

# **PANNON DIGITÁLIS PEDAGÓGIA**

## **E-TANULÁS - TÁVOKTATÁS - OKTATÁS - INFORMATIKA**

**IV. ÉVFOLYAM (2024) 3. SZÁM**

### **TARTALOMBÓL:**

**Zsolnai József: A pedagógia (tanulás – alkotás – nevelés – iskolázás) stratégiája a magyar információs társadalomban**

**Czumpf Krisztina: Egy jógyakorlat bemutatása kistélepülések forráshiányos tanórán kívüli foglalkozásainak speciális kialakítására**

**Horváthné Hidegh Anikó: Eredmények a szövegértés fejlesztése terén**





## **Pannon Egyetem**

University of Pannonia

### **Pannon Digitális Pedagógia**

*E-Tanulás - Távoktatás - Oktatás-informatika*  
negyedévente megjelenő online tudományos folyóirat

[padipe@htk.uni-pannon.hu](mailto:padipe@htk.uni-pannon.hu)

<https://padipe.htk.uni-pannon.hu/>

ISSN 2786-2445

**Kiadja**

a Pannon Egyetem

8200 Veszprém, Egyetem utca 10.

<https://uni-pannon.hu/>

A kiadásért felel *Dr. Abonyi János* rektor

**A folyóirat szerkesztősége**

Pannon Egyetem

Humántudományi Kar

Neveléstudományi Intézet

8200 Veszprém, Wartha Vince 1. N épület

Főszerkesztő

*Dr. Györe Géza*

[gyore.geza@htk.uni-pannon.hu](mailto:gyore.geza@htk.uni-pannon.hu)

Főszerkesztő-helyettes

*Dr. Kubinger-Pillmann Judit*

[kubinger-pillmann.judit@htk.uni-pannon.hu](mailto:kubinger-pillmann.judit@htk.uni-pannon.hu)

Recenzió és Szemle rovat szerkesztője

*Bognár Amália*

[amalia.bognar@gmail.com](mailto:amalia.bognar@gmail.com)

Szerkesztőségi titkár

*Stáhl Anita Katalin*

[stahl.anita@htk.uni-pannon.hu](mailto:stahl.anita@htk.uni-pannon.hu)

+36 88 623-714

### **A szerkesztőbizottság tagjai**

*Dr. habil. Somogyvári Lajos (szerkesztőbizottság elnöke) (Pannon Egyetem), Dr. Abonyi-Tóth Andor (Eötvös Loránd Tudományegyetem), Dr. habil. András Ferenc (Pannon Egyetem), Dr. Bereczki Enikő Orsolya (Eötvös Loránd Tudományegyetem), Birta-Székely Noémi PhD (Babes-Bolyai Tudományegyetem), Bognár Amália (Pannon Egyetem), Dr. habil. Buda András (Debreceni Egyetem), Dr. habil. Dringó-Horváth Ida (Károli Gáspár Református Egyetem), Farkas Bertalan Péter, Dr. Gaál Bernadett (Pannon Egyetem GTK), Kiss Albert, Dr. Komenczi Bertalan (Eszterházy Károly Egyetem), Könczöl Tamás Balázs (SkillDict Zrt.), Dr. Lévai Dóra (Eötvös Loránd Tudományegyetem), Dr. Morva Péter (Pannon Egyetem), Dr. Námesztovszki Zsolt (Szabadka Újvidéki Egyetem), Dr. Süle Zoltán (Pannon Egyetem, MIK), Tóth Éva (Modern Iskola), Dr. Tóth-Mózer Szilvia (Eötvös Loránd Tudományegyetem), Dr. Vass Vilmos (Budapesti Metropolitan Egyetem)*

# Tartalomjegyzék

**Főszerkesztő rovata**

Új lapszámunkról.....3

**Tanulmány**

Györe Géza: Zsolnai József tanulmánya elé ..... 5

Zsolnai József: A pedagógia (tanulás – alkotás – nevelés – iskolázás) stratégiája  
a magyar információs társadalomban .....6

Czumpf Krisztina: Egy jógyakorlat bemutatása kistelepülések forráshiányos  
tanórán kívüli foglalkozásainak speciális kialakítására .....23

**Jó gyakorlat**

Horváthné Hidegh Anikó: Eredmények a szövegértés fejlesztése terén ..... 67

**Recenzió**

Bognár Amália: Oktatásfejlesztési innováció és hálózatépítés a magyarországi  
felsőoktatásban .....79

**Szemle**

Kubinger-Pillmann Judit: I. Pannon Óvodapedagógus Szakmai Nap.....81



## Új lapszámunk elé

2025-ben lenne 90 éves Zsolnai József pedagógiai kutató, a Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetének alapítója. Ennek kapcsán – gyakorlatunktól eltérően – másodközlésben közöljük Tanár Úr *A pedagógia (tanulás – alkotás – nevelés – iskolázás) stratégiája a magyar információs társadalomban* című tanulmányát, amely eredetileg 2002-ben jelent meg, azonban napjaink digitális világa számára is számos tanulságos meglátását olvashatjuk ebben az írásban. Tanár Úr oktatás jövőjére vonatkozó gondolatai ma is aktuálisak.

A Jó gyakorlat rovatban Horváthné Hidegh Anikó: *Eredmények a szövegértés fejlesztése terén – egy módszertani csomag hatásvizsgálata* és Czumpf Krisztina: *Egy jógyakorlat bemutatása kistélepek forráshiányos tanórán kívüli foglalkozásainak speciális kialakítására* című írást olvashatja a Tisztelt Olvasó. Az első egy, a szerző által kidolgozott, a szövegértés fejlesztést szolgáló módszertani csomag bevalását vizsgálja egy adott oktatási intézmény felső tagozatán. A második írás saját tanórán kívül végzett pedagógiai és nevelői munka alapján készült. Maga a szerző így foglalja össze munkája tartalmát: „Mind a pozitív elemekre (sikeres ötletek, helyzetek, megoldások, módszerek), mind a negatív elemekre (kudarcos helyzetek, nem megfelelő infrastruktúra, pénzügyi háttér a szakmai program megvalósításának) kitérek az írás során.”

A folytatásban Bognár Amália tollából recenziót olvashatnak Dringó-Horváth Ida 2024-ben megjelent *Oktatásfejlesztési innováció és hálózatépítés a magyarországi felsőoktatásban* című összefoglaló művéről. A Szemle rovatban Kubinger-Pillmann Judit: *I. Pannon Óvodapedagógus Szakmai Nap* eseményeiről számol be.

Györe Géza  
főszerkesztő



## Zsolnai József tanulmánya elé

Azok számára, akiket érdekel a jövő kutatás, izgalmas olvasmányul szolgálhat a következő tanulmány, amely egy olyan pedagógiai kutató tollából származik, aki tisztába volt azzal, hogy a pedagógus nem a mának tevékenykedik, hisz például a ma óvodáskorú gyermek 15-20 év múlva kerül a munka világába, amikor az oktatási intézményekben megszerzett tudását, kifejlesztett kompetenciáit valóban alkalmazni, kamatoztatni (és továbbfejleszteni) kénytelen.

Zsolnai József (1935–2011) a Pannon Egyetem professor emeritusa 2002-ben publikálta *A pedagógia (tanulás – alkotás – nevelés – iskolázás) stratégiája a magyar információs társadalomban* című tanulmányát az Elek Andrea, Juhász Jácint, Kiss Endre, Varga Csaba által szerkesztett *A tudás társadalma* kétkötetes kiadványban (Budapest, Stratégiakutató Intézet, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Ipargazdasági Kutató és Tanácsadó Kft.). A publikációban 58 szerző közöl írást különböző aspektusból és diszciplináris háttérrel megközelítve a témát. Mérnökök, szociológusok, közgazdászok, könyvtárosok, jogászok, informatikusok, filozófusok orvosok, nyelvtanárok, politológusok stb. írásai olvashatók a kötetben.

Az írásban olvashatjuk A. A. Moles következő szavait „az emberiséggé alakulás valójában akkor következik majd be, amikor meglesz a lehetőség arra, hogy egy és ugyanabban a pillanatban minden ember ugyanazt lássa, hallja, érezze és tanulja.”. Ennek kialakulását és következményeit Zsolnai a következőképpen látja: „Moles utópiája közel 40 éves. Az információs és kommunikációs technikák eddigi története, jelene és jövőbeni trendjei arra utalnak, hogy ez 2020 körül tényleg bekövetkezhet. Akkor áll fönn a lehetősége annak – az információs alakzatok hozzáférhetősége révén –, hogy a potenciálisból valóságosság lesz. Az iménti világtársadalom-értelmezés pedagógiai nézőpontból két nagy fontosságú problémával való szembenézést involvál. *A mindenki által közösen birtokolható információk*, amelyeket az internet kínál, nem azt jelentik, hogy egységes világkultúra születik, hanem csak azt, hogy a *kulturális mintákhoz kötött hagyományos kommunikáció határa kitolódik*, ám a határok tovább tolódása szinte automatikusan *egyre több közösen birtokolt információ meglétét eredményezi*. Hogy ez mikor csap át új minőségbe, az nehezen jósolható. Annyi bizonyos, hogy alakulásában a pedagógia világának éppígy léte befolyásoló szerepű lehet. Ám azt is látnunk kell, hogy ez a *létesülő világtársadalom mint globális információközösség nem felváltja a helyi kultúrákat, hanem azok mellé lép*, s hosszú ideig jóval szegényebb marad bármelyik lokális kultúránál.”

Beteljesült? Ez történik a 2020-as években? Igen. Az írásban az *iskolátlanitott iskoláról* megfogalmazott gondolatok az idézetben olvasható egyértelmű következményének kell tekintenünk.

Györe Géza

## Zsolnai József (1935–2011)

professor emeritus  
Pannon Egyetem

### A pedagógia (tanulás – alkotás – nevelés – iskolázás) stratégiája a magyar információs társadalomban<sup>1</sup>

Az információs társadalomról szóló híradások és az egyes nemzeti stratégiákat ismertető kormányprogramok<sup>2</sup> a *pedagógia* terminusnevet következetesen kiirtják szóhasználatukból. Helyette az oktatás, a képzés, az oktatási rendszer, a képzési rendszer élvez prioritást. E nyelvhasználat oka nyilvánvaló: a rövid, a közép- és a hosszú távú programok készítői nem a civil társadalom, hanem az állami, a kormányzási stratégia és technológia nézőpontjából fogalmazták meg programjukat, tehát azokat a teendőket, amelyeket a modernkori kötelező tömegoktatás, mint törvényhozási praxist, valamint közigazgatási és finanszírozási teendőt jelöl ki számukra. Talán ez a magyarázat arra, hogy pedagógia-ügyről nincs szó e programokban, nevelésügyről olykor-olykor, oktatás- és iskolaügyről szinte minden esetben. Azt is mondhatnánk, illetve úgy látszik, hogy a pedagógia, a nevelés a magánszféra ügye, míg az oktatás, a képzés közügy (értendő ezen: államügy). Az előző – nyelvhasználati jellegzetességet szóvá tevő – észrevételeket azért vállaltuk, hogy teret biztosítsunk a *pedagógia* kategórianév használatának abban a különleges kontextusban, amelyben a tudás- illetve információs társadalomra vonatkozó stratégiai, tehát hosszú távú elképzelésünket adjuk közre. Valószínűsíthető, hogy a pedagógia kategórianévet kizorító oktatásügy, oktatási rendszer kifejezések azért is kaphattak prioritást az emlegetett koncepciókban, mert a pedagógia szó több jelentésű. Jelentheti a pedagógusok, a családok érték- és kultúráközvetítő napi praxisát, s jelentheti az e praxisra vonatkozó ismeretek halmazát, tudománytanilag szólva azt a tudásterületet, amelyet az akadémiai besorolás neveléstudományként tart nyilván. A pedagógiai praxisra és a pedagógiai tudásra vonatkozó metapedagógiai kutatások ma már tartanak ott, hogy a laikus közvéleményt, illetve az egyes szakterületek művelőit eligazítsák az emberformálással kapcsolatos elképzelések, vélekedések között egy hosszú távú program ismertetéskor. Erre azért is van még szükség, mert a pedagógia és az oktatásügy valóságos világát lefedő szakszókészlet konnotációkkal terhelt, szemantikai zajt idézhet elő akár a mindennapi, akár a társadalomtudományi kommunikációban. Mivel az alábbi stratégiai fejtegetéseink tárgya az információs, illetve tudástársadalom és a pedagógia lehetséges jövője, gyorsan leszögezzük, hogy a *pedagógia* kategórianévvel jelölt problémakörök számbavétele során a pedagógiáról mint *társadalmi alrendszerről*, mint a családokban, az óvodákban, az iskolákban és az egyetemeken folyó *praxisról*, továbbá mint *ismeretrendszerről*, illetve *tudományról egyaránt szót ejtünk, mivel az információs társadalom kihívásai a kérdéskör szinte minden oldalú körbejárását igénylik*.

<sup>1</sup> Másodközlés. A tanulmány eredetileg Elek Andrea, Juhász Jácint, Kiss Endre, Varga Csaba (2002) (szerk.): *A tudás társadalmá* 1-2. köt. Budapest, Stratégiakutató Intézet, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Ipargazdasági Kutató és Tanácsadó Kft. kötet 575-593. oldalán jelent meg.

<sup>2</sup> Az irországi információs társadalom. Bp. 1998. 72-74., 92-93. p.; Zöld könyv az információs társadalomról Portugáliában. Bp. 1998. 54-65. p.; Mi a jövő? Az információs társadalom és a magyar kezdeményezések. Budapest, 1998. 390-397. p.

## Az információs társadalom jelene és jövője a pedagógia világa felől nézve

Nem ennek a tervezetnek a feladata az „információs társadalom”, a „tudástársadalom”, a „kultúratársadalom”, a „világtársadalom” alkalmi, és/vagy végleges kategórianévek jelentés-tartalmának feltárása. De témánk, „a pedagógia felől való nézés” szempontjából kiiktathatatlan néhány, eddig már letisztultnak tűnő álláspont rövid idézése. Ahhoz, hogy a 2020 körül beálló társadalmi fejleményeket egy lehetséges jövőkép, és/vagy utópia szempontjából nézhessük, modellezhessük, Vajda Ágnessel és Varga Csabával egyetértve valljuk: a pénzközpontú és hatalomközpontú kapitalizmusban megszületett az ezt tagadó és meghaladó tudásközpontú és életközpontú társadalom. *„A tudástársadalom része a ma uralkodó és alávetett valóságnak. Alapvetően nem utópikus tudat jellegű, hanem racionális, sőt a megkerülhetetlen jövőtudat és jövőtrend leírása. A váltás széles körben azért nem evidens, mert a két modell párhuzamosan létezik: egybeolvad és elválk, egyszerre folytatás és tagadás... Senki nem jósolhatja meg, hogy a világfolyamat hol, mikor, hogyan fordul át gyökeresen mássá, és egyáltalán olyan lesz-e ez a más, aminek ma várjuk... A helyzet akkor és azért alakult ki, mert a klasszikus tőkés fejlődés véget ért a hetvenes években, s elkezdődött egy tökéletesen más korszak kialakulása. A változás minőségi váltást jelentő jellegét tudatosítottuk azzal, hogy a berlini fal leomlását és például az internet indulását jelentő 1989-es évet mérföldkönek látjuk az új világ létrejöttében – azóta nem lehet vita tárgya a folyamat jellegének meghatározása: ami kialakulóban van, az egyrészt globális társadalom, másrészt információs társadalom.”*<sup>3</sup> Az információs társadalomnak létezik egy olyan interpretációja is, amelyet világtársadalomnak nevez az információ történelmével foglalkozó szakirodalom.<sup>4</sup> E szerint az interpretáció szerint az nem más, mint információközösség. A világtársadalom az emberiség mint információközösség szinonimája. A. A. Moles szerint „az emberiséggé alakulás valójában akkor következik majd be, amikor meglesz a lehetőség arra, hogy egy és ugyanabban a pillanatban minden ember ugyanazt lássa, hallja, érezze és tanulja.”<sup>5</sup> Moles utópiája közel 40 éves. Az információs és kommunikációs technikák eddigi története, jelene és jövőbeni trendjei arra utalnak, hogy ez 2020 körül tényleg bekövetkezhet. Akkor áll fönn a lehetősége annak – az információs alakzatok hozzáférhetősége révén –, hogy a potenciálisból valóságosság lesz. Az iménti világtársadalom-értelmezés pedagógiai nézőpontból két nagy fontosságú problémával való szembenézést involvál. *A mindenki által közösen birtokolható információk*, amelyeket az internet kínál, nem azt jelentik, hogy egységes világkultúra születik, hanem csak azt, hogy a *kulturális mintákhoz kötött hagyományos kommunikáció határa kitolódik*, ám a határok tovább tolódása szinte automatikusan *egyre több közösen birtokolt információ meglétét eredményezi*. Hogy ez mikor csap át új minőségbe, az nehezen jósolható. Annyi bizonyos, hogy alakulásában a pedagógia világának éppígyülte befolyásoló szerepű lehet. Ám azt is látnunk kell, hogy ez a létesülő világtársadalom mint *globális információközösség nem felváltja a helyi kultúrákat, hanem azok mellé lép, s hosszú ideig jóval szegényebb marad bármelyik lokális kultúrájánál*.

A globális információközösségként létező világtársadalmat többen a *gonosz uralmának egyik újabb megjelenéseként értelmezik*. Mégpedig azzal az észjárással, hogy az információs forradalom

<sup>3</sup> Vajda Ágnes: Elméleti fogalomtár. (Kézirat) Szerk.: Varga Csaba. HÉA Stratégiakutató Intézet, 1998. 7.1

<sup>4</sup> Z. Karvalics László: A világtársadalom mint információközösség. Norbert Wiener, az információ társadalomelméletének plebejus teoretikusa = Neumann Jánostól az Internetig. Bp. 1999. 22-42.1 p.

<sup>5</sup> A. A. Moles álláspontját Z. Karvalics László idézi mottóként, i.m.: 29. p.

a gazdagok és a hatalom birtokosainak érdekeit szolgálja, a szegények további kiszorításához vezet. Egyetértünk Varga Csabával a magunk pedagógiai nézőpontjából, miszerint a csak potenciálisan létező információs társadalmat korai volna gonosz erőnek kikiáltani, habár – mint azt elismeri Varga – az nehezen vitatható, hogy a globális vagy regionális hatalmak a maguk céljai érdekében csatasorba állíthatnak bármilyen új eszközt, új törekvést, új világalternatívát. De a történelem iránya most azt mutatja, hogy ezzel szemben akár az is megtörténhet, hogy az információs társadalom lesz az, amely a több ezer éves földi hatalmi-uralkodó rendszereket akarata ellenére segít fölszámolni vagy legalább átalakítani.”<sup>6</sup> Mivel az információs társadalomról, a tudástársadalomról pedagógiai szempontból nyilatkozunk, s mivel a pedagógia közismerten érték- és céltételezések mentén létezik és a jövőre irányul, tehát jövőképek mentén produkál hasznosságokat vagy haszontalanságokat, fontos szembenéznünk azzal, hogy a mában létező és a múltban létezett pedagógiák, amikor értéket, célt és jövőképet preferálnak,  *mennyiben valóságosak a szó földhözragadt mindennapi értelmében, s mennyiben utópisztikusak. Azaz meddig szolgálják a jót, a helyeset egy-egy társadalomteoretikus tanait követve, és mikor válnak választott jövőképük karikatúrájává. E ponton érkezünk el a jövőkép, az utópia és a stratégia összefüggésének tisztázásához.*

„A jövőkép addig utópia, amíg lehetősége reálissá nem válik, akkor elhalványul az utópia, érvényét veszti vagy azért, mert megvalósult, vagy azért, mert bezárultak a cselekvés mozgásterai. De gondolat-tett marad akkor is, ha nem valósul meg” – mondja Köles Sándor<sup>7</sup>. Az utópiának a léttel való összefüggését fogalmazza meg Varga Csaba is Mannheim Károly nyomán, amikor idézi, hogy „a lét utópiákat szül, ezek pedig szétfeszítik a létet, tovább terelik egy következő lét felé.”<sup>8</sup> Pedagógiaiilag ezenkívül fontos, hogy bármely utópiáról nem mondható el, hogy szétfeszíti, és tovább tereli a létet, hanem azokról csak, amelyek nem csupán jövőképet, hanem jövőstratégiát is megfogalmaznak. Amelyek nem csupán leíró, mához kötött mindennapi tudatot hordoznak, hanem megragadják a jövőbe vezető – mondhatni ellenőrizhető – trendeket, amelyek mentén és érdekében integrálják a rendelkezésre álló tudás minél nagyobb hányadát. Nem egyszerűen pozitív jövőképet alkotnak, hanem új paradigmát a jövő konstruálására. Ilyen paradigmának a megkonstruálására vállalkoztunk fél évtizede pedagógiai akciókutatásaink nyomán, amikor megalkottuk a pedagógia világának stratégiai jellegű leírására és fejleszthetőségére vonatkozó kategória-párosunkat: a *pedagogikum* és a *pedagógiai patologikum*<sup>9</sup> kategóriákat. „Ez esetünkben az egész pedagógiai világ olyan újrafogalmazását jelentette, amely a lehetséges pedagógiai gyakorlatokat nemcsak idealizáltságukban, hanem vaskos gyakorlatiaságukban is szemléli, tanulmányozza, feltételezve tehát a pedagógiai gyakorlatban nemcsak a pedagogikumot, hanem annak torz működését, realizálódását: a pedagógiai patologikumot is. Abból indulunk ki, hogy a modern társadalmak egyik alrendszerként működő oktatási rendszerben az értékeknek, a kultúrának a közvetítése folyik az iskolás népesség szükségletvilágához, életkorához, jelenéhez és lehetséges jövőjéhez igazodva, a szándékok, a törekvések, a célkitűzések világa felől nézve. Az egész alrendszer működését a normativitás, a „legyen” világa jellemzi a dolog természetéből fakadó teleologikus és axiológikus vonatkozások miatt. Ez a

<sup>6</sup> Varga Csaba: Az információs társadalom és magyar stratégiája = Mi a jövő? Az információs társadalom és a magyar kezdeményezések. Budapest, 1998. 507-508. p.

<sup>7</sup> Idézi Vajda Ágnes: Elméleti fogalomtár. HÉA Stratégia kutató Intézet. 1998. 11. p.

<sup>8</sup> Idézi Vajda Ágnes: i.m.: 11. p.

<sup>9</sup> Zsolnai József: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Budapest, 1996. 60-63. p.

normatív világ szöges ellentétben van a folyamatban, illetve a rendszerben közreműködők pillanatnyi, éppíglét-szerű szükséglet-, érdek- és partikuláris értékvilágával, mindennapjaik pragmatizmusával, előítéleteivel, egyedi színezetű hagyományaival és szokásaival. A „legyen”-világgal szemben egy kemény „van”-világ, amelyben a konfliktusok, a kollíziók, a frusztrációk éppúgy jelen vannak, mint a katarzisok, a tiszteletet parancsoló heurisztikus erőfeszítések, a teljesítmény, az ünnepi pillanatok. Szabadság és korlát, valóság és lehetőség, konfliktusos jelen, alig előre-látható jövő, reményteljesen alakuló énkép, a deviációt, a kriminalizációt, a neurotizációt előidéző didaktogén ártalmak kusza szövevényében működik a társadalom pedagógiai alrendszere. Leírásában akkor vagyunk korrektek, ha a rendszer minden elemét, mint önálló világok halmazát viszonyaikkal együtt egységben szemléljük az őket meghatározó szociológiai, szociálgeográfiai és történeti környezetekkel. S ha ezt tesszük, és az objektivitás eszméjére kicsit is tekintettel vagyunk, a teljes pedagógiai világot – mind a benne lévő folyamatok és törekvések, mind a végkimenet szempontjából – olyan egészként szemlélhetjük, illetve interpretálhatjuk, amelyben karakteresen elkülönül a pedagógiai céltételezéssel, értékválasztással, megfeleléségi viszonyban lévő pedagógikum a közreműködőknek (pedagógusoknak, vezetőknek, tanulóknak) a célkitűzésekkel, törekvésekkel szemben realizálódó, létesülő elidegenedéstől, devianciájától, közömbösödésétől, elfásulásától, kiüresedésétől. Ez utóbbi tünetegyüttest *pedagógiai patológiának*, röviden *patologikumnak* nevezhetjük, s állíthatjuk szembe a *pedagógikummal*. Ha párba állíthatjuk őket és dichotóm jellegüket ragadjuk meg, akkor azt mondhatjuk: a pedagógikum maga az *érték*, a *normáknak megfelelés*, az *eredményesség*, a *hatékonyság*, a *sikeresség* mind a rendszer, illetve szervezet (iskola), mind pedig a rendszerben közreműködő személyek értékválasztása, törekvése, tényleges helyzete, valamint teljesítménye szempontjából. Ezzel szemben a pedagógiai patologikum a célkitűzésekhez viszonyítva maga a *kultúrától való elidegenedés*, a *kudarccal*, a *kiábrándulás* az egyén szempontjából, s a *tehetetlenség beismerése*, a *kudarccal* okának *másra hárítása*, *bűnbakkeresés* a szervezet, illetve a rendszer egésze szempontjából. A szembeállításból látható, hogy köztes megoldás nincs. A pedagógián belül akár a rendszer keretében szemlélt folyamatok, akár a kimenetnek mondott végeredmény felől nézzük, egy-egy jelenségcsoport, teljesítmény vagy a pedagógikum szférájába tartozik, vagy afelé húz, vagy attól eltér, s az már a pedagógiai patológia világába sorolódik, s ott tenyészik feloldhatatlanul, kedvező esetben újrakezdésre, rehabilitációra várva.<sup>10</sup> Ezen előföltételek alapján tudunk stratégiai választ adni az információs társadalom és a pedagógia vállalható szerepére vonatkozóan, kitüntetett figyelemmel a magyarországi információs stratégiák múltbeli, jelenbeli állapotára és jövőbeni lehetőségeire.

Az információ kategóriája tudati kategória. A pedagógia mint tudomány, a 20. század közepe óta „emlegeti”, rendszerint az *ismeret* kategória szinonimájaként. Az információtudomány s annak irányzatai sem tisztázták egyértelműen a jelentését. Mostanában tartunk ott, hogy az információ kategóriánév elkülönítő jegyeit számba vehetjük, és pedagógiailag és képesek vagyunk kezelni. Vajda Ágnes jelentésadási törekvése pedagógiai szempontból is releváns. Fontos ismérve az információnak, hogy „az információ és hordozója elkülönítetten nem létezhet. Az információ a fogalmilag még le nem képezett valóság és a fogalom közötti közvetítő közeget

<sup>10</sup> Zsolnai József: Pedagógia – pedagógiai akciókutatás – metapedagógia = A századvég szellemi körképe. Pécs, 1995. 357-359. p.

*jelenti* (valaki, valakik számára). Az egyedileg azonosított *valóság*em, amit a fogalom leképez, az az *adat*, amely önmagában jelöl ugyan, de jelentése csak más adatokkal összefüggésbe kerülve keletkezik. Ezt a viszonyt, relációt lehet *információnak* nevezni, illetve amennyiben a relációba kerülő fogalmak azonos absztrakciós szintről származnak, *ismeretnek* tekinteni. A keletkező információk objektív ismérvek szerinti csoportosítása adja az ismeret fogalmát, a szubjektív alapú strukturálás pedig a tapasztalatot. Az ismeretek készenléti halmaza a tudás, amelynek alkalmazása révén jön létre a döntés.”<sup>11</sup> E gondolatmenethez hasonlóan írja le Z. Karvalics László is az *információs alakzatok* alkalmi terminusnevét. Mivel ennek is van pedagógiai jelentősége, idézzük: „Információs alakzatnak nevezzük az elemi információkat és az ezekről sokszoros transzformációkkal felépülő bonyolultabb szerkezeteket (ismeret, tudás, vélemény, megközelítés, világkép stb.), még tágabban a *magasabb pszichikus funkciók* megnyilvánulásai mögött álló, és azokat részben értelmező idegrendszeri mintázatokat.”<sup>12</sup> Az információtudományok terén született definíciós kísérletek arra feltétlenül alkalmasak, hogy a pedagógiai problémamegoldás számára orientálóak legyenek abban az összefüggésben, hogy a pedagógia világába betessékelt és/vagy beözönlő információkat, információs alakzatokat reflektív módon szemléljük, indokolt esetben újraértelmezzük az alábbi kérdésfeltevések alapján.

- Mennyi tapasztalati információval kell megbirkóznia egy adott életkorú tanuló személynek, figyelembe véve az adott életkorú személy valóságérzékenységét, azaz megélt és átélt tapasztalatainak körét?
- Mennyi az – a különböző információhordozókba gyömöszölt, strukturált, sifírozott, más-más jelrendszerekben testet öltött – információ, amellyel tanulói szerepben az adott személynek szembesülnie kell? Szembesülésen értjük, hogy mind a tapasztalati, mind a strukturált információkat fel kell fognia, meg kell értenie, rendszerbe kell illesztenie, fel kell idéznie, döntéseihez, feladatainak kivitelezéséhez, értékítéleteinek megfogalmazásához aktualizálnia, alkalmaznia kell.

Az e kérdésekre adandó részletező válasz előtt röviden – intuitív észjárással – jellemeznünk kell még a *pedagógia világába sorolt*, egymással összefüggő, de egymástól karakteresen elkülöníthető *alapvető tevékenységek azonos és megkülönböztető jegyeit*. E tevékenységek a következők: *tanulás, alkotás, nevelés, iskolázás*. Ránézésből, mindennapi tapasztalat alapján is csakhamar kiderül, hogy a pedagógia világa, mint társadalmi alrendszer – mind a modernkorban (a 19. és a 20. században), mind a jelenben már ható, létező információs, illetve tudástársadalomban – eltérő módon értelmezte és értelmezi e tevékenységeket, másként állapította és állapítja meg fontosságukat, sorrendiségüket, másként adta és adja meg jellegzetes ismérveiket. A modernkor központi kategóriája az *oktatás*, amely lényegileg a kötelező tömegoktatást jelentette és jelenti az állami, kormányzási politika napi gyakorlatától a hatéves csökölyi cigány tanulók olvasástanulásáig bezárólag.

- Az információs társadalom korszakában kérdésessé válhat, hogy a magyar oktatási rendszer képes lesz-e a máig kiépített főhivatású tanulólhelyeit: az iskolákat, a mai szerkezeti struktúrák, szervezeti formák és tanításszervezési technológiák megtartása mellett „üzemeltetni”.
- A másik nagy kérdés, hogy a jelenlegi oktatási rendszerben kitüntetett szerepű *tanítás*, mint jól-rosszul professzionalizálódott szakmai tevékenység elveszíti-e vezető szerepét,

<sup>11</sup> Vajda Ágnes: i. m. 9. p.

<sup>12</sup> Z. Karvalics László: i.m. 29. p.

átadva helyét a legfontosabb emberi tevékenységnek, a *tanulásnak*, amely az információs társadalom körülményei között – ha minden jól megy – élethossziglan preferált tevékenység lesz.

- Még ennél is fontosabb, hogy a jelenlegi és a jövőbeni iskolázás (oktatási rendszer működtetés) megtűri-e „falai” között a tanulással azonos rangú tevékenységként az *alkotást* (az újat-teremtést).
- Preferálja-e a *nevelést*, mint a rossz elleni hadakozást a közjó jegyében, egyáltalán a jóra, a jóságra való késztetést.

A 2020-ig megfogalmazandó pedagógiai stratégia az imént felsorolt tevékenységekre reflektálva kísérli meg a választ: miként lehetséges olyan jövőképet konstruálni a pedagógia világán belül, amely nem marad hamis és megvalósíthatatlan utópia, hanem olyan utópiaként létezik, amely lényegét illetően azonos egy közelítően igaz és megvalósítható jövőtervvel.

## Az információ sorsa a pedagógia világában az információs társadalmat megelőző évszázadokban

A következőkben a modernkor eredményeként született *oktatási rendszerek* néhány jellemzőjét tekintjük át a már jelen lévő, formálódó információs társadalom szempontjából. Legalapvetőbb tény N. D. Ericson szerint, hogy az előző évszázadokban megszületett oktatási rendszer, „a társadalmi struktúra egy sajátos típusa, ami ma már az *egész világon elterjedt és csaknem mindenütt ugyanaz*.”<sup>13</sup> Annak ellenére igaz ez – vélekedik Ericson –, hogy az *egyes nemzeti oktatási rendszerek között lényeges különbségek vannak*. A létrejött oktatási rendszer nem azonosítható azzal, amit magunk *pedagógiának*, *mint társadalmi alrendszernek* nevezünk és írtunk le több munkánkban<sup>14</sup>. Az oktatási rendszer elsősorban a működő modern állam funkciójaként értelmezhető, míg az utóbbi ezen túlmutatva a civil társadalom egészére is figyel, azaz *minden olyan emberi-társadalmi képződményre, amelyben a pedagógikum és a pedagógiai patológiikum tetten érhető*. A kisiskolások kortárscsoport jellegű baráti közösségeire, a felnőttek világában szerveződő klubokra, valamint a családokra, kollégiumokra, PhD képzésre egyaránt. A két rendszer tehát együtt él. A dominancia az oktatási rendszert illeti. Mind a benne lévők, mind az irányítók, a fenntartók, a média, a civil társadalom megannyi születő és felbomló képződménye számol vele, erre reflektál.

Az oktatási rendszernek kitüntetett a kapcsolata a társadalom politikai-ideológiai, gazdasági, közigazgatási, jogalkotási alrendszerével. De átjárásos viszonyban van a tudományos, a művészi, a vallási, a védelmi alrendszerekkel, és természetesen a munka világával. Az oktatási rendszer szinte az egész világon *hierarchizált rendszer*. A hierarchiát az adott állam törvényhozása írja elő az óvodázás alrendszerétől a tudományos utánpótlás alrendszeréig bezárólag. Ennek a rendszernek a működtetése, finanszírozása igencsak költségigényes. Nem véletlen, hogy az oktatási rendszerek elméletével foglalkozó szakirodalomban az oktatásfinanszírozás témakör önálló diszciplínaként is funkcionál oktatásgazdaságtan<sup>15</sup> címen.

<sup>13</sup> D. P. Ericson: Oktatási rendszer általános elméletének a lehetősége. = Oktatási rendszerek elmélete. Budapest, é.n. 71. p.

<sup>14</sup> Zsolnai József: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Budapest, 1996. 11-27. p.

Az oktatási rendszerben „*törvény által szabályozott tanulás folyik*”<sup>16</sup>. Az információk (mind a tény-, mind a strukturált információk) törvényes keretek által szabályozott tantervekben kerülnek jóváhagyásra. Magyarán – némi malíciával szólva – a tantervek mondják meg, hogy mit kell tudni és mit szabad tudni, hogy a leendő állampolgár a munkaerőpiacon érvényesülhessen, hogy saját karrierjét egy életre szólóan megszervezhesse. Az oktatási rendszer egyik legfőbb jellemzője, hogy szigorúan *szelektál*, de ezt a szelekciós mechanizmust leginkább oktatásszociológiai technikákkal interpretálja. Mélységesen hallgat azonban az egész rendszer – benne a teoretikusok, irányítók, értékelők – a kivitelező pedagógusok pedagógiai patológiát előidéző szerepéről, felelősségéről. A rendszer annyira stabil, hogy az információs technológiák térnyerése során közvetítődő információdömpingre alig, vagy csak mellékesen figyel. Erre egyszerű a magyarázat: a törvény által szabályozott tanulás mint információszerzési folyamat, leginkább a tantervekhez, a tantárgyakhoz készült tankönyvekben, feladatgyűjteményekben, jegyzetekben testesül meg. Az oktatási rendszertől elválaszthatatlan értékelési rendszerek is leginkább ezekre az információforrásokra figyelve vizsgáztatják, vizsgálják a rendszerben közreműködők teljesítményét. Az oktatási rendszert menedzselő kormány- és pártpolitikusok – az oktatási rendszerek válságait, a globális világ kihívásait kezelendő – az információs társadalom jelenlétét reprezentáló információs és kommunikációs technológiákra leginkább azzal válaszolnak, hogy ezeket a szolgáltatásokat kormányprogramjukba iktatják távlati fejlesztési stratégiáik kimunkálása során. Ez történik Európa-szerte, ez történik Magyarországon is.

## A magyar oktatási rendszer válaszai az információs társadalom kihívásaira

A magyar közoktatás ügyeit menedzselő kormányzati politika 1996-ban tette meg azt a döntő lépést, amely mintegy utat nyitott az információs társadalomhoz való csatlakozáshoz a pedagógia világán keresztül. A nagy nyilvánosság Sulinet-program néven ismeri a vállalkozást<sup>17</sup>. A Sulinet-program 1996. szeptember 1-jén kezdődött. Magyar Bálint miniszter a tanévnyitón jelentette be, hogy a program eredményeképpen 1998. szeptember 1-ig valamennyi középiskola, 2002-ig pedig valamennyi általános iskola rendelkezni fog internet kapcsolattal. A parlament 1997-ben mintegy hárommilliárd forintot szavazott meg a program kivitelezésére. A program megvalósítása 1997 februárjában kezdődött, s a kormányváltás ellenére napjainkban is folytatódik.

A magyar oktatási rendszer teljesítményét akkor értékelhetjük hitelesen, ha figyelembe vesszük, hogy az ország az Európai Unióhoz kíván csatlakozni, s tudomásul vesszük, hogy az Európa Tanács – részben az uniós országok, részben a csatlakozni kívánó országok számára – *minimális követelményeket* fogalmazott meg. Emellett célszerű még figyelembe venni azt, hogy a hazánkhoz hasonló nagyságú és fejlettségű országok, nevezetesen Írország és Portugália milyen erőfeszítéseket tesznek oktatási rendszerük keretei között, hogy időben válaszoljanak az információs társadalom kihívásaira. Az ír programból kiemelendő, hogy minden általános iskolában 10 tanulóra, a középiskolákban 5 tanulóra, a felsőoktatásban 3 hallgatóra kell, hogy jusson egy-egy számítógép. Emellett minden iskolát és könyvtárat el kell látniuk internet-csatlakozással, s ingyenes hálózati kapcsolatot kell biztosítaniuk az iskoláknak. Kiemelendő még a

<sup>16</sup> A. E. Wise: *Törvény által szabályozott tanulás. = Oktatási rendszerek elmélete.* Budapest, é.n. 274-300. p.

<sup>17</sup> A Sulinet-program (Török Petra összeállítása) = *Mi a jövő? Az információs társadalom és a magyar kezdeményezések.* Budapest, 1998. 390-396. p.

felsőfokú oktatási intézmények által lebonyolítandó, a szoftver- és nyelvismeretet megcélzó átképzési gyorsanfolyamok indítása, az információ- és kommunikációtechnológia követelményeit figyelembe vevő országos szakmai minősítési rendszer bevezetése, a nyílt és távoktatás felkarolása a foglalkoztatók, a tanintézetek és a szakszervezetek által az egész életen át tartó tanulás fontos eszközeként<sup>18</sup>. Rendkívül vonzó a portugál program. Belőle egyetlen intézkedést emelünk ki. A 2000. évre minimális célként tervbe vették, hogy alap- és középfokú szinten minden osztályban lesz multimédiás számítógép. Ez jelenti a számítógépek helyi hálózathoz való csatlakozását, melyen keresztül a nemzeti és a nemzetközi hálózatok is elérhetővé válnak<sup>19</sup>. Mind az ír, mind a portugál program külön intézkedik a közkönyvtárak multimédiás számítógéppel való felszereléséről, ami magától értetődően az internet-kapcsolatot is jelenti.

Tekintettel arra a körülményre, hogy a magyar Sulinet-program nemcsak beindult, hanem működik is, továbbá arra az információra is építve, hogy a magyarországi közkönyvtárak és iskolai könyvtárak is – főként a Soros Alapítvány jóvoltából – akár multimédiás számítógépekhez és internet-kapcsolathoz is juthattak, kimondható, hogy a *magyar oktatási rendszer időben reagált az információs társadalom kihívásaira*, némileg összhangban azokkal a követelményekkel, amelyeket az EU a csatlakozni kívánóknak ajánlasként megfogalmazott. A magyar programból természetesen csak akkor lesz olyan fajta realitás, amely az oktatási rendszer jelenlegi praxisát átalakíthatja, ha a soron következő kormányok költségvetési támogatásban részesítik az iskolákat, a könyvtárakat, a felsőoktatási intézményeket és/vagy fenntartóikat a kialakult információs infrastruktúra karbantartása és folyamatos fejlesztése érdekében.

## **Az ember lehetőségei és korlátai az információs társadalomban, s helyzete az államilag szervezett pedagógia világában**

Vámos Tibor *Informatika és világtársadalom* című esszéjében számot vet az információs társadalom újdonságértékével, ennek kapcsán az értékek változásával, majd az ember természetének lehetőségeivel és korlátaival. Azt a kérdést teszi föl, hogy mikor szokott a történelmi-társadalmi folyamatok organikus fejlődésében valami lényegesen új születni. A válasza ez: „Akkor, amikor többfajta újdonság talál egymásra. Tudásunknak és társadalmi szervezetinknek hallatlanul bonyolult szövedékét csak akkor tudja a *változás ereje* módosítani, ha e sokszálú rendszerben több irányból egyesülnek a változásra készítő tényezők.”<sup>20</sup> Az alábbi tényezők változtató erejét emeli ki: a *munka eszköze, az eszköznek és az embernek egymáshoz való viszonya*, illetve az *eszköz szerepe az ember kiszolgálásában*, továbbá az *információ: a beszéd, az írás, mint a közvetlen személyes kapcsolatokon túli személyes szervező erő, a könyvnyomtatás, a távközlési hálózatok, illetve annak egyik népszerű formája: az internet*. Nagyon leegyszerűsítve a *változást előidéző két erő a munkaeszköz és az információ*. Rendkívül fontos az a felismerése, „hogy e két hatalmas tényező önmagában is társadalmakat szervező, átalakító valami volt, de a történelemben először fordul elő, hogy a kettő azonos eszközökkel működik. A munkavégző számítógépeknek és az információt közvetítő hálózatoknak egyaránt az elektronika az eszközrendszere. Ez az eszközrendszer olyan általánossá vált, hogy ma már Magyarországon

<sup>18</sup> Az írországi információs társadalom. Budapest, 1998. 108-109. p.

<sup>19</sup> Zöld könyv az információs társadalomról Portugáliában. Budapest, 1998. 26-27. p.

<sup>20</sup> Vámos Tibor: *Informatika és világtársadalom* Neumann Jánostól Bili Gatesig. = Neumann Jánostól az Internetig. Budapest, 1999. 10. p.

is gyakorlatilag minden munkahely egy-egy számítógép, hiszen a klasszikusnak tekintett fizikai munkát végző bonyolult gépeket is számítógépek irányítják.”<sup>21</sup> Az ember e mögött a számítógép mögött ül vagy áll a maga saját világával, a munka világával és társadalmi világával is ilyen számítástechnikai, híradástechnikai eszközök által érintkezik. E tény megítélése, értékelése lehet jó vagy rossz, igenlő vagy tagadó, egy a lényeg: ez a valóság életünkben jelen van, akár szereti valaki, akár nem. Vámos ezután – hivatkozott esszéjében – számba veszi, hogy az információs társadalom miként alakíthatja a társadalmon belül működő szervezetek világát az uralom és a hatalom eddig kialakult történelmi gyakorlatának megváltoztathatóságát, a hagyományhoz és a kultúrához való viszonyunkat, majd eljut az egyes ember valóságos problémájához az információs társadalom kínálta viszonyok között. Három megfigyelését – mivel pedagógiai jelentőséggel bírnak – külön is kiemeljük.

1. „Emberi mivoltunk döntően az emberi kapcsolatokból építkezik, és ahogy a közvetlen emberi kapcsolatokat felváltják, vagy inkább kiegészítik a közvetettek, azok, amelyeket a kommunikációs csatornák közvetítenek, *nőhet az igény a közvetlen emberi kapcsolatokra is.*”<sup>22</sup>
2. Az információs társadalomban az ember természete alapvetően nem változik meg, „hiszen maga az ember egyszerre változik és nem is, alkalmazkodik is és csak *nagyon kevésbé alkalmazkodik a maga által teremtett világváltozásokhoz.* Ezért is szükséges, hogy kellő szelídséggel és szerénységgel nyúljunk mindazokhoz a problémákhoz, amelyek egyfelől évezredek óta kísérik bennünket, másfelől napról napra változtatják életünket.”<sup>23</sup>
3. „Századunk tudományának egyik legnagyobb eredménye, hogy föltárta saját határait, a bizonytalanságokat és kiszámíthatatlanságokat, megerősítve ezzel mindazt, ami ezen határokon belül helyezkedik el. Kinyitva egyben a tudomány útját azon módszerek felé, amelyek a bizonytalanságot fokról fokra csökkenteni képesek.” Ennek ellenére – állítja Vámos – „Végső megoldásokban nem reménykedhetünk, hiszen mindig lesznek örök problémák, valamint újabbak is, amelyek így vagy úgy hasonló módon megoldhatatlannak a tökéletesség igényével. ... Ez viszont nem jelenti azt, hogy ne tudjunk adott pillanatban folyamatosan haladni a jobb felé.”<sup>24</sup>

A hosszúra nyúló idézést azért választottuk, hogy mintegy kontrasztként felhívjuk a figyelmet arra, milyen viszonyok között működik napjaink magyar oktatási rendszere az információs társadalom – mondjuk így – hajnalán. Magyarul: mi folyik tulajdonképpen – kisebb-nagyobb eltéréssel – az államilag szervezett és finanszírozott oktatási nagyrendszer mikroszervezeteiben, az iskolák mindennapi világában, hogyan léteznek ott az emberek tanulóként, hallgatóként, miként csillanhat föl számukra a remény a tekintetben, hogy az információs társadalom számukra nem csupán tantárgy, újabb tanulnivaló, hanem emberi jogaik és alkotóképességeik realizálásának lehetősége is. Ez utóbbi lehetőségek persze csak akkor fogalmazhatók meg a pedagógia (szűkebb értelemben az iskola) világában, ha előbb sorra vesszük „pontokba foglalva” azokat a pedagógiai patológiákat, amelyeknek a megszüntetéséért a 20. század reformpedagógusai leírhatatlanul sokat tettek. Ezek a patológiák, amelyekkel reálisan számolni kell a mai iskolarendszerében, a következők. Külön csoportba soroljuk a szimptomákat, illetve az azokat előidéző legtipikusabb okokat.

<sup>21</sup> Vámos Tibor: i.m.: 12. p.

<sup>22</sup> Vámos T.: i.m.: 21. p.

<sup>23</sup> Vámos T.: i.m.: 26. p.

<sup>24</sup> Vámos T.: i.m.: 27-28. p.

## Szimptómák

1. Az *életkori jellemzőket* és teljesítmény-lehetőségeket semmibe vevő iskolai időbeosztás, az osztályteremhez kötés, a pedagógusnak, mint valamilyen szakosnak való kiszolgáltatottság.
2. A társadalomban, a kultúra világában, a természetben létező, önálló létmóddal, létjellegzetességgel bíró objektumok és objektívációk *tantárgyasítása*, így az eredeti létezőre – ami a tantárgyak forrása – 18 éves koráig a fiatal alig ismerhet rá.
3. *Iskolára szocializálás* anélkül, hogy a fiatalok az iskolát, mint szervezetet a maga korlátaival ismernék, kultúrától és értékektől elidegenítő hatásmechanizmusait beavatottan és tudatosan láthatnák, mielőtt ellene anarchisztikusan lázadásba kezdenének, vagy apátiába esnének.
4. Az *időgazdálkodás merevsége*, pontosabban az iskolai időgazdálkodásnak kizárólag a pedagógusokhoz, mint munkavállalók érdekeihez való igazítása.
5. Az *iskolák (intézmények) kaszárnyszerű*, a kulturális együttélést, a személyes kapcsolatok ápolását, az elmélyedő tanulást és alkotást akadályozó *iskolai térszerkezet*.
6. A tanulásra kényszerített, vagy arra önként vállalkozó *tanulók* szervezetszociológiai, fejlődés- és szociálpszichológiai, személyiségpszichológiai, emberjogi, pedagógiai *beavatatlansága*.
7. A tanuló egyének személyességét szerepszerűvé silányító tanulásszervezési, értékelési és vizsgáztatási praxis.
8. A képességfejlesztéshez nem értő pedagógusok.
9. A *tanulói alulteljesítést* csupán regisztráló (vagy még azt is elhanyagoló) pedagógiai praxis.
10. A közép-kelet-európai régióra, a gyermek- és ifjúsági *szubkultúrára* jellemző minták megalkuvásos tudomásul vétele anélkül, hogy az érintkezési és a szellemi kultúra alternatíváját az iskolák fölkinálnák.
11. A tanulók *alkotáslehetőségeit* elnyomó, regisztrálni nem tudó, a feltárás lehetőségeiről eleve lemondó praxis.
12. A szülői és a pedagógiai *érdekképviselőket* kibontakozni nem hagyó és korlátozni akaró gyakorlat.
13. Az érdeklődési, fejlettségi, fejleszthetőségi, rehabilitációs és korrekciós teendőket figyelmen kívül hagyó, *osztályokba szervező* gyakorlat.
14. Az *emberi műveltséget* és a *tudást* kizárólagosan a tankönyvhöz, vagy a pedagógus felkészültségéhez kötő praxis.
15. Az *információs társadalom kihívásait*, és a *több évszázados könyvkultúra eredményeit* zárójelbe tevő, mellőző gyakorlat.
16. A *pedagógiai kultúrát semmibe vevő*, azt hatalmi jogosítvánnyal kompenzáló pedagógusattitűd és magatartás.
17. A családokat szellemi, morális és pedagógiai partnerként elismerni nem akaró, a *családpedagógiát nem ismerő*, az *információkat* csupán a pedagógiai hatalomgyakorlás és tekintélyvédés nézőpontjából *adagoló pedagógusgyakorlat*.
18. A környezetet hanyagul kezelő, a *környezetkultúrára* és a *környezet esztétikumára* érzéketlen iskolai gyakorlat.

19. Az emberi, a környezeti és a pénzügyi *forrásokkal* *pazarlón* bánd dilettáns, kizárólag a *pedagógus-érdekeltségre* épülő gyakorlat.
20. A tantárgy-, a pedagógus- és a kortárscsoport-választás *minimális érvényesülése*.

### Legtipikusabb előidéző okok

1. Tankötelezettségi törvény – az iskolaműködés agyonregulálása
2. A pedagógusképzés színvonaltalansága, illetve a pedagógiai professzionalitás zárójelezése a fenntartók részéről
3. A politikai akarat és az állami költségvetés rövid távú finanszírozási praxisa
4. Az iskolaépületek és -berendezések tömegoktatáshoz igazodó szabványai
5. A reformelképzelések kudarca, értékük „különcséggként” való kezelése
6. A családi jövedelmeknek a tankötelezettséghez és a tömegoktatás igényeihez való igazítása
7. Az iskola jogosultsága a társadalmi mobilitás és a társadalmi presztízs befolyásolására

### Kitörési pontok és stratégiák

A modernkor iskolarendszeréről adott lehangoló kép nem új keletű. Gyakorló reformpedagógusok és a társadalmakban nyíltan vagy látenszen meglévő intézményi működéseket feltáró társadalomfilozófusok – közülük kiemelkedően Iván Illich – kezdeményezték a *társadalom iskolátlantítását*. E fölvetés – mint tapasztaljuk – az ezredforduló közeledtével a meg nem valósult utópiák közé sorolható. Az iskola, illetve az oktatási rendszer nemhogy eltűnt volna, hanem újra és újra erőre kap. Igaz azonban az is, hogy az oktatási rendszerek elméletével és gyakorlatával foglalkozók elismerik az oktatási rendszerek legitimációs válságát, avagy az oktatás csökkenő hitelét.<sup>25</sup> Mások viszont az oktatás világproblémáiról *értekezve jövőközpontú oktatás, tanuló társadalom, globális tanulás* címen a rendszer fenntarthatósága mellett érvelnek.<sup>26</sup> Mágunk ez utóbbiak közé tartozunk azzal a megszorítással, hogy a *tanuló társadalmát mint az információs társadalom velejáróját csak abban az esetben látjuk kivitelezhetőnek, ha az iskolát mintegy iskolátlantítjuk*. E paradoxon megítélésünk szerint kezelhető. Ennek azonban van egy elemi feltétele: a *társadalom pedagógizálása*.

### A társadalom pedagógizálásának programja

Abból indulunk ki, hogy az *iskolázásban érintett milliók* az oktatási törvénykezések „szigorának” engedelmességgel, még ha e törvények a diákjogokról szólnak is, az *oktatási nagyrendszerben tetten érhető válságtüneteket nem érzékelik*. Néhány „felvilágosultabb iskolahasználónak” jut csak eszébe, hogy az iskolázás körül nincs minden rendben. Az iskolázás nyűg, s amióta pl. szabad iskolaválasztás van, gondjaikat, konfliktusaikat az iskolával, mint hatalmi szervezettel intézik el azzal, hogy legfőljebb más iskolában kötnek ki, ott keresnek boldogulást. Ha ez összejön, elégedetten visszahúzódnak, s lemondanak arról, hogy kritika tárgyává tegyék az

<sup>25</sup> Svi Shapiro: A legitimáció válsága: iskola és társadalom, avagy az oktatás csökkenő hitele = Oktatási rendszerek elmélete. Budapest, é.n. 214-237. p.

<sup>26</sup> Torsten Husén: Az oktatás világproblémái. Budapest, 1994. 23-29., 70-83., 176-201. p.

oktatási rendszer egészét. Empirikus vizsgálatok sora tárhatná föl, hogy e jelenségnek mi a magyarázata. Magunk azt tartjuk, túlonként kevés a híradás az oktatási rendszer patológiás működéséről, s ha van is, az is mélyen hallgat a legkényesebb témákról: a *pedagógus szakma felkészületlenségéről*, az *iskolázásban érintett gyerekek és fiatalok lelki és szellemi lehetőségeiről*, *korlátairól*. Röviden: Magyarország pl. úgy vág neki a 21. századnak, hogy a *társadalom egészen pedagógiai kultúrájáról szót sem ejt*, míg az egészségkultúra, az ökológiai kultúra, a kommunikációs kultúra már téma. A *társadalom pedagógizálása* nem más, mint az évezredek során felhalmozódott pedagógiai tudás közkinccsé tétele a családok mint pedagógiai közösségek és mint iskolahasználók körében, továbbá az iskolázás örömeiben és kényszereiben részesülők, a „beiskolázottak” és az önként tanulói szerepre vállalkozók körében. Kézenfekvő, hogy családpedagógiákat, diákpedagógiákat célszerű közkinccsé tenni, népszerűsíteni a felkínálkozó információs és kommunikációs rendszerek közbeiktatásával. Nem a könyvből való tanulás az egyetlen megoldás a társadalom pedagógizálására. De az biztosra vehető, hogy ezt a kérdéskört az iskolára, netán még az oktatáspolitikusokra sem lehet bízni, hisz ők ellenérdekeltek ebben a folyamatban, féltve egzisztenciájukat, hatalmi helyzetüket. Ugyanakkor kizárni sem lehet ezeket az aktorokat! Mert arról, hogy az iskolai szervezetekben mi folyik és mi folyhatna, nekik kell – nem csupán bizonyítvány révén – tájékoztatni az érdekelteket, s nem is kizárólag szóbeli tanácsadás formájában, hanem az írott pedagógiai dokumentáció teljességének felkínálásával, illetve az abba való szakszerű értelmezés lehetőségeinek a felkínálásával. A társadalom pedagógizálását nem lehet bízni azokra a pedagógiai szakszolgálati szervezetekre sem (nevelési tanácsadó, iskolapszichológusi hálózat stb.), amelyek napjainkban léteznek legitimált formában, mert ők is rejtegetik szakmájuk tudnivalóit klienseik előtt. Úgy tűnik, a *társadalom pedagógizálásának gondja az országos és a helyi közszolgálati médiákra, sajtóra, könyvkiadásra tartozhat leginkább*. Egyet bizonyosan tudunk: *amíg az iskola patológiás működésének ügye tabu, az iskola iskolátlanításának programja kivitelezhetetlen*.

## Az iskola iskolátlanításának programja

A paradoxonnak tetsző program feloldásaként legelsőként azt szögezzük le, hogy az iskolátlantított iskola is iskola, csak nem tanítóhely, hanem *intenzív és professzionális tanulásra szakosodott hely*, ahol az oda beiratkozó tanulók a) tudásának, képességeinek, alkotásaiknak, identitás- és énkép-alakulásuknak *számbavétele* (hiteles regisztrálása), b) teljesítményének *értékelése és minősítése* történik c) a tanulók teljes *beavatása* mellett. A teljes beavatáson értendő, hogy a tanulók, illetve törvényes képviselőjük jól strukturált tananyagot és követelményeket kapnak kézhez, továbbá támpontokat ahhoz, hogy a tanulási, értékelési, minősítési folyamatban *emberi és szabadságjogaik ne sérülhessenek*, hogy a teljesítményük elbírálása az *igazságosság* és a *méltányosság* alapján történjen. Mindezeket túl az iskolátlantított iskola még a következőkben felsorolt funkciókat, mint szolgáltatásokat vallja magáénak: ● Az iskolátlantított iskola *szakszerű segítséget nyújt* minden olyan tanulónak, aki a különleges fejlesztést, énkép-problémáinak megoldását, szocializációs gondjainak megoldását igényli. ● *Szabadidős programokat* szervez az azt igénylőknek. ● Naprakész felvilágosítással szolgál a *pályaszocializációs* problémákkal szembesülőknek. ● A tanulási nehézségekkel küszködőknek *felzárkózási esélyt* biztosít. ● Hozzásegíti tanulóit *személyi biztonságuk védelméhez*. Az *egészséget károsító tényezőket*

igyekszik a szervezet életéből kiiktatni. • A *társas élet*, a valamilyen tanulásszervezési metódus, valamint értékrend mentén szerveződő *közösségi kapcsolatrendszerek* működéséhez biztosítja a feltételeket. • A szolgáltatást igénylők számára *feltételként* szabja: a) a *kulturált érintkezést*, b) a *környezetkultúra védelmét*, c) az erkölcsi értékek világából pedig a *rendszereteket*, a *felelősségvállalást*, a *jóságra és okosságra törekvést*. valamint a *közjó* feltétlen szolgálatát.

A fentebb bemutatott iskolátlanítási programot az információs társadalom várható fejleményei között a következő megfontolások alapján szorgalmazzuk. Feltevésünk szerint a *Come-nius-szal kezdődő osztály-tantárgy-tanóra rendszer* – a maga törvényi szabályozottságával – *gátja az egyes személyre, individuumra irányuló, a személy szabadságát tiszteletben tartó és teljesítmény-lehetőségeit realizálni szándékozó pedagógiai törekvéseknek*. A reformpedagógia, amikor a gyermek évszázadát, alkotáslehetőségeit hirdette, nagyjából ezen felismerés jegyében bontott zászlót, s mutatott fel hiteles, adaptálható eredményeket a pedagógiai praxis megújítása számára. A különböző tantárgyi rendszerek reformját kezdeményező programok Magyarországon (Kodály-módszer, Vargha Tamás-féle matematikaprogram, de maga a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program /NYIK/ és az Értékközvetítő és képességfejlesztő program /ÉKP/ is) az osztály-tantárgy-tanóra rendszer személyiséget korlátozó voltán morzsolódtak és morzsolódnak föl. Még abban az esetben is, ha e programok a reformpedagógia számos eredményét adaptálni próbálták. Azt a feltevést is meg kell azonban kockáztatnunk, hogy *nem kizárólag az osztály-tantárgy-tanóra rendszer a bajok forrása*, hanem *a pedagógustudás, mint szakmai professzionális tudás elégtelensége*, illetve a pedagógiai és oktatásügyi kutatások során felhalmozódó tudás figyelmen kívül hagyása, avagy – ami még ennél is rosszabb – jelszavakká szürkítése. Az ezredforduló közeledtével nyugodtan kijelenthetjük, hogy a 20. század pedagógiája olyan csődtömeget halmozott föl az iskolák napi praxisában, amely mostanában kezd csak tudatosulni a pedagógia világában érintett ágensek körében. Mivel az információs társadalom a pedagógia botrányait naponta a nyilvánosság „ítélőszéke” elé tárhatja, érettnek látszik olyan megoldásmódok keresése, amelyek a) szakítanak az *osztály-tantárgy-tanóra* rendszerrel; b) tiszteletben tartják a szülők, illetve a gyermek- és iskolás korúak *szabadságjogait*, c) ugyanakkor *teljesítmény-orientáltak* is, azaz keresik az emberi tanulás- és *alkotáslehetőségek* határait (részben a kognitív tudományok, az agykutatás, a szociálpszichológia; részben a változásmenedzsment; részben a globalizálódó világ jövőjére vonatkozó új kutatási eredmények adaptálásával és a gyakorlati pedagógiai gondolkodásba való integrálásával).

Az imént megfogalmazott program legkeményebb feltétele 1. *a programban közreműködő pedagógusok tanulástani, tudástani, fejlődés- és személyiséglélektani kompetenciájának biztosítása*. Kompetencián érte az egyes tanulókra, illetve teljesítményükre, szabadságjogaikra tekintettel lévő *diagnosztikus, empatikus és terápiás tudás, szemléletmód és praxis birtoklását*. 2. Emellett fontos feltétel még a tanulók, szülők, beavatása, kompetenciájuk mozgósítása. Beavatáson érte, hogy a tanulók mindegyike – életkori korláttól és lehetőségtől függetlenül – reflektív s egyben megtanulandó metatudással, metakognitív beállítódással vegyen részt mind a tanulási, mind az értékelési és minősítési folyamatokban. 3. Mindezeket túl egy jól strukturált tananyag és szintezett követelményrendszer is szükséges. 4. Végül pedig egy olyan *rugalmas, „iskolátlanított”, ám mégis átlátható szervezeti rend, szervezési kultúra és információs infrastruktúra*, amely a tanulásra, továbbá a tanulók *teljesítményére vonatkozó információkat adatbázisban rögzíti* az adatvédelmi és a személyiségi jogvédelmi törvényi előírások magtartásával. 5. Legvégül szükséges feltétel még, hogy a *médiák által közvetített*, valamint az *iskola által*

*tankönyvesített világokkal szemben a valóságos világnak primátusa legyen avégett, hogy a valóságra vonatkozó filozófiai, tudományos és művészi rangú és értékű problémaközelítések, hitelesnek tekinthető megoldásválaszok prioritást kaphassanak mind a kognitív, mind a szociális típusú tanulási folyamatokban, az anyanyelven és az idegen nyelven való kommunikálás, továbbá a különböző „nyelv-világok” ütközéseiben és kölcsönhatásaiban, s ezeken keresztül az egyes tanulók teljesítményeiben és értékbeállítódásaiban.*

Tanulásszervezési szempontból az alábbi megfontolások lehetnek mérvadók az <kolátlanított iskola gyakorlatában. Az iskolátlanított iskola tanulóinak számolniuk kell azzal, hogy *képességeikről, tudásukról legalább két hetente számot kell adniuk.* „eljesítményük rögzítésére a felsőoktatás gyakorlatában meghonosított lecke-könyv- szerű *„teljesítménynaplókban”* kerül sor. A követelményekben rögzített tanulási emák sorrendjének, választhatóságának megállapításához a *kreditrendszer elvére épülő gyakorlat adaptálható.*

*Szervezeti formákként* a következők jönnek számításba:

- egyéni konzultáció;
- kiscsoportos konzultáció az azonos érdeklődésűek és/vagy az azonos tempóban haladók számára;
- képesség- és személyiségfejlesztő tréningek ajánlás és/vagy előírás alapján;
- felzárkóztató programok ajánlás és/vagy előírás alapján;
- nagycsoportos foglalkozások a témába való bevezetés, illetve az adott témák az rendszerzési, integrálási lehetőségeinek megvilágítása céljából;
- egyéni beszámoltatás szóban; csoportos vizsgázás szóban egy-egy probléma újszerű megoldására koncentrálni: „brainstorming” mint vizsga- és alkotástechnika;
- csoportos vizsga írásban: tesztek, esszéjellegű feladatok megoldása;
- in vivo típusú terepmunkák és kirándulások;
- egyéni és csoportos alkotások: publikálás, kiállítás, műsor;
- szervezetek életre hívása és működtetése tanulói és/vagy iskolai kezdeményezésre a tanulói érdekvédelem vagy egyéb, a közjót szolgáló feladatok kivitelezése céljából;
- részvétel szabadidős programokban: versenyek, vetélkedők.

E dilemmákkal terhes munkahipotézis-sort csak *apró lépésekben* lehet kivitelezni.

A magát keményen tartó osztály-tantárgy-tanóra rendszer nem körültekintő, teljességre törekvő leváltása még egy adott iskolán belül is anarchiához vezethetne a pedagógusok *egyoldalú* – csak a tantárgyi tanításra való – *felkészültsége*, a *szülők bizalmatlansága* és a tanulók nagy hányadának az *iskola világától való elidegenedettsége*, az iskolának a *kényszertevékenységekkel* zsúfolt, az *individuális személyiségfejlődésnek* lépten-nyomon *korlátokat* jelentő volta miatt.

Az iskolátlanított iskola hosszú távú koncepciója megköveteli, hogy a *tanulásról*, az *alkotásról*, a *nevelésről* röviden szóljunk az iskolátlanított iskola, valamint az információs társadalom már ittlétének összefüggésében. Az ma már közhely, hogy az iskola tanulásra, azaz kultúraközvetítésre, szociális tanulásra alkalmas szervezeti konstrukció. Csakhogy az iskolátlanított iskolában – mint erre már fentebb utaltunk – az egyes egyén személyes tanulási tempójának, tanulási sikerének vagy kudarcának a hozzáértő kezelése lesz a fő teendő, megtoldva azzal, hogy a *tanulásra vonatkozó tudásnak* (a tanulás tanulásának) *kitüntetett szerepe lesz*. Aki kicsit is jártas a pedagógusképzés és -továbbképzés világában, jól tudja, hogy a pedagógusok, illetve

pedagógusjelöltek évszázadokon át didaktikát (tanítást) és módszertanokat (a különböző tantárgyak tanításának módszertanát, mai szóhasználattal tantárgypedagógiát) tanultak. Erről szólt a pedagógusszakma. A tanulás kérdését, pontosabban „a tanulás tudományának” kérdését a pszichológusokra bízta a pedagógusképzés. Így állt elő az a furcsa helyzet, hogy az iskolában különböző „forgatókönyvek” szerint folyt a tanítás, a gyerekek és a fiatalok pedig otthon, házi feladatokat megoldva, „szövegeket magolva” tanultak, azaz készültek a soron következő tanítási órákra, felelésekre, dolgozatírásra, szóbeli vizsgára. Az, hogy *könyvtárban, múzeumban, kirándulások során esetleg többet lehet tanulni, mint a tanítási órákon*, mellékes téma volt. Csupán az utóbbi fél évszázadban születtek kísérletek arra, hogy a tanulókat *önművelésre, könyv- és könyvtárhasználatra, a közművelődési intézményekben történő tanulási alkalmakra és lehetőségekre* is felkészítse az iskola. A médiák és az internet megjelenése jelenleg csak látszólag „rendezi” a tanulás ügyét az iskola falai között. Nem véletlen, hogy az információs és kommunikációs technológiákat a tanterv- és az iskolai praxis azonnal tantárgyiasították *informatika* címen. Kijelölődött a megfelelő óraszám, megindult az informatika tanárok képzése és továbbképzése. Az iskola mint szervezet az információs társadalom kínálta lehetőségeket beadárta, a saját képére formálta. Ebből nyilvánvaló a tanulás: *ha az egyénhez igazodó tanulás és a tanulói teljesítmény ügyét az információs társadalomban kezelni kívánjuk, az osztály, tantárgy, tanóra rendszert kell legelsőként fellazítani* anélkül, hogy az a tanulói teljesítmények rovására menne. E tanulásszervezési és iskolaszervezési technológiák közel száz éve rendelkezésre állnak. Oktatáspolitikai döntés, az oktatásfinanszírozás megváltoztatása, új igazgatási-szabályozási rendszerek bevezetése lehet a megoldás első lépése.

A tanuláshoz viszonyítva még drámaibb az *alkotás* ügye a jelenlegi iskola világában. Az *iskolátlanított iskola* viszont az *alkotáslehetőségek sorát kínálja* kisiskoláskortól kezdődően mind a *művészetek*, mind a *tudományok*, mind a *munka világával összefüggő* területeken. Közismert az óvodások és a kisiskolások alkotásra való nyitottsága, de az a szomorú tény is, hogy a kötelező iskolázás viszonyai között mindez háttérbe szorul, elsorvad, leépül, hogy aztán az egyetem az alkotásra való hajlamot újraélesztgesse az ambiciózusabb fiatalok körében. Az alkotásra való felkészítés igénye persze pusztán jelszóvá válhat, amennyiben az iskola agyonszervezett világában az alkotáslehetőségekkel született személy mint individuum, mint személyesség eltűnik, s csupán „lecke-felmondó automataként” tételizedik. Ez az anomália nyilván úgy kerülhető meg, ha *olyan pedagógiai technológia válik uralkodóvá az iskolátlanított iskola napi praxisában, amely felkészült arra, hogy minden egyes tanulót alkotásra képessé tehető embernek* ismer el, és – a repetitív jellegű tanulás mellett és/vagy helyett – az alkotás tanulását is programjába illeszti. Nyilvánvaló, hogy az alkotás tanulásának segítését tantárgyakban gondolkodó tanárok nem képesek megoldani. *Filozófiailag művelt, alkotástechnikákat ismerő, legalább szubjektív alkotásokat létrehozni tudó pedagógusok viszont igen.* Persze még ez is kevés! Szükséges hozzá az *iskolai forrásközpontok bővítése*, valamint az életkorilag szervezett osztályok helyett olyan *alkotásorientált tanulói szervezetek* életre hívása, ahol a *tanulás tudatosítása, metakognitív szemlélete mellett az alkotástechnikák, a kutatómetodika is az elsajátítandó tudásrepertóárhoz tartozik.* A helyzet paradoxona, hogy ez nem is kerülne sokba. Szellemi tökefedezete viszont felbecsülhetetlenül nagy mind az egyén boldogulása, mind a lokális társadalmak szempontjából. Mivel az alkotásra vonatkozó tudás rendelkezésre áll, több magyar iskolában az alkotóvá nevelés programját kipróbálták, bizonyosra vehető, *nem illúzió a tömegoktatás (az iskolátlanított iskola) körülményei között az alkotói létre történő felkészítés segítése, az alkotói létre történő szocializálás!*

A tanulás és az alkotás ügye mellett az iskolátlanított iskolában külön tematizálódik a *nevelés* kényes kérdése. Napjaink nevelésetikai szakirodalma a nevelés, a nevelhetőség kérdését ugyan nem kérdőjelezi meg, de problematikus voltát, paradox jellegét elismeri. Mivel egy pluralista értékrendet valló demokrácia „terepén” teljesedik ki az információs társadalom, ahol a pedagógia világában közreműködőket – legyenek szülők, tanulók, vagy professzionális segítők – különleges személyiségi jogok illetik és védik, a *nevelésről csak mint egyezkedésről* eshet szó.<sup>27</sup> Ugyanakkor az sem vitás, hogy a nevelés igénye él a társadalmi köztudatban, a kiskorú rászorultakban, a gyámoltalanokban stb. Hogy ebben az ellentmondásos szituációban mi lehet a nevelés célja, azt szokatlan módon nem a nevelés teoretikusok mondták ki egyértelműen Magyarországon, hanem az a személy, aki a hazai információs társadalom térnyeréséért, az információs és kommunikációs technológiák elterjedésében vitathatatlanul kezdeményező szerepet vállalt. A már többször idézett Vámos Tiborról van szó, aki úgy látja, hogy a *globális és az információs társadalom viszonyai között a nevelés célja aligha lehet más, mint: választásra képes emberek kiművelése”, akik sokirányú fogékonyság alapján mérlegelni tudnak, kevés előítéllettel és sok működési és együttműködési készséggel*<sup>28</sup> Az iskolátlanított iskola koncepciója a nevelés lehetőségét – a kötelező együttműködési normákon innen és túl – *inkább felkínálja, mintsem előírja* a tanulásban, az alkotásban és a tájékozódásban közreműködő kliensei számára. Másként fogalmazva: *professzionális segítséget nyújt a rehabilitációra, a korrekcióra szorulóknak és az azt igénylőknek, segítséget a mentálhigiénés szolgáltatást igénylőknek, és fejlesztő segítséget az öntökéletesedésre törekvőknek, az alkotói lét során konfliktusba keveredőknek.*

## **A pedagógiával hivatásszerűen foglalkozó szakmáknak mint kényes közügyeknek a hosszabb távú rendezési programjáról**

Az információs társadalom föltehetően újra fogja rendezni a szakmák eddig kialakult rendjét. Egyebek mellett az információtárolással, az információgazdálkodással, a kommunikációs és információs technológiákkal kapcsolatosan indulnak majd el új szakmásodási folyamatok, ahogyan erre Csorba József felhívja a figyelmet. Rámutat egyben arra is, hogy Magyarországon e téren nem túl kedvező a helyzet.<sup>29</sup> Valószínűsíthető, hogy az információs társadalom mélyen fogja érinteni a több, mint másfél százezres nagyságú pedagógus szakmát is. Nemcsak azért, mert csökken a gyermeklétszám, hanem azért is, mert a javasolt iskolátlanítási modell, illetve jövőtrend a maitól szinte teljesen eltérő felkészültségű pedagógusokat követel. Mélységesen egyetértünk Vámos Tibornak ezen véleményével: „hogy valaki hol szerzi jogi ismereteit, hogyan válik jó gyakorló orvossá vagy mérnökké – ez szabad választás dolga. Az azonban, hogy valaki jogosítványt kap arra, hogy másokat valamire oktasson vagy megműtsön, hogy bíraskodjék mások fölött, ez viszont egyre kényesebb közügy. Egyre kényesebb, ahogy ezekhez a szakmai specialításokhoz egyre nagyobb szükséges tudásanyag kapcsolódik, és egyre kevésbé lehet e tudásanyag meghatározását egyfelől demokratizálni, másfelől monopolizálni.”<sup>30</sup>

<sup>27</sup> Oelkers, Jürgen: Nevelésetika. Budapest, 1998. 106-123. p.

<sup>28</sup> Vámos Tibor: Az egyéniségformálás felelőssége = Vigilia, 1998. 1. sz. 16. p.

<sup>29</sup> Csorba József: Magyarország útja az információs társadalom felé = Magyar jövőképek 2. Budapest, 1998. 647-650. p.

<sup>30</sup> Vámos Tibor: Informatika és világtársadalom Neumann Jánostól Bili Gatesig = Neumann Jánostól az Internetig. Budapest, 1999. 20. p.

A pedagógusképzés radikális megújítására vonatkozó programunkat 1997-ben *Kritika és koncepció* című társszerzős munkánkban fogalmaztuk meg. E programunkból négy tézist idézünk. 1. *A pedagógus szakma helyzete radikális felülbírálatra szorul a professzionalitás, mind hitelesség, mind megbízhatóság szempontjából.* 2. *Új pedagóguskép kimunkálására és elfogadtatására van szükség, összefüggésben a Magyarország számára releváns jövőképekkel.* 3. *Elodázhatatlan a pedagógus szakma munkatudományi és munkaerő-piaci szempontú elemzése.* Az elemzés egyik feltétele az új pedagógusképet kifejező professziógramok elkészítése valamennyi pedagógusfoglalkozásra kivetítve. 4. *Elodázhatatlan az egyetemi végzettséget nyújtó, egységes pedagógusképzés megújítása a tanítóképzéstől kezdődően.*<sup>31</sup> Amennyiben a fenti tézisek nem kerülnek támogatásra a civil társadalom, valamint a kormányzati erők részéről, kútba esik az iskolátlanított iskola programja, s akkor az információs társadalomnak az a humanizáló eshetősége is, amivel a pedagógia azt gazdagíthatná. Ennek fennforgása esetén az általunk felvázolt, optimistának mondható jövőkép mellé hosszú távú veszélyprognózist (deinognosztikus jövőképet) is fel kell majd valakiknek vázolniuk. Bizakodunk: erre nem lesz szükség.

---

<sup>31</sup> Zsolnai József – Kocsis Mihály: *Kritika és koncepció a magyarországi pedagógusképzés és -továbbképzés megújításához*. Pécs, 1997. 52. p.

**Czumpft Krisztina**

*magyar nyelv és irodalom, dráma- és színházismeret tanár*

## **Egy jógyakorlat bemutatása kistelepülések forráshiányos tanórán kívüli foglalkozásainak speciális kialakítására**

### **Abstract**

The main subject of this article is a reflective and self-reflective analysis of my out-of-class teaching and educational work, through which I have enriched my practice with insights and good practices. In designing the program, I had to take into account the students' needs, the local conditions, community resources, and the economic environment.

The investigation was based on three hypotheses. My first hypothesis was that the range of extracurricular clubs I run is particularly well-suited to small villages because musical education proceeds at a slower and different level, allowing more children to participate. Second, I hypothesized that in an environment not driven by profit, it is possible to run extracurricular activities in resource-poor small settlements. Third, that even in resource-poor villages, there is a need for cultural extracurricular activities, because they have an impact on the cultural education and formation of the children living in the community.

In the quantitative phase of the research, I conducted interviews with both the current school principal and their predecessor, in which I mapped out their attitudes, experiences, and thoughts regarding extracurricular activities. Using qualitative methods, I also administered two questionnaires; one aimed at the children who participated in the extracurricular activities I led, and the other for their parents, in order to examine the conscious and unconscious effects of these activities on the primary socialization space of the children.

Upon concluding the analysis, which covered a wide range of aspects involving students, parents, teachers, learning, and circumstances, I concluded that no matter what implementation challenges an educator may face in conducting out-of-class teaching and educational work, the teacher responsible must possess an attitude that does not falter in the face of difficulties. Instead, the educator remains open to alternatives, discovering new solutions to any obstacle that threatens the functioning of the program.

**Keywords:** extracurricular activity, good practice, reflection and self-reflection, music education, alternative solutions, parent–teacher–student triangle

### **Absztrakt**

A dolgozat fő témája tanórán kívül végzett oktatói és nevelői munkám reflektív és önreflektív elemzése, melynek eredményeképpen jógyakorlatokkal gazdagodtam. A program kialakítása során figyelembe kellett vennem a tanulók szükségleteit, helyi adottságokat, közösségi erőforrásokat, a gazdasági környezetet.

A vizsgálat három hipotézisre épült. Első hipotézisem szerint az általam működtetett szakkörök palettája azért kedvező a kistelepüléseken, mert a zenei képzettség egy lassabb és más jellegű szinten zajlik, több gyermek tud bekapcsolódni és részt venni. Második, hogy nem profitorientált gazdasági környezettel lehet a tanórán kívüli foglalkozásokat egy forráshiányos kistelepülésen működtetni. Harmadik pedig, hogy a forráshiányos településeken is szükség van kulturális tanórán kívüli foglalkozásokra, mert hatással van a településen lakó gyermekek kulturális neveléséhez, formálásához.

Kvantitatív kutatás során interjút készítettem a jelenlegi iskolaigazgatóval és elődjével is, melyben a tanórán kívüli foglalkozásokkal kapcsolatos attitűdjüket, tapasztalataikat, gondolataikat próbáltam feltérképezni. Valamint kvalitatív módszert használva az általam vezetett tanórán kívüli tevékenységekre járó gyermekekkel diákoknak szóló, és szüleikkel egy szülőknél szóló kérdőívet töltöttem ki, melyben a gyermekek elsődleges szocializációs terének a tanórán kívüli tevékenységre gyakorolt tudatos és tudattalanul végzett hatását vizsgáltam.

Az elemzés – mely kitért a diák, szülő, tanár, tanulás, körülmények szerteágazó aspektusára - lezárásával arra a következtetésre jutottam, hogy a tanórán kívül megvalósított oktatói és nevelői munka bármilyen megvalósulási nehézséggel is kerül szembe, a megvalósítást végző pedagógusnak egy olyan attitűddel kell rendelkeznie, mely nem torpan meg a nehézségektől, hanem az alternatívák felé nyitottan áll, legyen szó bármilyen akadályról, amely a program működését veszélyezteti, új megoldási lehetőségeket tár fel.

**Kulcsszavak:** tanórán kívüli tevékenység, jógyakorlat, reflexió és önreflexió, zenei nevelés, alternatív megoldási lehetőségek, szülő-tanár-diák háromszög

## 1. Bevezetés

Jelen írás kísérletet tesz az ez évben (2025) megírt és sikeresen megvédett azonos címet viselő szakdolgozat rövid összefoglalására, kivonatos bemutatására. A terjedelem több mint ötven százalékos csökkentése nagy kihívás volt, folytonos dilemma volt a szelekciós folyamat.

Szakdolgozatom témaválasztását saját tanórán kívül végzett pedagógiai és nevelői munkám ihlette. Úgy véltem, egy reflektív munka kellően méltó dolgozat a tanári egyetemi képzésem végén. Az írás során az alábbi két rövid szakirodalmi részlet volt a fő vezérelv, melyet követtem:

1. Falus Iván a Didaktika tankönyvben *A pedagógus* fejezetben az alábbiak szerint jellemzi a reflektív tanárt: *feltárja a felvetődő problémákat; tisztában van saját feltételezéseivel, melyekkel belép az órára; figyelembe veszi a megvalósulás környezetét; részt vesz a fejlesztésben* – iskolai keret – (FALUS, 1998:111; ZEICHNER-LISTON, 1996:6).
2. Wubbels és Koorthagen (W. és K. 1996): a reflexió öt lépését vázolja fel: *cselekvés; visszatekintés a cselekvésre; a lényeges mozzanatok tudatosítása; alternatív cselekvésmódok kialakítása; kipróbálás*. Ezt a folyamatot végzem el dolgozatomban a saját tanórán kívül végzett pedagógiai munkásságomon.

Mind a pozitív elemekre (sikeres ötletek, helyzetek, megoldások, módszerek), mind a negatív elemekre (kudarcos helyzetek, nem megfelelő infrastruktúra, pénzügyi háttere a szakmai program megvalósításának) kitérek az írás során.

Úgy vélem a hosszú címe a dolgozatnak egy rövid magyarázatot kíván, mely elemei mit is jelentenek pontosan.

- **„egy jógyakorlat”** A minőségjelzős szókapcsolat egy olyan bevált, jól működő, eredményes megoldásra utal, mely egy hosszabb folyamat eredményeképpen létrejött működő, strukturált rendszert jelöl. Esetemben az elmúlt egy évtized alatt létrehozott tanórán kívüli tevékenységek megvalósítása során létrejött eszköztár és módszertan és rendszer összességét értem.
- Az az oktatási és nevelési tevékenység, melyet elemezni fogok egy kisfalusi környezetben, vagyis **„kistelepülés”**-en valósul meg. Ez a település Besnyő. A település pontos jellemzése a későbbiekben lesz olvasható.
- A **„forráshiányos”** fogalom megjelenése a címben egy gazdasági vetületet is ad a probléma felvázolásának. A község jellegéből adódóan a családok azon társadalmi rétegekben élnek, ahol a létfenntartáshoz szükséges anyagi források megteremtése a cél. A gyermekeik taníttatásához szükséges többletkiadások megteremtése már problémát okoz. Azért maradtam a forráshiányos kifejezésnél, ami azt jelzi, hogy a művészeti nevelési tevékenységre történő pénzbeli áldozás már luxus kiadásnak minősül.
- A leghangsúlyosabb részt a **„tanórán kívüli foglalkozásainak”** kifejezés kapja. A tanórai keretek között végzet oktatási tevékenység ismerése és elismerése a társadalom számára közismert. Azonban a tanórai kereteken kívül végzett nevelési és oktatási tevékenység fogalma már kevésbé ismert mind az átlag ember, mind pedig a pedagógus szakma számára – bár ez mára már jobban kutatott terület, így a hatása okán jobban elismert területté válik.
- A **„speciális kialakítására”** szókapcsolattal arra utalok, hogy azok a foglalkozások, melyeket az elmúlt tíz évem során végeztem, oly módon kellett elindítani, működtetni, fejleszteni, hogy a standartól eltérő módon speciális megoldásokat kellett találni a

megvalósítás során több szempontból. A hangszer, amivel elkezdtem dolgozni is egy kevésbé ismert magyar fejlesztésű speciális ütős hangszer, mellyel dallamot lehet játszani. Ezt a lakóhelyemen sem ismeri mindenki, az oktatási intézményekben tanuló gyermekekkel és szüleikkel is el kellett fogadtatni, meg kellett ismertetni a hangszer. Az óvodai és iskolai foglalkozások során is változó volt a helyszín eleinte. Volt, hogy csoportszobák valamelyikében, de még öltözőben is tarthattam a foglalkozásokat. Az iskolai szabad tantermek egyikében is dolgozhattam, majd pedig idővel lett csak egy fix terem, ahol több pedagógus mellett én is helyet kaptam.

## 2. Rövid történeti összefoglalók

### 2.1 Besnyő település bemutatása

Bár a történeti ismertető nem a legfontosabb az elemzés szempontjából, úgy vélem, hogy a település jelenlegi állapotának leírásához előzetesen beillesztem a község honlapján található kronológiai sorrendet tartó településismertetőt. A településről bővebben az önkormányzat honlapján olvasható ismertető szöveg.<sup>1</sup> Röviden szeretnék pár jellemzőbb mozzanatot megemlíteni a település kialakulásának történetéből. Egy nagyon fiatal községről van szó. 1945 után több pici pusztát egyesítéséből jött létre a falu. A XX. század második felében 250 család élt itt cselédként. Az ide letelepedett családok földet is kaptak, amin gazdálkodhattak. Ez a viszonylag stabil korszak az 1990-es években ingott meg, mikor a munkanélküliség problémája felütötte a fejét a községben is. Ez aztán mérséklődött, majd pedig a 2006-os M6-os autópálya átadása hozott radikális változást a településen lakók életébe. Megrövidült a munkába jutás ideje, így idővel az addigra már nagyon passzív község elkezdett újra népesebbé válni, hiszen a közeli Budapest, Dunaújváros, Székesfehérvár gyorsabb elérési lehetősége bevonzotta az idősebb és fiatalabb családokat, így újra új lakók érkeztek a településre, ez a folyamat a mai napig él, hol felívelő, hol picit elapadó intenzitással.

### 2.2 SziSza-Szironta Szakkörök megszületésének ismertetése

A SziSza, vagyis a Szironta Szakkörök jelenlegi állapotához vezető fejlődési útról szeretnék rövid ismertetőt közölni. Az iskolában első körben pályázati keretek között kezdtem el dolgozni, majd pedig önköltségi finanszírozású keretek között tanórán kívüli zenés foglalkozásokat tartani. Az iskolában első pár évben több csoporttal foglalkoztam és csak csengettyűs foglalkozás volt. Ez abban az időszakban tudott működni, amikor pályázati keretek között működhetett a szakkör, és a szülőknek nem kellett önköltségi díjat fizetni. Pár év múlva elindultak a citra szakkörök is. Ennek két oka is volt, egyrészt volt igény a gyerekek részéről, másrészt sajnos a pályázati keretek csökkenése okán megfogyatkozott a csengettyűs szakkörök létszáma, ezért frissíteni kellett a szolgáltatásokon. Pár év múlva pedig a furulya oktatást is bevettem a SziSza repertoárjába.

#### 2.2. 1 Csengettyű<sup>2</sup>

A szakkörök során használt magyar fejlesztésű hangszerek megálmodói és fejlesztői Balázs Oszkár és Igric Sándor voltak. A Szironta Együttes honlapján<sup>3</sup> olvasható bővebben információ

<sup>1</sup> <https://www.besnyo.hu/index.php/tortenete>

<sup>2</sup> Kép a hangszerről a szakdolgozat mellékletei között található.

<sup>3</sup> <https://szironta.hu/a-szironta-hangszerei/> megtekintve 2024.11.10. (teljes terjedelemben a szakdolgozat függelék részében olvasható Balázs Oszkár tollából egy részletes leírás)

a hangszerről, dolgozatomban csak egy rövid összefoglalást adok a csengettyűkről, hogy képet adhassak róla, mi is ez.

A csengettyűk, melyeket a gyerekek a foglalkozások során használtak magyar fejlesztésű hangolt-nyeles csengettyűk, jelenleg F4-H7 hangterjedelem áll rendelkezésemre. Japánban ritmushangszernek használt eszközök mintájára, egy speciális anyagból, kromatikus hangolt dallamjátékra képes ütős hangszer.

### 3. Elméleti háttér

Definiálom a tanulót, a szülőt, a tanárt, a tanulás folyamatát, a tanítás folyamatát. Ezt követően a tanórán kívüli tevékenység meghatározása következik, majd a SziSza-ra egy saját definíció megfogalmazásával próbálom saját tevékenységemet a lehető legpontosabban leírni definíció szintjén. Majd pedig a tanórán kívüli tevékenység helyszínének, színterének, a szükséges eszközigényének felvázolását végzem el. Nem utolsó sorban pedig a tanórán kívüli tevékenység működtetéséhez szükséges intézményi és/vagy szervezeti háttéréről írok.

#### 3.1 Az oktatási folyamat résztvevői és folyamatai a SziSza esetén

A tanórán kívül végzett tevékenység résztvevőit tárgyalom ebben az egységben. A sorrend nem véletlen. Az, hogy a tanuló és a szülő van az első két helyen, és nem a tanár és a tanuló, ennek nem egy álszerűség az oka, hanem azt gondolom, az a tapasztalatom, hogy ők határozzák meg ennek a tevékenységnek a létét, az ő hajlandóságukon, érdeklődésükön múlik az, hogy a pedagógusnak van-e alkalma valakikkel dolgozni. Mivel a tanulók még többnyire kiskorúak, ezért a törvényes képviselő, a szülő az, aki ebben dönthet és a háttérrel is adja.

A következő és már említett résztvevő a tanár, a foglalkozást végző pedagógus, aki a szakmai tartalomért, az irányításért, az operatív és szakmai feladatokért is felelős résztvevő ebben a folyamatban. Az ő szerepe a tanórán kívüli tevékenységek során már máshogy strukturálódik, mint egy tanórai keretben.

A tanulás és tanítás folyamatáról is írok, előbbiért a diák, utóbbiért a tanár a „felelős”. Azonban úgy vélem mindkét folyamatra ráhatással van a másik fél, így ez egy elválaszthatatlan oppozíció.

#### 3.2 A tanuló

A tanórán kívüli tevékenység során a tanuló, aki a tanórai keretekben tanulónak nevezett egyén, vagyis a gyermek, itt is a tudásanyag megismerőjének helyzetébe kerül. Ő az, aki az új ismereteket tanulja, elsajátítja, gyakorolja. Egyrészt „a tanulóra mint egyénre tekintünk, s nemcsak a szűk értelemben vett (iskolai) tanuló szerepben értelmezzük” (GOLNHOFER, 1998:78) a tanórán kívüli tevékenység esetén. Ennek oka pont az, hogy a tanulónak másfajta keretben kell mozognia, így az ő egész lényé, és ezáltal értelmezése is új lesz. Ezt az új tanuló definíciót kell szemmel tartania maga előtt az oktatást végző pedagógusnak a foglalkozások során.

„A tanítás során a tanárok szembesülnek azzal, hogy a gyerekek különböző személyiségek, egyéni viselkedésük, sajátos tanulási útjuk van.” (GOLNHOFER, 1998:80) A tanórai keretek között jelen lévő diákok esetén a tanár tisztában kell, hogy legyen azzal, hogy a tanteremben jelen lévő más és más emberek, egyéniségek, saját fejlődési ívet járnak be. Mindez nincs máshogy a tanórán kívül sem. Ezzel a ténnyel kell dolgozniuk a diákokkal. Ha ezt figyelembe veszik

sokkal eredményesebb lesz a tanulás - tanítás folyamata, hiszen minden jelenlévő megkapja a szükséges egyéni segítséget, így jobban tud funkcionálni, teljesíteni a tanórán kívüli tevékenységen. Természetesen jelen állítás a tanórai keretekben is megállja a helyét.

A SziSza esetén a tanulóknak a tanórán kívüli foglalkozáson való részvétel után nem ér véget a munka. Mivel hangszereken tanulnak – citera, furulya, csengettyű – így otthon is szükséges a hangszeres gyakorlás. A csengettyű esetén rendhagyó a helyzet, mert ott a tanulók nem tudják hazavinni a hangszeret, azonban a zenei elméleti alapok elsajátításához szükséges gyakorló feladatok megírása viszont elvégzendő feladat nekik is. A tanulók „a tanítás után is aktív, elmélyült tevékenységet folytatók tisztaiban vannak azzal, hogy a jó eredmény komoly, rendszeres gyakorlásnak az eredménye, hogy a sikert nem osztják ingyen,” (Páskuné, 2014:18). A siker itt nem csak abban az értelemben van jelen, mint egy fellépés sikere, vagy nem csak abban az értelemben olvasható; hanem az egyik foglalkozásról a másikra való átlépés, az új, gyakorlat, darab sikeres elsajátítását és bemutatását is jelenti. Azonban ez a folyamatos sikerélmény megélése nem egy statikus befejezett pont, hanem a további munka gyújtópontja. Hiszen „a belső ösztönzésre a folyamatos, kitartó, gyakori erőfeszítést igénylő munkában, így a zenetanulás során pl. a hangszerjáték elsajátításában nagyobb hangsúly esik. Ebből következően megnő a szerepe az önjutalmazó motívumoknak, melyben a tevékenységet végző személyiség – pl. hangszergyakorlás közben –”. (DOHÁNY, 2009: 72) Így ez egy folyamatos körforgásban lévő belső hajtóerő lesz, hogy a sikeresen elvégzett gyakorlás következménye a hibátlan hangszeres gyakorlat bemutatása, az erre jövő tanári dicséret vagy a közönség tapsa előadás esetén, a jutalom a külvilágból érkezve a diákot újra és újra arra ösztönzi, hogy legközelebb is megélje ezt a pillanatot, hogy gyakoroljon.

Az általam vezetett zenei foglalkozásokon résztvevő gyerekek esetén is helytálló az a megállapítás, hogy „a jobb képességű és tanulmányi eredményű gyerekek által preferált zenetanulás elsődleges motívumai között szerepelt a kompetencia, a siker és az identifikáció.” (PÁSKUNÉ, 2014:19). Mindhárom utóbb említett fogalom: a kompetencia, a siker és az identifikáció is fontos része a SziSza gyerekek tanórán kívüli tevékenységen való részvételnek. Mi sem bizonyítja ezt, hogy 4 tanuló már 8 éve dolgozik velem.

A kötelező részvétel a tanórák esetén előírás, azonban más a helyzet az iskolai tanórák után zajló foglalkozások esetén. „A részvétel kérdése szempontjából fontos az önkéntesség lehetősége és a tényleges döntés kérdése is. A szervezett tevékenységek döntő hányadában ugyanis a részvétel önkéntes választáson alapul, így inkább valószínűsíthető a motiváltság. Ugyanakkor, még ha a részvétel önkéntes alapon szerveződik is, a tényleges döntést nem mindig a tanuló hozza, gyakran előfordul szülői döntés miatt vagy tanári javaslatra történő részvétel is.” (IMRE, 2018:65) Abban az esetben lehetséges a diák megnyerése sok évre a tanórán kívüli tevékenységen, ha ezt az önkéntességen alapuló döntést jórészt ő hozza meg, és ezt támogatja a szülő és a tanár. Máskülönben kényszer hatására egy idő után el fogja hagyni azt a szakkört, és így félbeszakadhat akár egy csoport sok éves munkája, és újra kell értelmezni a csoport munkáját, adott esetben a működést is kockáztathatja.

A gyermekek részvétele a foglalkozásokon nem egy teljesen rajtuk álló döntés eredménye. Ebben a folyamatban nagy befolyása van a diákok szüleinek. Hiszen „a szülő-gyerek kapcsolat minősége kisgyermek korban meghatározó abból a szempontból, hogy később a fiatal fogékony lesz-e az iskolán kívüli tanulási lehetőségekre” (PÁSKUNÉ, 2014:14). Páskuné gondolatát az én tapasztalataim is alátámasztják, mert a jelenleg legidősebb tanítványaim a foglalkozásokon

óvodás korban kezdtek el a zenés óvodai foglalkozásaimra járni, és azóta – 2 6. osztályos tanuló, 2 7. osztályos tanuló, 1 8. osztályos tanuló – oszlopos tagja a SziSza közösségének.

### 3.3 A szülő

Már a tanulókat definiáló rész végén utalás történt a szülőkre. Jelen kisebb etap a tanórán kívüli tevékenységen résztvevő diákok háttérországának irányítójáról, a szülőről fog szólni. Mennyire van befolyással a diák részvételére a foglalkozásokon, a sikeres részvételére, vagy adott esetben a sikertelen, kudarcos helyzetre.

A szülő értelmezéséhez is úgy vélem, hogy az iskolai keretből kell elindulni, és aztán átlépni a „határt”, és ott átértelmezni a szülő szerepét. „Mind a szakmai tudás átadásában, mind a hétköznapi ismeretrendszerek formálásában az iskola egyre fontosabb szerepet játszik, s jelentős funkciókat vesz át a családtól.” (NAHALKA, 1998:208) Ez a jelenség nagyban befolyásolja azt, hogy az oktatási folyamat és a nevelési folyamat milyen arányban van jelen az iskolában. Ez befolyásolja az oktatás minőségi és mennyiségi voltát is. Hiszen a nevelésre fordított idő szükséges az oktatás eredményesebb megvalósulásához. Azonban a tanórai keret ennek érdekében nem lesz több vagy végtelen, hanem véges. Ez a kijelentés a tanórán kívüli foglalkozások esetén is él, sőt sokkal nagyobb ereje van. Hiszen a gyermek megjelenése a szakkörökön egy választott feladat. Azonban az, hogy a diák milyen családi háttérből érkezik meg a tanórán kívüli foglalkozásokra nagyban befolyásolja az ott végezhető folyamatok minőségét. A szülők sok esetben ezzel nincsenek tisztában.

„A szülők indirekt módon is részt vehetnek gyerekeik tanórán kívüli tevékenységeiben, „menedzselik”, szabályozzák azt – pontosabban családon és iskolán kívüli társas környezetét.” (ILARU, 2015:88) Sem a direkt sem az indirekt befolyás nem tudatosul sok esetben a szülőknél. Hiszen ők ezt egy elvégzendő napi részfeladatként tartják számon, hogy el kell vinni a foglalkozásra, onnan haza kell vinni, és nem csak a SziSza esetén, hanem más szakköröknél is van szükséges felszerelés, melyet a tanulónak hoznia kell magával, annak érdekében, hogy részt tudjon venni a szakkörön.

A tanulók definiálásánál már szó volt a tanulót motiváló elemekről. Azonban akkor nem írtam még tudatosan a szülői befolyás hatásáról. Az „iskolai és iskolán kívüli önként választott tevékenységek – a tudáshalmazokon túl – összefüggenek az önértékeléssel, valamint a munkához kapcsolt attitűdökkel. Ugyanakkor fontos szerepe van a szülők hozzáállásának, támogatásának, illetve gazdasági és társadalmi tőkájuknek” (ILARU, 2015: 88). Így tehát nem csak arról van szó, hogy a gyermekét el kell vinnie a foglalkozásra, hanem számos más cselekvésével, attitűdjével befolyása van a szülőnek a tanuló tanórán kívüli tevékenységen való részvételére. „Az informális oktatás igénybevétele legtöbb esetben autonóm döntés, de kiemelkedően fontos szerepet játszik a szülők támogató vagy ellenző attitűdje is.” (ILARU, 2015:87)

A SziSza foglalkozásokra járó diákok családjait a több éves kapcsolat okán már jobban megismertem. Mindez azért fontos, mert ha a tanuló elsődleges szocializációjáért felelős közeget jobban ismeri a pedagógus, nagyobb hatással tud lenni az eredményes tanulási folyamatra. Mindez még súlyosabb abban az esetben, ha a családi háttér nehézségekkel, hiányosságokkal küzd. Abban az esetben, ha a szülőknél a szükséges alapfeltételek megteremtése gondot okoz, a választható, nem kötelező elemek menedzselése már extra erőfeszítést igényel. „Az extrakurrikuláris szegmensben nagyobb egyenlőtlenséget tapasztalhatunk a diákok lehetőségei között.” (MARKOS, 2020: 45) Az extrakurrikuláris, vagyis a tanórán kívüli tevékenységek elérhetősége a más társadalmi rétegből jövő tanulók számára így tehát egyenlőtlen. A SziSza esetén, mint korábban is említettem, mivel

ismerem jobban már a szülőket, más. A foglalkozások elérhetők kedvezményes vagy teljesen támogatott formában is. Erről bővebben az intézményi háttérrel taglaló egységben fogok írni.

„Minden plusz időt és anyagi forrást igényel a családok részéről. Az iskolán belüli foglalkozások többsége ingyenesen vagy minimális térítéssel vehető igénybe, ezzel szemben az iskolán kívüli tevékenységek jellemzően önköltségesek, ugyanakkor a színvonaluk jobban igazodik az átlagon felüli motiváltságú vagy tehetséges gyermek és szülei igényeihez.” (Markos, 2020: 46) Markostól idézett szövegrészben foglaltakkal annyiban vitatkoznék csak, a többi azonban helytálló kijelentés, hogy az iskolán belüli tanórán kívüli tevékenység vagy iskolán kívüli tanórán kívüli tevékenység esetén is szükséges szerintem az átlagon felüli motiváltság. Mert a tanórákon felül még plusz tevékenység vállalásához kell a tanulóban lenni valami plusz mozgatónak, ami őt a részvételre serkenti. Azonban a tanórán kívüli tevékenységek esetén, főként, ha az még az iskolán kívül is vannak, akkor több hozzáadott munkát igényel az azon való részvétel a tanulótól és családjától egyaránt. „A gyermek előmenetelét továbbá jelentősen befolyásolja a szülők aktív részvétele a gyermek oktatásában” (KISS-VASTAGH, 2020). Az előmenetel szót én jelen esetben úgy értelmezem, hogy évről évre feljebb tud lépni a csoportban, és új szintről tudja kezdeni a tanuló a következő tanévben a zenei ismeretek elsajátítását.

Egy érdekes dilemma a családi háttér szerepét tárgyaló részben, hogy vajon a szülő támogatása a foglalkozásokon elégséges-e a gyermek sikerét illetően? „Nincs olyan szülő, pedagógus, aki a gyerek sikerei vagy kudarcai kapcsán ne gondolkozna el, hogy mennyiben felelős ezért a nevelés, illetve mennyiben magyarázhatóak ezek a gyermek vele született adottságaival. (...) Mekkora az öröklődés szerepe a képességekben? Különböznek-e az egyes képességek aszerint, hogy fejlődésükben eltérő az adottságoknak és a környezetnek a jelentősége? Tudósok sora tette fel ezeket a kérdéseket, és adott rá eltérő választ. Bár az „öröklődés vagy környezet?” örökzöld kérdésre kézenfekvőnek tűnik az „is is” válasz, azonban kiemelkedő képviselői voltak mindkét szélsőségnek is.” (TURMEZEYNÉ-BALOGH, 2009:57)

Én az említett is-is válasszal nem tudok vitatkozni. Viszont ezt egy kicsit kibővíteném, mégpedig úgy, hogy abban az esetben, ahol a gyermek örökletes módon nem kapott a zenéléshez extra képességeket, az nem kizárólagosan eredményezi az alkalmatlanságot, hiszen a nevelés és oktatás feladata, hogy felvértesse a diákokat a tudással és mindemellett készségeket és képességeket fejlesszen. Tehát lehetőség van az oktatás és nevelés során arra, hogy azon készségek és képességek fejlesztése megtörténhessen, ahol a pedagógus azt észleli, hogy nem megfelelő az adott hangszeren történő megfelelő játszásra. Nyilván ehhez figyelni kell, főleg az első évben, mikor az alap zenei ismeretek és a hangszer megszólaltatáshoz szükséges alap technikák elsajátítása történik. Itt szükséges olyan gyakorlatok beiktatása, melyekkel fel lehet mérni, hogy adott hangszerhez mennyiben van minden szükséges alap a gyermek készség és képesség repertoárjában. Gondolok itt például: fizikai adottságokra, ritmusérzékre, hallásra. Ezeknek felmérése és a megfelelő fejlesztési tervének kidolgozása elengedhetetlen az eredményes tanuláshoz.

„A zenei hangmintázatok észleléséhez, valamint az énekléshez és ritmizáláshoz szükséges adottságokkal velünk születetten rendelkezünk. Az alapvető zenei képességek fejlődésének szenzitív időszaka körülbelül tízéves korig tart. A fejlődés szempontjából – egyúttal zenei kultúránk megőrzése szempontjából – éppen ezért meghatározóan fontos a gyermekkor, a gyermeket körülvevő zenei környezet, amiben döntő szerepet kap az óvodai és az iskolai zenei nevelés, a korai zenei készség- és képességfejlesztés.” (JANURIK-JÓZSA, 2018:1) Ezért gondolom úgy, hogy mind az iskolában jelenleg futó, mind pedig jelenleg sajnos az óvodában már nem zajló,

de korábban sok éven át futó zenei foglalkozások léte Besnyőn, vagyis a SziSza működtetése egy valid és fontos oktatási tevékenység.

A Szironta Szakkörök zenei foglalkozásainak esetén a szülők számára egy elismert és nem vitatott tény, hogy a gyermeke zenei fejlődésére lehetőséget biztosít akár a citera, akár a furulya, akár a csengettyűs foglalkozás. „Nyilvánvaló tehát, hogy a szülői támogatás pozitívan hat a gyermek zenei fejlődésére. Érdekes adalék azonban a támogatás milyenségének szerepéről” (TURMEZEYNÉ-BALOGH, 2009:66), hogy milyen az a szülői támogatás, melyet a szakkörön résztvevő gyermekek kapnak, az befolyásolja az ő teljesítményük határát és minőségét.

„Érdemes megemlíteni a család szocioökonómiai státuszának a zenei fejlődésre gyakorolt hatását vizsgáló kutatásokat. A család társadalmi, kulturális és anyagi helyzete nyilvánvalóan összefügg a felnövekvő gyermek esélyeivel. A zenetanulás esetében ennek szerepe talán még nagyobb, mivel a magyarországi helyzettel ellentétben a hangszerstanulás más országokban nem a közoktatás keretei között történik” (TURMEZEYNÉ-BALOGH, 2009:66). A szakirodalomban megfogalmazott állítás úgy vélem, hogy egy kicsit már másabb képet fest jelenleg a magyarországi helyzetről is. Az utóbbi években nem a nő, hanem inkább szűkül annak lehetősége, hogy közoktatási keretekben elérhető legyen a gyermekek számára a hangszeres tanulás. Éppen ezért nő meg azon zenei foglalkozások létének fontossága, amelyek kilépve a közoktatási keretből alternatív utakon teremtik meg a gyermekek számára a zenetanulás lehetőségét. Azonban ezeknek a felkutatása, felismerése a szülő felelősége jórészt. Majd ennek a kommunikálása a gyermek felé, hogy miért jó neki, ha a szabadidejében áldoz arra időt és energiát, hogy zenét tanuljon.

Azonban az elsődleges szocializáció színterén, vagyis a családban a zene iránti igény, kíváncsiság felkeltése nem akkor kell, hogy történjen, amikor megjelenik a zenei tanórán kívüli tevékenysége lehetősége a gyermek és szülő számára. A zenére való fogékonyság csírájának elültetése egészen kicsi korban történik meg eredményesen, annak lesz majd később valóban hatása. Természetesen annak is van hatása, ha mindez nem történik meg. „A zenei szocializációra ez természetesen szintén kihat. További fontos változás esetünkben a médián keresztül folyamatosan elérhető – sőt, kikerülhetetlen – zene, ami a családi életből kiszorította az együtt éneklés-zenélés szokását, ami pedig a korábbi évszázadokban általános volt. Ilyen körülmények között az óvoda és az iskola szerepe felértékelődik a zenei nevelésben.” (TURMEZEYNÉ-BALOGH, 2009:69)

A szülőket tárgyaló egység első zárógondolataként, fontosnak vélem ismét hangsúlyozni, hogy „a szülők indirekt módon is részt vehetnek a gyermek tanórán kívüli tanulási tevékenységeiben. Ebben az esetben a szülők menedzsernek tekinthetők, akik a gyermek társas környezetét szabályozzák azáltal, hogy a családon és iskolán kívüli különböző tárgyi és társas forrásokat biztosítanak gyermekeik számára” (PÁSKUNÉ, 2014:15)

Mind az iskolai oktatáson, mind az iskolán kívül történő oktatási folyamatokban más és más társadalmi rétegekből érkeznek a diákok. Sajnos a jelenlegi oktatási rendszer ezeket az egyenlőtlenségeket nem kompenzálja, hanem ellentétesen, tovább mélyíti. „Az egyenlőtlenségek újratermelődése abból adódik, hogy a szülőknek az iskolarendszerhez való viszonyuk révén az egyes osztályok és az iskola közötti objektív viszony reprodukálódik.” (ENGLER, 2010:28). Ezért jut még nagyobb szerep a pedagógusoknak, hogy megpróbálják felismerni az egyes diákok háttérét és bevonni olyan oktatási és nevelési folyamatokba, melyek lehetőséget biztosítanak ezeknek az egyenlőtlenségeknek a kompenzálására, mert felszámolásukhoz egy teljesen új oktatási rendszer lenne szükséges.

### 3.4 A tanár

A tanórán kívüli tevékenység szakmai és operatív megvalósításáért felelő személy a tanár, a pedagógus, a szakkört vezető, a foglalkozást tartó személy. Jelen részben ezt az egyént, mint pedagógust, tanár értelemben definiálom.

Ez az egység lesz legrövidebb dolgozatomban elméleti keretében. Ennek oka az, hogy jelen esetben önmagam szerepéről kell, hogy egy objektív képet adjak. Ehhez a szakirodalom általam kiválogatott rövid részeit használom, és nem célom továbbmenni egy olyan értelmezői folyamatba, ahol nem tudom objektív látószögből folytatni az értelmezést, ez pedig a szubjektum felszámolását vagy időleges kizárását feltételezi.

„Egy dologban minden kutató és gyakorlati szakember egyetért: az oktatásnak, a nevelésnek központi szereplője a pedagógus.” (FALUS, 1998:97) A központi szereplő státust azonban úgy vélem fontos nem túlértékelni. A központi szereplő nem szabad, hogy egy kitüntetett szerepet is jelentsen, amely inkább halami értelemben van jelen. Azt gondolom jobb, ha mint egy mentor, vagy facilitátor van magyarázva a tanár, mint központi szereplő. Az általam végzett tanórán kívüli tevékenység során ez a tanári szerep két részre osztható: egyrészt egy szakmai vezetője kell, hogy legyen az oktatási folyamatnak, másrészt be kell tölteni az operatív feladatokért felelős egyén szerepét is, amikor is a megvalósítás feltételeiért felelős személyként kell működni. Jelen fejezet részletnél az oktatásért, tehát a szakmai feladatokért felelős személyt kell definiálnom. A szakkörökön nagyon más szerepfelfogással vagyok jelen, mint tanár. Ennek több oka is van: egyrészt szabadabb keretek között mozoghatok én magam is és a gyermek is, hiszen nincs egy központilag meghatározott tananyag, melyet adott határidőre teljesíteni kell. Az oktatás tartalmát a tanár határozza meg a tanórán kívüli tevékenység esetén is, de jobban alakíthatja, főként a diák által kifejtett hatás okán, jobban igazodhat a gyermek igényeihez. Ez az egyik kulcsa annak, hogy a pedagógus a tanórán kívüli tevékenység során sokkal nagyobb fejlődési ívet diagnosztizálhat félévkor, vagy tanév végén, hiszen, ha jól dolgozott, tehát reagált az egyéni szükségletekre, megfelelő feladatokat adott hozzá, akkor eredményesebb a tanuló részvétele a foglalkozásokon. Kiemelkedő szerepe van emiatt a tanár ebbéli kompetenciájának.

A facilitatori, mentori szerepbe beleilleszkedése a tanárnak a tanórán kívüli foglalkozások esetén nem egy alá-fölé rendeltséget hoz elő, hanem egy egyenrangú tanár-diák felállást. Nem a hierarchiából fakadó tekintélyelvűséggel motiválja a tanulót a gyakorlására, az ismeretek elsajátítására, hanem példamutatással próbál megfelelő, követendő mintát állítani a diák elé. Ehhez a szerepfelfogáshoz hozzátartozik, hogy a tanár más attitűdökkel rendelkezzen. „Három ilyen alapképességet szoktak kiemelni: a feltétel nélküli elfogadás képességét, az empátiát, és a kongruenciát.” (FALUS, 1998:100) A tanórán kívüli tevékenység esetén még nagyobb hangsúlyt kap az elfogadó pedagógus attitűd. Ez a feltétele annak, hogy egymás mellett álló partneri viszony alakulhasson ki a pedagógus és a diák között. Az empátia készsége szükséges ahhoz, hogy megfelelő módon felmérhessen a tanuló egyéni szükségleteit, és jól felismerje esetenként akár a családi háttér, akár váratlan életeseemény okán kialakult speciális helyzetét a foglalkozásokon résztvevő diákoknak. A kongruencia képessége pedig az önazonos viselkedéssel, önismerettel, a tudatossággal a pedagógus hitelességét teremti meg. Nem sémákkal reagál szituációkra, hanem minden egyes új helyzetben képes létrehozni új megoldásokat, ezáltal lesz hiteles a tanuló és a szülő szemében is. Ez pedig elengedhetetlen a tanórán kívüli foglalkozások esetén, hiszen ez egy olyan mozgatórugó lehet a tanár-szülő kapcsolatban, mely nagyban befolyásolja a diákról való sikeres kommunikációt, tanulmányainak minél jobb minőségben történő megvalósulását.

### 3.5 A tanulás

A tanórán kívüli tevékenységek esetén a tanuló a tanulás folyamatának alakítója, résztvevője, meghatározója. Azonban mivel ebben az esetben a tanuló saját maga által, önként választott tevékenységről lévén szó, a tanulás mozzanata feltehetőleg egy más fajta értelmet kap, hiszen kevésbé kényszer alatt végzett, kötelező tevékenység, és nem is ekként fogja fel a diák.

„A hétköznapi gondolkodásban a tanulás jórészt azonosul az iskolai tanulással, a tananyagok elsajátításával (...) A tanulás hétköznapi fogalmának van azonban egy másik jelentésrétege is, hiszen bizonyos képességek kialakulását, fejlődését, készségek formálódását is tanulásnak tartjuk.” (NAHALKA, 1998:118) A Nahalka által felsorolt tanulási értelmezések közelebb állnak a tanórán kívüli tevékenységek során végbemenő tanulás valós definiálásához, a köznapi gondolkodásban kialakult értelmezés a tanórai keretek között zajló tevékenységről a társadalomban kialakult konszenzus alapján megkövült értelmezés.

Mind a tanórai, mind a tanórai kereteken túlmutató tanulási folyamat nem egy önmagában létező egység, hanem számos külső hatással reakcióba lépő folyamat. A „tanulás egy rendszerben vagy irányító részrendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás” (NAHALKA, 1998:118). Egyrészt hatással van a tanórán kívüli tevékenység során is a tanulás minőségére, hogy milyen állapotban érkezik meg az adott foglalkozásra a gyermek; a tanár milyen tudás birtokában - elméleti és módszertani - lép be a terembe; éppen milyen a családi helyzet, ahonnan a tanuló megérkezett; ahol megvalósul a foglalkozás, annak a teremnek milyen adottságai vannak; rendelkezésre áll-e minden tárgyi feltétel a tanuláshoz; úgy vélem így a humánerőforrásbeli és tárgyi feltételeit is megemlítettem, mely befolyással lehet a tanulás milyenségére. Természetesen ez a gondolat a tanórai keretek során történő tanulás esetén is fennáll. A tanórán kívüli tevékenység esetén ez annyiban kap más hangsúlyt, értelmezést, mert az eshetőség fogalma jobban közrejátszik.

A tanulás folyamatában szükséges szót ejteni a transzfer-hatás fogalmáról. „Végül nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tudás-transzfer problémáját. Ritkán találkozunk két pontosan ugyanolyan helyzettel. Amit valahol megtanulunk, azt mindig egy kicsit más helyzetben kell alkalmaznunk. Többnyire azonban inkább egészen más helyzetekben, ismeretlen feltételek között kell tudásunkat mozgósítani. Lényegében ez a transzfer: a tudás alkalmazása új helyzetekben.” (CSAPÓ, 2006:11) A tudás-transzfer ki nem használt esetleges voltát nem problémaként jelölném, hanem lehetőségként. Ez által új értelmezési keretet kap a tudás-transzfer fogalom, melynek színezete így pozitívabb lesz, ennek okán az arról való gondolkodás is inkább egy a megoldási lehetőségeket kutató párbeszédet eredményez; mintsem egy negatívabb konnotációval aposztrofált megoldandó egységet, vagyis problémát. Azért gondolom fontosnak, hogy ilyen attitűddel értelmezzünk, mert a tanórán kívüli tevékenységek során kamatoztatott eredmények eredményes átvitele, használata a tanórai keretek között sokkal nagyobb eshetőséggel valósul meg, ne problémáról, hanem mint lehetőségről gondolkozunk a tudás-transzfer fogalom esetén. Mindez egyébként nem csak ebben a relációban értelmezhető. Két más fajta – jelen esetben más hangszeren történő tanulás esetén – is fennáll. Azok a Szironta Szakkörös gyerekek, akik nem csak egy szakkörre jártak, járnak sokkal hamarabb, eredményesebben sajátítják el a zenei elméleti anyagot, majd annak a hangszeren történő gyakorlása is más lehetőségeket ad, hiszen más szemszögből – más hangszeren – van alkalma megvizsgálni, kipróbálni, gyakorolni az adott zeneelméleti ismeretet, de ez ugyanígy helytálló a technikai megvalósítással kapcsolatban is. Adott hangszeren végzendő

megszólaltatási technika a másik hangszerrel való összevetésben szintén ismételt tudás megszerzésre, értelmezésre, újraértelmezésre ad lehetőséget.

### 3.6 A tanítás / Az oktatás

A szakkörök esetén is szükséges a tanulás folyamata után a tanítás folyamatát is meghatározni, hogy mit is kell érteni pontosan ezen fogalom alatt. Az oktatás a pedagógus által irányított folyamat, melynek szakmai minősége nagyban hatással van a tanuló tanulási folyamatára. Azonban úgy ahogy a tanulás folyamatában is közrejátszik a pedagógus, a tanítás folyamatába is beavatkozik a tanuló. „Az oktatás tudatos és tervszerű tevékenység, melynek során a pedagógus és a tanuló egyaránt célokat tűz ki maga elé, előrevetíti a tanítási-tanulási folyamat kívánt eredményeit, s ezek elérése, megvalósítása érdekében tervez-szervezi meg a tevékenységét.” (KOTSCHY, 1998:160) Ez a kijelentés a fő eleme a tanítást definiáló fejezetegységnek. „Az oktatás legfontosabb jellemzője, hogy magában foglalja a tanítást mint tanári és a tanulást mint tanulói tevékenységet, amelyek egymással kölcsönhatásban valósulnak meg.” (KOTSCHY, 1998:161) Így tehát a tanítás folyamatának értelmezéséhez használni fogom a tanulást, a tanulót, pedagógust tárgyaló részekben közölt ismereteket.

Az ismeretek átadása mellett, vagy előtt van egy még fontosabb hatása az oktatásnak. „Az oktatás nem elsősorban vagy pontosabban nemcsak ismereteket, információkat ad át, hanem komplexebb személyiségstruktúrákat is fejleszt” (NAHALKA, 1998:191). Azonban ez a személyiségfejlesztés nem egy pluszban hozzáadott, önmagától értetődő értéke az oktatásnak, hanem ez is abban az esetben valósul meg minőségi szinten, ha ezzel a fejlesztési lehetőséggel számol és tervez a pedagógus az oktatás folyamán. „A gyermek szempontja úgy válik fontos kérdéssé, hogy a pedagógiai folyamatok tervezésében, kivitelezésében és értékelésében a gyermeki személyiség, a meglévő adottságok és képességek, a gyermeki szükségletek, érdeklődés és motiváció válik meghatározóvá.” (NAHALKA, 1998:198) Így már nem csak résztvevője lesz, hanem aktív alakítója is a tanuló az oktatás folyamatának. Ez pedig azt a következményt hozza magával, hogy eredményesebb lesz a munka, melyet végez diák és tanár. Ennek a megvalósulása kevésbé lehetséges a tanórai keretek között, viszont annál nagyobb hangsúlyt és lehetőséget biztosít e tekintetben a tanórán kívüli tevékenységek terepe. Magyarország büszkélkedhet egy olyan zenepedagógiai alakkal, aki a világon elismert zenepedagógus és zeneszerző, népzene-gyűjtő, aki nem más: Kodály Zoltán. Az általa kialakított zenei-nevelési program, a Kodály-módszer, mely a világon mindenhol ismert és elismert zenepedagógiai módszer. „A kodályi program esztétikai nevelésbe ágyazott személyiség- és kompetencia-fejlesztés, egyszersmind hathatós erkölcsi nevelés a zene eszközeivel.” (GÖNCZY, 2008) Ezt a komplex programot mára már pont a kitalálója hazájában ismerik és használják legkevésbé. Magyarországon jelenleg a közoktatásban és az oktatás egyéb terepein is, ha zenei nevelésről van szó szinte alig ismert és használt módszer, ha egészben nem is, de legalább részben. A jelenleg zenét oktató pedagógusok felelősége az, hogy újra teret engedjenek ennek a módszernek és használják. Ezt a gondolatot nem folytatom tovább, mert ennek tárgyalása egy külön dolgozatot tenne ki. Azonban fontosnak véltem Kodály nevét megemlíteni a személyiségfejlesztés okán.

A tanórán kívüli tevékenységek esetén az oktatás tartalmát nem egy központilag előírt keret szerint kell létrehozni. Azonban ebben az esetben is igaz, hogy „a társadalmi folyamatok jelentős hatást gyakorolnak az oktatás tartalmának meghatározására” (NAHALKA, 1998:201).

Akár kisebb hatásokról legyen szó, akár nagyobb eseményről, befolyással vannak a tanórán kívüli tevékenység során átadott ismeretanyag alakítására. Ha egy közelgő ünnepről van szó, vagy ha valami nagyobb esemény miatt oktatási szünetről, mindkét esetben változtatni szükséges az adott tanévre meghatározott ismeretanyagon. Az „oktatás tartalmának kijelölése során többféle társadalmi meghatározó tényező figyelembevétele indokolt” (NAHALKA, 1998:203). Fontos ismérve a létrehozott oktatási anyag átadásakor, hogy „az oktatás, vagyis tanítás és a tanulás eredményeképpen létrejött „tudás tovább építhető, könnyen kiegészíthető és megújítható legyen” (NAHALKA, 1998:203). Ez a kijelentést Nahalka Istvántól azért tartom fontosnak beemlíteni, mert a zenetanulás során ennek egy újabb fajta értelmezhetőségére nyílik lehetőség. Hiszen a különböző zeneelméleti ismeretek, a hangszeres technikai ismeretek, a dalok és zene-művek repertoárja folyamatosan bővül, és egy oda-vissza hatás viszonylatban válik élővé.

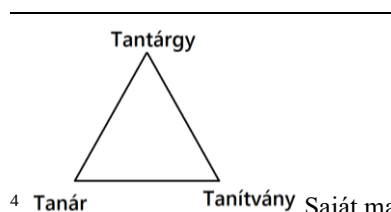
Egy Kodály Zoltán tiszteletére tartott konferencián, az előadások után az egyik jelenlévő felszólalását fontos beidéznem. Rozgonyi hozzászólásában az alábbiakat mondja: Fölrajzolt a táblára egy háromszöget és annak három oldalára három T betűt: tantárgy, tanítvány, tanár. „Higgyék el, ha egy tanár szereti a tantárgyát és szereti a tanítványát, előbb-utóbb a tanítvány és tantárgy között létre jön az indukciós áram” – mondta. (ROZGONYI ÉVA, 2008) Ezt egy nagyon szuper képnek gondolom.<sup>4</sup> Ez a zenei nevelés esetén azért kap nagyobb hangsúlyt a tanóra és a tanórán kívüli tevékenységek esetén mert manapság a zene, ének, ének-zene nagyon negatív megítéléssel él a társadalom fejében: szülőében, gyermekében egyaránt. Nagyon nagy felelősége van a zenét oktatóknak, hogy szeressék tevékenységüket, és ezzel a hatalmas elánnal, lelkesülve ragasszák rá ezt a rajongást a diákokra, tanulókra. Úgy vélem azok a gyerekek, akik jelenleg még a SziSza keretében zenélni tanulnak valamely hangszeren, részben amiatt maradtak sok év után is lelkes szakkörre járók, mert a hangszerek irányába tanúsított hitemet sikerült esetükben átadni, majd ezzel sikerült saját viszonyukat kialakítani az adott hangszerekkel a gyerekeknek.

### 3.7 A tanulás és tanítás alternatív terei

A szakkörök, foglalkozások esetén nem csak az az eltérő jegy, hogy nem iskolai időben zajlanak, a résztvevő személyek és folyamatok is átértelmeződnek, hanem mint a tanórán kívüli foglalkozások elnevezés is sejtet valamennyit, hogy többnyire ezeknek az óráknak a helyszíne is más, az iskola egyéb terei, vagy nem is szorosan az iskola intézményéhez köthető helységek adnak otthont a megvalósításhoz.

A tanulás és tanítás együttes folyamata nem csak iskolai keretek között zajlik. Ez már egészen kicsi korban elkezdődik egy másfajta struktúrában a gyermek és szülő között. Az iskolás évek során is vannak alternatív terei a tanulás-tanítás folyamatának. Nemcsak a tanórai keretek alkalmasak ezen folyamat biztosítására, hanem a tanítási órák után következő iskolán kívüli, tanórán kívüli tevékenységek, szakkörök, foglalkozások.

A foglalkozás minőségi megvalósulását meghatározza az is, hogy pontosan hol zajlik. Milyen helyen, milyen helyiségben. Ugyanis a zenei foglalkozások esetén is „más attitűdöt és



<sup>4</sup> Tanár Tanítvány Saját magam által készített ábra Rozgonyi Éva felszólalásához illusztrációként.

motivációt igényel mind a gyermekek, mind a szüleik részéről, ha abban az általános iskolában van a zeneóra, ahová a tankötelezettség miatt jár a diák, illetve, ha el kell menni egy másik intézménybe, amely plusz időt, energiát és kitartást kíván” (SZÜCS, 2019:21). Ebben az esetben már a többlet befektetett energia egy megfontolandó egység a család számára, vajon megéri-e megtenni annak érdekében, hogy a gyermek eljusson a foglalkozásra. Ezzel a problémakörrel azért szeretnék foglalkozni, mert a Szironta Szakkörök esetén az általános iskola mellett található művelődési ház – felső emeleten lévő tér – és az alsó szinten található egyéb az iskolát kiszolgáló plusz helyiségek egyikében, a fejlesztő teremben valósulnak meg. Ennek pontos leírásáról, jellemzéséről egy későbbi fejezetegységben írok bővebben. Most csak az a momentum fontos ebből a helyzetből, hogy az általános iskolába járó gyermekeknek és szüleinek nem kell ezt a plusz energiát beletenniük. Amikor elkezdtem az iskolában a szakköröket, akkor érzékeltem ennek az erősségét, és hangot is adtak ennek a szülők. Azonban az évek során rájöttek, hogy nem csak ez a kényelmi faktor kell, hanem a gyermeknek is energiát kell beletenni a tanulás terén a foglalkozásokon való részvételre. Akkor csökkent a szakkörökre járó gyermekek száma, amikor a komolyabb elméleti ismeretek nagyobb hangsúlyt kaptak a játék mellett. Valamint a 2020-as covid járvány okozta a legdrasztikusabb csökkenést. Akkor 1/3-ra esett vissza a létszám. És onnantól már ez a helyben lévő faktor nem volt motiváló.

„Az iskolán kívüli tanulás elsősorban a következő területeken különbözik a hagyományos tantermi tanórától:” (FÜZ, 2017:198) az ott zajló folyamatok: tanulás-tanítás más keretek között mozog; a résztvevők szerepkörének megváltozása: diák-pedagógus; az oktatás tartalmát alkotó ismeretek szabadabb alakíthatósága, szemben a közoktatásban előírt merev oktatási tartalommal.

A különböző tanórák után megvalósuló programokon történő alacsony részvételt több minden is befolyásolja. Füz Nóra az alábbiakra jutott saját kutatásában: „Az anyagi és órarendi problémákon kívül a közlekedés megszervezése és az információgyűjtés is nehezítik a részvételt, az intézményvezetők és pedagógusok véleménye szerint.” (FÜZ, 2017: 217) Egyetértek Füz Nóra kijelentésével, melyet nem csak ő, hanem számos más a szakmában kutató és tevékenyen résztvevő pedagógus hangoztatja, hogy „a tanórán kívüli tevékenységek „pedagógiai értékét komolyabban kellene venni, nem pusztán kikapcsolódásként, kirándulásként tekinteni rá” (FÜZ, 2017:199).

### 3.8 Tanórán kívüli tevékenység meghatározása

A következő egységben tanulmány alap és fő fogalmának a pontos tárgyalásával folytatom, majd pedig megpróbálkozom megalkotni saját definíciómat a Szironta Szakkörökre vonatkozóan. Ennek oka az, hogy a szakirodalom sok esetben más-más értelmezést használ a különböző tanórai kereteken túl végzett tevékenységekre, szükséges és elégséges jellemvonásokat felsorolva, vagy esetleg bizonyos tevékenységeket invalidál, érvénytelenít.

Az eddigi fejezetekben használt tanórán kívüli tevékenység szakirodalomban jelenlévő megfogalmazásokat igyekszem felvázolni jelen alfejezetben. Elsőként fontos szétválasztani az iskolában, és az intézmény falain kívüli oktatási tevékenységeket. „Az iskolai és iskolán kívüli extrakurrikuláris tevékenységek többféleképpen tipizálhatók. Báthory Zoltán elkülönítette az iskola falain belüli és az iskola falain kívüli tanulási színtereket.” (MARKOS, 2020:45)

Az extrakurrikuláris fogalom használata dolgozatomban nem kap hangsúlyt, azonban a tanórán kívüli tevékenységeket tárgyaló szakirodalom használja ezt a kifejezést, így fontosnak tartom, hogy kitérjek erre is. Az extrakurrikuláris tevékenységet Dragony Gábor az alábbiak szerint foglalja össze: „Összefoglalva az extrakurrikuláris jelző vonatkozhat az iskolai tanórán kívüli, illetve

iskolán kívüli alkalmakra. Ezek elkülönítésében és összehasonlításában az erre vonatkozó kutatásban többféle szempontot kell és lehet figyelembe venni. Ezek például: az alkalom, a program szabadon választott vagy kötelező; az iskola szervezi vagy más intézmény, szervezet; fizetnek érte a résztvevők vagy ingyenes; rendszeres vagy egyszeri stb. Fontos vizsgálni még többek között az alkalmak, programok célját, hatásait, az intézményes zeneoktatással való kapcsolatát, az alkalmazott módszereket, az átadni kívánt tudástartalmat és ennek dokumentációját, a résztvevők életkorát, motivációját és az oktatók szakmai és módszertani felkészültségét.” (DRAGON, 2018:115) Jelen idézetben leírt vizsgálati szempontok döntő többségét jómagam is használom dolgozatomban.

Azonban még mielőtt a különböző vizsgálati szempontok felállítása megtörténik, fontos leszögezni, hogy korábban a tanórán végbemenő tanulási és tanítási folyamatok nem voltak a fókuszban – „Az iskolán kívüli (nyílt) tanulási terek- mint nevelési terepek – világa méltatlanul kívül esik a neveléskutatás fősodrán: az extrakurrikulumok vizsgálatára kevés erőforrást összpontosítunk.” (NAGY-VESZPRÉMI, 2018:62) –, mára már a tanórán kívüli tevékenység során szerzett tudás és ismeretek és annak eredményessége elismert a neveléstudománnyal foglalkozó szakemberek körében. „Egyre inkább elfogadott gondolattá válik, hogy nem csupán az iskolában, formális oktatásban történhet tanulás: a fejlődés lehetőségeit meg lehet látni az iskolán, illetve a tanórán kívüli tevékenységekben is.” (IMRE, 2018:64) Azzal, hogy a szakemberek elkezdtek foglalkozni az iskola falain kívül zajló nevelési és oktatási tevékenységekben rejlő potenciállal, kitágították annak lehetőségét, hogy a gyermekek fejlődését nem egy lekorlátolt keretben lehessen értelmezni. Ennek következményeként pedig mind a tanárok, tanítók, óvodapedagógusok körében ismertté és elismertté teszik a tanórán kívül végzett tevékenységeket, melynek okán a szülőkre is hatással lesz ez a szemléletbeli változás, egy hosszú folyamat eredményeként a társadalom számára is láthatóvá válnak az extrakurrikuláris tevékenységek.

„Báthory (1992) szerint az ideális az lenne, ha az iskolai tanulás szférájában az extrakurrikulum egyenrangú szintéreként lenne jelen, mert ez az a terep, ahol a tanulást motiváló hatások felerősödhetnek és a differenciálás széleskörűen megvalósulhat. Az extrakurrikuláris tevékenységeket a tanulók a maguk számára választják, azokat valami miatt értelmesnek és fontosnak tartják.” (PÁSKUNÉ, 2014:6)

Többben a tanórán kívüli tevékenységek témakörében írt munkájuk során az önkéntes módon történő részvétel aspektusát egy kiemelendő, nagyban meghatározó elemként nevezik meg. „Az ilyen tevékenységekben való részvétel általában önkéntes és erősen függ a hozzáféréstől.” (IMRE, 2018:64) A szülőket és a tanulókat tárgyaló alfejezetben már érintettem az önkéntesség és az összeférhetőség fogalmának vizsgálatát. Korábban a két említett résztvevő szerepének meghatározásához használtam, azonban jelen esetben a tanórán kívüli tevékenység létét meghatározó két fogalomként tárgyalom.<sup>5</sup> Ugyanis minél közvetlenebb módon megközelíthető szülő és gyermek számára is a program, annál nagyobb hajlandóság feltételezhető a résztelre. Az önkéntes részvétel aspektusa pedig azért fontos, mert ezek választható délutáni időpontban zajló foglalkozások lévén az élményszerűséget sokkal jobban előtérbe helyezve működnek. Ezáltal ösztönözve a diákokat arra, hogy évről évre részesei legyenek a programoknak.

„A számos kontextuális tényező közül a szituáció tér- és időbeli határai, a résztvevők és a kommunikációs aktus egyéni és társas céljai azok az elemek, amelyek leginkább megkülönböztetik a tanórai szituációtól a tanórán kívüli foglalkozásokat.” (PÁSKUNÉ, 2014:7) Mivel iskolaidő

<sup>5</sup> Nem egymástól független a két különböző értelmezési és használati mód. Sőt, fontos kiemelni, hogy együtt, egybeolvasva nyer igazán értelmet mind az önkéntesség, mind pedig a hozzáférhetőség fogalma. A különböző alfejezetekben mindig az ott tárgyalt aspektus felől végeztem a fogalomra történő rávilágítást, annak értelmezését.

után zajlanak, a gyermek szabadidejéből áldoz ezekre. Hogy miért is fontos a szabadidő fogalma? „Kutatók számára izgalmas, oktatásfejlesztők számára megkerülhetetlen, pedagógusok és szülők számára gyakorlati, gyerekek számára azonban életbevágóan fontos az a kérdés, hogy mivel töltik szabadidejüket a tanítás befejeztével. Választásuk befolyásolja pszichés komfortérzésüket, fizikai állapotukat, a társakhoz való viszonyukat.” (PÁSKU-MÜNNICH, 2000:59)

A „rejtett folyamatok nemcsak az iskolában történhetnek, hanem a tanulás céljából működtetett egyéb szervezetekben” (NAGY-VESZPRÉMI, 2018: 65) is, mint jelen dolgozatban tárgyalt téma esetén is, a tanórán kívüli foglalkozásokon is. Ezeknek a feltárása, tudatosítása, vagy legalább a tudatos felkeresés hajlandóságára fontos felhívni a szakköröket tartó pedagógusok figyelmét.

A tanórán kívüli tevékenységek esetén a különböző munkaformák megjelenése is más. Az addig tanórai kereteken során esetleg már berögzült felosztások új helyzetben új alkalmazási lehetőségeknek adnak teret. A „csoportnak együtt és a csoport tagjainak egyedileg is merőben más a helyzete, szerepe, mint az iskolában: kisebb vagy nagyobb mértékben felbomlik az éven átívelő feladattudatot és szerepekkel való azonosulásokat generáló iskolai jelleg, más forrású, természetesebb, láthatóbb, sűrűbb és több a szociális tanulás.” (NAGY-VESZPRÉMI, 2018:69). Új közegben kell értelmezniük önmagukat és szerepüket is a tanulónak. Olyan társaikkal kell esetleg a már ismert munkaformákban dolgozniuk, akik szintén motiváltak az adott foglalkozáson lévő eredményes szereplésre, így valószínűsíthető, hogy eredményesebben dolgoznak együtt, ezáltal az addig kialakult hitrendszerüket a tanulók újrakeretezhetik.

Az általános iskolás korban elérhető tanórán kívüli tevékenységek egész életre való kihatása is egy megvizsgálandó kérdés. Sz. Fodor Adrienn tanulmányában ekképpen fogalmaz ezzel kapcsolatban: „Meggyőződésünk, hogy az a tevékenység, amit gyermekkorban ismerünk meg, nagyobb valószínűséggel fogja a későbbi életünk részét képezni, mint amivel csak felnőttként találkozunk.” (SZ. FODOR, 2019:19) Ez a jelenség azzal magyarázható, hogy kisgyermekkorban alakul érdeklődésünk, akkor vesszük fel szokásainkat. Ha ebbe belekerül valamely tanórán kívüli tevékenység és nem csak rövidebb, hanem huzamosabb időre, akkor kisebb, nagyobb mértékben befolyásolni fogja, esetenként meghatározó eleme lehet az ott végzett tevékenység a felnőtt korban végzett tevékenységek, akár munka terén is.

A tanórán kívüli tevékenység egyik fontos éltető eleme az alkalmakon megszerzett élmény. „Az egyik fogalom, amit a pozitív pszichológiától a pozitív pedagógiának mindenképp el kell sajátítania, az a flow gyakorlati megtapasztalása.” (LADNAI, 2019:28.) A szakkörök esetén az említett flow élmények döntő szerepe van. Mielőtt ezt részletesebben elemezném Csíkszentmihályi Mihály: Flow, az áramlat című kötetéből idézek pár ide illő passzust. Hogy mi is az a flow? „Olyan helyzetek ezek, melyben az illető szabadon annak szentelheti a figyelmét, hogy elérje célját, mivel nincs zavar, amelyben rendet kellene tennie és nincs olyan fenyegetés, amellyel szemben az Énnak meg kellene védenie magát. Ezt az állapotot neveztük „flow”-nak, áramlat élménynek, mégpedig azért, mert sok interjúalanyunk ezt a szót használta csúcsformájának leírásakor: „olyan volt, mintha lebegtem volna”, „mintha valami áramlat sodort volna magával” (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2001:32.)

Ezt a fajta határtalan érzést olyan szituációkban van lehetősége megélnie a tanulónak, amikor nincs felesleges keretek közé szorítva. Amikor a tudatba áramló információ összeegyeztethető a célokkal, akkor a pszichikus energia erőfeszítés nélkül áramlik bennünk. (...) A pozitív visszacsatolás erősíti az Ént, és újabb, a külső és belső környezet felé fordítható energiameennyiség szabadul fel. (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2001:32.) Mivel olyan tevékenységet végezhet az

egyén, mely számára örömet okoz, így eredményesebb is lett munkája, melyre a külvilág pedig pozitívan fog reagálni. „Az áramlat-élmény egyik leggyakrabban említett velejárója az, hogy amíg tart, az ember képes elfelejteni az élet minden kellemetlenségét. Ez a tulajdonság annak az eredményeképpen jön létre, hogy az örömteli tevékenységek azt igénylik, hogy az ember teljes figyelmével az előtte álló feladatra koncentráljon – és így egyszerűen nem hagy helyet az elmében a fölösleges információ számára.” (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2001:42.)

Nem csak az élmény alapúság okozza az eredményes, gyorsabb ismeretszerzést a tanórán kívüli tevékenységek során, hanem az is, hogy a SziSza tanulók is tudják, hogy a hangszeres tanulmányok velejárója a rendszeres gyakorlás. „A tanítás után is aktív, elmélyült tevékenységet folytatók tisztában vannak azzal, hogy a jó eredmény komoly, rendszeres gyakorlásnak az eredménye, hogy a sikert nem osztják ingyen, még a jó képességűeknek sem” (PÁSKU-MÜNNICH, 2000:71)

Hogy mely társadalmi rétegből érkeznek a tanórán kívüli tevékenységeimre? Azt mondhatom – ez később az elemzés részben bővebben kifejtésre kerül – többnyire vegyes. A szegényebb, a tehetősebb szülők gyerekei is jelen vannak, és a felsőfokú végzettséggel, és az alacsonyabb iskolázottságú háttérrel rendelkező gyermek is jár foglalkozásaimra. „Vagyis nem a legokosabb gyerekeket és nem a leggazdagabb szülők íratják be különböző extrakurrikuláris foglalkozásokra, hanem azok a szülők és gyerekek veszik azt igénybe, akik fontosnak tartják és remélik ezektől a tudás és a személyiség gazdagodását” (ANDOR, 1998) Ez a társadalmi diverzitás egy plusz hozzáadott értéket a gyermekek számára, elfogadóbbak lesznek egymás irányába, így talán felnőttként is az empatikusabb emberek halmazát fogják erősíteni.

A tanórán kívüli tevékenységek, vagyis extrakurrikuláris tevékenységeket definiáló alfejezet zárásaként a zenei tematikájú tanórán kívüli tevékenységekről érkező nagyobb résszel zárom: „Az extrakurrikuláris szintéren történő zeneoktatás vizsgálata kutatók fókuszában áll, akik mind a kognitív mind az emocionális hatást igazolták (BROH, 2002; EADY, 2004; FUJITA 2006; HAENSLY ET AL. 1985). Az extrakurrikuláris oktatás olyan másodoktatási lehetőség, szintér, amely tartalmi, formai, szervezeti struktúráját tekintve rendkívüli sokszínűséget mutat. Leggyakrabban a szolgáltatás helyszíne és működtetője alapján rendszerezik ezeket a többletfoglaltságokat, így megkülönböztünk tanórán kívüli iskolai, illetve iskolán kívüli programokat. Ezen extra elfoglaltságok legnagyobb erényének a szabad választást és a belső ösztönzés impulzivitásának dinamikáját tulajdonítják. Alternatívái között jelen vannak a szakkörök, a tanulási előmenetelt segítő foglalkozási (korrekció – kompenzáló) formák, valamint a tanfolyamok (felnőttképzés, munkaerőpiac) (Páskuné 2014; Juhász-Szabó 2016). Ezek a szolgáltatások szerencsésen ötvözik a kereslet – kínálat kohézióját, valamint jelentős hatással bírnak az egyén képességeinek fejlesztésére, testi – lelki, mentális egészségének megőrzésére.” (VÁRADI-KEREKES-KISS, 2020:101-102)

### 3.8 Tanórán kívüli tevékenység hatása

A tanórán kívüli tevékenység definiálása után a szakkörök hatásáról szeretnék egy rövidebb összefoglalást adni. Az előbbi részben is volt már erre a témára történő utalás, például, amikor a szakkörökön résztvevő gyerekek családi háttérének diverzitásáról írtam, és az annak következményeként megjelenő empátia fejlesztéséről. Viszont nem ér véget ezen készség fejlesztésénél a tanórán kívül végzett munka hatása.

Egyrészt vizsgálni szükséges az oppozíciójára gyakorolt hatását, vagy a tanórai tevékenységekkel való kölcsönhatást. A „tanórán kívüli foglalkozások jelentős részének a tanulmányi eredményességgel való összefüggése inkább közvetetten érvényesül, nem könnyű a hatás-

mechanizmus azonosítása” (IMRE, 2018:64). Bár ez a hatás nehezen fogalmazható meg merev fogalmakkal, ezt ma már nem vitatják a pedagógusok.

„Az oktatáson kívüli tevékenységek legfontosabb jellemzője az, hogy teret engednek a kreativitásnak, amelyhez nem kapcsolódik büntetés vagy jutalom.” (ILARU, 2015:93) A tanórán kívüli tevékenység esetén a büntetési aspektus egy alhagyható és elhagyandó pedagógiai mozzanat. Azonban a jutalmazást úgy vélem fontos megtartani. A kreatív folyamatokat külsőleg jutalmazással megerősíteni, azt az üzenetet közvetítve ezáltal a tanuló számára, hogy jó úton halad egy fontos és szükséges mozzanat. A SziSza esetén nem használok érdemjegyeket, mint a tanórák során, azonban matricákat és bélyegzőket kapnak a gyerekek.

A Szironta Szakkörök esetén zenei profilú tanórán kívüli tevékenységről van szó. Az, hogy nem sport vagy tánc a témája meghatározza a szakkör okozta hatásmechanizmust. Pintér Tünde Kornélia és Csíkos Csaba közös tanulmányában olvasható a zenei nevelés hatásáról: az „iskolai zenei nevelésének fontosságát szintén a zene transzferhatásaival hozza összefüggésbe, amely elősegíti az önkifejezés, a kreativitás, az empátia és minőségi alkotómunka iránti érdeklődés felkeltését, az ízlésformálást, illetve a gondolkodás fejlődését” (PINTÉR-CSÍKOS, 2020:5)

Nem csak készség és képesség fejlődés szintjén okoz fejlesztő hatást a zenetanulás, hanem neurobiológiai szinten is fejt ki hatást. „A zenei tevékenységek maradandó változásokat idéznek elő a fiatal idegrendszerben anatómiai és élettani szinten, így közvetve a kognitív funkciók fejlődésére is hatással vannak.” (GOMBÁS, 2014:239) „Más szerzők a zenével való foglalkozás kapcsán fellépő transzferhatásokban látják azt a mechanizmust, melyek a zenei képzésben részt vevő gyerekek körében megfigyelhető képességjavulásokat eredményezik.” (GOMBÁS, 2014:241) Hogy közvetlen vagy közvetett módon fejti-e ki a zenei nevelés ezt a számos pozitív hatást, és hogy milyen hatásmechanizmussal, az már nem ennek a dolgozatnak a témája és feladata.

Azonban a biológiai alapú fejlődés és a készség és képesség fejlődés nem egymástól elhatároltan létrejövő javuló tendencia. „A zenei tevékenység, mint mindenfajta művészeti tevékenység, serkenti a kreativitást. Ennek biológiai alapja is van, amennyiben a zenei tevékenység hatására aktivizálódó jobb agyfélteke pozitívan hat a teljes agy működésére. Itt kell megjegyezni, hogy a korábbi elképzelés, amely szerint a zenei tevékenység a jobb agyféltekéhez köthető, ma már túlzott egyszerűsítésnek számít. A zenei képességek nem lokalizálhatóak egyetlen területre, még csak az egyik féltekére sem. Az utóbbi évek neuropszichológiai kutatásai azt hangsúlyozzák, hogy a zene alkotóelemeitől, a zenei tevékenység fajtáitól és az egyén zenei tapasztalataitól függően különböző agyi területek is részt vesznek a feldolgozásban. (vö. Spitzer, 2002)” (TURMEZEYNE-BALOGH, 2009:81).

Jelen részfejezet zárásaként az alábbi két szakirodalmi részlettel szeretném alátámasztani azt a jövőképet, melyet megálmodtam a jelenleg Szironta Szakkörre járó tanítványaimnak. Hiszem és remélem, hogy azokkal a készségekkel és képesekkel melyek fejlődése megerősítést kap a foglalkozásokon sikeresebbé válnak felnőtt életük során. „Úgy tűnik, hogy a kulturális tőke meghatározó a zenét tanuló gyermekek családjában, ami lehetőséget ad a mind a társadalmi státus megőrzésére, mind a társadalmi mobilitásra.” (SZÜCS, 2019:24) Továbbá Szűcs Tímea a kulturális tanulás és a zeneoktatás kölcsönhatásával kapcsolatosan végzett kutatás során arra a megállapításra jutott, hogy „a gazdasági fejlettség és a kulturális index, illetve a család gazdasági tőkéje és a gyermekek kulturális életben való részvétele nem mozog együtt.” (SZÜCS, 2019:23). Így tehát a különböző társadalmi rétegű, eltérő szocioökonómiai státusszal rendelkező gyermekek is lehetőséget kapnak a társadalmi ranglétrán való feljebb jutásra a kulturális tanulás okán.

### 3.9 SziSza – tanórán kívüli tevékenység saját definícióval

A következő részben megpróbálom saját definíciómat felállítani a Szironta Szakkörök kapcsán végzett tanórán kívüli tevékenységekre vonatkozóan.

„Beth Miller szerint a tanórán kívüli foglalkozások egy alternatív környezetet tudnak felkínálni a tanulók és a tanulás számára, ami jobban összhangban van a fiatalok igényeivel, ahol személyes figyelmet kaphatnak felnőttek részéről, a pozitív kortárs csoport kapcsolatok s-tevékenységek révén az önértékelésük növekedhet. A délutáni programok képesek hidat verni vagy határázónát kialakítani csoport-, családi és iskolai környezetek között (Miller 2003)” (IMRE, 2020: 223) (MILLER, 2003) Beth Miller által összefoglalt jellemzők mentén saját definíciómat az alábbiak szerint alkottam meg. A tanórán kívüli tevékenység az iskolai időn túl, a szabadidőben megvalósítható pedagógiai tevékenység. A tanórai keretektől szabadabb formában a személyiségfejlesztés, kreativitás, és alkotás folyamatainak a flow élmény által eredményesebb fejlődési ívnek lehetőséget adó pedagógiai tevékenység. A gyermekek egyéni szükségleteihez igazodás mellett a résztvevő diákok számára új közösséghez való tartozási lehetőséget biztosít az azonos érdeklődési kör okán.

Az emberiség régebbi korokban a zenével más viszonya volt, az „történeti folyamat eredménye, melynek során az ember zenéhez fűződő természetes viszonya tanult társadalmi magatartássá változott” (KÖRMENDY, 2013:85). Minden egyes zenei tematikájú tanórán kívüli tevékenységgel lehetőség teremthető a gyermekek megszólítására. Természetesen az ott zajló pedagógiai tevékenység minősége kiemelten fontos, ez minden oktatási és nevelési tevékenységet végző iskolán belüli, iskolán kívüli tevékenység esetén helytálló elvárás. Nem elégséges az oktatás esetén piaci felfogással megteremteni a közösség igényére reagáló szolgáltatás – tanórán kívüli tevékenység, szakkör, klub stb. – az ott dolgozó pedagógusoknak, szakkörvezetőknek, szakembereknek minőségi oktatási és nevelői munkát kell végeznie.

### 3.10 A tanórán kívüli tevékenységek helyszíne, színtere

A tanórán kívül végzett tevékenység esetén fontos rész a foglalkozásnak helyet adó helyiség értelmezése is. Ugyanis „a közvetített tartalom és a komplex módon értelmezett tanulási környezet együtt, egységben határozzák meg a tanulóban kialakult konstrukciókat” (BEDNAR ÉS MTS., 1992). A Szironta Szakkörök esetén történetileg -lineárisan- haladva a továbbiakban elemzem a szakkörök megvalósításául szolgáló helyiségeket.

#### 3.10.1 Óvodai foglalkoztató terem

A tanórán kívüli tevékenységem kezdetén az óvodában indultak foglalkozásaim. A zeneovi és a népi játék foglalkozások esetén az óvoda intézményének csoportszobái adtak teret a szakköröknek.

„Az óvodai nevelés jelentőségét az adja, hogy ebben az életkorban kell elsajátítani valamennyi képességterület fejlődésében a szükséges, alapvető készségeket.” (TURMEZEYNÉ-BALOGH, 2009:75) Bár mikor elkezdtem az óvodai foglalkozásokat nagyon sok kérdőjel volt bennem számos területén a tevékenység végzése során, mára azt mondom, hogy örülök, hogy a legkisebb korosztályban kezddhettem meg a tanórán kívüli tevékenységem gyakorlatát, mert így tovább építkezhettem az ott lefektetett alapokra az iskolába lépéskor, és a gyerekeknél tudtam mi az az előismeret, amire az iskolai foglalkozásokon tovább építhettem az oktatás tartalmát.

### 3.10.2 Iskolai osztályterem

Besnyő község általános iskolájában az első Szironta Szakkörös foglalkozások a csengettyűs szakkörök voltak. Ezek a foglalkozások első körben az iskola tantermeiben valósultak meg, majd pedig a fejlesztőteremben.

„A különbségek elsősorban nem a célokra vonatkoznak, hanem az oktatás időtartamára, prioritásaira. (Egyes országokban nem is része a közoktatásnak a zenei nevelés, mint például Olaszországban, ahol erre „különóra” keretében nyílik csak lehetőség.) Vannak országok, ahol kizárólagos egy-egy zenepedagógiai módszer alkalmazása. Ezek közé tartozik hazánk is, ahol Kodály koncepciójára épül a tanterv vagy a német nyelvterület, ahol Orff módszere egyeduralkodó.” (TURMEZEYNÉ-BALOGH, 2009:75)

### 3.10.3 Fejlesztőterem

Az iskola épületén kívül eső – korábban már szót ejtettem erről – az iskola épületétől pár méterre lévő művelődési ház alsó szintjén található kiszolgálóhelyiségek egyikében, a fejlesztőteremben zajlanak a SziSza foglalkozások immáron 5 éve. Ez azért fontos, mert nem kellett a foglalkozásokhoz szükséges eszközöket nekem cipelnem, hanem egy fix teremben, normális szekrényben lehetőségem volt tárolni. Ez lehetőséget biztosított arra, hogy ne csak a szükséges eszközöket vigyem magammal, hanem egy nagyobb eszközrepertoár álljon mind a gyerekek, mind pedig az egyéb eszközök révén az én rendelkezésemre, ami egy nagyobb alkotói terepet biztosított a foglalkozásokon.

### 3.10.4 SziTa

A SziTa mozaikszó a Szironta Táborok kifejezést takarja. Szironta Tábor két nyáron valószínűsíthetően meg. A szakkörre járó gyerekeket szólítottam meg ezzel a programmal. Az extrakurrikuláris tevékenységek körébe tartozik a táborok szervezése is, ezért röviden elemzem ezen tevékenységemet is. Azonban a táborokról szóló szakirodalom olvasása során azt észleltem, hogy az általam tábornak aposztrofált tevékenység nem felel meg a szakirodalom által kifejtett tábor definíciónak. Azonban a szakirodalomban megfogalmazott feltételrendszerrel vitatkozni vagyok kénytelen saját tevékenységem létjogosultságának megvédése okán.

Mivel a gyerekek reggel jöttek és késő délután hazamentek az egész napos program végén, és nem aludtak ott, tehát nem volt a szakirodalom értelmezése szerint a komfortzónából való éles kilépés, a többnapos és intenzív együttlét kritériumának nem felel meg, mivel nem aludtak ott a gyerekek (NAGY, 2018:56-57). A tanulmányban az alábbi feltételrendszer olvasható: „Összegezve a fenti egyedi jellegzetességeket, a táborozás: *többnapos, intenzív (1), otthonról eltérő helyszínen zajló és ilyen élményszerzésre alapuló (2), rejtett hatásokkal tudatosan számoló pedagógiai célt is tartalmazó szabadidős programszolgáltatás (3).*” (NAGY, 2018:58) Az itt felsorolt (1), (2), (3) feltételnek azonban megfelelt mindkét tábor: I. SziTa, és a II. SziTa is. Az addig különböző szakkörökön, más-más hangszerrel játszó gyerekek egy csapatban voltak jelen, és minden gyermek kipróbálta a másik csapat hangszerét. Ők maguk mutatták meg az alapfogásokat a hangszerek esetén. Mindemellett még új hangszerekkel is megismerkedtek. A gyerekek a tábor ideje alatt egymásnak készítettek egy kitüntetést<sup>6</sup>, melyet a végén adtak át. A

<sup>6</sup> Papír alapú, érem rajzot díszítettek ki, egymás nevét húzták ki, és nem mondhatták el, hogy ki-kit húzott, meg kellett ismerni a másikat ahhoz, hogy minél személyesebb ajándékot készíthessenek. Nagyon jó volt látni, ahogy rájöttek, hogy mivel indirekt módon nem kérdezhetnek egymástól, ezért elkezdtek mélyebben beszélgetni egymással, alig várták a délutáni rajzolást, hogy papírra vethessék az új információkat.

táborok ideje alatt, a szakirodalomban megfogalmazottaknak igyekeztem a lehető legjobban megfelelni, miszerint a tábort tartó pedagógus, vezető „hatásrendszerbe a tábor ideje alatt tudatosan beavatkozik, és jellemzően indirekt formálással, értékeléssel, szoktatással és megmértetéssel dolgozik” (NAGY-VESZPRÉMI, 2018:71). A SziTa létrehozásával pont az volt a célom, hogy ismerjék meg egymást azok a gyerekek, akik bár egy iskolába járnak, és ismerik ki jár szakkörre, de különböző csoportokba. Így lehetőségük nyílt egy újabb közösségi élményben résztvenniük. Egymást értékelték a hangszeres bemutatók során. A megmértetésre pedig példaként egy zenei témájú saját társasjátékot<sup>7</sup> tudok hozni példaként. „Vegyük példának inkább az intenzív szocializációs helyzet miatt könnyen vizsgálható *táborozást*. Ugyanis ez az az extrakurrikuláris helyzet, amelyre leginkább jellemző a megkerülhetetlen *intenzív együttlét*.” (NAGY-VESZPRÉMI, 2018:68) A tábori foglalkozások mellett, egy nap elmentünk kirándulni is, így ismét egy új helyzetben lehetett együtt a frissen alakult SziSza tábori közösség.

A két megvalósított tábor esetén azt éreztem, hogy a tanórán kívüli foglalkozások során felvett attitűdöm – „pedagógus az iskolai attitűdjeit, beidegződéseit a táborba is „magával viszi” (NAGY-VESZPRÉMI, 2018:71) – nem fog működni teljes egészében a táborok során, ezeken változtatnom kellett a tábori foglalkozások és szabadidős tevékenységek sikeres megvalósítása érdekében.

### 3.11 A szakkörök megvalósítása során szükséges eszközigény

Ha az oktatási folyamat összetevőinek sorát vizsgáljuk a szükséges eszközök igencsak hátul állnak a fontossági sorrendben. „Az oktatási folyamat rendszerösszetevőit figyelembe véve, az oktatás eszközeinek a helye a rendszerben így alakul: (...) célok, (...) oktatás tartalma, (...) oktatási folyamat, (...) *szervezeti formák, szervezési módok* (...), *módszerek* (...), és ezek során használjuk az oktatás *eszközeit*. E rendszert szem előtt tartva határozható meg az eszközök funkciója az oktatás folyamatában. (...) tanítás-tanulás hatékonyságát tekintve azonos súlya van minden összetevőnek.” (PETRINÉ, 1998:332-333) Nagyon fontosnak gondolom ezt a passzust használni, mert a hangszeres, zenei foglalkozások esetén az eszközök, vagyis a hangszerek különös hangsúlyt kapnak.

A SziSza foglalkozások esetén az eszközigény legnagyobb részét a hangszerek jelentik. Más azonban a helyzet a citera, a furulya, vagy a csengettyűs foglalkozások esetén. Mert a két előbbi szakkörnél a hangszert a gyermek megkapja és hazaviszi, a karbantartása a hangszereknek a teremben zajlik, esetleg e célból hagyják bent évközben a hangszert, vagy ha fellépésre készülnek és előtte az utolsó foglalkozáson összeszedem a hangszereket és kottákat és elzárom a szekrénybe, hogy biztosan rendelkezésre álljanak a szereplés napján, ne pedig feledékenység okán otthon maradjanak. Azonban a csengettyűk esetén más a helyzet. Ezeket a hangszereket a gyerekek nem vitték haza. Minden esetben a hangszerek számára kialakított bőröndökben tároltam a szekrényben. A foglalkozások elején kipakoltam az asztalokra a bőröndöket, kinyitottam, és a gyerekek maguk válogatták ki mely hangokra van szükség az adott órán éppen terítékre kerülő dal eljátszásához.

### 3.12 Működéshez és működtetéshez szükséges intézményi háttér

A tanórán kívüli tevékenységek esetén szükséges szót ejteni arról az intézményi és /vagy szervezeti háttéréről, amely lehetőséget biztosít a szakkörök működésére. A Szironta Szakkörök esetén nem a helyi általános iskola adja meg ezt a háttérrel, hanem a településen több

<sup>7</sup> Egy lépkedő társasjáték alapba belerajoltam azokat a zenei elemeket, melyeket már tanultak a foglalkozások idején. Mindenki kapott egy bábut, volt egy dobókocka, ami a lépések számát szabályozta. Minden egyes zenei elem esetén tudták, hogy hány információt szükséges elmondani, hogy ne kelljen visszalépnie az előző mezőre, hanem mehet tovább.

évtizede működő Szironta Együttes egyesülete a Sziront' Art KHE. Jól látható a különböző szervezeti nevekből, hogy ezek egy egymás alá tartozó szervezeti egységet alkotnak. A dolgozat bevezetőjében már írtam a SziSza kialakulásáról, és ott bővebben a Szironta Együttesről.

„A tanórán kívüli oktatási programok két nagy csoportját szokás megkülönböztetni a szolgáltatás helyszíne, illetve működtetője szerint: az iskolai tanórán kívüli, valamint az iskolán kívüli programokat” (BÁTHORY, 1992) Báthory kategorizálása alapján, a SziSza esetén mindkét jellemző érvényesül, mert a tanórai idő után, délután valósulnak meg; és a működtetőjét illetően pedig iskolán kívüli, mert egyesületi intézményi háttér biztosítja a működést.

„Ezek a kiegészítő tevékenységek számos keretben és finanszírozással működhetnek: közösségi szervezetekben, civil szervezetekben, egyházi szervezetekben vagy akár állami fenntartású intézményekben, szabadidőközpontokban, művelődési központokban, ifjúsági házakban, oktatási vállalkozások keretében.” (PÁSKUNÉ, 2014:3) A SziSza esetén civil szervezeti háttér biztosítja a működést, mint azt már korábban említettem a Sziront' Art KHE.

## 4. Módszertan

A munkám során kvantitatív és kvalitatív vizsgálatot is végeztem. Kvantitatív kutatás során interjút készítettem a jelenlegi iskolaigazgatóval és elődjével is. Valamint kvalitatív módszert használva a Szironta Szakkörökre járó gyermekekkel diákoknak szóló, és szüleikkel egy szülőknél szóló kérdőívet töltöttem ki. A következőkben ezeket ismertetem.

### 4.1 Interjú kérdések

Hipotéziseim eredményesebb vizsgálatához készítettem interjúkat is. A Besnyői Arany János Általános Iskola előbbi és jelenlegi igazgatónőjével. Mindkét esetben egy 20 kérdésből álló kérdéssorral érkeztem az interjúra. A beszélgetés fonalát próbáltam mindkét esetben ezen kérdések mentén tartani. Abban az esetben, ha új szempontot hozott be az alany a beszélgetésbe, és úgy ítélt meg, hogy fontos, akkor engedtem, hogy megfogalmazza a saját kérdését és arra a választ, ezzel is tovább gazdagítva a tanórán kívüli tevékenységekkel kapcsolatos gondolatokat. Az alábbiak szerint épült fel a kérdéssor: 1.–3. a pozícióra vonatkozó kérdések; 4.–18. a tanórán kívüli tevékenységről, 19. kérdés a szülői igényre, 20. kérdés pedig az önkormányzat szerepére kérdezett rá. Mindkét interjút diktafon funkcióval rögzítettem a telefonom segítségével. Mindkét esetben beleegyezett az interjúalany a beszélgetés rögzítésébe. Mindkét beszélgetésre októberben került sor, de nem ugyanazon a napon, hanem több napos eltéréssel.

### 4.2 Kérdőívek

A dolgozatomban felvetett három kérdés hiteles megválaszolásához két kérdőívet is készítettem. Az egyik egy szülőknél szóló, a másik pedig a gyerekeknek, vagyis a diákoknak szóló. A tanórán kívüli tevékenységem végzése során a szülővel történő kommunikációba beletartozik a visszajelzés is, amely vagy szóban vagy pedig online felületen zajlik. Azonban ezeket a jelzéseket nem tartom megfelelően hiteles adatnak. Ezért készítettem el egy offline kérdőívet, melyet a szülő és gyermek is kitöltött. A kérdőívek száma alacsony. Azok a családok kapták meg, akik a jelenlegi 2024/25-ös tanévre beiratkoztak. Mindazt már korábban felvázoltam a szakkörök működése során a 2020-as évtől egy létszám csökkenés tapasztalható. Az utóbbi két

évben ez egy kislétszámú csapatot alkotnak a szakkörre járó gyermekek, ők azok, akik kitöltötték, valamint szüleik. A szülői kérdőív 12 kérdésből áll. A tanulói kérdőív 11 kérdésből áll.

#### 4.3 Kérdőívek kialakításának és kitöltési módjának bemutatása

A kérdőívek kérdéseinek alapját a 2 korábbi tanév (2022/23, 2023/24) végén összeállított kezdetleges véleményező kérdőív kérdései adták, ezeket csak a gyerekek kapták meg és töltötték ki a záróalkalmakon május végén, június elején.

#### 4.4 Tanulói kérdőívek

Az utóbbi 2 tanév végén megkértem a gyerekeket, hogy válaszoljanak néhány kérdésemre. Elsőnek csak 4, majd másodjára már 10 kérdést fogalmaztam meg, hogy jelezzék vissza véleményüket a tanévről, illetve a következő tanévre vonatkozóan is mondják el elhatározásukat. A következő részben a kérdések fejlődési ívét mutatom be és magyarázom a fontosabb pontokat, illetve reflektálok a problémás kérdésfelvetéseimre is. Úgy vélem ez azért is fontos, mert a szakdolgozatomhoz használt végleges kérdőív eredményes megvalósításához nagyban hozzájárult az első két „próba” kérdőív, így az idei tanév kérdései már egy hosszabb folyamat eredményeként kialakult, megfelelő formátumban tudtak a diákok elé kerülni.

##### I. kérdőív kérdései (2022/23):

1. Mi az, amit változtatnál, mi az, ami tetszett?
2. Mi az, amit szeretnél, mi az, ami a kedvenced volt?
3. Van-e valami ötleted, javaslatod a következő tanévre?
4. Szeretnél nyáron jönni táborba?

Kritikai megjegyzéseim a kérdéseimmel kapcsolatban. Úgy vélem, hogy az első kérdésnél az volt a probléma, hogy a két értékítéletet, hogy tetszett és nem tetszett egy kérdésben tettem fel, ezt a következő évben már szétszedtem. Így sokkal egyértelműbb a feladat a diákok számára. A második kérdés esetén is szükséges volt a szétválasztás. Az első része a kérdésnek a következő tanévre vonatkozó volt, a második része pedig az adott tanévre vonatkozó, ez egy súlyosabb hibám, mert itt az időrendiséggel is nehezítettem a gyerekek számára a feladatot. A harmadik kérdés, a második kérdés elejét ismételte meg csak hosszabban, így ennek volta felesleges. A negyedik kérdést pedig az első tábor megrendezése okán, igényfelmérési céllal tettem fel, ebben nem látok hibát.

A következő tanév végén feltett kérdések struktúrája és száma is mutatja a fejlődést.

##### II. kérdőív kérdései (2023/24):

1. Melyik szakköre jártál?
2. Hány éve jársz?
3. Miért azt választottad?
4. Mi az, amin változtatnál?
5. Mi az, ami tetszett?
6. Osztályozd saját munkádat!
7. Osztályozd az én munkámat!
8. Tervezed-e folytatni?
9. Miért?
10. Milyen ötleted van jövőre?

Az I. és a II. kérdőív kérdései között nagy változás látható. Már csak a kérdések számából arra lehet következtetni, hogy az elsőben említett problémák valamilyen megoldásra kerültek a másodikban. Úgy vélem az első kérdéssorban megjelenő problémák már javítva lettek a második kérdéssorban, mert minden kérdés egy dologra kérdezett rá. A problémája ezeknek a kérdéseknek az volt, hogy nem magyaráztam – ahol szükséges lett volna –, hogy milyen módon adjanak visszajelzést, például a 6. és a 7. kérdés esetén. Dolgozatom elemzői részében tárgyalt kérdőívekből kiértékelt adatok a harmadik kérdőív kérdéseiből születtek meg. A dolgozathoz használt kérdések egy word dokumentumban készültek el. Kinyomtattam, majd pedig kiosztottam az érintetteknek.

### 3. kérdőív kérdései (2024/25):

1. Milyen szakkört/ szakköröket választottál?
2. Mióta jársz Szironta Szakkörre/Szakkörökre?
3. Miért döntöttél amellet, hogy zenélni tanulsz a Szironta Szakkörök keretében?
4. Volt, hogy elkezdted vagy befejeztél szakkört, ha igen nevezd meg kérlek.
5. Ha nem változtattál, akkor miért nem?
6. Ha váltottál, abbahagytál szakkört, miért döntöttél így?
7. Arra kérlek, hogy értékelj a saját munkádat az általad szeretett, végzett szakkörökön!
8. Kérlek, hogy értékelj hasonló módon, mint magad, most az én munkámat.
9. Mi az, amin változtatnál a szakkörön?
10. Mi az, ami kifejezetten elnyerte a tetszésedet?
11. Ha van bármi mondanivalód még, itt nyugodtan írd le!

Jól látható, hogy az évek során, hogyan bővült és konkretizálódott a kérdéssor. Ennek több oka is van. Egyrészt a gyerekek is foglalmaztak meg a kitöltés során szóban kritikát, ötleteket, vagy kérdéseket, hogy mit írhatnak le és mit nem. Másrészt azt láttam, hogy tényleg komolyan veszik ezt a feladatot. Úgy gondoltam dolgoznom kell rajta még, hogy ha ők komolyan veszik a véleményük kifejtését, akkor ezt megfelelően, jól megfogalmazott kérdésekre tehessék meg.

Az így létrejött végleges kérdőív egy hosszú önreflektív folyamat eredménye. Wubbels és Korthagen a „reflexiót egy spirális folyamatként fogja fel, amely öt lépésből áll: cselekvés – visszatekintés a cselekvésre – a lényeges mozzanatok tudatosítása – alternatív cselekvésmódok kialakítása – kipróbálás.” (WUBBELS ÉS KORTHAGEN, 1996) Az itt felvázolt 5 lépés mindegyikén végigmentem a kérdőívek kérdéseinek megalkotása során. Tulajdonképpen ezt a folyamatot írtam meg a kérdőív kérdéseinek kialakulásakor.

### 4.5 Szülői kérdőívek

A szülői kérdőív kérdései a tanulók számára elkészített kérdőív kérdései mentén készítettem el. A kérdőív kérdései:

1. Mely Szironta Szakkörre/ Szakkörökre jár gyermeke?
2. Mióta jár gyermeke Szironta Szakkörre?
3. Honnan értesült a szakkörök lehetőségéről? Kérem ikszelje be a megfelelőt!
4. A gyerekek fellépési lehetőségein részt szokott venni? Meg szokta nézni gyermeke szereplését? Kérem ikszel jelölje a megfelelő választ!
5. Ha részt szokott venni, akkor miért?
6. Ha nem nézi meg gyermeke fellépését, miért nem?
7. Miért tartja hasznosnak, hogy gyermeke a Szironta Szakkörök valamelyikére jár?  
Válaszát indokolja kérem!

8. A családjukban kinek milyen kapcsolata volt, vagy van a zenével? Szülők (önök, gyermekeik, nagyszülők, esetleg rokonság? pl. nagypapa – hegedűn játszott
9. A Szironta Szakkörökre elkészítendő feladatok vagy gyakorlás valamelyikében közreműködik gyermeke munkájában? *(pl. felszerelés bepakolása, hangszeres gyakorlásra történő figyelmeztetés)*
10. Mit gondol arról, hogy Ön milyen befolyással/hatással van gyermeke tevékenységére, eredményességére?
11. Hogyan értékelné az Ön munkáját, gyermeke eredményességében való közreműködést illetően? *(ha több szakköre jár gyermeke, külön értékelje saját beletett segítő munkájának értékelését)*  
*Színezz be a százalék egyenest addig a százalékig, amennyire önmaga teljesítményét értékeli.*
12. Milyen változtatási javaslata lenne? Milyen kritikai gondolatot fogalmazna meg a SziSza-val kapcsolatban?

Az elemzés során a következő fejezetben az interjú kérdésekre adott válaszok és a kérdőíves válaszok kiértékelését végzem el. Jelen fejezetben a vizsgálatokhoz használt módszereim bemutatása volt a cél. A kérdőív és az interjú kérdésekre kapott válaszok azt igazolták vissza, hogy sikerült jó mérőeszközöket létrehoznom hipotéziseim vizsgálatához, mert az általam feltett vizsgálati szempontokkal korreláló válaszok érkeztek.

## 5. Elemzés

### 5.1 Interjú kérdésekre adott válaszok elemzése

Két interjút készítettem szakdolgozatomhoz. Az interjúk elkészítése előtt összeállítottam egy húsz kérdésből álló kérdéssort, melynek mentén haladni próbáltam. Az említett két alany pedig a Besnyői Arany János Általános Iskola volt (I1) és jelenlegi igazgatója (I2).

Az interjú kérdéseinek megalkotásakor Mezei Gabriella: Egy interjú kérdéssor validálása: a motivációs tanítási gyakorlat vizsgálata c. Iskolakultúra 2006/10-es számában megjelenő rövid értekezését vettem alapul: a kérdések megalkotásához az előkészületi mozzanatokat, az interjú megvalósulásának ideje – felvétel rögzítése –, és az azt követő feldolgozási folyamatokat - lejegyzés és értelmezés. (MEZEI, 2006) Az interjú részletekben lejegyzéséhez a személyek megjelölésénél rövidítéseket használtam.<sup>8</sup> Mindkét interjúalanyt régebről ismerem már, kollegiális viszony van közöttünk. Az interjú tegező hangneme ennek okán alakult ki. A kérdésekre adott válaszokat csoportosítottam, és négy nagyobb egységet hoztam létre: (1) az intézményvezetői pozíció átvételekor meglévő attitűd a tanórán kívüli tevékenységek irányába, (2) a tanulók tanórán kívüli tevékenységeken való részvételének szülői ráhatásáról, (3) a tanórán kívüli tevékenységek tanórára gyakorolt hatásáról kialakult tapasztalataik, (4) a tanórán kívüli tevékenységek feltételrendszeréről.

<sup>8</sup> C.K.= Czumpft Krisztina

I1= korábbi években volt a Besnyői Arany János Általános Iskola igazgatója

I2 = jelenleg a Besnyői Arany János Általános Iskola igazgatója

1. Mindkét intézményvezető fontosnak tartotta a tanórán kívüli foglalkozásokkal való munkát, azonban intézményvezetőként meghatározták ennek a vezetői poszt átvétele utáni időbeli helyét.

**C.K.:** Amikor te ideértél akkor milyen tanórán kívüli foglalkozások működtek már itt az iskolában?

**I2.:** Akkor osztályfőnök lettem és amellet magyar tanítottam az öt, hatodik osztályban, úgyhogy a nagyon sok óráim volt és igazán az elején nem nagyon láttam ebbe bele mert lekötöttek a az óráim és, hogy ott teljesen megfelelek, de a táncoktatást első pillanattól kezdve már csináltam az iskolában (...)

A jelenlegi intézményvezető szaktanári feladatai okozta leterheltséggel indokolta, hogy nem ez volt a prioritása, ami egy teljes mértékben elfogadható magyarázat. Megfogalmazta mellette, hogy a táncos tanórán kívüli óráit elindította megérkezésekor. Intézményvezetői pozícióban pedig az iskolába érkező, vagy az iskolában jelenleg tanító tanárok bármilyen tematikájú tanórán kívüli tevékenységét támogatja, legyen az sport, rajz, kézműveskedés, vagy zene.

**C.K.:** *És amikor te idejöttél, akkor, ő, neked ez így rögtön szembetűnt és foglalkoztál ezzel a kérdéssel?*

**I1:** Természetesen foglalkoztam vele, merthogy én ezt nagyon fontosnak gondolom. Majd egy picit később kifejttem, hogy miért. Igen ám, de hát ez volt 14-be éppen csak átvette az állam az iskolákat, és *nekem először kellett, egy kis helyismeret kellett, egy kis személyes ismeret kellett, a tanker irányában némi kapcsolatokat kialakítani, úgyhogy nem volt az elsődleges dolgom a tanórán kívüli tevékenység.* Ezért most nem szégyellem magam, de ő először is a testületet pótolni kellett, tehát mással voltam egy picit elfoglalva.

Korábbi intézményvezetői pozíciót betöltő nyugalmazott pedagógus kolléga is hasonló módon vallott a szakkörökről. Vannak olyan az intézmény működéséhez szükséges lépések és feladat megoldások, melyek prioritást végeznek a tanórán kívüli tevékenységekkel szemben. Ennek egész egyszerűen az az oka, hogy az általános iskolának első körben az állam által meghatározott feladatainak kell eleget tenni, ezt követően tud koncentrálni az alternatív oktatási tevékenységekre.

2. A tanórán kívüli tevékenységek során nem elhagyható közvetett résztvevő a szülő. A szülők hatása gyermekük tevékenységére sok esetben a szülők számára sem felmért, kiaknázatlan lehetőség.

A szülői hatásról az alábbi két részletben vallottak az interjúalanyok, ezzel is alátámasztva az eddigi felvetéseimet és tapasztalatomat:

**I1:** (...) Na most itt jön a szülő a képbe, hogy mennyire tartja fontosnak azokat a nevelési területeket, amelyekkel a tanórán kívüli tevékenységhez köthetők. Sokan mondják, és én a én azt mondom, hogy az iskolai oktató munka mellett legalább olyan fajsúlyos a tanórán kívüli tevékenység. (...) A tanórán kívüli tevékenységnek, mint személyiség fejlesztésnek óriási a jelentősége

**I2:** Szerintem a mai szülőnek ideje sincs, meg lassan igényes arra, hogy egyáltalán ő maga végiggondolja, hogy hogy miért jó ez a gyerekeknek. (...) És én ezt ki szoktam nekik fejteni, hogy miért

Hogy hogyan lehet a szülőket megszólítani, hogy felismerje gyermeke tevékenységére gyakorolt hatását, és ösztönözze őt egyes szakkörök látogatására mindkét pedagógus azt a példát hozza, hogy a tanórán kívüli tevékenységet láthatóvá kell tenni:

**I1:** (...) tehát mindig nagyon fontos, *hogyha a szülő valamiére áldozz, és már pedig anyagilag is áldozz, akkor mutassuk meg hogy mit csináltunk*, azért a pénzért. És hát ezek a gyerekek

rendszeresen föllépték nemcsak az iskolai rendezvényen, hanem máshol is, és a település környezetében vagy városokban

**I2:** ez a nagyobb munka, bevonni a gyerekeket megnyerni a gyerekeket, amit a szülőkön keresztül tudunk, (...) folyamatosan tájékoztatjuk őket mindenről, szánunk arra időt és energiát hogy a tanításon kívül még a lejárt a munkaidőnk és kapunk szülői megkeresést (...) megszeretessék a gyerekekkel és amikor van egy iskolai rendezvényünk és mondjuk föllépnek a Szironta Szakkörösök vagy fellépnek a gitárosok, és *ennek az a címén hoztam létre az Arany Gálát pont ezért, hogy lássák a gyerekek lássák a szülők hátha többet többen kedvet kapnak*, és a visszaemlékszel a legelső gálánk volt egy órás és fellépett öt- hat csoport, a második gálánk volt két órás és fellépett hat- hét csoport, a tavalyi gálánk pedig kettő és fél órás volt, és az iskola minden gyereke fellépett rajta

3. Mindkét interjúalanyom tanított igazgatói pozíciója betöltése előtt, alatt, és után is – utóbbi a volt igazgatóasszony esetén helytálló kijelentés –. A tanórán kívül végzett tevékenységek hatásával így ők maguk is találkozhattak oktatói és nevelői tevékenységük során. A tanórán kívüli tevékenységek tanórára gyakorolt hatásáról így nyilatkozott a jelenlegi iskolaigazgató:

**C.K.:** (...) *te hol látod annak a helyét, hogy ezek az iskolán vagy tanórán kívüli foglalkozásokon megszerzett tudások, szocializációs készségek?*

**I2:** egyrészt egy olyan foglalkozás, ami más, mint a tanóra, mert sokkal kötetlenebb, sokkal szabadabb, hogy hányféle készséget is képességet fejleszt ezt- ezt heteken keresztül tudnám sorolni. (...) *emeljük ki csak a kreativitást, gondolkodási képességet, a fantáziáját, az empátiát, a szocializációs készségeket, az egymásra való figyelés készségét, a türelmet, kitartást és a tanulást, hát ezek a, a finom motorika, a a a tehát egy csomó olyan terület, a szép érzék, a a a kultúra iránti igény (...)*

Válaszában az elméleti részben a szakirodalom által és saját tapasztalataimból leszárt megállapításaimat támasztotta alá. Kicsit később még tovább folytatva ezt a gondolatmenetet így fogalmazott:

**C.K.:** *És azt, te hogy érzékeled, hogy mondjuk azok a gyerekek, akik külön részt vesznek tanórán kívüli foglalkozásokon, ők a tanúrákon való teljesítményükön, ez mennyire tud megmutatkozni?*

**I2:** Hatalmas mértékben. Óriási a különbség ööö, tehát szabad szemmel látható és mérhető. *Egyrészt sokkal koncentráltabb, (...) sokkal kiegyensúlyozottabbak, (...) figyelni kell, alkotni kell, ki kell tartani, a fantázia, emlékezett, tehát, hogy minden megmozdul. És ezek mind olyan képességek, ami a tanuláshoz is kell.*

További gondolataival is megerősítette a tudományos értekezésekben közölt megállapításokat.

A korábbi időszakban igazgatói posztot betöltő tanárnő kiemelte és ezáltal összegezte a tanulmányi teljesítményen túli fejlesztési lehetőséget:

**I1:** (...) zárjuk azzal a a ezt a beszélgetést, hogy legalább olyan fajsúlyos a tanórán kívüli tevékenység, mint a tanórai munka. *Sokkal több lehetőséget ad a személyiségfejlesztésre, (...).* És az a lényeg, hogy élményt nyújtani a gyerekeknek. *Ha élményt tudok nyújtani, ha tudom motiválni, annak haszna lesz a tanórai tevékenységben, és nagyon hasznos lesz a saját egyéni életében*

A személyiségfejlesztés egyik fontos mozzanataként az élmény alapú oktatást nevezte meg, ami a mai modernebb pedagógiai gyakorlatban már egy felismert jelenség.

4. A tanórán kívüli tevékenységek megvalósításához nem csak helyszín és eszközök szükségesek, bár ezek egyértelmű szükségessége sem biztos, hogy mindenki számára evidencia. Van egy ennél még fontosabb „összetevő” a szakkörök működtetésénél.

**I1:** (...) Közben, na most a feltételekről, hogy említetted, igen elsődlegesen említeném a feltételeket. Régen is és ma is az volt a fontos, hogy *van-e erre vevő tehát a pedagógus*, mert ha nincs pedagógus akkor nincs tanórán, lehet a szülőt bevonni, de nem lehet számonkérni, tehát nem lehet felelősségre vonni, nem lehet tőle többet elvárni, mint amit esetleg tud nyújtani, az pedig nem elég. *Tehát a feltételek között a személyi feltételek a legfontosabb.* (...)

(...)

**I1:** (...). És én mindig is azt vallottam, hogy *a pedagógus személyisége, tehát mennyire tudsz megnyerő lenni, mennyire tudod elfogadtatni azt, amit szeretnél és célként tűz ki, és mennyire tudott folyamatosan tájékoztatni a szülőt, és mennyire tudod folyamatosan a kapcsolatot tartani a tanulóval.* Nemcsak azon az egy alkalmon, amikor éppen foglalkozás van, hanem néha ma, ha összefutunk beszélgettünk. Vagy ha olyan a helyzet, hogy pedagógus vagy az iskolában, megállítod a szünetben, megkérdezed, hogy mi van. Tehát ez egy folyamat, ezt nem lehet lezárni. (...)

A tanórán kívüli tevékenységek megvalósításához szükséges feltételrendszeréről gondolkozva, a korábbi időszakban praktizáló igazgatónő pontosan rávilágított rá arra, hogy a különböző materiális feltételeket megelőzően a humán erőforrásbeli feltétel élvez prioritást. Ennek oka az, hogy a foglalkozásokat tartó pedagógustól függ, hogy az oktatás tartalma milyen minőségű lesz, ami nagyban befolyásolja a résztvevők fejlődési lehetőségeit.

Összegezve az interjú fontosabb kérdésköreire kapott válasz kielemezett részeinek elemzését, azt a megállapítást teszem, hogy interjúalanyaim gyakorlott pedagógus lévén, több éves vezetői tapasztalattal a hátuk mögött a tanórán kívüli tevékenységekről hasonlóan gondolkodtak. A feltevéseimet, miszerint milyen válaszok lesznek majd kérdéseimre, igazolták, az intézményvezetői pozíció átvételekor meglévő attitűd a tanórán kívüli tevékenységek irányába felelősségteljesnek mutatkozott részükről; (2) a tanulók tanórán kívüli tevékenységek való részvételének szülői hatás nagyságáról hasonlóképpen az erős ráhatást fogalmazták meg; (3) a tanórán kívüli tevékenységek tanórára gyakorolt hatásáról kialakult tapasztalataik alapján a tanulási és személyiségfejlesztői hozzáadott értéket említették, mint a tanórán kívüli foglalkozások pozitív hozadékát; (4) a tanórán kívüli tevékenységek feltételrendszerében felállítható különböző elemek közül a minőségi oktatói munkához legszükségesebb humán erőforrás alkalmasságát emelték ki.

## 5.2 Diák kérdőívek kiértékelése

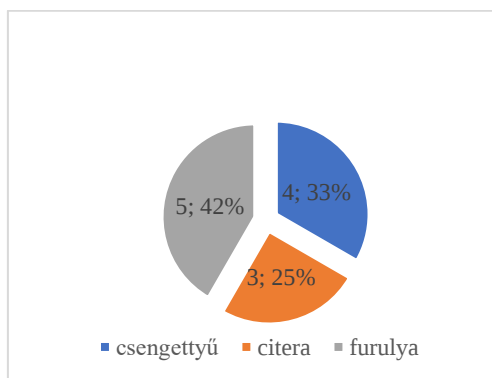
A diákok által kitöltött kérdésekre adott válaszok elemzését végzem el a következő részben. Minden kérdéshez, amely adatszerű, szám alapú válaszadást feltételezett, ott készítettem a kapott válaszokból diagramokat. Abban az esetben, ha szöveges válaszokra voltam kíváncsi, ott pedig beidéztem sorban szó szerint a diákok által írt válaszokat.

A kérdőív kérdéseinek elemzéséhez használt struktúra:

1. kérdés sorszáma,
2. kérdés idézve pontosan,
3. kérdésre adott válaszok (diagram vagy szöveges),
4. elemzés.

### 5.2.1 Egyes kérdés

Milyen szakkört/ szakköröket választottál?

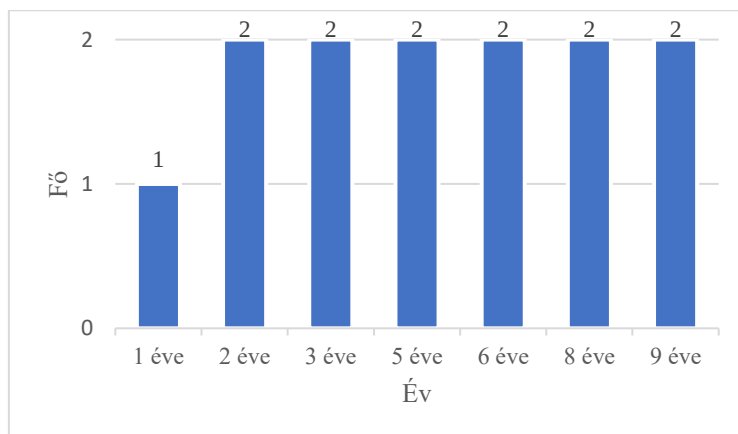


1. ábra  
Milyen szakkört/ szakköröket választottál?

A kérdőívet kitöltő diákok közül négyen járnak csengettyűs szakkörre, ők a legidősebb diákok a szakkörökön; hárman járnak citera szakkörre, és ötten furulya szakkörre. Korábbi években nem ilyen alacsony volt a résztvevők száma, és a csengettyűs szakkörökön volt a legnagyobb létszám. Az utóbbi években megjelenő csökkenő tendencia eredménye az alacsony résztvevői szám. Ennek okát vizsgálom szakdolgozatomban is, és ennek a történeti bemutatása a szakdolgozat előbbi fejezetében, a bevezetésben olvasható.

### 5.2.2 Kettes kérdés

Mióta jársz Szironta Szakkörre/Szakkörökre?



2. ábra  
Mióta jársz Szironta Szakkörre/Szakkörökre?

A kettes kérdésre adott válaszok összefüggésbe hozhatók az elsőre adott válaszokkal. A legmagasabb számot jelölő diákok – 8 és 9 év – a csengettyűs szakkörre járó négy gyermek. Két hatodik osztályos, és két hetedik osztályos tanuló. A szám azért magasabb, mert mind a négyen óvodás, középső korcsoportos koruk óta hűséges és szorgalmas gyerekek. A hatodik és harmadik évet megjelölő tanulók a citera és a furulya szakkör indulása óta részt vesznek a foglalkozásokon. Az 1 és két évet megjelölő két diák alsó tagozatos még koránál fogva kevesebb ideje csatlakozhatott be. Az öt évet jelölő egyetlen diák pedig az általa megnevezett szakkörök mindegyikéhez azonos számot írt, pedig a furulya szakkör később indult, nem zajlik öt éve. Valószínűsítem az ő emlékeiben ez nem volt meg pontosan.

### 5.2.3 Hármaskérdés

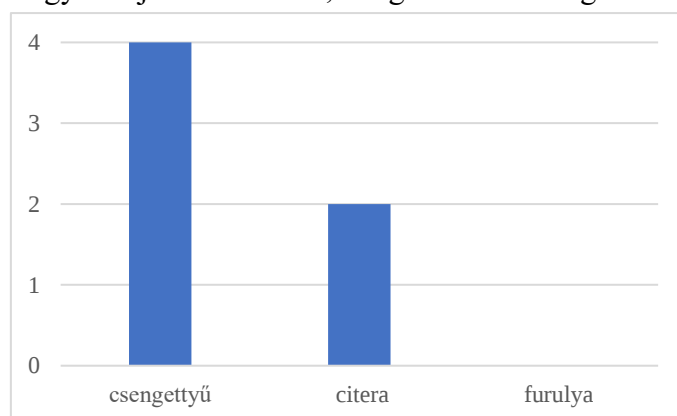
Miért döntöttél amellett, hogy zenélni tanulsz a Szironta Szakkörök keretében?

- D1** Mert fejleszteni akartam a zenei tudásom és növelni a színpadon való önbizalmam (csengettyű)
- D2** Ki szerettem volna próbálni a zenélést, meg szerettem volna tanulni zenélni.
- D3** Szerettem volna több hangszeren játszani megtanulni.
- D4** szerettem volna hangszeren játszani
- D5** Mert van kedvem zenélni, és mert szeretem a zenét.
- D6** tetszett nekem
- D7** Mert nagyon szeretem a zenét.
- D8** Mert élvezem és szeretek zenélni.
- D9** Mert érdekelt engem.

A diákok válaszait összeolvasva, arra a következtetésre jutottam, hogy azokat a gyerekeket tudja megszólítani egy zenei témájú szakkör, akiknek eleve pozitív érzelmi viszonyuk van a zene irányába. Ez egy egyértelmű magyarázat, azonban felvet egy további kérdést. Vajon hogyan szólíthatók meg azok a gyerekek zenei témájú tanórán kívüli tevékenységre, akiknek eredendően nincs benne ez a terület az érdeklődési körükben. Erre egyszerű megoldásnak tűnhet az általános iskolai ének órákon történő kötelező hangszeres tanulmány bevezetése. Jelenleg óraadóként A Besnyői Arany János Általános Iskolában a felső tagozaton óraadóként ének-zene órákat tartok. Sajnos hároméves tapasztalatom az, hogy az előírt ismeretanyagot se, de még a csökkentet voltát is visszautasítják a diákok egy része, a szülőktől konkrétan fizikai fenyegetés érkezett irányomba a tananyag mennyiségét és a számonkérések létét illetően. Olyan szemléletformálásra van szükség az ének-zene tantárgyat illetően, amihez nem elégséges csak a tanórai keretek közötti változtatások sora. Ennek tárgyalása azonban nem ennek a szakdolgozatnak a témája továbbiakban.

### 5.2.4 Négyes kérdés

Volt, hogy elkezdtél vagy befejeztél szakkört, ha igen nevezd meg kérlek.



3. ábra

*Volt, hogy elkezdtél vagy befejeztél szakkört, ha igen nevezd meg kérlek.*

A fent látható diagram egy számomra szomorú jelenségre mutat rá. Mégpedig azon okból, hogy a Szironta Szakkörök eredendően a csengettyűk népszerűsítése okán is jöttek létre, az utóbbi években tapasztaltam is, és az adatok is ezt mutatják, hogy ennek népszerűsége csökkent. Azonban a jelenleg furulyára vagy citerára járó gyerekek 1 fő kivételével, aki a legfiatalabb

szakkörös, mindenki csengettyűzni kezdett elsőként, és utána azt abbahagyta, és a másik két szólóhangszert választotta a kamarazenélés helyett. Hogy a citera és a csengettyű szakkört miért hagyta abba a tanulók egy része, ennek okára a 6. kérdésre adott válaszokban találtam magyarázatot. Ennek elemzése ott található.

#### 5.2.5 Ötös kérdés

Ha nem változtattál, akkor miért nem?

**D1** Csengettyű: mert ez a szakkör illik a személyiségemhez, és nagyon szeretem.

**D2** csengettyű, mert folytatni szeretném a zenélést

**D3** Sok tapasztalatot szereztem, megtetszettek a hangszerek, sokat tanultam eddig az évek során.

**D4** mert jó a hangja (citerára írta)

**D5** -

**D6** mert csak erre jártam (csengettyű)

**D7** Mert szeretnék tovább fejlődni a furulyában.

**D8** -

**D9** citera: Öszintén szólva, azért, mert tetszik. furulya: azért, mert én mindig is szerettem volna furulyázni.

Kevesebb diák hagyott abba az általa választott szakkört, és többen folytatták kitartóan a megkezdett tevékenységet, bár nem nagy az eltérés. Öt tanuló maradt a választott hangszernél. Ebből arra tudok elsőként következtetni, hogy megtalálták rögtön a hozzájuk illő hangszert. Másodsorban pedig az adott szakkörön zajló oktatási tartalom megfelelő számukra és kiszolgálja egyéni igényeiket. Egyébként megkérdezem mindig a véleményüket az éppen soron következő dalról, darabról az elején, a gyakorlás közben, és az esetleges előadás után is, kevés olyan dal volt, amit nem szerettek meg, miután a kezdeti nehezebb gyakorlás után a sikerélményig kitartó munkával eljutottak.

#### 5.2.6 Hatos kérdés

Ha váltottál, abbahagytál szakkört, miért döntöttél így?

**D5** Azért, mert a csengettyű annyira nem tetszett nekem

**D7** Citerát és a csengettyűt hagytam abba, mert nem tetszett

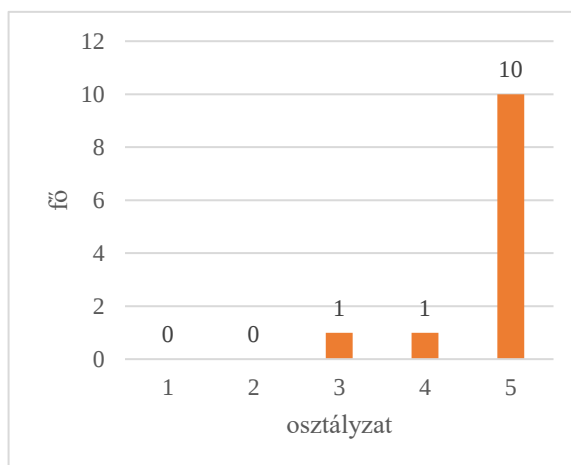
**D8** Mert 2. és 3. osztályosként túl sok volt az iskola mellett.

**D9** csengettyű: Nekem a fületem bántotta.

Négy tanuló döntött úgy, hogy valamelyik megkezdett SziSza programot abbahagyja. Egyikőjük sem tanév közben, hanem mindannyian a tanév végéig jártak, és a következő tanévben nem iratkoztak be. Három tanuló azzal indokolja döntését, hogy az adott hangszer hangja nem volt kedvére való, ami pedig egy ízlésbeli dolog. Egy tanuló pedig az alsóként túl soknak vélte a teljesítendő követelmények mellett még a hangszeres tanulmányokat. Ő azonban felsőként, pár év múlva a furulya szakkör indulásakor rögtön csatlakozott, és azóta is szorgalmasan jön évről-évre.

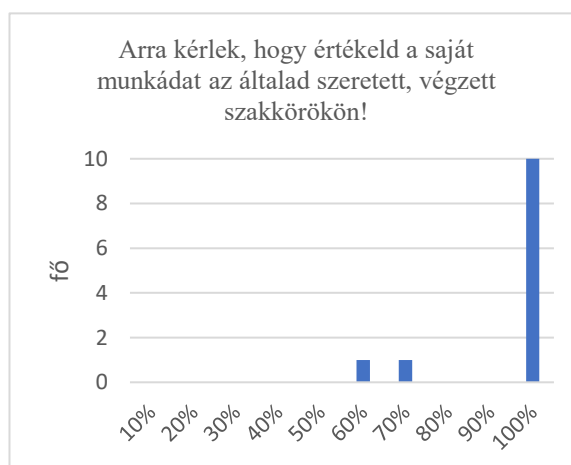
## 5.2.7 Hetes kérdés

Arra kérlek, hogy értékeld a saját munkádat az általad szeretett, végzett szakkörökön!



4. ábra

Arra kérlek, hogy értékeld a saját munkádat az általad szeretett, végzett szakkörökön!



5. ábra

Arra kérlek, hogy értékeld a saját munkádat az általad szeretett, végzett szakkörökön! Százalékos kimutatás

A 12 adatalem oka az, hogy néhány diák több szakkörre jár, és minden egyes szakkör esetén kértem, hogy értékelje saját munkáját. A tanulók közül 5 fő osztályozta saját munkáját ötössel, (100%) 1 fő négyessel (70 %), egy fő pedig hármassal (60%). Az a tanuló, aki közepesre (60%-ra) értékelte teljesítményét egy maximalista tanuló, és többnyire mindig alábecsüli saját teljesítményét. Ő nem reálisan értékelte teljesítményét.

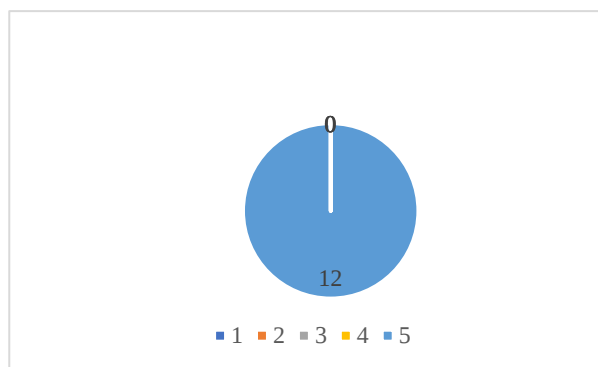
Volt ilyen tanulóm, akinél ezt már sikerült elérnem, remélem nála is alakítom pozitív önképét. Mivel nyolcadik osztályos, így ebben a tanév áll rendelkezésemre, hogy ebben pozitív változást érjek el. Nem gondolom, hogy ez ennyi idő alatt drasztikusan megváltoztatható, de fejleszthető pozitív irányba.

A négyes osztályzat (70%-kal) önmagát értékelő tanuló negyedik osztályos, azt feltételezem, hogy nála ennek az értéknek oka a sűrű gyakorlásra való biztatásom és a kezdeti nehézségek okozhatták. Egy éve tanul zenélni, ez még nagyon a tanulmányok eleje.

Annak örülök, hogy a szakkörökre járó gyerekek az ott nyújtott teljesítményüket jól értékelik. Mindannyiójukat önmagukhoz mérten értékelek minden foglalkozás után, és összesítem szövegesen a tanév végén. Az ötös osztályzat (100%) ennek eredménye.

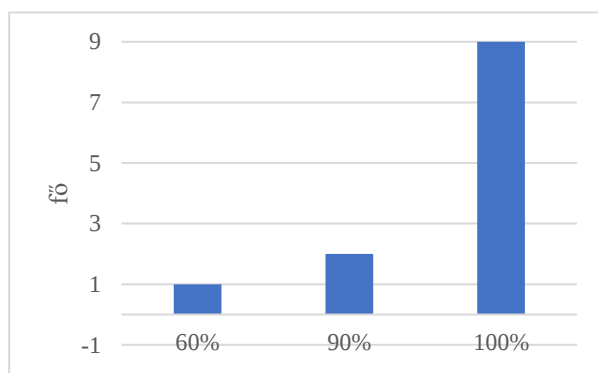
### 5.2.8 Nyolcas kérdés

Kérlek, hogy értékeld hasonló módon, mint magad, most az én munkámat!



6. ábra

Kérlek, hogy értékeld hasonló módon, mint magad, most az én munkámat!



7. ábra

Kérlek, hogy értékeld hasonló módon, mint magad, most az én munkámat! Százalékos kimutatás

Diákjaimat arra kértem, hogy önmaguk munkája után, az én munkámat is értékeljék. Mivel sokukkal több éve dolgozom együtt, és kislétszámú csoportokban dolgozunk, a személyes kapcsolódásoknak van tere, ezért adhatták az ötös (100%-os) értékelést. A 12 adatelem oka az, hogy néhány diák több szakkörre jár, és minden egyes szakkör esetén értékelte munkámat külön. A kördiagramon látható eredmény és az oszlopdiagramon ábrázolt százalékos adatok nem korrelálnak egymással, ez a 60% értékelésnél látható. Ugyanis az egyik diák bár 5-ös osztályzatot adott a százalék egyenesen ezzel a jeggyel nem egyező százalékszámot adott meg, a 60%-hoz egy hármas osztályzatot kellett volna, hogy adjon munkámra. Ennek a disszonanciának a hátterében nem tudom mi lehet. Mikor átadta rákérdeztem, de nem tudott magyarázatot adni rá.

### 5.2.9 Kilences kérdés

Mi az, amin változtatnál a szakkörön?

- D1 Többet szeretném, hogy chime-ozzunk.
- D2 –
- D3 A szakkörön nem változtatnék, ez így megfelel.
- D4 –
- D5 Házi feladatnak több gyakorlást szeretnék.
- D6 semmit
- D7 semmit

**D8** A dalválaszték szerintem lehetne nagyobb, persze ez egy nép hangszer, tehát népdalokat veszünk, de jó lenne, ha néha például a magyar népmesék címdalát vagy olyasmit eljátszhatnánk.

**D9** Én őszintén szóval nem változtatnék semmit.

A szakkörök esetén a változtatási javaslatok nem negatív, hanem pozitív irányba fogalmazódtak meg: plusz hangszer, több gyakorlás, nehezebb dalok. Ezek a válaszok arra engednek következtetni, hogy a SziSza foglalkozásokon résztvevő gyermekek belső drive-ja hajtja őket további kihívások irányába.

#### 5.2.10 Tízés kérdés

Mi az, ami kifejezetten elnyerte a tetszésedet?

**D1** A sok fellépésen lévő örömteli közönség.

**D2** szerintem minden

**D3** A cítera tetszett meg nagyon, mert könnyű megtanulni és kényelmes rajta játszani.

**D4** kedves voltál

**D5** Szebb a hangja mint a csengettyűnek. (furulyának)

**D6** A harangok hangja.

**D7** a furulya

**D8** A hangszer. Nagyon szeretem a hangját és könnyű kezelhetőségét.

**D9** Mikor elkezdtünk egyre jobban fejlődni.

A tízés kérdés esetén arra voltam kíváncsi, hogy a Szironta Szakkörök esetén mi az a tevékenység, vagy esemény, ami megteremti és megtartja bennük a belső drive-ot, ami mozgatja őket évről évre a szakkörön való további tanulmányok folytatására. Van tanuló, akit a fejlődési lehetőség motivál, van, akit a szereplési lehetőségek, van, akit a hangszer hangja. Az egyik tanuló pedig az attitűdömre vonatkozóan adott pozitív értékelést. Ez is talán igazolni látszik, hogy nem mindegy a pedagógus személyisége és hozzáállása a tanórán kívüli tevékenységek esetén sem, sőt sokkal nagyobb tényező, hiszen itt nem előírás a részvételi kötelezettség.

#### 5.2.11 Tizenegyes kérdés

Ha van bármi mondanivalód még, itt nyugodtan írd le!

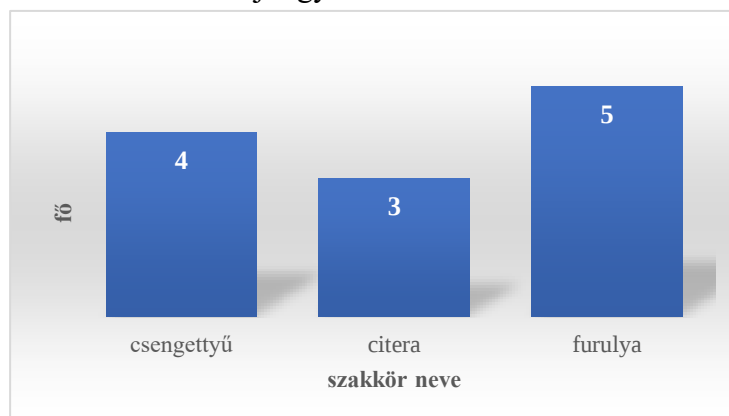
Erre a kérdésre nem érkezett semmilyen válasz egyik diáktól sem, sem negatív, sem pozitív. Talán azt a következtetést vonhatom le ebből, hogy a kérdőív eddigi kérdései lehetőséget adtak véleményük kimerítő kifejtésére, és nem maradt bennük olyan gondolat, melyet fontosnak vélték volna közölni velem, de nem fogalmaztam meg rá megfelelő kérdést.

#### 5.3 Szülői kérdőívek kiértékelése

A szülői kérdőívek kiértékelése olvasható a következő részben. A szülői kérdőív kérdéseit a diák kérdőív mentén hoztam létre. Természetesen egyes kérdések esetén nem ugyanarra a szegmensre voltam kíváncsi, mint a diákoknál, hanem a családi háttérre, és a szülői attitűdre vonatkozó kérdéseket fogalmaztam meg.

### 5.3.1 Egyes kérdés

Mely Szironta Szakkörre/ Szakkörökre jár gyermeke?



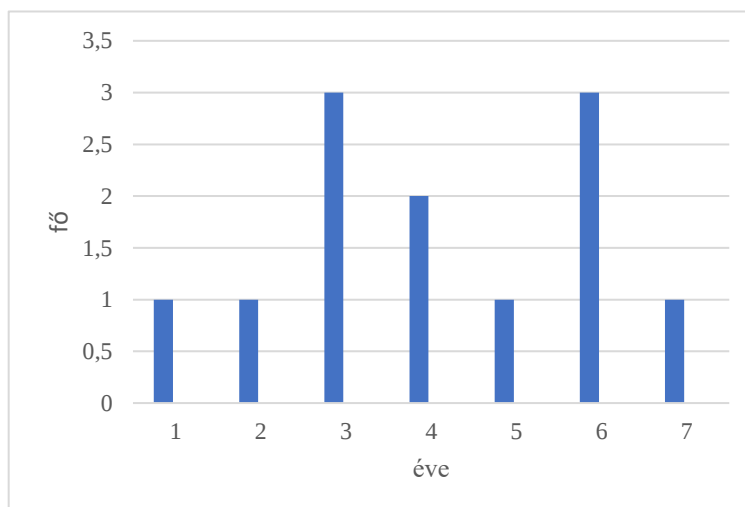
8. ábra

Mely Szironta Szakkörre/Szakkörökre jár gyermeke?

A szülők által megadott adatok és a gyerekek által közölt adatok megegyeznek. Ez úgy gondolom, hogy ebben az esetben további elemzést nem igényel. Abban az esetben kellene hosszabban írni, ha eltérés lenne, az vethetne fel dilemmákat.

### 5.3.2 Kettes kérdés

Mióta jár gyermeke Szironta Szakkörre?



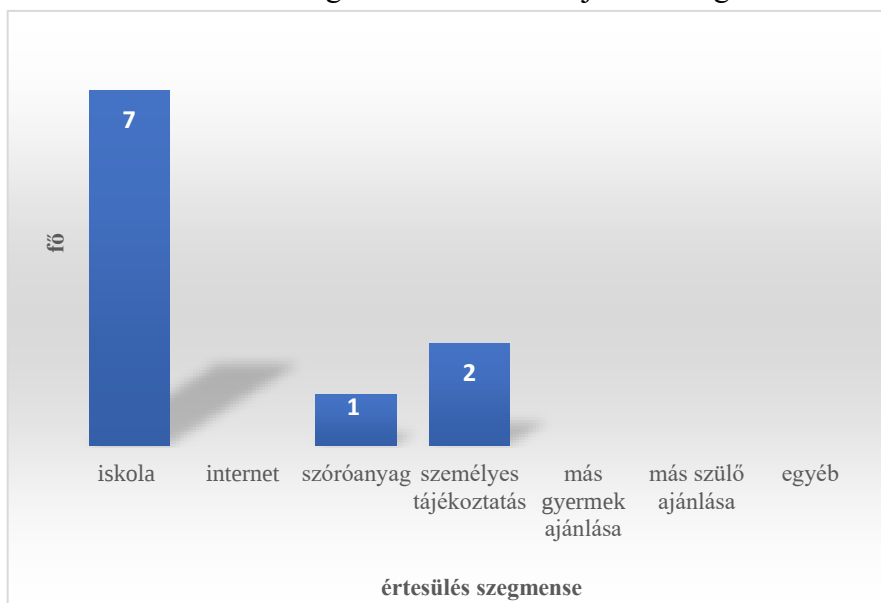
9. ábra

Mióta jár gyermeke Szironta Szakkörre?

A kettes kérdésre adott válaszok esetén azonban van eltérés a diákok és a szülők által adott válaszok között. A szülők által adott válasz szerint két éve csak 1 tanuló járt, viszont három diák is már három éve jár a szakkörökre. Ugyanez a helyzet az 5 év és a hat év közötti relációban. Nyolc és kilenc évet pedig egyik szülő sem adott meg időtávlatként. Ennek az lehet a hátterében, hogy a gyerekek tanévben gondolkodtak, a szülők pedig naptári évben; illetve a szülők az idei évet még vagy már beleszámolták, a gyerekek pedig minden esetben beleszámolták az idei tanévet is a válaszadásuk során (2024/25-ös tanévet).

### 5.3.3 Hármas kérdés

Honnan értesült a szakkörök lehetőségéről? Kérem ikszelje be a megfelelőt!



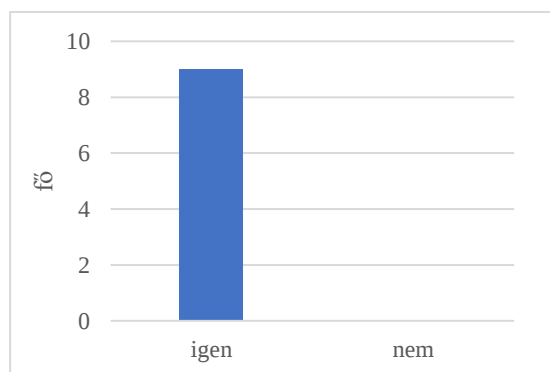
10. ábra

*Honnan értesült a szakkörök lehetőségéről?*

A szülői kérdőív legérdekesebb diagramja született meg ennek a kérdésnek az okán. Ugyanis arra voltam kíváncsi a hármas kérdés esetén, hogy az év elején kiosztott tájékoztatóanyagot, melyet elkészíttek és bevisznek az iskolába, majd kiosztok a gyerekeknek, vajon milyen információszerezési típusként nevezik meg a szülők. Meglepődtem a válaszok összesítésekor, ugyanis a legtöbben az iskolát jelölték meg az értesülés helyéül. Egy szülő jelölte valóban a szóróanyagot, és mivel az iskolában tanítok, illetve a településen is ismernek, így a személyes tájékoztatás is elérhető a szülők számára, ezt ketten jelölték. Előzetes felvetésem az volt, hogy a tájékoztatót szóróanyagként aposztrofálják. Illetve az interneten is szoktam őket tájékoztatni, azt senki nem jelölte. Azt gondolom, hogy azért az iskolát jelölték, mert a gyermek az iskolából vitte haza a papírt, akkor már ez egy egyenes értelmezési út az információ megszerzésének helyét illetően.

### 5.3.4 Négyes kérdés

A gyerekek fellépési lehetőségein részt szokott venni? Meg szokta nézni gyermeke szereplését? Kérem ikszel jelölje a megfelelő választ!



11. ábra

*A gyerekek fellépési lehetőségein részt szokott venni?*

A négyes kérdés esetén a kilenc szülőből kilenc válaszolta azt, hogy részt szokott venni a gyerekek fellépési eseményein. Ebből a válaszból arra tudok következtetni, hogy a Szironta Szakkörös tanulók szülei tudatosan kísérik gyermekük fejlődését. Feltehető, ha ez a tanórán kívüli tevékenység esetén így van, akkor a tanórai fejlődésüket is ilyen módon követik, és kíváncsiak rá.

### 5.3.5 Ötös kérdés

Ha részt szokott venni, akkor miért?

**Sz1** Érdekel gyermekem fejlődése.

**Sz2** Érdekel gyermekem mennyit fejlődött, tetszik ahogy a hangszeren játszanak.

**Sz3** Szeretem a lányom mikor fellép, és szeretem meghallgatni, hogy hogyan játszik a hangszeren.

**Sz4** Azért, mert fontosnak tartom, hogy lássam a gyermekemet. A gyermekemnek is fontos, hogy ott legyenek, meg tudja mutatni mit tanult.

**Sz5** Érdekel gyermekem mindenféle fellépése, megnyilvánulása. Itthon is előadja, hogy mit tanult, gyakorol, de a rendezvényen való előadásnak mégis más a hangulata. le kell küzdenie a félelmeit, itthon sem játszik mindenki előtt.

**Sz6** Azért szoktam elmenni mert érdekel, hogy mennyit fejlődött és mert szeretem hallgatni

**Sz7** Kíváncsi vagyok mennyit fejlődött.

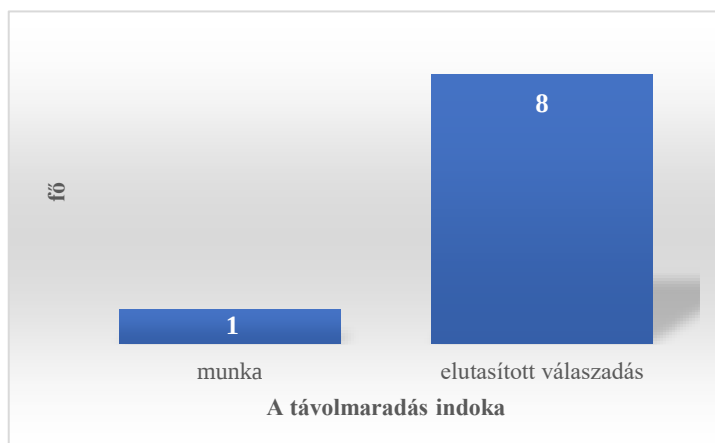
**Sz8** Mert szeretem látni a gyermekem munkájának és gyakorlásának eredményét, mert szülőként büszke vagyok rá.

**Sz9** Mert érdekel mit tanult.

Az ötös kérdés esetén arra voltam kíváncsi, hogy mi motiválja a szülőket arra, hogy megnézzék gyermekük fellépéseit. Többen a tanév során megvalósuló fejlődés látványos megnyilvánulásával indokolták. A gyerekek fellépési lehetőségeiről a szülőket mindig tájékoztatni szoktam. Mivel nem csak iskolai keretek között volt erre alkalom, így a szülők külön engedélyét is kértem, ha a település valamely eseményén léptek fel.

### 5.3.6 Hatos kérdés

Ha nem nézi meg gyermeke fellépését, miért nem?



12. ábra

Ha nem nézi meg gyermeke fellépését, miért nem?

A hatos a kérdésnél adott válaszok azért érdekesek, mert pont egy olyan szülő jelölte meg a távolmaradás okát, aki mindig ott szokott lenni gyermeke fellépésein. Viszont van olyan szülő, aki

nem szokott mindig jelen lenni, és mégis azt jelölte, hogy ilyen eshetőség nála nincs. Hogy ennek a válaszádnak mi állhat a hátterében, arra sajnos nincs kézenfekvő válaszom, elképzelésem.

#### 5.3.7 Hetes kérdés

Miért tartja hasznosnak, hogy gyermeke a Szironta Szakkörök valamelyikére jár? Válaszát indokolja kérem!

**Sz1** Zenei és általános műveltség

**Sz2** Fejlődik a zenei tudása, ritmusérzéke.

**Sz3** Azért, mert a zene és a hangszerek okosítják a gyereket, ezzel rosszat nem teszünk nekik, sőt támogatom is.

**Sz4** Fontosnak tartom, hogy egy kicsi vidéki iskolában is legyen lehetősége a gyerekeknek zenét tanulni. Nagyra értékelem, hogy az egyesület felvállalja ezt az oktatási tevékenységet.

**Sz5** Általános iskolásként már lehetőségem lett volna zenei oktatásra járni, de meggondoltam magam, nem akartam plusz feladatot, terhet felsőben. A továbbtanuláskor gondolkodtam óvodapedagógiai pályán, de hangszeren való játszás elvárás volt. Az ének zenei oktatást nem szakképzett tanár végezte pl. francia nyelvtanár magától oktatta az éneket. Általános iskola felső osztályaiban, kottáról való tanuláshoz nem értek/értettem. Ezek a hátrányok miatt szerettem volna, ha mindenképpen jár a lányom valamelyik Szironta Szakkörre, hogy legyen némi zenei alapismerete.

**Sz6** Mert sokat segít neki mind a tanulás terén mind a magán életben. Segít neki koncentrálni és nyugtató hatással van rá.

**Sz7** Szeretem, hogy ilyen kreatív és szereti a zenét. Hogy a tehetséget fejleszti.

**Sz8** Mert a zene sokat adhat érzelmileg az élethez, mert lehetőséget igyekszem biztosítani, hogy minden területen kipróbálhassa magát, ami érdekli.

**Sz9** Mert szereti csinálni.

A SziSza hasznosságát több szülő abban látja, hogy alap zenei műveltséget és zenei ismereteket sajátíthat el gyermeke a foglalkozásokon. A zene tanulási lehetőség prioritást élvez a szülői válaszokban. Ezt még egyéb más indokkal: szereti a tevékenységet, fejlesztő hatással van gyermekére, egy újabb lehetőséget biztosít ezzel gyermeke jövőjét illetően. Ezeket a válaszokat olvasva éreztem azt, hogy a tanórán kívüli tevékenységnek, melyet a gyerekekkel végzek tényleg van értelme, hozzáadott értéke.

#### 5.3.8 Nyolcas kérdés

A családjukban kinek milyen kapcsolata volt, vagy van a zenével? Szülők (önök, gyermekeik, nagyszülők, esetleg rokonság?

**Sz1** Minimális kapcsolat, én tanultam 1-2 évig gitározni.

**Sz2** Énekkaros voltam, de nem játszom hangszeren, nagyszülők nem zenélnek, férjem régebben gitározott, nagyobb gyermekem zongorázik, ikertesó is csengettyűzik.

**Sz3** Nem tudok senkit, aki a családban zenélt volna.

**Sz4** Nagymamám vidéki tanítónő volt, aki hegedűn játszott, résztvett a gyerekek zenei oktatásában. Van olyan családtag, akinek a főfoglalkozása, hogy zenész. Én általános iskolában tanultam csak.

**Sz5** A nagyon közeli családtagoknak nincs kapcsolata a zenével. A másod unokatestvérem lánya viszont több hangszeren játszik és zenei oktató is.

**Sz6** Senkinek nem volt kapcsolata a zenével.

**Sz7** Nagypapa játszott harmonikán, gitáron, zongorán.

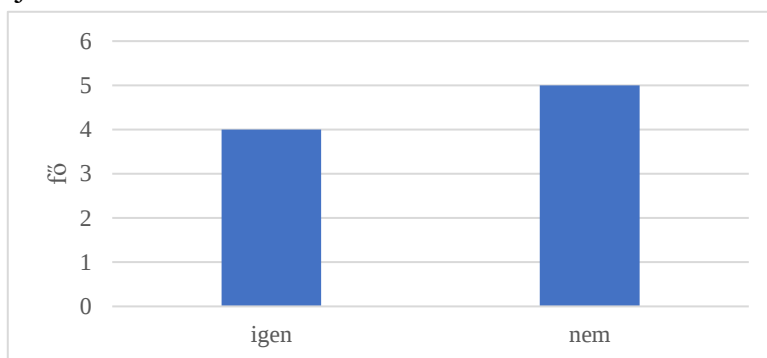
**Sz8** –

**Sz9** nagypapa gitár

A családi érintettség felmérése azért volt fontos számomra, mert a családi minta nagyban befolyásolja a gyermekek érdeklődését. Így tehát ha van a családban 1 vagy 2 generációval előtte olyan valaki, aki a zene iránti érdeklődéssel már kisgyermekkorban „megfertőzhette” a tanulót, akkor ezzel is magyarázható a zenei foglalkozások való kitartó jelenléte. Több szülő is tudott olyan családtagot megnevezni, akinek volt kapcsolata a zenével, így a családban a zenei tevékenység más megítélés alá eshet. A szülői háttér ebben az esetben nagyobb támogatói attitűddel lehet jelen a Szironta Szakkörös gyermekek által végzett hangszeres tanulmányok mögött.

### 5.3.9 Kilences kérdés

A Szironta Szakkörökre elkészítendő feladatok vagy gyakorlás valamelyikében közreműködik gyermeke munkájában?



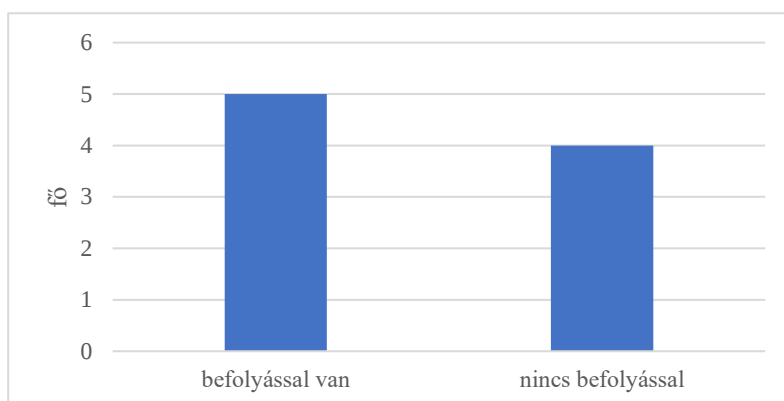
13. ábra

*A Szironta Szakkörökre elkészítendő feladatok vagy gyakorlás valamelyikében közreműködik gyermeke munkájában?*

Az előző kérdéshez kapcsolódik, azonban sokkal közvetlenebb módon kérdez rá a gyermek elsődleges szocializációs terének támogatói jellegére. Négy fő azt a választ adta, hogy részt vesz gyermeke szakkörre vonatkozó teendőinek elvégzésben, ötven pedig azt a választ adták, hogy nem. Ennek több magyarázata is van. A nagyobb gyermekek esetén nagyobb önállóság feltételezhető, tehát a szülő kevésbé avatkozik már be gyermeke otthoni tanulásának szervezésébe. A kisebbek esetén még aktívabban kell a szülőknél irányítani a hangszeres gyakorlást. Másrészt magyarázat lehet erre a szülő saját szerepfelfogása a gyermek életkorától függetlenül. Maximum kevésbé intenzív módon van jelen a tevékenység menedzselésben a gyermek korának előrehaladtával.

### 5.3.10 Tíztes kérdés

Mit gondol arról, hogy Ön milyen befolyással/hatással van gyermeke tevékenységére, eredményességére?



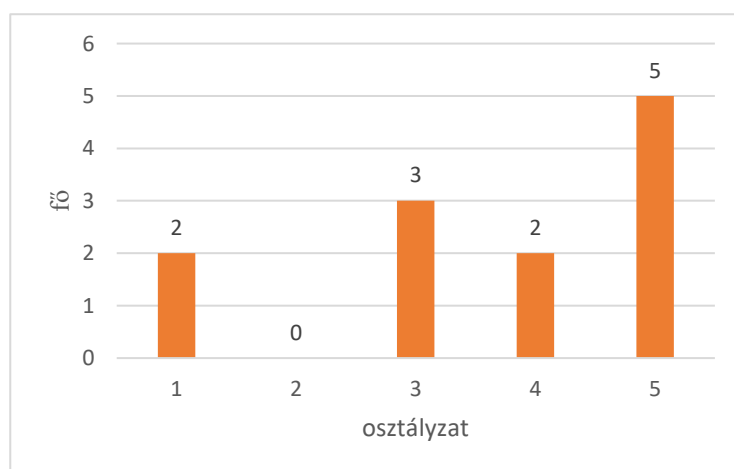
14. ábra

*Mit gondol arról, hogy Ön milyen befolyással/hatással van gyermeke tevékenységére, eredményességére?*

A tízes kérdés összefüggésben van a kilences kérdéssel. Azonban itt már nem csak a cselekvés felismerésére voltam kíváncsi, hanem arra, hogy vajon a szakkörre járó gyermekek szülei mennyire vannak tudatában azzal, hogy milyen nagy mértékben hatással és befolyással vannak gyerekek szakkörre járási hajlandóságára, teljesítményére. A szülők kicsivel több mint 50%-a azt a választ adta, hogy tudatában van szülői hatásmechanizmusával. Ez a felismerés értékelendő. Azonban kérdésekre ad okot, hogy majdnem a szülők fele azonban úgy véli nincs befolyással. Azt gondolom, ez azzal magyarázható, hogy a korábbi kérdések során a gyermek nagyobb kora nem indokolja a tanórán kívüli tevékenység szülői támogatását. Azonban itt a szülői értelmezés annyiban félre mehet, hogy az is egyfajta „támogatás”, hogy nem támogatja gyermekét. Ez is üzenet lehet a diák számára, ami vagy a szakkör abbahagyására, vagy pedig még jobban ragaszkodásra sarkallja, mivel önmaga okán éli meg a sikereit teljes egészében.

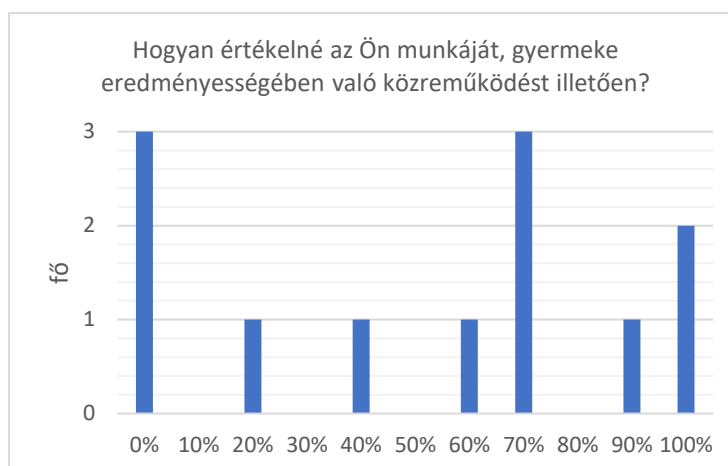
### 5.3.11 Tizenegyes kérdés

Hogyan értékelné az Ön munkáját, gyermeke eredményességében való közreműködést illetően?



15. ábra

*Hogyan értékelné az Ön munkáját, gyermeke eredményességében való közreműködést illetően?*



16. ábra

*Hogyan értékelné az Ön munkáját, gyermeke eredményességében való közreműködést illetően? Százalékos kimutatás*

Az előbbi két kérdés tükrében érdekes vizsgálat, hogy a szülők hogyan értékelik gyermekük tanórán kívüli tevékenységébe befektetett munkájukat?

A diákok válaszáinál is volt eltérés az osztályzat és a százalék között. Az adatok száma azért több mint a 9 fő, ez esetben 12, mert akinél több szakkörre jár gyermeke, mindegyikben külön értékelhette teljesítményét. Egyes osztályzatot adott magának 2 szülő, ehhez kapcsolható a 0 és a 20%. Hármas osztályzatot adott saját munkájára 3 szülő, ez a 40, 60, 1 db 70%-os értékelés. Ketten adtak önmaguknak négyes osztályzatot, ez a két 70 %-os érték. Az darab ötös értékelésnél pedig az alábbi módon oszlanak meg a százalékok: 2 db 0%, 2db 100%, 1db 90%. A két 100%-os és az egy 90%-os értékelést ugyanaz a szülő adta magának, gyermeke mindhárom Szironta Szakkörre jár, ez az oka. A két 0%-os értékelés viszont érdekes. Ezt az a szülő adta magának, aki mióta gyermeke a szakkörre jár az egyik legnehezebben elérhető szülő. Bár tudom, hogy a családi háttér azt kívánja náluk, hogy sokat dolgozzon mindkét szülő, így, ha a munka mellett, így érthető, hogy kevesebb ideje és energiája marad gyermekére. Viszont az ötös osztályzat és a 0%-os értékelés közötti ellentétet nem tudom feloldani, mert ennek magyarázata meghaladja az ismereteimet.

### 5.3.12 Tizenkettes kérdés

Milyen változtatási javaslata lenne? Milyen kritikai gondolatot fogalmazna meg a SziSza-val kapcsolatban?

**Sz1** Nyári táborral kapcsolatos infók/főleg időpont/ korábbi megosztása.

**Sz2** Több fellépési lehetőség a településen belül, karácsonyi koncert a gyerekekkel együtt.

**Sz3** nincs

**Sz4** -

**Sz5** -

**Sz6** Nem tudok semmilyen kritikát írni.

**Sz7** Teljesen elégedett vagyok. Csak így tovább.

**Sz8** Nincs kritikai észrevételem vagy javaslatom. A gyermekem maga dönthetett a szakköre történő jelentkezésről, és az, hogy 3. éve minden évben folytatni akarta, számomra azt jelenti, hogy a szakkörön jól érzi magát, és érzékeli saját fejlődését, munkája eredményét.

**Sz9** -

A szülők sem fogalmaztak meg kritikai észrevételeket, két kivétellel. A két említett kivételre egyenként reflektálok.

A táborok időpontját illetően az első tábor szervezésekor az időpont június végén került a szülők elé. Az említett család pedig nyaralni készült és emiatt szervezkedniük kellett. A második tábor esetén már tudatosabb voltam, és hamarabb tudták az időpontot.

A több fellépési lehetőség, karácsonyi koncert a gyerekekkel gondolatot író szülő az előző kritikát megfogalmazóval egy háztartásban él. Mivel két tanítványom testvérpár, és ott az édesapa és az édesanya is kitöltötte a kérdőívet. A gyerekek az idei évben kezdtek el komolyan az amerikai harangokon játszani, és már a magyar csengettyűket a hátuk mögött hagyták. Az idei karácsonyi szezonban pedig a Szironta Együttes tervei szerint a 4 harangon tanuló tanítványom felléphet a karácsonyi koncerten. Így erre kritikai gondolatra is visszacsatolást kap a szülő.

Az elemzés résznek végére értem: a vezetői interjúk, a diák kérdőívek, és a szülői kérdőív adatait is elemeztem. A Szironta Szakkörök létét illetően megerősítést kaptam arra vonatkozóan, hogy a foglalkozások léte fontos egy település, iskolai közösség és az érdeklődő diákok részére is. Természetesen minden az iskolába járó diákot nem fog minden tanórán kívüli tevékenység megszólítani, hiszen pont egy speciális igény kiszolgálására koncentrálni tevékenységre reagál minden extrakurrikuláris és iskolán kívüli tevékenység is. A zenei érdeklődésű gyermekek számára szól a SziSza. Azok a gyerekek, akik a hangszerkínálatból nem találnak kedvükre valót, mint például a nagyon népszerű gitár, ők a településen, illetve a település környékén keresnek erre oktatót.

## Összegzés

Jelen írás záróegységében a bevezetésben megfogalmazott hipotéziseimre vonatkozóan összegzem az elméleti és az elemzési részben olvashatók alapján, hogy a vizsgálatok során felvetéseim megerősítése vagy pedig cáfolása történt felvetéseimnek. Empirikus kutatásomban a hipotézisek beigazolódását vizsgáltam.

**(H<sub>1</sub>)** Hipotézisem szerint a SziSza szakkörök palettája azért kedvező a kistelepüléseken, mert a zenei képzettség egy lassabb és más jellegű szinten zajlik, több gyermek tud bekapcsolódni és részt venni. A kérdőívekre adott válaszokból, és az interjú során kapott válaszok arra mutatnak rá, hogy a tanórán kívül végzett tevékenységekre szükség van. Azonban első hipotézisem esetén a létszámról vonatkozóan egy részben cáfoló megállapítást kell tennem. Az utóbbi évek során tapasztalt létszám sajnos egy hibát jelez a munkámban. Ennek a csökkenésnek az időrendileg magyarázom. A csengettyűs szakkörök esetén akkor csökkent a létszám, elsősorban, mikor a pályázati forrásokból való működtetés önköltségi díjra lett váltva. Második okként pedig a szakkör oktatási tartalmán való változtatást látom, amikor elkezdtem nagyobb hangsúlyt helyezni az alap zeneelméleti fogalmak megtanulására, hogy ne csak speciális „színes” kottából legyenek képesek a gyerekek zenélni, hanem önálló kottaolvasási készség birtokában bonyolultabb dalok eljátszására is lehetőség nyíljon. Harmadik tényező, mely a csökkenést kiváltotta a covid járvány 2020-ban. A gyerekekkel online formában – kis szünet volt az átállás miatt – a tanulást. Készítettem feladatlapokat nekik, és mindenki egyéni óra keretében folytatta hangszeres tanulmányait. Többeknek ez a lehetőség még nagyobb fejlődési ívet rajzolt. Az oka úgy vélem annak, hogy többen nem tértek vissza a szakkörökre, hogy a szabad idejük fogalma

új értelmezést nyert. Tényleg szabaddá akarták tenni, és nem pedig esetleg tanulással eltölteni az iskolai órák utáni délutáni időszak egy részét.

**(H<sub>2</sub>)** Hipotézisem szerint nem profitorientált gazdasági környezettel lehet a tanórán kívüli foglalkozásokat egy forráshiányos kistelepülésen működtetni. A szülői kérdőívek és a diákok által adott visszajelzések azt bizonyítják, hogy a SziSza léte fontos, működtetésére lehetőség szerint igény van. Ha a pályázati forrásokkal nem, akkor az önköltségi díj alacsony szinten való tartásával megtarthatók a szakkörre járó gyermekek, illetve nagyobb anyagi terheltség esetén további kedvezményekkel támogathatók a családok, hogy gyermekük folytatni tudja a tevékenységet.

Az utóbbi években gyorsan és drasztikusan negatív irányba változó gazdasági környezet okán, az évről évre változó tandíj árak 500 Ft-os emelkedéssel változtak csak. (például 2023/24 4000 Ft/hó, 2024/25 4500 Ft/hó). Abban az esetben, ha a szülők félévre vagy tanévre előre kifizetik a tandíjat, ebben az esetben pedig nagy mértékű kedvezményt kapnak a tandíjból. Ezt az idei tanévben mindenki igénybe vette, eddig ilyen még sosem volt a SziSza működés során.

**(H<sub>3</sub>)** Hipotézisem szerint a forráshiányos településeken is szükség van kulturális tanórán kívüli foglalkozásokra, mert hatással van a településen lakó gyermekek kulturális neveléséhez, formálásához. Az intézményvezetői tapasztalattal rendelkező pedagógusokkal készített interjúk során megerősítést kaptam arra vonatkozóan, hogy a gyermekek tanórán kívüli tevékenységük során tanultak megmutatása nagyobb közönség előtt egy prioritást élvező pont. Több oka is van, a szakkörre járó gyermekek szülei láthatják a fejlődést, jó érzéssel tölti el őket, hogy gyermekük sikeres szereplését egy egész iskola, vagy a település közösségének érdeklődő része is láthatja. Másrészt a gyerekek számára egy nagyon jó visszacsatolási lehetőség, hogy még több sikert megélve, további tanulásra serkentse őket. Mindemellett az őket a közönség soraiban hallgató és néző társaikra is hatással van. Elismerhetik őket, valamint példát mutathatnak a többieknek, esetleg hozzájuk való csatlakozásra készítheti őket.

Dolgozatom hasznosságát illetően úgy vélem, hogy mintául szolgálhat további tanórán kívüli tevékenység elemzéséhez. Azonban munkámból úgy vélem én tanulhattam a legtöbbet. Egy nagyon intenzív és mély reflexiót és önreflexiót kívánt a dolgozat megírása tőlem. Azt hiszem nagy hatást gyakorol további tanórán kívüli tevékenységemre.

## Köszönetnyilvánítás

Szeretném megköszönni cikkem létrejöttéhez nyújtott segítségét *Dr. Kubinger-Pillmann Judit Tanárnőnek*.

Köszönöm szépen a bátorítást, a kitüntető bizalmat, a tanulmányom ideje alatt adott tanácsokat, a folyamatos figyelmességet. Hálás vagyok a magas szintű szakmai támogatásért és emberi példamutatásért, melyet az egész egyetemi képzés során nyújtott irányomba és jelen írás megszületésekor is.

## Irodalomjegyzék

- Andor Mihály (1998): Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben. In: Iskolakultúra, 9. 8. sz. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/18893/18683> (megtekintve: 2024.10.31.)
- Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák, különbségek. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Berdnar, A. K.-Cunningham, D.-Duffy, Th. M. Perry J. D. (1992): The ory into Practice: How Do We Link? In: Duffy, Th. M. – Jonassen, D. H. (szerk.) Constructivism and the Technology of Instuction. A Conversation. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hiilsdale, Hove, London.

- Csapó Benő (2006). A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása: az előzetes tudás felmérése és elismerése. *Iskolakultúra*, 16(2), 3–16. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20385> (megtekintve: 2024.11.03.)
- Csikszentmihályi Mihály: *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó. 2001.
- Dohány Gabriella (2009): Zenei élmény az énekórán? In: *Iskolakultúra Online* 3. (2009) 70–79. oldal <https://www.parlando.hu/2017/2017-3/DohanyGabriella.pdf> (megtekintve: 2024.11.01.)
- Dragony Gábor (2018): Extrakurrikuláris lehetőségek a népzeneoktatásban. In (Kerülő Judit és Jenei Teréz szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2017 „Pedagógusképzés és az inklúzió”*. Debrecen, Kreatív Help Bt. 114–115. oldal <http://www.nye.hu/sites/default/files/u5/KFI/onk.pdf> (megtekintve: 2024.11.04.)
- Dragony Gábor (2022): A népzeneoktatás dimenziói a művészeti nevelés kurrikuláris és extrakurrikuláris szinterein. Egyetemi doktori (PhD) értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem BDT.2022. <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/2f9c8abc-bd6f-4db2-9c0d-4aea1cd44698/content> (megtekintve: 2024. 08. 31.)
- Engler Ágnes. (2010). A családi háttér szerepe a felsőfokú továbbtanulásban. *Iskolakultúra*, 20(10), 28–37. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21068> (megtekintve: 2024.11.03.)
- Falus Iván (1998): A pedagógus. In (Falus Iván szerk.): *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 96–117.
- Fűz Nóra (2017): Iskolán kívüli szinterek az általános iskolai oktatásban. *Magyar Pedagógia*, 117(2), 197–220. <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.2.197> (megtekintve: 2024.11.05.)
- Fűz Nóra (2018): Az iskolán kívüli tanórák hatékonyságának megítélése általános iskolás diákok és pedagógusok körében. *Iskolakultúra*, 28(8-9), 38–53. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.8-9.38> (megtekintve: 2024.10.31.)
- Golnhofer Erzsébet (1998): A tanuló. In (Falus Iván szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó 77–95. oldal
- Gombás Judit (2014): A zenei tevékenységek pszichológiai hatásai. In (Torgyik Judit szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra*. 239–241. oldal <http://www.irisro.org/pedagogia2014januar/0312GombasJudit.pdf> (megtekintve: 2024.11.04.)
- Gönczy László (2008): Kodály országa – az eltékoztolt lehetőségek országa. In: *Parlando*. 2008, 2. szám, 11.–34. <http://www.parlando.hu/Kodaly-emlekeve-Szeged-2008-2.htm> (megtekintve: 2024.11.03.)
- Imre Anna (2018): Tanórán kívüli tanulás az általános iskolában. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2018. 9–10. 64 – 65. oldal [https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz\\_2018\\_9\\_10\\_borito\\_beliv\\_online.pdf](https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2018_9_10_borito_beliv_online.pdf) (megtekintve: 2024.11.05.)
- Imre Anna (2020): Tanulás félárnyékban – tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tanulás az általános iskolákban. In: *Educatio* 29 (2), pp. 222–242. Tanulás félárnyékban – tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tanulás az általános iskolákban in: *Educatio Volume 29 Issue 2* (2020) (megtekintve: 2024.11.03.)
- Janurik Márta - Józsa Krisztián: Kihívások és lehetőségek a gyermekkor zenei nevelésben: Bevezető a tematikus számhoz. *Gyermeknevelés – online tudományos folyóirat*. Zenei nevelés a gyermekkorban, 2018/2. <https://ojs.elte.hu/gyermekeveles/article/view/517/415> (megtekintve: 2024.11.03.)
- Kiss Márta – Vastagh Zoltán (2020): Hátránykompenzáció az iskolán kívül? Az extrakurrikuláris intézmények szerepe és megítélése a tanulmányi eredményesség é előmenetel szempontjából [https://gyerekeknyel.tk.hu/uploads/files/Hatranyskompenzacio\\_az\\_iskolan\\_kivul.pdf](https://gyerekeknyel.tk.hu/uploads/files/Hatranyskompenzacio_az_iskolan_kivul.pdf) (megtekintve: 2024.10.31.)
- Korthagen, F.A. J.-Wubbels, TH. (1996): Charasteristich of reflective practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and teaching: theory and practice*, 1. 51–72.
- Kotschy Beáta (1998): Az oktatás célrendszere. In (Falus Iván szerk.): *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 159–189.
- Körmendy Zsolt: *Koncertpedagógia és közoktatás*. In: *Neveléstudomány*, ISSN 2063-9546 , 2013. (1. évf.), 4. sz., 84–94. p. <https://www.parlando.hu/2015/2015-3/KormendyZsolt.pdf> (megtekintve: 2024.10.31.)
- Ladnai Attiláné (2019): A „Pozitív pedagógia” lehetséges útjai In: *AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG*, 4:1–4 pp. 25–47., 24 p. <https://journals.lib.pte.hu/index.php/arjes/article/download/5574/5381/9716> (megtekintve: 2024.10.31.)
- Markos Valéria (2020): A tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel és a társadalmi háttér összefüggései. *Kapocs* 3. évf. 2. sz. [https://epa.oszk.hu/02900/02943/00084/pdf/EPA02943\\_kapocs\\_2020\\_2\\_045-052.pdf](https://epa.oszk.hu/02900/02943/00084/pdf/EPA02943_kapocs_2020_2_045-052.pdf) (megtekintve: 2024.10.31.)
- Mezei Gabriella (2006): Egy interjú kérdéssor validálása: a motivációs tanítási gyakorlat vizsgálata. In: *Iskolakultúra*. 2006. 10. 128–132. oldal 231 [http://real.mtak.hu/57289/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2006\\_10\\_128-132.pdf](http://real.mtak.hu/57289/1/EPA00011_iskolakultura_2006_10_128-132.pdf) (megtekintve: 2024.11.05.)
- Miller, B. (2003) *Critical Hours. Afterschol Programs and Educational Success*. Nellie Mae Educational Foundation. 1–125. p.
- Nagy Ádám (2018): A táborozáspedagógia és helye a pedagógiai rendszertanban - A hidden extracurriculum körvonalai In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2018. 5-6. 52- 69. [https://epa.oszk.hu/00000/00035/00187/pdf/EPA00035\\_upsz\\_2018\\_05-06\\_068-085.pdf](https://epa.oszk.hu/00000/00035/00187/pdf/EPA00035_upsz_2018_05-06_068-085.pdf) (megtekintve: 2024.11.05.)

- Nagy Ádám – Veszprémi Attila (2018): A hidden extracurriculum fogalma. In: Új Pedagógiai Szemle. 68. évf. 2018/7–8. 62–74. oldal [https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz\\_2018\\_7\\_8\\_beliv\\_online\\_0.pdf](https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2018_7_8_beliv_online_0.pdf) (megtekintve: 2024.10.31.)
- Nahalka István (1998): A tanulás. In (Falus Iván szerk.): Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 117-158.
- Nahalka István (1998): Az oktatás tartalma. In (Falus Iván szerk.): Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 190-220.
- Olaru Iulia (2015): Az árnyékoktatás vizsgálata az észak-erdélyi és székelyföldi középiskolások körében. Erdélyi Társadalom. 13. évf. 2. sz. 85-106 <https://erdelyitarsadalom.ro/files/et26/et-bbu-26-04.pdf> (megtekintve: 2024.10.31.)
- Páskuné Kiss Judit: Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 2014. [http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz\\_muhely/2pas-kune\\_6onl.pdf](http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/2pas-kune_6onl.pdf) (megtekintve: 2024.11.03.)
- Pásku Judit – Münnich Ákos (2000): Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. In: Magyar Pedagógia. 100. évf. 1. szám (2000) 59–77. oldal [https://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/Pasku\\_1001.pdf](https://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/Pasku_1001.pdf) (megtekintve: 2024.10.31.)
- Petriné Feyér Judit (1998): Az oktatás eszközei, tárgyi feltételei. In (Falus Iván szerk.): Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 323-344.
- Pintér Tünde Kornélia – Csikos Csaba (2020): Tanulók, szülők és tanárok perspektívái az iskolai zenei nevelés céljáról és feladatáról. Iskolakultúra. 30. évfolyam, 2020/7 szám. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33481/33028> (megtekintve: 2024.10.31.)
- Rozgonyi Éva hozzászólása In: Parlando. 2008, 2. sz. <http://www.parlando.hu/Kodaly-emlekev-Szeged-2008-2.htm> (megtekintve: 2024.11.03.)
- Sz. Fodor Adrienne: Zenei nevelés az általános iskolában: Tanító szakos hallgatók gondolatai az ének-zene órákkal kapcsolatban In: Karlovitz János Tibor és Torgyik Judit (szerk.): Szak módszertani és más emberközpontú tanulmányok. International Research Institute sro, Komárno, Slovakia, 2019) <https://www.irisro.org/pedagogia2019januar/12SzFodorAdrienne.pdf> (megtekintve: 2024.10.31.)
- Szűcs Tímea (2019): A kulturális tanulás és a zeneoktatás. In: Kultúra és közösség. IV. folyam X. évfolyam 2019/II. szám 23. p. [http://www.kulturaeskozosseghu/pdf/2019/2/02\\_Sz%C5%B1cs\\_2019\\_02.pdf](http://www.kulturaeskozosseghu/pdf/2019/2/02_Sz%C5%B1cs_2019_02.pdf) (megtekintve: 2024.11.03.)
- Turmezeyné Heller Erika – Balogh László (2009): Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés. Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen. [http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/A\\_zenei\\_tehetseg.pdf](http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/A_zenei_tehetseg.pdf) (megtekintve: 2024.10.31.)
- Váradí Judit – Kerekes Rita – Kiss Julianna (2020): Az extrakurrikuláris művészeti tevékenység lehetősége az ének-zene tagozatos általános iskolában egy pilot kutatás alapján In: Hideg Gabriella – Simándi Szilvia – Vírág Irén (szerk.): Prevenció, intervenció és kompenzáció. Budapest. Debreceni Egyetemi Kiadó. <http://mek.oszk.hu/20900/20929/20929.pdf> (megtekintve: 2024.10.31.)
- Zeichner, K. M.-Liston, D.P. (1996): Reflective Teaching. An Introduction. Lawrance Erlbaum, Mahwah.

## Horváthné Hidegh Anikó

főigazgató  
Százhalombattai Arany János Általános Iskola és Gimnázium  
hidegh.aniko@gmail.com

### Szövegértési kompetenciák fejlesztésének lehetőségei egy kisvárosi intézményben – egy módszertani csomag hatásvizsgálata

One of the measures of school quality nowadays is the level of competencies relative to the national average. Reading comprehension and mathematical competence are the fundamental skills that can be developed and are undoubtedly necessary throughout lifelong learning (ANTALNÉ 2003).

This idea underpins the chosen research topic: since 2021, a new methodological package has been implemented in a small-town elementary school to improve reading comprehension (HIDEGH, 2021).

The main question of the research is whether applying this methodological package can lead to better results in the national assessment measurements (OKM) among upper-grade students. One of the sub-questions also deals with learning motivation. According to researchers in this field, motivation influences learning performance. The study evaluates the impact of the implemented practice on reading comprehension through both baseline and follow-up assessments.

The new methodological practice integrated into everyday teaching has been in place for five years. Initial results were not very promising (due to Covid), but subsequent years' measurements indicate progress: for the third consecutive year, the school's results in the national assessment have surpassed the national average. The ultimate goal of the research is to improve reading comprehension skills among upper-grade students, as multiple studies confirm that this is the foundation for further learning and a key factor for success in the adult digital and information society (GRABE & STOLLER, 2011).

**Keywords:** reading comprehension development, institutional practice, motivation to learn, results

#### References

- Antalné Szabó Ágnes (2003): Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr*, 127(4)  
Grabe, William–Stoller, Fredrica L. (2011): *Teaching and Researching Reading*. Routledge  
Hidegh Anikó (2021): Egy jó gyakorlat bemutatása: a szövegértés fejlesztésének lehetőségei a felső tagozaton, avagy megértetni, tehát érteni. *Anyanyelv-pedagógia* 2021.(4)

#### ABSZTRAKT

Az iskolák színvonalának egyik mérőfoka manapság a kompetenciák országos átlaghoz mért szintje. A szövegértés és a matematikai kompetencia azok az alapképességek, amelyek fejleszthetők és az élethosszig tartó tanulás során biztosan szükségszerűek. (ANTALNÉ 2003).

Erre a gondolatra épült a kutatás témaválasztása: 2021-től zajlik egy kisvárosi általános iskolában a szövegértés fejlesztése érdekében bevezetett új módszertani csomag alkalmazása (HIDEGH, 2021).

A kutatás fő kérdésének lényege: lehetséges-e a módszertani csomagnak az alkalmazásával jobb eredmény elérése az OKM mérésekben a felső tagozatos diákok körében. A fő kérdés részkérdéseinek egyike a tanulási motivációval is foglalkozik. A témában kutatók szerint, hogy a motiváció hatással van a tanulási teljesítményre. A bevezetett gyakorlat hatását szövegértés területén bemeneti és kimeneti mérésekkel ellenőrzi a kutatás.

A mindennapi pedagógiai praxisba beépített új módszertani gyakorlat ötödik éve működik. Az első eredmények nem mutattak jó képet (Covid), de a következő évek mérési eredményei fejlődésre utalnak: az OKM eredmények harmadik éve az országos eredmények fölé emelkedtek iskolai szinten. A kutatás legvégső célja a felső tagozatos diákok körében a szövegértési képesség javítása, hiszen több kutatás által is kimondott tény: ez a további tanulás alapja és a felnőtt infokommunikációs társadalomban a boldogulás fő tényezője (GRABE&STOLLER, 2011).

**Kulcsszavak:** szövegértés fejlesztése, intézményi gyakorlat, tanulási motiváció, eredmények

#### Irodalomjegyzék

- Antalné Szabó Ágnes (2003): Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr*, 127(4)  
Grabe, William–Stoller, Fredrica L. (2011): *Teaching and Researching Reading*. Routledge  
Hidegh Anikó (2021): Egy jó gyakorlat bemutatása: a szövegértés fejlesztésének lehetőségei a felső tagozaton, avagy megértetni, tehát érteni. *Anyanyelv-pedagógia* 2021.(4)

## Bevezetés

A cikkben megismerhető kutatás arra a problémára keresi a megoldást, hogy egy kisvárosi 850 fős intézmény országos mérési eredményei nem minden esetben haladják meg az országos értékeket. A kutatás célja, hogy ezek az eredmények – szövegértés, matematika - tartósan javuljanak. A többcélú összetett intézmény egyik tagozata kiváló eredményekkel jóval az országos eredmények fölé emelkedik minden évben, a másik tagozat hol az országos átlag felett, hol alatta végez eredményeivel. Soktényezős a probléma ez esetben, kérdés az, hogy vajon melyik az a tényező vagy melyek azok a fő tényezők, amelyek javítása, változtatása sikert hozhat az iskolai szintű eredményességben.

E kérdésekre próbált a szerző kutató munkájában választ találni és egy olyan gyakorlatias, módszertani csomagot alakított ki, amely az iskola mindennapjaiban használható, nem kerül plusz költségekbe, és amennyiben van egy nyitott, fejlődőképes nevelőtestület, akkor hosszabb távon alkalmazható a fenti cél érdekében.

2020 nyarán állította össze ezt a módszertani csomagot, amelytől az eredményeket várta. Előtte azonban a nevelőtestülettel (95 fő) kellett egyeztetnie a feladatokat. Az egyeztetés során az érintett tagozat pedagógusai mellett támogatást nyújtottak azok a kollégák is, akik közvetlenül nem vettek részt a feladatok elvégzésében. Egy idő után pedig a kialakított módszertani gyakorlat egyes részei iskolánk más tagozatain is megjelentek.

## Az alapkompenciák fejlesztésének indokoltsága

Az általános iskolák egyik legfontosabb feladata a szövegértési és matematika eszközhasználati, valamint a digitális kompetenciák minél magasabb szintre történő fejlesztése. Világszerte a PISA mérések vizsgálják azt, hogy a 15 éves tanulók milyen szinten állnak azokkal az ismeretekkel és képességekkel, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a társadalmi és gazdasági élet teljes értékű résztvevőivé válhassanak. A PISA mérés célja annak vizsgálata, hogy a tanulók az iskolában elsajátított tartalmakat mennyire tudják hasznosítani, mennyire képesek új – akár iskolán belüli, akár iskolán kívüli – környezetben is alkalmazni az iskolapadban megszerzett tudásukat. A hihetetlen sebességgel terjedő digitális kommunikáció megkívánja az ifjúság felkészítését a jövő kihívásaira: a jövőben létesülő munkakörökben, a társadalmi interakciókban az iskolában megszerzett információs műveltségük kompetensek legyenek. Folyamatosan változik az olvasási szokása a gyerekeknek és felnőtteknek is: egyre kevésbé kapnak szerepet a nyomtatott irodalmi művek, magazinok, újságok, a szabadidős olvasási tevékenységek között és egyre többet „lapozgatják” az on-line felületeket, ahol utána tudnak nézni praktikus dolgoknak, társaikkal kommunikálnak, on-line híreket olvasnak. Az OECD országok keretei között történt vizsgálat – a PISA vizsgálat részeként - kimutatta, hogy a magyar diákok (15 évesek) 2012-ben még napi 112 percet töltöttek az on-line világban iskolán kívül, hétvégén ez 156 perc volt. 2018-ban ez az időtartam 177, ill. 220 percre növekedett (PISA 2018).

A 2018-as PISA szövegértési, természettudományi és matematika eredmények a korábbi eredményekhez képest csökkenést mutatnak. Tehát van hová fejlődni még mindig a magyar oktatásnak, a magyar tanulóknak. „Ahogy az oktatási ráfordítás emelkedik, úgy növekszik egy adott oktatási rendszer teljesítménye is, de csak egy bizonyos szintig” mondják a szakemberek (PISA 2018). A megoldás lehet az anyagi ráfordítás növelése mellett a szövegértés, a matematika szakszöveg megértésének, értelmezésének a napi gyakorlatba történő bevezetése is, tehát

a szakmai odafigyelést is lehetne növelni. Egy pedagógus tanórai rutinja a következő: 1. valamilyen módon ismétlik az előző óra anyagát (gyakorlás, felelés, röpdolgozat), 2. új anyag bevezetése, megtárgyalása, megtanítása, 3. az órai megtanult anyag átismétlése. Ebbe a rutinban teljesen természetes módon minden tantárgy esetében beilleszthető a szövegértés gyakorlása. Pl. az előző óra anyagának ismétlése egy, az arról szóló szakszöveg, grafikon, táblázat értelmezésével, de ugyanígy megoldható a tanórai anyag ismétlése is a tanóra végén. Ezzel máris 2x min. 5 perc szövegértést beleiktatható az óra tartalmába.

A 2020-ban bevezetésre kerülő módosított NAT egyik fő célja az, hogy a fenti kompetenciák erősödjenek az általános iskolából kilépő tanulók esetében. A megvalósításhoz azonban nincs gyakorlat, gyakorló idő sem. Rendkívül fontos tényező lenne ez, hiszen ha a diákok csak gyakorlással lehetnek ezeknek a kompetenciáknak a birtokában, így lesznek képesek a középfokú oktatásban (akár gimnázium, akár szakma elsajátítása) a versenyképes tudás megszerzésére, így tudnak majd fejlődni, alkalmazkodni a változó technológiákhoz. Csak ezeknek a gyakorlásával lesznek birtokában az alapkompentenciáknak, amelyek segítségével tovább tudják magukat fejleszteni, alkalmazkodni a fejlődő gazdasági és technikai tényezőkhöz, valamint így lesz alapjuk az élethosszig tartó tanulás teljesítéséhez. A „negyedik ipari forradalomban” (Szakképzés 4.0) eltűnnek egyes foglalkozások, szakmák, és olyanok jelennek meg, amelyekre most még fel sem tudjuk készíteni diákjainkat. Ezért fontos a képességeik fejlesztése, ami az intézmények belső szakmai fejlődését is megköveteli. Távlati célok között szerepel a klasszikus magyar és matematika központi írásbeli felvétel helyett a kulcskompetenciákat előtérbe helyező, a további tanulmányokat és a tanuló fejlődését megalapozó mérési rendszer bevezetése (Szakképzés 4.0). Feltételezhető, ha az országos kompetencia mérések eredményei alapján értékelést (osztályzatot) kapnának a tanulók, jobban odafigyelnének az eredményeikre és jobb eredményeket elérésére törekednének. Amíg azonban értékelés nélküli, tét nélküli a mérés, addig a gyerekek – sajnos zömmel – nem veszik komolyan. Annak érdekében, hogy ezek az eredmények a szerző saját iskolájában javuljanak egy kutatást kezdett 2021 januárjában. Természetesen ehhez segítségre volt szüksége és igazgatóként a kollégái felé fordultam, akik támogatásukról biztosították a jobb eredmények elérése reményében.

Az adott intézmény többcélú összetett besorolása, élvezve ennek a típusú intézménynek minden előnyét és megküzdve minden hátrányával (HORVÁTHNÉ, 2019). Általános iskola és gimnázium, ahol a gimnázium egyik formája a nyolcévfolyamos gimnázium. Ez azt jelenti, hogy a negyedik osztályosok a központi felvételit megírva és a szóbeli elbeszélgetés után pontszámaik alapján juthatnak be a gimnázium kezdő, azaz ötödik évfolyamára. Külsős tanulók is jelentkeznek természetesen a környező településekről. Saját negyedik osztályaik legjobb képességű tanulói bekerülnek a gimnáziumba és maradnak az alap, általános iskolai osztályokban azok a gyermekek, akik nem kiváló tanulók. Ők alkotnak a felső tagozaton két ötödik osztályt. Köztük – az integráció elveinek teljesítése révén – több SNI és BTMN tanuló is marad, akiknek fejlesztő és gyógypedagógusai segítenek tanulási nehézségeiket megoldani.

Ebből adódott az a helyzet, hogy a kompetencia mérések első szintjén, a hatodik évfolyamon az általános iskolai tagozaton eredményeik több esetben nem érték el az országos átlagot sem szövegértés, sem matematika területeken. Gimnáziumi osztályaik jóval az országos átlag fölött teljesítettek, azonban az egész iskolai átlag ezzel összességében az országos átlag körüli eredményt mutatta. A nyolcadik évfolyamon sajnos ismétlődött ez az eredmény az általános iskolai osztályaikban. Ez nevelőtestületükben folyamatosan megoldandó problémát, feladatot jelzett. Ezt a problémát a szülői közösség is érzékelte, jelezte az iskola vezetése felé.

## A kutatás módszereinek alkalmazása a napi gyakorlatban: a Kompetencia Projekt

A kutatás fő célja tehát, a gyenge eredmények okainak feltárása, a fejlődéshez vezető jó gyakorlatok kialakítása, az intézményi gyakorlat fejlesztése az új gyakorlatok tanítási órákra történő beépítésével és új tanórákon kívüli tevékenységek kialakításával. Az intézményben ez a módszertani „csomag” – melynek minden elemét használunk – „Kompetencia Projekt” néven került be a mindennapok gyakorlatába a felső tagozatos tanulók körében.

Mit is tartalmaz ez a gyakorlat, ez a módszertani csomag?

1. *Tanulói motiváció növelése céljából:* Minden évben a Pályaorientációs Napon külsős vendégeket hívnak meg, akik a gyerekeknek „mesélnek” szakmájukról, hivatásukról. Meghívják több egykori diákjukat is, akik az egyetemi életről a lehetőségekről, vagy diplomás fiatalként munka világáról beszélgetnek a diákjainkkal. Néhány osztályuk pedig kilátogat cégekhez az egyes szakmaterületek megismerése céljából.
2. *Kollégák fejlesztése céljából:* Szorgalmazzák a nevelőtestület szakmai továbbképzéseit pl. szövegértési kompetenciák fejlesztését célzó képzéseket, workshop-okat szervezve.
3. *Szövegértés és matematika kompetencia közvetlen fejlesztése céljából:* Az általános iskola 5-8. évfolyamán az alábbi tantárgyak tanóráin végeznek el a szövegértési feladatokat rendszeresen, minden héten egy-egy alkalommal 5-10 percet erre a feladatra fordítva: magyar irodalom és nyelvtan, történelem, matematika, természetismeret, fizika, biológia, kémia, földrajz és informatika. A kollégák egyeztetve, szövegértési feladatokat gyűjtenek évfolyamszinten és tantárgyanként feladatbankot kialakítva.
4. *Tanulópárok kialakítása, a diákok egymást segítése céljából:* több esetben volt megfigyelhető, hogy a diák-diák együttműködés, a társas tanulás nagyon eredményes, amennyiben a megfelelő tanulókat sorolnak egymás mellé. Könnyebben tanul diák a diáktól. Ezt a módszert most következetesen alkalmazzák. Egy jobb képességű és egy segítségre szoruló tanulót sorolnak egymás mellé, de két tehetséges tanuló is nagymértékben segítheti egymást a szövegértés értelmezése céljából (is). Kiváló képességű tanulók esetében egy on-line verseny esetében a csoportos, közös feladatmegoldás, a közös tudás során elért eredmény hatványozott sikerélményt eredményez.
5. *Tanórán kívüli kompetencia fejlesztés céllal:* A tanórán kívüli tevékenységek közül a tanulószobás időkeretben történő intenzív felzárkóztató, fejlesztő tevékenységet az alábbiakban tartják meg új névvel: „fejlesztő” tanulószobai foglalkozást indítottak a délutáni időszakban. Ebben az idő-intervallumban a fejlesztésre szoruló tanulók - szülői tájékoztatás és beleegyezés mellett - szaktanárok segítségével végeznek szövegértési és matematikai szövegértési feladatokat. A hét néhány délutánján rendszeresen van lehetőség szövegértésifeladatok gyakorlására a négy felsős évfolyamnak. Ez természetesen pedagógus létszám-függő gyakorlat és a Fenntartó által kiosztott óraszámok függvénye is.
6. *Digitális kompetenciák fejlesztése:* A Helyi tanterv kiépítése 1-12. évfolyamig a digitális kultúra beépítésével. Kezdetben, amely évfolyamon nem volt ilyen tantárgy, szakkört biztosítottak. Jelen helyzetben az általános iskolában emelt óraszámokban, a gimnáziumban emelt szinten zajlik a digitális kultúra (robotika) oktatása.

7. *Szülők tájékoztatása céljából:* A Kompetencia Projekt bevezetéséről az érintett évfolyamok szüleit tájékoztatták (összevont szülői értekezletek, e-Kréta felület).

Az intézmény 870 fős tanulói létszámú többcélú, összetett intézmény általános iskolai tagozatán az 5-8. évfolyam nyolc osztályának kb. 210 tanulója. Ez a felső tagozatos tanulói közösség képezi a kutatás mintáját.

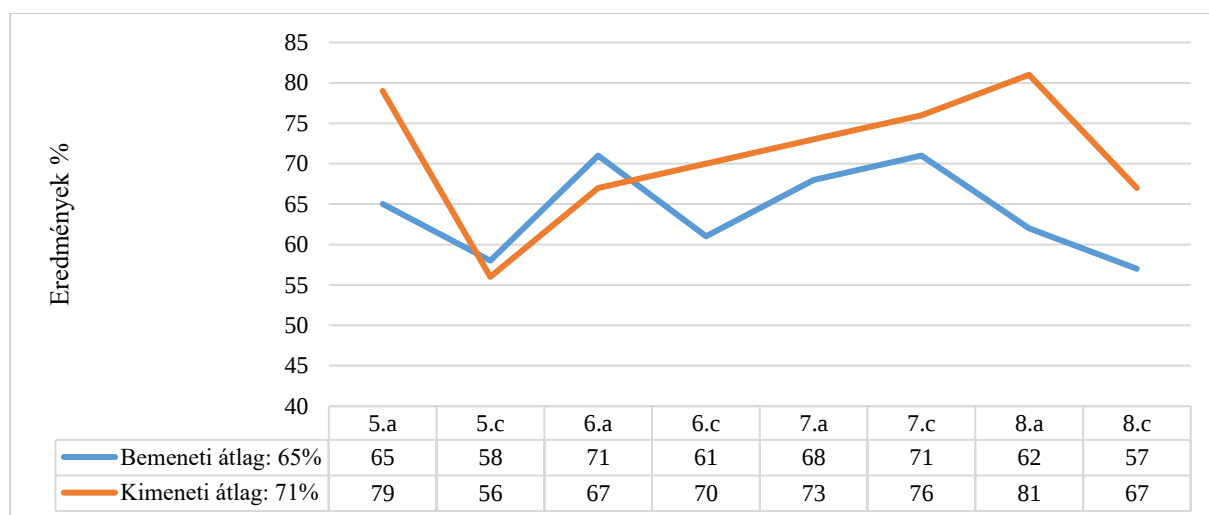
## A Kompetencia Projekt gyakorlatának ellenőrzése, mérése

Az intézményben mindenki számára ismertté vált az első év gyakorlata után a Kompetencia Projekt. Mindenki komolyan vette, elvégezte a felvállalt feladatát, várva az eredményeket. Az oktatás malmái azonban – mint tudjuk – lassan örölnék. A módszertani csomagot folyamatosan használták.

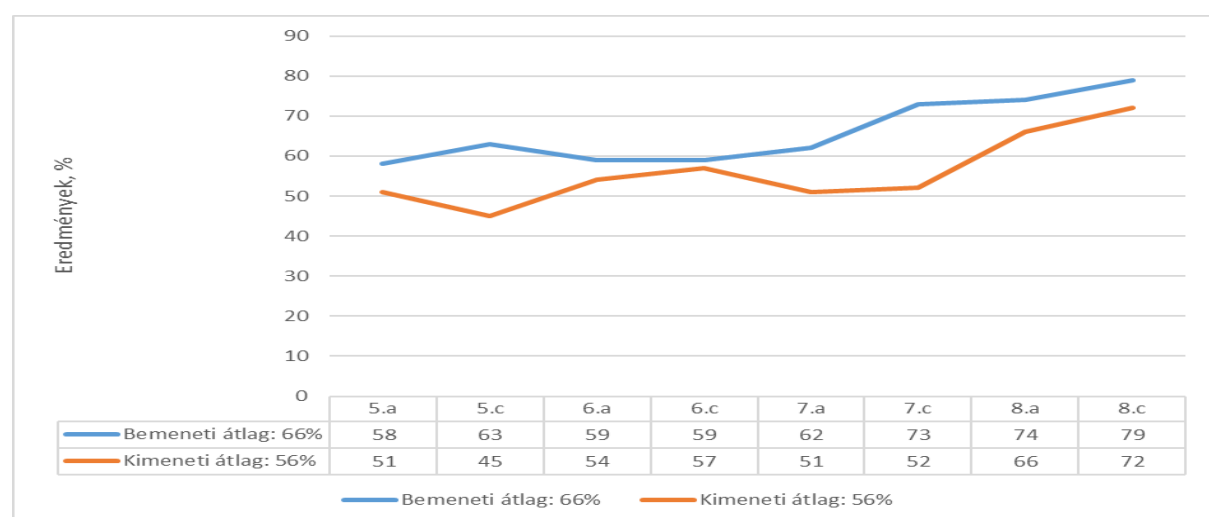
- Minden tanév elején egységesen kialakított mérőeszközökkel (feladatlapok) bemeneti és tanév végén kimeneti mérést végeznek a szövegértés fejlődésének értékelésére.
- Folyamatosan elemezik, értékelik ezeket az eredményeket a tantestület körében, ezek alapján készül az éves fejlesztési terv.
- Motivációs kérdőívet töltött ki minden diák, ami elemzésre került. Következtetéseket vontak le, amelyek alapján a motivációt növelő gyakorlatokat vezettek be (pályaorientáció, tanulásmódszertani foglalkozások, társas tanulás).
- Az országos kompetencia méréseket évente elemezik, intézményi fejlesztési és intézkedési tervüket ez alapján módosítják.
- A pedagógusok által közös digitális feladatbankot hoztak létre, melynek célja a használat. Minden héten egy alkalommal 5-10 perc szövegértés gyakorlása minden tantárgyból. Ennek feltöltését folyamatosan kéri, ellenőrzi a főigazgató. A feladatbankot minden pedagógus elérheti, így akár helyettesítéskor is – ha a gyerekeknél nincs is felszerelés – kivetheti pl. hatodik évfolyam, földrajz, és ott látható több szövegértési feladat is.
- A feladatbank másik része az állandó feladatlapokat tartalmazza a belső méréseikhez, a mindenkor évfolyamonként megírandó tanév eleji bemeneti és tanév végi kimeneti feladattartalmakkal.

## Eredmények

A kezdeti eredmények elkeserítőek voltak. 1-2. ábra. Elemzésükkor ráébredtek arra, hogy az időközben lezajlott pandémiás hullámok, a kényszerű digitális oktatás nem volt jó hatással sem a szövegértés, sem a matematika eszközhasználat, egyáltalán a matematika tudás fejlődésére. (HORVÁTHNÉ, 2022)



1. ábra  
2020-21. tanév. Szövegértés belső mérések első eredményei

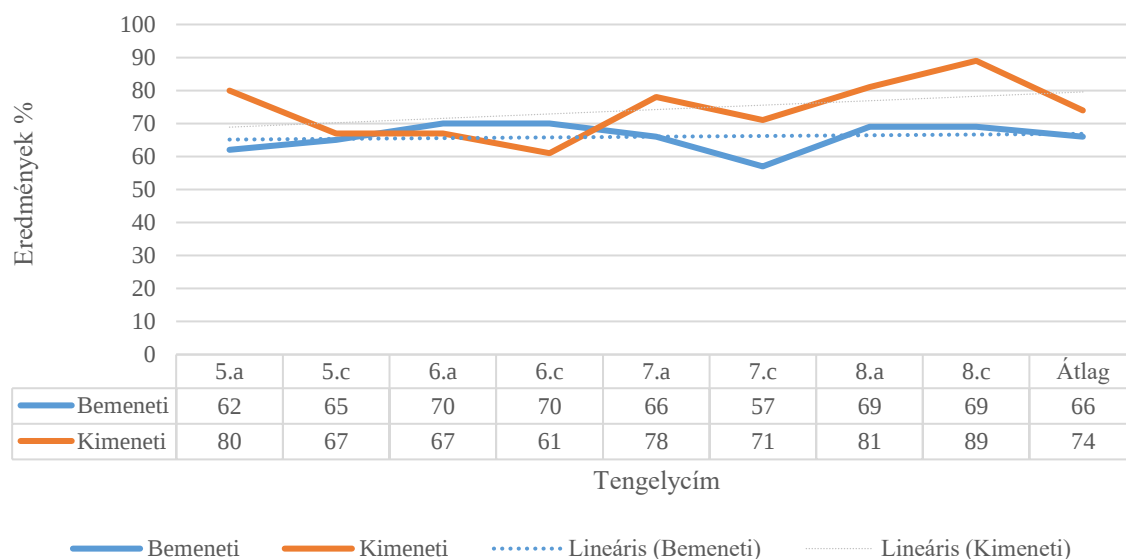


2. ábra  
2020-21. tanév. Matematika belső mérések első eredményei

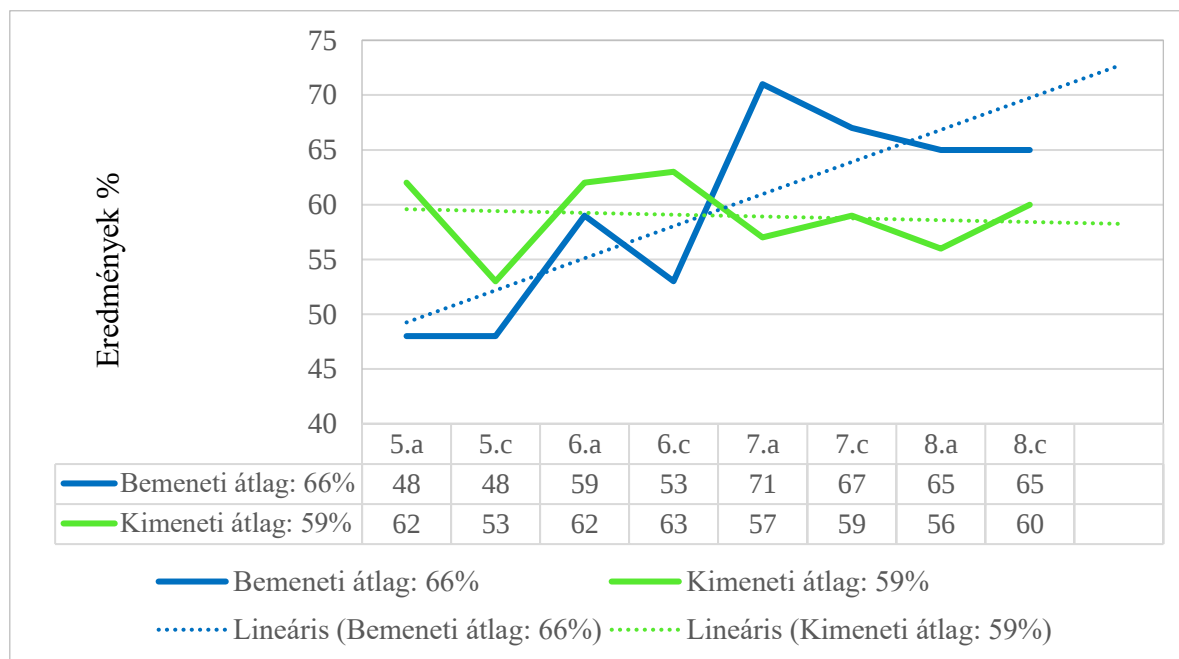
A háttérkutatásként szolgáló motivációs vizsgálatához egy az intézményben zajló mesterprogramhoz használt kérdőívet alkalmazott a kutató a saját kutatási célcsoportjára (Adorjánhé, 2016). A motivációval foglalkozó háttérvizsgálat összegzéseként megállapítható, hogy a motiváció megfelelő szintű az iskola felső tagozatos tanulói esetében, tehát a motivátlanság, mint tényező nem eredményezheti a szövegértési eredmények alacsony színvonalát. A vizsgálatról korábbi cikkben számolt be (HORVÁTHNÉ, 2022).

A következő két tanév a pandémia utáni „ébredés”, az új módszerek – pl. digitális módszerek – beépítéséről a régebben használt módszerek módosításából állt. A Kompetencia Projekt folytatódott, a bemeneti és kimeneti méréseket az eredetileg is használt, szaktanárok által összeállított feladatbankból használták. A Kompetencia Projekt gyakorlatának, programcsomagjának minden elemét folytatták, ez beépült a napi gyakorlatukba.

A 2021–22. évi mérések, melyeket a Kompetencia Projekt 2. évében elemeztek már biztatóbb képet mutattak. (3-4. ábra).

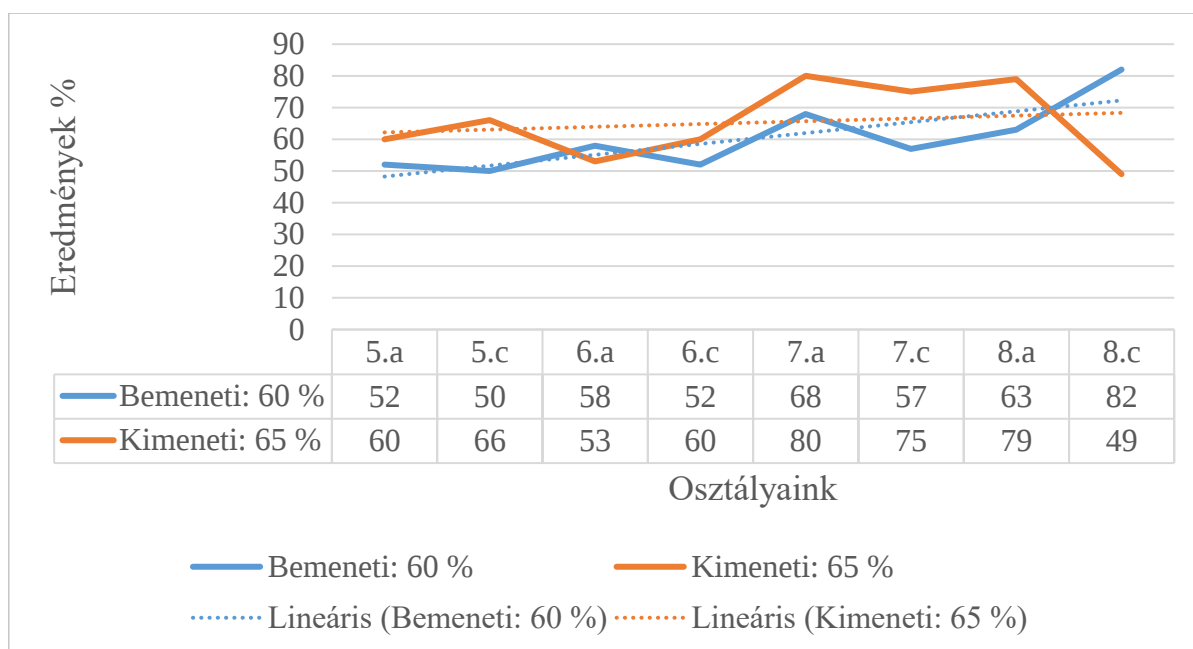


3. ábra  
2021-22. tanév. Szövegértés belső mérések eredményei

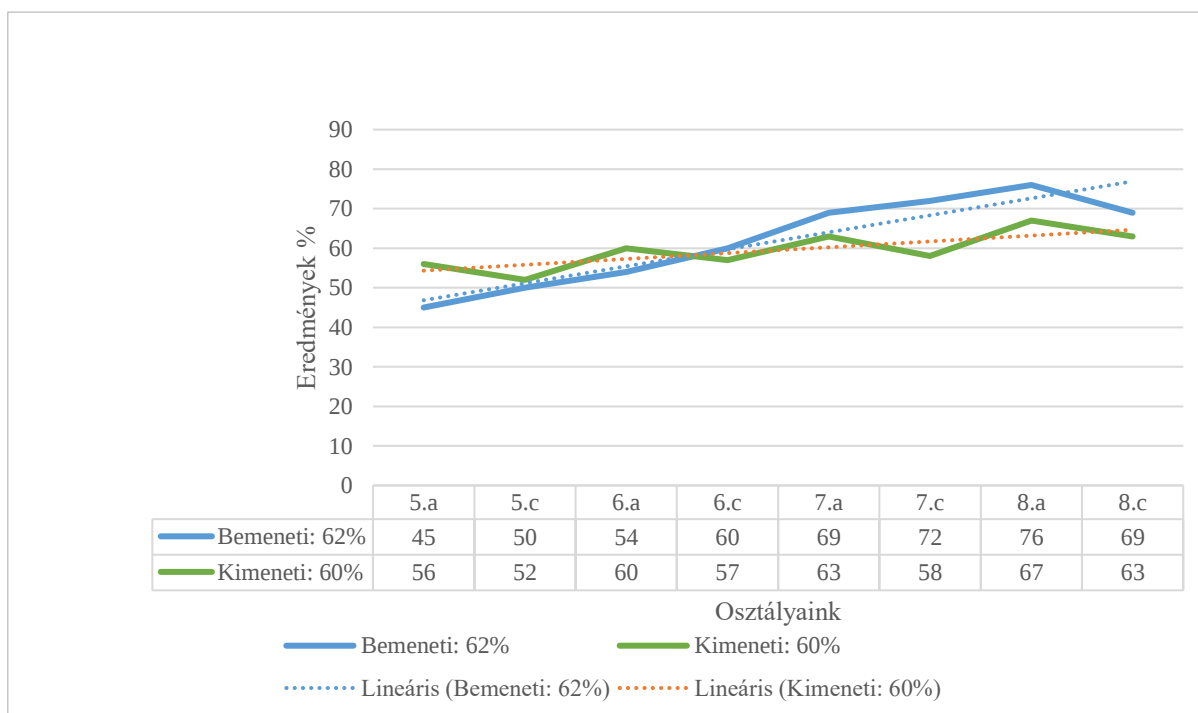


4. ábra  
2021-22. tanév. Matematika belső mérések eredményei

A következő 2 tanév eredményei még szebben mutatták a pozitív irányú változásokat, főleg szövegértés területén. A matematika eredmények nem tudtak elmozdulni az alacsony szintről, sőt a bemeneti mérések eredményei minden tanévben magasabb szinten voltak, mint a kimeneti mérések eredményei. 5-6. ábra.



5. ábra  
2023-24. tanév. Szövegértés belső mérések eredményei



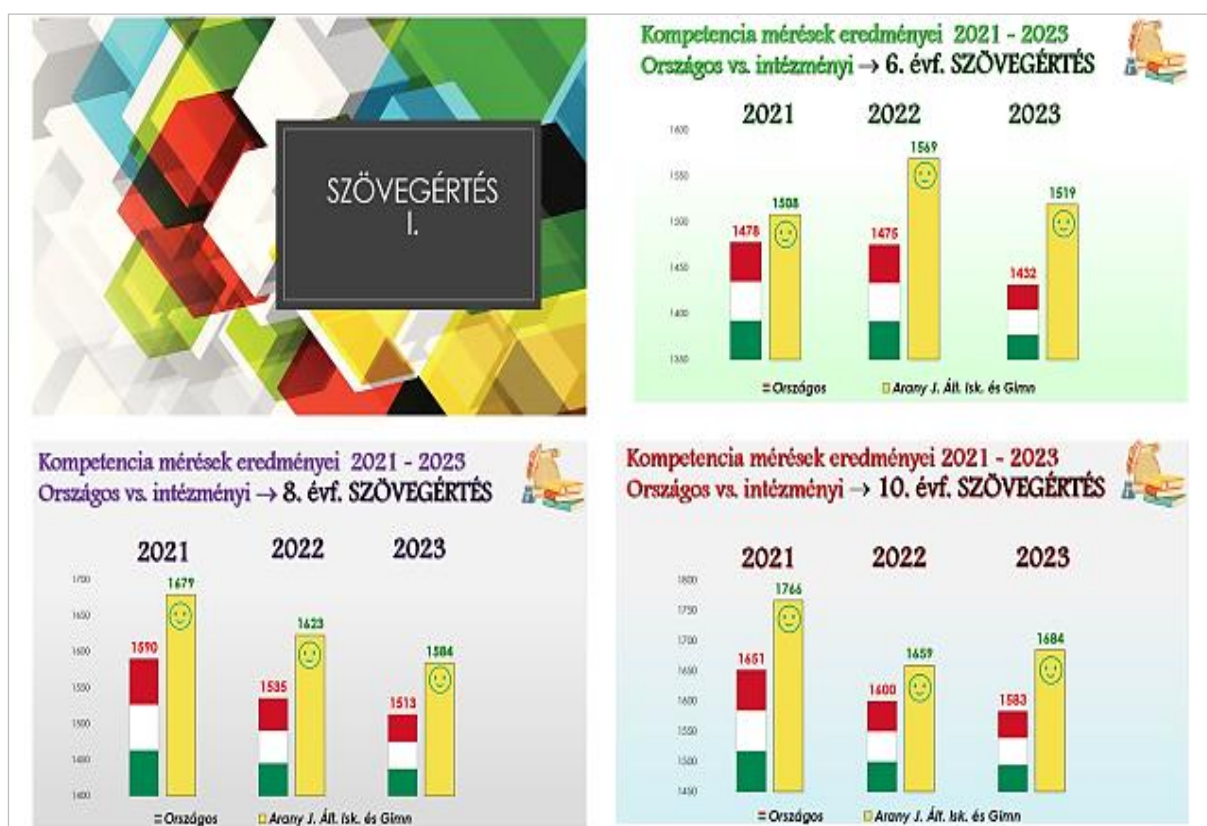
6. ábra  
2023-24. tanév. Matematika belső mérések eredményei

## Az eredmények összegzése

Az intézmény általános iskolai felső tagozatán zajlik a Kompetencia Projekt. A módszertani csomag alkalmazása 2021 januárjától, tehát ötödik éve zajlik. A felső tagozatos törekvések egy idő után eredményekhez vezettek a belső és az országos kompetencia mérések eredményeit illetően is. Az egész tantestület a projekt felé fordult. Alsó tagozaton is elkezdék – kezdetben

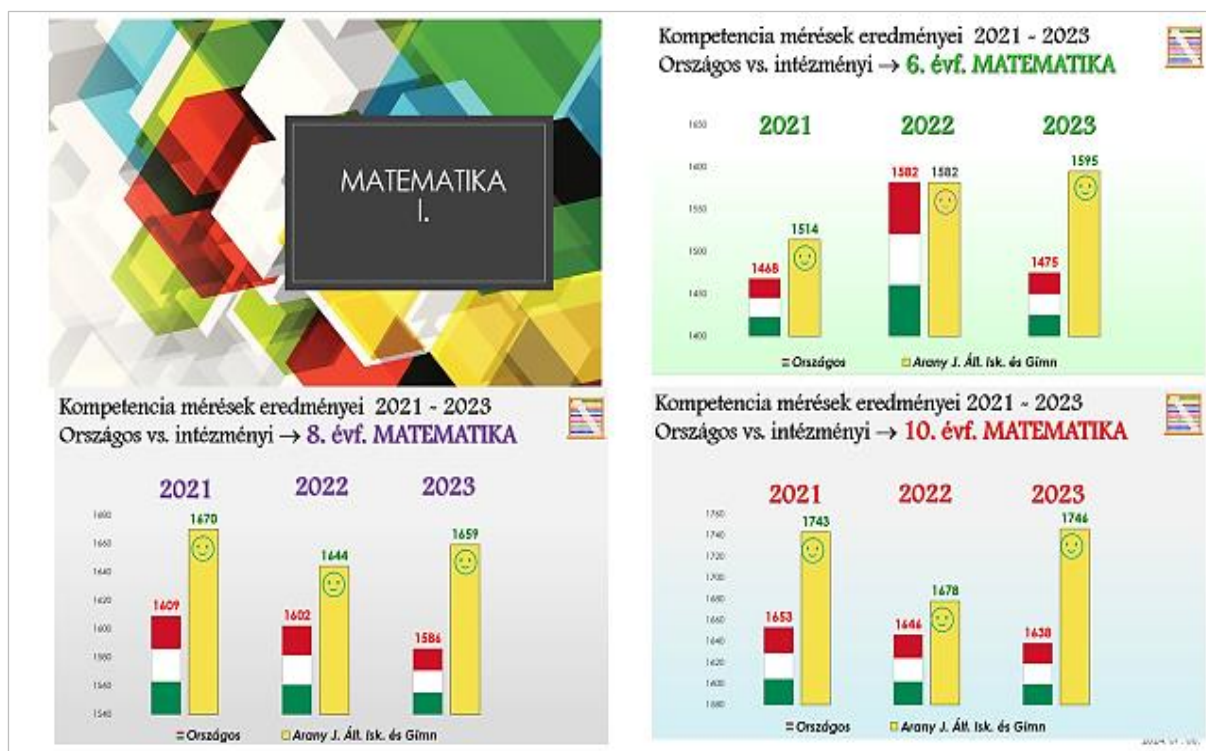
csak 4. évfolyamon – a kimeneti, később a bemeneti mérések megíratását és összehasonlítását. Az órákon minden tagozaton foglalkoznak a kollégák a szövegértés és matematika eszközhasználat fejlesztésével. Napközis és tanulószobás foglalkozásokon szintén előkerültek ezek a fejlesztő feladatok. A tanuló párok alkalmazása népszerű lett. A motiváló Pályaorientációs Nap az egész iskolát érinti. Tehát minden téren az egész intézmény átvette a szövegértés és matematika eszközhasználat fejlesztés fontosságát és gyakorlatát. Az eredmény nagyon szépen megmutatkozott az országos kompetencia mérések iskolai szintű eredményei szintjén.

A 2022, 2023, 2024. évi mérési eredmények, mind szövegértés, mind matematika terén intézményi szinten az országos átlag feletti értékeket mutattak. 7-8. ábra. Sőt a nyolcévfolyamos gimnázium hatodik osztálya a 2023. évi mérések esetében az országos listán a nyolcosztályos gimnáziumok sorában a hetedik helyre került! (Kompetenciamérések, Eduline)



7. ábra

Az országos kompetencia mérések szövegértés eredményei iskolánkban az országos átlaghoz viszonyítva



8. ábra

*Az országos kompetencia mérések matematika eredményei iskolánkban az országos átlaghoz viszonyítva*

A kutató munka folyamatosan haladt és jelenleg is halad előre, szinte már éves rutinja van a feladatok elvégzésének. Az intézményi éves tervben szerepelnek a Kompetencia Projekt feladatai. A projektvezető lelkes kollégák segítségével végzi el az intézkedési tervben előírt feladatokat minden évben. A belső méréseket folytatják, a feladatbankot töltik, használják. A szülők megfelelő tájékoztatást kapnak a projektről, az eredményekről is (intézményi honlap: <https://aranybatta.hu/oktatas/meresek-ertekelesek/kompetencia-projekt/>) A fejlesztő tanulószoba és a tanuló párok működnek. A robotika, az algoritmikus gondolkodásmód beépítésre került a digitális kultúra tantárgy tananyagába, megfelelő körülmények között a szakkör is működött. A pályorientációs programok az intézményi programok közül az egyik legnagyobb volumenű egész napos rendezvényt képezik. A pedagógusok szakavatottak a szövegértés terén, a megfelelő képzéseknek és tapasztalatuknak köszönhetően. Eredményeik pozitívak: mind a belső mérések, mind pedig a fő célként kitűzött kompetencia mérések eredményei javultak.

A fő cél teljesült, azaz három éven keresztül a kompetencia mérések intézményi átlaga – szövegértés és matematika terén is – magasabb lett, mint az országos átlag. Azonban mekkora az esély, ha most nem folytatják ezt a több oldalról történő odafigyelést, fejlesztést, a Kompetencia Projekt módszertani gyakorlatát, akkor maradnak a szép eredmények? Még min. két-három év - de amennyiben sikerül a kutató program folytatásának elfogadtatása, akkor még négy év lenne - szükséges lenne, amikor az odafigyelés hatására teljesen beépülne a gyakorlat a pedagógusok napi rutinjába és stabilizálódni tudnának eredményeik. Azután biztosan már a programot nem hagyja el a nevelő testület, folytatják, mert a fejlődés, az eredmények, „magukért beszélnek”, motiváló hatással bírnak a nevelőtestületre. A kutatás jelenlegi szakaszában, a feldolgozás és egy kicsit az eredmények longitudinális áttekintése során egy problémát vett észre a szerző, amit jelenlegi tanévben szeretne kivizsgálni. A matematika belső bemeneti és kimeneti mérések közötti

összefüggéseket nem tartja életszerűnek tagozati szinten, hiszen a bemeneti mérések minden évben magasabbak, mint a kimeneti mérések. Ezt mindenképpen a mérőlapok vizsgálatával szeretné tisztázni, maga és a kollégái felé még a megújított kutató programom kezdete előtt.

A kutatásban segítségére voltak az intézmény felső tagozatának szaktanárai, akik szakóráikon és tanórán kívüli tevékenységeik közé beépítve alkalmazták az új módszert, elősegítve ezzel a folyamatos és rendszeres felkészítést a tanév során. Hozzáállásuk továbbra is pozitív: teljesen egyetértenek azzal, hogy mindenképpen folytatni szükséges az egységes, következetes, több tantárgyat is érintő módszert a felső tagozaton. Véleményükkel támogatták a kutatóprogram folytatásának terveit, örömmel és felelősen vesznek majd részt továbbra is a program megvalósításában.

A szerző a folytatásban ugyanazzal a célcsoporttal az eredetileg használt módszertani csomagot meghagyná az alábbi módosításokkal. Újításként szeretné bevonni a feladatokba a kortársak segítségét a fejlesztő tanulószoba keretein belül. További új, beépítendő részeket arra az eredményre alapozta, hogy tanulói motivációs szintje megfelelő. Ezt szeretné megtartani, esetleg emelni. Azonban mikor jól motiváltak a tanulók? Akkor, ha a pedagógusok is azok, illetve a nevelőtestület megfelelő lelki, szellemi és érzelmi szinten végzi mindennapi munkáját. Ezért tervezi beiktatni a pedagógusok kiegészítő kapcsolatos vizsgálatait a kutató munkába. Továbbá szeretné kutató munkáját kiterjeszteni az országhatáron kívül, kihasználva az Erasmus+ projektjeink révén intézményünk nagy partneri körét: vajon külföldi partnereik esetében, pl. milyen jellegű nemzeti mérések vannak, milyen korosztályt érintenek, milyen a gyakoriságuk, értékelik-e a tanulókat a mérések alapján, stb.

## Konklúzió

A cikk első mondatában feltett kérdésre tehát a válasz: igen, lehetséges a siker a kompetenciák fejlesztése terén a többcélú, összetett intézmény esetében is. Csupán egy jó programra, valamint összetartó, ténylegesen közös célért dolgozó kollégákra van szükség. És természetesen időre. Hiszen az oktatásba befektetett munka mindig nehezen és sok idő elteltével térül meg. De bízni kell abban, hogy megtérül: nem biztos, hogy a következő mérés esetében, de esetleg majd ezek a gyerekek, akik most a tanulóink, helyesen fogják további tanulmányaik és a felnőtt életük során értelmezni a szövegeket és jól tudják használni a matematika tanulmányaik során elsajátított használható tudásukat. Továbbra is közös intézményi cél marad a boldog és boldogulni képes tanulók felnevelése.

A pedagógiai folyamatok, hatások *„lappangási ideje évtizedekben mérhető az oktatási területen... vannak tehát hosszú távú, láthatatlan hatások és következmények.”* (ZSOLNAI, 1989)

Ami biztosan támogatja a fent bemutatott intézményi gyakorlat folytatását az a közoktatási intézményekben bevezetett pedagógus teljesítményértékelési rendszer (TÉR). A nyolc értékelendő terület közül az első, a legnagyobb arányú pontszámmal (30%) rendelkező, a kompetencia mérések eredményeinek felmutatása a kollégák hétköznapi munkája terén. A fent bemutatott iskolában a Kompetencia Projekt teljes egészében ezt szolgálja, így e terület értékelése nem fog nehézséget okozni az iskola vezetése számára. A pedagógusok eddig pontozás nélkül, felismerve a módszer eredményességének lehetőségét végezték e téren a feladataikat és ezután is hasonló módon fogják ezt tenni, így a folytatás eredményessége még inkább alátámasztott.

## Irodalomjegyzék

- Adorján Káldi, B. (2016): Motivációs kérdőív, Szakdolgozat, BME.  
<https://forms.office.com/pages/designpagev2.aspx?lang=hu&origin=OfficeDotCom&route=Start&subpage=design&id=dZDd8GeBoUOfnUNpNxTi9NLfohy5wnRBIR8PgN7FtARUOE-daN1VNRTRNV00zTUhQNDVDTDJVNVBQMC4u> utolsó megtekintés: 2025.03.23.
- A PISA 2018 vizsgálat fő jellemzői  
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi\\_meresek/pisa/PISA2018\\_v6.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf) utolsó megtekintés 2025.03.23.
- Horváthné Hidegh Anikó (2019): Egy a tehetségeknek teret adó iskola története. *ÉSZ, Ékes Szilánkok, KGYTK Tehetségsegítő Tanács Szakfolyóirata*, 2019.szeptember, 15-26. p.  
<http://kgytk-zalaber.hu/images/%C3%89SZ-2019.-szeptember.pdf> utolsó megtekintés: 2025. 03.23.
- Horváthné Hidegh Anikó (2022): Kutatómunka kontra vírushelyzet, avagy hogyan befolyásolja a világjárvány egy kutatómunka megvalósulását. *Pannon Digitális Pedagógia*, 1(2). 39-49.  
DOI: doi.org/10.56665/PADIPE.2021.2.4 <https://padipe.htk.uni-pannon.hu/index.php/pdp/issue/view/5> utolsó megtekintés: 2025.05.25.
- Horváthné Hidegh Anikó (2022): Tanulói motiváció vizsgálata a szövegértés fejlődését célzó kutatás háttérvizsgálataként. *Pannon Digitális Pedagógia*, 2.(3-4.)105-117. <https://doi.org/10.56665/PADIPE.2022.3-4.8> <https://padipe.htk.uni-pannon.hu/index.php/pdp/article/view/107/168>  
Utolsó megtekintés: 2025. 03.23.
- Szakképzés 4.0. *A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira*. 1168/2019. (III. 28.) Korm. határozat  
[https://www.nive.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1024:szakkepzes-40-strategia&catid=10:hirek&Itemid=166](https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1024:szakkepzes-40-strategia&catid=10:hirek&Itemid=166) utolsó megtekintés 2023.03.23.
- Kompetencia mérés (2024): Eduline, 2024. 06.18.  
[https://eduline.hu/kozoktat/20240617\\_Kompetenciaeredmenyek\\_ebben\\_a\\_10\\_videki\\_8\\_osztalyos\\_gimnaziumban\\_teljesitettek\\_legjobban\\_a\\_hatodikosok\\_matekbol?fbclid=IwY2xjaw\\_EoWwFleHRuA2FlbQIxMQAB-Hai6UO4idY0vIMUaGex-CsMKstagog-DQDv2IMMY9F4VgcV-tVIQ\\_qIChQ\\_aem\\_3U5O-FN99-xlMYoaJ\\_yNMg](https://eduline.hu/kozoktat/20240617_Kompetenciaeredmenyek_ebben_a_10_videki_8_osztalyos_gimnaziumban_teljesitettek_legjobban_a_hatodikosok_matekbol?fbclid=IwY2xjaw_EoWwFleHRuA2FlbQIxMQAB-Hai6UO4idY0vIMUaGex-CsMKstagog-DQDv2IMMY9F4VgcV-tVIQ_qIChQ_aem_3U5O-FN99-xlMYoaJ_yNMg) Utolsó megtekintés 2025.03. 07.
- Zsolnai József–Zsolnai László (1989): *Mi a baj a pedagógiával?* Budapest, Tankönyvkiadó



## Felsőoktatás-pedagógiai oktatásfejlesztés Magyarországon

*Dringó-Horváth Ida (2024): Oktatásfejlesztési innováció és hálózatépítés a magyarországi felsőoktatásban: Trendek, irányadó eredmények, adaptálható jógyakorlatok. Budapest, L'Harmattan Kiadó*

DOI: <https://doi.org/10.56037/978-963-646-188-1>

A digitális fejlődés okozta társadalmi hatások és a mesterséges intelligencia térnyerése az oktatási és kutatási folyamatokban is szükségessé tettek egy olyan irányú transzformációt, amely az egyetemen oktatók pedagógiai-módszertani fejlődését, megújulását irányozta elő. Ennek hatására az elmúlt években az egyetemeken erre specializálódott központok, intézetek jöttek létre, amelyek között egyre nagyobb igény mutatkozott a hálózatosodásra, a jó gyakorlatok megosztására. A szerző könyvében ennek folyamatát elméleti és gyakorlati szempontból mutatja be az olvasónak.

A monográfia kiadását a KRE BTK Oktatásinformatika a felsőoktatásban II. című kutatási projektje támogatta, és a L'Harmattan Kiadó gondozásában jelent meg. A szakmai lektor *dr. Dósa Kata*, a nyelvi lektor *Horváthné Gyurisán Szabina* volt, míg a médiás elemek készítése *Sebestyén Lilla Anna* és *Horváthné Gyurisán Szabina* nevéhez fűződik.

A kiadvány szerzője *dr. habil. Dringó-Horváth Ida* a Károli Gáspár Református Egyetem habilitált docense, az IKT Kutatóközpont (RH, 2018), illetve az Oktatásinformatikai Továbbképző Központ (BTK, 2020) vezetője. Kutatói és oktatói munkájának fókuszában a digitális technológiával támogatott tanulás és tanítás áll, az általa vezetett

Központok legfőbb feladata az Egyetem oktatóinak, kutatóinak vagy adminisztratív munkavállalóinak digitális (pedagógiai) fejlesztése. Legfőbb tevékenységei közé tartozik az oktatás- és kutatásfejlesztési stratégiai tanácsadás, az oktatói kurzusok és e-learning anyagok fejlesztése, továbbképzések tartása, mentorhálózat kiépítése, valamint kapcsolódó kutatás és szakmai közösségépítés hazai és nemzetközi szinten egyaránt (DRINGÓ-HORVÁTH, 2024:90).

A kötet címe és az *Előszó* jelzi a szerző célját, hogy átfogó képet adjon a felsőoktatási módszertani és oktatásinformatikai központok formálódásáról, kapcsolatrendszeréről, infrastruktúrájáról, majdani fejlődési lehetőségeiről.

Az 1. fejezet: *Felsőoktatás módszertani és oktatásfejlesztési központok* a tudásmenedzsment felsőoktatási intézményekre vonatkozó elemeit taglalja: hogyan alakultak ki a felsőoktatási módszertani és oktatásfejlesztési központok, milyen nemzetközi modellek és hazai sajátosságok jellemzik ezeket, és hogyan illeszkednek a tanulásközpontú paradigma hazai adaptációjába. Izgalmas részét képezi az oktatásfejlesztő központok egyéni fejlődési folyamatának felvázolása.

A 2. fejezet: *A hazai felsőoktatás-fejlesztés anatómiája: struktúrák, funkciók, kihívások* a témához kapcsolódó empirikus kutatásokat prezentálja. Részletesen kitér a

2022-ben és 2024-ben végzett kutatás eredményeire, amely a hazai felsőoktatási-fejlesztési egységek kialakulásával, működésével, szolgáltatásaival foglalkozik. Különösen érdekes a központok sokszínű szervezeti integráltsága, finanszírozási háttere és a digitális átálláshoz való viszonyuk.

A 3. fejezet: *Górcső alatt egy hazai jógyakorlat: bemutatkozik a KRE IKT Kutatóközpont* egy konkrét, hazai példát mutat be. A 2024-es felmérés szempontjai alapján (megalakulás, egység jellege, közvetlen fellettes, munkavállalók, működési fedezet és szolgáltatások) ábrázolja a KRE IKT Kutatóközpontot. Teljeskörű betekintést enged a Központ által nyújtott szolgáltatások fejlesztési menetébe, kommunikációs felületeibe, adminisztrációjába, közösségépítésébe. E fejezet egyértelműen azt az üzenetet közvetíti, hogy az oktatásfejlesztés csak szisztematikus tervezés és reflexió révén lehet hatékony. A KRE IKT Kutatóközpont példája inspiráló lehet más intézmények számára is.

A 4. fejezet: *A hálózatok ereje: lokális és globális szinergiák* a felsőoktatás-fejlesztési hálózatosodási komponenseit ismerteti. A nemzetközi példák bemutatása érzékelteti, hogy a hazai folyamatok nem elszigeteltek, hanem globális trendekhez illeszkednek.

Az 5. fejezet *Reflexiót, értékelést és tervezést támogató keretrendszerek* ezen intézetek, központok értékelési keretrendszereit

írja le. Ezek között található a HITS modell, az ACE-POD-Mátrix és a PROF-XXI, melyek segítenek az oktatásfejlesztési tevékenységek stratégiai tervezésében és értékelésében. A szerző kiemeli, hogy a megfelelő eszközválasztás elengedhetetlen az egységek eredményességének biztosításához, miközben az értékelés nem válhat pusztán adminisztratív kötelezettséggé.

A kötet jól szerkesztett, a különböző egységek hasonló felépítésűek. Számos illusztráció teszi vizuálisan felfoghatóvá a leírt tartalmakat. A szerzői reflexiók, a mellékletekben szereplő kérdőívek és szervezeti listák, valamint a konkrét hazai példa kiválóan illusztrálják a könyv alkalmazhatóságát, ugyanakkor a kiadvány nem hallgatja el a rendszer szintű nehézségeket sem.

Összességében elmondható, hogy szerző munkája hiánypótló, és aktuális szakmai hozzájárulás a magyar felsőoktatás megújulásához. A kötet külön figyelmet szentel a Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontjának, mint adaptálható jógyakorlatnak. Az egyes fejezetek elméleti alapvetéseket, kutatási eredményeket, valamint gyakorlati példákat kínálnak a felsőoktatási innováció előmozdítására. A könyv értékes forrás mindazok számára, akik a felsőoktatás-pedagógia, digitális pedagógia és az oktatásfejlesztés iránt érdeklődnek.

*Bognár Amália  
Pannon Egyetem HTK  
Neveléstudományi Intézet*

## I. Pannon Óvodapedagógus Szakmai Nap

*Veszprém, Pannon Egyetem Humántudományi Kar  
Neveléstudományi Intézet, 2025. május 09.*

Hagyományteremtő szándékkal került megrendezésre az I. Pannon Óvodapedagógus Szakmai Nap a Pannon Egyetem Humántudományi Kar Neveléstudományi Intézetében 2025. május 9-én. A szakmai napra az ország minden részéből jelentkeztek óvodapedagógusok, közel 120-an.

A Dr. Abonyi János rektori és Dr. Bodnár Éva dékáni köszöntője után az első plenáris előadó Dr. Balatoni Katalin a pedagógiai innovációk előmozdításáért és a családbarát oktatási környezet erősítéséért felelős miniszterelnöki biztos asszony volt, aki a magyar óvoda jelenéről és jövőjéről beszélt a köznevelés vonatkozásában. A plenáris előadások keretében többek közt betekintést kaphattunk a Pannon Egyetem HTK Neveléstudományi Intézetében most már harmadik éve folyó óvodapedagógus alapszak képzési sajátosságaiba, hiszen Dr. Kubinger-Pillmann Judit szakfelelős rámutatott, hogy a veszprémi óvodapedagógus alapképzés különlegessége abban rejlik, hogy a népi hagyományok, az interkulturalitás és a digitális technika megismerésére is ösztönzik a hallgatókat. Takácsné Kovács Éva előadást tartott a Boldog gyermek és boldog óvodapedagógus témában, amelyben hangsúlyozta az óvodai boldogság összetettségét. A plenáris előadások sorát Hok Andrea előadása zárta, aki rendkívül izgalmas előadást tartott az állatasszisztált oktatás gyakorlatáról az óvodai nevelésben.

A szakmai nap tematikájának sokfélesége megmutatkozik a plenáris előadások után sorra kerülő szekcióelőadásokban is, hiszen három szekció közül választhattak az óvodapedagógus kollégák. Az első szekció az óvodapedagógia digitális vetületeit járta körbe. Ebben a

szekcióban szó volt a Code Weekről, óvodai gamifikációról, a padlórobotok felhasználási lehetőségeiről látássérült hallgatók esetén, de kaphattunk IKT ötletbörzét óvodai kontextusban, valamint egy padlórobotos bemutatóban is része lehetett a jelenlévőknek. Ebben a szekcióban Dr. Főző Attila, Krepsz-Kapai Bernadett, Hermann-né Szabó Angéla, Szalatnyai Dorka voltak az előadók. A szekciót Török Lívia és Virágh Ilona Ágnes a Veszprémi Csillag Úti Körzeti Óvoda óvodapedagógusainak és óvodásainak padlórobotos bemutatója zárta.

A második szekció számos innovatív pedagógiai megközelítést adott az óvodai nevelés kérdéskörében, így szenzoros dobozok az óvodában, környezetpedagógia az óvodában, tanulási terek az óvodától az egyetemig, valamint a hagyományos tudásátadás lehetőségei az óvodában. Ebben a szekcióban Lipéczné Karsai Henriett, Szűcs Attila, Cseh András, Szabadi Edit és Bognár Amália előadásait hallgathatták meg a jelenlévők.

A harmadik szekció szintén hagyományteremtő szándékkal szerveződött, hiszen a Pannon Egyetem most végzős óvodapedagógus hallgatói közül mutatták be néhányan a szakdolgozati munkájukat, ezzel is felvilágosítva, hogy milyen szerteágazó kutatási témákban dolgoztak egyetemi éveik alatt. Dr. Györe Géza szekcióvezető felhívta a figyelmet arra, hogy milyen fontos a tudományos műfajokban való alkotás elsajátítása. A Pannon Egyetemen tanuló óvodapedagógusok külön tantárgyban kaphatnak felkészítést ehhez. A szekcióban Varga-Márton Mercédesz, Krepsz Erika és Málik Antónia mutatták be szakdolgozatukat egy-egy prezentációban. Választott témáik érintették a

digitális állampolgárság, a zöld óvoda és az iskola-óvoda átmenet kérdésköreit is.

A szekciók után még négy workshopon is részt vehettek az óvodapedagógusok. A négy workshop témája szintén igen sokszínű és sokféle szakmai tájékoztatói lehetőséget adó, hiszen bemutatkozott a Veszprémi Ringató Körzeti Óvoda Digitális Témahét programja, valamint egy óvodai gasztropedagógiai program *Szabó Krisztián* vezetésével, továbbá elmélyedhettünk a szenzoros dobozok óvodai használatának rejtelseiben Bognár Amália segítségével és megismerkedhettünk a BarangoLÓ Meseországban, A lóasz-szisztált interaktív mesefoglalkozások gyakorlatával *Hok Andrea* vezetésével.

Fontos megemlítenünk azt is, hogy a szakmai nap ideje alatt hat kiállító is ötleteket,

eszközöket, módszertani megoldásokat tárt az érdeklődő óvodapedagógusok elé a kiállítói teremben. Kiállítók voltak: *Csillagsuli Kft.*, *CODE CREATOR Digitális Alkotóműhely*, *Vígvári Rendszerház Kft.*, *Abacusan Stúdió*, *DIOO Digitális Okosjáték Óvodásoknak*, *Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság*.

A szakmai napon résztvevő óvodapedagógus kollégák igen sokféle továbbképzési, tájékoztatói lehetőséget kaphattak. A visszajelzések, reflexiók tükrében igény mutatkozik az ilyen jellegű találkozásra, eszmecserére, így a szakmai nap főszervezői Dr. Kubinger-Pillmann Judit, valamint Bognár Amália már most tervezik a következő évben megrendezésre kerülő konferencia tematikáját.

*Kubinger-Pillmann Judit  
Pannon Egyetem HTK  
Neveléstudományi Intézet*