

TANÍTÓK NEVELÉSI ÉRTÉKEINEK VIZSGÁLATA

TARTALOMJEGYZÉK

A nevelés értékrendszerének elméleti-gyakorlati problémája.....	4
A kutatási kérdés megfogalmazása.....	6
Alapfogalmak	7
Értékfelfogás a posztmodern korban.....	7
A nevelési érték terminusának szükségessége	7
A nevelés fogalma.....	8
Összefoglalás	11
Kvalitatív kutatás bemutatása.....	11
Az interjúalanyok bemutatása	12
Az értékátadás folyamata.....	13
Tudatos személyiségformálás	16
Tanítók meghatározó személyiségjegyei	17
Tanítók nevelési értékei	18
Tudatos szeretet	19
Értékkeresés a gyermek személyiségében.....	19
Kötődés kialakulása a keresés folyamatában.....	20
Nehéz esetek a keresés során.....	21
Bevált módszerek	21
Örömmel tanulni	22
Bizalmi kapcsolat kialakítása	23
Gyerekközpontú tanítás	24
Játék.....	24
Az értékelés alapja a fejlődés folyamata	25
Hit, bizalom	26
Hit a saját készségekben és a gyermekekben – a pedagógusi hivatástudat	26
Bizalom a család és a tanító között: közös értékek megtalálása.....	27
A kvalitatív kutatás összefoglalása.....	30
Nevelési értékek a magyar iskolákban	32
Kvantitatív kutatás bemutatása.....	32
Kérdőívek alanyai	33
Kutatási eredmények elemzése.....	33

Erkölcsei nevelés.....	33
Nemzeti öntudat, hazafias nevelés	35
Állampolgárságra, demokráciára nevelés	36
A családi életre nevelés	38
A testi és lelki egészségre nevelés.....	43
Felelősségvállalás másokért, önkéntesség.....	43
Fenntarthatóság, környezettudatosság.....	44
Pályaorientáció	45
Médiatudatosságra nevelés.....	46
Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése	47
Kvantitatív kutatás összefoglalása.....	48
Tudományos diákköri dolgozatomban összefoglalása	50
Reflexió	52
Felhasznált irodalom	53

A NEVELÉS ÉRTÉKRENDSZERÉNEK ELMÉLETI-GYAKORLATI PROBLÉMÁJA

A neveléstudományi szakirodalom számos különböző korban, történelmi- és társadalmi kontextusban foglalkozott a nevelés céljának és az általa közvetített értékeknek a vizsgálatával. A témakörrel foglalkozó neveléstudományi szakemberek között konszenzus figyelhető meg abban, hogy a nevelés céljának vizsgálata, a tevékenység értékteremtő jellegénél fogva nem választható el a tanító személyétől és a nevelés önálló értékeinek megfogalmazásától. Ezeknek a nevelési értékeknek az átfogó összegzésére és módszertani elemzésére azonban a szakirodalomban kevés kísérletet találunk.

„A tekintetben [...], hogy milyen értékeket teremtünk, illetve közvetítünk a neveléssel, már meglehetősen nagy a bizonytalanság. Még kevésbé ismertek azok a folyamatok és törvényszerűségek, amelyek ebben az értékteremtésben szerepet játszanak.” (Bábosik-Mezei, 1994:17)

A professzionális nevelés céltudatos, tervszerű, szervezett, ellenőrzött (azaz irányított) hatásrendszer. Professzionális nevelésnek csak akkor tekinthető a nevelő munkája, ha tudatosan meghatározza maga számára a nevelés célját, számba veszi a nevelés folyamatában működő tényezőket és tudatosan alkalmaz nevelési eszközöket.

„Legyen szó bármilyen nevelésről, a nevelő tevékenységének bírnia kell valamilyen nevelési céllal. Ez természetesen lehet kimondott, kimondatlan egyaránt, de ha nem fogalmaz meg - legalább a saját maga számára - egy orientációt, akkor a nevelési folyamatot spontánná, kiszámíthatatlanná, irányíthatatlanná teszi, és végső soron, értelmetlenné.” (Borosán és Busi, é.n.)

A neveléstörténet során a nevelési célok megfogalmazásához elméleti-filozófiai illetve gyakorlati-pragmatikus oldalról is közelítettek. A filozófiai pedagógia deduktív módon, értékképzetektől vezet le célokat, míg az empirikus pedagógia konkrét realitásokból indul ki, nem törekszik elméleti cél megfogalmazására, inkább a hasznosságot tartja szem előtt. A pragmatikus pedagógiai megközelítés szerint, tehát a nevelés fő célja nem elméleti alapon keresendő, hanem hasznosság szerint, a cselekedeteket vizsgálva és elemelve. Ezzel szemben a filozófiai pedagógia szerint a nevelésnek először végső célokat kell kitűznie maga számára, amelyben a filozófia nyújt segítséget. E megközelítés szerint tehát a filozófia feladata dönteni, hogy a mindenkori

művelődésanyagból mit, milyen értékmérők szerint kell kiválasztani (*Kornis, 1913*). Ezek a deduktív módon meghatározott végső célok azok, amelyek a gyakorlat számára kijelölik az irányt.

Bár a Johann Friedrich Herbart által elkülönített elméleti és gyakorlati felfogás jelen van a neveléstudományban, önmagában mind a filozófiai, szellemtudományi pedagógia, mind az empirikus, pusztán a valóságra fókuszáló pedagógia halott (*Zrinszky, 2000*).

A nevelés szükségszerűen megfogalmazott céljának olyannak kell lennie, amely mind elméleti, mind gyakorlati alapon megállja a helyét. A csupán filozófiai alapú nevelési célokkal két területen is probléma merülhet fel: (1) amennyiben a nevelés a maga cél- és értékelméletét valamilyen aktuális filozófiai, politikai koncepcióból, vagy emberképből próbálja levezetni, ezen koncepciók megrendülése, időszerűtlenné válása, egyúttal devalválja az adott nevelési irányzat célkitűzéseit, értékendjét, sőt magát a neveléstudományt is; (2) a megfogalmazott célok és értékek többségükben olyannyira filozófiai jellegűek, hogy nem képesek a gyakorlati pedagógia kérdéseire konkrét választ adni (*Bábosik, 1999*).

Az értékekkel kapcsolatos bizonytalanság és az értékzavar a nevelés elméletének és gyakorlatának is időről időre visszatérő sajátossága amennyiben céljait pusztán elméleti alapon keresi a gyakorlat számára. Kérdés, hogy kijelölhetőek-e olyan nevelési célok és értékek, amelyek függetlenek az aktuális emberképtől, politikai, és filozófiai iránytól, és amelyek a gyakorlatban is jól értelmezhetőek, megvalósíthatóak (*Bábosik, 1999*).

Herbart – pályája elején, 1802-ben, a göttingeni egyetemen tartott előadásán – szakítva a klasszikus elmélet–gyakorlat felosztásán alapuló értelmezéssel, a két aspektus közé egy köztes elemet iktat: a pedagógus kompetenciáját. A „pedagogischer Takt”, véleménye szerint olyan tapintata, „ügyessége” a tanítónak, amellyel képes kapcsolatot teremteni a tudományos pedagógia elmélete és a tanító ösztönössége között, amit ő a nevelés művészetének hív az előadásában (*Herbart, 1806 – idézi: Pukánszky, é.n.*).

Megkülönbözteti tehát a pedagógia tudományát a nevelés művészetétől. A tudomány tantételekből, gondolatmenetekből áll, amelyek *egységes alapelvekre* vezethetők vissza, és filozófiai szintű általánosítást követelnek meg. A művészet ezzel szemben *készségek* összessége, amelyeket azért egységesítünk és mozgósítunk, hogy egy adott cél

elérésében segítségünkre legyenek. A művészet alatt állandó cselekvést ért, amely kizárja az okoskodást, a „spekulációt” (Herbart, 1806 – idézi: Pukánszky, é.n.)

Herbart szerint a pedagógia művészetéhez az út, a tudományon keresztül vezet, az elsajátítás feltétele a gyakorlás, ami hozzásegít a művészet tökéletesítéséhez, eszköze pedig a helyes pedagógiai gondolkodás kialakítása, tételek összefogása, rendszerezése. A két tényező közti feszültséget az okozza, hogy míg a pedagógia tudományos módszertana általános törvényszerűségeket fogalmaz meg, addig a művészet mindig egyedi, egy adott pillanatban és sajátos kontextusban jön létre. A tudományos háttérismeret azonban segítség ahhoz, hogy a nevelés művészete ne csupán spontán cselekvés legyen, hanem egyúttal tudatos tevékenység is. E látszólagos feloldás (tudomány és művészet között) nem lehetetlen, a kettő között a nevelő képes hidat képezni. A tanítói mesterségre készülő elsajátítja tanulmányai során elődei bölcsességeit, tapasztalatait, és azokra reflektálva magát is arra serkenti, hogy reflektáljon saját cselekedeteire is. Ezáltal lehet a pedagógia tudományos megalapozása segítségére a nevelői gyakorlatnak (Herbart, 1806 – idézi: Bicsák, 2011).

A tanítónak ez az említett „tapintata” segíti abban, hogy képes legyen gyors helyzetértékelésre és döntésre a különböző nevelési helyzetekben. Hogyan tehet szert a pedagógus erre az „ügyességre”? – kérdezi Herbart a hallgatóságát előadása végén. „Megfontolás, elgondolkodás, kutatás, tudományos búvárkodás” útján „alapelvekkel kell felvérteznie önmagát”, miközben „minden egyes tanítványa csodálatos rejtvény számára”. A pedagógust erre a nevelői „ügyességre” a tudomány, konkrétan a neveléstudomány készítheti elő (Herbart, 1806 - idézi: Pukánszky, é.n.).

A KUTATÁSI KÉRDÉS MEGFOGALMAZÁSA

Kutatásom középpontjában – többek között Herbart gondolata mentén – tapasztalt tanítók nevelési értékeinek vizsgálata áll. A pedagógia elméleti, tudományos célkitűzéseit a tapasztalt tanítók által megfogalmazott gyakorlati nevelési értékekkel, valamint nevelői személyiségjegyekkel vetem össze.

Dolgozatomban első lépésként olyan fogalmakat definiálok, mint az érték, a nevelés, és a nevelési érték. A fogalmak tisztázása után a nevelési értékeket mélyinterjúk elemzése alapján vizsgálom, amelyeket alsó tagozatos tanítókkal készítettem, akik az értékátadási folyamatot több évtizede gyakorolják. A nevelési értékek meghatározása, tanítók által

adott értelmezése mellett kutatom az értékek átadásának megvalósulási lehetőségeit, bevált eszközeit, problematikus részeit, illetve a tanítók személyiségének néhány, ezzel összefüggő jellemzőjét. A nevelési értékek mellett a Nemzeti Alaptantervben (2012) összefoglalt értékeket is bemutatom, illetve összevetem 2014-ben végzett tanító szakos hallgatók értékrendjével.

ALAPFOGALMAK

ÉRTÉKFELFOGÁS A POSZTMODERN KORBAN

A posztmodern elsősorban az öt megelőző korszakkal, a modernséggel szemben határozza meg önmagát, ahogy erre nevében is utal: „a modernség utáni kor”. Nemcsak „utáni”, hanem mint azzal ellentétes korszak is aposztrofálható. Míg a modernitás a világra adott, állandó, objektíven megismerhető, az emberen kívül álló entitásként tekintett, és a modern tudós számára a világ igaz ismerete volt a cél, addig a posztmodern világgépben háttérbe kerülnek az objektív igazságok, és a tapasztalatok különböző értelmezései nyernek hangsúlyt, amelyek a társas interakció során fogalmazódnak meg (*Fehér, 2010*). A modern kor embere még hitt a globális narratívák, átfogó világmagyarázatok létjogosultságában, és ezek hiányában mindig valamiféle univerzális magyarázat igényével lépett fel. Ezzel szemben a posztmodern világnézet már ezek elvi lehetőségüket is kétségbe vonja (*Liotard, 1993*). Ennek következménye, hogy egységes értékrendet is nehéz megfogalmazni, ilyen módon pedig ellehetetlenül az a normatív felfogás, amelyben a nevelés a mindenki által biztosan elfogadott, és jónak tartott értékrendszert tekinti magáénak.

A NEVELÉSI ÉRTÉK TERMINUSÁNAK SZÜKSÉGESSÉGE

Az érték általános fogalma sokféle módon, több, különböző nézőpontból vizsgálva határozható meg. Munkám során a nevelési értéket elkülönítem az általános értelemben vett értékfogalomtól (*Szabó, 2001*). A *nevelési érték* azt fogalmazza meg, hogy a pedagógiai tevékenység keretén belül milyen konkrét érték jön létre (*Bábosik, 2006*).

Sem a tanítónak, sem a neveléstudománynak nem feladata és nincs is lehetősége általános filozófiai értékek megítélésére. Nem hivatott dönteni jó és rossz között, ez kívül esik a pedagógia területén, és nincs is lehetőség rá az értékek relatív jellegénél fogva. Tudományos mivoltából adódóan viszont feladata meghatározni a

neveléstudománynak, hogy a gyermek optimális fejlődéséhez milyen személyiségbeli értékekre irányuló nevelő hatások szükségesek (*Pálvölgyi, 2013*). Ez már pedagógiai-szakmai kérdés, éppen ezért az ilyen módon meghatározott értékekre *nevelési érték*ként hivatkozom dolgozatomban.

A tudományosan kutatott, neveléstudomány által elismert és rögzített, kifejezetten a pedagógia tárgyára vonatkozó *nevelési érték* terminusára két okból is nagy szükség van. (1) A nevelő „művészete” ösztönös, egyéni értékei önmagukban nem szolgáltatnak kellő alapot a professzionális neveléshez. (2) Az egységes értékrendszer fentebb említett hiánya miatt nem elégséges, ha a tanító egyéni értékpreferenciája szolgáltat alapot a tudományos nevelés céljának meghatározására és eszköztárának kiválasztására vonatkozóan. Szükség van az aktuális politikai-teológiai irányzatoktól mentes, a gyakorlat számára is alkalmazható nevelési értékek kitűzésére, amelyekkel a tanítók azonosulni tudnak, alkalmazni tudják őket, és amely tudományos jellegéből fakadóan méltó arra, hogy „*objektív*” célt jelöljön ki a tanítók számára. A nevelés értékeinek pluralitása mégis megvalósul azáltal, hogy bár a tudomány kijelöli a nevelés fogalmát, feladatát, irányát, a pedagógiai szituációk sokfélesége során mindig csakis egyedi helyzetről beszélhetünk. A nevelési célok egységesek lehetnek a neveléstudomány elméletét illetően, de a gyakorlatban az célok eléréséhez vezető utaknak sokfélék maradnak, hiszen minden pedagógiai viszony különböző a tanulók, tanítók és a környezet sokfélesége miatt.

A NEVELÉS FOGALMA

A *nevelési érték* elméleti megalapozásához a nevelés fogalma felől közelítek, két neveléstudósnak, Fináczy Ernőnek és Knausz Imrének a nevelés fogalmáról írt egy-egy tanulmánya alapján. Fináczy Ernő (1860–1935) a magyar neveléstudomány egy kiemelkedő szakembere volt, akit 1901-ben neveztek ki a Pedagógiai Tanszék professzorává, és ezt a tisztséget három évtizeden át töltötte be (*Bábosik, 2011*). Knausz Imre a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kara Tanárképző Intézetének docense, 2007 óta a Taní-tani online pedagógiai folyóirat főszerkesztője. Fináczy Ernő (1917-ben megírt) *A nevelés fogalmának elemzése* című tanulmányában tíz pontban foglalja össze a nevelés legfontosabb összefüggéseit. Knausz Imre gondolatindító cikke *Mi a nevelés?* címmel 2013-ban jelent meg a Taní-Tani online pedagógiai folyóiratban.

Céлом, hogy a két neveléstudós tanulmányait összevetve, és a közös elemeket kiemelve megfogalmazhassam, hogy mik a legfontosabb jegyek a nevelés fogalma kapcsán. Mivel a két tanulmány létrejötte között majdnem egy évszázad telt el, ezért *feltételezésem szerint* ezeket elemezve olyan elemek rajzolódnak ki, amelyek a két különböző történelmi kor jellegzetességeitől, politikájától, emberképétől függetlenül a nevelés fontos részét képezik.

Mielőtt a hasonlóságokról szó esne egy alapvető különbség tárul elénk a fogalomhasználat kapcsán. Fináczy a nevelést *tevékenységnek*, Knausz *viszonynak* nevezi.

„A nevelés maga nem fejlesztés, hanem csak egy viszonyulás a másik emberhez, és ennek a viszohnak a megvalósítása segíti őt abban, hogy különböző – célzott és nem célzott – tevékenységek révén előbbre jusson.” (Knausz, 2013)

Bár a fogalomhasználat eltérő, a fogalom értelmezése mégis hasonló elemekre épül. Fináczy nevelés alatt olyan *tevékenységet ért*, amely az *egész emberre irányul*, a neveltnék az értelmi-, érzelmi- és lelkivilágára is figyelemmel kell lennie, vagyis a nevelőnek a legfőbb feladata az, hogy minél inkább megismerje növendékét és őt egyedi, önálló személyként tartsa számon. Knausz szerint a nevelés nem tevékenység vagy fejlesztés, hanem egy viszony a nevelő és a növendéke között. Ebben a viszonyban a megismerés elé beékelődik a „megszelídítés” folyamata, amely során a nevelő számára különlegessé, az átlagostól eltérővé válik a növendék.

„A nevelés itt felvázolt fogalma veszélyesen közel került a szeretet fogalmához” (Knausz, 2013)

Ezt követően törekszik minél inkább megismerni őt, úgy, hogy közben egyedinek és fontosnak tartja. A fogalomhasználatban tehát van különbség, de mind a két értelmezés felhívja a figyelmet a felelősségre, hogy a nevelő növendékét egyedinek, önállónak tekintse, és egész személyiségét igyekezzen feltárni, megismerni.

„A kulcsfogalom inkább a felelősség. A nevelő felelősséget vállal a növendékért, azaz azt vállalja, hogy soha nem fogja elsősorban egy szervezet elemének tekinteni, hanem a hozzá való viszonyban prioritásnak fogja tekinteni a fejlődés szükségleteit.” (Knausz, 2013)

Knausz szerint - a két fenti idézet alapján - a nevelés *konstruktív viszony*, amelyben a *szeretet* és a *felelősség* kapcsán a tanuló fejlődési szükségletei kerülnek középpontba. Fináczy is hasonló gondolatot fogalmaz meg három pontban az egyéni szükségletek figyelembe vétele, az önálló személyiség nevelése kapcsán. (1) A nevelés a tudatosság, és a szabadság létrejöttére irányul, míg az idomítás eredménye a gépiesség és megkötöttség állapota. A nevelés nem idomítás, a nevelő nem állatidomár. (2) A nevelés célja, hogy a növendék majdan önállóan tudjon gondolkodni és cselekedni. (3) A nevelés ugyanakkor nem is csupán művészet, a művész ugyanis a maga lelkét kell, hogy beleöntse a művébe; a nevelőnek pedig éppen arra kell törekednie, hogy a neveltje valamikor személyiség legyen.

A nevelés során mindkét neveléstudós szerint központi szerepe van a konstruktivitásnak, amely az egyéni megismerésen alapuló, egyéni fejlődést figyelembe vevő önálló személyiséggé formáló viszony vagy tevékenység. A konstruktivitás mellett a másik fontos elem a nevelés során a tudatosság. Professzionális nevelés csak az lehet, ami *tudatos, tervszerű*. Sokféle alakító, formáló, módosító hatás ér minket a környezetünk, kapcsolataink által. Pedagógiai értelemben azonban nevelésnek csak az nevezhető, amelynek meghatározott célja van. A nevelő gondoskodik arról, hogy célhoz megfelelő eszközöket teremtsen, de ezek a módszerek sohasem lehetnek abszolút módszerek, hiszen minden növendék más, és a körülmények is mások – írja Fináczy. Knausz is hangsúlyozza a tudatosság fontosságát, hogy aktív figyelemmel, és érdeklődéssel kell tekinteni egymásra.

Knausz leszögezi, hogy a nevelési viszony nem két ember között áll fenn, hanem a pedagógiai viszonyulás egy egész közösséget is áthathat. Fináczy is hangsúlyozza, hogy a nevelést nem csak egyénre, hanem társas közösségre is érti egyaránt.

„... a másik emberért mint emberért viselt felelősség a csoport minden tagjára kiterjed, és így mindenki nevelő és nevelt egyidejűleg, ami egyébként a nevelés normális működésmódja még akkor is, ha az idősebbeket, a felnőtteket óhatatlanul nagyobb felelősség terheli ebben a viszonyban” (Knausz, 2013).

ÖSSZEFOGLALÁS

A két tanulmányt összevetve négy fő kulcsfogalom az, ami a nevelés fogalma kapcsán mindkét tanulmányban központi jelentőségű. Összefoglalásként ezeket a fő fogalmat emelem ki és értelmezem, hogy a későbbiek során is világos legyen a dolgozat által használt formában.



1. ábra: Nevelés fogalmának meghatározó elemei

(1) A KONSTRUKTIVITÁS, amely mindenkor a növendék egyéni szükségének kielégítése, egyéniségének megfelelő fejlesztését jelenti.

(2) A SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS, amely során a nevelő a növendéknek az értelmi képességei mellett egyaránt fontos, az érzelmi és lelki világára figyelemmel van.

(3) AZ EGYÉN ÉS A KÖZÖSSÉG VISZONYA, amely értelmében nem csak két ember között zajlik a nevelés, hanem egy teljes közösség felelőssége lesz.

(4) Mindezek felett pedig kulcsfontosságú a NEVELŐ TUDATOSSÁGA a pedagógiai folyamatban.

KVALITATÍV KUTATÁS BEMUTATÁSA

A kutatásom célja a tanítók nevelési értékeinek vizsgálata, és az értékátadás folyamatainak elemzése.

A kutatás módszere kvalitatív: a tanítók tapasztalatait gyűjti össze és használja fel. Azért választottam ezt a kutatási formát, mert a több évtizede tanító interjúalanyok nem csak nevelési céljaikat képesek megfogalmazni, hanem megosztják az elveken túl, azok gyakorlati működésének részleteit is, feltárva a sikerességet szolgáló eszközöket és a problematikus részeket egyaránt. A kvalitatív kutatási módszer tehát nem csak a tanítók nevelési értékeit tárja fel, hanem azt is, ahogyan ezeket értelmezik és megvalósítják.

Az interjúkat előre meghatározott kérdéssor mentén készítettem. Első két alkalommal pontosan követtem a kérdéssort, később a kérdések meghatározott sorrendjétől, formájától elrugaszkodtam, moderátorként terelve az interjút az eredetileg általam kitűzött célnak, kérdéseknek megfelelően, de minél inkább törekedve az interjúalanyok

gondolatainak követésére. Kérdéseimet úgy alakítottam, hogy az általuk már megfogalmazott tartalmakra visszautaljak, az általuk használt szavakkal átfogalmazva az eredeti kérdéseket. Egy esetben már az interjú bevezető részében elhangzott, hogy a tanító az évek során megfogalmazott magának egy „ars poétikát”, így a későbbiekben nem azt a kérdést tettem fel számára, hogy milyen értékeket, elveket tart fontosnak a nevelés során, hanem arra kértem, hogy meséljen az „ars poétikájáról”, ami tartalmilag azonos témakört fedett le. Egy másik esetben a tanító az élet alapigazságaiént beszélt saját értékeiről, így nála ezzel a szóhasználattal kérdeztem rá az értékrendjére. A kérdések minden esetben nyílt végűek voltak (Szokolszky, 2004).

Az interjúk felvétele és gépelése után, azokat saját kontextusukban értelmeztem: a nevelési értékek kiemelése, rendszerezése után az eredményes nevelési folyamatokat elemzem, működésüket vizsgálom.

Az interjúk alanyainak kiválasztása, vagyis a mintavétel, nem véletlenszerűen, hanem tervszerűen történt. A tanítók választásánál feltétel volt, hogy pályájukat több évtizede kezdték meg, illetve olyan tanítók legyenek, akiknél a „szülők sorban állnak”, és akiket vagy iskolai gyakorlatom során vagy személyes ismeretség által ismertem. Így (időrendben), egy nyugdíjas tanítóval, egy a Budapesti Fazekas Mihály Általános Iskola és Gimnáziumban -, egy pesti lakótelepi iskolában -, egy Waldorf iskolában -, egy vidéki állami iskolában -, egy vidéki keresztény fenntartású iskolában -, és egy budai iskolában tanító pedagógussal készítettem az interjúkat.

AZ INTERJÚALANYOK BEMUTATÁSA

Az interjú bevezető kérdései azzal foglalkoztak, hogy a tanítók mióta tanítanak, miért döntöttek úgy, hogy ezt a pályát választják, valamint azt kértem tőlük, hogy fogalmazzák meg, mit jelent számukra a tanítás. A tanítók közül öten 28-35 éve kezdték a tanítást, tehát nagyjából három évtizede, a Waldorf iskolában tanító interjúalany 11 éve tanít, illetve a nyugdíjazott pedagógus körülbelül 40 évet töltött tanítással. Elmondásuk szerint számukra a tanítás jelent „mindent”, szerves része az életüknek.

„Most már mindent. Tudatosan beépült a személyiségembe, szerves része az életemnek.”

„Az iskola olyan számomra, mint az otthonom. A gyermek olyan számomra, mint a szerelem. A legfontosabb a világon.”

„Nekem mindent.”

„Nagybetűkkel: mindent. A szó igaz értelmében. Ez több, mint hivatás, ez már elhivatottság. Én együtt lélegzem a gyerekekkel. A gondolataim legtöbbször ökörlöttük járnak [...] Tényleg mindent. Az egész életem erről szól, hogy tanítok.”

Interjúim tehát sok éve tanító, tapasztalt, szakmáját hivatásként tekintő tanítókkal készültek. A tanítók hozzájárultak nevük közléséhez, ami ebben a kutatási szemléletben fontos (Seidman, 1991).

1. táblázat: Interjúalanyok bemutatása¹

TANÍTÓ NEVE	TANÍTÁS KEZDETE	INTERJÚ SZÁMA
Szilvásiné Turzó Ágnes	32 éve	1. interjú
Németh Nikoletta	35 éve	2. interjú
Tornai Tünde	11 éve	3. interjú
Erdélyiné Kovács Zsóka	31 éve	4. interjú
Nagy Judit	30 éve	5. interjú
Engerth Jánosné (Juli néni)	28 éve	6. interjú
Frittmann Lászlóné (Magdi néni)	kb. 40 év, Karácsony Sándor díj	7. interjú

AZ ÉRTÉKÁTADÁS FOLYAMATA

Az interjúk középpontjában - többek között - az a kérdés állt, hogy *hogyan* valósul meg leginkább a tanítók által megnevezett nevelési értékek átadása. A tanítók mindegyike válaszában a saját példamutatását, mintáját emelte ki, mint ebben a kisiskolás életkorban a leginkább értékformáló hatást.

„Tanítani meg lehet tanulni, de az, hogy valaki **milyen ember, az rányomja a nevelésre a bélyegét**. És szerintem alsó tagozatban ez még nagyobb hangsúllyal bír. [...] az idejük nagy részét velünk töltik, többet évközben, mint a szüleikkel, ezért nagyon fontos, hogy milyen a **tanító személyisége**, és milyen nevelőmunkát végez az oktatásban. [...] Nekem már volt olyan osztályom, ahol észrevettem, hogy **kezd olyan lenni az osztály, mint én magam**. [...] A tanítói cselekedeteimet az emberi mozgatórugóim mozgatják.” (2. interjú)

„Úgy gondolom, hogy ha a gyermek fejlődéslélektanát nézem, akkor 7 éves kor körül, amikor elveszti a fogait, és a tanulási erők felszabadulnak, akkor kell neki egy autoritás, kell neki valaki, akire felnéz. Ilyenkor akár hagyományos, akár alternatív iskolában tanul egy gyerek, neki az a tanító – ha jól csinálja – akkor ő az „isten”. Amit az a tanító mond, akkor az úgy van. Ha nem jól csinálja, akkor az a gyerek elkezd utálni iskolába járni, mert pont ez az igénye nincsen kielégítve, hogy valaki egy olyan személy álljon előtte, akit követni tud. És nem feltétlenül azért, mert az annyival okosabb, meg tudja, hogy hogyan kell számolni, hanem az emberségében, a világszemléletében, **mint ember olyan, akit követni lehet**. Olyat

¹ Az 1. táblázatban megtalálható a tanítók neve, tanításuk kezdete, illetve az interjú sorszáma. A későbbi idézetek már nem a tanítók nevére, hanem az interjú számára hivatkoznak.

is követnek a gyerekek, akiket esetleg mi felnőttek nem gondolnánk, hogy követni kellene, mert **annyira nagy igényük van erre**, és nem azért mert a szüleiket nem szeretik, vagy nem alkalmasak, hanem mert ez **az élet rendje**. [...] Egy pedagógusnak hatalmas felelőssége ez, mert nem lehet az, hogy kilépek az iskolából, és akkor én egy másmilyen ember vagyok. Nem tudok másmilyen ember lenni, mert **a gyerekek leveszik a hamisságot**.” (3. interjú)

„Azt gondolom, hogy ezeket az értékeket, mindet, tovább tudom adni a munkámmal a gyerekeknek, és bennük kialakítani annak az igényét, hogy ez számukra is értéké tudjon majd válni. Az, hogy ez hogyan jelenik meg az átadással, ott szerintem a legfontosabb az **a személyes példa, az hogy mi ezekhez hogyan viszonyulunk: akár viselkedésben, beszédben, öltözködésben**. [...] Azt gondolom, hogy ezzel tudom a legtöbbet átadni saját magamon keresztül, és a saját magam példamutató magatartásával. Nyilván tantárgyakban is, **ahogyan tanít az ember, valahol mindig ő is benne van: ahogy mozog az óra elején, ahogy népdalokkal, népi játékokkal színesítve van az óra, az már a hagyomány tisztelete**. Az, hogy én tisztetem, hogy számomra fontos, ezt én így adom át a gyerekeknek. [...] Én azt gondolom, hogy az hogy az elején mondtam, hogy nekem mindent jelent a tanítás, és hogy öröm a tanítás, én ezt adom át a gyerekeknek **az én személyiségemen keresztül**. Ha én szeretek játszani, és örömmel játszom, akkor számomra természetes, hogy ők is fognak játszani, és hogy a játékokat hívom segítségül. [...] Szerintem a tanító személyisége az, ami ezt így magával tudja hozni.” (6. interjú)

„Mindenki nevel a saját példája által. [...] Vagyis a gyerek mindig azt a példát követi, amit lát. Jó nevelünk, beszélgetünk velük, de a **saját viselkedési mintánkon keresztül nevelünk a legtöbbet**.” (5. interjú)

A kérdésekre adott válaszokban a tanítók személyes mintájukat, személyiségüket emelték ki. A kisiskolás korú gyerekek folyamatosan, különös jelentőségű figyelemmel figyelik őket, hiszen ebben a korban válik fontossá a tekintély számukra. Nem az formálja őket legerőteljesebben, amit mondanak a tanítók, hanem az, amit a tanítók személyiségükből fakadóan megélnék.

„A tanár természetesen nem operacionalizálatlan jelszavak hangoztatásával szocializál, hanem viselkedésével (köszönés, folyosói magatartás, szóhasználat, hanghordozás – hogy csak a legelsők, legkülsődlegesebbeket és órán kívülieket említsem itt), és az értékszocializáció vonatkozásában fokozottan áll, amit Bandura idéz: tanítani = mutatni, megmutatni.” (Vekerdy, 1989:136.)

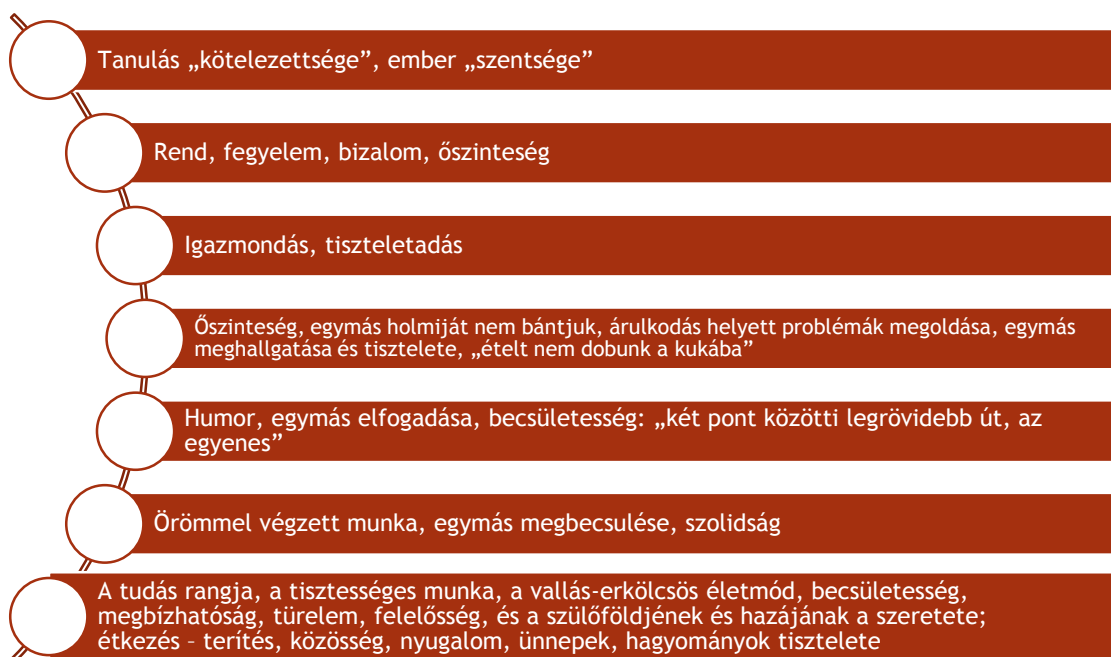
A kisiskolás korú gyermekek nevelése kapcsán tehát középpontba kerül a tanító személyisége, értékrendje, elvei is; saját viselkedési mintájukon keresztül ezek azok, amelyeket a nevelés során leginkább átadnak a gyermekeknek. A tanítók azonban

sokfélék, személyiségük nem szabályozható, nem írható le egy általános képlettel, ahogyan az értékrendjük is egyéni, és nem is befolyásolható központilag. Elmondásuk szerint, más emberekhez hasonlóan az ő értékeik is első sorban saját családjukból, környezetükből hozottak, személyiségük jellemzői pedig génjeikből, adottságaikból fakadnak.

„Nekem a család nagyon befolyásoló volt, meg hát azokat a mintákat vittem, és fogadtam el, amikre a szüleim tanítottak meg.” (5. interjú)
„Valószínűleg ez otthonról jön, és ezt otthonról hoztam.” (1. interjú)

Kulcsfontosságú elem a tanítók professzionális nevelő munkája kapcsán a saját személyiségükkel, értékrendjükkel kapcsolatos *tudatosság*. Ha a *nevelési értékek* átadása leginkább a személyiségükön, saját mintájukon keresztül történik, akkor a hatékony nevelés alapvető feltétele, hogy a tanítók ennek tudatában legyenek. Fontos, hogy tudják, hogyan épül fel értékrendjük, mik a legfontosabb részei, és mik azok, amik nem részei. Szükséges továbbá az is, hogy ismerjék személyiségjegyeiket, tulajdonságaikat, erősségeiket, és gyengeségeiket is. Ha nem lennének tudatosak ebben, csupán az ösztönökre hagyatkoznának, akkor professzionális nevelés helyett, csupán laikus nevelésről beszélhetnénk. Az általam megkérdezett hét tanító arra a kérdésre, hogy melyek a számukra egyénileg legfontosabb értékek, az alábbiak szerint felelt.

2. ábra: Tanítók egyéni értékpreferenciái



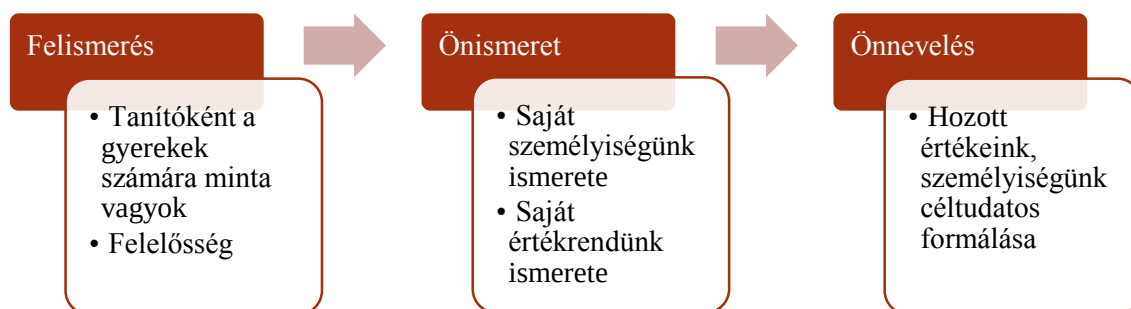
TUDATOS SZEMÉLYISÉGFORMÁLÁS

Mind a tanító személyes értékrendjét, mind személyiségjegyeit erőteljesen meghatározza a szocializáció közege, a család, a fontos személyek példája, a tapasztalat, az ismeret, mégsem beszélhetünk egy zárt, determinált rendszerről. Ha az lenne, akkor csupán született nevelőkről beszélhetnénk, akik eleve olyan személyiséggel, értékrenddel születtek, amely a nevelésben ösztönösen segíti őket.

„Azt gondolom, hogy igenis a nevelésben csak kellene olyan dolgokat, nagy igazságokat felvennie, hogy nevelni tudjon. Hogy ezek a nagy alapigazságok mégiscsak benne legyenek a személyiségében.” (3. interjú)

Hogyan válhatnak a tanító személyiségének, értékrendjének részévé a neveléstudomány által fontosnak vélt jegyek? - Tudatos személyiségformálás során, amelynek a lépései a felelősség felismerése, az önismeret, és az önnevelés, önfejlesztés.

3. ábra: Tudatos személyiségformálás



Az interjúk elemzése során az első fontos tanulság az volt, hogy a tanítónak fel kell ismernie a felelősséget, amit egy gyermekközösség vezetése jelent, illetve ebben a személyes mintájának, viselkedésének, személyiségének, és értékrendjének jelentőségét.

„Igen, most amit én mondok és csinálok az egy példa. Akkor felmerült bennem, hogy ez akkora felelősség, hogy én erre érett vagyok? Így indul egy pálya. Szerintem ez minden kezdőben, sokban felmerül.” (5. interjú)

A második tanulság az önismeretre való törekvés szükségessége, amely során a tanító folyamatosan vizsgálja önmagát, reflektál a saját szocializációs folyamataira, környezetére, illetve a viselkedését befolyásoló tényezőket számba veszi, megnevezi, tudatosítja.

„Nyilván az ember nagyon sokat hoz otthonról, ez 100 százalék. De hogy igazából nekünk egy különleges hivatásunk van, a tanítás, azért hozunk is hozzá értéket.” (1. interjú)

A harmadik, és egyben leghangsúlyosabb lépés az önnevelés. A tanító túl azon, hogy felismeri feladatának felelősségét és igyekszik, minél mélyrehatóbban megismeri önmagát, nem hagyja magát az adott állapotban, hanem egyéni értékeit és meglévő személyiségét formálja, fejleszti a pedagógia *nevelési értékeinek*, illetve az adott gyerekcsoport igényeinek, kihívásainak megfelelően.

„Meglehet, hogy emberként egy olyan gyerek kerül hozzánk, akinek a személyisége taszít minket. Na, de pedagógusok vagyunk! Tehát mi azt nem érzékeltethetjük a gyerekekkel, hogy minket az ő személyisége taszít.” (4. interjú)

„Én olyanokat csináltam az előző osztályomban, hogy hónapokig azt tanultam, hogy lelassuljak. Én egy hebrencs, gyors valaki vagyok, és hogy lassabban tudjak menni, és lassabban, nyugodtabban... Az összes mozdulatom.” (3. interjú)

Amennyiben a tanító értékátadási folyamata során a legfontosabb a személyes minta, kulcsfontosságúvá válik a hitelesség és az őszinteség. Ahhoz, hogy az átadni kívánt nevelési értékek valóban hitelesek és őszinték lehessenek, szükségszerű, hogy a tanító személyiségének valóban részét képezzék, ami a tanító önnevelése során fejleszthető.

„A nevelő is feltárja magát, azaz megmutatja, hogy milyen ember. Ez nem feltétlenül és nem is elsősorban példamutatás. Az őszinteség ennél sokkal fontosabb. A pedagógiai viszonyban az ember azt mutatja meg, hogy ő hogyan küzd meg a problémáival, és hogyan jut közelebb önmaga megértéséhez. Ez lehet követendő út a növendék számára, és lehet elvethető. De az is előreviszi, ha el tud vetni bizonyos mintákat” (Knausz, 2013).

A kutatás további vizsgálandó kérdése, hogy mik lehetnek azok a konkrét nevelési értékek és személyiségjellemzők, amit a tanítóknak szükségszerű beépíteniük a nevelési munkájukba.

TANÍTÓK MEGHATÁROZÓ SZEMÉLYISÉGJEGYEI

Kutatásom fókuszában a tanítók nevelési értékei állnak, így a tanítónak a nevelés során releváns személyiségjegyei kapcsán nem célom, és nincs is lehetőségem átfogó képet adni. A teljesség igénye nélkül az interjúk szövege alapján, az ábrán látható személyiségjegyeket rendszereztem, amelyek az interjúalanyok szerint kiemelt jelentőségűek a nevelés folyamán egy kisiskolásokkal foglalkozó tanító személyiségében. Ezeket a jegyeket e helyen csak felsorolásként közlöm, a későbbiekben pedig még hivatkozom rájuk.

4. ábra: Az interjúalanyok által fontosnak vélt személyiségjegyek



TANÍTÓK NEVELÉSI ÉRTÉKEI

A nevelés során a tanítóknak nem csak személyiségjegyeik, hanem aktuális értékrendjük is irányt szab. Az általam készített interjúk szövegének elemzése kapcsán igyekeztem megvizsgálni, hogy melyek lehetnek azok a *nevelési értékek*, amelyek az egyéni értékpreferencián túl a pedagógiai tevékenység keretén belül konkrét értékek, a nevelésben működő folyamatokban meghatározó jellegűek. Az interjúk készítése során kirajzolódni látszott egy irányvonal; a több évtizede munkálkodó tanítók egymástól függetlenül hasonló alapelveket fogalmaztak meg. A szövegeket elemezve, ezeket a közös jegyeket igyekeztem kiemelni és rendszerezni. Az általam kitűzött kutatási forma, az interjúkészítés illetve annak elemzése azért bizonyult megfelelőnek, mert a tanítók nem csak elméleti választ adtak, hanem, miután megfogalmazták a számukra fontos

nevelési értékeket, rákérdezhettem arra, hogyan kivitelezik, hogyan építik be ezeket a nevelési munkába, így a gyakorlat is rögtön világossá vált. Az elmélet mellett a módszereiket, eszközeiket is megismerhettem, melyeket elemezve célom, hogy kapcsolatot teremtsék az elméleti tudomány és gyakorlat között.

A tanítók által fontosnak tartott *nevelési értékeket*, - rendszerezés és némi absztrakció



5. ábra: Fő nevelési értékek

segítségével – az ábrán jelölt három fő kategóriára tudtam besorolni: tudatos szeretet, öröm, hit és bizalom. Az elemzés során ezeknek az általánosnak, szinte közhelyesnek hangzó értékeknek az interjúkban elhangzott, és általam megértett jelentését, működését és jelentőségét mutatom be.

TUDATOS SZERETET

ÉRTÉKKERESÉS A GYERMEK SZEMÉLYISÉGÉBEN

Az interjúkban megfogalmazott *tudatos szeretet* a megkérdezett tanítók számára azt jelenti, hogy törekszenek arra, hogy minden gyermek személyiségében megtalálják az erősségeket, értékeket. Elmondásuk szerint van, amikor ez a „szeretet” könnyen megy, hiszen a legtöbb tanító szereti a gyermekeket és képes arra, hogy pozitív érzéseket tápláljon a többségük felé, de a tudatos szeretet, mint *nevelési érték* nem csupán érzelmekre alapszik, hanem egy tervszerű keresési folyamat. Az interjúalanyok jellemzően a nehezebb esetekről meséltek, amikor hosszabban küzdöttek egy-egy gyerek értékeinek megtalálásával. Azt is elmondták, hogy amikor nem látszik rögtön, hogy egy adott gyereknek mik az erősségei, értékei, az meggyőződésük szerint csupán azért van, mert valami gátolja benne, hogy ezt „megmutassa”. Ilyenkor a tanítók elkezdik mélyebben megfigyelni a gyereket, hogy jobban megismerjék a teljes személyiségüket, igyekezve bátorítani és lehetőséget adni arra, hogy jobban kibontakozhasson, meg merje mutatni a személyiségét. Az értékek keresése során nagyon fontos szempont a tanítók szerint, hogy ne csupán tanulmányi eredményeket, értelmi-, verbális-, vagy matematikai képességeket vegyék figyelembe, hanem a személyiséget egészen lássák. Sokszor egészen rendkívüli apróságokat,

tulajdonságokat vesznek észre, amit az iskola hagyományos módon nem értékel a tantárgyak keretein belül, legfeljebb a magatartás vonatkozásában. Miután a tanítók megtalálnak egy-egy értékes dolgot az osztályuk tanulóiban, kialakul a kötődés. A tanulók szavak nélkül is megérik ezt a tanítóval való kapcsolatukban, de legtöbbször a tanítók - különféle módokon - számukra is nyilvánvalóvá teszik ezeket a tulajdonságokat, ezáltal is tudatosítva saját maguk, a gyermek, és társai számára is. A tanító és a gyermekek között kialakuló kötődést felhasználva megnyerik őket emberileg, ami lehetőséget ad a gyermekek fejlesztésére, formálására más területen, akár a nevelési kérdésekről, akár a tanulmányi dolgokról legyen szó. Ezen túl, ezt a tudatos szeretetet a szülők is megérik és értékelik, amivel a tanító elnyeri a bizalmukat.

KÖTÖDÉS KIALAKULÁSA A KERESÉS FOLYAMATÁBAN

*„Nekem az [a tanítás] nem osztálynapló meg osztálynévsor volt, hanem a **szívem egy része**.” (7. interjú)*

*„Tudunk-e egyformán szeretni minden gyereket? [...]Én azt fogalmaztam meg magamban, hogy vannak gyerekek, akiket nagyon könnyű szeretni, vannak, akiket lehet szeretni, és vannak akiknél meg kell keresni, hogy miért kell szeretni, és van, akiket nehéz szeretni. De **meg kell találni hozzá azt a forrást, kulcsot, hogy mi az, amit benne tudok szeretni**. A sok-sok hibája esetleg, vagy az a személyiségvonása, ami engem taszít, azt félre tudom tenni, és tudom őt szeretni. Ez egy **folymatos munka** tulajdonképpen, de azért igyekszem mindenkiben, kiben ezt, kiben azt megtalálni.” (4. interjú)*

*„Ez **nagyon tudatos**. Ott, ahol nehéz megtalálni, mert esetleg sok nehézsége van a kisgyerekeknek, és sok olyan dolgot csinál, amit a többieknek nehéz tolerálni, vagy a tanítónak nehéz tolerálni, ott **meg kell keresni**. Mert mindenkiben megvan. Fel kell kutatni. Ha valakiben nehezebb megtalálni, akkor ott abban kell segíteni, hogy **minél többet ki tudjon bontakoztatni magából**. Ez a legnehezebb, de ez a legjobb érzés is az egészben. Ilyenkor lehet, hogy egy kis lépés egy nagyobb lépésnek számít, mintha a Bolyai versenyen elér valaki az első helyezést”. (5. interjú)*

*„Be kell az embernek ágyazni a gyereknek a lelkületébe, hogy mire való, hogy milyen értékek vannak benne. Az egy aranybánya, **azt ki kell bányászni**, de ezt csak akkor lehet, ha az ember nem a főnév elejétől a főnév témának a végéig nézi az anyagot, az úgy nem megy. Hanem a tanító néni **nézi a gyereket**.” (7. interjú)*

*„[a]ztán szó szerint elkezdem **figyelni a gyerekeket**. Egyrészt az órai dolgaikból, másrészt a szünetben. Vannak mindig olyan gyerekek, akik eleve kezdeményezőbbek. Azokkal nehezebb, akik zárkózottabbak. Eleve kevésbé nyitnak felém, náluk nehezebb megtalálni. (4. interjú)*

„Amikor pályakezdő az ember, legalábbis én inkább így voltam vele, hogy inkább kialakítottam ilyen dobozokat. Ezek a jó gyerekek, ezeket szeretem, ezeket meg nem szeretem. Olyan értelemben nem szeretem, persze velük kell lennem, de

igazából nem is szívesen gondolok rá. [...] [ma már] **Mindegyik kötődik valamilyen módon hozzám**, még a legbutuskább is. Nem haragszom én azért, mert buta. Attól még egy nagyon értékes kisember. Úgyhogy igen, alapvetően egyiket sem adnám, azzal együtt sem, hogy nem mindegyik könnyű így megszeretni.” (4. interjú)

NEHÉZ ESETEK A KERESÉS SORÁN

„Talán még azt el kell mondanom erről, hogy mit jelentenek nekem a gyerekek, hogy a tanítók általában nem szokták szeretni, hogy beteg gyerek menjen az iskolába, vagy, hogy olyan kis piszkos, mocskos, elhanyagolt gyermekek. Na hát, hogy az ember szereti-e a gyermeket, az olyankor nyilvánul meg, hogy hogy bántik ezekben a helyzetekben. [...] Volt egyszer egy W.GY-m. Az édesanyja elmebeteg volt és egy másik elmebetegtársától született a gyermek. Borzalmas körülmények voltak, nagyon piszkos volt, nem is volt egészen szobatiszta. [...] Mondom, gyönyörű szeme volt Gy-nak.” (7. interjú)

„Mert mondjuk van a hiperaktív kisfiú, amit eleinte nehéz elfogadni, hogy állandóan feláll, ugrál, izeg-mozog, meg nehezíti a munkámat (idézőjelben), aztán megtaláltam, hogy ő egy kiváló szervezőkészséggel van megáldva, hihetetlenül önálló, kreatív gyerek. Csak ez a kreativitása néha bajt hoz rá, mert olyanokban is kreatív, hogy hogyan kell szétkenni a szappant a WC-ben. Ezt a kreativitását jó irányba terelni, ez egy érték.” (4. interjú)

„Azokkal nehezebb, akik zárkózottabbak. Eleve kevésbé nyitnak felém, náluk nehezebb megtalálni. Ebben az osztályban például ez az autista kisfiú nagyon nagy kihívás volt. Sokat formált rajtam. Nagyon megszeretette magát úgy, hogy nagyon féltem ettől az egésztől. Hát oda van írva, hogy SNI. Hát SNI, tudod. [...] de ez a kisfiú úgy megszeretette magát velem, hogy most a szívem csücske, mindamellet, hogy egy nagyon különleges kisgyerek.” (4. interjú)

„Volt olyan, hogy visszakérdezett egy kisfiú, mikor én mondtam, hogy szeretlek titeket, hogy engem is? Mondtam neki, hogy igen Döme, téged is szeretlek. Tényleg? Tudja, hogy ő sok gondot okoz úgymond nekem. Igen, szeretlek. És megkérdezte, hogy (hegykén) miért? Akkor mondtam, hogy mert te vagy az, aki megmeri fogni a pókot, és nem visítanak a lányok, mert ki mered vinni az osztályból.” (4. interjú)

BEVÁLT MÓDSZEREK

A tanítók különböző bevált módszereket említettek, amelyek elősegítik ennek a tudatos szeretetnek a fejlesztésében, illetve a tanulók teljes személyiségének megismerésében. Egyrészt törekszenek olyan környezetet, feltételeket teremteni, amelyben a zárkózottabb, nehezebben megnyíló gyerekek is ki tudnak bontakozni a számukra megfelelő módon, akár játék, akár a dráma segítségével, akár a tanterem otthonossá varázslása kapcsán. Másodsorban fontosnak tartják a szöveges értékelés alkalmazását: nem csak olyan módon, hogy az ellenőrzőben egy táblázatból aláhúzzák a megfelelő

jellemzőt az adott tantárgy keretében nyújtott teljesítményhez, hanem - akár írott formában, akár szóban - saját véleményüket fogalmazzák meg a gyermekek és a szülők számára arról, hogy hogyan látják a gyermek személyiségét, mit tartanak értékesnek benne. Az egyik tanító említette, hogy ő minden évben csinál a terem egyik faliújságára egy táblát, ami a „Kincseink” címet viseli. Erre gyűjti össze a gyerekek értékes tulajdonságait, megnyilvánulásait. Ezáltal a gyerekek számára is láthatóvá válik és tudatosul, hogy mennyi mindenre tekinthetnek értékként a tanulmányi teljesítményen túl is. Ebbe a szemléletmódba ráadásul idővel a gyerekek maguk is bekapcsolódnak, és ők is észreveszik egymás értékes megnyilvánulásait, ezáltal az egyéni fejlesztésen túl a közösségi nevelés is megvalósul.

„Megtalálni a gyerekekben, hogy ők miben jók, és ebben nagyon erősíteni őket, mert ha ők ebben jónak érzik magukat, akkor a többiben is jobban tudnak fejlődni.” (5. interjú)

„Ezek olyan dolgok, hogy ezek a helyzetek mutatják meg, hogy az ember szereti-e a gyermeket, mert nem a tananyag a legfontosabb dolog a világon, hanem a gyermek.” (7. interjú)

ÖRÖMMEL TANULNI

„Megnyerni” a gyermeket az interjúban résztvevő tanítók válaszai alapján legfőképp úgy lehet, ha a gyerek őszinte szeretetet érez maga felé a tanító részéről. Ennek kialakításához, az a folyamatos, tudatos keresés szükséges, amit az előző fejezet tárgyalt. Ha a gyerek érzi a szeretetet, akkor kialakul a gyerek és a tanító között kötődés, a gyermek és a család részéről pedig a tanító iránti bizalom alakul ki. Erre a bizalomra (amit a harmadik fő nevelési értékként a következő fejezet elemez), és az (előbb kifejtett) őszinte szeretetre tud épülni az *örömteli tanulás*. A tanulás kapcsán az iskolában a gyermeknek sokféle kötelezettsége van, sok olyasmit kell megtanulnia, vagy olyan módon viselkednie, aminek a fontosságát vagy hasznosságát hat éves „óvodásként” még nem feltétlenül értheti meg. Maga az iskolába járás, a tananyag elsajátítása kötelező dolog számára, amely a gyermekek eltérő egyéni adottságai miatt sikerélmények helyett kudarcokkal is járhat, így előfordulhat, hogy megutálja az iskolába járást, és üres kényszer marad számára. A tanítókat - akik a tanulás és a munka örömét, mint fontos nevelési értéket emelték ki - arról kérdeztem, hogy hogyan tudják az örömmel tanulást megvalósítani a gyermekek iskolai rutinjában. Három tényezőt emeltek ki az őszinte, bizalmi kapcsolaton, mint alapon túl. (1) Az első egyfajta tanítói

hozzáállás és tudás birtoklása, melynek segítségével a tanító felnőttként, szakemberként képes a gyermek számára érdekessé, *gyermekközelivé* varázsolni a tananyag elemeit. Ha a tanító maga kíváncsisággal tudja nézni a világot, akkor képes a gyermekek számára is érdekessé tenni a tananyagot is. Így nem a gyerekek kell megküzdni az iskola elvárásaival, hanem a tanító szakértelmével olyanná formálja az iskola világát és a tananyag elemeit, hogy a gyermek számára könnyebben befogadható, és így élmény lehessen, nem pedig kényszer. (2) Másodsorban a *játék* fontossága fogalmazható meg az interjúkban hallottak alapján. A játék a gyermek számára örömforrás; a tanító ezt használja ki, és alkalmazza megfelelő módon a tanulás során. (3) A harmadik fontos tényező, hogy a tanító mindig a *gyermek fejlődését* nézi. Ahhoz, hogy a gyermek számára örömteli legyen a tanulás, mindenképpen szükséges a sikerélmény átélése. Azáltal, hogy megérzi, hogy nem vallott kudarcot, hogy megélheti, hogy van olyan, amiben ő is jó, örömet leli a tanulás folyamatában. Ehhez azonban fontos, hogy a saját szintjének megfelelő feladatokban és játékokban vehessen részt, ami a tanító részéről sokszor differenciálást kíván meg. Az értékelés pedig nem történhet normatív rendszer szerint, hanem mindig a tanuló saját képességeit, önmagához képest való fejlődésének mértékében kell történnie.



6. ábra: A tanulás örömeinek tényezői és a tanító személyiségének releváns elemeinek összefüggése

BIZALMI KAPCSOLAT KIALAKÍTÁSA

„Bizalom és az őszinteség. [...] azt gondolom, hogy ez egy olyan **bensőséges kapcsolatot** alakít ki közöttünk, ami hozzásegít engem ahhoz, hogy a gyerekek kinyíljanak.” (1. interjú)

„Nagyon sokszor tapasztalom ezt is, hogy van a tanár, és van a gyerek. (mutatja a méretüket: magas, kicsi). Óriás és törpe. Nem, tehát az óriáságom, a nagyságom, az ne egy félelem dolog legyen, hogy akkor az valami nagy, és megközelíthetetlen, hanem a gyerekekhez le kell tudni hajolni. Lehet, hogy le kell guggolni, mert

törpillácska, és úgy tudsz, a szemébe nézni. Az, hogy kapcsolatot teremtek vele, és meghallgatom, és igen, lehajolok hozzá. A segítség is így történik, hogy **lehajolsz a gyerekekhez**, és ettől én nem leszek kevesebb, hogy én hajolok le őhöz. A gyerek ettől engem még tisztel.” (6. interjú)

„Érdekes, ahogy ez átalakul az emberben, mert pályakezdőként az ember ilyen világmegváltó szándékkal indul neki a pályának. [...] Aztán telik az idő [...] az **emberi oldala** olyan mértékben válik fontosabbá, hogy ha te valakit megnyersz emberi oldalról, akkor utána sokkal könnyebb tanítani, és a szakmai oldalt fejleszteni benne.” (4. interjú)

„Én megállok, ha egy gyereket szomorúnak látok, akkor a matekóra közepén is megállok, hogy azt megoldjuk. Én ezt gondolom, ezek a dolgok fontosabbak annál, mint hogy két példával többet oldjunk meg.” (4. interjú)

GYEREKKÖZPONTÚ TANÍTÁS

„Az, hogy az ember értelemmel felkészül, az a mesterség. Egy pék a sütés közben nem fogja nézni a receptet, ezt nekünk tudni kell. 500 millió példát, ezt nekünk tudni kell, ez az alapállás. Akkor kezdődik az igazi tanítás, amikor **az ember az osztályhoz igazítja a dolgokat**, egy gyerekre külön van egy tanító néni, mert annak a gyereknek egy más szituáció kell.” (7. interjú)

„Mindig, minden osztály, minden gyerek más. Én úgy gondoltam mindig, hogy én vagyok a gyerekek szolgája. Mert én felnőtt fejjel jobban tudok **igazodni, alkalmazkodni hozzájuk**, mint az a kisgyerek alkalmazkodik egy felnőtthöz. Az a kisgyerek még nem ért meg annyira, hogy lássa, hogy miért muszáj mindent olyan elvárás szerint csinálni, de **én meg tudom fordítani azt a dolgot**, hogy **ő ne elvárásnak tekintse, hanem örömmek**. Az énbennem dőlt el, és eldőlt, és jó volt. Lehetett beteg gyerek, lehetett nyomorék, izgága. Ölembe vettem, simogattam, nem történt semmi bajom.” (7. interjú)

„A másik, hogy igazából vannak olyan helyzetek, amiket nekem kell megtanulni, mert a koránál fogva nem találkozok vele. Azt gondolom erről, hogy észre kell, hogy vegyem, hogy ez nevelési probléma-e. Nem szabad mindig a tananyag mögé bújni.” (1. interjú)

„Ha te nem vagy lelkes a tananyagért, hiába játszod el, hogy lelkes vagy, ott fog ülni egy unott osztály előtted. Viszont a legpocsékabb tananyagért is olyan lelkes tudok lenni, mert **tudom, hogyan kell magamat fellelkesíteni**. Jó, hát pocsékot nem tanítok, ez hülyeség volt. (mosolyog)” (3. interjú)

JÁTÉK

„Szerintem a játék öröm. Ha az öröm, akkor a tanulás is reményeim szerint előbb-utóbb az tud lenni.” (6. interjú)

„Mikor elsősöket kapok, nem kezdem el őket azonnal tanítani. Merthogy a tanmenet előír valamit, amit nekem lépésről lépésre követnem kéne, de nem teszem. Mert egy kisgyerek, akit én óvodásként kapok az nem lesz így (csettint) iskolás. Tehát én valahol az óvodásokból próbálok iskolásokat varázsolni, de nem egy csettintésre, hanem úgy, hogy a **játékba beleteszek némi iskolásságot is**, hogy érezzék, hogy ők már iskolások is. Ugyanakkor nem próbálok azt a látszatot

kelteni, hogy márpedig ez egy iskola, és itt szigor van, és így kell, meg úgy kell.. Hanem, több szülő fogalmazta meg az elmúlt években, hogy egy tyúkanyós szereppel veszem őket körül, hogy mernek hozzám fordulni, hogy szeretnek iskolába jönni, nem sírnak. És ezt szépen fokozatosan, észre sem veszik, átváltom egy olyan oldalra, hogy akkor jönnek szépen sorba tanulnivalók. És akkor, **amikor jön a terhelés a kicsikre, akkor már nem veszik olyan zokon, mintha első perctől kezdve rájuk terhelném azt, amit a tanmenet előír.** És mentségemre mondjam, hogy amit elveszíték a réven, azt visszaszerzem a vámon. Tudniillik, azt, amit az elején így töltök, és úgy tűnik, hogy „elszórakozom” az időt, vagy éppenséggel tapsikolunk, meg énekelhetünk, rengeteget énekelek velük egyébként.. Amit így töltünk el, utána, mikor így beindul a gépezet, és na, akkor most már csináljuk, akkor viszont mint a rakéta. És akkor behozzuk azokat a dolgokat, amiket ott az elején kicsikét eljátszadoztunk. Teljes mértékben oda viszem el a gyerekeket, ahova kell. Arra a meghatározott időszakra, csak az elején egy kicsikét másképp indítom a dolgokat.” (4. interjú)

AZ ÉRTÉKELÉS ALAPJA A FEJLŐDÉS FOLYAMATA

„Nagyon fontos az, hogy észrevegyük a gyereket, hogy lássuk. Hogy ne az legyen, hogy a könyv leírja, hogy ennyi idősen ezt kell csinálni, hanem **lássam, hogy az a gyerek hol tart**, milyen körülmények közül, mit hozott ebbe a világba, mit kéne csinálni, mit jelez a gyerek.” (3. interjú)

„Számomra a középpontban az van, hogy minden gyerek tényleg Isten ajándéka, de ezt az ajándékot rám bizza a szülő, és én bontom ki. Ahogyan kibontom, és ami által az ő személyisége is kibontódik számomra, tulajdonképpen **minden gyereket önmagához képest kell valahová eljuttatnom.** [...] Ő személyiségében tudjon kibontakozni, és eljutni valahová. [...] Mindenképpen bátorítsam, hogy merjen kinyílni, hogy merjen vállalkozni feladatokra, hogy önmagát hozza. Vállalja fel önmagát, és a saját személyiségét fejlesztem 28 kisemberben. Nem akarok én mindenkire ráhúzni, hogy akkor most... Csúnya hasonlattal. Sok iskolában láttam, tapasztaltam, hogy ilyen kis állatidomár a tanító néni. Bocsánat, de tényleg. Ülnek a gyerekek, és akkor az van, és pont, és azért, mert azt mondtam, pont. Szerintem nem ez a dolgunk. Nyilván egyszerűbb állatidomárnak lenni, de én ezt nem tartom jó dolognak.” (6. interjú)

„Most már nem csak az a célom, hogy megtanítsam őket írni, olvasni, számolni. Hanem az is a célom, hogy jókedvvel tanulják meg, hogy szeressenek tanulni. A feladaton kívül, meg a kötelességen kívül, ezt örömmel végezzék, hogy később az életükben is örömet adhasson a munkájuk. [...] Ezen kívül, hogy örömmel tanulhassunk, **meg kell lenni az élményeknek, a sikereknek.** Ezt az egyik legnehezebb a gyerekeknek közvetíteni, mert mindegyik, főleg most elsősben érezni ezt, hogy mindenki máshonnan jön. [...] Ha megvan az örömük, hogy érzik, hogy jók, akkor jobban fogják érezni magukat, és akkor jól meg a tanulás is. Ez mindig így van. Ha nem érzik jól magukat, akkor szorongnak, félnek, nem tudják mi a feladatuk.” (5. interjú)

HIT, BIZALOM

HIT A SAJÁT KÉSZSÉGEKBEN ÉS A GYERMEKEKBEN – A PEDAGÓGUSI HIVATÁSTUDAT

A tanítók közül a hitet, mint nevelési értéket, ezzel a szóval mindössze egy tanító említette meg, de erre nála felfigyelve és a többi tanító szavait így vizsgálva, felfedeztem az ennek megfelelő nevelési értéket. Egyrészt megjelent úgy, mint hit a saját tanítói képességükben, tudásukban, bár ez többükénél sokéves tapasztalatra is épül. Másrészt megjelent a hit abban, hogy a nevelés fontosabb a tanításnál, a gyerek fontosabb a tananyagnál, és hogy ezeket szem előtt tartva képesek lehetnek minden gyermeket a központilag meghatározott és elvárt szintre eljuttatni az adott időszak végére – még akkor is, ha ehhez a tantervtől eltérniük szükséges. A tanítók hitet tesznek amellet, hogy érdemes több energiát és időt szánni arra, hogy a gyermekközeli módon, akár differenciálva tanítsák, mert így lesz sikeres és örömteli a gyermekek és saját maguk számára is. Ebből a hitből ered a *hivatástudat*, melynek motivációja nem külső tényezőkből épül fel (pedagógusi bértábla, presztízs), hanem a hit: egy belső hajtóerő, az elhivatottság-tudat élteti. A hit, bizalom kérdése az első pontban említett *tudatos szeretet* kapcsán is előkerül. Ahhoz, hogy a tanító kész legyen időt és energiát fektetni abba, hogy megtalálja minden gyermek erősségeit, értékeit, ahhoz hitre van szüksége, abban, hogy a gyermek valóban értékes. Azok a tanítók, akik ennek a fontosságáról beszéltek, mind alapigazságnak tekintették, hogy minden gyermekben fognak értékeset találni, és elmondták, hogy ez a hitük ad erőt ebben az igyekezetben, azokban a helyzetekben is, amikor ez nem olyan egyszerű, vagy kimondottan nehéz. Ezt a hitet és szeretetet megérik a szülők, észreveszik, tapasztalják, hogy a gyermekük értékes a tanító számára, látják, ha szeret tanulni, és ha örömmel megy iskolába, és erre a tanító iránti bizalommal válaszolnak.

„Hinni kell abban, hogy meg tudom tanítani az anyagot, hinni kell a gyerekben, hogy meg tudja tanulni, hinni kell, hogy nem csap be, nem ráz át, nem hazudik, mert akkor nem is fog!” (7. interjú)

„Megvannak a céljaim, tudom hova szeretném eljuttatni a gyerekeket. Tudom, hogy mi a feladatom. Nem csak a tanítás terén, hanem az életben a gyerekeknek mit kell kapniuk. Ebben nagyon sok segítség az is, hogy a saját gyerekeim már felnőttek, és az ő nevelésükön keresztül is tanulva, tapasztalva. Már sok olyan tapasztalathoz jutottam, amiből a gyerekek profitálhatnak, tanulhatnak, mind tanulási, mind nevelési téren. Az együttlét során.” (5. interjú)

„Az ember egy szentség. És a társamra és magamra is így tekintek. A Jóisten a képmására tekintett minket. Mi egy olyan energiájú lények vagyunk, nem

verhetem, nem köthetem, és nem alázhatom meg, mert egy szentség. És nincs olyan, amikor ezt valaki átlépi. Még akkor sem, ha mint tanár bele kell mennem az ő oldalába, hogy ki tudjam őt vezetni, de akkor is számomra ez egy szentség.” (3. interjú)

„A profilunk, ez egy keresztény iskola, az iránytűnk a Jóisten. Ez senkiben nem merül fel kérdésként, mint érték. Ez mindennek az alapja. [...] A Jóisten mindenre felhívja a figyelmünket, bármilyen gondolatunk van, ő az, aki a megoldást szinte tálcán kínálja, csak észre kell vennünk. Ez útmutatást ad.” (6. interjú)

„Hogyha Jóisten erre téged valamilyen módon kijelölt, akkor erőt is fog hozzá adni”; „a szülők is bíztak benne, hogy meg tudom oldani” (4. interjú)

BIZALOM A CSALÁD ÉS A TANÍTÓ KÖZÖTT: KÖZÖS ÉRTÉKEK MEGTALÁLÁSA

Az interjúk készítése során meglepődve tapasztaltam, hogy a tanító „sikeres” munkájában mennyire fontos a család bizalma, a szülőkkel való egészséges párbeszéd kialakítása. A tanító akkor lehet sikeres a nevelésben, ha képes a családdal megtalálni a „közös pontokat”, mert eredményesen nevelni leginkább együtt, a szülőkkel összhangban lehet.

„A hetvenes évek vizsgálatai a hatékony értékszocializációt illetően úgy találták, hogy a pozitív szülői attitűd az iskolával szemben és az anyai gondoskodás a két legfontosabb háttéreleme [...] Nincs értékszocializáció ott, ahol nincs lehetőség az egyeztetésre!” (Vekerdy, 1989)

A gyermek elsődleges szociális közege a család, ugyanakkor szinte ugyanannyi időt tölt az iskolában, mint otthon. Ha a család bízik a tanítóban, elismeri tekintélynek, akkor a gyerek is így tesz, és elfogadja a tanítót. Ha a család azonban elutasítja, nem fogadja el tekintélynek a tanítót, esetleg lenézi őt, ezt a bizalmatlanságot a gyermek is bizonyosan megérzi, és ő sem fog másképp viselkedni. Ha tehát a tanító és a szülők megtalálják a közös értékeket, és kölcsönös bizalom alakul ki közöttük, akkor a tanító szabadon és hatékonyan tudja végezni a nevelő-oktató munkáját, mert a gyerek is el fogja fogadni őt.

A tanítók szerint a közös értékek megtalálásához vezető út a szülőkkel való aktív kommunikáció, akár személyes fogadóórakon, családlátogatáson keresztül is. Bár mindez sok időt vesz igénybe a tanítótól, állításuk szerint „megéri”. Egy tanító arról számolt be, hogy mielőtt szeptemberben találkozna a szülőkkel, már a megelőző tavasszal, beiratkozás idején tart egy szülői értekezletet, ahol a szülőket nem a gyerekek padjába ülteti be, hanem körben ülnek le. Ilyenkor elmondja, hogy számára mik a legfontosabb alapelvek, és rá is kérdez, hogy van-e valakinek ellenvetése. Igyekszik a

szülőket minél jobban megismerni, a kötetlen hangulat érdekében, pedig ehhez akár játékot is használ. Hogy megismerje a szülők motivációit, kéri őket, hogy beszéljenek a gyermekükről. Egy másik tanító is arról mesélt, hogy még az első osztály szeptembere előtt szervez egy kötetlen ismerkedős alkalmat, ahol a gyerekek és szüleik egy játszótéren találkoznak a tanítóval, és már ott megkezdődik az ismerkedés egy szervezett játék keretében.

*„Elsődlegesen minta szerintem mindenkinek a családból jön. 6-7 évesen jönnek a gyerekek az iskolába, addig a minta teljes mértékben a családból, valamennyire az óvodából kapnak, de annak van a legmeghatározóbb ereje. Később is a család a legmeghatározóbb. **Ha a család elfogadja az iskolát, és azokat a személyeket, akik az iskolában nevelik a gyermeket, akkor az iskola is meghatározó lesz.** Ha a család nem fogadja el, ilyenkor jön, hogy „hülye az a tanár”, akkor a gyerek ugyanúgy viselkedik, és akkor ő sem fogadja el az iskolának az irányítását.”*

*„**Sokféle család van, van, akinek egyik passzol, és van, akinek a másik. És nem biztos, hogy az egyik vagy a másik jó, de vannak közös pontok és ezek az értékek. Ezeket kell erősíteni.**” [...] „A közös értékek az ez, hogy mindenkinek annyit adni, amennyit ő befogad ebből. Ne akarjam megváltani a világot, mert nem tudom. És ne akarjam mindenképpen megtanítani neki, ha ő nem akarja, hogy megtanítsam neki. Ezek nagyon fontos dolgok. Most már erre figyelek. Jobban szeretném látni a családokat. Jobban látom talán a tanítványokat, meg a szülőket. Illetve megkérdezem tőlük, hogy mit szeretnének.” (5. interjú)*

*„Van olyan, hogy a szülők megérik ezt a hitelességemet, és azt, hogy túl nagy hatalmam van a gyerekén, és megijed. Én mindig ezt mondom a szülőknek, hogy ha nem tudtok engem **szakmai tekintélyként** elfogadni, akkor ne gyertek ide.”*

*„Waldorf iskolában [...] hihetetlen fontos a tanár szabadsága. Ennek meg is kell felelni persze. Tehát nekem úgy kell ott lennem, hogy elhiggyék, hogy ezt a szabadságot nekem adhatják, tehát **bizalom legyen felé a szülők, kollégák, gyerekek részéről.** De az a szabadság sérthetetlen kell, hogy legyen. Én ott azt csinálhassak, amit akarok. (idézőjelet mutat), mert ez egy óriási felelősség. Önkényesen, agyatlanul nem lehet szabadság.” (3. interjú)*

*„Februárban ismerik meg nálunk a szülők a tanító nénit. Van májusban egy szülői értekezlet, amire meghívjuk őket, és bemutatkozunk. Azon a szülői értekezleten én körbe szoktam ülni a szülőkkel, nem iskolásan. Körbe szoktunk leülni, és mindenki egy kicsit beszél magáról. Bemutatkozás, ismerkedős. Tulajdonképpen akkor **már én a bemutatkozásomban elmondom, hogy mik azok az értékek, amiket én fontosnak tartok, és mik azok, amiket én szeretnék, hogy a gyerekek életében nap, mint nap jelen lenne.** Akkor megkérdezem, hogy ki az, aki ezekre azt mondja, hogy nem, vagy hogy van, valami ami tőle nagyon távol áll ezek közül. [...] Ezeket én elmondom a szülőknek, és ők általában elfogadják. Eddig két szülő volt, aki nagyon ellene volt, és **akkor azt kértem, hogy beszéljünk meg,** hogy mit fog tőlem hallani, hogy ne mondja azt, hogy a tanító néni hazudott, és én sem mondom egyszer sem, hogy anyának, és apának nincs igaza. Aztán, **ahogyan látják a munkámat végül is úgy nyерem el a szülőknek a bizalmát. Megbíznak bennem.**” (6. interjú)*

„Azt gondolom, hogy az a májusi szülői értekezlet, az nagyon jó. Volt olyan szülőcsoport, akivel játszottam is. Mi jut eszedbe az iskoláról?, mondj a gyerekedről pár gondolatot, akkor babzsákot adtunk körbe. Egy picit próbáltam oldani, hogy ne ez a hivatalos, hogy „én nemtudomki vagyok”, és akkor mond egy ilyen sablon szöveget. [...] **El lehet nyerni a bizalmukat. Nagyon sokat kell a szülőkkal beszélni. Mindig meg kell őket hallgatni. Kicsit sok idő, de.. (nevet), de bírható.** Nálam működik, szerintem a többiekénél is.” (6. interjú)

„Szeretni őket, és ezt érzik a gyerekek, és a szülők is. **A szülők attól, hogy érzik, hogy szeretik a gyerekeiket, sokkal nyugodtabbak, és sokkal inkább partnerek mindenben.**” (4. interjú)

A KVALITATÍV KUTATÁS ÖSSZEFOGLALÁSA

Kvalitatív kutatásom összefoglalásaként a nevelés fogalmának elméleti vizsgálatát, az interjúkban megfogalmazott fontos nevelői személyiségjegyeket, illetve a gyakorlat során fontosnak vélt nevelési értékeket vetem össze (7. ábra).

7. ábra: A nevelés elméleti fogalma, a tanítók nevelési értékei és a nevelői személyiségjellemzők összefüggései



A tudatos szeretet során a tanító értéket keres a gyermek személyiségében figyelembe véve az értelmi, érzelmi, fizikai és lelki szempontokat is. A tanító a gyermeknek nemcsak egyéni, hanem társas magatartását is megfigyeli. A megtalált érték mentén kialakul a kötődés, a bizalmi kapcsolat, amely a fejlődés alapjául szolgál a későbbiekben. A tudatos szeretet nem egy érzés, hanem egy aktív tevékenység, amely során a nevelőnek fontos eszköze az őszinteség, a gyerekekre felé való kíváncsiság.

A konstruktivitás, vagyis az egyéniség és közösség építő, haladást szolgáló fejlesztése, az örömmel való tanulás nevelési értékéhez kapcsolódik. Az előzőekben említett szeretet mentén a tanító és a gyermek között bizalmi viszony alakul ki. A bizalmi viszony mellett, a konstruktivitás fontos eleme a tanító szakértelme, amelynek segítségével a tananyagot gyermekközelivé, a tanulók számára érdekessé, izgalmassá tudja változtatni, amely élményé, örömmé válik. Ennek megvalósításához a tanító a

szemléltetés, sokféle valós tapasztalatszerzés, valamint a játék módszerét hívja segítségül. A sikerélmény átélését elősegítendő, a tanító figyelmét megosztva különféle nehézségű, differenciált feladatokat ad a gyerekeknek, lehetővé téve ezáltal, hogy a tanuló a saját képességeinek megfelelően fejlődjön, kudarcok helyett sikereket éljen át, ami így örömforrás lehet számára. A tanító értékelése során mindig az aktuális fejlődés mértékét veszi alapul a normatív értékelő rendszer helyett. Mindezek megvalósulásához szükséges a tanító felelőssége és szabadsága, kreativitása, a világ iránti kíváncsisága és nyitottsága, őszintesége a bizalom kiépüléséhez, illetve hogy ő maga is örömét lelje a munkájában, a tanulásban, a játékban.

Az egyén és a közösség viszonyában a legfőbb nevelési érték a hit, és a bizalom. Első sorban a tanító hite önmagában, hogy képes lesz a tananyagot minden gyerek számára megfelelő módon, a fejlődést figyelembe véve, ugyanakkor a követelményeknek is megfelelően megtanítani, illetve hogy mindezzel ténylegesen értéket teremt, így végeredményben erőfeszítése hasznos. Hit kell továbbá abban, hogy nevelőként képes lesz minden gyermekben értékes tulajdonságokat találni és elérni, hogy ezek kibontakozzanak. Különösen nagy kihívás ez akkor, ha személyesen valami ellenszenves a gyermek személyiségében. Ezt a szemléletet átvéve a tanulók egymás között is tanulhatják egymás elfogadását az osztályközösségben, és ez nem csak az osztályközösség jó légkörének alapja lehet, hanem a demokratikus nevelés alapjaként szolgálhat, fejlesztve az együttműködés kultúráját is.² Végül pedig a család tanítóban való bizalmának kiépítése szükséges, hogy az így kialakuló kommunikáció során a közös értékek megfogalmazhatóvá váljanak, amiket így mind a család, mind a tanító erősíteni tud a gyermek egyéni és társas fejlődése során. Ennek megvalósulásához a tanító személyiségének fontos eleme a hitelesség, a határtalan nyugalom, türelem, következetesség, valamint a jó kommunikációs képesség.

A tudatosság nagy szerepet kap az önnevelés folyamatában. Miután a tanító felismeri munkájának felelősségét, folyamatosan vizsgálja és fejleszti önmagát a nevelési értékeknek, és az adott gyermekcsoport igényeinek megfelelően, hogy a hiteles és őszinte lehessen mindaz, amit képvisel.

² Galambos Rita recenziója Csizmadia Ervin Miért „alaptalan” a magyar demokrácia? Pártok, konfliktusok, társadalmi kohézió és állampolgári nevelés c. könyvéről (Gondolat Kiadói Kör, 2014) In: http://www.tani-tani.info/miert_alaptalan (2014. október 30.)

NEVELÉSI ÉRTÉKEK A MAGYAR ISKOLÁKBAN

Fontosnak tartom, hogy a nevelési értékeket, ne csak elméletben, illetve egy pár különösen elhivatott tanítóval végzett interjú elemzése során vizsgáljam, hanem a nevelés, oktatás hazai környezetében, az iskola keretein belül is.

A 2012-es Nemzeti Alaptanterv egyik legfontosabb változása, hogy a korábban kiadott alaptantervekhez képest megújult a *Bevezető*, melyben újjáfogalmazódott a dokumentum küldetése, és középpontba került az értékelvű nevelő iskola megteremtésének szándéka. A dokumentum megfogalmaz fejlesztési feladatokat, nevelési célokat: erkölcsi nevelés; nemzeti öntudat, hazafias nevelés; önismeret és társas kultúra fejlesztése; családi életre nevelés; testi és lelki egészségre nevelés; felelősségvállalás másokért, önkéntesség; fenntarthatóság, környezettudatosság, pályaaorientáció, gazdasági és pénzügyi nevelés; médiatudatosságra nevelés (Kaposi, 2012).

KVANTITATÍV KUTATÁS BEMUTATÁSA

A kvantitatív kutatás célja, hogy a Nemzeti Alaptanterv (2012) *A köznevelés feladata és értékei* című részében megfogalmazott, és az ELTE Tanító-, és Óvóképző karának végző tanító szakos hallgatóinak értékrendszere közötti kapcsolatot feltárja.

A NAT által megfogalmazott célok alapján az Európai Értékrend Vizsgálat (EVS) kérdéseinek segítségével egy komplex 45 kérdésből álló kérdőívet állítottam össze. A kérdőívet 45 véletlenszerűen kiválasztott ELTE tanító szakos hallgató végzős töltötte ki 2014 tavaszán, tízhetes gyakorlatuk végén.

A kvalitatív kutatásban már láthattuk, hogy a kisiskolás korú gyermekek számára a személyes minta, az őszinteség, hitelesség központi fontosságú, ezáltal a tanítók egyéni értékrendje, személyiségének jellemzői az értékrend átadásának folyamatában releváns tényezővé válnak. Ebben a kvantitatív kutatásban azt vizsgálom, hogy mennyiben mutat egyezést a leendő tanítók értékpreferenciái a Nemzeti Alaptanterv értékkatalógusával.

KÉRDŐÍVEK ALANYAI

A kérdőíveket 1986 és 1992 között született ELTE Tanító-, és Óvóképző Karának 45 végzős tanító szakos (37 nő és 8 férfi) hallgatója töltötte ki, közvetlenül a tízhetes gyakorlatuk végén.

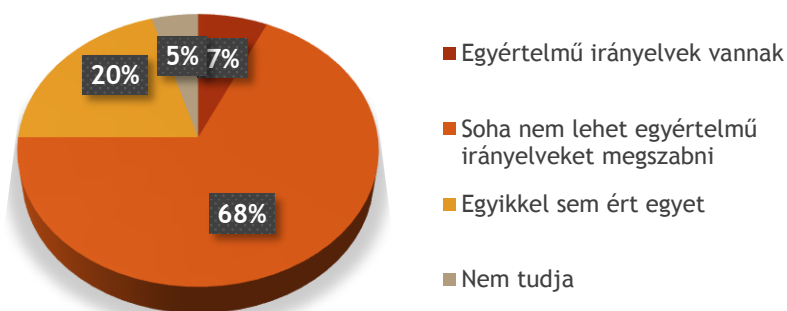
KUTATÁSI EREDMÉNYEK ELEMZÉSE

ERKÖLCSI NEVELÉS

„A köznevelés alapvető célja a tanulók erkölcsi érzékének fejlesztése, a cselekedeteikért és azok következményeiért viselt felelősségtudatának elmélyítése, igazságérzetük kibontakoztatása, társadalmi beilleszkedésük elősegítése. Az erkölcsi nevelés legyen életszerű: készítsen fel az életben elkerülhetetlen értékkonfliktusokra, segítsen választ találni a tanulók erkölcsi és életvezetési problémáira. [...] Az iskolai közösség élete, tanárainak példamutatása támogatja olyan, a tanulók életében nélkülözhetetlen készségek megalapozását és fejlesztését, mint a kötelességtudat, a mértéktartás, az együttérzés, segítőkészség és a tisztélet.” (Nat, 2012)

Az erkölcsi neveléshez kapcsolódóan az első kérdésben a hallgatóknak arra kellett választ adniuk, hogy hogyan vélekednek „jóról” és „rosszról”.

8. ábra: Az emberek különbözőképpen vélekednek a jóról és a rosszról. Ön melyikkel ért inkább egyet?



Több mint a hallgatók kétharmada válaszolta azt, hogy soha nem lehet semmilyen egyértelmű irányelvet szabni arról, hogy mi a jó, a rossz, mindig az adott körülmények határozzák meg a dolgok megítélését. 7% gondolja úgy, hogy egyértelmű irányelvek, objektív értékek vannak, amelyek kijelölik a jó és a rossz fogalmát mindenre és mindenkor érvényesen. 20% egyik állítással sem ért egyet, 5% nem tudott válaszolni. Ezek szerint a hallgatók többsége nem egy objektív mérce szerint ítél egy adott helyzetben, hanem egy személyes, szubjektív nézőpont szerint. Ezáltal valóban megvalósulhat a Nat-ban megfogalmazott cél, hogy az erkölcsi nevelés *életszerű* legyen, vagyis az életben jelentkező értékkonfliktusok, életvezetési problémák során a leendő tanítók nem autoriter személyként döntenek, hanem együtt érzően vesznek részt a

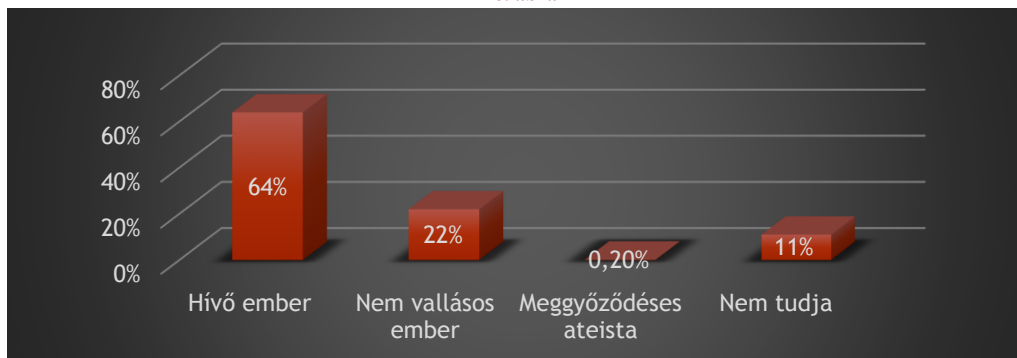
válaszok megtalálásában, segítenek a megoldáshoz vezető út során. Ugyanakkor felmerül annak a kérdése, hogy a hallgatók szubjektív igazságérzete, érzelmi intelligenciája valóban olyan fejlett-e minden esetben, hogy ez megfelelő alap lehessen a felmerülő konfliktusok kezelésére.

Az erkölcsi nevelés kapcsán még két kérdést tettem fel a kérdőívben a hallgatók hitére vonatkozóan. Az első kérdés Isten, illetve egy szellemi lény létezésében, vagy nem létezésében való hitre irányult (9. ábra). A második kérdés során pedig függetlenül felekezethez való tartozástól, illetve templomba járástól a hallgatóknak magukat kellett besorolni *hívő, nem vallásos, és ateista* kategóriákba (10. ábra).

9. ábra



10. ábra



Meglepően nagy, több mint kétharmad a hívő emberek aránya az általam vizsgált mintán. Összesen 79% az, aki hisz abban, hogy van valamilyen transzcendens lény, ezek közül azonban 15% mégsem tartja magát vallásosan hívő embernek. Érdekes eredmény, hogy kevesebb, mint 1% az, aki meggyőződéses ateistának vallotta magát.

A kvalitatív kutatásom során feltárt nevelési értékek közül a tanító hite, bizalma megjelent, mint meghatározó érték a nevelés folyamatában. Bár ott a *hit*, a pedagógusi hivatás alapjaként a nevelői képességekre, tanítói tudásra, gyerekek értékes voltára

irányult; a *bizalom* a szülőkkel való kölcsönös kapcsolatra vonatkozott - érdekes összevetni a kérdőív eredményeivel. Mindössze 4% adta azt a választ, hogy nem hiszi, hogy létezik Isten. Ezek szerint a hit nem csak, mint nevelői érték van jelen a hallgatók értékrendjében, hanem legtöbbjükénél megjelenik úgy is, mint istenhit, vallásos hit.

NEMZETI ÖNTUDAT, HAZAFIAS NEVELÉS

*„A tanulók ismerjék meg **nemzeti, népi kultúránk értékeit, hagyományait.** Tanulmányozzák a jeles magyar történelmi személyiségek, tudósok, feltalálók, művészek, írók, költők, sportolók munkásságát. Sajátítsák el azokat az ismereteket, gyakorolják azokat az egyéni-közösségi tevékenységeket, amelyek az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza és népei megismeréséhez, megbecsüléséhez vezetnek. Alakuljon ki bennük a **közösséghez való tartozás, a hazaszeretet** és az a felismerés, hogy szükség esetén Magyarország védelme minden állampolgár kötelessége.” (Nat, 2012)*

A Nemzeti Alaptanterv értéknek jelöli meg a nemzeti, népi kultúra hagyományainak ismeretét. Fontosnak tartja, hogy kialakuljon a magyar közösséghez való tartozás, a haza szeretete. Ennek sikeres megvalósulásához a tanítónak ismernie kell a magyar nép hagyományait, kultúráját, sőt magának is szeretnie kell magyarnak lenni. Hiszen, ha a tanító maga sem ismeri a hagyományokat, akkor nincs mit átadni, illetve ha még ismeri is, de csupán előírt kényszer marad számára a hagyományok értékes volta, az is ellehetetleníti a sikeres értékátadást, hiszen a gyerekek megérik, hogy ez a „hazaszeretet” nem őszinte. Sikeres értékátadásról tehát csakis a kultúra, hagyományok készségi szintű ismerete és őszinte hazaszeret vonatkozásában beszélhetünk.

A kérdőívben megkérdeztem a hallgatókat, hogy mennyiben érzik úgy, hogy a hagyományokra, kultúrára vonatkozó ismeretek birtokukban vannak. Mindkét kérdésre (hagyomány, kultúra) körülbelül egyharmaduk válaszolta azt, hogy „nagyértékben” ismerik, többségük, majdnem kétharmaduk „nagyjából” ismeri ezeket. Mindkét kérdés esetében kevesebb, mint 0,6% jelölte, hogy nem igazán ismerné a magyar hagyományokat, kultúrát. A hagyomány, kultúra készségi szintű ismerete csak egyharmaduknál feltételezhető, akik azt válaszolták, hogy ezeket nagymértékben ismerik.

A következő kérdés - az ismeret felmérése után -, a tanításba való beágyazottságra vonatkozott. A leendő tanítók 91%-a írta azt, hogy a magyar hagyományok, a magyar kultúra átadását tanítóként egy egytől ötösig terjedő skálán 4 vagy 5 szinten tartja fontosnak.

93% érzi úgy, hogy ezek az értékek meg is jelentek kisebb-nagyobb mértékben eddigi tanítói gyakorlatuk során. Egy válaszadó volt, aki azt jelölte, hogy nála eddig nem jelentek meg, mert nem gondolt rá, hogy meg kéne, de odaírta a papír szélére, hogy most ez elgondolkodtatta, és ezt követően erre is figyelni szeretne.

Mindezen értékek átadása, a hazaszeretet, a közösséghez való tartozás fontossá válása csak akkor lehetséges, ha az ismereteken túl a tanítók nem tananyagként tekintenek a hazafias nevelésre, hanem valóban fontos számukra a haza, a hagyományok, a kultúra szeretete. Ebben a témakörben utolsó kérdésnek arra kellett válaszolniuk a hallgatóknak, hogy mennyire büszkéek arra, hogy magyarok. Egy válaszadó sem volt, aki azt írta volna, hogy egyáltalán nem büszke, 13% nem nagyon büszke, és 86% meglehetősen vagy nagyon büszke.

A hazafias nevelés területén a tanításba való beágyazottság fontossága, a tanórai megjelenés, illetve a hazaszeretet mind nagy százalékban megvalósult az általam vizsgált mintán, ugyanakkor az látszódik, hogy a hagyományok, kultúra készség szintű ismerete még fejleszthető, hogy a tanítók ebben is magabiztosak lehessenek.

ÁLLAMPOLGÁRSÁGRA, DEMOKRÁCIÁRA NEVELÉS

*„A demokratikus jogállam működésének alapja az állampolgári részvétel, amely erősíti a nemzeti öntudatot és kohéziót, összhangot teremt az **egyéni célok és a közjó** között. Ezt a cselekvő állampolgári magatartást a törvénytisztelet, az együttélés szabályainak betartása, az emberi méltóság és az emberi jogok tisztelete, az **erőszakmentesség**, a méltányosság jellemzi. A közügyekben való részvétel a **kreatív, önálló kritikai gondolkodás**, az elemzőképesség és a vitakultúra fejlesztését kívánja. A felelősség, az önálló cselekvés, a megbízhatóság, a kölcsönös elfogadás elsajátítását hatékonyan támogatják a tanulók tevékeny részvételére építő tanítás- és tanulásszervezési eljárások.” (Nat, 2012)*

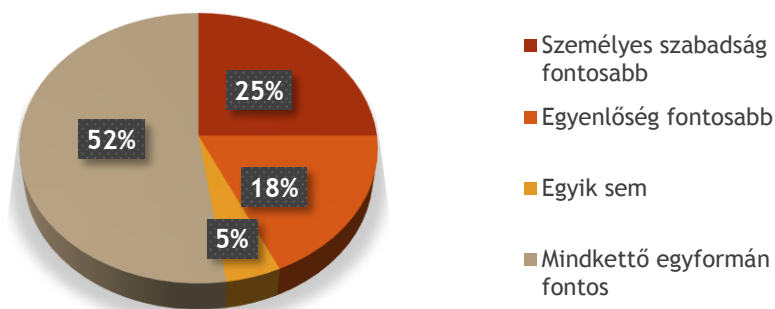
Az állampolgárságra, demokráciára való nevelés témakörében az erőszakmentesség, a kreatív, önálló kritikai gondolkodás és az egyén és társadalom viszonyához kapcsolódó kérdéseket építettem be a kérdőívbe.

Erőszakmentesség kapcsán a testi fenyegetés visszavezetéséről kellett vélekedniük a hallgatóknak. Mindössze 0,4% jelölte meg azt, hogy visszavezetné, 95% nem ért vele egyet. Az erőszakmentesség elve tehát szinte teljes mértékben jelen van a tanítók egyéni értékrendszerében is.

A másik kiemelt érték az önálló, kritikai gondolkodás fontossága. Egytől ötig volt lehetőségük rangsorolni a tanítóknak az érték fontosságát, mindenki négyest vagy ötöst jelölt, tehát fontosnak, a túlnyomó többség (84%) pedig nagyon fontosnak tartja.

Ennek a témakörnek az utolsó vizsgált területe a szabadság és az egyenlőség értékének alá-, felé-, illetve mellérendeltsége volt. Ebben igen megoszlott azoknak a hallgatóknak a véleménye, akik csak az egyiket emelték ki, de több mint a válaszadók fele mindkettőt egyaránt fontosnak tartja (11. ábra).

11. ábra: Szabadság és/vagy egyenlőség kérdése



Bár a Nat kiemeli az önálló kritikai gondolkodás, egyéni cselekvés fontosságát, amelyek egyértelműen a személyes szabadság alappillérei, az egyéni érdekek mellett a közjó, a közösségi értékek is nagy hangsúlyt kapnak: együttélés, méltányosság, vitakultúra, kölcsönös elfogadás.

Egy brit és magyar iskolákat összehasonlító kutatásban 1995-ben öt területen (affektív, kognitív, morális, életmóddal kapcsolatos, állampolgárságra való nevelés), összesen húsz alapvető nevelési célt vizsgáltak úgy, hogy tanárokat és diákokat kértek meg értékeljék ezeket aszerint, hogy iskolájuk milyen szinten, mennyire valósítja meg az illető nevelési célt, másrészt, hogy az illető szerint iskolája mennyire tartja fontosnak az egyes célkitűzéseket. A vizsgálatokban 1903 magyar és 364 brit diák, és 247 tanár vett részt, összesen 42 iskolai részmintában (Kozéki, 1995).

A kutatás eredményeként az látszott, hogy a magyar iskolákban az egyéni jó teljesítmény elérése egyedül maradt a világosan értelmezhető célok között, nem találtak egységes, stabil, a gyermekek számára is világos értékanarchiát ezen kívül. Míg a brit iskolákban mindenütt alapvető az összetartozásra, az együttműködésre nevelés, az a magyar célok közt alig észrevehetően halvány szerepet kapott. Ennek okaként a kutatás elemzésénél Kozáki megemlíti, hogy történelmünk során sok iskolára erőltetett eszme hatott ezen a téren, valamiféle politikai célt erőszakolva „közösségi nevelés” címen. Ezeknek a politikai céloknak az elvetésének következménye, az együttműködésre nevelés elhanyagolódik, a jó teljesítményre törekvés alapja csak önző rivalizálás, a

„mindenki magának kapar” elve. Az „egyéniség kibontakoztatása” csupán individualizmust jelent a valóságban. Ugyanakkor, a kutatás során a magyar mintában az empátia, a figyelmesség, a mások érzelmeinek figyelembevétele magas értéket kapott a tanulók percepciójában, mind a célok, mind az egyéb iskolaszellemmel kapcsolatos tényezők vizsgálatakor (Kozéki, 1995).

A CSALÁDI ÉLETRE NEVELÉS

*„A családnak kiemelkedő jelentősége van a gyerekek, fiatalok erkölcsi érzékének, önismeretének, testi és lelki egészségének, közösségi létének alakításában. Ezért társadalmi elvárásként fogalmazódik meg a nevelési-oktatási intézményeknek a gyermekek nevelésében, az erkölcsi normák közvetítésében, a **harmonikus családi minták közvetítésében való fokozott részvétele**. A szűkebb és tágabb környezet változásai, az értékrendben jelentkező átrendeződések a családok egy részének működésében bekövetkező zavarok szükségessé teszik a **családi életre nevelés** beemelését a köznevelés területére. A családi életre való felkészítés segítséget nyújt a gyermekeknek és fiataloknak a **felelős párkapcsolatok** kialakításában, valamint a családi életükben felmerülő konfliktusok kezelésében. Az iskolának foglalkoznia kell a **szexuális kultúra kérdéseivel** is.” (Nat, 2012)*

A 2012-es Nemzeti Alaptantervben beemelték a családi életre nevelést a közoktatás területére. A törvény kiemeli, hogy fokozott figyelmet kell szentelni a harmonikus családi minták közvetítésében, mivel a családok egy nagy részében működési zavarok léptek fel. Kiemelt terület a felelős párkapcsolatok kialakításának segítése, és a szexuális kultúra kérdése.

Kutatásomnak nem része a Nat által említett *családokban működő zavarokról* részletes tényfeltárást, kórképet adni, mindössze egy családi életre nevelés témaköréhez tartozó statisztikai adatot mutatok be. A KSH adatai szerint a házasságok mérlege - amely az újonnan létrejövő és megszűnő házasságok számát veti egybe - 36 év óta folyamatosan negatív, vagyis több házasság szűnik meg válás és özvegyülés miatt, mint amennyi új létrejön házasságkötés által (KSH, 2014).

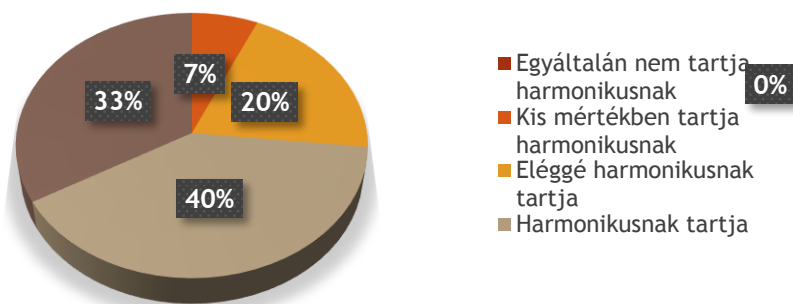
12. ábra: Házasságkötés és -megszűnés 2014-ben

Megnevezés	1990	2000	2012	2013 ⁺
Házasságkötés	66 405	48 110	36 161	36 900
Megszűnt házasság	89 817	79 685	67 738	64 600
halál következtében	64 929	55 698	45 908	44 600
válás következtében	24 888	23 987	21 830	20 000
⁺ Előzetes, részben becslést adatok.				

forrás: KSH, 2014

A harmonikus családi minták közvetítése kapcsán felmerül a kérdés, hogy a leendő hallgatók mit tartanak „harmonikusnak”; milyen értékeket fogalmaznak meg a házasság intézményéről, vagy a szülőkkel való kapcsolatban, illetve mint értékközvetítő személyek, mennyire tartják harmonikusnak saját családi életüket (13. ábra).

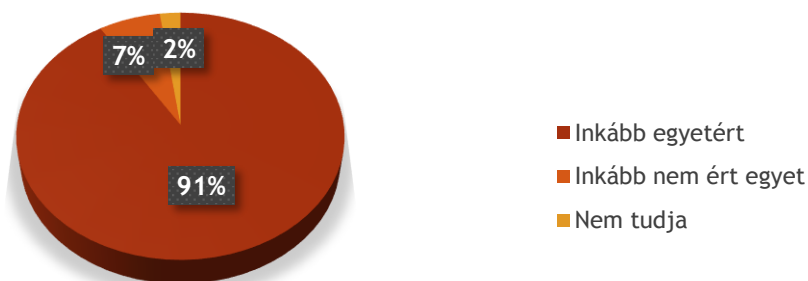
13. ábra: Mennyiben tartja harmonikusnak családi életét?



A 12. ábrán jól látható, hogy a többség – saját bevallása alapján – harmonikus családi háttérből érkezik, ami megkönnyítheti a jó minták átadását a tanítás során is.

Családi életre vonatkozó értékeket vizsgálva két kérdést fogalmaztam meg a kérdőívben. Az egyik a szülők iránti tisztelet és szeretet értékét járja körül, a másik azt vizsgálja, hogy mennyiben tartják szükségesnek a gyermek boldogságához az anya és az apa jelenlétét is (14. ábra). (Bár ez utóbbi témához megfogalmazott kérdés úgy is értelmezhető, mintha vizsgálatának a tárgya a heteroszexuális illetve homoszexuális párok szülőként való funkcionálása lenne, azt gondolom a legtöbben inkább a teljes család illetve a csonka család közötti különbségre asszociáltak, amire valóban vonatkozott is a kérdés.)

14. ábra: Ha valaki azt állítja, hogy egy gyermeknek apára és anyára is szüksége van ahhoz, hogy boldogságban nőjön fel, Ön ezzel inkább egyetért, vagy inkább nem ért egyet?

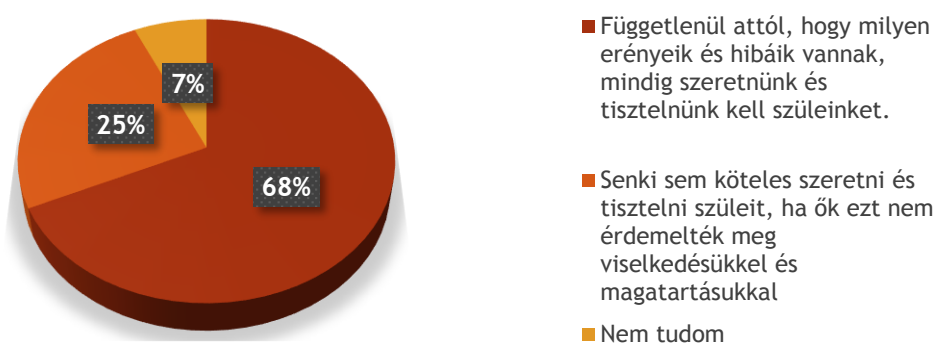


A „kétszülős családmódel fontos a boldog gyerekkorhoz” állítással a hallgatók 91%-a egyetért (14. ábra). A világ nagy részének válaszadói ezzel szintén egyetértenek, az

egyetértés mértéke azonban jelentősen eltér egyes országok közt. A legtöbb ázsiai országban 90% feletti, Dél-Amerikában 75% feletti az egyetértés, hasonlóan Európához (70-80%). A magyar értékek – csökkenő tendenciájuk ellenére – a legmagasabbak közé tartoznak (1990: 99%!, 2008: **94%**) (Konczosné, 2014). A hallgatók között, a kétszülős családmoddelt támogató válaszadók aránya a 2008-as EVS kutatás eredményeivel összefüggésben tehát világ-, és Európa szinten magasabb, a magyar átlaghoz képest viszont 3%-kal alul marad. Nem feledkezhethünk meg azonban arról, hogy ez egy 2008-as adat, amely ha az előző vizsgált időszakhoz hasonlóan (1990-2008), azonos tendencia szerint csökken ($-0,27\%$ / év), akkor eszerint 2014-ben a magyar érték 92,4% körül lenne, ebben az esetben a tanító szakos hallgatók által mutatott eredmény nagyjából egyezik a következtetett magyar átlagával.

A családi értékekre vonatkozó másik kérdés a szülők tiszteletének feltétlen illetve feltételes voltát járta körül (15. ábra). A válaszokból kiderült, hogy kétharmados többség szerint a szülőket minden körülmény között tisztelet illeti, a válaszadók negyede szerint erre a tiszteletre, szeretetre azonban rá kell szolgálniuk a szülőknek.

15. ábra: Szülők tisztelete



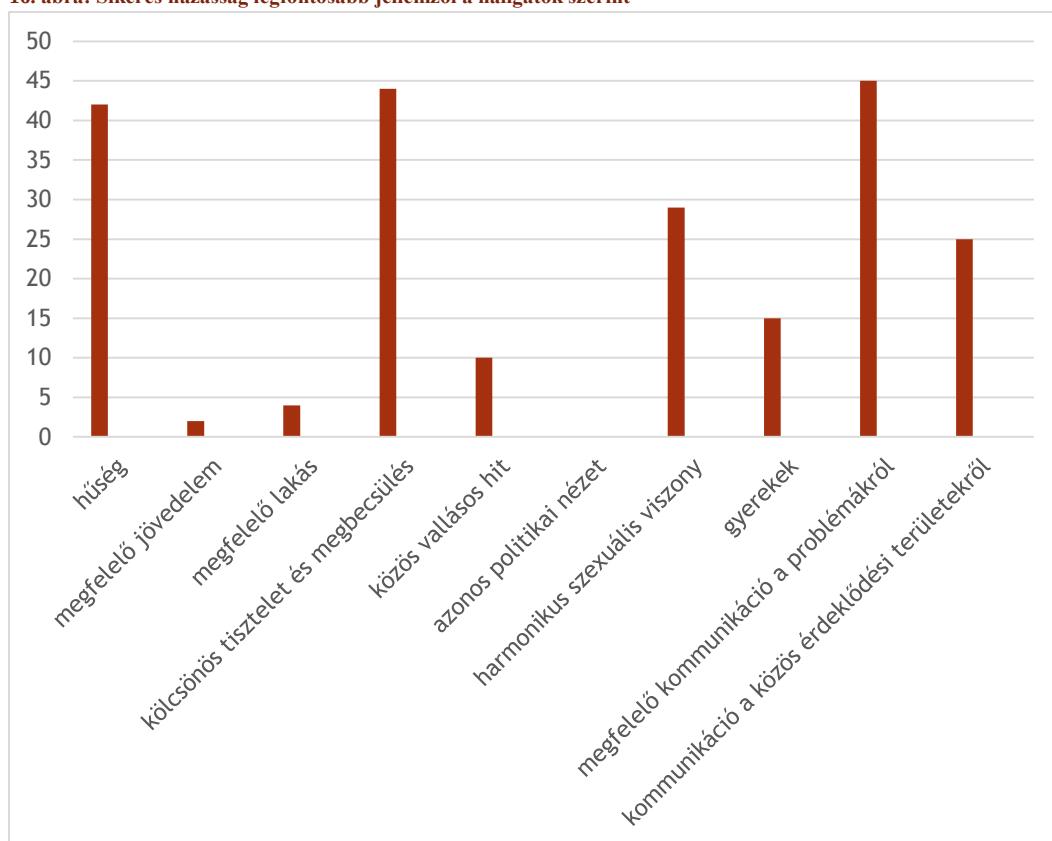
A felelős párkapcsolatok kialakításához kapcsolódóan azt vizsgáltam, hogy mennyiben tartják a hallgatók a házasságot „idejemúlt intézménynek”, illetve, hogy mit tartanak a sikeres házasság szükséges jellemzőinek.

A hallgatók 88%-a nem ért egyet azzal, hogy a házasság elavult intézmény lenne; senki nem jelölte, hogy egyetért vele, és 11% nem tudta, hogy melyiket jelölje meg a kettő közül. Megdöbbentő arány, bár, ha figyelembe vesszük, hogy 23 év körüli, erősen női felülreprezentált csoportot vizsgáljuk, akkor talán már jobban érthető. A 2008-as EVS kutatás eredményeképpen a magyarok 17%-a tartja elavult intézménynek a házasságot, a tanító szakos hallgatók szerint tehát ez egy fontosabb érték a magyar átlaghoz képest.

A családi életre neveléshez kapcsolódó utolsó kérdés az interjúban a sikeres házassághoz szükséges tényezőkre kérdezett rá, oly módon, hogy adott listában szereplő 10 tényezőt kellett minősíteni fontosságuk alapján. A sikeres házassághoz szükséges legfontosabb jellemzők rangsorolása a 16. ábrán látható.

A legfontosabb tartott válaszok közül is magasan kiemelkedik a hűség, a kölcsönös tisztelet és megbecsülés, és a készség arra, hogy a férj és feleség között felmerülő problémákat megbeszéljék.

16. ábra: Sikeres házasság legfontosabb jellemzői a hallgatók szerint



Az EVS (2008) magyarországi eredményei alapján a válaszadók átlagosan 95 %-a a „boldog szexuális kapcsolat” tényezőt tartja a legfontosabbnak. „A sikeres házassághoz fontos az azonos vallási meggyőződés” állítással az európai megkérdezettek 56,1% ért egyet, míg Magyarországon legkevésbé tartják fontos tényezőnek a vallást a házasság sikerében (38,3%) (Konczosné, 2014). Az eredményekből az is kiderül, hogy a nők fontosabbnak vélik a sikeres házassághoz a „közös meggyőződést” és a „kapcsolati tényezőket”, míg kevésbé fontosnak a „külső feltételek” meglétét (Török, 2011). Az általam vizsgált mintán a kapcsolati tényezők a legfontosabbak (hűség, kölcsönös tisztelet, kommunikáció), míg a közös meggyőződés (politika, vallás terén) illetve a

külső feltételek (lakás, jövedelem) nem domináns tényezői a sikeres házasságnak a hallgatók szerint.

Egy újabb izgalmas kutatás lehetne a hallgatók által legfontosabbnak ítélt tényezők részletes összevetése a házassági kapcsolat boldogságát, sikerességét meghatározó tudományos vizsgálatokkal. Ebben a dolgozatban ennek részletes kifejtésére nincs mód, ugyanakkor röviden mégis írnék arról, hogy a hallgatók által legfontosabbnak tartott „kapcsolati tényezők” hogyan függnek össze a sikeres házassággal.

A hallgatók válaszaiban a hűség fontossága kiemelkedett és valóban világszerte a szexuális hűtlenséget tekintik a válás legjelentősebb, leggyakoribb okának; az elváltak 35%-a saját válását hűtlenséggel indokolja.

Kiemelkedő válasz volt továbbá a készség arra, hogy a férj és a feleség között felmerülő problémákat megbeszéljék, illetve a közös érdeklődési területekről kiadósakat beszélgessenek a párok. A tudományos kutatások is igazolják, hogy jól működő házasságok során központi tényező a konfliktusmegoldás minősége és a kommunikáció.

„A boldognak nevezhető házasságokban a konfliktus megoldás hatékonyabb, mivel pozitív kommunikációval, együttműködéssel, tárgyalással történik. Míg a boldogtalan házasságokban a problémák megbeszélése vagy elmarad (sértődés, visszahúzódás miatt), vagy pedig kritikus, ellenséges, egymást bántó negatív kommunikációval történik. A konfliktus minden házasságban és a házasság csaknem minden dimenziójában megjelenhet. A házasság minősége, boldogsága szempontjából azonban nem a konfliktusok mennyisége a jelentős (bár a boldog házasságokban a mennyiség is alacsonyabb), hanem a konfliktusmegoldás módja.” (Török, 2011)

A harmonikus szexuális kapcsolat nincs a legfontosabbnak tartott válaszok között az általam vizsgált mintán, ugyanakkor 2008-as EVS magyar válaszadói szerint ez a tényező a legfontosabb. Az eltérés okának egyik tényezője lehet a kutatási kérdés e módon való megfogalmazása.

„Amikor házaspárokat kérdeznak a szexualitás megfelelő működésének fontosságáról, a kérdezettek többsége „igen fontos” kijelentéssel felel. Amikor azonban a házassággal való elégedettség összetevőit kutatják, akkor a legtöbb vizsgálatban a szexualitás minősége nem kerül be a legfontosabb elégedettséget okozó tényezők közé, különösen nem a legalább 15 éve együtt élő házaspárok körében. Fontosabbak olyan jellemzők, mint az érzelmi kifejezés, önfeltárás, elköteleződés, társ támogatás, közös élmények. Ugyanakkor, ha a vizsgálat az elégedetlenséget okozó tényezőkre kérdez rá, akkor a válaszolók gyakrabban említik a nem kielégítő szexualitást a jelentősebb tényezők körében. Vagyis a vizsgálatok igazolják azt a markánsan hangsúlyozott tételt, hogy a szexualitás nem tesz boldoggá, arra nem lehet házassági kapcsolatot építeni, de hiánya vagy zavara elégedetlenséget okozó problémának tekinthető.” (Török, 2011)

A TESTI ÉS LELKI EGÉSZSÉGRE NEVELÉS

*„Az egészséges életmódra nevelés hozzásegít az egészséges testi és lelki állapot örömteli megéléséhez. A pedagógusok készítsék fel a tanulókat arra, hogy legyen igényük a **helyes táplálkozásra, a mozgásra, a stresszkezelés módszereinek alkalmazására.** Legyenek képesek lelki egyensúlyuk megóvására, gondozására, társas viselkedésük szabályozására, a társas konfliktusok kezelésére. A gyerekek, fiatalok sajátítsák el az **egészséges életmód** elveit, és – amennyire csak lehet – azok szerint éljenek.” (Nat, 2012)*

A testi egészségre nevelésre vonatkozóan a hallgatóknak az egészséges táplálkozás fontosságát 1-5-ig terjedő skálán kellett jelölniük. A válaszok átlaga 3,8 pont lett, ami azt mutatja, hogy a közepesen tartják fontosnak az egészséges táplálkozást a leendő tanítók. Rendszeres mozgást az általam vizsgált hallgatók fele végez, másik fele nem végez.

FELELŐSSÉGVÁLLALÁS MÁSOKÉRT, ÖNKÉNTESSÉG

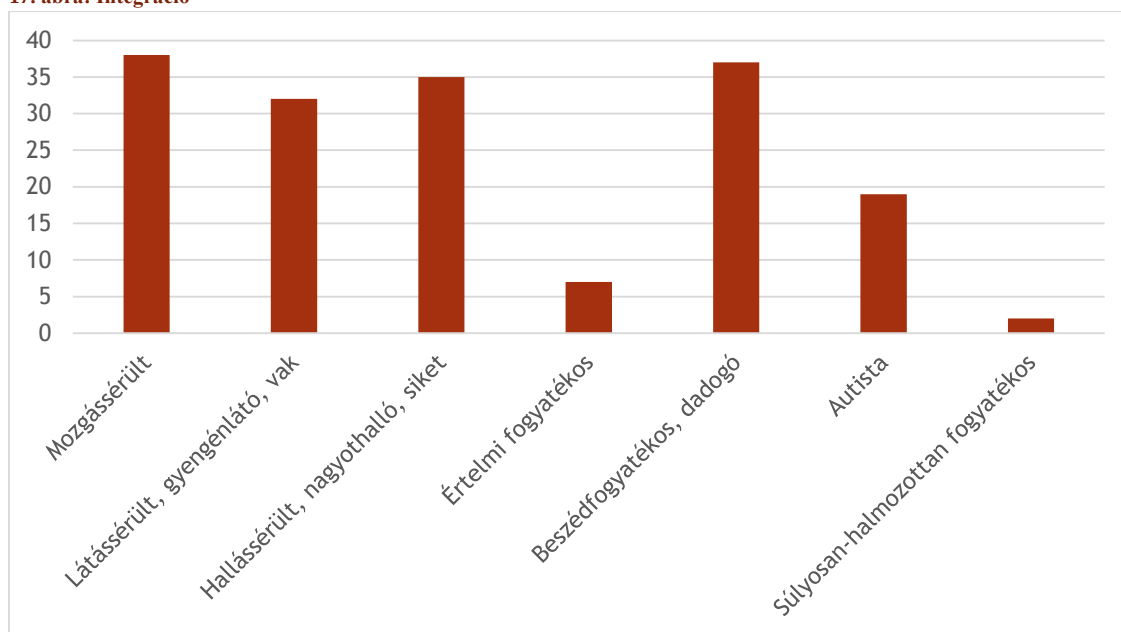
*„A Nat ösztönzi a személyiségfejlesztő nevelést-oktatást, melynek része az akadályozott, hátránnyal élő fiatalok képességeinek fejlődéséhez szükséges feladatok meghatározása. [...] A nevelési- oktatási intézmény alakítsa ki a gyerekekben, fiatalokban a **beteg, sérült, fogyatékkal élő emberek iránti együttérző és segítő magatartást. Saját élményű tanuláson keresztül** fejlessze ki a tanulóknak a szociális érzékenységet és számos olyan képességet (együttműködés, problémamegoldás, önkéntes feladatvállalás és -megvalósítás), amelyek gyakorlása elengedhetetlen a tudatos, felelős állampolgári léthez.” (Nat, 2012)*

A Nat kiemeli a másokért való felelősségvállalás fontosságát, a beteg, sérült, fogyatékkal élő emberek iránti együttérző magatartást saját élményű tanuláson keresztül. Az elfogadás a gyerekek körében nagymértékben a tanító attitűdjétől függ, a saját élményű tapasztalás pedig az integráció keretein belül tud megvalósulni.

A hallgatók arra a kérdésre, hogy összességében jónak tartják-e az integrációt, 86%-ban igennel, 8,8%-ban nemmel válaszoltak. (Egy hallgató valószínűleg figyelmetlenségből kihagyta az egész oldalt, amin ez a kérdés is szerepelt, egy másik hallgató pedig odaírta a kérdés mellé, hogy jónak tartja, de nem érzi magát megfelelően felkészülve erre a feladatra.)

A tanulásban akadályozottak és a sajátos nevelési igényű tanulók közül a 17. ábra mutatja, hogy a hallgatók melyiket látnák szívesen leendő osztályukban.

17. ábra: Integráció



FENNTARTHATÓSÁG, KÖRNYEZETTUDATOSSÁG

„A felnővekvő nemzedéknek ismernie és becsülnie kell az életformák gazdag változatosságát a természetben és a kultúrában. Meg kell tanulnia, hogy az erőforrásokat tudatosan, takarékosan és felelősségteljesen, **megújulási képességükre tekintettel használja.**” (Nat, 2012)

A hallgatók fenntarthatóság és környezettudatos magatartása kapcsán a természetben töltött időre, és a szelektív hulladékgyűjtés fontosságára és betartására kérdeztem rá kérdőívemben. A természetben való időtöltés a hallgatók 95%-ának fontos. A szelektív hulladékgyűjtésre való kérdés azért volt érdekes, mert külön kérdés vonatkozott a fontosságára és a betartására (18. ábra). A válaszokból az derül ki, hogy elméletben 84% fontosnak tarja, de csak 75% cselekszik eszerint a gyakorlatban. Az elmélet és a gyakorlat közt tehát van egy kis eltérés, de összességében az mondható el, hogy jóval több, mint kétharmad valóban környezettudatos, hiszen nem csak fontosnak tartja, hanem szelektíven is gyűjti a hulladékot.

18. ábra: Szelektív hulladékgyűjtés



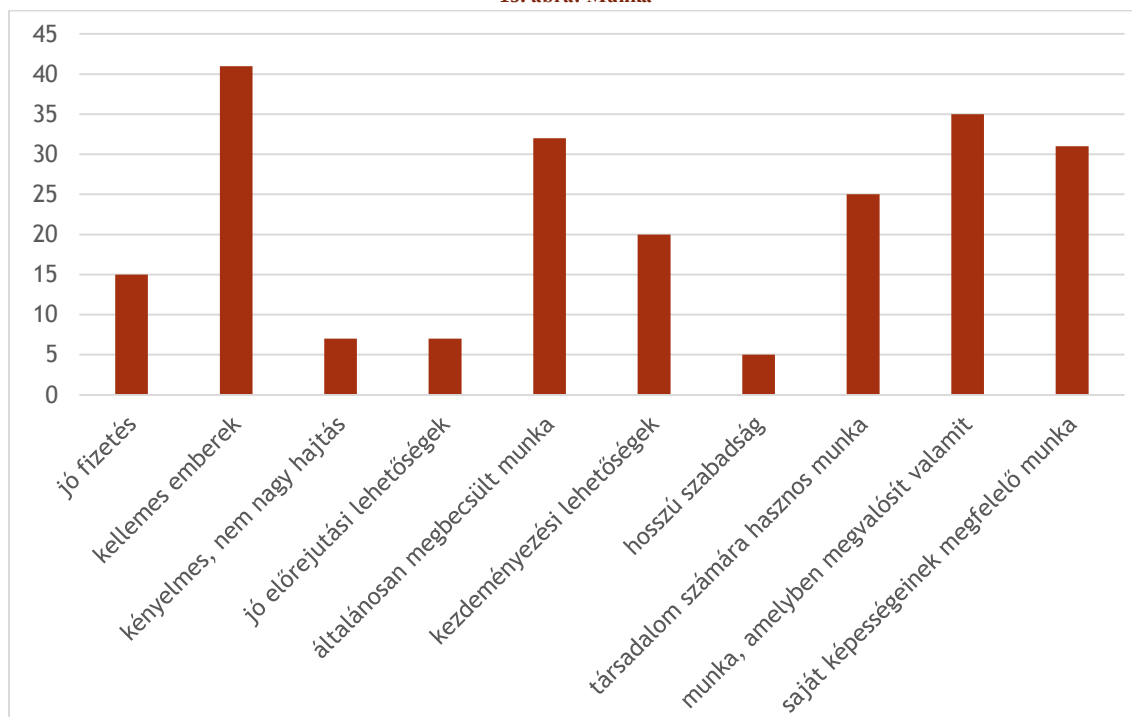
PÁLYAORIENTÁCIÓ

*„Az iskolának – a tanulók életkorához igazodva és a lehetőségekhez képest – átfogó képet kell nyújtania a **munka világáról**. Ennek érdekében olyan feltételeket, tevékenységeket kell biztosítani, amelyek révén a tanulók kipróbálhatják **képességeiket**, elmélyülhetnek az **érdeklődésüknek megfelelő** területeken, és képessé válnak hivatásuk megtalálására, foglalkozásuk és pályájuk kiválasztására és a hozzájuk vezető erőfeszítések megtételére. Ehhez fejleszteni kell bennük a segítséssel, az együttműködéssel, a vezetéssel és a versengéssel kapcsolatos magatartásmódokat és azok kezelését.” (Nat, 2012)*

A Nat szerint az iskolának átfogó képet kell nyújtania a munka világáról, és támogatni kell a tanulókat abban, hogy minél több mindenben kipróbálhassák magukat, és végül érdeklődésüknek megfelelő területet tudjanak választani.

A hallgatóknak jelölniük kellett, hogy a tíz felsorolt érték közül melyik tartják fontosnak a munkájuk során. A leendő tanítók szerint leginkább fontos tényezők a kellemes emberekkel való együtt dolgozás, az általánosan megbecsült és a képességeiknek megfelelő munka, illetve olyan munka, amelyben az ember érzi, hogy megvalósít valamit.

19. ábra: Munka



A munka szeretetének fontosságának vizsgálata során megkérdeztem a hallgatókat, hogy ők mennyire tartják magukat boldognak a munkájuk során. A válaszokból kiderült, hogy 91% nagyon, illetve meglehetősen boldognak tartja magát, mindössze 5% nem nagyon boldog, és 4% nem tudja. Ebből következik, hogy a hallgatók nagy része

valóban olyan munkát választott magának, amely képességeiknek, elképzelésüknek megfelelő, így valószínűleg pályájuk során a gyerekeket is ebben fogják tudni őszintén támogatni.

205. ábra: Munkája során boldog

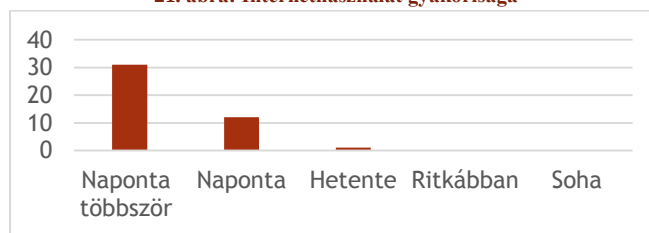


MÉDIATUDATOSSÁGRA NEVELÉS

*„A médiatudatosságra nevelés lehetővé teszi, hogy a tanulók a mediatizált, globális nyilvánosságnak **felelős résztvevői legyenek**; értsék az új és hagyományos médiumok nyelvét. Az értelmező, kritikai és tevékenybeállítódás kialakítása révén felkészít a demokrácia részvételi kultúrájára és a médiumoktól is befolyásolt mindennapi élet értelmes és értékelvű megszervezésére, tudatos alakítására. A médiatudatosságra nevelés során a tanulók megismerkednek a **média működésével** és hatásmechanizmusaival, a **média és a társadalom közötti kölcsönös kapcsolatokkal**, a valóságos és a virtuális, a nyilvános és a bizalmas érintkezés megkülönböztetésének módjával, valamint e különbségek és az említett médiajellemzők jogi és etikai jelentőségével.” (Nat, 2012)*

A médiatudatosságra nevelés kapcsán megvizsgáltam a hallgatók online jelenlétét. Az internet használatának gyakorisága a tanítóknak majdnem 100%-nál legalább napi szintű. Ezek alapján mindenképpen az mondható el, hogy résztvevői a „mediatizált, globális” világnak.

21. ábra: Internethasználat gyakorisága



A média és a társadalom közötti kapcsolat feltárása kapcsán a válaszadóknak az internet társadalomra való pozitív vagy negatív hatásáról kellett véleményüket kifejezni. A kérdés megosztó volt: voltak, akik úgy vélték, hogy pozitív hatása van, voltak, akik negatívan vélekedtek róla, legtöbbször pedig nem is tudták eldönteni, azonban senki sem gondolja úgy, hogy ne lenne jelentős hatása az internetnek a társadalomra (22. ábra).

226. ábra: Internet társadalomra való hatása



A hallgatók interneten való aktivitása és a gondolkodásuk az internet társadalomra való hatásáról feltételezi, hogy a hallgatók segíteni tudják majd a tanulókat a médiatudatosságra: a valóság és a virtuális világ megkülönböztetésében, a nyilvános és a bizalmas kapcsolatteremtés megfelelő módjaiban, és az ehhez kapcsolódó jogi és etikai problémák, kérdésekben való tájékozódásban.

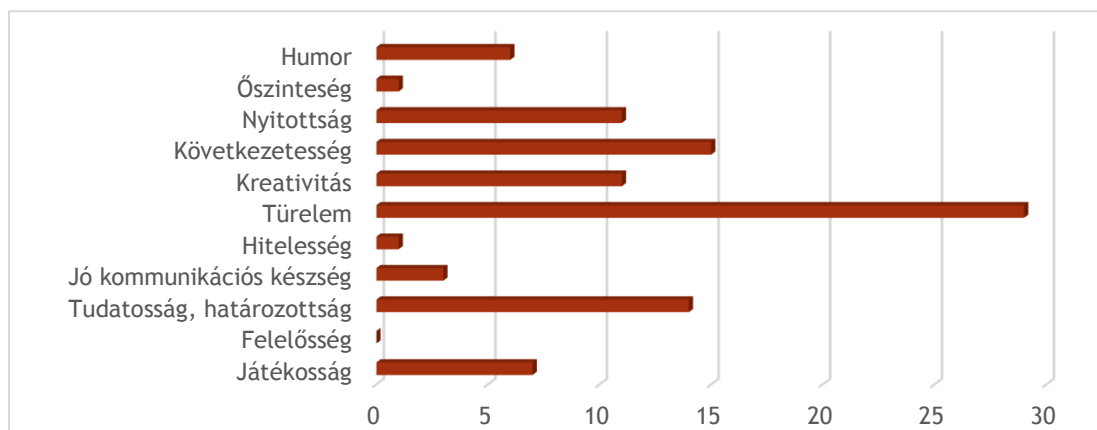
AZ ÖNISMERET ÉS A TÁRSAS KULTÚRA FEJLESZTÉSE

„Az önismeret – mint a személyes tapasztalatok és a megszerzett ismeretek tudatosításán alapuló, fejlődő és fejleszthető képesség – a társas kapcsolati kultúra alapja. [...] A megalapozott önismeret hozzájárul a boldog, egészséges és kulturált egyéni és közösségi élethez, mások megértéséhez és tiszteletéhez, a szeretetteljes emberi kapcsolatok kialakításához.” (Nat, 2012)

Az önismeret fejlesztése akkor alakul ki a gyermekek számára, ha ebben tanítójuk is nagyon tudatos. Az önnevelés hangsúlyos volta már korábban előkerült dolgozatomban. A kérdőív végén arra kértem a tanítókat, hogy fogalmazzák meg erősségeiket, illetve azokat a területeket, amelyekben még fejlődni szeretnének. A tudatosságot jelzi, hogy 88%-uk írt jellemzőket mindkét területen.

Az általuk írt erősség, vagy fejlesztendő terület tulajdonságait a kvantitatív kutatás mélyinterjúiból származó nevelői jellegzetes személyiségjegyekkel vettem össze. Az alábbi arányban jöttek elő a leendő tanítóknál ezek a tulajdonságok:

23. ábra: Tanítói személyiségjellemzők



A türelem, határozottság, következetesség, nyitottság, kreativitás, humor, játékosság volt a legjellemzőbb személyiségjegy.

KVANTITATÍV KUTATÁS ÖSSZEFOGLALÁSA

A kvantitatív kutatás vizsgált területeit és eredményeit az alábbi 2. számú táblázatban foglalom össze.

2. TÁBLÁZAT

NAT nevelési értékei	Az általam kiemelt érték	A hallgatók értékkrendjében vizsgált terület	Összefüggések, eredmények bemutatása röviden
Erkölcsei nevelés	Életszerű erkölcsi nevelés	Az abszolút normákról alkotott elképzelés	A szubjektív megítélés segíti a problémaérzékenységet, a fellépő értékkonfliktusok konstruktív megoldását.
Nemzeti öntudat, hazafias nevelés	A nemzeti, népi kultúra értékei, hagyományainak ismerete	Hagyományok, kultúra átadásában a tanító, az iskola szerepvállalásáról való vélekedés	A tanítók is fontosnak tartják és feladatuknak tekintik az értékátadást a tanórák, iskolai programok keretein belül is.
		Hagyomány, kultúra készség szintű ismerete	Többségében ismerik, de nem készség szinten, így az átadás során nehézségük támadhat.
		Hazaszeretet	A tanítók 86%-ban büszkéek arra, hogy magyarok, ami segíti, hogy munkájuk során hitelesen adhassák át a nemzeti kultúra, hagyományok értékét.
Állampolgárságra, demokráciára nevelés	Erőszakmentesség	Testi fenntartás	Szinte kivétel nélkül ellenzik a testi fenntartást, az erőszakmentesség értéke megvalósul a tanítás során.
	Önálló, kritikai gondolkodás	Önálló, kritikai gondolkodás fontossága	Kivétel nélkül fontosnak, vagy nagyon fontosnak tartják az önálló kritikai gondolkodást.
	Egyén érdeke és a közösségi érdekek	Szabadság és egyenlőség	52% mindkettőt egyformán fontosnak tartja, 25% a szabadságot, 18% az egyenlőséget tartja fontosabbnak. A tanítás során a túlzott teljesítményorientáltság az egyéni érdekeket helyezi előnybe a közösségi értékek kárára.
Családi életre nevelés	Harmonikus családi minta	Harmonikus családi élet	Önbevallás alapján nincs olyan, aki ne tartaná saját családi életét harmonikusnak, így mintául szolgálhat a leendő tanítók családi élete.
	Családi életre nevelés	Az apa és az anya jelenléte a gyermek nevelésében	94%-ban egyetértenek a kétszülős családi modell szükségességével
		Szülők tisztelete, szeretete	Tanítók kétharmada szerint feltétlen tisztelet, szeretet illeti meg a szülőket a gyermekek részéről.

	Felelős párkapcsolat	Házasság intézménye	88% egyetért, hogy a házasság nem egy idejemúlt intézmény.
	Szexuális kultúra	Sikeres házasság tényezői	A sikeres házasság tényezői közül a tanítók szerint a legfontosabb a hűség, kölcsönös tisztelet és megbecsülés, a problémák megoldására való készség, megfelelő kommunikáció.
Testi és lelki egészségre nevelés	Egészséges táplálkozás	Egészséges táplálkozás	Közepesnél nagyobb mértékben táplálkoznak egészségesen.
	Mozgás	Rendszeres testmozgás	Hallgatók fele végez rendszeres testmozgást.
Felelősségvállalás máskorét, önkéntesség	Beteg, sérült, fogyatékkal élő emberek iránti együttérzés	Integráció hasznossága, megvalósulása	A hallgatók többség jónak tartja az integrációt az iskolákban.
Fenntarthatóság, környezet-tudatosság	Erőforrások takarékos, felelősségteljes, megújulási képesség szerinti használata	Szelektív hulladékgyűjtés fontossága és megvalósulása	Nagyobb mértékben tartják fontosnak a szelektív hulladékgyűjtést, mint ahányan valóban úgy is gyűjtik. De még így is több, mint kétharmad gyűjti szelektíven a hulladékot.
	Környezet-tudatosság	Természetben töltött szabadidő	Hallgatók 95%-nak fontos
Pályaorientáció	Munka világa	Munkahelyválasztásba n releváns tényezők	Általánosan megbecsült munka, képességeknek megfelelő munka, kellemes emberek a munkahelyen, olyan munka, amelyben az ember érzi, hogy megvalósít valamit.
	Érdeklődésnek megfelelő munka	Saját munka során boldog-e	91% boldog a tanítói munkája során.
Médiatudatosság	Mediatizált, globális világ felelős résztvevői	Online aktivitás	Mindenki napi szinten jelen, a többség legalább napi szinten internetezik
	Média és társadalom közti kapcsolat	Internet társadalomra való hatása	Senki sem gondolja úgy, hogy ne lenne hatása a társadalomra. A pozitív vagy negatív hatásról megoszló vélemények vannak.
Önismeret és a társas kultúra fejlesztése	Önismeret fejlesztése	Erősségek, gyengeségek felsorolása	A tanítók tudatosak: képesek voltak reflektálni saját érdemeikre, további célokat megfogalmazni a fejlődésük folyamatában.

TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI DOLGOZATOM ÖSSZEFOGLALÁSA

A nevelés olyan tudatos tevékenység, konstruktív viszony, melynek mindenképpen valamilyen céllal kell rendelkeznie, amely cél megfogalmazása során szükségszerűen értékeket állítunk fel. Az értékek forrása lehet filozófiai vagy pragmatikus, ám a leginkább meghatározó, a gyermekek között dolgozó *pedagógus kompetenciája*. E kompetencia lehetővé teszi, hogy a tanító által megismert tudományos elméletet a gyakorlat során egyedileg alkalmazza, az adott helyzethez, gyermekhez igazítva tudását. A pedagógus számára olyan *nevelési célok* ismerete szükséges, amelyek tudományosan megalapozottak és a hétköznapi nevelői munka során is egyértelműek. A *nevelési érték* azokat az értékeket jelöli meg, ami a pedagógia gyakorlat során bizonyul jónak, hasznosnak, működőképesnek.

Kvalitatív kutatásomban több évtizede tanító általános iskolai pedagógusokkal készítettem interjút, amelyben a fontos nevelési értékek mellett, azoknak működése, kontextusa, logikája is világossá vált, sőt azoknak örömeit, nehézségeit és a bevált módszereket is megismerhettem. A kutatás során az derült ki, hogy a nevelés alapja a *tanító hivatástudata*. Ez a tanító hitét jelenti abban, hogy a gyermek személyisége fontos, egyedi és értékes. Hit és tudás arra nézve, hogy a tananyagot gyermekközeli módon érdemes tanítani, hogy a gyermek számára az ne kényszer, hanem örömforrás lehessen. A *tanulás öröme*t a játék, a dráma, és a differenciált tananyag adja, amely lehetővé teszi, hogy a gyermek sikereket érjen el. A sikerélmény kulcsfontosságú eleme továbbá az, hogy az értékelés mindig az aktuális fejlődés mértékére vonatkozzon, és ne egy abszolút normának való megfelelésen alapuljon. A hit, hivatástudat mellett az interjúkban a *tudatos szeretet* egy másik, általam megfogalmazott nevelési érték. Ebben a folyamatban a tanító tudatosan értéket keres a gyermekben; egyedinek és különlegesnek tekinti, egész személyiségét, minden képességét, tulajdonságát, megnyilvánulását vizsgálja és elemzi. A felfedezett érték mentén kialakul a kötődés, amely alapul szolgál a későbbi közös munka során. Mindezen értékek a nevelő és a nevelt között válnak fontossá, ugyanakkor tudjuk, hogy az iskola csak részben gyakorol hatást a gyermek nevelési folyamatára; a gyermek számára az elsődleges szociális közeg a család. Ezért az iskolai nevelés során különösen fontos a szülőkkel való kommunikáció, bizalom, tisztelet, hiszen sikeresen nevelni csak együtt, közösen lehet, ha a gyermeket érő hatások nem ellentétes irányban, hanem egymást erősítve fejtik ki

hatásukat. Bár a dolgozat első felében – a fogalmak tisztázása során – a nevelési érték definiálásánál kihangsúlyoztam, hogy a nevelési érték kizárólag a pedagógiai gyakorlat, a neveléstudományi elmélet által értelmezhető értékeket jelöli ki, és nem pedig általános politikai, filozófiai értékekről hivatott dönteni, mégis, mivel iskolai nevelésről beszélünk, kutatásom során érdekesnek tartottam, hogy a mai magyar iskolarendszerbe helyezzem mindezek értelmezését. A közoktatási törvény a Nemzeti Alaptanterv (2012) *Bevezető* részében kijelöl értékeket, amelyeket a tanítás során fontosnak tartanak definiálni. Kvantitatív kutatásomban ezeket elemeztem végzős tanító szakos hallgatók értékrendjével összevetve. A részletes elemzés során kiderült, hogy melyek azok az értékek, amelyek általánosságban jól jellemzik a leendő tanítók értékrendjét is, és melyek azok, amelyek hiába vannak kitűzve a közoktatási törvényben, jelenleg nem képvisel többletértéket a többség számára.

Felmerülhet a kérdés, hogy miért fontos ennyire mélyen, részletesen vizsgálni a tanítók egyéni értékrendjét és összevetni valamilyen máshonnan származó, külsőleg szabályozott értékekkel. Kvalitatív kutatásomban az értékátadási folyamat vizsgálata során egyértelműen kiderült, hogy a legdominánsabb tényező a gyermekek számára a tanító személyes mintája. A gyermekeknek ebben az életkorban olyan tekintélyre van szükségük, akit követhetnek, ezért nyer különös jelentőséget a tanító saját értékrendje. Az értékátadás során nem a kimondott szavak, hanem a tanító viselkedése, a személyes mintája az, ami számukra meghatározó lesz az őket ért hatások közül. A tanítás, nevelés során tehát azok az értékek kerülnek valóban átadásra a gyermekeknek, amelyek a tanítóban hitelesen, őszintén vannak jelen. A tanító természetesen nem egy robot vagy automata, aki olyanra tudja magát „beállítani”, aki mindig minden körülmények között tökéletesen tud viselkedni, de pedagógusi hitvallásából eredően célja, hogy felismerje annak a felelősségét, hogy egész személyisége mintául szolgál, ezért igyekszik minél inkább feltárni, megismerni önmagát, hogy tudatában legyen erősségeinek, gyengeségeinek. Végül pedig törekszik a neveléstudomány által megfogalmazott nevelési értékek, és az adott gyermekcsoport megfelelő fejlődéséhez szükséges célok érdekében önmagát is nevelni, formálni, fejleszteni.

Mindezeket megvalósítani nem könnyű, mégis az általam kérdezett tanítók szerint érdemes, mert ezen az úton lehetséges, hogy mind nekik, mind pedig a gyerekeknek örömmé váljék a közösen töltött idő – és így megéri a sok energia, fáradtság, munka.

Dolgozatom zárásaként nyugdíjazott interjúalanyommal készült interjú sorait idézem:

„Mindig, minden osztály, minden gyerek más. [...] Én úgy gondoltam mindig, hogy én vagyok a gyerekek szolgálja. Mert én felnőtt fejjel jobban tudok igazodni, alkalmazkodni hozzájuk, mint az a kisgyerek alkalmazkodik egy felnőtthöz. Az a kisgyerek még nem ért meg annyira, hogy lássa, hogy miért muszáj mindent olyan elvárás szerint csinálni, de én meg tudom fordítani azt a dolgot, hogy ő ne elvárásnak tekintse, hanem örömmel. Az énbennem dőlt el, és eldőlt, és jó volt. [...] Nagyon boldog vagyok, hogy ezt így csináltam” (7. interjú)

REFLEXIÓ

Kutatásom fő motivációja az volt, hogy tudományos vizsgálattal kerüljek közelebb a nevelés céljának, értékeinek, gyakorlatban működő törvényszerűségeinek megértéséhez. A tanító szakon, az elmúlt években, gyakorlati tudásom leginkább a tantárgy-pedagógiai tantárgyak során növekedett, neveléstudományból főleg elméleti tudásra tettem szert.

Munkám célja a nevelési értékek tudományos feltárássra, működésük megértése az elmélet, a gyakorlat és az aktuális iskolai helyzet terén egyaránt. A szakirodalomban való elmélyedés, a gyakorló tanítókkal való interjúzás, valamint annak elemzése, illetve a Nemzeti Alaptanterv értékeinek mélyebb megismerése nem csak ahhoz segített hozzá, hogy megértem, melyek azok az elemek, amelyek fontos szerepet kapnak a nevelés folyamán, hiszen ezek már eddigi tanulmányaim, tapasztalataim során is előkerültek, hanem az értékátadási folyamatok működésének logikáját, összefüggéseit láthattam át mélyebben, annak kontextusában. Azt remélem kutatásom általam megértett, és dolgozatomban bemutatott eredményei majdani tanítói gyakorlatomban működve örömet, és sikert jelenthetnek mind pedagógusi hivatásomban, mind az általam tanított gyermekek számára.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bábosik István – Mezei Gyula (1994): *Neveléstan*. Telosz Kiadó, Budapest, 1994, 17. oldal
- Bábosik István (1999): *A nevelés mint érték közvetítő tevékenység*, In: Bábosik István: A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999., 11-13. oldal
- Bábosik István (2006): Nevelés és társadalom – nevelés az Európai Unióban, In: M. Nádasi Mária (szerk.): A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése, 4. kötet, *Történelem, társadalom, nevelés*, 16-19. oldal, In: <http://mek.oszk.hu/05400/05451/05451.pdf> (2014. november 4.)
- Bicsák Zsanett Ágnes (2011): *Herbart mint lehetséges vonatkozási pont – Egy hipotézis felállítása*, EDUCATIO, 2011/1, 117-122. oldal, In: http://epa.oszk.hu/01500/01551/00055/pdf/educatio_EPA01551_2011-01-Kutkozben3.pdf
- Bábosik Zoltán (2011): *Irányzatok és elméletek a magyar nevelésfilozófiában különös tekintettel Bernstein Béla munkásságára*, Habilitációs értekezés, Budapest, 2011, 22-28. oldal
- Borosán Livia – Busi Etelka (é.n): Pedagógiai személyiségértelmezések, In: http://edutech.elte.hu/multiped/ped_02/ped_02.pdf
- Fehér Boróka (2010): A narratív segítő beszélgetés, *Esély*, 2010/3. szám, 67-68. oldal, In: http://www.esely.org/kiadvanyok/2010_3/04feher.indd.pdf (2014. 11. 4.)
- Finácz Ernő (1925): A nevelés fogalmának elemzése In: Kornis Gyula (szerk): Világnézet és nevelés (tanulmányok), Budapest, 1925, Filozófiai könyvek 8.
- Galambos Rita (2014): *Miért „alaptalan” a magyar demokrácia? – Recenzió Csizmadia Ervin Miért „alaptalan” a magyar demokrácia? Pártok, konfliktusok, társadalmi kohézió és állampolgári nevelés c. könyvéről (Gondolat Kiadói Kör, 2014)* In: http://www.tani-tani.info/miert_alaptalan (2014. október 30.)
- Herbart, J. F. (1806): *Allgemeine Padagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Beltz, Weinheim/Berlin/Basel.
- Herbart, J. F. (1914): *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. In: Willmann – Fritzsche: Johann Friedrich Herbart's pädagogische Schriften. Osterwieck – Leipzig, 1914, II. kötet, 88-89. 120-122. oldal
- Kaposi József (2012): Értékek és tartalmak, avagy a tartalom érétkei, In. Új pedagógiai szemle, 2012. 1-3. szám, 5-13. oldal, In: https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_2012_1-3.jav4_.pdf (2014. november 14.)
- Knausz Imre (2013): Mi a nevelés? In: http://www.tani-tani.info/mi_a_neveles
- Konczosné Szombathelyi Márta (2014): A kultúrakutatások gender vonatkozásai, TNTeF, 2014. In: <http://tntefjournal.hu/vol4/iss1/konczosne.pdf> (2014. november 14.)

Kornis Gyula (1913): *Értékelmélet és pedagógia*, Budapest, Franklin-Társulat nyomdája, 1913, 3-10. oldal

Kozéki Béla (1995): Az iskola szelleme és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében, In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában* (szöveggyűjtemény), JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs, 1995

Központi Statisztikai Hivatal (2014): Népmozgalom, 2013 In: Statisztikai Tükör, 2014/28. szám. In: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepmozg/nepmoz13.pdf> (2014. november 14.)

Lyotard, Jean-Francois (1993): *A posztmodern állapot*, Századvég kiadó, Budapest, 1993, 7-10. oldal, In: http://tek.bke.hu/files/szovegek/lyotard_a_posztmodern_allapot.pdf (2014. november 4.)

Nemzeti Alaptanterv (2012), Új pedagógiai szemle 2012, 1-3. szám, 30-36. oldal, In: https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/upsz_2012_1-3.jav4.pdf (2014. november 14.)

Pálvölgyi Ferenc (2013): *Az értékközpontú erkölcsi nevelés konstruktív rendszere*, In: http://www.erkolcstan.hu/system/files/cikk/2013/az_ertekkozpontu_erkolcsi_neveles_4.pdf (2014. október 30.)

Pukányszky Béla (É.n.): *Herbart pedagógiájának időszerűsége: példa a középút keresésére*, In: <http://www.pukanszky.hu/Herbart.pdf> (2014. november 4.)

Seidman, I. E. (1991): *Interviewing as qualitative research*. Teachers College, New York.

Szabó László Tamás (2001): Értékek az iskolában, EDUCATIO 2001/3, pp. 461-471. oldal

Szokolszky Ágnes (szerk., 2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest, 65-79. oldal.

Török Péter (2011): A család az európai értékek tükrében, A szív, 2011. szeptemberi szám. In: <http://old.asziv.hu/?newart=9&newmag=19&show=arch> (2014. november 14.)

Vekerdy Tamás (1989): Az értékszocializáció néhány kérdése (részlet), In: Mihály Ottó (szerk.): *Iskola és pluralizmus*. Budapest, 1989, Educatio. 133–149. oldal

Zrinszky László (2000): A pedagógia (és pedagógusok) normaproblémája, *Magyar Pedagógia*, 2000, 100. évf. 3. szám 303-313. (2000)