

AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG
Neveléstudományi Folyóirat

Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet
Pécs, 2021

Vol. VI. 1-4. (2021)

SZERZŐK

Barna Viktor, igazgató, kutatótanár Pécsi Hajnóczy József Kollégium
Belényi Emese, egyetemi adjunktus, PKE GTK HTT
Csovcsics Erika, PhD hallgató, PTE BTK NTI OTNDI
Fridrich Máté, PhD hallgató, PTE BTK NTI OTNDI
Horváth Gergő, egyetemi hallgató, Wlislócki Henrik Szakkollégium
Jakab Natália, PhD hallgató, PTE BTK NTI OTNDI
Kovács Cintia, egyetemi tanársegéd, Újvidéki Egyetem MTTK
Réti Júlia, PhD hallgató, PTE BTK NTI OTNDI
Szabados Péter, PhD hallgató, PTE BTK NTI OTNDI
Szabóné Pongrácz Petra, PhD hallgató, PTE BTK NTI OTNDI
Szigeti Mónika, PhD hallgató, PTE BTK NTI OTNDI
Túri Krisztina, angol nyelvtanár és munkaközösség vezető, Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium, Kollégium, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola

Szerkesztőbizottság: Arató Ferenc, Dezső Renáta Anna, Varga Aranka, Kéri Katalin

Főszerkesztő: Arató Ferenc

Olvasószerkesztő: Fridrich Máté

A számot lektorálta: Arató Ferenc, Varga Aranka

Lapterv: Kiss Tibor Noé

Kiadja: Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs

Felelős kiadó: Varga Aranka

ISSN: 2415-9484

Nyomtatta és kötötte: Bolko-Print. Kft. (7631, Pécs, Fűzes dűlő 23.)

Ügyvezető: Szabó Péter



A kiadvány a Pécsi Tudományegyetem – EFOP-3.4.3-16-2016-00005 „Korszerű egyetem a modern városban: Értékközpontúság, nyitottság és befogadó szemlélet egy 21. századi felsőoktatási modellben” projekt keretében készült.

Tartalom

Műhely

Multiperspektíva – Fridrich Máté:

A gamifikáció és a konstruktivista neveléstudomány lehetséges kapcsolódási pontjai.....5

Dialogus – Szabados Péter:

Választójog 16 éves kortól – elég érettek az iskolák?19

Diverzitás – Csovcsecs Erika:

A választott magántanulóság: otthonoktatás és tanulókörök magyarországi megjelenése29

Inklúzió – Horváth Gergely:

Az önszabályozó nyelvtanulás elindításának támogatása39

Multiperspektíva – Túri Krisztina:

Változó világ, változó tanárszerep53

Napló

Jakab Natália:

Esélyteremtés lehetőségei a digitális világban.....67

Barna Viktor:

A tantermen kívüli, digitális nevelés-oktatás hangsúlyossá válásának hatása a középiskolai kollégiumi foglalkozásszervezésre.....73

Szigeti Mónika:

Digitális munkarend a Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálatban a veszélyhelyzet idején: lehetőség vagy nehézség?.....81

Szabóné Pongrácz Petra:

Utak a „kisegítő” iskolából...89

Kovács Cintia – Námesztovszki Zsolt:

Egyszerű megoldások a távoktatás idején.....97

Belényi Emese:

IKT eszközök használata magyarországi és romániai magyar nyelvű speciális oktatási intézményekben.....103

Réti Júlia:

Hogyan éltem meg a digitális/online oktatást pályakezdő pedagógusként?113

Abstracts

FRIDRICH MÁTÉ

A gamifikáció és a konstruktivista neveléstudomány lehetséges kapcsolódási pontjai

A gamifikáció (FRIDRICH, 2020, DETERDING és mtsai, 2011a; DETERDING és mtsai, 2011b) napjaink egyik feltörekvő tanulásszervezési, értékelési és motivációs rendszere. Egységesen elfogadott definíció, valamint tudományosan feltárt kritériumrendszer hiányában azonban alkalmazására a pedagógiai gyakorlatban sokszor ad hoc módon kerül sor. Ennek kiküszöbölésére kutatásunk szerzős részét képezi egy olyan komplex gamifikációs keretrendszer kialakítása, amely világosan lehatárolt kritériumrendszerrel és definícióval segíti a játékosítás hazai és nemzetközi pedagógiai adaptálását és alkalmazását. Jelen tanulmány a gamifikációs modell megalapozásának részeként a konstruktivizmus (NAHALKA, 2002, 2013; VON GLASERSFELD, 1995), a szociális konstruktivizmus (JOHN-STEINER és MAHN, 1996; PALINC SAR, 1998; VYGOTSKY, 1978), valamint a rájuk épülő konstruktivista neveléstudomány és a gamifikáció lehetséges kapcsolódási pontjainak feltárására tesz kísérletet. Elméleti vizsgálatunkban áttekintjük a konstruktivizmus különböző megközelítéseit, majd a gamifikáció értelmezési keretei mentén feltárjuk azon didaktikai és koncepcionális jellemzőket, amelyek integrálása megfontolandó a gamifikációs keretrendszer későbbi kialakítása során.

Kulcsszavak: gamifikáció, oktatási keretrendszer, konstruktivizmus, konstrukcionizmus, neveléstudomány, motivációs rendszer

1. Bevezetés

Jelen tanulmány vizsgálatának középpontjában a konstruktivizmus, valamint a konstruktivista neveléstudomány kialakulásának és fejlődésének főbb nemzetközi és hazai folyamatai állnak, valamint ezzel összefüggésben a gamifikáció és a konstruktivizmus kapcsolatának elméleti vizsgálata. Ennek megfelelően jelen tanulmánynak nem célja a konstruktivizmus, a konstruktív neveléstudomány és a gamifikáció kialakulásának és történeti fejlődésének teljeskörű, részletes bemutatása. A vizsgálat megközelítésének fókuszpontját a konstruktivista neveléstudomány adja, amely kereteinek felvázolásán keresztül keresünk kapcsolódási pontokat a gamifikációval, mint motivációs keretrendszerrel.

A konstruktivizmus, mint ismeretelmélet, valamint az annak nyomán kialakult konstruktivista neveléstudomány napjaink népszerű tudományos megközelítései közé tartozik. Mindazonáltal teljeskörű megismeréséhez és megértéséhez szükséges áttekinteni a 20. századi filozófia azon jelentős irányait, amelyek közvetlenül hatottak a konstruktivizmus kialakulására. Ezek közé tartozik L. S. Vygotsky szociális konstruktivizmus elmélete, az 1960-as évektől a pszichológiában kibontakozó kognitív forradalom, amelyet olyan kutatók fém-

jeleznek, mint Kurt Lewin, Jean Piaget vagy Jerome Bruner, valamint a konstruktivizmusra az egyik legnagyobb hatást tevő, az 1970-es években kibontakozó posztmodern filozófia, amelynek nagy alakjai Michel Foucault, Jacques Derrida és Jean-François Lyotard.

2. A konstruktivizmus előzményei

A konstruktivizmus számos, a 20. században kifejlődő és megjelenő tudományos elméletre támaszkodik, amelyek közül kiemelt jelentőséggel bír Karl Popper *falszifikációval* (POPPER, 1997), valamint Thomas Kuhn *paradigmákkal* (KUHN, 2002) foglalkozó munkássága, amelyek a 20. század második felében jelentős hatást gyakoroltak a tudományos gondolkodásra (NAHALKA, 2002). A fentiekén kívül a konstruktivizmus nagyban támaszkodik a pszichológiában az 1960-as évektől kibontakozó kognitív fordulat eredményeire, amelyek közül azokat említjük meg, amelyek a legjelentősebb hatást gyakorolták a konstruktív neveléstudományra. A kognitívizmus a behaviorizmus, valamint általánosságban a pozitívista tudományfelfogás kritikájaként jelent meg, különös tekintettel az ismeretelméleti kérdésekre. Egyre több kognitívista kutató kezdte megkérdőjelezni a behaviorizmus módszertani és elméleti kereteit, különös tekintettel az inger-reakció folyamatokra, amely helyett egyre inkább a megismerésre, a tanulás folyamatára, a szubjektum kognitív folyamataira helyeződött át a kutatások fókuszára (ATKINSON és HILGARD, 2005). A kognitív fordulatot követő évtizedek során a kognitívizmus a pszichológia uralkodó paradigmájává nőtte ki magát azzal, hogy a vizsgálódások fókuszába a tanulást, azon belül is az információ-feldolgozást állította. További hatást gyakorolt a kognitív pszichológiai elméletek formálódására a 20. század második felében dinamikus fejlődő informatika, amely olyan fogalmak mentén szűrődött be a kognitívizmus elméleteibe, mint például az input. A kognitív tudományok konstruktivizmus felé mutató következő irányát adta a George Miller által 1956-ban publikált *rövid- és hosszútávú memória modell* (MILLER, 1956), amelynek hatására az elkövetkező évtizedekben a kognitívizmus olyan témákat emelt a vizsgálódások homlokterébe, mint például a szubjektum elméjében kialakuló reprezentációk, a környezeti észlelés, vagy az információátvitel és feldolgozás (EYSENCK és KEANE, 1997). A fenti elméletek mellett nagy hatást gyakorolt a konstruktivizmusra Jean Piaget *genetikus episztemológia* elmélete, amely az asszimilációs-akkomodációs folyamatokat hangsúlyozva előre vetíti a konstruktivizmus episztemológiai alapjait. Piaget a gyermekeket aktív, a környezet által nem determinált szubjektumoknak fogja fel, a gyermek tanulásában meghatározó folyamat az egyensúlyra törekvés: az új információ asszimilációja egyensúlyvesztést okoz, amely kapcsán a szubjektum a már fejében lévő sémához kapcsolja az új ismereteket, fokozatosan interiorizálja azokat (PLÉH, 2010).

A konstruktivizmus a kognitívizmus mellett a posztmodern filozófia elméleteire is jelentősen épít. A posztmodern, mint filozófiai-episztemológiai irányzat legnagyobb képviselői Foucault, Derrida és Lyotard voltak (NÉMETH, 2004, 2007, 2015a, 2015b). Alaptézisét Lyotard és munkatársai eredetileg 1979-ben megjelent *„A posztmodern állapot”* (magyarul: LYOTARD, 1993) c. művükben fogalmazták meg, miszerint az európai társadalmak poszt-indusztriális, az európai kultúrák pedig posztmodern korba léptek a 20. század második felében. Lyotard szerint nem léteznek már „nagy elbeszélések”, mint amelyek a felvilágosodástól kezdve átfogó narratívaként meghatározták a társadalom és a tudományos gondolkodást, áthatották a tudományos elméleteket. A posztmodernben nem léteznek átfogó történelem- és fejlődéskoncepciók sem, a modern alapvető optimista narratívájával szemben a posztmodern a metanarratívák megszűnéséről, szubjektív narratívákra eséséről beszél (LYOTARD, 1993). A posztmodern a tudomány területén kihangsúlyozza a módszertani pluralitást: nem zárja ki egyik korábbi paradigma, vagy tudományos irányzat metódusait

sem, amelynek oka azon felismerésben gyökerezik, hogy a tudás nem lehet objektív, mivel szubjektív tényezők befolyásolják (NÉMETH, 2015a, 2015b). A modernben erősen jelen lévő pozitivistá tudományfelfogást felváltja a kétely: a posztmodern a valóságra, mint egy állandóan változó folyamatra tekint elvetve a korábbi metanarratívák valóságot egyszerűsítő és tisztán láttató jellegét. A fenti megközelítések elméleti keretei adták meg a lehetőséget a konstruktivizmus koherens elméletté alakulására, amely napjainkra a neveléstudományi kutatás egyik meghatározó irányzatává nőtte ki magát.

3. A konstruktivizmus

A konstruktivizmus számos 20. századi elméletre építve alakította ki sajátos tanuláseméleti megközelítést, amely szerint a megismerő rendszerek maguk hozzák létre a tudást, amely nyomán maguk az ismeretrendszerek is konstrukció eredményei (AUSUBEL, 1968; GLASERSFELD, 1995; GUNSTONE, 1988; KARMILOFF-SMITH, 1992; MATURANA, 1988; NAHALKA, 2002; PALERMO, 1989; POPE és GILBERT, 1983; RIEGLER, 1994; VALERA és mtsai, 1991). A konstruktivizmus a különböző ismeretek befogadását nem a tudás elsajátítási folyamatként, hanem individuális tudáskonstrukciós folyamatként fogja fel. A tanulási folyamatokban nem tudásátadás zajlik (ld. konceptuális váltás): a tudást nem egy az egyben kapjuk, hanem minden esetben magunk hozzuk létre az új ismeretek és a már meglévő ismereteink mentén, így a tudásrendszerünk nem a külvilág objektív leképeződése, hanem egy szubjektív, folyamatosan változó rendszer (NAHALKA, 2002; VON GLASERSFELD, 1995). A kumulatív tudásfejlődési folyamatokkal szemben, amelyekben a tudás egy folyamatosan bővülő, kereteiben nem változó rendszer, a konstruktivizmus azt képviseli, hogy az egész kognitív rendszer teljes saját struktúrája átalakul a tanulási folyamat közben: az új ismeretek megváltoztatják a különböző tudáselemek kapcsolódásának rendszerét (NAHALKA, 2002; VON GLASERSFELD, 1995). Ez azonban nem jelenti azt, hogy a konstruktivizmus nem feltételez kapcsolatot a valóság és a tudás között.

A konstruktivizmus egyik központi fogalma az *adaptivitás (viabilitás)*, amelynek lényege, hogy a tanulási helyzetben az új ismereteket felhasználhatónak, alkalmazhatónak vagy kerülendőnek tartjuk, főleg akkor, ha alternatív ismeretek is rendelkezésre állnak. A tudás kapcsán a konstruktivizmus azt állítja, hogy hasonlóan az evolúciós folyamatokhoz az emberi kognitív rendszer elemei is szelekciós nyomásnak vannak kitéve (NAHALKA, 2002; VON GLASERSFELD, 1989, 1995): a sokféle tudás közül azok választódnak ki, amelyek a legadaptívabbnak bizonyulnak és folyamatosan alakulnak, kidolgozottabbá válnak a konstrukció következtében, amely alapvetően szubjektív folyamatként zajlik le. Többek között ezen megközelítésben köszön vissza a posztmodern metanarratívákkal kapcsolatos kritikája: a különböző tudásrendszerek alternatív tudásrendszerként jelennek meg, fennmaradásuk adaptivitásuktól függ (NAHALKA, 2002; VON GLASERSFELD, 1989, 1995). A konstruktivista neveléstudomány ennek mentén gondolkodik a tanítási folyamatokról: a tanulási folyamatban a tanár nem saját tudásrendszerét adja át a gyermekeknek, hanem különböző tudásrendszerek mentén indukálja a tanuló saját tudásrendszerének kialakulását.

4. Szociális konstruktivizmus

A konstruktivizmusnak a tudás konstruálásának kérdésében két ágát szokás megkülönböztetni. A *radikális konstruktivizmus* (NAHALKA, 2002, 2013; VON GLASERSFELD, 1989, 1995) a tudás konstruálásának folyamatát az egyénen belül zajló folyamatként fogja fel, míg a *szociális konstruktivizmus* (GERGEN, 2014; VYGOTSKY, 2000) a konstruálási folyamatot a „szociális

kognitív térben”, az interperszonális kölcsönhatások mentén értelmezi. A szociális konstruktivizmust megalapozó L. S. Vygotsky a gyerekek kognitív fejlődésének kapcsán az alábbiakat hangsúlyozza: „A tanulás különféle belső fejlődési folyamatokat ébreszt, amelyek csak akkor képesek működni, ha a gyermek interakcióba lép a környezetében lévő emberekkel és a társaival. A tanulás nem fejlődés; a megfelelően szervezett tanulás azonban mentális fejlődést eredményez, és számos olyan fejlődési folyamatot indít el, amelyek a tanuláson kívül nem lennének lehetségesek. A tanulás tehát a kulturálisan szervezett, specifikusan emberi pszichológiai funkciók fejlődési folyamatának szükséges és egyetemes aspektusa.” (VYGOTSKY, 1978: 83). A fentiekből eredően Vygotsky bevezette a *proximális fejlődési zóna* (a továbbiakban: ZPD) fogalmát, amelynek célja, hogy a tanulást a gyermek fejlődési szintjéhez igazítsa (PALINCSAR, 1998; VYGOTSKY, 1978). Érvelése szerint a tanulás és a fejlődés közötti kapcsolat megértéséhez szükséges különbséget tennünk a tényleges és a potenciális fejlődési szint között. A tényleges fejlődési szint azon cselekvésekre vonatkozik, amelyet a gyermek önállóan képes elvégezni, ellentétben a potenciális fejlődési szinttel (ZPD), amelyben a gyermek egy felnőtellel, vagy kompetensebb társaival együttműködve oldja meg a problémákat (PALINCSAR, 1998; VYGOTSKY, 1978).

A szociális konstruktivizmus nézőpontját erősíti, hogy az 1990-es években Vos és munkatársai kutatásai alapján rámutattak, hogy egy „szociokulturális forradalom” zajlik az oktatásban, amely kapcsán egyre erőteljesebben érvényesülnek az iskolán kívüli környezetben zajló tanulási folyamatok, amelyek elsajátítási folyamata interperszonális interakciókon keresztül történik (Vos és mtsai, 1995). Az azóta is zajló trendek tovább erősítették a szociális konstruktivizmus azon koncepcióját, amelyben a konstrukció középpontjában a társadalom és az egyén interdependenciája áll: az egyéni konstrukciós folyamatok nem önmagukban állnak, hanem függenek és összefüggenek az egyént körbevevő társadalmi és kulturális környezettel (JOHN-STEINER és MAHN, 1996).

5. A konstruktivista neveléstudomány

A konstruktivista neveléstudomány a konstruktivizmusból, mint ismeretelméletből indul ki, amelynek értelmében a gyermek a tudást nem egy ismeretátadási folyamat termékeként sajátítja el, hanem saját maga konstruálja. Ez a konstruálás kognitív értelmezési folyamatokban zajlik, amelyek során a tanuló az új ismereteket a már meglévő tudása segítségével feldolgozza, a meglévő és új ismeretek együttes alkalmazásával új tudás hoz létre (NAHALKA, 2013; VON GLASERSFELD, 1989). A konstruktivista neveléstudomány a tanulás kapcsán a következő alapvetésből indul ki, miszerint a tanulás egy igen tág értelemben egy rendszernek a rendszer fennállásához viszonyítottan nem elhanyagolható ideig ható, a rendszer fennmaradása szempontjából adaptív megváltozása, alkalmazkodás a környezethez (NAHALKA, 2013; VON GLASERSFELD, 1989). Ennek alapján a nevelés és a tanulás is elsődlegesen nem a nevelő személyétől (pl. szülők, tanárok), hanem magától tanulóól függ. A tanuló a tanulási folyamatban attitűdjét, tudását, személyiségét saját maga formálja a már meglévő, a fejlődés adott szintjén lévő személyiség struktúráján keresztül, amelyre a környezetéből érkező hatások kényszerítik létrehozva így új, adaptív struktúrákat (VON GLASERSFELD, 1995). Ezek a struktúrák a tanuló szubjektív nézőpontjából válnak adaptívá hasznosságuk megítélése nyomán.

A konstruktivizmus két irányzatának felfogása (a radikális és a szociális konstruktivizmus) eltér abban a tekintetben, hogy milyen mértékben meghatározó a környezet szerepe a fejlődés során. A szociális konstruktivizmus – mint azt fentebb körül jártuk – a szociális interakciók és a társas közeg fontosságát hangsúlyozza ki a fejlődés és a tanulás során, amelyben kiemelt szerepet kapnak a „szociális kognitív térben” létrejött és létrejövő konstrukciók (VYGOTSKY, 2000). A szociális konstruktivizmus egy olyan megközelítésként

jelenik meg a tudományos gondolkodásban, amely a tudásról a következőképpen nyilatkozik: „[...] a tudást nem empirikus tények vezérlik: az, hogy mi számít ténynek, a kulturálisan és történelmileg meghatározott közösségekre jellemző feltételezésektől, logikáktól, gyakorlatoktól és értékektől függ. Így a megfigyelések csak akkor támasztanak alá vagy cáfolnak meg egy elméletet, ha elfogadjuk az elmélet és a kutatási módszerek alapjául szolgáló a priori feltételezéseket.” (GERGEN, 2014: 1). Ezzel szemben a radikális konstruktivizmus az egyéni konstrukciós folyamatokra helyezi a hangsúlyt, amelynek kapcsán a környezet szerepe abban merül ki, hogy a tanuló folyamatosan teszteli az előzetesen konstruált kognitív sémáit a környezetben: amennyiben ellentmondásba kerül a tapasztalati világ a meglévő kognitív struktúrákkal, úgy megkérdőjeleződik a tudás adaptív jellege, amely új konstrukciós folyamathoz vezet (NAHALKA, 2002, 2013; VON GLASERSFELD, 1995). Ezt a folyamatot a konstruktivista pedagógia az *előrejelzés-cselekvés-visszacsatolás-előrejelzés* körforgásaként írja le. A konstruktivizmus egyik legfontosabb fogalma a *konceptuális váltás*, amelynek keretében az új, elsajátítandó tudás konfliktusba kerül a tanuló belső értelmező rendszerével, amelyet a tanuló értelmez, feldolgoz és hozzá kapcsol a már meglévő tudásrendszeréhez mindezt úgy, hogy az új tudásere hatására a teljes belső rendszer radikálisan alakul át (pl. az irodalmi művek nem csak azért vannak, mert meg kell őket tanulni). A konceptuális váltásnak több további feltétele is van (pl. a kialakuló új rendszer magyarázni tudja azokat, amelyeket az előző is tudott).

A konstruktivista neveléstudomány a fentiek mentén alakította ki a didaktikai elveit, amelyben felhasználja a szociális konstruktivizmus megközelítésében megjelenő elemeket is (pl. szociális mezőben konstruálódó tudás). A konstruktivista didaktika alapelvei az elméleti keretektől vezethetők le (NAHALKA, 2002; VIRÁG, 2013):

- **A tanítás, mint tanulási környezet:** a tanulási folyamat centrumában a tanulók egyéni tudásalkotási folyamatai állnak, így átértékelődik a pedagógusok feladata is a konstruktivista pedagógiában. A tanulási környezet mindig problémacentrikus, amelynek kapcsán a tanulók problémamegoldásait (a konstruktivizmusban nem léteznek általános, tudásterület-független képességek) segíti elő életszerű kontextusokba ágyazva.
- **Pedagógusok szerepe:** a pedagógusok szerepe a szakértelemben és a tanulási környezet lehetséges elemeinek, működésük törvényszerűségeinek, alkalmazásuk feltételeinek kialakításában merül ki. A pedagógus facilitátori szerepben segíti a tanulási folyamatot.
- **Problémamegoldás:** a tanulási környezetben előálló problémacentrikus tanulásban a tanulói autonómia és kezdeményezés elfogadása és bátorítása rendkívül fontos szempont. A fentiekén kívül kiemelendő a tanulói fogalomértelmezések vizsgálata a saját fogalomértelmezés előtérbe helyezése előtt, a tanár és a diák közötti kommunikáció ösztönzése (pl. nyitott kérdések), kellő idő biztosítása egy-egy kérdés feltétel után, kellő idő biztosítása a kapcsolatok konstrukciójára és metaforák létrehozására, a tanulók természetes kíváncsiságának táplálása, valamint a tanulási ciklus modell gyakori használata (kutatás, fogalom bevezetése, fogalom használata). Ezek mentén a konstruktivisták kiemelik a már meglévő tudáselemekre történő építés szükségességét: egy nem szakértői szinten álló tudásterület szakértői szint felé történő fejlesztését.
- **A tudásrendszerek struktúrája:** a konstruktivista pedagógia szerint a tudásrendszerek egymástól relatíve elkülönülő entitások, amelyek egymással kapcsolatban lévő elemekből épülnek fel (NAHALKA, 2002). A tudásrendszerek struktúrája egy olyan világmodellt alkot, amely a magyarázataink, cselekvéseink és előrejelzéseink hátteréül szolgál, jósága abban fogalmazódik meg, hogy mennyire adaptív. A környe-

zettel történő kölcsönhatás során ez a modell határozza meg a viselkedésünket és reakcióinkat.

- **Az előzetes tudás fontossága:** A konstruktivista didaktika alapvetően úgy építi fel a tanulási folyamat célját, hogy mindig az előzetes tudástartalmakra épít. Ezek a tudástartalmak a tudásrendszerek mentén létrejött világmódelből következnek, amelyek felmérése a pedagógus feladata.
- **Kontextuselv:** A konstruktivizmus nagy hangsúlyt fektet az életszerű helyzetek kialakítására a tanulási környezetben (pl. problémacentrikus tanulási helyzetek). Ezen helyzetek beemelésével az új ismeretek a későbbiekben könnyebben előhívhatóak lesznek életszerű helyzetekben, mivel a tanulók tudásrendszereihez kapcsolódnak közvetlenül. A fentiek megvalósítására a konstruktivista pedagógiai projektek alkalmazását javasolja.
- **A többféle megközelítés elve:** A konstruktivizmus erősen épít a pluralitásra és a különböző konstrukciók egyenlő kezelésére. Ebből kifolyólag a pedagógiai gyakorlatban az új ismereteket többféle nézőpontból kell bemutatni és a fogalmakat a tanulási folyamat korai szakaszában kell bevezetni, időt hagyva a konstruktív folyamatokra. Az elv abban a konstruktivista elképzelésben gyökerezik, hogy először az absztrakt fogalmak alakulnak ki, amelyek később konkretizálódnak. Ide kapcsolódik a szociális konstruktivizmusban is megjelenő pluralitási elv, mely szerint: *„A szociális konstruktivisták azt javasolják, hogy a megértésnek sokféle perspektívája van, és bármilyen kritériumok alapján is ítélkezünk közöttük, ezek közül a perspektívák közül valamelyikből indulunk ki. Így nincs végső mérce a perspektívák közötti megítélésre.”* (GERGEN, 2014: 4).
- **Differenciálás:** A differenciálás elve mögött húzódó konstruktivista gondolat az, hogy a tanulási folyamatban a pedagógusnak figyelembe kell vennie az eltérő tanulói tudásrendszereket, konstrukciókat. A tanulási folyamatot úgy kell szervezni, hogy minden tanuló a saját tudásrendszerére támaszkodva a legtöbbet tudjon kivenni. Ennek mentén a konstruktivista pedagógia elveti a közös tananyag és közös célok, követelményrendszerek elvét, hanem egy optimális fejlődést lehetővé tevő differenciált tevékenységrendszer kialakítását tartja szükségesnek.
- **Értékelési folyamatok:** A hagyományos didaktikával ellentétben a konstruktivista pedagógiában az értékelés nem csak a tanulói, hanem a pedagógusi munkára is vonatkozik. A kontextuselvnek meg kell jelennie az értékelésben. Mivel a tanulói konstrukciós folyamatokra a pedagógusoknak nincs közvetlen ráhatása, így a konstruktivista pedagógiában nagy hangsúlyt kap a tanulói önreflexió és önértékelés.

A szociálpszichológiával együtt kibontakozó kooperatív tanulásszervezés diskurzusában Arató Ferenc (ARATÓ, 2011, 2013, 2014) érvel a fenti szempontok érvényesülése mellett. Maga a kooperatív tanulásszervezés folyamatosan beépítette gyakorlatába a konstruktivizmus felismeréseit (DAVIDSON, 2021). Arató (ARATÓ, 2011, 2014) szerint a kooperatív diskurzus egy olyan paradigma jegyeit hordozza magán, amely ötvözi a radikális, a szociális konstruktivizmus, a dekonstruktivista diskurzus elemeit, valamint a szociálpszichológia Lewin és tanítványi láncolata által feltárt poszt-strukturalista felismeréseket. Értelmezésében a kooperatív paradigma alapelveire épülő struktúrák kialakítás egyben lebontása a diszkriminatív, antidemokratikus többnyire öröklött osztálytermi struktúráknak. Ebben az értelemben a kooperatív tanulásszervezés egy olyan szociális dekonstrukció, amely azáltal bontja le az öröklött, vagy újra alakított diszkriminatív struktúrákat, hogy kooperatív struktúrákat ajánl cserében. Lebont és konstruál egyszerre. Ezzel nemcsak a szociális konstruktivizmus szellemében nyit új teret, hanem garanciát nyújt az egyedi tudáskonstrukciók egyre magasabb teljesítményére – minden egyes tanuló esetében (DAVIDSON, 2021a;

JOHNSON és JOHNSON, 2021). Arató a Lewini akciókutatás szellemében azt is hangsúlyozza, hogy nemcsak a tanároknak, hanem a kutatókat szervező tudósoknak is együttműködésre épülő dekonstruktív akciókat („de-constr-actions”) szükséges végrehajtaniuk (ARATÓ, 2011, 2014; ZANK, 2020, 2021), amelyekben nem egyszerűen reagálnak a diszkriminatív struktúrára és leírják azokat, hanem egyenesen lebontják őket például kooperatív struktúrák kialakításával, ahogyan ez az elmúlt ötven évben a kooperatív tanulás diskurzusának normál tudomány méretű kutatási eredményeiből kirajzolódik (DAVIDSON, 2021b). A szociális konstruktivizmus, a szociális dekonstrukció, vagy a radikális konstruktivizmus oldaláról is ugyanaz a kérdés merül fel: a gamification mennyiben képes megnyitni a teret a tudáskonstruálás feltárt ösvényeinek.

6. A gamifikáció értelmezési keretei

Napjaink oktatási trendjeiben a konstruktivista neveléstudomány mellett számos más megközelítéssel találkozhatunk. Ezen új megközelítések keretein belül számtalan didaktikai újítással próbálkoznak mind a neveléstudományi szakemberek, mind a pedagógiai gyakorlat, amelyekben igyekeznek alkalmazni a legfrissebb neveléstudományi kutatások eredményeit és bizonyításait (pl. kooperatív paradigma). Ilyen módszertani megközelítésként jelent meg a nemzetközi diskurzusban a *gamifikáció* (DETERDING és mtsai, 2011b), amelyet viszonylag gyors adaptálással követett a magyar pedagógiai gyakorlat (BARBARICS, 2015; PRIEVARA, 2015). Mindazonáltal már a fogalom megjelenésétől kezdve problémaként jelent meg magának a jelenségnek a lehatárolása.

A gamifikációnak napjainkig nem létezik egységes, mindenki által elfogadott definíciója. A *gamifikáció* (gamification, játékosítás) kifejezést Nick Pelling brit játékfejlesztő használta először 2002-ben, amelyen az elektronikus eszközök játékszerű felületekkel való felgyorsítását és élvezhetőbbé tételét értette (PELLING, 2011). A kifejezés 2010 után vált igazán közsímserté Jesse Shell és Jane McGonigal prezentációi (MCGONIGAL, 2011; SCHELL, 2010) nyomán akkor is főleg játékfejlesztési környezetben. A leggyakrabban alkalmazott definíció 2011-ben született meg Deterding és munkatársainak kutatása nyomán, amely szerint a gamifikáció: *„A játéktervezés elemeinek használata játékon kívüli kontextusban.”* (DETERDING és mtsai, 2011b). A nemzetközi oktatásban a gyakorlatban is megvalósult (KAPP, 2012a; SHELDON, 2012) gamifikált tanulási folyamatok tapasztalatai elvezettek a gamifikáció oktatási szempontú definíálásához. Az oktatás területéhez köthetően Karl M. Kapp a következő definíciót alkotta meg: *„A gamification játékalapú működési elvek, játékesztétika és játéktervezői gondolkodás használata emberek lekötésére, cselekvésre sarkallására, tanulásának elősegítésére és problémák megoldására”* (KAPP, 2012b). A tanulási folyamatok kapcsán számos kutatás (pl. CERASOLI és mtsai, 2014; DAMSA és PUTZ, 2014; FLATLA és mtsai, 2011; HALAN és mtsai, 2010; HAMARI és KOIVISTO, 2013; HANUS és FOX, 2015; MEKLER és mtsai, 2013, 2017) folyt és folyik napjainkban is a gamifikáció hatásainak feltárására, azonban a legnagyobb problémát napjainkig az jelenti, hogy a kutatók eltérő módon közelítik meg a gamifikáció kérdését, valamint számos területen alkalmazott jelenségről van szó, amely megnehezíti annak értelmezését. Az oktatás területén eddig alkalmazott gamifikációs gyakorlatok is jelentős fogalmi zavart mutatnak, amely nyomán a gamifikáció a folyamat végén csak egy komplexebb értékelési rendszerként kerül beemelésre a magyar pedagógiai gyakorlatba (FRIDRICH, 2020). Mindazonáltal a nemzetközi diskurzusban formálódó szemlélet szerint a gamifikáció keretrendszer, amelynek legfőbb értéke a motivációs hatásaiban rejlik, azonban a különböző gamifikációs keretrendszerek (pl. BUNCHBALL, 2010; KUSUMA és mtsai, 2018; PFEIFFER és mtsai, 2020; YU-KAI, 2014) is a leggyakrabban használt gamifikáció fogalom átalakításával igyekeznek valamilyen új területen (pl. marketin, vállalatszervezés) gamifikált rendszere-

ket kialakítani. A fentiek mentén kutatásunk következő szakaszában a gamifikáció kritériumrendszerének vizsgálatára fókuszálunk, amelynek nyomán kísérletet teszünk egy új gamifikációs fogalom létrehozására, amely kifejezetten az oktatásban alkalmazott játékosítás pontos lehatárolására szolgál, amely folyamat részét képezi a gamifikáció és a konstruktivista neveléstudomány kapcsolódási pontjainak közelebbi vizsgálata.

7. A gamifikáció és a konstruktivista neveléstudomány kapcsolódási pontjai

A gamifikáció mind nemzetközi, mind magyar gyakorlati megvalósulásában játékos elemeket épít be a tanulási folyamatba a tanulás hatékonyságának és élvezhetőségének érdekében. Ezen elemek (pl. pontok, szintek) alapvetően extrinzik motivációként realizálódnak a tanulásban, amelyhez a hazai gyakorlatban kapcsolódott – különösen Prievara Tibornál – az önszabályozó és kritériumorientált tanulás gyakorlati tapasztalatok alapján történő felismerése és beépítése (FRIDRICH, 2020). A jelenlegi gamifikált tanulási modellek alapvetően a nem konstruktivista didaktikára építenek, így összevetésük a konstruktivista pedagógiával olyan hiányosságokat tárhat fel, amelyek mentén a kutatás következő fázisában egy hatékonyabb és működőképesebb gamifikált tanulási keretrendszer kialakítására teszünk kísérletet.

A konstruktivista tanulási környezetben a hangsúly a tanulók egyéni tudáskonstrukcióira helyeződik, amely kapcsán a tanulási környezet (JOHN-STEINER és MAHN, 1996; NAHALKA, 2002; PALINCZAR, 1998) problémacentrikus. A gamifikált tanulási struktúrában a játékelemek mentén a tanulás problémacentrikusan szervezhető, mivel a szintrendszeren belüli emelkedéshez a tanulónak különböző problémákat, akadályokat kell leküzdeniük feladatok formájában, amelyek elősegíti a tanulók problémamegoldásainak fejlődését. Mindazonáltal a hazai gamifikált tanulási folyamatok tudásátadási folyamatként vannak megtervezve, amelyben különösen nagy hangsúlyt kap a kimeneti követelményeknek való megfelelés (érettségi), amelynek következtében az életségű kontextusok és a diákok egyéni tudáskonstrukcióira való építés kimarad a tanulásból. Ennek kiküszöbölésére a kialakítandó modellben nagy hangsúlyt fektetünk a problémacentrikus tanulási környezet és a diákok egyéni konstrukciós folyamatainak, reflexióinak integrálására.

A gamifikált tanulási struktúrában a pedagógus szerepe megváltozik: az eddigi gyakorlatokban nagyobb hangsúlyt kap az önszabályozó tanulás és a tanulói autonómiára építés, amely magával hozza a pedagógus klasszikus szerepének ártértékelődését. A pedagógusok a tanulási folyamat megtervezői és irányítói, mintsem tudást átadó szakemberek, amely közelít a konstruktivista pedagógia tanárszerepéhez. Mindazonáltal fontosnak tartjuk, hogy világosan és átláthatóan jelenjen meg a tanári szerepkör és funkció a gamifikációs tanulási modellben.

A gamifikáció keretrendszer jellegéből adódóan a gamifikált tanulási struktúra kialakítása a pedagógus egyéni felkészültségén és tanuláshoz, tanulókhöz való gondolatai mentén alakul: „[...] *ahogyan gondolkodunk a gyerekekről és önmagunkról az döntően befolyásolhatja, hogy milyen eredményt tudunk elérni velük.*” (ARATÓ, 2020). A pedagógus kommunikációja a diákokkal kiemelten fontos kritériuma minden tanulási folyamatnak (így a konstruktív pedagógiának is), így fontos lenne, hogy a gamifikációs tanulási struktúrában a diákok kellő időt kapjanak egy-egy probléma végig gondolására és megoldására, valamint a pedagógus adjon széles teret a diákok mind önreflexiójának, mind visszajelzéseinek a gamifikált tanulási folyamattal kapcsolatban.

A konstruktivista pedagógia kiemelten kezeli a tanulók tudásrendszereit, valamint az ezekre történő építést. Ehhez kapcsolódóan a gamifikációs tanulási struktúrában is fontos, hogy megjelenjen a tanulók előzetes tudására építés olyan módon, hogy a tanulók álljanak a középpontban: a pedagógusnak és a tanulóknak is adaptivitásra kell törekedni. Olyan

gamifikációs modellre van szükség, amely koncepciójában már beépíti az adaptivitást és a nagyfokú rugalmasságot: nem a tananyaghoz, hanem a tanulók igényeihez kapcsolódva alakítja a tanulási folyamatot. Ehhez kapcsolódik a konstruktivista pedagógia azon elve is, hogy a megértésnek sokféle perspektívája lehetséges: fontos teret adni a tanulók egyéni konstrukcióinak, véleményének, kérdéseinek, amelyeket a pedagógus és a tanulók is lehetséges megközelítéseként kezelnek az új ismeretekkel kapcsolatban. Ennek mentén fontos beépítendő szempontként jelenik meg a gamifikációs tanulási modellek számára a differenciálás, amely figyelembe veszi a tanulók egyéni elsajátítási folyamatait és azok ütemét. A gamifikációs tanulási struktúrának a kialakított tanulási célok mentén figyelembe kell vennie a tanulók egyéni követelményrendszerét, céljait és ezekhez kapcsolódva kell lehetőséget biztosítania az egyéni fejlődés számára.

A tanulók konstrukciós folyamatait nem csak individuális folyamatok, hanem a környezettel való kölcsönhatásban valósulnak meg (JOHN-STEINER és MAHN, 1996; PALINCSAR, 1998; VON GLASERSFELD, 1989; VYGOTSKY, 1978). Ennek mentén fontosnak tartjuk, hogy a kialakítandó gamifikációs tanulási modell integráns részét képezzék olyan tanulási struktúrák, amelyek alapjaikban építenek a másokkal való együttműködésre és figyelembe veszik a tanulók eltérő szociokulturális és szocioökonomiai háttérét, valamint adaptívak tudnak lenni az iskolai és egyéni környezet tekintetében (ARATÓ, 2011, 2013, 2014; ARATÓ és VARGA, 2008).

A fentiekhez kapcsolódva végezetül fontos szót ejtenünk az értékelés problémaköréről, amelyben komoly ellentét áll fent a konstruktivista pedagógia és a jelenlegi gamifikációs gyakorlatok között. A gamifikációt érő legerőteljesebb kritikák a gamifikált folyamatokban előszeretettel használt PBL (points, badges, leaderboards) rendszert érték, amely valójában egy bonyolultabb értékelési rendszerhez vezet a gyakorlati alkalmazásban (FRIDRICH, 2020). Az eltérés az értékelés mentén abban mutatkozik meg a gamifikáció és a konstruktivista pedagógia felfogása között, hogy a jelenlegi gamifikációs trend nem zárja ki a kompetencia fogalmát a tanulás kapcsán. A gamifikációs tanulási folyamatokban az önszabályozó tanulás és a kritériumorientált struktúrák alkalmazása segít a tanulónak a kompetenciái fejlesztésében: a szintek és a feladatok – adott esetben problémaorientált feladatok – megoldása motiválja a tanulókat saját kompetenciáik és tudásuk fejlesztésében. Ez a felfogás nem zárja ki a konstrukció fogalmát, hiszen a gamifikációs tanulási struktúrában kialakított kritériumok maguk is szociális konstrukciók, a tanár és a tanulók közösen kialakított kritériumai.

8. Összegzés

A konstruktivista neveléstudomány elméleti megközelítésében számos olyan felismerés található, amelyek elősegíthetik a gamifikációs rendszerek további fejlődését. A vizsgálat feltárta azon didaktikai kapcsolódási pontokat, amelyek elvezethetnek egy olyan gamifikációs tanulás modell megalkotásához, amelynek középpontjában a tanulói autonómia, a reflexió és önreflexió, a problémaközpontú tanulásszervezés, valamint a szociális interakciók fontossága állnak. A gamifikáció oktatásban történő alkalmazását megnehezíti azon tény, hogy az oktatásra vonatkozólag nem létezik szilárd tudományos háttérrel kialakított gamifikációs tanulásszervezési modell, amelynek kialakítására tett kísérlet részét képezi a kutatás további irányainak. A pedagógiai gyakorlatban eddig dokumentáltan alkalmazott gamifikáció bár egyes esetekben sikeresen növelte a tanulók motivációját (pl. KAPP, 2012a; PRIEVARA, 2015; SHELDON, 2012), negatív hatásait eddig kevesen kutatták. A gamifikációs mechanizmusok ad hoc jellegű alkalmazása, a game-based learning, az edutainment és egyéb játékos tanításhoz köthető fogalmak gyakori keverése miatt szük-

séggé válik egy olyan gamifikációs tanulási modell megalkotása, amely világosan kialakított kritériumok kialakításával olyan tudományosan alátámasztott tanulási stratégiák alkalmazását emeli be (pl. önszabályozó tanulás, problémacentrikus tanulás, kooperatív paradigma), amelyek megkönnyítik a hazai és nemzetközi pedagógia gyakorlat számára az oktatásban alkalmazott gamifikáció alkalmazását.

Irodalom

- ARATÓ Ferenc (2011): A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis jellege. In T. Kozma - I. Perjés (szerk.), *Törekvések és lehetőségek a 21. század elején* [X. Országos Neveléstudományi Konferencia] (pp. 11–22). ELTE Eötvös Kiadó.
- ARATÓ Ferenc (2013): *Towards a Complex Model of Cooperative Learning*. Da Investigacao As Pratica: Estudos de Natureza Educacional, 3(1), 57–79.
- ARATÓ Ferenc (2014): *Deconstruction of Education*. Hungarian Educational Research Journal, 4(2), 45–62.
- ARATÓ Ferenc (2020): *A neveléstudományok gyermekképéről pedagógusoknak*. Autonomia És Felelősség, V(1-4. sz.), 5–41.
- ARATÓ Ferenc és Varga Aranka (2008): *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- ATKINSON, R. C. - HILGARD, E. (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó.
- AUSUBEL, D. P. (1968): *Educational Psychology. A Cognitive View*. Holt Reinhart and Winston.
- BARBARICS Márta (2015): *Iskolai értékelés gamification alapokon*. Oktatás-Informatika, 7(1), 43–61.
- BUNCHBALL (2010): *Gamification 101: An introduction to the use of game dynamics to influence behavior*. White Paper.
- CERASOLI, C., NICKLIN, J. M., and FORD, M. T. (2014): *Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis*. Psychological Bulletin, 140(4), 980–1008.
- DAMSA Andrei és PUTZ Ádám (2014): *A játék, mint optimális tanulási környezet – Játékosítás a gyakorlatban*. XII. Pedagógiai Értékelési Konferencia, 67. http://www.edu.u-szeged.hu/pek2014/download/PEK_2014_kotet.pdf
- DAVIDSON, Neil. (2021a): *Introduction to Pioneering Perspectives in Cooperative Learning*. In N. DAVIDSON, N. (Ed.): *Pioneering Perspectives in Cooperative Learning; Theory, Research, and Classroom Practice for Diverse Approaches to CL* (pp. 1–17). Routledge.
- DAVIDSON, Neil. (2021b): *Pioneering Perspectives in Cooperative Learning; Theory, Research, and Classroom Practice for Diverse Approaches to CL* (N. Davidson, Ed.). Routledge.
- DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., - NACKE, L. (2011a): *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification."* Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 9–15. [https://doi.org/10.1016/s0022-5347\(11\)60242-5](https://doi.org/10.1016/s0022-5347(11)60242-5)
- DETERDING, S., SICART, M., NACKE, L., O'HARA, K., - DIXON, D. (2011b): *Gamification. Using Game-Design Elements in Non-Gaming Contexts*. In CHI'11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems (2011) (pp. 2425–2428). ACM. <https://doi.org/https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>
- EYSENCK, M. W., KEANE, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia. Hallgatói kézikönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- FLATLA, D. R., GUTWIN, C., NACKE, L. E., BATEMAN, S., - MANDRYK, R. L. (2011): *Calibration games: Making calibration tasks enjoyable by adding motivating game elements*. UIST'11 - Proceedings of the 24th Annual ACM Symposium on User Interface Software and Technology, 403–412. <https://doi.org/10.1145/2047196.2047248>

- FRIDRICH Máté (2020): *Félreértett Gamifikáció? Autonómia És Felelősség*, V.(1-4. sz), 71-83.
- GERGEN, K. (2014): *Social Constructionism*. Encyclopedia Of Critical Psychology., 1772–1776.
- GUNSTONE, R. F. (1988): *Learners in Science Educatio*. In P. Fensham (Ed.), *Development and Dilemmas in Science Education*. (pp. 73–95). The Palmer Press.
- HALAN, S., ROSSEN, B., CENDAN, J., - LOK, B. (2010): *High score! - Motivation strategies for user participation in virtual human development*. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 6356 LNAI, 482–488. https://doi.org/10.1007/978-3-642-15892-6_52
- HAMARI, J., and KOIVISTO, J. (2013): *Social Motivations To Use Gamification: An Empirical Study Of Gamifying Exercise*. Proceedings of the European Conference on Information Systems, 1–12. <http://aisel.aisnet.org/ecis2013%0Ahttp://aisel.aisnet.org/ecis2013/122>
- HANUS, M. D., and FOX, J. (2015): *Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance*. *Computers and Education*, 80, 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- JOHNSON, D. W., and JOHNSON, R. T. (2021): *Learning Together and Alone: The History of Our Involvement in Cooperative Learning*. In N. Davidson (Ed.), *Pioneering Perspectives in Cooperative Learning Theory, Research, and Classroom Practice for Diverse Approaches to CL* (pp. 44–63). Routledge.
- JOHN-STEINER, V., and MAHN, H. (1996): *Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework*. *Educational Psychologist*, 34(3–4), 191–206.
- KAPP, K. M. (2012a): *The Gamification of Learning and Instruction - Game-based Methods and Strategies for Training and Education* (p. 336). John Wiley - Sons. https://books.google.hu/books/about/The_Gamification_of_Learning_and_Instruc.html?id=M2Rb9ZtFxcc-redirect_esc=y
- KAPP, K. M. (2012b): *What Is Gamification?* In *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education* (pp. 1–23). <https://doi.org/10.1145/2207270.2211316>
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992): *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. MIT Press.
- KUHN, Thomas (2002): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris Kiadó.
- KUSUMA, G. P., WIGATI, E. K., UTOMO, Y., KHRISNA, L., and SURYAPRANATA, P. (2018): *Analysis of Gamification Models in Education Using MDA Framework*. *Procedia Computer Science*, 2018(135), 385–392.
- LYOTARD, J. F. (1993): *A posztmodern állapot* (J.-F. Lyotard, J. Habermas, - R. Rorty, Szerk.; pp. 7–146). Gondolat Kiadó.
- MATURANA, H. (1988, August 18): *Ontology of Observing*. *Conference Workbook: Texts in Cybernetics*, American Society For Cybernetics Conference.
- MCGONIGAL, J. (2011): *Reality is Broken*. Jonathan Cape.
- MEKLER, E. D., BRÜHLMANN, F., TUCH, A. N., and OPWIS, K. (2017): *Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance*. *Computers in Human Behavior*, 71, 525–534.
- MEKLER, E. D., TUCH, A. N., BRÜHLMANN, F., and OPWIS, K. (2013): *Disassembling Gamification: The Effects of Points and Meaning on User Motivation and Performance*. *Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings, 2013-April*, 1137–1142. <https://doi.org/10.1145/2468356.2468559>
- MILLER, G. A. (1956): *The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information*. *Psychological Review*, 63(2), 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- NAHALKA István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó.

- NAHALKA István (2013): *Konstruktivizmus és nevelés*. Neveléstudomány, 4.
- NÉMETH András (2004): A neveléstudomány kialakulása és főbb irányzatai. In Pukánszky Béla (szerk.): *A pedagógia problémátörténete*. (pp. 147–238). Gondolat Kiadó.
- NÉMETH András (2007): A pedagógia tudománytörténeti kutatásának néhány újabb nemzetközi irányzata és eredménye. In Brezsnányiszky László (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudománytörténeti vázlat*. (pp. 17–26). Gondolat Kiadó.
- NÉMETH András (2015a): *A neveléstudomány nemzetközi modelljei és tudományos irányzatai*. Magyar Pedagógia, 115(3), 255–294. <https://doi.org/10.17670/mped.2015.3.255>
- NÉMETH András (2015b): Főbb tudományelméleti irányzatok, kutatási eredményeik és hatásuk nemzetközi és hazai neveléstudomány-tudománytörténeti kutatásokra. In Németh András, Bíró Zsuzsanna Hanna, Garai Imre (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. (pp. 9–82). Gondolat Kiadó. <https://www.researchgate.net/publication/303610320>
- PALERMO, D. S. (1989): *Knowledge and the Child's Developing Theory of the World*. Advances in Child Development and Behavior., 21, 269–295.
- PALINCSAR, A. S. (1998): *Social constructivist perspective on teaching and learning*. Annual Review of Psychology, 49(1), 345–375.
- PELLING, N. (2011): *The (short) prehistory of “gamification”...Funding Startups (- other impossibilities)*. <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>
- PFEIFFER, A., BEZZINA, S., KÖNIG, N., and KRIGLSTEIN, S. (2020): *Beyond Classical Gamification In- and Around-Game Gamification for Education*. 19th European Conference on E-Learning ECEL 2020, Virtual Conference.
- PLÉH Csaba (2010): *A lélektan története*. Osiris Kiadó.
- POPE, M., - GILBERT, J. (1983): *Personal Experience and the Construction of Knowledge in Science*. Science Education, 67(2), 193–203.
- POPPER, Karl (1997): *A tudományos kutatás logikája*. Európa Könyvkiadó.
- PRIEVARA Tibor (2015): *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Neteducatio Kft.
- RIEGLER, A. (1994): *Constructivist Artificial Life: The Constructivist-Anticipatory Principle and Functional Coupling*. In J. Hopf (Ed.), Proceedings of the 18th German Conference on Artificial Intelligence (KT-94) Workshop „Genetic Algorithms within the Frameworks of Evolutionary Computation” in Saarbrücken (Germany) Max Planck Institute.
- SHELL, J. (2010): *DICE 2010: “Design Outside the Box” Presentation*. https://www.youtube.com/watch?v=nG_PbHVW5cQ
- SHELDON, L. (2012): *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game*. Course Technology PTR.
- VALERA, F. J., THOMPSON, E., ROSCH, E. (1991): *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.
- VIRÁG Irén (2013): *Tanulásméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eszterházy Károly Főiskola.
- VON GLASERSFELD, E. (1989): *Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching*. Synthese, 80(1), 121–140.
- VON GLASERSFELD, E. (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press.
- VOS, J. F., WILEY, J., and CARRENTO, M. (1995): *Acquiring intellectual skills*. Annual Review of Psychology, 46, 155–181.
- VYGOTSKY, L. S. (1978): Interaction between Learning and Development. In: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, - E. Souberman, Szerk.): *Mind in Society Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. 83.
- VYGOTSKY, L. S. (2000): *Gondolkodás és beszéd*. Trezor Kiadó.

- YU-KAI, C. (2014): *Actionable Gamification Beyond Points, Badges, and Leaderboard*. Octalysis Media.
- ZANK Ildikó (2020): *Az akciókutatás értelmezése a pedagógiai gyakorlatban és a tanárképzésben*. *Autonómia És Felelősség*, 5(1-4), 55-69.
- ZANK Ildikó (2021): *A kutatói önmegfigyelés érvényessége és relevanciája a neveléstudományi akciókutatásban*. In P. Maish, Z. Molnár-Kovács, - P. Hajnalka (Szerk.), *Iskola a társadalmi térben és időben VIII* (pp. 295-301). PTE BTK "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola.

SZABADOS PÉTER

Választójog 16 éves kortól – elég érettek az iskolák?

A 18 év alattiak választójogáról szóló viták még néhány évtizeddel ezelőtt is alapvetően spekulatív jellegűek voltak. Az ezredforduló után azonban egyre több ország csökkentette az általános választójog korhatárát, így lehetővé vált a gyakorlati tapasztalatok tudományos elemzése. Az Európai Unióban elsősorban az ausztriai tapasztalatok igazolták, hogy a 16 és 18 év közöttiek választójogához kapcsolódó pozitív várakozások egy része teljesülhet. Mivel ebben a korcsoportban (16-18) a politikai szocializáció, illetve a felelős állampolgárságra való felkészülés egyik területe az iskola, szükségessé válik a kérdés nevelésszociológiai szempontú vizsgálata. Az aktív állampolgárságra való iskolai felkészítés minősége kulcsfontosságú esélyteremtő tényező lehet. A tanulmány a témához kapcsolódó fontosabb hazai és nemzetközi kutatások és elméletek bemutatására vállalkozik egy további vizsgálat megalapozásának részeként.

Kulcsszavak: választójog, aktív állampolgárság, állampolgári nevelés, esélyegyenlőség

A választójog ügye elsősorban jogi vagy politikai diskurzusok témájaként jelenik meg. Az aktív választójog alsó korhatárának lehetséges csökkentése ugyanakkor felvetheti azt az igényt, hogy nevelésszociológiai szempontból is górcső alá vegyük ezt a kérdést.

Rövid nemzetközi kitekintés

Jelenleg a világ országainak jelentős részében 18 év az aktív választójog alsó korhatára. Néhány országban ennél magasabb korhatárt állapít meg a választójogi szabályozás, például a Fidzsi-szigeteken, Kuwaitban, Libanonban 21 éves kortól lehet a szavazóurnához járulni (IJOTEN, 2022). Ez jellemzően a huszadik század hatvanas éveiben alakult ki, korábban 20 év, vagy ennél is magasabb életkor elérése után járulhatott az állampolgár a szavazóurnához. Ugyanakkor már a múlt században, a nyolcvanas években, jogi értelemben kiskorúak is szavazati jogot kaptak egyes latin-amerikai országokban: Nicaragua 1984-ben, Brazília pedig 1988-ban csökkentette 16 évre az aktív választójog alsó korhatárát. 2000 után más dél-amerikai országok, Argentína, Ecuador és Peru is a fenti, alacsonyabb korhatár mellett döntöttek. Jelenleg vita zajlik a kérdéstről Bolíviában, Chilében és Uruguayban (EICHHORN-BERGH, 2021).

Az Európai Unió tagállamai közül elsőként Ausztria csökkentette 16 évre az aktív választójog alsó korhatárát. Példáját Málta is követte 2018-ban. Észtországban, Görögországban és Németország egyes tartományaiban a helyi önkormányzati választásokon vehetnek részt a fiatalok 16, vagy 17 éves koruktól kezdve. Skóciában 16 éves kortól szavazhattak az állampolgárok a 2014-ben tartott, Skócia függetlenségének kérdését érintő népszavazáson. Kísérleti jelleggel egyes belga városokban (Ghent), illetve Norvégia egyes területein is sa-

vazhattak 16-18 év közötti életkorúak is. Az utóbbi esetben nem könyvelték el egyértelmű sikerként az eredményeket. Luxemburgban 2015-ben ügydöntő népszavazás utasította el jelentős többséggel az aktív választójog 16 évre való csökkentését (EICHHORN-BERGH, 2021). Napirendre került a kérdés Olaszországban és Spanyolországban is (CACIAGLE, 2009).

Más, az Európai Unió és Latin-Amerikán kívüli területeken is megjelent az életkor csökkentésének koncepciója például Kelet-Timoron 17 év az aktív választójog alsó korhatára, Indonéziában pedig azok a 18 év alattiak szavazhatnak, akik már házasok. Ugyanakkor Bosznia-Hercegovinában 18 év alatt a szavazati jog feltétele az állandó munkahellyel való rendelkezés és az adófizetés (EICHHORN-BERGH, 2021).

A felsorolt országok többségében nem alulról, a civil szervezetek, grassroot mozgalmak, népi kezdeményezések hatására történt meg a választók körének fiatalabbak való bővítése, hanem a politikai szféra aktorainak felülről jövő iniciatívájaként. Ez alól látványos kivételt jelent Észtország, ahol a középiskolás korúak szavazati jogának megadása egy diákmozgalom követeléseként jelent meg és ennek eredményeképpen vehetnek részt a helyi önkormányzati választásokon már 16 éves kortól a fiatalok (EICHHORN-BERGH, 2021).

Az aktív választójog alsó korhatárát csökkentő államok növekvő száma alapvetően megváltoztatta a 16-18 év közöttiek választójogáról folytatott pedagógiai, politikai, szociológiai szempontú diskurzusok minőségét. Míg korábban a kérdést érintő viták jellemzően spekulatív jellegűek voltak az empirikus tapasztalatok nagyon korlátozott volta miatt, az utóbbi 10-15 évben azonban jelentősen megnőtt a kutatható országok köre és az adatok mennyisége. Az Európai Unióban elsősorban Ausztria tapasztalatai érdemelnek kiemelt figyelmet, ahol 2007 óta az egyes parlamenti és helyhatósági, valamint EP (Európai Parlament) választásokhoz kapcsolódóan, illetve azoktól függetlenül is számos kutatás vizsgálta a választójogba való korai, 16 éves belépés pedagógiai, politikai, szociológiai következményeit (ZEGLOVITS-ZANDONELLA, 2009).

A számottevő egyéni különbségek ismeretében az aktív választójog alsó korhatárának valamilyen életkorban való kijelölését alapvetően önkényesnek kell tekintenünk (COWDEN, 2012). Szükségessé vált a választójogra való alkalmasság újraértelmezése (BECKHAM, 2007). A választójog kérdése a gyermekek jogainak értelmezéséhez is kapcsolható (SCHRAG, 2004; GÜNTHER, 1996). A latin-amerikai diskurzusban elsősorban jogi érvek alapján szerzett támogatást a választójog alsó korhatárának 16 évre való csökkentése, tekintve, hogy a büntethetőség alsó korhatára általában ezekben az országokban is alacsonyabb, mint 18 év. Ebből a logikából kiindulva, a büntetőjogilag felelős egyén az állampolgári ügyekhez szükséges felelősséggel is rendelkezhet (MARSHALL, 2017). A döntésekben való részvétel minél korábban való elkezdésének pozitív életmintát adó ereje, a korai kezdés potenciálisan élet-hosszig tartó hatása és más pszichológiai érvek is megjelentek a jelentős részben jogi érvelés mellett (VELOZ, 2012). Az európai és észak-amerikai viták kiemelték, hogy 18 év alatti is lehet már adófizető, így a képviselő és az adófizetés elvének összekapcsolása alapján 18 év alattiakat is megillette a választójog (HART és ATKINS, 2011).

A „választói alkalmasság” elméleti megközelítései

Lau (2012) és Marshall (2017) igyekeztek egy elméleti keretrendszerbe foglalni a választójogra való alkalmasság kritériumait. Lau modelljében a „választói képesség” feltételeiként a racionális döntéshozás képessége, a politikával kapcsolatos technikai tudás, illetve a politikával kapcsolatos pragmatikus tudás elsajátításának képessége jelennek meg (LAU, 2011). Marshall, illetve Hart és Atkins szerint a biológiai, kognitív fejlődés szintje alapján ezekkel a képességekkel egy 16 éves már hasonlóan rendelkezik, mint egy 18 éves (HART és ATKINS, 2011). Ha a 16 évesek kognitív alkalmassága egyértelműen bizonyítható, akkor

morális megközelítésből is indokolt lenne számukra az aktív választójog megadása (PETO, 2020). Megjelent az az elképzelés is, mely a minimális korhatár koncepcióját egészében veszi kritika alá és az alsó korhatárt valamilyen speciális teszten való megfeleléssel váltaná fel (COOK, 2013).

Az aktív választójog 16 évre való csökkentéséhez különböző várakozások és hiedelmek kapcsolódnak. A pozitív várakozások között jelenik meg a választásokon való részvételi arány növekedése, a nagyobb társadalmi reprezentáltság miatt növekvő társadalmi igazságosság, a „demokratikus deficit” csökkenése, különböző érdekek és szempontok szélesebb spektrumának megjelenése (MARSHALL, 2017). A választásra jogosultak körének kiterjesztése növeli a demokrácia erejét és elfogadottságát (MACEDO GONZALES, 2018), így növekedhet a demokrácia iránti bizalom, mind az adott, mind más korosztályokon belül is (SANHUEZA-PETRARCA, 2020). Pedagógiai szempontból kiemelt figyelmet érdemel az a várakozás, mely szerint a korhatár csökkentése jelentősen emeli a civic education, az állampolgári nevelés, a demokráciára nevelés jelentőségét, felértékeli az iskola, elsősorban a középfokú oktatás szerepét az állampolgári szerepre való felkészítésben.

Az alacsonyabb korhatárhoz kapcsolódó klasszikus negatív hiedelmeket *Wintersberger* gyűjtötte össze és foglalta rendszerbe (WINTERSBERGER, 2007). Ezek között szerepel a 16-18 évesek csekély élettapasztalatára, éretlenségére, tájékozatlanságára, manipulálhatóságára, illetve gondolataik, nézetrendszerük kiforratlanságára való hivatkozás. Létező félelem, hogy hajlamosabbak lehetnek a szélsőséges gondolkodásra és szélsőséges erők támogatására, így sérülhet a demokráciába vetett bizalom. Gyakran megjelenő felvetés, hogy éppen a részvételi arány csökkenésével jár a szavazók körében való megjelenésük, mert úgyis érdektelenek a közéleti kérdésekkel kapcsolatban. Pedagógiai szempontból mérlegelésre érdemes az az érv, mely szerint az állampolgári kompetenciához kapcsolódó tételes tudásanyag jelentős részt éppen 16 és 18 év között sajátítják el a diákok a formális oktatásban, illetve más tantárgyakból (biológia, földrajz, történelem, idegen nyelvek) ebben a korban szerzett ismeretek teszik őket alkalmasabbá 18 éves korban, mint korábban. Az is felmerülhet, hogy a 16-18 év közötti életkorban zajló iskolai szocializáció hozza meg a döntő változást, mely az érett, megfontolt választói döntések meghozatalához szükséges.

Tapasztalatok a 16-18 évesek választójogáról

A választójog korhatárát csökkentő országokban az egyik legizgalmasabb kérdés az volt, hogy a 16-18 év közötti fiatalok milyen arányban fognak majd élni újonnan szerzett jogukkal. A korhatár 18 évre való csökkentésének elemzése vegyes várakozásra adott okot a további csökkentés következményeit illetően. *Franklin* (2004) azt tételezte, hogy a választásokon való részvételi arány csökkenésének európai tendenciáját a korhatár 18 évre való csökkentése indította el a hatvanas években (FRANKLIN, 2004).

A 18-25 év közöttiek részvételi aránya valóban számos országban trendszerűen kisebb, mint idősebb honfitársaiké. Ebből kiindulva azzal is lehetett számolni, hogy a 16-18 év közöttiek részvételi aránya még alacsonyabb lesz. Egy ezzel ellentétes hipotézis szerint azonban a 16-18 évesek várhatóan magasabb arányban mennek el szavazni, mint a 18-25 évesek, mert velük ellentétben nem egy „átmeneti”, egzisztenciális változások miatt nehezebb életszakaszban, hanem stabilabb, biztonságosabb, „védettebb” élethelyzetben vannak. Bár a rendelkezésre álló adatok szűk körűek, csekély számú ország és választás mintáiból származnak, általában elmondható, hogy inkább a második hipotézist igazolják (ZEGLOVITS-AICHHOLZER, 2014). *Franklin* 2020-ban öt, a választói korhatárt csökkentő ország (Argentína, Ausztria, Brazília, Ecuador, Peru) tapasztalatainak összevetése alapján jutott hasonló következtetésre (FRANKLIN, 2020).

Az osztrák eredmények feldolgozása azt mutatta, hogy a 16-18 év közöttiek magasabb arányban vettek részt a választásokon, mint a 18-25 év közöttiek (ZEGLOVITS-ZANDONELLA, 2009). Az első 16 éves korhatárral lebonyolított országos parlamenti választás (2008) tanulságait értékelő, 2009-ben publikált kutatás adatai alapján a választás előtt a megkérdezett 16-18 évesek 83 százaléka válaszolt azt, hogy biztosan elmenne szavazni. Ugyanakkor a politikai aktivitás más területeit illetően már mérsékeltőbb hajlandóságról tesznek bizonyosságot: 21% venne részt demonstrációkon, 15% venne részt aláírásgyűjtésekben, 14% keresne kapcsolatot politikai formációkkal, 12% segítene aktívan választási kampányakciókban és 8% venne részt aktívan civil szervezetek munkájában. A politika iránti érdeklődésre vonatkozó kép sokféleképpen értelmezhető, talán a kérdésfeltevés módja miatt sem ad egyértelmű képet. A megkérdezett 16-18 évesek között 23% a politika iránt nagyon érdeklődők, 34% a meglehetősen érdeklődők, 34% a kicsit érdeklődők és 9% a teljesen érdektelenek aránya. A válaszadók mintegy egyharmada elégedetlen valamilyen okból a demokrácia ausztriai működésével, de mintegy 80% mégis ezt tartja a lehetséges legjobb politikai be rendezkedésnek (ZEGLOVITS-ZANDONELLA, 2009).

Az iskola szerepe a választójoggal kapcsolatban

A 2007 óta lezajlott osztrák választások legérdekesebb tanulságai a választásokon való részvétel és az iskolai felkészítés kapcsolatával, illetve a választásokon való részvétel és a társadalmi helyzet viszonyával vannak összefüggésben (ZEGLOVITS, 2020). Az osztrák adatok azt mutatják, hogy a teljes időben iskolai képzésben tanuló, tehát vélhetően mélyebb iskolai felkészítésben részesülő középiskolások lényegesen magasabb arányban mennek el szavazni, mint az úgynevezett duális képzésben részesülők, akik párhuzamosan tanulnak és dolgoznak, tehát kisebb mértékű iskolai felkészítésre van lehetőségük (ZEGLOVITS-ZANDONELLA, 2013). Eva Zeglovits, osztrák politológus, politikai elemző a választásokkal kapcsolatban kiemelte, hogy a felkészítésben rendkívül nagy különbségek voltak, valamint az állampolgári magatartásra kapott iskolai felkészítés különbségeinek eredményeként „társadalmi szakadékról” beszélhetünk (ZEGLOVITS, 2020; AICHHOLZER-KRITZINGER, 2020). Látható, hogy itt egy esélyegyenlőségi, hozzáférési kérdésről van szó, ahol az oktatásnak esélyteremtő és hátránykompenzáló hatásai lehetnek. Természetesen meg kell jegyeznünk, hogy azokban az országokban, ahol a tankötelezettség korhatára nem éri el a 18 évet, mint például Magyarországon, ott az oktatási rendszer potenciális pozitív hatásai csak korlátozottabban érvényesülhetnek a 16-18 év közötti korosztály egésze esetében.

A választójog korhatárát csökkentő latin-amerikai országok egy része jelentős, állami-lag támogatott felvilágosító, népszerűsítő kampányokat bonyolított le az iskolákban a választói érdeklődés és magatartás promóciója érdekében. Felvilágosító kiadványokat és előadásokat finanszírozott az állam (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA, 2013). Argentína kormányának álláspontja szerint az iskolának kötelessége a választói magatartásra való felkészítés. Az iskola lehetséges eszközei között számos interaktív megoldás is szerepel, ilyenek például a fiatalok modell parlamentjei, amelyeket a Mercosur országai egymással közösen is megrendezik (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA, 2013).

Az iskola szerepe körüli viták több dimenziót ölelhetnek fel. Pusztán ismeretadó funkciója miatt lényeges-e az oktatási rendszer befolyása az állampolgári aktivitás kialakulására, vagy szélesebb értelemben véve kiemelt szerepet lehet tulajdonítani az oktatás által biztosított kereteknek az úgynevezett *politikai szocializáció* folyamatában? A fogalmat Hyman vezette be 1959-ben (HYMAN, 1959). A hatvanas évektől kezdődő amerikai és európai kutatások kezdetben elsősorban a családi szocializációt vizsgálták és ennek tulajdonítottak nagy jelentőséget, majd később a kortárs csoportok, illetve a média befolyása is tudomá-

nyos figyelmet kapott (CSÁKÓ, 2004).

A családi szocializáció jelentőségét sokan annyira túlértékelték, hogy a modern általános választójog egyik alapelvét, a szavazatok egyenlő értékűségét látták veszélyben, azzal érvelve, hogy a 16-18 éves gyerekek voksaival gyakorlatilag a szülők szavazatai multiplikálódnak, hiszen vélhetően azonosan szavaznak (OLSSON, 2008). Ezzel szemben Zaff és mások kutatásai kimutatták, hogy ez korántsem egyértelmű, sőt, a gyermekek befolyásolhatják a felnőttek választási preferenciáit (ZAFF és társai alapján EICHHORN és BERG, 2021). A kortárs-csoportok perdöntő befolyásoló hatását sem sikerült tudományos kutatásokkal egyértelműen bizonyítani (CSÁKÓ, 2004). Ugyanakkor számos kutatás talált korrelációt az állampolgári kompetencia fejlődése és bizonyos közösségi tevékenységekben, például önkéntes munkában, közösségi szolgálatban való részvétel között (KINYÓ, 2012).

Az iskola, mint a közéleti, politikai szocializáció lehetséges színtere különleges jelentőséggel bír. Az ausztriai tapasztalatok aláhúzták, hogy az iskolai felkészítés mélysége szerepet játszhat a választói aktivitás és a választói magatartás formálásában. Az oktatás azonban egy „multifaktoriális” rendszerben működik, közeg együtt, egyszerre hat a családi, iskolai kívüli kortárs, illetve napjainkban egyre nagyobb mértékben a közösségi médián keresztül zajló szocializációval. A döntő kérdés az, hogy az iskola mit tud kezdeni azzal a sokszínűséggel, amit az egyes diákok teljesen különböző jellegű családi szocializációja jelent, hogyan tudja kialakítani a konszenzus kultúráját vagy kompenzálni a különböző szimbolikus tőkék hiányából fakadó hátrányokat. Mindezekkel együtt említendő a társadalmi szolidaritásra nevelés kihívása, mely egészen komplex módon követel meg érzelmi ráhangoltságot és szakmai felkészültséget az állampolgári nevelésben szerepet vállalóktól.

Állampolgári nevelés és társadalmi különbségek

Meg kell jegyeznünk, hogy a már többször említett osztrák tanulságok ellenére még mindig kétségek élnek azzal kapcsolatban, hogy elsősorban az oktatási rendszer feladata-e az iskola korban levő, formális oktatásba beiskolázott korosztály aktív állampolgárságra nevelése. Van-e esélye ezt a küldetést eredményesen teljesíteni? Külföldön és Magyarországon is megjelentek olyan elképzelések, hogy a demokráciára nevelés a formális oktatástól független civil szervezetek feladata legyen. A formális oktatás „különböző típusú és különböző súlyú esélyegyenlőtlenségeket” termel újjá a nevelésszociológia kritikai szemlélete szerint (MELEG, 2015). Az iskola a társadalomban uralkodó ideológiát képviseli, a középosztály értékrendjét képviseli (FEHÉRVÁRI, 2015). Ha az iskola Bourdieu szavaival a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésének „paradigmatikus intézménye” akkor tételvezhető-e, hogy a demokráciára nevelés feladatát is csak hiányosan, vagy torzulásokkal tudja ellátni?

A huszadik századi gondolkodók alapvetően különböző válaszokat adtak erre a kérdésre. Durkheim szerint az iskola esélyteremtő és más egyéb funkcióival szemben is túlzottak az elvárások. Az adott társadalomban domináns értékvilágtól függ, hogy az iskola hogyan „szocializálja kompetensekké” állampolgárait (DURKHEIM, 1922/1990). Ezzel szemben például Dewey demokratikus oktatásra vonatkozó elmélete szerint a társadalmi determináltság jelentette törésvonalak áthidalhatóak az oktatásban, illetve az oktatás ennek az egyik legmegfelelőbb terepe. Értelmezésében a demokrácia két nagy értéke, a szabadság és a konszenzus, a konszenzusra törekvés is tanítható megfelelő iskolai környezetben. A szabadság elsősorban nem a külső kényszerektől, külső korlátozásoktól való mentességet jelenti, hanem egy mentális kondíciót és attitűdöt. Az egyén szabadsága a gondolkodásból fakad, Ennek reflexiója a tanulás folyamatban az intellektuális kezdeményezőkézség, a megfigyelés függetlensége, a következmények előrelátása és a hozzájuk való találékony alkalmazkodás képessége (DEWEY, 1916). A konszenzus csak kommunikáció útján jöhet létre, az erre való

szocializáció az iskola feladata. Az iskola maga a társadalom, a társadalom szövetség, ahol a lokális kapcsolatban levő egyének az oktatás által formált közösségekben ellent tudnak állni a demokrácia ellen ható makroszintű folyamatoknak (PUSZTAI, 2015). Dewey kritikussai elméletét utópisztikusnak minősítik. *Tagai Imre*, az egyetlen magyar nyelvű Dewey-monográfia szerzője szerint a Dewey által elképzelt „demokratikusan szervezett közösségi élet első feltétele a tudás és a belátás olyan formája, amely még nem létezik.” (TAGAI, 1982).

Kozma Tamás szerint a demokrácia, mint politikai kultúra (elvek, hiedelmek, szokások, intézmények, magatartási formák összessége), bizonyos feltételek között tanítható (KOZMA, 2001). A spillover-hatás magyarázatának értelmében pedig az iskolázottság növekedése a demokratikus értékrend, a nyitottabb gondolkodás, az általános tájékozottság terjedését eredményezi (PUSZTAI, 2015). Az általános iskolás és középiskolás korú diákok politikai szocializációjára vonatkozó magyarországi kutatások ugyanakkor riasztó jelenségeket is kimutattak. Csákó Mihály 2005-ben, 2008-ban és 2017-ben középiskolások körében elvégzett vizsgálatait azt mutatták ki, hogy riasztó mértékben vannak jelen antidemokratikus nézetek a diákok gondolkodásában (CSÁKÓ, 2018).

Mindezek az eredmények azt mutatják, hogy az iskolának rengeteg feladata lehet a fiatalok közéleti szocializációját érintően és nem zárkozhat el az ezeken a területeken kibontakoztatható diskurzusoktól, illetve az elvégezhető fejlesztések lehetőségétől és köteleltségétől. A 2008-ban elvégzett osztrák vizsgálatok a 16-18 éves, szavazóképes diákok közélettel kapcsolatos panaszait és igényeit is felmérték. Az egyik leggyakrabban megfogalmazott gond a „*mangelnde Kommunikation, als Problem*”, tehát a kommunikáció hiányával, hiányosságával, a kommunikációs kultúra minőségével kapcsolatos problémák (ZEGLOVITS-ZANDONELLA, 2009).

Az iskolai fejlesztések céljait és tartalmát illetően az egyik fő kihívás az állampolgári nevelés komplexitása. Csákó Mihály modellje a demokratikus tudás, a demokratikus attitűd és a demokratikus aktivitás hármasságában ábrázolja a demokratikus nevelésre ható különböző komplex hatásokat (CSÁKÓ, 2004). Az állampolgári kompetencia iskolai fejlesztésének története Magyarországon „töredezettebb”, kevésbé organikus, mint például az angolszász országokban (JAKAB, 2020). Megkerülhetetlen a motiváció kérdése. Az iskolának talán abban lehet a legfontosabb szerepe, hogy a sorsukra vonatkozó állampolgári döntések értelmét megérteti a fiatalokkal, a közéleti aktivitással kapcsolatban is fejlessze a *képzelőerő tőkét és a pozitív pszichológiai tőkét*. A Becker által 1962-ben bevezetett képzelőerő tőke koncepciója értelmében a jelenben hozott döntéseket jelentős mértékben befolyásolja, hogy az egyén hogyan tudja felmérni, elképzelni, „megálmodni” döntésének jövőbeni következményeit (BECKER, 1962).

A demokratikus aktivitás mértéket és minőségét alapvetően befolyásolja a közélettel kapcsolatos információkhoz való hozzáférés, hozzájutás. Az *információs egyenlőtlenség* csökkentésének szempontjából is kulcsszerepe lehet az iskolának. A szociális reprezentáció elmélete alapján a diskurzusban, kommunikációban való részvétel igénye, a hasonló gondolkodás és a konszenzus kialakulásának lehetősége is motiválja az információk beszerzését. Minél jobban foglalkoztat egy csoportot valami, annál inkább hajlamos az információk beszerzésére és a tudás elmélyítésére, közös tudás alkotására (BIGAZZI, 2015). A felelős választói magatartás alapos, különböző, széles skálájú forrásokból való tájékozottságot feltételez. Az információk szerzésének, kritikus értékelésének kultúrája optimális esetben formális iskolai keretek között is hatékonyan fejleszthető. Mindez hátránykompenzáló, illetve esélyteremtő tényező lehet akkor, ha egy ilyen kultúra kialakítása valamilyen más szocializációs szintéren nem történik meg.

Mindennek különös jelentősége van annak ismeretében, hogy olyan jelenségek figyelhetők meg riasztó mértékben, melyek az információk megszerzésének szűkülése irányába hatnak és ilyen módon veszélyesen kontraproduktívak a felkészült választói magatar-

tás, tágabb értelemben a felelős állampolgári magatartás szempontjából. Az információs egyenlőtlenség megjelenésének számos, a digitális eszközök térhódítása által is katalizált újfajta manifesztációja befolyásolhatja negatívan a demokratikus tudást, attitűdöt és aktivitást is. Ilyen a *filter bubble effect*, szűrőbuborék-effektus, mely algoritmus, a mesterséges intelligencia mechanizmusai által korlátozza súlyosan az elérhető, vagy megszerezni kívánt információk tematizáltságát és a diskurzusokban való részvétel különböző dimenzióit is (BOZDAG-HOVEN, 2015). A hatás mérhetősége kritikus kérdés. Ehhez kapcsolható még az *echo chamber*, a „visszahangkamra” jelensége is. A kifejezés azt a jelenséget írja le, amikor az egyén döntően, vagy szinte kizárólag csak hasonló gondolkodásúakkal folytat diskurzusokat, ezek pedig alapvetően a már kialakult vélekedéseit, hiedelmeit erősítik meg, függetlenül attól, hogy ezek helyesek-e, vagy sem. A filter bubble és az echo chamber jelenségei is a *confirmation bias*, azaz a megerősítési torzítás kialakulását erősítik. Az említett három negatív jelenséggel szemben pozitívan hathatnak az iskolai kommunikációs tér nyújtotta lehetőségek. Az iskolai inkluzivitás szemlélete és gyakorlata ezen a területen is alkalmazható. Ez egy folyamatos fejlesztést feltételez (VARGA, 2015). Az oktatásnak óriási felelőssége van abban, hogy ezeket a lehetőségeket biztosítani tudja-e. Itt említhető még a hamis hírek, álhírek keletkezése, terjedése, terjesztése, felismerése, mint komplex probléma, illetve az információs egyenlőtlenség más egyéb, az információk manipulálásával kapcsolatos formája.

Összegzés

A magyar jogi, pedagógiai, politikai, szociológiai diskurzusokban még nem vetődött fel hangsúlyosan az aktív választójog 16 éves korra való csökkentésének kérdése. A külföldi tapasztalatok érdekessége viszont indokoltá teheti, hogy a magyarországi diákok e kérdéssel kapcsolatos nézeteire és attitűdjére vonatkozóan ismereteink legyenek. A magyar középiskolák körében jelenleg a Pécsi Leőwey Klára Gimnáziumban nyílt lehetőség arra, hogy kérdőíves felméréssel középiskolás korú, 14-18 éves diákok véleménye felmérhető legyen a választójogi korhatár csökkentésével kapcsolatban. A továbbiakban más, különböző típusú és fenntartású középiskolákra is kiterjedő felmérés arról is igyekszik majd képet kapni, hogy melyek a diákok választói magatartását potenciálisan leginkább befolyásoló hatások, illetve mivel segíthetné szerintük leginkább az oktatási rendszer a felelős választói magatartásra való felkészülést.

Irodalom

- AICHHOLZER, Julian-KRITZINGER, Sylvia (2020): Voting at 16 in Practice: A Review of the Austrian Case In: Eichhorn Jan-Bergh, Johannes (szerk.): *Lowering the Voting Age to 16. learning from Real Experiences Worldwide*, Basingstoke, Palgrave Macmillan. https://www.researchgate.net/publication/337605757_Voting_at_16_in_Practice_A_Review_of_the_Austrian_Case
- BECKER, Gary. S.(1962): Investment in Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis. *Journal of Political Economy* LXX. . 9-29. <https://www.jstor.org/stable/1829103> [2021.10.14.]
- BIGAZZI Sára (2015) Tudás és kontextus, a szociális reprezentáció elmélete In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai* Pécs: PTE BTK NTI Romológia- és Nevelésszociológiai Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium 49-78.
- BOZDAG, Engin:-HOVEN, Jeroen (2015): Breaking the filter bubble, democracy and design.

- Ethics and Information Technology* 17/2015 249-265. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10676-015-9380-y.pdf> [2021.10.19]
- BECKMAN, Ludwig (2007): Who should vote? Conceptualizing Universal Suffrage in Studies of Democracy. *Democratization* 15(1): 29-48. https://www.researchgate.net/publication/233316981_Who_Should_Vote_Conceptualizing_Universal_Suffrage_in_Studies_of_Democracy
- CACIAGLE, M. (2009): El debate del voto a los 16 años en Italia
- COOK, Philip (2013): Against a Minimal Voting Age. *Critical Review of international Social and Political Philosophy* 16(3): 439-458. <https://www.research.ed.ac.uk/en/publications/against-a-minimum-voting-age>
- COWDEN, Mhairi. (2012): Capacity, Claims and Children's rights. *Contemporary Political Theory* 11: 362-380. <https://link.springer.com/article/10.1057/cpt.2011.43>
- CSÁKÓ Mihály (2004): Ifjúság és politika. *Educatio* 13/ 4. szám 535-550. <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00030/pdf/>
- CSÁKÓ Mihály (2008): A konfliktushelyzetek kultúrájának alakulásáról. *Educatio* 17. 3.szám 356-365. *Educatio* 2008/3. szám, Veszélyes iskola - EPA (oszk.hu)
- CSÁKÓ Mihály (2018): Politikai szocializáció serdülőkorban. *Metszetek* 7./3. szám 27-42. https://metszetek.unideb.hu/files/metszetek_201803_07_csako.pdf
- DEWEY, John (1916): *Democracy and Education*. Macmillan Press, New York. <https://www.fulltextarchive.com/page/Democracy-and-Education/> [2021.09.22.]
- DURKHEIM, Émile (1922/1990): *Nevelés és szociológia*. Tankönyvkiadó, Budapest
- EICHORN, Jan - BERGH, Johannes. (2021): Lowering the Voting Age to 16 in Practice: Processes and Outcomes Compared. *Parliamentary Affairs* 74(3). <https://academic.oup.com/par/article/74/3/507/6321304>
- FEHÉRVÁRI Anikó, (2015): Társadalmi mobilitás és az iskola In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: PTE BTK NTI Romológia- és Nevelésszociológiai Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium 183-211. <https://mek.oszk.hu/14500/14566/html/index.html>
- FRANKLIN, Mark. (2004): *Voter Turnout and The Dynamics of Electoral Composition in Established Democracies since 1945*, New York, Cambridge University Press. Book.pdf (cambridge.org)
- GÜNTHER, Klaus (1996): Communicative Freedom, Communicative Power, and Jurisgenesis. *Cardozo law Review*. 17(4-5): 1035-1058. <https://www.cambridge.org/core/books/abs/cambridge-habermas-lexicon/communicative-freedom/40BBBE25AC7C49B6CE20A5AAB8B6A37F>
- HART, Daniel and ATKINS, Robert (2011): American Sixteen- and Seventeen-Year-Olds are Ready to Vote. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* 633(1) 201-222. <https://www.jstor.org/stable/27895968>
- HYMAN, Henry (1959): *Political socialization* Free Press, New York. https://openlibrary.org/books/OL22226099M/Political_socialization
- JAKAB György (2020): A közvetlen állampolgári nevelés hazai hagyományairól. *Történelemtanítás* 11., 1-2. szám. https://epa.oszk.hu/01900/01954/00026/pdf/EPA01954_tortenelemtanitas_11_01_07_Jakab.pdf
- KINYÓ László (2012): *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók esetében*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/Kinyo_L_Ertekezes.pdf
- KOZMA Tamás (2001): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó. <https://docplayer.hu/1732484-Bevezetes-a-nevelesszociologiaba-kozma-tamas.html>
- LAU, Joanne. (2012): Two Arguments for Child Enfranchisement. *Political Studies* 60(4):

- 860-876. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-9248.2011.00940.x>
- MACEDO GONZÁLES, Jesús Efrán (2018): Derechos políticos de los niños y adolescentes en América Latina *Revista de Derecho*, 2018/50.44-70. <https://www.redalyc.org/journal/851/85159530004/html/>
- MARSHALL, Pablo (2017): El derecho a sufragio de los menores de edad. capacidad y edad electoral. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-090X2017000100001&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- MELEG Csilla (szerk.) (2003).: *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus, Budapest-Pécs. <https://mek.oszk.hu/01900/01944/01944.pdf> [2021.10.10.]
- MINISTERIO DE LA EDUCACIÓN DE ARGENTINA (2012): *La democracia y tu derecho a poder elegir*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004938.pdf>
- OLSSON, Stefan. (2008): Children's Suffrage: A Critique of the Importance of Voters' Knowledge for the Well-Being of Democracy. *The International Journal of Children's Rights* 16(1): 55-76. https://www.researchgate.net/publication/233560210_Children's_Suffrage_A_Critique_of_the_Importance_of_Voters'_Knowledge_for_the_Well-Being_of_Democracy
- PETO, Tommy (2020): Too Immature to vote? *Erasmus Law Review*, 1./2020. <http://www.erasmuslawreview.nl/tijdschrift/ELR/2020/1/ELR-D-19-00021/fullscreen>
- PUSZTAI Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. <https://mek.oszk.hu/12100/12193/12193.pdf>
- SANHUEZA PETRACA, Constanza (2020): Does Voting at a Younger Age Have an Effect on Satisfaction with Democracy and Political Trust? Evidence from Latin-America. In: Eichhorn, Jan-Bergh, Johannes (szerk.): *Lowering the Voting Age to 16: Learning from Real Experiences Worldwide*, Basingstoke, Palgrave Macmillan
- SCHRAG, Francis (2004): Children and Democracy: Theory and Policy. *Politics, Philosophy and Economics* 3(3): 365-379. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1470594X04046248>
- TAGAI Imre: (1982): *John Dewey*. Gondolat Kiadó, Budapest
- VARGA Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata* Pécs: PTE BTK NTI Romológia-és Nevelésszociológiai Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23810/varga-aranka-az-inkluzio-szemlelete-es-gyakorlata-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- VELOZ, Margarita (2012): Análisis jurídico del voto facultativo de los menores de edad *Unidad Académica de Ciencias Administrativas y Humanísticas, UTC Latachunga*, 151. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/217>
- WAGNER, Markus., JOHANN, David. KRITZINGER, Sylvia (2012): Voting at 16: Turnout and the Quality of Vote Choice. *Electoral Studies* 31(2): 372-383. https://www.researchgate.net/publication/257086945_Voting_at_16_Turnout_and_the_quality_of_vote_choice
- WINTERSBERGER, Helmut. (2007): Edad Electoral, Dieciséis años. La Reforma Electoral Austriaca de 2007. *Revista de Estudios de la Juventud* 85. https://www.researchgate.net/publication/41019046_Edad_electoral_16_años_La_Reforma_Electoral_Austriaca_2007
- ZEGLOVITS, Eva. - ZANDONELLA, Martina. (2009): *Wahlen mit 16- eine Post-Election Study zur Nationalwahl 2008*, Universität Wien, Wien. https://www.parlament.gv.at/ZUSD/PDF/Wahlstudie_Waehlen_mit_16.pdf
- ZEGLOVITS, Eva ZANDONELLA, Martina (2013). Political interest of adolescents before and after lowering the voting age: the case of Austria *Journal of Youth Studies* 16(8):1084-1104. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13676261.2013.793785>
- ZEGLOVITS, Eva (2013): Voting at 16? Youth suffrage is up for debate *European View* 12(2) 249-254. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1007/s12290-013-0273-3>
- ZEGLOVITS, Eva -AICHHOLZER, Julian (2014): Are people more inclined to vote at 16 than 18?

Evidence for the first-time voting boost among 16- to 25-year-olds in Austria *Journal of Elections, Public Opinion and Parties* 24(3) 351-361. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17457289.2013.872652>

ZEGLOVITS, Eva (2020): Lowering the voting age 16- What other countries can learn from Austria *Next Democracy* 2018/4. https://www.feps-europe.eu/Assets/Publications/PostFiles/610_1.pdf

CSOVCSICS ERIKA

A választott magántanulóság: otthonoktatás és tanulókörök magyarországi megjelenése

Az oktatás feltételeire és tartalmára vonatkozó törvényi szabályozás az elmúlt évtizedben számos jelentős változáson ment keresztül Magyarországon, melynek következtében a felerősödött az alternatív oktatási formák iránti igény. A különböző reformpedagógiai elveken működő alternatív iskolák választása mellett megfigyelhető a családban, otthon oktatott gyermekek számának emelkedése. Az ő esetükben a magántanulóság tudatos választás, új út és mód a hatékonyabbnak vélt tanulásra a jogszabályi lehetőség kihasználásával. Jelen tanulmány rövid áttekintést nyújt ennek homályosan ismert formának a magyarországi megjelenéséről a nemzetközi kontextusra is utalva, valamint a mögöttes okokról az eddigi, nem túl számos kutatás eredményeinek tükrében.

Kulcsszavak: közoktatás, alternatív nevelés, otthonoktatás, magántanulóság

Bevezetés

Tanulmányom célja az otthontanulás, a *homeschooling* elméleti előzményeinek, külföldi és magyarországi megjelenésének rövid történeti áttekintése. Témám kötődik az „otthonoktatás” fogalmához, mely az angol *homeschooling* fordításaként pontosabban kívánja kifejezni az angolban benne rejlő „iskolához való hasonlatosság” konnotációját, és ezzel megkülönbözteti a jóval tágabb értelmezésű otthon tanulás fogalmától, mely magában foglalja az otthon elkészítendő iskolai feladatok megoldását csakúgy, mint a helyszínnek (nem iskolában, nem külsős helyszínen) a megjelölését valamely, akár spontán tanulásra. Otthonoktatásról éppen ezért csak a mindenkire kiterjedő általános közoktatás ellentétéként beszélünk, tudatos választásról az intézményi oktatással szemben. Ezért csak érintőlegesen kerülnek említésre az általánosan elérhető iskolai oktatás előtti, korlátozott rétegeket vagy bizonyos foglalkozásokat érintő tanítási-nevelési formák.

Az otthonoktatás elveinek humánetológiai és nevelésfilozófiai gyökerei. Reformpedagógia és iskolátlanítás¹

A családban oktatás általában a természetes módon történő oktatás-neveléssel azonosítható, amely elvezet az emberi tanulás biológiai, humánetológiai gyökereihez. *Csányi Vilmos*

1 Részletesen a témáról: NÉMETH 1996; NÉMETH ÉS SKIERA 1999

(2010) amellet érvel, hogy az ember, eltérően a többi főemlőstől, rendszerszervező lény, aki közösségeket képes létrehozni és működtetni, és ezekben a közösségekben – melyek közül a család tekinthető elsődlegesnek – az utód, a gyermek a kulturális dominanciával rendelkező idősebb felnőttől tanul. Mikor megjelenik az iskola azért, mert „a közösségek gyorsan, hatékonyan szeretnék néhány olyan alapismeretre megtaníttatni gyerekeiket, amelyekben a kultúra gyors változásai miatt ők maguk is járatlanok,” (CSÁNYI, 2010: 8) ezzel párhuzamosan a gyerek már nem látja a szülei munkáját, nem a számára érzelmileg is fontos hozzáértő személytől tanul, a tanulnivaló tartalma az iskola manifesztációja ellenére nem tud olyan tudást közvetíteni, amely felkészít az életre. Ahogy Comenius írja a XVII. században: „Minthogy egyrészt megnőtt az emberek sokasága, másrészt az emberi foglalkozások száma, így csak gyéren akadnak olyanok, akik értenek a gyermekneveléshez, és képesek arra, hogy elég időt szánjanak rá, már előbb rájöttek arra, hogy több gyermek együttes nevelését olyan válogatott személyekre bízzák, akik kiválnak tárgyi tudásukkal és mély erkölcsiségükkel.” (COMENIUS, 1992: 73). Míg Erasmus vagy Comenius az iskolai nevelésben hitt, addig a XVII-XVIII. században mások – lásd John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Richard Edgeworth és William Cobett – elkötelezték magukat az empirizmusra épülő otthonoktatás mellett. A nevelés története során a megerősödött intézményes tanulás mellett mindig fel-felbukkant az otthonitanítás elismerése iránti igény és azok a családok, akik megtehették, továbbra is magántanítót fogadtak gyermekeik mellé. Több jeles pedagógiai gondolkodó kezdte pályafutását magántanítóként (ilyen gondolkodó volt például Johann Friedrich Herbart is) (MÉSZÁROS, NÉMETH ÉS PUKÁNSZKY, 2004).

A XIX. század második felében egyre több kritika érte a hagyományos iskolai gyakorlatot köszönhetően a kísérleti és gyermekpszichológia, a gyermekgyógyászat, a gyermektanulmányozás tudományos eredményeinek, valamint annak a törekvésnek, hogy legyen az iskolai oktatás eredményesebb, a gyerekek számára elviselhetőbb, sőt élvezetesebb, igazodjon a gyermeki szükségletekhez, jellemzőkhöz. Ezekből a leegyszerűsített elképzelésekből bontakoztak ki a nagy pedagógiai gondolkodókhöz (John Dewey, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Celestine Freinet, Peter Petersen – hogy csak a legismertebbeket említsük) köthető „klasszikus” reformpedagógiai irányzatok. Közös bennük a gyermekközpontúság, a szabad választás elvének tisztelete, a tevékenységekre épülő tapasztalati tanulás hangsúlyozása, a személyiség fejlesztésének elismerése és a széles módszertani szabadság. Ők valamennyien alternatívát kínálnak az állami vagy a tömegoktatásra az egyénre szabottság ígéretével, de az iskola, mint intézmény megreformálásával, átalakításával. Újításai egy része beépült a formális oktatásba, a „hivatalos” pedagógiai diskurzusba, de gyökeres változást nem eredményeztek, valódi alternatívákként csak a tanulók kis részéhez érnek el.

A posztmodern aztán kitermelte a radikálisabb iskolakritikát az *unschooling* vagy *deschooling* (iskolátlanítás) meghirdetésével, melyet leginkább John Holt és Ivan Illich neve fémjelez, akik az iskolát versenyhelyzet-teremtése és egyenlőtlensége miatt nem tartják alkalmasnak arra, hogy valóban minden gyerek megtalálja benne a saját fejlődésének a lehetőségét, ezért lehetetlen megreformálni. Illich szerint „az iskolázásban a tanulás és a társadalmi szerepek kiosztása közötti különbség eltűnik, jóllehet, míg a tanulás új képességek vagy látásmódok elsajátítását jelenti, addig a szakmai előrehaladás mások által adott vélemények függvénye.” (ILLICH, 1998: 182). Később a '70-es, '80-as években még ennél is tovább mennek az antipedagógia² vagy fekete pedagógia hívei, akik szerint minden iskola szükségszerűen diktatórikus és gyermekellenes, hiszen alapvetően engedelmisségre akar csak nevelni és visszaél a gyermeki kiszolgáltatottsággal. Az iskola gyakran úgy jelenik meg, mint egyfajta ellenőrző, felügyelő intézmény, ahol a gyerekeket rengeteg rossz hatás érheti: megaláztatás, csúfolódás, zaklatás, az erőszak különféle formái a kortársak és

2 Az antipedagógia első megjelenésére utal ZRINSZKY, 1998

a tanárok részéről. Az antipedagógia és a fekete pedagógia a visszasságok feltárásán, a tagadáson és a szélsőségesen neveléssel szembeni nézeteken túl azonban nem igazán kínál megoldásokat, állításuk szerint az iskolát a mai formájában csak megszüntetni érdemes. „A kötelező iskolázás pusztá léte bármely társadalomban annak két részre oszlását eredményezi: bizonyos időtartamok, folyamatok, bánásmódok és hivatások «akadémikusnak» vagy «pedagógikusnak» minősülnek, míg mások nem. Az iskola társadalmi valóságát megosztó képessége ily módon nem ismer határokat: a nevelés nem-világivá, a világ nemnevelésivé válik.” (ILLICH, 2003).

Otthonoktatás (homeschooling) – nemzetközi kitekintés

Az előzményekként leírt tendenciák és irányzatok nem jelentenek valamiféle teoretikus folytonosságot az otthontanulás megvalósulása felé. A kritikai hozzáállás azonban nagyon hasonló, és a gyermekekre, a tanulási folyamatokra jobban figyelő pedagógiák gyakorlati megvalósításából, eszközeiből többet alkalmaznak az otthonoktatott gyerekeknél is pl. Montessori eszközök, projektben tanulás (KILPATRICK, 1918). Az állam által felügyelt oktatás expanziója, egyre erősebb elszemélytelenedése és a biztonság megoldatlanságai világszerte kiváltottak egy ellenreakciót, amely megkérdőjelezte az iskolák szükségességét, és felerősítette azokat a nézeteket, hogy a család alkalmasabb nevelési és szocializációs terep a gyerekek társadalmi szerepre való felkészítésben. Az iskola már veszít abból a társadalmilag legitimált mitikus szerepből, hogy mindenki egyformán csak az iskolai utat járva érvényesülhet hozzájárulva így a társadalom előre haladásához (MÉSZÁROS, 2015: 95). Az otthonoktatást természetesen csak ott választhatják a szülők, ahol ezt a jogszabályok megengedik: „Ami az ENSZ emberi jogokról szóló deklarációját, valamint az emberi jogok európai konvencióját illeti, mindkettő hivatkozik ugyan az oktatáshoz való jogra, de azt egyik sem részletezi, hogy ezt a jogot milyen formában kell érvényesíteni.” (Mihály, 2006: 83-90).

Az Amerikai Egyesült Államokban, ahol az otthontanulók aránya a legmagasabb, minden állam engedélyezi, támogatja ezt a tankötelezettség-teljesítési formát. Az 1990-től működő kutatóközpont (*National Home Education Research Institute*) tudományosan is kutatja, elemzi a folyamatokat, gyűjti az eszközöket, megjeleníti az eredményeket, elméleti írásokat. Az 1985-ös 50 000 otthontanuló szám 2005-re 2,1 millióra nőtt az Egyesült Államokban, és Kanada is hasonló expanziót tud bemutatni (BASHAM, 2007). *Maralee Mayberry* tanulmányában (1988) az otthonoktatást választó családokat két nagy csoportra osztotta. Az egyik csoport tagjai ideológiai, a másiké inkább pedagógiai szempontokkal indokolják választásukat. Az Egyesült Államokban az 1820-as években mindenki számára elérhetővé tették az ingyenes, többnyire keresztyéni alapokon álló oktatást, így az otthonoktatás már csak akkor volt indokolt, ha messze volt az iskola a lakóhelytől. A változás akkor következett be, amikor az Amerikai Egyesült Államok Legfelsőbb Bírósága 1963-ban kiadott rendeletei megtiltották a Szentírás tanítását a közoktatásban, illetve a Tízparancsolat kitevésését az osztálytermekben (VILE, 2009). Az iskolai oktatás világasítását a családok egyrésze ideológiai kihívásként élte meg, és mivel ezután csak magukban bíztak a vallásos nevelés bensőséges átadásában, erre az otthontanulás formáját választották (BASHAM ÉS MITSU, 2007). Más indíttatású, ám mégis ideológiai hátteret vél felfedezni az intézményes oktatás elutasításában *Milton Gaither*, amikor ő a '68-as diáklázadásokhoz és az utópisztikus eszméket is hangoztató hippimozgalmakhoz köti az otthonoktatás mint lázadó forma megjelenését (GAITHER, 2008). A pedagógiainak nevezhető alapot pedig az iskolai megtapasztalt gyakorlat elidegenítő hatásának és az ott szerzhető tudás haszontalanságának felismerése adta a már említett kritikai írásokban (HOLT, 1991; ILLICH, 1998). Ők azok a szülők, akiknek határozott elképzelései vannak nevelési és oktatási kérdésekről, tájékozottak a külföldi megvalósításokban

és pedagógiai szakirodalomban, és ez alapján fogalmazzák meg ellenérzésüket a formális oktatással szemben, illetve szakmai alapon valószínűsítik meg gyermekeik otthoni oktatását. Az ezredfordulóhoz közeledve még az iskolákban tapasztalt zaklatás, drogfogyasztás veszélyei járultak hozzá az otthonoktatás újbóli fellendüléséhez. A legtöbb európai országban, ahol törvényileg megengedett, hasonló okok miatt döntenek a szülők az otthonoktatás mellett (MIHÁLY, 2006). A *Home School Legal Defense Association* honlap országoként ad képet a törvényi szabályozásról, és itt olvasható az is, milyen kötelezettségekkel jár akár szülőként, akár magántanárként oktatni.³ Az otthonoktatás törvényesen engedélyezett Ausztrália, Belgium, Brazília, Csehország, Dánia, Dél-Afrikai Köztársaság, Finnország, Franciaország, Írország, Olaszország, Japán, Kanada, Luxemburg, Mexikó, Norvégia, Portugália, Puerto Rico, Svédország, Svájc, Új-Zéland, és az Egyesült Királyság jogszabályai alapján (MIHÁLY, 2006). Kanadában egyes tartományok csupán azt írják elő, hogy a gyermek megfelelő oktatást kapjon, máshol megkövetelik, hogy a gyermek be legyen íratva egy állami iskolában és mindössze egyetlen tartományban tesztelik gyermekek tudását (BASHAM ÉS MTSAL, 2007). Mihály Ildikó (2006) és Mészáros György (2015) írásaiban megjelenő különböző kutatásokból a következő okokat szedhetjük össze az otthonoktatás melletti döntésekben:

- Az iskola nagyon nagy távolságra van az otthontól
- Féltik a szülők a gyereket, mert különféle veszélyeket látnak az iskolai környezetben
- A gyerek csavargásának, lógásának megelőzése, illetve megakadályozása érdekében
- Vallási okok miatt: saját világnézetüket szeretnék a szülők közvetíteni (MIHÁLY, 2006)
- A nevelés számára megfelelő környezet biztosítása: személyre szabottság, kreatív, inspiráló légkör stb. (MÉSZÁROS, 2015)

Az eredményeket tekintve, számos – elsősorban amerikai – kutatás bizonyítja ma már, hogy az otthonoktatott diákok nem maradnak el sem tanulmányi, sem szociális készségek terén társaiktól, sőt sok esetben megelőzik őket (ld. NELSEN, 1998; RAY, 1997; ROMANOWSKY, 2006; RUDNER, 1998).

Az otthonoktatás Magyarországon

Az otthonoktatás témájával Magyarországon nem sokan foglalkoztak ezidáig. Ennek egyik oka, hogy az intézményes oktatással szemben megjelenő választott magántanulóság mozgalmoszerű megjelenése nem tekint vissza hosszabb múltra; másik ok, hogy éppen a kritikai szembenállás és a hivatalos definiálatlanság miatt a résztvevők kevés nyilvánosságra törekedtek féltve a lehetőség elvesztését. Harmadrészt pedig blogokon és néhány honlapon túl nem rendelkeznek írásbeli dokumentációval, így a jelenleg elérhető kutatások kevés elemszámmal elsősorban interjúk és kérdőívekre alapozva próbálták megközelíteni az okok és célok feltárását, illetve Eggendorfer (2016) tanulmánya szülői blogokat elemez. Ebben a részben elsősorban André (2006), Mihály (2006), Eggendorfer (2016) és Langerné (2019) kutatásaira támaszkodom.

Hazánkban a szervezett és szabályozott iskolarendszert az 1777-ben Mária Terézia által kiadott *Ratio Educationis* alapozta meg, de az ezt megelőző időszakra is jellemző volt az iskolák fejlesztése. Az 1868-as népiskolai törvény hazánkban kötelezővé tette a hat osztályos iskolát, 1945-től pedig a nyolc osztályos iskolát (SZEMKEŐ, 2000), és azóta a formális iskola

3 <https://hsllda.org/legal/international>

képe nem nagyon változott. A főbb jellemzőket összegyűjtve és a részleteket mellőzve elmondhatjuk, hogy az iskola működését törvények és rendeletek szabályozzák, az oktató-nevelő munkát szakképzett pedagógusok végzik. Az iskolaépületek törvényben meghatározott feltételeknek felelnek meg. Alapfokú és középfokú szakaszra és évfolyamokra tagolódik, ahol a tanulókat homogén életkorú csoportokba, osztályokba sorolják (BÁTHORY ÉS FALUS, 1997). A tanulók a tananyagot tantárgyakra tagolva 45 perces időegységekben tankönyvekből tanulják, felelet, dolgozat formájában mutatják be tudásukat, amit érdemjeggyel értékel a pedagógus. A tanórák jelentős része tanári ismeretközvetítésre épül, az iskolában, a tanteremben zajlik, és az alternatív pedagógiai megoldások megjelenése mellett még mindig a frontális osztálymunka dominál (NÉMETH ÉS SKIERA 1999: 11–14).

Választott magántanulóság

A már hivatkozott ideológiai vagy pedagógiai okok miatti otthonoktatási forma választása Magyarországon az ezredforduló idejétől fejlődött jellemzően mozgalommá (EGGENDORFER, 2016). Az állami iskolák központosítása és az ott töltött idő meghosszabbítása egyre több szülőben ébresztett kételyt és bizalmatlanságot az intézményes oktatás iránt. Az otthonitanítás mellett egyre több helyen szerveződik tanulóközösség, „olyan «nem iskola», amely a gyerekek alternatív oktatását a tanuló – hagyományos vagy alternatív iskolai – magántanulói státuszának fenntartása mellett vállalja. Hagyományos értelemben nem iskola, hanem az államtól független, önfenntartó demokratikus közösség, amely tanulói számára új utat és módot nyújt a tanulásra (LANGERNÉ, 2019:49). Az intézményes oktatás ilyen módon való elkerülésére elsősorban a magántanulói státuszok számából következtethetünk. A magántanulók aránya 2004-től kezdve 2017-ig folyamatosan emelkedett 0,47%-ról 0,64%-ra. (HAJDU ÉS MTSAL, 2018: 150–151). Az emelkedés 2005 és 2008 között volt a legintenzívebb, jelentős részét pedig a szülői kérelem alapján magántanulóvá nyilvánítottak száma teszi ki, jelentős mértékben meghaladva a szakértői bizottság véleménye alapján magántanulóvá nyilvánítottakét, amely csak 0,14%. Az iskolatípusok közötti megoszlást tekintve a magántanulók aránya az általános iskolában a legmagasabb, ezt követik a gimnáziumok; a legkevesebb magántanuló a szakgimnáziumokban található (HAJDU ÉS MTSAL, 2018: 150–151).

Törvényi szabályozás

A magántanulói jogviszony magyarországi jogi szabályozása a megengedő-korlátozó jelleg szempontjából két, egymástól jól elkülöníthető időszakra bontható. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 45. §-a lehetőséget biztosított az otthonoktatásra: „A tankötelezettség *iskolába járással, vagy* ha az a tanuló fejlődése, tanulmányainak eredményes folytatása és befejezése szempontjából nem hátrányos, a szülő kérelmére *magántanulóként* teljesíthető.” Azután 2019. szeptember 1-től a törvény a magántanulói jogviszonyt egy hivatali felülvizsgálat kötelezővé tételével fokozatosan kivezetette, és 2020. szeptember 1-re teljeskörűen az egyéni munkarenddel helyettesítette.⁴ Az egyéni tanrend lehetősége már nehezebben elérhető azok számára, akik valóban csak személyesebb, minőségibb, szeretetteljesebb oktatást akartak megvalósítani otthonaikban vagy a társakkal szervezett tanuló körökben. A 2011. évi CXCV. törvény 45. § (5) bekezdése a következőképpen változott:

„A tankötelezettség *iskolába járással teljesíthető*. Ha a tanuló egyéni adottsága, sajátos helyzete indokolja, és a tanuló fejlődése, tanulmányainak eredményes folytatása és befejezése szempontjából előnyös, a tankötelezettség teljesítése céljából határozott időre egyéni munkarend kérelmezhető. A szülő, nagykorú tanuló esetén a tanuló a kérelmet a tanévet

4 A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. Törvény (45§) és A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet

megelőző június 15-éig nyújthatja be a felmentést engedélyező szervhez. Ezen időpontot követően csak abban az esetben nyújtható be – tanévenként egy alkalommal – kérelem, ha a tankötelezettség iskolába járással történő teljesítését megakadályozó körülmény merül fel. Törvényben meghatározott esetben az egyéni munkarendet biztosítani kell.” Ez a törvényi változás erősen hatott a választott magántanulóságban megvalósuló két szervezési formára: az otthonoktatásra és a tanulóközösségekre. A honlapokat és a közösségi oldalakat követve több tanulóközösség megszűnt vagy iskolává alakult.⁵ Az otthonoktatáshoz ragaszkodók pedig vagy vállalták a törvényi lehetőségeket vagy iskolát választottak.

A kutatások eredményeiből

A korábbi években egyedi esetekben (tartós betegség, utazással kapcsolatos életforma, versenysport, művészi pálya) tanultak otthon vagy magántanárral a tankötelezett gyerekek. Bár nehezen felkutatható, de *Eggendorfer* otthonoktató blogokat elemző tanulmányából kiténik, hogy az elsődleges igény hazánkban is a keresztény vagy az ősi magyarság értékeinek átadása miatt jelent meg. (EGGENDORFER, 2016) A vallási alapon családi iskolázást választók esetében nemcsak formájában, hanem tartalmában is különbözik az oktatás, mivel számukra fontos, hogy olyan tananyagot tanítsanak, ami a hitüknek megfelel (VAN GALEN, 1991, idézi BERÉNYI, 2002; MIHÁLYI, 2006). „Ideológiai kategóriákhoz tartozók közül leginkább elkötelezett katolikus és református valláshoz tartozókkal találkoztam, illetve később, az interjúk felvétele során ismertem meg és hallottam néhány más, protestáns gyülekezethez tartozókról.” (EGGENDORFER, 2016: 21-22). Ő ír arról is, hogy egyetemi és kutatói adatbázisokban az otthonoktatáshoz kapcsolható gyér társítás is elsősorban a „keresztény”, „nevelés módszertan” kifejezésekkel rokonítható. Az, hogy a református presbiter gyülekezetek nyitottak az otthonoktatásra egy, a Református Egyház⁶ honlapján található konferencia is alátámasztja (Magyar Otthonoktató Konferencia 2017), de az ott elhangzottaknak semmilyen leírása itt nem elérhető.

Magyarországon nincsenek az otthonoktatást támogató szervezetek. A 2002-ben alakult HHSA (*Hungarian Home Schooling Association*) összefog ugyan kb. 40 otthonoktató családot, szervez konferenciákat, de hivatalos szerepet jelen körülmények között nem tölt be. A meglévő szórványos kutatásokban foglalkoznak az otthonoktatók tanulásképével, attitűdjével, tanítási módszereivel, és mindannyian jelzik ennek a területnek a feltárási hiányosságait (ANDRÉ, 2006, MIHÁLYI, 2006, EGGENDORFER, 2016, LANGERNÉ, 2019).

Összegzés

Az iskolai oktatás egyik fontos és deklarált nevelési célja a gyerekek szociális készségeinek fejlesztése, a szociális kommunikáció megtanulása, a felkészülés a másik, a társak felismerésére, a közös kódok használata.⁷ Ez a tanulás azonban nem tud megtörténni szeretet, érzelmi stabilitás, segítség és a közösség fontos jellemzői: közös akciók, közös hit, közös konstrukció és hűség nélkül. Ha ezt az intézményes oktatás nem tudja biztosítani, mert csak a tudásátadásban érdekelt, akkor megjelenik a világ különböző pontjain a szülői igény, hogy kézbe vegyék gyermekeik oktatását, ne csak a nevelését. Az otthonoktatás és

5 Lásd pl. Tópark Általános Iskola, <https://toparkiskola.hu/> vagy Budapest School. <https://budapestschool.org/hu/>

6 <https://www.reformatus.net/taborok-es-konferenciak-magyarorszagon>

7 „A társadalomban élő ember számára nagyon fontos, hogy felismerje azokat, akik hozzá hasonló műveltséggel rendelkeznek, és maga is képes legyen csatlakozni egy közösséghez az ott szükséges ismeretek kommunikációs készségével.” (CSÁNYI, 2010: 11)

a tanulóközösségek mint informális oktatási nevelési formák magyarországi megjelenése és jellemzőik feltárása nagyon kezdeti fázisban van. A téma aktualitását az is erősíti, hogy az OECD által vázolt jövő iskoláinak egyik szcenáriója egy iskolátlantított társadalom képét festi le, ahol az iskola intézményét tanulói hálózatok váltják fel, és itt külön felhívják a figyelmet az otthonoktatás folyamatos térnyerésére (OECD, 2020). Úgy tűnik, jelenleg az iskolarendszer legfontosabb funkciói a gyermekmegőrzés, a szelekció és az ellátás (HALÁSZ 2001; SETÉNYI 2020). Az élethosszig tartó tanulás paradigmája a középpontba az egyén *tanulását* állítja inkább, mint a tanítást magát, de az iskolarendszerben megvalósuló pedagógiai gyakorlat ezt még nem ismeri el. Az egyén életútjában megvalósuló folyamat leírására alkalmasabb a Silber tanulmányában bemutatott tanulási rendszer fogalma, ami nem az intézményes „egyenesevonalú” karrierjellegű előre jutásban, hanem a formális, informális és non-formális tanulási elemek összekapcsolásában találja meg az önvezérelt, felelős közösségben történő egyéni tanulás kulcsát (SILBER, 1972), amire Finnországban középokon már elkezdődött az innováció (SETÉNYI, 2020).

Irodalom

- ANDRÉ Viktória (2006): *Az otthonoktatás*. Szakdolgozat. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Állattudományi Kar Szakképzés-pedagógiai és Társadalomtudományi Tanszék. <https://drive.google.com/file/d/0BxqrUHUaCF5SSVIFRVpoN2QtbDA/edit?resourcekey=0-jc8F19V9iawixM0BWC0eng> [2021. 12. 11.]
- BASHAM, P., MERRIFIELD, J. AND HEPBURN, C. R. (2007): Home Schooling: From the Extreme to the Mainstream. 2nd edition In: *Studies in Education Policy, October, 2007*. The Fraser Institute, Vancouver, Canada <https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/Homeschooling2007.pdf> [2021. 12. 02.]
- BÁTHORY Z. ÉS FALUS I. (szerk., 1997): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban, Budapest.
- BENYOVSZKY Andrea (2013): Otthonoktatás az Amerikai Egyesült Államokban. *TanítaniOnline*. http://www.tani-tani.info/otthonoktatas_az_amerikai [2021. 12. 11.]
- BROWN, D.: Homeschooling Today: Myth vs Reality. <https://study.com/academy/popular/homeschooling-myths.html> [2021. 12. 20.]
- BERÉNYI Eszter (2002): Iskolátlantítási kísérletek. *Educatio*, 11. 3. sz., 504–509.
- COMENIUS, A. (1992): *Didactica Magna*. Seneca Kiadó
- CSÁNYI Vilmos (2010): Oktatáspolitikai problémák egy humánétológiai rendszerszemlélet tükrében. In: *Iskolakultúra 2010. 1. sz.* 3-14. <https://epa.oszk.hu/00000/00011/00144/pdf/2010-01.pdf#page=3> [2020. 04. 22.]
- DEWEY, John (1976): *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- EGGENDORFER Noémi Cecília (2016): *Magyar otthonoktató családok vizsgálata blogok tematikus elemzésével*. Szakdolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- FARRIS, M. P. (1997): Solid Evidence to Support Home Schooling. *The Wall Street Journal*, March 5.. <https://www.wsj.com/articles/SB857510207209608000> [2021. 12. 08]
- GAITHER, 2008: Why Homeschooling Happened. In: *Educational Horizons*, Summer 2008, Vol. 86, No. 4. pp. 226-237, Phi Delta Kappa International <https://www.jstor.org/stable/42923733> [2021. 12. 08]
- HALÁSZ, G. (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- HAJDU Tamás, HERMANN Zoltán, HORN Dániel és VARGA Júlia (2018): *A közoktatás indikátorrendszere 2017*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest. <http://mek.oszk.hu/17900/17966/17966.pdf> [2021. 04. 12]

- HOLT, J. (1991): *Iskolai kudarcok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- ILLICH, I. D. (1998): A társadalom iskolátlánítása. In: Pukánszky B. – Zsolnay A. (szerk. 1998) *Pedagógiák az ezredfordulón*. Eötvös József Kiadó, Budapest. 181-192.
- KLICKA, J.C. (2008): *Otthonoktatás: egy helyes döntés*. Presbiteriánus Kiadó, Miskolc.
- LANGERNÉ BUCHWALD J. (2019): A tanulás új útjai: a tanulóközösségek. In *Új Pedagógiai Szemle*, vol 35. 5-6. pp. 49-65 https://epa.oszk.hu/00000/00035/00193/pdf/EPA00035_upsz_2019_05-06_049-065.pdf [2021. 12. 10.]
- LYMAN, I. (1998): Homeschooling - Back to the Future? In: *Policy Analysis No. 294*. <https://www.cato.org/sites/cato.org/files/pubs/pdf/pa-294.pdf> [2021. 12. 11.]
- MAYBERRY, M. (1988): Characteristics and Attitudes of Families Who Home School. In: *Education and Urban Society*, Volume 21 Issue 1 pp. 32-41 <https://journals.sagepub.com/toc/eus/21/1> [2021. 12. 11.]
- MÉSZÁROS György (2015): Kell-e nekünk az iskola? In: N. Kollár K., Rapos N. (szerk., 2015): *A társas, társadalmi viszonyok*. Eötvös Kiadó, Budapest, 92-101.
- MÉSZÁROS István, NÉMETH András, és PUKÁNSZKY Béla (2004a): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- MÉSZÁROS István, NÉMETH András, és PUKÁNSZKY Béla (2004b): *Neveléstörténet szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.
- MIHÁLY Ildikó (2006): Az otthon tanulás gyakorlata; a múlt, a jelen- és a jövő? In: *Új Pedagógiai Szemle*. Vol. 56. 6. sz. 83-90. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00104/2006-06-vt-Mihaly-Otthon.html> [2021. 12. 08.]
- MILTON, G. (2008): Why Homeschooling Happened. In *Educational Horizons* Vol. 86, No. 4. pp. 226-237, Phi Delta Kappa International <https://www.jstor.org/stable/42923733> [2021. 11. 01.]
- NELSEN, M.B. (1998): Beyond the stereotypes. Home schooling as a legitimate educational alternative. *High School Magazine*. 6. 2. sz. 32-37.
- NÉMETH András és SKIERA, E.(1999). *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- OECD (2021): *Trends Shaping Education 2022*. OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/education/ceri/trends-shaping-education-22187049.htm> [2021. 12. 08.]
- OECD (2020): *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*, *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/178ef527en/index.html?itemId=/content/publication/178ef527-en> [2021. 12. 08.]
- RAY, B.D. (2015): *Research Facts on Homeschooling*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556234.pdf> [2021.12.02.]
- ROMANOWSKI, M. H. (2006): *Revisiting the Common Myths about Homeschooling*. The Clearing House, vol. 79, no. 3, Taylor & Francis, Ltd., pp. 125-29, <http://www.jstor.org/stable/30182126>. [2021. 12. 11.]
- SETÉNYI, János (2020): Az „árnyékoktatás” metaforájától a tanulási rendszerekig. *Educatio*, 2020/29. 2. sz. 261-278
- SILBER, H. K. (1972): The Learning System. A New Approach to Facilitating Learning Based on Freedom. *The Future and Educational Technology*. Vol. 17. No. 7. pp. 10-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084842.pdf> [2021. 11. 20.]
- SZEMKEŐ,ú Judit. (2000): Az uniformitástól a pluralizmusig, WORLDDIDAC '2000 Konferencia. *Könyv és nevelés 2000*. 2. sz. 91-95. <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00006/cikk15.html> [2021. 12. 11.]
- TRENCSENYI László (2019): Csáky-Pallavicini Krisztina – Eggendorfer Noémi Cecília – Nyikáné KÖKÉNY Dóra: Otthonoktatás Magyarországon. Három szakdolgozat a hazai homeschooling jelenéről. In: *Új pedagógiai szemle 2019/69*. 7-8. sz. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00194/pdf/EPA00035_upsz_2019_07-08_134-136.pdf [2021. 11. 28.]

VILE, J. R. (2009): Abington School District v. Schempp (1963) URL: <https://www.mtsu.edu/first-amendment/article/1/abington-school-district-v-schempp> [2021. 11. 28.]
 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200020.EMM>
 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV>

Otthonoktatással foglalkozó honlapok

John Holt munkáival és örökségével foglalkozó honlap
<https://www.johnholtgws.com/>
 NATIONAL HOME EDUCATION RESEARCH INSTITUTE
<https://www.nheri.org/>
 HOMESCHOOL WORLD
<https://www.home-school.com/groups/>
 THE EUROPEAN NETWORK OF HOME EDUCATION
<http://www.tenhe.eu/>
 OTTHONOKTATÁS
www.otthonoktatas.info
https://sites.google.com/site/otthonoktatok/otthonoktatas_bevezeto
<https://otthonoktatas.lap.hu/>
 RESULI - TANULÓKÖZÖSSÉGEK HÁLÓZATA
<http://marsprogram.hu/resuli-tanulokozossegek-halozata-2>

Blogok

<https://almameter.wordpress.com/>
<https://skillo.hu/blog/>

HORVÁTH GERGELY

Az önszabályozó nyelvtanulás elindításának támogatása

Bevezetés egy méltányos angol nyelvi szakkör tematikájának elméleti hátterébe

Arra teszek kísérletet ebben a tanulmányban, hogy egy olyan áttekintést adjak néhány fontos neveléstudományi felismerésről, amely – noha nyilván nem mutathatja be az összes felfedezést a gyermekekről az elmúlt gazdag évtizedekből –, mégis átfogó képet nyújthat a gyakorlat számára. A tárgyalás során végigvezetem az olvasót néhány tudományos, tényekkel is alátámasztott felismerésen, egy-egy konkrét, introspektív példán is érzékeltetve azt, hogy miként jelenhet meg a gyakorlat számára, amit a tudomány is bizonyított. A tanulmány végén röviden kitérek arra is, hogyan lehet a tudományosan is igazolt eredményeket a gyakorlat számára értékékként felmutatni. Olyan értékeként, amelyek segítenek követendő alapelveket megfogalmazni a gyakorlat támogatására. Olyan attitűdbeli, gyakorlati-módszertani alapelveket mutatok be, amelyek biznyítottan a hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb nevelés és oktatás felé terelhetik a pedagógusokat, és egyben a neveléstudomány területén kutatókat.

Kulcsszavak: gyermekkép, lényeges tanulás, önszabályozó tanulás, érzelmi és gondolkodás-fejlesztő tanulás, négydimenziós értékelés

Bevezetés – A kutatás kontextusa

A tanulmány egy olyan kutatás elméleti keretrendszerét vázolja fel, melynek célja, hogy vizsgálja a diverz háttérű középiskolai nyelvtanulók angol nyelvhez köthető önszabályozó tanulásának kialakulását a jelenlegi oktatáspolitikai kontextusban.

Az ezt megelőző felmérés fényt derített az eltérő szocioökonómiai háttérű diákok nyelvtanulási ambícióira, vizsgálva azok kimeneti elvárásait önmagukkal szemben (HORVÁTH, 2020). A mikrokutatásból nyert adatok megerősítették a korábbi, hátrányos helyzetet leíró oktatási jelenségeket, így kiemeli a társadalmi különbségek újra termelődését és a hátrányos helyzet közoktatásban megjelenő negatív hatásait (ANDOR, 2001; BURIÁN, 2013; COLEMAN, 1997; REISZ, 2000; RÉGER, 2001; VARGA, 2018), azonban az élő idegen nyelv tanulásához köthető szakmapolitikai helyzet még inkább aktuálissá teszi a kérdéskört. Az idegen nyelvek tanulásában az alacsonyabb szocioökonómiai háttérű diákok nehézségekkel küzdenek, melyek további hátrányok felhalmozásához vezethetnek (HORVÁTH, 2020).

A tervezett akciókutatásban két, zömében eltérő szocioökonómiai háttérű diákokkal foglalkozó intézmény kilencedikes diákjai vesznek majd részt. Rájuk a Nemzeti Alaptanterv (2020) előírásai már érvényesek, így a kimeneti célok teljesítésének érdekében a kutatás betekintést tervez nyújtani a NAT célrendszerébe és a remények szerint eredményei

mentén pozitív intervenciót leszünk képesek elérni. Az elméleti beágyazottságon alapuló akciókutatás célja egy angol szakkör létrehozása, melyben a diákok olyan szolgáltatáshoz jutnak, amelyek enyhíthetik a társadalmi különbségeket. Kutatások szerint a különbözőségek a pozitív pszichológiai tőke (SELIGMAN, 1998; MASTEN, 2001; LUTHANS, LUTHANS és LUTHANS, 2004; LUTHANS, AVEY, AVOLIO és PETERSON 2010) és az érzelmi intelligencia (GOLEMAN, 1997) csorbulásához vezethetnek, ezáltal a diákok önmagukkal szembeni elvárásai és a sikerükbe fektetett optimizmusa is csökken (HORVÁTH, 2020).

A 2020-as Nemzeti Alaptanterv élő idegen nyelvek tanulására vonatkozó irányelvei hangsúlyt fektetnek az önszabályozó tanulásra (NAT, 2020), ami feltételezi, hogy a diákok motiváltak és ambíciózusak saját tanulási folyamatukban, miközben ennek megvalósítására kevésbé tesz javaslatot. Az elméleti kutatás célja, hogy ismertesse az oktatáspolitikai kontextust: betekintést nyújt a szakmapolitikai irányelvekbe, melyek a középiskolás nyelvtanulókat érintik. Az Alaptanterv súlypontjai megmutatják azokat a fejlesztendő területeket, melyek az akciókutatáshoz készült tematika kialakítását segítik.

A Nemzeti Alaptanterv élő idegen nyelvekre vonatkozó irányelvei

Az első idegen nyelvhez köthető követelmények egyike, hogy legalább (a KER B1-es szintnek megfelelő) középszintű érettségit kell tennie a diákoknak. A 2020-as Nemzeti Alaptanterv az első idegen nyelvből szintén ezt a szintet várja el, azonban azt is állítja, hogy a diákok „elérhetik” a B2-es szintet is (NAT, 2020). A megelőző tanterv (NAT, 2012) a diákoktól a B1-es szint elérését várta el, tehát az új Alaptanterv nem jelent nagy változást. Mindemellett a helyzet értelmezéséhez szükséges az új tanterv feltételes módjának értelmezése. A dokumentum alapvetően nem tesz további jelzést arra, hogy mi lehet a magasabb nyelvi képesség elsajátításának feltétele. Az Alaptantervben csupán néhány utalást találunk ennek megoldására, melyek implicit módon jelzik azt, hogy hogyan válhat lehetségessé a magasabb szintű nyelvi képességek elérése a középiskolában. Az egyik az önszabályozó tanulás beindítására vonatkozó rész, a másik kiemelendő részlet pedig az információs és kommunikációs technológiai (a továbbiakban: IKT) eszközök használatára vonatkozik, autentikus anyagok megismerése mentén. Az elméleti kutatás következő alfejezeteiben az egyes irányelvek gyakorlati megoldására keresem a válaszokat, melyek az akciókutatás tananyagának elkészítését segítik.

A 21. századi képességek és alkalmazásuk a nyelvórán

A Nemzeti Alaptanterv élő idegen nyelvekre vonatkozó előírásai fókuszot helyeznek a 21. századi, digitális tartalmak, eszközök bevonására a nyelvórán (NAT, 2020). A 21. századi képességek és az interneten elérhető anyagok nem pusztán autentikus jellegük miatt fontosak, hanem általuk fejleszthetők olyan kompetenciák, amik a munkaerőpiac elvárásaihoz is illeszkednek (ANANIADOU és CLARO, 2009:6). Az idegennyelv-oktatás során a középiskolásokat az Alaptanterv szerint fel kell készíteni arra, hogy az internet segítségével, aktív és önálló szerepet töltsenek be saját tanulási folyamatukban (NAT, 2020).

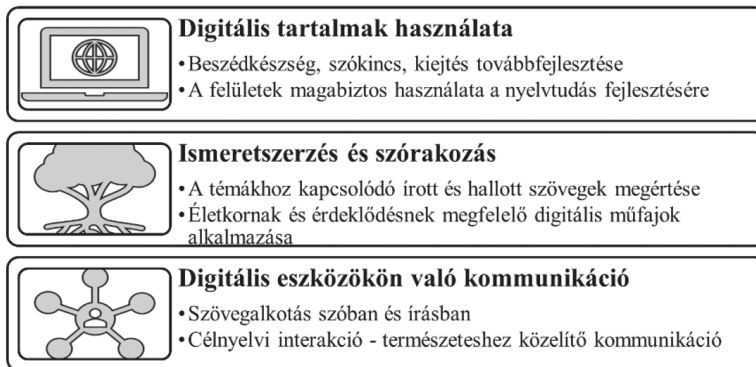
A 21. századi képességeket involváló nyelvi gyakorlatok kialakítása előtt fontos tisztázni magát a fogalmat a nemzetközi szakirodalom alapján. Voogt és Roblin (2010) tartalom-elemzést végzett a 21. századi képességeket ismertető szakmapolitikai anyagokon, kutatásukban vizsgálták az azokban megjelenő fogalmakat. Szintézisük során azt találták, hogy a kollaboráció, a kommunikáció, az IKT műveltség, a szociális/kulturális kompetenciák és az állampolgári tudatosság mindegyik szakmapolitikai anyagban megjelent, míg szinte mindegyik összeállítás említi a kreativitást, a kritikai gondolkodást, a probléma megoldást, illetve a produktivitást, mint az ernyőfogalom alá tartozó elemeket (VOOGT és GOBLIN, 2010:

24). Ezen felsorolt képességek csoportosításánál érdemes a kategória alapú megközelítést követni, hiszen az elkülönítésük biztosítja a fejlesztendő területek kijelölését, mely választ adhat a fogalmak meghatározása mellett a pedagógiai implementáció kérdésére is (VOOGT és ROBIN, 2010: 8).

Az egyes 21. századi képességek között találunk személyes-, szociális képességeket, információ- és tudásszerzéshez köthető kompetenciákat, illetve a digitális műveltséghez tartozó komponenseket (CHALKIADAKI, 2018: 9-10).

A 21. századi képességek fejlesztésére a nyelvóra azért lehet különösen alkalmas, mivel a szóbeli vizsgákra való felkészülés során hangsúlyos a kommunikáció, amiben helyet kap az együttműködés, a kommunikáció és az önreflektív gondolkodás. A szóbeli vizsgák feladatainak megoldása a nyelv használata mellett a kommunikációs képességek és a kritikai gondolkodás kerülnek a fókuszba a Nemzeti Alaptanterv elvárásai szerint. A kommunikáció és a kollaboráció képességei a 21. századi képességek alapját adják (JACOBSON-LUNDEBERG, 2016), mivel az ezekhez szükséges képességek olyan kulcskompetenciákhoz köthetők, mint az emberekkel való bánásmód, csapatmunka, rugalmasság (JACOBSON-LUNDEBERG, 2016: 6). Az egyén ezek megfelelő alkalmazásával érheti el a hitelesség értékét (JACOBSON-LUNDEBERG, 2016: 8), ami a produktív és kollegialitásra épülő kapcsolatok kialakítását segíti. Ugyanakkor a nyelvórákon elsajátított képességek a vezetési kompetenciák növekedéséhez is hozzájárulhatnak (EATON, 2010: 15), az EQ fejlesztésének köszönhetően (GOLEMAN, 1997).

Az információ- és tudásszerzés képességének fontosságát a Nemzeti Alaptanterv is hangsúlyozza. Az 1. ábrán látható három fő terület a tanterv középiskolásokra vonatkozó kimeneti elvárásaiban jelenik meg. Az IKT eszközökhöz köthető képességek alapvetően három komponensből állnak. Egy részről az információ műveltség (information literacy), más részről a technológiai műveltség (technological literacy), végül az IKT műveltség (ICT literacy) területeiből (VOOGT - GOBLIN, 2010). Az információhoz köthető műveltség az információ pontos és hatékony elérését és a kritikai vizsgálatot jelenti (VOOGT és GOBLIN, 2010:29). Az információfeldolgozás a keresés, a kiválasztás, az értékelés és a rendszerezés folyamatában mutatkozik meg (AANDIADOU - CLARO, 2009:10). A technológiai műveltség azt jelenti, hogy az egyén képes az eszközök használatára és megértésére, illetve ezeket arra használja, hogy megoldásokat találjon és elérje céljait (VOOGT - GOBLIN, 2010: 29). A legfontosabb az, hogy ne csak az eszköz manuális használatát, hanem azok mélyreható előnyeit is megértjük, ezt hangsúlyozza az IKT műveltség fogalma, ami az IKT eszközök hatékony és pontos használatát jelenti (VOOGT - GOBLIN, 2010: 29). A tanulási-tanítási folyamat végére a diákoknak képessé kell válniuk az 1. ábrában feltüntetett tevékenységek elvégzésére.



1. ábra: A Nemzeti Alaptanterv (2020) digitális tanulásra vonatkozó irányvonalai

A tervezett akciókutatás pedagógiai programjában ezért helyet kapnak olyan választható feladatok, melyek a 21. századi képességek fejlesztésére irányulnak. Az IKT eszközökhöz kapcsolódó műveltség fejlesztése segíti a diákokat az internetes források kiválasztásában, illetve hozzájárulhat a nyelv és a szókincs elsajátításához is.

A nyelvek közvetítő szerepe: tudás és ismeretszerzés idegennyelven

A 2020-as Nemzeti Alaptanterv élő idegen nyelvre vonatkozó előírásainak egyik fontos pontja a más tantárgyak ismeretanyagának, témaköreinek beemelése a nyelvórák tematikájába (NAT, 2020). A tanterv a nyelv pragmatikus használatának szempontjából azt várja el, hogy a nyelvtanulók a nyelvtani formulák helyes alkalmazása mellett a mindennapi élet és az alapműveltség gerincét alkotó tudományterületek szókincsét is elsajátítsák.

A tartalom és nyelvintegrált oktatás (Content and Language Integrated Learning, a továbbiakban: CLIL) egyik célja, hogy a diákok nyelvtudását autentikus anyagokon keresztül fejlessze. A tartalomalapú nyelvoktatás (Content Based Language Teaching) a különböző tudományos ismeretanyagú autentikus (írott és audiovizuális) szövegeket helyezi a középpontba a helyi, csoportspecifikus tantervek elkészítésénél (LIGHTBOWN, 2014). A CLIL technikája a globalizáció hatására terjedt el, illetve népszerűségét növelte az is, hogy a korábban az oktatásban alul reprezentált csoportok (szocioökonómiailag hátrányban levő, etnikai vagy nemzeti kisebbségek) részvétele növekedett az oktatásban (MEHISTO, MARSH és FRIGOLS, 2008).

A CLIL technika egyik előnye, hogy egyszerre három különböző kompetencia területet is fejleszt. A diákok a tananyaggal a nyelvet és annak ismeretanyagát is elsajátítják, mindkét esetben a tanulási képességek is fejlődnek (MEHISTO, MARSH és FRIGOLS, 2008). Mackenzie online cikkében (MACKENZIE, 2020) hangsúlyozza, hogy a CLIL technikájának megfelelő alkalmazásához a feladatoknak azt kell célozniuk, hogy a diákok minél több képessége fejlődjön, ami a korábban kifejtett 21. századi és szociális képességek fejlesztését is megerősíti a technika által. Az autentikus anyagokhoz tartozó feladatok elkészítésénél a kritikai gondolkodás és a diákok autonómiájának hangsúlyozása is fontos helyet kap (MEHISTO, MARSH és FRIGOLS, 2008).

A didaktikai előnyök mellett a CLIL alkalmazása a nyelvórákon megalapozhatja számos nyelvvizsga és az érettségi követelményeinek teljesítését. Az 1. táblázat megmutatja az élő idegen nyelvhez tartozó közép és emelt szintű érettségi szóbeli követelményeit, az első négy témakör esetében (ÉLŐ IDEGEN NYELV, 2017). A táblázat célja, hogy példát adjon az adott szintekhez és témakörökhöz köthető főbb kérdéskörökre, illetve a negyedik oszlop az ezekhez kapcsolható tantárgyakat összegzi. A korábban már kifejtett 21. századi képességek fejlesztése, szintén támogatja az ismeretek és a szókincs elsajátítását, hiszen a témakörökről való metakognitív gondolkodás és a különböző tudományterületekről származó szövegek tartalma fejleszti a karrierhez, a tanuláshoz és innovációhoz, illetve az IKT eszközökhöz köthető képességeket is (FANDIÑO, 2014: 194).

Témakör	Közép szint (B1)	Emelt szint (B2)	Kapcsolható tantárgyak
1. Személyes vonatkozások, család	Alapvető információk a vizsgázóról, családjáról és terveiről	A családi szerepek értékelése, a család társadalmi szerepének kritikai értékelés	Történelem, földrajz, digitális kultúra
2. Ember és társadalom	Emberek, barátok külsőjének leírása; a társadalom értelmezése (pl. kamaszok élete; női és férfi szerepek)	A társadalom és társadalmi jelenségek értelmezése és értékelése (pl.: előítéletek)	Etika, történelem, digitális kultúra
3. Környezetünk	Az otthon és a lakóhely leírása, a különböző lakhatási lehetőségek összehasonlítása (pl.: vidék-város); a természetvédelem egyéni szintje	Komplex problémák értékelése és megoldási javaslatok; a természetvédelem problémáinak megoldása közösségi (lokális) és globális szinten	Biológia, kémia, földrajz, fizika
4. Az iskola	A vizsgázó iskolájának és érdeklődési körének bemutatása; az iskolai hagyományok; a nyelvtanulás	Iskola típusok, iskolai élet Magyarországon és a célnyelvi ország(ok)ban	Más idegen nyelvek

1. táblázat: Példák az érettségi vizsgák témaköreire és a hozzájuk kapcsolható tantárgyakra

Az 1. táblázatban kiemelt négy témakör áttekintésénél látható, hogy a két nyelvi szinten eltérő mélységben kell a témákat szóban kifejtetniük a diákoknak. A CLIL technika alkalmazása mindkét nyelvi szint fejlesztésére alkalmas, ha az adott szintnek megfelelő szövegeket választunk: ezzel azt támogathatjuk, hogy a diákok a tanulási-tanítási folyamat során elérjék a legközelebbi fejlődési zónájukat (HARLAND, 2003). A megjelenő ismeretanyagok némelyike ismerős lehet a diákok számára a más tantárgyak tanulása során elsajátított ismereteikből. A számos tudományterület megjelenése a követelményekben megerősíti a CLIL alkalmazásának szükségességét, hiszen az autentikus anyagok elmélyült tudást és gyakorlatban is használható szókincset biztosítanak. A különböző tudományterületek megismerése továbbá segíthet a diákoknak abban, hogy számukra érdekes és értékes tartalmak ismerjenek meg (MEHISTO, MARSH és FRIGOLS, 2008). Szükséges kiemelni azt is, hogy az egyén és a csoport érdeklődési körének megfelelő anyagokat szükséges kiválasztani, illetve a diákok maguk is kiválaszthatják az idegennyelvű forrásokat, tartalmakat. A választható anyagok éppen ezért a nyelvtanulás értelméről való vélekedést is megváltoztathatják és hozzájárulhatnak a nyelvtanulási motiváció növekedéséhez (DÖRNYEI és RYAN, 2015).

Milyen a nyelvtanuló?

A tanulási-tanítási folyamat, így a tervezett angol nyelvi szakkör felépítése során fontos megtekinteni a Nemzeti Alaptanterv kimeneti elvárásait a nyelvtanuló személyiségére. Az élő idegen nyelvekkel kapcsolatos szakaszokban megjelenik az inkluzív szemléletmód (VARGA, 2015), hiszen a diákok a nyelv elsajátítása mellett az adott nyelvet beszélő ország(ok) kultúráját is megismerik, a saját és az azok közötti különbségeket értékékként kezelik.

A globalizáció és a multikulturalizmus térnyerését az IKT eszközök használata önmagában elősegíti (ANANIADU és CLARO, 2009: 11), hiszen a diákok az elért globális tartalmakon

keresztül ismerkedhetnek meg a célnyelv és a világ kultúráival. Az Alaptanterv kifejezi, hogy a tanulási folyamat során „a tanulók megismerik és megértik az adott nyelvet használó embereket és kultúrákat,” mely előre vetíti, hogy a diákok a nyelvismeretük által el- és befogadóvá is válhatnak a nyelvtanulás során.

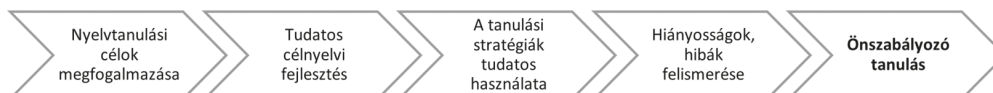
A befogadó szemléletmód fejlesztése a nyelvórán nem kizárólag a nyelvi szempontból eltérő csoportokról szólhat. Ezen csoportok elfogadása növelheti a többségi társadalomtól eltérő csoportok iránti elfogadó szemléletet is. A nyelvtanuló tanulmányai hatására képes arra, hogy differenciálja az egyes kultúrákat, úgy, hogy ezeket a különbségeket „értékként kezeli” (NAT, 2020). A nyelvórák során kialakíthatóvá válik egy olyan tanulási környezet, ami értékeli a kulturális sokszínűséget. A nyelvtanulási folyamat során a témakörökre való személyes reflexió, vélemény kifejtés és személyes kötődés kifejezésének lehetősége az identitás és az egyéni sokszínűség értékelésének személyes jogát erősíti meg (ARATÓ, 2008). Ez rávilágít arra is, hogy a kultúrák értékelése mellett a tanuló egyéni személyiségjegyei is értékként jelennek meg a tanórán, hiszen a diákok lehetőséget kapnak arra is, hogy szabadon képviseljék kulturális értékeiket és individualitásukat (ARATÓ, 2008). A kimeneti célokkal kapcsolatosan a diákokra a Nemzeti Alaptanterv az elvárások alapján jellemzővé kellene válnia a célokkal kapcsolatos tudatosságnak és az önreflexiónak. A tanulási folyamatot a diákok képesek szabályozni, értékelni és céljaikkal összhangban befolyásolni.

A 2. ábra megmutatja a Nemzeti Alaptanterv irányadását a diákok reflektív gondolkodásának fejlesztésére. Az ábrában megjelenik a 360°-os értékelés szerepe is, ami szerint a diákok törekszenek arra, hogy felmérjék saját haladásukat és ehhez a haladáshoz az önreflexiót, a tanári és a társas értékelést is felhasználják. Ez a nézőpont azt feltételezi, hogy a diákok a saját képességeik és fejlesztendő területeik pontos megismerésével válnak aktív résztvevővé saját tanulási folyamatukban.



2. ábra: A reflexió szerepe a nyelvtanulás során

A Nemzeti Alaptanterv hangsúlyozza az önszabályozó tanulás szerepét a nyelvórán, amit az IKT eszközök használatával kíván megvalósítani. Mindazonáltal a kimeneti elvárások nem csupán az eszköz alapú szemléletmódot tükrözik, hanem utalnak arra, hogy a tanulási-tanítási folyamat során a nyelvtanulók lélektani változásokon is átesnek. A tantervben az önszabályozó tanulás alapját az egyéni célok és ambíciók artikulálása adja, illetve kifejlődése nagyban függ a nyelvtanulással kapcsolatos stratégiák tudatos használatától is (NAT, 2020). A 3. ábra bemutatja az Alaptantervben megjelenő lépéseket, amik az önszabályozáshoz vezetnek.



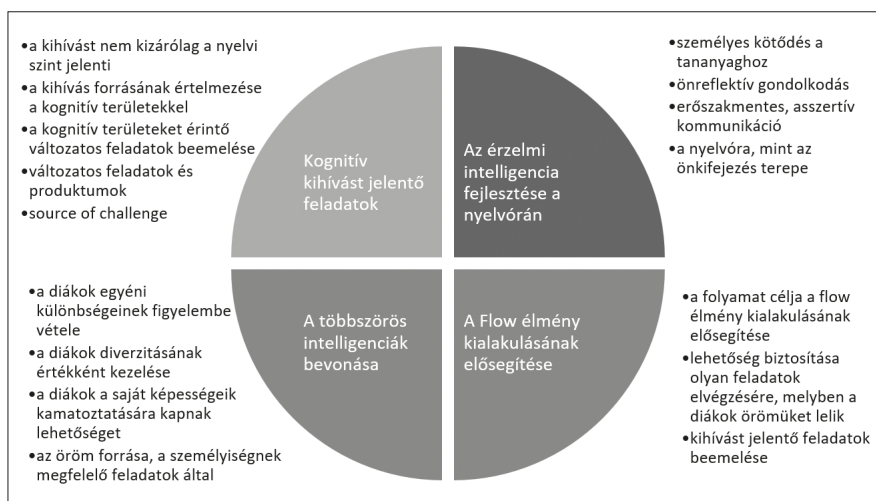
3. ábra: Az önszabályozó tanulás kialakulása a nyelvórán

A nyelvtanulókat vizsgáló korábbi kutatás érintette az önszabályozás első három aspektusát. A kutatás során fény derült arra, hogy a vizsgált intézmények esetében – melyek zömében eltérő szocioökonómiai háttérű diákokat készítenek fel az érettségire – az önszabályozás kérdésében már a kijelölt célokban is különbségeket találhatunk (HORVÁTH, 2020). Az alacsonyabb ambícióval rendelkező diákok, vagy azok, akik a nyelvtanulásban kevésbé érdekeltek, éppen ezért az egész folyamatban hátrányba kerülhetnek. A vizsgálatban megfigyelhető volt, hogy azok a diákok, akik alacsonyabb nyelvi szintet szerettek volna elérni kevésbé alkalmaztak tudatos nyelvi fejlesztést, illetve tanulási stratégiákat (például IKT eszközök használata a nyelvtanulás során, tudatos idegennyelvű tartalmak fogyasztása) (HORVÁTH, 2020). A folyamat megfordítását segítő intervenció az egyéni célok folyamatos fejlesztésén alapul. Az egyénre szabott tartalom és szintezett, eltérő képességeket figyelembe vevő oktatás hozzájárulhat a diákok tudatosságához, illetve a folyamat közbeni folyamatos tanári visszacsatolás és nyelvtanulási stratégiákat érintő tanári javaslattevél segítheti a diákok fejlődését, önfejlesztését is.

Az Alaptanterv nyelvtanulókról alkotott képe alapvetően igen pozitív: nyitott, önfejlesztő tanulókként mutatja be őket. A nyelvtanítás során, hogy ezek a célok a valóságban is megjelenjenek, a nyelvtanárnak úgy szükséges felépítenie a nyelvoktatást, hogy az hozzájáruljon az egyéni felelősség és a pro-aktivitás fejlődéséhez.

A tananyagszerkesztés pedagógiai-pszichológiai keretrendszere

Az elméleti áttekintés célja, hogy megalapozza a tervezett méltányosságot elősegítő angol nyelvi szakkör tananyagfejlesztését. A pedagógiai-pszichológiai keretrendszer összeállítása során az önszabályozás kialakításának támogatása került a fókuszba, hiszen a folyamatos nyelvi fejlődéshez szükséges a diákok elköteleződésének növelése. Az angol nyelvi szakkör esetében autentikus – az érettségi és nyelvvizsga témakörökhöz igazodó – angol nyelvű forrásokat alkalmazok. A feladatok fejlesztését négy fő elméleti komponens támogatja: (1) az érzelmi intelligencia fejlesztése; (2) a flow élmény elmélete; (3) a többször intelligenciák- és (4) a kognitív dimenziók beemelése (4. ábra).



4. ábra: A szakkör tananyagának pedagógiai-pszichológiai háttere

A többfókuszú elméleti háttér jelentősége abban rejlik, hogy a diákok elköteleződésének növelésével hozzá tudjunk járulni a nyelvi képességek fejlődéséhez. A kialakított keretrendszer célja, hogy reagáljon a diákok különbözőségeire, ezzel elősegítve egyéni fejlődésüket. Az önszabályozó tanulás elindítása azonban az egyéni eltérésekhez köthető (DÖRNYEI és RYAN, 2015), amelyek néhány diákot pozitívan, míg másokat negatívan befolyásolhatnak. A méltányos tanulási környezetet nyújtó akciókutatás célja, hogy az egyéni különbségeket ellensúlyozva növelje a diákok motivációját a nyelvtanulással kapcsolatban, hiszen a magasfokú motiváció ellensúlyozhatja a többi hátráltató tényezőtől fakadó nehézséget (DÖRNYEI és RYAN, 2015). A kimeneti, a diákokra és a tanulási folyamatra vonatkozó célok összegzése után, az elméleti kutatás fókusza az elvárások teljesítésére szolgáló pedagógiai-pszichológiai keretrendszer rövid ismertetésére kerül.

A motiváció növelése a nyelvtanulás iránt az önszabályozó tanulás miatt fontos, hiszen támogatni kell a diákokat abban, hogy „*az iskolán kívüli, mindennapi tevékenységeiken keresztül*” (NAT, 2020) is tanulják a célnyelvet. Ez a tanulás inkább nem tudatos nyelvi fejlődést eredményez, ami éppen a szórakozáshoz és az adott kontextusban való megismeréshez köthetően növeli a hasznosságot. Az idegen nyelvű tartalom szabadidőben történő használata, így a CLIL technika és az autentikus anyagok beemelése növelheti a szókincs és a pragmatikus nyelvhasználat elsajátításának hatékonyságát (XANTHUO, 2011).

A felmerülő kérdés tehát az, hogy a nyelvtanulást miként tudjuk a diákokat arra ösztönözni, hogy elmélyüljenek az adott nyelv szövegeiben, illetve hogyan lehet a nyelvtanár képes a motivációjuk növelésére. A cél az Alaptanterv (2020) szerint az, hogy a nyelvtanórákon „*változatos, tevékenységközpontú, élményszerű és kognitív kihívást jelentő tanórai tevékenységek*” jelenjenek meg. Mindezeknek a tananyagoknak, úgy kell hatniuk a diákokra, hogy azok egyszerre motiválják őket és bővítsék a nyelvtanulási lehetőségeket, mely elősegíti azt, hogy a középiskolások, saját tanulási folyamatuk aktív résztvevőivé váljanak (NAT, 2020).

A nyelvi szakkör tananyagának kialakításánál fontos kérdés, hogy az a diákok egyéni szintjére és legközelebbi fejlődési zónájára reagáljon (HARLAND, 2003). A személyes fejlődésre fókuszáló oktatás (personal development education) célja az, hogy a 21. századi munkaerőpiaci és társadalmi igények figyelembevételével növelje a diákok kompetenciáit úgy, hogy azok többirányú képességeket sajátítsanak el az iskolai és munkaügyi sikerességük érdekében (JACOBSON-LUNDENBERG, 2016: 84). Ennek mentén a vázolt pedagógiai-pszichológiai keretrendszerben is az egyéni fejlesztés kerül a fókuszba. A cél az, hogy a diákok nyelvi képességei és kompetenciái egyaránt fejlődjenek. A kialakított feladat- és tevékenységfejlesztési keretrendszer nagy hangsúlyt helyez arra, hogy aktiválja a diákok *kreatív, logikus, kritikai gondolkodását*, mindemellett az *önkifejezés, együttműködés képességeit*, 21. századi *digitális* kontextusban.¹

Érzelmi intelligencia (EQ), a motiváció növelésének alapja

Az EQ fejlesztése a nyelvtanulás és a vizsgafelkészülés alapja, hiszen ezek a feladatok – legyen szó szóbeli vagy írott szöveg alkotásáról – arra ösztönzik a diákokat, hogy reflektáljanak a témakörökre, véleményüket és nézőpontjukat kifejtsék. A feladatok megoldásához a diákoknak olyan osztálytermi légkört kell biztosítani, melyben lehetőség van gondolataik artikulálására. A nyitottság és az önkifejezés képessége, nagyban függ attól, hogy a diákok mennyire tudatosak érzelmileg, azaz, hogy képesek-e saját véleményük, érzelmeik kifejezésére. Az EQ fejlesztésének lehetőségei során Daniel Goleman koncepcióját veszem alapul (GOLEMAN, 1997).

Ahhoz, hogy a diákok „*a társalgásba aktívan, kezdeményezően és egyre magabiztosabban*” (NAT, 2020) kapcsolódjanak be szükséges a biztonságos és bizalomra alapuló tantermi

1 A kiemelt kulcsszavak, a Nemzeti Alaptanterv (2020) irányvonaláiból származnak.

léggör kialakítása, illetve az is kulcskérdés, hogy maga a tanóra alapvetően interakciókra épüljön (SZESZTAY, 2020). A kooperatív paradigma alkalmazása növelheti a diákok kommunikációs hajlandóságát (DÖRNYEI és RYAN, 2015). A kooperatív paradigmán alapuló tanulás-szervezés (ARATÓ és VARGA, 2008), színesíti és szélesíti a tanteremben megjelenő kommunikációs csatornákat, lehetőséget biztosít a többirányú felszólalásra, interakcióra.

A kooperatív paradigmán alapuló tanulásszervezés olyan biztonságos osztálytermi léggört teremthet, amiben a diákok verbalizálhatják ötleteiket és véleményüket, miközben elsajátítják a mentalizáció képességét is. A kooperációra épülő osztálytermi struktúrák arra biztatják a diákokat, hogy a célnyelvi tartalmakból, vagy az általuk megfogalmazott gondolatokból, mint elkülönülő szegmensekből, közösen hozzák létre a tanulási-tanítási folyamat termékeit.

A tervezett akciókutatás szempontjából fontos kitérni a kooperatív paradigma pozitív hatásaira. Azoknak a tanóráknak, melyek az EQ fejlesztésére is irányulnak, a tantermen túlműtató előnyei is vannak, hiszen az elsajátított személyes és szociális kompetenciákat, a diákok a mindennapi életükben is használhatják. A megelőző kvantitatív mikro kutatás rámutatott arra, hogy a diákok nyelvtanulásuk során fontosnak tartják a kortársaikat is (HORVÁTH, 2020). A kortárs hatás a vizsgálatban az alacsonyabb szocioökonómiai háttérű diákok esetében volt jellemzőbb, mely magyarázható azzal, hogy a vizsgálati csoport az Arany János Kollégiumi Programban vett részt, így kortársaikkal állandó, egésznapos interakcióban vannak, illetve azzal, hogy a családi megerősítés – a család alacsony kulturális tőkéje miatt – körükben kevésbé volt jelentős (HORVÁTH, 2020). A motiváció növelésének egyik forrása tehát az, hogy a diákok kortársaikkal együtt vesznek részt az órák tevékenységeiben.

Célunk a tökéletes élmény: a flow élmény megjelenésének elősegítése a nyelvórákon

Csíkszentmihályi Mihály munkáiban, elméletét a tökéletes élményről kiterjesztette a diákokra és iskolai teljesítményükre is (CSÍKSZENTMIHÁLYI, RATHUNDE és WHALEN, 2015; CSÍKSZENTMIHÁLYI és SCHNEIDER 2016), így a flow élmény tanulási folyamatra gyakorolt hatásait is ismerjük. A flow élmény elérése magas motiváló hatással rendelkezik a tanítási-tanulási folyamatra, így az alfejezet célja, hogy bemutassa annak kialakítási lehetőségeit az akciókutatás tananyagában.

Csíkszentmihályi és Schneider széles körű, makrostatisztikai kutatással vizsgáltak diákokat az USA-ból (CSÍKSZENTMIHÁLYI és SCHNEIDER, 2016). A szerzők kötetükben a diákok tevékenységeit három csoportba sorolták be: 1. Munka és játék 2. Mindkettő 3. Egyik sem. Ha a diákok a tanulási tevékenységet mindkettőnek élték meg, a sikeresség és az elmélyülés magas szintű volt, ami növelte teljesítményüket (CSÍKSZENTMIHÁLYI, RATHUNDE és WHALEN, 2015). Kutatásaikban azt találták, hogy a diákok, akik elköteleződnek egy tevékenység mellett, nagyobb eséllyel tapasztalnak flow élményt – legyen szó a „munkához” és a „játékhoz” köthető tevékenységekről – aminek hatására ezekben jobban álltak helyt. A kutatások rávilágítottak arra, hogy a kamaszok számára nagyon fontos az, hogy érezzék, hogy az elvégzendő feladatok jelentősek a jövőjükre nézve, illetve, hogy azok értelmesek és élvezhetőek is legyenek.

Ahhoz, hogy a flow élmény kialakítására való törekvést a gyakorlatba ültessük szükséges annak kialakulásának folyamatát is megértenünk. A tökéletes élményt akkor tapasztalhatja az egyén, ha maga a tevékenység magas szintű kihívást jelent, azonban ezzel összhangban az egyén képességei is magas szinten állnak a tevékenység elvégzése során (CSÍKSZENTMIHÁLYI és SCHNEIDER, 2016).

Csíkszentmihályi, Rathunde és Whalen (2015), olyan diákokat vizsgáltak, akik valamilyen tanuláshoz köthető aspektusból kiemelkedtek, ezek mellett a vizsgált diákok beszámoltak élményeikről és saját képesség- és tehetségfejlesztésükről is (CSÍKSZENTMIHÁLYI,

RATHUNDE és WHALEN, 2015). A tehetség gondozásához szükséges az, hogy a diákok aktív résztvevői legyenek saját tanulási folyamatuknak, éppen ezért a tanulási-tanítási folyamat során a diákok számára lehetőséget kell biztosítani arra, hogy olyan tevékenységeket választhassanak, amikben szívesen elmélyülnek. A méltányos idegen nyelvi szakkör és akciókutatás célja, hogy létrehozza a tehetség bázisú nyelvoktatást, ami során a diákok egyéni tehetségeiket felhasználva fejlesztik önmagukat és társaikat. A fenntartható-ön szabályozó tanulás érdekében a diákok autonómiája kap helyet, a választható feladatokon keresztül a diákok belső motivációja növekedhet.

A nyelvórák esetében a tananyagfejlesztés célja, hogy a benne megjelenő tevékenységek megragadják a diákokat és megfeleljenek az érdeklődési körüknek, úgy, hogy mindközben kihívást jelentsenek. A tevékenységek kialakítása során arról sem szabad megfeledkezni, hogy azoknak hasznosnak kell lenniük a tanulmányaik szempontjából is, így illeszkedniük kell a teljesíteni kívánt vizsgák elvárásaihoz. A flow élmény eléréséhez a tanulmány következő szakaszában két további pedagógiai-pszichológiai elméletet összegzek: a többszörös intelligenciák elmélete (GARDNER, 1999) segíti annak megértését, hogy hogyan lehet a diákok érdeklődésének és képességeinek megfelelő feladatokat készíteni, míg a Bloom taxonómia átdolgozott verziója, a feladatok kognitív kihíváson alapuló leírását segíti (DAGOSTINO, CARIFIO, BAUER, ZHAO és HASHIM, 2014).

Többszörös Intelligenciák: a diverzitás, mint érték

Az anyag és a témakör választhatósága elősegíti a tananyag személyesítését, mindeközben növeli a belső motivációt (NOELS, 2010). A diákok azáltal, hogy demokratikusan megválaszthatják az órai tevékenységeiket, illetve a témakör adott szegmensét elkötelezettebben vehetnek részt az órákon, így a tanár, moderátorként jelenik meg a folyamatban (NISSEN és IDEN, 1999). Az egyéni különbségekhez való igazodás érdekében a többszörös intelligenciák koncepcióját alkalmaztam a tananyag kialakításánál (GARDNER, 1999).

Az elemzésben, Gardner többszörös intelligencia elméletének hat különböző dimenzióját veszem alapul: a nyelvi-, az interperszonális-, az intraperszonális-, a logikai-matematikai-, a vizuális-téri-, és a zenei intelligenciát (GARDNER, 1999).



5. ábra: Példa feladat a többször intelligenciák beemelésére

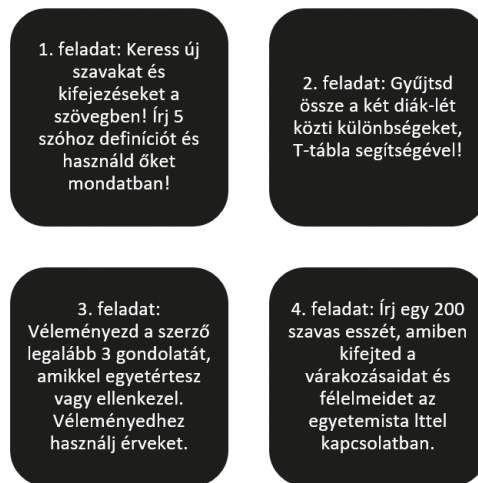
A 5. ábra a többszörös intelligenciák tanórai alkalmazásának egy lehetőségét mutatja be, mely „Az iskola” érettségi témához kapcsolódik. Az egyes csoportok kialakításánál az órán a diákok lehetőséget kapnak a tevékenységek szabad kiválasztására – ez alapján alakítjuk

ki a mikrocsoportokat, melyek működése a kooperatív szerepeken és alapelveken alapul (ARATÓ és VARGA, 2008). A szakkör során a diákok természetesen bármilyen digitális eszközt is segítségül hívhatnak, illetve a feladatok teljesítéséhez szükséges is, hogy óra közben egyéni és csoportos kutatómunkát is végezzenek. A diákoknak lehetőségük van választani a tevékenységek közül és ezáltal önmaguk határozhatják meg azt, hogy egy adott téma melyik területével szeretnének a leginkább foglalkozni. A bemutatott órai feladat mellett érdemes azt is hangsúlyozni, hogy a többszörös intelligenciákon alapuló feladatok az otthoni munka, projektek és házfeladatok alapjául is szolgálhatnak.

Bloom taxonómia és a kognitív dimenziók

A tananyag fejlesztésénél hangsúlyt kapott az, hogy az egyes autentikus anyagok nyelvi szintje mellett, a feladatok nehézségét ne csupán a nyelvi jártasság alapján határozzam meg. Ehhez szükséges a kognitív dimenziók megértése, mely rávilágít arra, hogy a fejlesztés során figyelembe kell venni azt is, hogy a diákok mely kognitív területeit fejlesztjük (DAGOSTINO és mtsai., 2014).

A feladatok diverzitása nem csak a többszörös intelligencián alapul, hanem azon is, hogy az egyes tevékenységek a kognitív területek által is a legközelebbi fejlődési zóna (HARLAND, 2003) eléréséhez tereljék a diákokat. A feladatokat a diákok ebben az esetben is megválaszthatják, hiszen azt várjuk tőlük, hogy a döntési lehetőségeik által elkötelezettebbé váljanak azok elvégzésében. Ha a korábbiakban bemutatott feladatokat (4. ábra), a kognitív területek alapján vizsgáljuk, láthatjuk, hogy kihívást jelentő feladatokat tartalmaznak: mindegyik esetében egy tanulási-terméket kell létrehozniuk a mikrocsoportoknak és annak elkészítése során az összes dimenziót érinthetik a résztvevők. Az előzőekben bemutatott témakör folytatásaként, az óra után a diákoknak érdemes a feldolgozott témával kapcsolatos házfeladatot adni, mely az elemzésben egy, a középiskolai és az egyetemi életet összehasonlító íráshoz köthető.²



6. ábra: Példa a választható házfeladatokra, a kognitív dimenziók beemelésével

2 <https://uwaterloo.ca/beyond-ideas/stories/tips-advice/7-differences-between-high-school-and-university> Megjegyzés az autentikus anyaghoz: az anyag hossza és részletessége miatt a szöveget érdemes részeire bontani, az autentikus jelleg sértetlensége mellett.

A 6. ábra a kognitív kihívást középpontba helyező feladatokra ad példát az ismertett autentikus szöveghez. A feladatok ugyanahhoz a szöveghez készültek, viszont a diákok dönthetnek arról, hogy abban milyen mélységben szeretnének elmerülni. A részfeladat kiválasztásával a diákok önmaguk határozzák meg, hogy mennyi időt és energiát fektetnek be a tevékenységbe, viszont mindez nem befolyásolja az eredményt, az elvégzett feladatok egyenrangúan értékelhetők.

Összegzés

A kialakított pedagógiai-pszichológiai keretrendszer a Nemzeti Alaptanterv (2020) elvárásainak teljesítését célozza meg úgy, hogy a diákok kompetenciáinak fejlesztése mellett a motivációjuk növelését kívánja elérni a személyre és tanulócsoporthoz szabott oktatás által. A keretrendszer biztosítja, hogy az egyéni fejlesztés kerüljön fókuszba, ami hozzájárulhat ahhoz, hogy a diákok a tanulási-tanítási folyamat során önszabályozó tanulókká váljanak. Az idegennyelvi szakkör célja, hogy az autentikus anyagokkal és a hozzájuk rendelt választható feladatokkal a diákokat a folyamatban való aktív részvételre ösztönözzük. A nyelv elsajátítását a 21. századi képességek fejlesztése és az IKT eszközök használata is segíti, hiszen ezek hozzájárulhatnak az önszabályozás kialakulásához. A pedagógiai-pszichológiai keretrendszer komponensei a nyelvtanulás érzelmi támogatását segíti. A szakkör során az EQ fejlesztésének célja, hogy a diákok kifejezzék gondolataikat, véleményeiket és nyitottabbá váljanak. Ha a szakkör során a diákok flow élményt tapasztalnak, az jelzi a folyamat sikerességét, hiszen növeli a tanulás és a foglalkozás alatti tevékenységek hatékonyságát. A nyelvfejlesztési tevékenységek választható feladatokra épülnek, amelyek a diákok különbözőségeire adnak választ. A többszörös intelligenciákat figyelembe vevő tananyagfejlesztés segíti, hogy a diákok erősségeiket kihasználva vegyenek részt a szakkör tevékenységeiben. A fejlődésüket az is segítheti, hogy színes és széles kognitív skálán mozgó feladatokat biztosítunk a tanulási folyamatban. A nyelvórán így a különbözőségek értékelése segíti, hogy a diákok kortársaikat és önmagukat fejlesztve vegyenek részt a tervezett akciókutatás szakkörében. Mindezek alkalmazása és integrálása a folyamatba megalapozza azt, hogy „a nyelvtanuló valójában nyelvhasználó” (NAT, 2020) szerepben jelenjen meg, aktív résztvevőként a saját tanulásában.

Felhasznált szakirodalom

- ANANIADOU, K. and CLARO, M. (2009): 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, 2009. 41 szám. 1-33. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- ANDOR, M. (2001): Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. *Educatio*. 2001/10. 1. szám 15–30.
- ARATÓ, F. (2008): Egy konferencia margójára – avagy létezik-e romológia? *Iskolakultúra*. 3-4. 124-133. http://real.mtak.hu/58939/1/8_EPA00011_iskolakultura_2008-3-4.pdf
- ARATÓ, F. és VARGA, A. (2008): *Együtt tanulók kézikönyve*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest.
- BURIÁN, M. (2013): A motiváció, mint az esélyegyenlőség forrása. *Iskolakultúra*, 23(5-6), 90-98.
- CHALKIADAKI, A (2018): A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education. *International Journal of Instruction*. 2018/11. 3. szám. 1-16.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M., RATHUNDE, K. és WHALEN, S. (2015): *Tehetséges gyerekek*. Libri Kiadó. Budapest.

- CSÍKSZENTMILYÁLYI, M és SCHNEIDER, B (2016): *Életre hangolva*. Libri Kiadó. Budapest.
- COLEMAN, J. S. (1997): Család, iskola, szociális tőke. In: Kozma Tamás (szerk., 2004): *Oktatás és társadalom*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 152-156.
- DAGOSTINO, L., CARIFIO, J., BAUER, J. D., ZHAO, Q., & HASHIM, N. H. (2014). Assessment of a Reading Comprehension Instrument as It Relates to Cognitive Abilities as Defined by Bloom's Revised Taxonomy. *Current Issues in Education*, 2014/17. 1. szám. 1-15. <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1281> [2020. 06. 02].
- EATON, S.E. (2010). *Global Trends in Language Learning in the Twenty-first Century*. Calgary: Onate Press.
- DÖRNYEI, Z. & RYAN, Stephen (2015): *The Psychology of the Language Learner Revised*. New York.
- FANDIÑO, Y. J. (2013): 21st Century Skills and the English Foreign Language Classroom: A Call for More Awareness in Colombia. *Gist Education and Learning Research Journal*. 2013/7. 190-208
- GARDNER, Howard (1999): *Intelligences Reframed – Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books. New York.
- GOLEMAN, Daniel (1997/2019): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó. Budapest.
- HARLAND, T. (2003): Vygotsky's Zone of Proximal Development and Problem-based Learning: linking a theoretical concept with practice through action research. In: *Teaching in Higher Education*. 2003/8. 2. szám. 263-272.
- HORVÁTH, G. (2020): Nyelvtanulás, mint előnyyszerzés – nyelvtanulási lehetőségek az eltérő szocioökonómiai háttér tükrében. In: VARGA, A. (szerk.): *Körkép III. A Wlislócki Henrik Szakkollégium hallgatóinak írásai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. 35-50.
- JACOBSON-LUNDEBERG, V. (2016): Pedagogical Implementation of 21st Century Skills. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*. 2016/27. 82-100.
- LIGHTBOWN, P. (2014). *Focus on content-based language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LUTHANS, F. – AVEY, J. B. – AVOLIO, Bruce K. J. – PETERSON, S. J. (2010): The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*. 2010/21. 1. szám. 41-67.
- LUTHANS, F. – LUTHANS, Kyle W. – LUTHANS, Brett C. (2004): Positive psychological capital: Beyond human and social capital. Management Department Faculty Publications, 145. *Business Horizons*. 2004/47. 1. szám. 45-50. doi10.1016/j.bushor.2003.11.007
- MACKENZIE, A.: *How CLIL should work in practice*. One Stop English. <http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-articles/teaching-approaches/how-should-clil-work-in-practice/156531.article> [Letöltés: 2020. 05. 28]
- MASTEN, Ann S. (2001): Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001/56. 3. szám. 227-239.
- MEHISTO, Peeter, MARSH D., és FRIGOLS M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. Macmillan Education. London.
- NISSEN, Peter & IDEN U. (1995/1999): *Moderátoriskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- NOELS, K. A. (2010): New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a Model of Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations and Motivation. In: DÖRNYEI, Z. and SCHMIDT, R (szerk.): *Motivation and Second Language Acquisition*. Second Language Teaching and Curriculum Centre. Honolulu. 43-68.
- REISZ, T. (2000): Az iskolai teljesítmények szociokulturális megközelítése. In: *Iskolakultúra*, Vol. 11 pp 50-62.
- RÉGER Z. (2001): Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: Andor, M (szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra könyvek 8. Pécs.
- SELIGMAN, Martin E. P. (1998): *Learned optimism*. New York: Pocket books.

- SZESZTAY, Margit (2020): *Talking to learn, learning to talk*. Versatile Publisher. Brno.
- VARGA, A. (2015): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- VARGA, A. (2018): *A rendszeroáltás gyermekei. Cigány/rom fiatalok életútja egy húsz évet felölelő kutatás tükrében*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- VOOGT, J. and ROBLIN, N. P. (2010): *21st Century Skills. Discussion Paper*. University of Twente. Faculty of Behavioural Sciences. Department of Curriculum Design and Educational Innovation. Enschede.
- XANTHUO, M (2011): The impact of CLIL on L2 vocabulary development and content knowledge. *English Teaching: Practice and Critique*. 2011/10. 4. szám. 116-126. <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2011v10n4art7.pdf>

TÚRI KRISZTINA

Változó világ, változó tanárszerep

A 21.század globalizált világában, a Big Data időszakában milyen tanári paradigmaváltás szükséges, hogy a pozitív pedagógia jegyében motivált, autonóm tanulás és azt ösztönző tanítás valósuljon meg az osztályteremben? Jelen tanulmányban meghatározó vezetői modellek jelennek meg, mint Carl Rogers és John Heron facilitátori rendszere, Hersey és Blanchard szituációs modellje, valamint Bass és Avolio üzletkötői-átalakítói vezetési elmélete. Többek között bemutatásra kerül a tanuló szervezetek öt lényeges diszciplínája Peter Senge megfogalmazásában, valamint az öndeterminációs szemlélet és kötődési teória. A tanulmány összefoglalja, hogy melyek azok a fenti modellekben megjelenő közös attribútumok, amelyekkel a változó világ változó elvárásainak és kihívásainak eleget lehet tenni.

Kulcsszavak: bizalom és biztonság, autonómia, lelkesedés, elkötelezettség, partnerség

Bevezetés

A 21.század első felére a világ nyitottságával és a korlátlan mozgással multikulturális közeg alakult ki, amelyet társadalmi sokszínűség, egymás mellett élés, kultúrák és identitások kölcsönhatása és gazdagító interakciója jellemzi (VARGA, 2015; RADÓ, 2017).

Egykor, az ipari forradalommal nemcsak az iparban és gyártósorok mellett jelent meg a szervezés, tervezés és kontroll, hanem az oktatásban is. Hozta magával a bemenet és kimenet mérését, a hatékonyság központi szerepét, az uniformitást és a viszonylagosan könnyű kontrollt. Az ipari modell üzenete a folyamat teljes kontrollja. Mint ahogyan Ryan és Deci megfogalmazták kutatásukban: „Túlságosan gyakran megfélelkezünk arról, hogy az iskola sokkal több, mint tudásgyár, hiszen a fiatal gyermekkor és kamaszkor fejlődésének közege” (RYAN - DECI, 2017:353).

Az első ipari forradalmat mára, a 21.század első negyedére a negyedik ipari forradalom követi, amelyben a korábbi évtized automatizálásához képest a most megjelenő robotizálás sokkal összetettebb. Meghatározó karaktere a horizontális és vertikális digitális integráció. A technológiai innovációk, a dinamikusan változó munkaerőpiac és a mára meghatározóvá vált multikulturalizmus annak a folyamatnak az eredménye, amelynek gyökerei a nyugat-európai társadalmak multikulturális történelmében és társadalomfejlődésében rejlenek. Ez adódik egykori gyarmatosítói szerepükből, majd a világháborút követően a társadalmi munkaerő helyreállításaként a volt gyarmatokról, később pedig a kelet európai blokkból toborzott munkaerő alkalmazásából. A multikulturalizmust felerősítő másik tényező pedig az Európai Unió létrejötte és működése, hiszen az Unió meghatározott és kitűzött célként fogalmazza meg 'az európai identitást' és 'európai dimenziót' (TORGYIK, 2015; RADÓ, 2017).

De nem szabad elfeledkeznünk a globalizáció multikulturális vagy interkulturális aspektusairól sem, hiszen az így kitágult és felgyorsult világban azok a globális állampolgárok boldogulnak, akik tanulmányaik során és később a munka világában is olyan képességekkel, tudással és attitűddel bírnak, amellyel nemzetközi szinten is megállják a helyüket.

Ennek a világhállampolgárnak az élethelyzete és életstílusa váltotta és váltja fel a korábbi társadalmi osztály és réteg fogalmát, amely a posztindusztriális, vagyis az információs társadalmakat megelőző időszakot definiálta (FEHÉRVÁRI, 2015; RADÓ, 2017). Hiszen az emberek életkörülményei és életfeltételei drasztikusan és nagyon látványosan megváltoztak a globalizációnak és digitalizációnak köszönhetően. Ebben a modern társadalmi rendben és rendszerben meghatározó és kimagasló az egyén szerepe és teljesítménye, szemben a korábbi társadalmi és születési előjogokkal. Az ezredforduló környékén egyre jobban felerősödött a társadalmi státusz és foglalkoztatás közötti kapcsolat és ezzel együtt megnövekedtek a társadalmi egyenlőtlenségek is (FEHÉRVÁRI, 2015).

Az információs társadalomban megnövekedtek a társadalmi egyenlőtlenségek, az egyes „rétegek” között jobban szétnyílt a társadalmi olló. Ebben a szociális közegben az iskola, illetve az oktatás lehet a mobilitás csatornája. A jelenlegi helyzetben azonban felvetődik a kérdés, hogy megvalósul-e az esélyegyenlőség az iskolába bejutáskor, mekkora eséllyel maradnak bent az oktatási rendszerben a tanulók, milyen fokú a lemorzsolódás. Hogyan valósul meg az *esélyegyenlőség* (equality), amely felöleli az *egyenlő bánásmódot* (equal treatment) és *egyenlő lehetőségeket* (equality of opportunities) (VARGA, 2015). Az esélyegyenlőség garantálja az egyenlő hozzáférést és az egyenlő bánásmódot, valamint a hátrányos megkülönböztetés kizárását.

Emellett döntő a *méltányosság* (equity) biztosítása is, amellyel megszűnik az a különbségtétel, amely a társadalmi hátrányból fakad. Bourdieau szerint ezek a társadalmi egyenlőtlenségek ugyanis iskolai egyenlőtlenségévé válnak. A kérdés az, hogy milyen stratégiák mentén valósulhat meg mindez.

Korunkban a társadalmi stratégiák közül az *inklúzió* (kölsönös befogadás) az, amely esélyegyenlőséget és méltányosságot kínál és biztosít. Valódi és egyenlő hozzáférést garantál megkülönböztetés nélkül személyre szabott lehetőségek biztosításával (VARGA, 2015). Tehát inkluzív társadalmi és oktatási megközelítés szükséges. Hatékony, méltányos és eredményes teljesítményhez minőségi oktatás létjogosultsága nem is kérdéses. Olyan oktatás, amely multikulturális nevelési elméleteket és gyakorlatokat is megvalósít.

Multikulturális kompetenciafejlesztést valósít meg, ahol a diákok szabadon bontakoztathatják ki képességeiket, valósíthatják meg önmagukat és ebben a sokszínű társadalomban megtalálják helyüket. Olyan személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák kapnak szerepet, mint jó kommunikációs képesség, konfliktuskezelés, önismeret és önreflexió, rugalmasság, tolerancia, együttműködés vagy a másság elfogadása (TORGYIK, 2015; RADÓ, 2017). Az interkulturális tanulás az állampolgári kompetenciák fejlődésére és fejlesztésére is teret biztosít, úgy, mint kritikus gondolkodás, felelős állampolgári lét vagy vitakészség, hogy csak néhányat említsünk.

Hogyan lehet mégis megfelelni mindazoknak az elvárásoknak, amit a rendszer követel s egyben annak a sokszínű tanulói csoportnak, akik mind-mind más tudásszinttel, érdeklődéssel, elvárásokkal, motivációval és kulturális háttérrel érkeznek az oktatásba? Milyen intervenció eszközöket lehet bevetni az oktatási rendszerben, amelyek a tanulási környezet magas minőségét garantálják? Hogyan lehet élményt és örömet teremteni az osztályterem négy fala között?

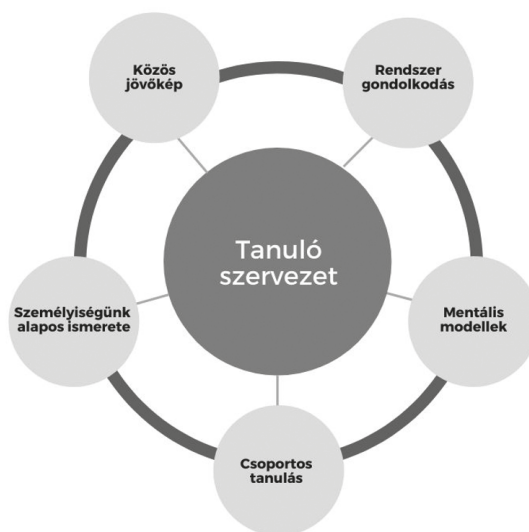
Professor Robert J. Sternberg kreativitás definíciójának két sarokköve az újdonság, illetve a hasznosság, amelyek meghatározó elemek lehetnek a pedagógiai paradigmaváltásban; vagyis a bizonyosság és kiszámíthatóság pedagógiájából el kell mozdulni a lehetőségek pedagógiájának irányába (PUGLIESE, 2010). El kell mozdulni a percre pontosan megtervezettől egy könnyedén körvonalazott, lazán felfűzött óratervezet felé, amiben megmutatkozik és döntő szerepet kap mindkét szereplő részéről a spontaneitás, játékos szabadság és az alkotás öröme (PUGLIESE, 2010, 2017).

Tanári paradigmaváltás szükséges (THE DOUGLAS FIR GROUP, 2016; BAGDY, 2020) annak érdekében, hogy a *pozitív pedagógia* (Positive Education - PE) és *pozitív pszichológia* (Positive Psychology - PP) jegyében motivált, autonóm tanulás és tanítás valósuljon meg az osztályteremben és azon kívül is. A helyzet fonákságát tekintve hazai pályán Bagdy Emőke megfogalmazásában nincs "pozitív pedagógia", mint nevelési rendszer, hiszen "a jelenlegi pedagógiai kultúrában... a megkötöttségek, a nemzeti alaptanterv által előírt tudásanyag, a mainstream követelményeinek megfelelés" szinte kötelező érvényű (BAGDY, 2020:25). Felmerül a kérdés, hogy jelen körülmények között mind elméleti, mind pedig gyakorlati síkon a tanár mégis milyen eszközökkel segítheti és alakíthatja a tanuló motivációját és jövőképét, a tanulás-tanítás szervezési folyamatát, a jövőkép megerősítését és megtartását, valamint a tanuló identitásformálását, s nem utolsósorban a tanári jóllét megőrzését.

A következőkben olyan vezetői modellek jelennek meg, amelyek mentén és amelyekben megjelenő közös attribútumok körvonalazhatják, hogy a tanulási ökoszisztémán belül a hagyományos oktatási rendszer, vagyis a tanító szervezetek hogyan válhatnak tanulást támogató szervezetekké (RADÓ, 2017).

Az öt diszciplína – Senge tanulói szervezet modellje

Peter Senge (2006) öt diszciplínát határoz meg a tanulói szervezet működésekor (1.ábra) (SENGE, 2006). Mindegyik diszciplínában megjelenik az egyén, de egyben a nagy egészhez is szorosan kapcsolódik – gondolkodást, motivációt és az interakciókon keresztül a közös tanulást fogja közre. A következő mozgató elemek alkotják a tanulói szervezeteket: *rendszer gondolkodás* (system thinking), vagyis az az összkép, amellyel a kisebb egységek összekapcsolódnak a nagyobb blokkokhoz, minden elem kapcsolati rendszerek összefüggésében létezik és mozog. Személyünk és személyes cselekményeink nagyobb rendszereken belül helyezkednek el és szerteágazó viszonyban vannak a közösségekben és a világban. Döntéseinknek következményei és hatásai lehetnek és vannak (SENGE, 2006).



1. ábra – Senge tanulói szervezet modellje – ábra saját szerkesztés – forrás – toolshero.com

Második diszciplína *személyiségünk alapos ismerete* (personal mastery), amelyen keresztül személyes elköteleződés mellett megvalósulhat az élethosszig tartó tanulás. A személyes kép kialakítása (actual self), folyamatos mélyítése és tervezetek hozzáigazítása segít elérni és megformálni a kitűzött célokat és azon keresztül az önmegvalósítást (ideal self). „Egy tanulói közösség milyensége és minősége csak olyan lehet, mint a közösség tagjainak milyensége és minősége.” Vagyis az, hogy milyen elkötelezettséggel és kapacitással bírnak a tanulói közösség tagjai meghatározóak, minden tanulói közösség lelkét képezi függetlenül, hogy keleti vagy nyugati kulturális közegről beszélünk (SENGE, 2006:10). Ennek megvalósulásával a résztvevők részéről megjelenik a belső aspiráció.

A modell harmadik sarokkövét a *mentális modellek* (mental models) képezik - olyan képek, fogalmak, feltételezések, amelyeket a világról alkotunk. Ezek a világról alkotott belső képek a tanulás és tapasztalás során átalakulnak, rétegződnek, folyamatos adaptáció révén megújulnak.

A tanuló szervezetek negyedik sarkalatos eleme a *közös jövőkép* (shared vision), amely a résztvevő feleket közös együttműködésre ösztökéli. Ez közös célokban, értékekben, erős küldetéstudatban, közös identitásban és sorsban testesül meg. „Ha van igazi jövőkép az ember tanul, nem azért, mert utasítják, hanem azért, mert akar.” (SENGE, 2006:11). A személyes jövőkép a közös jövőképpel kell, hogy korreláljon. Szükséges, hogy létezzen egy közös csoport jövőkép, amely igazi elkötelezettséget és aktív bevonódást eredményez a csoporton belül.

Ötödik alapvetés a *csoporthoz tanulás* (team learning). Ebben a közegben az egyéni résztvevők kibontakozása, tanulása és teljesítménye sokkal nagyobb léptékben történik, mintha egyénileg járná végig ugyanazt az utat. Ebben a tényleges dialógus, vagyis együtt gondolkodás a meghatározó - dia-logos (dia- át, keresztül; logos - szavak). David Bohm (1996) értelmezése szerint a dialógus a gondolatok, megfogalmazások szabad áramlása, interakciók oda-vissza történő mozgása a csoporton belül, amellyel a csoportban rejlő potenciál maximalizálható és kibontható (SZESZTAY, 2020). Szemben a beszélgetéssel vagy vitával a dialógus során nincsen győztes fél, illetve minden résztvevő győztes. Lényegében dialóguson keresztül valósul meg a közös jövőkép, amely a közösséget összetartó kötőanyag, olyan jelentésáram, amely folyamatosan, dinamikusan változik (BOHM, 1996).

A rendszergondolkodás teljes gondolkodásmód váltás is egyben, vagyis arról van szó, hogy az egyén hogyan látja önmagát a világrendszerben, a világ rendjében. Arról szól, hogy a folytonosan változó világban a mi szerepünk is állandóan változik és átalakul. De egyben arról is szól, hogy a problémák nem rajtunk kívül álló dolgok, események. Tetteinkkel és cselekedeteinkkel mi magunk állunk a problémák és megoldások mögött (SENGE, 2006).

Tehát Senge tanulói szervezeti modelljéből kiindulva meghatározó a folyamatos párbeszéd a tanár és diák között, mint ahogyan a hétköznapi párbeszédet is a szabad gondolatcsere, történetek szövevénye (weave a story), ad hoc reakciók jellemzik. A szereplők maguk az emberek, az alkotók mi magunk vagyunk - tanár és tanuló. Ebben az alkotói folyamatban a tanulás és tanítás a világ még ismeretlen dolgairól szól, ami túlmutat a lexikális ismeretek elsajátításán. „Adaptív készségek” ápolása és fejlesztése is szükséges, vagyis olyan tudások kialakítása, amelyek diverz kontextusban rugalmasan alkalmazhatóak (RADÓ, 2017).

Mindent egybevetve mi az, ami mindkét felet motiválja? Milyen feladatokat, kihívásokat találunk motiválónak, illetve visszavetőnek? Hogyan alakíthatunk ki motiváló környezetet, csoportot?

A kutatások szerint a diákok a tanárokból három karaktert értékelnek különösképpen: a gondoskodást, igazságosságot és eredetiséget (PUGLIESE, 2017:9). A fenti kérdésekhez kapcsolódva döntő tehát az erős, összetartó csoport közös érdeklődéssel, értékrenddel, kötő-

déssel. A motiváló és összetartó környezetnek a kialakítása a tanár feladata, olyan módon, hogy mozgásba hozza és elősegítse a diák jövőképét, annak formálását. A tanár feladata, hogy bizalmas, összetartó csoportot alkosson, folyamatosan formáljon és ezt az állandó mozgás és változás során is fenntartsa, teret biztosítson az egyén fejlődésének, tehát túlmutat csak a nyelvért vagy szaktantárgyi tudásért történő tanuláson (PUGLIESE, 2017; KING - KWAN-YEE, 2018:150). A tanár feladata, hogy *érzelmi támogatást* (emotional scaffolding) nyújtson a csoportnak, amely a folyamatosan fejlődő és változó interakciók során *érzelmi munkafolyamatokat* (emotional labour) vesz igénybe. A tanár egy személyben 'kulturális és emocionális mediátor a társadalom és a diákok között' (KING - KWAN-YEE, 2018:150).

Tanár - tanuló kapcsolat - kötődés

Mit tehetünk, ami előmozdítja a tanulást az osztályteremben és a tanulási folyamatba való bevonódást és elköteleződést? A kulcs szereplő ebben a tanulási folyamatban maga a tanár.

A tanár
„Mivel foglalkozol?
Tanár vagyok.
Kiket tanítasz?
Embereket.
Mit oktatsz?
Angol nyelvet.

Tehát nyelvtant, igéket, főneveket, kiejtést, ragozást, névelőket és részelőszavakat, tagadó és kérdő mondatokat tanítasz ...?

Hát azt is.

Mit értesz azon, hogy azt is?

Nos, megpróbálom rávezetni őket, hogy hogyan lehet gondolkodni és érezni, rámutatok az inspirációra, az útkeresésre, az együttműködésre, a részvételre, a vigaszra és az újításra. Segítek gondolkodni a globalizáción, a kizsákmányoláson, az összeütközéseken, a bebörtönzésen, a diszkrimináción, a lealacsonyításon, a leigázáson ... azon, hogy az egyenlőtlenség hogyan vezet szegénységhez, az intolerancia hogyan torkollik erőszakba, a kapzsiság hogyan söpri félre a tényleges szükségletet, az izmusok hogyan eredményezhetnek bebörtönzést és hogy a gondolkodás és érzések milyen gyógyító erővel bírnak.

Nos, így ezekről nem is tudtam. talán jobb lenne, ha a nyelvoktatásnál maradnál és nem gyötrődnél ennyit. Úgy sem változtathatod meg a világot.

De ha ezt tennem, nem tanár lennék, hanem csak csalfa valóság.

Alan Maley

(MALEY - PEACHEY, 2017:4)

Valójában maga a tény, hogy a tanuló mennyire köteleződik el a tanára iránt, meghatároz minden mást, az összes tanulási folyamatot érintő kérdést. Amennyiben a tanuló érzi a támogatottságot és törődést, sokkal valószínűbb, hogy nyitott és fogadóképes a tanulásra. Tehát ennek az elkötelezettségnek az alapja a tanár-tanuló kapcsolat.

Az oktatás kapcsolati rendszereken nyugszik és működik. Nyelvtanulás esetében ez még inkább, és még meghatározóbban társas jellegű, szemben más elvont, elméleti tárgyakkal. Mind a tanuló, mind pedig a tanár számára központi jelentőségű ez a kapcsolatrendszer. Valójában a hétköznapi életben meglévő és működő kapcsolatainkban is hasonló elvárásokkal vagyunk (MERCER - DÖRNYEI, 2020; WILLIAMS, MERCER - RYAN, 2015; SIEGEL, 2010):

- kölcsönös tisztelet
- bizalom és őszinteség
- egyenlőség
- megbízhatóság, kiszámíthatóság – jóban és rosszban
- kényelem érzet és kölcsönös örömteli együttlét
- nyitott kommunikáció
- meghittség
- a másik elfogadása – teljes személyiségében
- kölcsönösség – adok-kapok

A tanítás és így a nyelvtanítás során tehát messze nemcsak a szakmai felkészültséget kell szem előtt tartani, hanem legalább olyan fontos, hogy a fent említett kapcsolati rendszert is kiépítsük és ápoljuk. Ezt a pozitív tanár-tanuló kapcsolatot többek között meghatározza és befolyásolja a *tanár érdeklődése és elkötelezettsége, bizalom és empátia, illetve pedagógiai gondoskodása*.

Két elméleti keretben megfogalmazott teória is segíthet abban, hogy lássuk, a diákok mit várnak ezektől a kapcsolatoktól.

Az egyik az *öndeterminációs elmélet* (Self-Determination Theory – SDT) (RYAN - DECI, 2017), amely azt implicálja, hogy az egyén jóllétének minőségét három alapszükséglet befolyásolja és határozza meg: *partnerség, autonómia és kompetencia* (MERCER - DÖRNYEI, 2020:52; RYAN - DECI, 2017; WILLIAMS, MERCER - RYAN, 2015).

Partnerség lényegében azt az emberi szükségletet jelenti, hogy vágyakozunk arra, hogy tartozzunk valakihez. Az egyén természetes szükséglete, hogy támogató, erős interperszonális kapcsolati rendszerrel bírjon. Az osztályteremben kialakított csoportoknál különösen fontos a csoportdinamika és a kortársakhoz való kötődés.

A *tanulói autonómia* nem más, mint az az érzés, hogy a tanuló kontrollálhatja és irányíthatja cselekvéseit, tanulási folyamatában aktív résztvevő és irányító egyben. Ryan és Grolnick kísérletének eredménye szerint azok a tanulók, akik tanuláskoruk során autonóm támogatást kaptak tanáraiktól jelentősen nagyobb mértékű belső motivációval, önbecsüléssel, kognitív kompetenciával rendelkeztek, mint nagyobb tanári kontroll alatt álló társaik. A vizsgálat azt is megállapította, hogy autonóm tanulás szoros összefüggésben áll az önszabályozó tanulással, elősegíti a koncentrációs képességet és időbeosztást, valamint állóképességet, s nem utolsó sorban alacsony stressz szinttel jár (RYAN - DECI, 2017; WILLIAMS, MERCER - RYAN, 2015).

Végül az öndeterminációs elmélet harmadik szükséglete a *kompetencia*, vagyis a tanuló hisz képességeiben, abban, hogy a feladatokat végre tudja hajtani, a kitűzött célt el tudja érni. Természetesen ebben a tanár által nyújtott *támogatás* kulcs szereppel bír (lásd: *scaffolding, Zone of Proximal Development – ZPD – Lev Vigotszkij* (WILLIAMS, MERCER - RYAN, 2015); *Goldilocks Spot – Kosslyn megfogalmazásában*). Vagyis olyan támogatás – scaffolding biztosítása, amikor a tanulás folyamatában a kihívás-képesség között éppen megfelelő diszkrepancia húzódik. Ez egyben egyik meghatározó eleme az aktív tanulás öt princípiumának (1. Deep Processing – Aktív Feldolgozás; 2. Chunking – Tömbösítés; 3. Building Associations – Asszociációk Építése; 4. Dual Coding – Duális Kódolás; 5. Deliberate Practice – Tudatos Gyakorlás) és egyben flow kioldó inger is. (MERCER - DÖRNYEI, 2020; WILLIAMS, MERCER - RYAN, 2015; KOSSLYN, 2021; KOTLER, 2021).

A másik elmélet, Bowlby *kötődési teóriája* (Attachment Theory) (MERCER - DÖRNYEI, 2020:53.), amely kiemeli a gyermek kötődését a fő gondozója iránt, ez jelen esetben a tanár. Ha a tanuló felvetéseire, problémáira az együttműködés során kiszámítható, érzékeny és gondoskodó módon reagál a tanár, akkor kapcsolatukat a biztonság és bizalom hatja át. Ilyen közegben a tanuló nyitott a felfedezésre, kockázatvállalásra, képes kreatív megoldá-

sokban gondolkodni és kiteljesedni, kölcsönös bizalom és önbecsülés jellemzi, hatja át a tanulási közeget és nem utolsósorban a tanuló autonómmá válik cselekvéseiben (MERCER - DÖRNYEI, 2020).

A tanuló kötődése a tanárhoz

A tanuló a tanárhoz négy szinten kötődik: társas, affektív, kognitív és viselkedési szinten (MERCER - DÖRNYEI, 2020:53).

A kötődés kialakulásához a tanulónak éreznie kell, hogy a tanár nyitott a kapcsolatra. Ehhez szükséges a fizikális jelenlét és elérhetőség, ami normál körülmények között az osztálytermi lehetőségek és fogadó órák nyújtanak. Mostanában ez kiegészült a társas média platformjaival, itt azonban érdemes egyfajta 'szabályzatot' felállítani, hogy a munka és magánélet között megmaradjon a határvonal. A megközelíthetőséghez és kötődéshez nagy fokig hozzájárulhat a személyes élmények megosztása. Nyelvtanárként az interakciók során számos személyes részletet (szeretem, nem szeretem dolgok, remények, félelmek stb.) tud meg egymásról tanár és tanuló mindkét oldalról. Lannutti és Strauman kísérletei bizonyították, hogy ezt a személyességet a tanulók pozitívan értékelik és érdeklődésük és motivációjuk erősebb lesz. De meg kell itt jegyezni, hogy mindent mértékkel tegyünk, hiszen ennek túlzásba vitele nem professzionális és megfelelő (MERCER - DÖRNYEI, 2020:54).

Ebben a kapcsolati rendszerben elengedhetetlen az empátia, vagyis az a képesség, amikor megpróbálom megérteni a másik helyzetét, megpróbálom belehelyezni magam a másik bőrébe. Ehhez az empátiához szorosan kapcsolódik az az érzékenység és elfogadás, annak felismerése és elismerése, hogy a tanulók sokfélék és sokszínűek. A tanulóközpontúság magára az *egyénre* helyezi a hangsúlyt, arra, hogy minden tanuló egyéniség és egyben arra, hogy *minden tanuló* számára biztosítani kell a tanulást. Az egyén megismerésekor fontos, hogy lássuk a tanuló osztályon kívüli életét, érdeklődését és szükségleteit. A hatékony tanulási folyamat megtervezéséhez a tanárnak tudnia kell, hogy mit tud a tanuló, mihez lehet információt és tudást kötni, mire lehet építeni, vagy mi lehet személyre szólóan érdekes, releváns és érdemi (MERCER - DÖRNYEI, 2020). Mercer és Dörnyei kutatásai szerint a motiváción túlmutatóan a tanulási folyamathoz való elköteleződés főbb pillérei az iskolai közeg, a tanmenet (syllabus) és az azt átölelő tananyag milyensége és minősége, a tanítás-tanulás feladattípusai és módszertára, valamint a kortárs és tanár-tanuló kapcsolati rendszer és klímája (DÖRNYEI, 2020; WILLIAMS, MERCER - RYAN, 2015).

A tanulóközpontúság másik sarokköve az, hogy *minden tanulót* támogatni kell. Ez a differenciálásban nyilvánulhat meg, amely olyan óratervezést és munkafolyamat szervezést jelent, hogy a tanulók elérhessék ugyanazokat a célokat, de eltérő módon. Lehet magát a feladatot differenciálni vagy a munkafolyamatot, vagy akár az elvárások formáját vagy a munka közegét, mint például csoportmunka, pármunka vagy egyéni kivitelezés. Ezek alkalmazása ésszerű, hiszen az egyén eltérő képességekkel, készségekkel bír, más lehet az érdeklődési köre és preferált munkaformája, más tudás háttérrel rendelkezik (WILLIAMS, MERCER - RYAN, 2015; KOSSLYN, 2021).

Meghatározó, hogy higgyünk a tanulóinkban rejlő potenciálban. Fontos, hogy mind a tanuló, mind pedig a tanár pozitív gondolkodással (growth mindset) bírjon, vagyis abban, hogy *mindenkiben* van lehetőség, mindenki képezhető valamilyen fokon, fokig (DWECK, 2017). Ez a pozitív gondolkodás a tanuló számára is indikált, érdemes például tudatában lenni és felvállalni a hibázás lehetőségét, hibák elkövetését, mert csak ezeken keresztül és hatékonyan csak ezzel együtt haladnak előre a tanulási folyamatban (MERCER - DÖRNYEI, 2020). Döntő, hogy a munkafolyamat során a tanár tudatában legyen és kontrollálja azokat

a helyzeteket, amikor a motiváció alább hagy (*demotivation*) vagy hiányzik, képes legyen újra helyreállítani és létrehozni motiváló kontextust (*remotivation*) (DÖRNYEI, 2020).

A tanulóknak rejlő lehetőségek kiaknázásához elengedhetetlen a tanár személyes gondoskodása. Ez a személyes kapcsolaton túl természetesen abban is megnyilvánul, hogy milyen tananyagot, előkészületeket és szervezést hajt végre a tanár. A kutatások eredménye szerint döntő a tanár-tanuló kapcsolati rendszerben és oktatásban, hogy a curriculum mennyire szükségleteket kielégítő, aktualizált oktatás folyjon, ha szükséges egyénre szabott változtatásokkal, egyfajta védőrendszerben. Ezt nevezi a szakirodalom „esernyő effektusnak”, vagyis az oktatásban tevékenykedők elsődleges felelősséggel bírnak tanulóik iránt minden külső vagy felülről érkező negatív hatással szemben (RYAN - DECI, 2017; RADÓ, 2017).

A tanuló autonómiáját nemcsak ezekkel az eszközökkel támogathatja a tanár, hanem a tanulási folyamat során (ez egy kontinuum - folytonosság) a kezdeti kontrolláltabb szakaszhoz képest kialakulhat egy autonóm-támogató közeg, amely állandóan változik. Minél erősebb ez az autonóm-támogató környezet, annál hatékonyabb maga a tanulás-tanítás folyamata. Ilyen esetekben a tanár egyfajta facilitátor, aki segít, de választási lehetőséget is biztosít, bevonja a döntéshozatalba a tanulót és felelősséggel ruházza fel.

Tanár facilitátori szerepben – Carl Rogers és Heron facilitátori rendszere

A facilitátori szerep a csoportos pszichoterápiából származik. Ebben a kontextusban különös szerep hárul a tanulóra, ő maga meghatározója a tanulási folyamatnak, míg a tanár csak a megfelelő tananyagot és a tanulói társas környezetet biztosítja és alakítja (DÖRNYEI - MURPHEY, 2003). Carl Rogers (ROGERS, 1961 idézi DÖRNYEI - MURPHY, 2003:93), humanisztikus pszichológus három alapvető tulajdonságot tulajdonít a jó facilitátornak: *elfogadást, kongruenciát* (egybevágóság és megfeleltetés) és *empátiát*.

Az *elfogadás* lényegében a másik személyének teljes elfogadása hibáival, gyengeségeivel és természetesen erősségeivel, erényeivel együtt.

A *kongruencia* a valós énhez és szerephez való kapcsolódást jelenti, egyfajta autentikus viselkedést, amelyben a tanár nem a mindentudó szerepében tetszeleg, hanem sokkal inkább a természetes együttműködésben testesül meg. „A személyes kongruencia olyan képesség, amikor a verbális és nem verbális nyelvezet egybecseng az egyén képzeletével és értékrendjével. Kongruencia tehát akkor valósul meg, amikor mondandónkat és tetteinket teljes odaadással éljük meg.” (HOOK - VASS, 2000:46; DÖRNYEI - MURPHEY, 2003:105).

Tanár-tanuló kapcsolatrendszer szempontjából az *empátia* azt az összhangot és hullámhosszat jelenti, amikor a tanár azonosulni tud és akar a tanulóval, a tanulói környezetet napi szinten is ennek tükrében formálja, alakítja. (DÖRNYEI - MURPHEY, 2003). Heron facilitátori rendszerében a következő szerepek körvonalazódnak:

- **Hierarchikus szerep:** vagyis a facilitátor irányítja a csoport tanulási folyamatait, szervezi azt. Formálja a tananyagot, fontosabb döntések mögött áll és strukturálja a tanulás folyamatát.
- **Kooperatív szerep:** vagyis a facilitátor megosztja felelősségét és kontrollját a csoporttal, együttműködik a csoporttagokkal a tanulási folyamatok szervezésében, s végül az eredményeket is együttesen értékeli. Így megvalósul az önirányítás, ami minden tanulási folyamat lelke.
- **Autonóm szerep:** vagyis a facilitátor tiszteletben tartja a csoport és a csoporton belül egyének autonómiáját, szerepe abban testesül meg, hogy a tanulók öndeterminációjával összhangban (egyén jóllétének biztosítása) álló környezetet teremtsen (HERON, 1999; DÖRNYEI - MURPHEY, 2003).

Heron elméleti rendszerében felállított szerepek rugalmasan egymás mellett mindig az adott helyzethez, körülményhez igazodva változnak és kell, hogy változzanak. Így a kezdeti szakaszban egy csoport indulásakor és kialakításakor bizonyára dominánsabb a hierarchikus szerep, amikor a tanár és tanulók közösen, konszenzus alapon alakítják ki azt a keretrendszert, amiben a csoport működni fog.

A tanulás-tanítás későbbi szakaszában nagyobb teret nyerhet a kooperatív szint, hiszen a csoport nagyobb léptékű bevonásával érdemes viszonylagosan szabadon formálni a tananyagot és a tanulási folyamat menetét.

Végül a csoport kohézió és együttműködés megvalósulásával az autonóm szerep kerülhet előtérbe, hiszen az önirányítással valósul meg a tanulás maga. Ezt megerősítheti a tanulási folyamat rendszeres önértékelése és a társértékelés. Heron tanulás-tanítási rendszerének lelkét a tanulói autonómia és a tanuló személyiségének holisztikus volta adja (HERON, 1999).

Heron facilitátori folyamatszervezésében hat dimenziót (2.ábra) különít el, amelyek részét képezi a *tervezési és strukturális folyamat*, vagyis a csoport hogyan éri el a kitzűzött célokat, azok milyen módszerekkel, formában valósulnak meg. Ezzel párhuzamosan felöleli a *tartalmi töltetet*, vagyis milyen tartalomon keresztül történik a tapasztalat megszerzése. A rendszerben helyet kap az *érzések és emóciók kezelése*, valamint a *tudatosság fejlesztése* is. S végül a hatodik dimenzió egy *értékkeremtő, gazdagító és biztonságos közeg kialakítása*, amelyben szabad teret kap az egyén teljes elfogadása és személyiségének kibontakoztatása. A tanulás-tanítás folyamata során a kihívás abban rejlik, hogy mindegyik dimenzió megfelelő szerephez jusson egy jól szervezett keretrendszerben (HERON, 1999).

	Tervezés	Tartalom	Tudatosság	Érzések, érzelmek	Struktúra	Értékkeremtő, támogató közeg
Hierarchikus mód						
Kooperatív mód						
Autonóm mód						

2. ábra - Heron facilitátori rendszere - dimenziók és módok - ábra saját szerkesztés
(Forrás: HERON (1999). *The Complete Facilitator's Handbook*)

A facilitátori elmélethez közeli tanári szerep megfogalmazás a „coaching”, amely folyamat során a hangsúly inkább a tanuló cselekvési stratégiájának előmozdításán van, mint kizárólagosan magán a tudáson. Tehát a tanuló aktív építkező és nem passzív befogadó. Maga a támogatási folyamat megoldáscentrikus és sok tekintetben teljesítményspecifikus, szemben a mentorálással vagy tanácsadással. A tanár abban segít, hogy a tanuló saját lehetőségeit és képességeit kibontakoztassa. Ez értelemszerűen túlmutat az osztálytermi munkán is. Nemcsak tudásfejlesztésben társ, hanem a tanuló lelki állapotában, amelynek megküzdéseiben is támogatást nyújt. Ennek központi eleme a motiváció s valamilyen jövőkép formáló szerep. Az irányítás a tanuló kezében van, de a coach megpróbál irányt mutatni és buzdítani – elgondolkodtató nyitott végű kérdésekkel, aktív figyelemmel, a reflexiók befogadásával. Így megvalósulhat a tanuló egyedi értékrendje és célja. A legelfogadottabb modell a coaching területén Whitmore (2009) *GROW modellje* (MERCER - DÖRNYEI, 2020:41):

vagyis a coach segíti a tanulót a célok kitűzésében (*Goal - cél*), valamint a realitások felmérésében (*Reality - valóság*), együttműködik a lehetőségek megfogalmazásában (*Option - választási lehetőség*), amelyek szükségesek a jövőbeli célok eléréséhez és végül támogatja a tanulót a konkrét stratégia kidolgozásában, amit az egyén véghezvisz (*Will - akarat és jövő*). Whitmore hangsúlyozza, hogy a modell hatékony működtetéséhez elengedhetetlen a tudatosság és felelősség folytonossága és megléte. Mindez felöleli a rövid és hosszú távú célok kitűzését, tudatosságot, erősségek, gyengeségek ismeretét, a megküzdéshez szükséges utakat, stratégiákat és folyamatosan a hatékonyság kiértékelését a diák részéről a coach támogatásával, vagyis teljes egészében egybecseng az én-szabályozó tanulással (WHITMORE, 2009; MERCER - DÖRNYEI, 2020).

Tanári szerep Hersey és Blanchard szituációs modellje mentén

A fenti modellben vázoltak összhangban állnak Hersey és Blanchard szituációs modelljével, miszerint a jó vezető rugalmasan tud váltani vezetési stílusai között, kapcsolati rendszerben a csoport tagjainak a személyes szükségleteit figyelembe veszi, képes csoport kohéziót kialakítani és erősíteni a csoportszellemiséget (3.ábra). Tehát az adott helyzethez igazítja *viselkedését*. Illetve törekszik arra, hogy szem előtt tartsa a *feladatot*, vagyis stratégiákban, megoldásokban gondolkodik, azok részleteinek kidolgozásában tevékenykedik, felelős módon jár el az információ megosztásában, források hozzárendelésében és akadályok elhárításában (DÖRNYEI - MURPHEY, 2003). A *viselkedés és feladatorientált* vezetői szerep a csoport alakulása során változik, annak tükrében, hogy a csoport és a csoporton belül az egyének autonómiája mennyire valósul meg és a csoport milyen életszakaszába lép (BASS - BASS, 2008).



3. ábra: Hersey és Blanchard szituációs modellje – ábra saját szerkesztés (Forrás: Important Leadership Theories in Management <https://www.papertyari.com/general-awareness/management/important-leadership-theories/>)

Tehát a tanár szerepei a következők:

- A csoportalakításkor talán a tanár *instrukciós szerepe* dominál (*telling style*), amikor a csoport szabályainak, működésének alapjait teszik le közösen.
- A csoport működésével az interakciókon keresztül kiépülnek a kapcsolati rendszerek, *normarendszer formálódik* (*selling style*).
- *Aktív részvétellel* a tanulók azonosulnak a feladatokkal és egymással (*participating style*).
- *Feladat kiosztással és differenciálással* a tanulók önállóan, autonóm módon döntenek és cselekszenek tanulási folyamataikban (*delegating style*).

A fenti folyamatok teljes összhangban állnak Vigotszkij Proximális Zóna Elméletével, hiszen az instrukciós és normarendszeres szakaszban ('telling' és 'selling') a külső személy által szabályozott tanulás (Vigotszkij - 'other-regulated') áll a középpontban. Ez a csoportkohézióval és csoportdinamikával átbillen az aktív résztvevői stádiumba (participating style), vagyis 'feladat-szabályozott' lesz (Vigotszkij - 'object-regulated' vagy 'task-regulated'), míg végül feladatválasztási és megoldási lehetőség biztosításával (delegating style) megvalósulhat az autonóm tanulás (Vigotszkij - önszabályozás - self-regulation elmélete) (DÖRNYEI - MURPHEY, 2003).

A fenti teóriákat – Carl Rogers humanisztikus alapvetéseit, Heron facilitátori rendszerét, Hersey és Blanchard szituációs modelljét, illetve Vigotszkij Proximális Zóna Elméletét – összevetve a következő egybeeséseket vonhatjuk le a fenti modellekből:

A csoport kezdeti létének szakaszában, csoportalakításkor a tanár 'kontroll' szerepe fontos és meghatározó. Ennek eredményeképpen szabályozott együttműködés és hatékony munka alakulhat ki. Ennek az erős irányítottságnak a fenntartása azonban hosszú távon gátló tényező lehet, így a hatékonyság és önszabályozás növelése érdekében a tanári szerepben a *gondoskodás és irányítás* (*safeguarding*) felé érdemes elmozdulni, vagyis a tanulók egyre több és nagyobb szerephez kell, hogy jussanak a feladat megoldásakor. Összeforrott és összeszokott csoport esetében a tanári kontrollszerep még inkább redukálódhat, ahol a tanulók autonóm tanulása valósul meg (DÖRNYEI - MURPHEY, 2003).

Tanári szerep Bass és Avolio üzletkötői-átalakítói vezetés elméletében

Bass és Avolio *üzletkötői* (transactional) és *átalakítói* (transformational) vezetési modellje szerint a legtöbb vezetőre leginkább az üzletkötői és kevésbé az átalakítói vezetői stílus jellemző. Előbbinek ismertető jegyei többek között a célkitűzések megfogalmazásában és a teljesítmény tükrében jutalom vagy büntetés, elmarasztalás kilátásba helyezésében jelenik meg, míg az átalakító vezetők jövőképpel bírnak és olyan inspirációt jelentenek a közösségnek, amelyből azok erőt tudnak meríteni a megküzdéshez (BASS - BASS, 2008; DÖRNYEI - MURPHEY, 2003). A tanár, mint jó átalakító vezető négy markáns tulajdonsággal bír:

- **Idealizált befolyás:** az átalakító vezető olyan erős belső meggyőződéssel és etikai tartással bír, amely nehéz döntéshozatali helyzetekben is rendíthetetlen, sőt a cél és elkötelezettség sok esetben felülírja az egyéni érdekeket, nagy áldozathozatalra képes. Az ilyen karizmatikus jellemzőkkel bíró tanár nagy tisztelettel bír, képes bizalmi kapcsolatot kialakítani a csoportban.
- **Inspirációs motiváció:** az ilyen típusú vezető vonzó jövőképet kommunikál, magas elvárásokkal, olyan módon, hogy a csoporttagokat érzelmileg el tudja kötelezni. Viselkedését és személyiségét a lelkesedés, optimizmus és bátorítás hatja át.

- **Intellektuális ösztökélés:** az átalakító vezető nyitott, megkérdőjelezi a régi hagyományokat, a megszokottat és ösztökéli a csoporttagokat az új utak felfedezésére, az új kipróbálására. Új és friss megközelítésekben gondolkodik. A hibák és kudarcok a próbatételek természetes részét képezik értelmezésében.
- **Individualizált megközelítés:** az átalakító vezető szem előtt tartja az egyéni igényeket, képességeket és szükségleteket. Mentorként, coach-ként tevékenykedik.

Az átalakító vezető tehát a csoport tagjait erővel, jövőképpel és autonómiával ruházza fel, de egyben az egyéni érdekeken túlmutatva képes az egész csoportot egybehúzni és konszenzust kialakítani a közös együttműködés során. Kollektív tudatot kollektív küldetéssel társít (BASS - BASS, 2008; DÖRNYEI - MURPHEY, 2003).

Ugyanakkor megállapítható, hogy a helyzet diktálta körülményekben mindkét vezetői stílusnak szerepe és helye van, így modellként szolgál, irányadaskor előtérbe kerül a tanár átalakítói vezetői szerepe, míg feladatmeghatározáskor és annak kibontásakor az üzletkötői szerep lehet nyomatékosabb (BASS - BASS, 2008).

Összegzés – tanári paradigmaváltás

Összességében megfogalmazható, hogy a fenti elméleti modellek mindegyikében a következő attribútumok a hangsúlyosak a tanár, mint vezető részéről: lelkesedés, csoport iránti elkötelezettség, a csoport iránti bizalom és a kapcsolati rendszerek folyamatos koordinálása és formálása a csoport állandóan változó dinamikájának tükrében, illetve a motivációs kontextus fundamentális szerepének ápolása (DÖRNYEI, 2020).

Radó Péter oktatáskutató és oktatáspolitikai elemző tíz tényezőben megfogalmazott tanulási ökoszisztéma garanciájának előfeltételei is egybeesnek a fenti tulajdonságokkal, úgy, mint személyre szabottsággal (1), tanuló érdeklődésének kielégítésével (2), motiváltsággal és a tanulásba való bevonódással (3), személyes biztonságérzettel (4), együttműködésen alapuló társas tanulással (5), látásmódok (6) és tanulási módszerek (7) sokszínűségével, kontextusok sokféleségével és átjárhatósággal (8), kreativitást támogató fizikai térrel (9), valamint folyamatos fejlesztő módon értékelő visszajelzéssel (10) (RADÓ, 2017).

A lelkes, odaadó és elkötelezett tanár ugyanis olyan példaképpel szolgál a csoport számára, amely „győzelmi magatartást sugall” (MCGORMICK, 1994. idézi DÖRNYEI - MURPHEY, 2003:102) és ezzel szinte „megfertőzi” a csoportot, a közös cél eléréséhez bevonja, behúzza a csoporttagokat. Ez szorosan összeforr azzal az elkötelezettséget sugalló közeggel (átalakítói vezetés), amiben a tanár ugyanolyan mértékben tud azonosulni a csoport céljaival, mint amennyire a tanulók. Ennek a munkaközegnek, tanulói szervezetnek (tanulói ökoszisztémának) a bizalom és biztonság szintén létfontosságú eleme. Bizalommal és empátiával átítatott környezetben a csoport organikus módon fejlődik és folyamatosan formálódik, a tanulók önismeretüket, tudásukat a facilitatori, coachi tanári támogatás mellett bontakoztatják ki. Ebben a tanulói szervezetben a bizalmi-rokonszenvi kapcsolat, rapport kialakítása érzelmi elkötelezettséggel társul, amikor „a csoporttagok készen állnak arra, hogy ebbe a dinamikus közegbe bevonódjanak és investáljanak” (HOOK - VASS, 2000:20; DÖRNYEI - MURPHEY, 2003:104).

Mind a tanár, mind pedig a tanuló jólléte szempontjából döntő a lelkesedés, a szakma iránti odaadás. Ahhoz, hogy a tanuló elmerüljön és megmerítkezzen a tanulásban, elengedhetetlen, hogy a tanár szenvedéllyel és odaadással legyen a szakterülete iránt. Kutatások igazolják, hogy az érme egyik oldalán a tanár, míg a másikon a tanuló áll. A kettő szoros relációban és állandóan változó dinamikában áll egymással. Dörnyei és Ushioda (2011) kutatásai alátámasztják, hogy a tanár lelkesedése és odaadása az egyik legfontosabb

tényező, ami befolyásolja a nyelvtanulók motivációját (DÖRNYEI - USHIODA, 2011; MERCER - DÖRNYEI, 2020: 59). Így a kihívás abban rejlik, hogy mi tanárok hogyan tudjuk megőrizni lelkesedésünket és jóllétünket hosszútávon. Mint ahogyan Bentley-Davies (BENTHLEY-DAVIES, 2010 idézi MERCER - DÖRNYEI, 2020:59) megfogalmazta: „A tanítás maraton és nem sprintverseny.” - „*Teaching is a marathon, not a sprint*” (MERCER - DÖRNYEI, 2020:59).

Tehát szem előtt kell tartani jóllétünket, mert csak frissen, motiváltan adhatjuk át a maximumot. „*Tanárként a jóllétünkről való gondoskodás, nem valami kényeztetés, hanem ez a kulcs a rezilienciához és ahhoz, hogy jó gyakorlatok valósuljanak meg*” - Roffey. (ROFFEY, 2011 idézi MERCER - DÖRNYEI, 2020:60).

Irodalom

- BAGDY Emőke (2020): *Pozitív pedagógia? Avagy a pozitív pszichológia helye és szerepe a nevelésben és személyiségformálásban.* In Pozitív Pedagógia és Nevelés Konferenciakötet I. (21-28). Jobb veled a Világ Alapítvány.
- BASS, B.M. & BASS, R. (2008): *The Hersey-Blanchard Situational Leadership Theory (SLT).* In B.M. Bass & R. Bass (Eds.), *The Bass Handbook of Leadership. Theory, Research and Managerial Applications* (pp. 724-731). New York, NY: Free Press.
- BASS, B.M. & BASS, R. (2008): *Transformational Leadership.* In B.M. Bass & R. Bass (Eds.), *The Bass Handbook of Leadership. Theory, Research and Managerial Applications* (pp. 872-904). New York, NY: Free Press.
- BOHM, D. (1996): *On Dialogue.* In L.Nichol (Eds.), *On Dialogue* (pp. 6-48). London, UK: Routledge.
- DÖRNYEI, Z. (2020): *Innovations and Challenges in Language Learning Motivation.* London and New York, UK and USA: Routledge.
- DÖRNYEI, Z. & MURPHEY, T. (2003): *The Teacher as Group Leader.* In Z. Dörnyei & T. Murphey (Eds). *Group Dynamics in the Language Classroom.* (pp. 90-107). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. & KUBANYIOVA, M. (2014): *Motivating Learners, Motivating Teachers. Building Vision in the Language Classroom.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. & USHIODA, E. (2011): *Teacher motivation.* In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Teaching and researching motivation.* (pp.158-191). Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- DWECK, C. S. (2017): *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential.* London, UK: Robinson.
- FEHÉRVÁRI Anikó (2015): Társadalmi mobilitás és az iskola. In Varga Aranka (ed.) *A nevelésszociológia alapjai*, PTE BTK NIRNT, Pécs, Hungary, 183-211.
- HERON, J. (1999): *Dimensions and Modes of Facilitation.* In J. Heron (Ed.), *The Complete Facilitator's Handbook* (pp. 1-17). London, UK: Kogan Page.
- HOOK, P. & VASS, A. (2000): *Creating winning classrooms.* London, UK: Routledge.
- KING, J. & KWAN-YEE, S.Ng (2018): *Teacher Emotions and the Emotional Labour of Second Language Teaching.* In S. Mercer & A. Kostoulas (Eds), *Language Teacher Psychology* (pp.141-157). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- KOSSLYN, S. M. (2021): *Active learning online. Five principles that make online courses come alive.* Boston, US: Alinea Knowledge, LLC.
- KOTLER, S. (2021): *The art of impossible. A peak performance primer.* London, UK: Harper Collins.
- MALEY, A. & PEACHEY, N. (2017): *Integrating Global Issues in the Creative English Language Classroom: With Reference to the United Nations Sustainable Development Goals.* London, UK: British Council.

- MERCER, S. & DÖRNYEI, Z. (2020): *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- PUGLIESE, C. (2010): *Being Creative, The Challenge of Change in the Classroom*. Delta Teacher Development Series. Surrey, UK: Delta Publishing.
- PUGLIESE, C. (2017): *Creating Motivation, Activities to Make Learning Happen*. The Resourceful Teacher Series. Innsbruck, AT: Helbling Languages.
- RADÓ Péter (2017): *Az iskola jövője*. Budapest, HU: Kossuth Kiadó.
- RYAN, R. M. & DECI, E. L. (2017): *Schools as Contexts for Learning and Social Development*. In R. M. Ryan & E. L. Deci, *Self-Determination Theory* (pp.351-381). New York, NY: The Guildford Press.
- SENGE, P. M. (2006): *The Fifth Discipline – The Art and Practice of the Learning Organization*. Random House Business Books. New York City. pp. 1-16.
- SIEGEL, D. J. (2010): *Mindsight. The new science of personal transformation*. New York, NY: Bantam Books.
- SZESZTAY, M. (2020): *Talking to Learn. Learning to Talk*. Brno, CZ: Versatile Publisher.
- THE DOUGLAS FIR GROUP (2016): *A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world*. (pp.19-47) *Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016).
- TORGYIK Judit (2015): *Multikulturalizmus, interkulturális nevelés*. In Varga Aranka (ed.) *A nevelésszociológia alapjai*, PTE BTK NIRNT, Pécs, Hungary, 161 - 183.
- VARGA Aranka (2015): *Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában*. In Varga Aranka (ed.) *A nevelésszociológia alapjai*, PTE BTK NIRNT, Pécs, Hungary, 241 - 273.
- WILLIAMS, M., MERCER, S. & RYAN, S. (2015): *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- WHITMORE, J. (2009): *Coaching for Performance*. London, UK: Nicholas Brealey Publishing.

JAKAB NATÁLIA

Esélyteremtés lehetőségei a digitális világban

A Gandhi Gimnázium digitális iskola programja

A Gandhi Gimnáziumban nem a koronavírus okozta leállás hozta az első lépéseket a digitális oktatás felé, de kétségtelen, hogy ez a helyzet felgyorsította a folyamatot az intézmény életében. 2019 őszén kaptak a 12. évfolyamosok laptopot a tanulásuk támogatása érdekében. Ekkor még nem tudtuk, hogy ennek mekkora jelentősége lesz. Célunk a digitális hátrányok csökkentésén túl a hatékony eszközhasználat megtanulása, amellyel a diákok munkaerőpiaci elhelyezkedését is erősíteni tudjuk. Iskolánk tanulóinak több mint 80%-a kistelepülésről, hátrányos helyzetű régiókból származik, így különösen fontos volt az esetlegesen bevezetésre kerülő digitális oktatásra való felkészülés. A diákok felmérésén túl (eszköz, internet, tanulási környezet) fontos volt számunkra az is, hogy folyamatos, napi kapcsolatban tudjunk maradni tanulóinkkal az esetleges lemorzsolódásuk elkerülése érdekében. Jelen írás a digitális iskola kialakításának nehézségeit és eredményeit kívánja feltárni.

Kulcsszavak: digitális oktatás, hátrányos helyzet, pandémia, generációs különbségek, esélyteremtés

Digitális iskola

A szociális státusszal szorosan összefüggő, a 21. században kiemelten fontossá válik a digitális tudás, a digitális kompetencia. A pandémia időszaka ezt a folyamatot robbanásszerűen gyorsította fel a világban. 2020 márciusától a vizsgálni kívánt csoportokban is fokozottan fontossá vált a diákok digitális esélyeinek és digitális kompetenciáinak vizsgálata. A tantermen kívüli oktatás során a diákok szociális különbségei még hangsúlyosabbakká váltak, hiszen ezek szoros összefüggést mutatnak a digitális kompetenciák meglétével vagy hiányával. A digitális technológiák gyors fejlődése az információk áramlása, a tudásmegosztás, a tanulás radikálisan megváltozott módszereit jelentik – ez pedig újabb természetű kihívások elé állítja a jelen kor pedagógusát. Azok a diákok, akik képesek otthonosan mozogni az állandóan változó digitális világban, hosszú távon sikeressé és innovatívvá tudnak válni munkájuk során. „A 21. században a digitális kompetenciával való rendelkezés nemcsak az infokommunikációs technológiákhoz való hozzáférést és azok használatát jelenti, hanem magában foglalja a kapcsolódó és megfelelő ismeretek, készségek és attitűdök birtoklását is” (CSEH ÉS MTSAL, 2017).

2006-ban megjelent Európai Ajánlás keretében az Európai Unió elismerte a digitális kompetenciát, mint az életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetencia egyikét (FERRARI, 2013). Nemzetközi jövőkutatók szerint 2030-ra olyan munkakörökkel találkozhatunk, amelyek 85%-a ma még nem létezik és így a ma általános iskolás diákok jó része új, még nem létező munkakörökben fog dolgozni (CENTENO ÉS MTSAL, 2019). Az Európai Uniók kuta-

tások alapján a munkavállalók 45%-nak nincs vagy nagyon alacsony a digitális tudás szintje, miközben mára a munkakörök 90%-ánál elvárás a digitális készség valamilyen szintű megléte (SÖRÉNYI, 2021).

Esélyteremtés fontossága a digitális világban

A Gandhi Gimnáziumban tanuló diákok életkora 14 és 20 év között mozog, főképp apróbb falvakból érkeznek. Generációs elméletek alapján (STRAUSS ÉS HOWE, 1991) az ún. „Z” generáció (1996-2010) szülöttjei, amely alapján elmondható, hogy szimultán több eszközt használnak, életüket „bedrótozva” élik, beleszülettek az internet világába, amely hatással van mindennapjaikra (KOMÁR, 2017).

A generációs elméleteket Strauss és Howe amerikai történészek alapozták meg, az 1991-ben kiadott *Generations* című könyvükkel. A hagyományosnak mondható generációs elméletek mellett a digitális világ egyre erőteljesebb megjelenését követően kialakult egy olyasfajta kategorizálás is, amely a generációkat a digitális világhoz való viszonyulásukon alapul.

Prensky (2001) két kategóriába sorolta a társadalmi generációkat, digitális bevándorlókra és digitális bennszülöttekre, ő használata először ezt a terminológiát. A két generáció közötti jelentős különbséget abban látta, hogy a bennszülöttek szakítottak az addigi hagyományos lineáris gondolkodásmóddal és inkább hipertextes gondolkodást részesítik előnyben (LÉNÁRD, 2015). Az egyik legismertebb felosztás ezek közül Kulcsár Zsolt által 2008-ban megjelent felosztása, amelyet 2014-ben átdogozott (KULCSÁR, 2014, BUDA, 2019). Kulcsár az életkorok alapján öt generációt ismertet. 1925-45 közötti születésűek a veteránok, akik az internettel idős korukban találkoztak. A Baby-bumm generáció 1946-64 közöttiek, akik felnőttként találkoztak az internettel. Az x generáció az 1979-ig születettek, kamaszként szörfölhettek először az interneten, akár már munkavégzésükbe is megjelenhetett. Őket követi az y generáció, 1980-85 közötti születésűek. Gyermekkorukban már jelen volt a net, számítógépes játékokkal már otthonaikban is játszottak. A „Z” generáció az 1996 után születetteket jelöli. Ők azok, akik nem éltek internet nélküli társadalomban. Ennek a generációs elméletnek a folytatása a 2004 után születetteket alfa generációnak nevezi (KULCSÁR, 2014). Napjainkban az ő korosztályuk középiskolába jár. Életükben hangsúlyos szerepet tölt be a virtuális kommunikáció a virtuális közösségek. A két nagy generációs elmélet számos kritikája is megjelent az elmúlt években. Ezek főképp azt hangsúlyozzák, hogy nem lehet kizárólag a születés időpontja miatt egy-egy generációhoz tartozónak vélni egy egyént, hanem szociokulturális-, gazdasági háttere, földrajzi elhelyezkedése, egy adott térség fejlettsége (LÉNÁRD, 2015). Karvalics (2013) ugyancsak, hogy elsődlegesen a születési időpont határozza meg, hogy ki melyik generációba sorolható be.

A gandhis diákokat megfigyelve arra a következtetésre jutottunk, hogy nem minden esetben rendelkeznek azokkal az alapvető kompetenciákkal, amelyekkel a digitális bennszülött, vagyis „Z” generációt jellemzik. Ugyan telefonjaikon képesek a többcsatornás, párhuzamos interakciókra, a számítógépes ismereteik nagyon alacsony szinten vannak a Gandhi Gimnáziumba való bekerüléskor. Kortársaik, akik otthonaikban szinte minden esetben rendelkeznek számítógépekkel és azt napi szinten használják akár játékokra, sokkal magabiztosabban, készség szinten kezelik ezeket az eszközöket, hiszen Goda 2015-ös kutatása szerint a diákok szabadidős géphasználata több mint két óra naponta (GODA, 2015). Míg a középosztálybeli családban felnövő kamaszok már legfiatalabb koruktól kezdődően együtt nőnek fel a digitális technológiákkal, használják a PC-t, játékkonzolokat, addig a vizsgálni kívánt gimnázium diákjainknak ez csupán nagyon kis százalékára igaz.

A Török Balázs által publikált 1999-es kutatás alapján az akkor megkérdezett diákok 77,1%-a állította, hogy van otthon számítógépe. Valamivel később, 2015 októberében pub-

likálták azt a 63 országban történt felmérés alapján készült tanulmányt, miszerint a 15 éves tanulók 96%-a rendelkezett otthoni számítógéppel, ezen belül Magyarországon a tanulók 84%-nak kettő vagy több számítógépe van otthon. A hátrányos helyzetű tanulók esetében a kutatás szerint ez az arány 25%, ami messze elmarad az OECD átlagától, amely 55%. (GODA, 2015). 2020 majd, 2021 őszén történt felmérésünk alapján a gimnáziumba járó diákok otthonaikban mindössze alig 5-10% azon diákok aránya, akiknek van számítógépe vagy laptopja. Jórészt telefonjaikat használják internetezésre, chatelésre és csupán általános iskolában találkoznak először számítógéppel. Nem jellemző az sem, hogy számítógépen játszható online stratégiai játékokkal töltsék a szabadidejüket. Ezek alapján joggal vonhatjuk le a következtetést, hogy a tanulók csak arra tudják használni a gépet, amire a számítógépes ismereteik képessé teszik őket (GODA, 2015) és amelyet főképp intézményi keretek között, tanórákon sajátítottak el.

A gimnázium diákjait vizsgálva tehát arra a következtetésre jutottunk, hogy nem minden esetben rendelkeznek azokkal az alapvető kompetenciákkal, amelyekkel a digitális bennszülött, vagyis „Z” generációt jellemzik. Ugyan telefonjaikon képesek a többcsatornás, párhuzamos interakciókra, a számítógépes ismereteik nagyon alacsony szinten vannak a Gandhi Gimnáziumba való bekerüléskor. Míg a középosztálybeli családban felnövő kamaszok már legfiatalabb koruktól kezdődően együtt nőnek fel a digitális technológiákkal, használják a PC-t, játékkonzolokat, addig a gimnázium diákjainknak ez csupán nagyon kis százaléka igaz.

A diákok eszközellátottsága

A pandémia okozta leállást követően vált igazán szükségessé, hogy ismerjük a diákok digitális eszközellátottságát, ezért 2020 és 2021 szeptemberében is teljes körű felmérést végeztünk a diákok között. A felmérés önbevalláson alapult és a konkrét digitális eszközök meglétén túl kiterjedt az otthoni internetelérhetőség lehetőségeire is.

A felmérés az előzetes becsléshez képest meglepő eredményt hozott az internetelés tekintetében. A diákok mindkét esetben 75-76%-ban nyilatkozták azt, hogy otthonukban korlátlan internettel rendelkeznek. Az online oktatás során azonban bebizonyosodott, hogy koránt sem ennyire jó a helyzet. A diákok bizonyos esetekben nem merték bevallani, hogy nem rendelkeznek ilyen mértékű interneteléssel, másoknál pedig a bezárás időszakában változott meg a helyzet, tartozások miatt kikapcsolták a szolgáltatást. További nehézséget okozott, hogy a diákok több mint a felének egyáltalán nem ált rendelkezésre az oktatáshoz minimálisan elégséges eszköz sem. Számítógépekkel a családok elenyésző százaléka rendelkezett, okostelefonjaik pedig nagy arányban nem voltak alkalmasak a legalapvetőbb programok futtatására sem. Az elmúlt tanévben (2020-21) során 95 diák számára biztosított az intézmény laptopot a tantermen kívüli oktatás időszakára, ezzel biztosítva az egyenlő hozzáférést az oktatáshoz.

Intézmény által biztosított lehetőségek

A Gandhi Gimnázium digitális iskolára való áttérésének kezdetei a 2017-2018 tanévre vezetnek vissza. Ebben a tanévben kezdett el a nevelőtestület egy része tudatosan és szisztematikusan felépíteni egy olyan rendszert, amelyben a hozzánk érkező diákok digitális kompetenciái fejleszthetőek a klasszikus informatika oktatásán túl. Ebben a tanévben teremtődött meg a lehetőség arra is, hogy intézményesített keretek között is segítséget kapjunk ehhez. A Gandhi Gimnázium fenntartója (Gandhi Gimnázium Nonprofit Kft.) által

elnyert pályázat lehetőséget biztosított arra, hogy különböző társadalmi háttérű tanulók közti kapcsolatépítésre, valamint tantárgyi ismeretek fejlesztésére. Intézményünk a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnáziummal való együttműködés segítségével valósította meg a programot. Az együttműködés további céljai között az AKG által ekkor már három éve elindított digitális iskola programját megismerése volt.

Következő mérföldkő a digitális iskola kialakításában, hogy 2018 nyarán kerültek beszerzésre az első laptopok az Arany János Kollégiumi Programnak köszönhetően. Fontos szempont volt az eszközök kiválasztásánál, hogy érintő képernyős, aktív tollal használható gépeket vásároljanak, így biztosítva a kézírás lehetőségét is. Kezdeti célként újonnan érkező 52 előkészítő diák számára biztosította volna a laptopokat és felmenő rendszerben vezette volna be a digitális oktatást az intézmény többi diákjai számára. A 2018/2019-es tanév azonban egyelőre jórészt kísérletezéssel telt. Kiderült, hogy az intézmény internetes hálózata nem bír el ekkora terhelést, és a folyamatos karbantartás sem biztosítja a megfelelő sávszélességet. A probléma megoldása érdekében 2019 nyarán került sor az intézmény internetes hálózatának átalakítására a gimnázium épületében, amely már alkalmassá tette a nagy mennyiségű gép használatára a rendszert. 2019 őszén végül nem az előkészítő évfolyamban kezdődött meg a digitális oktatás kialakítása, hanem abban a 12. évfolyamon, ahol több kolléga kísérletezett a diákok saját eszközeivel az elmúlt tanévben.

Nagyszerű élmény volt a ma már természetesnek tűnő közös szerkesztésű dokumentumok, diák, táblázatok közös elkészítése. A közös produktumok online térben való létrehozása egyszerre mozgósította kreatív energiáikat és motiválta őket. Emlékezetes pillanat volt, amikor először megelevenedett a tanteremi tábla, és egyszerre 12 diák dolgozott egy közös fogalomtár létrehozásán. Ez ma már nem tűnik újdonságnak, de alig több mint két-három évvel ezelőtt még jelentős újdonságnak számított.

További fejlesztési célja az intézmények a személyes használatra kiadható eszközpark bővítése. 2020-21 tanévtől az intézmény három évfolyama tanul az intézmény tulajdonában lévő, de a diákok számára személyes használatra kiadott eszközökön. Az eszközök használatának gyakorlata bár tanóránként eltérő mélységű, mégis elmondható, hogy elősegíti a diákok digitális hátrányainak csökkenését.

Fejlesztések tapasztalatai

Saját tapasztalatom, hogy eleinte az újdonság varázsa sokakat motivált, azonban volt a diákoknak egy kis hányada, akik számára ez egy aktívabb, szorosabb felügyeletet jelentett, így közülük többen ellenálltak (pl. kevesebb kifogásra volt lehetőség, hiszen például a házi feladat el nem készítése azonnal nyilvánvalóvá – és nyilvánossá – vált a pedagógus és a társak előtt is). Hatalmas élmény volt a ma már természetesnek tűnő közös szerkesztésű dokumentumok, diák, táblázatok közös elkészítése. A közös produktumok online térben való létrehozása egyszerre mozgósította kreatív energiáikat és motiválta őket. Emlékezetes pillanat volt, amikor először megelevenedett a tanteremi tábla, és egyszerre 12 diák dolgozott egy közös fogalomtár létrehozásán. Ez ma már nem tűnik újdonságnak, de alig több mint egy-két évvel ezelőtt még sokaknak meglepő volt.

További lépésként olyan digitális jegyzetelési lehetőségeket ismertünk meg, mint az One-Note osztályjegyzetfüzete, amely nagyszerű lehetőségeket kínál online kooperatív tanórák megtartására bármely videóműködést biztosító alkalmazás mellett (pl. MS Teams-be integrálhatóság). Nagyon nagy teljesítménynek éltük meg, hogy több diákkal eljutottunk addig, hogy infografikákat, digitális gondolatterképeket, tartalmas diasorokat tudtak előállítani.

Az online oktatásra március elején kezdtünk el felkészülni, amikor már a környező országokból érkező információk alapján arra lehetett következtetni, hogy hamarosan Magyar-

országon is online oktatásra kell áttérnünk. Kevés időnk volt, ezért mindenképpen fontosnak tartottuk felmérni a diákok meglévő saját eszközeit, otthoni lehetőségeiket, így az tantermen kívüli oktatás elrendelésekor ezek az információk nagyrészt rendelkezésünkre álltak. Fő információs forrásként iskolánk közösségi oldalát jelöltük meg, hiszen eddig is élő kapcsolatot jelentett: minden diákot ellenőriztünk, hogy tagja-e ennek a zárt csoportnak.

A fentiek alapján 2020 márciusában a végzős diákok tekintetében nagy előnnyel indultunk a korábban bevezetett újításoknak köszönhetően. Laptopjaikat hazavihették, voltak beállított, használható eszközeik, amelyeken ekkor már magabiztosan tudtak dolgozni. Átállásuk az online oktatásra így viszonylag zökkenőmentes volt. Ez érettségiző évfolyamként hatalmas segítséget jelentett számukra és az őket tanító pedagógusok számára egyaránt. Az alsóbb évfolyamon sajnos nem volt ilyen egyszerű a helyzet.

Alapvető nehézséget az okozta, hogy az alsóbb éves diákok nagy részénél nem volt internet-elérhetőség, volt olyan, ahol áram sem volt. Megfelelő eszközök sem álltak rendelkezésre ilyen nagy mennyiségben. Lehetőségeink szerint eszközt biztosítottunk a diákjaink számára, ezen kívül segítséget kértünk helyi tanodáktól, polgármesteri hivataloktól, helyi civil szervezetektől. A tavaszi, rendkívül nehéz időszakban a kollégiumi nevelők és az osztályfőnökök folyamatosan nyomon követték a diákjainkat, hiszen joggal tartottunk a nagyobb arányú lemorzsolódástól. Amennyiben egy diák „eltűnt” azonnal jeleztük a helyi jegyző, nemzetiségi önkormányzat, civil szervezet felé.

Az egész iskolai közösség sikerének tartom, hogy nem volt diákunk, akit a tavaszi online oktatás miatt veszítettünk el. Sajnos előfordult olyan diák, aki egyáltalán nem tudott részt venni, a postán kiküldött feladatokat pedig csak részben tudta megoldani, de ez nem jelentett végül „végzetes” problémát tanulmányai szempontjából, hiszen mindenkiről folyamatosan volt információnk. A nevelők és osztályfőnökök feladata volt a napi szintű nyomon követés. A tavaszi időszakban – hazánk többi oktatási intézményéhez hasonlóan – a Google Classroom felületét használva főleg tananyagfeltöltés, feladatkiosztás volt jellemző. Diákjaink szociális helyzetét enyhítendő emelt ösztöndíjat fizettünk ezekben a hónapokban és – felkészülve a továbbiakra – újabb eszközöket vásároltunk.

Felkészülésünk folyamatos volt a tanév végét követően is. A nyár folyamán további 60 darab laptopot vásároltunk, továbbá rendelkezésünkre állt a 2019/20-as tanévre nyert 20 db Microsoft által biztosított laptop. Digitális próbanapot, próba tanórákat szerveztünk. A diákok a kollégiumban maradtak, a pedagógusok pedig az iskolából próbáltak online órákat tartani. Ez arra volt különösen jó, hogy az eszközökön jelentkező problémákat helyben tudjuk orvosolni. A 2020/21-es tanévben a 12. évfolyamon túl a 11. évfolyam számára is saját használatú laptopot biztosítottunk. A diákok eszközellátottságának újbóli felmérése alapján vásároltunk 35 db okostelefont és 30 darab korlátlan internettel rendelkező sim kártyát. Elmondható, hogy minden diákunk számára tudtunk valamilyen eszközt biztosítani, amellyel lehetővé vált részt venni az online órákon. A délelőtti órákon túl fontosnak véljük a kollégiumi elfoglaltságok megtartását is, hiszen tanulóink 95%-a kollégista is, így a délutáni órákban sor kerülhet tanulássegítő szilenciumi foglalkozásokra és kollégiumi virtuális csoportnapra is. A kollégiumi nevelőknek a tanulókkal való folyamatos kapcsolattartása tudja biztosítani, hogy azonnali információval rendelkezünk a felmerülő -technikai, tanulmányi, családi stb.-problémákról, valamint a mentális segítségnyújtásra is itt van a legtöbb lehetőség.

Jövőbeli tervek

Fontos, még előttünk álló továbblépési és fejlesztési feladat a digitális módszertani megújulás, hogy a digitális oktatás hatékonyabbá tudjon válni. Feladatunk továbbá az eddigi tapasztalatok átgondolása. A digitális iskola további fejlesztésének érdekében fontosnak tartjuk azt

is, hogy a jelenléti oktatás során az eszközök (laptopok) hatékony használata diák és tanár által tovább fejlődjön. Lehetőséget kell adni a módszertani megújulásra, és további szoftverek megismerése is. Terveink között szerepel a diákok számára digitális tanulásmódszertani technikák megismerése. Ideális esetben pedig nyilvánvaló, hogy időt kell biztosítani arra is, hogy valódi tudássá váljon az eszközhasználat diák és tanár számára is.

Amikor a digitális iskolát terveztük, nem gondoltuk, hogy ilyen módon lesz rá szükségünk. Nagyon sok nehézség jelentkezett a kezdeti munka során. Az internetproblémák mellett, számolnunk kellett ellenállással a pedagógusok egy részétől is, mondván: „úgyis sokat kütyüznek a diákok”. Volt, aki látva a munkát később csatlakozott. Továbbra is célunk, hogy a jelenléti oktatás során megőrizzük, használjuk a digitális iskola eredményei, pozitívumait. Nyilvánvaló az is, hogy ennek továbbfejlesztése szükséges, ahhoz, hogy a digitális hátrányok csökkentésére is és a digitális esélyegyenlőség megteremtése ne csak hangzatos cél maradjon. Célunk, hogy diákjaink számára esélyt teremtsünk ezen a téren is, s ezzel is hozzájáruljunk a további életük sikerességéhez.

Irodalom

- FERRARI Anusca (2013): DIGCOMP: A digitális kompetencia értelmezésének és fejlesztésének európai keretrendszere. https://www.deaweb.hu/images/bongeszde/digcomp_teljes_hun_151231.pdf (2021. október 30.)
- BUDA András (2019): Generációk, társadalmi csoportok a 21. században, In.: *Interdiszciplináris pedagógia, A X. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásaiból*, 2019. január https://mersh.hu/dokumentum/matud_405 (2021.12.20.)
- CENTENO MEDIAVILLA Isabel Clara, VUORIKARI, Riina; PUNIE, Yves et al., Developing digital competence for employability: Engaging and supporting stakeholders with the use of DigComp, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC118711> (2021 október 30.)
- CSEH Judit – EGERVÁRI Dóra – HORVÁTH Judit – PANKÁSZ Balázs (2017): A 21. század digitális munkaerő-piaci kihívásai, *Tudásmenedzsment*, 2017 április.
- GODA Beatrix (2015): Kapcsolat a tanulók, a számítógépek és a tanulás között, *Könyv és Nevelés* 2015/4 . <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/kapcsolat-a-tanulok-a-szamitogep-es-a-tanulas-kozott> (2021.02.01)
- KARVALICS Z. László (2013): A tudás-alapú városfejlesztés egy lehetséges irányáról, *Információs társadalom* 13. évf. 2. sz. 2013.
- KOMÁR Zita (2017): Generációelméletek, *Új Köznevelés*, 2017 október-november, 2021.12.20.
- LÉNÁRD András (2015): A digitális kor gyermekei, *Gyermeknevelés* 3. évf. 1. szám 74–83. <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/700> (2022.01.06.)
- PRENSKY, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants In: *On the Horizon*. (MCB University Press) 9, 5, October, 1–6. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (2021.12.30.)
- SÖRÉNY Edina (2021) A digitáliskompetencia-fejlesztés új eszköze: a DigKomp Rendszer. In: *Online térben az online térért: Networkshop 30, országos online konferencia*. 2021. április 6-9. Eötvös Loránd Tudományegyetem. HUNGARNET Egyesület, Budapest, 161-168. http://real.mtak.hu/132244/1/NWS_2021_v2_9.pdf%20 (2021. október 1.)
- STRAUSS, W. – HOWE, N. (1991): *Generations: The History of America's Future*, New York: Harper Perennial, William Morrow and Company. https://archive.org/stream/GenerationsTheHistoryOfAmericasFuture1584To2069ByWilliamStraussNeilHowe/Generations+The+History+of+America%27s+Future%2C+1584+to+2069+by+William+Strauss+%26+Neil+Howe_djvu.txt (2022. március 24.)

BARNA VIKTOR

A tantermen kívüli, digitális nevelés-oktatás hangsúlyossá válásának hatása a középiskolai kollégiumi foglalkozásszervezésre

A tanulmányban a 2020 tavaszán (és részben a 2020-21 tanévben) a COVID vírushelyzet miatt bevezetett digitális munkarend alatt szerzett tapasztalatok elemzése történik. A sajátos helyzet még inkább rávilágított arra, hogy a hagyományos szervezési és munkaformák hatékonysága a kollégiumokban is csökkenhet, azok alkalmazása esetlegessé válhat. Az (átmenetileg) otthon tartózkodó tanulókat – az iskolai tanulmányok segítésén kívül – főleg az őket aktuálisan vagy potenciálisan foglalkoztató témákkal lehet „megszólítani”. Kiemelten foglalkozunk a témának azokkal a vonatkozásaival, amelyek a téma/jelenség alapú foglalkozásszervezéssel kapcsolatban felmerültek. Így szó lesz arról, hogy a korábban személyes jelenléttel szervezett foglalkozások az online-térben is megvalósulhatnak, valamint arról, hogy a kollégiumpedagógusok érdemi szakmai kooperációját, ill. a tanár-diák és a diák-diák relációjú együttműködések az online-térben is fenn lehet tartani.

Kulcs és tárgyszavak:

kollégium, téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés, online-tér, veszélyhelyzet, kooperáció

Bevezetés

Amikor a középiskolai kollégiumokról beszélünk, sokaknak egy olyan bentlakásos intézmény jut eszébe, ahol az iskolájuktól távol élő tanulók laknak és étkeznek. Ez az egyébként is sztereotip megközelítés (ami sajnos a szakmai közvélemény egy részében is érzékelhető) felerősödhet akkor, amikor a kollégista diákok – a többiekhez hasonlóan – otthonról vesznek részt a tantermen kívüli, digitális munkarendben megszervezett iskolai foglalkozásokon, órákon.

Ugyanakkor épp ez a helyzet (ld. pandémia miatti elszigeteltség) is megmutathatja, hogy alapesetben a kollégiumi „ellátásnak” a fizikai paraméterei csak szükséges, de nem elégséges feltételei a korszerű kollégiumi nevelésnek. Az otthonról távoli lakhatás és étkezés megoldható másképp is (albérllet, étel házhozszállítása), de *a szellemi és érzelmi hozzáadott érték – amelyet a pedagógusok és a tanulói közösségek tudnak generálni – pótolhatatlan komponense a korszerű kollégiumpedagógiának*. Jelen tanulmányban ezt az állítást kívánjuk igazolni azokkal a történésekkel, amelyeket a 2020 tavaszán és a 2020-21-es tanévben meg tapasztalhattunk.

Természetesen nem célunk túlzottan „rózsaszín” képet festeni ezekről a körülményekről, ahol szükséges, rámutatunk a kialakult helyzet negatív aspektusaira is. Ugyanakkor

tényekkel igazolhatjuk, hogy *a kollégiumpedagógia az online térben is működik*, sőt, sok esetben fontosabb és hasznosabb a kollégista tanulókkal való intenzív foglalkozás, mint a jelenléti nevelés-oktatás idején.

A témán belül kiemelten foglalkozunk a *téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés*¹ távolléti nevelés-oktatás alatti alkalmazhatóságáról, annak nehézségeiről, de leginkább az abban rejlő szakmai potenciálról.

Még egy előzetes megjegyzés: a tanulmány egy eddig nem vagy alig tapasztalt jelenség (ld. egy pandémia hatása a kollégiumokban folyó szakmai munkára) leírását és elemzését célozza, és döntően azokra a forrásokra támaszkodik, amelyek a szerzőnek a téma/jelenség alapú kollégiumi foglalkozásszervezéssel kapcsolatos előzetes vizsgálódásai alapján készültek².

A téma tágabb kontextusa

A kollégiumi nevelés szakmai meghatározottsága

Ahogy a bevezetésben jeleztük, a kollégiumi ellátást sokan leegyszerűsítve használják, és épp a lényegről nem vesznek tudomást, ti. a kollégium nem szimplán diákotthon, ahol a tanulók egy lakóhelyüktől távoli „szálláshelyen”, másokkal együtt lakva töltik a hétköznapjaikat, ott tanulhatnak, étkezhetnek, pihenhettek. A szülők pedig így biztonságban, felügyelet alatt tudhatják gyermeküket.

Ugyanakkor sokkal kevesebben tudják, hogy a kollégiumokban a Nemzeti köznevelési törvény által előírt végzettségű, többnyire komoly szakmai tapasztalatokkal rendelkező tanárok dolgoznak, akik tevékenységüket a *Kollégiumi nevelés országos alapprogramja* szerint végzik (OKTATÁSI HIVATAL, 2021). Ennek részletes kibontására ebben a tanulmányban nincs lehetőség, csak néhány kézzelfogható mozzanatot tudunk kiemelni:

- tanulássegítés (tantárgyi felkészítés, felzárkóztatás, korrepetálás)
- tehetség gondozás (nemcsak tantárgyi téren), pályaorientáció
- hasznos és értelmes szabadidő-töltés
- személyes problémák megbeszélése
- közösségszervezés.

Tehát a kollégiumban a tanulók komplex személyiségfejlesztéséhez próbálunk a sajátos lehetőségek mentén hozzájárulni (vö: BARNA, 2019: 11-15).

A vírus helyzet hatása a partneriskolák³ szakmai tevékenységére

A kollégiumi nevelést nagyban befolyásolja azoknak az iskoláknak a szakmai tevékenysége, amelyekkel a tanulók révén kapcsolatba kerülhetünk. Így magától értetődően a vírus helyzet okozta ottani körülmények is „begyűrűznek” a kollégium életbe.

Az iskolák és az azokban tanító pedagógusok reakciói természetesen eltérőek, itt most csak azokra a jelenségekre fókuszálunk, amelyek közvetlenül vagy áttételesen a kollégiumi nevelésre is hatással voltak, vannak. A kollégiumokban pedig leginkább azok a körü-

1 A téma/jelenség alapú kollégiumi foglalkozásszervezés a szerző kutatótanári programjának témája.

2 Ld. Iodalom.

3 A megállapítások döntően a Pécsi Hajnóczy József Kollégium tapasztalatai alapján születtek, de az informális szakmai megbeszéléseken hasonló jelenségekről számoltak be más kollégiumok pedagógusai is.

ményeket kellett kezelni, amelyek az iskolai tevékenységrendszer alakulását is negatívan befolyásolták.

Mára többségében rendeződni látszanak a különböző digitális platformok alkalmazásával kapcsolatos kérdések. Ugyanez 2020 tavaszán még sokhelyütt kaotikus állapotokat eredményezett. A kollégista tanulók gyakran jelezték, hogy számos különböző platformon kell az iskolai kommunikációt folytatniuk, és emellett a tanáraik digitális kompetenciáinak hiátusaira is fény derült.

Ennek egyik oka a váratlan helyzet és az online platformokhoz kapcsolódó gyakorlatlanság volt. A másik annak az *általános és egységes központi rendszertámogatásnak a hiánya*, amit joggal várhattak (volna) el.

Legtöbb panasz az egyes tantárgyak tanításánál alkalmazott „*pseudo-digitális*” platformok alkalmazására érkezett, amiket a valóban online kommunikáció helyettesítésére állítottak be (pl. e-mail, digitális tartalmak offline feltöltése). Az így kapott ismerethalmazhoz gyakran nem kapcsolódott érdemi magyarázat, a tanulói kérdések megválaszolása nehézkes, lassú és sokszor hiányos volt.

Ez a körülmény közvetlen hatással volt a kollégiumi tanárok munkájára, mivel a szaktárgyak következő óráira történő felkészülés érdekében azonnal azokat a nevelőtanárokat keresték, akik pótolhatták a hiányzó ismereteket, magyarázatokkal támogathatták a felkészülést.

A tanulók fokozott és egyenetlen leterheltsége

A tantermen kívüli iskolai oktatás megszervezésének ellentmondásaiba is betekintést nyerhettünk a tanulói jelzések alapján. Több olyan körülmény-együttest is említettek, amelyek nehezítették a tanulási folyamatot.

Sokan úgy érezték, hogy a *digitális oktatás lényegesen több időt vett igénybe*, mint a normál tantermi. A „tanórák” elhúzódhattak, ütközések és átfedések jöttek létre köztük, és emiatt rendszeresen hosszabbra nyúlt az egyébként is túlzónak tűnő napi „benntartózkodás” (pedig abból le lehetett vonni az iskolába történő közlekedés idejét is).

Szinte általánosnak volt tekinthető a *házi feladatok mennyiségének jelentős növekedése*. Úgy érezték a kollégisták (is), hogy azt a tananyagot, amit nem sikerült az online órákon a tanároknak „leadni”, azt átcsoportosították a házi feladatok körébe.

Részben a korábbiakban említett offline jelenséghez kapcsolható a *tankönyv-centrikus* tanári magatartás. A magyarázatok helyett sokszor tankönyvi oldalszámokat adtak meg, ahonnan a tanulók önállóan bővíthették az aktuális témával kapcsolatos ismereteiket. Nem ritkán ezt tetézték szakirodalmi „ajánlásokkal” is, amelyek tanulmányozása kötelező volt, ezzel is növelve az időbeni terhelést.

Végül komoly problémaként említették a *túlzott dolgozat-centrikusságot*. Ez a tanári törekvés az egyik oldalról érthető, mivel az online térben a szóbeli feleltetés valóban időigényes és – platformtól függően – nehezebben realizálható. Viszont arról is beszámoltak a tanulók, hogy a szokásosnál jóval több dolgozatot íratnak velük, és ez az időigény növekedésén túl erősen frusztrálja őket.

A kollégium lehetséges válaszai a vírushelyzetből adódó kihívásokra

Előzetesen rögzíteni kell, hogy a kollégiumokban is „órarend szerinti” foglalkozásokat kell szervezni. Ugyanakkor a tantermen kívüli, digitális munkarend miatt szükséges volt ennek a szisztémának a módosítása is. Ennek a tanári munkabeosztásnak elvileg továbbra is igazodnia kellett a tanulói elfoglaltságokhoz, tehát formálisan a délutáni-esti időszakokra

kerültek az online térben tervezett foglalkozások.⁴ De amint látni fogjuk, a valóságban nem feltétlenül ez a munkaend érvényesült.

A tanulói elfoglaltságok ugyanis – a korábban bemutatott okok miatt – annyira divergáltak, hogy a legjobb vezetői szándék ellenére is „borultak” az eredeti beosztások. Erre leginkább úgy lehetett rugalmasan reagálni, hogy a beosztástól eltérő időben végzett tevékenységeket is a rögzített órarendben naplózták a kollégák (ld. e-napló a KRÉTA rendszerben).

Mihez kellett alkalmazkodni? Elsősorban a kollégista tanulók egyéni iskolai munkarendjéhez. A helyzet bonyolultságát mutatja, hogy egy adott (20-25 fős) kollégiumi tanulócsoporthoz nem feltétlenül azonos iskolából érkező, és főleg nem azonos évfolyamú és osztályba járó tanulók tartoznak, tehát az iskolai órarendjük is ab ovo eltérő, és a vírushelyzet alatt még inkább ez volt a helyzet.

Ez a körülmény nem egyszer *extrém nevelőtanári elfoglaltságokat* okozott. Kollégáink arról számoltak be, hogy a „rendelkezésre állási időn” (ld. órarend) kívül is bejelentkeztek a tanulók, hogy gyors segítséget kapjanak. Volt olyan matematika szakos kollégiumi tanár, akinek a munkaideje kitolódott éjjel 1-2 óráig is, míg másokhoz délelőtt, pl. dolgozatírás előtti szünetekben érkezett segítségkérő online megkeresés.

Már a jelenléti kollégiumi életben is feltűnt, hogy a tanulóknak – az iskolai, és egyéb kötelező vagy önként választott foglalkozások, valamint a nagymennyiségű házi feladat miatt – *egyre kevesebb szabadidejük* maradt, a fáradtság, kimerültség okán csak komoly tanári erőfeszítésekkel lehetett őket a passzív pihenés mellett értelmes szabadidő-eltöltésre motiválni. És közvetetten ugyanezt tapasztaltuk meg a digitális munkarend alatt is.

Ilyen körülmények között kellett a jogszabályi elvárásoknak megfeleltethető ún. kötelező kollégiumi foglalkozásokat megtartani. Az előzőek alapján evidens, hogy a *szokásos kollégiumi tevékenységrendszer „rugalmas átcsoportosításával”* a tanulássegítő mozzanatok kerültek túlsúlyba, ezen belül az egyéni és kiscsoportos online korrepetálások, ad hoc tantárgyi felkészítések. Ebben a munkában főleg azok a tanárok voltak érintettek, akiknek a szakjai leginkább keresetteknek bizonyultak (matematika, fizika, magyar, történelem). A többiek szakmai tevékenységének súlypontja áttolódott a személyes tanulói problémák kezelése irányába. Az ilyen egyéni megkeresések nagyrészt az elhúzódó távolléti oktatásból fakadó feszültségek kezelésének, az otthon jelentkező családi problémák megoldásának segítésére irányultak, de sok esetben a médiában megjelenő – őket érintő – hírekben is kértek a tanulók eligazítást.

Ezzel párhuzamosan szükségszerűen háttérbe kerültek azok a foglalkozások, amelyeket az alaprogram szerint kötelezően tárgyalni kellett. Szerencsére erre központi felhatalmazást is kaptunk, legalábbis így értelmeztük az oktatásirányítás azon jelzését, hogy a foglalkozások átcsoportosításával, a pandémia utánra történő halasztásával átalakíthatjuk az aktuális munkaterveinket.

Ellentmondásos helyzet alakult ki a *szabadidős szakköri programoknál*. Néhány szakkör folytatni tudta a megkezdett munkát, sőt, volt olyan is, ahol a program jellege miatt még kedvezőbben alakult a helyzet (pl. online diákújság-szerkesztés). Másoknál viszont a szakkör munkája visszaszorult, átmenetileg ellehetetlenült, ti. az alaptevékenységüket szinte kizárólag jelenléti foglalkozás keretében végezheték (pl. gerincjoga-kör).

A kollégiumi nevelő-oktatómunka igazodását a rendkívüli helyzethez a *módszereknek és munkaformáknak az alakulásán* is megfigyelhettük.

A hagyományos kollégiumi nevelőtanári szerepek számos eleméről már régóta tudható, hogy hatékonyságuk – különösen a kollégiumi területen – igen alacsony, alkalmá-

4 A járvány második hullámában a szakképző iskolák szervezhettek jelenléti gyakorlatokat, így az abban érdekelt kollégista tanulóknak jelenléti kollégiumi pedagógiai felügyeletet is szervezni kellett.

zási gyakoriságukat pedig a lehető legkisebbre kell redukálni (BARNA –DANCSHÁZY–NAGY, 2021:208-209). Az online térben ez még inkább igazolódott. Még a hagyományos (tematikus) csoportfoglalkozásokat is legtöbbször kiscsoportos körben lehetett megtartani a jelenléti időszakban, a digitális platformokon ez teljes csődöt mondott (volna).

A platformok használata a kollégiumi tanárok oldaláról egyfajta igazodást eredményezett, amennyiben a csoportvezetők, foglalkozásvezetők követték (vagy követni próbálták) a *tanulók által gyakran használt, privilegizált felületeket*. Legtöbbször ezeken lehetett eljutni hozzájuk, tehát a kollégiumi foglalkozások kezdeményezése is ezeken a csatornákon keresztül volt a leghatékonyabb. Mindezt úgy kellett interpretálni, hogy a kollégisták ne érezzék túlzott „nyomulásnak” a tanári kezdeményezéseket. Azok a megkeresések voltak a legsikeresebbek, amelyeknél sikerült elhithetni, tudatosítani, hogy a nevelőtanárok nem további terheket akarnak a nyakukba varrni, hanem épp azokat akarják csökkenteni, kompenzálni. A tanulókkal éreztetni kellett, hogy nem ők vannak a kollégiumért, hanem fordítva, hogy a kollégium számára ők a legfontosabbak, és a kapcsolatfenntartás az ő érdekeiket szolgálja.

E törekvések eredményességének egyik indikátora a téma/jelenség alapú foglalkozás-szervezés alakulása volt (BARNA, 2021: 157). Ennél lehet leginkább „mérni”, hogy a tanulói aktivitás kiváltásánál mennyire fontosak azok a témák, amelyekkel szívesen foglalkoznak még egy fokozottabb leterheltséggel járó időszakban is. A különböző kooperációs szinterek (tanár-tanár, tanár-diák, diák-diák) alakulása is fontos mutatója ennek a foglalkozás-szervezési logikának. Végül az is egyfajta értékmérő, hogy a foglalkozások során létrejönnek különböző produktumok.

A továbbiakban ezekre a szempontokra is reflektálva megnézzük, hogy *a kollégiumban milyen pozitív és negatív tapasztalatokat hozott a járóányhelyzet miatti digitális munkarend alkalmazása*⁵. Az elemzést két aspektusból – a tanulói és a tanári oldalról – végezzük el.

Pozitív tapasztalatok

A tanulói oldal

A kollégiumpedagógia szempontjából az egyik legnagyobb veszélyforrás, hogy a kontakt időszakokban kialakult kapcsolódások gyengülnek vagy megszakadnak. A tanulók körében ez nem, vagy csak alig volt érzékelhető. *A valódi közösségi kötelekeket, barátságokat nem tudta szétzilálni a távolléti oktatás*. Természetesen nem jelenthetjük ki, hogy ebben kizárólagos szerepe volt az aktuális nevelőtanári közreműködésnek, sokkal inkább annak, hogy a korábbi tanári erőfeszítések révén kialakult kohéziót fenn lehetett tartani. És persze a kollégisták tanulmányi érdeke is jó hatással volt arra, hogy megmaradjanak a kooperációs szinterek, ahol a tanároktól és a társaktól kaphattak segítséget, támogatást a tantárgyi felkészüléshez.

Kedvező jelenségnek tekinthető, hogy a tanulók közti információcserében szinte automatikusan kialakultak azok a csatornák, amelyeket szívesen és jó hatásfokkal tudtak alkalmazni a személyes és a szakmai kommunikációjukhoz. Ebben megjelentek a *konstruktív együttműködés* egyéb vonatkozásai is. Így például a magasabb évfolyamon tanulók bevonták a már bevált kommunikációs terükbe a frissen kollégiumba került társaikat. Továbbá nagyfokú segítőkészséget is tapasztalhattunk a tanárok irányában is, akiket az informatikai „gyorstalpalásában” leginkább a velük konstruktív kapcsolatra törekvő tanulók segítették át a platformok használatának buktatóin. Ebben a mozzanatban jól kirajzolódott a *kölcsönösség* („adok és kapok”) elvének érvényesülése is.

5 Az összegzések döntően a Pécsi Hajnóczy József Kollégium tapasztalataira épülnek.

A kontinuitás másik ismérve a megkezdett foglalkozások folytatása, az azokon megjelenő témák további kibontása volt. Azokban a foglalkozási csoportokban, ahol a *tanulók „önmegvalósítása” a digitális platformokon is realizálódott*, az aktivitás – ha egzakt módon nem ez is mérhető – érzékelhetően megnőtt. Kiemelhetők azok a tevékenységek, amelyeknek a produktumai az online térben is értelmezhetők voltak, így például a kollégiumi diáklap digitális változatának szerkesztése⁶, a fotószakkör kiállításainak online megjelenítése a honlapon és más közösségi platformon, vagy egy online környezetvédelmi vetélkedőn elért első helyezést megalapozó projektmunka.

Nem csökkent a tanulók pályázati aktivitása, a különböző (online) vetélkedéseken való részvételi hajlandósága sem.

Tanári oldal

Számos olyan jelenséggel találkozhattunk, amelyek a vírushelyzet okozta digitális munkarendre való áttérés nyomán kedvező változásokra utaltak.

Szembetűnő volt az online kapcsolódások, az *érdemi kooperációk számának és minőségének emelkedése*. Ez egyrészt a már meglevő kommunikációs csatornák intenzívebb használatát, másrészt újabb platformok megjelenését jelenti. Utóbbiak a jelenléti nevelés-oktatás során kialakult személyes kontaktok pótlására, az új, eddig ismeretlen kihívások közös megválaszolására jöttek létre, és ugyanezen okból tartósan fenn is maradtak. Külön kiemelhető, hogy az ilyen együttműködések egy része a vezetéstől függetlenül, *önálló, „alulról érkező” kezdeményezésként* valósultak meg (pl. a beiskolázással kapcsolatos hagyományos tevékenységek kiváltása, „behelyettesítése” digitális eszközökkel).

Számos kreatív kezdeményezés született a tanulók motiválásának javítására. A tanárok szaktárgyi vagy más személyes kompetenciáinak mozgósításával próbáltak olyan tevékenységeket generálni, amelyek pedagógiai hasznosságukat az új ismeretek szerzését a *tanulók számára érdekes tevékenységformákkal* összekötni (pl. belső online vetélkedők meghirdetése). Ezekhez pedig olyan platformokat használtak, amelyek a tanulók körében is népszerűek voltak.

A kollégiumpedagógusokat is közvetlenül érintő negatív hatások (ld. bezártság, elszigeteltség) is arra készítettek a kollégákat, hogy *empatikusabban forduljanak a tanulók személyes, magánéleti problémái felé*. A közel azonos problémák megoldásában az „idősebb testvér, barát” szerepének alkalmazásával tudtak segítséget nyújtani. Mindezt preventív módon, vagyis nemcsak a panaszok kezelésével, hanem a feltételezett konfliktusok megoldásával kapcsolatos tanácsokkal, javaslatokkal.

Végül megemlíthetjük, hogy az online térben „elveszett” tanulók visszaszerzésére is nagy energiákat fordítottak, kiemelten a csoportvezetők, így több – főleg a kollégiumba frissen belépő, fiatalabb – kollégistát lehetett az online közösségekbe újból integrálni.

Negatív tapasztalatok

Tanulói oldal

Az aktivitás alakulása nem volt egyenletes. Míg a kurrens tevékenységeknél (ld. tanári segítség igénylése, népszerű és online térben is jól működő szakkörök munkája) kifejezetten nagy aktivitás volt tapasztalható, addig a kevésbé érdekes témákat feldolgozó vagy épp nem adekvát munkaformákban realizálódó foglalkozásokon való részvétel iránt sokkal kisebb volt az érdeklődés, a lelkesedés, *nota bene* a részvételi hajlandóság.

Az *aktivitási szint hullámzása* nemcsak a témák különbözősége miatt jött létre. Gyakran a korábban említett leterheltség miatt próbáltak távol maradni a vélelmezett „haszon-

6 A Hajnóczy Kollégium lapja „Az év online diákmédia” versenyen 3. helyezést ért el.

talan” foglalkozásoktól. Érezhető volt, hogy a hét bizonyos napjain (amikor kisebb volt az iskolai terhelés) könnyebben be lehetett vonni a tanulókat a különböző online tevékenységekbe, míg a hét más napjain az affinitási görbe markánsan lefelé tendált. Ez a tanulók témafelvetéseinek lanygulásában is kimutatható volt.

Az aktivitásban megjelenő különbségek szélsőséges megnyilvánulása volt, hogy néhány tanuló, akik egyébként a jelenléti nevelés-oktatás során is a passzivitásukkal tűntek ki, szinte teljesen „eltűntek” az online térben, elérhetőségüket erősen korlátozták, önkéntes kapcsolódásuk pedig legfeljebb esetleges volt. Itt fontos megjegyezni, hogy ebben a – szerencsére nem nagy – körben döntően nem a hanyagnak minősíthető tanulók voltak, hanem azok, akiknél a jó tanulmányi eredmények elérése és megtartása az egyéni (elszigetelt) tanulás prioritására épült.

Negatív jelenségként konstatálhattuk, hogy a tanulók körében megjelenő passzivitás okaként többen *elhárító érvvel* éltek. A romló tanulmányi eredményeket, a kollégiumi foglalkozásoktól való távolságtartásukat igyekeztek külső – döntően iskolai – körülményekkel, hatásokkal indokolni, a felelősséget másokra hárítani.

Tanári oldal

Sajnos a pedagógusok között is voltak aktuálisan vagy tartósan *elhárító attitűddel operáló kollégák*.

Kirívó példaként lehet hozni azt a hozzáállást, ami az informatikai eszközök és online platformok alkalmazásához kapcsolódó kompetenciák eredendő hiányára hivatkozva magyarázta a tevékenységrendszer beszűkülését. Már-már a vicc kategóriába sorolhatjuk egy idősebb kolléga ténykedését, aki a csoportjának tagjaival szinte kizárólag telefonon kommunikált, ezzel mintegy kizárva közösségi kapcsolódások kontrollját vagy épp a pedagógiai indíttatású irányítását. Csak határozott utasításra kapcsolódott egy közösségi platformhoz (facebook), de azon belüli csoportot sem hozott létre.

Egy másik negatív attitűd szerencsére nem csoportvezetőhöz kapcsolódott. A kolléga hangzott, hogy áll a tanulók rendelkezésére, de csak akkor, ha ők fordulnak hozzá. Ebből adódóan nem nehéz kikövetkeztetni, hogy a kapcsolódásai esetlegesek és döntően formálisak maradtak.

Kevéssé mondható hatékony kapcsolattartásnak az *aszinkron kommunikáció* alkalmazását (vö. Föző, 2016). Itt döntően az e-mailes kapcsolattartásra utalunk, ami ugyan alkalmas érdemi és hasznos információk kölcsönös közlésére, de az időbeni eltérés, kiszámíthatatlan késés erősen ronthatja a kommunikáció határfokát. Továbbá ez a forma többé-kevésbé idegen is a tanulók szokásos kapcsolattartási formáitól, abba csak kifejezett „kényszer” hatására kapcsolódnak be.

Végül megemlíthetjük, hogy – az egyébként pozitívnak minősíthető – tanári kezdeményezéseken „*felkínált*” témák *nem találkoztak a tanulók érdeklődésével*, az ilyenekkel jelentkező kollégák jóhiszeműen feltételezték azok relevanciáját, a valóságban azonban keveseket vagy senkit sem érintettek meg az ilyen témák.

Záró gondolatok

Jelen tanulmánynak nem lehetett célja, hogy egy önmagában is komplex témakörrel kapcsolatos aktuális jelenségek bemutatásával és részleges elemzésével átfogó és általánosítható következtetéseket vonjon le. Még azt sem garantálhatjuk, hogy a példaként felhozott jelenségek bizonyosan más kollégiumokban, vagy azok többségében is hasonlóan jelentek meg. A tapasztalatok összegzéséhez és korrekt, elmélyült elemzéséhez több időre, és több kanalizálható információra van szükség.

Nem tehetjük meg azt sem, hogy a pandémia elmúltával megfelelkezünk a kollégiumok lényegi feladatairól, az azokhoz szükségszerűen kapcsolandó újszerű módszerekről és munkaformákról, foglalkozásszervezési logikákról. Nemcsak nem léphetünk ugyanabba a folyóba, de – jó szakmai lelkiismerettel – nem is lehet ez a szándékunk.

Egy következtetés a téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés szempontjából is megfogalmazható: mind a pozitív, mind a negatív példák azt igazolták, hogy az ehhez kapcsolódó pedagógiai logika életképes, vagy épp ez lendíthet át a problémás nevelési szituációkon, és nemcsak a jelenléti kollégiumi nevelésben van létjogosultsága, hanem a digitális munkarendben is.

Végszóként egy kolléga fél éves beszámolójából idézünk: ha sikerül olyan témákat találni, amik felkeltik a tanulóink érdeklődését, akkor érdemes a mostani tapasztalataink alapján még nagyobb arányban kihasználni a digitális technikát, és az ahhoz kapcsolódó korszerű módszertan alkalmazásával gyakorítani kell a nem kontakt (digitális) tevékenységeket a jelenléti nevelés-oktatás keretein belül is.

Irodalom

- BARNA Viktor (2019): Paradigmaváltási kényszer? Állandóság és változás a kollégiumpedagógiai gyakorlatban. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai mozaik*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bp. 11-27. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Pedag%C3%B3giai%20mozaik%20B1%2BB4%2Bbel%C3%ADv%20screen.pdf> (2021.02.12.)
- BARNA Viktor – DANCSHÁZY-NAGY Ágnes (2021): A pedagógusszerepek változása a kollégiumpedagógiában In: Ács-Bíró Adrienn, Maish Patrícia, Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben IX*. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 207-213. https://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/oldal_mo/itti_ix.pdf (2021.02.12.)
- BARNA Viktor (2021): A „finn modell” alkalmazása a kollégiumpedagógiában In: Maish Patrícia, Márhoffer Nikolett, Molnár-Kovács Zsófia, Szekeres Nikolett, Szücs-Rusznak Karolina (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben VII.* PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 157-167. https://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/oldal_mo/itti_vii.pdf (2021.02.12.)
- FŐZŐ Attila László: (2006): Szinkrón és aszinkrón kommunikáció IKT alapú oktatási projekteken. In: *Új Pedagógiai Szemle 2006. január* <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/szinkron-aszinkron> (2021.02.12.)
- OKTATÁSI HIVATAL: A kollégiumi nevelés országos alapprogramja-https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok?printMode=true (2021.02.12.)

SZIGETI MÓNKA

Digitális munkarend a Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálatban a veszélyhelyzet idején: lehetőség vagy nehézség?

Absztrakt: A tanulmány áttekintést nyújt a pedagógiai szakszolgálati intézményrendszeréről, annak feladatellátási területeiről, és kiemelten a Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat működéséről. A téma aktualitását a COVID-19 világjárvány pedagógiai szakszolgálatok munkáját befolyásoló hatása adja: bemutatjuk a digitális munkarend törvényi szabályzóit, az átállás és az ellátás munkamenetét, a Somogy megyei ellátotti létszámok változását, a különböző szakterületeken megjelenő sajátosságokat, specifikus nehézségeket. A tanulmány hangsúlyt fektet a helyzet adta nehézségek mellett a pozitív változások kiemelésére is.

Kulcs- és tárgyszavak: pedagógiai szakszolgálat, digitális munkarend, digitális ellátás sajátosságai

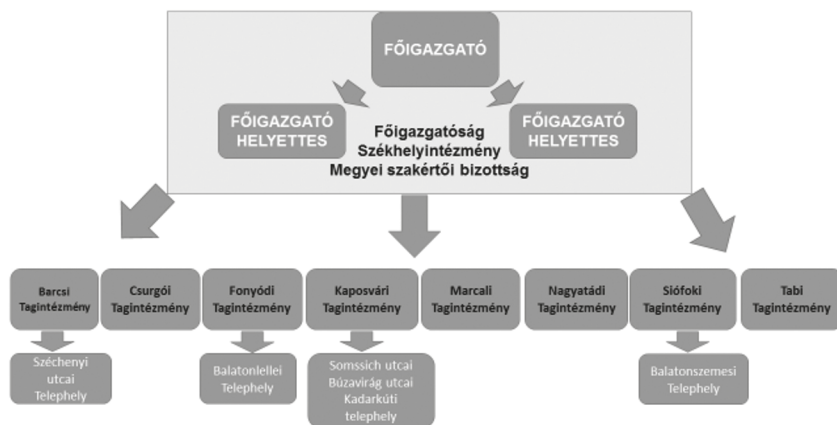
A pedagógiai szakszolgálati rendszer megalakulása

A pedagógiai szakszolgálati intézményrendszer 2013. szeptember 1-én jött létre, a TÁMOP 3.1.10 -11/1-2012-0001 „Helyi oktatásirányítás fejlesztése» című kiemelt projekt keretében (OKTATÁSI HIVATAL, 2013). A pedagógiai szakszolgálatba integrálódtak többek között a korábbi szakértői bizottságok, nevelési tanácsadók, beszédjavító intézetek, valamint azok a szakfeladatok (pl. korai fejlesztés, gyógytestnevelés), melyek a pedagógiai szakszolgálati ellátás keretébe tartoznak, és addig egyéb köznevelési intézményekhez (pl. egységes gyógypedagógiai módszertani intézményekhez, általános iskolákhoz, korai fejlesztő központokhoz) rendeltén végezték a feladatellátást. A korábbi intézmények különböző fenntartással és működtetési formában tevékenykedtek, az új szervezeti felépítés azonban egységes struktúrát hozott létre. Megyénként egy megyei, valamint egy fővárosi pedagógiai szakszolgálat alakult, melyek részegységeit a járasonkénti/kerületenkénti tagintézmények, valamint megyei/fővárosi szakértői bizottságok képezik. A feladatellátás köre is bővült, hiszen a korábbi nyolc területhez – *gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés-, oktatás- és gondozás; fejlesztő nevelés; tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs tevékenység; nevelési tanácsadás; logopédiai ellátás; továbbtanulási-, pályaválasztási tanácsadás; konduktív pedagógiai ellátás; gyógytestnevelés* – kapcsolódott az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai

ellátás és a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása. Az egységes intézményrendszer létrehozásának deklarált célja volt, hogy az egész ország területén azonos minőségben juthassanak hozzá az ellátáshoz az érintettek, hogy megvalósuljon a „köznevelési rendszer magas színvonalú, méltányos, eredményes, hatékony működésének támogatása” (OKTATÁSI HIVATAL, 2013). A pedagógiai szakszolgálati intézmények fenntartói jelenleg a Tankerületi Központok, irányítóhatóság az Emberi Erőforrások Minisztériuma, középírányító a Klebelsberg Központ.

A Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat

A Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat 2013. szeptember 1-én alakult, 14 intézményegységből. Jelenleg a székhelyintézményen túl 8 tagintézményben és 6 telephelyen biztosítja az ellátását, a közvetlen irányítását és a szakmai feladatok koordinálását a főigazgató végzi.



1. ábra: A Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat szervezeti felépítése

Az átszervezés elsődleges célja az volt, hogy egységes szakmai irányelvek mentén, magas szakmai színvonalon történjen a szakszolgálati feladatellátás. Az új megyei szakszolgálat indulásakor számos nehézség adódott, hiszen több, eltérő szakmai-, szervezeti-, infrastrukturális háttérrel rendelkező intézmény működését kellett egységesíteni. A szülőknek, gyermekeknek, az intézmények dolgozóinak is alkalmazkodni kellett az új rendszerhez. Az eltelt 7 év azonban bizonyította, hogy az intézményegységek hagyományainak megtartása mellett sikerült egységesíteni a szakmai működést, ezáltal minőségi szolgáltatást nyújtani az ellátottaknak (SZIGETI, 2016:7).

A Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálatnevelőtestületében a 2019/20. tanév során 170 aktív állományú, pedagógus munkakörben foglalkoztatott szakember dolgozott. A végzettség szerinti létszámokat az 1. táblázatban tekinthetjük meg. A szakemberek többsége több területen is szerzett diplomát, a gyógypedagógus, gyógytestnevelő végzettség mellett tanítói, tanári végzettséggel is rendelkeznek (SZIGETI, 2020:12).

Végzettség	Szakember létszám (fő)
<i>Pszichológus</i>	20
<i>Gyógypedagógus- oligofrénpedagógia, tiflopedagógia, szurdopedagógia, szomatopedagógia, pszichopedagógia tanulásban akadályozottak pedagógiája szakiránnyal</i>	72
<i>Gyógypedagógus-Logopédia szakiránnyal</i>	44
<i>Egyéb végzettség- gyógytestnevelő, konduktor, fejlesztőpedagógus, tanácsadó pedagógus</i>	34
Összesen	170

1. táblázat: A Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat pedagógus munkakörben foglalkoztatott alkalmazottainak végzettség szerinti megoszlása a 2019/20. tanévben (SZIGETI, 2020)

A pedagógiai szakszolgálatok működését meghatározó dokumentumok

A pedagógiai szakszolgálatok működését, feladatellátást több jogszabály is meghatározza. Fő szabályozója a „15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről”, emellett a „2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről” irányítja a tevékenységét. Ezen jogszabályok hatályos változata szerint a pedagógiai szakszolgálatok a következő 9 területen segíti a „szülő és a pedagógus nevelő munkáját, valamint a nevelési-oktatási intézmény feladatainak ellátását” (SZIGETI, 2020:3):

- gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás
- szakértői bizottsági tevékenység
- nevelési tanácsadás
- logopédiai ellátás
- konduktív pedagógiai ellátás
- gyógytestnevelés
- iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás
- kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása
- továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás (2011. évi CXCV. törvény).

Magyarország Kormánya 2020.03.11-én, a 40./2020. (III.11.) számú kormányrendeletben veszélyhelyzetet hirdetett, tekintettel a COVID-19 világjárvány egészségügyi kockázataira. A Klebelsberg Központ utasításának megfelelően a pedagógiai szakszolgálatok 2020. március 16-ától nem végezhetnek személyes jelenlétet igénylő feladatellátást.

A szakszolgálatok feladatszervezésének megvalósulása

A pedagógiai szakszolgálatoknál a digitális ellátás szervezése során több nehézséggel szembesültünk. Első kérdésként felmerült, hogy hogyan tudjuk elérni a szülőket, tanulókat, hiszen saját adatbázisunkban címek és telefonszámok álltak csak rendelkezésünkre, elektronikus elérhetőség nem. A köznevelési intézmények adataihoz való hozzáférés kérése adatvédelmi kérdéseket vetett fel (ALBERT, 2019), így a gondviselővel telefonon egyeztetve kértük el a szükséges elérhetőségeket. Szem előtt kellett tartani a szakembereink

személyes adatainak védelmét is, így egységes, intézményi e-mail címeket hoztunk létre valamennyi szakemberünk számára.

A szakszolgálatoknak nem volt és jelenleg sincs saját online platformja, melyen keresztül megvalósulhatna a feladatellátás, így az ellátó szakemberek egyéni ismerete, kompetenciája határozta meg az alkalmazott felületet. Törekedtünk a valós idejű foglalkozások megtartására, azonban ez nehézségekbe ütközött, különösen az iskolás korosztály esetében. A tanulók a kötelező iskolai tanóra után már kevésbé voltak motiváltak az egyéb foglalkozásokra, és sokszor ehhez nem is állt a család rendelkezésére megfelelő mennyiségű informatikai eszköz. A tanulók iskolai többletterhelése is problémaként merült fel, különösen a felső tagozatos és középiskolás diákok esetén. A tanulási folyamat nyomon követése, értékelése érdekében a pedagógus által meghatározott időre- és módon a gyermeknek/tanulónak vissza kellett küldenie a megoldott feladatokat, rajzokat vagy fényképeket kellett feltölteni.

A digitális ellátásra történő átállás szükségszerűen hozta magával a megyei szervezeten átívelő munkaközösségek és a tagintézményi munkacsoportok kapcsolattartásának megerősödését, többek között Messenger-csoportok jöttek létre a napi szintű szakmai kommunikációra érdekében. A digitális ellátás során a szakszolgálat alkalmazottai a következő platformokat használták: zárt Facebook-csoport, Messenger, e-mail, Skype, telefon, e-KRÉTA rendszer (gyógytestnevelés ellátás iskolások esetén), Zoom, Google Classroom. Sok esetben nem volt más lehetőség a fejlesztő anyag gyermekhez való eljuttatására, mint a postai úton történő levélküldés, tekintettel a szülők, családok online elérhetőségének akadályozottságára. Ennek háttérben álló egyik tényező, hogy Somogy megye 246 településéből 156 szerepel a 15/2015. (IV. 23.) „Kormányrendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről” szülő jogszabály – érvényben lévő – „Kedvezményezett települések jegyzék”-én (15/2015. Kormányrendelet).

A gyermekek vizsgálata, fejlesztése, terápiás gondozása során rendelkezésre álló módszertani eszközpark – a feladatellátás jellegéből adódóan, melyben a személyes kapcsolat kiépítése az egyik legfontosabb „eszköz”, továbbá az ellátotti életkor is nagyon széles spektrumon helyezkedik el – meglehetősen kevés lehetőséget biztosított a digitális ellátásra. A szakemberek többek között tananyagokat állítottak össze, gyakorlatsorokat készítettek rajzírással és képekkel, - zenék-, filmek-, videók linkjeit továbbították, több esetben készítettek fejlesztő gyakorlatsort bemutató saját videókat, használták az Oktatási Hivatal által biztosított segédanyagokat, online formában elérhető fejlesztő játékokkal dolgoztak.

Az ellátotti létszámok változása a veszélyhelyzetben

Az ellátotti létszám változásának megértéséhez, nagyságrendjének megállapításához érdemes összevetni a tanév egészére és a 2020. 03. 16. és 2020. június 2. – mely a pedagógiai szakszolgálatok újraindításának dátuma – vonatkozó ellátotti létszámokat a különböző szakterületeken:

Összesített intézményi adat										
Szakszolgálati feladat megnevezése	gy.p. tanácsadás korai fejlesztés és oktatás és gond.	szakértői bizottság	nevelési tanácsadás	logopédiai ellátás	továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás	konduktív pedagógiai ellátás	gyógytestnevelés	óvoda, iskolapszichológia	kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása	összesen
Ellátott gyerekek száma/vizsgálatok száma	374	5312	3838	2932	324	6	6336	153	38	19313
A rendkívüli veszélyhelyzetben ellátott gyerekek száma	316	1122	3484	2707	0	5	6205	103	0	13942

2. ábra: Ellátotti létszám a Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálatnál a 2019/20. tanévben

A veszélyhelyzetben az ellátottak számának csökkenése egyrészt abból adódik, hogy a táblázatban csak azok a gyermekek és tanulók szerepelnek, akik válaszoltak a megkeresésére, azok nem, akiknek postai úton küldtük ki a foglalkozások anyagát, de nem érkezett tőlük visszajelzés. Másrészt a szakértői bizottsági tevékenység adata torzított, hiszen a veszélyhelyzetre vonatkozó sor csak a 2020. március 16. és a 2020. június 2-ai újranyitás közötti ellátotti adatokat tartalmazza, szemben az egész éves adatokkal.

A digitális ellátás sajátosságai az egyes pedagógiai szakszolgálati szakterületeken

Szakértői bizottsági tevékenység

A szakértői bizottsági tevékenység során a köznevelési intézmények nappali rendben tanuló diákjainak vizsgálata zajlik, a vizsgálat célja a beilleszkedési-, tanulási-, magatartási nehézség és a sajátos nevelési igény megállapítása vagy kizárása. A vizsgálatok során egész életutat meghatározó döntések születnek, melyeknek szerves része a gyermek, tanuló számára ideális intézmény kijelölése is. A veszélyhelyzet előtt a komplex vizsgálatok részeként jellemzést kértünk a gyermeket, tanulót oktató-nevelő pedagógusoktól, részletes anamnézist vettünk fel a szülővel, és a vizsgált gyermek tanuló korosztályához és iránydiagnózisához illeszkedő diagnosztikai eszköztárral elvégeztük a vizsgálatot. 2020. 03. 16-tól 2020. 06. 02-ig ezen alapvizsgálatok lebonyolítása szünetelt. Csak felülvizsgálatok elvégzésére volt lehetőségünk, melyek esetében dokumentumelemzés módszerével készülhettek el a szakértői vélemények, személyes találkozások nélkül. Ehhez új eljárásrendet kellett kidolgozni. Elsőként egyeztetni kellett a szülőkkel, hogy kívánnak-e élni – a kérdőíves- és telefonos kikérdezés, dokumentumelemzés módszerekkel végzett – online módon történő szakértői vélemény meghosszabbítási lehetőséggel vagy ragaszkodnak a halasztott személyes kontrollvizsgálathoz, és ennek megfelelően jártunk el. Kérdőíveket készítettünk a szülők és a pedagógusok számára, részletes írásos jellemzést kértünk tőlük, illetve telefonon készítettünk interjút velük, ezt követően készítettük el az írásos szakértői véleményt a jogszabályban meghatározott formátumban és megállapításokkal.

Nevelési tanácsadás

E feladatellátási területen történik a 15/2013. (II.26.) EMMI rendelet 24. §-a alapján az óvodai nevelésben részesülő, negyedik életévüket betöltött gyermekek esetében a tanulási- és beilleszkedési nehézségek prevencióját célzó szűrővizsgálat, melynek hagyományos időpontja az adott tanév május hónapja, így ezek a szűrővizsgálatok a 2019/20. tanévben elmaradtak. Ezen a szakfeladaton zajlik a beilleszkedési-, tanulási-, magatartási nehézséggel diagnosztizált gyermekek óvodai-, iskolai fejlesztő foglalkozásainak megvalósítása is, mely az intézmények bezárásával az online platformokra tevődött át. A lebonyolítást nehezítette, hogy a fejlesztések kiscsoportokban zajlanak, ami digitális, valós idejű foglalkozások esetén azt igényelte, hogy több család ugyanabban az időpontban tudja biztosítani a gyermekek számára az elérhetőséget, a tanórák után vagy, óvodás gyermekek esetében, délelőtt.

A nevelési tanácsadás szakfeladat másik fontos területe a pszichológiai vizsgálatok és terápiák biztosítása, mely tevékenység digitális lebonyolítása talán a legtöbb nehézséget hordozza magában. Már korábban is kérdés volt a gyermek-pszichoterápia módszertanában, hogy lehet-e online formában terápiát kezdeni és folytatni, hiszen a gyermekek esetében különösen fontos a személyes kapcsolat a riport kialakítása során, és a terápiás folyamat egységében is. A gyermek és serdülő terápiák között több online vagy virtuális térben megvalósuló forma is létezik, elsősorban a kognitív- és viselkedésterápiák területén, melyek előnye, hogy alacsony költségű, könnyen hozzáférhető terápiás ellátási lehetőséget biztosítanak. Az online terápiák használata eddig zömében azokban az esetekben fordult elő, amikor a kontakt formájú mentálhigiénés szolgáltatás nem volt elérhető, azonban ez elenyésző arányban fordult elő. A virtuális terápiák alkalmazása a terápiás interakciók teljesen új formáit hozta létre (SCHUELLER, STILES-SHIELDS ÉS YAROSH, 2017).

A pszichológiai gondozás esetében kulcsfontosságú az önkéntesség kérdése, tehát a többi szakszolgálati ellátási területtel szemben itt nem kötelező a részvétel a foglalkozásokon. Amennyiben az elköteleződés és a bizalom a digitális átállás előtt kialakult a gyermeknél, serdülőnél és a szülőnél a terápia és a pszichológus iránt, az online találkozások jól megszervezhetőek voltak, ellenkező esetben – az önkéntesség elvét figyelembe véve – a pszichológiai gondozás nem folytatódott. Két – egymással tulajdonképpen összefüggő – tényezőt emelnék még ki. Az egyik az idősav kérdése, mely általában is fontos szempont a digitális szakszolgálati ellátás esetében, hiszen ahogy korábban írtam, nehéz megfelelő időpontot és digitális eszközt találni a kötelező iskolai órák és a szülők otthoni munkavégzése után a további tevékenységre. Különösen olyan időpontot, amikor biztosítottak a titoktartás feltételei, tehát a családtól távol, zárt ajtó mögött zajlik a pszichológussal közös munka, ami kiemelten fontos a kamaszok esetében.

Logopédiai ellátás

A logopédia területén az általános nehézségek mellett befolyásolta az ellátását az a szakmai álláspont, mely szerint a hangkorrekció nem bízható a szülőre, legfeljebb a korábban már korigált hangok begyakoroltatása, azonban így kimaradt három hónap a logopédiai terápia folyamatából, mely különösen a nagycsoportos óvodás korosztály esetében jelenthet – hosszú távú hatással bíró, az iskolai bevaláshoz kapcsolódó – problémát. A valós idejű kiscsoportos logopédiai foglalkozások lebonyolítása hasonló akadályokba ütközött, mint a nevelési tanácsadás keretében végzett kiscsoportos fejlesztés.

Gyógytestnevelés

A gyógytestnevelés ellátás során 15-20 fős csoportokban zajlanak a foglalkozások az óvodákban és az iskolákban. Ennyi gyermek és tanuló egyidejű, online jelenlétének biztosítása kivitelezhetetlen, így e területen kiemelten előtérbe került a videós anyagok készítése és küldése az érintetteknek.

Gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás

A korai fejlesztés területe prioritást élvez valamennyi szakszolgálati feladat közül (SZIGETI, 2016), mely – szakértői bizottsági javaslat alapján – magába foglalja a 0-3 éves korú gyermekek – óvodai nevelésbe be nem kapcsolódó gyermek esetében 6 éves korig – komplex gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai tanácsadása mellett a kognitív-, szociális-, kommunikációs és nyelvi készségeinek fejlesztését, a mozgásfejlesztést és a pszichológiai segítségnyújtást is (15/2013. EMMI rendelet). A biztosított terápiák jelentős része közvetlen testkontaktust igényel (pl. Dévény Speciális manuális technika-Gimnasztika Módszer; konduktív pedagógiai ellátás; Tervezett Szenzomotoros Tréning; Hydroterápiás Rehabilitációs Gimnasztika-vízben), illetve csakúgy, mint a logopédiai ellátás, nem bízható a szülőre a fejlesztés. Ezek a tényezők a módszertan- és a fejlesztés fókuszának átalakítását kívánták meg.

Összegzés

Bár számos nehézséggel járt, nem szabad megfeledkezni azokról az előnyökről, pozitív eredményekről sem, melyeket a digitális ellátás hozott a Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat számára. A partneri kapcsolat több irányban is megerősödött. A szülői és alkalmazotti visszajelzések alapján szülőkkal való kommunikáció erősödött, pozitív irányban változott. A gyermek/tanuló pedagógusával történő együttműködés is hatékonyabbá vált, mivel biztosított volt a fórum és az idő is a kapcsolattartásra. Emellett a szakemberek intézményen belüli együttműködése is megerősödött, különösen egy-egy munkacsoporton belül.

Az ellátó szakemberek digitális kompetenciája ugrásszerű fejlődésnek indult. A digitális ellátás pozitív tapasztalatai beépültek a napi pedagógiai gyakorlatba, ezáltal szélesedett a módszertani repertoár. A munka közbeni tapasztalatok segítették a tudástranszfert a saját pedagógiai képzésük/továbbképzésük irányába is, növelve ezzel az egyéni és intézmény szintű kreativitást és flexibilitást, mely – úgy vélem – hosszabb távon is előnyökhöz juttatja a pedagógiai szakszolgálatot.

Irodalom

- ALBERT Ágota (2019): GDPR és a köznevelési intézmények – A GDPR bevezetésének 13+1 lépése a köznevelési intézményekben. *Networkshop 2019*. <http://ocs.mtak.hu/index.php/nws/2019/paper/view/22> [2022.03.19.]
- 15/2015. (IV. 23.) Kormányrendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről. <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A1500105.KOR&targetdate=&printTitle=> [2021.02.11.]
2011. évi CXCV. törvény a köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> [2021.02.04.]
- OKTATÁSI HIVATAL: *Megújul a pedagógiai szakszolgálati rendszer*. https://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop3110_oktatasiranyitas/projekthirek/megujul_szakszolgálati_rendszer. [2021. 02. 04.]
- STEPHEN M. SCHUELLER, COLLEN STILES-SHIELDS, LANA YAROSH (2017): *Online Treatment and Virtual Therapists in Child and Adolescent Psychiatry*. *Child Adolesc Psychiatric Clinics of North America*. 26(1): 1–12. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5123797/> [2021.01.31.]

- SZIGETI Mónika (2016): *Pályázat a Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat főigazgató (magasabb vezető) beosztás ellátására*. Kézirat.
- SZIGETI Mónika (2020): *Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat tanév végi beszámoló, 2019/20. tanév*. Kézirat.
- OKTATÁSI HIVATAL (2013): *Megújul a pedagógiai szakszolgálati rendszer*. https://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop3110_oktatasiranyitas/projekthirek/megujul_szakszolgalmati_rendszer [2021. 02. 04.]

SZABÓNÉ PONGRÁCZ PETRA

Utak a „kisegítő” iskolából...

Egykor szegregált keretek között tanuló, mára már felnőtt személyek társadalmi integrációjának néhány dimenzió mentén történő bemutatása élettörténeti elbeszéléseik tükrében

Az iskola, mint társadalmi mobilitási csatorna szerepe a későbbi életesélyek szempontjából széleskörűen alátámasztott, ezáltal vitathatatlan (BERNSTEIN, 1996; KOZMA, 1975; BOURDIEU, 1978; FERGE, 1980). A korai iskolai szelekciós mechanizmusok – melyek oki háttérét változatos „magyarázó elvek” adják – a további életút fontos állomásainak egymásutánosságát is többnyire határozottan előre vázolják. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára létrehozott alapszintű oktatást nyújtó intézménytípus szinte a megalakulásától kezdve éles társadalmi viták középpontjában állt, mely egyrészt a szóban forgó fogyatékoság nem evidens jellegéből, ezáltal meghatározásának, diagnosztizálásának nehézségéből, másrészt a többségi intézményekben működő pedagógiai gyakorlat megfigyeléséből táplálkozott. A bemeneti oldallal kapcsolatos szelekciós problémák mellett azonban felmerül az a kérdés is, hogy hogyan hat mindez a kimeneti oldalra, vagyis a beiskolázás milyen következményekkel jár a fiatal későbbi életútjára, társadalmi beilleszkedésére nézve (SZABÓNÉ, 2008; LÁNYINÉ, 1985). Jelen tanulmány a fenti kérdések egy szeletének megválaszolására vállalkozik azáltal, hogy bemutatja egy 2019-ben lezajlott, egykor az eltérő tantervű általános iskolában tanuló, ma már felnőtt személyek megkeresésével történt kvalitatív élettörténeti kutatás néhány eredményét.

Kulcsszavak: eltérő tantervű általános iskola, enyhe fokú értelmi fogyatékoság, társadalmi integráció, életminőség

Bevezetés

Magyarországon a kisegítő iskoláztatás megindulása a 19-20. század fordulójára tehető. Hazánkban ekkorra teremtődtek meg az azt megalapozó gazdasági, társadalmi, pedagógiai feltételek (GORDOSNÉ, 1990). Éltes Mátyás (1905) részletesen ír a kisegítő iskolába felvehető tanulók köréről, mely szerint ők azok a tanulók, akik a gyengetehetségtűk sorából kerülnek ki, és nem képesek együtt haladni a népiskolában a velük egykorú, közepes tehetségű növendékekkel (NÉMETH, 2005).

A „gyengetehetségű” gyermekek érdekében létrejövő szegregáló törekvések azonban hamar fokozódó feszültségekhez vezettek. Mi volt ennek az oka? A kisegítő iskolákban egyre nagyobb számban jelentek meg olyan tanulási nehézséggel, magatartási-, viselkedési problémával küzdő tanulók, akiket a népiskola „eltanácsolt”, pedig szakszerű kiegészítő foglalkozás segítségével képesek lettek volna felzárkózni társaik közé (GORDOSNÉ, 2000). Mesterházi így ír erről: „Ezekben az iskolákban a tanulónépesség rendkívül heterogén az idegrendszeri funkciók érettsége és az ezzel összefüggő funkciózavarok mértéke és jellege,

a fejlődést nehezítő szociális hatások milyensége, a viselkedési problémák és ezek befolyásolhatósága, összességében a taníthatóság és a nevelhetőség tekintetében.” (MESTERHÁZI, 2019:116).

Bár az 1970-es években meginduló társadalmi egyenlőtlenségeket kutató vizsgálatok hatására számos olyan intézkedés született, melyek a fent említett problématerületekre fókuszáltak megoldást kínálva azokra, teljes körű megszűnésükről azonban mégsem beszélhetünk. Zászkaliczky Péter e napjainkban is aktuális kérdéskör elemzésekor egy társadalmi eredetű probléma gyógypedagógiai problémává való minősítésének folyamatáról beszél. Véleménye szerint a közoktatási rendszer működésének minőségével összefüggésben merülnek fel kérdések azáltal, hogy az etnikai-kulturális kisebbségben lévő, hátrányos helyzetű, gyenge érdekérvényesítő képességű, gyakran a társadalom peremén élő, nagyon szegény rétegek oktatását képtelen vagy nem hajlandó megoldani. Az elkülönítés pedig egyre inkább emberjogi, mintsem kizárólag pedagógiai problémaként definiálódik (FÖLDES, 2002).

Bár az általános iskolai tanulók nagy része – intézménytípustól függetlenül – végez, és tovább is tanul, döntően a szakmaszerzés sikere vagy sikertelensége az a tényező, ami az életutakban a legnagyobb különbséget teremtheti. A szakképzettség hiánya szűkíti a munkavállalási esélyeket, ezáltal pedig kedvezőtlené teszi az egzisztenciateremtés lehetőségeit is (GAZSÓ, 1982).

Az eltérő tantervű általános iskola után a tanulók legnagyobb része (speciális) szakiskolában folytatja tanulmányait, ott végezve pedig közvetlenül a munkaerőpiacra lép. Mártonfi, Papp és Péceli (2011) kutatási eredményei alapján – mely a speciális szakiskolás fiatalok munkaerőpiaci elhelyezkedésének útjait állította középpontba – a családi háttér meghatározó volta nem csak az iskolai tanulmányokkal összefüggésben, hanem a munkába állás szempontjából is vitathatlannak bizonyult. Nem mindegy, hogy milyen példát lát otthon a gyermek, milyen a családja munkához való hozzáállása.

A kutatók a sikeres munkába állás további fontos feltételeként a képzés minőségét, valamint annak motiváló erejét hangsúlyozzák. Mindezek mellett nem hagyható figyelmen kívül a másik oldal, a társadalom, a munkahely befogadásra való hajlandósága sem.

Az enyhén értelmi fogyatékos, vagy az egykor „kisegítő” iskolában tanuló személyek számára az iskolarendszeri minősítés nyomán kialakuló stigma pedig még egy újabb nehezítő tényezőt jelenthet a munkahelyi elhelyezkedésben (ILLYÉS ÉS ERDŐSI, 1986, BÁNFALVY, 1995, 1996 idézi BÁNFALVY, 1997).

Kevés megbízható adattal rendelkezünk arról, hogy mi történik az eltérő tantervű általános iskolát, majd a (speciális) szakiskolát elhagyó fiatalokkal, még kevesebbel hosszú évek távlatába tekintve. Gayer, Krausz és Hatos (1985) megfogalmazása alapján jelentős részük „felszívódik” a társadalomban, ezáltal önmaga oldja meg önnön rehabilitációját (BÁNFALVY, 2002).

Ezt támasztja alá a „Budapest 95” nyomonkövetéses vizsgálata is, melyben a kiinduló felmérés óta eltelt 20 év után a 203 fiatalból mindössze 80 egykori „kisegítő” iskolás felnőttet sikerült megtalálni, és a jelenleg élethelyzetét feltérképező kutatásba bevonni. Az eredmények alapján a vizsgált tanulók csaknem háromnegyede valamilyen módon továbbtanult, több mint egyötödük speciális iskolába járt. További egyötödük elvégezte az általános iskola esti tagozatának 7-8. osztályát, a fiatalok egynegyede pedig valamilyen szakmunkásképzőt, vagy középiskolát végzett. A végzettség munkamegosztási pozícióra váltásnak nehézsége, az alacsonyabb foglalkoztatási státusz azonban már nagy valószínűséggel a „kisegítő” múlt terheiről árulkodott (GERŐ, CSANÁDI ÉS LADÁNYI, 1996; BÁNFALVY, 1997).

A kutatás körülményeinek bemutatása

Míg a közoktatásban való részvétel ideje alatt a mintavételt különböző adatbázisok támogatják, addig a későbbi életút során ennek híján a kutatásba bevonni kívánt személyek megkeresését számos tényező nehezíti, hátráltatja, mely magyarázatul szolgál a témában folytatott kutatások csekélyebb számára.

A 2019 május és 2019 december közötti időszakban zajló, egykor szegregált általános iskolai keretek között tanuló, ma már felnőtt személyek felkeresésével történt kutatásomban alapvetően hozzáférési lehetőség alapján történő mintavételre került sor. A mintába bevont személyeknél nagy jelentősége volt az előzetes ismeretségnek, hiszen a legtöbb esetben csak ez tette lehetővé az interjú létrejöttét, valamint az azt megalapozó bizalmi légkör megteremtődését. A kutatás során 49 interjúalanyt sikerült elérni, átlagéletkoruk 30,26 év. A legidősebb személy 51, a legfiatalabb 20 éves volt. 25 férfi és 24 nő vett részt a kutatásban.

Mivel a kutatás egyik fontos fókusza a társadalmi beilleszkedés vizsgálata volt, ezért az általános iskolai helyszín mellett egy második kritériumként az életbe való „kilépés”, azaz a közoktatási keretek elhagyása is megfogalmazódott. Az azóta eltelt idő a mintába való bekerülés szempontjából nem volt befolyásoló tényező.

Az egyéni életutak feltérképezése félig strukturált élettörténeti interjúk segítségével történt, melynek kiinduló alapját McAdams élettörténeti interjú-protokollja adta.

A kutatási eredmények összefoglalása az életminőség néhány objektív dimenziója mentén

Háztartásszerkezet

Az egyén felnőtté válásának folyamatában a makrotársadalmi tényezők mellett (pl. gazdasági fejlődés), mikrotársadalmi faktorok is szerepet játszanak. A fogyatékos gyermeket nevelő család esetén ilyen lehet például egy óvó, túlféltő közeg, mely a fiatal önállósodási törekvéseinek is gátjául szolgálhat. Glick (1977) kutatási eredményeit idézve Neulinger és Mitev (2017) kiemelik, hogy míg a 19. század nyugati társadalmában a gyermekek családból való távozásának időszaka átlagosan két évig tartott és legjellemzőbben a szülők idős korára esett, addig a 20. században vált csak jellemzővé, hogy a szülők már középkorban átérték a fent említett folyamatokat. A 21. század társadalmi változásai ismét kitölték a családi fészekből való kirepülés idejét, melyet kutatási adataim is alátámasztottak.

A kutatásom során megkérdezettek közül mindössze negyedéről (26,53%) mondható el, hogy a megkérdezés idejében vagy teljesen önállóan, vagy a párjával vagy családjával, a szülőktől, rokonoktól külön költözve élt. A többieknél rendkívül változatos együttélési formákkal, kiterjesztett háztartásokkal találkozhattunk. A szülői házban maradás sok esetben felnőttkorban is az egyetlen alternatíva, mely mögött meghúzódó okok sokrétűek, de leginkább az anyagi tényezők a meghatározók.

Az interjúalanyok így nyilatkoztak az önálló lakáshoz jutás nehézségeiről:

„Hiába jó a keresetünk, az ember amit itthon keres (korábban külföldön is próbálkoztak), ha félrerak, akkor nagyon minimálisat. A mai fiatal olyan szinten nincs támogatva, hogy önerőből előre tudjon jutni. Most ez bután hangzik, de úgy lesz ingatlanod, és úgy érsz el valamit, ha valaki meghal, és neki köszönhetően kapsz egy nagyobb összeget vagy ingatlant, vagy valami csoda folytán.”

„Felmerült (elköltözés), de anyagilag sosem voltam úgy, meg tudtam, hogy a szüleimnél nagyon jól vagyok ebben a házban. De annak idején tudtam, mintha én más világban élnék, érettebbnek éreztem magamat. Lehet, hogy nem voltam érettebb a többinél, de tudtam, ha mostan én elmegyek albérletbe, nem tudtam volna megcsinálni. Dolgozzak is, a lányomat is neveljem, iskoláztassam, ruháztassam, etessem, meg minden... csekket is. Nem volt miből.”

Az otthonlakó fiatal felnőttek – ez kutatási mintámban az interjúalanyok 45%-a – csoportján belül alapvetően két csoport azonosítható. Az egyikbe tartoznak azok, akik sosem hagyták el a családi fészket, a másikba pedig azok, akik korábban ugyan már elhagyták, hosszabb-rövidebb ideig önállóan éltek, de különböző okok miatt visszaköltöztek (NEULINGER és MITEV, 2017). A visszaköltözés okai így jelennek meg az interjúrészekben:

„Otthon lakom, az albérletből kényszerültem haza... Jött a D.(gyermek) és nem szerettem volna albérletben lenni vele, mert szerintem kényes dolog, hogy ugráljak egy kisgyerekekkel... megbeszéltük anyuval, hogy itt lakunk és gyűjtögetjük lakásra a pénzt. Ez így, a gyerek számára nem mondom, hogy nem nehéz, mert más korosztály, de biztonságosabb.”

„Jelenleg most édesanyámmal és a vőlegényemmel együtt élünk. Nemrég költöztünk haza az albérletünkből... anyukám elvált és nem akartuk egyedül hagyni. Hála Istennek nagyon jól kijövünk hárman.”

Párkapcsolat, gyermekvállalás

Az utóbbi évtizedek társadalmi változásai az együttélés intézményeit, az életút menetének, szakaszainak sorrendjét, a házasságokat és a házasságon kívüli családi kereteket, az együttélők létszámát, összetételét egyaránt érintették. Bár társadalomtörténeti szempontból a családszerkezet mindig is sokféle volt, pluralizációjának új tendenciái egyfelől az együttélés formáinak és mintázatának, másfelől az életmenet változásával írhatók le. Míg a hagyományosabb társadalmakban a tartós párkapcsolat egyetlen elfogadott formája a házasság volt, a modernizáció során megjelentek a kapcsolattartás és együttélés más intézményei is (SOMLAI, 1999).

Bár jelen kutatás nem tért ki a különböző párkapcsolati együttélési formák feltérképezésére, arra vonatkozó információk azonban vannak, hogy a megkérdezettek több mint fele (63,3%) párkapcsolatban él, melyek között élettársi és házassági formák egyaránt megtalálhatók.

„19 évesen jöttem össze a párommal... rá egy évre eljegyzett. Nagyon jó a kapcsolatunk, nagyon szeretjük egymást. Idén lettünk hat éve együtt, ha minden igaz nyáron lesz egy szűk családi körű esküvő.”

A párkapcsolattal nem rendelkezők néhányan elváltak, vagy épp válófélben vannak. Voltak olyanok is, akik pártalálási nehézségeikről is beszámoltak.

„Szeretnék már. Régen volt barátnőm, de nem volt komoly. Bennem az a baj, hogy nem nagyon járok sehová nagyon.”

„Nincs senkim, mindig a rossz emberekbe botlok. Szeretnék kapcsolatot, de családra, gyerekre nem vágyom.”

A párkapcsolati változások a gyermekvállalási magatartásra is hatással vannak. Magyarországon az elmúlt néhány évben a gyermekvállalási kedv növekedése mellett, a gyer-

mekszám stagnálásának lehetünk tanúi, mely mögött a gyermekvállalási korban lévő nők számának csökkenése is áll. A gyermekvállalási kedv iskolai végzettség – melyben döntő tényező a tanulmányi idő kitolódása – és családnagyság szerint jelentős eltéréseket mutat (KAPITÁNY ÉS SPÉDER, 2018). Bár kutatásomban nem került sor annak megkérdezésére, hogy mikor volt az első gyermek vállalásának időpontja, arra vonatkozó adatok azonban vannak, hogy az interjúalanyok mindössze egyharmadának (30,6%) van gyermeke. Közülük a legtöbbször kettő (39%), egy-egy esetben pedig egészen magas (hat és nyolc) gyerekszámmal is találkozhatunk egy fiatalabb (28 év) és egy idősebb (48 év) megkérdezettnél.

„Ilyen fiatalon, hat gyermekkel, nem tudom van-e a világon még ilyen, de biztosan van. Én a párom előtt kalapot hajtok, mert amikor én nem vagyok otthon, ő hat gyerkőccel elvan. És sokszor egyedül. De talán hála Istennek lekopogjam, mindig megteremtődik mindenünk. Ahogy végeztem a sulival, azóta dolgozom.”

Iskolai végzettség

A felnőtté válás egyik fontos lépcsőfoka az iskolai tanulmányok befejezése, majd a munka világába való bekapcsolódás. A kutatásom során megkérdezettek háromnegyede rendelkezik középfokú végzettséggel, egy vagy több szakképesítéssel. Fehérvári (1996) egy 1993-94-ben folytatott speciális szakiskolák helyzetét feltáró reprezentatív vizsgálat alapján rámutat arra, hogy sok esetben nem a gyermekek érdeklődése, vagy a piaci igények, hanem a rendelkezésre álló feltételek szabták meg az azokban oktatót, és ezáltal a tanulók által megszerzett szakmák körét. Ez kutatásom során is bebizonyosodott – több interjúalany hangot is adott ennek – legnagyobb számban az élelmiszer és vegyiáru kereskedő, női szabó, virágkötő, számítógépes adatrögzítő és parkgondozó szakképesítésekkel találkoztunk, de elhelyezkedni igen kevesen tudtak általuk.

A nyolcadik után továbbtanulók két interjúalany kivételével mind speciális szakiskolában folytatták középfokú tanulmányaikat. A szakiskolában való továbbtanulási döntések mögött egyrészt az állt, hogy az interjúalanyok a szakiskolára mint számukra kizárólagos lehetőségre tekintettek, és gyakran ugyanazon intézmény keretein belül maradtak. Másrészt néhány esetben a más intézménytípusban tanulás vágya mellett, azzal szemben a saját tanulási motiváció alacsonyabb szintje is kifejezésre került, vagy egy reálisnak mondható énkép is elénk tárult.

„Ugyanabba az iskolába csak a szakiskola részébe. Hát úgy éreztem, hogy más iskolát nem bírnék, úgyhogy nekem ez jó volt.”

A kivételt képező két fő mindegyike többségi szakiskolában tanult tovább, de közülük csak egy fő az, aki el is végezte azt.

„Hajtottam, hogy a (többségi szakiskola) kerüljek, és igyekeztem kitűnőre végezni mindentől...A (speciális szakiskolában) nem tetszettek az ottani szakágak úgymond. Először a (többségi szakiskola) mentem nyílt napra, és megtetszett az iskola területe, meg minden... Örültem neki, nagyon boldog voltam, hogy sikerült egy nehéz iskolában.” (pék szakma).

A másik interjúalany néhány hét után be is fejezte az ott megkezdett tanulmányokat, aminek oka nem a tanulással kapcsolatos probléma, hanem sokkal inkább az ő sajátos élethelyzetéből adódó, kortársközösségbe való beilleszkedési nehézsége volt. Így nyilatkozott erről:

„Nyolcadikban már terhes lettem... Igen, elkezdtem a másik iskolát, a fodrász szakmát a (a többségi intézményben), csak aztán feladtam. Túl sok volt a szekálódás. Szekáltak, hogy terhes vagyok.”

Interjúalanyaim közül négyen lemorzsolódtak, szakma nélkül fejezték be szakiskolai tanulmányukat, mely mögött leginkább az iskolai konfliktusok, a korai gyermekvállalás, vagy a szakmával, szakmaszerzéssel kapcsolatos érdektelenség, vagy az idő előtti munkába állás állt.

„Háztartási ismereteket tanultam. De jött a G. (kislánya) és nem tanultam többet.”

Három interjúalany tanulmányi életútja egy kicsit kitűnik a többiek közül azáltal, hogy magasabb iskolai végzettséget szereztek. Kettőn a szakmaszerzés után nappali illetve esti képzés keretében leérettségiztek, egy személy pedig kisebb-nagyobb kerülőutakkal, de szintén az érettségiig jutott.

„Azt mondta József atya, hogy értelmes gyerek vagy, olyan jófej gyerek vagy, hogy neked középiskolába kell járnod... Én picit féltem tőle, mert az eltérő tantervű iskola nem azért van, hogy középiskolára készítsen fel, hanem felzárkóztat... Mert mi csak az osztásig, szorzásig jutottunk el. A helyesírásom sem volt jó, fizika, kémia nem volt, nyelvet sem tanultunk, tehát az eltérőben kb. ötödikes szintig jutottunk el talán.”

Az interjúalanyok közül 4 fő (8%) még nyolc általános iskolai végzettséget sem szerzett, 9-en (18,3%) pedig csak nyolc általánossal rendelkeznek. Az általános iskola után tovább nem tanulók – akik legnagyobb számban a kutatási mintám idősebb korosztálya közül kerültek ki – leginkább az anyagi, családi vagy egészségügyi okokat említették a tanulmányok folytatásának gátjaként. Néhányan már sajnálják az akkor elszalasztott lehetőséget, és megemlítik a szakképzettség vágyát, de látják annak pótlásának belső és külső tényezőktől függő nehézségeit is.

„Annak idején nem tudtam. Nem volt ilyen lehetőségem, hogy tovább tanuljak, akkor jött helybe, mikor én már kimaradtam a nyolcadikból... Munka mellett nem tudtam már, ott volt a kisgyerek... Most meg már azért nem, mert szeretnék és nézegettem az interneten ilyen továbbtanulási... kiegészítő, karbantartó, most meg anyagilag nem állok úgy, hogy elvégezzem.”

„Szakmát kellett volna tanulnom. Nem foglalkoztam vele, lusta voltam. Persze azt pótolni lehet, akármennyi idős az ember.”

Munkahelyi elhelyezkedés

Bruckner (2003) szerint a szakképző iskolából kilépve a vizsgálatom célcsoportjába tartozó fiatalok nagy része a nyílt munkaerőpiacon próbál boldogulni, de gyakran munkanélküliként kezdi meg már egyből pályája elejét. Bár a megkérdezett interjúalanyok háromnegyede (75,51%) jelenleg aktív munkavállaló, de szakmájukban mindössze hatan tudtak elhelyezkedni. Közülük négyen bolti eladóként dolgoznak, egy fő kárpitósként, egy fő pedig személy- és vagyonörként. A szakmában való elhelyezkedés nehézségeiről néhányan így nyilatkoztak.

„Van két szakmám is, számítógépes adatrögzítő és dísznövénytermelő vagyok. Egyikben sem sikerült elhelyezkednem, így tapasztalatot sem szereztem.”

„Hát elvileg lakástextil készítő-javító vagyok, ez egy varrónő, de abban nem dolgoztam. Csak van, dísznek jó.”

„Konyhai kiségitő, de sajnos nem találtam munkát... nem vesznek fel ugye.”

A munkahelyi életutak rendkívül sokfélék. Sok esetben a munkahelykeresésről, munkahelyváltásról szóló narratívák bizonyultak az interjúk egésze során az egyik leghosszabbnak, leginkább ott, ahol ennek sok-sok állomása volt. A váltás okai között találhatjuk a munkahelyi konfliktusokat, a fizetéssel való elégedetlenséget és több esetben a feketén való foglalkoztatást is.

„Egy év után kiderült, hogy feketén dolgoztat, meg ugye nincsen bejelentve. Mindig is fura volt, hogy borítékba hozta le, meg egyszerűsített szerződés... Bementem hát most már NAV, anno APEH-hez, és mondták, hogy nem vagyok benne a rendszerben.”

Többen pedig arról nyilatkoztak, hogy különféle egészségügyi problémák miatt megváltozott munkaképességüként dolgoznak, közülük vannak olyanok, akik így csak részmunkaidőben, vagy védett munkahelyen.

„Meg közben voltam ilyen vizsgálaton, komplex vizsgálaton, hogy le tudjam százalékoltatni magam ötven százalékra ugye. Úgy különösen nincs rendellenességi problémám, mert nem igazán mondhatnám, mert egészségesnek egészséges vagyok, csak születési gond tulajdonképpen.”

Összefoglalás

Az eredmények összegzése során nem célozom olyanfajta feltételezésekbe bocsátkozni, hogy mi lett volna, ha a megkérdezettek iskolai életútja más intézményben kezdődik. Sokkal inkább szerettem volna megmutatni azt, hogy néhány objektív dimenzió mentén vizsgálódva, hol tart az életük, hova jutottak.

A kutatás során feltárult életutak egy kis szeletébe tekintve látható, hogy nem kimondottan a fogyatékosággal együtt járó specifikus, sokkal inkább a társadalom alacsony státuszú rétegeihez kapcsolható, náluk hatványozottabban jelen lévő problématerületekkel találkozhattunk. Az önálló lakáshoz jutás nehézsége, az alacsony iskolai végzettség, a munkahelyi elhelyezkedés bizonytalan volta, mind-mind nehezítő tényezők az életút során.

Ha az iskolára legfőbb mobilitási csatornaként tekintünk, akkor elmondható, hogy az eltérő tantervű általános iskolába kerülés a későbbi életútra nézve nagymértékben determinál, de az onnan való továbblépésben az egyéni erőforrások éppúgy meghatározóak. Ha Castel (1993) kvalitatív megközelítése mentén vizsgálódunk, akkor nem kérdőjelezzük meg az anyagi források elsődlegességét a kiszolgáltatott lét létrejöttében, de a kiszolgáltatottság különböző helyzetait sokkal inkább hatásként szemlélve, egy dinamikus perspektívába helyezés által más dimenziókat is bevonva, árnyaltabb kép rajzolódhat ki előttünk.

Irodalom

BÁNFAI Csaba (1997): A felnőtt értelmi fogyatékosok munkavégzési lehetőségei. *Esély* 4. sz. 43-52. http://www.esely.org/kiadvanyok/1997_4/afelnott_ertelmifogyatekos.pdf [2020. 09. 22.]

- BÁNFALVY Csaba (2002): *Gyógypedagógiai szociológia*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- BERNSTEIN, Basil (1996): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus, Budapest. 131-151.
- BOURDIEU, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- BRUCKNER László (2003): *Helyzetelemzés a speciális szakiskolai képzés fejlesztési irányelveinek meghatározásához*. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
- CASTEL, Robert (1993): A nélkülözéstől a kivetettséig – a „kiilleszkedés” pokoljárása. *Esély*. 4. évf. 3. sz. 3-23.
- ÉLTES Mátyás (1905): A kisegítő-iskola tanulói. A kisegítő-iskolák haszna és fontossága. In: Németh Mária (szerk.) *Szemelvények a magyar gyógypedagógia történetéből*. 219-251.
- FEHÉRVÁRI Anikó (1996): A speciális szakiskolai tanulók esélyei. *Educatio* 1996/1. 60-70.
- FERGE Zsuzsa (1980): *Társadalompolitikai tanulmányok*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- FÖLDES Petra (2002): Az egyéni deficittől a társadalmi felelősséig - Beszélgetés Zászkaliczky Péterrel. Új Pedagógiai Szemle. 2002/4. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-egyeni-deficit-tol-a-tarsadalmi-felelossegig-beszelgetes-zaszkaliczky> [2020.09.31.]
- GAZSÓ Ferenc (1982): Az esélyegyenlőtlenségek és az iskolarendszer. In: Meleg Csilla (szerk.) (1999) *Iskola és társadalom II. Szöveggyűjtemény*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszék, Pécs. 32-41.
- GERŐ Zsuzsa – CSANÁDI GÁBOR – LADÁNYI JÁNOS (1996): A „megszüntetve megőrzött” gyógyó. A kisegítő iskola egy nyomkövetéses vizsgálat tükrében. In: Gerő Zsuzsa-Csanádi Gábor-Ladányi János (2006): *Mobilitási esélyek és a kisegítő iskola*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 107-120.
- GORDOSNÉ Szabó Anna (2000): A gyógypedagógiai iskoláztatás fejlődése. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. BGGYTFK, Budapest. 331-356.
- GORDOSNÉ Szabó Anna (1990): Beiskolázás és kiválasztás a kisegítő iskoláztatás történetében. In: Illyés Sándor – Bass László (szerk.): *Nevelhetőség és általános iskola IV. Háttéranyagok*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- KAPITÁNY Balázs – SPÉDER ZSOLT (2018): Gyermekvállalás. In: Monostori Judit – Őri Péter – Spéder Zsolt (szerk.): *Demográfiai portré 2018*. 47-64.
- KOZMA Tamás (1975): *Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- LÁNYINÉ Engelmayer Ágnes (1985): Az áthelyezési eljárás elveinek és gyakorlatának változása hazánkban és az azt befolyásoló tényezők. In: Illyés Sándor (szerk.): *Nevelhetőség és általános iskola II*. Oktatókutató Intézet. Budapest. 397-438.
- MÁRTONFI György – PAPP GERGŐ – PÉCELI GYÖRGY (2011): Út a munkaerőpiacra - Speciális szakiskolából. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- MESTERHÁZI Zsuzsa (2019): Életkérdések, tudományos kérdések. In: Mesterházi Zsuzsa – Szekeres Ágota (szerk.): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE-BGGYK, Budapest. 119.
- NEULINGER Ágnes – MITEV ARIEL (2017): Fiatal felnőttek családi rítusai és a felnőtté válás jellemzői a családtól való leválás idején. *Szociológiai Szemle* 27(1) 64-89.
- SOMLAI Péter (1999): A sokféleség zavara: a családi életformák pluralizációja Magyarországon. *Demográfia* 42.évf. 1-2. szám 38-47.
- SZABÓ Ákosné (2008): Metamorfózisok: a debilitástól a tanulási akadályozottsáig. Laudáció. In: Szabó Ákosné (szerk.): *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiájára és határtudományai köréből*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 11-36.

KOVÁCS CINTIA – NÁMESZTOVSZKI ZSOLT

Egyszerű megoldások a távoktatás idején

A távoktatás manapság igen gyakran megjelenő fogalommá vált. Leegyszerűsítve a távoktatás azt jelenti, (skoll.hu, 2021) hogy valamilyen tudásanyagot, információt az internet segítségével úgy adunk át, majd kérünk számon, hogy a tanár és a diák fizikailag nem találkoznak, csak az online térben. Technikai értelemben rengeteg távoktatási lehetőség áll rendelkezésünkre. Hogy melyik mellett döntünk, az egyrészt az előzetes tudásunk, tapasztalataink, jártasságunk kérdése, másrészt pedig a rendszer kiépítésére szánt idő és anyagi kereteké. A 2019/2020-as tanév második fele nem indult a legegyszerűbben, hirtelen hatalmasat változott az oktatás. Számos pedagógus és diák szembesült egy új kihívással: távoktatásban folytatódik a tanév. Az online tanulás így már nem csak egy idegen, "trendi" tanulási forma, hanem nagyjából az egyetlen lehetőséggé vált a járványhelyzet alatt. A tanulmány bemutat néhány olyan egyszerű lépést, módszertani megoldást, mely a karanténban oktató pedagógus munkáját megkönnyítheti.

Kulcsszavak: oktatás, online, módszerek, távoktatás, IKT

Távoktatás

Bevezetőként érdemesnek tartjuk körüljárni a távoktatás fogalmát. Az egyik értelmezés szerint a távoktatás „lehet az oktatás egy lehetséges formája a nappali és esti oktatási formák mellett, ahol a tanár és a diák nem egy helyszínen vannak az oktatási folyamat során. Sajátos pedagógiai és szervezeti jellemvonásokkal rendelkezik. A tanítás, illetve a tanulás folyamataihoz IKT-eszközöket is felhasználhat” (Lengyel, 2007). A távoktatás egyik elismert szakértője, Rebel Karlheinz (1968) a következőképp definiálta a fogalmat (KARLHEINZ, 1968): „A távoktatás lehetővé teszi a tanulási folyamat nagyfokú alkalmazkodását a tanuló egyéniségéhez anélkül, hogy csökkenne a tanulás rendszeres és irányított mivolta. Bizonyos tekintetben közel áll e forma a programozott oktatáshoz: a tanulás fázisainak megjelölésekor kénytelenek pontosan meghatározni a tanulás célját. Bizonyos határok között a tanulók maguk határozzák meg tanulmányaik helyét és idejét, eközben aktívan részt vehetnek hivatásuk művelésében és így tovább képezhetik magukat, módjuk van arra, hogy szakmai tapasztalataikat elméletileg feldolgozzák. Ezáltal az elmélet és a gyakorlat találkozik, magasabb fokú a tanulók motivációja, jobbak a tanulmányi eredményei és elégedettebb szakmai munkájával is” (NÉGYESI, 2010).

Egy másik szakértő, Erich Müller (1968) a következőt nyilatkozta a távoktatás fogalmáról: „A tanulási és tanítási folyamat a távoktatás keretében részben másként alakul, mint a direkt oktatás esetében. Ezzel a kijelentéssel természetesen gyakran találkozunk. Ha pontosan akarunk fogalmazni, azt kellene mondanunk, hogy a direkt oktatás, illetve a táv célkitűzései azonosak, bár különböző eszközökkel és módszerekkel valósítják meg ugyanazt a feladatot” (NÉGYESI, 2010).

Kovács Ilma meghatározása a hagyományos távoktatásról: „A távoktatásban – ebben a sajátos oktatási/képzési formában – a tanuló a képzési idő nagyobb részében egyedül, önállóan tanul,

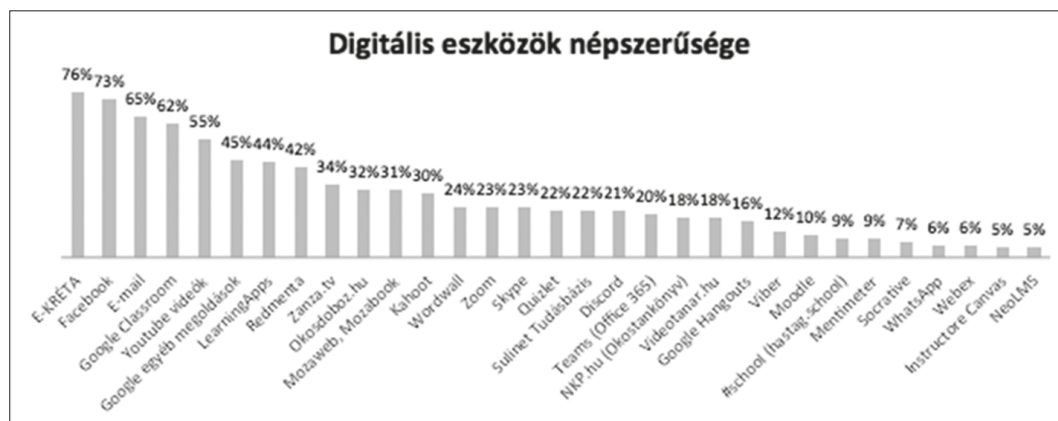
kisebb részében pedig konzultációkon vesz részt, ahol személyes kapcsolat során, közvetlen irányítás mellett mélyíti önállóan szerzett ismereteit, gyakorol és fejleszti képességeit tanárai, azaz tutorai segítségével” (KOVÁCS, 2006).

A távoktatás, a COVID-19 járvány következtében létrejött helyzet miatt, nagyszámú tanulót és oktatási intézményt érintett. Az UNESCO adatai alapján megállapítható, hogy az első hullám csúcán (2020. április 2-án) megtörtént részleges vagy teljes iskolabezárás több mint 1,48 milliárd tanulót érintett világszerte (UNESCO, 2020).

A szerbiai jelentésekből nem derül ki pontosan, hogy milyen platformokat használtak a pedagógusok a távoktatás során, amely egy izgalmas kutatási téma lehet a jövőben. Az Oktatási, Tudományügyi és Technológiai Fejlesztési Minisztérium jelentése alapján az Iskoláskor előtti intézmények 71%-a Viber vagy a WhatsApp alkalmazást használta, amely a feladatok szöveges, kép, videó vagy hang formájában történő kiküldését és fogadását tette lehetővé (NÁMESZTOVSZKI és KOVÁCS, 2021). Ezek az alkalmazások felhasználhatók csoportos videóhívások lebonyolítására is. A közoktatásban egyéni, iskolákon belül platformokat használtak. Népszerű volt a Google Tanterem, az EDMODO és a Microsoft Teams is. 2020 szeptemberében induló tanévben pedig egyre több általános- és középiskola telepített a G Suite Education alkalmazását, amely a Google ingyenesen biztosít az oktatási intézmények részére. A felsőoktatásban a MOODLE keretrendszer a legnépszerűbb, itt az egyetemi karok és az egyetemek határozzák meg a preferált keretrendszert (NÁMESZTOVSZKI és KOVÁCS, 2021).

Emellett néhány szoftver és online felület ingyenessé tette a használatát vagy licenceket biztosított az oktatási intézményeknek. Ilyen alkalmazások például a Camtasia, Zoom, Viber és Microsoft Teams.

Czirfusz, Miskey, Horváth: A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban (2020) munkájában publikált magyarországi mérések ennél konkrétabb felmérése azt mutatja (1.ábra), hogy Magyarországon az E-KRÉTA rendszer volt a legsikeresebb, majd ezt követte a Facebook és az E-mail (CZIRFUSZ és mstai, 2020).



1. ábra. A digitális eszközök népszerűsége Magyarországon (forrás: Czirfusz, Miskey, Horváth)

A más országok nemzeti platformjait, oktatási keretrendszereit és digitális tananyaggyűjteményét az UNESCO összegyűjtötte és egy nagyon izgalmas listát hozott létre (UNESCO, 2022).

A koronavírus eredményezte új oktatási helyzetet a térség országaiban más-más módon oldották meg (NÁMESZTOVSZKI és KOVÁCS, 2021). A közös vonás bennük az volt, hogy a hagyományos, kontaktalapú oktatás megszűnt és ezt az online oktatás váltotta fel. Szintén közös, hogy ebben az időszakban nagyon sok digitális tananyag készült el, valamint jelen-

tós adatbázisok váltak elérhetővé. Mindenképpen ki kell emelni a Nemzeti Köznevelési Portált (NKP, 2022), amely a tartalmakat elérhetővé tette a határon túli régiók részére is. Emellett sok online platform (például jelentős számú tesztkészítő) tette ingyenessé az előzőleg fizetős szolgáltatásait (pl: kahoot, mentimeter stb).

Szerbiában az állami televízió vállalta fel azt a szerepet, hogy a távoktatáshoz szükséges oktatóvideókat elkészíti (RTS, 2021). Ezt a megoldást választotta a Szerbiában élő magyar kisebbség is (PANNONRTV, 2021). Több környező ország minisztériuma – az oktatóvideók mellett – központilag adminisztrált virtuális osztálytermeket is működtetett (ŠKOLAŽAJIVOT, 2021), míg a régió más országaiban a pedagógusokra vagy az adott iskolára bízta, hogy milyen platformon keresztül valósítja meg a távoktatást. Népszerűek voltak a videokonferenciák (pl. Skype, Microsoft Teams, 8x8 vagy Jitsi Meet), amelyek talán a legközelebb álltak a kontaktoktatási környezethez, és hatékonyan lehetett oktatni előre elkészített digitális tananyag nélkül is. Külön ki kell emelni a Skype-hívásnál a videórögzítés a lehetőségét, amely valószínűleg időben videókonferencia, de a hívás végén átalakul oktatóvideóvá, amely 30 napig visszanezhető. Ezen lehetőségek mellett népszerűek voltak a virtuális osztálytermek (egészen pontosan LMS – Learning Management System), ilyen a MOODLE vagy a Google Tanterem. Azonban a legkorszerűbb virtuálistér-alapú megoldások kihasználása a gyakorlati ismeretek elsajátításában további lehetőségeket rejtenek (LAMPERT és mtsai, 2018).

Az online oktatás és a távoktatás lehetőségeit eddig közel sem használták ki az intézmények, azonban a koronavírus következtében kialakult helyzet után a figyelem középpontjába került. A pedagógusok a különböző csoportokban és platformokon nagyon sok jól használható eszközt találhatnak, azonban azok a pedagógusok, akik eddig csak korlátozott mértékben vagy egyáltalán nem foglalkoztak online eszközökkel az oktatásban, azokat összezavarhatja a sok új lehetőség. Ebben az összefoglalóban azt tekintenénk át, hogy a megváltozott helyzetben hogyan tudunk olyan oktatási helyzetet kialakítani, amely a hagyományos kontaktórák helyett valósulna meg, azonban a lehető legjobban hasonlít az osztálytermi oktatásra. Célunk az, hogy egy korlátozott előtudással rendelkező pedagógus gyorsan el tudjon indulni az online oktatás útján. Ebben az összefoglalóban ezekre az első lépésekre fókuszálunk és a videokonferenciák beindításának lehetőségeit is ismertetjük. Ezekbe a videokonferenciákba már hatékonyan beágyazható az összes olyan tanulásegítő oldal vagy digitális tartalom, amely elérhető a különböző csoportokban is.

Ebben az összefoglalóban azokat a megoldásokat részesítjük előnyben, amelyhez nem kell különösebb előtudás, költséges intézményi infrastrukturális fejlesztés és a használatuk megoldható egy egyszerű webkamera és egy mikrofon segítségével, valamint kizárólag ingyenes szolgáltatásokat ajánlunk. Elsődlegesen a Windows operációs rendszerrel működő asztali gépekre/laptopokra fókuszálunk. Technikai problémák azonban biztosan akadnak, ezért ajánlatos az ajánlott rendszereken túl egy másik platformot is használni, amely elsősorban az információ átadására fog szolgálni (Például: Facebook messenger, Viber vagy akár e-mail). Több kutatás bebizonyította (NÁMESZTOVSZKI és KOVÁCS, 2021), hogy a Facebook kiváló az információk továbbítására, de oktatási platformként nem tud funkcionálni, mivel túl nagy a versengés a tanulók figyelméért és gyakran elkalandoznak vonzóbb/érdekesebb tartalmak irányába.

Keretrendszerek

Az e-learning keretrendszer helyet és keretet ad az online oktatásnak, fontos összetevője a rendszernek, mivel nagyon fontos szempont, hogy ez a környezet mennyire felhasználóbarát, milyen lehetőségeket nyújt, valamint, hogy mennyire letisztult és átlátható. Azonban, a hagyományos oktatás helyszínéhez hasonlóan, a pedagógus hatékonyságát és sikerességét

az online oktatás esetében is az alkalmazott módszertan, a pedagógus nyitottsága és felkészültsége, valamint a tananyagok minősége határozza meg (NÁMESZTOVSZKI és KOVÁCS, 2021).

Moodle

A Moodle az egyik legközkedveltebb és legtöbb felhasználóval rendelkező e-learning keretrendszer (pontosabban: Learning Management System, LMS - tanuláskezelő rendszer). A hagyományos Moodle nyílt forráskódú, így a fejlesztős nagyon sok pluginnal bővítette a rendszer lehetőségeit. Egyik legnagyobb előnye, hogy hatalmas felhasználói bázissal rendelkezik, akik kommunikálnak különböző fórumok felületén és megosztják egymással az ötleteiket és a megoldásaikat. Az egyik legismertebb magyar nyelvű szakmai közösség a MoodleMoot¹, amely a technikai és módszertani tapasztalatcsere mellett konferenciákat is szervez.

Google Classroom

A Google tanterem az egyik legdinamikusabban fejlődő keretrendszer. Egyik legnagyobb előnye, hogy integrálja a Google funkcióit a Drive-tól kezdve egészen a Naptárig. A felülete letisztult, felhasználóbarát és intuitív. A Google Classroom (Tanterem) a GMAIL postafiókunkból érhető el, a jobb felső sarokban található 9 köröcskére kattintva (Google-alkalmazások).

Valós idejű online előadások, online kapcsolattartás

A videókonferenciák állnak talán legközelebb a frontális osztálytermi munkához, így sokan ezt a megoldást választották az oktatás folytatására, a megváltozott körülmények között. Természetesen számos ilyen rendszer létezik, általános tendencia, hogy az ingyenes rendszerek nagy része úgy válaszolt a megnövekedett igényekre, hogy egyes szolgáltatásait fizetőssé tette. Így nem árt, ha tájékozódunk, mielőtt platformot választunk, arról, hogy milyen lehetőségei vannak az egyes szolgáltatásoknak az ingyenesség keretein belül.

Szolgáltatás	Időkorlát	Résztevők	Megjegyzés
Skype	nincs	maximum: 50 fő	Maximum 100 óra havonta, maximum 10 óra naponta és 4 óra egy hívás alkalmával
Zoom	40 perc	maximum: 100 fő	-
Microsoft Teams	nincs	maximum: 250 fő	Ingyenesen használható Office 365-el
Google Meet	60 perc	maximum: 100 fő	Ingyenes használható Google-fiókkal

1.táblázat: A videókonferencia platformok és a korlátozásaik (2020. decemberében)
(Námesztovszki és Kovács, 2021)

Skype

A Skype segítségével ingyenesen tudunk létrehozni beszélgetést 50 személyig, megosztható a képernyő, a videó mellett csevegés és fájlküldés funkció is támogatott. Emellett az órák rögzíthetőek is, a beszélgetések és a galéria pedig jól kereshető. Sok esetben szükség lehet a képernyőnk megosztására, amely segítségével prezentációt vagy előre elkészített digitális tananyagot tudunk megosztani a közösséggel. Nagyon hasznos lehetőség a videók rögzítése, amelyet később 30 napig elérhetünk.

1 <https://moodlemoot.hu>

Jitsi Meet

A Jitsi Meet felületen nagyon egyszerűen és a böngészőben tudunk videokonferenciát indítani. A szolgáltatás felületén² a Start a Call lehetőséggel tudunk hívást kezdeményezni. A konferenciahívás során további lehetőségek vannak, például Youtube videókat bemutatni, rögzíteni az előadás videóját (Dropbox tárhelyre tudja feltölteni a rendszer) stb.

Zoom

A Zoom³ egy olyan online eszköz, melynek segítségével akár több 100-an is tudunk egyszerre kommunikálni. Hátránya viszont az, hogy legfeljebb 40 perces hívást engedélyez. Ha előfizetünk az alkalmazásra (kb. 15 dollár), akkor ez a korlátozás megszűnik. Működik böngészőből és letölthető számítógépre, telefonra, táblagépre is.

Online tesztkészítők

Az oktatási folyamatok szerves része a tudás felmérése. Az online tesztek gyakorlatilag kiküszöbölik a papíralapú tesztek egyes hiányosságait. A válaszadók egy időben adnak választ és a visszajelzés a válasz helyességéről is azonnal megjelenik, így a válaszok elbírálása és kiértékelése is folyamatos és szinte azonnali. A tesztek elkészítése is egy egyszerű környezetben történik és gyakorlatilag a kiértékelés már automatikus. A jelentések a kitöltésekről letölthetők és archiválhatóak.

Kahoot

A Kahoot!⁴ egy online tesztkészítő felület, amelyhez tartozik egy letölthető alkalmazás is. A Kahoot! lehetőséget ad feladatsorok, úgynevezett "kahoot-ok" összeállítására, valamint ezek játékos megválaszolására. Az alkalmazás nagy előnye, hogy ingyenes, a teszt, feladatsor megoldható okostelefonról, tabletről és laptopról is. Lehetőséget ad csoportmunkára is. Tanulók is regisztrálhatnak, de a teszt megoldásához ez nem feltétel.

Mentimeter

A mentimeter⁵ egy online, interaktív prezentációs eszköz, mely interaktivitása hasonlóképp alakul a kahootéhoz. Az előadó például egy vetítő és laptop segítségével megjeleníti a kérdést, és a hallgatóságnak is szüksége van valamilyen okoseszközre, pl. laptop, tablet vagy okostelefonra, ami azonnali válaszadásra ad lehetőséget. Szintén egy játék PIN-nel, azaz a prezentáció egyedi azonosítószámának ismeretében vagy QR kódjával tudnak csatlakozni. A mentimeter a szavazás eredményét real time, azaz valós időben jeleníti meg, miközben a résztvevők közvetlenül a böngészőjükben szavaznak az eszközükkel.

Socrative

A Socrative egy olyan tesztkészítő alkalmazás, amely kitöltése során a válaszolók valós idejű visszajelzést kaphatnak az eredményükről. Játékosságon alapszik, mégis elég komoly alkalmazás. Regisztrálhatunk⁶ tanárként közvetlenül az oldalról. A kvízek készítéséhez számítógép/laptop szükséges, de a lejátszásához tablet és mobiltelefon is alkalmas. A tanárnak a Socrative Teacher, míg a diáknak a Socrative Student használata ajánlott. Viszont

2 <https://jitsi.org/jitsi-meet>

3 www.zoom.us

4 www.kahoot.com

5 www.mentimeter.com

6 <https://b.socrative.com/login/teacher/?#register/info>

a diákok is készíthetnek kvízeket, és meg is oszthatják egymás között. A Socrative kétféleképp használható. A szokásos Quiz módon és Space Race-ként. Az utóbbi a játékosabb, szórakoztatóbb módja az óra végi, eleji ismétlésnek. A lényege, hogy különböző színű rakéták jelzik a csoportokat, melyekhez egyéni felhasználóként tudnak a diákok csatlakozni (vagy nagy osztálylétszám esetében párosával, mivel maximum 20-an csatlakozhatnak a játékhoz), ugyanakkor teljesítményük összeadódik, melyet a színes csíkot húzó rakéták jelzik a kivetítőn.

Redmenta

A rendszer⁷ egy olyan feladatlapkészítő alkalmazás, amely megkönnyíti és gyorsabbá teszi az oktatók és a diákok munkáját egyaránt. A feladatlapok percek alatt összeállíthatók és megoszthatók. Redmenta felületén is találunk kész feladatlapokat, szintén a koronavírusnak köszönhetően ezeket katalógusba rendezték a fejlesztők. Direktcímet is beállíthatunk. Az azt jelenti, hogy ha beillesztjük a kódot, könnyedén megtalálja bárki a tesztlapot. A teszt megosztható linken keresztül is, illetve közvetlenül a Classroomban vagy a Teamsben.

Összegzés

A 2019/2020-as tanév második felére hatalmasat változott az oktatás, távoktatásban folytatódott a tanítás. Az online tanulás nagyjából az egyetlen lehetőséggé vált a járványhelyzet alatt. A tanulmány bemutatott néhány olyan egyszerű lépést, módszertani megoldást, mely a karanténban oktató pedagógus munkáját megkönnyítheti.

Irodalom

- CZIRFUSZ Dóra, MISLEY Helga, HORVÁTH László (2020): A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. In: opus et educatio, 7., 3. [HTTP://OPUSETEDUCATIO.HU/INDEX.PHP/OPUSHU/ARTICLE/VIEW/394/675](http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/394/675) [2021.02.10.]
- KOVÁCS Ilma (2006): Távoktatástól – Távoktatásig: Egy kutató elemzése és részvétele Magyarország távoktatásában 1973 és 2006 között. <https://bit.ly/2W9rt6S> [2021.02.10.]
- LAMPERT Bálint, PONGRÁCZ Attila, SIPOS Judit, VEHRER Adel, HORVÁTH Ildikó (2018): MaxWhere VRlearning improves effectiveness over classical tools of e-learning. In: Acta Polytechnica Hungarica. 15. (3.) 125–147.
- LENGYEL Zsuzsanna Mária (2007): E-learning: tanulás a világhálón keresztül. <https://bit.ly/3doHUId> [2021.02.10.]
- NÁMESZTOVSZKI Zsolt, KOVÁCS Cintia (2021): eLearning tankönyv, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, InPrint
- NÉGYESI Imre: A távoktatás helye és szerepe a felnőttoktatásban a katonai képzés tükrében. <https://bit.ly/2W4dLSC> [2021.02.10.]
- SKOLL: Távoktatás fogalma <https://skoll.hu/tavoktatas> [2021.02.10]
- UNESCO: National learning platforms and tools <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/nationalresponses> [2021.02.10]
- RTSPLANETA: Oktatóvideók Szerbiában <https://rtsplaneta.rs/video/list/category/516/> [2021.02.10]
- PANNON RTV: Távoktatás Vajdaságban <https://pannonrtv.com/rovat/tavoktatas> [2021.02.10]

7 www.redmenta.com

BELÉNYI EMESE

IKT eszközök használata magyarországi és romániai magyar nyelvű speciális oktatási intézményekben

Napjainkban az információs-kommunikációs technológiai (IKT) eszközök szerepe az oktatásban mindinkább elterjedőben van. A kérdéskör fontosságának tudatosítását az érintettek körében nagymértékben felgyorsította a SARS-CoV-2 járványügyi kényszerhelyzet, a digitális oktatásra való áttérés azonnali követelménye, ami sok esetben nehézségek elé állította az iskolákat, tanulókat és családjaikat egyaránt. A leginkább negatívan érintett csoportok közé tartoznak a speciális oktatásban részt vevő fogyatékossgal élő tanulók; az ő esetükben az IKT eszközök tanulási célú hasznosítása nemcsak az online térben, hanem a tantermi oktatás megszokott körülményei között is különleges kihívást jelent. Kutatásunkban magyarországi és romániai magyar nyelvű speciális iskolák digitális eszközhasználatának sajátosságait vizsgáljuk. Az elemzés célja megismerni a két országban e téren alkalmazott jó gyakorlatokat, azok infrastrukturális, intézményi és humán erőforrással, pedagógiatechnikai innovációval kapcsolatos hátterét. Ennek érdekében kérdőíves felmérést végeztünk az oktatási intézmények pedagógusai körében. Arra törekedtünk, hogy feltárjuk a hatékony megoldások szélesebb körben történő alkalmazhatóságának útjában álló akadályokat és megoldásokat javasoljunk az IKT eszközök bevezetését elősegítő feltételrendszer kialakítása érdekében.

Kulcs- és tárgyszavak: inkluzív oktatás, speciális oktatási intézmények, IKT eszközhasználat, pedagógia-technológiai innováció

Elméleti alapok

„Az oktatás világa a digitális forradalom eredményeként hatalmas átalakuláson megy keresztül” (COLLINS és HALVERSON, 2009:1). A diákok az iskolán kívül naponta hosszú órákat töltenek digitális technológiával, vonzó számukra ez a világ; indokolt elvárás tehát, hogy amikor iskolába jönnek, ott is az információs-kommunikációs technológia világában találják fel és meg önmagukat.

Ennek ellenére a tényleges nevelési gyakorlat sok helyen még mindig őrzi a 20. századi megértéseken alapuló tanítási és tanulási megközelítéseket. A tanintézmények oktatói körében érzékelhető bizonyos aggodalom az új digitális eszközök használatával kapcsolatban (FLEWITT, MESSER és KUCIRKOVA 2014). Az ilyen jellegű „félelmek” gyakran felerősödnek a korai iskolai szocializációs körülmények között. A pedagógusok körében megmutatkozik az a tendencia, hogy ellenállnak a „kisgyermek technoműveltségi gyakorlatának” (MARSH 2004:55). Digitális médiaelméleti kutatók rámutattak arra, hogy az új digitális eszközök egy-szerre keltenek „reményt és félelmet” (GEE és HAYES, 2011:4; NIXON és HATELEY 2013).

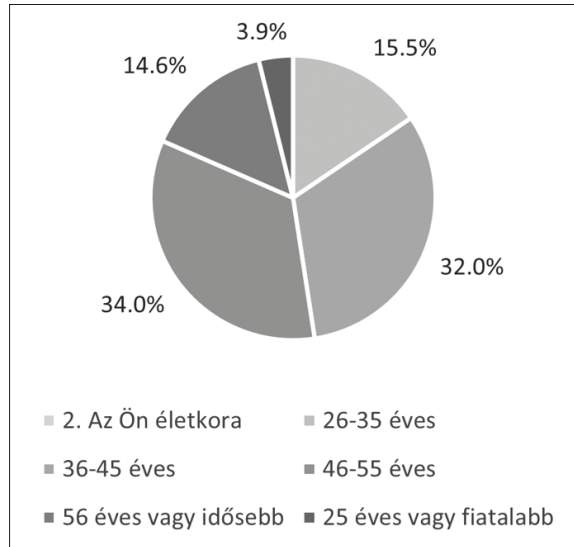
A tanuláshoz szükséges digitális eszközök a fogyatékossgal és a nélkül élő tanulók számára egyaránt előnyösek. Ugyanakkor az IKT segítségével differenciált útmutatásokat és tanulást kínálhatunk a tartalom és a folyamat adaptálása révén a tanulói készségszint kielégítésére (BENDER, 2012). A fogyatékossgal élő tanulók fejleszthetőségével kapcsolatos szakmai diskurzusok gyakran kiemelik, hogy a digitális eszközök használatának hatékonysága nagymértékben függ a tanulók fogyatékossgai típusától és mértékétől (STARCIC és BAGON, 2014).

Az utóbbi években egyre inkább teret nyernek az IKT eszközök konkrét tanulói szükségletekhez történő adaptálásán, új, innovatív megoldások kifejlesztésén alapuló módszertani elgondolások. E folyamat során a pedagógusok számos egyedi programot hoztak létre és használnak mindennapi oktatómunkájuk során (NEUMANN és NEUMANN, 2014). Ugyanakkor az IKT segítségével differenciált útmutatásokat és tanulást kínálhatunk a tartalom és a folyamat adaptálása révén a tanulói készségszint kielégítésére (BENDER, 2012). Az elektronikus interaktív táblák hatékonyan használhatók fel a különféle tanulási igényű, a fogyatékossgal élő tanulók aktív bevonására és elősegítik az együttműködést és a csoportos tanulást a fogyatékossgal és a nélkül élő kortársak között (MEAD, 2012). Az elektronikus kiadói formátumokat, például a DAISY formátumot kifejezetten úgy fejlesztették ki, hogy biztosítsák az elektronikus könyvek hozzáférhetőségét (WATKINS, 2014). A digitális eszközök csoportosításának két szempontja (az érzékszervekre gyakorolt hatás és kommunikáció nyitottsága) alapján adott tehát a lehetséges a szélesebb körű alkalmazhatóságra.

A kutatás célkitűzései és módszerei

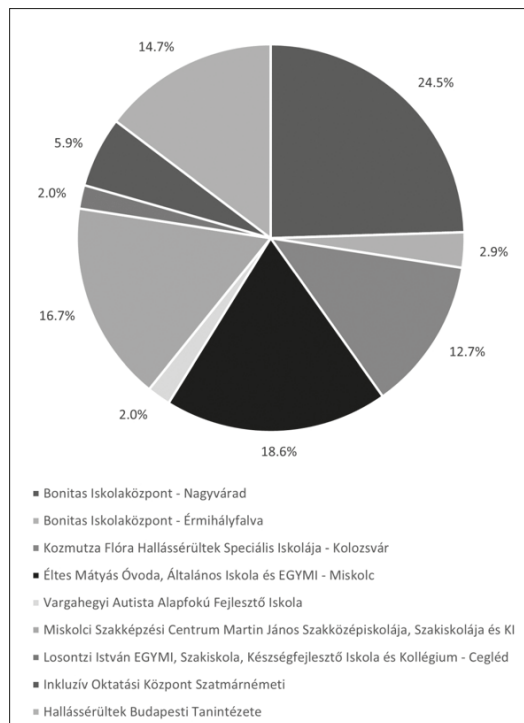
Kutatásunkban magyarországi és romániai magyar nyelvű speciális iskolák digitális eszközhasználatának sajátosságait vizsgáljuk. Az elemzés célja megismerni a két országban e téren alkalmazott jó gyakorlatokat, azok infrastrukturális, intézményi és humánerőforrással, pedagógiatechnikai innovációval kapcsolatos hátterét. Ennek érdekében kérdőíves felmérést végeztünk az oktatási intézmények pedagógusai körében. Azt igyekeztünk feltárni, hogy a speciális tanintézményekben mi a jellemzője az IKT eszközök használatának: milyen készülékekkel, illetve felhasználói kompetenciával rendelkeznek a pedagógusok és ezeket ténylegesen hogyan hasznosítják oktatói-nevelői munkájuk során.

Kérdőívünket 103 pedagógus töltötte ki, nagyjából fele-fele arányban a két ország gyógypedagógiai intézményeiben tevékenykedő szakemberek. A pedagógustársadalom, ezen belül a speciális intézményekben aktív oktatói személyzet nemek szerinti összetételét illetően a válaszadók túlnyomó többsége (86,4%) női pedagógus volt. A kérdőívet kitöltő pedagógusok életkor szerinti megoszlása kiegyensúlyozott összetételt mutat, számottevő arányban van jelen a fiatal korosztály (1. ábra). Ez a tény a szakma nemzedékek közötti zökkenőmentes átadásának folyamatára, a szakember-utánpótlás terén fennálló folytonosság jelenlétére utal.



1. ábra: A megkérdezett gyógypedagógusok életkori megoszlása

Az intézménytípusok szerinti megoszlást a sokszínűség jellemzi, tükrözve a romániai és a magyarországi intézményhálózatra egyaránt jellemző sokféleséget, mind az egyes intézményekben jelenlevő oktatási szintek, mind pedig a beiskolázott tanulók fogyatékosági típus szerinti megoszlása tekintetében.

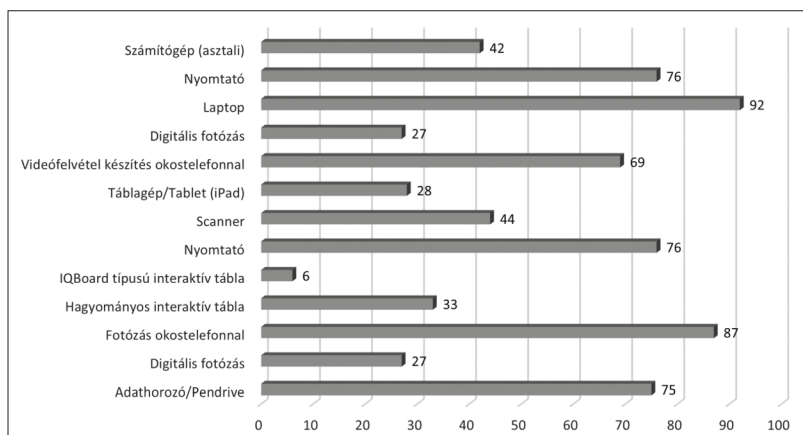


2. ábra : A vizsgált speciális oktatási intézmények

A válaszadók képzettségi profilja tekintetében az egyetemi végzettség a domináns (84,5%), ami az ilyen szintű diplomával rendelkező válaszadók túlnyomó többségénél gyógy-pedagógiai képesítést jelent (a teljes minta 68%-a). A fennmaradó 15,5% pedagógiai profilú középiskolát végzett és óvodai vagy elemi iskolai pedagógusként tevékenykedik. Itt érdemes megjegyezni, hogy Romániában (Magyarországtól eltérően) az ilyen típusú állások betölthetők középiskolai fokú pedagógiai végzettséggel is. A válaszadók 34%-ánál az egyetemi végzettséghez mesteri diploma is hozzáadódik, 27%-uk pedig különféle tanfolyamokon vett részt.

Kutatási eredmények

Vizsgálatunk elindításakor a fellelhető és az oktatásban feltételezhetően jelen lévő digitális eszközelehetőségek sokféleségére való tekintettel állítottunk össze egy olyan IKT eszköz-listát, amelynek elemei közül a megkérdezett pedagógusok bejelölhették az oktatói munkájuk során általuk használtakat. Az adatok értelmezésénél figyelembe veendő az a tény, hogy a vizsgálat elindítását megelőzte egy hat hónapos koronavírus járványidőszak, amelynek során mondhatni megérlelődött annak a ténynek az elfogadása, hogy ha tetszik, ha nem, digitalizált világban kell boldogulnunk. A változás-változtatás beindítását külső tényezők (pl. COVID-19, kormányzati döntések) nyomása tette elkerülhetetlenné. A kutatás pillanata így éppen egy olyan időszakra esett, amikor a körülmények sajátos alakulása folytán karakteresebb IKT eszközhasználat vált jellemzővé.

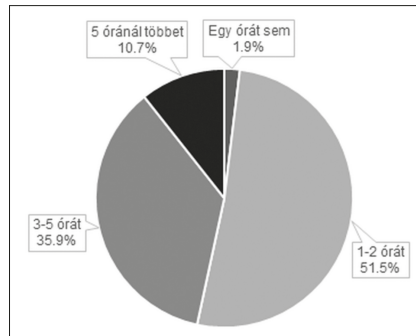


3. ábra: Az IKT eszközök használatának megoszlása

Majdhogynem mindegyik vizsgált intézmény rendelkezik olyan helyiséggel, ahol felszerelt laptopok, számítógépek várják a sérült gyerekeket. A rendelkezésünkre álló információk alapján a különbség csupán az, hogy míg az egyik speciális iskolában labornak nevezik, más fogyatékosági oktató-intézmény egyéb lehetőség felkínálásaképpen játéktérnek avanszálta elő szép számú lappal felszerelt termét. Amint a 3. ábra adataiból kitűnik, a kutatásban részt vevő speciális oktatásban tevékenykedő pedagógusok nagy része oktatómunkája során használ laptopot (89,3%); emellett majdnem ilyen arányban a nyomtató, adathordozó használata utal arra, hogy ezek az eszközök nagymértékben járulnak hozzá a tananyagfejlesztéshez. Bár első pillantásra úgy tűnik, hogy az érintett iskola felszereltségének függvénye az, hogy például az interaktív táblák száma elenyésző, ám valójában arról

van szó, hogy bizonyos speciális intézményekben, bár rendelkeznek ilyenekkel, ez az eszköz a megfelelő felkészültség/hozzaértés hiányában nem került használatba.

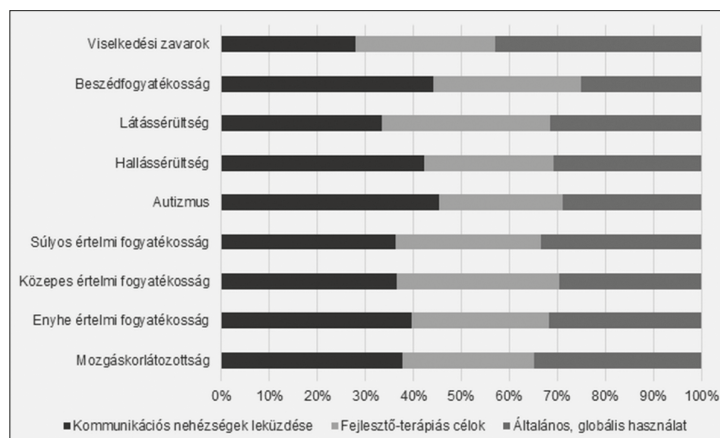
Arra a kérdésre, hogy mekkora az az időkeret, amelyet az oktatás során az infokommunikációs eszközök használata kitölt, a pedagógusok több mint felénél az 1-2 óra jelent meg válaszként, viszont számottevő azok aránya is, akik ennél jóval nagyobb időkeretet (napi több mint öt órát) szánnak erre (4. ábra).



4. ábra: IKT eszközök oktatásban való használatával eltöltött idő

A fenti eredmények értelmezéséhez érdemes megvizsgálni azt is, hogy az IKT eszközök alkalmazása oktatási, avagy terápiás célból történik-e. Nem lehet egyértelműen kijelenteni tehát, hogy minél nagyobb óraszámokban történik az IKT eszközhasználat, annál inkább elsősorban oktatási segédeszköz szerepet tölt be. A speciális oktatási intézmények esetében, ellentétben a többségi tanulói közösségekkel szemben, nem csak erről van szó. Az eszközhasználat ideje és milyensége természetesen függhet attól is, hogy a fogyatékoság melyik típusával foglalkozik az illető pedagógus.

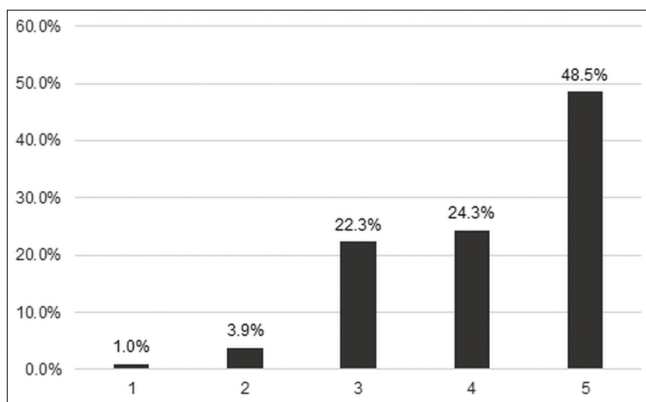
Jelen kutatás céljára az IKT eszközök különböző fogyatékosági típusok (mozgáskorlátozottság, enyhe, közepes, súlyos értelmi fogyatékoság, autizmus, látássérültség, hallássérültség, beszéd-fogyatékoság, viselkedészavarok) esetében történő használatának lehetőségeit illetően három opciót választottunk ki: kommunikációs nehézségek leküzdése, fejlesztő-terápiás célok, illetve általános globális használat.



5. ábra: Véleménye szerint az alábbi fogyatékosági csoportba tartozók közül milyen céllal használják az IKT eszközöket az érintettek?

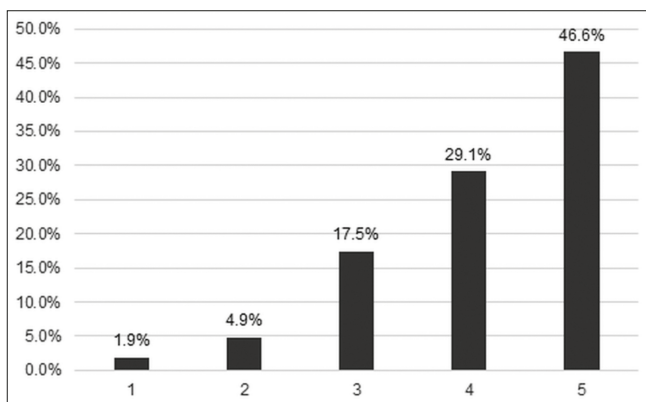
Az 5. ábra jól láthatóan szemlélteti, hogy az eszközhasználat révén leginkább a kommunikációs nehézségek kiegyenlítése valósul meg, mégpedig elsősorban az autizmussal élő, hallássérült, illetve beszéd fogyatékossgal rendelkező tanulók esetében. Ugyancsak kommunikációs eszközként merül fel az enyhe és közepes értelmi fogyatékossgal élő tanulóknál. Az IKT eszközök terápiás szerepét tekintve nincs jelentős súlyeltolódás a fogyatékossgai csoportok között: a grafikon szerint az eszközhasználatot a súlyos értelmi fogyatékossgal élők esetében látják a legkevésbé hasznosnak a pedagógusok.

Összességében a fogyatékossgal élők tanintézményeiben oktató pedagógusoknak legalább a fele vélekedik úgy, hogy az IKT eszközök nagy segítséget jelentenek az oktatók számára a speciális iskolákban. A 103 megkérdezett pedagógus közül 23 közepesen fontosnak tartja az infokommunikációs eszközök segítő szerepét a speciális oktatás során, 25 személy szerint fontos szerepet töltenek be, míg 50 személy minden fenntartás nélkül nagy segítségként könyveli el az IKT eszközök jelenlétét gyógypedagógiai munkájuk során (6. ábra). A kipróbált/alkalmazott IKT eszköztár-ismeret birtokában nemcsak lehetőséget látnak a digitális módszerek által biztosított oktatási kínálatban, hanem bíznak is az oktatási célú használaton túlmutató szerepében.

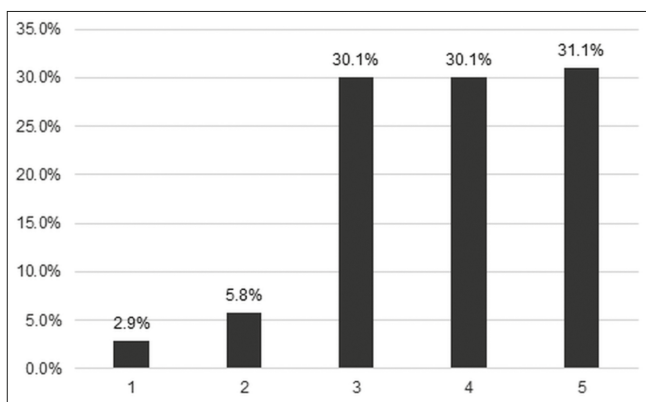


6. ábra: Az IKT eszközök nagy segítséget jelentenek az oktatók számára a speciális iskolákban (1- egyáltalán nem ért egyet, 5-nagymértékben egyetért)

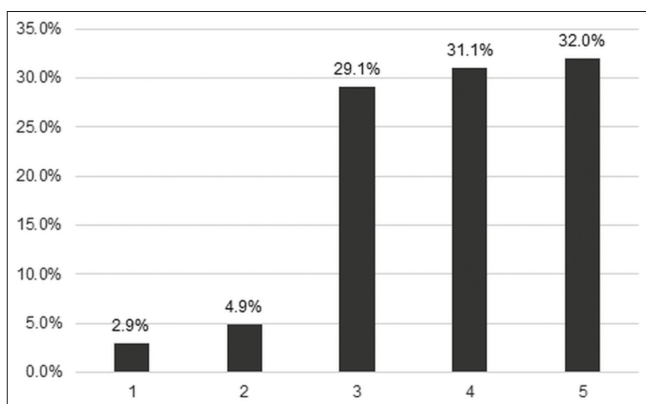
Amint a 7. ábrán láthatjuk, az előbbieken ismertetetthez hasonló megoszlást mutatnak a pedagógusok válasza arra a kérdésre is, hogy az eszközök használatát ugyanolyan fontosnak tartják-e a speciális intézményekben, mint a többségi oktatási környezetben. A válaszadók csaknem háromnegyede ért egyet ezzel a kijelentéssel. Viszont az IKT eszközhasználat *speciális gyógypedagógiai funkcióinak* megítélése tekintetében az előbbiekhöz képest már némileg eltérő tendencia körvonalazódik a válaszok elemzése nyomán (ld. 8. 9. ábrák).



7. ábra: A digitális eszközök éppen olyan fontosak a fogyatékossgal élő tanulók életében, mint a többségi oktatásban tanulóknál (1- egyáltalán nem ért egyet, 5-nagymértékben egyetért)

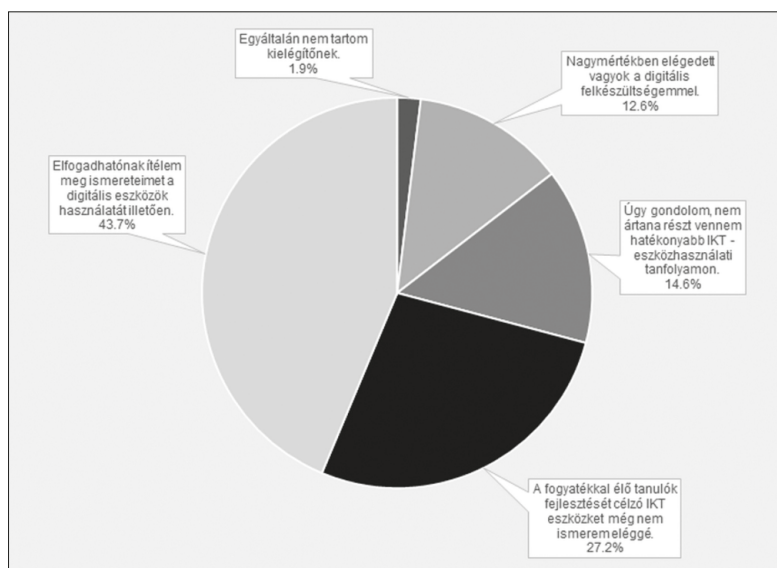


8. ábra: A digitális eszközök segítségével a fogyatékossgal élő gyermekeket oktató tanárok könnyebben differenciálhatnak a tanítás során (1- egyáltalán nem ért egyet, 5-nagymértékben egyetért)



9. ábra: Az IKT eszközök fontos szerepet töltenek be a gyógypedagógiai terápiák hatékonyságának növelésében (1- egyáltalán nem ért egyet, 5-nagymértékben egyetért)

A digitális eszközök segítségével megvalósított gyógypedagógiai terápiák hasznosságát tekintve talán azt várhatnánk, hogy a megkérdezett pedagógusok lelkes többsége részéről érkezik pozitív válasz, ám a fenti ábrák által tükrözött helyzetkép korántsem egyértelmű e tekintetben. Az egyik lehetséges magyarázata a válaszadók egy része esetén tapasztalt némileg szkeptikus viszonyulásmódnak, hogy valójában még nem terjedt el kellő mértékben az IKT eszközök ilyen irányú funkciója; amint a 3. ábra adataiból kitűnik, a vizsgált speciális oktatási intézmények egy része nem is rendelkezik e célra megfelelő, számítógéppel digitalizálható készülékekkel. Elsősorban tehát azok a pedagógusok tekintik differenciáló eszköznek az IKT alkalmazásokat, akik erre a célra ténylegesen használják is azokat (32%). Feltételezhetjük ugyanakkor, hogy a válaszok illetően megoszlására hatással lehettek a kutatás időszakában fennálló járványhelyzet által kikényszerített távoktatás körülményei is. A fogyatékossgal élő tanulók számottevő részének hátrányos családi háttere nemcsak anyagi szempontból, hanem a gyerekekre szánt idő, szülői odafigyelés lehetőségeit és gyakorlatát tekintve sem tette lehetővé azt, hogy a tanulók otthonról is használhassák ezeket az eszközöket. A fogyatékossgal élő gyerekek eszközhasználata ugyanis nem csak az oktatási folyamat megkönnyítését eredményezi, hanem jelentős mértékben kompenzáló szerepkörrel bír. Ez viszont sokkal inkább feltételezi a személyes kontaktus meglétét, amit a hónapokig tartó járványidőszak azonban csaknem teljesen ellehetetlenített.



10. ábra: Mennyire ítéli megfelelőnek számítógépes-digitális ismereteit?

Szintén negatív irányban hat e tekintetben – a 10. ábra adatainak tanúsága szerint – a speciális oktatási intézményekben tanító szakemberek egy részének nem kielégítő fogyatékossg-specifikus IKT eszközhasználati tudása is. A válaszadó pedagógusok 27,2 %-a nyilatkozott úgy, hogy bár van tudomása kimondottan fogyatékossgal élő tanulókat fejlesztő szereppel rendelkező IKT eszközökről, ezeket nem használta és nem is ismeri; 43,7% elfogadhatóként ítélte meg, míg 12,6% minősítette nagymértékben kielégítőnek saját digitális felkészültségét.

Befejező gondolatok

A koronavírus járvány sokak számára tragikus és az egész világ által társadalmi traumaként megélt történései egy sajátos vonatkozásban minden bizonnyal pozitív hozadékkal jártak: mindenki számára nyilvánvalóvá tették, hogy a technológia használata az oktatásban elkerülhetetlen; csak idő kérdése, hogy az iskolák lemaradnak-e, hacsak nem próbálnak felzárkózni. A normalitáshoz, a tanulók osztálytermi jelenlétén alapuló oktatáshoz való visszatérés után elsősorban a tanintézményeken és a pedagógusokon múlik, hogyan hasznosítják annak a rendkívüli egyéni és kollektív tanulási folyamatnak a gyümölcsét, amelyen az online oktatás sürgős megoldásokat megkövetelő helyzetében keresztülmentek.

Mindez különösen érvényes a fogyatékosággal élő tanulókat oktató szakemberekre, hiszen a sajátos szükségletekkel rendelkező gyermekek esetében az adaptív technológiák lényeges többletfunkcióval bírnak: segítenek abban, hogy hozzáférhetővé és egyenlővé váljon számukra a „tanulási játéktér”. A web alapú hirdetőtáblák és tudásmenedzsmentplatformok, elektronikus dokumentumok, e-könyvek és hangos könyvek fontos alternatívákat kínálnak a hagyományos nyomtatott és kéziratos tanulási és kifejezési formák által megkövetelt merevség helyett. A beágyazott akadálymentességi funkciókon túl számos alkalmazás érhető el, és egyre növekszik azoknak az eszközöknek a száma, amelyek segítenek a fogyatékosággal élő diákok számára a bonyolult témák, például a matematika és a természettudományok elérésében és megértésében, az órák követésében, hangfelvétel, elektronikus jegyzetelés és memóriaeszközök működő alkalmazások révén.

Kutatásunk eredményei azt tükrözik, hogy a speciális oktatási intézményekben tanító pedagógusok jelentős többséget alkotó része - a járványhelyzet által kiváltott impulzusok nyomán, avagy attól függetlenül - tudatosan és pozitívan viszonyul az IKT eszközhasználat által kínált esélyekhez, igyekeznek beépíteni eszköztárába a rendelkezésre álló pedagógiatechnikai innovációkat, nyitott és motivált az önfejlesztésre. Adottak tehát a feltételek ahhoz, hogy a helyenként még fennálló „félelem”, „ellenállás” vagy „passzivitás” perspektívákat legyőzve, a pedagógustársadalom e kiemelkedően fontos funkciókat betölteni hivatott része az eddigieknél is hatékonyabban állítsa a digitális eszközöket gyermekeink jövőjének szolgálatába.

Irodalom

- BENDER, William N. (2012): *Differentiating instruction for students with learning disabilities: New best practices for general and special educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- COLLINS, A., & HALVERSON, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and the schools*. New York, NY: Teachers College Press. Retrieved from http://ocw.mit.edu/courses/media-arts-and-sciences/mas-714j-technologies-for-creative-learning-fall-2009/readings/MITMAS_714JF09_read03_coll.pdf
- FLEWITT, R., MESSER, D., & KUCIRKOVA, N. (2014). New directions for early literacy in a digital age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*. doi: 10.1177/1468798414533560
- GEE, J., & HAYES, E. (2011): *Language and learning in the digital age*. New York: Routledge.
- JOHNSTON, L., BEARD, L. A., & CARPENTER, L. B. (2007): *Assistive technology: Access for all students*. Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.
- MARSH, J. (2004): The techno-literacy practices of young children. *Journal of Early Childhood Research* 2(1), 51-66.
- MEAD, L. (2012): Using interactive white boards as a tool to motivate and engage student learners with learning difficulties and disabilities. *Journal of Assistive Technologies* 6 (1): 62-65.

- NEUMANN, M., & NEUMANN, D. (2014): Touch screen tablets and emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, 42(4), 231-239. doi: 10.1007/s10643-013-0608-3
- NIXON, H., & HATELEY, E. (2013): Books, toys and tablets: Playing and learning in the age of digital media. In K. Hall, T. Cremin, B. Comber & L. Moll (Eds.), *International handbook of research into children's literacy, learning and culture*. London: Wiley-Blackwell.
- O'CONNELL, T., FREED, G. and ROTHBERG, M. (2010): Using Apple technology to support learning for students with sensory and learning disabilities. Carl and Ruth Shapiro Family National Center for Accessible Media WGBH Educational Foundation. http://www.apple.com/education/docs/L419373A-US_L419373A_AppleTechDisabilities.pdf.
- STARCIC, A. I., and BAGON, S. (2014): "ICT-supported learning for inclusion of people with special needs: Review of seven educational technology journals, 1970–2011." *British Journal of Educational Technology* 45 (2): 202–230.
- WATKINS, A. (2014): "Model policy for inclusive ICTs in education for persons with disabilities." UNESCO, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, G3ict. Geneva: UNESCO.

RÉTI JÚLIA

Hogyan éltem meg a digitális/online oktatást pályakezdő pedagógusként?

Frissen pedagógus 1 kategóriába került magyar-angol szakos középiskolai tanárként ért a 2020 márciusában induló digitális/online oktatás. Egy budapesti nyolcosztályos gimnáziumon keresztül volt lehetőségem testközelből megtapasztalni ezt a megszokott, hagyományos jelenlétre berendezkedett oktatást felforgató új rendszert, mégpedig meglehetősen széles skálán, ugyanis 5., 7., 8., 10. és 11. évfolyamon is tanítottam ebben az időszakban. E változatos korcsoportok nem csak az iskolában igényelnek eltérő tanári kompetenciákat, hozzáállást, nyitottságot, hanem a digitális térben való jelenlétük, aktivitásuk is nagyban különbözött egymástól. Tanulmányomban a 2020 márciustól júniusig terjedő digitális/online oktatásban szerzett tapasztalataimat, élményeimet, működő és nem működő feladattípusokat, ötleteimet mutatom be, igyekezvén gyakorlati segítséget nyújtani azoknak, akik most ismerkednek a pályával, vagy esetleg már régebb óta tanítanak, de átérték az említett időszakot. Ebben elsődleges motivációm a közös gondolkodás, a tudásmegosztás, hiszen több kollégám számolt be arról, hogy magára hagyottként élte meg az új helyzetet.

Kulcs- és tárgyszavak: gyakorló pedagógus, digitális oktatás, változatos korcsoportok, kipróbált platformok és feladattípusok

„Az egyik lehetséges válasz tehát az új pedagógiai kihívásokra: önmagunk megismerése, pedagógiai munkánk kompetenciaalapú önértékelése és értékelése, pedagóguskompetenciáink folyamatos fejlesztése.”
(Antalné 2013)

Bevezetés

A 2020 márciusában bevezetett online oktatás a tanárok, diákok és szülők számára előre nem látott kihívásokat, nehézségeket hozott. Erről számol be többek között az ADOM diákmozgalom által végzett felmérés (ADOM, 2020; CONTANTINOVIITS és VLADÁR, 2021), amely rámutat arra, hogy a jelenléti oktatással összevetve a tavaszi digitális oktatás megterhelőnek bizonyult minden résztvevő számára. Jelen tanulmány¹ az említett időszak tanulságait egy pályakezdő pedagógus nézőpontjából igyekszik összegezni, bemutatva a tapasztalatok, megoldások és megküzdési módok közül azokat, amelyek hasznosak lehetnek mások számára.

1 Az MTA PAB Pedagógia Munkabizottsága, MTA PAB Neveléstörténeti Munkabizottsága és a PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola szervezésében 2020. november 25-26-án rendezett *Digitális eredmények és lehetőségek a neveléstudományi kutatásokban és a pedagógusképzésben* elnevezésű online konferencián hangzott el először ez a szöveg.

Adatok

2019 márciusában szereztem meg a Pedagógus I. fokozatot a minősítési eljárás keretein belül, így a 2019-2020-as tanévet már ennek megfelelően heti 25 tanítási órával kezdtem meg egy budapesti nyolcosztályos gimnáziumban. Magyar-angol szakos tanárként mindkét tárgyat taníthattam, diákjaim életkora is széles skálán mozgott, ugyanis 5–11.-ig majdnem minden évfolyamon volt órám. Ez összességében hozzávetőlegesen 130 tanulót jelent, akik közül több mint a felét két tantárgyból, irodalomból és nyelvtanból is értékelnem kellett.

Iskolánk az online oktatás bevezetése után a tankerület által javasolt rendszert építette ki, azaz minden csoportnak heti egy alkalommal lehetőséget kellett biztosítani az online konzultációra. Nem volt azonban kikötés, hogy ezalatt az egy óra alatt akár videóhíváson keresztül tanórát kell tartani, mindössze a tanároknak rendelkezésre kellett állni bármilyen kérdés esetén. Mivel én a leghatékonyabbnak az online órát tartottam, számomra – önszántamból – ez a rendelkezés hetente 10-nél több megtartott órát eredményezett, hiszen voltak olyan csoportjaim, akik legalább heti két alkalmat igényeltek.

Mélyvíz?

A 2005-ben bevezetett kétszintű érettségi eredményezett bizonyos fokú, a magyar nyelv és irodalom tantárgyat érintő paradigmaváltást a tanítás-tanulás folyamatában (ANTALNÉ, 2013; FÜZFA, 2011; SIPOS, 2006), ezt egészítette ki a oktatási folyamatok, módszerek átalakítása digitális eszközök és lehetőségek felhasználásával. Ezért feltételezhettük, hogy egy a 2020 tavaszán bekövetkezett váltoáshoz fogható módosítás gördülékenyen, mindössze kisebb nehézségekkel történik majd. Elég arra gondolnunk: egyre több iskolában a tanárok számára hozzáférhető valamilyen tanulást segítő digitális eszköz, a diákok nagy részének kezében okostelefon van, az interneten pedig számos feladat, óraterv, videó- és képanyag áll rendelkezésre. Azonban Buda András (2017) kimutatja, hogy az IKT eszközök használata újszerűségük és kreatív felhasználási lehetőségeik ellenére nyomasztó teher lehet a pedagógusoknak, mert nem rendelkeznek rutinnal a tanórába való beépítésükhöz. Fontos kérdés ugyanis, hogy kaptak-e képzést, segítséget a pedagógusok e technológia elsajátítására (BUDA, 2017).

Közhely, hogy korunk tanulói digitális bennszülöttként (TÓTH-MÓZER, 2013:31) életük legtöbb pontján már néhány éves koruktól érintkeznek modern technikai eszközökkel, amelyek segítségével gyorsan jutnak információhoz és szórakozáshoz is. A sokcsatornás, megosztott figyelem gyakran multitaskinggal kiegészülve olyan megemelkedett ingerküszöbvel jár, amelynek a hagyományos, frontális munkaforma nem felel meg, nem beszélve az olvasási szokások átalakulásával járó kihívásokról. Ez tehát jó ideje másféle stratégiának a kialakítását várja el az oktatástól, így a tanároktól, akik most a vírusjárvány miatt tovább nem halaszthatóan kénytelenek „megújulni”. A Tóth-Mózer által használt kategorizálás (TÓTH-MÓZER, 2013: 31-32) a számítógép és internet használatának ismerősségén nyugszik, amely alapon digitális bennszülöttet és bevándorlót különböztetünk meg egymástól. Az eltérés abban mutatkozik meg, hogy míg előbbi környezetére nagymértékben jellemző a fenti eszközök használata, amely a gyermek számára is természetessé válik, addig utóbbiak életébe fokozatosan érkezett meg a digitális világ. A digitális bevándorlók csoportját pontosítja a Buda által megnevezett két fogalom (BUDA, 2017: 14): digitális telepes és digitális nomád. E két csoportra azért volt szükség, mert az *„érintettek egy része nem ért egyet a digitális bevándorló elnevezéssel, egyesek pontatlannak, mások egyenesen sértőnek gondolják. (...) azt állítják az elnevezés ellen tiltakozók, hogy szervezett és önképzések segítségével pótolták helyzeti hátrányukat és sok tanítványuknál (...) magasabb szinten is használják az IKT eszközöket.”* (BUDA,

2017: 13.) A digitális telepesek tehát sok esetben megelőzik a digitális bennszülötteket hozzáértésben, eszközhasználatban, míg a skála másik oldalán a digitális nomádok találhatók.

Az online oktatással generált helyzet azért is nehéz, mert kardinális a különbség a tanárok közt a tekintetben, hogy a jelenlegi, digitális világban telepesként vagy nomádként (BUDA, 2017:14-15) vannak-e jelen. A két csoport eltérései mind attitűdben, mind alapvető jellemzőiben tetten érhetők. Míg előbbiek elsődleges információforrása az internet, képesek gyorsan alkalmazkodni az újításokhoz, nagy mértékű digitális kommunikáció jellemző rájuk, addig utóbbiak jobban bíznak a megszokott eszközökben, programokban és az internet csak kiegészítésként jelenik meg, mint információforrás, valamint a képre és hangra épülő befogadás helyett a szövegalapú befogadás az, amit kényelmesnek találnak. Ha megvizsgáljuk a digitális oktatás szempontjából hasznos ismereteket a két csoporttal kapcsolatban, akkor azt látjuk, hogy míg a digitális nomádok legfeljebb két-három alkalmazást nyitnak meg egyszerre, alapfokú szövegszerkesztési ismeretekkel rendelkeznek és prezentációk gyakran igyekezetük ellenére statikusnak mondhatók, addig a digitális telepesek párhuzamosan 10-15 alkalmazást futtatnak, formailag jól megszerkesztett prezentációkat készítenek.

Annak ellenére, hogy magamat a digitális telepes kategóriába sorolom, meglehetősen sok akadályba ütköztem a tavaly márciustól júniusig, illetve a 2020 novemberétől napjainkig tartó időszak alatt, tehát könnyű elképzelni, hogy milyen nehézségeket élt át az a pedagógus, aki kevésbé felkészült a digitális oktatás területén. Annál is inkább, mivel az IKT eszközök használata komoly előzetes tervezést igényel (GONDA, 2020), vagyis a megszokott, rutinból fakadó tanórai spontaneitás lehetősége nagy mértékben csökken.

Órák online - első élmények

Az első néhány online óra alkalmával világossá vált, hogy habár digitális bennszülöttként tartjuk számon ezt a serdülő generációt, ez nem minden esetben jelent valódi hozzáértést a tanuló részéről. Szép számmal akadtak olyanok a tanítványaim között, akiknek problémát okozott a regisztráció online felületre, a házi feladat feltöltése a közös mappába vagy egy szövegszerkesztő program megfelelő használata. Mivel tavasszal az iskolánk mindössze a közös tudásmegosztó platformot határozta meg, így a tanárookra maradt a feladat, hogy eldöntsék, milyen módon teremtik meg a hatékony kommunikáció lehetőségét, mely videóchatre alkalmas felületet választják ki a tanórák megtartására, hogyan oldják meg a felmerülő problémákat. Ez a jelenség általánosnak volt mondható, sok iskolában maradt tanári döntés a tanításhoz használatos alkalmazások kiválasztása (BALLA, 2020b). A bizonytalansághoz hozzájárult az is, hogy iskolai- és rendszerszinten tisztázatlan szabályokkal kezdődött meg az online oktatás, nem volt például egyértelmű a hiányzások, késések kezelése, sőt, a kontaktórák mennyisége is a tanári hozzáálláson múlt.

Ezekkel a feltételekkel felértékelődött az egyén, az egyéni bánásmód szerepe, hiszen a tanulók és tanárok is eltérő háttérrel rendelkeztek mind az eszközpark, mind a háttértudás szempontjából. Ez magával hozott egy olyan rugalmasságot, amely bizonyos helyzetekben lehetővé tette, hogy a tanár-diák szerep felcserélődjön: több alkalommal siettek a segítségemre tanítványaim egy-egy probléma megoldásakor, illetve én is többször nyújtottam akár telefonos útmutatást azoknak a diákoknak, akik elakadtak valahol.

Annak tudatában, hogy a fent említett digitális telepesként vághattam neki a kihívásokkal teli online oktatásnak, a pályakezdő létből fakadó bizonyítási vágy és lelkesedés rövid időn belül túlterheléshez és túlterheltséghez vezetett. Az ADOM diákmozgalom felméréséből (2020) világosan látszik (ADOM, 2020), hogy a tanárok – köztük én is – az internet nyújtotta lehetőségek tengerében annyi feladatot róttak a tanulókra, hogy azok nem tudták határidőre teljesíteni azokat, és ez idővel a motivációjuk rovására ment: túlterhelődtek.

Azonban nem csak ők, a túlterheltség jelei tanárként is megmutatkoztak, hiszen magyar szakosként nem rendelkeztem digitalizált tananyaggal, online megírható dolgozatokkal, elkészíthető feladatokkal, tanulást segítő PowerPoint bemutatókkal, így ezeket mind létre kellett hozni az óra előtt, nem beszélve az ellenőrzésre beküldött feladatokról, az adminisztrációról – amely immár a Kréta mellett az iskolai Moodle-rendszer használatát is jelentette. E feladatok elvégzéséhez nem volt lehetőség tanfolyamon részt venni, önállóan kellett elsajátítani a programok használatához szükséges ismereteket.

Lehetőségek – óravezetés

A kezdeti nehézségek megoldásaként azonban hamar kitűntek az óravezetéssel kapcsolatos lehetőségek, amelyeket a következők szerint oszthatunk ketté: klasszikus/frontális módszerek, amelyeket Gonda (2020) szinkrónnak nevez, valamint a csoport- és pármunka formában zajló gyakorlatok, ezek szinkrón és aszinkrón (GONDA, 2020) módon végezhetőek.

A klasszikus vagy frontális munkaformák jellemzője az online oktatásban a szinkronitás, azaz az egyidejűség egy videóchat alkalmazás használatával (pl. Google Meet, Zoom, Discord, Microsoft Teams, stb.). Elsőként a csoport igényeinek megfelelő felület kiválasztására kerül sor, majd a csoporttal közösen szükséges az adott platform megismerése, szolgáltatásainak feltérképezése. Szinte mindegyik a fent említettek közül rendelkezik chatablakkal, amelyet a tanórák során a vártnál jobban ki lehet használni, hiszen a tanulók könnyebben rábíráthatók a gyors üzenetküldésre, mintsem arra, hogy szóban válaszolják meg a feltett kérdést. A tanár képernyőjének megosztása számtalan lehetőséget kínál, legyen szó akár videó, versszöveg, óravázlat, okostankönyv, prezentáció vagy épp képek ismertetéséről. Emellett a tantermi tábla helyettesítőjeként számos online whiteboard is rendelkezésre áll, amelyek közül több azzal funkcióval is ellátott, miszerint a teljes csoport közösen szerkesztheti a megnyitott dokumentumot (pl. awwapp.com), illetve olyan is van, amely része a videóchat alkalmazás szolgáltatásainak (pl. Zoom, újabban Google Jamboard). Érdemes kísérletezni a használt felülettel, akár a diákokkal közösen, hiszen rengeteg lehetőségből lehet ötletet meríteni. Például az Antigóné feldolgozásakor a Zoomban beállítható háttérrel kapcsolatos feladatot kaptak a gyerekek: egy általuk választott drámai hős jellemének, cselekedeteinek megfelelő képet kellett beállítaniuk maguk mögé, társaik pedig megpróbálták kitalálni, kit takart az illusztráció.

A csoport- és pármunka kivitelezése online formában gyakran aszinkrón (GONDA, 2020) módon történik, hiszen a közös keresőfeladatok, blogírás, prezentációkészítés mind hosszabb határidőt igényelnek, amelyeknél a munka eredményének a bemutatása, megbeszélése történik a tanórán. Vannak azonban olyan online platformok (pl. Zoom – Breakout Rooms) is, amelyek lehetőséget biztosítanak a csoportmunkára oly módon, hogy a beszélgetésben résztvevő diákokat akár automatikusan, akár manuálisan párokba, csoportokba lehet osztani, amely csoportok munkáját a beszélgetést vezető tanár ellenőrizni tudja.

Lehetőségek – számonkérés, tananyagkészítés

Talán a legtöbb kérdést felvető témakör az online oktatásban a számonkérés témaköre, hiszen egyértelműnek látszik, hogy a hagyományos, jelenléti oktatásban megszokott módszerek az ellenőrizhetetlenség és az internet nyújtotta válaszok vonzereje miatt ebben a formában nem mérnek megfelelően. Ebből következik, hogy érdemes inkább kihasználni a világhálót mint információforrást beadandó feladatok, PowerPoint vizuális összefoglalók készítése kapcsán, hiszen ezeken keresztül a tanulók forráshasználati tudatossága, lényegkeresési képessége fejlődik, mivel a digitális szövegek olvasása a hagyományostól eltérő

stratégiát követel (GONDA, 2015:15). Továbbá a megszokottól eltérő módszerek is motiválók lehetnek a diákok számára, például témazáró dolgozat összeállítása megadott szempontok alapján, amelyet készítője ki is tölt, végül értékelve a saját munkáját. A fentiekből kimutatható, hogy az online oktatás alatt számos a hagyományostól eltérő módszer bizonyult hatékonynak, amelyeket érdemes a mindennapi eszköztár részévé tenni (BALLA, 2020a).

A tananyagkészítésnél elsődleges szempont a későbbi újrafelhasználás mérlegelése, illetve esetleg még az, hogy a tanulók önállóan is maradéktalanul fel tudják dolgozni azt. Ehhez nyújt segítséget a PowerPoint a hangfelvétel funkciója, amellyel egy magyarázattal ellátott, animált videót készíthetünk a kívánt anyagrészből. Emellett a Prezi videókészítő alkalmazása is rendelkezésre áll, illetve a kontaktórárt is lehet felvétellel rögzíteni azok számára, akik nem tudtak részt venni rajta, ez utóbbihoz azonban a tanulók/szülők részéről beleegyező nyilatkozat szükséges. Elengedhetetlen egy közös online tudásbázis létrehozása is (pl. Moodle, Google Classroom), ahol visszamenőleg is megtalálható a tananyag.

Kihívások

A fentieket követően érdemes megemlíteni azokat a kihívásokat, amelyekkel tanárként találkozhattunk a tárgyalt időszak alatt. Az adminisztrációval kapcsolatos problémákat áttekintve nehézségeket okozhat a különböző internetes felületekkel járó eltérő kezelési és funkcionális mód, amely hátrányok használat közben derülnek ki, gyakran rögtönzött megoldást igényelve, amelyre nem feltétlen vagyunk felkészítve. Érdemes a saját igényeinknek megfelelő platformot választani, amely nem csak diák-, de tanárbarát is, ellenkező esetben komoly munkaidő-növekedéssel kell számolni. Például a Moodle-rendszerbe feltöltött beadandókat csak a számítógépre letöltve, Microsoft Word-dokumentumként megnyitva vagy átalakítva lehet megjegyzésekkel ellátni, a javítás végeztével pedig feltölteni a tanuló nevéhez. Ezzel szemben a Google Classroom felületén online megnyitható, javítható, megjegyzésekkel kiegészíthető a feltöltött munka, legyen szó Word-dokumentumról vagy képformátumú fájlról. Ez egy 25-30 fős osztály versértelmező esszéfeladatánál jelentős időkülönbséget eredményez a javításkor.

Számonkérésnél a beütemezett online dolgozatok esetében keserű tapasztalat, hogy a program sokrétűsége miatt elég egy-egy elhibázott beállítás, és a feladatlap nem lesz elérhető a diákok számára, vagyis fontos, hogy a pedagógus minden dolgozat időpontjában elérhető legyen az esetleges változtatások miatt. Gyakori nehézség a tanári és a diák felületek különbözősége, amely akkor válik akadállyá, ha egy tanuló nem ismeri az adott rendszert, funkciót, a tanár pedig csak a saját képernyőjén megjelenő kialakítást látja. Ebben az esetben egy videóchat- alkalmazáson belüli képernyőmegosztás segítség lehet.

(Ön)reflexió

Az online oktatásban eltöltött hét hónap tapasztalatai alapján elsőként a maximalizmus újrarendelése és elengedése az, amit tanárként megtehetünk azzal, hogy kereteket alakítunk ki. Legyen szó a munkaidő beosztásáról, az új feladattípusok vagy eszközök tanórai bevonásáról. Belátható, hogy a digitális felkészültség rengeteg energiával és befektetett munkával érhető csak el, amelyhez idő és a kísérletezésre való nyitottság szükséges. A diákok nagy segítségnek bizonyulnak, amely esetleg árnyalhatja a tanár-diák kapcsolatokat is.

A fentiekből következik, hogy az új módszerek megtanulása, kialakítása a megszokottól eltérő haladást eredményez a tananyag feldolgozásakor. Ezt az új tapasztalatok és az új megoldási mechanizmusok öröme ellensúlyozza, ahol a humornak kiemelt helye van, hiszen tanár-diák együtt van jelen ebben a nehéz és kihívásokkal teli helyzetben.

Felhasznált irodalom

- ADOM Diákmozgalom (2020): *Felmérés a 2020-as távoktatásról. Összefoglaló elemzés.* https://diakparlament.hu/wp/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/Felmeres-a-tavoktatasirol_ADOM-Diakmozgalom.pdf?fbclid=IwAR0W1SaDQFO3nrsCmXpSoZ ZmOtQBvccccgxA2WYLC7kXcBAWpUm1Nlk-P60Q [2020. 11. 19.]
- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes (2013): A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia* 2013/IV/4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481> [2021. 02. 12.]
- BALLA István (2020): Ahol eleve hatékonyabb az iskola, ott jobban működik a távoktatás is – interjú Csapó Benővel. *HVG.hu*, 2020.06.16. https://hvg.hu/élet/20200616_CsapoBeno_interju [2021. 02. 14.]
- BALLA István (2020): Prievara Tibor: Ott ülnek a gyerekek a Zoom-órákon leolvadt aggyal, zoombiként a gép előtt. *HVG.hu*, 2020.12.10. https://hvg.hu/élet/20201210_prievara_tibor_zoom_online_oktatas [2021. 02. 14.]
- BUDA András (2017): *IKT és oktatás. Együtt vagy egymás mellett?* Belvedere Meridionale kiadó, Debrecen, 13–20.
- CONSTANTINOVITS Milán—VLADÁR Zsuzsa (2021): Covido, ergo Zoom. Kommunikációs kihívások a valós idejű online oktatásban. *Korunk* 2021/02. https://www.academia.edu/45026013/Covid_o_ergo_Zoom_Kommunik%C3%A1ci%C3%B3s_kih%C3%ADv%C3%A1sok_a_val%C3%B3s_idej%C3%B3s_idej%C5%B1_online_oktat%C3%A1sban [2021. 02. 14.]
- FÜZFA Balázs (2011): *Irodalom 09_10_11_12/ tanári útmutató.* Krónika Nova, Budapest. <https://mek.oszk.hu/20500/20558/20558.pdf> [2021. 12. 30.]
- GONDA Zsuzsa (2020): *Anyanyelv-pedagógia és kommunikáció online tanítási környezetben.* PeLiKon Konferencia, Eszterházy Károly Egyetem, Eger.
- GONDA Zsuzsa (2015): *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái.* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. https://www.researchgate.net/profile/Zsuzsa-Gonda/publication/340897812_Digitalis_szovegek_olvasasanak_tipusai_es_strategiai/links/5ea2e5ac458515ec3a0307e4/Digitalis-szovegek-olvasasanak-tipusai-es-strategiai.pdf [2022. 03. 18.]
- SÍPOS Lajos (2006): *Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon.* Irodalomtanítás a harmadik évezredben. Krónika Nova, Budapest, 16–29. <https://mek.oszk.hu/22000/22017/22017.pdf?fbclid=IwAR3UW7ONammcIXuyQjb-OzE9r-IuUBrgnqgjPX4E8CSjtmYJZJRwz6EIROo> [2021. 12. 17.]
- TÓTH-MÓZER Szilvia (2013): A gyermekkép az információs társadalom hajnalán. In: OLLÉ-PAPP-DANKA-LÉVAI- TÓTH-MÓZER-VIRÁNYI (szerk.): *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 31–56.

Abstracts

Máté Fridrich

Possible linkages between Gamification and Constructivist Pedagogy

Gamification (Fridrich, 2020, Deterding et al, 2011a; Deterding et al, 2011b) is one of the emerging systems for learning organization, assessment and motivation. However, in the absence of a commonly agreed definition and scientifically established criteria, its application in pedagogical practice is often ad hoc. To overcome this problem, our research is an integral part of the development of a complex gamification framework, which supports the pedagogical adaptation and application of gamification in Hungary and internationally by providing a clear set of criteria and definitions. As part of the grounding of the gamification model, the present study attempts to explore the possible interfaces between constructivism (Nahalka, 2002, 2013; von Glasersfeld, 1995), social constructivism (John-Steiner & Mahn, 1996; Palincsar, 1998; Vygotsky, 1978), the constructivist educational theory and gamification based on them. In our theoretical analysis, we will review the different approaches to constructivism and then, along the interpretative framework of gamification, we will explore the didactical and conceptual features that should be considered for integration in the subsequent development of a gamification framework.

Keywords: gamification, educational framework, constructivism, constructionism, educational theory, motivational system

Péter Szabados

Voting rights from the age of 16- are schools mature enough?

Debates about lowering the minimal age of active voting rights to 16 had a particularly speculative character even a couple of decades ago. After the turn of the millennia, however, more and more countries lowered the minimal voting age and provided empirical data for scientific analysis. In the European Union, the Austrian experience has highlighted that some of the positive expectations about lowering the voting age may be justified. Since in this age group (16-18) the school system is one of the areas that provides opportunities for political socialization and preparation for civic responsibilities, a scrutiny of this issue from viewpoints of educational sociology is also vital. The quality of preparation for civic responsibilities within the framework of the educational system may play a key role in enhancing equal opportunities. This study intends to present various Hungarian and international theoretical approaches and research projects related to the topic in order to outline the theoretical background for a planned research.

Keywords: voting rights, active citizenship, civic education, equal opportunities

Erika Csovcsecs

Non-organized learning: the rise of homeschooling in Hungary

The demand for alternative forms of education has noticeably increased in Hungary due to the significant changes in the legislation on the conditions and content of education over the last decade. Beside the already well-known choice of alternative schools based on a large scale of reform pedagogical views, an increase in the number of homeschooled children has been experienced. As a result of a conscious choice by taking advantage of the legal opportunity, homeschooling as a new and more incentive possibility for learning is perceived to be more effective. This study provides a brief insight into the situation of the vaguely known homeschooling practice in Hungary referring to the international context and the underlying reasons coming from results of the limited research conducted so far.

Keywords: public education, alternative education, homeschooling,

Gergely Horváth

Supporting Self-Regulating Language Learning - Introduction to the Theoretical Background of the Thematics of an After-School Language Course

The study analyses the expectations of the Hungarian National Curriculum applied to teaching first foreign languages for secondary school students. The Curriculum aims to facilitate self-regulated learning which could be the key to reach higher proficiency in a language. The analysis of the Curriculum touches upon expectations concerning 21st century skills, self-regulating learning and students' personality and attitude. The study summarizes the guidelines of the National Curriculum, elaborates their possibilities for pedagogical application. With the help of a derived framework, created of pedagogical-psychological theories, the paper highlights the importance of individual differences and diversity of secondary school students in language learning. Based on this, the developed teaching-material contains selective activities and tasks involving ICT devices, that help the application of the Curriculum. Besides, the study touches upon developing inclusive language classes which helps the creation of an equitable pedagogical program. The study presents the mapped pedagogical knowledge, that serve as a guideline for creating materials, as independent variables, in service of further action research.

Keywords: diversity, language learning, theoretical pedagogy, 21st century skills

Krisztina Túri

A changing world, a changing role in teaching

In the globalized world of the 21st century overwhelmed by Big Data and AI what paradigm shift is needed to be able to create an environment bringing motivation, autonomy and positive pedagogy in the classroom? In this essay some of the most prominent leading models are outlined such as Carl Roger's and John Heron's Theory of Facilitation, the Hersey-Blanchard Situational Leadership Theory and that of Bass and Avilio Leadership Styles. Among many others the five predominant disciplines of the learning organization are presented along with the Self-Determination Theory and Attachment Theory. The essay summarizes all those attributes common in these theories, which might be of help to meet the expectations and challenges of this fast-paced, ever-changing world.

Keywords: trust and security, autonomy, enthusiasm, commitment, partnership

Viktor Barna

The Impact of Out of classroom education and distance learning on the organisation of dormitory activities

The study analyzes the experience gained during the distance learning introduced in the spring of 2020 (and partly in the 2020-2021 school year) due to the COVID virus situation. The specific situation has further highlighted that the efficiency of traditional forms of organization and work in dormitories may also decrease, and their application may be optional. Students who are (temporarily) at home are being helped with their school studies and can be addressed mainly with topics that currently or potentially concern them. This paper especially focuses on the aspects of the topic that have arisen in connection with the organization of the topic/ phenomenon based activities. Certain parts of this study focus on the fact if the previously organized sessions with personal presence could also take place online. The other parts of the study try to explore if the professional cooperation of dormitory teachers and teacher-student and student-student collaborations could also be maintained online.

Keywords: dormitory, organisation of topic/phenomenon based activities, online space, emergency, cooperation

Mónika Szigeti

Digital workplace in the Somogy County Pedagogical Service during an emergency: an opportunity or difficulty?

The study provides an overview of the institutional system of education service centers, their scope, and in particular, the operation of Somogy County Education Service Center. The actuality of this overview is due to the COVID-19 pandemic and its influence on the work of education service centers. We present the related laws, called "digital work schedule" including the rules of the transition to this schedule, the new methodology of care, the change of the number of supported people in Somogy County, the particularities, and the specific difficulties in different professional fields. In addition to the difficulties caused by the situation, our study also highlights the positive changes.

Keywords: education service centers, digital work schedule, particularities of digital support

Cintia Kovács, Zsolt Námesztovszki

Simple Solutions During Distance Learning

Distance learning has become a very popular concept these days. To put it simply, distance learning means (skoll.hu, 2021) passing on some knowledge and information via internet and then asking them to report when the teacher and the student do not physically meet, only in the online environment. In technical terms, we have plenty of distance learning opportunities. Which one we choose is a matter of our prior knowledge, experience and skills, on the one hand, on the other hand the time and financial framework for building the system. The second half of the 2019/2020 school year did not start most easily, education suddenly changed enormously. Many educators and students have faced a new challenge: the school year continues in distance learning. Online learning is thus no longer just a "trendy" form of learning, but has become pretty much the only one option during the

pandemic. The lecture presents some simple steps and methodological solutions that can facilitate the work of a teacher teaching in quarantine.

Keywords: education, online, methods, distance learning, ICT

Emese Belényi

Use of ICT tools in Hungarian and Hungarian-language Romanian special education institutions

Today, the role of information and communication technology (ICT) tools in education is becoming more widespread. Awareness of the importance of the issue among stakeholders has been greatly accelerated by the SARS-CoV-2 emergency, an immediate requirement for the transition to digital education, which in many cases has posed difficulties for schools, students and their families alike. The groups of students most negatively affected include students with disabilities in special education; in their case, the use of ICT tools for learning purposes is a particular challenge not only in the online space but also in the usual conditions of classroom education. In our research, we examine the peculiarities of the use of digital devices in special schools of Hungary and Hungarian-language special schools of Romania. The aim of the analysis is to get acquainted with the good practices applied in the two countries in this field, their background related to infrastructural, institutional and human resources, pedagogical innovation. To this end, we conducted a questionnaire survey among educators of educational institutions. We have sought to identify obstacles to the wider applicability of effective solutions and to propose ideas to create a set of conditions to facilitate the introduction of ICT tools.

Keywords: inclusive education, special educational institutions, use of ICT tools, pedagogical-technological innovation

Júlia Réti

How did I experience in digital/online education as a graduate teacher?

As a Hungarian Literature and Grammar and English as a Foreign Language teacher with a 5-year work experience, I started online education in a secondary school in Budapest to which students of very different age groups attend to. Thus, I had the opportunity to experience a huge variety of challenges of the new digital educational system first-hand, since I was teaching both of my subjects in the 5th, 7th, 8th, 10th and 11th grades. Teaching a wide range of age groups demands the knowledge and use of diverse approaches even in the traditional educational form, not to mention the adversities of the students' different presence and activity in the digital space. I intend to present my experiences, observations, successful activities and ideas which I have collected since March of 2020 trying to provide practical help to those who are new to this profession as well as those who have experienced online teaching and its difficulties themselves. The motivation of writing this paper is to collect inspiring ideas for teaching online since several colleagues of mine had had the experience of isolation and helplessness during these highly unusual circumstances which were and are still present in the pandemic.

Keywords: practicing teacher, digital education, wide rang of age groups, proven platforms and activities