



Savaria University Press

# *Sajátos nevelési igények- méltányos pedagógia*

**Konferenciakötet III.**

**2016**



**Savaria University Press** 

**Sajátos nevelési igények- méltányos pedagógia  
Konferenciakötet III.**

**A konferencia szervezője: NymE Berzsenyi Dániel Pedagógusképző  
Kar Pedagógiai Intézet**

**A konferencia helyszíne: Szombathely, Károlyi G. tér 4.**

**A konferencia ideje: 2016. január 20-21.**

**Szerkesztette: Kovácsné Tóth Tímea**

**Szakmai lektor: dr. Gáspár Mihály professzor emeritus  
Vidonyiné Solymos Rita**

ISBN 978-615-5251-90-0

## TARTALOMJEGYZÉK

|   |      |
|---|------|
| <b>Simon Katalin:</b>   |      |
| Tanári metaforák tanári pályára aspiráló hallgatók körében .....  | 4.   |
| <b>Poórné Halmosi Edina:</b>  |      |
| Az ikervári Batthyány Lajos kastély iskolatörténete .....   | 14.  |
| <b>Szombath Zsuzsanna:</b>  |      |
| Pedagógusok értékelő megnyilvánulásai a tanítási órákon .....   | 43.  |
| <b>Galamb Judit</b>   |      |
| Első és második évfolyamos rendészeti szakközépiskolás tanulók<br>nyelvtanulási stratégiáinak összehasonlító vizsgálata a motiváció tükrében..... | 67.  |
| <b>Biró Brigitta:</b>   |      |
| Az idegen nyelvoktatás helyzete a Körmendi Rendészeti<br>Szakközépiskolában az elmúlt 15 évben egy nyelvtanár szemszögéből.....                   | 97.  |
| <b>Selmeczné Tolvaj Andrea:</b>   |      |
| NETFIT mérés sajátos nevelési igényű tanulók körében .....  | 120. |
| <b>Szigethy Mónika:</b>   |      |
| Tanulási szokások változásának vizsgálata a számítógép és az internet<br>elterjedésének hatására .....  | 145. |
| <b>Varga Leventéné Csótár Ágnes:</b>  |      |
| Tanulási motivációk és szokások vizsgálata felnőttképzésben résztvevők<br>körében.....  | 170. |
| <b>Hideg Tímea:</b>   |      |
| Az otthoni tanulás vizsgálata egy középiskolában .....  | 189. |
| <b>Horváth Tünde:</b>   |      |
| Képességfejlesztés szivacskezilabdával .....  | 215. |
| <b>Kőrösi Beáta:</b>  |      |
| A 11-15 éves diákok médiahasználati szokásai.....   | 250. |
| <b>Sinkó Andrea Judit:</b>  |      |
| Kooperatív technikák alkalmazása a középiskolai matematikaoktatásban,<br>tekintettel a gyakornokok képzésére.....                                 | 277. |
| <b>Rózsa Viktória:</b>  |      |
| Tanárjelöltek gyakorlati képzése vezetőtanári szemmel .....   | 295. |
| <b>Őszéné Samu Bernadett:</b>   |      |
| Hallgatói vélemények a mentori munka szükségességéről – empirikus kutatás...327.-   |      |
| <b>Vincze Szilvia</b>   |      |
| Természettudományi és műszaki képzési területről lemorzsolódó hallgatók<br>és a lemorzsolódás jellemzői.....                                      | 340. |

# TANÁRI METAFORÁK TANÁRI PÁLYÁRA ASPIRÁLÓ HALLGATÓK KÖRÉBEN

**Simon Katalin**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar Pedagógiai Intézet*

A tanári pálya a mai fiatalok körében sajnos nem tartozik a vonzó foglalkozások körébe (KSH, 2013). Felmerül a kérdés, hogy vajon milyen kép él bennük a pedagógusról, annak személyiségéről, feladatköréről, kompetenciáiról. Falus (2001) szerint a pedagógiai nézetek már gyermekkortól formálódnak az egyénben a személyes élettapasztalatok, a diákként átélt iskolai élmények hatására. A családi háttér épp úgy meghatározó e tekintetben, mint azoknak a tanároknak és diáktársaknak a köre, akikkel az egyén rövidebb vagy hosszabb ideig közvetlen kontaktusba kerül. A tanárról, a tanári pályáról alkotott kép alakításában a megélt iskolai sikerek és kudarckok jelentős szerepet játszanak, de ma már ezen a téren sem szabad megfeledkezni a média befolyásoló hatásáról.

„...a nézetek a pedagógus mesterségnek olyan lényeges, nehezen megváltoztatható komponensei, amelyek jelentős mértékben meghatározzák a pedagógus ismeretszerző és gyakorlati tevékenységét.” (Falus, 2001 24.) Éppen ezért indokolt, hogy a tanárképzésben megismerjük és figyelembe vegyük a hallgatók tanárságról kialakult nézeteit, és szükség esetén azokat pontosítsuk, illetve ha kell, törekedjünk helyes irányba terelésükre. A nézetek feltárásának egyik módja a metafora-kutatás, mely a neveléstudomány körében is elterjedőben van (például: Vámos, 2001; 2003; Szántó, 2012). A metafora „a klasszikus retorika névátvitelre épülő szóképe. Két fogalom vagy jelenség kapcsolatán alapul közös külső vagy belső vonásaik vagy hangulati egyezés alapján.”<sup>1</sup> A metaforák feltárásához használhatók ún. provokált módszerek, például listás választás, ágrajz, táblázat analógiával (Vámos, 2003), de kérhetünk önálló szókép-alkotást is. Ezek mindegyike azon alapul, hogy a szókép valamelyik formáját (metafora, hasonlat, megszemélyesítés, igei metafora, szinesztézia, metonímia, színekdoché, metalepszis, allegória, szimbólum (Fenyő, 1997)) használva az egyén szavakba öntse, mit gondol egy adott személyről, tárgyról, jelenségről, eseményről.

*Mivel napjainkban már pontosan meghatározott a tanári kompetenciák köre, ezért célszerűnek tűnik a metafora-elemzés során az egyén nézeteinek ezekkel történő összevetése. A 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréhez kapcsoltn nyolc kompetenciát sorol fel, melyek értelmezéséhez a pedagógus minősítővizsga alapját képező indikátorlista szolgál segítségül (Antalné és mtsai, 2016).*

---

<sup>1</sup> Kulturális enciklopédia



## Kutatás

A jelen kutatás célja az volt, hogy feltérképezze, a tanári pályában gondolkodó hallgatóknak milyen előzetes tudása van a tanári mesterséggel együtt járó feladatokról, tevékenységekről. Ezen belül konkrétan azt szeretnénk volna kideríteni, hogy a hallgatók kihez/mihez és miért hasonlítják a tanárt, annak nemétől, korától, szakterületétől függetlenül.

Feltételeztük, hogy:

H1: a metaforák legnagyobb arányban valamilyen más foglalkozással vonnak párhuzamot;

H2: a tanári kompetenciák eltérő arányban jelennek meg ezekben a hasonlatokban.

A mintát 132 fő nappali tagozatos, különböző szakterületeken tanuló, alapszakos hallgató alkotta, akik felvettek valamilyen tanári modult is a képzés során. Azt a feladatot kapták 2014-ben - szemináriumi keretek között - egyénileg, párban, vagy 3-4 fős csoportban, hogy írjanak össze annyi kibontott metaforát a tanári szereppel kapcsolatban, amennyit csak tudnak. Ehhez az alábbi hiányos mondatot kellett kiegészíteniük: „A tanár olyan, mint ..., mert ...”

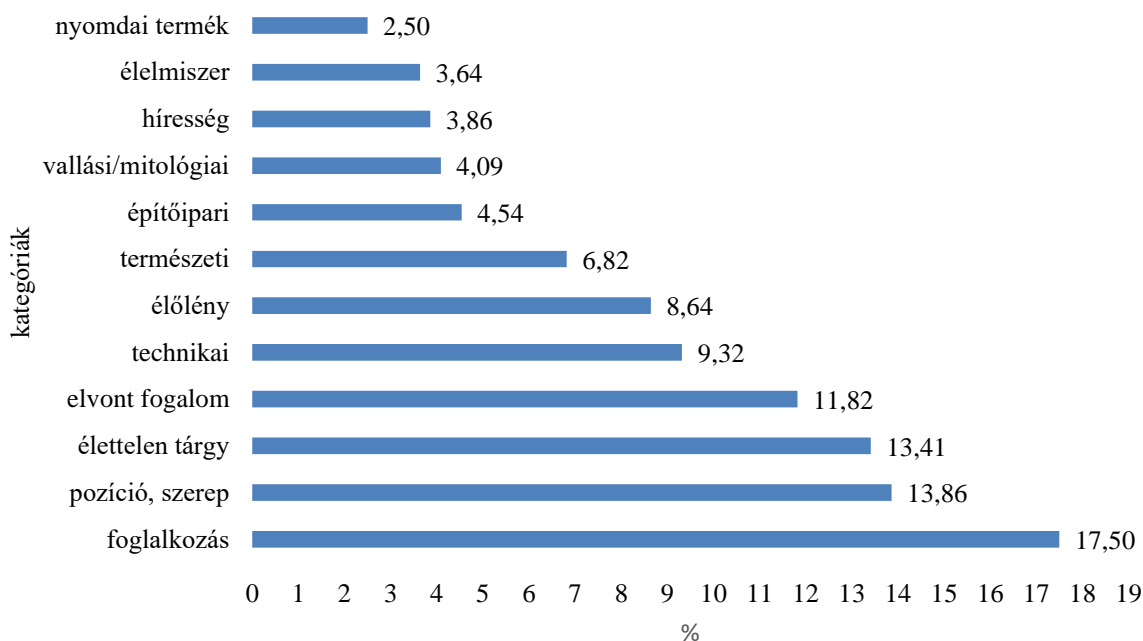
## Eredmények

A 132 fő összesen 440 db különböző hasonlaton alapuló metaforát gyűjtött össze. Ezekben belül a legtöbb hallgató által írtak az alábbiak voltak (1. Táblázat):

*1. Táblázat: A leggyakrabban előforduló metaforák rangsora*

| RANGOR | METAFORA                      | GYAKORISÁG (N=132 fő) |
|--------|-------------------------------|-----------------------|
| 1.     | szülő                         | 53,03%                |
| 2.     | könyv                         | 37,88%                |
| 3-5.   | óra/rendőr/bíró               | 30,30%                |
| 6.     | lexikon                       | 28,03%                |
| 7.     | kertész                       | 27,27%                |
| 8.     | szemüveg                      | 24,24%                |
| 9.     | drogos                        | 22,73%                |
| 10-12. | színész/pásztor/nap, napsugár | 20,45%                |
| 13.    | időjárás                      | 18,94%                |
| 14-16. | táska/íránytű/diktátor        | 18,18%                |
| 17-18. | gyermek/lámpa                 | 16,67%                |
| 19.    | pszichológus                  | 15,91%                |
| 20.    | hajóskapitány                 | 15,15%                |

A 440 db metaforát 12 kategóriába soroltuk be (lásd: 1. Ábra).



1. Ábra: Metaforák kategóriák szerinti %-os megoszlása (N=440)

A hallgatók által leírt metaforák közül 77 db (17,50%; N=440<sub>metafora</sub>) valamilyen *foglalkozás* sajátosságát/sajátosságait kapcsolta a tanári mesterséghez. Ezek között – a Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszerét (FEOR-08) alapul véve – egyaránt megtalálhatók felső-, vagy középfokú végzettséget, illetve szakképzettséget nem igénylő foglalkozások. Az elhelyezkedési terület is széles spektrumú, a foglalkozási metaforák között vannak műszaki, informatikai, természettudományi; egészségügyi; gazdálkodási; jogi és társadalomtudományi; kulturális, sport, művészeti és vallási; üzleti jellegű; kereskedelmi és szolgáltatási szférába sorolhatók; valamint fegyveres szervekhez kapcsolódók. Ez a sokszínűség már magában is utal arra, hogy a pedagógus mesterség mennyire összetett. A legtöbb<sup>2</sup> hallgató által megnevezett foglalkozások az alábbiak voltak: rendőr (30,30%), bíró (30,30%), kertész (27,27%), színész (20,45%), pásztor (20,45%), pszichológus (15,91%), pap (13,64%), karmester (12,12%), APEH-dolgozó (12,12%), orvos (11,36%) (N=132<sub>hallgató</sub>).

A második kategória a *pozíció, szerep* megnevezést kapta. Ezen belül 61 db (13,86%; N=440<sub>metafora</sub>) különböző hasonlatot írtak le a megkérdezett hallgatók. Ezek közül a legtöbb, összesen 29 db (47,54%; N=61<sub>metafora</sub>) valamilyen *hivatali vagy magánéleti*<sup>3</sup> szereppel összekapcsolva jellemezte a tanári hivatás egy-egy aspektusát. A hallgatók egy része úgy gondolta, hogy a tanár munkájához kapcsolódó elvárások összefüggésbe hozhatók a drogossal (22,73%); a kiscserkésszel (12,88%), valamint a baráttal (10,61%) (N=132<sub>hallgató</sub>). 23 db (37,71%; N=61<sub>metafora</sub>) metafora utalt arra, hogy a tanári szerep bizonyos értelemben *vezetői* pozícióhoz is társulhat. A leggyakrabban megnevezett vezetők a diktátor (18,18%) és a hajóskapitány (15,15%) voltak (N=132<sub>hallgató</sub>). Emellett a kategórián belül megjelent több, *családi-rokonsági* szerep is; bár kisebb arányban (9-féle<sup>4</sup>; 14,75%; N=61<sub>metafora</sub>), de több személy által megnevezve. A legtipikusabb metafora nem csak ezen az alkategórián belül,

<sup>2</sup> Minden kategória esetében csak azokat a metaforákat nevesítjük, melyeket a minta (N=132) legalább 10%-ánál előfordultak. Ennél kisebb arányban előforduló metaforákra csak indokolt esetben térünk ki.

<sup>3</sup> A magánéleti szerep esetében a családi szerepeket külön alkategóriába soroltuk.

<sup>4</sup> A családfő szerepet nem ebbe az alkategóriába, hanem a vezető szerepek közé soroltuk.

hanem az összes megnevezett közül is a szülő szerep volt (53,03%). Ehhez kapcsolódóan a megkérdezettek egy része az anya szerepet (14,39%) külön is kiemelte, illetve - bár csekély mértékben (3,03%) - az apa szerepet is belelátta a tanári szerepbe. Több hallgató listájában szerepelt továbbá a gyermek szerep (16,67%) is. (N=132<sub>hallgató</sub>)

A harmadik kategóriába olyan metaforákat soroltunk, amelyek valamilyen *élettelen tárgy* tulajdonságán alapuló hasonlaton alapultak. Összesen 59-féle tárgyat (13,41%; N=440<sub>metafora</sub>) neveztek meg ezen belül a megkérdezettek. A listában szerepelt például ruhanemű, játékszer, irodaszer, berendezési tárgy, gyógyászati eszköz stb. A leggyakoribb a szemüveg (24,24%) és a táska (18,18%) volt (N=132<sub>hallgató</sub>).

A negyedik kategóriába kerültek azok a metaforák, amelyek alapja valamilyen *elvont fogalomhoz*, nem kézzelfogható dologhoz való hasonlítás volt. Ezen belül 52 db (11,82%; N=440<sub>metafora</sub>) különböző elképzelésről számoltak be a hallgatók a tanári mesterséget illetően. Az ilyen jellegű metaforák mindegyikét azonban csupán a mintának kevesebb, mint 10%-a írta, jelezve ezzel talán azt is, hogy nem egyértelműen körülírható a feladatkör, illetve jellemezhető az azt betöltő személy. A fogalmak között a legtöbbször szerepelt a reklám (9,85%), a példakép (6,82%) és az univerzum (6,82%) (N=132<sub>hallgató</sub>).

Az ötödik kategóriába soroltuk a *technikai* gépeket, eszközöket, fogalmakat felhasználó metaforákat. 41 db (9,32%; N=440<sub>metafora</sub>) különféle hasonlatot írtak ezen belül a megkérdezettek. Ezek között egyaránt megtalálhatók voltak a technika régebbi és legújabb vívmányai is. Közülük 14 db műszaki cikk, 9 db számítástechnikához kapcsolódó dolog, 8 db gép, illetve jármű, 10 db további technikai megoldás fogalomkörébe tartozott. A legnépszerűbb hasonlítások alapja az óra (30,30%), az iránytű (18,18%), lámpa (16,67%), valamint a telefon (12,12%) volt. Bár kisebb mértékben, de a listákon a számítógép (9,85%), illetve annak egyes funkciói, vagy a hozzá kapcsolódó berendezések is szerepeltek. (N=132<sub>hallgató</sub>)

A hatodik kategória értelmében a tanári szerephez kapcsolódó elvárások, illetve megfigyelések összefüggésbe hozhatók valamilyen *élőlénnyel* sajátosságával is. 38-féle (8,64%, N=440<sub>metafora</sub>) ilyen jellegű hasonlaton alapuló metaforát gyűjtöttek össze a hallgatók. Ezek közül állatra 26-féle, növényre 6-féle, és emberi testrészre szintén 6-féle vonatkozott. Hallgatókra levetítve a legtöbbször a kutya (14,39%), a sas (13,64%), az oroszlan (11,36%), a papagáj (11,36%), illetve a növények közül a fa (12,88%) fordult elő a listákon (N=132<sub>hallgató</sub>).

A hetedik kategóriába azok a metaforák kerültek besorolásra, amelyek valamilyen *természeti* jelenséggel vagy képződménnyel való hasonlóságon alapultak. A 30 db (6,82%; N=440<sub>metafora</sub>) metafora közül 12 db volt kapcsolatos légköri jelenséggel, 8 db valamilyen vízzel, 7 db a szárazfölddel, és 3 db a világűrrel. Ezen alkategóriákon belül a nap/napsugárt említette a legtöbb megkérdezett (20,45%). Ezzel összefüggésben az időjárás változását is összefüggésbe hozhatónak vélték a tanár hangulatingadozásával (18,94%). Az időjárás egy-egy eleme (például: szél, eső, villám) - bár csekélyebb mértékben - külön kiemelten is megjelent a metaforákban. Ezen kívül még a szivárvány (12,12%) említése volt gyakrabban megfigyelhető. (N=132<sub>hallgató</sub>)

A nyolcadik kategóriába sorolás alapja az *építőiparhoz* való kapcsolódás volt. A 20 db (4,54% N=440<sub>metafora</sub>) ilyen jellegű metafora közül 6 db volt valamilyen épület, 5 db épületelem, 6 db építmény és 3 db építőanyag volt. A megkérdezettek közül a legtöbben az ablakot (13,64%), illetve az ajtót/kaput (12,12%) vették alapul a tanári pálya egy-egy sajátosságának jellemzéséhez (N=132<sub>hallgató</sub>).

A kilencedik kategóriába soroltuk a *vallási/mitológiai* élőlényt, fogalmat felhasználó metaforákat. 18 db (4,09%; N=440<sub>metafora</sub>) különböző hasonlat került összegyűjtésre ezen belül a hallgatók által. A 15 megnevezett élőlény közül a jótündérrel (9,09%; N=132<sub>hallgató</sub>), a Mikulással (5,30%), valamint a hárpíával (4,54%) való összevetés volt a legtipikusabb. Csupán 3 metafora alapját képezte vallási fogalom.

A tizedik kategóriába kerültek azok a metaforák, melyek szerint a tanár valamelyik, vagy valamilyen *híresség*hez hasonlítható. 17 db (3,86%; N=440<sub>metafora</sub>) ilyen különböző hasonlatot soroltak fel a megkérdezettek, 15 esetben konkrét személyt megnevezve. Ezek közül Mátyás király (11,36%) említése volt a leggyakoribb. Mellette - kisebb arányban ugyan -, de többször szerepelt még a listákon Einstein (6,06%) és Szauron (6,06%). Általánosságban továbbá a sztár (8,33%) és a hős (6,82%) is gyakrabban megjelent a hasonlatokban. (N=132<sub>hallgató</sub>)

A tizenegyedik kategóriába kerültek az *élelmiszerek*. Bár 16-félét (3,64%; N=440<sub>metafora</sub>) is felhasználták a metafora-alkotáskor a megkérdezettek, ezen belül 10 ehető dolgot és 6 italfélét; a legnagyobb előfordulási arány is csupán 6,06% volt, ami a kávé többszöri említéséből adódott.

Végül a tizenkettedik kategóriában külön vettük a *nyomdai termékeket*, mivel ezeket elég nagy arányban említették a hallgatók, annak ellenére, hogy csupán 11 fajtát (2,50%, N=440<sub>metafora</sub>) soroltak fel közülük. Ebből 7 db sorolható a könyvek közé. Ezen belül a leggyakrabban a könyv általában (37,88%), illetve különböző típusai: a lexikonok (28,03%), valamint a szótárak (11,36%) képezték a tanári mesterséggel való összehasonlítás alapját (N=132<sub>hallgató</sub>). A további négyféle nyomdai termék, ami említésre került a metaforákban, postai szolgáltatáshoz kapcsolódott.

A 440 metaforához összesen 534 magyarázatot fűztek a hallgatók; egy metaforához átlagosan 1,21-et (1-5 közötti terjedelemmel). A 440-ből 77 metaforához írtak tanári kompetenciába be nem sorolható jellemzőket. Ezen belül 55 esetben csak egyéb területekre vonatkoztak a hasonlatok:

„Stadion; állami pénzekből támogatott.”;

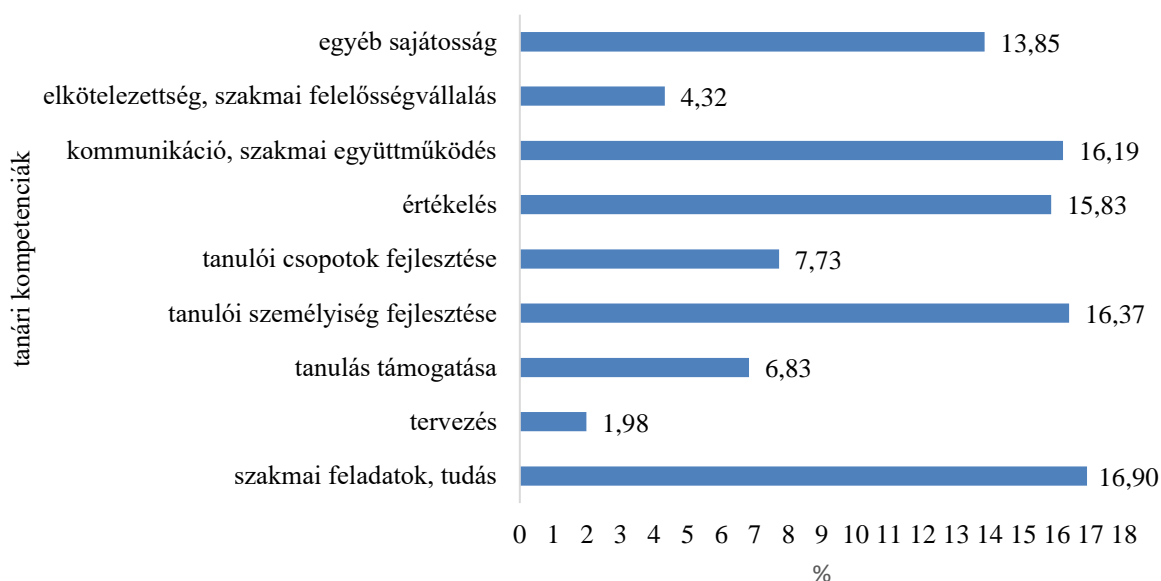
„Virág; szép és illatos.”;

22 esetben pedig valamelyik kompetencia-metafora egészült ki egyéb magyarázattal:

„Tyúkanyó; őrizi és védi a diákokat / minden reggel korán kel.”;

„Táska; tudást rejt magában/ van két füle.”

A hasonlatokban a fenti egyéb sajátosságok mellett valamennyi tanári kompetencia megjelent (2. Ábra).



2. Ábra: Kompetenciák előfordulási gyakorisága %-ban (N=534)

A hallgatók által összegyűjtött ilyen jellegű metaforák 65,55%-a kapcsolódott csupán egy kompetenciához; 22,97%-a kettő; 6,26 %-a három; 4,18%-a négy és 1,04%-a öt kompetenciához is besorolható volt (N=479<sub>kompetencia-metafora</sub>). Ennek oka, hogy a megkérdezettek a hasonlaton alapuló élőlényekhez, tárgyakhoz, jelenségekhez nem mindig azonos magyarázatokat társítottak.

A tanári kompetenciák közül a „*Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás*”<sup>5</sup>-hoz kapcsolódóan született a legtöbb metafora. A metaforák közel egyötöd része (19,62%; N=479<sub>kompetencia-metafora</sub>) a tanóra-tartást, illetve ezzel összefüggésben az ehhez szükséges tudást, képességeket foglalta hasonlatba. A hallgatók ezen belül arra utaltak, hogy nagyon sokrétű a tanár feladatköre, ezért az azokban való helytálláshoz több elvárásnak is eleget kell tennie:

- megfelelő szaktárgyi tudással, és ezzel összefüggésben jó memóriával kell rendelkeznie:  
„*Kincsesláda; tele van értékes tudással.*”;  
„*Okostelefon; mindent észben tart.*”;
- a tudását adekvát módszerek alkalmazásával át kell tudnia adni a tanítványainak:  
„*Tolmács; lefordítja a diák nyelvére a tananyagot.*”.

Amíg a megkérdezettek egyértelműen elismerték a tanár szakterületén való tájékozottságát, az alkalmazott tanítási módszerekkel, illetve néhány tanári szokással nem mindig értettek egyet:

„*Papagáj; mindent megismétel.*”;  
„*Karó; mindig a tábla mellett áll.*”.

A vizsgálati anyag közel hasonló arányban (19,00%; N=479<sub>kompetencia-metafora</sub>) a „*Tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése...*” kompetenciához kapcsolható, olyan jellemzőket magába foglaló metaforákat tartalmazott, melyek az egész tanári tevékenység célját, szükségességét és jelentőségét hangsúlyozták. Ezen belül a hasonlatokban megjelent:

- a tanulói személyiség ismerete:  
„*Nagyító; megtalálja a gyermekben mélyen megbúvó tehetséget és a tudás iránti vágyat.*”;
- a fejlesztést végző személy felelőssége:  
„*Illusztráció; mintaképpül szolgál.*”;
- a fejlesztés területei (tudás, viselkedés):  
„*Benzinkutas; a gyerekek fejébe önti a tudást.*”,  
„*Sarkcsillag; mutatja a helyes irányt.*”;
- valamint a fejlesztés eredménye:  
„*Méhecske; beporozza a virágokat, amik azután gyümölcsöt teremnek.*”

A „*Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás*” kompetencia pedagógiai gyakorlatban való jelenlétét is hasonló arányban igazolták a megkérdezettek metaforáikban (18,79%; N=479<sub>kompetencia-metafora</sub>). Ezen belül mindhárom terület megjelent a hasonlat-magyarázatokban, pozitívumokra és negatívumokra egyaránt felhívva a figyelmet.

A kommunikáció terén a hallgatók belefoglalmazták a metaforákba, hogy mi az elvárás e téren:

„*Szótár; választékosan beszél.*”;  
„*Színész; rossz kedve van, tudnia kell titkolni.*”.

Ugyanakkor negatívumokat is kiemeltek:

- utaltak a verbális és nonverbális kommunikáció zavaró használatára:  
„*Megszállott; egész nap megállás nélkül beszél.*”  
„*Hajad; folyton az arcodba mászik.*”;
- valamint a tanár nem megfelelő kommunikációs stílusára:  
„*Hárpia; folyton ordítózik.*”.

---

<sup>5</sup> A kompetenciák elnevezésének forrása: 326/2013. (VIII.30.) Korm. rendelet.

Az együttműködés területén a megkérdezettek szerint:

- a tanár általában mindenkivel törekszik a jó kapcsolat kialakítására:  
„Csapatjátékos; alkalmazkodik a tanárokhoz és a diákokhoz.”;
- ugyanakkor a többiek nem egyformán viszonyulnak hozzá:  
„Mellszőrzet; nem mindenki szereti.”;  
mert lehetnek olyan tulajdonságai, amelyek megnehezítik a megfelelő kapcsolatrendszer kialakítását:  
„B közép; beszólogat”.

A problémamegoldás területén a hallgatók úgy érzékelik:

- számos ütközőfelület van a pedagógiai gyakorlatban:  
„Céltábla; folyamatosan ki van téve az atrocitásoknak.”;
- a tanár nem tud megfelelni mindenki elvárásainak:  
„Don Quijote; szélmalomharcot vív.”;
- ennek ellenére a diákok mindig számíthatnak a segítségére, tanácsaira:  
„Úszómester; kiment a bajból.”.

A „Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése” mint elvárt tanári kompetencia szintén jelen van a diákok mindennapjaiban. Valószínűleg ezért volt a megkérdezettek közül is sok olyan hallgató, akik valamilyen ellenőrzéssel, értékeléssel kapcsolatos élményüket próbálták többféle hasonlattal élve kifejezni (18,37%; N=479<sub>kompetencia-metaphora</sub>).

Ezek a metaforák a tanári tevékenység több aspektusára is kiterjedtek:

- az értékelhető területekre, ezen belül pedig elsősorban azokra (házi feladat, órai teljesítmény, szabályszegés), melyek negatív következménnyel járhatnak:  
„Szfinx; lenyel, ha nem tudod egy kérdésre a választ a vizsgán...”;  
jelezve, hogy a tanár előtt semmilyen kihágás nem marad rejtve:  
„Mentalista; tudja, mikor nem készültük.”;
- az értékelő személy egyrészt azon személyiségjellemzőire, melyek hozzájárulhatnak az értékelés elfogadásához:  
„Mátyás király; szigorú, de igazságos.”,  
másrészt olyan tulajdonságokra, melyek az értékelés kiszámíthatatlanságához, illetve a vele való egyet nem értéshez vezethetnek:  
„Gyufásdoboz; beskatulyázza a diákokat.”;  
s ezzel összefüggésben a tanulók kiszolgáltatottságára:  
„Oroszlán; nem érdemes vele játszani.”;
- az értékelés formájára egyrészt általánosan, másrészt konkrét osztályzatra való utalással:  
„MÁV-pénztáros; jegyeket ad.”;  
„Földműves; szeret karózni.”;
- az értékelés tanárra, illetve tanulóra vonatkozó következményére:  
„Edző; soha sincs megelégedve.”,  
„Lift; magasba is emelhet, mélybe is húzhat.”.

A további kompetenciákat számottevően kevesebb hallgató vette alapul és kisebb arányban szerepeltette a metaforákban, mint az eddig ismertetetteket.

A „Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése...” kompetencia különböző elemeinek metafora-magyarázatokba beépítése, annak ellenére, hogy ez az egyik olyan terület, amellyel kapcsolatban diákként számos élmény átélésére van lehetőség, illetve sokféle tapasztalat szerezhető, a hasonlatok alig egytizedében volt tetten érhető (8,98%, N=479<sub>kompetencia-metaphora</sub>). Ezen belül azonban a hallgatók több pedagógiai feladatra is kitértek:

- a tanár osztályfőnöki szerepére:  
„Trainer; az osztályfeletti irányítás az ő kezében összpontosul.”;

- közösségfejlesztő tevékenység végzésére:  
„Hajgumi; összefogja az osztályt.”;
- az együttműködéshez szükséges rend, fegyelem megteremtésére:  
„Villám; szétcsap a rendetlenek között.”;
- valamint a konfliktushelyzetek megoldani tudására:  
„ENSZ; mindig fenntartja a békét.”.

A „Tanulás támogatása” kompetenciát még kevesebb esetben tartották szükségesnek a metafora-alkotás során kifejezésre juttatni a megkérdezettek (7,93%; N=479<sub>kompetencia-metafora</sub>), annak ellenére, hogy köztudott, e téren jelentősen megnőtt a tanárok feladatköre. E területen belül két indikátor jelent meg a hasonlatokban. A hallgatók szerint ahhoz, hogy a tanár tanítványaiban kialakíthassa az „élethosszig tartó tanulás képesség-rendszeré”-nek alapjait<sup>6</sup>:

- fel kell keltenie a tanulóknak a tananyag iránti érdeklődést, motiválni kell őket annak elsajátítására;  
„Jutalomfalat: ösztönzi a diákokat.”; továbbá
- szakmai segítséget kell nyújtania a tanulási folyamat során:  
„Hibajavító; segít megszabadulni a rosszul rögzült dolgoktól”.

Ugyanakkor a tanárnak ezen feladatait nem mindig sikerül maradéktalanul ellátni:

- „Alfa-állapot; ha sokáig hallgatod, kikapcsolsz.”;
- „Nehéz étel; nem mindig könnyű megemészteni, amit mond.”.

Az „Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért” kompetencia meglepő módon csak nagyon kis arányban (5,01%; N=479<sub>kompetencia-metafora</sub>) szerepelt a metafora-listákban, pedig tanári pályát fontolgató hallgatók volt a kutatás célcsoportja. E területen belül a megkérdezettek részben arra utaltak, hogy:

- bár a pedagógus feladataira jellemző az állandóság:  
„Kejfeljancsi; nap mint nap ugyanazokat a köröket rója.”;
- a tanárnak szüksége és igénye is van megújulásra:  
„Számítógép; fejleszteni kell, hogy működjön.”;  
„Szellő; frissen áll az új dolgokhoz.”;
- ugyanakkor a metaforákba azt is beépítették, milyen következményekkel járhat az önfejlesztés elmaradása:  
„Zokni; ha nem stoppolják, elkopik.”.

A hallgatók által írt metaforákban a legkisebb mértékben a „Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók” kompetencia szükségessége, illetve jellemző volta tükröződött. Mindössze néhány százalékban (2,30%; N=479<sub>kompetencia-metafora</sub>) voltak erre utaló metafora-magyarázatok a vizsgálati anyagban. Ennek oka valószínűleg abban rejlik, hogy a diákként kevésbé van rálátás a tanár ilyen jellegű tevékenységére.

- Magát a tanórák megtervezését és különböző programok megszervezését sorolták a megkérdezettek a pedagógus feladatkörébe:  
„Rendező; kiválasztja az eszközöket, könyveket.”;
- s emellett az ehhez szükséges tulajdonságokra is történt utalás néhány esetben, pozitív és negatív vonatkozásban egyaránt:  
„Vasút; mindig a biztos úton halad.”  
„Öntött vas; rugalmatlan.”.

<sup>6</sup> 8/2013. (I.30.) EMMI rendelet

## Összegzés

A tanári pályán való továbbtanulást megcélzó alapszakos hallgatók a pedagógus mesterség számos aspektusát megjelenítették metaforáikban. A kiinduló feltételezésünknek megfelelően a valamilyen foglalkozással való párhuzam-vonás volt a legtöbbször a metafora-képzés alapja (17,50%; N=440<sub>metafora</sub>). Ezen belül is számos (összesen 77 db) foglalkozás esetében találtak a megkérdezettek olyan momentumokat, jellemzőket, melyek a tanári pályán is jelen vannak. E kategórián kívül azonban további tizenegy volt egymástól megkülönböztethető<sup>7</sup>, ami arra utal, hogy számos dologgal kapcsolatba hozható a pedagógusmesterség, ezért e kutatás keretében nem biztos, hogy sikerült feltárni az összes tanári metaforát.

Amíg a pedagógusmesterségről kell, hogy legyenek - saját élmény alapú - előzetes ismereteik a hallgatóknak, addig valószínűsíthető, hogy a pálya valamennyi kívánalmával nincsenek tisztában. Ezt támasztja alá a vizsgálati anyag is, hiszen a nyolc tanári kompetencia - feltételezésünknek megfelelően - eltérő arányban jelent meg a hasonlatokban. Az, hogy a „*Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás*”-hoz kapcsolódó sajátosságok körülírása volt a legjellemzőbb, egyáltalán nem meglepő, hiszen elsősorban a tanórák tartása az, ami összeköti a diákokat a tanárral. A tanórák sikerességéhez vezető út azonban sok esetben rejtve marad előttük. Így a „*Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók*” kompetencia tartalmával sincsenek tisztában. Ezért szerepelhetett ilyen jellegű metafora minimális arányban a vizsgálati anyagban.

Jelenleg csak a kapott adatok leíró statisztikai elemzés történt meg. Mélyebb elemzésekkel feltehetően további sajátosságok, összefüggések is felszínre hozhatók. Az eddig kapott eredmények is alkalmasak azonban arra, hogy a tanárképzésbe kerülő hallgatók előzetes nézeteiről képet alkothassunk és építsünk erre a képzés során.

Jelen kutatást érdemes lenne kiterjeszteni szélesebb körbe. Érdekes lenne például összevetni, hogy mint gondol a tanári mesterségről a közember és mit a tanárjelölt, illetve a gyakorló pedagógus.

## Irodalomjegyzék

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

Antalné Szabó Ágnes, Hámori Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szőke-Milinte Enikő, Wölfling Zsuzsanna (2016): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez.

[http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/utmutato\\_a\\_pedagogusok\\_minositesi\\_rendszereben\\_3jav.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_3jav.pdf) [2016. 08. 22.]

Falus Iván (2001): Pedagógusmesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11. 2. sz. 21-28.

Fenyő D. György (1997): *Poétai iskola*. Korona Nova Kiadó, Budapest.

Foglalkozások      Egységes      Osztályozási      Rendszere      (FEOR-08)  
<https://www.ksh.hu/docs/szolgáltatások/hun/feor08/feorlista.html> [2015. 01. 10.]

KSH (2013): *Óvodától a munkahelyig*.

[https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ovoda\\_mhely11.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ovoda_mhely11.pdf) [2015. 01. 10.]

Kulturális enciklopédia – metafora szócikke.

<sup>7</sup> Természetesen az alkalmazottól eltérő kategorizálás is elképzelhető.



- <http://enciklopedia.fazekas.hu/retorika/Metafora.htm> [2015. 01. 10.]
- Szántó Bíborka (2012): Pedagógusjelöltek tanítás- és tanulásfelfogásának vizsgálata spontán és irányított metaforák tükrében. *PedActa*, 2 (1), 31-45.
- Vámos Ágnes (2001): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 101(1), 85-108.
- Vámos Ágnes (2003): Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 4. 109-112.
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről
- [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1300008.EMM](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM) [2015. 01. 10.]
- [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1300326.KOR](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR) [2015. 01. 10.]

# AZ IKERVÁRI BATTHYÁNY LAJOS KASTÉLY ISKOLATÖRTÉNETE 1919-2000

**Poórné Halmosi Edina**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar Pedagógiai Intézet*

Azért választottam tanulmányom tárgyául ezt a témát, mert szüleim is pedagógusok voltak, és mindennap átéltem velük a nevelőotthoni örömeket, gondokat, bánatokat és kudarcokat. Édesapám 1962, édesanyám 1971 óta dolgozott az ikervári nevelőotthonban. Gyermekkorom óta bepillantást nyerhettem az otthon életébe, s láttam azt is, hogy az itt dolgozó nevelők mennyit tettek az állami gondozott gyermekek életének jobbá tételéért. Sportversenyeken, kulturális műsorokon vehettem részt, karácsonyi műsorokat nézhettem Zichy Antónia dísztermében. Fel- le sétálhattam a kastély nyikorgó, de fényárban úszó csigalépcsőjén, úszhattam a parkban lévő nagymedencében, átöllelhettem Batthyány fáját, sétálhattam a csodálatos parkban, bejárhattam a műhelyeket és láttam az üvegházakat. Ez a ragyogó kastély és park egy kicsit talán az enyém is volt...

„A történelem az időben mozgó emberrekről szóló tudomány”. (Molnár, 2009. 542. o.)  
„A jelen, a jövő feladatának, koncepciójának megértése és kidolgozás csak akkor lehet teljes, ha a múlt történeteiből a haladót, az előremutatót megfelelő értékeléssel tovább folytatjuk. A görög ókor halálsziklája a fizikailag, testileg gyengének született gyermeket drasztikusan lenyirbálta a társadalom közösségéről. A XIV. század első lelencháza a „forgóládával” a rossz helyen, vagy rossz időben született gyermeket már nem ölte meg, hanem hipokrita módon csak eltávolította szem elől, teljes közönnyel aziránt, hogy mi történik tovább a gyermekkel. A XVII. század elején az első árvaház alapításánál még mindig nem az elhagyott gyermekek védelme volt a fő motívum, sokkal inkább az, hogy a társadalom megszabaduljon tőlük.

1889-ben alakult meg Magyarországon a Gyermekvédő Egyesület abból a célból, hogy a gondozás nélkül maradt, züllés veszélyének kitétt gyermekeket oltalmába vegye. Az egyesületet tekinthetjük az intézményes hazai gyermekvédelem kiindulópontjának. A magyar állami gyermekvédelem tulajdonképpeni forrása az 1901. VIII. és XXI. törvénycikke. E törvény kimondja, hogy, „Magyarországon minden elhagyott gyermeknek joga van arra, hogy az állam eltartsa és felnevelje.” Államunk létrehozta a gyermekmenhelyeket, melynek fő célkitűzése a megelőzés volt.” (Kósa, Sarka és Dobos, 1986. 5. o.)

## **A kastély rövid története 1789-től 1916-ig**

„A Batthyány név Ikerváron valószínűleg 1789-től lett ismert, amikor Batthyány Miksa házasság útján megszerezte az ikervári birtokot. Fia Batthyány József, Batthyány Lajos édesapja 1812-ben halt meg. Az ikervári Batthyány család tagjai közül kiemelkedő képességű volt gróf Batthyány Lajos, Magyarország első felelős miniszterelnöke, aki 1806. február 14-én Pozsonyban született és Ikerváron nevelkedett. 1931-től Ikerváron élt Batthyány Lajos. Tehetsége, haladó politikai felfogása révén 1848. június 23-án Ikervár lakossága a sárváriakkal

karöltve egyhangúlag megválasztották országgyűlési képviselőnek.” (*Katafai-Németh*, 2003. 94. o.) A családnak a kastély közel 130 évig volt az otthona. Batthyány Lajos az első felelős kormány miniszterelnöke volt, akinek ember nagyságú bronz szobrot állíttatott a falu lakossága. Minden év október 6-án és március 15-én ünnepélyes keretek között a község iskolái és egyesületei koszorút helyeznek el a szobránál.

„1846-47-ben Ybl Miklós és Pollack Ágoston ráépítéssel olasz reneszánsz stílusra alakította át a régi, klasszicista kastélyt. Ekkoriban épült ki az arborétum jellegű ún. angolpark (170 holdas park a Rába két partján), amely a Batthyányak idején díszítette a kastély környékét. Ennek díszje volt a kastéllyal szemben a zöld növényekből kifejlesztett labirintus, amelyet Zichy Antónia paplanmintája alapján építettek a kertészek.” (*Szabó*, 2004. 9-10. o.)

A Batthyányak a birtokuktól 1916-ban váltak meg. A kincstár vette meg a kastélyt az azt körülvevő 27 kat.- hold kiterjedésű angol kerttel, a tbc-ben szenvedő katonák számára létesítendő gyógyintézet céljára, de az Országos Hadigondozó Hivatalnak került átadásra.

## Kutatás

### Hipotézisek

- (1) Reméltem, hogy rábukkanok a Hadiárva Intézet naplóira, s megtalálom benne a tanult tantárgyakat, és kertészképzés meghonosítására utaló dokumentumokat.
- (2) Feltételeztem, hogy találok híres embert az itt nevelkedő növendékek között.
- (3) Bizakodtam benne, hogy ráakadok az általam személyesen is ismert hadiárva Geiger Mátyás által állított szigorú iskolai életét igazoló dokumentumokra.
- (4) Az apácák által működtetett „Jó Pásztor Háza Leányotthon” csak az árva, elhagyott lányokat karolta fel.
- (5) Az itt élő nővérek szeretetben nevelték az idekerülő leányokat.
- (6) A Makarenkó Leány Nevelőotthon pedagógusai az erkölcsileg züllött lányoknak eredményes nevelést nyújtottak, és szakmát adtak a kezükbe.
- (7) A Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthonban nevelkedő problémás, túlkoros fiúk többsége sikeresen befejezte az általános és a szakmunkásképző iskolát.

### A Batthyány kastély, mint Hadiárvagondozó Intézet története

„Az első világháború kitörése a gyermekvédelemi munkában is éreztette hatását, melynek következménye a hadisegélyezés és a hadiárvákkal való törődés előtérbe kerülése volt. A Tanácsköztársaság történelmi változásokat hozott a gyermekek védelmében. Az általános gyerekvédelem köréből kiemelkedik az oktatásügy állami feladattá nyilvánítása, új iskolahálózat kialakítása. A Forradalmi Kormányzótanács XXIV. sz. rendeletével köztulajdonba vette a nevelési- oktatási intézeteket, illetve az anya- és gyermekvédelem, a hadigondozás célját szolgáló intézményeket. A Tanácsköztársaság a gyermek- és ifjúságvédelmet állami feladatnak, a gyermek testi és lelki védelmét legfontosabb feladatának tekintette.” (*Kósa és mtsai*, 1986. 6. o.)

A hadigondozás először az I. világháborúban került a közérdeklődés látókörébe. Magyarországon az 1920-as években meghaladta a százezret a hadiárvák száma. Gondozásukat és nevelésüket az állam kétféle módon igyekezett megvalósítani.

- „ - az egyik csoport, akik szülői, vagy rokoni körben családoknál maradtak;
- a másik csoport, akiket – vagy azért, mert hozzátartozóik egyáltalában nem voltak, vagy azért, mert olyan magasabb fokú nevelés biztosítása, mint amilyen egyeseknél indokolt, családi

körben nem volt lehetséges, vagy azért mert egészségi állapotuk nem volt olyan, hogy családi körben fejlődésük biztosítva, volna – el kellett helyezni.” (Suba, 2010. 123. o.) „Sokkal nehezebb sorba kerültek azok a hadiárvák, akik nem maradhettek árvaságuk után rokoni körben. Ezek számára az Országos Hadigondozó Hivatal részben maga szervezett árvaházakat. A hivatal 3 árvaházat 350 férőhellyel üzemeltetett.” (Suba, 2010. 125. o.)

1. táblázat Országos Hadigondozó Hivatal árva intézetei

| Intézet megnevezés                         | Helye      | Férőhely |
|--|------------|----------|
| Árvatelep hadiárvák ipari irányú képzésére | Nagysomkut | 150 fő   |
| Árvatelep hadiárvák kertészeti képzésére   | Ikervár    | 100 fő   |
| Hadiárvaház és Népinternátus               | Brassó     | 100 fő   |

(Forrás: Suba János (2010): Az Országos Hadigondozó Hivatal. *Rendvédelmi-történeti Füzetek*, 18. 21. sz. 131.)

„Az ősi Batthyány kastély ebben az időben alakult át hadiárva intézetté. Az 1919. év végén a beutalt hadiárvák létszáma már 124-re emelkedett. Közülük a 118 elemi iskolás – tanterem hiányában – a községi iskolát látogatta, a 6 kertésznövendék pedig az intézet konyhakertjében dolgozott.” (Katafai- Németh, 1991. 5. o.) „Az intézet szervezete egyre tökéletesedett. A magyar királyi vallás- és közoktatásügyi miniszter két tanerőt rendelt ki szolgálattételre, így az elemi iskoláztatás magában az intézetben már 1920 januárjában elkezdődött.” (Krusniczky, 1930. 39. o.)



1. kép A Hadiárva Intézetnek otthont adó ikervári Batthyányi-kastély

Forrás:Laci's Memories Ikervár. Ikervár <http://grof.co.uk/05ikervar.html> (2015. 11. 05.)

Külön iskolaépületet emeltek 1921-ben, amelyhez szükséges anyagok a csóti fogolytábor lebontásából származtak. Két helyiséget az elemistáknak, egyet pedig kertésznövendékek részére hoztak létre. Kezdetét vette az intézetben a 3 éves kertmunkásképző tanfolyam. A kertésznövendékeket Orosházáról áthelyezett Zatykó Sándor (kertészmérnök-tanár) oktatta 1924-ig, aki egyben az ikervári hadiárva intézet kertészeti intézője is volt 1922-től. Az intézetben a kertészeti képzést honosították meg, mivel erre minden lehetőség adott volt. „Kezdetben a kertészképzés céljára a hét kat. holdas konyhakert állt rendelkezésre, valamint a csupán e célból üzembe tartott, s a különböző virágkultúrák befogadására szolgáló több üvegház. A 19 kat. holdnyi terjedelmű díszkert fenntartása meghaladta az intézet anyagi erőit és a növendékei munkabírását is. Ezért csupán a kastélyt közvetlenül övező parkrészt hagyták változatlanul. Egy 8 holdas erdős területet kitermeltek és ezt a részt is kerti művelés alá vetették. Kertészeti termelésre így már 15 kat. hold állt rendelkezésre, megnyílt a lehetőség a konyhakertészet mellett faiskola létesítésére is, ami a növendékek szélesebb körű kiképzését is lehetővé tette.” (Katafai-Németh, 2003. 5. o.) 1925 telén önálló üzemmé szervezték a kertészetet. A tanulók létszáma – napszámosok nélkül – lehetővé tette a 15 kat. hold megművelését. Az intézet konyhájába az itt megtermelt zöldségek, gyümölcsök kerültek. A felesleges mennyiséget eladták a sárvári és a szombathelyi piacokon. „Az üzemmé alakított

kertészet 3 évi fennállás után már 6145P jövedelmet tudott felmutatni.” (Krusniczky, 1930. 39. o.) A befolyó összeget üvegházak építésére, új szerszámokra, gépekre, meleg vízfűtésű berendezésekre és méhek vásárlására fordították. 1925-ben megkezdtek az elemi iskolát végzett tanulók magániparosokhoz szerződött tanoncként való kihelyezését. A tanoncszerződést a szülő vagy a gyám helyett az intézmény igazgatója kötötte. Az iparost az intézet nevelői választották.

„1927-ben készült összesítés szerint az intézet fennállása óta 472 növendék nyert felvételt, akik közül 97 az említett évben is állományban volt, eltávozott 375 az alábbiak szerint:

|   |     |
|---|-----|
| középiskolai továbbtaníttatásra                           | 19  |
| más intézetbe   | 48  |
| a váci és székesfehérvári testvérintézetbe ipari képzésre | 63  |
| magániparosokhoz  | 18  |
| lovászképző tanfolyamra                                   | 31  |
| szülői gondozásba   | 169 |
| mint végzett kertészsegéd és kertésszszakmunkás           | 27” |

(Katafai-Németh, 1991. 5. o.)

Vígh Albert ny. államtitkár 1929-ben így nyilatkozott: „Az intézetben tökéletes rend és fegyelem uralkodik. Mielőtt a növendék felölné az intézet csinos, egyszerű egyenruháját, előbb gondos orvosi vizsgálat alá vetik. Ettől fogva alkalmazkodni tartozik a házirendhez és pontossághoz, s engedelmességhez kell szoknia. A jobb magaviseletű idősebb növendékeket felvigyázói teendőikkel bízták meg, ami felkelti bennük a felelősség érzetét és elősegíti a fiatalabbaknak az intézeti rendhez szoktatását. A nap óráinak a legnagyobb része tanulás, gyakorlati munka és kötelességteljesítés közt telik el, de azért játéokra, testet, kedélyt üdítő szórakozásra is van elég idő.” (Vigh, 1930. 62. o.)

Lohr Gyula által vezetett intézetben a hadiárvákat Hettlinger József, Gróf Sándor, Rózsa László, Kutrovics Lajos, Báden Károly és Pöszt János tanítók és Zatykó Sándor, majd Doloniczky József kertészeti intézők nevelték és tanították őket. A hadiárva intézet egykori növendékeinek 1972. június 24 - 25- én 50 éves találkozót tartottak, melyen felelevenedtek a múlt jó és rossz emlékei. Néhányan így emlékeztek:

- Egyszer hoztak egy gyereket, aki hosszú ideig birkaistállóban élt. A birkaflaggyús szagot semmiféle fürdetéssel nem lehetett kivenni belőle. Herttlinger őt is betette a rühesek szobájába, mire kijött elment a birkaszag is.

- Fürödni meztelenül mentünk a Rábába, gatyában csak a kertészek fürödhettek. Herttlinger élvezettel dobta be a csónakjából a félős gyerekeket a vízbe, s csak az utolsó pillanatban húzta ki őket.

- Egy fiút az emeleti igazgatói szobába hívtak. Még nem ért fel egészen, amikor meghallotta Herttlinger úr üvöltését, ijedtében átvette magát a korláton, fejét becsapta a karravai márvány oszlopfőbe és szörnyethalt. Herttlinger tehetetlen dühében legszívesebben felpofozta volna a kis hullát.

- A hazafias ünnepeken kivonultunk mi is. Volt szónoklat, zene, lobogólengetés és felvonulás, de ezeken a napokon is szigorúan kimérték a tíz dekás kenyeret. (Pósfai, 1972)

Egy egykori hadiárva Geiger Mátyás, aki az akkor még jugoszláv határ menti Vaskút faluból jött el emlékezni és megköszönni a hadiárva intézetben kapott nevelést. Így emlékezett: „Talán a múltból lehetne egy és mást életre hívni, amit akkor szemérmesen elmulasztottak vagy elhallgattak. Úgy tűnik, mintha soha nem lettünk volna! Vagy mintha mi lettünk volna az okai, hogy voltunk.” (Pósfai, 1972. 5. o.)

Hosszas kutatás után sikerült a levéltárban rábukkannom az Ikervári m. kir. Hadiárva Intézet elemi iskola tanulóinak anyakönyvi naplójában Geiger Mátyás pontos adataira és osztályzataira 1928-tól 1930-ig.

„1928/29. tanév  
 Folyó szám: 52  
 A felvételi napló száma: 52  
 családi és utóneve: Geiger Mátyás  
 születésének helye: Vaskút (Bács m.)  
 születésének ideje: 1911. dec. 7.  
 vallása: rk.  
anyanyelve: magyar  
osztály: I.  
 gondviselőjének családi és utóneve: Özv. Geiger Jánosné  
 lakása: Baja Kültelek  
 Általános osztályzata: 1

Tanév: 1929/30.  
 Folyó szám: 24  
 A felvételi napló száma: 24  
 osztály: II., III.  
 Adatai: ua.  
 Általános osztályzata: 1


1930/31. tanév  
 Folyó szám: 40  
 A felvételi napló száma: 20  
 osztály: IV., V., VI.  
 Adatok: ua.  
 magatartás: 1  
 szorgalom: 1  
 hit és erkölcsstan: 1  
 olvasás: 2  
 írás: 1  
 nyelvtan: 1  
 fogalmazás: 1  
 földrajz: 1  
 történelem: 1  
 polgári jogok, kötelességek: 1  
 számtan: 1  
 mértan: 1  
 természetrajz: 1  
 természettan és vegytan: 1  
 gazdaságtan (háztartástan): 1  
 rajzolás: 1  
 kézimunka, kézügyesség: 1  
 éneklés: 1  
 testgyakorlás: 1  
 egészségtan: 1  
 általános osztályzata: 1”<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Vas Megyei Levéltár: Az Ikervári m. kir. Hadiárva intézet elemi iskolai tanulóinak Anyakönyvi naplója. VIII-254/15

[illegible]

(Forrás: Katafai- Németh József (1991.): Az Ikervári Hadiárva Intézet (1-4.). *Sárvári Hírlap*, 3. 21. sz. 10.)

 **M. KIR. HADIÁRVÁNTÉZET**  
**(KERVÁR. (Vasvérmegye).**


203.t.sz.  
1791.

**Üdv. GRIGER JÁNOSNÉ asszonynak**

**B A J A**  
**Kulcslek 418/b.**

Feltesitem, hogy Mátyás fia a hat elemi osztályt kitűnő eredménnyel elvégezte és a ministerium különbe kére-  
képpen még 2 évig it'maradhat az intézetben. Ez alatt a 2 év  
alatt ki fogjuk taníttatni R. a géplakatos és szerszámmester-  
ségre, el fogjuk vele végeztetni a gépkocsivezetői tanfolyamot  
és így 2 év múlva mint kinevelt iparos fogja keresni a kené-  
sét, akár nálunk, akár az (n)külföldön.

Budvár, 1931. július 26 4.-én

  
iparszét

(Forrás: Katafai- Németh József (1992): Az Ikervári Hadiárva Intézet (1-4.). *Sárvári Hírlap*, 4. 1. sz. 5.)

19

kiskanász, mert már akkor meg kellett keresnem a kenyerem. Hányatott sorsom később egy tisztviselő családdhoz sodort, kocsis, szobainas, parkett fényesítő stb. lett belőlem. Az idő persze nem állt meg, ismerősök, barátok is akadtak, akik egy jobb élet reményében új helyre juttattak el, ahol a fizetés is több lett. Így kerültem Szász Géza író úrhoz, aki szintén, mint házi mindenest alkalmazott...Majd Tornyai János festőművész úrhoz kerültem. Egy napon az új gazdám ajánlott levelet kapott. Az Úrék nem voltak otthon, a postás kért, hogy vegyem át a borítékot, és írjam alá azt, hogy kézbesítette a küldeményt. Mire én közöltem, hogy elmúltam 15 éves, de írni még nem tudok, sem olvasni. Tehát aláírás helyett három keresztet kellett a postásnak az okmányra tennem. Amikor a gazdám hazaérkezett, átadtam a levelet és közöltem, hogy alá kellett volna írni a postásnak, de mivel én írni nem tudok, így keresztet tettem aláírás helyett. A művész úr felesége Rózsi néni akkor tudta meg, hogy nem tudok írni, olvasni...Ettől a naptól kezdve esténként, ha a gazdám feleségének ideje volt, foglalkozott velem, vett egy első osztályos iskolai könyvet, ami emlékül még ma is megvan. Így ebből tanulgattam lassacskán...Egyik napon nagy örömmel jött Rózsi néni haza, hogy férjének János bácsinak van egy barátja a Népjóléti Minisztériumban, aki a hadiárvák sorsát intézi. Beszélt vele és elmondta, hogy van nála egy kisfiú, aki szintén hadiárva (ez én voltam). Megkérdezte, hogy milyen iratokra van szükség. Ezeket, ha beszerzi, akkor engem elvisznek az IKERVÁRI HADIÁRVVA INTÉZETBE. Szandtner Aladár, akkori népjóléti államtitkár úrnak bemutatnak, aki azután bejuttatott az Ikervári Hadiárva Intézetbe, mint növendéket. (*Katafai- Németh, 1991*)

Az anyakönyvi naplóból kiderült, hogy az első osztály tananyagával egy éven keresztül foglalkoztak, de hogy milyen tantárgyakat tanultak ez az anyakönyvi naplóból nem derült ki. A tanulók túlnyomó többsége kitűnő osztályzattal zárta az első osztályt. Geiger Mátyás nevénél nem találtam meg második és harmadik osztályban sem a tantárgyak neveit, csak az általános osztályzatát. Viszont feltűnt, hogy 4., 5. és 6. osztályban tantárgyak sokaságával foglalkoztak, olyanokkal is, amelyeket manapság nem tanulnak, vagy csak felsőbb évfolyamokon vannak jelen. Nagyon sok tantárgynak más volt a neve. Pl: számtan- mértan, rajzolás, éneklés, testgyakorlás, természettan és vegytan. Napjainkban nagyon nem örülnénk egy ilyen bizonyítványnak, amiben szinte csak egyes osztályzat szerepel. Abban az időben az egyes osztályzat a mai ötösnek felelt meg. A 2. és a 3. osztályt egy tanév alatt végezték el a növendékek. A 4., 5. és a 6. osztály anyaga szintén egy tanévre volt sűrítve, ami a pedagógusok részéről intenzív munkát, a tanulóktól pedig szorgalmas tanulást várt el. Kutatásom révén láttam, hogy néhány tanulónak ismételnie kellett ezt az évfolyamot. Az érdemjegyeket az anyakönyvi naplóban hol számmal, hol betűvel írták, ez attól függött, hogy ki volt az osztálytanító. Több helyen is feltűnt, hogy piros, kék vagy grafit ceruzával írták be az érdemjegyeket az anyakönyvi naplóba. A hiányzásokat is grafit ceruzával jegyezték, ez napjainkban lehetetlen lenne. Az akkori osztálylétszámok alacsonyabbak voltak, mint most, hiszen volt olyan osztály, ahová 6 diák járt.

Koszorús Ödön tanár könyvéből idézve Geiger Mátyás visszaemlékezése az Ikervári Hadiárva Intézetre: „Az igazgató úrnak és minden ikervári tanítónak nagyon sokat köszönhetek és örök hálával, szeretettel gondolok rájuk. Különösen Gróf Sándorra emlékszem szeretettel. Az intézeti tanítók fáradtságot nem ismertek és foglalkoztak a hadiárvákkal, bizonyíték erre az iskolai bizonyítványom is, még két nevelőre jól emlékszem, nevük Báden Károly és Pöszt János. A kertészek intézője Dolonyiczky János úr volt, igen nyugodt és okos embernek ismertem meg, tanítványai közül sok jeles ember került ki, többek között az ismert dr. Mészöly úr. Elhalálása után a kertészetbe és szőlészetbe új emberek kerültek, akik szintén hadiárvák voltak....Megismertük az intézethez kapcsolódó kertet és környékét, én még előtte ilyen szép kertet, parkot nem is láttam, mindenütt rend és tisztaság honolt...Közben szorgalmasan tanultam, volt énekkarunk, zenekarunk. A zeneteremben volt egy rádiónk, melyet én kezelhettem. Kutrovics Lajos tanító úr énekkarral és zenekarral foglalkozott. Mi mindig készültünk valamilyen ünnepségre, ilyen volt március 15. ünnepe, október 6., a hősök napja,



ilyenkor sok ének és szavaltat hangzott el az ünnepeken. Tanultunk kisebb színdarabokat, amennyiben lány szereplőkre volt szükség, úgy Gróf tanító úr kérte fel a falubeli lányokat szereplésre...Rendszerint az év végi iskolázásra az államtitkár úr is lejött az intézetbe. A jó tanulóknak könyvet adtak, köztük én is kaptam könyvet és szerszámot, amivel dolgozni, fabrikálni tudtam....Sok szép élmény azért megmaradt erről a vidékről számomra. Az intézeti életben azonban előfordult, hogy a gondozottaknak nem tetszett hol ez, hol az. Volt olyan eset is, hogy a tanító úr asztaláról eltűnt egy pengő. Később kiderült, hogy a Sárvári testvérek vitték el. Amikor 1972-ben találkoztam a kisebbik Sárvári fiúval, beismerte tettét. Kutrovics tanító úrnál végeztem a 2. és a 3. osztályt, majd megkezdtem a másik hármát Gróf Sándor tanító úrnál. Lohr Gyula volt az igazgató. Ő igen rendszerető, szigorú ember volt. Közben Lohr Gyula elment és őt követte egy harmadik, aki szintén jó volt, de szédületes pusztítást végzett a parkban. Korábban szép bukszusok voltak, őt szökőkút, kerekre vágott örökzöldek, sok szép fa, a bokrokat oszlopszerűen nyírták, de ezeket is kiirtották. De jó emlékezni az ikervári évekre, „embert faragó” idők voltak.” (Koszorús, 1996)

Az anyakönyvi naplókban felfedeztem, hogy ide járt iskolába Krusniczky Elek, a Hadiárva Intézet igazgatójának a gyermeke Krusniczky Lóránt, aki az 1923/24. tanévben kezdte meg tanulmányait.

Személyes adatai a következők:

|                                     |                                     |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| „családi és utóneve:                | Krusniczky Lóránt                   |
| születésének helye:                 | Budapest                            |
| születésének ideje:                 | 1917. júl. 11.                      |
| vallása:                            | rk.                                 |
| anyanyelve:                         | magyar                              |
| hányadik osztályba jár?             | I.                                  |
| gondviselőjének családi és utóneve: | Krusniczky Elek hadiárvaintézet ig. |
| lakása:                             | Ikervár ( Vas m.)” <sup>9</sup>     |

Ebben a tanévben az első osztály létszáma 6 fő.

„1923/24. tanév

|           |                   |
|-----------|-------------------|
| Létszáma: | Hőbe Sándor       |
|           | Papp Sándor       |
|           | Schranz Frigyes   |
|           | Krusniczky Lóránt |
|           | Kovács Ferenc     |
|           | Horváth Béla      |

Tanító: Gróf Sándor”<sup>10</sup>

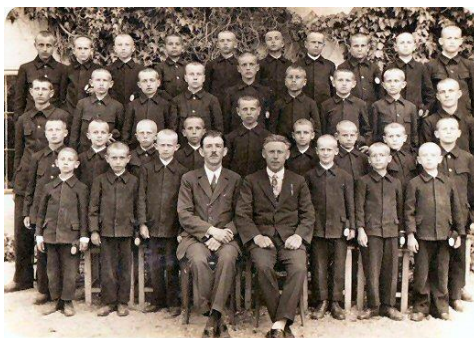
Ikervári lakosú hadiárvákat is találtam az anyakönyvi naplókban: Péter Lajos és Péter Béla, akik szintén az intézetben végezték el a 6 osztályos elemi népiskolát. Édesanyjuk: Özv. Péter Lajosné, lakhelyük: Ikervár Régi malom. Nekik már nem olyan jó volt a tanulmányi eredményük, mint Geiger Mátyásnak.

Híres ember is nevelkedett az ikervári hadiárva intézet falai között, mint pl: dr. Mészöly Gyula (növénynemesítő, biológus, az MTA tagja). Mészöly Gyula uradalmi kertész és Stadler Julianna gyermekeként látta meg a napvilágot. Édesapját az első világháborúban elvesztette. Édesanyja súlyos betegen nevelte szülei Kaposszekesői birtokán János testvérével együtt.

<sup>9</sup> Vas Megyei Levéltár: Az Ikervári m. kir. Hadiárva intézet elemi iskolai tanulóinak Anyakönyvi naplója. VIII-254/14

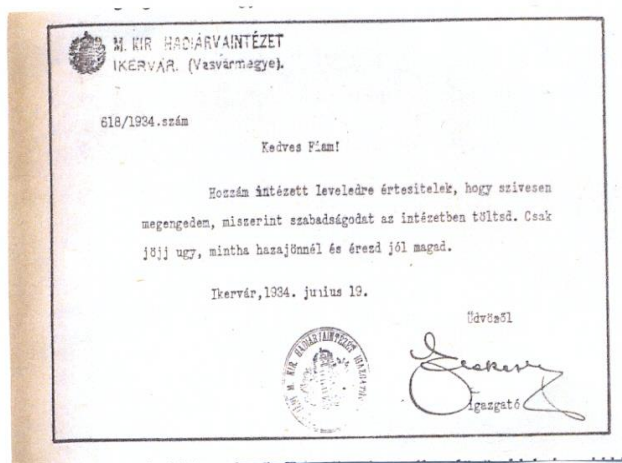
<sup>10</sup> Vas Megyei Levéltár: Az Ikervári m. kir. Hadiárva intézet elemi iskolai tanulóinak Anyakönyvi naplója. VIII-254/14

Mikor édesanyja meghalt, nagyszülei az ikervári hadiárva intézetébe adták. Talán a sors is így akarta, hogy idekerüljön, s kertészeti oktatásban részesüljön, hiszen országszerte elismert növénynemesítő és biológus lett.



4. kép Kutrovics Lajos hadiárva tanítványaikkal az intézet működése utolsó esztendejében  
Forrás: Laci's Memories Ikervár. Ikervár <http://grof.co.uk/05ikervar.html> (2015. 11. 05.)

A hadiárva intézet 1933-ban befejezte működését. „Az Ikerári Hadiárva Intézet megszűnésének idejét az 1933-as évben jelölik meg. Ennek mond ellent a bemutatott levél, amit 1934-ben Geiger Mátyás volt hadiárva- gondozottnak az akkori igazgató írt Magyaróvárra (5. honvéd gyalogezred, árkászszázad). E levél még arról is tesz tanúbizonyságot, hogy a növendékek a katonai szolgálat alatti szabadságukat is szívesen töltötték az intézetben.



5. kép Az igazgató levele Geiger Mátyásnak  
(Forrás: Katafai- Németh József (1991.): Az Ikerári Hadiárva Intézet (1-4.). *Sárvári Hírlap*, 3. 21. sz. 5.)

Nagy szerencsémre találkozhattam Geiger Mátyás úrral 1991 júniusában, aki felkereste az ikerári nevelőotthont, s az itt töltött éveinek emlékéért megosztotta az otthonban nevelkedő növendékekkel. Mindenki kerek szemekkel nézte, nagy figyelemmel hallgatta Matyi bácsit. Még most is emlékszem a különös tájszólására.

### A „Jó Pásztor Háza” Leányotthon története

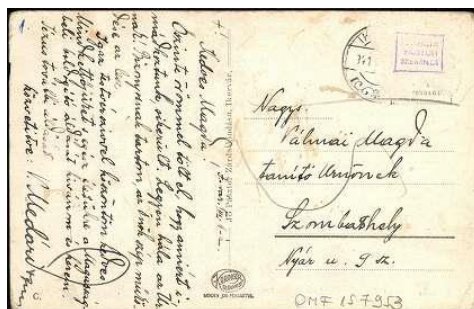
„Az 1933-as évektől egyre nagyobb hangsúlyt kaptak a nevelési kérdések, többnyire radikális polgári pedagógusok és pszichológusok legjobb képviselői által. Az 1930-as évek végére a gyermekvédelem tudományos irányzata erősödött, melynek jeles képviselője Dr. György Júlia volt, aki 1937-ben így ír: „A gyermekvédelmi munka nagy hiánya a kedélyéleti zavarokkal

küzdő gyermekekkel való foglalkozás elmaradása. 1938-ban 41000 gyermek volt állami gondozásban, közülük 40000 gyermeket családoknak adtak ki, „lelenc- gyermekként”, és ezek a családok szabadon rendelkeztek a gyermek munkaerejével. 1944-ben az ország romokban hevert, a csavargó gyermekek tömege bujkált a romok között. Ez az év az S. O. S. éve, ami jelszava volt a Nemzeti Segélynek, amely összeszedte a családjuktól elszakadt és elárvult gyermekeket, és vidékre vitte őket, ahol átmeneti otthonokban- kastélyok, kúriák épületében- helyezte el.” (Kósa és mtsai, 1986. 7. o.) Így vált ez a régi, ódon kastély a hadiárva intézet után az ország minden részéről érkező lányok nevelőotthonává.

Dr Szabó Endre tanár könyvéből idézve: „1933-1948-ig, az iskolák államosításáig a Jó Pásztor Háza apácarend keretében tevékenykedő Leánynevelő Intézet működött a kastélyban. Ide falusi gyerekek is járhattak óvodába (jómagam is itt jártam óvodába az apácákhoz).” (Szabó, 2004. 12. o.)

A Jó Pásztor Nővérek Rendjét 1835-ben alapította Pelletier Mária Eufrázia, Franciaországban, akit 1940-ben szentté avattak. A Jó Pásztor nővérek lelkiségének középpontja Krisztus személye. Bárhol vannak, ők a Jó Pásztor irgalmas szeretetének jelei. Magyarországon az első Jó Pásztor Nővérek 1892-ben telepedtek meg Óbudán. Később Ikerváron és Kecskeméten nyitottak házat. A Jó Pásztor nővérek sajátos apostoli munkaterülete elsősorban a nők világa, a veszélyben forgó vagy megtévedt fiatal lányok, illetve nők szolgálata. A Jó Pásztor Háza nővérei kapták meg a kastélyt 1933-ban az államtól. A Trianoni Békeszerződés által elűldözött, földönfutóvá vált állampolgárok utcára került lányait karolták fel, gondozták, oktatták és vallásos szellemben nevelték őket, hogy hazánk jó gazdasszonyává, honleányaivá válhassanak. Áldásos tevékenységüket 1949-ig az iskolák államosításáig folytatták az ikerváriak nagy örömeire, mert a kis parasztgazdaságok termékeit felvásárolták, s így jövedelemhez jutatták a falusiakat. A házban minden házimunkát a szerzetesnők és a növendékek végeztek. Az intézet az államtól függetlenül működött, de szoros szálak fűzték az Igazságügyi Minisztériumhoz. 1950-ben feloszlatták a szerzetesrendeket, 180 nővérnek kellett elhagynia rendi otthonát, de titokban ápolták a közösség szellemét. 1990-ben kezdhettek újra közösségi életet és apostoli szolgálatot.





6. kép Képeslap a Jó Pásztor Háza Leánynevelőintézetéről

Forrás: Hungaricana. Ikervár Jó Pásztor háza leánynevelő intézet <http://postcards.hungaricana.hu/hu/31945/> (2015. 11. 05.) Forrásintézmény: Zempléni Múzeum, Szerencs (0124757)

„Szerződés mely egyrészt a m. kor. belügyminiszter, másrészt a Jó Pásztor szeretetéről nevezett Miasszonyunk Kongregációja képviseletében Schneglberger Mária Augusztá, budapesti Jó Pásztor Háza főnöknője és Wagner Mária Presentation, a kecskeméti Jó Pásztor Háza főnöknője között a m. kor. Kincstár tulajdonát képező és az Ikervár községben fekvő 764 számú betét A 1. 1- 12 sorszám 27 kat. hold 268 négyszögöl kiterjedésű ingatlannak az alábbi célból és feltételek mellett ingyenes használatba adása, illetve használatba vétele tárgyában a következőleg kötött meg: A m. kor. belügyminiszter a fenti telekkönyvileg is körülírt ingatlant 1936. évi július hó 1-től számított 10 évi időtartamra tehát 1946. évi június hó 30-ig terjedő időre átengedi a Jó Pásztor szeretetéről nevezett Miasszonyunk Kongregációnak. Amennyiben ezt a szerződést annak lejártá előtt a felek egyike sem bontja fel, úgy a szerződés érvényét további öt évre meghosszabbítottak kell tekinteni.”<sup>11</sup>

A Jó Pásztor Háza Leányotthon 1933-ban kezdte meg működését, amelyről a szerződést csak 1936-ban kötötték meg.

„6- 16 év közötti árva és elesett lányok gondozásával, elemi iskoláztatásával foglalkoztak. Módszereikre jellemző volt az alázatosságra, szolgálatkészségre való nevelés. Nem hiányzott az embertelen fenytetés, megbélyegzés és megfélemlítés sem. Az árvaházból kikerülő lányok többsége szolgálólányként helyezkedett el.” (Kósa és mtsai, 1986. 259. o.) A leányotthon rendeltetése és feladata közé tartozott az „oda beutalt nehezen fegyelmezhető erkölcsi romlásnak kitett, erkölcsileg romlott serdülők 7-18 éves, árvaszékieg elhagyottá nyilvánított, rendőrhatalóságilag, vagy a fiatakorúak bírósága által javító nevelésre beutalt leánygyermek otthonává legyen, s mint ilyen zárt jellegű kapjon.”<sup>12</sup>



7. kép A Jó Pásztor Nővérek címere

Forrás: Adorans. A Jó Pásztor Szeretetéről Nevezett Miasszonyunk Nővérek. <http://www.adorans.hu/node/2499> (2015. 11. 05.)

Az intézetbe a gyermekeket kezdetben a belügyminiszter, majd a népjóléti miniszter utalta. Az ország minden területéről érkeztek leánygyermek. A leggyakrabban Budapestről, Miskolcra, Szegedre, Debrecenre és Veszprémből kerültek növendékek az otthonba.

<sup>11</sup> Vas Megyei Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat és Gyermekotthon (TEGYESZ) irattára: Az 1936-os szerződés másolata 1941-ből

<sup>12</sup> Vas Megyei Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat és Gyermekotthon (TEGYESZ) irattára 1941/11.: ( 912 ) a népjóléti miniszter rendeletéből

Eredetileg csak 15 éves korukig maradhattak, továbbmaradásukhoz miniszteri engedélyre volt szükség. 1949. márciusában a növendékek száma a következőképpen alakult:

„3 fő 9-10 éves

14 fő 11-12 éves

25 fő 13-14 éves

50 fő 15 éves

28 fő 16-18 éves”<sup>13</sup>

„1940-1941-es tanévben Boza M. Immuaculata n. tanítónő egyik tanítványa munkáját az alábbiak szerint értékelte. A korabeli értékelés szerint az egyes osztályzat a mai jelesnek felelt meg.

Hit és erkölcstan: 3

Magyar, üzl. lev: 3

Számtan: 3

Természettan, vegytan: 3

Könyvvitel: 3

Rajz: 1\*

Szakrajz: 2

Kézimunka: 1

Magviselet: 2

Szorgalom: 2

Írásbeli dolg. a: 3

Testgyakorlás: 2

Technológia: 3”<sup>14</sup>

1949. decemberben 26 iparostanoncot számláltak. „Osztályonként a következőképpen oszlott meg a létszám: I. oszt. -10tanuló, II. oszt. -6 tanuló, III. oszt. -10tanuló”<sup>15</sup>

A Jó Pásztor Háza Leánynevelő intézetben idényóvodát működtettek az ikervári óvodáskorú gyermekek számára. Az óvoda étkezést, felügyeletet és a kornak megfelelő oktatást biztosított a község óvodásainak. A vallásos nevelés dominált a leginkább. Étkezéskor, étkezések előtt, távozás előtt rövid imát mondtak a gyerekek. A kisgyermekkel egy apáca-óvónő és több segítő apáca foglalkozott. A rendet és a tisztaságot szigorúan megkövetelték. Nevelési módszereik a következők voltak: egyéni ráhatás, jutalmazás, büntetés. Legsúlyosabb büntetési forma a pár perces sötétkamrába való elzárás volt. Másik büntetési forma a nem megfelelően viselkedő gyermekeket később engedték haza. A nap folyamán játék, pihenés, vers és daltanulás folyt. Ünnepek alkalmával számot adhattak az ovisok a tanultakról. Dalokat, verseket, színdarabokat adtak elő. Anyukám, Halmosi Lajosné is részt vett ilyen óvodai foglalkozásokon egy nyáron, s van egy olyan versike amire még mindig emlékszik:

„Frici úrfi nem szeret óvodába járni,

Azért sokszor kénytelen a sarokba állni,

Frici úrfi legyen jó, akkor nem kell állni,

Majd meglátja milyen jó óvodába járni.”

---

<sup>13</sup> Vas Megyei Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat és Gyermekotthon (TEGYESZ) irattára 1949/ 6.: Az 1949-es évben az osztályok létszáma

<sup>14</sup> Vas Megyei Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat és Gyermekotthon (TEGYESZ) irattára 1941/11.. Iparos-tanonciskolai bizonyítvány 1941-ből

<sup>15</sup> Vas Megyei Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat és Gyermekotthon (TEGYESZ) irattára 1949/ 8.: Iparos tanoncok létszáma 1949-ből

Horváth Vendelné szül: Szabó Rozália apácanövendék volt a Jó Pásztor Háza Leányintézetben. Többszöri megkeresés alkalmával vele folytattam beszélgetést a leányotthonban eltöltött évekről:

- Mikor került az otthonba Rózsi néni?

• Az 1945-ös évben.

- Milyen ok miatt került ide?

• Szüleimet sajnos elvesztettem, így édesanyám húga nevelt 8 éves koromig. Nem kedvelt engem, mert nem fogadtam szót, folyton elszöktem otthonról. Így felvételemet kérte az apácákhoz, hogy ott majd rendet és fegyelmet tanulok.

- Meséljen az apácákról!

• Kétféle rendű apáca volt a fehér ruhások és a fekete ruhás apácák. A fehér ruhás apácák gazdag család leánygyermekei voltak, ők sok pénzt is hoztak az intézetbe, de a fekete ruhás apácák nagyon szegények voltak. A fehér ruhás apácák külön ebédet kaptak, finomabbat főztek nekik, mint a többieknek. Ők csak imádkoztak, meg délelőtt tanították a növendékeket. A fekete ruhásoknak kellett dolgozni, meg felügyelni a gyerekeket.

- Hogyan telt egy napjuk?

• Délelőtt tanítottak a fehér ruhás apácák, majd ebédeltünk, s következett a játék az udvaron. Délután tanultunk, meg stoppoltuk a harisnyát, a ruháinkat, mert ezt is nekünk kellett csinálni. Sőt néha még az apácák ruháit is nekünk kellett varrni. Az egész napunkat átszötte az imádkozás.

- Nehéz sorsa lehetett! Kihez fordulhatott, ha bánat érte?

• Az intézetben úgy nevezték azt a személyt, akinek elmondhattam bánatomat, s örömeimet, hogy „mesteranya”. Őt nagyon kedveltem, mert mindig megértő volt velem. Segített felvidítani, egyszer még valami apró cukorkát is kaptam tőle.

- Milyen volt a ruházatuk?

• Rossz minőségű, kemény, fekete anyag. Azok a lányok, akik jobban vigyáztak ruháikra, harisnyáikra, pontosak voltak, jól tanultak színes szalagokat kaptak a főnöknőjétől, amelyeket büszkén viseltek, így a többiek is igyekeztek a szalagviselésre méltóak lenni, mert annak hiánya valósággal büntetésszámba ment. Nekem sokat kellett várnom erre a színes szalagra, de amikor megkaptam nagyon boldog voltam, mert az enyém volt a legszebb kék a növendékek között.

- Hol tisztálkodtak?

• Volt egy nagy helység, abban meg egy olyan vályú, amibe a lovakat szokták itatni. Itt lehetett tisztálkodni. Voltak olyan lányok, akik nem szívesen mosakodtak, mert nagyon hideg volt a víz, mindig rikoltoztak. Az apácáknak persze voltak fürdőszobáik, s ott tisztálkodtak.

- Hogyan büntették meg a rosszul viselkedő, szófogadatlan lányokat?

• Kopaszra vágták őket. Ez nagyon nagy szégyen volt akkor. Bezárták őket egy sötét szobába, s egész délután ott hagyták egyedül a gondolataival, utána meg nem kapott enni.

- Rózsi néni is kapott ilyen büntetést?

• Hát sajnos egyszer. Megvonták tőlem a vacsorát.

- Miért kapta ezt a büntetést?

• Nem énekeltem gyümölcszedés közben. Amikor betakarítottuk a gyümölcsöket mindig énekelni vagy imádkozni kellett, hogy ne tudjunk enni a gyümölcsből. A ruhánkba sem lehetett eldugni egy darabot sem, mert átvizsgáltak minket. Akinél találtak egyet is, szigorú büntetést kapott. Az apácák nagy bottal jártak, s rákoppintottak annak a fejére, aki nem énekelt, és utána jól megbüntették. Emlékszem nagyon sokszor a „Kossuth Lajos azt izente...” éneket kellett énekelni.

- Rózsi néni mire emlékszik vissza szívesen?

• Szívesen emlékezem vissza a hittan órákat tartó plébános úrra. A teljes nevét már elfelejtettem, de János plébános úrnak szólíhattuk. Nagyon érdekes bibliai történeteket mesélt nekünk minden órán. Nagyon kedveltem még a kézimunkát oktató apácát is. Ebből a

tantárgyból mindig egyes voltam. Nem ám azt hiszi kedves Edina, hogy megbuktam, akkor az egyes számított ötösnek.

- Nagyon köszönöm a segítségét. Rengeteg érdekes dolgot tudtam meg a Jó Pásztor Házában folyó életről. Rózsi néninek minden jót kívánok.

## **A Makarenkó Leány Nevelőotthon története**

„A neveléstörténeti kutatások folytatásakor szem előtt kell tartanunk azokat a problémákat, amelyek a közelmúlt történetének feltárása során keletkeznek. Glatz Ferenc (1991.) Az ún. Kádár-korszak kutatásáról című művében fontosnak tartja az 1945 utáni időszak kutatását, amelynek tényszerűnek kell lennie, és a korszak értékelése nyomán a korabeli realitásokat kell megfogalmaznia.” (Molnár, 2014. 125.) „Mindenekelőtt elkerülendő, hogy a Kádár-korszak – netán az egész 1945 utáni korszak – kutatását a most divatos, napi politikai jelszavakhoz illeszkedő anti-korszak sematizmusa befolyásolja. Ugyanez az anti-korszak beállítás kísértett 1945 és 1989 között, amikor a Horthy-korszak történetéről beszéltek” (Glatz, 1991. 2., idézi: Molnár, 2014. 125) A nevelőotthonnak a világháború utáni történetével kapcsolatosan fel kell tárni a tényeket, megjelenítve a korszak realitásait. „Az 50-es évek derekán túlkoros lányok intézetévé alakult át a kastély. Ezek az évek a pedagógiai próbálkozások éveit voltak. Igyekeztek a lányokat munkára nevelni, és a dolgozók iskolájának bevezetésével hozzásegítették őket az általános iskola elvégzéséhez. Igazi kibontakozás nem következett be, mert nem tudták megteremteni a lányok szakmunkásképzését, a szervezett foglalkoztatottságot. Perspektívát az intézet és a növendékek életében továbbra sem láttak.” (Kósa és mtsai, 1986. 259. o.)

1950-től Makarenko Állami Leány Nevelőotthon néven írta be magát a kastély Ikervár történetébe. Itt már szocialista szellemben nevelték növendékeiket. Az idekerülő lányok erkölcsileg züllöttek, politikai elítéltek, osztályidegenek, vagy tényleges bűnözők gyermekei voltak. Itt jártak iskolába, de iskolai tanulmányikban nagyon lemaradtak hasonló korú társaiktól, ezért megszervezték számukra a dolgozók iskoláját, de a szakmunkásképzésüket az intézet nem tudta megoldani. A nevelőotthon kertészetében, mosodájában vagy a konyhájában tevékenykedtek. Az Ikervári Kosárfonó Szövetkezet próbálkozott a lányok betanításával. Ezek az évek a pedagógiai próbálkozás éveit voltak, s maradtak is. Az intézmény nevelőtestületének nagy része még a háború előtt, vagy az alatt végezte el a tanítóképzőt. Figyelemmel kísérték növendékeik fejlődését, és a tehetséges, szorgalmas tanulókat a gimnáziumba, majd a tanítóképzőbe irányították. Sajnos keveseknek adatott meg ez.

A nevelőotthon befejezte működését, növendékei 1956-ban disszidáltak, vagy szétszéledtek az országban. Az épület tetejéről lekerült a vörös csillag. Az intézet állaga egyre romlott. Tetőzete, ablakai megsínylették a rendszeres karbantartás hiányát.

Németh Erzsébet A Vasvármegye c. folyóiratban 1955-ben a következőket írja a leány nevelőotthonról. Öröm, megelégedettség és boldogság sugárzik a mellettem elhaladó kisdíjak arcáról. Milyen boldog a gyermekkoruk- gondolom. Mennyire más kor, más környezet nevelte, tanította a kőfalon túli lányokat. Mennyi bünt, erkölcsi szennyet kellett e fiatal lányoknak a múlt hibájából és maradványaiból megismerni. Néhány évtizeddel ezelőtt ezekből a lányokból kidasztott, a társadalom által lenézett, emberszámba sem menő „pária” lehetett volna. Ma: tanítják, nevelik őket, hogy a nevelőotthonban töltött 2-3 évi tartózkodás után, visszatérve az életbe, elinduljanak igazi élethivatásuk útján.

A nevelőotthonban dolgozók iskolája működik. Ugyanakkor lehetőség nyílik a gyakorlati nevelésre is. A KTSZ varrodájában, a konyhán, a kertészetben, az állatgondozásnál, mindenütt megtaláljuk a tanítványokat. Egyik nap az iskolában tanulnak, a másik nap gyakorlati foglalkozás van. (Németh, 1955)

A leánynevelő igazgatónője Slápsi Ilona a következőket mesélte: „Az egyik kislányt az édesanyja szó-szoros értelemben árusította. 16 éves volt, amikor hozzánk került. Hamar



megszerette az intézet légkörét, a közösségi életet. Néhány hónappal az itt-tartózkodása után elmondta: „Igazgató néni, én nem akarok még egyszer oda visszamenni. Én becsületes családom szeretnék lenni. Meleg családi otthont akarok teremteni, boldog, vidám gyerekeket látni magam körül, akikre nem zárt intézet vár, mint rám. EZ A PÁR MONDAT- a legnagyobb dicséret a nevelők számára.

- Egy alkalommal egészségstan óra volt a VIII. osztályban-beszélt tovább Slápsi Ilona.

– Ahogyan előadok az egyik padban egyszerre felzokog egy kislány. Az óra végén magamhoz intettem. „Mi bajod Gizike?” Ő sírva mondta: „Igazgató néni, ugye azért én még lehetek jó leány? Hiszen nem is tudtam mit csinállok. Ez a gyermek visszavonhatatlan jó útra tért. S hány ilyen megrázó eset történik, amikor hirtelen, felébred az öntudat!” (*Németh*, 1955. 4. o.)

Ebben a cikkben ez a néhány mondat alátámasztja azt, hogy milyen lányok nevelésével kellett megbirkóznia az itt dolgozó nevelőknek, s ez mennyire nem volt egyszerű feladat.

Sajnos a Makarenkó Állami Leánynevelő Intézetben nevelkedő asszonyokkal nem tudtam intejét készíteni, mert országszerte, vagy világszerte messzire kerültek. Sokan biztosan minél hamarabb szerették volna kitörölni az életükből a hányatott gyermekéveiket, s talán az itt eltöltött esztendőket.

### **A Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon története**

„A gyermek- és ifjúságvédelem hatékonyabbá tétele érdekében 1957-ben a 62/1957. sz. rendelet létrehozta az Országos Gyermekvédelmi Tanácsot, amely legfontosabb feladatának a gyermekvédelemmel foglalkozó különböző szervek munkájának összehangolását tekintette. Foglalkozott a gyermekvédelmi intézmények fejlesztésével, a gyermekvédelem kérdéseinek tudományos kidolgozásával, a társadalmi közvélemény szemléletének alakításával. Járó Miklósné, a Gyermekvédelmi Tanács titkára 1960-ban a Pedagógiai Szemlében a következőket írta: „Még sok vita folyik a gyermekvédelem egységes irányításának kérdésében is, melyeknek a gyermek érdekeinek elsődlegessége, nevelődésének biztosítása kell, hogy döntőleg hasson. 1958-ban 21000 gyermek volt állami gondozásban. Ennek több, mint a felét nevelőotthonokban helyezték el. Ebben az időben már 120 gyermekotthon szolgált az állami gondozott gyermekek otthonául.” (*Kósa és mtsai*, 1986. 8. o.)

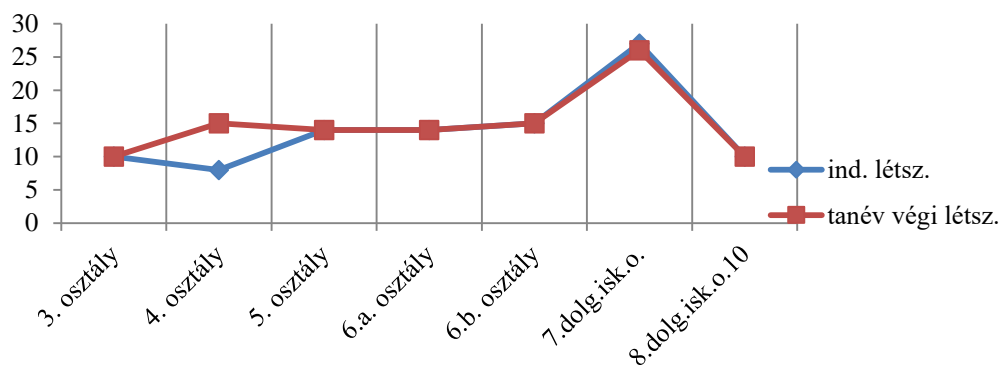
A Batthyány kastély 1957-től az állami gondozott túlkoros fiúk nevelését tűzte ki célul. Ezek a növendékek, akárcsak a lányok is különböző okokból kerültek ide. Ezek a gyerekek lelki sérültek, hátrányos helyzetűek, nehezen kezelhetők, iskolakerülők, általában túlkoros tanulók voltak. Az intézmény nevelői munkájára a szétszórtság volt jellemző, hiszen a fiatalok igazán célszerű foglalkoztatását kellett a nevelőotthon vezetőinek, dolgozóinak megtalálni. Az állami gondozott gyermekek sokszor engedély nélkül hagyták el az intézményt. „1957-ben továbbra is a céltalanság, a vergődés jellemezte a nevelői munkát. Az általános iskolai tanulást megunt, lelkiileg sérült növendékek kilátástalan életszemlélete nem javult, sőt gyakran bűnözésbe torkollott ifjú életük.” (*Kósa és mtsai*, 1986. 8. o.) 1964-ig ezek az évek az útkeresés évei voltak. Gyökeres változás csak 1964-ben következett be, amikor új igazgató került az intézmény élére, Angler László személyében. Kiváló felső kapcsolatokkal rendelkezett, ily módon ki tudta jární, hogy ez a történelmi emlékhely, és a jó hagyományokkal rendelkező pedagógiai műhely megújulhasson, megmeneküljön a végpusztulástól. „1964-ben az intézet vezetésében bekövetkezett változás meghozta a döntő fordulatot. A tantestület elfogadta, hogy kizárólag problémás, túlkoros gyermekek és ifjak nevelésével foglalkozik. Így az intézmény típusa túlkorosok nevelőotthona és munkaiskola lett. Feladata: az iskolavégzésben elmaradt, vagy lemaradt, két, vagy több évvel túlkoros állami gondozott, intézeti elhelyezett, 10-18 évesek nevelése, az általános iskola 7-8. osztályának végzésével, majd kőműves, hegesztő, lakatos és esztendőgyártó tanulók betanításával.” (*Kósa és mtsai*, 1986. 259. o.)



Megkezdődött a külső és belső felújítás. Abban az időben talán senki sem merte kimondani, hogy megindult egy belső, lelki, pedagógiai folyamat is. Ettől a tanévtől már édesapám is aktív részese volt az intézet átalakulásában. Ennek bizonyítéka volt az is, hogy 1967-ben engedélyezte a minisztérium, hogy a fiúnevelő intézet felvegye a Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon nevet. Ettől kezdve a faluban minden évben koszorúzással emlékezett meg a falu lakossága az ország első felelős miniszterelnökéről március 15-én, és október 6-án. Az intézmény túlkoros, elesett sorsú fiúkra specializálódott. Felvevőközrte az egész ország volt, de főleg Zala, Somogy és Pest megyéből érkeztek ide gyermekek. „Többen kisebb bűncselekményeket követtek el bekerülésük előtt. E növendékeknek a követelményekhez való szoktatása komoly gondot és munkát igényelt.” (Kósa és mtsai, 1986. 260. o.) A növendékek felzárkóztatása mellett, a dolgozók iskolájának keretein túl hiányszakmák elsajátítására is adott lehetőséget az intézet. A tantestület elfogadta, munkájában támogatta a tanulásban nagy hátrányokkal induló, de megfelelő képességű fiúk oktatását.

1964-től már kőműves képzést is indítottak. „Az intézményben 1964 óta 334 fő szakmunkást képeztek különböző szakmákban (kőműves, cipész, szabó, traktoros, asztalos, ács-állványozó, tetőfedő, szerkezeti lakatos, festő, gépszerelő, hegesztő). Ezen kívül képeztek betanított munkásokat kertészeti, traktoros szakmában.” (Kósa és mtsai, 1986. 260. o.) 1966-tól az Ikervári Vegyes KTSZ, a Tanép, valamint a Vépi Gépészképző Szakiskola segítségével indult be a szakmunkásképzés. „Az első szakmunkások, a kőművesek, 1967-ben hagyták el a nevelőotthont.” (Kósa és mtsai, 1986. 260. o.) A kastély park kopár részén dr. Gonda György megyei engedélyével kőműves tanulók nyolc tantermes, általános iskolát építettek. Az intézményhez önálló csatornarendszert és víztisztító berendezés építettek ki jelentős részben a növendékek keze munkájával. Az általános iskola 1967-re elkészült. Ez az épület lehetőségül szolgált arra, hogy minden osztály külön tanteremmel rendelkezzen, de szertár hiányában elhelyezési gondokkal küzdöttek. Az intézmény 160 főt tudott befogadni. Ebben az épületben 3. osztálytól 8. osztályig tanulhattak a tanulók. A 7. és a 8. osztállyal párhuzamosan szakmát is tanulhattak. A szakképzéshez hozzájárult a sárvári (akkori nevén) 409. sz. Rudas László Ipari Szakmunkásképző Intézetén kívül a Magyar Vagon- és Gépgyár sárvári gyára. Az elméleti oktatás a dolgozók iskolájába járóknak az intézményen belül történt az otthon dolgozói által. A szakmunkások az ipari Szakmunkásképző Intézetbe jártak.

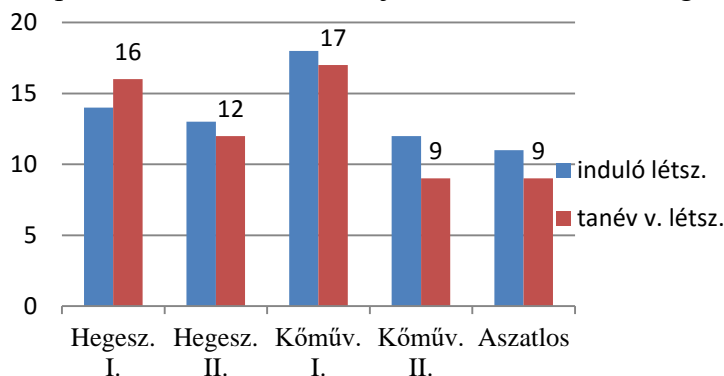
1977. október 6-án került sor 600.000 forint értékű nemzetközi, univerzális, bitumenes pálya avatására. Stefanik Károly Vas Megye Tanácsa Művelődésügyi Osztályának helyettes vezetője adta át az új létesítményt gazdáinak. A nevelőotthon vezetői, tanárai, technikai dolgozói és diákjai 150.000 forint társadalmi munkával járultak hozzá. Az 1977/78-as tanév osztályonkénti beiskolázást tünteti fel az általános iskola 3. osztályától 8. osztályáig a következő diagram:



1. ábra: Az általános iskola osztályonkénti induló és tanév végi létszám az 1977/78-as tanévben

(Forrás: Az ikervári Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon irattára, Beszámoló jelentés az ikervári nevelőotthon 1977/78. tanév munkájáról, /155/1978/)

Az 1977/78-as tanév ipariskola létszámát mutatja az induló és az év végi létszámmal:



2. ábra: Az ipari iskola induló és tanév végi létszáma a 1978/79-es tanévben

Forrás: Az ikervári Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon irattára, Beszámoló jelentés az ikervári nevelőotthon 1977/78. tanév munkájáról, /155/1978/

A diagramon is látszik, hogy egy kivétellel a szakmunkásoknál az induló létszám magasabb, mint a tanév végi létszám. Ennek oka, hogy sokan a téli vagy a tavaszi szünet után nem tértek vissza a nevelőotthonba. Szököttként voltak nyilvántartva, a rendőrség körözte őket. Egy részüket megtalálták, s visszahozták, de a sok lemaradással nem tudtak megküzdni. Voltak olyanok is, akik folyamatos körözés alatt álltak, s olyanok is, akiket más bentlakásos intézménybe helyeztek át.

## A kastély felújítása

1981-es évben megkezdődtek a kastély teljes felújításainak előkészületei. „Az elmúlt 30 évben több alkalommal történtek egyes szerkezeti részekre kiterjedő felújítási, karbantartási, illetve állagvédelmi munkák, teljes felújítás hiányában azonban az épületen olyan jellegű állagromlás következett be, amely már a rendeltetésszerű használatot is akadályozta. ....a megbízó ezért határozta el az épület teljes felújítását.”<sup>16</sup>

Az épület – a korai Ybl alkotás lévén – nagyon értékes műemlék, ezért az Országos Műemléki Felügyelőség kérte az egész épület együttes eredeti formában való visszaállítását. A rekonstrukció és felújítás tervezett költsége 70.000.000 forint volt. (Sándor, 1987) Az 1985-ös évtől fogva az 1967-ben átadott épület csak belső iskola szerepét töltötte be. Itt működött az általános iskola, a dolgozók iskolája és az ipari iskola is. A kastélyban a hálósobák, mosdók, díszterem, könyvtár, klubszoba, billiárdterem, játékterem és a betegszoba kapott helyet. „Az intézmény feladata még a végzett tanulók munkába állása, lakáskörülmények rendezése. E feladatokra a csoportnevelők felkészítik növendékeiket, majd az utógondozó veszi át további irányításukat. A kikerülők további alakulásához egy-egy vállalat segítségét is igénybe veszik.” (Kósa és mtsai, 1986. 260. o.)

## A szabadidő hasznos eltöltése

„A szabadidőben végzett kedvelt, kellemes érzést okozó aktivitások kedvezően hatnak a lelki egészségre, csökkentik a negatív affektusok, valamint a depresszió kialakulását, pozitív

<sup>16</sup> Az ikervári Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon irattára, 1979

pszichoszociális körülmények kialakulását segítik elő (Pressman és mtsai, 2009). A szabadidőben végzett rendszeres fizikai aktivitás depressziót megelőző hatását számos vizsgálat eredménye bizonyítja.” (Boros és Kalmárné Rimóczi, 2011. 121. o.)

Az intézet növendékeinek is szükségük volt sportra, kulturális tevékenységekre. Olyan programokat szerveztek a nevelőotthon pedagógusai a növendékeknek, ami az érdeklődésüket felkeltette, s anyagi fedezet is adott volt rá. Pl: diavetítés, bábozás, díszítő szakkör, túrázás, birkózás, futball, ping-pong, billiárd, könyvtár és a mozi. A későbbiekben az anyagiak nem tették lehetővé a tanulók sokoldalú foglalkoztatását. A nevelőotthonban sok szakkör megszűnt. A legeredményesebb a birkózók munkája volt évtizedeken keresztül. Az országos úttörő olimpián arany-, ezüst- és bronzérmeket szereztek. A serdülőkorú versenyzők pedig az országos bajnokságon bizonyították felkészültségüket. Rengeteg megyei, területi, sőt országos helyezést is értek el, amit sok oklevél, érem, serleg és újságcikk bizonyít. Édesapám, Halmosi Lajos a 90-es években már sokat panaszkodott, hogy az egyesület nem kap támogatást a vezetőség részéről, csak szponzorok segítségével tudtak eljutni néhány közelebbi versenyre.

Az intézmény 1967- től folyamatosan indította az általános iskola 3., 4., 5., és 6. osztályát 1985-ig. Az Oktatási Törvény megjelenésével módosult a helyzet. Az 1994-95-ös évben a Vas Megyei Tanács az intézmény teljes felújítását, korszerűsítését elvégezte. Az átépítési költségek, beleértve az újonnan hozzáépített részeket mindösszesen 95 millió forintba kerültek. Az intézet akkori igazgatójával Sándor Ernővel folytattam beszélgetést, akitől megtudtam, hogy az intézmény már 1995-ben súlyos anyagi gondokkal küzdött. Kevés pénz volt az intézet fenntartására, a gyermekek ellátására. A nevelőotthonba kerülő fiúk életkora kitolódott, emiatt az alsó tagozatot meg kellett szüntetni. A 1995/96-os tanévben már gondot okozott az 5. osztály indítása is. Az állam 13-15 éves korban, sőt gyakrabban 17-18 éves korban vette állami gondozásba a fiúkat, amikor már több bűncselekményt is elkövettek. Problémát jelentett más megyei gyermekek iskoláztatása, szakmunkástanulása is. Más megyéből érkező tanulók esetén az állam nem fizette a gondozási díjat, így csak Vas megyei gyermeket lehetett az intézetbe hozni.

Közel öt esztendeig boldogan, megelégedetten éltek itt a növendékek, szorgalmasan dolgoztak a nevelők a teljesen felújított kastélyban, de a rendszerváltással megkezdődtek az intézmény személyi és működési költségeinek lefaragása. Állami gondozásba csak a végveszélyben lévő gyermekeket vették. A gyermeklétszám egyre fogyott, s már nem volt gazdaságos az intézmény fenntartása. A 2000-es évben a fiú nevelőintézet bezárta kapuját.

Egy volt növendékkel Horváth Gergellyel folytattam beszélgetést, aki Ikerváron telepedett le, itt talált munkahelyet, s a falu hasznos tagjának érzi magát. Egy többszörösen hátrányos helyzetű gyermeknek az életútját szeretném bemutatni, aki sokkal nehezebben kezdheti életét, mint hasonló korú, normális családban nevelkedett társai. Szülői szeretetet nem kapott, nem ismerte szüleit. Hátrányára írható, hogy az átlagosnál jóval gyengébb szellemi képességű.

Gergő múltjának története, idekerülésének előzményei: „Gergő H. Árpád és H. Julianna gyermekeként Kaposváron született 1981 februárjában. A szülők egy ideig élettársi kapcsolatban éltek a csecsemő megszületéséig. Az apa nem ismerte el fiaként az újszülöttet, ezért a gyermeket ladói lakóként az édesanyja vezetéknévére anyakönyvezték. Ekkor édesanyja 17 éves volt, már máshol, másik élettárral élt, heted magával egy egyszobás-konyhás lakásban, egészségtelen körülmények között. Munkaviszonyban nem állt, többnyire gyógynövény gyűjtögetésből tevődött össze keresete. Született gyermekével nem törődött, őt a kórházban hagyva születése után nem látogatta. Az édesapa úgyszintén már mással, s máshol élt élettársi kapcsolatban, züllött, italozó életmódot folytatott, munkahelye nem volt, ő is gyógynövénygyűjtésből, alkalmi munkából tartotta fenn magát. Született gyermekét ő sem látogatta.

A fent leírtak miatt megállapítást nyert az illetékes Közös Községi Tanács Szakigazgatási Szerve részéről, hogy egyik szülő sem alkalmas a csecsemő nevelésére, ezért Gergő 1981. áprilisában a Barcsi Városi Tanács VB: Intézményirányító Osztály a Kaposvári Kórház Csecsemőosztályáról A Kaposvári Csecsemőotthonba utalta. Mivel ezen intézmény még ez év december 31-én szanálásra került, Gergő lakóhelyét a Somogy Megyei Tanács VB. Egészségügyi Osztály a Tolna Megyei Szekszárdi Csecsemőotthonban jelölte meg. Gergő itt élhette kisgyermekkorát. Időközben a kisfiút 1983 májusában a gyámhatóság állami gondozásba vette, mivel a szülők kijelentették, hogy gyermekükről lemondanak, és hozzájárultak ahhoz, hogy Gergő általuk nem ismert személynek örökbe adható legyen. Ezúttal rögzítve lett, hogy a gyermek örökbe adható. Nevezett személyt a gyámhatóság 1988 márciusában az állami gondozásból állami nevelésbe vette. Az állami nevelés ideje alatt a kiskorú törvényes képviselője az intézeti gyám. Gergő ettől az időtől a Nágocsi Móra Ferenc Nevelőotthonba került. Itt kezdte általános iskolai tanulmányait.”<sup>17</sup> Gyenge képességei miatt 1991-ben az Ikervári Batthyányi Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon tanulója lett.

Csoportnevelői jellemzései az alábbiak: „A Nágocsi Nevelőotthonból érkezett rettenetes hiányosságokkal, főleg matematikából. Nem volt elég a tanév, hogy a fiút felzárkóztassuk. A tanuláshoz való viszonya változó volt. A sok korrepetálás sem hozta meg az eredményt, sajnos matematikából és magyar- nyelvtanból el kellett marasztalni. Sokáig sírdogált, év elején visszavágyódott Nágócásra. Minden apró kis változás felzaklatta, de hamar túltette magát rajtuk. Ragaszkodó természete miatt társai elítélték, „nyalisnak” nevezték. Pedig ő csak szeretetre vágyott, egy kicsit többre, mint a társai. Ikervár, 1992. június 18. Halmosi Lajosné”<sup>18</sup>

„ Az osztály egyik leggyengébb képességű tanulója. Értékeltem nála az akarást, de a segítség, a sok-sok korrepetálás sem volt elegendő ahhoz, hogy azokat a hiányosságokat kiküszöbölje, amelyekkel a tanuló az 5. osztályba léphetett. Sajnos el kellett marasztalni matematikából és magyar-nyelvből. Nagyon ragaszkodó természetű, szeretetre éhes gyermek. Magatartásával kapcsolatban nem merült fel különösebb probléma, ezért jó osztályzatot kapott. Ikervár, 1993. június 24. Koszorús Ödön”<sup>19</sup>

Az ötödik osztály követelményeit sem tudta teljesíteni szintén ebből a két tantárgyból. Évisméltásra bukkott, ennek az lett a következménye, hogy sokkal sértődékenyebb, duzzogósabb, morcosabb lett. Az ötödik osztályt háromszor járta, majd a hatodik osztály követelményeit gyenge eredménnyel ugyan, de elvégezte. A következő tanévben elvégezte a dolgozók 7-8. osztályát. Fűzbútor készítő szakmát tanult. A helybéli TRIKA szövetkezetnél sajátította el a gyakorlati képzést. Sajnos ez a cég anyagi nehézségek miatt befejezte működését, így ott munkát nem talált a szakmájának megfelelően. Célul tűzte ki maga elé, hogy egy másik szakmát is elsajátít, festőnek tanult. Gyenge eredménnyel, de befejezte az iskolát.

Gergő élőhelye jelenleg is Ikervár. Hobbija lett a horgászat, látogatja falubeli ismerőseit, akik szívesen beszélgetnek vele, ragaszkodó, kíváncsiskodó és érdeklődő természete miatt. Végzettségének megfelelően nem tudott elhelyezkedni. Az osztrák tulajdonú ikervári gátnál él és dolgozik gondnokként. Jól érzi magát ott. Családja nincsen, de rengeteg barátot szerzett a falban.

Anyukám volt növendékeként vele készítettem egy rövid interjút.

Miért kerültél nevelőotthonba?

---

<sup>17</sup> *Ikervári Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon irattára, 1991*

<sup>18</sup> *Ikervári Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon irattára, 1992*

<sup>19</sup> *Ikervári Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon irattára, 1993*

Anyám a kórházban hagyott, s lemondott rólam. Az életem csecsemőotthonokban és nevelőotthonokban zajlott.

Gergő, mikor kerültél ide a nevelőotthonba?

A Nágócsi Nevelőotthonból kerültem ide, ha jól emlékszem, 1991-ben.

Anyukám osztályába kerültél. Hogyan fogadtak az osztálytársaid?

Eleinte mindig kinevettek, mert mindenért sírtam. Csúfoltak, becenevet ragasztottak rám.

Anyukád mindig kiállt mellettem, s megvédett a gúnyos megjegyzésektől.

Hogyan emlékszel vissza az itt eltöltött évekre?

Hát, vegyes érzelmekkel. Voltak gyerekek, akik rám telepedtek, s évek hosszú során gúnyoltak, mivel megbuktam. Szívesen emlékszem vissza a délutáni társasjátékozásokra, kártya partikra, farsangi bálókra, sportversenyekre és a kirándulásokra. Apukád még a szőlőhegyetekre is kivitt cseresznyét szedni.

Nagyon kedveltem a tanár urat, megengedte, hogy a birkózóedzéseket figyelemmel kísérjem, ugyanis én nem voltam egy birkózó alkat.

Két szakmát is tanultál, de nem a szakmádban helyezkedtél el. Hogy lehet?

Sajnos nem, mert nem találtam a környéken munkát. De a mostani munkahelyemen nagyon jól érzem magam, a természetben élek. Madárdalra ébredek, horgászok, biciklizek a faluba, megtanultam főzni. Családom még sajnos nincsen, de rengeteg barátom van a faluban.

Milyen élet- és útravalót kaptál az itt eltöltött években?

A munka szeretetét, megbecsülést, példamutatást a nevelőimtől, tanáraimtól. Úgy gondolom, hogy nem kellene előítéletekkel kezelni azokat az embereket, akik önhibájukon kívül kénytelenek rövidebb-hosszabb időt nevelőotthonokban eltölteni. Barátok és felnőttek közül azokra emlékszem szívesen, akik önzetlen segítőkészséggel hozzájárultak ahhoz, hogy nehéz helyzetemen valamelyest enyhítsenek.

A következő táblázat mutatja a tanévet, a megszerzett szakmák nevét, a végzett tanulók számát és abban a tanévben végzett összesített növendékek számát:

2. táblázat A Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon végzett szakmunkás tanulóinak száma 1967-2000 között

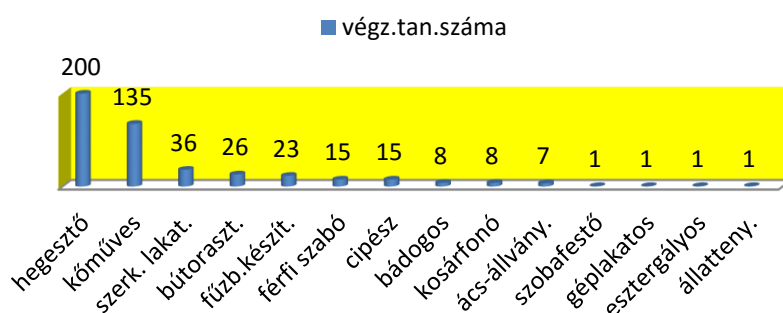
(Forrás: Az ikervári Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon irattára)

| Tanév | A megszerzett szakma neve: | Végzett tanulók száma: | Összesen: |
|-------|----------------------------|------------------------|-----------|
| 1967  | kőműves                    | 9                      | 9         |
| 1969  | cipész                     | 12                     | 12        |
| 1970  | cipész                     | 3                      |           |
|       | bútorasztalos              | 8                      |           |
|       | férfi szabó                | 7                      |           |
|       | kőműves                    | 6                      | 24        |
| 1971  | férfi szabó                | 8                      |           |
|       | bútorasztalos              | 9                      | 17        |
| 1972  | hegesztő                   | 9                      |           |
|       | szobafestő                 | 7                      | 16        |
| 1973  | szerkezetasztalos          | 7                      |           |
|       | hegesztő                   | 17                     |           |
|       | szobafestő                 | 1                      |           |
|       | kőműves                    | 7                      | 32        |
| 1974  | szerkezetasztalos          | 15                     |           |
|       | hegesztő                   | 19                     | 34        |
| 1975  | szerkezetasztalos          | 11                     | 11        |

|              |                                   |                           |                          |
|--------------|-----------------------------------|---------------------------|--------------------------|
| 1976         | hegesztő                          | 9                         | 9                        |
| 1977         | hegesztő                          | 16                        | 16                       |
| 1978         | kőműves                           | 9                         |                          |
|              | bútorasztalos                     | 9                         |                          |
|              | hegesztő                          | 12                        | 30                       |
| 1979         | hegesztő                          | 13                        | 13                       |
| 1980         | hegesztő                          | 16                        |                          |
|              | kőműves                           | 10                        | 26                       |
| 1981         | hegesztő                          | 11                        |                          |
|              | kőműves                           | 8                         |                          |
|              | ács-állványozó                    | 7                         | 26                       |
| 1982         | bádogos                           | 8                         | 8                        |
| 1983         | kőműves                           | 10                        |                          |
|              | hegesztő                          | 9                         | 19                       |
| 1984         | esztergályos                      | 1                         |                          |
|              | kőműves                           | 10                        |                          |
|              | hegesztő                          | 11                        | 22                       |
| 1985         | géplakatos                        | 1                         |                          |
|              | kőműves                           | 7                         | 8                        |
| 1986         | hegesztő                          | 8                         |                          |
|              | kőműves                           | 9                         | 17                       |
| 1987         | hegesztő                          | 9                         |                          |
|              | kőműves                           | 6                         | 15                       |
| 1988         | hegesztő                          | 9                         |                          |
|              | kőműves                           | 4                         | 13                       |
| 1989         | kőműves                           | 4                         | 4                        |
| <i>Tanév</i> | <i>A megszerzett szakma neve:</i> | <i>Végzett<br/>száma:</i> | <i>tanulók Összesen:</i> |
| 1990         | hegesztő                          | 7                         |                          |
|              | kőműves                           | 2                         | 9                        |
| 1991         | hegesztő                          | 2                         |                          |
|              | kőműves                           | 6                         | 8                        |
| 1992         | hegesztő 2 éves                   | 2                         |                          |
|              | hegesztő 3 éves                   | 4                         |                          |
|              | kőműves                           | 7                         | 13                       |
| 1993         | fűzbútor készítő                  | 8                         |                          |
|              | állattenyésztő                    | 1                         |                          |
|              | kosárfonó (tanfolyam)             | 8                         | 17                       |
| 1994         | hegesztő                          | 2                         |                          |
|              | szerkezetlakatos                  | 1                         |                          |
|              | kőműves                           | 4                         |                          |
|              | fűzbútor készítő                  | 7                         | 14                       |
| 1995         | hegesztő                          | 3                         |                          |
|              | kőműves                           | 1                         |                          |
|              | fűzbútor készítő                  | 5                         |                          |
|              | kosárfonó                         | 3                         | 12                       |
| 1996         | fűzbútor készítő                  | 5                         |                          |
|              | hegesztő                          | 2                         |                          |
|              | kőműves                           | 1                         | 8                        |
| 1997         | fűzbútor készítő                  | 7                         |                          |

|      |                  |   |           |
|------|------------------|---|-----------|
|      | hegesztő         | 1 |           |
|      | kőműves          | 1 | 9         |
| 1998 | fűzbútor készítő | 1 |           |
|      | kőműves          | 3 | 4         |
| 1999 | fűzbútor készítő | 3 |           |
|      | kőműves          | 3 |           |
|      | lakatos          | 1 | 7         |
| 2000 | fűzbútor készítő | 1 |           |
|      | kőműves          | 3 | 4         |
|      |                  |   | ÖSSZESEN: |
|      |                  |   | 486       |

#### 1967-2000



3. ábra: A Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon szakmunkás végzett növendékei 1967-től 2000-ig

A diagramból kivehető, hogy szakmák sokaságát tanulták a növendékek a nevelőotthonban. A legtöbben a hegesztő és a kőműves szakmát végezték el, a legkevesebben pedig a szobafestő, esztergályos, géplakatos és az állattenyésztő szakmával fejezték be tanulmányaikat. Sok olyan növendéket ismerek, akik még mindig az itt megszerzett szakmájukban dolgoznak. Vannak olyanok is, akik már azóta más szakmát is elsajátítottak, leérettségiztek vagy diplomát szereztek.

#### „NEVELŐOTTHON IGAZGATÓI:

|                     |                               |
|---------------------|-------------------------------|
| Dr. Krusniczky Elek | 1919-1933                     |
| Mészáros Margit     | 1933-1950                     |
| Gerencsér Józsefné  | 1950-1951. augusztus          |
| Haspel Zsuzsanna    | 1951. szept.-1953. aug.       |
| Slápsi Ilona        | 1953. szept.-1954. aug.       |
| Egyed Irma          | 1954. szept.-1957             |
| Marosi Ferenc       | 1957-1960.                    |
| Tóth László         | 1960-1963.                    |
| Angler László       | 1963-1970.                    |
| Fábián Imre         | 1970-1984.                    |
| Halmosi Lajos       | 1984-1985.                    |
| Sándor Ernő         | 1985- „(Sándor, 1987. 30. o.) |
| További igazgatók:  |                               |
| Sándor Ernő         | 1985-1999.                    |
| Tancsics József     | 1999-2000.                    |

„A Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon dolgozói az 1987. évi állapot szerint:

|                            |                           |
|----------------------------|---------------------------|
| Sándor Ernő                | igazgató                  |
| Halmosi Lajos              | igazgató-helyettes        |
| Tanai Gyula                | igazgató-helyettes        |
| Koszorús Ödön              | tanár oktató              |
| Halmosi Lajosné            | tanár oktató              |
| Tancsics Józsefné          | tanár oktató              |
| Horváth János              | tanár oktató              |
| Zsoldosné Hegedűs Julianna | tanár oktató              |
| Császár Györgyné           | tanár oktató              |
| Németh Elek                | tanár nevelő              |
| Bellovics László           | tanár nevelő              |
| File Zsigmond              | tanár nevelő              |
| File Zsigmondné            | tanár nevelő              |
| Süle Lászlóné              | tanár nevelő              |
| Némethné Eredics Magdolna  | tanár nevelő              |
| Buzás Ákos                 | tanár nevelő              |
| Barkovics Lajos            | tanár nevelő              |
| Farkas Imre                | tanár nevelő              |
| Csonka Márta               | gyermekfelügyelő          |
| Musatics Ferencné          | gyermekfelügyelő          |
| Jánosi Lászlóné            | gyermekfelügyelő          |
| Némethné Fehér Erzsébet    | gyermekfelügyelő          |
| Szabó Imréné               | gyermekfelügyelő          |
| Kiss Lászlóné              | gazdaságvezető            |
| Tanai Gyuláné              | élelmezésvezető           |
| Boros Lajos                | raktáros és épületgondnok |
| Nagy Tiborné               | könyvelő                  |
| Söptei Lajosné             | adminisztrátor”           |

(Sándor, 1987. 30. o.)

Technika személyzet létszáma 33 fő

Ez a felújítás után lévő kastély sajnos a privatizáció áldozatául esett. A kastélyt a 12 hektáros parkkal, a gazdasági épületekkel 2001-ben vásárolta meg jelenlegi tulajdonosa, egy budapesti vállalkozó. Jelenleg az intézmény teljes központi fűtés és vízvezetékrendszere a vizesblokkal egyetemben romokban hever. A volt konyha a világháború légítámadása utáni állapotok illusztrációja. A park, a kastély őrizetlen. A szél, az ügyeskedők, az ég madarai szabadon járnak be a kitört, később kitárt ablakokon. Az elmúlt évben a színesfémgyűjtők is látogatásukat tették a kastélyban, ahogy hallottam volt növendékek is. Elvitték a tetőlemezeket, esőcsatornákat, radiátorokat, s a vasból készült padokat. A teraszon és a lépcsőkön fák és cserjék sarjadnak.

Sok ötlet felmerült már, hogy legyen a kastély nemzeti emlékhely, múzeum, üdülő, idősök otthona vagy konferenciaközpont, de sajnos egyik sem valósult meg. Régebben gyerekzsivajtól volt hangos az egykori Batthyány birtok, most a mindent körbeölel a csend. Apukám 38, anyukám 37 talán boldognak mondható évet töltött a Batthyány Lajos kastélyban, miközben a túlkoros gyermekek oktatásával és nevelésével foglalkoztak.

A gyermekkorom egy kis része talán ez a kastély. Mindenesre bennem kitörölhetetlen emlékként élnek a felejthetetlen nevelőotthoni megmozdulások, amikor óvodás koromban Mikulás estén együtt énekeltem, szavaltam a fiúkkal, valamint rengeteg atlétikai versenyen,



farsangon vehettem részt. A képzeletemben még mindig élnek a Zichy Antónia dísztermében tartott, anyukám által szervezett karácsonyi ünnepek. Már általános iskolás koromban aktív segítője voltam a sportrendezvényeknek. A spottalálkozókon díjakat adtam át. Rengeteg birkózóversenyen voltam időmérő, hiszen apukám volt a nevelőotthonos fiúk birkózóedzője. Közelebről volt szerencsém megismerni az otthon lakóinak életét, érzelmvilágát az osztályjáró kirándulások, üdülések alkalmával. Mindig csodálattal bámultam azt a szerető gondoskodást, amit szüleimtől és kollégáiktól láttam. Módomban állt jó néhány itt tanuló életútját több éven keresztül figyelemmel kísérem. Sokaknak a sport adta vissza a hitet, a reményt. Megtanulták a viselkedési normákat, amelyeket a kinti életben is alkalmazni tudtak. Az otthonból elkerült növendékek életútját ma is figyelemmel kísérem. Jóleső érzés volt, amikor édesapám olvasta a volt tanítványainak leveleit, amelyben mindig a szeretet és a köszönet hangján szólnak az ikervári évekről. Sok, szép emlék köt ide. Ez a ragyogó Batthyány kastély és park valamikor az enyém is volt...

### **A Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon jogutódja a Vas Megyei Gyermekotthon és Általános Iskola**

A Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon jogutódja a Vas Megyei Gyermekotthon és Általános Iskola lett 2000-től. A megyei közgyűlés 32/1998 (III. 19.) számú határozatával a létező Alapító Okiratnak a módosítását elfogadta.

A Batthyány kastély budapesti vállalkozó kezébe került, így az általános iskola épületében négy koedukált lakásotthont, egy osztálytermet, kettő irodát hoztak létre. A lakásotthonok elkészülésével az Alapító Okirat újból módosult, amelyet a közgyűlés 167/2000 (XII. 15.) számú határozatában elfogadott. Két normál lakásotthonba kerültek azok a 3-24 éves korú lányok és fiúk, akik családjukból önhibájukon kívül kivettek. Ezek a gyermekek a község óvodájába és iskolájába járnak. A másik két speciális otthonba a bűncselekményeket elkövetett, próbára bocsátott vagy felfüggesztett szabadságvesztésre ítélt fiatalokat helyezték el 11-24 éves korig. A tanulmányaikat ők már a belső iskolában folytathatják. Ők olyan fiatalok, akik több évvel túlkorosak társaiknál, s olyan magatartási problémákkal, tanulásbeli lemaradással küzdenek, amelyet egy normál általános iskola felvállalni nem tud. Ezen diákok oktatását egy tanító és egy tanár látja el.

A 2000/2001-es tanévtől 5., 6., 7. és 8. osztály is működik a belső iskolában. Mivel csak egy osztályterem áll rendelkezésre a tanításra, így az oktatás két műszakban történik. Délelőtt a 7-8. összevont osztály, délután az 5-6. osztály tanul. Minden nap négy tanítási órán vesznek részt a diákok. A lakásotthonok diákjai közül sokan tanulnak sárvári és szombathelyi szakiskolákban, gimnáziumokban. Tanulmányaikat utógondozók kísérik nyomon. Az iskola befejezése után pedig segítenek nekik munkát találni, felkészítik őket az otthonból való távozásra.

### **Konklúziók**

Az Ikervári Nevelőotthon 1945 előtti történetének megismerésével képet alkothatunk arról, hogy az akkori társadalom mit tett és vállalt az árva, elhagyatott gyermekekért.

Kutattam a Vas Megyei Levéltárban Geiger Mátyás volt hadiárva személyes adatai, bizonyítványai felől. Matyi bácsival személyesen is találkoztam ittjártakor az 1990-es évek elején. Rábukkantam ikervári lakosú hadiárvákra is. Nagy izgalommal forgattam a lassan száz éves anyakönyvi naplókat, amelyekből felfedeztem Geiger Mátyás adatait és bizonyítványait is. Észrevettem, hogy a hadiárva intézet igazgatójának a gyermeke is ebben az intézményben tanult. Az anyakönyvi naplókban tantárgyak sokaságával találkoztam, olyan tantárgyakkal is, amiket ma másképpen hívunk, s olyanokkal is, amelyek ma nem szerepelnek a kötelező

tantárgyak között. Abban az időben nagyon sok helyen grafit és színes ceruzával írtak a naplókba, de szerencsére megmaradtak az utókor számára ezek az adatok.

A könyvekből és Matyi bácsi elbeszéléséből bepillantást nyerhettem a Hadiárva Intézetben folyó szigorú nevelésről. Kutatásom révén sikerült megtudnom, hogy az elemi iskola befejezése után kertészképzést vezettek be az árvaházban, valamint azt is, hogy az itt tanuló és a végzett növendékek dolgoztak a kertben. A kertészkedésből befolyó összeget üvegházakra, vízvezetékekre és méhek vásárlására fordították.

Rábukkantam olyan híres növénynemesítőre, aki az Ikervári Hadiárva Intézet falai között nevelkedett, s innen indult pályafutása is.

*Góczán József:* Látogatás az ikervári Jó Pásztoroknál c. cikket olvasva megtudtam honnan érkeztek ide a lányok, milyen tantárgyakat tanultak, milyen szabadidős tevékenységeken vehettek részt. Egy volt gimnazista tanárom, dr. Szabó Endre és édesanyám is az apácák által szervezett idényóvodába járt. Még mindig emlékeznek az egyik mondókára, amit itt tanultak. Beszélgetést folytattam egy volt apáca növendékkel Horváth Vendelnével, aki a Jó Pásztor Háza iskolában járta iskolaéveit. Megismerhettem az apácák nevelési eszközeit, a jutalmazást és a büntetést is.

A tanulmány második felében pedig bemutatásra került, hogy az 1945 utáni társadalom milyen nevelési és oktatási lehetőségeket biztosított a nevelőotthonban élő hátrányos sorsú gyermekeknek. Sajnos a Makarenkó Leánynevelő Intézet növendékei közül nem találtam senkit. *Németh Erzsébet:* Nem vesznek el! (Vas megye) c. cikke alapján sikerült bepillantást nyernem az leányintézetben folyó oktatásról, nevelésről.

A Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon történeténél leírtam azt is, hogy milyen képességű és hány éves fiúk kerültek ide az intézetbe, s hogy milyen szakmákat sajátíthattak el az itt eltöltött évek alatt. A dolgozatomban ismertetésre került az is, hogy mely intézmények vállalták a fiúk szakképzését. Kimutatást végeztem 1967-től 2000-ig milyen szakmákat szereztek az itt végzett növendékek.

Bemutatásra került az is, hogy hogyan töltötték szabadidejüket az itt nevelkedők, s a birkózás sportágban voltak a legtehetségesebbek. Beszélgetést folytattam a Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon volt igazgatójával Sándor Ernővel, s interjút készítettem egy volt növendékkel Horváth Gergellyel, aki szívesen emlékszik vissza gyermekkorára, az itt eltöltött évekre. Rámutattam arra is, hogy az itt nevelkedő gyermekek hogyan váltak a társadalom hasznos, teljes értékű tagjává, hogyan tudták leküzdeni az általuk hozott sokszor halmozott hátrányt. Képet kaphattunk arról is, hogy milyen gondokkal, problémákkal küzdött a Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon.

## Hipotézisek igazolása

1. A Vas Megyei Levéltárban sikerült felkutatnom Geiger Mátyás (akivel személyesen is találkozhattam) volt hadiárva bizonyítványát, amelyből kiderült, hogy tantárgyak sokaságát tanulták, olyanokat is, amelyeket manapság nem, vagy csak felsőbb évfolyamokon tanulnak a diákok. A naplóból igazolást nyertem arra, hogy az itt nevelkedők nagyobb része az elemi iskola befejezése után a kertészképzés lehetőségét választotta a továbbtanulásra.
2. Keresésemet siker koronázta, amikor Mészöly Gyula személyében rátaláltam egy híres növénynemesítőre, biológusra, a MTA tagjára, aki a Hadiárva Intézet falai között nevelkedett, és kertészképző tanfolyamot végzett.
3. A Vas Megyei Levéltár naplóiból és a Sárvári Hírlapból kutakodva megtaláltam az általam is ismert hadiárva Geiger Mátyás bizonyítványait. Koszorús Ödön könyve és a Vas Népe napilap is alátámasztotta Matyi bácsi által is említett szigorú iskolai nevelést.
4. Állításomat megcáfolta a TEGYESZ irattárában talált szerződés, amely kimondta, hogy nemcsak árvaszéki elhagyott leányok kerültek a leányotthonba, hanem nehezen

fegyelmezhető, erkölcsileg romlott, rendőr hatóságilag, vagy a fiatakorúak bírósága által javító nevelésre ítélt leánygyermek is.

5. A Magyarország bentlakásos gyermek- és ifjúságvédelmi intézmények II. című könyvet olvasva állításommal kapcsolatban ellentmondás lépett fel, mert a leányotthonban nem szelíd szavakkal nevelték a lányokat, hanem szigorú büntetéseket alkalmaztak az apácák. A rosszul viselkedő lányokat kopaszra vágták, bezárták egy sötét helyiségbe, és éhezették őket.

6. Sajnos nem állt módomban a Makarenkó Leány Nevelőotthon pedagógusaival és növendékeivel interjút készíteni, mert nem találtam senkit. Így a felállított hipotézisemet csak a régi újságokra támaszkodva állíthatom, hogy ezek az évek a pedagógiai próbálkozások évei voltak. A lányok szakképzettségét sajnos nem tudták megoldani az itt dolgozó nevelők.

7. Állításom beigazolódott, mert a Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon a problémás, túlkoros fiúk eredményes általános iskolai oktatását és szakmunkásképzését igazolja a dolgozatomban. Ebben az intézményben 486 fiú szerzett főleg kőműves és hegesztő szakmát. Horváth Gergely, akivel interjút is készítettem több szakma elvégzésével is büszkélkedhet. A felállított hipotéziseim többsége az 1., 2., 3. és a 7. igazolást nyert, mert ezt bizonyították az anyakönyvi naplók, a bizonyítványok, a statisztikai adatok, a könyvek és a folyóiratok. Sajnos a 4., 5. és a 6. feltételezésem nem nyert igazolást, mert megcáfolták a TEGYESZ-ben talált iratok, könyvek és folyóiratok.

## Összegzés

A gyermek érdeke az első mindenek felett. A rászoruló gyermekek gondozása, nevelése és tanítása nagy terhet ró az államra. A gyermekvédelmi intézményekben dolgozó pedagógusokra, nevelőkre pedig hatalmas feladat hárul. Kötelességünk megadni minden gyermek számára a lehetőséget, hogy felnőtt korban teljes életet élhessen.

A rendszerváltás előtt az ország több megyéjében működtek gyermekeket elszállásoló otthonok, nevelőintézetek és árvaházak, amelyek ekkor még a tanügyhöz tartoztak. Aztán 1997-ben létrehozták a megyei gyermekvédelmi igazgatóságokat, amelyeknek az ügykezelésébe kerültek ezek az intézmények. A nagy nevelőotthonokat elkezdték átalakítani, vagy teljesen felszámolni. A nevelőotthoni gondoskodást felváltotta a családi nevelés, amely telepszerű csoportokban vagy lakásotthonokban valósul meg.

Kik éltek régebben a nevelőotthonokban, és kik élnek most a gyermekotthonokban? A helyzet ugyanaz, mint régen. Azok a gyermekek éltek, élnek évtizedek óta az otthonokban, akiknek a szülei a periférián éltek, élnek. Otthontalanok, alkoholisták, drogosok, testüket áruló nők gyermekei, sőt még olyanok is, akik életmódját sem a szülők, sem az iskola nem tudja koordinálni. Régebben a nevelőotthont, napjainkban pedig a gyermekotthont látják kiútnak.

Honnan érkeztek, érkeznek az idekerülő gyermekek? A kérdésre a válasz már évtizedek óta ugyanaz. Többnyire romos, fűtetlen lakásból, rendszertelen étkezés miatt. Nagyon sokan nem vágnak haza még a szünetekben sem az otthoni szegényes körülmények miatt. A régebbi időkben több pedagógus család is a Batthyány kastélyban lakott, így a gyerekeknek, ha problémájuk volt, bátran fordulhattak az ott lakó nevelőkhöz. Jelenleg az ikervári gyermekotthon dolgozói többségben más településekről járnak ide dolgozni.

Mivel töltötték régebben, s most mivel töltik szabadidejüket a növendékek? A Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthonban nevelkedő diákok nyaranta részt vehettek külföldi csereüdüléseken. Jelenleg a Vas Megyei Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat Gyermekotthon és Általános Iskola Telephely növendékei Erzsébet táborokban pihenhetnek, szórakozhatnak. Régebben több hasonló korosztályú gyermek élt együtt a nevelőotthonban, így lehetőség volt arra, hogy szabadidejük nagy részét a sport töltse ki: fociztak, kosaraztak,

vízilabdáztak a kastély medencéjében, sor-és váltóversenyeken mérték össze ügyességüket. Télen ping-pong versenyekkel, kártyacsatákkal múlatták az estét. A tanárok is szívesen bekapcsolódtak ezekbe a játékokba, mivel este is ügyeletben voltak. Az ikervári gyermekotthonban különböző korosztályú gyermekcsoportok élnek, a létszám is jóval alacsonyabb, így a nagy sportvetélkedőkre nincs lehetőség. A múlt évben kialakítottak számukra egy konditermet, ahol kedvükre edzhetnek, levezethetik a feszültségüket. Lehetőségük van arra is, hogy a község tornacsarnokában sportoljanak. Vannak persze olyan növendékek is, akik nem élnek ezekkel a lehetőségekkel, inkább a számítógép előtt ücsörögnek, mint a szülői házban nevelkedő gyermekek többsége. A Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthonban a növendékek szabadidejének hasznos eltöltéséhez az is hozzájárult, hogy egyetemi, vagy főiskolai végzettséggel tanítottak, neveltek az itt dolgozók többsége. Manapság a technikai dolgozók létszáma emelkedett, a képzett pedagógusok száma viszont csökkent az ikervári gyermekotthonban.

Kutatómunkám, több éves megfigyelésem és tapasztalatom alapján – összehasonlítva a kastélyban működő iskolát a jogutódjával, a gyermekotthonnal – az a meggyőződésem, hogy 1957-től 2000-ig működő nagy létszámú iskolák az akkori körülményekhez, lehetőségekhez mérten mindent megtettek az idekerülő gyermekek oktatásáért, neveléséért. Jelenleg a gyermekotthonban a belső iskolában összevont csoportban tudják csak megoldani az oktatást, ezért a tanulásban lemaradt személyiségben sérült diákokkal az oktatók délután egyénileg is foglalkoznak. A normál korúak a község iskolájában tanulnak. Az általános iskola elvégzése után lehetőségük van nekik is középiskolában, gimnáziumba járni.

A gyermekvédelemben egyre több, nehezebb feladat hárul a pedagógusokra. Gondoljunk a sok lelki sérült, elhagyott és kemény csalódást átélt gyermekekre, akiknek nehéz a társadalomba beilleszkedni. Ahol egészséges család van, ott növekszik, fejlődik a társadalom. Sajnos rengeteg káros hatásnak van kitéve főleg az a gyermek, aki nem családban nevelkedik. Ezeknek a gyermekeknek még több személyes törődést kell kapniuk, mint a családban nevelkedőknek, amibe évtizedek múltán is kapaszkodhatnak, és olyan értékeket, amelyek kiállják az idő próbáját. Így a gyermekeket nevelő otthonokban a pedagógusoknak, valamint a családokba kihelyezett gyermekek nevelőszüleinek és a szülőknek is arra kell törekedni, hogy a rájuk bízott gyermekekből hasznos, boldog és boldogulni képes tagjai legyen a társadalomnak.

Miről álmodoztak, álmodoznak a család közösségéből kirekesztett gyermekek? Talán minden gyermek arról, hogy nyugodt családban élhesse életét. Dolgozni tudjon, el tudja tartani családját, boldog legyen.

## Irodalomjegyzék

- Adorans. A Jó Pásztor Szeretetéről Nevezett Miasszonyunk Nővérek.  
<http://www.adorans.hu/node/2499> [2015. 11. 05.]
- Boros Szilvia, Kalmárné Rimóczi Csilla (2011): A szabadidő-eltöltési szokások testi énképre gyakorlott hatásai. *Kalokagathia*, 49. 2-4. sz. 121.
- Chapman, G. (2008): *Kezdjük újra!* Harmat kiadó, Budapest.
- Chapman, G. (2011): *Egymásra hangolva*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Halmosi Edina (1996): A Batthyány Lajos Nevelőotthon és Általános Iskola története, oktatási és nevelési stratégiái. Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely. szakdolgozat, kézirat
- Ikervári Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon irattára: Ikervár Nevelőotthon felújítási és korszerűsítési terve 1979.
- Ikervári Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon irattára: 1991-1. Horváth Gergely

- Ikervári Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon irattára: 1992-07. Csoportnevelői jellemzés 4. osztály 1991/1992. tanév: Horváth Gergely
- Ikervári Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon irattára: 1993-07. Csoportnevelői jellemzés 4. osztály 1992/1993. tanév: Horváth Gergely
- Katafai- Németh József (1991): Az Ikervári Hadiárva Intézet (1-4.). *Sárvári Hírlap*, 3. 21. sz. 5.
- Katafai- Németh József (1991.): Az Ikervári Hadiárva Intézet (1-4.). *Sárvári Hírlap*, 3. 21. sz. 10.
- Katafai- Németh József (1992): Az Ikervári Hadiárva Intézet (1-4.). *Sárvári Hírlap*, 4. 1. sz. 5.
- Katafai-Németh József (2003): *Vas megye kastélyai és kúriái*. Újsziget-rotta, Sárvár.
- Kissné Tarr Judit: Diplomamunka: *A Batthyány Lajos Fiúnevelő Intézet története a munkára nevelés szemszögéből*. Bp. 2003.
- Kósa Árpádné, Sarka Ferenc és dr. Dobos László (1986, szerk.): *Művelődési Minisztérium Gyermek- és Ifjúságvédelmi Önálló Osztálya: Magyarország bentlakásos gyermek- és ifjúságvédelmi intézmények II*. Komárom Megyei Nyomda Vállalat, Komárom.
- Kósa Árpádné, Sarka Ferenc és dr. Dobos László (1986. szerk.): *Művelődési Minisztérium Gyermek- és Ifjúságvédelmi Önálló Osztálya: Magyarország bentlakásos gyermek- és ifjúságvédelmi intézmények I*. Komárom Megyei Nyomda Vállalat, Komárom.
- Koszorús Ödön (1996): *Válogatott írások Ikervár történetéről I*. Újsziget-rotta, Sárvár.
- Krusniczky Elek (1930, szerkesztő: Pettkó-Szandtner Aladár): *Az ikervári m. kir. hadiárva-intézet története 1919-1929*, Budapest.
- Molnár Béla (2009): A magyarországi tanítóképzés történetének periodizációja. In: Nagy Melinda (szerk.): *Zborník z I. Medzinárodnej Vedeckej Konferencie Univerzity J. Selyeho „Vzdelávanie – Veda – Spoločnosť“*, Selye János Egyetem, Komárno, 541-565.
- Molnár Béla (2014): Hagyomány és változás a 20. század közepének tanítóképzésében. In: Jenei Teréz (szerk.): *Hagyomány és modernség a XXI. századi tanítóképzésben*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza, 125- 140.
- Németh Erzsébet (1955): Nem vesznek el! A leánynevelő intézetről. *Vasvármegye*, 11. 43. sz. 4.
- Pósfai H. János (1972): És eljöttek a hadiárvák. *Vas Népe*, 17. 149. sz. 5.
- Sándor Ildikó (1987): Az ikervári nevelőotthon története, Az ikervári Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon története 1919-től 1986-ig. *Szaktanársjelölt*, 1. sz. 25.
- Sándor Ildikó (1987): Az ikervári nevelőotthon története, Az ikervári Batthyány Lajos Általános Iskola és Nevelőotthon története 1919-től 1986-ig. *Szaktanársjelölt*, 1. sz. 30.
- Suba János (2010): Az Országos Hadigondozó Hivatal. *Rendvédelmi-történeti Füzetek*, 18. 21. sz. 123-131.
- Szabó Endre (2004): *A régi Ikervár hétköznapijai és ünnepei*. Újsziget-rotta, Sárvár.
- Vas Megyei Levéltár: Az Ikervári m. kir. Hadiárva intézet elemi iskolai tanulóinak Anyakönyvi naplója. VIII-254/14
- Vas Megyei Levéltár: Az Ikervári m. kir. Hadiárva intézet elemi iskolai tanulóinak Anyakönyvi naplója. VIII-254/15
- Vas Megyei Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat és Gyermekotthon (TEGYESZ) irattára: Az 1936-os szerződés másolata 1941- ből
- Vas Megyei Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat és Gyermekotthon (TEGYESZ) irattára. 1941/11.: Az 1936-os szerződés másolata 1941- ből
- Vas Megyei Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat és Gyermekotthon (TEGYESZ) irattára 1941/11.: ( 912 ) a népjóléti miniszter rendeletéből

- Vas Megyei Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat és Gyermekotthon (TEGYESZ) irattára  
1941/11.. Iparos-tanonciskolai bizonyítvány 1941-ből
- Vas Megyei Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat és Gyermekotthon (TEGYESZ) irattára  
1949/ 6.: Az 1949-es évben az osztályok létszáma
- Vas Megyei Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat és Gyermekotthon (TEGYESZ) irattára  
1949/ 8.: Iparos tanoncok létszáma 1949-ből
- Vígh Albert (1930, szerkesztő: Pettkó-Szandtner Aladár): Gyakorlati törekvések hadiárvaink  
nevelésénél „A magyar állami hadiárvagondozás 10 éve 1919-1929”, Budapest. 62.

# PEDAGÓGUSOK ÉRTÉKELŐ MEGNYILVÁNULÁSAI A TANÍTÁSI ÓRÁKON

**Szombath Zsuzsanna:**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar Pedagógiai Intézet*

Tanulmányom a címben szereplő témát elméleti és gyakorlati szempontok alapján vizsgálja. Az idegen nyelvi órák tanári értékelő megnyilvánulásait azért vettem górcső alá, mert egyre fontosabb területté válik a többoldalú értékelés a tanítás-tanulás folyamatában, amely nem csupán a tanítási órákra való felkészülést, hanem a tanórák utáni elemző munkát is magában foglalja mind a tanuló, mind a tanár oldaláról, mindezt az iskolában zajló pedagógiai folyamat minden szintjén. Ezen ismeretek segítségével, valamint a tanóra legapróbb mozzanatainak feltárásával és végigkövetésével még tudatosabbá válhat a tanári munka, a tanulás színvonala is emelkedhet, és eredményesebb nyelvtanulók kerülhetnek ki az iskolapadokból. Jelenleg a magyar diákok nyelvtanulási eredményessége nem kielégítő, sokan nem kapják kézhez diplomájukat nyelvvizsga hiányában. A nyelvtanulás és tanítás eredményesebbé tétele tehát stratégiai fontosságú kérdés. Bár látszatra csupán egy apró részterületről van szó: a tanórai tanári értékelésről, a legapróbb eleme egy folyamatnak mindig kihat a teljes egészre, így mindenképpen van értelme a téma alapos körüljárásának.

Az oktatási rendszer legalsó, de egyben legfontosabb szintjén, a tanítási órákon, azaz osztálytermi helyzetekben megvalósuló tanári értékelő megnyilvánulásokat állítottam fókuszba. Az idegen nyelvi órák különleges helyzetben vannak, hiszen a tanórai értékelés jelentősen befolyásolhatja a tanulói attitűdöt, a motivációt, így módon meghatározhatja a nyelvtanulás egész folyamatát.

Néhány új fogalom megjelenése, mint például: élethosszig tartó tanulás (LLL), önellenőrzés, reflexió és önreflexió megkívánja a tanítási-tanulási folyamatok, a tanóra való felkészülés, valamint a tanórán zajló munka mélyreható elemzését és megismerését, mind a tanári, mind pedig a tanulói oldalról. Némi kritikával és egyben önkritikával megfogalmazva: általában nem tulajdonítunk kellő szerepet a tanórai tanári értékelésnek. (A gyakorló iskolák tanórai hospitálási jegyzőkönyveinek megfigyelési szempontjai között is csupán a dicséret-elmarasztalás szerepel, nem pedig a tanári értékelés.) Az értékelés már az óra tervezése során is általában a tanóra végére szorul, és leginkább az időhiányra hivatkozva sokszor el is marad. Számos esetben nem figyelünk arra, hogy hiányérzet, tanácsstalanság, frusztráltság lehet a következménye az értékelés elmaradásának, mindez pedig gyakran vezethet motiválatlansághoz, hosszabb távon sikertelenséghez.

Felnőttképzésben dolgozom, a Köröendi Rendészeti Szakközépiskolában tanítok angol szaknyelvet. Magyarországon 4 ilyen intézmény működik, ahol rendészeti pályára készítik fel a fiatalokat. Évente összesen 1000-nél több hallgató végez ezekben az iskolákban. Az itt tanuló diákok érettségi vizsga után felvételiznek iskolánkba, majd sikeres elméleti és gyakorlati

vizsgák után OKJ-s végzettséget szereznek, és két tanév után rendőr őrmesterként hagyják el intézményünket. Mire iskolánkba érkeznek, nyelvtanulóként legalább 8-12 évet eltöltöttek egy adott idegen nyelv tanulásával, eredményeik azonban nem arányosak a nyelvtanulásra fordított idővel. Legtöbbjük arról számol be, hogy sikertelen évek állnak mögötte, intézményünkben nagyon sok a bizonytalan tudású, emiatt frusztrált és gátlásos, motiválatlan nyelvtanuló. Ez az a korosztály – a fiatal felnőttek –, akik bizonytalanok, keresik a helyüket, szükségük van megerősítésre. „Az alacsony önértékeléssel pedig gyakran jár együtt a motiváció hiánya, hiszen a diákok úgy érzik, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos próbálkozásaik eleve kudarcra vannak ítélve, tehát nem is érdemes erőfeszítéseket tenniük.” (Kormos-Lukóczy, 2004, 117.o.) Bár néhányan – a tanulói állomány kb.: 9 %-a – rendelkeznek nyelvvizsgával (alap-, közép- vagy felsőfokúval), a többiek elég alacsony nyelvi szintről kezdik meg tanulmányaikat, annak ellenére, hogy ma már kötelező az érettségi idegen nyelvből is. Többen tervezik a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzését, de ez csupán néhány tanulónak sikerül. Pedig a fizetési fokozatban ez az egyetlen lehetőség az előbbre jutásra, ugyanis a rendőri állomány nyelvvizsga-pótlékot kap mindhárom szintű nyelvvizsga-bizonyítvány megléte esetén. (A KRSZKI támogatja a tanulókat mind a vizsgára való felkészülésben, mind pedig a sikeres nyelvvizsga díjának részleges megtérítésében.) A motiválatlanság hátterében leggyakrabban a nem megfelelő szintű idegen nyelvi alaptudás, a negatív tanulói attitűd, a rosszul megválasztott tanulási stratégiák, valamint a helytelen önértékelés állnak.

A jelenlegi nemzetközi helyzetben, amikor a migráció ekkora méreteket öltött és világméretű problémává vált, amikor az Internet vált a legfőbb információs forrássá, elengedhetetlen, hogy egy rendőr az alapvető idegen nyelvi kompetenciák birtokában legyen, jól tájékozódjon az idegen nyelvű hírportálokon, valamint megfelelően kommunikáljon, megértse és megérttesse magát idegen nyelveken. A vizsgált tanulók tehát egy tanulási szakasz végére értek, nyelvtanulóként sok mindent megéltek, sok tanulási siker, de még több kudarc áll mögöttük. Most a felnőttoktatás kihívásaival kell szembenéznük, az őket tanító nyelvtanároknak pedig a diákok által magukkal hozott alapokra építve eredményes további munkát végezni.

## Szakirodalmi áttekintés

### A pedagógiai értékelés

„Tanítványaink a róluk és tevékenységükről alkotott véleményükről értékelő magatartásunk útján értesülnek, amely egyben a tanító [tanár] számára is segítséget jelent a gyermekről szerzett ismereteknek a bővítéséhez, tudatosításához. Napjainkban mindenki egyetért abban, hogy szükség van értékelésre, és abban is, hogy a gyerekek fejlődését elsősorban az elismerés, a dicséret, vagyis a pozitív értékelés segíti elő.” (Molnár, 2000. 114. o.)

A pedagógiai értékelésről alkotott nézetek és felfogások korszakról korszakra változnak, ahogy a körülöttünk lévő világ is folyamatosan változik és megújul. A pedagógia – így az értékelés is – ennek szellemében alakul, formálódik, hiszen rugalmasan és egyre gyorsabban kell reagálni a folyton változó társadalmi igényekre. Időről időre új felfogások, reformok jelennek meg, korábban megingathatatlanak tűnő értékelési felfogások adják át helyüket újszerűbb, modernebb, és az adott pillanatban a legeredményesebbnek hitt rendszereknek. Az értékelési rendszerek mindig követik egy bizonyos korszak felfogását a gyermeknevelésről, oktatásról, mintegy letükrözve azt. A jobbítás, az egyre magasabb színvonalú pedagógiai munka iránti igény életre hívja a tanítási-tanulási folyamat egyre átfogóbb és alaposabb vizsgálata mellett a



mindennapi tanári munka szakszerű, hatékony és tudatos elemzését, az ellenőrzés és önellenőrzés, reflexió és önreflexió révén az állandó megújulást.

## Az értékelés jelentése

„Az értékelés fogalmának köznyelvi tartalma jól tükrözi a nevelés elméletében és gyakorlatában használt „értékelés” fogalom lényegét. (...) A Magyar értelmező kéziszótár alapján: az érték »valaminek az a tulajdonsága, amely a társadalom vagy az egyén számára való fontosságot fejez ki«. Az értékel szó: »valamilyen értékűnek tekint, nyilvánít« (Juhász–Szőke–O. Nagy et al. 1992, 333) jelentést hordoz. Az értékelés tehát, valamiféle értéket feltételez. Azt vizsgálja, hogy az adott érték, milyen mértékben van meg a vizsgált dologban. Tehát, »az értékelés egyfelől valaminek a viszonyítása adott értékhez, az eltérés,« illetve »a megfelelőség mértékének, minőségének, a megállapítása«. Ugyanakkor az értékelés magában hordozza azt is, hogy az értékelendő (az értékelés tárgya), fontos-e, értékes-e, érték-e az egyén vagy a társadalom számára.” (Vincze, 2015, 88)

Az értékelés szó leggyakoribb szinonimái: *osztályozás, mérés, megmértetés, visszacsatolás*. Gyakran alkalmazzuk mérés-értékelés, felmérés-értékelés, fejlesztés-értékelés szóösszetételekben. Szinonimái: *becsül, méltat, minősít, felbecsül, elbírál*. (MSz, 1978, 113)

A pedagógiával egyidős az értékelés, a lényege és célja, az értékelés formája azonban folyamatosan változott és napjainkban is változóban van. Ha rangsorolni kellene a pedagógusok munkájának különböző részterületeit, az értékelés minden bizonnyal az első helyek egyikét foglalná el, mint az egyik nagyon fontos, meghatározó elem.

Számos szakember, többféle szempont szerint próbálta leírni, hogy milyen a jó értékelés, de egy mindenkire és minden pedagógiai helyzetre érvényes recept természetesen nincs. Abban még mindenki egyetért, hogy a pedagógusok munkájának egyik legfontosabb, meghatározó területe az értékelés, de a megközelítésben már számos különbség tapasztalható. Sokan, sokféleképpen vélekednek az értékelés funkciójáról, céljáról, szintjeiről, területeiről is. Csak a tanulót értékeljük, a többiekhez mért vagy az önmagához viszonyított teljesítményt? Vagy kizárólag a tudását objektív módon, minden mást figyelmen kívül hagyva?

## Értékeléselméletek

*Falus* tágabban értelmezi a fogalmat, és értékelésnek tekint minden visszacsatolást, amely pedagógiai kategóriára, jelenségre irányul. Tehát minden beletartozik az értékelésbe, ami egy-egy osztálynak vagy éppen csoportnak, a tantárgyaknak, illetve a tanterveknek az értékelő minősítését magában foglalja. (*Falus*, 1998) *Réthy Endréné* szerint sokféle különböző nézőpontból osztályozhatók az értékelés területei. Ezek lehetnek a tanulók, a tanárok, a taneszközök, az alkalmazott tanítási módszerek. (*Réthy*, 2003) *Kiss Margit* és munkatársai, valamint *Golnhofér Erzsébet* meghatároznak külső és belső értékelést, a külsőn az iskolán kívülről érkező szakértőknek a tanulási eredményekre vonatkozó objektív megállapításait értve, míg belsően az iskolán belüli értékelést, megemlítve pl. a tanár illetve egy szakmai munkaközösség értékelését is. (*Golnhofér*, 2003, *Kiss Margit és mtsai*, 1998) Az értékelés tárgya ily módon: „nemcsak a tanuló lehet, hanem a tanulókon túl az iskolai személyzet (tanárok, adminisztratív dolgozók stb.), maga az iskola, az oktatási rendszer, a központi és helyi tantervek, a programok, az oktatási anyagok, eszközök, nevelési-oktatási folyamat, a tanóra stb.” (*Golnhofér*, 2003, 394.o.) Tehát először szakszerűen tisztázni kell a tanulók pedagógiai értékelésének elméleti kereteit. „Az értékelés a nevelés-oktatás szerves része, nemcsak a nevelés-oktatás egyes szakaszainak a végén megjelenő, viszonylag elkülönült tevékenység. Szerepe van a tervezésben, magában a folyamatban és a folyamat befejező szakaszában is.” (*Golnhofér*, 2003, 394.o.) Gyakran felmerül az igény az értékelés elhagyására.

Ez azonban a tanulási folyamatban teljesítménycsökkenést eredményez, tehát az értékelésre mindenképpen szükség van. (Golnhofér, 2003)

### **Az értékelés fajtái és funkciói**

Ha pedagógiai értékelésről ejtünk szót, a leggyakoribb a funkciók szerinti osztályozás, amely *Scriven* nevéhez fűződik. Ő különböztette meg a diagnosztizáló vagy helyzetfeltáró, formatív, azaz fejlesztő, illetve szummatív, tehát lezáró, minősítő értékelést. Ezt a felosztást továbbfejlesztve, értelmezve több szakember vizsgálta a pedagógiai értékelést. *Tóth László* és *Kiss Margit* is részletesen leírja és bemutatja az értékelés e három típusának legjellemzőbb vonásait. Eszerint a diagnosztizáló értékelés célja, hogy a tanár megállapítsa azt a szintet, ahonnan elindulhat, megtudja, milyen tudásra lehet építeni, melyek azok a készségek, képességek, amelyekkel lehet számolni, lehet rá építeni, és mik a hiányosságok. Általában az iskolák bemeneti állapotfelméréskor használják ezt az értékelési formát. Fontos, hogy ehhez az értékeléshez nem kapcsolódhat osztályozás. A formatív értékelés egyrészt azt szolgálja, hogy a tanár tervezéssel és fejlesztéssel szabályozni tudja a tanulási folyamatot, másrészt információt kap arról, hogy az eddigi munka helyes volt-e. Ez az értékelés szinte mindig osztályzással jár együtt. A harmadik típus a szummatív, azaz minősítő, összegző értékelés, amely a tanulói teljesítmény minősítését, értékelését hivatott elvégezni. Az összegző értékelések, vizsgák tartoznak ebbe a kategóriába, amelyekhez mindig kapcsolódik osztályzás és minősítés. (Vincze, 2015, *Tóth L.*, 2000, *Kiss M.*, 1998)

*Golnhofér Erzsébet* szerint mind a tanárok és a tanulók, mind pedig a szülők és az oktatásirányítók gondolkodásában az értékelés funkciói közül a minősítésnek volt mindig legnagyobb a szerepe. A minősítés mellett korábban is érvényesültek és ma is fontosak más funkciói is az értékelésnek: a tanulók szelekciója, valamint ezzel szoros kapcsolatban a tanulók motiválása. (Golnhofér, 2003) Az értékelést a pedagógus végzi, az esetek többségében a tanuló egyéni teljesítményét értékeli (előfordulhat csoport illetve az egész osztály értékelése is), de ez az értékelés mintát ad az osztálynak: elvetendőt vagy követendőt. Az értékelés közösségformáló erőt képvisel, tehát fontos, hogy miként, milyen formában történik. (Herbszt, 2010)

*Herbszt* szerint a pedagógiai értékelés funkciói az alábbiak lehetnek: *visszacsatolás, megerősítés, ellenőrzés, motiválás, szabályozás, korrekció, diagnosztizálás, prognosztizálás, fejlesztés, szelekció.* (Herbszt, 2010)

### **A tanári értékelés, tanári kommunikáció**

*Kósáné* szerint a pedagógus és a gyerek közötti interakcióban, kommunikációban az értékelés rendkívül nagy jelentőséggel bír. Ez mutatja meg a pedagógus viszonyulását a tanulóhoz, és ez a megnyilvánulás a többi tanuló számára is jelzésértékű. Vizsgálatai során a szerző megfigyelte, hogy a pedagógusok értékeléseik során hajlamosak a kategorizálásra, sztereotípiák alapján tulajdonítani pozitív vagy negatív tulajdonságokat egyes tanulóknak, ez pedig meghatározza az értékelő megnyilvánulásokat. Gyakran minősítik a tanulók személyiségét, nem pedig a teljesítményét. A gyenge tanulók ritkábban kapnak dicséretet, több számukra az elmarasztalás és a helytelenítés. Azt is megfigyelte, hogy a tanulók általában a helyes válaszokra kapnak differenciált értékelést. Kutatásai, óraelemzései során megállapította, hogy a pozitív és negatív értékelés arányát tekintve a pozitív értékelés túlsúlya jellemző. (Kósáné, 1989) „*A gyerektársak számára 'nyílt üzenetként' észlelhető az interakcióban megfogalmazott elismerés, dicséret, illetve az elmarasztalás, büntetés. A gyerekek számára bizonyára a legkézenfekvőbb közlés, hogy pozitív-e vagy negatív a pedagógus válasza társuk megnyilvánulására. Minden egyes értékelő akciót az alábbi három kategória egyikébe sorolunk:*

*1. Dicsérő, elismerő, pozitív jellegű értékelés.*

2. *Helytelenítő, elmarasztaló, negatív jellegű értékelés.*

3. *Komplex, mindkét elemet magába foglaló értékelés.*” (Kósáné, 1989, 110.o.)

A tanári értékelés formáját tekintve Kósáné Ormai Vera 16 kategóriát említ, amelyben egyenlő a pozitív, illetve a negatív jellegű értékelési megnyilvánulások aránya. Az értékelési formák széles skálája az egyszavas helyesléstől a többszavas, specifikus értékelésig különböző hangsúlyú értékeléseket foglal magában. A helyes válaszra adott értékelés lehet tudomásulvétel, a tanuló válaszána megismétlése, annak beépítése a tanulás menetébe, egyszavas vagy többszavas elismerő általános értékelés, specifikus tartalmú értékelés, a választ továbbfejlesztő, illetve komplex, pozitív töltetű értékelés. A helytelen válaszra adott értékelések lehetnek: javító – a tanuló, társa vagy a pedagógus javít, egy- vagy többszavas elmarasztaló, általános illetve specifikus tartalmú elmarasztaló, többszavas korrigáló, illetve negatív hangsúlyú komplex értékelés. (Kósáné, 1989) A felsorolt értékelési kategóriák sajátossága, hogy mindegyik verbális megnyilatkozás.

Herbst Mária tartalmi szempont alapján, valamint aszerint, hogy a tanuló reakcióját a tanár miként értelmezi, *elfogadás, elvetés, helyreigazítás* fogalmakkal írja le az értékelést. Az elfogadás: „A pedagógus pozitív értékelést tartalmazó visszacsatolása az általa helyesnek ítélt tanulói reakcióra.” (Herbst, 2010, 54) Ennek több formáját mutatja be a szerző, Kósáné Ormai Vera listáját tovább bővítve non-verbális értékelő megnyilvánulásokkal. A pedagógus értékelése lehet pl.: pozitív minősítést jelentő szó, a tanuló szavainak megismétlése nyomatékosítva, egyetértéssel kiegészítve, a tanuló hiányos válasza kiegészítve, vagy a szavakból álló válasz mondatá alakítva, különböző elfogadást jelentő intonációk, az elfogadást megerősítő újabb kérdés feltevése. Mindezek a verbális értékelő megnyilvánulások tehát kiegészülnek nem verbális értékeléssel, mint a bólintás, egyetértő tekintet stb. amelyet a szakirodalom *rejtett értékelésnek* nevez. A helyreigazítás, mint értékelő megnyilvánulás a tanulói válasz részleges elfogadása, annak pontosítása, korrekciója. Ez az adott szituációban használt válaszhoz igazodik, azt kiegészíti, javítja, esetleg rákérdez a hibára. Az elvetést rossz, helytelen válasz esetén alkalmazza a tanár. Ez lehet egy tagadószó, esetleg indulatszók, kérdés, közbevágás, időnként a helyes válasz megadása. (Herbst, 2010)

## **A tanári beszédviselkedés**

Beszédviselkedésük, azaz a tanári kommunikáció szerint Zrinszky László „hallgató, együttműködő, illetve bőbeszédű” tanárokat különböztet meg. Szerinte vannak, akik a „hallgató” típus képviselői, ők közbeszólás nélkül végighallgatják a feleleteket, a tanulót nem szakítják félbe, teljes önállóságot biztosítanak neki, az értékelő megnyilvánulás a felelet végén összegző, vagy teljesen elmarad. A legnagyobb hiba, hogy az értékelés, visszajelzés hiánya miatt nem fejlődik a tanuló önértékelése, bizonytalanná válik a továbbiakban, legtöbbször ezekben az esetekben merül fel, hogy a tanuló nem érzi igazságosnak a kapott érdemjegyet. Az együttműködő tanár sokat segíthet a tanulónak, mert a felelet vagy feladat közben is folyamatos visszajelzést ad, tájékoztatja a tanulót. Szükség esetén kérdéssel, helyesbítéssel segíti a korrigálást, a helyes mederbe tereli a felelet, így az nem mehet tévútra. Hátrányként említik többen, hogy a tanuló túlzottan a tanárra figyel, folyamatos megerősítést vár, míg sokan éppen ennek az előnyeit említik, tudniillik, hogy a tanuló biztonságot merít, a saját hibáinak korrigálásából többet tanul, mintha a tanár javítaná. A harmadik típus a bőbeszédű tanár, aki még a tanuló felelete közben is folyamatosan mindent kiegészít, mindenhez hozzáfűz valamit, azzal indokolva, hogy értékelés közben is fejleszteni kell a tanuló tudását. A probléma azonban az, hogy elsikkadnak a valódi értékelő megnyilvánulások, a tanuló főszereplőből mellékszereplővé válik, elbizonytalanodik. (Zrinszky, 2002)

Érdekes adat, hogy a tanárok a tanítási órákon általában 80%-ban uralják a kommunikációs terepet, a maradék 20%-ot hagyva csupán a diákoknak (Antalné Szabó Ágnes,

2006). Ez a tanári viselkedés gyakorlatilag az elmúlt évtizedekben számottevően nem változott. Ebből a nagyarányú kommunikációból azonban kevés fordítódik ténylegesen az értékelésre. Az átlagos tanórákon az értékelés többnyire rövid, csupán egy szó vagy szókapcsolat, rövid tövagy hiányos mondat, a legritkább esetben több mondat vagy esetleg hosszabb szöveg. *Herbszt Mária* kitér a Pygmalion-effektus jellemzőire, amiről akkor beszélhetünk, ha a kommunikáló felek egymásról alkotott előfeltevései beigazolódnak (önmagát beteljesítő jóslat). A pedagógiai kommunikációban ez azt jelenti, hogy a tanár által kommunikált elvárásoknak a tanulók szeretnének megfelelni, így azoknak valóságalkító hatásuk van. A szerző részletezi a tanuló irányába közvetített elvárások verbális és non-verbális, pozitív megerősítést hordozó üzeneteit, amelyek a következők lehetnek: „gyakoribb szemkontaktus, több mosoly, nagyobb fizikai közelség, több egyéb nem verbális jelzés (pl. bólintás), gyakoribb odafordulás”. (*Herbszt, 2010,112*) Felsorol néhány jellemző nyelvi jelzést is: „pozitív elvárások esetén a tanuló irányába több dicséret, kedvesebb hangvétel, téves válasz esetén kevésbé elmarasztaló értékelés, értékeléskor – határesetben – a tanuló javára döntés”. (*Herbszt, 2010,112*) A fentiek fordítottja tapasztalható a kommunikációs üzenetekben negatív elvárások esetén (több elmarasztalás, kevesebb személyes interakció). (*Szommerné, 2001*) *Herbszt Mária* szerint a tanórai kommunikáció aszimmetrikus, a tanár irányítja (tudatosan), ezáltal „beavatkozás, átfedő beszéd” (ha a tanár veszi át a szót) csak a tanár részéről lehetséges. Azonban a szerző szerint az oktatási gyakorlat átalakulásával a kommunikáció is átalakul, megváltoznak a fő irányok, a kölcsönösség lesz jellemző, közvetlenség, elfogadás, megértés jellemzi a kommunikációt. (*Herbszt, 2010*)

A verbális megnyilatkozásokon kívül non-verbális tanári értékelő megnyilvánulásokról is beszélhetünk. A tanulókkal való kapcsolatteremtés egyik legfontosabb befolyásoló eszköze még a metakommunikáció. Nem szándékos, nem beszédhez kötött. Ha ellentét feszül a mondanivaló és a tanár érzelmei között, akkor a metajelzések árulkodóak lehetnek. Miközben kommunikál, meglátszik a tanáron, hogy mennyire hiteles, hiszen verbális és non-verbális csatornán is eljuttatja az üzeneteit a tanulókhöz. Non-verbális és metakommunikációs eszközök: mimika (szem, száj, homlok, tekintet, szemkontaktus), pantomim (mindenféle mozgás, gesztikuláció, testtartás, kar, kéz, ujjak szerepe), vokális mimika (hang, hangsúly, a beszéd tempója), proxémia (egymáshoz viszonyított helyzetek, távolságtartás) (*Mosonyi M.ária,1993; Vincze, 2015*) Míg a non-verbális eszköztár tudatosan használt, a metakommunikáció eszközei nem szándékosak. „*A hatékony kommunikáció magabiztos, élénk, változatos, segítő, bátorító és visszacsatolásra figyelő. Empátia is jellemzi.*” (*Mosonyi M. 1993,61.o.*)

## Kutatás

### A kutatás célja

Megvizsgálni a tanári értékelő megnyilvánulások fajtáit, szerepét, jelentőségét, következményeit az idegen nyelvi tanítási órákon, valamint feltárni ezek tanulókra gyakorolt hatását. A témát egyrészt a tanárok szemszögéből és a hospitálások tapasztalataira építve mutatom be a tanári oldalról, majd a tanulókkal készült kérdőívek adatait feldolgozva a tanuló oldalról. Következtetéseimet a megfigyelések, kutatási adatok összevetésével, összegzésével támasztom alá. A tárgykörben végzett szakirodalmi áttekintésre, mint szekunder kutatásra alapozva fogalmaztam meg az alábbi hipotéziseimet, melyeket empirikus kutatásom eredményeivel kívánok alátámasztani.

### Hipotézisek:

1. A tanulók számára a tanórai tanári értékelés leggyakrabban osztályozást, érdemjegyet jelent. Leginkább arra kíváncsiak, hogy „hányast ér” az adott tanulói produktum (felelet, dolgozat, vizsga).
2. Bár a tanulók általában jobban megjegyzik a negatív értékeléseket, feltételezem, hogy a tanórán a nyelvtanárnak több pozitív értékelési megnyilvánulása van, mint negatív. A negatív értékelésnek gátló, frusztráló szerepe van, a tanulók életük végéig emlékeznek egy-egy negatív tanári megnyilvánulásra.
3. A tanári értékelések nem komplexek és többnyire túlságosan általánosak. Céljaikat tekintve leginkább a minősítés a leghangsúlyosabb, a motiváció és a fejlesztés nem kap elég hangsúlyt.
4. A nonverbális eszközökkel kifejezett tanári értékelés nagyobb arányban fordul elő a tanórán, mint a szóbeli értékelés.
5. A rendszeres és korrekt tanári értékelés segíti a megfelelő tanulói önértékelés kialakulását. A tanulók számára fontos a korrekt, adekvát tanári megnyilvánulás, mert jelentősen befolyásolja mind a tantárgyhoz való viszonyulásukat, mind pedig társaik és önmaguk megítélését.

### A vizsgálat eszköze, módja, körülményei

A bevezetőben felvetett kérdéseimre és a szekunder kutatás alapján megfogalmazott hipotéziseim alátámasztására az indirekt információgyűjtés eszközei közül az írásbeli kérdőívet tartottam a legalkalmasabbnak. Ez az a kutatási eszköz, amelynek segítségével mind a tanár, mind a tanuló válaszadók tanári értékelő megnyilvánulásokkal kapcsolatos véleménye, tapasztalatai, attitűdje és gondolkodásmódja vizsgálható. Az általam összeállított kérdőívekben az alábbi kérdéstípusok kaptak helyet:

*Nyílt végű kérdések.* Ezt a kérdéstípust a válaszadók szabadon válaszolhatják meg, nincsenek előre megfogalmazott válaszok. Emiatt a nyitott kérdésekre nehezebb válaszolni, a válaszadás is több időt vesz igénybe, és – bár a kiértékelésük hosszadalmasabb és jóval bonyolultabb a zárt végű kérdésekénél –, a kapott adatok árnyaltak és sokszínűek. A nyílt végű kérdések feldolgozásánál a tartalomelemzés induktív módszerét választottam a hasonló válaszelemek kiemelésével és csoportosításával.

*Zárt végű kérdések.* A kérdőív kérdéseinek fele egyválasztós zárt végű kérdés. Több válaszlehetőséget is megadtam, a válaszadóknak ezek közül egyet kellett kiválasztani. Alternatív választás kérdéstípus esetén igaz-hamis lehetőség közül lehetett választani. A kérdőív során alkalmazott attitűdskála segítségével arra a kérdésre kerestem a választ, hogy az általam megfogalmazott állításokkal milyen mértékben értenek egyet a válaszadók. Próbakitöltés után a kérdéseken változtattam, majd a 10 fokú skálát választottam. A kérdőívben szereplő rangsorskála kérdésekben a válaszadóknak fontossági sorrendbe kellett állítani az általam megadott válaszlehetőségeket. Két tényező nem kaphatta ugyanazt a helyet a rangsorban.

*Szelektív jegyzőkönyvezés.* A hospitálások során a szelektív jegyzőkönyvezés technikáját alkalmaztam (Falus, 2004), ennek során a tanórai tanári értékelő megnyilvánulásokra fókuszáltam csupán. Az adatok feldolgozásánál a különböző kategóriák szerinti csoportokban megszámláltam az elhangzott szavakat, kifejezéseket; pozitív illetve negatív jelentésük szerint csoportokba soroltam őket.

Mivel kutatásom elsődleges célja az volt, hogy minél több konkrét információt kapjak az általam választott témáról, a kérdéseket igyekeztem minél egyszerűbben és érthetőbben megfogalmazni, hogy ne menjen el sok idő a magyarázással. A kérdőív kitöltése előtt a diákok szóbeli tájékoztatást kaptak arról, hogy mi a kutatásom célja. Arról is tájékoztattam őket, hogy

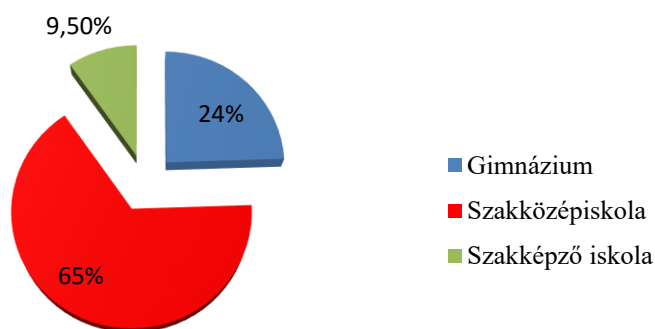
kb. mennyi idejüket veszi igénybe a kérdőív kitöltése. Mivel a kérdőívet névtelenül kellett kitölteni, szabadabban és őszintébben válaszoltak a feltett kérdésekre. A kérdéseket papíralapon, önkéntesség alapján töltötték ki a diákok. Személyes jelenlétemmel segítettem bizonyos kérdések tisztázását, a feladat jobb megértését.

A kérdőívek eredményeit a szemléletesebb bemutatás érdekében oszlop- és kör-diagram segítségével ábrázoltam. Kördiagramot használtam az arányok jobb érzékeltetésére, amikor fontosnak láttam, hogy megjelenítsem a teljes mennyiséghez arányosított eredményeket. Oszlop-diagramon ábrázoltam az eredményeket, amikor az egyes válaszlehetőségeket, azok választottságát hasonlítottam egymáshoz.

## A kutatási minta bemutatása

### A tanulók

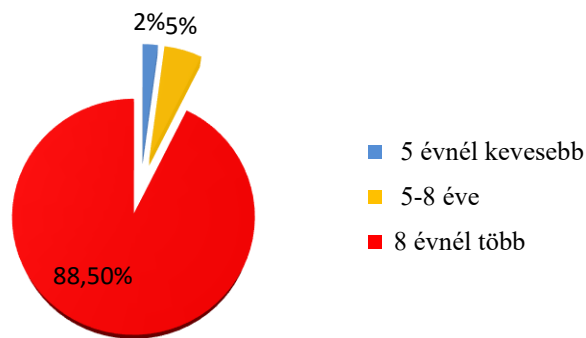
Kutatásaim során 96 fő töltötte ki a kérdőíveket, mindannyian a Körmendi Rendészeti Szakközépiskola első évfolyamos hallgatói. Ez a jelenlegi elsőéves tanulói állomány kb. fele. Legtöbbjük a Dunántúlról érkezett: Somogy, Tolna, Baranya, Veszprém, valamint Zala megyékből. 77% férfi, 23 % nő. Ez az arány szoros összefüggést mutat a pályaválasztással, hisz a rendészeti hivatást választók között ma is túlereprezentáltak a férfiak. Bár az utóbbi években jelentősen megnőtt a rendészeti iskolába jelentkezők között a női jelentkezők száma. 18-25 év közötti: 81%, 25-30 év közötti: 14,5 %, 30 év fölötti: 4 %. Sokan éppen csak kikerültek az iskolapadból, esetleg volt néhány sikertelen pályaválasztási kísérletük. Néhányan félbehagyták egyetemi tanulmányaikat, hogy a rendészeti pályára léphessenek. A tanulók csupán kis százaléka érkezett több éves munkatapasztalattal, de jellemzően ők bizonyultak a legkevésbé sikeres idegen nyelvet tanulóknak. A 96 tanulóból 2 fő alapfokú, 6 fő középfokú, 1 fő pedig felsőfokú, C típusú nyelvvizsgával rendelkezik.



1. ábra: A tanulók iskolatípus szerinti eloszlása

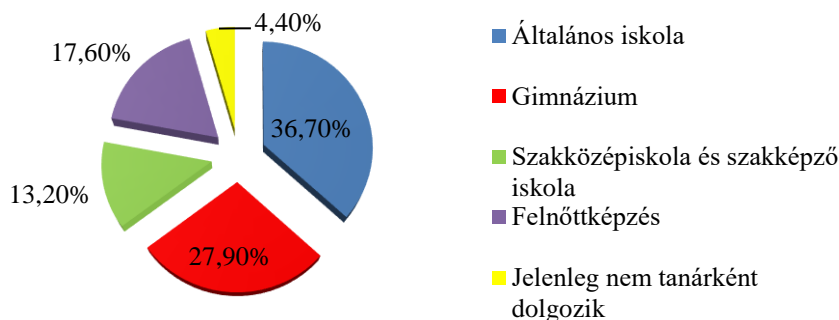
24% tanult gimnáziumban, 64,5 % szakközépiskolában (13% rendészeti fakultációs osztályban), 9,5 %-a szakképző iskolában. A tanulók jelentős hányada, kevéssel több mint kétharmada végzett szakközép- illetve szakképző iskolában. A gimnáziumot végzettek jellemzően a felsőoktatást célozzák meg. Akik a rendészeti hivatást választják közülük, azok inkább a Nemzeti és Közszerológiai Egyetemen folytatják tanulmányaikat.

A tanulók 88,5 %-a 8 évnél régebben tanul legalább egy idegen nyelvet, 9,5%-uk 5-8 év közötti időtartamban, és mindössze 2%-a a tanulóknak (jellemzően néhány idősebb) tanult 5 évnél kevesebb ideig. Az idegen nyelv tanulására fordított heti óraszám átlaga: 3 tanóra. Sokan tanultak csupán heti 2, míg néhányan magasabb óraszámban, heti 5 órában.



2. ábra: Hány éve tanul idegen nyelvet?

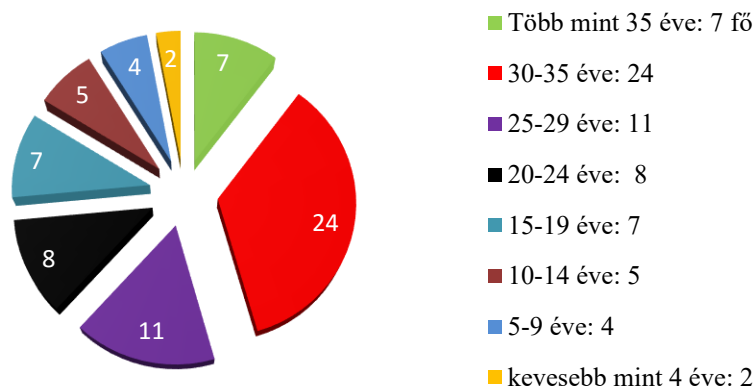
A tanároknak szánt kérdőíveket idegen nyelvet (nyelveket) tanító ismerőseimnek, volt kollégáimnak küldtem el, kérve őket, hogy küldjék tovább ismerőseiknek, kollégáiknak. Így ez a mintavétel a nem valószínűségi mintavételi eljárások sorából „hólabda” mintavételnek tekinthető. (Majoros, 2004) A válaszadók között a nemek aránya meglepő, hiszen a 68 idegen nyelvet tanító tanár között mindössze három férfi tanár van. Közülük egy már elhagyta a tanári pályát, de 18 évnyi oktatói tapasztalatát szívesen megosztotta velem. A nemek arányát emiatt nem jelöltem diagramon.



3. ábra A tanárok intézménytípusok szerint

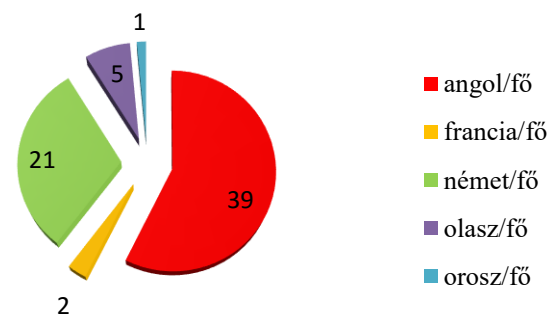
A vizsgálati mintában a középiskolai tanárok kissé túlreprezentáltak. Bár ez a véletlennek tudható be, a vizsgálat szempontjából kifejezetten hasznos, mert leginkább ez az a tanári réteg, akikkel legutóbb tanári-tanulói viszonyban álltak a diákjaink. Megítélésem szerint a következtetések érvényességét ez nem torzíja.

Települési szempontból a középiskolai tanárok nagy aránya miatt szintén nem tekinthető reprezentatívnak a vizsgálati anyag, ugyanis kis településeken nincsenek középiskolák. A tanári pályán eltöltött idő alapján elmondható, hogy a vizsgált tanárok a tapasztalt rétegből kerültek ki, hiszen átlagosan 25 tanítással eltöltött év van mögöttük.



4. ábra: Hány éve tanít?

Ez az arány egyrészt abból adódik, hogy a vizsgálatra felkért tanárok a személyes ismeretségi körömből kerültek ki, sokan közülük régi csoporttársak, vagy a korábbi munkahelyeimen dolgoztunk együtt, de vannak olyanok, akikkel jelenleg közös csoportban folytatjuk szakirányú továbbképzésben a tanulmányainkat, illetve olyanok is, akik pusztán az ismerős kérésére segítettek a munkámat. A közösségi hálót használtam fel a kérdőíves felméréshez. Összesen 68 kérdőív érkezett vissza, jellemzően olyanok is kitöltötték, akik ugyan jelenleg nem tanári munkakörben dolgoznak, de nyelvtanári tapasztalatukat készek voltak megosztani velem. A megkérdezett tanárok az alábbi idegen nyelveket oktatják: angol: 39, francia: 2, német: 21, olasz: 5, orosz: 1.



5. ábra: A tanárok által oktatott idegen nyelvek

## A vizsgálat eredményei, megállapításai

### Első hipotézis

*A tanulók számára a tanórai tanári értékelés leggyakrabban osztályozást, érdemjegyet jelent. Leginkább arra kíváncsiak, hogy „hányast ér” az adott tanulói produktum (felelet, dolgozat).* A magyar oktatás még mindig „jegycentrikus”, az értékelés esetén az a legfontosabb, hogy milyen érdemjegy kerül beírásra. A szakirodalom szerint is a tanári értékelés leggyakrabban kimerül egy érdemjegy adásában, értékelés alatt ugyanis leggyakrabban osztályozást értünk. Mind a szülő, mind a tanuló azt szeretné tudni, hogy hányasra értékeli a tanár a produktumot, legyen szó akár írásbeli, akár szóbeli feleletről. Ez az értékelés fogalmát teljes egészében a minősítésre redukálja, pedig az értékelés sokkal többet jelent, jóval tágabb fogalom. Az osztályozás az értékelés egyik módszere csupán.



Arra szerettem volna választ kapni, hogy ez mennyire igaz a nyelvtanuló diákokra, ezért a hipotézisem igazolására az alábbi kérdést tettem fel: *Mennyire fontos a tanári értékelő megnyilvánulás? Három válasz: fontos - közömbös, csak a jegy számít – nem érdekel közül lehetett választani.* A közhiedelemmel ellentétben igenis nagyon fontos a tanulók számára, hogy a tanár ne csak jegyet adjon, hanem értékeljen is. A tanulók véleménye szerint az érdemjegyhez fűzött értékelés segítheti a viszonyítást, helyzetértékelést, információt ad, segíti a hibák javítását, és ily módon a fejlődést. Egy gyengébb érdemjegyet is el tudnak fogadni, ha ahhoz a tanár még értékelő magyarázatot, indoklást is fűz, és kijelöli a javítási lehetőségeket. Meglepő módon a tanulónak közel 80%-a fontosnak tartja a tanári értékelő megnyilvánulásokat, és mindössze 8%-a véli úgy, hogy nem érdeklik őt egyáltalán. 18% állítása szerint neki közömbös, hogy a tanár értékel vagy sem, csak az érdemjegy számít, mert az kerül a naplóba vagy az értesítőbe, az alapján kap, vagy éppen nem kap ösztöndíjat. Ez az a korosztály, a fiatal felnőttek, akik látszólag közömbösen vesznek tudomásul bizonyos dolgokat, ezért hajlamosak vagyunk azt hinni, hogy érdektelenség áll a jelenség mögött. A beszélgetések, a kérdőív kitöltése közben leginkább az derült ki számomra, hogy a felnőttkor küszöbén tele vannak kérdésekkel, bizonytalansággal, nem tudják, hogyan hozzanak döntéseket, nem tudják elhelyezni magukat a világban. Fontos számukra az idegen nyelv tudása mind a civil életben, mind pedig rendészeti dolgozóként, de gyakran választanak rossz tanulási stratégiákat, módszereket, tananyagot. *A fentiek alapján tehát megállapítható, hogy kutatásom ezt a hipotézist nem igazolta.*

## **Második hipotézis**

*Bár a tanulók általában jobban megjegyzik a negatív értékeléseket, feltételezem, hogy a tanórán a nyelvtanárnak több pozitív értékelési megnyilvánulása van, mint negatív. A negatív értékelésnek gátló, frusztráló szerepe van, a tanulók életük végéig emlékeznek egy-egy negatív tanári megnyilvánulásra.* Amikor az órai beszélgetésekben a nyelvtanulási előzményekről kérdezem a diákjaimat, gyakran említenek olyan tanári megnyilvánulásokat, amelyek kedvüket szegték a további nyelvtanulástól. A kérdőív kitöltése előtti előkészítő beszélgetés során ismét leginkább negatív értékelő megnyilvánulásokat emlegettek, némelyik diák zavartan nevetgélve, míg mások láthatóan még mindig rossz emlékeket felidézve. Ekkor elbizonytalanodtam, mert szakirodalmi kutatásaim és saját tapasztalataim, óralátogatásaim is azt igazolták, hogy a tanárok egyértelműen több pozitív értékelést adnak diákjaiknak az órán, mint negatív, elmarasztaló kritikákat. „Az ember egyik legmélyebb szükséglete, hogy megdicséressék, mert mindig szüksége van arra – a felnőttnek is –, hogy fejlődjön önbizalma és a saját alkotóerejébe vetett hite.” (Zrinszky, 2005, 245.o.)

A tanítási órákon hospitálva számoltam a pozitív és negatív értékelések arányát, és arra a megállapításra jutottam, hogy egyértelműen több dicséret és biztatás hangzott el. Ezen pozitív tanári értékelések formája rendkívül változatos volt, felvonultatta a verbális és non-verbális kommunikáció teljes eszköztárát, többféle tanulói produktumhoz csatlakozva, a feleltetéstől az egyszerű feladatmegoldásokon át. A pozitív megnyilvánulások rendkívül bizalommal teli, oldott légkört eredményeztek a tanórákon, a gyerekek szívesen és örömmel végezték a feladatokat, a sok tanári biztatás pedig motiválta őket. A látogatott 5 tanórán az alábbi volt az arány: 30-47 pozitív tanári értékelő megnyilvánulás: illetve 7 negatív, elmarasztaló megjegyzés. Azonban a következtetések levonásához az iskolában tanuló diákokat is megkérdeztem a következő kérdéssel: *Milyen arányban fordultak elő az idegen nyelvi órákon dicsérő illetve elmarasztaló tanári értékelő megnyilvánulások?* A megkérdezettek kétharmada, 66% állította, hogy a pozitív tanári értékelések túlsúlyban vannak a negatívokkal szemben. Még olyan tanulók is a pozitív oldalra voksoltak, akik korábban a nyelvórákon elszenvedett sérelmeiket sorolták. „A nem kedvelt tanárok leírásánál a leggyakrabban említett tevékenység az értékelés problematikája. (Köcséné, 2007, 130) Az előző kérdésre adott pozitív

végkicsengésű válaszok ellenére azt tapasztaltam, hogy a diákok rendkívül érzékenyen reagálnak a tanárok negatív megjegyzéseire.

A kérdőív nyílt végű kérdéseiben egyrészt arra kértem a tanulók válaszait, hogy milyen értékelési módok, helyzetek fordultak elő az idegen nyelvi órákon, milyen gyakran fordultak elő ezek a megnyilvánulások, másrészt arra, hogy emlékezzenek vissza ilyen értékelő megnyilvánulásokra, konkrét példákat is soroljanak fel dicséretekre és elmarasztalásokra, amelyek valóban elhangzottak az idegen nyelvi órákon. Említsenek pozitív és negatív példákat, valamint idézzék fel a nyelvtanuláshoz kötődő legjobb illetve legnegatívabb élményüket a nyelvórán kapott értékeléssel kapcsolatban. Megdöbbenő volt számomra a sok negatív minősítő jelző, amely tanárok szájából valahol, valaha elhangozhatott. Nagyon nehéz helyzetben van az a nyelvtanár, aki ezeket a rögzült minősítéseket szeretné feloldani és tanítványait a nyelvtanulásra motiválni. A tanulók a következő jelzőket sorolták fel, amelyek vagy a személyükre, vagy az általuk megírt dolgozatokra, szóbeli feleletekre vonatkoztak: „puding, gyenge, buta, rossz (sokszor), nem jó, nyomi, ügyetlen, hülye (többször), bunkó, lusta (sokszor), trehány, idióta, barom, botrányos, figyelmetlen, tudatlan, fogalmatlan, szófogadatlan, világtalan, siralmas, helytelen, felháborító, slendrián.” Mondatok: „Ne is próbálkozz! Megbuzd! Ezen még csiszolni kell! Ez felháborító! Slendrián vagy! Mindegy, már beírtam a jegyet, hiába javítottál! Nincs hozzá érzéked, ne is próbálkozz! Ez gyenge volt! Ez nagyon kevés lesz így! Olyan sötét vagy, mint az éjszaka. Látom, nem készültél! Komoly problémáid vannak! Semmit nem tudsz! Ez most komoly? Ne erőltess, nem megy ez neked! Nem tetszik a válaszd! Nem fog menni úgyse! Neked nincs nyelvérzéked! Nem igaz, hogy nem tudod, te hülye gyerek, ezt mindenki tudja! Uram atyám! Mi a frászt csinálsz? Micsoda? Már megint nem tanultál. Ezt hogyan gondoltad? Ez így önmagában kevés volt! Ez botrány! Ez most komoly? Semmit nem érsz. Honnan vetted ezt a hülyeséget? Nem igaz, hogy ezt nem lehet megérteni! Csalódtam benned! Többen említették tanáraik gúnyos kacaját, fejrázását, összevont szemöldökét, homlokráncolását, rosszalló arckifejezését, lebiggyesztett ajkát, a tanár fenyegető lépését, közeledését a tanuló felé, és mindazokat a negatív jelentést hordozó non-verbális és metakommunikációs jeleket, amelyek szintén belevésődtek az emlékezetükbe. Egyetlen tanuló írta csupán, hogy nyelvórán nem tapasztalt semmiféle negatív megjegyzést. A legtöbb jelző nem a tanulói produktumra, hanem leginkább a tanuló személyére vonatkozó minősítés volt. A tanulás gátjaként, a nyelvtanulási sikertelenség okaként legtöbbször a tanáraik minősítő kifejezéseit, mondatait ismételték: én ezt úgysem tudom megtanulni, ehhez hülye vagyok, nekem ez nem megy... stb. *A fenti eredmények és tapasztalatok bizonyították, és a diákok válaszai konkrét példákkal is igazolták, alátámasztották a 2. számú hipotézisben állítottakat a pozitív tanári értékelések arányáról a tanítási órákon.*

### **Harmadik hipotézis:**

*A tanári értékelések nem komplexek, és többnyire túlságosan általánosak. Céljaikat tekintve leginkább a minősítés a leghangsúlyosabb, a motiváció és a fejlesztés nem kap elég hangsúlyt. Többféle módon, különböző jelentéstartalom és nyelvi szerkezet, kommunikációs cél alapján csoportosítottam a tanórai tanári értékelő megnyilvánulásokat. Felhasználtam mind a tanórai hospitálások tapasztalatait, mind a tanulóktól, mind pedig a tanároktól kapott válaszokat. A tanulók nagyon sokféle és sokszínű tanári értékelő megnyilvánulást írtak a nyitott kérdésre, míg a tanárok a rájuk legjellemzőbb szavakat, kifejezéseket. A csoportosítást Réthy Endréné (2003) által bemutatott, U. Lissmann és B. Paetzhold 11 kategóriából álló rendszere alapján végeztem.*

*Dicséret:* „Szép munka, ez jó volt! Nagyon okos vagy, bravo! Így van! Kiváló válasz! Nagyon jó, ez tetszik! Okos gondolat! Szépen összeszedted a gondolatodat! *Helyeslés kinyilvánítása:* Erről van szó! Igen, ez jó lesz! Így van! Azt a mindenit! *Nem verbális helyeslés:* Bólintás, „pacsi”, *Visszajelzés hiánya:* A tanuló a felelet végéig nem tudta, hogy jót mond-e,

jól értelmezte-e a feleletet. *Visszaütés:* Nem tetszik a válaszd! Ne erőltess, nem megy ez neked! Honnan vetted ezt a hülyeséget? Ne is próbálkozz! Ez nagyon gyenge volt. Ez nagyon kevés lesz így! *Feddés:* Komoly problémáid vannak. Csalódtam benned! Micsoda? Ezt meg hogy gondoltad? Nem igaz, hogy ezt nem lehet megérteni! Ez most komoly? Ne már! Uram, atyám, mi a frászt csinálsz? Ez botrány! *Részletekbe menő differenciált értékelés:* Megfelelően hangsúlyoztad a mondatokat. Jó volt a kiejtésed. Az első mondat teljesen rossz volt. Ez a szó itt nem jó. Ezt az igeidőt ilyen esetben nem használhatod. Többször szám!! *Differenciálatlan értékelés:* Szép volt! Helyes. Elég, mindent elmondtál. *Szociális orientációjú értékelés:* Na, végre valaki az osztályból tudja! *Individuális és kritérium-orientált értékelés:* Csak így tovább, sokat fejlődöttél! Jobb volt, mint korábban. Ez most sokkal jobb volt, mint a múltkor, sokat fejlődöttél. Látom, most tanultál. Ügyes vagy, látszik, hogy készültél! Kiváló válasz, látom, tanultál! Nem igaz, hogy nem tudod, te „hülye gyerek”, ezt mindenki tudja! *Biztatás:* Meg tudod csinálni, mondd bátran! Ügyes vagy, menni fog ez! Menni fog, csak így tovább! Próbáld újra, most jó lesz! Csak a mondat végét kell kijavítani, a többi jó lesz. Nos, hogy megyünk innen tovább? *A tanuló munkáját, produktumát minősítő értékelő megnyilvánulások:* *Pozitív:* szép, jó, ügyes, okos, profi, klassz, remek, tökéletes, rendes. *Negatív:* gyenge, nem jó, nyomi, helytelen, felháborító, borzalmas, slendrián, figyelmetlen, puding, siralmas, baromság. *A tanuló személyére vonatkozó, a személyét minősítő negatív értékelések:* ügyetlen, hülye, bunkó, szófogatlan, ostoba, idétlen, buta, ostoba, hülye, nyomi, lusta, trehány, slendrián, tudatlan, sötét, világtalan, idióta. *A fentiekből egyértelműen kitűnik, hogy a konkrét, fejlesztő értékelő megnyilvánulások csak elvétve fordulnak elő. Leggyakoribb a teljesen általános pozitív vagy negatív értékelés, kevés a részletekbe menő differenciált értékelés. Persze még a legáltalánosabb értékelés is jobb, mint a visszajelzés hiánya.*

A tanári értékelések céljait vizsgálva mind a tanári, mind pedig a tanulói kérdőívek adataira támaszkodtam. A válaszadóknak ötös skálán kellett értelmezni az alábbi fogalmakat, sorrendet alkotva:

- minősítés
- visszajelzés, információ
- motiváció
- tanulói önértékelés fejlesztése
- viszonyítás, helyzetértékelés

A tanárok közel fele, 51%-a számára a tanórai tanulói értékelés elsősorban minősítést jelent. 21% számára a tanórai értékelés legfőbb feladata a motiváció. 11% véli úgy, hogy tanári értékelő megnyilvánulásaival a tanulói önértékelést segíti, míg 9% visszajelzés, információ, 8% pedig viszonyítás, helyzetértékelés céllal értékeli. Természetesen nagyon nehéz ezeket a funkciókat ilyen drasztikus módon, lecsupaszítva szétválasztani, hiszen egyik sem létezik önmagában. A kérdésem arra irányult, hogy melyik funkciót érzi túlsúlyban a tanár az értékelő megnyilvánulások alkalmazásakor. És mit látnak, éreznek mindebből a tanulók? A válaszadók úgy vélik, hogy a tanórai tanári értékelés legfontosabb célja a minősítés. Ez teljes mértékben megegyezik a tanárok 51%-os értékével. A tanulói önértékelés 18%-ot, a motiváció 11%-ot, míg a helyzetértékelés 7%-ot, a viszonyítás pedig mindössze 3%-ot kapott. Valójában meglepő, hogy a motiváció és a tanulói önértékelés területein mutatkozik némileg szignifikáns eltérés, a többi adat nagyon hasonló a két csoport esetében.

## Negyedik hipotézis

*A non-verbális eszközökkel kifejezett tanári értékelés nagyobb arányban fordul elő a tanórán, mint a szóbeli értékelés. Jelentős mértékben alkalmazzák a tanárok ezeket az eszközöket. Az első kérdésem ebben a témakörben arra irányult, hogy kiderítsem, a tanárok véleménye szerint*

milyen a verbális és non-verbális eszközökkel kifejezett kommunikáció aránya a tanítási órákon. Zárt kérdést tettem fel a következő válasz-alternatívákkal: a két csoport aránya

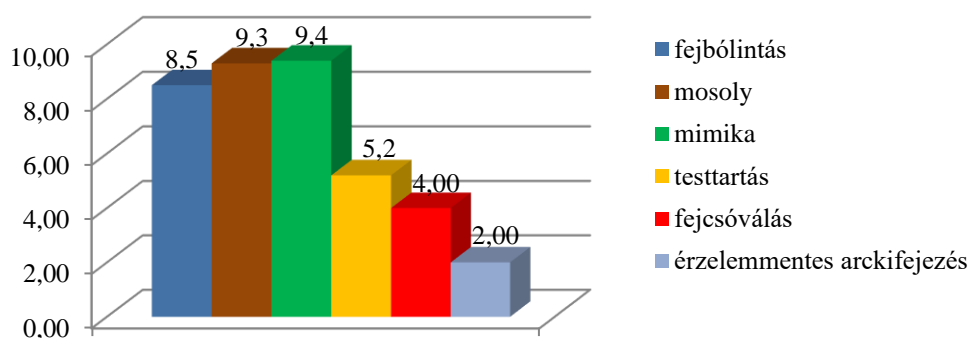
1. megegyezik

2. a verbális kommunikáció több

3. a non-verbális több

A válaszadók közül 25-en, azaz 37% vélte úgy, hogy ez az arány teljesen egyenlő, míg 19-en, tehát 28% vélekedése szerint a verbális, 24 fő, 35% szerint pedig a non-verbális kommunikáció fordul elő többször a tanítási órákon. Saját hospitálási tapasztalataim ismét más arányokat mutattak, 63-37% volt az arány a non-verbális kommunikáció javára. Úgy gondolom, hogy ezek az adatok azt bizonyítják, hogy a verbális kommunikáció kisebb arányú a tanórai kommunikációban, tehát *a hipotézis első felét igazolták a kutatások.*

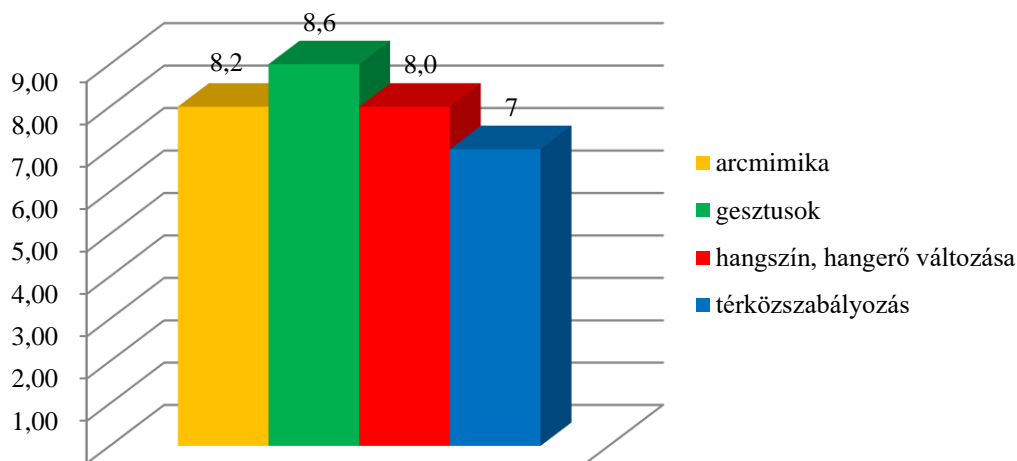
A kérdőív kitöltésére vállalkozó tanárokat arra kértem, hogy figyelve saját tanári tevékenységüket, rangsorolják az alábbi non-verbális jeleket aszerint, hogy mennyire használják őket a tanulókkal való kommunikációban. A mosoly, az arckifejezés változtatása, valamint a mimika végzett toronymagasan az első három helyen, szorosan mögöttük a fejbólintással kifejezett vagy megtámogatott vélemény-nyilvánítással. A testtartás, fejcsóválás az adható 10-ből mindössze 5-öt, illetve 4-et, a teljesen érzelemmentes arckifejezés mindössze 2 pontot kapott. Többen visszajeleztek, hogy ez egy automatizmus, nem tudatosan alkalmazzák, ha alkalmazzák egyáltalán, válaszaikból az tűnt ki, hogy összemossák a non-verbális kommunikációt a metakommunikációval. Pedig valójában a non-verbális kommunikáció tudatos, tehát irányítható elemeit szerettem volna számba venni, hisz köztudomású, hogy a metakommunikáció akaratlan tevékenység. Volt olyan válaszadó, aki az arckifejezés kategóriához nem írt semmit, miközben személyesen ismerve őt, tudom, hogy nemtetszését nagyon szúrós tekintettel mutatja ki, hihetetlennek tűnik számomra, hogy ezt ne alkalmazzná a tanítási órákon. Mentségére szolgál azonban az, hogy ezt valóban nagyon nehéz önmagunkon megfigyelni, leginkább a videón rögzített órák utólagos elemzésén lehet nyomon követni.



6. ábra: Mennyire jellemző a tanári értékelésre?

Sok tanár nem tulajdonít megfelelő jelentőséget az órán alkalmazott non-verbális jelzéseinek, amelyeket a diákjai felé küld. Pedig ezek időnként erőteljesebbek, nagyobb hatásfokkal bírnak, mint a nyelvi jelzések. Szavainkat átgondolhatjuk, fogalmazhatunk választékosan, megválogatva a kifejezéseket, és szépen megformálva azokat. A non-verbális jelzéseink nagy részét is irányíthatjuk. A metajelzések azonban nem hazudnak, elárulhatják az üzenet küldőjét szándéka ellenére is. Hiszen dicsérhet és elmarasztalhat egy tanár nem csak direkt, hanem indirekt formában is, mert a hangsúly, a tekintet, vagy éppen a hallgatás is üzeneteket közvetítenek. Ezeket a jelzéseket nagyon nehéz megfigyelni egy külső szemlélőnek is, ezt tapasztalhattam a hospitálások során. Bár előzetes listával készültem, gyakran hezitáltam, hogy melyik kategóriába illik valójában a non-verbális eszközökkel (bólogatással, tanulóhoz való

közeledéssel, felé hajolással) kísért, többszavas, a tanuló szavait ismétlő, de egyben korrigáló és kiegészítő tanári megnyilvánulás. Annak ellenére, hogy sokan azt állították, nincsenek tudatában az általuk alkalmazott különböző non-verbális eszközöknek, a kérdőívre adott válaszok ezt cáfolják, nagyon nagy százalékban jelölték be mind a négy eszközt. A gesztusok, az arcmimika, és a hangszín, hangerő szabályozás szinte fej-fej mellett végzett 8 illetve afölötti értékekkel. A térközsabályozás kapcsán a 7-es is magas értéknek tekinthető.

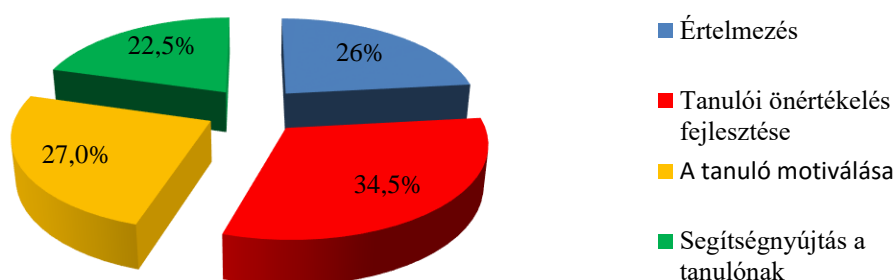


7. ábra: Milyen mértékben alkalmazza a tanár a tanórai értékelések során?

Mindezek alapján megállapítható, hogy a kutatások alapján a hipotézis második felének állítása, miszerint *a tanárok élnek a non-verbális kommunikáció eszköztárával, és nagy arányban alkalmazzák azokat, beigazolódott.*

### Ötödik hipotézis

*A rendszeres és korrekt tanári értékelés segíti a megfelelő tanulói önértékelés kialakulását. A tanulók számára fontos a korrekt, adekvát tanári megnyilvánulás, mert jelentősen befolyásolja a tantárgyhoz való viszonyulásukat. Az értékelő megnyilvánulások, amelyeket összekapcsol a tanár a különböző értékelési típusokkal, jelentős szerepet játszhatnak a tanulói önértékelés fejlesztésében. Bár az előző kérdések során a tanulói önértékelés fejlesztése, mint kitűzött cél a tanórai értékelések során csak nagyon alacsony értékeket kapott mind a tanároktól, mind a diákoktól, a konkrét kérdésfeltevés kapcsán már sokkal jobb eredményt ért el. A tanárok egyharmad része azért kapcsol szóbeli értékelést egy-egy dolgozathoz vagy felelethez, hogy a viszonyítással, az adott szituációban feltárható helyes és helytelen elemek kiemelésével, valamint a konkrét ismeretanyag, készségek értékelésével segítse a tanulót saját önértékelésének fejlesztésében és a további fejlődésben. „Az értékelés és különösen az elismerés az értéktudat és az önbizalom alakításának nélkülözhetetlen eszköze.” (Zrinszky, 2005:245)*



8. ábra: A tanári közlés célja, ha egy feladatlap, dolgozat vagy felelet érdemjegyéhez szóbeli értékelést fűz

Amikor a tanulóknak azt a kérdést tettem fel, hogy segítették-e őt az idegen nyelvi tanórákon elhangzott értékelő megnyilvánulások az önellenőrzésben, illetve önértékelése fejlődésében, sokan rákérdeztek az önértékelésre, mint fogalomra. Tisztázni kellett, hogy mit értek alatta. A tanulói kérdőívben a következő állítást kellett igaz vagy hamis minősítéssel ellátni: *A tanári értékelés segített a tanulói önértékelés kialakításában.* A tanulók alig több mint a fele, mindössze 56%-a vélte úgy, hogy számára hasznos volt, segítette a fejlődésben. Nagyon kevés diák jelezte csupán (96 tanulóból mindössze 8 fő, ez a diákok 7%-a), hogy a szóbeli feleletek után a tanára megkérte saját feleletének értékelésére. Néhányan említették, hogy csoportmunkában dolgozva, a feladatok végén értékelniük kellett egymás és a többi csoport munkáját. Mindannyian azt mondták, hogy ez nehéz feladat volt a számukra, de egy idő után „belejöttek”. *Úgy vélem, hogy mivel a kérdéskörben a pozitív válaszok aránya van többségben, a hipotézis igazoltnak tekinthető.*

A jövő pedagógusai számára fontos feladat diákjaikat megtanítani az önértékelés, önreflexió fontosságára. A megfelelő értékelés olyan mintát ad, amely a tanulót segíti mind mások értékelésében, mind saját önértékelésének kialakításában. Gyakran érezzük azt, hogy a fiatal felnőttek meggondolatlanul és megalapozatlanul minősítik társaikat vagy éppen a felnőtteket. Ezért hasznos, ha mindjobban belevonjuk diákjainkat a tanítási-tanulási folyamat egészébe. A tanítási órákon kialakított önellenőrzés, önértékelés kompetenciája hasznos lehet számukra későbbi életük során is. Tanulmányomban már korábban említettem, hogy a teljesítmény-visszajelzés elmaradása gátolja a tanulói önértékelés fejlődését. A differenciált, részletekbe menő teljesítmény-visszajelzés viszont ennek ellenkezőjeként, rendkívül pozitív hatást gyakorol mind az önértékelés, mind pedig a tanulói önellenőrzés fejlődésére, a megfelelő tanulói attitűd kialakulására. Csak egyik pozitív hozama az eredményekről való tájékoztatás, visszacsatolás, ezen felül információt adhat a javításhoz is és a további fejlődési irányok kijelöléséhez is. Mindezek elengedhetlenné teszik a mind differenciáltabb, részletesebb, komplexebb tanári értékelések megjelenését a tanítási-tanulási folyamatban. Természetesen nem könnyű az arányokat megtalálni és betartani, mert az állandó és már zavaróan sok visszajelzés önállótlaná teszi a tanulókat, a túlzott elismerés torzíthatja a személyiséget, az alulértékelés pedig életre szóló sérelmeket okozhat. *„Az értékelés pozitív vagy negatív megerősítő mechanizmusokon keresztül segítheti a reális önismeret, önértékelés és a pozitív énkép kibontakozását. A tanár értékelő tevékenysége visszahathat a tanulók énképének alakulására, hiszen az önmagunkról alkotott kép a társas környezettel, így a tanárokkal való érintkezés eredményeként is alakul.”* (Réthy, 2003, 403)

Vajon befolyásolja-e a tanuló adott tantárgyhoz való viszonyát a tanár értékelése? Jobban kedvelik-e a diákok akár a nehezebbnek tartott idegen nyelv tantárgyat akkor, ha kiszámítható, korrekt és pontos tanári értékeléseket kapnak a produktumaikra? A tanári

értékelések befolyásolják-e azt, hogy egy tanuló kedveli vagy éppen utálja az adott tantárgyi órát, szívesen és örömmel, vagy szorongva várja azt a bizonyos tanórát? A tanulói kérdőívben ezekre a kérdésekre szerettem volna választ kapni. Attitűdskálán 1-10-es értékeket lehetett adni, az 1 a nemleges választ jelentette, azaz nem igazán befolyásolja a tanári értékelés a tanulót, míg a 10-es a jelentős mértékű befolyást jelentette. A *jelentős, nagy mértékben*, tehát 7-10-ig jelölt vélemények a felső harmadban töltik ki a 100%-ot. Ez egyértelműen jelzi a tanári értékelések hatását abban, hogy egy tanuló szereti-e az adott tantárgyat, szívesen tanulja-e, vagy sértett, frusztrált, szorongó lelkiállapotban üli végig az órát, esetleg egész életre ható sérelmei miatt nem tanulja az adott idegen nyelvet. Ily módon a hipotézis második felében megfogalmazott feltételezésem, miszerint *a korrekt, adekvát tanári megnyilvánulás jelentősen befolyásolja a tanulók tantárgyhoz való viszonyulását, igazolást nyert*. „*A pedagógus munkájában nagyon fontos tényező az, ahogyan a tanuló munkáját értékeli, ahogyan viszonyul a tanulóhoz. A dicséret és a büntetés lényeges nevelési és személyiségfejlesztési módszer a nevelő eszköztárában.* (Kozma, 2001, 110)

Amikor megkérdeztem mind a diákokat, mind pedig a tanárokat arról, hogy a jelenlegi tanórai tanári értékelő megnyilvánulásoknak, illetve általában a tanári kommunikációnak miben kellene javulnia, a következőket sorolták fel: *Többet kellene értékelni, jobban kellene fókuszálni a meglévő értékekre, erősségekre. Fontos lenne, hogy ne maradjon el az értékelés időhiány miatt.* Az értékelés alapvető kritériumai: *személyre szabott és konkrét legyen, mutasson rá a hiányosságokra, mutasson rá a fejlődési irányra, elemezze a jelenlegi helyzetet és szabja meg a további fejlődési lehetőségeket.* A válaszadó tanulók nagy számban soroltak fel pozitív elképzeléseket. Válaszaikat fogalomcsoportok szerint, valamint pozitív illetve negatív jelentés szerint rendeztem. A leggyakoribb észrevételek a következők voltak (a gyakoriság sorrendjében): *Pozitív: A tanári értékelés legyen: objektív, igazságos, dicsérő, tárgyilagos, reális, független a személytől, akit értékelnek; képesség szerinti, differenciált, humánus, jóakarató, ösztönző, serkentő, fejlesztő, előremutató, adjon lehetőséget a javításra, viszonyító, segítő, önfejlesztésre alkalmat adó, optimista, hibákat beláttató, indokolt, megindokolható, következetes, szakmailag védhető. Negatív: Azaz a tanári értékelés ne legyen: elfogult, bántó, tiszteletlen, sértő, szigorú, személyeskedő, megszégyenítő, szubjektív, nyomasztó, idegesítő, frusztráló, befolyásolható, kivételező, skatulyázó; ne függjön a tanár hangulatától, a tanuló előéletétől.*

## Összegzés

Tanulmányomban célul tűztem ki a tanári értékelő megnyilvánulások fajtáinak, szerepének, jelentőségének, és következményeinek vizsgálatát az idegen nyelvi tanítási órákon. Célkitűzésem sarkalatos pontjának tekintettem feltárni ezek tanulóira, valamint a tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatását.

A vizsgálódások során sok kérdés fogalmazódott meg bennem. Kedvelik-e a pedagógusok az értékelést, osztályozást? Akarnak-e fejlődni, akarják-e újragondolni az értékelési formákat? Vajon felmerülnek-e ugyanazok a kérdések más tanároknál is az értékelés során? Vannak-e kételyeik az értékelési módszereik kapcsán? Milyen szempontokat vesz figyelembe egy tanár az értékelésnél, pl. csak a produktumot vagy esetleg a tanuló személyiségét, körülményeit, korábban elért eredményeit, vagy bármi más szociális körülményt? Mit érzett, mit mondott bizonyos helyzetekben? Tapasztalta, érezte-e a tanári értékelés hatását a tanuló önértékelésére? Fontos-e a tanulók számára az eredményeikről kapott visszajelzés? A nyelvtanulók számára elengedhetetlenül fontos az állandó visszajelzés arról, hogy éppen hol tartanak, hogyan haladnak előre az idegen nyelv elsajátításában. Fontos a

komplex és részletekbe menő, személyre szabott tájékoztatás: mi az, amiben jó és sikeres, és mi az, amit nem, vagy nem megfelelő szinten sikerült elsajátítani. A korrekt és pozitív önértékelés kialakításában is fontos szerephez jut a megfelelő, rendszeres és folyamatos tanári visszajelzés. Ha a diák számára világos a 'mit és miért', akkor igazságosnak és elfogadhatónak érzi az értékelést, akkor is, ha az rosszabb, mint az előzetes várakozása volt. A bizonytalanság szüli a szorongást, frusztrációt, a továbblépésre való képtelenséget.

Érdekes, hogy mennyire vágnak még a fiatal felnőtt diákok is az elismerő, dicsérő szavakra, mennyire mélyen beléjük ég egy-egy rosszindulatú, negatív kritikai megjegyzés. Természetesen nem arról van szó, hogy elvtelenül dicsérgessük tanítványainkat, hanem inkább arról, hogy a magyar pedagógiai gyakorlatban általános hibakeresés helyett inkább a pozitívumokra, a meglévő erősségekre építve, a hiányosságokra pedig mint fejlesztendő területekre tekintve dolgozzunk. A tanulói igényeket messzemenően szem előtt kell tartani, hogy ne elszenvetői, hanem aktív résztvevői legyenek a tanítási-tanulási folyamatnak.

Tanulmányom írása közben leszárt tapasztalat, hogy a tanároknak munkájuk folyamatos elemzése során nagyobb figyelmet kell fordítani a tanórai értékelő megnyilvánulásokra, tovább kell bővíteni azok szerepét és funkcióját. Reflektív megközelítést alkalmazva gyakran kell elemezni az adott helyzetet; megvizsgálni azt, ami történik, ami a probléma, és megkeresni, hogy ott és akkor mit lehetne tenni. Mindehhez rugalmasság és kreativitás, az oktatási folyamat állandó elemzése szükséges. Természetesen az a legfontosabb, hogy minden helyzetben megtaláljuk az odaillő és leghatékonyabb módszereket. Fontos a tapasztalatszerzés, a tanárkollégák óráinak látogatása, az azokra való reflektálás is. „... *a tanári tudás már nem csupán a saját bőrön megtapasztalt sikerekből és kudarceből ered, hanem a tágabb környezetből, mások tapasztalataiból, sőt elméletekből is származhat*” (Köcséné, 2011, 130)

Tanári pályám során mindig törekedtem arra, hogy tudatosan válasszam ki az alkalmazott módszereket, munkaformákat, felhasználjam a legújabb kutatási eredményeket, jobban megismerjem azokat a területeket, amelyek fejlesztése még jobb eredményeket hozhat. Kollégáim óráit elemezve és a kérdőívekre adott válaszokat összegezve, valamint az egész kutatási folyamat során nagyon sok olyan tapasztalat birtokába jutottam, amelyek felhasználható forrásként segíthetik mind tanári, mind pedig mentori munkám eredményesebbé tételét. Ahogy néhány kérdésemre választ kaptam, több újabb kérdés merült fel bennem, amelyek a jövőre nézve újabb feladatokat, kihívásokat jelenthetnek. Ezek a kérdések egyrészt a tanítási tanulási folyamatra általában, de egyes konkrét tanulási problémákra is vonatkoznak. Például: Hogyan tudom az összegyűjtött tapasztalatokat átadni egy kezdő pedagógusnak? Milyen módon tudom fejleszteni, jobbra tenni a saját tanári kommunikációm? Milyen értékelési formák lennének a legcélravezetőbbek a saját iskolámban? Milyen önmegfigyelési technikákat alkalmazzak?

A pedagógusokkal szemben támasztott elvárások sokat változtak az elmúlt néhány évben, ahogyan megváltozott a tanári szerepfelfogás is. Fontos követelmény a tanárok számára, hogy tapasztalataikra építve, de alkalmazkodva a változásokhoz, megfeleljenek a legújabb kor kihívásainak. Az élethosszig tartó tanulás azzal jár, hogy elemezni kell munkájukat, újragondolni bizonyos elavult nézeteket, megváltoztatni nem jól működő rendszereket, számba venni az eddigi eredményeiket. Az új pedagógus-minősítési rendszer megkívánja a tanítással kapcsolatos összes tevékenység folyamatos dokumentálását, a tanítási-tanulási folyamat és a pedagógus naprakész értékelését. Miközben ez sok adminisztrációval jár, egyúttal arra is lehetőséget ad a tanároknak, hogy bemutassák fejlődésüket, bizonyítsák különböző kompetenciáikat. A pedagógustársadalom előtt álló feladat: készen kell állni a sokkal tudatosabb és tervezettebb önértékelésre, a tanulók egyre nagyobb mértékű bevonására a tanulás folyamatába. Változni és változtatni kell, nyitottnak lenni az újításokra, mások tapasztalatainak felhasználására, a kritikus és javító szándékú gondolkodásra.



A tanári „értékelés mennyiségének, irányának és a legmegfelelőbb formáinak a megtalálása nem könnyű feladat. Összetett feladatról van szó, hiszen a pedagógiai-pszichológiai tapintattól a tudományos igényű mérésig széles skálán helyezkednek el azok a módszerek, elvek, amelyeket alkalmazni kell ahhoz, hogy alkotó módon hatni tudjunk a személyiség egészére.” (Molnár, 2000. 114. o.)

## Irodalomjegyzék

- Antalné Szabó Ágnes (2006.) A tanórai kommunikáció jellemzői. In: Antalné Szabó Ágnes: *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 226. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest. 21–32.
- Csíkos Csaba: A pedagógiai értékelés új irányzatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/7-8. 175-179. p.
- Falus Iván (szerk.) (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Falus Iván (szerk.) (1989): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (2003): A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (Szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 385-415. p.
- Herbszt Mária (2010): *Tanári beszédmagatartás*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Horváth Zsuzsanna (2002.): Reflexiók a tanórai értékelésről. *Új Pedagógiai Szemle* 2002. február. 46-55. p.
- Kiss Margit- Mezösi Károly – Pavlik Oszkárné (1998): *Értékelés a pedagógiában*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Kormos-Lukóczy (2004): A demotivált nyelvtanuló, azaz a motiváció hiánya az angol nyelvtanulásban. In: Kontráné Hegybíró Edit – Kormos Judit (szerk.) (2004): *A nyelvtanuló Sikerek – módszerek - stratégiák*. Okker Kiadó, Budapest. 109-124. p.
- Kósáné Ormai Vera (szerk.) (1987): *Neveléslélektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kósáné Ormai Vera – Horányi Annabella (2006): *Mi, pedagógusok Kérdések önmagunkhoz*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Kósáné Ormai Vera (1989): *Beilleszkedési nehézségek és az iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Béla (2001): *A pedagógia alapjai*. Comenius Bt., Pécs.
- Köcséné Szabó Ildikó (2011): In: N. Tóth Ágnes (szerk.) (2011): *Változó professzió, változó tanárképzés*. Szombathely, Savaria University Press. 130-135. p.
- Magyar Szinonimaszótár (1978): Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Majoros Pál (2004) *A kutatómódszertan alapjai*. Perfekt Gazdasági Tanácsadó, Oktató és Kiadó Rt. Budapest
- Molnár Béla (2000): A tanítójelöltek értékelő megnyilvánulásai a tanítási órákon. In: *Tantárgypedagógiai kutatások*. Eötvös József Főiskola, Baja. 113-117. p.
- Mosonyi Márta (1993): *Pedagógiai alapismeretek*. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger.
- Rajnai Judit (2003.): Az osztályozás és a buktatás problematikája a mai magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*. 2003. november. 67-76. p.
- Szommerné Simon Mária (2015): *Tudatos és látens tanári stratégiák a tanulók szociokulturális különbségeinek kezelésében*. <http://www.mek.niif.hu/01900/01963/html/nter2209.htm>. [2015. 09. 08.]
- Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.

- Vincze Szilvia (2015): Kommunikáció a gyakorlatban. In: Bakó Balázs – Mészáros Attila (szerk.): *Módszertani kézikönyv a duális mérnökképzés gyakorlati képzői számára*. Nyugat-magyarországi Egyetem (TÁMOP 4.1.1.F-14/1/Konv-2015-0014 azonosító számú, „DUÁLGÉP – A szombathelyi duális gépészmérnöki képzés fejlesztése, együttműködve a kiemelt járműipari központ gazdasági hálózatával” c. projekt keretében), Szombathely, 77-143.
- Zrinszky László (2005): *A felnőttképzés tudománya Bevezetés az andragógiába*. Okker Kiadó, Budapest.

## Mellékletek

### Tanári kérdőív

**Hány éve tanít idegen nyelvet?**

**Milyen településen tanít? (Aláhúzással jelölje!)**

falu  
kisváros  
nagyváros  
főváros

**Milyen iskolatípusban tanít? (Aláhúzással jelölje!)**

általános iskola  
gimnázium  
szakközépiskola/és vagy szakképző iskola  
felnőttoktatás

**Mennyire ért egyet a következő állítással? A tanári értékelés jelentősen befolyásolja a tanuló viszonyát az iskolához és a tantárgyhoz. (X-szel jelölje!)**

Egyáltalán nem ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 Teljes mértékben

**Mennyire jellemző az ön tanórai értékelő kommunikációjára?**

1-10-ig értékelje! 1- nem jellemző, 10 - nagyon jellemző

- fejbólintás
- jóváhagyó, biztató mosoly
- érdeklődő, biztató tekintet, arckifejezés
- megerősítő mimika
- testtartás (tanuló felé/irányába hajlás)
- fejcsóválás
- rosszalló arckifejezés
- semleges, érzelemmentes arckifejezés

**Az ön tanári értékelésében a verbális – non-verbális, metakommunikációs megnyilvánulások aránya (aláhúzással jelölje):**

- megegyezik
- a verbális kommunikáció több
- a non-verbális több

**Mennyire tudatos az ön tanári kommunikációjában? (1-10-ig mindegyiket értékelje)**

- arc-mimika
- gesztusok
- tekintet
- hangmagasság változtatása
- térközsabályozás

**Mi a célja a tanári közléssel, ha egy felelet vagy dolgozat érdemjegyéhez szóbeli értékelést kapcsol? (Rangsorolja!)**

- minőségi értelmezés hozzákapcsolása egy pontszámmal értékelt feladatlaphoz
- tanulói önértékelés segítése
- a tanuló motiválása
- segítségnyújtás a tanulónak

**Mi a célja a tanári értékelésnek általában? (Rangsorolja!)**

- visszajelzés, információ
- helyzetértékelés
- viszonyítás
- tanulói önértékelés segítése
- motiváció

**Milyen a jó, megfelelő tanári értékelés? (1-10 skálán értékelje)**

- objektív
- igazságos
- dicsérő
- előremutató
- motiváló
- fejlesztő célú
- konkrét
- személyre szabott
- ne legyen frusztráló

**Minden tanárra jellemző egy bizonyos szóhasználat. Melyek az ön által leggyakrabban használt kifejezések? Írjon példákat!**

- tetszés, pozitív értékelés

.....  
.....  
.....

- rosszallás, negatív értékelés

.....  
.....  
.....

## Tanulói kérdőív

### Milyen iskolatípusban érettségizett? (Jelölje x-szel)

- gimnázium
- szakközépiskola
- szakképző iskola

### Hány éve tanul idegen nyelvet? (Jelölje x-szel)

- 5 évnél kevesebb
- 5-8 éve
- 8 évnél több

### Melyik állítást tartja igaznak önmagára nézve? (Jelölje x-szel)

Számomra a tanórai tanári értékelés:

- fontos
- közömbös
- egyáltalán nem érdekel

### Mi a tanórai tanári értékelések legfontosabb célja?

- minősítés
- tájékoztatás
- helyzetértékelés
- viszonyítás
- segítés
- motiválás
- fejlesztés

### A pozitív tanári értékelések, dicséretetek gyakorisága a tanórákon (Jelölje x-szel)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Ritka ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gyakori

### A negatív tanári értékelő megnyilvánulások gyakorisága a tanórákon: (Jelölje x-szel)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Ritka ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ gyakori

### A tanári értékelés segített a tanulói önértékelés kialakításában (Jelölje aláhúzással)

igaz hamis

### Milyen a jó, megfelelő tanári értékelés? (1-10 skálán értékelje!)

- objektív
- igazságos
- dicsérő
- előremutató
- motiváló

- fejlesztő célú
- konkrét
- személyre szabott
- ne legyen frusztráló

**Soroljon fel példákat a pozitív tanórai értékelésre!**

.....

.....

.....

**Soroljon fel példákat a negatív tanári értékelésre!**

.....

.....

.....

**Milyennek kellene lenniük a tanórai tanári értékeléseknek?**

.....

.....

.....

**Legmeghatározóbb élménye a tanórai tanári értékeléssel kapcsolatban  
(pozitív v. negatív, vagy mindkettő)**

.....

.....

.....

.....

.....

# ELSŐ ÉS MÁSODIK ÉVFOLYAMOS RENDÉSZETI SZAKKÖZÉPISKOLÁS TANULÓK NYELVTANULÁSI STRATÉGIÁINAK ÖSSZEHAJONLÍTÓ VIZSGÁLATA A MOTIVÁCIÓ TÜKRÉBEN

**Galamb Judit**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar Pedagógiai Intézet*

Az Európai Unióban a nyelvtudás fontos érték. Az Európai Unió ajánlása szerint minden iskoláit befejező uniós polgárnak – pályakezdekor – az anyanyelvén kívül két másik uniós nyelvet kellene ismernie. Ennek megfelelően minden oktatással kapcsolatos uniós program fontos eleme a nyelvtanulás. Az Európa Tanács Közoktatási Bizottsága Élő Nyelvek Osztálya kiadta a nyelvtanulás, nyelvtanítás és értékelés témakörével kapcsolatban a Közös Európai Referenciakeret című munkát (2002), amely a téma legfontosabb problémaköreit szinte teljes egészében átfogja, elemzi. Az idegen nyelvek ismeretének fontosságát Magyarországon sem kérdőjelezi meg senki. Természetesen szükséges és kell is idegen nyelveket tanulni és tudni. Az egységes Európa nyújtotta lehetőségek nagy részéből kirekeszti magát az, aki ezt nem ismeri fel. Az EU előnyeinek biztos várományosai a nyelveket beszélő, jó kommunikációs képességgel rendelkező állampolgárok.

A jövő rendéseinek is meg kell felelniük az EU elvárásainak, és rendelkezniük kell nyelvtudással, amit munkájuk során hasznosíthatnak. Az Európai Unióba való belépésünkkel, a külföldi rendészeti szervek felé nyitással egy időben megsaporodtak azok a szituációk, melyek két ország rendéseinek napi együttműködését igénylik. A közös járőrözések az egyes országok területén, a közös határellenőrzés a tanulóink számára is érzékelhető napi gyakorlattá vált. Folyamatos tehát a megerősítés, visszajelzés a szaknyelvi ismeretek fontosságáról, s ez egyértelmű hozadéka Európához való csatlakozásunknak. A Rendőrség elvárása az alkalmazható nyelvtudás megszerzését illetően egyértelmű. Nyelvtudásra szükség van, és annak meglétét különböző szolgálati helyeken nyelvpótlékkal ismerik el.

A Rendészeti Szakközépiskolában a nyelvi képzés célja magas szintű kommunikatív kompetencia elérése annak érdekében, hogy a rendőrtanulók a szakmai életben külföldivel szemben szakszerűen tudjanak intézkedni és eredményesen együttműködni más országok rendéseivel. A szaknyelvi órákon kiemelt szerepet kap a nyelvtanulási kedv felkeltése és fenntartása. Fontos szempont számunkra, hogy nyelvóráinkon fiatal felnőttek ülnek, akik már nem gyerekek. Életkori és az egyéni sajátosságokat figyelembe véve a tanulók ismereteire, tapasztalataira és szakmai kíváncsiságára próbálunk támaszkodni. A fiatal felnőtt korosztály számára a nyelvtanulás a problémamegoldás folyamatához hasonlóan megy végbe. Bővül és kiteljesedik érdeklődési köre, kifejlődik öntudata és erősödik az önállósulási törekvése (Suhajda, 2004). Fontos feladatnak tartjuk ezért a nyelvtanulás során a tanulói önállóság

kialakítását és támogatását. Az autonómia erősíti a nyelvtanulók önbizalmát, a motivációt és segít a kommunikatív kompetencia fejlődésében (Csizér és Kormos, 2012). A rendőrtanulóknak az idegen nyelvi interakciókra és gyakorlásra nemcsak az osztályteremben, hanem az osztálytermen kívül is lehetőségük van. A területi szakmai gyakorlaton alkalmuk nyílik arra, hogy önállóan lehetőséget keressenek nyelvtudásuk fejlesztésére, anyanyelvi beszélőkkel kerüljenek kapcsolatba, és sikerélményekhez jussanak. A gyakorlat során tapasztalt pozitív élményeknek fontos szerepük van a motiváció formálásában.

Nyelvtanárként azonban sokszor szembesülünk a tanulók passzivitásának, érdektelenségének problémájával. Látjuk, hogy nem élvezik a nyelvtanulást, gyengén teljesítenek, és csak az osztályzatok miatt tanulnak. Körülbelül tizenöt éve dolgoztunk nyelvtanárként, amikor úgy éreztük, hogy amit a nyelvtanár megtehet a sikeres nyelvtanítás érdekében, azzal mi már mindennel megpróbálkoztunk, jöjjenek most már a tanítványok. Ekkor vetődött fel bennünk a kérdés, hogy vajon a tanítványaink tudnak-e tanulni? Elsajátították-e már a középiskolai tanulmányaik során a tanulási technikákat, stratégiákat vagy meg kell-e őket erre tanítani? Vajon megtaníthatók-e az idegen nyelvek elsajátításának hatékony módszerei? Amikor a téma szakirodalmában keresgeltük a válaszokat, akkor vált világossá előttünk, hogy a nyelvtanulási stratégiák felismerésével és tudatos alkalmazásával kapcsolatos kutatások csak néhány évtizedes múltra tekinthetnek vissza. Mert tanulási stratégiákat ugyan már évezredekkel ezelőtt is használtak, de speciálisan a nyelvtanulást segítő stratégiák feltérképezése, megértése, és mindennapi tanulás szolgálatba állítása új kutatási területnek számít.

Kutatások eredményei bizonyítják, hogy a tanulási stratégiák használata hozzájárul a nyelvtanulás hatékonyságához (Dörnyei és Skehan, 2003, idézi: Babóczky, 2009), a tanulást „könnyebbé, gyorsabbá élvezetesebbé, önállóbbá, hatékonyabbá és új helyzetekhez jobban alkalmazhatóvá teszik”(Oxford, 1990. 66. o.). Számos kutatás igazolja, hogy a tudatosság növelése a nyelvtanulás folyamatában fokozza a stratégiahasználatot, ezáltal a nyelvtanulás eredményességét (Oxford, 1990; Oxford és Nyikos, 1998, idézi: Babóczky, 2009). Elfogadják a stratégiák taníthatóságát (Bárdos, 2000; Nikolov, 2003), és a stratégiai tréningek hasznosságát (Fülöp, 2000; Mónos, 2004; Tar, 2008; Babóczky, 2009). Ha tehát a nyelvtanulási stratégiák megtanulhatók, akkor érdemes a témával foglalkozni, a nyelvtanulóknak megmutatni, hogyan is kell a nyelvtanulás sokszor gyötrelmes munkáját megkönnyíteni, érdekesebbé, hatékonyabbá tenni. Egyetértünk azzal, hogy segíteni kell a fiatal felnőtteket abban, hogy megtanulják és tudatosítsák magukban a számukra legmegfelelőbb nyelvtanulási stratégiákat, és ha szükséges, akkor változtassanak azokon (Kisspál, 2007). Ahhoz, hogy a nyelvtanulóinkat a sikeres nyelvtanulás érdekében hasznos tanácsokkal tudjuk ellátni, meg kell ismernünk tanulási szokásaikat.

A hatékony nyelvtanulási stratégiák ismeretének fontosságát a PISA jelentésekhez kapcsolódó OECD tanulmány (2001) is megerősíti, amely a tanulásra való motiválást, a tanulók önbizalmának az erősítését és a megfelelő tanulási módszerek, technikák megtanítását a pedagógus lényeges feladatának tekinti. Az ajánlás illeszkedik az OECD 1996-ban megjelent Lifelong Learning for All programhoz, az élethosszig tartó tanulás koncepciójához. A nyelvtanulási stratégiák ismerete és alkalmazása az élethosszig tartó tanulás szempontjából jelentős, mert segítik a tanulókat abban, hogy a nyelvtudásukat később önállóan fejlesszék, és újabb nyelveket sajátítsanak el (Óhidy, 2006).

A kutatásban angolul és németül tanuló első és második évfolyamos rendészeti szakközépiskolás tanulók általános nyelvtanulási stratégiáinak összehasonlító vizsgálatát végezzük. Az empirikus vizsgálat célja, hogy feltárja az első és a második évfolyamos rendészeti szakközépiskolás tanulók nyelvtanulási stratégiahasználatát a területi gyakorlat előtt és után speciálisan az idegennyelv-tanuláshoz kapcsolódó kérdőívek segítségével. A vizsgálatot azt szeretnénk elérni, hogy a kutatás eredményei alapján ismereteket szerezzünk arról, ahogy a rendőrtanulók tanulnak, megértsük nyelvtanulóink eredményeit és



eredménytelenségeit. Célunk továbbá, hogy felhívjuk a nyelvtanár kollégák és a nyelvtanulók figyelmét a változatos, önálló stratégia alkalmazásának fontosságára. A kérdőív kitöltése a nyelvtanulók számára is hasznos, mert információkat kapnak az általuk alkalmazott vagy esetleg még nem alkalmazott, nem ismert nyelvtanulási stratégiákról. Az egyes stratégiákhoz tartozó technikák, gyakorlatok megbeszélésével pedig segíteni tudjuk a tanulókat abban, hogy függetlenebbé és felelősségteljesebbé váljanak saját tanulásukért.

## **Szakirodalmi áttekintés**

### **Tanulási stratégiák a nyelvtanítás történetében**

Az 1970-es évek második felében jelentős váltás történt a nyelvtanításban. Elterjedt napjaink módszere a kommunikatív szemléletű nyelvtanítás, amelynek célja idegenekkel idegen nyelven történő sikeres kommunikációra való felkészítés, a kommunikatív kompetencia elérése lett. A hangsúly áttevődött a tanításról illetve a tanárról a tanulóra és a tanulásra. Mindez döntő lépést jelentett a stratégiák fontosságának hangsúlyozásában.

A nyelvtanulási stratégiákra irányuló kutatások a hetvenes években kezdődtek. Ekkor váltották fel a nyelvtanítás történetében a behaviourizmust a kognitív irányzatok. Az irányzat szerint a nyelvtanuló információk feldolgozója és a nyelvtanulás a tudás megszerzésének eszköze (Bíró, 2011b). Az idegennyelv-tanítás hatékonyságának fokozása érdekében kísérlet történt arra, hogy meghatározzák, mitől sikeres vagy jó egy nyelvtanuló. A kutatók egyre növekvő érdeklődéssel keresték a választ arra a kérdésre, hogy mi különbözteti meg a jó nyelvtanulót a rossz nyelvtanulótól (Rubin 1975; Stern 1975, idézi: Kontra, 2004b). A vizsgálatok során megállapították, hogy legnagyobb különbség a tanulási stratégiák kiválasztásában és alkalmazásában van. A „jobb nyelvtanulók rengeteg stratégiát alkalmaznak annak érdekében, hogy teljesítményüket javítsák, továbbá gyakrabban és hatékonyabban vetik be azokat” (Mezei, 2013, 39. o.). Sikertelen nyelvtanulók is használnak stratégiákat, csak nem megfelelő módon alkalmazzák azokat (Skehan, 1989, idézi: Kontra, 2004a). A sikeres nyelvtanulók által használt stratégiákat összegyűjtötték és rendszerezték (Rubin, 1975; Stern, 1975; Bialystok, 1978; O'Malley és Chamot, 1990; Oxford, 1990, idézi: Babóczky, 2009). A tanulói autonómia koncepciójának térhódításával a nyelvtanulási stratégiák használata újra az érdeklődés gyújtópontjába került, azt kutatva, hogy miért hasznos a nyelvtanulónak és mennyiben hat pozitívan a nyelvtanulási folyamatra (Conrad, 2014).

A nyelvtanulási stratégiák iránti érdeklődéssel párhuzamosan felmerült a kérdés, hogy melyik módszer a legalkalmasabb a stratégiahasználat vizsgálatára. A legelterjedtebb adatgyűjtő eszköz a kérdőív, amely rövid idő alatt nagy mennyiségű adat összegyűjtésére alkalmas. A második leggyakoribb adatgyűjtési eszköz az interjú. A kutatók többsége a részben strukturált interjút alkalmazza leginkább. Az adatgyűjtés harmadik eszköze a hangos gondolkodás. Gyakran és eredményesen használt eszköz még a tanulási napló.

### **A nyelvtanulási stratégiák definíciója és főbb jellemzői**

A stratégia szót eredetileg a hadászatban használták, a háború megnyerésének művészetét, a seregek mozgatását és ellátását jelentette. Alakja a görög stratēgos szóból ered. „Cselekvések egy hosszabb távú terve egy bizonyos cél elérése érdekében, amely gyakran az úgymond „győzelem” avagy egy probléma megoldása”(Kiss, 2015. 770. o.). Az Idegen Szavak és Kifejezések Szótárában a következő meghatározás olvasható a stratégia címszó alatt: „a kitűzött

cél elérésének átfogó terve” (Bakos, 2005. 717. o.). Napjainkban a fogalom jelentéstartalma kibővült.

Tanulásmódszertanban a stratégiák speciálisan a tanulásra vonatkoznak. Tanulási stratégiának nevezzük „a tanulásra vonatkozó tervek, elhatározások rendszerét, amelyek meghatározott célokra irányulnak, és amelyekre bizonyos tartósság és elrendezés jellemző. Magukban foglalják az információgyűjtést, az információk feldolgozását, tárolását és szükség szerinti előhívását. A stratégiát mindig a tanulónak kell végrehajtani” (Lappints, 2002. 89. o.). Stratégia akkor kerül alkalmazásra, ha egy probléma fennáll. A nyelvtanulásra levetítve egy nyelvtanuló akkor nyúl stratégiához, ha egy nyelvi vagy egy nem nyelvi problémát kell megoldania: ismeretlen szóval találkozódik, vagy kulturális különbségekről tájékozódik: üdvözlésnél kezét nyújtja vagy nem (Franke, 2008).

A nyelvtanulási stratégiákkal foglalkozó szakirodalom áttekintése után arra a következtetésre juthatunk, hogy a nyelvtanulási stratégia fogalmát nehéz definiálni. Számos meghatározás létezik, és ezek gyakran egymásnak ellentmondanak. A szakemberek azonban egyetértenek abban, hogy a nyelvtanulási stratégiák használata segíti a tanulás hatékonyságát. Mónos tanulmányában (2004) az ellentmondásokat három csoportba sorolja. Egyes kutatók szerint a stratégiahasználat tudatos, mások szerint nem tudatos cselekvésekről van szó, vagy tudatos és tudattalan is lehet a stratégiaválasztás. Míg egyes kutatók szerint a tanulási stratégiák mentális, az agyban lejátszódó és ezért nem megfigyelhető folyamatok, addig mások úgy vélik, hogy a viselkedés szintjén is észlelhetők, vagy egyszerre mindkét szinten megjelennek. Eltérően vélekednek azzal kapcsolatban is, hogy a stratégiák általános természetűek vagy probléma és feladat specifikusak. A szakirodalomban a nyelvtanulási stratégia fogalma mellett a nyelvtanulói stratégia kifejezéssel is találkozunk. Cohen (1998, idézi: Mónos, 2004. 22. o.) definíciója szerint „az idegennyelv-tanulói stratégiák magukba foglalják az idegennyelv-tanulási és az idegennyelv-használati stratégiákat egyaránt. Ezek együtt alkotják a tanulók által tudatosan választott lépéseket, illetve cselekvéseket, melyek egy idegen nyelv tanulásának, vagy használatának, vagy mindkettőnek fejlesztésére irányulnak”. Ez a tágabb értelmű meghatározás nem csak a tanulási folyamat alatt, hanem a nyelvhasználat során alkalmazott stratégiákat is magába foglalja.

A jelen dolgozat Oxford terminológiáját követi, aki egyértelműen a nyelvtanulási stratégia terminust használja. Oxford szerint a nyelvtanulási stratégiának azokat a nyelvtanuló által tudatosan vagy nem tudatosan használt technikákat, viselkedési formákat és cselekvéseket nevezzük, amelyek elősegítik fejlődését az idegen nyelv tanulásában (Oxford, 1990). A nyelvtanulási stratégiák főbb jellemzőit Oxford (1990) a következőkben foglalja össze. Elősegítik a kommunikatív kompetencia kialakulását, lehetővé teszik a nyelvtanuló számára, hogy önállóan irányítsa tanulását. Megváltoztatják a tanár szerepét, problémaközpontúak. Többféle aspektust bevonnak a tanulásba, közvetett és közvetlen módon is segítik a tanulást. Tudatosak vagy ösztönösek. Rugalmasak, kombinálhatók. Különböző tényezők befolyásolják alkalmazásukat és megtanulhatók.

### **A nyelvtanulási stratégiák rendszere**

A kutatók többféleképpen osztályozzák a nyelvtanulási stratégiákat (Bialystok, 1978; Rubin, 1981; O'Malley és Chamot, 1990; Oxford, 1990; Stern, 1992 idézi: Babóczy, 2009). A dolgozat leginkább áttekinthetőnek és átfogónak Oxford (1990) kategóriarendszerét találja. Oxford Rubin (1981, idézi: Babóczy, 2009) taxonómiáját alkalmazva közvetlen (direkt) és közvetett (indirekt) stratégiákat különböztet meg. A direkt stratégiák közvetlenül a célnyelv bevonásával valósulnak meg. Ebbe a csoportba tartoznak a memóriastratégiák, amelyek a hatékony memorizálást segítik elő, a kognitív stratégiák, amelyek a megismerő tevékenységet felhasználó stratégiák és a kompenzációs stratégiák, amelyek a hiányzó tudás kiegyenlítésére

alkalmazott módszerek. Az indirekt stratégiák a célnyelven kívüli eszközökkel segítik a tanulást. Ide soroljuk a metakognitív stratégiákat, amelyek a tanulási folyamat megszervezésére és értékelésére szolgálnak, az affektív stratégiákat, amelyek az érzelmek irányítását támogatják és a társas stratégiákat, amelyek a másokkal való együtt tanulással kapcsolatos stratégiák.

A direkt stratégiák a nyelvi anyag szellemi feldolgozását követelik, ugyanakkor különbözőképpen, különböző célok érdekében. Az egyes fő kategóriákat a következők szerint bonthatjuk tovább: (1.) memóriastratégiák: gondolati kapcsolatok megteremtése, képzetek, hangok felhasználása, alapos áttekintés, cselekvés alkalmazása. (2.) kognitív stratégiák: gyakorlás, közlések felfogása és továbbítása, elemzés és következtetés, a bemenő és a kimenő információk rendszerének megteremtése, (3.) kompenzációs stratégiák: értelmes találgatás, a beszédben és írásban meglévő megkötések leküzdése. A közvetett stratégiák a legtöbb esetben úgy hatnak a nyelvtanulásra, hogy a célnyelvet a folyamatba közvetlenül nem vonják be. Felosztásukat a következők szerint lehet tovább részletezni: (1). metakognitív stratégiák: összpontosítás a tanulás során, a tanulás megszervezése és megtervezése, a tanulás értékelése. (2.) affektív stratégiák: a szorongás csökkentése, ösztönzés, bátorítás, érzelmi állapot feltérképezése. (3.) társas stratégiák: kérdésfeltevés, együttműködés másokkal, mások helyzetének átérzése.

A gyakorlati megvalósítás során a direkt és az indirekt stratégiák párhuzamosan működnek, segítik, felerősítik egymás hatását. Hasznosak mind a négy nyelvi készség, a beszédértés, a beszédkézség, az olvasási készség és az íráskészség elsajátítása területén. Oxford (1990) taxonómiájára alapozva állította össze a SILL (Strategy Inventory for Language Learning) kérdőívet, amely a nyelvtanulás során alkalmazott általános stratégiák felmérésére szolgál. Részletes bemutatására a kutatási részben kerül sor.

### **A nyelvtanulási stratégiák használatát befolyásoló tényezők**

Nyelvtanulási stratégiák megismerésére irányuló kutatások feltárták, hogy a stratégiák használatát számos tényező befolyásolja. E tényezők között vannak olyanok, amelyek állandóak, ilyen az életkor, a nem, a tanulási stílus, a nyelvi szint, személyiségjegyek, de léteznek olyan faktorok, amelyek a nyelvtanulás során változnak, és a nyelvtanuló szabályozni tud (Babóczy, 2009). Babóczy (2009) ide sorolja a motivációt, a metakognitív tudatosságot, a nyelvtanulással kapcsolatos hiedelmeket és a feladattípust. Bíró tanulmányában (2011a) a stratégiaválasztást befolyásoló tényezőknek három csoportját különíti el. Az első csoportba a nyelvtanulóhoz kapcsolódó tényezők tartoznak: a nyelvtanulási képesség, az attitűd, a szorongás, a motiváció, egyéb személyiségtényezők (életkor, nem, tanulói stílus), kulturális különbség és előzetes nyelvi tapasztalatok. A második csoportba a környezethez kapcsolódó tényezőket sorolja, a feladat és a kontextus milyenségét. A harmadik csoportban a metanyelvi tudatosságot különíti el, amely egyesek szerint a nyelvi képességgel azonos, mások szerint a nyelvről való gondolkodást jelenti (Kassai, 2001). Azt, hogy a nyelvtanulók a lehetőségek közül milyen stratégiákat választanak Oxford (1990) szerint egyéb tényezők is befolyásolják, ilyenek például a tanár elvárásai, a nyelvtanulás célja és az, hogy mely tanulási szakasról van szó.

A következőkben a vizsgálat szempontjából fontosnak ítélt tényezőkre térünk ki. Megnézzük, hogy a stratégiakutatás eddigi eredményei alapján az életkor, a nem, a nyelvi szint, a nyelvtanulással eltöltött idő, a motiváció és a metakognitív tudatosság hogyan befolyásolja a nyelvtanulók stratégiaválasztását. A nyelvtanulási stratégiákra vonatkozó kutatások azonos korcsoportot vizsgálnak, gimnazista nyelvtanulókat (Kontra, 2004a; Mónos, 2004), egyetemistákat (Tar, 2008; Kozjek-Gulyás, 2013; Bíró, 2011a), és felnőtt nyelvtanulókat (Babóczy, 2009; Edwards, 2004; Sillár, 2004). Kevés a gyermekek (Naprawszky, Tánczos és Mónos, 2009; Nikolov, 2003a; Kull és Roderer, 2014) stratégiahasználatának elemzése.

Kutatások bizonyítják, hogy különbség van a nők és a férfiak stratégiahasználatában, a nők gyakrabban és hatékonyabban használnak stratégiákat, mint a férfiak (Mónos, 2004). A nyelvi szint illetve a nyelvtanulással eltöltött idő és a stratégiahasználat közötti összefüggések vizsgálatánál arra a következtetésre jutottak, hogy minél magasabb nyelvtudással rendelkezik a nyelvtanuló, annál több stratégiát használ a nyelvtanulás folyamán. A tudásszint emelkedésével a kognitív stratégiákat egyre inkább felváltja a metakognitív stratégiák használata. Ennek oka, hogy a nyelvtanuló a nyelvtanulás során egyre több tapasztalatot gyűjt, amit folyamatosan beépít a nyelvtanulási tevékenységébe (Babóczy, 2009; Kontra, 2004a; Mónos, 2004).

Dörnyei (2003, idézi: Napravszy és mtsai, 2009) a stratégiahasználatot a motivált viselkedés eseteként értelmezi. Valóczy tanulmányában (2006) a motiváció és a nyelvtanulási stratégiahasználat interaktív kapcsolatára hívja fel a figyelmet. „Magas motiváció magas számú és változatos nyelvtanulási stratégiahasználatához vezet és fordítva: a stratégiák változatos és gyakori használata növeli a motivációt” (Válóczy, 2006. 56. o.). Ez a kölcsönös kapcsolat sikeres nyelvtanulást eredményez. A motivációt pozitívan befolyásolják a sikerélmények, amelyek növelik a nyelvi önbizalmat és a stratégiahasználatot (Csizér és Kormos, 2006; Babóczy, 2009; Kelemen 2014). Ellenkező esetben „motiváció hiányában nincs, vagy csak alig van nyelvtanulási stratégiahasználat, amelynek eredménye a frusztráció, a frusztráció pedig csökkenti az önbizalmat. Az önbizalom hiánya a motiváció további gyengüléséhez vezet, ami minimumra redukálja a nyelvtanulási stratégiák használatát” (Bárdos, 2000. 240. o.). Csizér tanulmányában (2007) a nyelvtanulási motivációs kutatásban nemzetközi szinten meghatározó egyének Gardner (1993), Clément (1994), Dörnyei (1996, idézi: Péter-Szarka, 2010) motivációs modelljeit veszi alapul. A diákok motivált beállítódásának kialakításában, formálásában és fenntartásában szerepet játszó tényezőket három orientációs dimenzióba sorolja. Az integrativitás az adott nyelvvel, beszélőivel, illetve kultúrájával való azonosulást írja le. Kutatások igazolják, hogy azok a nyelvtanulók, akik vonzódnak az adott nyelvhez és szeretnék az anyanyelvi beszélőkhöz hasonlóvá válni, motiváltabbak és sikeresebbek a nyelv elsajátításában (Edwards, 2004; Sillár, 2004). Az instrumentalitás a nyelvtanulás jövőbeli előnyeit, hasznosságát írja le: jobb állás, magasabb fizetés, karrier. Ezek a motívumok az eddigi kutatások szerint fontosak. Erősítik az integratív motivációt, de nem helyettesíthetik azt (Tánczos és Máth, 2005). A harmadik dimenzió azokat az attitűdöket tartalmazza, amelyek az anyanyelvi beszélőkkel való közvetlen, személyes kapcsolatot, illetve a célnyelvi országba utazást értékelik. A kutatások rámutattak arra, hogy az anyanyelvi beszélőkkel létesített kapcsolat növeli a diákok nyelvi önbizalmát és az integratív motiváció szintjét (Csizér és Kormos, 2006; Kelemen, 2014). Csizér tanulmányában (2007) még négy további motivációs tényezőt ír le. A kulturális érdeklődés a különböző országból származó kulturális termékek, filmek, televíziós programok, magazinok, zene iránti attitűdöket tartalmazza. Az anyanyelvi közösség, vitalitás kifejezi, hogy a tanulók mennyire tartják fontosnak és gazdagnak az adott országot. A nyelvi önbizalom leírja, hogy a tanulók mennyire gondolják magukról, hogy el tudnak sajátítani idegen nyelveket. A nyelvtanuló saját teljesítőképességéről kialakított képét foglalja magában az idegen nyelv tanulásához szükséges feladatokkal kapcsolatban. Csizér és Kormos (2006) kutatási eredményei bizonyították, hogy a több kontaktussal rendelkező tanulók nagyobb arányban gondolták azt magukról, hogy ők nyelvi önbizalommal rendelkező nyelvtanulók és gyakrabban számoltak be a nyelvtanulás során tapasztalt sikerélményről. Az ilyen tanulók több erőfeszítést is hajlandók tenni a sikeres nyelvtanulás érdekében. A milió a barátok, szülők, testvérek véleményét foglalja magába. A támogató környezet elősegíti a nyelvtanuló motivációjának fejlődését. Csizér és Kormos (2005) a szülői szerep alakulását vizsgálva arra a megállapításra jutott, hogy a tanáraik által jó nyelvtanulóknak tartott diákok motivációjában fontos szerepet vállal a legtöbb család. Babóczy (2011) értekezésében rámutat a metakognitív tudatosság és a nyelvtanulási stratégiák használata közötti szoros kapcsolatra.

A „metakognitív tudatosság a kognitív funkciók tudatos ellenőrzésére és irányítására utal, mellyel a tanuló a saját tanulási folyamatát ellenőrzi és hoz döntést az észlelt visszajelzések alapján, hozzájárulva így módon a tanulás sikeréhez” (Babóczy, 2011. 52. o.). A metakognitív tudatosság elvezet a tanulói autonómia problémaköréhez.

### **A nyelvtanulási stratégiák és a tanulói autonómia**

A sikeres nyelvtanulás érdekében a tanulónak olyan kompetenciákkal kell rendelkeznie, amelyekkel képes önállóan tervezni, irányítani és értékelni saját tanulási folyamatát. Ez a tanulói autonómia és az önszabályozó tanulás koncepciójának az alapja. Az autonómia és az önszabályozás a szakirodalomban összetartozó fogalom.

Csizér és Kormos (2012) meghatározása szerint a tanulói autonómia magában foglalja az önszabályozó folyamatokat, de ezen kívül azt is jelenti, hogy felelősséget vállal a tanulási folyamata tartalmáért és a tanulási környezetéért. A nyelvtanuló a tanulási folyamat aktív részesévé válik, amit saját maga tud irányítani és változtatni. Ebben az összefüggésben kapcsolódnak a nyelvtanulási stratégiák az autonóm nyelvtanuláshoz. A tanuló autonómiája feltételezi, hogy képes arra, hogy önmagát motiválja, és saját maga vegye kézbe a tanulás szervezését. Ehhez feltétlenül ismernie kell tanulási stratégiákat, amelyeket, ha helyesen használ, individualizálja a tanulás folyamatát, erősíti önbizalmát és motivációját. A tanulási stratégiák helyes használatával nő az információfeldolgozás hatékonysága, amely segít abban, hogy a gyenge teljesítményt és a kudarctól való félelmet elkerülje (Franke, 2008). A nyelvtanulási stratégiáknak a megértése és tudatos alkalmazása hozzájárulhat a tanulói autonómia fejlesztéséhez. „Minden metakognitív stratégia kihangsúlyozza a tervezést, szervezést, értékelést és ellenőrzést, melyek segítik a tanulót a saját tanulási folyamatának megszervezésében és kontrollálásában, miáltal egyre nagyobb tanulói autonómiát ér el. Minden stratégia, amit a tanuló a kitűzött célja eléréséhez használ, valójában nagyobb autonómiához vezet”(Babóczy, 2009. 34-35. o.). Mezei (2013, 39. o.) szerint „a hatékony nyelvtanulók általában tudatában vannak erősségeiknek és gyengeségeiknek, és a stratégiai tudatosságból az átlagos tanulók komoly tökéletességig követhetnek, főleg ha metakognitív stratégiákra összpontosítanak.” Napjainkban megfigyelhető egy olyan törekvés, amely a tanulási stratégia fogalma helyett az önszabályozó tanulás kifejezést igyekszik bevezetni (Dörnyei, 2003, idézi: Napravszyk és mtsai, 2009).

### **A nyelvtanulási stratégiák vizsgálata Magyarországon**

Magyarországon mindeztidáig kevés nyelvtanulási stratégiákkal foglalkozó tanulmány, értekezés és diplomadolgozat jelent meg, noha a magyar nyelvtanárokat is foglalkoztatja a sikeres nyelvtanulás problémaköre. A következőkben bemutatjuk a hazánkban végzett, publikálásra került, témával kapcsolatos kutatások vizsgálati eszközeit, megállapításait és tanulságait.

Sillár (2004) egy sikeres magyar nyelvtanuló tanulási stratégiahasználatát vizsgálta. A nyelvtanuló több nyelven is beszél, ezért minősítette a kutató sikeresnek. A vizsgálat egy részben strukturált interjú és Reis (1985, idézi: Sillár, 2004) Idegen nyelvi kérdőívének (Foreign Language Questionnaire) átdolgozott változatának segítségével történt. Az eredményeit összehasonlította a sikeres nyelvtanulók vizsgálatát célzó kutatásokkal és arra a megállapításra jutott, hogy a vizsgált nyelvtanuló által használt stratégiák szerepelnek Rubin (1975, idézi: Sillár, 2004) hét stratégiája között és a stratégiák besorolhatók O' Malley és társai (1985, idézi: Sillár, 2004) által kidolgozott három kategóriába, a metakognitív, kognitív és társas érintkezésben használt stratégiákba.

Kontra (2004) tanulmányában gimnazisták nyelvtanulási stratégiahasználatát vizsgálta különféle tanulási feladatok elvégzésekor. Az írásos feladatok elvégzése után kötött interjú segítségével gyűjtött adatokat. Az adatok elemzése azt mutatta, hogy a vizsgált gimnazisták többsége a nyelvtanulás során rendszeresen és tudatosan használ elsősorban metakognitív stratégiákat.

Edwards (2004) esttanulmányt készített egy amerikai fiatalemberrel, aki a magyart, mint idegen nyelvet tanulja. A vizsgált személy Magyarországon él, így nyelvtanulását integratív motiváció jellemzi. Az adatgyűjtés interjú és feladatmegoldás közbeni hangos gondolkodás útján történt. Az eredmények *Oxford* (1990) kategóriarendszere alapján azt mutatták, hogy a vizsgált személy a hat kategóriában leírt stratégiák közül többet is használ a tanulás során, elsősorban kognitív, metakognitív és társas stratégiákat. Kutatásának fontos megállapítása, hogy a nyelvtanulási stratégiák használata a nyelvtanulás folyamán változik, és a stratégiaválasztás függ a szituációtól és a feladatoktól.

Mónos (2004) a jelen vizsgálatban is használt SILL kérdőív és SQ2 kérdőív segítségével tanulmányozta középiskolás diákok stratégiahasználatát. A kutató az adatgyűjtés másik eszközeként az óramegfigyelést használta. Az óramegfigyelések célja az volt, hogy megnézze, milyen típusú angol nyelvtanítás jellemző, milyen mértékben és hogyan támogatják a nyelvtanárok által kijelölt iskolai és házi feladatok a stratégiahasználatot. Az angoltanárokkal magyar nyelvű magnóra rögzített interjúkat is készített. Az eredményei azt igazolták, hogy a vizsgált tanulók stratégiahasználatuk alacsony szinten mozog. Ez feltétlenül javítandó, ezért a nyelvtanításba szervesen beépített stratégiatréningek szükségességét javasolja.

Tar (2008) a nyelvtanulási stratégiák választását a nyelvtanulási tapasztalattal és szorongással összefüggésben vizsgálta. A kutatás során a tanulók általános nyelvtanulási stratégiáira vonatkozóan a SILL kérdőívet, a tipikus stratégiák felmérésére a SQ2 kérdőívet, a szorongás mérésére az ÉN és az ANGOLÓRÁK és a STAI szorongás kérdőívet használta. A vizsgálati eredmények igazolták a nyelvtanulási stratégiaválasztás és a szorongás kölcsönhatását, azaz a szorongó és a nem szorongó nyelvtanulók más-más stratégiát használnak.

Napravszky és mstai (2009) diszlexiás és nem diszlexiás általános iskolai tanulók nyelvtanulási stílusainak és stratégiáinak összehasonlító vizsgálatát végezte az LCPC és a SILL kérdőív segítségével. Vizsgálatuk tanulsága az volt, hogy a gyengébb nyelvi képességek a tanulási stílusok feltárásával, a stratégiák megismerésével és tudatos alkalmazásával ellensúlyozhatók. Felismeréseik segítséget jelenthetnek a diszlexiás tanulók nyelvtanításában. Kutatásuk azért is jelentős, mert hátrányos helyzetűek nyelvtanulásával foglalkozik és eddig nagyon kevés velük kapcsolatos tanulmány született.

Bíró (2011a) szintén a SILL kérdőív segítségével végzett kutatást magyar anyanyelvű egyetemisták körében, akik domináns kétnyelvűek. A kérdőívet kiegészítette egy hetedik csoporttal. A csoport hat kijelentést tartalmazott és megfelelt a kompenzációs stratégiák továbbfejlesztett változatának. A kompenzációs stratégiacsoportokra vonatkozó válaszokat vizsgálta azzal a céllal, hogy feltárja, mennyire használják fel román nyelvtudásukat a vizsgált személyek. A két csoport összehasonlításából kiderült, hogy a román nyelvtudásra alapozó stratégiákat gyakrabban használják a tanulók. A nyelvtanuló román nyelvtudása hatással van a harmadik nyelv tanulására, a román nyelvi tudásra alapozó kompenzációs stratégiák használatára. A magasabb román nyelvtudás több stratégia használatához vezet.

Kozjek-Gulyás (2013) a kínai nyelv tanulásának jellegzetességeit tárta fel magyar nyelvtanulók nyelvtanulási stratégiáinak és stílusának vizsgálatával. A nyelvtanulási stratégiákat a SILL kérdőívvel, a nyelvtanulási stílust a CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) által kifejlesztett Learning Style Survey stílus kérdőívvel kutatta. A kvantitatív elemzésen túl hét magyar anyanyelvű kínai nyelvtanulóval készített interjút. Vizsgálatának megállapítása, hogy a szóbeli kínai nyelv elsajátításában a jó

nyelvtudással rendelkező nyelvtanulók az anyanyelv használatának stratégiáját gyakrabban alkalmazzák, mint az átlagos és a nem jó nyelvtanulók.

A fent említett tanulmányok az általános és a tipikus stratégiahasználatot kutatták, az egyes készségeket, mint az olvasást, írást, szövegértést nem vizsgálták. A stratégiahasználatot olvasott szövegek értését és íráskészséget mérő feladatokon *Nikolov* (2003a) tanulmányozta, olvasási stratégiákkal *Mónos* (2005), nyomtatott szövegek értéséhez választott stratégiák vizsgálatával *Sheorey és Szőke* (2008, idézi: *Babóczky*, 2011) foglalkozott, *Babóczky* (2011) célja online olvasási stratégiák kutatása volt.

## Kutatás

### A kutatás célja, hipotézisek

A kutatás során angolul és németül tanuló első és második évfolyamos rendészeti szakközépiskolás diákok nyelvtanulási stratégiáinak összehasonlító vizsgálatát végeztük. Az empirikus vizsgálat célja az volt, hogy feltárjuk az első és második évfolyamos rendészeti szakközépiskolás tanulók általános nyelvtanulási stratégiahasználatát a területi gyakorlat előtt és után speciálisan az idegennyelv-tanuláshoz kapcsolódó kérdőívek segítségével. Az elméleti alapokhoz igazodva a vizsgálatban a következő kérdésekre kerestük a válaszokat:

- Az angol és a német rendvédelmi szaknyelv elsajátításakor nyújtott gyenge teljesítmény visszavezethető-e a tanulók tanulás-módszertani hiányosságaira?
- Változik-e a tanulók stratégiahasználatát a két éves képzés alatt?
- Az iskola speciális képzéséből adódóan a gyakorlatban eltöltött idő hatással van-e a nyelvtanulási motiváció és a nyelvtanulási stratégiahasználat közti interaktív kapcsolatra?
- A különböző rendvédelmi szaknyelvek (esetünkben az angol és a német) elsajátítása során hasonló vagy eltérő stratégiahasználat jellemzi-e az első és a második évfolyamos tanulókat?

A kérdésekkel kapcsolatban a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- Kutatások bizonyítják, hogy a nyelvtanulóknak csupán elenyésző része használ stratégiákat a nyelvtanulás hatékonyabbá tétele érdekében. Feltételezzük ezért, hogy a szakképzősök nagy része nem tudja, hogyan könnyíthetné meg nyelvtanulási tevékenységét, a stratégiák választása nem tudatosan történik.
- A nyelvtanulási stratégiák jelentősége a szaknyelvvél való foglalkozás során megnő, hiszen a szaknyelv mindenki számára új, a korábbi tanulmányokra csak alapozni lehet, de megélni belőlük nem. Feltételezzük ezért, hogy az első évfolyamosok eltérő nyelvtanulási stratégiákat használnak, mint a második évfolyamosok.
- A tanulóknál gyakorlati idejük alatt tudatosul, hogy a nyelvtudásra munkájuk során szükség lesz. Feltételezzük ezért, hogy a második évfolyamosok magasabb stratégiahasználóknak bizonyulnak, mint az első évfolyamosok.
- Mivel az egyes nyelveknek eltérő sajátosságaik vannak, megtanulásuk is eltérő technikákat igényel a tanulók részéről. Feltételezzük ezért, hogy az angol illetve a német nyelv eltérő felépítése miatt a stratégiahasználatban előfordulnak különbségek az első és a második évfolyamos nyelvi csoportokban egyaránt.

## A vizsgálat eszköze, módja, körülményei

A hipotézisekben megfogalmazott kérdések megválaszolására Oxford (1990. 282-297. o.) által szerkesztett kétfajta kérdőív magyar nyelvű fordítását használtuk. Az Adatlapon (1. sz. melléklet) szereplő nyílt, zárt, félig zárt kérdések háttérismeretet nyújtanak a vizsgálatban résztvevő személyekről, célja a vizsgálat megbízhatóságának növelése. A háttérkérdőíven három területről kell a nyelvtanulóknak információkat adniuk. A kérdések a tanult nyelvben elért tudásszint önmaguk általi értékelésére, az alapvető nyelvtanulási motivációra és a nyelvtanulási tevékenység értékelésére vonatkoznak. Ezt egészítettük ki egy olyan nyílt kérdéssel, amely az önálló nyelvtanulás során alkalmazott módszereket, technikákat soroltatja fel, még mielőtt a tanulók a SILL kérdőívet (2. sz. melléklet) látták volna. Az általuk adott válaszokban a stratégiákat beazonosítottuk, és azokat Oxford taxonómiája alapján osztályoztuk. Így képet kaptunk arról, hogy hányfajta stratégiát használnak. A háttérkérdőíven a motiváltságra vonatkozó adatokat Csizér (2007) motivációs skálája alapján vizsgáltuk. A nyelvtanulási motivációk preferenciájának sorrendjét is felállítottuk, és Spearman-féle rangkorreláció-számítást végeztünk. A motiváció feltárása a stratégiahasználat megértését segítette. A motivációt évfolyamonként és az első és a második évfolyamon nyelvcsoportonként is megvizsgáltuk. A kikérdezés lényegi vázát a SILL kérdőív képezte. A SILL kérdőív a nyelvtanulási stratégia alkalmazásának gyakoriságát vizsgálja az egyes stratégia-típusokhoz tartozó konkrét technikák felsorolásával.

A SILL kérdőívvel a nyelvtanulók általános tanulási stratégiahasználatát vizsgálhatjuk és alkalmas nagyszámú számszerűsíthető adatok megszerzésére különböző etnikai háttérrel rendelkező nyelvtanulók stratégiáinak mérésére. A kérdőív self reporting (önértékelő) kérdőív, amelyet a tanulók az értékelési útmutató alapján saját maguk is értékelhetnek (Oxford, 1990. 288. o.). A SILL kérdőív megbízhatósági és validitási mutatói kiválóak. (Mónos, 2004; Tar, 2008; Bíró, 2011). A kérdőívnek létezik egy 121, 80 és 50 itemes változata. A jelen vizsgálat az 50 itemes változatot használta. A nyelvtanulók válaszaikat a Likert-skála szerinti öt szám valamelyikének a bejelölésével értékelték. A kérdőív hat kategóriából áll. A memóriastratégiához kilenc, a kognitív stratégiához tizennégy, a kompenzációs stratégiához hat, a metakognitív stratégiához kilenc, az affektív stratégiához hat, a társas stratégiához szintén hat itemet rendeltek. Minden item egy a stratégia-típushoz tartozó nyelvi tevékenységet ír le rövid mondatokkal. A nyelvtanulási stratégiákat Oxford (1990) nagybetűkkel (A-F) jelölte. A következőkben nézzünk rövid példákat az egyes kategóriákra. (A) Memória stratégiák az emlékezőképesség hatékonyságára vonatkoznak. A szókincstanulásnál például az új, megtanulandó szavakat mondatokba helyezik. Itempélda: Az új szavakat mondatokban tanulom meg, így jobban megjegyzem azokat. (B) Kognitív stratégiák mentális folyamatok használatát érinti, például az új kifejezéseket beszédben, és írásban ismétlik azért, hogy gyakorolják. Itempélda: Néhányszor kimondom, vagy leírom az új szavakat. (C) Kompenzációs stratégiák arra szolgálnak, hogy a hiányzó ismereteket ellensúlyozzák, metakognitív, kognitív és társas stratégiákat foglalnak magukban, például, megpróbálnak egy szót kitalálni. Itempélda: Megpróbálom kitalálni az ismeretlen szavak jelentését. (D) Metakognitív stratégiák a tanulási folyamat megszervezését, értékelését segítik elő, reflektál például a nyelvtanulásra. Itempélda: A hibáimat feljegyzem, s megpróbálom legközelebb kiküszöbölni azokat. (E) Affektív stratégiák az érzelmek irányítására vonatkoznak, például lazítógyakorlatok. Itempélda: Ha félek megszólalni az adott idegen nyelven, megpróbálok lazítani. (F) Társas stratégiák a másokkal való együtt tanulást jelentik. Például, a kiejtés javítását kéri egy másik személytől. Itempélda: Ha anyanyelvű beszélővel kommunikálok, megkérem, hogy javítsa ki a hibáimat.

Az adatfeldolgozás excel táblázatkezelő program segítségével történt. A stratégiaválasztás profiljának megállapításához átlagértéket és szórást számoltunk. Minden tanulóra hét átlagot nyertünk, a hat stratégia-típus és a globális stratégiahasználat átlagát. A



stratégiaválasztást évfolyamonként és az első és a második évfolyamon nyelvcsopontonként is megvizsgáltuk. Az átlagértékek megmutatták, hogy melyek azok a stratégiák, amelyeket a nyelvtanulók előnyben részesítenek, illetve elhanyagolnak. Az átlagértékeket grafikonon ábrázoltuk, ahol az egyes stratégiákat (A-F) megneveztük és ezzel kiderítettük az évfolyamok, illetve a nyelvi csoportok profilját. A stratégiahasználat gyakoriságának megállapítására *Oxford és Burry-Stock* (1995, idézi: *Babóczy*, 2009) három kategóriáján alapuló besorolását használtuk. Eszerint 3,5 vagy magasabb átlag gyakori, 2,5 és 3,4 közötti közepes, 2,4 vagy alacsonyabb átlag alacsony stratégiahasználatot jelent. Az átlagok még precízebb elemzését *Oxford* (1990. 300. o.) javaslata alapján végeztük. Ajánlása szerint 4,5-5,0 átlagérték esetén mindig vagy majdnem mindig, 3,5-4,1 átlag között rendszerint, 2,5-3,4 átlagnál néha használ a nyelvtanuló stratégiát. 1,5-2,4 átlag esetén általában nem, 1,0-1,4 érték között soha vagy szinte soha nem alkalmaz stratégiát. Évfolyamonként és az első és a második évfolyamon nyelvcsopontonként felállítottuk a nyelvtanulási stratégiák preferenciájának sorrendjét és Spearman-féle rangkorrelációt vizsgáltunk, azért hogy még pontosabb képet kapjunk a nyelvtanulók stratégiaválasztásáról. A rangkorreláció erősségének megítélésére az együtthatók értékei alapján a pedagógiai kutatásokban elfogadott ajánlást követtük: 0-0,25 nincs vagy igen gyenge a kapcsolat, 0,25-0,50 gyenge, 0,50-0,75 mérsékelten erős vagy erős, 0,75-1 igen erős az összefüggés a két sorozat között. A stratégiahasználat szignifikáns összefüggéseinek feltárására t-próbákat végeztünk. A szignifikáns összefüggések megállapítására  $p < 0,05$  értéket használtuk.

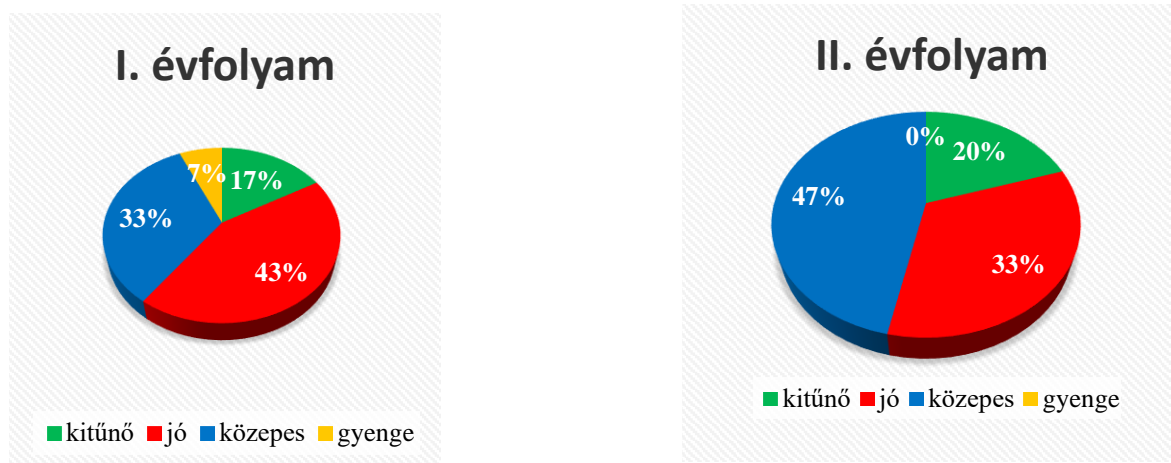
A vizsgálatra a 2014/15-ös tanévben került sor. A kérdőíveket a tanulók csoportokban töltötték ki. Az első évfolyamosok áprilisban az első területi gyakorlat előtt, a másodévesek májusban az utolsó területi gyakorlatról megérkezve, a rendőri szakvizsgára való felkészülés időszakában vettek részt a vizsgálaton. Az adatfelvételen jelen voltunk. A kérdőívek kitöltése előtt felhívtuk a résztvevők figyelmét, hogy a kérdések a saját tanulási tevékenységükre vonatkoznak, és a kérdőívekkel nem célunk az idegen nyelvi ismeretük felmérése, ellenőrzése. Először az Adatlapot töltötték ki, majd a SILL kérdőívet. Az háttérkérdőíven zárt, nyílt és félig zárt kérdésekre válaszoltak. A SILL kérdőív kitöltésekor 1-5 pontskálán kiválasztották, hogy az adott kijelentés, milyen mértékben vonatkozik rájuk. A vizsgálat 20-25 percet vett igénybe.

### **Mintavétel és a minta sajátosságai**

A Rendészeti Szakközépiskolában kompetencia alapú moduláris képzés folyik. Az intézmény érettségi utáni szakképzést folytat. A rendőrtanulóknak a kétéves képzés alatt 146 szakmai nyelvórájuk van. Az idegen nyelv 2014/15 tanévtől kezdve nem szerepel a rendőri szakvizsgán vizsgatantárgyként, de egy sikeres modulzáró vizsga feltétele az iskola elvégzésének.

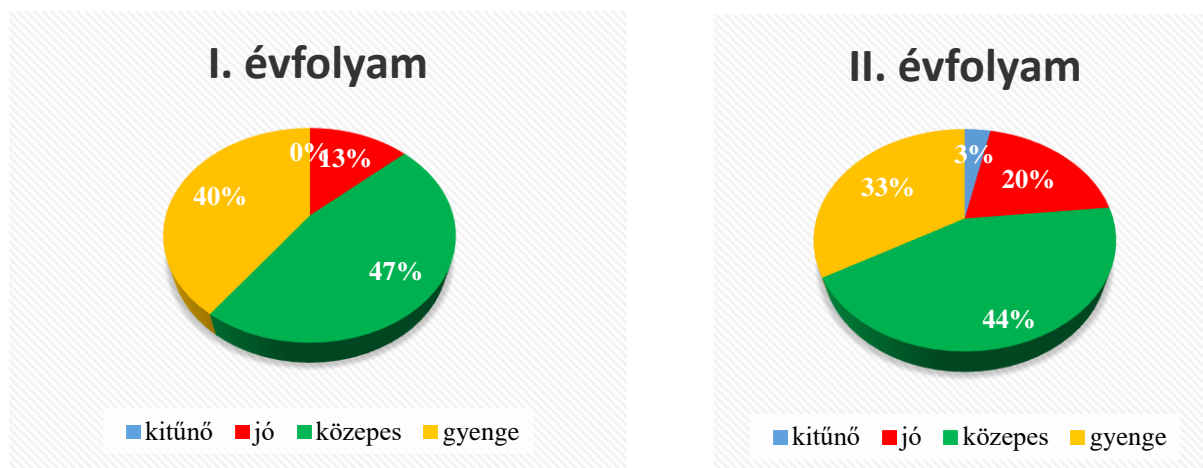
A vizsgálatban összesen 70 tanuló vett részt, valamennyien a Rendészeti Szakközépiskola diákjai. Értékelhető kérdőíveket 65 tanuló adott be. Az elemzés során 60 fővel számoltunk. A vizsgálati mintában szereplő diákokat véletlenszerűen válogattuk ki. A vizsgálati csoportok az első (30 fő) és a második (30 fő) évfolyamból kerültek ki. Az első és a második évfolyamon 15 fő német nyelvet és 15 fő angol nyelvet tanult. A háttérkérdőíven szereplő válaszokból képet kaptunk a tanulók kulturális háttéréről, önértékeléséről és a nyelvtanuláshoz fűződő alapvető viszonyukról. Az első évfolyamon 14 férfi és 16 nő, a második évfolyamon 22 férfi és 8 nő válaszolta meg a kérdéseket. Életkorukat tekintve 18-27 éves fiatal felnőttek. Az átlag életkor az első évfolyamon 19,66 év, a második évfolyamon 22,03 év volt. A vizsgálatban résztvevő személyek 8-12 éve foglalkoznak a tanult idegen nyelvvel és érettségiztek az adott nyelvből. Az első évfolyamosok 30%-a (9 fő), a második évfolyamosok 23%-a (7 fő) állította, hogy anyanyelvén kívül még két másik nyelven, angolul és németül is beszél. Egy elsős diák három nyelven, angolul, olaszul és horvátul beszél. Az első évfolyamon csak angolul 17% (5fő), csak németül 30% (9fő), a második évfolyamon csak angolul 30%

(9fő), csak németül 23% (7fő). Az elsősök 20%-a (6 fő) és a másodikosok 23%-a (7fő) szerint nem beszél idegen nyelven. Az állításokat, miszerint a nyelvtanulóknak több mint a fele beszél egy vagy két idegen nyelven, nagyon hízeltő lenne tényként elfogadni, de a viszonylag nagy százalékának valószínűleg az lehet az oka, hogy a tanulók nem igazán gondolták át a „beszélni” szó jelentését. A tanulók nyelvi tudásának az osztálytársaihoz (1. ábra), illetve az anyanyelvi beszélőkhöz viszonyított önértékelése viszont reális képet mutat (2. ábra).



1. ábra Hogyan értékeli a jelenleg tanult idegen nyelvi ismereteit az osztálytársaihoz viszonyítva?

Az 1. ábrán láthatjuk, hogy az első évfolyamon 17% (5fő) kitűnőre, 43% (13fő) jóra, 33% (10fő) közepesre, 7% (2fő) gyengére értékelte idegen nyelvi ismereteit az osztálytársaihoz viszonyítva, a második évfolyamon 20% (6fő) kitűnőre, 33% (10fő) jóra és 47% (14fő) közepesre. Az első évfolyamon a tanulóknak majdnem a fele jóra értékeli nyelvtudását, míg a második évfolyamon inkább közepesre az osztálytársaihoz viszonyítva.

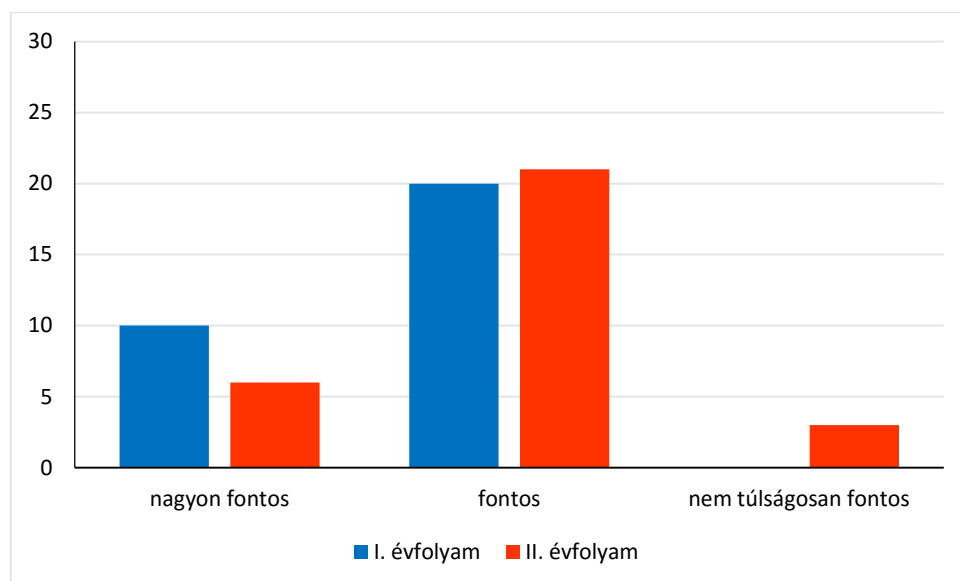


2. ábra Hogyan értékeli a jelenleg tanult idegen nyelvi ismereteit az anyanyelvi szinten beszélőkhöz viszonyítva?

A 2. ábráról leolvasható, hogy az anyanyelvi szinten beszélőkhöz viszonyítva az első évfolyamon 13% (4fő) jóra, 47% (14fő) közepesre, 40% (12fő) gyengére, a második évfolyamon egy fő kitűnőre, 20% (6fő) jóra, 44% (13fő) közepesre és 33% (10fő) gyengére értékelte önmagát. Az első évfolyamon és a második évfolyamon a tanulóknak majdnem a fele

közepesre és körülbelül az egyharmada gyengére értékeli a nyelvtudását az anyanyelvi beszélőkhöz viszonyítva.

A tanulók nyelvtanuláshoz fűződő alapvető viszonyát a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra Mennyire fontos Önnek, hogy tökéletesítse a jelenleg tanult idegen nyelv tudását?

Öröndetes, hogy az első éves tanulók 33%-a (10 fő) szerint nagyon fontos, 67%-a (20 fő) szerint fontos az adott nyelv tanulása. A második évfolyamon is hasonló a szemlélet. 20%-nak (6 fő) nagyon fontos, 70%-nak (21 fő) fontos és 10%-nak (3 fő) nem túlságosan fontos a jelenleg tanult idegen nyelv tudásának tökéletesítése.

A nyelvtanulási tevékenységet az első évfolyamon 83% (25 fő), a második évfolyamon 70% (21 fő) kedveli, illetve az első évfolyamon 17 % (5 fő), a második évfolyamon 30 % (9 fő) nem szereti. Az első évfolyamon 73% (22 fő), a második évfolyamon 70% (21 fő) tanult már élete során más idegen nyelvet (angolt vagy németet) is, az első évfolyamon 27% (8 fő), a második évfolyamon 30% (9 fő) nem tanult más nyelvet.

Mindenkinek volt pozitív élménye a nyelvtanulás során. A szakképzősök iskolai élménye döntő többségben a sikeres érettségi, a játékos nyelvtanulás, az első ötös dolgozat volt. Az iskolán kívüli élmények között a sikeres nyelvvizsga, első filmélmények, könyvélmények, tanulmányi kirándulások, cserediák utazások és a külföldiekkel történő sikeres kommunikáció szerepelt. A másodévesek 33%-a (10 fő) a gyakorlaton szerezte a legkedvesebb élményt, amikor idegen nyelven tudott intézkedni. A háttérkérdőív kérdéseire adott válaszokból kiderül, hogy olyan fiatal felnőtt nyelvtanulókról van szó, akiknek már tapasztalatuk van az idegen nyelv tanulásában. Elég idős ahhoz, hogy egy feladatot felelősségteljesen meg tudjanak oldani és képesek az önmaguk általi értékelésre. Feltételezhetjük ezért, hogy rendelkeznek alapvető stratégiákkal általában a tanulásban és a nyelvtanulásban is.

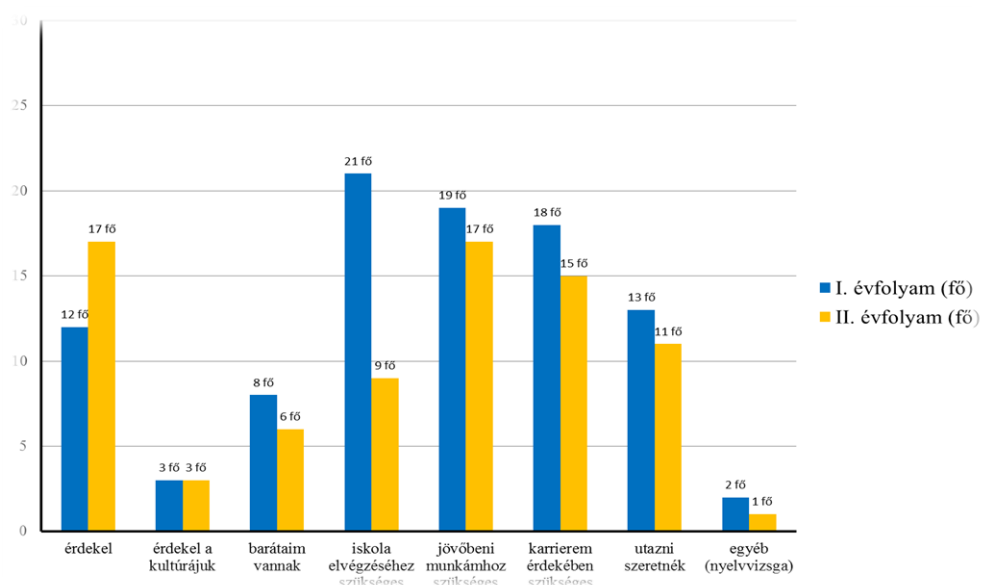
## A háttérkérdőív eredményeinek bemutatása és értékelése

### Az első és a második évfolyam motivációjának összehasonlítása

A szakképzősök stratégiahasználatát a két évfolyamon az első területi gyakorlat előtt és az utolsó területi gyakorlatról visszatérve vizsgáltuk. Az első és a második évfolyam

stratégiahasználatának összehasonlító vizsgálatához szükséges volt a minta motiváltságának feltérképezése. A háttérkérdőívből kiderült, hogy a szakképzősök jelentős része fontosnak találja a nyelvtanulást, a következőkben megvizsgáljuk, hogy miért tanulják a nyelvet.

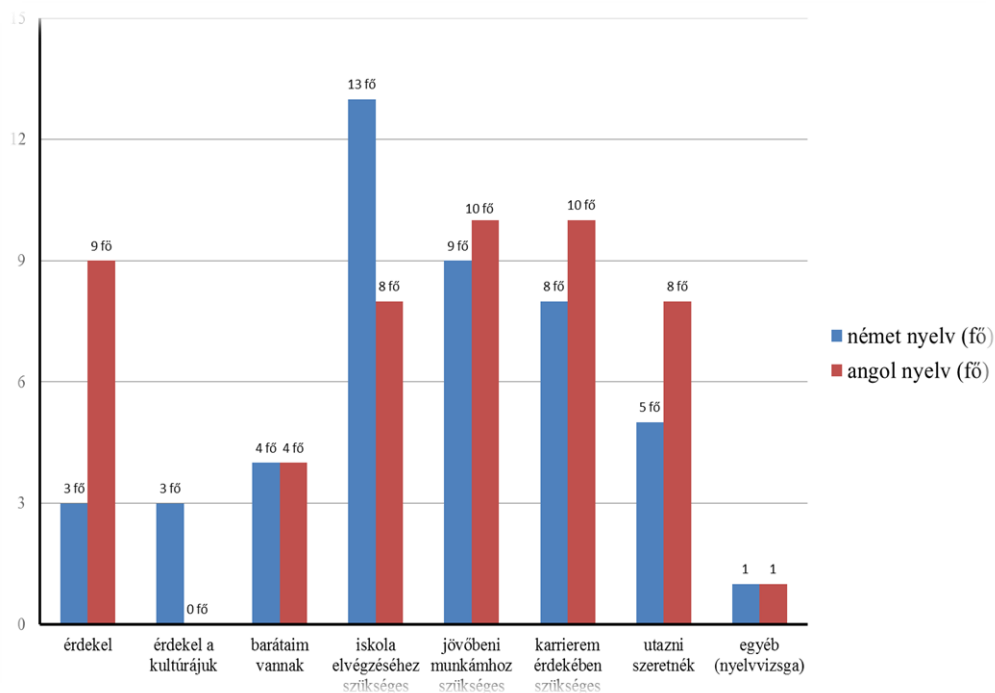
A minta motivációjáról kapott képet a 4. ábra mutatja.



4. ábra Az első és a második évfolyamos tanulók motivációja

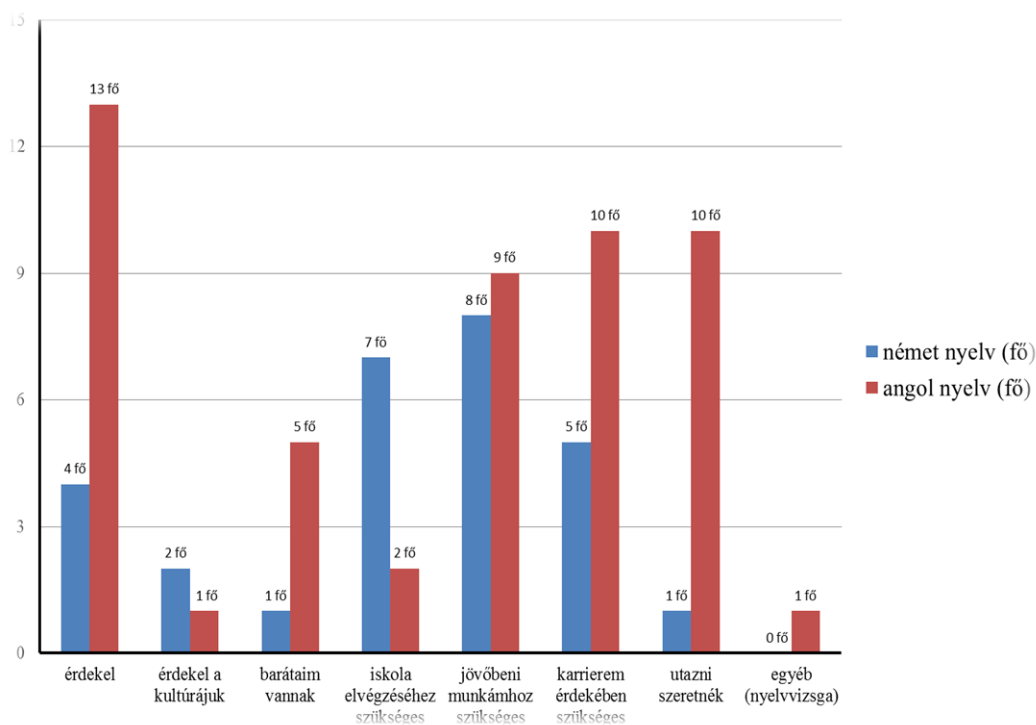
A diagramból leolvasható, hogy az első évesek döntő többsége azért tanulja a nyelvet, mert az iskola elvégzéséhez szükséges (70%, 21 fő) és már a szakmai gyakorlat előtt tudatosul bennük, hogy nyelvtudásukat munkájuk során használni fogják (63%, 19 fő). Szeretnének minél jobb beosztásba kerülni az iskola befejezése után és tudják, hogy fontos lesz számukra a nyelvismeret (60%, 18 fő). A tanult idegen nyelv önmagában is érdekli a tanulókat (40%, 12 fő) és utazni szeretnének (43%, 13 fő). A második évfolyamon a „jövőbeni munkámhoz szükséges”, „érdekel a tanult nyelv” (56%, 17 fő), a „karrierem érdekében szükséges” (50%, 15 fő), az „utazni szeretnék” (36%, 11 fő) tanulási motiváció a sorrend. Az egyéb kategóriában az első és a második évfolyamon is a nyelvvizsgát jelölték meg. Ez a motívum minkét évfolyamnál az utolsó helyen áll, pedig annak meglétét a Rendőrségnél nyelvpótlékkal ismerik el.

A motivációs kérdésre adott válaszoknak az egybeeséseit és különbségeit évfolyamonként az angol és a német nyelvi csoportokban a következő pontokon tartjuk kiemelkedőnek az 5. és a 6. ábra alapján.



5. ábra Az első évfolyamos angol és német nyelvi csoportok motivációja

Az első évfolyamon a német nyelvi csoportban első helyre került az „iskola elvégzéséhez szükséges” motívum (86%, 13fő), majd a jövőbeni munkájukhoz és a karrier érdekében tartják fontosnak a nyelvtanulást (60%, 8fő). Az angol nyelvcsoporthoz is hasonló a sorrend. De itt az első helyen a „jövőbeni munkámhoz” és a „karrieremhez szükséges” motívációs tényező (66%, 10fő) szerepel. Ehhez felzárkózik még két motívum: az „érdekel a nyelv”(60 %, 9fő) és az „utazni szeretnék (53%, 8fő).



6. ábra A második évfolyamos angol és német nyelvi csoportok motivációja

A második évfolyamon az angol nyelvi csoportban a legtöbb tanulót érdekli a tanult nyelv (86%, 13fő), karrier érdekében (66%, 10fő) és jövőbeni munkájához (60%, 9fő) szükséges és utazni szeretne (66%, 10fő). A német nyelvi csoportban a jövőbeni munka (53%, 8fő), az iskola elvégzése (46%), majd a karrier (33%, 5fő) motiválja a tanulókat.

A tényezőket rangsoroltuk és ez még pontosabb képet ad a minta motivációjáról (1. táblázat).

*1. táblázat Az első és a második évfolyam motivációs tényezőinek rangsora*

| Motívum                          | Rangsor       |                  |
|----------------------------------|---------------|------------------|
|                                  | Első évfolyam | Második évfolyam |
| Érdekel a nyelv                  | 5             | 1,5              |
| Érdekel a kultúrájuk             | 7             | 7                |
| Barátaim vannak                  | 6             | 6                |
| Az iskola elvégzéséhez szükséges | 1             | 5                |
| Jövőbeni munkámhoz szükséges     | 2             | 1.5              |
| Karrierem érdekében szükséges    | 3             | 3                |
| Utazni szeretnék                 | 4             | 4                |
| Egyéb: nyelvvizsga               | 8             | 8                |

A rangkorreláció együtthatójának vizsgálata alapján mérsékelt erő kapcsolatot mutatkozik ( $r=0,66$ ) az első és a második évfolyam motivációjában (1. táblázat).

Évfolyamonként a tanult idegen nyelvre vonatkozóan a rangsort a 2. és 3. táblázat mutatja.

*2. táblázat Az első évfolyam motivációs tényezőinek rangsora nyelvi csoportonként*

| Motívum                          | Rangsor |       |
|----------------------------------|---------|-------|
|                                  | angol   | német |
| Érdekel a nyelv                  | 5       | 6.5   |
| Érdekel a kultúrájuk             | 8       | 6.5   |
| Barátaim vannak                  | 6       | 5     |
| Az iskola elvégzéséhez szükséges | 3,5     | 1     |
| Jövőbeni munkámhoz szükséges     | 1.5     | 2     |
| Karrierem érdekében szükséges    | 1.5     | 3     |
| Utazni szeretnék                 | 3,5     | 4     |
| Egyéb: nyelvvizsga               | 7       | 8     |

Az első évfolyamon  $r= 0,81$  együttható értéket kaptunk, amely igen erős kapcsolatra utal a motívumokban.

3. táblázat A második évfolyam motivációs tényezőinek rangsora nyelvi csoportonként

| Motívum                          | Rangsor |       |
|----------------------------------|---------|-------|
|                                  | angol   | német |
| Érdekel a nyelv                  | 1       | 4     |
| Érdekel a kultúrájuk             | 7.5     | 5     |
| Barátaim vannak                  | 5       | 6.5   |
| Az iskola elvégzéséhez szükséges | 6       | 2     |
| Jövőbeni munkámhoz szükséges     | 4       | 1     |
| Karrierem érdekében szükséges    | 2.5     | 3     |
| Utazni szeretnék                 | 2.5     | 6.5   |
| Egyéb: nyelvvizsga               | 7.5     | 8     |

A második évfolyamon az együttható  $r=0,30$ , amely szerint a korreláció erősségének megítélése gyenge, eltérnek a motívumok a nyelvi csoportokban.

Az eredményeket áttekintve a következő megállapításokat tehetjük. Az első és a második évfolyamon a tanulókat instrumentális motívumok (iskola elvégzése, jövőbeni munka, karrier) sarkallják a nyelvtanulásra. Amíg az első évfolyamon „az iskola elvégzéséhez szükséges” motívum dominál, addig a második évfolyamon még jobban tudatosul bennük a nyelvtudás jövőbeni gyakorlati haszna. A szaknyelv tanulását hasznosnak érzik, érdekli őket. De megjelennek olyan attitűdök is, amelyek az anyanyelvi beszélőkkel való közvetlen, személyes kapcsolatot, illetve a célnyelvi országba utazást értékelik. Ezek a motívumok azért fontosak, mert növelik a tanulók nyelvi önbizalmát és az integratív motivációs szintet (Csizér és Kormos, 2006; Kelemen, 2014). Dörnyei (1990, idézi: Mónos, 2004) kutatásai alapján ugyanis arra a következtetésre jutott, hogy az instrumentálisan motivált tanulók középfaladó szintre jutnak el a nyelvtanulás során, a nyelvtudás szintjének fejlesztéséhez ezért feltétlenül fontos az integratív motívumok erősítése.

### Az önálló nyelvtanulás során használt nyelvtanulási stratégiák vizsgálata

A motivációs háttér feltérképezése után egy nyílt kérdésre adott válaszok alapján megvizsgáltuk, hogy a rendőrtanulók hányfajta stratégiát használnak. Oxford (1990) modelljét követve osztályoztuk a felsorolt stratégiákat. A kérdésre adott válaszoknál nagymértékű tanácstalanság volt jellemző. Összesen 28 stratégiát neveztek meg. De egy tanuló kettő, legfeljebb három stratégiát sorolt fel. Az adatok azt mutatják, hogy az első évfolyamon és a második évfolyamon is kognitív stratégiákat említettek leginkább. A memóriastratégiáknál hangos szótanulás, többszöri elolvasás, új szavakkal mondatalkotás, magolás a döntő. A kognitív stratégiák közül a gyakori ismétlést, jegyzet készítését, idegen nyelvű filmek, televízió műsorok nézését, idegen nyelvű szövegek, hírek, könyvek olvasását, zeneszámok, szövegek fordítását, illetve Internetes oktatóprogramok segítségével történő önálló nyelvtanulást említették meg. A második évfolyamon az angol csoportban a tanulók több mint a fele néz angol nyelvű filmeket. Hangsúlyosan jelenik meg a társas stratégiák néhány módoszata is, olyanok, mint a kikérdeztetés, jobban tudó társ és nyelvtanár segítségének kérése. Metakognitív stratégiaként az adott idegen nyelven különféle beszélgetés kezdeményezését alkalmazzák. A második évfolyamon a német és az angol csoportban a tanulóknak csaknem a fele említette az egyéni tanulás során a „külföldivel beszélgetek” módszert. Az általuk adott válaszokban azonban nem találtunk kompenzációs és érzelmi színezetű stratégiákat.

Az elvégzett elemzések alapján látjuk, hogy a nyelvtanulók ismernek és használnak stratégiát, elsősorban kognitív irányultságú stratégiákat, amelyek utalnak a nyelvtanulás szervezését és tervezést igénylő aspektusaira. Értelmet adnak a tanulásnak azáltal, hogy gyakorolnak és keresik az idegen nyelvi közeggel való kapcsolatot. Elgondolkodtató a szavak magolásának módszerként történő említése. A magolás csak rövidtávon eredményes. A tanuló memorizálja a szavakat, de nem tudja mihez kötni, így rövidesen elvész. Az eredmények megfelelnek a szakirodalomban közöltekkel, miszerint a nyelvtanárok elsősorban a kognitív stratégiákat ösztönzik (Mónos, 2004), a tanulók ezért ilyen stratégiákat ismernek és említenek leginkább.

### **A SILL kérdőív eredményeinek bemutatása és értékelése**

A SILL kérdőívvel számszerű adatokhoz jutottunk a stratégiahasználatban. Megvizsgáltuk, hogy a stratégiák közül, melyeket részesítik előnyben az első évfolyamos és a második évfolyamos tanulók, és milyen gyakran használják azokat. A vizsgálatot évfolyamonként és a tanult idegen nyelvre vonatkozóan is elvégeztük.

### **Az első és a második évfolyamos tanulók nyelvtanulási stratégiáinak összehasonlítása**

Az átlagok a két évfolyamon következőképpen alakultak. Az első évfolyamon a memóriastratégiában a legalacsonyabb átlag: 1,67, a legmagasabb: 3,44. 2,4 vagy annál alacsonyabb átlagot 23% (7fő), 2,5 és 3,4 között 77% (23fő) ért el. A tanulóknak több mint háromnegyede közepes stratégiahasználatot mutat. A kognitív stratégiahasználatban a legalacsonyabb átlag: 1,71, a legmagasabb: 3,86. 2,4 vagy annál alacsonyabb átlag a tanulók 20%-ra(6fő), 2,5-3,4 közötti 70%-ra(21fő) és 3,5 feletti átlag 10%-ra (3fő) jellemző. A tanulóknak majdnem a háromnegyede közepes szinten használ kognitív stratégiát. A kompenzációs stratégiaválasztásban a legalacsonyabb érték: 1,17, a legmagasabb: 4,33. 1,5 alatt 7% (2fő) 1,5-2,4 között 3% (1fő), 2,5-3,4 között 47% (14fő) 3,5 felett 43% (13fő) teljesített. Ebben a kategóriában a tanulók szinte fele-fele arányban közepes illetve gyakori stratégiahasználók. A metakognitív stratégiák esetében a legalacsonyabb átlagérték: 2,00, a legmagasabb: 4,33. 1,5-2,4 alatt 17% (5fő), 2,5-3,4 között 53% (16fő), 3,5 felett 30% (9fő) ért el. A tanulók egyharmada magasabb használati gyakoriságot jelez. Az affektív stratégiahasználatban legalacsonyabb átlag: 1,33, a legmagasabb: 3,67. 3% (1fő) átlaga 1,0-1,4 közé, 40% (12fő) átlaga 1,5-2,4 alá, 54% (16fő) átlaga 2,5-3,4 közé és 3% (1fő) átlaga 3,5 fölé esik. A tanulóknak majdnem a felénél az átlagértékek ritka használatra utalnak. Legalacsonyabb érték a társas stratégiahasználatban: 1,00, a legmagasabb: 4,17. 1,0-1,4 közötti értéket 3% (1fő), 1,5-2,4 alattit 33% (10fő) 2,5-3,4 közöttit 47% (14fő) 3,5 felettit 25% (6 fő) mutat. A tanulóknak szinte a fele ebben a stratégiában közepes használó. A globális stratégiahasználatban a legalacsonyabb átlag: 1,72, a legmagasabb: 3,54. 10% (3fő) 2,4 alatt, 87% (26 fő) 2,5-3,4 között 3% (1fő) 3,5 felett ért el átlagértéket. A tanulóknak több mint 80%-a közepes stratégiahasználó.

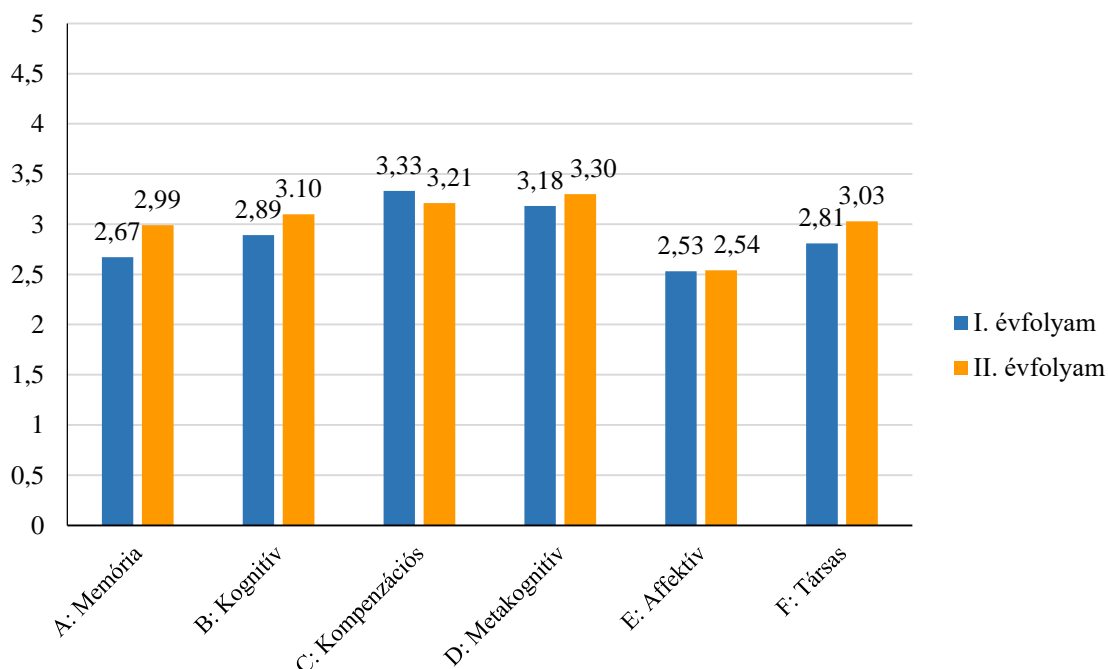
A második évfolyamon a memóriastratégiában a legalacsonyabb átlag: 1,89, a legmagasabb: 4,00. 2,4 vagy annál alacsonyabb átlagot 17% (5fő), 2,5-3,4 között 70% (21fő), 3,5 felett 13% (4fő) ért el. A tanulóknak majdnem a háromnegyede közepes szinten használja a stratégiát. A kognitív stratégiahasználatban a legalacsonyabb átlag: 1,50, a legmagasabb: 4,29. 2,4 vagy annál alacsonyabb átlag a tanulók 10%-ra (3fő), 2,5-3,4 közötti 70%-ra (21fő) és 3,5 feletti átlag 13%-ra( 4fő) jellemző. Ebben a stratégia-típusban is a tanulóknak majdnem a háromnegyede közepes használatot mutat. A kompenzációs stratégiaválasztásban a legalacsonyabb érték: 1,67, a legmagasabb: 4,50. 2,4 alatt 17% (5fő), 2,5-3,4 között 50% (15fő) 3,5 felett 33% (10fő) teljesített. A tanulók több mint egyharmadának az átlaga gyakori



használatra utal. A metakognitív stratégiák esetében a legalacsonyabb: 1,22, a legmagasabb átlagérték: 4,78. 3% (1 fő) 1,5-2,4 között 13% (4 fő) 2,5-3,4 között 47% (14 fő), 3,5 felett 37% (11 fő) ért el átlagértékeket. A tanulónak több mint az egyharmada gyakori stratégiahasználatot mutat. Az affektív stratégiahasználatban a legalacsonyabb átlag: 1,33, a legmagasabb: 4,33. 3% (1 fő) átlaga 1,0-1,4 közé 30% (9 fő) átlaga 1,5-2,4 közé, 57% (17 fő) átlaga 2,5-3,4 közé és 10% (3 fő) átlaga 3,5 fölé esik. A tanulók egyharmada általában nem használ affektív stratégiát. Legalacsonyabb érték a társas stratégiahasználatban: 1,33, a legmagasabb: 4,50. 1,0-1,4 közötti értéket 7% (2 fő), 1,5-2,4 alattit 13% (4 fő) 2,5-3,4 közöttit 47% (14 fő), 3,5 felettit 33% (10 fő) mutat. A tanulónak majdnem a fele használ néha társas stratégiát. A globális stratégiahasználatban a legalacsonyabb átlag: 1,49, a legmagasabb: 4,30. 7% (2 fő) 2,4 alatt, 73% (22 fő) 2,5-3,4 között, 3,5 felett 20% (6 fő) 3,5 felett ért el átlagértéket. A tanulónak majdnem a háromnegyedét globálisan közepes stratégiahasználat jellemzi. A második évfolyamon a német nyelvi csoportban egy-egy tanuló mutatja a legalacsonyabb, illetve (a memóriastratégia kivételével) a legmagasabb értékeket.

Az adatok arra utalnak, hogy az első évfolyamon legalacsonyabb átlaga (1,00) egy tanulónak van a társas stratégiahasználatban, legmagasabb (4,33) átlagot két fő a metakognitív és egy fő a kompenzációs stratégiában ért el. A második évfolyamon egy fő 1,22 átlaggal szinte soha nem használ metakognitív stratégiát, a legmagasabb átlagot (4,78) elért két tanuló magas szinten van a metakognitív stratégiahasználatban. Az első és a második évfolyamon a tanulók nagy részénél az átlagértékek a stratégia-típusuk használatában és a globális stratégiaválasztásban a közepes kategóriába esnek. A globális stratégiahasználat az első évfolyamon: 2,90. Ez az érték kicsit több mint egytized eltérést mutat a második évfolyamon a 3,03-as átlagától. A két évfolyam globálisan közepes stratégiahasználó.

Az első évfolyamon a metakognitív stratégiában ( $s=0,8485$ ) szórtabbak az átlagértékek. A második évfolyamon nem nagy a szórás. A két évfolyam stratégiahasználatának átlagértékeit az egyes kategóriákban a 7. ábra szemlélteti.



7. ábra Az első és a második évfolyam stratégiahasználatának átlagértékei

Az átlagértékekből leolvasható, hogy a nyelvtanulás során az első éves tanulók a kompenzációs, a másodéves tanulók a metakognitív nyelvtanulási stratégiákat részesítik előnyben. Az átlag alapján közepes stratégiahasználóknak számítanak a kompenzációs (3,33), illetve metakognitív

(3,30) stratégiahasználatban. A legalacsonyabb átlagot mindkét évfolyam az affektív stratégiahasználatban mutat mindössze egytized eltéréssel, de ezek az értékek (első évfolyam: 2,53, második évfolyam: 2,54) is a közepes használatra utaló sávba esnek. A nyelvtanulási stratégiák preferenciájának sorrendje még pontosabb képet ad a két évfolyam stratégiahasználatáról (4. táblázat).

4. táblázat Az első és a második évfolyam nyelvtanulási stratégiáinak rangsora

| Rangsor | Első évfolyam | Második évfolyam |
|---------|---------------|------------------|
| 1.      | Kompenzációs  | Metakognitív     |
| 2.      | Metakognitív  | Kompenzációs     |
| 3.      | Kognitív      | Kognitív         |
| 4.      | Társas        | Társas           |
| 5.      | Memória       | Memória          |
| 6.      | Affektív      | Affektív         |

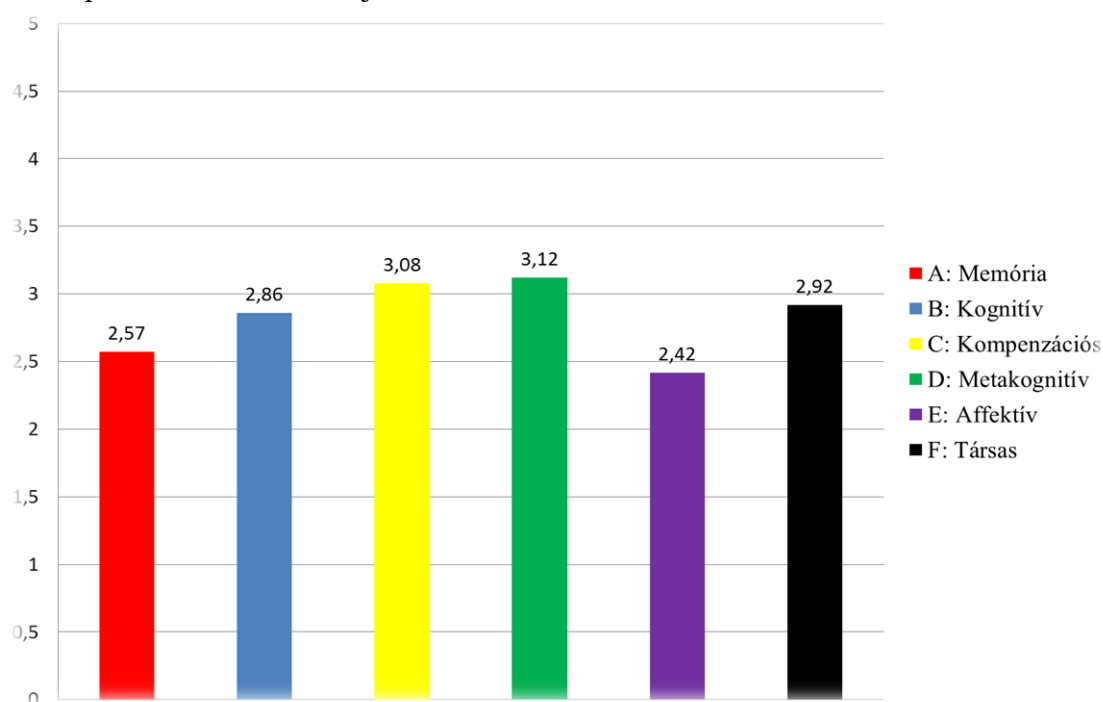
A 4. táblázat alapján egyértelmű, hogy az első évfolyamosok elsősorban a kompenzációs és másodsorban a metakognitív stratégiákat részesítik előnyben. A második évfolyamon fordított a sorrend. A harmadik helyen mindkét évfolyamon megjelenik a kognitív stratégia. A rangsorban a társas, a memóriát igénylő és érzelmi elemek az elsősöknél és a másodikosoknál is háttérbe szorulnak. A rangkorreláció együtthatója magas értéket ( $r=0,94$ ) mutat, amely különösen szoros kapcsolatot jelent.

Az első évfolyamon leggyakrabban alkalmazott kompenzációs stratégiákat a nyelvtanulás során elsősorban a kevésbé jó nyelvtanulók részesítik előnyben (Naprawszky és mtsai, 2009). Az ilyen stratégiákat Naprawszky és mtsai tanulmányukban (2009, 63. o.) „nyelvtanulási túlélő technikáknak” nevezik, amelyek a nyelvtanulási hiányosságok pótlására irányulnak. A szakképzésre levetítve az első évfolyamosok kompenzációs technikákkal próbálják valószínűleg ellensúlyozni a szaknyelv tanulása során felmerülő nehézségeket. A szaknyelvvél való foglalkozás több szervezést, elemzést és tervezést is igényel a tanulóktól, ami a metakognitív stratégiák használatát támogatja. A másodévesek körében leggyakrabban mondható különféle metakognitív stratégiák alkalmazása arra utal, hogy a kétéves képzés során gyakorlatra tesznek szert a tanulási folyamat megszervezésében és értékelésében. A kompenzációs technikák a hiányosságok leplezésére szolgálnak, amelyre a területi szakmai gyakorlat alatt szükségük lehet. A másodéves tanulók esetében a kognitív irányultságú stratégiák, és a társas módszerek alkalmazása valamivel fontosabb szerepet kap, mint az elsőéveseknél. Eredményünk alapján meglepő a memóriát igénylő és az érzelmi színezetű módszerek háttérbe szorulása. A szaknyelvvél való foglalkozás során elsősorban az új szavak tanulásában mindkét stratégia fontos szerepet játszik. A memória kimondottan az új szakszavak tanulásához, az affektív stratégiák pedig a nyelvtanulásra való ráhangolódáshoz szükségesek, és alapvetően befolyásolják a tanulás folyamatát. A nyelvtanulási stratégiák tudatos használatát Mónos (2004) összefüggésbe hozza az affektív stratégiák használatának gyakoriságával. „Az a nyelvtanuló, aki érti, mit jelent a nyelv és maga a nyelvtanulás, sokkal több affektív stratégiát fejleszt ki”. (Mónos, 2004, idézi: Tar, 2011. 7. o.).

#### Az első és második évfolyam stratégiahasználatának alakulása a tanult idegen nyelvre vonatkozóan

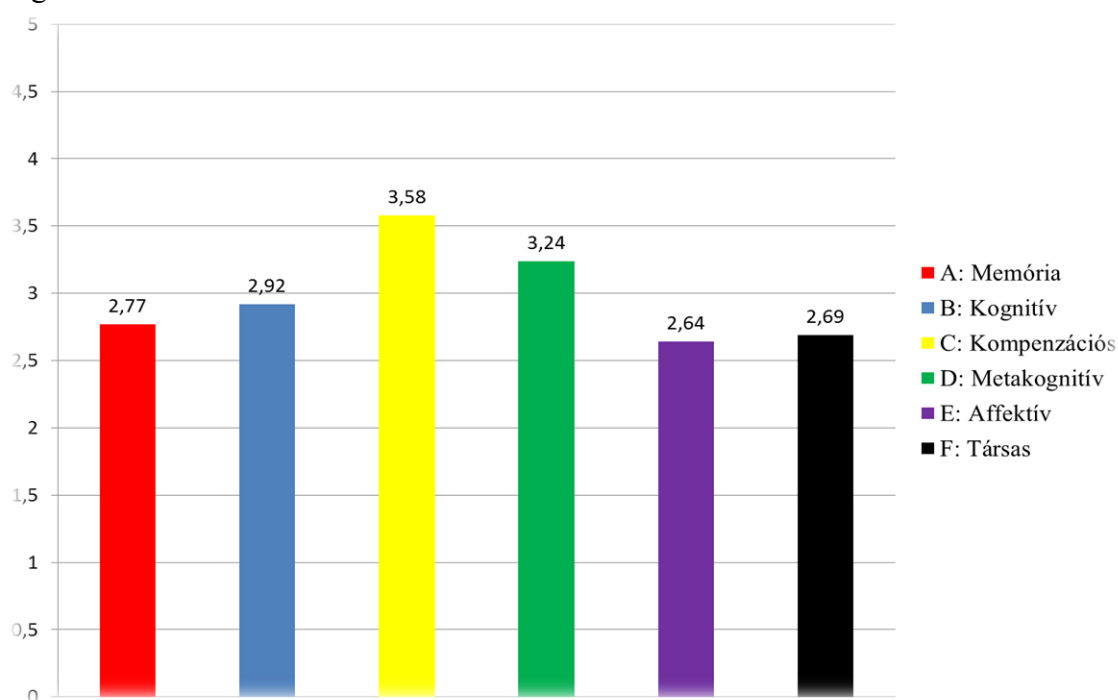
Az egyes nyelvek eltérő jellegzetességeit figyelembe véve megvizsgáltuk az angol, illetve a német nyelv elsajátítására jellemző stratégiákat az elsőéves és a másodéves tanulók körében. Az első évfolyamon az összstratégia átlaga közepes használatra utal: az angol nyelvi csoportokban 2,83, a német nyelvi csoportokban valamivel magasabb 2,97. Az angol nyelvi

csoportban a társas stratégiában ( $s=0,70110$ ), a német nyelvi csoportban a kompenzációs ( $s=0,85403$ ) és a társas ( $s=0,82584$ ) stratégiahasználatban szórtabbak az átlagértékek. Az első évfolyamon az angol nyelvi csoport nyelvtanulási stratégiáinak átlagértékeit a 8. ábra, a német nyelvi csoportét a 9. ábra mutatja.



8. ábra Az első évfolyam angol nyelvi csoport nyelvtanulási stratégiáinak átlagértékei

Az átlagok szerint az angol nyelvet tanulóknál a metakognitív stratégia használata dominál (3,12), majd ezt követik a kompenzációs stratégiák (3,08) használata. Az affektív stratégiák (2,42) háttérbe szorulnak, a tanulók általában nem használják. A többi átlag közepes stratégiahasználatra utal.



9. ábra Az első évfolyam német nyelvi csoport nyelvtanulási stratégiáinak átlagértékei

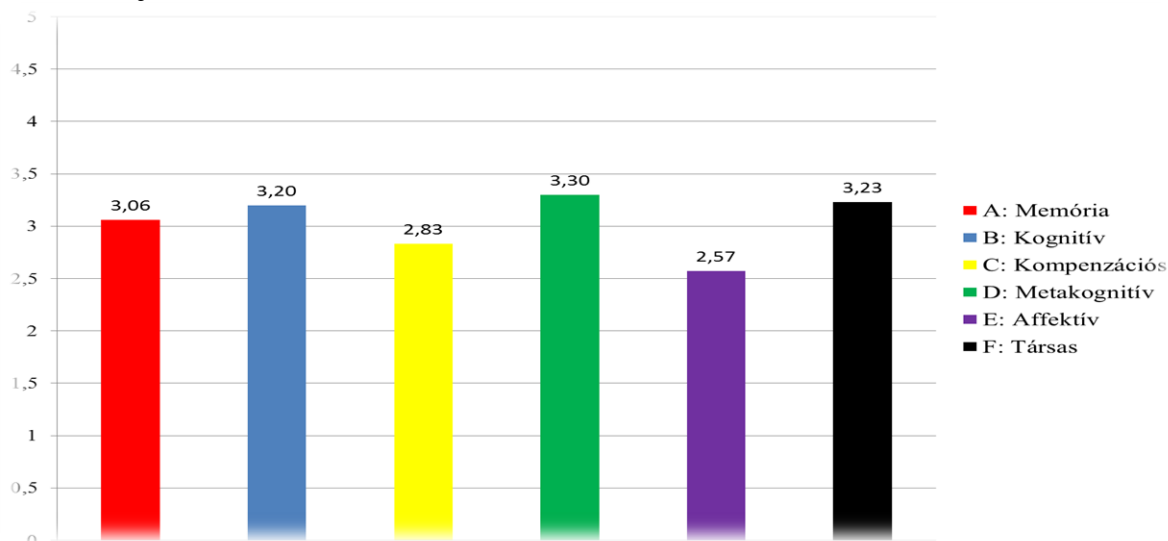
A német nyelvet tanulóknál a metakognitív stratégiákat (3,24) megelőzik a kompenzációs stratégiák (3,58), és szintén az affektív stratégiákat (2,64) alkalmazzák a legritkábban. Az átlagértékek minden kategóriában 2,5 felett vannak, ami közepes stratégiahasználatot mutat. A nyelvtanulási stratégiák preferenciájának sorrendje összefoglaló képet nyújt az első évfolyam nyelvi csoportjainak stratégiaválasztásáról (5. táblázat).

5. táblázat A nyelvtanulási stratégiák rangsora az első évfolyam nyelvi csoportjaiban

| Rangsor | angol        | német        |
|---------|--------------|--------------|
| 1.      | Metakognitív | Kompenzációs |
| 2.      | Kompenzációs | Metakognitív |
| 3.      | Társas       | Kognitív     |
| 4.      | Kognitív     | Memória      |
| 5.      | Memória      | Társas       |
| 6.      | Affektív     | Affektív     |

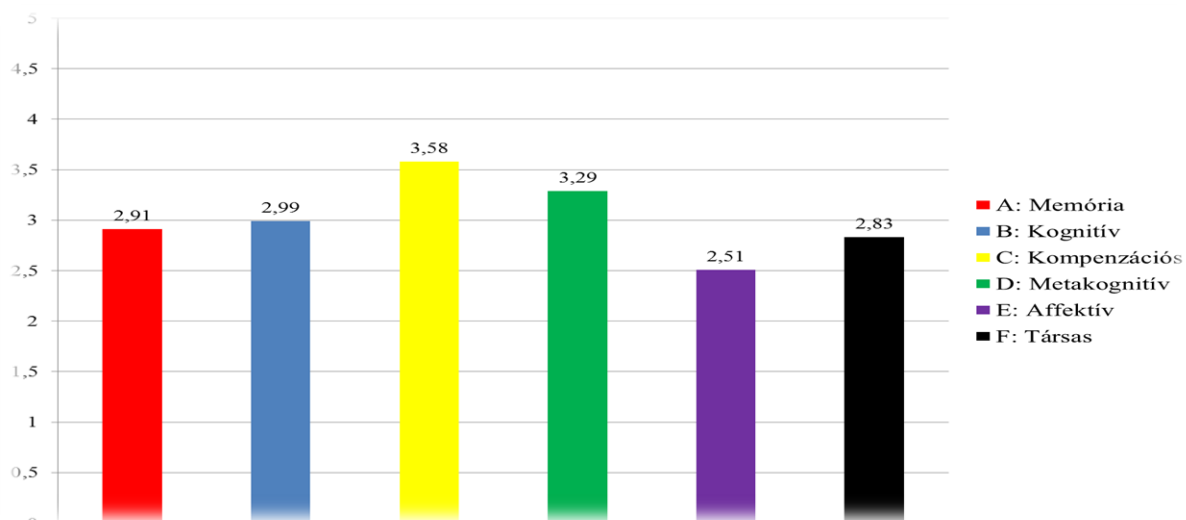
Az 5. táblázat alapján egyértelmű, hogy vannak eltérések az angol és a német nyelvi csoportokban a stratégiák rangsorában. A rangkorreláció együtthatójának értéke ( $r=0,77$ ) mérsékeltén erős kapcsolatot feltételez.

A második évfolyamon az összstratégia átlaga közepes használatra utal: az angol nyelvi csoportokban 3,07, a német nyelvi csoportokban valamivel alacsonyabb 2,95. Az angol nyelvi csoportban a metakognitív ( $s=0,73759$ ), a társas stratégiák ( $s=0,74215$ ), a német nyelvi csoportban a kognitív ( $s=0,74730$ ), a kompenzációs ( $s=0,83539$ ), a metakognitív ( $s=0,946369$ ) és a társas ( $s=0,91937$ ) stratégiák használatában szórtabbak az átlagértékek. Az egyes kategóriákban a második évfolyamos angol nyelvi csoport nyelvtanulási stratégiáinak átlagértékeit a 10. ábra, a német nyelvi csoport nyelvtanulási stratégiáinak átlagértékeit a 11. ábra mutatja.



10. ábra A második évfolyam angol nyelvi csoport nyelvtanulási stratégiáinak átlagértékei

Az átlagok szerint az angol nyelvet tanulóknál a metakognitív stratégia (3,30) használata dominál, majd ezt követi a társas stratégiák (3,23) használata. Az affektív stratégiák (2,57) háttérbe szorulnak. Az átlagok azonban közepes stratégiahasználatra utalnak az egyes kategóriákban.



11. ábra A második évfolyam német nyelvi csoport nyelv tanulási stratégiáinak átlagértékei

A német nyelvet tanulóknál a metakognitív stratégiákat (3,29) megelőzik a kompenzációs stratégiák (3,58), és szintén az affektív stratégiákat (2,51) alkalmazzák a legritkábban. Az átlagértékek minden stratégia-típusban 2,5 felett vannak, közepes stratégiahasználatra utaló sávba esnek. A következőkben megvizsgáljuk a második évfolyamon is nyelvcsoporthozként a stratégiák preferenciájának sorrendjét (6. táblázat).

6. táblázat A nyelv tanulási stratégiák rangsora a második évfolyam nyelvi csoportjaiban

| Rangsor | angol        | német        |
|---------|--------------|--------------|
| 1.      | Metakognitív | Kompenzációs |
| 2.      | Társas       | Metakognitív |
| 3.      | Kognitív     | Kognitív     |
| 4.      | Memória      | Memória      |
| 5.      | Kompenzációs | Társas       |
| 6.      | Affektív     | Affektív     |

A második évfolyamon a stratégiahasználatban nagyobb eltéréseket figyelhetünk meg a tanult idegen nyelvre vonatkozóan. Az angol nyelvet tanulóknál hasonlóan, mint az első évfolyamon a metakognitív stratégiák kerülnek az első helyre, megelőzve a társas és a kognitív stratégiákat. Hatodik helyen az affektív stratégiák állnak. A rangkorrelációs együttható ( $r=0,26$ ) gyenge kapcsolatot mutat. Érdekes megfigyelni, hogy a második évfolyamon a német nyelvet tanulók ugyanazon stratégiákat részesítenek előnyben, mint az első évfolyamon, csak a gyakoriságban van eltérés (5. és 6. táblázat).

Az eredmények nem egyeznek a szakirodalomban leírt nyelv tanulási tapasztalatokkal. A német nyelv ugyanis egy szinten túl nem tartozik a könnyen megtanulható nyelvek közé, tanulása több nehézséggel jár. Jobban igényli a metakognitív stratégiák használatát, vagyis a tanulás megtervezését és a nyelvi anyag alaposabb elemzését. Az angol nyelv egyszerűbb nyelvtani struktúráját tekintve alapszinten könnyebben elsajátítható. Az angol esetében inkább a kommunikációt támogató kompenzációs és a társas stratégiák dominálnak a nyelv tanulási során (Napravszky és mtsai, 2009).

A vizsgálat eredményei az évfolyamra és a tanult idegen nyelvre vonatkozóan a stratégia szintjét tekintve alátámasztják a szakirodalomban leírtakat, melyek szerint a SIIL kérdőív alapján a nyelv tanulók nagy része alacsony, illetve közepes használati gyakoriságot jeleznek.

Ritka a magasabb stratégiahasználat (*Oxford-Bury-Stock* 1995, *Oxford* 1996, idézi: *Mónos*, 2004).

### **Konklúziók, hipotézisek igazolása**

A vizsgálatban első és második évfolyamos rendészeti nyelvtanulók általános nyelvtanulási stratégiahasználatát vizsgáltuk. Célunk az volt, hogy feltárjuk és összehasonlítsuk a tanulók stratégiaválasztását a területi gyakorlat előtt és után. Az eredmények tükrében a következő megállapításokat tehetjük a vizsgált mintára vonatkozóan.

Az első hipotézisünk, mely szerint a szakképzősök jó része nem gondolkodott még el azon, hogyan könnyíthetné meg a nyelvtanulási tevékenységét, a stratégiák használata nem tudatosan történik részben beigazolódott. Az első évfolyamon a nyelvtanulók 87%-a, a második évfolyamon a nyelvtanulók 73%-a közepes stratégiahasználónak bizonyult. A tanulók nagy része használ „néha” stratégiákat, de azokat nem tudatosan választja. A feltételezést az önálló nyelvtanulás során alkalmazott módszerek, technikák felsorolása és a SILL kérdőív értékelése erősítette meg. A háttérkérdőív kérdésére adott válaszoknál a tanácsstalanság szót használtuk, s nem véletlenül. A tanulók többsége nem tudott két-három stratégiánál többet felsorolni. Kevés memóriastratégiát ismernek. A szavak memorizálására a magolást említették módszerként. Válaszaikban egyáltalán nem fordultak elő kompenzációs és affektív stratégiák. A vizsgálat első részében a kognitív jellegű módszerek, technikák szerepeltek. A második részben a metakognitív és a kompenzációs stratégiák használata dominált. Az adatok alátámasztották azt a meggyőződést, hogy a tanulók stratégiahasználata sokkal szélesebb körű, de az egyes stratégiák alkalmazása nem tudatosan történik. A sikeres nyelvtanuláshoz azonban nem elég csak stratégiákat ismerni, hanem tudni is kell azokat használni (*Kontra*, 2004a). A stratégiai tudatosság és a stratégiák helyes használata segíti a nyelvtanulókat abban, hogy elkerüljék a gyenge teljesítményt. A helyes használatra a vizsgálat nem terjedt ki, így nem kaptunk kielégítő választ arra a kérdésre, hogy a rendvédelmi szaknyelv elsajátításakor nyújtott gyenge teljesítmény visszavezethető-e a vizsgált minta alapján a tanulók tanulás-módszertani hiányosságaira.

Második feltételezésünk, hogy az első évfolyamosok eltérő nyelvtanulási stratégiákat használnak, mint a második évfolyamosok beigazolódott, de igen erős a rangkorreláció ( $r=0,94$ ) a stratégiahasználatban a két évfolyam között. Az első évfolyamon a kompenzációs stratégiát, a második évfolyamon a metakognitív stratégiát részesítik előnyben a szaknyelv elsajátításakor. Az elsőévesek a szaknyelv tanulása során felmerülő hiányosságokat és nehézségeket elsősorban a kompenzációs stratégiákkal próbálják ellensúlyozni. Szükségük van a nyelvtanulásuk során az alaposabb szervezésre és tervezésre is, ezért metakognitív és kognitív stratégiákat használnak. A másodévesek esetében a területi gyakorlat alatt az iskolán kívüli nyelvhasználati lehetőségek támogatják a metakognitív stratégiák használatát. Az első és a második évfolyamon is kisebb hangsúlyt fektetnek a memória és az affektív stratégiák használatára, pedig mindkét stratégia fontos a szaknyelv elsajátítása során. A memória a szókincs bővítésben kap szerepet, az affektív stratégiák használata pedig növeli az önbizalmat és a kitartást a nyelvtanulásban.

A harmadik hipotézis, mely szerint a második évfolyamosok magasabb stratégiahasználónak bizonyulnak, nem igazolódott be. A stratégiahasználat mértékében nincs szignifikáns eltérés (Kétmintás t-próba értéke: 0,4594) a két évfolyam között. A tanulók mindkét évfolyam közepes szintű stratégiahasználók.

A gyakorlatban eltöltött idő hatását mutatja, hogy az első évfolyamon elsősorban azért tanulják a nyelvet, mert az iskola elvégzéséhez szükséges, a második évfolyamon a jövőbeni munka és a karrier motiválja leginkább a tanulókat. A motivációhoz, a cél eléréséhez igazítják stratégiáikat is. Említésre érdemes, hogy a másodévesek 30%-a a gyakorlat alatt szerzett pozitív élményeket. A második évfolyamon az angol nyelvi csoportban az „érdekel a nyelv”

motívum dominál, ehhez illeszkedik, hogy a tanulóknak több mint a fele az „angol nyelvű filmeket nézek” kognitív stratégiát és a „külföldivel beszélgetek” metakognitív stratégiát említi az önálló nyelvtanulás során.

A negyedik hipotézis beigazolódott. A stratégiaválasztás vonatkozásában előfordulnak különbségek az első és a második évfolyamos angol, illetve német nyelvi csoportokban. Az első évfolyamon erős ( $r=0,77$ ) a kapcsolat a két nyelvi csoport között a stratégiaválasztásban. Az angol nyelvet tanulók a metakognitív stratégiát alkalmazzák leginkább, a németet tanulók a kompenzációs stratégiát részesítik előnyben. A második évfolyamon nagyobb eltéréseket figyelhetünk meg a stratégiák preferenciájának sorrendjében. A nyelvi csoportok stratégiaválasztásában gyenge a rangkorreláció ( $r=0,26$ ). Az első évfolyamhoz hasonlóan az angol nyelvet tanulók csoportjában a metakognitív, a német nyelvet tanulóknál a kompenzációs stratégia használata került az első helyre. A stratégiahasználat szintjét tekintve nem adódott szignifikáns eltérés (Egymintás t-próba értéke: I. évfolyam: 0,1957, II. évfolyam: 0,9377). Az első és a második évfolyamon mindkét nyelv tanulói közepes stratégiahasználóknak bizonyultak.

A vizsgálat pozitív tanulsága számunkra az volt, hogy fény derült arra, hogy a rendész nyelvtanulók számára fontos a szaknyelv elsajátítása, motiváltak a tanulásban, és ennek érdekében használnak is stratégiákat, de ezeket nem tudatosan választják. Megjelenik a nyelvtanulásukban a tanulói autonómia azáltal, hogy keresik az idegen nyelvi közeggel a kapcsolatot, és önállóan is használják a modern technológia adta lehetőségeket filmnézéshez, zenehallgatáshoz, szövegek olvasásához. A vizsgálat eredményeit tekintve fontos az a felismerés is, hogy a gyenge teljesítmény mögött egyéb tényezőket is figyelembe kell venni. A tényezők feltárása további vizsgálat tárgya lehetne.

Az első lépés a tudatos és helyes stratégiahasználat kialakításában, hogy megismertetjük a nyelvtanulókkal a nyelvtanulási stratégiákat és megbeszéljük az egyes stratégiákhoz tartozó technikákat, gyakorlatokat és lehetőségeket. A tanulmányok során pedig többször is felhívjuk a figyelmüket a változatos önálló stratégiaalkalmazás fontosságára. A cél azonban nem az, hogy a tanulókat stratégiák sokaságával ismertessük meg, hanem, hogy segítsük őket az egyéniségüknek és tanulási stílusuknak megfelelően az eredményes stratégiaválasztásban (Mátra, 2000). A vizsgálat eredményeihez igazodva fontos feladatnak tartjuk a jövőben a memória, társas és az affektív stratégiák használatának erősítését. A nyelvórakon nagyobb hangsúlyt kell fektetni a szaklexika memóriastratégiákkal történő változatos feldolgozására. Szakmai szituációs feladatokkal és kooperatív módszerekkel pedig fejleszteni tudjuk a nyelvtanulók affektív és társas stratégiahasználatát. A felmérésre vonatkozóan célszerű lenne egy longitudinális vizsgálat megvalósítása, illetve egy stratégiatréninggel egybekötött vizsgálat. Így a tudatosság még hangsúlyosabb szerepet kapna a stratégiahasználatban. A jelen vizsgálat tapasztalata alapján a kérdőívet mindenképpen kiegészítenénk egy másik módszerrel is, az interjúval. Ezt azért tartjuk fontosnak, mert a vizsgálat során a résztvevők bejelölhettek olyan stratégiákat is, amelyeket nem használnak, illetve kimaradhattak olyanok, amelyeket alkalmaznak, de nem szerepelnek a kérdőíven. A számszerű eredmények mellett így kvalitatív adatokhoz is hozzájuthatunk, melyek megerősítik, illetve kiegészítik az eredményeket.

Összegzésként elmondhatjuk, ha komolyan vesszük, hogy a nyelvtanulás a tanár és a diák együttműködésén alapuló, mindkét fél felelősségét egyaránt feltételező folyamat, akkor érdemes energiát fektetni abba, hogy a nyelvtanuló is ténylegesen meg tudjon felelni ennek az elvárásnak. Így is segíthetjük, hogy a tanári oldalról befektetett munkánk ne váljon fölösleges erőfeszítéssé, elpocsékolott energiává.

## Irodalomjegyzék

- Babóczkyné Szőke Edit (2009): *Felnőtt nyelvtanulók online olvasási stratégiahasználatának fejlesztése*. Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program, Pécs.
- Bakos Ferenc (2005): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bíró Enikő (2011a): Nyelvtanulási stratégiák három nyelv határán. *Iskolakultúra*, 21. 8-9. sz. 23-33.
- Bíró Enikő (2011b): Nyelvhódítás-domináns kétnyelvűek. In: Horváth István és Tódor Erika Mária (szerk.): *Nyelvhasználat, tannyelv és két(több)nyelvű lét*. Kriterion Könyvkiadó, Kolozsvár.
- Conrad, J. C. (2006): *Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikationen, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher*. <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet/Document-14848/Lernstrategien.pdf> (2015. 03. 28.)
- Csizér Kata (2007): A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 6. sz. 54-68.
- Csizér Kata és Kormos Judit (2005): A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: Egy kvalitatív kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 105. 1. sz. 29-40.
- Csizér Kata és Kormos Judit (2006): Az interkulturális kapcsolatok és az idegen nyelvi motiváció összefüggései. *Iskolakultúra*, 16. 11. sz. 12-20.
- Csizér Kata és Kormos Judit (2012): A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 112. 1. sz. 3-17.
- Edwards Melinda (2004): A sikeres közösségi nyelvtanuló. In: Kontráné Hegybíró Edit-Kormos Judit (szerk.): *A nyelvtanuló. Sikerek, módszerek, stratégiák*. Okker Kiadó, Budapest. 65-82.
- Európa Tanács Közoktatási Bizottsága Élő Nyelvek Osztálya (2002): *Közös Európai Referenciakeret, Nyelvtanulás, Nyelvtanítás, Értékelés*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht., Budapest.
- Franke, M. (2008): *Lernprozesse und Lernstrategien beim Fremdsprachenunterricht*. [http://www.daf.tudarmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/studienarbeiten/Miriam\\_Franke\\_Wissenschaftliche\\_Hausarbeit\\_2008.pdf](http://www.daf.tudarmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/studienarbeiten/Miriam_Franke_Wissenschaftliche_Hausarbeit_2008.pdf) (2015. 03. 28.)
- Fülöp Orsolya: (2000): Taníthatók-e a nyelvtanulási stratégiák? *Nyelv-Info*, 8. 4. sz. 5-9.
- Kassai István (2001): Metanyelvi tudatosság és olvasási képesség. In: Csapó Benő (szerk.): *I. Országos Neveléstudományi Konferencia. Tartalmi Összefoglalók*. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Kelemen Krisztián (2014): *A tudatos nyelvtanulás – a nyelvi tudatosság és a motiváció szerepe a sikeres nyelvtanulásban*. Eszterházy Károly Főiskola, Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger.
- Kiss Gábor (2015): *Magyar Szókincstár*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Kispálné Horváth Mária (2007): A felnőttek tanulási jellemzői II. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 9. sz. 3-23.
- Kontráné Hegybíró Edit (2004a): Gimnazista nyelvtanulók tanulási stratégiái. In: Kontráné Hegybíró Edit - Kormos Judit (szerk.): *A nyelvtanuló. Sikerek, módszerek, stratégiák*. Okker Kiadó, Budapest. 83-107.



- Kontráné Hegybíró Edit (2004b): Egyéni különbségek a nyelvtanulásban. In: Kontráné Hegybíró Edit - Kormos Judit (szerk.): *A nyelvtanuló. Sikerek, módszerek, stratégiák.* Okker Kiadó, Budapest. 6-23.
- Kozjek-Gulyás Anett (2013): *A nyelvtanulási stratégiák szerepe a kínai nyelv tanulásában.* Doktori (PhD) értekezés. Eötvös Loránt Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Kull, A. és Roderer, T. (2014): *Sprachlernstrategien in der Primarschule mit Hilfe von Theorie und Praxis zu einem formativen Evaluationsinstrument.* [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2014-1/Kull\\_Roderer.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2014-1/Kull_Roderer.pdf) (2015. 03. 28.)
- Lappints Árpád (2002): *Tanuláspedagógia.* Comenius Bt., Pécs.
- Mátráné Mester Klára: (2000): Tanulási stratégiák, stílusok és technikák. *Nyelv-Info*, 8. 3. sz. 10-14.
- Mezei Gabriella (2013): Motivációs stratégiák a nyelvórán. *Modern Nyelvoktatás*, 19. 1-2. sz. 36-51.
- Mónos Katalin (2004): *Learner Strategies of Hungarian Secondary Grammar School Students.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mónos Katalin (2005): A study of the English reading strategies of university students in Debrecen with implications for reading instruction in an academic contex. In: Banka, I. J. és Kiss-Gulyás, J. (szerk.): *Studies in English language learning and teaching.* Egyetemi Kiadó, Debrecen. 53-67.
- Napraevszky Noémi, Tánczos Judit és Mónos Katalin (2009): Diszlexiás és nem diszlexiás általános iskolai tanulók nyelvtanulási stílusainak és stratégiáinak összehasonlító vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 1. sz. 50-71.
- Nikolov Marianne (2003a): Hatodikosok stratégiahasználata olvasott szövegek értését és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia*, 103. 1. sz. 5-30.
- Nikolov Marianne (2003b): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja, *Iskolakultúra*, 13. 8. sz. 61-73.
- OECD (1996): *Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level.* OECD, Paris.
- OECD (2001): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000.* OECD Publikations, Paris.
- Oxford, R. L. (1990): *Language Learnig Strategies: Waht Every Teacher Should Now.* Heinle and Heinle, Boston.
- Óhidy Andrea (2006): Lifelong learning-az oktatáspolitikai koncepciótól a pedagógiai paradigmáig. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 11. sz. 89-98.
- Péter-Szarka Szilvia (2010): Az idegen nyelv–tanulási motiváció és az azzal összefüggésben álló tanulói jellegzetességek változása a felső tagozatban. *Iskolakultúra*, 20. 9. sz. 105-107.
- Sillár Barbara (2004): Egy sikeres nyelvtanuló esete a stratégiákkal. In: Kontráné Hegybíró Edit - Kormos Judit (szerk.): *A nyelvtanuló. Sikerek, módszerek, stratégiák.* Okker Kiadó, Budapest. 31-44.
- Suhajda Csilla Judit (2004): *Új módszerek a felnőttképzésben.* Kontakt Alapítvány, Budapest.
- Tar Ildikó (2008): *Az idegen nyelv-tanulási stratégiák választásának összefüggései a nyelvtanulási tapasztalattal és a szorongással.* Doktori (PhD) értekezés, Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- Tánczos Judit és Máth János (2005): Attitűdbeli és motivációs sajátosságok az idegen nyelv tanulásában. *Iskolakultúra*, 15. 12. sz. 43-47.
- Valóczy Marianna (2006): Hatékonyságnövelés a szaknyelvórán motivációs stratégiák segítségével. *BGF Szakmai Füzetek*, 18. sz. 55-60.

## 1. sz. melléklet

### ADATLAP

1. Évfolyam: \_\_\_\_\_ 2. Dátum: \_\_\_\_\_  
3. Életkor: \_\_\_\_\_ 4. Nem: \_\_\_\_\_  
5. Mely nyelven (nyelveken) beszél: \_\_\_\_\_  
6. Jelenleg melyik idegen nyelvet tanulja: \_\_\_\_\_  
7. Mióta tanulja a jelenleg tanult idegen nyelvet? \_\_\_\_\_  
8. Hogyan értékeli a jelenleg tanult idegen nyelvi ismereteit az osztálytársaihoz viszonyítva? (Csak egy szót jelöljön meg!)  
*Kitűnő Jó Közepes Gyenge*  
9. Hogyan értékeli a jelenleg tanult idegen nyelvi ismereteit az anyanyelvi szinten beszélőkhöz viszonyítva?  
*Kitűnő Jó Közepes Gyenge*  
10. Mennyire fontos Önnek, hogy tökéletesítse a jelenleg tanult idegen nyelv tudását? (Csak egy szót jelöljön meg!)  
*Nagyon fontos Fontos Nem túlságosan fontos*  
11. Miért tanulja a jelenleg tanult idegen nyelvet? (Több indokot is bejelölhet.)  
— érdekel a fenti nyelv  
— érdekel a fenti idegen nyelvet beszélők kultúrája  
— barátaim vannak, akik a fenti idegen nyelven beszélnek  
— azért tanulom a fenti idegen nyelvet, mert az iskola elvégzéséhez szükségem van rá  
— a jövőbeni munkámhoz szükséges  
— a karrierem érdekében szükséges  
— utazni szeretnék  
— más (sorolja fel): \_\_\_\_\_  
12. Élvezi Ön a nyelvtanulást? (Csak egy szót jelöljön meg!)  
*Igen Nem*  
13. Milyen más idegen nyelveket tanult már élete során? \_\_\_\_\_  
14. Írja le röviden mi volt a legkedvesebb élménye a nyelvtanulás során?  
\_\_\_\_\_  
15. Írja le röviden milyen módszereket alkalmaz az önálló nyelvtanulás során!  
\_\_\_\_\_

## 2. számú melléklet

### KÉRDŐÍV

**Az alább felsorolt, nyelvtanulási technikákkal és módszerekkel kapcsolatos állításokat értékelje 1-től 5-ig az alábbiak szerint!**

1. - *Soha vagy majdnem soha*
2. - *Általában nem (a tanulásra szánt idő kevesebb mint felében)*
3. - *Néha (a nyelvtanulásra szánt idő körülbelül felében)*
4. - *Rendszerint (a nyelvtanulásra szánt idő több mint felében)*
5. - *Mindig vagy majdnem mindig*

#### A

1. Megpróbálom összekapcsolni az új szavakat a már tanultakkal. \_\_\_\_\_
2. Az új szavakat mondatokban tanulom meg, így jobban megjegyzem azokat. \_\_\_\_\_
3. Valamilyen képhez kötöm az új szavakat, amelyek segítenek megjegyezni. \_\_\_\_\_
4. Egy-egy valósághű szituáció segítségével rögzítem az új szavakat. \_\_\_\_\_
5. Hasonló hangzású régebbi szavakhoz kapcsolom az új szavakat. \_\_\_\_\_
6. Szókártyák segítségével tanulom az új szavakat. \_\_\_\_\_
7. Bizonyos mozdulatsorhoz kötöm az új szavakat. \_\_\_\_\_
8. Átnézem a tanult leckét. \_\_\_\_\_
9. Az segít megjegyezni az új szavakat, hogy a tankönyvben, a füzetben hol helyezkednek el. \_\_\_\_\_

#### B

10. Néhányszor kimondom, vagy leírom az új szavakat. \_\_\_\_\_
11. Úgy igyekszem beszélni, mint az anyanyelvi beszél. \_\_\_\_\_
12. Gyakorlom a kiejtést is. \_\_\_\_\_
13. Többféle módon is gyakorlom az új szavakat. \_\_\_\_\_
14. Párbeszédes szituációkban is gyakorolok. \_\_\_\_\_
15. Rádiót hallgatok, TV műsorokat nézek az adott idegen nyelven. \_\_\_\_\_
16. Eredeti anyagokat is olvasok, csakúgy a saját öröömre. \_\_\_\_\_
17. Feljegyzéseket, üzeneteket, leveleket írok az adott nyelven. \_\_\_\_\_
18. Ha idegen nyelvű szövegeket olvasok, először gyorsan átfutom, s utána visszatérek a szószerinti olvasáshoz. \_\_\_\_\_
19. A magyar megfelelőjük segítségével jegyzem meg az idegen szavakat. \_\_\_\_\_
20. Megpróbálom rendszerbe állítani az új szavakat. \_\_\_\_\_
21. A hosszabb új szavakat felosztom, és úgy jegyzem meg. \_\_\_\_\_
22. Megpróbálom nem szó szerint lefordítani az új szavakat. \_\_\_\_\_
23. Összefoglalókat készítek a hallott idegen nyelvű információkról. \_\_\_\_\_

#### C

24. Megpróbálom kitalálni az ismeretlen szavak jelentését. \_\_\_\_\_
25. Ha párbeszéd közben nem jut eszembe a megfelelő szó, gesztikulálok. \_\_\_\_\_
26. Ha a megfelelő szó nem jut eszembe, új szavakat is szoktam kreálni. \_\_\_\_\_
27. Ha idegen nyelvű szöveget olvasok, nem keresem ki a szótárból minden új szó jelentését. \_\_\_\_\_
28. Megpróbálom kitalálni, mit fog a beszélgetőpartnerem legközelebb mondani az adott idegen nyelven. \_\_\_\_\_
29. Ha nem jut eszembe az új szó, megpróbálok rokon értelmű, régebben tanult szavakat használni. \_\_\_\_\_

## D

- 30. Minden alkalmat megragadok, hogy a tanult idegen nyelven beszélhessek. —
- 31. A hibáimat feljegyzem, s megpróbálom legközelebb kiküszöbölni azokat. —
- 32. Odafigyelek, ha valaki az adott idegen nyelven beszél. —
- 33. Megpróbálok rájönni, hogy tudnám legjobban elsajátítani a tanult idegen nyelvet. —
- 34. Előre beosztom az időmet, így elég időm jut az idegen nyelv tanulására. —
- 35. Keresem az alkalmat, hogy a tanult idegen nyelven beszélő emberekkel találkozhasak. —
- 36. Megragadok minden alkalmat, hogy a tanult idegen nyelven írott szöveget olvassak. —
- 37. Az idegen nyelv tanulásával világos céljaim vannak. —
- 38. Szeretném, ha fejlődne a nyelvtudásom. —

## E

- 39. Ha félek megszólalni az adott idegen nyelven, megpróbálok lazítani. —
- 40. Ha félek is attól, hogy hibákat ejtek, akkor is rákényszerítem magam, hogy idegen nyelven megszólaljak. —
- 41. Elégedettséget érzek, ha sikerül helyesen megszólalnom a tanult idegen nyelven. —
- 42. Feszült és ideges vagyok nyelvtanulás közben. —
- 43. Nyelvtanulási naplóban rögzítem érzéseimet. —
- 44. Megbeszélem másokkal nyelvtanulási gondjaimat. —

## F

- 45. Ha nem értek valamit a tanult idegen nyelven, megkérem a beszélgetőtársamat, hogy beszéljen lassabban vagy ismételje meg az elhangzottakat. —
- 46. Ha anyanyelvű beszélővel kommunikálok, megkérem, hogy javítsa ki a hibáimat. —
- 47. Osztálytársaimmal együtt gyakorolom az adott idegen nyelvet. —
- 48. Segítséget kérek a tanáromtól vagy anyanyelvű beszélőtől. —
- 49. A tanult idegen nyelven teszem fel a kérdéseimet. —
- 50. Igyekszem a tanult idegen nyelv anyországának kultúrájáról is minél többet megtudni. —

Köszönöm, hogy válaszolt a kérdésekre!

# HATÁRMEZSGYÉN - AZ IDEGEN NYELVOKTATÁS HELYZETE A KÖRMENDI RENDÉSZETI SZAKKÖZÉPISKOLÁBAN AZ ELMÚLT 15 ÉVBEN EGY NYELVTANÁR SZEMSZÖGÉBŐL

**Biró Brigitta**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar Pedagógiai Intézet*

Kutatásom során a rendészeti szakképzéssel és azon belül a nyelvoktatás helyzetével foglalkozom. Témaválasztásomat legfőképpen az indokolja, hogy 2005 óta a Körmendi Rendészeti Szakközépiskolában dolgozom, nyelvtanárként. Szeretnék rámutatni arra, hogy iskolánk több mint 25 éves fennállása óta, eltekintve a kezdeti magas óraszámoktól, ma már szinte teljesen ellehetetlenedett a sikeres nyelvoktatás. Két meghatározó momentumot szeretnék kiemelni az iskola életéből, amelyek meghatározták a rendészeti oktatás fő célkitűzéseit és pedagógusként én is részese lehettem ezeknek a változásoknak.

Az első ilyen kiemelkedő esemény, amelyre választásom esett: hazánk csatlakozása az Európai Unióhoz. Az Unió csatlakozás előtt nagy reményekkel várta a rendészeti képzésen belül iskolánk is, hogy végre hangsúlyosabbá válik a nyelvoktatás. Az EU-n belül a határok megszűnésével, a mindennapossá váló nyelvhasználat során az idegen nyelvek ismerete majd napi szükségletté válik. Több mint 11 év távlatából nyugodtan kijelenthetem, hogy a csatlakozás nem váltotta be a hozzáfűzött reményeket; sőt a „kisebb nyelvek” (horvát, olasz, francia, szlovén) tanítása teljesen megszűnt, csupán a két domináns nyelv: angol és német nyelvek oktatása zajlik ma is iskolánkban.

A második ilyen sarkalatos esemény a kompetencia alapú moduláris oktatás bevezetése volt, amelynek előzménye „a rendvédelmi szervek egységes moduláris alapú képzési rendszerének kialakításához szükséges intézkedésekről” szóló 1282/2010.(XII.15) kormányhatározat megalkotása, mely rendelkezik a képzési rendszerben történő korrekciók végrehajtásáról. Az új képzési rendszertől az évek óta várt egységesség, átjárhatóság és egymásra épülés lehetőségét várták. A korábbi években különösen 2007-2011 között nem volt ugyanis két ugyanolyan végzős évfolyam, akik ugyanolyan rendszerben és időbeosztás szerint kerültek volna felkészítésre, felavatásra (Beregnyei, 2011).

Másik fő indokom az volt, hogy bemutassam mennyire alárendelt szerepbe került az elmúlt 15 évben az idegen nyelvoktatás a rendészeti képzésben, annak ellenére, hogy a rendőrökkel szemben támasztott társadalmi elvárás éppen az ellenkezőjét mutatja. Az újabb módszerek bevezetése – kompetencia alapú moduláris képzés – sem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Iskolánkban számos képzési forma működik és működött az elmúlt évtizedekben egymás mellett. Tanulmányomban az iskolarendszerű, nappali képzés sajátosságait vizsgáltam meg nyelvtanári szemszögből. Az interjúban feltett kérdéseimre adott válaszok kapcsán talán

kiderül, hogy a drasztikus változtatásokra nem volt felkészülve a pedagógusi kar és nyugodtan állíthatom a diákok sem.

## Rendészeti szakképzés általános jellemzői

Mit is értünk a rendészet fogalmán? A fogalom eredete a latin „ius politea”, „rend jogát” kifejezésből származik. Magyarországon a XIX. sz. első éveiben jelenik meg először ez a fogalom meghatározás (Ernyes, 2002.23.o.). Ahogy azt Alaptörvényünk 46. cikkelyének 1. bekezdése kimondja: „A rendőrség alapvető feladata a bűncselekmények megakadályozása, felderítése, a közbiztonság, a közrend és az államhatár rendjének védelme.” Szamel szerint (1992) a rendészet feladata: „a közrend megzavarásának megelőzésére, a közvetlenül zavaró magatartás megakadályozására és a megzavart rend helyreállítására irányuló állami tevékenység”. A rendészeti szakközépiskolákban tehát olyan tiszthelyettesi állomány képzése folyik, akik képesek szakszerűen jogszerűen eljárni és hivatásukkal teljesen azonosulva Magyarországot képviselni. Hans-Gerd szerint (2008) a 21. század rendőrségének – a vezetőktől egészen a járőrökig – szükségük van alapos és átfogó oktatásra. A rendészeti képzésről, ezért elmondható, hogy sajátos helyet foglal el hazánk szakképzési rendszerében. A rendészeti szakközépiskolákban folyó középfokú szakképzés mai rendszerének közvetlen előzményei 1992-re vezethetők vissza. Cseh tanulmányában (2006) tesz utalást az első magyarországi rendészeti szakközépiskolára, amely az Országos Képzési Jegyzékben (továbbiakban: OKJ) szereplő rendőr szakképesítés megszerzését tette lehetővé. 1999-ben a rendészeti szakközépiskolák a Belügyminisztérium irányítása és felügyelete alá kerültek. Ezzel párhuzamosan a rendészeti szakközépiskolai képzés is az új – rendőr és határrendész szakképesítés szerinti – központi programok alapján indult, illetve folytatódott. A középfokú rendészeti szakképzést számtalan jogszabály, szabályozza.

Érettségizett tanulók készülnek fel nem csupán egy hivatásra, hanem idézve a 2015/2016. tanévben induló rendőr szakképzés felvételi követelményeiről és eljárási rendjéről kiadott tájékoztatót: „*A rendészeti szakközépiskolába történő jelentkezésével élethivatást is választ!*” (KRSZKI, *Felvételi Szabályzat*, 2015) A rendészeti szakközépiskolába jelentkezőnek tudnia kell, hogy csak akkor van reális esélye a felvételre, ha a szakképzésre történő jelentkezés általános feltételein túl a fegyveres szervek hivatásos állományú tagjainak szolgálati viszonyáról szóló törvényben szereplő követelményeknek is megfelel. Kifejezetten szigorúak az erkölcsi tartásra, fizikai állóképességre, az egészségi és pszichikai állapotra vonatkozó előírások. Aki az elvárásoknak nem tud eleget tenni, nem kezdheti meg tanulmányait. Rendészeti szakközépiskolába jelentkezhet, aki (KRSZKI, *Felvételi Szabályzat*, 2015):

magyar állampolgár, a jelentkezés évében 18. életévét betölti,  
állandó bejelentett belföldi lakóhellyel rendelkezik,  
büntetlen előéletű, és életvitele kifogástalan,  
közép- vagy emeltszintű érettséggel rendelkezik,  
vállalja a hivatásos szolgálatra való alkalmasságának megállapításához szükséges vizsgálaton történő részvételt, stb.

A felvételi eljárás három szakaszból áll: *iskolai felvételi vizsga a rendészeti szakközépiskolában*: általános műveltségi írásbeli teszt. (2009-ig a szakközépiskolai felvételi eljárás tartalmazott nyelvi szintfelmérő tesztet, ami alapján a jelentkezőket szinteknek megfelelően nyelvi csoportokba osztották), és a fizikai (erőnléti) alkalmassági vizsgálat. A pályázó lakóhelye, illetőleg tartózkodási helye szerinti *rendőri szervnél*: egészségi és pszichológiai alkalmassági vizsgálat, jelentkező ellenőrzése, elbeszélgetés. A rendészeti szakközépiskolában: a végleges *felvételi ponthatár meghatározása* és a felvételi döntés. A felvételi szabályzatban meghatározott követelményeknek eleget tett tanulók kezdenek meg a beiratkozást és a tanulói szerződés megkötését követően a rendészeti szakközépiskolai

tanulmányaikat. A szakképzés a Szakközépiskola igazgatójának a felvételt nyert tanulóval kötött tanulói szerződés alapján iskolai rendszerű szakmai középfokú oktatás keretében folyik, a felnőttoktatásra vonatkozó külön rendelkezések alapján.

### Az idegennyelv-oktatás rendszere a rendészeti szakképzésben az EU tagság előtt és a tagság után

Az idegen nyelvvoktatás nagy múlttal rendelkezik iskolánk történetében, hiszen az intézmény megalakulása óta beszélhetünk nyelvi képzésről. Kezdetekben a Határőrség elvárásainak eleget téve nem csak a népszerűbb nyelvek (angol, német, orosz) oktatására helyezték a hangsúlyt, hanem a „kisebbségi” nyelvek oktatását is sikeresen megoldották (Czeplédiné 2001.4.o.). Szakképzett pedagógusok készítettek fel a diákokat olasz, horvát, szlovén, szerb, francia nyelven történő megnyilvánulásra, különösen nagy hangsúlyt fektetve a szaknyelvi elvárásokra. Volt olyan év is, amikor nyolc különböző nyelv közül is választhattak az ide érkező diákok. Az iskola keretein belül folyó képzésben természetesen csak egy nyelvet választhattak, mert a szakmai tárgyakból olyan nagyarányú volt a leterheltségük, hogy többre nem is lett volna lehetőségük. 2001/2002-es tanévre aztán a nyelvvoktatás angol és német nyelv oktatására redukálódott, mert a Belügyminisztérium által kiadott 17/2001-es rendelet csak német, angol és francia nyelvekből szerzett államilag elismert nyelvvizsgák megszerzése után fizetett nyelvvizsgapótlékot. Természetesen az oktatásban is ezeket a nyelveket preferálta, így háttérbe szorult, majd teljesen megszűnt a kis nyelvek oktatása. Czeplédiné (2001, 2004a) szerint ehhez társult még egy probléma is, mégpedig a nyelvtanárok pályamódosítása, akik a jobb fizetés reményében hagyták ott a tanári pályát, biztosabb megélhetést találva az idegenforgalom területén és a versenyszférában.

A rendészeti képzés sajátosságából adódóan a nyelvi képzés is sajátos rendszerben valósul, valamint valósult meg a tiszthelyettesi képzés keretein belül. A kezdetektől elmondhatjuk, hogy a nyelvi képzés során elvárt rendszeresség, a fix, heti állandó nyelvóraszám nincs, csak havi lebontásról beszélhetünk. A kétéves képzés során félévenként eltérő arányban tanulták az idegen nyelvet. A harmadik félévben különösen azért sok órászámban tanulták, mert a nyelvvizsga mellett köztes vizsgát is kellett tenniük (Czeplédiné 2001.13-23.o., 2004a). A Pedagógiai Programban ugyanis a következőket vállalta fel az iskola: „A nyelvi előkészítés során lehetőség nyújtása a tanuló számára fakultációs képzéssel és önálló felkészítéssel bővített nyelvtanulás lezárásaként egy idegen nyelvből szakmai anyaggal bővített állami „A” típusú nyelvvizsgára, amelynek letételére a harmadik félév végén nyílik lehetőség” (Pedagógiai Program, 2001.) A következő táblázatban (1. táblázat) a nyelvi órák számát szemléltetem féléves felbontásban:

1. táblázat: Nyelvi órák száma a 2 éves képzésben

| Félév      | Óraszám    | Tárgykör  |
|------------|------------|---|
| I.         | <b>80</b>  | Idegen nyelvi általános és nyelvtani ismeretek      |
|            | 20         | Idegen nyelvi általános és nyelvtani ismeretek      |
| II.        | 30         | Határrendész szakmai nyelvi alapismeretek           |
|            | 20         | Határrendész szakmai speciális nyelvi alapismeretek |
| Összesen:  | <b>70</b>  |   |
| III. félév | 50         | Határrendész szakmai speciális nyelvi alapismeretek |
|            | 38         | Általános és szaknyelvi témakörök ismételése        |
|            | 4          | Köztes vizsga                                       |
| Összesen:  | <b>92</b>  |   |
| IV.        | 0          |   |
| Összesen:  | <b>242</b> |   |

A 242 órához társult még a harmadik félévig félévenként 50 óra fakultáció, ami heti leosztásban 8 nyelvvórát jelentett. Ennek tudható be, hogy viszonylag nagy létszámú nyelvvizsgázót tudott produkálni az iskola.

Magyarország Uniós csatlakozása (2004. május 1.) fokozottabb igényt támaszt a rendvédelmi szervekkel szemben. Egyetértek *Mátételkiné* és *Tolnai* gondolataival (2005), hogy a régi országhatárok megszűnésével és az Uniós határok bővülésével nagyobb hangsúlyt kapott a rendvédelmi alakulatok bűnüldöző tevékenysége. Mindebből következett, hogy különösen intenzívvé vált a nemzetközi szakmai kommunikáció, ami szükségessé tette a szférában dolgozók számára a rendvédelmi szaknyelv ismeretét és használatát (*Subitsné*, 2005). Azóta meg is valósult, hogy szomszédos országainkban pl. Horvátországban a nyári szezonban magyar rendőrök is segítik a horvát kollégák munkáját. Határainkon belül is fontos szerepet kapnak az idegen nyelvet jól beszélő rendőrök különösen a nyári főszezonban. Az Uniós csatlakozással egybeesett a sikeresnek mondható kétéves képzés átszervezése is, és iskolánkban elkezdődött a határrendész képzés mellett a rendőr tiszthelyettes képzés is. Egy új 1+1-es képzés jött létre, ami közel egy éves iskolai oktatást illetve egy éves gyakorlati időt jelentett, amelyet a diákok a kijelölt rendőrkapitányságokon töltöttek, hogy elméleti tudásukat a gyakorlati képzés során kipróbálhassák, elmélyíthessék. A képzés szerkezete így az európai uniós normákhoz igazodott, de szöges ellentétben áll az amerikai oktatási rendszerrel, mert az ottani rendőrákadémiák gyakorlati képzést biztosítanak, elméletit viszont nem, olvasható *Pagon, Djuric és Lobnikar*, tanulmányában (1996).

Természetesen az új képzési forma érzékenyen érintette a nyelvoktatást is, hiszen az óraszámok az eddigi 392 óráról (242 tanóra+150 fakultációs óra) 188 órára csökkentek. Az óraszámok megkurtításával szöges ellentétben állt az a gondolat, amelyet sokan hangsúlyoztak, de talán *Szakács* foglalta össze legjobban tanulmányában: „Magyarország nemzetközi életben betöltött helyének és szerepének megváltozása, a schengeni elvárások, a partnerek, területi szervek igényei (pl. bevélelviszsgálat tapasztalatai alapján), illetve a képzés szerkezetének és tartalmi hangsúlyainak megváltozása is szükségessé és elengedhetetlenné teszi az idegen nyelvek oktatásának rendészeti képzéshez jobban igazodó átalakítását.” (*Szakács*, 2005.15.o.) Ehhez igazodva kell a tanulókat a jövőben a rendészeti képzés nyelvi elvárásainak megfelelő módon oktatni. Az előző táblázathoz visszacsatolva szeretném érzékeltetni a változtatásokat a következő táblázatban (2. táblázat)

2. táblázat: Nyelvi órák számának összehasonlítása a változtatások után

| 2001/2002 félév | Óraszám    | 2004/2005 Félév | Óraszám    |
|-----------------|------------|-----------------|------------|
| I.              | 80         | I.              | 72         |
| II.             | 70         | II.             | 68         |
| III.            | 92         | III.            | 24!        |
| IV.             | 0          | IV.             | 24         |
| Összesen        | <b>242</b> | Összesen:       | <b>188</b> |

A jelentős órávesztés mellett még a 150 órából álló fakultációs keret megszüntetése is tovább súlyosbította a sikeres nyelvoktatást. Az eddig órarendbe épülő kötelező nyelvi fakultációk helyét az opcionális és érdemjegyekkel nem értékelt fakultációs órák vették át. Természetesen ennek az lett a következménye, hogy a nyelvi fakultációs csoportok a kezdeti lelkesedés után szépen lassan felszámolódtak, hiszen azt sem szankcionálta sehogyan az iskola, ha valaki foglalkozásokat mulasztott és nem tett eleget a vállalt kötelezettségeknek.



## Kompetenciafogalmak; Kompetencia alapú moduláris oktatás bevezetése

A kompetencia szó értelmezése számtalan módon lehetséges. Akár könyvekben, akár az Interneten kezdünk el keresgélni sokfajta definíció meghatározással találkozhatunk. A ránk zúduló információmennyiség nem nagyon könnyíti meg az eligazodást, főleg azért, mert mindenki mást tart fontosnak a kompetencia fogalom magyarázata kapcsán (Tóth, 2010).

Tanár szakos hallgatóként legelőször Chomsky (1965) neve kapcsán merült fel a kompetencia fogalma nyelvtanítási szemszögből. A tudós a nyelvi rendszer ismeretének kompetenciáját és a felhasználást állította szembe egymással. Véleménye szerint tapasztalataink mellett a nyelv tudásának velünk született komponensei is vannak. (Hymes, 2003) ezt a fogalmat továbbfejlesztve alkotta meg a kommunikatív kompetencia fogalmát, amely szerint egy személy képes kiválogatni a nyelvtanilag helyes mondatok sokaságából azt, ami az adott szituációnak megfelelő. A Közös Európai Referenciakeret (2001) pedig mintegy az addigi elméleteket felhasználva a nyelvtanítás/nyelvtanulás mikéntjét a cselekvésközpontúságban határozta meg (Bagarić, Mihaljević, 2007). Tanulmányom irodalomjegyzékének összeállítása során bukkantam rá egy érdekes cikkre, ahol a kompetencia fogalmának meghatározása és a kompetencia alapú oktatás állt egy kerekasztalvita középpontjában. Szeretném idézni a résztvevőket, hogy ki milyen vonatkozásban beszélt kompetenciáról. Radó szerint „célrendszert jelent, amelyben erőteljes szerepet kap az ismeretek alkalmazhatósága (...) egy kognitív rendszer, amelynek vannak ismeretekre, képességekre és attitűdökre vonatkozó részelemei” (Pála és mtsai, 2009). Hozzám legközelebb talán Szebedy Tas véleménye áll, aki szintén megfogalmazta, amit néha én is érzek, hogy a kompetencia alapú oktatást, túlmisztifikáltan kezeli a magyar oktatáspolitikai, hiszen ha belegondolunk a képességekre és jártasságokra épülő oktatás mindig is létezett szerinte: „a kompetencia a módszer, az eszköz, amellyel az egyén képessé válik a tudás megszerzésére és hasznosítására.” (Pála és mtsai, 2009).

A felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény szerint a kompetencia: „2 § 20. Kompetencia: *a felnőttképzésben részt vett személy ismereteinek, készségeinek, képességeinek, magatartási, viselkedési jegyeinek összessége, amely által a személy képes lesz egy meghatározott feladat eredményes teljesítésére.*” Szabó doktori értekezésében (2010) bukkantam egy frappáns fogalom meghatározásra, miszerint a kompetencia nem más, mint „egy személy alapvető meghatározó jellemzői, melyek okozati kapcsolatban állnak a kritériumszintnek megfelelő hatékony és/vagy kiváló teljesítménnyel” (Spencer és Spencer, 2006). A szakmai fogalom meghatározások sorából nem hagyhatom ki Beregnyei úr nézeteit (2011) sem, aki a rendészeti képzésben kidolgozta a kompetencia alapú oktatást. Ő a „mit” tudásán túl a „hogyan” tudását is magába foglaló, a mindennapi munkavégzés során megnyilvánuló ún. „operatív” intelligenciaként definiálta a kompetenciát. Birtokában az egyén képes lesz egy meghatározott feladat eredményes megvalósítására, amely cselekvés közben a személyiségbeli sajátosságok is felszínre kerülnek (Henczi, 2011).

A felsorolt kompetenciafogalmakból látszik, legyen az általános vagy szakmai szempontú megközelítés, hogy a kompetencia mindenkinek mást jelent. A szó értelmezésének kapcsán én azt emelném ki, hogy a képességek és készségek azon rendszere, amely segít a döntéshozatalban, kivitelezésben és annak megvalósulásában.

## Kompetencia alapú moduláris oktatás a rendészeti szakképzésben

A kompetencia alapú moduláris oktatás 2008. szeptember 1-jével indult hódító útjára a rendészeti szakközépiskolákban. A kor megváltozott igényeit kielégítve, a társadalmi változásokra reagálva szükség volt elkötelezett, a szakmailag jól felkészült, motivált munkaerő

utánpótlására. A kompetencia alapú oktatás a munka világára készít fel, megfelelően a gazdaság és munkaerőpiac konstansan változó igényeinek (Kraiciné, 2011; Richards és Rodgers, 1992).

Az rendészeti képzés átszervezésének több okai is voltak. Egyrészt a bevezetőmben is említett összevisszaság, ami a képzést jellemezte az azt megelőző években, másrészt, ahogy (Beregnyei, 2007) is említette tanulmányában a rendvédelmi szervek képzési rendszerében szükség volt egy olyan egységes tartalmi alapra, amelyet mindenkinek teljesítenie kellett a továbblépés érdekében. Ha valaki egyik rendvédelmi szervtől a másikba kívánt átlépni, akkor ezt azonnal megtehetette, mert a közös modul ezt lehetővé tette. Másrészt válasz volt az Európai Tanács által megfogalmazott „*Lifelong Learning*” (2006) stratégiára és a kulcskompetenciák fejlesztésére. Hangsúlyozták, hogy az általános tudást felváltva nagyobb szerepet kapjanak a speciális típusú képzési formák, így a szakirányú elágazások dominanciája valósult meg, amit az alapok megszerzése után mindenki akkor szerezhet meg, amikor az egyénnek szüksége van rá - figyelembe véve a munkavállalói és munkáltatói igényeket (Laki, 2006). Meghatározták azokat a kompetenciákat, amelyek rendőrként elengedhetetlennek bizonyultak a sikeres munkavégzéshez, illetve azokat a tudásszinteket, amelyeket a képzés végén el kell érni egy-egy tanulónak (KRSZKI, *Pedagógiai Program*, 2008.): alkalmazkodó képesség, döntési képesség, együttműködés, empátia, felelősségvállalás, kommunikáció, minőségre törekvés, önállóság, önbizalom, önfejlesztés, önkontroll, problémamegoldó képesség, szabálytudat, teljesítményorientáció. Létrejött a közös szakmai követelmény modul fogalma és az ezekre épülő elágazások rendszere (iskolánkban csak közrendvédelmi rendőrképzés folyik).

Természetesen az idegen nyelvtanítás során is figyelembe kellett venni az új képzési sajátosságokat. Sajnos az 1. modulból kiszorították az idegen nyelvet, kis túlzással, de egy év kihagyással kezdték el újra nyelvi tanulmányaikat az érettségi után a hozzánk jelentkező diákok. A modulok mellett a tananyagelem fogalmának bevezetése is újdonságot jelentett, mert a sikeres modulzáráshoz különböző számú tananyagelemet kellett teljesíteni a diákoknak. A kompetencia alapú moduláris szakképzés nem igazodik a megszokott féléves keretekhez, hanem félévenként akár több modult is kell teljesíteni a diákoknak. Az elmúlt években a kompetencia alapú oktatás megmaradt csupán a modulok elnevezését változtatták meg a 2011-es évtől, és az idegen nyelvtanítás területén markáns változtatás nem történt. Talán annyi, hogy most nem az első, hanem az utolsó modulból hiányzik az idegen nyelv. A gyakorlatiasabb, meghatározott kompetenciák fejlesztésére irányuló oktatásban sem kapta meg az idegen nyelv az őt megillető helyet, sőt a modulokban sem egyenlő elosztásban szereplő tananyagelem lassanként háttérbe került és egyre nehezebb az érdeklődés fenntartása a megfelelő motivációs eszközök kiválasztása.

## Kutatás

### A kutatás célja

Kutatásom témájával kapcsolatosan megfogalmaztam néhány feltevést (nyelvtanári szemszögből), amelyekkel megpróbálok rávilágítani arra, hogy az idegen nyelvtanítás a rendészeti képzésben mennyire alárendelt szerephez került az elmúlt évtizedben, annak ellenére, hogy a rendőrökkel szemben támasztott társadalmi elvárás éppen az ellenkezőjét mutatja. Az újabb módszerek bevezetése - kompetencia alapú moduláris képzés - sem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Az önálló kutatásom eredményei remélhetőleg igazolni vagy cáfolni fogják mindezeket.

A következő hipotéziseket fogalmaztam meg:

a tantervek szinte éves szintű változtatása a nyelvi órák számát drasztikusan csökkentette, aminek következtében kevesebb lett a képzést nyelvvizsgával zárók száma

kompetencia alapú moduláris szakképzés bevezetése nem kedvezett a nyelvoktatásnak és az új kooperatív munkaformák alkalmazása nehézséget okoz a nyelvtanárok számára (nyelvtanárok többségében még mindig fogalmi szinten él az „új” képzés

### **A vizsgálat eszköze, módja, körülményei**

A kutatáshoz két eszközt alkalmaztam. Az írásbeli interjúkat az iskolánkban jelenleg és huzamosabb ideje tanító idegen nyelvtanár kollégáimmal töltöttem ki. A pedagógiai programok elemzését én végeztem el, az adatok értékelését diagramokon szemléltettem.

Tanári interjú olyan kvalitatív adatgyűjtési módszerként funkcionál, amely során egy előre megtervezett kérdéssor alapján információkat gyűjtöttem nyelvtanár kollégáimtól. Az írásbeli interjú nyolc kifejtendő, nyílt végű kérdést tartalmaz, amelyben véleményükre és tapasztalataikra voltam kíváncsi. Alapvetően a hipotézisemben felvetett gondolatokat próbáltam kérdés formájában megfogalmazni, amelyre őszinte választ vártam kollégáimtól. (Falus, 2011; Majoros, 2011.)

A pedagógiai programok elemzését kiegészítettem a nyelvi statisztikák felhasználásával. Az elemzés során összevettem az egymást követő évek adatait, majd gyűjtőmunkám után ezeket Excel táblázatban dolgoztam fel.

### **A mintavétel és a minta sajátosságai**

A mintavétel helye a Határőr Kiképző és Továbbképző Intézetből Rendészeti Szakközépiskola. Összesen négy ilyen iskola létezik az országban. Szeged, Miskolc, Budapest-Adyliget mellett Körmend biztosít lehetőséget a rendőrség tiszthelyettesi állományának bővítésére, pótlására, illetve iskolánk jó alapot biztosít azok számára, akik tanulmányaikat folytatni szeretnék a Nemzetvédelmi egyetemen. A II. világháborút követően a határőrség tiszthelyetteseinek képzése a testület főti iskolájában történt. A tanintézet 1957-ben megszűnt. Ez időtől a képzés minimális létszámmal a honvédség és a rendőrség tanintézeteiben zajlott. Az 1980-as évek második felében merült fel szakmai-, politikai igényként, hogy a határőrségtől a sorozott állomány kerüljön kivonásra, s helyette tiszthelyettesi állománykategória teljesítsen szolgálatot. (Andor 2006; Kreizlerné 2011)

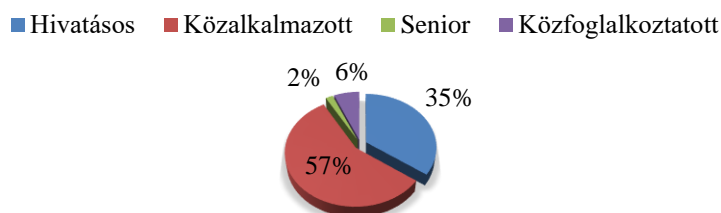
A megnövekedett arányú tiszthelyettesi állomány gyors ütemű szakmai képzéséhez szükségessé vált önálló intézmény létesítése. Így került az 1967-től 1990-ig működő Körmendi Kiképzőbázis helyén, a 6/1990. számú belügyminiszteri utasítás alapján a Határőr Kiképző és Továbbképző Intézet megalapításra 1990. március 06.-án. Az oktatás 1990 szeptemberében indult. A képzés kezdetben 1080 tanóra (egy év) időtartamú volt. Az 1991/92-es tanévtől kezdve négy éven át itt működött a Rendőrtiszti Főiskola határrendész szakának 0. évfolyama. 1992-től beindult az úgynevezett ciklusos képzés. Ez három hónap elméleti-, három hónap csapatoknál végrehajtandó gyakorlati-, és újabb három hónap elméleti képzést jelentett, amelyet a záróvizsga követett. Ezen képzési formák mellett megtalálható volt a 18, később 22 hetes alapképző szak és az öthónapos zászlósképző is. 1994-től a határrendész és a rendőr szakma bejegyzésre került az Országos Képzési Jegyzékbe. Így a hagyományos képzési formák mellett 1995-től megindult a kétéves (2200 órás) szakképzés. Az iskola neve Szent László Határrendész képző Szakiskolára változott. A tanintézet ugyanezen a néven 1997-től szakközépiskola lett. 1997-től a szombathelyi Berzsényi Dániel Főiskola támogatásával a képzési paletta tovább bővült, megkezdődött a távoktatásos formájú szakképzés. A járőr és útlevelkezelő ágazati képzést az 1998/1999-es tanévtől kezdve felváltotta az egységes határrendész szakképzés. A tanintézet 1999. szeptember 1-jével Körmendi Rendészeti

Szakközépiskola néven az újonnan felállított BM Oktatási Főosztály (2002-től főigazgatóság) alárendeltségébe került. A határrendész képzés mellett, a 2004/2005-ös tanévtől kezdődően az úgynevezett 1+1-es képzési formában (a második évben csupán 10 hét elméleti képzés van, a többi idő szakmai gyakorlatra fordítódik) beindult a rendőr felkészítés is (Andor 2006; Kreizlerné 2011). A tanévek során a Határőrség, Rendőrség, Bevándorlási és Állampolgársági Hivatal, stb. igényeinek megfelelően számos szaktanfolyam is levezetésre került. A határőrség és a rendőrség integrációját (2008. január 1.) követően az intézményben már csak rendőr szakképzés folyik, s a kor követelményeihez igazodva 2008. szeptember 1-jével megkezdődött a korszerű kompetencia alapú moduláris oktatás, amelynek első végzett tanulói 2010. március 27-én kerültek kibocsátásra. A 2012/13. tanévben a Katasztrófavédelem számára is elkezdtek a tiszthelyettesek képzését. 2013-tól az induló 112-es Egységes Segélyhívó Rendszer operátorait és supervisorait képezte ki a rendészeti szakközépiskola oktatói állománya

### Az iskola oktatói és tanulói állománya

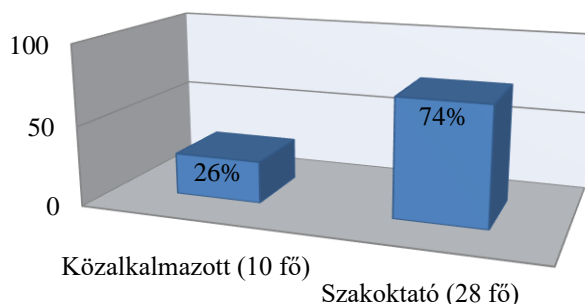
Iskolánk két évfolyamán jelenleg közel 400 diák tanul 17 osztályban. Az iskola alapkövetelménye az érettségi, néhány évvel ezelőtt eltörölték a felső korhatárt, ezért nem ritka, hogy 30, de előfordult már, hogy 40 éves hallgató is bekerült/bekerül egy-egy osztályba. A tanári kar két részre osztható vannak köztünk hivatásos és közalkalmazott tanárok is, - én az utóbbi csoportba tartozom. A dolgozói állomány összetételét a következő 1-2. ábrákon szeretném szemléltetni:

**KRSZKI dolgozói állománya**  
109 fő



4. ábra: KRSZKI dolgozói állománya

**Tanári állomány (38 fő)**



5. ábra: Tanári munkakörben foglalkoztatottak aránya

### Az iskola szervezeti struktúrája

Az intézmény irányítását a belügyminiszter látja el, azzal, hogy egyes költségvetési jogosítványokat az Országos Rendőr-főkapitányság, mint középírányító szerv gyakorol (KRSZKI-SZMSZ, 2015). Iskolánk meghatározott szabály szerint működik, a feladatok

funkciók szerint jól elhatárolódnak. Merevség és szabályközpontúság jellemzi. Az iskolában dolgozó személyek hierarchikus rendszerbe sorolhatók be, a rang és hatalom a meghatározó. Meghatározott elv szerint történik az elsődleges munkamegosztás, melyben az alárendelt egységek csak egy felsőbb szervezeti egységtől kaphatnak utasítást. A kommunikáció csak szolgálati úton valósulhat meg. Egyrészt átláthatóvá, kiszámíthatóvá válik a feladatszabás, másrészt pedig hátráltatja az azonnali cselekvőképességet, mert várni kell a felsőbb szintről érkező jóváhagyásra.

## A vizsgálat eredményei

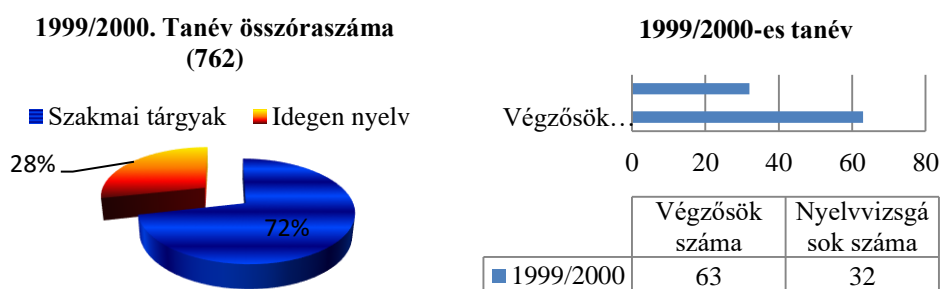
Önálló kutatásom során iskolánk pedagógiai programjait és helyi tanterveit vizsgáltam meg és gyűjtöttem össze az idegen nyelv tanításával szorosan összefüggő adatokat, hogy hipotéziseim bizonyosságot nyerjenek, vagy éppen megcáfolják felvetéseimet. Ebben a fejezetben a kutatásom eredményeit szeretném felvázolni.

### Pedagógiai programok elemzése és ismertetése

Az adatgyűjtés során a pedagógiai programokban, helyi tantervekben található idegen nyelvi órákat vettem össze a képzés összórászámával. Majd megvizsgáltam, hogy a nyelvi órák száma hatással van-e a nyelvvizsgázók számára, vagy a két tényező egymástól független. Sajnos iskolánkban csak a 2006/2007-es tanévig vannak éves statisztikák arra vonatkozólag, hogy hány diák fejezte be két éves tanulmányát sikeres nyelvvizsgával utána csak 2 éves lebontásban rögzítették a nyelvvizsgások számát. Arra viszont egyáltalán nem találtam adatot, hogy hányan érkeztek már valamilyen szintű (alap, közép, esetleg felsőfokú) nyelvvizsgával és létszámukat mennyire sikerült növelni a képzés időtartama alatt, ezért a nyelvvizsgákat úgy tekintettem, hogy a képzés ideje alatt szerezték meg nyelvvizsgájukat. Az elemzést itt is két korszakra bontottam, mivel a kompetencia alapú moduláris szakképzésben nem követi a félévekre tagolódó, hagyományos iskolai tanévet, bár félévi bizonyítványt mindenki kap, viszont az előmenetel alapja a sikeres modulzárás.

### Idegen nyelv-oktatás az EU tagság előtt és a tagság után 1999-2007

A rendészeti képzés sajátosságából adódik, hogy az elmúlt 15 évben nagyon sokat változott a képzés. A 3. ábrán szeretném szemléltetni, hogy a 90-es évek végén milyen arányban oktatták az idegen nyelvet a többi tantárgyhoz képest. Azért választottam ezt a tanévet, mert egyedülálló eredményeit azóta sem sikerült felülmúlni. Az 1999/2000-es tanévben 217 tanóra (fakultációval bővített) biztosította a nyelvtanároknak a sikeres oktatást és célul tűzték ki (reálisan) az akkor még határrendész tanulók számára az alapfokú nyelvvizsga megszerzésének lehetőségét. A nyelvi órák számának aránya meghaladta a 28%-ot a szakmai tárgyhoz képest, ami szintén kimagaslóan jónak számított a rendészeti képzésben. Az ábrán (3. ábra) jól látszik, hogy a csekély létszámú végzős hallgató több mint fele (51%) sikeres nyelvvizsgával zárta a képzést, amely az órarendbe beépülő fakultációnak köszönhetett. A mindennapos, akár 3-4 nyelvi óra jelentette a siker zálogát.



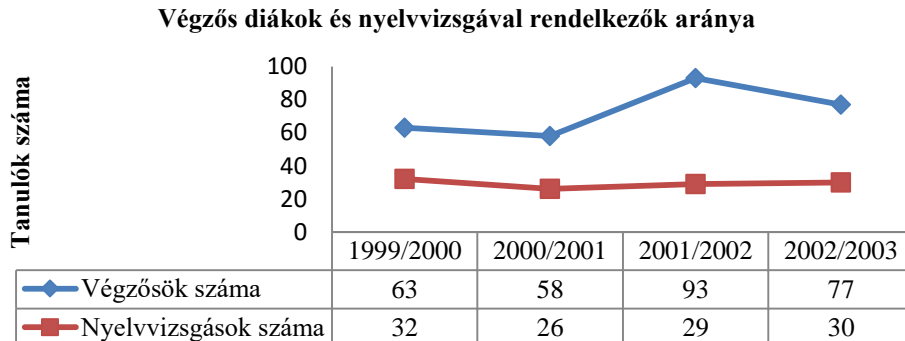
6. ábra: Idegen nyelv oktatása az 1999/2000-es tanévben és a nyelvvizsgával rendelkezők aránya

A 2000-es évben kapta meg iskolánk a többi, rendőröket és határrendészeket képző iskolával együtt a rendészeti szakközépiskola elnevezést, és ezzel új Központi Programot is, amellyel a rendészképzés egységesítését tűzték ki célul. Ettől kezdve az egységes, központi tananyag alapján folyt a képzés minden iskolában. A ciklusos képzést felváltotta a két éves oktatás. A Központi Program bevezetése érzékenyen érintette a nyelvvórákat, hiszen 40 órával kevesebb jutott idegen nyelvtanításra, de ekkor még a félévenkénti 50 fakultációs óra megmaradt. 2000/01-2002/03-as tanéveket ugyanazok az óraszámok jellemzik, úgyhogy együtt elemeztem őket. A következő 4. ábrán szemléltetem, hogy az idegen nyelvek szerény arányán (8%) még a fakultációval növelt óraszám is alig változtatott (12%). Az előző évi 28%-os arányhoz képest ez drasztikus változást jelentett.



7. ábra: Idegen nyelv óraszámainak aránya a képzés összórászámához képest

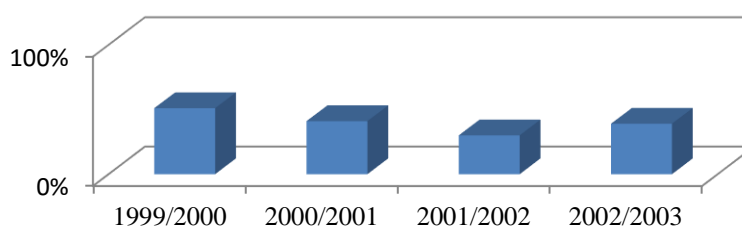
Érdekes volt látni, hogy a nyelvvizsgázók száma hogyan változott az egységes Központi Program bevezetése után, amit az 5-6. ábrán szemléltettem hozzáfűzve az 1999/2000. tanév tapasztalatait. Az 5. ábrán számszerűsítve, míg a 6. ábrán %-os arányaiban ábrázoltam.



8. ábra: Végzős diákok és nyelvvizsgások számának összehasonlítása 1999-2003

Ahogy nőtt a rendészeti szakközépiskolát elvégző diákok száma – kivételt, a 2000/2001-es tanév jelentette, mert akkor szokatlanul kevés volt a végzősök száma – nem nőtt vele egyenes arányban a nyelvvizsgázók száma, hanem mondhatjuk stagnált (6. ábra). A 2001/2002. tanévben, pedig a 93 fő végzős tanuló mindössze 31%-a rendelkezett nyelvvizsgával, két évvel azután, hogy az iskolát elhagyók több, mint fele alapfokú nyelvvizsgával fejezte be tanulmányait. Az ábrákból is jól látható, hogy a nyelvi órák számának csökkenése mellett a képzés összórászáma is jelentősen felduzzadt 762-ről 2936-ra. A tanulók leterheltsége megnőtt és már nem jutott annyi idejük felkészülni a nyelvvizsgára, mint korábban.

**Nyelvvizsgálók aránya 1999-2003**



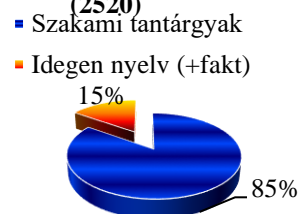
**9. ábra: Végzős diákok és nyelvvizsgálóval rendelkezők aránya 1999-2003**

A 2003/2004-es tanévben ismét változásokat hajtottak végre tovább csökkentve a nyelvi órák számát - nem számottevően csupán 8 órával 242-ről 234-re, a fakultációkat továbbra is érintetlenül hagyták. A képzés 2936 összóraszámát 2520-ra csökkentették. Így a korábbi 8%-os arány és a fakultációval bővített 13%-os arány nem változott számottevően. Az előbbi 9%-ra, az utóbbi 15%-ra nőtt. (7. ábra)

**2003/2004. Tanév  
összóraszám (2520)**

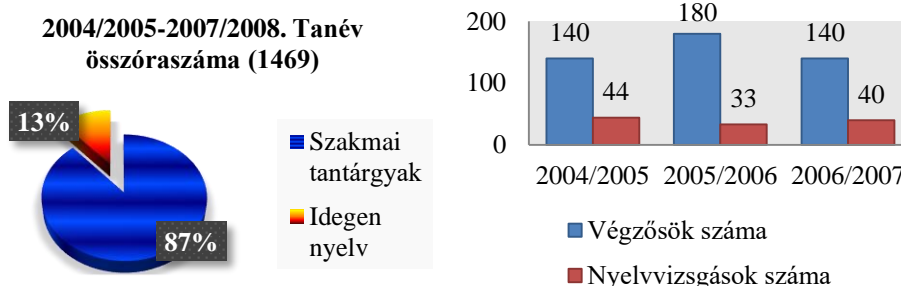


**2003/2004. Tanév összóraszám  
(2520)**



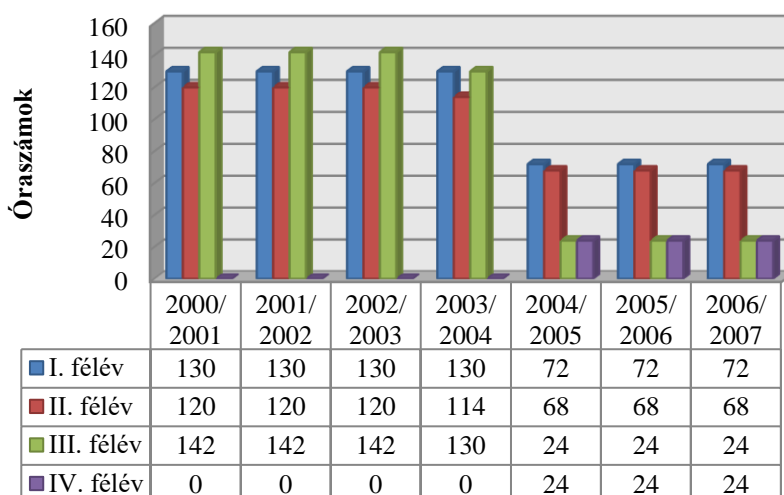
**10. ábra: Idegen nyelv óraszámainak aránya a képzés összóraszámához képest**

2003/04-es tanévben 105 fő végzett és abból 46 főnek volt meg valamilyen típusú államilag elismert nyelvvizsgálója egy kicsivel jobb az arány 46% az előző évekhez képest. Valószínűleg már többen is érkeztek nyelvvizsgálóval, de erre vonatkozólag sajnos nem találtam információt. 2004-2008. között viszonylag nyugalmasabb időszak következett be az iskola életében. A 2004/2005-ös tanévben a rendőri képzés beindítása új központi programot eredményezett, ami nem kedvezett az idegen nyelvoktatásnak. A korszak másik meghatározó momentuma volt hazánk Uniós tagsága is, amelytől nem csak a rendészeti, de a közoktatásban is azt remélték, hogy az idegen nyelvi képzés majd egy kicsit hangsúlyosabb szerepet kap, de ennek éppen ellenkezője valósult meg, amelyet a következő ábrán szeretnék szemléltetni. A nyelvi órák számát 188-ra csökkentették (eddig 234 tanóra volt!), igaz, hogy a korábbi I-III. félévig tartó nyelvoktatást kitolták a IV. félévig, de nem plusz órákat iktattak be, hanem az órakeretből csoportosítottak át órákat erre a félévre. A fakultáció intézményét pedig teljes egészében felszámolták, illetve opcionális jelleget öltött az előző évek gyakorlatával szemben, hiszen akkor az órarendbe beépített kötelező foglalkozásokat jelentette. A 2004/2005-ös tanévben bevezetett képzési forma a 2007/2008-as tanévig volt használatban, úgyhogy ezt az időszakot összevontan elemeztem. A 8. ábra az idegen nyelvi órák arányát és a nyelvvizsgálók stagnáló számát tüntettem fel.



11. ábra: Idegen nyelv óraszámainak aránya a képzés összórászámahoz képest és a nyelvvizsgálók száma

Az eddigi korszak összegzéseként szeretném bemutatni, hogy a két éves képzésben félévenként milyen óraszámokban tanulták az idegen nyelvet a diákok. Az első évek magas óraszámát természetesen az órarendbe beépített fakultáció emelte meg és a fakultáció kikerülésével drasztikusan visszaesett a nyelvi órák száma (9. ábra). Talán egyetlen pozitívumnak tudható be, hogy kicsit egyenletesebb lett az óraeloszlás, bár az utolsó kettő félév 24-24 órájában nem lehetett eredményes munkát végezni.

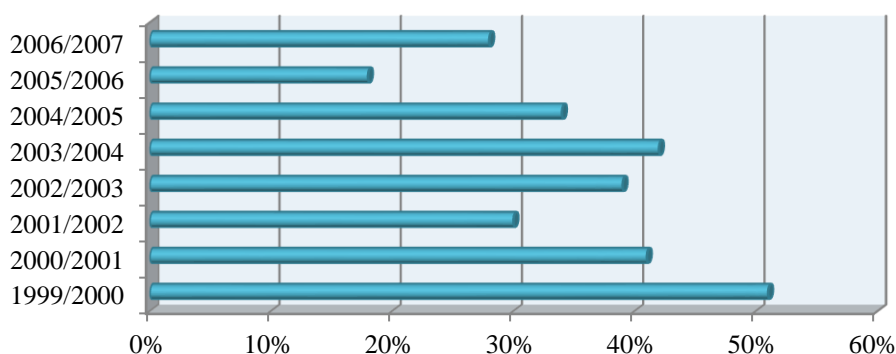


12. ábra: Idegen nyelv óraszámait féléves lebontásban

A nyelvvizsgálóval rendelkezők arányát szemlélteti a következő ábra (10. ábra) az 2000-es tanévtől egészen 2007-ig. (eddig áll rendelkezésre éves szintű adat). Látható, hogy a korszakban végbement változások nem hatottak kedvezően az idegen nyelvoktatásra. Az 1999/2000. tanévben a nyelvvizsgálóval rendelkezők 51%-os arányát nem sikerült túlszárnyalni. A 2003/2004-es tanév mutatkozott sikeresnek, hiszen a végzősök számához képest 42%-uk rendelkezett nyelvvizsgálóval. A mélypontot a 2005/2006-os év jelentette, hiszen akkor a végzős hallgatók mindössze 18%-a rendelkezett nyelvvizsgálóval. Ebben a tanévben került ki a kötelező fakultáció az órarendből és a délutáni, szabadon választható fakultáció már nem tölthette be hatékony szerepét. Számszerűsítve a 150 plusz fakultációs órából 48 maradt meg egy tanévre elosztva. Az elméleti háttér című fejezetemben már említettem, hogy semmivel nem szankcionálták a hiányzásokat, úgyhogy a kezdeti csoportlétszám 1/3-a maradt meg a tanév végére, akik közül egy-ketten próbálkoztak meg alapfokú nyelvvizsgálóval többnyire sikertelenül.



Nyelvvizsgások aránya 1999-2007



13. ábra: Nyelvvizsgások aránya 1999-2007

### Idegennyelv-oktatás és a kompetencia alapú moduláris szakképzés 2008-2014

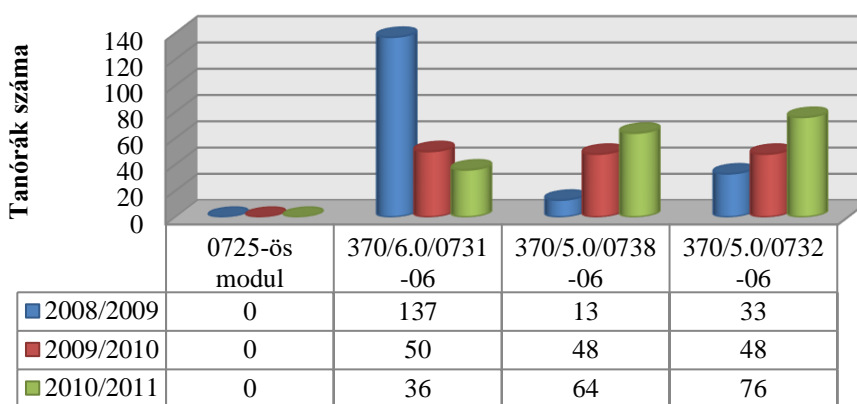
2008. szeptember 1-jével vezették be a kompetencia alapú moduláris szakképzést a rendészeti oktatásban, így iskolánkban is. Az Elméleti háttér című fejezetben részletesen ismertettem a képzés sajátosságait, úgyhogy a továbbiakban ezzel nem szeretnék foglalkozni. A 2 éves tiszthelyettesi képzést kezdetben 3, majd 5 modulra osztották fel, az utolsó modul jelenti az elágazást, azaz mindenki olyan szakirányon tanul, ahol szeretne, illetve a területileg illetékes rendőrkapitányság előzetes szükségletfelmérést végez, ahol hiányt tapasztal oda „képeztek” ki embereket. Az alapképzést követően a tanulók határrendész, közlekedési rendőr, közrendvédelmi rendőr és bűnügyi rendőr szakirányon tanulhatnak tovább. Iskolánkban jelenleg csak közrendvédelmi rendőrképzés zajlik. Idén kezdtük meg a hetedik tanévet ebben a rendszerben, de a hét év alatt sokat változott az eredeti elgondolás. A következő táblázatban (3. táblázat) ezt a változást szemléltetem, egyben magyarázatul szolgál a diagramok értelmezéséhez is:

3. táblázat: Kompetencia alapú moduláris képzés átalakulása

|       | 2008-2011.  | 2011-2013.  | 2013-                                  |
|-------|---|---|--|
| modul | 0725-06 Rendészeti alapeladatok                   | 3690-11 A rendvédelmi szervek általános feladatai és szabályzói | 10352 Rendvédelmi alapeladatok         |
| modul | 0731-06 Általános ór-és járőrszolgálati feladatok | 3691-11 Ör- járőrtársi feladatok                                | 10370 Ör- járőrtársi feladatok         |
| modul | 0738-06 Közrendvédelmi rendőri feladatok          | 3692-11 Csapatszolgálati járőrtársi feladatok                   | 10371 Csapatszolgálati feladatok       |
| modul | 0732-06 Határrendészeti rendőr                    | 3693-11 Járőri feladatok  | 10372 Járőri feladatok                 |
| modul |   | 3695-11 Határrendészeti rendőri feladatok                       | 10374 Közrendvédelmi rendőri feladatok |
|       |   | 3697-11 Közrendvédelmi rendőr                                   | 10376 Bűnügyi rendőr                   |
|       |   | 3696-11 Közlekedési rendőr                                      | 10373 Határrendész                     |
|       |   |   | 10375 Közlekedési rendőr               |

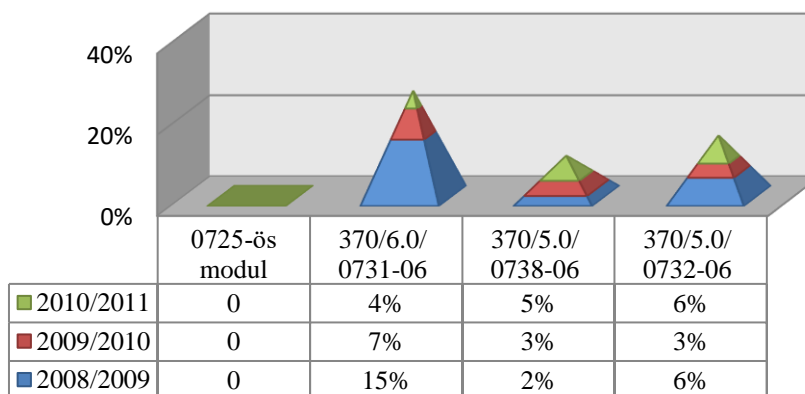
A kompetencia alapú moduláris szakképzésben a következőképpen alakult a nyelvi órák száma. Ez a rövid 7 éves ciklus is két szakaszra bontható: az első, amikor 3 modulós képzés keretében valósult meg az oktatás. Jól látható a következő ábrán (11. ábra), hogy az első modulból kihagyták az idegen nyelvet, amely azt eredményezte, hogy a féléves kihagyás után szinte újra kellett kezdeni a nyelvtanítást, mert a tanulók többsége az érettségi után nem használta az idegen nyelvet és sokat felejtett. Látható, hogy a 2008/2009-es tanévben inkább a közös modulban volt nagy az idegen nyelvi órák száma, míg a következő években inkább a szakmai elágazásos modulokban növekedett meg a számuk (12. ábra). Az óraszámok változását az is indokolta, hogy a 2009/2010. tanévtől már az idegen nyelv is a szakmai vizsga részét képezte. A II. év végén szakmai szituációs feladatokat kellett megoldaniuk a diákoknak pl.: igazoltatás, közlekedési szabálysértések, útbaigazítás, stb.. az általuk választott idegen nyelven. Az utolsó modul magas óraszámainak köszönhető, hogy a szóbeli vizsgarészt mindenki sikeresen abszolválta.

**Idegen nyelvi órák száma 2008/2009-2010/2011.tanév**



*14. ábra: Idegen nyelvi órák száma 2008-2011*

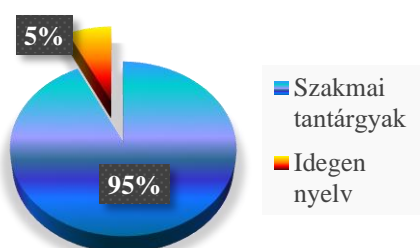
**Idegen nyelv aránya egyes modulokon belül 2008/2009-2010/2011. tanév**



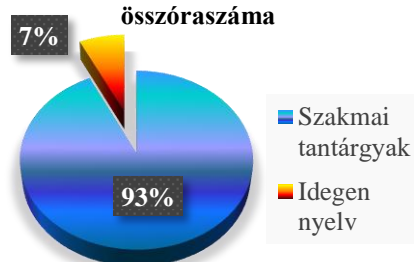
*15. ábra: Idegen nyelv aránya egyes modulokon belül 2008-2011*

A 13. ábrán jól látszik, hogy az idegen nyelvek aránya tovább csökkent az előző időszakokhoz képest, hiszen 2008-ig általában 8% körül mozgott. A 3 modulból álló moduláris képzésben átlagosan 5% körül állandósult, míg az 5 modulós képzésben 7% volt az arány, amely megközelítette az előző időszak (2008. előtt) 8%-át.

2008-2011. Tanévek összóraszámja



2011-2015. Tanévek összóraszámja

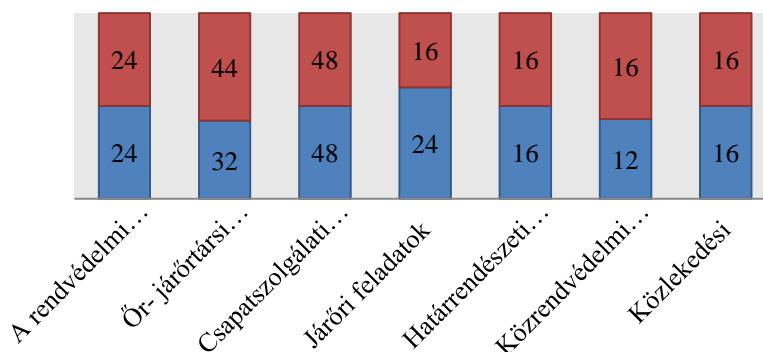


16. ábra: Idegen nyelvi órák aránya a moduláris képzésben

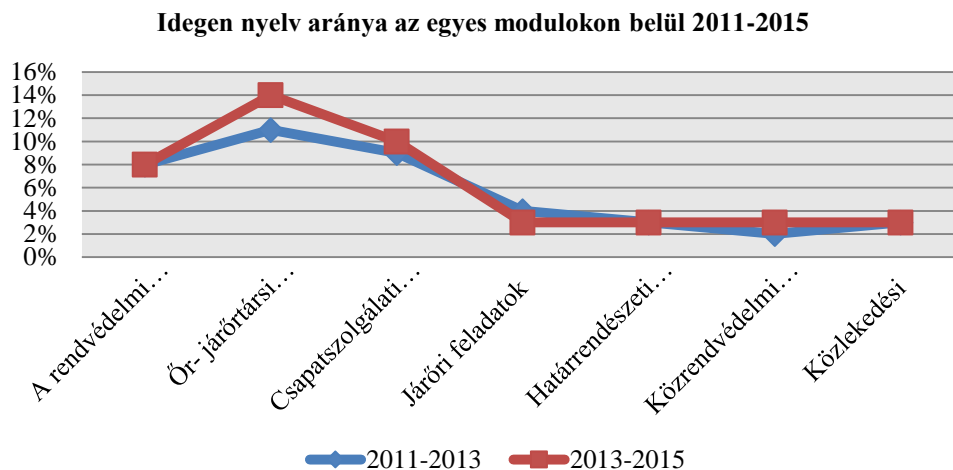
Az 5 modulós képzésben, ami a 2011-2015-ig terjedő időszakot öleli fel, ahogy a 14. ábra is szemlélteti javult a helyzet, mert minden modulon belül megtalálható az idegen nyelv nagyjából hasonló óraszámában. Érdekes, hogy 2011-2013. különbséget tettek az elágazások nyelvi óraszámában és 4 órával kevesebb jutott a közrendvédelmi rendőr tanulóknak. A 15. ábrán jól látszik, hogy az előző időszak (3 modulós) fordítottja valósult meg, mert itt a közös modulokon belül kapott hangsúlyosabb szerepet az idegen nyelv 14%-os aránya jónak mondható, míg a szakmai elágazásos modulokban sajnos 2-3% körül mozgott. A fakultáció teljes egészében eltűnt, nemcsak az idegen nyelvek területén, de az oktatásból is. Sajnos 2014-ben megszüntették az addig jól működő nyelvi kimeneti vizsgát is, így a nyelvvoktatás szinte teljesen ellehetetlenedett, mert számonkérés nélkül a diákok nem tulajdonítanak nagy jelentőséget a nyelvi képzésnek.

Idegen nyelvi órák száma

■ 2011-2013 ■ 2013-2015



17. ábra: Idegen nyelvi órák száma 2011-2015



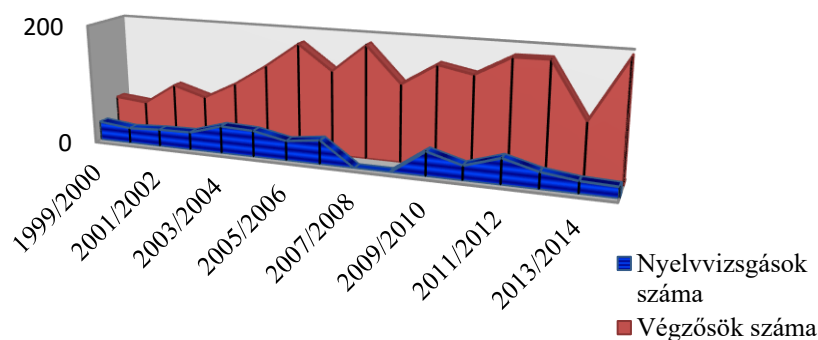
18. ábra: Idegen nyelvi óraszámok aránya 2011-2015

Az alfejezet zárásaként a következő ábrán (19. ábra) szeretném szemléltetni, hogy a vizsgált időszak 1999-2015. milyen változásokat eredményezett az iskola életében a nyelvi oktatás szempontjából. A kezdetben jelentősnek mondható 28%-os arány az elmúlt években erőteljesen visszaesett és az elmúlt négy évben pedig 7%-on stagnál, és nem reménykedhetünk a nyelvi képzés megerősítésében.



16. ábra: Nyelvi órák aránya 1999-2015

Ha pedig az iskolát elhagyó diákok között vizsgáljuk a nyelvvizsgával rendelkezők számát beszédes képet mutat a következő ábra (17. ábra) sajnos a 2007/2008-as tanévre vonatkozólag nem találtam adatokat, ezért van 0-án az érték. Ebből is látszik, hogy az óracsökkentések nem kedveztek a nyelvvizsgák számának növelésében, és moduláris szakképzés bevezetésével az iskolában már senki sem szerzett nyelvvizsgát csupán középiskolai tanulmányainak köszönheti a nyelvvizsgáját.



17. ábra: Végzős diákok és nyelvvizsgások aránya

### Tanári interjúk elemzése

Ebben a részben a tanári interjúkat szeretném ismertetni, amelyben 8 kérdést fogalmaztam meg nyelvszakos kolléganőim felé. A kérdéseket úgy szerkesztettem meg, hogy a hipotéziseimet az elemzések mellett, még az itt kapott válaszok is igazolják.

Az 1-2. kérdésem általánosabb jellegű volt, hiszen itt arra voltam kíváncsi, hogy ki mennyire tudatosan választotta a rendészeti szakközépiskolát, illetve bizonyítani szerettem volna, hogy kolléganőim megfelelő rálátással rendelkeznek, ahhoz hogy hitelt érdemlő válaszokat adjanak kérdéseimre. Egyetlen kolléganőm van, aki csupán 2009. óta tanít a rendészeti szakközépiskolában, de ezt ellensúlyozza sokéves szakmai tapasztalata a „civil” pályán. Összegezve senki nem tudta mit vállal, amikor ide jelentkezett, valakinek a sokadik visszautasítás után az utolsó mentsvára volt; gyes utáni lehetőség; de valaki rögtön a főiskola elvégzése után csöppent bele a rendészeti képzésbe és a jobb fizetés reménye is meghatározó momentuma volt az iskolaválasztásnak. Egy kolléganőm viszont az iskola alapítása óta tagja a tanári állománynak és részt vett az idegen nyelvi képzés beindításában.

A következő kérdésemben kíváncsi voltam kolléganőim véleményére, hogy ők mennyire érzik azt, amit én olyan sokszor tapasztaltam és hallhattam a diákjaimtól, hogy „nem fontos az angol, úgysem vizsgázunk belőle”, „tanuljon meg mindenki magyarul, aki Magyarországra jön!”. A válaszokból egyértelműen kiderül, hogy többségünk egyetért abban, hogy az ideérkező diákok kezdeti lelkesedése gyorsan alábbhagy, miután a szakmai tantárgyak sokaságával szembesülnek. Egyetértünk abban is, hogy a rendszertelenség, ami az oktatási rendszerünket jellemzi, szintén nem kedvez a nyelvoktatásnak és a tavaly bevezetett központi órarend is aláássa a pedagógusok munkáját. A diákoknak egy célja van, hogy túléljék az iskolát, beleértve a nyelvórákat is. Szerencsére mindig és minden csoportban vannak olyan pozitív hozzáállású tanulók, akikre alapozva jó irányba vihetjük a nyelvórák mentét. Egy kolléganőm viszont azt gondolja, hogy a diákoknak nem a nyelvtanulás a fő célja ebben az iskolában, ezért nem is kell az életüket megnehezíteni a nyelvoktatással. A tavaly megszüntetett és öt évig jól működő kimeneti vizsga visszaállítását mindannyian szívesen látnánk - igaz eltérő formában. Egyes kolléganőim írás-, és szóbeli vizsgát javasolnak, míg mások és én is ezzel az elgondolással érték egyet a szóbeli vizsgát preferálnák szakmai szituációkból életszerűsége miatt. A vizsgának két funkciója lenne, egyrészt motiválná a diákokat az évközi tanulásra, másrészt jó kimeneti szűrő lenne a nyelvi képzés végén.

4. kérdésem a kis nyelvek oktatására illetve az angol és német nyelvek dominanciájára irányult. Többségük egyetért, azzal, hogy a nyelvi órák csekély száma miatt fakultáció formájában hasznos lenne a határmenti országok nyelvét is megismertetni a diákokkal és jó

lenne visszahozni az iskolába, ezt az országban egyedülálló kezdeményezést, ami a 90-es években már megvalósult. Van, aki azon a véleményen van, hogy a német és angol nyelv oktatása elegendő a rendőrök számára.

A kompetencia alapú képzéssel kapcsolatban feltett kérdésem sajnos beigazolta a félelmemet, hogy a 2008-ban elméleti síkon megfogalmazott, majd bevezetett kompetencia alapú moduláris képzés a gyakorlatban csak utópia. Azok a készségek hiányoznak a tanulókból, amelyekre építve megvalósulhatna ezen oktatási forma. A jelenlegi képzés jellegéből adódóan nincs lehetőség arra, hogy ezeket itt tanítsuk meg a diákoknak. Nem beszélve a hiányos nyelvi ismereteikről, amelyek pótlása rengeteg időt elvesz az óraszámából a szakmai nyelv rováására. A kompetencia alapú oktatáshoz ráadásul hiányoznak a megfelelő tankönyvek és a korszerű oktatáshoz szükséges IKT gyakorlatilag hiányzik az iskolából. A kompetencia alapú moduláris képzésben a kooperatív módszereket megillető domináns szerep sem valósul meg iskolánkban, hiszen nagyon sok anyagot kellene megtanítanunk rövid idő alatt. Iskolánkban, az elmúlt években gyakorlattá vált, hogy nem a jó képességű tanulók vannak túlsúlyban, hanem az átlag 2-es vagy 3-as érettségivel rendelkeznek. Ők azok, akik pontszámaik miatt nem kerültek be egyetlen felsőoktatási intézménybe sem, de azt gondolták, hogy ebben az iskolában biztos jövő vár rájuk. Diákjaink nagy része motiválatlan, nem úgy végzi el a kooperatív feladatot, ahogy kellene (lehet, hogy nem is találkoztak még vele előző tanulmányaik során), beszélgetnek, fegyelmezetlenek és az együttműködés hiányzik a fogalomtárukából. Egy kisebb, lelkesebb részük viszont szívesen részt vesz az ilyen feladatokban, általában a jó képességűek sorolhatók ebbe a csoportba, ők azok, akik esetleg még nyelvvizsgával is rendelkeznek. Egyetértünk abban, hogy szakmai tananyag feldolgozásánál fordulunk ilyen típusú feladatokhoz, és akkor a leghatékonyabb, ha nemcsak részfeladatokban, hanem egy-egy témakört dolgozunk fel ilyen módszerekkel.

Az utolsó kérdésemben a rendészeti képzésben megvalósuló az idegen nyelvoktatás alárendelt szerepére kérdeztem rá, és egyhangúan mindenki azt válaszolta, hogy ez a szomorú valóság. Az elvárás társadalmilag az lenne, hogy minél több, nyelveket jól beszélő rendőr kerüljön ki az iskolapadból, ennek teljesen az ellentéte valósul meg az oktatási rendszerben, mert az óraszámok drasztikus csökkentésével, a kimeneti vizsga egyik-napról a másikra való megszüntetésével éppen a sikeres nyelvoktatást ássák alá. Egyikünk sem érti az okát ezeknek a döntéseknek, mert ezt felsőbb szinten dől el, mi csak végrehajtók vagyunk az iskolákban. A mindennapos nyelvórák és az órarend szerves részét képező fakultációk hiányát mindenki megemlítette válaszaiban. Egyik kolléganőmet szeretném idézni, aki jól összegezte a jelenlegi helyzetet *„Egy rendőr munkájával országunkat képviseli, ezért szerintem nem mindegy, hogy hogyan intézkedik egy külföldivel szemben: határozottan és meg tud szólalni idegen nyelven is vagy határozatlan, bizonytalan és inkább kerüli a külföldivel való kommunikációt. A nyelvoktatás mai állása sajnos az utóbbit erősíti.”* Továbbá az is, hogy a nyelvi képzettség/előképzettség nem számít bele a felvételi eljárásba, gyakorlatilag az elejétől kellene kezdeni a nyelvoktatást, ami a másfél év alatt megvalósíthatatlan feladat mindenki számára.

Kolléganőim válaszaiból és a pedagógiai programok elemzését követően arra következtetésre jutottam, hogy a nyelvi órák számának drasztikus csökkenése kedvezőtlenül hat az oktatói munkára. Aláássa a sikeres nyelvoktatást, nem biztosít megfelelő teret/óraszámot a tehetségek kibontakoztatásához és a rendszertelen nyelvoktatás még a kezdetben lelkes tanulók hozzáállását is negatív irányba fordítja. „Határmezsgyén” mozgunk, ahogy tanulmányom címül is választottam és a jövőbeli, további óracsökkenések teljesen ellehetetlenítenék a nyelvtanárok munkáját.

## Konklúziók, hipotézisek igazolása

Tanulmányom célja az volt, hogy rávilágítsak arra, hogy az általam vizsgált időszakban mennyire megváltozott az idegen nyelvoktatás a rendészeti szakképzésben és kimutassam, hogy a változások negatív irányba mutatnak az idegen nyelvoktatás területén.

Összegyűjtöttem a rendelkezésemre álló szakirodalmi művekből a rendészeti oktatásra vonatkozó főbb jellemzőket. Határvonalként a 2008-as évet húztam meg, amely a kompetencia alapú oktatás bevezetését jelentette és markáns változásokat hozott az előző érához képest. Az új rendszer gyakorlatorientált és a tanítási-tanulási folyamat meghatározott kompetenciák megszerzésére irányul, amelynek birtokában a munkavállaló – jelen esetben a rendőr – maximálisan megfelel a társadalom elvárásainak és kielégítően végzi munkáját. Az idegen nyelvoktatásban is inkább a kommunikációs célnak és helyzetnek megfelelő nyelvi fordulatok elsajátíttatása került előtérbe, de a nyelvi órák számának drasztikus csökkenése és aránytalan eloszlása a modulokon belül ezt nagymértékben hátráltatja.

Önálló kutatásom megtervezése során öt hipotézist állítottam fel, amelyekről úgy véltem, hogy az elemzések eredményei, illetve a tanári interjúkérdésekre adott válaszok megerősítik, vagy éppen cáfolják ezeket.

Első hipotézisemet teljesen igazolta a pedagógiai programok elemzéséből feltáruló valóság. Az ezredfordulón a magas óraszámoknak köszönhetően, amit az órarendbe beépülő fakultációs órák is erősítettek a nyelvik órák aránya még kielégítőnek nevezhető még akkor is, ha a nyelvoktatás nem terjedt ki a képzés teljes egészére. A Központi Program bevezetése és az óraszámok visszaesése hamarosan éreztette hatását, mert a nyelvvizsgázók száma drasztikusan visszaesett. Az 1999/2000. tanévben a végzős diákok kicsivel több, mint fele nyelvvizsgával zárta a képzést, de ezt a sikert azóta sem sikerült még megközelíteni sem, hiszen a diákok átlag 30%-a szerzett valamilyen nyelvvizsgát. A kompetencia alapú moduláris képzés bevezetése a feltevésemet megerősítve tényleg nem kedvezett a nyelvoktatásnak. A kompetencia alapú moduláris képzésben a nyelvi órák száma elenyésző az összórászámhoz viszonyítva és a modulokon belül kimutatható aránytalanság is csak a nyelvtanítást nehezíti és a képzés keretén belül a sikeres nyelvvizsga megszerzését gátolja.

A következő hipotézisemet a kollégáimtól kapott válaszok támasztották alá, hiszen egyöntetűen hiányoljuk a „kis” illetve viszonylati nyelvek oktatását, amelyet fakultáció formájában hasznosnak vélnénk beépíteni a nyelvi képzésbe. Valószínűleg az érdeklődést a nyelvi pótlékok visszaállításával esetleg emelésével nagymértékben fellendítenék a rendőrség szervezetén belül. A 2004-es Európai Unió csatlakozásunk után a nyelvi képzés drasztikusan változott. Elméleti síkon a nyelvismert kiemelt szerepet kapott, de gyakorlatilag ¼-vel csökkentek az óraszámok, így a külföldi nyelveken jól beszélő rendőrök képzése lehetetlen feladattá vált.

Kompetencia alapú képzéssel kapcsolatos kérdésekre kapott válaszok az előzetes feltételezésemet igazolták. A jelen képzési formában szinte csak elméleti síkon beszélhetünk kompetencia alapú nyelvi képzésről és ennek alapját képező kooperatív munkaformák alkalmazásáról, mert a tanulók többségének ismeretlenek ezek a módszerek. A hatalmas tananyagmennyiség és a csekély óraszámok ellentétéből adódóan nem sok idő jut a modern technikák alkalmazására. A tanulók hiányosságain felül hiányoznak még a tárgyi feltételek is, amelyek megkönnyíthetnék a tanulási-tanítási folyamatot.

Utolsó hipotézisemet mindkettő, általam választott kutatási módszer beigazolta, azaz a nyelvoktatás alárendelt szerepbe került a rendőr szakképzésben. A kimeneti vizsga eltörlésével még inkább elszűrült a nyelvoktatás. A tanulók többsége megelégszik a továbblépéshez szükséges minimális szint teljesítésével, és csak kevesen törekednek a szakmai nyelv elsajátításából eredő gyakorlati hasznosság megszerzésére. Általánosságban megállapítható, hogy egyfajta szóbeli kimeneti vizsga visszaállítása életszerűsége miatt nagyon hasznos lenne.

Tanulmányom végén be kell vallanom, hogy a hipotézisek megfogalmazásakor reménykedtem, hogy többségét, majd sikeresen megcáfolom. Kutatásom során majd kiderül, hogy csak én ítélem meg ilyen negatívan a rendészeti nyelvoktatást. Remélem, az óraszámok csökkenése nem állandósul a jövőben, hanem visszajára fordul akár a nemzetközi események hatására is (migrációs válság). Tudom, hogy a kompetencia alapú oktatás napjainkban nagy népszerűségnek örvend és szerintem jól működhetne, ha a feltételek adottak lennének: megfelelő felszerelés, felkészült pedagógusok és nem utolsósorban felkészült diákok. A rendészeti képzés keretén belül a nyelvi képzés hangsúlyosabbá tétele elengedhetetlen feladat. A tiszthelyettesi állomány – az utca rendőre – találkozik először a hazánkba látogató külföldiekkel. Tőlük kérhetnek segítséget, információt az országban való tartózkodásuk alatt, ezért a nyelveket jól, magabiztosan és mindenekelőtt szakszerűen beszélő rendőrök hozzájárulnak nemcsak a rendőrség, de az ország pozitív megítélésének megerősítéséhez is.

## Irodalomjegyzék

- A Körmendi Rendészeti Szakközépiskola felvételi szabályzata. 2014.  
<http://www.rendeszkpz-kormend.hu/preliminary.php> (2016. 03. 31.)
- A Körmendi Rendészeti Szakközépiskola Pedagógiai Programja. 2013.  
<http://www.rendeszkpz-kormend.hu/public.php> (2016. 03. 31.)
- A Körmendi Rendészeti Szakközépiskola Szervezeti és Működési Szabályzata.  
<http://www.rendeszkpz-kormend.hu/public.php> 2015. (2016. 03. 31.)
- 17/2001. Belügyminisztériumi rendelet <http://www.brsz.hu/data/nyugdijas/14.pdf> (2016. 03. 31.)
- 15/2014. (IX 5.) BM utasítás Belügyminisztérium Szervezeti és Működési Szabályzatáról.  
<http://www.kormany.hu/download/b/a5/70000/A%20Bel%C3%BCgyminiszt%C3%A9rium%20SZMSZ-e.pdf> [2016. 03. 31.]
- 1282/2010. Kormányhatározat.  
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk10190.pdf> [2016. 03. 31.]
- Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.)  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100425.ATV#bj115id1253](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100425.ATV#bj115id1253) [2016. 03. 31.]
2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről  
[https://www.nive.hu/Downloads/jogszabalyok/torvenyek/DL.php?f=2013\\_evi\\_LXXVII\\_torveny.docx](https://www.nive.hu/Downloads/jogszabalyok/torvenyek/DL.php?f=2013_evi_LXXVII_torveny.docx). [2016. 03. 31.]
- „A kompetencia az ismeretek, képességek és attitűdök egysége”. Kerekasztalvita a kompetenciafejlesztésről és a kompetencia alapú oktatásról.  
[https://www.ofi.hu/tudastar/kompetencia/kompetencia\\_ismeretek](https://www.ofi.hu/tudastar/kompetencia/kompetencia_ismeretek) [2016. 03. 30.]
- Allan Hoffman: *The Police Recruit Secret Weapon: Foreign-Language Skills*.  
<http://policelink.monster.com/benefits/articles/2601-the-police-recruit-secret-weapon-foreign-language-skills> [2016. 03. 30.]
- Andor László (2006): *A Körmendi Rendészeti Szakközépiskola belső ellenőrzési rendszere, az ellenőrzés módszerei* (elemzés). Szakdolgozat (kézirat). BME GTK Közoktatási Vezető Szakirányú továbbképzési Szak, Zalaegerszeg. 2-3.
- Bagarić V., Mihaljević Djigunović J.: Defining Communicative Competence  
[file:///C:/Users/Bir%C3%B3%20Brigitta/Downloads/Bagaric\\_i\\_Mihaljevic\\_Djigunovic\\_ENG%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Bir%C3%B3%20Brigitta/Downloads/Bagaric_i_Mihaljevic_Djigunovic_ENG%20(1).pdf) [2016. 03. 30.]
- Bakos Ferenc (1994): *Idegen Szavak és Kifejezések Szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 410.



- Beregnyei József (2007): *A középfokú rendészeti szakképzés és a rendőrség –határőrség integrációjának kapcsolódása, lehetőségei.*  
<http://www.pecshor.hu/periodika/2007/VII/beregnyei.pdf> [2016. 03. 30.]
- Beregnyei József (2011): *A belügyminiszter felügyelete alá tartozó rendvédelmi szervek egységes moduláris alapú képzési rendszerének lényegi meghatározói.*  
<http://rendeszett.hu/hatarrendeszettitagozat/beregnyei2.pdf> [2016. 03. 30.]
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment.* Strasbourg.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) [2016. 03. 30.]
- Czeplédiné dr. Sente Katalin (2001): *Az idegen nyelvek tanításának helyzete a Körmendi Rendészeti Szakközépiskolában.* Megyei Pedagógiai Pályázat. Szakdolgozat (kézirat). 4-23.
- Czeplédiné dr. Sente Katalin (2001): Az idegen nyelvi képzés helyzete a rendészeti szakközépiskolákban, hatékonysága fejlesztéséhez a közeli és középtávú elgondolások felvázolása. In: Czeplédiné Sente Katalin (szerk.): *A rendészeti szakközépiskolák idegen nyelvi felkészítő munkájának aktuális kérdései-2001* című konferencia előadásai, ajánlásai. Körmend. 13-23.
- Czeplédiné dr. Sente Katalin (2004): *A rendészeti szakképzés sajátosságai, különös tekintettel az idegen nyelvi képzésre.* Diplomamunka (kézirat). 14-23.
- Cseh József (2006): *A fiatalok rendészeti felkészítése az Adyligeti Rendészeti Szakközépiskolában.* <http://pecshor.hu/periodika/2006/cseh.pdf>. [2016. 03. 30.]
- Ernyes Mihály (2002): *A magyar rendőrség története I.* BM Kiadó, Budapest 23.
- Falus Iván (2011): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.*  
[file:///C:/Users/Bir%C3%B3%20Brigitta/Downloads/2011\\_0001\\_531\\_pedagogia.pdf](file:///C:/Users/Bir%C3%B3%20Brigitta/Downloads/2011_0001_531_pedagogia.pdf)  
 [2016. 03. 30.]
- Hans-Gerd Jaschke (2008): *Rendészettudomány – Egy európai megközelítés.*  
[https://www.cepol.europa.eu/sites/.../PGEAPS\\_summary\\_hungarian.pdf](https://www.cepol.europa.eu/sites/.../PGEAPS_summary_hungarian.pdf) [2016. 03. 30.]
- Henczi Lajos (2011): A kompetencia fogalma és a kulcskompetenciák jelentősége a munka világában. In: Henczi Lajos (szerk.): *Felnőttoktató: A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 94-104.
- Hymes, Dell Hathaway: Kommunikatív kompetencia. In Horányi Özséb (szerk.) *Kommunikáció II.* (Válogatott tanulmányok). A kommunikáció világa. Budapest, 2003, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 333–356.
- Jack C. R, Theodore S. R. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge University Press, Cambridge. 192-203.
- Kraiciné Szokoly Márta (2011): A kompetencia alapú képzés. In: Henczi Lajos (szerk.): *Felnőttoktató: A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 121-159.
- Kreizlerné Varga Ágnes (2011): *A Körmendi Rendészeti Szakközépiskola intézményvezetése, intézménymenedzsmentje.* Szakdolgozat (kézirat). Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Pécs. 12-13.
- Laki Mihály (2006): Az idegennyelv-oktatási piac átalakulása. *Közgazdasági Szemle*, 53. 880–901.
- Majoros Pál (2011): *A kutatómódszertan alapjai.* (Tanácsok, tippek, trükkök-nemcsak szakdolgozótíróknak. <http://old.ektf.hu/~novadam/szakdogak/kutatasmodszertan.pdf> [2016. 03. 30.]
- Mátételkiné Dr. Holló Magdolna és Tolnai Lászlóné (2005): A leendő rendészeti szaknyelvi vizsgaközpont akkreditációja a Rendészeti Főiskolán In: Dr. Czeplédiné Sente Katalin (szerk.): *BM tanintézetek Idegennyelv-képzési konferenciája.* Körmend. 27-55.

- Milan, P., Bojana Virjent-Njovak Melita D. és Branko L. (1996).: *European Systems of police education and training*. <https://www.ncjrs.gov/policing/eur551.htm> [2016. 03. 30.]
- Noam Chomsky (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press, Cambridge.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. (2006) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32006H0962> [2016. 03. 30.]
- Spencer és Spencer (2006): *Competence at work*. In: Klein Balázs-Klein Sándor (szerk.): *A szervezet lelke*. Edge 2000. Kiadó, Budapest, 73.
- Subitsné Palacska Nikolett (2005): Az Európai Unió ismeretek bővítésének lehetőségei az olasz nyelvórákon. In: Dr. Czeglédiné Szente Katalin (szerk.): *BM tanintézetek Idegennyelv-képzési konferenciája*. Körmend 83-86.
- Szakács Gábor (2005): Az idegennyelvi képzés jelene és jövője a rendészeti szakközépiskolák szakképzésében. In: Dr. Czeglédiné Szente Katalin (szerk.): *BM tanintézetek Idegennyelv-képzési konferenciája*. Körmend 15-18.
- Szamel Lajos (1992): A rendészet és a rendőrség jogi szabályozásának elméleti alapjai. *Rendészeti tanulmányok*, 1. sz. Budapest 3-31.
- Szabó Szilvia (2008): *A vezetői kompetencia-fejlesztés tapasztalatai és lehetőségei egyes rendvédelmi szervek hivatásos állománya körében*. (Doktori Phd értekezés) <http://docplayer.hu/2654700-Doktori-phd-ertekezes.html> [2016. 03. 30.]
- Tóth László (2010): *Kompetencia alapú oktatás*. Oktatói segédlet. [http://pszk.nyme.hu/attachments/198\\_kompetencia\\_alapu\\_pedagogia.pdf](http://pszk.nyme.hu/attachments/198_kompetencia_alapu_pedagogia.pdf) [2016. 03. 30.]

## **Melléklet**

### **Tanári Interjú kérdések**

1. Milyen régóta tanítasz a Körmendi Rendészeti Szakközépiskolában? Tanítottál-e előtte” civil” iskolában?
2. Tudatosan választottad-e a rendészeti iskolát?
3. Egyetértesz-e azzal az állítással, hogy a diákok nem veszik komolyan a nyelvórákat „töltelék” tantárgyként tekintik. Szükséges lenne a kimeneti vizsga? Milyen formában képelnéd el?
4. Mi a véleményed az angol és a német nyelv dominanciájáról? Szükséges lenne- e más nyelvek oktatására, pl.: olasz, szlovén, horvát, cigány stb.? Az iskola történetében volt egy olyan időszak, amikor ezeket a nyelveket oktatták; milyen véleménnyel vagy erről az időszakról?
5. Kompetencia alapú nyelvoktatás a rendészeti képzésben- létezik-e avagy utópia?
6. Milyen gyakran alkalmazol kooperatív módszereket az idegen nyelvoktatás során és milyen fázisban?
7. Szerinted a rendészeti képzésben résztvevő tanulók, mennyire ismerik a kooperatív módszereket és milyen szívesen vesznek részt az ilyen feladatokban?
8. Egyetértesz-e azzal az állítással, hogy a rendészeti képzés sorozatos átalakítása során az idegen nyelvoktatás minél inkább alárendelt szerepet tölt be, annak ellenére, hogy a társadalmi elvárás éppen az ellenkezőjét követelné meg?

# NETFIT MÉRÉS SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK KÖRÉBEN

**Selmeczyné Tolvaj Andrea**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsényi Dániel Pedagógusképző Kar Pedagógia Intézet*

Mi pedagógusok fontosnak tartjuk, hogy pontos ismeretekkel rendelkezünk azokról a tanítványokról, akikkel dolgozunk; oktatásuk, nevelésük a ránk bízott feladat. Megbízható ismereteket elsősorban mérések, mérések elemzése után kapunk. A testnevelés tantárgy sajátossága, hogy rengeteg mérést végez a teljesítmény értékelésekor, de az általános képességek felmérése is már évtizedekre visszamenő hagyománnyal rendelkezik. Az általános iskolai és középiskolai testnevelésben a 2015. évtől egy új, kötelező mérési rendszert vezettek be, melynek legfontosabb szabályozóit EMMI rendelet is ismerteti. Szeretném bemutatni ennek eredményeit és elemezni iskolám, a Dr. Csepregi Horváth János Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola tekintetében.

Testnevelőként a mindennapi munkánkat a 2014/2015. tanévben átszötte a NETFIT. A NETFIT egy mozaikszó, jelentése Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt (MDSZ, 2014a). A rendszer bevezetésével kapcsolatos információk sokaságával ismerkedtünk. Kezdetben bizonytalanságot és rengeteg tisztázatlan kérdést jelentett. A NETFIT egy újfajta tesztrendszer, mely többet tud annál, minthogy megmutassa a tanulók fizikai tulajdonságait. A régebbi felmérések elsősorban ezt a célt szolgálták. A NETFIT az egészségközpontúság mentén csoportosít. Azt vizsgáljuk vele, hogy a tanulók a kilenc vizsgált területen nemüknek és életkoruknak megfelelően milyen egészségi állapotban vannak a teljesítményük és a képességeik alapján. A mérések lebonyolítása előtt lehetőségem volt egy 30 órás képzés elvégzésére, ennek segítségével alaposabb és a háttér információk megismerésének birtokában állhattam neki a feladatnak. Mivel a felmérést az összes felső tagozatos gyerek elvégezte az általános iskolában, így módomban volt a különleges bánásmódot igénylők közül a sajátos nevelési igény szerint tanuló diákok megfigyelésére is. Iskolánkban magas az SNI szakvéleménnyel rendelkezők száma (13%), így én tanulmányom témáját szűkítettem ezen diákok adatainak elemzésére, összehasonlítására. Igaz, hogy ezek az adatok egyetlen kisvárosi iskola diákjainak felmérését tartalmazzák, mégis egy másfajta képet kaphatunk a teljesítmények ezen szűrőn keresztüli vizsgálatával. A központi rendszer kidolgozásánál külön utasításokat, irányelveket nem igazán dolgoztak ki az SNI diákokra vonatkozóan. A magyarázat a tesztek egyszerűsége volt. Remélhetően az első évi adatok feldolgozása után finomul a rendszer ilyen irányba is. Az inkluzív testnevelés feltételeinek megteremtésével együtt a T.E.S.I. stratégiában a következő hétéves terv több lépcsőben beavatkozásokat biztosít majd a program szerint. (Kaj, Csányi, Karsai, Marton és Csányi, 2014) Nagyon érdekes megvizsgálni, hogy azok az általános, testneveléssel kapcsolatos megállapítások igazak-e az SNI tanulóira is, amelyek a felmérés és az attitűd elemzés során előkerülnek.

## Szakirodalom áttekintése

### Egészségről, sportról

Az egészség minden ember legfontosabb kincse. Azt szokták mondani, hogy igazán csak akkor tudjuk értékelni, amikor valamilyen betegség, sérülés, panasz következtében nem érezzük magunkat egészségesnek. Az biztos, hogy életünket jó minőségben csak akkor tudjuk megélni, ha szervezetünk jó állapotban van.

Ezért azt mondhatjuk, hogy „az egészség egy bonyolult, dinamikusan változó egyensúlyi folyamat, amelyben az egyén folyamatosan alkalmazkodik a belső és a külső környezet változásaihoz, hogy fenntartsa a jólét állapotát. Az egészség megőrzése nem megy egyszerűen magától, hanem az egyén egész élete során állandó tudatos tevékenységet, egészségtudatos magatartást igényel.” (*Diricziné*, 2010. 9. o.)

Ennek tükrében minden társadalomnak nagyon fontos társadalmi, szociális és nemzetgazdasági érdeke, hogy állampolgárai egészségügyi állapota megfelelő legyen. Gazdasági érdeke fűződik ahhoz, hogy a lakosok fizikai állapota jó legyen, a beteggyógyítás költségei minél alacsonyabbak maradjanak. Hogy jó mentális állapotban lépjenek a munkaerőpiacra, s a stresszhelyzeteket jól tudják kezelni. Hogy fizikai teljesítőképességük az elvárható szinten legyen. Az, hogy valaki egészséges-e sok mindentől függ. Meghatározó az egyén veleszületett genetikai adottsága, amelyek nem befolyásolhatók. Meghatározó, hogy milyen családban, környezetben nő fel. „A gyermek fejlődését, mind testi, lelki, szellemi, szociális téren, melyek az egészség alapvető dimenziói, jelentősen meghatározzák, és gyakran életre szólóan befolyásolják ezek a tényezők.” (*Tóth*, 2014.10. o.) A genetikai tulajdonságok egy része viszont szigorú szabályok betartása mellett a betegségek elkerülését, vagy kockázatának kialakulásának lehetőségét jelenthetik. „Az elhízásra való hajlam szintén „kordában tartható” helyes életmóddal, diétával és sok fizikai aktivitással.” (*Tóth*, 2014. 9. o.) Vannak olyan tényezők, amelyek kialakulása elsősorban az egyén magatartásától függ. Köztudott, hogy az alkohol, a drogok fogyasztásával negatív hatást váltunk ki egészségünkre. A minőségi táplálkozás, a megfelelő mennyiségű és minőségű mozgás hatása pedig pozitívan módosít. (*Molnár, Orbán és Dorka*, 2014)

A sportolás pozitív hatását több tanulmánnyal is alátámasztották már, melyet megerősített a *Kovács és Perényi* (2014) a Másodkézből 2012 Magyar Ifjúságban bemutatott munkája is. A fizikai- mentális- és szociális jóllétnek, mint egészségkoncepciónak fontos befolyásolója a mozgásos tevékenység. A mozgáshiány javításra szoruló helyzetre reagálnia kell az egészségügyi hálózatnak, oktatási rendszereknek és a nemzetközi programoknak is. Az iskolának ezen a területen sok a feladata. Az utóbbi tizenöt évben jelentős változásokon ment keresztül a testnevelés tanítása. A változás fő oka, hogy megváltozott a megvalósítandó cél. A testnevelés talán legfontosabb feladatává a társadalmi elvárásoknak megfelelően az vált, hogy az egészségfejlesztésben minél nagyobb szerepet tudjon betölteni. Az ezredfordulón a testnevelés és sport műveltségterület fő feladata a tanulók pszichomotoros készségeinek és képességeinek trenírozása, mely a diákok személyiségének fejlődéséhez is hozzájárul. A velünk született és az iskolai évek alatt megtanult mozgásminták, a mozgáskultúrájuk olyan szintjét eredményezi, aminek birtokában a cselekvést követelő tevékenységeket jó minőségben el tudják végezni. A klasszikus értékeken túl rávilágít az egyén felelősségére fizikai állapotával kapcsolatban. (*Parti*, 2002)

2004-2005. tanévtől új tantárgyként jelenik meg az egészségnevelés. Bognár József és munkacsoportja a testnevelők és az egészségnevelők közös célért való munkáját emeli ki. A testnevelési órákon való munka az egyén lehetőségeinek megismeréséhez, a nehézségek leküzdéséhez, elfogadásához vezet az egészségfejlesztésen túl. Mentális tulajdonságaik

fejlődnek, s alkalmasabbakká válnak az élet többi területén is a problémák megoldására, legyen szó akár a káros szenvedélyekről is. Fontos feladat, hogy az életen át tartó aktív fizikai mozgások igényét kialakítsák az órákon. (Bognár, Pál, Császár és Huszár, 2005) Hamar Pál 2008-ban megjelent írásában is olvashatjuk, hogy a tanulók érdekében változtatás szükséges. A közoktatási célok megvalósulását abban látja biztosítani, hogy kulcskompetenciaként kezeli a fizikai és mentális egészséget, valamint az egészséges életvezetést. Javaslatára a 2007-es Nemzeti alaptanterv kiegészítéseként a test kulturális kompetencia bevezetése. Ő is arra világít rá, hogy gazdasági és társadalmi érték az egészség. Tovább erősíti azt a gondolatot, hogy az egyénnek mekkora a felelőssége. Új elmeként került be a testnevelés órák feladatai közé a 2007-ben megjelent NAT alapján a mozgásanyag pozitív élményekben való gazdagítása, ezzel hozzájárulni az értelmi képességeik fejlődéséhez is. (NAT, 2007) Elbert (2010) szerint ennek hatására csökkent az eddig hangsúlyosabban megjelenő teljesítménynövelésre irányuló tevékenység, mely magával hozta a követelménytámasztás csökkenését. Ennek hozományának tekinti, hogy a teljesítmény devalválódott, holott a mindennapi életünk a teljesítménycentrikusság irányába tolódott el. Szerinte a tanulók megfelelő személyiségfejlődéséért a terület mozgásanyagában fontos részt képez a pozitív élmények nyújtása, de a folyamat közben nem lehet megelégedezni a teljesítmény szerepéről sem. Így a testnevelés órákon a tananyag elsajátítása a tanulók egészségmagatartásának és testkultúrájának fejlődésével jár együtt.

Új szemléletű, úgynevezett jövőorientált testnevelés-tanításról olvashatunk a Nemzeti alaptantervben. Vass Zoltán és Kun István ezzel a modern szemléletű tanítással a jövőorientált-egészségtudatos életvezetés kialakításához szeretne hozzájárulni. A jövőorientált testnevelés „középpontba állítja a konkrét és formális műveleti gondolkodás fejlesztését a pszichomotoros tanulási és tanítási folyamat implicit mozgásos tartalmainak tudatos alkalmazásával” (Vass és Kun, 2010. 141. o.). Kaposi József a 2012-es NAT vizsgálatánál a Testnevelés és sport műveltségi terület célrendszerét így foglalja össze: „az ember játék- és sporttevékenységbeli cselekvőkészségének fejlesztése, annak egyénenként változó, lehetőleg magas szintjének elérése: mozgáskészségek fejlesztése, motoros képességek fejlesztése, szociális ügyesség fejlesztése, emocionális készségek fejlesztése, ismeretek fejlesztése, szokások fejlesztése”. (Kaposi, 2012. 21. o.) A testnevelés tantervi célrendszerében és fejlesztési feladataiban együtt jelenik meg az új NAT-ban több terület is. A mozgáskészségek és az egészségtudatosság kiegészül a felelősségvállalással és az önismerettel. Az iskolai tehetséggondozás és egészségfejlesztés részeként tekint az iskolai sportra és testnevelésre. A tanulási nehézségekkel küzdők és a szociális integráció javításában is szerepet kap a tantárgy. Meghatározó változást eredményez a mindennapos testnevelés bevezetése, amely heti öt testnevelés óra keretében valósul meg. A tanítás során az ismeretszerzés, a gyakoroltatás-cselekedtetés és a pozitív élmények együttes jelenlétét javasolja az alaptanterv (NAT, 2012).

„Az elmúlt 10 év alatt az iskolai testnevelésnek és sportnak tulajdonított pedagógiai hatások jelentősen gazdagodtak és komplexebbé váltak, reflektálva a társadalomban megváltozott elvárásokra, ahol nőtt az egyén felelőssége az életmódja, életszemlélete és életvezetése vonatkozásaiban, és ezzel egyidejűleg az önmagát testileg és lelkileg sikeresen kontrollálni tudó, harmonikus életvezetésű, egészséges, fitt ember eszménye alakult ki.” (Mikulán, 2013. 54.o.)

A leírtak alapján egyértelműen megállapítható, hogy a mindennapi testmozgás, az aktív életmód kialakításáért sok-sok változtatás eredményeképpen jutottunk el. Napjaink testnevelés oktatása már nem csak ismereteket tanít meg, hanem sokkal több, komplexebb feladatot is ellát.

## Mérések a testnevelés órán és a sajátos nevelési igényű tanulókról

A mérések témában törvényalkotók pontosan szeretnének látni, ezért az iskola „a tanév rendjéről szóló rendeletében meghatározott mérési időszakban, tanévenként megszervezi – a felnőttoktatásban és az 1-4. évfolyamon tanulók kivételével – a tanulók fizikai állapotának és edzettségének mérését, vizsgálatát azokon az évfolyamokon, ahol a testnevelés tantárgy tanítása folyik.” (2011. évi CXCV. törvény, 2011. 80.§ (9.) bekezdés) A gyakorlatban azt jelenti, hogy 2015. január 5-től elkezdődött a tanulók fittségi mérése.

A gyermekek nevelésében tehát nagy hangsúlyt kell fektetni arra, hogy rendelkezzenek azokkal az ismeretekkel, melyekkel pozitívan változtathatják meg egészségügyi állapotukat. De ahhoz, hogy ezt meg tudjuk tenni, reális képpel kell rendelkezni önmagukról és állapotukról. A helyes önkép kialakításában segítségül lehet hívni különböző méréseket.

Nagyon sokféle dolgot mérhetünk. Most a tanulók fizikai állapotának mérésére használt tesztekkel vesszük számba. A fizikai méréseknek több kritériumnak kell megfelelniük, mint például: nem lehetnek egészségkárosítók, feleljenek meg a tudományos kritériumoknak, nemzetközileg összehasonlíthatók legyenek, olyan összetevőket mérjen, melyek az egészség szempontjából meghatározók. Hallunk fittségi tesztekéről is. „Fittségen olyan pszichés és fizikai állapotot értünk, mely az egészséget és a minőségi életet előtérbe helyezve magába foglalja az általános jó közérzetet, és a megnövekedett mindennapi teljesítőképességet. A fittség állapota nem szükségszerűen ugyanaz mindenki számára, ebben erős egyéni eltérések lehetnek. Fitt az, aki többek között a tőle elvárható munkaképességgel rendelkezik” (Rétsági, H. Ekler, Nádori, Woth, Gáspár, Gáldi, Szegerné, 2011.188. o.) A fittség egy pillanatnyi állapot, mely az egészséggel szoros összefüggésben értelmezhető.

A mérések gondolata komolyabban a hetvenes években vetődött fel először Magyarországon. Bár 1996 óta jogszabály mondja ki, hogy évente kétszer fel kell mérni a tanulók fizikai állapotát, teljes körű felmérés sokáig nem valósult meg. A tesztrendszer kiválasztása körül szakmai vita kerekedett. Miután letisztult a helyzet a Hungarofit és az Eurofit használatát segítő segédanyagot juttattak el minden iskolához. A testnevelők többsége a Hungarofit bevezetését támogatta, amikor arról volt szó, hogy melyiket vezessék be az ország összes iskolájába. Mégis 2013-ban nyilvános adatbázissal, egy komplex oktatási programcsomag a NETFIT jelent meg új mérési rendszerként.

A három legelterjedtebb teszt a következő: Az „Eurofit Fitness Testing Batter”, azaz az Eurofit, kidolgozója az Európai Tanács volt. A Hungarofit kidolgozója F. Mérey Ildikó a Sportkórház Kutató Intézetével együttműködve. A NETFIT kidolgozója a Magyar Diáksport Szövetség (MDSZ) 2013-ban az amerikai Cooper Intézet segítségével. A szakmai vitákról még mindig lehet hallani, olvasni, de a három említett teszt közül a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt továbbiakban a NETFIT használata kötelező az 2014/2015. tanévtől.

A mérési rendszerrel valamennyi diák felmérése megtörténik, ebből következik, hogy a sajátos nevelési igényű tanulóké is. A gyakorlatban sokszor használjuk a sajátos nevelési igényű tanulókra az SNI rövidítést. De kik is ők? Némethné Tóth Ágnes könyvében azt olvashatjuk, hogy a „SNI tanulók különleges bánásmód iránti igénye pedagógiaiilag értelmezve a tanuló tanulási teljesítményéből (átlagostól eltérő „alul, vagy felülteljesítésből”) ill. viselkedési jellemzőiből válik nyilvánvalóvá.” (Némethné, 2007. 32. o.)

A törvényi definíció szerint az SNI „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd ” (2011. évi CXCV. törvény 4.§ 25. bekezdés 2011).

Ezen tanulók oktatása a készségtantárgyaknál is integrálva valósul meg, mely számos kihívás elé állítja a pedagógusokat. Az inkluzív nevelés, ezen belül pedig az inkluzív testnevelés kedvelt kutatási terület az utóbbi évtizedben. Nemzetközi vizsgálatok alapján a széleskörű módszertani ismeretek mellett a tanár szerepe, beállítottsága az egyik legfontosabb. A tanárnak a fogyatékkal élő emberek iránti pozitív attitűdjé a sikeres inkluzív oktatás egyik kulcsa. A tanár pozitív attitűdjének megléte nem csak az SNI tanulók, hanem a többi tanulóval szemben is hozzáállásbeli változást idéz elő, elfogadóbb légkört teremt, így a munkavégzésük hatékonyabb lesz (Tóthné, Lénárt, Berencsi, Fótiné és Vámos, 2014).

## Kutatás

### A kutatás célja, időszerűsége, hipotézise

A csepregi általános iskola a kisváros egyetlen általános iskolája és a környék 15 településéről is idejárnak tanulni 72-en. Az intézményünkben régen szegregáltan, eltérő tanterv szerint haladó osztályokat is indítottunk, így mindig is magas volt a tanulásban gyengébben teljesítők aránya. Ma már integrált keretek között oldjuk meg mindenkinek az oktatását, de továbbra is jellemző, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók aránya az átlagosnál magasabb. Az idei tanévben 13% volt. Indokoltnak gondolom a diákok ezen csoportjának alaposabb megismerését, mert integrációjuk sikere nagyban függ attól, hogy mennyire ismerjük őket. (N. Tóth, 2015. 214-215.)

Iskolánk pedagógiai programjában azt olvashatjuk, hogy „a gyerekek fizikai állapota évről évre romlik. A rendellenességek (pl. elhízás, magas vérnyomás, tartáshibák, stb.) egyre kisebb korban jelentkeznek és az iskolában eltöltött évek alatt sem csökken gyakoriságuk. Okai lehetnek ennek: az egészségtelen, kevés mozgást biztosító életmód, és a rossz táplálkozási szokások. A mindennapos testnevelés órákkal a mozgáshiányt próbáljuk orvosolni.” (Dr. Csepregi Horváth János Általános Iskola és AMI pedagógiai programja 2014. 101.o.)

A kutatásom célja, hogy elemezzem a testnevelés órán elvégzett fittségi teszt alapján a felső tagozatos SNI diákok fizikai teljesítményét. Céлом volt feltárni, hogy a vizsgált csoport tagjai milyen arányban tudják a felméréseket úgy teljesíteni, hogy eredményeik az egészségzónákon belül legyenek. Kíváncsi voltam arra is, hogy ha az egyéni teljesítményeiket összehasonlítom a szakvéleménnyel nem rendelkező osztálytársakkal, milyen teljesítménybeli különbséget tapasztalok az egészségzóna tekintetében. Testnevelőként az tapasztaltam, hogy a testnevelés az a tantárgy, amit az általános iskolások döntő többsége kedvel, örömmel jön órára, szívesen kapcsolódik be az órai játékokba. Ezért harmadrészen tudni szeretném, hogy ez igaz-e az SNI tanulókra is és, hogy az életkor előrehaladásával van-e ebben változás, illetve, hogy a nemiségnek van-e köze ezekhez az attitűdökhöz.

A kutatásom időszerűsége sokunk számára ismert. A médiában nap mint nap hallottunk híreket a testnevelés órákon végzett felmérésekről. A szakma kíváncsian várta az első eredményeket. Ilyen nagy tömegben még nem álltak rendelkezésre adatok az általános- és középiskolai diákok fittségi- egészségügyi állapotáról. Az adatok elemzése, feldolgozása pedig kijelöli vagy módosítja a testnevelés órán elvégzendő feladatokat. Az eredmények ismeretében pedig a legfontosabb, hogy az egyénre szabott fejlesztés is nagyobb szerepet kap, ami a mai társadalmi igényekkel is összhangban van.

A kutatási hipotézisek:

1. A Dr. Csepregi Horváth János Általános Iskola és AMI felső tagozatos SNI tanulóinak legalább fele képes a NETFIT tesztek 2/3-át az egészségzónán belül teljesíteni



2. A csepregi általános iskola SNI diákjainak 1/10 része biztosan képes a velük azonos korú iskolatársaik átlaga felett teljesíteni, ha az egészségzónába eső eredményeiket vizsgáljuk
3. Az SNI fiúk jobban kedvelik a testnevelés órát, mint az SNI lányok.

A hipotéziseimhez a 1. számú koherencia táblázatba gyűjtöttem össze az információszerzés módját.

*1. táblázat Koherencia táblázat*

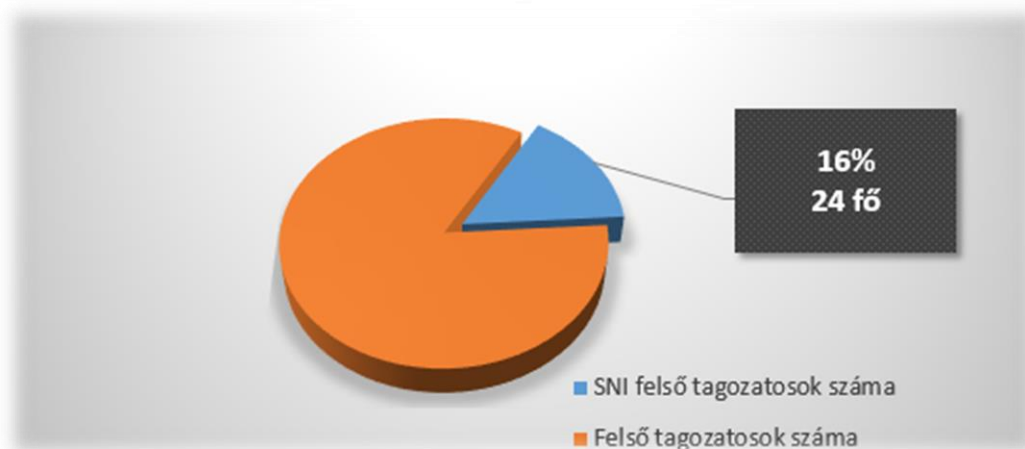
| <b>HIPOTÉZIS</b>   | <b>KÉRDÉSEK- ADATGYŰJTÉS</b>   |
|--|--|
| A Dr. Csepregi Horváth János Általános Iskola és AMI felső tagozatos SNI tanulóinak legalább fele képes, a NETFIT tesztek 2/3-át az egészségzónán belül teljesíteni.                 | NETFIT iskolai felmérésének elemzése.  |
| A csepregi általános iskola SNI diákjainak 1/10 része biztosan képes a velük azonos korú iskolatársaik átlaga felett teljesíteni, ha az egészségzónába eső eredményeiket vizsgáljuk. | NETFIT iskolai és országos felmérésének elemzése.  |
| Az SNI fiúk jobban kedvelik a testnevelés órát, mint az SNI lányok.  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Melyik tantárgyat szereted a legjobban, vagy a legkevésbé? <ul style="list-style-type: none"> <li>• MATEMATIKA, IRODALOM, TÖRTÉNELEM, TESTNEVELÉS</li> <li>• ÉNEK, TECHNIKA, RAJZ, TESTNEVELÉS</li> </ul> </li> <li>2. Örömmel mész testnevelés órára?</li> <li>3. Kedveled, szereted a testnevelődet?</li> <li>4. Szívesen játszol testnevelés órán a társaiddal?</li> <li>5. Ha lehetne, játék helyett inkább csak néznéd társaidat a testnevelés órán?</li> <li>6. Alsó tagozaton jobban szeretted a testnevelés órát?</li> <li>7. Ötödik osztályban jobban szeretted a testnevelés órát, mint most?</li> <li>8. Mit szeretsz legjobban csinálni testnevelés órán?</li> </ol> |

## **A kutatási minta**

Kutatásomat a Dr. Csepregi Horváth János Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskolában végeztem, aminek fenntartója a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ. Intézményünkben a 2014/2015. tanévben 297 diák tanult. Az alsó tagozatosok szám 144, a felső tagozatosoké 153 fő volt. A felsős lányok száma 83, a fiúké 70 fő, biológiai életkoruk 11 és 16 év között volt.

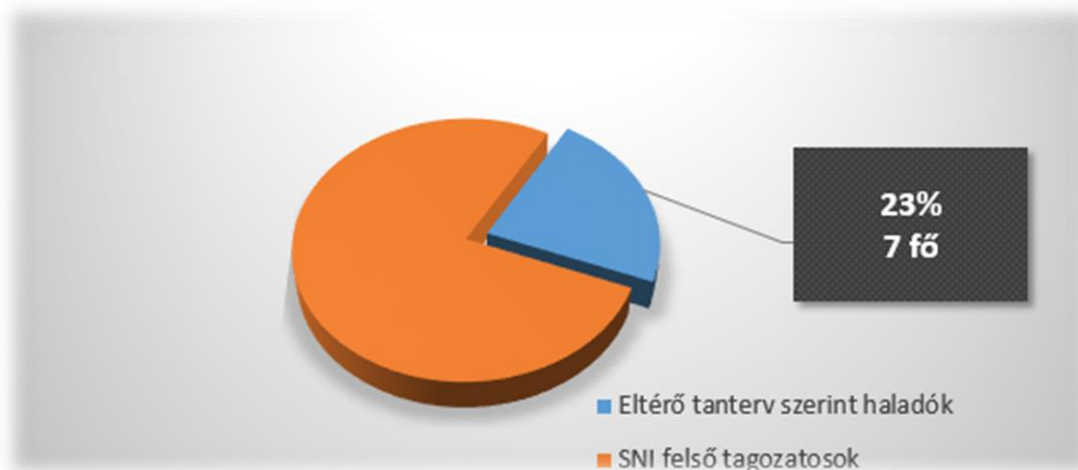
A fittségi teszttel az összes felső tagozatos diákot felmértük testnevelő kollegáimmal. A felmérésben a magántanulóink nem vettek részt. A 2014. októberében megjelent módosított EMMI rendelet alapján megnevezésre kerül a NETFIT, mint a tanulók fizikai fittségi mérésének rendszere minden érintett iskolában. A szabályozás értelmében a NETFIT-et 2015. január 5-től 2015. május 27-ig kellett elvégezni a tanintézményekben (MDSZ, 2014d). Nálunk ennek ideje április 14-től május 27-ig tartott. A reprezentatív vizsgálatban a sajátos nevelési

igényű tanulókra koncentráltam. A felső tagozaton 24-en rendelkeznek ilyen szakvéleménnyel, mely a felsős tanulólétszám 16 %-a (1. számú ábra).



1. ábra SNI tanulók aránya a felső tagozaton Csepregen

Közülük 13-an valamilyen résztantárgy alól felmentettek, kilencen pedig teljes tantárgy felmentéssel rendelkeznek valamiből. Egy kislány magántanuló, akivel a felméréseket nem tudtuk elvégeztetni. Két nyolcadik osztályos leánynak a tanév során testnevelésből volt teljes felmentése, így ők csak a testnevelés iránti attitűd kérdőívének kitöltésében tudtak részt venni. Egy 16. életévét betöltött hetedik osztályos lány pedig a tanév utolsó egy hónapjában már nem járt be az iskolába. Így az ő eredményeit csak részben tudtam vizsgálni. Az SNI tanulók összetétele életkor alapján 11 és 16 év közötti, a nemek összetétele 11-10 a lányok javára. Ezek az adatok azért jelentősek, mert a tesztelésnél az életkor és a tanuló neme alapján történt meg a kapott adatok minősítésbe sorolása. Az SNI tanulók egy része eltérő tanterv szerint tanul integrált osztályban, arányukat a 2. számú ábra mutatja.



2. ábra Az eltérő tantervűek és az SNI tanulók aránya

A testnevelés órán az SNI tanulók közül az eltérőket más helyi tanterv alapján dolgoztatjuk. Tanmenetük is több helyen eltér az integráló osztály haladási anyagától, mégis azt mondhatjuk, hogy lényeges tartalmi különbség nincs az ismeretek szintjén a felmérés tükrében. Kollegáimmal törekszünk arra, hogy ha a tanuló képességei nem tiltják, akkor a normál osztály feladatait végeztessük el az eltérő tantervűekkel is, mert elsősorban nem ezen a területen van hiányosságuk. Szerintünk ez az integráció egyik fontos előnye. Nagyon szépen tudnak az órán a többiekkel együtt haladni, s többször ügyesebbek bizonyos gyakorlatokban, mint a papírral

nem rendelkező osztálytársaik. A felmért tanulók tehát közel azonos előzetes tantárgyi ismeretekkel rendelkeznek, mint akár a nem SNI társaik. A tesztre való felkészülésnél azonos körülményeket biztosítottunk mindenkinek. Gondot egyedül az ingafutás előkészítésénél tapasztaltunk, mert ezt csak egy bonyolultabb tanulási folyamat végén tudja a diák elvégezni a képességeinek megfelelően. Ez esetben speciális gyakorlási lehetőséget biztosítottunk a helyes technika elsajátításának érdekében.

Hipotéziseimet a közöttük elvégzett mérésekkel és kérdőívek elemzésével szeretném igazolni.

## **A kutatás módszerei és eszközei**

Ahhoz, hogy hipotézisemet igazolni tudjam, fontos, a megfelelő vizsgálati módszer kiválasztása. Én fittségi teszttel és egy általam összeállított kérdőívvel dolgoztam.

Első két hipotézisem igazolásához fittségi méréssel kapott adatokat használtam fel. Tudományos szempontból két módszertani irányból közelíthettem. A *normaorientált* teszt statisztikai standardokat határoz meg és értékel skálára, amely majd lehetőséget biztosít további elemzésre, de a felmért eredményeket egymáshoz viszonyítja. Míg a *kritériumorientált* teszt, egy előre meghatározott külső értékhez viszonyít. (Szokolszky, 2004) Én ez utóbbi tesztrendszert használtam.

A kritériumorientált teszt minden feltételének megfelel a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt rövidítve a NETFIT. Az egészséghez szükséges minimális fittséget határozza meg, mint külső kritériumot. A vizsgálat az egyén teljesítményét egy olyan abszolút kritériumhoz viszonyítja, ahol az életkorra és nemre tekintettel az egészséghez minimálisan szükséges fittségi értékeknek felel meg. A társadalom fittségi állapotának változásai így nem befolyásolják az értékelést. (Kaj és mtsai, 2014) „Az egészségközpontú fizikai fittség egy olyan döntően genetikailag meghatározott állapot, amelyben a különböző testrészek, szervrendszerek hatékony együttműködése lehetővé teszi, hogy a mindennapokban egészséges és aktív életet éljünk.” (MDSZ, 2014a) Az egészségközpontúság három fő összetevője: a kardiovaszkuláris fittség, a vázizom funkcionális fittsége és a testösszetétel profil. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy 4 fittségi profil alapján, 9 mérés segítségével jellemezi az összetevőket. (MDSZ, 2014b)

A teljesítmény értékelésénél cél az egészségzóna elérése volt, ha ez nem sikerült, akkor a tesztekől függően „fejlesztés szükséges” és a „fokozott fejlesztés szükséges” zónába került a tanítvány. Az új Nemzeti Alaptanterv kiter a preventív és egészségtudatos magatartási formák fejlesztésére. Lényeges ezeknek a szokásoknak a kialakítása. A fizikai és szellemi teljesítmény fontosságának tudatában kell lenni. A motoros képességfejlesztésnél is figyelembe kell venni fittségi állapotot (Rétsági, Csányi 2014).

Mivel ezzel a teszttel Magyarország 3700 iskolája, 800000 gyereke dolgozott, ezért a több mint 13000 pedagógusnak szigorúan, az előírtaknak megfelelően kellett dolgoznia (MDSZ, 2014a). A teszteléssel megkapott eredmények csak így hasonlíthatók össze. A felméréshez központilag biztosították a szükséges szereket. A tesztek leírását nagyon pontosan megadták. Kézikönyv, hangzóanyag, elektronikus felületre feltöltött videó anyag segítette a felmérésvezetők munkáját. Minden gyakorlat leírása, kiinduló és befejező helyzete is pontosan meg volt adva. A rendelkezésre álló időt is szabályozták a legtöbb gyakorlatnál. (MDSZ, 2014c)

A NETFIT tesztnél a tíz méréssel kilenc területet vizsgálhattunk, amit a 2. számú táblázat összefoglalva bemutat.

2. táblázat A NETFIT fittségi profiljai, tesztjei, vizsgálati területei (Forrás:MDSZ, 2014b)

| Fittségi profil megnevezése           | Fittségi tesztfeladat megnevezése                      | Vizsgált terület  |
|---------------------------------------|--|---|
| Testösszetétel és tápláltsági profil  | Testtömeg mérése                                       | Testtömegindex (BMI)  |
|                                       | Testmagasság mérése                                    |   |
|                                       | Testzsírszázalék-mérés                                 | Testzsírszázalék  |
| Aerob fittségi (állóképességi) profil | Állóképességi ingafutás teszt (20 méter vagy 15 méter) | Aerob kapacitás   |
| Vázizomzat fittségi profil            | Ütemezett hasizom teszt                                | Hasizomzat ereje és erő-állóképessége                         |
|                                       | Törzsemelés teszt                                      | Törzsfeszítő izmok ereje és nyújthatósága                     |
|                                       | Ütemezett fekvőtámasz teszt                            | Felsőtest izomereje   |
|                                       | Kézi szorítóerő mérése                                 | Kéz maximális szorító ereje                                   |
|                                       | Helyből távolugrás teszt                               | Láb robbanékonyereje  |
| Hajlékonysági profil                  | Hajlékonysági teszt                                    | Térdhajlítóizmok nyújthatósága, csípőízületi mozgásterjedelem |

A tanulók testtömegét és magasságát megmérve, kiszámítható a testtömegindex. A mérőszám a túlsúly és az elhízás mértékét mutatja és a köztudatban leginkább a BMI (body mass index) rövidítéssel használjuk. A bioimpedancia készülék segítségével a testzsírszázalékot kapjuk meg és az elhízás korai megállapításához szolgáltatja az információt. A 20 méteres ingafutás az aerob kapacitás becslésére alkalmas. A percenként 0,5 km/h-s sebességnövekedéssel lefutott távból következtethetünk az egészségi állapottal összefüggésbe hozható VO<sub>2</sub>max értékre. Az aerob kapacitás jó szintjével a metabolikus szindróma kialakulásnak megelőzése érdekében már gyermekkorban is sokat tehetünk. (Karsai, Kaj, Marton, Maduro, J. Finn, Ihász és Csányi 2014; Marton, Kaj, Karsai, Ihász, J Finn és Csányi 2014; Kaj és mtsai 2014) A folyamatosan a hangjelzésre végrehajtott ütemezett hasizom teszt a hasizom erejét és állóképességét mutatja. A gyakorlatot az 5. csigolya megemeléséig kell végezni. Nem cél a teljes felülés, ami gerincvédelmi okokkal magyarázható. Az általános iskolások testtudata még nem minden esetben elég fejlett ezen gyakorlat szabályos végrehajtáshoz, ezért a középiskolás korosztálynál megbízhatóbb eredményeket kapunk. Az ütemezett fekvőtámasszal a felsőtest izomerejéről kapunk képet. A végrehajtásnál a 90°-os könyökszög meglétére különösképpen kell figyelni. A derékfájdalmak elkerülésében, a gerinc megfelelő működésében, a helyes testtartás kialakításában, a törzsfeszítő izmok erejének és nyújthatóságának van nagy szerepe. A maximálisan 30 cm-ig végezhető törzsemeléssel ezen izmok állapotáról kapunk visszajelzést. Az elektronikus, állítható markolattal ellátott dinamóméterrel az alkar és a kéz izmainak maximális erejét vizsgáljuk. A jobb és bal kézzel is elvégzett mérésnél figyelni kell a kar neutrális helyzetére. A láb robbanékonyságának erejét a helyből távolugrással teszteljük. Három kísérletből a legnagyobbak az eredményét rögzítjük. A térdhajlító izmok nyújthatóságának értékelésénél a maximális törzsdöntés mellett való előrenyúlást centiméter pontossággal olvassuk le. A jobb és a bal lábbal elvégzett mérés után a két oldal átlagát visszük fel a táblázatba. Az általános iskolásoknál nehézséget okoz, hogy a törzsdöntés helyett ne törzshajlítást végezzenek a diákok. Ezért a felmérés vezetőnek ennél a tesztnél mindig ellenőrizni kell a helyes végrehajtást. (Kaj és mtsai 2014)

A gyakorlatok sajátossága határozta meg a munkavégzés formáját, mely lehetett egyéni, csoportos vagy frontális. Az adatok rögzítésére elektronikus felületet hoztak létre a Magyar Diáksport Szövetség honlapján belül. Minden regisztrált pedagógus egy egyéni kód

segítségével létrehozta az osztályainak a profilját, és ezen belül kerületek feltöltésre a tanulók adatai. A rendszer alkalmas a diákok, szülők, tanárok tájékoztatására a tanulói kód ismeretében. Elősegíti a személyre szabott jó irányba mutató attitűdformálást. (MDSZ, 2014b) Természetesen az adatkezelési szabályokat be kellett tartani, és a kiskorú gyerekek szüleinek nyilatkozniuk kellett az adatkezelés kapcsán egy letölthető formanyomtatvány segítségével.

A kutatásom harmadik hipotézisére már nem a tornateremben kerestem a választ. Az írásbeli kikérdezéshez kérdőívet használtam, amit magam állítottam össze a testnevelés tantárggyal kapcsolatban. A kérdőívet a melléklet tartalmazza. 12 zárt kérdés segítségével gyűjtöttem az információkat. Három kérdés kétkimenetű, kettő kérdés háromkimenetű volt. Több kérdés esetében rangsorolni kellett a válaszokat, az 5-6. kérdésnél pedig a Likert-skála segítségével kaptam meg a válaszadók feleletét. Mivel a kérdőívet kitöltők SNI tanulók voltak, ezért a kérdőív összeállítására nagy gondot fordítottam. Figyeltem az egyszerű, érthető kérdésfeltevésre a kérdőív könnyű áttekinthetőségére és a válaszlehetőség egyszerű kiválasztására. Az összetett kérdéseket kerültem, azokat szétszedtem külön kérdésekre. Minden esetben felkínáltam a válaszadási lehetőségeket, amiből csak ki kellett választani a rá jellemzőt. A kérdőívet egyszerre töltötték ki az iskola tantermében az utolsó előtti tanítási héten a húszperces szünetben. A kolleganőm segített a teszt kitöltésének lebonyolításában. Először elmondtam a gyerekeknek a kérdőív kitöltésének okát és, hogy a nevük feltüntetése nélkül dolgozzanak. Ezután kiosztottam a kérdőíveket. Minden padban csak egy tanuló ült. Ezután projektoron kivetítettem azt a kérdést, amire a választ vártam. Minden esetben hangosan fel is olvastam a kivetítőn láthatókat, hiszen többüknek olvasástechnikai problémájuk is van. A 21 tanuló által adott válaszokat egy excel táblában összesítettem.

## **Az adatok elemzése**

A kutatási adatok elemzésével a három hipotézisemet fogom igazolni.

Iskolánkba 24 SNI felsős diák jár. Az első és második hipotézisem igazolását 20 tanuló által elvégzett NETFIT felmérés eredményeinek értékelése után végzem el. Négy SNI diákunk a felmérést nem tudta elvégezni. Egyikük magántanuló, ketten a tantárgyból felmentettek, a negyedik lány pedig más iskolában folytatta tanulmányait a tanév közben.

Az 4. számú táblázat azt mutatja, hogy melyik az a 9 teszt, melyet a felmérésnél használtam. A tanulók osztálya és neve a kód oszlopban van feltüntetve. Az egyes tesztek számszerű eredményei a táblázatból kiolvashatóak. A táblázatban zöld, piros és bordó háttérrel találhatók az adatok. A zöld háttér azt jelenti, hogy az eredmény az egészségzónán belül van. A piros háttér a fejlesztésre szoruló teljesítményt jelenti. Vannak tesztek, melyeknél fokozottan fejlesztésre szoruló kategória is van, amit bordó szín jelez. Az egészségünk érdekében minél több területen az egészségzónába való bekerülés a cél. A *kritériumorientált* teszt a lányoknál és a fiúknál életkoronként más-más eredményhez kötik a zónalitást. A színkód segítségével jól látható, hogy az egyes diákok melyik területen érik el az egészségzónához szükséges teljesítményt. A többségnek a törzsemelés és a hajlékonyság tesztjeinek eredménye volt határértéken kívül. A kézi szorítóerő mérésénél pedig egy gyermek kivételével mindenki a kívánatos eredményt tudta teljesíteni.

4. táblázat: A csepregi általános iskola SNI tanulóinak NETFIT adatai, zonalitása

|     | kód        | Helyből<br>távolugrás<br>(cm)                   | Ütemezett<br>fekvőtámasz<br>(db) | Kézi<br>szorítóerő | Törzsemelés<br>(db)  | Ütemezett<br>felülés (db) | Ingafutás<br>(hossz) | Hajlékonyság<br>(cm)          | Testtömeg<br>index BMI | Testzsír<br>százalék TZS |
|-----|------------|---|----------------------------------|--------------------|----------------------|---------------------------|----------------------|-------------------------------|------------------------|--------------------------|
| 1.  | 5.a fiú 1  | 228   | 13                               | 17,05              | 16,5                 | 63                        | 45                   | 16,5                          | 15,77                  | 14                       |
| 2.  | 5.a fiú 2  | 135   | 3                                | 21,6               | 22                   | 32                        | 21                   | 18                            | 18,3                   | 16                       |
| 3.  | 5.a fiú 3  | 154   | 17                               | 25,6               | 10,5                 | 80                        | 54                   | 18,5                          | 15,2                   | 9,6                      |
| 4.  | 5.b fiú 1  | 135   | 3                                | 24                 | 18,3                 | 14                        | 14                   | 18                            | 24,4                   | 28,8                     |
| 5.  | 5.b lány 1 | 107   | 0                                | 23,8               | 12,8                 | 35                        | 9                    | 25                            | 33,6                   | 43,7                     |
| 6.  | 5.b lány 2 | 147   | 20                               | 22,4               | 11,1                 | 54                        | 53                   | 29,5                          | 19,1                   | 17,2                     |
| 7.  | 5.b lány 3 | 150   | 11                               | 17                 | 23,8                 | 53                        | 47                   | 22                            | 15,5                   | 13,1                     |
| 8.  | 5.b lány 4 | 141   | 14                               | 31,5               | 22,3                 | 35                        | 30                   | 31                            | 27,4                   | 29,1                     |
| 9.  | 5.b fiú 2  | 120   | 4                                | 28,2               | 19,9                 | 13                        | 12                   | 15,5                          | 32,4                   | 41,1                     |
| 10. | 6.a lány 1 | 150   | 31                               | 17,35              | 23                   | 80                        | 70                   | 32                            | 16,1                   | 13,3                     |
| 11. | 6.a lány 2 | 126   | 5                                | 23,55              | 22,1                 | 38                        | 26                   | 32,5                          | 30,7                   | 35,8                     |
| 12. | 6.a fiú 1  | 230   | 30                               | 42,25              | 23,1                 | 80                        | 70                   | 30,5                          | 20,4                   | 9,6                      |
| 13. | 6.a fiú 2  | 132   | 14                               | 24,7               | 17,1                 | 41                        | 54                   | 16                            | 20,8                   | 18,3                     |
| 14. | 7.b fiú 1  | 204   | 19                               | 45,9               | 14,4                 | 80                        | 50                   | 24                            | 23                     | 15,6                     |
| 15. | 7.b lány 1 | 179   | 15                               | 25,95              | 13                   | 80                        | 50                   | 30,5                          | 21,5                   | 18,6                     |
| 16. | 7.b lány 2 | 150   | 10                               | 29,97              | 21                   | 24                        | 22                   | 30                            | 22,1                   | 26,6                     |
| 17. | 8.a lány 1 | A 2014/2015. tanévben testnevelésből felmentett |                                  |                    |                      |                           |                      |                               |                        |                          |
| 18. | 8.a lány 2 | 162   | 19                               | 21,7               | 8                    | 47                        | 59                   | 22,5                          | 22,3                   | 23,1                     |
| 19. | 8.a fiú 1  | 242   | 21                               | 38,85              | 10                   | 44                        | 52                   | 16                            | 19,1                   | 8,6                      |
| 20. | 8.a lány 3 | A 2014/2015. tanévben testnevelésből felmentett |                                  |                    |                      |                           |                      |                               |                        |                          |
| 21. | 8.b fiú 1  | 227   | 27                               | 37,7               | 27,2                 | 80                        | 63                   | 40,5                          | 17,9                   | 6,5                      |
| 22. | 8.b lány 1 | 132   | 3                                | 20,65              | 21                   | 1                         | 12                   | 35                            | 31,3                   | 24,6                     |
|     |            | MAGÁNTANULÓ                                     |                                  |                    |                      |                           |                      |                               |                        |                          |
|     |            | ELKÖLTÖZTEK                                     |                                  |                    |                      |                           |                      |                               |                        |                          |
|     |            | Egészségzóna                                    |                                  |                    | Fejlesztés szükséges |                           |                      | Fokozott fejlesztés szükséges |                        |                          |

A hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a Dr. Csepregi Horváth János Általános Iskola és AMI felső tagozatos SNI tanulóinak legalább fele képes a NETFIT tesztek 2/3-át az egészségzónán belül teljesíteni. Ez azt jelenti, hogy legalább tíz diák a kilenc felmérésből hatot az egészségzónán belül teljesít. A 5. számú táblázatban összegyűjtve megtaláljuk a felmérés feldolgozott adatait. Ez azt mutatja meg, hogy hány tesztet teljesítettek az egészségzónán belül, illetve az egészségzónán kívül. Az „egészségzónán kívüli teljesítések száma” nevű oszlopban, a piros színű cellákban a javításra szoruló felmérések száma van feltüntetve. Ezek az adatok azt mutatják, hogy az adott tanuló hány tesztet teljesített úgy, hogy a teljesítménye alapján nem került be a kívánatos tartományba. Van olyan tanulóink, akinek a kilenc feladatból 8-nak a teljesítése az egészséges szint alatti volt. Iskolánkban összességében 6-an voltak, akik a mért anyag 2/3-ánál nem tudták teljesíteni a zónaszintet, azaz legalább négy tesztben rosszul szerepeltek. Az SNI tanulóink 30%-a tartozik közéjük. Arányaiban és számszerűen is az 5. évfolyamon volt a legtöbb ilyen tanítványunk. Osztályokra levetítve az 5. b osztályban van a legtöbb ilyen gyenge eredményű gyermek.

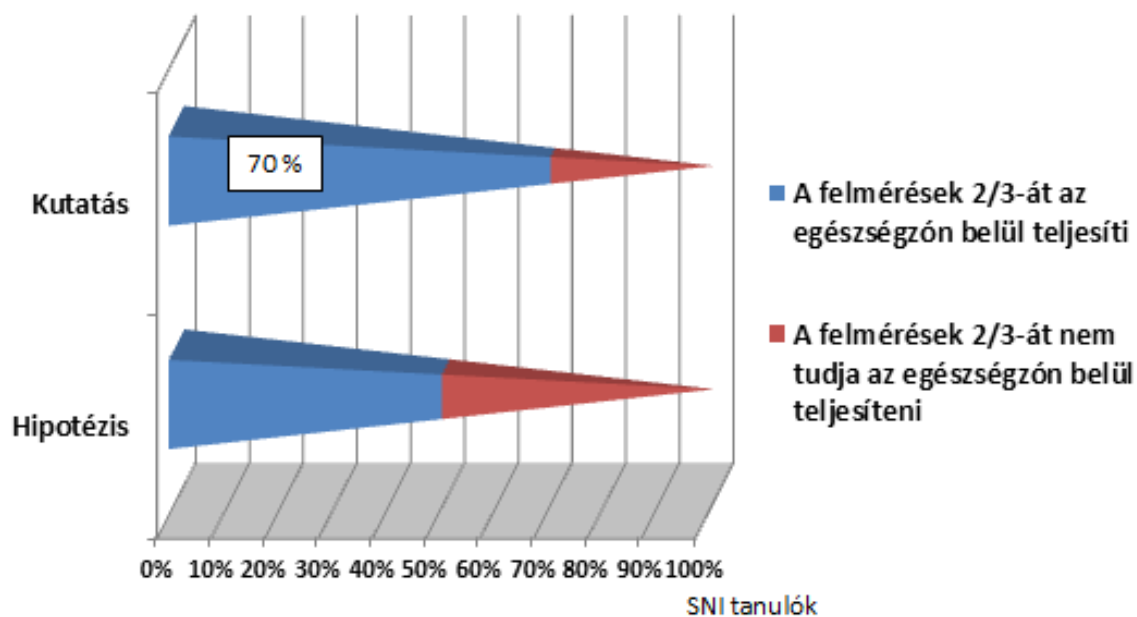
5. táblázat: A csepregi általános iskola SNI tanulójának NETFIT eredményei az egészségzónák alapján

| sorszám   | kód        | Egészség-zónán belüli teljesítések száma | 2/3-ot elért | Egészség-zónán kívüli teljesítések száma | 2/3-ot nem ért el | sorszám | kód        | Egészség-zónán belüli teljesítések száma | 2/3-ot elért | Egészség-zónán kívüli teljesítések száma | 2/3-ot nem ért el |
|---|------------|--|--------------|--|-------------------|---------|------------|--|--------------|--|-------------------|
| 1.  | 5.a fiú 1  | 6  | T            | 3  |                   | 11.     | 6.a lány 2 | 4  |              | 5  | N                 |
| 2.  | 5.a fiú 2  | 4  |              | 5  | N                 | 12.     | 6.a fiú 1  | 9  | T            | 0  |                   |
| 3.  | 5.a fiú 3  | 7  | T            | 2  |                   | 13.     | 6.a fiú 2  | 6  | T            | 3  |                   |
| 4.  | 5.b fiú 1  | 2  |              | 7  | N                 | 14.     | 7.b fiú 1  | 7  | T            | 2  |                   |
| 5.  | 5.b lány 1 | 3  |              | 6  | N                 | 15.     | 7.b lány 1 | 8  | T            | 1  |                   |
| 6.  | 5.b lány 2 | 8  | T            | 1  |                   | 16.     | 7.b lány 2 | 7  | T            | 2  |                   |
| 7.  | 5.b lány 3 | 8  | T            | 1  |                   | 17.     | 8.a lány 2 | 7  | T            | 2  |                   |
| 8.  | 5.b lány 4 | 7  | T            | 2  |                   | 18.     | 8.a fiú 1  | 7  | T            | 2  |                   |
| 9.  | 5.b fiú 2  | 1  |              | 8  | N                 | 19.     | 8.b fiú 1  | 9  | T            | 0  |                   |
| 10.   | 6.a lány 1 | 9  | T            | 0  |                   | 20.     | 8.b lány 1 | 3  |              | 6  | N                 |
| A felmérések 2/3-át az egészségzónán belüli teljesítette (fő)       |            |  |              |  |                   |         |            |  |              | 14 fő                                    |                   |
| A felmérések 2/3-át az egészségzónán belüli teljesítette (százalék) |            |  |              |  |                   |         |            |  |              | 70%                                      |                   |
| A felmérések 2/3-nál nem érte el az egészségzónánt (fő)             |            |  |              |  |                   |         |            |  |              | 6 fő                                     |                   |
| A felmérések 2/3-nál nem érte el az egészségzónánt (százalék)       |            |  |              |  |                   |         |            |  |              | 30%                                      |                   |

Az „egészségzónán belüli teljesítések száma” nevű oszlopban 0-tól 9-ig lehetnek számok, annak függvényében, hogy a 9 tesztből hányat sikerült a kívánatos eredménnyel elvégezni. A számszerű adatokat a zöld háttérű cellák mutatják. Három tanulónak sikerült mind a kilencféle felmérést egészségzónán belül teljesíteni. Közülük ketten fiúk, egy pedig leány volt, ha pedig évfolyamra bontva vizsgáljuk, akkor ketten hatodikosok, a harmadik nyolcadik osztályos volt. A hetedik évfolyamon haladók mindegyikének sikerült elérnie a legalább 2/3-os egészségzónás teljesítményt. A leggyengébb eredménye ebben az esetben is az ötödik évfolyamnak lett, ott csak az 55%-uk tudott a megadott kritériumoknak megfelelni.

A felmérések 2/3-át az egészségzónán belül iskolánkban a 20 főből 14-en csinálták meg. Ez a teljes SNI létszámunk 70%-a. Figyelembe véve a tesztek sokszínűségét számomra meglepetés volt az eredmény. Eddigi tapasztalatom az volt, hogy az új mozgásfajták megtanulása, bemutatása a diákoknak nehézséget okoz, hosszabb időt igényel. Nem gondoltam, hogy már az első mérési évben is ilyen biztonsággal sajátítják el a teszteket. A mozgástanulás során alkalmazott furának mondható oktatási technikák eredményesnek bizonyultak. Visszagondolva erre az időszakra, külső szemlélő talán mosolyogva nézett volna minket. Több felső tagozatos fiúval is kézenfogva futottan az ingafutás felkészülési időszakában. Önállóan nem tudtak a megadott mozgássebességgel haladni a megadott időintervallumban. Nekünk pedagógusoknak nem szabad visszariadni a nem klasszikus segítségnyújtási gyakorlatoktól, mert néha ilyen apróságon múlik az egyén sikere. A 4. számú ábra mutatja, hogy a hipotézisemben feltételezett arány hogyan viszonyul a vizsgálat után kapott eredményhez.





4. ábra A SNI tanulók NETFIT eredménye iskolánkban

Első hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a felmérésben résztvevők legalább fele a kilenc tesztből 2/3-ot az egészségzónán belül teljesít, beigazolódott. Ez az arány ebben a tanévben iskolánkban a 70%-ot érte el.

Iskolámban az összes SNI tanuló integrált osztályokban tanul. 2008 előtt az eltérő tanterv szerint haladók szegregált osztályokban dolgoztak. Miután minden tanulónk együtt dolgozik most már testnevelés órán, fontos megvizsgálni, hogy az SNI szakvéleménnyel rendelkezők hogyan tudnak teljesíteni osztálytársaikhoz képest. A második hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a csepregi általános iskola SNI diákjainak 1/10 része biztosan képes a velük azonos korú iskolatársaik átlaga felett teljesíteni, ha az egészségzónába eső eredményeiket vizsgáljuk. Azaz, hogy nem kezelhetjük az SNI tanulóinkat homogén csoportként, sőt vannak köztük olyan ügyesek is, akik a fitességi teszteredményük alapján az azonos korú iskolatársaiknál jobb teljesítményre képesek. A NETFIT teszt nagyszerűsége abban is rejlik, hogy a tanulókat nem az osztályfokuk alapján kategorizálja, hanem a biológiai életkoruk alapján. Ez azért jó, mert az életkor a fizikai érés tekintetében is befolyásoló tényező, azaz az összehasonlításnál realisabb képet kapunk így a tanulókról. Tehát az adatok összesítésénél nem dolgozhattam osztályátlagokkal, mint ahogy a többi tantárgy értékelésénél bevett gyakorlat. Nagy odafigyelést kívánt, hogy egy osztályon belül a nem és az életkor tükrében akár négy öt csoportkategóriát is figyelembe kellett venni az elemzésnél.

Miután a NETFIT felmérést mindenki elvégezte a kapott adatokat mindenkinél mind a kilenc teszt alapján vizsgáltam. A felső tagozatosok eredményeit úgy rendszereztem, hogy az adott teszten belül minden életkornál megnéztem, hogy hányan tudtak az egészségzónán belül teljesíteni, vagy hányan kerültek a fejlesztésre szoruló, illetve a fokozottan fejlesztésre szoruló kategóriába. Erről az 6. számú táblázatból is tájékozódhatunk.



6. táblázat A csepregi általános iskola tanulójának NETFIT eredményei az egészségzónák alapján

| Tesztek neve   | BMI                           |    |     | Testzsír százalék |    |     | 20m-es ingafutás |    |     | Ütemezett hasizom |   |     | Törzsemelés          |     |    | Ütemezett fekvőtámasz |    |     | Kézi szorítóerő |    |     | Helyből távolugrás |    |     | Hajlékonyság |    |     |
|----------------|-------------------------------|----|-----|-------------------|----|-----|------------------|----|-----|-------------------|---|-----|----------------------|-----|----|-----------------------|----|-----|-----------------|----|-----|--------------------|----|-----|--------------|----|-----|
| Eletkor (év)   |                               |    |     |                   |    |     |                  |    |     |                   |   |     |                      |     |    |                       |    |     |                 |    |     |                    |    |     |              |    |     |
| 11             | 2                             | 8  | 21  | 1                 | 8  | 22  | 2                | 5  | 24  | 0                 | 1 | 30  | 0                    | 24  | 7  | 0                     | 7  | 24  | 0               | 6  | 25  | 0                  | 2  | 29  | 0            | 12 | 19  |
| 12             | 8                             | 9  | 27  | 4                 | 9  | 31  | 1                | 4  | 39  | 0                 | 1 | 43  | 0                    | 40  | 4  | 0                     | 6  | 38  | 0               | 4  | 40  | 0                  | 9  | 35  | 0            | 13 | 31  |
| 13             | 3                             | 4  | 18  | 2                 | 6  | 17  | 2                | 2  | 21  | 0                 | 1 | 24  | 0                    | 20  | 5  | 0                     | 3  | 22  | 0               | 2  | 23  | 0                  | 8  | 17  | 0            | 7  | 18  |
| 14             | 5                             | 9  | 31  | 2                 | 11 | 32  | 4                | 7  | 34  | 0                 | 2 | 43  | 0                    | 33  | 12 | 0                     | 10 | 35  | 0               | 0  | 45  | 0                  | 7  | 38  | 0            | 11 | 34  |
| 15             | 0                             | 0  | 5   | 0                 | 1  | 4   | 1                | 2  | 2   | 0                 | 1 | 4   | 0                    | 5   | 0  | 0                     | 2  | 3   | 0               | 0  | 5   | 0                  | 1  | 4   | 0            | 3  | 2   |
| Összesen       | 18                            | 30 | 102 | 9                 | 35 | 106 | 10               | 20 | 120 | 0                 | 6 | 144 | 0                    | 122 | 28 | 0                     | 28 | 122 | 0               | 12 | 138 | 0                  | 27 | 123 | 0            | 46 | 104 |
| Jelmagyarázat: | Fokozott fejlesztés szükséges |    |     |                   |    |     |                  |    |     |                   |   |     | Fejlesztés szükséges |     |    |                       |    |     |                 |    |     | Egészségzóna       |    |     |              |    |     |

A táblázat számai a tanulók létszámát jelzi(fő)

A táblázatban található adatok a szakvéleménnyel és a szakvéleménnyel nem rendelkező tanulók eredményeit tartalmazzák. A számadatokból kiolvasható, hogy a testtömegindex (BMI) tekintetében rossz a helyzet az iskolánkban. A fokozottan fejlesztésre szorulóknak száma 18 fő - a felmérésben résztvevők több mint 1/10-e-, a fejlesztésre szorulóknak száma pedig eléri a 30 főt. Ha az egészségzónán kívüli teljesítéseket összeadjuk, akkor diákjaink több mint 1/3-a ezekbe a kategóriákba került. Hasonlóan elszomorítóak a testsírszázalék iskolai mutatói. Ebben a felmérésrészben szintén közel 30%-a a tanulóknak az egészségzónán kívül került. Ha belegondolunk ennek egészségügyi következményeibe, akkor látjuk, hogy sürgősen elvégzendő feladatok előtt állunk mi testnevelők, de azt gondolom az egész társadalom is. Sajnos az országos eredmények is hasonlóan elszomorító képet festenek. Diákjainknál további hiányosságot jelent, hogy a törzsemelés tesztjénél sokuk eredménye gyenge. Ennek magyarázata, hogy a gerinc prevenciók irányelveit figyelembe véve az órákon nem végeztetünk törzshajlítást hátra, hacsak az adott gyakorlat specialitása ezt nem követeli meg.

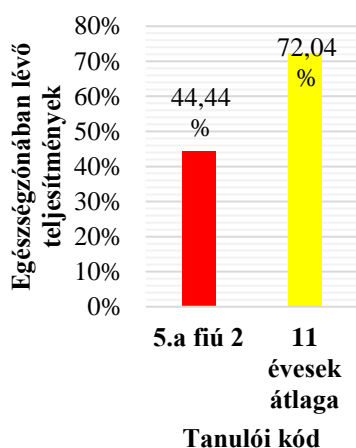
A dinamométerrel elvégzett kézi szorítóerő felmérésénél a nyolcadik évfolyamosok közül mindenkinek sikerült az egészségszónán belül teljesítenie. Iskolai szinten is csak 12 tanulónknak maradt el az eredménye a megfelelő fittségi szinttől. Ha az országos átlaghoz viszonyítjuk, akkor az intézményi eredményeink jobbak az országosnál. Hasonlóan jól teljesítettek a tanulóink, amikor a mellső fekvőtámaszban karhajlítás nyújtás feladatát végezték. Fele annyi a fejlesztésre szoruló diákunk aránya, mint országosan. A hasizom erősségét és állóképességét vizsgáló gyakorlatnál még jobb lett az eredmény. Felsőseink közül csak hatan nem tudták elérni az életkoruk szerinti szükséges szintet. Tanulóink az országos 87%-nál is különb teljesítményt értek el.

Ha ismét az 4. számú táblázat adatait vizsgáltam most az életkor tekintetében, akkor várakozással ellentétben nem találtam benne szabályosságot. Lehetett volna, hogy a fiatalabbak közül többen teljesítenek az egészségzónákon belül, mivel ők az órákon sokkal lelkesebbek. Nagyon aktívak, jól terhelhetőek és nagyon motiváltak. Másik lehetőség az volt, hogy a testnevelők által több év alatt elvégzett munka a nagyobbaknál már számszerű teljesítménynövekedésben is megjelenik. De a számok tükrében egyik gondolatra sem találtam bizonyítékot.

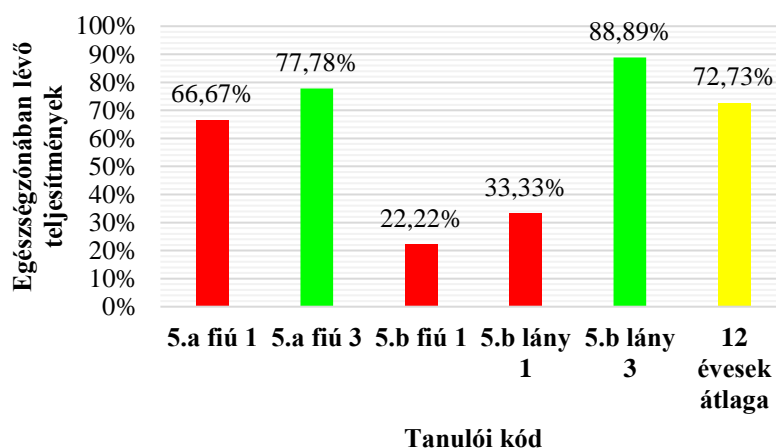
Az eredmények további vizsgálatakor megnéztem, hogy az azonos korúak az egyes felmérésekben hányszor kerültek az egészségszónába. Ezt összevettem azzal, hogy az azonos életkorúaknak ez hány százaléka, így kiszámoltam az adott mérés korosztályos átlagát százalékban. Miután ezt minden mérésnél elvégeztem, megkaptam az adott életkor összegéségszónás átlagát. Azaz, hogy az iskola azonos életkorú tanulói a kilenc NETFIT tesztet milyen átlaggal teljesítették.

A 11, 12 és 13 évesek kilenc tesztjének átlaga 72-73 %, a 14 évesek átlaga 75%, míg a 15 évesek átlaga 64%. A 15 éveseknél megfigyelhető, hogy gyengülnek a teljesítmények. Ez lehet hogy, csak abból adódik, hogy a többi korcsoporthoz viszonyítva ebbe a kategóriába kevesebb diákunk tartozik. Összességében a iskola tanulóinak átlaga a kilenc mért fitsségi terület alapján minden korcsoportnál 2/3-os egészségzónás szint körül alakult.

Az iskola adatainak elemzése után érdemes számba venni, hogy az SNI diákok hogyan teljesítenek társaik között az összegészségzónák tekintetében. A mindennapokban az integrált osztályokban osztálytársaik között kell megtalálni a helyüket. Velük versenyeznek, játszanak, velük mérik össze ügyességüket. Remélem, be tudom bizonyítani, hogy sokuk a testnevelés órán az osztály legsportosabb tanulói közé tartozik, holott más területen nehezen tudnak bizonyítani. Az 5. és a 6. számú ábra a 11 és 12 éves ötödik osztályban tanuló diákjaink adatait tartalmazza.



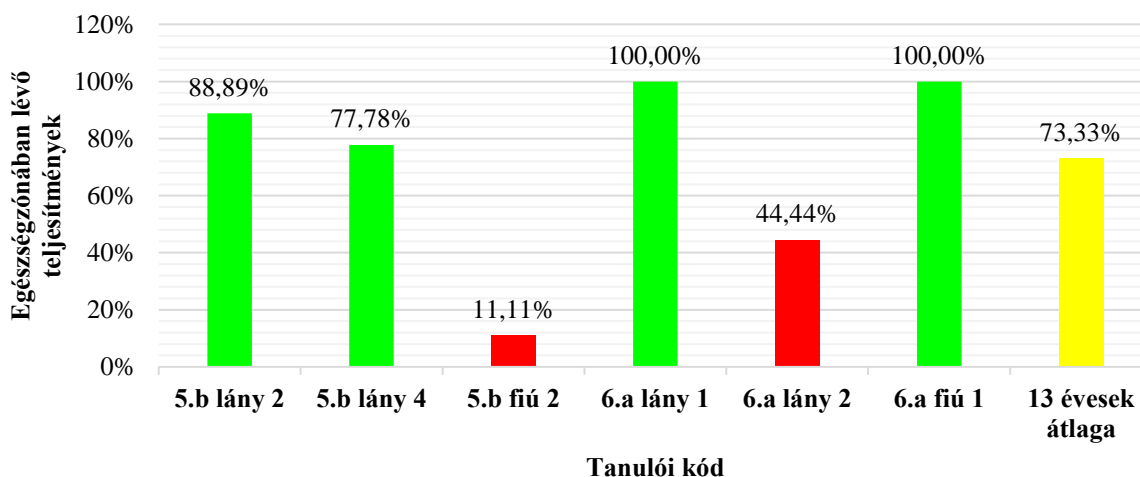
5. ábra 11 éves SNI diák és a 11 évesek iskolaátllaga a NETFIT kilenc tesztjének tükrében



6. ábra 12 éves SNI diákok és a 12 évesek iskolaátllaga a NETFIT kilenc tesztjének tükrében

A sárga színnel minden esetben a korosztály átlagát lehet leolvasni, ami mindkét esetben 72% körüli. Ha az SNI tanuló ennél gyengébben teljesített – piros színű oszlopok – akkor az átlagnál több fitsségi profilja is fejlesztésre szorul. A vizsgált hat ötödik osztályos közül négyen alulteljesítettek, akik közül ketten az „a” osztály és ketten a „b” osztály tanulói. Sajnos a 12 évesek között két SNI diáknak nagyon gyenge a teljesítménye. Ez azt jeleni, hogy csak kettő, illetve három tesztet tudtak a zónán belül megcsinálni. A 12 évesek között csak egy fiúnak és egy lánynak volt a korosztályos átlag feletti eredménye.

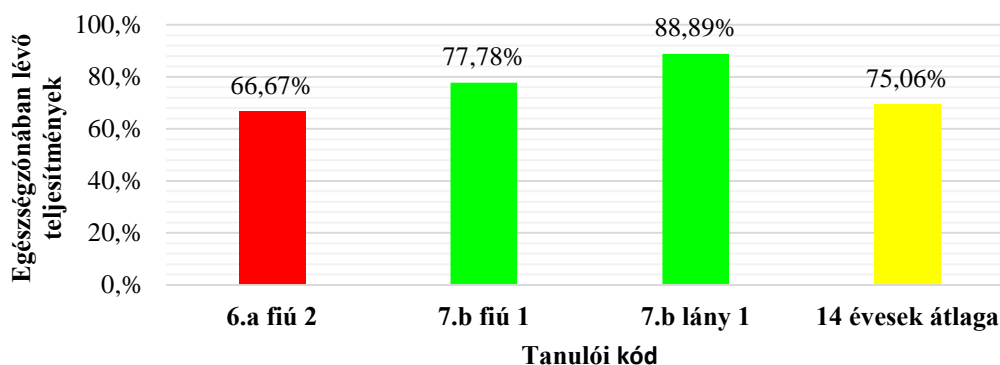
A 13 éves gyerekek összehasonításánál a viszonyítási pont szintén a 72% körüli átlagérték volt. Itt található a legtöbb, azaz hat olyan tanuló, aki a sajátos nevelési igényű státusszal rendelkezik. Közülük hárman ötödikesek és hárman hatodik évfolyamos gyerekek. Önáluk négyen is meg tudták azt valósítani, hogy teljesítményük az átlag felett legyen. Az elérhető legjobb eredményeket olvashattuk le 7. számú ábrából, hiszen közülük ketten mind a kilenc tesztet maximálisan teljesítették. Ez azt jelent, hogy az egészséghez szükséges mértékben fitték. Ez azonban nem azt jelenti, hogy innentől kezdve nem kell tenniük az egészségük érdekében. Csupán egy adott időszak állapota ez, ami azt jelzi, hogy viszonylag hosszabb időre az egészségügyi rizikótenyezőkkel szemben védettek.



7. ábra 13 éves SNI diákok és a 13 évesek iskolaátlaga a NETFIT kilenc tesztjének tükrében

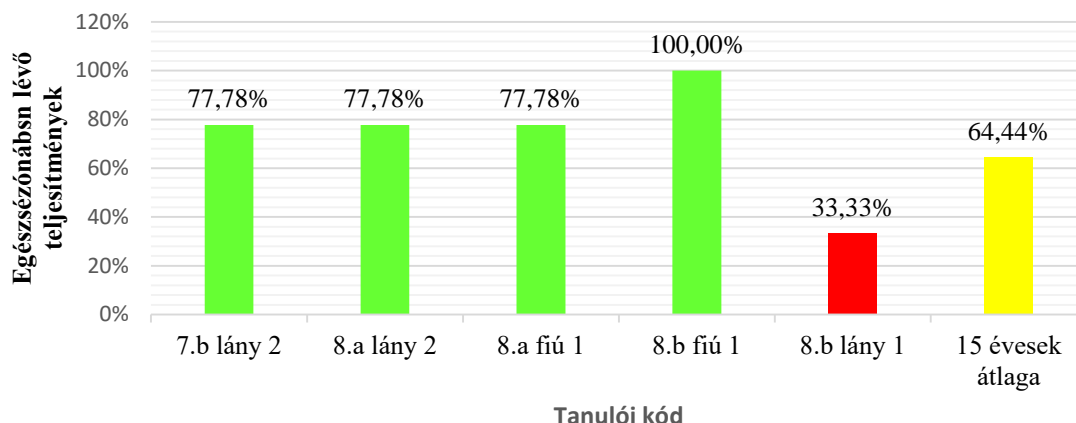
Sajnos az adatok további vizsgálatánál feltűnik, hogy nem mindenki lehet elégedett. Például az 5. b fiú2 nevű kóddal jelzett diák 11%-on áll. A tesztekre vetítve ez azt jelenti, hogy egyetlen egy tesztet tudott az egészségzónán belül teljesíteni. Tehát sem az aerob fitességi profilja, sem a testösszetétel és táplálkozási profilja, sem a hajlékonysági profilja nem megfelelő. Az ötféle mérést tartalmazó vázizom profil közül is, csak a kézi szorítóerő szintje megfelelő. Egyben ő az a tanuló, aki a teszt alapján a legrosszabb egészségügyi állapotban van iskolánkban.

Iskolánkban három 14 éves korú szakvéleménnyel rendelkező tanuló volt. Az iskolatársakkal együtt ebben az életkorban 75,06%-os NETFIT átlagot értek el. A csoportból egy leány eredményei a legjobbak. Csak egy tesztet nem sikerült a zónán belül teljesítenie. A 8. számú ábra oszlopdiagramjából kiolvashatjuk, hogy 89%-os teljesítéssel zárta a 2014/2015-ös tanévet. A két fiú átlag közeli értékeket produkált. Az egyikük 3%-kal fölötté, a másikuk 8%-kal a átlagérték alatt. Megfigyelhető, hogy a 14 éveseknél a hetedik osztályosok azok, akik az osztálytársaik többségénél eredményesebbek voltak.



8. ábra 14 éves SNI diákok és a 14 évesek iskolaátlaga a NETFIT kilenc tesztjének tükrében

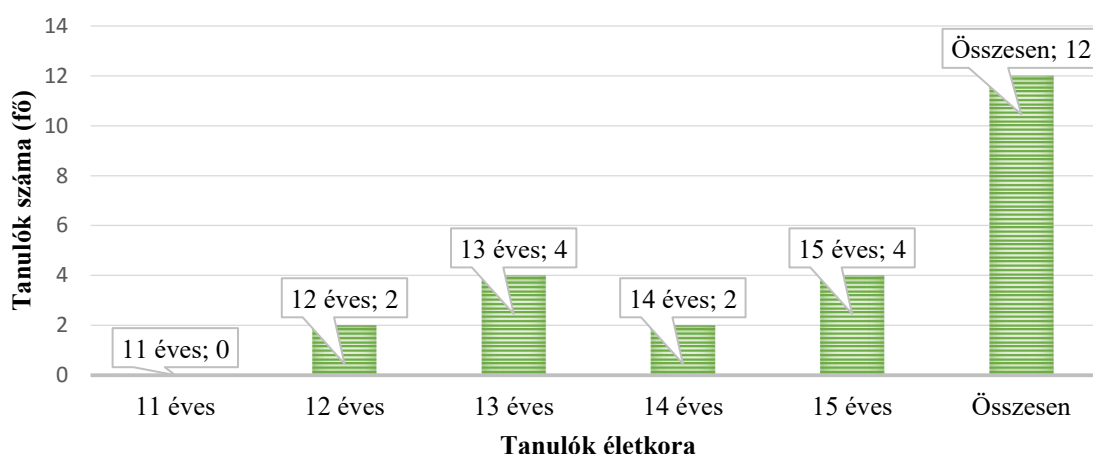
A 15 éveseknél az iskolai összegészségzónás átlag 64%. A korcsoportban a szakvéleménnyel rendelkezők igazán szépen megállták a helyüket. Közülük négyen az átlag felett teljesítettek. A 9. számú ábra diagramjai mutatják ennek a korosztálynak az erőfeszítéseit. A 8. b fiú1 elnevezésű kóddal jelzett fiú minden tesztet az egészségzónán belüli eredménnyel zárt, így az ő átlaga a 100%-ot érte el. Sajnos az optimális zónán kívül eső leány az osztály leggyengébb felmérését produkálta.



9. ábra 15 éves SNI diákok és a 15 évesek iskolaátllaga a NETFIT kilenc tesztjének tükrében

Ha a 15 évesek adatait vizsgáljuk, akkor azt vesszük észre, hogy iskolánk mind az öt 15 éves SNI tanuló. Ezen nem lepődhetünk meg. Egy részük problémáik miatt, az óvodában eltölthető időt maximálisan kihasználva az általános iskolai tanulmányukat később kezdték meg, mint társaik. Az is előfordult, hogy valamelyik iskolai fokot kétszer járták lemaradásaik miatt. Ezen ismeretek tükrében még nagyobb odafigyelést kívánnak ezek a tanulók testnevelés órán, hiszen az osztálytársaik körében az iskolában gyengén teljesítők közé sorolják őket, pedig testnevelésből példaértékű a fittségi állapotuk. Testnevelőként ennek pedagógiai, nevelési erejét mindenképpen ki kell használni a tanulók fejlesztése érdekében.

A felmérés adatainak korosztályonként való megismerése után második hipotézisem igazolását is elvégezhetem. Azt állítottam, hogy az SNI diákok 1/10 része biztosan képes a velük azonos korú iskolatársaik átlaga felett teljesíteni, ha az egészségzónába eső eredményeiket vizsgáljuk. A 10. számú ábráról azoknak a diákoknak a számát olvashatjuk le, akik a korosztályuk átlagánál jobban tudtak teljesíteni az egészségzónák tekintetében.

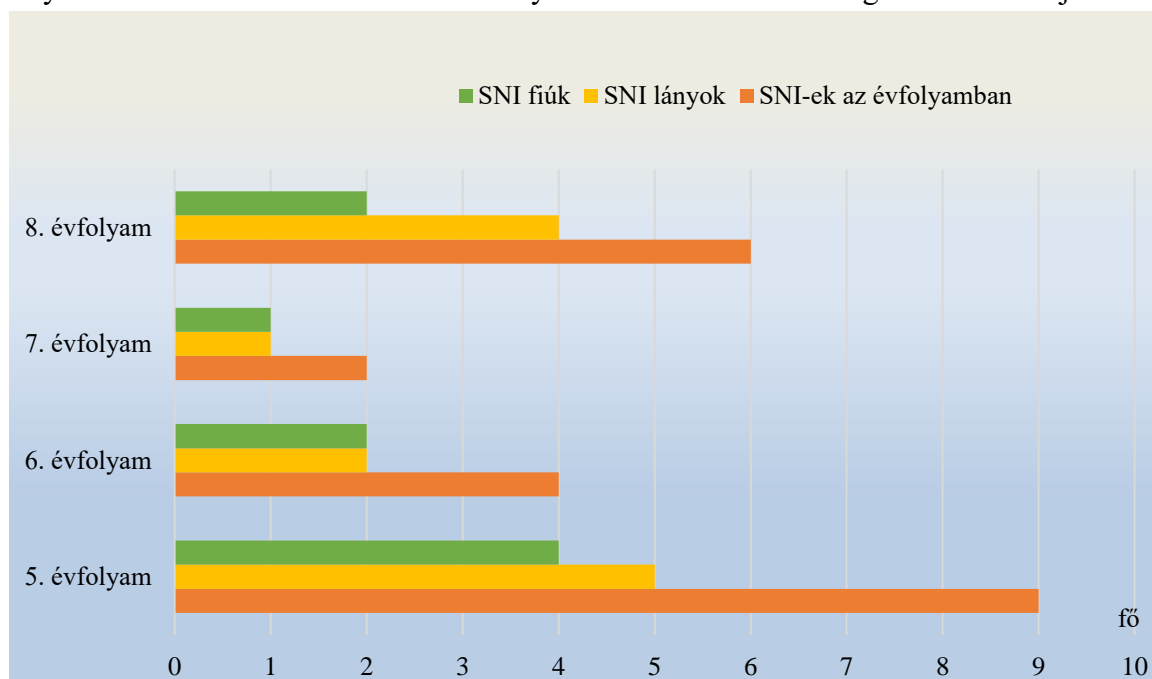


10. ábra A korosztályátllag felett teljesítő SNI tanulók száma

Megállapítható, hogy a 11 évesek kivételével minden más csoportnál voltak olyanok, akik az átlag felett képesek teljesíteni. A 12 éveseknél 2 fő, 13 éveseknél 4 fő, 14 éveseknél 2 fő, 15 éveseknél 4 fő. Összességében a Dr. Csepregi Általános Iskola 20 SNI tanulója közül 12-en az átlagérték feletti fittségi teszteredménnyel rendelkeznek. Ez azt jelenti, hogy több mint felük képes a társak átlagánál jobb fittségi szintet elérni. Hipotézisem beigazolódott, mert 1/10-

e, azaz 2 fő biztosan megfelelt a kritériumoknak. Sőt alábecsültem számukat az 10%-os határértéknél, hiszen ennél lényegesen jobb eredménnyel végezték el a teszteket.

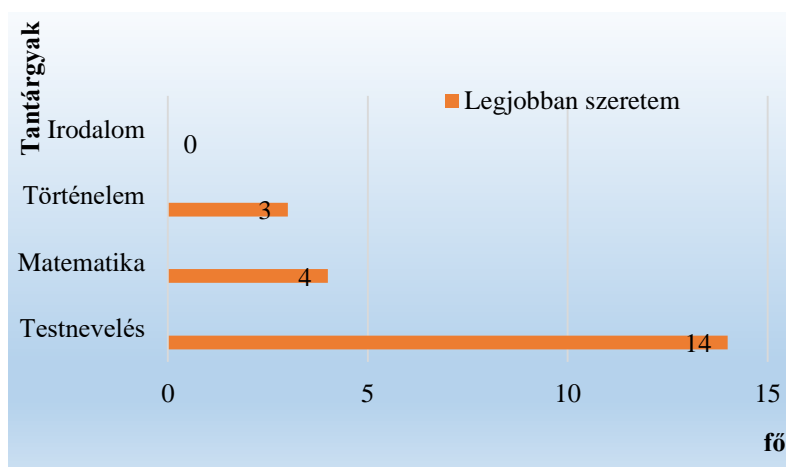
A harmadik hipotézisem igazolását 21 tanulóval kitöltött kérdőíves adatgyűjtés után végeztem. Arra voltam kíváncsi, hogy az SNI fiúk jobban kedvelik-e a testnevelés órát, mint az SNI lányok. A 11. számú ábra a tanutók évfolyam és nemek szerinti megoszlását mutatja.



11. ábra Nemek szerinti megoszlás az évfolyamokban

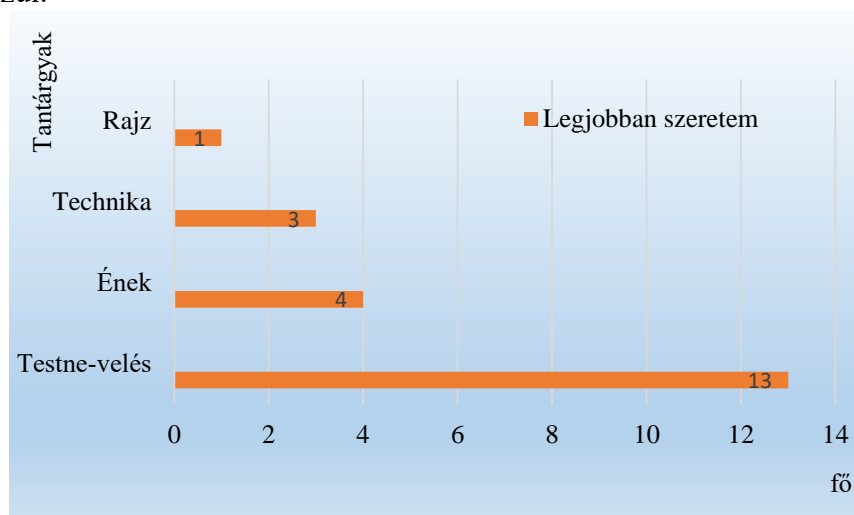
A kérdéseimet úgy állítottam össze, hogy megtudjam, hogy a válaszadók az iskolai tantárgyak közül a testnevelést szeretik-e, szívesen járnak-e testnevelés órára, illetve az életkor előrehaladása befolyásolja-e a sporthoz való viszonyukat.

A kérdőívem három kérdésének válaszaiból azt tudtam meg, hogy az iskolai tantárgyak közül melyiket szeretik legjobban a tanulók. A harmadik kérdésnél rangsorba kellett állítani a tantárgyakat aszerint, hogy melyiket szeretik a legjobban. Az első blokkba testnevelésen kívül a matematika, az irodalom és a történelem „tanulós” tantárgyai kerültek (12. számú ábra). A válaszadók közül 14-en, 66,66 %- a testnevelést tette az első helyre és további 4 tanuló a második számú kedvencének tartotta a testnevelést.



12. ábra Kedvenc tantárgyam I.

A kérdőív vége felé ugyanezt kérdeztem meg, csak akkor fordított volt a kérdésfeltétel. Ebben az esetben a kérdés arra irányult, melyiket szeretik a legkevésbé, az kapja az első sorszámot. Így szerettem volna bizonyosságot szerezni, hogy tényleg odafigyelve, meggondolva válaszolnak-e témával kapcsolatosan. Itt is 14 és 4 volt azok száma, akik szimpátiája a testnevelés mellett volt, ami teljesen összhangban van az előzőleg kapott válaszokkal. A negyedik kérdésnél ugyancsak rangsorolni kellett. Ebben a csoportban a készségtantárgyakkal: az énekel, rajzzal és a technikával volt az összehasonlítás, mint ahogy a 13. számú ábra mutatja. Itt is a testnevelés került az első helyre 13, második helyre pedig öt tanulónál. Számomra meglepetés volt, hogy nem választották többen a testnevelést a készségtantárgyak közül.



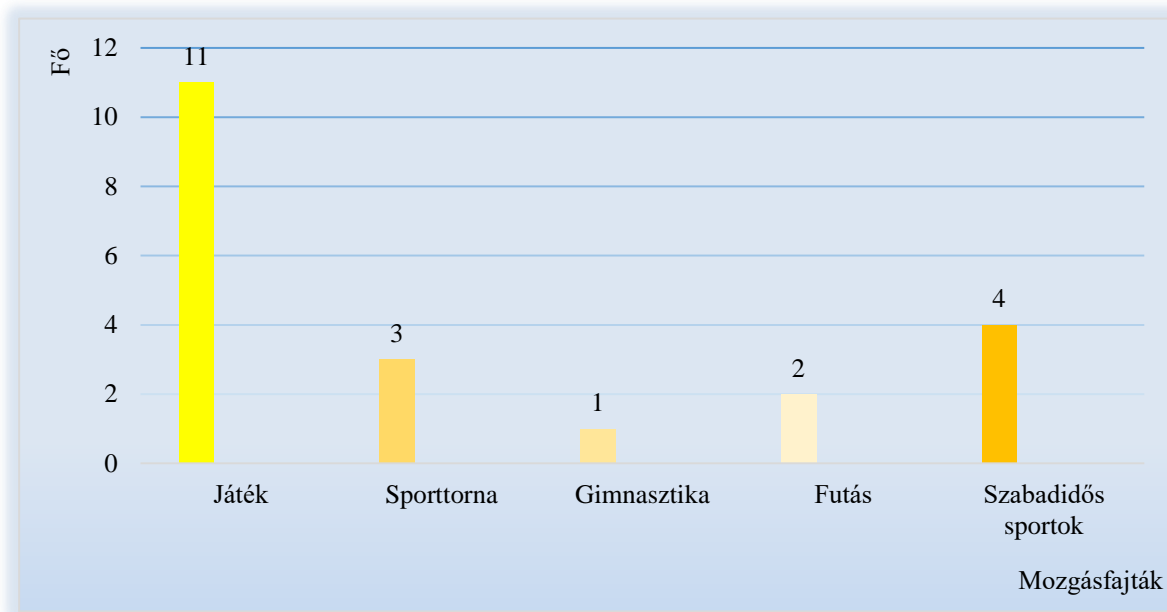
13. ábra Kedvenc tantárgyam II.

A kérdésekre adott válaszokból kiderült, hogy a testnevelést szeretik legjobban az iskola SNI diákjai. A szakirodalomban olvasottakkal összhangban van a vizsgálatom. Például Csikos Csaba (2012) tanulmányában is azt állapította meg, hogy a testnevelés a kedvelt tantárgyak körébe tartozik, különösen igaz ez a gyengébb tanulmányi eredménnyel rendelkezők között.

Az ötödik- hatodik pontban a Likert-skála alapján lehetett karikázással kiválasztani, hogy milyen mértékben ért egyet az állítással. Érdekes volt, hogy a kedvelem, szeretem a testnevelőmet állításra ugyanannyian, azaz 14-en adtak teljes mértékben egyetértek választ, mint az örömmel megyek testnevelés órára kérdésnél. Miután megvizsgáltam a két kérdés közötti összefüggést, nem találtam teljes azonosságot. Nagy általánosságban megállapítható, hogy akik szeretik a testnevelő tanárukat, ők a testnevelést is nagyon szeretik. De attól, hogy valakinek a kedvenc órája a testnevelés nem jelentette minden esetben azt, hogy a testnevelőjéhez való viszonyára is a legmagasabb pontot adta. Arra is volt példa, hogy aki a testnevelés órát kevésbé kedveli, a tanárhoz való viszonyra a legmagasabb, öt pontot írta.

Ha a testneveléshez való viszonyát az alapján vizsgáltam, hogy szívesen játszik-e testnevelés órán, akkor tapasztalatommal teljesen egybehangzó választ kaptam. A 81%-ának igen volt a válasza. Csak a nyolcadik osztályos lányoknak volt más a válasza. Ők négyen nem szerettek játszani, és ha megtehették volna csak nézték volna társaikat a játék helyett. Itt megegyező eredménnyel találkoztam, mint amit hasonló vizsgálatoknál tapasztaltak (Tóthné és mtsai, 2014) azaz, hogy az életkor előrehaladásával és főleg a lányoknál a mozgás népszerűsége csökken. Érdekes, bár nem a kérdőív válaszaiból tudom, hogy négyük közül egyikük ötödik-hatodik osztályba még plusz délutáni sportórákra is visszajárt heti két alkalommal az iskolába, s nyolcadikosként ennyire megváltozott az attitűdje.

Az utolsó pontra adott feleletekből azt tudtam meg, hogy a felkínált öt mozgásfajta közül az általános iskolásoknál a játék a legkedveltebb, de a gimnasztika, futás, sporttorna, és szabadidős sportok is kaptak legalább egy-egy szavazatot. Az adatokat a 14. ábra mutatja.



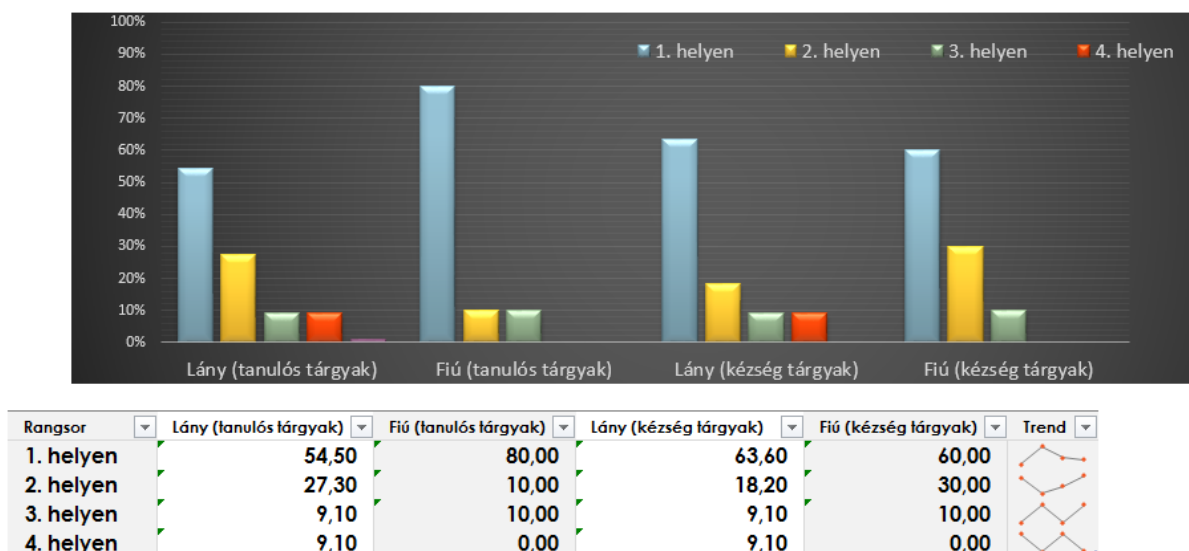
14. ábra Legjobban szeretem az órán

Azt, hogy mi alapján választottak sportágat, semmilyen külső itt mért körülménnyel nem tudom magyarázni. Sem a nemükre, sem az életkorukra vonatkozóan nincs összefüggés a válaszaik alapján. A gyakorlati munkámban hasznosan felhasználható információkhoz jutottam, miszerint minden mozgásfajta gyakorlása fontos, hiszen nem csak a játék a gyerekek kedvence.

A kilencedik és a tizedik pontok állításaira három lehetséges alternatívából lehetett választani. Mindkét esetben arra kerestem a választ, hogy az életkor előrehaladása mennyire befolyásolja a testneveléshez, mozgáshoz való érzelmet. Amikor a kisiskoláskori érzelmet kellett összehasonítani a mostanival, akkor 52%-uknál nem lehetett kimutatni eltérést a két időszak között. 23%-uk viszont kicsiként járt szívesebben testnevelés órára, azaz a C verziót választotta. 80%-ban lányok válaszoltak így. Amikor a felső tagozatos éveket hasonlították, akkor 61% volt azoknak az aránya, akik nem éreztek változást az ötödik osztályos és a jelenlegi évfolyamon tapasztalt érzelmeik között. Itt is 23% azok aránya, akik kisebb korban, azaz ötödikesként jobban szerették a testnevelés órát, de nem ugyanazon tanulók válaszoltak erre igennel, mint az előző életkornál. Sőt, akik alsóban nem szerették a testnevelést, azok közül egy sem válaszolta azt, hogy a felső tagozaton az testneveléshez való viszonyuk romlott volna.

Az adatok feldolgozása és elemzése után a nemek szerinti bontásban is érdemes vizsgálni. A 15. ábra fiú- lány bontásban tartalmazza a válaszok százalékos megoszlását.





15. ábra A testnevelés kedveltsége a kérdőív szempontjai alapján

A tanulós tárgyakkal való összehasonlításnál a fiúk 80%-ánál a tesi az elsőszámú kedvenc, a lányoknál ez az arány 63,6%, azaz a fiúknál magasabb számban jelölték a testnevelést (26.5%-kal). A készségtantárgyakkal való viszonyításnál a fiúk első helyen 60%-ban, a lányok 63,6%-ban választották a mozgásos órát. A lányok 3,3 %-kal nagyobb mértékben írták az egyes számot, ami szignifikáns eltérést nem jelent a lányok javára. Ha az első és második számú kedvenceket együtt vizsgáljuk a tanulós és készségtantárgyak összességénél, akkor a testnevelés a fiúk 70%-ánál, a lányok 59,05%-ánál került a rangsor élére. Megállapítható, hogy a fiúk ezen adatok tükrében 10,9%-kal jobban szeretik a testnevelés órát, mint a lányok. Rétsági Erzsébetnek (2010) a Magyar Sporttudományi Szemlében megjelent munkájában is ezt olvashattuk, hogy a fiúk *szignifikánsan* jobban szeretik a testnevelést, mint a lányok. Azaz hipotézisem iskolánk esetében beigazolódott, azaz az SNI fiúk jobban szeretik a testnevelést, mint az SNI lányok.

## Konklúzió

Kutatásomban feltáró munkát végeztem a Dr. Csepregi Horváth János Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola felső tagozatos sajátos nevelési igényű tanulóinak körében. Intézményünkben 153 felső tagozatos diák, köztük 24 fő a SNI tanuló mint ahogy a 2. ábrán láthattuk. Mind az országos, mind pedig a régiós átlagnál magasabb intézményünkben az SNI diákok aránya. (KSH, 2015) Arra voltam kíváncsi, hogy ezek a diákok a NETFIT rendszer kritériumai szerint mennyire egészségesek, milyen az állapotuk iskolatársaikhoz képest és hogy milyen a viszonyuk a testneveléshez. A kutatáshoz szükséges számszerű adatokat a 2015 április 14-től május 27-ig terjedő időszakban elvégzett Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt rövidítve a NETFIT és kérdőíves adatgyűjtéssel szerzett információk szolgáltatták.

Iskolánkban eddig többféle tesztet is használtunk a tanulók mérésére. Ezek a tesztek *normaorientáltak voltak, ellentétben a NETFIT, ami már egy modern kritériumorientált teszt.* Mivel a teszt bevezetése az egész országban 2015-ben kezdődött meg, ezért még becsülni sem lehetett előre, hogy milyen eredményeket várhatunk diákjainktól. Ezért hipotéziseim megfogalmazásánál is óvatos voltam, mivel semmilyen tapasztalat nem állt rendelkezésre, hogy az újfajta gyakorlatokat milyen hatásokkal tudják elsajátítani. Ezt a bizonytalanságot tovább növelte, hogy a szakvéleménnyel rendelkezők többségének a mozgástanuláshoz is több időre



van szükségük, mint társaiknak. A NETFIT értékelésnél a kilenc teszt alapján a fokozott fejlesztés szükséges, fejlesztés szükséges vagy egészségzóna kategóriába kerültek eredményeik alapján a tanulók.

Első hipotézisemben azt vizsgáltam, hogy a felső tagozatos SNI tanulók legalább fele képes a NETFIT tesztek 2/3-át az egészségzónán belül teljesíteni. A minden tanulónál elvégzett mérések alapján a megadott kategóriák segítségével csoportosítottam az eredményeket, amit a már bemutatott 5. számú táblázatban összegeztem. Az „egészségzónán belüli teljesítmények száma” maximálisan kilenc lehetett. Ahhoz, hogy a 2/3-os arányt elérhesse valaki, legalább hat tesztet a zónán belül kellett végrehajtani. Az adatok feldolgozása után megállapítható, hogy három tanulónak 100%-os lett az eredménye, ami azt jelenti, hogy mind a kilenc tesztet az egészségzónán belül abszolválta. Érdekes, hogy a vizsgálatban résztvevő össze hetedikes a 2/3-os szintet meg tudta valósítani. Legmagasabb számszerűen és arányaiban is azoknak az ötödik évfolyamosoknak a száma, akik fittségi felméréseik alapján az optimális eredményt nem tudták elérni. A tanulmányozott évben iskolánkban 14 főnek sikerült a hipotézisem kritériumainak megfelelni, ami az SNI tanulók 70%-a. Azaz első hipotézisem beigazolódott, miszerint a felmérésben résztvettek legalább fele a kilenc tesztből 2/3-ot az egészségzónán belül teljesített (3. ábra).

Másodszorban azt feltételeztem, hogy az iskola SNI diákjainak 1/10 része biztosan képes a velük azonos korú iskolatársaik átlaga felett teljesíteni, ha az egészségzónába eső eredményeiket vizsgáljuk. A számok nyelvére lefordítva ez azt jelenti, hogy legalább két, szakvéleménnyel rendelkező felsős biztosan jobb összeredménnyel végezte el a NETFIT méréseket, mint a vele azonos korúak átlaga. Mivel itt az összes felsős adatára szükségem volt, több mint 1300 felmérés eredményét kellett zónaeredménnyé alakítani. Az adatok egy részének feldolgozásában nagy segítséget jelentett a NETFIT informatikai rendszere. A születési kor alapján a 11, 12, 13, 14, és a 15 évesek csoportjára bontva rendszereztem az adatokat. Megvizsgáltam, hogy az egyes felméréseket hányan (6. számú táblázat) és milyen arányban (11. számú táblázat) tudták elvégezni az egészségzónafigyelembe vételével. Az azonos korúak átlagához viszonyítottam az egyént. Így megállapíthatóvá vált, hogy az átlag felett vagy az átlag alatt van a SNI gyermek teljesítménye. A 11 éves SNI diák kivételével, minden korcsoportban volt legalább két olyan diák, akinek sikerült az átlag feletti szint elérése. Az összesített adatok után 12-en is bekerültek ebbe a csoportba. A tanulók 60%-át jelenti ez, ami nagy meglepetést okozott nekem. Különösen örültem annak, hogy köztük volt olyan is, akik eltérő tanterv szerint haladnak képességbeli hiányosságaik miatt, de a fittségi teszt alapján mégis a legügyesebbek, a legegészségesebbek közé tartoznak.

Harmadik hipotézisemben az vizsgáltam, hogy a fiúk vagy a lányok kedvelik-e jobban a testnevelés órát. Azért voltam erre kíváncsi, mert a motiváltság befolyásolja a teljesítményt, és kihatással van az eredményességre is. Az információmat kérdőíves adatgyűjtéssel szereztem. Az első megállapításom az volt a témában, hogy a testnevelés a kedvelt tantárgyak közé tartozik. Ezt az eredményt kaptam akkor is, ha a tanuló tantárgyakkal, és akkor is, ha a készségtantárgyakkal hasonlítottam össze a testnevelést. Amikor nemek szerinti bontásban vizsgáltam az adatokat, akkor kaptam meg a választ állításomra. A csepregi általános iskolában a fiúk jobban szeretik a testnevelés órát, mint a lányok. A tetszési index több mint 10%-os előny jelzett a fiúk javára. Az iskolánkban tapasztaltakkal egybeesik ez az eredmény. A mindennapok során én is azt tapasztaltam, hogy a fiúk jobban kedvelik a testnevelés órát, mint a lányok, és a lányok az iskolai fokok előrehaladásával egyre kevésbé szeretik tantárgyamat.

Igaz, hogy felsős tanulóinknak csak felét tanítom, így nem minden SNI diák képességét, készségét ismerem, mégis nagyon meglepő volt számomra az egészségzónák tekintetében jól teljesítők ilyen magas száma. Ezek az adatok is alátámasztják a sajátos nevelési igényű tanulók csoportjának sokszínűségét. Láthattuk, hogy az iskola leggyengébb, ugyanakkor nagy számban a legjobb teszteredménnyel rendelkezők sokaságát is takarja ez a gyerekhalmaz. Nem szabad

őket „leírni” azért, mert az iskola világában vannak olyan területek, ahol nehezen találják meg a boldogulást. Segíteni, támogatni kell őket. Meg kell mutatni, a felmérés számaival be kell bizonyítani nekik és osztálytársaiknak is, hogy közöttük is vannak jó vagy akár kiemelkedő eredménnyel rendelkezők. Ebből kell erőt meríteniük a mindennapok nehéz feladatainak megoldásához, hiszen kitartás, gyakorlás, akaraterő azok a legfőbb tulajdonságok, amelyek segítségével a felmérésben sikeresek lettek. Ezeket a tulajdonságaikat kell mozgósítaniuk akkor is, mikor a fejlesztésre szoruló területen dolgoznak.

Kutatásom eredményeit az idei tanévben már fel is tudtam használni. Kollegáimmal átbeszéltem tapasztalataimat, s az oktató- nevelő munkánk során a gyakorlatban több részterületen is változtattunk eddigi gyakorlatunkon. A témában további kutatások elvégzésére van lehetőség. A NETFIT adatok évről- évre való ilyen jellegű vizsgálata nagyban előmozdíthatja a tanulók megfelelő, egyénre szabott fejlesztését. Ha újból nekiállnék a tanulmányom elkészítésének, akkor kérdőíves módszerrel feltárnám azokat a szociális körülményeket is, amelyek segítségével táplálkozási, életviteli ismereteket tudnék meg a diákokról. Ennek tudatában a testösszetétel és táplálkozási profil adatait mélyebben lehetne elemezni. Az így szerzett ismeretek alapján a diákkal és a szülővel való személyes találkozáskor egy konstruktív beszélgetésen nagyon hasznos útmutatásokat fogalmazhatnánk meg a tanuló érdekében.

## Irodalomjegyzék

- Bognár József, Pál Katalin, Császár Judit és Huszár Anikó –, (2005): A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 6. sz. 25–32.
- Csíkos Csaba (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? *Iskolakultúra*, 2012. 1.sz. 3-13.
- Diricziné Barna Gyöngyi (2010): *Testi egészség fenntartása*. C-Vision Kft, Budapest.
- Dr. Csepregi Horváth János Általános Iskola és AMI pedagógiai programja(2014)  
<http://www.csepregekiki.hu/letoltesek/alap-dokumentumok.html> [2015.03.15.]
- Elbert (2010): Testnevelési és európai kulcskompetenciák a közoktatásban. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 11. 41. sz. 10–13.
- Hamar Pál (2008): Egy kifejejtett kulcskompetencia nyomában. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 8-9. sz. 87–95.
- Kaj, Csányi, Karsai, Marton és Csányi (2014, szerk.): *Kézikönyv a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt /NETFIT®/ alkalmazásához*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Kaposi József (2012): Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, 62. 1-3.sz. 5–23.
- Karsai, Kaj, Marton, Maduro, J. Finn, Ihász és Csányi (2014): 20 m-es ingafutás teszt alapján VO2max értéket becsülő regressziós modellek kritérium alapú validitásvizsgálata 11-18 éves magyar populáción. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 15. 58.sz. 40.
- Kovács Klára és Perényi Szilvia (2014): A sportolás és egészség. Kapcsolatok a fiatalok fizikai, mentális, és szociális jóllétének szubjektív szintjével. In: Nagy Ádám, Székely Levente (szerk.) *Másodkézből 2012 Magyar Ifjúság*, ISZT Alapítvány- Kutatópont, Budapest. 245-263.
- Központi Statisztikai Hivatal: Statisztikai tükör 2015/31 2.  
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf> [2015.11.20.]
- Marton, Kaj, Karsai, Ihász, J Finn és Csányi (2014): A metabolikus szindróma tüneteinek megjelenési gyakorisága és az aerob kapacitás vizsgálata 11-19 éves magyar tanulókon. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 15. 58.sz. 44.
- MDSZ (2014a) NETFIT áttekintés <http://www.mdsz.hu/netfit/netfit-attekintes/> [2015. 08.16.]

- MDSZ (2014b) NETFIT tesztek <http://www.mdsz.hu/netfit/fittsegi-profilok-es-tesztek/> [2015.03.14.]
- MDSZ (2014c) NETFIT médiatár <http://www.mdsz.hu/netfit/mediatar/> [2015.03.14.]
- MDSZ (2014d) Immár a NETFIT-tel mérnek az iskolákban <http://www.mdsz.hu/hirek/mdsz/2014/11/03/imm-ar-a-netfit-tel-mernek-az-iskolakban-uj-oroszagos-rendszer-a-gyerekek-egeszsegeert-2014-11-03/> [2015.03.14.]
- Mikulán Rita (2013): Az iskolai testnevelés szerepe és jelentősége az egészségfejlesztésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 63. 7-8. sz. 48-69.
- Molnár Andor, Orbán Kornélia és Dorka Péter (2014) A magyar lakosság egészségügyi és edzettségi állapota [http://www.jgypk.u-szeged.hu/tamop13e/tananyag\\_html/tananyag\\_motoros/viii1\\_a\\_magyar\\_lakoss\\_gi\\_s\\_edzettsg\\_i\\_lapota.html](http://www.jgypk.u-szeged.hu/tamop13e/tananyag_html/tananyag_motoros/viii1_a_magyar_lakoss_gi_s_edzettsg_i_lapota.html) [2015.03.21.]
- NAT 2007. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktat/nemzeti-alaptanterv-nat/nemzeti-alaptanterv> (2015.04. 19.)
- NAT 2012., *Új Pedagógiai Szemle*, 62. 1-3. sz. 30–256.
- Némethné Tóth Ágnes (2007, szerk): *Az inkluzív pedagógia didaktikai alapjai*. Pápai Nyomda Kft., Pápa.
- Némethné Tóth Ágnes (2011): *Speciális nevelési területek*. Mentorpedagógus-képzés- NYME-PSZK [http://pszk.nyme.hu/attachments/456\\_Nemethne%20dr.%20Toth%20Agnes%20anyag\\_a.pdf](http://pszk.nyme.hu/attachments/456_Nemethne%20dr.%20Toth%20Agnes%20anyag_a.pdf) [2015. 06. 22.]
- N. Tóth Ágnes (2015): *A pedagógia adósságai*. Savaria University Press. Szombathely.
- NETFIT (2015): Riportok és statisztikák Országos szintű [http://www.netfit.eu/public/riport\\_ter\\_orosz.php](http://www.netfit.eu/public/riport_ter_orosz.php) [2015.09.20.]
- Parti Zoltán (2002): Testnevelés és sport. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 12. sz. melléklet
- Rétsági Erzsébet, H. Ekler Judit, Nádori László, Woth Péter, Gáspár Mihály, Gáldi Gábor, Szegerné Dancs Henriette (2011): *Sportelméleti ismeretek*. Dialóg Campus Kiadó, Pécs.
- Rétsági Erzsébet, Csányi Tamás (2014): Nemzeti Alaptanterv 2012 Testnevelés és sport műveltségi terület – az iskolai testnevelés új kihívásai I. *MagyarSporttudományi Szemle*, 15. 59. sz. 32-36.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tóth Ákos (2014): *Egészségtan, iskolai egészségtan*. Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar Sporttudományi és Testnevelési Intézet, Pécs.
- Tóthné Kálbli Katalin, Lénárt Zoltán, Berencsi Andrea, Fótiné Hoffmann Éva és Vámos Tibor (2014): A fogyatékos személyek iránti pozitív attitűd szerepe az inkluzív testnevelés oktatásában. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 15. 58. sz. 65.
- Vass Zoltán és Kun István (2010): Jövőorientált testnevelés az általános iskola bevezető és kezdő szakaszában. *Új Pedagógiai Szemle*, 60. 3-4. sz. 140–150.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100190.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV) [2015.04.20.]

## Melléklet

### Kérdőív

Téma: a testnevelés iránti attitűd

#### **Karikázd be a választ!**

1. Nemed fiú                      lány

2. Iskolai évfolyamod

☐ 5.a                      ☐ 5.b

☐ 6.a                      ☐ 6.b

☐ 7.a                      ☐ 7.b

☐ 8.a                      ☐ 8.b

#### **Rangsorolj 1-től 4-ig**

**1 = a legjobban szeretem!**

Ezt a tantárgyat szeretem a felsoroltak közül a legjobban.

MATEMATIKA ☐ IRODALOM ☐ TÖRTÉNELEM ☐ TESTNEVELÉS ☐

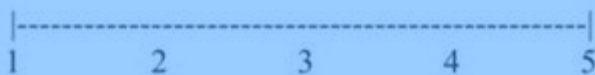
Ezt a tantárgyat szeretem a felsoroltak közül legjobban.

ÉNEK ☐ TECHNIKA ☐ RAJZ ☐ TESTNEVELÉS ☐

**Kérlek, karikázd be az alábbi skálán a véleményeddel megegyező pontokat!**

**(1=egyáltalán nem értek egyet, 5=teljesen egyetértek)**

Örömmel megyek testnevelés órára.



Kedvelem, szeretem a testnevelőmet.

**Rakjál „x” jelet a négyzetbe!**

Szívesen játszom testnevelés órán a társaimmal.

☐ Igen                      ☐ Nem

Ha megtehetném, játék helyett inkább csak nézném társaimat a testnevelés órán.

☐ Igaz                      ☐ Nem

**Karikázd be annak a mondatnak a jelét, amelyik leginkább jellemző rád!**

Alsó tagozaton jobban szerettem a testnevelés órát, mint az idei tanévben.

A, Egyáltalán nem igaz, hogy alsósként jobban szerettem a testnevelést.

B, Igen, alsó tagozatosként jobban szerettem a testnevelés órát.

C, Alsó tagozatban ugyanannyira szerettem a testnevelést, mint most.

Ötödik osztályban jobban szerettem a testnevelés órát, mint most.

A, Egyáltalán nem igaz, hogy ötödikben jobban szerettem a testnevelést, mint az idei tanévben.

B, Igen, ötödik osztályban jobban szerettem a testnevelés órát, mint az idei tanévben.

C, Ugyanannyira szerettem a testnevelést, ötödikesként, mint most.

**Rangsorold 1-től 4-ig!**

**1 = a legkevésbé szeretem!**

Ezt a tantárgyat szeretem a felsoroltak közül a legkevésbé.

MATEMATIKA ☐ IRODALOM ☐ TÖRTÉNELEM ☐ TESTNEVELÉS ☐

Karikázd be mit szeretsz legjobban testnevelés órán csinálni.

játszani                      gimnasztikázni                      futni                      sporttornászni                      szabadidős sportokat végezni

**KÖSZÖNÖM VÁLASZAITAT!**

# TANULÁSI SZOKÁSOK VÁLTOZÁSÁNAK VIZSGÁLATA A SZÁMÍTÓGÉP ÉS AZ INTERNET ELTERJEDÉSÉNEK HATÁSÁRA

**Szigethy Mónika**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar Pedagógiai Intézet*

Pedagógusként és gyakorló anyaként is foglalkoztat a tanulási szokások, a tanulási motiváció, valamint a tanulási szokások változásának témája. Kíváncsi vagyok arra, hogy felgyorsult világunkban milyen módon változnak a gyerekek tanulási szokásai a digitális média és a rengeteg, ám sokszor felesleges információt árasztó televízió, internet hatására. Számomra sokszor követhetetlen az a sok újdonság, technológiai fejlesztés, ami napjainkat egyre jobban behálózza, átszövi. Nem tartom magam maradi gondolkodásúnak, néha mégis azt érzem, hogy ez nekem nehéz, ez nekem nem megy. Ezért választottam ezt a témát, mert kihívást jelent számomra. *Szeretnék jobban belelátni, szeretném jobban megismerni a gyerekek motivációit, és szeretném megérteni, hogy az IKT eszközökkel támogatott oktatás, tanulás miért vonzó a diákok számára.* A téma aktuális, hiszen lépten-nyomon találkozhatunk gyerekekkel, amint a folyosón, az utcán közlekedve is a mobiltelefonjukat nyomkodják, szinte hozzá vannak növe ehhez az eszközhöz. Az információs társadalom és a digitális pedagógia (N. Tóth, 2015. 186. o.) fejlődése óriási kihívásokat jelent az oktatásban-nevelésben részt vevők számára. Fontos dolog, hogy a gyerekek szeressenek tanulni, iskolába járni. Azonban nem csak az a lényeg, hogy pillanatnyilag jól érezzék magukat az iskolában. Ennél fontosabb, hogy ott sikerélményük legyen és megtapasztalják annak örömét, amit a jó teljesítmény nyújt. Azt is szeretnénk, hogy ez egy idő után belső igényükké váljon. Nem csupán a tanítás, az oktatás, a nevelés a célunk, hanem hogy a gyerekeket a nagybetűs életre felkészítsük. Ezért aztán olyan *innovatív jellegű tudással kell felvérteznünk őket*, amely egész életükön át elkíséri őket, segíti munkájukat. Ez pedig nem csupán az iskolapadban megszerzett tárgyi tudást jelenti. A problémamegoldás, a kreativitás, a rugalmasság képességének fejlesztését is szükségessé teszik korunk követelményei. Szükség van az élethosszig tartó tanulásra, amely többek közt magában foglalja azokat az útmutatásokat is, melyek tőlünk, pedagógusoktól származnak.

## Szakirodalmi áttekintés

### A tanulás, tanulási motiváció

Hogy mit is értünk tanulás alatt ezt már rengetegen rengeteg-féleképp megfogalmazták. Megpróbálom én is ezt tenni először a saját szavaimmal. Attól a pillanattól kezdve tanulunk, hogy megszülettünk. Legyen szó akár a külvilág, akár saját magunk megismeréséről. Ez nem

egy lezárható folyamat. Életünk során nagyon sok inger ér bennünket. Nap, mint nap megannyi új információt hallunk, látunk, tapasztalunk, érzékelünk vagy észlelünk bármi más módon. Ezek közül kell a számunkra hasznosakat, fontosakat kiszűrni, majd elraktározni, megjegyezni, hogy a későbbiek során is használhatóak legyenek. Jöjjenek ezek akár belülről, akár kívülről, minket *gazdagítanak, tanítanak*. A tanulási folyamatnak soha nincs vége. Mindig van új a nap alatt. Hiába gondoljuk, hogy egy témában jártasak vagyunk, akkor sem tudunk róla mindent. Bármikor, bármilyen formában szerzünk új ismereteket, tapasztalatot, az tanulás.

A *motiváció* az egyszerű mindennapi tevékenységeken keresztül a munkán át egészen a tanulásig, vagy bármilyen cselekvésre *ösztönzően hat*. Egy olyan jutalom vagy ösztönző cél kitűzése, ami segíti az elérendő tevékenység végrehajtását, az elérendő eredmény megvalósítását. A motiváció jelenthet biztatást, a tevékenység eredményesebb, gyorsabb elvégzését is, ami bátorít, de lehet olyan kitűzött cél is, ami nem pusztán sarkall az eredmény elérése érdekében, hanem önmagában ösztönöz a tevékenység megkezdésére, lehet *feltétele a tevékenység elindulásának*. Motiváció nélkül jó néhány cselekedet elérése reménytelen volna. Néhány tevékenység megkezdése, elvégzése önmagában hordozza a motivációt, mert a cselekvéssel elérendő cél maga a motiváció. Ezek többsége olyan tevékenység, amit önmagában sem teher végezni annak, aki így motivált (kiolvasni egy könyvet, focizni a barátokkal, megmászni egy hegyet). Általában azonban a motiváció azért szükséges, mert a kitűzött cél elérése önmagában a motiválatlannak nem okoz elég örömet, vagy motiváció nélkül nem tud annyira azonosulni a kitűzött céllal. (pl. ötöst hozni egy tantárgyból, felmászni a kötélén, rendszeresen mozogni stb.) Véleményem szerint ezekben az esetekben a motiváció jutalom. Aki jutalmak nélkül is kellően motivált, annak a cél elérése maga a jutalom: tanulni, csak azért, hogy ötös (eredményes) legyek, rendszeresen mozogni csak ezért, hogy fitt és egészséges legyek, felmászni a kötélén csak azért, hogy tudjam, képes vagyok rá.

A motiváció, ezen belül a tanulási motiváció kutatása fiatal tudományág. Kutatásával mindössze pár évtizede foglalkozik a pedagógia, ennek ellenére dinamikusan fejlődő tudományágról beszélhetünk, amelyben több síkon foglalkoztak a motiváció értelmezésével.

„A viselkedésnek a viszonyítási alapjait motívumoknak nevezik. Az emberi motívumok egy része már az élet legkorábbi szakaszában, az idegrendszer kevésbé fejlett állapotában is működik, ilyenek például az alapvető biológiai motívumok, mint az éhség, szomjúság vagy az értelmi fejlődésben kulcsfontosságú elsajátítási motívumok. Az egyén élete során szerzett tapasztalatok nyomán a motívumok változnak, fejlődnek, a motívumokat is tanuljuk. Motívumok-, mint az emberi viselkedés döntési alapjai- például a célok, beállítódások, meggyőződések, vélekedések, szociális normák, az énkép.” (Józsa, 2002. 239.)

„A klasszikus motivációelméletek a motivációt, a motívumok működését, fejlődését az egyén személyes jellemzőjeként kezelik, alig fordítanak figyelmet azokra a társas folyamatokra, amelyekben a motívumok működése zajlik. A motiváció azonban nem tekinthető csupán az egyén jellemzőjének, hanem az az adott kontextusban cselekvő egyént jellemzi.” (Józsa, 2002. 241.) Nagyon fontos az a környezet és az a társaság, amelyben a tanulás folyamata zajlik. Több olyan inger és hatás érheti egyidejűleg a tanulót, ami (vagy aki) hatással van rá, serkenti a munkáját, tevékenysége elvégzésére inspirálja, azaz motiválja. Ezek a hatások azonban nem minden esetben segítik egymást. Előfordulhat ennek az ellenkezője is. Gátló hatása is lehet egy tárgynak, környezetnek vagy akár személy jelenlétének akkor, ha ezekhez a tárgyakhoz, helyszínekhez, személyekhez a tanulónak negatív élménye fűződik. Tehát motivációról nem csupán pozitív értelemben beszélhetünk, hiszen előfordulhatnak olyan gátló, visszahúzó hatású tényezők, amelyek kioltják a pozitív hatásokat, és a folyamat az ellenkezőjébe fordul.

„A megfelelő erősségű motiváció a tanulás egyik alapfeltétele... Az egyén készítése csak akkor marad megfelelő erősségű, ha az információgyűjtés, az információfeldolgozás és a feladatmegoldás során olyan módszereket alkalmaz, amelyek személyiségjellemzőivel

összhangban vannak, s ezáltal növelik a siker valószínűségét. Aki nincs tisztában saját tanulási technikájával és nem képes azt hatékonyan alkalmazni, az kevésbé lesz eredményes, s emiatt gyengülhet a motivációja is.” (Simon, 2011. 155.) „A pedagógus feladatai közé tartozik, hogy olyan motívumokat találjon, amelyek összeegyeztethetők a keze alatt lévő egyén vagy csoport (osztály) elvárásaival, harmonizálnak azokkal.” (Burián, 2012. 178.) Tehát nekünk, pedagógusoknak fontos szerepünk van abban, hogy mindenki megtalálja a számára oly fontos motiváló tényezőket, amelyek segítségével haladni tud a saját útján. Egy olyan úton, amely számára sikereket hoz, ezáltal harmonikussá, összeszedetté válik a munkája, és haladása az osztállyal, tanulócsoporttal megfelelő mértékű, ugyanakkor meg tud felelni a saját elvárásainak. Ehhez szükséges azonban, hogy az egyén tisztában legyen a saját képességeivel, megfelelő módon tudja értékelni a sikereit és a kudarcait. Fejes József Balázs véleménye alapján a saját képességek megítélése, az egyes tárgyakhoz fűződő viszony, a tanuláshoz kapcsolódó rövidebb és hosszabb távú célok, az átélt sikerek és kudarckok, a családi és az iskolai környezet, valamint a kulturális közeg, melyben felnövünk, mind-mind hatással van a tanulási motivációnkra. (Fejes, 2014) „A tanulási motiváció olyan elméleti konstrukciónak tekinthető, amelynek, számos összetevője van, az egyes komponensek jellemzően különböző motivációs paradigmákhoz köthetők.” (Fejes, 2014. 116.)

„Tanulási motivációknak nevezzük azokat a tényezőket, amelyek a tanulásra ösztönöznek minket. A humánspecifikus, tehát nem veleszületett motivációknak két alapvető típusa van: extrinzik és intrinzik motivációk. Extrinzik motiváció alatt olyan késztetéseket értünk, amelyek célja valamilyen kézzelfogható cél, nyereség elérése, esetleg kár elkerülése.” (Gaskó és mtsai, 2006. 33.) Tehát ebben az esetben nem a belső késztetés a tanulás mozgatórugója, hanem valamilyen külső motiváló erő van jelen. Nem a téma érdekli a tanulót, hanem azért tanul, mert például a szülei jutalmat ígértek a jó jegyért. A motiváció ereje itt nem a tanulás tárgyában rejlik, hanem a beígért jutalom a kecsegtető. „Az intrinzik motiváció ezzel szemben olyan késztetést jelent, amelyben maga a cselekvés, a benne rejlő öröm elérése a cél, így a tevékenység önmagában hordozza jutalmát.” (Gaskó és mtsai, 2006. 33.; Kathyné, 2013) A diák azért tanul, mert érdekli a téma, szeret foglalkozni vele. Belső késztetés eredménye a tanulás, a tanuló szándéka, akarata az a tényező, amely a hajtóerőt biztosítja.

Mivel a tanulási folyamat egy kellően hosszú és nem könnyű folyamat, cselekvés, általában a tanuló fél motiválása nélkül nem is megy. Mondhatjuk, hogy a tanuló személy nem minden tanulandó tárgy, ismeret iránt ugyanolyan érdeklődő, vagy fogékony. Nem minden tanuló személyben van meg az az ambíció, hogy a pusztán tudás megszerzéséért önmagában is kellő időt és energiát fektessen a tanulási folyamatba. Ezért az érdeklődést folyamatosan úgy kell fenntartani, hogy a tanulási folyamat kezdetétől az elérendő célig megmaradjon a diákok érdeklődése, a tanulási folyamat végéig ösztönzőnek kell lennie. „A tanulás motivációja szempontjából nemcsak az a fontos, hogy a tanuló lássa a tanulás célját, és érdekesnek tartsa azt, hanem az is, hogy elérhetőnek érezze ezt a célt.” (N. Kollár és Martonné, 2001. 53.)

„Az ismeretszerzés folyamata során az egyik lényeges pont a motiváció. Motiváló erejük révén az új technológiák lehetőséget nyújtanak a tanulás dinamikusabbá és érdekesebbé tételére mind a tanuló, mind a tanító számára. Az új technológiák nem önmagukért való végső célok, így nem öncélú eszközök az oktatásban sem. Úgy kell rájuk tekinteni, mint az egyes ember rendelkezésére álló fontos forrásokra.” (Kovács, 2011. 49.)

## A tanulási szokások változásai

„A felgyorsult technológiai fejlődés következtében és más környezeti tényezők hatására folyamatosan változik a nevelés és oktatás célja. A tantervekben kitűzött célok megvalósítása érdekében a pedagógusok egyre korszerűbb taneszközöket alkalmazhatnak.” (Dancsó, 2007a.

126.) Ahhoz, hogy a digitális világot követni tudjuk, számunkra is szükséges a megújulás. Ahhoz, hogy a korszerű taneszközöket alkalmazni tudjuk, elkerülhetetlen az oktatók, nevelők elméleti és gyakorlati tudásának fejlesztése. Ez a pedagógus társadalmat is új kihívás elé állítja. Szükségessé válik a hagyományos módszerek használatának felülbírálata. Új eszköztár, tananyagokra, szemléltetési módozatokra van szükség, mindezek mellett más, újszerű tanítási és tanulási technikákat és módszereket kell alkalmazni. (Simon, 2014.)

„A tanulás újraértelmezésének igényét számos egymással összefüggő jelenség robbantotta ki. Egyrészt a társadalmi, gazdasági változások, másrészt a technológiai, digitális kommunikáció fejlődése, harmadrészt a szociálpszichológiában megjelenő egész életen át tartó tanulás igénye, és végül a biológiai, agyi kutatások új eredményei határozzák meg napjainkban a tanulás újszerű felfogását.” (D. Molnár, 2010. 3-4.) Napjainkban nem a megszerzett tárgyi tudásra fektetjük a hangsúlyt, mint korábban. Ez lehetetlen is lenne, hiszen a technikai fejlődés felgyorsulása maga után vonta azt a tényt is, hogy amit ma megtanulunk, az a tudás holnap már elavulttá válik. Fontosabb olyan készségek, képességek kialakítása és fejlesztése, mint a gondolkodás és a problémamegoldás. (D. Molnár, 2010.) Ezek aztán lehetővé teszik, hogy a kommunikációs és információs technikák fejlődésével lépést tartsunk, ezáltal a tanulás, a munka és a mindennapi élet során felmerülő gondokat, problémákat kezelni tudjuk, ezzel is megkönnyítve saját életünket.

„A „Z” generáció fiataljai, akik 1996 után már beleszülettek egy olyan világba, amelyben, ha rendelkeznek megfelelő digitális új médiakompetenciákkal, az információszerzés, tanulás és gyakorlás egyszerűbb, mint eddig bármikor.” (Kis-Tóth, Borbás és Kárpáti, 2014. 51.) Ezek a gyerekek egész kicsi koruktól fogva látták, látják és használják a számítógépet és az internetet. Ez meghatározó jelentőségű számukra, mert nem csak az iskolában, a tanulás során veszik igénybe a digitális világ adta lehetőségeket, hanem a társas kapcsolataik építésében, a szabadidejük eltöltésében is óriási szerepet játszik ez a világ. (Vincze, 2015) Sajnos természetes közegüknek mondható a számítógép és az internet.

Paradigmaváltás megy végbe az oktatás területén. A tanítás helyett felértékelődik a tanulás. Mindezek mellett megváltozik a tanulási környezet is. Kovács Ilma könyvéből idézek: „A tanítás új módon és új formában jelenik meg. A formák módosulásának következtében természetesen változnak az alkalmazásra kerülő módszerek és eszközök is. Új feladatokat lát el a tanító/a tanár. És a tanuló? Ő megmarad. Megváltozik azonban a – régről ismert – tanulási környezet!” (Kovács, 2011. 18.) Ez azonban nem jelenti azt, hogy egyik napról a másikra lecserélünk minden addig használatos eszközt és módszert. Az oktatás területén ezek a változások viszonylag lassan mennek végbe. A gondolat megszületése után még sok időnek el kell telnie ahhoz, hogy ennek a paradigmaváltásnak érzékelhető hatásai legyenek. Ebben a megközelítésben hangsúlyos szerepet kap a tanulás a tanítással szemben, központi elem a tanuló, valamint új, modern elektronikus eszközök veszik át a tanítási funkciók egy részét. „Az új elektronikus taneszközök olyan tanulási módszereket is tartalmaznak, amelyek révén ezen eszközök minőségileg biztosítják a tanulást azáltal, hogy az egyes tanulók tanulási munkáját vezérlik és szabályozzák, ellenőrzést és önellenőrzést biztosítanak.” (Kovács, 2011. 20.) Ezeknek az újszerű módszereknek, technikáknak előnyei és hátrányai is vannak. Pozitív hatásként értékelhetjük, hogy a gyerekek szeretik a számítógépet, érdeklődnek azon tartalmak iránt, amelyek ilyen úton elérhetők, emiatt a motivációjuk gyorsabban felkelthető. Az internet segítségével gyorsabban és sokkal nagyobb mennyiségű információhoz juthatnak, tehát nő a rendelkezésre álló források, tanulmányokhoz felhasználható anyagok mennyisége. (Tari, 2011; Kovács, 2011.) Véleményem szerint hátránya, hogy elveszik az egyén, az individuum, sokkal személytelenebb jelleget kap a munka, kevéssé használják a gyerekek a saját személyiségüket, és a rengeteg felhasználható anyag miatt sokszor a saját, önálló gondolatok is háttérbe szorulnak. Nem biztos az sem, hogy a tengernyi, internetes keresés által kidobott lehetőség



közül ki tudják választani azt, amelyik a tanulás során minőségileg a legjobb, legszakszerűbb tartalmakkal bír.

„Az információs társadalom, a digitális kultúra, a média már lassan agyon-használt fogalmak. A technika fejlődésével pedig egyre nagyobb teret nyernek az életünkben. A technika fejlődése pedig töretlen, nem tudjuk megállítani.” (Megyeriné, 2014. 28.) Fontos, hogy ezzel a pedagógus társadalom is szembe tudjon nézni. Akármennyire is nem tetszik ez sokunknak, a felnövekvő generáció számára az lesz a természetes, hogy ezek az eszközök a rendelkezésükre állnak bárhol és bármikor a világban. Hatással lesz az értékrendjükre, az életmódjukra, szemléletükre, és talán a tanulmányaikra nézve is. „A fejlődő tudomány, a fejlődő eszközállomány információk tömegét zúdítja ránk. A túl sok információ majdnem olyan hatású, mint az információhiány. Tudni kell szelektálni, értékelni, megtalálni a valódit, a hasznosat, az értékeset, az előrevívót, az építőt.” (Megyeriné, 2014. 28.) Ezért válik napjainkban egyre fontosabbá, hogy ezt is tanítsuk a gyerekeknek. Ne cél nélkül barangoljanak az interneten, hanem megfelelő ismeretek megléte mellett tudják kiaknázni az ott rájuk váró tudástartalmakat.

„A tananyag feldolgozását megkönnyítheti, hatékonyságát növelheti, a tanítási és a tanulási folyamatokat élményekkel gazdagítja, ha olyan tanítási eszközöket és módszereket alkalmazunk, amelyek a tanulókat problémamegoldó, gondolkodtató, kommunikációt igénylő tevékenységek végzésére ösztönzik” (Dancsó, 2007b 142.)

A számítógép, az internet, a DVD lejátszó, a mobiltelefon, a táblagép, a laptop, az a-pad, az i-pod húsz évvel korábban sokak számára elérhetetlennek bizonyultak. Sőt! Nem hogy elérhetetlennek bizonyult, e műszaki cikkek egy része akkoriban még nem is létezett. Napjainkban ezek az eszközök mindennapos használati tárgyainkká váltak.

„Az internet világméretűvé válásával egyidejű jelenség az új nemzedék, a „netgeneráció” megjelenése.” (Sós, 2011. 85.) Ezek a fiatalok olyan természetességgel használják a számítógép adta lehetőségeket, mint ahogy mi egy könyvet a kezünkbe veszünk, vagy vágunk egy szelet kenyeret. Milyen hatásai lesznek ennek a jövőnkre nézve? „Az új technika „nem zárja tantermekbe és rendezi padosorokba” a diákokat, hiszen a világháló lehetőséget ad az egyéni tanulásra... Az internet eltünteti a határokat, de ezzel átalakítja a nemzetközi kapcsolatokat is.” (Sós, 2011. 85.)

Sós Mária 2005-ben vizsgálta 10-14 éves tanulók számítógép használati szokásait. Többek közt arra volt kíváncsi, hogy a számítógép előtt töltött idő nagy részét mire fordítják a diákok? Játsszanak vagy tanulnak inkább a számítógép segítségével? Beépül-e a gyerekek tanulási munkájába a számítógép, mint feladatvégző munkaeszköz? Ismerik-e és használják-e az internet-szolgáltatásokat, az elektronikus levelezést? Az informatika tantárgy hatása érezhető-e a tanulók számítógép-használatában? Vizsgálata során arra az eredményre jutott, hogy a számítógép-használat a sportolás, az olvasás, a játék és a tévézés után következik a diákok szabadidős tevékenységeinek sorában. Hozzáteszem, az akkori statisztikai adatok alapján a háztartások 20-30%-a rendelkezik otthon számítógéppel és internet-elérési lehetőséggel. Ennek ellenére a diákok már ekkor is szívesen használják a számítógépet, de a televíziózás még élen jár az elektronikai eszközök használatának gyakoriságát tekintve. Az ötödik osztályos tanulók hetente 3,48 órát töltenek számítógépezéssel, míg a nyolcadikosok 8,52 órát. A vizsgálatban részt vevő ötödik osztályos tanulók ritkán használják a számítógépet tanulásra, a nyolcadik osztályosok már gyakrabban. Az is kiderül számomra a tanulmányból, hogy a gyerekek szeretnek a számítógéppel dolgozni, de nincs meg hozzá a tudásuk, hogy a tanulmányaik során megfelelő minőségben használni tudják: „A szövegszerkesztők használatának alacsony mértéke, a házi feladatok, versenyfeladatok készítésének kevés száma azt jelzi, hogy egyelőre nem alakult ki az IKT használatára alapozott írásbeliség.” (Sós, 2005. 96.) Szakdolgozatomban azt szeretném vizsgálni, hogy milyen változások mentek végbe tíz év elteltével? A világ gyorsul, állandóan változik, fokozottan igaz ez a technológiára, a számítógép és internet által elérhető közegekre.

## Az IKT kompetencia

„A 20. és 21. század társadalma, gazdasága, kommunikációs szokásai, munkaformái, az értékesnek, versenyképesnek számító tudás jelentős mértékben eltér egymástól.” (Molnár és Kárpáti, 2012. 440.) Korunk rendkívül gyors technikai fejlődése „megváltoztatta az emberek szokásait, szórakozását, kapcsolattartási és vásárlási módjait, az információ-létrehozás módját és mindezzel összefüggően a munka természetét” (Molnár, 2011. 1038.). Nem csak a munka, de a tanulás, a tanítás, az ismeretszerzés, a motiválhatóság, a motiváció mind-mind változó félben van a rohamosan gyorsuló technológiának köszönhetően. Az internet egyre gyorsuló ütemben terjeszkedik, napról-napra új tartalmak jelennek meg rajta. Ez az utóbbi időben megváltoztatta az információhoz, a tudáshoz és az ismeretekhez való hozzáférés módjait, lehetőségeit. A lexikonok, szótárak mind elérhetőek digitális formában, ez kiszorítja a nem digitális úton történő ismeretszerzés szerepét. Napjainkra az IKT-kompetencia, az IKT-műveltség alapvető árucikké változott és kulcskompetenciává nőtte ki magát.

Az Európai Unió tagországai a 2010-ig elérendő oktatáspolitikai ajánlások közt megfogalmazták, hogy az IKT eszközök az oktatás minden területén jelenjenek meg, az informatikai eszközök használata készségszinten épüljön be a tanítás és a tanulás folyamatába. A 2010-ben megfogalmazódott Európa 2020 stratégia továbbviszi ezt a gondolatmenetet, és magas színvonalú oktatás megvalósítását tűzi ki célul e téren. Fontosnak tartják, hogy az unió tagországai tudjanak alkalmazkodni a „gyorsan változó gazdasági környezethez... Ezek a célok Magyarországon is kikényszerítettek egy „digitális paradigmaváltás”-t. Ennek lényege, hogy immár nem számítástechnikai alapismeretek, hanem a digitális írástudás képességrendszerének megalapozása és fejlesztése a cél.” (Molnár és Kárpáti, 2012. 440.) Kőrösiné 2002-ben végzett vizsgálatában már megfigyelhetőek a hazai paradigmaváltás elemei. A hardver, szoftver és számítástechnikai tudás vizsgálata mellett már a tantárgyak oktatásával és azok módszertanával kapcsolatos kérdések is megjelennek.

Mit is jelent a digitális írástudás? „Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) kezelésére napjainkban használatos gyűjtőfogalom, a digitális írástudás (digital literacy) integrálni igyekszik a tudást és a képesség-elemeket, alapismereteket és speciális használatot. Maga a fogalom az írástudás, mint képesség tág értelmezésén alapszik” (Kárpáti, 2013. o.n.). A digitális írástudás ernyő-fogalom. Attól függ, hogy milyen szemszögből közelítjük, más és más lehet a tartalma a fogalomnak. Jelentheti az információ megtalálását, letöltését, feldolgozását, tehát az internet-használat funkcióit. Jelentheti a számítógép és annak perifériái, valamint a szoftverek minél mélyebb szintű megismerését. Más szemszögből megközelítve pedig azon képességek együttesét, amelyek lehetővé teszik az elektronikus szolgáltatások, például e-ügyintézés használatát. (Kárpáti, 2013) Az utóbbi évtizedben, években jelentős mértékben megnőtt az otthoni internet-elérhetőségek mennyisége és minősége. Nem csak számszerűleg lett több előfizetés, de sokkal gyorsabb, és bővebb tartalommal bír az internet. Könnyebben és több információhordozó eszköz segítségével elérhető a világháló. Pár évvel ezelőtt még elképzelni sem tudtuk volna, hogy vezeték nélkül, és bárholonnan-bárhová a világban pillanatok alatt tudunk információt küldeni, vagy akár fogadni. Mára ez természetessé vált.

A diákok jelentős része naponta több órát tölt el internetezéssel, és sok esetben felügyelet nélkül teszik ezt. A mai tinédzserek kellő ismerettel rendelkeznek az informatikai eszközök és a net használatához. „A diákok informatikai tudásának jelentős hányada származik iskolán kívüli közegből.” (Molnár és Kárpáti, 2012. 469.) „A mai iskolások számára természetes a technológiai és azon belül is a mobil eszközök használata. A harmadik netnemzedék (a Z-generáció) tagjainak már a szülei is gyakorlott felhasználók.” (Molnár és Kárpáti, 2012. 472.) A tinédzserek sajnos maguk nem minden esetben fogják fel a netezés veszélyeit, sok esetben ellenőrizetlenül keresnek információkat, oldalakat. Emiatt olyan tartalmakhoz is hozzáférhetnek, amelyek veszélyesek számukra, nem felelnek meg életkori

sajátosságaiknak, durvák, félelmetesek, akár romboló hatásúak. Megjelentek a fiatalok érdeklődési körében és gyorsan elterjedtek a különböző közösségi oldalak. A gyerekek ezeket az oldalakat rendszeresen látogatják, ezen keresztül tartják egymással a kapcsolatot. Ez sok esetben sekélyessé teszi a személyes kapcsolatokat, csökken a személyes kommunikáció jelentősége, romlik az anyanyelvi kifejezőképességük.

„Az IKT képes vonzóbbá tenni a tanulást.” (Kárpáti és Hunya, 2009, o.n.) Napjainkban már azok a gyerekek is *kiválóan eligazodnak* a weblapokon, *akik írni-olvasni nem tudnak*. Vizuális tanulásuk rendkívül gyors, amit egyszer látnak, azt megjegyzik. Nem csoda hát, ha később, az iskolai tanulás során is szívesen nyúlnak a technológiához, hiszen ismert közeg ez már számukra.

Lakatosné Török Erika és Kárpáti Andrea vizsgálták az informatikai eszközrendszerrel támogatott oktatási környezet elterjedésének pedagógusi munkára gyakorolt hatását. „A vizsgált pedagógusok tanóráikon rendszeresen használnak IKT eszközöket, leginkább számítógépet és internetet.” (Lakatosné és Kárpáti, 2009. 253.) Magyarországon egyre több közoktatási intézményben használnak a diákok interaktív táblákat. Ezek a táblák úgy működnek, hogy egy laptop és egy projektor van hozzájuk csatlakoztatva. A laptopon megjelenő oldalt a gyerekek azonnal látják az interaktív táblán a projektor segítségével kivetítve. „A digitális eszközhasználat nem jár egyértelműen együtt a módszertani kultúra megújulásával. Azokra a pedagógusokra is a hagyományos források használata jellemző, akik széleskörű módszertani repertoárral, és IKT kompetenciával rendelkeznek.” (Lakatosné és Kárpáti, 2009. 254.) Látható, hogy a digitális paradigmaváltás napjainkban is lassan zajlik. Ehhez nem csak a megfelelő minőségű gépparkokra van szükség, hanem a tanárok modern, haladó szellemű gondolkodására is, hogy ne csak a hagyományos módszereket és eszközöket használják a tanítás-oktatás folyamatában. Elkezdődött hát egy folyamat, de még csak az út elején tartunk, és nem látszik a vége. Nem is látszódnak, hisz ennek az útnak nincs vége. Úgy hívják, hogy élethosszig tartó tanulás.

## Kutatás

Mai, felgyorsult világunk megköveteli, hogy a technika vívmányainak fejlődésével lépést tartsunk. Az elmúlt években-évtizedben megjelentek olyan innovációk, újítások a műszaki eszközök, digitális információhordozók terén, melyekről korábban még álmodni sem mertünk volna. Vajon ezek segítik, megkönnyítik a diákok életét a tanulás tekintetében is? Feltevés, hogy a diákok sokkal sokrétűbben használják a tanuláshoz is ezen eszközöket, információhordozókat, mint korábban. Arra vagyok kíváncsi, hogy az utóbbi években felgyorsult technikai fejlődés hatására változtak/változnak-e a tanulók tanulási szokásai? Van-e köze az internet széles körű elterjedésének a tanulási szokások esetleges változásához? Használják-e a diákok az internet adta lehetőségeket a tanuláshoz is?

Kutatásom során a következő hipotéziseket vizsgáltam:

1. A gyerekek életében jelentős szerepet játszik a számítógép és az internet, és ez napi rendszerességgel megjelenő tevékenység számukra.
2. A gyerekek a tanuláshoz és a házi feladatok megoldásához is használják a számítógépet és az internetet.
3. A számítógép és az internet használatának otthoni megjelenése tanári irányításhoz is kapcsolódhat.

## A vizsgálat helyszíne

„A Neumann János Általános Iskola Szombathely belvárosának peremén épült 1962-ben. 1993-ig Fürst Sándor nevét viselte, majd oktatási munkájának profilját szem előtt tartva választotta a híres tudóst névadójául. Forgalmas főútvonal mentén, mégis csendes zöldövezetben várja diákjait. Mellette egy 24 hektáros kihasználatlanul álló terület kínálja a háborítatlan természet nyugalma. Iskolánkat 1962 óta többször bővítették. Jelenleg 24 tanulócsoport kényelmes elhelyezésére van lehetőségünk. Az idők folyamán megkopott épület felújításra vár. Sok mozgási lehetőséget nyújtó udvarunk viszonylag nagy. A volt szovjet laktanyától kapott, mintegy 4000 négyzetméteres telekrészen folyamatos fejlesztés alatt áll környezeti-nevelési oktatóparkunk. Otthont ad a tanításnak és várja az érdeklődőket, madártani, közettani tanösvénnyel, tó, vizes élőhely bemutatásával, gyógy- és fűszernövénykerttel, őshonos gyümölcsfákkal, dísnövénykerttel, fajtákkel. Két számítástechnika terem, két nyelvi labor segíti az informatika és az emeltszintű angol nyelvi képzést. Az utóbbi években a pedagógusok pályázatokon nyert pénzekből tudták a szaktárgyi eszközfejlesztéseket végrehajtani.

Iskolánk tanulóinak 40%-a tartozik beiskolázási körzetünkbe. 60%-a a város távolabbi pontjáról illetve város környéki településekről jár be naponta. A diákok családi házas, lakótelepi és falusi környezetből érkeznek különböző szociális háttérrel, eltérő értékrendet képviselve. Korunk jellemző tüneteként tapasztaljuk, hogy beiskolázott diákjaink neveltségi szintje, szocializációs képessége változó, sok esetben elmarad a várakozástól. Az iskolával, társaikkal szembeni elvárásaik nagyobbak. Kevésbé önállóak, nehezebben illeszkednek be a közösségbe, kisebb a toleranciájuk, nehezen fogadják el a kötöttségeket. A tanuláshoz nincs olyan becsülete, érdeklődésük korlátozott. Ennek ellenére úgy érezzük diákjaink hatékony nevelő-oktató munkával igényesebbé, tanulás iránt érzékenyebbé, a társasági érintkezés szabályait betartva nyitottabbakká válnak az intézményünkben töltött évek során. Értékrendjük formálódik a magasabb életminőség elérését szolgálva. A tanulmányi átlag évek óta kiegyensúlyozott, alsós évfolyamokon 4,3, felsős évfolyamokon 4,1. Tanulmányi versenyeken szép számmal vesznek részt, sikereikkel rangos elismerést szereztek önmaguknak és iskolájuknak is.

Intézményünkben szakmailag felkészült, gyermekközpontú, megújulásra kész pedagógusok valósítják meg a nevelő-oktató munkát. Fontos, hogy érzékeljék a partneri igény változását és innovatív módon feleljenek is meg az elvárásoknak. A tantestületet a jó hangulat jellemzi, sok a kreatív pedagógus. Szakmai továbbképzéseken rendszeresen frissítik, gyarapítják tudásukat, mert munkájukban elkötelezettek a minőség iránt.

A szülők és az iskola közötti kapcsolat rendszeres, a szülők többnyire partnerként vesznek részt a nevelési tevékenységben. Támogatják nevelési céljainkat, elfogadják elvárásainkat. Az otthon és az iskola kapcsolata rendszeres, szükség esetén napi kontaktust is jelent. A szülői közösség aktívan vesz részt az iskola rendezvényein és szabadidős programok szervezésében.” ( *Szombathelyi Neumann János Általános Iskola honlapja*, 2015)

## Minta és mintavétel

Intézményünkben emelt szintű angol nyelvoktatás folyik. Az alsó tagozaton eleinte szakkör formájában, majd heti 3 órában, a felső tagozaton pedig képességek alapján elkülönítve a gyerekeket, heti három vagy öt órában tanulják a nyelvet a diákok. A nyolcadik évfolyamon sokan alapfokú nyelvvizsgát tesznek. „Örökös Ökoiskola” vagyunk, így intézményünk kiemelt profilját képezi a környezeti nevelés és az egészségnevelés. Utóbbi célok megvalósításában nagy szerepet játszik iskolánk „csodaparkja”, amely remek helyszínt nyújt a gyerekek tevékenységeihez, oktatásához. Iskolánkban 10 felső tagozatos osztály tanul ebben a tanévben. Ez 251 diákot jelent. Két-két tanulócsoportunk van a hatodik és a nyolcadik évfolyamon, három osztály az ötödik és a hetedik évfolyamon. Kérdőívemet az ötödik és a nyolcadik évfolyamon

tanuló diákok töltötték ki. Az igazgatónő engedélye alapján, informatika órákon, mely nem vesz el több időt tőlük, mint 10 perc.

### A vizsgálati módszerek, eszközök

A vizsgálat során online kérdőíves adatgyűjtést végeztem. A kérdőívet saját magam állítottam össze. Zárt és a félig zárt típusú kérdéseket használtam, mert úgy gondoltam, ezáltal gyorsabb a válaszadás és könnyebb a teszt értékelése. Kérdőívemben hét kérdés szerepel, ezek közül öt kérdés sorolható a zárt típusú kérdések közé, míg egy a félig zárt kérdések közé. Egy kérdés pedig demográfiai jellegű, a gyerekek korosztályára vonatkozik. „A zárt és nyitott kérdéstípus előnyeit ötvözi a félig zárt kérdés, amely egyrészt válaszkészletet ad, másrészt lehetővé teszi a szabad választást.” (Tóth, 2011.263.) Azért választottam egyik opcióként egy félig zárt típusú kérdést, mert az interneten használt oldalak közül, melyeket tanuláshoz használnak, nem biztos, hogy teljes körű választási lehetőséget adtam számukra.

Kérdőívem elején egy rövid tájékoztatás során kértem a gyerekeket, hogy őszintén töltsék ki a kérdőívet, hiszen az névtelen. „A névtelenség és az önálló kitöltés lehetősége az őszinte válaszokat valószínűsíti.” (Kontra, 2011. 49.) Én is így gondolkodtam, és remélem, hogy az anonimitás homálya valóban arra ösztönözte a gyerekeket, hogy őszintén válaszoljanak a feltett kérdésekre. Kérdéseim egyszerűek, céltudatosak, a hipotézisekhez igazodnak.

3. táblázat: *Koherencia táblázat*

| Hipotézis   | Kérdés  |
|---|---|
| Feltételezem, hogy a gyerekek életében jelentős szerepet játszik a számítógép és az internet, és ez napi rendszerességgel megjelenő tevékenység számukra. | 1.Hány órát töltesz naponta számítógép használatával?<br>2.Mennyi időt töltesz naponta internet közelében?  |
| Feltételezem, hogy a gyerekek a tanuláshoz és a házi feladatok megoldásához is használják a számítógépet és az internetet.                                | 3.Milyen célból használod az internetet leggyakrabban?<br>4.Milyen oldalakat használsz az interneten, ha tanuláshoz, házi feladat elkészítéséhez veszed igénybe azt?        |
| Feltételezem, hogy a számítógép és az internet használatának otthoni megjelenése tanári irányításhoz is kapcsolódhat.                                     | 5. Az alábbi lehetőségek közül milyen tevékenységeket végzel iskolai feladataidhoz a számítógépen?<br>6. Jelöld meg, ezek közül mely tevékenységeket végzed tanári kérésre? |

Az online kérdőíves kutatás során a kérdések a számítógépen keresztül jutnak el a válaszadókhoz. Az online kategóriába tartoznak azok a kutatási módszerek, eszközök, amelyek kivitelezéséhez az internet, vagy egyéb informatikai kapcsolatok szükségesek. A kérdőívem megtervezésekor fontos szempont volt számomra a könnyű, egyszerű kitölthetőség és az egyértelműen megfogalmazott kérdések. Kérdőívemet a google fiókom segítségével készítettem el. A kitöltés után a drive összegyűjti a beérkezett adatokat és segít a feldolgozásban is. Az adatok elemzése előtt érdemes még egyszer átnézni a beérkezett kérdőíveket, hogy

pontosan és hiánytalanul ki vannak-e töltve. A válaszokból kinyert adatok letölthetőek és elmenthetőek „XLS” formátumban, az Excelben való további adatelemzés céljára.

Az adatok feldolgozásában nagy segítségemre volt a google drive rendszer, amely nem csak összegyűjtötte, de némelyik kérdésnél fel is dolgozta, és táblázatba, diagramba foglalta a kapott értékeket, eredményeket. A többi kérdésnél magam számoltam ki a kérdésekre adott válaszok alapján a darabszámokat, majd ebből a százalékos értékeket, és készítettem ezek alapján grafikonokat, diagramokat.

## Adatelemzés

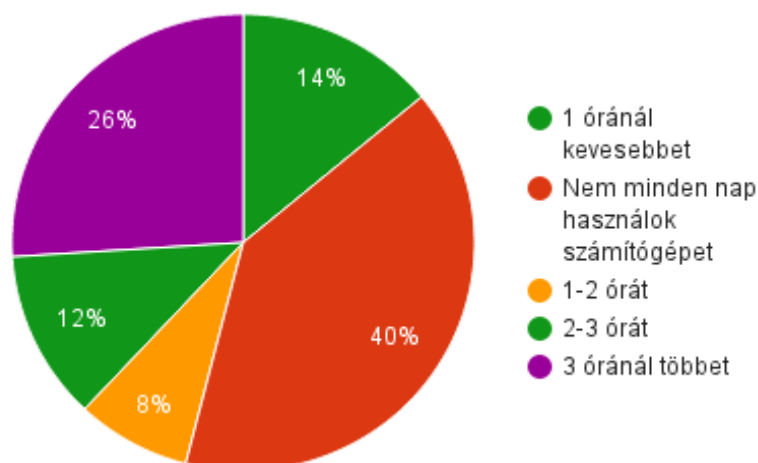
Kérdőívemet összesen 93 diák töltötte ki. Közülük 44-en ötödik osztályban tanulnak, 49-en pedig nyolcadikosok.

Első hipotézisem a következő: a gyerekek életében jelentős szerepet játszik a számítógép és az internet, és ez napi rendszerességgel megjelenő tevékenység számukra. Ehhez a hipotézishez a kérdőívben két kérdés kapcsolódik:

1.Hány órát töltesz naponta számítógép használatával?

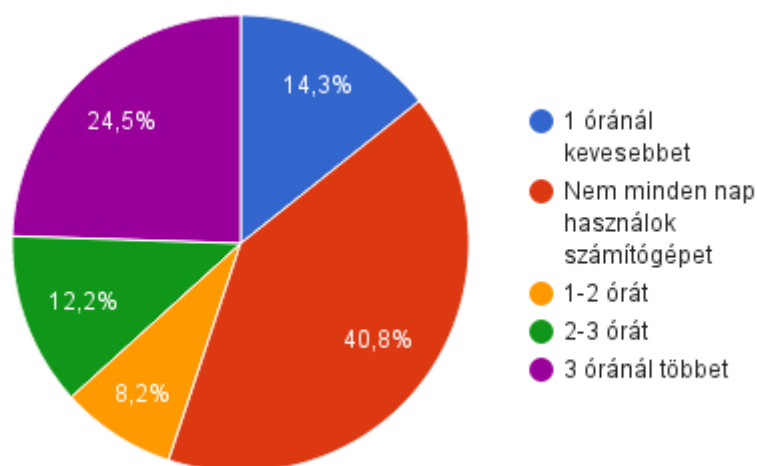
2.Mennyi időt töltesz naponta internet közelében?

A válaszokból kiderül (1. ábra), hogy az ötödik osztályos diákok 44,2%-a nem használ napi szinten számítógépet. 14%-uk egy óránál kevesebbet ugyan, de minden nap bekapcsolja a számítógépet. 1-2 órát foglalkozik ezzel a tevékenységgel az ötödikesek 25,6%-a, 2-3órát 4,6%-a és 11,6%-uk naponta 3 óránál is többet szán erre a tevékenységre.



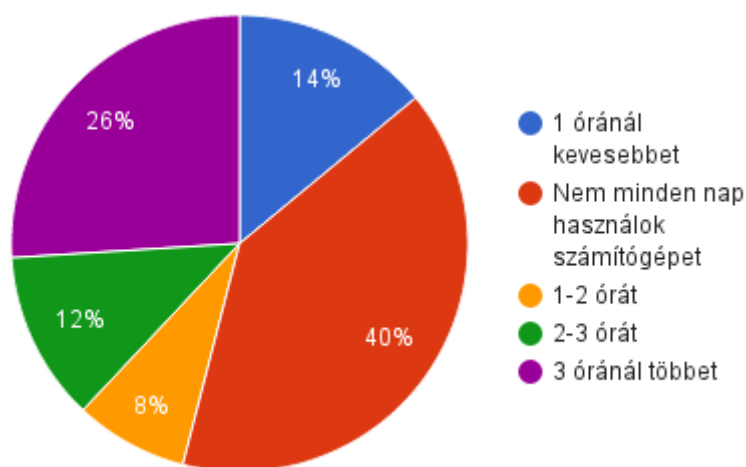
20. ábra: Napi számítógép használat az ötödik osztályosok körében

A nyolcadikosok 40,8%-a nem használ napi szinten számítógépet. 14,3%-uk napi egy óránál kevesebbet, 8,2%-uk 1-2 órát számítógépezik naponta. A 2-3 órát számítógép használatával töltő diákok aránya 12,2%, és 24,5%, akik naponta 3 óránál is többet foglalkoznak ezzel a tevékenységgel (2. ábra). Sós Mária 2005-ben vizsgálta az ötödik és nyolcadik osztályos diákok számítógép használati szokásait. Tíz évvel ezelőtt az ötödikes gyerekek 3,48 órát töltöttek el a számítógép mellett hetente, a nyolcadikosok 8,52 órát, szintén hetente. Akkor még nem volt az internet ilyen széles körben elérhető, és ha használták is a diákok, azt számítógépen, laptopon tették. Akkoriban tabletek, i-podok, i-padok még nem álltak rendelkezésükre, ezek a műszaki cikkek azóta kerültek tömegesen a piacra.



21. ábra Napi számítógép használat a nyolcadik osztályosok körében

A két évfolyam számítógép-használati szokásai közt van különbség. Azon diákok aránya hasonló a két évfolyamban, akik nem használnak naponta számítógépet, és akik egy óránál kevesebbet számítógépeznek, viszont nagy különbség van azok aránya közt, akik napi szinten 1-2 órát, 2-3 órát és 3 óránál többet töltenek számítógép használatával. Azok a gyerekek, akik 1-2 órát ülnek a gép előtt naponta, jóval nagyobb számban ötödikesek, mint nyolcadikosok. A napi 2-3 órát, illetve ennél is többet számítógépezők pedig jóval nagyobb mértékben a nyolcadikosok.

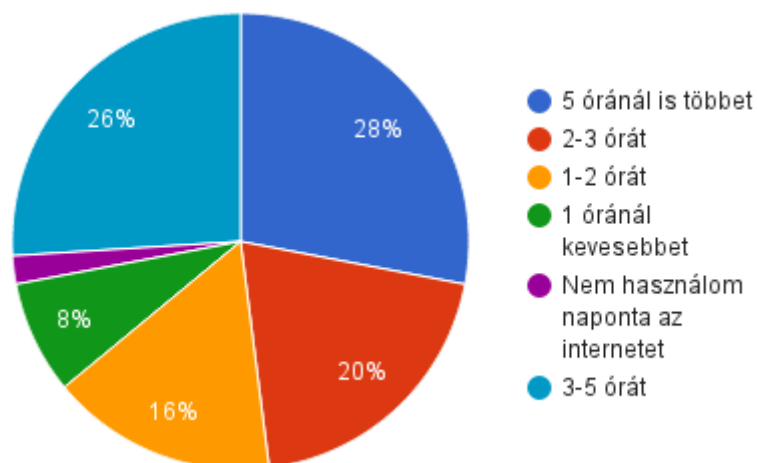


22. ábra: Napi számítógép használat együttesen

4. táblázat: Számítógép használat sűrűsége

| számítógép<br>használat<br>sűrűsége       | ötödik évfolyam | nyolcadik évfolyam | együttesen |
|---|-----------------|--------------------|------------|
| nem minden nap<br>használ<br>számítógépet | 44,2%           | 40,8%              | 42,4%      |
| naponta 1 óránál<br>kevesebbet            | 14,0%           | 14,3%              | 14,1%      |
| napi 1-2 órát                             | 25,6%           | 8,2%               | 16,3%      |
| napi 2-3 órát                             | 4,6%            | 12,2%              | 8,7%       |
| naponta 3 óránál<br>többet                | 11,6%           | 24,5%              | 18,5%      |

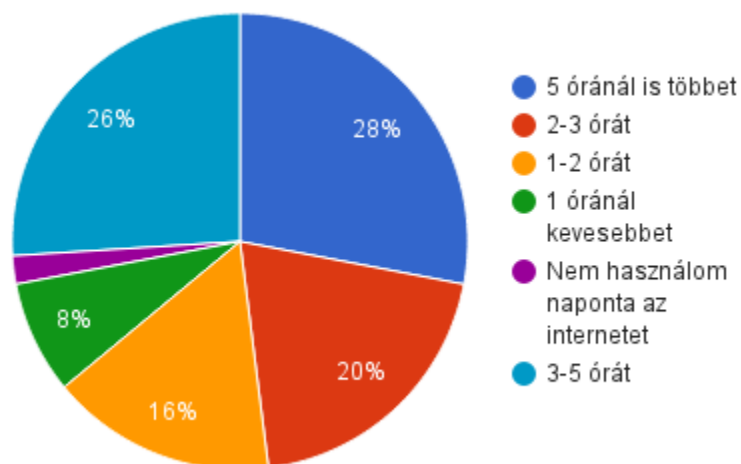
A második kérdésre, hogy mennyi időt töltenek a gyerekek az internet közelében, az ötödik osztályosok a következő válaszokat adták (4. ábra): akik nem használnak naponta internetet, azok aránya 7,9%. 18%-uk naponta 1 óránál kevesebbet, 21,3%-uk naponta 1-2 órát, 18 %-uk naponta 2-3 órát, 16,9%-uk naponta 3-5órát és 18%-uk naponta 5 óránál is többet internetezik.



23. ábra: Napi internet használat mennyisége az ötödik osztályosok körében

Szembetűnő, hogy mindössze 7,9% azon diákok aránya, akik nem használnak napi szinten internetet. *Döntő többségük tehát napi szinten használja a világhálót, pedig még csak 11 évesek. Ez számomra előre vetíti, hogy az ő életük elképzelhetetlen lesz már az internet nélkül.* Ezt a lehetőséget nem csak a szórakozásra, de a munkához, a vásárláshoz, a tanuláshoz, az információszerzéshez egyaránt fel lehet használni. A napjainkban felnövekvő, úgynevezett Z-generáció pedig fel és ki is fogja aknázni a világháló adta lehetőségeket, előnyöket. Az ügyintézés, szervező munkát és még sorolhatnám, hogy az élet hány területét gyorsítja meg a világháló jelenléte.





24. ábra: Napi internet használat mennyisége a nyolcadik osztályosok körében

A nyolcadik évfolyam internet-használati szokásai az alábbiak szerint alakulnak (5. ábra). A diákok 2,1%-a nem használ naponta internetet, 8,2%-uk csupán egy óránál kevesebbet, 16,3%-uk 1-2 órát, 20,4%-uk 2-3 órát, 26,5%-uk 3-5 órát, míg 26,5%-uk naponta 5 óránál is többet használja az internet adta lehetőségeket.

Ha összevetjük, hogy mennyi időt töltenek el a gyerekek a számítógép, és mennyit az internet használatával, tisztán látszik, hogy *nem minden tevékenységet folytatnak interneten a számítógép felhasználásával*. Míg a számítógépet az ötödikes diákok 44,2%-a és a nyolcadikosok 40,8%-a nem használja naponta, ez az internetről nem mondható, hiszen az ötödikes diákok 7,9%-a, illetve a nyolcadikosok 2,1%-a nem használja nap mint nap. A technika vívmányainak felhasználása napjainkban roppant széles körű. A számítógép (az asztali számítógépet és a laptopot is ide sorolom) mellett a tabletekkel, a mobiltelefonokkal, i-podokkal és internet-hozzáférésű televízióval is van lehetőség internetezésre. A gyerekek válaszai alapján kiderül, hogy ezeket az eszközöket használják is, hiszen a számítógépet összességében 42,4%-ban, az internetet pedig összességében csupán 5%-ban nem használják naponta.

*Megdöbbenő eredmény számomra, hogy a fiatalabb korosztályban 18%, az idősebb diákok 26%-a naponta 5 óránál is többet foglalkozik internethasználattal. Ez véleményem szerint nagyon sok. Eltűnnek a személyes kapcsolatok.* A verbális kommunikáció sekélyessé, felszínessé válik, hiszen a társas kapcsolataikat is az interneten keresztül tartják életben a mai fiatalok.

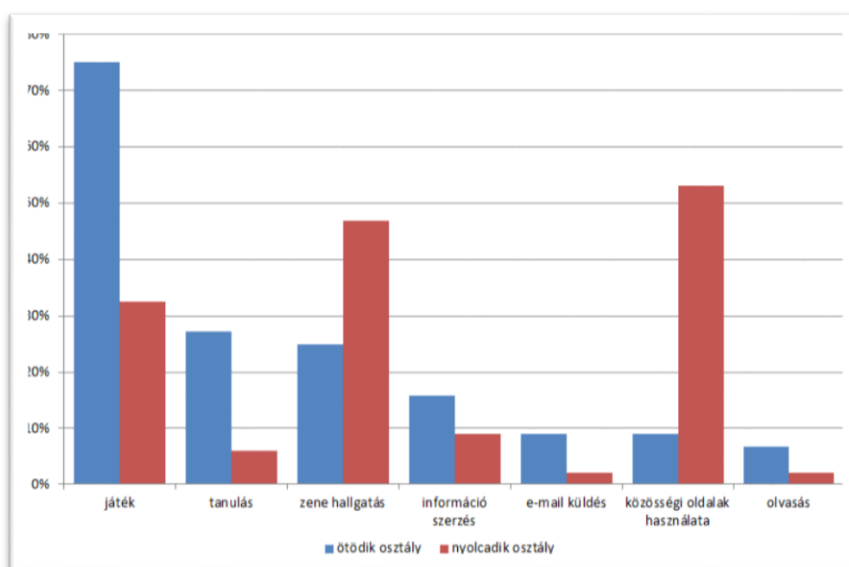
A vizsgálat során beigazolódott a hipotézis egyik fele, miszerint *a gyerekek életében jelentős szerepet játszik a számítógép és az internet*. A hipotézisem második fele, hogy ez napi rendszerességgel megjelenő tevékenység számukra, csak részben igaz. Az internetre vonatkozóan igaz az állítás, hiszen a diákok 95%-a napi rendszerességgel használja. A számítógép használatával kapcsolatban úgy fogalmaznék, hogy népszerű tevékenység a gyerekek körében, de csupán 57,6%-uk használja napi szinten (2. táblázat). Nagyon gyorsan eljutottunk oda, hogy a számítógépet, ami hosszú ideig vezette a népszerűségi listát a diákok körében, kiszorították az első helyről az internetezésre alkalmas eszközök, alkalmatosságok. Kutatási eredményeim arra engednek következtetni, hogy a *XXI. század új kihívása mindannyiunk számára, hogy lépést tartva a gyerekekkel fejlesszük informatikai tudásunkat, kompetenciánkat*

Második hipotézisem a következőképp hangzik: a gyerekek a tanuláshoz és a házi feladatok megoldásához is használják a számítógépet és az internetet. Ehhez a hipotézishez a kérdőívem két kérdése kapcsolódik:

3. Milyen célból használod az internetet leggyakrabban?

4. Milyen oldalakat használasz az interneten, ha tanuláshoz, házi feladat elkészítéséhez veszed igénybe azt?

A harmadik kérdésnél a gyerekeknek a válaszok közül azt a két leggyakrabban használt tevékenységet kellett bejelölniük, amilyen célból az internetet használják. Az ötödik osztályos diákok többsége, 33-an használják a számítógépet játékokra (6. ábra). 12-en tanulásra, 11-en zenehallgatásra, 7-en információgyűjtésre, négyen-négyen e-mail küldésére és közösségi oldalak használatára, és csupán hárman olvasásra. A válaszok összegzésénél nem lepett meg az, hogy *játék céljából használják legtöbbször az internetet*, de örülök, hogy *ez után a tanulás következik a sorban*. Ez már azt jelzi számomra, hogy az iskolában tanultaknak utánanéznék, kiegészítik a tananyagot, esetleg készülnek a tanórákra az interneten keresett és talált anyagok segítségével.

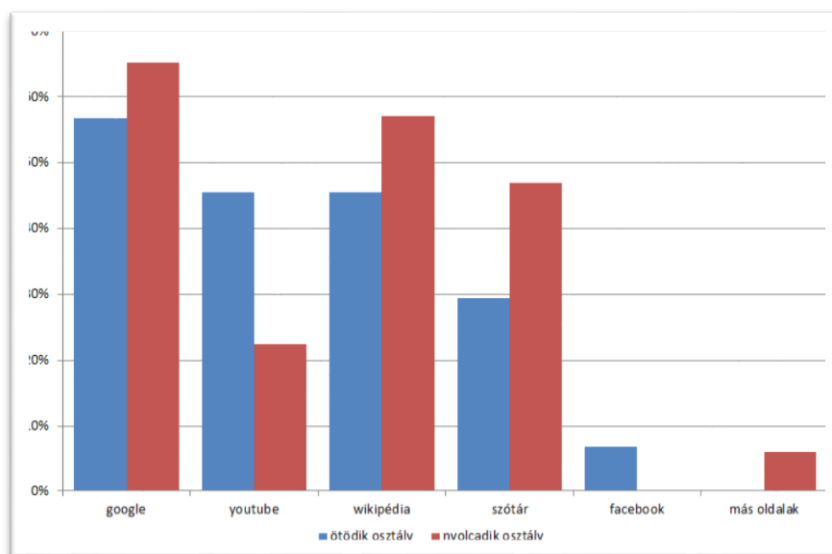


25. ábra: Az internet felhasználási területei

A nyolcadik osztályos tanulók közül 26-an a közösségi oldalakat használják leggyakrabban, 23-an pedig zenehallgatásra használják leginkább az internetet. Eztán a játék, az információszerzés nem tanulmányi céllal következik a sorban, és csak utána a tanulás (6. ábra). Az email küldés és az olvasás leghátul kullog egy-egy szavazattal a többi válaszlehetőség mögött. A nyolcadikosok válaszai számomra elszomorítóak. *Rengeteg időt* töltenek el a világháló előtt, de ennek *legnagyobb része nem tartalmas időtöltés*. A válaszokból kiderül, hogy használják a számítógépet és az internetet a tanulásra, sok olyan feladatot is megoldanak, amelyet a tanáraiktól kapnak. Projektet készítenek, házi feladatot írnak, és adatokat gyűjtenek nagy számban, kevesebben közülük szövegszerkesztésre és gyakorló programok használatára is igénybe veszik az internetet és a számítógépet. Mégis, ha arra kell válaszolni, hogy mely tevékenységeket végzik leggyakrabban a világháló segítségével, a tanulás viszonylag hátul kullog a nyolcadikosok körében. Ez azt jelzi számomra, hogy *rengeteg időt* töltenek el a „neten való lógással”, ahol szabadon garázdálkodva olyan tartalmakhoz is hozzáférnek, hozzáférhetnek, amihez nem biztos, hogy kellene. Aki nem lóg fenn a világhálón, az sajnos lemarad és kimarad. Sőt, nem is létezik. Szomorú valóság. Térben nem, de időben egy helyen élnek a mai fiatalok, ez pedig az éter. *Virtuálisan élnek az életüket*. Folyamatosan és gyorsan van szükségük az új impulzusokra, ingerekre, hatásokra, amelyek állandóan biztosítják a változatosságot, az újdonságokat, a pörgést számukra. Ők a Z-generáció tagjai. Szüleik már aktív használói a számítógépnek és az internetnek, ám az ő tudásuk még autodidakta módon keletkezett. Fogalmazhatnék úgy is, hogy a középkorosztály többsége megbarátkozott vele,

mert valóban hatékonyabban lehet dolgozni az internet segítségével. Gyermkeink viszont ebbe nőnek bele, gyerekkoruktól fogva aktív felhasználói a számítógépnek és a világhálónak egyaránt.

Amellett, hogy vizsgáltam az interneten legszívesebben használt oldalakat, vizsgálok azt is, hogy mely weblapokat keresik fel a gyerekek, amennyiben tanulás céljára használják a világhálót? A negyedik kérdésre adott válaszok alapján az ötödikes válaszadók közül 20-an használják a youtube-ot, 25-en a google-t, 20-an a wikipedia-t és 13-an szótárat, ha a házi feladat elkészítéséhez internetes oldalt kell böngészniük. Akik az egyéb lehetőség mellé választ adtak, ők mindhárman a facebook-ot használják. Kíváncsivá tett, hogy a facebook hogyan kapcsolódhat a tanuláshoz, ezért megkérdeztem a gyerekeket. Azt a választ kaptam, hogy ha hiányoznak az iskolából, akkor a facebook segítségével kérik el egymástól a házi feladatot, hiszen itt érhetőek el egymás számára a leggyorsabban. Az ő szavaikat használva: „mert mindig van fenn valaki”. De miért használják a tizenegy éves gyerekek a facebook-ot? Az általános iskolás korú gyerekek net használata etikai és jogi kérdéseket is felvet, a fiatalok és szüleik oldaláról is, hiszen életkoruknál fogva a diákok még nem lehetnének tagjai a facebooknak, az instagramnak, vagy bármely más közösségi oldalnak. Lehetséges problémák, hogy a diákok egy része hamis adatokat megadva csatlakozik közösségi oldalakhoz, valamint vannak olyan szülők, akik hallgatólagos engedélyével és nevével teszik ezt meg. Így aztán bárki hozhat létre magának profilt bármelyik ilyen jellegű portálon.



26. ábra: Tanuláshoz, házi feladat elkészítéséhez használt oldalak az internete

Tovább vizsgálódva kiderült számomra, hogy a nyolcadikosok közül 32-en használják a google-t, 28-an a wikipedia-t, 23-an használnak szótárat és 11-en youtube-ot, ha internet segítségével készítenek házi feladatot. Ők egyéb lehetőségként semmit nem jelöltek meg név szerint, három tanuló válaszolta, hogy „egyéb más oldalakat”. Sajnálom, hogy ők nem írták le pontosan a weblapok nevét, mert így ebben a korosztályban a nem általam megadott lehetőségeken kívül nem derült ki, hogy még mely oldalt, vagy oldalakat keresnek fel iskolai célú felhasználás végett.

A válaszokból kiderül, hogy mindkét korosztályban legnagyobb a *google-t* használók aránya (7. ábra). Ezt természetesnek gondolom, hisz magunk is ehhez az oldalhoz nyúlunk, ha keresgélni kezdünk a világhálón. A google egy internetes keresőrendszer, ahol egy-egy beírt kulcsszó segítségével rengeteg találat érkezik, lehet bőven válogatni a google által felajánlott lehetőségek közül. Az már újabb vizsgálódás tárgyát is képezhetné akár, hogy a rengeteg

felkínált oldal közül a gyerekek ki tudják-e választani a számukra leginkább használhatóakat? A google után mindkét korosztály a wikipedia-hoz nyúl leggyakrabban. A google egy internetes keresőrendszer, a wikipédia pedig egy szabad enciklopédia rengeteg szócikkkel, magyarázattal, információval. Mindkét oldalon gyorsan és egyszerűen juthatnak el a gyerekek a keresett válaszokhoz, hisz a keresőszavak beírása után azonnal megjelennek a várt oldalak a várt válaszokkal, információkkal. Nem meglepő hát, ha nagy népszerűségnek örvend a használatuk. A nyolcadikos válaszadók esetében a harmadik legnépszerűbb oldalként a szótár, míg az ötödikesek esetében a youtube szerepel. A nyolcadikosok a youtubot, míg az ötödikesek a szótárat használják legkevesebbszer a tanuláshoz.

Második hipotézisem, miszerint a gyerekek a tanuláshoz és a házi feladatok megoldásához is használják a számítógépet és az internetet, beigazolódott. A kérdőívben felajánlott lehetőségek közül mindet igénybe veszik. Ugyan nem ugyanazon arányban és mértékben látogatják ezeket az oldalakat, de mindkét korosztály minden lehetőségként említett oldalt használ.

Kutatásom harmadik hipotézise így hangzik: a számítógép és az internet használatának otthoni megjelenése tanári irányításhoz is kapcsolódhat. A következő két kérdés kapcsolódik ehhez a hipotézishez a kérdőívben:

5. Az alábbi lehetőségek közül milyen tevékenységeket végzel iskolai feladataidhoz a számítógépen?

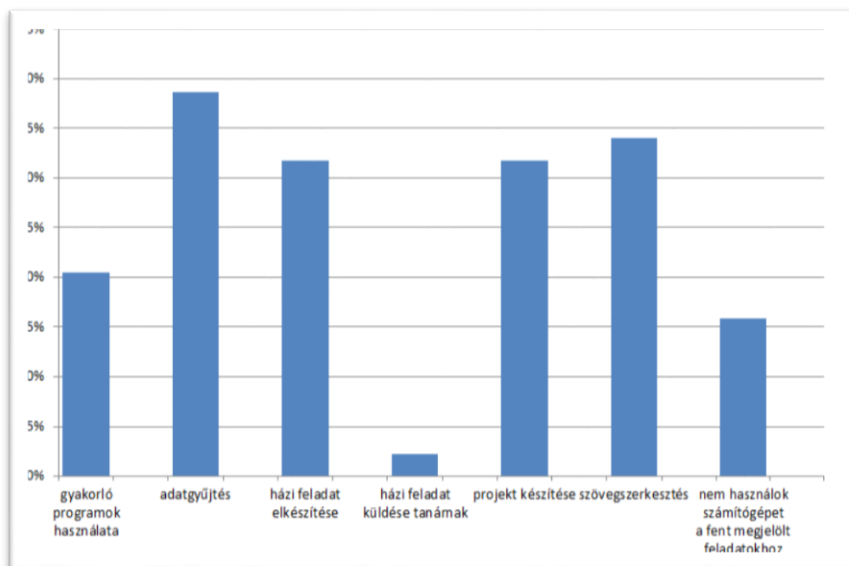
6. Jelöld meg, ezek közül mely tevékenységeket végzed tanári kérésre?

5. táblázat: Összesítő táblázat a kérdőív ötödik és hatodik kérdéséhez

| Válaszok                 |           | 5. évfolyam<br>5. kérdés | 8. évfolyam<br>5. kérdés | 5. évfolyam<br>6. kérdés | 8. évfolyam<br>6. kérdés |
|--------------------------|-----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| gyakorló                 | programok | 9 fő                     | 9 fő                     | 9 fő                     | 3 fő                     |
| használat                |           | 20,5%                    | 18,4%                    | 20,5%                    | 6,1%                     |
| adatgyűjtés              |           | 17 fő                    | 28 fő                    | 15 fő                    | 23 fő                    |
|                          |           | 38,6%                    | 57,1%                    | 34%                      | 47%                      |
| házi feladat elkészítése |           | 14 fő                    | 20 fő                    | 14 fő                    | 20 fő                    |
|                          |           | 31,8%                    | 40,8%                    | 31,8%                    | 40,8%                    |
| házi feladat küldése     |           | 1 fő                     | 5 fő                     | 1 fő                     | 7 fő                     |
| tanárnak                 |           | 2,2%                     | 10,2%                    | 2,2%                     | 14,3%                    |
| projekt készítése        |           | 14 fő                    | 24 fő                    | 17 fő                    | 26 fő                    |
|                          |           | 31,8%                    | 49%                      | 38,6%                    | 53%                      |
| szövegszerkesztés        |           | 15 fő                    | 7 fő                     | 10 fő                    | 7 fő                     |
|                          |           | 34%                      | 14,3%                    | 22,7%                    | 14,3%                    |
| nem                      | használok | 7 fő                     | 3 fő                     | 8 fő                     | 4 fő                     |
| számítógépet             | a fent    | 15,9%                    | 6,1%                     | 18,2%                    | 9,1%                     |
| megjelölt feladatokhoz   |           |                          |                          |                          |                          |

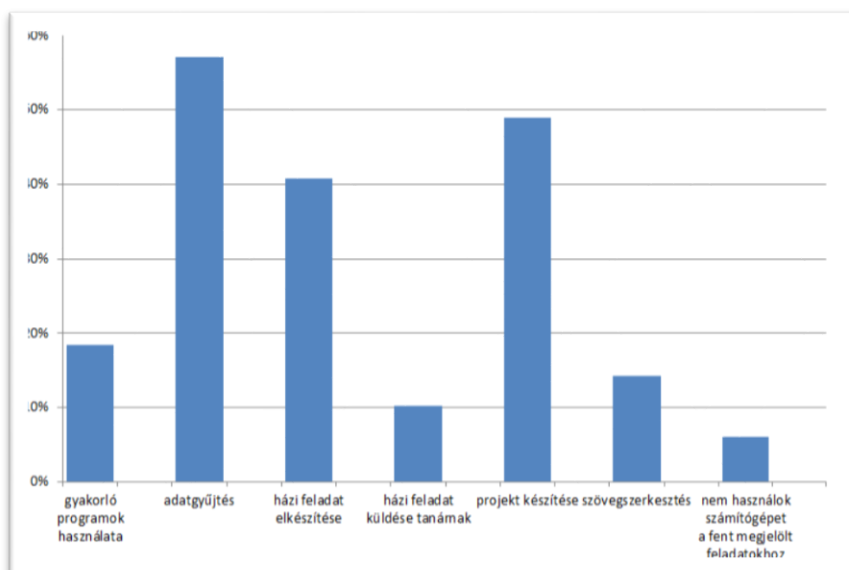
A kérdőív ötödik kérdésére adott válaszok az ötödik évfolyamon a következőképp alakultak (3. táblázat). A gyerekek közül 17-en (38,6%) használják a számítógépet adatgyűjtésre, 15-en (34%) szövegszerkesztésre, 14-14-en (31,8%) házi feladat és projekt készítésére, 9-en (20,5%) gyakorlóprogramok használatára, és csupán 7 fő (15,9%) az, aki nem használja a számítógépet iskolai feladatainak elvégzéséhez (8. ábra). Ugyanezen kérdésre a nyolcadikosok válaszai (3. táblázat): 28-an (57,1%) gyűjtenek adatokat, 24-en (49%) készítenek projektet, 20-an (40,8%) készítenek házi feladatot, 9-en (18,4%) használnak gyakorló programokat, 7-en (22,7%) szerkesztenek szöveget, 5-en (10,2%) küldenek házi

feladatot a számítógép segítségével. Közülük mindössze 3 fő (6,1%) nem használja iskolai feladataihoz a számítógépet (9. ábra). A válaszokból kiderül, hogy leggyakrabban adatok gyűjtésére használják a diákok mindkét korosztályban a számítógépet. Az ötödikeseknél ezután a szövegszerkesztés következik a sorban, míg e tevékenység mennyisége a nyolcadikosoknál jóval kisebb mértékű. Ők projektkészítéshez, majd a házi feladatok elkészítéséhez többször veszik igénybe a számítógép segítségét (8. és 9. ábra).



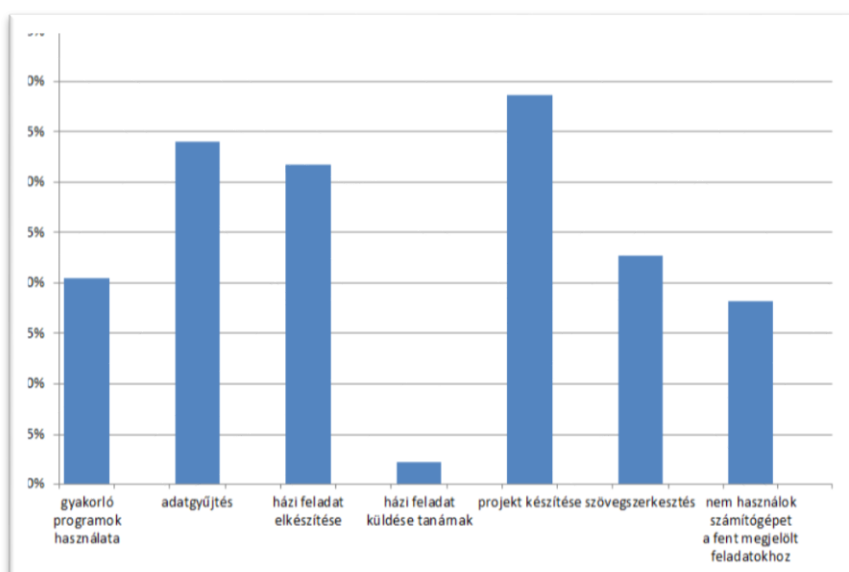
27. ábra: Számítógép használat célja az ötödikesek körében

A házi feladat és a projekt készítése az ötödikesek körében egyenlő mértékben a harmadik leggyakoribb tevékenység. Kijelenthetem, hogy az ötödikesek a szövegszerkesztést, mindkét korosztály tagjai pedig az adatgyűjtést, a projektkészítést és a házi feladat elkészítést végzik legsűrűbben számítógép segítségével. A gyakorló programok használata csak ezután következik a sorban, ez hasonló mértékben jelenik meg mindkét korosztály esetében, körülbelül a diákok egyötöde használja. Legalacsonyabb mértékű a tanároknak való házi feladat küldés a számítógépen. Az ötödikesek közül mindössze egy diák jelölte meg ezt az opciót, míg a nyolcadikosok közül öten. Ez nagyon alacsony arány, kiaknázatlan lehetőségeket rejt magában. Úgy vélem, a technológia és az IKT kompetenciák gyors fejlődése miatt ez rövid időn belül az általános iskolás diákok és tanáraik számára is sűrűbben használt kapcsolattartási forma lesz.



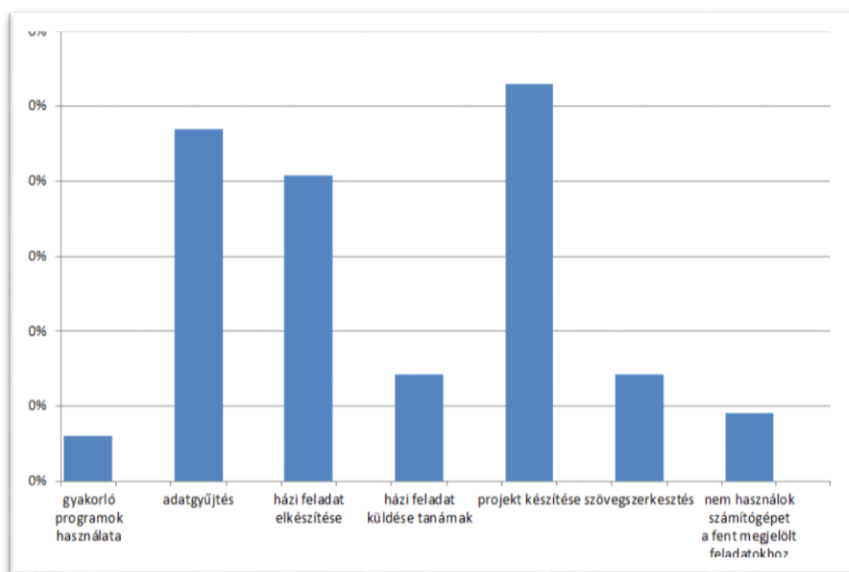
28. ábra: Számítógép használat célja a nyolcadikosok körében

A hatodik kérdésre, hogy mely tevékenységeket végzik a diákok tanáraik kérésére, az alábbi válaszok születtek. Az ötödikesek közül 17-en készítenek projektet, 15-en gyűjtenek adatot, 14-en készítenek házi feladatot, 10-en használnak szövegszerkesztőt, 9-en gyakorló programokat tanáraik kérésére. 8-an vannak közülük, akik nem számítógépen végzik iskolai feladataik megoldását (10. ábra).



29. ábra: Számítógép használat tanári kérésre az ötödikesek körében

Ugyanerre a kérdésre a nyolcadikos diákok által adott válaszok a következők: 26-an készítenek projektet, 23-an végeznek adatgyűjtést, 20-an írnak házi feladatot, 7-7-en használnak szövegszerkesztőt és küldik el a házi feladatot a számítógép segítségével. 3-an használnak gyakorlóprogramokat akkor, ha azt a pedagógusok kéri tőlük, és csak 4 diák az, akik a fent felsorolt feladataik megoldásához nem használják a számítógépet (11. ábra).



30. ábra: Számítógép használat tanári kérésre a nyolcadikosok körében

Összevettem az ötödik és hatodik kérdésre adott válaszokat egymással a két korosztályban, hiszen tartalmi és logikai kapcsolat is van a két kérdés közt. A számítógépen használt tevékenységeket kellett az ötödik kérdésben megjelölniük, majd ugyanezen lehetőségek közül kiválasztani a hatodik kérdésben azokat a válaszokat, amely tevékenységeket tanári kérésre végeznek. *Az eredmények nem teljesen fedik egymást*, mert kisebb arányban dolgoznak mindkét korosztály tagjai számítógépen, ha azt tanáraik kéri. Ez azt jelzi számomra, hogy *nem csak tanári kérésre végzik iskolai feladataikat számítógépen, hanem önszorgalomból is*. A tanári kérésre végzett tevékenységek közül mindkét korosztály projektet készít leggyakrabban. Az ötödikesek 38,6%-a, a nyolcadikosok 53%-a. Ennél a kérdésnél a következő két legnépszerűbb tevékenységi forma a 11 és a 14 évesek közt is egyaránt az adatgyűjtés, majd a házi feladat készítése. Az ötödikesek esetében a szövegszerkesztés, majd a gyakorló programok használata következik a sorban, megelőzve ezzel a házi feladat küldését a tanárnak. A nyolcadikosok körében a szövegszerkesztés és a házi feladat küldése egyaránt a diákok 14,3%-a által végzett feladat. Az ő esetükben a gyakorló programok használata a legkevesebbet igénybe vett lehetőség a felsoroltak közül. Azon diákok aránya, akik tanári kérésre egyáltalán nem használnak számítógépet, az ötödikesek közt 18,2%, míg a nyolcadikosok közt csupán 9,1%.

Örömmre szolgál, hogy harmadik hipotézisem igazolása is sikeres volt. Feltételezésem az volt, hogy a számítógép és az internet használatának otthoni megjelenése tanári irányításhoz is kapcsolódhat. A kérdéseimre adott válaszok alapján beigazolódott, hogy *a diákok nagy része dolgozik számítógépen tanári kérésre*. Az ötödikesek 81,8%-a, míg a nyolcadikosok 90,9%-a készít projektet, házi feladatot, gyűjt adatokat, információkat a számítógép és az internet felhasználásával akkor is, ha azt a pedagógusok kéri tőlük. A napjainkban zajló digitális forradalom, az információs és kommunikációs technológiák gyors terjedése tehát hatással van az oktatási rendszer különböző elemeire. Kiemelt, hogy a pedagógusok képzésében a szakmódszertanok oktatásakor - ismerve a fent tárgyalt digitális kompetencia részterületeinek kihasználhatóságát az oktatási folyamatban - megjelenjenek „a heurisztikusabb szeminárium munkafarmák: a mozgáson, stratégiai társas élményeken, kreativitáson és művészeti tevékenységeken keresztül megvalósuló főiskolai tanulmányok. Ezek alapján a leendő tanítók egyes kompetenciái megerősödhetnek”. (Koós 2014. 98)

## Összefoglalás, konklúzió

Kutatásomban a gyerekek számítógép felhasználási, internet használati szokásait vizsgáltam, illetve azt, hogy ezen eszközök és lehetőségek használata kötődik-e a tanuláshoz, illetve tanári irányításhoz. A kérdőívek kiértékelése során kiderült, hogy az általános iskolások közül az ötödik és nyolcadik évfolyamok diákjai is *nagy számban használnak* napi sűrűséggel *számítógépet*, de ennél sokkal *több időt töltenek el a világhálón*. Ez az eredmény azt igazolja számomra, hogy *nem csak a számítógépet használják a webes kutakodás, tanulás, játék és információszerzés során, hanem a modern technológiák új szerkezeteit, eszközeit is*. Főleg a nyolcadikosok azok, akik rengeteg időt töltenek el internetezéssel, de ebből az időből csak töredék rész, amit tanulásra, vagy iskolai feladataik elvégzésére fordítanak. Ennek ellenére a világhálón található, tanulmányaikat segítő, gyorsító webes felületeket mégis változatosan használják.

A gyerekek által tanulás és házi feladat írás céljából felhasznált oldalak közül a google és a wikipédia a legnépszerűbbek. A google küldetése, hogy rengeteg információt rendszerezzen, és ezt mindenki számára elérhetővé tegye úgy, hogy mindemellett magas színvonalú felhasználói élményt is biztosít. Rengeteg adatbázisa folyamatosan megújuló, aktuális információkkal látja el a látogatókat. A wikipédia pedig egy napról-napra bővülő, úgynevezett szabad enciklopédia. Sokrétűsége következtében a diákok számára nagy jelentőséggel bír e weblapok látogatása. Aki internetes hozzáféréssel rendelkezik, annak ezek az oldalak azonnal elérhetők, gyorsak és egyszerűek. Méltán vezetik a népszerűségi listát, hiszen minden olyan tartalom megtalálható rajtuk, ami a gyermekek számára szükséges az információk megszerzéséhez, a magyarázatok megtalálásához. *A diákok egyre sűrűbben használják forrásként az internetet, ezért az oktatás, nevelés résztvevőire jelentős szerep és felelősség hárul a releváns tartalmak kiszűrésére vonatkozóan*. Feladatunk tehát többek közt az értékes, használható információk kiszűrése, felfedezése.

A diákok válaszaiból kiderül, hogy tanáraik is aktív felhasználói a világhálónak, a számítógépnek, hiszen sok olyan feladatot kapnak a gyerekek az iskolában, amihez szükséges az interneten való tájékozódás, kutakodás. Projektekkel készítene, adatot, információt gyűjtenek és a házi feladatok megoldásához is nagy számban használják a számítógépet és a netet. *A tanároknak a számítógéppel végzett tanításhoz való hozzáállása pozitív*. Ez intézményünkben talán annak is köszönhető, hogy 2013-ban a tantermek felébe digitális táblákat szereltek fel. A digitális táblák segítségével a tanórákon is gyorsan, egyszerűen elérhető az internet, itt pedig szintén gyorsan és egyszerűen juthatnak új információhoz, tudásanyaghoz. Ezen kívül köztudott, hogy a gyerekek motiváltabbak a tanítás és tanulás során, ha az kötődik a számítógéphez vagy a világhálóhoz.

*A mai gyerekek virtuálisan élnek*. Ez a szomorú valóság. A gépi szavak mögött nincs mimika. A leírt betűt úgy értelmezem, ahogy akarom. Leírni sokkal könnyebb az érzéseket, gondolatokat, mint kimondani. De mi van a betűk mögött? Komolyan gondolt szó vagy rossz tréfa? Ez nem mindig eldönthető. A gépen nem üt át a kimondott szó hangsúlya, hangszíne. A gépen nem látszik a mimika, a nonverbális jelzések. A gépi kommunikáció erősödése miatt a szavak mögött sokszor nincs valódi tartalom. A betűt úgy értelmezem, ahogy akarom, a kimondott szavak pedig ott és akkor hatnak, amikor halljuk őket.

Napjainkban a közvetlen személyes tapasztalatok megélése nehézkes, vontatott. Hiányoznak a közösen átélt élmények. A verbális kommunikáció erőltetett, mert a gondolatokat könnyebb megfogalmazni írásban, mint szóban. Sok gyerek 3-5 órát, vagy még ennél is többet tölt el az internet használatával naponta. Ha kiszámolom, hogy délután kettőig iskolában van, majd öt órát internetezik, akkor már este hét óra magasságában járunk. Mikor jut idő a lecke megírására, beszélgetésre a szülőkkel, családtagokkal? Mozgásra? Egyéb tevékenységre szabad



levegőn? Miért szükséges ennyi időt a világhálón lógni? Hová tűnnek a személyes kapcsolatok? Kiszorítja őket a szelfibot és a sok lájk?

Ha a másik oldaláról próbálom megközelíteni a számítógép és az internet használatát, azt kell mondjam, *ez a gyerekek számára pozitív töltetű tevékenység*. A pozitív életérzéshez köthető tevékenységek pedig fokozzák a motivációjukat, elősegítik az élményanyag és ezzel együtt a szerzett ismeretek megőrzését, tárolását. A mai diákok szeretik a digitalizált világot annak minden előnyével és hátrányával. Ismerik, kívülről fűjják a legújabb alkalmazásokat, naponta tanulnak új dolgokat, hiszen a világháló, a modern technológiák napi szinten ontják az újdonságokat.

Ha még egyszer hasonló témában kutatást végeznék, kiegészíteném még egy kérdéssel. A napi számítógép használat és a napi internethasználat mennyisége közt láthatóan nagy a különbség. Ez feltételezi, hogy nem csupán a számítógépet használják internetezésre már a gyerekek sem. Kíváncsi vagyok/ lennék rá, hogy milyen eszközök, információhordozók segítségével használják még a világhálót? Kérdéseim közé tehát beiktatnám az internetezésre használt eszközök, szerkezetek listáját. Ezt viszont csak most, kutatásom elemzése és értékelése után tudom kijelenteni, hiszen a számítógép és az internet használatának eltérő hosszúságú ideje csak a válaszokból derült ki.

## Irodalomjegyzék

Comenius I: Nyitott önértékelés

[www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerdoives\\_uj\\_felmeres1.doc](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerdoives_uj_felmeres1.doc) [2015. 12.06.]

Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100. 3. sz. 343-366.

Csapó Benő (2002): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest

Csibi Monika (2006): A tanulási motiváció pszichoszociális tényezői. *Magyar Pedagógia*, 106. 4. sz. 313-327.

Dancsó Tünde (2007): A digitális pedagógia fejlesztése a Sulinet Digitális Tudásbázis alkalmazásával. *Új pedagógiai szemle*, 57. 3-4. sz. 126-133.

Dancsó Tünde (2007): A Sulinet Digitális Tudásbázis tananyagainak felhasználása az oktatásban. *Új pedagógiai szemle*, 57. 9. sz. 128-143.

D. Molnár Éva (2010): A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, 21. 11. sz. 3-16.

D. Molnár Éva (2014): Tisztelet, öröm és hatékonyság- az önszabályozott tanulásról. *Új Köznevelés*, 70. 5. sz. 22-26.

Falus Iván (2000, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Fejes József Balázs (2014): A kontextus szerepe a tanulási motivációkutatásban-az elmélet és a gyakorlat távolságának egy megközelítése. *Magyar Pedagógia*, 114. 2. sz. 115-129.

Gaskó Krisztina, Hajdú Erzsébet, Kálmán Orsolya, Lukács István, Nahalka István, Petriné Feyér Judit (2006): *Hatékony tanulás- A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Bölcsész Konzorcium, Budapest  
<http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf> [2015.12.04.]

Izsó Ildikó (2008): *Tanulási stílusok. Az információfeldolgozás egyéni jellemzői*.  
<http://www.koloknet.hu/iskola/tanulas/tanulasi-strategiak/tanulasi-stilusok> [2015. 12.06.]

Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő: *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, 239-268.

- Kárpáti Andrea (2013): *Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig, a nemzetközi kutatások tükrében.*  
[http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/oktatasi\\_segedanyag/chap\\_2.html](http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/oktatasi_segedanyag/chap_2.html)  
 ([2015.12.06.]
- Kárpáti Andrea– Hunya Márta (2009): *Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására-a U-teacher projekt II.*  
<http://ofi.hu/karpati-andrea-hunya-marta-kiserlet-tanarok-ikt-kompetenciaja-kozos-europai-referenciakeretenek> (Utolsó letöltés: 2015.12.06.)
- Kathyné Mogyoróssy Anita: *Tanulási stílus, stratégia, módszerek és motiváció.*  
<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/5.pdf> [2015.12.06.]
- Kis-Tóth Lajos-Borbás László- Kárpáti Andrea (2014): Táblagépek alkalmazása az oktatásban: tanári tapasztalatok. *Iskolakultúra*, 24. 9. sz. 50-71.
- Kontra József (2011): *A pedagógiai kutatások módszertana.*  
<http://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf> [2015.12.06.]
- Koós Ildikó (2015): Az anyanyelv-pedagógia kihívásai napjaink tanítóképzésében. In: Szabóné Kedves Ágnes (szerk.): *Anyanyelv és nemzeti identitás.* PTE IGYK Kiadó, Szekszárd, 96-101.
- Kovács Ilma (2011): *Az elektronikus tanulásról a 21. század első éveiben.* Magánkiadás, Budapest  
<http://mek.oszk.hu/09100/09190/09190.pdf> [2015.12.05.]
- Kőrösné Mikis Márta: *Az informatika tantárgy helyzete a kérdőíves felmérés alapján.*  
<http://regi.ofi.hu/tudastar/tanitas-tanulas/informatika-tantargy> [2015.12.05.]
- Lakatosné Török Erika- Kárpáti Andrea (2009): Az informatikai kompetencia, a pedagógiai gyakorlat és az innovációs sikeresség összefüggései az európai digitális tananyagportál magyar kipróbálói csoportjában. *Magyar Pedagógia*, 109. 3. sz. 227-259.
- Megyeriné Kovács Anikó (2014): „Rajtunk múlik”, Médiaértés anyanyelvi szinten – lehetetlen küldetés!? *Modern Iskola*, 6. sz. 28-29. <http://moderniskola.hu/sites/default/files/cikk-kep/korabbi-lapszamok/mi-2014-06.pdf> [2015.12.05.]
- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás. Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. sz. 63-77.
- Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, 172. 9. sz. 1038–1047.
- Molnár Gyöngyvér—Kárpáti Andrea: Informatikai műveltség. In: Csapó Benő: *Mérlegen a magyar iskola*  
<http://mek.oszk.hu/12300/12314/12314.pdf> [2015.12.05.]
- N. Kollár Katalin—Martonné Tamás Márta (2001): *Tanulási szokások és módszerek.* 53-67.  
[http://www.cs.elte.hu/~kfried/Iskolapszichologia\\_25.pdf](http://www.cs.elte.hu/~kfried/Iskolapszichologia_25.pdf) [2015.12.05.]
- N. Tóth Ágnes (2015): *A pedagógia adósságai.* Savaria University Press. Szombathely.
- Oroszlány Péter (2007): *Tanulásmódszertan általános iskolásoknak – 10 éves kortól.* Metódus Tan-Bt, Budapest
- Báthory Zoltán- Falus Iván (1997, főszerk.): *Pedagógiai Lexikon III. kötet.* Keraban Könyvkiadó, Budapest, 488. oldal.
- Simon Katalin (2011): Tanulásmódszertan. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés.* Savaria University Press, Szombathely, 155-187.
- Simon Katalin (2014): Napjaink tanulásszervezési megoldásai a hazai közoktatásban. *Fejlesztő Pedagógia*, 25. 3. sz. 30-42.
- Sós Mária (2005): 10-14 éves diákok számítógéphasználati szokásainak vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 11. sz. 83-99.
- Szombathelyi Neumann János Általános Iskola honlapja  
<http://www.neumann-szhely.sulinet.hu/images/pdfek/ped2013.pdf> [2015.12.04.]

- Tari Annamária (2011): *Z-generáció*. Tercium Kiadó Kft, Budapest
- Tóth László (2011): Kutatásmódszertan- pedagógiai mérés. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés*. Savaria University Press, Szombathely, 252-282.
- Vincze Szilvia (2015): Kommunikáció a gyakorlatban. In: Bakó Balázs – Mészáros Attila (szerk.): *Módszertani kézikönyv a duális mérnökképzés gyakorlati képzői számára*. Nyugat-magyarországi Egyetem (TÁMOP 4.1.1.F-14/1/Konv-2015-0014 azonosító számú, „DUÁLGÉP – A szombathelyi duális gépészmérnöki képzés fejlesztése, együttműködve a kiemelt járműipari központ gazdasági hálózatával” c. projekt keretében), Szombathely, 77-143.

## Mellékletek

### Kérdőív

Kedves gyerekek!

Kérlek benneteket, segítsétek munkámat azzal, hogy kitöltitek az alábbi kérdőívet! Legyetek őszinték, a kérdőívet név nélkül kell kitöltenetek!

Köszönöm: Móni néni

1.Hány órát töltesz naponta számítógép használatával?

☐

1 óránál kevesebbet

☐

1-2 órát

☐

2-3 órát

☐

3 óránál többet

☐

Nem minden nap használok számítógépet

2.Mennyi időt töltesz naponta internet közelében?

Összeadva a számítógép, tablet, okostelefon...stb használatával történő internetezést.

☐

1 óránál kevesebbet

☐

1-2 órát

☐

2-3 órát

☐

3-5 órát

☐

5 óránál is többet

☐

Nem használom naponta az internetet

3.Milyen célból használod az internetet leggyakrabban?

2 lehetőséget jelölhetsz meg!

☐

játéokra

☐

tanulásra

☐

e-mail küldésre

☐

közösségi oldalak használatára

☐

információszerzésre (nem tanulmányi jelleggel)

☐

olvasásra

☐

zenehallgatásra

4.Milyen oldalakat használasz az interneten, ha tanuláshoz, házi feladat elkészítéséhez veszed igénybe azt?

☐

wikipédia

- ☐ szótár
- ☐ youtube
- ☐ google
- ☐ Egyéb:

5. Az alábbi lehetőségek közül milyen tevékenységeket végzel iskolai feladataidhoz a számítógépen?

- ☐ gyakorló programok használata
- ☐ adatgyűjtés
- ☐ házi feladat elkészítése
  - ☐ házi feladat küldése tanárnak
  - ☐ projekt készítése
  - ☐ szövegszerkesztés
  - ☐ nem használok számítógépet a fent megjelölt feladatokhoz

6. Jelöld meg, ezek közül mely tevékenységeket végzed tanári kérésre?

- ☐ gyakorló programok használata
- ☐ adatgyűjtés
- ☐ házi feladat elkészítése
- ☐ házi feladat elküldése tanárnak
- ☐ projekt készítése
- ☐ szövegszerkesztés
- ☐ nem használok számítógépet a fent megjelölt feladatokhoz

7. Hányadik osztályba jársz?

- ☐ ötödik osztályos vagyok
- ☐ nyolcadik osztályos vagyok

# TANULÁSI MOTIVÁCIÓK ÉS SZOKÁSOK VIZSGÁLATA FELNŐTTKÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐK KÖRÉBEN

**Varga Leventéné Csótár Ágnes**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar Pedagógiai Intézet*

Tanulmányomban a felnőttképzéssel foglalkozom. Számos pedagógiai tanulmány foglalkozik e témával, és a saját tapasztalatok valamint a szakirodalom alapján nagyszámú szempontot, témát, hipotézist lehet felsorolni a felnőttképzés vizsgálatára vonatkozóan.

Az alábbiakban a következő szempontokra térek ki: a fogalmak tisztázása; a fiatal és a felnőtt tanulók tanulási szokásai; motivációs különbségek; milyen élethelyzetbeli különbségek vannak, amelyek nehezítik-könnyítik a tanulást; a tanulók által kitűzött célok; van-e különbség a férfiak és nők tanulási szokásai között; korosztálybeli különbségek a felnőttképzésen belül; szakma kitanulása az érettségi megszerzésével szemben. Fontos foglalkozni a hazai oktatáspolitikával (jogsabályok) és az Európai Unió törekvéseivel; az élethosszig tartó tanulás fogalmával, és a „kényszerrel” a folyamatos tanulásra, a 21. századi tendenciákkal.

A téma kiválasztásánál természetesen nagy szerepet játszott a közel két évtizedes tanári munkám a Keszthelyi Asbóth Sándor Szakképző Iskola és Kollégium tanáraként. Intézményünk a Keszthelyen és térségében lakó általános iskolát végzett tanulók érettségire, továbbtanulásra, illetve szakmai végzettség megszerzésére való felkészítését végzi, valamint érettségivel rendelkező tanulók középfokú szakképzése is folyik itt. A szakközépiskolában hat szakmacsoportban közép-, illetve emelt szintű érettségire készítünk fel, melynek sikeres teljesítése után lehetőség van intézményünkben a szakmaszerzésre, vagy bármely felsőfokú intézménybe való jelentkezésre. A szakiskolában kilenc szakmai területen folyik képzés. A szakiskolát végzett tanulók – intenzív képzésben; és felnőtt, már dolgozó emberek számára – esti tagozaton; a térségben az érettségire való felkészítést is iskolánk végzi. Biológia-testnevelés szakos tanárként kapcsolatba kerültem a felnőttképzéssel is a Szakiskolások Szakközépiskolája Esti Tagozaton.

A felnőtt emberek oktatása és a felnőtt tanulók motiváltsága sok sajátos vonást hordoz. Számukra a tanulást nem a tankötelezettség jogköre motiválja, hanem az, hogy szeretnének megkapaszkodni a munkaerőpiacon, vagy szeretnének oda bekerülni, esetleg munkahelyük biztonsága megkívánja azt. Tehát ide tartoznak alacsony iskolázottsági, vagy korszerűtlen képzettségű felnőttek, akik az iskolarendszerű felnőttoktatást választják.

*Esti- vagy dolgozók iskolájában* érettségi vizsgát szerzett tanulók közül többen felsőoktatási intézményekben tanulnak tovább. Sokak számára közülük személyes, vagy anyagi akadályokba ütközött közép szintű tanulmányaik során az érettségi vizsga megszerzése. A szakmunkásvizsga sikeres letétele után munkába álltak, jövedelmet szereztek és abból finanszírozzák továbbtanulásukat. A tudás alapú versenyképes gazdaság képzett, a társadalmi változásokhoz és a munkaerőpiac új kihívásaihoz alkalmazkodni képes munkaerőt igényel. A

képzettségnek meghatározó szerepe van az esélyek kiegyenlítésében, a társadalmi felemelkedésben. A felnőttkori tanulás célja, hogy a felnőttek eredményesen tudjanak bekapcsolódni a munka világába, sikeresek legyenek életük során, életvitel minőségük javuljon.

## Szakirodalmi összefoglaló

Először a tanulással kapcsolatos alapfogalmakat és alapkérdéseket kívánom bemutatni a szakirodalmi háttér segítségével. Csapó Benő tanulmányában részletesen kifejti, hogy az utóbbi időben a pedagógiai kutatások mely területekre helyezték a hangsúlyt. „Az utóbbi fél évszázad változásai nyomán a társadalmi-gazdasági fejlődéssel foglalkozó elemzések középpontjába került a tudás, a tanulás és az oktatás. Három olyan egymással szorosan is összefüggő kulcsfogalomról van szó, amely a neveléstudomány alapvető kategóriái közé tartozik.” (Csapó, 2002, 202.)

A tanulás központi szerepet tölt be a társadalomban, mind az egyén mind pedig a közösség fejlődésében. Csapó (2002) szerint a tanulás társadalmi kereteinek megváltozására reflektálnia kell annak az *intézményrendszernek* is, amelynek egyik fő feladata, hogy optimális feltételeket teremtsen az élet első szakaszára koncentrálni fejlesztésnek, tanulásnak. Az intézményrendszereknek alkalmazkodniuk kell a világ változásához. A modern formális tömegoktatásnak alkalmazkodnia kell a tanulási alkalmak kibővüléséhez. A modern társadalmak iskolájának versenyre kell kelnie az iskolán kívüli tanulási lehetőségekkel: egyre vonzóbb, érdekesebb tanulási lehetőségeket kell kínálnia a tanulók számára, értékelnie, integrálnia kell az iskolán kívüli tanulási tapasztalatokat. E gondolatmenete annak a fontosságára világít rá, hogy az intézményeknek és azon belül a pedagógusoknak egyesével is alkalmazkodniuk kell a kor változásaihoz, modernizációhoz, a megváltozott ingerköszöbhez, és ezzel én maximálisan egyetértek. Különösen igaz ez a felnőttképzésre is, hiszen ott sokszor nem „rutinban lévő” diákokról van szó, hanem iskolát újrakezdő, mellette már dolgozó felnőttekről. Tehát az egyik fontos feladat az, hogy megvizsgáljuk a társadalmi változásokat és igényeket, e nélkül az oktatást nem lehet jobbra tenni és fejleszteni. Ezt ugyanúgy igaznak tartom a közoktatásra és a felnőttoktatásra is. A társadalom folyamatos átalakulása, a társadalmi szerepek módosulása azt várja el a pedagógustól, hogy az élethosszig tartó tanulás természetes részévé váljon az életpálya modellnek.

Szem előtt kell tartani továbbá az egyéni igényeket és képességeket is. A társadalmat nem elég egészében nézni, nem szabad elfeledkezni az individuum szerepéről és jelenlétéről. Vörös (2009) úgy véli, bár a tanulás alapvető emberi tevékenység, amely minden, erre fizikailag illetve mentálisan alkalmas ember esetében sikeres. Gyakran túldimenzionáljuk a sikeresség kulcsának a keresését ahelyett, hogy azt keresnénk, mi a kudarcok oka? Mi okozza a lemaradásokat, a lemorzsolódásokat? Ennek kapcsán nem az a legfontosabb, hogy miért vall kudarcot az, akinek hiányosak az előismeretei, vagy aki nem rendelkezik a tanuláshoz szükséges adottságokkal, az igazi kérdés az, hogy akinek minden adottsága és minden előismerete megvan, az vajon miért lehet sikertelen a tanulásban? Véleményem szerint a pedagógus feladata az, hogy amennyire ez lehetséges a fizikai keretek között, az egyénekre lebontva próbáljon választ találni a kérdésekre. A szerző úgy folytatja, hogy az élethelyzethez igazított tanulás abból indul ki, hogy a tanulás célja a gyakorlatban hasznosítható tudás megszerzése, a kompetencia bővülése. Amivel személy szerint teljesen egyetértek. A precízen meghatározott tanulási cél biztosítja, hogy a hosszabb tanulási folyamat során se térjünk el tőle, azonban a tanulói helyzetek, lehetőségek függvényében választhatunk a jelenléti képzés és a távoktatás, a személyes ráhatás és a technológiával segített önálló tanulás eszközei, módszerei között. (Vörös, 2009)

## Tanulási szokások, stratégiák

Az idő múlásával az egyének más és más tanulási szokásokat vesznek fel (Simon, 2013.). Természetesen a felnőttképzésben nem ugyanolyan élethelyzet áll fenn az esetek nagy részében a tanulóknál, mint a közoktatásban. A felnőtteknek más az időbeosztásuk, általában dolgoznak tanulás mellett, sokszor gyermekük, családjuk van. A tanítási és számonkérési módszerek kiválasztásánál ezt nem hagyhatjuk figyelmen kívül.

Molnár (2002) írása alapján fontos kiemelni az önszabályozást, mint fogalmat, hiszen az iskolában zajló tevékenységben, a tanítás-tanulás folyamatában ennek fontos szerepe van. Annak, hogy ez a képesség az életkor előrehaladtával nem mutat fejlődést, az oktatás kívánt célállapota és a reális teljesítmény közötti kapcsolat átgondolására kell készítenie. Míg oktatási rendszerünk beállítódása fejlesztő hatásban reménykedik, addig a gyakorlat nem erről tanúskodik. A tények feltárása komplex, összetett probléma, amelyet érdemes körbejárni. *Én úgy gondolom, hogy a tanároknak önreflexiót is kell gyakorolniuk saját sikerükkel és a saját motivációjukkal kapcsolatban. Ugyanakkor természetesen sokszor nem a pedagógus tehet róla, ha egy tanulónál nehéz sikereket elérni- az egyéneket külön kell vizsgálni.*

Nem csak tanulási, hanem tanítási stratégiák változásáról is beszélhetünk, elég, ha a technológia rohamos fejlődésére gondolunk. Sokat foglalkozik a szakirodalom azzal is, hogy milyen változó feladatokkal kell szembenéznük a tanároknak. Az informatikai ismeretek fejlődése, a tanórai alkalmazások megismerése, az ezzel kapcsolatos attitűd változása már önmagában is jelentős mértékben befolyásolhatja a tanítás minőségét, de a hatékonyság érdemben csak akkor változik, hogy ha mindez közvetetten a pedagógus módszertani kultúrájára is hatással van. Kárpáti és Ollé (2007) úgy vélik, hogy a hatékonyság vizsgálatához célszerű lenne egy követő jellegű megfigyelést szervezni, miszerint a képzés hatására milyen gyorsan és milyen irányban változik meg a tanórai tevékenység.

A tanárok technikai felkészítése változó mértékben, de valamennyi fejlődési fázisnak része volt, jelenleg azonban világszerte ez áll az információs és kommunikációs technológiák iskolai elterjesztését célzó oktatáspolitikai erőfeszítések középpontjában. *Egyetértek a két kutató gondolatával, abban, hogy folyamatos monitorozásra van szükség, azonban ennek átfogó kutatása, már kivitelezhetetlen feladat lenne.*

A következő nehézség, amivel egy pedagógus rendszeresen találkozhat pályája során, hogy egy osztályon, vagy tanulóközösségen belül rendkívül eltérő gondolkodású és logikájú tanulók lehetnek. A felnőttek esetében ráadásul már kiforrottabb egyénekről beszélünk, akiket nehezebb „befolyásolni”. Figyelembe kell venni, hogy különböző emberek eltérően dolgozzák fel a kapott információt. Vannak, akik arra hajlamosak, hogy a kapott információt apró részekre bontsák: ők az *analitikus* beállítottságúak. Mások ezzel szemben kisebb egységeket nagyobbakká állítanak össze, az új információból absztrakció révén összetettebb struktúrákat alkotnak, *holisztikus* szemléletűek. Roeders és Gefferth (2007) kutatásai szerint az analízisre hajló tanulók ugyanabból az információból teljesen más tudást konstruálnak, és más kompetenciára tesznek szert, mint azok a tanulók, akik az egészséges látásmódot részesítik előnyben. Másként megfogalmazva ugyanannak a tudásnak a megszerzéséhez a tanulóknak az információ-feldolgozásbeli preferenciáik szerint más és más módszerre van szükségük. Az oktatási rendszerek sajnos csak kismértékben veszik figyelembe, hogy több tanulási csatorna és eltérő tanulási típusok léteznek. A probléma az, hogy a legtöbb ismeretet az iskola csak egyetlen módon továbbítja, olvasott vagy hallott szöveg révén nyújtja, a tanulási idő 80-90 százalékában. Például igen ritkán használnak képeket, ábrákat. Bár a természettudományos tárgyakban gyakran használnak grafikákat, táblázatokat, ezek általában a dinamikus folyamatokról csak statikus képet tudnak nyújtani. Túl ritkán kerül sor arra, hogy a tanulók maguk „manipulálhassanak” egy bizonyos tananyaggal, valamilyen tevékenység révén jussanak kapcsolatba a tananyaggal. Ezért rendszerint a nagy osztálylétszámot teszik felelőssé.



## Tanulási motivációk

Tanulmányom egyik fő témája és kutatási területe, hogy a tanulási motivációkban milyen különbségek vannak a gyerekek és a felnőttek között. Természetesen egész más miatt jár iskolába egy kiskorú, mint aki felnőttként szerez érettségit, szakmát. A későbbiekben kifejtem a saját tapasztalataimat erre vonatkozóan, a témával a szakirodalom is behatóan foglalkozik. „Az iskola szervezeti céljai közé tartozik, hogy hatékony legyen az ismeretadás, az ismeretek feldolgozásának folyamata. Amikor felmerül az a probléma, hogy a tanulók információfeldolgozása nem elég hatékony, akkor ez többféle oknak az eredője. A képességre általában úgy tekintünk, mint valamilyen állandó vagy nagyon kevésbé változó tényezőre. Bár az erőfeszítés hiánya vagy a képesség alacsony szintje egyaránt elfogadható magyarázatként szolgálhat a teljesítmény értelmezésében, meg kell azt is vizsgálnunk, mivel magyarázható az erőfeszítés hiánya és a képesség alacsony színvonala.” (Szitó, 2005 1-2.) Az ő gondolatmenetét folytatva kívánom majd kutatni a motivációk változását, a hiányának esetleges okát.

Az általam megismert szakirodalom számos kutatásra hivatkozik, amely a tanulási motivációval kapcsolatos. Fejes (2010) vizsgálataiban a tanulási környezet motivációs jellemzőinek befolyásolására szervezett intervenciós kísérletek egyértelműen jelzik, hogy a tanulási motiváció empirikusan megalapozott fejlesztése elérhető közelségbe került, de számos alapvető jelentőségű kérdés megválaszolatlan még, melyek a gyakorlati alkalmazás terjedésének útjában állnak. Ezek közül kiemelkedően fontosak a környezet elemei, üzenetei.

Molnár (2002) szerint a jó önszabályozó tanulókat kitartás és belső tanulássegítő motiváció jellemzi, a tanulás maga fontos számukra, érdeklődőek, az elkezdett munka befejezése, megoldása késztetesként jelentkezik náluk. Ezen felül az önszabályozó tanulás folyamatát a tanulási képesség is meghatározza, illetve a tanulási szokások és stílusok is.

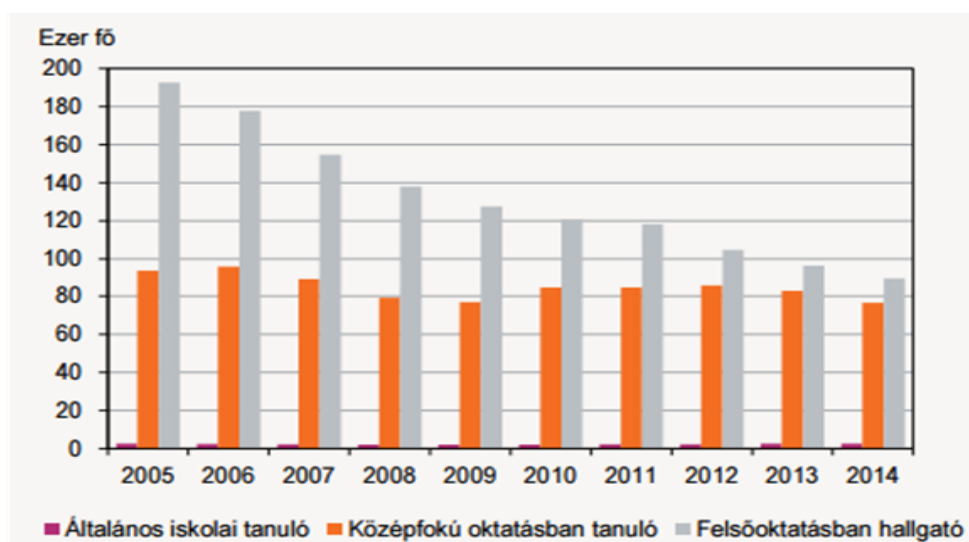
A motiváció kutatása szorosan összefügg azzal, hogy mivel lehet az egyéneket arra rávezetni, hogy élethosszig tartó tanulás egy természetes és követhető minta legyen. Ez a fogalom számos társadalom-tudós és kutató tanulmányában megjelenik. Réthy (2006) írása alapján a modern társadalom működésének elengedhetetlen feltétele az ember tudását, és tekintettel a tudományos és technikai fejlődésre, a globális és lokális kihívásokra, melyek új helyzeteket, és ezekhez való megfelelően alkalmazkodást kívánnak folyamatosan az egyes embertől, így mindannyiunk számára feladat, „követelmény” az egész életen át tartó tanulás. A tudás megszerzése – mint mindannyian tudjuk – azonban kitartó, fáradtságos munka eredménye, és saját tapasztalatom szerint is a tanuló sokszor elveszti a hitet és a motivációt. A kitartó tevékenységre ösztönző motiváló tényezőket kell tehát megtalálni - ez az oktatáspolitikai és a pedagógusok egyéni feladata is.

A szakirodalom foglalkozik azzal is, hogy hogyan lehetne hatékonyabbá tenni az élethosszig tartó tanulásra való iskolai felkészítést, sorra születnek az iskola- és tanulásfejlesztéssel kapcsolatos elméletek és gyakorlati példák. Bár az ezredforduló óta a legtöbb európai országban intézkedések sokasága irányul az élethosszig tartó tanulás megvalósítására, az elmélet és a gyakorlat között még mindig óriási különbségek vannak. A tapasztalat és az eredmények azt mutatják, hogy európai iskolák többségének nem sikerül optimálisan ellátnia a feladatát, vagyis az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges tanulási motiváció és kulcskompetenciák kialakítását csak részben, vagy egyáltalán nem tudják megoldani az iskolák. (Óhidy, 2006) *E gondolatával nem értek egyet teljesen, mert személyes tapasztalataim azt mutatják, hogy sok ember felnőttként is tanul.* Elég a saját diákjaimra gondolnom, illetve azokra a tanulóársaimra, akikkel évtizedek óta vagyunk a tanulmányi pályán. A szakirodalom szerint a felnőttkori tanulás minőségét nem az életkor határozza meg elsősorban, hanem a megelőző tanulás minősége és az azóta eltelt idő hossza. (Mankó, 2005)

## A felnőttoktatás kérdései

### Statisztika és jogszabályi háttér

A Központi Statisztikai Hivatal pontos, érthető összefoglalást ad: A Központi Statisztikai hivatal a következőképpen foglalja össze a felnőttoktatás fogalmát. A fogalom a jogszabályokban az iskolarendszerű oktatással kapcsolatban jelenik meg. Ebben az értelemben felnőttoktatás az a képzés, ahol a „tanuló munkahelyi, családi vagy más irányú elfoglaltságához, a meglévő ismereteihez és életkorához igazodó iskolai oktatásban vesz részt. Jelenleg a tanulók attól az évtől kezdődően, amelyben nyolc évfolyamos általános iskola esetén a tizenhetedik, középiskola és szakiskola esetén a huszonegyedik életévüket betöltötték, kizárólag felnőttoktatásban kezdhetnek új tanévet. A tanítás nappali, esti, levelező vagy más, sajátos munkarend szerint is szervezhető. A felnőttképzés fogalma a felnőttképzési törvényben található meg, amelyben azt az iskolarendszeren kívüli képzésekre használják.” (Központi Statisztikai Hivatal, 2014, 5.)



1-ábra: A tanulók számának alakulása a felnőttoktatásban 2005.-2014. (forrás: <http://www.piackutatasok.hu/2015/06/ksh-felnottkepzesben-resztvevok-szama.html>)

Mint az 1. ábrán látható, a köznevelési intézményekben felnőttoktatás keretei között a 2012/2013-as tanévben közel 88 ezer fő tanult, 10%-kal, azaz közel 9 ezer fővel kevesebb, mint 2005-ben. A csökkenés folytatódott, hiszen ez az adat 2014-ben még alacsonyabb volt, 80 ezer alatti fővel. A változás azonban eltérő volt az egyes iskolatípusokban.

### Az Európai Unió irányelvei

Az Európai Unió irányelvei a felnőttképzésre vonatkozóan megtalálhatók az Európa 2020-ban, azaz az Európai Unió 2010–2020 közötti 10 éves stratégiájában, amely részletesen a gazdasági kérdések mellett kitér az oktatási feladatokra, ezen belül a felnőttképzésre is. A felnőttkori tanulás fontos szerepet játszhat az Európa 2020 stratégia célkitűzéseinek elérésében és abban, hogy a felnőtt – különösen az alacsony képzettségű és az idősebb – munkavállalók jobban tudjanak alkalmazkodni a munkaerő-piaci és társadalmi változásokhoz.

## A felnőttképzési anomáliák a szakirodalomban

Mivel a szakirodalom részletesen foglalkozik a felnőttoktatással, így néhány tanulmányt ebből kiemelve, kicsit részletesebben kívánom bemutatni a felnőttoktatással foglalkozó háttéranyag e részét. *Juhász* (2009) tanulmányában lényegre törően összefoglalja a magyarországi felnőttképzés intézményrendszerét, felépítését, célját. Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés és szakképzés a Nemzetgazdasági Minisztérium (NGM) kezelésébe tartozik, és elsődlegesen a foglalkoztatáspolitikáért felelős államtitkár irányítása domináns ebben. Az NGM főbb tevékenységi területei (pl. foglalkoztatás, államháztartás, gazdaságsszabályozás stb.) között helyezkedik el: foglalkoztatáspolitikai tevékenységi területnéven. A felnőttoktatás részterületei: foglalkoztatáspolitikai, munkahelyteremtés, valamint szak- és felnőttképzés. *Juhász* felsorolja a felnőttképzés intézményrendszerének felosztásait is. Több is ismert, melyek közül a legfőbbek: formális és nem formális; különböző fenntartók általi: mint állami, közszolgálati (pl. felnőttképzést is folytató középiskola, művelődési ház), piaci, profitorientált (pl. felnőttképzési vállalkozások, vállalati felnőttképzések), civil (pl. felnőttképzési célú egyesületek, alapítványok, népfőiskola). Ismert felosztás még, hogy iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli képzésről van szó, az iskolarendszerű képzés lehet általános, középfokú és felsőfokú végzettséget adó, illetve közoktatási vagy felsőoktatási törvény alapján szabályozott, iskolarendszeren kívüli pedig négyfokozatú intézményrendszer, vagy felnőttképzési törvény alapján szabályozott.

Tanulmányom az iskolarendszerű felnőttképzésről szól. Ennek is felsorolja néhány fő jellemzőjét *Juhász*. A felnőttoktatás fő célja összefoglalva: pótló képzettség nyújtása felnőttek számára; feladata pedig a továbbtanulási és elhelyezkedési esélyek növelése; irányultsága szerint pedig lehet általános vagy szakképzés. Ezen kívül a képzés munkarendje szerint megkülönböztetünk esti, levelező tagozatot. Az intézmények fenntartói elsősorban a helyi önkormányzatok, alapítványok, és esetenként magánszféra, de ez elsősorban iskolarendszeren kívüli szakképzés terén fordul elő. (*Juhász*, 2009)

*Csapó* (2006) szerint a felsőoktatásban a felnőttek képzése, bizonyos értelemben szakképzése folyik, azonban különbséget kell tenni a felsőoktatás és a felnőttoktatás között, hiszen a felsőoktatás fejlődését más hagyományok határozzák meg, és a szervezeti keretei, jogi normái is elkülönítik a hagyományos értelemben vett felnőttoktatástól. Külön törvény szabályozza a felsőoktatást és a felnőttoktatást (lásd feljebb). Az előzetes tudás elismerése azonban mindkét rendszerben megjelenik és az utóbbi évek tendenciája azt mutatja, hogy és a felsőoktatás eltömegesedése, valamint a szakképzés egy részének felsőfokra emelkedése révén a kétféle koncepció mindinkább közelít egymáshoz. Ezzel részben egyetértek, hiszen a képzésekben nyilvánvalóan vannak hasonlóságok, mégis úgy vélem, hogy eltérő felépítés szükséges, és nem szabad figyelmen kívül hagyni az eltérő szükségleteket és motivációkat.

A 21. században különösen fontos lett a képzettség és a gyakorlati tudás egyaránt. A technika folyamatos fejlődése, a világ kinyílása, a globalizáció mind arra „kényszerítik” az embert, hogy tanuljon, amíg lehet. Az informatikai, technológiai tudás fontossága mellett előtérbe került az idegen nyelvek ismerete is. *Harangi* (2009) szerint a tudásgazdaság alapjainak lerakása, megerősítése állandóan növekvő igényeket támaszt a munkavállalókkal és az intézményekkel szemben, amelynek csak az iskolai végzettség állandó emelésével és a folyamatos tanulással lehet csak megfelelni. Ez azonban csak akkor válhat valóra, ha a munkavállalók birtokában vannak azoknak a motivációs készségeknek és attitűdöknek, tanulási készségeknek, problémamegoldó képességeknek, és interperszonális kompetenciáknak, melyek közül *Harangi* a csapatmunkára való képességet, szociális készséget, vezetési képességet emeli ki, és amelyek feltétlenül szükségesek az ember eredményes munkájához, foglalkoztatásának megerősítéséhez, az érvényesüléshez. Nyilvánvaló, hogy fontos és felelősségteljes feladatai vannak az iskolai és az iskolán kívüli felnőttképzésnek egyaránt.

*Feketéné* (2013) hasonló gondolatot vet fel, aki szerint változásokkal teli korunkban, amelyben soha nem látott intenzitással avulnak el a tegnap még korszerűnek számító ismeretek, az élethosszig tartó tanulás aktualitását, a felnőttek tanulásának szükségességét már senki sem vitatja. A felnőttkori tanulás professzionális támogatóinak képzése a felsőoktatás andragógia szakjain hazánkban is nagy népszerűsége tette szert. Az andragógiai szakterület művelői világszerte egyöntetűen érzékelnek egy felgyorsuló professzionalizációs és tudományosodási tendenciát.

Említettem már, hogy a felnőttoktatás során is szembesülnünk kell a tanulók közötti különbségekkel. A felnőttoktatás során is ugyanúgy *megjelennek a társadalmi különbségek*, mint a fiatalok tanításakor. A pedagógusnak mindig törekednie kell az esélyegyenlőségre, és az eltérésekből eredő nehézségek kezelésére. Az iskolarendszerű oktatás egyik legnehezebben kezelhető kérdése mindig is az volt, hogy milyen pedagógiai megoldásokat tud alkalmazni azoknak a tanulóknak az érdekében, akik valamilyen okból kifolyólag nem vagy csak komoly nehézségek árán válnak beilleszthetővé az iskolarendszerbe. Az én pályám során – de szerintem ezt minden pedagógus elmondhatja magáról – többször is kialakultak ebből a szempontból olyan helyzetek, amelyekre az iskolának és a tanárnak megfelelő választ és jó megoldást kellett találnia. Az esélyteremtéshez, az eredményes társadalmi beilleszkedéshez az egyik legfontosabb tennivaló az, – olvasható a háromszerzős *Élethosszig tanulni, de hogyan?* című tanulmányban – hogy az iskola kezelni tudja az egyéni igényeket, az eltérésekből fakadó problémákat. (*Kőpatakiné, Mayer és Singer, 2006*) Az iskolának tehát képesnek kell lennie arra, hogy a tanulók számára a rendelkezésre álló eszközök felhasználásával biztosítsa azokat az egyéni tanulási útvonalakat, amelyek megakadályozhatják az iskolai kudarcok elszenvedését. A felnőttképzésben résztvevők egyik nehézsége az, hogy a felnőttképzés gyakran esti rendszerben folyik, és az esti vagy levelező képzésben résztvevőkkel szemben a munkáltatók gyakran előítéletesek, mert az ilyen jellegű oktatást nem tartják annyira komolynak. Pedig a tananyag ugyanaz, és a felnőttképzésben résztvevők keményen dolgoznak azért, hogy a társadalmi megítélésük ne szenvedjen csorbát. *Kispálné* (2009) szerint a felsőoktatásban való szereplés, azaz a felnőttkori tanulás eredményessége és a korábbi tanulmányok minősége és hossza között erős a kapcsolat. A minőségre utal, hogy kimutatások szerint a nappali tagozaton érettségizettek, ahol (valószínűleg) magasabb színvonalú tanításra/tanulásra van mód, a jobb minőségű érettségi bizonyítvánnyal és nyelvvizsgájával rendelkezők a főiskolán jobb eredményeket érnek el azoknál, akik esti vagy levelező tagozaton érettségiztek, akik közepes vagy elégséges érettségivel rendelkeznek, vagy akiknek nincs nyelvvizsgájuk. A hosszra utal, hogy azok, akik a középiskola elvégzése után hosszabb ideig – több éven át – tanultak különféle formális képzéseken, jobb eredményeket érnek el a felsőoktatásban azoknál a társaiknál, akik az érettségi megszerzése óta rövidebb ideig tanultak. A külső tényezők is jelentős szerepet játszanak a felnőttkori tanulásban. A felnőtt tanulók időszervezetét a tanulás jelentősen megváltoztatja, hiszen hatással van az életmódra, a szabadidőre, a családdal töltött időre, de még az alvásidő nagyságára is. A felnőttkori tanulás anyagi terhet ró a résztvevőkre, és növelheti a családi és a munkahelyi konfliktusok számát is. A hallgatók véleménye szerint elsősorban a külső tényezők nehezítik a tanulásukat, főként ezek a tényezők (munkahelyi és családi kötelezettségek, időhiány) és nem a belső feltételek határozzák meg a tanulásra fordított idő mennyiségét, azt, hogy melyik napszakban tudnak tanulni, és részben azt is, hogy milyen gyakran vesznek részt a konzultációkon.

Nagyon fontosnak tartom, hogy a felnőttképzést, mint fogalmat, és ennek lehetőségét széles körben ismertté és elismertté tegyék. Ehhez sok munka, kommunikáció, gondolkodásbeli átalakulás szükséges. Észre kell venni, hogy a végzettség milyen fontos, és hogy nem késő akkor sem letenni az érettségét, ha valaki erről 18 évesen lemaradt, családi, pénzügyi vagy egyéb okok miatt. Nyugtalanító a csak általános iskolát végzettek és az azt sem végzettek aránya Magyarországon. (*Sz. Tóth, 2006*) Nagyon fontosnak tartom a felnőttek

alapkészségeinek fejlesztésére vonatkozó országos stratégia kidolgozását, az ehhez kapcsolódó kutatások folytatását, az alternatív alapkészség fejlesztés (kulcskompetencia fejlesztés) intézményi és szakmai hátterének megteremtését, amely összekapcsolja a formális (általános iskola befejezése) és nem-formális, valamint informális tanulási lehetőségek kínálatait, s amiben nélkülözhetetlen a civil szervezetek közreműködésének erősítése, egyebek között a roma célcsoport jelentékeny bevonása területén.

## A kutatás

### A kutatás célja

Az Asbóth Sándor Szakképző Iskola a Keszthelyen és térségében lakó általános iskolát végzett tanulók érettségire, továbbtanulásra, illetve szakmai végzettség megszerzésére való felkészítését végzi, valamint érettségivel rendelkező tanulók középfokú szakképzése is folyik itt. Iskolánkban ezeken kívül a szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkező tanulók az érettségi vizsgára való felkészítésben is részt vehetnek. Azok a diákok, akik a szakiskola után nem állnak munkába, 21 éves korukig nappali rendszerben szerezhethetik érettségi bizonyítványt intenzív két éves képzésben. A felnőtt, már dolgozó emberek számára esti tagozaton történik a felkészítés heti három délutánon. Félévi és év végi vizsgákon kell megfelelni a továbblépés feltételeinek.

Kutatásomat azért végzem, hogy megtudjam a már nem tanköteles tanulók, akik már rendelkeznek munkavállaláshoz szükséges végzettséggel, esetleg már van munkahelyük is, miért döntenek az érettségi mellett. Kíváncsi vagyok arra is, hogy miként illesztik be mindennapjaikba a nem kevés időt és energiát igénylő tanulást. A felkészülést mikor és milyen módon végzik, és mi motiválja Őket arra. Azért döntöttem e téma mellett, mert mindennapi munkám során dolgozom együtt felnőttképzésben részt vevő tanulókkal. Személyes beszélgetéseink mellett szeretném tudományosabb alapokra helyezve is feltárni a tanulási motivációikat, szokásaikat, gondolataikat. Véleményem szerint a *pedagógus hivatás része, hogy a tanulókat és tanulási szokásaikat közelebbről is megismerjük*. Bízom benne, hogy a kutatás a szakmai fejlődésemet is segíteni fogja. A diákok tanulási szokásainak megismerése segítséget nyújthat a tanmenet esetleges átalakításában, egyéni módszerek kialakításában, a motiválás fejlesztésében. Töreksem arra, hogy az élethosszig tartó tanulás, mint lehetséges életút, a diákjaim előtt legyen. Ez is lehet az iskola feladata. Kíváncsi vagyok arra is, hogy a tanulók mennyire tudják a mindennapi rutinjukba beilleszteni a tanulást, hiszen nem kérdés, hogy a felnőttoktatásban résztvevő diákoknak egész más nehézségekkel kell szembenéznük, mint a nappali közoktatásban résztvevő fiataloknak. Kutatásom feltárja azt, hogy a felnőttképzésben résztvevők elégedettek-e, szívesen tanulnak-e, illetve jut-e elég idejük a tanulásra. Ezen kívül a nembeli különbségekre is rá kívánok világítani.

Fontosnak tartom, hogy *a felnőttképzést*, mint fogalmat, és ennek lehetőségét széles körben *ismertté és elismertté tegyünk*, kutatásommal ehhez járulok hozzá. Nem szabad elfelejteni a felnőttek alapkészségeinek fejlesztésére vonatkozó stratégia fejlesztését és az ehhez kapcsolódó kutatások folytatását.

### A kutatás hipotézisei

A kutatásomnak 3 alapvető hipotézise van, melyek a következők:

1. A felnőtt korúak elsősorban azért döntenek az érettségi mellett, hogy jobb helyzetben legyenek a munkaerőpiacon.

2. A felnőttek élethelyzetükből adódóan nem tudnak rendszeresen készülni az órákra, így főleg a félévi és év végi időszakban, a vizsgák letétele előtt tanulnak.
3. A felnőttképzésben részt vevő tanulók közül a nők általában motiváltabbak és többet készülnék a férfakkal szemben.

### Minta és mintavétel

Kutatásomat Keszthelyi Asbóth Szakképző Iskolában végzem, ahol 456 fő tanul a szakközépiskolában, 274 tanuló van a szakiskolában és 72-en kívánnak érettségit tenni a szakmunkás bizonyítvány megszerzése után nappali, vagy esti tagozaton.

Hipotéziseimet a cél szerint a felnőtt oktatásban vizsgálom, ahol 41 fő tanul az intenzív osztályokban, nappali rendszerű képzésben, két évfolyamon. Közülük 14 diák érettségi vizsgát tesz a tanév végén. Szakiskolások Szakközépiskolája Esti Tagozaton 16 tanuló kezd meg az érettségit. A másik évfolyamon 26-an készülnek fel a közismereti tárgyakból. Azt remélem, hogy az Ő általuk kitöltött kérdőív alapján választ kapok feltételezéseimre.

### Vizsgálat módszere, eszköz

A vizsgálatom módszere az önkitöltős kérdőíves adatgyűjtés. A kérdőívet (melléklet) anonim töltötték ki a tanulók, így bízhatok abban, hogy válaszaik őszinték voltak. A kérdések konkrétak és célratorók, és úgy gondolom, hogy a hipotéziseimnek megfelelnek, így vagy alá tudom támasztani, vagy meg tudom cáfolni azokat. A kérdőíves módszer igen hatékony a pedagógiai kutatások terén, de mint minden módszernek, az előnyeit és a hátrányait is megtaláljuk.

A kérdőívet kutatásomhoz saját magam állítottam össze, melyben hét kérdés szerepel. Mindegyik kérdés kiválasztós, kifejtős kérdést nem tettem fel. Konkrét válaszokat adtam meg, melyekről úgy gondolom, hogy mindenki megtalálhatja a számára megfelelőt.

A kérdőív kérdései az alábbi módon épülnek fel. A táblázat bal oldalán láthatók a hipotézisek, a jobb oszlopban pedig a hozzájuk tartozó kérdések.

*1-. táblázat: Koherencia táblázat*

| Hipotézis   | Kérdőív  |
|---|--|
| A felnőtt korúak elsősorban azért döntenek az érettségi mellett, hogy jobb helyzetben legyenek a munkaerőpiacon.  | 1. Miért döntött úgy, hogy folytatja tanulmányait és leteszi az érettségi vizsgát? |
| A felnőttek élethelyzetükből adódóan nem tudnak rendszeresen készülni az órákra, így főleg a félévi és év végi időszakban, a vizsgák letétele előtt tanulnak. | 2. Mi az Ön munkaerőpiacon betöltött jelenlegi szerepe?                            |
| A felnőttképzésben részt vevő tanulók közül a nők általában motiváltabbak és többet készülnék a férfakkal szemben.  | 3. Milyen gyakran tud időt szakítani a tanulásra?                                  |
|   | 4. Jellemzően melyik napszakban szokott tanulni?                                   |
|   | 5. Elegendőnek tartja-e idejét a tanulásra, a vizsgára való felkészülésre?         |
|   | 6. Egy alkalommal mennyi időt szokott aktívan tanulással tölteni (átlagosan)?      |
|   | 7. Mennyire motiválja, hogy jó eredményt érjen el?                                 |

### Adatgyűjtés és adatfeldolgozás

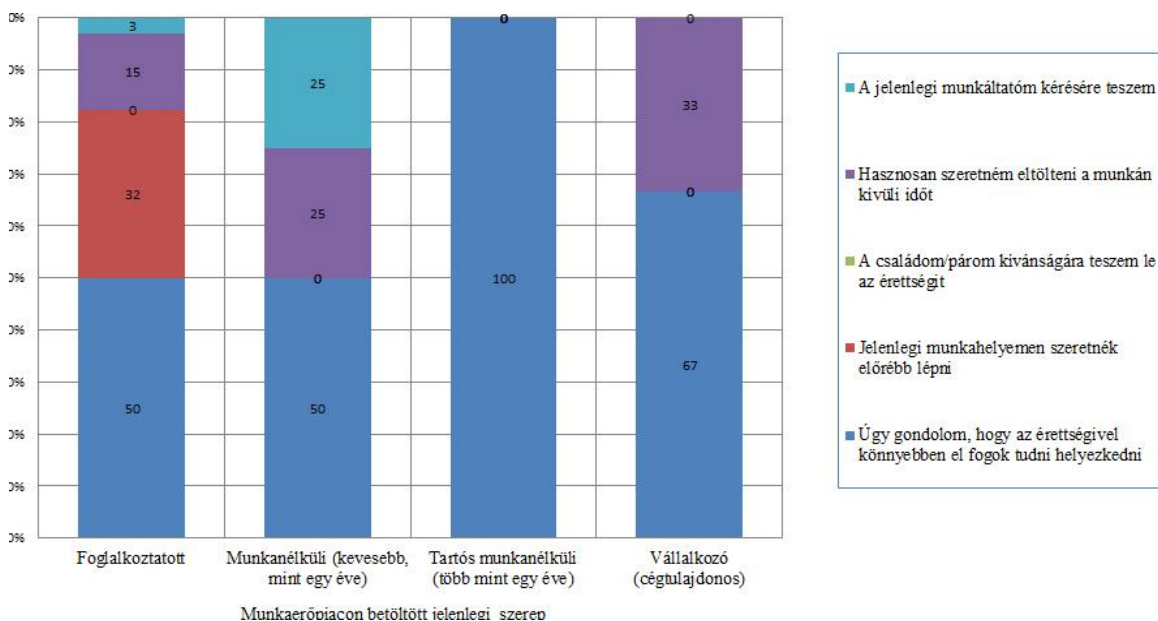
A kérdőívet számítógépen készítettem el, majd Google Drive segítségével tettem elérhetővé a diákok számára. Az iskolai számítástechnikai tanteremben biztosítottam a kérdőív online kitöltésének lehetőségét, illetve a hiányzók számára eljuttattam az elérhetőséget. Ezután

következett az adatok feldolgozása. A kérdőívet 42-en töltötték ki. Az általam felkért tanulók 100%-a válaszolt a kérdőívre, így *teljes mértékben sikeresnek* mondhatom a kérdőívezést. A grafikonok elkészítése után, az adatokról jól átlátható képet kaptam. A következőkben szeretném bemutatni, hogy milyen eredményeket hozott a kutatás.

## Az adatok értékelése

A kérdőívem alapját három hipotézis képezi, a kérdések ezekre a hipotézisekre épültek fel. 42 fő válaszait értékeltem, közülük 11 a férfi és 31 a nő. A kitöltők életkor szerinti eloszlása a következő: 17 fő 18-25 év közötti, 7 fő 26-30 év közötti, 8 fő 31-40 év közötti, 10 fő 41-50 év közötti, egy fő sincs 50 év felett.

A kutatásom egyik hipotézise, hogy „a felnőtt korúak elsősorban azért döntenek az érettségi mellett, hogy jobb helyzetben legyenek a munkaerőpiacon”. A felvetés számomra logikus, hiszen az érettségi ma már alapvető követelmény szinte valamennyi szakmához. Kíváncsi voltam, hogy diákjaimat mi motiválja az érettségi megszerzésében. Érdekelt, hogy ez belső kényszer-e a hallgatóknak, vagy esetleg a külvilágtól érkező hatások motiválják őket, így megkérdeztem, hogy „Miért döntött úgy, hogy folytatja tanulmányait és leteszi az érettségi vizsgát?” (1. ábra) A 42 főből összesen 22 fő válaszolta azt, hogy „Úgy gondolom, hogy az érettséggel könnyebben el fogok tudni helyezkedni”, tehát a válaszadók több mint fele. 11 fő válaszolta, hogy jelenlegi munkahelyén kíván előrébb lépni, 7 fő adta a választ, hogy hasznosan szeretné eltölteni a munkán kívüli időt, 2 fő pedig a jelenlegi munkáltatója kérésére kíván érettségi vizsgát tenni. Senki nem választotta azt az opciót, hogy családjá/párja kívánságára szeretne leérettségizni.



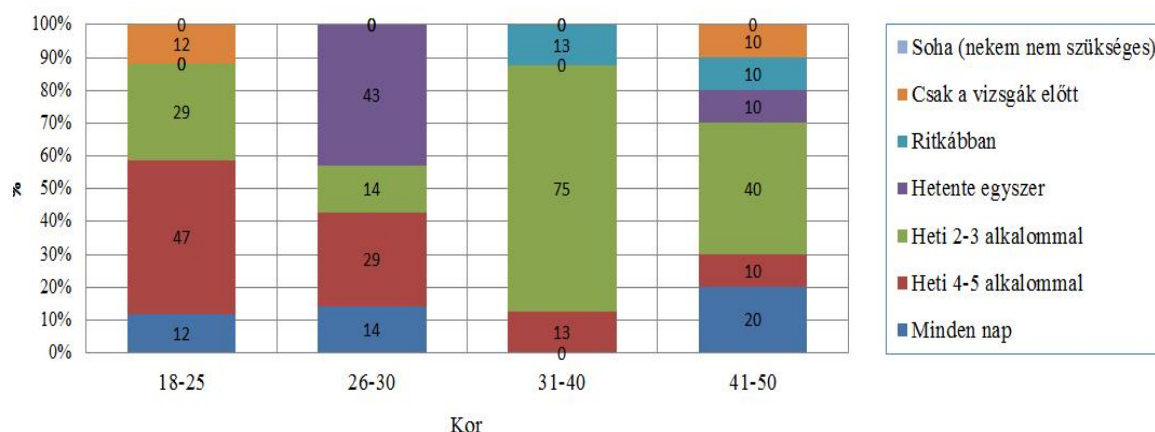
1. ábra: A válaszadók tanulásának okai a munkaerőpiacon betöltött szerepük függvényében

A továbbtanulás motivációi mellett itt kérdeztem rá a válaszadók munkaerőpiacon jelenleg betöltött szerepére is. Tanulóim nagy része foglalkoztatott – 34 fő –, három közülük vállalkozó, négyen kevesebb, mint egy éve munkanélküliek és egy valaki tartós munkanélküli (azaz több mint egy éve nem rendelkezik bejelentett, állandó munkahellyel). A válaszadók között nincs GYES-en/GYED-en lévő édesanya valamit nyugdíjas sem.

Kíváncsi voltam arra, hogy a munkaerőpiacon betöltött szerep milyen összefüggésben van azzal az elhatározással, hogy a tanuló érettségi vizsgát szeretne tenni. Ha a százalékokra tekintünk, láthatjuk, hogy a foglalkoztatottak fele válaszolta azt, hogy az érettségi megszerzése

után könnyebben/jobban el tud majd helyezkedni. Azaz, mivel itt foglalkoztatott emberekről van szó, minden bizonnyal jobb munkahelyre, jobb juttatásokra és előrelépésre vágnak. Nem elégszenek meg a jelenlegi állapottal, és úgy gondolják, hogy helyzetük javulhat az érettségi után. A (kevesebb, mint egy éve) munkanélküliek szintén fele a könnyebb munkaszerzés reményében tanul az érettségire. A munkaerő-piaci elhelyezkedés fontos része a képzettség, és sokan a szakma kitanulása után döntenek az érettségi mellett, hiszen sok munkahelyen ez alapelvárás. Közülük is válaszolta egy fő azt, hogy hasznosan szeretné eltölteni az idejét, azaz nem feltétlenül jobb munkára vágyik azáltal, hogy iskolába jár. Egy fő válaszolta azt, hogy jelenlegi munkáltatója kérésére teszi le az érettségit. Ez például *egy tipikus logikai hiba a kérdőívben*, hiszen a munkanélkülinek nincsen jelenlegi munkáltatója. Mivel a kérdőív kitöltése anonim, nem tudjuk megkérdezni a kitöltőt a válaszáról. Természetesen a kérdőívezés során számolni kell hibákkal, de ez az egy válasz nem befolyásolja nagymértékben az eredményeket. A tartós munkanélküliként tanuló is a könnyebb elhelyezkedés reményében tanul az érettségire. A három vállalkozó közül egy hasznosan szeretné eltölteni az idejét, ketten pedig szintén a könnyebb elhelyezkedést választották.

A motiváció feltérképezésén kívül a tanulásra fordított időre is kíváncsi voltam, a 2. ábra diagramjai már arra vonatkoznak. A kutatásom másik hipotézise az, hogy a felnőttek élethelyzetükből adódóan nem tudnak rendszeresen készülni az órákra, így főleg a félévi és év végi időszakban, a vizsgák letétele előtt tanulnak. Láthatjuk, hogy a tanulók nagyobb része foglalkoztatott, ami a nehezebb időbeosztást és kevesebb szabadidőt eredményezi. Az órákra viszont rendszeresen készülni kellene ahhoz, hogy a tanulnivalók ne torlódjanak fel és az érdemjegyek is megfelelőek legyenek.



2. ábra: A tanulás gyakorisága az életkor függvényében

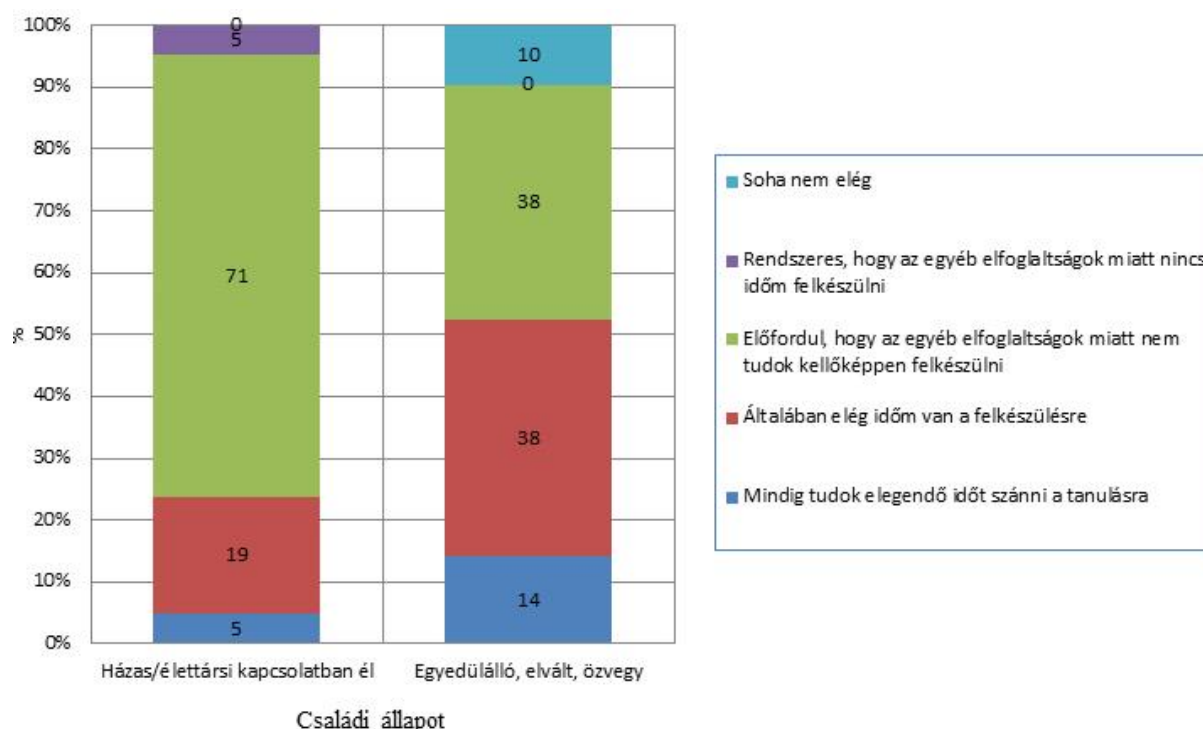
A feltevésemhez tartozó következő kérdésem az volt, hogy „Milyen gyakran tud időt szakítani a tanulásra?”, azaz, hogy milyen rendszerességgel tanulnak: minden nap, hetente 4-5 alkalommal, hetente 2-3 alkalommal, hetente egyszer, ritkábban, csak a vizsgák előtt, illetve soha. Elsőként az életkor függvényében vizsgáltam meg a kérdést. A 18-25 év közöttiek 12%-a minden nap, 47%-a hetente 4-5 alkalommal, 29 %-a heti 2-2 alkalommal, 12%-a csak vizsgák előtt tanul. A 26-30 év közöttiek 14%-a tanul minden nap, 29%-a heti 4-5 alkalommal, 14%-a heti 2-3 alkalommal, és 43%-a hetente egyszer. Itt senki nem válaszolta azt, hogy csak a vizsgák előtt tanulna. A 31-40 év közöttiek 13%-a heti 4-5 alkalommal, 75%-a heti 2-3 alkalommal, 13%-a ritkábban tanul. A 41-50 év közöttiek 20%-a minden nap, 10%-a heti 4-5 alkalommal, 40%-a heti 2-3 alkalommal, 10%-a hetente egyszer, 10%-a ritkábban, és 10 %-a csak a vizsgák előtt tanul. Ebből az derül ki számomra, hogy *a hipotézisemnek ellentmondanak a válaszok*, hiszen arányokat nézve a legtöbben hetente többször is leülnek tanulni. Egy válaszadó sem mondta, hogy soha nem tanul, és kevesen választották azt, hogy csak a vizsgák előtt. Tehát a



mindennapi teendők mellett is a legtöbben fordítanak időt a heti többszöri tanulásra. Véleményem szerint *a rendszeres tanulás, a folyamatos felkészülés hozzásegít ahhoz, hogy a tananyag elmélyüljön*. Többszöri ismétléssel mélyebb rétegekben tárolódnak az információk, így azok a vizsgák alkalmával könnyebben felszínre hozhatóak.

A tanulás gyakorisága mellett megkérdeztem azt is, hogy tanulóink elegendőnek tartják-e idejüket a tanulásra és vizsgákra való felkészülésre. Az összes kitöltőből mindössze 4-en válaszolták azt, hogy mindig elég idejük van a felkészülésre, 12-en válaszolták, hogy általában elegendő idejük van, 23-an választották, hogy előfordul, hogy egyéb elfoglaltságok miatt nem tudnak kellően felkészülni, és egy valaki mondta, hogy ez rendszeres. Mindössze ketten választották, hogy soha nincs elég idejük a tanulásra. Ezek az *eredmények meglehetősen pozitívak*.

A tanulásra fordított időt megvizsgáltam a családi állapot függvényében is, és az alábbi eredmény született (3. ábra).



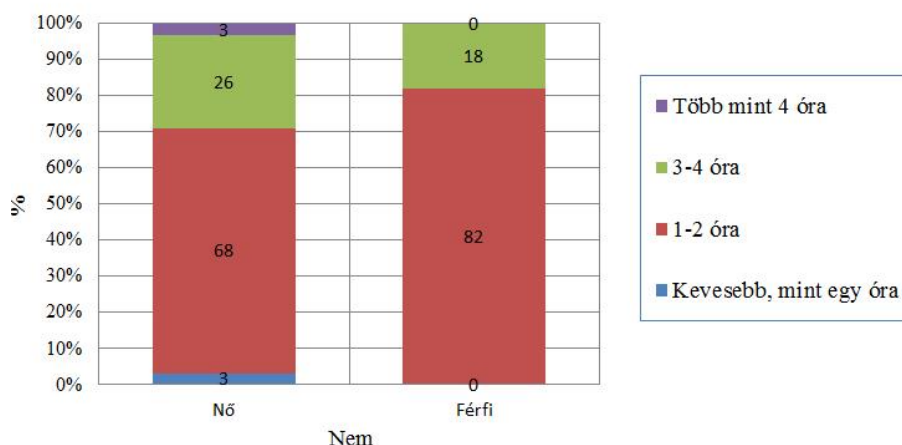
3. ábra: A tanulásra fordított idő a családi állapot függvényében

Mint látható, a házastársi vagy élettársi kapcsolatban élők közül 5% válaszolta azt, hogy mindig tud elegendő időt szakítani a tanulásra, 19% állítja, hogy általában van ideje a felkészülésre, 17%-uknál előfordul, hogy más elfoglaltságok miatt nincs idejük tanulni, 5% válaszolta, hogy rendszeresen előfordul, hogy nem tud készülni. Ezzel szemben az egyedülálló (elvált, özvegy) válaszadók 14%-ának van ideje mindig felkészülni, 38%-uknak általában elegendő idejük van, 38%-nál előfordul, hogy más elfoglaltság miatt nem tud készülni, és 10% jelölte, hogy soha nem tud készülni. Nyilvánvaló, hogy *akinek a munka mellett a párjához/ családjához is alkalmazkodnia kell, kevesebb ideje jut a tanulásra*. Mindazonáltal a felmérésből kiderül, hogy *a többség megtalálja az időt és az alkalmat a tanulásra*, a házassági vagy élettársi kapcsolatban élők közül például senki nem válaszolta, hogy soha nincs ideje tanulni.

Harmadik hipotézisem, hogy a felnőttképzésben részt vevő tanulók közül a nők általában motiváltabbak és többet készülnek a férfiakkal viszonyítva. Ezt az eddigi tapasztalataimra alapoztam és főleg személyes véleményemre, ezért úgy döntöttem, hogy a kutatással próbálok bizonyítékot nyerni feltevésemre, vagy éppen rácafolni, ezáltal a saját nézőpontomat is módosítani. A két ehhez a témához kapcsolódó kérdésem a következő: „Egy

alkalommal mennyi időt szokott aktívan tanulással tölteni (átlagosan)?”, illetve: „Mennyire motiválja, hogy jó eredményt érjen el?” Mivel a kérdőívben rákérdezek a kitöltő nemére is, ezért mindkét kérdést meg tudtam vizsgálni a nemek függvényében is.

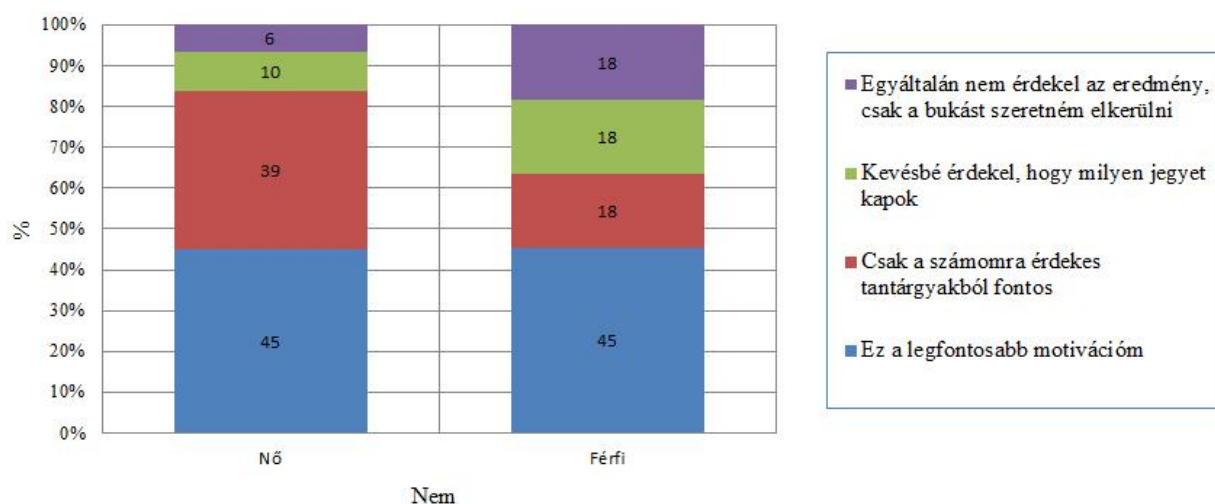
A 4. ábrán látható a tanulásra fordított idő nemek szerint. Fontos megjegyezni, hogy itt azt látjuk, hogy mennyi időt fordítanak a tanulásra egy alkalom során, és így viszont nincs központban az, hogy ezt milyen rendszerességgel teszik. Az eredmény a következő: a nők 3%-a válaszolta, hogy egy alkalommal egy óránál kevesebbet tanul, 68% tanul 1-2 órát, 26% tanul 3-4 órát, és 3% több mint 4 órát. A férfi tanulók válaszai: senki nem válaszolta, hogy kevesebb, mint egy órát tanulna egy alkalommal, illetve a több mint 4 órát sem jelölte be egy férfi sem. Közülük 82% jelölte, hogy 1-2 órát tanul, és 18%, hogy 3-4 órát tanul alkalmanként. Eszerint tehát *kiugró eltérés nincs a nők és a férfiak között.*



4. ábra: A tanulásra fordított idő nemek függvényében

Erre a hipotézisre vonatkozóan tértem ki arra, hogy vajon mennyire motiválja a tanulókat, az hogy jó eredményt érjenek el. Tehát az a fontos, hogy minél jobb jegyeket kapjanak és minél magasabb tanulmányi átlagot érjenek el, esetleg közepes eredményre törekcszenek, vagy pedig csak a bukást szeretnék elkerülni és a lényeg számukra az, hogy minden tantárgy esetén teljesítsék a továbblépés feltételeit. Ezt a kérdést is megvizsgáltam a nemek függvényében, azaz a fő kérdésem az, hogy a férfiak és nők motivációjában van-e különbség. A hipotézisem alapján arra az eredményre számítottam, hogy a nőknek sokkal fontosabb a jó eredmény. Lássuk tehát, hogy milyen válaszok születtek (5. ábra).

Mint a diagramon látható, a nők és a férfiak egyenlő arányban válaszolták, hogy a legfontosabb motivációjuk a tanulás (45-45%). A következő válaszok között láthatunk eltéréseket, hiszen a nők 39%-a válaszolta, hogy csak a számára érdekes tantárgyakból fontos neki a jó eredmény, míg a férfiak között ez a szám 18%. A válaszadók közül nők 10, a férfiak 18%-át kevésbé érdekli, hogy milyen jegyeket kap. Az utolsó opciót, azaz azt, hogy egyáltalán nem fontos az eredmény, csak a bukást szeretnék elkerülni, a nők közül 6%, a férfiak közül 18% választotta. Itt tehát látható eltérés, kevesebb női tanuló van, akit egyáltalán nem érdekel a jegy, viszont arányaiban ugyanannyi férfinak ez az elsőszámú motivációja, mint nőnek. Így igazán érdekes eredmény született a hipotézisem szempontjából.



5. ábra: A jó eredmény motivációja nemek függvényében

## Összefoglalás és konklúzió

Kutatásomban központi szerepet kapott a felnőttképzésben résztvevők motivációjának kutatása. Ezt megvizsgáltam abból a szempontból is, hogy általában a felnőttképzésben résztvevők miért döntenek az érettségi mellett, illetve abból a szempontból is, hogy a nők és férfiak között milyen különbségek vannak. Nagyon érdekelnek továbbá az élethelyzetbeli különbségek, így ezzel a kérdéskörrel is foglalkoztam. Érdekelt, hogy a munkaerőpiacon betöltött szerep, illetve a családi állapot mennyiben befolyásolja a tanulás időtartamát és milyen nehézséget okoz annak időbeosztása.

A szakirodalom megismerése után számos témalehetőség bontakozott ki a szemem előtt. Gyakorló tanárként, a felnőttképzés aktív oktatójaként ideális terepet találtam kutatásomhoz a keszthelyi Asbóth Sándor Szakképző Iskolában. Úgy gondoltam, hogy a *kutatással saját fejlődésemhez is hozzájárulhatok*, és új szemléletet is kialakíthatok az oktatásra és a módszereimre vonatkozóan. A fentiek során bemutattam a hipotéziseket és az eredményeket, amelyek a kérdőív és a diákok maximális segítségével születtek meg. Mindhárom hipotézisnél kiválasztottam az aspektust, ami szerint vizsgáltam a válaszokat.

Az egyik hipotézisem szerint a felnőtt korúak elsősorban azért döntenek az érettségi mellett, hogy jobb helyzetben legyenek a munkaerőpiacon. ez a feltevésem beigazolódott a válaszok alapján, hiszen a foglalkoztatottak, a munkanélküliek, a tartósan munkanélküliek és a vállalkozók legnagyobb része is azt a választ adta, hogy úgy gondolja, hogy érettségivel könnyebben el tud majd helyezkedni. Többek motivációja a szabadidő hasznos eltöltése volt, és elenyésző számban választották a jelenlegi munkahelyen való előrelépés iránti vágyat, illetve a jelenlegi munkáltató kérését. *Ez a hipotézisem a kutatott mintában igaznak minősült.* A felnőtt diákok is tisztában vannak azzal, hogy manapság a munkáltatók többsége kér érettségit a jelentkezőktől, még akkor is, ha nem szellemi munkáról van szó. Az oktatás és a munkaerőpiac változásainak a tanulók eleget kívánnak tenni. A válaszadók nagyobb része foglalkoztatott, így bennük van a munkahely elvesztésének féltelme a képzettebb munkaerő miatt. Motiváltak lehetnek abban is, hogy a jelenlegi munkájuknál jobbat találjanak. A munkanélküliek és tartós munkanélküliek pedig a munkaerőpiacon szeretnének szerephez és esélyhez jutni.

A következő felvetésem szerint a felnőttek élethelyzetükből adódóan nem tudnak rendszeresen készülni az órákra, így főleg a félévi és év végi időszakban, a vizsgák letétele előtt tanulnak. A hipotézisemnek alapja, hogy a tanulóim közül már többen megállapodtak, családdal

rendelkezik, másrészt pedig nagy részüknek állása is van, és ezekben az élethelyzetekben nehezebb beütemezni a rendszeres tanulást, mint egy középiskolás életében. Kíváncsi voltam tehát arra, hogy a tanulók milyen gyakran tanulnak, egy héten hányszor van idejük tankönyveik fölé leülni, és az órákra készülni. Nem csak arra gondoltam itt, hogy megírják a házi feladatot, hanem hogy a tananyagot is átnézik-e. *A hipotézisem nem igazolódott be* abból a szempontból, hogy a válaszadók igen kis része válaszolta azt, hogy csak a vizsgák előtt tanul. A legtöbben heti 2-3 alkalommal tanulnak, de sokan akár heti 4-5 alkalommal is. Nem elhanyagolható azok száma sem, akik minden nap tudnak tanulni. Az *életkor függvényében nem látok lényeges különbséget* a tanulás gyakoriságát illetően. A *családi állapot függvényében minden bizonnyal van eltérés*, hiszen aki gyermeket nevel (akár többet is), bizonyára kevesebbet tud tanulással foglalkozni, mint az egyedülálló, gyermeket nem nevelő diákok. A válaszadók esetében előfordul, hogy az egyéb elfoglaltságok miatt nem tudnak az órákra készülni, ez azonban csak kis részük szerint rendszeres. Kevesen vannak azok, akik soha nem tudnak készülni. Szintén kevesen vannak, akik mindig, de már többen, akik általában megfelelő mennyiségű időt tudnak fordítani a felkészülésre. *Összességében erre a hipotézisemre a válaszadók rációfoltak*, hiszen kevesebben vannak azok a tanulók, akik csak az év végi, félévi számonkérésekre készülnek elsősorban. Számomra ez örömteli és megnyugtató információ. Egy pedagógus számára ez bizonyíték arra is, hogy tanulói nincsenek túlterhelve, hogy teljesíthetők az elvárások, és a diákok sem érzik azt túl soknak.

Az utolsó hipotézisem a nemek közötti esetleges különbségre mutatott rá. Feltevésem szerint a felnőttképzésben részt vevő tanulók közül a nők általában motiváltabbak és többet készülnek a férfakkal szemben. Az eredmények szerint a *tanulásra fordított idő mennyisége a férfiak és a nők esetében nem mutat nagy eltérést*. Többségük naponta 1-2 órát tud átlagosan tanulással foglalkozni (a férfiak és a nők egyaránt), illetve többen tanulnak napi 3-4 órát is. A férfi válaszadók közül senki sem készül kevesebb, mint egy órát naponta. Kiderült az is, hogy a *nők és férfiak számára ugyanolyan arányban fontos az, hogy milyen jegyet kapnak*, és ez az első számú motivációjuk. Az igaz, hogy a férfi válaszadók nagyobb arányban jelölték, hogy egyáltalán nem érdekli őket az eredmény, de ez a mennyiség véleményem szerint nem számottevő. Így az eredmény az, hogy a nők és a férfiak is szinte azonos arányban motiváltak a jó jegy megszerzésében. Tehát ez a *feltevésem sem igazolódott be* a kutatás alapján.

Összefoglalva a három hipotézis közül egy beigazolódott a kutatás alapján, a második kettő hipotézisre rációfoltak a kérdőívet kitöltők.

Kutatásomat hasznosnak értékelem az új információk, nézőpontok feltárása, a saját fejlődésem útjában is. Választ kaphattam a szakirodalom és a saját tapasztalatok során felmerült kérdésekre, hipotézisekre. Természetesen a felnőttképzést még sok szempontból lehetne vizsgálni, de úgy érzem, hogy a számomra leglényegesebb pontokat érintve a célokat a kutatással elértem.

## Irodalomjegyzék

2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről. Letölthető: [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1300077.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300077.TV) [2015.03.10.]
- A tanács állásfoglalása a felnőttkori tanulásra vonatkozó megújított európai cselekvési programról 2011/C 372/01 Letölthető: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2011:372:FULL&from=HU> [2015.03.10.]
- Az Európai Közöségnek Bizottságának Közleménye. (2006), 23. COM (2006) 614, Brüsszel Letölthető: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX:52006DC0614> [2015.03.12.]

- Bednorz Peter – Schuster Martin (2006): *Bevezetés a tanulás lélektanába*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest
- Csapó Benő (2006): A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. *Iskolakultúra*. 16. 2. sz. 3-16.
- Csapó Benő (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*. 2002. 2. sz. 207-217.
- Csoma Gyula (2002): *Felnőttoktatási sajátosságok*. In Mayer József (szerk.): Problémák, kérdések – megoldások, válaszok. OKI, Budapest.
- Csoma Gyula (2009): Alapelvek az iskolai felnőttoktatás tananyagának korszerűsítéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 11. sz. 24-28.
- Falus Iván (2007. szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., Budapest
- Fejes József Balázs (2010): A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei a célorientációs elmélet alapján. In: Vajda Zoltán (szerk.): *Bölcsészmuhely* 2009. JatePress, Szeged. 43-53.
- Feketéné Szakos Éva (2013): A felnőttképzés újabb elméleti irányai. *Iskolakultúra*, 23. 9. sz. 63-74.
- Habók Anita (2004): A tanulás tanulása az értelem gazdag tudás elsajátítása érdekében. *Magyar Pedagógia*. 104. 4. sz. 443–470.
- Harangi László (2004): Az élethosszig tartó tanulás minőségi követelményei az európai oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*. 8. 6.
- Harangi László (2009): A felnőtt tanulóval szemben támasztható követelmények. *Felnőttképzési Szemle*, 3. 1. sz. 137-148.
- Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye. Letölthető: <http://net.jogtar.hu/> [2015. 03. 11.]  
<http://www.piacutatasok.hu/2015/06/ksh-felnottkepzesben-resztvevok-szama.html>  
 [2015.11.09.]
- Juhász Erika (2009): *A felnőttképzés irányítási és intézményrendszere*. In: Henczi Lajos (főszerk.): Felnőttoktató. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Juhász Erika (2009): *A hazai felnőttképzés kialakulásának és fejlődésének történeti áttekintése*. In: Henczi Lajos (főszerk.): Felnőttoktató. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Kálmán Anikó (2006): A felnőttoktatásban és –képzésben alkalmazható kompetenciaelvű módszerek és azok alkalmazhatósága. *Felnőttképzés*, 4. 4. sz. 60-62.
- Kárpáti Andrea-Ollé János (2007): Tanárok informatikai képességeinek és pedagógiai stratégiáinak integrált fejlesztése. *Iskolakultúra*. 17. 4. sz. 14-23.
- Kispálné Horváth Mária (2007): A felnőttek tanulási jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 9. sz.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2009): Motivál az egész világ...  
<http://www.ofi.hu/tudastar/tanari-kulcskompetenciak/motival-egesz-vilag> [2015. 03. 11.]
- Központi Statisztikai Hivatal: Felnőttoktatás, felnőttképzés. 2014. március. Letölthető: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/felnottoktatas13.pdf> [2015.03.11.]
- Mankó Mária (2005): *Tanulási technikák*. BDF, Szombathely
- Márkus Edina (2013): Az általános célú felnőttképzés elméleti megközelítései. *Felnőttképzési szemle*, **7**. 2. sz. 5-15.
- Maróti Andor (2008): Problémák a felnőttek önképzésében. *Felnőttképzési szemle*, 2. 1. sz. 74-78.
- Mayer József, Kőpatakiné Mészáros Mária, Singer Péter (2006): Élethosszig tanulni, de hogyan? *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 10. sz. 87-113.
- Mester Dolli (2010): A tanulási motiváció fejlesztésének új lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 8. 2-3. sz. 87-97.

- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. sz. 63–77.
- Óhidy Andrea (2006): Az élethosszig tartó tanulás és a felnőttképzés. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 10. sz. 114-125.
- Óhidy Andrea (2006): Az élethosszig tartó tanulás és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 9. sz.
- Oroszlány Péter (2007): *Tanulásmódszertan középiskolásoknak*. Magánkiadás
- Réthy Endréné (2006): Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul? Paradigmaváltás a motivációkutatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 2. sz.
- Roeders, Paul-Geffert Éva (2007): *A hatékony tanulás titka*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Simon Katalin (2011): Tanulásmódszertan. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés I.* Savaria University Press, Szombathely, 155-187.
- Simon Katalin (2013): Tanári mesterszakos hallgatók néhány tanulási sajátosságai. In: Bakó Béla (szerk.): *TéT. Tudomány és Tehetség*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Szombathely, Sopron, 91-104.
- Sz. Tóth János (2006): *Európai kihívások – magyar lehetőségek. A felnőttkori tanulás jövőképeinek körvonalai*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, 170.
- Sz. Tóth János (2006): *Európai kihívások – magyar lehetőségek. A felnőttkori tanulás jövőképeinek körvonalai*. NFI, Budapest, Letölthető: <http://mek.oszk.hu/06400/06495/> (2015.03.14.)
- Szitó Imre (2003): *A tanulási stratégiák fejlesztése. Iskolapszichológia 2.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Szitó Imre (2005): *A tanulási stratégiák fejlesztése*. ELTE Társadalom- és Neveléstani Tanszéke, Budapest.
- Vörös Miklós (2009): Az élethelyzethez igazított tanulás. *Felnőttképzési szemle*, 3. 1. sz. 114-121.

## Melléklet

### A felnőttképzés sajátosságai – kérdőív

Kedves Tanuló!

A következő kérdőívben a felnőttképzés sajátosságait és a felnőttoktatásban részt vevő tanulók tanulási szokásait kutatom. Arra kérem, hogy a kérdésekre őszinte választ adjon, a válaszadás teljes mértékben név nélkül és önkéntes módon történik. Segítő közreműködését köszönöm!

**Neme:**

- ☐ Nő
- ☐ Férfi

**Életkora**

- ☐ 18-25
- ☐ 26-30
- ☐ 31-40
- ☐ 41-50
- ☐ 51-60
- ☐ 60 év feletti

**Az Ön családi állapota**

- ☐ Házass/élettársi kapcsolatban él
- ☐ Egyedülálló, elvált, özvegy

**Az Önnel együtt élő és Ön által eltartott gyermekek száma**

- ☐ 0
- ☐ 1-2
- ☐ 3-nál több

**1. Miért döntött úgy, hogy folytatja tanulmányait és leteszi az érettségi vizsgát?**

- ☐ Úgy gondolom, hogy az érettségivel könnyebben el fogok tudni helyezkedni
- ☐ Jelenlegi munkahelyemen szeretnék előrébb lépni
- ☐ A családom/párom kívánságára teszem le az érettségit
- ☐ Hasznosan szeretném eltölteni a munkán kívüli időt
- ☐ A jelenlegi munkáltatóm kérésére teszem

**2. Mi az Ön munkaerőpiacon betöltött jelenlegi szerepe?**

- ☐ Foglalkoztatott
- ☐ Munkanélküli (kevesebb, mint egy éve)
- ☐ Tartós munkanélküli (több mint egy éve)
- ☐ Kismama (GYES/GYED)
- ☐ Vállalkozó (cégtulajdonos)
- ☐ Nyugdíjas

**3. Milyen gyakran tud időt szakítani a tanulásra?**

- ☐ Minden nap
- ☐ Heti 4-5 alkalommal
- ☐ Heti 2-3 alkalommal
- ☐ Hetente egyszer
- ☐ Ritkábban
- ☐ Csak a vizsgák előtt
- ☐ Soha (nekem nem szükséges)

**4. Jellemzően melyik napszakban szokott tanulni? (maximum 2 választ jelöljön meg)**

- ☐ Reggel
- ☐ Délelőtt
- ☐ Délután

- Este
- Éjszaka

**5. Elegendőnek tartja-e idejét a tanulásra, a vizsgára való felkészülésre?**

- Mindig tudok elegendő időt szánni a tanulásra
- Általában elég időm van a felkészülésre
- Előfordul, hogy az egyéb elfoglaltságok miatt nem tudok kellőképpen felkészülni
- Rendszeres, hogy az egyéb elfoglaltságok miatt nincs időm felkészülni
- Soha nem elég

**6. Egy alkalommal mennyi időt szokott aktívan tanulással tölteni (átlagosan)?**

- Kevesebb, mint egy óra
- 1-2 óra
- 3-4óra
- Több mint 4 óra

**7. Mennyire motiválja, hogy jó eredményt érjen el?**

- Ez a legfontosabb motivációm
- Csak a számomra érdekes tantárgyakból fontos
- Kevésbé érdekel, hogy milyen jegyet kapok
- Egyáltalán nem érdekel az eredmény, csak a bukást szeretném elkerülni

**Köszönöm válaszait!**



# AZ OTTHONI TANULÁS VIZSGÁLATA EGY KÖZÉPISKOLÁBAN

**Hideg Tímea**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar Pedagógiai Intézet*

Tanulmányom témájának a tanulásmódszertant, azon belül az otthoni tanulást választottam. Úgy gondolom, ez a mai diákoknak és a mai pedagógusoknak is nagy kihívás. Az iskolában eltöltött idő alatt szinte minden óra új ismeretet hoz. Másik napra mindenki otthon készül, ahol az idejét mindenki maga osztja be. (Habók, 2007) Úgy gondolom, az iskolának meg kell tanítani tanulni a diákokat. Ehhez meg kell mutatni, hogyan, és lehetőséget kell nyújtani a gyakorlásra, a tanultak kipróbálására. Olyan módszereket kell mutatni nekik, amelyek segítségével később is képesek lesznek akár több iskolát, szakmát elvégezni. (Bacsák, 2003; Simon, 2016.) Fontos, hogy a tanulók elsajátítsanak különböző stratégiákat, melyekkel megkönnyíthetik mindennapjaikat. Fontos, hogy ki tudják alakítani azt a környezetet, időbeosztást, tervezeteket stb., melyeket későbbi életükben is tudnak használni. Fiatalon kell megtanulnunk, hogyan tanuljunk, hogyan fejlesszük tanulási készségünket. Ez elengedhetetlen ahhoz, hogy egész életünkbe képesek legyünk tanulni. Ehhez olyan készségek elsajátítására van szükség, mint a tanulási stratégiák ismerete, gondolkodási technikák elsajátítása. (Fisher, 2007)

Kutatásomat az iskola egyik osztályában végeztem. Ennek során egy kérdőív segítségével vizsgáltam a tanulók iskolai figyelmét, és az otthoni tanulási szokásait. A vizsgálat tárgyát az elemzése során az osztály kitűnő, jeles és jó átlagot elért tanulói irányából közelítettem meg. De a többi tanuló elemzésére is kitérek. A diákok az év során megismerkedtek a különböző tanulást segítő módszerekkel, ötletekkel. Órán többet is kipróbáltunk. Remélem ezekkel az ötletekkel, módszerekkel segíthetem az ő munkájukat, és így jobb eredményt érnek el az elkövetkezendő években, mely az átlagokon is meglátszik majd.

## Szakirodalmi áttekintés

### A tanulás

A tanulás alatt a hétköznapiakban elsősorban információ-felvételt, valamilyen ismeret elsajátítását értjük. Így a mindennapok tanulását iskolai keretek közé helyezzük, azonosítjuk a tankönyvi tananyag elsajátításával. De tanulásnak számít bizonyos képességek elsajátítása, bizonyos készségek formálódása is. (Falus, 2007)

A tanulást többféle képen is megfogalmazhatjuk. „A tanulás új ismeretek, cselekvések, magatartások, viselkedések elsajátításának folyamata.” (Kovácsné, 2006. 8. o.) Egy másik megfogalmazás szerint „a tanulás a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként létrejövő, tartós és adaptív (alkalmazkodó) változás.” (Kovácsné, 2006. 9. o.) Vagy bonyolultabban „a tanulás egy rendszerben vagy irányító részrendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás.” (Falus, 2007. 118.o.)

Megkülönböztetünk mélyreható, szervezett és mechanikus tanulást. A mélyreható tanulás alapja a megértés, az ismeretek összekapcsolása, az egészben, nagyban látás. A szervezett tanulásnál a rendezettség, a szervezettség, a rendszerben látás a fontos. A mechanikus tanulás a részletek megjegyzésére, a megtanultak pontos, szó szerinti felidézésére jó módszer. (Balogh, 2011) A tanulásba beletartozik az ún. implicit, vagyis a nem tudatos ismeretszerzés is. Olyan ismeretek szerzése, amelyek nem tankönyvből, hanem a környezetünk megfigyeléséből származnak. (Juhász, 2015) Szinte állandóan tanulunk. A mai világ olyan gyorsan változik, hogy lemaradunk, ha ezt nem tennénk meg. Ezt az egész életen át tartó tanulással tudjuk kivédeni. (Kovácsné, 2006)

## **Tanulás otthon**

A hatékony tanulás elengedhetetlen feltétele, hogy motiváltak legyünk. A motivációkat több típusba sorolhatjuk. Elsődlegesek a közvetlenül a tárgyra irányuló belső indítékok, például kíváncsiság, érdeklődés. Másodlagosak a feladattól, a tanulás tárgyától független, úgynevezett külső indítékok, például jutalom, büntetés, megfelelés a családnak, az iskolának. (Kósáné, 2010) A nagyobb motiváció nagyobb teljesítményt eredményez, de ennek felső határa van. (Bekéné, 2012)

A belső motivációnk erős, ha a tudás megszerzéséhez pozitív a viszonyunk, befolyásolhatja önértékelésünk, elégedettségünk eredményeinkkel, jegyeinkkel, egy pozitív élmény, mert mindenkit motivál a sikerélmény, az öröm, melyet egy jó gondolat, egy új ismeret jelent. (Gaskó, Hajdú, Kálmán, Lukács, Nahalka és Petriné, 2006; Burián, 2012)

Külső motiváló tényező lehet valamilyen cél, kézzel fogható nyereség elérése, mint például pénzbeli jutalom a jó jegyekért, vagy szüleink elismerése esetleg később a foglalkozási és gazdasági szerkezet pozitív változása. (Gaskó és mtsai, 2006; Harangi, 2011)

Az otthoni tanulásra csak mi magunk tudjuk motiválni magunkat. Belsőleg, az érdeklődésünk felkeltésével, külsőleg, ha valamivel megajándékozunk magunkat, ha például előbb végzünk, mint a kitűzött idő. (Réthy, 2003)

A figyelem a feltétele, hogy a bennünket ért környezeti hatások közül kiválasztódjon az, amelyik eljut a tudatunkig. Hiszen a nap minden percében rengeteg környezeti hatás ér bennünket, amelyek közül elég sok van, amelyik nem tudatosul. Fontos, hogy a bennünk ért ingerek közül kiválasszuk, és tudatosítsuk a nekünk fontosakat. Zárjuk ki a zavaró, figyelmet elvonó tényezőket. (Radóczy, 2013) Koncentráljunk, amennyire csak tudunk. Akarjunk figyelni. Már az órákon is, és a házi feladatok közben is. Vannak részek minden tantárgyban, amelyeket érdekesebbnek találunk, és vannak, amelyeket nem. Ezekhez kell önfegyelmet gyakorolnunk. (Oroszlány, 2011) A figyelmünket irányítani kell. Például figyeljünk, ha osztálytársunk felel. (Kovácsné, 2006) De nem lehet egyformán koncentrálni minden órán, és az óra egészén sem. Többször fel kell élnkíteni magunkat. (Gaskó és mtsai, 2006) Figyelmünket ne osszuk meg, mert csak kevés ember tudja ezt úgy, hogy eredményes legyen. Ha tanulunk, ne szóljon mellettünk a televízió, ne működjön a számítógép, és ne figyeljük állandóan a telefont. Van, akit segít, ha halkan a háttérben szól valami zene, de ez csak akkor jó, ha nem vonja el figyelmünket. (Oroszlány, 2011) Legjobb a szöveg nélküli, vagy idegen nyelvű dalok, amelyek nyugtatóan hatnak. (Gaskó és mtsai, 2006)

Mire figyeljünk otthon? Vagyis mi az ideális? Amikor frissen, koncentráltan, energiával telve ülünk le tanulni. Ennek eléréséhez ajánlott napi 8-10 óra pihenés. A kipihent állapot segíti a koncentrációt. Persze ez nehéz, hiszen sok az elfoglaltság, sok a tanulnivaló, és sok tényező van, ami elvonja a figyelmet és megakadályozza az alvást. (Oroszlány, 2007)

## A kutatás

### A kutatás célja

Kutatásom célja, hogy vizsgáljam, a tanulók otthoni tanulási szokásait, és azt, hogy van-e összefüggés a kialakult tanulási szokások és a tanulmányi eredmények között. A kutatásomban egy osztály tanulási szokásait vizsgáltam. Ezeket az adatokat hasonlítottam össze a tanulmányi átlagokkal. Azt szerettem volna feltárni, hogy ha a diákok célzottan, önmagukra figyelve tanulnának, akkor egyszerűbben is menne, kevesebb idő- és energiaveszteséggel.

Céлом, hogy ezt a vizsgálatot ezzel az osztállyal végzős korukban is elvégezzem. Illetve a későbbiek során minden kilencedik és tizenkettedik évfolyamon. Szeretném a diákok otthoni tanulását hatékonyabbá tenni azáltal, hogy megmutatom nekik a lehetséges módszereket, és biztatom őket mindegyik kipróbálására, és a leghatékonyabb megtalálására.

Vizsgálatomban kitérek a segítség kérésére, adására. Ezt is fontosnak tartom, hiszen ha valaki nem ért valamit fontos, hogy merjen tanácsot kérni. Fontos, hogy a diákok mind egymástól, mind tanáraiktól, mind szüleiktől merjenek kérdezni. Ezért mértem fel az osztály tanulóinak kérdezési szokásait. Céлом, hogy bátorítsam kérdéseik pontos megfogalmazására, és bátor feltételére a diákokat.

### Hipotézisek

1. Úgy gondolom azok a diákok, akik kialakították otthoni tanulási szokásaikat, 60-70%-kal eredményesebbek az iskolában.
2. Úgy vélem, az otthoni tanulást a környezet befolyásolja a legjobban a diákok 60-70%-ánál.
3. Véleményem szerint azok a tanulók, akiknek átlaga a jó, és a jeles kategóriába esik, kb. 50%-kal jobban figyelnek órán, mint akik átlaga az elégséges kategóriába esik.
4. Nézetem szerint tantárgyfüggő, hogy a tanulók ritkábban fordulnak tanáraikhoz, szüleikhez kérdéseikkel, mint diáktársaikhoz.
5. Azon a véleményen vagyok, hogy a tantárgyak szeretete, tanulásuk mennyisége és az adott tantárgy átlaga között összefüggés van. Mégpedig, az, hogy amelyik tárgyat jobban szeretik a diákok, abból jobb eredmények születnek.

### Vizsgálati módszerek, eszközök, mintavétel

Vizsgálatomhoz kérdőívet készítettem, és ennek kitöltésére kértem meg a diákokat. A kérdőívet a melléklet tartalmazza, és néhány kérdését Oroszlány (2007) könyve alapján állítottam össze. A kérdőív zárt végű kérdéseket tartalmazott. Ezt a módszert választottam, mert így nagyszámú válaszra tettem szert, és a zárt végű kérdésekre adott válaszok könnyebben kielemezhetők. Az adatok összehasonlítása céljából, illetve a későbbi mérés céljából kértem rá nevet, de ez a vizsgálatban és a tanulmányban nem szerepel. Bár felmerülhetett volna, de nem volt szövegértési gond sem.

Először szinte bemelegítő kérdésként egy sorrendet kellett felállítani a diákoknak, hogy melyik tantárgyat szeretik a legjobban. A második kérdéskör az iskolai figyelemre vonatkozott.

1-5-ig kellett értékelniük azokat a dolgokat, amelyek befolyásolhatják az iskolai figyelmet. A harmadik kérdéskör az egyes tantárgyakra vonatkozott. Például hogy mennyire tudnak figyelni az adott órákon, vagy, hogy kitől kérnek segítséget. Ezekre 1=soha és 10= mindig értékek között kellett válaszolniuk. És végül a negyedik kérdéskör vonatkozott legnagyobb részt az otthoni tanulásra. Az ebben szereplő kérdések figyelik azt, hogy mely jellemzők befolyásolják a legjobban az otthoni munkát, és azt, hogy mit ismernek, és mire figyelnek tényleg a gyerekek. Itt újra 1 és 5 között kellett pontozniuk a kérdéseket.

Vizsgálatomhoz az iskolánk egyik osztályát választottam. Ez az osztály 20 fős, 9 lány és 11 fiú. Az osztály nagyon nyitott a megfelelő tanulási szokások kialakítására. Mint az osztályátlag mutatja, erre szükségük is van. Örömmel részt vettek minden ilyen feladatban. A kilencedik év végi eredményeiket használtam fel a vizsgálathoz. Ez alapján megállapítható, hogy ketten a kitűnő, ketten a jeles, hárman a jó, tízen a közepes, hárman pedig az elégséges kategóriába esnek. Tehát vannak húzó és visszahúzó erők is az osztályban. Persze ezek az eredmények több összetevőből állnak össze, hiszen vannak az osztályban például sportolók, akik rengeteget hiányoznak, és vannak, akik az iskola szinte minden eseményéből kiveszik részüket. Az osztály egyébként egy összetartó csoport, akik szeretnek kreatívkodni, díszíteni, szerepelni, kirándulni is. Sokan vannak köztük, akiknek már határozott céljuk van a jövőjüket illetően, és ezért mindent megtesznek. Szeretik az olyan órákat, amiken foglalkoztatva vannak. Néhányan keresik a kihívásokat, szeretnek versenyezni is. Úgy vettem észre fogékonyak az újabb tanulási módszerek kialakítására. Szívesen kipróbálnak valami újat.

## Elemzés

A tanulók otthoni tanulási szokásait vizsgáló kérdőív rész 30 kérdésből áll. A kérdéseket vegyesen állítottam össze, de a vizsgálathoz az otthoni tanulást több szempontból szeretném összehasonlítani és az első hipotézisemet értékelni.

A tanulók válaszait diagramokon ábrázoltam, és elemzésüket a diagramokhoz kapcsolva végeztem el. A diagramokon 1-től 20-ig a tanulókat mutatja.

Az első hipotézisemhez a II. kérdéskörre adott válaszokat használtam fel. A 30 kérdést az alábbiak szerint rendeztem, és ezeket vettem figyelembe az egyes ábrák készítésekor.

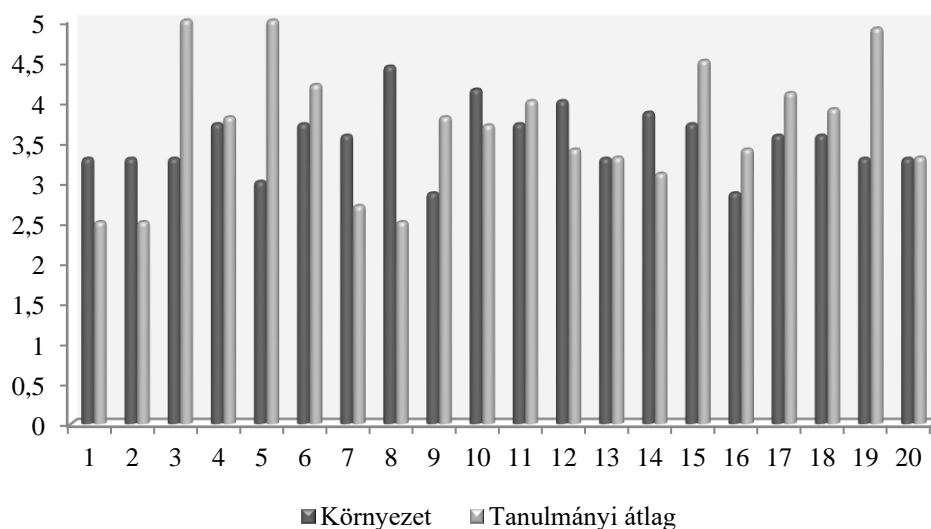
Környezet: 1., 2., 3., 4., 17., 25., 26. kérdés

Tervezés: 5., 6., 7., 8., 9., 11., 14., 24., 28., 30. kérdés

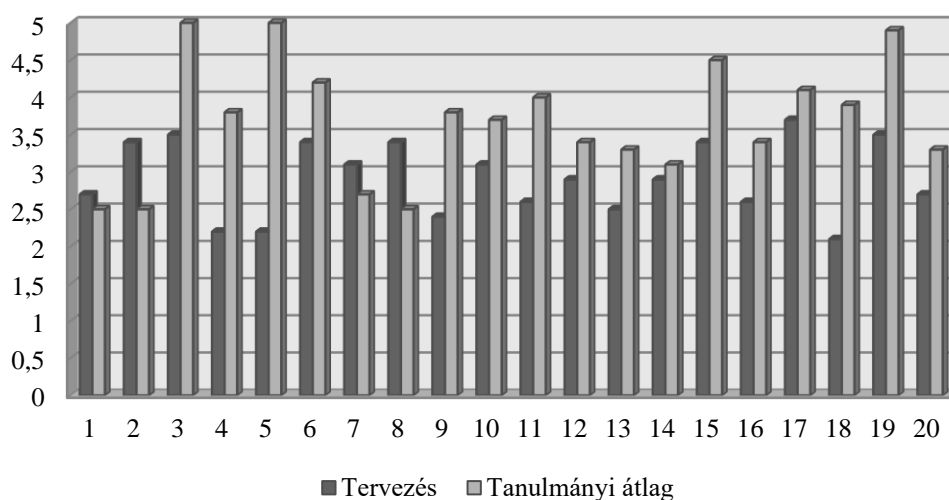
Ráhangolódás, motiváció: 7., 10., 11., 15., 21., 22., 23. kérdés

Tanulás közbeni szokások: 12., 13., 16., 18., 19., 20., 25., 27., 29. kérdés

Az 1. ábrán látható, hogy a tanulási környezet kialakítása és a tanulmányi átlagok között nincs feltétlen összefüggés. A környezet kialakítására adott pontok átlaga az osztályban 3,52. Tizenegy tanuló egyetértése nagyobb ennél és tanulmányi átlaga is tizenegy tanulónak jobb, mint az osztályátlag. Viszont ez a két eredmény csak hét diáknál esik egybe. Három tanuló foglalkozik kevésbé a környezete kialakításával, míg négy tanulónál a tanulmányi átlag a gyengébb. Az első három tanulónál látható, hogy körülbelül ugyanannyira figyelnek a környezetük kialakítására, és mégis a harmadik tanuló jeles, a másik kettő átlaga pedig 2,5. Vagy például a nyolcas számú tanuló, aki a legnagyobb átlagot produkálta a környezet kialakításában, tanulmányi átlaga mégis a legalacsonyabbak között van. Szintén a környezet kialakítása fontos a tízes számú tanulónak, aki viszont átlaga alapján a közepes kategóriába esik. Az osztályban lévő két kitűnő tanuló sem egyformán alakítja ki tanulási környezetét, de egyikük sem fektet az átlagosnál több energiát ebbe, sőt mindketten az átlag alatt vannak. Az osztályban két jeles tanuló is van. Közülük az egyik az átlagos szintet éri el, míg a másik ez alatt marad. A három jó tanuló közül pedig egy van csak az átlag fölött, míg ketten az átlagban. Tehát elmondható, hogy a tanulási környezet kialakítása és a tanulmányi eredmény között nincs meg a szoros összefüggés.



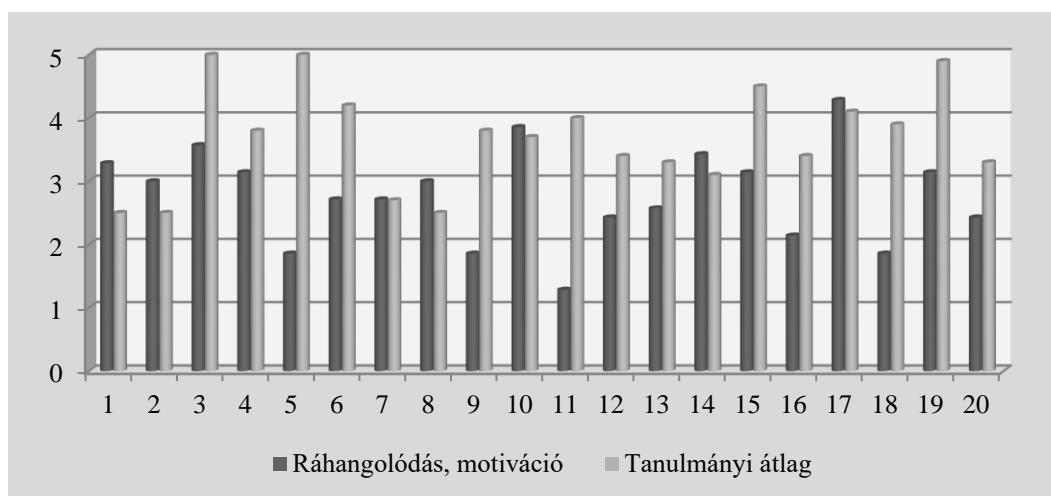
1. ábra: A tanulási környezet kialakítása és a tanulmányi átlagok



2. ábra: A tanulás megtervezése és a tanulmányi átlagok

Az osztály átlaga a tervezésre adott kérdésekben 2,9 lett, melyet a 2. ábrán láthatunk. Ehhez képest kilencen jobban, kilencen pedig kevésbé terveznek. A tanulmányi eredményeket úgy tűnik, a többségnél befolyásolja a tervezés. De vannak kivételek, például az 5-ös számú tanuló a tervezésben a mezőny végén van, de tanulmányi eredményei alapján a jelesek között. Ugyanakkor a 19-es számú tanuló tervezésre adott pontjai a legmagasabbak, és ő is az élmezőnyben van tanulmányait tekintve. Az osztályban a tanulmányi átlaga az osztály egészének átlagánál tizenegy tanulónak jobb. Ebből öt tanuló tervezése nem éri el az átlagot, három tanuló tervezése pedig úgy tűnik, nem hozza meg a kívánt eredményt, hiszen az ő tanulmányi átlaguk gyengébb az osztályénál. Az osztály kitűnő tanulói is más-más képet mutatnak. Egyikük a tervezésben az átlagnál magasabb pontokat kapott, míg a másik az egyike a legkevesebbet tervezőknek. Ő nem tervezget, általában órákon figyel, és minél többet próbál ebből hasznosítani. A két jeles tanuló az átlagosnál egy kicsit többet tervez, de egyikük értéke sem kiugró. A három jó tanuló között azonban megtaláljuk a legtöbbet tervezőt. Ő a 17-es

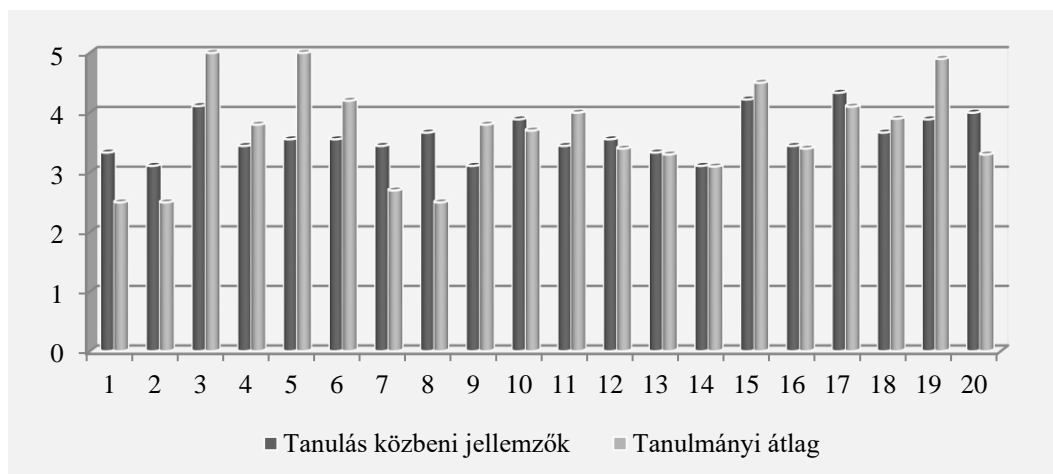
tanuló. Az egyik tanuló azonban érdekes, hogy még az átlagot sem éri el a tervezésben. Azt hiszem, ha végignézzük a tervezés és a tanulmányi eredmények összefüggését, kimondhatom, hogy itt már nagyobb összefüggés van. Hiszen a legjobbak átlag fölött terveznek, és a jó kategóriába tartozók is. Kivétel az 5-ös és a 11-es tanuló.



3. ábra: A ráhangolódás, a motiváció és a tanulmányi átlag

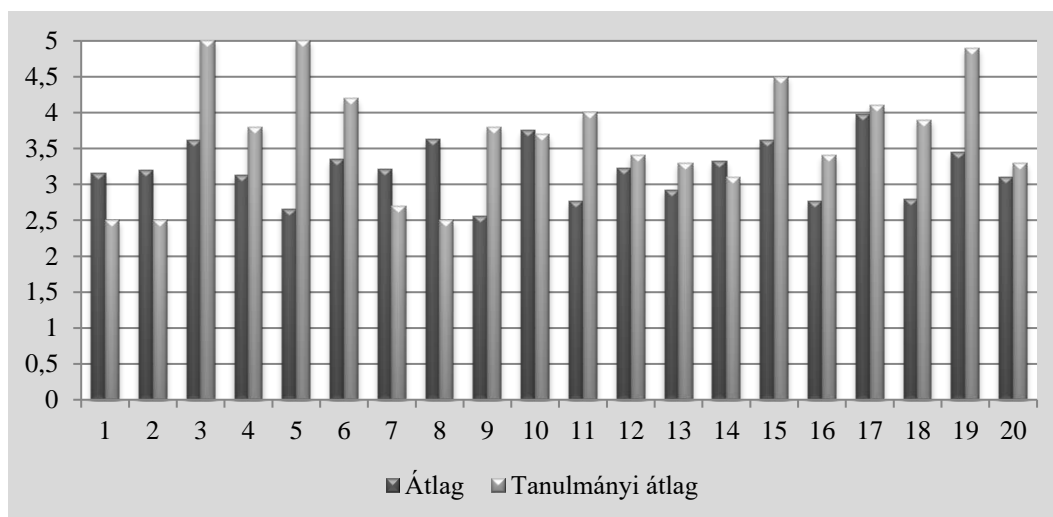
A tanulásra való ráhangolódás, melyet a 3. ábra mutat, már év elején megkezdődik. A motivációs kérdések pedig a jutalmazással függnek össze. A ráhangolódás és motiváció kérdéseire adott pontok átlaga 2,78. Ennél tízen adtak nagyobb pontszámot. A tíz tanuló közül viszont csak hatan tartoznak a tanulmányi átlag alapján az átlagnál jobb kategóriába. Meglepő viszont, hogy a 11-es számú tanuló foglalkozik ezekkel a dolgokkal a legkevesebbet, ám tanulmányi átlaga a jó kategóriába esik. A legtöbbet a 17-es tanuló hangolódik és motiválódik, az ő eredménye ezt nem annyira mutatja. A két kitűnő tanuló megint ellentétes képet mutat. Egyikük az átlagnál többet hangolódik rá, és motiválja magát. Míg a másik nemhogy az átlagot nem éri el, ő az, aki az osztályban a második legkisebb pontszámot adta. Úgy gondolom ez nem gond, amíg ilyen eredményei vannak. A jeles tanulók érdekes módon ugyanazt az eredményt kapták. Mindketten az átlag felett vannak ebben a kategóriában is. A jó tanulók mutatják megint a legnagyobb szórást. Az egyik pont az átlag, a másik a legkisebb, a harmadik a legnagyobb érték hordozója. Összességében a ráhangolódás és motiváció esetén mondható, hogy nagyon vegyes képet produkál. De ha a hét tanulót vizsgáljuk, akkor négyenél az átlagnál nagyobb eredményt kaptunk.

Az otthoni tanulás, tanulás közbeni jellemzői, melyet a 4. ábra mutat, már több azonosságot mutatnak a tanulmányi átlaggal. Ez az a kérdéskör, amely az eddigi, tanulás alatt legjobban kialakult szokásokat tartalmazza. Ez látszik az átlagon, mely 3,61. Viszont itt is csak hat diák esetében van összefüggés a két átlagszám között, vagyis önekik magasabb mindkét szám az átlagnál. A legmagasabb tanulás közbeni jellemzők átlagai között viszont több jó tanuló diákot is találunk. Legmagasabb ez az érték a 17-es számú tanulónál, akinek tanulmányi eredménye a jó kategóriába esik. A legkisebb érték több tanulónál is látható. Érdekes, hogy ezek az értékek is a hármas felett található. A kitűnő tanulók közül az egyik az első három legnagyobb értékű tanuló között van. A másik az átlag körül, kicsit alatta mozog, de ő sem tér el az átlagtól annyira, mint az eddigi kérdéseknél. Úgy látszik a sorrendre, pihenésre, visszagondolásra vonatkozó kérdéssel ő is jobban egyetért, mint a többivel. A jeles tanulók közül mindketten az átlag feletti eredményt produkáltak. A jó tanulók közül ketten kicsit elmaradnak az átlagtól, a harmadik viszont a legmagasabb eredményt adta. Tehát a tanulás közbeni jellemzők erősen befolyásolják a tanulmányi eredményeket, mivel szinte minden jó és jeles, illetve kitűnő tanuló az átlagot, vagy magasabb pontokat adott.



4. ábra: Az otthoni tanulás, tanulás közbeni jellemzői és a tanulmányi átlagok

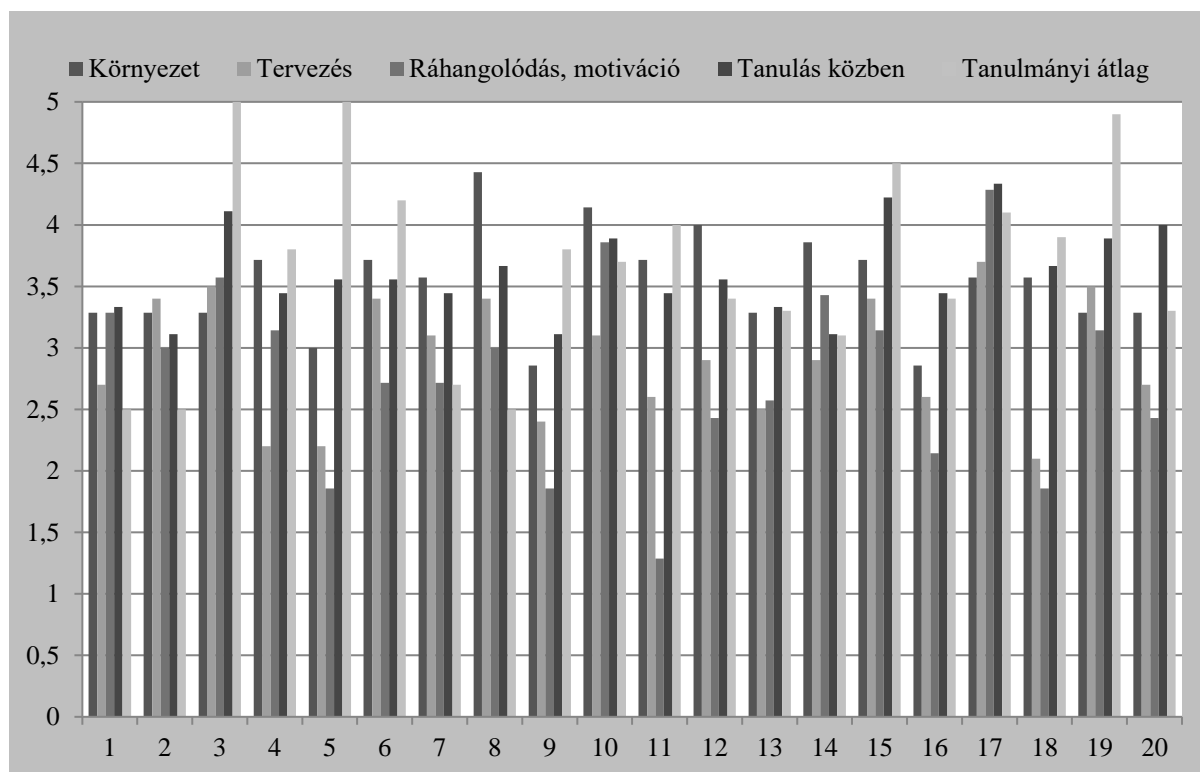
Az 5. ábra az otthoni tanulás kérdéseire adott válaszok teljes átlagát és a tanulmányi átlagokat mutatja. Ezen az ábrán vontam össze az eddigi kérdéseket és válaszokat. Kíváncsi voltam, ezek is adják-e eredményül, mint az eddigiek. Mint látszik igen. A két kitűnő tanuló közül az egyik az átlag feletti eredményt mutatott, míg a másik az legkevesebb értéket mutatók között van. A jeles tanulók közül mindkettő az átlag felett mozog, bár egyikük nagyon az élmezőnyben van, igaz tanulmányi átlaga neki a gyengébb. A jó tanulók esetében ketten az átlag felett vannak, egyikük viszont alatta. Az egyik jó tanulmányi átlagot produkáló diák az, aki a legtöbb egyetérték választ adta. Ez alapján jobb tanulónak kellene lennie, de az eredményességet más is befolyásolja. Úgy érzem, hogy a tanulók kérdéseimre adott válasza alapján megmutatkozik, hogy a hipotézisem nagyrészt helytálló. Kivétel az 5-ös számú kitűnő tanulónál, aki kevesebb otthoni tanulással is eredményes.



5. ábra: Az otthoni tanulás jellemzői és a tanulmányi átlag

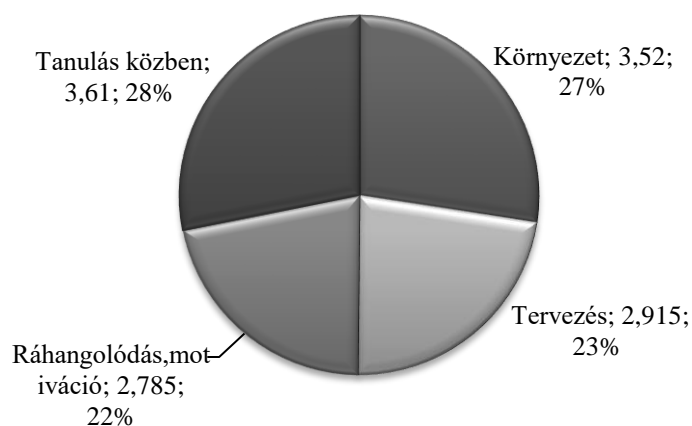
A 6. ábra diagramja a húsz tanuló kérdéskörönként adott válaszainak egységesített eredményeit ábrázolja. Szinte minden diáknál mások azok az értékek, amelyek megkönnyítik munkájukat. Látszik, hogy mindenkinél más az, amelyik nem annyira jellemző rá. A legtöbb diák a négyes kérdéskörre adott egyetértő választ, a második helyet pedig az első kérdéskör kapta. A legkevesbé a hármas kérdéskörrel értettek egyet. A kitűnő tanulók közül az egyik szintén ezt az eloszlást mutatja, míg a másik legkevesbé az egyes kérdéskörrel ért egyet. A jeles tanulók közül is csak az egyik mutatja ugyanezt az eloszlást, míg a másik tanulónál az első és a második kérdéskör jelentősége felcserélődik. A jó tanulók közül kettőnél az első és a negyedik

kérdéskör felcserélődik. De mindenkinél a harmadik kérdéskör szorul a végére, kivétel a 3-as számú tanulót. Ebből is látszik, hogy a tanulók nem a megfelelő környezet kialakítását tartják a legfontosabbnak.



6. ábra: Az otthoni tanulás jellemzőinek összefoglalás

A második hipotézisem igazolására készítettem a 7. ábrán látható diagramot, és szintén a II. kérdéskörre adott válaszok alapján készült. A diagramon jól látszik, hogy legnagyobb százalékban a tanulás közbeni események megtervezésével foglalkoznak a diákok. Fontos számukra a sorrend, a tanulás közbeni pihenés. A legkevésbé a ráhangolódás, a motiváció érdekli őket. Vagyis a környezet nem befolyásolja olyan mértékben az otthoni tanulást, mint gondoltam. A diagramon az is látszik, hogy tulajdonképpen a négy csoport körülbelül ugyanannyira fontos és befolyásol.

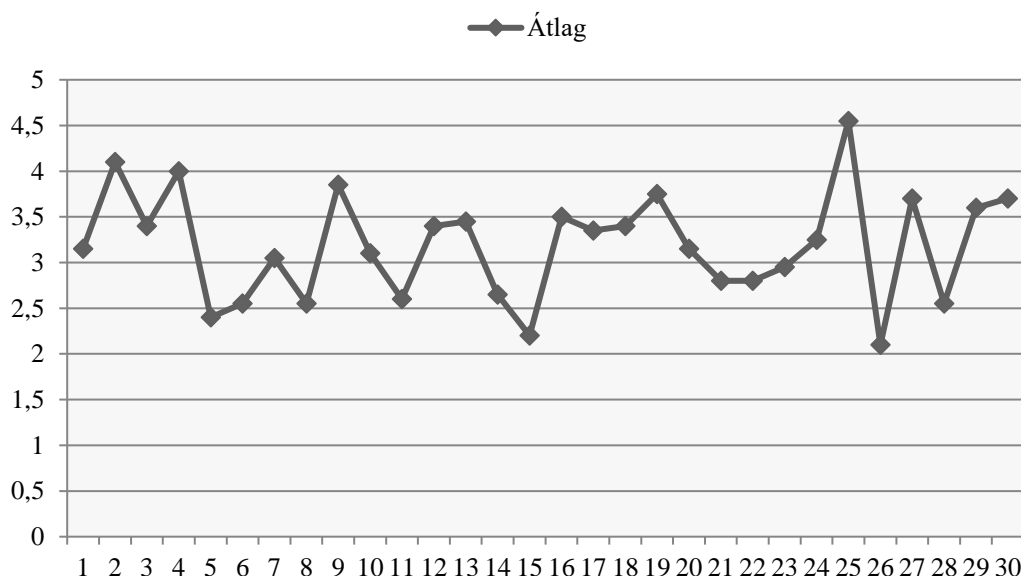


7. ábra: Az otthoni tanulásra ható tényezők eloszlása

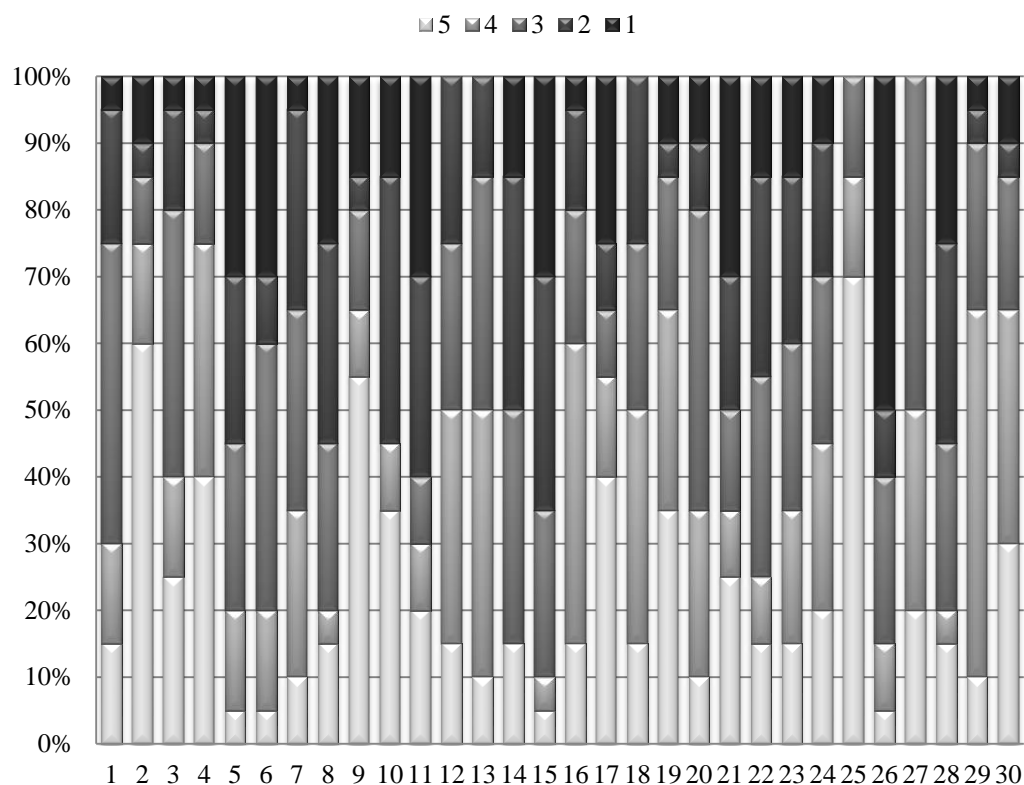


Az otthoni tanulásról szóló kérdések közül átlagosan a 25. kérdésre adták a legtöbb nagyon egyetérték választ. Ezen kérdés alapján a tanulók legnagyobb része egyedül tanul. A legtöbb diák általában a saját szobájában tanul, mely így a második helyre került. A diákok szintén legnagyobb részben egyetértenek azzal is, hogy először az írásbelit írják meg, ez így a harmadik helyre került. Az egyetérték válaszok közül legtöbbet a 29. kérdés kapta, mely szerint a diákok többsége nemcsak a tankönyvet használja. Sokan egyetértettek azzal, hogy utánanéznék az idegen kifejezéseknek, és hogy többször is ismételnék egy fejezetben belül. A legkevésbé értettek egyet a 26. és a 15. kérdéssel. Vagyis a többség nem kapcsolja ki a telefonját, és nem is teszi messzebb tanulás alatt, és ha jó jegyet visz haza, akkor csak néhányan kapnak jutalmat. Ezeket nyomon követhetjük a 8. ábrán.

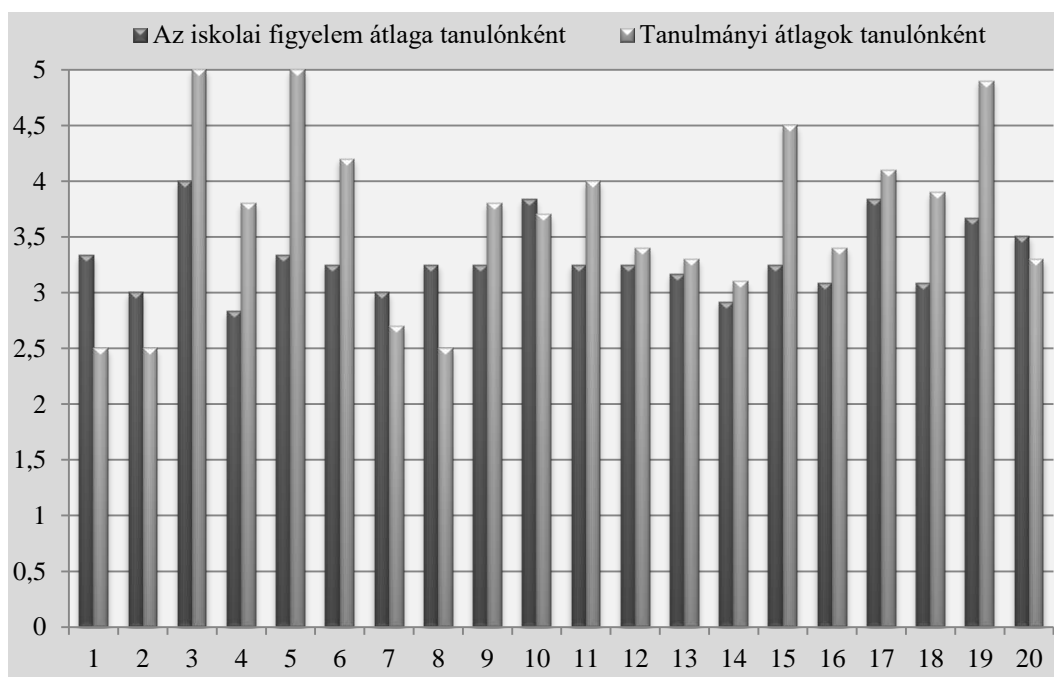
A 9. ábra az otthoni tanulás kérdéseire adott válaszok megoszlását mutatja. A diákok egy és öt között értékelték, hogy az adott kérdés mennyire jellemző rájuk. Ha ötöst adtak, akkor nagyon, ha egyest, akkor egyáltalán nem. Mint látható a különböző kérdésekre adott válaszok erősen eltérnek. Legtöbb ötöst a 25-ös kérdés kapta, vagyis a diákok közül 14-en otthon egyedül tanulnak. Legkevésbé az 5-ös, 6-os, 15-ös és a 26-os kérdés. Az eredmények azt mutatják, hogy csak egy tanuló készít tanulási tervet, szintén csak egy tanuló kezdi a nehezebb tantárgyakkal, szintén csak egy tanulót jutalmaznak a jó jegyért, és csak egy teszi félre tanulás közben a mobiltelefonját. Ők voltak azok, akik nagyon egyetértettek ezekkel a kérdésekkel. Voltak, akik csak egyetértettek. Ők adtak négyest. Legtöbben, vagyis tizenegyen a 29. kérdésre, vagyis, hogy a felkészülés során nemcsak a tankönyvet használják. Legkevésbé, azaz senki, nem a szóbelit tanulja meg először. A legtöbb közepes választ a 27-es kérdés kapta. Erre tízen válaszoltak hármassal. Vagyis az osztály fele ügyel közepes szinten a munkája minőségére. A többiek ennél jobban. Legkevésbé hármast a 10-es kérdés kapta. Mindenki vagy szokott, vagy nem relaxálni tanulás előtt. Így a legtöbb kettest a 10-es kérdés kapta, azaz 8 tanulóra nem jellemző, hogy relaxál tanulás előtt. Érdekes, hogy ugyanerre a kérdésre heten adtak nagyon egyetérték választ. Senki nem válaszolt kettessel a 25. és a 27. kérdésre, és ezekre a kérdésekre egyes válasz sem született. Vagyis többségében egyedül tanulnak és ügyelnek a munkájuk minőségére. A legtöbbben nagyon nem értenek egyet a 26. kérdésben szereplő megállapítással. Az osztály fele tartja kézközelben a telefonját tanulás közben. A kérdések a melléklet II. táblázatában találhatók.



8. ábra: Az otthoni tanulásról feltett kérdésekre adott válaszok átlaga



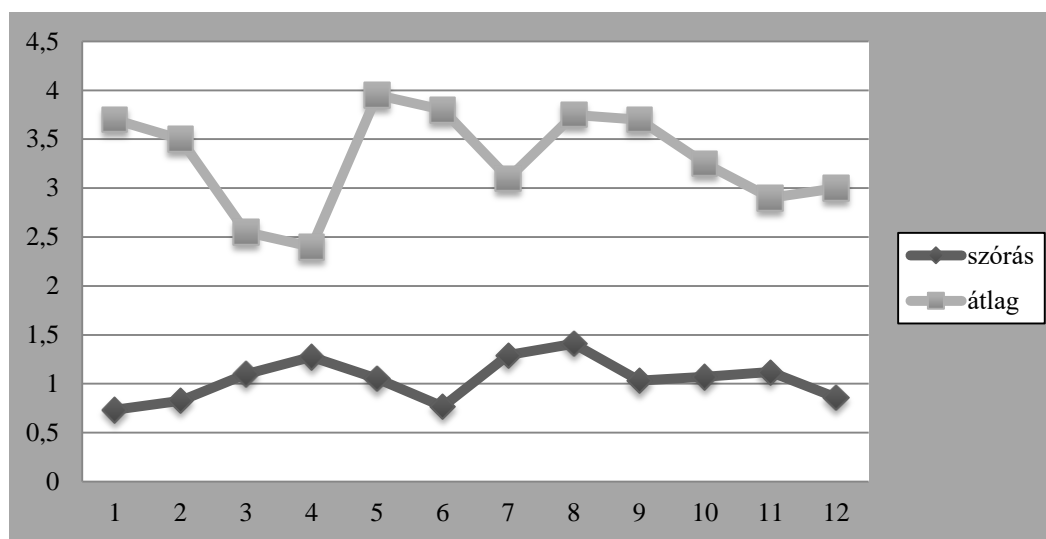
9. ábra: Az otthon tanulás kérdéseire adott válaszok megoszlása



10. ábra: Az iskolai figyelem átlaga és a tanulmányi átlagok tanulónként

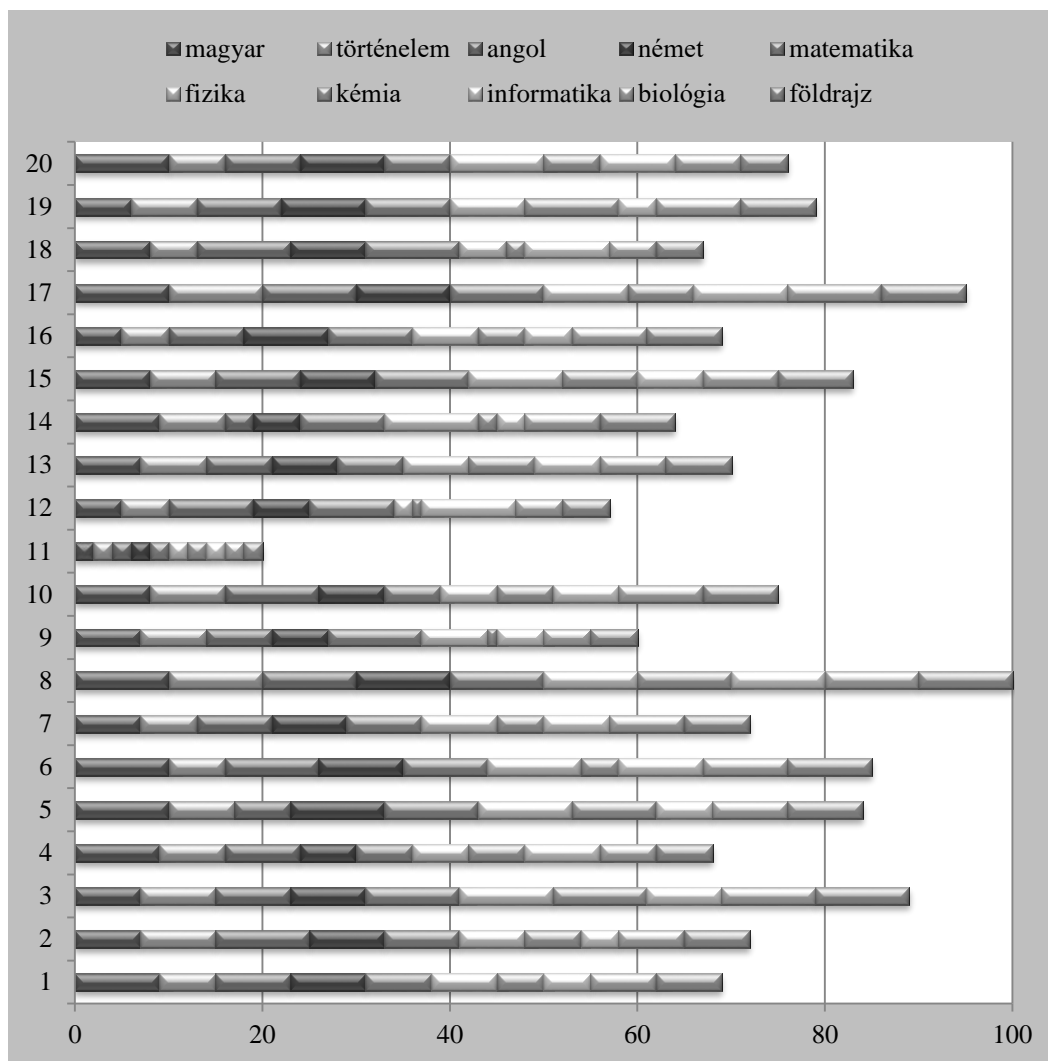
A 11. ábra diagramján megfigyelhető, hogy a legtöbben az ötödik kérdéssel értettek egyet. Vagyis sokan szeretnek olvasni. Ez meglepő lehet, bár nekem is ez a tapasztalatom. A második helyen a hatodik kérdés szerepel. Vagyis általánosságban elmondható, hogy a diákok figyelnek a tanári magyarázatra. Még ha néha úgy tűnik is, hogy nem. De lehet, hogy csak elgondolkodnak, vagy vizualizálnak. A legkevésbé a negyedik kérdéssel értettek egyet a

diákok. Vagyis a többséget nem zavarja, ha idegen ül benn órán. Remélhetőleg ez tényleg így van. A második az egyet nem értési listán a harmadik kérdés. Tehát a diákokat az sem zavarja, ha kintről zaj szűrődik be. A zaj erősségét a kérdőív nem tartalmazta. Az is megfigyelhető, hogy nincs akkora szórás a figyelemmel kapcsolatos kérdésekben.



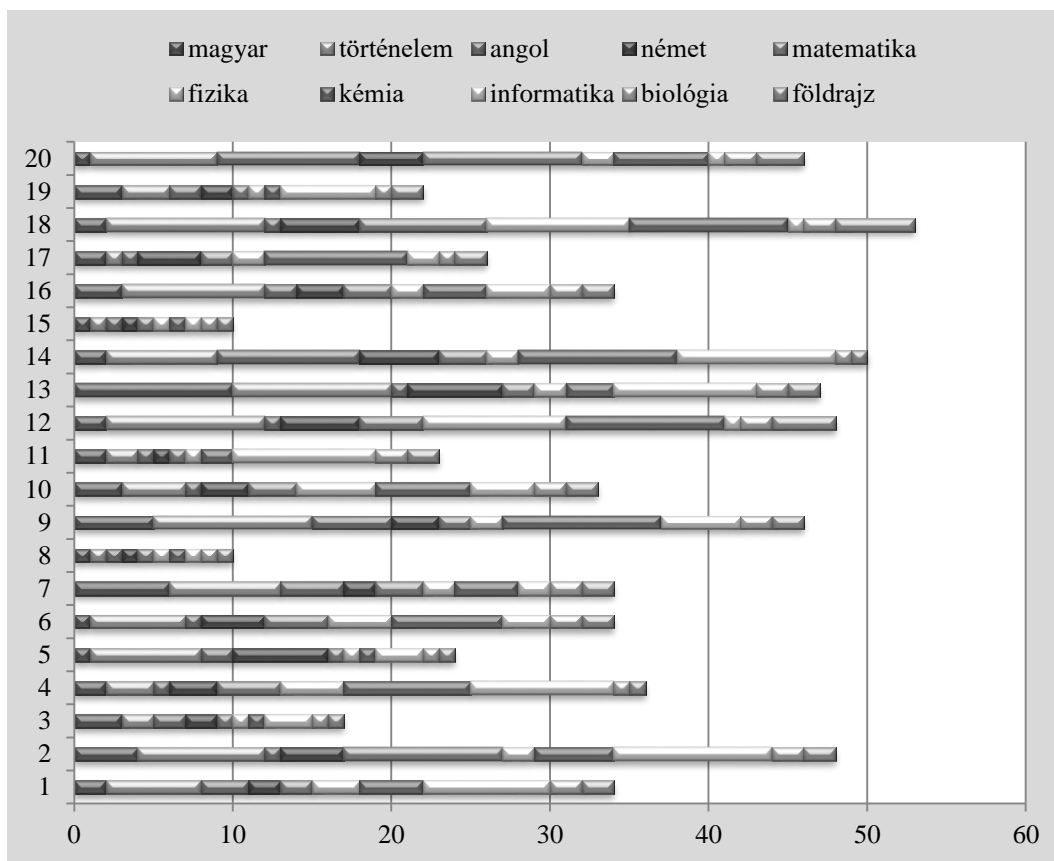
11. ábra: A figyelemmel kapcsolatos kérdések átlaga és szórása

A 12. ábra az órai figyelem megoszlását mutatja az egyes tanulóknál, a tantárgyak szerint. A 12. és 13. ábra és az elemzés a I. rész 2. táblázat kérdései szerint készült. Megfigyelhető, hogy egyénenként változik a figyelem megoszlása. A legnagyobb figyelemmel a 8-as számú tanuló van. A legkisebbel a 11-es. A különböző tantárgyak is befolyásolják a figyelmet. Jól megfigyelhető hogy a tanulók nagy része minden órán ugyanúgy igyekszik figyelni. A legjobban matematika és angol órákon, legkevésbé kémia órákon. A kitűnő tanulók órai figyelme az átlagnál erősebb, de nem a legerősebb. A jeles tanulóknál ugyanez figyelhető meg. A jó tanulók közül az egyik viszont a legkisebb figyelmi adatokat produkálta. A többiek az átlagon felül vannak, sőt egyikük majdnem a legjobban figyel. A tantárgyak eloszlása azonban változó. Erősen függ a tanulók beállítódásától és a tantárgyak kedveltségétől.



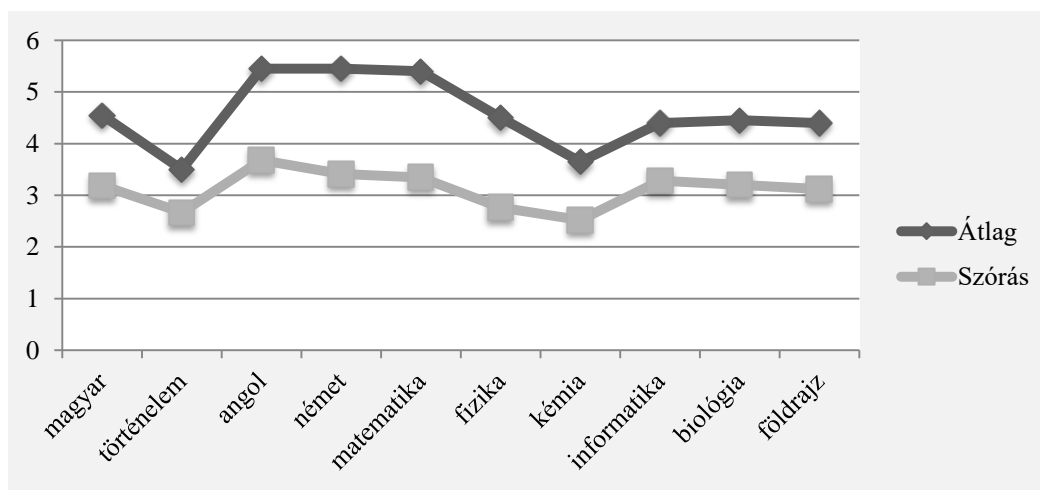
12. ábra: Az órai unalom eloszlása tantárgyanként és tanulónként

A 13. ábra bemutatja, hogy mennyire unatkoznak a tanulók a különböző órákon. A tanulók között meglehetősen különbség van, hogy mennyire unatkoznak órán. Legjobban a 18-as számú tanuló unatkozik. Legkevésbé a 8-as és a 15-ös számú. A többiek elég változatos képet mutatnak. Legjobban történelem, kémia és informatika órán unatkoznak. Legkevésbé biológia, földrajz és angol órán. A kitűnő tanulók kevésbé unatkoznak órán. A jeles tanulók szintén kevésbé unatkoznak, egyikük a legkevésbé. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a tananyagra figyelnek mindig. A jó tanulók közül ketten kevésbé, egy tanuló átlagosan unatkozik órán. Az órai unalom elkerülése is hozzájárul az ő tanulmányi eredményeikhez. De megfigyelhető, hogy önáluk is tantárgyfüggő. Náluk is függ attól, hogy melyik tantárgyat mennyire szeretik, és hogy milyen a beállítódásuk. Az általánosságok náluk is megfigyelhetők.

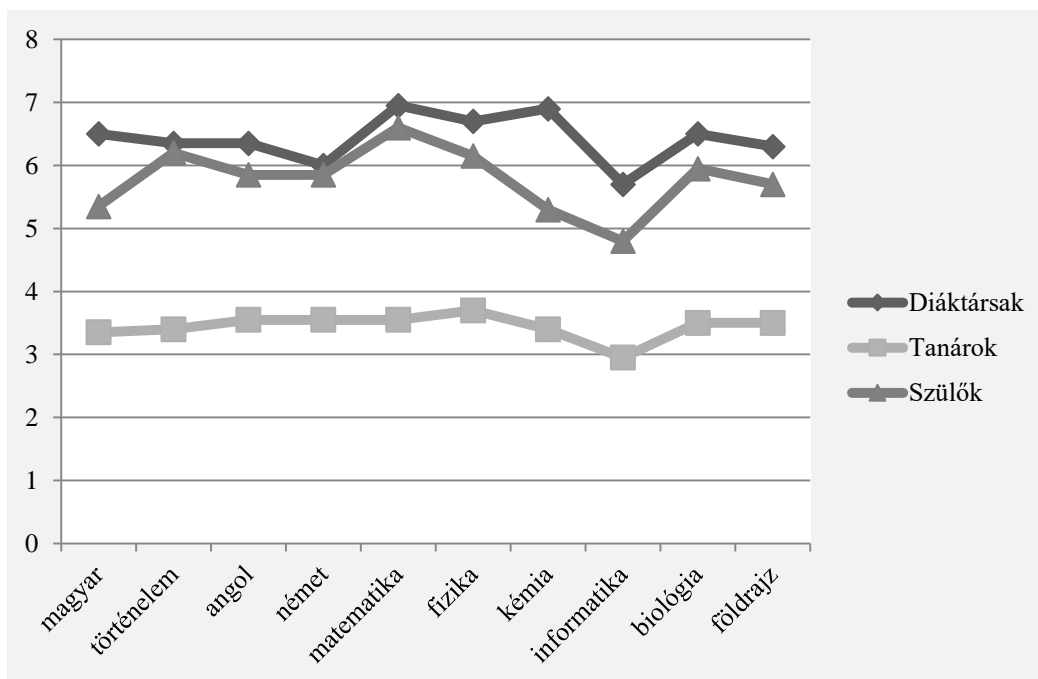


13. ábra: Az órai unalom eloszlása tantárgyanként és tanulónként

A 14. ábra diagramja a segítségkérés átlagát és szórását mutatja a tantárgyak szerint. A 14., 15. és 16. ábra és az elemzés a I. rész 2. táblázat 10-12. kérdése szerint készült. Mint látható a tanulók nem ugyanolyan átlaggal kérdeznek minden tantárgyból. A kérdés lehetősége adott, de tantárgyfüggő. Legnagyobb az átlag angol, német és matematika tantárgyból. Ez talán betudható a tantárgyaknak, hiszen mindháromból fontos, hogy a diákok értsék a megtanulandó anyagot. Illetve valószínűsíthető, hogy a tanító kolléga személyisége is befolyással van. Talán nem mindegy az sem, hogy mindhárom tárgy érettségi tárgy. Ezt arra alapozom, hogy például a kémia tantárgy a sorban az utolsó, amelyiken kérdeznek. Valószínűleg csak néhányan fogják ezt a tárgyat érettségre választani, és ők biztos szívesebben kérdeznek. Érdekes, hogy a legkevesebb átlagot a történelem kapta. A diákok ezeket a kérdéseiket az órán teszik fel.

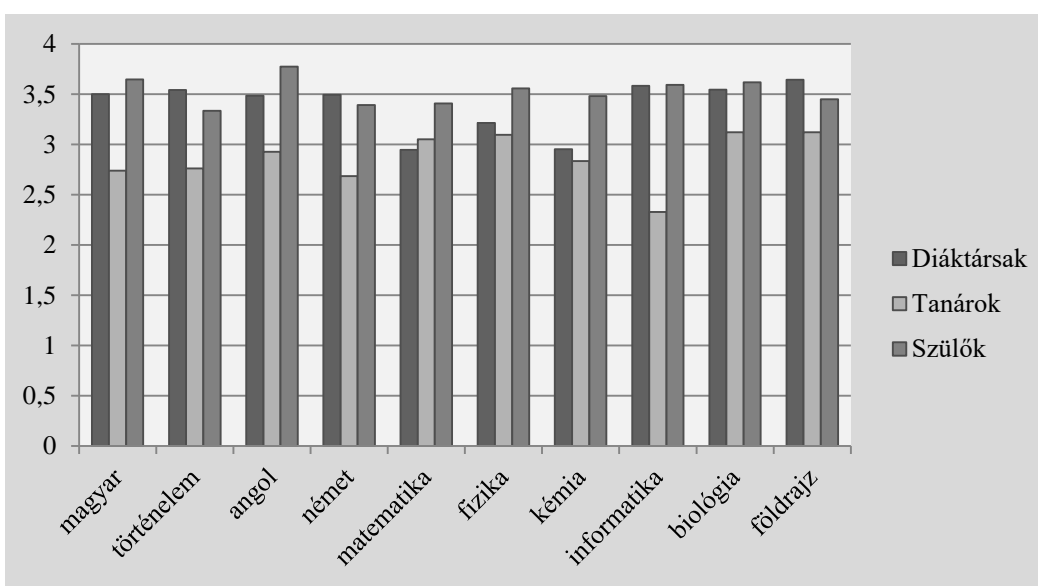


14. ábra: A segítségkérés átlaga és szórása



15. ábra: Segítségkérés tantárgyankénti átlaga

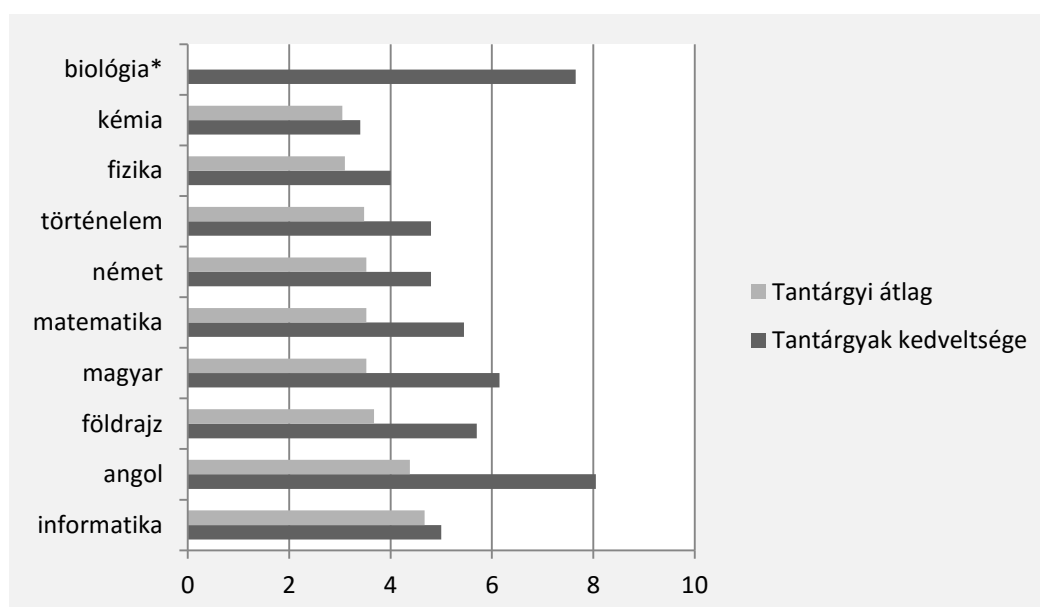
A 15. ábrán megfigyelhető, hogy a diákok kitől kérnek segítséget. Jól látszik, hogy elsősorban diákártaiktól, másodsorban szüleiktől és minden tantárgyban az utolsó a tanár, akihez segítségért fordulnak. A segítségkérés tantárgytól is függ. Diákártaiktól legtöbbször matematikából és kémiából kérnek segítséget. A szülőktől matematikából, történelemből és fizikából, míg a szaktanártól fizikából. Az okai ennek talán a tantárgyak nehézsége, vagy a megértés nehézsége lehet. Megfigyelhető az is, hogy mindhárom esetben legritkábban informatikából kérnek segítséget. Ennek oka talán a mai diákság informatikai ismereteiben keresendő, hiszen ez a nemzedék biztosabban és bátrabban kezeli az informatikai eszközöket, mint akár a szülők, vagy a tanárok korosztálya. Tehát tényleg tantárgyfüggő, hogy a diákok kitől, és milyen mértékben kérnek segítséget. De legtöbbször szinte minden tantárgyból a diákártaiktól.



16. ábra: A segítségkérés tantárgyi szórása

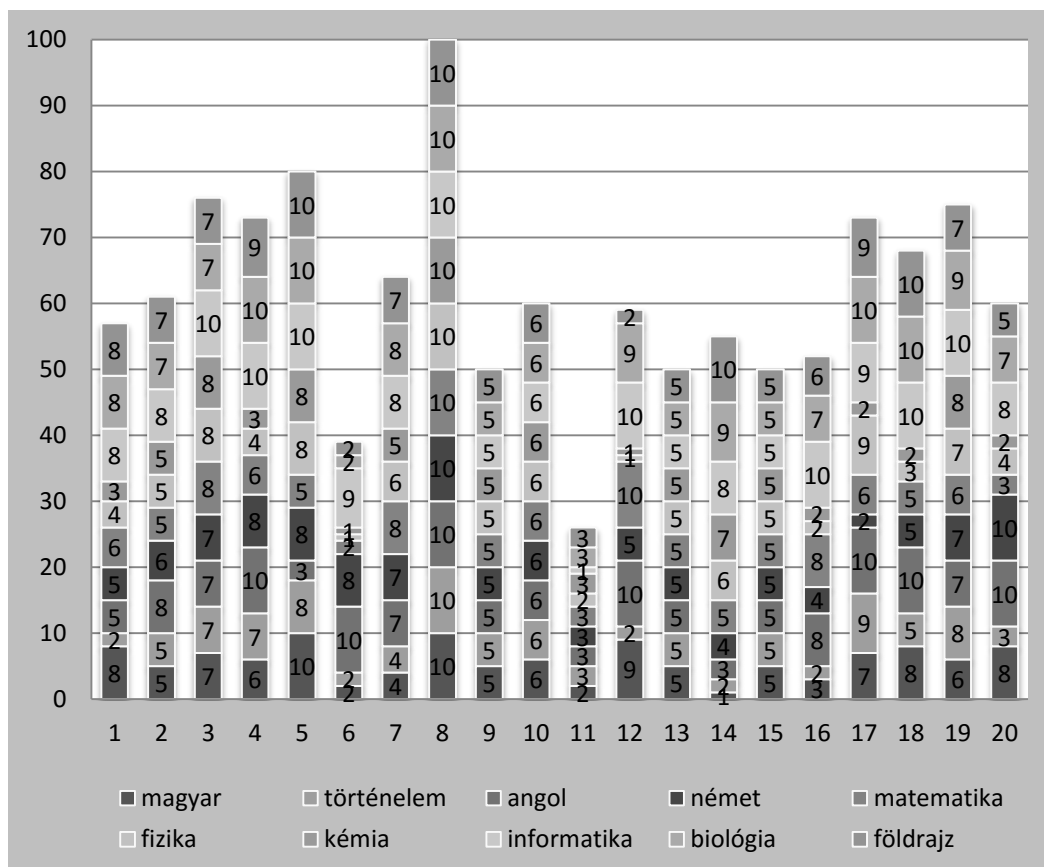
A 16. ábrán is nyomon követhető, hogy a segítségkérés tantárgyfüggő. A diáktársakat figyelve legnagyobb a szórás földrajzból. Az átlagot nézve viszont ez a tantárgy a középmezőnyben van. A legkisebb pedig matematikából és kémiából. Az előzőti ábrát is figyelembe véve, látható, hogy sokan kérik osztálytársaik segítségét ezekből a tárgyakból, és ezért nem nagy a szórás. A tanári segítséget kérők szórása legkisebb informatikából, és az átlag is itt a legkevesebb. A legnagyobb a szórás biológiából és földrajzból, bár az átlagot tekintve ez a két tárgy nem kiugró. A szülői segítséget igénybevevők közül a legkisebb a szórás történelemből, a legnagyobb pedig angolból. Oka talán a szülők nyelvtudása.

A hipotézisem szerint azokból a tantárgyakból jobbak a tanulmányi, tantárgyi átlagok, amelyeket a diákok jobban kedvelnek, mert ezeket szívesebben tanulják. A kérdőívben 1 és 10 pont között pontozták a tantárgyakat. A 17. ábra a tavalyi év végi átlagokat és a tantárgyak kedveltségét ábrázolja. A kedveltségi értékeket és a tanulmányi átlagokat az 1. táblázat tartalmazza. Vannak kiugró tantárgyak, amelyeket nagyon szeretnek a diákok. Például az angol, vagy a biológia. A tanulmányi átlagban az angol a második legjobb az osztályban. Mivel a kilencedik évfolyamon nincs biológia, ezért annak nincs átlaga, így a kedveltsége is csak az idei tanév néhány órája alapján van. Legkevesbé kedvelt tantárgy a kémia, és a fizika. A tanulmányi átlagot tekintve is ez a két tárgy van a sor végén. Mint látszik, a tantárgyak többségénél helytálló, a hipotézis, de vannak tárgyak, ahol nem. Például feltűnő az informatika tárgy nagyon jó átlaga, melyhez nem párosul a legnagyobb kedveltség. Ennek oka talán az, hogy az informatika óra nem az otthoni számítógépezést jelenti. De ennek a generációnak mégis könnyebben megy.

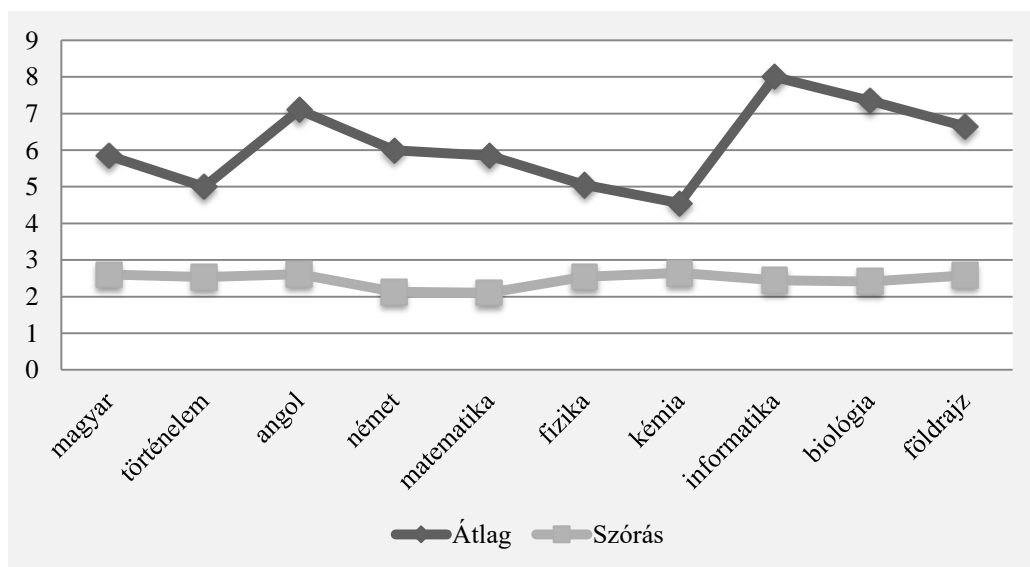


17. ábra: A tantárgyak kedveltsége és a tantárgyi átlagok (\*biológia tantárgy nincs a 9. évfolyamon, így nincs tantárgyi átlag adat)

A 18. ábra bemutatja, hogy a diákok mennyire tanulják meg a tananyagot az órákon. A következő ábrák és az elemzések az I. rész 2. táblázata szerint készültek. Úgy gondolom a jó tanulók a tananyag nagy részét megtanulják az órákon. Ők azonban nem így nyilatkoztak. Ennek oka lehet, hogy egyes tantárgyakból többre vágnak, mint ami órán elhangzik. Vagy alaposabban tanulnak, mint társaik. A két kitűnő tanuló így is az élmezőnybe tartozik. A két jeles közül csak az egyik. A jó átlagú tanulók közül pedig ketten a legkevesebbet megjegyzők között vannak. Lehet, hogy nekik figyelmi problémáik vannak, és még nem látták be, hogy saját magukat hátráltatják. Vagy egyszerűen csak nehezebben jegyzi meg az információkat.



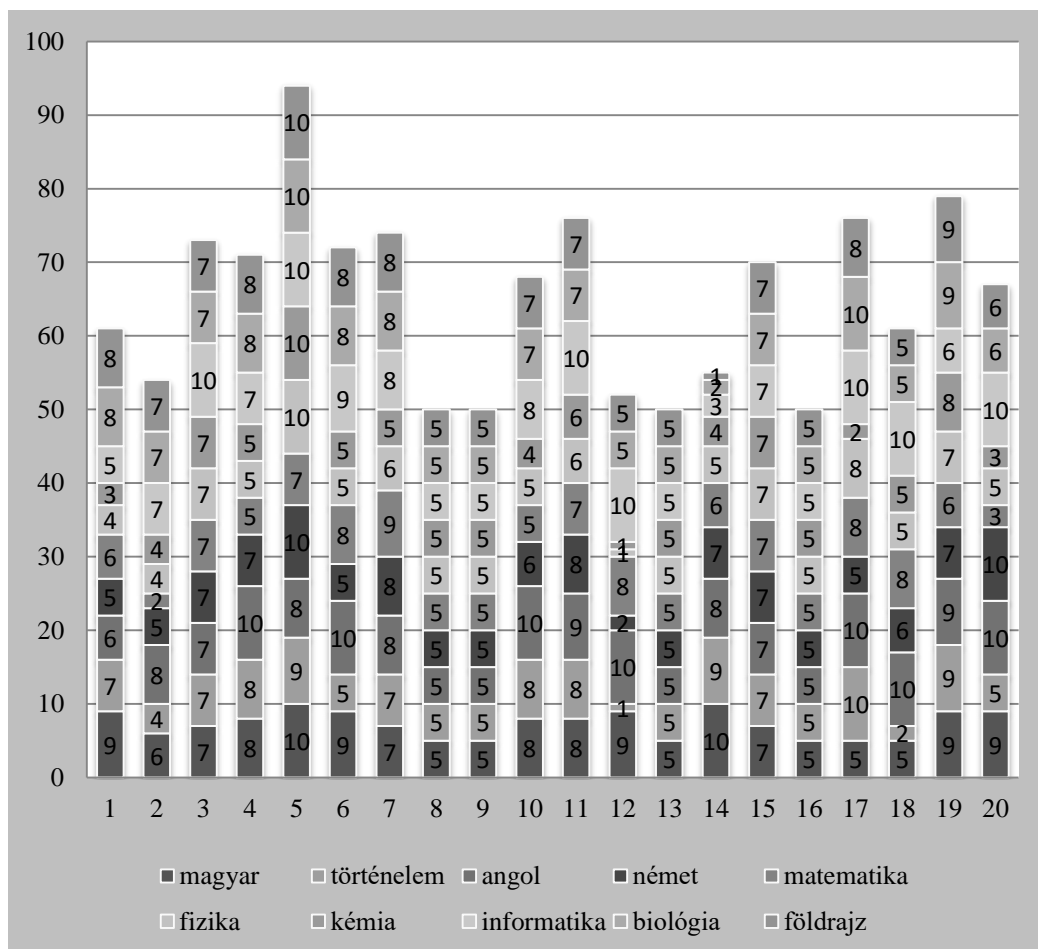
18. ábra: A diákok véleménye arról, hogy mennyire tanulják meg a tananyagot az órákon



19. ábra: A tananyag órai megtanulásának tantárgyak szerinti átlaga és szórása

Mint a 19. ábrán látszik, a tanulók véleménye szerint a tantárgyaktól is függ, hogy melyik tananyagot mennyire jegyzik meg órán. A vezető tantárgy az informatika, a biológia és az angol. Legkevesbé a kémia, fizika és a történelem tananyagok megjegyzése okoz gondot. Ezek okai talán a tantárgyakban, esetleg az óra menetében, vagy a diákok hozzáállásában keresendők. Ha összevetjük ezt az ábrát a 17. ábrával, látjuk, hogy a kedveltségi listán az angol és a biológia vezet, míg a kémia, fizika, történelem az utolsó három helyen áll. Tehát könnyen belátható, hogy nagyon is sok minden múlik a tantárgyhoz való hozzáálláson. A diákok véleményei között elég kicsi a szórás. Szinte minden tantárgynál ugyanannyi.

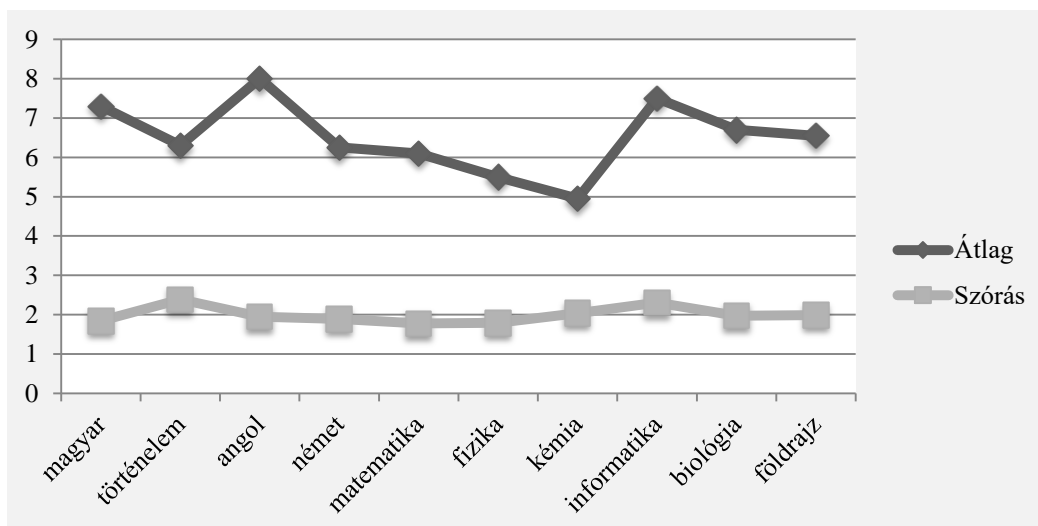




20. ábra: Vélemények, hogy mennyire tudnak a tanáraik kérdéseire válaszolni a tanulók

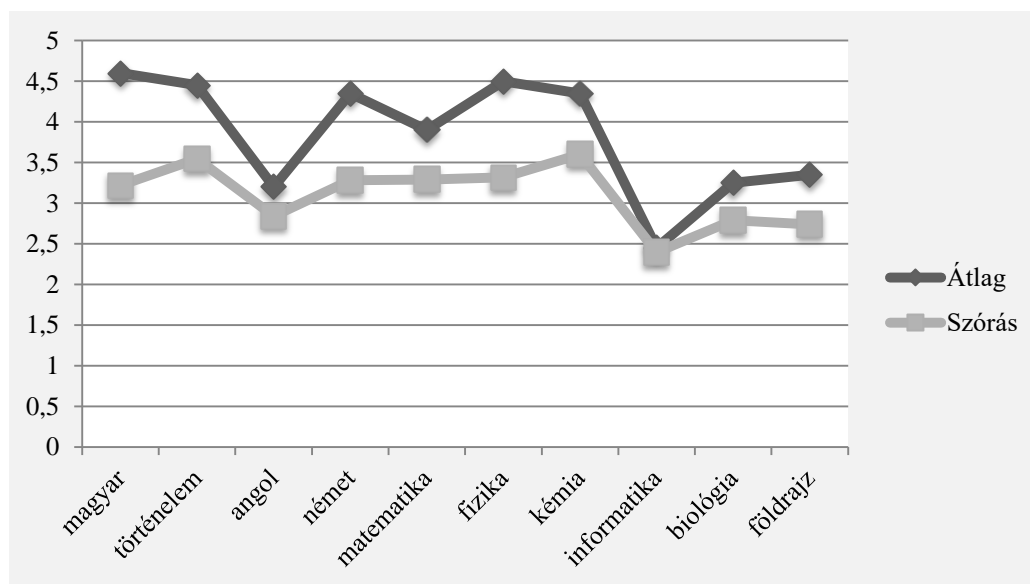
Az otthoni felkészülés lehetővé teszi, hogy a diákok jól érezzék magukat az órákon és az órák nagy részén tudjanak válaszolni a tanáraik kérdéseire. A 20. ábra bemutatja, mennyire sikerül ez nekik. Mint látszik a legjobban az 5-ös tanuló érzi úgy, hogy ez számára nem jelent problémát. Ő az egyik kitűnő tanuló. A másik nem volt ennyire elégedett. A jeles és a jó átlagú tanulók is az élmezőnybe tartoznak. Mindannyian együttműködnek az órákon, és tudnak válaszolni a kérdésekre. Legtöbb tárgyból hetes illetve tízes osztályzatot adtak. Néhányan adtak csak egy-egy tárgyból ötöst, illetve kettest. Ennek okait keresve arra az elgondolásra jutottam, hogy ezek a diákok otthon készülnek, és az órákon figyelnek. Néhányan úgy gondolják, ha valamelyik kérdés egy órán sokszor előfordul, akkor a témazáróban is benne lehet.

A 21. ábra a tanári kérdésekre adott válaszok átlagát és szórását mutatja. A diagramon láthatjuk a tantárgyak szerinti megoszlást. Láthatjuk, hogy legtöbben az angol és az informatika órai kérdésekre tudják a válaszokat. Legkevesbé kémiából és fizikából. Az okoknak ugyanazt gondolom, mint az előző kérdésnél. Vagyis a tantárgyak kedveltsége, a tanárok személyisége, illetve a tantárgyak nehézsége. Általában az osztály jobb tanulói is ezeket a tárgyakat írták a végére, ezekre adták a legkevesebb pontot.

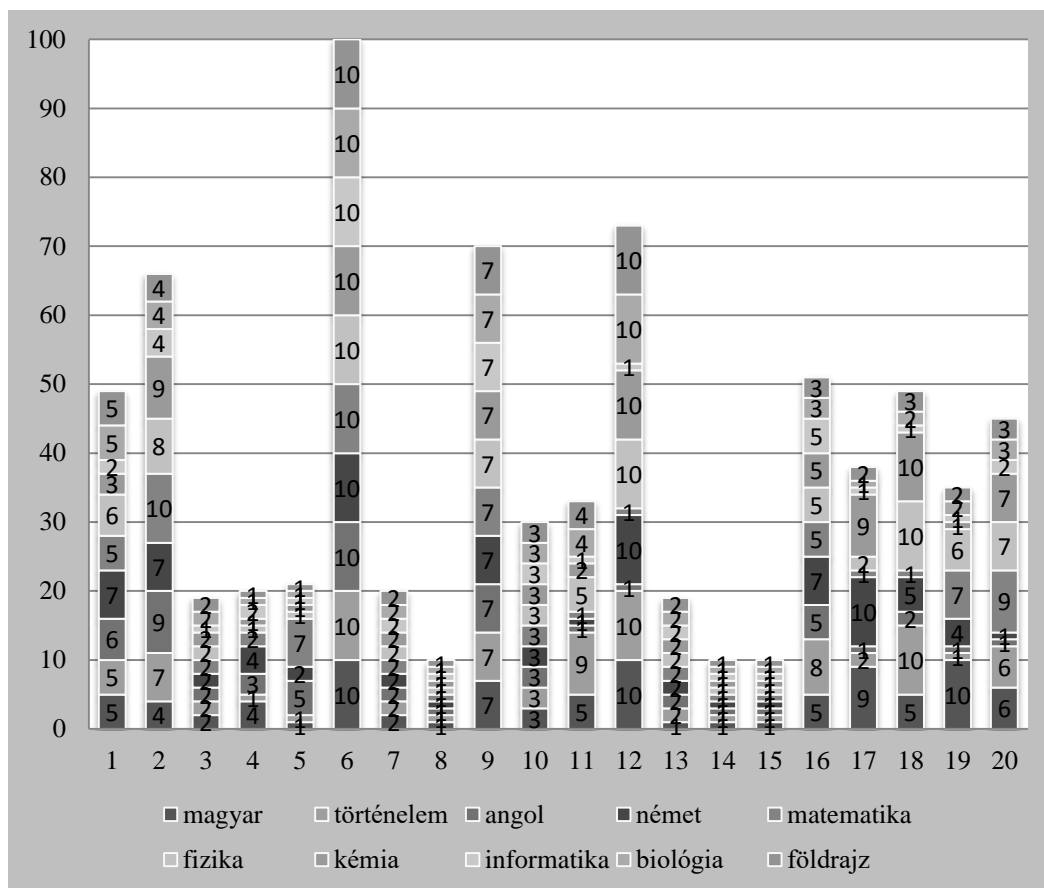


21. ábra: A tanári kérdésekre válaszolás tantárgyi átlaga és szórása

Hogy melyik tantárgyból mennyire félnek a diákok a feleléstől, ezt ábrázolja a 22. ábra. Mint látszik, a legjobban magyarból és fizikából félnek. Valószínű ezekből a tantárgyakból sokszor felelnek. De az élvezőnybe tartozik még a kémia is. Legkevésbé informatikából, angolból és földrajzból félnek. A diagramokat tekintve itt a legnagyobb a szórás is. Ennek okai talán az, hogy csak néhányszor felelnek, esetleg megbeszélte órákon. Vagyis nem minden órán, hanem előre leegyeztetett időpontban, előre leegyeztetett tananyagból. Ezeket én azért tartom jónak, mert így a diákok nem stresszelnek annyira minden nap, és fel tudnak készülni a későbbi vizsgaszituációkra is. Úgy gondolom, hogy amikor ezt a kérdést megválaszolták, akkor ők csak a szóbeli feleletekre gondoltak, az írásbelikre nem. Valószínű ezért születtek ilyen válaszok.



22. ábra: A feleléstől való félelem tantárgyi átlaga és szórása

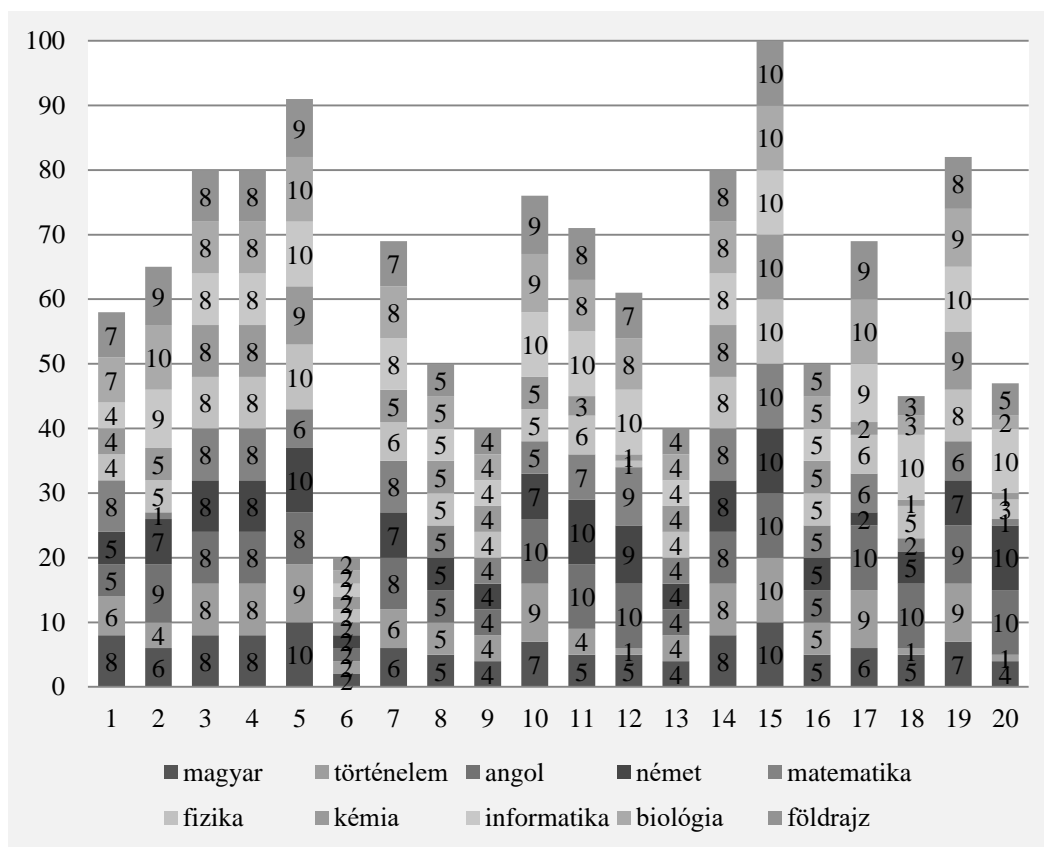


23. ábra: *A feleléstől való félelem*

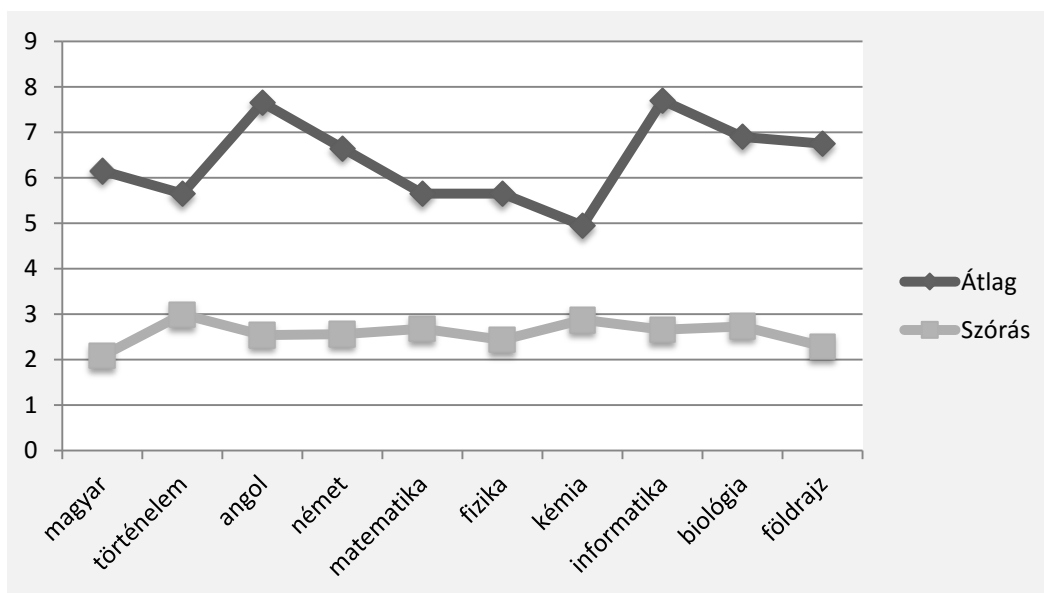
A tanulóktól megkérdeztem, mennyire félnek a feleléstől. Mint a 23. ábra mutatja nem annyira. Ez az a kérdés, amely a legnagyobb különbségű válaszokat hozta. Vannak, akik minden tantárgyból tízes szinten félnek, vannak, akik egyes szinten. Ha vizsgáljuk a kitűnő, a jeles és a jó átlaggal rendelkező tanulókat, akkor elég eltérő eredményt kapunk. A kitűnő tanulók szinte nem is félnek a feleléstől, bár meglepő az 5-ös számú tanuló matematika eredménye. A jeles tanulók között már nagyobb a megosztottság. A 19-es tanuló több tárgyból mutat nagyobb félelmet, ellenben a 15-ös semmiből sem. A jó átlagúak közül pedig a 6-os számú tanuló minden tárgyból nagyon fél a feleléstől. Lehet, hogy ez a dolog befolyásolja a tanulmányi eredményét, és jobb átlag elérésére lenne esélye, ha nem félne ennyire. A másik két tanuló az átlaghoz közeli szinten fél a feleléstől. Mi áll ezen eredmények háta mögött? Talán az, hogy nem minden tárgyból felelnek rendszeresen. Vagy az otthoni felkészülésük minősége. Vannak, akik nagyon felkészülnek, így kevésbé félnek. Vagy a személyiségi jegyeik. Van, aki hiába készül, akkor sem tudja legyőzni félelmeit. Nekik javasoltam az otthoni felmondást tükör előtt, magamnak.

A 24. ábra kicsit meglepett, és jó érzéssel töltött el. A diagram bemutatja, hogy mennyire érzik jól magukat a diákok az iskolában. A tanulók többsége sikeresnek érzi magát. Sajnos azonban néhányan nagyon nem, például a 6-os számú tanuló. Pedig az ő tanulmányi átlaga a jó kategóriába esik. Ez talán a személyiségjegyeiből következik. A kitűnő tanulók mindketten elég sikeresnek érzik magukat. Bár az 5-ös tanuló matematikából kevésbé. Valószínűleg ebből a tantárgyból kell legjobban küzdenie az ötösért. A jeles tanulók is sikeresnek érzik magukat. Egyikük minden tárgyból a legnagyobb értéket adta. A másíknál szintén a matematika a problémás. A jó eredményt elért tanulók sikeressége az átlag körüli, kivétel a már említett 6-os tanuló. A sikeresség érzése betudható az otthoni felkészülésnek is. Úgy gondolom, a tanulók

kapnak annyi plusz feladatot, hogy az ezekkel való munka, ezek bemutatása és a rájuk kapott értékelések is pozitívan befolyásolják a sikeresség érzését.



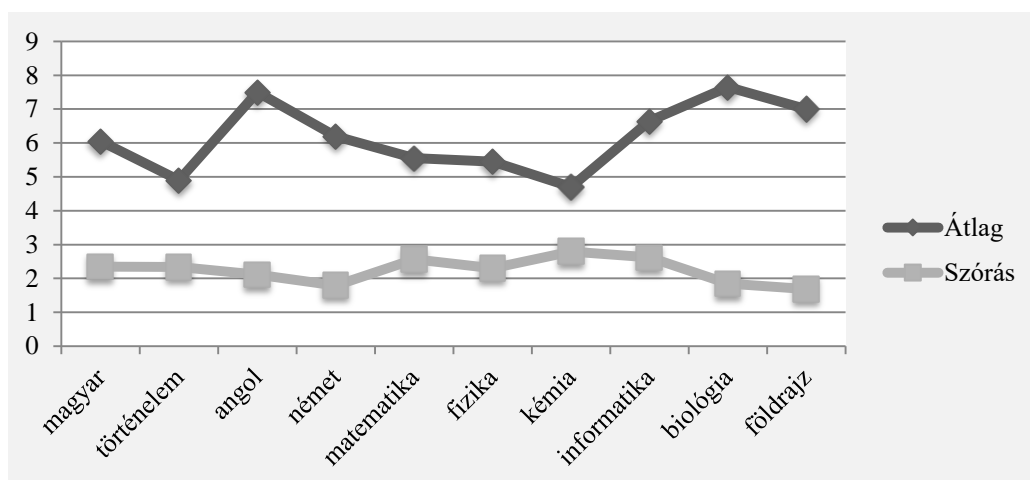
24. ábra: Az iskolai sikeresség



25. ábra: Az iskolai sikeresség tantárgyi átlaga és szórása

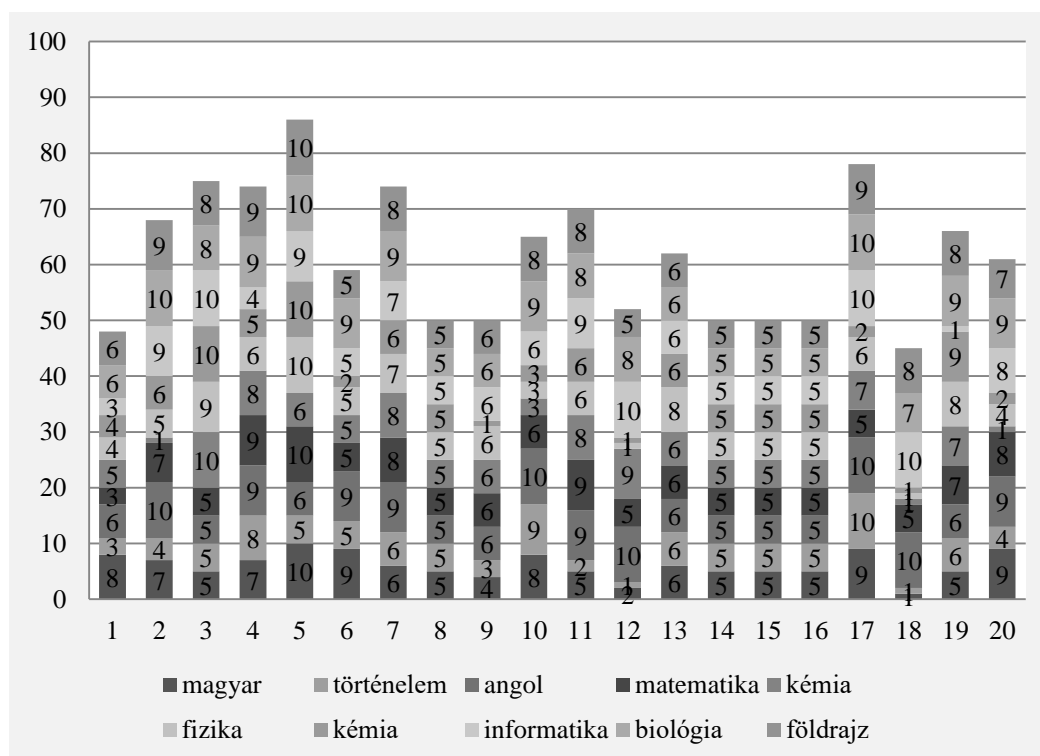
A sikeresség érzésének tantárgyi eloszlását mutatja a 25. ábra. A legsikeresebbnek informatikából és angolból érzik magukat a tanulók. Legkevésbé kémiából. Érdekes, hogy történelem, matematika és fizika tantárgyak sikerességi átlaga ugyanannyi. Bár történelemből nagyobb a szórás, mint a másik két tantárgyból. Ha ehhez hozzátesszük a 17. ábra tanulságait,

akkor láthatjuk, hogy a sikeresség érzése összefügg a tanulmányi átlagokkal. A diákok ugyanis ezekből a sikeresnek érzett tantárgyakból hozzák a legjobb eredményeket. A kevésbé sikeresből pedig a legrosszabb átlagot produkálták. Ezért mondhatjuk azt is, hogy a tanulók sikereiket a jegyeiken tudják legjobban lemérni.



26. ábra: A diákok tanulási kedvének tantárgyak szerinti átlaga és szórása

A tanulási kedvet tantárgyra lebontva mutatja a 26. ábra. Ezen látszik a legjobban, hogy a tanulási kedv legnagyobb a biológiából és az angolból. A legkisebb pedig kémiából és történelemből. A szórás is nagyobb kilengéseket mutat. Legkisebb a szórás földrajzból, biológiából és németből. Legnagyobb pedig kémiából. Az egyes tantárgyak szeretete meglehetősen befolyásolja a tanulási kedvet. Ha egy tantárgyat jobban kedvelnek, akkor otthon is szívesebben foglalkoznak vele. Ha szívesebben tanulják az adott tárgyat, akkor eredményesebbek is lesznek belőle. Ha eredményesebbek lesznek belőle, sikeresebbnek is érzik magukat. Ezeket az eredményeket a 17. ábrán is megfigyelhetjük.



27. ábra: A diákok tanulási kedve

A 27. ábra a tanulók tanulási kedvét mutatja be, tantárgyak szerint. Legkevésbé a 18-as, legjobban az 5-ös tanuló érez kedvet a tanulás iránt. Ez a tanulmányi eredményeiken is meglátszik. Az 5-ös tanuló kitűnő, a 18-as közepes. A másik kitűnő tanuló tanulási kedve is az átlagnál nagyobb, ő a harmadik. A jeles tanulók tanulási kedve eltérést mutat. Az egyikük az átlag körül mozog, a másik viszont kevésbé szeret tanulni. A jó tanulmányi átlagú tanulók közül mindenki az átlag felett van, sőt a 17-es tanuló a második. Persze, hogy ez a kedv mennyire változó, azt a kérdésből nem tudjuk meg. A tanulási kedv egyes diákoknál nem függ a tantárgytól. Viszont érdekes, hogy náluk szinte mindenhol ötös osztályzatot kapott. Az ábráról az is kiderül, hogy a tanulók közül melyik milyen tantárgy illetve tantárgycsoport irányába mutat érdeklődést.

## Konklúzió

Tanulmányom az otthoni tanulásról szól. Az otthoni tanulás nehézségeit, problémáit jártam körül. Az otthoni tanulás elméleti hátterét a második fejezetben tártam fel.

A vizsgálatomat az iskolánk egyik osztályában végeztem. Az osztály nagyon segítőkész volt, melyet itt szeretnék megköszönni nekik. A vizsgálódásom az otthoni tanulási szokásaik megismerésére szolgált. Próbáltam minél több információt összegyűjteni. Ehhez kérdőívet töltöttek ki.

A hipotéziseimet az otthoni és az iskolai tanulás köré építettem fel. Fontosnak tartom, hogy egyik sem létezik a másik nélkül.

Az első hipotézisem az otthoni tanulás és az iskolai eredményesség összefüggésére vonatkozott. A diagramokat a kérdések felosztásával szerkesztettem meg. Végül az összes kérdés átlagát ábrázoltam. Úgy gondolom a hipotézisem nagyrészt helytálló. A tanulók eredményét befolyásolja, hogy otthon hogyan tanulnak. Kivétel az egyik kitűnő tanuló, aki saját bevallása szerint nem fordít gondot ezekre a dolgokra. Véleményem szerint ő egy nagyon intelligens, jó memóriájú diák, aki az iskolai lehetőségeket maximálisan kihasználja. Illetve lehet, hogy a nyüzsgő környezet inspirálja. A többiek lényegében a hipotézisnek megfelelő eredményt produkáltak, bár kivételek minden egyes kérdésnél vannak.

Érdekes, hogy a tanulási környezet kialakítása nem befolyásolja a tanulmányi eredményeket. Ennek okaként talán a megszokást tudnám említeni, vagyis azt, hogy erre az életkorra már a diákok nagy része kialakított valamiféle rendet maga körül.

A tanulás megtervezése és a tanulmányi átlag között már jobban kimutatható összefüggés. Aki jobban, tudatosabban megtervezi azt, hogy hogyan, milyen sorrendben, esetleg mennyi idő alatt készül fel a következő napra, azok a tanulók általában eredményesebbnek bizonyulnak.

A motiváció és a ráhangolódás is fontos a tanulás során. A vizsgálatomban ez volt az egyik legellentétesebb képet mutató rész. A tanulók erre fordítják a legkevesebb energiát. Úgy gondolom ennek oka az időhiány, a másik talán az, hogy sokan kénytelenek egyéb elfoglaltságaik miatt többször nekiállni egy nap tanulni. Így nincs idejük a ráhangolódásra.

A hipotézist talán a negyedik egység, a tanulás közbeni viselkedés igazolja legjobban. Vagyis az például, hogy milyen sorrendet választanak, használnak-e segítséget, pihennek-e stb. Ebben a részben érződik leginkább az egyezés a tanulmányi átlagokkal.

A második hipotézisem egyáltalán nem nyert bizonyítást. Mint azt a 7. ábra mutatja, a többi tényező ugyanúgy befolyásolja az otthoni tanulást. Körülbelül ugyanannyi energiát fordítanak a megfelelő környezet kialakítására, mint a tervezésre, vagy a tanulás közbeni munkára.

A harmadik hipotézisem szintén igazolódni látszik. A jó, és a jeles átlagú diákok jobban figyelnek órákon, mint a többiek. De kivételek itt is vannak. Sajnos az órai figyelem nem mindenkinek hozza meg a kívánt eredményt. Ezen segíthetünk a figyelem fenntartásával, a változatos feladatokkal. Sokan vannak, akik bár figyelnek, otthon mégis sok energiát kell a tanulásra fordítaniuk. Ennek okai lehetnek, hogy esetleg elkalandoznak, vagy fáradtak, esetleg zavarja őket valami. Nekik kellene jó stratégiákat kidolgozniuk, amelyekkel könnyebben tanulhatnának. Esetleg kidolgozhatnak egy jegyzetelési módszert is, mellyel megkönnyítik mind órai, mind otthoni munkájukat.

A negyedik hipotézisem szinte teljesen bizonyítottnak tekinthető. Hiszen a diákok előbb fordulnak segítségül diáktársaikhoz, mint szüleikhez, vagy tanáraikhoz. És ez tantárgytól is függ, mert vannak olyan tantárgyak, amikből szívesen kérdezik meg társaikat, míg másiktól nem annyira. Legtöbbször matematika és kémia tantárgyakból számítanak egymás segítségére. Legkevésbé informatikából. Érdekes, hogy összesítve mindhárom segítő erőt is ez a tárgy az utolsó.

Az ötödik hipotézisem is szinte teljesen bizonyított. Egy tantárgy van, amely nem felel meg a hipotézisnek, az informatika. Ennek oka talán az, hogy nem azt várják a tantárgytól, amit tanulnak. Vagyis ők inkább a játék, a pihenés, a közösségi portálok használatának lehetőségét látják benne. Pedig az informatikai alapok később nagy hasznukra lehetnek.

A kérdőívvel végzett vizsgálat során az egyéni kiértékelésre, és szóbeli elbeszélgetésre nem volt lehetőség. A jövőben erre is sort kerítünk egy alkalommal. Úgy gondolom ez mindenki számára tanulságos lesz. Az ilyen megbeszélésekből lehet a legtöbbet tanulni, és úgy vettem észre az osztályt is érdekli ez a lehetőség.

Terveim között szerepel az is, hogy minden osztállyal elvégezzük ezt a vizsgálatot kezdő és végzős korokban is.

## Irodalomjegyzék

- Bacsák Gábor (2003): Mit jelent valójában „tanulni megtanítani”? (Egy öreg tanügyér aggodalmai és reményei a magyar iskolát illetően). *Új pedagógiai szemle* 2003. 9. sz. 92-102.
- Balogh László (2011): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztépszichológia alapjai*. Didakt Kiadó, Debrecen
- Bekéné Zelencz Katalin (2012): A tanulási motiváció kialakulását segítő pedagógus attitűdök. *Új pedagógiai szemle* 2012. 9-10. sz. 141-144.
- Bognárné Kocsis Judit (2014): *Pedagógiai kutatások módszertana és statisztikai alapjai*. Pannon Egyetemi Kiadó, Veszprém
- Burián Miklós (2012): A motiváció fogalmának újabb megközelítése. *Új pedagógiai szemle* 2012. 9-10. sz. 174-181.
- Deákné B. Katalin (2004): *Neked is lehet jobb jegyed!* Deák és Társa, Pápa
- Deese, James és Deese, K. Ellin (2006): *Hogyan tanuljunk?* Panem Kft., Budapest
- Dóra László (2012): A kommunikatív oktatási stílus előnyei. *Iskolakultúra* 2012. 6. sz. 90-95.
- Falus Iván (szerk., 2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki könyvkiadó, Budapest
- Falus Iván (szerk., 2007): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Fisher, Robert (2010): *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni- játékokkal*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Fisher, Robert (2008): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki könyvkiadó, Budapest

- Fisher, Robert (2007): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki könyvkiadó, Budapest
- Fisher, Robert (2000): Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni- játékokkal. *Új pedagógiai szemle*, 2000. 7-8. sz. 115-130.
- Gaskó Krisztina, Hajdú Erzsébet, Kálmán Orsolya, Lukács István, Nahalka István és Petriné Feyér Judit (2006): *Hatékony tanulás*. Bölcsész Konzorcium, Budapest
- Habók Anita (2007): Tanulás és memorizálás. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007. 9. sz. 73-81.
- Harangi László (2011): Gyermekek és fiatalok motiválása az egész életen át tartó tanulásra. *Új Pedagógiai Szemle* 2011. 11-12. sz. 023-029.
- Juhász Dóra (2015): Melyik életkorban a leghatékonyabb az implicit tanulás? *Iskolakultúra* 2015. 7-8. sz. 117-124.
- Kósáné Ormai Vera (2010): *A mi iskolánk*. ELTE Eötvös Kiadó Kft.
- Kovácsné Sipos Márta (2006): *A tanulás fortélyai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Kozma Lászlóné (2007): Élményszerű tanulás önbecsülésünk tükrében *Tanítás-tanulás* 2007. 6. sz. 3-6.
- Mező Ferenc (2004): *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Kft., Debrecen
- Oroszlány Péter (2011): *Könyv a tanulásról*. Független Pedagógiai Intézet Tankönyvcentrum, Budapest
- Oroszlány Péter (2010): *A tanulás tanulása- tanári kézikönyv*. Metódus-tan, Budapest
- Oroszlány Péter (2007): *Tanulásmódszertan*. Metódus-tan, Budapest.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Zrinszky László (2007): *Tájékozódás, tanulás, tudás- Mesterek mesterei*. Urbis Könyvkiadó, Szentendre
- Antal Irma (n.é.): *A hatékony otthoni tanulás*. <http://docplayer.hu/7811106-Antal-irma-a-hatekony-otthoni-tanulas.html> [2015.11.02.]
- Oroszlány Péter (n.é.): *A tanulás tanítása az iskolákban*. <http://www.tmt-tanulas.com/index.php?a-tanulas-tanitasa-az-iskolakban-1> [2015.06.06.]
- Oroszlány Péter (n.é.): *A figyelemteremtés mágija*. <http://www.tmt-tanulas.com/download.php?f=180359a109a3caf8e42b49b1b6638f63> [2015.10.06.]
- Radóczy Jusztna (2013): A figyelem a tanulás alapja. *A szív* 2013. szeptember <http://www.asziv.hu/archivum/2013/szeptember/alapgondolat/figyelem-tanulas-alapja> [2015.09.16.]
- Simon Katalin (2016): Tanári mesterszakos hallgatók tanácsai az otthoni tanuláshoz. (Helyesnek vélt tanulási szokások.) *Képzés és gyakorlat*, 14. 1-2 sz. 203-222.



## Melléklet

Kérdőív – melyet *Oroszlány* (2007) nyomán állítottam össze

Hideg Tímea vagyok. Ez a kérdőív iskolai és otthoni tanulási szokásaitokról szól. Kérlek, töltsétek ki ezt a kérdőívet, adjatok őszinte, átgondolt válaszokat, ne csapjátok be önmagatokat, és engem se.

1. név: \_\_\_\_\_ (nem fog bekerülni)

Rakd sorrendbe az alábbi tantárgyakat érdeklődésednek megfelelően! Amelyiket legjobban szereted, az kapjon 10, amelyiket legkevésbé, az 1 pontot!

|                          |  |
|--------------------------|--|
| magyar nyelv és irodalom |  |
| történelem               |  |
| informatika              |  |
| matematika               |  |
| fizika                   |  |
| kémia                    |  |
| biológia                 |  |
| földrajz                 |  |
| angol                    |  |
| német                    |  |

I. Iskola

1. nagyon nem értek egyet

2. nem értek egyet

3. is-is

4. egyet értek

5. nagyon egyet értek

|  |  |
|--|--|
| 1. minden órán a tőlem telhetően figyelek      |  |
| 2. néha elkalandoznak a gondolataim            |  |
| 3. zavar, ha kintről zaj szűrődik be           |  |
| 4. zavar, ha idegen ül benn az órán            |  |
| 5. szeretek olvasni                            |  |
| 6. figyelek a tanári magyarázatra              |  |
| 7. félek a feleléstől                          |  |
| 8. szeretem a csoportmunkát                    |  |
| 9. szeretem az egyéni feladatokat              |  |
| 10. szeretem a gondolkodtató feladatokat       |  |
| 11. ha nem ér sikerélmény, könnyen elcsüggedek |  |
| 12. mindig figyelek, ha osztálytársam felel    |  |

Értékelj 1-től 10-ig. (1=soha, 10=mindig) (*Oroszlány*, 2007 275.o)

|                                     | magyar nyelv és irodalom | történelem | angol | német | matematika | fizika | kémia | informatika | biológia | földrajz |
|-------------------------------------|--------------------------|------------|-------|-------|------------|--------|-------|-------------|----------|----------|
| 1. Unatkozom a tanítási órákon.     |                          |            |       |       |            |        |       |             |          |          |
| 2. A tanórákon végig figyelek       |                          |            |       |       |            |        |       |             |          |          |
| 3. Ha valamit nem értek, megkérdem. |                          |            |       |       |            |        |       |             |          |          |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 4. A tananyag jelentős részét már az iskolai tanórán megtanulom.<br>5. Tanárain kérdéseire tudtam a választ.<br>6. A feleléstől félek.<br>7. Sikeresnek érzem magam az iskolában.<br>8. Szívesen és jókedvűen tanulok.<br>9. Érdekelnek a tankönyvi példák.<br>10. Társaimhoz fordulok segítségért, ha nem tudok valamit.<br>11. Tanulással kapcsolatos problémáimat megbeszélem tanárainnal.<br>12. Tanulással kapcsolatos problémáimat megbeszélem szüleimmel.   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| II. Otthon<br>1. nagyon nem értek egyet<br>2. nem értek egyet<br>3. is-is<br>4. egyet értek<br>5. nagyon egyet értek   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1. csendes környezetben tanulok<br>2. saját szobámban tanulok<br>3. elpakolok magam körül, rendezett a környezetem<br>4. előkészítem azt, amit másnapra tanulnom kell, és ami kell hozzá<br>5. készítek tanulási tervet<br>6. a nehezebb tárgyakkal kezdem a tanulást<br>7. visszagondolok az adott órára egy tantárgy tanulása előtt<br>8. felváltva tanulom a nehezebb és a könnyebb tárgyakat<br>9. először mindig az írásbelit írom meg<br>10. szoktam relaxálni tanulás előtt<br>11. végiggondolom a napomat tanulás előtt<br>12. keresem az összefüggéseket tanulás közben<br>13. többször ismételtek egy fejezeten belül<br>14. először minden tantárgyból a szóbelit tanulom meg<br>15. ha jó jegyet kapok, megjutalmazom otthon<br>16. az ismeretlen kifejezések, idegen szavak jelentésének utánanézek<br>17. megy a tv, vagy a zene tanulás közben<br>18. azt is megtanulom, amit nem értek<br>19. kiemelek a szövegből, keresem a kulcsszavakat<br>20. ismerem néhány tanulási stílust<br>21. megnézem előre a tankönyvet év elején<br>22. áttanulmányozom az új fejezetet előre<br>23. ha eredményes vagyok, megjutalmazom magam<br>24. megszakítom a tanulást néhány percre, mielőtt új tantárgyba kezdek<br>25. egyedül tanulok<br>26. kikapcsolom, vagy messzebb teszem a telefont tanulás közben<br>27. ügyelek munkám minőségére<br>28. készítek ütemtervet (időbeosztással)<br>29. a felkészüléshez nemcsak a tankönyvet használom<br>30. készítek vázlatot |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

# KÉPESSÉGFEJLESZTÉS SZIVACSKÉZILABDÁVAL

**Horváth Tünde**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar Pedagógiai Intézet*

Tanulmányom témájául egy innovatív testnevelési eszközzel, a szivacskezilabdával kapcsolatos kutatást választottam. A sporteszközhöz szoros kapcsolat fűz: édesapám az eszköz magyarországi meghonosítója, ő vázolta fel először a kezilabda sportág előkészítő játékának a szivacskezilabda szabályait.

Szüleim példájára lettem pedagógus. Édesanyám óvónő és fejlesztő pedagógus, édesapám testnevelőtanár és országosan elismert kezilabda utánpótlásedző. Mindketten szoros kapcsolatban voltak a kezilabdával játékosként, illetve edzőként. Sok időt töltöttem velük a munkahelyükön, mindig szerettem az iskolában és az óvodában a gyerekek közt lenni, szabadidőmet a kezilabdapályán eltölteni. Szüleim azon pedagógusok közé tartoznak, akik hivatástudatból és lelkiismeretesen dolgoznak. Munkájuk sosem fejeződött be munkaidejük leteltével. Időt és fáradságot nem sajnálva rengeteg időt töltöttek a gyerekekkel munkaidőn kívül is. Ilyenkor természetes volt, hogy velük tartottam, később segédkeztem is a munkájukban. Szívesen mentem az óvodába, még szívesebben a sportsarnokba. Ennek hatására lettem pedagógus. Szüleim hatottak rám életmódjukkal, a munkához való hozzáállásukkal, hivatástudatukkal, szabálykövető magatartásukkal, becsületességükkel, alázatukkal, a mai világban talán régmódinak számító értékrendjükkel. A mondat, amit ők előszeretettel emlegetnek, mindig bizonyosságot nyer: az elvégzett munka mindig meghozza gyümölcsét. Erre a mottóra építem az életemet és a munkámat.

Sokféle szakmai anyag született már a szivacskezilabdával kapcsolatban, elhangzott már olyan állítás is, hogy eljárt felette az idő. Tanulmányom kapcsán képességmérést hajtottam végre, és olyan kutatást végeztem, mellyel bebizonyítom, hogy a játékeszköz több mint 14 év után is időtálló. Innovatív voltának megfelelően hatékonyabban lehet vele a képességfejlesztést végrehajtani, mint a hagyományos eszközökkel és módszerekkel. Innovatív volta az eszköz gyermekbarát anyagában, illetve a köré kidolgozott szakanyagban rejlik, ami egyrészt a labdás testnevelési játékokon, másrészt a kezilabda elemein alapul.

## Szakirodalom feldolgozása

### Testnevelési játékok

A szivacsabdát az általános iskolai tanításban leginkább a testnevelési játékokban alkalmazzuk. A testnevelési játékok fontos eszközei a gyerekek általános testi és lelki fejlődésének. A játékok jellemformálóak, szerepük van az akaraterő, a becsületesség, a

szabálykövetés, az együttműködő képesség, a bátorság, a félelemleküzdés, a szorongásleküzdés, az alázat, a lelkiismeretesség, a tisztelet, a kitartás, a fegyelmezettség, a tűrőképesség, a kezdeményezőkézség, a segítségnyújtás, a sikertelenség feldolgozása, a vereség elviselése, a kishitűség leküzdése és sok más erkölcsi tulajdonságok fejlesztésében. A mozgáskészségek kialakítása mellett a testi képességek fejlesztéséhez is kiváló alkalmat nyújt. A játék során olyan tulajdonságok, ismeretek birtokába juttatjuk a tanulókat, amelyeket egész életük során alkalmazni tudnak. Oktatásuk során első feladatunk a megértetés. A tanított játék célját, szabályait röviden, érthetően, az életkornak megfelelően kell közölni. A legfontosabb szabályok elmagyarázása után sor kerül a kipróbálásra. A játék során fel kell hívni arra a figyelmet, hogyan lehet a legsikeresebben végrehajtani a feladatot, biztatni, buzdítani kell a gyerekeket. A tanár feladata a külső szemlélet, a szabályok felügyelése, a hibajavítás, a pártatlan bíraskodás, a becsületességre és a tisztességes játékokra való buzdítás. (Reigl, 1997)

A játék – mint már említettem – fontos eszköze a testi fejlődésnek. Mivel alsó tagozatban nincs még sportágspecifikus képzés, a testi képességek fejlesztésén van a hangsúly. Cél az alapvető mozgáskészség kialakítása, illetve a szabályozott mozgásvégrehajtás alapjainak elsajátítása. Ezek magabiztos megtanítása fontos ebben az időszakban, mivel ez jelenti a hatékony és gyors mozgástanulást, továbbá ez az alapfeltétele a bonyolultabb sportági mozgások elsajátításának. Mindig érvényesülnie kell a fokozatosság elvének, ami az egyszerű végrehajtási mintától elindulva az összetettebb, komplexebb helyzetekben történő alkalmazáshoz történő eljutást jelenti. Emellett ügyelni kell arra, hogy a gyerek sikerélményhez jusson (erre is szolgál a fokozatosság eleve), a mozgásos tevékenység élményt és örömet nyújtson neki. Így elérhetjük a testneveléshez, később a sporthoz fűződő pozitív attitűdöt. A mozgástanulási és pszichomotoros képességfejlesztési folyamatban a sikerorientált gyakorlási feltételek, az élménygazdagság, a játék és a játékoság az uralkodó, amely mélyíti a mozgásos tevékenységekhez és a testneveléshez kapcsolódó pozitív érzelmi viszonyulást. A kerettanterv módszerei túlnyomórészt a játékos cselekvéstanuláshoz igazodnak, melyek biztosítják az élményszerű, emellett hatékony pszichomotoros tanulást. A motoros tanulás egyúttal a személyiség fejlesztését is célozza. (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2012)

A játékok a testnevelésóra szinte minden részébe beilleszthetők. A hagyományos bemelegítés helyettesíthető fogójátékkal, labdás fogókkal. A játék tehát a bemelegítés, keringésfokozás funkcióját is betöltheti. A képességfejlesztés terén szerepe lehet főleg a gyorsaságfejlesztésben, de tudatos tervezéssel az állóképességfejlesztésben, illetve az erőfejlesztésben is. Gyorsaságfejlesztéshez kiválóan alkalmazhatók a fogójátékok, ezeket gyakran szivacs labdás változatokra alakítom át. Néha testnevelésórán jönnek az ötletek, miként tudok egy egyszerű fogójátékot labdás változattal feldobni. Ezek a reakciógyorsaság fejlesztésére is kiválóan alkalmasak. A mellékelt fejlesztési tervemben vannak olyan játékok, melyeket én dolgoztam át. A monoton futófeladatok végzése helyett szintén a fogójátékokat lehet átalakítani úgy, hogy az állóképesség valamely formáját kiválóan lehessen vele fejleszteni. A játékok során megtanulható a pályán való helyezkedés, a társakhoz való alkalmazkodás, egymás helyzetének felmérése, az ahhoz történő alkalmazkodás az ütközések elkerülése végett, tehát koordinációs képességfejlesztésre is alkalmasak. A helyzetfelismerés, a gyors döntéshozás és a feladatmegoldás képessége is jól fejlődik a játéktevékenységben. Minél többet játszanak, egyre inkább észreveszik a kínálkozó lehetőségeket, és egyre inkább megtanulják azt, hogyan kell az ismert megoldási módokból a legcélszerűbbet a leggyorsabban kiválasztani. Tapasztalataim szerint az ismert játékokat kell addig játszani, míg mindenki számára élvezhető lesz. Minden gyerek más, másfajta játékokat kedvel, másfajta tempóban tudja a megoldási módokat alkalmazni. Nem utolsósorban pedig a fogójátékok, illetve a labdával végzett játékok alkalmasak arra, hogy a labda nélküli mozgásokat gyakorolják a gyerekek. A játékban ösztönösen alkalmazott megindulások, megállások, irányváltoztatások, ütközések stb. gyakorlatilag a sportjátékok labda nélküli mozgásanyagát alapozzák. Emellett a

labdás mozgásokat, például a labdaátadást, a labdaelfogást, a labdás cselezést, a sodrást, a halászást stb. készítik elő.

A szivacslabda kiváló eszköz a testnevelési játékokban. A köré felépített sportág, a szivacskezilabda pedig a kezilabda előkészítő játéka. Előzetesen felkészíti a 6-10 éves gyerekeket a kezilabdázásra a sportág alapszabályainak megismertetése által, illetve a sportág üzéséhez szükséges motoros képességek, a kondicionális és koordinációs képességek és izületi lazaság fejlesztése által.

## **Motoros képességek**

A motoros képességek (kondicionális- és koordinációs képességek, izületi lazaság) *Nádori* (1985) szerint egy bizonyos mozgásos tevékenység, egy mozdulat végrehajtásának feltételeit biztosítják. Régen testi vagy fizikai képességeknek nevezték, ma az egész ember (motorium) képességeit értik alatta. Mozgásos folyamattal, edzéssel, gyakorlással a genetikailag meghatározott adottságok befolyásolhatók. *Nádori* (1985) motoros képességekről alkotott elmélete ma is helytálló, *Szakály* (2012) is ugyanezt a csoportosítást alkalmazza, tanulmányom elméleti hátterét a továbbiakban ezekre a szakanyagokra alapozom.

A motoros képességek két legnagyobb csoportja a kondicionális képességek és koordinációs képességek. Az első képességcsoport a mozgás energetikai feltételeit, a második a mozgás szabályozási feltételeit biztosítja. A kondicionális képességek gyakorlatias kifejezéssel a kondícióban, a koordinációs képességek a mozgás végrehajtásának minőségében jutnak kifejezésre. A motoros képességek harmadik nagy csoportja a hajlékonyság, más néven izületi lazaság.

## **Kondicionális képességek**

A kondicionális képességek három fő csoportját az erő, a gyorsaság és az állóképesség alkotják.

Az erő izomfeszüléssel létrejövő kondicionális képesség, melynek révén az ember viszonylag nagy ellenállásokat tud legyőzni. Az erő kifejtés során az izmok az ízülettel és a csontrendszerrel együtt győzik le az ellenállást, így létrehozva az elmozdulást. Fajtái: maximális erő, gyors erő, erőállóképesség. A maximális erőt az izmok maximális erő kifejtése hozza létre. A gyors erő nagy erő kifejtés nagy gyorsaság közben, itt az izmok robbanékonysága dominál. Mindenfajta indulásnál, iramváltásnál szerepel. Fajtái például a rugó-, dobó-, lövő-, ugró-, rajterő. Szinte minden sportágban fontos szerepe van. A labdajátékokban a gyors erő a legfontosabb. Az erőállóképesség a mozgató szervrendszer fáradással szembeni tűrőképessége, ami a hosszú ideig tartó, viszonylag nagy erő kifejtések során nyilvánul meg. Az erő izomműködés szerint lehet dinamikus vagy statikus. A dinamikus erő mozgás közbeni erő kifejtés nyomán jön létre. Az izom dolgozik, mozog, vagyis rövidül és megnyúlik. Ellenben statikus erő kifejtésnél az izom hossza változatlan marad, az izom csak feszül. Az izomerőt az izom keresztmetszete, az izomrostok minősége, az energiaellátás hatékonysága és a pszichikai tényezők, például a motiváció és az akarat befolyásolják.

A gyorsaság a mozgásvégrehajtás nagy sebességét jelenti, például láb (mozdulatának) gyorsasága, kar (mozdulatának) gyorsasága. Általánosságban a gyorsaság nem értelmezhető, mindig csak összefüggésben nyer konkrét értelmet. Alapja az idegrendszeri szabályozó folyamatok működése. Gyakorlatai nagyrészt sportágspecifikusak, mert a gyorsaság az eredményesség szempontjából szorosan kapcsolódik a sportági technikához. Labdajátékokban ennek a képességnek is döntő szerepe van. A gyorsaság fejlesztése az ideg-izomkoordináció fejlesztését jelenti. Az öröklés ennél a kondicionális képességnél meghatározó, nagy jelentőséggel bír, ezért fejlesztése korlátolt. Jól fejleszthető addig, amíg a gének engedik. Az erő – gyorsaság – állóképesség hármásából a legnehezebben fejleszthető. Megjelenési formái

az egyszerű reakcióidő, ahol egyetlen ingerre a lehető leggyorsabban egyféle választ kell adni. A reakciógyorsaság külső parancsra létrejövő mozgás. A vágtagyorsaság, más néven lokomotorikus gyorsaság egy táv teljesítéséhez elért és megtartott sebességet jelenti például a ciklikus mozgásoknál (futás és kerékpározás). Gyorsulási és lassulási képesség az, amelynek során az adott személy a lehető legrövidebb időtartam alatt eléri a mozgási sebességének maximumát, illetve erről a maximumról a lehető legrövidebb idő alatt lefékezi a sebességét. Sportjátékok területén nagyon fontos ezen képességek fejlettsége. A helyzetgyorsaság, a döntési gyorsaság a döntést igénylő taktikai helyzetekben a cselekvési alternatívák közül a legmegfelelőbb lehető leggyorsabban történő kiválasztását jelenti.

Az állóképesség a szervezet fáradással szembeni ellenállóképessége. Hosszú ideig tartó terhelés alatt azoknak az élettani folyamatoknak az összessége, amelyek a nagy fizikai megterhelés mellett a szervezet homeosztázisát, biológiai egyensúlyát hosszú időn keresztül fenntartják. Az állóképesség kis túlzással edzés kérdése, edzéssel nagyon jól lehet fejleszteni. Jó pszichés (akaratérő, motiváció) és jó élettani tulajdonságok (megfelelő cardio-respiratorikus, azaz keringési-légzési rendszer, megfelelő anyagcserefolyamat az izmokban, idegrendszer összehangolt működése, szervek koordinált működése) szükségesek hozzá. Fajtai a hosszútávú állóképesség (15-30 perc feletti erő kifejtés), a középtávú állóképesség (2-9 perc közötti erő kifejtés) és a rövidtávú állóképesség (45 mp-2 perc közötti erő kifejtés), az erőállóképesség (erő kifejtés hosszú ideig) és a gyorsasági állóképesség (viszonylag hosszan tartó, ismételt mozgás vagy mozdulat gyors izommunkával).

### **Koordinációs képességek**

A koordinációs képesség hagyományos gyakorlati kifejezése a hazai szakirodalomban az ügyesség, ami az izom és az ideg összhangja. A mozgásvégrehajtás minőségében nyilvánul meg, ami csiszolt és gazdaságos. Fajtai: a téri tájékozódóképesség, a ritmusképesség, az egyensúlyozóképesség, a reakcióképesség és a mozgásérzékelés.

A ritmusképesség alapfogalma a ritmus, ami időbeli elrendezettséget jelent. Jellemzője az ütemszerűség, és a mozdulatok azonos időtartamú végrehajtása. A mozgásritmus időbeli jellemzője az ütem. Mozgásritmus alatt a mozdulatok időbeli, térbeli és dinamikai összetevőinek szabályos tagolódását, összerendezettségét, folyamatosságát értjük. A mozgások ritmusosságát a mozgásban résztvevő izmok összehangolt munkája hozza létre. Gyakorlás során egyre ritmusosabb, koordináltabb és egyre tökéletesebb, gazdaságosabb, esztétikusabb mozgásokat hoz létre az ember. Ehhez alapot az öröklött adottságok biztosítanak, melyek a fejleszthetőség lehetőségét is behatárolják. A sportmozgások, a labdajátékok mozgásanyagának és technikájának elsajátításában elengedhetetlen a helyes ritmus kivitelezése.

Az egyensúlyozás képességét nem kell részletesen definiálni. Fontosabb az anatómiai alapját szolgáltató adekvát, azaz megfelelő ingert kiemelni. Pontosabban egy adott érzékszervnek megfelelő, az érzékszerv által megfelelően érzékelhető ingert. Az egyensúlyérzékelésben jelentős szerepe van a legfőbb egyensúlyozó szervnek, a fülnek, illetve a fül és a központi idegrendszer szabályozó tevékenységének.

A térbeli tájékozódó képesség a test térbeli helyzetét, annak változását érzékelő, illetve szabályozó koordinációs képesség. Segítségével észleljük saját helyzetünket, illetve észleljük a mozgó személyek hozzánk viszonyított, egymáshoz viszonyított távolságát, gyorsaságát, haladási irányát. Három típusát definiáljuk: saját test vagy testrész mozgásának szabályozása térben, idegen test mozgásának érzékelése térben és ehhez való igazodás, összetett téri mozgások érzékelése térben és ehhez való igazodás.

A kineztezia, avagy mozgásérzékelés során az érzékszervek (látás, hallás, tapintás érzékszervei) és a külső visszajelzések segítik a helyes mozgásemlék kialakulását, a

mozgásérzékelést. A mozgásérzékelés a születés pillanatától a mozgás emlékek alapján fejlődik ki. A meglévő ismeretek alapján történik a cselekvésprogramok megszervezése és beindítása.

A gyorsasági koordináció főként a mozgás idegrendszeri szabályozásának minőségi megnyilvánulásait követi le. Gyakorlatilag egy időkényszer alatti mozgás-, és cselekvésprogram szabályozott, pontos végrehajtását jelenti. Ez a képesség a labdajátékokban fontos, ahol a környezeti ingerek változására a lehető leggyorsabban kell válaszreakciót adni, ezért reakcióképességnek is nevezik. A genetikai behatároltság nagy, ezért nehezen fejleszthető képesség.

### **Ízületi mozgékonyság, hajlékonyság, lazaság**

Az ízületi mozgékonyság az a motoros képesség, melynek segítségével a különböző mozdulatokat, mozgásokat a lehető legnagyobb terjedelemmel tudjuk végrehajtani anatómiai határainkon belül. A *hajlékonyság* az ízületek terjedelmes mozgását, mozgásait teszi lehetővé. A hajlékonyság az ízületi rendszer (izmok, szalagok, inak) rugalmasságától, nyúlékonyosságától függ, az ízületi hajlékonyságot mutató képesség. A hajlékonyságot befolyásolják az izmok, ízületi szalagok rugalmassága, az izmok nyugalmi feszültségének nagysága, az ellazulási készség, a technikai felkészültség, a napszak és a külső hőmérséklet. A természetes elasztikusság nem elegendő, fontos az ellazulási készség is. Az izomtónus csökkentése szempontjából fontosak a nyújtó és lazító gyakorlatok. Az életkor előrehaladtával az ízületek mozgékonyága csökken. Felnőtt korban nehezen fejleszthető, inkább csak szintentartható. Sok sportágban, a labdajátékokban, ezen belül a kézilabdában fontos képesség.

### **Motoros képességek a kézilabda sportágban**

A kézilabda sportág jellegéből adódóan annak sikeres űzéséhez mindhárom motoros képesség magas szintű fejlettségére szükség van. A pálya mérete és a sportág jellege az összes képesség közül leginkább a gyorsaság, az erő és az állóképesség magas szintjét feltételezi, a szakanyagok általában ezeket említik. A kézilabda sportágban a játék sebessége, az állandóan változó játékhelyzetek, a lövések miatt a játékosnak szüksége van a robbanékonyagra (láb és kar gyorsereje), lövőerőre és ugróerőre (kar és láb ereje), intenzív futólépésekre (gyorsaság), ennek az intenzív futásnak a megtartására (állóképesség). A technikai elemek pontos végrehajtásához legfőképp a testrészek összehangolt mozgása szükségeltetik (koordinációs képességek: ritmus, egyensúlyozás), de fontos a mozdulatok megfelelő kiterjedéssel való végrehajtása (izületi lazaság). A taktikai elemek, a támadás, a védekezés, a játéksituációk helyzetfelismerése a reakcióképesség és a téri tájékozódóképesség (koordinációs képességek) magas szintjét követelik meg. (Marczinka, 1993)

A képességek nem önmagukban jelennek meg, nem választhatók szét tisztán. A kézilabdajátékra is ez jellemző. Minden eleméhez több motoros képesség szükségeltetik, tehát a kondicionális, a koordinációs képességek és az ízületi lazaság vagy hajlékonyság fejlesztése egyaránt szükséges.

### **Kézilabda és szivacskezilabda az ikervári általános iskolában**

A kézilabda sportág – túlzás nélkül – Ikervár és a helyi általános iskola sikersportága. Az ikervári általános iskola sporttörténetében a kézilabda sportág kiemelt helyet foglal el az 1950-es évek közepétől. A község csapata a Nyugat-Dunántúl Úttörő Olimpia versenyein jelentős eredményeket ért el, ebben édesanyámnak játékosként nagy szerepe volt. A későbbiekben ezen játékosokból felnőttként ismét sikeres csapat kovácsolódott, edzőjük édesapám volt. Családunk közös kézilabdás élete innét indult, ami egybeforr a község kézilabdás életével. A kilencvenes

évek sportcsarnoképítési programjában a község nemzetközi kézilabdapálya méretű termet épített központi támogatás segítségével. Szüleim ebben is jelentős szerepet vállaltak. Később abban is, hogy az 1700 lélekszámú kis településnek a kilencvenes években a magyar nemzeti bajnokság második vonalában szereplő felnőtt kézilabdacsapata volt. Igazán országos szintre azonban az utánpótláscsapatunk emelkedtek, melyben a húgommal mi is részt vállaltunk. Az édesapám által felkészített szivacskezilabdások országos bajnoki címmel, felső tagozatosként diákolimpiai országos harmadik helyezéssel bírnak, illetve a Kis Iskolák Diákolimpiáján többszörös országos bajnokok. Emellett rengeteg nemzetközi kupagyőzelem, felkészülési tornagyőzelem gazdagítja eredményeik sorát, melynek köszönhetően jelenleg a Győri ETO utánpótlásához tartozunk.

Az ikervári általános iskola helyi tanterve kiemelt sportágként kezeli a kézilabda sportágat. Az egyes osztályok tantervi anyagában elsődleges szerep jut a dobásoknak, a kézilabdát előkészítő játékoknak. A tanórán kívüli oktatási formákban, a szakkörökben, a diák sportegyesületi foglalkozásokon prioritást élvez a kézilabda játék. A kézilabda sportág előkészítő játéka, a szivacskezilabda az új köznevelési törvénynek megfelelően bekerült az alsó tagozatos testnevelés tantervébe. Nem túlzás, hogy megelőztük ezt a törvényt: iskolánkban már a 90'-es években megvalósult az 1 - 8. évfolyamon a mindennapos testnevelés, illetve 2001-től kezdve használtuk a szivacsabdát, ezzel együtt kitaláltuk és gyakoroltuk a szivacskezilabda sportágat.

### **Szivacsabda, szivacskezilabda**

A 2001-es tanévben alkalmaztuk először iskolánkban a szivacsabdát az első, a második és a harmadik évfolyamon, illetve az ötödik és a hatodik osztály tanórán kívüli foglalkozásain. Pályakezdőként alsó tagozatban, az akkori első és második osztályban tanítottam testnevelést, így kerültem kapcsolatba az innovatív eszközzel. Felső tagozatban édesapám, a szivacskezilabda innovátora, alsó tagozatban én teszteltem az új eszközt.

Az első impulzust a Magyar Kézilabda Szövetség adta 2001-ben: 1 pár francia gyártmányú kaput és 10 db szivacsabdát kaptunk tőlük. A kapu magasságát édesapám saját elképzelés alapján 10 cm-rel megnövelte, és stabilabb szerkezetet alakított ki. Saját szakmai tapasztalatai, valamint a szupermini- és a mini kézilabda alapján sajátos játék- és versenyszabályokat fogalmazott meg az új eszközhöz. Ez volt a szakmai innováció első lépése, ami két úton haladt. Édesapám a kézilabda sportág előkészítő játékaként-, én alsó tagozatban a testneveléstanítás, különösen a játékok új eszközeként tekintettem a szivacsabdára. Édesanyám is bekapcsolódott a szakmai munkába, az óvodai testnevelési foglalkozásokon alkalmazta az eszközt. Az elsődleges cél az általános iskolában azonos volt: a dobások, a kapura lövések helyes technikájának egyszerűbb és gyorsabb megtanítása. A szivacsabda az eltelt közel 15 év alatt a kézilabda további technikai elemeinek elsajátításául szolgáló eszköz és módszer lett.

A *szivacsabda, mint eszköz* rendkívül gyermekbarát. Puha, kellemes tapintású, jól megfogható. Ha a gyerekek egymást eltalálják vele, nem okoz fájdalmat és sérülést, nem csíp. Mivel könnyen megfogható, tökéletesen elsajátítható vele az egyik alapvető mozgásforma, a dobás. A szivacsabda jól alkalmazható a testnevelési játékokban, kiváló eszköz a képességfejlesztés terén (gyorsaságfejlesztés, állóképességfejlesztés, labdás ügyességfejlesztés) és a sportjátékok előkészítő gyakorlataiban, specifikusan a kézilabda előkészítő játékában: a szivacskezilabdában.

Szakmai munkánk során a *szivacskezilabdában, mint a kézilabda sportág előkészítő játékában* használjuk előszeretettel az innovatív eszközt. Kiválóan tanítható vele a kézilabda alapvető technikai repertoárja: a labda birtoklása, fogása, elfogása, a labdaátadások, a kapura lövések (talajról, felugrással), a cselezések (indulócsel, átadócsel, átemelő csel), a gyorsindítások és a kapusképzés (mindenki kapus akar lenni, mert nem félnek a labdától). Az



első év végére eljutnak a gyerekek arra a szintre, hogy élvezhetően tudják játszani 3+1 fős csapatokkal a kézilabda előkészítő játékát. Az alapvető szabályok megegyeznek a kézilabdáéval. Eltérés – a leglényegesebbeket kiemelve – a játéktér méretében (10 x 20 m), a kapuelőtér méretében (5,5 m), a kapu méretében (kb, 1,5 m x 2,5 m), a játékidőben (legkisebbeknél 2 x 10 perc), az időkérek hosszában (legkisebbeknél 30 mp) van. A szabályok a szivacskezilabdában másodlagosak. Hallgatólagos szabály, hogy nem állítjuk meg a gyerekeket minden apró hibánál, hisz az a játékot élvezhetetlenné tenné. A játékvezetők nem a szabálytalanságokat keresik, hanem megpróbálják türelmesen rávezetni a gyerekeket a szabályokra. Ehhez rengeteg mérkőzésre van szükség, ahol viszont az igazságosságot és fegyelmezett játékra való törekvést szem előtt kell tartaniuk.

## Innováció

A szivacsabda és a szivacskezilabda, mint *innováció* közel 15 év alatt népszerű lett Magyarországon. Rengeteg szakmai anyag készült az eszköz és a sportág kapcsán, sőt magát a labdát is kizárólag Magyarországon gyártják. Az első szivacskezilabdákat édesapám edzésein, vele együtt fejlesztette ki és tesztelte a szombathelyi gyártó, az ő véleményezése alapján kísérletezték ki a labdák optimális súlyát és borítását. A gyártó édesanyám révén került velünk kapcsolatba, nála szerezték be anno az óvoda eszközeit. Adott volt 10, a Magyar Kézilabda Szövetségtől 2001-ben kapott labda, emellé adott volt édesapám ötlete. A gyártó látott benne fantáziát, szakmai javaslataink alapján legyártotta a megfelelő eszközöket. A legelső hazai gyártású szivacskezilabda 2004-ben került piacra. Sokan húztak anyagi hasznot belőle, de az erkölcsi elismerés az édesapámé. Bemutatókat és továbbképzéseket tartott és tart országsszerte. A Magyar Kézilabda Szövetség felvette az előkészítő játékot a Gyermekekbajnokság sorába, az összes rangos hazai rendezésű nemzetközi kupán van szivacskezilabda kategória. Az innovátort kitüntette a Vas Megyei Testnevelő Tanárok Egyesülete, a Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete, a Magyar Kézilabda Szövetségtől megkapta az Év Utánpótlásedzője, Vas megyében pedig a Vas Megye Diáksportjáért emlékérmét. 2001-ben jelent meg utánpótláskönyve Mocsai Lajos, Németh András és Juhász István társszerzőjeként. A kitüntetések a szakmai módszer kidolgozásáért és az eredményes utánpótlásnevelésért kaptak. A szivacskezilabda a tehetséggondozás terén aratja a legnagyobb sikert. A legnagyobb utánpótlásnevelő műhelyek alap lépcsőfokát a szivacskezilabdás képzetek jelentik.

Az innováció szó szakmai fejlesztést jelent, ami az iskolák terén két területre osztható: tartalmi fejlesztés (mást tanít) és módszertani fejlesztés (máshogyan tanít). Innovációt általában a kínálatbővítés, a társadalmi elvárásokhoz való igazodás szül. A szivacskezilabda a módszertani innovációk sorába tartozik. Adott volt egy újfajta eszköz, az innovátor felfedezte benne azt a lehetőséget, hogy gyorsabban és hatékonyabban lehet vele bizonyos dolgokat elsajátíttatni. A szakmai fejlesztés a kreativitáson alapult: az új eszköz mellé jött egy új ötlet. Az ötlet köré kidolgozásra került egy koncepció, egy új módszer. *Százdi* (1993) csoportosítását alapul véve a módszertani innovációk csoportjába tartozik, mert az adott tantervi követelmények elsajátításához bizonyos ideig (2013-ig) a megszokottól eltérő, alternatív eszközt és módszert alkalmaztunk. Jelenleg már nem helytálló az alternatív kifejezés, mert a 2013. szeptemberétől felmenő rendszerben induló kerettantervben már kötelezően szerepel az alsó tagozatos testnevelés tananyagában. Erre roppant büszkék vagyunk. Az általam kidolgozott helyi tantervünkben az ötödik osztályban is szerepel. A nem kötelező úszás miatt fennmaradó 18 órát a sportjátékok óraszámának bővítésére fordítottam. Mivel a tagiskolákból eltérő előképzettséggel érkeznek a gyerekek, így azt gondoltam, ez a 18 óra lehetőséget biztosít arra, hogy a motoros képességek közel azonos szintre hozhatók legyenek, illetve a tantervünkbe a helyi hagyományoknak megfelelően felvett kézilabda sportág tanulásához a gyerekek sikeresen felzárkózhassanak.

Szakedolgozatom kutatásában arra vagyok kíváncsi, hogy az innovációs eszközzel, a szivacs labdával; illetve a szivacs kézilabda gyakorlataival és mozgásanyagával a motoros képességfejlesztés milyen mértékben valósítható meg. Kutatásom a motoros képességekhez, azon belül a szivacs kézilabdán keresztüli fejlesztésükhöz kapcsolódik.

## **Kutatás**

### **Motoros képességek vizsgálata és attitűdmérés az ikervári Zichy Antónia Általános Iskola ötödik évfolyamán**

2015. szeptemberében és november elején mértem fel munkahelyemen az általam tanított ötödik évfolyamos tanulókat. Kondicionális és koordinációs képességeket mértem, emellett attitűdvizsgálatot folytattam.

Kutatásom célja az volt, hogy feltérképezsem, milyen a motoros képességek bemeneti szintje tanév elején, illetve milyen a szivacs kézilabda gyakorlatanyagát tartalmazó fejlesztési ciklus végén. Iskolánkba ötödik évfolyamon a szomszéd település tagiskolájából érkeznek tanulók, ezért mindenképpen szükségesnek tartom felmérni, milyen előképzettséggel rendelkeznek. Ez a tanév tervezése miatt szükséges. Ennek kapcsán természetesen kép alkotódik az alsó tagozatos tevékenységről. Saját, előző tanévben végzett munkámról levontam a megfelelő következtetést, mivel az ikervári negyedik osztályosokat én tanítottam. Ez az első tanév, amikor a felmenő rendszerben újraindított tagiskolából a negyedik évfolyam után nálunk folytatják a gyerekek felső tagozatos tanulmányaikat.

Tanév elején kondicionális és koordinációs képességeket mértem. Egyrészt kíváncsi voltam, ez a korosztály képes-e a koordinációs tesztek végrehajtására, másrészt kíváncsi voltam, van-e különbség a tagiskolából érkező és az alsó tagozatban alternatív és innovatív módon szivacs kézilabdás oktatásban részesülő ikervári tanulók közt. Ezt a kérdést a kondicionális képességek-, illetve a testneveléssel kapcsolatos attitűdök terén is feltettem.

Céлом az újonnan megismert mérések kapcsán az életszerű, bármely pedagógus számára elérhető tesztek kipróbálása volt. Célul emellett azt tűztem ki, hogy alkalmazok egy 2 hónapos fejlesztési tervet, és a végén megvizsgálom, milyen mértékben változnak a kondicionális képességek és a tagiskolás gyerekek attitűdjei. A vizsgálatot november elején végeztem el. Az attitűdvizsgálatba azért csak a tagiskolásokat vontam be, mert kíváncsi voltam arra is, hatással van - e a testnevelő tanár személyisége és az általa alkalmazott sajátos módszer a gyerekek testnevelés tantárgyhoz való beállítódására. Erről attitűdmérő kérdéssorral győződtem meg, melyet magam állítottam össze. Kíváncsi voltam arra, fontos-e a testnevelő személyisége, illetve legfőképp arra, tudom-e az innovatív eszközt megfelelően alkalmazni. A megfelelő alkalmazás alatt nemcsak a szakmaiságot értem, hanem azt, hogy tudom-e a gyerekeket a szivacs kézilabdával motiválni.

A fejlesztési terv tartalmi része nem új, mert – mint már említettem – a jelenleg harmadik tanévet kezdő helyi tantervünk tartalmazza a 18 órás szivacs labdás tananyagot. Eddig azonban nem alkalmaztam sajátos céllal: az eltérő előképzettséggel érkező tanulók közel egy szintre hozására. A 18 órás fejlesztési terv végére a tanulók közel azonos szintre hozását kell megvalósítani a további sikeres munka érdekében. A felzárkóztatás elsődlegessége azonban nem jelenti azt, hogy a kiemelkedően teljesítőket ne engedném kibontakozni.

Legfőbb célom a testneveléshez és a sporthoz való pozitív beállítódás elérése. Céloom a testnevelés tantervet alapul véve a különböző mozgásos cselekvésformák által sikerélményt és a tanulósoporton belüli elismertséget biztosítani; a fizikai képességek fejlesztésével a testi adottságaikból fakadóan hátrányos helyzetű gyerekeket felzárkóztatni, differenciálással őket is

sikerélményhez juttatni, illetve a tehetséges gyerekeket tovább fejleszteni. Emellett rekreációs célú a fejlesztés: a pszichés terhelés egyoldalúságának oldásával elősegíti a regenerálódást, a tanórák közti pihenést. Céлом még, hogy a gyerekek ismerjék meg önmagukat, ismerjék meg fizikai teljesítőképességük határait, tanulják meg azt kis lépésekben leküzdeni, tehát tudjanak erőfeszítést tenni a kitűzött célért. Ezzel tanulják meg azt, hogy rendszeres, lelkiismeretes munkával sikerélményhez lehet jutni, így meg tudják élni az egészséges életmód nyújtotta örömeit. Céлом az, önmaguk megismerése által legyen reális énképük, alakuljon ki egészséges önbizalmuk. Tudják elismerni, ha valamiben gyengébben teljesítenek, és tiszteljék a jobban teljesítőket. A jobban teljesítők pedig tudják helyén kezelni képességeiket, és tolerálják mások esetleges gyengeségeit. Bízassák őket, segítsenek nekik, ők pedig igyekezzenek hátrányaikat saját magukhoz képest ledolgozni. A gyerekek reális önértékelése, annak erősítése hozzásegíti őket teljesítményeik javításához. A játékszabályok megértésével, megtanulásával céloom az értelmi képességek fejlesztése, a szabályok betartásával pedig az önfegyelem fejlesztése. A játékok számomra komplex fejlesztést feltételeznek: fizikai és szellemi, testi és lelki fejlesztést tudok általuk megvalósítani. Az értelmi képességek fejlesztése mellett a játék a gyermekek egész személyiségére hat, viszont az egyének mellett fontos szerepe van a csoportképződés folyamatában. A testnevelő megfelelő tevékenysége által elősegíti az osztály közösséggé formálódását, ez minden közösségben elsődleges céljaim közé tartozik.

A kis minta miatt nem céloom az eredményekből általános, a populációra jellemző következtetéseket levonni. Csak a saját munkámra, a fejlesztési tervre vonatkozó következtetések megfogalmazása a cél. A kutatás méréseiből nyert adatokkal semmiképp sem szeretnék országos adatokra következtetni, következtetéseket levonni, csupán igazolni szeretném, hogy a tudatosan tervezett, következetes és lelkiismeretes munkának eredménye van, ami mérhető.

Legfőbb céloom a kutatással tehát az, hogy megvizsgáljam, 2 hónap alatt jelentős mértékű változás következik-e be a szivacs labdás és szivacs kézilabdás gyakorlatokra épülő fejlesztési terv hatására.

### **Hipotézisek**

- 1.: az ikervári tanulók a tanév eleji kondicionális képességmérés (gyorsaság, állóképesség) során átlagosan legalább 10 % - kal magasabb eredményt produkálnak, mint a tagiskolából érkező tanulók.
- 2.: az ikervári tanulók a tanév eleji koordinációs képességek mérésekor magasabb szinten teljesítenek, mint a tagiskolából érkező tanulók.
- 3.: az egyesületi szinten szivacs kézilabdázó (szk) lányok a kondicionális képességet mérő 20 méteres ingafutás teszten a korosztályuknak megfelelő egészségzóna minimumszintjénél 30% - kal több távot teljesítenek.
- 4.: a 18 tanórás szivacs kézilabdás fejlesztési terv végén a tagiskolából érkező tanulók a kondicionális képességek mérésekor a helyből távolugrás tesztben átlagosan 5% - kal, a kislabdahajtás tesztben 10% - kal, az ingafutás tesztben 20 % - kal, a falrapassz tesztben 10%-kal magasabb szinten teljesítenek.
- 5.: a 18 órás szivacs labdás játékokat és a szivacs kézilabda gyakorlatanyagát tartalmazó fejlesztési terv végén a tagiskolából érkező összes tanulónál pozitív irányú attitűdváltozás mérhető.

### **Minta**

Kis mintával dolgoztam, az ikervári iskola 27 fős 5. osztályából 22 főt mértem (5 főt részleges felmentések miatt kihagytam a mérésből). Az 5. osztályba az ikervári iskolából 7 fiú és 8 lány, a tagiskolából 4 fiú és 3 lány érkezett. A tanulók az 5. évfolyam elején találkoztak először

egymással. Az előképzettségek mérése miatt szükségesnek tartottam megkülönböztetni a két különböző iskolából érkező tanulókat. Ennek megfelelően a jelölések: IF (ikervári fiú), IL (ikervári lány), TF (tagiskolából érkező fiú), TL (tagiskolából érkező lány), illetve ezen belül az egyesületi szinten szivacskezilabdázóknál további szk jelölést alkalmaztam. A gyerekek átlagos képességű, „nem válogatott” tanulók.

A mérés során azért ragaszkodtam a jelenleg általam tanított 5. osztályhoz, mert a saját munkámat és a saját szivacskezilabdás fejlesztési tervem eredményét mérem. Az ikervári tanulókat az előző tanévben is tanítottam, ezért gyakorlatilag a tanév eleji mérésnél is mértem a saját munkámat.

A gyerekek életkora 10 és 11 év, az átlagéletkor 10,7 év. Az életkort a standardizált tesztek alkalmazása miatt szükséges feljegyezni.

A gyerekek a testnevelésórákon koedukáltan vesznek részt, tehát a fejlesztési terv mindenki számára azonos, de ez nem zárja ki az esetleges differenciálás lehetőségét, amennyiben az egy adott foglalkozás alkalmával szükséges.

## Módszerek és eszközök

### Motoros képességmérés

A kondicionális és a koordinációs képességek mérésére tesztek alkalmaztam. A tesztek képességek, tudás mérésére alkalmas próbák, a kutatási típusok vizsgálati módszerei közé tartoznak. Az eredmények számszerűen mérhetők. Egyik alcsoport a teljesítménytesztek, ezekbe sorolhatók többek közt az iskolai tesztek, az intelligenciatesztek mellett a motorikus tesztek is. A jó motorikus tesztek egyértelműek, tehát mindenki ugyanúgy végzi el. Egyszerűen elvégezhetők, gyorsan kivitelezhetők és könnyen értékelhetők. Tulajdonságaik közé tartozik, hogy megbízhatóak és objektívek. (Fábián és Zsidegh, 1998)

Kevésbé eszköz- és időigényes teszteket választottam, illetve olyanokat, melyeket a testnevelésórákon mindenképp alkalmazunk. Egyrészt azért, mert a gyerekek ezt már – elvileg – ismerik, másrészt azért, mert a kondicionális képességek terén tudom az eredményeket mihez hasonlítani (például ingafutás, helyből távolugrás). A tesztek eredményeit excel táblázatba gyűjtöttem. Megkülönböztettem a fiúkat és a lányokat (F, L), az ikervári és a tagiskolából érkező gyerekeket (I, T), illetve a tehetséggondozó egyesületi programban szivacskezilabdázókat (szk). Az eredmények szemléltetésére oszlopdiagramokat alkalmaztam.

A kondicionális képességek mérését tanév elején (te) és november elején (ne) végeztem. A kondicionális képességeknél azok mérésére vállalkoztam, melyek jól fejleszthetők, nem a genetikai adottságok a meghatározóak, így a 2 hónapos fejlesztési terv végére jelentős változást feltételeztem. A koordinációs képességeket csak a tanév elején mértem, mivel a fejlesztési időszak túl rövid, illetve a kézi időmérés, amiben benne van a mérő reakcióideje is, nem ad egyértelmű és pontos eredményt a gyermek saját magához mért fejlődésére. Az általam alkalmazott képességmérő tesztek:

kondicionális képességek mérésére:

- helyből távolugrás (HTU)
- ingafutás (ING)
- kislabdahajítás (KLH)
- falrapassz (FPA)

koordinációs képességek mérésére:

- egyensúlyteszt padon (EGY)
- ritmusváltás-teszt (RIV)
- szlalomteszt labdagurítással (SZL)
- tárgyérintés időre (TÁÉ)

A képességmérő tesztek során alkalmazott eszközöket a tesztek részletes leírásánál sorolom fel. Minden teszténél részletesen kifejtem az alkalmazási területet (milyen képesség mérésére szolgál), az eszközöket (milyen eszközöket alkalmazunk a teszt végrehajtása során), a feladatokat (a teszt végrehajtásának pontos leírása) és az értékelést (milyen mértékegységben, milyen pontossággal rögzítjük az eredményt). A mérések lebonyolításánál Fábián és Zsidegh

(1998) mérésértelmezését vettem alapul. Ez a sporttudományos kutatások általános mérésértelmezése, mely szerint a mérésnek 3 fő jellemzője van: a mérendő objektum (a mérés tárgya), a mérési eljárás (maga a mérőeszköz) és a mérési eredmény (mértékegységben megadva).

### Attitűdmérés

Komplex fejlesztési tervem a kondicionális képességek fejlesztése mellett személyiségfejlesztésre is irányul. A gyerekek testneveléshez, illetve a mozgáshoz való pozitív beállítódását mértem és erősítettem. Ehhez eszközöm a saját személyiségem.

Az attitűdmérés során a gyerekek adott tevékenységhez való érzelmi viszonyulását mérjük. Az attitűd *Halász, Hunyadi és Marton (1979)* szerint tartós beállítódás, értékelő viszonyulás valamihez. Következhetni lehet rá verbális, tehát szóbeli, vagy nonverbális, azaz viselkedéses érzelmi reakciókból. A mindennapi életből gyűjtött állításokkal mérik, amelyeket a vizsgált személyekkel rangsoroltatnak. Kutatásomhoz 5, a testneveléssel, a mozgással és a sporttal kapcsolatos állítást fogalmaztam meg. Ebben a gyerekek életkorához alkalmazkodó, egyszerű kijelentő mondatokat alkalmaztam:

1. Alig várom, hogy testnevelésóra legyen, ez a kedvenc óráim.
2. Nagyon szeretek mozogni, szabadidőmben is szívesen teszem.
3. Szeretem a labdás játékokat.
4. Ha sokat mozgok, erősebb és egészségesebb leszek.
5. Ha rendszeren dolgozok a testnevelésórán, fejlődni fogok.

Az állításokkal utaltam azokra az érzelmi beállítódásokra, amelyek a testnevelésórával, a sporttal, a szabadidős mozgással, a sport és az egészséges életmód összefüggésével, a kitartó és rendszeres munkával kapcsolatban éreznek a gyerekek. Az állításhoz fűződő érzelmi viszonyukat ötfokú skálán jelölik. Az 1 azt jelenti, hogy nem érzi igaznak-, az 5 pedig azt jelenti, hogy teljesen igaznak érzi az adott állítást. A köztes 2, 3, 4 fokozattal érzékeltetni tudja az illető, hogy mennyire áll közel magához az állítás.

### Fejlesztési terv

A kondicionális képességek mérését tanév elején és november elején végeztem el. A köztes időszakra 18 órás fejlesztési tervet készítettem, tehát ez a vizsgálódás a fejlesztő kutatások típusába sorolható. Ezt a kutatási típust a szakirodalomban kísérletnek nevezik, melynek pontos lépései vannak:

1. mérés, a kezdeti eredmények pontos, objektív rögzítése
2. tervszerűen irányított ráhatás a kutatás tárgyára, változások szándékos előidézése
3. a bekövetkezett jelenség mérése
4. a kiinduló állapot (bemeneti szint) és a bekövetkezett jelenség (kimeneti szint) közti különbség kimutatása
5. értékelés, elemzés (ok – okozati összefüggések feltárása)

A kutatás tárgyát, a kondicionális képességeket mértem a fejlesztés előtt és a fejlesztés után. A fejlesztés, vagyis a 18 tanórát felölelő szivacs labdás foglalkozássorozatot tervszerűen irányított beavatkozás a kutatás tárgyára, a kondicionális képességekre. (*Fábián és Zsidegh, 1998*)

A szivacs kézilabdás, illetve a szivacs kézilabda gyakorlatanyagát tartalmazó fejlesztési tervem összetett, a teljes személyiség fejlesztésére és komplex képességfejlesztésre irányul. A tervet helyi tantervünk szivacs kézilabda tematikai egységének megfelelően készítettem el. A kondicionális képességek fejlesztésekor is komplex képességfejlesztő gyakorlatokat állítottam össze, hisz elkülönülten nem lehet egyiket sem dolgoztatni. A szivacs labdára adaptált

testnevelési játékokat fontosnak tartom testi és lelki szempontból egyaránt. A motoros képességek fejlesztése mellett attitűdbeli változásokat is előidéznék. Kellő fantáziával a gyakorlatok és a játékok variálhatók, kiegészíthetők. A testnevelés mozgásanyagát a képességfejlesztésnek rendelem alá az ötödik évfolyam első felében, hogy a különböző helyről érkező tanulókat egy szintre hozzam. Ehhez fontos eszköz a szivacs labda. Differenciált, egyénre szabott, egyéni képességeket is fejlesztő tervet készítettem, ahol a motivációt helyezem előtérbe. Meg kell nyerni azokat a tanulókat is, akik eddig nem szívesen vettek részt a testnevelés órákon, ezen tanulók kapcsán kell pozitív irányú attitűdváltozásra törekedni. Sikerélményt kell nyújtani azoknak a tanulóknak is, akik esetleges kudarcélményből fakadó belső feszültségekkel küzdenek. Ehhez is fontos eszköz a szivacs labda, de legfontosabb a testnevelést tanító személyisége. Nem tisztem véleményezni az alsó tagozatos testnevelés-tanítást, annyit azonban fontos megjegyezni, hogy rendkívül fontosnak tartom a tanítónők felkészültségét, de leginkább a testnevelés és a sport iránti elkötelezettségüket. Ötödik évfolyam elején kisebb-nagyobb lemaradással érkező tanulókkal találkozom, ezért is tartom szükségesnek a labdás játékokon keresztüli képességfejlesztést.

Fejlesztési tervemben elsősorban a motoros képességek fejlesztésére fókuszáltam. A szivacs labdás, illetve a szivacs kézilabda mozgásanyagát tartalmazó gyakorlatokat kiegészítettem és variáltam az atlétika mozgásanyagával. A tervet 2 hónapra készítettem. A heti 5 testnevelés órából 3 órát szánok rá. A tanmenet órában kifejezhető időkerete az alábbiak szerint alakul: 1 óra képességfejlesztés, 2 óra szivacs kézilabda ( $9 \times 2 = 18$  óra), de ezt 3 vegyes órával látom el, hisz a testneveléstani tanításban nincsenek tisztán elkülöníthető tananyagrészek, minden szorosan kapcsolódik egymáshoz. Az adott héten fennmaradó 2 tanórát természetesen a tanterv által kötelezően előírt tananyagra fordítom (pl. atlétika, szabadidős sportágak). Az atlétikával némi átfedés tapasztalható: az atlétika őszi mozgásanyaga elősegíti a képességfejlesztést, illetve a fejlesztési tervem mozgásanyaga igazodik az atlétika tananyaghoz (például az ugróerő fejlesztése a távolugráshoz illeszkedik).

A komplex fejlesztési terv elején és végén mérésekkel, a terv megvalósítása közben pedig játékokkal és gyakorlatokkal is fel tudom térképezni, ki milyen képességekkel rendelkezik, illetve esetlegesen milyen hiányosságai mutatkoznak. A fejlesztés folyamán megfigyelhető az is, ki milyen módon viszonyul a testnevelés tanórához. Ennek megfelelően lehet differenciálni, a hátrányokkal rendelkezőket felzárkóztatni, a tehetségeket pedig tovább fejleszteni.

A fejlesztési terv 1 tanórája az alábbi egységekből áll:

1. játék
2. képességfejlesztés
3. labdás technikai képzés a szivacs kézilabda gyakorlataival
4. játék

Természetesen átfedések vannak, például egy játék során képességfejlesztés valósul meg, egy labdás gyakorlattal is lehet képességfejlesztést végrehajtani. A feladatokat a domináns cél alapján csoportosítottam.

A tervet helyi tantervünk szivacs kézilabda tematikai egységében kidolgozottak szerint készítettem el. 22 főre terveztem. 20 x 40 méteres nemzetközi kézilabdapálya méretű sportszarnokban valósítottam meg, ahol értelemszerűen a pályához 2 db kapu is tartozik. Emellett 3 darab, egyenként 10 x 20 méteres szivacs kézilabda pálya is ki van jelölve a sportszarnokban, ahol minden pályához 2 kisebb méretű kapu tartozik. Ezeket a csoportfoglalkozásoknál alkalmazom.

A tervben a mindenki által ismert játékokat nem írom le, csak a szivacs labdára adaptáltakat, vagy az általam alkalmazott variációkat, melyeket a gyerekekkel közösen kitalált rövid nevekkkel vagy fantázianevekkel láttam el. Ezeket idézőjelben közlöm, mert nem szakkifejezések, a szakanyagokban nem léteznek, csak a gyerekek alkalmazzák az egyszerűség

kedvéért. Szintén ebből az okból használjuk rövidítve egy – egy feladat nevét is (pl. “leteszem – elfutok”), amit az előbbieknél megfelelően közlök. A szakzsargont zárójelben közlöm (pl. hatos). Fontosnak tartom, hogy a gyerekek ismerjék a kapuelőtér vonal pontos nevét, de a mindennapi munka során alkalmazott szakzsargont is. A technikai gyakorlatok leírásai alapesetben jobb kezesekre vonatkoznak. Öröndetes, hogy ebben a csoportban van több balkezes is, úgyhogy számukra a feladatokat ellenkezőleg értendők. A fejlesztési terv megvalósítása során fontosnak tartom a feladatok egyszerű és pontos megfogalmazását, az állandó visszajelzést, főleg a pozitív megerősítést és a hibajavítást.

## **Elemzés és igazolás**

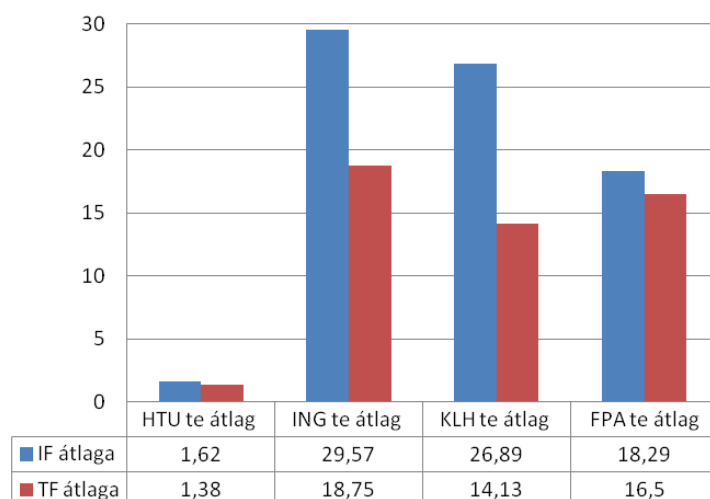
Tanév elején (jelölés: t.e.) mértem a kondicionális és a koordinációs képességeket, illetve attitűdmérést végeztem. A 2 hónapos fejlesztési terv végén, körülbelül november elején (jelölés: n.e.) mértem a kondicionális képességeket, illetve a tagiskolából érkező tanulóknál ismételt attitűdmérést folytattam.

A kondicionális képességek mérését 4 területen végeztem. Gyorsaság mérése terén a helyből távolugrás teszt (HTU) és a 30 másodperces falrapassz (FPA) teszt a láb-, illetve a kar gyorsaságát méri. A kislabdahajítás (KLH) szintén a kar gyorsaságának mérésére szolgál, viszont fontos szerepet játszik benne a helyes technika, a hajító mozdulat biztos végrehajtása. Az állóképesség mérésére a 20 méteres ingafutástesztet választottam (ING). A mérések eredményeit méterben, illetve darabszámban rögzítettem. A koordinációs képességek mérését szintén 4 területen végeztem: egyensúlyteszt (EGY), szlalom labdavezetés (SZL), tárgyérzés (TÁÉ) és ritmusváltás teszt (RIV). Az eredményeket az első három mérésnél másodpercben rögzítettem, a ritmusváltás teszténél pedig pontban (maximális egyezés: maximális pont).

Az ikervári és a tagiskolából érkező gyerekek képességmérés során elért eredményeinek átlagát hasonlítottam össze. Az átlag alapjául szolgáló mérési eredményeket táblázatos formában a mellékletek közé csatoltam. Ezen belül külön gyűjtöttem a fiúk és a lányok adatait, az összehasonlítást is külön végeztem el. A táblázatok átlagolt adatai alapján oszlopdiagrammal szemléltettem a hipotéziseknek megfelelő eredményeket.

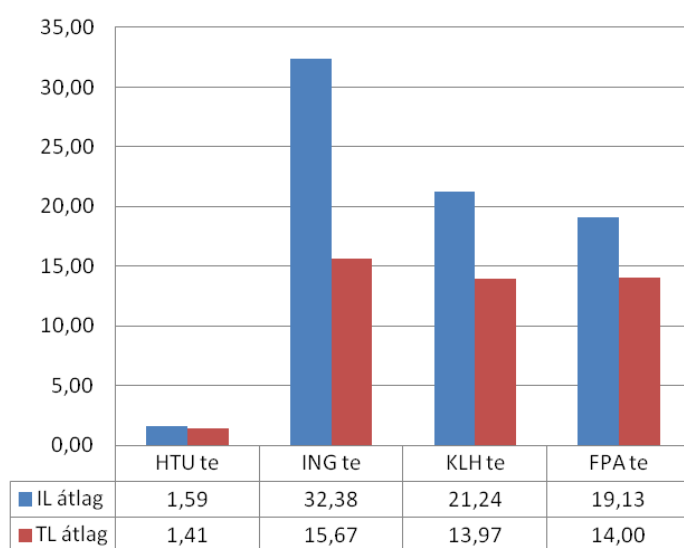
## **Hipotézis 1.**

Az ikervári tanulók a tanév eleji kondicionális képességmérés (gyorsaság, állóképesség) során átlagosan legalább 10 % - kal magasabb eredményt produkálnak, mint a tagiskolából érkező tanulók. Feltevésemet arra alapoztam, hogy a szivacs labdás gyakorlatok és a szivacs kézilabda innovációjában való részvételem miatt az előző tanév során alternatívan alkalmaztam a szivacs labdát és alternatívan alkalmaztam a szivacs kézilabda gyakorlatanyagát, ami a hajító mozdulat elsajátítását pozitív módon befolyásolja. A kézilabda sportág előkészítő gyakorlatanyaga hatékonyan szolgálja a kondicionális képességek fejlesztését, jelen esetben a gyorsaságot és az állóképességet.



31. ábra Kondicionális képességmérés fiúk átlaga tanév elején

Az oszlopdiagramon látható, hogy a tanórákon szivacskezilabdás képzésben részesülő ikervári tanulók a mérések során átlagosan távolabbra ugrottak, több távot teljesítettek ingafutásban, távolabbra hajították a kislabdát és gyorsabban dobták a falhoz a labdát. Ennek megfelelően megállapítható, hogy a láb ugróereje nagyobb, a kar gyorsereje nagyobb, állóképességük jobb, mint a tagiskolából érkező tanulóké. A megállapítás a fiúkra és a lányokra egyaránt igaz.



32. ábra Kondicionális képességmérés lányok átlaga tanév elején

Az egyes tanulók összehasonlítását nem végeztem el, de a táblázatban látható, hogy kislabdahajításban néhány esetben a 10 % - nál jóval nagyobb különbséget lehet felfedezni.

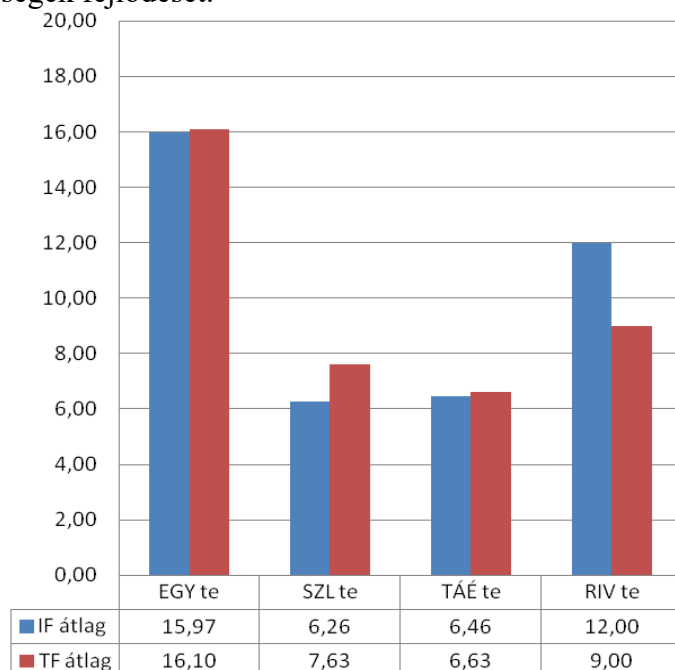
A lányok egyes eredményeit megfigyelve látható, hogy az ingafutás során kiemelkedő a legmagasabb 51 teljesített táv. A legalacsonyabb a tagiskolából érkező tanuló 13 távja. Ez nem éri el a kötelezően előírt mérés egészségzóna minimumszintjét (10 évesek: 17, 11 évesek: 20). Ezt a szintet a tagiskolából érkező lányok átlaga sem éri el.

Hipotézisem beigazolódott, 10 % -os pozitív irányú eltérés van a 2 iskola tanulói közt, tehát az ikervári tanulók valóban átlagosan 10 % - kal magasabb eredményt produkálnak a kondicionális képességek mérése során, mint a tagiskolából érkezők.



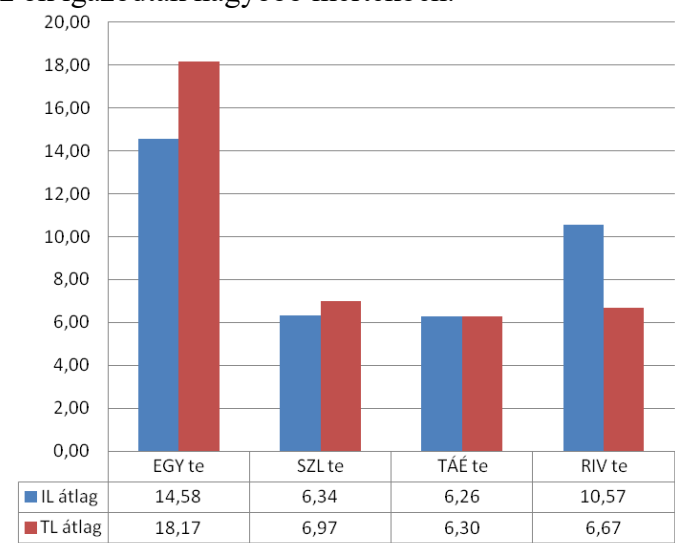
## Hipotézis2.

Második feltevés az volt, hogy az ikervári tanulók a tanév eleji koordinációs képességek mérésekor magasabb szinten teljesítenek, mint a tagiskolából érkező tanulók. Feltevésemet szintén arra alapoztam, hogy az előző tanévben alternatívan alkalmazott szivacs labdára adaptált testnevelési játékok és a szivacs kézilabda sokoldalú gyakorlatanyaga hatékonyan befolyásolja a koordinációs képességek fejlődését.



33. ábra Koordinációs képességmérés fiúk átlaga tanév elején

Mindkét ábráról leolvasható, hogy az első három tesztnél (egyensúlyteszt, szlalom labdavezetés, tárgyérintés) az ikervári fiúk és lányok ideje kevesebb, tehát a feladatot átlagosan gyorsabban teljesítették, mint a tagiskolából érkező társaik. A ritmusváltás teszténél az oszlop az ikervári tanulóknál magasabb, tehát nekik sikerült tökéletesebben végrehajtani a feladatot. A hallott ritmusokhoz ők igazodtak nagyobb mértékben.



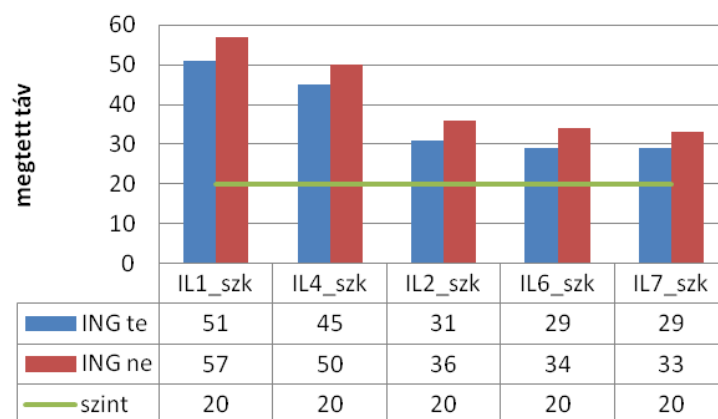
34. ábra Koordinációs képességmérés lányok átlaga tanév elején

A koordinációs képességek mérésekor nem vállalkoztam százalékos értékeket meghatározni, mert a mérések kézi időméréssel történtek. Ezen kívül nem állt rendelkezésemre olyan mérőeszköz, amivel nagyon pontos mérést tudtam végrehajtani.

Összefoglalva: az ikervári tanulók a három, időre végrehajtandó koordinációs képességet mérő feladatot gyorsabban hajtották végre, mint a tagiskolából érkező osztálytársaik. A ritmusváltás tesztet az ikervári tanulók teljesítették jobban, az ő mozgásuk koordináltabb. Feltevésem beigazolódott.

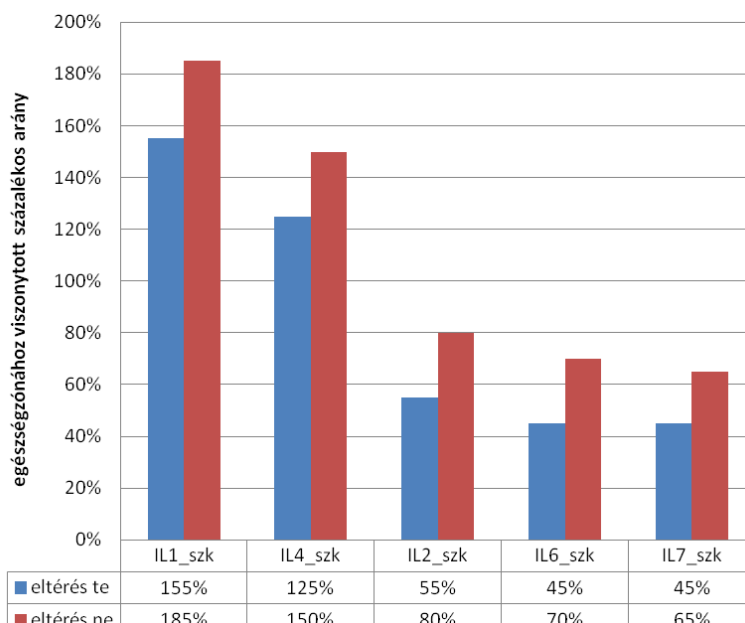
### Hipotézis3.

Harmadik feltevésem az volt, hogy az egyesületi szinten szivacskezilabdázó (szk) lányok a kondicionális képességet mérő 20 méteres ingafutás teszten a korosztályuknak megfelelő egészségzóna minimumszintjénél 30 % - kal több távot teljesítenek. Feltevésemet arra alapoztam, hogy a 3 tehetséggondozó kezilabda edzésen hangsúlyt fektetnek a kardio-respiratorikus rendszer fejlesztésére, ami a délelőtti 5 testnevelés óra mellett nagyon jelentős fejlődést eredményez az aerob állóképesség fejlődése terén.



35. ábra 11 éves szivacskezilabdázó lányok 20 méteres ingafutás teszt eredménye tanév elején és a fejlesztési terv végén (jelölve a NETFIT egészségzóna minimum-szintjét)

A Netfit 20 méteres ingafutás tesztjében (Kaj, Csányi, Karsai és Marton, 2014) a 11 évesek egészségzóna minimumszintje 20, a maximum 23. Az 5 versenyszerűen kezilabdázó lány átlagéletkora 10,8 év, ezért a 11 évesek minimumszintjét vettem figyelembe. Minden lány több távot teljesített már a tanév elején és értelemszerűen a fejlesztési terv végén is. Tanév elején átlagosan 37, november elején pedig átlagosan 42 hosszt teljesítettek, tehát magasan a korosztályuknak megfelelő egészségzónaminimum feletti értéket produkáltak. Tanév elején a legkevesebb 29 hossz, a legtöbb 51, a fejlesztési terv végén a legkevesebb 33, a legtöbb 57 volt. Megtett távjaikkal helyt állnának a 15 évesek közt, mivel ezen korosztály egészségzóna minimumszintje 31 hossz.



36. ábra 11 éves szivacskezilabdázó lányok 20 méteres ingafutás teszt eredménye a NETFIT egészségzóna minimumszintjéhez viszonyítva tanév elején és a fejlesztési terv végén

A diagramról leolvasható, hogy hány százalékos az eltérés az egészségzóna minimumszintjéhez (20 táv) képest. A legtöbb hosszot futó lány 155 % - kal többet teljesített tanév elején, a fejlesztési terv végén pedig 185 % - kal többet. Az egyesületi szinten versenyszerűen szivacskezilabdázó lányok közül a legkevesebb hosszot futó a tanév elején 45 % - kal, a fejlesztési terv végén 65 % -kal lépte túl az egészségzóna minimumszintjét. A nagyon magas eredmények háttérében az a magas szintű képzés áll, amit az ikervári kézilabda egyesület utánpótlásnevelésében folytatnak.

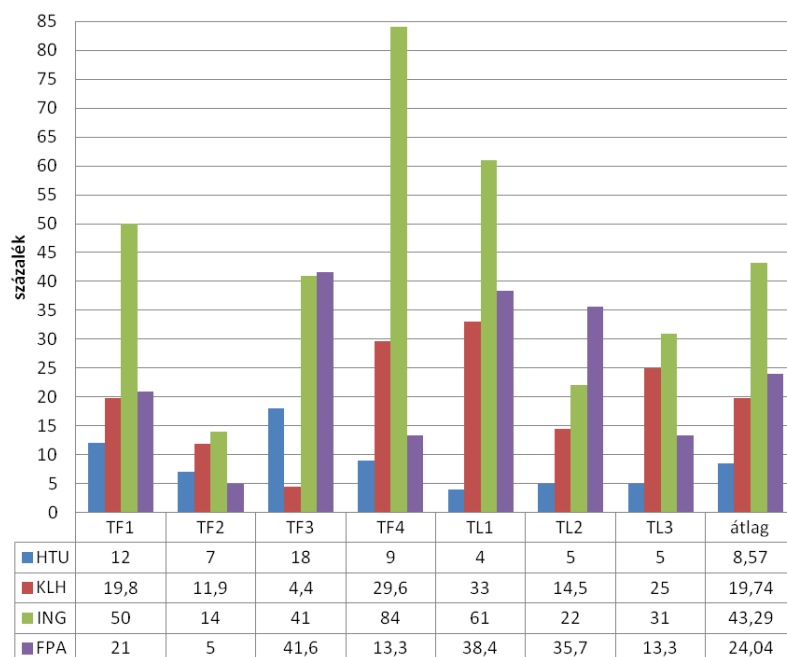
Feltevés, hogy az egyesületi szinten szivacskezilabdázó lányok a kondicionális képességet mérő ingafutás teszten a korosztályuknak megfelelő egészségzóna minimumszintjénél 30 % - kal több távot teljesítenek, beigazolódott.

#### Hipotézis 4.

Negyedik feltevés az volt, hogy a 18 tanórás szivacskezilabdás fejlesztési terv végén a tagiskolából érkező tanulók a kondicionális képességek mérésekor a helyből távolugrás tesztben átlagosan 5 % - kal, a kislabdahajítás tesztben 10 % - kal, az ingafutás tesztben 20 % - kal, a falrapassz tesztben 10 % - al magasabb szinten teljesítenek.

Az oszlopdiagramon látható, hogy minden kondicionális képesség mérése során pozitív irányú változás következett be az eredményekben. A legutolsó oszlopban látható a százalékban kifejezett átlagos változás (átlag).

Helyből távolugrásban 5 % - ot tűztem ki célul, ez megvalósult, mivel a tagiskolás tanulók átlagosan közel 8,6 % - kal távolabbra ugrottak a fejlesztés utáni mérés során. Kislabdahajításban 10 % -ot céloztam meg, átlagosan 19,7 % - os javulás következett be. A legnagyobb mértékű változást az ingafutás tesztjének eredményeiben reméltem, itt 20 % - ot feltételeztem, de közel 43,3 % - kal több távot teljesítettek a tanulók. A falrapassz tesztben 10 % - os javulást vártam, 24 % - os eredménynövekedés valósult meg.



37. ábra *A tagiskolából érkező tanulók kondicionális képességeiben a fejlesztési terv végére bekövetkezett változás a tanév eleji méréshez képest*

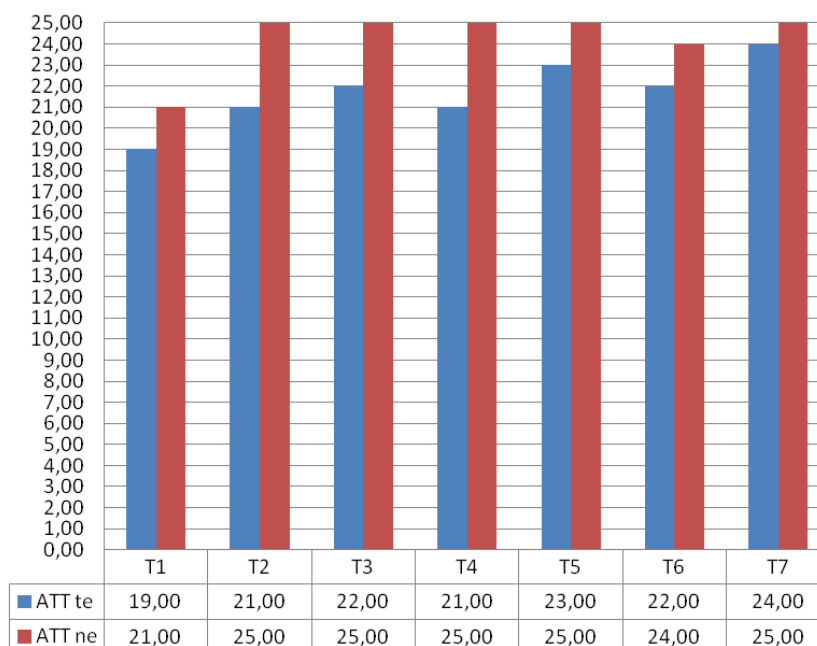
A fejlesztési terv végén bebizonyosodott, hogy legjobban az ingafutással mért állóképesség fejleszthető, melynek leginkább pszichés feltételei vannak, vagyis akaraterő szükségeltetik hozzá. Ez az osztályban, köztük a tagiskolából érkező tanulókban is megvan. A pozitív hozzáállás egyébként az attitűdvizsgálat eredményeiből is leszűrhető. A gyorsaság (kar- és láb gyorsereje) nehezebben fejleszthető, genetikailag meghatározott, ezért voltak százalékos értékek kifejezve kisebb elvárásaim (5 %, illetve 10 %). Ez az egyes tanulók eredményeiben jól látható. A fejlesztés nehezítettsége miatt a 2 hónapos fejlesztési időt kevésnek találtam ahhoz, hogy nagyobb mértékű változást feltételezzek. Kislabdahajítás terén 10 % - os javulást feltételeztem az eredményekben. A változás nagyobb mértékű, ami a technika megtanításának köszönhető.

Hipotézisem beigazolódott, a kondicionális képességek a feltételezett százalékban fejlődtek. A kar gyorsereje 10 %-kal, a láb robbanékony ereje 5 % - kal, az állóképesség 20 % - kal javult.

## Hipotézis 5.

A 18 órás szivacs labdás játékokat és a szivacs kézilabda gyakorlatanyagát tartalmazó fejlesztési terv végén a tagiskolából érkező összes tanulónál pozitív irányú attitűdváltozás mérhető. Feltevésemet arra alapoztam, hogy a szivacs labda, mint eszköz gyermekbarát (nem okoz sérülést és félelemérzetet), az újszerű és változatos játékok, eszközök motiválják a tanulókat.

A 7 vizsgált tanuló közül 1 különösen távol érezte magától a testnevelés tantárgyat a tanév elején végzett méréskor. Mindegyikőjükénél a pozitív megerősítés módszerét alkalmaztam, igyekeztem sikerélményhez juttatni őket.



38. ábra *A tagiskolából érkező tanulók körében végzett attitűdmérés eredményei tanév elején és a fejlesztési terv végén*

A táblázatból leolvasható a tagiskolából érkező 7 tanuló attitűdmérésének eredménye. Mind a 7 tanulónál magasabb a november elején produkált érték, mint a tanév eleji. A november elején végzett vizsgálaton 5 tanulónál figyelhetünk meg 100 százalékosan pozitív beállítódást a tantárggyal kapcsolatban. Mind a hét vizsgált tagiskolás tanulónál leolvasható a pozitív irányú növekedés, így hipotézisem beigazolódott.

## Konklúzió

A koordinációs képességek mérése során azzal a problémával találkoztam, hogy nem találtam széles körben kipróbált mérőeszközt. Nem találtam nemzetközileg elfogadott, standard-eket tartalmazó tesztgyűjtemést, így a méréseket nincs mivel összevetni. Csak a két eltérő alapképzettséggel rendelkező csoportot tudom összehasonlítani. A szakirodalomban talált tesztek nem tartalmaznak pontos paramétereket. Például a tárgyérzés teszténél nincs megadva, hogy a négyzetnek, amelyen belül a tanuló mozog, mekkora az oldala, ezért ezt saját mérettel alkalmaztam. A ritmusváltás tesztéhez nincs hanganyag, a leírás nem pontos. Több nagy kézilabdaklubban utánaérdeklődtem, de nem tudtak segítséget nyújtani például a ritmusváltás teszt hanganyagának elérésében. Megbizonyosodtam arról, hogy a koordinációs képességeket nem, vagy nem egységesen mérik. Ez nagyrészt a módszer- és eszközhányagnak köszönhető. A méréseknél problémát jelent a kézi időmérés, mert sok múlik az időmérő reakcióidején is, ezért a koordinációs képességek szintjéről óvatosan nyilatkozom. A koordinációs képességek méréséhez szükség lenne egy egységes tesztrendszerre. A kondicionális képességek mérése viszonylag egyszerűen és gyorsan történt. Ezek a képességek jól mérhetők, következtetni lehet belőlük a gyerekek aktuális edzettségi állapotára.

Az attitűdmérés szintén gyorsan lebonyolítható, könnyen értékelhető. Az eredmények alapján leszűrhető, hogy a gyerekek tantárgyhoz való beállítódása is javult tanév eleje óta. Érdekes vizsgálat lehetett volna még a csoportalkotódás folyamatának vizsgálata, de ehhez mélyrehatóbb és hosszabb kutatásra lenne szükség.

A fejlesztési terv során bebizonyosodott, hogy legjobban az ingafutással mért állóképesség fejleszthető, melynek leginkább pszichés okai vannak, vagyis akaraterő

szükségeltetik hozzá, ami az osztályban és a tagiskolából érkező tanulóknál is megvan. A pozitív hozzáállás ezzel párhuzamosan az attitűdvizsgálat eredményeiből is leszűrhető. A gyorsaság (kar- és láb gyorsasága) a genetikai tényezők miatt nehezebben fejleszthető, ezért voltak százalékos értékben kisebb (5 %, 10 %) elvárásaim. A fejlesztés nehezítettsége miatt a 2 hónapos fejlesztési időt kevésnek találtam ahhoz, hogy nagyobb mértékű változást feltételezzek. Kislabdahajítás terén 10 % - os javulást prognosztizáltam az eredményekben. A változás nagyobb mértékű, ami a technika megtanításának köszönhető. A bemeneti mérés során született alacsony eredmények annak tudhatók be, hogy a tagiskolából érkező gyerekek elmondásuk szerint alsó tagozatban nem hajítottak kislabdát. A mérés előtti hipotézisfelállításnál ezzel a tényezővel nem számoltam. A szivacskezilabdával kapcsolatos hipotéziseim beigazolódtak: a szivacskezilabdás alternatív képzésben részt vevő gyerekek általában jobban teljesítettek a tanév eleji mérések során.

A kondicionális képességek mérésekor jóval több távot teljesítettek az ingafutás teszt során, jóval messzebbre hajították a kislabdát, a helyből távolugrás mérés során távolabbra ugrottak, a 30 másodperces falrapassz teszt során többször dobták a falhoz a labdát. A kondicionális képesség mérésekor ki kell emelni a tehetséggondozó szivacskezilabda edzéseken részt vevő, egyesületi szinten versenyző lányokat. Az ő eredményeik magasabbak, mint osztálytársaiké.

A koordinációs képességek mérésekor a szivacskezilabdás előképzettséggel rendelkező tanulók az egyensúlytesztet, a tárgyérintés tesztet és a szlalom labdaterelést gyorsabban hajtották végre, a ritmusváltás teszt végrehajtásakor jobban alkalmazkodtak a ritmushoz, mint a tagiskolából érkező társaik.

Ebből összességében leszűrhető, hogy állóképességük jóval nagyobb, karjuk és lábuk gyorsabb és robbanékonnyabb. Térbeli tájékozódóképességük, mozgásérzékelő képességük, egyensúlyérzékük és főleg gyorsasági koordinációjuk átlagosan fejlettebb a tagiskolából érkező társaiknál. Az előző tanév szivacskezilabdás foglalkozásai hatékony fejlesztési lehetőséget nyújtottak az ikervári gyerekek számára.

Tekintve a két tanulócsoport közti különbséget és a fejlesztési terv alapján végzett felzárkóztatást, tapasztalatom szerint a 18 órás szivacskezilabda gyakorlatanyagát tartalmazó fejlesztési terv hozta a várt eredményeket. Minden tanuló, köztük a tagiskolából érkező tanulók kondicionális képességeinek szintje magasabb november elején, mint a tanév elején volt. Az esetlegesen lemaradással küzdők felzárkóztathatók, az eltérő képességgel rendelkezők közel azonos szintre hozhatók. Az elvégzett 2 hónapos fejlesztéssel az ő eredményeikben is pozitív változás következett be. A (közel) azonos szintre hozás feltételezi a további eredményes munkát, és hozzásegíti a gyerekeket a pozitív élményhez, sikerélményük lesz. A sikerélmény megalapozza a pozitív attitűdöt, a testnevelésórához, a sporthoz, a sportoláshoz, távolabbra tekintve az egész életen át tartó mozgáshoz való pozitív beállítódást, ami véleményem szerint a testnevelő tanárok legfontosabb feladata.

A képességek nem önmagukban jelennek meg, nem választhatók szét tisztán, a szivacskezilabdára és a kézilabdajátékra is ez jellemző. Minden eleméhez több motoros képesség szükségeltetik, tehát a kondicionális, a koordinációs képességek és az izületi lazaság (hajlékonyság) fejlesztése egyaránt szükséges. Ezt a szivacskezilabda nyújtotta sokoldalú mozgásgyakorlás lefedi. Nem mehetek el azonban szó nélkül a szivacskezilabda és az atlétika kapcsolata mellett. A gyerekek a szivacskezilabdával végzett gyakorlatok során tökéletesen elsajátítják a hajító és a dobó mozdulatot, ami nemcsak a kézilabda sportágban jelent előnyt, hanem az atlétikában a dobásoknál (pl. kislabdahajítás). A testnevelési játékok és a szivacskezilabda mozgásanyaga, illetve az itt megvalósuló képességfejlesztés az atlétika futásainál és ugrásainál is megjelenik, alapul szolgál ezen számok sikeres végrehajtásához.

Feltételeztem, hogy a sokoldalú mozgásanyagot tartalmazó szivacskezilabda, a szivacskezilabdára adaptált testnevelési játékok a motoros képességek magasabb szintjét biztosítják. Ezt kutatásommal bebizonyítottam.

## Összegzés

A kutatást azért találom jónak, mert egyrészt indokolni tudom, miért terveztem helyi tantervünkbe a szivacskezilabdás tananyagot. A kutatásban és konklúzióban leírtak alátámasztják, hogy ez a tematikai egység helytálló. A dokumentum elkészítése során újra átgondoltam a helyi tanterv ezen témakörét, pontosítottam az általánosan megfogalmazott fejlesztési célokat.

Segítséget tudok majd nyújtani a mentorálnak abban, hogy a testnevelés tanterv egy tematikai egységét hogyan kell kidolgozni, a kerettanterv mitől válik igazán helyi tantervvé. A szivacskezilabda indulási helyéről szakmai és módszertani tanácsokat tudok adni. Az innováció kidolgozásának aktív résztvevőjeként a leghitelesebb információkkal tudom a mentoráltat ezen a téren ellátni.

A tanári kompetenciaterületeket tekintve a tanulmány elkészítése során fejlődtem a tanulók személyiségfejlesztése kompetenciaterületen: a szivacskezilabda gyakorlatanyagának kidolgozása és a fejlesztési terv elkészítése közben bővültek a gyermekkor biológiai és pszichológiai fejlődésével kapcsolatos ismereteim. A tanulói csoportok alakulásának segítése kompetenciaterületen belül a szivacskezilabdára adaptált testnevelési játékok kidolgozása és alkalmazása során szélesebb körű ismeretekre tettem szert a társas- és a csoportfolyamatok alakulásának megismerése, -segítése, a tanulók közti együttműködés terén. Olyan pedagógiai szituációkat teremtettem a szivacskezilabdára adaptált játékokkal, melyek elősegítették az újonnan érkező tanulók közösségbe illeszkedését. A legtöbbet a pedagógiai folyamat tervezése terén fejlődtem: a tanulmányhoz készítettem pedagógiai tevékenységet meghatározó dokumentumokat. Újragondoltam helyi tantervünk szivacskezilabda tematikai egységét, ehhez pontosan kidolgoztam a 18 órás fejlesztési tervet, mely az egyéni képességekhez igazodik. Ezt a fejlesztési tervet alkalmazva bővültek a szaktudományi tudás felhasználása által a tanulók képességeinek fejlesztése kompetenciaterülettel kapcsolatos ismereteim. Mélyrehatóbban ismerkedtem meg saját szakom fejlesztési céljaival, fejlesztési követelményeivel, tartalmaival. A helyi tantervben a saját szaktárgyamon belül sajátos, helyi igényű célt fogalmaztam meg ezzel kapcsolatban: az alsó tagozatból eltérő alapokkal érkező tanulók közel egy szintre hozását. Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák fejlesztése területén is fejlődtem. Innovatív módszerrel, a szivacskezilabdával keltettem fel a tanulók mozgás iránti érdeklődését. Ezt a témakört részletesen kidolgoztam. A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása kompetenciaterületen belül bővültek a nemzetközi és az országos értékelési szintekkel kapcsolatos ismereteim. Korszerű mérési módszereket ismertem meg és alkalmaztam, melyek kapcsán különböző szakmai szervezetekkel, sportegyesületekkel, edzőkollégákkal konzultáltam, így bővültek a szakmai együttműködés és kommunikáció kompetenciaterületen szerzett képességeim. Részt veszek iskolám innovációs és minőségfejlesztési munkájában. Az elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért kompetenciaterületen belül újabb szakmai folyóiratokat, szakanyagokat ismertem meg. A szakirodalom anyagait beépítve nagyobb rálátásom van erre a területre, mint a szakdolgozat elkészítése előtt volt. Az elkészítés során újabb kutatási területet ismertem fel. Tervezem szivacskezilabdás fejlesztési tervem és a csoportalkotódási folyamat kapcsolatát kutatni. A kutatási tervben szereplő méréseket a tanév végén is megismétlem. Az elvégzett kutatásom során az adatfeldolgozás során bővültek digitális kompetenciáim. A tanulási folyamat

szervezése és irányítása kompetenciaterületen belül újabb képességekre tettem szert. Az eltérő képességekkel érkező tanulók a fejlesztési terv megvalósítása során különböző feladathelyzetek elé állítottak. Rugalmasabban tudom az egyes tanulók aktuális állapotát felismerni, és ehhez az oktatás folyamatában alkalmazkodni. Tisztában vagyok azzal, hogy a két eltérő alappal érkező tanulócsoporthoz milyen fejlesztési stratégiát igényel. Bebizonyítottam, hogy ehhez alkalmas módszer a 18 órás szivacskezilabdás fejlesztési terv. (*Nyugat-magyarországi Egyetem*, 2006)

Méréseimmel bizonyítást nyert, hogy a motoros képességek fejlesztése kiválóan megoldható a szivacskezilabdával folytatott játékokkal, illetve a szivacskezilabda sport alapjaival. Bebizonyosodott, hogy a gyerekek testneveléshez, illetve a mozgáshoz való pozitív beállítódásának megerősítése lehetséges. Ehhez eszközöm a saját személyiségem és elhivatottságom, illetve az általunk kidolgozott szivacskezilabda innováció, ami 14 év után is megállja a helyét. Terveink közt szerepel egy ezzel kapcsolatos szakmai – módszertani szakanyag kidolgozása, ami hiánypótló lenne. Véleményem szerint szükség lenne egy átfogó kiadványra, ami a kerettantervnek megfelelően lépésről – lépésre segítené az alsó tagozatban tanítók munkáját. Emellett iskolánk Pedagógiai Programjába is bekerülhetne a szivacskezilabda az intézmény tanárának innovációjaként. Ha újra el kellene készítenem a kutatást, a koordinációs képességek mérésére koncentrálnék, mivel az még egy viszonylag kiaknázatlan terület.

A tanulmány elkészítése és összegzése megerősített abban, hogy ez az az út, amin haladnom kell. A mai kor pedagógusait minden oldalról rengeteg negatív kritika éri, helyzetünk inkább bizonytalan, mint biztos, de a munkánkat tudatosan és lelkiismeretesen kell végeznünk. Ha csak erre a becsületes munkára koncentrálnék, akkor pozitív élmények érnek bennünket, ami hozzásegít bennünket a további sikeres munkához. A tanulmány minden munkaszakaszában erre koncentráltam. A gyerekek partnerek voltak, a közös munka során sikerélményhez juttattuk egymást. Ezáltal pozitív megerősítést kaptunk mindannyian, ami a legfontosabb pályánk során és a gyerekek mindennapjaiban. A fejlesztési terv és a mérések bizonyították, hogy az elvégzett munka mindig meghozza gyümölcsét, és kis településen, nem válogatott gyerekekkel is lehet sikeresen dolgozni.

## Irodalomjegyzék

- Fábián Gyula és Zsidegh Miklós (1998): *A testnevelési és sporttudományos kutatások módszertana*. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest.
- Halász László, Hunyadi György és Marton L. Magda (1979): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kaj Mónika, Csányi Tamás, Karsai István és Marton Orsolya (2014): *Kézikönyv a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi teszt alkalmazásához*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Nádori László (1985): *Edzéselmélet és módszertan*. Testnevelési Főiskola Továbbképző Intézete, Budapest.
- Nádori László, Derzsy Béla, Fábián Gyula, Ozsváth Károly, Rigler Endre és Zsidegh Miklós (2005): *Sportképességek mérése*. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar, Budapest.
- Nyugat – magyarországi Egyetem (2006): *Tanári kompetenciák a NYME tanárképzésének értelmezése szerint*.  
[http://pszk.nyme.hu/attachments/591\\_Tanari\\_kompetenciak\\_a\\_NYME\\_tanarkepzesenek\\_ertelmezese\\_szerint.pdf](http://pszk.nyme.hu/attachments/591_Tanari_kompetenciak_a_NYME_tanarkepzesenek_ertelmezese_szerint.pdf) [2015. 11. 10.]



- Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet (2012): *Testnevelés kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára*. [http://kerettanterv.ofi.hu/01\\_melleklet\\_1-4/index\\_alt\\_isk\\_also.html](http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html) [2015. 08. 24.]
- Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet (2012): *Testnevelés kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára*. [http://kerettanterv.ofi.hu/02\\_melleklet\\_5-8/index\\_alt\\_isk\\_felso.html](http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html) [2015. 08. 24.]
- Marczinka Zoltán (1993): *Kézilabda. Egy átfogó tanulmány a játékról*. Trio Budapest Kiadó, Budapest.
- Reigl Mariann (1997): *Az iskolai testnevelés játéakai*. Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar, Budapest.
- Szakály Zsolt (2012): *Sportedzés. Elmélet és gyakorlat*. Szerzői kiadás, Győr.
- Százdi Antal (1999): Szakmai fejlesztés az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 68 - 80.

## Mellékletek

### 1. sz. melléklet: A szivacskezilabda gyakorlatanyagát tartalmazó 18 órás fejlesztési terv

#### 1. óra

- játék: félperces fogó 2 fogóval, 2 szivacs labdával (fehér / piros)
- kép.fejl.: ugróerő fejlesztés  
feladat: sorozatszökdelés páros lábon gumikarikákba szivacs labdával a kézben, a szökdelés után célbadobás karikákba (később üres kapuba)  
(FELMÉRÉS: dobás, dobótechnika megfigyelése)
- technika: - labda terelgetése a talajon lábbal, kézzel  
- labdaátadások helyben párokban (2 kapufa, azaz 3 m szélességben):  
kétkezes felső-, mellső átadás, majd egykezes felső átadás ügyesebb, ügyetlenebb kézzel (harántterpeszállás, a dobókézzel ellentétes láb elöl, csípő elfordul, nagy köríves labdafelkészítés)  
- célbadobás kezilabdakapukra felkötött karikákba tappancsba lépés után (harántterpeszállás, a dobókézzel ellentétes láb elöl, csípő elfordul = ezt a lábfej keresztbe fordításával kényszerítjük, nagy köríves labdafelkészítés)
- játék: Melyik párnak nem esik le a labdája az egykezes felső átadásoknál?
- kép.fejl.: gyorsaságfejlesztés  
A pár egyik tagja egykezes felső átadással dobja párjának a labdát, futással megkerüli őt, majd a helyére visszaállva kapja a labdát.
- játék: 1 csapatos kidobó 1 labdával

#### 2. óra

- játék: 1 csapatos kidobó 1, majd 2 labdával
- kép.fejl.: ugróerő fejlesztése, gyorsaságfejlesztés  
feladat: sorozatszökdelés gumikarikákba, majd célbadobás szivacs labdával, majd gyors visszafutás középvonalig („félpályáig”)
- technika: labdás feladatok járás közben  
- járás labdával a kézben (labda fogása felülről = csukló a labda felett)  
- labda lendítése előre – hátra jobb kézzel, majd bal kézzel  
- labda lendítése oldalirányba, fel, le jobb-, majd bal kézzel  
- labda jobb kézben, oldalsó középtartásból labda átadása test előtt jobb kézből bal kézbe, majd karlendítés oldalsó középtartásba  
- labda átadása jobb kézből bal kézbe térd, derék, nyak körül  
- „szembeiskolázás” 2 oszlopban  
feladat: szemből érkező labda elfogása, majd visszadobása a szemben álló társnak talajról, „kitámasztással” egykezes felső átadással
- játék: Labdás elefántfogó 4 színű szivacs labdával, 4 fogóval  
A 4 fogó mindegyikénél szivacs labda van. Akit megfogott a fogó, annak átadja a szivacs labdáját. A megfogott játékos elefánttá válik (= egyik kezével az orrát fogja, a másik keze lesz az ormánya, az ormányával fogja a labdát). Úgy szabadítja ki magát, ha az ormányával 3x meglendíti a labdát (rávezetés és kényszerítés a helyes labdafogásra: felülről). Ezután visszaállhat fogóként a játékba.

### 3. óra

- játék: Labdás elefántfogó 4 fogóval, 4 labdával  
1 csapatos kidobó 2 labdával
- kép.fejl.: gyorsaságfejlesztés, téri tájékozódóképesség fejlesztése  
váltóverseny 20 x 40 méteres (kézilabdapálya területén) 2 csapattal a kézilabdapálya hosszában elhelyezett 4 – 4 zsámolyon át – feladatok:  
- szlalomfutás a zsámolyok kerülésével (labda a kézben)  
- minden zsámolyt megérinteni a szivacs labdával  
- minden zsámolyra leülni  
- minden zsámolyra ráfeküdni + szivacs labdával megérinteni a talajt (gyorsaságfejlesztés, erőfejlesztés)
- technika: - labda terelgetése a talajon lábbal, kézzel  
- labdaátadások párokban helyben a 2 kapufa szélességében  
- célbadobások
- játék: 1 csapatos kidobó 2 labdával, majd 1 csapatos kidobó 3 labdával

### 4. óra

- játék: vonalfogó (fogó kezében szivacs labda)  
Akit megfogott, az karközést, törzskörzést stb. végez (bemelegítés előkészítése)
- kép.fejl.: állóképességfejlesztés  
labdaátadások futás közben a kézilabda pálya hosszában 3 sávban 4 - 5 percig
- technika: - labdaátadások párokban helyben a 2 kapufa szélességében  
- labdavezetés körben, menetiránynak megfelelően, célbadobás a kézilabdakapura felkötött karikákba  
- kapura lövés bal lövő helyén  
2 karika 2 zsámoly előtt (egyik zsámolyra egy másikat annak rövid oldalára állítva helyezünk el)  
feladat: a zsámoly előtt páros lábbal a 2 karikába beleugrani (bal láb a bal karikába, jobb láb a jobb karikába), majd a karikából jobb lábbal kilépve a labdát a zsámoly felett jobb kézzel (dobókéz) átemelni (cél: nagy köríves felkészítésre kényszerítés) („2 karika, 2 zsámoly”, illetve „beugrik, átemel”)  
A 2 állomás után kitámasztással kapura lövés talajról.  
A lövés után a saját labdát megkeresni, majd a jobb lövő sávjában elhelyezett minibóják vagy minigáták (választhat) felett jobb, illetve bal lábon szökdelni. (2 oszlop, hogy gyorsabb legyen a haladás)
- játék: vonalfogó szivacs labdával a kézben  
Akit megfogtak, annak a fogó átadja a szivacs labdát.

### 5. óra

- játék: „Átesős fogó”  
A kézilabda pálya 2 térfelén 2 csapat helyezkedik el. Mindkét csapatban kijelölök 1 fogót. Akit az egyik térfelén (egyik játékban) megfogtak, az „átesik” a másik térfelén folyó (másik) játékba. A fogókat cseréljük.
- kép.fejl.: ugróerő fejlesztése, téri tájékozódóképesség és ritmusképesség fejl.  
- szlalomfutás tornapadok közt  
- tornapadra fellépés, lelépés  
- szökdelés páros lábon padra fel, padról le (5x)  
- padok átugrása páros lábon (3x)  
- padra felugrás, leugrás jobb-, illetve bal lábbal (3x, 3x)

- technika: - kapura lövés talajról 2 oszlopban (bal lövő, jobb lövő helyéről)  
 - kapura lövés 2 karika, 2 zsámoly használatával nagy köríves labdafelkészítéssel („beleugrik, átemel”)  
 - kapura lövés talajról kitámasztással a kapuelőtér vonaláról (= ”hatosról”) sorban a bal szélsőtől a jobb szélső irányába haladva 2 csoportban (a másik csoport a szabaddobásvonalon várakozik)  
 cél: meggyőződés a talajról lövés helyes kiindulól helyzetéről, a helyes labdafogásról, a helyes nagy köríves labdafelkészítésről, a helyes lövésről – ha szükséges: hibajavítás
- játék: „Átfutásos fogó” szivacs labdával  
 2 vonallal határolt területen belül helyezkednek el a fogók, kezükben szivacs labda (cél: labdafogás felülről, labda markolására kényszerítés)  
 Sípszóra a menekülő csapatnak át kell jutni a fogók által védett területen. Akit megfogtak, kiesik a játékból. Miután a menekülő csapat elfogyott, szerepcsere következik.

## 6. óra

- játék: „Kiszabadító fogó” szivacs labdával  
 Mindenkinél szivacs labda van. Akit megfogtak, terpeszállásba áll. Bármelyik társa kiszabadíthatja az alábbi módokon (például):  
 - átgurítja a labdát a társa 2 lábfeje közt, mögötte elfogja a labdát  
 - nyolcas alakban tereli a labdát a talajon a 2 lábfeje közt  
 - körbeadja a labdát a társa dereka, nyaka körül  
 - feldobja a labdát a társa előtt, mögéfut, hátul elkapja stb.
- kép.fejl.: állóképességfejlesztés  
 páronként 1 labdával labdaátadással haladás a kézilabdapálya hosszában kijelölt 3 sávban (kb. 5 perc folyamatos futás labdaátadással)
- technika: - labdaátadások párokban helyben (kétkézes felső, mellső, egykezes felső ügyesebb, ügyetlenebb kézzel)  
 - játék: Melyik párnak nem esik le a labdája az egykezes felső átadás közben?  
 - kapura lövés talajról kitámasztással  
 - kapura lövés 1 labdaleütés után talajról kitámasztással  
 - kapura lövés 2-3 labdaleütés után talajról kitámasztással  
 (állandó fokozatos lépések: lövés, majd lövés 1 labdaleütés után, ezután lövés labdavezetést követően!)
- játék: „Átesős kidobó”  
 2 kidobójáték a kézilabdapálya két térfelén 2 külön csapattal. Akit kidobtak, „átesik” a másik térfelén folyó játékba.

## 7. óra

- játék: vonalfogó 3 fogóval (fogóknál szivacs labda)  
 kép.fejl.: ugróerő fejlesztése  
 szökdelés 4 oszlopban 4 csoportban körforgásszerűen  
 (minden csapat minden helyszínen szökdel 10 sorozatot)  
 - páros lábon szökdelés minigátek felett  
 - 1 lábon szökdelés biciklikülsőkbe (karikákba)  
 - páros lábon szökdelés zsámolyra fel – le  
 - 1 lábon szökdelés kis medicinlabdák átugrásával
- technika: kapura lövések 2 oszlopban bal és jobb lövő helyéről:  
 - kapura lövés talajról kitámasztással

- kapura lövés 1 labdaleütés után talajról kitámasztással
- kapura lövés 2-3 labdaleütés után talajról kitámasztással
- kapura lövés irányító helyén elhelyezkedő embertől kapott labdával

játék: pontszerző játék szivacs labdával

## 8. óra

játék: Tűz, víz, repülő szivacs labdával

Mindenkinek van 1 labdája. Játéktér: kézilabdapálya

Tűz jelre a terem tetszőleges részein felfordított zsámolyba teszik a labdát. Víz jelre a bordásfal tetszőleges fokára kell fellépni, a labda abban a kézben van, amelyikkel nem kapaszkodik (labdafogás felülről: csukló a labda felett van!). Repülő jelre 1 lábra állnak ott, ahol épp vannak, karok oldalsó középtartásban, labda a támaszkodó lábbal ellentétes kézben.

technika: kapura lövések 2 oszlopban bal és jobb lövő helyéről:

- kapura lövés talajról kitámasztással
- kapura lövés 1 labdaleütés után talajról kitámasztással
- kapura lövés 2-3 labdaleütés után talajról kitámasztással

kapura lövés pad átlépésével: jobb kezes tanuló jobb lábbal lépi át a padot, bal lábbal kitámaszt, majd lő (törzsfordításra kényszerítő gyakorlat)

- középvonalon (=”főpályán”) felsorakozó tanulóknak a kezdődobás elvégzésének helyéről gurítom a hatos vonala felé a labdát, a tanuló utána fut, felveszi és kitámasztással kapura lő (mindkét kapu irányába végzik a feladatot)

játék: pontszerző

## 9. óra

játék: vonalfogó 3 fogóval

kép.fejl.: gyorsaságfejlesztés

váltóverseny 4 csapattal a kézilabdapálya hosszában kijelölt 4 sávban

A csapat tagjai egyes oszlopban helyezkednek el a kézilabda pálya egyik alapvonalán. A másik vonalon 1 jelzőmezes társuk áll. Minden csapat első emberénél 1 szivacs labda van. Síp szóra az első ember átfut a másik alapvonalra, átadja a labdát a jelzőmezesnek, aki visszafut a labdával a csapathoz (első ember ott marad a jelzőmezes helyén) és átadja a labdát a soron következő embernek. Így futnak át a labdával alapvonaltól alapvonalgig, így váltják egymást mindaddig, míg a jelzőmezes vissza nem ér a helyére és az utolsó ember vissza nem hozza a labdát a csapat első emberéhez.

Győztes: amelyik csapat előbb visszaáll az eredeti helyére.

technika: - kapura lövés 3 oszlopból (a 3 belső játékos helyéről) pad átlépésével  
 - kapura lövés oldalról kapott labdával jobb lövő helyéről: 1 ember jobb lövő helyén, 1 ember az irányító helyén, a többiek 1-es oszlopban sorakoznak a bal lövő helyén. A labda útja: bal lövő, irányító, jobb lövő. Ez utóbbi helyen történik meg a kapura lövés talajról, kitámasztással, ügyelve a nagy köríves felkészítésre.  
 - főpályán felsorakozó tanulóknak a kezdődobás elvégzésének helyéről gurítom a hatos vonala felé a labdát, a tanuló utána fut, felveszi és kitámasztással kapura lő (mindkét kapu irányába végzik a feladatot)

játék: Szabadulj a labdától!

## 10. óra

játék: Tűz, víz, repülő szivacs labdával

kép.fejl.: koordinációs képesség fejlesztése: egyensúlyozás, téri tájék. kép.

- egyensúlyozás padon szivacs labdával a kézben
  - labda terelgetése a padon ügyesebb, ügyetlenebb kézzel
  - páros labdagyakorlat páronként 1 labdával a kézilabdapálya területén („leteszem a labdát – elfutok”: pár egyik tagja leteszi a labdáját a talajra, elfut kb. 10 méterre, párja odafut a labdáért, felveszi és a társának dobja) Ügyelni kell a társra, a labdára, és a többi ugyanígy mozgó és feladatot végző párra.
- technika:
- kapura lövés 3 oszlopból (a 3 belső játékos helyéről)
  - kapura lövés oldalról kapott labdával jobb lövő helyéről: 1 ember jobb lövő helyén, 1 ember az irányító helyén, a többiek 1-es oszlopban sorakoznak a bal lövő helyén. A labda útja: bal lövő, irányító, jobb lövő. Ez utóbbi helyen történik meg a kapura lövés talajról, kitámasztással, ügyelve a nagy köríves felkészítésre.
  - kapura lövés oldalról kapott labdával bal lövő helyéről: 1 ember bal lövő helyén, 1 ember az irányító helyén, a többiek 1-es oszlopban sorakoznak a jobb lövő helyén. A labda útja: jobb lövő, irányító, bal lövő. Ez utóbbi helyen történik meg a kapura lövés talajról, kitámasztással, ügyelve a nagy köríves felkészítésre.
- játék:
- 2 csapatos kidobó 3 helyszínen 6 csapattal, 3 különböző méretű szivacs labdával 3 percenként térfélcseré a menetiránynak megfelelően mindaddig, míg minden csapat körbe nem ér. Így minden csapat játszik minden csapat ellen

### 11.óra

- játék:
- 2 csapatos kidobó 3 helyszínen 6 csapattal, 3 különböző méretű szivacs labdával (térfélcseré 2 percenként)
- kép.fejl.:
- gyorsaságfejlesztés
- 30 méteres futás a kézilabdapálya hosszában kijelölt sávok mentén. Az 5 sáv az 5 mezőnyjátékos: bal szélső, bal lövő, irányító, jobb lövő, jobb szélső helyén.
- technika:
- kapura lövés 1 oszlopban talajról az 5 játékos (bal szélső, bal lövő, irányító, jobb lövő, jobb szélső) helyéről (először mindenki bal szélső helyéről, majd eggyel beljebből stb. lö)
  - kapura lövések 1 oszlopban a 3 belső ember helyéről
  - kapura lövések 3 oszlopban (3 belső ember helyén) 2 karikába ugrás, majd 2 zsámoly feletti átemelés után („beleugrik, átemel”)
- játék:
- Szabadulás a labdától (ugyanaz a 6 csapat, mint az óra elején)

### 12. óra

- játék:
- félperces fogó 2 fogóval (2 eltérő színű szivacs labda a fogók kezében)
- kép.fejl.:
- ugróerő fejlesztése
- páros lábon szökdelés (felugrás a padra, terpeszállásba leugrás a padról) hosszában egymás mögé elhelyezett padokon szivacs labdával a kézben (labdafogás: csukló a labda felett) 10 sorozat
- technika:
- kapura lövések 3 oszlopban (3 belső ember helyén) talajról
  - kapura lövések 3 oszlopban talajról 1 labdaleütés után
  - kapura lövések 3 oszlopban talajról labdavezetés után
  - kapura lövések 3 oszlopban (3 belső ember helyén) 2 karikába ugrás, majd 2 zsámoly feletti átemelés után („beleugrik, átemel”)
  - kapura lövések 1 oszlopban pad átlépésével
  - kapura lövések 1 oszlopban pad átlépésével oldalról kapott labdával
  - a középvonalon (félpályán) felsorakozó tanulóknak a kezdődobás elvégzésének helyéről gurítom a kapuelőtér vonal (=”hatos”) felé a labdát. A tanuló utánafut, felveszi és kitámasztással kapura lő (mindkét kapu irányába végzik a feladatot).
- játék:
- „Karikás játék” 2 térfélen 2 csapattal

a játéktér 2 alapvonalához annyi karikát teszünk le az alapvonallal párhuzamosan, ahányan a játékot játsszák

feladat: a labdát az ellenfél karikájába tenni a kézilabdajáték szabályainak (lépés, 3 mp, bedobás stb.) megfelelően

győztes: aki adott játékidő alatt többször juttatja a labdát az ellenfél valamelyik karikájába

### 13. óra

játék: „karikás játék” 2 térfélen 2 csapattal

kép.fejl.: gyorsaságfejlesztés

labda nélküli futások 30 méteren

gyorsaságfejlesztés páros feladattal:

a pár egyik tagja 1 méterrel előre helyezkedik el, a pár másik tagja mögötte, kezében szivacs labdával

- feladat: a sípszóra egyszerre induló pár labdás emberének utol kell érni a párját, és a labdával meg kell érintenie őt

technika: - kapura lövések 2 oszlopban talajról (2 lövő helyén)

- kapura lövések 1 labdaleütés után talajról

- kapura lövések labdavezetés után talajról

- kapura lövések oldalról kapott labdával (a bal lövő oszlopában állók passzolnak a jobb lövő oszlopában állóknak, akik az oldalról kapott labdával lőnek, majd fordítva)

- kapura lövések irányító pozícióján álló embertől kapott labdával (a 2 oszlopban állók felváltva lőnek: bepasszolja a labdát irányítónak, majd a visszakapott labdával lövés)

játék: vonalkézi szivacs labdával 2 csapatban a kézilabdapálya területén

### 14. óra

játék: vonalfogó

kép.fejl.: ugróerő fejlesztése, téri tájékozódóképesség és ritmusképesség fejl.

röplabdapálya alapvonalain szökdelés, oldalvonalain futás

(szökdelés páros lábon, bal lábon, jobb lábon, 2x bal-, 2x jobb lábon)

technika: - labdavezetés oldalvonaltól oldalvonalig

- labdás ügyességi gyakorlatok:

labda előregurítása oldalvonaltól, utána futás, l. felvétele, labdavezetés

labda előregurítása, guggolás, utána futás, labdafogás, labdavezetés

labdagurítás, karhajlítás f.támaszban, labdafogás, labdavezetés

labdagurítás, leül, utána fut, labdafogás, labdavezetés oldalvonalig

labdagurítás, 360 fokot fordul, utána fut, labdafogás, labdavezetés

- kapura lövés 2 oszlopból

- labdagurítás „félpályáról”, labda felvétele, labdavezetés, lövés

- „félpályáról” labda kidobása egykezes alsó dobással („önszöktetés”), pattanó labda elfogása, labdavezetés, lövés

játék: vonalkézi kézilabdapályán („nagy pályán”)

### 15. óra

játék: vonalkézi 3 pályán 2-2-2 csapattal

kép.fejl.: állóképességfejlesztés, ritmusképesség fejlesztése

labdavezetés körben a szélsők helyén menetiránynak megfelelően

labdavezetés ugyanígy, kapuralövéssel

- technika: páros labdagyakorlatok:
- „leteszem-elfutok”
  - labdaátadások helyben (kétkezes felső, mellső, egykezes felső)
  - pattintott labdaátadások
  - labdaátadások távolság növelésével
  - középvonalról („félpályáról”) indulva labdaátadások párokban haladás közben, kapuralövés
  - labdaátadások párokban haladás közben, kapuralövés pad átlépését követően (jobb kezes jobb lábbal lépi át, bal lábbal támaszt ki)
- játék: „terpeszdobó” 3 kispályán 2-2-2 csapattal
- pontszerzés módja: terpeszállásból háttal a kapunak kétkezes alsó dobással lehet a labdát a kapuba juttatni (a hatoson belüli területre be lehet menni)

## 16.óra

- játék: „terpeszdobó” 3 pályán 2-2-2 csapattal
- kép.fejl.: erőfejlesztés, gyorsaságfejlesztés
- utánzójárás 6 méteren, sprint, utánzójárás 6 méteren (kézilabdapálya)
- technika: - kézilabdapályán a 2 szélső mozgásának vonalában 3 – 3 számoly
- feladat: labdavezetéssel haladás a menetiránynak megfelelően
- a számoly előtt páros lábra ugrás, dobókézzel labda átemelése a számoly felett (=”beleugrik, átemel”) cél: nagy köríves felkészítés
- az összes szivacskezilabda-kapuban (6 db) 2 – 2 karika
- feladat: célbadobás (nagy köríves felkészítés) az összes karikába tetszőleges sorrendben
- „nagy” kézilabdakapuban ugyanígy 2 karikát helyezünk el
- feladat: célbadobás a 2 karikába 2 oszlopból először a közelebbi karikába (= ”rövid oldal”), majd a távolabbiba (= ”hosszú oldal”)
- célbadobás a kapu elé körívben elhelyezett 4-5 karikába a kapuelőtérvonalról (= ”hatosról”)
- lebonyolítás: lányok a hatosról lönek, fiúk addig a szabaddobásvonalon (= ”kilencesen”) várakoznak
- játék: terpeszből gól 3 – 3 fős csapatokkal a szivacskezilabdapályákon

## 17. óra

- játék: szabadulás a labdától 3 – 3 fős csapatokkal a 3 szivacskezilabdapályán
- kép.fejl.: ugróerő fejlesztése, ritmusképesség fejlesztése, kinesztézis fejl.
- szökdelés a kézilabdapályán oldalvonalától oldalvonalig szivacs labdával a kézben 3x jobb lábon, 3x bal lábon (bal lábon szökdelésnél jobb kézben van a labda, jobb lábon szökdelésnél bal kézben)
- szökdelés 1 lábon ellentétes kézben lévő labdával karkörzés
- technika: - szabaddobásvonalon („kilencesen”) a 2 lövő helyén 2 bója, a párok a középvonalról („félpálya”) indulnak, feladatuk:
- labdaátadások párokban kapuralövéssel
- félpályától indulva a pár egyik tagja (A) labdavezetéssel-, a másik (B) futással halad. A bójához érkezve „A” átadja a labdát „B”-nek, „B” lő
- „A” labdavezetéssel halad, „B” fut. „A” leteszi a labdát a bójához, helyet cserélnek „B”-vel, majd „B” a felvett labdával kapura lő
- előző feladat kiegészítve a lövés helyéhez elhelyezett 2 számollyal
- játék: „Találj be a kapuba!” 3 – 3 fős csapatokkal 3 szivacskezilabdapályán



## 18.óra

- játék: terpeszfogó szivacs labdával  
szabadítás: a társ a 2 láb közt átgurítja a labdát, utána bújik át, majd labda elfogása
- kép.fejl.: gyorsaságfejlesztés, reakcióképesség fejlesztése  
pár egyik tagja kézilabdával (!) a középvonalon, pár másik tagja a kapuelőtér vonalon helyezkedik el  
sípszóra a labdás ember labdavezetéssel halad, a labda nélküli futással  
feladat: a labdavezetéssel haladót utolérni, a labdát esetlegesen megszerezni (a labdavezetéssel haladó bármely testrészének megérintése nélkül a labdát elütni)
- technika: - labdaátadások párokban helyben (2 kapufa vonalában)  
ÉRTÉKELÉS: kétkezes felső-, mellő átadás, egykezes felső átadás  
- „leteszem – elfutok” kézilabdapálya területén  
- lövés 3 oszlopban (bal lövő, irányító, jobb lövő helyén)  
- középvonaltól indulva labdaátadásokkal haladás 3 fővel (3 belső poszt helyén: bal lövő, irányító, jobb lövő)  
ÉRTÉKELÉS: kapura lövések kitámasztással labdavezetés után
- játék: szivacs kézilabda játék (próba)  
3 szivacs kézilabdapályán 3 + 1 fős csapatokkal

## 2. sz. melléklet

### Kondicionális képességek mérésére szolgáló tesztek

#### Helyből távolugrás

|                      |  |
|----------------------|--|
| alkalmazási terület: | láb robbanékony erejének mérése (gyorsító mérése)  |
| eszköz:              | mérőszalag   |
| feladat:             | Az elugróvonal mögül páros lábbal kell a vizsgált személynek a lehető legtávolabbra ugrani. Előzetes lendületszerzés után (térdhajlítás és ezzel egyidejű páros karlendítés hátra hátsó rézsútos mélytartásig, majd páros karlendítés előre) elrugaszzkodás páros lábról, majd elugrás előre. 3 kísérlet tehető. |
| értékelés:           | Az ugróvonal és az ugróvonalhoz közelebbi láb sarkának távolságát mérjük 1 centiméteres pontossággal. A 3 eredmény közül a legnagyobbat rögzítjük. (Kaj, Csányi, Karsai és Marton, 2014)   |

#### Ingafutás

|                      |  |
|----------------------|--|
| alkalmazási terület: | aerob állóképesség mérése  |
| eszköz:              | hosszútávú állóképesség mérése<br>CD lejátszó<br>20 m-es ingafutás hanganyaga<br>kb. 22 m hosszú, kemény borítású talaj<br>2 vonal a 20 m-es szakasz kezdetének és végének jelölésére (személyenként) 4 bója a 20 m-es sáv jelölésére  |
| feladat:             | fokozatosan gyorsuló sebességgel kell a kijelölt vonalak (20 m-es szakasz végpontjai) futni. A futás lassan kezdődik, majd 1 percenként fokozatosan gyorsul. A futás sebességét hangjelzések diktálják. A percenként emelkedő sebességet eltérő hangjelzés jelzi. Két hangjelzés közt kell átfutni egyik vonaltól a másikig. Minden 20 méteres szakasz végét hangjelzés jelzi, pontosan a hangjelzés elhangzásakor kell megfordulni, tehát a hangjelzésre már a vonalon kell lenni. A hangjelzés mellett a hanganyagon hallható a megtett távok száma, így azt a vizsgált személynek nem kell számolnia. |
| értékelés:           | A teszt teljes kifáradásig tart, tehát addig fut a vizsgált személy, amíg a fokozatosan emelkedő sebességű tempót tartani bírja. A tesztnek akkor van vége, amikor a vizsgált személy másodszorra sem éri el a vonalat a hangjelzésig az adott szakaszon. Ebben az esetben az utolsó teljesített táv száma a megtett távolság. A megtett távok számát rögzítjük. (Kaj, Csányi, Karsai és Marton, 2014)   |

#### Kislabdahajítás

|               |  |
|---------------|--|
| alkalm. ter.: | kar gyorserejének mérése   |
| eszköz:       | 3 db kislabda<br>vonal   |
| feladat:      | A kijelölt vonal mögül lendületszerzési lehetőséggel kell végrehajtani a vizsgált személynek a hajításokat. 3 kísérlet tehető. |
| értékelés:    | A 3 kísérlet közül a legnagyobb eredményét rögzítjük 0,1 méteres pontossággal.   |

### **Falrapassz teszt**

|             |   |
|-------------|---|
| alkalmazási | kar gyorserejének mérése  |
| terület:    | reakciógyorsaság mérése   |
| eszköz:     | 1 db bőr kézilabda (méret: 0 vagy 1)<br>sima falfelület<br>vonal a faltól 2 m-re  |
| feladat:    | A vonaltól kell a labdát 30 mp-en keresztül folyamatosan a falhoz dobni. 2 kísérlet tehető.   |
| értékelés:  | A 30 mp alatt végzett labdaelfogások számát (db) rögzítjük. A 2 kísérlet közül azt rögzítjük, amelyik során a legtöbb labdaelfogást végezte a vizsgált személy. |

### **Koordinációs képességek mérésére szolgáló tesztek**

#### **Egyensúly teszt padon**

|              |   |
|--------------|---|
| alkalmazási  | - dinamikus egyensúlyozó képesség mérése  |
| terület:     | - téri tájékozódóképesség mérése  |
| eszköz:      | rajt – cél vonal (1,5 méterre a padtól)<br>tornapad (lapjára fordított)<br>4 x 2,5 cm –es habszivacs akadály (padra helyezve)<br>svéd szekrény felső része (a pad végétől 1,5 méterre a talajon)<br>szivacs labda<br>stopperóra   |
| végrehajtás: | A felfordított pad merevítőgerendáján kell a vizsgált személynek egyensúlyozni. A pad első felén tesz egy fordulatot (tetszőleges irányba). A pad második felén mindkét lábbal kétszer átlép és visszalép a padra helyezett habszivacs akadály felett. A pad végén tetszőleges dobással a szekrényrészbe dobja a pad végén elhelyezett szivacs labdát. Ezután félfordulat után visszafordul, visszamegy a padon, majd arról leugorva érkezik a rajt-cél vonalra.<br>2 kísérletet lehet tenni, a jobb eredmény számít. A padról lelépésért alkalmanként 1 másodpercet kell levonni (büntetőidő). Nem teljesíti a feladatot, ha valaki háromszor lelép, ha elfelejt megfordulni vagy a habszivacs akadály felett kétszer átlépni. A pontos célbadobásra ösztönözni kell, de ha nem sikerül, nem kell megismételni. Két sikertelen kísérlet után harmadik kísérlet is tehető, de ebben az esetben a harmadik kísérlet összidejének 10 %-át büntetésként hozzá kell adni az összidőhöz. |
| értékelés:   | A rajtvonaltól a célvonalon átfutásig eltelt időt kell feljegyezni 0,1s – os pontossággal. A büntetőidőt le kell vonni. Az elért idő fejezi ki az egyensúlyozó képességet. (Nádori, Derzsy, Fábián, Ozsváth, Rigler és Zsidegh, 2005)   |

#### **Ritmusváltás-teszt**

|              |   |
|--------------|---|
| alkalmazási  | - ritmusra reagálás   |
| terület:     | - ritmushoz való alkalmazkodás képessége  |
| eszköz:      | cd lejátszó<br>1 percnyi hanganyag (3 féle ritmusú, ritmusonként 10 másodpercig hallható kopogás)   |
| végrehajtás: | egy elkülönített teremben, ahol csak a vizsgált személy és a mérésvezető van jelen, a vizsgált személy különböző ritmusban kopogást hall. A váltakozó ritmusú kopogásokat összesen 1 percig, egyenként 10 másodpercig hallja, |

ezekhez igazodva kell helybenfutnia. A kopogás ritmusa többször változik, az új ritmushoz kell igazodnia.

értékelés: a hallott kopogás ritmusának és a helybenfutás ritmusának egyezése.  
Ha 10 másodperc alatt teljesen fel tudja venni az adott ritmust, 4 pontot kap, ha nem, akkor 0 pontot kap. A 3 különböző ritmusra egyenként 4 pontot kap a vizsgált személy, tehát összesen max. 12 pont adható. (Nádori, Derzsy, Fábán, Ozsváth, Rigler és Zsidegh, 2005)

### **Tárgyérítés, futás megszámozott számolyokhoz**

alkalmazási: reagálóképesség  
terület: téri tájékozódóképesség mérése  
eszköz: 4 számoly egy 3 x 3 m-es négyzet alakú terület sarkain elhelyezve, mindegyiken 1-1 színes lap 1-4-ig számfelirattal (számozás: óramutató járásának megfelelően).  
A négyzet közepe (átlók metszete) a kiindulópont.  
feladat: A vizsgált személy a négyzet közepéből indul, minden érintés után oda fut vissza. 3, a mérésvezető által a feladat vérehajtása közben mondott számozott számolyt kell a vizsgált személynek a lehető legrövidebb idő alatt megérinteni. (pl. 1, 3, 4)  
értékelés: Az idő mérése 0,1 s-os pontossággal történik. A mérésvezető által elsőként kimondott szám elhangzásától indul az idő mérése, ami addig tart, míg a vizsgált személy az utolsó szám megérintése után visszaérkezik a kiindulási helyre. (Nádori, Derzsy, Fábán, Ozsváth, Rigler és Zsidegh, 2005)

### **Szlalomteszt labdagurítással**

alkalmazási: - kineztezis  
terület: - téri tájékozódóképesség mérése  
eszköz: stopperóra  
1 db szivacs labda  
5 bója + 5 bot  
1 db számoly  
pálya: egy egyenes vonalon 5 bója és 1 számoly elhelyezve  
1. bója a rajtvonaltól 1,5 m-re  
további bóják távolsága: 1 m  
számoly: az utolsó bójától 1,5 m-re  
feladat: A rajtvonaltól indulva kell szlalomban egy szivacs labdát görgetni a bóják közt, majd a labdát a talajról felvéve be kell helyezni a számolyba.  
Amelyik kézzel kezdi a görgetést, azzal kell végig folytatni. A bójákat nem lehet feldönteni. Két próbát lehet tenni, a jobb eredményt kell figyelembe venni.  
értékelés: A rajtvonaltól történő indulástól a labda számoly alá érkezéséig mérjük az időt 0,1 s pontossággal. A teljesítési idő utal a vizsgált személy koordinációs képességére. (Nádori, Derzsy, Fábán, Ozsváth, Rigler és Zsidegh, 2005)

## Attitűdmérő teszt

alkalmazási terület: érzelmi beállítódás mérése

eszköz: attitűdmérő feladatlap 5 kérdéssel, 1 – 5 – ig terjedő skálával

feladat: A vizsgált személyeknek 5 állítást kellett rangsorolni 1-5 - ig terjedő skálán. Az 1 a tőle legtávolabb álló véleményt jelenti, tehát az adott állítást nem érzi igaznak magára vonatkozólag. Az 5 azt fejezi ki, hogy az állítást a vizsgálat időpontjában a leginkább igaznak érzi. A 2, 3, 4 a köztes állapot kifejezésére nyújt lehetőséget.

értékelés: A skála értékeit pontokra váltom át (1: 1 pont, 2: 2pont). Maximálisan 25 ponttal értékelhető egy űrlap.

A 25 pont maximálisan pozitív beállítódást tükröz.

*Jelöld be, mennyire érzed az állításokat magadhoz közel állónak, mennyire nem!*

|  | most nem<br>így érzem |  |  |  | teljesen<br>így<br>érzem |
|--|-----------------------|--|--|--|--------------------------|
| Alig várom, hogy<br>testnevelésóra legyen,<br>ez a kedvenc órám.<br>Nagyon szeretek<br>mozogni,<br>szabadidőmben is<br>szívesen teszem.<br>Szeretem a labdás<br>játékokat. |                       |  |  |  |                          |
| Ha sokat mozgok,<br>erősebb és<br>egészségesebb leszek.<br>Ha rendszeren dolgozok,<br>fejlődni fogok.  |                       |  |  |  |                          |

# A 11-15 ÉVES DIÁKOK MÉDIAHASZNÁLATI SZOKÁSAI

**Kőrösi Beáta**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar Pedagógiai Intézet*

Az elmúlt években jelentősen megváltozott a gyermekeknek a médiához fűződő viszonya. Már nem csak a rádió és a televízió befolyásolja az életüket, hanem előtérbe került az internet is. Ez a téma több szempontból is érdekel. Egyrészt, mert általános iskolában tanítok, így folyamatosan tapasztalom a gyerekek kezéhez szinte odanőtt okos telefonok jelenlétét, másrészt immár 10 éve szerkesztem az iskolaújságot, ezáltal állandó kapcsolatban vagyok a diákokkal kötetlen szakkör keretében is, és látom, érzékelem a változásokat, amelyeket a média hatása okoz.

Megváltozott a diákok médiafogyasztási szokása. Korábban a kisebb csoportok, a család és a baráti kör kapta a fő hangsúlyt a gyerekek életében, melyre befolyással volt először az újság, a rádió és utána egyre inkább a televízió. Ez mára megváltozott, hiszen az internet jelenléte óta ez a kör nagyon kibővült, bárki bárkivel kapcsolatot alakíthat ki anélkül, hogy fel kellene állnia, ki kellene mozdulnia otthonról. Nagy problémakört vet fel ez, hiszen nem tudhatja a gyerek, hogy tényleg azzal beszél-e, akinek a másik vallja magát, valamint elidegeníthet is azzal, hogy nem kell szemtől szembe kommunikálni, van idő a mondanivaló átgondolására, nem kell rögtön reagálni, viszont tény, hogy ami az internetre egyszer felkerül, az ott is marad. (László, 1999.) Be kell látni és el kell fogadni azt a tényt, hogy ma már a 11-15 éves gyermekeknek is a világháló az a csatorna, ahonnan informálódnak, ahol kapcsolatokat teremtenek, a problémáikra megoldásokat keresnek. Tiltás helyett ki kell találni, hogy hogyan tudunk becsatlakozni az életüknek ebbe a részébe a célból, hogy nyíltan beszéljenek róla, hogy ne érje őket negatív atrocitás. Kiemelt figyelmet kell fordítani a gyermekek fejlődésére, az őket érő hatásokra, függetlenül attól, hogy azok pozitív vagy negatív irányba befolyásolják az életüket. Át kell látni a médiahasználati szokásaikat ahhoz, hogy segíteni lehessen abban, hogy tudatos médiahasználók legyenek, s egyben a megfelelő irányba kell terelni őket annak érdekében, hogy jól használják a médiát.

Tanulmányom célja, hogy a kutatásom segítségével feltérképezsem az iskolám felső tagozatos diákjainak médiahasználati szokásait, a szülő által esetlegesen előírt szabályokat, hogy összehasonlítsam a fiúk és lányok, valamint a különböző osztálytípusokba járók szokásait. Hiszen addig, amíg a hátteret, vagyis e korosztály szokásait nem ismerjük, addig nem is lehet elkezdni a médiatudatosságra nevelést. Mivel iskolánk oktató munkájában nagyon fontos szerepet játszik a differenciálás, ezért ezen a területen is tudnánk ezt alkalmazni, alapul véve a lányok, fiúk és az osztálytípusok különbségén alapuló lehetőségeket.

A médiatudatosságra nevelést nem elég a tanulóink számára elérhetővé tenni. Ahhoz, hogy a pedagógusok átlássák ennek jelentőség vagy felfrissítsék a már meglévő ismeretanyagukat, nekik is lehetőséget kell teremteni ahhoz, hogy aktívan részt vehessenek

ebben a tevékenységben. Viszont az iskolai munka megerősítéséhez elengedhetetlen az otthoni, szülői figyelem is. Hiába tesz meg mindent a pedagógus, ha a szülő nem folytatja otthon ezt a munkát, nem viszi végig következetesen az elképzeléseket. Természetesen ehhez segítséget kell nyújtani nekik, ami csak egy jól átgondolt médiatudatosságra nevelési program keretében lehetséges.

## Szakirodalmi áttekintés

### A média fogalma, rádió, a televízió és az internet

Nem lehet elkezdni a téma elemzését anélkül, hogy ne lennének tisztázva a benne előforduló fogalmak, alapul véve a felhasznált irodalmat. A média több dolgot ölel fel, például ide tartozik a nyomtatott sajtó, a plakát, a fénykép, a képregény, rádió, a televízió, a videó, az interaktív médiumok. A tanulmányom ezek közül a rádió, a televízió és az internet használatát vizsgálja.

A "média" kifejezés többnyire a mondanivaló kifejezésére használandó közvetítő közegekre, fórumokra utal. Amikor nagy általánosságban kerülnek szóba a média jelenségei, hatalma vagy a fontossága, akkor ez a nyilvános fórumok összességéként jelenik meg. Ilyen a sajtó, a rádió, a televízió és a világháló. (Krokovay, 2004.) A fent felsorolt három média közül a rádió használata kap a legkevesebb teret a diákok körében. A rádióvevő készülék egyirányú kommunikációra képes, a rádiós műsorszolgáltatók által készített műsorokat lehet meghallgatni. „A televízió: a görög tele (távol) és a latin visio (látás) szavak összevonásával képzett kifejezés.” (Hartai, 2002., 324. o.) „Tágabb értelemben bármely kép elektronikus úton történő átvitelének teljes folyamatát jelenti (időben folyamatos „távolbalátás”), a köznapi szóhasználatban az elektronikus jelekké átalakított optikai képek (valamint hangok) vételére és megjelenítésére alkalmas technikai berendezés (készülék) megnevezése.” (Hartai, 2002., 324. o.) „Az internet (angol): hálóközi, hálózaton belüli): személyes, munka- és kereskedelmi kapcsolatok létrehozására alkalmas, számítógépek millióit összekötő, az egyes komputerok közötti adatátvitelt lehetővé tevő világhálózat.” (Hartai, 2002., 243. o.)

### A média veszélyei

Alapvető veszélyforrást jelent a médium területein az a tény, hogy a diákok túlzottan sok olyan információhoz jutnak, amelyeket nem tudnak feldolgozni, értelmezni – erőszak, bonyolult emberi kapcsolatok –, amelyeket aztán bármilyen módon félreértelmezhetnek. Szorosan ehhez tartozik az a veszély, hogy a média nagyon hamar elveszi a gyerekkort, a naivitást a diákoktól. A korán „felnőtt filmeket” néző gyermekeknek bonyolult helyzeteket kell értelmezniük, a tömegkommunikáció által sugárzott erőszakkal, pornóval kell megbirkózniuk minden nap, miközben ők maguk, a személyiségük még nem elég érett ezeknek a terheknek a viseléséhez. (Bakos, 2009.) A fiataloknak készülő rajzfilmek, klipek, reklámok képi világa olyan gyorsan pörög, hogy szinte nincs is idő felfogni, és feldolgozni a látottakat, már haladnak is tovább, nézik a következőt és a következőt. Ezek az ösztönökre hatnak, valahol elraktározódik bennük, de feszültségkeltőként szolgálnak. A gyerekeknek nincs kiforrott személyiségük, éppen a keresés fázisában vannak. Nem tudják, hogy kik is ők valójában, mi jellemző rájuk és éppen ezért nagyon könnyen befolyásolhatóak. A médiából ömlenek feléjük a tökéletes emberek képei, akik a szépségideált testesítik meg, emellett gazdagok, jó munkájuk van, sikeresek az élet minden területén. Nem csoda, ha torz kép él a gyerekekben a valóságról, kisebbségi érzés alakulhat ki bennük. Ezekkel szemben kellene megfogalmazniuk maguknak elérhető, valós,

életközeli célokat, amelyhez egy kiforrott egyéniség és nagy akaraterő szükséges, amelyek egyike sem jellemző erre az életszakaszra. (Bakos, 2009.)

Komoly veszélyforrást jelent, hogy a média által közvetített kép általában nagyon szélsőséges, például valaki vagy gyönyörű, vagy ronda, vagy szegény, vagy gazdag. Nincs átmenet, sémákban gondolkodik és közvetít, mert így tud eljutni a nagy tömegekhez. (Baumgartner, 2011.) Sajnos kijelenthetjük, hogy szinte eltűnik a képernyőkről a hagyományos értékrend. Már nem is tűnik fel, ha a cél a másik kifigurázása, kinevetése, teljesen természetes, ha lehet nevetni a másikon. Azt közvetíti a média, hogy nekem itt és most legyen jó, a többi nem fontos. (Gera, 2007.) Komoly veszélyforrás lehet, ha a gyermekben összemosódik a valóság és a média által összetákolt világ. Ha egy internetes játékban van öt élete valakinek és ez a játék teszi ki a napjainak a nagy részét, akkor előfordulhat, hogy ezt kivetíti a valóságra is, mert megszűnik számára a különbség, ezáltal veszélyes helyzetekbe sodorhatja magát.

Komoly pszichés hatásai – szorongás, félelem, agresszió... – lehetnek a korlátlan médiafogyasztásnak. Itt a fő hangsúly a korlátlanon van, mert nem lesz mindenkire negatív hatással a használatuk, meg kell találni a mértéket és a megfelelő fórumot a látottak és hallottak feldolgozásához. (Bajomi-Lázár, 2006.)

## **Médiahasználat**

A 11-15 éves gyerekek túlnyomórészt a televíziót és az internetet használják. A rádió és az újság már kisebb szerepet játszik az életükben. A rádióhallgatás leginkább háttérként szolgál valamilyen tevékenységvégzés vagy utazás közben, de leginkább ez is csak akkor fordul elő, ha felnőtt kapcsolja be a készüléket. Önálló döntésként ritkán kerül sor rá. (Vincze, 2015; Bajomi-Lázár, 2008.) A televízió és az internet a fő médiumuk. 10-15 évvel ezelőtt egyre több gyerekcsatorna kapott helyet a televízió programkínálatában és emiatt nőtt a tévézéssel töltött óráik száma, viszont manapság már egyre nagyobb teret kap az internet világa.

A családi háttér, a felnőttek médiafogyasztása mintát ad a gyerekeknek, jelentősen befolyásolja az ő médiahasználatukat. Minden korosztálynak fontos lenne az odafigyelés. Kisebb korban még megfigyelhető, hogy a szülők több korlátot állítanak fel a tévézéssel kapcsolatban. Megszabják például, hogy mennyi ideig nézhetik, melyik csatornákat, melyik műsorokat, milyen messze üljenek le a képernyőtől... Később, a kiskamaszkor tájékán már lazulnak a szabályok. Ez betudható annak az életkori sajátosságnak is, ami miatt azt mondjuk, hogy ezt a kort „túl kell élni”, vagyis folyamatos konfliktusok vannak a gyermekkel, az élet minden területén. Ilyenkor a szülők jelentős része a béke érdekében sok dolgot inkább rájuk hagy, pedig a következetesség igencsak fontos lenne. Ebben az életszakaszban fokozottan oda kell figyelni arra, hogy milyen hatások érik a gyermekeket, azokat meg kell beszélni, nem szabad elengedni a kezüket a média világában sem! A kapcsolattartás lehetséges színtere lehetne a közös tévézés, internethasználat, bizonyos médiatartalmak megfelelő szűrése. (Tapscott, 2011.)

Ahhoz, hogy értő médiahasználóvá váljanak, a médiatudatosságra nevelésből az iskolának is ki kell vennie a részét! Fontos szempont, hogy párbeszéd alakuljon ki a szülő, a gyerek és a pedagógus között. A 2012-ben kiadott Nemzeti Alaptantervben a fejlesztési területek egyike a médiatudatosságra nevelés, de már korábban, 2005-ben is megjelent és beépült az akkori dokumentumba. „Cél, hogy a tanulók a mediatizált, globális nyilvánosság felelős résztvevőivé váljanak: értsék az új és a hagyományos médiumok nyelvét. A médiatudatosságra nevelés az értelmező, kritikai beállítódás kialakítása és tevékenységközpontúsága révén felkészít a demokrácia részvételi kultúrájára és a médiumoktól is befolyásolt mindennapi élet értelmes és értékelvű megszervezésére, tudatos alakítására. A tanulók megismerkednek a média működésével és hatásmechanizmusaival, a média és a társadalom közötti kölcsönös kapcsolatokkal, a valóságos és a virtuális, a nyilvános és a



bizalmas érintkezés megkülönböztetésének módjával, valamint e különbségek és az említett médiajellemzők jogi és etikai jelentőségével.” (Nemzeti Alaptanterv 2012. 10644. o.) A 11-15 éves, vagyis a felső tagozatos diákok médiatudatosságra nevelése átfogó, tantárgyközi követelményei rögzítve vannak. „A tanuló hatékonyan tud keresni a világhálón kulcsszavak segítségével, majd képessé válik elektronikus gyűjtőmunkát végezni. Tisztában van a videojátékok használatának helyes mértékével. Egyre inkább tisztában van a közösségi oldalak, valamint a médiatartalmak megosztásának esetleges veszélyeivel. A közösségi oldalakon megjelenő verbális agresszió elhárítására megfelelő kommunikációs stratégiával rendelkezik. Odafigyel arra, hogy magánszférájába ne engedjen be nem kívánatos médiatartalmakat. Kialakulóban van kritikai érzéke a médiatartalmak hitelességét illetően.” (Kerettanterv)

## **A 11 -15 éves diákok médiahasználati szokásainak kutatása**

Kutatásom célja, hogy – iskolánk felső tagozatos diákjaival elkészítettetett teszttel – felmérjem a 11-15 éves korosztály médiahasználati szokásait. A média egyre nagyobb hatással van erre a korosztályra, egyre korábban találkoznak a különböző felületekkel, viszont nincs kiemelt területként kezelve mindez. A médiatudatosságra nevelés elengedhetetlen a mai világban! A gyors változások, a gyermekeket érő erős negatív és pozitív hatások feldolgozásához segítségre, iránymutatásra van szükségük. Ez azonban csak akkor valósítható meg, ha teljes képet kapunk a médiahasználati szokásaikról, a szülők elvárásairól és azok betartatásáról. (Bessenyei, 2007.)

A kutatásommal feltérképezem a rádió, a televízió és az internet használati szokásaikat, betekintést nyerek a családoknál előforduló médiaeszközök számáról, a szülők által felállított szabályokról, valamint bemutatom a diákok témakörök kapcsán megjelent véleményeit. Ezáltal össze lehet állítani egy olyan médiatudatosságra nevelő programot, amely a mi iskolánkba járó gyermekekre vonatkozik, segíti őket a tájékozódásban, hozzá lehet kapcsolni az összes tantárgyhoz. Minél többször, minél több kolléga által közvetítve találkozik a diák az általunk közvetített szemlélettel, annál könnyebben fog megnyílni, mer kérdezni, kezdeményez beszélgetést, amelyek által felszínre kerülhetnek olyan, a média által közvetített dolgok is, amelyeket esetleg nem is éltek meg problémaként, de mélyen bennük feszültséget okozott. (Falus, 2004.)

### **Hipotézisek**

1. hipotézis: A rádió, a televízió és az internet használata nincs egyensúlyban. Ma már a 11-15 éves gyerekeknél is az interneten van a hangsúly, megelőzve a másik két médiumot.
2. hipotézis: A nemek szerinti médiahasználat nem egyforma, a lányok később, kisebb mértékben és több, a szülő által felállított szabállyal használják a médiát, mint a fiúk.
3. hipotézis: A különböző osztálytípusokba (magyar-angol két tanítási nyelvű, testnevelés tagozat, normál tantervű) járó diákok médiahasználati között különbség van. Több az odafigyelés a szülők részéről és tudatosabb médiahasználat jellemzi a magyar-angol két tanítási nyelvű osztályba járókat, mint a másik kettőt, de a legkevesebb odafigyelést ezen a téren a normál tantervű osztályba járó diákok kapják.

### **Minta**

A mintavétel az iskolám, a Petőfi Sándor és Dózsa György Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolában történt, a számítástechnika teremben, a tanórák keretein belül. Közel 200

diák jár a felső tagozatra, a megkérdezettek száma 95 tanuló, tehát megközelíti az iskolánk felső tagozatosainak az 50%-át. Háromféle osztálytípusból kerültek ki a válaszadók, ezek az angol két tanítási nyelvű, a testnevelés tagozatos és a normál tantervű osztályok. A nemek aránya szerint a válaszadók 57%-a fiú, 43%-a lány, koruk 11-15 év közötti, 43-43%-uk jár magyar-angol két tanítási nyelvű és testnevelés tagozatos osztályba, 14%-uk pedig normál tantervűbe. A diákok nagy része a megyeszékhelyen él, néhányan a környező falvakból, valamint a Zalaegerszeghez csatolt településekről járnak be. A családok anyagi háttere, biztos megélhetése igencsak eltérő.

### A médiahasználati szokások kutatásának módszere, eszköze

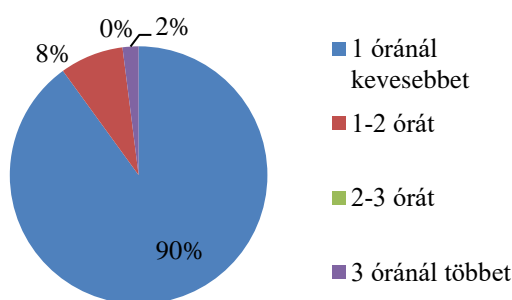
A kutatás módszere online kérdőíves felmérés. A Google dokumentumok segítségével hoztam létre egy űrlapot, amely 33 kérdést tartalmaz. (Guld, Maksa, 2013.) A kérdőívben használt kérdések különböző típusúak, mint például: egyszeres választós szelektív kérdések, kétváltozós szűrő kérdések, többszörös választós kérdések. Skálakérdések is megjelentek, melyekkel egyes véleményekre lehetett rákérdezni. A kérdéseket egyszerű nyelvezetben, az idegen szavak elkerülésével szerkesztettem, azért, hogy mindenki számára egyértelmű legyen. Néhány kontrollkérdést is belecsempészttem, így az ellentmondásokból ki lehetett szűrni azokat, akik esetleg komolytalan válaszokat adtak. (Csak három ilyen eset fordult elő.) (Herzog, 2012.) (Kid.Comm2, 2012.) (Szilágyi, 2014.)

### A médiahasználati szokások elemzése

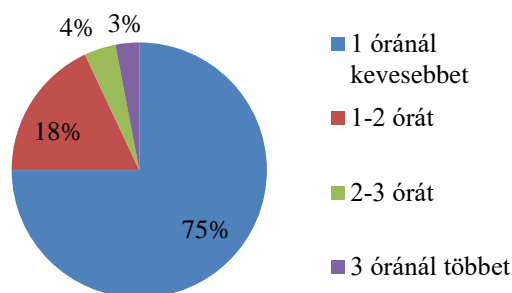
#### 1. hipotézis:

*A rádió, a televízió és az internet használata nincs egyensúlyban. Ma már a 11-15 éves gyerekeknél is az interneten van a fő hangsúly, megelőzve a másik két médiumot.*

A fenti hipotézis bizonyításához az online tesztben előforduló kérdésekre adott válaszok szolgálták alapul, amelyek felmérték a diákok rádióhallgatási, tévézési és internetezési szokásait. A tanulók rádióhallgatási szokásaikból kiderült, hogy valamennyi eltérés mutatkozik a hétköznapi és a hétvégi időintervallum között, de ez nem jelentős.

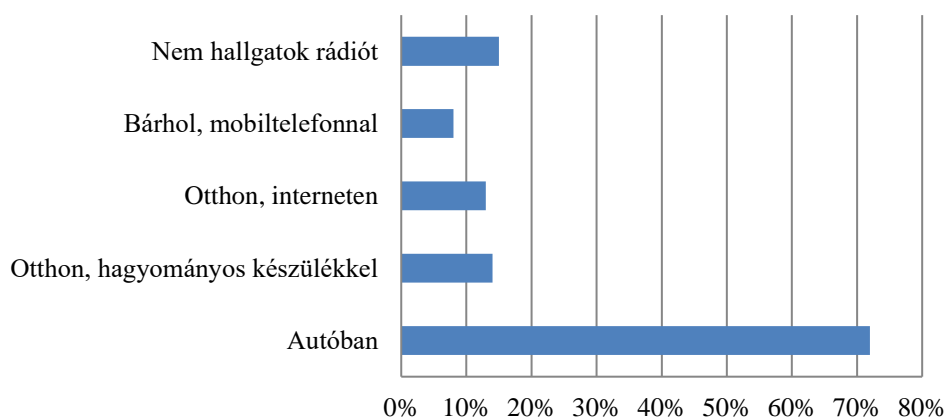


39. ábra Rádióhallgatás egy iskolai napon



40. ábra Rádióhallgatás egy hétvégi napon

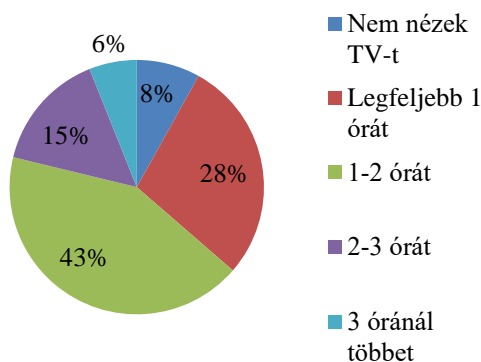
A rádióhasználati szokásoknál az a kérdés is felmerül, hogy milyen élethelyzetben és kikkel körülvéve használják ezt a médiát. Ebből kiderül, hogy a legtöbben utazás közben, az autóban, a legkevesebben pedig telefonon hallgatnak rádiót.



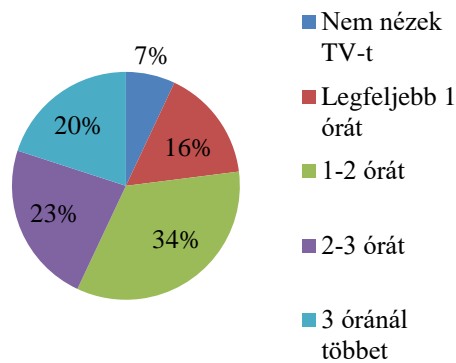
41. ábra Rádióhallgatás helyszíne

Érdekes vizsgálni azt is, hogy társas cselekvés-e a rádióhallgatás. A válaszokból kiderül, hogy a megkérdezettek 53%-ánál otthon szól a rádió és a családdal hallgatják, a 15%-a a szülők nélkül is, 30%-uk pedig teljesen egyedül is hallgatja az adásokat.

A televízió, mint média, minden lakásban jelen van, viszont elég megdöbbentő adat az, hogy a megkérdezettek 76%-ának van készülék a saját szobájában is. A teszt vizsgálta a televízió előtt eltöltött időt is, külön rákérdezve egy átlagos iskolai napra és egy hétvégi napra.

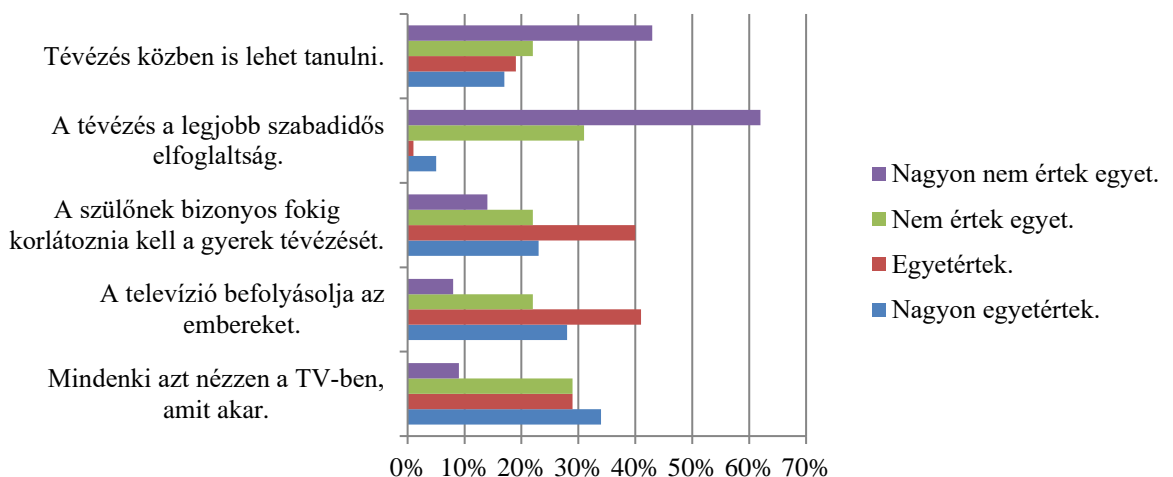


42. ábra Tévézéssel eltöltött idő egy iskolai napon



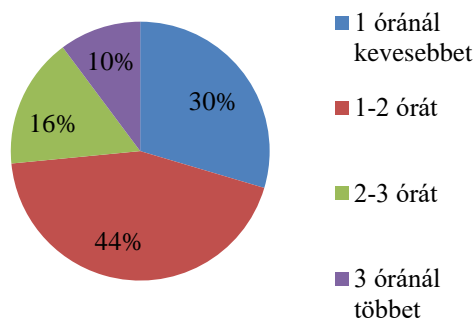
43. ábra Tévézéssel eltöltött idő egy hétfői napon

Rákérdezett a teszt arra is, hogy milyen szabályokat alakítottak ki a szülők az otthoni tévé nézéssel kapcsolatban. A gyerekek felénél semmilyen szabály nincs felállítva, 18%-át nem engedik közel ülni a készülékhez, 11%-uk nem nézhet műsort este 10 után, valamint kis számban ugyan, de megjelölték még néhányan azt, hogy csak a korosztályának megfelelő műsorokat nézhetnek, hogy rendszeresen ellenőrzik azt is, hogy mit néznek, valamint, azt, hogy a tévézés hosszúságát felügyelik. Skálakérdésekkel lett feltérképezve a válaszadók véleménye a tévézéssel kapcsolatban, így a válaszokból kiderül, hogy mennyire értenek egyet a meghatározásokkal.

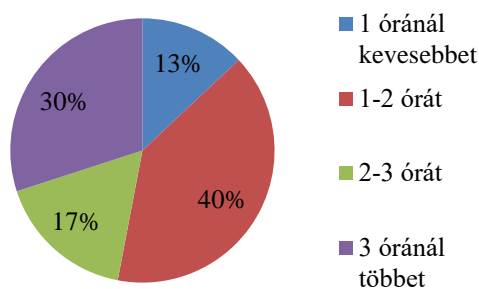


44. ábra Tévézéssel kapcsolatok vélemények

A válaszokból kiderült, hogy a válaszadók 96%-ánál van otthon internet, a legtöbben a kapcsolattartás (család, barátok), valamint játékok, hobbik, érdekességek miatt használják azt. Kérdésként merült fel az is, hogy mennyi időt töltenek el internetezéssel a diákok egy hétköznapon és egy hétfői napon.

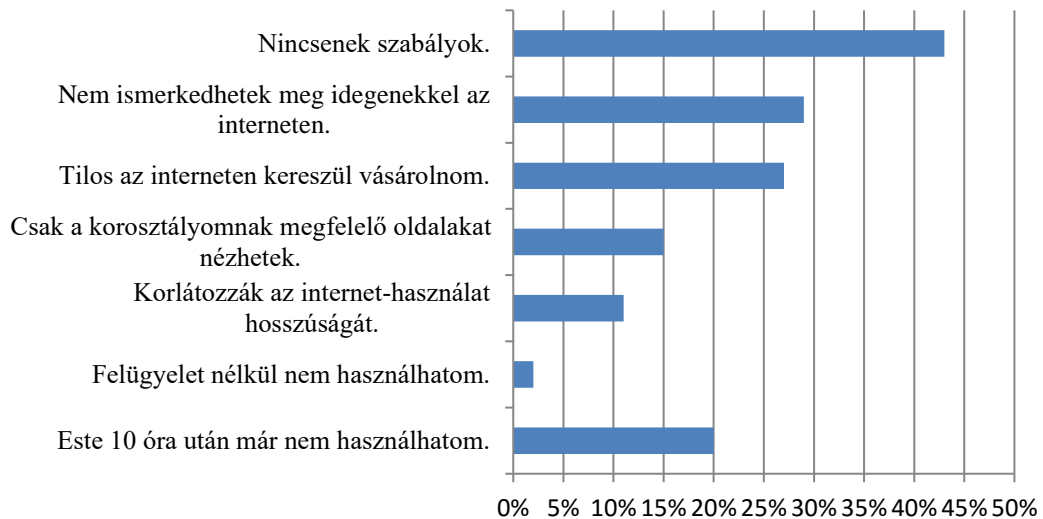


45. ábra Internetezés egy hétköznapon

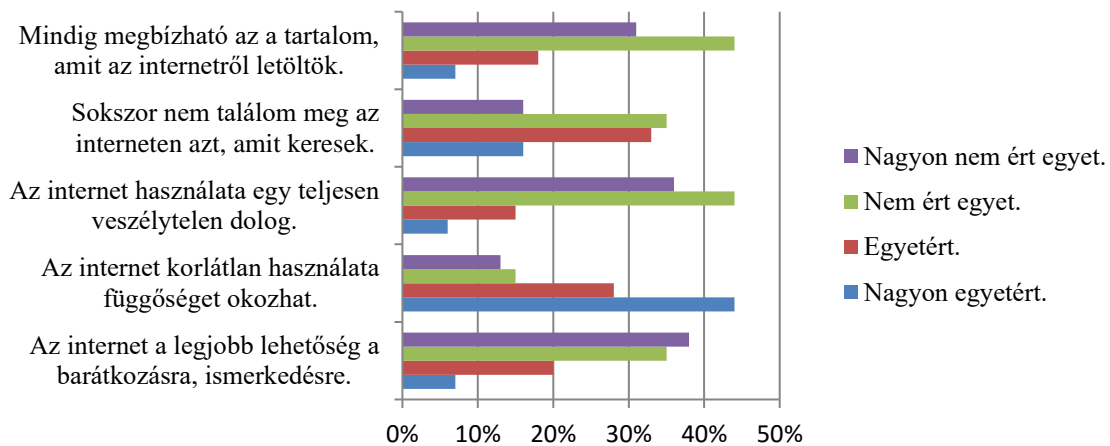


46. ábra Internetezés egy hétvégi napon

Az internethasználatra is kitért a kérdőív, amelyben vizsgáltam a használat körülményeit, a helyszínt, a célokat. A válaszadók 79%-a egyedül, 16%-a barátokkal vagy a testvérével és csak a fennmaradó 5%-a szülővel vagy egyáltalán nem használja. A helyszín szempontjából kiderült, hogy az otthonukon kívül, a telefonjukkal 63%-uk bárhol, kb. 30%-uk az iskolában vagy a barátoknál használja az internetet. A célok feltérképezésénél jól látható, hogy a diákok legtöbbször társkapcsolati oldalakat látogatnak, chateléshez használják az internetet, továbbá házi feladatok megoldásához. Fontos vizsgálni a tanulmány szempontjából, hogy a szülők ellenőrzik-e gyermekeiket ezen a téren, kialakítanak-e szabályokat az otthoni internetezéssel kapcsolatosan.

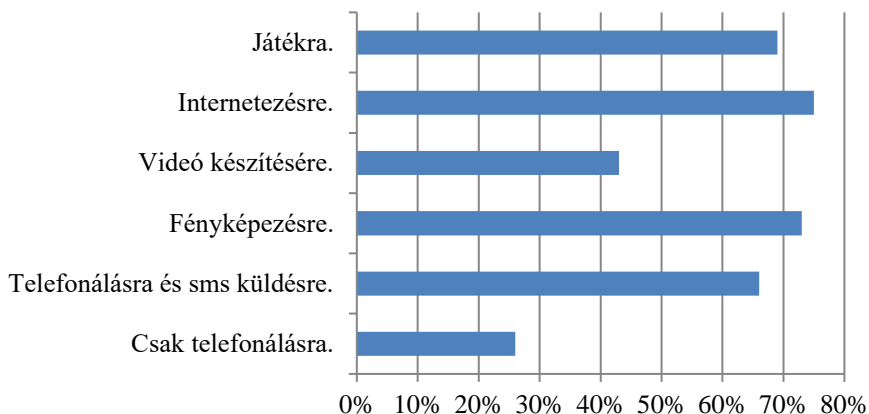


47. ábra Szülők által felállított internet-használati szabályok



48. ábra Diákok véleménye az internethasználatról

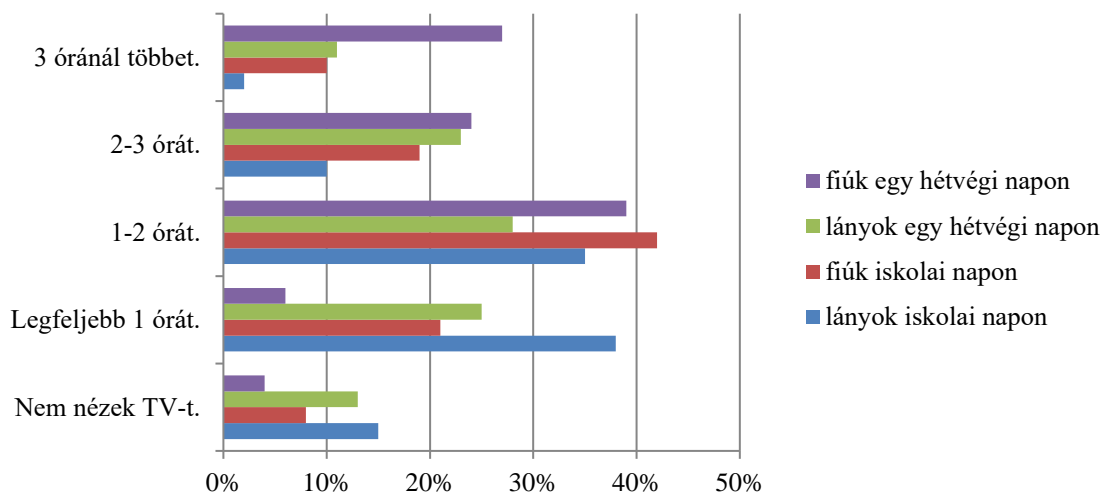
Mivel a mai korszerű, „okos telefonok” lehetővé teszik az állandó médiahasználatot, fontos feltérképezni ennek hátterét, a mobiltelefonok jelenlétét és felhasználási szokásait. Mint kiderült a megkérdezettek mindegyike rendelkezik mobiltelefonnal, a legtöbbjük nyolc-kilenc éves korában kapta az első készüléket. Nincs eltérés a hétköznapi és a hétvégi híváskezdeményezés között, a tanulók közel fele, egy-két hívásról számolt be naponta, ötnél több hívást csak 15%-uk jelzett. Nem sokan használják az sms küldési lehetőséget sem, a megkérdezettek 40-50%-a egyáltalán nem él vele. Másképpen alakul a többi szolgáltatás alkalmazása. A megadott válaszok közül többet is bejelölhettek a diákok.



49. ábra A diákok célja a telefonhasználatnál

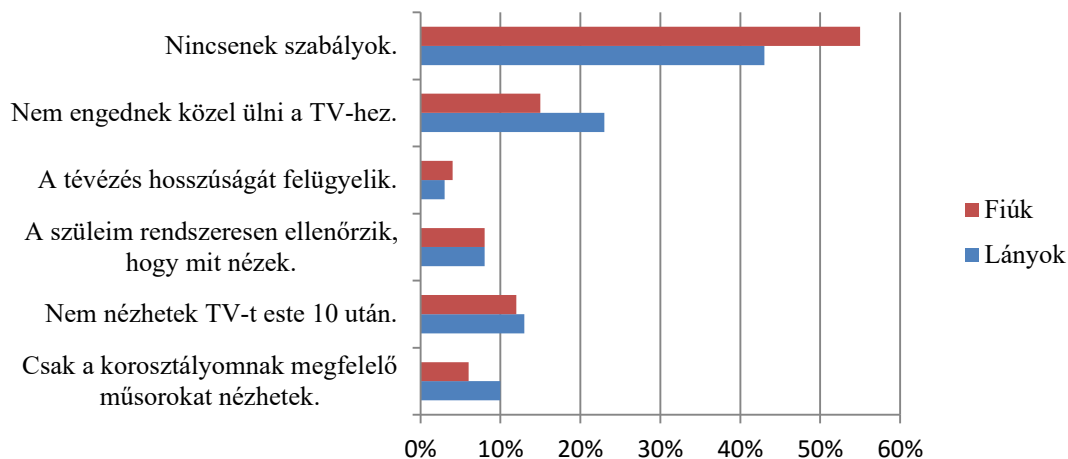
## 2. hipotézis:

A nemek szerinti médiahasználat nem egyforma, a lányok később, kisebb mértékben és több, a szülő által felállított szabállyal használják a médiát, mint a fiúk. A vizsgálatban 40 lány és 53 fiú vett részt. Tévészési szokásaiknál kiderült, hogy a lányok 75%-ának, a fiúk 71%-ának van televízió a szobájában. A teszt kitért rá, hogy mekkora a különbség a nemek között abban, hogy mennyi időt töltenek a képernyő előtt.



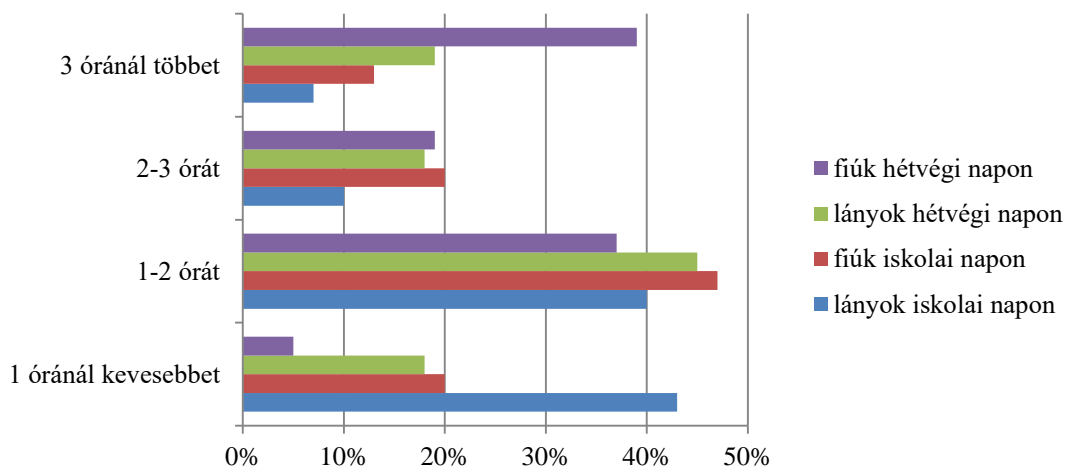
50. ábra Tévészéssel eltöltött idő nemek szerint

Fontos tényező az otthoni környezet, a szülők által felállított, vagy fel nem állított szabályok vizsgálata.



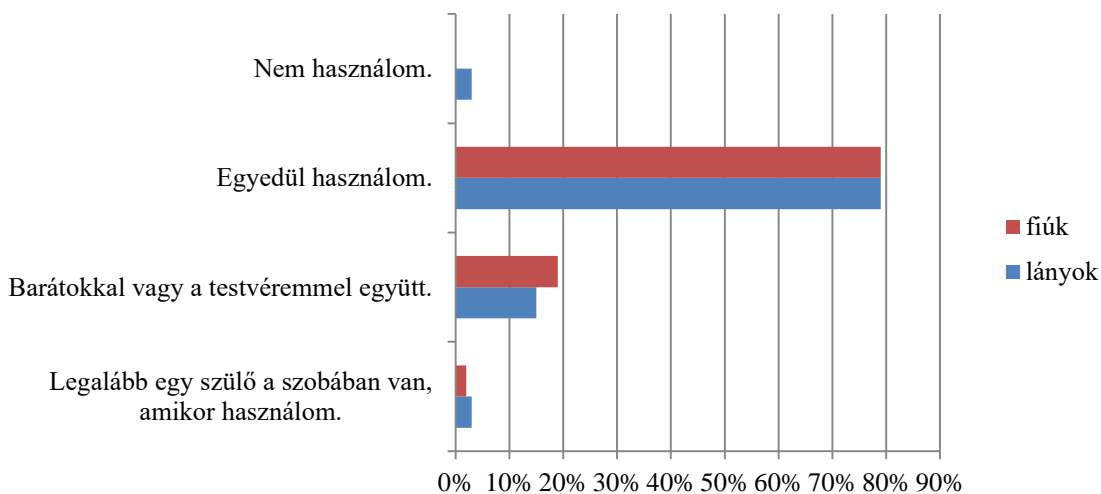
51. ábra Tévézéssel kapcsolatos szabályok nemek szerint

A hipotézis bizonyításához össze kell hasonlítani az internetezéssel eltöltött időt is a fiúk és a lányok tükrében.



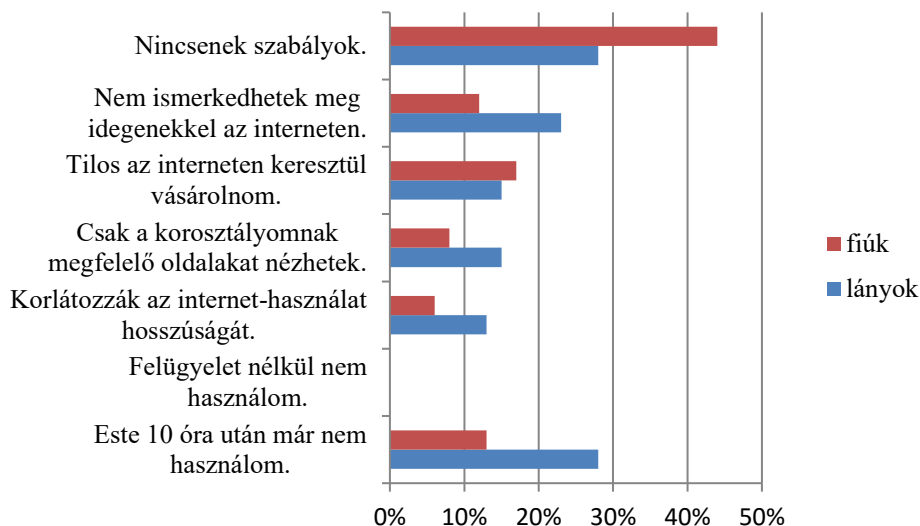
52. ábra Internetezéssel töltött idő egy iskolai és egy hétfélig napon nemek szerint

Fel kell mérni azt is, hogy milyen és mennyi szabályt állítanak fel a szülők a különböző nemű gyermekek esetén.



53. ábra Internet használati szokások nemek szerint



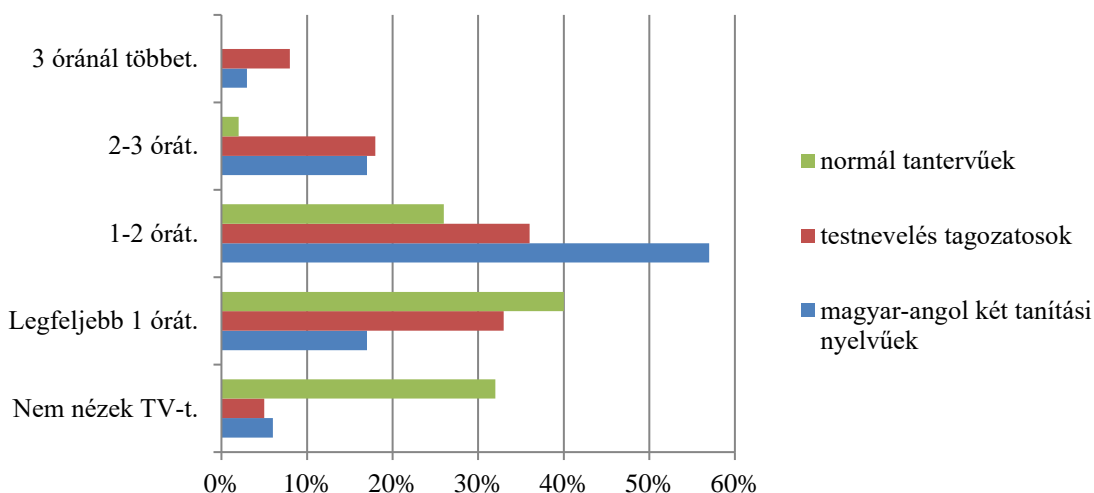


54. ábra Szülők által felállított internet-használati szabályok nemek szerinti eloszlása

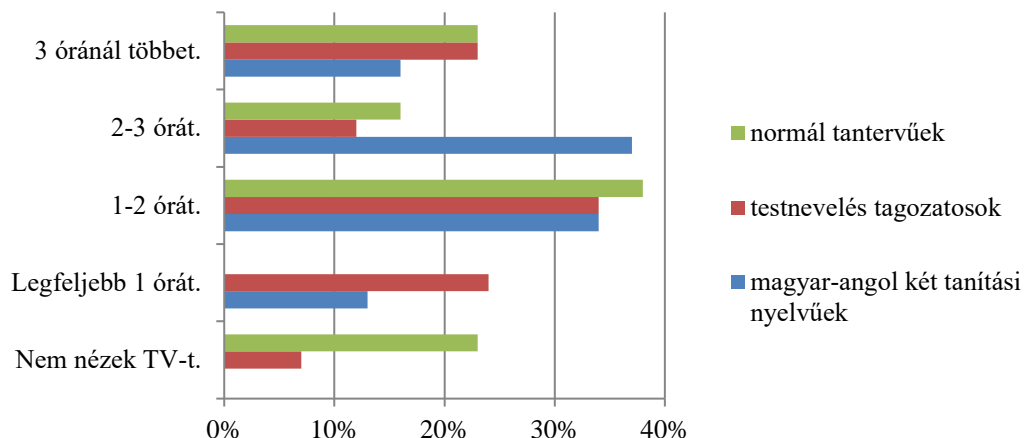
### 3. hipotézis

A különböző osztálytípusokba (magyar-angol két tanítási nyelvű, testnevelés tagozat, normál tantervű) járó diákok médiahasználatában különbség van. Több az odafigyelés a szülők részéről és tudatosabb médiahasználat jellemzi a magyar-angol két tanítási nyelvű osztályba járókat, mint a másik kettőt, de a legkevesebb odafigyelést ezen a téren a normál tantervű osztályba járó diákok kapják. Az iskolánkban három osztálytípus létezik: a magyar-angol két tanítási nyelvű, testnevelés tagozat és normál tantervű. A magyar-angol két tanítási nyelvű osztályokba rendszerint háromszoros túljelentkezés van, tehát nagy az érdeklődés a képzés iránt a szülők részéről, a testnevelés tagozatra ez az adat másfélszeres. A normál tantervű osztályba kerülnek azon szülők gyerekei, akik nem szeretnék tagozatra járatni gyermekeiket vagy érdektelenek az iskolai előmenetelt illetően valamint az osztályismétlők.

Arra a kérdésre, hogy van-e televízió a szobájukban, a magyar-angol két tanítási nyelvű osztályba járók 77%-a, a testnevelés tagozatos diákok 80%-a és a normál tanterv szerint tanulók 65%-a válaszolt igennel. A tévézés időtartamára vonatkozó kérdés két részre volt osztva, az egyik vizsgálati szempont egy iskolai napra, a másik egy hétvégi napra vonatkozott.

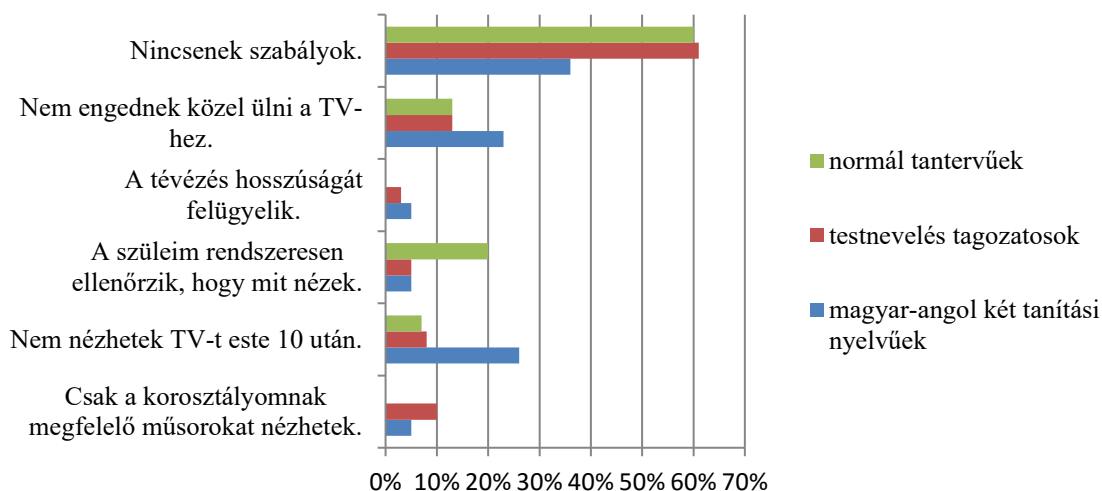


55. ábra Tévézéssel töltött idő egy iskolai napon osztálytípusok szerint



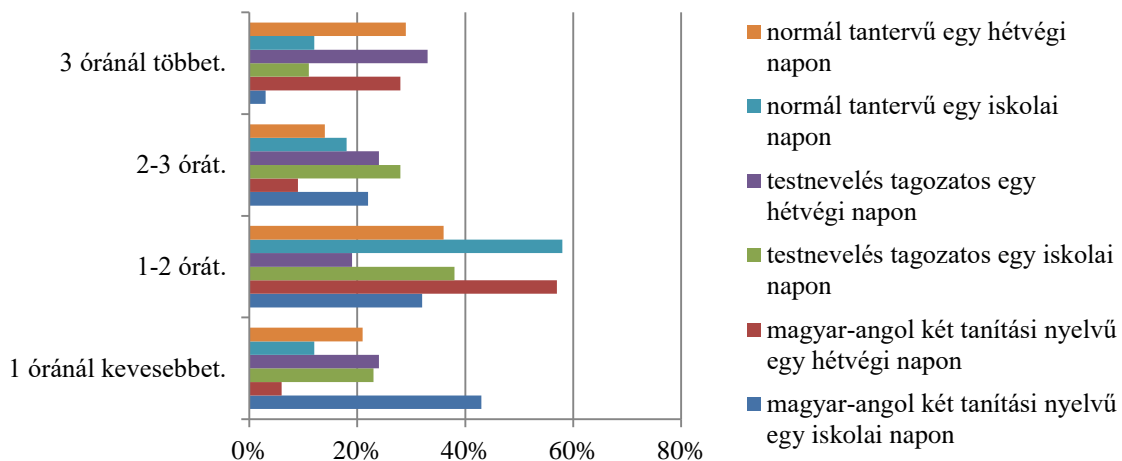
56. ábra Tévézéssel töltött idő egy hétfői napon osztálytípusok szerint

Otthon, a szülők által felállított tévézési szabályok is vizsgálva lettek a kérdőív alapján.



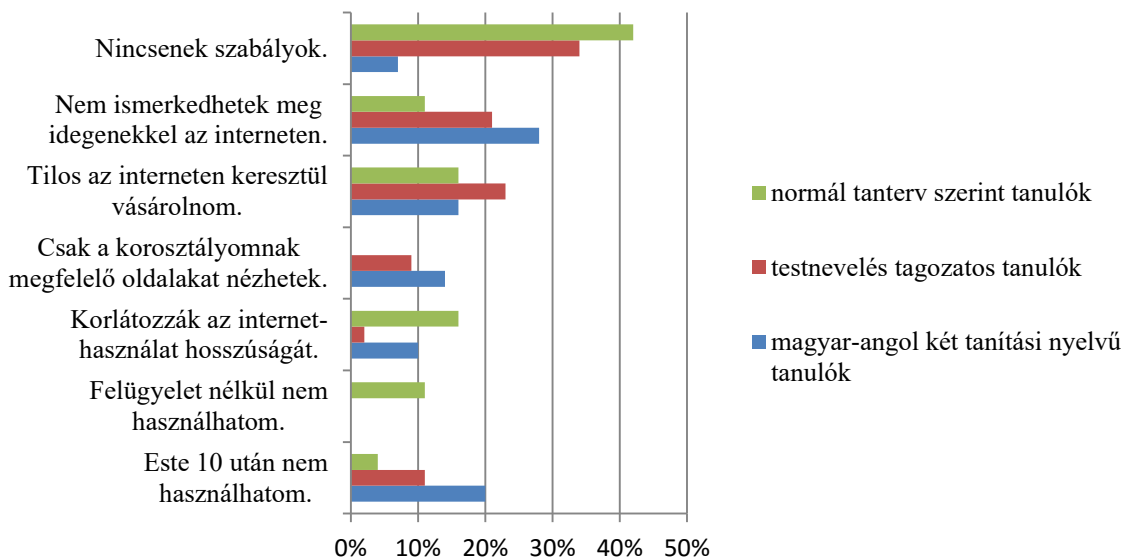
57. ábra Tévézéssel kapcsolatos szabályok osztálytípusok szerint

Az internetezéssel kapcsolatos vizsgálatnál először fel kellett mérni, hogy van-e lehetőségük a diákoknak az otthoni internethasználatra. Ez mindhárom osztálynál szinte egyforma eredményt adott, minden esetben 95% feletti az az arány, ahol be van vezetve a szolgáltatás a lakásba. A használati szokásokból kiderült, hogy a magyar-angol két tanítási nyelvű osztályba járó tanulók 89%-a, a testnevelés tagozatosok 76%-a és a normál tantervűek 62%-a egyedül használja az internetet. A szülő jelenléte szinte elenyésző, a baráti társaságban internetezők aránya pedig a normál tantervűeknél a legmagasabb. Az internettel eltöltött idő vizsgálatakor külön ki lett emelve egy iskolai nap és egy hétfői nap.



58. ábra Internetezéssel töltött idő háromféle osztálytípusban egy iskolai és egy hétfői napon

Fontos vizsgálni a hipotézis igazolása szempontjából az internetezéssel kapcsolatban felállított szabályokat is, összehasonlítva a három különböző osztálytípust. Ennél a kérdésnél több, rájuk vonatkozó választ is megadhattak a diákok.



59. ábra Internetezéssel kapcsolatosan felállított szabályok osztálytípusok szerint

## A hipotézisek igazolása, konklúziók

### 1. hipotézis:

A rádió, a televízió és az internet használata nincs egyensúlyban. Ma már a 11-15 éves gyerekeknél is az interneten van a fő hangsúly, megelőzve a másik két médiumot. A fenti hipotézis bizonyításához vizsgáltam a rádiózással, a tévézéssel és az internetezéssel kapcsolatos kérdésekre adott válaszokat.

A rádiózás feltérképezésénél kiderült, hogy a tanulók általában napi 1 óránál kevesebbet hallgatják a rádiót hétköznap 90%-uk, hétvégén pedig 75%-uk. A fennmaradó részük ennél több időt tölt el ennek a médiumnak a használatával. Mindössze a diákok 2-3%-a állítja, hogy három óránál többet rádiózik naponta.

A tévézéssel eltöltött idő ennél már változatosabb képet mutat. A tanulók legmagasabb aránya - 43% - napi egy-két órát tévéznek hétköznapiokon, és a legkevesebb 6% használja a készüléket három óránál tovább. Vannak, akik egyáltalán nem néznek TV-t 7-8% , és ennek aránya nem változik attól függően sem, hogy milyen nap van, valószínűleg ugyanazokról a diákokról van szó. Mint az várható volt, hétvégén nőtt a tévézéssel eltöltött idő. Többen jelezték, hogy három óránál többet vagy azt, hogy két-három órát nézik a műsorokat.

Interneteléssel a legtöbben 40% egy-két órát töltenek naponta. Azok aránya 16-17% , akik két-három órát használják, nem változik attól függően, hogy tanítási nap van-e. Viszont hétvégén annyival nő azok száma, akik három óránál többet használják, mint amennyivel csökken az egy óránál kevesebbet internetezők száma.

A fentiek alapján bebizonyosodott, hogy a rádióhallgatás nagyon kis szerepet játszik a 11-15 éves korosztály életében. Kérdésként merült fel, hogy tévézéssel vagy az interneteléssel töltenek-e el több időt. Bár nem sokkal, de az internet-használati ideje meghaladja a tévézését. Valószínűleg a közeljövőben ez még inkább felerősödik, hiszen a televízióban nem mindig azt nézhetik, amihez kedvük van, nem mindig találják meg a számukra megfelelő műsort, hiába van rengeteg csatorna. Az interneten azonban azonnal azt a szolgáltatást kapják, amit szeretnének.

Ahhoz, hogy az iskolánkban hatékonyabb lehessen a médiatudatosságra nevelés, nem elég felmérni a médiával eltöltött időt, hanem kiemelt figyelmet kell fordítani a használati szokásokra is.

A rádióhallgatás túlnyomó része 70% az autóban történik. Mivel felnőtt vezeti az autót, így ki lehet jelenteni, hogy ez kontrollált tevékenység. Lehetőség van az azonnali reagálásra, a felmerülő kérdések megbeszélésére. Csak a diákok 10%-a jelezte, hogy otthon, interneten vagy hagyományos készülékkel hallgatja a rádiót, de közülük is a fele szülők jelenlétében, vagy háttérzajként.

A tévézési szokásoknál meglepő adatként jelent meg, hogy a diákok 76%-ának van a szobájában televízió. Itt rögtön felmerül a kérdés, hogy mennyire lehet így szabályokat kialakítani, vannak-e egyáltalán szabályok és hogy hogyan lehet ezek betartását ellenőrizni. A válaszokból kiderült, hogy a családok felénél semmiféle szabály nincs. Néhány diákot nem engednek közel ülni a TV-hez, vagy este 10 óra után nem nézhetik a műsorokat. Szinte elenyésző azok száma, akiknél kontrollálják, hogy milyen műsorokat nézhetnek. Komoly kérdéseket vet fel ez az ellenőrizetlen tévzés. Egyrészt nem lehet tudni, hogy este milyen sokáig vannak ébren, ki tudják-e aludni magukat a diákok, másrészt fontos lenne tudni, hogy a gyermek milyen tartalmakkal találkozik a tévzés során.

A tesztel felmértem a tanulók médiahasználattal kapcsolatos véleményét is, amelyből egyértelműen kiderül, hogy 50%-uk nagyon egyetért vagy egyetért azzal, hogy mindenki azt nézzen a TV-ben, amit csak szeretne. Azonban ez nem azt jelenti, hogy nincsenek tisztában a veszélyekkel és ne gondolnák azt, hogy szabályokra is szükség van. Kiderül ez a válaszaikból, amikor is kb. 40%-uk egyetért azzal, hogy a televízió befolyásolja az embereket, hogy a szülőknek bizonyos fokig korlátoznia kell a gyerek tévzését vagy, hogy tévzés közben nem lehet tanulni. Magas százalékuk 62% nagyon nem ért egyet azzal, hogy a tévzés a legjobb szabadidős tevékenység. Ebből is látszik, hogy kamasz gyerekekről van szó. Érezhető a kettősség. Szeretnének önállósodni nekik senki ne szóljon bele a szokásaikban, ne állítson fel korlátokat , de azért tudják ők, hogy szükség van szabályokra, és valószínűleg el is várnák ezt a szüleiktől. Ha vannak szabályok és azokat ellenőrzik, akkor ott van mögötte az odafigyelés is. Ami természetes lázadást vált ki a gyerekekből, de ő maga is érzi, hogy mégis szüksége van rá.

Mára már a családok 96%-ánál be van vezetve az internet, amelyet főleg kapcsolattartásra és szórakozásra (játékok, filmek, zene) használnak. A diákok túlnyomó többsége 79% egyedül használja, felügyelet nélkül, 63%-uk jelezte, hogy nem csak otthon,

hanem a telefonján bármikor, bárhol elérí a szolgáltatást. Itt fel is merül a kérdés, hogy elég idősök ehhez? Fel tudják dolgozni az ott látottakat, hallottakat? Tudnak önállóan szelektálni az elérhető dolgok között? Ezen felmerülő kérdések megoldását segítené a szülők által felállított szabályrendszer. A teszt válaszaiból azonban kiderül, hogy a diákok majdnem felénél semmilyen szabály nincs. Akkor, ott és úgy használják az internetet, ahogyan csak szeretnék. Elenyésző részüknél 20% háromféle szabályt azért megfogalmaztak a szülők, mégpedig azt, hogy este 10 után már nem használhatják, nem vásárolhatnak rajta keresztül és nem ismerkedhetnek meg idegenekkel. Itt is azonnal felmerül a kérdés, hogy vajon ellenőrizik-e ezt? Beszélgetnek-e a gyerekekkel az internet hátrányairól, veszélyeiről? Főleg azért fontos ez, mert a válaszokból kiderülhetne, hogy a diákok fele találkozott-e már olyan tartalommal, amely trágár, félelmetes, vagy aggasztó volt számára.

Amikor a tanulók véleményét feltérképeztem az internet használatával kapcsolatosan, kiderült, hogy a megkérdezettek fele nagyon egyetért azzal, hogy az internet korlátlan használata függőséget okozhat. Nem értenek ugyanakkor egyet azzal, hogy az internet a legjobb lehetőség a barátkozásra, az ismerkedésre, valamint azzal sem, hogy mindig megbízható az a tartalom, amit letöltenek. Itt ugyanúgy, mint a tévénézésnél, megjelent a szülők felelőssége is. A gyerekek egyetértenek azzal, hogy valamilyen szinten a szülőknek korlátozniuk kellene az internet használatát.

Elgondolkodtató az a kettőség, amely megjelenik mind a tévénézéssel, mind az internetezéssel kapcsolatosan. Gyakorlatilag nincsenek jelen a szülők által felállított szabályok a mindennapi életükben, viszont a tanulók tisztában vannak a veszélyekkel, a helyes használati szokásokkal. Az már más kérdés, hogy az adott válaszok csak a már jól betanult szlogenek miatt alakultak-e ki, vagy valóban így is gondolják, továbbá, hogy alkalmazzák-e ezeket a kapott információkat a média használata közben.

*2. hipotézis: A nemek szerinti médiahasználat nem egyforma, a lányok később, kisebb mértékben és több, a szülő által felállított szabállyal használják a médiát, mint a fiúk.*

Mivel a rádiózással eltöltött idő elenyésző és az is főleg szülői jelenlétben történik, ezért ezt nem érdemes vizsgálni, viszont a másik két médium használatánál kiderült, hogy többnyire egyedül, felügyelet nélkül használják a diákok, így erre fontos kitérni.

Egyértelműen kiderült a válaszokból, hogy mind iskolai napokon, mind hétvégén a fiúk többet néznek TV-t, mint a lányok. A legtöbben 30-40% egy hétféle napon egy-két órát töltenek tévénézéssel. Ebben nincs különbség a nemek között, viszont a fennmaradó résznél egyértelműen látszik, hogy sokkal több fiú tölt el három óránál többet, és több lány egy óránál kevesebbet a készülék előtt egy hétféle napon. Az iskolai nap tévénézési szokásait vizsgálva fény derült arra is, hogy ilyenkor a lányok nagy része egy óránál kevesebbet, a fiúk pedig egy-két órát tévénéznek. A tévénézéssel kapcsolatosan kialakított szabályok vizsgálatánál már kiderült, hogy a családok felénél semmiféle szabály nincs. De vajon van-e eltérés a nemek között? A fennmaradó résznél, a lányos családok alakítottak ki több szabályt, kb. 10%-kal magasabb ez az arány. A lányok 23%-ánál hívják fel a figyelmet a szülők arra, hogy ne üljenek közel a tévéhez. A fiúknál is ez mutatja a legmagasabb arányt, igaz, csak 15%-ot.

Az internetezéssel eltöltött időnél is külön kell vizsgálni egy iskolai és egy hétféle napot, hiszen nem ugyanannyi a szabadidejük. Hétvégén a fiúk közel 40%-a 3 óránál többet tölt el internetezéssel, míg a lányok 45%-a csak egy-két órát. Míg ez egy iskolai napon csak az időtartamban változik, de itt is egyértelműen kiderül, hogy a fiúk többet használják ezt a felületet. Abban nem volt különbség a nemek szerint, hogy hogyan használják, hiszen az eredmény azt mutatja, hogy közel 80%-uk egyedül, felügyelet nélkül kerül kapcsolatba ezzel a médiával. Amikor a felállított szabályokat vizsgáljuk, akkor kiderül, hogy a fiúk esetében 43%-uknál, a lányok 28%-ánál nincsenek szabályok. Tehát egyértelmű, hogy a lányokat vagy jobban féltik a szülők, vagy csak a társadalmi nyomás hatására állítanak fel korlátokat. A fiúknál a

leggyakrabban felmerülő szabály az, hogy nem vásárolhatnak az interneten keresztül, a lányoknál pedig az, hogy este 10 óra után már nem használhatják a számítógépet. De ez mindkét esetben szinte elhanyagolható, hiszen az első esetben 20% alatti, a második esetben 30% alatti értéket mutat.

Tehát a II. hipotézis, miszerint a nemek szerinti médiahasználat nem egyforma, a lányok később, kisebb mértékben és több, a szülő által felállított szabállyal használják a médiát, mint a fiúk, bizonyosságot nyert. Kiderült, hogy a lányoknak több szabályt állítanak fel ezen a téren, de még így is a tanulók felénél nincsenek korlátok. Ez a magas arány felveti a tudatosság, a felelősség és az odafigyelés hiányát.

3. *hipotézis: A különböző osztálytípusokba (magyar-angol két tanítási nyelvű, testnevelés tagozat, normál tantervű) járó diákok médiahasználatában közti különbség van. Több az odafigyelés a szülők részéről és tudatosabb médiahasználat jellemzi a magyar-angol két tanítási nyelvű osztályba járókat, mint a másik kettőt, de a legkevesebb odafigyelést ezen a téren a normál tantervű osztályba járó diákok kapják.*

Ezen hipotézis alapját azok a tények jelentették, hogy a magyar-angol két tanítási nyelvű osztályba járó diákok szülei túlnyomórészt értelmiségiek, a felvételin háromszoros túljelentkezés van. A testnevelés tagozatra is felvételizni kell, de ott már nincs ilyen magas érdeklődés, a szülők többsége érettségizett. A normál tantervű osztályba általában olyanok jelentkeznek, akiknek a szülei nem tartják olyan fontosnak az iskolát, legtöbbször szakmunkás vagy még alacsonyabb iskolai végzettségűek. Ide kerülnek az évfolyamismétlők is.

A válaszokból kiderült: egy iskolai napon az „angolos” osztály közel 60%-a egy-két órát, a testnevelés tagozatosok nagy része szintén egy-két órát vagy ennél kevesebbet, a normál tantervű osztályba járók többsége, egy óránál kevesebbet tölt tévénézésrel, vagy egyáltalán nem néznek TV-t. Hétvégén megnő a tévénézésrel töltött órák száma, de a három óránál többet tévénézők aránya nem tér el kiugróan az osztálytípusok szerint. A család által felállított szabályok között azonban már látható a különbség. Miközben a normál tantervűek és a testnevelés tagozatosok 60%-ánál semmilyen szabály nincs, addig az „angolosoknál” ez csak 35%-ra tehető. A leggyakrabban előforduló szabály sem egyezik. Az „angolos” osztályban fordul elő leggyakrabban, hogy este 10 óra után már nem tévénézhetnek a tanulók. Vélhetően le is fekszenek időben az iskolai napokon. A tévénézési szokásokról tehát kijelenthető: igaz, hogy a legtöbb időt a magyar-angol két tanítási nyelvű osztályba járók töltik a készülék előtt, de a szülők részéről itt a legnagyobb az odafigyelés is.

Ahhoz, hogy vizsgálni lehessen az internetezési szokásokat, fel kellett mérni, hogy adottak-e a lehetőségek a családoknál. Ez mindhárom esetben hasonló, 95% feletti eredményt hozott, a háztartásokba be van vezetve a szolgáltatás. A tanulók jelentős többsége egyedül használja ezt a médiumot, de a normál tantervűeknél a legmagasabb az aránya azoknak, akik barátokkal együtt interneteznek. Egy iskolai napon, az „angolosok” használják a legrövidebb ideig az internetet, ennél több időt töltenek vele a testnevelés tagozatosok és a leghosszabb ideig a normál tantervűek vannak a világhálón. Ez az arány megfigyelhető egy hétfői napon is, csak ilyenkor még jobban megnő az időtartam hosszúsága. Érdekes adat, hogy az „angolos” és a normál tantervű osztály diákjainak nagy része 60% ugyanannyi időt tölt el számítógépezéssel, csakhogy az „angolosok” hétvégén, a normál tantervűek pedig hét közben érik el ezt a szintet. Már érthető, hogy miért kaptuk azt az eredményt, hogy az „angolosok” tévénéznek a legtöbbet, hiszen a másik két osztálytípus tanulói inkább az internettel töltik az idejüket. Fontos vizsgálati szempont volt az is, hogy vannak-e szabályok a médium kapcsán. Itt már szélesebb skála bontakozik ki, mivel a normál tantervűek 42%-ánál semmilyen szabály nincs felállítva, a testnevelés tagozatosoknál ez már kevesebb, 33%, az „angolosoknál” pedig szinte elenyésző, 10% alatti. A normál tantervű osztályok tanulóinál szinte minden szabály ugyanolyan mértékben jelen van, a testnevelés tagozatosoknál a legfontosabb, hogy nem ismerkedhetnek,

és nem vásárolhatnak, míg az angolosoknál is fontos, hogy „nem ismerkedhetnek”, de itt megjelenik az is, hogy este 10 óra után nem használhatják a szolgáltatást.

A hipotézisek elemzése és igazolása közben egyértelműen kiderült, hogy az iskolám 11-15 éves diákjainak életében fontos szerepet játszik a televízió és az internet. Szabadidejük nagy részét ezen szolgáltatások használata tölti ki. Hallottak már a veszélyeiről, sokuknál ki is alakult egy kép a helyes alkalmazásukról, de mivel nagy százalékban hiányzik a szülői kontroll, ezért nem biztos, hogy be is tartják azokat a szabályokat, amiket esetlegesen elfogadnának.

Bebizonyosodott, hogy szükség van az iskola segítségére a médiatudatosságra nevelés terén. Azonban nem csak a diákoknak kell megadni ezt a lehetőséget, a pedagógusoknak és a szülőknek egyaránt részt kell venniük a programban. Ahhoz, hogy az iskolában hatékony legyen ez a nevelés, ki kell dolgozni egy munkafolyamatot, melynek eredményeképpen mind a pedagógusok, mind a diákok és nem utolsósorban a szülők is szélesebb látókörral rendelkezhetnek. (Pálfi, 2013.)

A pedagógiai munkaközösség vezetőjeként rendszeresen tartok munkaközösségi megbeszéléseket. Ez egy megfelelő fórum lehetne arra, hogy az osztályfőnökökkel kialakítsunk egy hatékony médiatudatosságra nevelő programot. Nagy segítség ebben a Médiatudor oktatási segédanyag, amelyet be tudnánk emelni az alsó tagozatosok délutáni foglalkoztatási tervébe. Szerepel ebben a vásárlással, a reklámmal, a hirdetésekkel, a médiával kapcsolatos tananyag is. Ezt követve a tanítók jelentős sikereket érhetnének el a médiatudatosságra nevelés terén, miközben érdekes, vidám délutáni foglalkozásokat tartanának. A felső tagozatban a vizuális kultúra óra keretein belül folyik ugyan médiaoktatás, de ezt ki lehetne terjeszteni az osztályfőnöki órákra is. Itt az éves órakeret 36 óra, ha ebből csak a 20%-ánál megjelenne a médiatudatosságra nevelés, akkor már hatékonyabbá lehetne azt tenni. Segítséget nyújthat itt is a Médiatudor program, természetesen átalakítva azt az életkori sajátosságokra. Az osztályfőnökök ezen tanulmány alapján ismertethetnék a tanulókkal a kapott eredményt, kialakíthatnának a saját osztályukra illő tesztet is, amelyet aztán a kitöltés és összegzés alapján értékelnének. Összeállíthatnának egy tesztet a szülőknek is, amit mindenki hazavinné és kitöltetne otthon. Miután az osztályfőnök ezt is kielemezte, a szülői értekezlet témái közé beemelve meg lehetne kezdeni a szülők felkészítését a tudatos médiahasználat kialakítására és ellenőrzésére. Iskolánkban még egy fórum van, ahol folyamatosan, heti rendszerességgel zajlik a médiatudatosságra nevelés, mégpedig az Iskolaújság szakkör. Elsődleges szempont, hogy a feladatok élményszerűek legyenek, melyek a tanórán kívüli tanulási helyzetekre is kiterjednek. Nálunk a diákok rendszeresen írnak az iskolaújságba, melyet 2008 óta szerkesztnek. Az iskolában történeteket fogalmazzák meg hosszabb-rövidebb cikkekben, valamint fotókat is készítenek hozzá. Szinte minden felsős osztályból járnak ide tanulók, vannak, akik rendszeresen és vannak, akik egyéb elfoglaltságuk miatt csak alkalmanként vesznek részt a munkában. A kis újságírók az osztályfőnöki órákon számolhatnak be a szakkörön zajló dolgokról, kiselőadás keretében átadhatnak az ott szerzett információkat a diáktársaiknak. A szakkör keretében éves rendszerességgel ellátogatunk az Egerszeg Rádióba, a Városi Televízióba, a Göcsej Nyomdába, ahol személyesen is megtapasztalhatják a tanulók az ott folyó munkafolyamatokat. Rendszeresen részt veszünk a Városi Virtuális Diákújság munkájában, aminek elismeréseként legutóbb a diákok nyertek egy kirándulást Budapestre az M1 Székházba is. Ezen jó kapcsolatokra alapozva biztos állíthatom, hogy ezeket a lehetőségeket ki lehetne terjeszteni osztályszinten, felső tagozaton is. El lehetne érni, hogy a négy év alatt, amíg a tanulóink felső tagozatra járnak, legalább egyszer eljuthasson mindenki ezekre a fent említett helyekre.

Bízom benne, hogy a kutatásom eléri a célját. Az online tesztre adott válaszok és azok kiértékelése felkelti iskolám vezetőségének, és a kollégáimnak az érdeklődését, és fokozhatjuk az iskolánkban a médiatudatosságra nevelés hatékonyságát.

## Irodalomjegyzék

- A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet  
<http://kerettanterv.ofi.hu/> [2015.06.15.]
- A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. 2012 *Magyar Közlöny*,  
 2012. 66. 10644.
- Bajomi-Lázár Péter (2008): *Média és társadalom*. PrintXBudavár Zrt. és a Média kutató  
 Alapítvány, Budapest
- Bajomi-Lázár Péter (2006): Manipulál-e a média? *Média kutató* 2006 nyár  
[http://www.mediakutato.hu/cikk/2006\\_02\\_nyar/04\\_manipulal-e\\_a\\_media/](http://www.mediakutato.hu/cikk/2006_02_nyar/04_manipulal-e_a_media/)  
 [2015.06.15.]
- Bakos Kinga (2009): A televízió képernyőjén megjelenő erőszak és a gyermekek. Budapest  
[http://elib.kkf.hu/edip/D\\_14442.pdf](http://elib.kkf.hu/edip/D_14442.pdf) [2015.06.21.]
- Baumgartner Júlia (2011): Facebook ország gyermekei Budapest  
[http://elib.kkf.hu/edip/D\\_15730.pdf](http://elib.kkf.hu/edip/D_15730.pdf) [2015.05.05.]
- Bessenyei István (2007): Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Budapest  
[http://www.itk.hu/netis/doc/ISCB\\_hun/12\\_Bessenyei\\_eOktatas.pdf](http://www.itk.hu/netis/doc/ISCB_hun/12_Bessenyei_eOktatas.pdf) [2015.06.10.]
- Falus Iván (2004, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó  
 KFT, Budapest
- Gera Patrícia (2007): A televízió hatása a társadalmi értékorientációra az amerikai és európai  
 modellek tükrében. Budapest [http://elib.kkf.hu/edip/D\\_14442.pdf](http://elib.kkf.hu/edip/D_14442.pdf) [2015.06.21.]
- Guld Ádám, Maksa Gyula (2013): Fiatalok kommunikációjának és médiahasználatának  
 vizsgálata Tanulmány Pécs [www.zgeneracio.hu/getDocument/501](http://www.zgeneracio.hu/getDocument/501) [2015.05.05.]
- Hartai László (2002, szerk.): *Film- és médiafogalmak kishőztára*. Korona Kiadó, Budapest. 324.  
 243.
- Herzog Csilla (2012): *A médiaműveltség és a médiahasználat vizsgálata 14-18 éves tanulók  
 körében*. Szeged [http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/Herzog\\_disszertacio.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/Herzog_disszertacio.pdf)  
 [2015.05.05.]
- Kid.Comm 2 kutatási eredmények – a 8-14 éves gyerekek médiahasználati szokásai (2012)  
 Nemzeti Média –és Hírközlési Hatóság Médiatanács Budapest  
[http://mediatorveny.hu/dokumentum/293/KidComm2\\_tanulmany.pdf](http://mediatorveny.hu/dokumentum/293/KidComm2_tanulmany.pdf) [2015.05.05.]
- Kerettanterv Alapfokú nevelés-oktatás szakasza, felső tagozat, 5–8. évfolyam  
[kerettanterv.ofi.hu/02\\_melleklet\\_5-8/2.1\\_bevezetes\\_5-8.doc](http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/2.1_bevezetes_5-8.doc) [2015.06.20.]
- Krokovay Zsolt (2004): *Médiaetika*. L'Harmattan Kiadó  
<http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/mediaetika-mediaetika/ch01.html>  
 [2015.05.02.]
- László Miklós (1999): Példa-kép: A tizenéves korosztály értékválasztásai és a média. *Jel-kép*  
 1999. 3. 33-47. <http://www.mediatudor.hu/mediatudatossag.php> [2015.05.20.]
- Pálfi Erika (2013, szerk.): *Médiatudatosság az oktatásban Konferenciakötet*. Oktatókutató és  
 fejlesztő intézet, Budapest  
[http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/ikt/kepek/2014/februar/mediatudatossag\\_az\\_oktatásban.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/ikt/kepek/2014/februar/mediatudatossag_az_oktatásban.pdf)  
 [2015.05.05.]
- Pálfi Erika *Médiatudatosság az oktatásban (2013) Konferenciakötet Oktatókutató és fejlesztő  
 intézet Budapest*  
[http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/ikt/kepek/2014/februar/mediatudatossag\\_az\\_oktatásban.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/ikt/kepek/2014/februar/mediatudatossag_az_oktatásban.pdf)  
 [2015.05.05.]
- Szilágyi Ildikó: *Médiahasználati kérdőív 2014*.  
[http://www.18pedagogia.hu/sites/default/files/node/attachments/kerdoiv\\_a5\\_0.pdf](http://www.18pedagogia.hu/sites/default/files/node/attachments/kerdoiv_a5_0.pdf)  
 [2015.05. 05.]



- Tapscott Don (2011): *Digitális gyermekkor*. Kossuth Kiadó, Budapest
- Tóth Tamás (2005): *Médiaerőszak*. Kossuth Kiadó, Budapest
- Vincze Szilvia (2015): Kommunikáció a gyakorlatban. In: Bakó Balázs – Mészáros Attila (szerk.): *Módszertani kézikönyv a duális mérnökképzés gyakorlati képzői számára*. Nyugat-magyarországi Egyetem (TÁMOP 4.1.1.F-14/1/Konv-2015-0014 azonosító számú, „DUÁLGÉP – A szombathelyi duális gépészmérnöki képzés fejlesztése, együttműködve a kiemelt járműipari központ gazdasági hálózatával” c. projekt keretében), Szombathely, 77-143.

## Melléklet

### Kérdőív

1. Mi a nemed?

- ☐ lány
- ☐ fiú

2. Hány éves vagy?

- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15

3. Milyen osztályba jársz?

- ☐ Magyar-angol két tanítási nyelvű
- ☐ Testnevelés tagozat
- ☐ Normál tantervű

4. Van-e televízió a lakásotokban?

- ☐ igen
- ☐ nem

5. Van-e televízió a szobádban?

- ☐ igen
- ☐ nem

6. Hány órát töltesz a TV előtt egy iskolai napon?

- ☐ Nem nézek TV-t.
- ☐ Legfeljebb 1 órát.
- ☐ 1-2 órát.
- ☐ 2-3 órát.
- ☐ 3 óránál többet.

7. Hány órát töltesz a TV előtt egy hétvégi napon?

- ☐ Nem nézek TV-t.
- ☐ Legfeljebb 1 órát.

☐ 1-2 órát.

☐ 2-3 órát.

☐ 3 óránál többet.

8. Mennyi videót vagy DVD-t nézel egy átlagos héten?

☐ Nem nézek videót.

☐ Heti 1-2 filmet nézek.

☐ Heti 3-4 filmet nézek.

☐ Heti 5-nél több filmet nézek.

9. Milyen szabályokat alakítottak ki a szüleid az otthoni tévézéseddel kapcsolatosan?

☐ Csak a korosztályomnak megfelelő műsorokat nézhetek.

☐ Nem nézhetek TV-t este 10 után.

☐ A szüleid rendszeresen ellenőrzik, hogy mit nézek.

☐ A tévézés hosszúságát felügyelik.

☐ Nem engednek közel ülni a TV-hez.

☐ Nincsenek szabályok.

10. Mennyire értesz egyet ezekkel a kijelentésekkel?

Mindenki azt nézzon a TV-ben, amit akar.

1      2      3      4

Nagyon egyetértek ☐ ☐ ☐ ☐ Nagyon nem értek egyet

A televízió befolyásolja az embereket.

1      2      3      4

Nagyon egyetértek ☐ ☐ ☐ ☐ Nagyon nem értek egyet

A szülőnek bizonyos fokig korlátoznia kell a gyerek tévézését.

1      2      3      4

Nagyon egyetértek ☐ ☐ ☐ ☐ Nagyon nem értek egyet

A tévézés a legjobb szabadidős elfoglaltság.

1      2      3      4

Nagyon egyetértek ☐ ☐ ☐ ☐ Nagyon nem értek egyet

Tévézés közben is lehet tanulni.

1      2      3      4

Nagyon egyetértek ☐ ☐ ☐ ☐ Nagyon nem értek egyet

11. Hol hallgatsz rádiót?(Ha egyáltalán nem hallgatsz rádiót, ezután ugorj a 15. kérdésre!)

- ☐ Autóban.
- ☐ Otthon, hagyományos készülékkel.
- ☐ Otthon, interneten.
- ☐ Bárhol, mobiltelefonnal.
- ☐ Nem hallgatok rádiót.

12. Hány órát töltesz rádióhallgatással egy iskolai napon?

- ☐ 1 óránál kevesebbet.
- ☐ 1-2 órát.
- ☐ 2-3 órát.
- ☐ 3 óránál többet.

13. Hány órát töltesz rádióhallgatással egy hétvégi napon?

- ☐ 1 óránál kevesebbet.
- ☐ 1-2 órát.
- ☐ 2-3 órát.
- ☐ 3 óránál többet.

14. Általában hogyan hallgatsz otthon rádiót?

- ☐ Szól a rádió és a családdal hallgatjuk.
- ☐ Szülők nélkül is hallgatok.
- ☐ Egyedül hallgatok.

15. Van-e internet-hozzáférésetek otthon?(Ha nincs, akkor ugorj a 26. kérdésre!)

- ☐ Van.
- ☐ Nincs.

16. Miért került otthon bevezetésre az internet? (Több válasz is lehetséges.)

- ☐ A szüleim munkájához szükséges.
- ☐ Kapcsolattartás miatt (család, barátok).
- ☐ Hasznos segítség a házi feladathoz.
- ☐ Tudjunk letölteni zenét és filmeket.
- ☐ Játékok, hobbik, érdekességek.

17. Általában hogyan használod otthon az internetet?

- ☐ Legalább egy szülő a szobában van, amikor használom.
- ☐ Barátokkal vagy a testvéremmel együtt.
- ☐ Egyedül használom.
- ☒ Nem használom.

18. Hány órát töltesz internetezéssel egy iskolai napon?

- ☐ 1 óránál kevesebbet.
- ☐ 1-2 órát.
- ☐ 2-3 órát.
- ☐ 3 óránál többet.

19. Hány órát töltesz internetezéssel egy hétvégi napon?

- ☐ 1 óránál kevesebbet.
- ☐ 1-2 órát.
- ☐ 2-3 órát.
- ☐ 3 óránál többet.

20. Milyen szabályokat alakítottak ki a szüleid az otthoni internetezéssel kapcsolatban? (Több válasz is lehetséges.)

- ☐ Este 10 óra után már nem használhatom.
- ☐ Felügyelet nélkül nem használhatom.
- ☐ Korlátozzák az internet-használat hosszúságát.
- ☐ Csak a korosztályomnak megfelelő oldalakat nézhetek.
- ☐ Tilos az interneten keresztül vásárolnom.
- ☐ Nem ismerkedhetek meg idegenekkel az interneten.
- ☐ Nincsenek szabályok.

21. Használ-e internetet az otthonodon kívül?(Több válasz is lehetséges.)

- ☐ Igen, az iskolában.
- ☐ Igen, a barátoknál.
- ☐ Igen, a telefonommal bárhol.
- ☐ Nem használok internetet, csak otthon.

22. Gondolj egy átlagos iskolai napra! Mennyi időt töltesz internethasználattal az iskolában eltöltött időben?

- ☐ Semennyit.

☐ Legfeljebb 1 órát.

☐ Több, mint 1 órát.

23. Milyen céllal használod internetet?(Több választ is bejelölhetsz.)

☐ E-mailezés.

☐ Chatelés.

☐ Web-blogok olvasása vagy írása.

☐ Házi feladathoz, segítségképpen.

☐ Társkapcsolati oldalak (facebook).

☐ Újságot olvasás.

☐ Zeneletöltés, filmletöltés.

☐ Rádióhallgatás.

24. Találkoztál bármivel, ami trágár, félelmetes, aggasztó volt a számodra?

☐ Soha

☐ Ritkán.

☐ Gyakran.

25. Mennyire értesz egyet a következő internettel kapcsolatos állításokkal?

Mindig megbízható az a tartalom, amit az internetről letöltök.

1      2      3      4

Nagyon egyetértek ☐ ☐ ☐ ☐ Nagyon nem értek egyet

Sokszor nem találom meg az interneten azt, amit keresek.

1      2      3      4

Nagyon egyetértek ☐ ☐ ☐ ☐ Nagyon nem értek egyet

Az internet használatát a szülők helyében én nem korlátoznám.

1      2      3      4

Nagyon egyetértek ☐ ☐ ☐ ☐ Nagyon nem értek egyet

Az internet használata egy teljesen veszélytelen dolog.

1      2      3      4

Nagyon egyetértek ☐ ☐ ☐ ☐ Nagyon nem értek egyet

Az internet korlátlan használata függőséget okozhat.

1      2      3      4

Nagyon egyetérték ☐ ☐ ☐ ☐ Nagyon nem értek egyet

Az internet a legjobb lehetőség a barátkozásra, ismerkedésre.

1 2 3 4

Nagyon egyetérték ☐ ☐ ☐ ☐ Nagyon nem értek egyet

26. Van-e saját mobiltelefonod?(Ha nincs saját telefonod, akkor számodra befejeződött a teszt, görgess le a végére és küldd el!)

☐

Van.

☐

Nincs.

27. Te vagy a felelős a telefonszámlád/feltöltésed kifizetéséért?

☐

Igen, én vagyok, én fizetem a teljes összeget.

☐

A szüleim fizetik a teljes összeget.

☐

A szüleim és én fele-fele arányban fizetjük.

28. Hány éves korodban kaptad az első mobiltelefonodat?

☐

7 éves korom előtt.

☐

8-9 éves koromban.

☐

10-11 éves koromban.

☐

12-13 éves koromban.

☐

14 éves korom után.

29. Hány hívást kezdeményezel egy átlagos hétköznapon?

☐

1-2 hívást.

☐

3-4 hívást.

☐

5-nél több hívást.

☐

Nem hívok fel senkit.

30. Hány hívást kezdeményezel egy átlagos hétvégi napon?

☐

1-2 hívást.

☐

3-4 hívást.

☐

5-nél több hívást.

☐

Nem hívok fel senkit.

31. Hány sms-t küldesz egy átlagos hétköznapon?

☐

1-2 sms-t

- ☐ 3-4 sms-t.
- ☐ 5-nél több sms-t.
- ☐ Nem küldök sms-t.

32. Hány sms-t küldesz egy átlagos hétfélig napon?

- ☐ 1-2 sms-t
- ☐ 3-4 sms-t.
- ☐ 5-nél több sms-t.
- ☐ Nem küldök sms-t.

33. Milyen céllal használod a mobiltelefonodat? (Több válasz is lehetséges.)

- ☐ Csak telefonálásra.
- ☐ Telefonálásra és sms küldésére.
- ☐ Fényképezésre.
- ☐ Videó készítésére.
- ☐ Internetezésre.
- ☐ Játékra.



# KOOPERATÍV TECHNIKÁK ALKALMAZÁSA A KÖZÉPISKOLAI MATEMATIKAOKTATÁSBAN, TEKINTETTEL A GYAKORNOKOK KÉPZÉSÉRE

**Sinkó Andrea Judit**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel pedagógusképző Kar Pedagógiai Intézet*

A tudás a tapasztalat lánya – ismerjük a *Leonardo da Vincinek* tulajdonított mondást. Amikor az ember tanítani kezd, először a „Mit?” korszakába lép. A megtanítandó tananyag áll a középpontban. A következő, a „Hogyan?” korszak már nagyobb hangsúlyt enged a didaktikára helyezni. A harmadik korszakot „Miért?” korszaknak nevezik. Ekkor a tanár már arra is gyakrabban keresi a választ, hogy a tananyag egyes fejezeteit miért is tanítjuk, milyen „haszna” származik a diáknak az ott megszerzett tudásból? Negyedik korszaknak azt nevezném, amikor mind a három korszakból megszerzett tapasztalatokkal „felvértezve” tudja már a pedagógus a diákokat oktatni. Ahogyan az ősi kínai mondás tartja:

Amit hallok – elfelejtem,

Amit látok – megismerem,

Amit csinálok – megtanulom!

Saját tapasztalatom is ezt igazolja. Így jutottam el a tevékenykedtető módszerekhez, a kooperatív technikákhoz, a projekt-módszerhez, a probléma alapú tanításhoz. S ha mentorként, példamutatással, tanácsokkal szeretném majd ellátni a hallgatóimat, úgy gondoltam, érdemes körüljárni a témát alaposabban, ne csak a megérzés és esetleges tapasztalatok álljanak a háttérben, hanem egy kutatási anyag is. Meg kellene nézni, milyen „tevékenykedtető” módszerek alkalmazhatóak még a középiskolában és vajon milyen témaköröknél alkalmazható, hiszen nem áll rendelkezésünkre korlátlan időkeret.

Hipotézis: Feltételezem, hogy az élményszerű oktatás mind a tanárra, mind a diákra jó hatással van, így a tanítás / tanulás hatásfoka is jobb lesz.

Feltételezem, hogy a tanár által az élményszerűen tartott órára való felkészülés során befektetett többletmunka jelentősen megtérül a tanórán.

## **Elméleti alapvetések**

A tanév során a tanárjelöltek számára lehetőség van a gyakorlatban bemutatni az alternatív pedagógiai módszerek közül az iskolában alkalmazottakat, ilyen pl. „az oktatási programok, újszerű tanulásszervezési eljárások bevezetését, alkalmazását segítő, a kulcskompetenciák fejlesztését támogató modern pedagógiai módszertan alkalmazása. Legalább egy, három hetet meghaladó projekt megszervezése tanévenként.”(*Iker*,2011. 38.o.) Elképzelhető, hogy a mentorált hallgató diákként találkozott már az új, alternatív pedagógiai elméletekkel a

gyakorlatban tanulmányai során is, de mindenképpen fontosnak tartom, hogy egy olyan összegzést is kapjanak, amely a „katedra túloldaláról” veszi szemügyre ezeket a módszereket.

„A problémalapú tanulás/tanítás abban különbözik a többi problémaközpontú módszertől, hogy a diákok a probléma megoldásához szükséges információk megtanulása előtt ismerkednek meg a problémával, és nem az elsajátított tudás gyakorlása céljából kell különböző életszerű problémákat megoldaniuk. A PBL általában olyan problémákra fókuszál, amelyekre a válasz már létezik, ellentétben az IBL által használt nyílt végű kérdésekkel, problémákkal.” (Baranyai, Iker és Veres, 2011) A felfedeztető tanulás lényegét úgy is megfogalmazhatnánk, hogy a tanulókat próbáljuk meg úgymond „helyzetbe hozni”: azaz olyan helyzeteket kellene kialakítani, ahol a diák a cselekvés aktív részesévé tud válni. Tapasztalataimat egy nyelvekre specializálódott gimnáziumban és matematika tagozatra járó 10. évfolyamos gyermekem által szerzem. A gimnazista diákjaimat nehéz vizsgálódásra, külön információgyűjtésre rávenni: 18 fős 9. osztályos csoportból a beígért szorgalmi ötös ellenére önszántából csak két diák jelentkezett kisebb projekt munka elkészítésére. (Magasabb osztályfokon jobb szokott lenni ez az arány.) Tagozatos leányom pedig mosolyog ezeken a feladatokon (mint pl. Rózsaablakok az építészetben, különös tekintettel a középpontos szimmetriájukra). Ő a kész munkát értékeli, érti, de a fajsúlyos feladatai mellett nem szánna erre időt; „szakbarbárként” inkább a témával kapcsolatos nehezebb verseny - feladatot oldana meg helyette.

A problémaalapú tanulás (Problem Based Learning, rövidítve PBL) már több mint négy évtizedes múltra tekint vissza. A változás lényege az volt, hogy a tanítási folyamat illetve a tanterv a tanár központúságától a hallgatóközpontú, interdiszciplináris megközelítések felé mozdult el. A PBL módszer olyan tanulási környezetet kínál a hallgatók és oktatók számára, amelyben a hallgatók feltárhatják az előzetes tudásukat, élet közeli összefüggésekben tanulhatnak és egyéni vagy kiscsoportos munkában fejleszthetik készségeiket. Ez a módszer nem új, gyökerei a korábbi „cselekedve tanulás” modellig nyúlnak vissza. (Szögedi, 2012)

A másik, általam kedvelt alternatív tanulási módszer az ún. kooperatív tanulás. Változatosan alkalmazható, akár teljes 45 percben vagy kizárólag órakezdetnél vagy akár óra végi visszatekintésnél. A diákok ezen „trükkös módszerek” segítségével jobban bevonhatók az órai munkába, csoportokban társakkal dolgozva az osztály szociális hálójába is erősödhet. „Az egyenlő részvétel és az egyidejű interakció nem azonos fogalmak. Annak eldöntésére, hogy éppen egyidejű interakciók zajlanak-e, fel kell tenni magunkban a kérdést: „Az adott pillanatban az osztály hány százaléka aktív résztvevője az eseményeknek?”. De ugyanakkor azt is meg kell vizsgálni, hogy egyenlő arányú-e a részvétel. Jó, ha feltesszük azt a kérdést is, hogy: „Mennyire egyenrangú a részvétel”. (Bakó és Simon, 2010)

Örök probléma számomra, hogy a csoportmunkába beépülő „potyautasokat” hogyan bírjuk rá aktív munkára? Lehet-e egy felnőtt, 18 éves diák számára kiosztani az időmérő szerepét, míg másokat a tényleges matematika köt le? Megértik-e már, hogy ez a feladat is fontos, része az együttes munkának?

Az interaktív órákon azt kérem a diákjaimtól, hogy mindenkinek a füzetében benne legyen az óra végére a jó megoldás – ezt meg is nézem ott azonnal az óra végén legalább esélye legyen annak, ha valaki tanulni akar otthon, lehessen miből. Persze azt is feladatul kapják az óra elején, hogy mindenkinek el kell tudni mondani a megoldást, de erre sajnos csak ritkán jut idő.

A szakirodalom szerint a „másik járható út az, ha tagok azonos témán dolgoznak, de munkamegosztás van közöttük, és mindenki egy részfeladatért a felelős. Ezt nevezzük a „részben felelős” módszernek. A diákok úgy is viselhetik a közös felelősség egy részét, ha a csapat által befejezett munkát részfeladatonként osztályozzuk, tehát mindenki a feladat pontosan meghatározható részéért vonható felelősségre. Olyan szabályt is hozhatunk, amely szerint a csapat addig nem foghat hozzá a soron következő feladat megoldásához, amíg az előző feladat ráeső részét ki-ki meg nem oldotta. A kooperatív tanulási technikák között arra is

találunk megoldást, hogy a pár mindkét tagja egyformán vegyen részt a munkában. Ilyenek például: a párok között megosztott idő módszere, ahol először a pár egyik, majd másik tagja szerepel előre meghatározott ideig; vagy a páros forgószínpad módszer, ahol a pár tagjai felváltva neveznek meg dolgokat, vagy nyilvánítják ki ötleteiket. A csoportmunka során akár a szóforgók, akár a csoportos interjúk alkalmasak arra, hogy az órákon a tanulónak lehetősége legyen az aktív részvételre.” (Bakó és Simon, 2010)

Kooperatív tanulási módszer nagyobb óra előtti előkészületet igényel az órát tartó pedagógustól: „Amire oda kell figyelnünk:

Az asztalok-padok elrendezése (4-es csoport alkotására alkalmas legyen, mindenki számára látható legyen a tábla)

Eszközök előkészítése az óra-tevékenység előtt...” (Pató, 2015)

Az óra akkor tudja zavartalanul elérni a célját, ha minden eszköz, papír, kép, speciális íróeszköz (filctollak), vonalzó, feldarabolt képek, szövegek, táblai ppt-k, segédkönyvek stb. hiánytalanul, megfelelő minőségben rendelkezésünkre állnak. Ez jóval nagyobb odafigyelést, több előkészületet igényel. Egy tanulságos eset: csoportszervezést feldarabolt képek egymáshoz illesztésével szerettem volna megoldani, ám az egyik képből, mivel hozzátapadt egy másikhoz, dupla mennyiségű darab került a „kalapba”. A zavar oly mértékű lett, hogy teljesen új csoportalakítást kellett rögtönözve kitalálni. Mint minden módszernek, természetesen a kooperatív tanulásnak is vannak/lehetnek árnyoldalai (pl.: nem alkalmazható tehetségek gondozására, nagyon átgondolt előkészítést igényel minden esetben, az eltervezett óra menete nem változtatható rugalmasan). A módszerek alkalmazhatóságának feltételeit jól át kell gondolni, hiszen a legjobbnak vélt módszer sem használható minden esetben. Van, amikor célirányosan az egyéni munkát, egyéni gondolkozást kell előtérbe helyezni; van, amikor az egyéni feladatmegoldást kell gyakoroltatni, pl. a versenyre vagy érettségire való felkészítés során.

Kevesen vannak, akik elméleti felismeréseiket annyira közvetlen módon képesek gyakorlati eredménnyé átfordítani, ahogyan Aronson, az iskolai konfliktusok természetét elemezve, a mozaikmódszer megalkotásával tette. Aronson munkásságával egyetemista koromban A társas lény című könyve nyomán találkoztam. Pszichológiát tanító tanárnőnk, András Vera adta a kezünkbe és „rongyosra” olvastuk. Amikor megtudtam, hogy ő volt, aki az első kooperatív tanulásszervezési eljárást kidolgozta, teljesen beleillett a róla kialakított képbe: hiszen „Aronson munkásságában mindvégig együtt van jelen a kísérlet, elemzés és bizonyítás kérelmelhetlen tudományossága és a meg-megújuló erőfeszítés, hatalmas hittel képviselt törekvés egy jobb közösségi lét felvázolására”. (Földes, 2009) És benne van a „mindig mélyebbre nézés gondolata”, hiszen Aronson és munkatársai nem „a jobb jegyért vagy az osztályelsőségért folytatott versenyről beszélnek. Példájuk ennél sokkal lényegibb és fájdalmasabb: a figyelemről és megbecsülésről szól, és drámai erővel mutatja be, mennyire „egyszerű” az a folyamat, melynek során a hátránnyal induló gyerekek rövid úton szinte törvényszerűen elveszítik az önbecsülésüket és motivációjukat.” (Földes, 2009) Lehet-e ennél nagyobb, a diákok későbbi életére kiható probléma az iskolában? És ha létezik módszer, amely segít ennek az elkerülésében, akkor joggal tehető fel a kérdés: miért nem alkalmazza ezt mindenki? Miért vannak ellenhangok?

Katona Erzsébet szerint „a kooperatív módszer használata soha nem lehet kizárólagos. A diákoknak természetesen meg kell tanulniuk csendben ülni és egyénileg dolgozni, képesnek kell lenniük arra, hogy elmondják a saját válaszukat anélkül, hogy valamelyik társukkal kommunikálnának. De azt is meg kell tanulniuk, hogyan dolgozzanak együtt másokkal.” (Katona, 2011) Fontosnak tartok egy egészséges egyensúlyt a hagyományos és az interaktív tanulásszervezés terén. A kooperatív tanulási formák használatának nem lehet az a célja, hogy a hagyományos módszereket végleg elvessük, hanem alkalmazásukkal az lehet a cél, hogy a hagyományos módszereket kiegészítsük, színesítsük.

Ahhoz, hogy hatékony kooperatív tanulás valósuljon meg, minden csoporttagnak szüksége van az alábbiakra:

- közreműködésre, miközben másoktól is függ, hogy a közös cél megvalósulhasson
- dicséretre, bátorításra, támogatásra és mások segítségére
- kell, hogy felelősséget vállaljon a saját tanulásáért csakúgy, mint a csoport célkitűzéséért
- vezetői készségek fejlesztésére, döntéshozatalra, bizalom-építésre és kommunikációs készségekre
- szükséges, hogy meg tudja ítélni a csoport hatékonyságát és gondolkozzon a csoportmunka fejlesztésén. (Görög, 2011)

A kooperatív technikák elsajátítása hosszútávon megtérülő folyamat. Az együttműködésre képes, ezt értéknek tartó munkaerő a társadalom számára értékesebb, munkavégzése hatékonyabb. A kooperatív életszemlélet ellentétben áll a versenyszellem hangsúlyozásával. Ha feltenné valaki a kérdést, hogy mi is az iskola célja, akkor többek között elmondhatnánk, hogy felkészítés a munkára, a munkahelyen hasznosan eltöltendő időre. És mi lehetne annál eredményesebb, mint amikor a munkavállalók nyitott szemmel keresik maguk a rájuk váró feladatot, átlátják a szerkezetet, be tudnak kapcsolódni a már éppen zajló munkafolyamatokba, segíteni tudják társaik munkáját azaz képesek csoportban, „kalákában” megtalálni a valós feladatokat. Milyen könyvet ajánlhatunk a módszereket tanuló hallgatóknak? Természetesen azt tudjuk meggyőződéssel ajánlani, amelyet mi is sikerrel használunk, amely munkánkat támogatja. Számomra ilyen segítség volt Paul Ginnisnek az Alexandra Kiadónál megjelent Tanítási és tanulási receptkönyve. A tanárjelöltjeink számára gyakorlati útmutatóként szolgál ez a mű., A Tanítási és tanulási eszközök című fejezet 50 tevékenységet tartalmaz, amelyek azt hivatottak bemutatni, hogy a modern elméletek hogyan alakíthatóak tantermi gyakorlattá. A tevékenységeleírásokat, vagyis a hogyan az alkalmazás lehetséges területei (tantárgyak) követik, majd némi magyarázat következik az alkalmazás miértjéről. Végül az esetleges változatok is szerepelnek a leírások végén.” (Mayer, 2007)

## Kutatás

### Tanárok véleménye a csoportmunkáról

Radnóti Katalin idézett tanulmányában széleskörű felmérése alapján elemezte, hogy a tanárok milyen módon viszonyulnak a csoportmunkához. „Mivel úgy gondoltuk, hogy a kollegák szerint számtalan akadálya van annak, hogy a csoportmunkát alkalmazzák tanítási óráikon, összeállítottunk egy ezzel kapcsolatos listát. Az eredményekből az látszik, hogy a tanárok nem igazából értenek egyet a csoportmunkával kapcsolatos negatív tartalmú állításokkal (pl. fegyelmezési problémák, elbizonytalanítja a tanulókat, rendetlenkedés, romlik a teljesítmény). Ellenben a pozitívabb tartalmúakkal sem teljesen értenek egyet (önálló gondolkodásra nevel). Azt azonban valamennyire elismerik, hogy bátorítja a felelősséget és az önfegyelmet, különösen az általános iskolai tanárok. Az adatok tanulmányozása alapján felmerül az a kérdés, hogy ha a tanárok ennyire nem látják a csoportmunka akadályát, akkor miért nem alkalmazzák nagyobb mértékben tanítási gyakorlatukban. Az oktatási módszerek alkalmazási gyakoriságát firtató kérdésre adott válaszokban alig 3- körüli átlagok születtek.” (Radnóti, 2006, 131-167.o.)

Tantestületünkben én egy 21 fős csoportot (szakjukat tekintve vegyesen voltak humán szakosok, reálszakosok és testnevelők) kértem meg a táblázat kitöltésére. Az általam felvett mintában viszont az tűnik ki, hogy a kollegák között nincs a csoportmunkának elkötelezett híve! A táblázat alapján úgy tűnik, számukra a csoportmunka nehézségekkel jár.

1.- táblázat Különböző tanítási módszerek alkalmazása a gyakorlatban – saját tantestületbeli mérés alapján

| Állítások   | 1 | 2  | 3  | 4 | 5 |
|---|---|----|----|---|---|
| A csoportmunka fegyelmezési problémákat okoz  | 8 | 3  | 8  | 2 | 0 |
| A csoportmunka nem hozza ki a maximumot a gyerekekből   | 4 | 6  | 11 | 0 | 0 |
| A csoportmunka sok tanulót elbizonytalanít, nem tudja, mit kell csinálni                          | 5 | 8  | 8  | 0 | 0 |
| A csoportmunka önálló gondolkodásra nevel   | 1 | 9  | 3  | 5 | 3 |
| A csoportmunka a felelősséget és az önfegyelmet bátorítja   | 1 | 3  | 6  | 7 | 4 |
| A csoportmunkában dolgozó gyerekek sok időt veszítenek rendetlenkedéssel                          | 7 | 12 | 2  | 0 | 0 |
| A csoportmunka esetén az egyes tanulót nem lehet osztályozni                                      | 5 | 7  | 3  | 3 | 3 |
| A csoportok munkája csak akkor sikeres, ha minden csoporttag sikeresen teljesít                   | 2 | 6  | 7  | 5 | 1 |
| Ha a gyerekek segíthetnek egymásnak munka közben, akkor az órán nagy a zaj, romlik a teljesítmény | 6 | 9  | 3  | 5 | 0 |

„A tanárokat megkérdeztük arról is, hogy milyen gyakran alkalmazzák tanóráikon a különböző eljárásokat, módszereket, tanulásszervezési módokat. (Radnóti, 2006, 131-167.o.) Az adatokból látható, a tanárok sokkal nagyobb mértékben alkalmazzák a hagyományosnak mondható, tanárközpontú tanítási módszereket, mint azokat, amelyek a gyerekeknek nagyobb önállóságot adnának az ismeretek megszerzéséhez.” (uo. 131-167.o.)

2. táblázat Oktatási és értékelési módok - saját tantestületbeli mérés alapján

| Alkalmazott eljárás, módszer, eszköz | 1 | 2 | 3 | 4  | 5  |
|--------------------------------------|---|---|---|----|----|
| Magyarázat                           | 0 | 0 | 1 | 3  | 15 |
| Előadás                              | 1 | 4 | 4 | 5  | 5  |
| Megbeszélés, beszélgetés             | 0 | 0 | 2 | 7  | 10 |
| Vita                                 | 1 | 4 | 8 | 4  | 2  |
| Tanuló kiselőadása                   | 1 | 4 | 4 | 8  | 2  |
| Szemléltetés, demonstráció           | 0 | 0 | 2 | 11 | 6  |
| Csoportmunka                         | 0 | 3 | 7 | 4  | 5  |
| Páros munka                          | 0 | 1 | 6 | 7  | 5  |
| Egyéni munka                         | 0 | 0 | 5 | 9  | 5  |
| Differenciálás                       | 0 | 5 | 7 | 3  | 4  |
| Projekt módszer                      | 5 | 7 | 4 | 2  | 1  |
| Játék, szimuláció                    | 2 | 6 | 5 | 3  | 3  |
| Számítógép                           | 0 | 9 | 6 | 4  | 0  |
| Internet                             | 1 | 5 | 3 | 10 | 0  |
| Multimédia                           | 1 | 2 | 3 | 11 | 2  |
| Verseny                              | 3 | 4 | 6 | 1  | 5  |

Kollégáim által kitöltött táblázatok összesítése szerint a projekt módszert, a számítógép használatát és a versenyt meglepően sokan a soha vagy csak nagyon ritkán alkalmazom kategóriába sorolták. Gyakran alkalmazott módszerek közül kiemelkedik a magyarázat, szemléltetés, demonstráció, egyéni munka, multimédia használata. Úgy tűnik, továbbra is a klasszikus oktatási módszerek kerülnek előtérbe, annak ellenére, hogy manapság már számtalan tanulmány foglalkozik azzal, hogy „... a legtöbb tanár által alkalmazott, hagyományosnak nevezhető oktatási módszerben a diákoknak először el kell olvasni, és meg kell tanulni az elsajátítandó ismereteket, majd a megtanultak gyakorlásaként hasonló, egymással analóg feladatokat kapnak. Az ismeretek elsajátítása a részekről az egészig haladó folyamat. A megtanultak ellenőrzése is az órai feladatokhoz hasonló feladatokkal történik. A hagyományos tanítási módszer tanár-központú, a diák annak csak passzív résztvevője. A tanítás átvitel, átadás formájában történik, a tanulás pedig átvevő és felvevő tanulás. Problémákkal csak az elsajátított ismeretek gyakorlásaként találkozhatnak a tanulók.” (Molnár, 2005.) A csoportmunkát nem helyezik a kedvelt módszerek közé. Ez várható is volt a csoportmunka nehézségeivel foglalkozó táblázat alapján. Meg szeretném azonban jegyezni, hogy érdemes lenne egy olyan méréssel is próbálkozni, ahol a csoportmunkáról inkább pozitív beállítottságú kérdéseket tesznek fel, hiszen ennek a mérésnek csak két kérdése állt pozitívan a témához, szinte sugallva a nemleges válaszokat.

„A kooperatív módszerek rengeteg lehetőséget nyitnak meg egy matematikatanár előtt. Hiszen egyéni, páros, csoportos feladatokban is gondolkodhat, a csoportokat szétszedheti, átalakíthatja, azaz újítások tárháza kerül a kezébe. Természetesen a felsőbb osztályokban már kevésbé hatásos, ha mindig kooperatív módszerrel tanítunk, kiváltképp, ha jelentősek az egyéni különbségek, és más-más cél vezérli a diákokat. De akár egy végzős osztályt is motiválhat, ha néha-néha, akár egy összefoglalásnál, akár egy témakezdő órán kooperatív módszerrel tanulhatnak. Nem csapásként kell felfogni, hogy szeretnek beszélgetni egymással, és nem büntetni kell őket a közös munkáért, hanem éppen ezt a kooperatív hozzáállást kell kihasználni. Ezzel a módszerrel megtaníthatjuk őket a közös munkára, és előnyt faraghatunk abból, hogy szeretnek egymással kommunikálni.” (Mécs, 2009)

### **Gyakorlati megvalósulás – Diákok véleménye a csoportmunkáról**

Az általam vizsgált két csoport közül az egyik tanulói november táján nagyon „leültek”, ezért újabb kooperatív órákkal készültem hozzájuk az év elején betervezettek mellé. Azt szerettem volna, hogy ne passzív nézői legyenek az összefoglalásnak, érezzék meg, dolguk van s most valóban nem csak a csoport, hanem a személyes, egyéni érdek (az érettségi vizsga sikeres letétele) is kell, hogy a szemük előtt lebegjen. Természetesen gondolnom kell azokra is, akik viszont a tanári magyarázathoz mértenek többet, ezért meg kell próbálnom egy egészséges egyensúlyt teremteni. Viszont most nekik meg el kell fogadniuk, hogy a tanultak összegzése a cél, tehát egyéni az készülés nem elhanyagolható! Heti 26 megtartandó óra mellett nehéz megvalósítani, hiszen ezek komoly előkészületet igényelnek. Amennyire lehet, megpróbálom azért a kooperatívnak betervezett órákat megtartani, hiszen a diákok sokat tanulnak – egymástól is – ezeken az alkalmakon. Az idei tanévben ért háromszor is olyan kellemes élmény, hogy a diákok közül egy - egy megköszönte, hogy ilyen órán vehetett részt

Többször elgondolkoztam már azon, hogy vajon mi vitt engem ennyire közel a kooperatív technikákhoz? Mondhatnám, hogy az első előadó egy Waldorf-pedagógiai továbbképzésen, amikor először fűleltem fel úgy igazán ennek a technikának a hallatán? Vagy az említett könyv stílusa? Vagy az a tény, hogy az iskolánkban gyakran meg kell küzdenünk azért óráról órára, hogy a csendben elüldögélő diákjainkat aktív órai részvételre rávegyük?

Hogy többször is olyan tantárgyfelosztásunk volt, amelyben nekem kellett továbbvinnem egy osztályban 11. évfolyamon a mindig nagy létszámú matematika alapórás, a tárgyat csak a

kötelező volta miatt tanuló/elviselő csoportot? Valószínűleg mindegyik tényező jelentősen közrejátszott...

A témakör lezárása után kérdőívet töltettem ki a munkában részt vevő diákokkal:

A kiértékelés során az alábbi eredmény született:

3. táblázat Diákok válaszai

Kérem, értékeld az állításokat egy 1-5-ig terjedő skálán, ahol

1: egyáltalán nem értek egyet

2: nem értek egyet

3: kis mértékben egyetértek

4: egyetértek

5: nagyon egyetértek

A csoportmunka azért jó, mert mindenkinek felelőssége van a helyes megoldás megtalálásában

|      |      |       |       |      |
|------|------|-------|-------|------|
| 1    | 2    | 3     | 4     | 5    |
| 0 fő | 2 fő | 13 fő | 15 fő | 6 fő |

A csoportmunkát azért szeretem, mert elmondhatom a feladattal kapcsolatos véleményemet

|      |       |      |       |      |
|------|-------|------|-------|------|
| 1    | 2     | 3    | 4     | 5    |
| 4 fő | 10 fő | 9 fő | 10 fő | 1 fő |

A csoportmunkát azért nem szeretem, mert végig kell várnom, míg mindenki megérti, felfogja a megoldást a csoportban

|      |      |       |       |       |
|------|------|-------|-------|-------|
| 1    | 2    | 3     | 4     | 5     |
| 3 fő | 2 fő | 10 fő | 10 fő | 11 fő |

A csoportmunkát azért nem szeretem, mert végig kell dolgozni 40-45 percet a tanórából

|      |       |       |      |      |
|------|-------|-------|------|------|
| 1    | 2     | 3     | 4    | 5    |
| 9 fő | 11 fő | 11 fő | 3 fő | 3 fő |

A csoportmunkát azért szeretem, mert elmagyarázhatom a többieknek a megoldást, ha én jövök rá elsőnek

|       |      |      |      |      |
|-------|------|------|------|------|
| 1     | 2    | 3    | 4    | 5    |
| 13 fő | 9 fő | 7 fő | 4 fő | 3 fő |

A csoportmunkát azért szeretem, mert plusz – pontokat gyűjthetek a feladatok helyes megoldásával

|   |   |   |   |    |    |
|---|---|---|---|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5  | 6* |
| 0 | 0 | 0 | 4 | 34 | 1  |

Nézzük, mi olvasható ki a táblázatból!

„A csoportmunka azért jó, mert mindenkinek felelőssége van a helyes megoldás megtalálásában.” Megnyugtató, hogy nem volt olyan diák, aki teljes mértékben elvetette volna ezt a gondolatot. Közel 95% - uk egyet ért ezzel a gondolattal.

"A csoportmunkát azért nem szeretem, mert végig kell várnom, míg mindenki megérti, felfogja a megoldást a csoportban." - Úgy tűnik, sokan vannak, akik türelmetlenebbek, vagy legalábbis a gyorsabb felfogásúak közé sorolják magukat. Ez a magas arány viszont némileg ellent mond a tanári magyarázatok során tapasztalt tempónak!

"A csoportmunkát azért nem szeretem, mert végig kell dolgozni 40-45 percet a tanórából" - pontnál 9 fő, azaz a megkérdezettek 25%- a határozottan elutasítóan nyilatkozott. A csoportmunka több aktivitást igényel, nyilván nem kényelmesebb, mintha más táblák munkáját kell csak követni.

13 -an, a megkérdezettek kb. harmada, jelölte 1- es értékeléssel "a csoportmunkát azért szeretem, mert elmagyarázhatom a többieknek a megoldást, ha én jövök rá elsőnek" gondolatot. Valószínűleg ők azok, akik nem elsőként, nem önállóan szokták kitalálni a megoldást, így számukra nem az elmagyarázás lehetősége jelenti a csoportmunka értékét.

Azt hiszem, nem meglepő az, hogy az utolsó kérdésre kiemelkedően sokan adtak 5-ös értékelést. Kedves diákhumor is megcsillan, amikor egy diák 6-os osztályzatot ad a plusz pontok szerzési lehetőségére.

A témában kutatva bukkantam rá egy az általam elvégzett méréssel szinte egy időben közölt kutatási eredményre. Debrenti Attila Sándor 2015 januárjában a Dunakavics újságban Matematikatanítás kooperatív módszerekkel címmel megjelent tanulmányában így összegzi oktatási eredményeit: „A hetedikes tanulók körében végzett kísérletem eredményei szerint a kooperatív módszer a hagyományos, frontális oktatási módszerhez viszonyítva eredményesebbnek mutatkozott... Kedvezően befolyásolta a tanulók matematikai tudásszintjét, mind a csoportos eredményeket, mind pedig az egyéni eredményeket tekintve. A gyenge és közepes képességű diákok teljesítménye az esetek többségében növekedett és nem utolsó sorban javult a tanulók matematikával szembeni hozzáállása, valamint fejlődött az együttműködési készségük. A kooperatív módszerek nagyon sok lehetőséget nyitnak meg egy matematikatanár előtt. Mindazonáltal szerintem nem szabad kizárólagosan csak ezt a módszert alkalmazni. Vannak olyan leckék, amelyeknél jól használhatóak, és vannak, amelyeknél kevésbé. Ezért a kooperatív tanulást a tanév során többször, más módszerekkel együtt, váltakozva ajánlatosabb alkalmazni. Úgy gondolom, hogy a tanulók többsége is pozitívan fogadta az új módszert...” (Debrenti, 2015.)

### **Gyakorlati megvalósulás – A kooperatív és frontális módszer alkalmazása matematika órákon**

A kísérlet 2015 januárjában zajlott le. Korábban már alkalmaztam kooperatív módszereket óráimon, így nem egyik óráról a másikra találok csak a gyerekek egy új technika elemeivel. Ezt az időszakot a kísérlet szempontjából azért tartottam alkalmasnak, mert ekkorra a tananyaggal mindkét osztályban ugyanannál a tanítási egységnél tartottam. A kooperatív módszert 10 egymást követő tanítási órán alkalmaztam az A osztályban, s ezzel párhuzamosan a C osztályban frontális órákat tartottam ugyanabból a témából.

A kutatás során a következő kérdésekre kerestem a választ:

Eredményesebben sajátította-e el a tananyagot a kooperatív módszerekkel tanuló osztály, mint a hagyományos tanulási környezetben dolgozó osztály?

Hogyan hat a kooperatív tanulás a gyenge és közepes képességű diákok teljesítményének változására?

A kooperatív tanulás hatására fejlődik-e a tanulók együttműködési készsége?

Várható-e, hogy jobban megkedvelik a tantárgyat?

Hogyan fogadják a kooperatív csoportmunkát? Mi a véleményük róla?

Ezen kérdésekből kiindulva a következő hipotéziseket fogalmaztam meg:

1. hipotézis: kooperatív módszereket használva jobban nő a tanulók tudásszintje.
2. hipotézis: a kooperatív módszerek alkalmazása matematikaórán motiválja a tanulókat a tanulásban, amely a javuló egyéni teljesítményben nyilvánul meg, ezáltal szerethetőbbé és így talán érthetőbbé teszi a matematikát a diákok számára.
3. hipotézis: kooperatív tanulásszervezést alkalmazva fejlődik-e a gyengébb és közepes képességű tanulók feladatmegoldó készsége (hajlama).

### **A csoportok bemutatása**

A két csoportnak teljesen eltérő karaktere van. Az A egy olyan informatikából emelt óraszámú induló osztály, ahol az osztály kb. fele matematika – fizika fakultációt választott; hozzám az alapórások, a matematika iránt kevésbé érdeklődő tanulók kerültek. 3-4 diák viszont nyugodtan mehetett volna az emelt szintű képzésre is! Az A-sok csoportja 20 fős. Magatartási problémák nincsenek velük, „jó gyerekek”, akik általában passzívan ülnek a helyükön az órán.



Van köztük azért a 3-4 kiemelkedő diák mellett 3-4 könnyebben motiválható is, akik bár maguktól sosem jelentkeznek, de ha felhívom őket, kiderül, követik az órák anyagát, s igyekeznek jó választ adni. Megemlítem, hogy jár még ebbe a csoportba három olyan diák, akiknek kimondottan öröm magyarázni. Mosolyogva, érdeklődve figyelnek, bólogatnak, ám a dolgozataikat általában eléggé rossz eredménnyel írják meg, nagyon kevés az, amit önállóan pontosan vissza tudnak adni. A többiek pedig passzivitásba vonulnának legszívesebben; ők azok, akik várják, hogy „egy tölcséren keresztül megtömjék a fejüket”, s nekik ehhez a kisujjukat se kelljen mozdítani...

A C-sek 3, 3, 3, 4 órában tanulták a matematikát az egyes évfolyamokon. A csoport szó használata itt is túlzás, mert az osztályból 4 fő jár fakultációra, a többiek pedig együtt alapórára. „Jó gyerekek” ők is, inkább a passzivitásukkal „zavarják” egyes diákok az órát, mint az eleveenségükkel. Biztos tudású diák 5-6 van a csoportban. Az órákon közülük kb. 3 jelentkezik magától, a többiek csak akkor szólnak, ha felszólítom őket. Van még 2-3 diák, akik az órákon nagyon aktívak, viszont gyakran ki kell egészíteni, ki kell javítani a válaszaikat.

### Tematikus tervezet – tanórák anyagai

|                     | A - kooperatív technikák segítségével dolgozzuk fel az anyagot                         | C - hagyományos, frontálisan megtartott órák; ill. egy beiktatott Ki húz gyorsabban? - kooperatív technikával megtartott összefoglaló óra |
|---------------------|--|---|
| 1. óra              | CASINO – játék (régi, igazi játékok alapján, s hozzá feladatok)                        | kombinatorika bevezető óra  |
| 2. óra              | Kombinatorika bevezető óra (Dominó és túra)  | kombinatorika gyakorlása; feladatok; táblai gyakorlás   |
| 3. óra              | valószínűségszámítás 1.  | valószínűségszámítás 1.   |
| 4. óra              | valószínűségszámítás 2.  | valószínűségszámítás 2.   |
| 5. óra              | valószínűségi játékok  | valószínűségi játékok   |
| 6. óra              | geometriai valószínűség  | geometriai valószínűség   |
| 7. óra              | statisztika  | statisztika   |
| 8. óra              | Ki húz gyorsabban? összefoglalás   | Ki húz gyorsabban? összefoglalás  |
| 9. óra              | CASINO 2. játékok s hozzá feladatok  | CASINO 2. a könyv játékos feladatai alapján s hozzá a feladatok   |
| 10. óra             | csoporthoz dolgozat  | feladatmegoldás; összefoglalás  |
| 11. óra             | dolgozat   | dolgozat  |
| 12. óra             | dolgozat javítása, értékelése  | dolgozat javítása, értékelése   |
| egy hónappal később | projektmunkák leadása  | projektmunkák leadása   |
| egy hónappal később | Váratlan, Bálint – napi példákban álló valószínűségszámítás- és statisztika – dolgozat | Váratlan, Bálint – napi példákban álló valószínűségszámítás- és statisztika – dolgozat  |

Az óratervekhez felhasználtam a Tanreceptek című blogom fejezetit, az egyes kooperatív technikák leírása melletti szám a blog „receptjeinek” számát adja meg. (Sinkó, 2010)

## Nehézségek a megvalósításban

Rengeteg, de élvezhető előkészület előzi meg a kooperatív órákat: éjszakába nyúló feladatválogatás, módszer-keresés, nappal fénymásolatok készítése, dominókártyák vagdosása, a Casino játékaiknak összeszedése, készítése. Az iskolában mivel vándorol a csoport – kérdés, hogy éppen megfelelő méretű-e az adott terem, ahol az aznapi órát tartom? Az órák után azonnal jegyzetet kell készíteni, hogy még emlékeznek a fontos történésekre, részletekre, azonnal fel kell írni a hibajegyzéket s este kijavítani a digitális óravázlatban, különben elmarad, elfelejtődik.

### Óratervek és reflexiók (Minták)

#### 1.óra MOTIVÁCIÓS óra

Diák CASINO - piac; kombinatorika, valószínűségszámítás

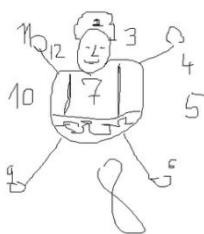
A Casino játszható csupán a valószínűség megtapasztalásának érdekében bevezető óraként a "játék örömeért", feladatok nélkül, vagy feladatokkal kiegészítve.

Az óra menete a PIAC c. témafeldolgozás Casinora átirrt változata

Kezdetben a gyerekek 3-4 (5) fős csoportokban dolgoznak; minden csoportnak kijelölünk egy játékot, s megkapják a hozzá tartozó forrásanyagot, kelléket, kockákat, táblákat, stb... Emellett kapnak a csoportok egy-egy min. A/3-as méretű lapot, 3-4 (5) különböző színű filctollat / tollat. A csoportoknak a forrásanyagot, a szabályt kell egy poszterre átalakítani. A posztert „látogatók” számára kell megtervezni, hogy annak alapján könnyen megértsék a játékszabályt. Kérjük meg, hogy a csoport tagjai közül mindenki írjon, rajzoljon a poszterre. Ez könnyen ellenőrizhető, ha mindenki más színű íróeszközzel dolgozik. A szakasz vége felé a tanár járja végig a csoportokat, s jelezze, hogy miről kell még írni, mi szerepeljen még a lapon. A csoportok egy-egy tagja „otthon” marad, ő lesz a „krupié”. A többiek mennek a Casinoba játszani, zsetonokat szerezni. A játékvezető a helyén elmagyarázza a poszterüket a látogatóknak, úgy, hogy *csak a látogatók kérdéseire válaszolhat!* Mivel több helyszínt is fel kell keresniük rövid idő alatt, célszerű, ha a csoporttagok egyesével indulnak játszani (azaz mennek el a valószínűségszámításban szerethető tapasztalatokért, információkért). Mindenkinek, aki visszament a saját bázisára, ki kell töltenie egy tesztet. Árverés, licitálás az ajándékokért. A teszt kitöltése. (El kell az osztályban rakni/le kell fordítani az elkészített plakátokat!) A diákok minden csoportban összedugják a fejüket, hogy tudnak - e adni egy teljes, pontos válaszsort. FONTOS, HOGY ERRŐL A SZAKASZRÓL NE TUDJANAK AZ ÓRA ELEJÉN! Végezetül a tanár áttekinti a tesztet, különösen a fogós kérdésekre összpontosít. A következő órán megbeszélik a teszt megoldásait, és a házi feladatként maradt többi példát. (Lehetséges esetleg az is, hogy az árverés a következő órára csúszik át. Kevés, pl. 3 darab ajándéktárggyal viszont lehet még az első óra végén is próbálkozni.)

#### Néhány játékszabály

##### NAGYBENDŐJŰ JANCSI



1. ábra Nagybendőjű Jancsi (Sinkó, 2012)

Az asztalra felrajzoljuk Nagybandőjű Jancsit: Minden játékosnak négy korongja van. Sorban dobunk két kockával, és a kettős dobás eredményeit összeadják, a végeredmény számának megfelelő mezőre korongot kell helyezni, vagy az előzőleg oda lerakott korongot fel kell venni. Aki 7-et dob, az Nagybandőjű Jancsi gyomrába süllyeszti a korongját, onnan ki nem emelhet semmit sem. Aki túladdott minden korongján, kiesik. Végül egyetlen játékos győz csak, övé Nagybandőjű Jancsi gyomrának tartalma.

## BÚVÖS EZRES

E játékhoz csupán egyetlen dobókockára, papírra és íróeszközre van szükség. A játékot tetszőleges számú játékos játszhatja. A játékosok közül mindenki háromszor hármat dob, amikor sorra kerül, majd ezekből a dobásokból ki-ki tetszés szerint a legnagyobb háromjegyű számot állíthatja össze. Például, ha valaki 3,5,6 értékeket dobott, akkor 356, 365, 536, 563, 653, 635 számokat alkothatja. Két kör után az a győztes, aki az ily módon csoportosított számait összeadva a legjobban megközelíti az ezret. Aki többet dob, mint ezer, kiesik a játékból.

## FELADATOK; KÉRDÉSEK; MEGOLDÁSOK

### NAGYBENDŐJŰ JANCSI

- Írjuk fel, milyen eredményeket kaphatunk, amikor két kockával dobunk, és a kettős dobás eredményeit összeadjuk!  $2+3; 4; \dots 11; 12$
- Melyik eredményt kapjuk meg a legnagyobb valószínűséggel? 7
- Milyen valószínűséggel kapunk eredményül hetet?  $6/36 = 1/6$

### BÚVÖS EZRES

- Mekkora lehet az 1000-tól való legkisebb és legnagyobb eltérés min. 1 (1000 (666+333) vagy 1000- (555+444) és maximum  $1000-2*111 = 778$ .
- Hányféle értéket dobhatunk egy körön belül?  $6*6*6 = 216$

## Reflexió az órára

Az óra elején meglepetésként érte a tanulókat, hogy most játék lesz, amelyből tapasztalatokat kell leszűrni. A plakátok nem igazán lettek készen; a játékszabályokat a kiadott leírásaim alapján magyarázták társaiknak tovább. Igaz, nem tudtam adni színes filceket meg nagy csomagolópapírt, csak színes tollak és egy-egy A/3-as lap állt rendelkezésükre. Nehezen hangolódtak rá a plakátkészítésre, nem igazán látták értelmét újra leírni azt, amit kézhez kaptak kicsiben. Mire némely csapat rájött a lényegre: könnyebben és gyorsabban megérthető egy ábra vagy egy táblázat segítségével a játékszabály, lejárt a plakátkészítésre szánt idő. A játékszabályokat természetesen nélkül is el tudták mondani. Kevesen voltak, akik „megmaradtak” a játék szintjén, s nem erőlködtek nagyon a következtetések levonásában.

## 2. óra KOMBINATORIKA ISMÉTLÉSE - VALÓSZÍNŰSÉGSZÁMÍTÁS ELÉ BEVEZETÉSNEK

Dominók – 15-20 perc

Túra – 10 -15 perc feladatmegoldás, 10 perc megbeszélés, mi van a papírokon?

HF a maradék feladatok otthoni továbbgondolásra, ill. MOZAIK 12. TK. 156. / 3.) 4.); 58./8.); 159/ 4.) (Csordás, Kosztolányi, Kovács, Pintér, Urbán és Vincze, 2014, 156 – 159. o.):

## DOMINÓK (125)

Készítsünk elő egy A/ 6-os vagy A/ 7-es méretű kártyasorozatot; a kártyák egyik felén kérdés van, a másik felén válasz, de ezek nem tartoznak egymáshoz. A kártyákat megkeverjük és mindenkinek kiosztunk egyet. Kezdeként valaki felolvassa a kérdését. Aki úgy véli, hogy nála van a válasz, felolvassa azt és a többiek felfelé vagy lefelé tartott hüvelykujjakkal jelzik egyetértésüket vagy ellenvéleményüket. Ha senki sem jelentkezik, akkor a tanár kérdezzen rá, hogy ki az, aki úgy véli, hogy esetleg nála lehet a válasz. Így többen is előállhatnak a válaszaikkal, s az osztály megvitatja, melyik helyes. Akinél a helyes válasz van, az teszi fel a következő kérdést. Aki már „eljátszotta” a dominókártyáját, a többiek válaszáinak elbírálásában vesz részt. Felhasználható ez a módszerismétlésre; új téma kezdésénél az addigi ismeretek áttekintésére. Bevon minden tanulót a munkába. Haladó szinten finom különbségeket is tartalmazhatnak kérdések, válaszok. (A definíciók és feladatok forrása: (Závoti, 2010) és ementor.hu.

Minták:

|  |  |
|--|--|
| <p>Egy 5 házból álló házsor szeretnénk kifesteni. Hányféle kifestés létezik, ha 4-féle festékünk van?<br/>(Egy házhoz csak egyféle festéket használunk, a festékeket nem lehet keverni.)<br/>(ismétléses variáció)</p> | $n = 6 \quad k = 4 \quad V_n^k = \frac{6!}{2!} = 3456 = 360$   |
| <p>Hányféle négyjegyű számot rakatunk ki négy különböző számjegyet tartalmazó kártyával? A kártyákra nem írtunk 0 –t!</p>  | <p>Ha <math>n</math> különböző elemet úgy rendezünk sorba, hogy nincs első és utolsó elem. Két permutáció akkor számít különbözőnek, ha van olyan tagja a permutációnak, melynek jobb vagy bal oldali szomszédja nem azonos.</p> |

2. ábra Dominólapok

## TÚRA (159)

Gondoljunk ki egy sor hosszú, részletes választ igénylő kérdést! (Jelen esetben ezek valószínűségszámítási feladatok lesznek, a 12. osztály számára.) Mindegyik kérdést írjuk fel egy nagy (A/3-as) papírra, s osszuk ki a padokra. (A fennakadások elkerülése végett legyen több feladat, mint ahány diákpár van.) Cél: minden feladatra a lehető legpontosabb és legteljesebb választ adni a megadott határidőre. Mindezt az egész osztály a felelős, így addig kell munkálkodniuk, míg a válaszok szerintük a lehető legjobbak nem lesznek. A diákok párokban dolgoznak. A „Kezdjük!” jelszóra az asztalukra elhelyezett feladattal foglalkoznak pár percig, majd a tanári „Tovább!” jelzésre befejezik azt s átmennek egy másik feladathoz. Ettől kezdve a párok szabadon mozognak az osztályban, maguk döntenek el, melyik feladattal foglalkoznak s mennyi ideig. Biztassuk a diákokat, hogy bátran írjanak hozzá, írják át, töröljenek ki részeket a már leírt megoldásokból, hogy a lehető legpontosabb válaszok szülessenek a feladatokra! Csupán az alábbi szabályokat kell betartani: csak egy pár dolgozhat egy időben egy kérdésen; egy kérdésnél (3) 5 percnél többet nem tölthetnek el. Amikor letelik a feladatok megoldására szánt idő, a párok visszamennek az eredeti feladatukhoz. Megnézik, milyen megoldás áll rajta, s ezt kijavítják, leosztályozzák. Az óra végén kiemelhetünk egy-két

feladatot, közösen megbeszélhetjük a leírt megoldást vagy kijavíthatjuk, befejezhetjük azt, ha kell.

A gyakorlatban duplán is megvalósul a kortárstanítás. Részben a páros munka miatt, másrészt a feladatmegoldásokat böngészve tanulhatnak egymás hibáiból. A közös munka és a teljes névtelen jellege miatt befogadó lesz a feladat. A feladat variálható úgy is, hogy a párok a helyükön maradnak, s a tanár visz oda az új párosnak a feladatlapot. Így lehetővé válik egy viszonylag pontos differenciálás.

*Aktuálisan most csak 6 feladatot rakjunk ki – az idő rövidsége miatt-, de mindegyiket 2-2 helyre is! így ugyan előfordulhat, hogy egy pár olyan feladathoz kerül, amelyet már oldott egy másik helyen, de az még lehet, hogy itt egy másfajta megoldáskezdeménnyel fog találkozni!*

*A feladatok: (Minta)*

A szinkronugrást 9 pontozóbíró figyeli. 2-2 bíró az egyes versenyzők mozgását pontozza, 5 pedig a szinkronításra ügyel. Ha előre ismert a pontozóbírák személye, hányféleképpen osztható ki nekik a feladat? Változik-e az eredmény, ha különböző sorrendben választjuk ki az egyes bírósportokat?

Egy barátodnak CD-t állítasz össze 10 kedvenc dalából (5 gyors és 5 lassú dal)

Hányféleképpen teheted ezt meg?

Hányféleképpen teheted ezt meg, ha azt akarod, hogy az első szám mindenféleképpen gyors legyen, az utolsó pedig lassú?

Hányféleképpen teheted ezt meg, ha azt akarod, hogy a gyors és a lassú számok felváltva váltakozzanak?

Reflexió az órára:

A Domino-módszerrel diákjaim találkoztak már korábbi években. A szabályt könnyen felelevenítettük, jó tempóban tudtuk lejátszani. A Túra feladataira jó lett volna ezeknél a csoportoknál valamivel több időt szánni, mert teljes megoldás nem született egyik feladatra sem az óra végéig. Azt a célt viszont mindenképpen elérte, hogy látták és javították egymás gondolatait, feladatmegoldás (kezdeményei) át

### 3. óra VALÓSZÍNŰSÉGSZÁMÍTÁS

ÉRTÉKFOLYTONOSSÁG 1. (189) 10 perc Melyik a valószínűbb?

EGY AZ EGYHEZ (161) 12 – 12 perc

ÉRTÉKFOLYTONOSSÁG 2. (189) 10 perc Melyik a valószínűbb?  
(VAGY OKTÓTÓ)

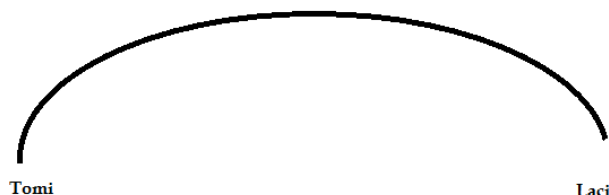
ÉRTÉKFOLYTONOSSÁG (189) Melyik a valószínűbb?

Szólítsuk fel a diákokat, hogy képzeljenek el egy vonalat (félkört) a földön, s jelöljük ki a két végét egy-egy székkal. Ezek jelképezik a feladatban szereplő valószínűségi problémáról alkotott két szemben álló nézetet. (A két álláspont szélsőséges és kiegyenlített legyen!) A diákok álljanak a vonalra. Aki kijön, beszéljen is, mondja el a véleményét! Mindenkinek, aki a vonalra rááll, figyelembe vesszük a véleményét, semmiféle helyeslésnek vagy rosszallásnak helye nincs! Ha nincs már több vállalkozó, aki beszélne is, mondjuk azt, hogy csak ki kell jönni és álljon rá a vonalra a véleményét kifejező helyen. Erősíti az önbecsülést, mert az egész osztály figyel minden egyes tanulóra. Fejleszti az odafigyelési képességet és a türelmet. Arra szólítja föl a diákokat, hogy sokféle véleményt végiggondoljanak.

## FELADATOK:

Válasszuk a valószínűbbet! Két dobókockával dobunk egyszerre és összeadjuk a dobott számokat. Tomi arra fogad, hogy az összeg 6 lesz, Laci arra, hogy az összeg 7 lesz, Feri pedig arra, hogy az összeg 8 lesz. Melyiküknek van nagyobb esélye a nyeresésre? Álljanak ki diákok a „véleményvonalra”. Szavazzassuk meg őket 2 – 2 gyerek esetében.

Pl.:



3. ábra Hajlított véleményvonal

Megoldás: Két kockával egyszerre dobva  $6 \times 6 = 36$  a lehetséges esetek száma. Ebből a 36-ból kell kiválasztanunk azokat, amelyeknél a dobott számok összege 6, vagy 7, vagy 8. Az 1; 2; 3; 4; 5; 6 számokból a 6 is, a 7 is és a 8 is háromféle módon állítható elő két szám összegeként:

|           |           |           |
|-----------|-----------|-----------|
| $6 = 1+5$ | $7 = 1+6$ | $8 = 2+6$ |
| $6 = 2+4$ | $7 = 2+5$ | $8 = 3+5$ |
| $6 = 3+3$ | $7 = 3+4$ | $8 = 4+4$ |

Jelöljük meg az egyik dobókockát! Amikor a két összeadandó azonos, akkor a jelöletlen és a jelölt kockán is ugyanaz a szám áll, vagyis ez az eset egyféleképpen jöhet létre. Amikor a két összeadandó különböző, akkor két lehetőség van: a jelölt kockán van az első összeadandó és a jelöletlen a második, vagy fordítva. Így a hat  $2+2+1=5$ , a hét  $2+2+2=6$ , a nyolc  $2+2+1=5$  esetben jöhet létre a 36 lehetséges esetből. Ezért a tippelt összegek valószínűsége:

$$P(6) = \frac{5}{36} \quad P(7) = \frac{6}{36} \quad P(8) = \frac{5}{36}$$

Tehát Laci a legesélyesebb a nyeresésre, Tomi és Feri esélye egyforma. (Egy dobókocka szemközti lapjain mindig 7 a számok összege. Tehát, ha 1 áll fölül, akkor 6 alul; ha 5 fölül, akkor 2 alul. Így az  $1+5$  összegnek megfeleltethető egy  $2+6$  összeg. Ugyanígy bármelyik 6-os összegnek megfeleltethető egy 8-as összeg; így látható, hogy ugyanannyiféleképpen lesz az összeg 6, mint 8.)

## EGY AZ EGYHEZ (161)

Minél egyszerűbb, annál jobb; - kortárstanítás!

Felezzük meg az osztályt! A tankönyvben/fénymásolaton szerepel két feladat a részletes megoldásukkal együtt a valószínűségszámításhoz kapcsolódóan. Jelöljük ki az első csoportnak az a) feladatot; a második csoportnak a b) feladatot. 12-15 perc alatt mindenkinek el kell sajátítani a témát és el kell készíteni a következő szakaszban felhasználandó segédletet színekkel, ábrákkal. Dolgozhatnak párbán, vagy egyénileg és segítséget kérhetnek a segédlet elkészítésében a tanártól is. Ezután alkossunk párokat úgy, hogy a pár egyik tagja az első csoportból, a másik tagja a második csoportból kerüljön ki. A párok az előzőleg kidolgozott segédanyag felhasználásával tanítsák meg egymásnak az általuk feldolgozott feladatot. A tanár járjon körbe, és javítsa ki az esetleges pontatlanságokat!

Feladatok: Mozaik Kiadó 12. osztályos tankönyve alapján (Csordás, Kosztolányi, Kovács, Pintér, Urbán, Vincze, 2014)

158. oldal / 8. példa; 156. oldal / 5. példa; 156. oldal / 4. példa; 147. oldal / 1. példa

Dobjatok fel két kockát! Ha a dobott számok összege 7 vagy 11, akkor az Első játékos nyer, ha az összeg 2,3 vagy 12, a Második játékos nyer. Ha ezektől különböző, akkor addig dobnak ismételten, amíg egy ugyanilyen összeget vagy 7 - et nem dobnak. Előbbi esetben az első, utóbbiban a második nyer. Az első mindig egy aranyat nyer, a második pedig x aranyat. (Ez a játék az aranybányászok kedvenc szórakozása volt  $x = 1$  mellett.) A feladat magyarázásánál: NÉVJEGYKÁRTYÁK (107.) Ez az egyszerű ötlet lehetővé teszi a tanulóknak, hogy egy kártya felmutatásával vagy a padra való kihelyezésével jelezzék válaszukat. Minden diák kapjon egy piros, egy sárga és egy zöld A/6-os méretű kártyát. Az egyedüli szabály: a becsületesség!

Témák: b) és a c) lehetőségek alkalmazása nehezebb, hosszabb matematikai bizonyítások, levezetések bemutatásánál, vagy egy összetettebb valószínűségszámítási feladat megoldásánál.

A kártyákat használhatjuk:

- a) *kérdésre adott válaszok jelzésére*: „Tudom, hogy ismerem a választ” – zöld kártya, rajta egy pipa. „Tudom, hogy nem ismerem a választ!” - piros kártya, rajta egy X. „Nem vagyok benne biztos, hogy tudom, vagy nem tudom” „sárga kártya, rajta egy kérdőjel.

Mivel mindenkinek fel kell mutatni egy kártyát, a módszer fokozottabb részvételre ösztönöz, mint a kézfeltétel.

- b) Felhasználható a *zavarodottság jelzésére*, (kiváló diagnosztikai eszköz) ha azt mondjuk: „Emeljétek fel a sárga kártyát, ha kezditek elveszíteni a fonalat!” vagy „Emeljétek fel a piros kártyát, ha teljesen elveszítettétek a fonalat!” .

- c) *Azonnal ellenőrizhetjük a megértést*, - a tanár bármikor megállhat és kérheti a kártyák felmutatását, hogy eddig mindent megértettek- e vagy csak félig értik, vagy fogalmuk sincs a dologról...

- d) Gyors döntéshozatal vagy gyors véleményfelmérés módszereként is alkalmazható akár munkahelyi értekezleteken is.

A kártyák arra utalnak, hogy nem az a lényeg, hogy gyorsan átessünk a tanulási műveleteken. A kártyák jelzik a gyerekek számára, hogy a tanulás – másoknak is – lelki megerőltetéssel, zavarodottsággal jár (hat). A kártyák gondolkodást követelnek a gyerekektől, odafigyelést, ellenőrzést. Megerősítik a személyes felelősség érzését. Fontos, hogy mindenkinek van kártyája (a módszer demokratikus!), a kártyák segítségével mindenki aktív részese az eljárásnak!

4. táblázat A kockadobások valószínűsége A játék során

| a dobott összeg | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   | 11   | 12   |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| valószínűsége   | 1/36 | 2/36 | 3/36 | 4/36 | 5/36 | 6/36 | 5/36 | 4/36 | 3/36 | 2/36 | 1/36 |

5. táblázat Elemi események rendszerezése

|   | 1 | 2 | 3 | 4  | 5  | 6  |
|---|---|---|---|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5  | 6  | 7  |
| 2 | 3 | 4 | 5 | 6  | 7  | 8  |
| 3 | 4 | 5 | 6 | 7  | 8  | 9  |
| 4 | 5 | 6 | 7 | 8  | 9  | 10 |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9  | 10 | 11 |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |

Az első játszma során az Első  $8 / 36$  ( $6/36 + 2/36$ ); Második  $4/36$  ( $1/36 + 2/36 + 1/36$ ) valószínűséggel nyer. A játék csak 0 valószínűséggel nem ér véget. Ha az első dobás 4 vagy 10, akkor  $3/9$  és  $6/9$  valószínűséggel nyer az Első illetve a Második; mert a 4-es összeg 3 egyformán valószínű dobásból jöhet össze; a 7-e pedig 6 egyformán valószínű dobásból, így tehát a 4-es összegre és a 7-es összegre szóba jöhető összesen  $3 + 6 = 9$  egyformán valószínű dobásból a 4-esre 3 a kedvező:  $3 / 9$ .

A 10 kijöhet 3 –féleképpen, a 7 6 –féleképpen. Lásd, mint a 4 - nél.

A 7 kijöhet 6 –féleképpen, tehát  $6/9$  eséllyel nyer a Második.

*Ha az első dobás 5 vagy 9, akkor 4/10 vagy 6/10, mert 5 kijöhet 4 – féleképpen; a 7 6 – féleképpen.  
 $4+6=10$ , így az 5 –tel 4/10; eséllyel nyer az Első és a 7-tel 6/10 eséllyel nyer a Második;  
 ha 6 vagy 8, akkor ezek 5 – 5-félképpen jöhetnek ki összegként, a 7 6 –féleképpen, tehát az Első 5/11 ( $5+6=11$ ) ill. a Második 6 / 11 valószínűséggel nyer.  
 Házi feladat: tankönyvi, példatári példák*

Reflexió az órára:

### ÉRTÉKFOLYTONOSSÁG Melyik a valószínűbb?

A bevezető feladatokat szívesen játszották. Azt gondolom, a pénzérmék dobálása mindenképpen szükséges a matematikát tanulóknak legalább egyszer! Persze kérdés, hogy ennek éppen csak 12. osztályban jön-e el az ideje...?!

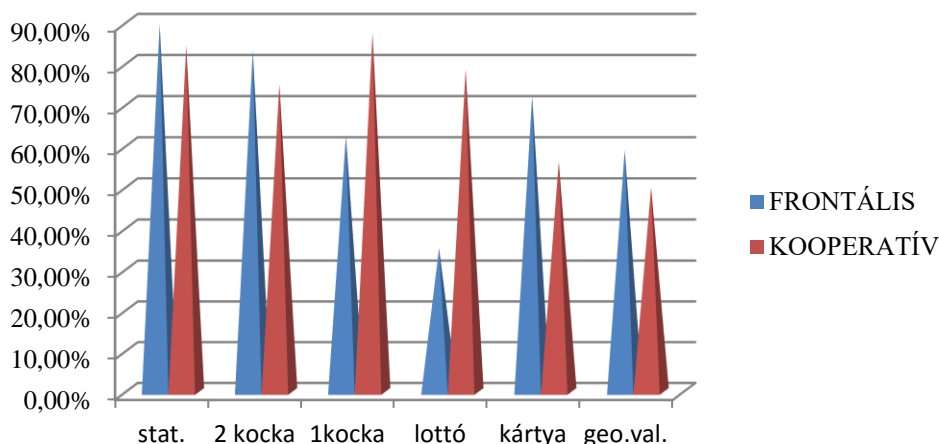
Az értékfolytonosságnál jól eltalálták a helyüket.

Az EGY AZ EGYHEZ módszerrel többször is találkoztak már matematika tanulmányaik során, így itt magát a módszert nem kellett magyarázni. Jó tempóban olvasták, jegyzetelték a feladatot, s egy pár kivétellel el is tudták magyarázni szépen egymásnak. A kivételt képező pár is beszélgetett, csak, mint kiderült, nem a matematikáról...

### Konklúzió

Nyilván nem lehet ennyi óra és ennyi feladatmegoldás után levonni egy végleges következtetést arról, hogy melyik a jobb tanítási módszer: a kooperatív vagy a frontális. Azt gondolom, ha a tanár szívesen „játszik”, akkor érdemes bevinni a több előkészítést, de több oldalról megtámogatott, talán kicsit jobb hangulatot is hozó kooperatív módszert. Itt is érdemes a kiegyensúlyozottság jegyében mindkét fajta módszert felváltva, jó arányban, a témák és csoportok függvényében alkalmazni.

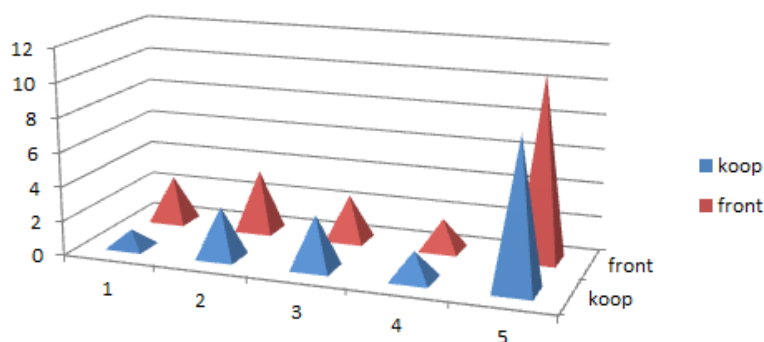
A dolgozatokat 4 csoport részére állítottam össze. Mindegyikben szerepelt egy statisztika feladat; egy geometriai valószínűséggel kapcsolatos feladat; egy lottóhúzáshoz kapcsolható (kombinatorikusvalószínűsége épülő) feladat; egy, az oszthatósághoz kapcsolható valószínűségszámítási feladat; egy, az egy szabályos kockával való dobáshoz kapcsolható valószínűségszámítási feladat; egy, a két szabályos kockával való dobások eredményéhez kapcsolható valószínűségszámítási feladat. Az egyes feladattípusok értékelése a két módszerrel való tanítás után:



4. ábra Az egyes feladattípusok értékelése



Egy hónappal később megírt dolgozat eredményei:



5. ábra Az egyes feladattípusok értékelése a későbbi dolgozatban

Mint a grafikonon látható, számottevő eltérés nem tapasztalható az eredmények között Azokra a diákokra, akik képesek arra, hogy azonnal elkezdenek beszélgetni, ha nincs rajtuk a tanár szeme, külön kell figyelni, hogy ne bújjanak meg a csoportban munka nélkül. Természetesen, ha tudják, hogy értékelés lesz a feladatsor megoldása után, akkor nekik is érdekükben áll, hogy kivegyék a részüket a munkából. Fontos, hogy kialakuljon a diákok felelősségtudata, hogy itt most annyi tudást „szed össze”, amennyit a saját akaratából összegyűjt.

A gimnázium, ahol dolgozom amolyan „nyelvi” gimnázium, a diákok, akik ide jelentkeznek, nem a matematika iránti elkötelezettségükről híresek. Tehát őket erősen motiválni kell! Kevés az a diák, aki igazán megérti, megérzi ezeknek a módszereknek a „báját”, lényegét. Érdekes lenne megtartani majd kielemezni ugyanezeket az órákat egy matematikát emelt óraszámban tanuló társaságnál. Egy egészséges egyensúly beállítását tartom fontosnak, ahol a tanári frontális magyarázatokat kiegészítik a kooperatív technikákkal megtartott tanórák. Jól kell megválasztani a témát, mi az, amibe belefér a csoportmunka „zaja”, ami elvisel egy esetleges játékos könnyedséget, s ami érdekességével, újszerűségével a matematika felé fordíthatja a diákok figyelmét.

A kooperatív módszerek alkalmazása matematikaórán láthatóan motiválja a tanulókat a tanulásban, ezáltal szerethetőbbé és így talán érthetőbbé teszi a matematikát a diákok számára. (Azt gondolom, egy gyakornoknak hasznos a tudomány ezen oldalát is megtapasztalni.)

Ám a tanulmányomban ismertetett mérés szerint a várt, javuló egyéni teljesítmény megnyilvánulása nem egyértelmű. Kooperatív módszereket használva a mérés tanúsága szerint nem nőtt jobban a tanulók tudásszintje. A mérésem kis mintás kutatás. A kooperatív technikáknak csak egy kis szeletét próbálhattam ki ebben a témakörben. Mindenképpen árnyaltabb képet kapnánk, ha több fejezeten keresztül, nagyobb mintán végeznénk el mérést.

Ha legközelebb ezt a témát tanítom, mindenképpen sort kerítek akkor is arra, hogy diákok játékok segítségével, tapasztalás útján ismerkedjenek a véletlennel. Megpróbálom az egészséges középútat megkeresni majd a tanári magyarázat mennyisége és a játékos tapasztalás között. A gyakornokok számára is járható útnak gondolom a téma ilyen feldolgozását, akár az összefüggő szakmai gyakorlat részeként.

Ha még egyszer belekerülnék egy kutatási szituációba, akkor azt járnám körül, hogy hogyan lehet egy 45 perces órában megvalósítani középiskolások között a kooperatív módszereket úgy, hogy még egy szakszerű értékelés is beleférjen az órába, de semmiképpen ne sérüljön a kooperatív módszer szellemisége. Diákokat, gyakorló pedagógusokat kérdeznék meg interjúban nagy számban, különböző osztályfokokon és különböző iskolatípusokban. Tanulmányoznám a csoportértékelés és az önértékelés lehetséges módjait.

## Irodalomjegyzék

- Bakó Balázs – Simon Katalin (2010): *Kooperatív tanulás*, Segédlet a kompetencia alapú pedagógus-képzés módszertani megújulásához  
[http://pszk.nyme.hu/tamop412b/kooperativ\\_tanulas/5\\_a\\_kooperativ\\_tanulas\\_ngy\\_alapelve.html](http://pszk.nyme.hu/tamop412b/kooperativ_tanulas/5_a_kooperativ_tanulas_ngy_alapelve.html) [2015.11.24.]
- Baranyai József, Iker János, Veres Gábor (2011): *A problémaközpontú, kutatásalapú pedagógiák elterjesztése, alkalmazásukra való felkészítés Vas megyében és a nyugat-dunántúli régióban*  
[http://pszk.nyme.hu/attachments/586\\_problemaalapu\\_ped\\_elterjesztes.pdf](http://pszk.nyme.hu/attachments/586_problemaalapu_ped_elterjesztes.pdf)  
 [2015.11.23.]
- Csordás Mihály, Kosztolányi József, Kovács István, Pintér Klára, Urbán János és Vincze István (2013): *Sokszínű matematika 12.* Mozaik Kiadó, Szeged.
- Debrenti Attila Sándor (2015): *Matematikatanítás kooperatív módszerekkel.*  
[http://dunakavics.duf.hu/online\\_1501.pdf](http://dunakavics.duf.hu/online_1501.pdf) [2015. június 30.]
- Földes Petra (2009): *Aronson után szabadon.* <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=700>  
 [2015. 05.18.]
- Ginnis, Paul (2007): *Tanítási és tanulási receptkönyv. Alexandra. Pécs.*
- Görög Eszter (2011) *Képességfejlesztés az angoltanításban kooperatív módszerek a középiskolában.* <http://esely-szakkepzo.hu/masodikesely/docs/Gorog%20Eszter.pdf>  
 [2015.06.19.]
- Iker János: Pedagógusképzés, - továbbképzés (2006-2010) (2011). in: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés.* Savaria Press, Szombathely, 26.o.
- Katona Erzsébet (2011): <http://tanitoikincseim.lapunk.hu/?modul=oldal&tartalom=1197651>  
 [2015.08.10.]
- Mayer Ágnes (2007): Paul Ginnis: Tanítási és tanulási receptkönyv. *Tanít – tani*, 2007/4 (43. szám) 91-100.
- Mécs Anna (2009): *Miben segíti a kooperatív módszer a matematika tananyag megértését? Kooperatív módszerek a matematikaórán.* ELTE. BSc. Budapest.  
[https://www.cs.elte.hu/blobs/diplomamunkak/bsc\\_mattan/2009/mecs\\_anna.pdf](https://www.cs.elte.hu/blobs/diplomamunkak/bsc_mattan/2009/mecs_anna.pdf)  
 [2015.06.30.]
- Molnár Gyöngyvér (2005): A probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra*, XV. évfolyam 2005/10. sz. 31-44. old.
- Pató Éva (2015): *Kooperatív tanulási módszerek elmélete és gyakorlata*  
<http://www.slideshare.net/PatoEva/kooperativ-mdszerek> [2015.11.24.]
- Radnóti Katalin (2006): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In: Kerber Zoltán (Szerk.) *Hidak a tantárgyak között.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 131-167.
- Sinkó Andrea (2010): Tanreceptek. <http://tanreceptek.blogspot.hu/> [2015. 08. 10.]
- Szögedi Ildikó (2012): *A probléma alapú tanulás, mint új gyakorlati készségfejlesztő módszer, az egészségügyi felsőoktatásban.*
- Závoti József (2010): *Kombinatorika.*  
[http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0027\\_MA3-1/ch01s02.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0027_MA3-1/ch01s02.html)  
 [2014.12.20.]

# TANÁRJELÖLTEK GYAKORLATI KÉPZÉSE VEZETŐTANÁRI SZEMMEL

**Rózsa Viktória**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar Pedagógiai Intézet*

Gyakorlatvezető mentortanárként sokszor átgondolom, hallgatóimat hogyan tudom a legsikeresebben bevezetni a tanári mesterség gyakorlatába. Próbálom feltérképezni a bennük rejlő, gyakorlathoz szükséges tudás összetevőit. Egészen biztos vagyok, hogy élénken él emlékezetükben egykori általános- és középiskolai tanáraik képe, szokásai; az egyetemi évek alatt elsajátított elméleti tudás, a közoktatási gyakorlatok és a módszertan kurzusokon megélt „mintha” helyzetekben teljesített mikrotanítások tapasztalata. Erre rakódik rá újabb réteggént a tanítási gyakorlat tapasztalata. Arra törekszem, hogy rátaláljanak saját, egyéni stílusukra, mely segítségével kialakíthatják a csak rájuk jellemző tanári karaktert.

Hatodik éve dolgozom szakvezető tanárként a NymE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnáziumban. Mindennapjaimat a közoktatáson kívül a hallgatók közoktatási gyakorlata, szaktárgyi hospitálása és szaktárgyi gyakorlata tölti ki. Célom, hogy tanulmányomban megvizsgáljam a pedagógus szakos hallgató tudásának elméleti hátterét, bemutassam a hallgatót körülvevő oktatási közeget és megmutassam benne a hallgató és a mentor munkakapcsolatának gyakorlatát iskolámban. Tanári munkám során foglalkoztat, hogy mennyire sikeresen tudom bevezetni, kalauzolni hallgatóimat a tanári pálya útvesztőibe. Hogyan tudom felmérni hallgatóim képességeit? Mennyire igénylik a segítségemet? Meddig tart a felelősségem egy kudarc esetében? Hogyan vélekednek a mentorok hallgatóik ismereteiről, felkészültségéről? A kezem alá kerülő hallgatók sokszínűsége miatt ezekre a kérdésekre évről évre, képzéstípustól függően változó válaszokat kaphatok.

## **Szakirodalmi áttekintés**

### **A tudás alkotóelemei és felépítése**

Szakirodalmi és kutatási eredményeket áttekintve megállapíthatjuk, hogy a tanárképzés elméleti ismeretei és a tanárjelöltek gyakorlati tevékenysége között nincsen ok- okozati összefüggés, azaz nem a kurzus során elsajátított tananyag tartalma lesz a sikeres gyakorlat záloga (Falus 2001a, 2001b, 2006). A gyakorlat során a gyakorló pedagógusok egyéni tapasztalatukra építve létrehoznak egy összefüggésekre támaszkodó tudásbázist, melynek segítségével megoldják a tanítási helyzetekben felmerülő problémákat (Falus, 2001b). Így az értékes, saját tapasztalaton alapuló tudás is hasonló rangot kap, mint az elméleti jellegű. Falus

(2001a) szerint a tudás szerveződésének legegyszerűbb formája a séma. Sztereotip helyzetekben használva a séma segítségével a tanár az ismert és új információkat könnyen kezeli, és lehetősége van, hogy a tényleges döntésekre koncentráljon. Minél több évet töltött el a gyakorlatban a tanár, annál több sémája lesz. Ennek egyik variációja a forgatókönyv, mely egy olyan tevékenységstruktúra, ahol a tanár a már sokszor megtapasztalt, kipróbált, ismert kliséket tölti meg a szituációnak megfelelő új tartalommal (Schank és Abelson, 1997).

A tudás szerveződésének másik összetevője az attitűdök és nézetek összevetése. „A nézetek olyan pszichikailag alátámasztott feltételezések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, amelyek befolyásolják tetteinket, mások megítélését, amelyeket felhasználunk döntéseink során” (Richardson, 1996, idézi Falus, 2001a 23.o.). A nézettel szemben az attitűd nem kognitív struktúra, nem ismereten alapszik, hanem az érzelmi aspektusokat emeli ki. Ez alapján elmondható, hogy a hallgatóknak kialakult nézeteik vannak. Fontos feltárni az előzetes képződményeket, mert ezek döntik el, mit tesznek magukévá a képzés során hallottakból. A tanárjelöltek az eléjük kerülő eseményeket, felvetéseket transzformálják saját meglévő pszichikus képzeteikkel kompatibilis elemekké. Olyan ez, mint egy szemüveg, a hallgató ezen keresztül néz a tanárképzés során elé kerülő pszichológiai, pedagógiai és szaktárgyi tananyagra (Falus, 2001.a). A pályán való folyamatos fejlődés feltétele az elmélet és a gyakorlat közelítése, melynek eszköze a reflexió. Ha megfelelő szempontok alapján elemezzük tanításunkat, lehetőséget teremtünk, hogy visszatekintsünk saját pedagógiai tevékenységünkre, a visszacsatolásra, újragondolásra, ami beépül a szerzett tudásunkba és kihat a jövőbeli cselekedeteinkre (Falus, 2001a; 2001b). A gyakorlott pedagógus nézetei, az általa kialakított tudás, a folyamatos reflexió képezik a tanár személyes értékelő rendszerét (appreciative system). Az értékelő rendszer alapja a tanár személyisége, amire ráakodik a nézetek, a tudás, az ismeretek és a tevékenység kapcsolatrendszerének nyomata. A folyamat során megvizsgálja a fellépő, új ismereteket, mérlegeli, és csak azt építi be, amelyeket szükségesnek, hasznosnak, fontosnak ítél meg. A beépülő új elemek állandóan alakítják a rendszert, így az folyamatosan változik. A fejlődés által mindig újabb hierarchiaszintre lép, feltételezve, hogy az újabb szinten magasabb színvonalú kontrollt alkalmazva még professzionálisabb rendszert generál. (Falus, 2001a, 2001b, 2006)

### **A gyakorlat helye a tanárképzésben**

Molnár Delit idézve szól arról, hogy a „gyakorlati képzés folyamatában történik a [tanári] tevékenységre, mint életpályára való felkészítés. A gyakorlati képzésnek egyik legfontosabb része a tanításra való tanítás, illetve a tanítással összefüggő gyakorlati tennivalókra való felkészítés. A gyakorlati képzés keretében elsajátítják a pedagógusjelöltek azt a pedagógiai technológiát, azt a módszertani kultúrát, ami a tudatos és hivatásos tanítási tevékenységhez szükséges. A szűkebb értelemben vett gyakorlati képzés is azonban eléggé összetett folyamat, hiszen csak széleskörű ismeretháttérrel és ezen ismeretek tudatos alkalmazásának készségeivel és képességeivel oldható meg. A gyakorlati képzés folyamatában teljesedik ki a leendő [tanárok] szakmai felkészítése, aminek következtében kialakul szakmai kompetenciájuk, mesterségbeli tudásuk.” (Molnár, 2014. 128.) „A [pedagógus]képzés professzionális képzés. A szakma nem lehet vagy csak elméleti ismeretek, vagy csak gyakorlati fogások összessége, hanem ennek is, annak is szoros együttese, funkcionális egysége.” (Molnár, 2004. 52.)

A pedagógusképzésben mindig nagy szerepet játszott az iskolai tanítási gyakorlat, melynek célja a közvetlen tapasztalatszerzés volt. „A szakmai gyakorlatok célja [tehát] a szakképzettséghez kapcsolódó gyakorlati ismeretek (pl. tanórára való felkészülés, óratervezés, óravezetés, tanári szerepkörök, pedagógiai mérések) megszerzése, a pedagógiában, pszichológiában és a szakterületi módszertanban kialakított kompetenciák elmélyítése, gyakorlati alkalmazása, a munkahely világával való ismerkedés. [...] [Továbbá], hogy a

hallgatók későbbi munkájuk hatékonysága érdekében szerezzenek jártasságot a tanítási és tanulási, illetve nevelési folyamatok értékelésében, fejlesztésében, a gyakorlati szakirodalom tanulmányozásában, alkalmazásában.” (Molnár, 2011. 443.) A végzett pedagógusok és a hallgatók véleménye megegyezik abban, hogy pedagógussá válásuk folyamatában, pedagógiai kompetenciáik alakulásában, szakmai szocializációjukban a legnagyobb szerepet az iskolai gyakorlat, valamint a gyakorlatvezető tanárok játszották (Falus és Kotschy, 1983). Kozma (2004) arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógusjelöltek sokallják az elméleti képzést, helyette több gyakorlatot kívánnának. Erre az OECD országokban tanítási szintenként eltérő időkereteket biztosítanak. (Az általános iskolai tanárok képzésében általában mindenütt több időt szánnak a gyakorlati tapasztalatszerzésre, mint a középiskolai tanárjelöltek esetében.) (Mihály, 2002) Az OECD országokban a képzés éveit után; a kötelezően teljesítendő gyakorlati időt is le kell tölteni a diploma megszerzéséhez. (Írországban, egy tanévet; Lengyelországban 50- 180 tanóra megtartását várják el. Franciaországban a képzés 5. gyakorlati éve alatt régebben fizetést is kaptak a hallgatók; 2004 óta a gyakorlati idő is a képzés szerves részét képezi.) A gyakorlat tartamát továbbképzésen felkészített mentor segítségével teljesítik a hallgatók. Írország, Finnország és Portugália képzése a tanulmányi idő meghosszabbítása (4 évről 5 évre) mellett a tananyag kutatási eredményekre alapozott tartalmi megújítása is jellemezte. A tananyag változásának egyik elemeként elsőnek a legtöbb tanárképző intézménynél programba iktatott, az európai dimenzióra vonatkozó ismereteket kell megemlítenünk (Mihály, 2011).

## A gyakorlati képzés

Falus szerint a hallgató belépő nézetei és a gyakorlat feltételei összhangban vannak egymással. Így, ha a képzés során sikerült is valamilyen változást előidézni, új gondolatokat beépíteni értékelő rendszerébe, ez gyengének bizonyul a belépő nézetek és a tevékenységének reális közegét képező hagyományos gyakorlat szorításában (Falus, 2004). Így elmondhatjuk, hogy a gyakorlat szerepe hangsúlyosan nagyobb a jelenlegi oktatási struktúrában, mint az elméleté. Illetve, hogy olyan képzésre van szükség, ahol az elméleti tudás gyakorlatban való alkalmazása között a lehető legkevesebb idő telik el. Mert a gyakorlati tudás forrása a tényleges gyakorlat (gyakorlatban való tanulás), így a hallgató saját tanítási tevékenysége is. Csak az épül be ebbe a tudásba, aminek használhatóságáról meg van győződve a hallgató, mert már kipróbálta. A gyakorlat megítélését tekintve általánosan elfogadott funkció az empirikus bázis nyújtása, azaz a hallgatókat meg kell ismertetnie az iskolai tevékenységek különböző formáival. De fontos az is, hogy gyakorló terepet biztosítson a pedagógusjelölt számára saját tevékenységének kialakításához, tökéletesítéséhez (Falus, 2002).

Falus Iván (1997) szerint a gyakorlati tapasztalatok elsajátításának négy formája létezik. Elsőként a hallgatóknak a tanárképzést megelőző tapasztalatait, melyeknek kialakítására nincs lehetőség, csak megváltoztatására, átalakítására. A mélyen elraktározódott képzeteket célszerű a gyakorlatok során előhívni, felhasználni és közben átalakítani. Második eleme a gyakorlatnak az elméleti ismeretekből származó, gyakorlatra vonatkozó tájékozódás. Az elméleti pedagógiai képzés során a gyakorlat megjelenésének lehetőségei változatosak. Az oktató iskolai gyakorlatot leíró elbeszélésekben, a gyakorlat során felvett órák videó anyagainak megtekintésével, hospitálási naplók tanulmányozásával ad át a gyakorlathoz kapcsolódó ismereteket. Az alkalmazott anyagok a gyakorlat során készültek, de nem a gyakorlati, hanem az elméleti oktatás részét képezik. Harmadsorban a laboratóriumi jellegű foglalkozások következnek. Átmenetet képeznek az elmélet és a gyakorlat között. Olyan direkt vagy szimulált tevékenységet értünk alatta, amely megfigyelések, alkalmazások, egyszerűsített környezetben nevelési jelenségek, események tanulmányozásában ölt testet. Leggyakrabban használt formái szerint a játékok, kiselőadások, mikrotanítás, tükörbe tanítás, párban tanítás, szerepjáték,

szimuláció, valóságos vagy szimulált helyzetekről készített audiovizuális felvételek elemzése, írásos anyagok (pl. tanórai vázlatok, tervezetek, helyi tantervek, pedagógiai programok) elemzése, esetelemzés, tanácsadási megbeszélések, kritikus események, helyzetek megvitatása (Barabási, 2006). Végül következnek az iskolai gyakorlatok. Ezek funkciója az indukciós bázis megszerzése az elméleti általánosításokhoz, az elméleti tudás gyakorlati alkalmazása, saját tapasztalati ismeretek konstruálása, tanítási készségek gyakorlása, saját oktatási-nevelési stílus kialakítása. A gyakorlati képzés formáit tekintve három főcsoportra bontható. Az első csoportba a pedagógiai és pszichológiai tárgyakhoz kapcsolódó hospitálás és gyakorlat tartozik. Második csoportba a szaktárgyi gyakorlat tartozik. Harmadik csoportba pedig az egyéni összefüggő gyakorlatot soroljuk, ahová a szaktárgy tanításával kapcsolatos tevékenységek tartoznak. Ilyen a szaktárgyi hospitálás, a mikro tanítások, felkészülés az órákra, az órákat követő önelemzés-önértékelés, a gyakorlatvezető mentori megbeszélés; tanítási órán kívüli, de a szaktárgy tanításához szorosan kapcsolódó iskolai feladatok ellátása (korrepetálás, szakköri tevékenységben való részvétel, projektmunka segítése, tehetséggondozás), tanórán kívüli szaktárgyi tevékenységek (pl. ellenőrző feladatok összeállítása, szemléltető anyagok gyűjtése, internetes források feltárása). A hallgató megismerkedik a szaktárgy tanításán kívüli oktatási, nevelési alaptevékenységekkel is. Ilyen az osztályfőnöki tevékenység; a hospitálás nem szaktárgyi órákon; iskolai rendezvényen való részvétel, szervezés; tanulói életút megismerése; mérés, értékelés a gyakorlatban; az ifjúságvédelem, drog prevenció, mentálhigiéné, iskolai agresszió, konfliktuskezelés helyi gyakorlatának megismerése, segítése; sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű tanulókkal, kisebbségi csoportokkal való bánásmód megismerése; a segítő attitűd, az empátia, tolerancia, előítéletek helyzeteinek megismerése. Végül az iskolának, mint szervezetnek, és támogató rendszereinek megismerése következik. Ide soroljuk az intézmény működését meghatározó legfontosabb törvényi, rendeleti háttérének, fenntartói irányítás dokumentumainak megismerését; az iskola szervezeti felépítését; működési rendjét; az iskola pedagógiai programját; a szakmai munka tervezésének tanévi elemeit; az intézmény minőségirányítási rendszerét; az iskola, a család és a helyi közösségek kapcsolatrendszerét; az együttműködés formáit; támogató, segítő rendszerek, szakmák megismerését (nevelési tanácsadó, fejlesztő pedagógus, iskolapszichológus, helyi és regionális szakmai szervezetek). Ugyanakkor a gyakorlati képzés során muszáj a hallgatókat a pedagógiai adminisztráció sajátosságaival is megismertetni (elektronikus napló működése, szaktárgyi adminisztráció). Fontosnak tartom a pedagógus előmeneteli rendszerben sémaként ajánlott dokumentumformák bemutatását.

A szakmai gyakorlat legáltalánosabban megjelenő szinterei a gyakorló iskolák. A gyakorlóiskolák előnye, hogy kapcsot hoznak létre a tanárképző intézmények és az iskolai élet között. A hallgatók valós iskolai közegben, de válogatott diákok között végzik gyakorlatukat. Emellett megjelennek az ún. külső gyakorlatok helyszínei, a partnerintézmények, melyek feladata, hogy színesítsék, árnyalják a gyakorló hallgató tapasztalatait.

### **Felsőoktatás átalakulása**

A világháború utáni Nyugat- Európában megnövekedett a felsőoktatásban tanuló hallgatók létszáma. A 60-as, 70-es években a gazdasági fejlődés követelte a képzett munkaerőt. Ezen időszak alatt a hallgatói létszám jelentős mértékben növekedett, de minőségi összetétele is változáson ment keresztül. Ezt a folyamatot eltömegesedésnek nevezzük (Szemerszki, 2006; Vincze, 2013). A 80-as években tovább növekedett a hallgatói létszám, de egyre kisebb eséllyel helyezkedtek el. Az egyetemek felé irányuló új társadalmi elvárások a hatékonyságnak való megfelelés lett. A 90-es évek válsága, a délkelet- ázsiai országok technológiai sikerei hatására céljuk a minőség emelése és a tehetséges szakemberek megtartása volt. Ehhez a felsőoktatás merev rendszerének reformjára volt szükség (Hrubos, 2006).

A Bologna- folyamathoz vezető út két fontos mérföldköve az 1988-as Magna Charta Universitatum és a Sorbonne-i Közös Nyilatkozat, melyek célja a tanárok és hallgatók mobilitásának valamint a diplomák kölcsönös elismerésének megvalósítása. ([www2.unibo.it](http://www2.unibo.it)) Cél egy közös európai felsőoktatási térség kialakítása, nem a régi rendszer modernizált változata, hanem egy új, hosszú távú célokat szem előtt tartó integrált felsőoktatási rendszer. (Barakonyi, 2002) Az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) 1999. június 19-én jött létre. Célja, hogy az Európai Unió polgárai számára megteremtse egy közös kulturális térhez való tartozás lehetőségét, hogy sikeresen nézhessenek szembe a jövő kihívásaival az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességének fokozása által. Ehhez szükséges a könnyen átlátható és összehasonlítható képzési rendszer kialakítása. Az új képzési rendszer két fő, egymásra épülő szakaszon alapul majd. Az első ciklusban (alapképzés) szerzett fokozat szakképzettséget nyújt a munkaerőpiacon történő elhelyezkedéshez, továbbá szükséges feltétele a második képzési ciklusba (mesterképzésbe) történő belépésnek. A képzés alappillérei az egységes kreditátviteli rendszer, a széleskörű oktatói, kutatói, hallgatói mobilitás, az európai felsőoktatási minőségbiztosítás, az Európai Unióval, Európával kapcsolatos ismeretanyagok megjelenítése az oktatásban. ([www.edupress.hu](http://www.edupress.hu)) A további találkozók újabb kérdések kaptak prioritást, mint például az élethosszig tartó tanulás támogatása, Európai Felsőoktatási Térség (EFT) vonzerejének növelése. ([www.nefmi.gov.hu/felsőoktatás/tudastar/pragai-nyilatkozat](http://www.nefmi.gov.hu/felsőoktatás/tudastar/pragai-nyilatkozat)). Súlyozottan került elő a doktori képzés; a szorosabb együttműködés a nemzeti képesítési keretek megalkotása során; a közös képzések támogatása; közös oklevelek kiadása és elismerése, a felsőoktatási képzési, ismeretszerzési lehetőségek rugalmasabbá tétele, az esélyegyenlőség megteremtése, a foglalkoztathatóság, hallgatóközpontú tanulási eredmények és oktatási célkitűzések megvalósítása, az oktatás, a kutatás és az innováció összefonódása. (<http://eur-lex.europa.eu>)

Magyarországon a rendszerváltással meginduló politikai, gazdasági és társadalmi változások hatására az oktatásban is megszűnt a merev ideológiai kontroll, ami az állami iskolamonopólium megkérdőjelezésében nyilvánult meg, valamint az oktatásügy decentralizálásában (Forray és Kozma, 2011). A változások közé tartoznak az új oktatási törvények, a strukturális reformok, akárcsak a tantervi, szervezeti és pedagógiai újítások. Új képzési helyek, a korábbiaktól eltérő képzési formák jelentek meg, jelentősen bővült a felsőoktatási intézményekbe felvett hallgatók száma. E növekedés mozgatórugói a gazdaság és az oktatáspolitikai modern tendenciái, illetve maguk a fiatalok és szüleik voltak (Polónyi, 2000; Vincze, 2013). A tömegessé válás kapcsán átalakult felsőoktatás alapvető sajátossága a rendkívüli komplexitás” (Hrubos, 2000). Az 1973-76-os népességszám növekedés ekkor jelentkezett a felsőoktatásban. Nőtt az egy oktatóra jutó hallgatók száma, nőtt a hallgatókra háruló terhek mennyisége (pl. tandíj bevezetése) – azaz az állami fenntartói szerepvállalás csökkent. (Kozma, 2004)

A Bologna reform előtti időkben a magyar felsőoktatás legnagyobb hallgatói létszámot felvonultató ága a pedagógusképzés, azon belül is a tanárképzés volt, de a végzettek kis hányada helyezkedett el a hivatásában, a többiek csak értelmiségi kvalifikációnak használták. A képzés útjai elágaztak, a főiskolán végzetek általános iskola felső tagozatán, az egyetemi végzettségűek pedig középiskolában helyezkedtek el. A két képzés közötti átjárást a levelező tagozatos kiegészítő képzést jelentette. Ugyanakkor a kutatói felkészítés szintén járta a maga külön útját. A pedagógusok útja erősen kontraszelektív volt (Hunyady, 2010). A magyar kormány 252/2004. kormányrendelet elrendelte, hogy a párhuzamos főiskolai-egyetemi rendszert felváltja az alapképzés, a mesterképzés és a doktori képzés egymásra épülése. Az eddigi, duális képzést felváltja az új szerkezetű, többciklusú képzés. A háromfokozatú rendszertől a tömegoktatásból eredő problémák megoldását lehetett remélni. Tanári diplomát csak mesterszinten lehet szerezni, csak a legfelkészültebb hallgatókból válhat tanár. Az első

ciklus (BSc/BA) minden hallgatónak az adott szak szakterületi ismereteit nyújtja. Ezzel megvalósult a tanárképzés egységes egyetemi szintre emelése.

A bolognai folyamat jogi kereteit 2005.évi CXXXIX. törvény adta meg. A törvény meghatározza a tanárképzés fő alapelveit, többek között megjelöli, hogy mely tárgyakból lehet tanári diplomát szerezni. Az új, mesterszintű tanári diploma megszerzése során a hallgató alapképzésen 120 kreditet szerez meg a főszakjából, majd a második évtől a mellékszakjából (minor szak) 50 kreditet, és még hozzá 10 kreditet választhat pedagógiai tantárgyakból. A harmadik év végén diplomamunkát kell készítenie és vizsgáznia a főszakjából. Ezután felvételizhet a mesterképzésre, ami 2,5 évig tart. A mesterképzés során a főszakjából már csak 30, a mellékszakból 40, pedagógiából 40 kreditet kell szereznie. Ezt követi a féléves, 30 kreditet érő ún. rezidens képzés, amely az iskolában eltöltött fél éves tanítási gyakorlat (*Radnóti és Király, 2012*). Összesen tehát 80 kredit pedagógiai és  $150+90=240$  szaktárgyi kredittel végez egy „másfél” szakos tanár.

A féléves gyakorlat alapvető célja az adott szakképzettséghez kapcsolódó gyakorlati ismeretek megszerzése, a képzés során fejlesztett tanári kompetenciák elmélyítése, gyakorlati alkalmazása a pedagógus tevékenységrendszerének három területén: az oktatásban, az iskolai világgal való ismerkedésben, a pedagógiai kutatások fő irányjaiban. A tartalmi elemek meghatározása logikusan következik a képzési és kimeneteli követelményekben deklarált kompetenciákból (*Kotschy, 2009*), ugyanis a bolognai rendszerre való átállás a kompetencia-alapú tanárképzés kidolgozását is jelentette.

A tanárképzéssel foglalkozó európai munkacsoport munkája során látogatást tett hét tagországban (köztük volt Magyarország is), összeállított egy listát, amely az új kompetenciaelvárásokat tartalmazza (*Nagy, 2004*). Ennek első része a tanulási folyamat eredményével kapcsolatos, a második a tanulási folyamatra vonatkozik, a harmadik pedig a tanár értelmiségi szerepköréhez kapcsolódik. Magyarországon az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán Falus Iván vezetésével kidolgozták a részletes, tanárképzési struktúra átalakításának tartalmi háttérét képező kompetenciákat. (*Falus, 2006*). Így 8 kompetencia területet különböztetünk meg: a tanuló személyiségfejlesztése; tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése; szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása; pedagógiai folyamatok tervezése; a tanulási folyamat szervezése és irányítása; a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése; szakmai együttműködés és kommunikáció; elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért. Az időközben megjelent 326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet szerint az alábbi kompetenciákat használjuk: szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás; pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók; a tanulás támogatása; a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség; a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység; pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése; kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás; elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért. Tapasztalom, hogy a hallgatók, kollégák gyakran tanácstalanok a kompetenciák megnevezésének kérdésében, hiszen ezek különböző módon jelennek meg a képzési kimeneti követelmények között, gyakorlati évek alatt, a pedagógiai programokban és a szakértők indikátoraiban. A képzési, kimeneti követelményeket szabályozó 8/2013 (I.30.) EMMI rendelet 8 kompetenciát nevez meg a hallgatóknak elérendő célként: a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése; a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése; a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás, a



pedagógiai folyamat tervezése, a tanulás támogatása, szervezése és irányítása, a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése, a kommunikáció, a szakmai együttműködés és pályaidentitás, az autonómia és a felelősségvállalás. A gyakornoki minősítő vizsgán a fent ismertetett pedagógus kompetenciák alapján minimálisan 60%-ban, a Pedagógus I-ből II-be sorolt pedagógusoknál pedig minimálisan 75%-ban kell megfelelniük a sztenderdeknek. Ez az eljárás, a fejlődésbe vetett hit filozófiájával magyarázható, vagyis a minősítésnek nemcsak az a célja, hogy a megfelelt és a nem felelt meg minőségi fokozatok megállapításra kerüljenek, hanem leginkább annak jelzése, hogy mely sztenderd alapján milyen mértékben felelt meg a pedagógus, mik az erősségei, és mik a fejlesztendő területei. (www.oktatás.hu)

## **Osztatlan tanárképzés**

A reformfolyamatokat áttekintve a tanárképzésről elmondhatjuk, hogy az egyik legnagyobb probléma a drasztikusan lecsökkent merítési bázis. A pálya vonzóbbá tétele, erkölcsi és anyagi megbecsültsége minőségi változással járna. Különös jelentősége van ennek a természettudományos szakok tekintetében, ahol a jelenlegi beiskolázási és végzési eredményeket figyelve rövidesen drasztikus tanárhiánnyal kell szembenézni. Ugyanakkor felvetődik az érdeklődés hiányának, a pálya vonzó hatásának, a létszám csökkenésnek és a minőség kapcsolatának kérdése is. Évek óta nincsen bemenetkor pályaaalkalmassági szűrés. A második legerőteljesebben kidomborodó hiányosság a „másfél-szakosság” jelenléte. Hallgatók visszajelzése alapján komoly gondot okoz a minor szak szaktárgyi tudásának hiányossága. Az iskolákban kétszakos (néhol háromszakos) tanárookra van szükség. Nem jelenthet felmentést a tanulók érettségire való felkészítésnél a tanár szakjai közt megjelenő aszimmetrikus tudás. (Radnóti- Király, 2012) Harmadsorban felvetődő, évek óta megjelenő küzdelem az elméleti és a pedagógiai- pszichológiai irányzat közti óraszám/kreditszám iránti küzdelem. Jelen esetben a pedagógikum irányába leng ki a mérleg. Ugyanakkor gyakorló tanárként üdvözlöm a rezidens képzés megjelenését. A hétköznapi iskolai élettél találkozni félig hallgatóként, félig tanárként meghatározó időszak a pályára készülő fiatalok számára. Itt kell kiemelni, hogy a gyakorló iskolák sokszor steril környezete nem képes olyan helyzeteket bemutatni a hallgatóknak, amire a féléves (azóta már egy évesre emelt) gyakorlat során lehetőség van. Ezért is van komoly szükség a mentor tanárok képzésére, felkészítésére. (Zsolnai, 2006)

A 2012. október 4-én publikussá vált tanárképzést szabályozó új kormányrendelet a tanárképzés struktúráját újfent átalakítja. (283/2012. kormányrendelet) Megszünteti a Bologna-rendszerű tanárképzés osztott jellegét. Az új rendelet kétféle tanárképzést definiál: az általános iskolai tanárképzést, melynek időtartama két szak esetén 4+1 év, valamint a középiskolai tanárképzést, melynek időtartama 5+1 év. Az utolsó év mindkét esetben a köznevelési vagy felnőttképzési intézetben folytatandó úgynevezett „egyéni iskolai gyakorlat” éve. Az új képzés koncepciója, hogy megtartotta az egyéni iskolai gyakorlat műfaját, sőt fél évről egy évre emelték időtartamát. Az éves gyakorlat során pedagógiai ismeretek gyakorlati alkalmazására és a szaktárgyi elemek gyakorlatára nyílik lehetőség. Az osztatlan tanárképzésre jelentkezőknek pályaaalkalmassági vizsgálaton kell részt venniük a felvételi eljárás keretében. A pályaaalkalmassági vizsgálat célja, hogy tájékozódjanak a szóbeli alkalmassági vizsgán, a jelölttel való személyes találkozás során, a tanárképzésre jelentkező pályaképéről, személyes motivációjáról, habitusáról, kommunikációs készségéről, pedagógiai elképzeléseiről. Kétszakos közismereti képzés esetén szimmetrikus, azaz a szakterületi (tudományos, művészeti) képzési tartalmakra azonos kreditmennyiséget szán mind a két szakon. (Általános iskolai tanárképzés esetén ez 100-100 kredit, középiskolára felkészítő tanárképzés esetén pedig 130-130 kredit.) Ezzel megszűnik a Bologna-rendszerű tanárképzésnek a két szak kreditvolumene tekintetében fennálló asszimetriája. Az új rendszer a közismereti kétszakos tanárképzés esetében a szakterületen kívüli képzési tartalmakra (pedagógia, pszichológia, szakmódszertan, összefüggő

iskolai gyakorlat) 100 kreditet definiál, amelyből az egyéni egyéves iskolai gyakorlatot 50 kreditben határozza meg. Ebből adódik, hogy a másik három összetevőre (pedagógia, pszichológia, módszertan) mindösszesen 50 kreditpontnyi stúdium tervezhető. A pedagógiai, pszichológiai szakmódszertani komponensek tekintetében a tanárképzés egységes, de „az iskolai nevelés-oktatás szakaszait, annak eltérő feladatait figyelembe veszi” (Pukánszky). Mentorként támogatom a hallgatók egy éves gyakorlatát. Kérdésként vetődik fel bennem, hogy az egyetemeken milyen mértékben határozzák meg a hallgatók számára a gyakorlat kötelező elemeit. Tapasztalom, hogy a közoktatás és a felsőoktatás közti távolság konstans módon fennáll. A közoktatás részéről bátortalanul érkeznek kérdések az egyetemek felé a hallgatók képzésével, illetve a közoktatásban megjelent változásokra való felkészítés jogos igényével kapcsolatban. Szükségesnek érzem a kapcsolatrendszer működésének javítását. Hasznos lenne, ha a továbbképzések során az információáramlás kétirányú lenne.

## Kutatás

### Hipotéziseim

*Első hipotézisem*, hogy a pedagógus hallgatók igénylik a hosszabb gyakorló iskolai tapasztalatot felsőfokú tanulmányaik során.

*Második hipotézisem*, hogy a felsőoktatás folyamatos átalakítása, reformja során olyan hallgatók kerülnek gyakorló iskolai tanításra, akik a modern szaktárgyi, pedagógiai, pszichológiai ismeretek birtokában vannak.

*Harmadik hipotézisem*, hogy a felelősen gondolkodó vezetőtanárok szoros együttműködést igénylenek az egyetemi szakok oktatóival.

Terveim szerint két csoportot interjúvoltam volna meg. A NymE SEK hallgatóit és a NymE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium vezetőtanárait. Sajnálatos módon a hallgatóktól olyan kevés -15- kérdőív érkezett vissza, melyek messzemenő következtetések levonására nem alkalmasak. Az összegzés során egy bekezdésben röviden szeretném értékelni a hallgatói kérdőívek eredményét. A vizsgálatom során a vezetőtanároktól visszaérkező kérdőívek elemzésével foglalkoztam behatóbban.

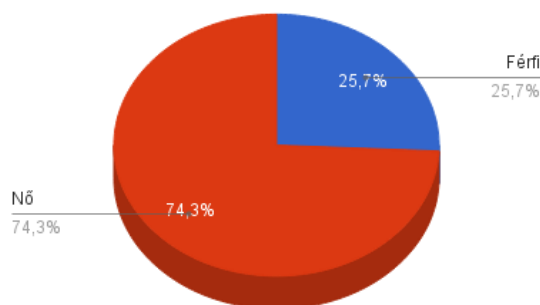
### Gyakorlatvezetőkkel történt kérdőíves vizsgálat bemutatása

A vizsgálat során kérdőíves formában véleménygyűjtést végeztem. Az adatfeldolgozás során statisztikai módszerekkel elemeztem a válaszokat és tartalmi elemzést végeztem a nyitott kérdésekkel kapcsolatban. Kérdőívem célja: a NymE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium gyakorlatvezető tanárainak körében történő vizsgálat során megismerjem a náluk gyakorlatot teljesítő hallgatók pedagógiai és szaktárgyi felkészültségét, kapcsolatteremtő- és együttműködési képességét, illetve informálódjam a képzőintézmény és a szakvezetők közötti kommunikáció jellemzőiről. A kitöltő személyére vonatkozó adatokat a kérdőív elejére helyeztem, ezeket követte a számomra legfontosabb információk megkérdezése. Mivel kollégáim nagy része hosszú ideje mentorkodik, így reméltem, hogy nagyobb rálátásuk van a hallgatók képességeinek megítélésben, van viszonyítási alapjuk. Egyéni véleményük kifejtése során megfogalmazhatták a hallgatókkal kapcsolatos elvárásaikat, illetve a képzőintézménnyel kialakult kapcsolat megítélésére. A kérdőív, amelyet mellékletben csatolok, 14 kérdést tartalmaz, illetve plusz egy lehetőséget a végén az észrevételek megjegyzésére. Kollégáimhoz e-mailen juttattam el a kitöltéshez szükséges linket és kísérőleveletem. Megkeresésemre 35-en reagáltak. A kérdőívek kitöltése anonim volt.

## A vizsgálat eredményeinek bemutatása

A tanári pálya egyik konstans jellemzője a második világháborút követő évektől kezdve, hogy elnőiesedik. Tapasztalatom szerint a férfiak nem szívesen választják a tanári pályát, mert mind a fizetés, mind a társadalmi megbecsültség tekintetében rendkívül alacsony értékűnek tartják. Emellett egy olyan nőies szabályok szerint működő területen kell helytállniuk, ahol a gondolkodásmódban, konfliktuskezelésben és a kommunikáció különbözőségében eleve nagyobb kihívásokkal kellene megküzdeniük.

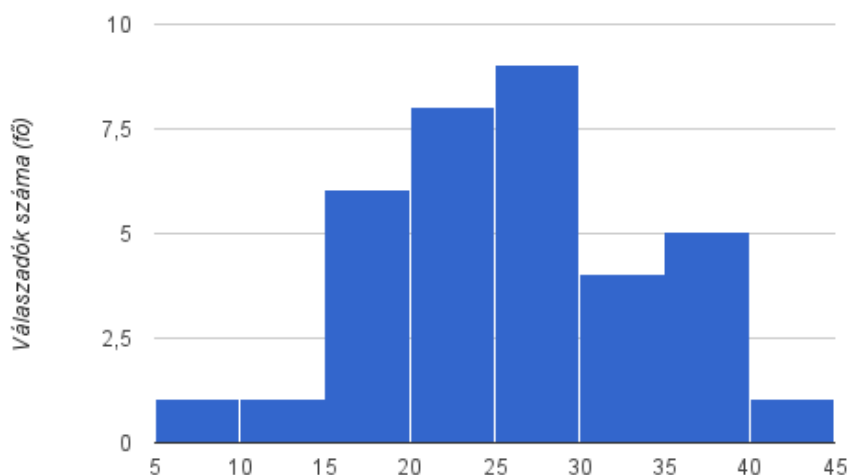
Intézményünkben 64 női kollégára 29 férfi kolléga jut. Azaz a férfi kollégák a tantestület 39%-át teszik ki. A mentorok között azonban 14%-kal kevesebb férfi kolléga található. Ez magyarázható a szakos eloszlással, illetve azzal is, hogy az alsó tagozaton csak tanítónők viszik a hallgatói gyakorlatokat.



1. ábra. Vezetőtanárok nemi megoszlása

A KIR adataira támaszkodva 2008-ban a férfi pedagógusok aránya 21%, míg a női pedagógusok aránya 79%. ([www.nefmi.gov.hu](http://www.nefmi.gov.hu)) Az országos adattal összevetve megállapíthatom, hogy intézményünkben az országos átlaghoz képest „férfiasabb” tantestülettel rendelkezünk. A vizsgálati mintában szereplő vezetőtanárok nemi megoszlásában az országos átlaghoz képest minimális (4%), de pozitív eltérést tapasztalunk a férfi vezetőtanárok tekintetében. Ezt pozitív elemként értékelem, mert a gyerekeknek szüksége van a férfi minták megszerzésére, ugyanígy a hallgatóinknak is.

Két kollégánk tanítási gyakorlattal töltött évei 5-10 év és 10- 15 év között vannak. A többieknek (33 fő) ennél hosszabb (15- 40 év) tanítási gyakorlata van. Vezetőtanárrá váláshoz legalább 5 év gyakorlatra van szükség (79/2006.(IV.5.) kormányrendelet alapján). Ennek a feltételnek mindannyian megfelelnek.



2. ábra. Vezetőtanárok pedagóguspályán eltöltött éveinek száma

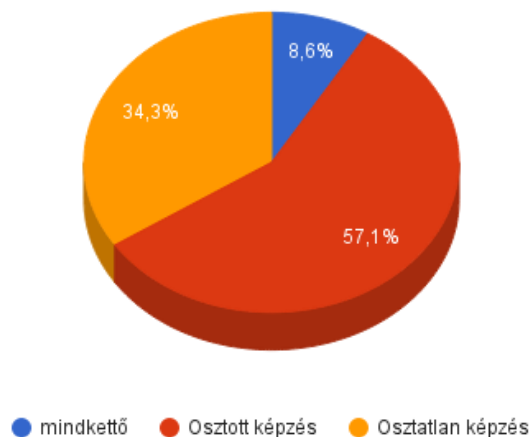
Az adatokat végiggondolva felmerül a kérdés, hogy mennyi időbe telik, míg egy tanár komoly szakértelemre tesz szert? És ez a szakértelem elegendő-e ahhoz, hogy hasonlóan kiváló vezetőtanárrá váljon? A pedagógia területén erre a kérdésre csak hozzávetőleges választ tudunk adni. Támaszkodva Berliner (2006) kutatásaira, a tanárok elbeszélései az Egyesült Államokban arról számolnak be, hogy 3-5 évig tart, amíg már nem lepődnek meg azon, ami az iskolájukban és a tantermekben történik velük. Ausztrál kutatások alapján pedig a nem kiemelkedő tapasztalt tanárok azt mondták 2,5 évbe telt, amíg megtanultak tanítani. Kiemelkedő szakértelemmel rendelkező gyakorlott tanárok azt gondolták, hogy nekik ez majdnem kétszer olyan hosszú időbe, 4,5 évbe telt. Így valószínű, hogy az 5 év törvényben is meghatározott minimuma, szükséges a magas szintű tanári képességek elsajátításában. Ugyanakkor, ha ennél magasabb szintre lépve vezetőtanárrá kívánnak válni, akkor a tanítás megtanulása inkább azt jelenti, hogy a világ, amelyben dolgoznak, bonyolultabbá és összetettebbé válik, nem pedig leegyszerűsödik. Pont az összetettebb rendszerben való gondolkodás az, amely lehetővé teszi, hogy a pályájuk során előforduló kihívásokra, elvárásokra, kiábrándulásokra, és sikerekre megfelelő választ adjanak.

Jelen pillanatban sok helyen képzés nélküli mentorok töltik be feladatukat. A törvényi szabályozás szerint vezetőtanár lehet az a pedagógus, aki az adott pedagógus-munkakör betöltéséhez szükséges felsőfokú végzettséggel, szakképzettséggel, a jelenleg érvényben lévő törvényi szabályozás alapján 2015-től pedagógus szakvizsgával; valamint a nevelő-oktató munkában eltöltött legalább 5 éves szakmai gyakorlattal rendelkezik. Az előírások nem szabályozzák a mentorok kiválasztásának egy általam hasonlóan fontosnak tartott elemét: az emberi oldalt. A hallgatók a szaktárgyi és diszciplináris tudás mellett elmondják, hogy számukra a mentorokkal töltött gyakorlati idő milyen nagy jelentőséggel bír. Tudom, nagyon nehéz lenne törvényi szinten szabályozni, hogy ki alkalmas a vezetőtanári feladat ellátására. Ez a döntés az iskolavezetés és a munkaközösségek közös véleménye alapján kell, hogy megszülessen.

Érdeemes elgondolkodni a szociális területen elterjedt szupervízió beemelésének lehetőségén is. A szupervízió olyan speciális, szakmai személyiségfejlesztő módszer, amelynek a segítő foglalkozásuk hivatásgondozásában van kiforrott gyakorlata. Segít a saját mentálhigiéné, szakmai továbbképzés és a minőségbiztosítás területén. A szupervízió célja a kooperáció, a szakmai kompetencia növelése és a hatékonyság fejlesztése. Alkalmazható új eseményekre való előkészülés, új követelmények miatt szükséges új stratégiák kifejlesztése, nagy tanulási feladatok megfogalmazása és végrehajtása, kiegészítés elhárítása során. Véleményem

szerint a mentorok kiválasztása során érdekes szempont lehet, hogy a hallgató mentorálási feladata hogyan hat egy kiegészítő által érintett pedagógus megújulására. A fiatal, rábízott hallgató érkezése talán olyan inspirációt nyújthat számára, mely felgyorsítja a válsághelyzetből való kilábalást, motivációt nyújt a szakmai hiányosságok pótlására, lehetőséget ad saját szakmai megítélésének újraértékelésére. A szupervíziós kérdéstechnika elsajátítása segítséget nyújthat a hallgatókkal folytatott munka során használatos kérdésfeltevésben is. A lineáris kérdésekkel ellentétben az okfeltáró és stratégiai kérdések alkalmazása elősegíti a hallgatók szakmai fejlődését.

A diagram bemutatja, hogy intézményünk kapacitásának közel 60%-át a kifutó, osztott képzésben gyakorlatot teljesítő hallgatók tanítása teszi ki. A 2012-es változások óta bevezetésre került osztatlan tanárképzés hallgatói most érnek fel a képzés azon éveibe, ahol gyakorlati kurzusokat vehetnek fel. tehát velük még nem találkoztunk. Az osztatlan képzést jelentő 40%-os szeletbe a tanító szakosok tartoznak, akikre az alap és mesterképzés megosztottsága nem vonatkozott, illetve a korábban kiegészítő képzésnek nevezett főiskolai diplomákat egyetemi szintre emelő mesterképzés hallgatóit, akik egy év alatt jutottak mester diplomához.



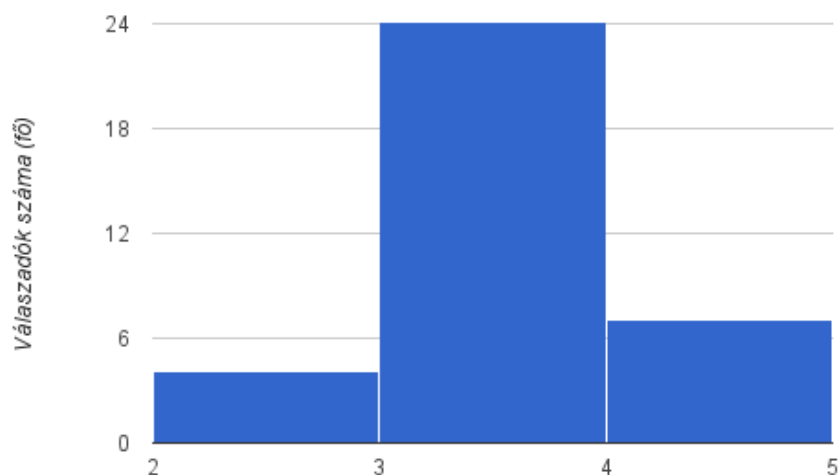
3. ábra. Hallgatók képzési struktúra szerint megoszlása

A további kérdések értékelésénél a mindkét képzéstípusra vonatkozó válaszokat arányosan elosztottam a képzéstípusok között.

### Hallgatók pedagógiai felkészültsége

A kérdésre adott válasz gyanánt 1-5 skálán jelölhették meg a válaszadók az általuk megtapasztalt értéket. A skála első értékét senki sem választotta. A második értéket négyen jelölték be, közülük ketten mindkét képzéstípusból kaptak hallgatókat, míg ketten csak az osztott képzésből. A skála harmadik értékét huszonnégyen választották. Közülük tizenhárman az osztott képzésből, tizenegyen pedig az osztatlan képzésből kaptak hallgatókat. A skála negyedik értékét heten választották, közülük egy osztatlan képzésből, öt osztott képzésből és egy mindkét képzéstípusból kapott hallgatókat. A skála ötödik értékét senki sem választotta. Összességében megállapítható, hogy a hallgatók pedagógiai felkészültsége átlagosnak mondható. Nem érzékelhető szignifikáns különbség a két képzési típus között. Mivel magyarázható a hallgatók közepes szintű felkészültsége? Elsősorban kik is a hozzánk bekerülő hallgatók? Némethné Tóth Ágnes Az iskola hatékonysága című kurzusán hallhattuk, hogy a NymE SEK pedagógus szakos hallgatói között folytatott felmérés alapján, főleg olyanok érkeztek pedagógusképzésre, akik a pálya mellett kevésbé elkötelezettek, zömében szakközépiskolában érettségiztek, érdemjegyeik között kis számban volt a jó és jeles érettségi

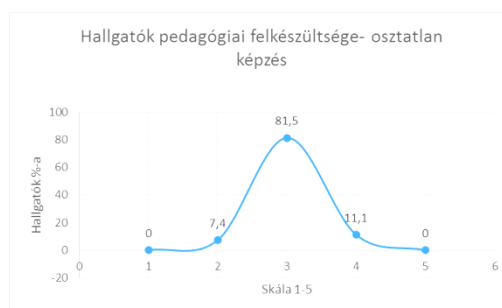
eredmény választott szakjukból. Közülük 13% biztosan tervezi a pálya elhagyását. Úgy gondolom, hogy az említett motiváltság és képesség esetén a hallgatóktól nehezen várható el, hogy komolyabban elmerüljenek a képzés során a pedagógiai tárgyak elsajátításában, majd a gyakorló iskolánkban a mindennapi tanítás során hasznosítsák is azt. Ami előremutató eleme a diagramnak, az a 4-es skálához tartozó értékek magasabb száma a kettes értékhez képest. A Gauss görbe alakjához képest itt tapasztalhatunk eltérést, ami véleményem szerint pozitív.



4. ábra. Hallgatók pedagógiai felkészültsége

1. táblázat. Hallgatók képzési struktúra szerint megoszlása 35 válaszadó alapján

| 61,4 %-ának hallgatói osztott képzésre járnak |        |       | 38,6 %-ának hallgatói osztatlan képzésre járnak |        |       |
|---|--------|-------|---|--------|-------|
| 5   | -      | -     | 5   | -      | -     |
| 4   | 5,5 fő | 25,6% | 4   | 1,5 fő | 11,1% |
| 3   | 13 fő  | 60,4% | 3   | 11 fő  | 81,5% |
| 2   | 3 fő   | 14%   | 2   | 1 fő   | 7,4%  |
| 1   | -      | -     | 1   | -      | -     |

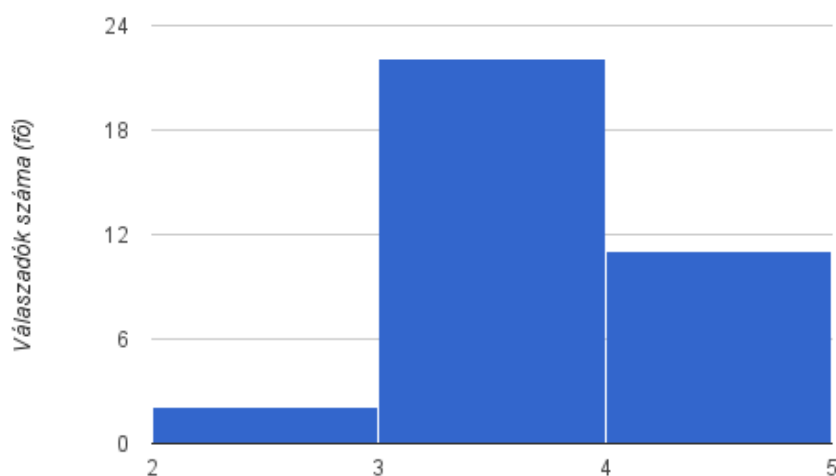


5. ábra. Hallgatók képzési struktúra szerint megoszlása

## Hallgatók szaktárgyi felkészültsége

A kérdésre adott válasz gyanánt 1-5 skálán jelölhették meg a válaszadók az általuk megtapasztalt értéket. A skála első értékét senki sem választotta. A második értéket ketten jelölték be, ők mindkét képzéstípusból kaptak hallgatókat. A skála harmadik értékét huszonketten választották. Közülük tizenketten az osztott és tízen az osztatlan képzésből kaptak

hallgatókat. A skála negyedik értékét tizenegyen választották, közülük nyolcan osztott képzésből, ketten osztatlan képzésből, és egy mindkét képzéstípusból kapott hallgatókat. A skála ötödik értékét senki sem választotta.

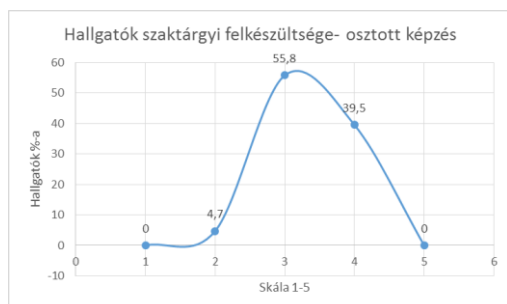


6. ábra. Hallgatók szaktárgyi felkészültsége

Vezetőtanárként a közepes- jó szaktárgyi felkészültség azt jelenti, hogy van egy erős alap, amire építhetnek, de törekednem kell a tartalmi elemek dúsítására és a hangsúlyok érzékeltetésére. Az eredményt két szempont alapján hasonlítom össze. Az első szempont a két képzéstípus összehasonlítása. Osztatlan képzésbe jelen esetben a tanítók és a levelező mester szakon végzők tartoznak. A 13,5 válaszadó szerint a hallgatók 4,7%-a elégséges, 74%-a közepes és 18,5%-a pedig jó szaktárgyi felkészültséggel bír. Míg az osztott képzés 21,5 válaszadója szerint a hallgatók 4,7%-a elégséges, 55,8%-a közepes és 39,5%-a jó szaktárgyi felkészültséggel bír. Összegzőképpen elmondható, hogy az osztott képzés hallgatóinak szaktárgyi felkészültsége értékelhető sikeresebbnek.

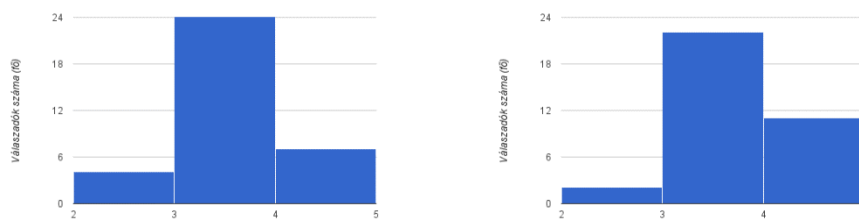
2. táblázat. Hallgatók szaktárgyi felkészültsége képzéstípusonként 35 válaszadó alapján

| 61,4 %-ának hallgatói osztott képzésre járnak |        |        | 38,6 %-ának hallgatói osztatlan képzésre járnak |        |        |
|---|--------|--------|---|--------|--------|
| 5   | -      | -      | 5   | -      | -      |
| 4   | 8,5 fő | 39,5 % | 4   | 2,5 fő | 18,5 % |
| 3   | 12 fő  | 55,8 % | 3   | 10 fő  | 74 %   |
| 2   | 1 fő   | 4,7 %  | 2   | 1 fő   | 7,5 %  |
| 1   | -      | -      | 1   | -      | -      |



7. ábra. Hallgatók szaktárgyi felkészültsége képzéstípusonként

Második szempontom a hallgatók pedagógiai és szaktárgyi felkészültségének összevetése.

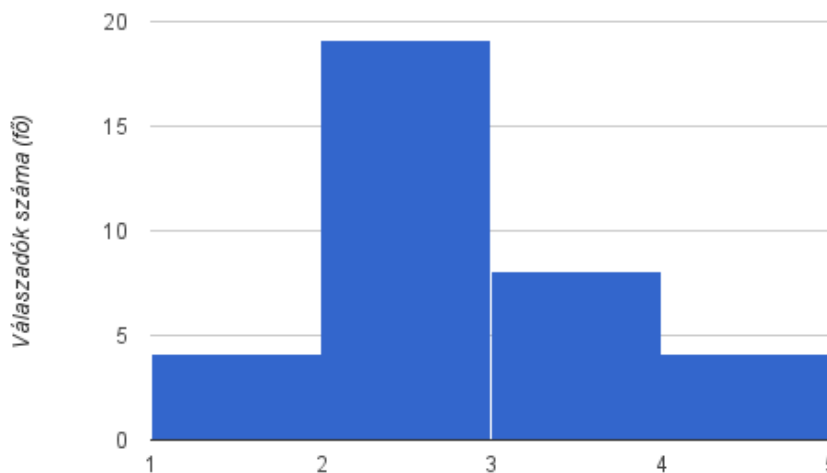


8. ábra. Hallgatók pedagógiai és szaktárgyi felkészültsége

Az oszlopdigrammok kirajzolják, hogy a gyakorlatvezető tanárok a hallgatók szaktárgyi felkészültségét kismértékben ugyan, de sikeresebbnek tartják, mint a pedagógiai jellegű felkészültségüket. A képzésbe bekerülő hallgatók többségének szaktárgyi ismeretei már vannak, pedagógiai jellegűek viszont kevésbé. Tapasztalatom szerint a pedagógiai jellegű ismereteiket nehezen kötik konkrét tanórai tartalomhoz és így könnyen leépülnek. Viszont a gyakorlat során megerősített pedagógiai ismeretanyag szervesen beépül saját tanári habitusukba.

### A hallgatók tájékozottsága az oktatási dokumentumok tartalmáról

Oktatási dokumentumok alatt a Nemzeti Alaptantervet, a kerettantervet, az iskola Pedagógiai Programját, helyi tantervet, tanmeneteket, tematikus terveket és az óravázlatokat értjük. Összességében megállapítom, hogy a válaszadók közül négyen elégtelennek, tizenkilencen elégségesnek, nyolcan közepesnek, négyen jónak értékelték a hallgatók oktatási dokumentumok tartalmára vonatkozó ismereteit. Kiváló értékelést senki sem adott.



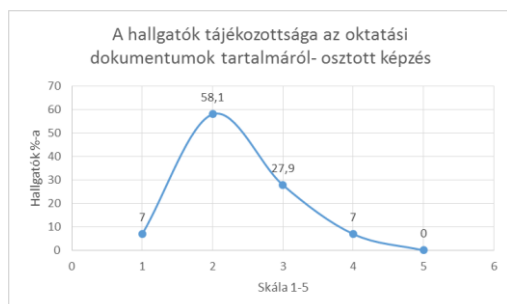
IX. ábra A hallgatók tájékozottsága az oktatási dokumentumok tartalmáról

Személyes tapasztalatom, hogy az óravázlat fogalmát és tartalmát ismerik a hallgatók, de a további dokumentumok ismerete megreked a fogalom ismeretének szintjén. A vezetőtanárok tapasztalata alapján tehát megállapítható, hogy a hallgatók oktatási dokumentumok tartalmára vonatkozó előzetes ismereteinek hiányában a gyakorlati helyeknek különös gondot kell fordítania ezek megismertetésére.



3. táblázat. Hallgatók tájékozottsága az oktatási dokumentumok tartalmáról 35 válaszadó alapján

| 61,4 %-ának hallgatói osztott képzésre járnak |         |        | 38,6 %-ának hallgatói osztatlan képzésre járnak |        |        |
|---|---------|--------|---|--------|--------|
| 5   | -       | -      | 5   | -      | -      |
| 4   | 1,5 fő  | 7 %    | 4   | 2,5 fő | 18,5 % |
| 3   | 6 fő    | 27,9 % | 3   | 2 fő   | 14,9 % |
| 2   | 12,5 fő | 58,1 % | 2   | 6,5 fő | 48,1 % |
| 1   | 1,5 fő  | 7 %    | 1   | 2,5 fő | 18,5 % |



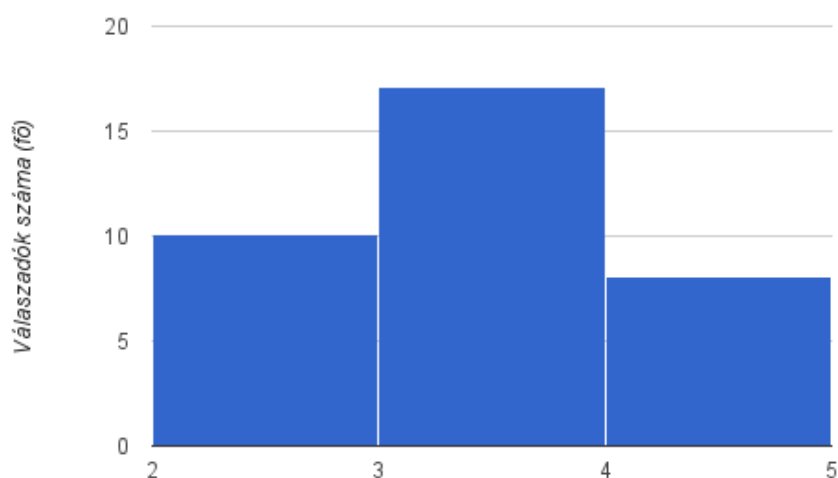
10. ábra Hallgatók tájékozottsága az oktatási dokumentumok tartalmáról képzéstípusonként

Kérdésként vetődik fel bennem, hogy ez csak a gyakorlati életben hasznosuló tartalmakra koncentráljon, vagy az elméleti oldalt is felölelje-e. Felértékelődik az egy évesnek tervezett, gyakorlati év jelentősége. Ezen ismeretek nélkül ugyanis a gyakornokok már szeptemberben találkoznak, a mindennapi készülésüket kísérő óraterveken túl, a tanmenet készítés problémájával. Ennek elkészítésében támaszkodhatnak mentoruk segítségére. Remélve, hogy a mentor, akit mellé rendeltek, vele azonos szakokkal rendelkezik.

## Önállóság a tanítási órákra való készülés terén

Adott tanítási órákra való felkészülés során első lépés a hallgató és a mentor előkészítő megbeszélése. Ennek során a hallgató felidézi előzetes pszichológiai ismereteit az adott korosztállyal kapcsolatban, összegzi a hospitálások során szerzett tapasztalatait. Ezt egészíti ki a mentor saját tapasztalataival, megfigyeléseivel. A továbbiakban meghatározzák a feldolgozásra váró tananyag helyét a tantárgy tanéveken átívelő egészében (például, hogy hányszor, milyen mélységben került már említésre, milyen fogalmakra, adatokra építhet a hallgató), majd az adott témakörben. Ezután a mentor ismerteti a tananyag legfontosabb elemeit, és szerencsés esetben csak a hallgató, vagy hallgatóval közösen tesz javaslatokat a tananyag feldolgozásra, munkamódszereire. Amennyiben ez nem valósul meg, úgy a mentor erőteljesebb irányítása mellett készít tervezetet a hallgató. A megbeszélést követi a hallgató otthoni felkészülése a tanórára: óratervezetet készít és elkészíti a szükséges tanítási segédanyagokat (ppt, képek, feladatlapok). Az elkészített tervezetet a mentor ellenőrzi, javítja és ismerteti a hallgatóval a tervezet erős és gyenge pontjait. Ezután kerül sor a hallgatói tanórára. Ezen folyamat tükrében láthatjuk, hogy hol vannak azok a pontok, ahol a hallgató megmutathatja önálló elképzeléseit, bizonyíthatja motiváltságát, szakértelmét, elhivatottságát. A mentornak szükséges egyedi mérlegelés alapján eldönteni, hogy a hallgató képességei

alapján mekkora szabadságot ad a gyakorlati idő végéhez közeledve.

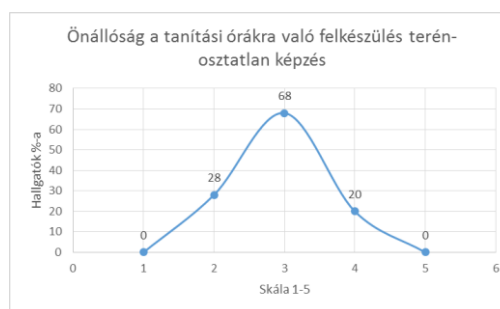
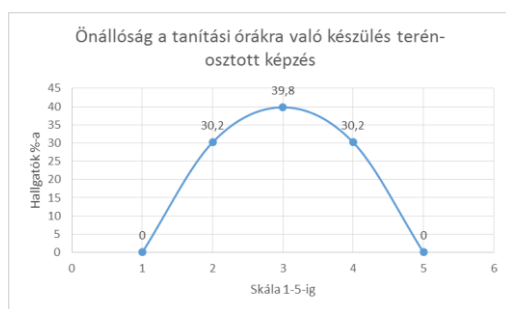


11. ábra. Önállóság a tanítási órákra való készülés terén

A kérdésre adott válasz gyanánt 1-5 skálán jelölhették meg a válaszadók az általuk megtapasztalt értéket. A skála első értékét senki sem választotta. A második értéket tizen jelölték be, közülük egy mindkét képzéstípusból, míg hárman osztott képzésből, hatan osztatlan képzésből kaptak hallgatókat. A skála harmadik értékét tizenheten választották, közülük egy mindkét képzéstípusból, nyolcan osztott képzésből, nyolcan osztatlan képzésből kaptak hallgatókat. A skála negyedik értékét nyolcan választották, közülük egy mindkét képzéstípusból, egy osztatlan képzésből, hat osztott képzésből kapott hallgatókat. A skála ötödik értékét senki sem választotta.

4. táblázat. Önállóság a tanítási órákra való készülés terén képzéstípusonként 35 válaszadó alapján

| 61,4 %-ának hallgatói osztott képzésre járnak |        |        | 38,6 %-ának hallgatói osztatlan képzésre járnak |        |      |
|---|--------|--------|---|--------|------|
| 5   | -      | -      | 5   | -      | -    |
| 4   | 6,5 fő | 30,2 % | 4   | 1,5 fő | 20 % |
| 3   | 8,5 fő | 39,6 % | 3   | 8,5 fő | 68 % |
| 2   | 6,5 fő | 30,2 % | 2   | 3,5 fő | 28 % |
| 1   | -      | -      | 1   | -      | -    |

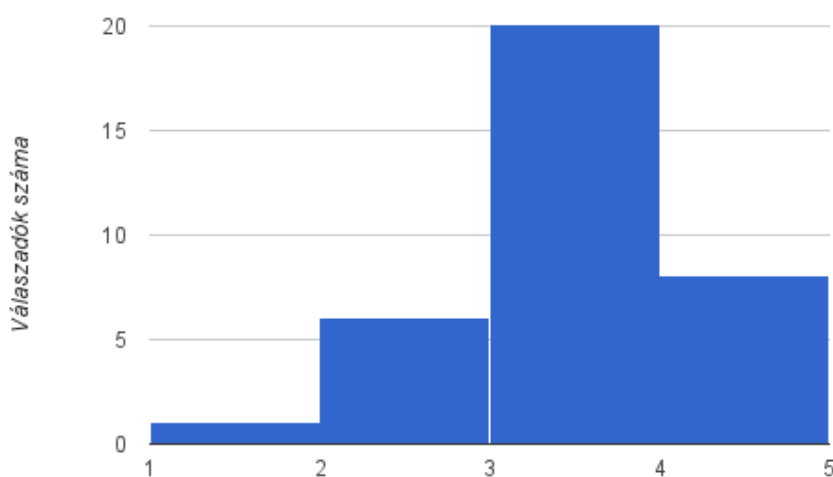


12. ábra. Önállóság a tanítási órákra való készülés terén képzéstípusonként

Az osztott képzésre járók esetében az önállóságra törekvés területén szimmetrikus képet látunk. A hallgatók közül ugyanennyit látunk önállónak, mint amennyit erőteljesen kell ösztökélni. Az átlag tőlük 10%-ban tér el pozitív irányba. Az osztatlan képzés esetén az átlagos szeletbe majdnem kétszer annyian tartoznak, negatív azonban, hogy közel 10%-kal több a segítséget igénylők száma, mint az önállóké. Ugyanakkor mindkét képzéstípusban ugyanannyian igénylik az erőteljes segítséget.

### Hallgatók kudarcűrő képessége

A kudarc olyan állapot, amikor a cselekvő személy nem éri el a kitűzött vagy elfogadott célt. Tulajdonképpen a siker ellentéte. Véleményem szerint fontos árnyalni és részleteiben feltárni a folyamatot. A kérdésre adott válasz gyanánt 1-5 skálán jelölhették meg a válaszadók az általuk megtapasztalt értéket. A skála első értékét egy kolléga választotta, hallgatói osztott képzésből kerülnek ki. A második értéket hatan jelölték be, öten osztott, egy osztatlan képzésből kaptak hallgatókat. A skála harmadik értékét húszan választották. Közülük kilencen az osztott, tízen az osztatlan, egy mindkét képzéstípusból kapott hallgatókat. A skála negyedik értékét nyolcan választották, közülük öten osztott, egy osztatlan és ketten mindkét képzéstípusból kaptak hallgatókat. A skála ötödik értékét senki sem választotta.

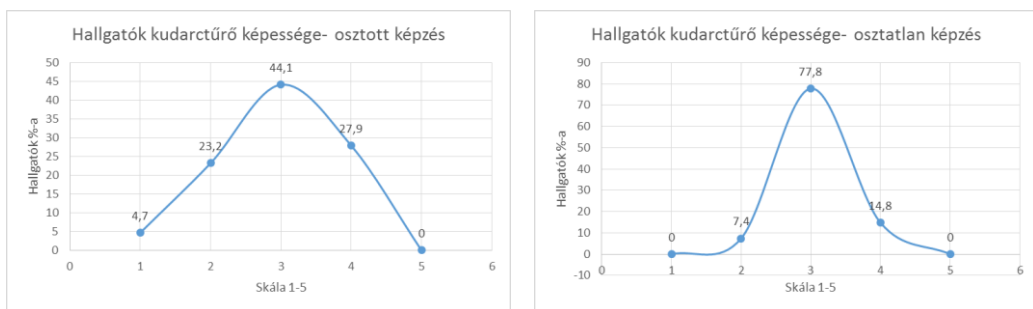


13.. ábra. Hallgatók kudarcűrő képessége

A vezetőtanárok véleménye szerint a hallgatók kudarcűrő képessége közepes.

5. táblázat Hallgatók kudarcűrő képessége képzéstípusonként 35 válaszadó alapján

| 61,4 %-ának hallgatói osztott<br>képzésre járnak |        |        | 38,6 %-ának hallgatói osztatlan<br>képzésre járnak |         |        |
|--|--------|--------|--|---------|--------|
| 5  | -      | -      | 5  | -       | -      |
| 4  | 6 fő   | 27,9 % | 4  | 2 fő    | 14,8 % |
| 3  | 9,5 fő | 44,1 % | 3  | 10,5 fő | 77,8 % |
| 2  | 5 fő   | 23,2 % | 2  | 1 fő    | 7,4 %  |
| 1  | 1 fő   | 4,7 %  | 1  | -       | -      |



14. ábra. Hallgatók kudarcűrő képessége képzéstípusonként

Az adatokat képzéstípusonként összehasonlítva megállapíthatom, hogy az osztott képzésen tanuló hallgatók között gyengébb a hallgatók kudarcűrő képessége, mint az osztatlanon tanulóké. Talán az egyik magyarázata ennek az, hogy az osztatlan mesterképzésen több felnőtt hallgató van, akik lélekben edzettebbek a fiatal hallgatóknál (Holecz, 2015). Az adatok ismeretében mentorként szembesülnöm kell a hallgatók közepes kudarcűrő képességével. A hallgatóval folytatott óramegbeszélések során lehetőségem van, hogy feltárjuk kudarcának okait. Legjobb lenne a megelőzés, tehát már a kudarchoz vezető figyelmeztető jeleket kell észrevenni. Vezetőtanárként számomra sokszor világos, hogy a hallgató lelkiállapota, felkészültsége, képességei, óraterve magában hordozza a kudarc lehetőségét. Tapintatosan fel is hívom erre a figyelmét, de sokszor hiába. Az óra utáni elemző- értékelő megbeszélés során a hallgatót kérem meg, hogy saját maga reflektáljon az órájára. Igyekszem rávezetni, hogy egy tanóra kudarc nem egy rossz döntés, hanem sorozatos rossz döntések következménye. Megkérem, tárja fel, hogy ebből mit kerülhet el a következő alkalommal. Fontos leszögezni, hogy ez tapasztalat, ami visszajelzés volt a rossz döntéseire. Mivel a hallgatói gyakorlat egy hosszú folyamat, ezért értékelje ezt egy lépcsőfokként a saját egyéni fejlődési útján. Hogyan kerülhetik el a kudarcot a hallgatók? Ha nem másokat vagy a körülményeket hibáztatják. Ha elismerik azt, ami a saját mulasztásuk. Ha egészséges önképük van, így realisan látják a kudarc mértékét. Ha tanulnak a korábbi kudarcokból. Ha nem szégyellnek segítséget kérni.

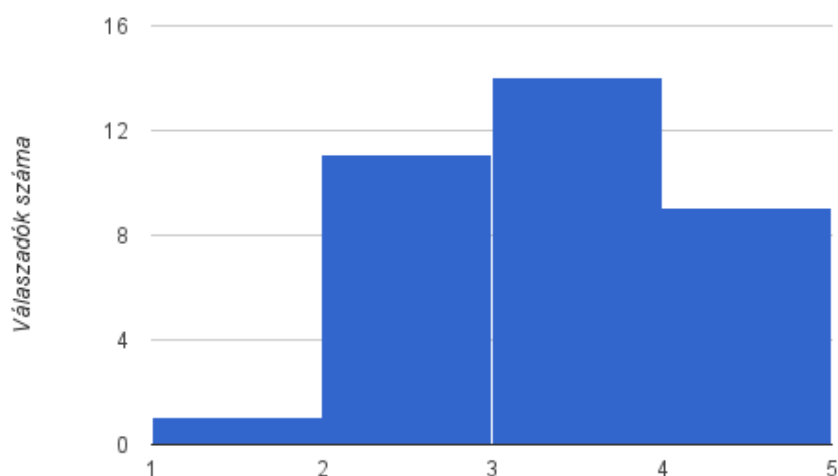
### Mentori elvárások a hallgatókkal szemben

A 35 vezetőtanárból mindenki válaszolt a kérdésre. Szabadon megfogalmazott véleményüket fontosság és súlyozottság szerint összegezve megállapítom, hogy a vezetőtanárok szerint a pedagógus szakos hallgató legyen alaposan felkészült szaktárgyi, pedagógiai és szakmódszertani területen. Legyen tisztában a gyakorlat céljával és elemeivel. Óráira rendszeresen, alaposan, lelkiismeretesen készüljön fel. Munkavégzése során legyen nyitott, kreatív és törekedjen a gyerekekkel és kollégákkal való szoros együttműködésre. Tanulóinkkal éreztesse szeretetét. Önálló tervezőmunkája során legyen precíz, pontos. A fellépő, kiszámíthatatlan eseményekre rugalmasan, toleránsan reagáljon. Tükröződjön elhivatottság tevékenységén. Legyen képes fejlődni, amihez merjen segítséget igénybe venni. Határozott és következetes óravezetésével; logikus, gyors, lényeglátó gondolkodásával segítse a tanulók új ismereteinek megszerzését. Fejlett önértékelésének része a pálya iránti alázat.

### Hallgatók kapcsolatteremtő képessége a tantestületen belül

A kérdésre adott válasz gyanánt 1-5 skálán jelölhették meg a válaszadók az általuk megtapasztalt értéket. A skála első értékét egy kolléga választotta, hallgatói osztatlan képzésből kerülnek ki. A második értéket tizenegyen jelölték be, nyolcan osztott, egy osztatlan, ketten mindkét képzéstípusból kaptak hallgatókat. A skála harmadik értékét tizennégyen választották.

Közülük nyolcan az osztott, hatan az osztatlan képzésből kaptak hallgatókat. A skála negyedik értékét kilencen választották, közülük négyen osztott, négyen osztatlan és egy mindkét képzéstípusból kaptak hallgatókat. A skála ötödik értékét senki sem választotta.

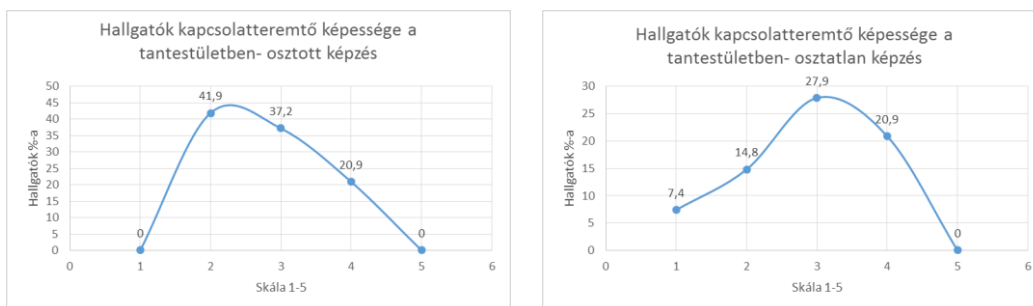


15. ábra. Hallgatók kapcsolatteremtő képessége a tantestületen belül

Az eddig értékelt adatsorok közül a kapcsolatteremtést elemző kérdésre adott válaszokat értékelem a legpozitívabbnak. A hallgatók 2/3-a nyitott a tantestület felé. Fontos, hogy a hallgatók vezetőtanárukon kívül más tanárok munkájába is beeláthassanak, érzékeljék a tantestület formális és informális szerveződését, feladatait, azok végrehajtását. A nevelőtestület szerveződése, a munkaközösségek fajtái és feladatai, a különböző csoportok megléte, a tanári karon belül uralkodó viszonyrendszer, netán vallási, politikai és személyi konfliktusok a tanárok mindennapos élményei közé tartoznak. Feltételezem, hogy a hallgatók későbbi beilleszkedését segíti, ha reális tapasztalataik vannak egy tantestületről. Ha a hallgatók bemehetnek a tanáriba, és részt vehetnek értekezleten, megbeszélésen, esetleg továbbképzésen, gyorsan átlátják az erőviszonyokat. Gyakornokként és később gyakorló tanárként sok hasznát veszik majd az ilyen jellegű tapasztalatoknak.

6. táblázat. Hallgatók kapcsolatteremtő képessége a tantestületen belül képzéstípusonként 35 válaszadó alapján

| 61,4 %-ának hallgatói osztott<br>képzésre járnak |        |        | 38,6 %-ának hallgatói osztatlan<br>képzésre járnak |        |        |
|--|--------|--------|--|--------|--------|
| 5  | -      | -      | 5  | -      | -      |
| 4  | 4,5 fő | 20,9 % | 4  | 4,5 fő | 20,9 % |
| 3  | 8 fő   | 37,2 % | 3  | 6 fő   | 27,9 % |
| 2  | 9 fő   | 41,9 % | 2  | 2 fő   | 14,8 % |
| 1  | -      | -      | 1  | 1 fő   | 7,4 %  |

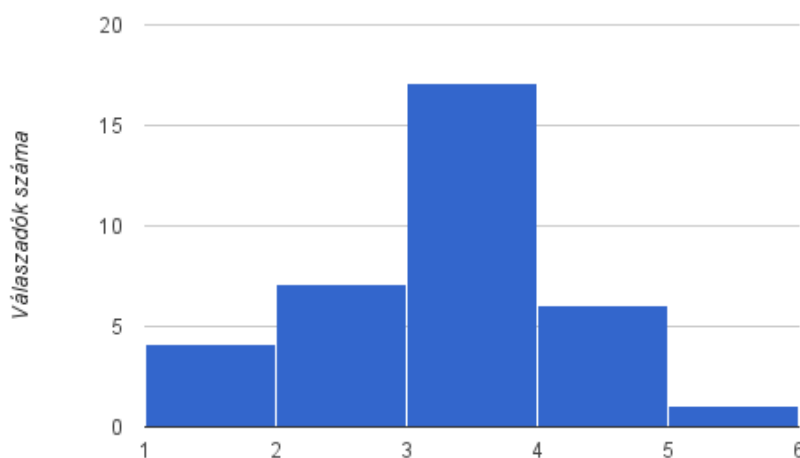


16. ábra. Hallgatók kapcsolatteremtő képessége a tantestületen belül képzéstípusonként

A két képzéstípust összevetve az osztatlan képzés hallgatói között tapasztalok nagyobb fokú kapcsolatteremtő képességet. Az osztatlan, tanító hallgató szakos pedagógusjelöltek gyakorlati rendszerének felépítése jobban szolgálja annak lehetőségét, hogy a hallgató belelásson a tantestület mindennapjaiba. Az osztatlan, mester szakos hallgatók tulajdonképpen más iskolákból hozzánk kerülő kollégáink. Az ilyen jellegű találkozások alkalmával számomra logikusnak tűnik az intenzív kapcsolatteremtés. Az új típusú, osztatlan tanárképzés esetében a hallgatói gyakorlatok formájának kialakítása során törekedni kell arra, hogy a hallgatók lehetőséget kapjanak a tantestületek formális és informális szerveződésének megismerésére is. A gyakorlatok során a hallgatók órarendjük és a gyakorlatok összeférhetlenségére panaszkodnak. Így a tanítási órákra koncentrálnak, és egyéb a tanári pálya részét alkotó elemekre kevesebb figyelem, idő és törődés jut részükről.

### Hallgatók kapcsolatteremtő képessége az iskolahasználókkal

A kérdésre adott válasz gyanánt 1-5 skálán jelölhették meg a válaszadók az általuk megtapasztalt értéket. A skála első értékét négy kolléga választotta, egy osztott, ketten osztatlan, egy mindkét képzéstípusból kapott hallgatókat. A második értéket heten jelölték be, négyen osztott, ketten osztatlan, egy mindkét képzéstípusból kapott hallgatókat. A skála harmadik értékét tizenheten választották. Közülük tizenketten az osztott, öten az osztatlan képzésből kaptak hallgatókat. A skála negyedik értékét hatan választották, közülük hárman osztott, ketten osztatlan és egy mindkét képzéstípusból kapott hallgatókat. A skála ötödik értékét egy kolléga választotta, hallgatói az osztatlan képzéstípusból kerültek ki.



17. ábra. Hallgatók kapcsolatteremtő képessége az iskolahasználókkal

Az oszlopdiagramok által kirajzolt adatok alapján megállapíthatom, hogy a hallgatók nehezebben nyitnak a tanulói, szülői oldal felé. Gyakorlatuk során lehetőségük van iskolai rendezvények szervezésében, lebonyolításában való részvételre. Ez azonban választható elem. A hallgatók a tanulói oldal felé, a gyakorlatból kifolyólag könnyebben közelítenek, a szülőkkel való kommunikációra azonban ritkábban nyílik lehetőségük és kerülnek is. Úgy vélem, hogy gyakorló tanárként szülői értekezletek, fogadó órákon és iskolai rendezvényeken, de az utcán, boltban is a szülők rendelkezésére kell állnunk. A velük való kommunikációt sehol nem tanítják. Hallgatóinknak személyes tapasztalatainkat tudjuk átadni, amennyiben nyitottak erre.

7. táblázat. Hallgatók kapcsolatteremtő képessége az iskolahasználókkal képzéstípusonként 35 válaszadó alapján

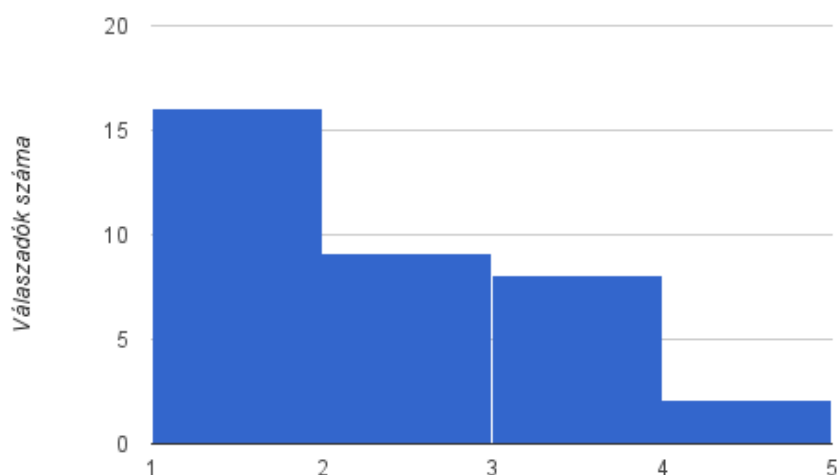
| 61,4 %-ának hallgatói osztott<br>képzésre járnak |        |        | 38,6 %-ának hallgatói osztatlan<br>képzésre járnak |        |        |
|--|--------|--------|--|--------|--------|
| 5  | -      | -      | 5  | 1 fő   | 7,5 %  |
| 4  | 3,5 fő | 16,3 % | 4  | 2,5 fő | 18,5 % |
| 3  | 12 fő  | 55,8 % | 3  | 5 fő   | 37 %   |
| 2  | 2 fő   | 20,9 % | 2  | 2,5 fő | 18,5 % |
| 1  | 1 fő   | 7 %    | 1  | 2,5 fő | 18,5 % |



18. ábra. Hallgatók kapcsolatteremtő képessége az iskolahasználókkal képzéstípusonként

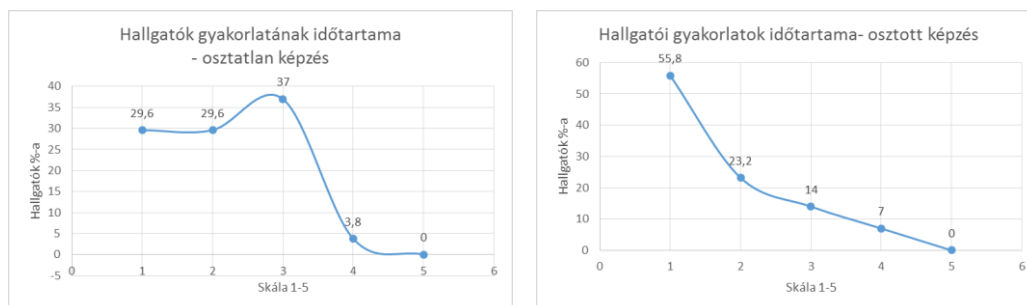
### Hallgatói gyakorlat időtartama

A kérdésre adott válasz gyanánt 1-5 skálán jelölhették meg a válaszadók az általuk megtapasztalt értéket. A skála első értékét tizenhat kolléga választotta, tizenegyen osztott, hárman osztatlan, ketten mindkét képzéstípusból kapott hallgatókat. A második értéket kilencen jelölték be, öten osztott, négyen osztatlan, képzésből kapott hallgatókat. A skála harmadik értékét nyolcan választották. Közülük hárman az osztott, öten az osztatlan képzésből kaptak hallgatókat. A skála negyedik értékét ketten választották, közülük egy osztott és egy mindkét képzéstípusból kapott hallgatókat. A skála ötödik értékét senki sem választotta.



19. ábra. Hallgatói gyakorlat időtartama

A vezetőtanárok véleménye szerint megállapíthatjuk, hogy nagyon kevés az az idő, amit hallgatóink az intézményünkben gyakorlattal töltenek el. 35-ből 25-en érzik így. Itt tudom üdvözölni az új, osztatlan tanárképzésben bevezetésre kerülő egy éves gyakorlatot. Különös jelentősége van azoknak a tartalmaknak, krediteknek, amiket a hallgatók ekkor teljesítenek majd. A megnövekedett gyakorlati óraszám a vezetőtanárookra is nagyobb feladatot fog róni. Hogy a gyakorlat alatt a hallgató valóban az őt megillető figyelmet és segítséget kapja, szükséges óraszámú kedvezmények átgondolt bevezetése. Ugyanakkor érdemes átgondolni, hogy tanulmányaik korábbi éveiben milyen jellegű és tartalmú gyakorlatokat teljesítsenek, hogy biztosítva legyen tanulási folyamatuk folytonossága..



20. ábra. Hallgatói gyakorlat időtartama képzéstípusonként

A két képzéstípus összehasonlításakor kiugróan magas az osztott képzés első skálaértékét választók száma. Az osztatlan képzés esetében viszont tartósan magas értékkel fejezik ki a vezetőtanárok a gyakorlat szükségességét.

### Támogatás a képző intézmény részéről

A kérdésre adott szabad válaszokat összegezve ambivalens megállapításokat tehetek. A válaszok tanszékenként különbözőek. Van ahol semmilyen kapcsolatot nem tapasztalnak a képzőintézmény szakoktatói részéről, sajnos még a módszertan részéről sem. Másutt megkeresésre sikerül kapcsolatba lépni, ugyanakkor érdemi változást nem tapasztalnak az együttműködésben. De vannak példaértékű együttműködések is. Kiemelték itt a szakmódszertanos kollégákat, akik évek alatt kiváló munkakapcsolatot alakítottak ki



vezetőtanár kollégáikkal, és külön a tanító, angol és pedagógia tanszék együttműködését. Ki kell emelnem, hogy a kérdőívben nem kértem a szakok nevesítését. Többen kiemelik hogy a hallgatók gyakorlatával kapcsolatos szervezési feladatok lebonyolítása, az információk közvetítése, a problémák orvoslása gyors és pontos. Javaslatként jelenik meg, hogy a tanszékek oktatóival szorosabb együttműködésre lenne szükség, akár közös projektek, pályázatok keretén belül. Az intézmények közötti munka összehangolása közös előrelépést jelentene. Szimpatikus lenne, ha nem alá-, fölérendeltségi viszonyról, hanem azonos hierarchia szinten álló partnerekről beszélhetnénk.

### **Vezetőtanári vélemények a hallgatói gyakorlatról**

A vezetőtanárok remélik, hogy az osztott képzés megszüntetésével kialakuló új típusú tanárképzésben a hagyományos tanárképzési struktúra bevált elemeit megtartják. Kiemelik, hogy a hallgatók felvételi eljárása során a pedagógiai irányultságot is vizsgálni kell, hogy a tanári pályára alkalmatlan személyiséggel rendelkezők kiszűrése megtörténjen. A pálya melletti elköteleződés kezdeti megléte segítené a pályaelhagyók számának csökkenését. A hallgatók szűk meritési bázisa meghatározza a képzésben résztvevők elméleti, akarati tényezőit. A vezetőtanárok nehezményezik a hallgatók megváltozott hozzáállását és pedagógiai, módszertani, szaktárgyi ismereteiknek csökkenő színvonalát. Őket szakmailag alaposabban fel kell készítenünk, ami több időt igényel. A hallgatókat az ismeretek hiánya bizonytalanná teszi. Fontos felismerni és támogatni azokat a nappalis hallgatókat, akikben erős a pedagógussá válás igénye, és nem csak a diplomaszerezés okán vesznek részt a felsőoktatásban. Fontos, hogy bennük megtartsák a motivációt, lelkesedést, a tanulók iránti nyitottságot. A velük folytatott gyakorlati munka szép eredményeket hoz. A kiemelkedő tudású hallgatók pedig tanítási versenyeken is bizonyítják felkészültségüket.

A gyakorlatok során egyik akadályozó elemként említik, hogy a hallgatóknak a tanítás mellett más jellegű elfoglaltságaik is vannak, így időhiányra hivatkozva felületesebben tudnak felkészülni. Az idő szűkössége a levelezős hallgatók fajsúlyos gondja. Esetükben a gyakorlat menetének személyre szabottá tételével lehet segíteni.

Súlyozottan említik a gyakorlati idő meghosszabbítását. Így a hallgatóknak lenne lehetősége adott folyamatokat egészében végigkísérni, végigtanítani. Ezt szolgálná, ha ez idő alatt egy vezetőtanár mellett dolgoznának. A régi hagyományok közül a csoportos tanítási gyakorlat újbóli bevezetését szorgalmazzák. Ez részben mérsékelné a mentorok adott időpontokban jelentkező személyes leterheltségét, a félév során egységesen jelenne meg. A hallgatók képességeinek széles spektruma miatt szükséges, az előkészítő órákon a tananyag részletes, szó szerinti ismertetése, így kevesebb idő jut a módszertani fogások átvételére. Az óra utáni megbeszélés szerepe szintén gyakran sérül az idő hiánya miatt.

A vezetőtanárok igénylik a szakmódszertani oktatókkal folytatott közös óralátogatásokat és elemzéseket. Preferálják, hogy a szakmódszertani oktatóknak minél hosszabb tanítási gyakorlata legyen a közoktatás adott korosztályaiban.

### **Konklúzió**

Tanulmányomban a NymE Savaria Egyetemi Központ hallgatóinak és az egyetemi gyakorló iskola vezetőtanárainak véleménye alapján kívántam feltárni, hogy mennyire elégedettek a hallgatók a gyakorlattal, illetve a vezetőtanárok hallgatók felkészültségével, valamint véleményeztettem a két intézmény közötti szakmai együttműködést.

A hallgatói kérdőívekre nagyon alacsony számban- 15 fő- érkezett válasz. Ezeket a kérdőíveket érdemben nem dolgoztam fel, de az összegzésben szeretném ismertetni a rövid tartalmukat. A kérdőíveket a mellékletek közé csatolom. A válaszadó 15 hallgatóból 11-en

osztatlan, 4-en osztott képzésre jártak. Hospitálásuk során tapasztaltak alapján a hallgatók 27%-a teljes mértékben, 54%-a szinte teljes mértékben elegendőnek találta azt az ismeretet, mely szükséges az elkészítendő feladat megoldásához. A tanórákhoz mellékelte megfigyelési szempontokat 20%-uk teljes mértékben, 40%-uk szinte teljes mértékben tudta követni. 20%-uk véleménye szerint általában tudták követni őket. Az iskolai szakterületi gyakorlatra pedagógiai szempontból 30%-uk teljes mértékben, 40%-uk szinte teljes mértékben, 20%-uk általában felkészültnek érzi magát. Ugyanezen gyakorlat szaktárgyi tekintetében 40%-uk teljes mértékben, 60%-uk szinte teljes mértékben érzi felkészültnek magát. Elmondható tehát, hogy a hallgatók szaktárgyi felkészültségüket tekintve magabiztosabbak. A gyakorlatra szánt időt a hallgatók 13%-a teljes mértékben, 40%-a szinte elegendőnek, 30%-a általában elegendőnek tartja. Véleményük szerint az egyetemi képzés és a gyakorlat során tapasztalt követelményrendszer összhangja 0%-ban valósult meg teljes mértékben, 27% szerint szinte megvalósult, 40%-uk szerint általában megvalósult, de 30%-uk szerint ritkán valósult meg. Ezek szerint az elmélet és a gyakorlat követelményrendszerének való megfelelés különbözősége kihívást jelent számukra. Gyakorlati képzésük végén a hallgatók 27%-a teljes mértékben, 60%-uk szinte teljes mértékben érezte felkészültnek magát az önálló munkavégzésre. csak 13%-uk jelezte, hogy átlagos felkészültségi szintet érzékel magánál. A hallgatók gyakorlatuk során a legfontosabbnak ítélt tapasztalatokat említési gyakoriság szerint sorrendben mutatom be. A felkészülésre szánt és a tanórán fogyó idővel való gazdálkodást és a rugalmasság képességét említették leggyakrabban. Majd ezt követte a magabiztosság kialakulásának; a szaktárgyi és pedagógiai felkészültség fontosságának és a kreativitásnak a hármasa. A tanórai mozzanatok és az óravázlat készítésének gyakorlata a harmadik leggyakoribb pozitív tapasztalatok közé kerültek. Negyedik helyen a türelem, nyugalom, motiváció, figyelem, IKT használat, humor, fejlesztési lehetőségek, testbeszéd, kommunikációs készségek fejlődése került. Úgy gondolom, az a tény, hogy a felsorolásba csupa pozitív tapasztalat került kollégáim munkájának és a hallgatók felelős gondolkodásának bizonyítékai. A képzéssel kapcsolatosan szabadon közölt gondolatok között- már csak 7 válaszadó véleménye alapján- a jó felkészültségű gyakorlati oktatók által vezetett gyakorlatra nagy szükség van, mert magabiztosságot ad a hallgatóknak.

A vizsgálat kezdetén voltak előzetes várakozásaim, így azért, hogy ne befolyásoljam az eredményt bár az intézmény vezetőtanára vagyok nem töltöttem ki kérdőívet. Az első kérdésekkel a mentorok megismerését szerettem volna elérni. A tanári kérdőívek eredményeit összegezve megállapíthatom, hogy az elnőiesedett tanári pályán a NymE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium tanárainak nemi megoszlása a KIR adataival összevetve pozitívan tér el az országos átlagtól a tekintetben, hogy több a férfi kollégánk. Vezetőtanáraink között azonban már több a női kolléga: (75%) Vezetőtanáraink döntő többsége minimum 15 év tanítási gyakorlattal rendelkezik. A törvényben előírt 5 éves gyakorlattal tehát mindannyian rendelkeznek, ugyanakkor a szakirodalom szerint is legalább ennyi időre van szükség a magas szintű szaktudás kialakulásához. Az életbe lépő törvényi szabályozás szerint 2015-től a mentori tevékenység ellátásához mentor szakvizsgára is szükség van. Ugyanakkor egyéni mérlegelést igényel, hogy adott intézményben milyen emberi és szakmai tényezők mentén jelöljük ki a vezetőtanárok személyét. Megfontolásra javaslom, hogy a kiváló tulajdonságok előtérbe helyezése mellett fontoljuk meg, hogy adott kolléga egyéni életútjában egy hallgató mentorálása akár krízishelyzetben is segítheti a pedagógust.

A következőkben a vezetőtanárokat arra kértem, hogy ismertessék véleményüket hallgatóik képességeit illetően. A hallgatók 60%-a a kifutó osztott képzésből származik, a fennmaradó 40%-ot a tanító és levelező hallgatók teszik ki. A hallgatók pedagógiai felkészültségéről megállapították, hogy átlagosnak mondható. Nem érzékelhető szignifikáns különbség a két képzési típusból származó hallgatók között. Ha újra írhatnám a tanulmányomat, akkor a kérdőív összeállításakor külön rákérdeznék az ezt magyarázó okokra. Jelen

pillanatban a hallgatók pályaválasztási motivációinak és képességeiknek alacsony szintjét emelném ki. Itt tudom üdvözölni a tanárképzés megújításáért indított reformok egyik elemét, a felvételi elbeszélgetést. Fontosnak tartom, hogy a pedagógus pálya sokat emlegetett elismertségének növelésére tett kormányzati kísérleteknek el kell jutnia a pályaválasztás előtt álló, célzott korosztályhoz. de ezt nem tapasztalom. Diákjaim közül az rendelkezik érdemi információval a pedagógus pálya megújulásával kapcsolatban, akinek a családjában pedagógusok vannak. Ugyanakkor szerencsésnek tartom az idei félévben megindult kísérletet Szombathelyen, mely szerint az osztatlan képzésben részt vevő hallgatók pályaezékenyítés céljából egy napot a gyakorlati közegben töltenek. A hallgatók szaktárgyi felkészültségét közepes- jó szintűnek ítélték meg a vezetőtanárok. A pedagógiai felkészültségüknél biztosabbnak tűnt ez a tudásforma. A képzéstípusokat elválasztva az osztatlan képzéstípusból származó hallgatók (tanítók, levelezős mesterek) szaktárgyi felkészültsége alaposabb, mint az osztatlan képzéstípusban tanuló hallgatóké. Különösen gyenge területként jelent meg a hallgatók tudása az oktatási dokumentumok területén. Az óravázlat felépítése, elkészítése kimeríti ismereteiket. A hallgatók gyakorlati tanításukat kísérő óraterveiket erőteljes vezetőtanári segítséggel készítik el. Iskolatípusoktól függetlenül állíthatjuk, hogy sokszor teljesen tanácstalanul nyúlnak a feldolgozásra váró témához. Itt szükséges a vezetőtanár beavatkozása, amivel olyan hosszútávon érvényesülő segítséget kell nyújtani, amivel eléri, hogy hallgatója rutinra tegyen szert és bizonytalansága kiiktatására is sor kerüljön. Sokszor azonban így is kudarc éri őket. Egyénenként változó természetesen a reakciójuk, de a kutatás alapján közepes a kudarcűrő képességük. Igyekeztem megvilágítani a vezetőtanár feladatai közül az elemzés, feltárás, reflektív gondolkodás eszközeit, mellyel átsegíthetik hallgatóikat a nehézségeken. A mentorok hallgatóik munkájával és személyiségével kapcsolatosan megegyeznek a kompetencia területeken elvárt szttenderdekkel. Kimondottan érdekelt, hogy a hallgatók gyakorlatuk során mennyire tudnak kapcsolatot kiépíteni a tantestülettel és az iskolahasználókkal. Ezt a területet azért éreztem meghatározónak, mert a hallgatók hamarosan a kollégák, szülők, diákok triászában fogják élni mindennapjaikat. A felmérés szerint a hallgatók 2/3- a nyitott a kollégák felé. Ugyanakkor a szülői oldallal nehezebben megy a kapcsolatépítés. Gyakorló tanárként ez is a mindennapok része, így a gyakorlat során a hallgatóknak nagyon fontos tapasztalat a szülőkkel fennálló formális és informális kapcsolatok megismerése. Kiugróan magasnak érzem a hallgatói gyakorlat időtartamát értékelő kérdésre adott válaszoknak azon szegmensét, melyben a vezetőtanárok közel 80%-a elégtelennek tartja a gyakorlatra szánt óraszámot. Meghatározó lesz a tanárképzés megújítása során kijelölt egy év gyakorlat. Különösen nagy jelentőséggel bírnak majd az itt megjelenő feladattartalmak. Nagy bizakodással várom a gyakorlati év tematikáját. Ugyanakkor aggályaimnak is hangot adok, mert tartok tőle, hogy a diszciplináris tudás erősítése érdekében súlyos kreditcsatak fognak zajlani. A tanulmányom egyik legkényesebb pontjának érzem a képzőintézmény és a gyakorló iskola kapcsolatát elemző kérdésre adott válaszokat. Példaértékű bizonyos tanszékek kapcsolata vezetőtanáraikkal, ahol rendszeresek a személyes találkozások, az elektronikus kapcsolattartás és információcsere. Ugyanakkor megtudtam, hogy nagyon nehéz helyzetben vannak a szakmódszertanos kollégák, már ha van olyan a tanszéken, akinek csak ez a feladatköre. Órakeretük feszítettsége miatt fizikálisan nem tudnak a gyakorlóintézményben megjeleni. Szívesen vennék a vezetőtanárok, ha a náluk végzett munkára reflektálnának a tanszéki oktatók. Esetleg a hallgatói beszámolók bizonyos elemeit, melyek segítenék munkájukat, megismerhetnék. Javaslatként jelenik meg, hogy a tanszékek oktatóival szorosabb együttműködésre lenne szükség, akár közös projektek, pályázatok keretén belül. Az intézmények közötti munka összehangolása közös előrelépést jelentene. Szimpatikus lenne, ha nem alá-, fölérendeltségi viszonyról, hanem azonos hierarchia szinten álló partnerekről beszélhetnénk. A vezetőtanárok az iskolai gyakorlattal kapcsolatos gondolataik során kiemelik a hallgatók képességeinek, tudásának csökkenő színvonalához való alkalmazkodás feladatát és

nehézségét. A pedagógus pálya presztízsének emelését nemcsak a felvételi beszélgetésben és az állami törekvésekben (fizetés emelése, életpályamodell) látják, hanem a pedagógus pálya és a minőségi munka igénye melletti elköteleződés fiatal korban való kialakításában. A jelenlegi szűk meritési bázis miatt különösen fontos az elhivatott, tehetséges hallgatók felismerése. Súlyozottan említik a gyakorlati idő meghosszabbítását. Így a hallgatóknak lenne lehetősége adott folyamatokat egészében végigkísérni, végigtanítani. Ezt szolgálná, ha ez idő alatt egy vezetőtanár mellett dolgoznának. A régi hagyományok közül a csoportos tanítási gyakorlat újbóli bevezetését szorgalmazták. Ez részben mérsékelné a mentorok adott időpontokban jelentkező személyes leterheltségét, a félév során egységesen oszlana el. A hallgatók képességeinek széles spektruma miatt szükséges az előkészítő órákon a tananyag részletes, szó szerinti ismertetése, így kevesebb idő jut a módszertani fogások átvételére. Az óra utáni megbeszélés szerepe szintén gyakran sérül az idő hiánya miatt. A vezetőtanárok igénylik a szakmódszertani oktatókkal folytatott közös óralátogatásokat és elemzéseket. Preferálják, hogy a szakmódszertani oktatóknak minél hosszabb tanítási gyakorlata legyen a közoktatás adott korosztályaiban.

Szeretném megköszönni vezetőtanár kollégáimnak a kérdéseimre adott válaszaikat. Megerősítettek abban az előfeltételezésemben, hogy tudatos, lelkiismeretes, alapos pedagógusok. Válaszaikból kitűnt, hogy a közoktatás mindennapi feladatain túl vállalt hallgatói gyakorlatvezetést mennyire komolyan veszik. Hallgatóikra külön-külön nagy gondot fordítanak, fejlődésüket tartják szem előtt. A pedagógusok tanítási óráinak elszámolásában megjelenő 26- 32 óra terhére lekönnyvelt mondat: „Pedagógus jelölt, gyakornok szakmai segítése, mentorálása” jóval túlmutat tevékenységükön. Szeretném nyitott kérdésként hagyni, hogy ennek a munkának az értékelése és esetleges díjazása milyen arányban áll a közvetített értékkel.

Hipotéziseimre reagálva megállapíthatom, hogy nem sikerült megtudnom, hogy a pedagógushallgatók gyakorló iskolai tanításainak tapasztalata alapján igénylik-e a hosszabb gyakorló iskolai tapasztalatot felsőfokú tanulmányaik során. Nem töltötték ki elégséges számban a kérdőívet. Második hipotézisem, mely szerint a felsőoktatás folyamatos átalakítása, reformja során olyan hallgatók kerülnek gyakorló iskolai tanításra, akik a modern szaktárgyi, pedagógiai, pszichológiai ismeretek birtokában vannak, sajnos nem volt helytálló. Az iskolai gyakorlatok során a hallgatók tudását felelevenítik és újraalkotják a vezetőtanárok. Harmadik hipotézisem igazolódott. A felelősen gondolkodó vezetőtanárok szoros együttműködést igénylenek az egyetemi szakok oktatóival. Folyamatos kapcsolattartást, munkájukra reflektív jelzéseket várnak. Nehezményezik az érdeklődés hiányát, mert ez megnehezíti a sikeres, közös munkavégzés lehetőségét.

Tanulmányom elkészítése során szerzett tapasztalatokra reagálva elmondhatom, hogy munkámat nem tartom lezártnak. Bizonyos vagyok benne, hogy a közeljövőben folytatom a téma feldolgozását. A kérdőív elemzése során több elágazási lehetőség ötlött fel bennem. Újabb kérdések fogalmazódtak meg, aminek szívesen végére járnék. Megkeresném azt a módot, ahogyan a hallgatókat is rá tudnám venni a válaszadásra. Így az érem másik oldalát is behatóbban megismerhetném és összevethetném a hallgatói és szaktanári véleményeket.

## Irodalomjegyzék

- Barabási Tünde: *Az elmélet és a gyakorlat integrációja a magyarországi és romániai magyar tanítóképzésben*. Doktori értekezés. Debrecen, 2006
- Barakonyi Károly (2002): Sorbonne-tól Prágáig: a „Bologna- folyamat”.1. *Magyar Felsőoktatás*, 7. sz. 19-21.

- Berliner, D. C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, 2. sz. 71-92.
- Falus Iván és Kotschy Beáta (1983): Pedagógusok a pedagógusképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 458-474.
- Falus Iván (1997): A gyakorlati képzés és a tanári képesítés egységes követelményei. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 93-102.
- Falus Iván (2001.a): Pedagógus mesterség - pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 21-28.
- Falus Iván (2001.b): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Kiadó, Bp. 15-27.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. sz. 359-374.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Forray R K és Kozma T (2011) *Az iskola térben és időben*. Új mandátum Kiadó, Bp.
- Holecz Anita (2015): A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés rendszerében. In: Kispálné Horváth Mária (szerk.): *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*. Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely. 145-164.
- Hrubos Ildikó (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, 1. sz. 13-26.
- Hrubos Ildikó (2006): A 21. század egyeteme. *Educatio*, 4. sz. 665- 684.
- Hunyady György (2010): A bolognai rendszer bevezetésének tapasztalatai: egy személyes kommentár. In: Hunyady György (szerk.): *Pedagógusképzés a „magyar bolognai rendszerben”*. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003-2010. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Hunyady György (2010): Bologna és a tanárképzés. *Felsőoktatási Műhely*, 2. sz. 101-106.
- Kotschy Beáta (2009): Új elemek a tanárképzés rendszerében, *Educatio* 3.sz., 371- 378.
- Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*, Új Mandátum Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest
- Molnár Béla (2004): A gyakorlati képzés helyzete a tanítóképző intézetekben 1945-1959 között. In: Lőrincz Zoltán (szerk.): *Művészet – Pedagógiai – Sport II. Testnevelési és Művészeti Főiskolai Kar Tudományos Közleményei*. Berzsényi Dániel Főiskola Testnevelési és Művészeti Főiskolai Kar, Szombathely, 51-67.
- Molnár Béla (2011): Gyakorlati képzés a magyar középfokú tanítóképző intézetekben. In: Nagy Melinda (szerk.): *Zborník III. Medzinárodnej vedeckej konferencie, Univerzity J. Selyeho „Veda a vzdelávanie na podporu vzdelanostnej spoločnosti”*, Selye János Egyetem, Komárno, 442-459.
- Molnár Béla (2014): Hagyomány és változás a 20. század közepének tanítóképzésében. In: Jenei Teréz (szerk.): *Hagyomány és modernség a XXI. századi tanítóképzésben*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza, 125- 140.
- Mihály Ildikó (2002): A pedagógusképzés és a pedagógus- életpálya az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, 52.évf. 4. sz. 89-92.
- Mihály Ildikó (2011): Bologna előtt- Bologna után. In: Ercsei Kálmán és Jancsák Csaba (szerk.): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban* (2010- 2011). OFI, Budapest
- Nagy Mária (2004): Új kompetenciaelvárások és új képzési gyakorlat a tanári szakmában. *Új Pedagógiai Szemle*, 4-5. sz. 69- 77.
- Polónyi István (2000): Egyre többet, egyre kevesebbet? *Educatio*, 1. sz. 43- 61.
- Pukánszky Béla: *A tanárképzés paradigmái és szerkezeti- tartalmi változásai Magyarországon* [www.pukanszky.hu/postbologna.pdf](http://www.pukanszky.hu/postbologna.pdf) [2015. 08. 15.]
- Radnóti Katalin és Király Béla (2012): A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai. *Iskolakultúra* 3. sz. 105.- 112.

Schank, R.C. és Abelson, R.P.(1997): Scripts, plans, goals and understanding. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Szemerszki Marianna (2006): Hallgatók a tömegesedés időszakában. *Educatio* 4.sz. 736-752.

Vincze Szilvia (2013): *A felsőoktatás és a munkaerőpiac inkongruenciája*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp.

Zsolnai Anikó (2006): A gyakorlatorientált tanárképzés lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3-4. sz. 79- 89.

[www.nefmi.gov.hu/felsőoktatás/tudastar/pragai-nyilatkozat](http://www.nefmi.gov.hu/felsőoktatás/tudastar/pragai-nyilatkozat) [2015. 08. 6.]

283/2012. kormányrendelet

79/2006.(IV.5.) kormányrendelet

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=uriserv:c11088>

[www2.unibo.it/avl/charta/charta.htm](http://www2.unibo.it/avl/charta/charta.htm) [2015. 07. 22.]

[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/pedagogus\\_2010\\_kutzarovel\\_100507.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/pedagogus_2010_kutzarovel_100507.pdf) [2015. 10, 25.]

[http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/utmutato\\_pedagogusok\\_minositesi\\_rendszerehez\\_v3.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf) [2015. 11. 15.]

## Mellékletek

### Tanítási gyakorlat (mentorok, szakvezetők)

\*Kötelező

1. Neme \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Nő  
☐ Férfi

2. Hány évet töltött el eddig a tanári pályán?

\*

.....

3. Hallgatói osztott vagy osztatlan képzésből kerültek Önhöz? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

- ☐ Osztott képzés  
☐ Osztatlan képzés  
☐ Egyéb: .....

4. Mennyire látja sikeresnek a hallgatók pedagógiai felkészültségét? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4 5

egyáltalán nem látom  
felkészültnek

☐☐☐☐☐

kiválóan  
felkészültnek  
látom

5. Mennyire látja sikeresnek a hallgatók szaktárgyi felkészültségét? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4 5

egyáltalán nem látom  
felkészültnek

☐☐☐☐☐

kiválóan  
felkészültnek  
látom

6. Mennyire tájékozottak a tanárjelöltek az oktatási dokumentumok tartalmát illetően? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

1 2 3 4 5

egyáltalán nem  
tájékozottak

☐☐☐☐☐

kiválóan  
tájékozottak

7. Mennyire önállóak a hallgatók az óravázlat elkészítésében? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

|   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                                   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------------|
| egyáltalán nem felkészültek a feladatra | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | kiválóan felkészültek a feladatra |

8. Sikertelen óra esetében milyennek ítéli meg a hallgatók kudarcűrő képességét? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

|                                       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                             |
|---------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|
| egyáltalán nem viselik jól a kudarcot | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | nagyon jól tűrik a kudarcot |

9. Milyen elvárásai vannak Önnek, mint mentornak a hallgatók felé? \*

Kérem legalább 5 elvárást fogalmazzon meg!

.....

.....

.....

.....

.....

10. Milyen a hallgatók kapcsolatteremtő képessége a tantestület tagjaival? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

|           | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |           |
|-----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------|
| zárkóztak | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | nyitottak |

11. Milyen a hallgatók kapcsolatteremtő képessége az iskolahasználókkal (szülők, diákok)? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

|           | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |           |
|-----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------|
| zárkóztak | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | nyitottak |

12. Véleménye szerint elegendő időt töltenek a hallgatók a gyakorlóhelyen? \*

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

|              | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |            |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
| nagyon kevés | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | nagyon sok |

13. Milyen támogatást tapasztal a képzőintézmény részéről? \*

.....

.....

.....

.....

14. Kérem szabadon írja le észrevételeit a hallgatók tanítási gyakorlatával kapcsolatban!

.....

.....



## 2. melléklet. Tanítási gyakorlat kérdőív- hallgatóknak

### Tanítási gyakorlat kérdőív

\*Kötelező

1. **Neme \***

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

☐ Nő

☐ Férfi

2. **Milyen típusú képzésen vesz részt? \***

Válassza ki az összeset, amely érvényes.

☐ Osztott képzés

☐ Osztatlan képzés

3. **A hospitálása során tapasztaltak elegendő ismeretet adnak-e az elkészítendő feladat megoldásához? \***

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

|                              | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                         |
|------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|
| nem adnak elegendő ismeretet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | bőséges ismeretet adnak |

4. **Mennyire követhető nyomon az órákhoz mellékelt megfigyelési szempontsor? \***

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

|                      | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                           |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|
| nem követhető nyomon | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | kiválóan nyomon követhető |

5. **Mennyire érzi magát felkészülnek az iskolai szakterületi gyakorlatra pedagógiai szempontból? \***

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

|                                  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                            |
|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|
| egyáltalán nem vagyok felkészült | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | kiválóan felkészült vagyok |

6. Mennyire érzi magát felkészülnek az iskolai szakterületi gyakorlatra szaktárgyi szempontból? \*

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

|                                  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                            |
|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|
| egyáltalán nem vagyok felkészült | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | kiválóan felkészült vagyok |

7. Elegendőnek tartja-e a gyakorlatra (hospitálás és tanítás) szánt időt? \*

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

|              | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |            |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------|
| nagyon kevés | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | nagyon sok |

8. Véleménye szerint mennyire van összhangban az egyetemi képzés és a gyakorlat során tapasztalt követelményrendszer? \*

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

|                | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |             |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------|
| egyáltalán nem | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | tökéletesen |

9. Gyakorlata végén mennyire érzi magát felkészültnek az önálló munkavégzésre? \*

Soranként csak egy oválist jelöljön be.

|                                  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |                            |
|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|
| egyáltalán nem vagyok felkészült | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | kiválóan felkészült vagyok |

10. Sorolja fel az 5 legfontosabb dolgot, amit tanult a gyakorlatra során! \*

---

---

---

---

---

11. Kérem szabadon írja le gondolatait a képzéssel, illetve a gyakorlattal kapcsolatban!

---

---

---

---

---

# Hallgatói vélemények a mentori munka szükségességéről – empirikus kutatás

**Őszéné Samu Bernadett**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar Pedagógiai Intézet*

A mentorság fogalma – noha nem új keletű – egyre elterjedtebb a pedagógusok mentorképzésbe való tömeges integrálásának köszönhetően. A mai 40-50 éves pedagógus- korosztály nagy lelkesedéssel, szakértelemmel, friss mentordiplomával vág neki a kihívásnak. A kérdés pusztán az, hogy a hallgatók tisztában vannak-e a rendelkezésükre álló segítség sokrétűségével, abszolút szükségességével, és igénylik-e ezt?

Kutatásomban a fenti kérdésekre kerestem a választ. Gyakorlóiskolai gyakorlatvezető mentorpedagógusok olvasták hitetlenkedve a kutatás eredményét, és tették fel a kérdést nekem: vajon az unokáinkat kik fogják tanítani és mire?

## **Miért van szükség a mentorra?**

Varga Júlia: Kiből lesz ma tanár? (2007) című írásában arról olvashatunk, hogy pedagógusképzésre a gyengébb tanulmányi és érettségi eredményt elérő középiskolások jelentkeznek, és a diplomát szerzettek közül is a kevésbé jó képességűek maradnak a tanári pályán. A fenti véleménnyel maximálisan egyetértek. Viszonylag idős átlagéletkorú tantestület tagjaként pályakezdő pedagógussal évek óta nem dolgozunk együtt, hallgatók is csak Írországból érkeznek évente egyszer hathetes gyakorlatra. Nem pusztán minőségromásról van szó, hanem arról a szomorú tényről, hogy a pedagóguspályát már a gyengébb képességű diákok sem választják, egyszerűen nincs utánpótlás.

A pályán szolgálókra a hagyományos módszerek, önképzési hiányosságok, az elhivatottság hiánya jellemző, ahogy Némethné Tóth Ágnes fogalmaz minőségügyről tartott előadásában (Némethné, 2011). További problémákat vet fel, hogy a mai pedagógusokból hiányzik a kötelelességtudat és bizonyos szociális kompetenciák. A tudás, mint érték már nincs jelen, a pedagógiai munka alkotó jellege eltűnt, a pedagógus, mint szalagmunkás és alacsony presztízzsel bíró személy jelenik meg a társadalomban.

Amennyiben a fenti kérést Varga Júlia (2007) nyomán kívánjuk megválaszolni, akkor nyilvánvalóan azért van szükség a mentorra, hogy a pályakezdő pedagógusok és a gyakorlatukat teljesítő, még diák státuszban lévő pedagógusjelöltek a leghatékonyabb segítséget kapják a jövő generációjának neveléséhez. Megfogalmazandó kérdés, hogy a már pályán lévők hogyan újulhatnak meg és hogyan lehetnének az új pedagógus-generáció hathatós példaképei és segítői? A válasz során a továbbképzésre, az európai uniós trendekkel való lépéstartásra, a képzők képzésére kell gondolnunk, akár mentortanárképzés formájában. A kérdés másik oldala, - kiből lesz ma mentor? - legalább oly mértékben összetett, mint az előbbi. „A gyakorlati képzés folyamatában teljesedik ki a leendő [tanárok] szakmai felkészítése,

aminek következtében kialakul szakmai kompetenciájuk, mesterségbeli tudásuk.” (Molnár, 2014. 128.) Történelmileg a legkiválóbb, tudós tanárok töltötték be a mentori szerepet. A 20. század utolsó harmadától kezdve gyakorlóiskolákról, gyakorlatvezető mentortanárokról van szó, a 21. században pedig szinte „ipari méreteket” ölt a mentortanárképzés valamennyi mértékadó tanárképző intézményben, hogy az európai uniós tanárképzési koncepciónak megfelelően a tanárképző főiskolák és tanárképzést folytató egyetemek partneriskolái felkészült mentorpedagógusokkal várják és segítsék a jelöltek tanárrá válását. A mentortanárság előny a partneriskolának, a hallgatónak, a felsőoktatásnak és magának a mentornak is. Vegyük sorra, melyik esetben miért beszélhetünk előnyről.

### A mentori munka előnyei

A mentori tevékenység előnyeinek élvezői közül először nézzük meg magának a *mentornak* milyen pozitív hozadékat jelent ez a munka. Kénytelen pedagógiai és szakmai tudását korszerűsíteni, munkájában tudatosságra törekedni, együttműködni felsőoktatási intézményekkel és oktatókkal, kitekinteni saját iskolájának falain túlra.

A korábbi felfogással ellentétben, a jó tanár nem egyenlő a jó mentorral. Ez sok esetben összefügg a mentortanári tevékenységgel kapcsolatos feladatokkal, mint például az összefüggések világos átlátása, az órai döntések indoklása, a hallgató fejlődésének nyomon követése, személyes támogatás nyújtása, a hallgató értékelése, a konstruktív visszajelzések és óraelemzések, hogy csak néhányat említsünk a mentortanár számos feladatából, szerepköréből (Kotschy, 2009). A felsorolt tevékenységek és képességek nem minden gyakorló tanár sajátjai, és sok esetben a kiválónak tartott, tapasztalt tanár túlterheltségre, az anyagi megbecsülés hiányára hivatkozva nem is vállalkozik mentortanári feladatra. A mentortanárság előny a *partneriskolának*, hiszen mentortanára bekerül egy adatbankba, amely a felsőoktatás számára hozzáférhető, tehát az iskolai marketing szempontjából reklámhordozó. A mentor szót ismeri a közvélemény (ha máshonnan nem, az X - faktorból), és ez presztízst jelent az iskolának. A mentor mellett az egész tantestület bevonódik a munkába, mert az iskola az a terep, ahol az elméleti képzés és a gyakorlat találkozik (Kotschy, 2009).

A mentortanárok képzése és a velük való együttműködés a *felsőoktatási intézményeknek* is létkérdés. Egyrészt a pedagógusképzésbe jelentkezők csökkenő létszáma miatt, másrészt a fent említett elmélet és gyakorlat találkozásának szempontjából. Az eltérő pedagógiai kultúra, a kommunikáció hiánya, a felsőoktatásban dolgozók szélesebb spektrumú elméleti tudása, a „terepen” dolgozó pedagógusok való élethez közeli, hétköznapi gyakorlata a két szféra összehangolását igényli. Nem pusztán az uniós elvárások, de a hallgatók szempontjából is. A „négyes fogat” (mentor, partneriskola, felsőoktatás, hallgató) negyedik eleme a *hallgató*, akár szenvedő alanya is lehet státuszának, ha a vele szoros kapcsolatban álló két partner (mentor és egyetemi, főiskolai módszertanos) nem rendeli alá saját céljait a tanárjelölt tanulásának. A hallgatóknak ugyanakkor a gyakorlat „szintér, ahol képes az elméleti és gyakorlati források alapján létrehozott saját pedagógiai tudásának, nézetrendszerének folyamatos fejlesztésére, illetve annak a tevékenységrepertoárnak a bővítésére, amelynek segítségével a tudás és a nézetek a gyakorlatban megjeleníthetők”. (Falus, 2005.11.) Szüksége van-e a hallgatónak a mentorra ezen a „szintéren, terepen”? Ha igen, miért? Balassa Katalin (1998) szerint a hallgató pusztán tanítani akar, és nem gyakorolni a tanítást. „Számára a tanítási gyakorlat során az a döntő, hogy minél hamarabb megfeleljen a mentor, az egyetemi módszertanos és a diákcsoport által támasztott követelményeknek, káprázatos technikák révén megnyerje bizalmukat, egyszóval egyértelműen bizonyítsa, hogy tud tanítani”. (Balassa, 1998.172.) Joggal merül fel a kérdés, hogy mit sajátíthat el a hallgató a mentortól, ha „tanítani már tud”. Az elméleti képzést megkapja szemináriumokon és előadásokon, ő maga is legalább 16-17 évet tölt az

iskolapadban, tehát vannak már előzetes tanulási-tanítási élményei. A technikai biztonságot és önbizalmat a tanítási gyakorlat alatt többnyire megszerzi.

A Változó professzió, változó tanárképzés című kötetben (Iker, 2011) több szempontból is körbejárja az előző bekezdés – szinte költőinek számító – kérdését, és amelyet tanulmányom kutatást felölelő fejezete is firtat, miszerint a hallgató tisztában van-e egyáltalán azzal, milyen sokrétű és szerteágazó tudást, kompetenciákat, készségeket sajátíthat el formális és informális tanulás formájában mentorától? Vajon tudja-e a hallgató, hogy mentora meg kell, hogy feleljen az alábbi elvárásoknak:

- a) szakmailag, módszertanilag jól felkészült,
- b) a tanári kompetenciák teljes körét birtokolja, és eredményesen alkalmazza tanítványai körében a tantermi gyakorlatban,
- c) az intézmény szakmai fejlesztésének aktív résztvevője,
- d) képes irányítani a hallgatók szakmai munkáját a tanári mesterszak gyakorlati képzésében,
- e) képes a hallgatót a programja szerint szükséges kompetenciák kialakításában támogatni,
- f) hosszú távon a közoktatási intézményben a pályakezdő gyakornokok munkáját is segíti? (Virághné, 2011. 89-90.)

A hallgatónak azon hite és meggyőződése, hogy tanítani tud, rendkívül merész, hiszen a tanítás egy életen át finomításra és fejlesztésre szoruló kompetencia-együttes, melyben a mentor irányító lehet.

### **A tényleges segítség**

A mentorra szüksége van a hallgatónak a tanulási folyamaton túl ahhoz, hogy önálló, szuverén tanáregyenységgé váljon. A mentor össze kell, hogy hangolódjon a hallgatóval, őszinte, segítő légkörben, ahol a mentor hibái és erényei éppen úgy napvilágra kerülnek, mint a hallgatóéi. Az óraelemzések és bárminemű közös feladatvégzés lehetőséget kínál többek között kommunikációs és tárgyalási technikák fejlesztésére, a mérés és értékelés gyakorlatának elemzésére, tervezési és szervezési praktikumok elsajátítására. A hallgató pedagógussá válását „legalább annyira befolyásolja az, ahogyan a képzés során őt oktatják, mint az, amit neki a korszerű vagy hatékony tanításról tanítanak”. (Iker, 2011. 60.) Vagyis a mentor követendő példa, a minőség garanciája, amely a hallgató eredményességét nagymértékben befolyásolja. (Bokkon, 2011)

A jó mentor érett, koherens pedagógus-személyiség, értékközpontúság, mintateremtés és adaptivitás jellemzi. A jó mentor szociálisan érzékeny, toleráns és empatikus. A hallgató mentora segítségével olyan módszerekkel, munkaformákkal ismerkedik meg, melyek szerves részét képezik az iskolai élet mindennapjainak. Ilyenek az interperszonális módszerek, korrekciós módszerek, gyakorlási módszerek, korrepetálás, felzárkóztatás, tehetséggondozás során alkalmazott módszerek, integrációs- inkluzív módszerek, sikerre orientált, vagy kudarcckerülő módszerek (Fáyiné, 2010). A hallgató mentorától számos jó gyakorlatot sajátíthat el, ellesheti az egész életen át tartó tanulás igényét, módjait, megfigyelheti a mentor elkötelezettségét, aki a hallgató tantestületbe való integrálását is elősegíti. Az összes felsorolt előnyből a hallgató számára a leglényegesebb a segítő kapcsolat kialakítása, a folyamatos, személyes támogatás biztonsága. A mentor szerepköre az utóbbi néhány évben kibővült a pályakezdő fiatal pedagógusok szakmai és mentálhigiénés támogatásával, amely részben hasonló, részben a fentiekől eltérő feladatokat ró a mentorra.

A fentiek alapján megállapítható, hogy a mentorra a hallgatók gyakorlati ideje alatt, illetve a pályakezdő pedagógusok esetében az első három vagy öt évben elengedhetetlenül szükség van. A szakirodalom, a gyakorlatorientáltság, a mentorok, a partnerintézmények, a felsőoktatás nélkülözhetetlennek ítéli a mentor jelenlétét, de kérdés, hogy a hallgató vajon tisztában van-e a mentori rendszer széleskörű lehetőségeivel, vajon milyen elvárásai lehetnek a hallgatónak, illetve vannak-e egyáltalán. Tanulmányomban erre a kérdésre keresem a lehetséges válaszokat.

### **Célkitűzések és empirikus vizsgálat**

Az empirikus kutatás célja az volt, hogy képet kapjak az egyetemi, főiskolai hallgatók mentorokkal szemben támasztott elvárásairól. Kutatási kérdésként merült fel bennem, hogy a hallgatók milyen arányban és milyen mértékben tartanak igényt a mentortanár segítségére, vajon szükségük van-e a hallgatónak órávezetési, kapcsolattartási, módszertani, kommunikációs tanácsokra. Vizsgálni kívántam, milyen módszereket igényelnek a fiatalok, várnak-e tanulási, magatartási problémák megoldásához segítséget és milyen mértékben. Szerettem volna megtudni, mit gondolnak a hallgatók arról, hogy ki a jó mentor, mivel mérhető a mentori munka hatékonysága, vajon ki vállalkozik mentorszerepre ma, és hogy a hallgató vállalna-e mentorságot későbbi pályája során. Kíváncsi voltam arra is, hogy a kutatás - önfejlesztés, új kompetenciák elsajátítása fontos-e a mai hallgatónak, és segítené-e munkájukat a mentortanárok felsőoktatásba való szorosabb bevonása.

### **Hipotézisek és a kutatás módszere**

Az elméleti alapok feldolgozása során felmerült kérdések tisztázása érdekében az empirikus vizsgálati eredmények elemzésére volt szükség. Ehhez az alábbi hipotéziseket fogalmaztam meg:

Hipotézis: A hallgatók igénylik mentor segítségét gyakorlatuk során, illetve pályakezdő pedagógusként történő elhelyezkedésük esetén.

Hipotézis: A mentori munka eredménye csak közvetve mérhető, melyre kidolgozott módszer nincsen.

Hipotézis: A támogató módszerek közül a hallgatók a közvetlen emberi kapcsolatokon alapulókat preferálják.

Hipotézis: A pedagógusok nem szívesen vállalnak mentori munkát.

A hipotézisek bizonyítása/elvetése érdekében kvantitatív kutatást végeztem az egyik magyarországi egyetem tanárképző karán tanuló, leendő pedagógusok között rétegzett mintával, egyszeri megkérdezéssel. A módszer alapja a célcsoport (2. és végzős évfolyamok) megkérdezése strukturált kérdőív segítségével.

A kutatásban 44 hallgató vett részt. Ezek közül 6 férfi és 38 nő volt. A válaszadók 70 %-a, azaz 31 válaszadó másodéves, míg a válaszadók 30 %-a, azaz 13 válaszadó negyedéves hallgató volt. A minta statisztikai értelemben nem tekinthető reprezentatívnak, de jól mintázza a mai hallgatói gondolkodást (az eredmények sok esetben különösen a férfi - női gondolkodás közötti különbséget reprezentálják), és egyfajta iránymutatást ad a mentorok felkészülése tekintetében. A kérdőívben többnyire zárt kérdéseket alkalmaztam, a válaszok egyértelmű azonosítása és értékelése céljából. Így a megkérdezettek előre meghatározott választási opciók közül választották ki a rájuk leginkább jellemzőt, melynek következtében a kapott adatok megbízhatóak, kódolásuk, elemzésük is egyszerűbbnek bizonyult.

Az 1. táblázatban a hipotézisek és a tesztelésükhöz alkalmazott kérdések olvashatók.

1. táblázat Hipotézisek teszteléséhez rendelt kérdések

| Hipotézisek   | Kérdőív kérdései  |
|---|---|
| H1 A hallgatók igénylik mentor segítségét gyakorlatuk során, illetve pályakezdő pedagógusként történő elhelyezkedésük esetén. | Hallgatóként, később pályakezdő pedagógusként igényt tartana-e mentortanár vagy idősebb kolléga segítségére?  |
| H2 A mentori munka eredménye csak közvetve mérhető, melyre nincs kidolgozott módszertan.                                      | Ön szerint ki a jó mentor?<br>2. Ön szerint mivel mérhető a mentori munka hatékonysága az alábbi tényezők közül?  |
| H3 A támogató módszerek közül a hallgatók a közvetlen emberi kapcsolatokon alapulókat preferálják.                            | 1. A tanári adminisztrációhoz mikor lenne szüksége mentor segítségére?<br>2. A szülőkkal való kapcsolattartás mely formáit ismerné meg szívesen mentora segítségével?<br>3. A családdal való együttnevelés alábbi lehetőségei közül melyiket próbálná ki mentora segítségével?<br>4. Az alábbi ellenőrzési és értékelési technikák közül melyek gyakorlati alkalmazásának bemutatását várja mentorától?<br>5. A tantestületben való eligazodáshoz igényli-e mentora segítségét az alábbi területeken?<br>6. Vár-e segítséget mentorától a csoportos munkavégzés, a hatékony munkaszervezés területén? |
| H4 A pedagógusok nem szívesen vállalnak mentori munkát.   | 1. A mentori feladatok ellátására alkalmas mentortanárok és tapasztalt kollégák nem vállalják szívesen a pályakezdők mentorálását. Ön szerint mi lehet ennek az oka?<br>2. Vállalna-e Ön mentortanári munkát későbbi pályáján?  |

A kérdőíves felmérés eredményeinek elemzése során elsősorban az SPSS statisztikai program segítségét vettem igénybe. Mivel a kérdőívben a legtöbb kérdés esetében több válasz egyszerre történő bejelölését is lehetővé tettem, ezért nominális skálákat értékeltem a későbbiekben. Ezen változók értékelésére használható módszerek kiválasztását Falus Iván-Ollé János: Az empirikus kutatás gyakorlata c. könyvében (2008, 341.) bemutatott logika alapján végeztem. Ennek megfelelően esetemben elsősorban a kereszttábla elemzés használható, mint elemzési módszer, mely két változó közötti kapcsolatot vizsgálja a Khí-négyzet statisztikai próba segítségével. Azt mutatja meg, hogy egy általunk vizsgált független változó kapcsolatban áll-e egy másik változóval. (A későbbiekben azt vizsgáltam, hogy a válaszadók neme, vagy évfolyama magyarázza-e a kapott válaszokat, azaz a véletlennek köszönhető-e vagy sem.)

## Kérdőíves felmérés eredményeinek elemzése

A kérdőív első részében azt vizsgáltam, hogy a hallgatók mit várnak el elsősorban a mentoruktól. Első kérdésem rögtön arra irányult, hogy a hallgatók szerint szükségük van-e pályakezdő pedagógusként egy mentorra vagy egy tapasztaltabb kolléga segítségére. Kértem, hogy válaszukat indokolják is.

2. táblázat Igényt tartana-e a későbbiekben mentor segítségére?

| érvényes | gyakoriság | százalék | érvényes<br>százalék | halmazott<br>százalék |
|----------|------------|----------|----------------------|-----------------------|
| igen     | 37         | 84.1     | 84.1                 | 84.1                  |
| nem      | 7          | 15.9     | 15.9                 | 100                   |
| total    | 44         | 100      | 100                  |                       |

Amint az a táblázatból is látható, a válaszadóknak 84 %-a gondolja úgy, hogy szükségük van mentorra vagy idősebb kolléga segítségére a gyakorlat során és pályakezdésükkor. Az okok között felmerült a beilleszkedés segítése, módszertani kérdések megválaszolása, a kezdeti nehézségeken való átsegítés. Sokan remélik, hogy mentorukkal az egyéni nehézségeiket könnyebben leküzdhetik, hiszen az idősebb kolléga tapasztalataira bátran támaszkodhatnak. Azok a válaszadók, akik szerint nincs szükségük mentorra, okként hivatkoztak arra, hogy szívesebben szerzik meg első tapasztalataikat önállóan, hiszen később is önállóan, egyedül kell dolgozniuk.

Ezt követően megkérdeztem a hallgatókat, hogy szerintük mely tulajdonságok jellemzőek a jó mentorra. A kapott válaszokat a 3. táblázat tartalmazza részletesen.

3. táblázat A jó mentor jellemzői

|   | Jelölte | Nem jelölte |
|---|---------|-------------|
| A teljes emberi fejlődésre figyel, nem csak a szakmaira                 | 22      | 22          |
| Hozzáállása lelkes és pozitív   | 31      | 13          |
| Reális célokat tűz ön maga és a mentorált elé                           | 26      | 18          |
| Következetes  | 19      | 25          |
| Aktív hallgatásra képes   | 8       | 36          |
| Naprakész szakmai és módszertani ismeretekkel rendelkezik               | 32      | 12          |
| Tanulási - tanítási folyamatok leírására alkalmas nyelvi eszköztára van | 11      | 33          |
| Őszinte és segítő kritikát ad   | 33      | 11          |

Amint az látható, a válaszadók a mentor aktív hallgató képességét és a tanulási-tanítási folyamatok leírására alkalmas nyelvi eszköztárát tartják a legkevésbé fontos tényezőnek. Ugyanakkor kiemelték a mentor lelkes és pozitív hozzáállását, a naprakész szakmai és módszertani ismereteit és az őszinte, segítő kritikát. Érdekeségként megvizsgáltam az eredményeket keresztábra-analízissel, hogy van-e kapcsolat a válaszok és a válaszadó neme és évfolyama között. Ez utóbbi esetében kapcsolat nem volt megfigyelhető, ellenben a válaszadó neme tekintetében azt láttam, hogy a férfi válaszadóknak 83 %-a jelölte a jó mentor meghatározó tényezőjének azt, hogy reális célokat tűz ön maga és a mentorált elé.

Az első hipotézis igazolást nyert, hiszen a hallgatók többsége (84%) igényli a mentor támogató munkáját, mely az elvárt tulajdonságok megfogalmazásával (lelkes, pozitív hozzáállás,



naprakész ismeretek, őszinte kritika, reális célkitűzés), komoly kihívást jelent az érintettek számára.

A következő kérdésnél azt vizsgáltam, hogy a hallgatók szerint a mentori munka hatékonysága mivel mérhető. A válaszokat az alábbi táblázatban foglalom össze.

4.táblázat A mentori munka hatékonyságának mérése

|   | Jelölte | Nem jelölte |
|---|---------|-------------|
| A hallgató szakmai gyakorlatának jeles érdemjegyével                        | 6       | 38          |
| A hallgató szakképzettséghez kapcsolódó gyakorlati ismeretek megszerzésével | 32      | 12          |
| A tanítási- és tanulási folyamatok sikeres értékelésével                    | 15      | 29          |
| A hallgató kutatás és fejlesztés iránti érdeklődésének felkeltésével        | 7       | 37          |
| A hallgató tanári kulcskompetenciáinak sikeres kialakításával               | 18      | 26          |
| A mentorált hallgató további sikereivel                                     | 30      | 14          |

A táblázat adatai azt mutatják, hogy a válaszadók 73 % -a szerint a hallgató szakképzettségéhez kapcsolódó gyakorlati ismeretek megszerzése mutatja a mentori munka hatékonyságát. Emellett fontosnak tartják még a mentorált hallgató további sikereit. Ugyanakkor csupán kevesen jelölték a hallgató szakmai gyakorlatának jeles érdemjegyet és a hallgató kutatás és fejlesztés iránti érdeklődésének felkeltését, mint a mentori munka hatékonyságának mutatóját. Az adott kérdés esetében sem a válaszadó nemére, sem a válaszadó évfolyamára vonatkozóan nem mutatható ki különbség a válaszok tekintetében. Látható, hogy valóban nehezen mérhető kérdéssel állunk szemben, amely további problémákat vethet fel. Pl. miért is vállalja valaki a mentorszerepet, ha nincs egyértelmű visszajelzés annak sikeréről, nem látható a befektetett munka, és annak hozadéka? Ez a mentori munka, a feladatok iránti elkötelezettség kérdését is megfogalmazza. A feltevés (2. hipotézis) tehát igazolást nyert, hiszen az elsajátított gyakorlati munka szintje és a további sikerek megítélése időben késleltetve, szubjektív értékítéllettel és nem számszerűsíthető eszközökkel minősíthető csupán.

A kérdőív további részében megvizsgáltam a hallgatóknak nyújtott szakmai segítség egyes területeit, melyek: a tanári adminisztráció, a szülőkkal való kapcsolattartás, a családdal való együttnevelés és a problémás gyerekek oktatása. Azt elemeztem, hogy mely esetekben, milyen helyzetekben igénylik a válaszadók a mentor segítségét.

5.táblázat A tanári adminisztrációhoz nyújtott segítség

| érvényes                                    | gyakoriság | százalék | érvényes<br>százalék | halmazott<br>százalék |
|---|------------|----------|----------------------|-----------------------|
| a szakmai gyakorlat megkezdése előtt        | 19         | 43.2     | 43.2                 | 43.2                  |
| a szakmai gyakorlat első hetében            | 13         | 29.5     | 29.5                 | 72.7                  |
| a szakmai gyakorlat teljes időtartama alatt | 9          | 20.5     | 20.5                 | 93.2                  |
| egyetlen alkalommal                         | 2          | 4.5      | 4.5                  | 97.7                  |
| önállóan is boldogulok                      | 1          | 2.3      | 2.3                  | 100                   |
| Total                                       | 44         | 100      | 100                  |                       |

Amint várható volt, a válaszadók nagy többsége a szakmai gyakorlat megkezdése előtt, illetve a szakmai gyakorlat első hetében véli szükségesnek a mentor segítségét a tanári adminisztráció tekintetében, majd ezután véleményük szerint egyedül is elboldogulnak. Csupán a válaszadók 20 %-a, azaz 9 hallgató igényelte a mentor segítségét a tanári adminisztráció tekintetében a szakmai gyakorlat teljes időtartama alatt. Mindösszesen egyetlen válaszadó vélte úgy, hogy a tanári adminisztráció területén önállóan is elboldogul. Nem meglepő, hogy ez a válaszadó férfi volt. A válaszok összességében igazolják, hogy a mentor segítése fontos ezen a területen a kezdeti időkben. A válaszadók évfolyamát megvizsgálva érdekesnek találtam, hogy a szakmai gyakorlat teljes időtartama alatt mentori segítségre igényt tartó hallgatók közül 8 hallgató második évfolyamos volt. Ez azt is magyarázhatja, hogy ők még nem rendelkeznek ez irányú ismeretekkel, ezért tartják magukat kevésbé alkalmasnak az önálló munkára a szakmai gyakorlat teljes ideje alatt.

A következő pontban a szülőkkal való kapcsolattartás területét vizsgáltam, hogy a hallgatók mely helyzetekben kívánják a mentori segítséget: szülői értekezletek, fogadó napok, tanári fogadó órák, nyílt napok, illetve a szülőkkal való levélváltás formai és tartalmi elemeinek betartása terén. Az alábbi eredmények születtek.

6.táblázat Szülőkkal való kapcsolattartás területei

|  | Igényel segítséget | Nem igényel segítséget |
|--|--------------------|------------------------|
| Szülői értekezletek                                  | 27                 | 17                     |
| Fogadónapok  | 20                 | 24                     |
| Tanári fogadóórák                                    | 21                 | 23                     |
| Nyílt napok  | 15                 | 29                     |
| Szülőkkal való levélváltás formai és tartalmi elemei | 9                  | 35                     |

A kapott válaszok alapján azt mondhatjuk, hogy a válaszadóknak jelentős hányada a szülőkkal való kapcsolattartás terén a szülői értekezleteken kívül nem igényel mentori segítséget. Emellett a szülői értekezleten segítséget kérő válaszadók közül 26 válaszadó nő, tehát azt mondhatjuk, hogy inkább a nő nemű hallgatók igényelnek segítséget a szülőkkal való kapcsolattartás területén, illetve ők azok, akik vállalják, hogy segítségre szorulhatnak e téren. Bár szoros kapcsolat a keresztábra elemzés segítségével csak ezen kapcsolattartási mód esetében mutatható ki, a többi esetben is azt figyelhetjük meg, hogy a férfi válaszadók e területen nem igényelnek mentori segítséget. Egyedül a tanári fogadóórák esetében mondta a férfhallgatók fele, hogy segítségre szorul, a többi esetben nem tartják szükségesnek a tapasztaltabb kolléga tanácsait.

A családdal való együttnevelés esetében öt lehetőséget vizsgáltam annak azonosítására, hogy mentori segítséggel milyen program szervezését próbálná ki a hallgató. Erre a kérdésre az alábbi válaszokat kaptam.

7.táblázat Családdal való együttnevelés

|  | Kipróbálná | Nem próbálná ki |
|--|------------|-----------------|
| Családi nap szervezése                         | 29         | 15              |
| Kulturális program szervezése (színház,múzeum) | 19         | 25              |
| Ünnepi műsorok szervezése                      | 21         | 23              |
| Előadások szülőknél vendéglátó meghívásával    | 16         | 28              |
| Egészségügyi nap szervezése                    | 14         | 30              |

Amint az a táblázatból látható, a válaszadók nagy része szívesen venne részt valamilyen program szervezésében, ezek közül is inkább a szűkebb körű lehetőségeket választják, mint a

családi nap, vagy az ünnepi műsorok. A programok többségének szervezésében azonban nem szeretnének részt venni. Ennek oka lehet, hogy pályakezdőként elsősorban tanítási tapasztalatokra szeretnének szert tenni, s csak ezt követően kívánják tevékenységüket az iskolai oktatáson kívüli tevékenységek szervezésével kibővíteni. Nem meglepő módon a válaszadók nemét tekintve a fenti kérdésben is inkább a nők voltak aktívabbak. A férfi válaszadók mindegyike csupán 1-1 programszervezési lehetőséget jelölt meg, míg a női válaszadók több lehetőséget is szem előtt tartottak. Az ünnepi műsorok szervezésében való segédkezést egyetlen férfi sem vállalta magára, itt tehát jelentős kapcsolat mutatható ki a válaszadó neme és a kapott válasz között. A nők ellenben az ünnepi műsor és a családi nap szervezése esetében is aktívnak mutatkoztak.

A problémás gyerekek vagy nehezen kezelhető tanulók oktatása, nevelése során nyújtott mentori segítség szükségességét a válaszadók 60 %-a fontosnak tartotta. E kérdés esetében szintén a férfi válaszadók nem igényelték a segítséget, így ismét megállapítható, hogy a férfiak bevallásuk szerint kevésbé igénylik a mentor segítségét. Míg a nők jelentős többsége ebben az esetben is – saját bevallása szerint - mentori segítségre szorul. A válaszadók évfolyama tekintetében, bár ilyen mértékű kapcsolat nem állapítható meg, az megfigyelhető, hogy a másodéveseknél valamivel többen jelölték a mentori segítség szükségességét, mint negyed éves társaik.

Kérdőívemben ezek után egyéb területeken elvárt segítség-igényre is rákérdeztem, mint az ellenőrzési és értékelési technikák bemutatása, a tantestületben való eligazodás, a hatékony munkaszervezés és egyéb elvárások a mentorral szemben.

Elsőként itt azt vizsgáltam, hogy az ellenőrzési és értékelési technikák közül melyeknek a gyakorlati alkalmazása bemutatását várja el a hallgató a mentorától. Az ellenőrzési és értékelési technikák tekintetében a válaszok a 8. táblázatban láthatók.

8.táblázat Ellenőrzési és értékelési technikák

|  | Elvárja | Nem várja el |
|--|---------|--------------|
| Jutalmazás lehetséges formái             | 16      | 28           |
| Jutalmazás időzítése                     | 11      | 33           |
| A büntetés típusai                       | 15      | 29           |
| Diagnosztikus (helyzetfeltáró) értékelés | 23      | 21           |
| Formatív (fejlesztő) értékelés           | 28      | 16           |
| Szummatív (minősítő) értékelés           | 19      | 25           |
| Az értékelés szubjektivitása             | 11      | 33           |
| Az értékelés objektivitása               | 16      | 28           |

A válaszok alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a válaszadók többsége az ellenőrzési és értékelési technikák esetében nem igényli a mentor segítségét. Egyedül a helyzetfeltáró és a fejlesztő értékelés esetében jelölte a válaszadóknak több mint a fele, hogy a fenti technikák gyakorlati alkalmazásának bemutatását igényli mentorától.

A válaszadó nemének vizsgálata hasonló eredményre vezetett, mint a korábbiak. A férfiak nem igénylik olyan mértékben a mentor segítségét az adott ellenőrzési és értékelési technikák esetében, mint nő társaik. Az értékelés szubjektivitását egyetlen férfi válaszadó sem jelölte be. Ugyanakkor erős kapcsolat található a helyzetfeltáró és a fejlesztő értékelés technikái esetében a válasz és a válaszadó neme között. A diagnosztikus, helyzetfeltáró értékelés esetében a férfiak sokkal nagyobb arányban jelölték a technika bemutatásának fontosságát, ellenben a formatív, fejlesztő értékelés esetében ez az eltolódás a nők esetében figyelhető meg. Tehát azt mondhatjuk, hogy a férfiak inkább a helyzetfeltáró értékelési technikát választják tanári pályájuk során, míg nő társaik inkább a fejlesztő értékelés módszeréhez folyamodnak.

A válaszadók évfolyamát megvizsgálva szintén a helyzetfeltáró értékelés esetében mutatható ki kapcsolat a válasz és a hallgató évfolyama között. Ennek a technikának a gyakorlati alkalmazására sokkal nagyobb mértékben a negyedéves hallgatók tartanak igényt, míg másodéves társaik kisebb mértékben. Ennek háttere lehet, hogy későbbi tanulmányaik során még várják a fenti módszertani tudás megszerzését mentor nélkül, míg negyedéves társaik ezt hiányolják tanulmányaik során.

Valamennyi fenti kérdés elemzése alapján érdekesnek tűnik, hogy bár az első kérdésben a többség kíváncsi tartja a mentor jelenlétét, segítségét, amikor a részletesebb, konkretizált kérdésekre került sor ezzel összefüggésben, már kevesebben ítélik azonos súllyal fontosnak. Kiderült az is, hogy akik elsősorban igénylik, azok hölgyek, és valóban a feltevésnek megfelelően inkább a személyes, emberi kapcsolatok által érintett területekre fókuszálnak (szülőkkel való kapcsolattartás, szülői értekezlet, fogadónap, családi nap, problémás gyerekek nevelése, fejlesztő értékelés).

Utolsó területként azt vizsgáltam, hogy milyen egyéb elvárásokat támasztanak a válaszadók mentorukkal szemben. Öt állítás esetében egy öt-fokozatú Likert-skálán kértem a válaszadókat, hogy jelöljék, mennyire értenek egyet annak tartalmával. A válaszok a 9. táblázatban kerültek összefoglalásra.

9.táblázat Egyéb elvárások a mentorról szemben

| Jellemzők   | Egyáltalán<br>nem ért<br>egyet | Inkább<br>nem ért<br>egyet | Egyet is<br>ért, meg<br>nem is | Inkább<br>egyet<br>ért | Teljes<br>mértékben<br>egyet ért |
|---|--------------------------------|----------------------------|--------------------------------|------------------------|----------------------------------|
| Mentorának rá kell mutatnia a tanulók egyéni fejlődéskülönbségeire                            | 3                              | 5                          | 18                             | 10                     | 8                                |
| Mentora feladata, hogy bemutassa önnek a differenciálás módszereit                            | 4                              | 11                         | 11                             | 14                     | 4                                |
| Mentorától elvárható, hogy a tehetséggondozás lehetőségeibe bevezesse önt                     | 0                              | 2                          | 9                              | 23                     | 10                               |
| Mentora kötelessége, hogy megismertesse önt problémamegoldó technikák hatékony alkalmazásával | 3                              | 5                          | 9                              | 21                     | 6                                |
| A mentor feladata, hogy a hallgatóban kialakítsa a reflektivitás képességét                   | 5                              | 8                          | 17                             | 8                      | 6                                |

A válaszok alapján itt is elég vegyes képet kaptunk. Az első négy állítás tekintetében a válaszadóknak több mint a fele úgy vélte, hogy elvárható mentora segítsége a tanulók egyéni fejlődéskülönbségeinek, a differenciálás módszereinek, a tehetséggondozás lehetőségeinek és a problémamegoldó technikák hatékony alkalmazásának bemutatása terén, ugyanakkor a reflektivitás képessége tekintetében jelentős hányada a válaszadóknak nem igényelt segítséget. Az egyes jellemzők közötti kapcsolat erősségét rangkorreláció segítségével vizsgáltam. Ezek alapján megállapítható, hogy nagyon erős pozitív kapcsolat van az 1. és a 4. megállapítás (0,9), a 3. és a 4. megállapítás (0,85), valamint az 1. és az 5. megállapítás (0,825) között. A válaszadók nemét vizsgálva azt mondhatjuk, amit már korábban is többször megállapítottam, hogy a férfiak kevésbé igénylik a mentor segítségét, az állítások közül a második esetében, a differenciálás módszereinek megismerése terén jelentősen kevesebb igényt mutattak a mentor jelenlétére. A válaszadó évfolyamának tekintetében nem mutatható ki kapcsolat a válaszok és a válaszadó évfolyama között, ellenben azt figyelhetjük meg, hogy bár nem jelentős mértékben, de a negyedévesek több állítással nagyobb mértékben egyet értettek, mint másodéves társaik.

A kérdőívben rákérdeztem arra, hogy a válaszadók szerint hatékony-e a mentori rendszer a partneriskolákban. Erre a kérdésre a válaszadóknak 70 %-a vagy nem jelölt semmit, vagy bevallásuk szerint nem rendelkeznek erre vonatkozó információval, illetve a lehet, hogy igen, lehet, hogy nem választ jelölték. Ezért az erre vonatkozó információhiány miatt ezt a kérdést nem elemeztem.

Ugyanígy a válaszok homogenitása miatt nem tudtam elemezni azt a kérdést, mely arra irányult, hogy a válaszadó szerint a kutatás, önfejlesztés, új kompetenciák elsajátítása hogyan hat majd tanári tevékenységére. Itt ugyanis a válaszadók 94 %-a azt válaszolta, hogy pozitív hatással van tevékenységükre.

Hasonlóképpen a válaszadók 94 %-a szerint az iskolai mentorpedagógusok bevonása a tanárképzésbe oktatóként elősegítené a válaszadó jobb módszertani boldogulását a szakmai gyakorlaton és később az életben.

Arra a kérdésre, hogy a későbbiekben vállalna-e a válaszadó mentortanári munkát, a válaszadók 60 %-a – nemtől és évfolyamtól függetlenül – azt válaszolta, hogy nem tudja.

A 4. hipotézist tesztelő kérdés esetében, mely arra irányult, hogy a válaszadók meglátása szerint a tapasztalt kollégák miért nem vállalnak szívesen mentori munkát, a válaszok heterogenitása miatt nem tudtam elemezni a válaszokat.

Bár több válasz megjelölését engedélyeztem, ennek ellenére a legtöbb válaszadó csupán 1-1 okot jelölt meg. A legfőbb ok, melyet a válaszadók 40%-a jelölt, a túlterheltség, a második 35 %-kal az időhiány lett. A többi ok csupán 10-20 %-ot kapott. A válaszoknál azonban az az érzésem volt, hogy a legtöbb válaszadó azért jelölte be a túlterheltséget, mert az a felsorolásban az első helyen szerepelt, hiszen a válaszadók 25 %-a csak ezt az egyet jelölte be. Ezért e kérdés elemzésétől eltekintettem a kutatás során. A kapott eredményeket a 10. táblázat mutatja.

*10.táblázat A mentori munka elutasításának okai*

|                          | Jelölte | Nem jelölte |
|--------------------------|---------|-------------|
| Túlterheltség            | 25      | 19          |
| Időhiány                 | 24      | 20          |
| Kényelemszeretet         | 8       | 36          |
| Felkészületlenség        | 5       | 39          |
| Szakmai féltékenység     | 9       | 35          |
| Alulfizettség            | 8       | 36          |
| Újdonságtól való félelem | 5       | 39          |
| Túl sok adminisztráció   | 10      | 34          |
| Érdektelenség            | 10      | 34          |

## Összegzés, következtetések

A kutatás eredményeként összegzésként elmondható, hogy valamennyi hipotézisem igazolása sikerült.

Az 1. hipotézis esetében kimutathatóvá vált, hogy a hallgatóknak szükségük van a mentori segítségre. A megkérdezettek 84%-ának állítása szerint igénylik ezt a segítséget. Bár a részletesebb elemzések árnyaltabbá tették ezt a megállapítást, hiszen körvonalazódott, mely területek élveznek preferenciát ebből a szempontból. Általánosságban szükségét érzik a segítségnek, de a 3. hipotézis kapcsán kiderült, hogy csak bizonyos területen, és akkor is elsősorban a hölgyek.

A 2. hipotézis feltevése szerint a mentori munka eredménye csak közvetve mérhető. A hallgatók szerint további pályájuk sikeres alakulása függhet a hatékony mentori segítségtől, de ezt egyetlen kutatás sem méri napjainkban. A hallgatók 73%-a szerint a mentori munka sikere

azon mérhető le, hogy milyen szinten sikerül a gyakorlati ismereteket elsajátítaniuk, és azt a későbbiekben bizonyítaniuk. A kutatás nem terjedt ki arra, hogy a hallgató hogyan képzeleli sikerei tesztelésének lehetőségét vagy, hogy kinek mit is jelent a siker definíciója.

A 3. hipotézis szerint a hallgatók a támogató módszerek közül a közvetlen emberi kapcsolaton alapulókat preferálják. Közülük is elsősorban a hölgyek igénylik a segítséget pl. a szülőkkel való kapcsolattartás területén. Egyedül a fogadóórák esetében vállalták a férfiak, hogy segítségre szorulnak. A családdal való együttnevelés esetén a családi nap szervezésében igényelnek együttműködést a megkérdezettek. A gyerekek helyzetfeltáró és fejlesztő értékelése tűnik a legnagyobb kihívásnak, ugyanis mindkét esetben a hallgatók több, mint 50%-a értékelte fontosnak ez esetben a támogatást. Ugyanakkor a mélyebb elemzések arra is rávilágítottak, hogy a hallgatók elvárásainak tekintetében nagy a szórás, és nem teljesen tájékozottak a mentori támogatás lehetőségéről.

A 4. hipotézis szerint a mentori munka nem igazán hálás feladat, és nem is vonzó a pedagógusok számára. A válaszadók (40%), bár igen nagy szórással, azt a lehetőséget jelölték, hogy a túlterheltség és 35%-ban az időhiány miatt nem vállalják/-nák ezt a munkát.

Az elemzés során az is kiderült, hogy az alsóbb évfolyamos hallgatók a kevesebb tapasztalat és szakmai ismeret miatt bizonytalanabbak, tehát ők több területen és nagyobb mértékben gondolják úgy, hogy szükségük lesz segítségre. A válaszokban az ő magasabb szintű igényük egyértelműen bizonyítást nyert.

Érdekes volt megtapasztalni a kutatás során, amit az ember saját mindennapjaiban is észlelhet, hogy a férfiak mennyivel nagyobb önbizalommal kezdenek hivatásukhoz, mint a nők. Kivétel nélkül minden esetben a férfiak utasították el a támogatást nagyobb mértékben.

Javaslatként megfogalmazódott bennem, hogy a leendő pedagógusok oktatása során nagyobb hangsúlyt kellene fektetni arra, hogy a fiatalok megismerjék ennek az áldozatos munkának a számukra támogatást és számos további előnyt kínáló lehetőségét. Szükséges lenne, hogy megfelelő ismeretekkel, tájékozottsággal, nyitottsággal tudják igénybe venni, és értékelni ezt a fajta segítséget tapasztaltabb kollégáiktól.

## Irodalomjegyzék

- Balassa Katalin (1998): Iskolaikísérlet a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat tartalmi megújítására. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 169-186.
- Bokkon László (2011): A pedagógikum helyzete a tanárképzésben. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés* I. Savaria University Press, Szombathely. 106-127.
- Bokkon László (2011): A hazai tanárképzés alapvető változási tendenciái (1945-2010) In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés* I. Savaria University Press, Szombathely. 46.
- Duró Zsuzsa (2012): *Tehetségfejlesztésről „dióhéjban”*. Merlin Studio, <http://www.krasznaresfiai.hu/publikaciok/tehetsegfejlesztas/letoltve> [2014. 08 22.]
- Falus Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 1-16.
- Falus Iván (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki könyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván és Ollé János (2000): *Statisztikai módszerek pedagógusok számára*. Okker Kiadó, Budapest.
- Falus Iván és Ollé János (2008): *Az empirikus kutatások gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt. Budapest. 341.

- Fáyné Dombi Alice (2010): *Gyakorlatvezető mentortanár képzés a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán*. Előadás.
- Gábor Fanni (2012): Mentorom a példaképem – könnyített kezdet. In: *Figyelő*, (56. évf.) 12. sz. 46-47.
- How to Get the Mentoring You Want: A Guide for Graduate Students* (2014): The Regrets of the University of Michigan <http://www.rackham.umich.edu/downloads/publications/mentoring.pdf> [2014.09.21.]
- Iker János (2011): Pedagógusképzés– továbbképzés (2006-2010). In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés* I. Savaria University Press, Szombathely. 60-61.
- Kotschy Beáta (2029): Új elemek a tanárképzés rendszerében. *Educatio* 18. 3. sz. 371-378.
- Kotschy Beáta (szerk.) (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Molnár Béla (2014): Hagyomány és változás a 20. század közepének tanítóképzésében. In: Jenei Teréz (szerk.): *Hagyomány és modernség a XXI. századi tanítóképzésben*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza, 125- 140.
- Moore, Lawner és Beltz (2013): *What Works For Mentoring Programs: Lessons From Experimental Evaluations of Programs and Interventions Research Brief* [http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/03/Child Trends-2013 03 28 RB WW Mentor.pdf](http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/03/ChildTrends-20130328RBWWMentor.pdf) [2014.04.17.]
- Némethné Tóth Ágnes (2011): *Iskola – hatékonyság – minőség*. Savaria Egyetemi Központ, Szombathely. Előadás.
- The Role of Mentoring in College Access and Success* (2011): Research To Practice Brief, IHEP role of mentoring inascecc and success final spring 2011.pdf <http://www.ihep.org/sites/default/files/uploads/docs/pubs/the> [2014.03.10.]
- Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? *Közigazgatási Szemle*, LIV. évf. július-augusztus, 609-627.
- Virághné Szalai Zsuzsanna (2011): A tanár mesterszak összefüggő (féléves) gyakorlatának programja a Nyugat- magyarországi Egyetemen. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés* I. Savaria University Press, Szombathely. 87-105.

# TERMÉSZETTUDOMÁNYI ÉS MŰSZAKI KÉPZÉSI TERÜLETRŐL LEMORZSOLÓDÓ HALLGATÓK ÉS A LEMORZSOLÓDÁS JELLEMZŐI<sup>20</sup>

**Vincze Szilvia**

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsényi Dániel Pedagógusképző Kar Pedagógiai Intézet*

## **A kutatás módszerei**

Kutatásunkban a NymE Savaria Egyetemi Központ Természettudományi és Műszaki Karáról<sup>21</sup> 2006 szeptemberétől 2015 augusztusáig lemorzsolódókat vizsgáltuk. A vizsgálat célja a lemorzsolódás okainak a feltárása.

Feltételezésünk szerint a lemorzsolódás okai két nagy szegmenshez kapcsolhatók. Az egyik szegmenst a munkaerőpiac, a másikat pedig a tanulmányok alkotják. Kutatásunkhoz két adatforrást használtunk fel, nevezetesen: a Neptun (elektronikus tanulmányi) rendszert és magukat a lemorzsolódó hallgatókat. Első körben a Neptun rendszerből készítettünk adatbázist, amely a 2006 szeptemberétől 2015 augusztusáig a Karon nyilvántartásban levő 1732 hallgató adatait (pl. személyi háttéradatok, képzési jogviszony kezdete, vége, a hallgatói jogviszony létrejöttének oka, tanulmányi átlag) tartalmazta szemeszterenkénti<sup>22</sup> bontásban. A rendszerben regisztrált hallgatók közül az átvétellel, felvétellel, illetve képzésváltással hallgatói jogviszonyba került, nem vendéghallgató, alapszakos hallgatókat<sup>23</sup>, majd pedig a természettudományi és a műszaki képzési területhez tartozó tanulmányokat folytatókat emeltük ki<sup>24</sup>. Az így szűkített adatbázis 1670 biológia, fizika, kémia, földrajz, környezettan, matematika, illetve ipari termék- és formatervező, műszaki menedzser alapszakos hallgató adatait tartalmazza. Ez az adatsor tette lehetővé a lemorzsolódók azonosítását.

A második információforrást a fenti adatbázisból kinyert lemorzsolódó hallgatók egy szűkebb csoportja alkotta. A lemorzsolódóként azonosított hallgatói populáció – nemek, szakok, tagozatok, elbocsátás éve szerint arányos<sup>25</sup> – közel harmadát (29 %-át) választottunk ki

---

<sup>20</sup> A kutatás a TÁMOP-4.1.1.F-14/1/Konv-2015-0014 „DUÁL GÉP” – A szombathelyi duális gépészmérnöki képzés fejlesztése, együttműködve a kiemelt járműipari központ gazdasági hálózatával c. projekt keretében készült.

<sup>21</sup> 2008-ig Berzsényi Dániel Főiskola Természettudományi Kar.

<sup>22</sup> Összesen 14 090 szemeszter.

<sup>23</sup> Azaz kizártuk azokat, ahol a beiratkozás nem történt meg (a rendszerben törölt bejegyzést kapott személy), a részismereti és résztanulmányi képzést folytatókat, valamint azokat, akiknél a jogviszony létrejötténél nem volt információ.

<sup>24</sup> Vizsgálatunkból kihagytuk a gazdaságtudományok képzési területhez tartozó gazdálkodási és menedzsment szakosokat, mert nem tartoznak a vizsgálat fókuszába.

<sup>25</sup> Nem tekinthető reprezentatív mintának.



a telefonos kikérdezéshez. A kapott információkat a docs.google.com segítségével egy online kérdőívben rögzítettük. Kérdőívünk első részében főként a volt hallgatóink tanulmányok alatti, illetve utáni munkaerőpiachoz fűződő kapcsolatát vizsgáltuk, a második részében a tanulmányokkal kapcsolatos kérdéseket tettünk fel. 43 fő válaszolt kérdéseinkre (a megkeresettek 24, a lemorzsolódók 7 %-a).

## **A tanulmányi rendszer adatai (2006-2015)**

Az adatbázis zárásakor<sup>26</sup> a TTMK 1670 hallgatójának 42 %-a fejezte be sikeresen a tanulmányait, azaz diplomát szerzett vagy sikeres záróvizsgát tett, de nyelvvizsga hiányában nem kapott diplomát, abszolutóriumot szerzett, sikertelenül záróvizsgázott. A tanulmányaikat sikeresen befejezők belső megoszlását tekintve, több mint felük diplomát szerzett (55 %), közel negyven százalékuk sikeres záróvizsgát tett, de nyelvvizsga hiányában nem kapta meg a diplomát (38 %). A nyelvvizsgával nem rendelkezők magas aránya folyamatosan része az egyetemi diskurzusoknak és a felsőoktatás-politikának, de egyelőre megoldatlan problémaként van jelen a felsőoktatás rendszerében.

A képzésszatus alapján a vizsgáltak közel ötöde még hallgatónk (19%). Többségük aktív (86%), nem szünetelteti a tanulmányait. Az olyan kari „belső mozgások”, mint amilyen pl. a tagozatváltás, elenyésző arányt képviselnek (2%). A képzésszatusokat külön-külön vizsgálva látható, hogy a két legjellemzőbb szatus az elbocsátott (36%), majd pedig a diplomát szerzett (23%).

### **A lemorzsolódók és a lemorzsolódás regisztrált okai**

Az elbocsátott, illetve a saját kérésre törölve bejegyzést kapott hallgatók alkotják az összes vizsgált 37%-át. Az elbocsátás adatbázisban szereplő okai közül a legjellemzőbb a bejelentkezés megengedettnél többszöri elmulasztása (42 %). Ez a bejegyzés akkor kerül a rendszerbe, amikor a hallgató két passzív félét követően nem iratkozik be a soron következő szemeszterre. A második, illetve harmadik leggyakoribb ok a képzési kötelezettségek nem teljesítése (29 %) és a saját bejelentés a képzés megszakítására (29 %). Az előbbi a megengedett tárgyfelvétel- és/vagy az egy tárgyból elérhető maximális vizsgaszám lehetőségének kimerítését jelenti. A továbbiakban az elbocsátás e három indokával rendelkező 614 főt tekintjük lemorzsolódónak.

### **A lemorzsolódók jellemzői**

A vizsgált 1670 hallgató jellemzően hajadon vagy nőtlen (90 %), nincs gyermeke (93 %), a képzési területek sajátosságait tekintve nem meglepő módon, többségében férfi (55 %). Szinte mindannyian magyar állampolgárságúak<sup>27</sup>, s a többség Vas megyei (42 %). Alig több mint 10 %-ot tesz ki a Zala, a Veszprém és a Győr-Moson-Sopron megyeiek aránya. A 614 fő lemorzsolódó nemét tekintve is a férfiak vezetnek, de a fentieknél nagyobb arányban (61 %). Ha az összes azonos neműekhez viszonyítjuk őket, akkor kiderül, hogy a férfi hallgatók 41 %-a, míg a nők 32 %-a morzsolódott le. Az összes hallgató adataihoz hasonlóan, döntő többségében hajadonok/nőtlenek (89 %), nincs gyermekük (93 %), s csaknem mindannyian magyar állampolgársággal rendelkeznek. A lemorzsolódók lakhelyének sorát tekintve is Vas

---

<sup>26</sup> 2015. 08. 06.

<sup>27</sup> 3 fő szlovák, 1-1 fő kínai, német, román, illetve szerb állampolgárságú.

(39 %), majd messze lemaradva Veszprém (12 %), Zala (12 %) és Győr-Moson-Sopron megye vezet (10 %).

Több más kutatás eredményeit is megerősítve, megállapítható, hogy a vizsgált kar jellemzően regionális vonzáskörzettel rendelkezik. Nem elhanyagolható azonban az ezen kívülről érkező hallgatók aránya sem (23 %). Esetükben a lemorzsolódás oka lehet a lakhely intézménytől való távolsága és annak anyagi vonzatai is. Megyénként tekintve az átlag feletti lemorzsolódást mutató – pirossal színezett – megyéket, sajátos kép figyelhető meg. (1. ábra) Nincs információnk arról, hogy a megjelölt megyéből származók mivel foglalkoztak a karon folytatott tanulmányaik megszakadását követően, így csupán csak felvethető Budapest, Eger, Nyíregyháza, Debrecen és Szeged felsőoktatásának vonzása – gondolat.

**1. Ábra. Az átlag feletti hallgatói veszteséget mutató megyék<sup>28</sup>**



A hallgatók harmada földrajz, több mint negyede műszaki menedzser szakos. A képzésből kiesők között is ezek a szakok vezetnek, de közöttük az eredetnél nagyobb arányt képvisel a biológia és a földrajz szak (4, illetve 3 százalékponttal). Érdekes még a műszaki menedzser szak is, amely 6 százalékponttal kisebb arányú a lemorzsolódók között. Átlag feletti veszteséget a fizika, a biológia, a kémia, a földrajz és a matematika szak könyvelhet el. A TTMK egyik vizsgált szakja sem mutat kedvező képet a lemorzsolódás szempontjából, de a relatíve magas hallgatói létszámok miatt külön kiemelendő a biológia és a földrajz szak, amely a vizsgált években a hallgatóinak 45, illetve 40 %-át veszítette el. (1. táblázat)

<sup>28</sup> Térkép forrása: Térképtípusok, Magyarország közigazgatási térképe. Ember a természetben – 5. osztály. <http://tudasbazis.sulinet.hu/hu/termesztudomanyok/termesztismeret/ember-a-termesztben-5-osztaly/terkeptipusok-magyarorszag-kozigazgatasi-terkepe/magyarorszag-kozigazgatasi-terkepe> (Letöltés: 2015. 10. 13.)

1. Táblázat. Lemorzsolódás szakonként

| Szakok                        | Összes hallgató fő | Lemorzsolódó hallgatók fő | A szak vesztesége<br>lemorzsolódó/<br>összes hallgató |
|-------------------------------|--------------------|---------------------------|---|
| Biológia                      | 274                | 122                       | 0,45  |
| Fizika                        | 37                 | 20                        | 0,54  |
| Földrajz                      | 558                | 221                       | 0,40  |
| Ipari termék- és formatervező | 60                 | 13                        | 0,22  |
| Kémia                         | 19                 | 8                         | 0,42  |
| Környezettan                  | 143                | 51                        | 0,36  |
| Matematika                    | 141                | 56                        | 0,40  |
| Műszaki menedzser             | 467                | 127                       | 0,27  |
| Összesen <sup>29</sup>        | 1699               | 618                       | 0,36  |

A lemorzsolódók tanulmányai a legnagyobb arányban 2012-ben és 2013-ban szakadtak meg (19 %). Az öt nagyobb hallgatói létszámmal rendelkező szak<sup>30</sup> abszolút többségénél<sup>31</sup> a kritikus lemorzsolódás 2012-ben kezdődött, amikor a lemorzsolódók aránya elérte, illetve meghaladta az új belépők felét. Ennek fő oka a lemorzsolódók számának megugrása és az új belépők számának jelentős csökkenése. A biológia alapszak esetében 2014-ben, a földrajznál 2013-ban és 2014-ben, a környezettannál 2012-ben, 2013-ban és 2014-ben, a matematikánál 2014-ben a lemorzsolódók száma meghaladta az új belépőkét.

A lemorzsolódók jellemzően egy, kisebb, de még igen jelentős arányban két-három félévet teljesítenek a tanulmányaikból. Ha az aktív és a passzív, a tanulmányokat szüneteltető, szemesztereket együtt elemezzük, akkor a lemorzsolódás 1-3 félévvel későbbre tolódik. A lemorzsolódók teljesített féléveinek a száma szakonként sajátos képet mutat. Amíg a szakok többségénél a hallgatók nagy arányban a képzés elején morzsolódnak le, addig a földrajz és a műszaki menedzser alapszaknál a kezdeti jelentős kimaradást hosszan elnyúló, még jelentős számú hallgatót érintő lemorzsolódás követi. Ennek okainak feltárásához a tanulmányi követelmények elemzése is szükséges.

Vizsgálva a nemek és a nagyobb hallgatói bázissal rendelkező szakok kapcsolatát, megállapítható, hogy a kiindulási arányokhoz képest a lemorzsolódók között minden esetben növekedett a férfiak aránya. Érdeemes megemlíteni az inkább a nőket vonzó biológia és matematika alapszakokat, amelyek esetében a férfi hallgatók felének (biológia), illetve több mint felének (54 % matematika) megszakadtak a tanulmányai. Külön vizsgálatot igényelne ennek az okainak a feltárása.

Az 1670 hallgató kétharmada nappali tagozatos. A nappali tagozatosok kevesebb, mint harmadának (31 %), a levelezősök csaknem felének (46 %) szakadtak meg a tanulmányai. A környezettan kivételével a kiindulási arányokhoz képest a lemorzsolódók között minden esetben növekedett a levelező tagozatosok aránya. A levelező tagozatos földrajz, biológia és matematika szakosok több mint fele morzsolódott le (55, 53, 52 %).

<sup>29</sup> Az összegek nem egyeznek meg a vizsgáltak számával (összes hallgató 1670, lemorzsolódó 614). Ez azért lehetséges, mert a hallgató az elbocsátást követően ismét felvételizhet ugyanarra a szakra. Ezzel többen éltek is. Az is előfordult, hogy a második sikeres felvételt követően ismét lemorzsolódott a hallgató. Ezen kívül találkoztunk olyannal, aki lemorzsolódott az egyik szakról, majd egy másikról, de az új szak sikeres befejezésére is van egy-két példa.

<sup>30</sup> Biológia, földrajz, környezettan, matematika, műszaki menedzser.

<sup>31</sup> Kivételt csak a műszaki menedzser szak jelent.

Az elbocsátás tanulmányi rendszerben regisztrált okai közül domináns a bejelentkezés megengedettnél többszöri elmulasztása, de karakteres a nagy létszámú szakok, illetve tagozatok közötti különbség. Minden levelező tagozattal rendelkező szak esetében nagyobb arányban vannak a képzés megszakítását saját maguk bejelentő nappali tagozatosok, illetve a bejelentkezést a megengedettnél többször elmulasztó levelező tagozatosok. Mindez nem okoz meglepetést a nappali tagozattal fennálló aktívabb kapcsolat miatt, azonban valóban felhívja a figyelmet a levelező tagozattal történő kapcsolattartás javításának fontosságára. A környezettan, a matematika és a műszaki menedzser szak kivételével a nappali tagozatosok nagyobb arányban nem birkóztak meg a képzési kötelezettségekkel. Különösen nagy az aránybeli különbség a földrajz (több mint kétszeres a nappali), a környezettan (kétszeres a levelező) és a matematika (több mint 1,3-szoros a levelező) tagozatai között. A nappalisokat külön vizsgálva, a biológia és az ipari termék- és formatervező szakon a saját bejelentés a domináns, a fizikán, a földrajzon és a matematikán a képzési kötelezettségek nem teljesítése, végül a környezettanon és a műszaki menedzser szakon a bejelentkezés elmulasztása.

A tanulmányok finanszírozási formáját tekintve mind az összes, mind a lemorzsolódó hallgatók között domináns az állami ösztöndíjas/államilag támogatott hallgatók aránya, csak az utóbbiak esetében 7 százalékponttal alacsonyabb arányban. Ezzel együtt szembevetve, hogy a lemorzsolódóknál a költségtérítési/önköltséges arány az eredetivel 9 százalékponttal magasabb. Ha elhagyjuk a gyermekneveléshez kapcsolódó finanszírozást és összevonunk kategóriákat, akkor az előbbi különbségek még markánsabban rajzolódhatnak ki. Az állami ösztöndíjas hallgatók 19, a részösztöndíjasok 31, végül az önköltségesek 30 %-a morzsolódott le. Ezek az eredmények a lemorzsolódás anyagi okaira utalnak. Szakonként megfigyelve az összevont finanszírozási kategóriákat elmondható, hogy a magasabb hallgatói létszámmal rendelkező szakok, a műszaki menedzser kivételével, elveszítették az önköltséges hallgatóik több mint 50 %-át.

A lemorzsolódó hallgatók több mint harmadának volt passzív féléve (38 %), azaz olyan féléve, amikor szüneteltek a tanulmányai. Ez az arány 1,8-szorosa az összes passzív félévvel rendelkező hallgatónak (21 %). Tagozatok szerint vizsgálva a félévi státuszt is megfigyelhető ez a jelentős különbség. Az is látszik, hogy a levelező tagozatos hallgatók nappalis társaikhoz képest mindkét csoportban nagyobb arányban élnek ezzel a lehetőséggel. (2. táblázat)

2. Táblázat. A hallgatók és az aktív/passzív félévek tagozatonként

| Tagozat<br>Félévi<br>státusz | Nappali     |                   | Levelező    |                   |
|------------------------------|-------------|-------------------|-------------|-------------------|
|                              | Összes<br>% | Lemorzsolódó<br>% | Összes<br>% | Lemorzsolódó<br>% |
| Aktív                        | 84          | 67                | 70          | 56                |
| Passzív                      | 16          | <b>33</b>         | 30          | <b>44</b>         |
| Összesen                     | 100         | 100               | 100         | 100               |

A tanulmányi átlagok között is vannak különbségek. A nem lemorzsolódó, illetve a levelező tagozatos hallgatóknak mindkét csoportban jobb az átlagos tanulmányi eredménye. (3. táblázat)

3. Táblázat. Tanulmányi átlagok tagozatok szerint

| Hallgatói csoportok  | Átlag  |         |          |
|--|--------|---------|----------|
|  | Összes | Nappali | Levelező |
| Nem lemorzsolódó hallgató (aktív, abszolutórium, diploma stb.) | 3,60   | 3,55    | 3,71     |
| Lemorzsolódó   | 3,34   | 3,23    | 3,58     |

## A telefonos kikérdezés adatai (2006-2015)

A telefonos kikérdezésben résztvevő 43 fő közel háromnegyede férfi (32 fő), több mint fele levelező tagozatos (25 fő), többségében földrajz (13 fő) és biológia (11 fő) szakos hallgatónk volt. Képzési jogviszonyuk jellemzően 2012-ben (12 fő) és 2013-ban (11 fő) ért véget.

### Munkaerőpiaci tapasztalatok a tanulmányok alatt és után

Válaszadóink több mint háromnegyede dolgozott a tanulmányai alatt munkabérért (33 fő), ami nem meglepő, hiszen többnyire levelező tagozatosokat értünk el. Ami viszont érdekes, hogy a 18 nappali tagozatos több mint fele dolgozott munkabérért (11 fő). A munkát vállalók az előbbieknél megfelelően jellemzően nem diákmunkát végeztek (21 fő), de több mint a munkát vállalók ötöde (7 fő) kipróbálta a diákmunkát is. Közel a lemorzsolódók fele szellemi, több mint negyede (9 fő) szellemi és fizikai munkát is végzett. A munkával kísért szemeszterek száma változatos, de jellemzően az első-második félévet, a válaszadók több mint felét tekintve az első harmat érintette.

A keresőtevékenység a többségnél (20 fő) a hétköznapiakat és a hétvégeket is jellemezte. A munkavégzés tipikus helye (31 fő) Magyarország volt, ami elég meglepő a határ közelsége miatt. A megkérdezettek tagozatok szerinti megoszlásával összhangban a heti 40 (14 fő, ebből 3 nappalis), kisebb arányban (8 fő) 40-nél több órás munka volt a jellemző. A félállást vállalók (7 fő) döntő része nappali tagozatos (6 fő).

A dolgozók saját megítélése szerint több mint kétötödüknek kapcsolódott részben (6 fő) vagy teljes egészében (8 fő) a munkája a nálunk folytatott tanulmányaihoz. Azoknak a kb. fele, akik a képzésükhöz egyáltalán nem illeszkedőnek tartották munkájukat, új érdeklődési körükhöz kötötték azt.

Elenyésző a különbség az év különböző időszakában dolgozók száma között. Közel a válaszadók kétharmadánál (21 fő) befolyásolta a munka a tanórákra járást. Lényeges, hogy ez a probléma a belső arányokat tekintve is inkább a levelező tagozatosokat érintette (16 fő), s közülük a többség (12 fő) teljes mértékűnek ítélte a befolyásolás mértékét. Nem meglepő, hogy a keresőtevékenység hasonló arányban befolyásolta a vizsgákra készülést, csak erre kisebb mértékben hatott.

Miután megszakadtak a tanulmányaik, a többség dolgozott. Kisebb számban jelezték, hogy más tanulmányokat kezdtek, illetve hogy munkát kerestek. (4. táblázat) A tanulmányokat kezdők közül néhányan (3 fő) továbbra is az intézményünket választották. A jelenleg folytatott tevékenységek hasonlóan alakultak azzal a különbséggel, hogy csökkent a munkát keresők száma, a tanulmányokat folytatása jellemzőbb a volt nappali tagozatosainkra, s megjelent a gyermeknevelés mint tevékenység. A tanulók egyenlő arányban vannak jelen a NymE-n és más felsőoktatási intézményben, kissé lemaradva a felnőttképzésben. Továbbra is elenyésző számban vannak azok, akik külföldön vállaltak munkát (2 fő).

4. Táblázat. A tanulmányok megszakítása után és a megkérdezéskor folytatott tevékenységek

| Tevékenység               | A tanulmányok megszakítása után |                  |                   | Tevékenység           | A megkérdezéskor |                  |                   |
|---------------------------|---------------------------------|------------------|-------------------|-----------------------|------------------|------------------|-------------------|
|                           | Összes fő                       | Ebből nappali fő | Ebből levelező fő |                       | Összes fő        | Ebből nappali fő | Ebből levelező fő |
| Munkát keresett           | 7                               | 6                | 1                 | Munkát keres          | 6                | 2                | 0                 |
| Más tanulmányokat kezdett | 8                               | 4                | 4                 | Tanulmányokat folytat | 3                | 5                | 2                 |
| Dolgozott                 | 30                              | 11               | 19                | Dolgozik              | 27               | 10               | 17                |
| Egyéb                     | 0                               | 0                | 0                 | Egyéb                 | 2                | 0                | 2                 |
| Összesen                  | 45                              | 21               | 24                | Összesen              | 39               | 17               | 21                |

A dolgozók kétharmada (18 fő) a korábban folytatott tanulmányaihoz egyáltalán nem kapcsolódó munkát végez, ugyanakkor a 43 fő több mint kétötöde teljes mértékben (5 fő) vagy részben (13 fő) érzi megszakadt tanulmányainak a hiányát a munkaerőpiacon.

#### Tanulmányokkal kapcsolatos tapasztalatok

A 43 telefonon megkérdezett lemorzsolódó hallgató több mint kétharmada nem szüneteltette tanulmányait. A fennmaradó egyharmad elsősorban a munkája, másodsorban tanulmányi és anyagi okok miatt függesztette fel hallgatói státuszát.

Több mint a hallgatók fele (23 fő), jellemzőbben a levelező tagozatosok (14 fő), jelzett tanulmányi nehézséget, amelynek legjellemzőbb okaiként az információhiányt és a követelményeket nevezték meg. Egyéb okként a munkahelyet, az időhiányt, a más képzés iránti érdeklődést és a saját hibát említették. (5. táblázat)

5. Táblázat. A tanulmányi nehézségek okai

| Ok   | Összes fő | Ebből nappali fő | Ebből levelező fő |
|--|-----------|------------------|-------------------|
| Oktató   | 4         | 2                | 2                 |
| Követelmények  | 7         | 3                | 4                 |
| Információhiány  | 8         | 3                | 5                 |
| Szolgáltatások hiányosságai (TO, oktatásszervezés, könyvtár) | 4         | 2                | 2                 |
| Egyéb  | 5         | 2                | 3                 |
| Összesen   | 28        | 12               | 16                |

Válaszadóink több mint fele (25 fő) saját kérésére szakította meg a tanulmányait. Ennek domináns okai az egy vagy több tárgy sikertelen teljesítése (13 fő), a másra számított (12 fő), az anyagi és munkahelyi (11-11%), valamint a családi nehézségek (9 fő) voltak. Mindkét tagozat jelezte a tanulmányi sikertelenséget. Míg a nappali tagozatosoknak a munkahelyi és a családi, addig a levelező tagozatosoknak az anyagi és a másra számított indokok voltak jelentősek. A tanulmányok folytatásához elsősorban több információra (11 fő), anyagi támogatásra (11 fő), oktatói mentorálásra (8 fő) és felzárkóztatásra (8 fő) lett volna szükségük. Az egyéb válaszok közül a kérdés fókuszához tartozóként a munkahelyi támogatottság, a kapcsolattartás és a hétvégi vizsgázási lehetőség szerepelt. A fentiek ellenére a hallgatók csaknem kilencetizede nem

kért segítséget a tanulmányai folytatásához (37 fő). A néhány segítségkérő jellemzőbben a nappali tagozatosok közül került ki (4 fő). A legjellemzőbb kérés valamilyen információra vonatkozott. A segítséget többségében meg is kapták.

## ÖSSZEGZÉS

Kutatásunkban a 2006 szeptemberétől 2015 augusztusáig a NymE SEK TTMK-n nyilvántartásban levő hallgatókat vizsgáltuk azzal a céllal, hogy közülük kiszűrjük a lemorzsolódókat, illetve az adatok és egy telefonos kikérdezés segítségével feltárjuk a lemorzsolódás kockázati tényezőit, okait. Az elektronikus tanulmányi rendszer adatainak segítségével 1670 hallgatóból 614 főt azonosítottunk lemorzsolódóként. Jellemzőiket főként az összes hallgatóhoz viszonyítva ragadtuk meg, de 43 főt telefonon is megkerestünk. Elemzésünk alapján a következők a lemorzsolódás kockázati tényezői:

- Férfi hallgatók
- Biológia, földrajz alapszak
- Levelező tagozatosok
- Tanulmányaikat szüneteltető nappali tagozatosok
- Önköltséges finanszírozás
- Munkavégzés a tanulmányokkal párhuzamosan

A kutatás legfőbb eredményei az elektronikus tanulmányi rendszer alapján:

- A kar összes hallgatójának több mint harmada morzsolódott le. Arányuk meghaladja a diplomát szerzőkét.
- A férfiak az eredeti arányukhoz képest nagyobb arányban érintettek a lemorzsolódásban. Több mint 40 %-uknak maradtak abba a tanulmányai, miközben a nőknél az az arány 32 %. A férfiak legnagyobb arányú lemorzsolódása a biológia és a matematika alapszakon figyelhető meg.
- A lakóhely intézménytől való távolsága és a lemorzsolódás között nem mutatkozott összefüggés.
- A TTMK egyik vizsgált szakja sem mutat kedvező képet a lemorzsolódás szempontjából, de a relatíve magas hallgatói létszámok miatt kiemelkedik a biológia és a földrajz szak, amely a vizsgált években a hallgatóinak 45, illetve 40 %-át veszítette el.
- Az öt nagyobb hallgatói létszámmal rendelkező szak abszolút többségénél a kritikus lemorzsolódás 2012-ben kezdődött, amikor a lemorzsolódók aránya elérte, illetve meghaladta az új belépők felét.
- A lemorzsolódók jellemzően egy, kisebb, de még igen jelentős arányban két-három félévet teljesítenek a tanulmányaikból. A földrajz és a műszaki menedzser alapszaknál a kezdeti jelentős kimaradást hosszan elnyúló, még jelentős számú hallgatót érintő lemorzsolódás követi.
- A nappali tagozatosok kevesebb, mint harmadának, a levelezők csaknem felének szakadtak meg a tanulmányai.
- Minden levelező tagozattal rendelkező szak esetében nagyobb arányban vannak a képzés megszakítását saját maguk bejelentő nappali tagozatosok, illetve a bejelentkezést a megengedettnél többször elmulasztó levelező tagozatosok, ami a levelező tagozatosokkal való lazább kapcsolatra utal.
- A lemorzsolódás anyagi okaira mutat az, hogy a lemorzsolódók között – az eredeti arányokhoz viszonyítva – lényegesen nagyobb az önköltségesek aránya. A magasabb

hallgatói létszámmal rendelkező szakok, a műszaki menedzser kivételével, elveszítették az önköltséges hallgatóik több mint felét.

- A passzív félévek és a gyengébb tanulmányi eredmények jelzés értékűek a lemorzsolódás szempontjából.

A telefonos megkeresés alapján:

- A tanulmányokkal párhuzamosan folytatott keresőtevékenység jelentős mértékben befolyásolta a tanórákra járást és a vizsgákra történő felkészülést.
- Tanulmányi nehézséget elsősorban az információhiány és a tantárgyi követelmények okoznak.
- A tanulmányok megszakításának tipikus okai: sikertelen tárgyteljesítés, másra számított, anyagi, munkahelyi és családi okok.
- A tanulmányok folytatásához a hallgatók leginkább információkat, anyagi támogatást, valamint oktatói mentorálást, felzárkóztató kurzusokat igényeltek volna.