és középiskolában, azon belül gimnáziumban és/vagy technikumban tanító tanárok körében. Eredményeink szerint az iskolatípustól függetlenül a tanárok fontosnak tartják a tanulás konstruktivista megközelítésének alapelveit és azok megvalósításában az aktív tanulást. A mindennapi tanítási gyakorlatba való beépítés azonban támogatásra szorul, különösen a középiskolában.

Vizsgálatunk felhívja a figyelmet arra, hogy bár történt pozitív elmozdulás a húsz évvel ezelőtti kutatások eredményeihez képest az aktív tanulási formák alkalmazásában, a szélesebb körben való elterjedés elősegítéséhez érdemes figyelembe venni a tanárok által jelzett nehézségeket. Fontos, hogy a tanterv és a rendelkezésre álló taneszközök támogassák e módszerek alkalmazását az oktatás különböző szintjein és tantárgyi területein, valamint a tantervi szabályozás hagyjon elegendő időt az aktív tanulás különböző formáira, tevékenységeire. Napjainkban a tanárképző intézmények oktatási programjaiban szerepelnek az új oktatási módszerek. Erre utal az, hogy vizsgálatunk szerint a fiatalabb tanárok változatosabb módszereket alkalmaznak. A pályán lévő pedagógusok számára is egyre több továbbképzés, módszertani anyag, jó gyakorlat elérhető, mégis sok esetben hivatkoznak a segédanyagok hiányára. Ez adódhat abból, hogy nem tudják, hogyan adaptálják azokat a tanulócsoportjaikhoz és az adott iskola felszereléséhez, lehetőségeihez. A megvalósítást, a hagyományos keretekből való kilépést nehezíti a gyakran említett időhiány, a sok kötelező óra tanárnak és diáknak egyaránt, valamint az új módszerek kipróbálásával járó plusz munka is.

Mivel felmérésünk viszonylag kis mintán alapult, nem volt lehetőség a tantárgyak szerinti elemzésekre. A további kutatások során érdemes megvizsgálni nagyobb mintán az egyes tantárgyak, tantárgycsoportok helyzetét, valamint a kérdőíves felmérést pedagógusokkal készített interjúkkal kiegészíteni.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

Irodalom

Bada, S. O. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *Journal of Research & Method in Education, 5*(6), 66–70.

Balázs, K., Labancz, I. & Szalay, L. (2015). Oktatási módszerek. In Szalay, L. (szerk.), *A kémiatanítás módszertana*. ELTE. 20–68.

Balázsi, I. & Vadász, Cs. (2019). *TALIS 2018 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.

Bónus, L. & Nagy, L. (2020a). A játékokkal kapcsolatos fogalmak szakirodalmi áttekintése. *Iskolakultúra, 30*(6), 3–15. DOI: 10.14232/ISKKULT.2020.6.3

Bónus, L. & Nagy, L. (2020b). Kutatási készségek fejlesztése digitálisjáték-alapú tanulással tantárgyi tartalmon. *Iskolakultúra, 30*(8), 82–96. DOI: 10.14232/ISKKULT.2020.8.82

Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. The George Washington University, School of Education and Human Development.

Bús, E. (2013). A probléma-alapú tanítás/tanulás alkalmazása humán tantárgyak területén. *Iskolakultúra, 23*(11), 34–43.

Bús, E. (2015). Problémaközpontúság és tanítási módszerek vizsgálata általános és középiskolai tanárok körében. In Tóth, Z. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2014. Oktatás és Nevelés*

– *Gyakorlat és Tudomány*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága. 59–67.

Chen, C. H. & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review, 26*, 71–81. DOI: 10.1016/j.edurev.2018.11.001

Czakó, Á., Győri, Á., Schmidt, L. & Boros, I. (2017). Innovatív pedagógiai módszerek a szakmai oktatásban. A szakmai tanárok módszerei szociológiai megközelítésben. *socio.hu, 7*(2), 1–21. DOI: 10.18030/socio.hu.2017.2.1

De Ridder, D. (2021). Inquiry- based learning in year 11 and 12 secondary science. *Teaching science, 67*(2), 11–21.

F. Dárdai, Á. (2007). A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle, 57*(11), 49–59.

Falus, I. & Szűcs, I. (2021). Az oktatás módszerei. In Falus, I. & Szűcs, I. (szerk.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó.

Golightly, A. (2021). Self- and peer assessment of preservice geography teachers' contribution in problem-based learning activities in geography education. *International Research in Geographical and Environmental Education, 30*(1), 75–90. DOI: 10.1080/10382046.2020.1744242

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review, 16,* 235–266. DOI: 10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

Holik, I. (2015). Mentortanárok oktatási módszerei. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció,* 4, 22–37.

Hortobágyi, K. (2003). *Projekt kézikönyv*. Iskolafejlesztési Alapítvány.

Keiler, L. S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education, 5*(1), 34. DOI: 10.1186/s40594-018-0131-6

Kerber, Z. & Ranschburg, Á. (2004). Tanítás és tanulás a középfokú oktatásban. A 2003-as obszervációs felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, *54*(7–8), 127–151.

Kerber, Z. & Varga, A. (2004). Tanítás és tanulás tanárszemmel. In Kerber, Z. (szerk.), *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről.* Országos Közoktatási Intézet.

Kojanitz, L. (2010). A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra, 20*(9), 65–81.

Kojanitz, L. (2011). A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanulásig. *Történelemtanítás, 4(Új folyam 2)* (4), 02-04-05.

Korom, E. (2010). A tanárok szakmai fejlődése – továbbképzések a kutatásalapú tanulás területén. *Iskolakultúra, 20*(12), 78–91.

Korom, E., Csíkos, Cs. & Csapó, B. (2016). A kutatásalapú tanulás megvalósításának feltételei a természettudományok tanításában. *Iskolakultúra, 26*(3), 30–42. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.3.30

Kuvac, M. & Koc, I. (2018). The effect of problem-based learning on the environmental attitudes of preservice science teachers. *Educational Studies, 45*(1), 72–94. DOI: 10.1080/03055698.2018.1443795

M. Nádasi, M. (2003). *Projektoktatás*. Gondolat Kiadói Kör.

Makádi, M. (2015). A tevékenységközpontú természetismeret tanítás-tanulás pedagógiai és szakmódszertani háttere. In Makádi, M., Radnóti, K., Róka, A. & Victor, A. (szerk.), *A természetismeret tanítása és tanulása. Szakmódszertani tankönyv*. ELTE. 336–355.

Molnár, Gy. (2005). A probléma-alapú tanítás. Az ismeretek alkalmazásának és az együttműködő-készség fejlesztésének módszere. *Iskolakultúra, 15*(10), 31–43.

Müllerné Szögedi, I. (2006). A problémaalapú tanulás hatása a tanári és a hallgatói attitűdökre. *Nővér, 19*(6), 38–43.

Nagy, L. (2010). A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és természettudományok tanítása. *Iskolakultúra, 20*(12), 31–51.

Nagy, L., Fazekas, E. A. & Korom, E. (2021). A kutatási készségek fejlesztése problémaalapú tanulással. In Korom, E. & Nagy, L. (szerk.), *Gondolkodtató természettudomány-tanítás. Biológia*. Mozaik Kiadó. 145–160. http://edu.u-szeged.hu/ttkcs/kezikonyvek

Nagy, L., Répás, L., Kissné Gera, Á., Juhász, F., Bónus, L. & Korom, E. (2021). A kutatási készségek fejlesztése kutatásalapú tanulással. In Korom, E. & Nagy, L. (szerk.), *Gondolkodtató természettudomány-tanítás. Biológia*. Mozaik Kiadó. 113–144. http://edu.u-szeged.hu/ttkcs/kezikonyvek

Nahalka, I. (2013). Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció, 1*(4), 21–33.

Nyíriné Fejszés Tóth, E. (2010). Az aktív tanulás módszerei. *Új Pedagógiai Szemle, 60*(6–7), 135–145.

Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education, 93*(3), 223–23. DOI: 10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x

Radnóti, K. (2004). Fizika I. Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. In Kerber, Z. (szerk.), *Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről 2001–2003*. Országos Közoktatási Intézet. 156–183.

Radnóti, K. (2006). Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok? In Kerber,

Z. (szerk.), *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet. 131–167.

Radnóti, K. (2009). A természettudományi nevelés és a fizikaoktatás helyzete a 2008-as tanári felmérés tükrében. *Új Pedagógiai Szemle,* 3, 3–16.

Radnóti, K. (2014, szerk.). *A természettudomány tanítása. Szakmódszertani kézikönyv és tankönyv*. Mozaik Kiadó.

Radnóti, K. & Adorjánné Farkas, M. (2016). A kutatásalapú tanulás, tanítás és tanárképzés lehetőségei a fizika oktatásában. *Iskolakultúra, 26*(3), 70–80. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.3.70

Szalay, L., Tóth, Z. & Kiss, E. (2020). A kutatásalapú kémiatanítás tanulása. *Magyar Tudomány, 181*(8), 1032–1037. DOI: 10.1556/2065.181.2020.8.5

Veres, G. (2016). Gondolkodás- és képességfejlesztés: Kihívások és megoldások a SAILS projektben. *Iskolakultúra, 26*(3), 43–56. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.3.43

Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies, 44*(3), 299–321. DOI: 10.1080/00220272.2012.668938

Yukhymenko, M. A., Brown, S. W., Lawless, K. A., Brodowinska, K. & Mullin, G. (2014). Thematic analysis of teacher instructional practices and student responses in middle school classrooms with problem-based learning environment. *Global Education Review, 1*(3), 93–109.

Z. Orosz, G. (2020). Kutatási készségek fejlesztése a kémiatanítás során. In Korom, E. & Németh, V. (szerk.), *Gondolkodtató természettudomány-tanítás: Kémia*. Mozaik Kiadó. 19–32. http://edu.u-szeged.hu/ttkcs/kezikonyvek

Z. Orosz, G., Kiss, T. & Németh, V. (2016). Projektmódszer a kémiaoktatásban. *Magyar Kémikusok Lapja, 71*(11), 342–346.

Absztrakt

A tanulmány egy kérdőíves kutatás eredményeit mutatja be, amely általános és középiskolai tanárok (n = 182) körében vizsgálta a különböző tanulásszervezési módok és oktatási módszerek alkalmazásának gyakoriságát, kiemelt figyelmet fordítva az aktív tanulási formákra, valamint azok megítélésére és az elterjedésüket nehezítő tényezőkre. A felmérésre a Dél-Alföld régió négy városának iskoláiban került sor. A 43 itemes, papíralapon felvett kérdőív négy részből áll, minden egység megfelelő reliabilitás-mutatóval rendelkezik (Cronbach-alfa: 0,86–0,92). Az adatok elemzése, összehasonlítása iskolatípusonként, illetve a tanárok szakjai alapján kialakított humán-reál részmintákban, továbbá a szakmai tapasztalat alapján kialakított három részmintában történt. Az eredmények szerint a vizsgálatba bevont tanárok fontosnak tartják az aktív tanuláshoz kapcsolódó oktatási célokat, az aktív tanulási formák alkalmazásában azonban van különbség az egyes részmintákban. Az általános iskolában gyakoribb az egyéni, a páros és a csoportmunka, és az aktív tanulás módszerei is itt az elterjedtebbek. A reál szakosok gyakrabban használják a számítógéppel segített tanulást, a kutatásalapú tanulást, valamint a tanári és tanulói kísérletet, és közülük is elsősorban azok, akik a pályájuk elején járnak. Az aktív tanulással kapcsolatos nehézségek közül a tanárok mindkét iskolatípusban a tantervi támogatás, valamint a megfelelő tananyag és tanári segédanyag hiányát, továbbá az időhiányt és a magas osztálylétszámot emelték ki. Legkevésbé a módszertani bizonytalanságot érzik problémának. A legkevesebb szakmai tapasztalattal rendelkezők küzdenek leginkább módszertani nehézségekkel, de az aktív tanulási módszerek használatában a 20 évnél régebb óta pályán levők is gyakran bizonytalanok. A továbbképzéseken való részvételnek pozitív hatása van az aktív tanulási módszerek alkalmazására.

Kulcsszavak: aktív tanulás, oktatási módszerek, tanárok kérdőíves vizsgálata, általános és középiskola

Kovács Karolina Eszter[1] – Mercz-Madarassy Kitti[2]

[1] Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézet
[2] Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézet

Hátrányos helyzetű térségekben tanuló általános iskolások távolléti oktatással kapcsolatos attitűdjeire ható tényezők

Tanulmányunk célja a távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök feltárása hátrányos helyzetű fiatalok körében. A távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök vonatkozásában a tanulási problémák, a csökkent egészségi állapot, az időgazdálkodás és biztonság, valamint a távoktatás-preferencia faktorok rajzolódnak ki. Összességében a távoktatással kapcsolatos attitűdökre ható tényezők részben követik a hagyományos oktatás percepcióival kapcsolatos trendeket, azonban a pandémia krízis jellege kiemeli a társas támasz, a stressz és a hátrányos helyzet szerepét.

Bevezetés

Pedagógiai megközelítés szerint a szociokulturálisan hátrányos helyzet „azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli, amelyek a tanulók bizonyos részénél az iskolai előrehaladás szempontjából a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet teremtenek" (Fejes, 2006. 18.). Számos tényező képezi a körülményeknek ezt a halmazát: a szülők iskolázottsága és egzisztenciális biztonsága, a család stabilitása, az eltartottak száma, a kisebbségi etnikai helyzet és a lakóhely szerinti különbségek (Páskuné Kiss, 2010). Ezek az aspektusok nagymértékben hátráltathatják a gyerekek szellemi fejlődését, beilleszkedésük sikerességét és az iskolai elvárásoknak megfelelő teljesítést (Gyarmathy, 2010), valamint negatív hatást gyakorolnak a testi, pszichés és mentális fejlődésükre is (Réthy, 2020).

A szociokulturálisan hátrányos helyzetű tanulók alapvető lemaradással és elutasítóbb tanulással kapcsolatos attitűdökkel kezdik meg az iskolát nem hátrányos helyzetű kortársaikkal összevetve. Ennek oka, hogy ismereteik és szókincsük is hiányos, gyengébb a konkrétumok iránti fogékonyságuk, valamint inkább külső, mint belső motivációval rendelkeznek. Ezek a tényezők sok esetben hátráltatják a gyerekeket abban, hogy az iskolai elvárásoknak megfelelően teljesítsenek, sőt, teljesítményük évről évre egyre gyengébbé válik (Harmatiné Olajos, 2012; Szabó és mtsai, 2021). Mindez egy krízishelyzetben még jobban kifejeződhet, egy általános, teljes társadalmat érintő válság során akár tovább is nőhet a szakadék a hátrányos és nem hátrányos helyzetű térségek tanulói között akár a tanulmányokat, akár egészségüket tekintve. A tanulmány célja hátrányos helyzetű tanulók távoktatással kapcsolatos attitűdjeinek vizsgálata,

valamint az ezekre ható faktoroknak a feltárása a pandémiás időszak első hullámának vonatkozásában.

A Covid–19 hatása a szociokulturálisan hátrányos helyzetű gyerekekre

A Covid–19 járvány 2020 elején nem csak hazánk, de az egész világ életét teljes mértékben felforgatta. Világméretű krízishelyzet alakult ki, melyben a vírussal szembeni védekezés érdekében alkalmazkodásra, új megküzdési módokra volt szükség. Az ilyen váratlan, kiszámíthatatlan, korábban nem tapasztalt helyzetek adaptív kezelése függ az egyén személyes, társas és szociokulturális helyzetétől, jellemzőitől is. Meghatározó a rugalmasság, a belső kontroll, az énkép és a támogató környezet (Hajduska, 2008).

A fiatalok hátrányos szociodemográfiai státusza okán sokaknak az online térben való kapcsolódásra, az online órákon való részvételre sem volt lehetősége, hiszen ebben a digitalizált világban sem rendelkezik minden háztartás Magyarországon internetelérhetőséggel és megfelelő eszközökkel (számítógép, okostelefon, stb.). Ez is egy olyan előnytelen életkörülmény, ami a hátrányos helyzet eszkalálódásához vezet, hiszen, főleg a lezárások alatt, elzárkózást okoz, és a hálózatos kommunikáció készségeinek hiányát eredményezheti (Székely és Aczél, 2018; Németh és Rajnai, 2021). A pandémia kezdetén általánosságban véve is elmondható volt, hogy a magyar diákok egy részének nem volt internetkapcsolata vagy számítógépe, ami jellemzően a rossz szociális körülmények között élőket érintette. A diákok másik része ugyan rendelkezett informatikai eszközökkel, de rutin híján nem tudták azokat gyorsan és hatékonyan használni (pl. nem tudták, hogyan kell e-mailt írni vagy bármilyen digitális terméket létrehozni), így nem tudtak hatékonyan részt venni az oktatásban (Hermann, 2020). Összegezve tehát, ha vannak is olyan eszközök, melyek lehetővé teszik a távoktatásba való becsatlakozást, ezen társadalmi csoportok tagjai gyakran nem rendelkeznek megfelelő képességekkel, készségekkel az eszköz- és médiahasználatot tekintve, így a gyerekeknek sokszor szülői segítség nélkül kellett helyt állniuk az online térben (Engler és mtsai, 2021).

A holisztikus szemléletnek köszönhetően ma már, ha egészségről beszélünk, akkor nem csak a fizikai, de a mentális és pszichés állapotunkat is értjük ez alatt. A társadalom egészségi állapotát befolyásolja mind számos gazdasági, politikai és szociokulturális tényező is (Libicki és R. Fedor, 2022). Ennek függvényében tehát nem meglepő, hogy az iskolai teljesítményen túl a szociokulturálisan hátrányos helyzet negatív hatást gyakorol mind a fizikai, mind a mentális egészségre és az egészségmagatartásra is (Nagy és Kovács, 2019). Az iskolázottság, a jövedelem egyértelmű okokból kifolyólag meghatározzák a várható élettartamot (Réthy, 2020), hiszen az alacsonyabb társadalmi csoportokba tartozók nem ritkán nem tudnak megfelelő egészségügyi szolgáltatásokat igénybe venni, esetleg egészségmagatartásuk, az egészséges életmóddal kapcsolatos attitűdjeik nem megfelelőek. A társadalmi helyzetből fakadó hátrányok gyermek- és felnőttkori megbetegedésekhez vezetnek. A lakhatási problémák nyomán például nem ritka a krónikus betegségek kialakulása (Réthy, 2020; Libiczki és R. Fedor, 2022). Emellett minél alacsonyabb társadalmi rétegből származik valaki, annál gyakoribb az egészségkárosító magatartás (Libiczki és R. Fedor, 2022; Daw és mtsai, 2015).

A szociokulturálisan hátrányos helyzetben felnövő gyermekek szocializációjuk során olyan mintát kapnak, és olyan élethelyzetekkel találkoznak, melyek nem feltétlenül a megfelelő megküzdési (*coping*) stratégiák kialakulását szolgálják (Réthy, 2020). A korai kudarcok következtében gyakori, hogy védekező megküzdési stratégiákat alkalmaznak és a tanult tehetetlenség állapotába kerülnek. A sikert vagy a kudarcot külső tényezőknek tulajdonítják. Saját tehetetlenségük érzése idegrendszeri változásokkal is jár, így nem csoda, hogy későbbi helyzetekben is megmutatkozik ez a tanult viselkedés. Bár a tanult

tehetetlenség egyéni tapasztalatok során alakul ki, ezekben a családokban gyakran mintaként is automatikusan átadódik (Gyarmathy, 2010). A szorongás, a frusztráció, a depresszió és az ezek mögött húzódó tehetetlenség érzése gyakran vezet különböző szerek (alkohol, drog) használatához (Gyarmathy, 2010). Ezek maladaptív megküzdési stratégiák. Emellett a hátrányos helyzetre jellemző nem megfelelő körülmények gyakran vonnak maguk után társadalmi kirekesztést és a megbecsültség hiányát, aminek következtében a helyzet még inkább eszkalálódhat, és ez a mentális állapotra is negatív hatást gyakorolhat (Réthy, 2020). A kirekesztés, az elmagányosodás együtt járhat szorongással, depresszióval (Baumeister és Leary, 1995; Arslan, 2018) és agresszív viselkedéssel is (Kovács és mtsai, 2022).

A 2000-es években végzett Európai Életminőség Felmérés alapján az életminőséget, az objektív jóllétet meghatározza többek között az oktatás is. A gyerekeknek egyenlő bánásmódot és feltételeket kell megtapasztalniuk az iskolában, hátterüktől függetlenül. A minőségi oktatáshoz alanyi jogon való hozzáférés még az iskolai rendszerben sem valósult meg (Tímár és mtsai, 2015), és ezt az egyenlőtlenséget, ami a hátrányos és nem hátrányos helyzetű gyerekek között húzódik e tekintetben, a Covid–19 hozta lezárás tovább fokozhatta.

Összességében véve elmondható, hogy a Covid–19 járvány okozta hatások és a szociokulturálisan hátrányos helyzetben élő gyerekek iskolai életében bekövetkező változások két fontos aspektusa az elszigetelődés és az eszközhiány, melyek hosszútávon a hátrányos helyzet fokozódásához vezetnek (Németh és Rajnai, 2020). A vírus terjedésének megállítása érdekében a jelenléti oktatást a távoktatás váltotta fel 2020 tavaszán, melynek következtében a hátrányos helyzetű gyerekek a barátaiktól, társaiktól távol, esetleg magányosan töltötték mindennapjaikat. Ennek köszönhetően gyakran az iskolában elérhető napi egy meleg étkezés is elmaradt. A nem megfelelő lakáskörülmények – saját szoba, íróasztal, megfelelő szék és csend hiánya, melyben gyakran érintettek a hátrányos helyzetű gyerekek – nem optimálisak az elmélyült tanulás tekintetében. Mivel közvetlen, személyes segítséget sem kaphattak a tananyag elsajátításának eredményessége érdekében, valamint az ehhez szükséges készségeik, affektív jellemzőik, mint az önfegyelem, önállóság, időmenedzsment, tanulási motiváció, sok esetben nem voltak megfelelőek, számos kihívással kellett megküzdeniük (Kende és mtsai, 2021). Németh és Rajnai (2021) fókuszcsoportos vizsgálata szerint a szegregátumokban élő gyerekek

Összességében véve elmondható, hogy a Covid–19 járvány okozta hatások és a szociokulturálisan hátrányos helyzetben élő gyerekek iskolai életében bekövetkező változások két fontos aspektusa az elszigetelődés és az eszközhiány, melyek hosszútávon a hátrányos helyzet fokozódásához vezetnek (Németh és Rajnai, 2020). A vírus terjedésének megállítása érdekében a jelenléti oktatást a távoktatás váltotta fel 2020 tavaszán, melynek következtében a hátrányos helyzetű gyerekek a barátaiktól, társaiktól távol, esetleg magányosan töltötték mindennapjaikat. Ennek köszönhetően gyakran az iskolában elérhető napi egy meleg étkezés is elmaradt. A nem megfelelő lakáskörülmények – saját szoba, íróasztal, megfelelő szék és csend hiánya, melyben gyakran érintettek a hátrányos helyzetű gyerekek – nem optimálisak az elmélyült tanulás tekintetében.

gyakran a „nem tanulás" időszakaként tekintettek a távoktatásra, s további elemzésükben is arra az eredményre jutottak, hogy a diákok fele-fele arányban viszonyultak pozitívan, illetve negatívan a távoktatáshoz (Németh és mtsai, 2021).

Az erre az időszakra jellemző kapcsolatbeli hátrányok jelentősen növelhették az érintett gyerekeknél a tanulási kudarcot, az alkalmatlanság érzését és a motiválatlanságot, a bukásokat, a kirekesztettséget az osztályban, ami nem egyszer szorongásban, frusztrációban és negatív énképben manifesztálódhatott, de akár a tanult tehetetlenség érzése is kialakulhatott (Réthy, 2020), ami nem ritkán vezet depresszióhoz (Kopp, 2006; Tőzsér, 2019). A helyzetet tovább nehezítette a hátrányos helyzetű gyermekek családjaira jellemző tanulással és tudással kapcsolatos attitűdök. Azok a családok, ahol a tanulást nem tekintik értéknek, nem fogják támogatni gyermekük tanulási tevékenységét. Ez a mikrokörnyezeti probléma jelentős összefüggésben áll a családok társadalmi-gazdasági helyzetével. Ebben az esetben, még ha a diákok digitális tanulását a személyes feltételek és a külső és belső környezet is támogatja, az önmagában nem elég, mert a digitális tanulás többdimenziós folyamat. Az információk kinyerése és alkalmazása nem működik a diákok és a tanárok együttműködése nélkül (Prohánczik, 2020). További hátráltató tényezőnek bizonyult a diákok azon percepciója, miszerint az online tanulás során sokkal több (órai és házi) feladatot kellett elvégezniük, mint a távolléti oktatást megelőző időszakban (Németh és mtsai, 2021). Ez sokkal nagyobb energiabefektetést és időráfordítást igényelt, ami alacsony tanulási motiváció esetén nem segítette a tanulmányi előmenetelt.

Összességében az mondható el, hogy a Covid–19 következtében megjelenő online oktatás számos aspektus mentén tovább növelte a hátrányos helyzetűek körében egyébként is jelentős oktatási egyenlőtlenséget, hiszen ezek a gyerekek gyakran küzdöttek eszközhiánnyal, nem volt internetelérésük, lehetetlen volt az optimális tanulási környezet kialakítása, és – megfelelő kompetencia hiányában – szüleiktől, testvéreiktől sem tudtak számottevő segítséget kapni iskolai feladataik elvégzésével kapcsolatban (Németh és Rajnai, 2021).

Módszerek

A tanulmány célja a hátrányos helyzetű településeken élő 7. és 8. osztályos tanulók távolléti oktatással kapcsolatos attitűdjeinek feltárása a koronavírus-járvány első hullámának, azaz az első lezárás idejének tükrében, valamint további célt képez az azonosítható faktorokra ható különböző szociodemográfiai, pszichológiai és tanulmányi mutatók azonosítása.

Ennek megfelelően kutatásunkban a perifériku s területeken tanuló és élő diákokra összpontosítottunk. A négy visegrádi ország nemzetközi csapata dolgozta ki a 31 kérdéscsoportból álló kérdőívet, amely a szociodemográfiai háttérrel, a mentális egészséggel és a távolléti oktatással kapcsolatos attitűdökkel foglalkozott. A szociodemográfiai kérdések a következő változókra tértek ki:

– nem (fiú/lány)
– életkor
– testvérek száma (idősebb és fiatalabb külön)
– az otthon található könyvek száma (0–10 / 11–25 / 26–100 / 101–200 / 201–500 / több mint 500)
– településtípus (5000 főnél kisebb település vagy 5000–20 000 lakosú település)
– szülők iskolai végzettsége (érettséginél alacsonyabb, maximum általános iskola / szakmunkásképző / érettségi / érettséginél magasabb, főiskola, egyetem / nehéz megmondani, nem tudom)

– szülők foglalkozása (egy vállalat igazgatója vagy elnöke vagy magas rangú kormánytisztviselő vagy parlamenti képviselő / felsőfokú végzettségű vagy vállalkozó szakember [például kutató, oktató, tanár, orvos, ügyvéd, író] / technikus és szakképzett adminisztratív és irodai dolgozó, szellemi munkát végző munkavállaló / alacsony beosztású szellemi munkát végző [például titkár, pénztáros, ügyintéző, telefonos] / magánvállalkozás tulajdonosa / kereskedelmi és szolgáltatásbeli dolgozó / szakképzetlen munkás / szakmunkás / földműves / munkanélküli / nyugdíjas [nyugdíjban vagy nyugdíjszerű ellátásban részesülő] / nehéz megmondani / nem tudom)
– a család objektív anyagi helyzete (szkenner, nyomtató, asztali számítógép, laptop vagy notebook, tablet, okostelefon, állandó internet-hozzáférés, íróasztal, saját tanulószoba)

A mentális egészséget a jóllét (*WHO Well-being Inventory*, Susánszky és mtsai, 2006), az észlelt stressz (*Perceived Stress Scale*, White, 2014 alapján módosítva) és a szociális támogatás (*Short Scale of Youth's Social Support*, Pluta és mtsai, 2020) segítségével mértük.

Az Egészségügyi Világszervezet Jóllét Indexe (WBI-5) a mentális jóllét rövid, önbevallásos mérőszáma. Az eszköz öt tételen keresztül méri a jóllétet, ahol a válaszadóknak egy 0-tól 5-ig terjedő Likert-skálán kell értékelniük az állításokat, a nyers pontszámot pedig ajánlott 4-gyel megszorozni (Topp és mtsai, 2015. 168.). Az eszköz a depresszió szűrésére is használható: a WHO-5 ajánlását követve a vágóérték ≤ 50. Ezért az 50 vagy annál kevesebb pont elérése depresszióra utalhat. A mérőeszköz a Cronbach-alfa értéke (0,66) alapján megbízhatónak bizonyult.

Az észlelt stressz skálát (PSS) használtuk a stressz mértékének meghatározására, amely nyolc kérdés keretein belül vizsgálja a stressz-szintet, ahol az állításokat 5-fokú Likert-skálán kell értékelni. A skálák létrehozása az itempontszámok összeadásából adódik. A magasabb pontszámok a stressz magasabb szintjét jelzik. A rövidített kérdőív a Cronbach-alfa értéke (0,766) alapján megbízhatónak bizonyult.

A Short Scale of Youth's Social Support (SSYSS) egy 18 tételből álló kérdőív, amely a szülők (5 tétel), a kortársak (8 tétel) és a tanárok (5 tétel) támogatásának hatását méri egy ötfokú Likert-skálán, 1-től (egyáltalán nem ért egyet) 5-ig (teljesen egyetért). A maximális elérhető pontszám a szülői és tanári alskálák esetében 25 pont, a kortársak alskálájánál pedig 40 pont. Az eszköz a legfontosabb környezeteket fedi le, ahol egy fiatal élhet. A kérdőív széles körben elfogadott, pontos és érvényes mérőeszköz a fiatalok szociális támogatásának vizsgálatára (Pluta és mtsai, 2020). A kérdőív megbízhatósága a mi vizsgálatunkban is megfelelő volt (szülői támasz: Cronbach-alfa = 0,818; kortárs támasz: Cronbach-alfa = 0,825; tanári támasz: Cronbach-alfa = 0,835; teljes kérdőív: Cronbach-alfa = 0,837).

A társas támasz mellett megkérdeztük, ki segített a tanulóknak a távoktatással kapcsolatos problémák megoldásában, ahol a diákoknak ki kellett választani egy listából minden olyan személyt, aki segítette őket, illetve olyan szituációt, amely jellemző volt számukra:

– az egyes tantárgyak tanárai
– az osztályfőnök
– a mentorok
– az iskolapszichológus
– a szülők
– a testvérek
– az osztálytársak
– más családtagok (pl. nagyszülő)
– az internet (kész megoldások)
– senki sem segített, bár néha segítségre volt szüksége
– nem voltak problémái

A tanulmányi eredményesség tekintetében a szubjektív tanulmányi eredményességet mértük a tanulmányi átlag alapján (Én vagyok az osztály legjobbja / Egyértelműen átlag feletti a teljesítményem / Átlagos a teljesítményem / Átlag alatti a teljesítményem / Gyenge a teljesítményem). Emellett megkérdeztük a távoktatás alatt a naponta tanulással töltött órák számát, a távoktatás alatt a naponta tanórákra való felkészüléssel és a házi feladatok elkészítésével töltött órák száma, valamint a szülők által az online tanulásban nyújtott segítséget órákban mérve.

A távolléti oktatással kapcsolatos attitűdöket egy 16 kérdést tartalmazó kérdőívvel mértük, amelyet egy 5-fokú Likert-skálán kellett értékelni (Długosz és mtsai, 2022).

Minta

A kutatás során 305, Hajdú-Bihar megye peremterületein élő és tanuló általános iskolás diák bevonására került sor 2021 decemberében. Az adatfelvétel személyesen történt meg, kérdezőbiztos jelenlétében. A kutatás pilot-studynak tekinthető, melynek nem volt célja a reprezentativitás elérése. A nemek szerinti megoszlás közel azonos: a résztvevők 51,5%-a fiú és 48,5%-a lány. A vizsgálatban 7. és 8. osztályos tanulók vettek részt, a minta átlagéletkora 13,4 év (SD = 1,096). A lakóhely tekintetében a diákok 56,8%-a legfeljebb 5000 fő lakosú településen él, 43,2%-a pedig 5000-nél több, de 20 000-nél kevesebb lakosú városi területen. Hátrányos helyzetű gyermekekre fókuszálva látható, hogy a szülők iskolai végzettsége jellemzően alacsony, a diplomás szülők aránya a legkisebb a mintában, s jellemző az átlag alatti iskolázottság – különösen az édesapák körében (az édesapák 39,0%-ának nem volt érettségije vagy annál magasabb végzettsége, míg az édesanyák esetén ez az arány 24,6% volt). A megkérdezettek nagy része szerint a családjuk átlagosan vagy annál jobban él (88%), 4,5% saját bevallása szerint szerényen él családjával, 6,5% pedig kimagaslóan jónak gondolta családjuk anyagi helyzetét. A kutatás lefolytatására a Helsinki deklaráció irányelveit követve, a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet Tudományetikai Bizottságának jóváhagyásával került sor (3/2021).

Kutatási kérdések és hipotézisek

Kutatásunk során a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Milyen távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök azonosíthatóak a tanulók körében a COVID–19 járvány első hullámának tapasztalatai alapján?
2. Mely szociodemográfiai, pszichológiai, észlelt segítséggel és tanulmányi eredményességgel kapcsolatos változók hatása jelentős az azonosítható attitűdök vonatkozásában?

A kutatási kérdések mentén a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: Feltételezzük, hogy a távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök összetettek, azok több fő szegmensre bonthatóak.

H2: Feltételezzük, hogy az azonosítható szegmensek esetében a szociodemográfiai háttérváltozók szignifikáns befolyásoló erővel bírnak. A szociodemográfiai változók tekintetében a fiúk negatívabb attitűdsajátosságait, valamint a szülők alacsony iskolai végzettsége, a kisebb településtípus, az átlag alatti objektív anyagi státusz, továbbá a hátrányos helyzet negatív irányú összefüggését várjuk.

H3. Feltételezzük, hogy az azonosítható szegmensek tekintetében a mentális egészségmutatók szignifikáns befolyásoló erővel bírnak. Ez alapján a jóllét és a társas támasz pozitív, valamint a stressz negatív irányú összefüggését várjuk.

H4: Feltételezzük, hogy az azonosítható szegmensek vonatkozásában a távoktatás során kapott segítség szignifikáns befolyásoló erővel bír. E tekintetben a

különböző személyektől kapott segítség pozitív, míg a várt segítségnyújtás elmaradásának negatív irányú összefüggését feltételezzük.

H5: Feltételezzük, hogy az azonosítható szegmensek esetében a tanulmányi eredményesség szignifikáns befolyásoló erővel bír. Ez alapján a jobb tanulmányi eredményesség és a magasabb tanulmányokra történő energiaráfordítás pozitív irányú összefüggését várjuk.

Alkalmazott statisztikai módszerek

Az adatokat SPSS for Windows 22.0. statisztikai programmal elemeztük. A távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök azonosításához feltáró faktoranalízist alkalmaztunk (Maximum likelihood, Varimax rotáció), a távoktatással kapcsolatos attitűdökre ható faktorok vizsgálatát pedig lineáris regresszióanalízissel végeztük. Valamennyi attitűdszegmens esetében négy modellben néztük meg a változók hatását (módszer: Enter).[1] Az első modellben a demográfiai háttérváltozók bevonására került sor (nem, településtípus, anya és apa iskolai végzettsége, a család objektív anyagi helyzete, hátrányos helyzet). A második modellben a mentális egészségmutatók vizsgálata történt meg (jóllét; társas támasz – szülői, kortárs, tanári; stressz – idővel, fizikai egészséggel és mentális egészséggel kapcsolatos stressz). A harmadik modellben a távoktatás során kapott segítség hatását vizsgáltuk, kitérve a kapott segítség mennyiségére (hány ember segített a tanulónak a távolléti oktatás során, ideértve a következőket: az egyes tantárgyak tanárai, az osztályfőnök, a mentorok, a szülők, a testvérek, az osztálytársak, más családtagok [pl. nagyszülő], az internet), a segítségnyújtás szükségtelenségére („Nem voltak problémáim”), valamint annak elmaradására („Senki sem segített, bár néha segítségre volt szükségem”) is. Végül negyedik modellünkben a tanulmányi mutatók szerepét vizsgáltuk, bevonva a tanulmányi eredményesség (tanulmányi átlag), a távoktatás alatt naponta tanulással töltött órák száma, a távoktatás alatt naponta tanórákra való felkészüléssel és a házi feladatok elkészítésével töltött órák száma, valamint a szülők által az online tanulásban történt segítségnyújtás (órákban mérve) mutatóit.

Eredmények

A távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök faktorai

A távolléti oktatással kapcsolatos attitűdöket egy 16 kérdést tartalmazó kérdőívvel mértük, amelyet 5-fokú Likert-skálán kellett értékelni. Faktorelemzéssel (Principal axis factoring, Varimax rotáció) négy dimenziót különítettünk el, amelyek a következőek:

– *tanulási problémák*: a távoktatás során felmerülő, tanulással kapcsolatos elakadásokat, elmaradásokat és problémákat tömöríti,
– *kapcsolati- és egészségdeficit*: a távoktatás időtartama alatt a fizikai (egészségügyi), mentális (kimerültség és fáradtság) és szociális (társas kapcsolatok) egészségben tapasztalt negatív változások,
– *időgazdálkodás és biztonság*: a távoktatás által tapasztalt időbeli megtérülések (pl. utazási idő lecsökkenése, kevesebb tanulmányi feladat és kötelezettség), valamint emelkedett biztonságérzet (a megfertőződéssel kapcsolatban a hagyományos oktatással összevetve),
– a *távolléti oktatás preferálása*: a távoktatás előnyei mentén a hagyományos oktatás háttérbe szorítása, a távolléti oktatás előnyére.

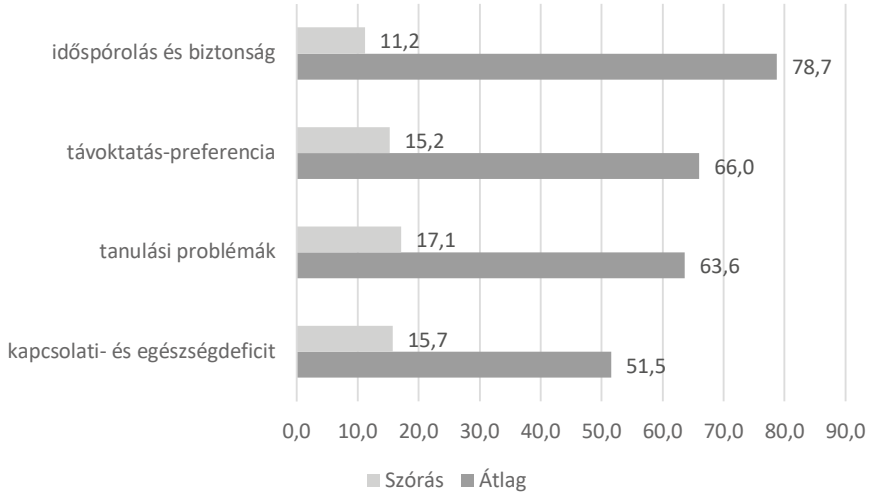
A teljes magyarázott variancia 51,234% volt (KMO = 0,750; χ^2 = 919,004; df = 120; p < 0,001). A kérdőív állításait és a kialakítható faktorok tartalmát az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat. A távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök faktorai a faktoranalízis eredményei alapján (Forrás: PCSET 2021, N = 305)

	Faktorok			
	Kapcsolati és egészségdeficit	**Időspórolás és biztonság**	**Tanulási problémák**	**Távoktatás-preferencia**
A távoktatás alatt romlott a kapcsolatom a tanárokkal	0,738	0,041	0,192	-0,021
A távoktatás során romlott a kapcsolatom az osztálytársaimmal	0,543	-0,049	0,103	0,080
Egészségügyi problémák miatt nem tudtam teljes mértékben részt venni az online órákon	0,498	-0,107	0,086	0,055
A távoktatás során a többi diák hallotta, amit mondtam, és ez zavarba hozott engem	0,456	0,073	0,101	0,166
A távoktatás alatt fáradt és fizikailag kimerült voltam	0,371	-0,154	0,054	0,310
Nem kellett készülődnöm, utaznom az iskolába, és több időm volt magamra	-0,242	**0,654**	0,010	0,065
A távoktatásnak köszönhetően több időm maradt a családomra, az osztálytársaimra és a barátaimra.	-0,136	**0,652**	-0,097	-0,006
A távoktatás biztonságosabb, mert így elkerülhetem a COVID–19 vírussal való megfertőződést az iskolában	0,049	**0,530**	-0,006	-0,105
A távoktatás alatt jól lehet aludni, nem kell sehova sem rohanni	0,047	**0,266**	0,139	-0,074
Az online órák alatt nehezemre esett arra koncentrálni, amit a tanárok mondtak	0,287	-0,088	**0,608**	0,332
A távoktatás során lehet csalni (puskázni) és igénybe venni a szülők és testvérek segítségét	0,091	0,053	**0,509**	0,148
Nem értettem meg teljesen az online leckék anyagát	0,296	-0,246	**0,509**	0,199
A távoktatás során kevesebb tanulmányi kötelezettségem volt	0,064	0,313	**0,425**	-0,081

	Faktorok			
	Kapcsolati és egészségdeficit	**Időspórolás és biztonság**	**Tanulási problémák**	**Távoktatás-preferencia**
Hozzászoktam a távoktatáshoz, és nem akarok visszamenni az iskolába	0,067	0,492	0,025	**0,556**
Többet tudtam tanulni az iskolai tanulás közben, mint otthon	0,167	-0,107	0,164	**0,472**
A távoktatás miatt túl sok időt töltöttem a számítógépem / laptopom / tabletem / okostelefonom előtt	0,156	0,102	0,246	**-0,411**

A létrehozott faktorokat 0–100 fokú skálává kódoltuk át. Az újrakódolt skálákon elért átlagpontszámokat az alábbi diagram szemlélteti.



1. ábra. A távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök manifesztációja az egyes dimenziók tükrében (Forrás: PCSET 2021, N = 305)

A legmagasabb átlag az időspórolás és biztonság dimenzió esetében mutatkozott, amelyet a távollétioktatás-preferencia és az egészségi állapot romlása követ, végül az egészségi állapot romlása jellemző a legkisebb átlagpontszámmal a mintára.

A továbbiakban e négy faktorra ható különböző tényezőket vizsgáltuk. Valamennyi faktor esetében külön regressziós modellekben végeztük el a különböző tényezők hatásvizsgálatát, hiszen a különböző távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök esetében eltérő erősségű hatásokat vártunk.

Az időspórolásra és biztonságra ható faktorok

Elsőként az időspórolással és biztonsággal kapcsolatos attitűdökre ható különböző faktorok vizsgálatára került sor (2. táblázat). Azt tapasztaltuk, hogy az első modellben bevont szociodemográfiai háttérváltozók szerepe egyik változó esetében sem volt jelentős (nem: p = 0,084; településtípus: p = 0,483; apa iskolai végzettsége: p = 0,937; anya iskolai végzettsége: p = 0,365; objektív anyagi helyzet: p = 0,361; hátrányos helyzet: p = 0,269).

A második modellünkben vizsgált mentális egészséggel kapcsolatos pszichológiai változók tekintetében megállapíthattuk, hogy a tanárok által nyújtott társas támasz szerepe kiemelkedő, hiszen szignifikáns mértékben hozzájárul az időspórolás és biztonság erősebb percepciójához (p = 0,029). Ennek megfelelően a tanárok által nyújtott segítség képes pozitívan bejósolni az időspórolással és biztonsággal kapcsolatos pozitív percepciókat. A további társas támaszra irányuló változó hatása azonban nem szignifikáns, sem a szülői támasz (p = 0,332), sem a kortárs támasz (p = 0,069) esetében, jóllehet utóbbi tendenciaszintű pozitív hatást sugall. A jóllét (p = 0,348), valamint az egyes stresszmutatók (idővel kapcsolatos stressz: p = 0,753; mentális egészséggel kapcsolatos stressz: p = 0,787; fizikai egészséggel kapcsolatos stressz: 0,531) hatása sem bizonyult jelentősnek.

Harmadik modellünkben a távoktatás során kapott segítség hatását vizsgáltuk. A szociodemográfiai változók semleges hatása mellett a korábbi modellben ismertetett társas támasz változók szerepe is elgyengül. A kapott segítség mennyisége nem bizonyult jelentősnek (p = 0,446), ahogyan a problémák hiánya sem előfeltételez jelentős befolyást (p = 0,572), ugyanakkor annak a szerepe már jelentős volt, ha valaki úgy nem kapott segítséget, hogy egyébként arra szüksége lett volna (p = 0,005). Ez ugyanis szignifikánsan csökkenti az időspórolással és biztonsággal kapcsolatos attitűdök szintjét, vagyis minél inkább megéli a fiatal a segítségnyújtás hiányát, annál kevésbé jellemző rá az időspórolás és a biztonság érzete.

Végül negyedik modellünkben a tanulmányi mutatók bevonására került sor. Az előzőekhez hasonlóan a szubjektív tanulmányi eredményesség (átlag alapján) szerepe nem jelentős (p = 0,167), akárcsak a távoktatás alatt tanulással eltöltött idő (p = 0,894), a távoktatás alatt a tanórákra való felkészüléssel és házi feladatok elkészítésével eltöltött idő (p = 0,430), valamint a szülők által nyújtott tanulással kapcsolatos segítségnyújtás időtartama (p = 0,323) tekintetében.

2. táblázat. Az időspórolással és biztonsággal kapcsolatos percepciókra ható faktorok a lineáris regresszióanalízis eredményei alapján (Sztenderdizált béta együtthatók, PCSET 2021, N = 305)

	Model1 (β)	**Model2 (β)**	**Model3 (β)**	**Model4 (β)**
Nem	0,152	0,171	0,133	0,120
Településtípus	-0,061	-0,065	-0,054	-0,077
Anya iskolai végzettsége	0,008	0,008	0,008	0,015
Apa iskolai végzettsége	0,093	0,095	0,124	0,108
Objektív anyagi helyzet	0,084	0,054	0,061	0,088
Hátrányos helyzet	-0,098	-0,077	-0,082	-0,119
Jóllét (WBI)		-0,110	-0,124	-0,134
Szülői támasz (SSYSS)		0,097	0,098	0,104
Kortárs támasz (SSYSS)		0,173	0,140	0,153
Tanári támasz (SSYSS)		0,210*	0,095	0,107

	Model1 (β)	Model2 (β)	Model3 (β)	Model4 (β)
Idővel kapcsolatos stressz (PSS)		-0,041	0,004	0,003
Mentális egészség (PSS)		-0,039	-0,077	-0,087
Fizikai egészség (PSS)		0,076	0,027	-0,003
Segítségkérés összmutató			0,071	0,091
Senki sem segített, bár néha szükség lett volna rá			-0,265**	-0,269***
Nem voltak problémái a gyermeknek			0,050	0,034
Tanulmányi eredményesség				0,132
Naponta tanulással töltött órák száma a távoktatás alatt				0,012
Naponta tanórákra való felkészüléssel és a házi feladatok elkészítésével töltött órák száma a távoktatás alatt				-0,073
A szülők általi segítségnyújtás az online tanulásban (óra)				-0,110
R^2	0,061	0,163	0,229	0,252

Megjegyzés: *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Kódolás: Nem: 1 = fiú, 0 = lány; Településtípus: 0 = 5000 főnél kisebb település, 1 = 5000–20 000 fős település; Anya iskolai végzettsége: 0 = alap- vagy középfokú iskolai végzettség, 1 = felsőfokú iskolai végzettség; Apa iskolai végzettsége: 0 = alap- vagy középfokú iskolai végzettség, 1 = felsőfokú iskolai végzettség; Senki sem segített, bár néha szükség lett volna rá: 0 = nem jellemző, 1 = jellemző; Nem voltak problémái a gyermeknek: 0 = nem jellemző, 1 = jellemző. Az objektív anyagi helyzet (0–9), a hátrányos helyzet (0–11), a jóllét (0–100), a szülői támasz (0–25), a kortárs támasz (0–40), a tanári támasz (0–25), az idővel kapcsolatos stressz (0–10), a mentális egészséggel kapcsolatos stressz (0–15), a fizikai egészséggel kapcsolatos stressz (0–15), a segítségkérés összmutató (0–8), a tanulmányi eredményesség (1–5), a naponta tanulással töltött órák száma a távoktatás alatt (0–12), a naponta tanórákra való felkészüléssel és a házi feladatok elkészítésével töltött órák száma a távoktatás alatt (0–8), valamint a szülők általi segítségnyújtás az online tanulásban (0–10) mutatók folytonos skála mentén értelmezett mutatók.

A távoktatás-preferenciára ható faktorok

Ezt követően a távoktatás-preferenciára ható faktorokat vizsgáltuk meg (3. táblázat). Az első modell alapján elmondható, hogy önmagukban a szociodemográfiai háttérváltozók szerepe nem szignifikáns (nem: p = 0,113; apa iskolai végzettsége: p = 0,921; anya iskolai végzettsége: p = 0,196; objektív anyagi helyzet: p = 0,981; hátrányos helyzet: p = 0,105), jóllehet a településtípus esetében tendenciaszintű negatív összefüggés volt felfedezhető (p = 0,063), amely alapján a nagyobb településen élők esetében a távoktatás-preferencia magasabb foka elővételezhető.

A második modellünkben vizsgált mentális egészséggel kapcsolatos pszichológiai változók tekintetében megállapíthattuk, hogy a tanárok által nyújtott társas támasz szerepe szignifikánsan negatív (p = 0,010), azaz a tanárok felől tapasztalt magasabb fokú támogatás alacsonyabb szintű távoktatás-preferenciát eredményez. A további társas támaszra irányuló változó hatása azonban nem mutatkozott jelentősnek, sem a szülői támasz (p = 0,932). A jóllét esetében sem találtunk szignifikáns hatást (p = 0,615). Az egyes

stresszmutatók esetében az idővel kapcsolatos stressz szerepe bizonyult egyértelműen jelentősnek (p = 0,001), vagyis magasabb idővel kapcsolatos stressz alacsonyabb távoktatás-preferenciát eredményez. A mentális egészséggel kapcsolatos stressz (p = 0,051), valamint a fizikai egészséggel kapcsolatos stressz (p = 0,081) esetében pedig tendenciaszintű hatást tapasztaltunk, mindkét esetben pozitív együttjárást feltételezve. Ez alapján tehát a magasabb mentális, valamint fizikai egészséggel kapcsolatos stressz magasabb távoktatás-preferenciát irányvételez.

Harmadik modellünkben a távoktatás során kapott segítség szerepére tértünk ki. A kapott segítség mennyisége ebben az esetben sem volt szignifikáns (p = 0,447), ahogyan a problémák hiánya (p = 0,304) és a segítségnyújtás elmaradása (p = 0,632) sem kiemelkedő. Az előző modellben bemutatott szociodemográfiai változók prediktív ereje megmaradt (nem: p = 0,005; településtípus: p = 0,012), ahogyan a tanári támasz (p = 0,023) is. A stresszfaktorok tekintetében az idővel kapcsolatos stressz korábban is szignifikáns hatása mellett (p = 0,002) a mentális egészséggel kapcsolatos stressz is szignifikáns szintre erősödik (p = 0,041), előbbi hatása negatív, utóbbié pedig pozitív. A fizikai egészséggel kapcsolatos stressz hatása továbbra is tendenciaszintű (p = 0,098).

Végül negyedik modellünkben a tanulmányi mutatók bevonására került sor, azonban e faktor tekintetében sem volt kimutatható befolyása egyik tanulmányi eredményességgel kapcsolatos változónak sem (szubjektív tanulmányi eredményesség: p = 0,544; távoktatás alatt tanulással eltöltött idő: p = 0,824; a távoktatás alatt a tanórákra való felkészüléssel és házi feladatok elkészítésével eltöltött idő: p = 0,620; szülők által nyújtott tanulással kapcsolatos segítségnyújtás időtartama: p = 0,652). A fent említett szociodemográfiai (nem: p = 0,005; településtípus: p = 0,023), valamint mentális egészségmutatók (tanári támasz: p = 0,023; idővel kapcsolatos stressz: p = 0,002; mentális egészséggel kapcsolatos stressz: p = 0,042; fizikai egészséggel kapcsolatos stressz: p = 0,085) szerepe változatlan maradt.

3. táblázat. A távoktatás-preferenciára ható faktorok a lineáris regresszióanalízis eredményei alapján (Sztenderdizált béta együtthatók, PCSET 2021, N = 305)

	Model1 (β)	**Model2 (β)**	**Model3 (β)**	**Model4 (β)**
Nem	0,139	0,281**	0,282**	0,288**
Településtípus	-0,162	-0,234**	-0,222**	-0,209**
Anya iskolai végzettsége	0,010	-0,004	0,003	0,002
Apa iskolai végzettsége	0,131	0,128	0,127	0,132
Objektív anyagi helyzet	-0,002	0,102	0,079	0,065
Hátrányos helyzet	0,143	0,098	0,092	0,109
Jóllét (WBI)		-0,057	-0,056	-0,052
Szülői támasz (SSYSS)		0,008	0,015	0,013
Kortárs támasz (SSYSS)		0,072	0,087	0,083
Tanári támasz (SSYSS)		-0,241*	-0,239*	-0,247*
Idővel kapcsolatos stressz (PSS)		-0,414*	-0,414**	-0,416**
Mentális egészség (PSS)		0,274	0,292*	0,298*
Fizikai egészség (PSS)		0,204	0,199	0,214
Segítségkérés összmutató			0,070	0,061
Senki sem segített, bár néha szükség lett volna rá			0,044	0,043

	Model1 (β)	Model2 (β)	Model3 (β)	Model4 (β)
Nem voltak problémái			0,091	0,098
Tanulmányi eredményesség				-0,058
Naponta tanulással töltött órák száma a távoktatás alatt				-0,020
Naponta tanórákra való felkészüléssel és a házi feladatok elkészítésével töltött órák száma a távoktatás alatt				0,046
A szülők általi segítségnyújtás az online tanulásban (óra)				0,042
R^2	0,073	0,223	0,233	0,238

Megjegyzés: *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Kódolás: Nem: 1 = fiú, 0 = lány; Településtípus: 0 = 5000 főnél kisebb település, 1 = 5000–20 000 fős település; Anya iskolai végzettsége: 0 = alap- vagy középfokú iskolai végzettség, 1 = felsőfokú iskolai végzettség; Apa iskolai végzettsége: 0 = alap- vagy középfokú iskolai végzettség, 1 = felsőfokú iskolai végzettség; Senki sem segített, bár néha szükség lett volna rá: 0 = nem jellemző, 1 = jellemző; Nem voltak problémái a gyermeknek: 0 = nem jellemző, 1 = jellemző. Az objektív anyagi helyzet (0–9), a hátrányos helyzet (0–11), a jóllét (0–100), a szülői támasz (0–25), a kortárs támasz (0–40), a tanári támasz (0–25), az idővel kapcsolatos stressz (0–10), a mentális egészséggel kapcsolatos stressz (0–15), a fizikai egészséggel kapcsolatos stressz (0–15), a segítségkérés összmutató (0–8), a tanulmányi eredményesség (1–5), a naponta tanulással töltött órák száma a távoktatás alatt (0–12), a naponta tanórákra való felkészüléssel és a házi feladatok elkészítésével töltött órák száma a távoktatás alatt (0–8), valamint a szülők általi segítségnyújtás az online tanulásban (0–10) mutatók folytonos skála mentén értelmezett mutatók.

A tanulási problémákra ható faktorok

A továbbiakban a tanulási problémákra ható faktorokat vizsgáltuk meg (4. táblázat). Első modellünkben a demográfiai háttérváltozók bevonására kerül sor. Szignifikáns hatás csak az objektív anyagi helyzet tekintetében volt kimutatható (p = 0,028), amely negatív összefüggésre mutat rá: jobb anyagi státusz a tanulási problémák alacsonyabb szintjét vetíti előre. A többi szociodemográfiai változó jelenléte elenyésző (nem: p = 0,334; településtípus: p = 0,302; apa iskolai végzettsége: p = 0,139; anya iskolai végzettsége: p = 0,286; hátrányos helyzet: p = 0,531). Úgy tűnik tehát, hogy a tanulási problémák megítélésében az objektív anyagi helyzetnek van prediktív bejósló ereje, amely negatív előjelű, tehát minél alacsonyabb a gyermek családjára jellemző objektív anyagi helyzet, annál jobban jellemzőek rá a tanulási problémák.

Második modellünkben a mentális egészséggel kapcsolatos pszichológiai változók bevonására került sor. A stresszfaktorok tekintetében a fizikai egészség jelent meg szignifikáns befolyásoló faktorként (p = 0,007), amely pozitív irányú kapcsolatra mutat rá. Ennek megfelelően a fizikai egészséggel kapcsolatos stressz magasabb foka a tanulási problémák magasabb fokát elővételezi. Meglepő módon a további stresszmutatók nem mutatnak jelentős összefüggést (idővel kapcsolatos szorongás: p = 0,932; mentális egészséggel kapcsolatos szorongás: 0,626), ami a jóllét (p = 0,593), valamint a társas támasz egyes dimenziói (szülői: p = 0,382; kortárs: p = 0,402; tanári: p = 0,065) esetén is igaz.

Harmadik modellünkben a távoktatás során kapott segítség jelentőségét vizsgáltuk. Azt feltételezhetnénk, hogy minél több helyről kapott segítséget a gyermek, annál kevesebb tanulási problémával kell megküzdenie, ez azonban nem igazolható az eredmények alapján (p = 0,773). Ugyanakkor az sem döntő befolyású, ha senki sem segített gyermeknek, bár néha segítségre volt szüksége (p = 0,970), ahogy az sem, ha nem voltak tanulmányi problémái a gyermeknek (p = 0,262). Meg kell azonban említenünk, hogy a fizikai egészséggel kapcsolatos stressz befolyásoló ereje továbbra is szignifikáns és negatív (p = 0,006).

Végül negyedik modellünkben a tanulmányi mutatók szerepét mértük. Úgy tűnik azonban, hogy a szubjektív tanulmányi eredményesség nem mutat jelentős összefüggést a tanulási problémák megítélésében (p = 0,986), s ugyanez mondható el a távoktatás alatt tanulással eltöltött idő (p = 0,383), a távoktatás alatt a tanórákra való felkészüléssel és házi feladatok elkészítésével eltöltött idő (p = 0,432), valamint a szülők által nyújtott tanulással kapcsolatos segítségnyújtás időtartama (p = 0,442) tekintetében is.

4. táblázat. A tanulási problémákra ható faktorok a lineáris regresszióanalízis eredményei alapján (Sztenderdizált béta együtthatók, PCSET 2021, N = 305)

	Model1 (β)	**Model2 (β)**	**Model3 (β)**	**Model4 (β)**
Nem	-0,085	0,030	0,034	0,034
Településtípus	-0,090	-0,158	-0,175	-0,172
Anya iskolai végzettsége	-0,144	-0,148	-0,157	-0,157
Apa iskolai végzettsége	0,109	0,059	0,056	0,049
Objektív anyagi helyzet	-0,204*	-0,095	-0,071	-0,049
Hátrányos helyzet	0,055	0,028	0,036	0,063
Jóllét (WBI)		0,061	0,062	0,059
Szülői támasz (SSYSS)		-0,084	-0,090	-0,083
Kortárs támasz (SSYSS)		-0,077	-0,088	-0,096
Tanári támasz (SSYSS)		-0,174	-0,151	-0,129
Idővel kapcsolatos stressz (PSS)		0,011	0,005	0,030
Mentális egészség (PSS)		-0,069	-0,084	-0,095
Fizikai egészség (PSS)		0,324**	0,341**	0,327**
Segítségkérés összmutató			-0,100	-0,103
Senki sem segített, bár néha szükség lett volna rá			-0,004	0,006
Nem voltak problémái			-0,100	-0,099
Tanulmányi eredményesség				-0,002
Naponta tanulással töltött órák száma a távoktatás alatt				-0,079
Naponta tanórákra való felkészüléssel és a házi feladatok elkészítésével töltött órák száma a távoktatás alatt				-0,073
A szülők általi segítségnyújtás az online tanulásban (óra)				0,072
R^2	0,067	0,202	0,216	0,229

Megjegyzés: *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Kódolás: Nem: 1 = fiú, 0 = lány; Településtípus: 0 = 5000 főnél kisebb település, 1 = 5000–20 000 fős település; Anya iskolai végzettsége: 0 = alap- vagy középfokú iskolai végzettség, 1 = felsőfokú iskolai végzettség; Apa iskolai végzettsége: 0 = alap- vagy középfokú iskolai végzettség, 1 = felsőfokú iskolai végzettség; Senki sem segített, bár néha szükség lett volna rá: 0 = nem jellemző, 1 = jellemző; Nem voltak problémái a gyermeknek: 0 = nem jellemző, 1 = jellemző. Az objektív anyagi helyzet (0–9), a hátrányos helyzet (0–11), a jóllét (0–100), a szülői támasz (0–25), a kortárs támasz (0–40), a tanári támasz (0–25), az idővel kapcsolatos stressz (0–10), a mentális egészséggel kapcsolatos stressz (0–15), a fizikai egészséggel kapcsolatos stressz (0–15), a segítségkérés összmutató (0–8), a tanulmányi eredményesség (1–5), a naponta tanulással töltött órák száma a távoktatás alatt (0–12), a naponta tanórákra való felkészüléssel és a házi feladatok elkészítésével töltött órák száma a távoktatás alatt (0–8), valamint a szülők általi segítségnyújtás az online tanulásban (0–10) mutatók folytonos skála mentén értelmezett mutatók.

A kapcsolati és egészségdeficitre ható faktorok

Végül megvizsgáltuk az egészségi állapot romlásának észleletét befolyásoló faktorokat (5. táblázat). Első modellünkben a demográfiai háttérváltozók szerepét teszteltük. Szignifikáns összefüggés volt kimutatható az objektív anyagi helyzet tekintetében ($p < 0{,}001$), amely negatív befolyást irányvételez, tehát jobb anyagi státusz az egészségi állapot romlásának alacsonyabb szintjét vetíti előre. Ehhez hasonlóan a hátrányos helyzet is szignifikáns negatív predikcióval bír ($p = 0{,}007$), tehát minél több pontszámot kap a gyermek a hátrányos helyzet mutatóra, annál kevésbé jellemző rá az egészségi állapot romlásával kapcsolatos attitűd. A nem szerepe nem szignifikáns, ugyanakkor tendenciaszintű hatásra mutat rá ($p = 0{,}062$), amely alapján úgy tűnik, a lányokra nagyobb mértékben jellemzőek az egészségi állapot romlásával kapcsolatos attitűdök. Hasonló tendenciaszintű befolyás tapasztalható az anya iskolai végzettsége tekintetében is ($p = 0{,}087$), amely alapján a magasabb iskolai

Első modellünkben a demográfiai háttérváltozók szerepét teszteltük. Szignifikáns összefüggés volt kimutatható az objektív anyagi helyzet tekintetében ($p < 0{,}001$), amely negatív befolyást irányvételez, tehát jobb anyagi státusz az egészségi állapot romlásának alacsonyabb szintjét vetíti előre. Ehhez hasonlóan a hátrányos helyzet is szignifikáns negatív predikcióval bír ($p = 0{,}007$), tehát minél több pontszámot kap a gyermek a hátrányos helyzet mutatóra, annál kevésbé jellemző rá az egészségi állapot romlásával kapcsolatos attitűd. A nem szerepe nem szignifikáns, ugyanakkor tendenciaszintű hatásra mutat rá ($p = 0{,}062$), amely alapján úgy tűnik, a lányokra nagyobb mértékben jellemzőek az egészségi állapot romlásával kapcsolatos attitűdök. Hasonló tendenciaszintű befolyás tapasztalható az anya iskolai végzettsége tekintetében is ($p = 0{,}087$), amely alapján a magasabb iskolai végzettségű anyák gyermekei esetében nagyobb a valószínűsége az egészségi állapot romlásával kapcsolatos attitűdök nagyobb fokának.

végzettségű anyák gyermekei esetében nagyobb a valószínűsége az egészségi állapot romlásával kapcsolatos attitűdök nagyobb fokának. A településtípus (p = 0,447), valamint az apa iskolai végzettsége (p = 0,896) tekintetében nem beszélhetünk jelentős befolyásolásról.

Második modellünkben a mentális egészséggel kapcsolatos pszichológiai változók szerepét vizsgáltuk. Azonban úgy tűnik, egyetlen pszichológiai változó esetében sem volt szignifikáns összefüggés kimutatható az egészségi állapot romlásával kapcsolatos attitűdök vonatkozásában (jóllét: p = 0,746; szülői támasz: p = 0,995; kortárs támasz: p = 0,515; tanári támasz: p = 0,493; idővel kapcsolatos stressz: p = 0,390; mentális egészséggel kapcsolatos stressz: p = 0,366; fizikai egészséggel kapcsolatos stressz: 0,176). A modellben az objektív anyagi helyzet (p = 0,014), valamint a hátrányos helyzet (p = 0,001) szerepe továbbra is szignifikáns.

Harmadik modellünkben a távoktatás során kapott segítség hatására tértünk ki. Az előbbi modellhez hasonlóan azonban ebben az esetben sem került sor szignifikáns hatótényezők detektálására (segítségkérés összmutató: p = 0,073; senki sem segített, bár néha segítségre volt szükségem: p = 0,728; nem voltak problémáim: p = 0,159). Az objektív anyagi helyzet (p = 0,035), valamint a hátrányos helyzet (p = 0,002) szignifikáns szerepe továbbra is kimutatható.

Végül negyedik modellünkben a tanulmányi mutatók bevonására került sor. Az eredmények alapján azonban a szubjektív tanulmányi eredményesség befolyásolása az egészségi állapot romlásával kapcsolatos attitűdökre nem szignifikáns (p = 0,756), amely igaz a távoktatás alatt tanulással eltöltött idő (p = 0,335), a távoktatás alatt a tanórákra való felkészüléssel és házi feladatok elkészítésével eltöltött idő (p = 0,779), valamint a szülők által nyújtott tanulással kapcsolatos segítségnyújtás időtartama (p = 0,156) tekintetében is. Az objektív anyagi helyzet (p = 0,035), valamint a hátrányos helyzet (p = 0,005) szignifikáns prediktív ereje ebben az esetben is megmutatkozott.

5. táblázat. A kapcsolati és egészségdeficittel kapcsolatos percepciókra ható faktorok a lineáris regresszióanalízis eredményei alapján (Sztenderdizált béta együtthatók, PCSET 2021, N = 305)

	Model1 (β)	**Model2 (β)**	**Model3 (β)**	**Model4 (β)**
Nem	-0,153	0,001	0,008	0,013
Településtípus	-0,062	-0,077	-0,102	-0,092
Anya iskolai végzettsége	0,012	0,025	0,012	0,002
Apa iskolai végzettsége	0,164	0,082	0,076	0,098
Objektív anyagi helyzet	-0,317***	-0,220*	-0,191*	-0,196*
Hátrányos helyzet	-0,226**	-0,275**	-0,261**	-0,244**
Jóllét (WBI)		-0,035	-0,034	-0,025
Szülői támasz (SSYSS)		0,001	-0,005	0,000
Kortárs támasz (SSYSS)		-0,056	-0,065	-0,088
Tanári támasz (SSYSS)		-0,060	-0,007	0,003
Idővel kapcsolatos stressz (PSS)		0,103	0,092	0,107
Mentális egészség (PSS)		0,120	0,104	0,093
Fizikai egészség (PSS)		0,150	0,184	0,187
Segítségkérés összmutató			-0,156	-0,152
Senki sem segített, bár néha szükség lett volna rá			0,030	0,051

	Model1 (β)	Model2 (β)	Model3 (β)	Model4 (β)
Nem voltak problémái			-0,116	-0,102
Tanulmányi eredményesség				-0,028
Naponta tanulással töltött órák száma a távoktatás alatt				0,080
Naponta tanórákra való felkészüléssel és a házi feladatok elkészítésével töltött órák száma a távoktatás alatt				-0,024
A szülők általi segítségnyújtás az online tanulásban (óra)				0,123
R^2	0,187	0,299	0,327	0,348

Megjegyzés: *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Kódolás: Nem: 1 = fiú, 0 = lány; Településtípus: 0 = 5000 főnél kisebb település, 1 = 5000–20 000 fős település; Anya iskolai végzettsége: 0 = alap- vagy középfokú iskolai végzettség, 1 = felsőfokú iskolai végzettség; Apa iskolai végzettsége: 0 = alap- vagy középfokú iskolai végzettség, 1 = felsőfokú iskolai végzettség; Senki sem segített, bár néha szükség lett volna rá: 0 = nem jellemző, 1 = jellemző; Nem voltak problémái a gyermeknek: 0 = nem jellemző, 1 = jellemző. Az objektív anyagi helyzet (0–9), a hátrányos helyzet (0–11), a jóllét (0–100), a szülői támasz (0–25), a kortárs támasz (0–40), a tanári támasz (0–25), az idővel kapcsolatos stressz (0–10), a mentális egészséggel kapcsolatos stressz (0–15), a fizikai egészséggel kapcsolatos stressz (0–15), a segítségkérés összmutató (0–8), a tanulmányi eredményesség (1–5), a naponta tanulással töltött órák száma a távoktatás alatt (0–12), a naponta tanórákra való felkészüléssel és a házi feladatok elkészítésével töltött órák száma a távoktatás alatt (0–8), valamint a szülők általi segítségnyújtás az online tanulásban (0–10) mutatók folytonos skála mentén értelmezett mutatók.

Következtetések

Kutatásunk célja a távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök feltárása, valamint az ezekre ható faktorok vizsgálata volt. A távolléti oktatással kapcsolatos megítélések vonatkozásában négy faktor különült el. A *tanulási problémák* az online oktatás okozta tanulási problémák, leterheltség, nehéz feladatok és koncentrációs gondok meglétét foglalják magukban. A *csökkent egészségi állapot* utal a pandémia és a lezárások okozta, egészséggel összefüggő problémákra, amely a krízishelyzetekre jellemző sajátosságokat integrál magába (Hajduska, 2008). Az *időgazdálkodás és biztonság* faktor a pandémia és az online oktatás pozitív hozadékaira, az online kapcsolódás által lehetővé vált időgazdálkodási előnyökre és az egészségprotektív előnyökre világít rá. Végül a *távolléti oktatás preferálása* faktor az online oktatás előnyeinek felértékelésére, hagyományos oktatással összevetett pozitívumaira és előnyben részesítésére utal. Első hipotézisünk tehát beigazolódott, hiszen a távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök tekintetében több, eltérő irányú (két pozitív és két negatív töltetű) attitűdhalmaz vált elkülöníthetővé. A faktorok átlagértékei alapján látható, hogy az időspórolás és biztonság faktor a legjellemzőbb a mintára, ami azt sugallja, hogy a tanulók megtalálták az alapvetően negatív helyzet pozitív oldalát a hátrányból kvázi előnyt kovácsolva, ami a mentális egészség és a megküzdés szempontjából kiemelkedően fontos (Kovács, 2020). A távoktatás-preferencia viszonylag magas értéke azt az érzetet kelti, hogy a tanulók hajlamosak lehetnek átállni egy tartós online oktatási periódusra, ami adott esetben előnyös lehet. Ugyanakkor

felhívja a figyelmet a hagyományos oktatással kapcsolatos esetleges negatív megítélésre, amely hosszú távon növelheti a lemorzsolódás esélyét. A tanulási problémák faktor átlagértékei a harmadik helyre kerültek a mintában, ami azt sugallja, hogy a tanulóknak kevésbé kellett komoly tanulmányokkal összefüggő problémákkal szembenézni. Az egészségi állapot romlásának értéke volt a legkevésbé jellemző, amely pozitívum abban az értelemben, hogy a tanulóknak, a krízishelyzetre alapvetően jellemző állapotromlás ellenére, kevésbé kellett fizikai és mentális egészségügyi problémákkal szembenézniük.

A távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök faktorait befolyásoló tényezők vizsgálata során változatos eredmények kimutatására került sor, második hipotézisünket részben igazolva. A demográfiai háttérváltozók tekintetében kevés szignifikáns jelentőségű faktor kimutatására került sor. Bár a kutatások általában rávilágítanak a szülők magasabb iskolai végzettségének pozitív hatására (Kovács, 2020), ez jelen mintán a távoktatással kapcsolatos attitűdök esetében nem volt kimutatható. Ennek megfelelően a magasabb szülői iskolázottság nem minősül protektív tényezőnek a negatív tanulmányi attitűdökkel kapcsolatban, önmagában nem az iskolai végzettség határozza meg a távoktatással kapcsolatos attitűdöket, annak ellenére, hogy a hagyományos oktatás esetében a tanulmányi perzisztenciát a szülők magasabb iskolai végzettsége pozitív irányban befolyásolja (Kovács, 2018). A nem szerepe a távoktatás-preferencia vonatkozásában bizonyult szignifikánsnak, hiszen, bár önmagában nem volt jelentős hatás kimutatható, az egészség, támogatás és tanulmányi sajátosságok mérésére alkalmas változók bevonásával láthatóvá vált a fiúk esetében magasabb valószínűségű távoktatás-preferencia. Ez összhangban áll a korábbi kutatások által bizonyított ténnyel, miszerint a lányok pozitívabb tanulmányokkal kapcsolatos attitűdökkel jellemezhetőek (Szabó és mtsai, 2021), s az eredmények alapján úgy tűnik, hogy a távolléti oktatás akadályait is könnyebben és optimistábban veszik. A településtípus befolyásoló ereje, a nemhez hasonlóan, csak a távoktatás-preferencia vonatkozásában, és csak az eredményességváltozók bevonásával jelent meg, arra utalva, hogy a nagyobb településen élők esetében alacsonyabb távoktatás-preferencia jellemző. Ennek hátterében állhat, hogy a nagyobb településen élő gyermekek negatívabb tapasztalatokkal szembesülhettek, a fizikai kontaktus fenntartása nehezített volt esetükben a kisebb településen élő kortársaikkal összevetve, vagy akár

A faktorok átlagértékei alapján látható, hogy az időspórolás és biztonság faktor a legjellemzőbb a mintára, ami azt sugallja, hogy a tanulók megtalálták az alapvetően negatív helyzet pozitív oldalát a hátrányból kvázi előnyt kovácsolva, ami a mentális egészség és a megküzdés szempontjából kiemelkedően fontos (Kovács, 2020). A távoktatás-preferencia viszonylag magas értéke azt az érzetet kelti, hogy a tanulók hajlamosak lehetnek átállni egy tartós online oktatási periódusra, ami adott esetben előnyös lehet. Ugyanakkor felhívja a figyelmet a hagyományos oktatással kapcsolatos esetleges negatív megítélésre, amely hosszú távon növelheti a lemorzsolódás esélyét. A tanulási problémák faktor átlagértékei a harmadik helyre kerültek a mintában, ami azt sugallja, hogy a tanulóknak kevésbé kellett komoly tanulmányokkal összefüggő problémákkal szembenézni.

a tanulmányi aspirációik vonatkozásában is fenyegető lehetett egy hosszútávú távoktatási időszak. Maga a hátrányos helyzet csak az egészségi állapot romlásával kapcsolatos percepciók esetében mutatott szignifikáns negatív irányú összefüggést, amely megerősíti a szakirodalom korábbi ténymegállapítását a hátrányos helyzet egészségi állapotra kifejtett hátráltató szerepét tekintve (Libiczki és R. Fedor, 2022; Daw és mtsai, 2015). A hátrányos helyzetű gyermekek és családok alapvetően nagyobb veszélynek vannak kitéve jellemzően rosszabb általános egészségi állapotuk okán, így egy kisebb veszélyt jelentő megbetegedés hatása is súlyosabb lehet. Emellett az általánosan rosszabb közérzet is hozzájárulhat a negatívabb egészségpercepciókhoz. Éppen ezért a hátrányos helyzetű gyermekek és családok egészségi állapotának monitorozására, ahogyan hagyományos oktatási keretek között, úgy a távolléti oktatási kontextusban is nagyobb hangsúlyt szükséges fektetni, amely azonban igényli a folyamatos kapcsolattartást az érintett családokkal. Az objektív anyagi helyzet szignifikáns negatív hatása a tanulási problémákkal, valamint az egészségi állapot romlásával kapcsolatos percepciókban volt tetten érhető, amely szintén összhangban van a korábbi kutatási eredményekkel (Széll, 2015; Kovács, 2020). Ez az imént említett hátrányos helyzetre jellemző sajátosságokhoz jól kapcsolható, hiszen a gyakorlatban igen gyakran kéz a kézben járó jelenségekről van szó.

A mentális egészségmutatók esetében a jóllét, a társas támasz, valamint a stressz szerepének vizsgálatára került sor, azonban ebben az esetben is csak kevés szignifikáns összefüggés volt kimutatható, amely szintén csak részben igazolta előzetes feltételezéseinket. A jóllét szerepe elenyészőnek mutatkozott, ahogyan a szülők és kortársak felől érkező társas támasz sem bizonyult jelentősnek. Ez az eredmény meglepő lehet, ha arra gondolunk, hogy a jóllét magasabb foka alapvetően pozitívan hat a tanulmányokra és az azzal kapcsolatos attitűdökre, amely pozitívan hat vissza a jóllétre és önértékelésre (Kovács és mtsai, 2022). Úgy tűnik azonban, hogy a távolléti oktatás során nyert tapasztalatok nincsenek összefüggésben a jólléttel, vagy esetlegesen maga a távolléti oktatás kiváltó oka, a COVID–19 pandémia hatása tünteti el a jóllét hatását az oktatás vonatkozásában. A társas támasz tekintetében ugyanez a gondolatmenet feltételezhető. A tanárok által biztosított támogatás azonban szignifikánsnak bizonyult az időspórolással és biztonsággal kapcsolatos percepciók, valamint a távoktatás-preferencia vonatkozásában. Előbbi esetben pozitív összefüggésről beszélhetünk, tehát a tanárok által nyújtott társas támasz magasabb szintje az időgazdálkodási készség és biztonságérzet emelkedett szintjét eredményezi. Utóbbi esetében azonban negatív összefüggés látható, vagyis a magasabb támasz alacsonyabb távoktatás-preferenciát eredményez, ami nem meglepő abban az értelemben, hogy ha a tanuló megfelelő segítséghez jut tanulmányai során, az a tanulással kapcsolatos attitűdjeit alapvetően pozitív irányba tolja (Fűzi, 2012). Úgy tűnik, a távolléti oktatás esetében a tanároknak kulcsszerepe volt a tanulmányok és az azzal kapcsolatos percepciók alakulásában. Bár a tanulási folyamat az iskolából áthelyeződött a gyermekek otthonába, mégsem a szülők által nyújtott támogatás szerepe volt a meghatározó, hanem a tanárok irányából érkező. Az eredmények azt sugallják, hogy azok a gyerekek tudtak perzisztensek maradni és pozitívan állni a tanulmányok folytatásához, akiknek tanáraik megfelelő segítséget nyújtottak. A tanárok szerepe tehát megkerülhetetlennek bizonyul az online oktatási folyamatok vonatkozásában. A fizikai egészséggel kapcsolatos stressz hatása a tanulási problémák vonatkozásában mutatkozott jelentősnek, amely alapján a fizikai egészségre irányuló aggodalom magasabb foka a tanulmányokkal kapcsolatos problémák magasabb fokához járul hozzá. Az idővel kapcsolatos stressz távoktatás-preferenciára kifejtett negatív hatása is látható, amely alapján a magasabb idővel kapcsolatos stresszélmény alacsonyabb távoktatás-preferenciát eredményez. A szorongás és stressz negatív hatása tehát a távolléti oktatás esetében is kimutatható.

Ezt követően a kapott segítség jelenlétének vizsgálatára tértünk ki, amely vonatkozásában szintén részlegesen tudtuk igazolni feltételezésünket. Nem meglepő az az

eredmény, hogy abban az esetben, ha a gyermek úgy érzi, hogy nem kapott segítséget annak ellenére, hogy szüksége lett volna rá, az az időspórolással és biztonsággal kapcsolatos percepcióit negatív irányba tolja el, hiszen ebben az esetben úgy érzi, lassabban halad a kelleténél, valamint adott esetben biztonságérzete és önértékelése is sérülhet a támogatás hiányának okán (Gyarmathy, 2010). Ugyanakkor más szignifikáns összefüggés kimutatására nem került sor a segítségnyújtás-változók vonatkozásában. Az előzőekben tárgyalt társas támasz tekintetében kapott eredményekkel összevetve úgy tűnik, hogy nem a támogatás mennyisége az igazán meghatározó a folyamatban, hanem a bizonyos személyek által nyújtott segítség, jelen esetben a tanárok szerepét hangsúlyozva. Ugyanakkor a környezetnek monitoroznia kell a tanuló viselkedését és attitűdjeit, hiszen észlelni szükséges az igényt is, amely azonban ha nem ér célba, a gyermek biztonságérzete és attitűdjei negatív irányba fordulnak.

Végül a tanulmányi mutatók szerepének vizsgálatára került sor. Az eredmények alapján azonban úgy tűnik, hogy a tanulmányi átlag, a távoktatás alatt naponta tanulással töltött órák száma, a távoktatás alatt naponta tanórákra való felkészüléssel és a házi feladatok elkészítésével töltött órák száma, valamint a szülők által az online tanulásban történt segítségnyújtás szerepe nem kiemelkedő a távoktatással kapcsolatos attitűdök vonatkozásában, amely alapján ötödik hipotézisünket el kell vetnünk. Ez azt sugallhatja, hogy a távoktatás során kimutatható tanulmányi sajátosságok nem változtak jelentős mértékben a pandémiát megelőző hagyományos oktatási helyzethez viszonyítva. Kérdéses, hogy ennek mi állhat a hátterében, hiszen maguk az oktatási módszerek és alkalmazott eszközök és platformok jelentősen eltérnek a hagyományos oktatásban korábban alkalmazottakhoz viszonyítva. Ugyanakkor azt is érdemes figyelembe venni, hogy az értékelési metódusok is szükségszerűen átalakultak, amely hozzájárulhatott e változók semleges manifesztációjához.

A kutatás korlátai között szükséges kiemelnünk, hogy a kutatás nem reprezentatív, így az eredmények nem generalizálhatóak a teljes társadalomra vonatkoztatva. Emellett a kutatási módszerként alkalmazott önbevalláson alapuló kérdőíves adatgyűjtés is torzíthatja az adatszolgáltatást. Továbbá a kutatás retrospektív jellege is limitációként említendő, hiszen a válaszadóknak egy meghatározott idő elteltét követően kellett visszatekinteniük egy elmúlt időszakra, amely csökkenti a kapott adatok pontosságát a percepciós torzítások okán még abban az esetben is, ha maga a pandémia még napjainkra is jelentős hatással van. Emellett ki kell emelnünk, hogy a hátrányos helyzetű általános iskolás fiatalok olvasási készsége gyenge lehet, amely okán egy hosszú kérdőív esetén a kérdésekre az olvasási fáradtság miatt is felületesen válaszolhatnak, még kérdezőbiztos jelenlétében is. Mindez magyarázhatja, hogy az eredmények nem egyértelműek, bár az elvárt tendenciák kirajzolódnak.

Összességében elmondható, hogy a távoktatással kapcsolatos attitűdök összetettek, pozitív és negatív tartalmú komponenseket egyaránt integrálnak. A rájuk ható faktorok részben követik a hagyományos oktatással kapcsolatos percepciókra ható faktorok trendjeit, azonban szükséges hangsúlyoznunk, hogy a távoktatás hátterében álló COVID–19 pandémia, krízisjellege okán, olyan komponensek szerepét is felértékeli, mint a társas támasz, bizonyos stresszkomponensek, vagy éppen a hátrányos helyzet maga. Ezeket a szegmenseket szükséges előtérbe helyezni, s egy esetleges hasonló krízishelyzetben kiemelt figyelmet helyezni a prevenciós és intervenciós stratégiákra e faktorok előtérbe helyezésével. Mivel a járvány okozta változások felerősítették a hátrányos helyzetűek többségi társadalomtól való leszakadását, a szakemberek részéről fokozott figyelemre van szükség, ami a mentális és pszichés támogatást illeti. Az oktatási intézményekben az iskolapszichológus egyéni és csoportos tanácsadások és tréningek megtartásával enyhítheti a kirekesztettséget és az ebből fakadó feszültséget (Baumeister és Leary, 1995, Arslan, 2018), ami a pszichés jóllét növekedéséhez vezet (Kovács és mtsai, 2022).

Érdemes a szülőket is bevonni a segítő folyamatba, hogy olyan kommunikációs és támogató képességeket alakítsunk ki náluk, melyek birtokában biztosítani tudják gyermekük mentális jóllétét, kiegyensúlyozottságát. Amennyiben a szülő és az iskola között megfelelő és aktív a kapcsolat, az a gyermek tanulási motivációját erősíti és tanulmányi eredményét növeli (Kovács és mtsai, 2022). A szülőkön túl fontos a pedagógusok támogatása, segítése, hiszen ők mint modellek vesznek részt a gyerekek életében. Ha megfelelő nyitottsággal, elfogadással és méltányossággal fordulnak a gyerekek felé, az segíti a hátrányos helyzetűek kibontakozását a közösségben (Kovács és mtsai, 2022).

További fontos és nagyon hasznos lépés lehet a kortárs mentorálás bevezetése (Jacobi, 1991, idézi Godó, 2021). A kortárs mentorálás a mentor és a mentorált kölcsönös és folyamatos kapcsolata, mely együttműködésre épül, és aminek köszönhetően mindketten fejlődhetnek. A mentorálásban részt vevő felek lehetnek eltérő korúak, de abszolút egykorúak is. Mint az oktatás, úgy a mentorálás is megvalósulhat az online térben. A mentorálás keretein belül történhet konkrétan a tanulási folyamattal, tanulási módszerekkel kapcsolatos segítség, de kialakulhat egy olyan személyes kapcsolat is, mely támogató mivoltának köszönhetően csökkenteni tudja a mentorált negatív érzéseit, bizonytalanságát, szorongásait (Harvey, McIntyre, Hemes és Moeller, 2009), és személyiségének fejlődését segíti (Bencsik és Juhász 2016; Godó, 2021). Jelen gyakorlatok beemelése a hétköznapokba, különböző területen dolgozó szakemberek együttműködése (pszichológus, szociális munkás, logopédus, gyógypedagógus, stb.) nagyban hozzájárulhat a hátrányos helyzetű gyerekek (és szüleik) pszichés és mentális jóllétének növeléséhez.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A 22110213 számú projektet (Stratégiai támogatás) Csehország, Magyarország, Lengyelország és Szlovákia kormánya társfinanszírozza a Nemzetközi Visegrádi Alap Visegrádi Támogatások keretében. Az alap küldetése a fenntartható közép-európai regionális együttműködésre vonatkozó elképzelések előmozdítása.

Irodalom

Arslan, G. (2018). Social exclusion, social support and psychological wellbeing at school: A study of mediation and moderation effect. *Child Indicators Research, 11*(3), 897–918. DOI: 10.1007/s12187-017-9451-1

Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529. DOI: 10.1037/0033-2909.117.3.497

Bencsik, A. & Juhász, T. (2017). A mentori gyakorlat elmélete. In Vilmányi, M. & Kazár, K. (szerk.), *Menedzsment innovációk az üzleti és a non business szférákban.* Szegedi Tudományegyetem. 379–390.

Daw, J., Margolis, R. & Verdery, A. M. (2015). Siblings, friends, course-mates, club-mates: How adolescent health behavior homophily varies by race, class, gender, and health status. *Social Science & Medicine, 125*, 32–39. DOI: 10.1016/j.socscimed.2014.02.047

Długosz, P. (2022). Mental health disorders among students from rural areas three months after returning to school: A cross-sectional study among polish students. *Youth, 2*(3), 271–278. DOI: 10.3390/youth2030019

Engler, Á., Markos, V. & Dusa, Á. R. (2021). Szülői segítségnyújtás a jelenléti és a távolléti oktatás idején. *Educatio, 30*(1), 72–87. DOI: 10.1556/2063.30.2021.1.6

Fejes, J. B. (2006). Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle, 56*(7–8), 17–26.

Fűzi, B. (2012). A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében. *PhD-értekezés.* Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.

Godó, K. (2021). Big brother mentoring in the let's teach for Hungary program. *Central European Journal of Educational Research, 3*(3), 114–141. DOI: 10.37441/cejer/2021/3/3/10158

Gyarmathy, É. (2010). *Hátrányban az előny – A szocikulturálisan hátrányos tehetségek.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Hajduska, M. (2008). *Krízislélektan*. ELTE Eötvös Kiadó.

Harmatiné Olajos, T. (2012). *Tehetség, alulteljesítés és tanulási zavar.* Didakt Kiadó.

Hermann, Z. (2020). *Hány diákhoz nem jut el az online távoktatás?* Közgazdaság-és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézete. https://www.mtakti.hu/koronavirus/hany-diakhoz-nem-jut-el-az-online-tavoktatas/12769

Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research, 61*(4), 505. DOI: 10.3102/00346543061004505

Kende, Á., Messing, V. & Fejes, J. B. (2021). Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárások idején. *Iskolakultúra, 31*(2), 76–97. DOI: 10.14232/iskkult.2021.02.76

Kopp, M. (2006). Az életminőség-kutatás jelentősége a népesség jóllétének vizsgálata céljából: interdiszciplináris modell. In Kopp, M. & Kovács, M. E. (szerk.), *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón.* Semmelweis Kiadó. 2–9.

Kovács, K. (2018). A sportolás és a perzisztencia összefüggésének vizsgálata öt ország hallgatóinak körében. *Magyar Pedagógia, 118*(3), 237–254. DOI: 10.17670/mped.2018.3.237

Kovács, K. E. (2020). *Egészség és tanulás a köznevelési típusú sportiskolákban*. CHERD.

Kovács, K. E., Szabó, F., Győri, K. & Godó, K. (2022). Research report in the project „Preventing post-COVID Social Exclusion Together". Remote education and its effects on selected peripheral areas in Hungary. https://pcset.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/79/2022/04/Remote-education-and-its-effects-on-selected-peripheral-areas-HU.pdf Utolsó letöltés: 2022. 07. 21.

Libiczki, É. & R. Fedor, A. (2022). A telepi körülmények között élők egészségi állapotának és egészségműveltségének jellemzői. *Acta Medicinae et Sociologica, 13*(34), 138–162. DOI: 10.19055/ams.2022.05/31/7

Nagy, B. E. & Kovács, K. E. (2017). Egészség-magatartással kapcsolatos attitűdök vizsgálata középiskolás és egyetemista fiatalok körében. *Orvosi Hetilap, 158*(44), 1754–1760. DOI:10.1556/650.2017.30839

Németh, Sz. & Rajnai, R. (2021). Hátrányos helyzetű tizenévesek médiahasználata a koronavírus-járvány első hulláma alatt és azt megelőzően. *Regio, 29*(4), 75–90. DOI: 10.17355/rkkpt.v29i4.75

Németh, S., Rajnai, R., Cziboly, Á. & Bethlenfalvy, Á. (2021). A karanténoktatás tapasztalatai szegregátumban és azon kívül: 18 tanulói és szülői fókuszcsoportos beszélgetés alapján. *Iskolakultúra, 31*(6), 17–34. DOI: 10.14232/iskkult.2021.06.17

Páskuné Kiss, J. (2010). Tanulói sajátosságok tükröződése hátrányos helyzetű tehetségesek jövőképében. *Habilitációs értekezés*. Debreceni Egyetem.

Pluta, B., Korcz, A., Krzysztoszek, J., Bronikowski, M. & Bronikowska, M. (2020). Associations between adolescents' physical activity behavior and their perceptions of parental, peer and teacher support. *Archives of Public Health, 78*(1), 106. DOI: 10.1186/s13690-020-00490-3

Proháczik, Á. (2020). A tantermi és online oktatás összehasonlító elemzése. *Opus et Educatio, 7*(3), 208-219. DOI: 10.3311/ope.390

Réthy, E.(2020). A méltányos pedagógia kutatási aspektusai a tanítás-tanulás folyamatában. *Neveléstudomány, 8*(4), 21–34. DOI: 10.21549/ntny.31.2020.4.2

Susánszky, É., Konkoly Thege, B., Stauder, A. & Kopp, M. (2006). A WHO jól-lét kérdõív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 7*(3), 247–255. DOI: 10.1556/mental.7.2006.3.8

Szabó, F., Kovács, K. & Polonyi, T. (2021). A múlt öröksége: hátrányos helyzet és idegennyelv-oktatás: Egy interjúkutatás eredményei. *Iskolakultúra*, *31*(7–8), 69–87. DOI: 10.14232/iskkult.2021.07-08.69

Székely, L. & Aczél, P. (2018). Magyar világ 2.0 – fiatalok és az újmédia. In Székely, L. (szerk.), *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*. *Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Kutatópont Kft. − Enigma 2001 Kiadó és Médiaszolgáltató Kft. 351–380.

Széll, K. (2015). Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio, 24*(1), 140–147.

Tímár, J., Kovács, K. & Váradi, M. M. (2015). Jól-lét deficit a hátrányos helyzetű kistérségekben. In Szirmai V. (szerk.), *A területi egyenlőtlenségektől a társadalmi jól-lét felé*. Kodolányi János Főiskola. 269–284.

Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S. & Bech, P. (2015). The who-5 well-being index: A systematic review of the literature. *Psychotherapy and Psychosomatics, 84*(3), 167–176. DOI: 10.1159/000376585

Tőzsér, A. (2019). A magyar társadalom mentális egészségi állapotának bemutatása. *Polgári Szemle, 14*(4–6), 370–382. DOI: 10.24307/psz.2019.1224

White, B. P. (2014): The Perceived Stress Scale for Children: A Pilot Study in a Sample of 153 Children. *International Journal of Pediatrics and Child Health, 2*(2), 45–52. DOI: 10.12974/2311-8687.2014.02.02.4

Jegyzet

[1] Az Enter módszer esetén minden prediktor egyszerre kerül a modellbe, amit az előzetes tudás vagy elképzelés nem befolyásol.

Absztrakt

A hátrányos helyzetű gyermekek vizsgálata kiemelt területként jelenik meg mind oktatásügyi, mind egészségügyi vonatkozásban. A hátrányos helyzetű fiatalok elutasítóbb tanulással kapcsolatos attitűdjeire, alacsonyabb tanulmányi eredményességére, valamint a nem-tanulmányi eredményességi mutatók, mint az egészség és a sport, negatívabb manifesztációjára már számos tanulmány rámutatott, azonban az elmúlt évek pandémia-aspecifikus vizsgálata még kis teret kapott. A COVID–19 világjárványnak a fiatalok oktatására és társadalmi befogadására gyakorolt hatásáról már végeztek kutatásokat, amelyeket érdemes tovább bővíteni a vidéki területek és hátrányos helyzetű térségek fiataljainak vizsgálatával. Jelen kutatásban a távoktatással kapcsolatos attitűdök feltárására, valamint az ezekre ható faktorok vizsgálatára vállalkozunk egy hátrányos helyzetű mintán (N = 305). A kutatás résztvevői 7–8. osztályos tanulók, akik kifejezetten hátrányos helyzetű településeken folytatják tanulmányaikat. Kérdőívünkben a távolléti oktatással kapcsolatos attitűdöket egy magyar nyelvű 16 állításos mérőeszközzel mértük (Długosz, 2022 alapján), a hatótényezők mérése pedig a társadalmi háttérváltozók mellett a jóllétre, az észlelt stresszre, valamint a társas támaszra vonatkozó validált mérőeszközökkel, illetve a támogatásra és tanulmányi eredményességre vonatkozó önálló kérdésekkel történt meg. Az eredmények alapján a távolléti oktatással kapcsolatos attitűdök vonatkozásában négy faktor (tanulási problémák, csökkent egészségi állapot, időgazdálkodás és biztonság, a távoktatás-preferencia) válik elkülöníthetővé. A társadalmi háttér vonatkozásában a nem, a településtípus, a hátrányos helyzet, valamint az objektív anyagi státusz hatása mutatható ki a távoktatás-preferencia, valamint az egészségi állapot romlásával kapcsolatos percepció esetében. Az egészségmutatók tekintetében a tanárok által nyújtott támasz protektív, valamint a stresszmutatók hátráltató szerepe mutatható ki. A tanulmányi eredményességgel összefüggő változók szerepe nem mutatkozott jelentősnek. Összességében a távoktatással kapcsolatos attitűdökre ható faktorok részben követik a hagyományos oktatással kapcsolatos percepciókra ható faktorok trendjeit, azonban szükséges hangsúlyoznunk a pandémia krízis jellegének manifesztációját, amely olyan komponensek szerepét emeli ki, mint a társas támasz, bizonyos stresszkomponensek, vagy éppen a hátrányos helyzet maga. Ezeket a szegmenseket szükséges előtérbe helyezni, s egy esetleges hasonló krízishelyzetben kiemelt figyelemben részesíteni a prevenciós és intervenciós stratégiákat e faktorok előtérbe helyezésével.

Kulcsszavak: távolléti oktatás, attitűdvizsgálat, hátrányos helyzet, egészség, társas támasz

Di Blasio Barbara[1] – Ács-Bíró Adrienn[2]

[1] Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet
[2] Belügyminisztérium Tudománystratégiai és -koordinációs Főosztály

A börtönoktatás hatékonyságának vizsgálata női fogvatartottak körében

Tanulmányunkban bemutatjuk, hogy a nemzetközi kutatások milyen empirikus adatokkal igazolják a börtönben zajló oktatás eredményességét, hasznosulását. Ehhez kapcsolódik kutatásunk célja, a női fogvatartottak nevelési és képzési szempontú profiljának felállítása, amely nemzetközi szinten is elhanyagolt terület. Vizsgálatunkban a börtönoktatás rendszerébe egyszerűen beépíthető és alkalmazható mérőeszközt használtunk. A Kognitív Profil Teszttel három fő területen mértünk: kognitív képességek, információfeldolgozás, iskolai készségek. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a jelenlegi reintegrációt támogató iskolai felkészítés mennyiben járul hozzá szabadulást követően a nők társadalmi visszailleszkedéséhez. Kutatásunk megerősítette, hogy a többségi iskola mintáján szerveződő börtönoktatás módszertana kevéssé hatékony az összetett problémahálóval küzdő női elítéltek számára.

Bevezetés

Tanulmányunkban áttekintjük a külföldi börtönökben zajló pedagógiai jellegű kutatásokat, amelyek tanulságaiból levonhatjuk azon következtetéseket, amelyek a hazai börtönpedagógia hatékonyságát javíthatják. Célunk az volt, hogy oktatás-nevelés szempontjából megismerjük egy női fogvatartotti csoport kompetenciáit, képességeit, azonosítsuk, hogy melyek nehezítik, illetve segítik az iskolai sikerességüket, tanulásukat. Kutatásunkban feltártuk az adott csoport képességprofilját, amely megkönnyítheti a differenciált pedagógiai beavatkozást, a profilalapú képzést. Alapvető tapasztalataink szerint általában a fogvatartottak alacsony iskolázottsága és az ebből is eredő társadalmi helyzete nem teszi lehetővé a szabadulás utáni sikeres reintegrációt. Az importált iskola módszertana, a többségi iskola keretei többnyire nem felelnek meg a fogvatartottak speciális pedagógiai szükségleteinek (Ruzsonyi, 2011). Képzésükben a differenciált tanítási/képzési módszertan kiemelt jelentőségű, mivel a kisiklott életutak mögött hálózatos egzisztenciális, kulturális, személyiség- és képességbeli problémák állnak. A normaalapú, hagyományos alapokon nyugvó börtönpedagógia bemutatásának számos hazai kutató szentelt figyelmet (Hegedüs, 2019; Takács-Miklósi, 2015; Csukai, 2014; Ruzsonyi, 2006; Módos, 1996;), amely a téma fontosságát, időszerűségét is jelzi. A fogvatartottak oktatása egyrészt segíti a testi és mentális egészség fenntartását, másrészt a társadalmi hasznosság érzését kelti, a családba történő visszatérést segíti. A szabadságvesztés során a büntetés-végrehajtás feladata nemcsak a bűnelkövető társadalomtól való

elkülönítése, hanem a visszailleszkedésre történő felkészítése, a képességeik fejlesztése, az esélyegyenlőség lehetőségének megteremtése is lényeges szempontok. A szabadulás utáni életben való beválás, a normakövető, bűnismétlést kerülő magatartás össztársadalmi érdek.

A büntetés-végrehajtás reintegrációt támogató törekvései

A büntetés-végrehajtás az elítéltek társadalmi beilleszkedését elősegítve a munkáltatás, terápiás foglalkoztatás, oktatás, szakmaképzés, szakmai gyakorlatszerzés és egyéb reintegrációs programok segítségével igyekszik biztosítani az egyén számára a társadalomba való visszatérés sikerességét, az elítélt személyéhez igazodó módszerekkel (2013. évi CCXL tv. 83. § [3]). A jogtudomány, ami a társadalomban való részvételhez elengedhetetlen szabályrendszert alkot, a definiálás kérdésköréért felel. A törvényi szabályozás mellett a (szak)utasítások, rendeletek és határozatok a bv. rendszer működésének keretrendszerét adják, annak céljait és módszereit, továbbá rávilágítanak a büntetési nemek alkalmazásának feltételeire. A börtöntudomány kérdéseit tárgyaló pönológia, azaz a büntetéstan főként a szabadságvesztés-büntetés célrendszerével, fejlődésével foglalkozik. Vizsgálja a büntetés végrehajtásának elméleti és gyakorlati kereteit, illetve a társadalomra kifejtett hatását, így szoros egymásra épülést mutat a kriminológia, pszichológia, pedagógia, valamint a bűnügyi tudományok területével. Ahogy jelen kutatás is, a hatékonyság és a törvényi feladat-meghatározás teljesítése szerint a fogvatartottak reintegrációjának elősegítése a célja bűnmegelőzési szándékkal (Ruzsonyi, 2011).

A nevelési színterek tekintetében a zárt intézeti keretek között megvalósuló nevelés egyik típusa a büntetés-végrehajtási nevelés, amely a reintegráció érdekében a pönológia, a jogtudomány és a pedagógia együttes problémakezelését feltételezi. A büntetés-végrehajtási nevelés preventív jelleggel nem gyógyító, hanem inkább fejlesztő pedagógiai programokba vonja be önkéntes alapon azokat a felelősségvállalásra képes felnőtteket, akik a saját fejlődésükért tenni akarnak. Bár a nevelési helyzet külső kényszer hatására jön létre, igyekszik az egyéni döntést tiszteletben tartani. Pedagógiai szempontból a kognitív, valamint a szociális képességek fejlesztésére törekszik, célja a konstruktív életvezetés megalapozása alapvetően a mentálisan egészséges személyek esetében (Gál, 2014).

A büntetés-végrehajtás tehát egy speciális terepe a személyiség orientálásának, a viselkedés, tevékenység, magatartás befolyásolása által (Módos, 1996). A felnőttnevelés ezen speciális ága létjogosultsága és eredményessége tekintetében egyébként régóta vitatott téma (Preiser, 1954; Martinson, 1974; Kabódi, 1996), hosszú ideig módszerei, elvei távol álltak a pedagógia tényleges szakmai szempontjaitól. A történelem kedvezőtlen személyi, anyagi és elvi feltételei sokáig kilátástalanná tették a fejlődését. Napjainkban a naiv pedagógiai optimizmus jegyeit elhagyva, reálisabb szándékot fogalmaz meg a büntetés-végrehajtási rendszer. Célja a konstruktív életvezetés kialakítása, amely a társadalmilag elfogadott normákon alapszik.

A büntetés-végrehajtási nevelés a mindennapok során az elvárások eszközeként különböző célzott művelődési és szabadidős tevékenységekben, valamint reszocializációs-nevelő programokban valósul meg (Czenczer, 2008). Balogh (2000) alapján három csoportba sorolhatjuk a nevelési eljárásokat:

1. A kognitív fejlesztés, a műveltség gyarapítása tudatos folyamat, amely a társadalomban való boldogulás alapfeltétele. Az iskolai végzettség szoros összefüggésben van a társadalmi követelmények helyes felismerésével. A kognitív fejlesztés és kulturális nevelés anyagi, illetve tárgyi motiválással az általános és középiskolai oktatás, valamint tréning által valósul meg.

2. Az elítélteknek nemcsak a műveltsége, de erkölcsi felfogása is eltér az általánostól. Erkölcsi, akarati nevelésük az egyéni és közösségi foglalkozások, szabadidős tevékenységek során jutalmazás- és büntetésorientált. Cél az erkölcsös magatartás, viselkedés kialakítása az elvárt társadalmi és erkölcsi normáknak megfelelően.
3. A nevelőmunka fontos eszköze a rendszeres foglalkoztatás biztosítása, ezáltal a munkavégzés megszerettetése, kitartás, teljesítőképesség emelése. Ehhez ad teret a szakmaképzés és a munkáltatás, motivációt a fizetés és teljesítményértékelés jelent. A munka világába történő beilleszkedés nemcsak a társas lét, de az egyén és a hozzátartozók irányába történő felelősségvállalás kulcsa, segíti a szabadulásra való felkészülést. A magyar büntetés-végrehajtásban 22 intézet nyújt lehetőséget a szakképzésre szakképzési centrumok bevonásával. Kiemelt feladatként kezelik a hiányszakmák biztosítását.

A személyes szükségleteket figyelembe véve, az elítélt személyiségéhez, képességéhez, szükségleteihez igazodva kell a tevékenységek célját meghatározni, megtervezni. A hatékony reintegráció érdekében a szabályzók is ezt igyekeznek alátámasztani (6/2015. [I.20.] BvOP).

A tanulás hatásai

A fogvatartottak oktatással kapcsolatos tapasztalatai csak a börtön világát ismerve érthetők meg teljes mértékben. Híres kutatók több évtizeddel korábban írt tanulmányai ma is relevánsak. Amikor a börtönöket „totális intézményeknek" nevezi Goffman (1961), a bürokratikus és deperszonalizáló rendszerek mindent beborító és ellenőrző jellegét emeli ki, amelyekben a fogvatartottak elveszíthetik önmagukat. Sykes (1958) leírta azokat a „börtönbüntetéseket", amelyek a börtönéletben rejlő nélkülözések sorozatából erednek, ideértve az autonómia elvesztését is, ami további „fenyegetések vagy támadások sorozatát eredményezheti, és a fogvatartott személye ellen irányul". Cohen és Taylor (1972. 87.) feltárta annak szükségességét, hogy a fogvatartottak, különösen a hosszú büntetést letöltők, olyan stratégiákat ismerjenek meg a „pszichológiai túlélés érdekében", amelyek speciálisan segítik őket a „személyes hanyatlástól való félelem" és az „idő" feszítő problémáit illetően (lásd például: Crewe, 2011; Crawley és Sparks, 2005; Jewkes, 2005). A tanulás lehet az egyik megoldás a pszichés terhelés enyhítésében.

Jewkes (2005. 375.) – különös tekintettel az életfogytiglan börtönre ítélt rabok esetére – azt állítja, hogy „a börtöntapasztalat intenzitása, amely gyakran fájdalmat és megaláztatást von maga után, lehetővé teszi a változást és az új lehetőségek felbukkanását". A bizonytalanság érzete az egyént a határokra helyezi, a liminalitás állapotába juttatja, így a határhelyzet okozta negatív érzésektől szabadulva, esetleg egy biztosabb, koherensebb személyiségműködés állhat elő. Határhelyzetbe eljuttatni/eljutni, illetve onnan felfelé ívelő történetet kidolgozni, lényeges pedagógiai mozzanat és lehetőség. Bizonyos fogvatartottak számára az oktatásban való részvétel a korábbi oktatási tapasztalatoktól és eredményektől függetlenül lehetőséget kínál arra, hogy az egyének aktívan átvegyék az életük feletti ellenőrzést, újjáépítsék életüket, szerepeiket, fejlesszék önérzetüket, továbbá belekezdjenek a kívánt változtatásokba. A kompetenciafejlődés, az önképzés érzése, amelyet a börtönélmény mellett átélnek, olyan tapasztalat lehet, amely nemcsak a fogvatartott tanulók szabadulás utáni, hanem a börtönökben töltött életükre is kihat (Burnett és Maruna, 2004). Függetlenül attól, hogy az egyének mikor döntenek az oktatásba való belépésről, a börtönoktatás elsődleges célja mindig a jövő megformálása. A sikeres életvezetéshez nélkülözhetetlen a szekvenciális és a problémamegoldó gondolkodás, a konstruktív megküzdési minták, valamint a támogató társas kapcsolatok

a bűnismétléstől tartózkodó új életstratégia kialakításában. A kutatások egyik része azt vizsgálja, hogy a jövőbeli tervek miként befolyásolják a tanulók választásait, döntéseit, a tanulmányaik miként befolyásolhatják a szabadulás utáni reintegrációs eredményeket, valamint a börtönön belül a jövő iránti érdeklődés általánosságban motiválja-e a tanulmányi döntéseket. A kutatásokban részt vevő fogvatartottak alapvetően azt írják le, hogy az oktatás kétféle, de egymást kiegészítő módon javítja a jövőbeli foglalkoztatási kilátásaikat. Először az oktatást úgy kell tekinteni, mint amely megadja az adott munkához, vagy általában a munkavégzéshez szükséges készségeket és képesítéseket. Másodszor, a fogvatartottak az oktatást arra használják, hogy ellensúlyozzák a börtönnyilvántartáshoz, illetve a bűnügyi történethez társított negatívumokat és megbélyegzéseket.

Az iskolai készségek és képesítések megszerzése szempontjából az oktatóknak gyakran az a céljuk, hogy a munkára való felkészülés motiválja a tanulókat, és a börtön nevelési világán túl is hasznosuljon a tanulás. Az oktatás második céljának tekintik azt, hogy javítsa a foglalkoztatási kilátásokat, illetve a börtönbüntetés negatív hatásai elleni küzdelemben legyen hatása. A fogvatartott tanulók tanulmányaikkal bizonyíthatják a leendő munkáltatók számára, hogy a büntetés idejét konstruktív módon használták fel, javították a képességszintjüket, képesítést/szakmát szereztek, továbbá bizonyos esetekben arra is utalnak, hogy ők „megváltoztak".

A nők alaphelyzete a pszichés sérülékenységük miatt is különbözik a férfiakétól. A női fogvatartottak összetett problémahálóval küzdenek, amelyet az alacsony iskolai végzettség, a rossz anyagi helyzet, a kisebbséghez való tartozás, a saját tulajdon hiánya, a bekerülés előtti segélyezés, a nagycsaládos családforma, a szakképzetlenség, valamint a munkatapasztalat általános hiánya és a megromlott egészségügyi állapot jellemez (Di Blasio és Ács-Bíró, 2019; Ács-Bíró, 2021). Nők esetén fontos szempont még a család, körükben magasnak mondható a gyermekvállalási kedv, miközben ismertek azok a komponensek, amelyek veszélyeztető hatásúak a gyermekeik szocializációjában. Tény, hogy a deviáns családok által nyújtott szocializációs tér, illetve a toxikus kapcsolatrendszer megbetegíti a gyermekeket és fiatalokat, akik a szüleik problémáit ezzel gyakran tovább görgetve a saját sorsukat is negatív irányba fordítják. A börtönben zajló oktatás során a családi életre nevelés, valamint a kapcsolati kultúra mint egyéb tudástartalom a sikeres reintegrációt támogatja.

Nyilvánvaló, hogy a börtönben folytatott oktatás melletti döntést a jövőbeli célok befolyásolják, de még mindig vannak hiányzó puzzle-elemek. Kérdésként merül fel, hogy hogyan ismeri fel a fogvatartott a saját iskoláztatási érdekeit. Hogyan döntenek azok, akik nem, vagy csak alig rendelkeznek iskolai tapasztalattal, vagy akár semmilyen képzettségük nincs? Hogyan kapcsolódnak be az oktatásba azok, akiket eredetileg sem érdekelt a tanulás?

Az oktatás révén a „valami cselekvés" gondolata szemben áll a „semmilyen cselekvéssel", „az idő pazarlásával" és a „paternalisztikus megóvás" élményével, amelyek a börtön világában különböző vonatkozásban érvényesek. Az ilyen megjegyzések arra utalnak, hogy a börtönidő eredménytelen és értelmetlen módon telik el. A fogvatartottak részéről tipikus nyilatkozat: „A legnagyobb probléma a börtönben, hogy oly sok évet vesztegettem el." Azok a rabok, akik az oktatásban olyan kivezető utat látnak, amely lehetővé teszi az élet feletti ellenőrzést, a termelékenységet, előszeretettel jelentkeznek a különböző oktatási programokra. Ösztönzést éreznek az önhatékonyság megtapasztalására egy olyan környezetben, amely jellemzően a passzivitást és a személyes autonómia tagadását segíti elő. Ebben az értelemben a börtönben történő nevelés úgy tekinthető, mint amely „túlélési stratégiát" kínál a börtönnel való megbirkózáshoz és a jövő formálásához (Reuss, 1999. 117.). Az oktatás révén elért haladás lehetőséget kínál arra is, hogy „jelöljük az idő múlását", amelyet Cohen és Taylor (1972. 95.) különösen fontosnak tartanak a hosszú ítéletet töltő fogvatartottak esetén. A tanulási törekvések változatosak. A tanulási

hajlandóság szorosan kapcsolódik a szélesebb társadalmi élethez. Valószínűleg ez a hatás nagyobb lehet a fogvatartott tanulók körében, tekintettel a börtön „totális intézményi" jellegére (Goffman, 1961). A börtön intézményi kultúrája befolyásolhatja a tanulmányi részvételre vonatkozó döntéseket, beleértve a fogvatartottak és a börtönszemélyzet hozzáállását az oktatáshoz.

A fogvatartottak tanulással kapcsolatos bizalomnövekedését nem lehet elszigetelten kezelni; például elválaszthatatlanul összekapcsolható a fokozott önbizalommal, amelyet például a kábítószer- és alkoholfüggőség sikeres kezelése révén nyernek, valamint a személyiségérés általánosabb folyamataival hozható kapcsolatba. Később magában az oktatásban elért eredmények további önhatékonyság-érzést generálnak, amely az identitás változásának kedvezhet. Érdekes megközelítésmódokat látunk, hogy mi lehet az oka a börtönben folytatott nevelési programok fogvatartotti körben való kedveltségének. Figyelembe kell venni a börtön előtti oktatási tapasztalatokat. Egyes fogvatartottak a börtön előtt már érdeklődtek a tanulmányok folytatása iránt. Ez a felsőfokú végzettséggel rendelkező fogvatartottakra igaz, de ugyanúgy vonatkozik azokra is, akik alacsony szintű képesítésükből eredő frusztráció miatt fedezték fel az újabb tanulási lehetőségeket. Az oktatásban részt vevő rabok jelentős része motivált a jobb jövő érdekében. Bizonyos esetekben ez kifejezetten a börtönön kívüli vágyakhoz kapcsolódik. Gyakran az a vágyuk, hogy javítsák a munkalehetőségeket, különösen az ítélet fényében, illetve a tanulás révén „a börtönelit rétegét" képezhessék (Duguid, 1983. 295.).

A tanulók oktatási motivációi gyakran többdimenziósak. Az oktatás felhasználható a börtönbüntetés negatív vonatkozásainak enyhítésére azáltal, hogy a tanuló céltudatossá válik, valamint segít az időt strukturálni. Ugyanakkor, ahol a börtönkörnyezet konstruktív és dinamikus, a fogvatartottak olyan új programokkal, illetve tevékenységekkel találkoznak, amelyekre korábban nem volt lehetőségük. A környezet proaktív módon ösztönözheti az oktatásba való bekapcsolódást. A nemzetközi szakirodalom a „push and pull" tényezőket ábrázolja, amelyben egyes tényezők támogatják, mások pedig nem a börtönben folytatott oktatást/tanulást preferálják (Hughes, 2016). A motiváló és a demotiváló faktorok egymásra hatása befolyásolja a tanulás melletti döntést, vagyis az oktatás és a tanulás melletti döntés nem lineárisan ható tényezők mellett alakul ki.

Az oktatás révén a „valami cselekvés" gondolata szemben áll a „semmilyen cselekvéssel", „az idő pazarlásával" és a „paternalisztikus megóvás" élményével, amelyek a börtön világában különböző vonatkozásban érvényesek. Az ilyen megjegyzések arra utalnak, hogy a börtönidő eredménytelen és értelmetlen módon telik el. A fogvatartottak részéről tipikus nyilatkozat: „A legnagyobb probléma a börtönben, hogy oly sok évet vesztegettem el." Azok a rabok, akik az oktatásban olyan kivezető utat látnak, amely lehetővé teszi az élet feletti ellenőrzést, a termelékenységet, előszeretettel jelentkeznek a különböző oktatási programokra. Ösztönzést éreznek az önhatékonyság megtapasztalására egy olyan környezetben, amely jellemzően a passzivitást és a személyes autonómia tagadását segíti elő. Ebben az értelemben a börtönben történő nevelés úgy tekinthető, mint amely „túlélési stratégiát" kínál a börtönnel való megbirkózáshoz és a jövő formálásához (Reuss, 1999. 117.).

Nemzetközi oktatási tapasztalatok

A nemzetközi kitekintésben főleg férfi fogvatartottakkal kapcsolatos kutatási adatokat találunk, jóval kevesebbet nők körében, ez inspirálta vizsgálódásunkat. A börtönökben zajló oktatás céljainak nemzetközi jellemzői közt kiemelkedő a visszaesés enyhítésére, megszüntetésére tett kísérlet. Különösen kiterjedt az amerikai, illetve kanadai börtönprogramok vizsgálata és értékelése. A közelmúltban több statisztikai metaelemzés látott napvilágot, amelyekből a módszertani változatosság mellett olyan következtetéseket sikerült levonni, amelyek az oktatás, valamint a visszaesés közötti oksági kapcsolatok megismerésére vonatkoznak (Aos és mtsai, 2006; MacKenzie, 2006). A visszaesés kockázatának hatótényezői kiemelt vizsgálati és kutatási témakör. Tudjuk, hogy a börtönben mint különleges kutatási helyszínen az állandó fluktuáció, valamint más börtönkörnyezeti hatás miatt nehéz longitudinális vizsgálatokat lefolytatni. A kellő módszertani szigorral lebonyolított kvantitatív kutatások esetén például a kontrollcsoportok felállítása nehezített. Ezért olyan kutatások eredményeinek újraértelmezése történt meg, ahol nem a résztvevő csoportok jellemzése került fókuszba, hanem a konkrét oktatási programok hatékonyságát sikerült feltérképezni és mérni. A metaanalízisek, valamint másodlagos elemzések kimutatták, hogy a börtönben folyó oktatásnak tulajdonítható visszaesések száma csökkenést mutat (Aos és mtsai, 2006; MacKenzie, 2006; Gaes, 2008; Brazzell, 2009; Tyler és Kling, 2007).

MacKenzie (2006) sokat hivatkozott könyve a korrekciós nevelés jellemzőit, céljait mutatja be: a korrekció a bűncselekmények elkövetőire irányul annak érdekében, hogy szabadulás után a bűncselekmények elkövetése megszűnjön, a visszaesés valószínűsége csökkenjen. MacKenzie (2006) az USA és Kanada bűnelkövetőinek oktatási programjainak metaanalízisét végezte el, amely 13 különböző tanulmányi programra irányuló 16 értékelést bemutató tanulmány adatait jelentette. Az értékelések csak akkor kerültek be a metaanalízisbe, ha módszertani szempontból szigorú feltételeknek feleltek meg, vagyis, ha „kezelt" és kontrollcsoportok vettek részt az oktatási program hatékonyságvizsgálatában.

MacKenzie eredménye szerint a 16 tanulmány közül 14-ben alacsonyabb volt a visszaesés mértéke azoknak az elkövetőknek az esetén, akik részt vettek bármilyen oktatási programban akkor, ha büntetésük után 12 hónappal vagy később mérték a hatást. Kilenc tanulmányban ez a csökkenés statisztikailag szignifikáns volt. Összességében a metaanalízis statisztikailag szignifikáns eredményt mutatott az újbóli visszaeséseket csökkentő oktatási programok javára. Bár MacKenzie (2006. 79., 83.) megjegyzi, hogy a metaanalízisben szereplő legtöbb értékelés nem érte el a legmagasabb módszertani tervezési standardokat, amelyek ahhoz szükségesek, hogy egyértelműen kizárják a kezelt és összehasonlított csoportok közötti korábban fennálló különbségeket, és megjegyzi: „Tekintettel ezekre az eredményekre, elegendő bizonyíték van arra, hogy arra következtethessünk, hogy az akadémiai oktatási programok hatékonyan csökkentik a visszaesést". MacKenzie (2006) külön metaanalízist nyújt a szakmaképzési programokról is, és megállapítja, hogy a szakképzési programok szintén a visszaesések számának csökkenéséhez is vezetnek.

A börtönoktatási programok metaanalízisének áttekintésében (ideértve a MacKenzie és munkatársai, valamint Wilson és mtsai 2000-es korábbi elemzését is) más figyelemre méltó kutatással együtt Gaes (2008) hasonló következtetésre jutott. Miközben elismeri a vizsgált kutatások egyes módszertani korlátait, azt állítja, hogy a korrekciós oktatás elősegíti a bűnözők sikeres visszatérését a társadalomba. A fogvatartottak számára létrehozott oktatási programoknak a visszaesés csökkentésére gyakorolt pozitív hatásaival kapcsolatos egyéb elemzések, mint Gerber és Fritsch (1995), valamint Jensen és Reed (2006) következtetései is figyelemre méltóak.

A Gaes (2008) által áttekintett elemzések közül az Aos és munkatársai által (2006) végzett értékelés szerint azok az eredmények, amelyek nem használták a randomizált kontrollvizsgálat kritériumait, úgy találták, hogy az akadémiai börtönnevelési programok 7%-kal csökkentették a visszaesést (Aos és mtsai, 2006; Gaes, 2008). Kifejezetten Washington állam (USA) számára tervezett költség-haszon elemzéssel Aos és munkatársai (2006) kiszámították, hogy milyen nettó költségmegtakarítást eredményez fogvatartottanként és résztvevőnként, ha figyelembe veszik az adófizetők megtakarításait, valamint az áldozattá válási költségeket. Mindezek elkerülhetők, amennyiben egy program csökkenti a bűnözést vagy a visszaesés lehetőségét. A szakképzés szintén 9%-os relatív bűnözési és visszaesési csökkenéshez vezet, ami ugyancsak anyagi megtakarítást eredményez (13 738 USD/év/résztvevőnként).

A visszaesés valószínűségének legnagyobb csökkenését Gaes által megvizsgált metaelemzések során Chappell (2004) tanulmánya tartalmazza, amely a középfokú oktatás programjainak hatékonyságát vizsgálja. Munkájának alapjául az 1990-es évek 15 értékelése szolgált, amely alapján Chappell megállapította, hogy azok a hallgatók, akik középiskolai felnőttképzésben vettek részt, 22 százalékkal kisebb valószínűséggel kerültek vissza a börtönbe, szemben a képzéstől távolmaradók 41 százalékával. Chappell világossá teszi, hogy kutatása csak az akadémiai oktatásban való részvétel és a csökkent mértékű visszaesés közötti korrelációt képes megállapítani, nem pedig az okot/okokat feltárni, mivel a metaanalízis alapjául szolgáló számos egyedi programértékelés során nem alkalmaztak megfelelő kontrollcsoportokat. Ennek ellenére Chappell megállapításai fontos és statisztikailag szignifikáns összefüggést mutatnak a börtönben zajló középfokú oktatásban való részvétel és a visszaesés csökkentése között, hasonlóan a másutt idézett eredményekkel (Wilson és mtsai, 2000; MacKenzie, 2006).

Más kutatások szervezői erőfeszítéseket tettek a megfelelő kontrollcsoport létrehozásának módszertani nehézségei megoldására. Például Pawson és Tilley (1997), valamint Duguid és Pawson (1998) elfogadták a „realisztikus értékelési" módszert a Simon Fraser Egyetem által szervezett kutatás sikerének céljából (Kanada, Victoria). A vizsgálat négy kanadai börtönben működő középfokú oktatási programra terjedt ki. Az értékelés során a fogvatartott-hallgatói kohorsz tényleges visszaesés (recidivizmus) arányát hasonlítják össze ugyanazon hallgatói kohorsz előrejelzett visszaesési arányaival, ezáltal küszöbölve ki a kontrollcsoport szükségességét. A 654 férfi nyilvántartásán és tapasztalatán alapuló általános eredmények azt mutatták, hogy a hallgatók összességében „felülmúlták" a várt eredményeket. Az előrejelzés szerint az újbóli bűnelkövetések aránya a hallgatók 58 százalékánál legalább három évig csökkent, vagyis addig nem kerültek vissza a börtönbe. Valójában a hallgatók 75%-a nem került vissza három évig a börtönbe, ami 29%-os relatív javulást jelent a várt eredményhez képest (Pawson és Tilley, 1997. 110.; Duguid és Pawson, 1998). Pawson (2000) ezt az eredményt „jelentősen ígéretesnek" tartotta.

A „reális értékelés" különös előnye, hogy lehetővé teszi a kutatók számára, hogy azt a tényezőt, amit a börtönoktatás „fekete dobozának" neveznek, megvizsgálják, elemezzék annak működését, hatékonyságát (Pawson és Tilley, 1997.).

Részletesebb eredményeket úgy értek el, ha a visszaesés adatait különféle elemzéseknek vetették alá. Oktatási hatékonyság szempontjából a legjobban működő modellek mindig az adott fogvatartotti kultúrához közel álló módszereket alkalmazták. Illetve akiknek csak minimális korábbi iskolai tapasztalatuk és eredményeik voltak, a képességeik fejlesztésén túl az identitásformálást hangsúlyozták továbbképzések és iskolai tevékenységek útján (Duguid és Pawson, 1998. 483.).

A kutatások másik eredménye szerint az oktatás és az iskola iránti attitűdök arra utalnak, hogy a társadalmi csoportok eltérően viselkednek az oktatással kapcsolatban (Willis, 1977; Marks, 2000; Brine és Waller, 2004; Hodkinson, 2004). Willis (1977) leírja, hogy bizonyos csoportok az „iskolaellenes kultúrát" képviselik, amely nyilvánvaló a „nem

konformista" munkásosztályba tartozó fiúk körében, ők elkerülik az oktatást, számukra a teljesítmény és az iskolai értékek nem fontosak. Marks (2000) újabb elemzést nyújt az osztályértékeknek az oktatás iránti attitűdökre gyakorolt hatásáról. Például a munkásosztály tagjainak az oktatáshoz viszonyulása ellenséges vagy közömbös, és az idősebb generációk nem közvetítenek a fiataloknak olyan példát, ahol az oktatást értékelik, azt ösztönzik vagy nagy hangsúlyt helyeznek rá. Willishez (1977) hasonlóan azt állítja, hogy ezek az „értékek hangsúlyozzák a férfiasságot és a fizikai erőt, a dominanciát. Az oktatást és az intellektuális tevékenységeket elkényeztető, puha munkának tartják, amelyet a kemény fizikai munkától megriadó elkényeztetett középosztály szférájának tekintenek" (Marks, 2000. 304.).

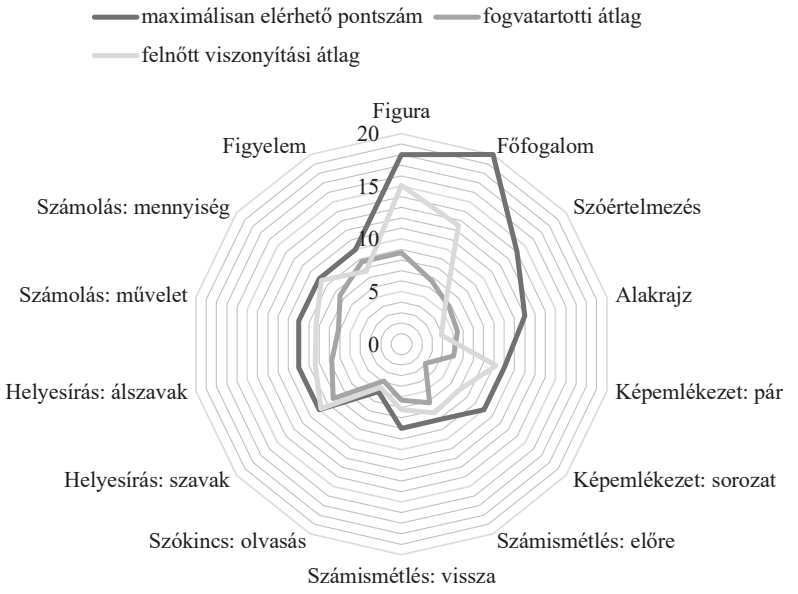
Kutatásunk körülményei és eredményeink

Kutatásunk egy speciális csoport társadalomba való visszailleszkedését támogató törekvések körébe illeszkedik. A kutatást a Kalocsai Fegyház és Börtönben folytattuk, ahol a célcsoportot a jogerősen szabadságvesztésüket fegyház, börtön végrehajtási fokozatban töltő, szabadulás előtt álló női fogvatartottak alkották (N = 81). A kiválasztás véletlenszerűen történt, vizsgálatunk reprezentatív a magyarországi női fogvatartotti állományra, fegyházra nézve. Kutatásunk a statisztikai vizsgálatoknál elvárható elemszám tekintetében szűkebb, ennek megfelelően a hipotézis vizsgálatakor a vizsgált mintára vonatkozóan teszünk megállapításokat. A kutatásban részt vevő nők iskolai végzettségüket tekintve markánsan alulképzettek, hiszen 41,43%-uk legfeljebb 8. osztályt végzett, illetve közel 30%-uk rendelkezik csak valamilyen szakképesítéssel. Életkorukat tekintve a 41–45 éves korosztályt képviselik. A nők átlagosan 5,5 éve töltik szabadságvesztésüket, legkevesebb 1 hónapja, legtöbb 31 éve.

Kutatói kérdéseink arra irányultak, hogy a büntetés-végrehajtási nevelés milyen mértékben készíti fel a fogvatartottakat a reintegrációra, illetve mi jellemzi a célcsoport érdeklődését, motivációját, képességprofilját. Hipotézisünk szerint a női fogvatartottak kognitív profilját alkotó képességstruktúra a börtönbeli oktatás-nevelés ellenére kiegyensúlyozatlan, éppen a reintegrációt elősegítő képességterületek maradnak gyengék. Ezért a börtönbeli oktatás-nevelés a sikeres reintegrációs felkészülést nem segíti elő kellő mértékben.

Ma Magyarországon több kiváló, alapos elemzésre, és egy-egy képességterületre fókuszáló vizsgálati eszköz létezik, azonban ezek főként összetett, hosszadalmas, eltérő életkorban használható eljárások. Néhányat említve például a Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer, amely iskolai előrehaladás kapcsán a kritikus elemi készségek diagnosztikus értékelésére alkalmas, de csak kisiskolás életkorban használható. Az *eDia* 1–6. évfolyamon mér matematikai tudást, olvasás-szövegértést, illetve természettudományos tudást. A Mohai és munkatársai-féle online teszt a végrehajtó funkciókat vizsgálja (Gyarmathy és mtsai, 2019). A mi célunk olyan mérőeszköz alkalmazása volt, amely gyorsan elvégezhető, felnőtt korosztály számára alkalmazható, illetve pedagógusok által használható és kiértékelhető, börtönkörnyezetben is elvégezhető. A mérési-tesztelési helyzeteket a korosztály igényeire és a speciális környezet lehetőségeire tekintettel folytattuk le. Választásunk így a Kognitív Profil Teszt, egy nemzetközi összehasonlító vizsgálatban használt – International Cognitive Profil Test (Smythe, 2002) – teszt magyar adaptációjának Gyarmathy Éva által átdolgozott változatára esett. A teszt méri a kognitív képességeket (absztrakció, szemantika), a memóriát és a figyelmet, az információfeldolgozási (verbális, vizuális, auditív, illetve a holisztikus és szeriális) jellemzőket, továbbá az iskolai készségeket (olvasás, írás, számolás). Az altesztekből álló, több területet mérő komplex teszteljárás révén kirajzolódnak a fogvatartottak profiljának erősségei

és gyengeségei (1. ábra). Az egyén képességstruktúráját önmagához és a viszonyítási csoporthoz hasonlítja.



1. ábra. Női fogvatartottak kognitív profiljának területek szerinti eredményei (N = 81)

Az eredmények alapján látjuk, hogy a női fogvatartotti csoport kognitív profilja esetünkben jelentősen eltér a viszonyítási csoportként szolgáló felnőtt populáció jellemzőitől. A szókincs terén mutatkozó elmaradás utalhat a szociokulturális hátrányra, de látjuk, hogy a szóértelmezési feladatokban nincs különbség a viszonyítási populációhoz mérten, így jellemzően nem tanulási zavarokra utalnak a kapott eredmények. Az absztrakciós feladatokban jelentős az elmaradás, azonban e terület mélyebb megismeréséhez további vizsgálatok szükségesek, például intelligenciateszt felvétele. A figyelem területén jelentős eltérést találunk a fogvatartottak javára, amely arra enged következtetni, hogy kellő motiváltság mellett a koncentrációs képesség időlegesen javul. A vizsgált csoportot jellemző holisztikus gondolkodás nem a szekvencialitás előtérbe helyezését, az elemző, logikai, sorba rendezéses gondolkodást preferálja. A holisztikus gondolkodásúak általában nem tudnak az iskolai elvárásoknak megfelelni, az iskolai készségeket lassabban sajátítják el (Gyarmathy, 2007; Gyarmathy, 2010). Az iskolai készségek terén is eltérő a csoport profilja: az olvasás kapcsán nincs jelentős különbség, de az aritmetikai és ortográfiai területeken jelentős elmaradás mutatkozik. Ezen kognitív területek kapcsolatban állnak a fent említett absztrakciós képességgel. További elmélyítő vizsgálatokra lenne azonban szükségünk annak megállapításához, hogy a specifikus tanulási zavarok, intellektuális képességzavar, figyelemzavar milyen arányban mutatkozik az általában jellemző szociokulturális hátrány mellett.

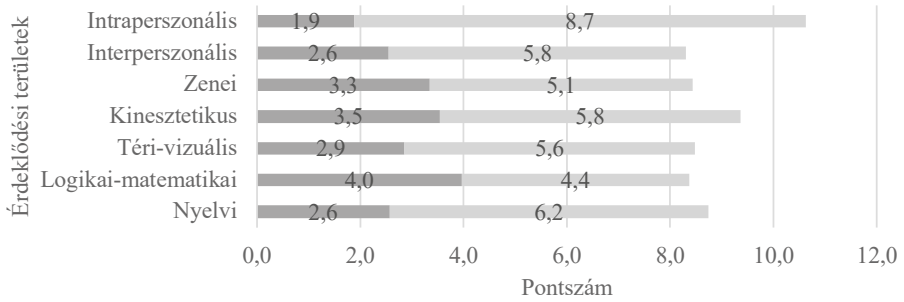
A hipotézis vizsgálata egymintás t-próbával történt, hogy a Kognitív Profil Tesztet kitöltő fogvatartotti minta kognitív teljesítményének átlagait össze tudjuk hasonlítani területenként a viszonyítási felnőtt populációval (1. táblázat). A skálák az egyes kognitív területeken elért eredmények összegzése által alakulnak ki. A skálához tartozó feladatokban mutatkozó szinteket összesítve alakul ki a skála szintje. Az ezekben mutatott átlagtól való eltérés jelzi a képességterület színvonalát.

1. táblázat. A női fogvatartottak és a viszonyítási felnőtt populáció kognitív profiljának területek szerinti átlagai

Területek (feladatok)	Női fogvatartottak eredményei	Viszonyítási felnőtt populáció eredményei	p-érték
Főfogalom	6,7	12,50	0,000
Figura	8,7	15,10	0,000
Szóértelmezés	5,8	5,25	0,192
Alakrajz	5,5	3,90	0,000
Képemlékezet: pár	5,1	9,20	0,000
Képemlékezet: sorozat	2,9	7,00	0,000
Számismétlés: előre	6,2	7,24	0,000
Számismétlés: vissza	5,3	6,24	0,003
Szókincs: olvasás	3,9	4,55	0,000
Helyesírás: szavak	8,3	9,80	0,000
Helyesírás: álszavak	6,8	8,40	0,000
Számolás: művelet	6,1	8,30	0,000
Számolás: mennyiség	7,5	9,70	0,000
Figyelem %	87,53	77,00	0,000

Az eredmények alapján elmondható, hogy a hipotézis két vizsgált terület kivételével alátámasztást nyert. Az alakrajz és a figyelem feladat képez kivételt, mert ezeknél a teljesítménymutatóknál a női fogvatartottak átlaga magasabb lett statisztikailag is kimutatható módon ($p = 0,000$), mint a felnőtt viszonyítási populációé. Tehát ezen szempontokból a hipotézis megdőlt. A szóértelmezés az a szempont, ahol szintén el kell vetni a kiinduló hipotézist, mivel a női fogvatartottak és a felnőtt viszonyítási populáció átlagos eredménye nem tér el egymástól érdemben ($p = 0,192$). A többi teljesítménymutató esetén viszont az adatok alátámasztották a hipotézist, mivel 1%-os szignifikanciaszint mellett is érdemben alulmúlja a női fogvatartottak átlageredménye a felnőtt viszonyítási populációét ($p < 0,01$). A vizsgált csoport erősségei a figyelem és a holisztikus gondolkodás, de jelentős lemaradást mutat az iskolai készségek, absztrakció, valamint a szekvenciális gondolkodás terén. Az edukatív intelligencia ezen területei nemcsak az iskolai beválás, de a konstruktív életvezetés alapfeltételei is, így fejlesztésük bármilyen kezelést/oktatást/képzést megelőzően javasolt.

A személyes változók közül a kognitív jellemzők, a képességszerkezet megismerése mellett az érdeklődésről, valamint a tanulási stílusról az Érdeklődés Térkép rajzolásával kaptunk képet. A vizsgálati módszerben a Gardner-féle intelligenciaterületekre gyűjtött Armstrong (1994)-állítássorok lettek beépítve Gyarmathy Éva által, amely területenként nyolc állítást tartalmaz (Gyarmathy és Herkovits, 1999). Az érdeklődés feltérképezéséhez önértékelés során az ötvenhat állítást négy csoportba sorolja a kitöltő aszerint, hogy mennyire jellemző rá (nagyon jellemző 2 pont, jellemző 1 pont, semleges 0 pont, nem jellemző -1 pont, nagyon nem jellemző -2 pont), minden csoportba legfeljebb tíz állítást sorol. Így az érdeklődés irányát és intenzitását a szívesen és kevésbé szívesen végzett szabadidős tevékenységek fogják körvonalazni. A vizsgálatban részt vevők érdeklődésprofiljának területek szerinti eredményei a 2. ábrán láthatók.



2. ábra. Női fogvatartottak érdeklődésének területi megoszlása (N = 75)

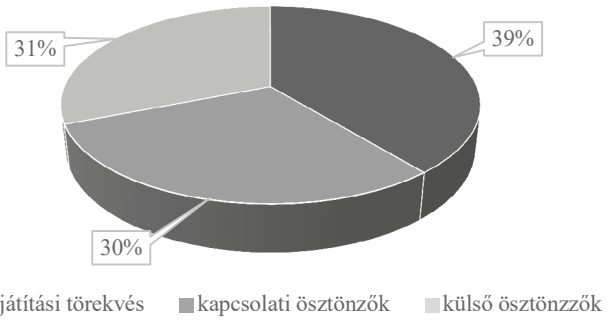
Az eredmények alapján elmondható, hogy a vizsgált minta erőssége az intraperszonális kompetenciában rejlik. A célcsoportra jellemző tulajdonságok itt is megnyilvánulnak, a fogvatartott nők magukba fordulók, sok esetben visszavonják érzelmeiket a külvilágtól. Ez egyrészt a sikeres alkalmazkodásukat mutatja a bv. környezetben, amely egyfajta önvédelmi technika része; másrészt a nemi szerepből adódó sajátosság is lehet. A közeg hatása jelen esetben pozitív, ami önkontrollt tanít, fejleszt. Az a személy, aki kiadja magát a bv. intézetben a társai előtt, az sebezhetővé válik, kihasználják és lényegében elveszett. Stratégiai megfontolásból így a fogvatartottak bezárkózóak, többet foglalkoznak önmagukkal. Mindez komoly fejlesztési potenciált jelent, hiszen ezen nők motiváltak, nyitottak az önfejlesztésre, esetükben az önismereti tréningek, csoportok stb. nagyobb hatékonysági mutatókkal működhetnek, mivel érdeklődési területük fókuszába esik. A második legtöbb pontot a nyelvi terület kapott. A szakirodalmi előfeltevésekkel szemben a célcsoport magas pontszámot ért el ezen dimenzióban, viszonylag kevés mozgósításra váró, fejlesztendő résszel. A társakkal való szóbeli kommunikáció mellett a televíziós műsorok, a könyvtár, valamint az újságok ingergazdag környezetet biztosítanak a fogvatartottak számára, ezáltal rendszeres gyakorlatba vonva ezeket a területet. Az interperszonális, valamint a kinesztetikus dimenzió (5,8 pont) mellett nem sokkal maradt el a téri-vizuális (5,6 pont). A kinesztetikus dimenzió kissé torzíthat, hiszen a bv. intézetben kevés lehetőség van a mozgásra, a zárt világban a mindennapok meghatározott tevékenységek mentén szerveződnek. Így az elítéltek részéről természetes vágyként jelentkezhet az

Az eredmények alapján elmondható, hogy a vizsgált minta erőssége az intraperszonális kompetenciában rejlik. A célcsoportra jellemző tulajdonságok itt is megnyilvánulnak, a fogvatartott nők magukba fordulók, sok esetben visszavonják érzelmeiket a külvilágtól. Ez egyrészt a sikeres alkalmazkodásukat mutatja a bv. környezetben, amely egyfajta önvédelmi technika része; másrészt a nemi szerepből adódó sajátosság is lehet. A közeg hatása jelen esetben pozitív, ami önkontrollt tanít, fejleszt. Az a személy, aki kiadja magát a bv. intézetben a társai előtt, az sebezhetővé válik, kihasználják és lényegében elveszett. Stratégiai megfontolásból így a fogvatartottak bezárkózóak, többet foglalkoznak önmagukkal.

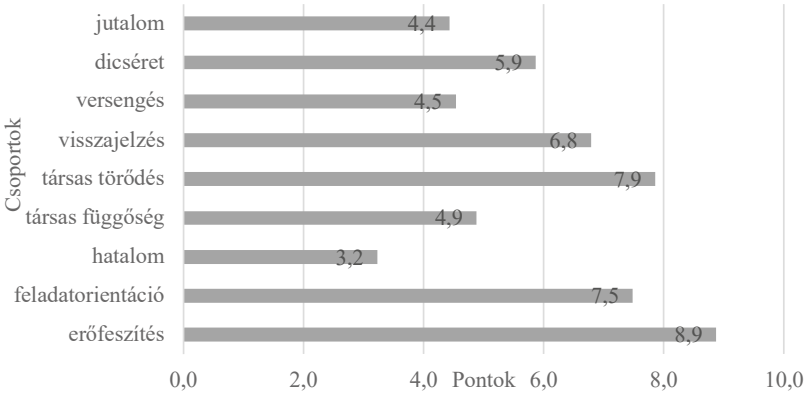
izoláció hatására a mozgás igénye. A magány mellett a társas kapcsolatok fontossága is megmutatkozik, amely gyakran a kapcsolattartásban teljesedik ki telefonbeszélgetések, beszélők kapcsán. De igény van a fogvatartott társakkal való kommunikációra, csoportmunkára, közös tevékenységre, amelyre a foglalkoztatás különböző formái megfelelő keretet nyújtanak.

Az előzőekhez szorosan kapcsolódik a motiváció, amit az egyén tanulás-tanítási folyamatban megvalósuló motivációját feltáró Motivációs Profil mutat meg. A képességek fejlődéséhez az érdeklődés, a kitartó tevékenység, és valamely terület megismerésére irányuló belső hajtóerő vezet (Gyarmathy, 2010). A motiváció így jobban jelzi a képességek fejlődésének ütemét, mint a képességszint. A Motivációs Profil segítségével visszajelzést kapunk, az egyén választásai alapján, hogy mi hat az egyénre ösztönzően (Péter-Szarka és mtsai, 2017). A Motivációs Profilban három fő motivációs terület kilenc skálából áll: feladat/elsajátítási törekvés (erőfeszítés, feladatorientáció), a kapcsolati törekvés (hatalom, társas függőség, társas törődés), valamint a külső ösztönzők (visszajelzés, versengés, dicséret, jutalom). A tesztben 36 állítás szerepel, amelyeket aszerint pontoz az egyén, hogy mennyire találja igaznak saját magára vonatkoztatva. A nagyobb pontszám jelzi a nagyobb mértékű egyetértést.

A vizsgálatban részt vevők motivációs profiljának főcsoportok szerinti eredményeit a 3. ábra szemlélteti, míg a résztvevők motivációs profiljának alcsoportok szerinti eredményei a 4. ábrán láthatók.



3. ábra. Női fogvatartottak motivációjának főcsoportok szerinti megoszlása (N = 75)



4. ábra. Női fogvatartottak motivációjának csoportok szerinti megoszlása (N = 75)

Eredményeink alapján megállapítható, hogy a nők esetén nem a külső ösztönzők a meghatározók. Bár közel azonos három részt tesz ki a kapcsolati (30%), a külső (31%) ösztönzők, illetve az elsajátításai törekvés (39%), utóbbi mégis majd' 10%-kal nagyobb arányú.

A tanult szükségletek elmélet szerint a női fogvatartottakat nem a státusz, a presztízs vagy a mások feletti befolyásgyakorlás motiválja. Maga a teljesítmény indukálja a belső hajtóerőt, amelyhez az elfogadottság, szeretettség iránti vágy társul. Az alcsoportok szerinti megoszlás tekintetében is jól látszik, hogy az erőfeszítés kapta a legtöbb, 8,9 pontot. A képet tovább árnyalja, hogy ezt követi a társas törődés (7,9 ponttal) és a feladatorientáció (7,5 ponttal), majd a visszajelzés (6,8 ponttal), illetve a dicséret (5,9 ponttal). Legkevesebb pontszámot a hatalom (3,2 pont), a jutalom (4,4 pont), versengés (4,5), továbbá a társas függőség (4,9 pont) kapott. A bv. intézet működéséből vagy a nemi sajátosságokból adódóan a hatalom és a versengés háttérbe szorulása érthető, a konfrontáló helyzetek kerülése, az agresszivitás megnyilvánulása erőszakos cselekményekben a nőkre kevésbé jellemzőek. Azonban a progresszív rezsim (intézményi szabályrendszer), illetve a szerteágazó jutalmazási rendszer ismeretében a nem jutalomorientált magatartás kevéssé kézenfekvő. Az eredmény jó visszajelzést ad, hogy a célcsoportnak a legfontosabb a tevékenység, valamint a kapcsolatok általi támogató közeg mellett a pozitív megerősítés, illetve a tevékenységükkel kapcsolatos visszacsatolás.

A tanult szükségletek elmélet szerint a női fogvatartottakat nem a státusz, a presztízs vagy a mások feletti befolyásgyakorlás motiválja. Maga a teljesítmény indukálja a belső hajtóerőt, amelyhez az elfogadottság, szeretettség iránti vágy társul. Az alcsoportok szerinti megoszlás tekintetében is jól látszik, hogy az erőfeszítés kapta a legtöbb, 8,9 pontot. A képet tovább árnyalja, hogy ezt követi a társas törődés (7,9 ponttal) és a feladatorientáció (7,5 ponttal), majd a visszajelzés (6,8 ponttal), illetve a dicséret (5,9 ponttal). Legkevesebb pontszámot a hatalom (3,2 pont), a jutalom (4,4 pont), versengés (4,5), továbbá a társas függőség (4,9 pont) kapott. A bv. intézet működéséből vagy a nemi sajátosságokból adódóan a hatalom és a versengés háttérbe szorulása érthető, a konfrontáló helyzetek kerülése, az agresszivitás megnyilvánulása erőszakos cselekményekben a nőkre kevésbé jellemzőek.

Az egyén törekvésének iránya és ereje összefügg azzal, hogy a fejlődése során mely kompetenciaterületen milyen szintre képes eljutni. A képességek fejlődéséhez az érdeklődés, a kitartó tevékenység és a terület megismerésére irányuló belső hajtóerő vezet (Gyarmathy, 2010). Ezekből eredően a motiváció meghatározza a képességek fejlődésének ütemét, valamint hosszabb távon a reintegráció sikerességét.

Megválaszolva kutatói kérdéseinket, megállapíthatjuk, hogy a büntetés-végrehajtás fő célja a fogvatartottak sikeres reintegrációja, ennek kulcsát többek között az oktatásban kereshetjük. A reintegrációt támogató tevékenységek köre széles, az oktatás-nevelés témaköre kiemelt jelentőséggel bír, azonban a célcsoport ismerete, valamint a legújabb kognitív pedagógiai eredmények felhasználása nélkül a felkészítés hatékonysága kérdéses. Napjainkban a bv. rendszer, illetve a reintegráció érdekében az oktatás jelenlegi

intézményes keretei nem nyújtanak hatékony fejlődési lehetőséget a női fogvatartottak számára. Az oktatásnak egyre inkább az egyén fejlődési és érdeklődési sajátosságait kell figyelembe vennie, ezt a külföldi példák is jól mutatják.

Összegzés

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a társadalmilag elfogadott, a devianciákat kerülő életvezetési stratégia kialakításához szükséges kognitív területek, a képességstruktúra ezen szempontból kiemelten fontos elemeinek működési zavara lehetetlenné vagy rendkívül nehézzé teszi a reintegráció elveinek szabadulás utáni gyakorlati megvalósítását. A visszaesés lehetősége a női fogvatartottak szempontjából szinte akadálymentes, hiába töltenek akár hosszú éveket büntetés-végrehajtási intézetben, a felkínált oktató-fejlesztő lehetőségek hatása esetleges. Az oktatás iskolai keretei nem nyújtanak hatékony fejlődési lehetőséget a fogvatartottaknak a reintegráció érdekében, mivel a többségtől eltérő igényű populáció számára a többségi iskolában használt módszerek nem hatékonyak, heterogén csoportban sikerrel csak nagymértékű ráfordítással alkalmazhatók, illetve speciális nevelési-tanulási szükségletekre alig reflektálnak (Komlóssy és Vass, 2004). Így a zárt keretek között működő normaalapú iskola helyes célkitűzései mellett is kevéssé képes követni a társadalmi-kulturális változásokat, amelyek az életet meghatározzák, ezáltal a beilleszkedés esélyét csökkenthetik. A nemzetközi mérések is azt igazolták, hogy pedagógiai hatékonyság szempontjából a fogvatartotti kultúrához közel álló módszerek a legalkalmasabbak. Másrészt a célcsoport tekintetében korábbi hazai kutatások eredményei mutatják, hogy a börtöntanárok nem rendelkeznek megfelelő andragógiai, büntetőjogi, kriminológiai, pszichológiai, szociológiai ismeretekkel, illetve alkalmasságuk megállapítása legalább olyan fontos, mint a felkészítésük, folyamatos képzésük, illetve szupervíziójuk mellett (Juhász, 1984; Ács-Bíró és Miklósi, 2016).

A családi háttér nagyban befolyásolja az egyén intellektuális és testi fejlődését, kitörési pontot – a szociálpolitikai kérdéseket leszámítva – az oktatás nyújthat a társadalmi meghatározottságból. A munkaerőpiacon való elhelyezkedéshez nélkülözhetetlen alapvető ismeretek (írás, olvasás, számolás) hiánya, az alacsony iskolai végzettség alacsonyabb jövedelemmel és státuszszereppel bíró munkavállaláshoz vezet. A negatív érzelmi viszonyulás a tanulás és a munka világához, a hátrányos helyzetű lakhatási viszonyok, egzisztenciális bizonytalanság, amelyet tovább ront esetlegesen az eltartottak magas létszáma, és a kisebbségi, etnikai helyzet legfeljebb megélhetésorientált viszonyt eredményez a munka világában, egyenes út lehet a bűnözésre. Amennyiben az elsődleges szocializációs színtéren sérül az egyén és a társadalmi valóság közvetítése, akár hiányos kapcsolat, akár deviáns szülői minta miatt fokozott a szocializációs zavar, valamint ezzel együtt a bűnözői lét kialakulásának valószínűsége (Habonyi, 1986). Ebből a társadalmi meghatározottságból a kitörés igen nehéz.

Olyan célcsoportnál, amelynél az eddigi családi és intézményi nevelés, szocializáció nem hozta meg a kívánt eredményt, fokozott figyelemmel határozhatók meg a nevelés formái, módszerei, eszközei, tartalma, amely során alapvetőek az egyéni jellemzők – tulajdonságaik, életkori sajátosságaik, felnőttkorban megvalósítható nevelési lehetőségeik, nevelési időtartam, élettapasztalat, tanulásra való képesség, motiváció. A fogvatartottak nevelése tehát a neveléstudomány egyik alkalmazási területe, ahol a kitűzött cél elérése érdekében a pedagógia alapvető elveinek, illetve módszereinek kell érvényesülnie a büntetés-végrehajtás sajátos igényei és feltételei között. A vizsgálati csoportunk képességeinek megismerése által felvetődik a profilalapú oktatás iránti igény, hiszen annak kipróbálása új irányokat jelölhet ki a börtönökben működő sokrétű, reintegrációra felkészítő iskola számára.

Irodalom

Aos, S., Miller, M. & Drake, E. (2006). *Evidence-Based Public Policy Options to Reduce Future Prison Construction, Criminal Justice Costs, and Crime Rates.* Washington State Institute for Public Policy.

Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD.

Ács-Bíró, A. (2022). Biztonságban a falakon belül és kívül – a reintegráció társadalmi jelentőségének vizsgálata női fogvatartottak esetében. *Sciencia et Securitas,* (3) http://real.mtak.hu/147910/1/2732-2688-article-p31.pdf Utolsó letöltés: 2022. 11. 27. DOI: 10.1556/112.2022.00088

Ács-Bíró, A. & Miklósi, M. (2016). Teaching Behind Bars. In Fodorné Dr. Tóth, K. (2016, szerk.), *Challenges to Higher Education*. Adaptation in Strategic Partnership. MELLearN.

Balogh, L. A. (2000). A szabadságvesztésre ítélt nők nevelése. *Szakdolgozat*. Rendőrtiszti Főiskola. Budapest.

Brazzell, D., Crayton, A., Mukamal, D. A., Solomon, A. L. és Lindahl, N. (2009). *From the Classroom to the Community: Exploring the Role of Education during Incarceration and Reentry.* The Urban Institute. DOI: 10.1037/e692852011-001

Brine, J. & Waller, R. (2004). Working-class women on an access course: risk, opportunity and (re)constructing identities. *Gender and Education, 16*(1) 97–113. DOI: 10.1080/0954025032000170363

Burnett, R. & Maruna, S. (2004). So 'prison works', does it? The criminal careers of 130 men released from prison under Home Secretary, Michael Howard. *Howard Journal of Criminal Justice, 43*(4), 390–404. DOI: 10.1111/j.1468-2311.2004.00337.x

Chappell, C. A. (2004). Post-secondary correctional education and recidivism: a meta-analysis of research conducted 1990-1999. *Journal of Correctional Education, 55*(2), 148–69.

Csukai, M. (2014). Oktatás a büntetés-végrehajtási intézetekben. *Hadtudományi Szemle,* (4), 188–194.

Cohan, S. & Taylor, L. (1972). *Psychological survival: The experience of long-term imprisonment.* Penguin.

Crawley, E. & Sparks, R. (2005). Older men in prison: Survival, coping and identity. In Liebling, A. & Maruna, S. (szerk.), *The effects of imprisonment*. Willan Publishing. 343–366.

Czenczer, O. (2008). Az oktatás, mint reszocalizációs eszköz a fiatalkorúak BV intézeteiben. *Börtönügyi Szemle,* (3), 1–12.

Di Blasio, B. & Ács-Bíró, A. (2019). *Mentalitáskutatás pszichopedagógiai szempontból női fogvatartottak körében*. In Tóth, P., Horváth, K., Maior, E., Bartal, M. & Duchon, J. (2019, szerk.), *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben. IV. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia Tanulmánykötete*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar.

Duguid, S. (1983). Origins and development of university education at Matsqui Institution. *Canadian Journal of Criminology, 25*(3), 295–308. DOI: 10.3138/cjcrim.25.3.295

Duguid, S. (2000a). *Can Prisons Work? The Prisoner as Object and Subject in Modern Corrections*. University of Toronto Press. DOI: 10.3138/9781442671676

Duguid, S. (2000b). Theory and correctional enterprise. In Wilson, D. & Reuss, A. (szerk.), *Prison(er) Education: Stories of Change and Transformation*. Waterside Press, 48–62.

Duguid, S. & Pawson, R. (1998). Education, transformation and change. *Evaluation Review, 22*(4), 470–95. DOI: 10.1177/0193841x9802200403

Gaes, G. G. (2008). *The Impact of Prison Education Programs on Post-Release Outcomes*. Paper to the Reentry Roundtable on Education, John Jay College of Criminal Justice, New York. http://www.jjay.cuny.edu/centers/prisoner_reentry_institute/2706.htm Utolsó letöltés: 2022. 09. 21.

Gál, Z. (2014). Fegyveres szervek és vagyonvédelem II. Büntetés-végrehajtási nevelési alapismeretek. http://www.rakoczideresk.sulinet.hu/files/Fevv_10__5__Altalanos_szolgalati_ismeretek_II_Bv_nevelesi_alapismeretek.pdf Utolsó letöltés: 2021. 10. 12.

Gerber, J. & Fritsch, E. J. (1995). Adult academic and vocational correctional education programs: a review of recent research. *Journal of Offender Rehabilitation, 22*(1–2), 119–142. DOI: 10.1300/j076v22n01_08

Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates.* Penguin Books.

Gyarmathy, É. & Herskovits, M. (1999). Képességek vizsgálata az érdeklődés térképének segítségével. Egy új eljárás kidolgozása és az első gyakorlati tapasztalatok tehetséges gyerekekkel végzett vizsgálatokban. *Pszichológia, 19*(4), 437–458.

Gyarmathy, É (2007). *Diszlexia. Specifikus tanítási zavar.* Lélekben Otthon Kiadó.

Gyarmathy, É. (2010). *Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Habonyi, J. (1986). *A beilleszkedés és a bűnözés.* Zrínyi Katonai Kiadó.

Hegedüs, J. (2019). Zárt intézetek – nyitott lelkek? Drogprevenció lehetőségei a javítóintézetben és a büntetés-végrehajtásban. *Előadás*: Egészségfejlesztés,

drogprevenció konferencia, Váltó-sáv Alapítvány, 2019. 02. 28., Kalocsa.

Hodkinson, P. (2004). *Career Decision-Making, Learning Careers and Career Progression, Nuffield Review of 14–19 Education and Training Working Paper 12* (based on Discussion Paper given at Working Day II, 23 February 2004). http://www.nuffield14-19review.org.uk/files/documents38-1.pdf Utolsó letöltés: 2022. 09. 13.

Hughes, E. (2016). *Education in Prison*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315578859

Huitt, W. (2001). *Motivation to Learn: An Overview. Educational Psychology Interactive*. Valdosta State University. http://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/motivate.html Utolsó letöltés: 2021. 03. 12.

Jensen, E. L. & Reed, G. E. (2006). Adult correctional educational programs: an update on current status based on recent studies. *Journal of Offender Rehabilitation, 44*(1), 81–98. DOI: 10.1300/j076v44n01_05

Jewkes, Y. (2005). Loss, liminality and the life sentence: managing identity through a disrupted lifecourse. In Liebling, A. & Maruna, S. (szerk.), *The effects of imprisonment*. Willan Publishing. 366–388.

Juhász, A. (1984). *A pedagógus szemével*. Módszertani Füzetek, 4. IM-BvOP.

Kabódi, C. (1996). Alapelvek. *Börtönügyi Szemle,* (1), 1–15. http://epa.niif.hu/02700/02705/00025/pdf/EPA02705_bortonugyi_szemle_1996_1.pdf Utolsó letöltés: 2022. 10. 16.

Komlóssy, Á. & Vass, V. (2004). Demokratikus nevelés, polgári értékek és európai tudat. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00083/2004-07-Ta-Tobbek-Demokratikus.html Utolsó letöltés: 2018. 04. 12.

MacKenzie, D. L. (2006). *What Works in Corrections: Reducing the Criminal Activities of Offenders and Delinquents*. Cambridge University Press.

Marks, A. (2000). Lifelong learning and the 'breadwinner ideology': addressing the problems of lack of participation by adult, working-class males in higher education on Merseyside. *Educational Studies, 26*(3), 303–19. DOI: 10.1080/03055690050137123

Martison, R. (1974). What works? Questions and answers about prison reform. *The Public Interest,* (35), 22–54.

Módos, T. (1996). Kérdőjelek. Nevelés, átnevelés, netán valami más? *Börtönügyi Szemle, 15*(4), 87–93.

Pawson, R. (2000). The evaluator's tale. In Wilson, D. & Reuss, A. (szerk.), *Prison(er) Education: Stories of Change and Transformation*. Waterside Press. 63–83.

Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. Sage.

Péter-Szarka, S., Gyarmathy, É., Klein, B., Kovács, K., Kövi, Z., Molnár, G., Páskuné Kiss, J. & Pásztor, A. (2017). *A tehetségazonosítás folyamata, mérőeszközei és eredményei a Magyar Templeton Programban.* MATEHETSZ Géniusz Projekt Iroda.

Preiser, W. (1954). Das Recht zu stafen. In Engisch, K. & Maurach, R. (szerk.), *Festschrift für Edmund Mezger zum 70. Geburtstag*. Beck.

Reuss, A. (1999). Prison(er) education. *Howard Journal of Criminal Justice, 38*(2), 113–127. DOI: 10.1111/1468-2311.00121

Ruzsonyi, P. (2006): A kriminálpedagógia lehetősége a börtönadaptáció és a társadalmi integrálódás érdekében. *Börtönügyi Szemle,* (2), 2–133.

Ruzsonyi, P. (2011): Reflexiók „Az oktatás a bv. intézetben…" című cikkhez. *Börtönügyi Szemle,* (2), 36–38.

Rogers, A. (2002). *Teaching Adults*. 3rd edition. Open University Press.

Smythe, I., Gyarmathy, É. & Everatt, J. (2002). Olvasási zavarok különböző nyelveken: egy nyelvközi kutatás elméleti és gyakorlati kérdései. *Pszichológia, 22*(4), 387–406.

Sykes, G. M. (1958). *Crime and society. A Study of a Maximum security prison*. Random House.

Takács-Miklósi, M. (2015): Börtönökben folyó oktatási tevékenység sajátosságai. *Felnőttképzési Szemle,* (2), 17–27.

Tyler, J. H. & Kling, J. R. (2007). *Prison-based education and reentry into the mainstream labor market, in Barriers to Reentry?* In Bushway, S., Stall, M. A. & Weiman, D. F. (szerk.), *The Labor Market for Released Prisoners in Post-Industrial America,* Russell Sage Foundation. 227–256.

Willis, P. E. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs.* Saxon House.

Wilson, D. (2001). Valuing prisoner education: the establishment of the forum on prisoner education. *Prison Report,* 54, 18–19.

Wilson, D. & Reuss, A. (2000, szerk.). *Prison(er) Education: Stories of Change and Transformation*. Waterside Press.

Wilson, D. B., Gallagher, C. A. & MacKenzie, D. L. (2000). A meta-analysis of corrections-based education, vocation, and work programs for adult offenders. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 37*(4), 347–68.

Absztrakt

Tanulmányunkban bemutatjuk, hogy a nemzetközi kutatások milyen empirikus adatokkal igazolják a börtönben zajló oktatás eredményességét, hasznosulását. Ehhez kapcsolódik kutatásunk célja, a női fogvatartottak nevelési és képzési szempontú profiljának felállítása, amely nemzetközi szinten is elhanyagolt terület. Vizsgálatunkban a börtönoktatás rendszerébe egyszerűen beépíthető és alkalmazható mérőeszközt használtunk. A Kognitív Profil Teszttel három fő területen mértünk: kognitív képességek, információfeldolgozás, iskolai készségek. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a jelenlegi reintegrációt támogató iskolai felkészítés mennyiben járul hozzá szabadulást követően a nők társadalmi visszailleszkedéséhez. Eredményeink alapján a vizsgálati csoport jelentős eltérést mutat a viszonyítási csoportként szolgáló felnőtt populáció jellemzőihez képest. A reintegrációt támogató életvezetési stratégia kialakításához szükséges kognitív területek hiányosságai jelentősek. Alátámasztást nyert, hogy az oktatásban a nők erőssége (figyelem, holisztikus gondolkodás), illetve előnyös képességszintje nem kiaknázott. Gyengeségeikre (iskolai készségek, absztrakció, szekvenciális gondolkodás) nincs célzott segítség, így a fejlesztések hatása esetleges. Kutatásunk megerősítette, hogy a többségi iskola mintáján szerveződő börtönoktatás módszertana kevéssé hatékony az összetett problémahálóval küzdő női elítéltek számára.

Kulcsszavak: női fogvatartottak, képességprofil, speciális pedagógia, visszatérés a társadalomba, börtönoktatás módszertana

Iskolakultúra, 32. évfolyam, 2022/10. szám https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.10.62

tanulmány

Garai Imre

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet

A szakértői autoritás korlátozására tett kísérletek a középiskolai tanárképzés területén az első világháborút követően

A Budapesti M. Kir. Középiskolai Tanárképző Intézet első világháborút követő története több szempontból tanulságos. Egyfelől feltárul általa a középiskolai tanárképzés bonyolult szerkezete, amelynek egyszerűsítése a forradalmak és az ellenforradalmi rendszer fő törekvése volt. Másfelől e törekvés révén megvilágítható a középiskolai tanárképzést felügyelő szakértői csoportok és az államhatalom egyensúlyi kapcsolatának megváltozása.

Bevezetés

A középiskolai tanárképzést szolgáló intézmények kialakulását és fejlődését hazánkban kevéssé lehet egyenes vonalú fejlődésként ábrázolni. A tanárképzés intézményrendszere rendkívül tagolt volt, amit jól illusztrál az a tény, hogy átláthatatlanságára a kortársak is panaszkodtak (ld. Beöthy, 1894. 4.).[1] Az egyes intézmények mögött meghúzódó érdekcsoportok időnként megpróbálták az intézményi tagoltságot megszüntetni oly módon, hogy kísérletet tettek egymás intézeteinek felszámolására (ld. Kerékgyártó, 1895. 28–30.) vagy saját befolyásuk alá vonására (Kármán, 1895. 14.). Ezek a törekvések azonban rendszerint eredménytelenek maradtak.

Az első világháború és az 1918 novemberét követő forradalmak, mint a társadalmi és gazdasági élet számos területén, így a tanárképzésben is alapvető átrendeződést eredményeztek. Különösen a Tanácsköztársaság időszakában történtek olyan intézkedések a hatalom új birtokosai részéről, amellyel a korábbi időszak két súlyos problémáját próbálták radikális intézkedésekkel orvosolni: intézményi centralizációt hajtottak végre a tanárképzés területén, amellyel a tanárképző intézetből lett Középiskolai Tanítóképző Főiskolát lényegében a középiskolai tanárképzés egyetlen központi intézetévé szervezték át.[2] A Főiskola létrehozásával felmerült annak is az igénye, hogy a hallgatók felkészítése egységesítést nyerjen az intézeti tagság kötelezővé tételével.[3]

A proletárdiktatúra megszűnését és intézkedéseinek érvénytelenítését követően a tanárképzés intézeteinek vezetői úgy vélték, hogy visszatérhetnek ahhoz a miniszteriális igazgatással történő együttműködéshez, amelyben korábban együtt szabályozták a tanári hivatáscsoport működését. Várakozásaikban azonban hamar csalódniuk kellett. Jelen tanulmányban a vizsgálat módszertani, elméleti és eszmetörténeti kereteinek ismertetését követően arra vállalkozom, hogy két terület vizsgálatával, a fővárosi tanárképző intézet

1919–1920-as újjászervezésén és a tornatanárképzés reformján keresztül szemléltessem a tanárképzést felügyelő szakértői csoportok autoritásának korlátozását.

A vizsgálat elméleti és eszmetörténeti keretei

A tanulmány egy nagyobb kutatás része, amely a tanárképzés intézményeit vizsgálja a két világháború közötti időszakban. A vizsgálat deduktív és idiografikus jellegű, amely a fővárosi középiskolai tanárképzéshez kapcsolódó levéltári és könyvészeti forrásokon keresztül vizsgálja a középiskolai tanárképzés történetét. A kutatás során a levéltári források dokumentumelemzése, illetve a másodlagos irodalmak elemző áttekintése szolgálnak elsődleges módszerekül, amelyek révén a hazai középiskolai tanárképzés történetét új megállapításokkal gazdagító alapkutatás megvalósítása a cél (Babbie, 2008. 83–86.; Kéri, 2001. 69–71.; Szabolcs, 2011. 87–91.).

A kutatás Ugrai János intézménytörténeti vizsgálati tipológiáját alkalmazva három kérdéscsoportban tárja fel a tanárképzés intézményeinek történetét a fővárosban: (1) a budapesti tanárvizsgáló bizottság és tanárképző intézet belső működési mechanizmusai, a tanári hivatás formálásában játszott szerepük (mikroszint), (2) a tanárképzésben érintett intézmények (bölcsészeti kar, tanárképző intézet, tanárvizsgáló bizottság, Eötvös Collegium, vidéki társintézmények és társbizottságok egymáshoz fűződő kapcsolatai (mezoszint), (3) a tanárképzés intézményei által alkotott „rendszer" és annak felügyelete, a mindenkori fenntartóval, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériummal (VKM) való kapcsolat (makroszint) (Ugrai, 2019. 272–274).

Az eredmények értelmezéséhez az elméleti keretet a professzionalizáció-elméletek kritikai, hatalomorientációs megközelítése biztosította (Kleisz, 2002. 36–42.). A korábban kialakult strukturalista vagy attribútumlistás megközelítést több elemében kritizálták a hatalomelméleti orientáció hívei. Egyfelől úgy vélték, hogy a szakértői elitcsoportok kialakulása nem univerzális módon történt meg, működésük középpontjában pedig nem csupán a közjó szolgálata állt (ld. Kleisz, 2002. 36.; Johnson, 1972. 26–30.; McClelland, 1991. 11.). Másfelől a modernizáció „üdvtörténeti" elbeszélését meghaladva kiemelték, hogy a szakértői elitcsoportok speciális szakterületük felett teljes felügyeletet szereztek, majd az általuk kínált szolgáltatásokat rákényszerítették szakértői monopóliumuk útján az őket körülvevő társadalmi környezetre (Larson, 1977; Friedson, 2001. 19–20.).

Ez a folyamat speciális módon jelentkezett Közép- és Kelet-Közép-Európában, ahol a szakértői elitcsoportok saját foglalkozásuk megszervezéséhez felhasználták a mindenkori államhatalmat, így lényegében részt vettek hivatásuk megkonstruálásában (*Berufskonstruktion*) (Hesse, 1968. 32–33.; Lundgreen, 1999. 20–23.; Heidenreich, 1999. 43.; Jeismann, 1999. 59–62.; Németh, 2005. 141–142.). A hivatáscsoportok és az államhatalom együttműködésére lehetőséget adott a *Bildung* eszménye és a neohumanizmus filozófiai áramlata. Poroszországban több évszázados fejlődési folyamat eredményeként vált a *Bildung* művelődési programmá. Ebben fontos szerepet játszott az ókori irodalmi, képzőművészeti alkotások tanulmányozása, amelynek erkölcsnemesítő hatást tulajdonítottak. Az ókori alkotások (különösen a görög irodalom és képzőművészet) tanulmányozása alakíthatta ki a saját fejlődése iránt kötelezettséget vállaló művelt polgárt (Fináczy, 1927. 233.). A *Bildung* önművelés iránti elkötelezettséget jelentő jelentésrétegének kialakulásában és elterjedésében fontos szerepet játszottak a német idealista filozófia képviselői (Hofstetter, 2001. 31–42.; Németh, 2002. 167–169.), illetve Anthony Ashley Cooper *Soliloquy: Or Advice to an Author* című esszéjének német nyelvre fordítása. Ebben az önmeghaladás egyedüli lehetséges eszközeként jelölte meg a szerző a szigorú önvizsgálatot és az önművelést (Horlacher, 2016. 41–44.). Az önművelésre épülő folyamatos önvizsgálat a berlini egyetem 1810-es létrejöttével vált társadalmi programmá.

A neohumanista filozófiai koncepció jegyében képzését a tudományok szabad művelésére és a kutatómunka ösztönzésére alapozta. Az egyetem végzettjei egyfelől középiskolai tanárokká váltak, másfelől pedig az államapparátusban nyertek alkalmazást. Így az állam új szellemiségű hivatalnokai révén maga is belátta, hogy a társadalmi reform megvalósításában az egyetemi professzorokra, illetve a középiskolai tanárokra mint szakértői elitcsoportokra támaszkodhat, akik az önművelésre alapozódó szellemiségükkel lényegében egy új szekuláris állami ideológia hordozói is lettek egyúttal (Hofstetter, 2001. 105–109.; Németh, 2004. 438–439.; Jeismann, 1999. 64.; Horlacher, 2016. 51.). Az állam és a szakértői elitcsoport között így egy törékeny egyensúly alakult ki, amelynek keretében a szakértők az állam bürokratikus szabályozórendszerén keresztül tudták a hivatásszervezéshez és a hivatás működésének felügyeletéhez szükséges kereteket kialakítani (Parsons, 1954. 48.).

A magyar középiskolai tanári hivatás fejlődésére a francia nemzetállam-építési ideológia, a *culture générale* ugyancsak hatást gyakorolt. Az 1789 utáni francia állam politikai egységének és kulturális vívmányainak hirdetése a római kultúrára és a latin nyelvre alapozódott, amely jobban illett a centralizált, szekuláris állam karakteréhez történeti előképként, mint a politikailag tagolt Hellász (Mikonya, 2017. 87.; Tóth, 2001. 100–101.). A francia nemzetállami ideológia fenntartásában és disszeminációjában a líceumok *professeur*aira hárult kulcsszerep, akiknek a professzionalizálódását lényegében az indította el, hogy az államhatalom az állami funkcionáriusok sorába emelte hivatásukat (Bourdoncle és Robert, 2000. 73.). Szerepük fontosságának hangsúlyt adott kiemelt állami díjazásuk, illetve az a tény, hogy képzésük a más szakértői hivatáscsoportokhoz hasonlóan szakfőiskolákon történt, amelyek közül az első és a legnevesebb a Párizsban létrejött École Normale Supérieure volt (Karády, 2005. 50–53.).

Ezek az eszmetörténeti keretek természetesen nem statikusak. Több komponensükben változtak, illetve közvetve hatást is gyakoroltak egymásra: a 19. század utolsó harmadának német és francia oktatási reformjai az egymástól átvett intézményes, tantervpolitikai és vizsgarendszeri elemekkel próbáltak saját nemzetállami ideológiájuknak erőteljesebb megjelenést kölcsönözni (ld. Karády, 2005. 122–125.; Jarausch, 1990. 14–17.). Tehát egy kulturális transzferhatás alakult ki, amelynek keretében egymás országainak nemzetállamépítési folyamataira, benne az iskolarendszer és az ahhoz kötődően létrejött szakértői elitcsoportok fejlődésére kölcsönös hatást gyakoroltak (ld. Middel, 2000; Rossini és Toggweiler, 2014). Ez a transzferfolyamat nem csupán Németország és Franciaország relációjában értelmezhető, hanem az Osztrák–Magyar Monarchia és utódállamainak esetében is, amelyek saját nemzetállami kereteiket előbb a Monarchiához kötötten, majd önállósodva, de számos elemben más európai országok tapasztalatait, intézményeit felhasználva formálták (ld. Németh, 2002. 184–190.; Németh, Szabolcs és Vincze, 2012. 21–39.; Grimm, Bali és Pirka, 2012. 93–97.).

Magyarországon a középiskolai tanárképző intézet 1870-es létrehozásához,[4] illetve az 1890-es évek első felére kikristályosodó „tudós tanárképzés" koncepciójához kapcsolódóan ragadható meg leginkább ezeknek az európai eszmei komponenseknek a jelenléte. A „tudós tanárok" a szekularizálódott állam világi ideológiájának (konzervatív liberalizmus) a közvetítőivé váltak. Kettős elvárásrendszer fűződött tevékenységükhöz: egyszerre kellett a magyar kultúra eredményeit közvetíteniük, illetve egy lassú társadalmi reformot vártak tőlük, amely azonban nem bonthatta meg a fennálló társadalmi berendezkedést.[5]

Az első világháborút követően létrejött új társadalmi-gazdasági realitás a megmaradt országrészek életének újjászervezését tette szükségessé, amely keresztény-konzervatív szellemiségben végrehajtott reformokat eredményezett (Romsics, 2005. 205–215., 218–227.). Ez azonban az addigi társadalmi keretek teljes vagy részleges átszervezését, így a középiskolai tanárképzés ügyének új helyzetbe kerülését eredményezte. A tanulmány ezt

a változást követi nyomon két tekintetben: a tanárképző intézetben bekövetkező személyi változások, illetve a tornatanárképzés reformja egyaránt arra mutatnak, hogy az ország konszolidálásának munkálatai során az államhatalom a korábban kialakított kereteket a középiskolai tanárok hivatásformálásának a területén egyoldalúan megváltoztatta.

Ez az egyoldalú változás felveti a professzionalizáció-elméletek kritikai megközelítésében alkalmazott *deprofesszionalizáció* fogalmának alkalmazási lehetőségét. Mivel a modern hivatáscsoportok eredetileg a polgári társadalom keretei között formálódtak, így a társadalmi keretek megváltozásával a szakértői csoportok működésének bizonyos aspektusai részlegesen vagy teljesen megszűnhettek. Deprofesszionalizáció abban az esetben fordulhatott elő, ha az államhatalom (1) megszüntette a professzios intézményeket, (2) felfüggesztette a szakértői csoport egészének vagy egyes tagjainak működési engedélyét, (3) az utánpótlási folyamatokba egyoldalúan beavatkozott, (4) megszüntette a szakértők kiemelt társadalmi státuszát, esetleg (5) a szakértői csoport működésének ideológiai hátterét függesztette fel, vagy módosította egyoldalúan (Friedson, 2001. 128–130.). A deprofesszionalizáció állapota így előállhatott egy intézkedés nyomán, vagy egy hosszabb folyamat eredményeként, amely a szakértői csoportok működését végletesen beszűkítette. Ennélfogva eredetileg vállalt társadalmi funkciójukat, amelyet a foglalkozás monopolizálását lehetővé tevő ideológiájuk fejezett ki (a tanárok esetében ez a klasszikus ismeretanyaghoz kapcsolódó értékek és a nemzeti kulturális fejlődés eredményeinek átadása, illetve általuk a lassú társadalmi átalakulás elősegítése) részlegesen vagy egyáltalán nem voltak képesek ellátni (Jarausch, 1990. 13–14.).

Petz Gedeon, az intézet ismételten kinevezett igazgatója először 1919 szeptemberében küldött az újjáalakuló VKM-be felterjesztést arra vonatkozóan, hogy az intézet újjászervezését megkezdhesse. Levelében megemlítette, hogy a 108.157/1914. (VIII. 22.) számú rendelettel kinevezett tanács10 tagjai közül az elnök, Eötvös Loránd elhunyt, Pauer Imrét pedig időközben nyugdíjazták. Petz felterjesztésében felvetette, hogy a minisztérium megerősítheti a megmaradt tanácstagokat újabb öt évre tisztségükben, esetleg egy évre átmeneti megbízást is adhat számukra. Az elnök személye kapcsán pedig megjegyezte, hogy arra az esetre, ha a tanács csak egy évre kap megbízást, betöltetlenül maradhat a pozíció, és az elnöki teendők ellátásával a VKM valamely rangidős tanácstagot bízhatja meg (Beöthy Zsoltot, Fröchlich Izidort, esetleg őt magát).

A tanárképző intézet újjászervezése

A Tanácsköztársaság megszűnését követően a kommün alatti rendeletek is hatályukat vesztették, így szervezeti és személyzeti szempontból a tanárképző intézet is visszatért az 1919. április 30., illetve május 17.[6] előtti állapothoz.[7] Ezzel megszűnt a tanárképző intézetből lett Középiskolai Tanítóképző Főiskola alá rendelt intézményi központosítás,[8] illetve a szervezeti szabályzatának javaslatában tetten érhető minden tanárjelöltre kiterjedő felügyelet és indoktrinációs jellegű képzési rendszer is, amely a középiskolai tanárság működési alapelveit érintette.[9] Mivel az egyetemi oktatás 1919 májusa óta lényegében szünetelt a politikai változások, illetve az ország területét érintő

hadászati események miatt (Szentpétery, 1935. 627.), így lehetőség adódott az újjászervezés megindítására, továbbá az igazoló eljárások lefolytatására.

Petz Gedeon, az intézet ismételten kinevezett igazgatója először 1919 szeptemberében küldött az újjáalakuló VKM-be felterjesztést arra vonatkozóan, hogy az intézet újjászervezését megkezdhesse. Levelében megemlítette, hogy a 108.157/1914. (VIII. 22.) számú rendelettel kinevezett tanács[10] tagjai közül az elnök, Eötvös Loránd elhunyt, Pauer Imrét pedig időközben nyugdíjazták.[11] Petz felterjesztésében felvetette, hogy a minisztérium megerősítheti a megmaradt tanácstagokat újabb öt évre tisztségükben, esetleg egy évre átmeneti megbízást is adhat számukra. Az elnök személye kapcsán pedig megjegyezte, hogy arra az esetre, ha a tanács csak egy évre kap megbízást, betöltetlenül maradhat a pozíció, és az elnöki teendők ellátásával a VKM valamely rangidős tanácstagot bízhatja meg (Beöthy Zsoltot, Fröchlich Izidort, esetleg őt magát). Kérdésként merült fel emellett, hogy érvényben marad-e az az intézkedés, amely a VIII. fizetési osztályú latin tanári állást VII. osztályúvá minősítette át a Berinkey-kormány időszaka alatt. Emellett kérte Czebe Gyula kinevezésének felfüggesztését és a repetitorok ismételt kinevezését az intézethez.[12]

Mivel érdemi lépésekre nem került sor, az igazgató informális levélben sürgetett intézkedést a miniszternél.[13] Ennek hatására a VKM kinevezte a tanácsot, így hivatalos formában is folytathatta az intézet ügymenetét. A minisztériumi ügyirat azonban az elnök személyét függőben hagyta, s nem tartalmazott arra vonatkozóan előírást, hogy kit bíznak meg az elnöki teendők vitelével.[14] 1919 novemberében csupán arra vonatkozóan történt intézkedés, hogy Pauer személyét pótolták Angyal Dávid tanácstaggá való kinevezésével.[15] A tanács mellett a megbízott tanárok körében is személyi változások következtek be: Bleyer Jakab, a német irodalomtörténet előadásával megbízott tanár miniszteri kinevezést nyert, Simonyi Zsigmond, a magyar nyelvészet, Krenner József és Franzenau Ágoston, az ásványtan tanárai pedig elhunytak. Klupathy Jenő, a fizika tanára szabadságoltatta magát, helyét Pogány József kolozsvári tanár vette át ideiglenesen.[16] Még közvetlenül az egyetem 1920. március 16-i tervezett újranyitása előtt is ülésezett a tanács, hogy a betöltetlen tanszakokon újabb megbízásokat adjanak ki. Így a művészettörténeti előadások tartásával, amely az 1918/1919. tanév első fele óta szünetelt, Hekler Antalt bízták meg, az ásványtani előadásokra Mauritz Bélát kérték fel, illetve Mágócsy-Dietz Sándor Gombócz Endrét ajánlotta növénytani módszer kollégium tartására.[17]

Rendezetlen ügyek nem csupán a személyzeti kinevezések területén maradtak, hanem a tanárképző intézettel kapcsolatos más elemekben is nehezen küzdötte le az állami adminisztráció a proletárdiktatúra örökségét. 1920 júniusában Petz Gedeonnak azért kellett felterjesztést intéznie a minisztériumba, mert a tanárképző intézet saját alkalmazottai és a tanári kar tagjai közül többen nem kaptak honoráriumot, illetve lakáspénzt. Ellenben a fizetési rendeleteken számos olyan személy szerepelt, akiket még a Középiskolai Tanítóképző Főiskola állományába neveztek ki. Az igazgatónak kellett emlékeztetnie a VKM apparátusát, hogy a Tanácsköztársaság időszaka alatt hozott döntések érvénytelenné váltak, így számukra nem folyósítható honorárium.[18]

Az adminisztrációs nehézségeket jól illusztrálja Petz Gedeon arra vonatkozó panasza a tanárképző intézetnek címzett VKM-küldemények kapcsán, hogy azokat gyakran több hetes késéssel kézbesítették, mert a gyakorló főgimnáziumtól vagy a polgári iskolai tanárképzőtől kapták meg némi kitérővel a leveleket. Ennek vélhetően az volt az oka, hogy a minisztériumi iktatóban egyszerűen nem különítették el a tanárképző intézetet a más tanárképző, tanítóképző szervektől.[19] 1920 áprilisától azonban az ügyvitel konszolidálódott a minisztériumban, így felszólítást kapott a tanárképző intézet az igazoló eljárások lefolytatására. Ennek a keretében a saját alkalmazásában álló tanárokat (Roseth Arnold és Waldapfel János), valamint a pedellust (Szigeti János) igazolták.[20] Az igazolás ugyanakkor nem jelentett garanciát a személyi állomány érintetlenségére, hiszen

Waldapfel Jánost 1924 folyamán B-listázták, és eltávolították az intézettől.[21] Az intézet személyzetének összetételébe ilyen módon történő egyoldalú és közvetlen beavatkozás az intézet történetében példa nélkül állt.[22]

Hasonló eljárással, egyoldalúan nevezte ki a VKM az intézet új elnökét, Békefi Remig zirci apátot a 110.614/1920 (X. 9.) számú rendelettel, ami több tekintetben is sajátos választás volt. Békefi nem a legrégebb óta szolgáló tanácstag volt, hiszen kinevezést csak 1910-ben nyert, majd 1912-ben le is mondott zirci apáttá történő megválasztása miatt.[23] Tagságát végül fenntartotta fizetéstelen minőségben, de a tanács munkájában alkalomszerűen vett részt egyházi teendői miatt. Tanácstagi minőségében tartott fogadóóráit, amelyeket a tanárjelölteknek kötelező volt látogatniuk, ugyanakkor rendszerint megtartotta.[24] Tapasztalatait tekintve tehát volt nála alkalmasabb jelölt. Emellett pedig abban a tekintetben is szokatlan volt kinevezése, hogy Békefi felszentelt egyházi személy volt. A felekezeti tanárok a megelőző évtizedekben fokozatosan adták át helyüket mind az intézetben, mind pedig a tanárvizsgáló bizottságban világi társaik részére. Kinevezése így szimbolikus volt, kifejezte a tanárképző intézettel szemben támasztott igényt, hogy az új politikai kurzus által kívánt eszmei-ideológiai keretben képezze az intézet a tanárjelölteket. Ennek nyomatékot adott, hogy közvetlenül a Tanácsköztársaság megszűnését követően a VKM a 200.884/B1/1919. (XI. 21.) rendelettel felszólította az intézetet, hogy vizsgálja meg olyan társadalomtudományi és közgazdaságtani kurzusok szervezésének a lehetőségét, amelyeket minden tanárjelölt részére kötelezővé tettek volna.[25] Bár a tanács támogatta a kérést, de kénytelen volt emlékeztetni a minisztériumot arra, hogy nem álltak rendelkezésre a szükséges jogi feltételek az összes tanárjelölt elméleti és világnézeti felkészültsége feletti felügyelet gyakorlására.[26] Ehhez ugyanis a tanárképző intézet tagságát kötelezővé kellett volna tenni valamennyi tanárjelölt számára.

E hiányosság kiküszöbölésére ügyelt a VKM a tanárképzést érintő reformok alapelveinek meghatározásakor. Ezeknek az egyik fontos eleme volt a tanárképző intézmény központi szerepének erősítése, a valamennyi tanárjelöltre kiterjedő kötelező képzés,[27] illetve felmerült a testnevelés bevezetése a jelöltek testi erejének és egészségének megőrzésére.[28] A reformfolyamatban való részvételre ugyan felkérte a minisztérium a tanárképző intézetet,[29] de annak kereteit a VKM határozta meg. Ezzel világossá vált, hogy a képzés szervezeti, esetleg eszmei keretei is módosulhatnak. A reform alapelveinek ilyen módon történő kijelölése messze állt a dualista éra miniszteriális szabályozási gyakorlatától. Az első világháborút megelőzően ugyanis a minisztérium a fontos változásokat rendszerint a tanárképzésben érintett szakértői csoportok mindegyikével, vagy legalább egy részével egyeztette.[30]

A tornatanárképzés reformja

A testnevelés felértékelődésére és a tornatanárképzés átalakítására utalt ugyan a VKM 1921 májusában kiadott rendelete, ám ennek az igénye már korábban felmerült. 1891-ben a minisztérium megemelte azoknak a tanárképző intézeti ösztöndíjas tagoknak a juttatását 100 forinttal, akik szaktárgyaik mellett hajlandók voltak testneveléstanári képesítést is szerezni.[31] Az ösztöndíj felemelése mögött az a megfontolás húzódott meg, hogy a tornatanárok képzettségét a minisztérium megemelje, ugyanis a testnevelést oktatóknak nem volt kötelező középiskolai tanári képesítéssel rendelkezniük. 1916-ban az Országos Testnevelési Tanács próbálta meg a VKM-nél elérni, hogy a tornatanárok kvalifikációs szintjét emeljék meg, és a képzést kössék hozzá a tanárképző intézethez.[32] Az intézet tanácsa tárgyalás alá vette az ügyet, illetve felterjesztést intézett a minisztériumhoz, amelyben nem támogatta a kérést,[33] így az egyelőre *ad acta* került. A trianoni békeszerződés katonai előírásai (a kötelező sorkatonaság megszüntetése, legfeljebb 35 000 fős

hadsereg fenntartása (Romsics, 2004. 147.) miatt megalkotott 1921: LIII. törvény a testnevelésen keresztül próbálta a sorkatonaság eltörléséből fakadó hadászati képességbeli, képzettségbeli hiányosságokat orvosolni. A törvény így felhatalmazta a VKM-et, hogy előmozdítsa az iskolai és az azon kívüli testgyakorlás ügyét,[34] illetve a tornatanárok képzésére Testnevelési Főiskola létrehozását írta elő.[35]

Ezt a kedvező légkört használta ki a Magyar Királyi Állami Tornatanító Képző Intézet, illetve az Országos Testnevelési Tanács. Előbb Bernáth János, a Tornatanító Képző Intézet igazgatója kérte a minisztériumot arra, hogy a Nemzeti Torna Egylethez kapcsolódó Nemzeti Tornacsarnok adottságait felhasználva hozzák létre a testnevelési főiskolát, amely elláthatná a tornatanárok képzésének feladatát.[36] Egy évvel később pedig Ábudi Zoltán az Országos Testnevelési Tanács elnökhelyettese terjesztette fel javaslatait a VKM-hez. Ebben megemlítette, hogy a testneveléstanárok képzésének reformját csak a világháború akadályozta meg, de az 1921: LIII. törvény elfogadása törekvéseiknek új kereteket biztosított. A Tanács ezúttal nem bízta a véletlenre az ügy kimenetelét, hiszen a képzés reformjának javaslatát Visztola Gyula, a VKM V. ügyosztályának vezetője, Bohn Ferenc, az V. ügyosztály testnevelési előadója és Kemtykó János főiskolai tanár állították össze. Segítségükre volt a munka elvégzésében Demény Károly államtitkár is, aki a három javaslatot egybegyűjtötte, illetve stilizálta. Tehát biztosították a megfelelő politikai hátteret a képzés átalakításának keresztülviteléhez. Javaslatuknak két lényegi eleme volt: (1) a testnevelést középiskolai főtárggyá kívánták emelni, amelyet bármely más tudományterülettel lehetett volna az egyetemi tanulmányok alatt csoportosítani. Így a tornatanárok egyenrangúvá váltak volna a más szakterületeket tanító középiskolai tanárokkal. (2) Emellett a tornatanárok képzését főiskolai rangra kívánták emelni, és hozzá akarták kapcsolni a tanárképző intézethez.[37]

A VKM bevonta a kérvény tárgyalásába a tanárképző intézetet is annak érintettsége miatt. Az intézet tanácsa 1922. december 21-i ülésén tárgyalta az ügyet, amelyen két kifogást emeltek a javaslat ellen. Egyrészt ellenezték a testnevelés főtárggyá nyilvánítását és társítását más tudományterületekkel, mivel az megbontotta volna a neohumanista eszmei alapra épülő képzési koncepciót. A kialakult képzési rendben a szakcsoportok tárgyai ugyanis kapcsolódtak egymáshoz, illetve segítették egymás területének vizsgálatát. A testnevelés társítása a meglevő középiskolai szaktárgyakkal ezt a kapcsolatot bontotta volna fel. Emellett pedig a tanács szerint a tanárok foglalkoztatását is megnehezítette volna a testnevelés szak szabad választhatósága, hiszen a középiskolai törvény, valamint a rendtartások csak két elméleti területen képesített tanárok alkalmazhatóságát engedték meg. Másrészt a javaslatot abból a szempontból is ellenezték, hogy a testnevelés tanárok képzése a tanárképző intézetben történjen. Az intézetnek volt ugyan irodája a bölcsészeti karon, de ez mindössze néhány hivatali helyiségből állt, így a tornatanárok képzését infrastrukturális adottságok hiányában lehetetlen lett volna megvalósítani.[38]

A tanárképző intézet a tanárvizsgáló bizottság elvi támogatását is elnyerte a Testnevelési Tanács javaslatának elutasításához. A VKM az ügy megoldására értekezletet hívott egybe 1923. árpilis 23-ára, amelyre valamennyi érintett felet meghívta.[39] Az ülésen a tanárképzés intézményei azzal próbálták meg „leszerelni" Szinnyei József javaslatára a tornatanárképzés reformjának híveit, hogy felajánlották a testnevelés harmadik szaktárgyként való hallgatását. Ez azonban kevéssé elégítette ki a Testnevelési Tanács igényeit, így csak abban sikerült megegyezni, hogy a tornatanárok képzésének a helyszíne a Báró Eötvös József Collegium legyen, mivel az internátus tornaterme és udvara ideális körülményeket kínált.[40]

A minisztérium egy vegyes bizottságot hívott össze, amelynek az lett volna a feladata, hogy előkészítse a tanárképzésben a testnevelés mint harmadik szaktárgynak a bevezetését. A bizottság első ülésére az Országház háznagyi hivatalában került sor 1923. július 11-én Karafiáth Jenő elnöklete mellett, aki később az Országos Testnevelési Tanács elnöki tisztét is ellátta. A Tanács bízva a kellő politikai támogatás meglétében,

ismét megpróbálta a testnevelés főtárggyá nyilvánítását elérni, amelyet a tanárképző intézmények jelen levő képviselői elutasítottak. Helyette azt javasolták, hogy az új képzés kísérleti jelleggel az Eötvös Collegium tagjait érintse, mivel az internátus rendelkezett tornateremmel. Ezt a javaslatot végül elfogadták, de a kialakult helyzettel egyik fél sem volt igazán elégedett. A Testnevelési Tanács célját csak részlegesen tudta elérni,[41] a tanárképző intézetek pedig nem tudták teljes mértékben elhárítani azt a kísérletet, hogy az általuk felügyelt terület teoretikus elemeibe egy külső fél beavatkozzon, ezzel rést ütve a tanárképzés eszmei-ideológiai egységén.[42]

A minisztérium egy vegyes bizottságot hívott össze, amelynek az lett volna a feladata, hogy előkészítse a tanárképzésben a testnevelés mint harmadik szaktárgynak a bevezetését. A bizottság első ülésére az Országház háznagyi hivatalában került sor 1923. július 11-én Karafiáth Jenő elnöklete mellett, aki később az Országos Testnevelési Tanács elnöki tisztét is ellátta. A Tanács bízva a kellő politikai támogatás meglétében, ismét megpróbálta a testnevelés főtárggyá nyilvánítását elérni, amelyet a tanárképző intézmények jelen levő képviselői elutasítottak. Helyette azt javasolták, hogy az új képzés kísérleti jelleggel az Eötvös Collegium tagjait érintse, mivel az internátus rendelkezett tornateremmel. Ezt a javaslatot végül elfogadták, de a kialakult helyzettel egyik fél sem volt igazán elégedett.

Az ügy kimenetele azonban nem várt fordulatot vett azzal, hogy az egymásnak feszülő felek a küzdelemben érintetté tették az Eötvös Collegiumot. Petz Gedeon ugyanis az 1923. július 11-i ülés előtt egyeztetett Bartoniek Gézával, az internátus igazgatójával a tornatanárképzés áthelyezéséről a Collegiumba.[43] Bartoniek azonban az egyeztetést követően levelet írt Teleki Pálnak, az intézet curatorának, amelyben kifejezte fenntartásait a készülő intézkedéssel szemben. Egyfelől kiemelte, hogy a tanárképző intézet aggályait jogosnak tartja a testnevelés szabad tárggyá történő átminősítése kapcsán. Másfelől megjegyezte, hogy az 1895-ös alapításkor is felmerült, hogy a rátermett növendékek tornatanári képesítést szerezzenek, de a szertorna megemelt követelményei a szaktanulmányaikban vetette volna őket vissza. Ez a veszély fenyegetett a megújított javaslat kapcsán is, hiszen az internátus tagjai heti 24 órát látogattak az egyetemen (a természettudományi szakosok heti 30-at), emellett pedig hat órában nyelvi és kiegészítő kurzusokat látogattak a Collegiumban. Így a Testnevelési Tanács által javasolt képzési rend, ami heti tíz órával emelte volna meg a testnevelést harmadik tárgyként választó hallgatók óraterhelését, lehetetlen helyzetet teremtett volna, és a collegiumi képzés háttérbe szorításával fenyegetett. Bartoniek csak abban az esetben tartotta elfogadhatónak az előterjesztést, ha a tornatanárok elméleti képzése az egyetemi szemeszterek első felére, vasárnap, vagy ünnepnapokra korlátozódott volna, amikor a szaktanulmányaik elől nem vonta el a collegistákat.[44]

A testnevelési tanárok képzési reformját a Testnevelési Tanács végig olyan folyamatként értelmezte, amelyben a megfelelő politikai támogatással a tanárképző szervek szakmai érveit érdemben nem mérlegelve érhet el kedvező eredményt. Egész tárgyalási stratégiáját arra alapozta, hogy a kedvező légkör felhasználásával, illetve a megfelelő hatalmi háttértámogatás biztosításával álláspontját e dimenzió mentén érvényre juttassa. Teleki Pál bevonódása az ügybe viszont azt eredményezte, hogy épp ebben az aspektusban

kerültek előnybe a tanárképző intézetek. Teleki viselt államigazgatási tisztségein (külügyminiszter, miniszterelnök) és családjának befolyásán keresztül a magyar politikai és társadalmi élet megkerülhetetlen alakja volt a két világháború között (Ablonczy, 2005, 126–127.; 169–170.). A VKM-hez írott felterjesztése megpecsételte a tornatanárképzés reformját. Amellett, hogy ellenezte a képzés áthelyezését a Collegiumba, azt is felvetette, hogy a középiskolai harmadik szaktárggyá történő nyilvánítását sem tartja szerencsésnek. Ezzel mintegy mellékesen helyt adott a tanárképző intézmények szakértői érveken alapuló ellenkezésének.[45] A VKM a 7448/1923. eln. sz. (XII. 3.) számú rendelete a kérdést lényegében *ad acta* tette, mivel a minisztérium mindössze arról hozott döntést, hogy felállítja a XIII. ügyosztályt, amelynek hatáskörébe kerültek az Országos Testnevelési Tanács, valamint az 1921: LIII. törvény nyomán az iskolai és az azon kívüli testnevelés, a tornatanárképzés és a cserkészet ügyei.[46] A tanárképző intézetek pürrhoszi győzelmüket annak köszönhették, hogy Teleki Pál érintetté vált az ügyben, aki szakértői véleményüket befolyásán keresztül érvényesíteni tudta a politikai-hatalmi térben. Az azonnali deprofesszionalizáció állapotának elkerülését így lényegében az eredményezte, hogy a professzió szervek oldalán a politikai döntéshozatali folyamatokra való befolyás képessége az Eötvös Collegium érintettsége révén hirtelen megnövekedett. Ez ugyanakkor nem jelenti azt, hogy a személyi, koncepcionális ügyekbe történő ismételt beavatkozási kísérletek nem indították el a folyamatot, amelynek eredményeként a szakértők érdemi ráhatása a saját működési területüket érintő ügyekre korlátozódott. Teleki fellépése is alapvetően azt jelezte, hogy a szakértői kompetenciából fakadó érvek a tárgyalások során az államigazgatást kevéssé befolyásolták a döntéshozatali mechanizmusokban.

Összegzés, kitekintés

Legkésőbb az 1880-as évektől kezdve a mindenkori VKM a tanárképzést érintő döntéshozatalban támaszkodott a tanárképző intézet, illetve a tanárvizsgáló bizottság szakértői állásfoglalásaira. A közös hivatáskonstruálásra lehetőséget adott, hogy erre az időszakra mindkét tanárképző intézetben több évtizedes szakértelem halmozódott fel, s a minisztériumi apparátusban is háttérbe szorultak a kiegyezés előtti rendszer tisztviselői. Az együttműködésen alapuló hivatásformálás az első világháború kitörésével, a háborús célok elérésének mindent felülíró igényével véget ért. Az állami befolyás növelésének az igénye és ennek következményei a Tanácsköztársaság időszakában mutatkoztak meg először a szakértői csoportok számra, amelynek során intézményi centralizációra került sor a tanárképzés területén. Ez azzal a szándékkal történt, hogy a Középiskolai Tanítóképző Főiskola valamennyi tanárjelölt képzését képes legyen felügyelni.

Ez az igény 1919 augusztusát követően ismételten megjelent a végrehajtó apparátusban. Bár a VKM nehezen tudta a proletárdiktatúra adminisztratív örökségét felszámolni és a minisztériumi munkát megindítani, de már 1919 novemberében megpróbált az új tisztviselői kar a tanárképző intézet belső működésébe beavatkozni adminisztratív úton. Ennek eszközei voltak részben a személyi kinevezések, amelynek során az új politikai kurzussal konform személyek nyertek kinevezést vezető pozíciókban, függetlenül a szakértői csoport belső működési viszonyaitól. Emellett pedig részben ugyanezt a célt szolgálta a tanárképző intézet belső képzési rendjébe történő nyílt beavatkozási kísérlet a kötelező társadalomtudományi és közgazdasági kurzusok bevezetésének kísérletén keresztül. A tanárképzés reformjának egyoldalú kijelölésével, illetve a tanárképző intézet személyzetének összetételébe való beavatkozással a VKM nem hagyott kétséget afelől, hogy az állami befolyásnak az új politikai-társadalmi rendszer keretei között is érvényt kíván szerezni.

A tornatanárképzés reformja arra mutat rá, hogy a bürokratikus szabályozóeszközök biztosította keretrendszerben a tanárképző intézetek és a VKM egyensúlyon nyugvó

kapcsolata megbomlott. A tanárképző intézetek csak egy külső, politikai szereplő segítségével tudták elérni, hogy egy szakkérdésben a szakértői véleményük érvényre juthasson. Ez jelzésértékű, hiszen a tornatanárképzés tervezett reformja nyomán a középiskolai tanárképzés korábban kialakult eszmei, szerkezeti kereteinek a felbomlása merült fel reális veszélyként a testnevelés rendes középiskolai szaktárggyá nyilvánításával. Ugyanakkor azonnali deprofesszionalizáció nem következett be sem a személyi kinevezések, sem a tornatanárképzés sikertelen reformja miatt a középiskolai tanárképzést felügyelő szakértői intézmények, illetve csoportok esetében. Az viszont bizonyosan állítható, hogy az államhatalom megnövekedett érdeklődése és aktív beavatkozásai a professzió intézmények belügyeibe, amelyek az ellenforradalmi rendszer első éveivel nem értek véget, hosszabb távon azzal fenyegettek, hogy a szakértői működés alapfeltételei sérülnek. Így a középiskolai tanárképzést felügyelő szakértői csoportok ezen kedvezőtlen feltételek között voltak kénytelenek előkészíteni az elavult, 1888-ban kiadott középiskolai tanárvizsgálati szabályzat[47] átdolgozását,[48] amely a tanári képesítés megszerzésének feltételeit és folyamatát szabályozta. Az új szabályzat megalkotásának és bevezetésének folyamatát jelentősen elnyújtotta az időközben életbe lépő 1924: XXVII. törvény, mivel a már átdolgozott szabályzatot a törvényhez kellett igazítani. A törvény többnyire érvényt szerzett az 1921. májusban meghatározott tanárvizsgálati reform alapelveinek,[49] leszámítva a testnevelés megjelenését a tanárképzésben.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával valósult meg.

Irodalom

Levéltári források

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltár (MNL OL)

K 592. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium V. ügyosztálynak iratanyagai. Középiskolák 1919–1944.

31. csomó, 25. tétel (1919). Tanárképző intézet Országos Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság ügyei.

143. csomó, 19. tétel (1920). Tanárképző intézet Országos Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság ügyei.

K 636. Egyetemek és főiskolák, tudományos intézetek (1919–1944).

49. doboz, 25. tétel (1919). Az Eötvös Collegium ügyei 1918–1919-ben.

85. doboz, 25. tétel (1920). Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság és Eötvös József Collegium ügyei.

163. doboz, 27. tétel (1923). Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei.

303. doboz, 26. tétel (1928). Egyetemek, főiskolák, tudományos intézetek. Tanárképző intézetek ügyei. Tanárvizsgáló Bizottságok ügyei.

Eötvös Loránd Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár és Levéltár, Egyetemi Levéltár (ELTE EL)

15. Középiskolai Tanárképző Intézet, 1870–1949

15/b 4. Napló, 1906–1921.

1. doboz (1870–1929/1930).

14 Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság

14/e A Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság Iratai, 1866–1949

3. doboz. A Tanárvizsgáló Bizottság elnökségének iratai, 1920–1929.

11. doboz. A Tanárvizsgáló Bizottságra vonatkozó rendeletek, szabályok, módosítási javaslatok.

ELTE Eötvös József Collegium Mednyánszky Dénes Könyvtár és Levéltár (MDKL)

51. doboz 97/1–6. dosszié. A Báró Eötvös József Collegium belső életére vonatkozó iratok, 1895–1949.

Egykorú kiadványok a tanárképzés ügyéhez kapcsolódóan

Beöthy, Zs. (1894). *Az egyetemi tanárképzés kérdéséhez. Az egyetemi seminárium. Ösztöndíjak és ellátás. A tanárképző-intézet átalakítása.* Hornyánszky Viktor Könyvnyomdája.

Kármán, M. (1879). Országos Közoktatási Tanács: Felterjesztés a középiskolai tanárképzés tárgyában. A középiskolai tanárképezde szervezeti javaslata. In Kármán, M. (1895, szerk.), *A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Pedagógiai tanulmány.* Eggenberger-féle Könyvkereskedés. 6–20.

Kerékgyártó, Á. (1879). A m. kir. egyetem bölcsészeti karának felterjesztése a középiskolai tanárképzés tárgyában. In Kármán, M. (1895, szerk.), *A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Pedagógiai tanulmány.* Eggenberger-féle Könyvkereskedés. 20–30.

Sine nomine (1888). *Magyarországi Rendeletek Tára*. 22. M. kir. Belügyministerium,

Szakirodalmi feldolgozások

Ablonczy, B. (2005). *Teleki Pál*. Osiris Kiadó.

Babbie, E. (2008). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.

Fináczy, E. (1927). *Az újkori nevelés története. 1600–1800. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

Friedson, E (2001). *Professionalism. The third logic.* Polity Press.

Johnson, T. J. (1972). *Professions and power*. MacMillan.

Garai, I. (2016). *A tanári elitképzés műhelye. A Báró Eötvös József Collegium története 1895–1950.* ELTE Eötvös József Collegium.

Garai, I. (megjelenés alatt). *A középiskolai tanári professzió intézményesülésének folyamatai. A tanárvizsgáló bizottság és a tanárképző intézetműködése a pesti tudományegyetemen az 1862–1919 közötti időszakban.* ELTE Eötvös József Collegium.

Heidenreich, M. (1999). Berfuskonstruktion und Professionalisierung. Erträgen soziologischen Forschung. In Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. & Sandfuchs, U. (szerk.), *Professionalisierung pädagogischen Berufe im historischen Prozeß*. Verlag Julius Klinkhadt. 35–58.

Grimm, G., Bali, B. & Pirka, V. (2012). Lehrerbildung in Österreich – Aspekte ihrer Gense von den Anfängen im späten 18. Jahrhundert bis zur Zweiten Republik. In Németh, A. & Skiera, E. (szerk.), *Lehrerbildung in Europa - Geschichte, Struktur, Reform. Teatcher Training in Europa – History, Struktur and Reform.* Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften. 91–109.

Hesse, H. A. (1968). *Berufe im Wandel: ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung*. Eke.

Hofstetter, M., J. (2001). *The romantic idea of a university. England and Germany, 1770–1850.* Palgrave.

Horlacher, R. (2016). *The educated subject and the German concept of Bildung. A Comparative cultural History.* Routledge. DOI: 10.4324/9781315814667

Jarausch, K., H. (1990). The German pofessions in History and Theory. In Cocks, G. & Jarausch, K. H. (szerk.), *German Professions, 1890–1950*. Oxford University Press. 9–37.

Jeismann, K.-E. (1999). Zur Professionalisierung der Gymnasianlehrer in 19. Jahrhundert. In Apel, H., J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. & Sandfuchs, U. (szerk.), *Professionalisierung pädagogischen Berufe im historischen Prozeß*. Verlag Julius Klinkhadt. 59–79.

Karády, V. (2005). *A francia egyetem Napóleontól Vichyig*. Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum könyvkiadó.

Kéri, K. (2001). *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*. Műszaki Könyvkiadó.

Kiss, I. (1988, szerk.). *Eötvös Józseftől – Eötvös Lorándig. Dokumentumok a budapesti egyetem tanárképző intézetének és gyakorló-főgimnáziumának történetéből. (1870–1918)*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism. A sociological analysis.* University of California Press.

Lundgreen, P. (1999). Berufskonstruktion und Professionalisierung in historische Perspektive. In Apel, H., J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. & Sandfuchs, U. (szerk.), *Professionalisierung pädagogischen Berufe im historischen Prozeß*. Verlag Julius Klinkhadt. 19–34.

McClelland, C. E. (1991). *The German experience of professionalization. Modern learned professions and their organizations from the early nineteenth century to the Hitler era.* Cambridge University Press. DOI: 10.1017/cbo9780511528910

Middell, M. (2000). European history and cultural transfer. *Diogenes, 48*(189), 23–30. DOI: 10.1177/039219210004818903

Mikonya, Gy. (2017). *Az európai egyetemek története (1700–1945)*. ELTE TÓK.

Németh, A. (2002). *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés.* Osiris Kiadó.

Németh, A. (2004). A modern európai iskola kialakulása és fejlődése. In Németh, A. & Pukánszky, B. (szerk.), *A pedagógia problématörténete*. Gondolat Kiadó. 427–456.

Németh, A. (2005). *A magyar pedagógia tudománytörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok.* Gondolat Kiadó.

Németh, A., Szabolcs, É. & Vincze, B. (2012). Lehrerbildung in Ungarn – Von den Anfängen im späten 18. Jahrhundert bis zur politischen Wende um 1990. In Németh, A. & Skiera, E. (szerk.), *Lehrerbildung in Europa – Geschichte, Struktur, Reform. Teatcher Training in Europa – History, Struktur and Reform.* Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften. 21–39.

Parsons, T. (1954). The professions and social structure. In Parsons, T. (szerk.), *Essays in sociological theory*. Macmillan. 34–50.

Romsics, I. (2005). *Bethlen István. Politikai életrajz.* Osiris Könyvkiadó.

Romsics, I. (2004). *Magyarország története a XX. században*. Osiris Könyvkiadó.

Rossini, M. & Toggweiler, M. (2014). Cultural transfer: an introduction. *A Journal of Literary Studies and Linguistics, 4*(2), 5–9.

Szabolcs, É. (2011): Deduktív (Analitikus) jellegű kutatások. In Falus I., Tóth, I., Környei, M., Bábosik, I., Réthy, E., Szabolcs, É., Nahalka, I., Csapó, B. & Mayer Miklósné Nádasi, M. (szerk.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó Kft. 84–94. https://docplayer.hu/5665571-Bevezetes-a-pedagogiai-kutatas-modszereibe.html Utolsó letöltés: 2022. 10. 10.

Szentpétery, I. (1935). *A királyi magyar Pázmány Péter Tudományegyetem története. IV. kötet. A bölcsészettudományi kar története, 1635–1935.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

Tóth, T. (2001): A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig. In Tóth, T. (szerk.), *Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatási tanulmányok.* Professzorok Háza. 95–124.

Ugrai, J. (2019): Intézménytörténeti megközelítések és a helytörténetírás. Interdiszciplináris megfontolások a helytörténetírás okulására. In Lengvári I., Pilkhoffer, M. & Vonyó, J. (szerk.), *Az ember helye – a hely embere. Emberközpontú történetírás, helytörténeti kutatás. A helytörténetírás módszertani kérdései.* Magyar Történelmi Társulat – Kronosz Kiadó – MTA Pécsi Területi Bizottsága. 267–281.

Jegyzetek

[1] Eötvös Loránd javaslatai a tanárképzés ügyében Wlassics Gyula VKM-miniszter részére. Budapest, 1896. június 24. Közli: Kiss, 1988. 141–145.

[2] 250/1919. A Középiskolai Tanítóképző Főiskola június 2-án tartott értekezletének jegyzőkönyve. Budapest, 1919. június 2. ELTE EL 15/b 4. Napló, 1906–1921.

[3] 275/1918–1919. Balassa József a középiskolai tanítóképző főiskola igazgatójának felterjesztése a Középiskolai Tanítóképző Főiskola szervezeti szabályzatáról. Budapest, 1919. július 16. II. 1) MNL OL K 592. 31. csomó, 25. tétel (1919).

[4] 122/1872. Bartal Antal képezdei igazgató levele Toldy Ferenc rektor kérdéseire. Pest, 1872. szeptember 28. ELTE EL 15/b. 1. doboz, vegyes dosszié (1870–1873).

[5] A „tudós tanárképzés" koncepcióját képzésében intézményesítő Báró Eötvös József Collegium igazgatója, Bartoniek Géza rendszerint hivatkozott arra, hogy az internátus tagjai az állam neveltjei, így pedig méltóak a VKM kiemelt figyelmére mind az ösztöndíjaknál, mind pedig álláspályázatok kedvező elbírálása esetében. Ezt Bartoniek Géza, a Collegium igazgatója a következőképpen jelezte Eötvös Loránd számára: „A kimutatottak nagy része a jelen tanévben hirdetett pályázatokon részt vettek, s kérem Nagyméltóságodat, kegyeskedjék őket, mint az állam neveltjeit kegyes figyelmére méltatni." 76/1905. Bartoniek Géza jelentése a végzett tagokról a VKM-miniszternek. Budapest, 1905. június 25. MDKL 51. doboz, 97/1. dosszié.

[6] 92.864/1919. szám alatt váltották le Petz Gedeont és Wittmann Ferencet a tanárképző intézet igazgatói és igazgatóhelyettesi pozíciójából. 150.332/1919. VI–1. A számvevőség felterjesztése a budapesti középiskolai tanítóképző főiskolához kinevezett elnök, igazgató és helyettes igazgató tiszteletdíjainak, illetve rendes tanárok illetményeinek folyósítása tárgyában. Budapest, 1919. június 9. MNL OL K 592. 31. csomó, 25. tétel (1919).

[7] 88.186/1919. szám alatt 1919. április 30-án 11 új szakvezető tanárt neveztek ki a tanárképző intézethez. 150.332/1919. VI–1. A számvevőség felterjesztése a budapesti középiskolai tanítóképző főiskolához kinevezett elnök, igazgató és helyettes igazgató tiszteletdíjainak, illetőleg rendes tanárok illetményeinek folyósítása tárgyában. Budapest, 1919. június 9. MNL OL K 592. 31. csomó, 25. tétel (1919).

[8] A Főiskola alá rendeltek könyvtárakat, gyűjteményeket, egy „gyógyító pedagógiai gyakorló középiskolát", illetve az Eötvös Collegiumot. Ranschburg Pál levele a közoktatásügyi népbiztossághoz a gyógyító pedagógiai gyakorló középiskola szervezeti szabályzatáról. Budapest, 1919. május 21. MNL OL K 592. 31. csomó, 25. tétel (1919).; 159.085 VI/. 1. osztály. Lukács György népbiztos helyettes az Eötvös Collegium beolvasztása tárgyában. Budapest, 1919. július 14. MOL K 636. 49. doboz, 25. tétel (1919) (Garai, 2016. 179.)

[9] 275/1918–1919. Balassa József a középiskolai tanítóképző főiskola igazgatójának felterjesztése a Középiskolai Tanítóképző Főiskola szervezeti szabályzatáról. Budapest, 1919. július 16. II. 1). MNL OL K 592. 31. csomó, 25. tétel (1919).

[10] Eötvös Loránd 1899-es szervezeti reformját követően a tanárképző intézet legfőbb döntéshozó és operatív szervévé a tanács vált, amelynek tagjai rendes egyetemi tanárok voltak, s többnyire más tanárképző intézetekben is vezető tisztséget töltöttek be. Ezzel próbálta meg Eötvös egyfelől a tanárképző intézetet szervezetében „intézményesíteni", másfelől a tanárképző intézetek között központi szereplővé emelni.

[11] 24/1914. szeptember 21. A VKM 108.157. IV. szám alatt 1914. augusztus 22-én szeptember hó 1-től a következő személyeket nevezte ki a tanárképző intézeti tanács tagjaivá: elnök: Eötvös Loránd, igazgató: Petz Gedeon, Tanácstagok: Békefi Remig (fizetéstelen minőségben), Beöthy Zsolt, Fináczy Ernő, Fröhlich Izidor, Kövesligethy Radó, Mágócsy Dietz Sándor, Pauer Imre, Pecz Vilmos. Jegyző: Wittmann Ferencz. ELTE EL 15/b 4. Napló, 1906–1921.

[12] Czebe az 1918. október végi forradalom időszakában nyert az intézményben katedrát a klasszika-filológia területén. Petz Gedeon feljegyzése a VKM-minisztérium részére a tanárképző intézeti tanácsi tagokról. Budapest, 1919. szeptember. MNL OL K 592. 31. csomó, 25. tétel (1919).

[13] A régi-új igazgató a következőképpen sürgette a minisztériumot: „[…] Tóth államtitkár úr akkor említette, hogy valakinek kiadta a dolgot, de nem emlékezett a referensre, talán kegyes volnál megsürgetni az elintézést, mert amíg a Tanács nincs újra megbízva, nem tarthatunk ülést sem és nem indíthatjuk meg a tanév kezdetére vonatkozó intézkedéseket." Petz Gedeon levele a VKM-minisztériumba. Budapest, 1919. szeptember 20. MNL OL K 592. 31. csomó, 25. tétel (1919).

[14] 183.959/1919. B. XVI. A budapesti középiskolai tanárképző intézet vezetőségének megalakítása az 1919/1920. tanévre. Budapest, 1919. szeptember 20. MNL OL K 592. 31. csomó, 25. tétel (1919).

[15] 74/1919. Petz Gedeon a középiskolai tanárképző intézet igazgatójának levele a VKM-miniszterhez Angyal Dávid kinevezése ügyében. Budapest, 1919. november 13. MNL OL K 592. 31. csomó, 25. tétel (1919).

[16] 145/1920. Petz Gedeon a középiskolai tanárképző intézet igazgatójának levele a VKM-miniszterhez. Budapest, 1920. február 25. MNL OL K 636. 85. doboz, 25. tétel (1920).

[17] 160/1920. Petz Gedeon a középiskolai tanárképző intézet igazgatójának levele a VKM-miniszterhez. Budapest, 1920. március 7. MNL OL K 636. 85. doboz, 25. tétel (1920).

[18] Petz Gedeon a budapesti középiskolai tanárképző intézet igazgatójának levele a VKM-miniszterhez. Budapest, 1920. június 16. MNL OL K 592. 143. csomó, 19. tétel (1920).

[19] 185/1920. Petz Gedeon a budapesti középiskolai tanárképző intézet igazgatójának levele a VKM-miniszterhez a levelek kézbesítésére vonatkozóan. Budapest, 1920. április 30. MNL OL K 592. 143. csomó, 19. tétel (1920).

[20] 177/1920. Petz Gedeon a középiskolai tanárképző intézet igazgatójának levele a VKM-miniszterhez az igazoló eljárásokról. Budapest, 1920. április 23. MNL OL K 592. 143. csomó, 19. tétel (1920).

[21] 60945/1924. IV. ü. o. június 18. Dr. Waldapfel János budapesti középiskolai tanárképző intézeti gyakorló főgimnáziumi r. tanár nyugdíjazása ügyében. MNL OL K 636 183. doboz, 30. tétel (1924).

[22] Arra akadt ugyan példa épp Roseth Arnold kinevezése kapcsán, hogy a VKM javasolt egy tanárt repetitorként az intézetben való elhelyezésre, de ezt a tanács jóváhagyta. Ebben az esetben viszont nem volt mérlegelési lehetőségük. Ld. 354/1911. A VKM 9669. szám alatt 1911. május 31-én leirata, melyben véleményes jelentést kért a VKM arról, hogy Roseth Arnoldot a tanárképző intézethez ki lehet-e nevezni a görög nyelv tanítására. Budapest, 1911. május 31. ELTE EL 15/b 4. Napló, 1906–1921.

[23] 305/1912. Elnöki felterjesztés Dr. Békefi lemondásáról, Dr. Kövesligethy ajánlása tanácstagnak. Budapest, 1912. március 13. ELTE EL 15/b 4. Napló, 1906–1921.

[24] 18/1912. Hirdetés arra vonatkozóan, hogy a történelem-földrajz szakos hallgatók Békefi Remig és Kövesligethy Radó tanácstagoknál jelentkezzenek. Budapest, 1912. szeptembere. ELTE EL 15/b 4. Napló, 1906–1921.

[25] 91/1919. A VKM leirata 200.884/919. BXVI. szám alatt. Budapest. 1919. november 21. ELTE EL 15/b 4. Napló, 1906–1921.

[26] 109/1919. Petz Gedeon a középiskolai tanárképző intézet igazgatójának levele a VKM-miniszterhez a tanárjelöltek közgazdasági és társadalomtudományi képzéséről. Budapest, 1919. december 23. MNL OL K 592. 31. csomó, 25. tétel (1919).

[27] 5725/921. V. ü. o. A VKM rendelete a középiskolai tanárképzés reformjáról. 4). Budapest, 1921. május 14. ELTE EL 14/e.

[28] 5725/921. V. ü. o. A VKM rendelete a középiskolai tanárképzés reformjáról. 4). Budapest, 1921. május 14. ELTE EL 14/e.

[29] „[…] a magyar kir. Középiskolai Tanárképző Intézet tanácsa f. hó 15. napján Dr. Békefi Remig elnöklete alatt ülést tartott, melynek fő tárgya a tanárképzés reformjának ügye és ama törvényjavaslat tervezetének tárgyalása volt, melynek kidolgozását nagyméltóságod folyó évi január hó 19-én 5734/921. sz. a. kelt leiratával Tanácsunkat megbízni méltóztatott.” 186/1922. Petz Gedeon tanárképző intézeti igazgató levele a VKM-miniszterhez. Budapest, 1922. május 26. MNL OL K 636. 140. doboz, 30. tétel (1922).

[30] Az 1882-es tanárvizsgálati szabályzat megalkotása előtt Trefort Ágoston VKM-miniszter saját lakásán hallgatta meg a tanárképzésben érintett szervek javaslatait a reformfolyamat főbb irányairól. Ld. 6256/879. Trefort Ágoston VKM-miniszter Sztoczek Józsefhez 1880. január 20-án a következő rendeletet intézte a tanárképzés ügyében. Budapest, 1880. január 20. *Budapesti Közlöny, 14*(20), 633–634. (Garai, megjelenés alatt. 123–124.)

[31] 242/1891. A VKM 55042. számú leirata a tanárképző intézet igazgatójához. Budapest, 1891 májusa. ELTE EL 15/b 3. Napló, 1884–1906.

[32] 443/1916. A VKM 40384. V. szám alatt 1916. március 29-én leirata, amelyben kérte az Országos Testnevelési Tanács előterjesztéséről véleményes jelentés készítését. Budapest, 1916. április 8. ELTE EL 15/b 4. Napló, 1906–1921.

[33] 445/1916. A tanárképző intézet igazgatója a tornatanárok képzésére vonatkozó előterjesztést véleményezésre megküldte Fináczy Ernő tanácstagnak. Budapest, 1916. április 16. ELTE EL 15/b 4. Napló, 1906–1921.

[34] „Az iskolánkívüli (társadalmi) testnevelés ügyének országos szervezését és irányítását az érdekelt miniszterekkel egyetértve a vallás- és közoktatásügyi miniszter intézi.” 1921: LIII. törvény 3. §.

[35] „Az állam pénzügyeinek a rendezése után testnevelési tanerők képzésére országos testnevelési főiskolát kell felállítani, amelynek fenntartásáról a vallás- és közoktatásügyi miniszter gondoskodik.” 1921: LIII. törvény 4. §.

[36] 11/1921. sz. Bernáth János, a Magyar Királyi. Állami Tornatanító Képző Intézet igazgatójának felterjesztése a VKM-miniszterhez. Budapest, 1921. február 2. MNL OL K 636. 163. doboz, 27. tétel (1923).

[37] 1163/1922. Ábudi Zoltán az Országos Testnevelési Tanács ügyvezető társelnök helyettesének levele a VKM-miniszterhez. Budapest, 1922. július 8. MNL OL K 636. 163. doboz, 27. tétel (1923).

[38] 116/1922. Petz Gedeon levele a VKM-miniszterhez a tornatanárképzés ügyében. Budapest, 1922. december 30. MNL OL K 636. 163. doboz, 27. tétel (1923).

[39] 595.550/1923. IV. A tornatanárképzés reformja ügyében keletkezet ügyiratok referensi összefoglalása, minisztériumi álláspont kialakítása. Budapest, 1923. április 7. MNL OL K 636. 163. doboz, 27. tétel (1923).

[40] 595.550/1923. IV. Jegyzőkönyv 1923. április 23-án a középiskolai tornatanárképzés reformja ügyében a VKM-ben tartott ülésről. Budapest, 1923. április 23. MNL OL K 636. 163. doboz, 27. tétel (1923).

[41] 517/923. I. az Országos Testnevelési Tanács elnökségének levele a VKM-miniszterhez. Budapest, 1923. július 31. MNL OL K 636. 163. doboz, 27. tétel (1923).

[42] Tk 21/1923/24. sz. Petz Gedeon tanárképző intézet igazgatójának levele a VKM-miniszterhez. Budapest, 1923. október 2. MNL OL K 636. 163. doboz, 27. tétel (1923).

[43] 595.550/1923. IV. Jegyzőkönyv 1923. április 23-án a középiskolai tornatanárképzés reformja ügyében a VKM-ben tartott ülésről. Budapest, 1923. április 23. MNL OL K 636. 163. doboz, 27. tétel (1923).

[44] 183/1923. Bartoniek Géza levele Teleki Pál curátornak a tornatanárképzés ügyében. Budapest, 1923. november 8. MNL OL K 636. 163. doboz, 27. tétel (1923).

[45] 183/1923. – 5. cur. sz. Teleki Pál curátor felterjesztése a VKM-miniszterhez. Budapest, 1923 novembere. MNL OL K 636. 163. doboz, 27. tétel (1923).

[46] 7448/1923. eln. sz. Klebelsberg Kunó VKM-miniszter rendelete a tornatanárképzés és testnevelési ügyosztály felállítása ügyében. Budapest, 1923. december 3. MNL OL K 636. 163. doboz, 27. tétel (1923).

[47] 50.098/1888. (XII. 20.) A vallás- és közoktatásügyi m. kir. ministeriumtól. – 50,098. szám. Szabályzat a középiskolai (gymnasiumi és reáliskolai) tanárvizsgálat tárgyában. (Sine nomine, 1888. 2426–2442.)

[48] Ld. A tanárvizsgálati szabályzat megújításával kapcsolatos felhívás a budapesti országos középiskolai tanárvizsgáló bizottság elnökségétől a bizottsági tagoknak. Budapest, 1921. ELTE EL 14/e. 3. doboz, 1. dosszié.

[49] 98.700/ 1927. IV. ü. o. A VKM IV. ügyosztályának észrevételei a középiskolai tanárvizsgálati szabályzat jóváhagyásával kapcsolatban. MNL OL K 636 303. doboz, 26. tétel (1928).

Absztrakt

A modern értelmiségi hivatások, köztük a középiskolai tanárképzést felügyelő szakértők csoportja a 19. második felében jöttek létre hazánkban. Szakterületüket az állami végrehajtó hatalommal együtt annak bürokratikus szabályzórendszerén keresztül monopolizálták. Ez az együttműködés azonban az első világháború során és az azt követő időszakban felbomlott. A tanulmány a középiskolai tanárképző intézethez kapcsolódó személyi kinevezések, a tanulmányi rendben kezdeményezett változások és a tornatanárképzés reformján keresztül vizsgálja azt, hogy az államhatalom beavatkozásai a tanári hivatást felügyelő intézmények belügyeibe deprofesszionalizálták-e a szakértői csoport egészét. A tanulmány egy nagyobb vizsgálat első eredményeit adja közre, amely megközelítését tekintve deduktív és idiografikus jellegű, levéltári és másodlagos könyvészeti forrásokra támaszkodó kutatás. A kutatás elsődleges módszerei a levéltári források dokumentumelemzése és a könyvészeti források áttekintő elemzése voltak. A kutatási kérdések közül a miniszteriális igazgatási szerv és a tanárképzés szakértői közötti kapcsolat természetének változásaira vonatkozó aspektust tárgyalja jelen munka. Mind a személyi kinevezések, mind a tanulmányi rendbe történő beavatkozás, illetve a tornatanárképzés ügye is azzal fenyegettek, hogy az 1920 előtt kialakult eszmei keretek, amelyek mentén a tanárképző szervek monopolizálták a középiskolai tanárképzés felügyeletét, felbomlanak. A korábban kialakult eszmei-ideológiai keretek megszűnése végső soron a szakértői kompetenciákon alapuló működést korlátozta volna, így pedig azonnali deprofesszionalizációhoz vezethettek. Ennek elkerülése egy fajsúlyos politikai szereplő reformokban való érintetté válásával sikerült ugyan, ám ez nem vetett véget a visszatérő állami beavatkozásoknak az ellenforradalmi rendszer későbbi évtizedeiben.

Kulcsszavak: középiskolai tanárképzés, tanárképző intézet, tornatanárképzés reformja, deprofesszionalizáció

Pedagógusoktól elvárt ellenőrzési-értékelési feladatok – egy kutatás tükrében

A pedagógusok felé megfogalmazott szakmai elvárásokat az ún. pedagógus kompetenciák írják le. Ezek közül a 6. a Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése *témakört öleli fel. Ennek teljesülését vizsgáltuk szakvizsgás képzésben részt vevő gyakorló pedagógusok körében.*

Bevezetés

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

A pedagógus kompetenciákat 2013-ban EMMI-rendeletben (8/2013. [I. 30.] EMMI rendelet) rögzítették, és bevezetésüket követően a pedagógusok körében ezek meglétét Lévai (2014) és Eszenyiné (2018) vizsgálta. A témánkul szolgáló pedagógiai mérés-értékelés kompetenciát Cserné dr. Adermann (2015) kutatta, melynek során arra jutott, hogy a pedagógusok értékelési kompetenciái fejlesztésre szorulnak.

A pedagógiai értékelés fogalma röviden meghatározva: „…visszajelentések elmélete és gyakorlata” (Brassói, Hunya és Vass, 2005), míg Báthorynál (1997. 223.) bővebben kifejtve „…a pedagógiai értékelésben visszajelentéseket szervezünk, azaz összefüggéseket keresünk a tanítás-tanulás eredményéből – voltaképpen a tanulóban kialakult változásokból – kiindulva a célrendszerről, a tanítási-tanulási folyamatról, a környezetről és a tanulóról, hogy a tanítás-tanulás egész rendszerét optimalizálhassuk, javíthassuk”, „… az értékelés a tanítás-tanulás olyan rendszerkomponense, mely az egész rendszer működésére kihat”, „Olyan funkciót tölt be ebben a struktúrában, mint a hormonrendszer az élő szervezetekben”.

Ezek ismeretében indokoltnak tűnik a pedagógiai értékelés kompetencia teljesülésének górcső alá vétele.

A 9 kompetencia közül ezt a 6. írja le.

A *Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése* (6. kompetencia) 10 indikátort (alterületet) tartalmaz, és ezek teljesülésének mértéke mutatja meg az adott pedagógus kompetenciáját (Oktatási Hivatal, 2019a).

Az elvárások teljesülését az oktatási intézményen belül az önértékelés, külső szereplők által a tanfelügyelet és a minősítési folyamat során vizsgálják:

„6.1. A tantervi tartalmakat a gyermekek, a tanulók egyéni pedagógiai-pszichológiai szükségleteihez is igazodva eredményesen és adaptívan alkalmazza.
6.2. Változatos pedagógiai értékelési módszereket alkalmaz, a nevelési-oktatási folyamatban célzottan alkalmazza a diagnosztikus, a fejlesztő és összegző értékelési formákat.
6.3. Az adott nevelési helyzetnek megfelelő ellenőrzési-értékelési módszereket használ.
6.4. Pedagógiai céljainak megfelelő ellenőrzési, értékelési eszközöket választ vagy készít.
6.5. A gyermekeknek, a tanulóknak személyre szabott értékelést ad.
6.6. Az intézményi pedagógiai programmal összhangban alkalmazott pedagógiai ellenőrzési és értékelési rendszert és módszereket, azok szempontjait megismerteti a gyermekekkel, a tanulókkal, a szülőkkel.
6.7. A gyermeki, a tanulói tevékenység rendszeres ellenőrzésének eredményeit szakszerűen elemzi, értékelésüket rendszeresen felhasználja fejlesztési céljainak, feladatainak kijelölésében.
6.8. Az értékelési módszerek alkalmazása során figyelembe veszi azok várható hatását a gyermekek, a tanulók személyiségének fejlődésére.
6.9. A gyermekek, a tanulók számára adott visszajelzései rendszeresek, egyértelműek, tárgyilagosak.
6.10. Elősegíti a gyermekek, a tanulók önértékelési képességének kialakulását, fejlődését."

Munkánk célja az volt, hogy áttekintsük, hogyan ítélik meg a pedagógusok a saját gyakorlatukban a 6. kompetencia megvalósulását, mely elvárások teljesítése okoz számukra gondot és melyeké nem, mi lehet az akadálya a sikeres teljesítésnek és mit lehetne tenni a gátló tényezők kiküszöbölése érdekében.

Jelen kutatás eredményei alapul szolgálnak majd egy nagyobb populáción elvégzett kérdőíves felmérés összeállításához, mely segítségével próbálunk majd még árnyaltabb képet kapni a pedagógusok ellenőrzési-értékelési munkájáról és annak sikeres tényezőiről, illetve nehézségeiről.

A kutatásunk anyagát a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán a szakvizsgára felkészítő képzésben a *Mérés-értékelés az oktatásban, mérésmetodika, a tanári munka hatékonyságának mérése* című kurzus keretében e témában született esszék adták, így a minta egy véletlenszerűen összegyűlt csoportból való, nem reprezentatív minta.

Az esszé megírásához az alábbi instrukciót kapták a hallgatók: „Gyűjtse ki az Ön intézményére vonatkozó önértékelési elvárás rendszerből a pedagógusok értékelő feladatait leíró elvárásokat! (Koncentráljon a 6. pedagógus kompetenciára!) Gondolja át, hogy mely elvárások teljesítése tűnik Ön számára könnyűnek, illetve melyek teljesítése ütközik nehézségekbe és hogyan tudná ezeket a nehézségeket leküzdeni?" Az esszé rövid, maximum egy A/4-es oldal terjedelmű lehetett.

A beérkezett munkák nagyon változatos képet adtak az értékelési feladatok megvalósulásáról, és érdemesnek tűntek arra, hogy mélyebb elemzés alá vessük ezeket.

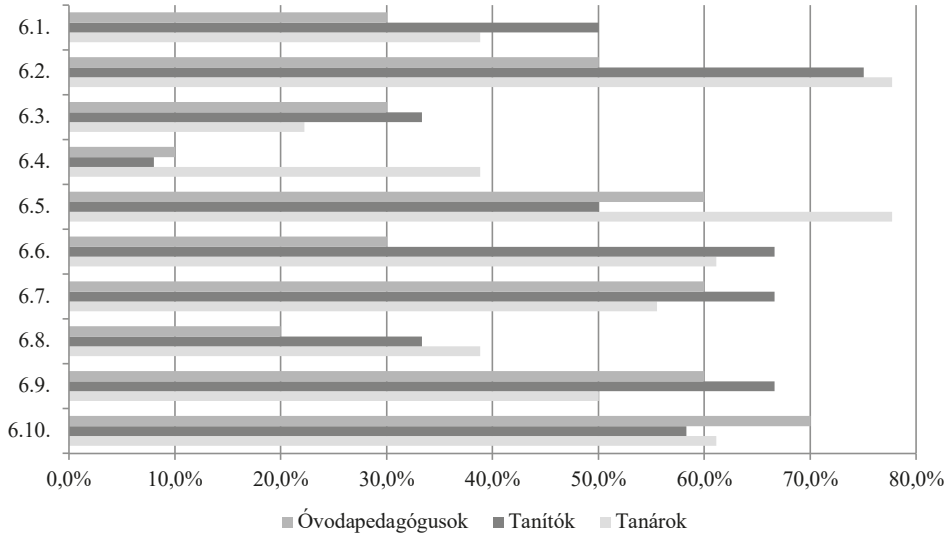
Tartalomelemzés módszerével 40 esszét dolgoztunk fel. Íróik a közoktatás teljes spektrumát megjelenítik. (10 fő [25%] óvodapedagógus, 12 fő [30%] tanító, 18 fő [45%] általános iskolai vagy gimnáziumi tanár.)

Az adatok feldolgozása során lényeges különbségek rajzolódtak ki az óvodapedagógusok, a tanítók és a tanárok válaszai között, így a kutatás megállapításait is ezen

csoportokra bontva adjuk közre. (Az óvodapedagógusokra vonatkozó kompetenciaelvárások szövege azonosak a tanárokéval, de ezek óvodai környezetre való értelmezését hivatalos kiadvány segíti [Oktatási Hivatal, 2019b]. Az önértékelési folyamatot segítő kiadványokban már némileg specifikusan átfogalmazottak az óvodapedagógusokra vonatkozó kompetenciaelvárások [Oktatási Hivatal, 2022]).

A kutatás megállapításai

Mindhárom csoportban valamilyen mértékben minden indikátort megemlítenek, de a csoportok között lényeges eltéréseket tapasztaltunk (1. ábra).



1. ábra. Az egyes indikátorokról véleményt alkotók aránya

Az óvodapedagógusok körében a 6.5, 6.7, 6.9. és 6.10. indikátorok teljesítésére reagáltak a legtöbben. Mind a négy indikátor középpontjában a gyermek áll (személyre szabott értékelés [6.5.], rendszeres, a további fejlesztési célok meghatározásában felhasznált értékelések [6.6.], a visszajelzések egyértelműek [6.9.] és a gyermek önértékelésének fejlődését segíti [6.10.]).

A tanítók közül a változatos pedagógiai értékelési módszerekkel (6.2.) az ellenőrzési, értékelési módszerek gyermekekkel, tanulókkal és szülőkkel való ismertetéséről (6.6.), az ellenőrzésének eredményeinek szakszerű felhasználásáról (6.7.) és arról kaptuk a legtöbb információt, hogy a gyermekek, tanulók számára adott visszajelzések rendszeresek, egyértelműek és tárgyilagosak-e (6.9.).

A 6.2. és a 6.6. indikátor az intézményi szabályozókhoz köthetők („Pedagógiai programban rögzített ellenőrzési-értékelési formák, azok alkalmazásának szabályai, ezekről a tanulók és a szülők tájékoztatása”), míg a 6.9. a tanulókkal való közvetlen kapcsolat módját írja le.

A 6.7 indikátor az értékelési módszerek kiválasztásának a tanulói személyiségre való hatását kéri számon.

Összességében a tanítók körében inkább a központi elvárásoknak való megfelelést leíró, a szabályozó jellegű indikátorokra adott reakció volt a jellemző.

Az általános és középiskolai tanárok körében a pedagógiai mérés-értékelési feladatok közül a változatos pedagógiai értékelési módszerek alkalmazásával (6.2.) és a gyermekeknek, a tanulóknak személyre szabott értékelésével (6.5.) kapcsolatban érkezett a legtöbb információ. Jelentős volt a pedagógiai programmal összhangban alkalmazott pedagógiai ellenőrzési és értékelési rendszerek alkalmazása és ezek szempontjainak megismertetése a gyermekekkel, a tanulókkal, a szülőkkel (6.6.) is. A tanárok kétharmada a tanulók önértékelési képességének kialakulása, fejlődésének segítése témát (6.10.) is taglalta. A felsorolt indikátorok közül a 6.2. és a 6.6. intézményi szabályozókhoz köthetők, míg a 6.5 és a 6.10. a tanuló személyére koncentrál.

Összességében a tanárok körében fele-fele arányban jelenik meg a központi elvárásoknak való megfelelés és az egyes gyermekek sajátos fejlesztési szükségleteinek figyelembe vételére koncentráló attitűd.

Mindhárom csoportban a 6.1. (tantervi tartalmakat adaptív alkalmazása), a 6.3. (az adott nevelési helyzetnek), a 6.4. (a pedagógiai céloknak megfelelő ellenőrzési-értékelési módszer alkalmazása) és a 6.8. (ezek kiválasztásánál a tanuló személyiségfejlődésére várható hatásának figyelembevétele) indikátorokat a pedagógusok kevesebb mint 60%-a említette csak meg.

Az óvodapedagógusok körében a legalacsonyabb arányban említett indikátorok a 6.1. (20,0%), a 6.4. (20,0%) és a 6.8 (20,0%), a tanítóknál a 6.4, (16,6%), a tanároknál pedig a 6.3. (22,2%) volt.

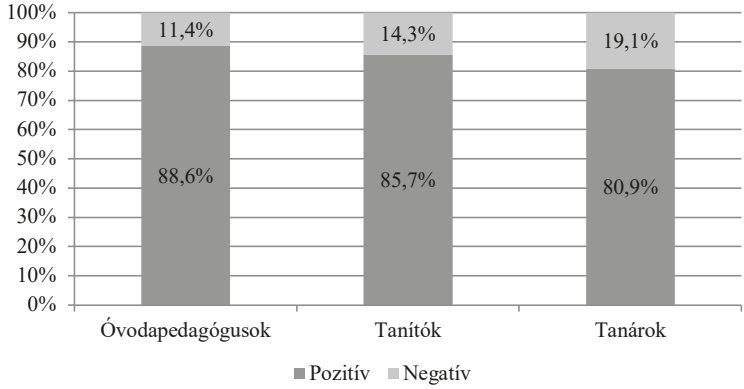
Megvizsgáltuk azt is, hogy melyek azok az indikátorok, amelyeket ha említenek, minden esetben gond nélkül teljesíthetőként jellemeztek/ítéltek meg (1. táblázat).

1. táblázat. 100%-os pozitív véleménnyel bíró indikátorok

A 6. pedagóguskompetencia indikátorai	Óvodapedagógusok	Tanítók	Tanárok
6.1.	×		
6.2.	×	×	
6.3.	×	×	×
6.4.			
6.5.		×	
6.6.	×		×
6.7.			
6.8.	×		
6.9.	×	×	
6.10.	×		

Ezek száma az óvodapedagógusok körében volt a legmagasabb, 10-ből 7 indikátor. A tanítóknál 4, a tanárok körében csupán 2 ilyen volt, vagyis ahogy egyre feljebb haladunk az iskolafokokon, úgy egyre csökkent a mindenki számára egyértelműen könnyen teljesíthető indikátorok száma.

Megnéztük azt is, hogy az indikátorokra vonatkozó összes említés közül az egyes csoportokban mennyi és milyen arányú volt a pozitív, és milyen az adott indikátort a nehezen teljesíthető kategóriába soroló (negatív) válaszok aránya (2. ábra).



2. ábra. Pozitív és negatív válaszok aránya a különböző csoportokban

Azt tapasztaltuk, hogy mindhárom csoportban nagyon magas, 80% feletti a pozitív válaszok aránya, és az óvodapedagógusoktól (88,6%) a tanítókon át a tanárok felé haladva némileg csökken (80,9%) ez az arány.

Minden csoportban megvizsgáltuk a létszám alapján várható összes vélemény számát és a ténylegesen megemlített indikátorok számát. Ezek alapján az óvodapedagógusok az összes lehetséges véleményezhető indikátor 44%-áról, míg a tanítók és a tanárok ennél magasabb arányban, 52,5%-áról osztották meg a véleményüket – vagyis átlagosan az esszét írók csak az indikátorok felére reagáltak.

Azt is kértük a hallgatóktól, hogy ha egy indikátor teljesítése számukra nehézségekbe ütközik, akkor térjenek ki arra is, hogy ezeket a nehézségeket hogyan tudnák leküzdeni, de erre vonatkozóan csak kevés információt kaptunk.

Egy adott indikátor teljesítésének akadályaként sokszor az időhiányt vagy a leterheltséget nevezték meg. Ezen problémák megoldása túlmutat a pedagógus egyéni hatáskörén, ezeket a problémákat rendszerszintű változásokkal lehetne csak orvosolni.

Az egyes csoportokra vonatkozóan közreadjuk a legjellemzőbb válaszok összegzését.

Az óvodai ellenőrzési-értékelési elvárások megítélése

Az óvodai pedagógiai ellenőrzési-értékelési munkát meghatározza az a tény, hogy az intézményeknek a gyermekekről egyéni fejlődési naplót kell vezetni. Sok esszében ezt nevesítették, de többen csak utaltak rá.

Az óvodai pedagógiai értékelési feladatok közül a gyermekek számára adott rendszeres, egyértelmű és tárgyilagos visszajelzések teljesítése területet sikerül leginkább teljesíteni, és ezt úgy, hogy a visszajelzések rendszeresek, pozitívak és elősegítik a gyermek önértékelési képességének fejlődését. A mérési eredmények szakszerű elemzése és felhasználása a további munka során – a gyakorlati életben a legkevésbé teljesülő elvárás. Ennek okát a magas óvodai csoportlétszámokban és az időhiányban látják az óvodapedagógusok.

A 6.1. indikátort a 10 fő óvodapedagógusból csupán 3 fő említette meg, és mindhárom olyan összefüggésben, hogy ezen elvárás teljesítése nem okoz számára gondot, de 1 fő hozzáfűzte, hogy a mérési eredmények dokumentációjában nem jeleskedik: „nem a legnagyobb kedvencem a papírmunka teljesítése, […] írásbeli dokumentációt sokszor nehézségként élem meg.”

Az óvodapedagógusok fele úgy véli, hogy változatos pedagógiai értékelési módszereket alkalmaz. Itt 1 fő nevesítette a KOFA szűrést (Szvatkó, Borovics, Eckhardt és Somlai, 2018), 1 fő pedig kiemelte, hogy az általa leggyakrabban használt módszer a megfigyelés.

Az adott nevelési helyzetnek megfelelő ellenőrzési, értékelési módszerek használatát az ezt említő mindhárom fő könnyen teljesíthetőnek tartotta.

Az ellenőrzési, értékelési eszközök kiválasztása vagy készítése (6.4.) teljesítéséről csupán 2 fő mondott véleményt. Egyikük könnyen, másikuk nehezen teljesíti ezt az elvárást.

A tanulók személyre szabott értékelésének teljesítéséről 6 vélemény érkezett. Mindannyian törekednek a pozitív, ösztönző értékelésre. 3 fő emelte ki, hogy az értékelést folyamatosan végzi. Az óvodapedagógusok felének nagyon könnyen teljesíthető ez az elvárás, míg 1 fő számára nehezen. Ennek okaira nem tért ki.

A pedagógiai ellenőrzési és értékelési rendszer és módszerek szülőkkel való ismertetését (6.6.) 4 fő tartotta fontosnak megemlíteni. Mindannyian úgy vélték, hogy számukra nem okoz gondot ezen indikátor teljesítése. Közülük 1 fő hangsúlyozta, hogy a szülőkön túl ő a gyermekekkel is ismerteti az értékelési szempontokat. Egy másik óvodapedagógus megemlítette, hogy intézményükben egységes mérés-értékelési rendszer működik, és a gyermekek eredményeiről, fejlődéséről félévente tájékoztatják a szülőket. Egyikük a fogadóóra intézményét hangsúlyozta, melynek keretében történik a szülők tájékoztatása gyermekük fejlődéséről. Figyelnek arra is, hogy a gyermek önmagához való fejlődését hangsúlyozzák ki.

A 6.7. indikátort (ellenőrzésének eredményeinek elemzése és felhasználása) 6 fő (60%) említette meg. 3 fő azt írta, hogy számára ez nem okoz nehézséget (1 fő utalt a fejlesztési terv készítésére is), 3 fő viszont azt írta, hogy számára ez egy nehezen teljesíthető terület. A teljesítés nehézségeit többen abban látták, hogy magasak a csoportlétszámok, és a mérési eredmények szakszerű feldolgozására (pl. gyermekrajzok elemzése) egyszerűen nincs idejük és energiájuk („Több időt kellene szánnom arra, hogy kielemezzem pl. a gyermekrajzokkal kapcsolatban, hogy történt-e fejlődés, ill. hogyan tudnám

A 6.7. indikátort (ellenőrzésének eredményeinek elemzése és felhasználása) 6 fő (60%) említette meg. 3 fő azt írta, hogy számára ez nem okoz nehézséget (1 fő utalt a fejlesztési terv készítésére is), 3 fő viszont azt írta, hogy számára ez egy nehezen teljesíthető terület. A teljesítés nehézségeit többen abban látták, hogy magasak a csoportlétszámok, és a mérési eredmények szakszerű feldolgozására (pl. gyermekrajzok elemzése) egyszerűen nincs idejük és energiájuk („Több időt kellene szánnom arra, hogy kielemezzem pl. a gyermekrajzokkal kapcsolatban, hogy történt-e fejlődés, ill. hogyan tudnám tovább segíteni azokat a gyerekeket, akik elmaradnak az átlagtól”). A mindennapi munka során, még ha végeznek is spontán „megfigyeléseket” egy-egy gyermekkel kapcsolatban – ezek eredményét nincs idejük rögzíteni. Az eredmények további felhasználásáról így írt az egyik hallgató: „Ennek megtervezése (egyéni fejlesztési terv) nem nehéz, de a megvalósítás már nem egyszerű, ezt nehéznek érzem a mindennapokban.”

tovább segíteni azokat a gyerekeket, akik elmaradnak az átlagtól"). A mindennapi munka során, még ha végeznek is spontán „megfigyeléseket" egy-egy gyermekkel kapcsolatban – ezek eredményét nincs idejük rögzíteni. Az eredmények további felhasználásáról így írt az egyik hallgató: „Ennek megtervezése (egyéni fejlesztési terv) nem nehéz, de a megvalósítás már nem egyszerű, ezt nehéznek érzem a mindennapokban."

Volt, aki a következőket osztotta meg velünk: „Nehézség számomra a »szakszerűség": a magatartási problémákkal küzdő gyermekek megfelelő viselkedésrendezési módszerének megtervezése, megfelelő konfliktuskezelési módszer kiválasztása, gyermeki tevékenység rendszeres ellenőrzésének, eredményeinek elemzése."

Az értékelési módszerek kiválasztása során a gyermekek személyiségének fejlődésére várható hatást csupán 2 fő említette. Teljesítése nem okoz számukra gondot. Egyikőjük beszámolt arról, hogy egy biztató mosoly, egy kedves szó csodákat tehet.

A 10 fő óvodapedagógusból közel kétharmaduk úgy vélte, a gyermekek számára adott visszajelzései rendszeresek, egyértelműek, tárgyilagosak (6.9.). Egy fő kitért arra, hogy a nagy csoportlétszámok miatt nehéz a rendszeres visszajelzés, illetve 1 fő a pandémia alatti kapcsolattartás nehézségeit említette, amikor a maszkviselés miatt a metakommunikáció nem lehetett teljes.

A legtöbb vélemény a pedagógiai értékelésnek a gyermekek önértékelésére tett hatása témakörben (6.10.) érkezett. 7 fő óvodapedagógus (70%) mondta azt, hogy ezen elvárás teljesítése nem okoz számára gondot, de közülük 1 fő kiegészítette azzal, hogy a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek esetében gyakran bizonytalan, ezért próbál segítséget kérni szakemberektől, illetve ebben a témában továbbképzéseken vesz részt.

Az alsó tagozaton tanítók meglátásai a pedagógiai ellenőrzési-értékelés elvárásokról

Összesen 12 fő, alsó tagozaton tanító pedagógus esszéjét elemeztük. Összességében a megkérdezett tanítók úgy vélik, hogy a pedagógiai ellenőrzési-értékelési feladataikat az iskolai szabályzók szerint végzik, és ezen a téren a tanulókkal való kommunikációjuk is megfelelő. Viszont látják a hiányosságukat is, ami a mérési eredmények szakszerű kiértékelése kapcsán mutatkozik. Ennek okát főként az időhiányban, leterheltségben látják.

A tanítók fele (6 fő) a tantervi tartalmaknak a gyermekek, tanulók egyéni pedagógiai-pszichológiai szükségleteihez igazítása témakörről részletesen írt. Harmaduk számára nem okoz gondot az elvárások teljesítése, bár egyikük megjegyezte, hogy a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók esetében bizonytalan abban, hogy a tantervi tartalmakat milyen mértékben igazíthatja a tanulók egyéni pedagógiai-pszichológiai szükségleteihez. 2 fő határozottan kiemelte, hogy küzd ennek az elvárásnak való megfeleléssel. Az egyik tanító számára az okozza a nehézséget, hogy 1. osztályban tanít, és nagyon eltérőek a tanulók képességei.

Az esszét író 12 fő tanító háromnegyede vélekedett úgy, hogy számára a változatos pedagógiai értékelési módszerek alkalmazása (6.2.) nem okoz gondot. 2 fő külön kiemelte, hogy ő ezen a területen nagyon otthonosan mozog, és az értékelése során sok a dicsérő szó, a mosoly, illetve a tanulókat matricákkal is jutalmazza.

Az adott nevelési helyzetnek megfelelő ellenőrzési-értékelési módszerek használatáról a tanítók harmada írt. Ezt mindannyian könnyen teljesíthetőnek tartották. 1 fő megjegyezte, hogy némileg nehezíti a helyzetét, hogy a tankönyvek mellékleteként kiadott felmérőlapok, tesztlapok az interneten – már a dolgozat írása előtt – könnyen hozzáférhetőek a szülők, gyerekek számára is.

Az értékelési eszközök kiválasztása vagy készítése témára (6.4.) csupán 2 fő reagált. Egyikük számára ez nem okoz problémát, míg a másikuk ezt időhiány miatt nem

tudja teljesíteni: „Idő hiányában saját eszköz készítése nehézségekbe ütközik, fontos volna helyi adottságokra kidolgozni.”

A tanítók fele úgy vélte, hogy a tanulóknak személyre szabott értékelést ad (6.5.). Nehézségről egyetlen pedagógus sem számolt be.

Az alkalmazott pedagógiai ellenőrzési és értékelési módszereknek a gyermekekkel, a tanulókkal, a szülőkkel való ismertetését 8 fő (kétharmaduk) említette meg, akik közül 7 fő számára ez könnyen teljesíthető indikátor. Többen külön kiemelték a szülők és a tanulók tájékoztatásának fontosságát, a követelmények és az értékelés módjainak ismertetését. Egy fő írt arról, hogy számára az jelenti a nehézséget, hogy az értékeléshez kapcsolódó információkat sokszor „át kell ismételni” a tanulókkal, mert ezek a tanév folyamán feledésbe merülnek.

Az ellenőrzés eredményeinek felhasználásáról (6.7.) szintén 8 fő osztott meg információkat. 5 főnek nem okoz ez gondot („A nagyobb témazáró dolgozatok eredményeit táblázatban, feladatonként számszerűen és százalékban is rögzítem, kiértékelem, melynek tudatában folytatom a tananyagok egymásra építését a tanítási-tanulási folyamatok során.”, „Összehasonlító elemzést végzek egy-egy félév munkájának összehasonlításában az egyes tantárgyaknál.”), míg 3 főnek nehézséget okoz. A gátló tényezők között szerepelt az, hogy a dolgozatok kiértékelése, az eredmények táblázatban való rögzítése rengeteg időt igényel(ne), illetve hiányosságok vannak a kiértékeléshez szükséges matematikai ismeretek terén („…az adatok szakszerű elemzésében, statisztikai jellegű kiértékelésében van még mit fejlődnöm”).

Az ellenőrzés eredményeinek felhasználásáról (6.7.) szintén 8 fő osztott meg információkat. 5 főnek nem okoz ez gondot („A nagyobb témazáró dolgozatok eredményeit táblázatban, feladatonként számszerűen és százalékban is rögzítem, kiértékelem, melynek tudatában folytatom a tananyagok egymásra építését a tanítási-tanulási folyamatok során.”, „Összehasonlító elemzést végzek egy-egy félév munkájának összehasonlításában az egyes tantárgyaknál.”), míg 3 főnek nehézséget okoz. A gátló tényezők között szerepelt az, hogy a dolgozatok kiértékelése, az eredmények táblázatban való rögzítése rengeteg időt igényel(ne), illetve hiányosságok vannak a kiértékeléshez szükséges matematikai ismeretek terén („...az adatok szakszerű elemzésében, statisztikai jellegű kiértékelésében van még mit fejlődnöm”).

Az értékelési módszerek tanulók személyiségére gyakorolt hatását (6.8.) csupán 5 fő említette. 4 fő minden nehézség nélkül teljesíteni tudja és fontosnak tartja („Hiszek a pozitív, támogató értékelésben, hiszen a gyermek személyiségfejlődésére és mindennapi munkájának motiválására ez jó hatással van”). Egy fő kiemelte azt is, hogy a tantárgyi sajátosságokat és a környezeti lehetőségeket is figyelembe veszi az értékelés során. 1 fő számolt be arról, hogy neki ezen a területen még fejlődnie kell: „Értékelő munkám szinkronban van az intézményi elvárásokkal, folyamatos, ösztönző, de előfordul, hogy nem gondolom át az egyes tanulók pszichológiai szükségleteit.”

A visszajelzések stílusára vonatkozó (6.9.) indikátorral kapcsolatban 8 fő (kétharmaduk) osztotta meg velünk a meglátásait. Mindannyian úgy érzik, hogy ezen a területen könnyen tudják teljesíteni az elvárásokat. Közülük 5 fő hangsúlyozza, hogy visszajelzései folyamatosak és döntően pozitív tartalmúak. Az egyik pedagógus a saját stílusát nyílt,

egyértelmű kommunikációként határozta meg. Egy fő szeretné az asszertív kommunikációt elsajátítani, mert úgy véli, hogy annak alkalmazásával még hatékonyabb lehetne ezen a területen.

Az önértékelési képesség kialakítását (6.10.) fontosnak tartják a pedagógusok. A témát taglalók fele úgy nyilatkozott, hogy számára általában nem okoz gondot ez az elvárás, de szinte mindannyian éltek kiegészítéssel azzal kapcsolatban, hogy hol látnak még hiányosságukat a munkájukban. Igyekeznek mindenkihez méltányosak lenni, de nagy kihívás számukra az eltérő képességű és különösen a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók értékelése, önértékelési képességük fejlesztése, valamint a túlzott vagy éppen alacsony önbizalommal rendelkező tanulók fejlesztése. A pedagógusok fejlődési lehetőségüket a tanulókra való még nagyobb odafigyelésben és fejlesztő vagy tehetséggondozó szakemberekkel való konzultációban látják.

Tanárok meglátásai a pedagógiai ellenőrzési-értékelés elvárásokról

Az esszét írók közül 18 fő volt általános vagy középiskolai tanár. Az indikátorok számbavétele során itt is sok eltérő véleményt láttunk.

A tantervi tartalmaknak a tanulók egyéni pedagógiai-pszichológiai szükségleteihez igazításával kapcsolatban 7 véleményt érkezett. 6 fő szerint ennek teljesítése nem okoz számára gondot.

A második indikátorral kapcsolatban 14 esszében találtunk információt. Ezek közül 11 főnek nem, és csupán 3 főnek okoz gondot az elvárások teljesítése. Egyikük ezt időhiánnyal, a „rohanással" magyarázta, míg egy másik pedagógus szerint az új módszerek bevezetése nehéz, emiatt nem elég változatosak a módszerei. Az egyik tanár így ír erről: „A legnagyobb nehézség számomra, hogy tanórákon a változatos értékelési módszerek meg tudjanak valósulni. Ennek leküzdésének módja a tudatos tervezés." Az okok között sorolták fel azt is, hogy órai keretek között nincs idő minden egyes diák fejlesztő értékelésére.

Egy fő említette, hogy fejlődnie kellene interaktív tesztek készítése terén. Egy másik pedagógus azt a gyakorlatát osztotta meg, hogy a munka gyorsítása érdekében a házi feladat ellenőrzése során csak a megoldást vetíti ki.

Az adott nevelési helyzetnek megfelelő ellenőrzési-értékelési módszerek (6.3.) indikátor kevesebbszer szerepelt a beszámolókban. Csupán 4 fő tett róla említést. Mindannyian úgy vélték, hogy ezen indikátor teljesítése nem okoz számukra nehézséget.

Az értékelési eszközök kiválasztásáról vagy készítéséről (6.4.) 7 fő (közel 40%-uk) számolt be. (Az eszközök között felsorolták a feleletet, tételfelmondást, önellenőrző teszt kitöltését, szódolgozat írását.) A 7 fő közül ötnek ez nem okoz gondot. „Az adott helyzet legtöbbször egyértelműen adja magát." 2 fő írta azt, hogy számára gondot okoz ez a terület. A probléma mibenlétét egyikőjük sem taglalta.

A személyre szabott értékelést (6.5.) a tanárok döntő hányada, 14 pedagógus (77,7%) említette. Közülük 10 fő (valamivel több mint a tanárok fele) véli úgy, hogy számára ennek az indikátornak a teljesítése nem okoz problémát, míg 4 fő (ötödük) számára igen. Mindkét csoportban fordultak elő a témára vonatkozó kiegészítések, magyarázatok is. Ezek mindegyike a személyre szabott értékelés időigényes voltát emelte ki. Volt, aki úgy látja, hogy a személyre szabott értékelés leginkább a szóbeli feleletek során valósulhat meg. Mások a dolgozatok pontszámai mellé írnak még rövid szöveges értékelést is, míg van, aki a szöveges értékelésre csak a félévi és év végi értékeléskor tud időt szakítani.

Az alkalmazott pedagógiai ellenőrzési és értékelési rendszer és módszerek tanulókkal, szülőkkel való megismertetésére a tanárok 61,1%-a (11 fő) tért ki. Mindannyian arról számoltak be, hogy alapvetően nem okoz gondot az elvárások megvalósítása. A tanulók

követelményekről, értékelési módszerektől és értékelési szempontokról való tájékoztatását külön kiemelte 8, a szülők tájékoztatását pedig 5 pedagógus. 1 fő arról számolt be, hogy néha kihívás a szülők tájékoztatása (az értékelési rendszer elfogadtatása), egy másik tanár pedig a tanulók motiválásának nehézségeiről.

Az ellenőrzések eredményeinek szakszerűen elemzése (6.7.) és további felhasználása elvárás teljesítését nagyon megosztóan látták a tanárok. Az erről véleményt mondó 10 fő fele ezt könnyen, míg a másik 5 fő a maga számára nehezen teljesíthetőnek tartotta. Mindkét csoportban fordultak elő magyarázatok, kiegészítések. Ezek mindegyike itt is az időhiányt emelte ki. Időhiány miatt csak a „nagy horderejű" dolgozatokat értékelik ki, vagy csak alkalmanként történik alapos elemzés és kiértékelés. Más pedagógus csak akkor értékel részletesen, ha a vártnál rosszabbul sikerültek a dolgozatok, és ennek okait keresi. Megint más azt írta, hogy az elemzés összetettsége miatt nem jut erre ideje.

Egy tanár megosztotta velünk az ellenőrzés eredményeinek további felhasználása során jelentkező problémáját. „…gondot jelent a tanulási nehézségekkel küzdők felzárkóztatása. Nem rendelkezem kellő ismerettel és módszerrel ahhoz, hogy teljes egészében el tudjam látni ezeknek a tanulóknak a fejlesztését."

A személyre szabott értékelést (6.5.) a tanárok döntő hányada, 14 pedagógus (77,7%) említette. Közülük 10 fő (valamivel több mint a tanárok fele) véli úgy, hogy számára ennek az indikátornak a teljesítése nem okoz problémát, míg 4 fő (ötödük) számára igen. Mindkét csoportban fordultak elő a témára vonatkozó kiegészítések, magyarázatok is. Ezek mindegyike a személyre szabott értékelés időigényes voltát emelte ki. Volt, aki úgy látja, hogy a személyre szabott értékelés leginkább a szóbeli feleletek során valósulhat meg. Mások a dolgozatok pontszámai mellé írnak még rövid szöveges értékelést is, míg van, aki a szöveges értékelésre csak a félévi és év végi értékeléskor tud időt szakítani.

Az értékelési módszerek a tanulók személyiségére gyakorolt hatása (6.8.) témát csak a tanárok bő harmada (7 fő) említette meg. Közülük 6 fő számára ennek teljesítése nem okoz gondot. Az egyik tanár gyakorlata: „Tanítványaimat folyamatosan ösztönzöm, motiválom.".

9 fő írt a tanulók számára adott visszajelzései rendszerességéről, egyértelműségéről (6.9.). 8 főnek (44,4%) nem okoz gondot ennek teljesítése, míg 1 fő kifejtette, hogy nehezen ítélhető meg, hogy mi mennyire objektív. 3 fő írta, hogy folyamatosan értékel, és 4 fő, hogy értékelésére alapvetően a pozitív hangnem a jellemző.

A tanulók önértékelési képességének kialakulásáról, fejlődésének segítéséről a 18 fő tanár 60%-a írt. 10 fő számára ennek teljesítése nem okoz gondot, és csupán 1 fő látja úgy, hogy ezen a területen még fejlődnie kell. Néhányan részleteket is megosztottak: társ- és csoportértékelést is alkalmaznak, így is segítve az értékelési/önértékelési képesség kialakulását. Egy másik pedagógus arról számol be, hogy erre a félévi és az év végi értékeléskor szokott sort keríteni. Egy tanár utalt arra is, hogy alsó tagozatban, ha a tanító nem tekintélyszemély a szülő (!) számára, akkor a pedagógus értékelését a család nem fogadja el. Egy másik pedagógus hangsúlyozta, hogy a tanulót több szempont szerint is szokta értékelni. Volt, aki azt osztotta meg velünk, hogy számára gondot okoz a tanulási nehézségekkel küzdők értékelése, és ebben a témában többször konzultált már fejlesztőpedagógusokkal, és továbbképzésen is részt vesz majd.

Összegzés

Összefoglalva az alábbiakat állapíthatjuk meg: Mindhárom csoportban valamilyen mértékben mind a 10 indikátort említették, így feltételezhető, hogy az indikátorok egyformán ismertek, a pedagógusok gondolkodásában egyik sem került a perifériára.

A legtöbb információ a 6.7 (A gyermeki, a tanulói tevékenység rendszeres ellenőrzésének eredményeit szakszerűen elemzi, értékelésüket rendszeresen felhasználja fejlesztési céljainak, feladatainak kijelölésében.) és a 6.10. (Elősegíti a gyermekek, a tanulók önértékelési képességének kialakulását, fejlődését.) indikátorral kapcsolatban érkezett.

Ezek az említések a 6.10.-nél szinte csak pozitív kicsengésűek voltak, míg a 6.7-nél fele-fele arányban fordultak elő a sikeres és a nehezen teljesíthetőségről szóló beszámolók, vagyis a pedagógusok szívesen írtak a sikeresnek vélt területről (6.10.), de nem tértek ki a kudarcosabb területek taglalása elől sem (6.7.), ami fejlett önismeretüket és jó reflexiós készségüket jelzi.

A „legsikeresebb" indikátorok, melyeket mindhárom csoportban csakis sikeresen teljesített összefüggésben említettek, a 6.3, valamint az óvodapedagógusok és ugyanakkor a tanítók csoportjában is a 6.2. és a 6.9. Ez a három indikátor azt a képet vetíti elénk, hogy az ellenőrzési-értékelési módszereket a pedagógus az adott helyzetnek megfelelően választja meg (6.3.), ezek változatosak, és céltudatosan váltakoznak a diagnosztikus, a fejlesztő és az összegző értékelési formák (6.2.), valamint a pedagógus a gyermekek, a tanulók számára adott visszajelzései rendszeresek, egyértelműek és tárgyilagosak (6.9.). Ez egy nagyon optimális ellenőrzési-értékelési folyamat képét vázolja fel.

A három csoport között markáns különbség mutatkozott abban, hogy melyik volt az a négy indikátor, melyet a legtöbb esszéíró említett. Az óvodapedagógusoknál ezek mindegyikének középpontjában a gyermek áll (6.5., 6.7., 6.9. és 6.10.). A tanítók körében inkább a központi elvárásoknak való megfelelést leíró, a szabályozó jellegű indikátorokra adott reakció volt a jellemző (6.2., 6.6., 6.7., 6.9.), míg a tanárok körében fele-fele arányban jelent meg a központi elvárásoknak való megfelelés (6.2., 6.6.) és az egyes gyermekek sajátos fejlesztési szükségleteinek figyelembe vételére koncentráló attitűd (6.5., 6.10.).

A 6. pedagógus kompetencia fejlesztésével kapcsolatban érkezett néhány terv tervezett képzésről, önképzésről szólt, illetve sokan az időhiányt és a túlterheltséget adták meg fő okként, melynek enyhítése kívül esik a pedagógus személyes hatáskörén.

A kutatás fő célja a helyzetfelmérés és egy további nagymintás kérdőíves felmérés előkészítése volt, de ezeken túl is megfogalmazható a 6. pedagógus kompetencia fejlesztésével kapcsolatos néhány javaslat:

Az óvodapedagógusok esetében a 6. kompetencia elvárásai (indikátorai) vélhetően nem fedik le olyan mértékben a gyakorlati munkát, mint a tanítók és a tanárok esetében. Ennek kiküszöbölésére javasolt lenne az indikátorok szakmaspecifikusabb megfogalmazása. (Az óvodapedagógusok az összes lehetséges véleményezhető indikátor 44%-áról közöltek információkat, míg tanítók és a tanárok ennél magasabb arányban, azok 52,5%-áról.)

Míg az óvodapedagógusok körében a gyermekek szükségleteire reagáló, addig a tanítóknál a központi elvárásoknak való megfelelést leíró indikátorok kerültek a fókuszba. Ez egy adott gyermek életében akár az óvoda-iskola átmenet nehézségeinek egyik okozója is lehet. Ennek kiküszöbölésére javasolt lenne a két pedagóguscsoport szakmai kommunikációja.

Bánné Mészáros Anikó

Református Pedagógiai Intézet,
Károli Gáspár Református Egyetem

Irodalom

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. https://njt.hu/jogszabaly/2013-8-20-5H Utolsó letöltés: 2022. 10. 13.

Báthory, Z. (1997). *Tanulók, iskolák – különbségek: Egy differenciális tanuláselmélet vázlata*. OKKER Kiadó.

Brassói, S., Hunya, M. & Vass, V. (2005). A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle,* (7–8). https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-fejleszto-ertekeles-az-iskolai-tanulas-minosegenek-javitasa Utolsó letöltés: 2022. 10. 17.

Cserné dr. Adermann, G. (2015). Pedagógusok értékelési kompetenciái. *Dunakavics, 3*(2), 5–14. http://dunakavics.uniduna.hu/online_1502.pdf Utolsó letöltés: 2022. 08. 15.

Eszenyiné Borbély, M. (2018). Pedagógus digitális kompetencia-körkép 2018. 1. rész. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás, 65*(12), 627–652.

Falus, I. (2011, szerk.). *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf Utolsó letöltés: 2022.10.13.

Kotschy, B. (2011, szerk.). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf Utolsó letöltés: 2022. 08. 15.

Kotschy, B. (2014). A pedagógiai munka értékelése. *Könyv és nevelés,* (4). https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/a-pedagogiai-munka-ertekelese Utolsó letöltés: 2022. 08. 15.

Lévai, D. (2014). *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során.* ELTE–Eötvös Kiadó. https://www.eltereader.hu/media/2015/05/Levai_D__A-_pedagogus_kompetenciai.pdf Utolsó letöltés: 2022. 08. 15.

Oktatási Hivatal (2019a). *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez, 6. módosított változat*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pedminosites/2021/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf Utolsó letöltés: 2022. 08. 15.

Oktatási Hivatal (2019b). *Kiegészítő útmutató. Óvodai nevelés*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/ovoda_kieg_2018.pdf Utolsó letöltés: 2022. 10. 13.

Oktatási Hivatal (2022). *Önértékelési kézikönyv.* 6. javított kiadás. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/psze/Onertekelesi_kezikonyv_2022.pdf Utolsó letöltés: 2022. 03. 01.

Absztrakt

A pedagógusok felé megfogalmazott szakmai elvárásokat az ún. pedagógus kompetenciák tartalmazzák. Ezek közül a 6. a *Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése* témakörrel kapcsolatos elvárásokat írja le. Az elvárások teljesülését az oktatási intézményen belül az önértékelés, külső szereplők által a tanfelügyelet és a minősítési folyamat során vizsgálják. A kilenc kompetencia elvárásainak való megfelelés egyénileg eltérő mértékben, de kihívás elé állítja a pedagógusokat. Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán szakvizsgára felkészítő képzésben részt vevő pedagógusok a 6. kompetenciaterületen hogyan értékelik a saját munkájukat, mely elvárások teljesítése okoz számukra gondot és melyeké nem. Kutatásunk anyagát a hallgatók által írt esszék tartalomelemzése adta. A 6. kompetencia 10 indikátort (alterületet) tartalmaz. Számba vettük, hogy a közoktatás eltérő területein dolgozók (óvodapedagógusok, tanítók, tanárok) mely indikátorokra tértek ki, melyeket tartottak a csoportokban 100%-ban teljesíthetőnek, és milyen arányú volt az egyes csoportokban a könnyen és a nehezen teljesíthetőnek vélt indikátorok aránya. Az óvodapedagógusok az indikátorok 44%-áról, míg a tanítók és a tanárok 52,5%-áról tettek említést. Mindhárom csoportban nagyon magas, 80% feletti volt a pozitív töltetű válaszok aránya. Azon indikátorok száma, melyet az ezt említők mindannyian sikeresen teljesítettnek tartottak, az óvodapedagógusok körében 7, a tanítóknál 4 és a tanároknál 2 volt. Valamilyen mértékben minden indikátort megemlítettek, de a 6.1, 6.3, 6.4 és 6.8 indikátorokról mindhárom csoportban a pedagógusok legalább fele nem tett említést. Kirajzolódott, hogy a pedagógusok igyekeznek megfelelni az elvárásoknak, a különböző iskolafokon tanítók nehézségei különböznek egymástól, és a munkájuk során tapasztalt nehézségek felvázolását jellemzően nem követte ezek megoldására irányuló akcióterv.

Kulcsszavak: pedagógus kompetenciák, indikátorok, ellenőrzés, értékelés

A fair play jelentéstartalmának és oktatásmódszertani lehetőségeinek vizsgálata török, kenyai és magyar testnevelő tanárok körében

A tanulmány célja annak vizsgálata, hogy a különböző kultúrák testnevelő tanárai milyen szinten alkalmazzák a fair play-oktatás módszereit. Ebben az összefüggésben kilenc kérdést, három kérdéscsoportra bontva tettünk fel török, magyar és kenyai testnevelő tanároknak, és vizsgáltuk a kulturális sokszínűség jegyében a fair play-ről alkotott ismereteiket és attitűdjüket, illetve a testnevelés órák során alkalmazott oktatási módszereiket.

Bevezetés

Hosszú évtizedek óta él az a szemlélet, miszerint a sport pozitív hatással van az egyének fizikai, érzelmi és szociális fejlődésére (Stevenson, 1975; Coakley, 1982). Bár a sport személyiségformáló hatásába vetett hit beépült a köztudatba, a tudományos közvélemény egy jelentős része szerint maga a sport vezethet antiszociális viselkedésformák kialakulásához is. Pontosabban a professzionális sportokban, ahol a verseny, a győzelem és a vele járó erkölcsi és anyagi elismerés felülírhatja a tisztességes játékot, a szabályok és jogszabályok betartást. Ezért emeli ki több kutató is (Shields és Bredemeier, 1994; Yildiran és Sezen-Balcikanli, 2020), hogy a fair play oktatása testnevelésórákon és a sportfoglalkozásokon jelentős hatással bír az egyén erkölcsi és értékítéletére, különös tekintettel a gyermekekre és a fiatalokra.

Tapasztalataink szerint gyakorlati szempontból megközelítve az a tény, hogy a diák testnevelésórákra jár, és aktívan részt vesz a feladatok elvégzésében, nem jelenti azt, hogy elsajátíthatja a sport által közvetített értékeket. Ez nagyban függ a pedagógustól és a pedagógiai módszertől is. Például, ha egy testnevelő tanár labdát ad a gyerekeknek a „kidobóshoz", az némileg segíti a fizikai fejlődésüket, de ha a tanár nem állítja meg rendszeresen a játékot, és hívja fel a figyelmet bizonyos szabályokra vagy személyiségformáló cselekedetekre, akkor hiányos lesz a gyermekek erkölcsi, érzelmi és szociális fejlődése, rosszabb esetben hibás viselkedésforma rögzül a fiatalban.

A fair play szellemében történő oktatás a sport minden szintjén és területén feladat, de különösen fontos az iskoláskorú gyermekek, a leendő edzők, testnevelők és pedagógusok képzésében. Tapasztalataink szerint a sportban eltöltött évek és az ott szerzett tapasztalatok nem garantálják a sportszerű viselkedés értékorientáltságának kialakulását. A sportágak közötti különbségek nem meghatározói az erkölcsi, etikai normák fejlődésének. Nincsenek sportspecifikus erkölcsi értékek, csak általános sporterkölcsi értékek, amelyek szabályozhatják a sportoló viselkedését a győzelemért folytatott küzdelemben, ha az oktatás révén szilárdan integrálódnak a személyiségbe.

Elméleti háttér

Fogalmi áttekintés

A vizsgálatunk szempontjából elengedhetetlen a fair play fogalmának meghatározása, mindamellett, hogy az értelmezése színes palettát fed le, nagyban befolyásolja, hogy mely tudományág és mely nyelvterület szempontjából történik a vizsgálat. Magyarországon a legtöbbeknek a fair play-ről a sportszerűség jut eszébe, ennek megfelelően így is használja és fordítja magában. Az angol szakirodalomban azonban a fair play külön fogalom, a sportszerűség (*sportsmanship*) egy másik – bár rokon – fogalomnak számít.

Bevezetőnkben említettük az anyagi érdekek felülkerekedését a versenysport területén, vagyis amikor a fair play szellemében történő küzdelem háttérbe szorul, és a győzelem, a dicsőség, valamint a gazdasági haszon válik elsődleges motivációvá. Vermes (2017) felhívja a figyelmet, hogy az ún. sportos fair play eszménye körüli ellentmondásból a cél nem a fair play kiiktatása a versenysportból, hanem sokkal inkább annak megerősítése. Ennek azonban előfeltétele a fair társadalom megteremtése, ahol a versenyzés pozitív dolog, és nem cél az ellenfél megsemmisítése, az elesettek eltiprása.

A fair play fogalma a sportból ered, de az nem egyszerűen egy olyan fogalom, amely szorosan kapcsolódik az erkölcshöz, az empátiához, a sportszerűséghez, a mások iránti tisztelethez, hanem filozófiának is tekinthető. Ma a fair play fogalma és szellemisége az élet minden területén jelen van. Elfogadjuk, hogy a fair play valóban a sportból származik, de az évszázadok során már kinőtte ezeket a kereteket, és a mindennapi élet szerves részévé vált. A fair play fogalma azt jelenti, hogy a szabályoknak megfelelően járunk el, tiszteletben tartjuk a másik felet, önmagunkat és a szabályokat (itt nemcsak az adott sportág szabályait értjük, hanem a társadalmak eszme- és normarendszerét is). Kétségtelen, hogy az egyik legismertebb területe mindeddig a sport volt. Ma azonban nem ez az egyetlen közvetítő közeg. Mind a családok, mind az oktatási rendszerben dolgozó pedagógusok fontos szerepet játszanak a felnövekvő generáció értékeinek és normáinak alakításában. A cél az lehet, hogy a fair play szellemében cselekedjünk az élet minden területén, és ennek belső természetes késztetéssé/ösztönné kell válnia, ezért be kell ágyazódnia a fiatalok jellemébe (Hideg, 2020).

A fair play fogalmát a sportban a Nemzetközi Sport- és Testnevelési Tanács (ICSPE)

A fair play fogalma a sportból ered, de az nem egyszerűen egy olyan fogalom, amely szorosan kapcsolódik az erkölcshöz, az empátiához, a sportszerűséghez, a mások iránti tisztelethez, hanem filozófiának is tekinthető. Ma a fair play fogalma és szellemisége az élet minden területén jelen van. Elfogadjuk, hogy a fair play valóban a sportból származik, de az évszázadok során már kinőtte ezeket a kereteket, és a mindennapi élet szerves részévé vált. A fair play fogalma azt jelenti, hogy a szabályoknak megfelelően járunk el, tiszteletben tartjuk a másik felet, önmagunkat és a szabályokat (itt nemcsak az adott sportág szabályait értjük, hanem a társadalmak eszme- és normarendszerét is). Kétségtelen, hogy az egyik legismertebb területe mindeddig a sport volt. Ma azonban nem ez az egyetlen közvetítő közeg.

által 1964-ben elfogadott, majd a Fair Play Charta által 1974-ben közzétett *Sportnyilatkozat* „intézményesítette". A kiáltvány előszavában Philip Noel Baker (Declaration on Sport, 1964. 7–8.), az ICSPE akkori elnöke többek között ezt írja: „A fair play elve minden sportverseny lényege, és alapvető fontosságú mind a profi, mind az amatőr sportban. A szabályok szigorú és egyben önkéntes, örömteli betartását követeli meg, szó szerint és szellemiségében is. Ez a koncepció magában foglalja önmagunk és ellenfeleink tiszteletben tartását is. A fair play elve nélkül a sportesemények megalázóvá válhatnak a résztvevők számára."

Az *Európai Sport Charta* és a *Sport Etikai Kódexe* a fair playt helyezi a sportélet fókuszába (2001). Kimondja, hogy a fair play etikai elvei szerves részei minden sporttevékenységnek, azok nem önkéntes választáson alapulnak, hanem egyetemes érvényűek. Kiemelt figyelmet fordít az esélyegyenlőségre, valamint a fiatalok és a gyermekek – a jövő felnőttjei és sportolói – sportszerűségre való nevelésére. Értelmezésében a fair play több mint a szabályok betartása, benne foglaltatik a barátság, a tisztelet; a fair play nem csak viselkedés, hanem gondolkodási mód is, amely elutasítja a csalást, a doppingot, az erőszakot, a zaklatást, a kizsákmányolást, a korrupciót. Egyértelműen pozitív fogalom, amely mind az egyén, mind a társadalom szintjén elősegíti a fejlődést. A sportot széles társadalmi összefüggésben értelmezi. A fair play elterjesztésében meghatározza a kormányzatok, a sportszervezetek, valamint az egyén feladatait és felelősségét (Európa Tanács, 1992/2001).

A fair play meghatározásában Yildiran (2012), aki a versenysport oldaláról közelít, kiemeli a sportolók erőfeszítéseit, hogy tudatosan, határozottan és következetesen kövessék a szabályokat a verseny során, még akkor is, ha a körülmények azt megnehezítik. A sportolótól elvárják, hogy megtagadja a tisztességtelen előny kihasználását az esélyegyenlőség fenntartása érdekében, és ne ellenségként tekintsen ellenfeleire, hanem inkább olyan egyénekként és partnerekként értékelje őket, akik ugyanolyan jogokkal rendelkeznek, és ugyanúgy szükségesek a játékhoz, mint saját maguk.

Itt szeretnénk kiemelni még egy fogalmat az angol szaknyelvből, amelynek igazi magyar megfelelője talán nincs, ez a *gamesmanship*. Ezt akkor használjuk, amikor egy játék során a résztvevők betartják ugyan a szabályokat, így a klasszikus értelemben nem csalnak, de valamilyen erkölcsi szabályt mégis átlépnek. Ilyen lehet az ellenfél szándékos idegesítése, hogy valamilyen szabálytalanságot kövessen el, de ilyen lehet egy technikai vagy taktikai csalás is.

Kutatási előzmények

Shields és Bredemeier (1994) rámutatnak, hogy a fizikai aktivitás a gyermekjátékokon keresztül az alkalmazkodással és a barátságok kialakulásával lefekteti az egyén erkölcsi fejlődésének alapjait. Farkas (2017) hasonló megállapítást tesz, miszerint a sport és ezzel együtt a fair play szellemisége képes az egyént morálisan magasabb szintre emelni.

Ez a megközelítés Piaget-nál (1978) is megfigyelhető, aki szerint a fizikai aktivitás minden pszichológiai fejlődés és strukturális növekedés gyökere. Ebből a szempontból a sporton keresztül történő erkölcsi nevelés folyamatában a felelősség a testnevelő tanárra hárul. Ez a helyzet önmagában is elegendő ahhoz az elképzeléshez, hogy a testnevelés elősegítheti a jellemfejlődést, mert az erkölcsi nevelésben a viselkedésfejlesztési folyamat nagyon könnyen megoldható a gyakorlati tevékenységek révén. Ebben az összefüggésben nyilvánvalóan kiemelt jelentőséggel bír, hogy a testnevelő tanárok mennyire tartják fontosnak a tisztességes játékot, és milyen módszereket alkalmaznak a fair play oktatására.

A fair play-hez kapcsolódó hazai és nemzetközi kutatások két csoportra oszthatóak. Egyrészt kidolgoztak egy-egy fair play programot, amelyekben különböző korosztályokat,

sportolókat és nem sportolókat vizsgáltak. A programok elején és végén mérték validált mérőeszközökkel (tesztek, indexek, skálák) a fair play-hez, csaláshoz, taktikai csaláshoz kapcsolódó attitűdjüket.

A másik csoportba olyan kutatások tartoznak, amelyekben az erkölcsi ítélethozatalt és annak a sport általi fejlődését mérték. A szerzők minden esetben abból a nézetből indultak ki, hogy a sporttevékenység pozitív irányba befolyásolja a személyiséget, és döntő szerepet játszik az erkölcsi fejlődésben, ezáltal sportszerű viselkedést alakíthat ki.

A tanulmányok sorából kettő magyar szerző vizsgálatát emeljük ki.

Farkas (2017) 2012-ben végzett el egy reprezentatív vizsgálatot Magyarország felnőtt lakosságának körében. A vizsgálat célja volt felmérni a lakosság ismereteit a fair play-ről. Az eredmények alapján azt láthatjuk, hogy a megkérdezettek többségének (46%) a fair play kifejezés nem mond semmit. Akik tudtak a kérdésre válaszolni, elsősorban a sportszerűséget és a tiszta játékot nevezték meg a fair play jelentéseként. A kérdések elemzésén tovább haladva megállapíthatjuk, hogy a magyar felnőtt lakosság a fair play-t a sport területével kapcsolja össze, de egyetértenek azzal is, hogy az élet minden területén szükséges lenne az eszme alkalmazása, és hogy a mai élsportra inkább a mindenáron való győzni akarás a jellemző.

A sport elüzletiesedésének kutatói problémájából indult ki Hideg (2020) vizsgálata. Kutatási eredményei már nemzetközi kitekintést adnak a fair play jelentésével kapcsolatban. A vizsgálat középpontjában a fair play jelentéstartalma, szellemisége, eszmeisége és fejlődése áll, valamint ennek megítélése két korcsoport (10–15 éves általános iskolások és főiskolások, egyetemi hallgatók) által, hat országban. A kutatás célja, hogy értékelje, meghatározza és összehasonlítsa a diaszpóra magyarság (magyar, ukrajnai, romániai, szerbiai magyar) és az Európán kívüli fiatalok (malajziai, kenyai) hozzáállását a fair play jelentéséhez. A kérdőív 17 kérdést tartalmazott. A 6 országból 669 fiatal vett részt a felmérésben. A hat ország Magyarország (n = 126), Kenya (n = 205), Malajzia (n = 60), Ukrajna (n = 165), Románia (n = 44) és Szerbia (n = 87) volt. A vizsgálat érdekessége a szerző által alkotott fair play index. A kérdőívben hat versenyszituációt vázolt fel, és a résztvevőknek el kellett dönteni három lehetőség közül, hogyan cselekednének. A hat válasz fair play index alapján 0 és 12 közötti értéket vehetett fel, és a magasabb értékek a „fairebb" viselkedést jelezték. Összességében eredményei azt mutatják, hogy a megkérdezett fiatalok sportszerűen viselkednének a felvázolt helyzetekben. A felmérés résztvevőinek fair play index-átlaga 9,00 volt.

A másik vizsgált kérdéskör a fair play jelentéstartalmára vonatkozott. A fair play-jel leggyakrabban azonosított fogalmak mind pozitívok voltak, és a résztvevők viszonylag kis hányada társított hozzá negatív kifejezést. A legtöbben az őszinteséget, az igazságosságot, a másik fél iránti tiszteletet és a barátságot jelölték meg.

Amikor megvizsgáljuk a fair play oktatásban betöltött szerepéről szóló tanulmányokat, amely vizsgálatunk fontos elemét képezi, látható, hogy az erkölcsi nevelés viselkedésfejlesztési folyamata könnyen megoldható lenne egy gyakorlati tevékenység/program által (Shields és Bredemeier 1994).

Az erkölcsi fejlődés a testnevelésórák és sportfoglalkozások egyik központi célja kellene, hogy legyen az oktatás minden szintjén. Erre hívja fel a figyelmet több vizsgálat is, amelyben a fiatalok erkölcsi ítélehozatali képességét mérték és fejlesztették (Cecchini és mtsai, 2007; Domínguez és mtsai, 2021; Hassandra és mtsai, 2007).

A kutatások azt mutatják, hogy a speciálisan előkészített programok hatékonyan működnek a testnevelésórákon és a sportfoglalkozásokon is. Ha a szakirodalmat áttekintjük, a témakörben találunk olyan tanulmányokat, amelyek a fair play oktatására vonatkoznak, sőt fair play programok sikeres megvalósulását mutatja be. (Azevedo, Vidoni és Dinsdale, 2016; Gibbons és Ebbeck, 1997; Giebink és McKenzie, 1985; Vidoni és Ulman, 2012).

Az erkölcsi fejlődés tehát nem spontán módon jelenik meg a testnevelésben, ezért a tanároknak tudatosan kell alkalmazniuk a fairplay-oktatást. Ebből a szempontból előtérbe kerül az a kérdés, hogy a testnevelő tanárok tudnak-e eleget a fair play-ről és oktatás-módszertani lehetőségeiről.

A kutatás módszertani háttere

A kutatás célja és a kutatói kérdések

A vizsgálat célja felmérni, hogy a testnevelő tanárok a fair play oktatására milyen módszereket alkalmaznak, és milyen attitűddel rendelkeznek az ismeretek átadására az eltérő kulturális környezetben.

Kutatói kérdéseink:

K1: Milyen jelentéstartalmat kapcsolnak a testnevelő tanárok a fair play fogalmához?
K2: Fontosnak tartják-e a fair play szellemiségének tanítását a felnövekvő generációk számára?
K3: Az oktatási programoknak/tanterveknek része-e a fair play oktatása?
K4: Milyen oktatási módszereket alkalmaznak a pedagógusok?
K5: Ismernek-e, illetve rendelkezésükre áll-e szakmai anyag és eszköz a tudás és gyakorlati tapasztalat átadására?

Az interjúkból nyert nyers adatokat a „tartalomelemzési technika" (Yıldırım és Şimşek, 2008) segítségével elemeztük és értelmeztük. Az adatkódolás szakaszában a résztvevőktől félig strukturált interjú módszerrel gyűjtött véleményeket minden kutató adatkódoló fájl létrehozásával összegezte. Minden testnevelő tanár az országának megfelelően kapott egy országkódot és egy sorszámot (pl. TR1; HU3, KE3). A legfontosabb koncepciólistákat a kutatási kérdések alapján készítettük el. A teljes megbízhatóság kedvéért a kutatók által készített összegzőlistákat először lefordíttattuk két fordítóval angolra, majd összehasonlítottuk azokat. Így biztosított volt a kutatók közötti következetesség az adatok kódolásában. A kutatásban kategóriákat hoztunk létre az interjúban használt kérdésekre adott válaszok figyelembevételével. A kutatási eredmények belső megbízhatóságának és érvényességének növelése érdekében gyakran idézzük a tanárok véleményét.

A vizsgálati minta jellemzése

A kutatásban 26 testnevelő tanár vett részt, 10 török, 10 magyar és 6 kenyai tanár. A résztvevőkre vonatkozó részletes demográfiai információkat az 1. táblázat tartalmazza.

A tanítási tapasztalataikat vizsgálva a magyar testnevelő tanárok átlaga 14,3 év, a kenyai testnevelő tanároké 12,5 év, a török testnevelő tanároké pedig 10,8 év volt. A sportvezetői tapasztalatok vizsgálatakor kiderül, hogy a kenyai tanárok közül rendelkeznek a legtöbben vezetői tapasztalattal, őket a magyar, majd a török tanárok követik. Míg Törökországban és Magyarországon egyenlő azoknak a testnevelő tanároknak a száma, akik iskolai csapatokat edzenek, addig minden kenyai testnevelő tanár rendelkezik aktív edzői tapasztalatokkal. Minden résztvevőnk 5–8. osztályos diákokat tanít. Megkérdeztük a tanárokat arról is, hogy korábban a fair play témakörével kapcsolatban voltak-e mélyebb ismereteik. A válaszok alapján azt láthatjuk, hogy a török kollégák jelentős többsége, a kenyai pedagógusok mindegyike nemmel válaszolt, míg magyar szempontból minden testnevelő szerzett információkat a fair play-ről korábban. Előbbi eredmények rögtön meg is kérdőjelezhetnék a török és kenyai testnevelők alkalmasságát

a fairplay-oktatás vonatkozásában, hiszen mélyebb ismeretekkel nem rendelkeznek. Ennek ellenére az interjú folytatásában tudtak példákat mondani a fair play gyakorlatban történő átadására.

1. táblázat. A vizsgálati minta összetétele, jellemzői

	Törökország	Magyarország	Kenya
Nem			
Férfi	5	2	5
Nő	5	8	1
Szakmai tapasztalat (év)	10,80	14,30	12,50
Sportvezetői tapasztalat			
Igen	4	5	6
Nem	6	5	0
Edzői tapasztalat			
Igen	7	7	6
Nem	3	3	0
Oktatott évfolyam			
5–8 osztály (10–13 évesek)	10	10	6
Volt-e a fair play-ről korábban ismerete?			
Igen	1	10	0
Nem	9	0	6

Az alkalmazott interjú bemutatása

E kutatás adatait egy strukturált, nyílt végű kérdésekből álló interjún keresztül szereztük be. A világjárvány miatt az adatokat online interjúk formájában gyűjtöttük. Az interjú demográfiai információkkal kapcsolatos kérdéseket is tartalmazott. A megkérdezésben szereplő nyílt végű kérdéseket azért készítettük el, hogy információkat gyűjtsünk a kutatás három alproblémájáról. Az első kérdéscsoport a fair play definíciójával, a második csoport a fairplay-oktatás fontosságával kapcsolatos, az utolsó pedig a fair play oktatásban alkalmazott módszereit vizsgálta. Az interjúkat az egyes országok anyanyelvén alkalmaztuk a résztvevőkre. Az alábbiakban felsoroljuk a vizsgálat résztvevőinek feltett kérdéseinket.

I. A fair play jelentéstartalmára vonatkozó kérdéscsoport
1. Mit jelent Önnek a fair play?
2. Ha a fair play fogalmát kellene értelmeznie, hogyan magyarázná azt el?

II. A fair play oktatásának fontosságára vonatkozó kérdéscsoport
3. Fontosnak tartja-e a fair play eszmeiségének átadását a testnevelésórákon és sportfoglalkozásokon?
4. Tanítja-e a diákokat a fair play szellemében történő cselekedetekre?
5. A tantervben szerepel-e a fair play oktatása? Kötelező vagy választható az oktatása?

III. A fairplay-oktatás módszertanára vonatkozó kérdéscsoport

6. Hogyan tanítja a fair play-t a diákoknak? Tudna konkrét példákat mondani?
7. Milyen módszertan segítségével tudja a diákjainak elmagyarázni a fair play jelentését, lényegét? Tudna példákat mondani?
8. Van/ismer-e olyan szakmai anyagot (könyv, jegyzet, szakcikk), amely segít a fair play elméletének és gyakorlatának oktatásában?
9. Szükségesnek tartaná-e az ilyen szakmai anyagok készítését?

Eredmények

A fair play jelentéstartalmára vonatkozó kérdéscsoport

Az első kérdéskörben kettő kérdést vizsgáltunk meg: egyrészt mit jelent a fair play a megkérdezett pedagógusnak, másrészt hogyan magyarázná el azt másoknak.

A 2. táblázat szemlélteti a fair play jelentésére vonatkozó válaszokat. Ha az összes választ nézzük, láthatjuk, hogy a leggyakrabban a másik ember tiszteletben tartása, a sportszerűség és a szabályok tiszteletben tartása/betartása hangzik el a válaszokban. Ha a vizsgált országokra bontva elemezzük a válaszokat, Törökország eredményei egybecsengenek az összesített eredménnyel. Magyarország megkérdezett pedagógusai közül legtöbben a sportszerűséget adták meg válaszként, Kenya esetében a legtöbben a másik ember tiszteletben tartását azonosítják a fair play fogalmával.

2. táblázat. A fair play jelentéstartalmára vonatkozó kérdéscsoport

1. A fair play jelentése			
K1: Mit jelent Önnek a fair play?	**Törökország (TR)**	**Magyarország (HU)**	**Kenya (KE)**
A másik fél tiszteletben tartása	TR (1, 2, 5, 7, 8, 10)	HU (1, 3, 5, 10)	KE (4, 5, 6)
Őszinteség/becsületesség	TR (4, 6, 9)	-	-
Emberségesség	-	HU (1, 5, 7)	KE (3)
Sportszerűség	TR (3, 8)	HU (1, 2, 4, 5, 7, 9, 10)	-
A szabályok tiszteletben tartása/betartása	TR (2, 6, 7, 9, 10)	HU (3, 5)	KE (1, 5)
Esélyegyenlőség	-	HU (5, 8)	KE (2)
K2: Ha a fair play magyarázatát kérnék Öntől, hogyan magyarázná el?			
A másik fél tiszteletben tartása	TR (1, 2, 3, 6)	HU (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10)	KE (4, 5, 6)
Őszinteség/becsületesség	TR (4, 7, 8, 10)	HU (3, 5)	KE (3, 4)
Esélyegyenlőség	TR (6)	HU (8, 9, 10)	KE (1, 2)
Esélyegyenlőség	TR (5)	HU (1)	-
A szabályok tiszteletben tartása/betartása	TR (4)	HU (4, 10)	KE (1, 4, 5, 6)
Sportszerűség	TR (9)	-	-

A megkérdezett török, magyar és kenyai testnevelő tanárok a másik ember tiszteletben tartásaként magyaráznák el a fair play fogalmát. A kulturális eltérésekből adódóan a török kollégák kiegészítenék ezt az őszinteséggel/becsületességgel, a magyarok az egyenlőséggel, a kenyaiak pedig a szabályok tiszteletben tartásával. Néhány példa az interjúkból a fair play jelentéstartalmához kapcsolódó kérdéskörben:

Török pedagógusok:

> „Minden egyén és szabály tiszteletben tartása a sportban és/vagy a játékokban."
>
> „Tiszteletteljes viselkedés mindenki számára. Legyünk tisztelettudóak minden helyzetben."
>
> „A fair play az a tiszteletteljes hozzáállás és viselkedés, amelyet a versenyeken a formális szabályok betartásán túl mutatunk."

A válaszokból látható, hogy a tisztelet, a másik fél tiszteletben tartása helyzettől függetlenül rendszeresen megjelenik.

Magyar testnevelők:

> „Sportszerűség, tisztelet az ellenfélnek. Számomra a fair play fontosabb, mint a győzelem."
>
> „Amikor fair play-t mondunk, az első és legfontosabb gondolatunk az, hogy elismerjük és tiszteletben tartjuk ellenfeleinket, játékostársainkat, versenyzőink eredményeit. A fair playben sok mindent figyelembe kell venni, nem csak magunkat. Természetesen a sportoló köteles a saját feladatára koncentrálni, de fontosnak tartom azt is, hogy ne zárjuk ki a külvilágot, a versenyzőtársakat. A tiszta becsületes versenyt mindig keresni kell."

A testnevelők a tisztességes játék fontosságának hangsúlyozása mellett kiemelik az egyenlő esélyeket is. A fair play fogalmát összetett jelenségként értelmezik, amely szerint mindenkinek egyenlőnek kell lennie.

Kenyai testnevelőtanárok:

> „Véleményem szerint a fair play a tanulásról és a szabályok helyes használatáról szól. […] A szociális szabályok megtanulásáról is szó van. Kulcsfontosságú maga a példakép személye. A gyerekek úgy tanulnak a fair play-ről, hogy figyelik, mit mondasz és teszel. Mint tanár segítened kell a gyermeket tisztességesen játszani a megfelelő játékok kiválasztásával, a szabályok magyarázatával és a gyermek dicséretével."
>
> „Egyenlő versenyfeltételek megteremtése annak érdekében, hogy minden játékosnak vagy csapatnak egyenlő esélye legyen a győzelemre."
>
> „Ez az a tisztelet, amelyet a tanuló mutat a lefektetett szabályok és általában az erkölcsi szabályok betartása iránt."

Az afrikai tanárok esetében a szabályok betartása és betartatása fordul elő gyakrabban a válaszokban. Mindez természetesen megköveteli a megfelelő foglalkozás kiválasztását és a szabályok ismertetését is.

A fair play oktatásának fontosságára vonatkozó kérdéscsoport

A második kérdéskörben a fair play oktatásának fontosságával foglalkoztunk. Ahogy korábban már leírtuk, itt három kérdést tettünk fel az interjúalanyainknak. Minden megkérdezett fontosnak tartja a fairplay-oktatást, és mindannyian azt válaszolták, hogy tanítják is a fair play-t az osztályukban.

A kérdéskör utolsó kérdése arra vonatkozott, hogy a tantervnek része-e a testnevelés órákon belül a fairplay-nevelés, és ha igen, akkor kötelező vagy szabadon választható jelleggel. Kenyában kötelező témakörként van jelen a tantervben, Magyarországon elsősorban szabadon választhatóként jelölték meg, Törökországban pedig a kötelező válaszok voltak a jellemzőek.

Érdekes lehet megvizsgálni, hogy a vizsgált országokban milyen heti rendszereséggel tartanak testnevelésórát, amelynek keretében a pedagógusoknak lehetőségük van a fair play ismeretanyagának a tananyagba integrálására. Törökországban a közoktatásban heti egy alkalommal van testnevelésóra 2 óra időtartamban.

Kenya még ennél is érdekesebb, ott heti öt testnevelésóra szerepel a tantervben, de pedagógusfüggő, hogy valóban a testnevelés valósul meg az órákon, vagy egy másik, a fiatalok érdekeit és esélyeit az egyébként roppant esélyegyenlőtlen közoktatási rendszerben jobban szolgáló tantárgy (pl. matematika, írás, olvasás, nyelv) oktatása.[1]

Utánanéztünk a magyar vonatkozásoknak is ezzel kapcsolatban, és a Nemzeti Alaptantervben (2020) az 5–8. osztályosokra vonatkozóan három helyen találtuk meg a fair play kifejezést:

Kizárólag fogalom meghatározás szintjén kétszer említik a *Testnevelés és népi játékok* és az *Önvédelmi és küzdősportok* témakörökben.

Emellett az 5–8. osztályosok általános jellemzése fejezetben a következőket fogalmazzák meg: „A tanulók a versengésen alapuló mozgásformákat szeretik, melyek – jól megszervezett, kooperációs elemekben gazdag, a társak eltérő képességeit tiszteletben tartó, a fair play szellemiségét prioritásként kezelő viselkedésmintákkal – kontrollált módon kiválóan gyakoroltathatók.” (NAT, 2020. 5.) Mindebből látható, hogy kizárólag pedagógusfüggő, hogy a fiatalok milyen szinten és milyen mélységben ismerkednek meg a fogalommal és a hozzá tartozó eszmeiséggel, mélyebb tartalommal.

Néhány példa az interjúkból:

Török pedagógusok:

> „Fontosabb, hogy a tanár példakép legyen, mint az oktatás biztosítása, mert az embereknek mindenhol tiszteletteljesen kell viselkedniük, a sportoló embereknek tiszteletet kell mutatniuk a saját környezetükben. Az embereknek meg kell tanulniuk az egyetemes etikát, erkölcsöt és tiszteletet.”

> „Ez nagyon fontos. Még akkor is, ha a diákok nem sportolók, példaként említhetik a helyes vagy helytelen viselkedést. A diákoknak meg kell tanulniuk a helyes viselkedést az osztályban is.”

1 Erre és hasonló, a kenyai oktatási rendszerben uralkodó anomáliákra Hideg (2017, 2018, 2020) több tanulmányában is felhívja a figyelmet.

Magyar testnevelők:

„Igen, de nem csak testnevelés órákról van szó. Ami azt illeti, bármelyik órán lehet vele foglalkozni, Pl. ne gúnyolódjanak a másik személlyel, ha a társuk rossz választ ad, vagy ne tegyenek sértő megjegyzést a másikra az osztályzata miatt."

„Természetesen, azt hiszem, ez nagyon fontos."

Kenyai testnevelőtanárok:

„Nagyon fontos… Megszünteti a megkülönböztetést és fokozza a fegyelmet a tanulási folyamat során."

„Igen, nagyon fontos. Ez azért van, mert a fair play a sport olyan eleme, amelynek a tanterv részét kell képeznie, és nem csak a verseny során a játékszabályoknak."

A kulturális sajátosságok ebben az esetben is felszínre kerülnek: a törökök sokat említik ennél a kérdésnél is a tiszteletet, a magyarok az esélyegyenlőséget, a kenyaiak a szabályok fontosságát.

A fairplay-oktatás módszertanára vonatkozó kérdéscsoport

Amikor a testnevelő tanárokat arról kérdeztük, hogy milyen módszert alkalmaznak a fairplay-oktatásban, azt tapasztaltuk, hogy a teljes mintára elsősorban a helyes és helytelen magatartás értékelése, valamint az elméleti információk átadása volt a jellemző, de említik az empátia fejlesztését is.

Ha a vizsgált országokat egyesével vesszük górcső alá, Törökországban a megkérdezettek a helyes és helytelen magatartás értékelését, valamint az empátia fejlesztését alkalmazzák. Magyarország és Kenya esetében elsősorban az elméleti információk átadására helyezik a hangsúlyt, de magyar testnevelők megemlítik még a játék során történő helyes viselkedésminták kialakítást, a kenyaiak pedig a cselekvés általi tanulást (3. táblázat).

3. táblázat. A fair play oktatásának módszerei (Forrás: saját szerkesztés)

A fairplay-oktatás módszertana			
K6: Hogyan tanítja a fair play-t a diákoknak? Tudna konkrét példákat írni?	**Törökország (TR)**	**Magyarország (HU)**	**Kenya (KE)**
Elméleti információk	**TR (4, 7)**	**HU (4, 5, 8, 10)**	**KE (2, 3, 4, 6)**
Példaképmutatás	TR (2, 9)	-	-
Empátiafejlesztés	**TR (2, 3, 4, 5, 10)**	**-**	**-**
Megerősítés	TR (2, 3)	-	-
Helyes és helytelen viselkedés értékelése játék során	**TR (1, 2, 4, 5, 9, 10)**	**HU (1, 3, 6, 10)**	**-**
Gratuláció a játék végén	TR (3, 5, 6)		-
Vizuális tanulás (videók és képek alkalmazása)	**TR (8)**	**HU (5, 9)**	**-**
Cselekvés általi tanulás	TR (7)	HU (7)	KE (1, 5, 6)
Direkt szituációk előidézése	**-**	**HU (2, 7)**	**-**

Néhány példa az interjúkból a harmadik kérdéskörben:

Török pedagógusok:

„Azzal segítem a tanulási folyamatot, hogy elmagyarázom, hogyan kell viselkedni a verseny vagy a játék során."

„Azt tanítom, hogy megtapsolják a győztest és a vesztest a játékokban."

„Azt tanítom, hogy gratuláljanak a győztesnek. Gondoskodom arról, hogy a csapatok ugyanolyan erősek legyenek a versenyben. Amikor veszítenek, azt mondom nekik, hogy ez csak egy játék, és legközelebb jobban fog sikerülni."

„Ha helytelen viselkedést tapasztalok a játék során, leállítom a játékot, és elmagyarázom, mi a helyes viselkedés. Elmagyarázom a helyes viselkedés fontosságát a győzelemben és a vereségben."

„Azt mondom a győztesnek, hogy ne örüljön. Azt mondom a vesztesnek, hogy ne reagálja túl."

„Azt tanítom, hogy a meccs után a tanítványaim gratuláljanak egymásnak."

„Híres sportolók videóit nézzük, és beszélünk a fair playről."

Magyar testnevelők:

„A meccsek végén azt mondom a gyerekeknek, hogy ha mindent megtesznek azért, hogy a csapatuk jól játsszon, akkor nem kaphatnak szemrehányást."

„Játék közben egy-egy szituációnál megállítom a játékot és megbeszéljük az adott cselekedetet, miért volt helytelen vagy miért helyes és példamutató."

„A tudástranszfer verbális és vizuális módon történik. Nagy hangsúlyt fektetek a tapsra, és szeretem a páros, a csoportos és a csapatmunkát foglalkoztatási formaként használni. Mint írtam, játszanak és játékokat vezetnek, fel kell készülniük önállóan bizonyos témából, és mindenkitől elvárom a fegyelmet, figyelmet a társai irányába. Osztályfőnökként is (mint testnevelőként is) határozottan lépek fel az esetleges osztályon belüli feszültségekkel, igazságtalanságokkal szemben. Kis és nagyobb csoportos esetmegbeszéléseket is szívesen tartok. Kollégáimat is gyakran keresem meg az osztályomba járó gyerekek miatt."

Kenyai testnevelő tanárok:

„Elmagyarázom nekik a fair play jelentését, példákat viszek a teljesítményfokozó szerek használatának visszaszorítására a fair play szellemének fenntartása érdekében.

Gyakorlati és elméleti órákon a vérdoppingról mint etikátlan gyakorlatról beszélek a diákoknak."

Megvizsgáltuk, hogy a megkérdezett testnevelők rendelkezésére állnak-e vagy ismernek-e szakmai anyagokat, amelyek segítik a felkészülésüket a fair play elméletének

és gyakorlatának átadására. Ha a teljes mintát vizsgáljuk, a többség nem ismer ilyen szakmai anyagot, vagy nem áll az a rendelkezésére. Míg a megkérdezett török tanárok többsége ismer és használ szakmai anyagokat, ez a magyar és kenyai testnevelőknél nem jellemző.

Tovább vizsgálva a kérdéskört láthatjuk azt is, hogy ezek az oktatást segítő anyagok elsősorban videók vagy cikkek/könyvek.

Összességében azt a tapasztalatot vonhatjuk le, hogy a vizsgált országok egyikében sem számoltak be megfelelő szakmai felkészülést segítő tananyagokról. Ezt támasztja alá az is, hogy mindegyik testnevelő tanár kiemelte az interjúk végén, hogy fontos és szükséges lenne olyan tananyag fejlesztése, amely alkalmazkodik a generációs sajátosságokhoz is.

Az interjú tapasztalataiból adódóan azonban meg kell fogalmaznunk némi kritikát a kollégákkal kapcsolatban. Az egyértelműen látszik, hogy elkötelezettek a fiatalok tanításának irányába, fontosnak tartják a fair play-t és annak oktatását is, azonban ez a gyakorlatban nem valósul meg maradéktalanul. Problémát látunk a kollégák motivációjában is, hiszen a nemzetközi tudományos kutatásokban már találunk – ahogy ezt mi is említettük korábban – kidolgozott, bevált intervenciós programokat.

Következtetés és javaslatok

Napjainkban a fair play-jel ellentétes, tisztességtelen magatartások növekedése szükségessé teszi a testnevelés és a sport révén történő sportszerű, tisztességes magatartásra való nevelést. A technológia fejlődésével, az erőszakos virtuális játékok népszerűvé válásával a diákok viselkedése negatív irányba változott. Az iskolatársak zaklatása, a másik személy érzéseinek figyelmen kívül hagyása és az ezzel járó önközpontú megközelítés komoly intézkedéseket igényel az iskolai környezetben is.

Az első kérdéskörben felmértük, hogy a megkérdezett testnevelő tanárok hogyan határozzák meg a fair play fogalmát. Itt a teljes mintát vizsgálva a legjellemzőbb válasz a másik ember tiszteletben tartása volt. Tiszteletben tartani valakit annyi, mint elfogadni őt olyannak, amilyen, értékelni a személyiségét (Dillon, 1992). Az „emberek tiszteletének" szerves része az önbecsülés. Ha valaki nem tiszteli a másikat, az azt jelzi, hogy a személy nem tisztelheti önmagát sem (Tuxill és Wigmore, 1998).

A mai profi sportban is gyakran találkozunk a tisztelettel, és gyakran hangsúlyozzák, próbálják tudatosítani az elfogadást nyelvi, faji, vallási és nemi hovatartozástól függetlenül. Nem ritka azonban az sem, hogy a sportolok figyelemfelkeltő esélyegyenlőséget és szolidaritást jelképező cselekedetére a szurkolók negatívan, agresszívan (bekiabálás, kifütyülés) reagálnak. Különösen aggasztó mindez, ha gyermekek is részt vesznek benne.

A második kérdéskörünk a tanároknak a fairplay-oktatás fontosságáról adott válaszaiból állt. Amikor a tanárok válaszait megvizsgáltuk, látható volt, hogy mindhárom csoportra érvényes, hogy a fairplay-oktatás fontos, bár kevés a rendelkezésre álló eszköz ehhez. Az általunk korábban említett sikeres programok és vizsgálatok, azt gondoljuk, mindenképpen kiindulási alapot jelenthetnek a szakma számára egy komplex program kidolgozására.

Így jutunk el a kutatás legfontosabb témájának számító témához, a fair play oktatási módszereinek vizsgálatához. A török, a magyar és a kenyai tanárok válaszai azt mutatják, hogy a fair play oktatása nem szisztematikusan történik meg, egy előre kidolgozott program/tanterv/óraterv kereteiben. Kétségtelen, hogy csak a játékok során tapasztalt helytelen viselkedésről való beszélgetés vagy a játék végén egymásnak történő gratuláció nem lesz elegendő a fejlődéshez. A tanároknak különböző módszereket (kiscsoportos játékok,

kooperatív játékok, erkölcsi dilemma megoldó tevékenységek) kell alkalmazniuk a fair play magatartás fejlesztésére.

A szerzők szerint a webes technológiák használata a fairplay-oktatásban szintén pozitívan járul hozzá a diák-tanár és a diák-diák kommunikációhoz, az osztálytermi légkörhöz és a tanulási légkörhöz. Ezt erősíti az a kutatás is, ami a SARS 2 – Covid–2019 idején zajlott, és az IKT oktatás minőségét vizsgálta, és amely megállapította, hogy a reál tantárgyak oktatását is egy adatbank segítségével tudják megerősíteni a tanárok, és az IKT oktatási gyakorlatukat ez tudná segíteni (Végh és mtsai, 2021). Fontos megemlíteni az oktatás módszertani stratégiáinak szabad megválasztását, hogy a lehető legmegfelelőbb módszert használják az oktatás során a tanárok, vagyis szabadon dönthessenek a modern módszerek megválasztásában (Tigyiné P, 2015).

A török, a magyar és a kenyai tanárok válaszai azt mutatják, hogy a fair play oktatása nem szisztematikusan történik meg, egy előre kidolgozott program/tanterv/óraterv kereteiben. Kétségtelen, hogy csak a játékok során tapasztalt helytelen viselkedésről való beszélgetés vagy a játék végén egymásnak történő gratuláció nem lesz elegendő a fejlődéshez. A tanároknak különböző módszereket (kiscsoportos játékok, kooperatív játékok, erkölcsi dilemma megoldó tevékenységek) kell alkalmazniuk a fair play magatartás fejlesztésére.

Nincs rövidebb út a fair play megértéséhez és megértetéséhez. Ez csak egy szisztematikus és holisztikus oktatási és képzési program keretében történhet meg. Az első lépés, azt gondoljuk, a leendő pedagógusok és természetesen a testnevelő tanárok, edzők egyetemi képzése kell, hogy legyen. A mintatantervben szükséges fair play kurzus indítása, ehhez pedig egyetemi jegyzet elkészítése.

Összességében elmondható, hogy mindhárom, egymástól eltérő kultúrában (török, magyar, kenyai) komoly hiányosságok fedezhetőek fel, különösen a tanárok fair play-jel kapcsolatos mélyebb ismeretanyagában, és ezáltal az oktatás módszereinek ismerete és alkalmazásának terén is. Bár a testnevelő tanárok fontosnak tartják a fair play eszmeiségének átadását, az kimerül a beszélgetésben és a szabályok betartatásában, esetleg a játék utáni gratulációban. Továbbá kevés a rendelkezésre álló szakmai anyag és talán a pedagógusok motivációja is az önfejlesztésre. Mindennek javítása érdekében oktatáspolitikai intézkedések meghozatala szükséges.

Hideg Gabriella

Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Fizioterápiás és Sporttudományi Intézet

Gülfem Sezen-Balcikanli

Gazi Egyetem Sporttudományi Kar

Ayşegül Gamze Ceren

Turkish Education Association

Irodalomjegyzék

Azevedo, L., Vidoni, C. & Dinsdale, S. (2016). Effects of 'Fair Play Game' strategy on Moderate to Vigorous Physical Activity in physical education. *Physical Educator, 73*(4), 757–776. DOI: 10.18666/tpe-2016-v73-i4-7115

Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M. & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science, 7*(4), 203–211. DOI: 10.1080/17461390701718497

Coakley, J. J. (1982). *Sport in society.* (2nd ed.) Mosby.

Declaration on Sport (1964). International Council of Sport and Physical Education (ICSPE) in cooperation with UNESCO.

Dillon, R. S. (1992). Care and Respect. In Cole, E. B. & Coultrap-McQuinn, S. (szerk.), *Explorations in Feminist Ethics: Theory and Practice.* Indiana University Press.

Domínguez, B. N., Cerrada Nogales, J. A., Abad Robles, M. T. & Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2021). The Development of Fair Play in Physical Education and School Sports: A Systematic Review. *European Journal of Contemporary Education, 10*(2), 308–323. DOI: 10.13187/ejced.2021.2.308

Gibbons, S. L. & Ebbeck, V. (1997). The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education, 17*(1), 85–98. DOI: 10.1123/jtpe.17.1.85

Giebink, M. P. & McKenzie, T. L. (1985). Teaching sportsmanship in physical education and recreation: An analysis of interventions and generalization effects. *Journal of Teaching in Physical Education, 4*(3), 167–177. DOI: 10.1123/jtpe.4.3.167

Európa Tanács (2001). *Európai Sport Charta és Sport Etikai Kódexe*. http://www.europatanacs.hu/pdf/CM_Rec(1992)13. Strasbourg.

Farkas, P. (2017). A fair play társadalmi megítélése Magyarországon 2012-ben. In Vermes, K. & Farkas, P. (szerk.), *A fair play ereje?! Tények és értékek a 21. századi sport világában*. Testnevelési Egyetem. 61–72.

Hassandra, M., Goudas, M., Hatzigeorgiadis, A. & Theodorakis, Y. (2007). A fair play intervention program in school Olympic education. *European Journal of Psychology of Education, 22*(2), 99–114. DOI: 10.1007/bf03173516

Hideg, G. (2020). *A fair play múltja, jelene és értéke*. Fakultás Könyvkiadó.

NAT (2020). *Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára. Testnevelés 5–8. évfolyam*. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8 Utolsó letöltés: 2022. 06. 15.

Piaget, J. (1978). *Szimbólumképzés gyermekkorban.* Gondolat Kiadó.

Sezen-Balçikanli, G. (2012). Social networking in physical education: undergraduate students' views on Ning. *Turkish Online Journal of Distance Education, 13*(2), 277–290.

Shields, L. L. D. & Bredemeier, L. J. B. (1994). *Character development and physical activity*. Human Kinetics.

Stevenson, C. L. (1975). Socialization effects of participation in sport: A critical review of the research. *Research Quarterly, 46*(2), 287–301. DOI: 10.1080/10671315.1975.10616679

Tigyiné Pusztafalvi, H. (2015). Oktatási módszerek és oktatásszervezési módok. In Betlehem, J. (szerk.), *Egészségügyi szakmódszertan*. BME Tanárképző Központ.

Tuxill, C. & Wigmore, S. (1998). 'Merely Meat'? Respect for Persons in Sport and Games. In Mcnamee, M. J. & Parry, S. J. (szerk.), *Ethics and Sports*. Routledge. 104–116.

Yildiran, Í. (2012): Fair Play: An Etymological, Semantic and Historical Study. *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences,* 16(4), 3–18.

Yildiran, Í. & Sezen-Balçikanli, G. (2020). Fair play eğitimi. In Koca, I. C. (szerk.), *Sporda Psikososyal Alanlar I*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı) Seçkin Yayıncılık.

Végh, V., Soltész-Várhelyi, K. & Pusztafalvi, H. (2021). Általános iskolai pedagógusok attitűdjeinek mintázatai a koronavírus járvány következtében bevezetett digitális oktatási rend első hulláma alatt. In Buda, A. & Molnár, G. (szerk.), *Oktatás – informatika – pedagógia 2021 tanulmánykötet.* Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet. 271–285.

Vermes, K. (2017). A fair play értékvilága és morális dilemmái. In Vermes, K. & Farkas, P. (szerk), *A fair play ereje?! Tények és értékek a 21. századi sport világában*. Testnevelési Egyetem. 37–53.

Vidoni, C. & Ulman, J. D. (2012). The fair play game: Promoting social skills in physical education. *Strategies, 25*(3), 26–30. DOI: 10.1080/08924562.2012.10592149

Absztrakt

A fair play szellemében történő nevelés a sport minden szintjén és területén feladat, de különösen fontos az iskoláskorúak, leendő edzők, testnevelők és tanárok képzése során. Tapasztalataink szerint a sportban eltöltött évek és az ott szerzett tapasztalatok önmagukban nem garantálják a sportszerű magatartásra vonatkozó értékorientáció kialakulását. Tanulmányunk célja megvizsgálni, hogy a különböző kultúrákból érkező testnevelő tanárok milyen szinten tudják alkalmazni a fair play-re nevelés módszereit, illetve alkalmazzák-e azt. Online interjúk keretében 9 különböző kérdést tettünk fel az interjúalanyoknak, a kérdések nyílt végűek voltak. A megkérdezettek három ország – Törökország, Magyarország, Kenya – testnevelő tanárai voltak. Az első kérdéskörben arra vonatkozóan tettünk fel kérdéseket, hogy a tanárok hogyan határozzák meg a fair play-t. A második kérdéskör a fair play szellemében történő nevelés fontosságáról, az utolsó pedig az általuk az oktatás során alkalmazott módszerekről szólt. A mintában összesen 26 fő, 10 török, 10 magyar és 6 kenyai testnevelő tanár vett részt. Az interjúk során adott válaszokat kvalitatív adatelemzési technikával elemeztük. Összességében elmondható, hogy mindhárom egymástól független kultúrában (török, magyar, kenyai) komoly hiányosságok fedezhetőek fel, különösen a tanárok fair play-jel kapcsolatos mélyebb ismeretanyagában, és ezáltal az oktatás módszereinek ismerete és alkalmazása terén is. Bár a testnevelő tanárok fontosnak tartják a fair play eszmeiségének átadását, az kimerül a beszélgetésben és a szabályok betartatásában, esetleg a játék utáni gratulációban. Továbbá kevés a rendelkezésre álló szakmai anyag és talán a pedagógusok motivációja is az önfejlesztésre. Mindennek javítása érdekében oktatáspolitikai intézkedések meghozatala szükséges.

Kulcsszavak: fair play-re nevelés, sportszerűség, testnevelő tanárok, nemzetközi kitekintés

Újragondolt kötelezők

Lőrincz Andrea – Nagy Ádám: Égi megbízás – Az ember tragédiája

A Molnár Ferenc A Pál utcai fiúk *című regénye nyomán készült interaktív kalandkönyv (Nagy, Trencsényi és Veszprémi, 2020) után idén megjelent Lőrincz Andrea és Nagy Ádám* Égi megbízás *című kötete, amely Madách Imre* Az ember tragédiája *című művét dolgozza fel hasonló koncepció mentén. Mindkét kötetet egy-egy olyan klasszikus magyar irodalmi alkotás ihletett, amely már hosszú évtizedek óta megkérdőjelezhetetlenül szerepel az iskolai olvasmányok listáján. Míg* A Pál utcai fiúk *az egyik legkedveltebb (ha nem a legkedveltebb) kötelező olvasmány a diákok körében (ld. pl. Gombos, 2009), addig Madách drámájának befogadása mind a nyelvezet, mind a gondolati tartalmak jellege miatt kifejezetten nehéz a középiskolások számára, ezért A*z ember tragédiája *esetében egyáltalán nem mellékes kérdés, hogy miként lehetne közelebb hozni a művet a mai olvasókhoz.*

Alapozgatós kalandkönyv vagy játékkönyv műfaja nem újkeletű, a ’80-as és ’90-es években kifejezetten népszerűek voltak az ilyen jellegű fantasy-sorozatok (pl. Steve Jackson és Ian Livingstone *Fighting Fantasy* kötetei), így jelen esetben az újdonság erejét sokkal inkább a választott tematika adja. A klasszikus magyar irodalmi műveket oly módon dolgozzák át a szerzők, hogy az olvasó a történet főhősének bőrébe bújva aktív részesévé válik a cselekmény alakításának, így a lineáris olvasás helyett saját döntései mentén halad az egyes szövegelemek között lapozgatva. Ez a fajta olvasásmód sokkal közelebb áll a digitális közegben megjelenő, hipertextualitásra épülő, szimultán olvasási és gondolkodási stratégiához, tehát egyáltalán nem szokatlan vagy ismeretlen a mai diákok számára. Az egyéni választások pedig nemcsak a történet kibontakozását segítik, hanem személyes preferenciáink, így végső soron saját magunk mélyebb megértéséhez is hozzájárulhatnak.

Lőrincz Andrea és Nagy Ádám könyve az emberi lét alapkérdéseit boncolgató Madách-mű újragondolása, melyben olvasóként az első ember, Ádám szerepében járhatjuk végig a történelmet. Az eredeti művel ellentétben Ádám itt nem csupán sodródik az eseményekkel, hanem döntéseivel aktívan részt vesz mind a saját, mind az emberiség jövőjének formálásában. A fejezetek végén felkínált lehetőségek közötti választások és a választások következményei határozzák meg a történet végkimenetelét egyéni és társadalmi szinten egyaránt, így különösen hangsúlyossá válik a személyes felelősség kérdése. Vajon végül sikerül-e elnyerni Éva kezét? Milyenné formáljuk a jövő társadalmát? Sikerül-e megmenti a bolygónkat? – Mindez nagymértékben saját döntéseinktől függ. Az Úr és Lucifer között dúló harc tétje az ember, az emberiség, és azt is az

olvasó határozza meg, hogy ez a küzdelem miként végződik. Az „égi küldetés" szerint Ádám szerepében végig kell járnunk a történelem nagy korszakait, miközben Lucifer azon fáradozik, hogy megakadályozza ennek a parancsnak a teljesítését, és a küzdelem feladására késztessen.

Az eredeti műben szereplő korok és helyszínek mellett újak is felbukkannak a kötetben, de nem szükségszerű mindet bebarangolni. Ádám útja itt is az Édenből (Paradicsomból) indul, majd az ókori Egyiptom, Athén és Róma, a középkori Bizánc, a reneszánsz Prága, a forradalmi lázban égő Párizs és a 19. századi London következik, viszont ezek után ellátogathatunk akár a 20. század eleji New Yorkba is, ahol megpróbálhatjuk megfékezni a világjárvánnyá alakuló spanyolnáthát, vagy Berlinbe, a közvetlenül Hitler hatalomra kerülését követő időszakban. Majd 2018-ba csöppenünk, a disztópikus hangulatú Budapestre. Az itteni események határozzák meg, hogy miként zárul a történet, és hogy Pekingben, a Marson, a Szemétszigeten vagy éppen Bécsben folytatjuk utunkat. A történelmi helyszínekhez hasonlóan a távoli jövőben játszódó négy rész, még ha lazábban is, de ismét kapcsolódik az eredeti műhöz, mondanivalóját tekintve megfeleltethető egy-egy színnek a drámából: Peking – falanszter, Mars – űr, Szemétsziget – jégkorszak, Bécs – az édenen kívül.

Döntéseink határozzák meg, hogy mely helyszíneket járjuk be, és hogy az adott helyen és időben milyen szerepbe kerülünk. Választhatjuk a klasszikus mű cselekményéhez leginkább hasonló szerepkört és eseménysort, de lehetőségünk van kipróbálni teljesen új változatokat is. Így például Egyiptomban nemcsak fáraók, hanem rabszolgák is lehetünk, Athénban meghatározhatjuk, hogy Miltiadész hadvezér vagy egy felszabadított szolga nézőpontjából követjük végig az eseményeket, Rómában Jézus tanítványává válhatunk, Bizáncban (Konstantinápolyban) kolduló szerzetesként is megjelenhetünk, Párizsban pedig akár a radikális Saint-Just bőrébe is bújhatunk. Bármelyik szerepet is választjuk, döntési helyzetek sokasága követi egymást, amelyek segítségével nemcsak *Az ember tragédiájá*ban felvetett eszméket és azok megvalósulását vizsgálhatjuk, hanem az adott társadalmi keretek közötti egyéni cselekvési lehetőségeket is.

A kötet – formájából adódóan is – azt hangsúlyozza, hogy mindig, minden korban van választási lehetőségünk, és választásunk egyáltalán nem mellékes, hiszen nem csupán személyes életünkben, hanem össztársadalmi szinten is befolyásolja az események menetét. Az egyéni és a közösségi érdekek egymásnak feszülése minden fejezetben meghatározó, és az olvasóra van bízva, hogy eldöntse egy-egy kiélezett helyzetben: a személyes boldogulását helyezi-e előtérbe, vagy inkább a szűkebb és tágabb közösségéért tenne. Az utazás azonban csak akkor érhet maradéktalanul boldog véget, ha közben az egyéni és társadalmi szükségletekre egyaránt kellő figyelmet fordítunk, és a természeti erőforrásokkal is jól gazdálkodunk.

A kötet – formájából adódóan is – azt hangsúlyozza, hogy mindig, minden korban van választási lehetőségünk, és választásunk egyáltalán nem mellékes, hiszen nem csupán személyes életünkben, hanem össztársadalmi szinten is befolyásolja az események menetét. Az egyéni és a közösségi érdekek egymásnak feszülése minden fejezetben meghatározó, és az olvasóra van bízva, hogy eldöntse egy-egy

kiélezett helyzetben: a személyes boldogulását helyezi-e előtérbe, vagy inkább a szűkebb és tágabb közösségéért tenne. Az utazás azonban csak akkor érhet maradéktalanul boldog véget, ha közben az egyéni és társadalmi szükségletekre egyaránt kellő figyelmet fordítunk, és a természeti erőforrásokkal is jól gazdálkodunk.

A döntési szituációk lehetőséget teremtenek a diákoknak, hogy megvizsgálják, valójában milyen célok, motívumok és törekvések mozgatják őket, és ezáltal jobban megismerjék saját magukat. Szembesülnek vele, hogy döntéseik minden esetben – akár nem várt – következményekkel járnak, és befolyásolják más emberek viselkedését is. Kipróbálhatják, hogy milyen mértékben változtatja meg az események menetét, ha egy-egy ponton más lehetőséget választanak, és ha nem elégedettek a végkifejlettel, újrakezdhetik az egyszemélyes szerepjátékot.

A számtalan történetvariáció közötti eligazodást segíti az egyes színek közötti átjárási lehetőségeket szemléltető ábra, illetve a kötet végén lévő, adott szempontok mentén kitölthető útinapló. A szövegben szereplő idegen szavak helyes értelmezéséhez pedig a könyvhöz tartozó szószedet magyarázatai járulnak hozzá.

A kalandkönyv olvasása nem igényli feltétlenül az eredeti mű ismeretét, anélkül is érthető és könnyen követhető, viszont a befogadói élményt gazdagítja az irodalmi előismeretek megléte. A szöveg rímes prózában megírt párbeszédes részei elkülönülnek a narratív szövegrészektől, és azon túl, hogy megidézik az eredeti Madách-mű verses formáját, számos parafrázist és kiragadott idézetet tartalmaznak nemcsak *Az ember tragédiájá*ból, hanem számos más magyar és világirodalmi szerzőtől (pl. Vörösmarty Mihály, Arany János, Radnóti Miklós; W. Shakespeare, J. W. Goethe, C. Baudelaire). Az irodalmi utalások többsége olyan alapművekre irányul, amelyek az általános és középiskolai magyartanítás szerves részét képezik, így a figyelmes diákolvasók is felfedezhetik a kötetre jellemző szerteágazó intertextuális kapcsolatrendszert.

Az *Égi megbízás* a klasszikus történetet aktualizálva, a mai diákok életkori sajátosságaihoz és érdeklődési köréhez igazítva, a populáris kultúra eszköztárát alkalmazva kínál izgalmas interaktív utazást a történelem és egyben saját személyiségünk mélyebb megismeréséhez. Otthoni, szabadidős olvasásra vagy a kötelező Madách-mű mellé, választható olvasmányként is ajánlható középiskolások számára.

Manxhuka Afrodita

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Lőrincz, A. & Nagy, Á. (2022): *Égi megbízás – Az ember tragédiája*. Athenaeum Kiadó.

Irodalom

Gombos, P. (2009). „Ó, mondd, te mit választanál!" A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában. *Elektronikus Könyv és Nevelés, 11*(2). https://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/gp_0902.htm Utolsó letöltés: 2022. 12. 21.

Nagy, Á., Trencsényi, L. & Veszprémi, A. (2020): *A Pál utcai küldetés*. Athenaeum Kiadó.

Abstracts

Investigating the application of active learning methods among primary and secondary school teachers

Gréta Bánfi– Erzsébet Korom

Abstract

This paper presents the results of a questionnaire survey which inquired about primary and secondary school teachers' (n=182) use of different learning organisational- and teaching methods. There was a particular focus on active learning, its judgement, and the difficulties of spreading it as perceived by teachers. The survey took place in schools in four cities in the Southern Great Plain region. The 43-item paper-based questionnaire consists of four sections, each with good reliability (Cronbach's alpha: 0.86-0.92). Data were analysed and compared by school type, in humanities/sciences subsamples based on teachers' subjects, and in three subsamples based on professional experience. Results show that the teachers included in the study consider teaching objectives related to active learning to be important, but that there are differences in the use of active learning methods across the subsamples. In primary schools, individual-, pair- and group work are more common and active learning methods are more widespread. Computer-assisted learning, inquiry-based learning, and student experimentation are more frequently used by teachers who teach sciences, and mainly by those at the beginning of their careers. Among the difficulties related to active learning, teachers in both types of schools highlighted the lack of curricular support, the appropriate teaching materials and teaching support materials, as well as time constraints and large class sizes. The least perceived problem is methodological uncertainty. Those with the least professional experience have the most methodological difficulties, but those who have been in the profession for more than 20 years are often uncertain about the use of active learning methods. Participation in training has a positive impact on the use of active learning methods.

Keywords: active learning, instructional methods, teachers' questionnaire survey, primary and secondary school

Factors influencing attitudes toward distance education on a sample of primary school students living in disadvantaged regions

Karolina Eszter Kovács – Kitti Mercz-Madarassy

Abstract

The investigation of disadvantaged children is a priority area concerning both education and health. The more negative attitudes towards learning, lower academic achievement and more negative manifestations of non-academic achievement indicators such as health and sport among disadvantaged young people have been highlighted in several studies. However, little attention has been paid to pandemic-specific investigations of the recent years. Although research has been conducted on the impact of pandemic COVID-19 on young people's education and social inclusion, very few studies have focused on young people in rural and disadvantaged areas. In the present study, we aim to explore attitudes towards distance education and the factors that influence them in a disadvantaged sample (N=305) of 7-8th grade students studying in disadvantaged settlements. In our questionnaire, attitudes towards distance education were investigated using a 16-item instrument in Hungarian (based on Dlugosz, 2022), and the impact factors were measured using validated instruments of well-being, perceived stress and peer support, as well as independent questions on support and academic achievement, in addition to social background variables. The results indicate that four factors (learning difficulties, poor health, time management and safety, and distance learning preference) can be distinguished in the attitudes toward distance education. Concerning social background, the effects of gender, type of settlement, deprivation and

objective financial status can be identified in distance learning preference and perceptions of poor health. Regarding the health indicators, the protective role of support from teachers and the hindering role of stress indicators were found. The role of variables related to academic performance was not significant. Overall, the factors influencing attitudes towards distance education partly follow the trends of the factors influencing perceptions of traditional education. However, it is necessary to stress the manifestation of the pandemic, in its crisis nature, which highlights the role of components such as peer support, certain stress components, or even the disadvantage itself. These segments need to be highlighted, and, in case of a similar crisis, particular attention should be paid to prevention and intervention strategies focusing on these factors.

Keywords: remote education, attitude analysis, disadvantaged situation, health, social support

Investigation of the effectiveness of prison education among female prisoners

Barbara Di Blasio – Adrienn Ács-Bíró

Abstract

In our study, we present the empirical data used by international research to prove the effectiveness and usefulness of education in prisons. The goal of our research is related to this, the establishment of female prisoners' profile of from the point of view of education and training, which is also a neglected area on international level. In our study, we used a measuring device that can be easily incorporated and applied in the prison education system. With the Cognitive Profile Test, we measured three main areas: cognitive abilities, information processing, school skills. We sought the answer to the following question: to what extent the current school preparation supporting reintegration contribute to the social reintegration of women after release. Based on our results, the studied group shows a significant difference compared to the characteristics of the adult population serving as reference group. Deficiencies in the cognitive areas necessary for the development of a life management strategy supporting reintegration are significant. It was confirmed that women's strengths in education (attention, holistic thinking) and their advantageous skill level has not been exploited yet. There is no targeted help for their weaknesses (school skills, abstraction, sequential thinking), so the impact of the improvements is contingent. Our research confirmed that the methodology of prison education organized on the model of the majority school is not very effective for female convicts who struggle with a complex network of problems.

Keywords: female prisoners; ability profile; special pedagogy; return to society; methodology of prison education

Attempts of restricting the professional authority in the secondary school teacher training after the great war

Imre Garai

Abstract

Modern professional occupations including the professional groups which exercised authority over secondary teacher training emerged in Hungary in the second half of the 19th century. Their professional field was monopolized by the bureaucratic regulatory system of the state thanks to the close cooperation between the ministerial branch and the professionals. However, this partnership broke up during the Great War and the era following it. In this study, through the personal nominations of the secondary teacher training institution, the initiated changes in the curriculum of the teacher training institution and the reform of the training of PE teachers are investigated from the perspective of whether the professional group scrutinizing the secondary teacher training were deprofessionalized as a result of the endeavour of the state to intrigue into the internal affairs of the teacher training institutions. The current paper intends to present the preliminary results of a research project, which could be labelled as a deductive and idiographic type of investigation based on the examination of archival and secondary types of sources. Document analysis of archival sources and secondary literature review were employed as primary methodologies. Out of the main research questions of the research project, the analytical aspect of revealing the nature of the connection and its changes between the Ministry of Religion and Public Education and the professional institutions of secondary teacher training are investigated

in this study. The previously mentioned measures almost resulted in the dissolution of the boundaries of the theoretical-ideological frames of secondary teacher training, which were solidified before 1920 and played a crucial role in monopolizing the scrutiny over secondary teacher training. Additionally, the cessation of the previously established ideological background of the teacher training could have led to limiting the operation of professional institutions based on professional competencies. Thus, it would have resulted in an immediate deprofessionalization of the professional group. Even though the professional institutions managed to evade the immediate deprofessionalization through a fortuitous involvement of an influential politician, who was in favour of the argument of the professionals against the planned measurements of the ministry. Still, this did not result in decreasing the recurrence of state intrusions in the rest of the Horthy-era.

Keywords: secondary school teacher training, teacher training institute, reform of PE teacher training, deprofessionalization

Measurement and evaluation expected of teachers – in the light of a research

Anikó Bánné Mészáros

Abstract

Professional requirements towards teachers are described as teacher competencies, in which no. six elaborates educational assessment. Self-assessment in the educational institution, school inspection and certification process by external delegate were investigated regarding the fulfilling the requirements. Successful execution of the nine teacher competencies presents a variable challenge for each teacher. We researched how the teachers participating in the preparatory training for the professional examination at the Faculty of Pedagogy of the Károli Gáspár Reformed University evaluate their own performances regarding competence 6: which requirements make them face difficulties and which do not. Content analysis of students' essays was conducted on students' essays. Our research is based on the content analysis of these essays. Competence 6th contains 10 indicators (subareas). We examined which indicators were mentioned; which were stated 100% achievable; and in what proportion indicators were considered easy or difficult to achieve by teachers in different areas of public education (kindergarten, primary- and secondary school). Kindergarten teachers mentioned 44% of the indicators, while primary- and secondary school teachers mentioned 52.5%. In all groups, the proportion of positive answers was very high, over 80%. The number of indicators that were considered successfully completed were seven among kindergarten teachers, four among lower-grade elementary teachers, and two among secondary school teachers. All indicators were mentioned to some extent, but indicators 6.1-4 and 6.8 were mentioned by less than half in all groups. It was found that teachers try to fulfil the requirements; the difficulties at different school levels are distinct; and declaration of professional difficulties is typically not followed by an action plan to improve.

Keywords: Iskolakultúra, teacher competence, educational assessment

Fair play teaching methods among Turkish, Kenyan and Hungarian physical education teachers – qualitative examination

Gabriella Hideg– Gülfem Sezen-Balcikanli – Ayşegül Gamze Ceren

Abstract

Education in the spirit of fair play is a task at all levels of the sport, but it is especially important in the training of schoolchildren and future coaches, physical educators and teachers. In our experience, the years spent in sports and the experience gained there do not in themselves guarantee the development of a value orientation for sport-like behaviour. The aim of our study is to examine the level at which physical education teachers from different cultures can and do apply fair play education methods.

In the framework of online interviews, 9 open-ended questions were asked. The respondents were physical education teachers from three countries - Turkey, Hungary, and Kenya. The first question asked how teachers define fair play. The second question was about the importance of fair play education, and the last one asked about the methods they used in fair play education. The

sample included 26 physical education teachers, 10 Turkish, 10 Hungarian and 6 Kenyan physical education teachers. The responses to the interview questions were analysed using a qualitative research method. Results show that physical education teachers in all three cultures believe in the importance of fair play education, but the methods they use are not sufficient to teach fair play successfully and effectively.

Keywords: Fair Play education, teaching methodology, physical education teachers, international review