
FEKETÉNÉ SZAKOS Éva & BREUERNÉ FÜLEPI Orsolya

Az epochális oktatási rendszer alkalmazási lehetősége egy szakképzési ágazatban

Bevezetés

A szakképzésben történő oktatás egyik legnagyobb nehézsége a tanulók alulmotiváltsága, amely hosszabb távon a tanulók lemorzsolódásához is vezethet. A probléma komplex, rendkívül sokféle szemszögből vizsgálható és vizsgálandó, ezenfelül nemcsak hazai, hanem világméretű jelenség is. Az okokat és a megoldásmódokat kereső kutatások is sokfélék (pl. Ahl, 2006; Fehérvári 2009, 2012, 2015; Mayer 2016; Tóth, 2016; Cents-Boonstra, Lichtwarck-Aschoff, Denessen, Haerens & Aelterman, 2018; Pinya, Salvá, Pomar & Calvo-Sastre, 2018; Feketéné Szakos, 2020), a szakképzés gyakorlatában tevékenykedő oktatók leginkább módszertani újításokkal kísérelnek meg változtatni a helyzeten. Nehezítő körülményt jelent számukra, hogy a szakképzés nem a legjobb képességű tanulók gyűjtőhelye, hanem sok intézményben tömeges méretekben kell számolniuk különleges figyelmet igénylő tanulók jelenlétével. Ugyanakkor gondos, hatékony pedagógiai munkával a motiválatlan tanulókat is el lehet segíteni akár a szakmai érettségi megszerzéséig is.

Az alábbi tanulmány egy ilyen, az epochális rendszerű oktatással megvalósított, sikeres kezdeményezést elemez a turizmus-vendéglátás szakképzési területen. Az esettanulmány kutatási módszerével kíséri végig a folyamatot a tervezéstől az eredmények vizsgálatáig egy befogadó szellemiségű intézményben.

Kutatási cél és hipotézisek

A kutatás annak feltárását célozta, hogy a részt vevő diákok és a tanárok vélekedései szerint a Turisztikai szervező és értékesítő szakirányon hatékonyan bizonyult-e az epochális oktatási forma alkalmazása. Az esettanulmány első részéhez tartozott a vonatkozó szakirodalom áttekintése és a 2016-os kerettanterv epochális rendszerűvé történő átdolgozása. Az oktatási ciklus epocháinak tervezése, majd a gyakorlati megvalósítás a követelményekben foglalt kompetenciák elsajátítására, valamint a szakmai és szakmán kívüli nevelési lehetőségekre fókuszált. Végül az esettanulmány befejező részében interjúk készültek a közreműködő tanulókkal és tanárokkal, melyet a válaszok elemzése és következtetések levonása követett többek között a 2020-tól bevezetett Turisztikai technikus szakma programtervének epochális rendszerben történő megvalósíthatóságára vonatkozóan.

A kutatás az alábbi három hipotézis vizsgálatára irányult:

- *Hipotézis 1:* A megvalósított epochális rendszer a válaszoló tanulók és a pedagógusok vélekedései alapján alkalmas arra, hogy a képesség-kibontakoztató felkészítés során megfeleljen a szakgimnázium/technikum vonatkozó tantervi követelményeinek.
- *Hipotézis 2:* A szakképzési ágazatban megvalósított epochális rendszerű tanítás és az ehhez kapcsolódóan kialakított projektfeladatok erősítik és tartósan fenntartják a tanulási motivációt a válaszoló diákok és pedagógusok vélekedései szerint.
- *Hipotézis 3:* A megvalósított epochális rendszer a vizsgált szakképzési ágazatban a válaszoló tanulók és pedagógusok vélekedései alapján alkalmas arra, hogy komplex módon, koncentráltan, egyszerre többféle nevelési érték kialakítására és megerősítésére irányuljon, és ezzel hatékony felkészítést nyújtson az életszerű, komplex szakmai feladatok megoldására.

Az esettanulmány első részében az epochális rendszer és a hozzá kapcsolódó projektmódszer vonatkozó szakirodalmát tekintettük át a vizsgálat szempontjából.

Az epochális oktatásról

A XVIII. században Rousseau felfedezte a gyermeket és a gyermekek egyediségét, és ezt figyelembe véve a gyermekek számára olyan nevelési környezetet biztosított, amely fejlesztő hatásúnak bizonyult. A tanuló a megfelelően kialakított környezetben végzett cselekvése során szerez releváns tapasztalatokat. Rousseau ezzel lefektette a *projekt* pedagógiai alapjait, és az ő munkája nyomán dolgozta ki didaktikai alapelveit Diesterweg a gyermekek egyediségére és életkori sajátosságaira építve (Falus, 2003:5).

Herbart a XVIII. és XIX. század fordulóján újszerű lélektani megközelítésmódot vezetett be a pedagógiába az *érdeklődélmélet* formájában, amelyet a motivációs elméletek alapjának tekintünk. A „Hogyan tanítsunk?” kérdésre keresve a választ, az érdeklődés fenntartása az az eszköz, amellyel az oktatás eredménye tartóssá tehető. Az egyén egyedi képessége csak lehetőség, amely az öntevékenység során fejlődik tovább (Falus, 2003:6). Az öntevékenység a projektmódszer alkalmazásával tud kibontakozni, az egyedi képességek nagyszerűen érvényre juthatnak, és az egyén szociogén és pszichogén szükségletei kielégíthetők (Bábosik, 2004:63). A cselekvést Dewey (1859-1952) állította az oktatás középpontjába. Véleménye szerint a tanulás a tapasztalat folyamatos újjászervezésével, transzformációjával zajlik (Falus, 2003:6), és „...a nevelő feladata: segíteni a gyermeknek a már meglévő és a gyakorlati tevékenység közben éppen születő tapasztalatai összekapcsolásában” (Hortobágyi, 2002:10) Az Ellen Key (1849–1926) által „A gyermek évszázadának” nevezett időszakban több megközelítés vélte úgy, hogy a tantervi elképzelések a tanulók élettevékenységei köré kell szerveződjének. Dewey célja a gondolkodás fejlesztése és aktív tevékenységek bevezetése volt az iskolában (Vass, 2000:17), és az ő nevéhez fűződik a projektmódszer első elméletileg megalapozott leírása is (Hortobágyi, 2002:10).

A projektmódszerrel az USA-ban mint a gyakorlati problémamegoldás módszerével foglalkoztak. Lényege a valóságos élettevékenységek köré szervezett ismeretszerzés, amelynek pedagógiai és társadalmi haszna egyaránt keletkezik. A *pedagógiai projekt* hierarchikusan szervezett, komplex, kooperatív, valamilyen valóságos konkrét feladat köré szerveződő tevékenység, melynek során a tanár és a diák közötti partneri viszony szimmetrikus, és minden résztvevő a saját szintjén felelős a döntéseiért és a tevékenységéért. A projektmódszer minden résztvevőt hozzásegít a saját képességei kibontakoztatásához. Nehézkesen megvalósítható hagyományos tanórai keretek között, az epochális óraszervezés viszont lehetőséget nyújt az egyes tevékenység típusok rugalmas időtervezéséhez (Hortobágyi, 2002:11-17).

Az epochális rendszerben, amelyet a Waldorf iskolákban (Magyar Waldorf Szövetség, 2020) alkalmaznak a legelterjedtebben, a hagyományos tantárgyi és órarendi keretek helyett egy-egy hosszabb időszakra egy-egy nagyobb témakör köré szervezik az oktatás tananyag- és időbeosztását. Ennek előnye Vekerdy Tamás szerint az, hogy az ilyen iskolamodellek képesek leginkább az iskola gyermekközpontúvá és emberléptékűvé tételére. Egyénre szabott igények és szükségletek kielégítésére, a módszertani sokféleség alkalmazására alternatív keretek között nyílik lehetőség (Schüttler, 2005). Az esettanulmányban vizsgált oktatás helyszínéül egy ilyen, befogadó szellemiségű szakképző intézmény szolgált.

Az esettanulmány kontextusa és a tervezés szempontjai

Az empirikus kutatás egy fővárosi intézményhez, a Comenius Gimnázium, Szakgimnázium, Technikum és Alapfokú Művészeti Iskolához kötődött, ahol a programtervek bevezetését megelőzően, 5 tanéven keresztül epochális oktatási rendszerben valósult meg a középszintű szakmai érettségire történő felkészítés. Befogadó iskolaként az intézmény azoknak a diákoknak adott otthont, akik a közoktatásból „kipörögtek” és ebben az intézményben kaptak még egy esélyt, hogy középfokú végzettséget szerezhessenek. Ebből következően a tanulóközösség az idősebb, 16-23 éves fiatal felnőttekből állt össze. Az intézmény külön gondot fordított a tanulási nehézségekkel küzdő diákok társadalmi integrációjának segítésére.

A tanulók választásuk alapján kerültek a turisztikai ágazatba, ahol a tanárok egyik fő céljuknak tekintették megmutatni diákjaiknak azt, hogy milyen lehetőségeik vannak e szakma területén. A szakmai tartalmakon keresztül ki lehet nyitni a tanulók szemét a világra, amelyre az alternatív iskola lehetőséget nyújt. Az alternatív iskolák szabad választást biztosítanak diákjaik számára a hagyományos és a reformpedagógiai programok között, így a képzést tekintve sok egyéni ötlet és oktatási forma bevethető. (Brezsnyánszky, 2004).

A tantárgycsoportos oktatási struktúra, az epochákba szervezett oktatás, valamint az epochákhoz kapcsolódó projektfeladatok mintaként kívántak szolgálni a tanulóknak arra, hogy hogyan kell elméleti ismereteket a gyakorlatban alkalmazni. A diákok egy része olyan családi környezetből jött, ahol a szellemi munkának nem volt értéke, így nem is tudták sok esetben az elméleti tartalmakat a gyakorlathoz kötni. Projektfeladattal és sok külső helyszín látogatásával az elméleti tartalmak feldolgozása a gyakorlaton keresztül könnyebbé vált. A turizmus szakma tárgyi környezetének megismerését a következő külső helyszínlátogatások segítették: szállodalátogatások (Danubius Hotel Astoria, Danubius Hotel Gellért, Mercure Budapest City Center), rendezvényhelyszín látogatás (Vígadó) és egyéb turisztikai helyszínlátogatások (Hop-on hop-off busz, Hello Miskolc iroda). A látogatások során a diákok nemcsak a szakma tárgyi környezetének minőségéről, hanem a szakmai munkakörökről és a munkakörök kölcsönös függéséről, felelőségéről is fogalmat alkothattak. A diákokkal közösen megfogalmazott projektfeladatok segítségével a diákcsoportok közösséggé alakultak, melynek során a tanulóknak a képzés végére sikerült értelmezniük a többségében szolgáltatást nyújtó, (addig megfoghatatlan) turisztikai ágazat lehetséges munkaköreinek lényegét.

Tekintve, hogy milyen háttérből érkeztek a diákok, a közösségre nevelés, az együttműködés kialakítása a képzésen kifejezett cél volt. A munka világában ezek elengedhetetlen kompetenciák nemcsak a turisztikai ágazatban, hanem minden szakmacsoportban egyaránt.

A 2020-ban kiírásra került programtervben a fejlesztendő kompetenciák köre némiképp módosult. A korábban érvényben lévő kerettantervekhez képest nagyobb hangsúlyt kapott az együttműködés és a kreativitás. Ezekhez köthető a következő, Kerber Zoltán (2006) által megkülönböztetett három kulcskompetencia: 1. A *kommunikációs kompetencia* lefedi, hogy az információt adó és információt vevő között az üzenet a lehető legpontosabban érjen célba, ez a szakmai szóhasználat és kommunikáció készségi szintű alkalmazását foglalja magába. Ezeknek alapvető jelentősége van a turizmus világában. 2. A *kooperációs kompetencia* fejlesztése összetett feladatnak bizonyul, ebbe olyan tulajdonságok tartoznak, ami a társadalmi hálóban való hatékony működéshez elengedhetetlen. Többek között a pedagógus az, aki az egyén másik emberhez való viszonyulásának minőségét hivatott alakítani. Ennek jelentőségét sem szükséges taglalni a turizmus szakterületén. 3. A *problémamegoldás kompetenciája* komplex, apróbb elemekre bontható feladategyüttes végrehajtásának képessége. Itt a probléma azonosítása és megértése az elsődleges feladat, majd a tanuló kognitív képességeire támaszkodva reprezentálja a problémát, utána megoldást keres, és végül kommunikálja az eredményeket. Láthatjuk, hogy az utolsó rész az elsőként említett kompetenciára utal vissza, mert a kulcskompetenciák egymástól nehezen elválasztható tartalmakat takarnak (Kerber, 2006:17).

A tananyag epochákba való rendezése kiváló lehetőséget teremtett többféle kompetencia egyidejű elsajátítására, illetve a szakmai és szakmán kívüli nevelésre, amelyeket a következő két fejezetben elemzünk.

Szakmai kerettanterv epochális rendszerűvé alakítása és gyakorlati szempontú elemzése

Az alábbiakban évfolyamok szerinti bontásban tárgyaljuk a tantárgycsoportosítást, azaz az epochák tartalmának kialakítását a 2016-os kerettanterv alapján, táblázatos formában követhető módon. A kapcsolódó projektfeladatokat az évfolyamoknak megfelelően a szövegben jelezzük. A kerettanterv a kötelezően oktatandó tantárgyakat modulokba sorolta. A szakmai idegen nyelvet, mint a „Kommunikáció a turizmusban” modul egyik jelentős óraszámú képviseltetett tantárgyát tantárgycsoportokon kívülinek tekintettük. (A 2020-tól érvényes programtervben már szerepelnek az idegennyelvi órák.)

9. évfolyam:

1. táblázat: A 9. évfolyam epochái, epochán kívüli órái és óraszámjai

9. ÉVFOLYAM			
elméleti		gyakorlati	
epochában	epochán kívül	epochában	epochán kívül
72+72	36	72+36	-
<i>Vendéglátás epocha:</i> Kultúr- és vallástört, Vendéglátó ismeretek	A turizmus rendszere	<i>Vendéglátás epocha:</i> gasztronómia gyakorlat, protokoll gyakorlat,	
<i>Szálláshely epocha I:</i> szállodai tevékenység, szállodai kommunikáció		<i>Szálláshely epocha I:</i> szállodai tevékenység gyakorlat	

A vendéglátásról szóló epocha projektjének feladata egy önálló vendéglátó üzlethelyiség személyi, tárgyi és szakmai feltételeinek átgondolása és kialakítása. A projekt során meg kell tervezni egy üzlethelyiség alaprajzát, egy étlapot a gasztronómiai szabályszerűségek figyelembevételével és arculatot tervezni a kiválasztott tematika mentén (nemzeti, vallási és tájegységi sajátosságok megjelenítése).

10. évfolyam:

2. táblázat: A 10. évfolyam epochái, epochán kívüli órái és óraszámjai

10. ÉVFOLYAM			
elméleti		gyakorlati	
epochában	epochán kívül	epochában	epochán kívül
90+72	-	90+72	-
<i>Turizmus rendszere epocha:</i> Turizmusföldrajz, Kultúr- és vallástörténet,		<i>Turizmus rendszere epocha:</i> Kultúr- és vallástörténet, Gasztronómia gyakorlata, Protokoll a gyakorlatban,	
<i>Szálláshely epocha II.:</i> Szállodai adminisztráció, Szállodai tevékenység		<i>Szálláshely epocha II.:</i> Szállodai kommunikáció gyakorlata, Szállodai tevékenység gyakorlata.	

A turizmus rendszeréről szóló epocha lezáró projektjeként a diákok egyre mélyebben belefolytak az iskolában történő rendezvények szervezésébe, és azok aktív résztvevőivé is váltak a tanév során. A

tanév végén a pedagógus felügyelete alatt saját maguknak szerveztek kirándulást annak minden apró részletével együtt. A közös munkával kialakított kirándulás szervezése során megtanulták, hogy mennyire fontos az együttműködés, fejlődik a szervezőképességük is, így képesek lesznek a jövőben empatikusan, türelmesen és udvariasan közösségben együttműködni. Egy ilyen projekt végeztével a produktum maga a kirándulás, a közösen eltöltött szabadidő.

11. évfolyam:

3. táblázat: A 11. évfolyam epochái, epochán kívüli órái és óraszámjai

11. ÉVFOLYAM			
elméleti		gyakorlati	
epochában	epochán kívül	epochában	epochán kívül
36+36	-	90+54	-
<i>Turizmusföldrajz epocha:</i> Turizmusföldrajz,		<i>Turizmusföldrajz epocha:</i> Turizmusföldrajz, Kultúr- és Vallástört. IKT gyakorlata a turizmusban	
<i>Szálláshely epocha III.:</i> Szállodai tevékenységek		<i>Szálláshely epocha III.:</i> IKT gyakorlata a turizmusban Szállodai adminisztráció.	

Gyakorlati tudásukat a diákok egy komplex projektfeladattal mélyítették el: testvériskola intézmény számára szerveztek az iskola városába, környékére látogatást. Ezen az évfolyamon az egész 3-4 napos program kialakítása a turizmus szakirányon tanulók feladatát képezte a helyszínek kitalálásától a kapcsolatfelvételen át az árképzésig, valamint az éjszakai szálláshely megszervezése és üzemeltetése is. A meghívott „turisták” vendégfogadása, szórakoztatása, étkeztetése, idegenvezetése, kisebb-nagyobb gondjaik folyamatos intézése tartozott a csoport feladataihoz. Ehhez nagyfokú együttműködésre volt szükség a diákok között, fel kellett osztaniuk egymás között a munkaköröket és a feladatokat. A feladatok kiosztása, kiválasztása önállóságot, felelősségvállalást és türelmet is szükségessé tett, hiszen lehetetlen ebben a helyzetben tökéletesen pontosan egyenlő feladatmegosztást elrendelni egymás számára. Az ilyen összetett és komplex feladategyüttes során fejlődtek leginkább a diákok szociális kompetenciái, amikor megtapasztalták, hogy a társadalom, a társadalmi munkamegosztás hogyan működik. Csak akkor lehetett és lehet sikeres a projekt, ha egymásban meg tudnak bízni és egymás számára megbízhatóvá tudnak válni.

Az „utazás” lezárásaként a tanulók kérdőívet töltöttek ki a vendég-diákokkal és a csoportjuk vezetőivel, mely értékelőlapok a projekt lezáró feladatának alapjául is szolgáltak, levonva belőlük a megfelelő következtetéseket és megerősítve az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolatokat. A projekt értékelése is közösen zajlott, a résztvevők előre meghatározott kompetenciákat értékelték személyenként, mindenki mindenkit. Ez a közös értékelés volt a projekt lezárása. A projekt a pandémia idején az összefüggő szakmai gyakorlat szerepét is betölthette szükség esetén.

12. évfolyam:

4. táblázat: A 12. évfolyam epochái, epochán kívüli órái és óraszámai

12. ÉVFOLYAM			
elméleti		gyakorlati	
epochában	epochán kívül	epochában	epochán kívül
-	-	108+78	31+31
		<i>Szálláshely epocha IV:</i> Szállodai adminisztráció gyakorlat, Szállodai tevékenységek gyakorlat, Szállodai kommunikáció gyakorlata, <i>Marketing epocha:</i> Marketing gyakorlat Ügyviteli gyakorlat,	Üzleti kommunikáció, IKT gyakorlata a turizmusban

A tanév elején a gyakorlati ismeretekkel felvértezett diákcsoport rendezvényt szervezett az iskola keretén belül. Az érettségire felkészülés évében a Turisztikai Világnap (szeptember 27) és a Halloween projekt (november vége) került megszervezésre a végzős diákcsoporttal. Ez szintén egy komplex feladat volt, a csoport tevékenységét és felelősségi körét bővítette a szakképző intézményben működő más ágazatok bevonásával, mint „alvállalkozókkal”. Például vendéglátó ágazatos tanulókkal, akik a büfé üzemeltetését vállalták, művészet ágazatos diákokkal, akik a terem és helyszín dekorációjában vettek részt, kereskedelem ágazaton tanuló fiatalokkal, akik kézműves termékekkel színesítették a rendezvény kínálatát.

Szakmai és szakmán kívüli nevelési lehetőségek

A Turisztikai Világnap rendezvény szervezését nem egy tekintély-személy ruházta a tanulókra, hanem szabad választás alapján döntöttek úgy, hogy aktív részt vállalnak-e a munkában. Az önálló döntés felkínálásával a szakmai nevelés a diákok legalapvetőbb szükségletét aktivizálta: végzettséget akartak szerezni a szakmában, amelynek feltétele az évközi gyakorlat leigazoltatása volt, és a rendezvény megszervezésére az aktív résztvevők érdemjegyet kaptak.

A turisztika ágazatos tanulók számára a pszichogén szükségletek (Bábosik, 2004) bekapcsolása biztosította a motivációt elsősorban, hiszen a rendezvény szervezése kapcsán sok, a szakmai érettségihez szükséges ismerethez jutottak, illetve ismételték át, másodsorban a projekt munka során mindenki megtalálhatta azt a tevékenységet, amelyben igazán sikeres lehetett, valamint belekóstolhatott olyanba is, ami eddig nem tartozott az erősségei közé. A nevelő motivációja szociogén jellegű volt: a konstruktív társas együttlét örömeinek, az egyéni felelősségvállalásnak, az együttműködésnek a megtapasztaltatása és a projektfeladat közösségépítő szerepének a kihasználása.

A rendezvény során a diákok kikerültek az iskolai térből, ami lehetőséget teremtett arra, hogy informálisabb keretek között ismerkedjenek egymással és közös tevékenység során gyűjtsenek élményeket. A helyszín kiválasztása a csoport feladata volt, mindenki javasolhatott helyszínt és megindokolhatta a saját választását. A csoport tagjait kitűnően lehetett aktivizálni, kompromisszumkésznek mutatkoztak a döntéssel kapcsolatosan. Ez több szempontból is jó választás volt, mert így új helyszíneket mutathattunk meg a diákoknak, ami ismeretközlő didaktikai célként is

értelmezhető, más szempontból olyan minőségű esztétikai élményt nyújtott, ami befolyásolta a rendezvényt kapcsolatos elvárásait és a feladatmegoldásuk minőségét is.

A választásaik során a tanulóknak át kellett gondolniuk, hogy milyen kérdéseket tehetnek fel, előre kellett tervezniük az útvonalat és az időlimitet a készítő- és a feladatban szereplő csoportok számára is. Minden részfeladattal és jutalmazással egy-egy szükségletre épülő motivációt lehetett megcélozni, amelyhez a diákoknak a kreativitásukat kellett mozgósítaniuk. A projekt egyik célja a közösségépítés volt, ezért csapatépítő elemeket is tartalmazott. A csapatoknak meghatározott útvonalon, a budai Várban kellett kijelölt feladatokat teljesíteniük. Kaptak egy térképet, annak alapján végigjárták a budai Várat, a feltett kérdésekre válaszokat kerestek a helyszínen, valamint fotót készítettek egymásról csapatban. A rendezvény iskolai fordulójában a diákok 4 asztalnál dolgoztak vetéscsfordó rendszerben. A feladatlapok Budapest és Magyarország tematikájához kapcsolódtak (szomszédos országok, puzzle Budapest nevezetességeiről, Budapest hídjai, Magyarország megyéi). Minden asztalhoz a turisztika ágazatosok voltak beosztva „segítőként, felügyelőként”, így olyan felelősséggel rendelkező munkaköröket kellett párosan betölteniük, amelyekben a folyamat kimenetelét is befolyásolhatták.

A részt vevő csapatoknak egy diaképes prezentációval kellett készülniük arról, hogy számukra mit jelentett a Turisztikai Világnap kapcsán kapott feladatsorozat és milyen tanulsággal szolgált számukra a külső helyszíneken végzett tevékenységek. Végül az összes csapatnak sikerült vidám összefoglalót készítenie az élményekről, és egy csapat meg is fogalmazta a rejtett célt az előadása végén: „Köszönjük, mert az egészben a közösen eltöltött idő jelentette a lényegi részt”.

A folyamat végén a kerettanterv által elvárt kompetenciák alapján értékelték egymást a diákok, az építő jellegű kritika pedig jól hasznosult a diákok személyiségének fejlesztésében. A közös munka során kialakult a csoportban egy olyan általánosan képviselt norma és egység, ami a csoport tagjait általános büszkeséggel töltötte el, és saját szabályaik szerint működve segítettek, támogatták egymást a továbbiakban is.

A közös munka által közvetlenebb légkör alakult ki a csoport tagjai és a pedagógus között is, közelebb kerültek egymáshoz, a pedagógusra egyfajta referenciaszemélyként tekintettek. Az együtt töltött idő hossza, a sok élmény és a közös tevékenykedés tette lehetővé, hogy a tanár szakmán kívüli nevelési értékeket is tudjon közvetíteni számukra. Minden ember elsődleges szocializációs közege a család, ám a problémás családokból érkező tanulók többsége számára a család nem egyértelműen állított fel a konstruktív életvezetés szempontjából követendő példákat. Ilyen környezeti háttérből való kiemelkedés lehetősége az egyéntől nagy erőfeszítést kíván, az iskola és a pedagógus részéről pedig sok támogató munkát. Ezért kapott hangsúlyos szerepet a közösségfejlesztő magatartás kialakítása. A csoportalakítási szempontoknál figyelembe kellett venni, hogy a diákok korosztályuknál fogva a heteronóm szabályozás fejlődési fázisában vannak, és korábbi szokásformáló tevékenységeik során nagy eséllyel destruktív magatartás és tevékenységgyűttesben alakították ki mindennapi tevékenységeiket; vagy épp abban a szakaszban voltak, amikor ideális mintaképet kerestek. Számukra ahhoz, hogy e destruktív irányt elhagyják önerőből, vagy a követhető példát megtalálják, a tekintélyi szabályozás elvetendő. Motivációik között a szabadság, mint pszichogén szükséglet mozgósítása a legalapvetőbb, így minden esetben meg kellett adni nekik a szabad választás lehetőségét, de mérlegelve a lehetséges következményeket is. Vagyis a meggyőződéseiket önállóan, a kortárs közösség értékrendjére hagyatkozva alakították újjá, miközben a kortárs közösség értékrendje is épp az alakítás, átalakulás szakaszában volt. Ez nagyfokú támogatást, megerősítést igényelt a velük kapcsolatban lévő pedagógusoktól, akik folyamatos interakcióik során minden rezdülésüket igyekeztek lekövetni, figyelemmel kísérni. Ehhez a bizalmi kapcsolathoz hozzájárult az is, hogy az osztályfőnök szerepe a diák életében sokkal meghatározóbbá vált, mint egy „rendes” iskolában (Bábosik, 2004).

Tanárokkal és tanulókkal készített interjúk és elemzésük

A kutatás utolsó részét képezte az interjúk felvétele az érintett tanulókkal és tanárokkal. Az interjúk azután készültek 2022-ben, hogy a diákok már sikeresen leérettségiztek és elhelyezkedtek, vagy felvételt nyertek valamilyen továbbtanulásra. Hét diák és három tanár vett részt az interjúztatásban.

A diákok közül egy egyetemen tanul tovább és mellette közönszervezőként dolgozik, hárman a szakképzésben tanulnak tovább. Ketten a szakmában tevékenykednek a vendéglátásban, munkájukkal a feletteseik elégedettek, szaktudásukat elmondásuk alapján megbízhatónak tartják. A hetedik volt tanuló külföldre költözött, nyelvet tanul és mellette dolgozik, nem turizmushoz köthető területen.

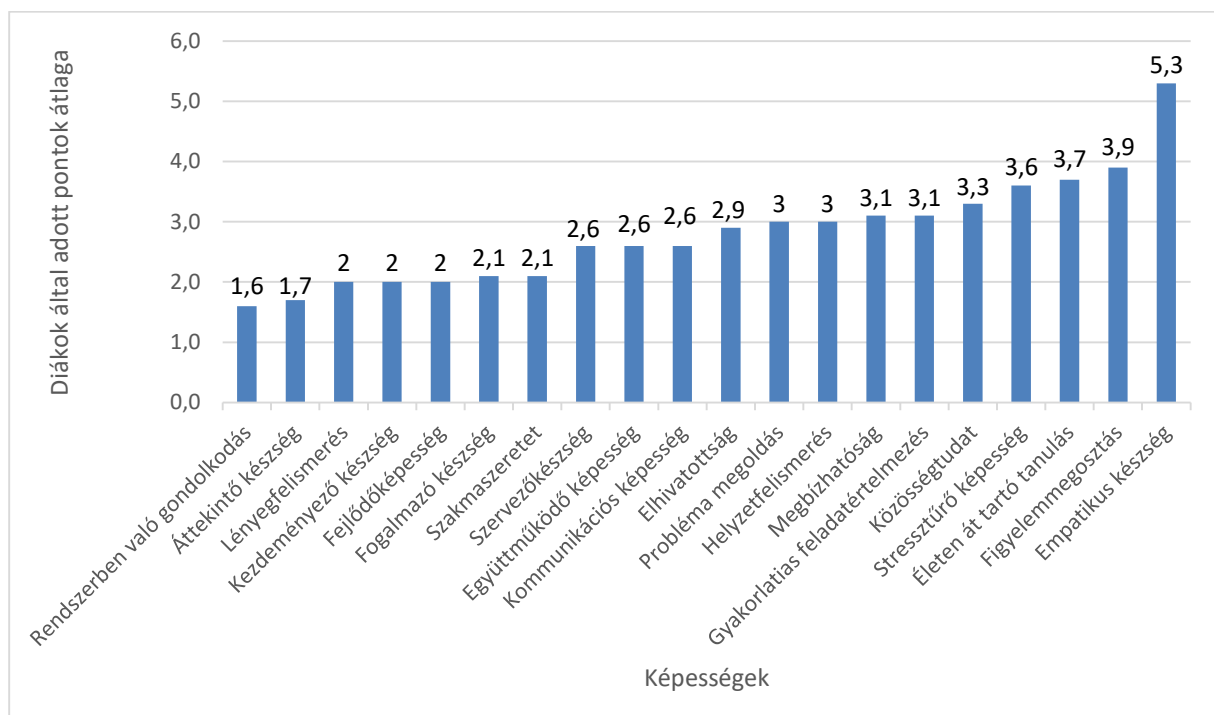
A féligstrukturált, kvalitatív jellegű, nyílt és zárt kérdéseket tartalmazó interjúk során a diákok és a tanárok nagyon hasonló kérdéseket kaptak. A tanároknak a diákok tanulására vonatkozó vélekedéseiket kellett megadniuk. Terjedelmi korlátok miatt a leglényegesebb eredményekből emelünk ki néhányat, amelyeket a hipotézisek sorrendjében tárgyalunk:

- **Hipotézis 1:** A megvalósított epochális rendszer a válaszoló tanulók és a pedagógusok vélekedései alapján alkalmas arra, hogy a képesség-kibontakoztató felkészítés során megfeleljen a szakgimnázium/technikum vonatkozó tantervi követelményeinek.
- **Hipotézis 2:** A szakképzési ágazatban megvalósított epochális rendszerű tanítás és az ehhez kapcsolódóan kialakított projektfeladatok erősítik és tartósan fenntartják a tanulási motivációt a válaszoló diákok és pedagógusok vélekedései szerint.
- **Hipotézis 3:** A megvalósított epochális rendszer a vizsgált szakképzési ágazatban a válaszoló tanulók és pedagógusok vélekedései alapján alkalmas arra, hogy komplex módon, koncentráltan, egyszerre többféle nevelési érték kialakítására és megerősítésére irányuljon, és ezzel hatékony felkészítést nyújtson az életszerű, komplex szakmai feladatok megoldására.

Az epochák megtervezése tudatosan a kerettantervekből és az iskola Nat alapján készített Pedagógiai Programjából kigyűjtött kompetenciák, mint elérendő célok alapján történt. Az interjúk során ezek megvalósulására kérdeztünk rá.

Az interjúalanyoknak többek között azt kellett megítélniük intenzitáskérdések segítségével (ld. 1. ábra), hogy milyen mértékben fejlődtek a diákok kompetenciái az epochális rendszerű képzési periódus alatt (1: nagymértékben; 9: egyáltalán nem). Jól látható az ábrán, hogy a fejlődés mértéke a megadott kompetenciák túlnyomó többségénél 1 és 3 között mozog, tehát az epochális rendszerű oktatás elérte az előírt kompetenciák fejlesztésére kitűzött célját. Ezt bizonyítja az is, hogy a megkérdezett diákok mindegyike el tudott helyezkedni, vagy tovább tudott tanulni, és a szakmában tevékenykedők munkaadóiktól pozitív visszajelzéseket kapnak.

1. ábra. A kompetencia-fejlődés mértéke az epochális rendszerben a diákok szerint



Az epochális rendszer nagy előnyét mutatják a rangsor legelején álló kompetenciák: a „Rendszerben való gondolkodás”, az „Áttekintő készség”, a „Lényegfelismerés” és a „Kezdeményező készség”, amelyekben a legnagyobb mértékűnek ítélték a fejlődésüket a diákok. Az első 3 kompetencia a holisztikusabb gondolkodásmód kialakulásában játszhat szerepet, amelyre a komplex munkafeladatokat jelentő turizmusban nagy szükség van.

Érdekes, hogy míg a turizmus-vendéglátás területén a kerettantervek szerint is valóban lényeges „Szervezőkészség”, „Együttműködő képesség” és „Kommunikációs képesség” előkelő helyen szerepelnek, addig a vendéglátásban elengedhetetlen „Empatikus készség” fejlődésmértékének a megítélése a legalacsonyabb. Úgy tűnik, a válaszadók számottevőbbnek tartják az intellektuális képességeik fejlődését, mint a szociálisakét. Az interjúk szerint az „Áttekintő készség” és a „Lényegfelismerés” az epochális oktatás ismeretközlő szakaszában remekül fejleszthető volt a vázlatírás feladatával. Majd a projektfeladatok során történő alkalmazás elegendő időt biztosított arra, hogy a diákok fokozatosan megkonstruálják a tudást a maguk számára, és ez egy magasabb szintű gondolkodási struktúra kiépüléséhez („Rendszerben való gondolkodás”) vezetett, amellyel a való életben is jól boldogulnak.

Ahogy az interjúalanyok többsége megfogalmazta, az epochális tanulásszervezési forma keretei között több idő volt egy tananyagrészt alaposan feldolgozni, mint hagyományos keretek között. Előnyként sorolták fel a diákok, hogy mindenki kérdésére jutott idő, és nem kellett egy nap több tantárgy tananyagai között szétaprózódniuk. A tananyag elmélyítése így hatékonyabban megtörtént, minden részletre ki lehetett térni.

A fentiek alátámasztják az első hipotézist.

Az 5. táblázat a tanulási motívumok rangsorát mutatja a diákok és a tanárok vélekedései alapján, amelyek már a második hipotézis alátámasztásában játszhatnak szerepet. (Hipotézis 2: „Az epochális rendszerben való tanítás és az ehhez kapcsolódóan kialakított projektfeladatok a vizsgált szakképzési ágazatban erősítik és tartósan fenntartják a tanulási motivációt a válaszoló diákok és pedagógusok vélekedései szerint.”)

5. táblázat. Tanulási motívumok rangsora a diákok és tanárok vélekedései szerint

Diákok motivációs rangsora					
Diákok válaszai		átlag érték	Tanárok válaszai a diákokra vonatkozóan		átlag érték
1.	Pedagógus személye	1,1	1.	Pedagógus személye	2,0
2.	Projekt produktumának minél sikeresebb megvalósítása	1,3	2.	Projekt produktumának minél sikeresebb megvalósítása	2,3
3.	Projekt során szerzett hasznos tapasztalat megszerzése	2,0	3.	Projektfeladatokban való részvétel	2,7
4.	Tanult szakmához kapcsolódó gyakorlati ismeretek kipróbálása	2,1	3.	Tanult szakmához kapcsolódó gyakorlati ismeretek kipróbálása	2,7
4.	Projektfeladatokban való részvétel	2,1	5.	<i>Közösségben folyó munka öröme</i>	3,1
6.	Jó osztályzat	2,9	6.	<i>Társak elismerése</i>	3,3
7.	<i>Közösségben folyó munka öröme</i>	3,1	7.	Projekt során szerzett hasznos tapasztalat megszerzése	4,2
8.	<i>Családom elismerése</i>	3,6	8.	Jó osztályzat	5,7
9.	<i>Szüleim igényeinek kielégítése</i>	3,9	8.	<i>A tanuló családjának elismerése</i>	5,7
10.	<i>Társak elismerése</i>	4,7	10.	<i>A tanuló szüleinek igényeinek kielégítése</i>	6,7

A diákok rangsorában itt is megfigyelhető a kompetencia rangsornál már észrevételezett jelenség: a tanulók kevésbé tartották jelentősnek az epochális rendszer szociális motívumait, mint a projekt megvalósítása során az intellektuális és az eredményesség iránti szükségleteik kielégítésének motiváló hatását. Még ennél is motiválóbbnak vélték azonban a pedagógus személyét. A vizsgált diákkör a szociális szükségleteinek mozgósítását (Közösségben folyó munka öröme, Családom elismerése, Szüleim igényeinek kielégítése, Társak elismerése) a rangsor végére helyezte, társaik elismerése számukra nem volt fontos. Ez önértékelési problémákból adódhatott. Túlzott önbizalommal magabiztosak voltak, vagy csak magabiztosnak akartak látszani. A csalódástól féltve társaik értékelését kizárták, és csak a pedagógus értékítéletére koncentráltak. Az egyének érzékenysége a kritikára és az elfogadásra, habár vágyként megjelent, kialakítása hosszú időt vett igénybe. A diákinterjúk során többször is elhangzott, hogy a válaszadók olyan közegből érkeztek, ahol velük szemben nem voltak elfogadóak, megalázták őket, minden bizonnyal ezért rangsorolták ennyire hátra a szociogén szükségleteiket.

Az epochális oktatásban részt vett tanárok viszont a szociogén szükségletek egy csoportját (Közösségben folyó munka öröme, Társak elismerése) valamivel kedvezőbb helyre rangsorolták vélhetően azért, mert ezen a téren érték el a legnagyobb változást a diákok fejlődésében. Ahogy azt az egyik tanár megjegyezte, számára a legnehezebb pedagógiai feladatnak „a diákok destruktív, individualista attitűdjéből a konstruktív, aktív, adaptív, társak felé nyitott viselkedésforma kialakítása” bizonyult.

Az itt is 1-től 9-ig behatárolható rangsor helyezéseinek átlaga azt mutatja, hogy a diákok kifejezetten motiválónak tartották az epochális oktatást, amely a projektfeladat teljesítésének folyamatára vonatkozott egészen a produktum megvalósításáig. Az interjúválaszok alapján a második hipotézist is teljesültnak nyilváníthatjuk.

A harmadik hipotézis („A megvalósított epochális rendszer a vizsgált szakképzési ágazatban a válaszoló tanulók és pedagógusok vélekedései alapján alkalmas arra, hogy komplex módon, koncentráltan, egyszerre többféle nevelési érték kialakítására és megerősítésére irányuljon, és ezzel hatékony felkészítést nyújtson az életszerű, komplex szakmai feladatok megoldására.”) a nevelési értékeket és a szakmai életre való felkészítést állította a fókuszba.

Az interjú utolsó kérdése arra vonatkozott, hogy milyen szerepet játszott az epochális oktatás a diákok érettségi bizonyítvány megszerzése utáni életpályájának alakulásában. A válaszok alapján a türelmük, kitartásuk fejlődött nagymértékben, illetve az a képességük, amivel egy valamire tudnak koncentrálni hosszú időn keresztül. Terhelhetőbbnek érzik magukat, és jobban bírják a stresszt, a nyomást, a folyamatos koncentrációt. Ezt mind a továbbtanulók, mind a munka világában elhelyezkedők kiemelték.

Az 1. ábra kompetencia rangsorában is jól látható, hogy a tanulók jelentős mértékű fejlődést érzékelnek a kezdeményező készségük, a szakmaszeretetük, az együttműködő képességük és az elhivatottságuk terén, valamint fejlődtek a problémamegoldás, a helyzetfelismerés és a megbízhatóság terén is. Ezek a kompetenciák mind felfoghatók nevelési értéknek is, és kiválóan fejleszthetők közvetett hatásrendszerben az epochák projektfadataival, ahogyan ezt a „Szakmai és szakmán kívüli nevelési lehetőségek elemzése” című fejezetben kifejtettük.

Mindezek alapján a harmadik hipotézis is megerősítést nyert.

Összegzés és következtetések

A tanulmányban ismertetett kutatás azt vizsgálta, hogy miért motiváló és miért bizonyulhat hosszabb távon is hatékonyan az epochális oktatási struktúrában történő tanulás egy szakképzési ágazatban is. Egy esettanulmány keretében először szakirodalmi források alapján tisztázta az epochális rendszer és a hozzá kapcsolódó fogalmak jelentését, bemutatta a kutatás helyszínét, egy befogadó szellemiségű, fővárosi alternatív iskolát, elemezte az epochák szakképzési dokumentumoknak és szakmai nevelési szempontoknak megfelelő tervezését a turizmus-vendéglátás ágazatban, végül 3 hipotézis vizsgálatával elemezte az epochális oktatásban részt vett tanulók és oktatók interjúk során gyűjtött válaszait. Mindhárom hipotézis alátámasztást nyert, bizonyítva az epochális rendszer szakképzésben

való, hatékony alkalmazhatóságát mind a motiválás, mind a kompetenciafejlesztés, mind a szakmai nevelési értékek közvetítése, mind pedig az életpályára történő, hosszabb távú felkészítés terén.

A 2020-ban bevezetésre került programterv az epochák tervezésének alapjául szolgáló kerettantervtől eltér, de meglátásunk szerint az epochális oktatás a mai tananyagtartalmak alapján szintén kialakítható. Az aktuálisan használatban lévő programtervbe bekerültek újabb tananyagtartalmak is, a tantárgystruktúra is változott. Véleményünk szerint a tanulmányban bemutatott epochák a 2020-as programtervi előírásoknak némi módosítással megfeleltethetők, a projektfeladatok pedig teljes mértékben felhasználhatók az újabb előírásoknak megfelelően is. A programtervek felépítése eltér a korábbi kerettantervektől annyiban, hogy a tantárgyak köre szűkebb, ám emiatt megnövekedett a tananyagtartalom, és a tantárgyakat jellemző magas óraszámok a témakörök között oszlanak el. Ezért a témakörök tartalma adhatná a vázát az egyes kialakításra kerülő epocháknak.

A bemutatott kutatás korlátjaként is felfogható az a tény, hogy a minta korántsem tekinthető reprezentatívnak, mivel elemszámát egy egyedi kezdeményezés kisszámú résztvevői köre képezte. A szakképzésben innovatívnak mondható megoldásmódnak viszont éppen az előnyére vált az alacsony résztvevői létszám, mivel személyre szabottabb oktatást tett lehetővé. A hipotézisek óvatos megformálása jelezte előre, hogy a kutatás alapján nem vonhatunk le általánosító, messzemenő következtetéseket az eredményekből, a megvalósított, sikeresnek bizonyult megoldásmódot azonban figyelemre méltónak tartjuk.

A kutatás szerint az epochális oktatási forma nagy előnye a diákok és a tanárok megfogalmazásában egyaránt az, hogy van idő elmélyedni egy-egy tananyagrészen, és az epocha végére eljuttatni a diákokat az ismeretek gyakorlatban való alkalmazásának szintjére. Az epochákba ágyazott projektfeladatok megoldása közben a formális és nem formális tanulás során a tanulók tapasztalatokat, sikerélményt, közösségi élményt szereznek, és szinte észrevétlenül tanulnak. Ezáltal nemcsak a sikeres érettségi vizsgához jutnak el, hanem a munkaerőpiacon jól hasznosuló kompetenciákra is szert tesznek. Ez az oktatási forma különösen is alkalmasnak látszik hátrányos helyzetű, tanulási nehézségekkel küzdő diákok visszaintegrálására a szakképzésbe, illetve a társadalomba.

Felhasznált szakirodalom

- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: a problem solver or euphemism for direction and control? *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 25. No 4. pp. 385–405.
- Bábosik István (2004). *Neveléstudomány*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Brezsnay László (2004). Alternatívok és alternatívák, Az alternatív iskolák értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle* 2004 június. In: epa.oszk.hu. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/alternativok-es-alternativak> (letöltés időpontja: 2022.05.01),
- Cents-Boonstra, M., Lichtwarck-Aschoff, A., Denessen, E., Haerens, L. & Aelterman, N. (2018). Identifying motivational profiles among VET students: differences in self-efficacy, test anxiety and perceived motivating teaching. *Journal of Vocational Education & Training*, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13636820.2018.1549092>.
- Falus Iván (szerk. 2003). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.
- Fehérvári Anikó (2009). Kudarok a szakiskolákban. *Szakképzési Szemle*, Vol. 25. No. 1 pp. 23–44.
- Fehérvári Anikó (2012). Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra*, Vol. 22. No. 7–8. pp. 3–19.
- Fehérvári Anikó (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, Vol. 3. No. 3. pp. 31–47.
- Feketéné Szakos Éva (2020): Miért motiválja a tanulókat a nyitott tananyagfejlesztés? In: Benedek András (szerk. 2022). *Új módszerek a szakképzésben*. MTA-BME Nyitott tananyagfejlesztés Kutatócsoport, Budapest. 67-85.
- Hortobágyi Katalin (2002). Projekt kézikönyv. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Kerber Zoltán (2006). *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási intézet, Budapest.

-
- Magyar Waldorf Szövetség (2020). *A Magyar Waldorf-iskolák kerettanterve*.
 - Mayer J. (2016, szerk.). *Korai iskolaelhagyók és újrakezdő tanulók*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
 - Pinya, C., Salvá, F., Pomar, M. I. & Calvo-Sastre, A. (2018). Preventing School Drop-Outs in Intermediate VET from the Schools' Perspective. In. Nägele, C. & Stalder, B. E. (eds) *Trends in vocational education and training research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER)*. Bern, CH: Vocational Education and Training Network (VETNET), pp. 297–305.
 - Schüttler Tamás (2005). Másféle iskolák (Talán Waldorf?), Vekerdy Tamás új könyvéről. In.: *Új Pedagógiai Szemle*, 2005 június <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00093/2005-06-kf-Schuttler-Masfele.html> (letöltés időpontja: 2022.05.01)
 - Tóth Péter (2016). Változó szakképzés, változó pedagógiai környezet. *Opus et Educatio*, 1. évf. 1. sz. 32-47.
 - Vass Vilmos (2000). *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítései*. Ökonet, Budapest.