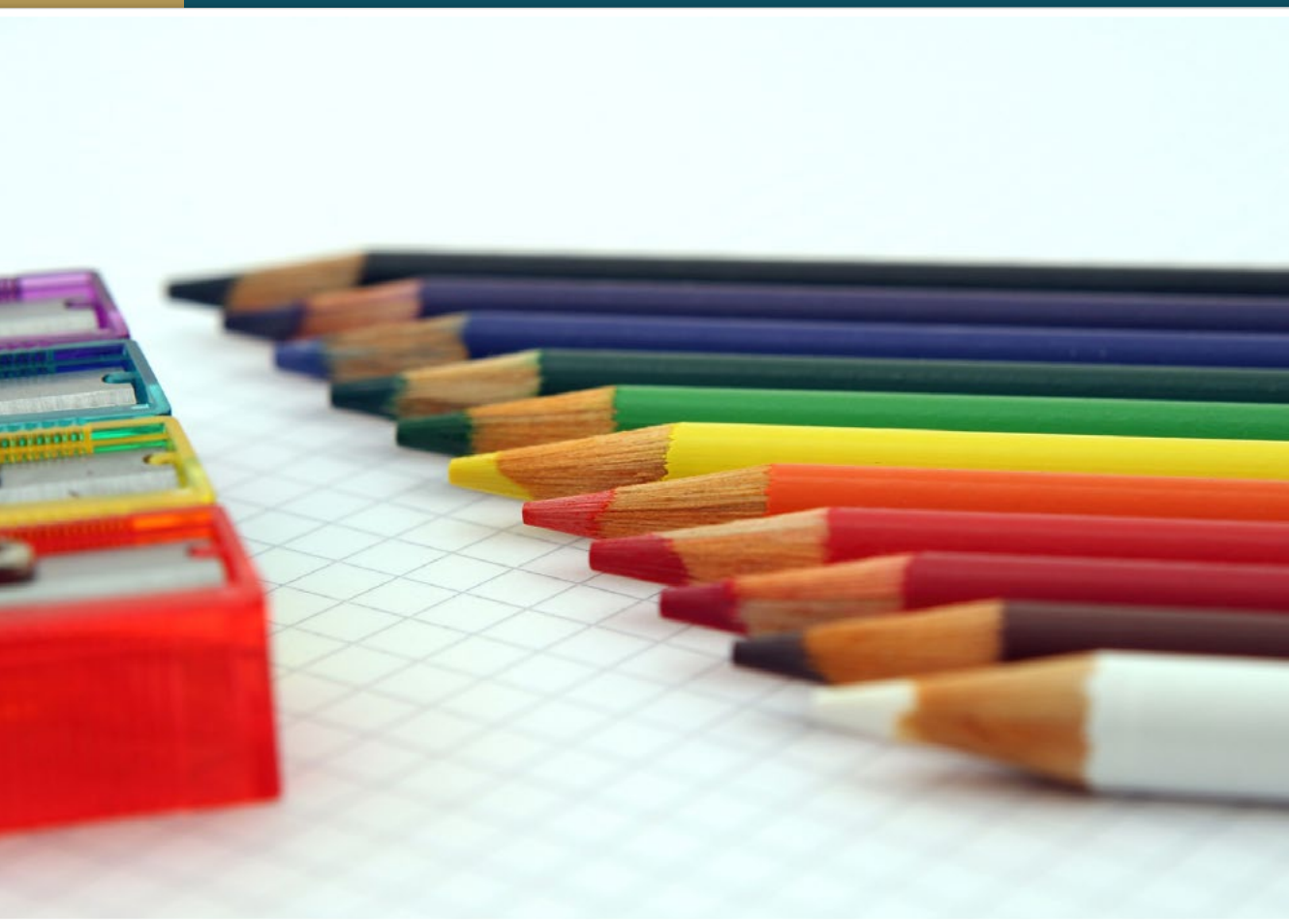




Magyar Református Nevelés

2020

1



MEGJELENIK ELEKTRONIKUSAN, ÉVENTE 4 SZÁM ■ LETÖLTHETŐ: REFPEDI.HU/MRN

„A NEKI MEGFELELŐ MÓDON...”
(Péld 22,6)

Szerkesztői előszó

Üdvözlét az olvasónak! ■ SZONTAGH PÁL 3

Tanulmány

KELEMEN GABRIELLA ■ Iskola előkészítő oktatás
a Debreceni Református Kollégiumban 6
BÖDECS PÁL ■ Egy intézményi struktúraváltás következményei 16

Műhely

KÁDÁR PÉTER ■ Szimbólumdidaktikai eszközök az iskola falain – Iskolaépületi belső
díszítőelemek katechetikai célú kialakítása a Pécsi Református Kollégiumban 26
BÁNNÉ MÉSZÁROS ANIKÓ ■ Az okostelefon iskolai használatáról és
a médiajelenlétről – Református iskolák körében végzett
kérdőíves felmérés eredményeinek elemzése 31
GYIMÓTHY GERGELY – TÓTH DALMA ■ A vízitáborozás pedagógiai aspektusai 54
KELEMEN GABRIELLA ■ „Neveld a gyermeket a neki megfelelő
módon” (Péld 22,6) – A tiszántúli református általános iskolák
alapdokumentumban rögzített gyermeknevelési értékei 64

Szemle

HODOSSI SÁNDOR ■ Bognárné Kocsis Judit: A vallás mint forrás Karácsony Sándor
nevelési koncepciójában 81

Számunk szerzői 83

A címlapfotót a pixabay.com-ról választottuk. E számunkat a British Educational Training and Technology (BETT) Show kiállításán készített képekkel illusztráljuk. Fotó: Bajnokné Vincze Orsolya, Szontagh Bence, Dr. Szontagh Pál, Zimányi Noémi. Kádár Péter cikkében megjelent fotókat sorrendben Melegh Andrea és Gaibl Miklós készítette. Gyimóthy Gergely és Tóth Dalma írásánál Gyimóthy Gergely fotóit használtuk fel.

E számunk elkészítését a hollandiai OGO Alapítvány támogatta.

OGO

ÜDVÖZLET AZ OLVASÓNAK!



„Neveld a gyermeket a neki megfelelő módon, még ha megöregszik, akkor sem tér el attól.” (Péld 22,6)

Vajon mit üzen nekünk, pedagógusoknak itt és most a Példabeszédek könyve jól ismert igéje? Mi a „neki megfelelő mód” a folyamatosan változó 21. század folyamatosan változó gyermeke számára? Vajon hol a helyes egyensúly az örök értékek őrzése, a tradíciók áthagyományozása, a pillanatnyi kihívásoknak való megfelelés és az ismeretlen és elképzelhetetlen jövőre való felkészítés között?

Olyan kérdések ezek, melyek minden, hivatását komolyan vevő pedagógus napi dilemmái. Ezekre a kérdésekre a neveléstudomány évek óta keresi a választ. Ezek a kérdések állnak a napjainkban megjelent alaptanterv és kerettantervek körül kirobbant szakmai viták kereszttüzeiben. Ezek a kérdések feszítik a tegnap és a ma iskolacsínálói: fenntartókat, igazgatókat, pedagógusokat, neveléskutatókat.

Folyóiratunkban természetesen nem ígérünk, nem ígérhetünk gyors megoldásokat, biztos recepteket – de teret engedünk a közös gondolkodásnak, a párbeszédnek és – ha kell – a vitának is.

A tanulói terhek csökkentését helyezi iskolareformja középpontjába a kiskunhalasi Szilády Áron Református Gimnázium – *Bödecs Pál* fenntartó lelkipásztor tanulmánya ebbe az intézményi struktúraváltásba enged bepillantást. A megváltozó jogszabályi környezet miatt újra szakmai viták kereszttüzebe került az iskolakészültség és az iskolába lépés kérdése – e témakör történelmi dimenzióit vizsgálja *Kelemen Gabriella* tanulmánya.

Műhely rovatunk is a történelmi és napi kihívásokra adott lehetséges válaszokat helyezi a fókuszba: *Kelemen Gabriella* a tiszántúli református iskolák alapidokumentumainak vizsgálatán keresztül foglalkozik az intézmények nevelési értékeivel, *Dr. Gyimóthy Gergely* és *Tóth Dalma* a tanórán kívüli nevelés, közösségformálás egyik lehetséges színteréről, a vízitáborozás pedagógiai aspektusairól gondolkodik, *Bánné Mészáros Anikó* pedig az iskolai okostelefon használatról

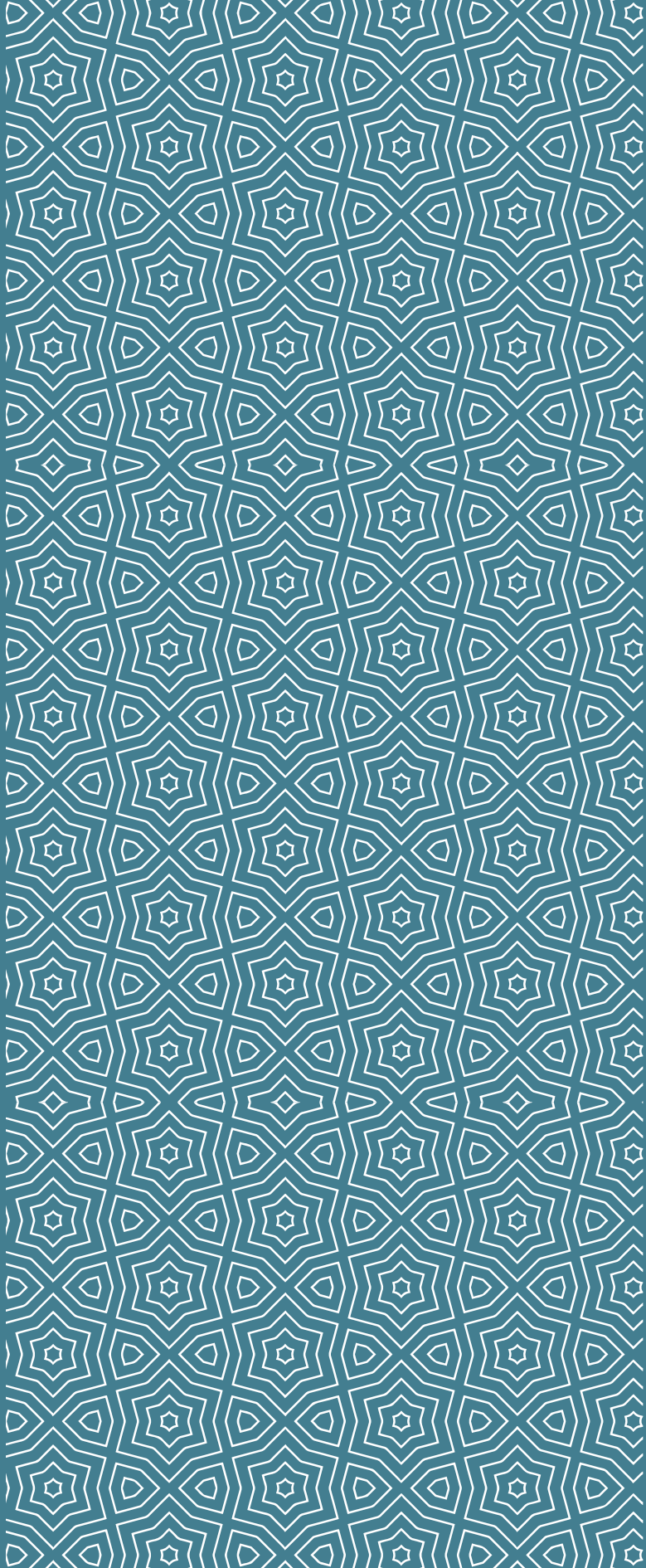
és a médiajelenlétről szóló kutatásának eredményeit tárja az olvasó elé. *Dr. Kádár Péter*, a Pécsi Református Kollégium főigazgatója a kollégiumi építkezések kapcsán fogalmazta meg azokat a szimbólumdidaktikai szempontokat, melyeket az iskolaépület belső díszítőelemek kialakításában érvényesítettek.

Szemle rovatunkban *Dr. Hodossi Sándor* Bognárné Kocsis Judit Karácsony Sándor nevelési koncepciójáról írt könyvét ajánlja.

Mint látható: jelen számunkban nem teszünk mást, mint amit a napokban megannyi tantestület nevelőközössége próbál helyi tantervében megfogalmazni: keressük a mai gyerekek számára „megfelelő módot”, megkíséreljük megfogalmazni értékeinket, igyekszünk megfelelni a kor kihívásainak. Ehhez a közös gondolkodáshoz hívjuk társunkul a kedves Olvasót!

DR. SZONTAGH PÁL, főszerkesztő





Tanulmány



KELEMEN GABRIELLA

ISKOLA-ELŐKÉSZÍTŐ OKTATÁS A DEBRECENI REFORMÁTUS KOLLÉGIUMBAN

Kutatásunk során a 16. századig nyúlunk vissza a dokumentumelemzésben, mert abban a korban látjuk kezdetét a szervezett oktatás megvalósulásának. A nagy tanulói létszámot elemi iskolába készítő szándéktól az általánosan elterjedő intézményes oktatásig mutató intézkedéseket és feladatokat tárjuk fel, szorítkozva Magyarország keleti régiójára, a Magyarországi Református Egyház területi tagolása szerint nevezett Tiszántúli Református Egyházkerület területére. Az egyházközségi és egyházmegyei levéltári dokumentumok, egyháztanácsai és városi tanácsai jegyzőkönyvek és levéltári iratok feldolgozása nyújt információt az elemi oktatás szervezéséről. E széleskörű információhalmazból mi a tanárookra, az alkalmazott nevelési irányelvekre és az oktatás módszertanára koncentrálunk jelen tanulmányunkban. Az érdekes és sokatmondó történeti leírásokból igyekszünk hű képet alkotni az intézményes oktatás elterjedéséről és népszerűségéről Debrecenben.

REFORMÁCIÓ ÉS NÉPOKTATÁS

Hazánkban a reformáció vetette fel annak gondolatát, hogy „*írásra, olvasásra a szélesebb néprétegeket is tanítani kellene. Olyan embereket is, akiknek nem hivatásbeli foglalkozása lesz az írás, és az olvasás, tehát a papi a magasabb igazgatási vagy kancelláriai munka*”.¹ A 16. század közepétől, egyre jelentősebb szerepet töltek be a protestáns iskolák a hazai oktatási rendszer kiszélesítésében, a vallási és társadalmi érdekeket egyaránt szem előtt tartva. Új korszak kezdődött a művelődés történetében. A protestáns iskolakollégiumok jellegzetességét az anyaiskolák működése biztosította. A kollégiumoktól távolabbi településeken is működtettek ún. filiákat, amik a későbbi partikuláris iskolarendszert alapozták meg. Ebben a korszakban a legjelentősebb református kollégiumok Sárospatakon, Debrecenben, Gyulafehérváron, Pozsonyban és Pápán voltak. Közülük csak a debreceni iskola-kollégium szervezetében működött elemi iskolai képzés, annak is egy sajátos intézménytípusa, ami majd a 19. században lesz nagyobb jelentőségű, és jellemző okta-

tási forma, ez az ún. szoktató iskola.² Nem téveszthetjük össze Brunszvik Teréz buda-pesti kisdedővő intézetével, mert jelentősen eltér attól mind tanrendjében, mind a tanított diákok életkorában, amint erről a későbbiekben részletesen is szólunk.

Mivel ezt az iskolatípust tekinthetjük az oktatásba bekerülő gyermekek első iskolaélményének, úgy megfeleltethetjük a mai köznevelés alapszintjének, az általános iskola alsó tagozatának. Ez a felismerés vizsgálódásunk szempontjából jelentős előrelépés, mert arra vagyunk kíváncsiak, hogyan szerveződött az elemi népoktatás, miként kerültek kiválasztásra az elemi iskolában tanító pedagógusok, milyen metodika szerint készítették a diákokat az ismeretek elsajátítására.

A NEVELÉS ÉS OKTATÁS RENDSZERE A DEBRECENI REFORMÁTUS KOLLÉGIUMBAN

A debreceni kollégiumban már a 17. században úgy szervezték az oktatást, hogy az alsóbb évfolyamokon tanuló diákokat ún. classisokra, osztályokra válogatták, emellett kiépült a köztanítói (*publicus praeceptor*) és magántanítói (*privatus praeceptor*) rendszer is. A tanítás rendszerré szervezéséről tanúskodik az a tény, hogy Ujfalvi Imre, a Debreceni Református Kollégium rektora, már 1597-ben nyomtatásban is kiadta útmutatóját az iskola alsóbb évfolyamai számára, amelynek címe: *„Admonitiones de ratione discendi tertia classe”* – Javaslatok a harmadik évfolyamos tanuláshoz.³ Ebből megtudjuk, hogy akkoriban a rektor három csoportba sorolta a tanulókat, amelyek a kö-

vetkezők: a gyerekek csoportja, a serdülők csoportja, aki a triviális iskolában tanulnak, valamint az érettebb korú ifjak csoportja, akik már az akadémiákon a tudományokkal foglalkoznak.

A kollégium irányításában és szabályozásában a rektor fontos szerepet játszott, emellett törvények és szabályzatok írták elő a működést. Az első kollégiumi törvénykönyvre – ami vélhetően már 1570 körül elkészült – csak az 1657-es szabályzat tesz utalást. Az oktatásra vonatkozó rendeletek alapja a Geleji-Katona-féle „Kánonok”, amely szabálygyűjtemény a I. Rákóczi György által 1646-ban összehívott szatmárnémeti zsinat megbízásából készült el. Ezen szabálygyűjtemény alapján alkották meg 1657-ben az iskolai szabályzatot. Ezt követően Dobozi István városi főbíró és Kocsi Csergő János szuperintendáns hivatala idején, 1704-ben született az új kollégiumi törvény, mely az 1656-os törvény alapján készült.⁴ E kollégiumi törvény nem szabályozott iskolaszervezeti vagy tananyag felosztási kérdéseket, leginkább a fegyelem szigorítására és annak szabályozására koncentrált.

A tantervi fejlődésben kiemelkedő új korszakot hozott Maróthi György professzor munkássága. Tanulmányai, az „Opiniones” és az „Idea” valamint az ezekre épülő „Methodus”. Maróthi, az iskolaszerkezet változtatására is tett javaslatokat, melyeket Domokos Mártonhoz, a város főbírójához nyújtott be. Előterjesztéseiben nyomatékosan javasolta a latin és elemi osztályok szétválasztását. Indoklásában megfogalmazta, hogy célzottan legyenek külön latint tanuló elemi osztályok külön tanítókkal azok számára, akik ilyen

végzettséget szeretnének további életpályájukhoz. Emellett szervezzenek olyan elemi osztályokat is, ahol a tanulókat latin nélkül az anyanyelvi olvasásra, írásra és vallásos kegyességre oktatják. A Városi Tanács 1739-ben határozatban döntött arról, hogy elemi fokon megszervezi az anyanyelvű oktatást. Ez nagy jelentőségű fordulat volt a népoktatás ügyében. Ezzel együtt elmondhatjuk, hogy Debrecenben 1720-ig csupán a fiúk számára volt elérhető az iskolarendszerű oktatás a református kollégiumban. Meg kell említenünk, hogy a rákövetkező évben a piaristák huszonkét tanulóval megnyitották iskolájukat az egyik belvároshoz közeli utcában, ahol a tanulókat négy csoportba sorolták az első évben, majd a létszámnövekedés és a felmenő rendszer egy újabb évfolyamot is szükségesnek ítélt.⁵ Az osztálylétszámok szembetűnően alacsonyabbak voltak, mint a református kollégium osztályaiban.

OKTATÁSI RENDSZER A 18. SZÁZAD VÉGÉN

Az oktatásba bevont egyre nagyobb gyermeklétszám a Debreceni Református Kollégium bővülését eredményezte. A hatosztályos teljes gimnáziumhoz hetedikként az elemi ismereteket oktató „ábécédárius” osztály kapcsolódott.⁶ Mivel akkoriban az évfolyamokat visszafelé számolták, így ebben a hetedik elemi osztályban kezdtek tanulni a diákok. Ez volt a septima classis (hetedik osztály) amit más néven Iniciándusoknak is neveztek. Létszámát tekintve összesen több, mint 1400 diák tanult itt. Ez a mai szemmel meglepően

magas létszám a további évekre lecsökkent. Az oktatás szerkezetét tekintve a hét évfolyamos gimnáziumi oktatásra épült az egy előkészítő évet követő három éves filozófia, majd újabb három év teológia tanulmány már a felsőoktatásban. Ez utóbbi iskolafokon 360 fő tanult, akiket mindösszesen négy professzor, akadémiai előadásokat tartva oktatott.⁷ A praeceptorok – mint togatus diákok – a legjobb főiskolai hallgatók közül kerültek ki, és a középiskolai valamint az elemi tagozaton tanítottak. Ilyen keretek között működött a kollégium elemi iskolára épülő közép és felsőfokú oktatási rendszere.

Az oktatáspolitikai intézkedések között az I. Ratio Educationis (1777) nagy ellenállást váltott ki a protestánsok körében, mert a korábban (1606. és 1647.) megszerzett és megerősített vallási és oktatási önállóság elvesztését jelentette számukra. A Debreceni Református Kollégiumot is érzékenyen érintette a rendelet, mert ekkorra már széles körben kiépített iskolarendszerrel rendelkezett, és professzorainak munkássága országos jelentőségű intézménnyé tette a kollégiumot. Maróthi tanügyi reformjait és Methodus-át 1770-ben vezették be, melyek ekkora már igazolták eredményességüket. A Ratio Educationisszal szemben mindez ellenérvként jelent meg. A rendeletre reagálva a Tiszántúli Egyházkerület és a kollégium tanári kara 1792-ben új kollégiumi törvényt hozott a saját tanítási rendjének és tantervének szabályozása érdekében. Ebben már érzékelhető volt a Ratio Educationis hatása is. A kollégiumi törvény alapján, 1804-ben az álmosdi Tanügyi Értekezlet, Budai Ézsaiás professzor közreműködésével kidolgozta a kollégium új tanulmányi rend-

jét, a Ratio Institutionis-t. A reformkor kezdetén Debrecen város a neveléstudomány nagy jelentőségű bázisa volt. A kollégium nemzetközi viszonylatban is az elsők között szervezte meg a pedagógiai tanszéket, élére Zákány Józsefet választották, aki 1825. évi székfoglalójában mutatta be nevelői arculatát és szakmai elkötelezettségét.⁸ Munkásságának idején találkozunk a kollégiumban az ún. szoktató iskola bevezetésével.

AZ ISKOLÁBA BESZOKTATÓ ISKOLA

A szoktató iskola szervezéséről és működtetéséről Varga Gábor tanulmányában ezt olvashatjuk: „*a szoktató iskolai osztály már 1729-től létezett initiandusok néven. Ez tavasztól egy fél éven át szolgálta a gyermekek iskolára való előkészítését, függetlenül attól, hogy jártak-e óvodába vagy sem.*”⁹ Balogh Ferenc tanulmányában ez áll: „*1868/9-ben a szoktató iskolában vezetett 172 kezdő gyermeket, régi szokás volt az elemi iskolába lépendő kisgyermekeket egy fél évvel előre szoktatni az iskolába járásra: ezek osztálya initiandusok nevezete alatt már 1729-ben feltalálható.*”¹⁰ Közel száznegyven év elteltével tehát a megalapított pedagógiai tanszék rektora, Zákány József újra bevezette a szoktató iskola intézményét. Ezzel az elemi osztállyal együtt hétosztályos volt a kollégiumi képzés Barcsa János írása szerint is. Ezek az évfolyamok tehát: logika, poéta, syntactica, grammatica, coniugista, comparatista et declinista, initiandi.¹¹ Az initiandi classis megtalálható Maróthi 1741-es iskolaszervezeti felosztásában is. A tanrend szerint a kezdő évfolyamra járók írni, olvasni, számolni tanultak. A latin

nyelvből elég volt, ha az olvasásig jutottak, minden más tantárgyat az anyanyelvükön tanultak a diákok. A Debreceni Református Kollégium Levéltárának Ismertetője című kiadványban olvashatjuk, hogy 1820-tól ún. szoktató iskolai tanítót is alkalmaznak. A 1820/21. tanév főiskolai tanítóinak felsorolásában már szerepel Dombi János szoktató iskolai osztálytanító neve.¹² Ezeknek az osztályoknak nincs külön jegyzett tanulói névsora. Csupán az történt, hogy az iskolai év második, tavaszi felében a legkisebbek osztályának (Schola Vernacula prima Minoris) megkétszereződött a tanulói létszáma. Ebből arra következtethetünk, hogy a szülők tavasszal beírátták gyermekeiket fél évre az iskolai szoktató osztályba. Ezek a gyerekek csatlakoztak a korábban megkezdett tanévet teljesítő társaikhoz. Az osztálylétszámok nagyságrendekkel növekedtek a tavaszi félévre. A 1817/1818. I.félév osztálylétszáma 191 tanuló, a II. félév osztálylétszáma 454 tanuló lett. Az 1818/1819. I.félév osztálylétszáma 201 tanuló, II. félév osztálylétszáma 457 tanulóra emelkedett. A szoktató iskola hatására a 1819/1820. tanévre 249-re emelkedett a tanévet kezdő tanulói létszám is, és a 1820/1821. évi anyakönyvbe már 452 növendék került bejegyzésre. A névsor 260. sorszáma után a később érkezők bejegyzésével (recentur venerunt) folytatták a névsort. Azt láthatjuk, hogy a tavaszi félévre érkező tanulók becsatlakoztak az osztályba, jelentősen növelve a létszámot. Ez a mai léptékkal fenntarthatatlannak tűnik. Az osztályszervezeti szétválasztásra csak 1828/1829-ben került sor.

Ettől kezdve 1873-ig a kollégium anyakönyvében bejegyzésre került a tanév második felében a szoktató iskola tanítóinak

és diákjainak névsora. Tehát több mint negyven éven át funkcionálisan szolgált ez az intézménytípus az iskolai oktatás előkészítését, ami maga is iskola volt. A szoktató iskolai osztályok növendékeinek életkorát az anyakönyvekben kísérhetjük figyelemmel. Megállapíthatjuk, hogy igen tág intervallumhoz tartozó korosztály kezdte tanulmányait ebben az iskolatípusban. Az osztályok többségét 6–9 éves gyerekek alkották, de a 10–12 éves tanulók is beiratkoztak. Legjelentősebb létszámban a 7 éves korosztály volt jelen.

Az osztályszerkezeti szétválasztás évében, Zákány József a kollégium pedagógia professzora, a Konzisztóriumnak (Egyháztanácsnak) küldött jelentésében megfogalmazta kérését a tanítók fizetésével kapcsolatban is. Kérte, hogy a szoktató iskola classisába rendelt praeceptor *„fáradozások némi megjutalmazásáról tétessék valami rendelés”*.¹³ Az egyháztanács támogatta a szoktató iskola felállítását. Annak célját a következőképpen határozta meg: *„...mely által a helybeli szüléknek mód szolgáltatódik arra, hogy gyenge gyermekeiket jókor, és elébb is, mint a tanulásra alkalmasok volnának oskolába járassák, hogy eképpen azok, akikre talán magok a szülék otthon foglalatosságaik miatt eléggé nem vigyázhatnának, jó vigyázat alatt légyenek: a könnyen történhető elromlástól meg őriztessenek s előre figyelmetességre szoktatódjanak”*.¹⁴

A szoktató iskolát néhány kutató, köztük Balogh Ferenc is a mai óvoda elődjeként jegyzi. Az 1729-ben működő initiandus, majd a száznegyven év múlva szervezett szoktató iskola célja véleményünk szerint több is volt ennél. Erre biztos választ akkor kapunk, ha megismerjük az oktatás

jellegét. A foglalkozások körülményeit és tartalmát tekintve egy korábbi tanulmány szerzői párhuzamot vonnak a Brunsvik-féle kisgyermek iskolában alkalmazott eljárásokkal.¹⁵ Azonban ők figyelmen kívül hagyják azt a tényt, hogy ott 2–6 éves gyermekekkel foglalkoztak, szemben a kollégium szoktató iskolai 6–12 éves korosztályával. Különbséget jelentett a korcsoporthoz igazodó fegyelmzés és a legszembetűnőbb a tantárgyi munka és értékelése is. A kollégium szoktató iskolai osztályában tanulók munkáját a félév végén, tantárgyanként osztályzatokkal értékelte a tanító.

TANANYAG ÉS MÓDSZERTAN

A kollégium szoktató iskolájának tanrendjét és tananyagát, Tóth Károly tanító 1845. évi jelentéséből ismerjük. A szoktató iskola feladatát a következőképpen fogalmazza meg a közvizsgálatra (examenre) készített beszámolójában. *„feladata a kisgyermek szoktatása a magokra és kül dolgokra ügyelésre, maguk viselete mérséklésére, s melyben valamely tanítási tárgy felvétele csak arra való, hogy legyen minél fogva figyelmöket felébreszteni, elméjüket fejteni a gyakorlati kérdezősködő beszélgetés által”*.¹⁶ Tóth Károly 1845. augusztus 29-én kelt jelentéséből megtudjuk, hogy az 1844/1845. szoktató iskolai osztály tananyaga tíz területben került meghatározásra:

1. Gondolkozás és beszédbeli gyakorlás beszélgető tanforma szerint
2. Isten ösmeretére vezérlés a kívülöttünk lévő dolgok szemlélése által
3. Házi állatok, úgy mint ló, tehén, macska, kutya, disznó, tyúk lúd rövid ismérete,

- mint szintén az emberi test nevezetesebb részeinek megösmertetése.
4. Néhány könnyen érthető versek, nevezetesen: Víg kedvű kis fiú, Makacs gyermek, Becsületesség, Kis ember, Jó s rossz gazda, Országgyűlési szózatból az 1-ső vers, Kölcsey egyik Hymnusa-nak 1-ső verse. A fóti dalból és Carl Henriette búcsú dalából egy-egy vers.
 5. Számlálás fel és visszafelé
 6. Néhány könnyen érthető Zsoltár s dicséret nevezetesen V-k, XXII-ik, XLII-ik, LXI-ik, C, CII Zsoltár első versei, s a 179 dicséret 10-k s a 69-ik dicséret 8-ik verse.
 7. Az új ABC végén lévő egyszerű, s rövid könyörgések, úgy mint reggeli, estvéli, étel előtti és étel utáni, s végre az úri imádság.
 8. A LXI-k, XLII-k Zsoltár a 169-k Dicséret éneklése, s a fóti dal szózat, búcsú dal eldallása
 9. A betűk ismertetése, szótagokká, végre szókká formálása
 10. A megismert szótagoknak, szóknak leírása

A szoktató iskola feladata volt, hogy a gyermekeket felkészítse a későbbi iskolai munkára, és képessé tegye a rendszeres oktatásban való részvételre, a készségeket növelje.

Már a szoktató iskolai osztályban elkezdődött a vallásos nevelés. Beszélgetések folytak Isten létéről és a világ teremtéséről. Zsoltárok és dicsérek értelmezésével és megtanulásával is foglalkoztak a diákok. Az iskolai élethez kapcsolódó könyörgéseket, a tanulás előtti és utáni, az étkezés előtti és utáni, a reggeli és esti imádságok

valamint az úr imádságot tanulták meg. A természetrajzi ismeretek tanítása a környezetükben előforduló állatok megismerésére koncentrált, azok hasznát és táplálkozását tanulták meg a diákok. Az egészségtudomány keretében az ételük-ről, italukról, lakhelyükről, ruházatukról esett szó. Több tanító illetanra is tanított a diákjait, melynek gyűjteményét Zákány József készítette el, s melyben a következő magatartásformákról esett szó: állás, ülés, járás, test és ruha tisztasága, rend és szép magaviselet iskolában és otthon. A módszertan jellemzője a szemléltetés volt. Megragadtak minden lehetőséget, amit a környezet és az „iskolaszoba” kínált. A tárgyak részei, alakja, anyaga, színe, terjedelme, tulajdonságok összehasonlítása, emellett az emberi test részeinek megnevezése, az iskolával kapcsolatos fogalmak magyarázata is a tananyag része volt.

Az olvasás és írás elsajátítandó anyagában nem volt egységes tanterv. Egyik iskolában gyakorolták a betűk, szótagok, szavak olvasását, a másikban olvasás és a porba való írás volt a tananyag tartalom. Megint máshol a vonalak, betűk és egytagú szavak írása és kimondása szerepelt. Voltak osztályok, ahol csupán a betűk ismeretéig jutottak el a tanulók, máshol a leírásig, és volt ahol a szótagok formálásáig. 1844-től palakötéblát is használtak a taneszközök között. Ezeket túl foglalkoztak zsoltárok és dicsérek éneklésével, vers és mese megtanulásával.

A számtan tanításában sem volt egységes a helyzet. A jelentések nagy részében az áll, hogy a növendékek gyakorolták a számlálást fel- és lefelé, valamint tízig a számok római számjegyekkel való leírás-

sát. Máshol a feladat az volt, hogy 1-10-ig gyakorolták a számlálást „*az arra rendelt golyóbisokkal*”. Az 1846-os év végi beszámolóban a számolás tananyagaként a következő feladatok kerültek feljegyzésre: fejbeli számolás, összeadás, kivonás, véka, tseber, font, mázsa, forint garas, krajczár, hét, nap, hónap, esztendő, óra, fertály megismerése. Máshol a fejszámolás egyesével és kettesével le- és felfelé, valamint az életből merített összeadási és kivonási példák megoldása volt a tananyag. A testneveléssel röviden az 1844-es feljegyzésben találkozzunk: „*próbálgattattak némely korukhoz mért teszgyakorlatokban*”.¹⁷

A fenti példákkal a szoktató iskola tantervi tanulmányi munkájába igyekeztünk bepillantást nyújtani. A tanrendből kirajzolódó kép inkább iskolai, mint óvodai intézményprofil mutat a tanulmányi tartalmak és az oktatás módszereivel is ezt látjuk alátámasztva.

A szoktató iskoláról szóló 1842. évi Tanügyi Választmányi határozat így írja le funkcióját: az elemi iskolákkal nem egyenértékű, de további működtetése szükséges. Az említett határozat a működtetés rendszerét két pontban módosította. Egyik a magán (privatus) tanítók gyakorlatát vonja vissza, a másik intézkedésében a tandíjat az elemi iskolához képest felére csökkenti, ami így 2 pengő forint lett. Ezzel az intézkedéssel a szülők terheit igyekeztek könnyíteni, és minél több gyermeket előkészítő iskolába készíteni. A határozat továbbra is meghagyta a szoktató iskolában lévő tanulók érdemjegyekkel való osztályozását, és a közvizsgák kötelezőségét, melyek az elemi iskolával megegyező elvárások szerint zajlottak.

ÉRTÉKELÉS AZ ISKOLA-ELŐKÉSZÍTŐBEN

A közvizsgákat a tanév végén szervezték meg az osztályok számára az éves tanulmányok bemutatására, a szülők részvételével. Először a már említett Balogh Ferenc 1829. év augusztusi tanéves jelentésében olvashatunk erről. A közvizsgán háromfokú értékelést kaphatott a tanuló: eminens, első osztályú, második osztályú. Egy korábbi 1820/1821-es közvizsga értékelés négy fokozatot sorol fel: eminens, prima, secunda, tertia. Ez utóbbival nem léphetett magasabb évfolyamba a tanuló. Jellemző volt, hogy az értékelési fokozaton belül tudásuk szerint további sorrendbe állította a növendékeket a tanító, ami a nagy tanulólétszámra való tekintettel tiszteletre méltó pedagógusi teljesítmény. Ez a rendszer tovább is fennmaradt. Jegyzőkönyvek rögzítették az eredményeket mindhárom tantárgyból: vallás, természetrajz és számtan–földrajz. A tanév végi közvizsga megszervezését 1833-ban Egyházkerületi végzés is rögzíti. A vizsga helyszínét illetően arról rendelkezik, hogy mivel a kollégiumnak nincs elég nagy helyisége a vizsga megtartásához, ahol a szülők is elférnének, így azt a templomban kell tartani, s minden osztályra legalább fél napi időt kell fordítani. Döntés született arról is, hogy a közvizsga helyszíne a Kistemplom legyen. A vizsga eredménye egyben a tanulók éves osztályzata lett.

A mai szemmel rendkívül magasnak mondható tanulói létszámok miatt rendkívül érdekes számunkra a fegyelmezés kérdése. Szabályozásában tett javaslatokat Zákány József, aki az elemi iskola felügye-

lője is volt, emellett kiváló tankönyvíró és a pedagógia tanszék vezetője, ahogy arról korábban már írtunk. 1829-ben a szoktató iskola szervezésekor előterjesztette az iskolában kiszabható büntetésekre vonatkozó javaslatait. Az osztálytanítók (publicus praeceptorok) „liberális módot vegyenek” a diákok tanuláspolitikai és erkölcsi igyekezetének fejlesztésére. Az általa javasolt büntetési fokozatok: 1. A tanító elégedetlenségét a tanuló felé „minden mocskolódás nélkül” fogalmazza meg. 2. Hathatós intés, mocskolódás nélkül. 3. „Megmocskolás.” 4. Büntetéssel való fenyegetés. 5. Szégyenszékbe való ültetés egy időre. Ha ezek nem használtak szabad volt a gyermeket megfenyíteni akár vesszővel is. A vesszőcsapás számát is szabályozták, magasabb évfolyamon akár négy is lehetett, de a szoktató iskolában kettőnél többet a classium inspector engedélye nélkül ültetni gyermekre nem volt megengedett. A nemtanulásért nem lehetett senkit vesszőzéssel büntetni. Ehelyett korhelyszékbe lehetett ültetni, vagy a tanítás után benntartani még tanulásra, főként szerdán és szombaton, amikor már a többiek hazamehetnek. De benntartásnak is külön szabályai voltak, nem lehetett ebédre elvonni és késő estig benntartani a növendéket. A privatus praeceptorok egyáltalán nem alkalmazhattak a fegyelmezéshez vesszőzést. Ezen felül a tanítóknak fel kellett jegyezni a vesszővel megfenyítettek neveit és röviden a vétségüket, illetve, hogy milyen büntetés került kiszabásra. A fentiekből látszik, hogy a vesszővel való fegyelmezést erősen korlátok közé szorította rendelkezés.

A PRAECEPTOROK

A szoktató iskolában a kollégium rendszere szerint olyan nagydiákok (tógátusok) tanítottak, akiket a professzorok tudás és magaviselet alapján alkalmasnak tartottak erre. 1834-ben a publicus praeceptorok munkájának ellenőrzésére Sárvári Pál professzor és Kerekes Ferenc valamint Zákány József kaptak megbízást. Az osztálytanítókat tudományos jártasságuk és írásbeli értekezéseik (dolgozataik) alapján választották ki. Megbízásuk egy-két évre szólt. Az első években feltehetően nem kaptak fizetést, ezért olvashatunk a levéltári anyagok között 1830-ból származó Classis Praeceptor instantiáját, melyben fizetést kér munkálataiért, melyre válaszul ez a döntés született: „Resolváltatik részére az Ekklesia Cassajabol 50 Váltó Forint”.¹⁸ Az 1842. évi Tanügyi Választmány határozata szerint a szoktató iskola tanítói a korábbi 20 pengő forinton felül még 60 pengő forintot kapnak. Az iskolai anyakönyvek részletes adatokat tartalmaznak a tanítókról, úgymint név, születési hely, vallás, életkor, elvégzett tanulmányok, nyelvismeret, tudományos munkásság. Ezekből az anyakönyvekből kiderül, hogy több nyelven beszélő, több végzettséggel bíró tanítók álltak a szoktató iskola osztályainak élén. A publicus praeceptorok segítői a privatus praeceptorok voltak, akik a szülőktől kaptak díjazást pénzben vagy természetbeni juttatással.

A 1829-ben a fiúk számára létrehozott szoktató iskola a Debreceni Református Kollégium keretében 1873-ig működött. A Tanítóképző Intézet gyakorló iskolájának felállításáig megfelelt a létrehozáskor rögzített szándékoknak. Rendeltesége a gyerekek

felügyelete, alapvető viselkedési szabályok és tudástartalmak elsajátítása, az iskolai munkára való felkészítés. Valójában az iskoláskor előtt álló gyermekek számára hozták létre, 6–12 éves diákokat írtak be szüleik. Az iskola működését nem befolyásolta a városban 1844-ben megnyíló két óvoda sem. Nem volt kötelező oktatási forma, és a szülőknek tandíjat is kellett fizetni, ennek elle-

nére 92–277 között mozgott a diákok létszáma évenként. A tanév második, tavaszi félévében működő szoktató iskola diákjai minden év végén közvizsgán adtak számot tudásukról, együtt az egész tanévben járó diákokkal. Teljesítményüket érdemjegyekkel osztályozták. Az iskolai oktatásra szoktató iskolában a gyermekek nevelése és oktatása egyaránt nagy figyelmet kapott.

-
- ¹ Degré Alajos – Simonffy Emil: *A zalaegerszegi központi iskola története (1690-1949)*, Zalaegerszegi füzetek, Zalaegerszeg, 1975, 15.
- ² Mervó Zoltánné: *Az elemi iskolai képzés néhány sajátossága a debreceni református kollégiumban, különös tekintettel a szoktató iskolára*, A Hajdú-Bihar megyei Levéltár évkönyve, 1993, 36.
- ³ Géresi Kálmán: *A kollégium történetének vázlata 1848-ig*, In: A Debreceni Ev.Ref. Főgymnasium értesítője az 1894-95. Iskolai évről. Közli: Dóczi Imre, Debrecen, 1895.
- ⁴ *Geleji Katona István egyházi kánonai*, Összeállította: Kiss Kálmán. Kecskemét, 1875.
- ⁵ Sinka Sándor: *A gymnáziumi oktatásügy története 1848-ig*, In: Debreceni Ev. Ref. Főgymnasium i.n.60.
- ⁶ Cserhalmi József: *A kegyestanító-rendek debreceni társháza – és gimnáziumának története*, 1896.
- ⁷ Bajkó Mátyás: *Egyházszervezet és iskolarendszer*, Debrecen története II. 453-554.
- ⁸ Mervó Zoltánné: *Az elemi iskolai képzés néhány sajátossága a debreceni református kollégiumban, különös tekintettel a szoktató iskolára*, A Hajdú-Bihar megyei Levéltár évkönyve 1993.
- ⁹ Kosáry Domokos: *Művelődés a 18. századi Magyarországon*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1980, 118.
- ¹⁰ Zákány József: *Székfoglaló beszéd*, Debrecen, 1825.
- ¹¹ Varga Gábor: *Tanítóképzés a debreceni Kollégiumban (1825-1848)*, In: Gazdag István (szerk.) *HBMLÉ XV*, Debrecen, 1988, 8.
- ¹² Balogh Ferenc: *A Debreceni Református Kollégium története adattári rendszerben*, Debrecen, 1904, 80.
- ¹³ Barcsa János: *A debreceni kollégium és Partikulái*, Debrecen, Sz. Kir. Város Könyvnyomda Vállalta, 1905.
- ¹⁴ Kormos László: *A Tiszántúli Református Egyházkerület és a Debreceni Református Kollégium Levéltárának Ismertetője*, Debrecen, 1984.
- ¹⁵ Tiszántúli Református Egyházi Levéltár II. 7/e. évfolyamai
- ¹⁶ Tiszántúli Református Egyházi Levéltár, I.99/c.16. Egyháztanácsí jegyzőkönyv 1829. No.513. Kiadva: Csurka István – Tassi Miklós: *A Debreceni Ev. Református népiskolák története*, Debrecen, Városi Könyvnyomda, 1896, 20.
- ¹⁷ Bilibok Péterné – Sebestyén Istvánné – Zibolen Endre: *Első óvodáink életéből (1829-1833)*, Budapest, 1984.
- ¹⁸ Tiszántúli Református Egyházi Levéltár II. 9/3, 4.
- ¹⁹ Tiszántúli Református Egyházi Levéltár II. 7/e. Szoktató iskolai közvizsgálati jelentés
- ²⁰ Tiszántúli Református Egyházi Levéltár I. 99/c 16. 1830. Márc.7 No.540.

FELHASZNÁLT IRODALOM ÉS FORRÁSOK

- Kocsis Elemér (szerk.) *A Debreceni Református Kollégium története*, Budapest, 1988.
- A Hajdú-Bihar megyei Levéltár évkönyve*, ISSN 0133-8528, 1993.20.12. 43-56.
- HORVÁTH Márton (főszerkesztő): *A magyar nevelés története I.*, Szerzők: Bajkó Mátyás, Komlósi Sándor, Kosáry Domokos, Köpeczi Béla, Mészáros István, Orosz Lajos, Budapest, Tankönyvkiadó, 1988.
- BÁBOSIK István – MEZEI Gyula: *Neveléstan*, Telosz Kiadó, 1994.
- BACSKAI Katinka: *Református iskolák tanárai*, Magyar pedagógia (4), 2008, 359-378.
- BACSKAI Katinka: *Iskolák a társadalom peremén – alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*, Szeged, Belvedere Meridionale, 2015.
- BAJKÓ Mátyás: *Egyházszervezet és iskolarendszer*, Debrecen története II, 453-554.
- BALOGH Ferenc: *A Debreceni Református Kollégium története adattári rendszerben*, Debrecen, 1904, 80.
- BARCSA János: *A Debreceni Kollégium és Partikulái*, Debrecen, Sz. Kir. Város Könyvnyomda Vállalta, 1905.
- BILIBOK Péterné – SEBESTYÉN Istvánné – ZIBOLEN Endre: *Első óvodáink életéből (1829-1833)* Budapest, 1984.
- CSERHALMI József: *A kegyestanító-rendek debreceni társháza – és gimnáziumának története*, Debrecen, 1896. (Értesítő a kegyes tanrendiek Debreceni Algimnáziumáról 1895-96. Iskolai évben.)

- CSURKA István – TASSI Miklós: *A Debreczeni Ev. Reform. Népiskolák története*, Debrecen, Városi Könyvnyomda, 1896.
- DEGRÉ Alajos – SIMONFFY Emil: *A zalaegerszegi központi iskola története (1690-1949)*, Zalaegerszeg, Zalaegerszegi füzetek, 1975.
- FARAGÓ László – KISS Árpád: *Az új nevelés kérdései*, Budapest, Egyetemi Nyomda, 1949.
- FINÁCZY Ernő: *A középkori nevelés története*, Budapest, Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, 1926.
- G. SZABÓ Botond: *A Debreceni Református Kollégium a „pedagógia századában”*, Debrecen, 1996.
- GELEJI KATONA István: *Egyházi kánonok*, Összeállította: Kiss Kálmán, Kecskemét, 1875.
- GÉRESI Kálmán: A kollégium történetének vázlatja 1848-ig, In: *A Debreceni Ev.Ref. Főgymnasium értesítője az 1894-95. Iskolai évről*, Közli: Dóczy Imre, Debrecen, 1895.
- Iskola, művelődés társadalom, Rendi társadalom – polgári társadalom 29. Hajnal István Kör – Társadalomelméleti
- KOSÁRY Domokos: *Művelődés a 18.századi Magyarországon*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1980, 118.
- KORMOS László: *A Tiszántúli Református Egyházkerület és a Debreceni Református Kollégium Levéltárának Ismertetője*, Debrecen, 1984. 316.
- MERVÓ Zoltánné: *Az elemi iskolai képzés néhány sajátossága a debreceni református kollégiumban, különös tekintettel a szoktató iskolára*, A Hajdú-Bihar megyei Levéltár évkönyve, 1993.
- MÉSZÁROS István: *Oskolák és iskolák*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
- PUSZTAI Gabriella: *Iskola és közösség – Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2004.
- PUSZTAI Gabriella: *Felekezeti oktatás új szerepekben*, Educatio 2014/1, 50-65.
- Rendtartási szabályok a magyarországi református tanító- és tanítóképző-intézetek számára. A Református Egyetemes Konvent hivatalos kiadványa, Budapest, 1930.
- SINKA Sándor: A gymnáziumi oktatásügy története 1848-ig. In: *Debreceni Ev. Ref. Főgymnasium* i.n. 60.
- VARGA Gábor: Tanítóképzés a debreceni Kollégiumban (1825-1848) In: Gazdag István (szerk.) *HBMLÉ XV*, Debrecen, 1988, 8.
- VARGA Júlia: *Kiből lesz ma tanár?* Közgazdasági szemle, LIV. évf., 2007, 609-627.





BÖDECS PÁL

EGY INTÉZMÉNYI STRUKTÚRAVÁLTÁS ALAPELVEI¹

Amikor huszonhét évvel ezelőtt a Kiskunhalasi Református Egyházközség meghívott lelkipásztornak, akkor az ezernél is kevesebb tagot számláló gyülekezet előtt az a kihívás állt, hogy gondoskodjon a nagy múltú Szilády Áron Református Gimnázium újraindításáról és a lehetőségek szerint egy református intézményhálózat kiépítéséről. A kitűzött célt, a kedvezőtlen körülmények ellenére, Istennek hála, kiváló munkatársaimmal elértük. Mára az óvodától az általános iskolán keresztül a gimnáziumig 7 intézményben 1500 gyermeket taníthatunk.

Az elmúlt évek során megpróbáltuk a meglévő keretek között a további fejlődés útjait és módjait keresni. Kísérletezünk projektszemléletű oktatással, a tanáraink sokoldalú fejlesztésével, technikai és módszertani korszerűsítéssel. Az előző tanévben néhány alkalommal mégis azzal kellett szembesülnöm, hogy sikereink ellenére, valamiféle titkos elégedetlenség erősödik bennem iskoláink működésével kapcsolatban.

Elsősorban teológusként igyekeztem megérteni ennek okait, és lehetőségeink szerint ezek alapján változtatásokat kezdeményezni. Arra jutottam, hogy mélyen rej-

lő elégedetlenségem oktatási rendszerünk régóta húzóóda és mára elmélyülő válságában gyökerezik, és ennek a legfájdalmasabb (és ezért rejtőzködő) oldala erkölcsi természetű. Előadásom célja, hogy ezt, és az ebből általunk levont következtetéseket megvitatásra ajánljam. Hiszem, hogy közös erőfeszítéssel katalizátorai tudunk lenni egy sürgetően szükséges változásnak a magyar iskolaügyben.

OKOK ÉS ELŐZMÉNYEK, A MIELŐBBI VÁLTOZTATÁS INDOKOLTSÁGA

Úgy találtam, hogy a jelenlegi válság magja a modern oktatási rendszerünk születésében rejlik. A modern állami oktatás az újkori abszolutizmusok idején született, és lényegileg összefonódott az állam elsődleges érdekeivel. A tanárok állami hivatalnokok, de legalábbis állami megbízottak lettek, nekik az állam mondja meg, hogy mit kell a gyerekeknek tudni, milyen könyvekből és mit kell neki tanítani. A tanár feladata ezeket betartani és betartatni, a megfelelően teljesítő tanulókat hitelesítő bizonyítvánnyal

ellátni. Ez a jogkör hatalmat ad a tanárnak, amit az ellenálló gyerekek és családok fegyelmezésére használ és kénytelen használni. Ez a jó alattvaló – majd állampolgár, szocialista embertípus... – képzési irányultságú oktatás az arra alkalmas követelmények támasztásával, a kevés jeles és kitűnő kiválasztódásának egyik hagyományos helyszíne is. A tanárok e kettős szerepnek kezdettől fogva inkább áldozatai, mint haszonélvezői voltak – ahogy azt *Kosztolányi* is bemutatta az *Aranysárkányban*. A rendszerben rejlő veszélyeket a *Ratio Educatio*-nistól az *Entwurf*-ig terjedő időszak alatt az autonómiája elvesztése ellen küzdő egykori református iskolarendszer a maga korában jól érzékelte, amit híven őriz egyház- és iskolatörténeti emlékezetünk.

Ez az eredet lehet az egyik oka, hogy főként a közép-európai államokban az iskolákhoz a társadalom sajátos távolságtartással viszonyul. A tapasztalat azt mutatja, hogy ezek a társadalmak nem igazán tekintik a sajátjuknak az iskolákat és a tanárokat.² Érdeemesnek látszik társadalmakat és nem kormányokat említeni, mert ez a hozzáállás kormányoktól függetlenül, évtizedek óta stabilnak mutatkozik.

A kormány nálunk is igyekszik egyre több pénzt költeni az oktatás modernizációjára, ingyenes étkezésre, tankönyvekre, külföldi nyelvtanításra, de a problémák gyökeres orvoslásához ennél sokkal nagyobb társadalmi támogatottságra és áldozatvállalásra lenne szükség, amire a hajlandóság, úgy látszik hiányzik (és ezt a politikusok mindenütt mindenki másnál finomabban érzékelik). Ezeknek a társadalmaknak mintha nem fájna, hogy legtehetségesebb fiataljai – meglévő hivatástudatuk ellenére – ezt, az

országuk hosszú távú fejlődése szempontjából legfontosabb pályát, a tanári pályát ritkán választják. Vagy ha mégis választják, akkor sokan vagy el sem kezdik a munkát, vagy hamarosan elhagyják azt. Ezekben a társadalmakban szembetűnő módon megbomlik a női és férfi pedagógusok egyensúlya. Nálunk, Kiskunhalason, a tanári pályát az elmúlt tanévben két kiváló pedagógus hagyta el fájó szívvel: egy tanító, és egy gimnáziumi tanár, mindketten családalapítás előtt álló férfiak. Ezekben a rendszerekben lassan, de biztosan nehezen pótolható minőségi, végül mennyiségi pedagógushiány lép fel. Az Oktatási Hivatal adataira hivatkozó szakszervezeti vezetők szeptemberi nyilatkozata szerint 15 ezer elsőéves hallgatóból ötezren jelentkeztek munkára, minősítővizsgára pedig 2800-an. Kérdés, hogy egyedül az összeomlás lesz-e az, ami eléri majd a társadalom fájdalomküszöbét?

Ilyen mértékű társadalmi közönyt azonban nem magyaráz meg az oktatási rendszer történelmi eredete és máig élő hagyománya. Ennek – feltételezésem szerint – mélyebben fekvő, lelki okai vannak. A modern pedagógiai gondolatok elterjedésével belső ellentmondás, etikai deficit erősödött fel a rendszerben. Az új elvek, mint a gyermekközpontúság, szülők bevonása a nevelési folyamatba, gyermekjogok stb. megjelennek nemcsak a népszerű oktatáspszichológusok előadásában, de a jogszabályokban és a pedagógiai programokban is, miközben a hagyományos tananyag és tanterv által felülről vezérelt struktúra lényegében változatlanul marad.

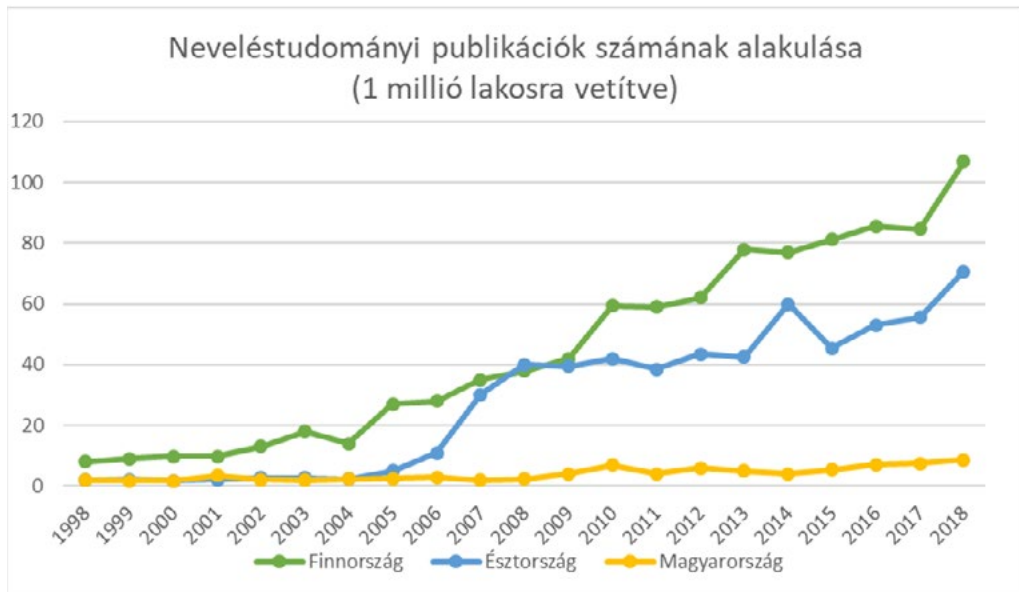
A tanterv sok haszontalan követelményt is előír, olyanokat, amelyekkel például egy teljes egészében diplomás felnőttekből álló

tantestület többsége maga sincs tisztában. A gyerek valódi igényeit, egyedi értékeit, sajátos tehetségét a rendszer képtelen figyelembe venni, főleg ha ezek nem férnek bele egyik általa jóváhagyott (kisszámú) skatulyába sem. A legfájóbb az, hogy a tanterv az átlagos gyermek számára rendszerint lehetetlen követelményeket támaszt. Jellemző, hogy az alaptanterv követelményeit eddig még senki nem volt hajlandó olyan kreditkévé konvertálni, amiből azonnal látszana, hogy mennyi időre lenne szüksége a megkövetelt összes ismeret megtanulására és begyakorlására egy átlagos gyereknek. A tanulókra kényszerített tanulási idő valójában jóval meghaladja a gyermek életkori sajátosságainak megfelelő terhelhetőséget, ezzel a várható tanulói kudarc és sérülések miatti felelősséget ez a rendszer a tanárra, de főként a rosszul teljesítő gyerekekre és családjára hárítja. A pedagógia elvek és az iskolákra kényszerített valóság közötti ellentmondás a családok mindennapos tapasztalata, noha a pedagógiai programok szerint az iskolák a szülők szövetségesei, akik a szülőkkel együtt a gyerekek érdekeit minden másnál fontosabbnak tekintik.

A tanárok, így a kívülállók szemében, továbbra is rosszul fizetett, egyre túlterheltebb, állami rendeletek szerint működő és ellenőrzött hivatalnokok, akiknek a feladata és felelőssége ennek az önáltató oktatási struktúrának a fenntartása. A szavak és a tények különbsége az a belső ok, ami folyamatosan rombolja az iskola és a tanárok tekintélyét és elfogadottságát. Ez teszi kilátástalanná azt a társadalmilag szükséges elismerést és áldozathozatalt, ami egy valóban versenyképes iskolarendszert eredményezhetne. Ehhez még az a többlettámogatás is csekélység lenne, amit most a köznevelés egyhatodát

kitevő szakképzés fejlesztésére fordít a kormány. A mélyreható változásokhoz legalább a hajdani református iskolafenntartó gyülekezetek áldozatvállalásával arányos készség és eltökéltség kellene.

Erre pedig nagy szükség lenne. Ahogy mélyebben foglalkozni kezdtem a témával, azt kellett látnom, hogy az elmúlt másfél évtizedben szerte a világon jelentős pedagógiai pezsgés, vagy inkább forrongás mutatkozik. Mindenfelé hatalmas energiákat fektetnek az oktatásügy fejlesztésébe, új utak kutatásába. És nemcsak a gazdag országokban. A hozzánk hasonló fejlettségű és a hozzánk hasonlóan súlyos pedagógus-előregedéssel küzdő Észtországban – komoly áldozathozatallal – állítólag sikerült fordulatot elérniük. És nemcsak a pedagógus bérek tekintetében. Jól mutatja ezt az a grafikon, ami Csapó Benő 2015-ös kutatásának³ adatait 2018-ig kiegészítve⁴ készítettünk arról, hogy Észtországban, Magyarországon és a fejlett oktatási rendszerű Finnországban miként alakult a nemzetközi szinten is számontartott neveléstudományi publikációk száma az elmúlt 20 évben 1 millió lakosra vetítve.



Figyelemreméltó, hogy 2004-ig Észtországban és Magyarországon egyaránt ötödannyi neveléstudományi publikáció jelent meg (arányosítva), mint Finnországban. 2010-től kezdve nálunk enyhén növekedett ezek száma, míg a másik két országban ez már 2005-től dinamikusan emelkedett. De ugyanezt a dinamikus tendenciát mutatja a világ legfejlettebb 49 országának átlagából rajzolt grafikon is, írja egy hasonló témájú tanulmányban Polónyi István. A szerző ebben azt is kimutatja, hogy 7 év alatt a neveléstudománnyal foglalkozó kutató, fejlesztő szakemberek számaránya a többi kutató számához viszonyítva Magyarországon a harmadára csökkent.⁵ Mire utal csupán ez az adatsor, ha nem válsághelyzetre, amikor az ifúságunk jövőjére gondolunk a majdani erőforrásokért küzdő társadalmak versenyében?

Arra jutottam, hogy a jelenlegi oktatási rendszerünk fenntartásába nem érdemes a szükségesnél több energiát fektetnünk, és

nem szabad másra várva tovább halogatnunk, hogy a magunk lehetőségeit, erősségeit, történelmi hagyományait kihasználva egy tényleges struktúra- és kultúraváltás irányába lépünk tovább. Ne a méltatlan körülmények jobbra fordulásától várjunk csupán változást, hanem tegyünk meg érte annyit most mi, amennyit csak megtehetünk!

AZ EGYHÁZI ISKOLÁK SAJÁTOS HELYZETE

Mindeközben nem lehet figyelmen kívül hagynunk, hogy mi is részesei vagyunk ennek a rendszernek, hiszen az állammal szerződéses viszonyban állunk, és az állami törvényeknek megfelelően működünk. Le kell szögezni azonban, hogy mi nem állami, hanem egyházi alkalmazottak vagyunk, és a legfelsőbb hatalomnak tartozunk felelősséggel.

Ilyen módon a szerződés ránk eső részét be kell tartani, vagyis a diákokat fel kell készíteni az állam által előírt érettségi vizsgákra, és lehetővé kell tenni számukra a sikeres továbbtanulást. Másrészt biztosítanunk kell az általános műveltség („amit ma a művelt felnőttek tudnak”) megszerzését, az egészséges életmódra nevelést és más feladatokat is el kell végeznünk.

Mindezek nem zárják ki, hogy az önmagunk által helyesnek tartott módon, a tanulók hosszú távú érdekeit szolgálva dolgozzunk.

Előfordulhat, hogy a törvényes keretek között némely átalakításunkat külön eljárással engedélyeztetni kell, de mivel ezek nem érintik az állammal kötött megállapodásunk lényegét, sőt hatékonyabban teljesítik azt, ezért ezeknek az esetleges engedélyeknek a megszerzése nem ütközhet akadályba.

Fontosak a stabil keretek, de hangsúlyoznunk kell, hogy a változás kulcsszereplői a tanárok. Nekik kell a legnagyobb fordulatot megtenni, nekik kell a legtöbb munkát befektetni, nekik kell a régi megszokottból, valami számukra bizonytalan új felé elindulni. Ezt csak akkor várhatjuk tőlük, ha őszinte szövetséget kínálunk nekik. Őszinteséget, partnerséget, védelmet, tekintélyük megerősítését. Nem lehetnek illúzióink, ebben ritkán számíthatunk a tanári tekintélyt kitartóan romboló társadalmi közegből érkező, az iskolákra már eleve előítélettel, kritikusan tekintő szülőkre.

AZ ÁTALAKÍTÁS STRATÉGIAI ALAPELVEI

Nem engedjük a gyerekek túlterhelését

Eddig mi is szemet hunytunk afelett, hogy tanulóink nagy része, jóval többet tölt el otthon és az iskolában kötelező foglalkozással (gyakorlatilag munkával), mint amit a törvények a felnőttek (!) foglalkoztatásában megengednek. Ezen változtatunk. A rendelkezésre álló, törvényes időkeretben fogjuk a gyerekeket ténylegesen tanítani. Ez azt jelenti, hogy a kerettantervi óraszámok növelését a továbbiakban nem engedélyezzük. A kötelező házi feladatokra szánt időkeretet szabályozzuk, a kiadható feladatok mennyisége ezáltal szükségképpen csökken. A tananyag átadása és begyakorlása főleg órai keretek között történik. Ezt segíti az egységesen **dupla tanórás órarend** szervezés.

A tanulók szabadon felhasználható időkerete megnő, ezáltal lehetővé válik az eddigieknél hatékonyabb lelki, hitéleti, művészeti nevelés is.

Csökkentjük a tanárok terheit, megerősítjük tekintélyüket

A tanár az iskola legértékesebb és legsérülékenyebb erőforrása. Ennek megóvása, fejlesztése, a tanárok kiegészének megelőzése az iskolavezetés legfontosabb feladata. Tudatosítjuk, hogy a tanárok tekintélyének védelme és erősítése az iskolánkban mindenki számára alapkövetelmény. A kerettantervi óraszámokra való visszaállással, a csoportbontások számának csökkentésével arányosan a tanári kötelező óraszámokat is csökkentjük. Segítjük az új módszerek, digitális segédeszközök használatának megtanításával a hatékonyabb, könnyebb mun-

kavégzést. Ezt azonban előre tervezetten, a kezdeti túlterhelés csökkentését szem előtt tartva kell végezni, tekintettel a hirtelen változás stresszkeltő hatásaira. Egy új módszer csak akkor támogatható, ha hosszabb távon nem növeli, hanem csökkenti a tanárok és a diákok terhelését.

A tanári szabadságnak és felelősségnek nagyobb teret biztosítunk rugalmas helyi tanterv alkalmazásával.

Nem az számít, amit tanítunk, hanem csak az, amit megtanítunk.

A merev tantárgy és tanterv vezérelte oktatásról áttérünk egy a tanári szabadságnak nagyobb teret engedő, a tanulók maximális fejlesztését szolgáló (a tanár által a tanulói csoport lehetőségeihez szabott), rugalmas helyi tantervre. Ehhez a tanárok aktív részvétele, pedagógiai szemlélet- és módszer-váltása elengedhetetlen. Megerősítjük a tanárokat abban, hogy ők a tanulóikért nem a „tanfelügyeletnek”, hanem saját lelkiismeretüknek tartoznak felelősséggel.⁶

Csak a maradandó és használható tudás az értékes tudás. A közepes, vagy az annál rosszabb végeredmény a tanár és a diák közös kudarca.⁷ Csak azt tekinthetjük eredményes munkának, ha a csoport legalább 80%-a ennél jobban teljesít. Ezért csak annyi lehet a tananyag, amit tisztességesen⁸ így tudunk megtanítani. Ezt az oktatási célok kitűzése és a tantárgyi követelmények differenciálása kapcsán később részletesebben is kifejtiük.

Lehetővé tesszük az egyéni tanulási utak választását, a tanulót felelőssé tesszük a saját céljai megválasztásáért és eléréséért

Nem álltatjuk magunkat azzal, hogy minden diáknak ugyanarra a tananyagra van szüksége, hogy bármelyik tanár képes a legoptimálisabb fejlesztésére és bármelyik tanulócsoport egyformán megfelelő neki. Noha törekedni kell olyan oktatási módszerek választására, hogy egy tanulócsoporton belül a különféle képességű tanulók is a nekik megfelelő terheléssel fejlődhessenek, de lehetővé kell tenni a tanulók számára a nekik alkalmasabb csoportok kiválasztását is. Ez fokozottan érvényes az idegennyelvi csoport megválasztására. Ugyancsak lehetővé kell tenni a tanárok számára azt, hogy a csoportjuk haladását akadályozó tanulókat ne kényyszerüljenek egy tanévnél tovább tanítaniuk.

A tanulót alkalmassá, de felelőssé is tesszük a saját céljai megválasztásáért. A tanár nem szülőpótló, sem nem egy minősítési hatalommal is felruházott állami megbízott, hanem a tanuló edzője, mentora e cél elérésében. Ehhez a szemléletváltáshoz egy támogató-fejlesztő értékelési módszer is természetes módon illeszkedne.⁹

Új erőforrásokat keresünk

Nem álltatjuk magunkat azzal, hogy változás, új erőforrások találása nélkül ezt a feladatot el tudjuk végezni. Ehhez kísérletező, magunknak és másoknak hibázást is megengedő hozzáállásra lesz szükség. Figyelemmel kell kísérni az újabb pedagógiai felismeréseket, kísérleti programokat¹⁰, azokat a gyakorlatban kipróbálva lehet ítéletet mondani felőlük. Így válhat a tantestület maga is tanuló szervezetté.

Rendkívül hasznosnak bizonyultak ebben a folyamatban a Református Pedagógiai Intézet képzései, különösen a *Bartha Jánosné és Szalay Mária* által tartott 60 órás módszertani képzés, amelyen eddig 45 tanárunk vett részt.

További új erőforrás lehet a *diákok bevonása* a tanítási folyamatba, elsősorban a kooperatív tanulásszervezés segítségével. Támogatandó a diákkorrepetítorok tevékenysége is, akár közösségi feladatvállalásként is elismerve szolgálatukat.

Újabb erőforrás lehet a digitális eszközökkel, interneten keresztül elérhető tartalmakkal segített tanítás („blended learning”), amelynek használható lehetőségeit folyamatosan ismertetjük tanárainkkal. Fontos arra figyelmet fordítani, hogy ez minél kevesebb szorongást keltsen bennük, figyelembe véve ugyanakkor, hogy ez a folyamat kezdeti részének elkerülhetetlen velejárója. Örvendetes, hogy ez a tanulás már néhány éve elkezdődött. Csatlakoztunk az ingyenes a *Google for Education* szolgáltatásaihoz. Ebben a tanévben megkezdtük a csomag részét képező *Google Tanterem* alkalmazás széleskörű bevezetését, de szaktanáraink foglalkoznak más, könnyebben kezelhető alternatívák megismerésével is.

ELSŐ LÉPÉSKÉNT: EGYÉRTELMŰ OKTATÁSI CÉLOK KITŪZÉSE, A CÉLOKHOZ IGAZÍTOTT TANTÁRGYI KÖVETELMÉNYEK MEGHATÁROZÁSA, VÁLASZTHATÓ TANULÁSI UTAK FELAJÁNLÁSA

A gimnáziumi tanuló oktatással kapcsolatos érdekei egyértelműnek látszanak: bejutás egy általa választott egyetemre; megfelelő alapokat kapjon ahhoz, hogy ott majd teljesíteni tudja a követelményeket; szerezzze meg a művelt embereknek elengedhetetlen műveltségét.

Ezeket a célokat a tanulónak hosszú távú érdekével összhangban kell elérnie. Azaz akarjon, szeressen és legyen képes felnőtt korában is tanulni, új és új feladatokat megérteni és azt társaival együtt (csapatban) megoldani. Ezen túl (és mindezekkel együtt) bontakozzon ki lelki élete, váljon egészséges, megbékélt, „új emberre” (2Kor 5,20).¹¹

A tanulmányi célok jól körülhatárolt követelményt támasztanak. Egy idegen nyelvből és két választott tantárgyból a lehető legjobban kell felkészülni. Ehhez az szükséges, hogy erre a három tantárgyra tudjon a tanuló összpontosítani. Ez azt jelenti, hogy a többi tantárgyat főként az iskolában kell megtanulnia és begyakorolnia.

Ezt a gyakorlást segíti a dupla tanórás oktatási rendszerünk. Ennek további előnye: a kevesebb féle órára való készülés, kevesebb tanteremváltás. Elég idő áll rendelkezésre kooperatív tanórávezetéshez, jobban szervezhető az ebédidő, rövidebb a tanítási nap. Ebben a rendben fognak tanulóink később a felsőoktatásban is tanulni. A középiskolában azonban a dupla órás rendszer végképp nem tűri a csupán frontális oktatást. Ennek

a problémának a kezelése, az erre való felkészülés komoly erőfeszítést igényel a tanárainktól. Ehhez külső szakemberek bevonásával is segítséget adunk.

Az eddigi tantárgyi követelményeket át kell tekinteni. Az emelt szintet választó tanulók számára a követelményeket az emelt szintű érettségi követelményeivel kell folyamatosan szinkronban tartani. Ebben kiváló szaktanárainknak nagy tapasztalatuk van, külön intézkedést ez nem igényel.

A nem emelt szinten tanulók számára a követelményeket rendszerezni kell, a legszükségesebbtől haladva az esetleg elhagyhatókig. Azt az alapevet kell szem előtt tartani, hogy „*Nem az számít, amit tanítunk, hanem csak az, amit megtanulnak a diákok*”. Lesznek csoportok, amelyekben többet, másokban kevesebb tananyagot lehet megtanítani. A cél a ténylegesen megtanulható tananyag maximalizálása a rendelkezésre álló időkeretben.

A tantervi átalakításunkhoz segítséget kértünk és kapunk a *Dr. Pompor Zoltán* által vezetett Református Tananyagfejlesztő Csoporttól. Jelenleg *Dr. Kopp Erika* vezetésével és folyamatos felügyeletével folyik egy átfogó projekt ezen a területen.

Ehhez további segítséget nyújt a helyi tantervek új szemléletű strukturálása, átgondolása abból a szempontból is, hogy hol találhatóak párhuzamos ismeretek és tananyagok az egyes tantárgyakban.

KEZDETI TAPASZTALATAINK

Ettől a tanévtől bevezettük a dupla tanórás órarendi szervezést, a heti 1 órás tantárgyaknál váltakozó A-B heti órarenddel. Csökkentettük a tanárok és a diákok átlagos óraszámát. A várt kedvező eredmények máris mutatkoznak. Például a matematika tanárok visszajelzése szerint az egyetemi előkészítő szakköri foglalkozáson nem a lemorzsolódás, hanem – meglepetésükre – növekvő létszám a jellemző.

A helyi tantervek differenciálása a korábban említettek szerint megkezdődött és folyamatosan halad. Eközben az egyéni tanulási utak választási lehetőségét bővítettük, oly módon, hogy 8 tantárgyból évfolyamszintű csoportbontással, 18–24 fős csoportokban tanítunk. Olyan módon készítettük az órarendet, hogy az eddigiekhez képest többféle tantárgypárosítással tudjanak emelt követelményű csoportokat választani diákjaink. Pl.: matematika–fizika, matematika–történelem, matematika–kémia, matematika–informatika, vagy biológia–fizika, biológia–kémia stb.

Az egyéni tanulási utak elérhetősége a nyelvoktatásunkban még sokszínűbb lett. Évfolyamszintű bontással, átlagosan 15 fős, többféle nyelvet, többféle tudásszintű csoportokban tanítunk, hogy minden tanulónk legalább egy, a törekvőbbek akár két középfokú, vagy egy felsőfokú nyelvvizsgát tudjon szerezni. A csoportba sorolás egy évre szól, csak a megfelelően teljesítő tanulók mehetnek tovább a csoporttal, illetve a tanév kezdetén lehetőség van új tanulók becsatlakozására is a tanár döntése alapján. Noha lehetővé tesszük minden diákunknak, hogy a kerettanterv által biztosított

óraszámánál magasabb óraszámokban tanulja mindkét általa választott idegen nyelvet, (a 9. évfolyamon csak az első nyelvet mindenki heti 6 órában, a 10. évfolyamon két nyelvet heti 4-4 órában), és így akár két középfokú nyelvvizsgát is megszerezzen. De azt is lehetővé tettük, hogy az a tanuló, aki nehezebben boldogul az első idegen nyelvvel, vagy éppen felsőfokú nyelvvizsga megszerzése a célja, a 11., 12. évfolyamon átcsoportosíthasson óraszámot erre a nyelvre a második nyelvi óraszámából is.¹² Ez a tanárok erőforrásait is kíméli és ezeket a tanulóinkat is segíti legalább az első nyelvvizsgájuk megszerzésében. Ez az egyetlen pontja eddig az átalakításnak, amelyre a tapasztalatok összegyűjtése és az új NAT megjelenése után esetleg külön engedélyt kell majd kérnünk.

A struktúraváltás elején járunk csupán, de az eddig bevezetett változtatások eredményei biztatóak. Reméljük, hogy az új NAT megjelenésével az időközben felhalmozott tapasztalataink alapján gyorsan tudunk majd alkalmazkodni az új követelményekhez alapelveink változtatása nélkül!

Azt is reméljük, hogy az itt felvetett alapelvek és a folyamatosan növekvő tapasztalataink alapján egy széleskörű párbeszédet tudunk kezdeni a szükséges és lehetséges változtatásainkról. Szeretnénk hozzájárulni ahhoz, hogy olyan célt találjunk, ami lelkesíteni tud bennünket, ami által elmélyülhet a református iskolák egymást segítő összefogása is. Várjuk kérdéseiket, javaslataikat, véleményüket a strategia@szilady.net email címre.

¹ Az előadás elhangzott A református köznevelési intézmények és intézményfenntartók vezetői értekezletén, Budapesten, 2019. november 28-án.

² Az Európai Unióban a tanárok csupán 18 százaléka érzi úgy, hogy a társadalom kellően értékeli a munkáját (Education and Training Monitor 2019 / Hungary, 13. o.) A magyarországi helyzetről nem találtam adatot.

³ Csapó Benő, *Iskolakultúra*, 2016/2.

⁴ Felhasznált adatforrás: SCImagojr, 2019.11.

⁵ 2007 és 2014 között 2,1 %-ról 0,7 %-ra csökkent a szakemberek számaránya. Polónyi István, *Iskolakultúra*, 2016/4.

⁶ A „kívülről” vezérelt oktatási szemléletnek ezt a hagyományainkhoz illeszkedő visszafordítást nevezzük „struktúraváltásnak”.

⁷ A valóságban az ilyen „tudás”-ra nem lehet semmit építeni, idővel semmivé foszlik, tehát hosszú távon értéktelen. Ez a végeredményre vonatkozik. A valódi tudásig vezető úton jó, ha a diák közben is visszajelzést kap az aktuális helyzetéről, ami lehet csak közepes, vagy akár elégtelen is. Az értékelési módszereink gyökeres pedagógiai újragondolása azonban ezzel együtt elengedhetetlennek látszik.

⁸ A jelenlegi iskolarendszerünkben az is elegendő lehet, ha a tanár korrekten leadja az anyagot, némi gyakorlás után feladja, hogy a diák tanulja azt meg. Ezt követően a diák osztályzatot kap. Ezzel a kudarcért való felelősséget a diákra (szüleire) hárítja, ráadásul eleve képtelen követelmények elé állítva a többségüket.

⁹ Ennek széleskörű nemzetközi és hazai kutatási eredményei elérhetőek a világhálón, de a tanári továbbképzésünk részévé is fogjuk tenni.

¹⁰ Megismerésre javasolt általános iskoláinkban például a fejlesztési stádiumban lévő „Komplex alaprogram” állami projekt, amely elsősorban az élményközpontú, a tanulót bevonó módszertanra fókuszál.

¹¹ Ezeket a célokat „A Magyarországi Református Egyház Köznevelési Intézményeinek Küldetésnyilatkozata” részletesen kifejti.

¹² A kerettantervi 3 órából 1 óra csoportosítható át, így heti 4 és 2 órában tanulhatja a két nyelvet.



Műhely



KÁDÁR PÉTER

SZIMBÓLUMDIDAKTIKAI ESZKÖZÖK AZ ISKOLA FALAIN

– Iskolaépületi belső díszítőelemek katechetikai célú kialakítása a Pécsi Református Kollégiumban

A pedagógus is, a lelkész is – foglaljuk most őket egybe az *emberformáló* kategóriába – szóval, az emberformáló terhet hord: a viselkedés értékmérésének a terhet. Ez az értékmérés ott van a szószék és a tanári katedra árnyékában, de ott van a hívek és az iskolások hátán is, mint folyamatosan jelen lévő, nyomóerőt kifejtő súly. *Törekedj a jóra, és tedd a dolgodat, ezért vagy a világon!* – ama bizonyos kanti erkölcsi imperatívusz olyan, akár egy nyakba kötött téglá. Ha nem fogom kézbe, csak hagyom, hogy rajtam csüggjön, vagyis, ha külső kényszer marad és nem sajátítom el, akkor csak a nyomasztó terhet érzem.¹

Ezért a kliensek, hívek és diákok, igyekeznek visszahárítani ezt a terhet az üzenet-hordozóra. Ettől persze nem szabadulnak a saját morális terhüktől, amelyet onnantól fogva viselnek, hogy beléptek az emberformáló üzenet erőterébe, a morálisan is elkötelező üzenetátadás-átvétel megterhelő erőterébe. De, legalább az áthárítás, a megkönnyítés illúzióját megadja ez az össznépi játék, hogy a hívek kritikusan figyelik papjuk minden lépését, mint ahogy a nebulók is folyton mérlegre teszik tanáruk szavait, tetteit. „Tanító néni, a múltkor még úgy volt, hogy csak olvasni kell az olvasmányt, és más házi nincsen!” „Tegnap ezt nem így mondta tanár úr!” – ki ne futna bele nap mint nap pedagógusként a diákok kis vizsgáztató próbálkozásaiba?

Mindebből az következik, megtanultuk a nagy leckét, hogy tanítónak, tanárnak – maradjunk most már az iskola világában! – oda kell figyelnie arra, hogy a diákjai kritikusan figyelik őt, és folyamatosan mérlegre teszik szavait és tetteit. Ezért segít, ha kis távolságot tartva attól a tantermi helyzettől, amelyben van, igyekszik kívülről látnia magát és az adott szituációt, vagyis, hozzászokik ehhez az állandó jelenséghez, sőt reflektíven viszonyul hozzá.²

Ha pedig a tanár lépése, ruhája, fejbiccentése és szemüvegtartása – mint pedagógiai médium – számít és bizonyos mértékig része a tanítási-tanulási folyamatnak, akkor mennyivel inkább az a nevelési-tanulási színtér, amely a mindennapi élettere a diákoknak. A tanterem, a folyosó fala az iskolában töltött idejük nagy részének a színtere, amely

nemcsak az építészeti funkcionalitásában jelentős, hanem a nevelőmunka szolgálatára rendelt lélettérre, pedagógiai eszközzé alakítható.³

Az iskola mint épület és az iskola mint intézmény valóságos médiumként együttesen közvetíti azokat az értékeket, szolgálja azokat a nevelési célokat, amelyeket a Pedagógiai Programjában megfogalmazott. Ma már általánosan elfogadott tény, hogy a hatékony pedagógia holisztikus szemléleten alapul, amely nemcsak a gyermek egészségességét, hanem a nevelési környezet egészének koherenciáját feltételezi. A *mintaadó lélettér-iskola*⁴ nemcsak ökopedagógiai alapon kitűzhető cél, hanem valamennyi nevelési filozófia mentén szervezett, hatékony pedagógiai rendszer ismérve, így a keresztyén, református iskolai nevelés sajátja is kell, hogy legyen.

Ezekről a felismerésekről vezetve vezetőtársaimmal elhatároztuk, hogy a Pécsi Református Kollégium új iskolaépületének belső tereit átgondolt szín- és formavilággal díszítjük, amely a keresztyén hitben való nevelés alapvető értékeire támaszkodik. Ehhez mind az építető fenntartónk,⁵ mind az építész tervező, mind a kivitelező partnerként viszonyult.

Mindenekelőtt a teremtés csodái, a teremtett világ egésze iránti érzékenység épült bele a szintek formavilágába. A mennyezeti felülvilágító ablaksor végigkíséri az épület teljes keresztmetszetét. Ez a szerkezeti koncepció a napfény egésznapos jelenlétét és a természetes megvilágítás barátságos színterét biztosítja. Mindennek szem-neurológiai és pszichológiai jótékony hatása közismert.

Az épületszintek belső tagozódása szerint a három szinten felfelé haladva a terrakotta, agyagszínű, élénk narancs, halványzöld és kék árnyalatok váltják egymást – a teremtett világ antik őselemeire is emlékeztetve. A földszint vöröses árnyalata utalás a föld bibliai színére, amelyből az ember vétetett (ádám – ádámáh – vörösagyag!). A vizek és az égbolt összelelkező színei jelzik, hogy a felső szintre érkeztünk, és szinte halljuk, hogy „*elválasztotta a boltozat alatt levő vizeket a boltozat felett levő vizektől*”.⁶

A következő szintje a szimbolikus kommunikációnak a bibliai ábrák és jelképek elhelyezése a tantermek bejáratánál, a folyosók falain és a tantermekben. Ugyanaz a bibliai idézet olvasható az adott osztályterem bejáratánál, mint bent a főfalon, az állami és az egyházi címertől közrefogva.

A Szentírásból kölcsönzött ábrákat úgy válogattuk, hogy azok találkozzanak mind a diákok, még a legkisebbek ismereteivel és érdeklődésével, mind pedig a hozzájuk kapcsolódó bibliai üzenettel.

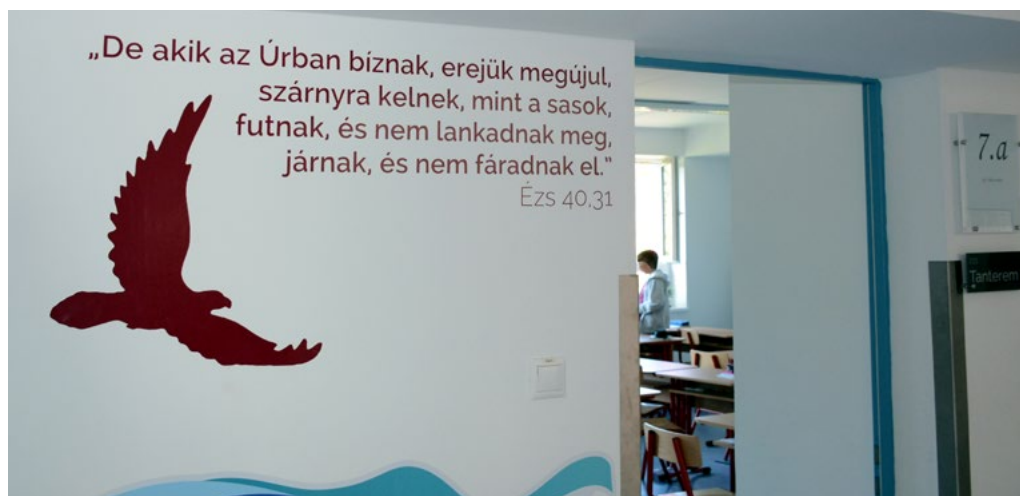
A bibliai szimbólumok kiválogatására egy ad hoc munkacsoportot kértem fel, amelyben a fenntartó részéről Gyórfi Bálint esperes, az intézményvezetés, a székhelyi iskolák vezetői részéről Molnár Péter igazgató és jómagam vettünk részt. A bibliai üzeneteket a Kollégium intézményi lelkipásztora, Kovách Péter válogatta a jelképekhez. Az ábrákat Melegh Andrea grafikusművész készítette el.

Az alábbi jeligéket és jelképeket kapták az iskola termei:
Tantermek, szimbólumok, bibliai igék

FÖLDSZINT			
Szám	Osztály	Szimbólum	Ige
043-044	3.a	<i>bárány</i>	„Az én juhaim hallgatnak a hangomra, és én ismerem őket, ők pedig követnek engem.” Jn 10,27
045	1.a	<i>víz</i>	„Ha vízen kelsz át, én veled vagyok, és ha folyókon, azok nem sodornak el. Ha tűzben jársz, nem perzselődsz meg, a láng nem éget meg téged.” Ézs 43,2
046	1.b	<i>nap</i>	„Úgy ragyogjon a ti világosságotok az emberek előtt, hogy lássák jó cselekedeteiteket, és dicsőítsék a ti mennyei Atyátokat.” Mt 5,16
047	2.a	<i>angyal</i>	„Mert megparancsolja angyalainak, hogy vigyázzanak rád minden utadon.” Zsolt 91,11
048	2.b	<i>bárka</i>	„Énekeljete az Úrnak, áldjátok nevét, hirdessétek szabadítását mindennap!” Zsolt 96,2
020	technika terem	<i>láng-nyelvek</i>	„Betöltötte őt isteni lélekkel, bölcsességgel, értelemmel és képességgel mindenféle munkára.” 2Móz 35,31
ELSŐ EMELET			
Szám	Osztály	Szimbólum	Ige
120	3.b	<i>szőlőfürt</i>	„A Lélek gyümölcse pedig: szeretet, öröm, békeesség, türelem, szívesség, jóság, hűség, szelídség, önmegtartóztatás.” Gal 5,22
121	csoporsterem	<i>hugenotta kereszt</i>	„Én azonban nem kívánok mással dicsekedni, mint a mi Urunk Jézus Krisztus keresztyével, aki által keresztre feszítettett számomra a világ, és én is a világ számára.” Gal 6,14
122	5.b	<i>pálmafa</i>	„Az igaz virul, mint a pálmafa, magasra nő, mint a libánoni cédrus.” Zsolt 92,13
123	5.a	<i>galamb</i>	„És amikor jött ki a vízből, látta, hogy megnyílik a menny, és leszáll rá a Lélek, mint egy galamb.” Mk 1,10
124	4.b	<i>hal</i>	„Ha valaki vallja, hogy Jézus Isten Fia, abban megmarad Isten, ő pedig Istenben.” 1Jn 4,15
125	4.a	<i>babér- koszorú</i>	„Aki pedig versenyben vesz részt, mindenben önmegtartóztató: azok azért, hogy elhervadó koszorút nyerjenek, mi pedig azért, hogy hervadhatatlant.” 1Kor 9,25
109	informatika terem	<i>nyitott könyv</i>	„Nyugodt lesz az életed, bölcsesség és ismeret teszi szabaddá és gazdaggá; az ÚR félelme lesz a kincse.” Ézs 33,6

MÁSODIK EMELET			
Szám	Osztály	Szimbólum	Ige
203	természettudományi terem	<i>csillag</i>	„Meggzabja a csillagok számát, nevet ad mindegyiknek.” Zsolt 147,4
217	6.a	<i>horgony</i>	„Ez a reménység lelkünknek biztos és erős horgonya, amely behatol a kárpit mögé.” Zsid 6,19
218	csoporterem	<i>krisztogram</i>	„és minden nyelv vallja, hogy Jézus Krisztus Úr az Atya Isten dicsőségére” Fil 2,11
219	8.a	<i>szív</i>	„Bízzál az Úrban teljes szívből, és ne a magad eszére támaszkodj!” Péld 3,5
220	7.b	<i>kakas</i>	„Vigyázzatok tehát, mert nem tudjátok, mikor tér vissza a ház ura; este vagy éjfélkor, kakasszóra vagy reggel.” Mk 14,35
221	7.a	<i>sas</i>	„De akik az Úrban bíznak, erejük megújul, szárnyra kelnek, mint a sasok, futnak, és nem lankadnak meg, járnak, és nem fáradnak el.” Ézs 40,31
222	6.b	<i>oroszlán</i>	„Íme, győzött az oroszlán Júda törzseből, Dávid utóda, és felnyitja a könyvet és hét pecsétjét.” Jel 5,5
207-208	8.b	<i>Alfa és Ómega</i>	„Én vagyok az Alfa és az Ómega, az első és az utolsó, a kezdet és a vég.” Jel 22,13

Az egyes jelképek elhelyezése során az életkori sajátosságokra is figyeltünk. Így kézenfekvőnek találtuk, hogy az alsósok osztálytermeit az egyszerűbb, természeti szimbólumok jelezzék (pl. víz, nap, bárka, szőlőfürt), a technika és informatika termet viszont, amelyet csak a felső tagozatosok használnak, díszítsék a számukra már könnyebben érthető elvont jelképek (lángnyelvek, nyitott könyv) és az absztrakt képzettársításokkal befogadható idézetek, mint pl. a Jelenések 22, 13.



Egy osztályterem külső ábrája és felirata



Ugyanez az idézet a tanterem „címeres” változatában

Összegezve: a hatékony egyházi iskolában a katechézis céljai nemcsak kiegészítik, hanem megalapozzák és rendszerszerűen összefoglalják az általános nevelési-fejlesztési célokat. Az emberformálás, vagyis a nevelés lelki-spirituális, erkölcsi-érzelmi, szociális és értelmi vonatkozásai egyaránt fontosak, mivel a bibliai emberkép egészséges, és nem redukálható az értelemre, mint az erkölcsi-szellemi értékek feltételezett forrására.⁷ Ezeket az értéktartalmakat tehát nem elég kognitív eszközökkel közvetíteni.

A vallásos-spirituális-erkölcsi nevelésre is relevánsak azok a módszertani ajánlások, amelyeket a szaktudomány a közvetített erkölcsi értéktartalmakra vonatkoztat. Ilyen többek között a vizuális megjelenítés eszköze.⁸ A nevelési szintér építészeti és pedagógiai funkcionalitásának összekapcsolása az iskolai terek tudatos alakításával megvalósítható.⁹ A pécsi Refi új általános iskolai épülete belső tereinek szín- és formavilágát olyan szimbólumdidaktikai eszközökkel láttuk el, amelyek mind a vizualitás, mind az értelmi fejlesztés terén hatékonyan szolgálhatják a keresztyén nevelés alapvető céljait.

¹ Az erkölcsi értékek bensővé tételének, érzelmi elsajátításának fontosságáról ld.: Kamarás István: *Tanítható-e az erkölcs*, Neveléstudomány, 2013/4, 12. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_4_6-20.pdf (Letöltés: 2020.03.10.)

² Erről bővebben: Hunya Márta: *Reflektív pedagógus, reflektív gyakorlat*, Ofi.hu / Kutatás – Publikáció / 2014, <http://ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> (Letöltés: 2020.03.12.)

³ Ld: Hercz Mária – Sántha Kálmán: *Pedagógiai terek iskolai implementációja – Architektúra és funkcionális terek a mindennapok pedagógiai világában*, Iskolakultúra, 2009/9, 78-94.

http://real.mtak.hu/58058/1/5_EPA00011_iskolakultura_2009-9.pdf (Letöltés: 2020.03.12.)

⁴ V.ö.: Agárdiné Burger Angéla: *Holisztikus szemlélet az ökoiskolában*, Új Pedagógiai Szemle, 2011, 343-356. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00145/pdf/EPA00035_upsz_2011_01-05_343-356.pdf (Letöltés: 2020.03.12.)

⁵ A Pécsi Református Kollégium alapító-fenntartója a Baranyai Református Egyházmegye.

⁶ 1Móz 1,1,7b; Magyar Bibliatársulat revideált újfördítésű Bibliája, 2014. <https://szentiras.hu/RUF/1M%C3%B3z1> (Letöltés: 2020.03.12.)

⁷ Az *etikai intellektualizmus* a felvilágosodás termékeként abból indult ki, hogy elégséges a növendéket a megfelelő tudással ellátni, attól jobb ember lesz. A fehérgalléros bűnözés, vagy pl. az eugenetikai kísérletek a XX. században és napjainkban arra mutatnak rá, hogy ez hiú ábránd, tehát a spirituális-erkölcsi neveléshez sokkal többre van szükség az adekvát tudástartalmak átadásánál.

⁸ Ld., Kamarás I.: *Tanítható-e...*

⁹ Ld. a 4. lábjegyzetet!



BÁNNÉ MÉSZÁROS ANIKÓ

AZ OKOSTELEFON ISKOLAI HASZNÁLATRÓL ÉS A MÉDIAJELENLÉTRŐL

Református iskolák körében végzett kérdőíves felmérés
eredményeinek elemzése

BEVEZETÉS

Az utóbbi években egyre népszerűbbé vált okostelefonok megjelentek az iskolákban, a tanulóknál is. Emellett egyre hangsúlyosabb az intézmények és személyesen a tanulók, illetve a tanárok jelenléte a közösségi médiában. Sokféle véleménnyel találkozhatunk azzal kapcsolatban, hogy miként kell az iskolának ezt a helyzetet kezelnie.

Ezekben a témákban végeztünk egy kutatást 2019 tavaszán. Online kérdőíves felmérés keretében kértük az iskoláinkat, hogy osszák meg velünk a fenti témákkal kapcsolatos véleményüket, iskolájuk gyakorlatát. A felmérés célja az volt, hogy megismerjük a különböző álláspontokat, majd ezekre alapozva segítsük iskoláink munkáját.

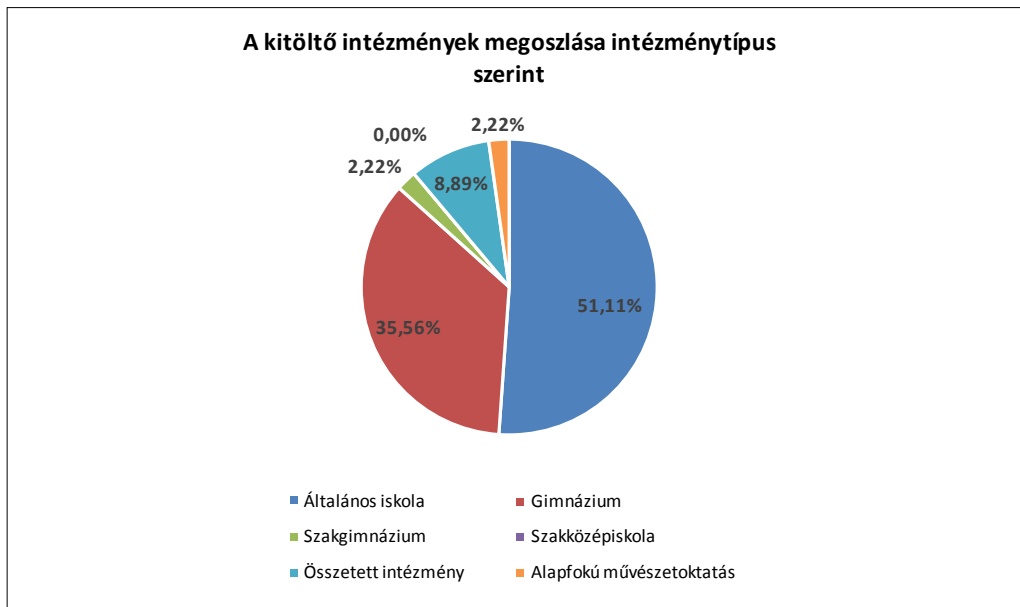
Összegyűjtöttük azokat az iskolákat, ahol már van gyakorlata az okostelefon tanórai használatának – és ezt szívesen megosztanák más iskolákkal is –, illetve kértük, hogy jelentkezzenek azok az iskolák, amelyek segítséget szeretnének kérni a témában. Nem titkolt célunk, hogy jó gyakorlatok bemutatása során ezeket az iskolákat „összehozzuk” egymással, ilyen módon is szélesebb körben terjesztve az IKT eszközök használatának módszertanát.

A KÉRDŐÍV ADATAINAK ELEMZÉSE

A kérdőív három nagy kérdéskört foglalt magába. Ezek a „**Mobiltelefon az iskolában**” (19 kérdés), „**Az okostelefon használata oktatási célokra**” (11 kérdés) és a „**Közösségi média használata**” (25 kérdés). (A kérdőív teljes szövege itt¹ érhető el.)

A KITÖLTŐK KÖRE

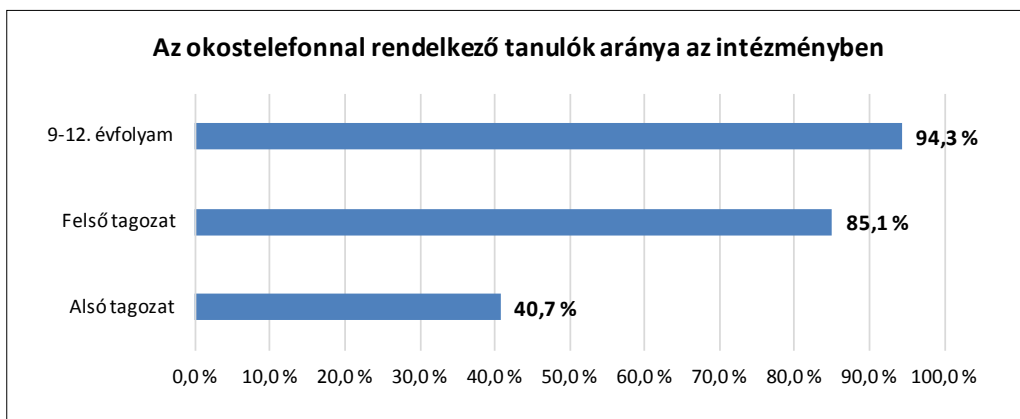
A kérdőívet 45 református intézmény töltötte ki.



Az általános iskoláinknak megközelítően egyötöd része töltötte ki a kérdőívet, míg a gimnáziumoknál a kitöltő intézmények aránya közel 50% volt, vagyis a gimnáziumok kissé felülreprezentáltak ebben a felmérésben, míg a művészetoktatási intézményeink alulreprezentáltak. Szakközépiskolai kitöltő nem volt.

MOBILTELEFON AZ ISKOLÁBAN

Az első kérdésünk arra irányult, hogy a kitöltők **becsüljék meg az iskolájukba járó, mobiltelefonnal rendelkező tanulók arányát.**

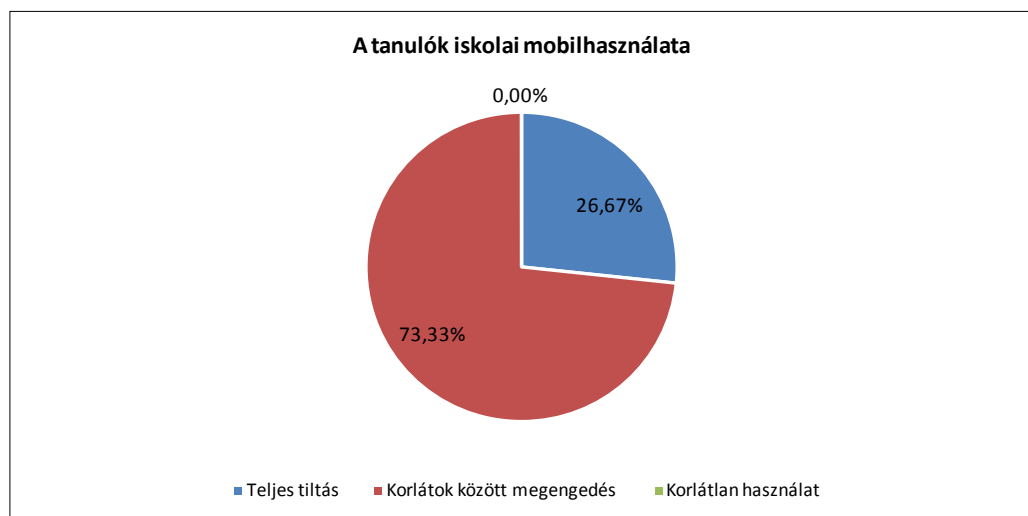


Az okostelefonnal rendelkező pedagógusok aránya a tantestületekben 92,6%-ra tehető.

A 45 intézmény közül 42-ben (93,3%) már szabályozták a mobiltelefon iskolai használatát.

A mobiltelefonok bevitelét az iskolába a kitöltő intézmények 88,9%-ában nem tiltják. A tiltást alkalmazó 5 intézmény mindegyike általános iskola.

A **mobiltelefon iskolai használatának** meghatározására három kategóriát adtunk meg. Ezek: a „Teljes tiltás”, a „Korlátok között megengedés” és a „Korlátlan használat”.

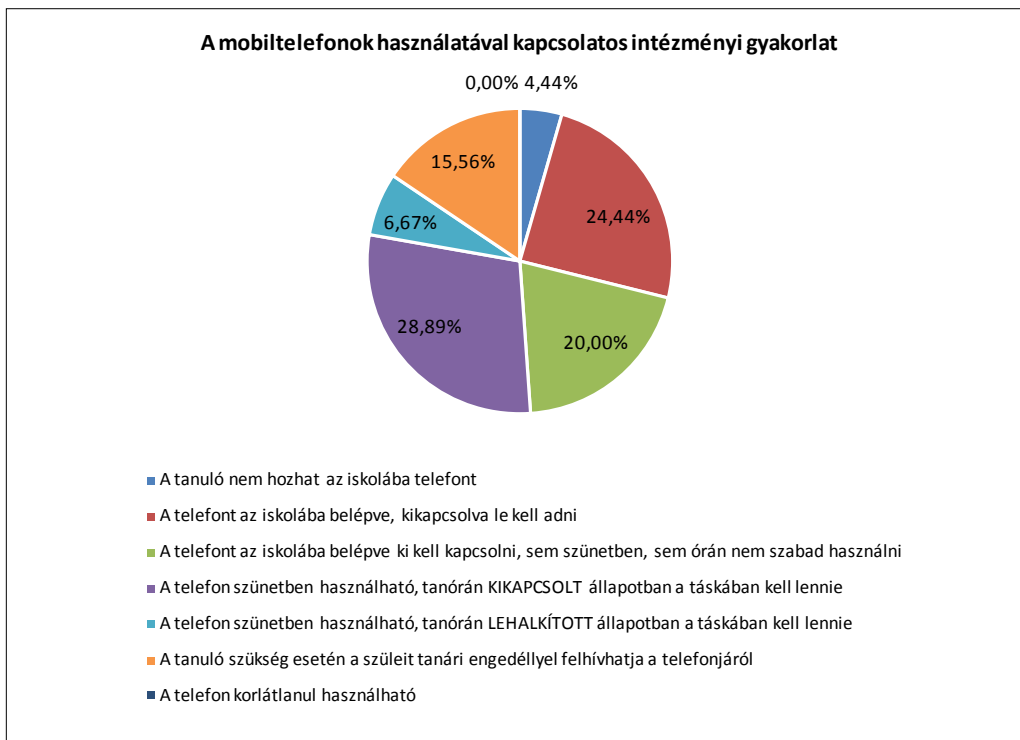


Teljes tiltás alatt áll a telefonhasználat a kitöltő intézmények 26,7%-ában (ezek közül ötben egyáltalán be sem lehet vinni a készüléket).

Az intézmények túlnyomó többségében (73,3%) a korlátok között megengedett mobilhasználat a bevett gyakorlat.

Tovább cizelláltuk a **korlátok között megengedett telefonhasználat** jellegét.

A kitöltők előre megadott válaszkategóriák közül választhattak egyet. Ezek a kategóriák a tiltástól az egyre megengedőbb szabályozásig változtak.



Az a válasz, hogy „A tanuló nem hozhat az iskolába telefont” újra megjelent, 4,4%-ban. „A telefont az iskolába belépve, kikapcsolva le kell adni” az iskolák negyedében elterjedt gyakorlat. Ugyancsak gyakori – az iskolák ötödében fordul elő –, hogy „A telefont az iskolába belépve ki kell kapcsolni, sem szünetben, sem órán nem szabad használni”.

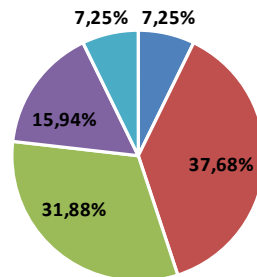
A kitöltő iskolák majdnem harmadában – és így ez a leggyakoribb kategória – „A telefon szünetben használható, tanórán KIKAPCSOLT állapotban a táskában kell lennie”. Csupán 6,7% azoknak az intézmények aránya, ahol – „A telefon szünetben használható, tanórán LEHALKÍTOTT állapotban a táskában kell lennie” – nem kell a tanulónak kikapcsolnia a telefonját.

A vizsgált iskolák 15,6%-ában jellemző, hogy „A tanuló szükség esetén a szüleit tanári engedéllyel felhívhatja a telefonjáról”.

Felmértük azt is, hogy a **helytelen mobilhasználat következményeként** milyen szankciókat alkalmaznak az iskolák?

A megadott válaszlehetőségek közül többet is be lehetett jelölni, illetve az „Egyéb” kategóriába szabad szöveget is lehetett írni.

Helytelen mobilhasználat következményeként előforduló szankciók megoszlása



- A pedagógus kérésére át kell adni, majd óra végén visszakapják
- A pedagógus kérésére át kell adni, majd tanítás végén visszakapják
- A szülőt értesítik, és a szülőnek adják vissza
- A tanuló szóbeli vagy írásbeli figyelemztetésben részesül
- Egyéb

A 45 kitöltőtől 73 válasz érkezett.

A legnagyobb arányban (37,88%) „A pedagógus kérésére át kell adni, majd tanítás végén visszakapják” választ jelölték be. Ezt követte „A szülőt értesítik, és a szülőnek adják vissza” (31,88%). Kisebb arányban (15,94%) fordul elő, hogy elő „A tanuló szóbeli vagy írásbeli figyelemztetésben részesül”, illetve „A pedagógus kérésére át kell adni, majd óra végén visszakapják” (7,25%).

Az, hogy az engedély nélkül használt telefont csak a szülőnek adják vissza, leginkább az általános iskolákra jellemző.

Az „Egyéb”-be 4 válasz érkezett. Az egyikben azt írták, hogy a „diák bevonható a figyelemzési rendbe a pedagógus megítélése alapján” – ami értelmezésünkben azt jelentheti, hogy a szankciót az adott helyzetben határozzák meg. Ez összecseng egy másik válasszal, ahol azt írták, hogy „szituációtól függ a szankció”. A harmadik válasz szerint nincs olyan helyzet, hogy szükségük lenne szankciók alkalmazására, illetve egy válaszban a diáknak el kell hagynia az osztálytermet és „Arizona” szobába kell mennie.

A kitöltő iskolák 86,7%-a rendelkezik nagy **sávszélességű internettel**.

Akik nem rendelkeznek ezzel, azok közül 2 általános iskola, 4 pedig gimnázium.

Az iskola épületének **WIFI-lefedettségéről** is gyűjtöttünk információkat. A 45 iskolából 43 adott választ erre a kérdésre. Egy iskola adott meg 0%-os értéket. További 4 iskolában a WIFI-lefedettséget 8-40% közötti értékre tették. 23 iskola írta azt, hogy náluk 100%-os a WIFI-lefedettség. A 43 iskola átlaga 83,47% volt.

Az a kérdés, hogy **használhatják-e a tanulók szünetben a WIFI-t?** 42 iskola esetében volt releváns.

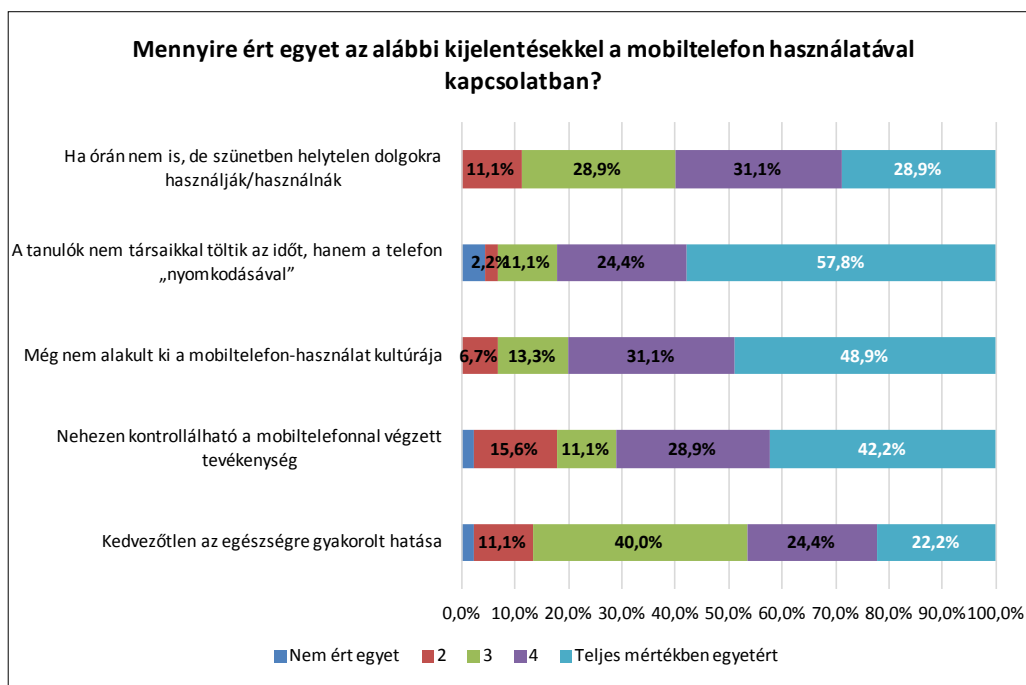
Igen választ adott a kitöltők 16,7%-a, ez 5 gimnáziumot, 1 összetett intézményt és 1 AMI-t (alapfokú művészeti iskola) foglalt magában.

Érdeklődtünk arról is, hogy **ha nem engedélyezett a tanulóknak a WIFI használata, akkor hogyan tudják ennek használatát kivédeni?**

Erre a kérdésre 31 db válasz érkezett. 14 intézményben jelszóval védik le a WIFI-hozzáférést. 3 intézményben csak a regisztrált eszközökkel lehet elérni a hálózatot, 2 intézményben más speciális módon oldják meg. 3 intézményben csak mobilnettel lehet belépni.

5 intézményben ez azért nem okoz gondot, mert nincs a tanulóknál a telefonjuk („Nem vihetik az iskolába, vagy egy kijelölt helyre kell azt leadniuk és ott tárolják”). 3 iskolában a tiltás visszatartó erejében bíznak és 2 intézmény jelezte azt, hogy csak nehezen, vagy egyáltalán nem tudják ezt betartatni.

E blokk utolsó kérdéseiben a **kitöltő személyek mobiltelefonnal** és annak használatával **kapcsolatos attitűdjeire** voltunk kíváncsiak.

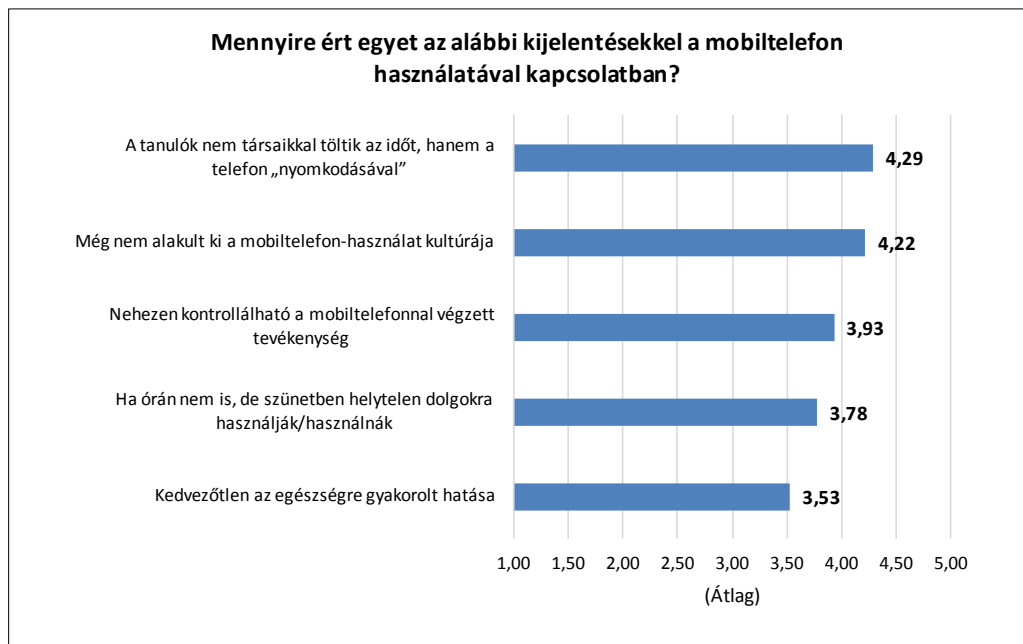


Állításokat fogalmaztunk meg és felmértük az azokkal való egyetértés fokát.

A legegyszerűsebben „Ha órán nem is, de szünetben helytelen dolgokra használják/használnák” állítással kapcsolatban oszlottak meg a vélemények, még úgy is, hogy itt nem volt olyan kitöltő, aki egyáltalán nem értett volna egyet az állítással.

A „Még nem alakult ki a mobiltelefon-használat kultúrája” kijelentésre sem érkeztek „Nem ért egyet” válaszok.

A „Kedvezőtlen az egészségre gyakorolt hatása” kijelentéssel a válaszadók 2,2%-a nem ért egyet, 11,1%-uk kevéssé ért egyet, és 40,0%-uk 3-asra értékelte az egyetértése mértékét. A válaszok szerint a mobiltelefonok legnagyobb problémájának (57,8%) azt tartják, hogy „A tanulók nem társaikkal töltik az időt, hanem a telefon nyomkodásával”. A válaszadók majdnem fele (48,9%) azzal is teljesen egyetért, hogy problémát jelent az, hogy „Még nem alakult ki a mobiltelefon-használat kultúrája”.



Az öt kijelentés választásának átlagértékeit vizsgálva, legnagyobb mértékben (az 5-ös skálán 4,29 átlaggal) „A tanulók nem társaikkal töltik az időt, hanem a telefon »nyomkodásával«” kijelentéssel értettek egyet a kitöltők. Ettől alig lemaradva 4,22-es átlaggal a „Még nem alakult ki a mobiltelefon-használat kultúrája”.

Ezekből néhány tizeddel lemaradva a „Nehezen kontrollálható a telefonnal végzett tevékenység” (3,93-as átlag) és „Ha órán nem is, de szünetben helytelen dolgokra használják/használnák” (3,78-as átlag).

„Kedvezőtlen az egészségre gyakorolt hatása” kijelentéssel való egyetértés csak 3,53 átlagot ért el a maximális 5,00-ból.

Végezetül kértük, hogy a témával kapcsolatos bárminemű véleményüket írják le a kitöltők. A következő válaszok érkeztek:

„A szülők bevonása és a diákok meggyőzése nélkül csak ellenállást idézünk elő a tiltással.”

„Szervezésben hasznos, de a kommunikációt rontja” – mármint a mobiltelefon.

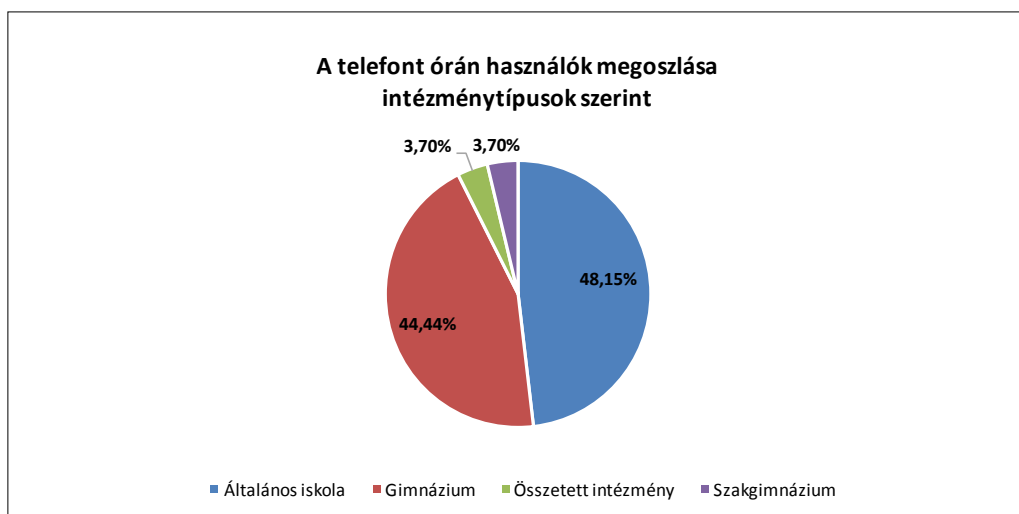
„Iskolánkban a néptánc tanszak miatt a (mobiltelefon) órai használata fel sem merül.”

A MOBILTELEFON HASZNÁLATA OKTATÁSI CÉLOKRA

A mobiltelefon tanórai használatáról szólt a kérdőív második blokkja. Felmértük, hogy **használják-e órákon a telefonokat tanulásra.**

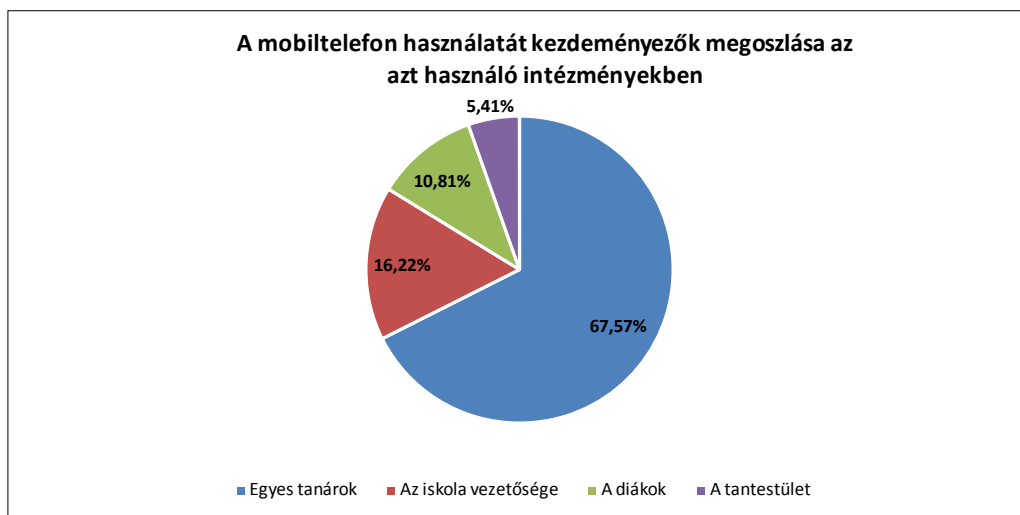
A kitöltő intézmények 60%-ában igen, 40%-ában nem használják.

Kíváncsiak voltunk, hogy intézménytípusonként mi a jellemző.



A mobiltelefon órán használók 48,1%-a az általános iskolák köréből kerül ki. Hasonlóan magas a gimnáziumokban mutatott arány (44,4%). Az összetett intézményekre és a szakgimnáziumokra is jellemző a telefon tanítási órákon történő használata, ám mivel az intézménytípus képviselőinek aránya kicsi a válaszadók között, a megjelenése nagyon alacsony értéket mutat (3,7%). Az egyetlen válaszadó alapfokú művészetoktatási intézményben nem jellemző a telefonok tanórai használata.

Összevetettük a mobiltelefon órán használó intézmények számát a kitöltő intézmények számával is. Így arra jutottunk, hogy a kitöltő általános iskolák 56,52%-ában, a gimnáziumok 75%-ában, a szakgimnáziumok 100%-ában (1 intézmény) és az összetett intézmények 25%-ában jellemző az órai mobiltelefon használat.



A mobiltelefon tanórai használata különböző kezdeményezések hatására alakult ki. Túlnyomó részben az egyes tanárok kezdeményezték ezt (67,6%). A válaszadó intézmények 16,2%-ában az iskola vezetősége kérte, de, arra is volt példa (4 iskola (10,8%)), hogy a diákok kezdeményezték a mobiltelefon bevonását az oktatásba. A tantestületi kezdeményezés volt a legritkábban előforduló (5,4%).

Mivel a tanórai telefonhasználatot leggyakrabban az egyes tanárok kezdeményezték, így érdemes megnézni, hogy **mely tantárgyak keretében** történt ez.



A 45 kitöltő összesen 56 tantárgyat vagy tantárgycsoportot nevezett meg. 4 esetben nem adtak meg konkrét tantárgyakat, a szaktanártól és az óra anyagától tették függővé, hogy az iskolában alkalmazzák-e órán a telefonokat. Egy esetben említik a Kahoot alkalmazását.

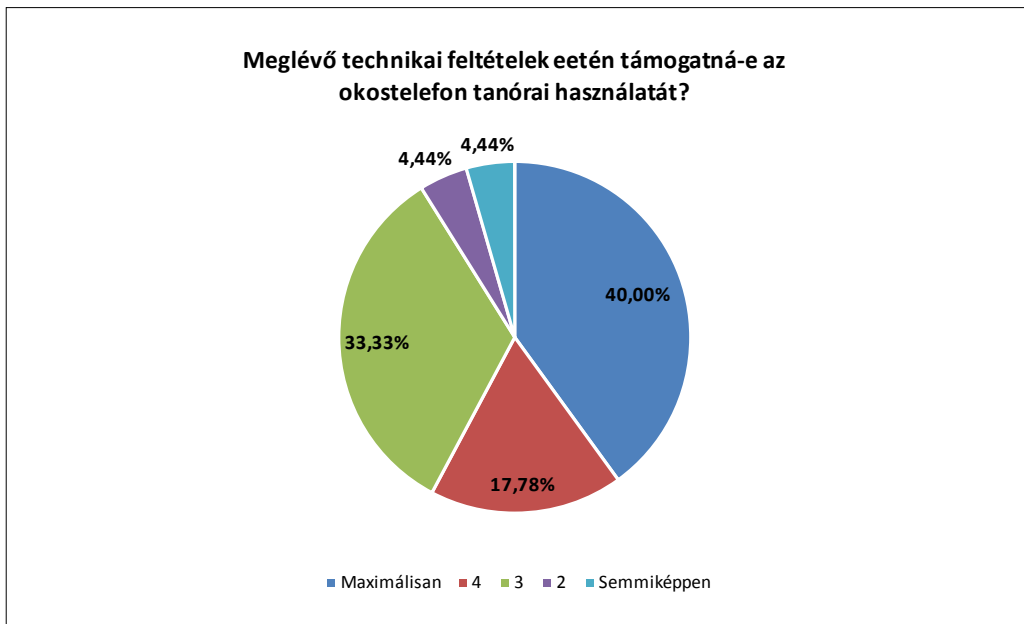
A diagramról leolvasható, hogy magasan vezetnek az idegen nyelvek (12 válasz). Ezt követi a matematika és a történelem (7-7 választás). A tantárgyak sorát végig nézve találunk mind reál, mind humán tárgyakat – egyik oldalra sem billen a mérleg.

Rákérdeztünk arra is, hogy az okostelefont alkalmazó kolléga hajlandó lenne-e módszerét más érdeklődő pedagógusoknak is bemutatni.

A tapasztalatait 10 gimnázium szívesen adná át, ők a fenti kérdésre határozott „Igen”-nel válaszoltak (közülük, kettő sajnos nem adta meg a nevét²).

A 10 db nemleges választ adó intézmény közül 5 határozott „Nem”-et írt. Néhány esetben a kitöltő nem tudott erre a kérdésre válaszolni, és azt is jelezték néhányan, hogy a telefonhasználat még eseti jellegű, vagy leginkább csak keresésre használják, így ez nemigen tarthat számot az érdeklődésre.

Kértük az intézményeket, hogy gondolják végig, **ha a technikai feltételek adottak** volnának hozzá (egységes, iskolai tulajdonban lévő telefonok, ideális WIFI-lefedettség), **támogatnák-e az okostelefonok tanórai, tanulási célú használatát!** (A támogatás mértékét 1-5 skálán kellett bejelölni.)



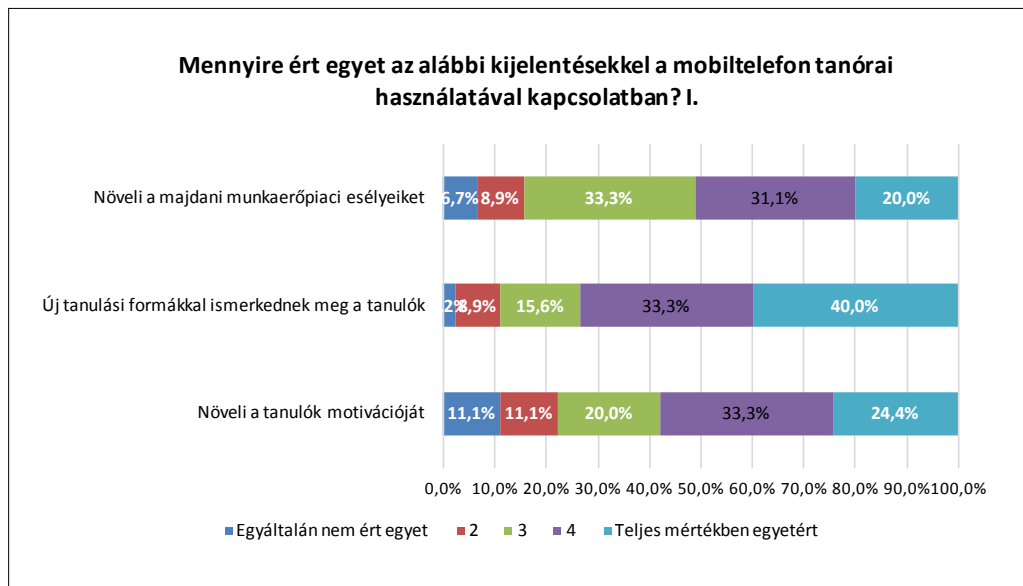
Alacsony azok aránya, akik határozottan elzárkóznának a telefonok tanórai használatától (4,4%+4,4%).

A kitöltők harmada a középértéket választotta, vagyis nem foglalt határozottan állást ebben a kérdésben. A támogatók aránya 17,8%, illetve a maximálisan támogatóké a jelentős arányú 40,0%. Összességében a kitöltők 58%-a támogatná ennek az új oktatási segédeszköznek a bevezetését.

Megkérdeztük az iskolákat, hogy ha náluk még nincs gyakorlata a mobiltelefon tanórai alkalmazásának, érdeklődik-e iskolája a továbbiakban e téma iránt? (Ez esetben kérjük, adja meg iskolája nevét.)

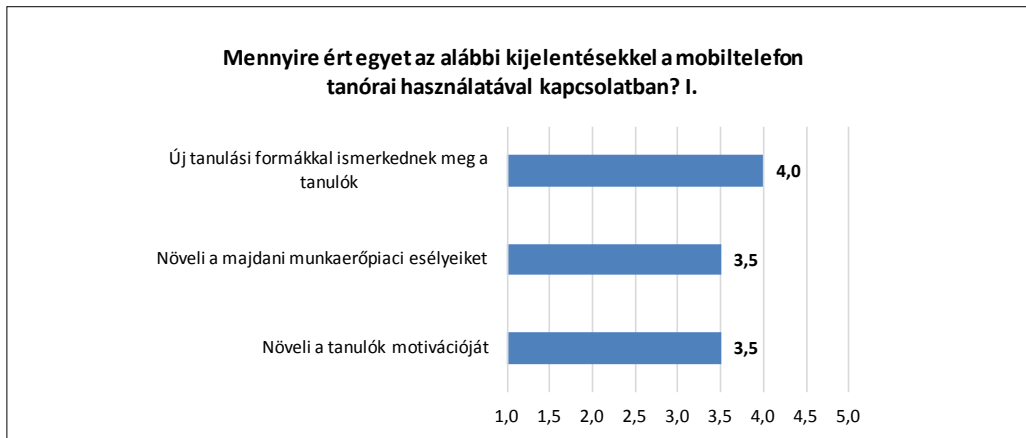
15 iskola adta meg a nevét, hogy a továbbiakban ebben a témában felvehessük velük a kapcsolatot. Közülük 6-an már jelenleg is használják az okostelefont, de úgy tűnik, hogy még tovább akarnak lépni ebben a témában. 5 iskola jelezte, hogy igen, érdeklődik a téma iránt, de a nevüket sajnos nem adták meg – így velük nem tudjuk felvenni a kapcsolatot.³

A továbbiakban újfent attitűdöt mértünk. Először azzal kapcsolatban, hogy **mennyire ért egyet az mobiltelefon tanórai használatával kapcsolatban tett megállapításainkkal.** (1=Nem ért egyet, 5=Teljes mértékben egyetért)

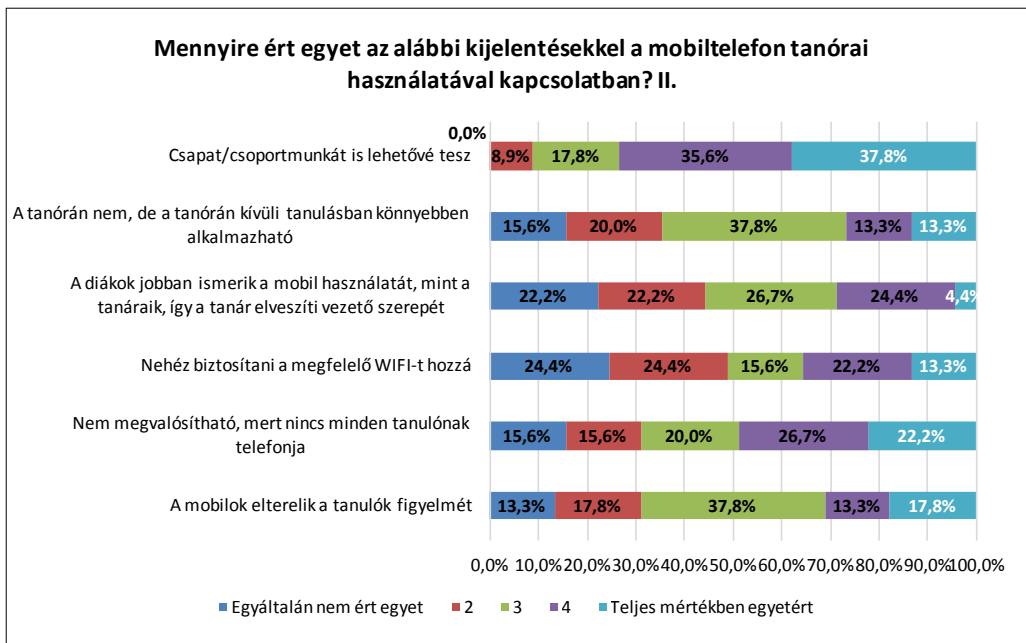


Mindhárom kijelentéssel kapcsolatban megoszlottak a vélemények. Az „Egyáltalán nem ért egyet”, illetve a csak kis mértékben ért egyet válaszok az állítások kapcsán csak kisebb mértékben jelentek meg. Legnagyobb arányú az elutasítás (11,1% „Egyáltalán nem ért egyet”) azzal kapcsolatban jelentkezett, hogy a mobiltelefonok tanórai használata növeli a tanulók motivációját. A középértéknek számító – legkevésbé határozott véleményt mutató – 3-as érték választása a majdani munkaerőpiaci esélyek növelése kapcsán volt leginkább jellemző.

Abban a kitöltők nagy része egyetértett, hogy a mobiltelefon órai használata során egy új tanulási formával ismerkedhetnek meg a tanulók.

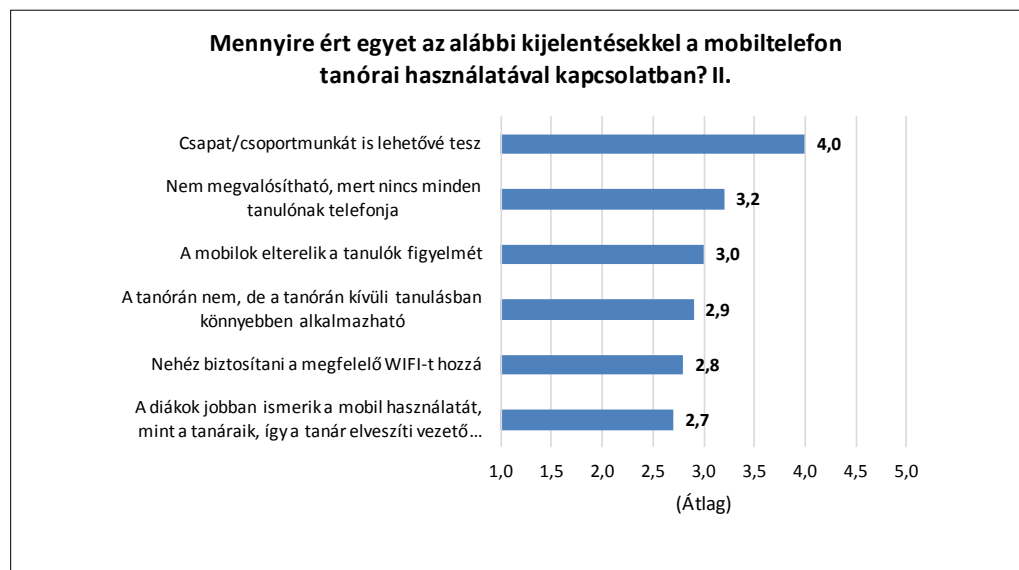


A kijelentések átlagértékeit vizsgálva a leginkább elfogadott kijelentés az „Új tanulási formákkal ismerkednek meg a tanulók” (4,0 átlag). Ettől lemaradva azonos átlagot értek el a „Növeli a majdani munkaerőpiaci esélyeiket” és a „Növeli a tanulók motivációját” állítások.



A továbbiakban is az állításokkal való egyetértést vizsgáltunk. Azt egy kitöltő sem vitatta, hogy a mobiltelefon „Csapat/csoportmunkát is lehetővé tesz”, ugyanakkor sok olyan válasz volt, mely nem ért azzal egyet, hogy „A diákok jobban ismerik a mobil használatát, mint a tanáraik, így a tanár elveszíti vezető szerepét”. Ám ennél is nagyobb

volt azok aránya, akik szerint nem igaz, hogy „Nehéz biztosítani a megfelelő WIFI-t” a mobiltelefonok tanórai használatához.



A kijelentéseket átlagpontszámaik alapján sorba rendezve, a „Csoport/csoportmunkát is lehetővé tesz” kijelentés vezet a sort 4,0-s átlaggal. A következő négy kijelentés a 3,0-s átlag körül mozog, nagyon kis eltéréssel. A „A diákok jobban ismerik a mobil használatát, mint a tanáraik, így a tanár elveszíti vezető szerepét” kijelentés zárja 2,7-es átlaggal.

Megkérdeztük a kitöltőket, hogy ha iskolájukban már van gyakorlata az okostelefonok tanórai használatának, **megosztanák-e tapasztalataikat** más iskolák pedagógusaival is.

A 27 iskola közül, ahol már van valamilyen szintű iskolai okostelefon-használat 8 nem adott választ erre a kérdésre. 9 iskola „Nem”-mel válaszolt és 10 iskola adott „Igen” választ, de közülük 2 nem adta meg a nevét, így a továbbiakban velük nem tudunk számolni. Az „Igen” választ adók kivétel nélkül a gimnáziumok közül kerültek ki.

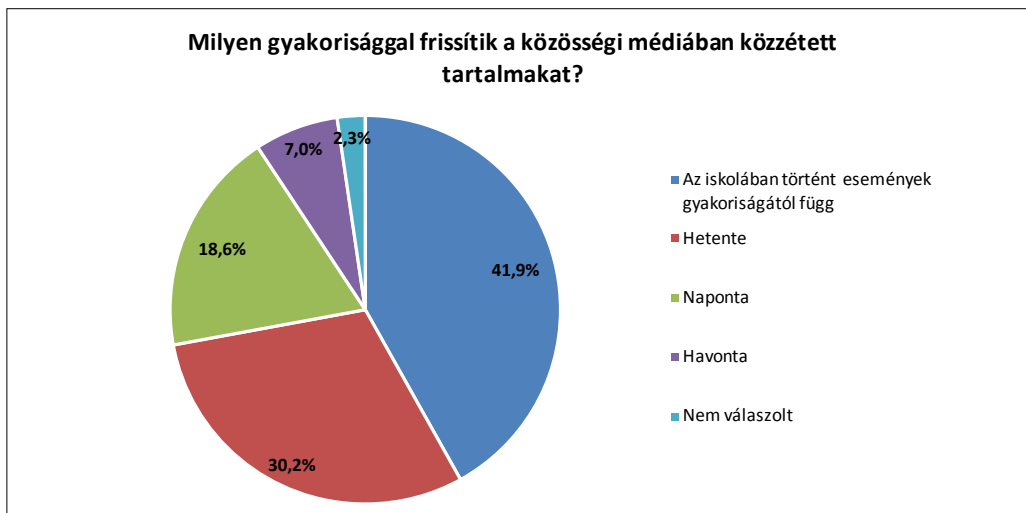
A KÖZÖSSÉGI MÉDIA HASZNÁLATA

A kérdőív utolsó blokkjában a közösségi médiával kapcsolatos dolgokról érdeklődtünk. **Jelen van-e az intézmény a közösségi médiában** (jellemzően Facebook, Instagram)? A kitöltő 45 intézményből csupán 2 általános iskola nincs jelen a közösségi médiában (4,4%), a többi igen. Az intézmények átlagosan 4,1 éve vannak jelen ezeken a felületeken. A legrövidebb idő 0,5 év (2 iskola esetében), míg a leghosszabb idő 10 év (3 intézménynél).

Megkérdeztük, hogy **miért tartotta szükségesnek az iskola a médiajelenlétet**. 38 iskola osztotta meg velünk a gondolatait. A válaszok nagyon sokszínűek, de négy csomópont köré szerveződnek. A leggyakoribb ok (16 válaszban) az információáramlás, -megosztás lehetősége és annak gyorsasága. A tájékoztatás, kommunikáció ugyanolyan számban szerepel (12 válasz), mint a hirdetések, marketing, reklám, promóció, propaganda megnevezéssel még konkrétabban besorolt lehetőségek. Jelentős számú válaszban jelenik meg az az érv, hogy a szülők és a tanulók így érhetőek el a leggyorsabban, legbiztosabban (7 válasz). Van, aki kifejti, hogy sokkal praktikusabb, mint a honlap. Van olyan válasz is, ami szerint van olyan közösségi tartalom, amelyik ott van (a közösségi oldalon) jó helyen.

A **közvetett tartalmakat** az intézmények 49,1%-ában az iskolában történt események gyakoriságától függően **frissítik**.

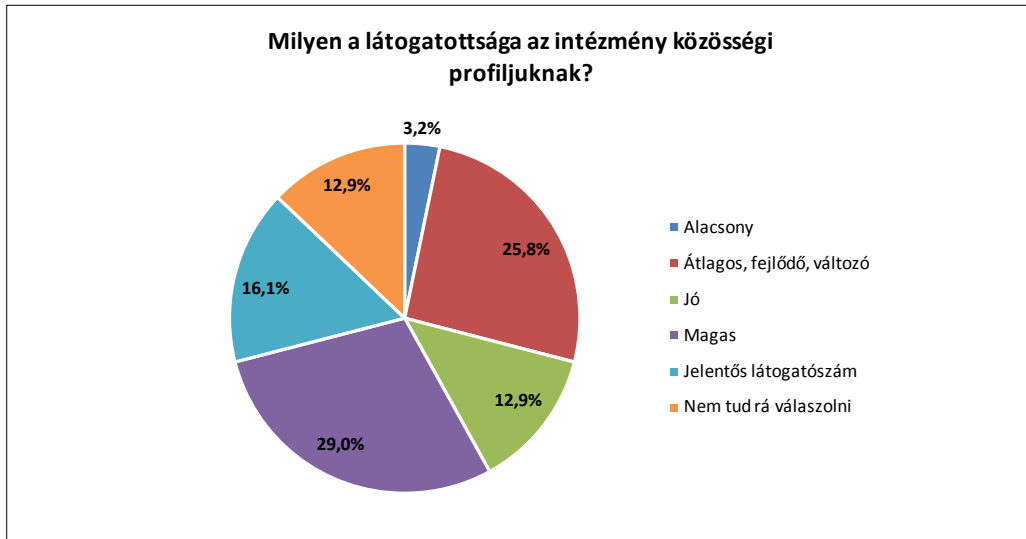
Az intézmények 30,2%-ában hetente kerülnek frissítésre a tartalmak, míg 18,6%-ban naponta. Ha csak az utóbbi két kategóriát vesszük figyelembe, akkor is elmondható, hogy az információk gyakran frissülnek, naprakészek.



A **közösségi médiába kitett információk célközönségeként** megadott 4 lehetőség közül szinte egyenlő arányban választottak a kitöltők. Több válasz is bejelölhető volt, és az iskolák fele mind a négy kategóriát megjelölte.

Ez a négy kategória: a diákok (27,4%), a szülők (27,4%), gyülekezeti tagok (18,5%) és más érdeklődők (26,6%) voltak.

Az intézményi profil látogatottságát szabad szöveges mezőben kérdeztük. A 43, közösségi profillal rendelkező iskola közül 31 adott választ erre a kérdésre.



A beérkezett válaszokból kategóriákat képeztünk. Jól látható, hogy jelentős arányban vannak a jól működő közösségi felületek, melyek a „Jó”, a „Magas” és a „Jelentős látogatószám” elnevezéssel volt kategorizálható. Ezek azt mutatják, hogy az intézményi közösségi profilok „élő” információközlő formák.

Megkérdeztük azt is, hogy az intézményben **van-e az osztályközösségeknek zárt csoportja** a közösségi oldalon?

Az intézmények felében (48,8%) minden osztálynak van zárt csoportja a közösségi oldalon. Jelentős arányú az osztályfőnök által létrehozott zárt csoport (37,2%) – vagyis nem kiterjesztve az egész iskolára, csak az osztályfőnök és az osztály döntése alapján.

A szaktanár által létrehozott zárt csoport kevésbé jellemző (7,0%), csakúgy mint az egy osztályba járó tanulók szüleinek csoportja (7,0%).



Az egy osztályba járó tanulók szüleinek 3 általános iskolában van zárt csoportja. Más kategóriákban nem tapasztalható intézménytípus szerinti szignifikáns eltérés.

A kitöltők szerint a tantestületek tagjai az egyes intézményekben 50%-100%-os arányban vannak regisztrálva valamelyik közösségi oldalon. Az összes kitöltő intézmény átlagában ez 82,9%. A leggyakoribb érték a 80%.

Ugyanez a diákoknál 10%–100% között változik. Az összes kitöltő intézmény átlagában 74,1%. A leggyakoribb érték a 90% volt.

Kértük, hogy becsüljék meg, hogy a **tanulók közül hány százalék azok aránya, aki életkoruk miatt (13 év alatti) még nem is regisztrálhatnak a közösségi oldalakon.** (Ez a kérdés a gimnáziumok és szakgimnáziumok esetében nem volt releváns.) A 13 év alatti korosztályt tanító iskolákban az átlag 42,7% lett. A legkisebb becsült érték 3% volt, a legmagasabb 100%. A leggyakoribb érték a 20% volt.

Megkérdeztük, hogy **az iskola házirendjében szabályozzák-e a tanulók közösségi médiában való jelenlétét.**

A kitöltő 45 intézmény közül csupán egy gimnázium házirendjében szabályozzák ezt.

Kértük, hogy **ha van ilyen szabály, akkor írják le,** hogy mit tartalmaz. A választ szó szerint idézzük:

„Az iskola értékrendjének megfelelő megjelenés”.

Nem követik a megjelenéseket, de ha jelzés érkezik ezzel kapcsolatban, akkor foglalkoznak vele.

A sértő tartalmakat nem iskolai hatáskörben kezelik, hanem javasolják, hogy *(az érintett felek)* polgári peres úton intézzék azt el. Ennek hatására a diákok is megértették, hogy ez nagyon komoly dolog, nagy a felelősség, így maga a jelenség is megszűnt.

Kértük a kitöltőket, hogy **ha nincs ilyen szabályuk,** gondolják végig, hogy **mit írnának bele.**

16 szabad szöveges válasz érkezett. Ebből 2 azt írta, hogy most erre nem tud válaszolni. Négy válasz azt tartalmazza, hogy az otthoni tevékenységet nem lehet szabályozni, és hogy az a szülő felelőssége. Egy válasz azt írta bele a szabályzatba, hogy az előírt 13 éves kor alatt nem szabad regisztrálni.

A többi válasz különböző kifejezéseket használva, de mind azt hangsúlyozza, hogy minden tanuló a közösségi médiában való jelenléte során szem előtt kell, hogy tartsa, hogy egy református iskola diákja, megnyilvánulásaiban a keresztyén értékrendnek kell érződnie. Fontos, hogy a magatartása tisztelettudó legyen, a személyiségi jogokat ne sértse meg, és megnyilvánulásiért vállaljon felelősséget! Van olyan válaszadó is, aki fontosnak tartaná az iskolai étellel kapcsolatos egyes információk közzétételének korlátozását, esetleges tiltását. Egy válaszadó azt is hangsúlyosan megjelenítené, hogy bűncselekmény esetén elmarasztalás várható.

Következő kérdésünk arra irányult, hogy **szabályozzák-e valamilyen belső szabályzatban a pedagógusok közösségi médiában való jelenlétét.**

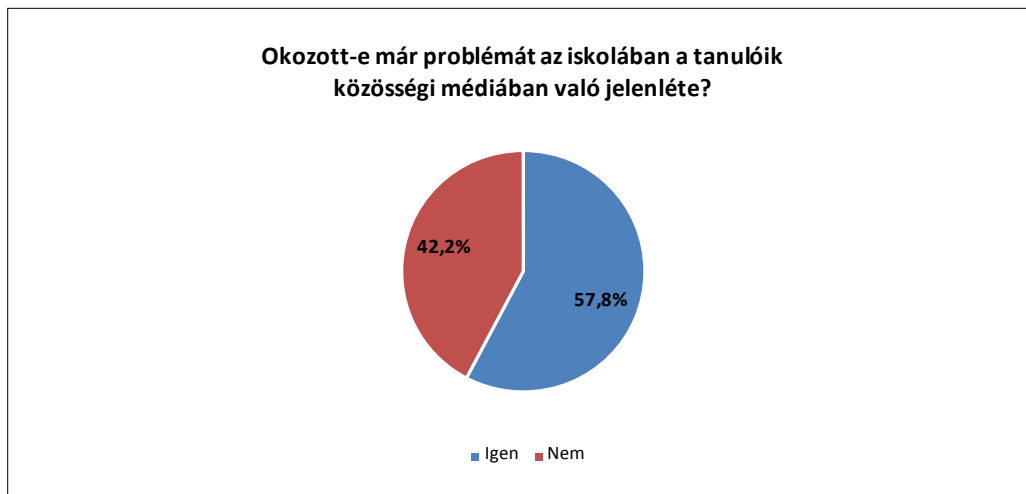
Ennek egyetlen iskolában van gyakorlata. A szabály röviden összefoglalva: „A megjelentetett információk nem sérthetik az iskola jó hírnévhez való jogát”.

Kértük a kitöltőket, hogy **ha nincs náluk ilyen jellegű szabályozás**, akkor gondolják végig, **mit lenne célszerű beleírni**.

A kérdésre a 45 kitöltőtől 16 válasz érkezett. Négy esetben azt fejtik ki a válaszolók, hogy nem szabályoznák ezt a kérdést, ez magányügy. Az sem biztos, hogy az intézménynek van ahhoz joga, hogy szabályozza ezt a kérdést. A pedagógus saját felelősségére használja a közösségi médiát. Az a fontos, hogy ne sértsen meg személyiségi jogokat.

További három válaszoló – arra hivatkozva, hogy ezt át kell még gondolnia és kevés most az ideje – nem adott érdemleges választ. 9 válaszoló úgy véli, hogy egyrészt lehetne szabályozni a szülőkkel való kapcsolattartást, másrészt az iskola arculatának, értékrendjének megfelelően, hírnevéhez méltóan lehet jelen lenni a közösségi médiában; de a politikai témájú bejegyzéseket is korlátozni kellene, valamint meg kellene fontolni, hogy az iskolával, a belső ügyeivel kapcsolatban mit lehet közzétenni. Kettő intézményben úgy vélik, hogy ezt a kérdést az etikai kódex elvei szerint kell kezelni, nem szükséges rá külön szabályozás.

Vizsgáltuk azt is, hogy a **tanulók közösségi médiában való jelenléte milyen hatással van az iskolára**.



Az iskolák több mint felének okozott már gondot a tanulók közösségi médiában való jelenléte. A kérdőívet kitöltő általános iskolák 47,3%-ában, a gimnáziumok 62,5%-ában, az összetett intézmények 100%-ában és a szakgimnáziumok 100%-ában jelentett ez már problémát.

Kértük, hogy írják le, **milyen jellegű volt ez a probléma**.

A beérkezett 22 válasz közül 13-ban azt írták, hogy a tanulók a konfliktusaikat vitték a közösségi médiába: zaklatás, megalázás, rágalmazás, fenyegetés jellemezte ezeket a helyzeteket.

9 válasz a nem megfelelő tartalomhoz kapcsolódott: korhatáros tartalmak, képekkel, videókkal való visszaélés, az iskola elveihez méltatlan megjelenés fotókkal és hozzászólásokkal.

Következő kérdésünk a **közösségi médiában** gyakran **tapasztalható zaklatásról** szolt.



A kérdőívet kitöltő iskoláknak több mint felében már volt arra példa, hogy a közösségi médiában zaklatásnak volt kitéve valamelyik diákjuk. A középfokú oktatási intézményekre ez kétszer olyan jellemző (kb. 85%-ukban fordult elő), mint az általános iskolákra (kb. 40%). Az alapfokú művészetoktatási intézményekben nem tapasztaltak még ilyet.

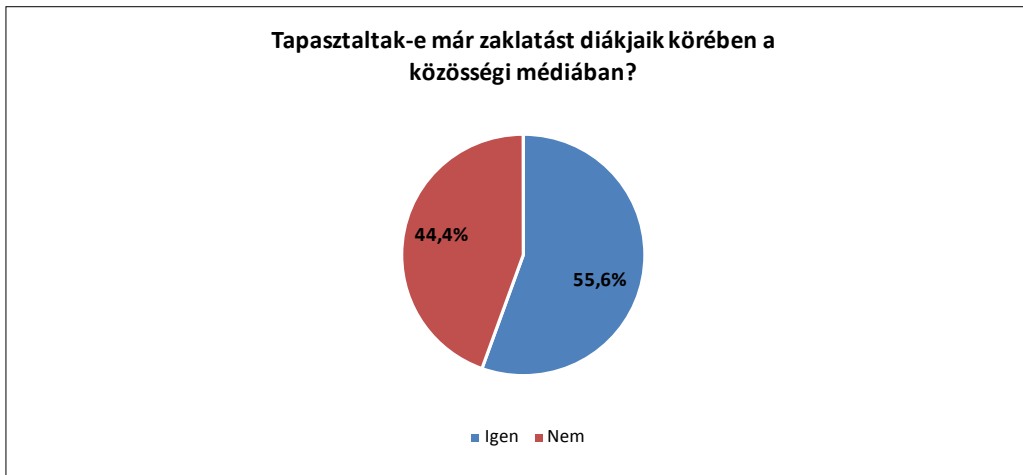
Rákérdeztünk, hogy a felsoroltak közül melyik kategóriába tartozott a **zaklató**.

Az előfordult esetek túlnyomó részében (79,3%) a zaklató is az adott iskola tanulója volt. Az esetek majdnem ötödében egy másik iskola tanulója volt a zaklató, és csak nagyon kis arányban fordult az elő, hogy felnőtt volt a zaklató.

Az iskolán belüli zaklatás gyakoriságának oka lehet, hogy az „áldozat” és az „elkövető” ismerik egymást és személyes konfliktusukat „viszik ki” a közösségi felületekre.

Rákérdeztünk a **zaklatási esetek áldozatainak** körére is.

A zaklatás áldozata az esetek háromnegyed részében az iskola tanulója volt. Nem elhanyagolható azonban a tanárok ellen irányuló zaklatási ügyek aránya sem (21,9%). Ezt szám szerint 7 iskola jelezte, melyek közül 6 középfokú oktatási intézmény volt.



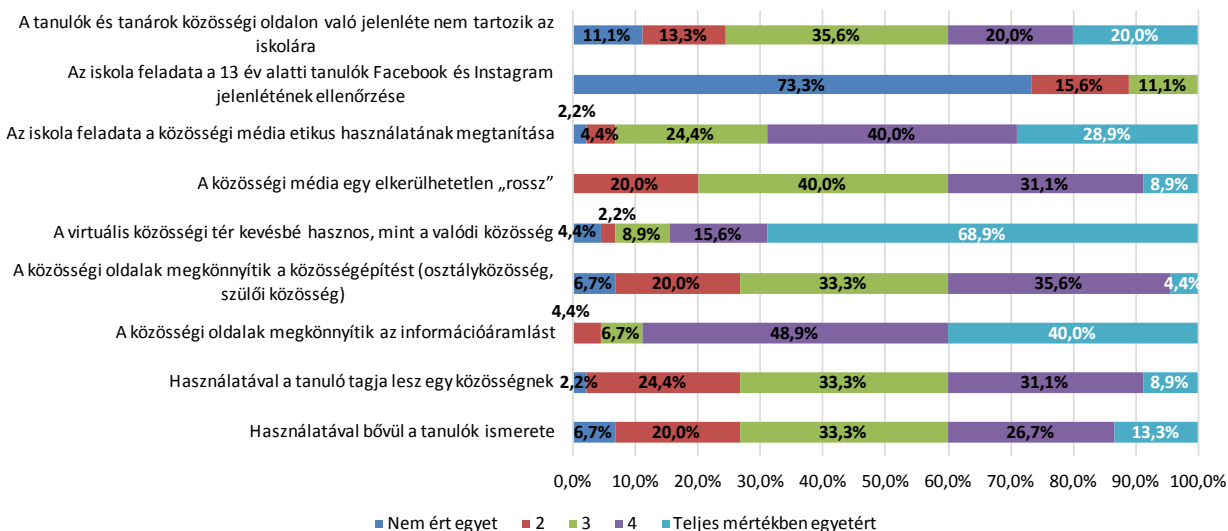
Kihez fordultak az iskolák segítségért a zaklatási ügyekben? A zaklatási ügyek közül 4 esetben az iskola vezetősége oldotta meg a helyzetet. 9 esetben bevonták az iskola többi pedagógusát is: osztályfőnököt, szaktanárt, iskolapszichológust, iskolalelkészt. Tárgítva a kört: a szülőket, vagy a szülői közösséget 10 esetben vonták be. A rendőrséghez 4 esetben fordultak. Ezek közül egy esetben az iskola rendőréhez fordultak, a másik esetben pedig előadást kértek a rendőrségtől a zaklatással kapcsolatban. A szakhatóságokat vagy más külső partnereket 7 esetben vontak be (Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat önkéntese, gyermek- és ifjúságvédelem, gyámügy, családsegítő központ, gyermekjóléti szolgálat, tájékoztató tartalmak szakhatósága).

Visszakanyarodva az oktatáshoz, megkérdeztük, hogy a kitöltő **elképzelhetőnek tartja-e, hogy a közösségi médiában létrehozott profilt tanulási célokra alkalmazzák?** (pl. Híres költők Facebook-profilja)

A válaszadók háromnegyed része ezt elképzelhetőnek tartja. A nemet válaszolók között az alapfokú művészetoktatás kivételével minden iskolatípus előfordult.

Végezetül néhány állítást fogalmaztunk meg, mellyel a kitöltők **közösségi oldalakhoz kapcsolódó attitűdjét** mértük fel. Az állításokkal kapcsolatos egyetértést kellett bejelölni 1–5 értékű skálán.

Mennyire ért egyet az alábbi kijelentésekkel a közösségi média használatával kapcsolatban?



A válaszok alapján nagyon változatos kép rajzolódik ki. A kitöltők nagymértékben elutasítják, hogy az iskola feladata lenne a 13 év alatti tanulók Facebook és Instagram jelenlétének ellenőrzése.

Mennyire ért egyet az alábbi kijelentésekkel a közösségi média használatával kapcsolatban?



Az állításokkal való egyetértés mértéke szerint csökkenő sorrendbe állítva a kijelentéseket azt látjuk, hogy nagyon eltérő értékek születtek. Az 5-ös skálán 4,4 átlagot kapott „A virtuális tér kevésbé hasznos, mint a valódi közösség”. Ezt követi 4,2-es átlaggal, „A közösségi oldalak megkönnyítik az információáramlást”. Elég nagy az egyetértés abban is (3,9), hogy „Az iskola feladata a közösségi média etikus használatának megtanítása”. A következő négy kijelentés 3-as körüli (közepes) átlagot ért el, míg a „Az iskola feladata a 13 év alatti tanulók Facebook és Instagram jelenlétének ellenőrzése” határozott elutasítást kapott az 1,4-es átlaggal.

Néhány iskola kihasználta a lehetőséget, hogy az utolsó kérdésben **leírja a véleményét**. Az egyik gimnázium ezt írta: „Hasznos lenne egy református intézményekre vonatkozó irányelv a közösségi média tekintetében, köszönet a kezdeményezésért.”, „Segítséget kell adni a tanároknak”. Az egyik művészeti iskolából jelezték, hogy ők az iskola sajátossagai miatt tanórai használatra nem, de a táncművészetekhez kapcsolódó egyéni, otthoni gyűjtőmunkához alkalmazzák a telefont.

ÖSSZEGZÉS

A kérdőívet kitöltők nagy száma azt mutatja, hogy aktuális témát találtunk. Erre a témára fontosság miatt szívesen rászánták az időt a kérdőívet kitöltők.

A tanulók mobiltelefonnal való ellátottsága a becslt adatok szerint felső tagozatban minimum 20%, a középiskolai korosztálynál minimum 60%, amit azt jelenti, hogy a mobiltelefon tanórai használatához az eszköz rendelkezésre áll. Általános iskolában statisztikailag 5 fős csoportokban, míg a 9–12. évfolyamon páros vagy akár egyéni munkában is folyhat a munka. Az iskolák 87%-a rendelkezik szélessávú internettel és WIFI-lefedettséggel, ami lehetővé teszi a tanórai használatot.

Az intézmények 90%-ába be lehet vinni a telefont és a kitöltő iskolák 73%-ában – bizonyos keretek között – használni is lehet azt. A használatot az iskolák 93%-a szabályozza a házirendben. Ha valaki vét a szabályok ellen, akkor, általános iskolában az a leggyakoribb szankció, hogy oda kell adni a tanárnak a telefont, aki majd csak a szülőnek adja vissza azt. A középiskolákban a tanár óra végén adja vissza a telefont a tanulónak. Az iskolák hatodában ezekkel együtt járhat a szóbeli vagy akár az írásbeli figyelmeztetés is.

A mobiltelefonnal kapcsolatban nagymértékben egyetértettek azzal a kijelentéssel, hogy „A tanulók nem társaikkal töltik az időt, hanem a telefon »nyomkodásával«”, és hogy még nem alakult ki a mobilhasználat kultúrája. Talán ezek is okai lehetnek annak, hogy az intézmények csupán 17%-ában használhatják a tanulók a szünetben a WIFI-t.

Az okostelefont tanórákon a kitöltő iskolák 60%-ában használják a tanulók. Intézménytípusonként ez azt jelenti, hogy a gimnáziumok háromnegyed részére, míg az általános iskolák több mint felére jellemző a mobiltelefon oktatási célokra való használata. A telefonhasználatot az esetek túlnyomó többségében (68%) egy-egy pedagógus javasolta, vezette be.

A tantárgyak körében kiemelkedően vezetnek az idegen nyelvek. Gyakori a használat a matematika és történelem órákon is. A további felsorolásban szerepelnek mind reál, mind humán tárgyak is.

A kitöltők egyetértenek azzal, hogy a mobiltelefon használata során új tanulási formákkal ismerkednek meg a tanulók, és ez növeli a motivációjukat, valamint az eszköz használatában való jártasság növeli a tanulók majdani munkaerő piaci esélyeit.

A mobiltelefont tanórákon már használó 27 intézmény közül 8 gimnázium jelezte (elérhetőségét is megadva), hogy kollégáik szívesen átadnák a tapasztalataikat más intézményben tanítóknak. (Elviekben több intézmény is nyitott volt erre – általános iskolák, szakgimnázium –, de sajnos az elérhetőségüket nem adták meg, és mivel a kérdőív alapvetően anonim volt, így nem tudjuk őket beazonosítani.) Az okostelefont még nem használó intézmények közül 15 nyitott a szakmai tapasztalatok átvételére. A Református Pedagógiai Intézet feladata lehet a továbbiakban, hogy a szaktanácsadói hálózatát is bevonva „összehozza” a két csoport iskoláit, és meginduljon egy a mobiltelefon tanórai használatára irányuló szakmai tapasztalatcsere, tudásátadás.

A médiajelenlét nagymértékben jellemző az iskoláinkra. 96%-uk jelen van a közösségi médiában. Átlagosan 4 éve vannak jelen, de három kitöltő iskola már több mint 10 éve. A közösségi médiában való jelenlét előnyét abban látják, hogy könnyűvé és gyorsá teszi az információ megosztását, az információáramlást, így gyorsabban elérhetőek a szülők és egyéb partnerek, akiket azonos súllyal „céloznak” meg. Az információkat szükség szerint frissítik, és ez maximum egyhetes időintervallumot jelent.

Az iskolák majdnem mindegyikében vannak közösségi oldalon létrehozott nyílt vagy zárt csoportok. Ezek vagy az iskola, vagy az egyes osztályok, vagy a szaktanárok által létrehozott csoportokat jelentenek.

A diákok közösségi oldalon való jelenlétét jelentős mértékűre, átlagban 75%-ra teszi. A diákok közösségi médiában való jelenlétét – egy gimnázium kivételével – nem szabályozzák az iskolák. Az egy meglévő szabályozás lényege: „Az iskola értékrendjének megfelelő megjelenés”.

Egy lehetséges szabályzatba azt foglalják bele, hogy a tanuló a közösségi médiában való jelenléte során is tartsa szem előtt, hogy egy református iskola diákja, megnyilvánulásaiban a keresztyén értékrend érződjön.

Az iskolák nem becsülték túl magas arányra a 13 év alatti tanulóik közösségi médiában való jelenlétét, és úgy gondolják, hogy ennek a szabálynak a betartatása a szülők feladata.

A pedagógusok 83%-a van jelen a közösségi médiában. A pedagógusok közösségi médiában való jelenlétét csupán egyetlen gimnázium szabályozza (nem ugyanaz, aki a diákok jelenlétét). A szabály röviden összefoglalva: „A megjelentetett információk nem sérthetik az iskola jó hírnévhez való jogát”. Egy lehetséges szabályzatban meghatároznák a szülőkkel való kapcsolattartást, azt, hogy az iskola arculatának, értékrendjének megfelelően, hírnevéhez méltóan szabad jelen lenni a közösségi médiában; politikai témájú bejegyzéseket ne tegyen a pedagógus, és azt, hogy az iskolával, a belső ügyeivel kapcsolatban mit lehet közzétenni.

Az iskolák több mint felében okozott már gondot a tanulók közösségi oldalon való jelenléte. Az esetek felében ez zaklatást jelentett, amit az esetek háromnegyed részében az iskola egyik tanulója követett el a másik tanuló ellen. Az intézmények ezeket az ügyeket a tantestületen belül, vagy szakhatóságok bevonásával, sokszor felvilágosító munkával is kiegészítve oldották meg.

A közösségi médiával kapcsolatban az a kitöltők véleménye, hogy a virtuális tér kevésbé hasznos, mint a valódi közösség, de ezzel együtt az iskola feladata a közösségi média etikus használatának megtanítása.

A kérdőív végén szabadon beírható vélemények között kaptuk a „Hasznos lenne egy református intézményekre vonatkozó irányelv a közösségi média tekintetében, köszönet a kezdeményezésért” hozzászólást.

Minden kitöltőnek köszönjük az értékes meglátásait, hogy az együttgondolkodással segíti a közös munkát. A Református Pedagógiai Intézet azon lesz, hogy segítse egy ilyen irányelv létrejöttét, és az iskolákban – szabályozott keretek között – a kollégák sikeresen használhassák az új technológia nyújtotta lehetőségeket, tanulóink épülésére.

1 http://refpedi.hu/hatteranyagok/kerdoiv_okostelefonhasznalat_20200120.docx





GYIMÓTHY GERGELY – TÓTH DALMA

A VÍZITÁBOROZÁS PEDAGÓGIAI ASPEKTUSAI

BEVEZETÉS

Társadalmilag egyre elfogadottabb, mitöbb a köznevelés fontos pedagógiai céljaként fogalmazódik meg manapság a megfelelő környezeti attitűd kialakítása. Az egyházak valláspedagógiája ugyancsak foglalkozik a témával, így felértékelődött a keresztyén alapokat hordozó teremtésvédő gondolkodás tudatosítása is. Ezzel együtt megfigyelhető jelenség napjainkban, hogy a felnövő nemzedék a digitális függőségével magát akadályoztatja a természetes környezetben eltölthető hasznos tevékenységek helyett. Össztársadalmi kitekintésben mégis érzékelhetően növekszik a természetközeli programok iránti érdeklődés, ide tartozik az elmúlt években ismét széles társadalmi rétegek számára elérhetővé vált vízitúrázás.

A tanulmány célja, áttekintést nyújtani, összegezni és következtetéseket levonni az iskolán kívüli oktató-nevelő programként kezelhető vízitúrázás szabadidős tevékenység természettudományos- és egészségnevelésben betöltött jelentőségéről. Jelen tanulmány szerzői dokumentáltan több

vízitúra résztvevőjeként, és szervezőként is releváns pedagógiai tapasztalatokkal rendelkeznek, következtetéseikkel alternatívát kívánnak nyújtani a gyermekek–fiatalok *természethiányának* kezelésére.

A „SZABADBAN” TANULNI?

A gyermek iskolán kívüli tevékenységét – különösen szünidei szabadidejét – tervező szülők számos lehetőség közül választhatnak. A kiválasztás elsődleges szempontjai között szerepel, hogy az adott szabadidős program biztosítsa a kikapcsolódást, szórakozást, de ugyanakkor legyen értékteremtő, valamint a gyermek testi-lelki-szociális egészségét megőrző és fejlesztő egyben. A szülő és gyermek részéről egyaránt jellemző elvárás, hogy a gyermeket a szabadidejében kevésbé ismeretközpontú, kötelezően elsajátítandó ismeretekkel terhelje a szabadidős tevékenységet vezető pedagógus, szakember. Ezzel szemben valós igény mutatkozik a „*játszva tanulás élményének*”¹ megélésére, miközben elvárhatóan hasznos és értékköz-

vetítő a program. A kifejezésről Okan² és Aksakal³ más-más aspektusból értekeztek. Okan szerint az *edutainment* fő feladata, hogy felkeltsük a diák általános érdeklődését. Aksakal kifejti, hogy az *edutainment* pedagógiájának fő célja, hogy a diák olyan időtöltés közben szerezzen tapasztalatot, miközben jól érzi magát, így az alkotás ezen módja boldogságforrás is lehet. A gyermek mindeközben megtanulja a rendelkezésére álló információk következetes felhasználását, ami lehetőséget teremt az önálló, egyedi gondolkodásának fejlesztésére.⁴

A környezet- és természetismeret extracurriculum szakmódszertan egyik legismertebb formája az irányított észlelés. Ennek eszköze a *megfigyeltetés*, ami *játékos ismeretszerzéseként* valósul meg. Az élővilág és élettelen környezeti tényezők megfigyelésére egyaránt összpontosíthatunk ekkor. A természettudományos megfigyeltetés során a figyelem tartós kialakítása jobban összeköthető az érdeklődés definíciójával, mivel irányított és időigényes, önfegyelmet feltételez a diák részéről. Ennek metodikája három lépésre tagolható: a tapasztaltszerzés biztosítása, szempontrendszer alapján irányított megfigyelés, valamint a megfigyelés és a tapasztalatok kimenetének koordinálása. A 6–12 éves korosztály esetében a megfigyelés közvetlen információk észlelésén alapul, így annak tárgya konkrét anyagok, tárgyak, jelenségek, állatok és növények lehetnek, amelyek alkalmasak arra, hogy példájukon keresztül kiemeljen egy-egy sajátosságot a tanulási folyamatot irányító szakember. Minél több érzékszervet használ a megfigyelő, annál valószínűbb az ismeretek pontos memorizálása. A *megfigyeltetés* feladat lényege, hogy a diákok

összefüggő szöveget alkotva, egyszerű kifejezésekkel foglalják össze megfigyeléseik legfontosabb jelenségeit, történéseit.⁵

A szabadidő felhasználása, pedagógiai célokkal történő gazdagításának egy másik oldalról történő megközelítését mutatja be Elli és Vasilik.⁶ Vizsgálatuk eredményeként összegzik a közösségben megélt szabadidő eltöltésének magatartási és beilleszkedési problémákat oldó, pozitív hatását. A tartalmasság szabadidő-felhasználás személyiségformáló tényezőjét hangsúlyozzák.⁷

Nagy Ádám tanulmányában találkozhatunk a *táborpedagógia* kifejezés használatával. Meglátása szerint a vízitúrák/vízitáborok is olyan tábornak foghatók fel, melyek többnapos oktatási-nevelési tevékenységnek számítanak. Fontos kitétel, hogy a tábor helyszínének különböznie kell a gyermek közvetlen lakóhelyétől, hiszen ezzel is növelhető a környezeti újszerűség.⁸ A tábor képességfejlesztő hatása segíti a fiatalok szocializációját, miközben valami újat is tanulnak. A tevékenységnek értékteremtőnek kell lennie, így eredményezhet személyiségfejlődést. A táborpedagógia olyan eszközöket használ a szabadidő hasznos eltöltésére, amely közel áll a természethez, és az adott környezetben könnyen hozzáférhető.⁹ Következésképpen: a táboroztatás pedagógiájának vezérelveként érvényesülhet a commeniusi szenzualista felfogás.¹⁰

A VÍZITÚRÁZÁS HAZAI HAGYOMÁNYA

Az evezős sport hazai kezdete a „legnagyobb magyar”, Gróf Széchenyi István nevéhez kapcsolható, ő hozta létre 1834-ben



A szerző 30 évvel ezelőtt Tatán



az első magyar csónakházat, a *Csónakdát*. 1841. április 8-án megalakították az első magyar Hajós Egyletet, mellyel megkezdődött a magyar evezős sportok kibontakozása. Mérföldkőnek tekinthető Izsóf Alajos, Zsembery Gyula és Sztrilich Pál munkássága. Az ő munkájuknak köszönhetően alakult ki Magyarországon a vízcserkészlet.¹¹ Vitéz Nagybányai Horthy Miklós altengernagy, Magyarország kormányzója, lényeges ifjúságnevelői eszközként tekintett a vízcserkész-mozgalomra, szenvedélyes hajósként bőkezűen támogatta minden hazai vízisportfejlesztést.¹²

A szervezett vízitáborok és vízitúrák hazai történetének megemlítendő korszaka az 1990-es rendszerváltás előtti évtizedek dicstelen időszakára tehető, amelyre a mai felnőtt korosztály nosztalgikusan tekint vissza: az egykori diáktáborok mozgatórugójaként működő vízitúrákra. Ezek értékközvetítő szerepét nem vitathatjuk, ha kizárólag a programok sportértékét és a természetes ökoszisztémában eltöltött szabadidő hasznosságára koncentrálnak.

Jelenleg Magyarország Kormánya 2017-től kezdődően a gyermeküdtetést célzó szünidei *Vándortáborok* szervezésének kezdeményezője, a pályázati program keretei között évente tízezer gyermek kap lehetőséget – kedvezményes költségek mellett – szünidei táborozásra. A gyermekek egyharmada a Magyar Kajak-Kenu Szövetség által szervezett *Vízi Vándor* táborban vehet részt.¹³

KÖRNYEZETI ATTITÚDFORMÁLÁS, TEREMTÉSVÉDELEM A VÍZITÁBOROKBAN

A Nemzeti alaptantervben megfogalmazott kulcskompetenciák egyike a környezetbarát gondolkodás kialakítását, erősítését szolgáló köznevelési törekvés. A Föld ökológiai krízisének témává emelése nemcsak tananyag, hanem a meghatározó médiában is gyakran megjelenik, hiszen a népesség természeti terhének mértékegységeként definiálható ökológiai lábnyom mértéke napjainkra jócskán meghaladta a 100%-ot, így bolygónk a fenntarthatatlanság állapotába sodródott. Több Föld-méretű égitestre lenne szükségünk 250 év múlva, amennyiben a fogyasztásorientált életmód változatlan formában a jövőben is fennmaradna.¹⁴ A magyarországi kultúrközösség alkotmányos és ideológiai alapjait is figyelembe véve, létjogosultságot érezhetünk, hogy a *keresztyéni, biblikus* alapokról indulva közelítsük meg *környezeti hozzáállásunkat*. A teremtett világ természeti javainak óvására az iskolai hittanóra során is tanítják a gyermekeket, emellett hasznos kiegészítésként szolgálhat, ha a szabadidős tevékenységek alatt is felhívjuk a témára a figyelmet, különös tekintettel az egyházi kötődésű tanulók számára szervezett programok esetén. Erre bátorítást kapunk, mert a keresztyén ember hiszi és vallja az Isten által teremtett világot, ahogy azt a Bibliában Nehémiás könyvében olvashatjuk: „Uram, te vagy egyedül! Te alkottad az eget, az egek egeit és minden seregüket, a földet és mindent, ami rajta van, a tengereket és mindent, ami bennük van. Te adsz életet mindnyájuknak. Téged imád a mennyei sereg” (Neh 9,6). Jól ismert Assisi

Szent Ferenc és Szent Ágoston környezettudatos gondolkodása, amint egyházi szolgálataikban megélték és hirdették a természetes környezet iránti szeretetüket. A krisztusi evangéliumra alapozott környezetkímélő gondolkodásról Bolyki János ír művében: a környezetvédelmet – fogalmi váltásként – *teremtésvédelem*ként fogalmazza meg munkájában, ugyanis a hívő ember felfogásában egyértelmű, hogy Istennek nem tetsző a mai társadalmak komfortigényeit maradéktalanul kielégítő energiagazdálkodás, valamint az ehhez kapcsolódó fogyasztói magatartás. Cselekvésre sürget minket, hogy felelősen keressük az önpusztítás mérséklésének, lefékezésének elméleteit és gyakorlati megvalósíthatóságát.¹⁵ Nos, a vízitúrázás alkalmat ad a természetes környezet emberiséget érintő változásainak megfigyelésére. A tanulók tapasztalati úton szereznek ismereteket, a köznevelési tantárgyak vonatkozó tartalmaiba is beágyazott *környezetvédelmi/teremtésvédelmi* tematikák legfontosabb kérdéseiről. Ezeket a problémákat testközelbe hozzuk, lehetőséget kínálva azok mélyebb megismerésére. Így valósulhat meg a pszichológiai fogalomként ismert, gyakran emlegetett *interiorizáció*.¹⁶

EGÉSZSÉGNEVELÉS A VÍZI TERMÉSZETJÁRÁSBAN

Tanulmányunk témája részeként megvilágítjuk a vízi természetjárás szabadidős tevékenység egészségnevelő és -megőrző hatását. Az *egészség* fogalmának értelmében, a testi, a lelki és a szociális jóllét állapotának viszonylatában tesszük meg a vonatkozó szakirodalmi áttekintést.

Tárgyilagosan a vízitúrázás egy aktív kapcsolódási lehetőség, mely során valamilyen – jellemzően emberi erővel hajtott vízi járművel – álló- vagy folyóvizeken túrázunk. A könnyedén elsajátítható túrahajó-evezés sportértéke mellett különleges érték közvetítő szerepet is betölt és élményt biztosít a vízitúrázó számára.

Az evezés sporttevékenység, a kajak-kenu sporttág olimpiai játékokon sportszámokat képez. Az evezés fizikai erőnlétet javító, fitnesset eredményező és fenntartó szerepe miatt a szomatikus egészségnevelés eszközeként hatékonyan alkalmazható testmozgás.

A vízitúrák szervezésének és lebonyolításának kiemelten lényeges eleme a testi épiséget óvó balesetvédelmi elővigyázatosság. Nem csupán az iskolai keretek között szükséges a balesetvédelemmel foglalkozni, hanem az iskolán kívüli tevékenységek levezetése során is kiemelt figyelmet kell fordítani erre a témára.¹⁷ A pedagógus számára vitathatatlanul nagy felelősséggel jár biztosítani balesetvédelmi előírások betartását egy élővíz közelében lévő szálláson, illetve napközbeni víziprogramokon. Célszerű a vízitábort megelőzően, már iskolai keretek között is sort keríteni a balesetvédelmi oktatásra, mind a felügyelők, mind a gyermekek számára. Fontos továbbá információt gyűjteni a gyermekek speciális étrendjéről, esetleg gyógyszerallergiáról. Vízi sporteszköz használata során az úszómellény használatát még a jól úszó gyermekek esetében is szigorúan kötelezővé kell tennünk!

Tim Gill megalapozottan összegzi a gyerekek természeti környezetben való tartózkodásának pozitív hatásaként a kiváló fizikai és lelki egészséget, részletezve az érzelmi szabályozást és motorikus

fejlődést, a felnőttkori természethez való pozitív hozzáállást és az egészséges étkezési szokások kialakítását.¹⁸ Ezzel szemben több kapcsolódó szakirodalom foglalkozik a digitális eszközök, lelki egészségre káros, lebilincselő hatásával, és az ezzel párhuzamosan észlelhető, természettől való elzárkózás jelenségével. Miképpen Jan Frölich és munkatársai tanulmányukban beszámolnak: a *figyelemhiányos hiperaktivitás rendellenesség (ADHD)*¹⁹ különösen gyakori a túl sokat számítógépező gyermekek esetében, annak ideglettani hatásai miatt.²⁰ Hasonlóképpen Tauszig Miklós közleményében a játékfüggőséget elemzi, melyben megállapítja, hogy a depresszió, az étvágytalanság, a napi rutin felborulása, a kialvatlanság mind a digitális játékfüggőség tünetegyütteseként jelentkezhet.²¹

A megfelelő *szociális egészség* kialakulásához tud hozzájárulni a táborozás és vízi közlekedés. Az „*énközpontúság*” centrális dogmává válása általánosan tetten érhető jelenség mai társadalmunkban.²² A modern eszközök kiölik a személyes kommunikáció kényszerűségét, és inkább a virtuális világban való tájékozódásra, az online társas kapcsolattartásra hívnak bennünket. Az egyénnek kényelmesebb elbújnia a valós élővilágtól, de ez az egoista gondolkodásnak lesz a megerősítője. Szociológiai problémák eredője a családi élet értékrendjének – irányított – devalválódása, mely kedvez az egyedül önmagára figyelő ember aspektusának. A vízitáborokban, -túrákon való részvétellel az egyén kilépni kényszerül a saját pszichoszociális bezártságából, mert jó értelemben kiszolgáltatottá válik az élő természet környezeti tényezői miatt, együtt kell működnie a természetjáró társakkal,

ezáltal alternatívát kap a társas kapcsolatok fenntartására, kialakítására. A kajak-kenu vízi jármű használatát egyértelmű szabályzat rögzíti: a kitérés, előzési és találkozási közlekedési helyzetekben való helyes cselekvést, a víziutak kitűző jeleit, a tiltó, engedélyező és ajánló jelzéseket, valamint a hajók jelzéseinek ismeretét. A szociális együttélés normáit, a fegyelmzettséget, a szabálykövetést a vízi közlekedés szabályait tartalmazó Hajózási Szabályzat rögzíti és követeli meg, elősegítve mindezzel a vízitúrázóknak *szociális együttműködését*.

TERMÉSZETÉLMÉNY SZERZÉSÉNEK KORSZERŰ METODIKÁI

A természettől való elidegenedés embebriségre gyakorolt hatásaival foglalkozik Richard Louv a könyvében, amelyben összegzi a *természethiány-zavar* tudományos tartalommal megtöltött fogalmát. Eszerint a természethiány az érzékszervek csökkentett használatával jár, a figyelemzavar, a pszichés és érzelmi betegségek arányának növekedésében játszik szerepet.²³

A természethiány feloldását eredményezheti az új, pedagógiai módszerek felé való nyitottság, és azok átgondolt, adekvát alkalmazása. A gyermekek/fiatalok szabadidős tevékenységekor a kötött iskolai munkaszervezési formákat érdemes mellőzni, ugyanakkor a programok hasznosságát az ismeretátadás korszerű metodikái gazdagíthatják.

STEAM-METODIKA

A neveléstudományokban új fejezetet nyitott a természetben történő oktatás terén alkalmazható *STEAM*²⁴ pedagógia, mely a természettudományt, a technológiát, mérnöki megközelítést, a művészetet és a matematikát használva a diákokat a további vizsgálódás, párbeszéd és kritikai gondolkodás felé irányítja. Seymour Papert matematikus–pszichológus–pedagógus nevéhez kötött, modern konstruktivista²⁵ tanuláselmélet szolgáltatta a *STEAM* módszertanának alapjait. A módszer elmélyült gondolkodást, kísérleti tanulás iránti elköteleződést, problémamegoldásban való kitartást, hatékony csapatmunkát és kreativitást eredményez. A *STEAM* egyik erényes ismérve, hogy közvetve mérsékelheti a digitális eszközök negatív felhasználását. Összeköti a különböző területekről szerzett tudást, lehetővé teszi a tanulói rácsodálkozást, a vizsgálódást és az innovációt. Az iskola többnyire a zárt végű kérdéseket szorgalmazza az osztálytermi tanulásszervezési munkaformák valamennyi metodikája során. Fel kell ismernünk, hogy a munka világában viszont legtöbbször a nyílt végű kérdések feltevésére és megválaszolására van szüksége az embernek, így hát hasznos lehet erre már gyermekkorban felkészülni. A *STEAM* kínálja – a módszertana részeként – a természet által ihletett találmányokra való rácsodálkozást.

SZABADBAN VÉGZETT KÍSÉRLET

A vizes élőhelyekre tervezett szabadidős tevékenységekbe – az *edutainment* elgondolás alapján – becsempézhető néhány egyszerűbb kísérlet elvégzése. A kísérletek szerepe lényeges, még egy szabadidős program esetében is, hiszen közelebb hozza az elméletet, alapvető célja az érdeklődés felkeltése, önálló munkára ösztönöz, kérdések feltevésére biztat, és felerősíti a kritikai gondolkodást, a meggyőződés iránti igényt.

Victor András: *Zseblabor* című munkájának témakörei terepen elvégezhető egyszerű kísérletek. Kis méretű oldaltáskában elférnek a kísérletekhez szükséges eszközök, vegyszerek. A víz, a talaj, a levegő, valamint bizonyos növény- és állatfaj vizsgálatát teszi lehetővé a *Zseblabor*.

A víz kémhatása, a különböző beltartalmi – klorid, vas, nitrit, nitrát – összetevők meghatározása, valamint a víz fizikai tulajdonságai, a felületi feszültség, a hőmérséklet és a sűrűség paramétereinek kiértékelése egyaránt elvégezhető a hordozható eszközök segítségével.²⁶ A *Zseblaborral* a *Bisel*-módszert²⁷ alkalmazva, a vízfolyások élőlényeit vizsgálhatjuk, ennek alapján következtethetünk a víz tisztaságára, szennyezettségére.

A talajvizsgálati témakör a talajtípusok összetételének, levegőtartalmának, vízmegtartóképességének, adszorpciós képességének, kémhatásának és CaCO_3 -tartalmának (mész) meghatározására szolgál. A levegő pára-, por-, CO_2 -tartalom és a légnyomás kimutatása sem akadály a kísérleti eszköztár segítségével.

A növényi szervezetekre irányuló vizsgálatok közül a levél színanyagának, párolgatatásának és víztartalmának megállapítása,

de szőlőcukor, keményítő, olaj, fehérje, C-vitamin és cseranyag összetételének kimutatása is lehetséges. Az állatok esetében a szaru, csont és kitin anyagok megismerését teszi lehetővé a Zseblabor vonatkozó kísérleti eszközfelszerelése.

KUTATÁSALAPÚ ISMERETSZERZÉS

A kutatásalapú módszer alkalmazása során saját témát kell adnunk a gyermekek számára, melyet egyéni vagy csoportos munkaszervezésben végezhetnek. Egy meghatározott téma utáni kutatás során az információkat a diákok maguk szerzik be, ezután mindazt szintetizálniuk szükséges. Tanárként ekkor elveszithetjük a kizárólagos információátadó funkcionkat, ehelyett a facilitátor szerepét töltjük be. Ettől válik a kutatásalapú módszer tanulócentrikus folyamattá, amely véletlenül sem emlékezteti a diákot az iskolán belüli, hagyományos tanulási módszerek valamelyikére. Az iskolai kereteken belüli tanítás-tanulás folyamatban a kutatásalapú tanulás ellenérveként az időigényesség nevezhető meg, miután a diák az elvártnál hosszabb idő alatt végzi el a feladatot. A táborozás jellegétől függően, kellő helyet és időt biztosíthatunk érdekes „kutatási” témák iránti ismeretszerző elmélyedéshez.

A kutatás hipotézisének megfogalmazását követően, a tervezés lépéseként fontos az idő, a mennyiség és a helyszín helyes megválasztása. A kísérleti szakaszban az összehasonlítások és a kontroll jelenléte nélkülözhetetlen. Az adatok feldolgozását a korosztály matematikai felkészültségétől függően statisztikai módszerek alkalmazá-

sával tehetjük tudományosabbá. A konklúzió levonását követően, a gyermekek bemutathatják saját „kutatásukat”.

MÓDSZERTANI ÖSSZEFOGLALÓ

A felsorolt alfejezeti módszerek, metodikai gyakorlatok *természetélményt* nyújtanak, mert a gyermekek-fiatalok intenzíven használják érzékszerveiket az ismeretszerzés során: a körülvevő élő- és élettelen természeti tényezőkkel létesített kölcsönhatások jellemzik a szabadban tanulásukat. A természetben a rend és rendezetlenség harmonikus egyensúlya okoz bennünk szépségérzetet. Dull Andrea és Dósa Zsuzsanna pszichológusi szemszögből igazolják a gyermeki lélek ebbéli igényét.²⁸ Kiss Tibor Cece a szenzoros integrációs terápia természetben beszerzett ingerek jótékony hatását vizsgálva állapította meg, hogy az érzékszervek által közvetített ingerek integrált feldolgozása kiegyensúlyozottsághoz vezet. A tervezett és a kontrollált ingerlés öngyógyító mechanizmusa, és az agyi működés szervezetségi szintjének növelése érhető el a természeti környezetben.²⁹ Mindez a vizek, vízpartok biológiai, ökológiai és genetikai sokféleségén keresztül közvetíthető a gyermek/fiatal számára.

KÖVETKEZTETÉS, ÖSSZEGZÉS

A környezettudatos magatartás és egészséges életmódra nevelés pedagógiai módszerei az osztályteremben korlátozottan állnak rendelkezésre, ezért – ezen nevelési területeken – a kitűzött célok megvaló-

sítása a természetes környezetben eredményesebb lehet. A tantermi lehetőségek mellett megfontolandó a diákok tartalmas szabadidős tevékenységébe beolvasztható, a természetben történő tanítás-tanulási potenciál megragadása. Ennek módszertani sajátosságára a természettudományos szakmódszertan által hosszú évtizedeken át alkalmazott, egyszerű pedagógiai *megfigyelés*en túl, a kutatásalapú tanulás, a kritikai gondolkodást megteremtő *STEAM*-elmélet kínálja. A tapasztalatok is mutatják a módszer sikerességét, amely olyan természetben történő tanulási metodika, mely alkalmazható lehet a szabadidős tevékenységek során, növelve ezzel a magyar diákok magasabb természettudományos felkészültségét.

A vízitáborokban végzett evezés sporttevékenység hozzájárul a résztvevők fizikai állóképességének, fittségének fejlesztéséhez, sportörömben részesít őket. A gyermekek-ifjak lelki egészségének fejlődésére válhat a program, miután kibillennek a jelenkor egyik leggyakoribb viselkedési függőségének számító, *digitális eszközök által okozott addiktív* hatások rabsága alól. Ez persze nem azt jelenti, hogy a hordozható *okoseszközöket* teljes mértékben elutasítják a táborozók. A vízitáborok előkészítésében, levezetésében, értékelésében a digitális technológia által kínált lehetőségek konstruktívan is használhatóak. A táborok szervezését segítheti a közösségi médián

keresztül történő kapcsolattartás, a balesetvédelmi előkészületek és – az evezéselmélet kapcsán – online animációs oktatófilmeket tekinthetünk meg és elemezhetünk a táborozókkal. Okoseszközök használatával tájékozódhatunk a várható időjárási változásokról, de természetfotók készítését, azok elemzését, valamint kapcsolódó oktatási anyagok feldolgozását is lehetővé teszi a digitális jólét értelmes megélése, beépítése a szabadidős tevékenységekbe.

Az államilag szervezett szünidei *VíziVándor táborok* nevelő hatása a sportérték mellett további érték közvetítő potenciált hordozhat. A táborozáspedagógia jellegzetessége és a vízi közlekedés szabályainak betartása fegyelmezettségre, szabálykövetésre nevel, emellett szocializációs folyamat részeként csoportkohéziót teremt. A vizek, vízpartok természetes környezetében közvetített valláspedagógia, és az általános természettudományos extracurriculumokkal történő kiegészítés hozhat a vízitáboroztatásba egy olyan többletet, ami a magyar jövő kívánatos víziójába illeszthető, egy szellemiségében és lelkiségében gazdagított nemzedék nevelésének része lehet. Értékközvetítő, mert a nemzeti hagyományokat követi, a teremtésvédelmet, azaz az evangéliumi tartalommal megtöltött környezeti hozzáállás formálását eredményezi, valamint testi-lelki-szociális egészséget megőrző és fejlesztő programként ad életre szóló ütlevelet.

- ¹ A nemzetközi szakirodalom az ilyen tevékenységekre alkalmazza az *edutainment* fogalmat.
- ² Okan, Zühal: Edutainment: is learning at risk? *British Educational Technology*, Vol 34, No 3, 2003, 255.
- ³ Aksakal, Natan: Theoretical View to The Approach of The Edutainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol 186, No 13, 2015, 1232-1239.
- ⁴ Aksakal: Theoretical View to The Approach of The Edutainment, 2015,1235.
- ⁵ Dámné Erdei Gabriella: *A környezetismeret- természetismeret tanításának módszertana I. kötet*. Kőlcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen, 2010, 37.
- ⁶ Elli, Samara – Vasiliki, Ioannidi: The use of leisure time as a structured pedagogical intervention to prevent and mitigate behavioral problems. A case presentation from the point of view of informal learning and education. *European Journal of Special Education Research*, Vol. 4, No. 2, 2019, 1.
- ⁷ Elli – Vasiliki: The use of leisure time as a structured pedagogical intervention to prevent and mitigate behavioral problems. 2019, 8.
- ⁸ Nagy Ádám: A táborozáspedagógia és helye a pedagógiai rendszertanban – a hidden extracurriculum körvonalai, *Új Pedagógiai Szemle*, 2018/5-6. 52-69.
- ⁹ Nagy Ádám: A táborozás értelmezési kerete és a táborozáspedagógia mint neveléstudományi diszciplína in Nagy Ádám (szerk.): *A komfortzónán is túl... A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája*, Kecskemét, Neumann János Egyetem, 2018, 8-26.
- ¹⁰ Szenzualista pedagógia a szemléltetésen alapuló tanítást jelenti. Megteremtője Johann Amos Comenius sárospataki teológus és tanító.
- ¹¹ Bokody József: *Vízitúrázók kézikönyve*, Budapest, Mezőgazda Kiadó, 2001, 18.
- ¹² Nagy Géza tata-tóvárosi református gondnok előadása: *Visszaemlékezés a '30-as évek cserkészmozgalmára*, Tata, 2009. augusztus 17.
- ¹³ Magyar Kajak-Kenu Szövetség hivatalos honlapja: <http://kajakkenusport.hu/szovetseg/> (Letöltés: 2019.11.20.)
- ¹⁴ Wackernagel, Mathias – Rees, William E.: *Our ecological footprint: reducing human impact on the earth*, Philadelphia, PA, New Society Publishers, 1996, 14.
- ¹⁵ Bolyki János: *Teremtésvédelem, Ökológiai krízisünk teológiai megközelítése*, Budapest, Kálvin Kiadó, 1999, 5-6, 28.
- ¹⁶ Interiorizáció, vagy belsővé tétel: A viselkedésformák vagy értékek átvétele, azért történik, mert az egybevág az egyén saját értékrendszerével és így annak átvétele magában is jutalomértékű.
- ¹⁷ Bokody József: *Vízitúrázók kézikönyve*, Budapest, Mezőgazda Kiadó, 2001, 56.
- ¹⁸ Gill, Tim: *Children and nature. A quasi-systematic review of the empirical evidence*, Greater, London, London Authority, 2011, 8.
- ¹⁹ ADHD: figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD*) neurológiai természetű veleszületett vagy fejlődési rendellenesség, https://hu.wikipedia.org/wiki/Figyelemhi%C3%A1nyos_hiperaktivit%C3%A1s-zavar (Letöltés: 2019.11.10.)
- ²⁰ Frölich, Jan – Lehmkuhl, Gerd – Döpfner, Manfred (2009) Computer games in childhood and adolescence: relations to addictive behavior, ADHD, and aggression. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, Vol. 37, No 5, 2009, 393.
- ²¹ Tauszig Miklós: *A játékfüggőség tünetei és kezelése*, Budapest, Centrál Digitális Média Kft., 2014. http://www.hazipatika.com/betegsegek_a_z/jatekfuggoseg/822. (Letöltés: 2017.10.01.)
- ²² Végh László: *Előadásjegyzetek: A gazdság által kedvelt egyén*, Debrecen, Atommag Kutató Intézet, <http://w3.atomki.mta.hu/kornyezet/f18t.pdf>. (Letöltés: 2019.01.23.)
- ²³ Louv, Richard: *The last child in the woods*, NC, Chapel Hill, Algonquin Books, 2008, 67.
- ²⁴ STEAM mozaikszó: Science Technology Engineering Arts Mathematics. EducationCloset® hivatalos honlapja. <https://educationcloset.com/steam/> (Letöltés: 2019.11.22.)
- ²⁵ „A pedagógiai konstruktivizmus vagy konstruktivista pedagógia, itthon kevésbé elterjedt elnevezéssel: konstrukcionizmus egy viszonylag fiatal (az 1980-as években elterjedt) pedagógiai irányzat, amely számos tudományos megfigyelést és elméleti kritikai észrevételt igyekszik egyesíteni a célból, hogy az összetettebb emberi tanulási folyamatok jó magyarázó erejű és az oktatásban hatékonyan alkalmazható, újszerű modelljét hozza létre. Számos modern elemet olvasztott magába a fejlődéslélektanból, a kognitív pszichológiából, a szociológiából és a reformpedagógiák elméletéből.” https://hu.wikipedia.org/wiki/Pedag%C3%B3giai_konstruktivizmus (Letöltés: 2019.10.18.)
- ²⁶ Victor András: *Zseblabor*, Budapest, 2000. <http://www.tabulas.hu/cedrus/2000/03/foldon.html> (Letöltés: 2019.11.22.)
- ²⁷ Biesel-módszer: Biotikus Index a Középiskolai Oktatásban. A módszer segítségével képet kapunk a vízfolyások tisztaságáról, és ökológiai állapotáról a benne megtalálható élővilág alapján. A módszer lényege, hogy a mintavétel során minél többféle élőlényt próbálunk begyűjteni a mintavételi helyszínről, azonosítjuk és megszámláljuk az élőlényeket. Csoportosítjuk a élőlényeket érzékenységük alapján, és osztályozzuk a vízminőséget.
- ²⁸ Düll Andrea – Dósa Zsuzsanna: A természeti környezet-pszichológiai megközelítésben, *Tájökológiai Lapok*, 2005/3, 2.
- ²⁹ Kiss Tibor Cece: A szenzoros integrációs terápia és holisztikus kiterjesztése, a Holisztikus Szenzoros Balansz, *Tudomány és Lélek*, Vol. 6, No. 4, 2002, 73.



KELEMEN GABRIELLA

„NEVELD A GYERMEKET A NEKI MEGFELELŐ MÓDON” (PÉLD 22,6)

A tiszántúli református általános iskolák alapidokumentumban rögzített gyermeknevelési értékei

A tanulmány célja, hogy a nevelési értékek vizsgálatának köréhez kapcsolódva áttekin-
tést adjon a magyarországi felekezeti oktatás egyik számunkra fontos szegmensének, a
Tiszántúli Református Egyházkerület területén működő református általános iskolák
pedagógiai programjában deklarált nevelési értékeiről. Munkánk újdonsága, abban rej-
lik, hogy a magyarországi felekezeti oktatás ilyen szempontú elemzését ezidáig nem ol-
vashattuk. A dokumentumelemzésre épülő kutatásunkat 2019-ben végeztük a Tiszántúli
Református Egyházkerület területén működő teljes elemszámú mintán. 41 református
általános iskola pedagógiai programját vizsgáltuk, az abban rögzített nevelési értékeket
elemezve. A pedagógiai érték- és célrendszer körvonalazására lehetőséget biztosító do-
kumentumelemzés során előbb az univerzális értékkatalógusok mentén, azok elemeinek
megjelenésére, majd a személyiségzsükségleti dimenziókra fókuszáltunk. Mivel az alap-
dokumentumok teljes mértékben meghatározzák egy köznevelési intézmény arculatát,
rögzítik értékeit, alapelveit, céljait, és ezek elérése érdekében elvégzendő feladatokat és
azok módszereit, úgy véljük, valós képet kapunk az iskolák mindennapi életéről, műkö-
déséről. A pedagógusok gyermeknevelési értékei alapvetőek a tanári munka, az értékelés
és az iskola falain belül szokásos kommunikáció minőségében. Bonnet szerint¹ az oktatás
és a nevelés messzemenően értéktelített folyamat, amelynek célja a viselkedés morálisan
elfogadható elemeinek az átadása. „Az iskolai értéktudat kialakításának alapvetése, hogy
maga a pedagógus is rendelkezzen jól megalapozott személyiséggel, biztos értéktudat-
tal”.² Tanulmányunkban figyelembe vettük, hogy a gyermeknevelési aspektusok tágabb
kontextusban értelmezhetők, a társadalmi értékpreferenciák és az intézmény közvetlen
környezete egyaránt hatással van rá.

ÉRTÉKRENDSZEREK A NEVELÉSTUDOMÁNYBAN

Az értékteremtés és értékátadás a köztudatban egybeforr a neveléssel.³ A magyarországi neveléstudomány leginkább szisztematikus értékmodellekben ragadja meg a nevelési értékek rendszerét. Később ezeket az értékrendszereket keressük a tiszántúli református általános iskolák pedagógiai programjaiban.

WESZELY-FÉLE ÉRTÉKRENDSZER

A 20. század első felének pedagógiatudománya erőteljesen foglalkozott az érték fogalmi meghatározásával. Kornis Gyula (1913) és Weszely Ödön (1923) ötvöződő munkásságának középpontjában egyfajta filozófiai megközelítés állt. Az érték fogalmának meghatározásában elsősorban német szerzők gondolatait helyezték hazai kontextusba. Kornis, az addig csupán filozófiai értékelméleteket a neveléstudomány számára igyekezett alkalmazható elméletekké formálni. Weszely ezt a gondolatkört – a pszichológia tudományból hozott észrevételeivel – kiegészítve létrehozott egy új, pedagógiai alapú értékrendszert. Weszely elmélete szerint az értékes tárgyi és fogalmi dolgokat (pl.: gyémánt, ház, műtárgy, egészség, bátorság, erények stb.) meg kell különböztetni az értéktől, vagyis tisztázni kell a tulajdonképpeni viszonyulást az adott dolgokhoz. Meglátása szerint az ember adott tárgyakhoz, fogalmakhoz való konkrét viszonya teszi értékessé magát a tárgyat vagy fogalmat. Ez a viszony határozza meg az értékhangsúlyokat, melyeket értékítélettel fejezünk ki az adott értékhordozóval kapcsolatban. Az értékítélet mentén válik az ember számára értékke az adott értékhordozó. Az ember értékítéletének alapja az értékrendszer, mely egyben meghatározza a döntéseit és a cselekvéseit is. Weszely a nevelés feladatáént ennek az értékrendszernek a kialakítását és megerősítését jelölte meg.⁴ Elmélete szerint abszolút és relatív, önmagukban álló és levezetett, ideális és reális, kulturális és természeti, valamint objektív és szubjektív értékeket. Pedagógiai szempontból az ideális (igaz, jó, szép) és a reális (szükséges, hasznos, élvezetes) megkülönböztetésére épülő skála releváns.⁵ Elmélete szerint a pedagógia feladata annak előmozdítása, hogy az ideális értékek mindinkább a konkrét döntéseket meghatározó, szubjektív értékekké váljanak. Pedagógiai értéknek az tekinthető, ami elősegíti a nevelés célját, az ember tökéletesítését. Ennek értelmében a pedagógiai érték relatív és levezetett értéknek minősül. Az értékalapú megközelítést későbbi szerzők, mint például Fináczy Ernő vagy Karácsony Sándor neveléstudományi munkáiban is vizionlátjuk.

LAPPITS-FÉLE ÉRTÉKRENDSZER

Az értékekre irányuló pedagógiai és szociológiai kutatások a rendszerváltást követően kerültek vissza a tudományos közgondolkodásba. A pedagógia tudományág képviselői a nevelési értékek kérdésére fókuszáltak. A 20. század második felének elméleti pedagógiai hiányosságára Lappits Árpád irányította rá a figyelmet. A pedagógia ugyanis önálló tudományként határozta meg saját célrendszerét, anélkül, hogy annak megalapozó bázisát, az érték fogalmát definiálta volna. Ez az elméletinek tűnő probléma a célok elérésének eszköz- és feladatrendszerét, vagyis az oktatás és nevelés gyakorlati megvalósítását ásta alá. Lappits az 1990-es NAT vitája során megfogalmazott értékcatalogust felhasználva körvonalazza pedagógiai értékrendszerét.⁶ Értékrendszerének elemei: a testi képességek, önálló képességek, egészségvédő képességek, az én harmóniájára vonatkozó értékek és a saját fejlődésünkért való felelősség. Emellett a személyes kapcsolatok, a szociális kapcsolatok, és a társadalmi aktivitás és eredményesség értékei jelennek meg elméletében.

BÁBOSIK-FÉLE ÉRTÉKRENDSZER

Az ezredforduló meghatározó neveléseméleti kutatója, Bábosik István, aki a nevelési értékekre irányuló kutatásait arra alapozta, hogy a korábbi évtizedek értékelméleteinek bizonytalansága az ideológiai háttérükben keresendő. A nevelés cél- és értékelméletét filozófiai vagy teológiai koncepcióból levezető nézetek megmaradtak az elméletek szintjén. Nézetek szerint a nevelési értékek megfogalmazásakor induktív módon a nevelés jelenkori és történeti tényeiből kiindulva kell meghatározni a közvetítendő értékeket, érthető és egyértelmű módon megfogalmazva a megvalósíthatóság figyelembevételével. Nézete szerint az érték olyan produktum, mely a közösségfejlesztő funkció mellett az egyén fejlődését is szolgálja. Nevelési értéknek a konstruktív életvezetés kialakítását fogalmazza meg, mely szociálisan értékes és egyénileg hasznos életvitel, közösségfejlesztő és önfejlesztő komponensből áll. A konstruktív életvezetés alanya, a személyiség, két funkcionális komponenst hordoz. Egyik az ösztönző-reguláló, másik a szervező-végrehajtó személyiségvonások. Az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport kialakítása elsősorban nevelési feladat, míg a szervező-végrehajtó komponens formálása többnyire az oktatási-képzési folyamatokhoz kötődik.

PÁLVÖLGYI-FÉLE ÉRTÉKRENDSZER

A nevelési értékelméletek szempontjából legújabb értékrendszer Pálvölgyi Ferenc nevéhez fűződik. Elméletének alapja három összetartozó erkölcsi alaptörvény: a vitális, a habituális és az egzisztenciális törvények. Tételmondatai: „*Védd az ember életét és méltóságát!*” – vitális törvény. „*Védd az ember környezetét és közösségeit!*” – habituális törvény. „*Védd az em-*

ber alkotásait és javait!” – egzisztenciális törvény.⁷ E három tételmondatból kiindulva hét pedagógiai erkölcsi alapértéket fogalmaz meg: az emberi élet védelme, az ember személyi értékének és méltóságának védelme, a család és a társadalom védelme, az igazság és a kölcsönös szabadság védelme, a testi és lelki egészség védelme, a szellemi értékek védelme, az anyagi javak védelme. Ezek az értékek egy úgynevezett komplex fejlesztéselvű pedagógiai emberképpel és egy funkcionális személyiségmodellel kapcsolódnak, létrehozva az érték-komponenseket, melyek feladata a különböző kompetenciák kialakítása.

VALLÁSOS ÉS NEM VALLÁSOS NEVELÉSI NÉZETEK

Korábbi kutatásokból tudjuk, hogy a vallásos pedagógiai ideológia másokkal való összevetésekor kiderül, hogy a vallásos nézetűek magasabbra értékelik a szülők és az iskola felelősségét, döntési jogát a gyermek életében. A szülő-iskola viszonylatában az ún. „*in loco parentis*” elv alapján, a gyermeknevelésért felelős családok „*meghosszabbított keze az iskola*”.⁸ Ez a gondolkodás alapvetően eltér a nem vallásos szülők által preferált gyermeki morális autonómia, az ebből fakadó értékválasztási autonómia és a – nevelésben hagyományosan döntő szerepet viselő – intézmények jogkorlátozásának elvétől. Az elemzések során nem lehet csupán a vallásos és nem vallásos csoportok nézeteit figyelembe venni, hiszen mintegy keresztmetszeti rétegződésként a társadalmi rétegekkel is számolni kell. Az iskolai végzettség szerint jelentős eltérések mutathatók ki párhuzamban az egyes rétegek átalakuló vallásosságával, így nem beszélhetünk az egyházasan vallásosok egységes gyermeknevelési felfogásáról. Az European Value Survey 2008, mely az öt legfontosabb nevelési értéket vizsgálta, a magyar válaszadók eredménye a vallásosság és iskolázottság szerinti csoportosításban azt mutatta, hogy a legmagasabban kvalifikált vallásosok körében, a nevelési értékek közül, a felelősségérzet került az első helyre, a harmadik pedig a mások tisztelete lett, míg a többi csoporthoz képest a jó modor, a szorgalom és az engedelmesség hátrébb került a rangsorban. Eszerint a közösségi értékek prioritása mellett az individuális autonómia súlya növekszik. Mindebből úgy tűnik, hogy a vallásosság közös rendező elve halványul, habár továbbra is világos, hogy a vallásosok nevelési elvei eltérnek más csoportokétól. Fontos rávilágítanunk arra, hogy akkor érvényesül konzekvensen a vallási ideológia a nevelésben, ha az iskolaügy másik fontos szereplője, a tanártársadalom nézeteiben is rábukkanunk ezekre a gondolatokra.⁹ A 2007-es pedagógusvizsgálat szerint a tanárok a felekezeti iskolákban a tudás bővítésével egyenrangú célnak tekintették a lelkiekben való gazdagodást. Emellett, a társadalmi integrációhoz való hozzájárulás szempontjából, fontos tartalmak kerülnek előtérbe a pedagógusok értékrendjében: a jó modor és a szorgalom. Érdeemes megjegyezni, hogy azt a populáris ideológiai axiómát, hogy a diák jól érezze magát az iskolában, erőteljesen leértékelték ebben a körben. Felértékelték viszont a megbízhatóságot, az őszinteséget és a felelősségérzetet, mint az emberek közötti együttműködést segítő értékeket. A fentiek alapján megfogalmazhatjuk, hogy nagyfokú értékconszenzus

mutatkozik a vallásosság mentén szerveződő oktatási szereplők felfogásában, s ez lényegesen eltér a társadalom többségének nézeteitől.

Az értékek sohasem elszeparáltak, zárt egységként, hanem tágabb kontextusban értelmezhetők, hatnak rá a társadalmi értékpreferenciák mellett az intézményi közvetlen környezet hatásai is. A magyarországi egyházi iskolák humánpolitikáját a fenntartójuk olyan módon befolyásolhatja, hogy világnézeti és hitéleti szempontokat érvényesíthet, és alkalmazási feltételeket írhat elő. A nemzeti köznevelésről szóló törvény értelmében¹⁰ az egyházi fenntartó elvárhatja, hogy a pedagógus munkakörével összefüggésben a fenntartó egyház értékrendjét és világnézetét képviselje, és nem az attól esetleg eltérő saját világnézete és értékrendje szerint végezze nevelő, oktató munkáját. Az egyházi fenntartású köznevelési intézmények mindennapi működését meghatározó szakmai alapküldetésdokumentumok (Szervezeti és Működési Szabályzat, Házirend, Pedagógiai Program) a fenntartó egyház jóváhagyásával válnak érvényessé.¹¹ Az egyházi oktatási intézmények az állami kritériumok mellett, speciális elvárásokat támaszthatnak a pedagógusokkal szemben.

A Magyarországi Református Egyház köznevelési törvényében szabályozza a fenntartásában működő köznevelési intézmények működését.¹² Az intézmények célját és feladatát három pillérré építi: 1. az állami intézményekkel szemben támasztott követelményekre, ha azok nincsenek ellentétben a Szentírás parancsaival; 2. a Kárpát-medencei magyar református oktatási intézmények autonóm életéből és hagyományaiból következő művelődési anyagra; 3. a hitelvekre, melyek a teljes Szentírásban adott kijelentés, a Második Helvét Hitvallásban és a Heidelbergi Kátéban megfogalmazott hitelvek és a magyar kálvinizmus tanításai. A református köznevelési törvény értelmében ezen elvek betartása mellett folyik a nevelés és oktatás a református intézményekben, melyek célja és feladata:

1. tanulóit művelt, jellemes keresztyén emberré, az egyetemes emberi értékek tisztelőivé, a magyar haza és nemzet hűséges és áldozatkész, alkotó polgárává formálja, akik mindenkor készek az örökölt és a jelenkori kultúra valódi értékeit befogadni, gyarapítani, közvetíteni és továbbadni; 2. református tanulóit egyházunk hitvalló tagjaivá, 3. nem református tanulóit – vallásuk szabad gyakorlásának biztosítása mellett – saját felekezeti és a református egyház értékeinek megbecsülésére nevelje.¹³ A református iskolákban tanító pedagógusokkal szemben támasztott speciális elvárások szolgálják a református értékrend megtartását a nevelés és oktatás folyamatában. A tiszántúli református általános iskolák pedagógia programjának nevelési program részében várhatóan utalást találunk a református egyház értékrendjére, melyet kötelező érvényűnek tekintenek az iskolák működésükre nézve, mint az egyháztest részeként működtetett intézmények.

A Magyarországi Református Egyház Zsinata 2018. novemberi ülésén helyezte hatályba a Magyarországi Református Egyház új Köznevelési Küldetésnyilatkozatát, melynek elkészítésében az érintett köznevelés szereplői is jelentős mértékben vettek részt. Ebben rögzítésre került a református köznevelés intézményeinek alapvetése, miszerint „a szülők által rájuk bízott gyermekeket és fiatalokat korszerű, minőségi oktatással, keresztyén neveléssel, tartalmas és célszerű tevékenységrendszerrel formálják”.¹⁴

A KUTATÁS KÉRDÉSEI

A kutatás szempontjából a következő központi kérdéseket fogalmaztuk meg:

Mi jellemzi a református általános iskolák pedagógiai programját a nevelési értékek rögzítése tekintetében?

A református általános iskolák pedagógiai programja tartalmazza-e az egyház nevelési értékeit, és a hozzájuk kapcsolódó cél- és feladatrendszert?

A VIZSGÁLAT

Vizsgálatunk a Magyarországi Református Egyház négy egyházkerülete közül a Kelet-Magyarországon található Tiszántúli Református Egyházkerületre terjed ki. Ez az egyházkerület közel öt megyét ölel fel: Szabolcs- Szatmár- Bereg, Hajdú-Bihar, Jász- Nagykun- Szolnok, Békés, Csongrád. Országos régiós viszonylatban Észak-Alföld nagy részét és Dél-Alföld keleti felét fedi le. 1. ábra, a II.-vel jelölt terület.

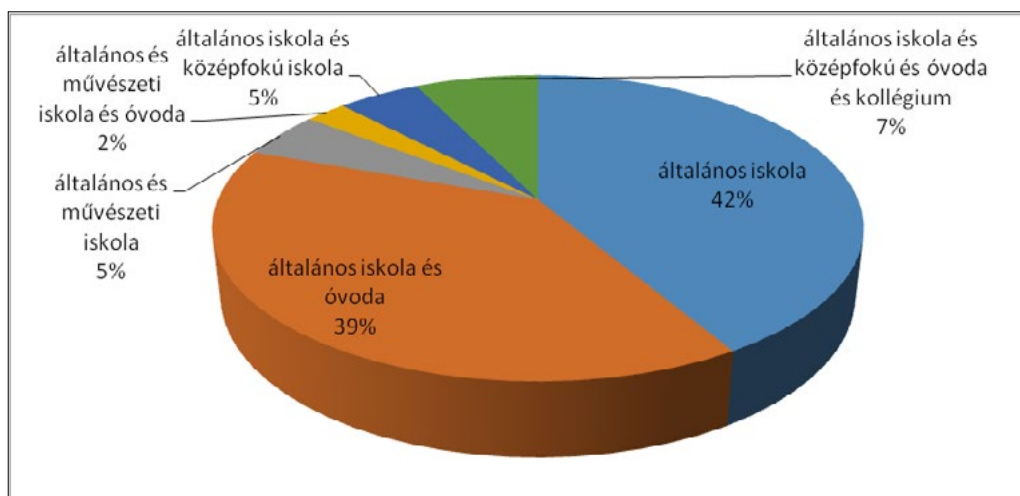


Kutatásunkat a református alapfokú oktatás, az ISCED 1 szintű, általános iskolák körében végeztük. E területet érintő eddigi kutatásokról nincs tudomásunk. Fontosnak tartjuk ugyanakkor megvizsgálni ezt az iskolafokot, ahol a tanulók megkezdik tanulmányaikat, és többségükben nyolc évet töltenek el. Ez az iskolaszakasz kiemelkedően fontos, hisz megalapozza a tanulók tanulási attitűdjét, a további egyéni tanulási utakat. A megszerzett tudás módja és minősége meghatározó az egyéni tanulási utak alakulásában, egyrészt megalapozó a további tudáselsajátítás mechanizmusainak kialakulásában, másrészt meghatározó a diák egész életén át tartó tanulási viszonya szempontjából. Oktatáskutatók vizsgálatának

fókuszába gyakran kerülnek a középfokú oktatási intézmények.¹⁵ Azért vizsgáljuk mi most az általános iskolákat, hogy a református alapfokú intézmények nevelési értékeiről áttekintést készíthessünk.

Az egyházi oktatás, ezen belül a református köznevelés is, időről időre változik. Ezért fontosnak tartjuk az egyházi oktatással és iskolákkal kapcsolatos kutatások során rögzíteni azt a pontot, amikor a vizsgálat készült. A Tiszántúli Református Egyházkerület területén működő negyvenegy református általános iskola körében végeztük vizsgálatunkat, 2019. augusztusban. Az iskolák pedagógia programját az Oktatási Hivatal nyilvános KIR Közzétételi lista adatbázisából töltöttük le, melyeket egyenként elemeztünk. A vizsgált református általános iskolák több mint egyharmada tiszta profilú, alapfeladatát tekintve kizárólag általános iskolai nevelés-oktatás feladatát lát el. Az intézmények több mint harminc százaléka az általános iskolai nevelés-oktatás mellett még az óvodai nevelés feladatát is ellátja. Ez a két leginkább jellemző intézményi profil. Emellett vannak általános iskolák, melyek többcélú köznevelési intézmény részeként működnek, óvodai nevelés, kollégiumi ellátás, gimnáziumi nevelés-oktatás, esetleg szagimnáziumi nevelés-oktatás feladatellátása mellett működnek, míg másokhoz alapfokú művészeti iskolai feladatellátás társul, vagy ehhez továbbiakban óvodai nevelés feladatellátása. Láthatjuk, hogy ebben az egyházkerületben a köznevelési intézményi struktúra valamennyi lehetséges változata megtalálható. Ezek nagyságrendjét szemléltetjük az 1. diagramon.

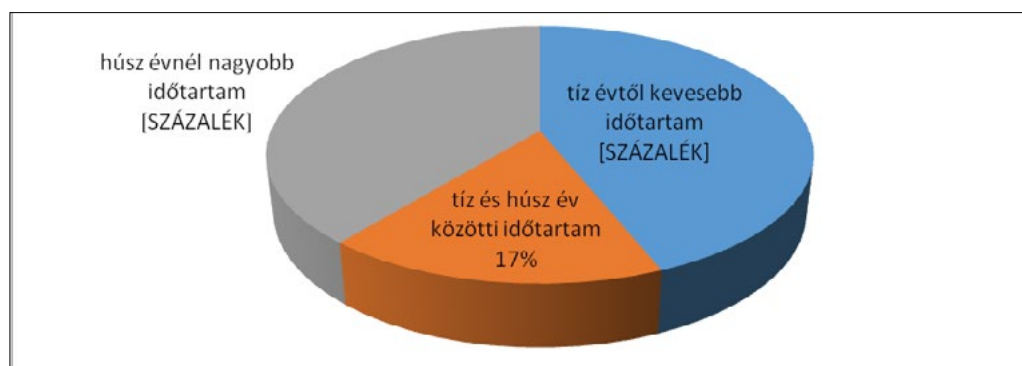
Alapfokú és hozzá kapcsolódó többcélú református oktatási intézmények a Tiszántúli Református Egyházkerületben 2019.



Forrás: saját adatgyűjtés és szerkesztés

A Református Egyház a rendszerváltást követő törvényi változások lehetőségével élve folyamatosan indította újra, vagy szervezte meg újonnan a református általános iskolai nevelés-oktatás rendszerét a Tiszántúlon is. Az egyházkerület területén működő általános iskolák nem egyszerre váltak református fenntartásúvá. Az iskolák névsorát és református fenntartásba vételük évszámát tartalmazó táblázatot a melléklet tartalmazza. A 2. számú melléklet tartalmazza a vizsgált iskolák református fenntartásba vételének időrajzát. A református fenntartásban eltöltött eltérő időtartam alapján három csoportot alakítottunk ki (2. számú diagram).

A református fenntartású általános iskolák idődiagramja.



Forrás: saját adatgyűjtés és szerkesztés

A református egyház által fenntartott általános iskolák időrajzát három egységre tagoltuk. Eszerint felállított három kategória: tíz évnél kevesebb időtartam, tíz és húsz év közötti időtartam, húsz évnél nagyobb időtartam szerint református fenntartásban működő általános iskola. A Tiszántúli Református Egyházkerület területén működő negyvenegy református általános iskola két nagy elemszámú csoportot képez a tíz év alatti és a húsz év feletti időtartamban református fenntartásban való működés tekintetében. A 2011. évben bevezetett országos oktatási jogszabályi változásokkal cseng egybe a tíz év alatti időtartamban átvett iskolák váltása, míg a húsz év feletti időtartamban református fenntartású iskolák a rendszerváltás hatására válhattak vagy térhettek vissza egykori fenntartójukhoz, alapítójukhoz.

EREDMÉNYEK

Kutatási kérdéseinkre fókuszálva elemeztük a negyvenegy református általános iskolát, melyek között van olyan, amely 1991-től és van, amely 2018-tól működik református fenntartásban. Azt tapasztaltuk, hogy nincs összefüggés a református fenntartásban eltöltött időtartam nagysága és a pedagógiai programokban megfogalmazott nevelési ér-

tékrend kidolgozottsága, tartalma között. A jogszabályi feltételeknek, a kötelező tartalmi elemeknek eleget tesznek az alapdokumentumok, hisz az a működési engedély megszerzésének feltétele.

Arra a kérdésre keresve a választ, hogy a nevelési értékek hogyan jelennek meg a református általános iskolák pedagógia programjaiban, két úton indultunk el. Egyfelől általánosságban megfogalmazott értékfogalmakat kerestünk, majd az egyház tanítása szerinti értékeket kutattuk az általános iskolák pedagógiai programjaiban. Elsőként megállapítottuk, hogy a tisztán általános iskolai feladatellátást végző iskolák és a többcélú intézmények alapdokumentumai között nincs eltérés a tekintetben, hogy milyen tartalommal és terjedelemben határozzák meg nevelési értékeiket. Tapasztalatunk szerint a pedagógiai programok struktúrája nem egységes. Csak néhány esetben szólnak külön fejezetet az értékek meghatározásának, de ezek között is nagyon sok az értékek és alapelvek keveredése. Jellemző, hogy a pedagógiai alapelvek, majd a hozzá megfogalmazott célok, az ebből eredő feladatok és azok eszközei jelennek meg az alapdokumentumokban.

Igyekeztünk olyan közös fogalmakat megtalálni, melyek értékfogalmazást hordoznak. A pedagógiai alapelvek között a következőket azonosítottuk, melyeket a Pálvölgyi-féle pedagógiai értékmodell-táblázatba helyeztünk el.

Alapértékek	Az emberi élet védelme	Az emberi személy méltóságának védelme	A család és társadalom védelme
Érték-komponensek	Az ember szeretete, Másik ember tisztelete, Egészség értéke, áldozatkészség, Tolerancia, Szolidaritás, Nyitottság	Személyiségfejlesztés, Egyén kibontakozása, Önismeret, Önfegyelem, Az emberi méltóság tisztelete	Nemzeti értékek, Közösség kibontakozása, Közösségépítés, Teremtett világ védelme, Természeti környezet védelme, Társadalom védelme, Társadalmi együttélés, Egyén és közösség, Nemzeti történelem értéke, Együttműködő közösség, Keresztyén ember, Evangéliumi hit és erkölcs, Hitvalló keresztyén

Arra a kérdésre keresve a választ, hogy a református általános iskolák pedagógiai programjai tartalmazzák-e az egyház nevelési értékeit, és a hozzájuk kapcsolódó cél- és feladatrendszert, igyekeztünk olyan közös tartalmakat megragadni, melyek jellemzően több iskola pedagógia programjában megtalálhatók.

Az egyházi fenntartó által megfogalmazott elvárásokat a pedagógiai programok más-más tartalommal és terjedelemben tartalmazzák. A dokumentumok alig több mint nyolcvan százaléka konkrét utalást tesz a református köznevelési törvényre, az egyház oktatási Küldetésnyilatkozatára, illetve bibliai igehelyekre, a következő módon: „Krisztus Urunk missziói parancsának engedelmeskedve, az évszázados gyakorlat folytatásaként”, „Szentírás útmutatásai érvényesülnek a tanítványi és kollegális viszonyokban”, „Az evangéliumi hit és erkölcs szellemében”, „Isten minden embert a saját képására, de csodálatosan egyedinek teremtett. Ennek szellemében vállaljuk fel a sajátos nevelési igényű tanulók integrált iskolai nevelését”.

A dokumentumok huszonöt százaléka tartalmazza a református teológia négy sola alapelvét: „az intézményben végzett nevelő-oktató munkát, annak minden területén az alábbi igei szempontok, reformátori alapelvek határozzák meg: 1. Solus Christus (Egyedül Krisztus) A Solus Christus reformátori alapelv szerint Jézus Krisztus az egyedüli közbenjáró ember és Isten között (ITim 2,5), és benne, mint Isten egyszülött fiában való hit által nyerhetünk

Az igazság és szabadság védelme	A testi és lelki egészség védelme	A szellemi értékek védelme	Az anyagi értékek védelme
Erkölcsi normák betartása, Keresztyén emberi értékek, Hazafiság, Erkölcsi érzék	Munka tisztelete, Önállóság, Testi fejlődés, Egészséges életmód, Testi lelki szellemi harmónia, Harmonikus életvitel, Önmegvalósítás, Öntevékenység, Aktivitás	Önképzés, Önművelés, Hagyományok, Kulturális örökség, Szellemi és fizikai kibontakozás, Munkás, alkotó érték, Szolgáló életre nevelés, Hivatástudat	Munkaerkölcs, Becsületesség, Megbízhatóság, Méltányosság

örök életet és üdvösséget (Jn 3,16). 2. *Sola Scriptura* (Egyedül a Szentírás) A *Sola Scriptura* reformátori alapelv szerint hitünk és életünk egyedüli zsinórmértéke a Szentírás. Mindazt, ami az Istennek tetsző és embertársaink javát szolgáló élet helyes alakításához szükséges, ebből ismerhetjük meg. 3. *Sola gratia – sola fide* (Egyedül kegyelemből ~ Egyedül hit által) A *Sola gratia* és a *Sola fide* reformátori alapelv szerint üdvösségünk és örök életünk egyetlen záloga Istennek Jézus Krisztusban megvalósult ingyen kegyelme, amivel helyettünk és értünk minden bűnünkért tökéletesen eleget tett. Mindez akkor válik az ember számára személyes valósággá, ha hit által elfogadja. 4. *Soli Deo Glória* (Egyedül Istené a dicsőség) A *Soli Deo gloria* reformátori alapelv szerint a hívő ember egész élete és munkája Isten dicsőségét szolgálja.”

A vizsgált dokumentumok közel fele a Küldetésnyilatkozat című fejezetében tartalmazza az egyházi értékrendre vonatkozó leírást. Ezek közül a legtöbb esetben a programok, a református köznevelési törvény szövegét idézik: „a Magyarországi Református Egyház által fenntartott és működtetett református közoktatási intézmények célja és feladata, hogy tanulóit művelt, jellemes keresztyén emberekké, az egyetemes emberi értékek tisztelőjévé, a magyar haza és nemzet hűséges és áldozatkész, alkotó polgáraivá formálja, akik mindenkor készek az örökölt és a jelenkori kultúra valódi értékeit befogadni, gyarapítani és közvetíteni, a református tanulóit egyházunk hitvalló tagjaivá, a nem református tanulóit – vallásuk szabad gyakorlásának biztosítása mellett – a saját felekezetük és a református egyház értékeinek megbecsülésére nevelje. Mindezek megvalósítása egyházunk iskoláinak évszázadok során kialakult hitbéli örökségére és pedagógiai kultúrájára épül, és azt fejleszti tovább” (lásd, mint fentebb).

A dokumentumok közel harminc százalékában az alapelvek meghatározása a következő módon fogalmazódik meg: „az iskola pedagógiai alapelvei rendszert képeznek, ahogyan az ember fejlődése is rendszerben értelmezhető folyamat. Az iskola általános keresztyén alapokon álló pedagógiai alapelvei: A tanulók fejlődésének hosszú távú tervezése. Tartós és alkalmazható ismeretek életkorilag egymásra épülő rendszerének alkalmazása az oktatás folyamatában. Minden ember egyéni adottságokkal rendelkezik, sajátos környezeti hatások érik, nevelésében mindezeket figyelembe kell venni. A holisztikus szemléletű pedagógia az egész gyermeket fejleszti a testi, szellemi, lelki dimenziókat egyaránt”.

Az egyház tanítása szerinti értékendet keresve a pedagógiai programok közel tíz százalékában találtuk ugyanazt a fejezetet, mely a nevelő-oktató munka alapelveit tárgyalva, az egyház és az iskola kötődését deklarálja. „A szószék és a katedra közös célt szolgál. Az utóbbi feladata, hogy Isten dicsőségét hirdesse, amint az a művészetben, tudományban, természetben megnyilatkozik”.

A nevelési értékek vizsgálatában nem mehetünk el a dokumentumokban megfogalmazott pedagógusokra vonatkozó előírások mellett. „A Szentírás mint meghatározó értékrend a pedagógus életében és munkájában. Az iskola pedagógusai felekezeti hovatartozástól függetlenül mint református intézményben tanító nevelők hivatásuk gyakorlásában alapelveként a Biblia útmutatásait követik. Egyrészt, mert a keresztyénység tanítása szerint

Isten igéje az élet beszéde (vö. Péld 9,10; 14,27; Jn 6,63; ApCsel 5,20), melynek gyakorlati megvalósítása a keresztyén ember (tanár) felelős erkölcsi cselekvése. Másrészt valljuk, hogy a Szentírás útmutatásai a tanítványi és kollegális kapcsolatainkat (vö. Péld 4,13; 2Tim 3,16–17; 2Pt 1,19) pozitív módon alakítják és formálják.”

ÖSSZEGZÉS

Összegezve elmondhatjuk, hogy az előzetes ismereteink alapján megfogalmazott kérdések és elemzési szempontok mentén megállapítottuk, hogy a tiszántúli református általános iskolák pedagógiai programja tartalmazza az egyházi fenntartásból eredő keresztyén értékeket csakúgy, mint a pedagógiai értékeket. A dokumentumok nagyobb számban alapelvekként fogalmazzák meg az alapértékeket, de találtunk olyat is, mely elkülöníti és előbb megfogalmazza az értékeket, majd azt követően a nevelési célokat, a hozzá tervezett feladatokat és annak eszközeit. Az egyházi értékek megfogalmazása inkább a református hitelvekre támaszkodik, nem annyira konkrét, hogy azt a mindennapi pedagógiai munka során közvetlenül lehetne alkalmazni. Ez a megvalósítást hátráltathatja, ahogy az a korábbi értékutatásokból is kiderült. A pedagógiai alapelvekből eredeztetett pedagógiai értékek sokkal inkább konkrétan jelennek meg a pedagógiai programokban. Ez utóbbiak célmeghatározása, feladat- és eszközmegjelölése is konkrét, ezzel jelentősen segíti a mindennapi pedagógiai gyakorlat hatékony kialakítását.



1. számú melléklet

A Tiszántúli Református Egyházkerület területén működő református általános iskolák jegyzéke 2019.

Ssz	Intézmény neve	Település	OH nyilvántartás szerint református fenntartás kezdete
1	Aranyossy Ágoston Református Óvoda és Általános Iskola	Hódmezővásárhely	2015
2	Balmazújvárosi Református Általános Iskola és Óvoda	Balmazújváros	2011
3	Baltazar Dezső Református Általános Iskola	Hajdúböszörmény	1995
4	Bán Zsigmond Református Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola és Óvoda	Tiszafüred	2002
5	Báthory Anna Református Általános Iskola	Nyírbátor	2012
6	Bereczky Zsigmond Református Általános Iskola	Dombrád	1993
7	Bethlen Gábor Református Általános Iskola, Óvoda	Törökszentmiklós	1991
8	Debrecen-Bánki Református Általános Iskola	Debrecen-Bánk	2014
9	Debreceni Református Kollégium Általános Iskolája	Debrecen	1992
10	Diószegi Kis István Református Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	Berettyóújfalú	1999
11	Ecsedi Báthory István Református Általános Iskola és Gimnázium	Nagyecsed	2012
12	Eröss Lajos Református Általános Iskola	Püspökladány	2011
13	Gárdonyi Zoltán Református Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	Biharkeresztes	2009
14	Gróf Dégenfeld Imre Református Általános Iskola	Baktalórántháza	2015
15	Hajdúnánási Református Általános Iskola és Óvoda	Hajdúnánás	1995
16	Ibrányi Református Általános Iskola és Óvoda	Ibrány	2018
17	Jókai Mór Református Általános Iskola	Nyíregyháza	1995
18	Kálvin János Református Általános Iskola	Mátészalka	2000
19	Kálvin Téri Református Általános Iskola	Makó	2012
20	Karcagi Nagykun Református Általános Iskola	Karcag	1996
21	Kaszap Nagy István Református Általános Iskola és Óvoda	Túrkeve	1992
22	Kiss Bálint Református Általános Iskola, Szentes	Szentes	1993
23	Kölcsey Ferenc Református Általános Iskola, Óvoda és Bölcsőde	Fehérgyarmat	2011
24	Kölcsey Ferenc Református Gyakorló Általános Iskola	Debrecen	1994
25	Kunhegyesi Református Általános Iskola és Óvoda	Kunhegyes	2003

26	Kunmadarasi Református Általános Iskola és Óvoda	Kunmadaras	2001
27	Magvető Református Általános Iskola és Óvoda	Gyula	1994
28	Magyarcsanádi Református Általános Iskola és Hétszínvirág Református Óvoda	Magyarcsanád	2011
29	Mezőtúri Református Kollégium, Gimnázium, Szakgimnázium, Általános Iskola és Óvoda	Mezőtúr	2010
30	Móricz Zsigmond Református Kollégium, Gimnázium, Szakközépiskola és Általános Iskola	Kisújszállás	2013
31	Nagyvarsányi Református Általános Iskola és Óvoda	Nagyvarsány	2017
32	Orosházi Ref. Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola	Orosháza	2011
33	Rózsai Tivadar Református Óvoda és Általános Iskola	Hajdúhadház	2009
34	Sulyok István Református Általános Iskola	Komádi	2015
35	Szegedi Kis István Református Gimnázium, Általános Iskola, Óvoda és Kollégium	Békés	1992
36	Szikszai György Református Óvoda és Általános Iskola	Makó	2000
37	Szőnyi Benjámín Református Általános Iskola	Hódmezővásárhely	1994
38	Újfehértói Református Általános Iskola és Óvoda	Újfehértó	2012
39	Várday Kata Református Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium	Kisvárdra	1992
40	Vésztői Református Egyház Kis Bálint Általános Iskolája	Vésztő	1991
41	Zsadányi Református Általános Iskola	Zsadány	2012



- ¹ Michael Bonnett: Value Issues in Developing Children's Thinking. In: Leicester, M.–Modgil, C.–Modgil, S. (Eds): *Education, Culture and Values. Volume III*. London–New York: Falmer Press, 2000, 1–14.
- ² Szontagh Pál: Érték, rend, értékrend az iskolában, *Iskolakultúra* 2007/2., 126.
- ³ Bábosik István: *Nevelélmélet*, Budapest, Osiris kiadó, 2004.
- ⁴ Mitrovics, Gyula – Weszely, Ödön: Bevezetés a neveléstudományba. A pedagógia alapvető kérdései, Budapest, 1923, Eggenberger. (N. 8-r., VIII + 451 l.). Magyar pedagógia: a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirata, (33), 1924, 14-27.
- ⁵ Verdes Miklós: Nevelési értékek vizsgálatának lehetősége a felekezeti iskolák pedagógiai programjaiban In: Bacskai Katinka (szerk.): *A felekezeti oktatás új negyedszázada. Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére*, Budapest, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2017, 28-44.
- ⁶ Lappits Árpád: Az értékekre alapozott nevelési modell megalkotásának szükségessége és esélyei, *Új Pedagógiai Szemle*, 48. (6), 1998, 17-27.
- ⁷ Pálvölgyi Ferenc: Az erkölcsi nevelés új perspektívái. Az értékközpontú pedagógiai szerepe és feladatai korunk plurális társadalmában, Budapest, L'Harmattan, Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola, 2014
- ⁸ Szabados Tímea: *Gyermeknevelési elvek a magyar a magyar társadalomban*, Budapest: MTA Szociológiai Intézete, 1995.
- ⁹ Pusztai Gabriella: *Vallásosság és pedagógiai ideológiák*, Educatio, 2011/1, 48-61.
- ¹⁰ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
32. § (1) Ha a nevelési-oktatási intézményt egyházi jogi személy vagy a vallási egyesület tartja fenn:
a) a pedagógusok és egyéb munkavállalók alkalmazása során világnézeti és hitéleti szempontokat érvényesíthet, alkalmazási feltételként írhat elő,
b) az intézményvezető-helyettesek megbízása során a fenntartó egyetértési jogot gyakorol,
d) pedagógiai programjába beépítheti a vallási, világnézeti elkötelezettségnek megfelelő ismereteket, helyi tantervébe a jogi személyiséggel rendelkező vallási közösség tanításának megfelelő tartalmú hitoktatást építhet be,
e) korlátozhatja, kizárhatja a 63. § (1) bekezdés d) pontjában szabályozott jog gyakorlását, (Letöltés: 2019.08.08.)
63. § (1) A pedagógust munkakörével összefüggésben megilleti az a jog, hogy
d) a 3. § (3) bekezdésében foglaltak megtartásával saját világnézete és értékrendje szerint végezze nevelő, oktató munkáját, anélkül, hogy annak elfogadására kényszerítené vagy készítetné a gyermeket, tanulót, (Letöltés: 2019.08.08.)
¹¹ 32. § (1) i) a nevelési-oktatási intézmény SZMSZ-e, házirendje, valamint a nevelési-oktatási intézmény pedagógiai programja a fenntartó jóváhagyásával válik érvényessé, (Letöltés: 2019.08.08.)
¹² 2013. évi V. Törvény A Magyarországi Református Egyház 1995. évi I. Köznevelési Törvényének Átfogó Módosításáról (A Módosítással és a Végrehajtási Utasítással Egységes Szerkezetben) http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/2013_%20evi_%20VI_%20KOZNEVELESI%20TV_EGYSEGES%20SZERKEZET.pdf (Letöltés: 2019.08.08.)
¹³ 2013. évi V. Törvény A Magyarországi Református Egyház 1995. évi I. Köznevelési Törvényének Átfogó Módosításáról (A Módosítással és a Végrehajtási Utasítással Egységes Szerkezetben) http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/2013_%20evi_%20VI_%20KOZNEVELESI%20TV_EGYSEGES%20SZERKEZET.pdf (Letöltés: 2019.08.08.)
¹⁴ Magyar Református Nevelés 2019/1, 49.
¹⁵ Pusztai Gabriella: *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*, Iskolakultúra 2004/6-7, Bacskai Katinka: *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*, Szeged, Meridionale Belvedere Kiadó, 2015.

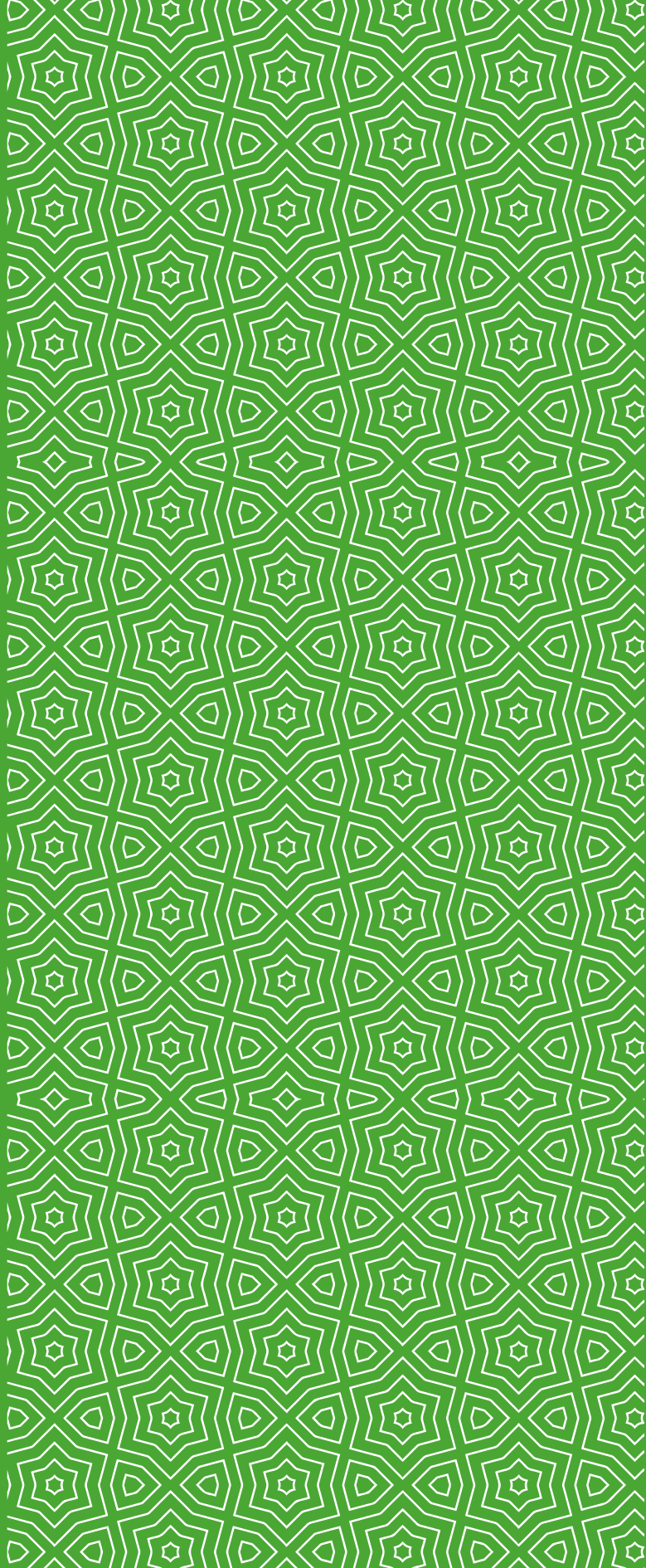
FELHASZNÁLT IRODALOM ÉS FORRÁSOK

- BÁBOSIK István: *Nevelélmélet*, Budapest, Osiris kiadó, 2004.
- BACSKAI Katinka: *Református iskolák tanárai*, Magyar Pedagógia 108, 2008, 359-378.
- BACSKAI Katinka: *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Szeged, Meridionale Belvedere Kiadó, 2015.
- BOCSI Veronika: Pedagógusok gyermeknevelési értékei az intézményi szint és a pedagógiai célok tükrében. In: Pusztai Gabriella és Morvai Laura (szerk.): *Pálya-modell, Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*, Nagyvárad-Budapest, Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó, 2015.
- BONNETT, Michael: Value Issues in Developing Children's Thinking, In: Leicester, M. – Modgil, C. – Modgil, S. (Eds): *Education, Culture and Values*, Volume III. London-New York: Falmer Press, 2000, 1-14.
- KARÁCSONY Sándor: *Ocsúdó Magyarság*, Budapest Exodus Kiadó, 1942
- KORNIS Gyula: *Értékelmélet és pedagógia*, (Különlenyomat a Magyar Pedagógia 1913. évfolyamáról.), 1913.
- LAPPITS Árpád: *Az értékekre alapozott nevelési modell megalkotásának szükségessége és esélyei*, *Új Pedagógiai Szemle*, 48. (6), 1998, 17-27.
- MITROVICS Gyula – WESZELY Ödön (szerk): Bevezetés a neveléstudományba. A pedagógia alapvető kérdései, Budapest, 1923, Eggenberger. (N. 8-r., VIII + 451 l.). Magyar pedagógia: a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirata, (33), 1924, 14-27.

- PÁLVÖLGYI Ferenc: Az értékközpontú erkölcsi nevelés konstruktív rendszere I-IV. In: *Mester és Tanítvány*, 2009. február, 134-151., május, 138-154., augusztus, 135-151., november 117-140.
- PÁLVÖLGYI Ferenc: Az iskola szerepe a személyiség szociomorális formálásában. In: Bábosik István –Torgyik Judit (szerk.): *Az iskola szocializációs funkciói*, Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 2009, 21-35.
- PÁLVÖLGYI Ferenc: Az erkölcsi nevelés új perspektívái. Az értékközpontú pedagógiai szerepe és feladatai korunk plurális társadalmában, Budapest, L'Harmattan, Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola, 2014, 262. ISBN: 9789632369358
- PUSZTAI Gabriella: *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*, Iskolakultúra 2004/6-7.
- PUSZTAI Gabriella: *Vallásosság és pedagógiai ideológiák*, Educatio, 2011/1, 48-61.
- ROSTA Gergely (szerk.) – TOMKA Miklós (szerk.) *Mit értékelnek a magyarok? Az Európai Értékrendvizsgálat 2008. évi magyar eredményei*, Budapest, Magyarország: Faludi Ferenc Akadémia, 2010, 450. ISBN: 9789638903907
- SZABADOS Tímea: *Gyermeknevelési elvek a magyar a magyar társadalomban*, Budapest, MTA Szociológiai Intézete, 1995.
- SZABÓ László Tamás: *Értékek az iskolában*, Educatio, 2001/1, 461-471.
- SZONTAGH Pál: Érték, rend, értékrend az iskolában, *Iskolakultúra* 2007/2, 126.
- VERDES Miklós: Nevelési értékek vizsgálatának lehetősége a felekezeti iskolák pedagógiai programjaiban, In: Bacsikai Katinka (szerk.): *A felekezeti oktatás új negyedszázada. Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére*, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2017, 28-44.



Szemle



HODOSSI SÁNDOR

Bognárné Kocsis Judit: A VALLÁS MINT FORRÁS KARÁCSONY SÁNDOR NEVELÉSI KONCEPCIÓJÁBAN

Karácsony Sándor életműve gyakran vált ki ambivalens érzéseket a református nevelés ügye mellett elkötelezett mai olvasói körében. Egyik oldalról nem vitás, hogy alakja kikerülhetetlen. Munkássága a közvetlen előzmény, személye példa, mint a mai református pedagógiai gondolkodás számára. Mára már közvetlen tanítványainak tanítványai ápolják emléket, a rendszerváltást követően tanulmányok sora

jelent meg róla. Másik oldalról azonban nyelvezete, közvetlen és áradó stílusa gyakran ejti zavarba a tudományos értekezésekhez szokott olvasót. Karácsony Sándor művei nem könnyű olvasmányok, és nagyon különböznek attól, amit a szaktudományos szövegektől megszokhatott az ember. Sem a pedagógiai irodalom terminológiáját, sem annak stílusát nem követi. Ezért lehet némi igazság abban az ironikus megjegyzésben,



hogy Karácsony Sándorra sokan hivatkoznak, de kevesen olvassák.

Bognárné Kocsis Judit monográfiája alapvető segítség azok számára, akik tájékozódni szeretnének Karácsony Sándor életművében. A könyv fejezetei kettős feladatot vállalnak fel: egyrészt valláspedagógiai nézőpontból adják meg az értelmezési keretet Karácsony Sándor életművéhez, másrészt közérthető formában értelmezik az

által használt kategóriákat. A szerző a bevezetésben fogalmazza meg műve célkitűzését: „a kötet célja annak megmutatása, hogy a vallás nevelési forrásként miként jelenhet meg (...) Karácsony Sándor munkásságában, pedagógiai koncepciójában”. A kötet egyes fejezetei valláspedagógiai alapvetésként olvashatók (pl.: Tudomány és pedagógia, Vallásértelmezések, Vallás és szocializáció, Kutatás és vallásos nevelés). A többi fejezet Karácsony

Sándor világának a mai olvasó horizontjához való közelítését vállalja fel (pl.: Társas lélek, társas kapcsolat, A nevelő, A növendék). A szerző a karácsonyi gondolatokat a későbbi kutatók felismeréséhez, eredményeihez kapcsolja, ezekkel veti össze.

Karácsony Sándor gondolkodásának egyik központi kategóriája a „társaslélektan”. Az ember közösségi meghatározottságát, kiterjedt kapcsolatrendszerét, környezetéhez való viszonyulását jelenti. Nevelési modelljében is meghatározó a társaslélektani szempont, hiszen az emberi lét csak kapcsolatokban élhető meg. A nevelői kapcsolatok kialakításának mintája Jézus és tanítványainak viszonya. Ez mutatja meg igazán, mi jellemző a mester és tanítványai közötti kapcsolatra. Alapvető fontosságú benne a sok együtt töltött idő, az Istenre figyelés, a közös ügy érdekében végzett közös munka. Életkorok szerint Karácsony Sándor a nevelés következő szakaszait különíti el: kisgyermek, „növvő gyermek” (kb. általános iskola alsó tagozat), serdülő (felső tagozatos gyerekek felel meg), adolescens (ifjú, a mai szóhasználatban középiskolás korú), felnőtt. A nevelés célja minden szakaszban a növekedés segítése. Az igazi nevelés mindig növelés, a növekedés a nevelő és a nevelt egymásra gyakorolt hatásának eredménye. Mivel a nyelven keresztül valósul meg a nevelő tevékenység, Karácsony felfogásában az anyanyelvi nevelés egyben lelki tevékenység is. Fontos gondolata, hogy a nevelési célok, tartalmak közlése önmagában nem vezet el a kitűzött célhoz: „*a tanár közli, hogy mi a helyes, mi a követendő minta, a diákok pedig hallgatják. A nevelés e módjának... vagy van eredménye, vagy nincs, többnyire nincs. Az iskolákban általában ilyen nevelés folyik*”¹

A nevelés ilyen felfogásával állítja szembe a szeretetre épülő, a gyermeket a maga valóságában elfogadó pedagógus attitűdöt: „*a képlet egyszerű: szeretni kell a gyermeket, az iskolát*”². A nevelés eredményessége nem elsősorban a módszertani újításokon, sokkal inkább a nevelő személyiségén, a neveléshez, a növendékekhez való pedagógusi viszonyulás módján múlik. Amikor Karácsony Sándor arról ír, hogy az „*evangéliumi pedagógia (...) életközösség vállalása a gyerekekkel*” – akkor a jézusi didaktikából kiindulva, az adaptivitás követelményét ismeri fel. Annak szükségességét, hogy a tananyagot összekapcsolja a nevelő tanítványainak mindennapi élettapasztalataival. A kapcsolódási pontok felismerésének alapfeltétele a diákokkal folytatott valódi párbeszéd. A szeretetre épülő bizalmi kapcsolat kialakítását segítik a tanórán kívüli közös programok, mint a kirándulások vagy informális beszélgetések.

Bognárné Kocsis Judit Karácsony Sándor monográfiája megmutatja, hogy a tudós tanár és az alapos biblikus műveltségű, mélyen hívő ember alakja nem választható szét, szorosan összetartozik az életműben. Karácsony Sándor nevelési koncepciójának református keresztyén meggyőződése adta az alapját, amely a szeretetre, a másik ember tiszteletére, annak elfogadására épít. Ezért lehet időszerű ma is pedagógiai felfogása, ezért lehet munkássága példa a református pedagógia számára.

1 Recenzált mű, 94. o.

2 Uo.

ADATOK:

Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan, 2018

SZÁMUNK SZERZŐI

Bánné Mészáros Anikó

mesterpedagógus, a Református Pedagógiai Intézet pedagógiai szakértője, mérés-értékelési szakértő

Bödecs Pál

református lelkipásztor, a Kiskunhalasi Református Kollégium főigazgatója

Dr. Gyimóthy Gergely PhD

a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának főiskolai docense

Dr. Hodossi Sándor PhD

magyar-művészettudomány szakos tanár, református vallástanár, a Debreceni Református Hittudományi Egyetem főiskolai docense

Dr. Kádár Péter PhD

teológus, vallástanár, társadalomismeret, etika szakos középiskolai tanár, közoktatási vezető, a Pécsi Református Kollégium főigazgatója

Kelemen Gabriella

mesterpedagógus, a Református Pedagógiai Intézet pedagógiai szakértője, a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola doktorandusza

Dr. Szontagh Pál PhD

mesterpedagógus, a Református Pedagógiai Intézet igazgatója, a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának főiskolai docense

Tóth Dalma

a Debreceni Egyetem Politikatudományi és Szociológiai Intézetének hallgatója

'Teach children how they should live....'

Proverbs 22:6

EDITORIAL PREFACE

Pál Szontagh, Greetings to readers

STUDIES

Gabriella Kelemen, Preschool education in the Reformed College of Debrecen

Pál Bödecs, Consequences of an institutional structure changing

WORKSHOP

Péter Kádár, Symbol-didactic tools on schoolwalls – Internal decorative elements of school building for catechesis in the Reformed College of Pécs

Anikó Bánné Mészáros, Usage of smart phones and media devices in Reformed schools

Dr Gergely Gyimóthy – Dalma Tóth, Pedagogical aspects of water camping

Gabriella Kelemen, 'Teach children how they should live....'(Proverbs 22:6) – Child-rearing values of Trans-Tisza Reformed schools recorded in basic documents

REVIEW

Sándor Hodossi, Judit Bognárné Kocsis, Religion as a source in educational concept of Sándor Karácsony

MAGYAR REFORMÁTUS NEVELÉS

református pedagógiai folyóirat

Megjelenik elektronikusan, évente 4 szám. Letölthető: <http://refpedi.hu/mrn>

ISSN: 1585-7565

Kiadja a Református Pedagógiai Intézet (RPI)

1042 Budapest, Viola utca 3-5.

www.refpedi.hu

Felelős kiadó: Református Pedagógiai Intézet Igazgatója

Főszerkesztő: Dr. Szontagh Pál Iván

A folyóirat szakértői lektorálási folyamatot követően jelenik meg. Ennek során egy külső és egy belső lektor (szerkesztőbizottsági tag) véleményezi a beküldött tanulmányt és javasolja a megjelentetését. A szerkesztőbizottság tagjai az MRE elismert, PHD fokozattal rendelkező szakemberei pedagógiai vagy katechetikai, valláspedagógiai területen.

A SZERKESZTŐBIZOTTSÁG TAGJAI:

Pedagógiai tanulmányok lektorai:

Dr. Senczi Árpád, főiskolai tanár, az Arany János Református Általános Iskola igazgatója

Dr. Pompor Zoltán, MRE

Dr. Szontagh Pál, RPI

A valláspedagógiai tanulmányok lektorai:

Dr. Siba Balázs, KRE-HTK

Dr. Szénási Lilla, SJE

Dr. Szászi Andrea, RPI

Szerkesztőbizottsági titkár, olvasószerkesztő: Bajnokné Vincze Orsolya

Olvasószerkesztő: Nagy Márta

Tördelő: Rezessy Szabolcs

A korábbi évfolyamok számai és a közlési feltételek az RPI honlapján elérhetőek.

A szerkesztőség fenntartja a jogot a kéziratok nyelvi-stiláris javítására, a szerkezeti elemek egységesítésére, a logikai hibák korrigálására és a tipográfia kialakítására.

Az egyes közlemények tartalmáért a szerző a felelős.

© Református Pedagógiai Intézet, 2020



