

# PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK FOLYÓIRATA

2021/2.

## SZERKESZTŐSÉG

Rapos Nóra	főszerkesztő
Mohay Domonkos – Békefi Teodóra Chrappán Magdolna – Czető Krisztina – Kimmel Magdolna	szerkesztőségi titkár Tanulmányok
Hegedűs Judit – Podráczky Judit Kolosai Nedda – Schlichter-Takács Anett	Műhelyek, tanuló közösségek Iskolateremtők
Kopp Erika – Orgoványi-Gajdos Judit Fúzi Beatrix – Horváth László	Szemle Eszmecsere
Nagy Krisztina – Buzás Boglárka Pénzes Dávid	olvasószerkesztő tördelőszerkesztő

## A SZERKESZTŐSÉG ELÉRHETŐSÉGE

Ímélcím: [pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com](mailto:pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com)

A folyóirat online elérhetősége: <https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes/>

Kiadja a *Tanárképzők Szövetsége*.

Felelős kiadó a *Tanárképzők Szövetségének elnöke*.



## SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Breznányiszky László, Csépe Valéria, Gyarmathy Éva, Lénárd Sándor, Medgyes Péter, Molnár György, Molnár Katalin, Námesztovszky Zsolt, Patkós András, Réti Mónika, Révai Nóra, Revákné Markóczi Ibolya, Serfőző Mónika, Sió László, Szabó Tamás Péter, Szivák Judit

ISSN 0133–2570 (offline)

ISSN 2732–3463 (online)

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.2



Ez a Mű a Creative Commons Nevezd meg! – Ne add el! – Ne változtasd! 4.0 Nemzetközi Licenc feltételeinek megfelelően felhasználható.

## *Tanulmányok*

- Esettanulmány egy gimnázium tanárainak tanulási folyamatairól a formális-informális tanulás kontinuumán.....5  
*Jenei Gabriella – Sváb Ágnes*
- Egészséggel kapcsolatos attitűdök a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói körében..... 35  
*Kovács Karolina Eszter – Nagy Klaudia Rebeka*
- A szemlélet- és gyakorlatváltást támogató programok jellemzői és jelentősége a pályakezdés idején – pályakezdő testnevelő tanárok reflexiói a MIP-NPET programról..... 55  
*H. Ekler Judit – Szivák Judit – Némethné Tóth Orsolya – Koltai Miklós*

## *Műhelyek, tanuló közösségek*

- Kooperatív tanulás a digitális távolléti oktatásban.....82  
*Tálos-Nezdei Adrienn*

## *Iskolateremtők*

- Interjú Hunyady Györgynével.....95  
*Endrődy-Nagy Orsolya*

## *Eszmecsere*

- Rovatszerkesztői bevezető..... 111  
*Fúzi Beatrix és Horváth László*
- Gondolatok a gyakorlati mérnöktanárképzésről..... 112  
*Holik Ildikó – Sanda István Dániel*
- Nyelvtanárok felkészítése a tanulók szótárhasználatának fejlesztésére – út a hatékony, önálló tanuláshoz..... 120  
*P. Márkus Katalin*

## *Szemle*

- Tanulásközpontú felsőoktatás. Komplex megközelítés és kutatás a hazai felsőoktatásban..... 131  
*Frányó Zsófia Zsuzsanna*

# Tanulmányok

# Esettanulmány egy gimnázium tanárainak tanulási folyamatairól a formális-informális tanulás kontinuumán

Jenei Gabriella<sup>1</sup> – Sváb Ágnes<sup>2</sup>

<sup>1</sup> az ELTE-BTK egyetemi adjunktusa  
jenei.gabriella@btk.elte.hu

<sup>2</sup> a Kürt Alapítványi Gimnázium pedagógiai vezetője  
svab.agnes@kag.hu

---

*A 2019/2020-ban bevezetett és a 2020/2021-es tanévben kis megszakítással folytatódó digitális munkarend drasztikus változást hozott a tanulás-tanítási folyamatokban. Igaz ez a tanárok tanulására is. Esettanulmányunk alapját négy kérdőíves felmérés képezte a budapesti Kürt Alapítványi Gimnázium diákjai és tanárai körében, amelyet további egyéni diák- és tanárinterjúk, valamint fókuszcsoportos beszélgetések követtek. A kutatás célja annak feltárása volt, hogy milyen arányban jellemezte a pedagógusok tanulását a formális/informális tanulás ebben az időszakban. Eredményeink alapján a tanárok az önálló tanuláson túl a diákokkal való konzultációt, a kollégákkal folytatott egyéni kommunikációt és a munkacsoportokat tartják a legfontosabbnak. A tanárok pozitív, fejlődés-orientált attitűdjének meghatározó eleme volt a szakmai-pedagógiai munkacsoportok támogató működése, a fejlődést támogató iskolai közeg. Az informális tanulásban a diákokkal való együttműködés és az igényeikhez való alkalmazkodás a helyzet kezeléséhez gyors és hatékony megoldást jelentett. A digitális munkarend során egyértelművé vált a diákokkal való kooperáció kiemelt jelentősége a mindennapi gyakorlatban jól működő tanításmódszertani lehetőségek megtalálásában és alkalmazásában.*

*Kulcsszavak: formális tanulás, informális tanulás, digitális munkarend, tanárok tanulása, továbbképzés*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.2.01

## Bevezetés

Jelen esettanulmány a 2019/2020-as tanév márciusában bevezetett, majd a 2020/2021-es tanév ősztől májusáig húzódó digitális munkarend során megvalósult folyamatokra koncentrál. A kutatás helyszíne a Kürt Alapítványi Gimnázium (KAG) egy olyan pedagógus közösséggel, amely lehetőségként tekintett erre a folyamatra. Korábbi konferencia-előadásunkban (Jenei & Sváb, 2021) felvázoltuk az iskolában a digitális munkarend során megfigyelt folyamatokat, a pedagógusok

alkalmazkodásának lépéseit. Jelen tanulmányunk fókuszában a munkacsoportok működése, a tanárok informális tanulása és a diákokkal való együttműködésnek köszönhetően szerzett tudása áll. 2020 márciusa és 2021 májusa között a diákok és a tanárok négy alkalommal töltöttek ki kérdőívet a digitális munkarend során megélt tapasztalataikkal kapcsolatban, és két alkalommal zajlottak egyéni és fókuszcsoportos interjúk tanárokkal és diákokkal egyaránt. Az adatok feldolgozása során javaslatokat fogalmaztunk meg azzal kapcsolatban, hogy milyen segítség lehet hasznos a gyakorló tanárok informális tanulásának támogatásához.

### **Fejlődő pedagógusok**

A tanárok tanulásának fogalma alatt jelen tanulmányunkban az egyén adott kontextuson belüli egyéni vagy társas, tudatos vagy nem tudatos tevékenységét értjük, melynek eredményeképpen valamilyen tartós változás jön létre (lásd Rapos et al., 2020). Ez a folyamat az életpálya egészén átível, és a tanári gyakorlaton túlmutató, kontextusba ágyazott személyes dimenzióval a fejlődés multidimenzionális, komplex rendszerként értelmezhető (Thurlings et al., 2017 idézi Rapos et al., 2020). A szakmai fejlődés helyett a formális-informális tanulásra koncentrálnak inkább a résztvevői aktivitást sugalló tanári tanulás (Kopp, 2020, p. 67) fogalmát használjuk. Míg korábban feltételezhető volt, hogy a legnagyobb változásokat a tanárok életpályájának kezdetén figyelhetjük meg, a váratlanul bevezetett, a vártnál sokkal tovább tartó digitális oktatás a tanárok többségét újrakezdő tanári státuszba kényszerítette, megrendítette szakmai identitásukat (Rapos et al., 2020, p. 5). Nem állt rendelkezésükre az online tanulással és tanítással kapcsolatban a tapasztaltabb tanárokat jellemző „forgatókönyv” vagy sémák rendszere (Falus, 2001, p. 23), amely a gyakorlati tevékenységek során kialakult automatizmusok, tevékenységstruktúrák, rutinok által segíthette volna az órák hatékony lebonyolítását, s gyakorlati tudásuk is csak részben volt átvihető. A sikeres, hatékony alkalmazkodásnak feltétele volt a mindennapi gyakorlatok jelentős mértékű megváltoztatása és a különféle kipróbált tevékenységek működésének állandó értékelése, vagyis „a tanár és munkafeltételei között létrejövő értelmező interakció” (Rapos et al., 2020).

### ***A tanárok formális, nem formális és informális tanulása***

A tanárok tanulásának pontosabb feltárásához érdemes a tanulás formáinak kontinuumán belül különbséget tennünk formális, nem formális és informális tanulás között. A formális tanuláson szándékos, akkreditált oktatási, képzési intézményben végzett, a tanulás tartalmát és idejét tekintve strukturált keretek között történő tanulást értünk (Rogers, 2014). A programok általános, standardizált, dekontextualizált tudásanyag átadására törekszenek. A tanultak elsajátításáról tanúsítványt, oklevelet, diplomát szerezhetnek a képzés résztvevői (például akkreditált vizsgáztatói képzés).

A nem formális tanulás (Coombs, 1976) hasonlóképpen strukturált, ha a célok, az időbeosztás és a tanulás támogatása szempontjából közelítjük meg, de a programok rugalmasabbak, a tudásanyag tartalma, az interakciók típusai és a kontextus (időtartam, helyszín) a tanuló igényeit követi.

Az informális tanulás, bár gyakran láthatatlanul zajlik az iskolákban, mégis a „jéghegy” nagyobbik része (Rogers, 2014). Az informális tanulás a formális tanuláshoz képest a kontinuum másik vége: a munka folyamatába ágyazódó (Rapos et al., 2020), nem szervezett, javarészt nem tudatosan végbemenő tanulási tevékenységről van itt szó (Eraut, 2004). A tanárok informális tanulásáról szóló 74 tanulmány összegzése alapján Kyndt és munkatársai (2016) ide sorolják a szakirodalom olvasását, a megfigyelést, a kollégákkal való együttműködést, a reflexiót, a cselekvés és tapasztalat általi tanulást, az internet és a szociális média használatát, a kísérletezést, a próbálgatást (*trial and error*), a másokkal folytatott beszélgetéseket, az anyagok és segédeszközök megosztását és a történetmesélést. Az informális csatornákon szerzett tudás és a formális/nem formális módon tanultak folyamatos interakcióban állnak egymással. Kiegészítik egymást abból a szempontból, hogy a formális tanulás valószínűbb, hogy absztraktabb, általánosítható tudás megszerzését segíti elő, míg az informális tanulás a közvetlen feladat megoldásra irányul és egy adott kontextusban (Rogers, 2014) azonnal alkalmazható, gyakorlati tudást ad.

### ***A tanárok fejlődését elősegítő tényezők***

Bármilyen szempontból is közelítjük meg a tanárok tanulási folyamatait, saját gyakorlatuk objektív megfigyelésének képessége, a problémák azonosítása, a fejlődési területek felismerése, a kísérletezés és az új gyakorlatok bevezetésének értékelése mind reflexiót, reflektív gondolkodást igényelnek. Reflexión olyan, a „pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gya-

korlatot, kognitív stratégiát értünk, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését” (Szivák, 2014, p. 10). A reflexió során a tanárok felhasználják a formális és a nem formális tanulás során tanultakat egyaránt. A reflexió képessége részben személyiségfüggő: a reflexióra képes szakember nyitott, elkötelezett, objektíven szemléli tevékenységét, és felelősnek érzi magát saját fejlődéséért (Rodgers, 2002, idézi Kimmel, 2006, p. 37). Mindezek megvalósításához rugalmas, érett és nyitott gondolkodásmódra, önismerettel és önbizalommal rendelkező autonóm személyiségre van szükség (Kimmel (2006) összefoglalójában idézi: Schön, 1987; Kagan, 1992; Munby & Russel, 1994; Valli, 1997; Ponte et al., 2004 munkái alapján). A reflexió feltétele az is, hogy a tanár tapasztalatainak felidézése során képes legyen lebontani azokat az érzelmi akadályokat, amelyek akadályozhatják a történetek feldolgozását. Ennek megvalósításához személyes biztonságérzetre (Kagan, 1992), időre és közös térre is szükség van a tanulási folyamatok megvalósulásához (Lohman, 2006). A biztonságérzethez járulhat hozzá a munkahelyi környezet (Kimmel, 2006): a vezetőség, az iskola szervezeti felépítése és légköre. Mindezek ideális esetben erősíthetik a kollegiális kapcsolatokat, a szakmai fejlődés egyik alapfeltételét (Schön; 1990; Hargreaves, 2000 idézi Vámos, 2017, p. 84), amelyek lehetővé teszik a tapasztalatok megosztását és megbeszélését az iskolai élet résztvevői mint egyenrangú felek között. A résztvevő, együttműködő felek közé értendők a diákok is, hiszen minden bevezetett változás őket érinti leginkább (Fullan & Hargreaves, 2016). A diákokkal való hatékony együttműködés alapja, hogy a tanár alkalmazkodni tudjon a tanulók igényeihez, ami viszont csak akkor lehetséges „ha tudásbázisa átfogó, alapos és rendkívül rugalmas” (Kimmel, 2006, p. 41). A cél az, hogy tanárok alkalmazkodó szakértővé (*adaptive, fluid expert*: lásd Berliner, 2001) váljanak, tudásuk kontextusfüggetlen, új környezetben is hatékonyan alkalmazható legyen.

Nem közömbös a pedagógusok választott fejlődési formája szempontjából, hogy milyen fejlődési szakaszban vannak. A digitális munkarend bevezetésekor gyakorlott tanáraink magukat újrakezdő helyzetben találták. Ebben a speciális helyzetben a tanári tudásbázis alapját és ennek megfelelően a tanítás sikerességének értékelési kritériumait újra kellett értelmezniük, és a kezdő tanárokhoz hasonlóan „paradox módon csak a gyakorlatukra reflektálva tudják elsajátítani” (Kimmel, 2006, p. 40). Ehhez kapcsolódóan – gyakorlatcentrikus szemlélete miatt – leginkább Maynard és Furlong (1995) öt beszédes elnevezésű pályafejlődési szakaszát érdemes felidézni, mely szerint a tanárok a (1) *kezdeti idealizmusról* indul-



nak, s ezt a (2) *túlélés* és a (3) *megkapaszkodás* szakaszai követik. Jelen esetben a digitális munkarendhez való alkalmazkodás során a túlélés szakaszából indultak a tanárok: először a környezettel, az online platformokkal próbáltak megbarátkozni. Később felmerült, hogy a megszokott tanítási technikák megfelelőit kell-e keresni, lehet-e egy az egyben átvinni a gyakorlatokat vagy teljesen új megközelítésre van szükség? Korábbi előadásunkban (Jenei & Sváb, 2021) vázoltuk fel, hogy hogyan jutottak el a tanárok a (4) *működőképes gyakorlat* kialakításáig. Ezt követné a (5) *továblépés*, melynek során a tanár eljut a kísérletezés szakaszáig, ahol már jobban tud figyelni a saját gyakorlatán túl a tanulókra, a tanulásra.

### Esettanulmány a tanárok tanulásáról a digitális munkarend során

Exploratív kutatásunk megvalósításához leíró-feltáró jellegű esettanulmányt alkalmaztunk mely olyan kutatási stratégia, „amelynek keretében kvalitatív és kvantitatív eljárások egyaránt helyet kaphatnak” (Szokolszky, 2004). Jelen tanulmány egy nagyobb kutatás része. Ebben a szakaszban az 1. táblázatban felsorolt kérdések megválaszolása volt a célunk. (A mintavétel részleteiről és etikai vonatkozásokról lásd: Jenei & Sváb, 2021.)

Kutatási kérdések	Adatforrások
1. A digitális oktatás során milyen tanulási formák valósultak meg a tanárok új digitális oktatási rendhez való alkalmazkodása során?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 tanári kérdőív</li> <li>• 4 tanulói kérdőív</li> <li>• félig strukturált, tanárokkal készült egyéni interjúk</li> </ul>
2. Milyen szerepet töltöttek/tölthetnek be a munkacsoportok a tanárok fejlődésében?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 tanári kérdőív</li> <li>• félig strukturált, tanárokkal készült, egyéni interjúk</li> <li>• résztvevői megfigyelések (szerzők)</li> </ul>
3. Milyen szerepet játszott a diákokkal való együttműködés a tanárok tanulásában?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 tanulói kérdőív</li> <li>• félig strukturált fókuszcsoporthoz és egyéni, diákokkal készült interjúk</li> <li>• félig strukturált, tanárokkal készült egyéni interjúk</li> </ul>

1. táblázat: Kutatási kérdések és adatforrások

A kutatás részét képezte az iskola életében zajló folyamatok vizsgálata azok komplexitásában, valamint a kutatás közben felmerülő kérdések által kijelölt témák

további vizsgálata, az adatelemzés során létrejövő kategóriák azonosítása. A kérdőívek alapján gyűjtött egyszerűbb kvantitatív eredményeinket árnyalták, kiegészítették a kvalitatív adatokat feldolgozó folyamatokból kapott eredmények. A kérdőívben adott szöveges válaszok, interjúk és résztvevőként tett megfigyelésekből származó adatok kódolása szempontjából a Grounded Theory (lásd Kolb, 2012), azaz megalapozott elmélet módszertana (lásd Szokolszky, 2004; Sántha, 2009, pp. 77–78) által meghatározott eljárás lépéseit követtük (nyílt, axiális és szelektív kódolás során). Az adatokból gépelt formában szövegtörzset készült. A törzset tartalmi egységekre bontottuk, majd nyílt kódolás során tartalmuknak megfelelő kategóriákba rendeztük az egységeket. A kategóriákon belül megvizsgáltuk, milyen alkategóriákat érdemes létrehozni, valamint hogy kapcsolódnak-e a kategóriák egymáshoz. A szelektív kódolás során jutottunk a legfontosabb kategóriákhoz, így releváns adatainkat a felmerülő fő témakörök szerint tárgyaljuk (lásd 2. melléklet). Kutatásunk során törekedtünk a részletes dokumentációra és a hiteles adatelemzésre. Az adatok érvényességét az adat, a módszer és a személyi trianguláció is biztosítja (lásd Szokolszky, 2004): a különböző adatforrások összehasonlíthatósága (interjúk, kérdőívek, megfigyelés), a különböző perspektívák összehasonlítása (tanárok és diákok), valamint a két szerző független megfigyelései, elemzései. Az adatokat résztvevő-kutatókként értelmeztük. Mintánk alapján az eredmények az adott gimnáziumra érvényesek; úgy véljük azonban, hogy az eredmények információval szolgálhatnak, kiindulópontot jelenthetnek további, hasonló témájú kutatások számára.

Az adatgyűjtés 15 hónapig tartott 2020 márciusától 2021 májusáig. Ebben az időszakban folyamatosan monitoroztuk a folyamatokat. Kérdőíveket küldtünk a tanároknak és a diákoknak a digitális munkarenddel kapcsolatban négy alkalommal: 2020 márciusában, júniusában, decemberében és 2021 májusában. A résztvevők száma: 2020. március:  $N_{\text{diák}}=195$ ,  $N_{\text{tanár}}=31$ ; 2020. június:  $N_{\text{diák}}=33$ ,  $N_{\text{tanár}}=22$ ; 2020. december:  $N_{\text{diák}}=95$ ,  $N_{\text{tanár}}=31$ ; 2021. május:  $N_{\text{diák}}=107$ ,  $N_{\text{tanár}}=33$ .

A kérdőívek részben ugyanazokat a kérdéseket tartalmazták az összehasonlíthatóság érdekében, másrészt az újonnan felmerült kérdésköröket tartalmazták. A kérdőíveket Google Űrlap formájában küldtük ki. Az űrlapok kérdései közül a jelenlegi kutatás szempontjából releváns kérdéseket mellékletben közöljük. A válaszokat hatfokozatú skálán (1-6), százalékok megjelölésével vagy rövid szöveges válaszok formájában kértük. Egyenként 1-1 órás interjúk készültek 7 diákkal és 12 tanárral 2020 júniusában és további 4 munkacsoport-vezetővel 2021 májusában. A félig strukturált interjúk online zajlottak, az interjú során hangfelvétel és szövegátirat készült.

### ***Az iskola bemutatása***

Az intézmény egy 430 diákkal és több mint 65 felnőtt munkatárssal működő gimnázium Budapest 11. kerületében. 2021-ben az iskola fennállásának 30. évfordulóját ünneplő két tanítási nyelvű, befogadó szemléletű, alternatív pedagógiai programmal rendelkező intézményről van szó. Az iskola vezetősége öttagú (iskolavezető, operatív, adminisztratív, szakmai és pedagógiai vezető), tagjai aktív résztvevői a közösségnek. A vezetőség döntéseiben demokratikus elveket követ: a kollégák véleményét figyelembe veszi, közösséget teremt, a keletkező konfliktusok megoldásában kompromisszumra törekszik. A Quinn-modell szervezeti működést leíró modellje alapján (Quinn et al., 1996 idézi Lénárd, 2016), mely a szabályozott-rugalmas működés, valamint a kifelé-befelé irányultság dimenziói mentén értékeli az adott szervezet működését, a KAG a pedagógusok fejlődését leginkább támogató *emberi kapcsolatok modell* szerint működik. A szervezet működése során a legnagyobb hangsúly a belső kapcsolatokra helyeződik, az egyéni fejlődés iránti igény kialakulását a kohézió és a szervezeti morál segíti, a fejlődés lehetőségét pedig a szervezeten belüli jó társas kapcsolatok támogatják. Az iskolában nyolc, tantárgyak alapján szerveződő munkacsoport működik: Matematika-Informatika, Társadalomtudományi, Termesz (Természettudományi), Magyar mint idegen nyelv<sup>1</sup> és választott idegen nyelv, Művészet, Angol, Testnevelés és Támogatók (pszichológusok és gyógypedagógusok, pedagógiai asszisztens). Gyermekközpontú iskoláról van szó, ahol a diákok és a szülők is a közösség demokratikus jogokkal bíró polgárai. A tanár szerepét tekintve támogató, a tanulókkal együttműködésre törekvő partner. A kutatók az iskola tanárai, osztályfőnökként, szaktanárként és pedagógiai vezetőként vesznek részt az iskola életében.

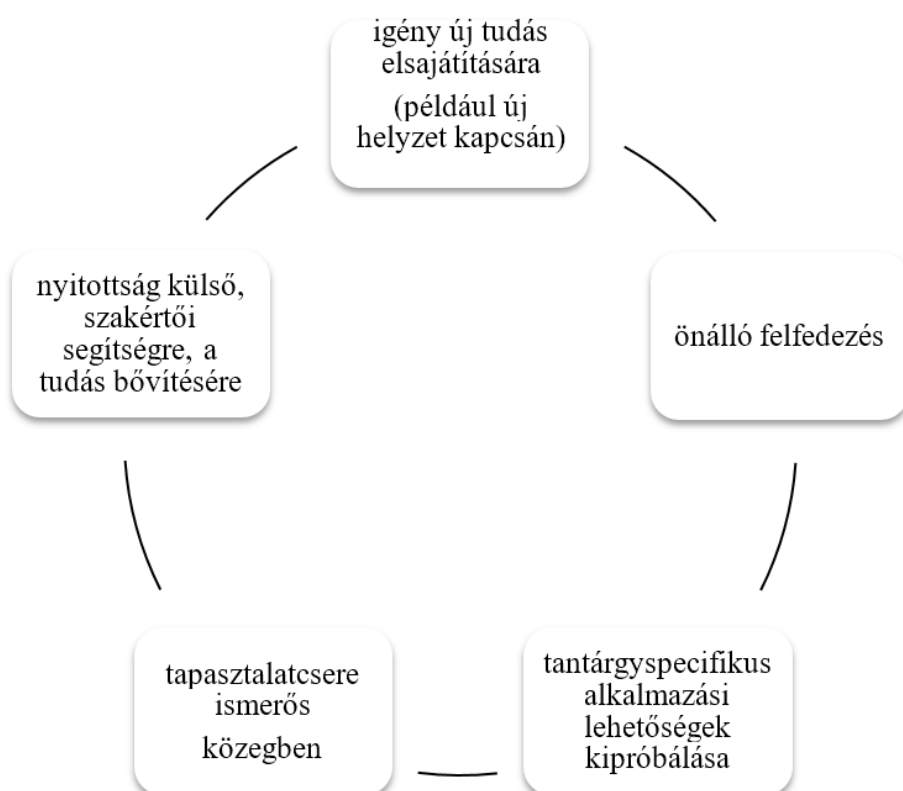
### **A tanárok megvalósult fejlődése és preferált tanulási formáik a digitális oktatási időszak során**

Az eredmények bemutatását a kérdőívek adatain alapuló általános, fejlődést mutató trendek ismertetésével kezdjük. Ezután összefoglaljuk preferált tanulási formákkal kapcsolatos eredményeinket, majd részletesebben kibontjuk a formális-informális skála mentén haladva, hogy milyen tanulási formák hogyan járultak hozzá a megfigyelhető fejlődéshez.

Arról, hogy saját megítélésük szerint módszertanilag mennyit fejlődtek a 2020/21-es tanévben, két kérdőív segítségével kérdeztük a tanárokat. 2020 decem-

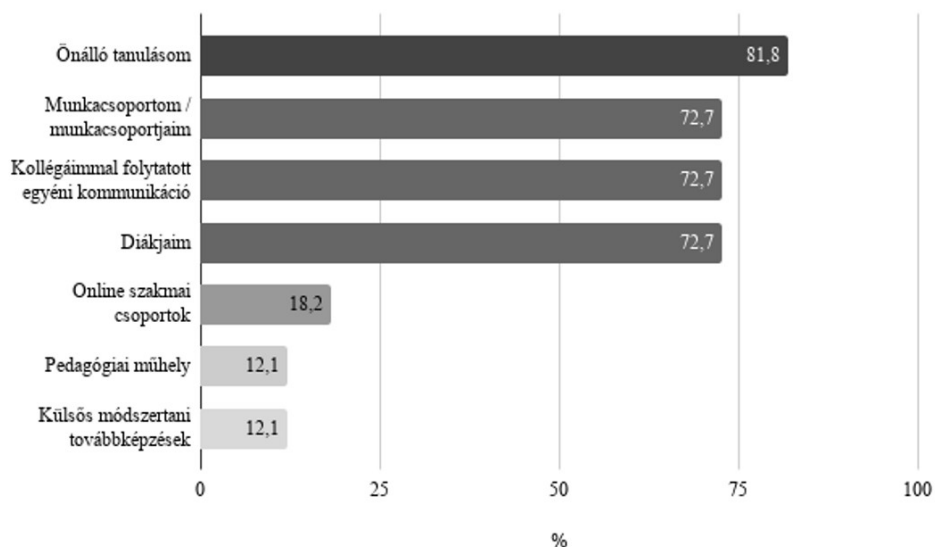
<sup>1</sup> A magyar mint idegen nyelv a KAG nem magyar anyanyelvű diákjai számára indított tanóra.

berében a skálán (1 – *egyáltalán nem*; 6 – *nagyon sokat*) átlagosan 4,3-at jelöltek meg a tanárok a tavaszi időszakhoz képest, míg 2021 májusában 3,9 volt az átlag: tehát mindkét időszakban úgy érezték, hogy sokat fejlődtek. Az első és az utolsó kérdőívek eredményeit összehasonlítva az is kiderül, hogy a tanárok magabiztosága az online platformok alkalmazásában a kérdőívek adatai alapján átlagosan 4,83-ról 5,09-re emelkedett (1 – *egyáltalán nem magabiztos*; 6 – *nagyon magabiztos*) – érdekes, hogy ez a szám a diákoknál hasonlóképpen alakult: 4,74-ről 5,06-ra változott; az emelkedés mértéke csak a diákok esetében szignifikáns (T-próba alapján  $p_{\text{tanár}}=0,17$ ;  $p_{\text{diák}}=0,03$ ). Az új platformokhoz kapcsolódó tudás elsajátítását a tanárok esetében az interjúk alapján az 1. ábra szemlélteti. Az új platformokat először legszívesebben önállóan fedezték fel, majd ismerős közegben zajlott a kísérletezés, a próbálkozás, és csak ezután voltak nyitottak külső, szakértői segítségre.



1.ábra: A tanárok új platformokkal kapcsolatos tanulási folyamata (Jenei & Sváb, 2021 alapján)

A tanulási formákkal kapcsolatban a negyedik, 2021 májusában kiküldött kérdőívben megkérdeztük a tanárokat arról, hogy ki vagy mi segített leginkább abban, hogy hatékonyan alkalmazkodjanak a digitális oktatási renchez, és a lehető legjobb órákat tartsák. A 2. ábrán összefoglalt válaszok párhuzamba állíthatók az interjúk eredményeivel. A digitális munkarend során a tanárok az önálló, egyéni tanulási utakat preferálták, emellett úgy érzik, hogy az egymással folytatott egyéni kommunikáció, esetleg egyéni konzultációs alkalmak során fejlődtek a legtöbbet. A kollégákkal valótól csak kevéssel marad el a diákokkal való együttműködés. (A diákok szerepeiről az informális tanulás kapcsán még részletesebben is lesz szó.) Emellett láthatóan kiemelt szerepet játszottak a tudásmegosztásban a szakmai munkacsoportok is.

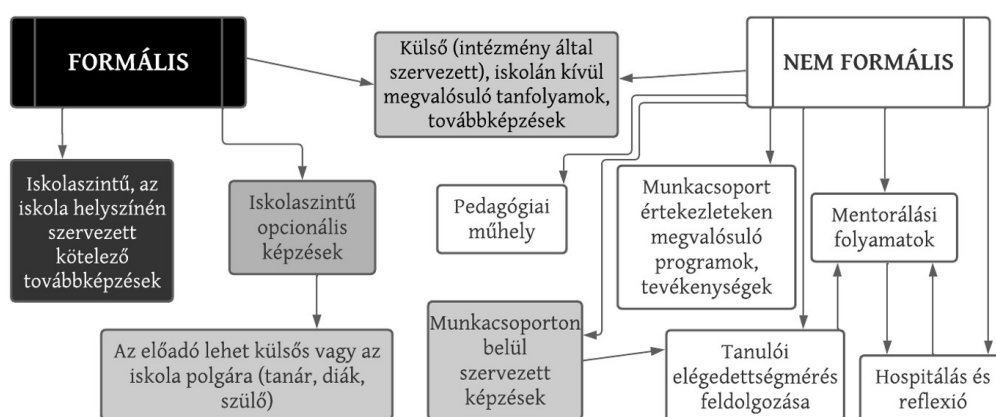


2. ábra: Tanári tanulási formák a digitális munkarend időszakában

Az eredmények bővebb kifejtése és a digitális munkarend folyamán jellemző tanári tanulási formák összefoglalása során a formális-informális kontinuumon haladunk végig a formálistól az informális felé haladva. Egy ilyen rövid tanulmányban sajnos nem megvalósítható, hogy leírjuk az iskolában jelen lévő összes, a tanárok tanulását segítő folyamat rendkívül komplex rendszerét, azonban megkíséreljük a következőkben összefoglalni azokat a – digitális munkarend időszakában is – megjelenő tanulási formákat, amelyek a kérdőíves adatgyűjtés, valamint a tanárokkal és a diákokkal készült interjúk során felmerültek.

### **Formális és nem formális tanulási formák a KAG-ban a digitális munkarend során**

A 3. ábra az iskola formális és nem formális tanulási lehetőségeit szemlélteti, melyek nem csak a digitális oktatás időszakában voltak elérhetőek, hanem a jelenléti oktatási rendszerben is működnek. Ebben azokat a tanulási formákat emeljük ki, amelyek a kérdőívek vagy az interjúk során felmerültek, tehát a digitális oktatás időszakában is jellemzőek voltak. Az alábbiakban a 3. ábra egyes szakaszain végighaladva ismertetjük ezen tanulási formák megjelenését a 2020 márciusától 2021 májusáig tartó időszakban (sötétebb színnel a formálisabb, világosabb színnel a kevésbé formális lehetőségeket jelöltük).



3. ábra: Megvalósult formális és nem formális tanulási lehetőségek a vizsgált intézményben

Az iskola támogatja a pedagógusokat a formális tanulási lehetőségek igénybevételére: a munkacsoportok költségvetése tartalmaz egy külső továbbképzésekre fordítható keretet, de ezt a lehetőséget munkacsoportonként átlagosan csak 3-4 tanár vette igénybe a digitális munkarend időszakában. A jelenléti oktatás során valamivel magasabb az érdeklődők száma, de többen kiemelték, hogy nem ez a leginkább preferált tanulási forma. A formális tanulás több szempontból is fontos, de kevésbé népszerű (lásd 2. ábra). A vizsgált időszak jelenléti szakaszában, 2020 augusztusában, az iskola falain belül meghívott előadók tartottak tréninget az iskolában tanító pedagógusok számára. Ez egy szervezett, kötelező, formális, tanúsítványt adó tréning volt az egyéni bánásmód és a személyes gondoskodás témakörében, mely jól igazodik az iskola egyénre szabott oktatást célzó profiljához.

Az interjúk és a kérdőívek alapján a tanárok megítélése szerint jelentősebb szerepet játszik szakmai és pedagógiai fejlődésükben a nem formális tanulás. Teljes iskolát érintő kötelező és választható programokról és kisebb csoportokat, egyéneket érintő tevékenységekről egyaránt beszélhetünk. Egyszeri alkalom volt, így nem jelenik meg a kérdőívek kérdéseire adott válaszok között, de talán jó példa a teljes iskolát érintő kötelező, nem formális tanulási programra a digitális munkarend bevezetését követő, az iskola pedagógiai vezetője által szervezett tanári tréning, melyre még jelenléti formában került sor, de lehetőség volt online bekapcsolódásra is. A támogató vezetői attitűdnek köszönhető, hogy a digitális munkarend bevezetésénél tett – szinte első – lépés az iskola tanárai számára szervezett tréning volt. Ez nagyban elősegítette azt, hogy a tanárok magukat tanulóként szemlélhessék, mely nézőpontváltás egyrészt a tapasztaltabb tanárookra jellemző, másrészt Hoekstra és munkatársai (2009) szerint a tanári tanuláshoz szükséges feltételek megteremtésének az első lépése. Különlegessége volt ennek a tréningnek, s talán példaértékű jó gyakorlat, hogy az iskolapolgárok mindhárom csoportja képviseltette magát. Itt nem csak az iskola *tanárai* osztották meg egymással előadások, workshopok keretein belül az online tanulást segítő platformokhoz, online tanítási módszerekhez kapcsolódó tudásukat, de *szülő* előadását is hallották a tanárok egy videokonferencia szoftver használatával kapcsolatban, illetve az iskolapszichológusok is beszéltek az online tanulási helyzet okozta várható nehézségekről. A digitális munkarend gyors bevezetését a *diákok* is segítették: itt próbálták ki a tanárok és a diákok először a későbbiekben órák tartására szolgáló Discord felület használatát.

Az iskola egyik szervezett, már évek óta működő – tudásmegosztás céljából létrejött – fóruma a Szakmai-pedagógiai műhely, melyre havonta, egy előre kijelölt hétfő délutánon kerül sor. Ez egy opcionális, bármely tanár számára elérhető lehetőség tudásuk megosztására, bővítésére. A program szervezői, vezetői az iskola pedagógiai vezetője, szakmai vezetője és az iskolavezető. A résztvevők száma általában 8-15 fő között van. Témákat bármelyik résztvevő hozhat, de hozott téma hiányában a szervezők tarsolyában is van ötlet. Mivel általában aktuális témákat, felmerülő problémákat dolgoznak fel, a digitális munkarendhez kapcsolódó felmerülő problémák megvitatásához és új ötletek népszerűsítéséhez ideális színteret biztosított ez a fórum (lásd 2. ábra).

Továbbhaladva a 3. ábrán a nem formális tanulási formák felé, a következő jelentős állomást a szakmai munkacsoportok jelentik. A munkacsoport-vezetők az

interjúk során említették, hogy az iskola gyakornoki státuszban lévő tanárai, új kollégái és a KAG-ban gyakorlatukat végző egyetemista hallgatók miatt van leginkább mentori szerepük. Annak ellenére, hogy az új kollégák egy évre mentort választanak a KAG-ban régebb óta tanítók közül, és az egyetemisták mellett is van kijelölt mentor és konzulens, a tapasztalatok azt mutatják, hogy a munkacsoport-vezetők azok, akikhez a mentor után (vagy akikhez akár sokszor a mentorok is) kérdéseikkel és nehézségekkel fordulnak, fordulhatnak. A pedagógusok pályáján tehát a pedagógusképzésből kikerülve az élethosszig tartó tanulásban az irányító szerepet a munkacsoport, a munkacsoport-vezető veszi át. A tanárképzés formális keretei között tanultakat a későbbiekben az adott szaktanár területéhez kapcsolódó szakmai munkacsoportok formálják, és az iskolához kapcsolódó információ áramlásának ez lesz a fő sódra. Kézenfekvő tehát, hogy a munkacsoportokban nyílik leginkább lehetőség arra, hogy megvalósuljon a folytonosság a tanárképzés túlnyomórészt formális tanulási közege és a tanári életpályát végigkísérő folyamatos szakmai tanulás között (legyen az formális, nem formális vagy informális). Soproni (2015) szerint „az a tapasztalat, hogy a kihívások világos körülírása, meghatározása és megosztása segíthet a kiégés és az illúziók elvesztésének elkerülésében, valamennyi kezdő tanár javát szolgálhatja” (p. 426). A szakmai hálózatok informális és formális szinten egyaránt nagyon fontosak, és az együttes kollegiális tanulás, a kollégákkal való együttműködés a nehézségek leküzdését jelentős mértékben segíthetik. A reflektív tanulás előnyeit (lásd Szivák, 2014) kiemelten a munkacsoport tudja támogatni az iskola szervezetén belül olyan lehetőségek megteremtésével, amelyek biztosítják a nyugodt, biztonságos tapasztalatcserét, a kommunikációt a megszerzett ismeretekről, erősítve a tanárok közötti együttműködést.

A kutatás helyszínéül szolgáló gimnáziumban az órarendbe beépített időpontban, a digitális munkarend során is heti egy alkalommal találkoztak a munkacsoportok. Természetesen lehetőség van ennél több informális alkalom szervezésére is például a témanapok szervezése kapcsán. De milyen tudásmegosztási lehetőségekre használható egy munkacsoport értekezlet, és mennyire tudatos a munkacsoport-vezetők törekvése az ilyen alkalmak megteremtésére? A következőkben a munkacsoportok-vezetővel készült interjúk tanulságait összegezzük.

A megkérdezett vezetők mindegyike törekedett a tudásmegosztó alkalmak beépítésére az értekezletek során, azonban többen bevallották, hogy a digitális oktatás időszakában is igaz volt, ami korábban: az adminisztratív teendők, a sürgető



feladatok, döntési helyzetek gyakran elsodorták őket. Mégis, az egész időszakot tekintve beszámolóik alapján átlagosan az értekezletek 10-25%-át tudták tudásmegosztásra fordítani. A 2. táblázat a munkacsoport értekezleteken munkacsoport-vezetők által indított folyamatokat foglalja össze.

---

### **A munkacsoport-vezetők által indított folyamatok:**

---

Munkacsoport-vezető által tartott előadás vagy workshop	A munkacsoport-vezető hoz egy módszert, és bemutatja azt a munkacsoportnak egy interaktív bemutatón keresztül, ahol a munkacsoport tagjai eljátszzák, hogy ők a gyerekek, és így gyakorlatban is kipróbálják a módszer vagy tanítási technika működését a tanár és diák szempontjából egyaránt.
Kiscsoportos feladatok egy adott téma kapcsán	Kiscsoportos megbeszélések és közös megbeszélés: itt a tanárok csoportjai egy adott problémát, megoldandó feladatot kapnak (például „Hogyan, mi alapján értékeled a diákok tevékenységét az óráidon?”). A kérdést kiscsoportokban megvitatják, és az általuk legjobbnak talált módszert megosztják a munkacsoport többi tagjával.
Fókuszcsoportos megbeszélések	Kiscsoportos megbeszélések fókuszcsoportokban (például „Milyen gyakorló feladatok válnak be nálad a nyelvi előkészítő / 9-10-11. évfolyamos / érettségire készülő csoportokban?”)
Szaktanári prezentáció, workshop	A munkacsoport egy tagját felkérlik a munkacsoport-vezetői, hogy tartson egy bemutatót egy módszerről vagy platformról: ez lehetőség szerint interaktív bemutató. Sokszor a tanár saját önfejlesztő tevékenysége során tapasztalt, kipróbált eszköz vagy módszer megosztásáról van szó, de ide tartoznak a hosszabb, informálisabb beszámolók is a külső képzésekről.  Lehet szó egy adott (esetleg tanulási nehézségekkel rendelkező) diákkal kapcsolatos tapasztalatok megosztásáról is:
Esetcentrikus tapasztalatmegosztás	<ul style="list-style-type: none"><li>• milyen módszerek váltak be az adott diáknál,</li><li>• hogyan működik együtt a gyógypedagógussal, esetleg a pszichológussal,</li><li>• milyen szakértői véleménnyel rendelkezik,</li><li>• mi segíti őt a legjobban,</li><li>• mit kell figyelembe venni az értékelésénél, tanulása szervezésénél, esetleg programszervezés során?</li></ul>
Reflexiók körök	Egyéni beszámolók a munkacsoport értekezletei során. A vizsgált időszakban kiemelt szerepet kapott a digitális oktatás során kipróbált módszerekkel kapcsolatos tapasztalatok megosztása. Ide tartozik a tanulói elégedettségmérés feldolgozása.
Hospitálás	Az óralátogatások során látogató lehet szakos, nem szakos kolléga, vezető, gyakorlatát végző hallgató vagy mentor, gyógypedagógus vagy pszichológus, de párban tartott órák is előfordulnak. Ezek az alkalmak a digitális

munkarend során online valósultak meg.

Az információk gyűjtésének, az információ áramlásának elősegítése közös dokumentumok, közös ötletgyűjtő felületek megosztásával:

Információ-megosztó felületek alkalmazása	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vannak közösen használt online platformok (Wordwall, Live-worksheets, Quizlet),</li> <li>• közös „Drive” = „csapatmeghajtó”: a munkacsoport tagjai által megosztott dokumentumok, segédanyagok gyűjtésére,</li> <li>• az értekezleteket előkészítő és támogató megosztott Excel táblázatok, az értekezletekhez tartozó témajavaslatokkal, emlékeztetőkkal.</li> </ul>
Ötletek megosztása	Olyan esemény a munkacsoport értekezleten, amikor a szaktanárok alkalmat kapnak arra, hogy a munkacsoport közös felületén megosztott ötletet, módszert, technikát népszerűsítse, „promotálja” (V3) a munkacsoport tagjainak körében.

---

2. táblázat: A digitális oktatás időszakában online formában megvalósult, tanárok tanulását célzó tevékenységek a vizsgált intézmény munkacsoportjaiban

Keveset foglalkozik azzal a szakirodalom, hogy hogyan támogatja egy adott iskolán belül egy szakmai munkacsoport a tanárokat a fejlődésben. Az online időszakban vált világossá, hogy a munkacsoportoknak milyen fontos szerepe van abban, hogy megerősítsék a tanárokat tanári szerepükben, és abban, hogy nyitottabbak legyenek a kísérletezésre (Huberman, 1989). A tanulás megvalósulása akkor lehetséges, ha a munkacsoport közege támogató, biztonságos, ehhez pedig szükség van arra a kimondatlan szabályra, hogy *„ami ott elhangzik, ott is marad”* (V2).<sup>2</sup> Csak ilyen bizalmi légkörben tudnak a tanárok hatékonyan együtt dolgozni, így tölthetnek be ezek az értekezletek *„mentálhigiénés szerepet”* (V1) is. Volt, aki szerint fontos a munkacsoportot mint közösséget kezelni és ápolni, érdemes egy *„hogyan vagyunk kört”* (V1, V4) tartani akkor is, ha nem mindenkinek van igénye erre. Ebből kiderül, hogy van-e olyan, akivel érdemes külön beszélni, esetleg szüksége van támogatásra. A munkacsoport mint reflektív tér jelenléte a nehézségek megosztásában, a problémák közös leküzdésében fontos szerepet játszott.

A munkacsoport-vezetők kiemelték a munkacsoportok közötti interakciókat (V1, V3). A legtöbb szaktanár több munkacsoport tagja, így a különböző munkacsoportok között van „rejtett” információáramlás, akár új módszerekről, akár a munkacsoport működéséről van szó.

<sup>2</sup> Az interjúk és kérdőívek szöveges adataira való hivatkozáshoz a résztvevők anonimitása érdekében az alábbi rövidítéseket alkalmaztuk: 12 tanári interjú: T1, T2, T3 ... T12; 7 diákokkal készült interjú: D1, D2 ... D7; 4 munkacsoport vezetővel készült interjú: V1-V4.

Az munkacsoport-vezetői interjúk során a munkacsoporton belüli kommunikáció formájára is rákérdeztünk. A digitális munkarendben a kommunikáció legnagyobb része az értekezletek mellett emailben zajlott. Változó arányban használják a Google Drive-ot közös használatú fájlok megosztására. Az e-mailben zajló információáramlást a legtöbb munkacsoportnál kiegészíti egy közösségi oldal vagy Messenger-csoport, ahol saját anyagokat vagy olyan ötleteket, hasznos forrásokat osztanak meg a szaktanárok, amelyeket órára készülés közben találnak.

A vizsgált időszakban, 2020 októberében indultak el az iskolában a munkacsoport-vezetői találkozók (évente 2-4 tervezett alkalommal). Ezek az alkalmak tovább segítik az együttműködést, a szakmai fejlődésről szóló diskurzust és a közös célok kitűzését.

A munkacsoport-vezetőknek feladatuk az iskola belső szabályai szerint évente legalább egy értekezleten hospitálni egy másik munkacsoportnál, hogy egymás módszereit eltanulhassák, de a hospitálás nem csak a munkacsoport-vezetők feladata. Az óralátogatási alkalmak a digitális munkarend időszaka alatt is zavartalanul folytatódtak. Az intézmény belső szabályzatában szerepelnek az alábbi hospitálási alkalmak az iskola tanáraitra vonatkozóan, akik törekszenek is arra, hogy eljussanak egymáshoz:

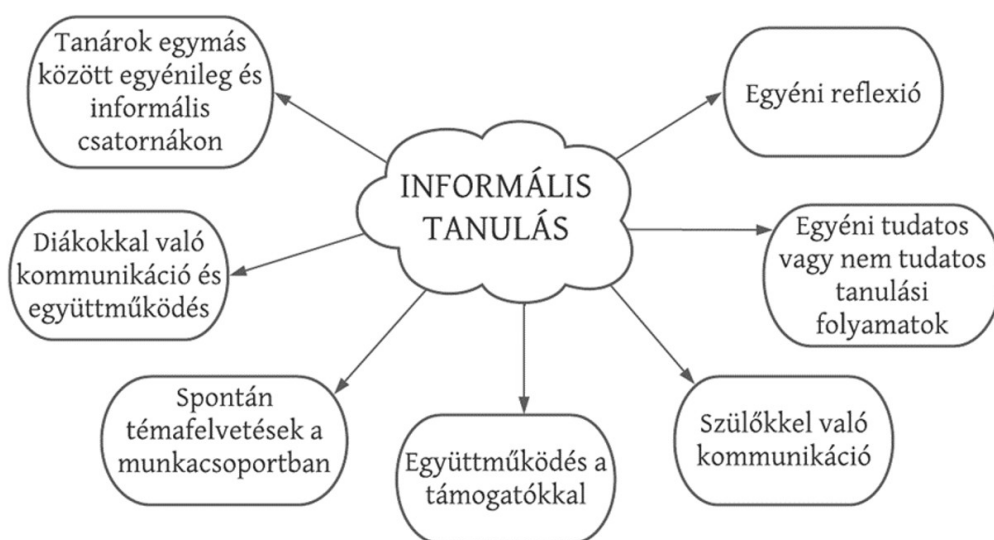
- munkacsoport-vezetők más munkacsoportokhoz
- munkacsoport-vezetők a szaktanárokhoz legalább, de nem kizárólag a saját munkacsoportjukon belül
- szaktanárok egymás óráira
- belső mentorok (tapasztaltabb KAG-os tanárok) és mentoráltak (új kollégák) egymás óráira
- hosszú gyakorlatukat végző hallgatók minél több szaktanárról órájára
- osztályfőnökök az osztályukban tanító tanárok óráira.

Az iskola munkacsoport-vezetői a megvalósult látogatásokat egy mindenki számára elérhető táblázatban vezetik. Az értekezleteken alkalmat biztosítanak az időpontok megbeszélésére, így az órarendek ütközése ellenére a látogatások helyettesítések szervezésével megvalósíthatóak. Az interjúk során felmerült, hogy a hospitálásokhoz és az azokat követő beszélgetésekhez nincs közös szempontrendszer, de több munkacsoport-vezető kifejezetten az alkalmak egyediségét, személyességét emelte ki, mondván, minden óra egyedi, minden csoportba más szempontokkal érdemes bemenni.

## A tanárok informális tanulása a KAG-ban a digitális munkarend időszakában

A 4. ábrában foglaltuk össze a digitális oktatási időszakban alkalmazott informális tanulási formákat, amelyekről a tanárok és a munkacsoport-vezetők a kérdőívekben és interjúk során beszámoltak.

A tanárok az *egyénileg és informális csatornákon* történő tanulás alatt olyan kölcsönös támogatást értettek az online időszak során, amely során a célzott keresésben (például egy adott feladattípus online változata vagy online anyagok adott témakörben, új platformok) kértek és kaptak segítséget, vagy egymással próbálták ki új alkalmazásokat, platformokat. Ez leginkább azokban a munkacsoportokban működött, ahol egyébként a közös csapatmehajtót nem használják. Volt olyan alkalom is, amikor összegyűlt egy tanárokból álló csoport kipróbálni egy online játékot, amelyet témanapon terveztek használni. Egymástól általában Messengeren/Zoomon és más online felületeken tanultak a tanárok.



4. ábra: A tanárok digitális munkarend során megvalósult informális tanulási formái

A *diákokkal való kommunikációt*, mint fő információforrást sokan említették a kérdőívekben. Erről még részletesen írunk. A *munkacsoportok* nem csak a nem formális tanulásnak biztosítanak terepet, de a tanárok válaszai alapján lehetőség van *spontán problémafelvetésre*, a beszélgetések során pedig reflexióra, kölcsönös tapasztalatmegosztásra. Az iskolában a speciális nevelési igényű tanulók viszonylag magas aránya magyarázza, hogy hét támogató (gyógypedagógus, pszicholó-

gus, pedagógiai asszisztens) segíti a tanárok munkáját. A velük való információ-megosztás, akár egyénileg, akár munkacsoport értekezleteken a tanárok számára állandó fejlődési lehetőséget jelent. Az iskola a szülőket is az iskola polgárának tekintti, olyan partnerekként kezeli, akikkel az együttműködés elengedhetetlen egy gyermekközpontú iskolában. Az iskola számos testületében jelen vannak döntéshozóként is (Kürttanács, Együttműködés Fóruma). Az osztályfőnökök a szülőkkel való Osztályszülői Tanácskozásokat (azaz szülői értekezleteket) sokszor interaktív formában, csoportos foglalkozásokkal, reflektív köröket is beépítve szervezik, az iskola működésével kapcsolatos véleményüket meghallgatják és figyelembe veszik.

Fontos információforrásnak tartják a tanárok a diákokat: tanulnak a visszajelzéseikből és javaslataikból, például abból, hogy más tanárok (más munkacsoportokból) milyen módszereket alkalmaznak sikerrel. Ilyen közvetett módon terjedt el számos platform és játék. A tanulók minden egyes tanár munkáját évente két alkalommal értékeli egy online felületen keresztül. A tanárokat hat szempont alapján (például változatos módszereket alkalmaz, mindenki egyéni figyelmet kap tőle) pontozzák 1-től 6-ig, és szöveges értékelést is írhatnak. Az iskolában egységes menete van a mérés előkészítésének, lebonyolításának és feldolgozásának. A tanárok reflexióikat a munkacsoportokon belül és a diákokkal közösen dolgozzák fel.

Az önálló tanulással kapcsolatosan a tanárok egyrészt a saját szaktárgyukkal kapcsolatos tartalmi és szakmódszertani tudás bővítését említették, másrészt kiemelték, hogy sokszor érdekesebb más szaktárgyakat tanítók óráit megfigyelni, velük beszélgetni, mert sokat tudnak kölcsönözni egymástól. Az egyéni reflexiók, tudatos és nem tudatos tanulási folyamatok napi szinten gyűjtött információ csomagok, melyek rendszerezésére az iskola nem formális tanulásra teret adó közösségei és az erre szolgáló idő biztosítása véleményünk szerint elengedhetetlenül fontosak.

*A diákok szerepe a tanárok fejlődésében a digitális munkarend időszakában*

*„Bármilyen elmélettel is érkezünk, bármilyen szakmailag megalapozott tudományos háttérrel, amit a gyerekek nem fogadnak el, az nem lesz használható. Amit nem velük közösen, az ő beleegyezésükkel alakítunk ki, az nem fog működni” (T8).* Így vélekedik az iskola egyik tanára; de az interjúk és a kérdőívek szöveges válaszai alapján biztosan állíthatjuk, hogy nincs egyedül.

Fókuszcsoportos interjúban beszélgettünk azokkal a diákokkal (4 fő), akik elindították a Discord felületén azt a Kürt Karantén nevű szervert, ahova szinte a teljes iskola becsatlakozott egy hétvége alatt (jelenleg 518 felhasználója van). Az iskola discordos változata termekkel, audio- és szöveges csatornákkal, az osztályok számára közös terekkel várta az iskolapolgárokat. Saját bevallásuk szerint maguk is meglepődtek azon, hogy mennyien csatlakoztak, és hogy alig egy-két nap leforgása alatt gyűltek össze tanárok és diákok a szerveren. Nemcsak ebben az interjúban, hanem a kérdőívekre adott válaszokban is kiemelték a diákok a tanárok gyors alkalmazkodását. A könnyen használható, intuitív felületet a kezdő felhasználók is percek alatt használatba vehették. A rendszer működtetését, karbantartását, az új csatlakozók számára a segítségnyújtást önként és örömmel vállalták a diákok. Az első hetekben egész nap elérhető volt két-három diák azok számára, akiknek a Discord kezelésével kapcsolatban segítségre volt szüksége. A legtöbb tanár lelkesen csatlakozott, de Kálmánhoz (2019) hasonlóan mi is megfigyelhettük, hogy a fejlődési folyamatok interakcióba kerültek az új kihívásnak való megfelelésre törekvés során, és más-más cselekvési utakat eredményeztek. A tapasztaltabb tanárok megfontoltabban cselekedtek, inkább kivártak, próbálták a pedagógiai megfontolásokat is figyelembe venni. Például ők gondolkodtak el először azon, hogy bölcs döntés-e a gyerekek által játékok során használt platformot elfogadni mint oktatási felületet, vagy célszerűbb-e független platformot választani. Ebben a kérdésben az időszak végére sem született döntés.

A diákok digitális munkarendhez kapcsolódó kérdőívre adott válaszait nem csak ehhez a kutatáshoz használtuk fel. A diákok válaszai nehézségeikkel, javaslataikkal kapcsolatban a teljes munkaközösség számára elérhetőek voltak. Megfigyelhető a vizsgált időszakban, hogy hogyan változott a digitális munkarend; természetesen nem csak a diákok véleménye alapján, de azokat is figyelembe véve. A felmerülő nehézségek, javaslatok felmerülő témaköreinek változását gyűjtöttük össze a 3. táblázatban. A félkövérrel kiemelt témakörök mind a négy időszakban felmerültek.

A 2020/21-es tanév digitális munkarendje során vezette be az iskola a hiányzások szigorú vezetését, ami a tanulói jelenlét növekedését eredményezte. A szaktanárok azonban a 2019/20-as tanév során is törekedtek arra, hogy, ha más-hogy nem megy, egyénileg minden egyes diákot elérjenek. A hiányzások vezeté-

sének igénye visszajelzésként szerepelt a tanárok és a tanulók kérdőíveinek válaszaiban egyaránt.

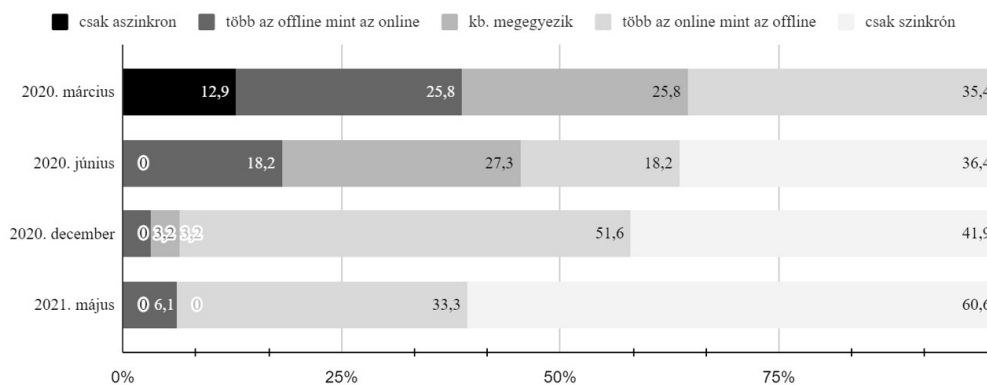
A 2020 márciusában tapasztalt nehézségeket főként a tanárok és a diákok tapasztalatlansága okozta: ehhez kapcsolódik a leggyakrabban említett *túl sok feladat*. A tanárok ezt észlelték, elhangzott egy interjúban is, hogy „*a kooperációra építsünk, arra, amit a gyerekek tudnak – reagáljunk a változásokra, alkalmazkodjunk a csoportokhoz*” (T7). A márciusi időszakban nagyobb arányban voltak aszinkron órák, és a tanulók szerint a tanárok nem jól mérték fel, hogy önállóan mennyi időt vesz igénybe a küldött feladatok teljesítése. Ez a probléma, ahogy a technikai nehézségek is, az adott tanév végére, majd 2021 tavaszára határozottan csökkentek.

A négy vizsgált időszak:	2020. március (N=195)	2020. június (N=33)	2020. december (N=95)	2021. május (N=107)
A diákok nehézségei	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. túl sok feladat (22%)</li> <li>2. technikai nehézség (19%)</li> <li>3. semmi (15%)</li> <li>4. diákok tapasztalatlansága (11%)</li> <li>5. tanárok tapasztalatlansága (9%)</li> <li>6. időbeosztás (7%)</li> <li>7. kapcsolatok (6%)</li> <li>8. motiváció hiánya (5%)</li> <li>9. egyéb (6%)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. semmi (21%)</li> <li>2. motiváció hiánya (21%)</li> <li>3. kapcsolatok (20%)</li> <li>4. túl sok feladat (14%)</li> <li>5. struktúra (14%)</li> <li>6. technikai nehézség (10%)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. technikai nehézség (23%)</li> <li>2. semmi (21%)</li> <li>3. motiváció hiánya, órára figyelés nehézsége (14%)</li> <li>4. túl sok feladat (11%)</li> <li>5. struktúra (8%)</li> <li>6. időbeosztás (6%)</li> <li>7. kapcsolatok (5%)</li> <li>8. egyéb (például hiányzók) (11%)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. motiváció hiánya, órára figyelés nehézsége (28%)</li> <li>2. technikai nehézség (18%)</li> <li>3. időbeosztás (14%)</li> <li>4. semmi (11%)</li> <li>5. túl sok feladat (8%)</li> <li>6. kapcsolatok (4%)</li> <li>7. struktúra (1%)</li> <li>8. egyéb (például hiányzók) (16%)</li> </ol>
A diákok javaslatai	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. semmi – minden jó (42%)</li> <li>2. kevesebb feladat legyen (15%)</li> <li>3. platform (preferencia, vagy egységesség) (15%)</li> <li>4. több szinkrón óra (7%)</li> <li>5. több anyag, ellenőrzés (4%)</li> <li>6. idő (órarenddel kapcsolatos megjegyzések) (3%)</li> <li>7. tanárok felkészültsége (3%)</li> <li>8. egyéb (11%)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. semmi – minden jó (50%)</li> <li>2. kevesebb feladat legyen (13%)</li> <li>3. platform (preferencia, vagy egységesség) (13%)</li> <li>4. többet lehessen mozogni, kevesebb gép előtt ülés (7%)</li> <li>5. kamera (legyen vagy ne) (7%)</li> <li>6. hiányzásokat vezessék (7%)</li> <li>7. több idő a feladatokra (3%)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. semmi – minden jó (40%)</li> <li>2. legyen több aszinkron (13%)</li> <li>3. platform (preferencia, vagy egységesség) (13%)</li> <li>4. hiányzásokat vezessék (8%)</li> <li>5. kamera (legyen vagy ne) (3%)</li> <li>6. egyéb (több módszer, több kahoot, rövidebb napok) (16%)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. semmi – minden jó (60%)</li> <li>2. órákkal kapcsolatos: lazább, komolyabb (13%)</li> <li>3. platform (preferencia) (7%)</li> <li>4. kevesebb szinkrón (5%)</li> <li>5. hiányzásokat vezessék (3%)</li> <li>6. információk hatékonyabb kommunikálása (3%)</li> <li>7. egyéb (több módszer, több kahoot, rövidebb napok) (11%)</li> </ol>

3. táblázat: A diákok szöveges válaszai a nehézségekről, a javaslatokról és az észlelt változásokról a négy vizsgált időszakban



Az 5. ábra a négy vizsgált időszakra vonatkozóan a szinkrón (online) és aszinkron (offline) órák arányát mutatja. A tanulói igényekre reagálva és azokhoz igazodva a tanárok egyre több szinkrón órát tartottak és csökkentették az önállóan megoldandó feladatok mennyiségét. A 2020/21-es tanév tanulói kérdőíveiben a leggyakrabban előforduló melléknevek az órák jellemzésére a „gördülékeny(ebb)” (19 elem) és a „komolyabb” (9 elem). A tanárok többsége tehát kialakított egy *működőképes gyakorlatot*, Maynard és Furlong (1995) terminusával élve.



5. ábra: Szinkrón-aszinkron órák aránya 2020 márciusától 2021 májusáig a négy vizsgált időszakban a tanári kérdőívek alapján

A 3. táblázat minden oszlopában megjelenő „struktúra” alatt a tanítás szervezésére vonatkozó nehézségeket értjük: itt olyan példákat említettek a diákok, mint a túl sok platform használata, annak nyomon követése, hogy a tanárok mikor, hol tartanak órát vagy milyen platformon küldenek feladatokat. Reagálva a platformok csökkentésére vonatkozó tanulói igényekre, a 2020/2021-es tanévben az iskola olyan órarendeket küldött ki, amelyekben a szinkrón órákhoz két platform (Zoom, Discord) közül jelölték meg a tanárok az óra helyét, és az iskola a digitális munkarend előtt is bevezetett Google Classroom előnyben részesítését javasolta. Az egységességre való törekvés és a személyre szabott figyelem, egyéni, speciális helyzetek kezelésének fontossága állandó mérlegelést igényel: például a nem látó, vagy autista diákok egy részének gondot okoz a Discord használata.

Megfigyelhető, hogy mindkét tanév végére csökkent a diákok motivációs szintje, illetve hogy hullámnzó mértékben, de megjelennek a nehézségek között a kapcsolatok hiányából fakadó elmagányosodás és a technikai problémák is.

## A kutatás eredményei és gyakorlati implikációi

Tanulmányunkban összegeztük a KAG pedagógusainak digitális munkarend során megvalósult tanulási folyamatait a formális-informális tanulás kontinuumán. Az iskola működését a folyamatos alkalmazkodás jellemezte. A szakmai fejlődésre való szándék, nyitottság jele, hogy a tanárok az önálló tanulást jelölték meg leggyakrabban fejlődésük alappilléreként (lásd 5. ábra). Az önálló tanuláson túl a legfontosabb információforrásnak a diákokat, a kollégákkal folytatott egyéni kommunikációt és a munkacsoportokat tartják. Résztvevőként megalapozottnak látjuk azt a kijelentést, hogy a tanárok pozitív, fejlődésorientált attitűdjének fenntartását minden szempontból támogatja az iskolai közeg. A megfigyelt tanulási szakaszokat az 1. ábrán szemléltettük. A kérdőívek közül az utolsó, 4. kérdőív válaszaiban merült fel, hogy külső szakértők segítségét is szívesen kérnék a tanárok.

A formális képzéseknek minimális szerepe volt (lásd 2. ábra). A nem formális tanári tanulás támogatásához azonban a gimnázium olyan komplex rendszert működtet, amely az önálló tanuláshoz olyan módon ad teret, hogy a nem formális csatornákon keresztül támogatja a tanulás strukturálását, és segíti az informális tanulás során gyűjtött tapasztalatok feldolgozását. A generációk igényeinek változása, az új technológiák bevezetése során a tanárok alkalmazkodását jelentős mértékben befolyásolja, hogy képesek-e saját maguk kontrollálni a tanulási folyamatokat. Ahogy korábban említettük, az informális tanulás azonnal alkalmazható tudást ad, de annak érdekében, hogy egy adott változtatás illeszkedjen a tudás teljes rendszeréhez, és a kívánt változásokhoz vezessen, érdemes akár nem formális keretek közé helyezni a reflexiós lehetőségeket, hogy teret kapjon a reflektív tapasztalatcsere. Tanulság lehet a pedagógusképzés számára, hogy célszerű nagyobb hangsúlyt fektetni a mentorok, a vezetőtanárok és a kevésbé tapasztalt pedagógusok együttműködésére (lásd Falus, 2002).

Az informális tanulásban nagy szerepet kapott a diákokkal való együttműködés és az igényeikhez való alkalmazkodás. A digitális munkarend speciális helyzet volt, a diákok bevonása a helyzet kezelésébe gyors és hatékony megoldást jelentett. Ez azonban nem az egyetlen új szituáció, amelyhez a tanároknak alkalmazkodniuk kell. A generációk igényeinek változása tanulásmódszertan szempontjából napi szinten kihívást jelent a tanárok számára. Míg a digitális munkarend során egyértelmű volt, hogy a diákok bevonásának nagy jelentősége lehet, a szokásos jelenléti oktatási helyzetben is érdemes fenntartani a nyitottságot a diákok igényei felé.

Kutatásunk során arra a következtetésre jutottunk, hogy a tanárok a diákokkal, hozzájuk közel álló kollégákkal, komfortos közegben tanulnak szívesen, és csak ezek után nyitottak a formalizáltabb, szakértői input befogadására és ez alapján árnyaltabb, strukturáltabb tudás elsajátítására. Mivel rendkívül fontos a pedagógusok fejlődése szempontjából a változatos tanulási lehetőségek kiaknázása (lásd Rapos et al., 2020), érdemes a továbbképzések tervezéskor a fejlődési folyamatot figyelembe venni, és a már meglévő tudásbázis felmérése után szakértői jellegű tudás átadására törekedni. Figyelmet érdemel, és további kutatások témája lehet az is, hogy milyen módon lehet a diákoktól visszajelzést, információt kérni és ezek figyelembevételével hatékonyabb kooperációra törekedni.

## Irodalom

- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(1), 463–482.  
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Coombs, P. H. (1976). Nonformal education: myths, realities and opportunities. *Comparative Education Review*, (20)3, 281–293. <https://doi.org/10.1086/445902>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, (26)2, 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség, pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21–28.
- Falus, I. (2002). A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 12(6–7), 76–80.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Oxford, OH: Learning Forward.
- Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning* 21(4), 276–298.  
<https://doi.org/10.1108/13665620910954193>
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teacher's College Record* 91(1), 31–57. <https://doi.org/10.1177/016146818909100107>
- Jenei, G. & Sváb, Á. (2021). Tanárok gyerekcipőben? Középiszkolai tanárok informális és tapasztalati tanulása a digitális munkarendben. In Molnár, Gy. & Budai, A. (Eds.), *Oktatás – Informatika – Pedagógia 2021* (pp. 91–118). Debreceni Egyetem Nevelés és Művelődéstudományi Intézet.
- Kálmán, O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 6(1), 74–97.

- <https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.6>
- Kimmel, M. (2006). A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés: Pedagógusképzők és továbbképzők folyóirata* 4(3–4), 35–49.
- Kolb, S. M. (2012). Grounded Theory and the Constant Comparative Method: Valid Research Strategies for Educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)* 3(1), 83–86.
- Kopp, E. (2020). A pedagógusok szakmai fejlődése és tanulása az oktatási rendszer idején. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 7(1), 62–82.  
<https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.4>
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150.  
<https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Lénárd, S. (2016). Az eredményes iskolavezetés és tanulás a szervezetben. In Vámos Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 168–190). ELTE Eötvös Kiadó.  
[https://www.eltereader.hu/media/2017/05/Vamos\\_Agnes\\_Tanulo\\_pedagogusok\\_READER.pdf](https://www.eltereader.hu/media/2017/05/Vamos_Agnes_Tanulo_pedagogusok_READER.pdf)
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 141–156.  
<https://doi.org/10.1108/13665620610654577>
- Maynard, T. & Furlong, J. (1995). Learning to teach and models of mentoring. In Kerry, T. & Shekton Mayes, A. (Eds.), *Issues In Mentoring* (pp. 10–24). Routledge.
- Rapos N. (2016). A tanulás értelmezései a személyes szakmai életúton. In Vámos Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 79–102). ELTE Eötvös Kiadó.  
[https://www.eltereader.hu/media/2017/05/Vamos\\_Agnes\\_Tanulo\\_pedagogusok\\_READER.pdf](https://www.eltereader.hu/media/2017/05/Vamos_Agnes_Tanulo_pedagogusok_READER.pdf)
- Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K. & Tókos K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány* (1), 28–45. <https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2>
- Rogers, A. (2014). *The base of the iceberg. Informal learning and its impact on formal and non-formal learning*. Verlag Barbara Budrich.  
<https://doi.org/10.3224/84740632>
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó.

Soproni, Zs. (2015). Az informális tanulás és mozgatórugói angolt tanító tanárok fejlődéstörténetében. In Torgyik, J. (Ed.), *Százarcú pedagógia* (pp. 421–427). International Research Institute.

<http://www.irisro.org/pedagogia2015januar/74SoproniZsuzsa.pdf>

Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó.

[http://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-_READER.pdf)

Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó.

### **A case study on a secondary school teachers' learning processes considering the formal-informal continuum**

The period of digital education introduced in the 2019/2020 and 2020/2021 academic years has brought about drastic changes in the teaching and learning processes in secondary education, which also applies to the way teachers learned. This case study was based on 4 questionnaire surveys conducted in Kürt Foundation Secondary School in Budapest. Subsequent interviews with students and teachers were used to interpret the results from the questionnaire surveys. The study aimed to discover the characteristics of the formal and informal learning processes of teachers in this period. Results show that apart from individual learning, what teachers believed contributed most to their learning was consultations with students and communication among colleagues and within their professional departments. A major element of teachers' positive attitude directed towards development was the supportive professional-pedagogical operation of their departments and a school atmosphere that supported their professional development. Regarding informal learning, what contributed most to a quick and efficient solution to adapt to the new situation was cooperation with students and adapting to their needs. During the period of digital education, the priority of cooperation with students in finding and applying teaching methodologies that work for them became more obvious than ever.

*Keywords: formal education, informal education, digital education, professional development, teacher training*

## Mellékletek

### 1. számú melléklet

#### 1 Tanári kérdőívek kérdései

##### ***Ismétlődő kérdések a négy vizsgált időszakban:***

- 1) Milyen eszközöket alkalmazol az OTP (Otthoni Tanulás Projekt)<sup>3</sup> során? Kérlek, jelöld meg az összeset! (Az űrlap a leggyakoribb alkalmazások felsorolását, és „egyéb” kategóriát tartalmazott.)
- 2) Mennyire érzed magad magabiztosnak ezen eszközök használatában?
- 3) Milyen nehézségeket tapasztaltál az OTP során?
- 4) Miben változtatnál a Kürtös OTP-vel kapcsolatban?
- 5) Tudsz haladni a normál menetben? Szeretnél valamit hozzáfűzni ehhez?
- 6) Milyen arányban tartod az élő (szinkrón) és offline (aszinkron) órákat?
- 7) Mennyire aktívan vesznek részt a diákok egy online órán? (Ha tartasz ilyet.)
- 8) Mit gondolsz, mennyire érzik a diákok követhetőnek az online órákat? (Ha tartasz ilyet.)
- 9) Az eddigiekhez képest több vagy kevesebb időt töltesz a felkészüléssel?
- 10) A diákjaid hány százalékával tudtad felvenni a kapcsolatot?
- 11) Az online óráidon átlagosan a diákok hány százaléka van jelen?
- 12) Szerinted a diákjaid több vagy kevesebb időt töltenek most az óráiddal kapcsolatos tanulással/felkészüléssel?

##### ***Kérdések csak a 3. kérdőívben (2020. december):***

- 13) Az online tanítás szempontjából módszertanilag mennyit fejlődöttél a 2020 tavaszi időszakhoz képest?
- 14) Mennyire tudsz azonosulni azzal a döntéssel, hogy a részvétel az online órákon kötelező és vezetjük a hiányzásokat?

##### ***Kérdések csak a 4. kérdőívben (2021. május):***

- 15) Az online tanítás szempontjából módszertanilag mennyit fejlődöttél 2020 novemberéhez képest? Változtattál valamit ősz óta?
- 16) Mennyire tudsz azonosulni azzal a döntéssel, hogy a részvétel az online órákon kötelező, és vezetjük a hiányzásokat?

<sup>3</sup> Az iskolában a digitális munkarend a humorosnak szánt elnevezésű Otthoni Tanulás Projekt (azaz OTP) keretein belül valósult meg.

## 2 Tanulói kérdőívek kérdései (mind a négy időszakban)

- 1) Milyen eszközöket használsz az OTP (Otthoni Tanulás Projekt) során? Kérlek, jelöld meg az összeset! (Az űrlap a leggyakoribb alkalmazások felsorolását, és „egyéb” kategóriát tartalmazott.)
- 2) Mennyire érzed magad magabiztosnak ezen eszközök használatában?
- 3) Milyen nehézségeket tapasztaltál az OTP során?
- 4) Miben változtatnál a Kürtös OTP-vel kapcsolatban?
- 5) Mennyire tudsz részt venni az órák időpontjában?
- 6) Milyennek érzed a tanulással kapcsolatos terhelést?
- 7) Mennyire aktívan veszel részt egy online órán?
- 8) Mennyire érzed követhetőnek az ilyen órákat?
- 9) Milyen az élő és offline órák aránya?
- 10) Az eddigiekhez képest több vagy kevesebb időt töltesz tanulással?
- 11) Az online óráid hány százalékán vagy jelen?

## 3 Tanári interjú fő kérdései

- 1) Milyen lépéseket tettél meg, hogy alkalmazkodj az új oktatási renchez?
- 2) Milyen újdonságokat tanultál?
  - i) Hogyan tanultad meg az új alkalmazások, online felületek használatát? Mi alapján döntötted el, hogy mit fogsz megtanulni? Mennyi időt vett igénybe az új „eszköz” használatának az elsajátítása?
  - ii) Min kellett változtatnod a korábbi gyakorlatodhoz képest? (felkészülés, óravezetés, értékelés)
  - iii) Diákjaid miben fejlődtek, és mi okozott számukra nehézséget?
- 3) Tanárként milyen módszereket, feladattípusokat tudunk beépíteni hosszú távon a gyakorlatunkba az online időszak alatt alkalmazottak közül?

## 4 Tanulói fókuszcsoportos interjú kérdései

- 1) Meséljétek el, hogy hogyan jött létre a virtuális iskola, azaz a Kürt Karantén a Discordon.
- 2) Hogyan zajlott a bevezetés folyamata?
- 3) Milyen nehézségeitek, megoldásaitok voltak?
- 4) Mit szeretnétek jövőre is továbbvinni, ha az oktatás a normál munkarend szerint folytatódik?

## 5 Tanulói egyéni interjú fő kérdései

- 1) Hogy éreztél magad, amikor megtudtad, hogy elkezdődik az online tanítás?
- 2) Volt-e olyan alkalmazás, aminek a használatát most tanultad meg?
- 3) Inkább online vagy offline óráid voltak?
- 4) Volt-e olyan órátípus, módszer, ami szerinted kifejezetten jól bevált, vagy nagyon tetszett? Volt-e olyan óra, ami nem működött valami miatt? (Tanárok nevét ne említsd.)
- 5) Kértek-e, és ha igen, hogyan kértek a tanárok visszajelzést?
- 6) Kértél-e, és kaptál-e segítséget, amikor szükséged volt rá?
- 7) Mennyit kellett készülnöd az órákra? Hogyan osztottad be az időd?
- 8) Ha ősztől normál rendben menne a tanítás, mit vinnél tovább? Ha maradna a digitális oktatás, akkor hogyan kellene folytatnunk?

## 6 Munkacsoport-vezetői interjú fő kérdései

- 1) A ti munkacsoport értekezleteiteken mire helyezitek a fő hangsúlyt? Milyen témák merülnek fel?
- 2) Milyen módon zajlik nálatok a tudásmegosztás? Vannak-e (milyen gyakorisággal, milyen munkamódszerrel) tudásmegosztó alkalmak, vagy spontán alakul? Milyen jellegű tartalmakat tudtok megosztani?
- 3) A munkacsoportból tudjátok-e, hogy ki hogyan tanul? Járnak-e nálatok külső továbbképzésekre? Mire van leginkább igény?
- 4) Van-e mentálhigiénés szerepe szerintetek a munkacsoport értekezleteknek? Milyen közösségformáló gyakorlataitok vannak? Hogyan, miben tudjátok támogatni egymást?
- 5) Van-e mentorálási helyzet egymás között vagy ELTE-s hallgatókkal való munka során? Ezzel kapcsolatban van-e jó gyakorlatotok? Honnan merítitek az ötleteiteket?
- 6) Hogyan dolgozzátok fel a tanárértékelés eredményeit?
- 7) Milyen diákoktól jött visszajelzést, ötletet sikerült esetleg hasznosítanotok valamilyen formában? Milyen szerepet játszik a gyerekekkel való kommunikációtok a fejlődésben?
- 8) Hogyan zajlik a munkacsoport tagjai között az értekezleteken kívüli kapcsolattartás? Van-e messenger csoportotok? Emailben kommunikáltok-e? Van-e bejáratott közös platform a tudásmegosztáshoz?



## 2. számú melléklet

### Az adatok elemzése során kialakult fő kategóriák kódolása

#### 1. Tanárok tanulási formái

1.1 Formális	F
1.2 Formális kötelező	FK
1.3 Nem formális	NF

#### 2. Tanárok tanulásának helyszíne

2.1 Iskolán belül személyesen	IB
2.2 Iskolán kívül személyesen	IK
2.3 Online tanulás/tanítás	OT

#### 3. Tanári tanuláshoz kapcsolódó emberi kapcsolatok / interakciók

3.1 Egyénileg / Önállóan tanult	T.E	
3.2 Kollégák – iskolán belül	T.K	
		3.2.1 Kollégákkal egyéni konzultáció
		3.2.2 Kollégákkal munkacsoporton értekez- leten
		3.2.3 Kollégákkal pedagógiai műhely
		3.2.4 Kollégákkal külső továbbképzésen
3.3 Kollégák – iskolán kívül (szakmai csoportok)	T.KK	
3.4 Külső szakértő: továbbképzés	T.KSZ	
3.5 Diákok	T.D	
		3.5.1 Informális, órán kívüli egyéni
		3.5.2 Informális, órán belüli csoportos
		3.5.3 Szervezett megbeszélés diákokkal
3.6 Szülők	T.SZ	

#### 4. Tanári tanulás: tartalom szempontjából

4.1 Online platformok használata	P	
		4.1.1 Találkozók/órák lebonyolításához
		4.1.2 Közös munkához (megosztott felületek)
		4.1.3 Értékeléshez
		4.1.4 Visszajelzéshez
		4.1.5 Információ megosztásához
		4.1.6 Prezentációk készítéséhez
4.2 Szakmódszertani változtatások	M	
		4.2.1 Felkészülés ideje, módja
		4.2.2 Óravezetéshez kapcsolódó változtatás
		4.2.3 Bevált módszerek, eszközök
		4.2.4 Elvetett módszerek, stratégiák

#### 5. Pozitív és negatív attitűdök, megküzdési stratégiák a tanárok esetében

5.1 Érzések az első 2-3 hétben	AT.1
5.2 Új alkalmazások tanulási ideje	AT.2
5.3 Online platformokhoz kapcsolódó	AT.3

#### 5. Pozitív és negatív attitűdök, megküzdési stratégiák a diákok esetében

5.1 Érzések az első 2-3 hétben	AD.1
5.2 Új alkalmazások tanulási ideje	AD.2
5.3 Online platformokhoz kapcsolódóan	AD.3

dóan

5.4 Online platformokhoz kapcsoló-

dóan

AT.4

5.4 Online platformokhoz kapcsolódóan

AD.4

5.5 A digitális oktatás időszaka alatt

5.5 A digitális oktatás időszaka alatt megta-

megtapasztalt érzések

AT.5

pasztalt érzések

AD.5

---

# Egészséggel kapcsolatos attitűdök a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói körében

Kovács Karolina Eszter<sup>1</sup> – Nagy Klaudia Rebeka<sup>2</sup>

<sup>1</sup>a Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Karának, egyetemi tanársegédje  
karolina92.kovacs@gmail.com

<sup>2</sup>Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Karának hallgatója  
nagyklaudiarebeka@gmail.com

---

*A felsőoktatási hallgatók egészségmagatartásának és -tudatosságának vizsgálata napjaink egyik kiemelkedő területévé vált, azonban a kutatók kevés esetben fektetnek hangsúlyt a tanár szakos hallgatók sajátosságaira, jóllehet későbbi tanárként betöltött mintaadó szerepük vitathatatlan. A kutatás célja a Debreceni Egyetem osztatlan tanárképzésében tanuló hallgatók (N=108) egészségtudatossággal kapcsolatos attitűdjeinek, valamint tanulmányi eredményességének vizsgálata. Az eredmények alapján a hallgatók egészségmagatartása jobb az Európai lakossági egészségfelmérés (ELEF) kutatási adataival összevetve. Jelentős nemek szerinti különbségek csak egyes komponensekben mutatkoztak. A sportolás hatása önmagában jelentősen pozitív, ez azonban eltűnik az egészségtudatossági és tanulmányi komponensek bevonásával. Eredményeink betekintést, helyzetképet adnak a tanár szakos hallgatók egészségtudatossági eredményességéről, a trendek pontos feltárása azonban további kutatásokat igényel, különösen az aktuális járványügyi helyzet okán.*

*Kulcsszavak: egészségtudatosság, sport, tanulmányi eredményesség, tanárképzés*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.2.02

## Bevezetés

Az egészségtudatossággal kapcsolatos kutatások szerepe kiemelt jelentőségű mind a nemzetközi és a hazai viszonylatban is egyre nagyobb arányban megjelenő egészségkárosító magatartásformák, mind az egyetemi oktatásra jellemző magas elvárások kapcsán.

Alapvetően az egészség egy olyan egyensúlyi állapot, amely időben változik, s különböző fokozatú átmenetekben jelenhet meg a veszélyeztetettség és a betegség állapotainak irányában (Kovács & Szigeti, 2017). Az egészségi állapot egy szubjektív érzet (az egészségérzet és -tudat, valamint betegségérzet és -tudat), amely meghatározza az életvitelt, valamint az ezzel kapcsolatos terveket és magatartást (Kovács, 2020). Az egészségmagatartás pedig egy komplex magatartásmintázat, komponenseinek értelmezéséről az elméletalkotók eltérően gondolkodnak. A

megalkotott koncepciók alapján az egyik legelfogadottabb nézet az a definíció, amely szerint az egészségmagatartás „azoknak a viselkedéselemeknek és attitűdöknek az összességéként fogható fel, amelyek az egyén egészségének megóvásában, megromlásában vagy visszaállításában szerepet játszanak, függetlenül attól, hogy ezek a viselkedéselemek tudatosan az egészségre irányulnak-e” (Tényi & Sümegi, 1997 idézi Kovács & Szigeti 2017, p. 17). Ez egy folyamatosan változó magatartáskollekció, amelynek alapja az élethosszig tartó szocializáció. A család, a kortárs csoportok, az iskola, valamint a munkahely egyaránt meghatározó szerepet játszanak alakulásában (Németh, 2007). Az egészségmagatartás protektív és preventív magatartásformákat egyaránt magába foglal, ugyanakkor az azt veszélyeztető viselkedéselemek (például a helytelen táplálkozás, a fizikai aktivitás hiánya és az olyan rizikómagatartás, mint a dohányzás, az alkohol- és kábítószer-fogyasztás vagy a korai szexuális élet) is a komponensek közé sorolható. Kiemelt fontosságú leszögezni, hogy az említett aspektusok rendszerben szemlélendők, külön-külön nem célszerű őket értelmezni (Kovács & Szigeti, 2017; Kovács, 2020).

Az egészségtudatosság kérdésének vizsgálata a tanárok és a tanárjelöltek körében is kiemelt jelentőségű. A hatékony munkavégzés (valamint a tanulmányok eredményessége) szempontjából az egészség és az egészségre való törekvés is alapvető faktorként detektálhatóak. A tanári pálya sajátosságaiból fakadóan azonban a szakmai tevékenység nem korlátozódik a tanulók akadémiai tudásának gyarapítására, hiszen egyéb, nem tanulmányi jellegű eredményességi kompetenciaelemek fejlesztése is a tanárok oktatási-nevelési tevékenységéhez sorolandó (Yager, 2011; Pusztai & Kovács, 2015; Masa et al., 2021), amely területek érintik az egészségnevelés témakörét is. Az egészségtudatos magatartás mint nem tanulmányi jellegű eredményesség igen sokrétű, számos komponensből tevődik össze: nem csupán a protektív és preventív magatartásformákból áll, hanem az azt veszélyeztető viselkedéselemek kerülését is. Fontos, hogy ezen aspektusok is rendszerben szemlélendők (Huszka & Lukács, 2014; Kovács & Szigeti, 2017). Az egészségre és egészségtudatosságra ható faktorok egy része intraperszonális (például kiegyensúlyozott érzelmi élet, sportolás, adaptív megküzdés), ugyanakkor beszélhetünk interperszonális faktorokról (társadalmi és kulturális tényezők), amelyek tartalmazzák az anyagi javakat és szociális körülményeket, a szocioökonómiai státuszt, amely szintén befolyásolja majd az egyén táplálkozását, szabadidős tevékenységeit is.

Az egészségtudatosság vizsgálata ugyanakkor az egyetemisták körében is meghatározó, mivel jelentősen befolyásolja a tanulmányi eredményességet és a munkateljesítményt egyaránt (Pusztai et al., 2018; Szigeti & Kovács, 2021). A tanári képzésben részt vevő hallgatók és a gyakorló pedagógusok szerepe a fiatalok egészsége és jólléte szempontjából egyaránt megkérdőjelezhetetlen. A pedagógusok mint szignifikáns iskolai aktorok a gyermekek és fiatalok szocializációjában, valamint viselkedésük és egészségmagatartásuk alakításában is kiemelkedő szerepet töltenek be, referenciaszemélyként szolgálnak, így a pedagógusfókuszú kutatások társadalmi és nevelési szempontok mentén is hangsúlyosak (Meleg, 2005; Masa et al., 2021). Az előzőek alapján fontos annak feltárása, hogy a tanári képzésben részt vevők egészségmagatartását mi jellemzi, hiszen az mintaként szolgál majd a tanulók számára is. Jelen kutatásunk célja az egészségtudatosság, illetve az arra ható faktorok vizsgálata a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói körében.

### **Az egészségtudatosságról általában**

„Az egészségmagatartást azoknak a viselkedéselemeknek és attitűdöknek az összességeként jellemezhetjük, amelyek szerepet játszhatnak az egyén egészségének megőrzésében, megromlásában vagy helyreállításában, függetlenül attól, hogy ezek a viselkedéselemek tudatosan az egészségre irányulnak vagy sem” (Nagy & Kovács, 2017, p. 2). Az előzőekben már említett egészségkárosító magatartásformák vizsgálata során fontos figyelembe venni azt a tényt, hogy a faktorok nem önállóan jelennek meg, hanem azok egy komplex hálózat elemeiként kapcsolódnak össze. Kopp és munkatársai egy 1999-es kutatásukban rávilágítottak arra, hogy a serdülőkorú és fiatal felnőttek egészségkárosítási magatartásai sokkal könnyebben alakulnak ki. Az egészségkárosító magatartásformák közé sorolhatók az alkoholfogyasztás, a dohányzás, a különböző tudatmódosítószeres használata, valamint a mozgásszegény életmód és a kóros táplálkozási szokások is (Margitics, 2005).

A felsőoktatási képzéshez kapcsolódóan – ahogyan a korábbiakban már utaltunk rá – az egészségtudatosságra irányuló vizsgálatok szerepe jelentős az egészségkárosító magatartásformák egyre gyakoribb megjelenése, továbbá az egyetemi képzésekre jellemző magas elvárások miatt is. A felsőoktatási évek alatt a fizikai inaktivitás és az egészségkárosító magatartásformák prevalenciájának növekedése tapasztalható, ami szaktól függetlenül jelenik meg, s aminek befolyásolására és a

végleges attitűdök kialakítására a felsőoktatási intézmény is hatással van a mintaadó és az értékteremtő funkciója révén (Kovács, 2015; Pusztai & Szigeti, 2021). Korábbi kutatások már kitértek a Debreceni Egyetem hallgatói egészségmagatartásának általános, nem képzésspecifikus vizsgálatára. Az eredményekből jól látható, hogy a hallgató neme és az apa iskolai végzettsége szignifikánsan befolyásolja az egészségmagatartást. A szubjektív és objektív anyagi helyzet vizsgálata feltárta továbbá, hogy mind az objektív, mind a szubjektív anyagi helyzet tekintetében az átlag feletti anyagi helyzettel rendelkező diákokra alacsonyabb egészségtudatosság jellemző. A rendszeresen sportoló hallgatók egészségtudatossága és egészségmagatartása sokkal erőteljesebb és pozitívabb, és a szubjektív egészségi állapot is pozitív szignifikáns hatást mutatott (Nagy & Kovács, 2017).

Az egészségtudatosság és -magatartás kapcsán a rendszeres fizikai aktivitást mindenképp szükséges kiemelni. A sportolás pozitív hatása leginkább a személyiségre gyakorolt kedvező hatásában ragadható meg, hiszen a rendszeres sporttevékenység személyiségfejlesztő hatású: a kemény munka tisztelete, a kitartás, a készség- és képességfejlesztés, az önbizalom és önértékelés-javulás, a szociális kompetenciák formálódása és fejlődése, az iskola melletti elköteleződés és a tanulmányi eredményesség javulása jelentik többek közt a sport hozzáadott értékét (Brohm, 2002; Miller et al., 2007). Az intraperszonális faktorokon túl interperszonális vonatkozásban is beszélhetünk pozitív irányú változásokról, erősítve a kapcsolatot a tanuló, annak családja, tanárai és iskolája között, elősegítve ezzel a sportolók társadalmi tőkéjének növelését, ami pedig pozitív hatással van mind a tanulmányi, mind a nem tanulmányi jellegű eredményességre (Kovács, 2020). Szükséges azonban megemlíteni, hogy a különböző sportágaknak és sportolási formáknak eltérő hatásuk van a tanulmányi eredményesség különböző dimenziói-ra (Brohm, 2002). Coleman (1961) meghatározásában a sportolás egy olyan extrakurrikuláris tevékenység, mely hatással van a személyiségfejlődésre, hozzájárul az önfogadás elősegítéséhez, a tekintély megszerzéséhez és annak megtartásához, valamint támogatja a szorosabb kapcsolatok kialakítását barátainkkal, tanárainkkal. Ez a társadalmi-tőke-elmélet a felsőoktatásban nem teljesen így érvényesül. A társadalmikapcsolat-létrehozással ellentétben az egyetemi életben történő sportolás általában sportklubokhoz való tartozást jelent, ezáltal a társas kapcsolatok növekedésével ellentétben szűk klubkörökbe való beilleszkedés zajlik le. A sportolás és az egyetemi tanulmányok kapcsolatának tükrében a kapcsolódó kutatások arra is rávilágítottak, hogy a sportolás nem feltétlenül pozitív hatású. Purdy és munka-

társai (1982) longitudinális vizsgálata alapján (2000 sportoló egyetemista bevonásával) látható, hogy a nem sportoló hallgatók jobban teljesítenek a tanulmányok terén, egyértelmű azonban, hogy a sportág és a sportolás szintje különböző mértékben befolyásolja a tanulmányi teljesítményt (Kovács, 2015).

A sport mint egészségtudatossági komponens mellett az egészségkárosító magatartásokat is meg kell említenünk, amelyek prevalenciája a serdülőkorban a legmagasabb, ugyanakkor a felsőoktatási évek alatt is magas gyakoriságokat mutat, mivel a korábbi keresztmetszeti és longitudinális vizsgálatok azt is feltárták, hogy a szerfogyasztás és az alkoholfogyasztás prevalenciájának csúcspontja a késői serdülőkorra és a korai felnőttkorra esik, amely egybeesik a felsőfokú tanulmányok éveivel (Varela-Mato et al., 2012). Ez egy olyan életszakasz a hallgatók életében, amelynek során fontos életmódbeli változások történnek, és ezek rutinszerűvé válása jelentős hatással lehet a jövőbeli egészségügyi magatartásra is (Varela-Mato et al., 2012; Chui & Chan, 2017).

A Magyar Ifjúságkutatás 2016-os eredményei alapján a 20–24 évesek csoportjában 29% a napi rendszerességgel dohányzók aránya, egyaránt 3% a hetente többször, a hetente egy-két alkalommal, a havonta néhányszor, illetve az egy-két havonta dohányzók aránya, míg 7% az ennél ritkábban dohányzók aránya, valamint 53% a nem dohányzók aránya. A gyakoriságokban jelentős nemi különbség tapasztalható: míg a nők csupán 17%-a dohányzik napi rendszerességgel, addig a férfiak esetében ez az arány 32%. Ezzel szemben a nem dohányzók aránya a korcsoportban 53%, amely mentén a férfiak 48%-a, míg a nők 66%-a nem dohányzik (Hajdu, 2016). Az alkoholfogyasztás tekintetében a 20–24 éves korcsoport 4%-a hetente többször fogyaszt alkoholt, 9%-uk hetente egy-két alkalommal, 24%-uk havonta néhányszor, 22%-uk egy-két havonta, 23%-uk ennél ritkábban, míg 19%-uk egyáltalán nem fogyaszt alkoholt. A nemi megoszlásokat tekintve a heti szintű alkoholfogyasztásban jelentős nemi különbség tapasztalható: míg a férfiak 5%-a hetente többször, 12%-a pedig hetente egy-két alkalommal fogyaszt alkoholt, addig a nőknél ez az arány 1%, illetve 5%. Hasonló tendencia tapasztalható a másik véglet tekintetében is: míg a nők 27%-a csak ritkán, 34%-a pedig soha nem fogyaszt alkoholt, addig a férfiaknál ez az arány 19%, illetve 18% (Hajdu, 2016).

A koffeintartalmú italok fogyasztásának tekintetében leggyakrabban a kávé, az energiatital, a kóla, valamint a tea kerül a kutatások középpontjába. Szeitz-Szabó és munkatársai (2011) étrendfelmérő kutatása alapján a legjellemzőbb a kávé fogyasztása (a teljes fogyasztás 58%-a férfiaknál és 59%-a nőknél), amelyet a tea (a

teljes fogyasztás 35%-a férfiaknál és 37%-a nőknél), majd a kóla (a teljes fogyasztás 5%-a férfiaknál és 2%-a nőknél) követ (Ágoston, 2018). Oláh és Mihály-Karnai (2021) kutatása alapján a nőkre inkább jellemző a gyakori kávéfogyasztás. A kutatás alapján nők 74,4%-a naponta legalább egyszer, 17,4%-a hetente néhány vagy ennél kevesebb alkalommal, míg 8,1%-a soha nem fogyaszt kávé. Ezzel szemben a férfiak 64,7%-a naponta legalább egyszer, 20,8%-a hetente néhányszor vagy ennél kevesebbszer, míg 14,5%-a soha nem fogyaszt kávé. A kitöltők többsége (56%) napi két-három csésze kávé fogyaszt. A napi egy csésze kávé fogyasztók aránya 33%, a 4-5 csésze kávé fogyasztóké 10%, míg a hat vagy ennél több csésze kávé fogyasztók aránya 1% volt.

Végül az egészségtudatosság szempontjából a táplálkozási szokások vizsgálata is kiemelendő. Egy, az egyetemisták fogyasztási szokásait vizsgáló kutatásban a gyorséttermi ételek fogyasztását is mérték. Az eredmények alapján a férfiak többsége (62,6%) havonta egy-négy alkalommal fogyaszt gyorséttermi ételleket, 28,62%-uk hetente többször, egyaránt 2,22%-ukra jellemző a naponta egyszeri, illetve naponta többszöri fogyasztás, míg a gyorséttermi ételleket soha nem fogyasztók aránya a férfiak körében 4,44%. Ehhez hasonlóan a nőknél is a havi egy-négy alkalommal történő fogyasztási gyakoriság dominál, jóllehet a férfiak értékéhez képest jelentősen magasabb arányban (73,1%). Körükben a hetente többször gyorséttermi ételleket fogyasztók aránya 16,9%, a naponta 1% fogyasztók aránya 1,6%. A végletekben is különbség tapasztalható: a gyorséttermi ételleket soha nem fogyasztók aránya 8,4%, miközben a naponta többször fogyasztók aránya 0% (Koroknay et al., 2020, 2021).

## **Az egészségtudatosság szerepe a tanárképzésben**

Az egészség szerepe a tanárok és a tanár szakos hallgatók körében egyaránt megkérdőjelezhetetlen. Ahogy a segítő szakmák, úgy a tanári pálya esetében is hangsúlyoznunk szükséges az egészség, különösen a mentális egészség szerepét, amelyre az utóbbi évtizedek kutatásai nagyobb hangsúlyt fektettek, különösen kiemelve a mentálhigiéné szerepét (Felvinczi, 1998; Bóta & Győri, 2000; Mesterházy, 2018).

A segítő szakemberek (például iskolapszichológus, iskolai szociális munkás) jelenléte az alap- és középfokú oktatási intézményekben részben a hatékony munkavégzést és ennek szerves részeként a mentális egészséget is támogatják (Ekornes, 2017; Gorczynski et al., 2017). A dolgozó pedagógusok egészségi állapotára, mentális egészségére és egészségtudatosságára irányuló figyelem tehát



növekvő tendenciát mutat. Ugyanakkor kifejezetten a tanár szakos hallgatók mentálhigiéniájának és egészségtudatosságának vizsgálata a mai napig kevés figyelmet kap. A hazai kutatások közül Veresné Balajti (2010) végzett egészségmagatartással kapcsolatos vizsgálatokat a különböző szakok esetén. A vizsgálatban nyolc egyetem vett részt a 20–27 éves korosztályra fókuszálva. A vizsgálat keretein belül a tanár szakos hallgatók önértékelésen alapuló egészségmagatartását is feltárták az elmúlt egy év vonatkozásában, amelyet a válaszadók fele jónak ítélt meg. A válaszok alapján 19% túlsúlyosnak, valamint 10% kórosan soványnak mondható, a többiek pedig átlagos testsúlyúak. A válaszadók 90%-a vélte úgy, hogy sokat tehet egészsége érdekében, a maradék pedig teljes mértékben úgy gondolja, hogy semmit sem tehet annak érdekében. Egészségmagatartás szempontjából a kérdőívet kitöltött hallgatók kis arányban éltek egészségkárosító szerekkel. A válaszadók több mint fele soha nem gyújtott még rá, és csak 17,4%-a rendszeres (napi szintű) dohányzó. A hallgatók bevallása szerint 87%-uk fogyaszt alkoholt, ebből mindössze 2% nyilatkozott napi szintű fogyasztásról, a többiek heti egy alkalommal vagy még ritkábban. 63%-uk soha nem próbált még ki illegális szert. Az egészséges táplálkozásra, valamint a napi testmozgásra is rákérdeztek, a kutatás mindkét esetben pozitív eredményeket mutatott (Veresné Balajti, 2010).

Az észlelt pszichés stressz vonatkozásában az országos átlag közepesnek mutatkozott, a kutatás azonban rámutatott arra is, hogy a legmagasabb szint (bár nem bizonyult jelentős hatótényezőnek) a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói közt volt kimutatható. Fontos azonban megemlíteni, hogy a pszichés stressz a teljes minta ötöde esetében meghaladja az átlagos értéket, így generalizált problémaként detektálható a magas stresszszint az egyetemisták körében (Veres-Balajti et al., 2013).

## **A kutatás bemutatása**

### ***Módszerek***

A kutatás célja a Debreceni Egyetem osztatlan tanárképzésében részt vevő hallgatók (N=108) egészségtudatossággal kapcsolatos attitűdjeinek vizsgálata. Adatbázisunk a TAN-DE-EM 2020 nevet kapta. A demográfiai kérdéseken (nem, évfolyam, lakóhely típusa, anya és apa legmagasabb iskolai végzettsége, szubjektív anyagi helyzet) túl a sportolási, valamint a dohányzási, alkohol-, kávé- és energiatáplálékfogyasztási szokásokra is rákérdeztünk.

Az egészségtudatosság mérésére az Egészséggel kapcsolatos attitűdök kérdőívet (Nagy & Kovács, 2017) alkalmaztuk, amely komplex módon az egészségtudatosság valamennyi aspektusát hivatott mérni. A kérdőív állításait egy ötfokú Likert-skálán – (1) egyáltalán nem jellemző, (2) inkább nem jellemző, (3) jellemző is meg nem is, (4) inkább jellemző, (5) teljes mértékben jellemző – kell értékelni. A 35 állítást tartalmazó kérdőív 10 alskála mentén méri a hallgatók egyes egészségtudatossági szegmensekkel kapcsolatos megítélését, amelyek az alábbiakban olvashatók. A teljes kérdőív megbízhatósága Cronbach  $\alpha=0,823$ .

1. Táplálkozás: étel- és italfogyasztási szokások és az ezzel kapcsolatos attitűdök (Cronbach  $\alpha=0,597$ ).
2. Rendszeres fizikai aktivitás: sporttevékenységekben való részvétel és az ezzel kapcsolatos vélekedések (Cronbach  $\alpha=0,674$ ).
3. Prevenció: az egészség megőrzésének érdekében végzett tevékenységek és az ezzel kapcsolatos nézetek (Cronbach  $\alpha=0,664$ ).
4. Dohányzás: a személyre jellemző dohányzási szokások, illetve a dohányzással kapcsolatos vélekedések, észleletek annak egészségre gyakorolt hatásáról (Cronbach  $\alpha=0,739$ ).
5. Alkoholfogyasztás: a személyre jellemző alkoholfogyasztási szokások, illetve az ezzel kapcsolatos vélekedések, észleletek annak egészségre gyakorolt hatásáról (Cronbach  $\alpha=0,680$ ).
6. Szerhasználat: a személyre jellemző illegális szerfogyasztási szokások, illetve az ezzel kapcsolatos vélekedések, észleletek annak egészségre gyakorolt hatásáról (Cronbach  $\alpha=0,598$ ).
7. Agresszió: az agresszió megjelenése a személy viselkedésben, illetve az agresszió hatékonyságának észlelete az egyes szituációkban (mint a problémamegoldás egyik eszköze) (Cronbach  $\alpha=0,611$ ).
8. Telefon- és internethasználat: a média elemeiként a telefon és internet jelenlétének és fontosságának, valamint feltételezett hiányának észlelete (Cronbach  $\alpha=0,618$ ).
9. Szubjektív egészségi állapot: az egészség önértékelt indexeként a személy jelenlegi fizikumáról alkotott percepciója (Cronbach  $\alpha=0,651$ ).
10. Érzelmi egyensúly: az egészség önértékelt indexeként a személy saját jelenlegi érzelmi állapotáról és egészségéről alkotott percepciója (Cronbach  $\alpha=0,622$ ).

Az alsókálák összpontszáma adja meg a teljes egészségtudatossággal kapcsolatos indexet.

Kutatásunkban 108 fő, a Debreceni Egyetem tanárképzésében tanulmányokat folytató hallgató vett részt (N=108), többségük másodéves (N=81). A résztvevők 61,7%-a nő, 38,3%-uk férfi. Az adatok begyűjtésére kényelmi mintavétellel került sor, a reprezentativitás elérésére nem volt lehetőségünk. A mintavételre bizonyos, a tanárképzéshez tartozó kurzusok lebonyolítása során került sor.

### ***Hipotézisek***

A kutatás célja az alapvető nem tanulmányi jellegű (sport és egészségtudatosság) eredményességi mutatók feltérképezése a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói körében. Korábbi kutatások rámutatnak az egészségtudatos magatartásban fennálló nemi különbségekre, így indokolt lehet ennek vizsgálata egy szűkebb, speciálisabb mintán is. Másrészt az egészségtudatosságra ható faktorok vizsgálata is kiemelt szereppel bír a fentiekben ismertetett okok és kutatási eredmények alapján. Ennek megfelelően a kutatás során a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- H1: Jelentős különbség áll fenn a fogyasztási gyakoriságokban és az egészségtudatosságban a nemek szerint.
- H2: Az egészségtudatossággal kapcsolatos attitűdökre jelentős hatással bír a sportolás szintje, az egészségi és edzetségi állapot és a fogyasztási szokások: a sport, valamint az egészségi és edzetségi állapot hatása pozitív, míg az egészségkárosító (élvezeti) szerek fogyasztása negatív.

A nemi különbségek vizsgálatához khi-négyzet próbát (keresztáblák), valamint az adatok nem normális eloszlására való tekintettel Mann–Whitney-próbát alkalmaztunk, a hatásvizsgálat statisztikai alapját pedig lineáris regresszióanalízis képezte.

## Eredmények

### *Egészségtudatosság mint nem tanulmányi jellegű eredményesség nemek szerint*

Először az egészségtudatossági faktorokat vizsgáltuk. Az 1. táblázatban szereplő eredményeink alapján a dohányzás tekintetében a nem dohányzók aránya a legmagasabb (63,6%), amelyet a napi szinten dohányzók csoportja követ, amely 17,8% (hetente: 6,5%, havonta: 3,7%, ritkábban: 3,7%). Az alkoholfogyasztás tekintetében a havonta fogyasztók aránya a legmagasabb (36,4%), amelyet a ritkábban (27,1%), valamint a hetente fogyasztók követnek (26,2%), az alkoholt soha nem fogyasztók aránya pedig 9,3%. Bár a férfiak esetében magasabb gyakoriságok olvashatóak, a keresztátlák alapján általánosságban nem áll fenn jelentős különbség a fogyasztási gyakoriságokban (dohányzás:  $p=0,687$ ; alkohol:  $p=0,591$ ). (A nemek közötti különbségekről részletesen lásd az 1. ábrát.)

		Dohányzás		Alkoholfogyasztás	
		férfi	nő	férfi	nő
Naponta	N	9	10	1	0
	Oszlop %	<b>0,22</b>	0,15	<b>0,02</b>	0
	Adjusted Residual	0,9	-0,9	1,3	-1,3
Hetente	N	4	3	12	16
	Oszlop %	<b>0,1</b>	0,05	<b>0,29</b>	0,25
	Adjusted Residual	1	-1	0,5	-0,5
Havonta	N	1	3	14	25
	Oszlop %	0,02	<b>0,05</b>	0,34	<b>0,39</b>
	Adjusted Residual	-0,6	0,6	-0,4	0,4
Ritkábban	N	3	6	10	18
	Oszlop %	0,07	<b>0,09</b>	0,24	<b>0,28</b>
	Adjusted Residual	-0,3	0,3	-0,4	0,4
Nem dohányzo	N	24	43	4	6
	Oszlop %	0,59	<b>0,66</b>	<b>0,1</b>	0,09
m	Adjusted Residual	-0,8	0,8	0,1	-0,1
Összesen	N	41	65	41	65
	Oszlop %	1	1	1	1

1. táblázat: Dohányzási és alkoholfogyasztási gyakoriságok nemek szerint (TAN-DE-EM, 2020)

Az energiatartal-fogyasztás esetében a legalább havonta fogyasztók aránya a legmagasabb (53,7%), a legalább hetente fogyasztók aránya 22,6%, ugyanakkor a naponta fogyasztók aránya igen alacsony (0,9%), ahogy a soha nem fogyasztók ará-

nya is (2,8%). A kutatásban részt vevők 23,5%-a legalább hetente eszik gyorséttermi ételt, 53,7%-ukra ez havonta, 19,8%-ra ez ritkábban jellemző, 2,8%-uk pedig tartózkodik a gyorséttermi ételektől. Emellett 30,2%-uk naponta, 29,3%-uk legalább hetente, 37,7%-uk legalább havonta, 0,9%-uk pedig soha nem fogyaszt gyorséttermi kávé. A keresztátlak eredményei alapján az energiatál ( $p=0,984$ ) és a gyorséttermi ételek ( $p=0,375$ ) fogyasztása tekintetében nem mutathatók ki jelentős nemi különbségek, nem láthatók nagyobb eltérések a fogyasztási gyakoriságokban. Szignifikáns különbség az élvezeti szerek tekintetében csak a kávéfogyasztás esetében látható ( $p=0,039$ ), ami a nőkre nagyobb arányban jellemző (lásd 2. táblázat).

		Energiatál		Gyorséttermi étel		Kávé	
		férfi	nő	férfi	nő	férfi	nő
Naponta	N	2	5	1	0	10	22
	Oszlop %	0,05	0,08	0,02	0	0,24	<b>0,34</b>
	Adjusted Residual	-0,6	0,6	1,3	-1,3	-1,1	1,1
Hetente	N	5	9	3	4	4	16
	Oszlop %	0,12	0,14	0,07	0,06	0,1	<b>0,25</b>
	Adjusted Residual	-0,2	0,2	0,2	-0,2	-1,9	1,9
többször	N	4	5	7	10	4	7
	Oszlop %	0,1	0,08	0,17	0,16	0,1	0,11
	Adjusted Residual	0,4	-0,4	0,2	-0,2	-0,2	0,2
Havonta	N	3	4	12	12	0	2
	Oszlop %	0,07	0,06	0,29	0,19	0	0,03
	Adjusted Residual	0,2	-0,2	1,3	-1,3	-1,1	1,1
többször	N	3	3	13	19	22	17
	Oszlop %	0,07	0,05	0,32	0,3	<b>0,54</b>	0,27
	Adjusted Residual	0,6	-0,6	0,2	-0,2	2,8	-2,8
Havonta	N	6	8	4	17	1	0
	Oszlop %	0,15	0,12	0,1	0,27	0,02	0
	Adjusted Residual	0,3	-0,3	-2,1	2,1	1,3	-1,3
Soha	N	18	31	1	2	0	0
	Oszlop %	0,44	0,48	0,02	0,03	0	0
	Adjusted Residual	-0,4	0,4	-0,2	0,2	0	0
Összesen	N	41	65	41	64	41	64
	Oszlop %	1	1	1	1	1	1

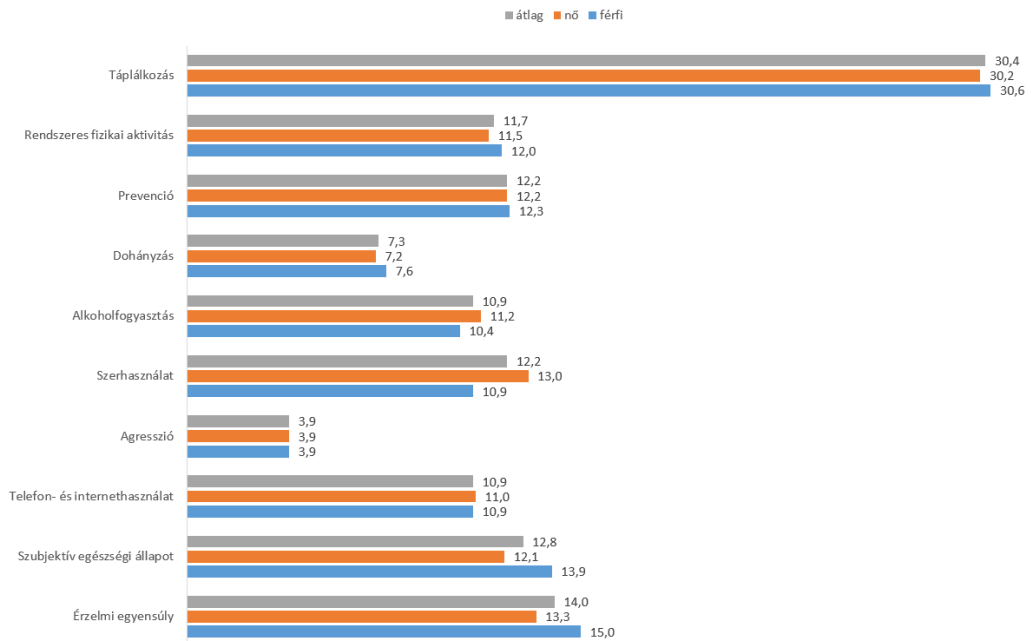
2. táblázat: Energiatál-, gyorséttermi étel- és kávéfogyasztás nemek szerint (TAN-DE-EM, 2020)

A sportolás tekintetében a teljes minta 11,2%-a versenyszinten, 56,1%-a hobbi szinten sportol, 32,7%-a pedig nem sportol. A sportolási szokásokban jelentős nemi különbség tapasztalható ( $p=0,002$ ), mivel a férfiak között több a versenysportoló, míg a nők körében a hobbi szinten sportolók és a nem sportolók aránya is magasabb.

Sportolsz?		Nem		Összesen
		férfi	nő	
Igen, versenyszerűen	N	10	2	12
	Oszlop %	<b>0,25</b>	0,03	0,11
	Adjusted Residual	3,5	-3,5	
Igen, hobbiszinten	N	21	38	59
	Oszlop %	0,53	0,58	0,56
	Adjusted Residual	-0,5	0,5	
Nem sportolok	N	9	26	35
	Oszlop %	0,23	<b>0,39</b>	0,33
	Adjusted Residual	-1,8	1,8	
Összesen	N	40	66	106
	Oszlop %	1	1	1

3. táblázat: Sportolási szint nemek szerint (TAN-DE-EM, 2020)

Az egészségtudatossággal kapcsolatos attitűdök (1. ábra) vonatkozásában nem mutatható ki egyértelmű és jelentős különbség a két nem között: a teljes egészségtudatosság tekintetében nem áll fenn szignifikáns különbség ( $p=0,949$ ). Ennek faktorait tekintve az alkoholfogyasztással ( $p=0,048$ ) és a szerfogyasztással kapcsolatos attitűdök ( $p=0,001$ ) esetében a nők elfogadóbbak és engedékenyebbek, hiszen esetükben magasabb értékek mutatkoztak az attitűdskálán. Ugyanakkor a szubjektív egészségi állapotuk ( $p=0,011$ ) és az érzelmi egyensúlyuk ( $p=0,020$ ) jelentősen elmarad a férfiak értékeitől, tehát a nők szubjektív egészségi állapota és érzelmi kiegyensúlyozottságának mértéke jelentősen alacsonyabbnak mutatkozott.



Aktiválja a Window

1. ábra: Egészséggel kapcsolatos attitűdök nemek szerint (százalék, TAN-DE-EM, 2020)

Hipotézisünk, mely szerint jelentős különbség áll fenn a fogyasztási gyakoriságokban és az egészségtudatosságban a nemek között, tehát csupán részben igazolódott be.

### ***Az egészségtudatoságra ható faktorok***

A továbbiakban megvizsgáltuk az egészségtudatossággal kapcsolatos attitűdökre ható faktorokat (4. táblázat). Lineáris regresszióanalízis során öt modellben vontuk be a szociodemográfiai (nem, évfolyam, anya és apa iskolai végzettsége, település típusa, anyagi helyzet), sportolási (gyakoriság alapján végzett rendszeres sporttevékenység), egészségtudatossági (egyrészt a pozitív irányú változók, mint az egészségi és edzettségi állapot, alvásmennyiség és szubjektív egészségtudatosság, másrészt a negatív mutatók, mint a dohányzás, alkohol-, energiaital-, gyorséttermi étel- és kávéfogyasztás) és tanulmányi eredményességi (szubjektív tanulmányi eredményesség és tanulmányi átlag) változókat.

(TAN-DE-EM 2020)

	1. modell	2. modell	3. modell	4. modell	5. modell
Nem	-0,07	0,07	0,03	0,03	0,02
Évfolyam	-0,08	-0,03	-0,03	0	-0,02
Anya iskolázottsága	0,16	0,14	0,11	0,07	0,08
Apa iskolázottsága	0	0,01	0,03	-0,07	-0,07
Településtípus	-0,04	-0,08	0,01	0,01	0,01
Anyagi helyzet	0,19	<b>0,24</b>	0,13	0,14	0,12
Rendszeres sport		<b>0,29</b>	0,99	0,68	0,06
Egészségi állapot			<b>0,23</b>	<b>0,2</b>	<b>0,2</b>
Edzetségi állapot			0,04	0,08	0,09
Alvás			0,12	0,07	0,08
Szubjektív egészségtudatosság			<b>0,4</b>	<b>0,36</b>	<b>0,35</b>
Dohányzás				-0,08	-0,05
Alkoholfogyasztás				<b>-0,17</b>	<b>-0,18</b>
Energiaital-fogyasztás				<b>-0,24</b>	<b>-0,23</b>
Gyorséttermiétel-fogyasztás				0	-0,01
Kávéfogyasztás				<b>-0,19</b>	<b>-0,19</b>
Szubjektív tanulmányi eredményesség					0
Tanulmányi átlag					0,1

4. táblázat: Az egészségtudatossággal kapcsolatos attitűdökre ható faktorok<sup>4</sup> (TAN-DE-EM 2020)

Első modellünkben a demográfiai háttérváltozók bevonására került sor, azonban egyik esetben sem mutatkozott jelentős hatás (nem:  $p=0,569$ ; évfolyam:

<sup>4</sup>Nem: 0=nő, 1=férfi; Évfolyam: 0=1-2. évfolyam, 1=3-4. évfolyam; Anya iskolázottsága: 0=alapfokú vagy középfokú, 1=felsőfokú; Apa iskolázottsága: 0=alapfokú vagy középfokú, 1=felsőfokú; Településtípus: 0=falu, tanya, kisváros; 1=nagyobb város, megyeszékhely; Anyagi helyzet: 0=átlag alatti, 1=átlag feletti; Rendszeres sport: 0=nem sportol, 1=hobby vagy versenyszinten sportol; Egészségi állapot, Edzetségi állapot, Alvás, Szubjektív egészségtudatosság, Dohányzás, Alkoholfogyasztás, Energiaital-fogyasztás, Gyorséttermi étel-fogyasztás, Kávéfogyasztás, Szubjektív tanulmányi eredményesség, Tanulmányi átlag: 0=átlag alatti, 1=átlag feletti.



$p=0,551$ ; anya iskolai végzettsége:  $p=0,269$ ; apa iskolai végzettsége:  $p=0,978$ ; településtípus:  $p=0,738$ ; anyagi helyzet:  $p=0,138$ ). Az első modell eredményei alapján tehát a hallgatók egészségtudatosságának alakulásában az alapvető szociodemográfiai tényezők, mint a hallgató neme, szüleinek iskolai végzettsége, lakóhelyének településtípusa és szubjektív anyagi helyzete kevés szerepet játszanak, hatásuk elenyésző.

A második modellünkben bevont sportolás változó hatása azonban szignifikánsan pozitív ( $p=0,025$ ), tehát a magasabb sportolási gyakoriság pozitívan járul hozzá a hallgatók egészségtudatosságához, növeli annak mértékét. Fontos azonban megjegyezni, hogy a későbbiekben ez a hatás eltűnik az egészségtudatossági és tanulmányi komponensek bevonásával.

A harmadik modellben a szubjektív egészségi és edzettségi állapot, az alvás, valamint a szubjektív egészségtudatosság változók bevonására került sor. Ezek közül a szubjektív egészségtudatosság mutatott szignifikánsan pozitív hatást ( $p=0,008$ ), amely a gyakorisági és tanulmányi változók bevonásával is megmarad, miközben a szubjektív egészségi állapot tendenciaszintű pozitív hatást mutatott ( $p=0,097$ ). Ez alapján tehát a magasabb szubjektíve észlelt egészségtudatosság növeli az egészségtudatos magatartás iránti affinitást, ahogyan ez a szubjektíve észlelt, önértékelt egészségi állapot esetében is megállapítható.

Negyedik modellünkben a dohányzás, alkohol- és energiatal-, gyorséttermi étel-, valamint kávéfogyasztás hatását vizsgáltuk, amelyek közül a rendszeres (legalább heti szintű) energiatal-fogyasztás hatása szignifikánsan negatív ( $p=0,04$ ), miközben tendenciaszintű negatív hatás mutatható ki a rendszeres alkoholfogyasztás ( $p=0,085$ ) és kávéfogyasztás ( $p=0,065$ ) esetében. A felsorolt egészségkárosító (élvezeti) magatartásformák tehát az egészségtudatos magatartás ellen hatnak, csökkentik az egészségtudatosság szintjét és az arra való tudatos törekvés mértékét.

Végül ötödik modellünkben a szubjektív tanulmányi eredményesség ( $p=0,999$ ) és a tanulmányi átlag ( $p=0,475$ ) hatását vizsgáltuk meg, amely azonban nem szignifikáns. A tanulmányi eredményesség – akár objektív, akár szubjektív dimenzióját vizsgálva – tehát jelen mintán nem járul hozzá az egészségtudatos magatartás erősödéséhez.

Második hipotézisünk, mely szerint az egészségtudatossággal kapcsolatos attitűdökre jelentős hatással bír a sportolás szintje, az egészségi és edzettségi állapot és a fogyasztási szokások, tehát beigazolódott.

## Konklúzió

Kutatásunkban a Debreceni Egyetemen tanuló tanár szakos hallgatók egészségtudatossági eredményességének vizsgálatára vállalkoztunk. Összességében hipotéziseink részben igazolódtak. Jelentős nemek szerinti különbségek csak egyes komponensekben mutatkoztak. Általánosságban véve nem áll fenn jelentős különbség a fogyasztási gyakoriságokban. Szignifikáns különbség a kávéfogyasztás esetében tapasztalható, ami a nőkre nagyobb arányban jellemző. Emellett a sportolási szokásokban mutatható ki jelentős különbség: a férfiak közt több a versenysportoló, míg a nők közt a hobbiszinten sportolók és a nem sportolók aránya is magasabb. Az egészségtudatossággal kapcsolatos attitűdök vonatkozásában nem mutatható ki egyértelmű jelentős különbség: a teljes egészségtudatosság tekintetében nem áll fenn szignifikáns különbség, dimenzióit tekintve az alkoholfogyasztással és a szerfogyasztással kapcsolatos attitűdök esetében a nők elfogadóbbak, jóllehet a szubjektív egészségi állapotuk és az érzelmi egyensúlyuk is jelentősen rosszabb.

A lineáris regresszióanalízis eredményei alapján a sportolás hatása önmagában jelentősen pozitív, ez azonban eltűnik az egészségtudatossági és tanulmányi komponensek bevonásával. A szubjektív egészségtudatosság is szignifikánsan pozitív, hatása a gyakorisági és tanulmányi változók bevonásával is megmarad, miközben a rendszeres energiaital-fogyasztás hatása szignifikánsan negatív. A szubjektíven megítélt egészségi állapot tendenciaszintű pozitív hatást mutat, miközben tendenciaszintű negatív hatás mutatható ki a rendszeres alkoholfogyasztás és kávéfogyasztás esetében.

Eredményeink betekintést nyújtanak a tanár szakos hallgatók egészségtudatosságába, amely trendjeinek pontos feltárása azonban további kutatásokat igényel. A tanárképzésben tanuló hallgatók mentális egészségének támogatása kiemelkedő jelentőségű, hiszen a jövő tanulóinak mintájául szolgálnak. A kutatás alapján láthatóak az alapvető prevenciós és intervenciós szegmensek, egyértelmű a szubjektív egészségi állapot támogató, valamint a kockázati magatartásformák hátráltató szerepe. Előbbi az egyetemi oktatás (oktatói magatartás és támasz) és az egyetemi mentálhigiénés szolgáltatások által tovább növelhető. Utóbbiak csökkentése is kivitelezhető az egyetem által biztosított egészségfejlesztő programokon, valamint informális úton az oktatói magatartáson keresztül. A felsőoktatás felelőssége nem korlátozódik az értelmiség képzésére, hiszen az egészség és az életminőség fejlesztésében is kiemelkedő szerepet játszik. Az egyetemek és főiskolák azt az „egészségteremtő” közeget jelentik hallgatóik és dolgozóik számára egyaránt, amely a

mindennapi élet meghatározó része, illetve ezek a szinterek lehetővé tehetik számukra a lehető legjobb egészségi állapot elérését és az ezek megtartásához szükséges minták elsajátítását és rögzülését (Nemzeti Egészségfejlesztő Intézet, 2015; Kovács et al., 2016, p. 178). Nem világos azonban a kutatás alapján az, hogy a tanulmányok előrehaladása alapján milyen szintű változtatások szükségesek az egészségpromóció területén, hiszen a kutatás nem jelezte az évfolyam hatásának jelentőségét, azonban az eltérő évfolyamokon eltérő egészséggel összefüggő problémák jelentkezhetnek.

Megítélésünk szerint szükséges lenne az egészségfejlesztés témakörének beépítése a tanárképzésbe, s a fizikai, mentális és szociális egészség megtartása és fejlesztése érdekében folyamatos képzést biztosítani a hallgatók számára, amit részben a képzési programba (akár a pedagógiai-pszichológiai tanegységekbe) ágyazva, részben a nagyobb számú opcionális, extrakurrikuláris programkínálat létrehozásával is hatékonyan lehet támogatni.

További cél a tanulmány által bemutatott, pandémia előtti helyzetkép feltárása az egy évvel korábbi állapothoz képest, hiszen a koronavírus-járvány egyik szignifikáns hatása a szorongásos megbetegedések és az általános szorongásszint megemelkedése, amelyet mindenképp monitorozni szükséges, s a két vizsgálat eredményei és párhuzamai alapján olyan tanulságok vonhatóak le, amelyek a továbbiakban a tanár szakos hallgatók egyetemi tanulmányi menetrendjébe preventív vagy intervenciós jelleggel implementálhatóak lehetnek.

## Irodalom

- Ágoston, Cs. (2018). *A koffeinfogyasztás használati jellemzői és pszichológiai vonatkozásai (Doktori értekezés)*. ELTE.
- Brohm, B. A. (2002). Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why? *Sociology of Education*, 1, 69–95. <https://doi.org/10.2307/3090254>
- Bóta, M. & Győri, K. (2000). A lelki egészségvédelemre való felkészítés feladatai, követelményei a tanárképzésben. In Balogh, L., Tóth, L. (Eds.), *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből* (pp. 87–98). Debreceni Egyetemi Kiadó. [https://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh\\_pedpszich0010/balogh\\_pedpszich0010.html](https://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0010/balogh_pedpszich0010.html)
- Chui, R. C. & Chan, C. (2017). School Adjustment, Social Support, and Mental Health of Mainland Chinese College Students in Hong Kong. *Journal of College Student Development* 58(1), 88–100. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0005>
- Coleman, J. S. (1961). *The Adolescent Society*. The Free Press.
- Ekornes, S. (2017). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: the Match Between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental Health Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), 333–353. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147068>
- Felvinczi, K. (1998). A mentálhigiéné és az egészségmegőrzés lehetőségei a közoktatásban. *Iskolakultúra*, 8(5), 17–30.
- Gorczynski, P., Sims-Schouten, W., Hill, D. & Wilson, J.C. (2017). Examining mental health literacy, help seeking behaviours, and mental health outcomes in UK university students. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, 12(2), 111–120. <https://doi.org/10.1108/JMHTEP-05-2016-0027>
- Hajdu, M. (2016). Kockázati magatartások és szexualitás a magyar fiatalok körében. In Nagy, Á. (Ed.), *Margón kívül. Magyar Ifjúságkutatás 2016* (pp. 154–177). Excenter Kutatóközpont.
- Huszka, P. & Lukács, R. (2014). A Study of Health Behaviour Among Students. *Tér-Gazdaság-Ember*, 2(4), 73–92.
- Kopp, M., Skrabski, Á., & Szedmák, S. (1999). A testi és a lelki egészség összefüggései országos reprezentatív felmérések alapján. *Demográfia*, 42(1-2), 88–119.
- Koroknay, Z., Kovács, S., & Pfau, C. (2021). Gender differences in consumption habits and spending behaviour regarding food groups in one of the most obese countries in Europe. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(2), 791–796.

- Koroknay, Z., Kovács, S., & Pfau, C. (2020). Nemi különbségek vizsgálata a fogyasztási szokásokban egyetemi hallgatók körében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 21(87), 26.
- Kovács, K. (2015). *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban*. CHERD-H.
- Kovács, K., Kovács, K. E., & Nagy, B. E. (2016). testnevelés órákat hatás az egészségtudatos magatartásra. In Pusztai, G., Bocsi, V., Ceglédi, T. (Eds.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke* (pp. 177–194). Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Kiadó.
- Kovács, K. E. (2020). *Egészség és tanulás a köznevelési típusú sportiskolákban*. CHERD.
- Kovács, K. E. & Szigeti, F. (2017). A serdülők egészségmagatartásában szerepet játszó rizikó- és protektív faktorok áttekintése. In Fábíán, G., Szoboszlai, K., & Hüse, L. (Eds.), *A társadalmi periférián élő gyermekek és fiatalok rizikómagatartásának háttere* (pp. 17-46). Periféria Egyesület.
- Margitics, F. (2005). A diszfunkcionális attitűdök, megküzdési stratégiák és az attribúciós stílus összefüggése a szubklinikus depressziós tünetegyüttessel főiskolai hallgatóknál. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 6(2), 95–122.  
<https://doi.org/10.1556/mental.6.2005.2.2>
- Masa, A., Tobak, O., & Deutsch, K. (2021). Egészségnevelési attitűd és egészségmagatartás középiskolai pedagógusok körében. *Egészségfejlesztés*, 62(2), 26–35.  
<https://doi.org/10.24365/ef.v62i2.5907>
- Meleg, Cs. (2005). Egészségtámogató iskolai környezet. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(11), 58–70.
- Mesterházy, M. (2018). Tanárok érzelmei –nemzetközi trendek, hazai helyzetkép az affektív paradigma fényében. *Pedagógusképzés*, 17(1-4), 61–82.  
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2018.1-4.05>
- Nagy, B. E., & Kovács, K. E. (2017). Egészség-magatartással kapcsolatos attitűdök vizsgálata középiskolás és egyetemista fiatalok körében, *Orvosi Hetilap*, 158(44). 1754–1760. <https://doi.org/10.1556/650.2017.30839>
- Nemzeti Egészségfejlesztő Intézet (2015). *Egészségfejlesztő felsőoktatás. Modulok, tananyagok, jogi keretek*.
- Oláh, B., & Mihály-Karnai, L. (2021). A kávéfogyasztási szokások vizsgálata. *Táplálkozásmarketing*, 8(1), 59–70. <https://doi.org/10.20494/TM/8/1/5>
- Pusztai, G., & Kovács, K. (2015). *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Partium Könyvkiadó.
- Pusztai, G., Kovács, K. E., Kovács, K., & Nagy, B. E. (2018). The effect of campus environment on students' health behaviour in four Central European countries. *Journal of Social Research and Policy*, 8(1), 1–14.

- Szeitz-Szabó, M., Bíró, L., Bíró, G., & Sali, J. (2011). Dietary survey in Hungary, 2009. Part I. Macronutrients, alcohol, caffeine, fibre. *Acta Alimentaria*, 40(1), 142–152. <https://doi.org/10.1556/aalim.40.2011.1.16>
- Szigeti, F., & Kovács, K. E. (2021). Az objektív és szubjektív egészségtudatosság és elégedettség összefüggése a hallgatói előrehaladással. *Civil Szemle, Special Issue II*, 169–184.
- Tényi, J., & Sümegi, Gy. (1997). *Egészségfejlesztés – egészségnevelés*. POTE.
- Valera-Mato, V., Cancela, J. M., Ayan, C., Martin, V., & Molina, A. (2012). Lifestyle and Health among Spanish university students: differences by gender and academic discipline. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9, 2728–2741. <https://doi.org/10.3390/ijerph9082728>
- Veres-Balajti, I., Bíró, É., Ádány, R. & Kósa, K. (2013). Tanárjelöltek egészségi állapota és egészségszemlélete. *Educatio*, 22(2), 201–212.
- Veresné Balajti, I. (2010). *Egyetemi hallgatók egészségi állapota és egészségmagatartása (Doktori értekezés)*. Debreceni Egyetem.
- Yager, Z. (2011). Health Education in Teacher Education: Evaluation of Learning Design with Embedded Personal Wellness Learning and Assessment Focus. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(10), 108–125. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n10.6>

## **The study of health behaviour and awareness of higher education students at the University of Debrecen**

The study of health behaviour and health awareness of higher education students has become one of the most prominent research areas, but less attention is paid to the characteristics of in-service teachers, even though their influence as future teachers is undisputed. The present research aims to examine university students' attitudes (N=108) studying in teacher education at the University of Debrecen towards health awareness and academic achievement. Our results explored that students' health behaviour is better compared to the results of the European Health Interview Survey (EHIS). Significant gender differences were observed only in some components. The impact of sport is significantly positive, but this effect disappears with the involvement of health awareness and academic achievement components. Our results provide an insight into the state of health awareness of teacher trainees. However, a detailed exploration of its trends requires further research, primarily due to the current epidemiological situation.

Keywords: *health awareness, coping, sport, academic achievement, teacher training*

# A szemlélet- és gyakorlatváltást támogató programok jellemzői és jelentősége a pályakezdés idején – pályakezdő testnevelő tanárok reflexiói a MIP-NPET programról

**H. Ekler Judit<sup>1</sup> – Szivák Judit<sup>2</sup> – Némethné Tóth Orsolya<sup>3</sup> – Koltai Miklós<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> az ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Karának, habilitált egyetemi docense  
heszterane.ekler.judit@ppk.elte.hu

<sup>2</sup> az ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Karának, habilitált egyetemi docense  
szivak.judit@ppk.elte.hu

<sup>3</sup> az ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Karának, habilitált egyetemi docense  
toth.orsolya@ppk.elte.hu

<sup>4</sup> az ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Karának, habilitált egyetemi docense  
koltai.miklos@ppk.elte.hu

---

*A kezdő pedagógusok pályán maradását alapvetően befolyásolja az első évek iskolában szerzett tapasztalatai mellett a pályakezdőként kapott szakmai támogatás. Tanulmányunkban áttekintést nyújtunk a testnevelő tanárokat támogató legjelentősebb szakmódszertani programokról. Részletesen bemutatjuk az elmúlt két évben lebonyolított „Pályakezdő testnevelő tanárok módszertani mentorprogram”-jának ideológiáját, programját és a részt vevő tanárok tapasztalatait saját reflexióik alapján. Célunk bemutatni a programnak a pályakezdők szakmai fejlődésére legjobban ható elemeit és javaslatokat megfogalmazni mentorálásukhoz.*

*Kulcsszavak: pályakezdő pedagógusok, testnevelés, tanulóközpontú módszertan, reflektív elemzés, érzelmi- és kortárstámogatás*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.2.03

## **Bevezetés**

2019-ben egy viszonylag kis létszámú, de nagyon elhivatott testnevelő – gyógytestnevelő-egészségfejlesztő tanár szakpáros – csoport végzett Szombathelyen. Képzésük során modern, tanulóközpontú módszertant tanítottunk nekik, amiben mi módszertanosok, csakúgy mint hallgatónk hiszünk, de ismerjük az iskolai valóság nehézségeit is. Ezért indítottuk útjára kísérleti programunkat: „A pályakez-

dó testnevelő tanárok módszertani mentorprogramját” (Methodological Intervention Program for Novice PE Teacher's, MIP-NPET).<sup>1</sup>

A pedagógus-továbbképzéseken belül kiemelt figyelem irányul a pályakezdő pedagógusokra (a diplomaszerezést követő három évben). Az Európai Unió Tanácsa 2010-ben kiadott dokumentuma (European Commission Staff Working Document) rögzíti, hogy az EU tagállamainak törekedniük kell arra, hogy minden kezdő tanárnak az első munkahelyén biztosítsanak szakmai és személyes támogatást nyújtó programokat. Ez a támogatás ki kell terjedjen a szakmai fejlődésre, a tanári identitás kialakítására (kiemelten az érzelmi megerősítésre) és a közösségi beilleszkedésre. A rendszer segítségével a pedagógusok pályán maradását, a tanítás minőségének és ezáltal hatékonyságának emelését kívánják elérni, de a pályakezdők támogatása egyben az iskolák szakmaiságának innovációk általi fejlesztését is jelentheti (Stéger, 2010).

A kezdő szakasz támogatásának több, egymást kiegészítő és a hatékonyságot megerősítő eleme is lehet. A legnagyobb segítséget a mentorrendszer adhatja. Magyarországon a mentori támogatás rendszere kiépített a köznevelésbe belépő gyakorlók számára (Kotschy, et al., 2016), bár a tapasztalatok szerint változó minőségben valósul meg (Kovács, 2019). A nemzetközi térben gyűjtött tapasztalatok szerint a szakértő mentori támogatás akkor eredményes, ha a folytonosságot képviseli, azaz a képző intézmény már a képzési szakaszban innovatív oktatási szellemet képvisel és tanít, amire a támogató szakaszban építeni tud. Ezt a megközelítést segíthetné, ha a módszertant oktató a pályakezdő indulását is tudná támogatni, ami nem gyakorlat hazánkban. A kortárs támogatás (Peer Learning Activity – PLA) olyan támogatási forma, amely a pályakezdő pedagógusok esetében is biztosítja az egymástól tanulás lehetőségét (European Commission Staff Working Document, 2010; Stéger, 2010). Ennek feltétele, hogy az egymástól tanuló pályakezdők ismerjék egymást, kapcsolódni tudjanak egymáshoz. Ezt a bázist leginkább az egyetemi csoport- és évfolyamtársak adhatják. A mentorról, a szakértőkről és a kortársakkal való együttműködésnek közös eleme, jellemző része a reflektív önelemzés, ami a támogatási rendszer negyedik eleme (European Commission Staff Working Document, 2010; Stéger, 2010; Imre & Imre, 2016a; Kotschy, et al., 2016).

<sup>1</sup> A program az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából pályázat keretében valósult meg.



## A pályakezdők szakmai támogatása

A nemzetközi kutatások alapján egyre hangsúlyosabbá vált az a szemlélet, amelyben a tanári munka minőségét meghatározó legfontosabb tényezők között a pályakezdés is kiemelt szerepet kap (Sági & Ercsei, 2012). Ez a megközelítés a pedagóguspályát folyamatként képzelel el, amihez különböző támogatási formákat tár-sít (Hunya & Simon, 2013). A pedagógus pályát egységes folyamatként értelmező felfogás szerint a pálya egyes szakaszai a tanárképzés, ezt követően a bevezető, gyakornoki szakasz és a pálya további részében a folyamatos szakmai fejlődés pe-riódusa (Day, 1999; Stéger, 2010).

A bevezető szakaszban nyújtott támogatás szükségességét számos európai uni-ós dokumentum hangsúlyozza (Lisszaboni Stratégia, 2000; Oktatás és Képzés 2002, 2010; Oktatás és Képzés, 2009, 2020; Rethinking Education Csomag, 2012), melyekben jelentős figyelmet kapnak a kezdő tanárok pályaelhagyását megelőző, az indukciós szakaszban a pályán maradást támogató javaslatok. A dokumentu-mok szerint – összefüggésben a pedagógus pályát mint egységet tételező elképze-léssel – a bevezető (gyakornoki) szakaszt a tanár egész pályafutására (a képzésre is) kiterjedő folyamatba kell ágyazni, arra építve, amit a tanárok a tanárképzésben elsajátítottak, illetve felkészítve őket egy a reflektív gyakorlatban megvalósuló, fo-lyamatos pályafejlődésre. A pályára vonzástól, a pályakezdők támogatásától – a pályaelhagyás mérséklésével együtt – így pozitív hatások is remélhetők. Az előb-biek mellett ilyenek például az oktatás színvonalának emelése, a szakmaiság fej-lesztése (Stéger, 2010), a pályaidentitás erősítése. A bevezető szakasz támogatásá-nak három fő elemét azonosították:

- személyes támogatás (a tanár saját pedagógusidentitása kialakításának, fejlesztésének támogatása). Ennek részét képezi az érzelmi támogatás (a nehézségeken való túljutás képességének erősítése);
- szakmai támogatás (szaktárgyi, oktatási-nevelési kérdésekben pedagógiai, didaktikai segítség nyújtása);
- szociális támogatás, közösségi beilleszkedés támogatása (a kezdő tanárnak abban segít, hogy az iskola szakmai közösségének tagjává váljon – közös-ségi beilleszkedés, integráció).

A háromféle támogatást a bevezető támogatási rendszer keretén belül négy al-rendszer koherens együttműködése nyújtja. Ezek a mentorrendszer (személyes és csoportos támogatással), a szakértői támogatási rendszer (hazai viszonylatban a szaktanácsadói támogatás), a társak rendszere, illetve az önelemzés.

A tanárok pályára vonzásának, a legjobbak pályán tartásának és továbbképzésének, vagyis az oktatás minőségének javításának gondolata az OECD vizsgálatainak is homlokterébe került. Ezek a kutatások megerősítik a korai évek tapasztalatainak a pályaelhagyásban betöltött jelentős szerepét, s ennek megakadályozásában a mentorok szerepét különösen hangsúlyosnak látják „betanító” programok formájában.<sup>2</sup>

A mentorálás mellett a társak – különösen a kezdő társak – támogató rendszerre is rendkívül erős megtartó erő, hiszen a személyes és a szakmai támogatás egyaránt azt érezteti, hogy nincsenek egyedül a problémáikkal. Emellett a felsőoktatási intézmény is jelentős támogató elem, hiszen ehhez köthetők azok a foglalkozások (például szemináriumok), ahol a szakmai támogatás elérhető, ez pedig elengedhetetlen a kezdés időszakában. Végül a különböző önelemzési és önreflexív folyamatok (például a portfólió készítésének folyamata, a tanítási megfigyelés és a visszajelzés adása) is nagy segítséget nyújtanak, hiszen a kezdő tanárok ezáltal jobban megérthetik a tanulási folyamatot, ami segít abban, hogy pedagógusként jóval tudatosabbá váljanak (European Commission – Handbook, 2010; Stéger, 2010 idézi Simon, 2013b, p. 5).

A pályára indítás fontos eleme a képzési folyamatba épített iskolai gyakorlatok láncja is. Az Európai Unió oktatáspolitikája is folyamatosan hangsúlyozza, hogy a leendő tanároknak nemcsak tantárgyi ismereteikben, hanem szakmai készségeikben is jövőorientált felkészültséget kell szerezniük, amihez elengedhetetlen a megfelelő hosszúságú (országoként különböző, két hónaptól egy évig terjedő) iskolai gyakorlat (Eurydice Report, 2021). Az ezekhez kötődő többszereplős megbeszélések és a tudatosan kiválasztott mentori támogatás (Imre & Imre, 2016b) a hallgatói tanítási gyakorlat idején és a kezdő szakaszban is döntők a tanári hatékonyság hosszú távú fejlődése, és így a pályán maradás szempontjából is.

Mindezek a támogatási formák akkor működnek hatékonyan, ha háttérükben világos kép áll a pályakezdés sajátosságaival kapcsolatban. Hoy és Spero (2005) a hatékonyság jelentős növekedését tapasztalták a hallgatói tanítások során, de jelentős csökkenését a tanítás első évében. A tanítás hatékonyságának változása a tanítás első évében a kapott támogatás szintjéhez kapcsolódik, ami megerősíti, hogy a mentori támogatás akkor járul hozzá leginkább a fejlődéshez, ha a tanári énhatékonyság (érzelmi, pedagógiai) növelésére irányul.

<sup>2</sup> Betanító programnak a pályakezdő tanárok támogatására és monitoringjára szerveződött programokat tekintti az elemzés.

A hallgatók és a gyakorlótanárok szakmai működésében és fejlődésében meghatározó, hogy milyen személyes felelősséget éreznek négy területen: felelősség saját tanításuk minőségéért, tanulói eredményeiért és motivációjáért, illetve a tanár-diák kapcsolatokért (Lauer mann & Karabenick, 2011). Vélekedésük a felelőségről befolyásolja az általuk preferált oktatási stratégiát, és a tanári pálya során folyamatos változáson megy át. Daniles és munkatársai (2016) utolsó éves tanár hallgatókkal dolgoztak, ahol egy szemeszteren át különböző motivációs lehetőségek és tanítási stratégiák megismerésével foglalkoztak. A szakasz végére a hallgatók a saját tanításukért vállalt felelősség és a kapcsolatok területén fejlődtek leginkább.

A tanári tapasztalat közvetlen hatását viszont nem figyelték meg a tanulók motiválásával kapcsolatos felelősség kérdésében. Inkább az látszik, hogy a tanulók eredményeiért és motivációjáért érzett felelősséget a tanárok hiedelmei határozzák meg (Berger et al., 2018; Daniels et al., 2020a). Kijelenthető, hogy a pályakezdők motivációs szempontból optimista szándékkal kezdenek tanítani, bár a tanárok felelősségi skálája szerint meglepően alacsony szinten vélik felelősnek magukat a diákok motivációjáért, annak ellenére is, hogy sokszor az alacsony tanulói motivációt jelölik meg fő tanítási problémaként (Daniels et al., 2018). Elképzelhető, és kísérleti programok szerint hatékony (Seaton, 2018; Daniels et al., 2020b; Pelletier et al., 2020), ha a hallgatók még a tanárképzés szakaszában nézet-alapú képzést kapnak a motivációval kapcsolatban. A rövid, célzott, hiteles és gyakorlati példákkal alátámasztott ismeretek (például a növekedési gondolkodás-módról, a választás és a kapcsolatok jelentőségéről a motivációban) növelhetik a pályára lépő hallgatók motiválásért érzett felelősségét. Ez alapozhatja meg majd a későbbiekben a fiatal gyakorló tanárok továbbképzését az autonómiatámogató módszerekről<sup>3</sup> és alkalmazásukról (Daniels et al., 2020a).

A pedagógusok szakmai önértékelése, illetve önhatékonyság érzése a pályakezdés (Cubero-Pérez et al., 2019) és a pályán maradás szempontjából (Alexander et al., 2020) is nagy jelentőségű. Fontos, hogy a pedagógus folyamatosan értékelje saját tanítására vonatkozó nézeteit, észrevegye és felhasználja erősségeit a tanítás során (Rapos, 2016), mivel tudjuk, hogy a szakmai énhatékonyság észlelése visszahat a motivációra, és befolyásolja a további teljesítményeket (Falus, 2003; Zagyváné Szűcs, 2019). A reflektív önértékelés maga a tanulás motorja. Jellemzője, hogy a sikereket és a hibákat egyaránt magába foglaló fo-

<sup>3</sup> A tanulói kezdeményezést és döntést támogató tanári magatartás.

lyamatra összpontosít (Caprara, et al., 2006). Fókuszában az az út áll, amelyet a fiatal pedagógus bejár. A pedagógus önmagáról, szakmai hatékonyságáról alkotott, folyamatosan megújuló képe egyértelműen befolyásolja a tanítást. Azok a pedagógusok, akik pozitív énképpel rendelkeznek, jóval többféle tanítási stratégiát próbálnak ki, és rugalmasabban alkalmazzák akár a diák-, akár a tanárközpontú tanítási stratégiákat (Yeung et al., 2014).

A képzés és a gyakorlat egységként kezelésével kifejezésre jut a tanárképző intézmények és a nevelési-oktatási intézmények közötti kapcsolat elmélyítésének szándéka. Ebben a folyamatban a köznevelésben dolgozó gyakorlatvezető mentorok kiválasztása és felkészítése, ennek módszertana is a figyelem középpontjába került (Dömsödy, 2010; H. Nagy, 2010; M. Nádasi, 2010; Vámos, 2010; Sági & Ercsei, 2012; Hunya & Simon, 2013). E szerint a szemlélet szerint a pedagóguspálya minden elemében biztosítani kell a fejlődéshez szükséges megfelelő támogatást (Stéger, 2010). A támogatás további fontos eleme lehet a képzés utáni formális továbbképzés. A pedagógus-továbbképző programok közt vannak olyanok, amelyek a szakmai énhatékonyság növelésére irányulnak. A tréning rendszerű programok az autonómiatámogatásra eleve nyitottak, illetve a tapasztalatlanabb tanárok, azaz a pályakezdők körében voltak a legeredményesebbek. A tapasztalt szakemberek, különösen a kontrollorientált szemlélettel rendelkezők számára szükségesnek tűnik a képzésben a fogalmi változásra összpontosítani: ráébreszteni őket jelenlegi gyakorlatuk eredménytelenségére, hibáira. Az autonómiatámogató beállítottságú pályakezdőket az ilyen irányú képzés megerősítheti, de a kontrollorientáltakat is segítheti. Jól működnek a rövidebb (maximum 3-5 órás) gyakorlatorientált tréningek, melyekre egy-három alkalommal került sor. A tréningek anyagát többnyire egymásra épülő elméleti megalapozás, elemezhető példák és csoportos mintafeladatok alkotják. A találkozók közti időszak akkor a legeredményesebb, ha a feldolgozásra váró módszertani anyag kellően tematizált, és a kipróbálásra szánt feladat konkrét. Ehhez nagy segítséget ad, ha a segédanyagok (szöveges vagy videón közreadott leírások, példák) a tréningidőszakon kívül is folyamatosan elérhetőek. Egyértelműen növelte a képzési program határfokát az instruktorokkal támogatott képzés, ahol a szakértőket folyamatosan el lehetett érni, illetve a résztvevők közötti tudásmegosztás (közösségi csoportok, gyakorló párok stb.) is.

## **Szaktudományi programok a testnevelő tanárok képzésében**

Bár az iskolai testnevelés már világszerte kinőtte katonai képzési alapjait, mégis kimondhatjuk, hogy a tantárgyhoz köthető szaktudományi programok szemléletváltók. A minden tanulót elérő, egészségközpontú, a mozgásgazdag életmódhoz élethosszig tartó pozitív hozzáállást kialakítani akaró testnevelésben kulcsszerepe van a tanulói motivációnak. A legfontosabb pont ebben, hogy a testnevelés élményeit és előnyeit (fittség, egészség, személyiség- és közösségfejlesztés), a felébrésztett tanulói motiváció segítségével valóban mindenki megtapasztalja. A testnevelő tanárok képzéseinek középpontjában is a motiváció tudományi lehetőségeinek megismerése, bővítése és a testnevelés a többi tárgytól eltérő körülményei közötti alkalmazása áll. A következőkben a szakterületünkön rendszerszinten megtalálható, eredményességi mérésekkel követett képzési programokat mutatjuk be.

Carole Ames (1992) motivációs modellje a *TARGET*, a hatékony motiváció hat elemét járja körül: T(ask) – feladat, A(uthority) – önállóság, R(ecognition) – elismerés, G(roup) – csoport, E(valuatio) – értékelés, T(ime) – idő. Közvetlenül vagy közvetve a modell mindegyik eleme hozzájárul a tanulók motivációjához, a megcélzott feladatorientált (mastery learning) tanórai klíma kialakításához. A személyre szabott, optimális nehézségi szintű, érdeklődést felkeltő feladat önmagában mozgósít. A döntés vagy a választás lehetősége, a kreatív tanulói részvétel, az erőfeszítés elismerése a jobb képességekből adódó előny helyett, valamint a fejlődés értékelése egyaránt motiváló erejű. A modell előnyben részesíti az együttműködésre, kooperációra alapozó munkaformákat, tevékenységeket, illetve arra törekszik, hogy egyénileg meghatározott idő, gyakorlási lehetőség álljon a különböző képességű és előzetes tudású tanulók rendelkezésére, így sikeres lehet a mozgástanulás és -végrehajtás. A változó hosszúságú *TARGET*-tréningeken szakmai szemináriumokkal, gyakorlati bemutatókkal (aktív részvétellel, vagy anélkül), videós óraelemzésekkel, illetve ezek kombinációival dolgoztak (Braithwaite et al., 2011). A 22 elemzett program eredményei azt mutatták, hogy a *TARGET*-modell motivációs eszközeit alkalmazó tanulócsoportokban magasabb érdeklődés mellett nőtt a tanulói aktivitás, a tanulók kompetensebbnek és magabiztosabbnak érezték magukat, ami a testnevelésórákat egyre élvezetesebbé tette a résztvevők számára.

Magyarországon 2016-óta, a „*Beavatkozások a minőségi (inkluzív) testnevelés oktatás és képzés megvalósítása érdekében*” (T.E.S.I., 2016) a Magyar Diáksport Szövet-

ség projektje (Vass et al., 2015) fogja össze a testnevelő tanárok sokoldalú módszertani továbbképzését. A képzés háromnapos, harmincórás, önállóan elvégezhető képzésekből, illetve egy-egy napos szakmai szemináriumokból áll, általános jellemzője a gyakorlatorientáltság. Minden háromnapos képzés az autonómiatámogató módszertan elméleti megalapozását (Csányi & Révész, 2015, 2021) és gyakorlati példákon keresztüli kipróbálását célozza. A programok között vannak általánosan a testnevelés teljes tananyagára alapozva szerkesztettek (például „A pozitív motivációs környezet kialakítása és a mozgástanítás korszerű megközelítése az iskolai testnevelésben: elmélettől a gyakorlatig”), illetve a témát egy-egy mozgásforma keretében feldolgozó programok is (például „A szivacskezilabdázás oktatásmódszertani alapjai az iskolai testnevelésben”). Ezek egyértelmű célja a szemléletformáláson túl a gyakorlatba könnyen átültethető feladat- és eszköztár nyújtása a részt vevő testnevelő tanárok számára. A három képzésnap interaktív feladatait a résztvevők párban vagy kooperatív csoportban végzik. A jelenléttel megszerezhető szakanyagokat kiegészíti egy folyamatosan elérhető platform ([www.tesim.hu](http://www.tesim.hu)), illetve a közösségi hálón (Mozgástanítás felsőfokon Facebook-csoport) a közösségi tagok által folyamatosan bővített ötlettár, ami a szakmai kommunikáció naprakész fóruma is.

Szintén 2016 óta olvashatók publikációk az autonómiatámogató módszertan elterjesztését célzó „*Autonomy Supportive Intervention Program*” (továbbiakban ASIP) lebonyolításáról és eredményességéről (Cheon et al., 2016, 2018a, 2018b, 2020; Reeve & Cheon, 2016). Az egy tanítási évet átfogó ASIP-programban részt vevő testnevelő tanárok két alkalommal vesznek részt képzésen. A program kezdetén, az 1. és a 2. tréningrészben az autonómiatámogató módszertan elméleti alapjairól tanulnak, majd gyakorlati elemekkel bővítve próbálják ki azok órai alkalmazását. Foglalkoznak az autonómiatámogató stílusok eredményességével és hasznosságával is. Ezután, két hónapon keresztül, folyamatos szakértői távkapcsolattal segítik a kísérleti csoport tanárait a tanultak gyakorlatban való alkalmazásában. Leginkább olyan konkrét kérdések merülnek fel, mint az időgazdálkodás, az egyes tanítási módszerek illesztése az osztálylétszámhoz stb. A program 3. hónapjában, a 3. tréningrészben páros és kiscsoportos megbeszéléseken osztják meg egymással az elmúlt két hónapból származó saját tanítási tapasztalataikat, illetve jó gyakorlataikat a tanárok.

Az ASIP-program megvalósulhat egynapos, workshop jellegű tréning keretében is (Tilga et al., 2020, 2021). Ennek a tréningnek a többnapos változattal azonosak a képzési tartalmak. Az intenzív, nyolcórás program harmadik részében a

résztevők egy kimondottan kontrolláló és egy kimondottan autonómiatámogató testnevelésórán is részt vesznek, hogy a gyakorlatban is megtapasztalják a különbséget, valamint modellezik az ellenőrzés autonómiatámogató változatait is. Szintén ASIP-változat egy online tréning a WB-ASIP (Tilga, et al., 2019). A webalapú tréning maga négyhetes, tartalma az online környezethez adaptálva a személyes ASIP anyagával megegyező. A részttevők hetente kapnak oktatási anyagokat (például testnevelésórákat videón, helyzetmegoldási példákat, PPT-előadásokat). Ezeket a testnevelők folyamatosan szabadon elérhetik. Az autonómiatámogató anyagokat tematizálva (feladatkiadás, kognitív feldolgozás és szervezés) dolgozzák fel, illetve a részttevők gyakorló teszteket is kapnak. A programidőszak alatt a tanárok feladata a tanultak tanórai alkalmazása és annak reflektív elemzése. Az ASIP-programok eredményességi mutatói szerint a programban részt vevő (kísérleti) csoport tanárai szignifikánsan kevésbé működtek kontrollálóan, valamint jobbak voltak az autonómiatámogatásban – és ezt tanítványaik is így érezték –, mint a kontrollcsoport tagjai. Ez igazolja, hogy az ASIP-tréninggel eredményesen lehet támogatni a tanárokat tanítási stílusuk megváltoztatásában, és ez érzékelhetően javítja tanulóik testnevelés órával való elégedettségét (Cheon et al., 2016, 2018a, 2018b, 2020; Reeve & Cheon, 2016; Tilga et al., 2020, 2021). Kimutatható az is, hogy a belső oktatási célokkal azonosuló tanárok (Cheon et al., 2018a) és azon tanárok számára, akik megvalósítható, időhatékony és praktikus módszernek tekintik a tanulók motiválását és bevonását a folyamatba (Reeve & Cheon, 2016) a legkönnyebb az autonómiát támogató oktatási magatartásformák alkalmazása.

### **Pályakezdő testnevelő tanárok módszertani mentorprogramja: MIP-NPET<sup>4</sup>**

*A Pályakezdő testnevelő tanárok módszertani mentorprogramjának* (továbbiakban MIP-NPET) célja a képzésük során a modern, minőségi testnevelés oktatásmódszertanán nevelődött friss testnevelő tanárok támogatása abban, hogy az elsajátított elveket bátran és hatékonyan alkalmazzák első munkahelyükön.

A nemzetközi és hazai szakirodalom (Nagy, 2004; Jung et al., 2010; Su & Reeve, 2011; Kállai & Sági, 2016) és tapasztalatok szerint ez a folyamat nem automatikus, és gyakran nem is sikeres. Egyrészt már önmagában is nehéz a saját, a köznevelés tizenkét évében szerzett tapasztalatot átváltani a képzés során tanult, a korábbiak-

<sup>4</sup> Methodological Intervention Program for Novice PE Teachers'

tól nagyban vagy akár csak részben különböző módszertani megoldásokra. Másrészt a legtöbb iskola hagyományosan eredménycentrikus elvárásaiból adódó megfelelési kényszer, valamint a pályakezdők tapasztalatlansága a munka szervezésében és a tanulócsoportok fegyelmezési problémáinak kezelésében sem kedvez az autonómiatámogató elvek alkalmazásának. Szintén a reformfolyamatok ellen hat, hogy sok iskolában nem jut kiemelt segítő figyelem és csökkentett munkateher a pályakezdőknek, akik ezért a kitaposott, rutinszerű és ezáltal egyszerűbbnek tűnő, tanárközpontú megoldásokhoz nyúlnak.

Programunkban a hatékony módszertani megújulást támogató programok alábbi jellemzőit vettük figyelembe: (1) több elemből és szakaszból álló, elmélettel megalapozott gyakorlati képzésrész; (2) a kiemelt tartalmak modellezése és saját környezetben való megvalósítása; (3) tanári önreflexió; (4) folyamatosan elérhető, többszatsornás szakmai támogatás; és (5) az egymástól tanulás lehetősége.

A kétéves MIP-NPET programot az osztatlan testnevelőtanár-képzésben elsőként végzett hallgatói csoportunk bevonásával indítottuk el 2019 szeptemberében. A toborzás során tájékoztattuk a pályakezdő kollégákat a program hosszáról, az együttműködés feladatairól és előnyeiről. Ezek alapján tíz frissen végzett és 2019 szeptemberétől testnevelő tanári munkakörben elhelyezkedő kolléga vállalta a kétéves közös munkát ( $n^m = 10$ ; 5 férfi, 5 nő; életkor  $24,8 \pm 0,7$  év). Melléjük, a kísérleti csoportba tartozó három testnevelő tanár iskolájából kértünk fel egy-egy fiatal testnevelő tanárt ( $n^k = 3$ ; 2 férfi, 1 nő; életkor  $29,8 \pm 3,9$  év) a kontrollcsoportba.

### ***A módszertani tréningprogram***

A kísérleti csoport tanárai a program két éve alatt változó gyakorisággal megrendezésre kerülő tréningeken vettek részt (1. ábra). A program első félévében kéthavonta (MIP-NPET 1,2,3), 5-5 órában foglalkoztunk a minőségi testnevelésben alkalmazható módszertani megoldásokkal. A tréningeken az elméleti, interaktív előadást gyakorlati bemutatók követték a tréningen részt vevők aktív közreműködésével. Az első félév tréningjei a motivációs alapokkal és a motiváció módszertani megoldásaival, a kooperatív együttműködés elméletével és testnevelésórai gyakorlatával, a tanulói autonómiát elősegítő eszközök formáival és alkalmazási lehetőségeivel, illetve az ellenőrzés és az értékelés újszerű megoldásaival foglalkoztak. A gyakorlati tréningrészben a kísérleti csoport tagjainak aktív részvételével modelleztük, hogy a hagyományostól eltérő módszertani megoldásokat milyen kiemelt lépésekben érdemes bevezetni tanulócsoportjaikban.



08.	09.	11.	02.	03.	05.	10.	11.	01.	05.	06.
első év						második év				
Célzottan kiválasztott 10 pályakezdő testnevelő tanár és kollégáik n = 13	Kísérleti csoport: pályakezdők n = 10	MIP-NPET 1. rész + RN	MIP-NPET 2. rész + RN	MIP-NPET 3. rész + RN	szakmai konzultáció + kortárstámogatás		MIP-NPET 4. rész	szakmai konzultáció + kortárstámogatás		Záró RN
		Kezdő RN	RN 1	RN 2	RN 3	1. év lezáró RN		2. év kezdő RN	RN 4	
		tanulói T1, T2, T3 kitöltés				tanulói T1, T2, T3 kitöltés				tanulói T1, T2, T3 kitöltés
		Kontroll csoport n = 3	tanulói T1, T2, T3 kitöltés				tanulói T1, T2, T3 kitöltés			
MIP-NPET = Methodological Intervention Program for Novice PE Teacher's/Pályakezdő testnevelő tanárok módszertani mentorprogramja RN = reflektív napló T1 = PMCSQ-2 Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 T2 = Megküzdési stratégiák kérdőív (Zsolnai & Kasik) T3 = TKBS, Tóth-féle kreativitás becslő skála										

1. ábra: A pályakezdő testnevelő tanárok módszertani mentorprogramjának (Methodological Intervention Program for Novice PE Teacher's, MIP-NPET) időrendje

A tréningeket videón rögzítettük. A felvételeket, fiatal kollégáink által szerkesztett formában, a program zárt közösségi csoportfelületén gyűjtöttük. Így biztosítottuk, hogy mind az elméleti alapok, mind a gyakorlatban kipróbált módszertani megoldások, mozgásfeldolgozások, valamint a szervezési ötletek és gyakorlatok mintegy példatárként folyamatosan elérhetőek legyenek. Az előadások anyagát, ahogy a tréningen felhasznált segédanyagokat is megosztottuk a felületen. Két tréning között a tréningek elvei és anyaga alapján pályakezdőink saját óraterveket készítettek, és valósítottak meg osztályaikban. A tréningek első harmada minden esetben a korábbi tréninganyagok feldolgozási tapasztalatainak, sikereinek megosztásáról és a felmerült problémák elemző megbeszéléséről szólt.

Az első kísérleti év márciusában (2020) bekövetkező pandémiás helyzet szerkezetében átalakította, és érdekes plusz feladattal bővítette a tréning programját. Tréningjeink a továbbiakban az online térbe kerültek át. Programunk céljának megfelelően – miszerint szakértői támogatást nyújtunk a pályakezdőknek – a digitális testnevelés kihívásaihoz igazítottuk szakmai találkozóink tartalmát. A kialakult új és a hagyományostól lényegesen eltérő helyzetben 2020 novemberéig a tréningeken olyan ötletek gyűjtésével és megosztásával segítettük tanárainkat, amelyekkel a testnevelés órák otthon is megvalósíthatók. Ugyanakkor nem hagytuk elveszni az autonómiatámogató módszertanra való törekvést ebben a helyzetben sem. Negyedik tematikus tréningünk (MIP-NPET 4) anyaga, a program kez-

deti terveinek megfelelően, a tevékenység fókuszú, „nemversengő” mozgás- és játékeladatokkal történő tananyagfeldolgozás volt. A tréningen – bár az online térben – az elméleti alapozást követően videós foglalkozás- és feladatpéldák elemzését, majd kiscsoportos feldolgozását végeztük el.

### ***A részt vevő testnevelők önreflexiója és társtámogató tevékenysége***

A módszertani program kiemelt eleme, hogy a kísérleti csoport tanárai reflektív módon kövessék nyomon saját pedagógusi és szakmai fejlődésüket is. Ennek keretében rendszeres időközönként reflektív naplót töltöttek ki, összesen tizenegy (8 + 3) alkalommal.

A fejlődés dokumentálására a pályakezdő testnevelő tanárok a kísérlet négy nagy csomópontjában (a program kezdetén, az első (tan)év végén, a második (tan)év kezdetén és a kutatás lezárásakor), illetve a két év során további négy alkalommal (RN 1, 2, 3, 4) készítettek reflektív dokumentumot. Célunk volt az egyes tréningek hatékonyságának nyomon követése is annak érdekében, hogy tréningről tréningre hasznosabb tartalmakkal és formákkal dolgozhassunk. Ezért az első félév tréningjeit (MIP-NPET 1, 2, 3) konkrétan az adott tréningre (tartalmak, szervezés, elvárások) vonatkozó visszajelzések összegyűjtésével (MIP-NPET 1RN, MIP-NPET 2RN, MIP-NPET 3RN) zártuk le.

A kísérleti csoportba kerülésnek a pályakezdő státuszon kívül feltétele volt a programot megelőzően eltöltött közös képzési szakasz, azaz a tagok kiválasztásában kiemelt szempont volt, hogy kísérleti csoportunk tagjai csoporttársak voltak. A pozitív baráti kapcsolat nagyon hatékonyá tette a kortárs szakmai támogatást. Az online tréningek csoportos megbeszélésein a fiatal testnevelő tanárok megosztották tantermi tapasztalataikat, feladatötleteiket. Javaslatokat fogalmaztak meg és cseréltek arra vonatkozóan is, hogyan alkalmazták a tréningeken modellezett módszertani megoldásokat, amelyekkel az oktatásban önállóságot szerezhetnek, támogatóbbá és kevésbé kontrollálóvá válhatnak. Támogató és segítő magatartásuk nemcsak szakmai támogatást, hanem komoly mentális segítséget is jelentett a covid-helyzettel terhelt pályakezdő léttel való megküzdésben.

### ***Mérések a programban***

A testnevelő tanárok körében működő módszertani programok célja a modern, autonómiatámogató oktatási gyakorlat elterjesztése. Természetesen nem öncélúan, hanem mert tudjuk (Braithwaite et al., 2011; Cheon et al., 2016; Rivera-Pérez et al., 2021), hogy ennek segítségével növelhető a tanulói motiváció, és ezáltal a testnevelés óra céljai jobban és a tanulók szélesebb körében valósulhatnak meg. A minőségi, tanulóközpontú módszertannal működő testnevelésórai tevékenységek saját céljaik megvalósításán túl fontos eszközei a személyiségfejlesztésnek is, valamint segíthetik a kognitív képességek fejlődését is. Tehát a tanári módszertan hatása mérhető a tanulók egyes jellemzőinek alakulásában, változásában. A programban az autonómiatámogató, aktív tanulói részvételre ösztönző tanórai légkör eredményeinek mérésére három tesztet építettünk be. A tesztet a kísérleti és a kontroll csoport tanárainak egy-egy osztálya (n = 13) töltötte ki három alkalommal, a program kezdetén, az első, majd a második év végén.

A 33 kérdésből álló Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2) a tanulók által a testnevelés órán érzékelt motivációs környezetről ad képet (Révész et al., 2009). A kapott válaszok két faktor (feladat-, vagy eredményorientáltság) hat alfaktorára bontva mutatják meg, hogy a tanulók mennyire érzik testnevelő tanáruk órai tevékenységét motiválónak, támogatónak.

A Megküzdési stratégiák-kérdőív (Zsolnai & Kasik, 2012) 21 kérdése a tanulók társas környezeti szituációkra adott reakcióit gyűjti össze az önmaguk, illetve a társaik számára frusztráló helyzet megoldására irányuló törekvések szempontjából. A tanulók a kérdőív kitöltésekor aktív pozitív (a helyzetben elvárt), agresszív (fizikai vagy verbális) vagy passzív (várakozás, elkerülés) megoldáslehetőséget jelölhetnek be, vagy a segítségkérést mint reakciót is választhatják.

A Tóth-féle kreativitásbecslő-skála (TKBS) (Tóth & Király, 2006) a személyiség egy-egy kreatív jellemzőjét képviselő 12 dimenzióba sorolható 72 állítás megítélését kéri a kérdőívet kitöltő diákoktól. Ezek a kreatív alkotó folyamat során fontos szerepet betöltő személyiségjegyek. Fejlődésükre pozitívan hathatnak az önálló tanulói gondolkodást és munkát középpontba helyező oktatási módszerek. (A módszertani programba bevont, köznevelésben tanuló diákok teszteredményeit egy következő publikációban mutatjuk be.)

## A pályakezdők reflektív tapasztalatai a programról

A tréninget megelőző naplóban a résztvevők összegezték, hogy melyek a legfontosabb nehézségek, melyeket azonosítani tudnak. Számos naplóban merült fel a *fegyelmezés* mint probléma, sokan ezt fiatalságukkal kapcsolták össze, valamint azzal, hogy korban közel állnak a diákokhoz. Ezen a ponton többen említették a *tekintély hiányát*. Többeknek okozott nehézséget (elsősorban azoknak, akik nem a korábbi gyakorlati helyükön kezdtek el tanítani), hogy nincs jelen az a fajta *mentori támogatás*, amit korábban tapasztaltak. Három résztvevő is nehézségként említette a hétköznapi *tanári feladatokat* (például adminisztrációs feladatok, tanmenet készítése, Kréta-rendszer kezelése). Ezen kívül felmerült még a nagy osztálylétszámmal összefüggő *differenciálási nehézség*, valamint a *motiváció hiánya* a tanulók részéről.

A kifejezetten tantárgy-pedagógiai problémák között öt naplóban is szerepel az *infrastrukturális nehézségek felmerülése* (például kicsi tornaterem, nincs tornaterem), *a tanterv alkalmazásának kérdései* a mindennapi pedagógiai munkában, valamint a *kreatív játékokkal kapcsolatos ismeretek hiánya*, melyek érdekesebbé, motiválóbbá teszik az órát a diákok számára. Az is problémaként merült fel, hogy az *alkalmazott szaknyelvet* nem mindig értik meg a diákok.

Potenciális fejlődési területként, feladatként a legtöbbet a *változatos, kreatív, játékos óratervezést és szervezést*, valamint ezzel szoros összefüggésben a *motiválást* említették. Továbbá két naplóban is felmerült a pedagógiai tudás folyamatos fejlesztésének és szinten tartásának igénye.

Az összes résztvevő számára a *kollégák* nyújtják azt a támogatást, amelyre számítani tudnak, továbbá azok, akik jelenleg is a korábbi gyakorlatuk helyszínét adó intézményben dolgoznak, egykori *mentorukat* is megemlézték. A *szakértőket* ketten említették meg ezen a ponton.

Az első két tréningalkalomhoz kapcsolódó reflexiókból megállapítható, hogy a résztvevők majdnem minden esetben elsősorban konkrét, *kézzelfogható gyakorlatokat, játékokat, kreatív megoldásokat* vártak az alkalmaktól. A megismerésen túl a *kipróbálás*, a gyakorlati megtapasztalás is elvárásként jelent meg. Ezen kívül segítséget vártak a motiválatlan diákok érdeklődésének felkeltésében és a differenciálást lehetővé tevő gyakorlatokban is.

Tanulási eredmény tekintetében kijelenthetjük, hogy az első tréninget követően elsősorban azt fogalmazták meg a résztvevők, hogy megfelelő adaptálással és kreativitással, valamint a hagyományos oktatással való szakítással az egysze-

rűbb, kevés eszközt igénylő feladatok is lehetnek a diákok számára motiválóak. Felismerték továbbá a motiváció fontosságát a tanításban, és a gondolkodásra nevelés szükségességét is. A második alkalom után döntő többségében a kooperáció és a csoportmunka fontosságát említették meg mint tanulási eredményt.

Az is világossá vált a naplóból (mind az első, mind a második tréningről), hogy a tréningen részt vevő kezdő tanárok számára a leghasznosabb elem az volt, hogy az *elméletet a gyakorlatban* is ki tudták próbálni a tréning keretein belül társaik segítségével. Továbbá rendkívül hasznosnak ítélték, amikor *közösen gondolkodtak a gyakorlatokról*, közösen reflektáltak és ötleteltek. Az aktív óra-kezdés is minden résztvevőnél megjelent mint hasznosnak ítélt tudás, ezt többen is tervezték a következő óráikon kipróbálni.

Rendkívül hasznosnak bizonyult a résztvevők számára a tréningvezető oktatók támogató attitűdje, a visszajelzéseik és a közös tapasztalattmegosztás. Továbbá minden naplóban kiemelésre került az, hogy a *csoporttársakkal való közös gondolkodás*, a feladatok és a gyakorlatok közös továbbgondolása rendkívül előremutató volt, hiszen ezzel új megvilágításba helyezték a tanultakat, új ötletekkel és kreatívabb feladatokkal lettek gazdagabbak a résztvevők.

A tréninget követő fejlődési terület meghatározásakor a résztvevők az első alkalom után azt hangsúlyozták, hogy fontos az új módszerek, az új szemlélet kis lépésekben történő alkalmazása, hiszen a gyerekeknek is idő kell, hogy megszokják az újfajta megközelítést. Kiemelték ezen kívül a hagyományos oktatási módszerektől való elszakadást és a kooperációra épülő gyakorlatok tudatosabb, gyakoribb alkalmazását. A második tréninget követően pedig alapvetően a csoportmunka fontossága és az együtt munkáltatás szükségessége szerepel fejlődési célként. Említésre került az is, hogy nemcsak a test edzése, hanem a gondolkodás fejlesztése is fontos terület a tantárgyban.

A 2019 novembere és a 2020 februárja közötti időszak lehetőséget adott a résztvevőknek arra, hogy az addig megtanult elemeket kipróbálják tanári munkájukban is. Összeségében azt látjuk, hogy pozitív tapasztalataik voltak, ugyanis a diákok (néhány kivételtől eltekintve) egyre nyitottabbak voltak az új feladatok és módszerek iránt. Ehhez azonban időre volt szükség. Többen kiemelték a nagyobb önállóságot és kreativitást, amit a diákjaikon láttak. Minden naplóban előkerült, hogy igyekeztek a tréningen megtanult kooperációs gyakorlatokat rendszeresen alkalmazni a gyerekekkel, valamint felsoroltak számos konkrét feladatot, gyakorlatot, játékot (például dermesztő fogócska), melyeket azóta is

rendszeresen, adott esetben más csoportjaikban is alkalmaznak. Többen a feladatkártyát is rendszeresen alkalmazzák, valamint a téri tájékozódó képességet fejlesztő gyakorlatokat.

A pedagógusok, összhangban a korábbi naplókban írt tervvel, hogy több csoportmunkát, kooperációra épülő feladatot fognak alkalmazni, sikerként elsősorban azt könyvelték el, hogy a diákok egyre jobban és ügyesebben dolgoznak csoportokban, hatékonyabban dolgoznak együtt. Ezen kívül a diákok motivációjának jelentős változását tapasztalták, a gyerekek ugyanis a kezdeti nehézségek után nyitottá váltak az új módszerek és feladatok iránt. Nehézséget általában az okozott, hogy a diákok nem mindig voltak nyitottak az új megközelítésre, így az elején több kontrollra és irányításra volt szükség a pedagógus részéről.

Alapvető fejlődési feladatként még további módszerek és gyakorlatok megismerését és megtanulását tűzték ki célul, valamint továbbra is előtérbe került a tananyaghoz való adaptálás mint fontos feladat. Annak ellenére, hogy többen kiemelték, hogy több a diákok együttműködésére alapuló feladatot alkalmaznak, ez továbbra is kiemelt terület maradt, amikor továbblépési feladatot fogalmaztak meg maguknak a résztvevők.

A harmadik tréning alkalma alapvetően az értékelés témakörében szolgált hasznos ismeretekkel a résztvevőknek. Egyrészt az oktatói oldalról nyújtott elméleti ismeretek, másrészt a csoporttársakkal folytatott megbeszélések és tapasztalatcsere révén. Elvárásként továbbra is a gyakorlati ötletek és feladatok merültek fel, ezek pedig alapvetően meg is valósultak a résztvevők szerint, ugyanis mind az értékelés, mind a labdás anyagrészeket feldolgozó feladatok kapcsán hasznosnak ítélték a foglalkozást. Az egymástól való tanulás, az ötletek megbeszélése, a problémákra való közös megoldáskeresés ismételtelen kiemelt elemként jelent meg a naplókban. A korábbi naplókhoz képest a 3. tréning alkalma után kevesebb hiányérzet maradt a résztvevőkben, bár a nagylétszámú csoportokkal történő hatékony munka problémája ismét említésre került. Hasznosnak ítélték meg a személyes konzultációt, az interjút, valamint a tréning elején tartott közös megbeszélést. Fejlődési területként a korábbi naplókhoz hasonlóan ismét az új elemek saját gyakorlathoz történő hatékony adaptálása jelenik meg.

Alapvetően nyitottság és elköteleződés olvasható a reflektív naplókban a módszerek iránt, de a legtöbb problémát a helyhiány és a nagy csoportlétszám okozta. Pozitívként többen is kiemelték, hogy a diákjaik részéről nagyobb önállóságot tapasztaltak, ami megkönnyítette a munkát. Több írásban is előke-

rült a korosztályok közötti különbség a feladatok fogadtatása kapcsán: a kicsik jobban élvezik, a nagyobbak passzívabbak. Az óra tervezésére szánt idő is nagyon változó volt.

A záró reflexió egyértelműen mutatta, hogy a pedagógusok számos területen láttak előrelépést. Többen kiemelték, hogy *az értékelés* területén jelentősen fejlődtek például a tanulók önmagukhoz történő mérése és értékelése vonatkozásában. Bár a *fegyelmezés* kiemelt problémaként jelent meg a kezdő naplóban, a záró reflexióban többen is kiemelték, hogy sikerült a diákokat annyira lekötni, hogy a fegyelmezetlenség egy idő után már nem jelentett akkora problémát, valamint ők maguk is rugalmasabban kezelték az órán a történéseket. Azt is megemlítették, hogy jelentősen csökkent a motiválatlan diákok száma az új módszerek alkalmazása során. A frontális oktatás mellett pedig bevezetésre került a diákok önállóságára, gondolkodására és együttműködésére irányuló tanórai szervezés. Ezáltal a gyerekek is empátikusabbak és segítőkészebbek lettek egymással szemben.

Tantárgy-pedagógiai szempontból elsősorban a módszer- és gyakorlattár kibővülését említették meg a programban részt vevők. Amit kifejezetten előnyként értékelték, hogy ez a repertoár könnyen adaptálható egy-egy adott tanuló-csoporthoz. Digitális terén is észleltek fejlődést a résztvevők. Az óraszervezésben pedig előtérbe kerültek a diákok önállóságára, kreativitására építő feladatok.

Az egyik legfontosabb eredmény, hogy a résztvevők közül volt, aki *nyitott a folyamatos szakmai fejlődésre*, tanfolyamot végzett, és igyekszik folyamatosan bővíteni saját szakmai tudását és repertoárját.

Végül a tanfolyamon résztvevők elsősorban a tréningeket vezető oktatókat emelték ki mint hatékony támogatókat, akiktől ötleteket, visszajelzést és támogatást kaptak. Rendkívül hasznos volt (ezt majdnem minden reflexiós körben kiemelték) a csoporttársak jelenléte és a közös megbeszélések, a tapasztalat- és ötletcsere.

Összességében a reflektív naplók alapján elmondható, hogy a kezdeti nehézségek jelentősen csökkentek, a résztvevők magabiztosabbá váltak a munkájukban, tudatosabbá a tervezésben, az új módszereket alkalmazták, adaptálták saját gyakorlatukba, és jól összegezték és interpretálták a tapasztalatokat.

## Összegzés

Testnevelőtanár-képzésben dolgozó oktatóként szívügyünknek tekintettük a Pályakezdő testnevelő tanárok módszertani mentorprogramját (MIP-NPET). A program összeállításában a tanulmány elején bemutatott kevés, de működő mentorprogram tapasztalataira, illetve saját elképzeléseinkre támaszkodtunk. Ebben vezető szerepe volt annak a gondolatnak, hogy elsősorban a pályakezdő pedagógusok önmagukba vetett hitét és magabiztosságát kívántuk erősíteni szakmai és tanári kompetenciáik vonatkozásában. Tudtuk, hogy a képzésünkben végzett hallgatók modern, a minőségi testnevelésben működőképessé szakmai és módszertani tudással rendelkeznek. „Halunk” tehát már volt, az MIP-NPET programjával a „hálót” terveztük szorosra szőni, pályakezdőinket aktuális tanítási körülményeik között tudásuk leghatékonyabb alkalmazásában segíteni.

Taylor és munkatársai (2008) 204 tapasztalt testnevelő tanár kérdőíves kikérdezése alapján megállapították, hogy a tanárok saját autonómiaszintje és szakmai magabiztossága pozitívan befolyásolja tanulóik autonómiatámogatását. Programunk résztvevői a második év végére megfogalmazták, hogy a tréningeken tanult tanulóközpontú módszertan következetesebb alkalmazása több területen meghozta a várt és más kutatásokban már bizonyított eredményt. Pályakezdő testnevelő tanáraink reflexiói is megerősítették, hogy az autonóm tanár jobban érzékeli tanulóik önállósági igény szintjét, hatékonyabban találja meg és bátrabban alkalmazza az annak megfelelő, változatos óravezetési módszereket. A tanítványaikkal kialakított, a kölcsönös partnerség irányába elmozduló tanár-diák viszony növelte a tanulók testnevelés órai motivációját, amit az órai aktivitás és együttműködés növekedésében (Hein et al., 2012), illetve a fegyelmezési problémák csökkenésében (Roth et al., 2007) érzékelték. Fontos tényező ebben, hogy a pozitív változásokat eredményező partneri viszony létrejöttét pályakezdőink indították el nemcsak óravezetési gyakorlatukkal, hanem azzal is, hogy a tréningeken is megerősített, tanulóközpontú szemléletük szerint viszonyultak az órai „fegyelmeztetlenségekhez”, és kezelték a felmerülő nevelési és oktatási helyzeteket. A tréningek fókuszában – más tréningprogramok tapasztalataira támaszkodva (Tessier, 2010; Cheon, & Reeve, 2013; Perlman, 2013) – a résztvevők tanulóközpontú gyakorlat- és módszertankészletének szisztematikus bővítése állt négylépcsős szerkezetben: elméleti megalapozás, gyakorlati kipróbálás, személyre szóló adaptív alkalmazás, majd reflektív megbeszélés és tapasztalatcsere. Kutatásunk résztvevői többször is megfogalmazták a program hosszának (két év) jelenőségét. Véleményük, hogy a



tanulóközpontú módszertan tanári eszközkészletbe épüléséhez folyamatos szakértői támogatással kísért, jelentős gyakorlási idő szükséges, egybevág Cheon és Reeve (2013), valamint Cuevasa és munkatársai (2012) megállapításaival. A tréningprogramban tanultakra alapozva tanáraink, egyre gyakorlottabban teremtettek feladatorientált tanulási környezetet tanóráikon az általánosabban jellemző versengés és az összehasonlító helyzetek helyett. Ennek nyomán a tanulók önbizalmának és hatékonyságérzetének javulását tapasztalták, ami megegyezett a Harwood és munkatársai (2014) több tréningprogram elemzéséből származó megállapításával.

A program során megtapasztaltuk, mekkora ereje van az érzelmi támogatásnak (Hoy & Spero, 2005), amelyet fiatal tanáraink részben a tréningeket vezető korábbi tanáraiktól kaptak, részben kortársként és azonos szakmai és élethelyzetben lévő jóbarátként egymásnak nyújtottak (Stéger, 2010; Imre & Imre, 2016b). Ebben a pozitív környezetben programunkban is kiemelkedő hatékonyságúnak bizonyult a folyamatos, reflektív párbeszéd valamennyi résztvevő között, amit minden kezdő tanárokat támogató program a legnagyobb hatékonyságú elemként kezel (Köhler & Kim, 2012). Pályakezdőink komoly és elemző önkritikával mutatták be tanári tevékenységüket az aktuális tréning szempontok mentén, ami konstruktív megbeszélésekhez vezetett. Az érzelmi kötődéseken nyugvó szakmai támogatás a teljes programidőszakban – még a covid miatt alapjaiban megváltozó köznevelési és testnevelés tanítási működés idején is – fenntartotta pályakezdőink lelkesedését. A program idején a résztvevők önreflektív hatékonysága láthatóan növekedett, ami az egyéni szakmai fejlődés kulcsa lehet (Caprara, et al., 2006; Rapos, 2016).

A pályakezdőket személyükben megerősítő érzelmi támogatás az elméleti és a példákon alapuló szakmai ismeretek gyakorlati kipróbálásával, modellszerű megvalósításával együtt adta programunkban a szakmai támogatás hatékonyságát. A testnevelés tanítása alapjaiban gyakorlatorientált, így ez utóbbi támogatási elem nyilvánvalónak tetszik. Mégis ezt, a szakmai fogások, eszközök, példák gyakorlati kipróbálását szakértő támogatással kísérve, általánosságban is, minden szakterületen kulcsfontosságúnak tartjuk a tanári professzió fejlődésében.

Pályakezdőink önreflexiója, illetve a program vezetőinek megfigyelésen és naplózáson alapuló tapasztalatai alapján is kimondhatjuk, hogy a Pályakezdő testnevelő tanárok módszertani mentorprogramja (MIP-NPET) mint a szakmai támogatás egy formája, hasznosnak bizonyult.

## Irodalom

- Alexander, C., Wyatt-Smith, C., & Du Plessis, A. (2020). The role of motivations and perceptions on the retention of inservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, *96*, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103186>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). *Student-Centred Learning—Toolkit for students, staff and higher education institutions*. European Commission.
- Berger, J-L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (2018). Teaching Experience, Teachers' Beliefs, and Self-Reported Classroom Management Practices: A Coherent Network. *SAGE Open*. January-March. 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244017754119>
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, *12*, 628–638. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.06.005>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C. Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, *44*, 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Cheon, S. H. & Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, *14*, 508–518. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.002>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y-G. (2016). A Teacher-Focused Intervention to Decrease PE Students' Amotivation by Increasing Need Satisfaction and Decreasing Need Frustration. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *38*, 217–235. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.2015-0236>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. (2018a). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, *69*, 43–51. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.022>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Ntoumanis, N. (2018b). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, *35*, 74–88. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.11.010>

- Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- Cubero-Pérez, R., Cubero, M., & Bascón, M. J. (2019). The Reflective Practicum in the Process of Becoming a Teacher: The Tutor's Discursive Support. *Educational Sciences*, 9(96), 1–21. <https://doi.org/10.3390/educsci9020096>
- Cuevasa, R., Contreras, O., & García-Calvob, T. (2012). Effects of an experimental program to improve the motivation in physical education of Spanish students, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 734–738. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.726>
- Csányi, T. & Révész, L. (2015). *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai. Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség, ISBN 978-615-5518-01-0
- Csányi, T. & Révész, L. (2021). *A testnevelés és a sport oktatásának elmélete és módszertana. Középpontban a tanulás*. Magyar Diáksport Szövetség.
- Daniels, L. M., Goegan, L. D., Radil, A. I., & Dueck, B. S. (2020a). Supporting pre-service teachers' motivation beliefs and approaches to instruction through an online intervention. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12393>
- Daniels, L. M., Dueck, B. S., & Goegan, L. D. (2020b). Pre-service Teachers' Reflections on Personal Responsibility for Student Motivation: A Video Vignette Study. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(2), 221–239.
- Daniels, L. M., Chazan, D., Goegan, L., & Farmer, J. (2020c). Conventionality and evidence: two elements of professional development that could matter to teachers. *Professional Development in Education*. Mai. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1763432>
- Daniels, L. M., Poth, C-A., & Goegan, L. D. (2018). Enhancing Our Understanding of Teachers' Personal Responsibility for Student Motivation: A Mixed Methods Study. *Frontiers in Education*, 3(91). <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00091>
- Daniels, L. M., Radil, A., & Wagner, A. (2016). Concordance between pre-service teachers' personal responsibilities and intended instructional practices. *Journal of Experimental Education*, 84(3), 529-553. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1054333>
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Falmer Press.
- Dömsödy, A. (2010). Tanárjelölt és pályakezdő pedagógusok támogatása, mentoralása. Szemletanulmány a 2005-2009 közötti magyar szakirodalom alapján. In M. Nádasi, M. (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*. II. (pp. 29–45). ELTE Eötvös Kiadó.

- Dweck, C. S. (2015). *Szemléletváltás – A siker új pszichológiája*. HVG Könyvek Kiadó.
- European Commission Staff Working Dokument (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers* [http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf) (2021.03.07.)
- Eurydice Report (2021). *Teachers in Europe* [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-europe-careers-development-and-well-being\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-europe-careers-development-and-well-being_en) (2021. 04. 27.)
- Falus, I. (2003). A pedagógus. In Falus Iván (Ed.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítástanuláshoz* (pp. 91–100). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus, I. (Ed.) (2007). *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadói Kör
- Giovozolias, T., Manolia-Eva, S. & Papastylianou, D. (2019). Effectiveness of a Teachers' Training Program on Their Core Self Evaluations. *Journal of Classroom Interaction*, 54(2), 4–23.
- Harwood, C. H., Keegan, R. J., Smith, J. M., & Raine, A. S. (2014). A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 9–25. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.11.005>
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Heszteráné Ekler, J. & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123–130.
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- H. Nagy, A. (2010). A mentorképzés nemzetközi áttekintésének tanulságai. In: M. Nádasi, M. (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése. I.* (pp. 221–229). ELTE Eötvös Kiadó.
- Hunya, M. & Simon, G. (2013). *A gyakornokok támogatása. Szakirodalmi összefoglaló.* (pp. 1–25). TÁMOP 3.1.5/12 – 2012 – 0001 Pedagógusképzés támogatása. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Imre, A. & Imre, N. (2016a). Pályakezdő pedagógusok támogatása – nemzetközi tükrökben. In Kállai, G. (Ed.), *Közelkép a gyakornoki rendszer első tapasztalatairól* (pp. 9–22). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Imre, A. & Imre, N. (2016b). A pályakezdő pedagógusok támogatása – intézményi nézőpontból. In Kállai, G. (Ed.), *Közelkép a gyakornoki rendszer első tapasztalatairól* (pp. 33–52). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

- Inman, D. & Marlow, L. (2004). Teacher Retention Why Do Beginning Teachers Remain in the Profession? *Education*, 124, 605–614.
- Jung, E., Angell, M. E., Moore, M. K., Lippert, L-R., Hunt, S. K., & Simonds, B. (2010). "I Thought I Was Prepared!" Meeting the Challenges of Diversity in High-Need, High-Potential Schools. *Teacher Education and Practice*, 23(1), 13–30.
- Kállai, G. & Sági, M. (2016). „Nem gondoltam, hogy ilyen nehéz”. In Kállai, G. (Ed.), *Közelkép a gyakornoki rendszer első tapasztalatairól* (pp. 79–108). Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet.
- Kang, H. & Nickel, M. (2012). Many Pieces of the Puzzle: A Collaborative Process of Becoming a Teacher. *Journal of Case Studies*, 3. ISSN: EISSN-1949-6427
- Koehler, A. A. & Kim, M. C. (2012). Improving Beginning Teacher Induction Programs through Distance Education. *Contemporary Educational Technology*, 3(3), 212–233. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6079>
- Kotschy, B., Sallai, É., & Szőke-Milinte, E. (2016). *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak*. Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/pem/mentori\\_segedlet.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/mentori_segedlet.pdf) (2021. 03. 07.)
- Kovács, E. (2019). A kompetenciák fontossága az életpálya során: az Észak-Alföld régió pedagógusainak vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 18(3–4), 5–23. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2019.3-4.01>
- Lauermann, F. & Karabenick, S. A. (2011). Taking Teacher Responsibility Into Account(ability): Explicating Its Multiple Components and Theoretical Status. *Educational Psychologist*, 46(2), 122–140 <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.558818>
- M. Nádasi, M. (2010). A közoktatási mentor szerepe a tanárképzésben. In M. Nádasi, M. (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése*. I. (pp. 9–15). ELTE Eötvös Kiadó.
- N. Tóth, Á. (2014). Mérföldkövek a pedagógussá válás folyamatában – empirikus kutatás a Nyugat-magyarországi Egyetemen végzett pedagógusok körében. *Magyar Pedagógia*, 114(1). 25–48.
- Nagy, M. (2004). Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 13(3), 375–390.
- Pelletier, G. N., Chazan, D. J., Goegan, L. D., & Caprara Daniels, L. M. (2020). Agreeing is Not the Same as Accepting: Exploring Pre-Service Teachers' Growth Mindsets. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 11(2).

- Perlman, D. (2013). The Influence of the Social Context on Students In-Class Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 46–60. <https://doi.org/10.1123/jtpe.32.1.46>
- Rapos, N. (2016). A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 79–102). ELTE Eötvös Kiadó.
- Reeve, J. & Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 178–189. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.001>
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23(3), 312–330. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0975>
- Révész, L., Bognár, J., Trzaskoma-Bicsérdy, G., & Kovács, T. L. (2009). Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2) kérdőív hazai alkalmazása. *Kalokagathia*, 47(2-3), 147–162.
- Rivera-Pérez, S., Fernandez-Rio, J., & Iglesias Gallego, D. (2021). Effects of an 8-Week Cooperative Learning Intervention on Physical Education Students' Task and Self-Approach Goals, and Emotional Intelligence. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(1), 61. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010061>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Sági, M. & Ercsei, K. (2012). A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In Kocsis, M. & Sági, M. (Eds.), *Pedagógusok a pályán* (pp. 9–31). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Sallai, É. (1996). *Tanulható-e a pedagógus mesterség? A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága különös tekintettel a pedagógiai személyiség alakulására*. Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Seaton, F. S. (2018). Empowering teachers to implement a growth mindset. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1382333>
- Stéger, Cs. (2010). A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*. *Pedagógusképzés*, 8(1), 37–56. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2010.1.04>
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159–188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>

- Szivák, J. (2003). A kezdő pedagógus. In Ballér, E., Falus, I., Golnhofer, E., Kotschy, B., M. Nádasi, M., Nahalka, I., Petriné Feyér, J., Réthy, E-né., Szivák, J., & Vámos, Á. (Eds.), *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, (19. fejezet). Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.,  
[https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_519\\_42498\\_2/index.html](https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/index.html) (2021. 04. 10.)
- T.E.S.I. (2016). 1376/2016. (VII. 21.) Korm. határozat a T.E.S.I. 2020 - Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedésekről.  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A16H1376.KOR&txtreferer=00000001.txt> (2021.04.30.)
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A selfdetermination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(1), 75–94.  
<https://doi.org/10.1123/jsep.30.1.75>
- Tessier, D., Sarrazin, D., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242–253.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005>
- Tilga, H., Hein, V., & Koka, K. (2019). Effects of a Web-Based Intervention for PE Teachers on Students' Perceptions of Teacher Behaviors, Psychological Needs, and Intrinsic Motivation. *Perceptual and Motor Skills*, 126(3), 559–580.  
<https://doi.org/10.1177/0031512519840150>
- Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V., Raudsepp, L., & Koka, A. (2020). Effects of a brief one-day autonomy-supportive intervention on improving basic psychological needs, motivation, and behaviours of physical activity among middle school students: A multidimensional approach. *International Journal of Sport Psychology*, May.
- Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V., Raudsepp, L., & Koka, A. (2021). One-year Follow-up Data on the Face-to-face Autonomy-Supportive Intervention Program for Physical Education Teachers. *Preprint*.  
<https://doi.org/10.31234/osf.io/qu8jm>
- Tóth, L. & Király, Z. (2006). Új módszer a kreativitás megállapítására: a Tóth-féle kreativitás becslő skála (TKBS). *Magyar Pedagógia*, 106(4), 287–311.
- Vámos, G. (2010). Szakpolitikai implikációk. In M. Nádasi, M. (Ed.), *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*. I. kötet. (pp. 15–31). ELTE Eötvös Kiadó.

- Vass, Z., Molnár, L., Boronyai, Z., Révész, L. & Csányi, T. (2015). *Zöld könyv – A T.E.S.I. 2020 szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya*. Magyar Diák-sport Szövetség.
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., ... Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(364–369), 1–6. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>
- Yeung, A. S., Craven, R. G. & Kaur, G. (2014). Teachers' self-concept and valuing of learning: Relations with teaching approaches and beliefs about students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 305–320. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.905670>
- Zagyváné Szűcs, I. (2019). *A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére*. Doktori értekezés. Eszterházy Károly Egyetem, Nevelés-tudományi Doktori Iskola. <https://doi.org/10.15773/EKE.2019.014>
- Zsolnai, A. & Kasik, L. (2012). Megküzdési stratégiák 8, 10 és 12 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*, 2012(4), 3–19.

## **The Importance of Early Career Support Programmes for Beginning Teachers in Achieving Attitude Change**

Beginning teachers' retention in the profession is fundamentally influenced by their experience gained during their first years in schools and by the professional support they receive. Our study gives an overview of the methodology programmes offered to physical education teachers. 'Methodological Intervention Program for Novice PE Teacher's' that has been introduced during the last two years is presented in the study with special focus on its content and rationale. We also present participant teachers' experience based on their reflections. It is our aim to introduce the areas of the programme that have had tremendous influence on young teachers' professional development and to come up with practical proposals for their mentoring.

Key words: *beginning teachers, physical education, learner-centred approach, reflective practice, emotional and peer support*



# **Műhelyek, tanuló közösségek**

# Kooperatív tanulás a digitális távolléti oktatásban

Tálos-Nezdei Adrienn

Lorántffy Zsuzsanna Református Iskola tanára, a PTE Oktatás és Társadalom  
Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója  
adrienn.nezdei@gmail.com

---

*A kooperatív tanulás elméletének közel negyvenesztendős szakirodalma van. Horváth (1995) a hatékony nevelés eszközeként említi, Arató és Varga kiemelik, hogy akkor eredményes, ha érvényesülnek az alapelvek, és inkább oktatásszervezési keretet, mint módszertani apparátust jelent (Arató & Varga, 2006). Számos előnye – mint az együttműködési készség fejlesztése (Benda, 2002), a szociális viselkedés szabályainak elsajátítása (Nagy, 2000), a frusztráció feldolgozásában való pozitív hatása (Hunyadyné & M. Nádasi, 2014) – ellenére gyakorlati alkalmazása ritka. A digitális távolléti oktatás idején a kooperatív tanulás szervezés alkalmazása számos előnyt nyújtott. Az esettanulmányban a gyakorlatban vizsgálok meg, hogy a kooperatív tanulás szervezés alkalmazása milyen segítséget jelentett a tanár és a diákok számára a tanulás szervezés, az ellenőrzés, a tanulói motiváció növelése és a tanulók közérzetének javítása szempontjából.*

*Kulcsszavak: kooperatív tanulás szervezés, digitális távolléti oktatás, tanulás szervezés, motiváció*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.2.04

## A kooperatív tanulás szervezés elmélete

A kooperatív, vagyis együttműködő tanulás elvi alapjai már a Dewey-féle pragmatizmusban, illetve a reformpedagógiákban is megfigyelhetők. Az együttműködő tanulás előnyeit a pszichológia, valamint a csoportfolyamatokra való pozitív hatásai miatt a szociálpedagógia is felismerte.

A kooperatív tanulás elméletének kidolgozása számos, angolszász területen tevékenykedő szakember nevéhez fűződik. Aronson (1978) a mozaiktechnikát egy gyakorlati probléma, az előítéletek csökkentése érdekében dolgozta ki. A Johnson testvérek a kooperatív tanulást a szociális kapcsolatok felől közelítik meg (Johnson, 1990), míg Slavin elsősorban a pszichológia irányából (1983). Kagan (1990, 2001) a kooperatív tanulás során négy alapelv érvényesülését tekint elengedhetetlennek, amelyek *az építő egymásra utaltság, a párhuzamos interakciók, az egyéni felelősség és az egyenlő arányú részvétel*. Norm Green a tanár megváltozott szerepére hívja fel a figyelmet, ami a kooperatív tanulás során a

*döntéshozatal, tanulásszervezés, megfigyelés és beavatkozás, evalváció és értékelés* (Green, 2005 idézi Óhidy, 2005).

A hazai szakirodalomban Horváth (1995) a hatékony nevelés eszközeinek tekinti a kooperatív tanulást. Arató és Varga (2006) kiemelik, hogy akkor eredményes, ha érvényesülnek az alapelvek, amelyeket az alábbiak szerint határoznak meg: *rugalmasan nyitott kooperatív struktúrák, párhuzamos és mindenkire kiterjedő interakciók, építő és ösztönző egymásrautaltság, egyéni felelősségvállalás és számonkérés, egyenlő részvétel és hozzáférés, lépésről lépésre biztosított kooperatív nyilvánosság, tudatosan fejlesztett személyes, szociális, kognitív és tanulási kompetenciák*. Arató Kaganhoz hasonlóan azt is nyomatékosítja, hogy csak abban az esetben beszélhetünk kooperatív tanulásszervezésről, amennyiben minden alapelv érvényesül. Arató és Varga hangsúlyozzák, hogy a kooperatív tanulás nem módszerek, eljárások halmaza, hanem egy olyan tanulásszervezési metódus, amely alapján a tanár a tanórát, valamint a diákok tevékenységét megszervezi: „A kooperatív tanulás inkább oktatásszervezési keret. Megadja a gyakorlati alapelveket, a szükséges attitűdöket, a fejlesztést segítő viselkedés-lélektani modelleket, valamint a több mint 25 éves gyakorlatában kiértékelt gyakorlati eszközöket – ez utóbbiak adják konkrét módszertanát.” (Arató & Varga, 2008. p. 15). Benda (2002) ezen kívül az értékelés fontosságát hangsúlyozza, valamint a pedagógus kettős szerepét a tanulási folyamatban: segíti és támogatja a diákokat a tanulás során, ugyanakkor mintegy „elnökként” irányítja is tevékenységüket.

### ***A kooperatív tanulásszervezésre vonatkozó elvárások***

A kooperatív tanulásszervezés a tanárképzésben hangsúlyosan jelenik meg. A 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről minden műveltségterületre vonatkozóan megfogalmazza a kooperatív tanulási technikák ismeretét, alkalmazásának képességének fontosságát.

A pedagógusok minősítési eljárása is elvárásként fogalmazza meg: a módszertani változatosság követelménye valamennyi kompetenciában megjelenik. A 2. kompetenciában szövegszinten megjelenő kívánalom, hogy a tanár *használja a szociális tanulásban rejlő lehetőségeket*, az 5. kompetenciában pedig *az együttműködést támogató, motiváló módszerek alkalmazásának követelménye* fogalmazódik meg. A kooperativitás az egyes tantárgyakhoz készített szakmódszertani kiegészítésekben is megjelenik, például az élő idegen nyelvre vonatkozóan: „[...] változatos, kooperatív módszerek használatára törekszik, például párbeszédek alkotásá-

nál, ötletgyűjtésnél vagy véleménynyilvánításnál gyakori a csoportos- vagy pármunka.” (Útmutató..., 2017. p. 6). Amellett, hogy a tanárképzésben minden intézmény képzési leírásában helyet kap, a kooperatív módszerek alkalmazása a pedagógusminősítésben is elvárás. Számos ilyen jellegű pedagógus-továbbképzés is a tanárok rendelkezésére áll, például a Neteducatio, Kalandok és álmok vagy a Szia Műhely. 2016-ig országos szinten folyamatosan jelen volt a POK képzési kínálatában is, jelenleg pedig EFOP pályázat keretében végezhető kooperatív tanulásszervezésre vonatkozó továbbképzés.

### ***A kooperatív tanulásszervezés előnyei***

Az iskola nem foglalkozhat csupán a személyiség kognitív komponenseinek a fejlesztésével (Bábosik et al., 2011). Feladatai közé tartozik a szociális életképesség megalapozását szolgáló személyiségfejlesztő funkciók megalapozása is (Bábosik & Torgyik, 2007). Továbbá fel kell készítenie az egyént a közössége szempontjából fontos szociális funkciók ellátására, valamint a társadalom számára is előnyös magatartásformák kialakítására, aki ezáltal képes lesz arra, hogy saját maga teremtsen meg létfenntartásának feltételeit, illetve individuális szinten is sikereket érhet el (Bábosik et al., 2011). Az új ismeretek iránti nyitottság attitűdjének megalapozása az iskolában az élethosszig tartó tanulás iránti igényt is kialakítja az egyénben, az iskola szocializációs terében való alkalmazkodás iránti attitűd kialakítása pedig hozzásegítheti a felmerülő problémák, nehézségek, feladatok konstruktív megoldásához.

A kooperatív tanulásszervezéssel foglalkozó szakirodalmak kiemelik, hogy a megközelítés alkalmazása nem csupán a diákok tanulmányi eredményességét növeli, hanem a szocializációban is pozitív hatást fejt ki, mivel elengedhetetlen feltétele a bizalmon alapuló csoportkohézió és az együttműködési készség fejlettsége (Benda, 2002). Nagy József hangsúlyozza, hogy a nevelés feladata a szociális kompetencia önértelmező szintre fejlődésének segítése, amelynek központi eleme a kreativitás, feltétele pedig a szociális viselkedés szabályainak elsajátítása, az egyén döntési szabadságának, felelősségének hangsúlyozása (Nagy, 2000). A kooperatív csoportmunka során a diákok megtapasztalhatják a szolidaritás érzését, a másoknak nyújtott segítség hasznát (M. Nádas, 2000), illetve átélhetik a negatív érzelmek és a frusztráció feldolgozásának tapasztalatát is (Hunyady & M. Nádas, 2014).

A pedagógiában közel negyven éve ismert, a pedagógusképzésben jelen lévő, a pedagógus-továbbképzések kínálatában is szereplő, valamint a minősítési eljárás

során elvárásként megjelenő kooperatív tanulásszervezési eljárás a tanárszerepet is átalakította, hiszen a pedagógus a tanórán a kritikai gondolkodás kialakításában segédkező, a tanulási folyamatot szervező facilitátorként van jelen (Bárdossy et al., 2002). A kooperatív csoportmunkában hangsúlyos a tanórai tevékenység élmény jellege, ami a tanulási motivációt erősíti, és nagyszerű lehetőségeket biztosít arra is, hogy a feldolgozás módja differenciáltan történjen. Benda kiemeli továbbá az értékelés jelentőségét, valamint a pedagógus kettős szerepét, segítő és irányító funkcióját a tanulási folyamatban (Benda, 2002).

Számos előnye ellenére, mint például az együttműködési készség fejlesztése (Benda, 2002), a szociális viselkedés szabályainak elsajátítására (Nagy, 2000), a szolidaritás, a másoknak segítség tapasztalatának átélése (M. Nádasi, 2000), a negatív érzelmek és a frusztráció feldolgozásában való pozitív hatása (Hunyadyné & M. Nádasi, 2014) mégis kevésbé alkalmazott tanulásszervezési módszer a gyakorlatban.

## **Az esettanulmány bemutatása**

### ***A digitális távolléti oktatás során tapasztalt nehézségek***

Az online órák szervezése új kihívások elé állította a pedagógusokat országos szinten éppúgy, mint iskolában, a kaposvári Lorántffy Zsuzsanna Református Iskola gimnáziumában. Az online órák kezdetben hasonlóak voltak a tantermi frontális órákhoz, tulajdonképpen a frontális oktatás áthelyeződött a digitális térbe. Azonban hamar szembesültünk azzal, hogy az állandó visszajelzés hiánya, a meta-kommunikáció elmaradása miatt a megszokott 45 perc helyett jóval rövidebb időbe telik a tananyag előadása, illetve számos kétség merült fel az online oktatás hatékonyságával, az elsajátítandó ismeretek rögzülésével kapcsolatban. A november 11. utáni időszakban a digitális távolléti oktatásban az alábbi területeken tapasztaltunk leginkább nehézségeket: tanulásszervezés, ellenőrzés, motiválás, a diákok közérzete.

További nehézségként jelentkezett, hogy míg a tanórán az ellenőrzést közösen, szimultán végezzük, addig a távolléti oktatásban a tanár egyesével ellenőrzi a diákok javításra váró munkáit, ami óriási terhet ró a tanárookra, ráadásul a tanár nem lehet biztos abban, hogy a diák a visszaküldött munkát megnézi, a javításokat érteni fogja, és így ez eléri a célját.

A kétheti rendszerességgel megtartott gimnáziumi munkaközösségi értekezleteken egyre gyakrabban jelezték a kollégák, hogy a diákok motiválatlanabbak, ne-

hezen szólalnak meg maguktól, felszólításra is csak vonakodva válaszolnak, a kamerákat egyre ritkábban kapcsolják be, a félévi értekezleten pedig már arról számoltak be a tanárok, hogy egyáltalán nem használnak kamerát a tanulók a tanórák során.

A fentiekén kívül a szülők és az osztályfőnökök is többször említették, hogy a diákok lelkileg is nehezebben viselik a digitális távolléti oktatás okozta nehézségeket, a közérzetük romlik, sokaknál fizikai tünetek (fejfájás, gyomorfájás, szorongás) is jelentkeznek. Elszigeteltnek érzik magukat, hiszen napi több órát töltenek online órákat hallgatva a számítógépek előtt, az offline órák anyagát is a gép előtt ülve dolgozzák fel. Sokszor egész nap egyedül vannak, hiszen szüleik dolgoznak, barátaikkal nem tudnak találkozni, az egész napos digitális jelenlét után a szabad levegőn végzett fizikai aktivitásra csekély lehetőségük van.

### ***A kooperatív tanulás szervezése pandémia alatti alkalmazásával foglalkozó szakirodalmak***

Az utóbbi két évben számos magyar és külföldi szakirodalom foglalkozott és foglalkozik a digitális távolléti oktatás során tapasztalt nehézségekkel, azonban kevés tanulmány témája a kooperatív tanulás szervezése távolléti oktatás alatt történő alkalmazása. Magyarországon 2020 novemberében Arató Ferenc tartott előadást *A kooperatív paradigma alkalmazása: online és hibrid helyzetekben* címmel az online megrendezett *Digitális tér – Együttműködés a digitális térben, járványhelyzetben innen és túl* konferencián. A kooperatív tanulás pandémia alatti, a digitális távolléti oktatásban megvalósuló alkalmazását vizsgáló egyik tanulmányban a szerzők hangsúlyozzák a kooperatív tanulás online oktatásban való alkalmazásának hatékonyságát (Hutauruk & Silalahi, 2020). Egy 2020-ban 1364 tanár bevonásával elvégzett, a pandémia alatti digitális távolléti oktatás tanulságait vizsgáló, Szicília-ban készült tanulmány felhívja a figyelmet arra, hogy elengedhetetlen a tanóra „frontális” részének újrastrukturálása, a külső kognitív terhelés csökkentése érdekében más technikákat kell alkalmazni, és növelni kell a kooperatív tevékenységeket a tanórán (La Marca & Martino, 2021).

Egy 2021-es, japán egyetemisták pandémia alatti online tanulásával foglalkozó tanulmány a tanulók szorongásának növekedésére hívja fel a figyelmet, valamint arra, hogy a diákok az online tanulás idején a tanárral és társakkal való interakció hiánya miatt elszigeteltnek és magányosnak érezték magukat, illetve elveszítették a tanulás iránti motivációjukat (Sugino, 2021). A tanulmány írója megállapítja továbbá, hogy az online, kis csoportban történő interakció azért is hasznos, mert a

tanulók érzik egymás jelenlétét, míg a korlátozott nonverbális kommunikáció csökkenti az érdeklődésüket és a motivációjukat (Sugino, 2021).

### ***Kooperatív tanulás a digitális távolléti oktatásban***

Az általam tanított osztályokban a diákok kooperatív csoportokban tanulnak. Szeptembertől kezdve úgy készítettem elő a tanévet, hogy egy esetleges online tanításra történő átállás esetén a kooperatív tanulás nyújtotta előnyök segítsék a tanári munkámat, illetve a diákok tanulását.

A kooperatív szerepeket tanév elején kiosztottam, így mindenki tudta, hogy csoportmunka esetén mi az ő feladata. Ezért amikor az online oktatásban csoportfeladatot kaptak, minden diák számára egyértelmű volt, hogy neki melyik feladatot kell elvégeznie, ez pedig számomra is megkönnyítette a feladatok kiosztását. Mivel úgy tapasztaltam, hogy az új anyag feldolgozása a tanóráinál rövidebb időt vett igénybe, az óra eleji ráhangolódás után legtöbbször a jelentésteremtés vagy a reflektálás szakaszára adtam 20 perces csoportmunkát. Projekt esetén az offline órára kaptak a diákok olyan feladatot, amit közösen oldottak meg, ezt azonban másik időpontra is ütemezhették a csoporttagok. Az első hullám alatti, tavaszi időszakban néhány diáknál azt tapasztaltam, hogy egyáltalán nem végezték el a feladatokat. Többszöri megkeresés, az osztályfőnök segítségének kérése, illetve a szülőkkel való kapcsolatfelvétel sem vezetett eredményre, szinte teljesen eltűntek a látókörömből. Ezért már szeptemberben tudatosítottam a diákokban, hogy az egyes csoportok tagjai felelősek egymásért, ha az egyikük nehézségbe ütközik, a többiek segítik és támogatják majd a munkáját, a csoportokat pedig ennek figyelembevételével alakítottam ki.

A kooperatív csoportmunkához az iskolában egységesen használt G Suite for Education platformon belül külön osztálytermeket hoztam létre az egyes csoportoknak. Az adott csoportokhoz csak az érintett tanulókat rendeltem hozzá, így amikor beléptek a kiscsoport Meet-szobájába, csak ők voltak jelen, illetve én tudtam szükség esetén csatlakozni az adott szobához. A külön csoportszoba egyrészt biztosította a tagok számára azt, hogy ne feszélyezze őket az osztálytársak, adott esetben az online órákat hallgató barátok, szülők, testvérek jelenléte, másrészt lehetőséget nyújtott arra, hogy a diákok kommunikáljanak egymással, a feladat megoldásán túl így alkalmuk volt az őket frusztráló nehézségekről való beszélgetésre is. Számos szülő sérelmezte, hogy gyermeke az egész napját a számítógép előtt tölti, semmiféle kapcsolata nincs az osztálytársakkal, a kooperatív munka során viszont a tanulók folyamatosan párhuzamos interakciókat folytatnak egy-

mással, továbbá nagyobb hajlandóságot mutatnak a feladatok elkészítésére, ha azt nem egyedül, hanem a megszokott csoportokban kell elvégezniük.

Az online oktatás előrehaladtával egyre több tanár számolt be arról, hogy a diákok nem kapcsolják be a kamerájukat, azt állítva, hogy az nem működőképes, és csupán monogramok szerepelnek a diákok helyett a monitoron. Nem volt ritka az sem, hogy a diák bekapcsolódott az órába, közben pedig egy másik platformon játszott számítógépes játékokat, illetve filmsorozatokot nézett. A kooperatív csoportmunkánál egyrészt az építő egymásrautaltság révén biztosított, hogy csak abban az esetben születik meg a csoport által készített produktum, ha minden tanuló egyaránt részt vesz a munkában és elvégzi a saját feladatát, tehát mindenképpen kell a tananyaggal foglalkoznia. Másrészt a kis csoportok szobájába belépve arra lettem figyelmes, hogy a kisebb csoport biztonságában a tanulók nagyobb hajlandóságot mutatnak a kamera bekapcsolására, hiszen a feladat elvégzésében a meta-kommunikáció dekódolása is segíti őket<sup>1</sup> (Castelli & Savari, 2021). A csoportmunka elvégzéséhez Google Dokumentumot készítettem a feladathoz, melyet a csoportban tanuló diákok közösen szerkeszthettek. Az online közös dokumentum egy időben történő közös munkát tesz lehetővé a diákok számára, emellett pedig a tanár azt is nyomon követheti, illetve a későbbiek során ellenőrizheti, hogy melyik diák mit dolgozott, mennyiben járult hozzá a csoport produktumához.

A diákok egyéni munkájának ellenőrzése rengeteg időt igényel a tanártól, ennek elvégzése sokszor nehezen megoldható. A kooperatív csoportmunkában megoldott feladatok ellenőrzésekor viszont a csoport munkáját ellenőrzi a tanár, így esetemben a három főből álló idegen nyelv és a négy főből álló magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz rendelt csoportok munkájának kijavítása lényegesen kevesebb időt vett igénybe, hiszen minden csoportagnál ugyanaz szerepel a füzetben vagy a munkafüzetben. Erről a lefényképezett, majd fotóként az adott feladathoz feltöltött füzet ellenőrzésével bizonyosodhattam meg abban az esetben, ha nem online közös dokumentumot szerkesztettek a tanulók.

<sup>1</sup> Egy 2021-es tanulmány, amely azokat az okokat vizsgálta, hogy a diákok miért nem kapcsolták be a kamerájukat az online órák során, megállapítja, hogy a tanulók 90%-a a külső megjelenése miatti aggodalma, valamint a háttér láthatósága miatt nem kapcsolta be a kameráját.



### ***Tanulói visszajelzések***

Lényegesnek tartottam, hogy a tanulók véleményét is megkérdezzem a kooperatív csoportmunka digitális távolléti oktatás alatti alkalmazásáról, ezért 2021 szeptemberében anonim Google Form kérdőívvel kérdeztem meg őket a tapasztalataikról. A kérdőívben ötfokozatú Likert-skálán jelölhették be a válaszaikat, ahol az 1-es szám az egyáltalán nem igaz, az 5-ös pedig a teljesen igaz választ jelentette. Az általam tanított 56 diákból 51 diák töltötte ki a kérdőívet.

A kérdőív első kérdése arra vonatkozott, hogy milyen tantárgyaknál dolgoztak csoportban, ezt számmal jelölték, illetve több tantárgy esetén meg is nevezték az adott tantárgyakat. Erre azért volt szükség, mert van olyan osztály, ahol idegen nyelvet és magyar nyelv és irodalmat is tanítok, viszont ki szerettem volna zárni azt a lehetőséget, hogy egy másik tanár által kiadott, csoportban elvégzett feladat és az általam alkalmazott kooperatív csoportmunka tapasztalatai összemósódnak. A válaszadó tanulók 22%-a nem csupán kooperatív csoportmunkában, hanem egy másik tantárgy esetén hagyományos csoportmunkában is részt vett egy másik tantárgy tanóráin.

A válaszadó diákok 20%-a kevésbé találta érdekesnek a csoportmunkát a frontális oktatásnál, 40%-a a semleges 3-as lehetőséget választotta, míg 40%-uk érdekebbnek találta azt. Itt nem mutatkozott eltérés az összes válaszadó és a kooperatív csoportmunkában dolgozó diákok válaszai között.

Az egymás támogatására vonatkozó kérdésnél a tanulók 72%-a adott a közepesnél magasabb pontot, és nem volt jelentős eltérés a hagyományos csoportmunkában és a kooperatív csoportmunkában is részt vevő, valamint a csak kooperatív tanuló diákok válaszai között.

A tanulók 72%-a adott közepesnél jobb értékelést arra az állításra, hogy a „digitális távolléti oktatás alatt jól éreztem magam, amikor csoportban dolgoztunk”, és itt sem mutatkozott eltérés a hagyományos és kooperatív csoportmunkában, valamint a kizárólag kooperatív csoportmunkában dolgozó diákok értékelései között.

A motivációra vonatkozó állításra („csoportmunka közben motiváltabb voltam, mint amikor csak a tanár beszélt”) jellemzően azok a diákok válaszoltak 1-es és 2-es eredménnyel, akik nem csak kooperatív csoportmunkában dolgoztak a digitális távolléti oktatás alatt. A válaszadó diákok 77%-a ítélte meg úgy, hogy a csoportmunka alatti munkavégzésének hatékonysága nagyobb volt, mint akkor, amikor a tanár elmondja az anyagot („csoportmunka során hatékonyan dolgoztam”).

Mivel a kooperatív csoportmunka eredményessége nagymértékben függ attól, hogy a tanár mennyire átgondoltan tervezi meg az egyes szerepekhez tartozó feladatokat, annál az állításnál, hogy „a csoportmunka során mindenki részt vett a közös munkában”, arra számítottam, hogy jelentős eltérés fog mutatkozni a hagyományos és kooperatív csoportban is dolgozó, illetve a csak kooperatív csoportmunkában dolgozó diákok értékelése között. Előzetes feltételezésemmel ellentétben a kérdésre adott válaszok nem mutattak ilyen jellegű eltérést.

A Google Form nyitott végű kérdéseket is tartalmazott. Kértem a diákokat, hogy emeljenek ki olyan elemeket a csoportmunkából, amelyeket pozitívumként éltek meg. Minden diák megnevezett valamilyen pozitív elemet. A legtöbben a társakkal való beszélgetést és az együttlétet emelték ki pozitívumként. Számos tanuló kiemelte, hogy a csoportmunka alatt tudták egymást segíteni a feladatok elvégzésében, elmagyarázták egymásnak, amit a másik nem értett, megosztották egymással véleményüket, álláspontjukat, megtanultak közösen megoldani problémákat. Néhányan a csoportban elvégzett feladatok érdekességét emelték ki, illetve azt, hogy nem nekik kellett felosztaniuk őket egymás között. Sokan írták, hogy bátrabban meg mertek szólalni és el merték mondani az ötleteiket, mint amikor a teljes osztály jelen volt. Mások a jó hangulatot, a sok nevetést emelték ki, közelebb kerültek egymáshoz, olyan volt, mintha az osztályban dolgoznának a csoportban. Egy diák említette, hogy összetartóbbak és nyitottabbak lettek a többiek felé is. Többen írták, hogy könnyebb a tanulás, ha mindenki részt vesz a munkában. Akkor is együtt dolgozhattak, ha nem hagyhatták el a házat, tudták tartani egymással a kapcsolatot. Egy diák a gyors és kreatív feladatmegoldást emelte ki pozitívumként.

Arra is kíváncsi voltam, hogy mi volt az, amit negatívumként éltek meg. Erre 12 válasz érkezett, a többiek azt írták, hogy nem volt negatívum. Öt diák azt emelte ki, hogy nem mindenki vette ki a részét a munkából. Két tanuló szerint a tanár sokkal jobban el tudja magyarázni a tananyagot, mint ha ők dolgozzák fel csoportban.<sup>2</sup> Két diák azt nehezményezte, hogy ebben a munkaformában nem tud koncentrálni. Egy tanuló nem találta izgalmasnak a feladatokat, egy tanuló szerint nehéz online formában megvalósítani a csoportmunkát. Egy diák azt kifogásolta,

<sup>2</sup> Csakúgy, mint az osztályban végzett kooperatív csoportmunka során, az online térben is lényegesnek tartottam, hogy legyen tanári magyarázat és visszajelzés. Hogy ez ne maradjon el, minden tananyaghoz készítettem PPT-bemutatót, melyet narrációval láttam el, és feltettem a Google Classroom megfelelő mappájába, így a diákok nem maradtak tanári magyarázat nélkül, és a tananyagot többször is meghallgathatták.

hogy nem mindenkinek volt bekapcsolva a kamerája. Egy tanuló azt emelte ki negatívumként, hogy nem minden órán volt csoportmunka.

## Összegzés

A kooperatív tanulásszervezésnek a digitális távolléti oktatásban való alkalmazása tapasztalatom szerint megkönnyíti a tanár munkáját az óra előkészítése, lebonyolítása, valamint az ellenőrzés és az értékelés során egyaránt. A diákok számára a kooperatív tanulás megteremti azt a közeget, amelyben a folyamatos interakciók révén jobban viselik a frusztrációt, a kommunikáció pedig lehetővé teszi, hogy ne érezzék magukat elszigeteltnek. A kooperatív csoportmunka mint oktatásszervezési keret biztosítja, hogy a diák valóban a tananyaggal foglalkozzon a tanóra során.

## Irodalom

- Arató, F. & Varga, A. (2006). *Együtt-tanulók kézikönyve*. PTE BTK NTI  
[http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A\\_tanulasban\\_akadalyozottak/Egyutt-tanulok\\_kezikonyve.pdf](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozottak/Egyutt-tanulok_kezikonyve.pdf) (2019. 09. 02.)
- Aronson, E. (1978). *A társas lény*. Akadémiai Kiadó.
- Bábosik, I. & Torgyik J. (Eds.) (2007). *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Bábosik, I., Borosán, L., Hunyady, Gy-né, M. Nádasdi, M. & Schaffhauser, F. (2011). *Pedagógia az iskolában – A szociális életképesség megalapozása*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Bárdossy, I. (1999). A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei. In Vastagh, Z. (Ed.), *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III* (pp. 4–17.). JPTE Tanárképző Intézet. <http://mek.oszk.hu/01800/01813/> (2019. 09. 02.)
- Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné Nagy, Cs. & Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem.
- Benda, J. (2002). A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle* 52(9), 26–37.
- Castelli, F. R. & Sarvary, M. A. (2021). Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so. *Academic Practice in Ecology & Evolution* 11(8), 3565–3576. <https://doi.org/10.1002/ece3.7123>

- Horváth, A. (1995). *Kooperatív technikák – Hatékonyság a nevelésben*. OKI Iskolafejlesztési Központ.
- Hutauruk, A. & Silalahi, T. (2020). The Application of Cooperative Learning Model during Online Learning in the Pandemic Period. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)* 3(3). 1683–1691. <https://doi.org/10.33258/birci.v3i3.1100>
- Hunyady, Gy. & M. Nádas, M. (2014). *Az iskolakép változatai és változásai*. ELTE Eötvös Kiadó. [https://www.eltereader.hu/media/2014/06/Hunyady\\_Nadas\\_Az\\_iskolakep\\_READER.pdf](https://www.eltereader.hu/media/2014/06/Hunyady_Nadas_Az_iskolakep_READER.pdf) (2019. 09. 23.)
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1990). *Cooperation in the Classroom*. Interaction Book Co.
- Kagan, S. (2001). *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kiadó.
- La Marca, A. & Martino, F. (2021). La percezione dei docenti di insegnamento-apprendimento nel periodo emergenziale COVID-19: una ricerca nella Scuola Siciliana. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*. 13(21) 180–198. <http://annali.unife.it/adfd/article/view/2332/2166> (2021. 11. 28.)
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Óhidy, A. (2005). Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle* 55(12), 100–108.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. Longman.
- Sugino, C. (2021). Student Perceptions of a Synchronous Online Cooperative Learning Course in a Japanese Women’s University during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 11(5), 231. <https://doi.org/10.3390/educsci11050231>
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fozatba lépéshez, Kiegészítés, 2017.*  
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/pem/idegen\\_nyelv\\_kieg\\_2017.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/idegen_nyelv_kieg_2017.pdf)  
(2021. 09. 24.)

## **Cooperative learning in times of distance learning**

The theory of cooperative learning has more than 40 years of studies and literature. It is mentioned by the Hungarian researcher Horváth as the method of efficient education (Horváth, 1995), Varga and Arató underline the fact that it can be productive only if all the principles are applied. They consider it as a teaching method, not a sort of techniques (Arató, Varga, 2006). Despite its numerous benefits such as the development of cooperation skills (Benda, 2002), or the acquirement of the rules of social behaviour (Nagy, 2000), the experience of the help to each other (M. Nádas, 2000), the elaboration of the frustration (Hunyady & M. Nádas, 2014), it is poorly applied in the practice of teaching. During COVID-19 pandemic use of cooperative learning provided many advantages. The purpose of this essay is to examine how cooperative learning can help students and teachers regarding organising learning, checking, increase student motivation and reinforce student's well-being.

Keywords: *cooperative learning, distance learning, organising learning, motivation*

# Iskolateremtők

# Interjú Hunyady Györgynével

## Endrődy-Nagy Orsolya

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézetének egyetemi adjunktusa  
endrody.orsolya@ppk.elte.hu

---

*Dr. Hunyady Györgyné Dr. Gárdonyi Zsuzsanna (1942–2019) pedagógus, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar volt főigazgatója, tanszékvezetője, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar professor emeritusa, a neveléstudomány elismert művelője és képviselője, a magyar tanítóképzés vezető egyénisége volt. Egy 2016-ban készült interjújában Dr. Endrődy-Nagy Orsolya beszélgetett a „mestertanítóval” a Budai Képző 150. évfordulójára készülve. A beszélgetés szerkesztett változatával emlékezünk vissza a hazai tanítóképzés egyik emblemikus alakjára.*

*Kulcsszavak: interjú, tanítóképzés, neveléstudomány, Budai Képző*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.2.05

*Endrődy-Nagy Orsolya: Dr. Hunyady Györgyné Zsuzsával beszélgetek a Budai Képző történetéhez készülő kötettel kapcsolatban. Arra kértünk, Tanárnő, hogy mesélj arról az időszakról, amikor főigazgató voltál 1984-1992, majd ezt követően a Neveléstudományi Tanszék vezetője 1992-2007 között. Jelenleg az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar professzor emeritusaként veszel részt a doktoranduszok munkájának irányításában. Hogyan kerültél az intézményhez, mi motivált, milyen emlékeid vannak erről az időszakról?*

Hunyady Györgyné: Az ELTE Természettudományi Karának Neveléstudományi Tanszékén dolgoztam, amikor felkértek, hogy az innen távozó főigazgató helyét átvegyem. Akkoriban a főhatóságok, a minisztérium sokrétű egyeztetés után választotta és nevezte ki az utódokat.

Amikor 1984 tavaszán megkerestek, nem kellett sokat gondolkodnom, hiszen a szakma iránti elkötelezettségem és a családi indíttatás – édesapám szintén tanító volt – mellett az is motivált, hogy már a középiskolai tanulmányaim végén tudtam, hogy milyen fontos időszak az a gyermekek nevelése, fejlődése szempontjából, amelynek támogatására egy ilyen intézményben készítik fel a leendő pedagógusokat.

1992-ben, amikor az igazgatói második ciklusból hátra lett volna még két év, úgy éreztem, abba kell hagynom addigi pályafutásomat. Éreztem, tudtam, hogy az akkori problémák másfajta megoldást igényeltek, másféle szemlélet, mint amellyel én vezettem az intézményt. Dramaturgiai szempontból olyan jól szerveztem meg a lemondást, hogy körülöttem mindenki meg volt döbbenve, nem hitték el, ami történik. 1992-ben a rendszerváltás utáni nehéz időszakot éltük, mégis, az intézmény mind szellemi, mind anyagi rendezettségét tekintve jó állapotban volt. Így azzal a tudattal állhattam fel, hogy amit magam mögött hagyok, az az utódomnak nem a kármentésről, a romeltakarításról, sokkal inkább egy jól kiépített, jó állapotban lévő intézmény továbbfejlesztéséről fog szólni.

*Jó döntésnek bizonyult ez utólag visszatekintve?*



Amikor ide kerültem, egykori munkahelyemről, az ELTE-ről kikértek a Budapesti Tanítóképző Főiskolára, s Medzrihadszky dékán úr engedélyével fizetés nélküli szabadságra mentem. A második ciklusban lehetőségem lett volna visszatérni az egyetemre, de ekkor inkább állományba kértem

magam a Budapesti Tanítóképző Főiskolára. Lemondásom után is az intézményben maradtam, megpályáztam a Neveléstudományi Tanszék vezetését. Elnyertem, s ekkor munkámnak egy újabb nagyszerű szakasza kezdődött. Ha összeszámlálom az éveket, mondhatom, hogy szakmai életem nagyobb részét itt, a tanítóképzésben töltöttem.

*Nehéz lenne szétválasztani a főigazgatói és a tanszékvezetői időszakot. A nagyobb időintervallumokat hogyan lehetne mégis kisebb szakaszokra bontva fontosabb dátumokhoz, sorsfordító eseményekhez kötni?*

Az intézménynek és nekem is fontos volt a betanulási időszak, majd viszonylag hamar, az 1985-ös oktatási törvény utáni felsőoktatásban végbemenő lényeges változások kezdete. A magyar tanítóképzés és a mi intézményünk életében is igen fontos szakasz volt ez: a törvény adott lehetőséget és biztosított keretet az intéz-



ményi autonómia kifejlődéséhez. Egészen odáig az autonómiának még a szakmai keretei sem voltak teljesen adottak: határozott, egyértelmű – kicsit iskolás, egymást sűrűn váltó – központi kötelező tantervek voltak érvényben. Ez volt az a szakasz, amikor az 1986-os tantervet kidolgoztuk, de már tudtuk, hogy az 1987-es tantervi irányelveket is elő kell készíteni, ami azután lehetővé, sőt kötelezővé tette, hogy minden intézmény kidolgozza a saját tantervét. Kicsit összecúsznak időben a dolgok, hiszen 1986-ban kezdtük el a négyéves tanítóképzés kidolgozását is itt, a főiskolán először. Ez 8 évig tartott, mert volt egy hároméves felkészülési szakasz, amelyben elemeztük a helyzetet, a teendőket, az elvárásokat, az elképzeléseket. Aprólékosan dolgoztuk ki a dokumentumokat a tartalomtól az oktatásszervezésig, majd 2-2 csoporttal, 100 hallgatóval ki is próbáltuk azokat. Az egész főiskolára kiterjedő munka volt, az intézmény minden dolgozója részt vett minden fázisban. A tanítóképzés történetében jelentős, lényeges és átfogó munka volt abból a szempontból is, hogy először történt meg a felsőoktatásban, hogy egy a korábbiaktól eltérő képzési programot kipróbáltak. Lényegében egy kísérleti akciókutatást folytattunk le. Elvégeztük a hatásvizsgálatokat, összegeztük az eredményeket. Ennek a munkának nyomán született meg 1994-ben az a miniszeri rendelet, amely előírta a tartalmilag megújított, időtartamában meghosszabbított négyéves tanítóképzést.

A főigazgatói periódusról további két-három jelentős dolgot említek még. Az egyik az annak – a bizonyos fokig új, de már korábban is felbukkanó – szemléletnek a kialakítása, megerősítése: nevezetesen, hogy a tudományos munka a tanító- és óvóképző intézményekben épp oly fontos, mint a pedagógusképzés más (egyetemi) terepén. Ezt persze el kellett tudni fogadtatni kint és bent egyaránt. Epizodikusán szép tudományos munkák folytak itt. Az egész intézményt azonban – érthetően – a tanító- és óvóképzés gyakorlati jellege (csak kevéssé a tudományos munka igényei) mozgatta. Nem volt könnyű, de sok segítőtársam volt. Főképp azok, akiknek szintén volt kutatói előéletük és munkájuk. Soha egy pillanatig nem gondoltam, hogy a tudományos tevékenység fontosabb lenne, mint a jó gyakorlati és gyakorlatias tanító- és óvóképzés, de úgy véltem, el kell találni a kettő kívánatos arányát, és az oktatókkal szemben támasztott követelményekben is egyensúlyt kell kialakítani. Ezt az egyensúlyt próbáltuk a feltételek megteremtésével létrehozni. A feltételek nem voltak fényesek, nem volt jelentős a tudományos munkára fordítható anyagi fedezet. Azok a fajta kutatások, amelyekben az intézmény erős lehetett, elsősorban tantárgy-pedagógiai kutatások, vagy erősen

alkalmazott, gyakorlatorientált kutatások voltak. Ezek megbecsültsége a tudományos világban nem túl magas. Azok a kollégák, akik a tudományos munkában is részt vettek, különös helyzetben voltak: belülről nyomás, kívülről elvárás nehezedt rájuk. Az egyensúlyt keresve és feltételeit belülről megteremtve alakítottuk át a képző belső struktúráját.

Amikor idejöttem, differenciálatlanabb volt a tanszéki struktúra. A képzésben egy-egy terület, elsősorban az anyanyelvi és a pedagógiai, pszichológiai, mindig erősebb volt; a természettudományos és a matematikai stúdiumok nem kaptak megfelelő önálló teret; a művészeti képzéseket készségtárgyaknak tekintették csupán, a művészeti tárgyakat is egy blokkban fogták össze. Az oktatóknak sem volt ez jó, nem érezték eléggé szakirányúnak és elmélyíthetőnek a tevékenységüket. Kialakítottunk egy új struktúrát, ami hosszú távon jól bevált. Az átalakításban figyelembe vettük a képzés tudományos megalapozását, az oktatók, az oktatási területek specifikumait, a tanárok szakmai kibontakozási s ezzel együtt elégedettségük megszilárdítási lehetőségeit. Ennek a szervezetépítési folyamatnak a végiggondolása, lebonyolítása, fontos csomópont volt a kar életében.

Kiváló tanszékeink voltak. Azokban az időkben, a rendszerváltás éveiben, amikor nem volt könnyű a pedagógusképzésben dolgozni, ezek a tanszékek olyan eredményeket tudtak felmutatni, ami egyfajta védelem volt a káosz ellen, az intézmények kívülről támadása ellen is szilárd szakmai alapokat biztosítottak az oktatásnak. Érdeemes lenne megemlíteni szinte valamennyi kollégát, tanszéki egységet. Például a Magyar Tanszék, ahol kimagasló individuális tudományos teljesítmények születtek, s náluk volt először alternatív program a tanítóképzésben. Óriási dolog volt ez akkor. A Matematika Tanszék a Varga-féle matematika tanítás bázisát alakította ki, majd nagyon korán informatikai programot dolgozott ki, ami akkor még nem nagyon volt a felsőoktatásban. A Neveléstudományi Tanszék évtizedeken keresztül a pedagógiát oktatók továbbképzésének központja volt. Az önálló Rajz (majd Vizuális Nevelési) Tanszék teljesen más szemlélettel működött Bálványos Huba vezetésével, mint korábban. Olyan egyesületet – Vizuális Képzők Egyesülete – hoztak létre újdonságként a hazai felsőoktatásban, amely átfogta a teljes képzési vertikumban oktató szakembereket az óvodapedagógusoktól a képzőművészeti egyetem tanáraiig. Az Ének-zene Tanszéken jobbnál jobb karvezetők voltak, ők merték először az egyházi zene irányába tágítani az énekkari repertoárt. A Társadalomtudományi Tanszék első volt a tanítóképzők között az országban, mely nyitott volt a filozófia, az etika felé, és a tantervek egész tartalmát átala-

kították. A Természettudományi Tanszék miközben kiépített egy modern laboratóriumot, felkészült arra a szemléletváltásra is, amely szerint a 6-10 éves korban a természeti környezetet a maga komplexitásában célszerű megismertetni, s akkor sem az ismereteket kell halmozni, hanem a természettudományos módszerek révén a gondolkodást, a világhoz való viszonyulást kell fejleszteni. Az Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék – ahol eredetileg csak orosz nyelv oktatása folyt – 1989-ben kapta a feladatot a többnyelvűség, a választási lehetőség kidolgozására. Szükség volt az oktatógárda fiatalítására, de közben a kollégák is tanultak, az orosz tanárok átképzése folyt. A tanszékeknek saját profiljuk lett, és ezt képviselték kifelé is új feladatokat ellátva.

*Milyen integrációs törekvések zajlottak ebben az időszakban?*

Lényeges volt az 1993-as felsőoktatási törvény a főiskola szempontjából és az egész felsőoktatás szempontjából is. A megelőző időszakban – a törvény-előkészítés periódusában – igen erős törekvés volt az intézmények integrálására. Teljesen érthető, a felsőoktatás rendszere valóban széttagolt volt. Nem volt gazdaságos, szakmailag kihasználható. De mi nem akartunk integrálódni sehová. A kényszerintegrálódást megúsztuk, az egész felsőoktatás is. Jöttek létre integrált intézmények, de nem volt kötelező. Az évtized végén azonban nagy, sorfordító eseményre vált az 1999-2000-es integrálódási folyamat.

Akkor már Dr. Kelemen Elemér volt a főigazgató, de a különböző bizottságokban mi is ott voltunk intézményi képviselőként. Két út állt előttünk: létrehozni egy budapesti integrált pedagógiai főiskolát, vagy az ELTE-hez csatlakozni. Én az utóbbi lehetőség pártján voltam. Ha az önállóságunkat nem tudjuk megőrizni, szakmailag jobb egy nagy múltú egyetemhez csatlakozni, mint egy bizonytalan jövőjű főiskolához. Talán igazam volt. Azt gondolom, például az integráció segítette a tanítóképzés zsákutcás jellegének megszüntetését.

*Ez, hogy történt?*

A 2000-es évek derekán a bolognai folyamat részeként átalakult a magyar felsőoktatás, benne a pedagógusképzés is. Megszűnt a főiskolai és egyetemi tanárképzés kettőssége, egységesen mester szinten kezdték képezni a tanárokat. A tanító- és óvóképzésben részt vevők alapszintű (BA) diplomát kaptak, de nem volt lehetőségük továbblépni mesterszakra. A megoldás az lett, hogy az ELTE újonnan alakuló karán, a Pedagógiai-Pszichológiai Karon (PPK-n), ahol – egyebek között – a

neveléstudományi mesterszak országos munkálatait is koordinálták, elfogadtak egy szakirányt, mely a kora gyermekkor pedagógiája nevet viseli. Nem titkoltan azzal a céllal jött létre, hogy azok, akik a tanító- és óvóképzésben végeztek és dolgoznak, szaktudásukat továbbfejleszthessék, mesterszintű egyetemi végzettséget szerezhessenek, doktorálhassanak.

Ezt a lépést hosszú előkészítés és harc előzte meg: az egyetemek nem akartak a kezdő szakasz pedagógusainak képzésével mesterszinten foglalkozni, meggyőzésükben a PPK segített sokat. De a szűkebb szakma is nagyon megosztott volt ebben a kérdésben. Szerették volna, ha minden tanítói szakkollégiumra ráépülhet egy mesterszak, de ez illúziónak bizonyult. Végül többen maradtunk azok, akik nem akarták, hogy a kétszintű képzés a tanítók és óvodapedagógusok belső rétegződését eredményezze (hogy alacsonyabb és magasabb végzettségű tanítók, óvónők presztízsharcokat folytathassanak a tanári szobák mélyén). Több lehetőséget láttunk a szakma lényegéhez tartozó pedagógiai műveltség szélesítésében, mélyítésében a mesterszinten.

A szakirány tartalmát egy akkor a karról koordinált pályázat keretében dolgoztuk ki. Ez volt az az első nagy HEFOP pályázat, mely a pedagógusképzés egészére kiterjedt. Munkálatait Véghegyi Józsefné irányította. Ez nagy siker volt a karnak akkor, de rengeteg munkával járt. 2006-ban (a Dr. Bábosik István egyetemi tanár által vezetett bizottságban) az én feladatomban lett a szakirány programjainak, tematikáinak, oktatási dokumentumainak kidolgozása, majd az akkreditálás után az első évfolyam megszervezése. A PPK-val kötött együttműködési szerződés alapján közel tíz évig irányítottam, gondoztam a szakirányt, azóta több száz tanító, óvodapedagógus, illetve csecsemő- és kisgyermeknevelő szerzett diplomát az ELTE neveléstudományi mesterszakjának kora gyermekkori pedagógia szakirányán. Jelentős számban (évente 3-5 fő) iratkoztak be az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájába. Többen közülük megszerezve a PhD-fokozatot alma materükben, a TÓK-on tanítanak. 2016 nyarán ezt a munkát vette át tőlem Dr. Serfőző Mónika.

*Ha mérleget kell vonni, melyik volt a legnehezebb időszak, melyiket emelnéd ki a kar és a tanítóképzés szempontjából? Talán az érzelmileg viharos integráció időszaka volt?*

Két szempontból tudnék válaszolni, személyes és a szakma, az intézmény szempontjából. Noha személyes élményeim, életem, motivációm és érdekeim, vágyaim

és a kar ügye összefonódtak, mégis ketté tudom választani. Nekem személy szerint a legnehezebb az az időszak volt, amikor idejöttem. Érthető. Voltam előtte vezető állásban, de más típusú intézményben, osztályvezetőként, tudományos munkában. Az más komplexum volt, másféle tapasztalatokat eredményezett. Ide azzal a szándékkal jöttem, hogy maximális mértékig azokra támaszkodom, akik itt vannak, és csak nagyon lassan, belülről megismerve az intézményt akarok változtatni, nem azonnal kívülről érkező vezetőként – elődöm 25 évig elég keménykezűen, elég határozott egyéniséggel és egy más politikai, társadalmi légkörben irányította az intézményt. A „kívülről jöttek” és az, hogy nő voltam, nem könnyítette meg a dolgomat. Nagyon nehéz lehetett elfogadni. Ráadásul kicsit távolságtartó meg óvatos is voltam, olyan volt a természetem. Kollégáim úgy érezhették, hogy mesterséges távolságot tartok. Másrészt sokan komoly, a tanítóképzésben évtizedeket eltöltött férfiak voltak. A helyettesi gárdát, a szakszervezetet, a pártot, mindent, ami itt volt, férfiak alkották, irányították. Természetesen sok nő dolgozott a főiskolán, de a vezetőség férfiakból állt. Ez megnehezítette a dolgom. Nem voltam járatos a vezetés adminisztrációjában sem. Volt egy tüneményes adminisztrátor az igazgatói irodában, aki a technikai dolgokban sokat segített. Ilyen közegben kellett elfogadtatnom, amit elterveztem: a képzés gyakorlati jellegét megerősíteni, a tudományos munkát kibontakoztatni, a négyéves képzést kidolgozni. Szervezeti nyelven megfogalmazva el akartam érni, hogy a tanítóképzés betagozódjon szabályosan, érvényesen a felsőoktatásba, a pedagógusképzésben teljes jogú képzési terület legyen. Az intézmény ugyan 1975 óta főiskola volt, de zsákutcás főiskola hároméves képzéssel. Mindenki a négyéves tanárképzést tartotta igazinak. Nekem is nehéz dolgom volt, mert nagyon határozott szándékom volt, hogy átviszem a lehető legkisebb megrázkódtatásokkal az intézményt ezen a terven. Nagy munka volt, éjjel-nappal mindenki dolgozott, nem mindig örömmel, de voltak nagyon jó együttes munkaélményeink is.

Az intézmény életében talán a rendszerváltás körüli évek és az integrációs időszak volt a legnehezebb periódus. A 80-as évek végétől a közoktatás érezhetően megroppant. Teljes volt az elbizonytalanodás, jó dolgok akartak történni a kormányok színezetétől függetlenül, de ez úgy zúdult rá a közoktatásra, hogy az ott dolgozók nem tudtak mit kezdeni vele. Ilyen helyzetben – miközben a gyakorlati képzés arányát növeltük az oktatásban – ki voltunk szolgáltatva az intézményeknek. Azután jött a Bokros-csomag. Ma már tudjuk, hogy bár a Bokros-csomag megszorításokkal, elbocsátásokkal járt, de az ország nem ment csődbe a csomag-

nak köszönhetően. El kellett küldeni kollégákat, ami nagyon nehéz volt. Kevés emberrel kellett ellátni a feladatokat. Ezt már tanszékvezetőként éltem meg. Engem nem fenyegetett egzisztenciális veszély, rengeteg külső megbízatásom volt, szabadon mozogtam kint is, bent is, de az első számú felelősség a tanszéki kollégák sorsáért az enyém volt.

Ahogy említettem, a főiskola életében nehéz időszak volt az ezredfordulón az integráció. Ennek szakmai oldalát már említettem, de emberi szempontból talán még jobban megviselte az intézményt. Nem tudom pontosan, ki mennyire érezte létét fenyegetve, milyen félelmek éltek hosszú ideig a kollé-



gákban, s azt sem, hogy ezek mennyire voltak reális veszélyek. Én végig a szakmámban is maradtam, nem tudtam elképzelni, hogy valahol ne tudjak tanítani, így azt nem éltem át, amit sokan biztos, azt a rettenetet, hogy mi lesz velük. Megjegyzem, így néhányunknak sokkal könnyebb volt minden személyes megfontolás nélkül küzdeni a minél jobb integrációs feltételekért. Végeredményben – 123 év után feladva az önálló, független intézmény státuszát – lassanként be kellett látnunk, hogy az integrációban volt pozitívum is. Például apró lépésekben, de változtak a presztízviszonyok. Kívülről nem mindig látszott, de a felsőoktatásban nagyon erős hierarchikus viszonyok éltek/élnek. Még ma sem megfelelő a szakma (= kis gyermekek nevelése, tanítása) elismertsége. Rengeteget küzdöttünk a kívülről érkező erős nyomással, szemlélettel, miszerint akiket mi képezünk, „csak” óvónők, tanítók, miért kell egy óvónőnek, tanítónak diploma? És így tovább. Ebben a kérdésben sokat elértünk, látok most már némi javulást. A hallgatóknak könnyebben ment, ők sokkal hamarabb felvették az egyetemi stílust, tónust, fontossá vált számukra, hogy „mi egyetemisták vagyunk”.

#### *Volt-e hallgatói visszajelzés?*

Menet közben is sok volt. A diákok mindig mellettünk voltak. Amikor idejöttem, kezdettől nagy figyelmet fordítottunk a hallgatóságra. A kari tanácsban 20-25%, majd 33% hallgató volt. Mindig visszajelezhettek a minőséggel kapcsolatban is,

ami összefüggött azzal, hogy a nehéz időszakban, 1991-1992-ben elkezdtünk foglalkozni a tanulmányi szabadsággal, megvalósítási lehetőségeivel. Rengeteg hallgatói gyűlés volt, a hallgatók választhattak, dönthettek. Az elsődleges szempont világuk tágítása, a túlzott kötöttségek lazítása volt. Az intézményben, majd a Neveléstudományi Tanszéken fontos követelménnyé vált, hogy hallgatóval csak udvariasan és kedvesen, segítő szándékkal lehet viselkedni, abban a modorban, amit tanítunk is – főként az alternatív pedagógia hatására – gyermekcentrikusan, odafigyelően. Nem mindig sikerült, de igyekeztünk, és nagyon jó eredményeket értünk el, hallgatóink szerették a tanszéket. Egyébként ez az attitűd talán ma is jellemzi az intézményt: messziről látni, kik azok, akik az ELTE Tanító- és Óvóképző Karáról jönnek mesterképzésre. Az elméleti tudás iránti érzékenységük nem feltétlenül kiváló, de a gyakorlathoz, a gyerekekhez kapcsolódó szemléletmódjuk tökéletes.

*Evezzünk egy másik területe, a finanszírozás és a beruházás kérdéseire. Milyen finanszírozási, pályázati lehetőségek, milyen jelentősebb beruházások voltak a kar életében ebben az időszakban?*

A tanszékvezetés időszakában nagy tanszék voltunk sok gonddal, sok munkával, nem nagyon figyeltem a finanszírozás kérdéseire, nem voltunk önállóak finansziális szempontból, de arra emlékszem, hogy főigazgatói időszakomban többször változott a finanszírozás jellege. Tudom, hogy ekörül is nagy harcaink voltak a szakterületen, mert a gyakorlati képzés mindig alulfinanszírozott volt, sokszor szíveségi alapon ment, „örüljenek az iskolák, hogy a hallgatók odamehetnek” – mondták a pénzügyi szakemberek. Nagy beadványokat készítettünk, rengeteg számítást végeztünk, de nem sokra mentünk. A négyéves képzést például úgy kezdtük el, hogy a gyakorlati részére nem volt meg az anyagi keret. Vezetőként a legnagyobb problémát abban láttam, hogy a képzés egésze nincs azon a színvonalon finanszírozva, ahogyan kellene. Ebben nem tévedtem, legfeljebb abban, hogy nem éreztem, hogy legalább akkora probléma volt az oktatók bérezése, de azok a keretek olyan kötöttek voltak, hogy ott nagy mozgásterünk nem volt. A finanszírozás először bázisalapú volt, nem sokkal a rendszerváltás előtt ezt a bázisalapú rendszert az intézményi és a hallgatói létszámmal is kombinálták, és akkor már fontos volt az, hogy mennyi a hallgató. Nálunk viszont éppen addigra ment le az az örületes nagy hullám a képzési létszámban, ami 1975-1976-ban kezdődött. 1976-ban erős pedagógushiány volt Budapesten, máshol nem lehetett tanítókat

képezni, így a budai képzőben megugratták a létszámot, anélkül hogy a feltételeket biztosították volna. Ez nagyon sokáig érezte negatív hatását.

A beruházásokat illetően vitathatatlan pozitív tény volt az új szárny megépítése. 1976-ban Nábrádi István, az akkori főigazgatóhelyettes írt egy levelet a kulturális miniszternek, jelezve a lehetetlen viszonyokat, nincs hol elhelyezni ennyi hallgatót. Azután Békési Lajos főigazgatónak is volt egy ilyen feljegyzése, de semmit sem tudtak elérni. Végül megkapták a Bezerédj utcai lepusztult iskolaépületet; ott is gyorsított képzés folyt. Nem sokkal idejövetelem után felvettük ezt a szálát, folytattuk a küzdelmet sokféle eszközzel. Kihívtuk ide Földiák Gábor miniszterhelyettest, hogy nézze meg, milyen állapotban van az épület. Életemben először és utoljára felmentem a padlásra, felcipeltük ezt a szegény embert is, s ott kopogtunk a talpunkkal, és mondtuk, látható, milyen nyomorult ez a földem. Persze, minden észérvet is bevetettünk minden lehetséges fórumon. Az elért sikerhez szerencse is kellett, de tény, hogy ez volt a rendszerváltás előtti utolsó nagy beruházás az egész felsőoktatásban, kivéve az ELTE rekonstrukciót. Tudomásom szerint sehová sem adtak pénzt akkoriban, ez volt „a” beruházás. 1986-ban kezdődött ez az új, heves szakasz, az építkezés 1990-re lett kész. Az épület bővülése összefüggött a tanszéki struktúra már említett átalakításával.

Emlékszem még arra, hogy a botrányos Bezerédj épületet renoválták. Hosszú ideig szörnyű körülmények között tanítottak ott a kollégák. Volt ott egy „lengő-fal”, amelynek csodájára jártunk: elvált a padlótól a fal, alatta át lehet nyúlni a másik tanterembe. Féltünk mindig, hogy baleset történik, de szerencsénkre ez nem következett be. Ez az épület volt több évtizedig az óvóképzés bázisa.

Pályázati lehetőségek: abban az időszakban minisztériumi, illetve az akadémia által irányított pályázatok voltak. Volt egy jó időszak, amikor sok olyan pályázatot írt ki a minisztérium, amelybe belefértünk (tudniillik a főiskola profilja), s pályáztunk is rendszeresen. Ez már a tanszékvezetői időszakom alatt volt. K+F pályázatokon sokat dolgoztunk tanszékközi együttműködésben például Szendrei Júliával, aki érdekes, színes egyéniség volt. Ilyen pályázat alapján foglalkoztunk azzal – a szerintem máig fontos témával –, hogy a tantárgypedagógia és a pszichológia hogyan függ össze, hogyan hozható össze a tantárgy-pedagógiai fejlesztés a pszichológiával – Kolozsváry Judit volt a munka irányítója. A Step by Step amerikai program magyarországi iskolai adaptációját hat tanszék (magyar, matematika, természettudományi, vizuális, ének és neveléstudományi) összefogásával oldottuk meg, amint több tanszék (az eddigiek mellett a társadalomtudományi tanszék is)



részt vett a roma szakkollégiumi programunkban. Pályázati pénzekből még belátható méretű és fejlesztéssel összekapcsolt kutatások a többi tanszéken is voltak. Eszköze volt ez egyebek között a publikálásnak, a tanszékközi, intézményközi együttműködésnek. Tudtuk, hogy például a gyógypedagógiai főiskolával sokkal szorosabb kapcsolat kellett volna, ehhez jó alkalmat biztosított egy ilyen pályázat.

*Záró kérdésként feltenném azt, hogy milyen országos szerepe volt ekkoriban az intézménynek, és ezt mi indokolta?*

Miután az intézményről kérdezel és nem csak az én időszakomról, így nem tűnhet kérdésnek, ha elmondom, hogy a Budai Képzőnek kezdeteitől fogva volt szándékosan és a dolog természeténél fogva informálisan is országos szerepköre, illetve kisugárzása, hatása. Bollókné Dr. Panyik Ilona neveléstörténész – aki régi társam volt a küzdelmekben, munkálatokban – találta meg azt a dokumentumot, amely bizonyítja, Eötvösék azzal a szándékkal hozták létre a Budai Képzőt, hogy mintaiskola legyen. Ez volt a neve is a dokumentumban: mintaiskola. Megalapítása után hamarosan kísérleti jelleggel négyévéssé tették Budán az oktatást, majd rövidesen a tapasztalatokra hivatkozva az egész országra kiterjesztették az intézkedést. A középfokú képzőnek végig megvolt a minta jellege.

Abban az időben, amikor én itt igazgatóként és tanszékvezetőként dolgoztam, tudatosan nagy hangsúlyt fektettünk a képzőhelyek közötti kapcsolatok erősítésére. A Budai Képzőnek két szempontból volt jelentős hatása az országos tanítóképzésre: a Budai Képző oktatóinak vezető szerepe volt a tartalomfejlesztésekben és az intézmények közötti együttműködés koordinálásában. (Amire nagy szükség is volt tekintettel arra, hogy ebben az időben már – a magyar felsőoktatásban példa nélküli módon – 17 intézményben folyt tanítóképzés.) A Tantervi irányelveket 1990-ben eltörölték azzal, hogy a felsőoktatásban nincs irányelv, hanem helyi tantervek vannak/lesznek, s majd lesz a kimenetnél ellenőrzés. Ezért hozták létre (először ideiglenesen, majd véglegesítve) az akkreditációs bizottsági rendszert annyi módosítással, hogy nem csak a kimenetet, de a bemenetet is ellenőrizte. Amikor eldőlt, hogy a helyi tanterv lesz a döntő, világossá vált a szakterület egyik fő gondja: hogyan lehet biztosítani a tanítói (és óvodapedagógusi) diplomák egyenértékűségét, ha 17-19 helyi tanterv alapján folyik majd a képzés. A minisztériumban, ahol hosszú ideig ugyanaz a két szakember (Szövényi Zsolt és Rádli Katalin) volt felelős a tanítóképzésért, nagyon fontosnak tartották a szakterületet. Hamar rájöttek, hogy ez így nem lesz jó, és létrehozták a tantervfejlesztő bizottsá-

got, amely hamarosan kibővült országos tantervfejlesztő bizottsággá. Az volt a funkciója, hogy segítsük egymást a helyi tantervek kidolgozásában. A bizottságban mindegyik intézmény oktatási-vezetési szinten képviseltette magát. Szakbizottsági rendszert építettünk ki, ezekben tárgyalások folytak a tanterv tartalmáról, arról, hogy hogyan koordináljuk a munkát, hogyan biztosítsuk az intézmények szükséges mértékű egységességét. Sem a „fő” bizottság, sem a szakterületi csoportok határozatai nem voltak kötelezőek, mégis – a többnyire konzenzussal meghozott döntéseket – mindenki kötelezőnek érezte önmagára és intézményére nézve. 14 éven keresztül vezettem ezt a munkát. Nagyon sok vitánk volt, rengeteg energiám ment rá, de hasznos volt, mert végül is nem lett 17(19) féle felvételi vizsga; meg tudtunk állapodni a tantárgyi struktúrában; abban, hogy hol legyenek a nagy mérőpontok a folyamatban. Ahogy beléptek ezek a helyi tantervek, a bizottság feladata is változott: hatáselemzéseket végzett, minőségbiztosítási folyamatokat indított el, szükség esetén korrekciókat hajtott végre. Általában megszervezte a szakterületet érintő közoktatási változásokra adandó közös reakciókat. Ez a rendszer elég unikális volt a felsőoktatásban és a pedagógusképzésben: nem volt jellemző, hogy egy testület valamely szakterületen ilyen széles tevékenységi sávban, valamennyi képzőhelyre kiterjedő hatáskörrel alakítson ki egy képzési szisztémát, és kövesse végig annak megvalósulását, illetve továbbfejlesztését. Sok szép emlékem származik ebből a munkából, sokat voltam együtt a vidéki kollégákkal, kiváló embereket ismertem meg.

Amint említettem, a tantervfejlesztő bizottságot az intézmények tantervi és oktató munkájának összehangolására irányuló törekvés hozta létre a központi Tantervi irányelvek megszületése után. Alig szerveztük meg önmagunkat, az MKM hatályon kívül helyezte az Irányelveket s a továbbiakban kimeneti szabályozást tervezett. Ennek eszköze a „képesítési követelmények” műfajú dokumentum lett, amelyet hamarosan minden Magyarországon felsőoktatásban oktatott (oktatni szándékozott) szakra el kellett készíteni. A mi szakterületünkön ekkor került a Budai Képző ismét országos szerepkörbe: az imént bemutatott testületi rendszerre épülve jött létre vezetéssel az a szakértői csoport, amely kidolgozta a tanító, a nemzetiségi tanító, a konduktor-tanító és az óvodapedagógusi szakok képesítési követelményeit. Páratlan lehetőségnek bizonyult ez arra, hogy a tanító szak új képzési koncepcióját és a budai négyéves kísérleti képzést összeillesszük.

A feladat nem volt egyszerű: a tanítói professzió mibenlétét illetően két márkánsan elkülönülő álláspont ütközött. A növekvő közoktatási igények hatására, az

oktatók szakmai-tudományos érdeklődésének erősödésével, presztízszokokból a tanítóképzésben megerősödött a szakkollégiumi rendszer, ami lényegében a szakosodó, szaktanítói rendszer felé vitte az egész képzést. A képesítési követelmények kidolgozása során másként értelmeztük a képzés feladatát, célját: tudatosan visszatértünk ahhoz a gondolathoz, hogy a tanító a 6-10 (később: a 6-12) éves gyerek nevelésének, fejlesztésének, tanításának minden lényeges kérdéséhez értsen, tudja átfogni az egész folyamatot. Az volt a tét az ellenvélemény szerint, hogy egy felületes, felszíni, mindenhez, de semmihez sem igazán értő szakembert, nem is szakembert, képezzünk, vagy pedig mélyebb, tudományos szaktudással felvértezett tanítókat, akiknek a testülete együttesen láthatja el az iskola kezdő szakaszában is a nevelési, oktatási feladatokat. Végül a gyermek fejlesztését a maga komplexitásában tanítói feladattá tévő álláspont győzött. Az oktatók hamar átlátták, hogy rájuk nézve is másfajta követelményekkel jár majd ez a koncepció: nekik is érteniük kell a 6-10(12) éves gyermekekhez; nem csak az anyanyelvi nevelés, nem csak a történelem értelmezése vagy a kémiai reakciók magyarázata a feladatuk, hanem annak belátása/beláttatása, hogy ezeknek az ismereteknek mi a célja, hol a helye a gyermek fejlesztésében. Ez a koncepció és elvárásrendszer nagy szakmai fordulat volt. Célkitűzésében, eszmeiségében hasonlított Eötvöséhez. Sokakat azonban nem sikerült meggyőzni, de tudtuk, az oktatók ellenére egyetlen reformot sem lehet megvalósítani. Kerestük a kompromisszumot: a képesítési követelmények dokumentum végül is úgy szabta meg a képzés funkcióját, hogy olyan tanítót kell képezni, aki 1-4. osztályban minden oktatási-fejlesztési folyamatban kompetens legyen, illetve váljon képessé valamely műveltségterület tantárgya(i)nak tanítására az 5-6. osztályban is. Ez gyógyír volt az oktatóknak, mert mindig volt egy-egy olyan (műveltségterületi)hallgatói csoport, akikkel jobban el lehetett mélyülni a szaktudományukban.

A munkacsoport a szakok képesítési követelményeivel viszonylag hamar elkészült, a felsőoktatásban először ezeket a szakokat akkreditálták (158/1994./XI.17/12.sz. kormányrendelet). Az 1995/96-os tanévben már az új képzési rend alapján és új, átdolgozott tantervi tartalommal (tanító szakon meghosszabbított képzési idővel) indult meg a munka. Persze az új szemlélet és képzési tartalmak csak lassan honosodtak meg. A felújított feladatkörű tantervfejlesztő bizottságban folytatódott a munka olyan segítőtársakkal, mint Bollókné Panyik Ilona, Véghelyi Józsefné, Donáth Péter, Kálmánné Bors Irén és még sokan mások a Budai Képzőből és az ország összes tanítóképző főiskolájáról.

Voltaképpen hasonló képzésfejlesztést végeztünk 10-12 évvel később, amikor a magyar felsőoktatás nagy része is átállt az Európában honos kétszintű („bolognai rendszerű”) képzésre. Erről azonban korábban – a képzés zsákutcás jellegének megszűnésével összefüggésben – már beszéltem.

Az intézmény országos szerepéről, hatásáról kérdeztél. Megpróbáltam összefoglalni azokat a konkrét munkákat, amelyekben a Budai Képző vezető szerepe megnyilvánult, de a kép persze hiányos, mert erről szólva említeni kellene a szakmai tanácskozások sorát, az itt készült tankönyvek, jegyzetek országos elterjedését, a sok évig kiemelkedő hallgatói tudományos diákköri-, művészeti és sporttevékenységet, illetve azt a szinte megfogalmazhatatlan, tiszteletből, szeretetből, néha kicsi irigységből összeálló léggömböt, amely a főiskola oktatóit általában körülvette szakmai vagy baráti találkozásokkor. Természetesen az elmúlt évtizedben sok minden megváltozott. A képzők sokat fejlődtek, specialistáivá váltak egy-egy szakterületnek. Vannak, akik jobban ki tudták használni az egyetemi környezetet, mint mi. Az is tapasztalható, hogy ma már más mutatók alapján ítélik meg a minőséget, mint másfél-két évtizede. Azt sem tudom, értelmes dolog lenne-e ma a totálisan megváltozott felsőoktatási környezetben vezető szerepre, országos befolyásra törekedni, de azt tudom, hogy az egymásra figyelés gesztusára, az egymástól tanulás gyakorlatára szükség van. Ezekben a folyamatokban az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara ma is jelentős szerepet játszhat.

*Köszönöm szépen.*

2016. november – január

## **Interview with Györgyné Hunyady**

Dr. Györgyné Hunyady Dr. Zsuzsanna Gárdonyi (1942-2019) was a pedagogue, former director and Head of the Department of the Eötvös Loránd University (ELTE) Faculty of Primary and Pre-School Education, Professor Emeritus of ELTE Faculty of Education and Psychology, highly appreciated specialist of the science of education, important person of Hungarian primary-school teacher education. Dr. Orsolya Endrődy-Nagy talked to the Master about the 150th anniversary of the „College of Buda” in an interview in 2016. The interview was previously published on the website of the faculty. We remember „Zsuzsa Hunyady” with the edited version of the interview.

Keywords: *interview, primary teacher education, education science, „College of Buda.”*

# **Eszmecsere**

# Rovatszerkesztői bevezető

Fűzi Beatrix és Horváth László

---

*A gyerekek és a fiatalok tanításának-nevelésének sikeréhez a tanárjelöltek számos területen igényelnek felkészítést. A tanárjelöltek pályára vonzásában és a már gyakorló tanárok pályán tartásában fontos, hogy kompetensnek és fejlődőképességűnek lássák magukat a problémákkal, kihívásokkal való találkozásokkor.*

*Mindez függhet attól, hogy milyen megoldandó feladatokkal szembesül a tanár(jelölt), és milyen lehetőségei nyílnak a tanulók képességeinek kibontakoztatására. Rovatunk cikkei két különböző tanárképző intézmény erőfeszítéseinek, pilot programjának bemutatásával irányítják rá a figyelmet az elméleti felkészülés és a terepen szereshető gyakorlat jelentőségére ezúttal a nyelv- és szakmai tanárok nézőpontjából.*

*Hogyan járulhatnak hozzá a diákok fejlődéséhez a szótárhasználat tanításában járatos nyelvtanárok? Miként segíthetik a szakmai tanárjelöltek tanári identitásának megerősítését az iskolai gyakorlatok és az ott szerzett élmények feldolgozását célzó foglalkozások egy változásokkal és kihívásokkal teli közegben? Ezekre a kérdésekre keressük a választ és számos további dilemmát mérlegelünk.*

*Várjuk Olvasóink véleményét, reflexióit az írásokra és a felvetett kérdésekre!*

*Kulcsszavak: szótárhasználat, tanárjelöltek, iskolai gyakorlatok, szakmai tanárok, nyelvtanárok*

---

*Candidate teachers need training in a number of areas for the successful teaching and educating of children and young people. In order to attract teacher candidates to the career and keep experienced teachers in the career, it is essential that they consider themselves competent and ready to develop in the face of problems and challenges.*

*It depends on, among other things, the type of school and the subject, what kind of tasks the teacher (candidate) faces and what opportunities they have to develop the students. The articles in our section draw attention to the importance of theoretical training and field or teaching practice from the point of view of language and professional teachers by presenting the institutional training and pilot program of two different teacher educators.*

*How can language teachers experienced in teaching vocabulary contribute to the development of students? How can teaching practices and concerning experience processing classes help strengthen the teacher identity of vocational teacher candidates in an environment of change and challenge? We seek answers to these questions and consider a number of additional dilemmas.*

*We look forward to readers' views and reflections on the articles and the questions raised!*

*Keywords: educational innovation, organisational culture, continuous professional development*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.2.06

# Gondolatok a gyakorlati mérnöktechnikai képzésről

Holik Ildikó<sup>1</sup> – Sanda István Dániel<sup>2</sup>

<sup>1</sup> az Óbudai Egyetem KVK Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjának  
egyetemi docense

holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu

<sup>2</sup> az Óbudai Egyetem KVK Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjának  
egyetemi docense

sanda.daniel@tmpk.uni-obuda.hu

---

*A kezdő pedagógusok az iskolai gyakorlatokon szembesülnek az iskolai valósággal, ekkor nyílik lehetőségük az elméleti ismeretek gyakorlatban való alkalmazására. A pályakezdés időszakát szokták a valóságok elnevezéssel illetni, mivel a pályakezdő számos nehézséggel találkozhat az iskolai életben. A tanulmány a gyakorlati mérnöktechnikai képzésben felmerülő kérdéseket, lehetőségeket és problémákat tekinti át, és ezekre keres választ.*

---

*Kulcsszavak: mérnöktechnikai képzés, iskolai gyakorlatok, szakképzés*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.2.07

## A szakképzés kihívásai

A szakképzést az elmúlt 30 évben a folyamatos útkeresés jellemzi (többek között a törvényalkotás, a munkaerőpiac gyorsan változó igényeinek való megfelelésre való törekvés, az Országos Képzési Jegyzék és a szakmai és vizsgakövetelmények gyakori változása stb. miatt). Egyrészt a fenntartóváltozások, másrészt a gyakori strukturális változások – a különböző szintű szakképző intézmények TISZK-ek (Térségi Integrált Szakképző Központok), majd Szakképzési Centrumok alá történő átszervezései – nehezítették az oktató-nevelő munka folyamatosságát. Jelenleg a Szakképzés 4.0 stratégia megvalósítása jelent – talán soha eddig nem tapasztalt – kihívást a 2020 szeptemberétől hivatalos nevükön *oktatóknak* nevezett pedagógusok számára. A Szakmajegyzék bevezetésével új szakmák jöttek létre, a Képzési- és Kimeneti Követelmények és a Programtervek tartalmi megújulást hoztak, de ezekre a – pedagógusokkal való egyeztetés és hatástanulmányok nélkül bevezetett – rapid változásokra történő felkészítés elmaradt. A középfokú szakoktatás személyi és tárgyi feltételei is nagyon különböznek az egyes szakképző intézményekben. Továbbra is neurálgikus pont a szakmunkásképzés színvonalának kérdése/emelése.



A szerkezeti átalakítások mellett a járványügyi helyzetben bevezetett digitális oktatás (Engler, 2020) is komoly próbatételt jelent, jelentett a pedagógusok számára. A hatékony oktatás megvalósításához szükség volt nyitottságukra, rugalmasságukra és digitális tudásuk fejlesztésére (Buda, 2020).

Szintén problémát jelent a szakképzésben az oktatók magas átlagéletkora, az utánpótlás hiánya, a tanárhiány. A pedagógusok átlagéletkora az elmúlt időszakban jelentősen növekedett. „A teljes lakossággal azonos arányban előregedő pedagógusok körében is a következő három évben várható egy nagyon erőteljes nyugdíjba vonulási hullám. Ennek következtében elsősorban az elméleti és gyakorlati szakmai tantárgyakat oktatók utánpótlása rövidtávon is problémát fog okozni. A nappali tagozatos szakmai tanárképzésből kikerülők ezt a létszámot nem tudják pótolni...” – olvashatjuk az ITM A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája című 2019-es állásfoglalásában.<sup>1</sup>

Tehát számos tényező csökkenti a szakképzés vonzerejét, ezért a szakmai tanárok beiskolázása sem zökkenőmentes. Azok közül a nappali tagozatos BSc mérnökszakos végzős hallgatók közül – akik az Óbudai Egyetemen folytatják tanulmányaikat a mesterképzésben – egy-egy évfolyamon csupán néhány fő választja az MA mérnöktechnikai szakot.

## **Az iskolai gyakorlatok nehézségei és lehetőségei a mérnökképzésben**

A tanárképzés a pedagógiai-pszichológiai és a szakmódszertani tárgyakra, valamint az iskolai gyakorlatokra épül. A kezdő pedagógusok az iskolai gyakorlatokon szembesülnek az iskolai valósággal, ekkor nyílik lehetőségük az elméleti ismeretek gyakorlatban való alkalmazására, a tanári mesterséget éles helyzetben kell megtanulniuk, gyakran „bedobják őket a mélyvízbe”, és „vagy megtanulnak úszni, vagy elsüllyednek” (sink or swim) (Imre & Nagy, 2004). Ezt a jelenséget szokták valóságsokknak nevezni. A szakképzésben a valóságsokk a szárnyait bontogató tanárjelölt és gyakornok számára elsősorban fegyelmzési problémák miatt jelentkeznek. Gyakran előfordul, hogy a pályakezdőre eleinte jellemző demokratikus attitűd a valóságsokk hatására diktatórikus irányba mozdul el, mivel a gondolatai és az eredményesnek vélt cselekvés között ellentmondás mutatkozik. Továbbá a szakképzés jelenlegi körülményei között szinte lehetetlennek tűnő kihívás megteremteni a tanulók egyéni fejlődésének feltételeit, ami a pályakezdő korai kiégéséhez, pályaelhagyásához vezethet. A szak-

<sup>1</sup> Lásd: <https://cutt.ly/6EoLikw>

munkásképzésben tanuló fiatalok jelentős része küzd a – szakmai elméleti ismeretek megszerzését feltételező – alapvető kulturális technikák alkalmazásával. Korábbi tanulmányaik során felhalmozódott tanulási kudarcaik miatt az új ismeretek iránti érdeklődésük felkeltése, motiválásuk és a napi tanórai munkába történő bevonásuk emberpróbáló oktatói feladat.

A kezdő tanárnak meg kell küzdenie a tantestületbe történő beilleszkedés nehézségeivel, a magas osztálylétszámokkal, ki kell fejlesztenie magában a megosztott figyelem képességét. El kell döntenie, mi az, ami reflektálást igényel, s mi az, ami nem. Tanítás közben folyton-folyvást figyelnie kell diákjai nem verbális jelzéseit. Ennek hiányában rendszerint nem képes észlelni az osztályteremben történeteket, mert figyelmének középpontjában még ő maga, illetve az éppen aktuális tanári tevékenysége áll.

Az iskolai gyakorlatokon számos olyan tapasztalatra is szert tesz a tanárjelölt, amely segíti az akadályok leküzdését. A kezdő tanár munkáját egy tapasztalt gyakorlatvezető mentortanár segíti, aki tanácsokkal látja el, javaslatokat ad számára. A tanárképzés egésze a tanárjelölt folyamatos szakmai fejlődéseként fogható fel (Falus, 2004; Rapos et al., 2015). Ugyanakkor a szakképzés, illetve a szakképző intézmények egyik sajátossága, hogy számos esetben megoldhatatlan a tanárjelölt szakirányának megfelelő szakos mentortanár biztosítása.

Az iskolai gyakorlatok sokszor önmagával való szembenézésre készítetik a tanárjelöltet: mennyire vagyok alkalmas a tanári pályára; tudok-e fegyelmezni; érdekes, színes egyéniség vagyok-e; mennyire tudom megosztani a figyelmemet? Ezért a mentornak kiemelt szerepe van/lenne a tanárjelölt és/vagy a gyakorlók szerepszemélyiségének formálásában és folyamatosan fejlődő szakmai önállóságának támogatásában.

A mérnökstanárok esetében több speciális kérdés is felmerül a gyakorlatokkal kapcsolatban. Az Óbudai Egyetem KVK Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjában egyetemi (MA – mesterszintű) mérnökstanári képzés folyik hat specializációval (gépészet-mechatronika, polgári és biztonságvédelmi, elektrotechnika-elektronika, informatikai, műszaki-gazdasági, könnyűipari).

A hallgatói összetételre jellemző, hogy a hallgatók főként levelező tagozatos képzésben vesznek részt, közülük többen már sokéves tanítási gyakorlattal rendelkeznek és főként a szakképzésben oktatnak. A hallgatók egy másik részének azonban még nincsenek tanári tapasztalataik, vagyis pályakezdőnek számítanak a tanári pályán, de jelentős munkatapasztalattal rendelkeznek más területeken. Ez egy olyan a hallgatói

populáció, amely már a szemlélet formálása szempontjából is kihívást jelent a képzők számára. Ezért a képzésben gyakran felmerülnek az alábbi kérdések:

- Hogyan lehet a jelentős élettapasztalattal, azonban kevés pedagógiai gyakorlattal rendelkező hallgatókat felkészíteni a tanári pályára?
- Hogyan lehet fejleszteni a már pályán lévő, azonban képesítés nélkül tanító hallgatók módszertani kultúráját? A képzés eredményezhet-e valamilyen szemléletváltást az ő esetükben?
- Hogyan válik egy mérnökből mérnökstanár? Sok hallgató mérnökként dolgozott korábban a versenyszférában, de úgy döntöttek, hogy a továbbiakban inkább az oktatásban kívánnak elhelyezkedni. Sikerülhet-e nekik a szakmaváltás? Hogyan élük meg az új pálya kihívásait – például a generációs különbségek miatt? (A mérnökstanárképzésben részt vevő hallgatók átlagos életkora közelíti a 40 évet.)

A tanárképzésnek fel kell készítenie a leendő mérnökstanárokat a szakképzés, a változó pedagógiai környezet kihívásaira (Molnár & Orosz, 2019). Módszertani megújulásra van szükség, nemcsak a digitális oktatási módszerek elsajátításában, hanem a kooperatív oktatás (Tomory, 2020), a problémaalapú tanulás, a projekt-oktatás és a fejlesztő értékelés (Sanda, 2016) tekintetében is (Kersánszki & Nádai, 2020). A tanári munka és a tanulói eredményesség egyik záloga a gazdag módszertani repertoárból az adott témakörhöz legmegfelelőbb pedagógiai módszer(-ek) kiválasztása és adekvát alkalmazása (Holik, 2016).

A képzésnek kiemelten kell foglalkoznia a speciális nevelési területekkel, az alulmotivált tanulók bevonásának lehetőségeivel, az iskolai lemorzsolódás veszélyével, a prevenció szükségességével. Olyan problémákkal, amelyek igen aktuálisak a mai magyar szakképzésben.

Nagyon fontosnak tartjuk, hogy a felsőoktatási intézmény szorosan együttműködjön azokkal az intézményekkel, amelyekben a hallgatók a tanítási gyakorlatukat teljesítik. Így nemcsak az elmélet érvényesül a képzésben, hanem a hallgatók szembesülnek a szakképzés gyakorlatával is. Az is lényeges, hogy az iskolákban képzett gyakorlatvezető mentortanárok foglalkozzanak a tanárjelöltekkel pedagógiai és módszertani támogatást nyújtva számukra.

Az Óbudai Egyetem Mérnökpedagógiai Központja a tanítási gyakorlatok rendszerével és azok korai kezdésével, tartalmával igyekszik megválaszolni ezeket a kérdéseket. Az iskolai gyakorlatokon számos kihívással találkozhatnak a hallgatók. Az első órájukat a mérnökstanárképzésben már az első félévben, a Közösségi pedagógiai gyakor-

lat keretein belül tartják. Az első alkalommal nem szaktárgyi, hanem osztályfőnöki órát tartanak a hallgatók, amelyen az egyetemi gyakorlatvezető tanár is részt vesz. Az elsőéves tanárszakos hallgatók ekkor találkoznak az első problémával: idegen környezetben, ismeretlen tanulóknak kell megtartaniuk az órát. Ez a helyzet gyakran azoknak a mérnök-tanárszakos hallgatóknak is kihívást jelent, akik már évek óta tanítanak. Ez a szituáció első pillantásra értelmetlennek is tűnhet, de ebben a speciális tantermi helyzetben derül ki az egyetemi gyakorlatvezető tanár számára, hogy az adott hallgatónak van-e szüksége komolyabb mentori-pszichológusi támogatásra a saját tanári szerepmódeljére megalapozásához az érzelmek szintjén. Amikor egy-egy hallgató sikertelenségként, netán kudarcként éli meg a helyzetet, különösen fontos, hogy azonnali, a tanárképzésben pedig további segítséget nyújtsunk saját szerepmódeljének felépítéséhez.

További nehézségként merül fel, hogy érdekes és hasznos témát találjanak a hallgatók az osztályfőnöki órára, illetve hogy megtalálják a megfelelő hangot a szakképzésben tanuló korosztállyal.

A Közösségi szolgálat egy tanulói csoport tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének szervezési, vezetési, programkészítési, közösségépítési területein nyújt tapasztalatokat. A hallgatók gyakran igényelnek segítséget a Közösségi szolgálat helyszínének és tevékenységeinek kiválasztásában.

A Szakmódszertani iskolai gyakorlaton eleinte elsősorban az óravázlat-készítés fontossága és célja merül fel kérdésként. Problémát jelent, hogy a hallgatók nem rendelkeznek megfelelő szaktudással. Egyrészt át kell ismételniük a középiskolában – gyakorta 20–25 évvel korábban – tanultakat, másrészt meg kell tanulniuk az új/aktuális középiskolai tananyagot. A Szakmódszertani iskolai gyakorlaton arra törekszünk, hogy a hallgatók munkáját a módszertani sokszínűség jellemezze, arra biztatjuk őket, hogy a gyakorlatban is kipróbálják a tanult módszereket s az IKT-eszközök használatát. A megfelelően kiválasztott és kidolgozott módszerek segíthetnek a szakképzésben tanulók motiválásában, érdeklődésük felkeltésében, figyelmük fenntartásában, a tananyag hatékonyabb feldolgozásában és eredményesebb elsajátításában.

Az Összefüggő egyéni iskolai gyakorlaton a sokrétű feladatokkal és azok dokumentálásával kapcsolatban merülnek fel kérdések a hallgatókban. A gyakorlatok tapasztalatairól portfóliót (Duchon, 2016) készítenek a hallgatók. Ekkor az önreflexió (Fűzi, 2013) megfogalmazása, a megfelelő dokumentumok kiválasztása, valamint az e-portfólió technikai kivitelezése szokott nehézséget okozni számunkra.

Egyetemi oktatóként egyrészt kommunikációjuk és módszertani kultúrájuk fejlesztésében, értékelési gyakorlatuk formálásban tudunk segítséget nyújtani nekik, másrészt a Speciális nevelési területek tantárgy keretében fontos feladatunk az érzékenyítésük. A nemzetiségpedagógia tantárgy előadásain betekintést nyújtunk a hazai kisebbségek kultúrájába, különös tekintettel a szakképző iskolákban felülreprezentált cigányság gyermekeinek sajátos kultúrájára. Az elméleti ismeretek mellett konkrét pedagógiai helyzetekhez, tantermi szituációkhoz kínálunk gyakorlatban bevált módszereket.

Azért, hogy megkönnyítsük a tanárjelöltek eligazodását a gyakorlati tanárképzés útvesztőiben, segédanyagot állítottunk össze a legfontosabb tudnivalókról Útmutató iskolai gyakorlatokhoz és a portfólió-készítéshez címmel, amely a Moodle e-learning rendszerből érhető el a hallgatók számára. A tananyag összefoglalja az iskolai gyakorlatokkal kapcsolatos legfontosabb tudnivalókat. Praktikus tanácsokat és javaslatokat is tartalmaz, melyek segítik a hallgatók munkáját. Bízunk benne, hogy a tananyagfejlesztés eredményeként számos gyakorlati kérdésre választ kapnak a tanárjelöltek és az érdeklődők.

## Összegzés

Tanulmányunkban a mérnöktanárképzés aktuális kérdéseit és problémáit foglaltuk össze. A szakképzésben a kezdő pedagógus számos nehézséggel találkozik. A pályakezdőt, a tanárjelöltet gyakran „bedobják a mélyvízbe”, és „vagy megtanul úszni, vagy elsüllyed”. A tanárjelöltek gyakran az első iskolai gyakorlatokon találkoznak a valóságsokkal, vagyis ekkor tapasztalják meg, hogy a szakirodalomból ismert elméletek hogyan működnek, illetve egyáltalán működnek-e a gyakorlatban.

A mérnöktanárjelöltek esetében különösen fontos az érzékenyítés és a módszertani kultúrájuk fejlesztése, továbbá a felkészítésük a szakképzés folyamatos változásaihoz történő alkalmazkodásra. (Egyrészt az új technológiák, eszközök és gépek megjelenése, másrészt a műszaki tartalmak gyors avulása állandó tanulásra kényszerítik a szakképzésben oktatókat is.)

A szakképzés és a szakmai tanárképzés számos problémával küzd. Mindezek mellett felmerül az a kérdés, hogy mit tehetünk, hogy vonzóbbá váljon a szakképzés a (leendő) tanárok számára? Hogyan lehet felkészíteni a tanárjelölteket a számos szakmai kihívásra? Mivel lehet megnyerni a fiatalokat, hogy a tanári szakot válasszák, és a szakképzésben akarjanak tanítani?

## Irodalom

- Buda, A. (2020). *Pedagógusok a digitális korban. Trendvizsgálat egy nagy város iskoláiban*. Gondolat Kiadó.
- Duchon, J. (2016). *Tanítás és tanulás elektronikus környezetben*. Typotop Kft.
- Engler, Á. (2020). Távolléti oktatás a családok aspektusából. *Civil Szemle*, Különszám, 115–131.
- Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3, 359–374.
- Füzi, B. (2013). Az önreflexió és a tanári munka minősége közötti összefüggések empirikus vizsgálata. In Karlovitz, J. T. & Torgyik, J. (Eds.), *Vzdelávanie, výskum a metodológia (Oktatás, kutatás és módszertan)* (pp. 420–426). Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia. International Research Institute.
- Holik, I. (2016). *Szakmai tanárok módszertani kultúrája*. Typotop Kft.
- Imre, N. & Nagy, M. (2003). Pedagógusok. In Halász, G. & Lannert, J. (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet.
- Kersánszki, T. & Nádai, L. (2020). The Position of STEM Higher Education Courses in the Labor Market. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 10(5), 62–76. <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i5.13905>
- Molnár, Gy. & Orosz, B. (2019). Digitális eszközök használatával támogatott korszerű módszertani, tartalmi technológiai megoldások a szakképzésben. In Juhász, E. & Endrődy, O. (Eds.), *Oktatás – Gazdaság – Társadalom* (pp. 592–607). Debreceni Egyetem, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA).
- Rapos, N. & Kopp, E. (Eds.) (2015). *Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására*. ELTE.
- Sanda, I. D. (2016). *Fejlesztő értékelés*. Typotop Kft.
- Tomory, I. (2020). Cooperative Methods and Development of Social Competence in Training of Technical Teachers. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 10, 49–61. <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i5.13849>

## Internetes forrás

- Szakképzés 4.0 Innovációs és Technológiai Minisztérium. <https://cutt.ly/6EoLikw> (2021. 03. 12.)

## **Reflection on practical engineering teacher training**

Beginner teachers are first faced with the reality of school life during their teaching practice. This is when they have the first opportunity to apply their theoretical knowledge in practice. This period of starting their career is sometimes called “reality shock”, as fresh graduates encounter a lot of difficulties in school life. This paper reviews the issues, possibilities and problems which arise in practical engineering teacher training.

Keywords: *engineering teacher training; school practice; vocational training*

# Nyelvtanárok felkészítése a tanulók szótárhasználatának fejlesztésére – út a hatékony, önálló tanuláshoz

P. Márkus Katalin

a Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar,  
Anglisztika Intézet, Maxim Könyvkiadó  
p.markus.kata@kre.hu

---

*A nyelvtanulás során használt segédkönyvek (referenciaművek) közül a szótárakat kellene az elsők között használni. A megfelelő szótárhasználati készséggel rendelkező diákok így később a közoktatás magasabb szintjein is könnyebben férnek hozzá más segédkönyvek információihoz. Kutatások adatai szerint azonban a szótárhasználati kompetenciák fejlesztése sokszor elmarad a hazai közoktatásban. A hiányosságokat felismerve egyre többen egyetértenek azzal, hogy a szótárhasználatot be kellene építeni a tanmenetbe, így a pedagógusok segítenének áthidalni a lexikográfusok és a szótárhasználók közti szakadékot. Jelen tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetem (KRE) Anglisztika Intézetének lexikográfiai kurzusát mutatja be, többféle gyakorlat prezentálásával illusztrálja a szótárhasználati készségek fejlesztését – az élethosszig tartó tanulás ezen nélkülözhetetlen elemét –, a biztosabb nyelvi tudás kiaknázását.*

*Kulcsszavak: szótár, referenciamű, nyelvi készség, gyakorlatok, szótárhasználat*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.2.08

## Bevezetés

Napjaink gyorsan változó, online világában a 21. század embere rendkívül sokrétű tudással rendelkezik, viszont ezt nem feltétlenül a fejében hordozza. Felgyorsult életünkben a tudáshoz való hozzáférés ennek értelmében nélkülözhetetlenné vált. Nemzetközi tudásszintmérő eredmények jól tükrözik, hogy a magyar diákok tudásszintje a felmért területek nagy részén stagnál vagy rosszabb képet mutat, mint korábban. Évről évre azt tapasztaljuk, hogy az általános iskolát befejező tanulók között nagy számban vannak olyanok, akik minimális szövegértési vagy matematikai képességekkel sem rendelkeznek. Ráadásul a digitális tudást, valamint a problémamegoldást mérő teszteken a magyar diákok csak jóval a nemzetközi átlag alatt szerepelnek (Csapó et al., 2015). A probléma igen sokrétű, ebben a tanulmányban nem szándékozom a hazai helyzetképet, illetve a jövőbeli lehetséges változásokat felvá-



zolni, ugyanis egyértelműnek látszik a kapcsolat a szövegértési képesség és az információszerzés között. Írásomban a Covid19-járvány miatt egyre hangsúlyosabbá váló autonóm tanulásra koncentrálva jó gyakorlatokat szeretnék bemutatni a referenciaművek tanulásban betöltött szerepének hangsúlyozására, valamint a szótárdidaktika oktatására.

A Z és az alfa generációtól jogosan elvárható, hogy képes legyen az információ eléréséhez és feltérképezéséhez szükséges komplex kognitív műveletek elvégzésére, hiszen mobileszközök és az internet közelében nőtt fel. Éppen ezért az információhordozó szerepű, online elérhető szótárak és enciklopédiák nagy jelentőséget kapnak mai felgyorsult, változó világunkban. A minőségi és megbízható információ megszerzése azonban akadályokba ütközhet, ha a felnövekvő generációknak nem tanítjuk meg a hozzáféréshez szükséges utakat és módszereket. Az internet által biztosított információáradat szinte határtalan méreteket ölt, ami sokszor zavaró és félrevezető lehet, ha a diákok nem tudják azt rendszerezni, dekódolni és értelmezni. Megfelelő gyűjtés, szűrés és feldolgozás hiányában elvesznek a tengernyi adat között. Az információ eléréséhez, kezeléséhez és tárolásához szükséges készségeket már a családban és a közoktatásban el kell(ene) kezdeni megalapozni, valamint fejleszteni (P. Márkus, 2020c), a következőkben a szótárdidaktika bevonásával erre fogok egy lehetséges utat bemutatni.

## **Problémák, hiányosságok a szótárhasználat tanításában**

Nemzetközi lexikográfusok egy Budapesten megrendezett Euralex (European Association for Lexicography) konferencián 1988-ban a szótárhasználat fontosságára hívták fel a figyelmet, amikor a témának külön szekciót szenteltek, ezzel pedig egy új kutatási terület született (Braasch, 2012). Már ekkor, a 20. század második felében is több felmérés igazolta (például Quirk, 1973; Atkins & Varantola, 1997), hogy a szótárhasználat gyakran akadályba ütközik, mivel a nyelvtanulók nincsenek tisztában az alapvető lexikográfiai elvekkel, valamint a helyes használathoz szükséges ismeretekkel. Mindezek hiányában a szótárak nem tudják maximálisan betölteni szerepüket, valamint nem képesek hatékonyan támogatni a tanulást. Erre válaszul a szótárszerkesztők igyekeztek egyre inkább a (nyelv)tanulók igényeire szabni készülő szótáraikat, így megjelentek az első tanulószótárak. Azonban közzismert tény az is, hogy nem elég csak a szótáraknak változniuk, a (nyelv)tanulóknak is gyakorolniuk kell a helyes szótárhasználatot (vö. Atkins & Varantola, 1997).

A fent említett szótárhasználati problémák leküzdésében szükség van a (nyelv)tanár segítségére, aki megfelelő módszertani ismeretek és segédanyagok birtokában képes áthidalni a szótárak és használóik közötti szakadékot. A szótárhasználati felmérések és monitorozások eredményei szomorú képet festenek a nyelvtanulók szótárazási képességeiről (lásd például Márkus & Szöllősy, 2006; Dringó-Horváth, 2017). Többek között általános probléma, hogy a szótárhasználó nincs tisztában azzal, hol találhatja meg a szavakkal, szókapcsolatokkal és nyelvtannal kapcsolatos kérdéseire a válaszokat. Abban az esetben pedig, ha sikeresen megtalálja a választ, sokszor nem tudja értelmezni a megtalált adatokat. Az értelmezésre vonatkozó gyakori problémát többnyire a szótári gyakorlatban alkalmazott kódok, jelek és rövidítések okozzák.

A nyelvtanulási folyamatban a nyelvtanárok feladata lenne, hogy felhívják a tanulók figyelmét a szótárak és egyéb referenciaművek helyes használatára, szemléltessék a szótárakban közölt információkat, rövidítéseket, beszéljenek a szótárazás alapvető szabályairól. A tanulóknak növelni kellene a szótártudatosságot, a tanárokat pedig fel kellene készíteni erre a feladatra. Az egyetemeken a szakmódszertan-oktatás részeként a referenciaművek használatának gyakorlatát is hangsúlyozni kellene. Mindezen háttéresemények vezettek el oda, hogy a Grimm szótárak sorozatba tartozó angol–magyar és magyar–angol nyelvű gyerekasztár, illetve tanulóasztár struktúrája alapján a közoktatásban is használható szótárhasználati munkafüzeteket dolgoztunk ki. A munkafüzet feladatai úgy épülnek egymásra, hogy azok fokozatosan vezessék be a diákokat a szótárak használatába. E segédanyagok bizonyos tekintetben megoldást nyújtanak a hosszú éveken keresztül fennálló hazai problémákra (P. Márkus, 2019, 2020a, 2021), azonban a teljes siker érdekében a tanárképzés tananyagaiba be kellene építeni a szótárdidaktika témakörét, valamint a már gyakorló nyelvtanároknak továbbképzéseket lehetne tartani a témában (a Maxim Könyvkiadó kezdeményezése által már elindult a közoktatásban dolgozó nyelvtanárok szótárdidaktikai továbbképzése).

## **A lexikográfia és a szótárhasználat oktatása**

A szótárhasználat készségének megalapozását már az általános iskolában fontos elkezdeni, és ezt – a minőségi tudás érdekében – a középiskolában fokozatosan, a nyelvi szint emelkedésével tovább kell fejleszteni. Még az egyetemi hallgatóknak, különösen a fordító- és tanár szakos hallgatóknak is szükséges tanulniuk az online szótárak, korpuszok megfelelő használatát. A különböző internetes oldalakon

szinte minden kérdésünkre választ kapunk, a gondot pedig a túl sok válasz, a túl sok adat okozza. Idegen nyelv esetében például a fordítási gyakorlatokhoz szükséges adattömegből hiteles, megbízható információt kell kinyerni. Ennek eléréséhez olyan kompetenciafejlesztésre lenne szükség, amelynek elején a minőségi nyomtatott szótárak állnak – egynyelvűek és kétnyelvűek egyaránt –, majd ezek megismerése után az elektronikus szótárakkal bővíthetjük az ismereteket.

A tanulás kezdeti szakaszában a nyomtatott szótár szerepe meghatározóbb, ezáltal megismerhető a minőségi szótárhasználat, az információk sokféleségének fontossága, valamint a különböző információk megtalálásának módja. Mivel az elektronikus szótárak szócikkeinek felépítése többnyire megegyezik a nyomtatott társaikkal, erre az alapra már biztosan építkezhetünk. Sajnos az internet rengeteg olyan „szótárféleséget” tartalmaz, amely nem nevezhető tudományos értelemben vett szótárnak. Abban az esetben, ha a tanulás folyamatának elején nem ismertetjük meg a tanulókkal a minőségi (nyomtatott) szótárakat, fennáll annak veszélye, hogy az interneten a témérdek adat és találat közül nem tudják kiválasztani a megbízhatókat – hiszen az interneten bárki megjelentethet saját szólistákat, szótári adatbázisokat, azonban ezek minősége megkérdőjelezhető –, és nem képesek megkeresni azt, amire az adott feladathoz szükség van: például egyszerűen megtalálni a célnak legalkalmasabb szótártípust (vö. M. Pintér, 2019).

A digitális szótárak egyre nagyobb teret fognak nyerni a jövőben, erre pedig az oktatásnak is reagálnia kell. Ebből következik, hogy a lexikográfiai ismeretek oktatásának is követnie kell a változásokat, utat mutatva abban, mit is kellene a diákoknak tudni a digitális és a nyomtatott szótárakban történő hatékony és sikeres információkeresés céljából. Az eddigi kutatások és felmérések azt bizonyítják, hogy rendkívül alacsony a szótárhasználat intézményesített oktatásának aránya (bizakodásra adhat okot, hogy egyre több felsőoktatási intézmény ismeri fel a szótárhasználat oktatásának fontosságát – a magyarországi angol szakos képzést illetően lásd például Magay, 2000; P. Márkus 2020b; P. Márkus & Pődör, 2021). A felmérésekből az is kiderül, hogy a diákok túlnyomó többsége önállóan, autodidakta módon sajátítja el a szótárhasználatot (ezáltal ismereteik hiányosak, például: nem látják át a szótárak típusainak rendszerét, így nem tudják majd kiválasztani az adott célnak megfelelőt; a szótárakban alkalmazott elrendezés, illetve jelrendszer ismerete nélkül pedig a sok adat elvész a sorok között, nem találják meg, nem tudják értelmezni az adatokat), amin a jövőben változtatni kellene (vö. Márkus & Szöllősy, 2006; Dringó-Horváth, 2017; Dringó-Horváth et al., 2020).

## A lexikográfia és a szótárhasználat oktatása a felsőoktatásban

A tanulmányom első részében felvázolt célok és okok megerősítik azt a tényt, hogy az egyetemi keretek között tartott elméleti lexikográfiai oktatást hasznos lenne szótáridaktikával, a szótár használatának tanításával kiegészíteni. A következőkben egy olyan, a Károli Gáspár Református Egyetemen megvalósult képzésről számolok be, amely a fent említett hiányokat igyekszik pótolni.

### *A képzésről általában – A Károli Gáspár Református Egyetem Anglisztika Intézet, Angol Nyelvészeti Tanszékén*

A *Lexikológia és lexikográfia* tantárgy egyszemeszteres kurzus, amelynek során a lexikológia témakörével kezdődik az alapozás, hozzákapcsolva a lexikográfia vonatkozó területeit. Célunk a legfontosabb lexikológiai és lexikográfiai ismereteken túl bemutatni azokat az elméleti és gyakorlati kapcsolódási pontokat, amelyekre ezután fel tudjuk építeni a szótárhasználat gyakorlati oktatásához szükséges elemeket. A tanár szakos hallgatók ezért elsajátítják a lexikológiai és lexikográfiai alapfogalmakat, bepillantást nyernek a szótárhasználati kutatásokba, megismerik a szótárelemzés és -összehasonlítás módszerét, illetve az angol nyelv szempontjából fontos nyomtatott és elektronikus szótárakat. A különböző szótártípusok felfedezése után a hangsúlyt a mai nyelvet leíró, általános és szinkron szótárakra helyezzük, tehát etimológiai vagy szakszótárakkal nem foglalkozunk alaposabban. Az egyetemet befejezván tudniuk kell majd, hogy adott célra adott korcsoportnak milyen típusú szótárat kell használni, tehát fontos elegendő ismeretet szerezniük a minőségi egynyelvű és kétynyelvű angol szótárakról (P. Márkus & Pődör, 2021).

A lexikográfia elméleti és gyakorlati síkján négy főszereplővel kell számolnunk: a *szótárkészítő* megalkotja a szótárat, amelyet a *használó* megvásárol, akit gyakran támogat a szótári ismereteket oktató *tanár*, végül pedig a *szótárkutatót* kell még megemlítenünk, aki munkájával támogatja a fejlődést, illetve biztosítja a folyamatos minőséget (vö. Hartman, 2001). A képzés során e szintek és szereplők mentén mind a négy szerepkört érintenünk kell. Az elméleti résszel kapcsolatosan a *szótárszerkesztés* folyamatáról is szó esik. Minden egyes szótári rész és szint tárgyalása után a *szótárhasználat* kérdése is előtérbe kerül, amelyhez érdemes nyelvi feladatokat csatolni, így bemutatható a különböző nyelvi kérdések szótárral történő megválaszolása. Ez már a *szótáridaktika* területe, ekkor megbeszéljük a szótárhasználat oktatásának módszereit gyakorlati feladatokon szemléltetve azokat. Mindezek után, amikor a hallgatók már szélesebb képet kaptak a lexikográfia területeiről, a *szótárkutatás* lehetséges eszközeiről és tényeiről tanulnak (vö. Fóris, 2018; P. Márkus & Pődör, 2021).

### ***A szótárhasználat segédanyagai***

Fontos megtanítani a szótár használatának két különböző típusát: az *aktív* és a *passzív* használatot. Mindkét típusú szótárhasználat bemutatására és gyakorlására feladatokat kell kidolgoznunk, ha tudatos szótárhasználatot szeretnénk kialakítani a tanulóknál. A szemináriumokon óráról órára szemléltetjük a különböző szótári elemekre készített módszereket és gyakorlatokat, majd választható feladatként a bemutatott példák alapján a hallgatók is elkészítik saját szótárhasználati feladatsoraikat. A passzív szótárhasználatra vonatkozó feladatok az angol–magyar szótári részre vonatkoznak, az összes itt található információ előtérbe kerül. A feladatok a szócikkekben található elrendezést követik: ábécérend, kiejtés, morfológia, szintaxis, jelentések és ekvivalencia, frazeológia, kulturális információk ablakok és tematikus rajzok.

A feladatok célja a helyes szótárhasználat bemutatása és a szótárhasználati kompetencia fejlesztése. Az aktív szótárhasználat esetében a feladat megoldásához szótárra van szükség, de a feladat nem mindig magára a szótárra vonatkozik. Ebbe a csoportba tartoznak az olyan gyakorlatok, amelyek írásbeli vagy szóbeli szövegalkotást igényelnek. Itt a visszakeresés fontosságát kell kiemelni, hiszen az aktív szótári részben (vagyis a magyar–angol részben), már nem fog a használó minden információt megtalálni (gondoljunk csak a kiejtésre vagy a rendhagyó alakokra). A felvázolt szótárhasználatra épülő feladatok prezentálása után a diákoknak szótárhasználati feladatsort kell összeállítaniuk (öt-tíz percet igénylő feladatok). A gyakorlatok nagy előnye, hogy órán csoportban, egyénileg vagy akár otthon (házi feladatként) is elvégezhetőek és az adott mintára bármikor új feladatot lehet készíteni (P. Márkus & Pődör, 2021).

### ***Példák a gyakorlatokra és a fejlesztendő területekre***

1. A feladatok összeállítása során fontos kiemelni a *felismerés* folyamatát olyan feladatokon keresztül, amelyek az adott fordítás megoldásához szükséges szó kiválasztására irányulnak (például a helyes jelentés megtalálása), illetve a szócikkben található információk értelmezésére vonatkoznak (például jelek és rövidítések értelmezése).
2. A szócikk szerkezeti felépítését ismertető és a szótár használati útmutatóját értelmező feladatok a *megfigyelés* folyamatát erősítik. Rá kell vezetni a nyelvtanulókat a szótári bevezető elolvasásának fontosságára, valamint be kell gyakorolni a rövidítések, illetve a fonetikai jelek helyes értelmezést.
3. Az *összehasonlítás* folyamatát fejlesztjük, amikor a diákok például egy elektronikus és egy nyomtatott szótár szócikkét vetik össze összehasonlító-elemző feladatként.
4. A szótárak legtöbbször ábécérendben közlik a címszóval kapcsolatos adatokat, azonban ez az elrendezés nem támogatja a szavak memorizálását. Ez a probléma megoldódhat, ha a feladatok akár különböző témakörökhöz kapcsolódnak (például vásárlás, sport, étkezés, hobbi). Ezek a *gyűjtés* folyamatát illusztráló feladatok a szótanulásban óriási segítségre lesznek.
5. *Kreativitást és kooperációt* igénylő feladat, amikor a tanulók önállóan hoznak létre hasonló feladatokat, amelynek motivációs ereje óriási lesz a nyelvtanulás folyamatában (vö. Gonda, 2009; P. Márkus & Pődör, 2021).

### ***Szótárelemzéshez kapcsolódó kutatások és feladatok***

A szótárelemzés egy másik elvégzendő munka, amely a *szótáridaktika* és a *szótárszerkesztés* témakörei után már a *kutatás* területére irányítja a hallgatókat. Egy megadott kritériumrendszer alapján elemzés céljára választhatnak az angol egy-nyelvű vagy a hazánkban megjelent kétnyelvű szótárak közül egyet. Az elemzést egy kérdések által vezetett útmutató segíti, amelyet a szótárelemzésen alapuló nemzetközi és hazai szakirodalom alapján állítottunk össze. Az útmutató a címszótól kiindulva a szavak elrendezésén át az utalások rendszeréig a szótár minden részletére kitér, és fejezetekre osztva rendszerez. A fejezeteken belül témérdek kérdés olvasható, ami segít a hallgatóknak gyakorlati alkalmazáson keresztül eligazodni a szótárszerkesztés elméletében. A hallgatók megtanulnak a szótár minden részletére odafigyelni, tudni fogják, hogy egy új szótár használatánál milyen tényezőkre kell figyelniük, képesek lesznek a minőségi szótárt a rossz minőségű-

től megkülönböztetni, ezáltal diákjaiknak is hatékonyabban tudnak majd a szótár-választásban segíteni, amit az egyik legfontosabb célként tűztünk ki (P. Márkus & Pődör, 2021).

## Összegzés

A technikai fejlődés hihetetlen üteme a lexikográfiát és a szótárhasználati kutatásokat is új területekre vezeti, változnak a szótárak és ezzel a szótárhasználat is. Ennek következtében a szótárak és a lexikonok mint információhordozók egyre hangsúlyosabb szerepet kapnak modern világunkban és ennek részeként a nyelvoktatásban. A szótárhasználat során fejlesztendő, az információszerzést befolyásoló tényezők az információs társadalom szinte minden területére hatással lesznek – gondoljunk csak az önálló tanulás, a digitális kompetenciák, a problémamegoldás vagy az információszerzés számos területére. Mindezek elsajátítása nehézségbe ütközik, ha a referenciaművek, szótárak kimaradnak az oktatási folyamatból. A szótárhasználat oktatásának hangsúlyosabb szerepet kellene kapnia a jövőben a közoktatásban, hogy a 21. századi kihívásoknak meg tudjunk felelni, erre pedig az egyetemen elengedhetetlen felkészíteni a tanár szakos hallgatókat.

## Irodalom

- Atkins, B. T. S. & Varantola, K. (1997). Monitoring dictionary use. *International Journal of Lexicography*, 10(1), 1–45. <https://doi.org/10.1093/ijl/10.1.1>
- Braasch, A. (2012). Magay Tamás az európai lexikográfusok között. In Pintér, T., Pődör, D. & P. Márkus, K. (Eds.), *Szavak pásztora: Írások Magay Tamás tiszteletére* (pp. 334–344). Grimm Könyvkiadó.
- Csapó, B., Bodorkós, L. & Bús, E. (2015). A tanárképző központok működési standardjainak és akkreditációs szempontjainak kialakítása. In Horváth H., A. & Jakab, Gy. (Eds.), *A tanárképzés jövőjéről* (pp. 29–42). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Dringó-Horváth, I. (2017). Digitális szótárak – szótárdidaktika és szótárhasználati szokások. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 17(5), 1–27.
- Dringó-Horváth I., P. Márkus, K. & Fajt, B. (2020). Szótárhasználati ismeretek vizsgálata német és angol szakot végzettek körében. *Modern Nyelvoktatás* 26(4), 16–38.
- Fóris, Á. (2018). *Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek magyar (mint idegen nyelv) tanároknak*. Károli Gáspár Református Egyetem–L'Harmattan Kiadó.
- Gonda, Zs. (2009). A szótárhasználati kompetencia elsajátítása és fejlesztése. *Anyanyelv-pedagógia* 2(2). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=160> (2020. 04. 12.)

- Hartmann, R. R. K. (2001). *Teaching and Researching Lexicography*. Pearson Education.
- Magay, T. (2000). Teaching Lexicography. In Heid, U., Evert, S., Lehmann, E. & Rohrer, Ch. (Eds.), *Proceedings of the Ninth EURALEX International Congress, EURALEX 2000* (pp. 443–445). Universität Stuttgart.
- Márkus, K. & Szöllősy, É. (2006). Angolul tanuló középiskolásaink szótárhasználati szokásairól. In Magay, T. (Ed.), *Szótárak és használóik. Lexikográfiai füzetek 2.* (pp. 95–116). Akadémiai Kiadó.
- M. Pintér, T. (2019). Digitális kompetenciák a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 25(1), 47–59.
- P. Márkus, K. (2019). Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban – használatban a Tanulószótárak. *Modern Nyelvoktatás*, 25(2), 42–62.
- P. Márkus, K. (2020a). *Szótárhasználati munkafüzet – Angol tanulószótár*. Maxim Könyvkiadó.
- P. Márkus, K. (2020b). A lexikográfia oktatásának lehetőségei a felsőoktatásban. In M. Pintér, T. & P. Márkus, K. (Eds.), *Az ige vonzásában: Lexikográfiai, fordítástudományi tanulmányok és köszöntők Magay Tamás 90. születésnapjára* (pp. 53–63). Tinta Könyvkiadó.
- P. Márkus, K. (2020c). Fejlesztések a szótárhasználat oktatásában. In Fóris, Á., Bölcskei, A., M. Pintér, T., Szoták, Sz. & Tamás, D. M. (Eds.), *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben: I. Terminológia, lexikográfia, fordítás* (pp. 77–83). Akadémiai Kiadó.
- P. Márkus, K. (2021). *Szótárhasználati munkafüzet – Angol gyerekszótár*. Maxim Könyvkiadó.
- P. Márkus, K. & Pődör, D. (2021). Lexikográfia és szótárdidaktika a Károli Gáspár Református Egyetem Angol Nyelvészeti Tanszékén. *Iskolakultúra*, 31(5), 92–107.
- Quirk, R. (1973). The social impact of dictionaries in the UK. In McDavid, R. & Docket, A. (Eds.), *Lexicography in English* (pp. 76–88). Annals of the New York Academy of Sciences. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1973.tb49473.x>



## **Training Language Teachers To Develop Learners' Use Of Vocabulary – A Pathway To Effective Independent Learning**

Dictionaries are the first reference books children should learn to use at school. Students with proficient dictionary skills will find it easy to use different reference materials in their future studies. Mastery of the dictionary should be an important part of their language skills, however, there are no guidelines on how to develop these skills. It is believed that dictionary skills should be integrated into the syllabus and taught explicitly in class. In this way, teachers could play an important role in covering the gap between lexicographers and unskilled learners (dictionary users). Up to the present, very few attempts have been made to teach the appropriate skills. This paper reports the progress of a course on lexicography in Hungary (Károli Gáspár University of the Reformed Church – KRE) which aims at teaching dictionary skills to university students.

*Keywords: dictionary, reference book, language skills, activities, dictionary use*

# Szemle

# Tanulásközpontú felsőoktatás. Komplex megközelítés és kutatás a hazai felsőoktatásban

Frányó Zsófia Zsuzsanna

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza  
franyozsofia@student.elte.hu

---

*Kálmán Orsolya (2021). Tanulásközpontú felsőoktatás. ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó, Budapest. ISBN: 978-963-414-790-9*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.2.09



„Mit jelent a 21. század elején oktatónak lenni a magyar felsőoktatásban?” E kérdéssel indítja Kálmán Orsolya hiánypótló művét, amely elméleti és empirikus kutatások bemutatásával az oktatói szerep, az oktatói felkészültség fogalmának mélyebb megértését segíti. A kötet elolvasása ezért minden olyan szakembernek ajánlott, aki a felsőoktatás gyakorlatában, kutatásában és irányításában részt vesz, de a közoktatási térben tevékenykedőknek is gondolatébresztő alkotás.

Hazánkban az egyetemi oktatói munkakör betöltéséhez nem kötelező a pedagógiai végzettség megléte, ezért kiemelkedően fontos annak feltérképezése, hogy milyen

módon valósítható meg a sikeres tanulás és tanítás. A kötetben ismertetett kutatások során Kálmán közvetlenül az oktatókat szólította meg, elképzeléseiket, tapasztalataikat vizsgálta, és bevonásukkal tett fejlesztési javaslatokat.

A pedagógiai tudatosság és gondolkodás fókuszai meghatározó tényezők az oktatásban bekövetkező változásokat illetően. A kötet célkitűzése szerint fel kívánja tárni az oktatók tanulásközpontú tanításról, tanulástámogatásról, saját fel-

készültségükről és szakmai fejlődésükről vallott nézeteit, valamint megvizsgálja e nézetek differenciáltságát a képzési területek és a tanítási tapasztalatok fényében.

Elsőként az elméleti keretek kerülnek értelmezésre. Az eredményesség növelését célzó kompetenciaszemléletű oktatáspolitikai diskurzus, a tömegesedéssel és a heterogenitással birkózó mindennapi felsőoktatási gyakorlat és a felsőoktatás-pedagógiai kutatások tanuláseméleti megközelítései tették hangsúlyossá a felsőoktatásban a tanulásközpontúság fogalmát. A tanulásközpontú megközelítés a tanulást mint dinamikus folyamatot helyezi középpontba, eltérően a hallgatóközpontúságtól, amely a hallgatói igényeknek megfelelő tanulástámogatásra fókuszál. A tanulásközpontú felsőoktatás-pedagógia fogalmi keretét Kálmán négy pillér egymásra ható rendszerében határozza meg, amelyek együttes erősödése jelenti a tanulásközpontú megközelítés eredményes megvalósítását. E négy pillér (1) a hallgatók aktív, értelmező tanulásának támogatása, (2) a hallgatók tanulási eredményeinek, fejlődésének növelésére való fókuszálás, (3) a minden hallgatóra kiterjedő tanulástámogatás és (4) az oktató és oktatóközösség mint tanuló(közösség) értelmezése.

Mivel az oktatásról való gondolkodás során felmerül a gondolat, hogy az egyetemi oktatás önálló szakma, melyet tanulni lehet és fejleszteni kell, a műben elkerülhetetlen a tanulásközpontúság negyedik pillére, azaz az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatása és az arra irányuló nemzetközi megközelítések értelmezése. A hazai kontextusban is releváns három irány: (1) az oktatói képzések, (2) a gyakorlatközösségek és (3) a tanításra fókuszáló tudományosság értelmezése mellett azok eredményessége és hazai lehetőségei kerülnek bemutatásra.

Az elméleti keretek után a szerző bemutatja az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának és tanításának vizsgálatát célzó kutatás kereteit és módszertanát. A kutatás négy szakaszra bontható. Az oktatók tanításának és szakmai tanulásának jellemzőit két kutatási szakasz: egy kvalitatív és egy kvantitatív feltáró kutatás volt hivatott vizsgálni, majd a témában történő változások elindításának lehetőségeit újabb két szakasz: egy kvantitatív, összefüggéseket vizsgáló kutatás és egy fejlesztésalapú kutatás tárta fel. A kutatás módszerei élettörténeti interjúk, online kérdőívek, összefüggés-vizsgálatok és tanulástámogató programok fejlesztése voltak.

A kutatás kvalitatív szakasza a szakmai fejlődést mint identitáskonstruálást vizsgálta. A különböző tudományterületen oktató és különböző tapasztalattal rendelkező oktatókat oktatói szerepértelmezésükről kérdezték narratív interjúk során. A kirajzolódó mintázatok nagy vonalakban a következők: a kezdők lelkes és

hallgatóközpontú, a tapasztaltak tudatos, markáns pedagógiai nézetekkel rendelkező, a vezetői gyakorlattal is rendelkezők rendszerben gondolkodó, tanulásközpontú, tanuló oktatókként jellemezték magukat.

Az oktatók nézeteit a tanításról és saját szakmai tanulásukról egy hazai online kérdőíves vizsgálat térképezte fel. Az oktatói küldetés témájában feltett nyitott kérdésekre a résztvevők 64,5%-a valamilyen tanulási eredmény komponenssel válaszolt, legtöbben (45,2%) konkrét képességek fejlesztését nevezte meg küldetéséként. A kognitív képességek mellett (kritikai gondolkodás, megértés, probléma-megoldó képesség) ritkábban néhány nem kognitív képesség (kommunikáció, együttműködés, kreativitás) került említésre. A képességeket megjelölőket követte a tudást, majd az attitűdöt célul kitűzők csoportja, és néhány válasz érkezett csupán az autonómia és felelősségvállalás fejlesztésével kapcsolatban.

A tanítási megközelítéseket illetően a faktoranalízis során négy csoport alakult ki, (1) a gyakorlatorientált, (2) a kritikai gondolkodás fejlesztésére irányuló, (3) az előzetes tudásra építő, interaktív és (4) az információ- és értékelésközpontú megközelítés. Kiemelendő az előzetes tudásra építő megközelítés, amely lehetőséget ad a hallgatói reflexiók figyelembevételére, továbbá az információ- és értékelésközpontú megközelítés, amelyben érvényesülhet a konstruktív összehangolás (Biggs & Tang, 2003).

A kutatás vizsgálta az oktatók gondolkodását a minőségi tanítás elemeiről a fontosnak tartott oktatói kompetenciákon keresztül, valamint vélekedésüket saját felkészültségükről e kompetenciákban való eredményességérzetük tükrében. A preferenciák feltárására egy 13 elemű kompetencialista került meghatározásra, az ebben szereplő tételek rangsorolása volt a résztvevők feladata fontosság, majd személyes eredményesség alapján. A kutatás eredményei szerint az oktatók a tervezést, a tanulásszervezést, az értékelést és az új tartalmak tanítását lényegesnek tartják, a szakmai fejlődésről megoszlanak a vélemények, a tanulási környezettel és a hallgatói csoportok támogatásával kapcsolatos folyamatokat pedig kevésbé fontosnak ítélik, kivéve a tehetség gondozást, mely a lista vezető eleme lett. A tanulástámogatás alulértékelése arra utal, hogy az oktatókra nem jellemző a tanulásközpontú megoldások keresése. Az oktatói kompetenciák jelentőségének megítélésével egybeesik az oktatók saját kompetenciáikkal való elégedettsége, azaz a fontosnak ítélt területeken eredményesnek érzik magukat, míg a lényegtelenebbnek gondoltakban gyengébbnek. Ez a jelenség a „sereghajtó” kompetenciák esetében jelent problémát (mint az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés,

a képzésbe érkező új hallgatók szocializációjának és tanulásának segítése, az új oktatási módszerek kipróbálása és az online tanulási környezetek fejlesztése), ahol hiába ismerik el gyengességüket az oktatók, mégsem tartják fontosnak a fejlődést. A kutatás során a kompetenciák értékelését és gyakorlati alkalmazásának megvalósulását is vizsgálták. A szempont azért bír nagy jelentőséggel, mert bárhol is álljon a rangsorban az adott kompetencia, azokon a területeken, amelyeket inkább vélték fontosnak, mint önmagukra jellemzőnek, a fejlődésre való nyitottság érzékelhető volt – ilyen kompetenciák például a képzésbe újonnan érkező hallgatók tanulásának segítése, vagy az online tanulási környezet tervezése, kivitelezése.

Az eredmények rámutatnak arra, hogy a tanítási megközelítések és a preferált szakmai fejlődési formák képzési területenként erősen eltérnek egymástól, és hogy a szakmai fejlődés formáira legnyitottabbnak a gazdaságtudományok oktatói bizonyultak. Képzési területenként különböző mértékben eltérőnek bizonyult az egyes oktatói kompetenciák megítélése is. Legjelentősebb különbség a tanulásközpontú megközelítés új feladatainak terén mutatkozik. Tanítási tapasztalat szerint elemezve az eredményeket, bár a szakmai fejlődésre a kezdő oktatók a legnyitottabbnak, 20 év tanítási tapasztalat után ezek a nézetek újból megerősödnek, és az oktatói kompetenciák észlelt eredményessége is ekkor mutat ugrásszerű növekedést a tanulásközpontú megközelítések alkalmazásának terén. Ez az eredmény összhangban van a narratív interjúk során feltárt mintázatokkal, és azt jelzi, hogy a tanulásközpontú megközelítés lassan erősödik meg a szakmai fejlődés során, ezért támogatása nem csak a kezdő oktatók esetében fontos.

A kutatás következő, összefüggéseket feltáró szakasza arra kereste a választ, hogy az oktatók szakmai fejlődésről és tanulásról alkotott elképzelései, valamint lényegesnek és önmagukra nézve jellemzőnek tartott kompetenciái hogyan jelzik előre a szakmai tanulás útjait. Az eredmények alapján a hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló szakmai fejlődés a legmeghatározóbb nézet, tehát a tanulásközpontú megközelítés hozzájárul a szakmai fejlődés iránti elkötelezettséghez. Ennek ellenére meglepő módon a hallgatók tanulásának támogatása nem meghatározó előrejelzője a szakmai fejlődés tevékenységi formáinak, és a szakmai fejlődésbe való bevonódást a kompetenciák észlelt eredményessége jelentősebb mértékben befolyásolja, mint fontosságuk megítélése. Ezek az eredmények oktatói bizonytalanságra utalnak a tanulástámogatás fogalmának és gyakorlatának terén. A szakmai fejlődés és tanulás tevékenységeit tekintve az informális utak népszerűek, azaz a reflexióval történő tanulás és a kollégákkal történő együttműködés, a

tudásmegosztás és a fejlesztés. A kutatás különböző szakaszainak eredményei többszörösen megmutatták, hogy az oktatók tanulásának támogatásakor megfontolandó a tanulásközpontú megközelítések hangsúlyozása.

A kutatás negyedik szakasza a szakmai fejlődés és tanulás fókuszaival, útjaival, eredményeivel és nehézségeivel foglalkozó design alapú kutatás volt. Az oktatói tanulást támogató négy különböző fejlesztés tapasztalatai rávilágítottak arra, hogy a tanulási célok kezdeti meghatározása nehéz, azok a folyamat során konkretizálódnak; a közös fejlesztések és a munkacsoportok közös munkája az egyik legfontosabb lehetséges fejlesztési út; a fejlesztéseket segíti a képzések kulcstan-tárgyainak azonosítása; a tanulástámogatás formáinak a tanításhoz és kulcstan-tárgyakhoz köthető kombinációja a legeredményesebb; és a tanulásközpontúság lassan gyökeresedik meg az oktatók gondolkodásában.

Kálmán Orsolya e kötetben bemutatott kutatásai az oktatói szerep, az oktatói felkészültség, valamint a szakmai fejlődés és tanulás témakörét komplex módon vizsgálták. A kutatás különböző szakaszainak eredményeiből kitűnik, hogy a tanulásközpontú megközelítések alkalmazása egyéni szinten nehezen és lassan épül be az oktatók gyakorlatába. A sikeres internalizáláshoz folyamatos támogatásra van szükség, extenzív, minimum egy éven át tartó fejlesztésekre és a meginduló tapasztalatcserék tudatosan tervezett továbbvitelére. A gyakorlatközösségek az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának kulcstényezőiként azonosíthatók, továbbá kiemelkedően fontos szerep hárul a közösség tanulásában aktívan részt vevő, a szakmai fejlődést támogató vezetőkre.

## Irodalom

Biggs, J. & Tang, C. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press/Society for Research into Higher Education.

## E számunk szerzői

Frányó Zsófia Zsuzsanna: az Eötvös Loránd Tudomány Egyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza, franyozsofia@student.elte.hu

Endrődy-Nagy Orsolya: az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézetének egyetemi adjunktusa, endrody.orsolya@ppk.elte.hu

H. Ekler Judit: az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának habilitált egyetemi docense, heszterane.ekler.judit@ppk.elte.hu

Holik Ildikó: az Óbudai Egyetem Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kara Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjának egyetemi docense, holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu

Jenei Gabriella: az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának egyetemi adjunktusa, jenei.gabriella@btk.elte.hu

Koltai Miklós: az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának habilitált egyetemi docense, koltai.miklos@ppk.elte.hu

Kovács Karolina Eszter: a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának egyetemi tanársegédje, karolina92.kovacs@gmail.com

Nagy Klaudia Rebeka: a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának hallgatója, nagyklaudiarebeka@gmail.com

Némethné Tóth Orsolya: az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának habilitált egyetemi docense, toth.orsolya@ppk.elte.hu

P. Márkus Katalin: a Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Anglisztika Intézet, Maxim Könyvkiadó p.markus.kata@kre.hu

Sanda István Dániel: az Óbudai Egyetem Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kara Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjának egyetemi docense, sanda.daniel@tmpk.uni-obuda.hu

Sváb Ágnes: a Kürt Alapítványi Gimnázium pedagógiai vezetője, svab.agnes@kag.hu

Szivák Judit: az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának habilitált egyetemi docense, szivak.judit@ppk.elte.hu

Tálos-Nezdei Adrienn: a Lorántffy Zsuzsanna Református Iskola tanára, a Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója, adrienn.nezdei@gmail.com