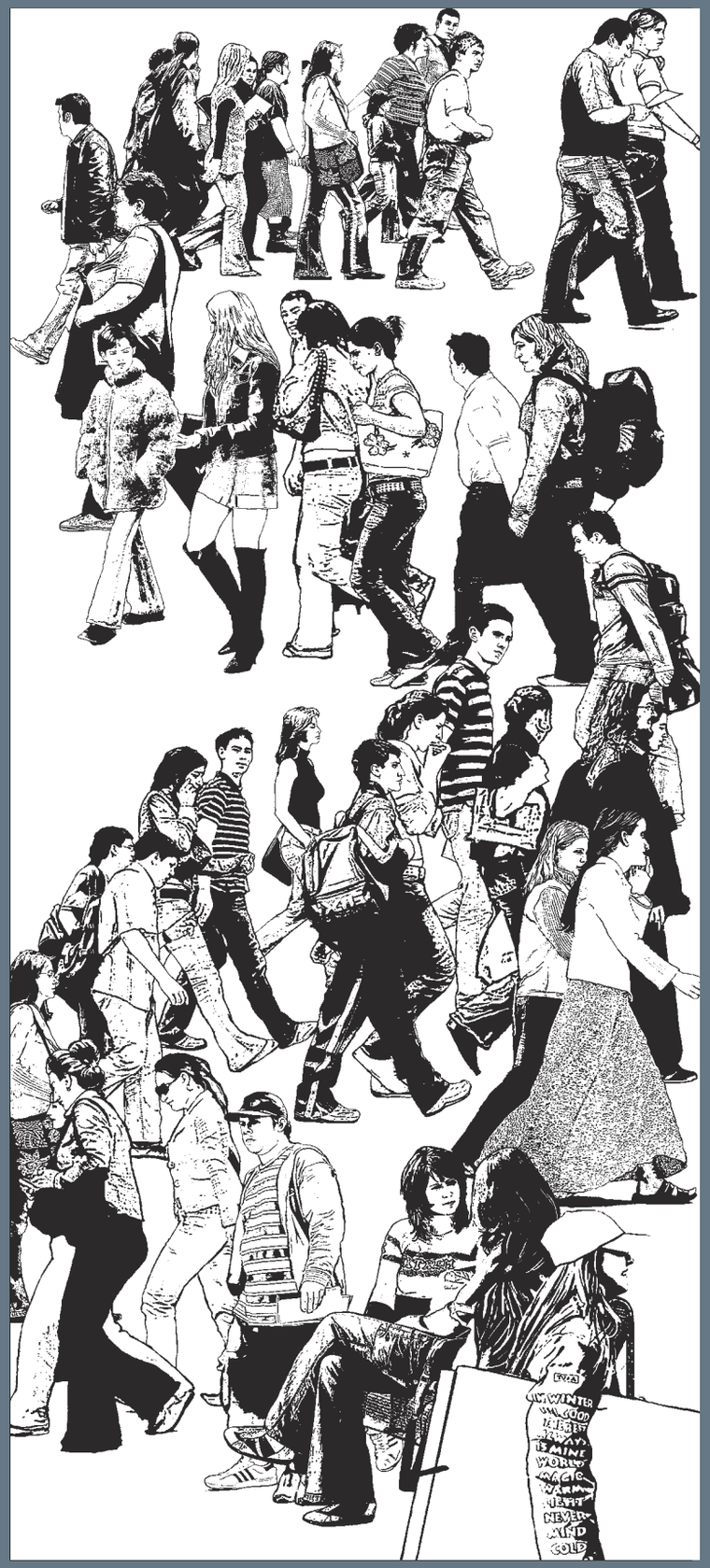


Szerkesztette:
Sebestyén Krisztina

Perspektívák a köznevelésben és a felsőoktatásban

OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA 22.

SEBESTYÉN KRISZTINA
(SZERK.)

PERSPEKTÍVÁK A KÖZNEVELÉSBEN ÉS A FELSŐOKTATÁSBAN

OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA 22.

SOROZATSZERKESZTŐ:

PROF. DR. PUSZTAI GABRIELLA

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, egyetemi tanár

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, programvezető

Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ
(CHERD-H), vezető kutató

© SZERZŐK, 2024
© CHERD-HUNGARY, 2024

SEBESTYÉN KRISZTINA
(SZERK.)

PERSPEKTÍVÁK A KÖZNEVELÉSBEN ÉS A FELSŐOKTATÁSBAN

DEBRECEN, 2024

Szakmai lektorok:

BÍRÓ ISTVÁN FERENC, BOCSI VERONIKA, HEGEDŰS ROLAND,
KASIK LÁSZLÓ, KOZMA TAMÁS, MÁRTON SÁRA, POLÓNYI ISTVÁN,
SÁRVÁRI TÜNDE, SZABÓNÉ BALOGH ÁGOTA

Az absztraktokat angolra fordította:

KISS CSILLA

Borítóterv és címlapgrafika:

SZEPESSY BÉLA

Nyomdai munkák:

KAPITÁLIS NYOMDAIPARI KFT.

ISSN 2064-9312 (nyomtatott)
ISSN 2732-1800 (online)
ISBN 978-615-6012-27-2 (papír alapú kiadás)
ISBN 978-615-6012-28-9 (elektronikus kiadás)

Tartalomjegyzék

Előszó 7

A KÖZNEVELÉS NÉHÁNY ASPEKTUSA

NÓBIK ATTILA: Az iskoláztatás nyelvtana 11

GYÖRGYI ZOLTÁN: A hazai közoktatás finanszírozása nemzetközi tükörben 25

BÍRÓ GYULA: Pedagógusképzés: a felsőfok és a középfok összehangolásának kísérlete. A pedagógusképzés szakképzési és felsőoktatási képzési szakaszának együttfejlesztési lehetőségei 40

MOLNÁR BALÁZS: Az Insta(nt)-mosolyon túl: Z generáció a pedagógusképzésben 57

TÓTH ZOLTÁN: Chrappán Magdolna: *Didaktika I-II.* tankönyvi fejezeteinek kapcsolati hálója 72

MÓDSZEREK A KÖZNEVELÉSBEN

REVÁKNÉ MARKÓCZI IBOLYA – CSERNOCH MÁRIA – SZILÁGYINÉ CZIMRE KLÁRA – DÁVID ÁGNES – TÓTHNÉ KOSZTIN BEÁTA – MALMOS EDINA – SÜTŐ ÉVA – KURUCZ DÓRA: STEM tanítási-tanulási módszerek koragyermekkorban – szisztematikus áttekintés 89

BUDA ANDRÁS: Játék és iskola 106

EINHORN ÁGNES: Kihívások az idegennyelv-tanításban 118

SZŰCS TÍMEA: Máltai Szimfónia Program a gyermekek szemével 133

KOVÁCS EDINA: A szociális kompetencia fejlesztési lehetőségei a diákok, valamint a pedagógusok esetében 148

Abstracts 157

Szerzők 162

Tabula gratulatoria 164

Az Oktatáskutatók Könyvtára sorozat korábban megjelent kötetei 166

Előszó

Egy ünnepi kötet nemcsak az ünnepelt sokszínűségét, szakmai útját mutatja be a kutatott témájához kapcsolódó tanulmányokkal, hanem az összefogást is, amellyel a könyv az ünnepelt számára készült. Összefogásból ennél a kötetnél sem volt hiány, mert a felkérés 2024 június elején érkezett, és a cél az október végi Országos Neveléstudományi Konferencia volt, ami – tekintve, hogy a rendelkezésre álló négy hónapból három nyárra esett – majdnem lehetetlen küldetésnek tűnt. Viszont a kötetben közreműködők számára Chrappán Magdolna neve olyan hívószó volt, amely áthidalta a rövid határidőket és segített elérni a kitűzött célt.

Jelen kiadvány kettős célból készült: egyrészt születésnapi meglepetéskötet Chrappán Magdolna számára, másrészt betekintést nyújt a köznevelés, illetve a felsőoktatáson belül a pedagógusképzés több aspektusába is. Chrappán Magdolna biológia-kémia-pedagógia szakos középiskolai tanár, akinek kutatási és érdeklődési területe a pedagógusképzés, ezen belül is elsősorban a tanárképzés. Többek között tagja, jelenleg alelnöke is a Tanárképzők Szövetségének, valamint egyik főszerkesztője a *Pedagógusképzés* című szakmai folyóiratnak. A kötetbe ehhez kapcsolódva tanítványok, pályatársak írásai kerültek be, a terjedelmi korlátokra való tekintettel most 10 darab, amelyek tematikailag két nagyobb témakörre bonthatók.

A kötet első részében a köznevelés néhány kapcsolódási pontja jelenik meg öt tanulmányon keresztül. Nóbik Attila *Az iskoláztatás nyelvtana* című tanulmányában azzal foglalkozik, hogy az iskolarendszereken miért nem látszódnak a reformtörekvések, vagyis miért működnek az újítások ellenére is hagyományos módon. Györgyi Zoltán *A hazai közoktatás finanszírozása nemzetközi tükörben* című tanulmányában a finanszírozás kérdésére hívja fel a figyelmet, rámutatva arra, hogy a köznevelés mindenkori helyzetéhez és a pedagóguspályát választók döntéséhez jelentősen hozzájárul az is, hogy milyen anyagi jellemzőkkel bír ez a szakma. Bíró Gyula *Pedagógusképzés: a felsőfok és a középfok összehangolásának kísérlete – A pedagógusképzés szakképzési és felsőoktatás képzési szakaszának együttfejlesztési lehetőségei* című írásában a pedagóguspályára készülők támogatására kidolgozott pedagógiai technikum kitalálásának háttérfolyamatairól olvashatunk. Molnár Balázs *Az Insta(nt)-mosolyon túl: Z generáció a pedagógusképzésben* című tanulmányában a különböző – X, Y és Z – generációkhoz tartozó, pedagógusképzésben résztvevő hallgatók válaszait vizsgálta a jólléttel, rezilienciával, valamint példaképeikkel kapcsolatban. Végül Tóth Zoltán rendhagyó tankönyvelemzése olvasható *Chrappán Magdolna: Didaktika I-II. tankönyvi fejezeteinek kapcsolati hálója* címmel,

amelyben a didaktikához kapcsolódó főbb fogalmak vizsgálatát végezte el két, az ünnepelt által írt felsőoktatási tankönyvön.

A kötet második felébe szintén öt tanulmány került, ahol különböző módszerekhez kapcsolódó írások olvashatók. Az elsőben Revákné Markóczi Ibolya munkatársaival a *STEM tanítási-tanulási módszerek koragyermekkorban – szisztematikus áttekintés* keretében jó gyakorlatokat, tanítási-tanulási módszereket, illetve tevékenységeket mutatnak be nemzetközi szakirodalom alapján a koragyermekkori természettudomány, technológia, mérnöki tudományok és matematika (STEM) nevelés köréből. Buda András *Játék és iskola* című tanulmányában a játék sokoldalú – például motiválás, szemléltetés, készségfejlesztés – használatára irányítja a figyelmet. A módszertani ismeretek folyamatos megújításának és a (nyelv)pedagógiai mítoszok felszámolásának szükségességéről ír Einhorn Ágnes a *Kihívások az idegennyelv-tanításban* című tanulmányában. Szűcs Tímea *Máltai Szimfónia Program a gyermekek szemével* című tanulmányában arról ír, hogy a zenetanulást támogató programban való részvétel által a gyermekek sok területen – például viselkedés, tanulmányi eredmények, jövőkép – pozitív változásokat tapasztanak magukon. Kovács Edina *A szociális kompetencia fejlesztési lehetőségei a diákok, valamint a pedagógusok esetében* című írása szintén foglalkozik a közösség fejlesztő hatásával, viszont egy másik módszeren, a drámapedagógián keresztül.

Kedves Magdi! A könyvben igyekeztünk megjeleníteni számodra fontos és érdekes témákat. Fogadd szeretettel tőlünk ezt a kötetet, bízunk benne, hogy ugyanolyan szívesen olvasod majd, mint amilyen jó szívvel készítettük mi neked!

Debrecen, 2024. szeptember 27.

Sebestyén Krisztina

A köznevelés kapcsolódási pontjai

NÓBIK ATTILA

Az iskoláztatás nyelvtana

ABSZTRAKT
A kutatókat régóta foglalkoztatja, hogy miért ellenállók az iskolarendszerek a reformtörekvésekkel szemben. A jelenség magyarázatára született az egyik legismertebb, de a magyar szakirodalomban kevés figyelmet kapó elmélet: az iskoláztatás nyelvtana (Grammar of schooling). A koncepció szerint az iskoláztatás mélystruktúrái és a mindennapi gyakorlat közötti viszonyt úgy kell elképzelni, mint a nyelvtan és a köznapi nyelvhasználat viszonyát. Az iskolák állandósult struktúrái és szabályai úgy szervezik az iskolák gyakorlatát, ahogy a nyelvtan szervezi a nyelv működését. Tanulmányomban az elmélet főbb elemeinek bemutatása után az iskoláztatás nyelvtana néhány összetevőjének leírására teszek kísérletet. Az utolsó fejezetben az elmélet alkalmazásának a pedagógusképzésre gyakorolt néhány lehetséges hatását vázolom fel.
Kulcsszavak: az iskoláztatás nyelvtana, grammar of schooling, pedagógusképzés

2022-es tanulmányában Chrappán Magdolna alapos és lehangoló képet fest a természettudományos területen tanuló tanárjelöltek pedagógusképéről és tanításfelfogásáról. A tanulmány egyik fontos állítása, hogy „a képzésbe belépők mindegyike rendelkezik egy előzetes iskolaképpel, tanári ideállal, meggyőződésrendszerrel a hatékony tanulásra, tanításra vonatkozóan. Ezek a személyes tapasztalatokon alapulnak, és nemcsak az iskolai működésről, hanem a társadalom működésének vágyott világáról is szólnak. Mindez leginkább a szelekcióhoz, a jutalmazó-büntető magatartáshoz, és a tekintélyhez való viszony kérdéseiben érhető tetten. A közoktatásban eltöltött évek masszív kognitív és érzelmi bázist építenek ki, amit a képzésnek változtatnia kellene, ehhez azonban ismernünk is kell azt" (Chrappán 2022: 182). A tanulmány már címével – *Úgy tanítunk, ahogy minket tanítottak* – is jól ragadja meg azt a jelenséget, hogy az iskolarendszer módszertani kultúrája újratermeli magát, és a tanulói életút során megélt szokások, hagyományok, a pedagógusjelöltek korábbi tapasztalatai alapvetően határozzák meg a kezdő pedagógusok gyakorlatát.

A nyugati kutatásokat régóta foglalkoztatja, hogy miért ellenállók a tömegoktatási rendszerek a reformokkal szemben. Másképpen megfogalmazva, hogyan lehet megmagyarázni azt a jelenséget, hogy a tömegoktatási rendszerek a kialakulásuk óta eltelt időszakban meglehetős állandóságot mutatnak, akár felépítésüket, akár módszertani kultúrájukat tekintve. Ennek magyarázatára több elmélet is született: ilyen például az iskola formája (forme scolaire), az iskola kultúrája (school culture) vagy éppen az iskola szervezeti kultúrája (school organisational culture). Jelen tanulmányban egy másik, a nyugati szakirodalomban

széleskörűen elterjedt, de a magyar kutatásokban jórészt visszhangtalanul maradt koncepciót, az iskoláztatás nyelvtanát (grammar of schooling) mutatom be.

Az iskoláztatás nyelvtana

A koncepció kidolgozása David Tyack és William Tobin 1994-es tanulmányára vezethető vissza (Tyack & Tobin 1994). Tyack, illetve későbbi szerzőtársa, Cuban több írásukban is visszatértek a koncepcióhoz (Tyack & Cuban 1995; Cuban 2020; Cuban 2023). Írásaikban a hangsúlyt azonban nem a koncepció részletes kidolgozására, hanem az amerikai tömegoktatási rendszer állandóságának és a reformok sikertelenségének elemzésére fektették.[1]

Tyack és Tobin eredeti tanulmányukban (Tyack & Tobin 1994) azt a kérdést tették fel, hogy vajon miért maradtak stabilak a tömegoktatás szervezeti formái és miért álltak ellen a reformoknak. A jelenség értelmezésére az iskoláztatás nyelvtana (grammar of schooling) koncepciót dolgozták ki.

Az iskoláztatás nyelvtana alatt azokat a struktúrákat és szabályokat értik, amelyek az iskolai oktatást szervezik. Példaként az idő és a tér felosztását, a tanulók osztályozását és osztálytermekbe sorolását, valamint a tananyag (tudás) tantárgyakra való felosztását említik. Megjegyzik ugyanakkor, hogy néhány alapvető közös vonás mellett is van különbség az egyes iskolafokok nyelvtana között. Miközben az alapfokon azt vesszük természetesnek, hogy egy vagy két pedagógus tanítja az összes ismeretet és foglalkozik a gyermekekkel, a középfok esetében a szaktanári és szaktárgyi rendszert tekintjük a rendszer alapvető elemének (Tyack & Tobin 1994).

Tyack és Tobin a nyelvtant egyértelműen metaforaként használják. Állításuk szerint az iskolák állandósult struktúrái és szabályai úgy szervezik az iskolák gyakorlatát, ahogyan a nyelvtan szervezi a nyelv működését. Sem a nyelvet, sem az iskoláztatás nyelvtanát nem feltétlenül használjuk tudatosan. Nem kell értenünk a nyelvtan működését ahhoz, hogy eredményesen beszéljünk vagy tanítsunk. Az „egyszerűen" egy adottság, amely szervezi a működésünket, és mind a nyelvhasználat, mind az iskoláztatás esetében nem a szabályosság, hanem a sztenderd működéstől való eltérés az, ami feltűnést kelt, és – adott esetben – beavatkozást kíván (Tyack & Tobin 1994; Tyack & Cuban 1995).

Itt máris érdemes egy, az eredeti tanulmányban nem szereplő kitérőt tennünk. Egyes kritikák felvetik, hogy nem világos, hogy a preskriptív vagy a deskriptív nyelvészet analógiáját kell-e használnunk az iskoláztatás nyelvtanának leírásakor

[1] A koncepció bemutatásakor az eredeti tanulmányra támaszkodom, mert a szerzők később több munkájukban foglalkoztak ugyan az iskoláztatás nyelvtanával, azonban érdemben nem dolgozták át a koncepciót.

(Dussel 2013). Anélkül, hogy kompetenciáimon túllépve mély nyelvészeti fejtegetésekbe bocsátkoznék, megjegyzem, hogy mindkét megközelítés érvényes lehet. Még ha nem is mindig nyíltan, de az iskoláztatás nyelvtana valóban előírja a kívánt gyakorlatot, keretezi a szabályos használatot. A deskriptív nyelvészet megközelítése pedig azért lehet hasznos, mert ha le tudjuk írni az iskoláztatás nyelvtanát, akkor közelebb kerülhetünk a tömegoktatás intézményei működésének megértéséhez.

Bár Tyack és Tobyn (1994) nem részletezi a metaforát, de felvethetjük, hogy a nyelvtani és lexikai változások dichotómiája valóban jól leírhatja az iskoláztatásban lévő dinamikákat. A nyelv felszíni rétegei, mint például a szókincse, nagyon gyors változásokra képesek. Elég csak a nyelvünkbe a globalizáció nyomán egyre gyorsabban bekerülő kifejezésekre, jövevényszavakra gondolni. Ezek azonban ugyanúgy engedelmeskednek a magyar nyelv nyelvtani szabályainak, mint régebbi szavaink. Hasonlóan, miközben a magyar oktatási rendszert látszólag számos reformhatás – „jövevénypraxis" – formálta az utóbbi évtizedekben, ezek hatása a mélystruktúrákra, óvatosan fogalmazva is, megkérdőjelezhető.

Bár később néhány kritika felvetette, hogy elhanyagolják a társadalmi kontextust, Tyack és Tobyn valójában felveti a társadalmi csoportok szerepének fontosságát. „Az oktatást alakító intézményi keretek állandóságának vagy átmenetiségének megértéséhez különböző nézőpontokat használhatunk. Az egyik látásmód a változást vagy stabilitást sürgető csoportok társadalmi elhelyezkedését és relatív hatalmát vizsgálja, az oktatásban való politikai befolyásra és az iskoláztatásról alkotott, egymással versengő elképzelésekre összpontosítva. (...) A funkcionalista megközelítés ezzel szemben kevésbé összpontosít az iskoláztatásra mint »vitatott terepre«, és a szervezeti stabilitást és változást egy zökkenőmentesen egymásba fonódó társadalmi rendszer részeként ábrázolja; azt hangsúlyozza, hogy az iskoláztatás nyelvtana idővel hogyan kerül összhangba az általános társadalmi változásokkal vagy az iskolán belüli intézményi szükségletekkel. Egy harmadik perspektíva, amelyet az iskolázás kulturális konstrukciójának nevezhetünk, azt állítja, hogy az oktatási intézmények koherenciája nagyrészt a szervezeti formáknak az általános közhiedelmekkel való összhangjából fakad" (Tyack & Tobin 1994: 456).

Érdemes hangsúlyozni, hogy a koncepciót nem csupán negatív kontextusban lehet értelmezni, vagyis nem csak annak leírására alkalmas, hogy miért nem működnek a reformok, hanem arra is, hogy miért működik a tömegoktatás. Egyrészt, hangsúlyozzák a szerzők, az iskoláztatás nyelvtana egyfajta közös értelmezési platformot teremt a felhasználók és a pedagógusok között. Az embereknek van egy elképzelése arról, hogyan kell kinéznie az iskoláknak. Ez egyrészt, természetesen, formálja magukat az iskolákat is, ugyanakkor ezek a

kulturális hiedelmek a felhasználóknak is segítenek értelmezni az iskoláztatás működését. Egyfajta szertartásrend továbbviteléről van szó, amely legitimálja az intézmények működését (Tyack & Tobin 1994).

Felvethető ezek alapján, hogy a reformok egy része részben a szülők ellenkezésén, vagy a szülők és a pedagógusok közös ellenállásán bukik meg, mert nem illeszkedik az iskola megszokott nyelvtanához. Talán példaként említhető a magyar közoktatás közelmúltjából a szöveges értékeléssel kapcsolatos elemi és széleskörű ellenállás (Rajnai 2003; Tóth 2012).

Egyúttal, hangsúlyozza Tyack és Tobin, az iskoláztatás nyelvtana megszokott módon, kiszámíthatóan és hatékonyan szervezi a pedagógusok munkáját is. Lehetővé teszi, hogy kiszámítható módon oszthassák el munkaterhelésüket, és megbirkózzanak azokkal a mindennapi feladatokkal – a tanulók viselkedésének ellenőrzése, a heterogén populációk oktatása –, amelyeket elvárnak tőlük (Tyack & Tobin 1994).

A tanulmánynak az egyik legtöbbet idézett megállapítása az iskoláztatás és a reformok viszonyával kapcsolatos. „A reformerek úgy vélik, hogy újításaik megváltoztatják az iskolákat, de fontos felismerni, hogy az iskolák változtatják meg a reformokat. A pedagógusok újra és újra szelektíven hajtották végre és változtatták meg a reformokat. Ahelyett, hogy az ilyen mutációkat elkerülendő problémának tekintenénk, inkább felvethetnénk azt a gondolatot, hogy ezek potenciálisan erényt jelentenek – a reformokat úgy lehet megtervezni, hogy a helyi igényeknek és ismereteknek megfelelően hibridizálják őket. Hasonlóképpen, a célokat is inkább hipotéziseknek – pragmatikus tervrajzoknak – tekinthetnénk, amelyeket a hatásuk alapján kell értékelni, nem pedig rögzített céloknak" (Tyack & Tobin 1994: 478).

Ugyanakkor a szerzők az iskoláztatás nyelvtanát nem tartják megváltoztathatatlannak. Tanulmányukat pozitív felhanggal azzal a megállapítással zárják, hogy „az emberek építik a szervezeteket, és meg is változtathatják azokat. Az iskoláztatás kulturális konstrukciói az idők során változtak és újra változhatnak. Ennek szándékos megvalósításához intenzív és folyamatos nyilvános párbeszédre lenne szükség az iskoláztatás céljairól és eszközeiről..." (Tyack & Tobin 1994: 478). Ennek során nem csupán a magától értetődőnek tekintett „nyelvtani szabályok" feltárására lenne szükség, hanem a jónak, megőrzendőnek tekintett értékek azonosítására is. Az „igazi iskoláról" így közösen kialakított értékek képezhetnék egy társadalmi mozgalom alapját.

A koncepció népszerűvé vált a nyugati szakirodalomban, mert jól érthető metaforáját adja az iskoláztatás világában a felszínen zajló gyakori és intenzív változások, illetve a mélystruktúrák állandósága közötti látszólagos

ellentmondásnak. Meg kell említeni ugyanakkor, hogy a koncepciót számos jogos kritika is érte.

Dussel tanulmányában ugyan nem csupán az iskoláztatás nyelvtanát elemzi, de az általa három pontban összefoglalt kritikák erre a koncepcióra is találók. Egyrészt, az elméletek az iskoláztatás mint koherens, egységes tapasztalat jelenségét hangsúlyozzák, amely mögött egyetlen rendező elv húzódik meg. Másrészt, az elméletet hajlamosak az iskolák szimbolikus életére és annak racionalitásaira összpontosítani, és figyelmen kívül hagyják az iskoláztatás anyagi kultúrájának jelentőségét. Harmadrészt, olyan univerzális fogalomként határozzák meg magukat, amelyek különböző helyekre és nemzeti iskolarendszerekre is alkalmazhatók (Dussel 2013: 180). Valóban, ezen kritikák egy része a koncepció gyengeségeire tapint rá. Tyack és Tobin hangsúlyozza ugyan a különböző iskolafokok nyelvtanának eltérő elemeit, ugyanakkor példáikat mind eredeti tanulmányukban, mind a későbbi szövegekben az amerikai oktatási rendszerekből vették.

Courtney és Mann azt vetik fel, hogy az eredeti koncepció, illetve az arra épülő kutatások túlságosan a szervezeti aspektusokra fókuszáltak, ezért az iskoláztatás nyelvtanának diszkurzív jellegét elhanyagolták. Ezért ők maguk a „nyelvtant" olyan diskurzusként vagy ideológiaként határozzák meg, amely segítő struktúraként irányítja egy társadalomban a társadalmi szereplők közötti diszkussziót. Érvelésük szerint a nyelvtanok a diszkurzív, nem pedig a szervezeti szinten jelennek meg. Négy nyelvtant azonosítottak az angolszász társadalmakban: az iparosodást (industrialism), a jóléti diskurzust (welfarism), a neoliberalizmust és a neokonzervativizmust. Tanulmányukban hatásosan mutatják be az egyes „nyelvtanok" jellemzőit, így ennek a koncepciónak a recepciója is hasznos lehete a magyar neveléstudomány számára. Ugyanakkor az elmélet már nem csupán az eredeti koncepció továbbgondolásának, hanem meghaladásának is tekinthető (Courtney & Mann 2021).

Éppen ezek miatt a jogos kritikák miatt amellett érvelek, hogy az iskoláztatás nyelvtana nem tekinthető és tekintendő a tömegoktatási rendszerek állandóságát magyarázó „végleges" elméletnek. Olyan metaforaként érdemes használni, amely jól megragadhatóan írja le az állandóság egyes elemeit, és hasznos lehet a tömegoktatásról, valamint annak részeként a pedagógusképzésről szóló diskurzusok szervezésében, kutatások elindításában.

Az iskoláztatás nyelvtanának néhány jellemzője

Ahogy korábban említettem, az iskoláztatás nyelvtanával kapcsolatos legfontosabb példák az angolszász – kiemelten az amerikai – oktatási rendszerből származnak. Talán a magyar neveléstudomány ezért sem reflektált a koncepcióra

érdemben. A néhány sporadikus említés közül kiemelhető Dárdai, Dévényi, Márhoffer és Molnár-Kovács tanulmánya, akik azt mutatták be szakirodalmi példák alapján, hogy a tankönyvek is válhatnak az iskoláztatás nyelvtana fenntartásának eszközévé (Dárdai et al. 2015).

Révész Judit doktori dolgozatából készült monográfiájában (Révész 2018) személyes tapasztalatai alapján rajzolta meg az iskoláztatás nyelvtanának általa megélt elemeit. Ezek a következők voltak: „A tanítási folyamat szünettel elválasztott tanítási órákra tagolódik, amik Magyarországon hagyományosan 45 percig tartanak. (...) Ugyancsak magától értetődő szabály volt, hogy egy-egy órát egy tanár tartott. (...) A tanárok a tanítási folyamaton belül speciális feladatokat látnak el, ugyanannál a tanulócsoportnál más a feladatuk, és ezt a munkamegosztást az ismeretek szokásos felosztásához igazítják, nem a hallgatói csoportok csoportdinamikai vagy egyes hallgatók személyiségfejlődési igényeihez. (...) Alapszabály, hogy a tanulócsoport a lehetőségekhez mérten legyen homogén. (...) Megkérdőjelezhetetlen előfeltevés, hogy a tudás forrása a tanár, mert ő rendelkezik olyan ismeretekkel, amivel a tanulók nem. (...) Az ismeret elsajátítása egyrészről és alkalmazása másrészről markánsan különválik mind térben, mind időben, mind kontextusában. (...) A tanulás azt jelenti, hogy az egyes diák fejében kell történnie valaminek: a tudás individuális, az egyén tulajdona. A tanulás ugyan csoportban zajlik, de a résztvevők egymás közötti kommunikációja és kapcsolatai nem részei a tanulási folyamatnak, ezt inkább akadályozzák, mint elősegítik" (Révész 2018: 61–63). Az általa leírtak kétségkívül nehezen változó és régóta jellemző elemei a magyar iskoláknak, illetve a pedagógusok módszertani kultúrájának, összességében az iskoláztatás még mélyebb rétegeit is érdemes lenne figyelembe venni.

Mielőtt erre kísérletet tennénk, meg kell jegyezni, hogy az az állítás, miszerint az iskolákban nem csak a felszínen látható jelenségek történnek, természetesen a magyar szakirodalomban sem új. A pedagógus-diák viszonyban, az oktatás és nevelés során nem tudatosan zajló folyamatokkal kapcsolatban elég talán a rejtett tantervre utalni (Szabó 1988). Másik példaként említhetjük, hogy az iskolával mint szervezettel kapcsolatos kutatások messzemenőkig hangsúlyozzák, hogy a szervezetek tacit tudása fontos szerepet játszik azok működésében (Kovács et al. 2005).

Mivel az iskoláztatás nyelvtanának szisztematikus feltárására és leírására még nem történt jelentősebb kísérlet, az alábbi felvetések is inkább gondolatindító listának tekinthetők. Elsősorban történeti közelítésből említek néhány olyan elemet, amelyek a magyar iskoláztatás nyelvtanának részét alkothatják. A magyar oktatási rendszer eredményes átalakításának és egy hatékony pedagógusképzésnek egyik feltétele lenne az iskoláztatás nyelvtanának kutatása.

Az iskoláztatás nyelvtanának egyik legjellegzetesebb eleme az iskolai tér (Kemnitz 2003; Hercz & Sántha 2009; Sanda 2012) és azon belül az osztályterem állandósága. Az osztályterem jelenlegi elrendezése ugyan hosszú fejlődés eredménye (Németh 2004; Caruso 2015; Caruso 2022; Sütő 2024), de a tömegoktatás korának osztálytermi sajátosságai mindannyiunk számára ismerősek: a sorokba, majd később oszlopokba rendezett padokkal, a padokban ülő gyermekekkel, a tanulói terektől elkülönülő pedagógusi térrel. Ennek elemeként kezdetben a katedrával, de máig megmaradóan a külön asztallal, a táblával, esetleg a külön szekrénnyel.

Az osztályteremnek ez a mára meghonosodott formája sokat merít a templom teréből. Ahogy a tömegoktatás átvette az egyházak szerepeinek egy meghatározó részét a modern társadalmakban, úgy a pedagógus a saját szerepében átvette a lelkészi szerepkörök egy részét (Depaepe & Smeyers 2008). Ez a párhuzam alkalmazható a terekre is, a hívők és a lelkész terének elkülönítését láthatjuk az osztályteremben, de a függés hasonló viszonyaival rendelkező modern intézményekben (például kaszárnya, kórház, börtön) is ilyen elkülönüléseket láthatunk. Ugyanígy elkülönül a gyárban a munkás és az őt irányítók, felügyelők tere. A gyár azért fontos intézmény az iskoláztatás történetében, mert a tér-, majd később az időszervezés sokat merített az ipari mintákból. A padokban párban ülő tanulók munkája könnyebben szervezhető és ellenőrizhető – akárcsak a gyárban a futószalag mellett dolgozó munkásoké –, az esetleges interakciók és az ebből fakadó normasértések száma így csökkenthető.

Az osztálytermi terek elkülönülése részben a szerepek hierarchiájának térben megfigyelhető leképezése, akár például a templomban. A tudást – és ezt a fogalmat most nagyon szélesen értve – egy felsőbb autoritás megbízásából közvetítő, erre képzett és jogosított személyt saját tér illeti meg, amelybe a belépés többnyire engedélyhez kötött. Itt ne csak arra gondoljunk, hogy a táblához, tanári asztalhoz felszólítás nélkül kimenni normaszegés lehet, hanem akár arra is, hogy a füzetben a tanulónak – legalábbis minél fiatalabb, annál inkább – tilos a margón túl írnia. Az osztályterem dekorációja sem esetleges. Akárcsak a templomé, ugyanúgy pedagógiai célokat szolgál. A terek határainak világos kijelölése nem csupán szervezi, hanem korlátozza is a tanítást, hiszen az osztályterem elrendezése sok esetben nem könnyen változtatható, nem teszi lehetővé a tanulói aktivitásra épülő tanulást.

A térszervezés fent röviden vázolt módja nem csupán didaktikai szempontból határozza meg az iskoláztatás működését, hanem a már említett felügyelet és fegyelmezés szempontjából is. Foucault éppen ezt tekinti a modern iskolarendszerek tereinek egyik legfontosabb sajátosságának. „Lehetővé tette a hagyományos módszer maghaladását (egy tanuló tanul néhány percig a tanárral,

míg a várakozók csoportja tétlen, és felügyelet híján van). Az egyéni helyeket kijelölve lehetségessé vált minden egyes tanuló ellenőrzése és valamennyiük egyidejű munkája. Megszervezte a tanulási idő új gazdaságosságát. Az iskola terét holmi tanulógépként működtette, de ez a gép felügyelt, hierarchiába rendezett, jutalmazott is" (Foucault 1990: 200).

Az egyéni helyek kijelölése – adott esetben az ülésrend pedagógus által történő meghatározása – részben az egyének elkülönítésére szolgál, amennyire ez egy csoporton belül lehetséges. Az osztályterem elrendezése lehetőséget ad az állandó felügyeletre és a tér kontrolljára. A tanulók megközelíthetősége nem csupán a tanítás segítése szempontjából lehet fontos, hanem a konstans megfigyelés internalizálásában, hiszen az iskolában, akárcsak a modern társadalmakban – hangsúlyozza Foucault – az állandó felügyelet és megfigyelés látszólag nagyobb egyéni szabadsággal párosul. A fegyelmezés nem a fizikai erőfölényből származik, hanem az intézményes struktúrákból és azok belső kényszerré tételéből. A tér ilyen elrendezése leképezi az iskolában meglévő személyközi-hatalmi viszonyokat. A maga anyagi valóságában láthatóvá teszi az alá-fölérendeltségi viszonyokat, amelyek nemcsak a hatalom területén, hanem a pedagógusi és tanulói szerepekben is megjelennek.

A tömegoktatás iskoláztatása nyelvtanának egy másik fontos eleme az idő kontrollja. Itt is felvethető a templom és az iskola párhuzama. Az osztálytermi rítusok egy része ugyanazt a célt szolgálja, mint az istentisztelet rítusai. A tanóra kezdetének rítusai megteremtik az átmenetet a szünet és a tanulás, a profán és a szent idő között. A szokásos órai rítusok – felelés, dolgozatírás, óra eleji ráhangolódás, új anyag közlése, részösszefoglalások, óra végi összefoglalás, házi feladat kijelölése stb. – nem csupán didaktikai szempontból fontosak, de a résztvevők számára az ismerős, komfortos környezetet is jelentik. Az időbeosztásnak ez az archaikusabb modellje később sokat merített a modern intézményekből, a kaszárnyák, gyárak világából. Ahogy a termelés optimalizálásának fontos elemeként tekintettek a részfeladatok pontos meghatározására és az azokhoz szükséges idő optimális felhasználására, úgy az osztálytermi folyamatok optimalizálásának egyik legfontosabb módja is a hatékony időszervezés. A tér kontrollja mellett az idő kontrollja is biztosítja a fegyelmet. Az optimálisan elfoglalt diáknak – legalábbis ez az elképzelés – kevésbé lesz alkalma normaszegésre. Az unalom, a nem optimális hatékonysággal eltöltött idő az eredményes munkavégzés és tanulás egyik legnagyobb akadálya modern, produktivásközpontú társadalmunkban.

A tér és az idő felügyeletének megteremtése azonban, természetesen, didaktikai célokat is szolgált. A tömegoktatás intézményeinek egyik legfontosabb feladata a kanonizált tudástartalmak közvetítése. Ezeket a tudástartalmakat részletesen vagy

kevésbé részletesen tantervek írják le és elő, az iskolatípusok pedig jellemzően tantárgyakba szervezik őket. A fenti, vázlatosan bemutatott tér- és időszervezési praktikák nem csupán a felügyelet, hanem a tömegoktatás szempontjából korábban leghatékonyabbnak gondolt, a pedagógusi ismeretközlésre és a tanulói felidézésre épülő osztálytermi módszerek ideális feltételeinek megteremtését is lehetővé teszik.

Hangsúlyozni szeretném éppen ezért, hogy az iskoláztatás nyelvtanának fent vázolt lehetséges – és vitára hívó – elemeit nem csupán negatív kontextusban érdemes végiggondolni. A tömegoktatási rendszerek kiépítése és fenntartása sok erőforrást igényel. Éppen ezért az oktatási rendszer minden szereplőjének jogos elvárása, hogy az erőforrások a lehető leghatékonyabban hasznosuljanak. Az iskoláztatás nyelvtanának elemeit lehet a hatékonyság megteremtésére tett kísérletként is értelmezni.

Az idő és a tér említett hatékony felhasználására nem csupán a tanítás szempontjából van szükség. A modern társadalmak egyik legfontosabb társadalmi alrendszerévé a tömegoktatási rendszerek váltak. Működésük, eredményességük alapvetően határozza meg a társadalmak működését. Ugyanakkor az oktatási intézmények számos nem oktatási feladatot látnak el, amelyeket, részben, más társadalmi szereplőktől vettek át. A nemzetközi neveléstörténet-írás pedagógizációnak (Pädagogisierung vagy Educationalization) nevezi ezt a folyamatot. Széleskörűen megfigyelhető az a jelenség, hogy a modern társadalmak a társadalmi problémákat pedagógiai problémaként definiálják, vagyis a nevelésre és az iskolára úgy tekintek, mint amelyek képesek és elsősorban hivatottak társadalmi problémákat kezelni. Kutatások szerint ezek a társadalmi problémák nagyon különfélék lehetnek, a társadalmi egyenlőtlenségektől, az elhízáson, a fiatalkori szexuális életen, a közegészségügy állapotán keresztül az olimpiai teljesítményekig terjednek (Depaepe & Smeyers 2008).

Depaepe és Smeyers a pedagógizáció egy fontos tulajdonságát hangsúlyozza. „Mint a modern nemzetépítés egyik tényezője a felvilágosodás óta, az iskolaügy a kereszténység szekularizált változataként manifesztálódott. A tanár az oktatással kapcsolatos lelkészi kötelességeket testesítette meg; a hatalom, a bölcsesség, a helyes viselkedés és az erkölcsök forrásaként a tanár volt a vezető, akinek a diákok alá voltak vetve az osztályteremben. A tanár tudta az utat, amelyet követni, és a technikákat, amelyeket alkalmazni kellett. A legfőbb gond a gyermek »megmentése« volt, segítséget nyújtani neki, hogy ne válhasson bántalom tárgyává. Ez a pedagógiai szférára irányuló megnövekedett figyelem az emberek morális felemelését is elérni volt hivatott. A pedagógizáció összefonódott a moralizációval. Több pedagógia ezért nem szükségképpen eredményezte a gyermek nagyobb

autonómiáját, hanem épp ellenkezőleg, nagyobb függőséget eredményezett" (Depaepe & Smeyers 2008: 380).

A pedagogizáció eredetileg semleges fogalomként született meg, amely az indusztrializáció és a bürokratizáció mellett a modernizáció egyik fontos részfolyamatát írta le. Idővel azonban számos negatív konnotáció kapcsolódott hozzá, mivel kutatók a pedagogizációt, a nevelést és az oktatás szerepének növekedését a megnövekedett függőséggel vagy éppen infantilizációval azonosították (Smeyers & Depaepe 2008). Összességében az iskoláztatás nyelvtanához természetszerűleg hozzátartozik az az elképzelés, hogy az iskolák feladataihoz a tanításon kívül szorosan kapcsolódik a társadalom alakítása is.

Bár az iskoláztatás nyelvtanában a nyelvtan pusztán mint párhuzam játszik szerepet, nem kerülhetjük meg a nyelv és a nyelvhasználat kérdését. Fontos hangsúlyozni, hogy mivel a nyelv nem csupán leírja, hanem konstruálja is a valóságot, a pedagógusok nyelve alapvetően határozza meg az iskoláztatás történéseit. Csak két példát kiragadva: amikor pedagóguskollégák arról beszélnek, hogy „átadják" vagy éppen „leadják az anyagot", akkor azzal impliciten hatalmi viszonyokról és tanuláselméletekről beszélnek. Amikor pedig „jó képességű gyermeket" említenek, akkor azt láthatjuk, hogy a kompetenciaelméletek és azok pedagógiai következményei kevésbé érintették meg őket.

Két szempontot mindenképpen – részben újra – hangsúlyozni kell az iskoláztatás nyelvtanával kapcsolatban. Egyrészt a fenti, vállaltan nem teljes lista biztosan nem univerzális jellemzője a magyar iskolarendszernek. Nem csupán azért, mert egyes elemei bizonyosan másképpen vannak jelen az egyes iskolafokokon és iskolatípusokban, hanem azért is, mert abban számtalan jó gyakorlat, innováció van, amely részben a fenti jelenségek meghaladását célozza, arra épül (Fazekas et al. 2018; Halász et al. 2020). Úgy gondolom ugyanakkor, hogy számos magyar iskolában, illetve az iskolarendszer egészében a fenti pontok sok eleme jó eséllyel azonosítható.

A másik kiemelendő szempont, hogy az iskoláztatás nyelvtana megváltoztatható. Bár az iskolarendszerek általában nagyon hatékonyan állnak ellen a reformoknak, számos nemzetközi példa mutatja az elmúlt évtizedekből, hogy kellő időráfordítással, megfelelő erőforrások allokációjával, széles társadalmi egyeztetésen és egyetértésen alapuló iskolaképpel, az érintettek érdekeltté tételével az iskolarendszerek gyökeres átalakítása sem lehetetlen.

A pedagógusképzés és az iskoláztatás nyelvtana

Végül, három olyan, minden bizonnyal némiképp szubjektív szempontot szeretnék említeni, ami miatt az iskoláztatás nyelvtanának ismerete és kutatása hasznos lehet a pedagógusképzés számára. Egyrészt magasan képzett, szakmáját

hatékonyan, a közjó és a gyermekek érdekében gyakorolni képes, értelmiségi pedagógus biztosan nem létezhet az iskoláztatás kontextusának mély ismerete nélkül. Ebbe, véleményem szerint, beletartozna sok más, most nem megtalálható elem mellett az iskoláztatás nyelvtanának ismerete is. A magyar pedagógusképzés egyes szereplői körében tapasztalható elméletellenesség éppen ezt az értelmiségképző aspektusát fenyegeti a képzésnek.

Másrészt az iskoláztatás nyelvtanának ismerete segíthet megérteni a pedagógusképzés nehézségeinek (sikertelenségének?) egyik okát. A pedagógusképzésbe érkező hallgatók legalább 12 évet, évente mintegy 1000 órát töltenek a közoktatásban. Abban a rendszerben, amelybe, ha úgy döntenek, hogy a pályán maradnak, tanulmányaik után visszatérnek. Ehhez az időmennyiséghez képest a pedagógusképzés néhány éve elhanyagolható, miközben joggal fogalmazódik meg elvárásként, hogy a képzés a hivatást magas szinten gyakorolni képes szakembereket bocsásson ki. Jogosan tehető fel a kérés, hogy a pedagógusképzés képzi, vagy a közoktatás neveli ki a pedagógusokat. Ebben a helyzetben az iskoláztatás nyelvtanának mélyebb ismerete esélyt adhatna annak feltérképezésére, hogy melyek azok az elemek, amelyeknek a megváltoztatására, fejlesztésére csekély az esély – a szakirodalom (például Pajares 1992) szerint ilyenek például a hiedelmek –, és melyek azok a kompetenciák – úgy mint a reflektív gondolkodás (például Szivák 2014) –, amelyeknek a fejlesztése reálisan elvárható és elérhető.

Harmadrészt a fentiekből világosan látszik, hogy a pedagógusképzés különböző területeinek rendszeres megújítása legalább egy elemében tévúton jár. A hallgatók és a döntéshozók körében gyakran felmerülő jogos igény a képzések gyakorlatorientálttá tétele. Ugyanakkor kijelenthető, hogy a minőségi problémákkal küzdő magyar iskolarendszer gyakorlatának szűrő nélküli beemelése a képzésbe biztosan nem szolgálná az iskolarendszer minőségének javulását. Ebből következik egyrészt, hogy a képzésben dolgozó gyakorlati szakemberek alapos szűrésére és felkészítésére van szükség. Másrészt, és ez talán a fontosabb tanulság, a magyar pedagógusképzés bármilyen átalakításának az iskolarendszer minőségét érdemben javító intézkedésekkel összhangban, rendszerbe szervezetten kellene zajlania. Ehhez pedig elengedhetetlen lenne azoknak a struktúráknak, az iskoláztatás nyelvtanának a megismerése, amelyek az eddigi reformokat gátolták.

Összegzés

Tanulmányomban egy, a magyar neveléstudományi szakirodalomban eddig kevesebb visszhangot kapott koncepciót, az iskoláztatás nyelvtanát (grammar of schooling) mutattam be. Az eredetileg Tyack és Tobin (Tyack & Tobin 1994) által

kidolgozott elképzelés azt fogalmazza meg, hogy a tömegoktatási rendszerek működését a nyelv analógiájára lehet leírni. Elképzelésük szerint az iskoláztatás állandósult mélystruktúrái úgy szervezik az iskolák működését, ahogy egy nyelv nyelvtana meghatározza a nyelv mindennapi működését. A tanulmányban a koncepció elemeinek, majd kritikájának bemutatása mellett az iskoláztatás nyelvtana néhány elemének leírására tettem kísérletet.

Noha a grammar of schooling széleskörűen hivatkozott elmélet a nemzetközi szakirodalomban, részletes kidolgozására, a nyelvtan egyes elemeinek azonosítására eddig kevés érdemi kísérlet történt. A tanulmány remélhetőleg hozzájárulhat a koncepció hazai recepciójához és ezen keresztül a pedagógusképzéssel kapcsolatos kutatásokhoz.

Hivatkozott irodalom

CARUSO, M. (szerk.) (2015). *Classroom struggle: organizing elementary school teaching in the 19th century*. New York, Peter Lang.

CARUSO, M. (2022). The slow dichotomization of elementary classroom roles. „Grammar of schooling" and the estrangement of classrooms in Western Europe (1830-1900). *Paedagogica Historica, 58*(2), 196–214. https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1822887

CHRAPPÁN M. (2022). Úgy tanítunk, ahogy minket tanítottak - tanárjelöltek a természettudományos oktatásról. In: KOVÁCS K. (szerk.): *Értékközvetítés és iskola. Tanulmányok Szabó László Tamás tiszteletére*. Debrecen, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD). 176–193.

COURTNEY, S. J. & MANN, B. (2021). Thinking with 'lexical' features to reconceptualize the 'grammar' of schooling: Shifting the focus from school to society. *Journal of Educational Change, 22*(3), 401–421. https://doi.org/10.1007/s10833-020-09400-4

CUBAN, L. (2020). Reforming the Grammar of Schooling Again and Again. *American Journal of Education, 126*(4), 665–671.

CUBAN, L. (2023). *The enduring classroom: teaching then and now*. Chicago, London, The University of Chicago Press.

DÁRDAI Á., DÉVÉNYI A., MÁRHOFFER N. & MOLNÁR-KOVÁCS ZS. (2015). Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II. *Történelemtanítás, 6*(1–2), https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/dardai-agnes-devenyi-anna-marhoffer-nikolett-molnar-kovacs-zsofia-tankonyvkutatas-tankonyvfejlesztes-kulfoldon-ii-06-01-02/ (Letöltés ideje: 2024. 08. 20.)

DEPAEPE, M. & SMEYERS, P. (2008). Educationalisation as an ongoing modernization process. *Educational Theory, 58*(4), 379–389.

DUSSEL, I. (2013). The Assembling of Schooling: Discussing Concepts and Models for Understanding the Historical Production of Modern Schooling. *European Educational Research Journal, 12*(2), 176–189. https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.2.176

FAZEKAS Á., HALÁSZ G. & HORVÁTH L. (2018). Innovációk és innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben. *Educatio, 27*(2), 247–264. https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.7

FOUCAULT, M. (1990). *Felügyelet és büntetés: a börtön története.* Budapest, Gondolat.

HALÁSZ G., MUTH-FAZEKAS Á. & LUKÁCS T. (szerk.) (2020). *Az innovációs folyamatok dinamikája az oktatási ágazatban.* Budapest, Akadémiai Kiadó.

HERCZ M. & SÁNTHA K. (2009). Pedagógiai terek iskolai implentációja. Architektúra és funkcionális terek a mindennapok pedagógiai világában. *Iskolakultúra, 19*(9), 78–94.

KEMNITZ, H. (2003). Pedagógiai architektúra. A pedagógiai terek kialakításának lehetőségei két iskola példája alapján. *Magyar pedagógia, 103*(1), 119–128.

KOVÁCS Z., PERJÉS I. & SASS J. (2005). Iskolák szervezeti kultúrája. *Magyar Pszichológiai Szemle, 60*(1–2), 51–64.

NÉMETH A. (2004). Az osztályterem és berendezésének történeti alakulása. In: NÉMETH A. & PUKÁNSZKY B.: *A pedagógia problématörténete.* Budapest, Gondolat Kiadó. 507–527.

PAJARES, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307–332.

RAJNAI J. (2003). Az osztályozás és a buktatás problematikája a mai magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle, 53*(11), 67–76.

RÉVÉSZ J. (2018). *A tanítás mint értelmiségi hivatás. Tanulmány a pedagógusok kollektív mobilitási esélyeiről.* Budapest, Közép- és Kelet-európai Történelem és Társadalom Kutatásáért Közalapítvány.

SANDA, I. D. (2012). A pedagógiai tér minőségi dimenziói. Értelmezési lehetőségek – elmélet és gyakorlat. *Képzés és gyakorlat, 10*(1–2), 144–158.

SMEYERS, P. & DEPAEPE, M. (szerk.) (2008). *Educational Research: the Educationalization of Social Problems.* Dordrecht, Springer Netherlands. http://link.springer.com/10.1007/978-1-4020-9724-9 (Letöltés ideje: 2024. 08. 20.)

SÜTŐ Z. (2024). Iskolai terek egykor és ma. In: KOVÁCS Z. (szerk.): *A Nyíregyházi Egyetem hallgatóinak pályamunkái. 36. Országos Tudományos Diákköri Konferencia.* Nyíregyháza, Nyíregyházi Egyetem. 179–193.

SZABÓ L. T. (1988). *A „rejtett tanterv".* Budapest, Magvető.

SZIVÁK J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

TÓTH E. (2012). Pedagógusok nézetei az osztályozásról és a szöveges értékelésről. *Iskolakultúra, 22*(2), 34–45.

TYACK, D. & TOBIN, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal, 31*(3), 453–479.

TYACK, D. B. & CUBAN, L. (1995). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform.* Cambridge, Mass, Harvard University Press.

GYÖRGYI ZOLTÁN

A hazai közoktatás finanszírozása nemzetközi tükörben

ABSZTRAKT
Bár a hazai közoktatás problémáival rendszeresen foglalkozik a szakirodalom, az ezek mögött álló finanszírozási kérdések ritkán kerülnek előtérbe. Ennek egyik oka a megfelelő adatok és egyéb háttérinformációk hiánya. Az alábbi írás a hazai alap- és középfokú képzés finanszírozását veszi górcső alá az ezekre fordított 2014 és 2020 közötti közkiadások elemzésével, nemzetközi tükörben, az Eurostat adatbázisát felhasználva. Az elemzéshez részben más tanulmányokban is előforduló mutatókra támaszkodik a szerző, részben – bővítve az értelmezési lehetőségeket – új indikátort is használ. A tanulmány nem titkolt célja, hogy felhívja a témakör iránt érdeklődő, de ebben kevéssé jártas szakemberek figyelmét a kérdéskör fontosságára, valamint az adatok felhasználási lehetőségeire.
Kulcsszavak: közoktatás, finanszírozás, nemzetközi adatok

Bevezetés

Egy-egy ország oktatásának minőségét, eredményességét, sikerességét elsődlegesen nem az arra fordított pénzügyi ráfordítások jelzik, ez utóbbiak mégis meghatározók: érdemben befolyásolják az oktatás működési feltételeit, infrastrukturális fejlesztéseit, a bérköltségek pedig az oktatásban dolgozók, mindenekelőtt a pedagógusok megbecsültségét fejezik ki, aminek munkaerőpiaci következményei lehetnek. A ráfordítások növelése önmagában nem feltétlenül eredményez érdemi fejlődést, mert a minőségváltozáshoz egyrészt a források hatékony felhasználására, másrészt az ezzel csak részben összefüggő működési, tanítási feltételekre, jó pedagógusokra, racionális intézményszerkezetre is szükség van. Mindez a rendszer folyamatos monitorozását igényli annak érdekében, hogy az minél inkább igazodni tudjon a társadalom, a gazdaság változó igényeihez. A források elapadása ugyanakkor előbb-utóbb érezteti negatív hatását: a kvalifikált munkaerő egy része a munkaerőpiac más területén keres megélhetési lehetőséget, a korszerűtlen, működésképtelen tárgyi feltételek pedig megnehezítik a színvonalas, korszerű oktatás fenntartását, kialakítását.

A hazai közoktatás finanszírozásáról kevés a nyilvános információ. Részletes pénzügyi adatok egy évtizede nem jelennek meg az egyébként is egyre szegényesebb statisztikákban.[1] A közoktatás 2013. évi centralizációja óta a

[1] A Köznevelési Statisztikai Évkönyv a 2014/15-ös tanévtől kezdődően a 2018/19-es tanévig bezárólag évenként közölte a legfontosabb oktatási adatokat, de pénzügyi adatokat már nem

rendszer finanszírozása belső ügynek számít. Bár a KSH csökkentett tartalommal átvette a korábbi minisztériumi adatszolgáltatást, de csak kevésbé részletes pénzügyi adatokat közölnek. Még ennél is kevésbé informatívak az állami költségvetés törvényei (tervek, illetve beszámolók), amelyek adatai érdemi elemzésre alkalmatlanok.

Ha mégis nyomon szeretnénk követni ezt a területet, akkor nemzetközi szervezetek adataihoz érdemes fordulnunk. E források – részletezettségük okán – arra ugyan nem alkalmasak, hogy egy-egy ország oktatási rendszerének pénzügyi forrásairól, s ezek felhasználásáról árnyalt képet kapjunk, arra viszont igen, hogy néhány fontos mutató alapján összehasonlítsuk az egyes országokat, s rámutassunk jellegzetes eltérésekre, hasonlóságokra. Akár több évre vonatkozó tendenciákat is megrajzolhatunk, még ha ennek erős korlátait jelenti is az egyes országok oktatási rendszereinek eltérő felépítése, működése, finanszírozási rendszere. A főbb irányvonalak azonban kivehetők ezek alapján, így például arra is következtetni tudunk, hogy nemzetközi viszonylatban mit ér a hazai oktatásfinanszírozás.

Az elemzéshez két szervezet adataihoz nyúlhatunk: az OECD által évente megjelentetett oktatási évkönyvek sorához (*Educational at a Glance*), valamint az Európai Unió statisztikai rendszere, vagyis az Eurostat folyamatosan frissülő adatbázisához. Az ezeket kézben tartó szervezetek komoly munkát fektetnek az adatok összegyűjtésébe, összehasonlíthatóvá tételébe, s nagy figyelmet fordítanak az eltérő adattartalmak precíz regisztrálására.

Tanulmányunkban az Eurostat adataira támaszkodva igyekszünk segítséget nyújtani az olvasónak ahhoz, hogy lássa, mennyire illeszkedik a hazai oktatásfinanszírozás mértéke az európai, kiemelkedően a hazaival összevethető társadalmi-gazdasági helyzetű posztszocialista országok folyamataihoz. Választásunk azért esett erre a forrásra, mert ez nagyobb szabadságot adott az indikátorok kialakítására, mint a kész táblázatokat közlő OECD kötetek. További célunk, hogy bemutassuk a kevésbé szakértő olvasók számára, hogy milyen indikátorok, milyen értelmezés mellett használhatók ezen a területen.

Mindez egy későbbi, mélyebb kutatás megalapozását is szolgálja. Egy olyan elemzését, amelynek során már az egyes országok oktatási rendszerének sajátosságait is figyelembe véve nézzük meg a pénzügyi mutatókat.

---

tartalmazott, szemben korábbi évekre vonatkozó elődköteteivel (*Statisztikai tájékoztató. Oktatási évkönyv*, illetve *Oktatás-statisztikai évkönyv*).

A közoktatás finanszírozása a hazai szakirodalomban

A hazai szakirodalomban a közoktatás finanszírozása nem számít slágertémának. Miközben a sajtó, a média rendszeresen foglalkozik a pedagógusok alacsony bérével, az erre (is) visszavezethető pedagógushiánnyal, illetve adott esetben a bérek emelésével, alig-alig lehet tudni valamit a finanszírozás rendszeréről, mértékéről, változásairól.

Különösen igaz ez az utóbbi tíz évre vonatkozóan, amikorra a korábban többségében önkormányzati kézben lévő iskolák normatív finanszírozási rendszere – az államosítással párhuzamosan – megszűnt. A normatívák még nyilvánosak voltak, mint ahogy azok az információk is, hogy ezeket a fenntartók milyen mértékben egészítették ki. Kutatások révén azt is ki lehetett deríteni, hogy hol, milyen feszültségekkel járt ez a rendszer. Az ezt követő finanszírozási szisztémáról ezzel szemben csak nagyon szórványos információk állnak rendelkezésünkre. Némileg eufemisztikus módon feladatfinanszírozásnak nevezhetjük ezt a rendszert, de az elnevezés pont lényeget fedi el: ki, mikor és hogyan dönt arról, hogy mely feladatokat finanszíroz, s melyeket nem. Sem az elvekről, sem a gyakorlatról nem tudunk semmit.[2] Ha vannak esetleg kutatók, akik átlátják a rendszer működését, tapasztalataikat nem publikálják, s csak elvétve szólalnak meg az oktatás irányításában részt vevők is, inkább csak akkor, ha valamilyen politikai jellegű, vagy akként értelmezett álláspontot igyekeznek cáfolni (lásd például Jordán 2019).

Általánosságban megállapítható, hogy a finanszírozással kapcsolatos rövidebb elemző tanulmányok jelentős része – néhány, a kérdéskört egészét tárgyaló könyv (Varga 1998; Polónyi 2002), illetve a hazai közoktatás helyzetét átfogóan bemutató, elemző kiadványsorozat (*Jelentés a magyar közoktatásról* utolsó kötetének e témával foglalkozó tanulmánya: Hermann & Varga 2011) mellett – a 2010 utáni évtized közepéig jelent meg (Hermann 2004; Horn 2004; Polónyi & Timár 2006; Szép 2006; Balogh 2015; Nahalka 2016; Varga et al. 2016). Ezek értelemszerűen legfeljebb az önkormányzati rendszer utáni egy-két évig követték a folyamatokat, vagyis a mai helyzetben már nem aktuálisak. A szakma elismert kutatói ezt

[2] E tanulmány szerzője a témában 2014-ben interjút készített a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ akkori gazdasági elnökhelyettesével. Ebből az derült ki, hogy az arra az időszakra jellemző, a jelenleginél is centralizáltabb irányítási rendszerben minden dologi, illetve a rendszeres béreken túlmutató személyi kiadásról a budapesti központ a tankerületi vezetőkkel folyatott havi egyeztetések során egyedileg döntött. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben 2015-ben egy kutatócsoport egy Európai Uniós projekt keretében, minisztériumi jóváhagyással igyekezett három tankerület finanszírozási gyakorlatát részletesen feltárni, de a kutatás a tankerületek ellenállása miatt meghiúsult. Az Intézményfenntartó Központ 2017 elején történt átszervezése, a tankerületi központok kialakítása minden bizonnyal a korábbinál működőképesebb gyakorlatot alakított ki, de ennek részeletei sem publikusak.

követően már inkább makroszintű adatok alapján próbáltak megállapításokat tenni, leginkább nemzetközi összehasonlítások révén.

Polónyi 2017-ben megjelent tanulmányában GDP-arányosan vizsgálta az ágazat finanszírozását három országcsoport (az Európai Unió, az OECD, illetve 49 fejlett ország) átlagos adataihoz viszonyítva. Utalt a számottevő lemaradásunkra, bár az utolsó vizsgált évben, 2014-ben jelentős felzárkózást tapasztalt. E hirtelen irányváltás mögött a (felső) középfokú képzésre fordított ráfordítások hirtelen növekedése állt, aminek egyértelmű magyarázatát nem tudta beazonosítani.[3] Feltételezhetően az a magyarázata állja meg a helyét, hogy a korábbi fokozatos forráskivonás kompenzálására került sor ebben az évben, s talán azért épp a felső középfokú oktatásban volt tetten érhető, mert az életpályamodell bevezetésének következményeként bekövetkező részleges pedagógus-béremelés feltételei leginkább ezen a képzési szinten voltak adottak.

Az utóbbi években a közoktatás finanszírozásáról legátfogóbb képet a kétévente megjelenő *A közoktatás indikátorrendszere* című kiadványsorozat ad. A tudományos igénnyel összeállított ábrák, táblázatok mellett csak kisebb, primer elemzésekre vállalkoznak a szerzők. Az indikátorok kialakítása során igyekeztek összehasonlítható adatokkal dolgozni, így például az oktatási kiadásokat a diákok létszámára vetítették, s összehasonlító áron vették figyelembe. A nemzetközi összehasonlítás során alkalmazott, a GDP-hez viszonyított kiadásokat is fajlagos mutatók alapján is vetették egybe (az egy tanulóra jutó kiadást nézve az egy főre jutó GDP arányában). Az adathiányból adódó korlátokat a kötet szerzői sem tudták leküzdeni, így például bizonyos esetekben csak az állami szektorra vonatkozó adatokkal tudtak dolgozni, illetve az alap- és a középfokú képzést csak együttesen tudták kezelni.

A sorozat legutolsó kötete (Varga 2024) szerint a tanulók számára vetített oktatási kiadások 2010 és 2013 között visszaestek, majd meredek emelkedés következett 2016-ig. Ezt követően viszont csak 2018-ban nőttek a kiadások (választási év), egyébként stagnáltak. A GDP-hez viszonyított nemzetközi adatok tekintetében utalnak arra, hogy az egyes országok 2020. évi adatai csak óvatosan hasonlíthatók össze, mert a COVID okozta járvány az egyes országok GDP-jét nagyon eltérő mértékben vetette vissza, ami az ehhez viszonyított oktatási kiadások arányát erőteljesen befolyásolhatta. Ennek különösen azért tulajdonítottak jelentőséget a szerzők, mert az indikátort a hazaival leginkább összevethető posztszocialista országok esetében országonként közölték, ami kedvezett a szélsőséges változások felszínre kerülésének. A kötet felhívja a

[3] Egy helyen a szakképzésnek a Nemzetgazdasági Minisztériumhoz való átkerülését, s ennek révén az odaáramló források megnövekedését említi ezzel kapcsolatban, de ez az átszervezés csak a következő év közepén valósult meg, így a forrásbővülésnek ez a magyarázata téves.

figyelmet arra, hogy „azokban az országokban …, ahol az alsófokú és az alsó középfokú oktatás jellemzően ugyanabban az intézményben folyik, a kiadások oktatási szintek közötti szétválasztása mesterséges, és szükségképpen becslésekre épül" (Varga 2024: 70).

Finta (2022) tanulmánya a 2013 után átalakult oktatásfinanszírozás hatásának elemzését tűzte ki célul, de csak néhány megállapítást tesz a GDP-hez viszonyított oktatási kiadások tekintetében. Megállapítja például, hogy az erre vonatkozó adatsor az ezredfordulót követően 2003-ban mintegy 5,8%-kal tetőzött, ezt követően 2013-ig folyamatosan csökkent, majd kisebb emelkedést követően ismét süllyedni kezdett. Ennek következményeként 2020-ban már a 2013-as, a már akkor is 4% alatti arányt sem érte el. Ennek hátteréről, részleteiről, következményeiről a tanulmány szerzője nem tesz említést.

Az indikátorok és a mögöttük álló adatok

Elemzésünk során igyekszünk figyelembe venni a korábban említett elemzések tapasztalatait, átvenni a jó indikátorötleteket, illetve továbbfejleszteni azokat, szem előtt tartva, hogy a tanulmány szakembereknek szól, de nem oktatásgazdaságtannal foglalkozó szakembereket céloz mondandójával, így túlságosan bonyolult megoldásokra sem törekedtünk.

Szándékunk szerint az oktatásra fordított közkiadásokat vizsgáljuk, igazodva a hazai képzési szerkezethez: az alapfokú és az alsó középfokú képzést (ISCED 1, 2) összevontan, illetve a felső középfokú képzést (ISCED 3) vizsgálva. Az első két szint összevonását elsősorban a hazai és a hazaihoz közelálló, a két szintet egységesen oktató országok intézményrendszere indokolja, amelyek szétválasztása ugyan megtörténik a nemzetközi statisztikákban, de az adatok csak becsléseken alapulnak, sok pontatlanságot tartalmaznak. Az ISCED 2 és az ISCED 3 szint külön kezelése viszont sokkal csekélyebb számbavételi problémát jelent, mert az e két szinten egyaránt oktató oktatási intézmények aránya még azokban az országokban sem magas, ahol ezek hagyományosan jelen vannak (például Ausztria, Svájc gimnáziumi képzése). Közkiadások alatt a központi, a regionális kormányzatok, valamint az önkormányzatok együttes kiadásait értjük.

Ahhoz, hogy összehasonlíthassuk az egyes országok oktatásfinanszírozásának mértékét, ki kell küszöbölnünk a nagyságrendi eltéréseket. Többféle lehetőség közül – a lakosságszámhoz, a pedagógusok számához vagy a tanulólétszámhoz is viszonyíthatunk – az utóbbit választottuk, hasonlóan az elemzések többségéhez. Ez a megközelítés tudja legkönnyebben kiküszöbölni a képzési idő hosszából és az egyes országok eltérő demográfiai helyzetéből adódó eltéréseket. Mivel az

oktatásban a személyi költségek dominálnak,[4] ezért a pedagógusok számához való viszonyítás is felvethető, de ez egy sor további kérdés vizsgálatát igényelné, amelyekre e tanulmány terjedelmi keretei között nincs lehetőség.

A kiadások tekintetében az Eurostat által használt ún. PPS (purchasing power standard) mértékegységet használjuk, ami megpróbálja kiküszöbölni a nominális pénzösszegek vásárlóerő-eltérését, a realitásokhoz igazítva ezzel a ráfordításokat. Mint majd látni fogjuk az egy tanulóra jutó oktatási kiadások tekintetében élesen kirajzolódik az egyes országok gazdasági fejlettsége. A dologi kiadások árkülönbözetét a PPS használata talán kiküszöböli, de az oktatásban jelentős bérkülönbözetek mindenképp megjelennek. A tendenciák természetesen érdekesek lehetnek, így ezt a mutatót nem kell elvetnünk, de érdemes más mutatók szerint is vizsgálódnunk.

Az egyik ilyen mutatónk az adott ország GDP-jét (bruttó hazai termék) veszi figyelembe. Ezt – mint láttuk − más elemzők is megteszik. Tanulmányunkban – a már korábban említett előnyök miatt – *A közoktatás indikátorrendszere* című kiadványhoz hasonlóan az egy lakosra jutó GDP-hez viszonyítjuk az egy tanulóra jutó oktatási közkiadást. Ez ugyanúgy az ágazat adott országbeli jelentőségére utal, de figyelembe veszi a tanulók országonkénti eltérő arányából eredő hatást. Természetesen ezt a mutatót is óvatosan kell kezelnünk, egyrészt a GDP esetleges ingadozásai miatt, másrészt pedig mert a magas arány jelenthet alacsony nominális értéket (vagy fordítva: az alacsony arány jelenthet magas nominális értéket), vagyis akár az adott ország oktatásának leszakadását (felzárkózását) is eredményezheti.

A harmadik mutatónk iránti igényt egy korábbi tanulmányunkban vetettük fel. Abból indultunk ki, hogy mivel – mint utaltunk rá az imént − az oktatási kiadások jelentős részét a bérjellegű kiadások teszik ki, ezek nem lehetnek függetlenek az adott ország bérviszonyaitól, amit érdemes lenne figyelembe venni. Miután az egyes országok oktatási munkaerőpiaca elsődlegesen az ország más ágazatainak munkaerőpiacával konkurál, ezért a kiadások nagyságrendje az országos bérek tükrében értékelendő. Ezért nézzük meg az egy diákra jutó oktatási kiadásokat az adott ország béreihez[5] viszonyítva. Természetesen ez megközelítés is felvet problémákat, különösen az egységesülő európai munkaerőpiac hatását, de ettől most eltekintünk. Megítélésünk szerint a három említett mutatónak egymást kiegészítő szerepe van, vagyis az oktatásra fordított kiadások értékelése tekintetében nem érdemes csak az egyikre vagy csak a másikra támaszkodni.

Vizsgálatunkat a 2014−2020 közötti időszakra vonatkoztatjuk. Az időtávot a rendelkezésre álló adatok jelölték ki. Ez az az időszak, amely mind a ráfordítások,

---

[4] 2022-ben a hazai általános iskolákban és gimnáziumokban a személyi jellegű kiadások összességében 70%-ot tettek ki (Varga 2024: 78 hivatkozása a kötet B1.4.1. táblázatmellékletére).
[5] Ennek pontos meghatározását lásd később.

mind a GDP, mind a munkabérek tekintetében szerepel az Eurostat aktuális[6] adatbázisában. Bár az időtáv nem hosszú, de valamelyest képet kaphatunk tendenciákról is.

Tanulmányunkban a hazai közoktatás finanszírozásának elemzését tűztük ki célul, nemzetközi kontextusba helyezve. Mivel a 27 ország[7] adatainak egyedi összehasonlítása egy ilyen rövid írásban technikailag szinte megoldhatatlan, de legalábbis áttekinthetetlen ábrákat eredményezne, ezért csoportosítottuk az országokat, s átlagoltuk az adataikat.

Az összevonások alapját részben az egyes országok földrajzi helyzete, részben oktatási rendszerük hasonlósága, részben pedig az utóbbi néhány évtized közös történelmi előzményei jelentették. Az alábbi csoportosítás mellett és ellen is hozhatók érvek, vitathatatlan megoldás aligha létezik. Péteri (2014) például egy korábbi tanulmányában az irányítás, illetve a finanszírozás centralizált-decentralizált metszetében definiált csoportokat, de léteznek gazdaságpolitikai megközelítésű megközelítések is. Tanulmányunkban sem az irányítási rendszerrel, sem gazdaságpolitikával nem foglalkozunk, s nem célunk az ezek által megrajzolt rendszerek jellemzése sem, csupán viszonyítási pontokat kerestünk a hazai adatok értékeléséhez. Ezért nem törekedtünk átfogóbb elméleti megközelítésre a csoportképzés során, amely azonban sok tekintetben közel áll a mások által kialakított modellekhez[8], de önálló egységként kezelünk két posztszocialista országcsoportot, illetve nem foglalkozunk külön az angolszászmodellt egyedüliként képviselő Írországgal. Beosztásunk a következő[9]:

- Észak-Európa (Dánia, Finnország, Izland, Norvégia, Svédország),
- Nyugat-Európa (Ausztria, Belgium, Franciaország, Írország, Németország, Svájc),
- Dél-Európa (Ciprus, Görögország, Málta, Olaszország, Portugália, Spanyolország),
- Balti államok (Észtország, Lettország, Litvánia),
- Kelet-Európa (Bulgária, Csehország, Lengyelország, Románia, Szlovákia),
- Magyarország.

A szemléletességre törekedve az elemzésnél a táblázatok helyett ábrákat közlünk. Magyarország helyzetét elemezve időnként utalunk az országok közötti

[6] Az adatokat 2020 júliusában gyűjtöttük.
[7] Az oktatási ráfordításokra vonatkozóan az Eurostat ennyi ország adatával rendelkezik.
[8] Artner (2011) tanulmánya összefoglalóan mutat be más kutatók által alkalmazott modellrendszereket. E „kapitalizmusmodellek", illetve szociális modellek egyaránt beszélnek angolszász, kontinentális, skandináv (északi) és mediterrán típusokról.
[9] Luxemburgot – nagysága és speciális helyzete miatt − kihagytuk a számításból.

sorrendjére. Az ilyen jellegű megállapítások háttere minden esetben az ábrák mögötti országonkénti adatsor.

Tapasztalatok

Magyarországon az általános iskolai képzés szintjén a ráfordítások nominális értéke kifejezetten alacsony volt a vizsgált évtized során. A hazai költségvetés 2014-ben a 26 számba vett ország között tanulóarányosan a második legkisebb összeget fordította az oktatás e szintjére (ISCED 1-2), egyedül Romániát megelőzve. A ráfordítások értéke – a többi országhoz hasonlóan − emelkedett a következő hat évben, de nem egyenletesen (1. ábra): egy erőteljesebb növekedést követően 2016-ban utolérte a kelet-európai országokat (pontosabban: a számba vett országok ráfordításainak átlagát), majd számottevő visszaesés után 2019-ben ismét megközelítette, de ekkor már el nem érte azokat. Országonként nézve: az utolsó előtti helyről nem sikerült elmozdulni.[10] Mindez a tanulólétszám mintegy 4%-nyi visszaesése mellett következett be, ami azt jelenti, hogy a fajlagos (tanulólétszámra vetített) ráfordítások emelkedésének egy része erre (vagyis a viszonyítási alap csökkenésére) volt visszavezethető. Az ingadozás a koncepcionális forrásbővítés hiányára, illetve a tűzoltásszerű beavatkozásokra utal.[11]

A felső középfokú oktatásban (ISCED 3) a kiinduló helyzet sokkal jobb volt. Közoktatásunk e szintje számára a költségvetés fajlagosan több forrást biztosított. Különösen igaz volt ez az időszak első felében. A 2014. évi adat azonban, amikor − országsorosan nézve a középmezőnyben volt a finanszírozás mértéke − inkább kivételesnek tűnik. (Lásd ezzel kapcsolatban korábbi utalásunkat Polónyi 2017 tanulmányára, amit a következő év visszaesése is megerősít.) Az előny fokozatosan elolvadt a vizsgált évek során, s 2020-ra az általános iskolai képzésünkre fordított fajlagos összeg már erősen megközelítette a középiskolai értéket (2%-kal volt alacsonyabb annál). Mindez a középiskolai tanulólétszám visszaesése mellett következett be, vagyis egyértelműen a pénzügyi folyamatokra vezethető vissza. Bár az okok pontosan nem láthatók, de feltételezhető, hogy a korábbi kedvező, majd egyre inkább az ISCED 1-2 szinthez közelítő helyzet a pedagógusok minősítő rendszerének átalakításához köthető, amely során a szakmai végzettség

[10] 2019-ben a görög ráfordítások értéke megegyezett a magyarországival. Mivel a 2020-ra vonatkozó görög adat hiányzik, elképzelhető, hogy az országok sorrendjét tekintve ebben az évben Magyarország Görögországot is megelőzte.

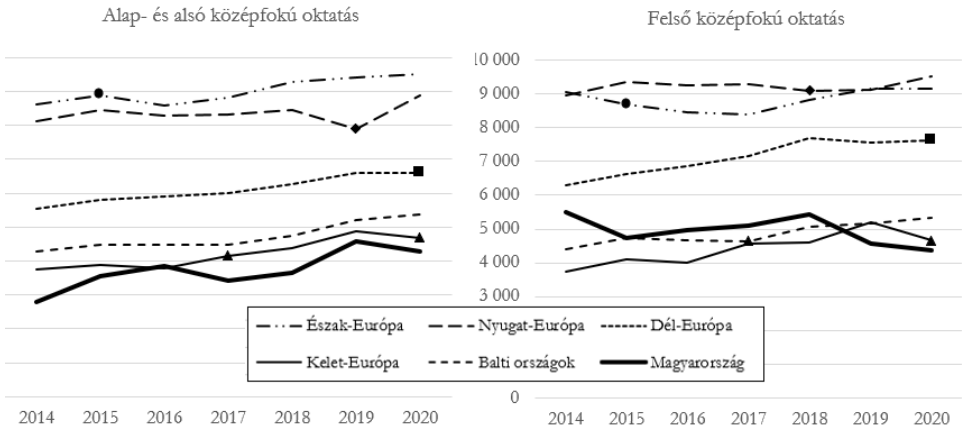
[11] A többi országcsoportban ilyen ingadozás nem figyelhető meg, de nem vizsgáltuk, hogy ezekben milyen esetleges kiegyenlítő hatások működtek az egyes országok között. Az 1. ábrán látható 2019-es nyugat-európai, illetve a 2020. évi kelet-európai kisebb visszaesés az adott országcsoporton belül magas, de az adott évben hiányzó svájci, illetve cseh adatokkal hozható összefüggésbe, vagyis nem valós visszaesésről van szó.

szintje háttérbe szorult, közelítve ennek révén az általános iskolai és a középiskolai tanári végzettség közötti béreket. Az új rendszer fokozatos bevezetése segítette az általános iskolai pedagógusok bérhelyzetének javulását, később pedig a vetítési alap devalválódása (lásd erről Polónyi 2019) mind az alap-, mind a középfokú képzésben oktatók helyzetének fokozatos visszaesését eredményezte. E folyamatok fedezhetők fel az oktatási ráfordítások nemzetközi összehasonlítása esetén az ágazat finanszírozottságának elmaradásában.

A két szint eltérő mértékű finanszírozása szinte minden országban tetten érhető, ez azonban nem jelenti mindenhol a (felső) középfokú képzés kedvezőbb helyzetét. Néhány országban fordított a helyzet a két szint között. Az eltérés iránya nem egyértelműen köthető földrajzi régióhoz vagy valamilyen képzési szerkezethez, bár a dél- és a nyugat-európai országok egyikében sem találkozunk ilyen – a két alsóbb szint finanszírozási előnyét jelző − oktatásfinanszírozással. A másik három régió országai viszont nem egységesek ezen a téren. A hazai tendencia tehát ebben a tekintetben nem tekinthető különlegesnek, bár tudatos stratégia nem fedezhető fel mögötte.

Az országonkénti eltérő finanszírozási (és – feltételezhetően – oktatásszervezési, foglalkoztatási) megoldások azt eredményezték, hogy a középiskolai képzésünk tekintetében a visszaesés ellenére még 2020-ban is találunk három országot (Észtország, Románia, Bulgária), amelyek felső középfokú képzésére kevesebb forrás jutott tanulóarányosan, mint a hazaira.[12]

[12] Feltételezhetően Görögországban is alacsonyabb volt, de az erre az évre vonatkozó adat hiányzik.



● Észak-Európa 2015: Dánia adatai nélkül
▲ Kelet-Európa 2017: Bulgária adatai nélkül, 2020: Csehország adatai nélkül
♦ Nyugat-Európa 2019: Svájc adatai nélkül
■ Dél-Európa 2020: Ciprus és Görögország adatai nélkül

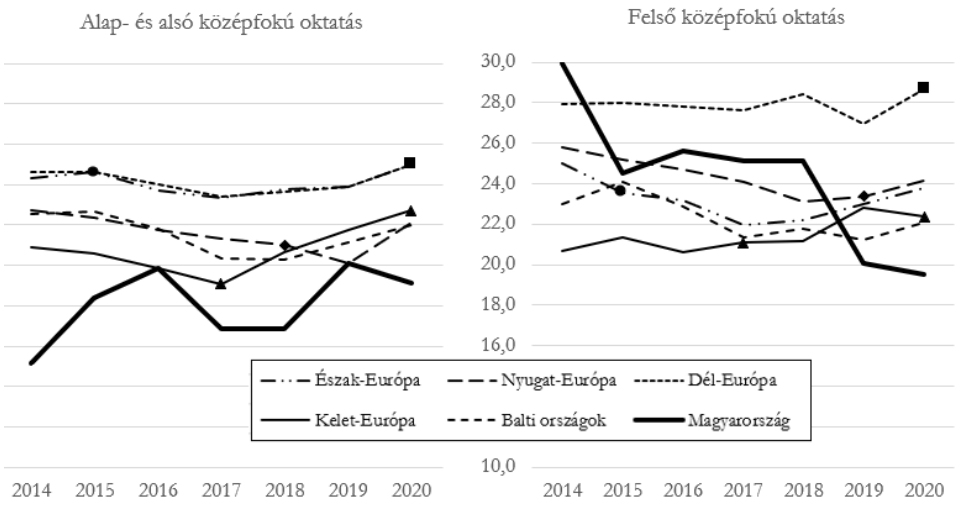
1. ábra. Egy tanulóra jutó éves oktatási ráfordítás 2014−2020, 1000 PPS
(Forrás: Eurostat Database) (saját szerkesztés)

A fenti adatok a vásárlóerő-korrekció ellenére nominális jellegűek, vagyis nem jelzik az egyes országok gazdasági erejét. Bár kétségtelen, hogy az oktatás befektetés, ezért érdemes lehet erőn felül költeni rá, de sok más terület is verseng a fejlesztési forrásokért, s nehéz megmondani, hogy adott országban, adott időpontban mely szakterületeket mennyire érdemes preferálni a költségvetési források elosztása során. E tanulmányban sem szeretnénk – még indirekt módon sem – javaslatokat, elvárásokat megfogalmazni ezzel kapcsolatban, csupán azt vizsgáljuk, hogy a bruttó hazai termék nagyságához képest mennyit kapott a közoktatás a 2014−2020 közötti időszakban (2. ábra).

Ha az egyes országcsoportokat nézzük, akkor látható, hogy a fejlett országok kiemelkedően kedvező helyzete már nem egyértelmű. Az észak-európai országok az alap- és alsó középfokú oktatásra ugyan e mérce szerint is sokat költenek, a felső középfokú oktatás tekintetében azonban már átlagba simuló a finanszírozásuk. A nyugat-európai országok helyzete inkább fordított a két képzési szintet nézve. GDP-jükhöz képest a dél-európai országok fordítanak sokat az ágazatra, a felső középfokú oktatás tekintetében egyértelműen a legtöbbet. Mivel a vizsgált időszakban a gazdaság fejlődése Európában (is) kiegyensúlyozott volt, így az 1. és a 2. ábra görbéinek íve hasonló.

A magyarországi adatok azt jelzik, hogy az általános iskolai képzésre GDP-arányosan is nagyon kevés pénzforrás jutott. A vizsgált hét évben mindössze két esetben fordult elő, hogy a ráfordítások egy-egy országcsoport átlagát elérték. A középiskolai képzésben a kiemelkedően magas induló értéket követően erős

visszaesés következett, de még mindig kedvező ráfordítási adatokkal, az utolsó két év további visszaesése viszont minden országcsoporténál alacsonyabb GDP-arányos ráfordítást eredményezett az ágazatban. A 2019. évi erős visszaesést elsődlegesen a ráfordítások (PPS-ben kifejezett) csökkenése okozta, de hozzájárult ehhez a GDP emelkedése is. Ez azt jelenti, hogy a GDP növekményéből az oktatás nem részesedett. A következő évi alacsony értékben már csupán a csökkenő ráfordítások játszották a szerepet, mert ekkor már a GDP is visszaesett valamelyest.



● Észak-Európa 2015: Dánia adatai nélkül
▲ Kelet-Európa 2017: Bulgária adatai nélkül, 2020: Csehország adatai nélkül
♦ Nyugat-Európa 2019: Svájc adatai nélkül
■ Dél-Európa 2020: Ciprus és Görögország adatai nélkül

2. ábra. Az egy tanulóra jutó oktatási ráfordítás az egy lakosra jutó GDP-hez viszonyítva, 2014–2020, %
(Forrás: Eurostat Database) (saját szerkesztés)

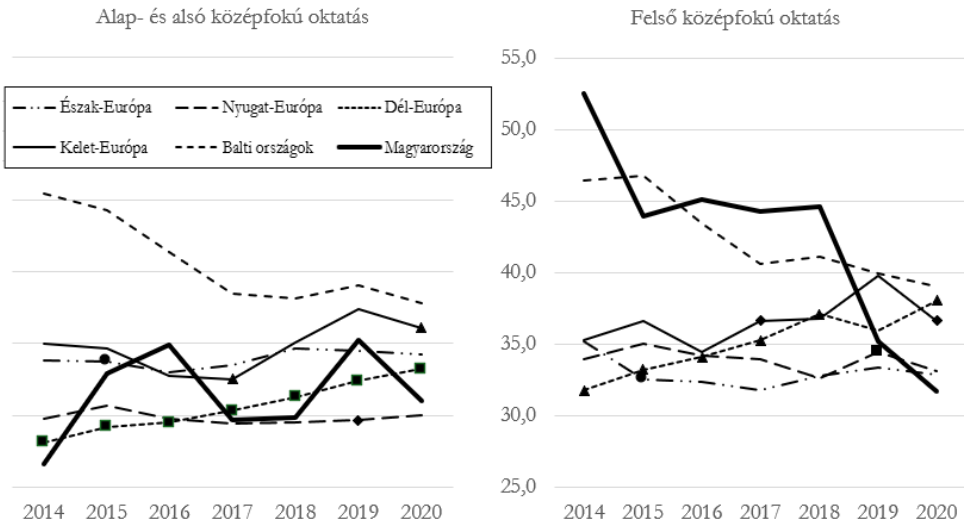
A 3. ábra egy máshol nem használt indikátor szerint méri a közoktatási források nagyságát, mégpedig az adott ország béreihez viszonyítva.[13] Ezzel a megoldással igyekszünk jelezni, hogy az oktatás finanszírozottsága mennyire illeszkedik az adott ország munkaerőpiaci viszonyaihoz.

Az általános iskolai képzésre fordított összegek értéke ebben a megközelítésben erőteljesen ingadozik. Magasnak ugyan egyik évben sem

[13] Az Eurostat többféle béreket közöl, tekintettel arra, hogy az egyes országok adózási rendszere nem egységes a különböző adókedvezmények miatt. Az általunk használt mutató: az egy tanulóra fordított költségvetési kiadás az egy munkavállalóra jutó éves bér arányában, ahol a bér megfelel egy teljes munkaidőben foglalkoztatott, egyedülálló, gyermektelen munkavállaló nettó bérének.

mondható, de az adatok azt jelzik, hogy egy-egy évben történő beavatkozás révén a képzési szintre fordított kiadások lehetővé teszik, hogy az ágazat ráfordításai a munkaerőpiacon sok más európai országéhoz hasonló helyzetbe hozzák a hazai oktatás szereplőinek bérét. (Tegyük hozzá: ez nem jelenti azt, hogy egy ilyen beavatkozás révén az oktatás versenyképes béreket kínálhat. Egyrészt nem tudjuk, hogy a többi európai országban versenyképesek-e az oktatási ágazat bérei, másrészt a versenyképesség azon is múlik, hogy mennyire racionális a felhasználásuk. Szétaprózott iskolarendszer esetén például a bérek is aprózódnak, vagyis kevesebb jut egy-egy foglalkoztatottra.) Az adatok itt rajzolják meg legélesebben azt, hogy az oktatásra fordított hazai kiadások mennyire nem veszik figyelembe a munkaerőpiacot. A hektikus ingadozások aligha vonzzák a szakképzett munkaerőt az oktatásba, mert lehet, hogy az egyik évben tisztességes bérhez lehet jutni, de nincs rá garancia, hogy a következő években is így lesz. Ez pedig sokakat késztethet az ágazat elhagyására.

A felső középfokú képzési szinten még markánsabban jelenik meg ez a probléma: itt még ingadozásról sem beszélhetünk, sokkal inkább arról, hogy a képzési szint támogatottságának két lépcsőben történő visszaesése egyértelműen a legrosszabb helyzetbe hozta a hazai oktatást a többi országhoz viszonyítva. S tegyük hozzá: úgy, hogy az utolsó évben már töredékesen megjelent a közalkalmazotti státusból kikerült szakképzési dolgozók bérének mintegy 30%-os emelkedése is, ami az állami költségvetést 35 milliárd forinttal terhelte meg (Eurydice 2024).



* bérjövedelem: egy teljes munkaidőben foglalkoztatott, egyedülálló, gyermektelen munkavállaló éves nettó bére

– – –

● Észak-Európa 2015: Dánia adatai nélkül

▲ Kelet-Európa 2017: Bulgária adatai nélkül, 2020: Csehország adatai nélkül

♦ Nyugat-Európa 2019: Svájc adatai nélkül

■ Dél-Európa Ciprus, valamint 2020-ban Görögország adatai nélkül

3. ábra. Az egy tanulóra jutó ráfordítás (PPS) az egy munkavállalóra jutó bérjövedelemhez* viszonyítva, 2014–2020, %
(Forrás: Eurostat Database) (saját szerkesztés)

Összegzés

A magyar közoktatással kapcsolatos, részben a rendszer pénzügyi helyzetére visszavezethető problémák valamelyest ismertek a hazai kutatók, szakértők körében, ezek mértékéről részleteiről viszont keveset tudunk. Az alkalmankénti beavatkozások igyekeznek korrigálni a finanszírozási gondokat, de megoldani képtelenek a helyzetet. Mint a fenti rövid elemzésből látható, ezek ideig-óráig javítanak valamit a helyzeten – legalábbis a mutatók szintjén – de néhány év után visszarendeződés következik be. Ahhoz nem szükséges mély elemzés, hogy lássuk, mit érnek az oktatói bérek a munkaerőpiacon – erről már a média is sokat ír, s időnként szakpolitikusok is megvalósítandó célként említik (bár hozzárendelt források nélkül) a diplomás bérek ilyen-olyan százalékának elérését a pedagógusok számára. Az viszont kevéssé ismert, hogy a közoktatás finanszírozottsága nemzetközi összehasonlításban is nagyon gyenge. Nemcsak a gazdaságilag fejlett európai országokhoz képest, de a velünk összevethető országok viszonylatában is. S nemcsak azért, mert a gazdaság nem teremti meg a feltételeit (alacsony a GDP), hanem azért is, mert a GDP-nek csak kis, s egyre kisebb része kerül a

közoktatásba. Mindez azt eredményezi, hogy a közoktatásba fektetett pénz még a hazai bérekkel sem tart lépést, így a szakterület egyre kevésbé vonzó béreket kínál az itt foglalkoztatottak számára. Az elemzés arra is rámutat ugyanakkor, hogy egy-egy komolyabb pénzügyi beavatkozás, ha nem is oldja meg az ágazat összes problémáját, de arra lehetőséget nyújt, hogy legalább sok más országhoz hasonló bérszínvonalat biztosítson az oktatásban dolgozók számára az adott ország átlagos béreinek tükrében. Egy ilyen – minimálisnak tekinthető – program is csak úgy valósítható meg azonban, ha nem egyszeri a beavatkozás, hanem a munkaerőpiac folyamatos monitorozása melletti állandó korrekcióra épül. Hogy ez mire elég, nem lehet tudni. Ahhoz, hogy az oktatás, mint befektetés felértékelődjön, minden bizonnyal ennél is lényegesen többre lenne szükség.

Hivatkozott irodalom

ARTNER A. (2011). *Az európai jóléti modellek és fenntarthatóságuk. Műhelytanulmányok 89.* Budapest, Magyar Tudományos Akadémia Világgazdasági Kutatóintézet.

BALOGH M. (2015). A hazai közoktatás finanszírozása az ezredfordulót követően. In: GYÖRGYI Z., SIMON M. & VADÁSZ V. (szerk.): *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában.* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 93−114.

EUROSTAT DATABASE: https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/data/database (Az adatok letöltésének ideje: 2024. 07. 03.)

EURYDICE (2024). *3. Oktatásfinanszírozás. 3.1 A kisgyermekkori nevelés és a közoktatás finanszírozása.* https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hu/national-education-systems/hungary/magyarorszag-kisgyermekkori-neveles-es-kozoktatas-finanszirozasa) (Letöltés ideje: 2024. 07. 15.)

HERMANN Z. (2004). Az önkormányzatok közötti egyenlőtlenségek az általános iskolák finanszírozásában és méltányossági célok az önkormányzati oktatáspolitikában. In: SZÉKELY B. (szerk.): *Önkormányzati oktatáspolitika és oktatásfinanszírozás. OKI Műhelytanulmányok 1.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 19−33.

HERMANN Z. & VARGA J. (2011). A közoktatás finanszírozása. In: BALÁZS É., KOCSIS M. & VÁGÓ I. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010.* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 109−132.

HORN D. (2004). Mennyibe kerül egy gyerek? – Az általános iskolák oktatási szolgáltatásainak költségbecslése. In: SZÉKELY B. (szerk.): *Önkormányzati oktatáspolitika és oktatásfinanszírozás. OKI Műhelytanulmányok 1.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 5−18.

JORDÁN ZS. (2019). Az állami és egyházi fenntartású iskolák finanszírozásáról. *Új Köznevelés, 75*(9−10), 14−17.

FINTA Z. (2022). Az oktatás centralizációját követő finanszírozási módszertan – Financing methodology following the centralization of education. *Gradus, 9*(2), 1–13. https://doi.org/10.47833/2022.2.ECO.017

NAHALKA I. (2016). *Adatok, tények – 4.* http://nahalkaistvan.blogspot.com/2016/02/adatok-tenyek-4.html (Letöltés ideje: 2024. 07. 01.)

PÉTERI G. (2014). A köznevelés finanszírozása: hogyan tovább? *Jegyző és Közigazgatás. 16*(6). https://jegyzo.hu/a-kozneveles-finanszirozasa-hogyan-tovabb/ (Letöltés ideje: 2024. 07. 01.)

POLÓNYI I. (2002). *Az oktatás gazdaságtana.* Budapest, Osiris.

POLÓNYI I. & TIMÁR J. (2006): Az oktatás költségei és finanszírozása. *Competitio 5*(1), 11–50. https://doi.org/10.21845/comp/2006/1/2

POLÓNYI I. (2017). Finanszírozási libikóka. *Educatio, 26*(4), 603–624. https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.4.8

POLÓNYI I. (2019). Az életpályamodell bevezetése után. *Új Pedagógiai Szemle, 69*(5–6), 115–129.

SZÉP ZS. (2006). A szakképzés finanszírozásának fejlődése. *Educatio, 15*(2), 348–370.

VARGA J. (1998). *Oktatás-gazdaságtan.* Budapest, Közgazdasági Szemle Alapítvány.

VARGA J., MADARAS A. & GÁSPÁR B. V. K. (2016). A közoktatás színvonala és finanszírozása közötti kapcsolat Magyarországon 2003–2013 között. *Iskolakultúra, 26*(10), 98–109.

VARGA J. (szerk.) (2024). *A közoktatás indikátorrendszere 2023.* Budapest, HUN-REN Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2024/05/Indikatorkotet_2023.pdf (Letöltés ideje: 2024. 07. 01.)

BÍRÓ GYULA

Pedagógusképzés: a felsőfok és a középfok összehangolásának kísérlete

A pedagógusképzés szakképzési és felsőoktatási képzési szakaszának együttfejlesztési lehetőségei

ABSZTRAKT

A szakképzési rendszer átalakulásával olyan fejlesztési lehetőségek nyíltak meg a technikumok és a felsőoktatás egyes képzési területei között, amelyek irányt szabtak és lehetőséget teremtettek a pedagógusképzést érintő innovációs törekvéseknek, koncepcióknak is. 2021-ben a Gál Ferenc Egyetem az Innovációs és Technológiai Minisztérium felé koncepciótervet nyújtott be, pilot jelleggel egy „pedagógiai technikum" létrehozásának céljával, a GFE koordinálásával. A Gál Ferenc Egyetemen alakult meg az a képzésfejlesztési munkacsoport, amely szakmai javaslatokat dolgozott ki a pedagógiai technikum kialakítására, illetve a technikum és a felsőoktatás közötti átmenetet leíró program meghatározására vonatkozóan. A tanulmány bemutatja a szakképzési és a felsőoktatási munkacsoport mellett a kibővített felsőoktatási munkacsoport által felvázolt munkaanyagot, és annak alkotói fázisait, eredményeit, illetve „kudarcát".

Kulcsfogalmak: pedagógiai technikum, óvodai nevelő, pedagógusképzés, szakképzés- és felsőoktatásfejlesztés, technikum és felsőoktatás közötti átmenet, pilot

Bevezetés

A magyar óvodapedagógia évtizedekkel ezelőtt kilépett a „szakmunkák" azon köréből, amelyek középfokon sajátíthatók el. Gyakori az a szakmai tévedés, amikor a fiatalabb korosztályt és annak pedagógiáját egyszerűbb pedagógiai feladatokkal azonosítják. Az óvodapedagógia gyakorlatának átgondolásán túl a magas szakmai színvonalú felsőfokú óvodapedagógus képzés megerősítését is oktatásfejlesztési célként kell meghatározni. Magyarország példája nemzetközi kitekintésben is figyelemre méltó. Európa több más országában a kisgyermekkor pedagógiájának MA szintű – a Magyar Képesítési és Keretrendszer (MKKR) szerinti 7. szint – oktatása a felsőoktatás számára is a képzés- és szakfejlesztés további iránya lehet. Az óvodai nevelő ötéves technikumi és érettségire épülő kétéves szakmai képzés keretében megjelenő MKKR 5. szintje szerinti szakképzést eredményez, amely nem azonosítható ugyan a jelenleg működő óvodapedagógus képzéssel és végzettséggel, de ugyanaz a munkakör betölthető vele az óvodában, így megnyitja az utat a középfokú óvodapedagógus-képzés

„visszacsempészésének". A tanulmány szerzője a munkacsoport[1] vezetőjeként vett részt a munkaanyag kidolgozásában, mint a pedagógiai technikum kezdeti szakmai koncepciójának megalkotója, egyik kidolgozója.

A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény 20.§ (2) bekezdése szerint „a szakképzésért felelős miniszter – a kormány adott ágazatért felelős tagjának egyetértésével kiadott – engedélye alapján a technikum az (1) bekezdés a) és b) pontjában meghatározott évfolyamot felsőoktatási intézménnyel közösen kidolgozott szakmai program alapján is megszervezheti". Az okleveles technikus képzés indításához miniszteri engedély szükséges, amit magas színvonalon képző, és jó eredményeket felmutató szakképző intézmények számára adnak. Az engedélyezési eljárásban a következő szempontok figyelembe vétele történik pontozással: SZIR KRÉTA adatai alapján elegendő a tanulói létszám az adott képzéstípus, ágazat tekintetében, a szakképző intézmény tervezi indítani az okleveles technikus képzést, és a beszámítható kreditmennyiség eléri/meghaladja a 30 kreditet. Az eljárás során a Kulturális és Innovációs Minisztérium Szakképzési Fejlesztési és Támogatási Főosztály Szakképzési Fejlesztési Osztálya a kérelmet benyújtó intézmények indítási szándékát megvizsgálja, és értékeli. Ezt követően kerül összeállításra az okleveles technikus képzés indítására vonatkozó javasolt intézményi lista, amelyet a főosztály átad miniszteri engedélyezésre.[2]

---

[1] 2021 januárjában a Gál Ferenc Egyetem (GFE) és a Gyulai Szakképzési Centrum (GySzC) stratégiai megállapodásának keretében *Pedagógiai technikum* munkacímmel készített szakmai anyagot. Programvezető: Bíró Gyula képzésfejlesztési igazgató. A programfejlesztő munkacsoport tagjai a GFE-ről Dr. Katona Krisztina, Szabóné Dr. Balogh Ágota, Bíró Gyula, a GySzC részéről Kovács Zsuzsanna, Ozsváth Zsuzsanna, Kékesiné Gulyás Ildikó. A program kidolgozásban közreműködő intézmények: GFE Pedagógiai Kar, GFE Szarvasi Gyakorlóintézmény, GySzC Székely Mihály Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium. 2021 februárjában felsőoktatási munkacsoport alakult a GFE szakmai koordinálásával, amelybe bekapcsolódott az Apor Vilmos Katolikus Főiskola (AVKF) és az Eszterházy Károly Egyetem (EKE). A munkabizottságot Bíró Gyula szakmai programvezető vezette. A programfejlesztő munkacsoportban fejlesztőként részt vettek az AVKF-ről Dr. Zóka Katalin, Dr. Baksa Brigitta, Gyimesi Ildikó; az EKE-ről Dr. habil. K. Nagy Emese, Dr. Dávid Mária, Dr. Kovács Enikő; a GFE-ről Dr. Katona Krisztina, Szabóné Dr. Balogh Ágota, Bíró Gyula. A felsőoktatási munkaanyagot jóváhagyták a közreműködő egyetemek rektorai: Dr. Gloviczki Zoltán (AVKF), Dr. Kozma Gábor (GFE), Dr. Pajtókné Dr. Tari Ilona (EKE).

[2] A pilot program kidolgozásakor két képzési területen nem volt technikum: a művészetek és a pedagógia szakmaterületen. Az ide jelentkező középiskolai tanulók nem részesülhettek ösztöndíjban, pedig az ösztöndíj vonzó elemként jelent meg a szakképzési rendszer átalakulásában. Továbbá az óvodapedagógus és tanító szakokra a bejutás feltétele korlátozta az ezen a szakon továbbtanulókat. Az emelt szintű érettségi kiváltása, valamint az erősebb pálya- és szakmaorientáció, pályaszocializáció kiemelt célja volt a pilot program készítőinek. Fontos megjegyezni, hogy 2021-ben a felsőoktatás iránya nem a „tömegoktatás" felé mutatott, így olyan elemek kidolgozására készült a javaslat, amelyek segíthetik a pedagógusképzés BA szakjaira a bejutást, ami támogatja a pedagógus utánpótlást, különös tekintettel arra, hogy szakmai „színvonalromlás" ne következzen be a képzések terén. A pedagógusképzés több szempontból is kihívásokkal küzdött, ahol a „vonzó köznevelés", mint munkapiaci környezet és a „vonzó felsőoktatás" szervesen kapcsolódik össze. Az életpálya modell egyes elemei erre reflektívek, egyes elemei ezeket figyelmen kívül hagyják.

A pedagógusképzés képzési szakaszának fejlesztési lehetőségei

A pedagógusképzés helyzetének elemzését, tartalmi, strukturális fejlesztését több tényező is indokolttá, időszerűvé teszi. Ezek közül néhányat – a teljesség igénye nélkül – kiragadva megemlíthetjük a következőket: az osztatlan tanárképzés megjelenése, a Nemzeti alaptanterv, kerettantervek módosulása, a szakképzési struktúrák és tartalmak változása – 2019, 2021 –, a pedagógusképzés társadalmi helye, szerepe, jövőformáló hatása, a tömegoktatás jelensége és hatása a pedagógusképzésben is, a jelentkezési kedv csökkenése, hullámzása a pedagóguspálya vonatkozásában, a pedagóguspálya presztízse, bérezési és működési anomáliái, a képzési struktúra és képzési idő kérdései, a mérések minőségi javulásának elmaradása a köznevelésben, a képzési minőség fejlesztésének szükségessége, kontraszelekció, felsőoktatási szerkezetváltásból következő szaktudományos képzési profilok megerősödése, gyakorlati pedagógiai munkára való felkészítés, a gyakorlat-elmélet aránya.

Továbbá, amit a legsürgetőbb prognóziskénti értékelhetünk, hogy a pedagógusok fluktuációja mellett az ebben a munkakörben foglalkoztatottak magas átlagéletkorából adódóan olyan pedagógushiány mutatkozik, amelyre a képzési szerkezetnek választ kell adnia olyan lehetőségek megvizsgálásával, amelyek újragenerálhatja a pedagógusképzések keresettségét, segíthetik a pedagóguspálya profiljának erősítését. A pilot program kidolgozása elsődlegesen azokra az elemző adatokra való szakmai reflexióként készült, amelyek közép-hosszútávon segítik áttekinteni a pedagógusképzés rendszerét, továbbfejlesztési lehetőségeit. Fontos megjegyezni, hogy a pedagógusképzés önmagában nem értelmezhető terület, csak olyan fejlesztési programok szolgálják a megújulást, amelyek a pedagógus életpályát összefüggésében képesek értelmezni, vizsgálni. A közép-hosszútáv nem jelenthet nagyobb időtávot, mint 2-3 év. A jelenleg látható pedagógushiány munkaerőpiaci szempontból sürgetővé teszi a képzési rendszer szakpolitikai átgondolását, abból a cél- és feladatrendszerből kiindulva, hogy mi a pedagógusképzés feladata. A szakpolitikai átgondolás folyamatos az ágazatért felelős minisztérium és államtitkárságai részéről.

Az Emberi Erőforrások Minisztériumának (EMMI), valamint az Innovációs és Technológiai Minisztériumnak[3] (ITM) látható és érthető volt az a szándéka, hogy új utakat, illetve lehetőségeket tárjon föl a megkezdett szakmai párbeszédek mellett, ami 2019-től kezdődően a felsőoktatásban is kiemelten fókuszba került, segítve a pedagógusképzés rendszerszintű áttekintését. Ennek a megkezdett

[3] 2021 évi állapot szerint. Jelenleg az Emberi Erőforrások Minisztériuma átszervezést követően megszűnt, és a köznevelésért felelős államtitkárság beolvadt a Belügyminisztérium szervezeti struktúrájába. Az Innovációs és Technológiai Minisztérium átalakulást követően Kulturális és Innovációs Minisztériumként működik felelős tárcaként a szakképzésért és felsőoktatásért.

középtávú szakpolitikai stratégiának a kiindulópontjaként tekinthetünk a 2016-ban az akkori felsőoktatásért felelős államtitkárság által a felsőoktatási szereplők számára készített munkaanyagra (*A tanári életpálya képzési szakaszának fejlesztéséről. Munkaanyag.* 2019). Ez a szakmai vitaindító több szempontból érintette, és érzékenyen kezelte a pedagógusképzés problématerületét azzal a kritikai megjegyzéssel, hogy gyakran helytelenül a pedagógusképzést és a tanárképzést azonos fogalomként használja a szakmai dokumentum is. Sajnos ez a köznyelvben is gyakran így fogalmazódik meg, pedig a két fogalomnak a tisztázása nem lényegtelen, hiszen a tanárképzés a pedagógusképzés része, míg a tanárképzés nélkülözi a pedagógusképzés részeként definiálható óvodapedagógus, tanító és gyógypedagógus képzést.

A köznevelés, szakképzés szakembereinek, illetve a felsőoktatás érintett képzőinek régóta ismert és felismert problématerülete, a minisztérium szándékával tökéletes összhangban, a pedagógusképzés – és ezen belül a tanárképzés – reflektív megújítása (Chrappán 2015). Hangsúlyozandó, hogy a pedagógusképzés megújítása nem lehetőség, hanem szakmai kényszer és szükségszerű elvárás mind az oktatáspolitika, mind a képzésben résztvevő egyetemek és gyakorlóintézményeik számára. A pedagógusképzés szerkezeti újragondolása a technikumok megjelenésével pedig olyan lehetőség, amely ugyan nem kényszer, de egy innovatív oktatási környezetben kihagyhatatlan.

A pilot program hatékony válaszokat kívánt adni a pedagógusképzés fejlesztésének folyamatában azzal a megkerülhetetlen és vissza-visszatérő kiindulási ponttal, hogy legalább olyan fontos kérdés a pedagógusképzés vonzóvá tétele mellett a pedagóguspálya vonzóvá tétele is. A válságtünetek ismertek, jól feltártak, a hatékony válaszok eddig várattak magukra, de több olyan kérdés is nyitottá vált az elmúlt időszakban, amelyek magukban hordozzák a megfelelőnek tűnő válaszokat is (Chrappán 2013). A cél annak a közös érdeknek a felismerése mentén fogalmazódott meg, hogy egy eredményes oktatási rendszert, és ezen belül az ennek eléréséhez elengedhetetlenül szükséges felsőoktatási képzést is át kell gondolni.

A jelenlegi oktatáspolitika kiemelt területként kezeli mind a köznevelés, a szakképzés ügyét, mind a pedagógusképzés területét. A vitathatatlan eredmény mellett látható, hogy fölmerülnek hatékonysági és eredményességi kérdések – a fentebb említett mérési eredmények, mutatók (*A tanári életpálya képzési szakaszának fejlesztéséről. Munkaanyag.* 2019) –, amelyek megoldását sürgeti a válaszadást kényszerítő prognózis. Az ágazat jelentős munkaerőhiánnyal néz szembe, ami jelenleg is megkerülhetetlen témája a szakmai és politikai közgondolkodásnak. Ennek előszelei már a 2020-as évek elején is érzékelhetők voltak.

A köznevelés és szakképzés reformját, innovációs lehetőségeit a pedagógusképzés eddig nem, vagy alig tudta lekövetni. Szakmai felületesség lenne ennek okait csupán a felsőoktatásban keresni, de megkerülhetetlenné vált a pedagógusképzés tartalmi, illetve szerkezeti átgondolása, ezen belül egy külön és hangsúlyos területként a tanárképzésé. A jövő pedagógusképzése egy gyakorlatorientált és piacérzékenyebb képzési szerkezetet vízionál, amely lehetőséget teremt arra, hogy ez ne csupán a képzés szintjén jelentsen vonzóvá tételt, hanem a pályát tegye izgalmassá és kihívásokkal telivé úgy, hogy egzisztenciálisan, illetve erkölcsileg is azt a vonalat erősíti a továbbiakban, amelyet a jelenlegi oktatáspolitika és politika 2010-től érvényesít az életpályamodell megalkotásával, valamint folyamatos újragondolásával.

A pedagóguspálya presztízse ugyan javult, de nem lett vonzó a fiatalok számára. Kevés a pedagógus szakot választó középiskolások száma, kivétel talán az óvodapedagógus és gyógypedagógus képzést választóké (Pető & Hegedűs 2021). Ennek megfelelően szükséges a pedagóguspálya irányába történő minél korábbi orientáció. A pályára vezetés mellett a pályán tartás szempontja is kulcskérdés, aminek egyik vonatkozása, hogy a képzés a pályától való távolodás körülményeire – munkakörülmények, tanulói populáció, munkakörnyezet, pedagógus terhelés, kreativitás igény, teamben dolgozás és együttműködés igénye a tantestületi munkában stb. – reflektálva a pályaelhagyás megelőzésében is segíthet.

2020. november 10-én a Gál Ferenc Egyetem és a Gyulai Szakképzési Centrum stratégiai együttműködési megállapodást kötött a technikus képzésben tanuló, a felsőoktatásban továbbhaladni kívánó középiskolások életpálya-tervezését támogatandó, az átmenetet segítő programok közös menedzsementjére, a munkaerőpiaci elvárásoknak megfelelő, korszerű képzési tartalomfejlesztés közös megvalósítására. Az együttműködő felek öt képzési területen hoztak létre programfejlesztői munkacsoportokat, áttekintve annak lehetőségét, hogy a meghatározott kreditek beszámításával – részben vagy egészben – optimalizálható legyen a tanulók hallgatói továbbmenetele a felsőoktatásban. A szakképzési és felsőoktatási rendszer az új jogszabályi környezettel egyedülálló lehetőséget kapott arra, hogy olyan átmenetet támogató programrendszert dolgozzon ki, amely kölcsönösen segíti és támogatja a magasabb szintű tudás megszerzését, valamint az egyenes utat a felsőoktatásba.

Az együttműködésben érintett öt képzési terület közül a pedagógia területén megkezdődtek azok a szakmai egyeztetések és tartalomfejlesztési munkák, amelyek nyomán kirajzolódott egy pedagógiai technikum létrehozásának lehetősége. A pilotként elkészített munkaanyag szándéka szerint a technikum támogatná a korai pályaszocializációt, a pályaorientációt, erősítve a pedagógus szakma, mint hivatásszakma iránti elkötelezettséget. A pedagógiai technikum

olyan gyakorlatközpontú szemlélettel, kompetencia-többlettel segíti a pályára készülő pedagógusjelölteket, amely lépéselőny lehet a gimnáziumi érettségivel érkező, pedagógusképzésbe jelentkező tanulókkal szemben.

A pedagógiai ágazat 2021-ben szakgimnáziumi képzésben működött az EMMI szakmai felügyeletével. Szükségesnek látszott annak a lehetőségnek a megvizsgálása, hogy az új típusú technikusi, technikumi képzésszerkezethez hasonlóan az ágazati képzésből kikerülő középiskolai tanulók a pedagógusképzésben az átjárhatóság miatt folytathassák a felsőoktatási tanulmányaikat. A pályaszocializációt segítő rendszer szervezeti, tartalmi, oktatásszervezési ajánlás kidolgozását indokolta, megvizsgálva a középiskolai képzési szakasz tartalmi vonatkozásait, és annak felsőoktatási illeszkedését az óvodapedagógus (BA), a tanító (BA), valamint a csecsemő- és kisgyermeknevelő (BA) szakok esetében. Az elkészült szakmai program kiinduló alapja lehetett volna egy, a gyógypedagógia irányába orientáló, gyógypedagógiai asszisztens szakmai vizsgát követő, a gyógypedagógiai felsőoktatásba átmenetet támogató programnak is. Tekintettel annak speciális pedagógiai jellegére, a munkacsoport a munkaanyagban nem vállalkozott ennek kidolgozására, de ennek sémájára a gyógypedagógus képzést folytató felsőoktatási intézmények kidolgozhatták volna az átmenetet segítő együttműködési programjukat, amennyiben pedagógiai technikummal vagy ilyen jellegű képzést folytató, a jelenlegi képzési szerkezetben szakgimnáziummal kötnek együttműködést.

A program kidolgozásának szakmai előzményeként tekinthetünk a Gál Ferenc Egyetem gyakorlóintézménye és a szakképzési centrum gyakorlati képzést közösen megvalósító együttműködésére, amely – visszatekintve az együttműködés időtartamára (2018-tól jelenleg is) – mutatja a pályaszocializáció erősödését, a szakmai pályaorientáció megvalósulását. Azoknak a pedagógiai ágazaton tanuló középiskolásoknak a több mint kétharmada, akik a középiskolai gyakorlatukat már a Gál Ferenc Egyetem gyakorlóóvodájában és gyakorlóiskolájában töltötték – lényegében duális képzést megvalósítva –, a GFE szarvasi Pedagógiai Karán folytatják, vagy tervezik folytatni a felsőoktatási tanulmányaikat.

A pedagógiai ágazaton tanuló szakgimnáziumi diákok ösztöndíjjal nem támogatottak, így a program kidolgozóiként fontosnak tartottuk, hogy ezen az ágazaton is lehetőség legyen ösztöndíjas támogatásra, esetleg kiválósági paraméterek mellett olyan további ösztönző rendszer bevezetésére, amely központilag támogatott, hasonlóan a tanárképzésben már működő ösztöndíjrendszerhez, mert ez az óvodapedagógus és tanító szakon tanuló hallgatókat szintén nem érinti, nem támogatja.

A pedagógusképzés megújításának alapelvei a szakma iránti elhivatottság érvényesítése egy kiszámítható pályán, a hangsúlyosabbá váló

gyakorlatorientáltsággal, az önképzés igényének kialakításával, az irányított szakmaválasztással, a képzési szintek közötti átmenet támogatásával olyan pedagógiai, pszichológiai ismeretek készségek, képességek, attitűdök mentén, amelyek a szerkezetváltás mellett a felsőfokú képzés minőségén is javíthatnak. A kidolgozott program reflektált a magas óraszámú hallgatói terhelés csökkentésére, a foglalkozásvezetési rutin erősítésére, emellett támogatta, hogy a legjobb képességű és tudású tanulókat, a szakmai vizsgán legjobban teljesítőket a felsőfokú tanulmányokra orientálja annak érdekében, hogy a jelentkezésüket a szakmai vizsgát követően a pedagógusképzők valamelyikébe tervezzék. A program hangsúlyozni szerette volna, hogy a gimnáziumi érettségivel a pedagógusképzésbe jelentkező hallgatók nem szenvednek hátrányt, de helyzeti előnyt alakít ki a technikumból érkező középiskolai tanulók számára.

Az együttműködés keretében elkészülő program, az ágazatban meglévő problématerületekre reflektál olyan újszerű megoldások lehetőségét megalapozva, amely a tudástőke fejlesztésének innovatív megközelítési módja, egységes szerkezetben látva és láttatva a jelenleg szakgimnáziumi képzésben működő – akkori reményeink szerint technikumi rendszerre áttérő – pedagógiai ágazatot és a pedagógusképzés felsőoktatási rendszerét. A programban kidolgozásra kerülő tartalom és forma, tekintettel az ösztöndíjjal támogatott képzésre, vonzó lehet a középiskolai tanulók számára, illetve a megfelelő minősítést elért középiskolai tanulók esetében, akik az óvodapedagógus- és tanítóképzésben, valamint a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakon való akadálymentes továbbhaladás lehetőségével élnek. A technikusi képzés mintájára a pedagógiai ágazat átalakításával egy olyan képzési szerkezet jött volna létre, és részben jön létre az elkövetkező években, amely lehetővé teszi, hogy a pedagógiai ágazat ötödévesei a technikumi-szakmai vizsga megszerzésével, legalább jó érdemjegy esetén akár emelt szintű érettségi nélkül – annak megfeleltetve – juthatnak be az óvodapedagógus, a tanító, valamint a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszakokra.

Megvizsgálásra került és szakmai terv állt össze a kredit beszámításra vonatkozóan, áttekintve és összehangolva a tervezett technikum tanult tantárgyainak tartalommegfelelőségét, azok beszámításának lehetőségét (1. táblázat). A program kidolgozása új utakat láttat az áttaníthatóság terén is, óraadói megbízásokkal, oda-visszatanításokkal, amelyek kölcsönösen emelhetik a képzések színvonalát, javíthatják az elmélet és gyakorlat arányának képzési mutatóját.

A szakmai program kidolgozása során a munkacsoport figyelembe vette a szakképzési törvény jelenlegi szabályozását, a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény vonatkozó szabályait. A tervezet szerint a technikum

lezárásaként a középiskolai tanulók szakmát szereznek pedagógiai asszisztensként a pedagógusmunkát közvetlenül segítő munkatárs szakmaterületen, ami lehetővé teszi, hogy amennyiben nem terveznek további felsőoktatási tanulmányokat, kilépjenek a képzési rendszerből, és gyors elhelyezkedéssel jelenjenek meg a munkaerőpiacon. A munkacsoportok és a munkaanyag hangsúlyozta, hogy semmilyen formában nem támogatja a középfokú óvóképzés bújtatott visszavezetését. Az azóta megvalósuló pedagógiai technikum és kimeneteként az óvodai nevelő sajnos ennek ellentéte. Erre különösen érzékeny a pilotot kidolgozó felsőoktatási munkacsoport, mert alapcélja a pályaszocializáció és hivatás-professzionalizáció volt, amely kiváló együttműködést jelent a szakképzés és felsőoktatás között, de a munkaanyag is említi, illetve a személyes konzultációk is megerősítették, hogy az óvodapedagógus-képzésnek a BA szintről az MA szint irányába történő előmozdítását kellene szorgalmaznia. Az az indok, amely szerint az óvodai nevelő szakma pótolhatja a hiányzó képzett pedagógus állományt, több ponton is kérdőjeles, azt tükrözi, hogy az óvodapedagógus-képzés és maga az óvodapedagógia nem jól kommunikálja az Európában is egyedülálló rendszerét, gyermek- és értékközpontú, kompetenciaalapú pedagógiai kultúráját.

Ezt azért is fontos kiemelni, mert a korábbi EMMI remekül oldotta meg – bár sokak által vitatva – a délutáni idősávban a nem pedagógus végzettségű munkatársak gyermekfelügyelettel összefüggő tevékenységkörét. Jelen írás szerzője sem támogatóan tekint azokra a megoldásokra, amelyek a gyermek napirendjében különbséget tudnak és kívánnak tenni a délelőtti, illetve délutáni tevékenységek szervezése között. Ezzel a játék tervezéséhez, valamint irányításához szükséges pedagógusi kompetenciákat vitatjuk, és állítjuk szembe az egyszerű gyermekfelügyelettel. De nem hagyhatjuk figyelmen kívül a látható szakemberhiányt, amely helyzetnek az EMMI részéről a jogszabályi környezet megváltoztatásával biztosítottá vált a gyors kezelése.

A felsőoktatási munkacsoport fejlesztési javaslatai, szakmai állásfoglalásai

A munkacsoportegyeztetésen résztvevő tagok és az egyetemek rektorai konszenzusra jutottak abban a kérdésben, hogy a szakképzésben létrehozandó technikusi rendszer csak abban az esetben támogatandó, ha a felsőoktatási képzési idő nem csökken. Ennek megfelelően az óvodapedagógus (BA) hat félév, a tanító (BA) nyolc félév, a csecsemő- és kisgyermeknevelő (BA) hat félév. Egyetértettek abban, hogy ezen a három képzési területen látják az együttműködést és továbbhaladást biztosítottnak.

A munkaerőpiaci pozíció optimalizálása érdekében szükségessé válik a pedagógiai asszisztens képzés szakmai kimenetének tartalmi áttekintése, felülvizsgálata, amely összhangba hozható a felsőoktatási bemeneti kritériumokkal. Erre a korábban elkészült szakképzési és felsőoktatási szakmai anyag is tartalmazott javaslatot, amely technikusi képzési szintnek tekinthető.

A munkacsoport szükségesnek tartotta, hogy az okleveles technikus szinten meghatározott, kialakított anyag kibővítése a felsőoktatási intézménnyel egyeztetésre kerüljön olyan specifikumok megfogalmazásával, amelyek kifejezetten a pedagógusképzésre való felkészítést jelenítik meg. A munkabizottság egyetértett abban, hogy akadálymentessé kell tenni a továbbhaladást a pedagógiai technikumokból a felsőoktatásba. Ennek jelenleg is van törvényi háttere, miszerint az ágazati szakmai vizsga eredménye alapján számított pont maximum 400, és a többletpontok ugyanúgy érvényesíthetők.[4]

A Gál Ferenc Egyetem által készített munkaanyag tartalmaz pontszámítással kapcsolatos fejezetrészt. Ennek részletes kibontásához a jogszabályok áttekintése is szükségessé válik, mert jelenleg is érvényben van olyan tartalom, amely érvényesíthető a technikus képzésből érkezők pontszámítására. A munkacsoport egyetértett abban, hogy a kreditbeszámítás intézményenként eltérő lehet tartalmában. A munkabizottság javaslatot tett ennek mértékére, a munkaanyag akkor 21-24 kredit részleges vagy teljes beszámításával számolt, de ez egy intézményi minta, ettől tartalmilag eltérhetnének a javaslat szerint az egyetemek.

Az alábbiakban felvázolt esetben a program a technikum és a felsőoktatási intézmény, valamint a hozzá szervesen kapcsolódó gyakorlóintézmény mint duális partner együttműködésén alapszik. Ha a tanulók a technikum és egy felsőoktatási intézmény által közösen kidolgozott, emelt szintű szakmai program alapján folytatják tanulmányaikat, akkor a fentiekre tekintettel például a Gál Ferenc Egyetem a Gyulai Szakképzési Centrum által kidolgozott Képzési és Kimeneti Követelmény (KKK), valamint tantervi háló alapján folytatott képzésből a következő módon tud krediteket beszámítani a pedagógusképzés különböző szakjain (1. táblázat).

[4] A 2024. évi felvételi ponthatárok láttatják a felsőoktatás tömegesítését. Jelenleg 200 pont alatt is be lehetett jutni óvodapedagógus képzésbe.

1. táblázat. A csecsemő- és kisgyermeknevelő BA, az óvodapedagógus BA és a tanító BA esetén az alábbiak szerint számíthatók be a középfokon megszerzett ismeretek
(Forrás: Katona et al. 2021: 21-22)

Okleveles technikus	**Csecsemő- és kisgyermeknevelő szak**
Szakmai személyiségfejlesztés	Önismereti tréning – kritérium követelmény
Általános pedagógia, A nevelési folyamat, A nevelés módszerei	Neveléselmélet, a kisgyermekkor pedagógiája 2/3
Pszichológiai alapismeretek	Bevezetés a pszichológiába 2/3, A fejlődéslélektan és a személyiséglélektan alapjai I. 2/3
A nevelés színterei, Családtani alapismeretek	Családpedagógia, családszociológia 1/2
Játékpedagógia	Játéktevékenység – szakmai készségfejlesztés és módszertan 2/4
Szakmai személyiségfejlesztés, Kommunikációs blokk	Kommunikáció, beszédművelés 2/2
Kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló	Sajátos nevelési igényű gyermekek 3/3
Egészségvédelem	Egészségfejlesztés 2/3
A beteg gyermek gondozása	Ápolás- és táplálkozástan 1/3
Egybefüggő szakmai gyakorlat	Egyéni gyakorlat I. 2 kredit, Nyári intézményen kívüli gyakorlat I-II. 2 kredit
Összesen:	**21 kredit**
Okleveles technikus	**Óvodapedagógus szak**
Szakmai személyiségfejlesztés	Önismereti tréning – kritérium követelmény
Általános pedagógia, A nevelési folyamat, A nevelés módszerei	Neveléselmélet 2/3
Pszichológiai alapismeretek	Bevezetés a pszichológiába 2/3, Fejlődéslélektan 2/3
A nevelés színterei	Óvodapedagógia, A nevelés színterei 1/2
Játékpedagógia	Játék pedagógiája és módszertana 2/4
Szakmai személyiségfejlesztés, Kommunikációs blokk	Kommunikáció, beszédművelés 2/2
Mentálhigiénés alapismeretek, Családi mentálhigiéné	Speciális szakmai ismeretek – KV 3+3 kredit, Mentálhigiéné 6 kredit
Egybefüggő szakmai gyakorlat	Bevezetés az óvodai gyakorlatba 2 kredit, Nyári intézményen kívüli gyakorlat I-II. 2 kredit
Összesen:	**21 kredit**
Okleveles technikus	**Tanító szak**
Szakmai személyiségfejlesztés	Önismereti tréning – kritérium követelmény
Általános pedagógia, A nevelési folyamat, A nevelés módszerei	Neveléselmélet 2/3
Pszichológiai alapismeretek	Bevezetés a pszichológiába 2/3, Fejlődéslélektan 2/3
A nevelés színterei	Kisiskoláskor pedagógiája, nevelés színterei 1/2
Szabadidő-pedagógia, Szabadidő és programszervezés	A differenciálás pedagógiája, szabadidő-pedagógia 2/3
Szakmai személyiségfejlesztés, Kommunikációs blokk	Kommunikáció, beszédművelés 2/2
Mentálhigiénés alapismeretek, Családi mentálhigiéné	Speciális szakmai ismeretek – KV 3+3 kredit, Mentálhigiéné 6 kredit
Egybefüggő szakmai gyakorlat	Egyéni komplex pedagógiai gyakorlat I-II 2 kredit, Nyári nevelési gyakorlat** 2 kredit
Összesen:	**21 kredit**

A táblázat jól mutatja a koncepció lényegét a felsőoktatási szereplők részéről, amely 21 kredit beszámításával tervez. Érdekesség, hogy a jelenlegi technikumi rendszer létrejöttében olyan intézményi együttműködést is találunk, ahol a felsőoktatási intézmény akár 50 kreditet is beszámol a technikumból érkező tanulók esetében a három képzési területen.

A munkabizottság tagjai kiemelten fontosnak tartották a beszéd, a zenei és a testi alkalmasság szerepét a képzésben, ugyanakkor elképzelhetőnek tartották, hogy erről a technikusi képzők állítsanak ki igazolást. Ez részletesebb kidolgozást igényel, fölvet több kérdést a felsőoktatás szempontjából, de fontos, hogy a felsőoktatási intézmények minél nagyobb nyitottságot tanúsítsanak az ilyen típusú képzésből érkezők irányába. Akár úgy is, hogy az ilyen képzésbe jelentkező középiskolai tanulóknak legyen alkalmassági vizsgájuk a középiskolai belépés pillanatában, amelynek van hagyománya a korábbi óvodapedagógusi és pedagógiai szakközépiskolák működése nyomán.

Lényeges, hogy a szakképző és a felsőoktatási intézmény együttműködésének egyedi jellegében jelenjenek meg a pedagógusképzés szempontjából rendkívül fontos művészeti tantárgyi tartalmak, így hangsúlyozottan a rajz- és vizuális kultúra, az ének-zene és a mesemondás, a drámajáték, a tánc, a néptánc stb. Mindez azonban csak akkor lehetséges, ha ezek a tantárgyak bekerülnek a technikusi képzés struktúrájába is „A tanulási területekhez rendelt tantárgyak és témakörök óraszáma évfolyamonként" című táblázatban (ld. Mellékletben az Ozsváth Zsuzsanna vezette munkacsoport által készített órahálót). A BA képzés során felszabaduló kreditek időkeretének terhére lényeges, hogy hivatásképzési tartalom jelenjen meg a képzésben, amely erősíti a pályaorientációt, a pályaszocializációt, illetve olyan specifikus tartalmakat jelenít meg, mint a tehetséggondozás, a tudományos diákköri munka, a hitre nevelés, továbbá előkészíti a mesterképzésbe való továbbhaladást.

Az irányvonalak meghatározását követően a munkabizottságban egyetértettünk abban, hogy mindegyik intézmény a maga középiskolai partnereivel egyeztetve kidolgozza a saját képzéséhez kapcsolódó kreditbeszámítási rendszert, amelyet érvényesíteni tud az együttműködés keretében. A GFE által kidolgozott kreditbeszámítási rend egy intézményi mintaként került rendelkezésre bocsátásra (1. táblázat). A pilot kidolgozói feltételezték, hogy az okleveles technikusi képzés – ami egyenes út, akadálymentes bejutás a felsőoktatásba – lesz olyan vonzó, hogy létszámot generál az akkori alacsony hallgatói létszámú időszakban. A munkabizottság nyitott kérdésként hagyta a regionális hálózatosodás kérdését, amelyre az egyetemek vezetői javaslattal terveztek élni a munkaanyag elkészültét követően.

A szakképzési munkacsoportot támogató szakmai reflexiók

A képzési szerkezet kialakításának alapját a korábbiakban bemutatott „A tanulási területekhez rendelt tantárgyak és témakörök óraszáma évfolyamonként” című táblázat képezi (ld. Melléklet). A táblázat újrastrukturálásának kérdése is felmerült a művészeti jellegű tárgyak – ének-zene, furulya, képzőművészeti gyakorlat, rajz, mesemondás, dramatizálás stb. – felsőoktatásba való beszámíthatóságával kapcsolatban. A felsőoktatási munkacsoport részéről ugyanis felvetődött a művészeti tárgyak bekerülésének lehetősége, amelyet indokolttá tehet a munkaköri feladatok ellátásához szükséges kompetenciák – pedagógus-kompetenciákkal koherens – fejlesztése és azon szakmai kvalitások kialakítása, amelyeket a feladatellátáshoz kapcsolódó szerepprofil – például koordináló szerep ellátása az intézmény és a család között – majd mozgósítani tud.

A pilot tantervi hálóban nem szerepeltek művészeti tárgyak. A felsőoktatási munkacsoport álláspontja szerint a tantárgyi kör esetleges bővülését a táblázatban is láthatóvá kell tenni. Az újként megjelenő tárgyak nevesítése azért szükséges, mert a felsőoktatásba beszámítható tantárgyaknak a technikusi képzés tantárgyai közül kell kikerülniük, nem a közismereti tárgyak közül.

A szakképzésben szerzett kompetencia felsőoktatási tanulmányokba történő beszámítása során az egyéni megállapodások szerepe alapvetően fontos, mivel a pedagógusképzés mintatantervei eltérők az egyes képző intézményekben, továbbá a felsőoktatás bekapcsolódásának lehetőségei is intézményenként mások lehetnek. A beszámítható kreditek mértékeként javasolt a 21-24 kredit közötti érték meghatározása, amely azonban a képzési idő egészében kell, hogy megjelenjen, nem korlátozódhat egy tanulmányi félévre, vagyis a képzési idő nem csökkenhet. További egyeztetésként merülhet fel ennek a kreditértéknek esetleg tantárgycsoportonkénti meghatározásának lehetősége, például pedagógiai jellegű kreditérték beszámítás 4 kredit, pszichológiai jellegű 4 kredit, gyakorlati jellegű 4 kredit stb.

A képzésfejlesztési elképzelések a pedagógiai szaktechnikus – 5 év – és az okleveles pedagógiai szaktechnikus – 5 év – képzés kialakítására, bevezetésére irányultak. A pedagógiai szaktechnikus – 5 év – képzés célja olyan középfokú technikusi végzettségű köznevelési szakember képzése, aki segíti a csecsemő- és kisgyermeknevelő, az óvodapedagógus, illetve az általános iskolai tanító munkáját. A felsőoktatási munkacsoport javaslata alapján a képzés három alapszak esetében kerülhet beszámításra, így mindhárom intézménytípusban, tehát bölcsődében, óvodában és iskolában is elláthatnak pedagógiai asszisztensi feladatokat a szakképzésben végzett tanulók. A szakemberek további javaslata a szakma megnevezésére vonatkozott. Nem látták indokoltnak, hogy új elnevezést kapjon a már jól ismert képzés akkor, amikor a köznevelés rendszerében a pedagógiai

asszisztens elnevezés egy létező szakmát jelent, ellátva a megfelelő szakmabesorolásokkal a Tevékenységek Egységes Ágazati Osztályozási Rendszerében (TEÁOR), a bértáblában stb. A felsőoktatási munkacsoport véleménye alapján a pedagógiai asszisztens jelenleg is fontos szereplője a köznevelés rendszerének, és a munkaterület a technikum megjelenésével tovább professzionalizálható lett volna. Ezzel ellentétes változás várható. A munkacsoportok részéről az óvodai nevelő, mint végzettség megnevezése nem szerepelt, és az határozottan megfogalmazódott az óvodai nevelő képzés tervezetével kapcsolatban, hogy nem szerencsés, hogy az óvodapedagógus munkakör betölthető óvodapedagógus végzettséggel és óvodai nevelői képzettséggel egyaránt. Még akkor sem, ha más-más munkaköri szereppel bír. A nevelő elnevezés különösen megtévesztő lehet, mert egy kompetens, óvodapedagógusi kompetenciákkal bíró munkavállaló érzetét kelti.

Az okleveles pedagógiai szaktechnikus – 5 év – képzés célja olyan középfokú technikusi végzettségű köznevelési szakember képzése, aki segíti a csecsemő- és kisgyermeknevelő, az óvodapedagógus, illetve az általános iskolai tanító munkáját. A pedagógiai szaktechnikusi tananyagtartalom bővítésével, jó eredmények elérésével szakirányú felsőfokú intézményben folytathatja tanulmányait felvételi nélkül és kreditbeszámítással. A technikum és a felsőoktatási intézmény együttműködési megállapodása a tudásbeszámítás feltételeit és a felsőfokú képzés időtartamát rögzíti. A hallgató a kreditbeszámítás miatt felszabadult időt képzési területének bővítésére vagy munkavállalásra is fordíthatja. A 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet alapján a tanuló akkor is kérelmezheti a megszerzett tudás elismerését, ha más felsőoktatási intézményben tanul tovább. Ez esetben a beszámítás az adott intézmény eljárásrendjének megfelelően történik.

Zárásként

Az oktatás ágazatban megjelenő új óvodai nevelő szakma – 5 év –, felnőtteknek – 2 év – érettségivel és technikus szintű szakma megszerzésével zárul. Az Innovatív Képzéstámogató Központ honlapján is elérhető képzési és kimeneti követelmények (*Képzési Kimeneti Követelmények. Óvodai nevelő szakma* 2024) egy olyan szakmaprofilt láttatnak, amely szerint az ezt megszerzők a végzettség birtokában képesek és készek a diplomás óvodapedagógusok munkáját segíteni, velük szoros együttműködésben vesznek részt az óvodás korú gyermekek nevelésében és fejlesztésében. A képzés indításának feltétele a felsőoktatási partnerség. A szakképzésben oktatható óvodai nevelő a munkáját felsőfokú végzettségű szakember irányítása mellett végezheti. A pedagógiai technikum pilot program munkaanyaga a szakasszisztencia professzionalizálását célozta meg a pedagógusképzésbe történő akadálymentes bejutással, illetve egy, már a

köznevelésben meglévő munkakör – pedagógiai asszisztens/nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő munkatárs – betöltéséhez kapcsolódó magasabb szintű szakmai felkészültség társításával, amely azonnali munkaerőpiaci elhelyezkedést jelentett volna összhangban az EMMI korábban kidolgozott foglalkoztatási tervével.

Hivatkozott irodalom

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről

12/2020. (II.7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról

A tanári életpálya képzési szakaszának fejlesztéséről. Munkaanyag. (2019). Nem publikált. Budapest, Emberi Erőforrások Minisztériuma.

BÍRÓ GY. (szerk.) (2021). *„Pedagógiai technikum". Felsőoktatási munkacsoport: GFE, AVKF, EKE.* Kézirat. Szeged.

CHRAPPÁN M. (2013). Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In: GARAI O. & VEROSZTA ZS. (szerk.). *Frissdiplomások 2011*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 231–263.

CHRAPPÁN M. (szerk.) (2015). *Tanárképzési háromszögek: Iskolák, fenntartók és képzők együttműködése. Összehasonlító országtanulmányok*. Debrecen, Debreceni Egyetem.

KATONA K., BÍRÓ GY., SZABÓNÉ BALOGH Á., KOVÁCS ZS., OZSVÁTH ZS. & KÉKESINÉ GULYÁS I. (2021). *„Pedagógiai technikum" Szakképzési és felsőoktatási munkacsoport: GFE, GySzC.* Kézirat. Szarvas.

Képzési Kimeneti Követelmények. Óvodai nevelő szakma. (2024). https://akkreditaltvizsgaztatas.ikk.hu/kkk-ptt#kkk-ptt-lista (Letöltés ideje: 2024. 08. 25.)

PETŐ I. & HEGEDŰS R. (2021). Egy vidéki pedagógiai kar hallgatóinak szakválasztása, *Szociálpedagógia*, *17*, 5–16.

Melléklet

A tanulási területekhez rendelt tantárgyak és témakörök óraszáma évfolyamonként
(Forrás: Bíró 2021: 4)

Évfolyam		9.	10.	11.	12.	13.	A képzés összes óraszáma	1/13	2/14	A képzés összes óraszáma
Évfolyam összes óraszáma		**252**	**324**	**504**	**504**	**744**	**2328**	**1251**	**1077**	**2328**
Munkavállalói ismeretek	**Munkavállalói ismeretek**	**18**	**0**	**0**	**0**	**0**	**18**	**18**	**0**	**18**
	Álláskeresés	5					**5**	5	0	5
	Munkajogi alapismeretek	5					**5**	5	0	5
	Munkaviszony létesítése	5					**5**	5	0	5
	Munkanélküliség	3					**3**	3	0	3
	Tanulási terület összóraszáma	**18**	**0**	**0**	**0**	**0**	**18**	**18**	**0**	**18**
Munkavállalói idegen nyelv (technikus szakmák esetén)	**Munkavállalói idegen nyelv**	**0**	**0**	**0**	**0**	**62**	**62**	**0**	**62**	**62**
	Álláskeresés lépései, Álláshirdetések					11	11	0	11	11
	Önéletrajz és motivációs levél					20	20	0	20	20
	„Small talk" – általános társalgás					11	11	0	11	11
	Állásinterjú					20	20	0	20	20
	Tanulási terület összóraszáma	**0**	**0**	**0**	**0**	**62**	**62**	**0**	**62**	**62**
Pedagógia ágazati alapképzés	**Szakmai személyiségfejlesztés**	**72**	**72**	**0**	**0**	**0**	**144**	**144**	**0**	**144**
	Kommunikációs készségfejlesztés	18	26				44	44	0	44
	Viselkedéskultúra	36					36	36	0	36
	A reális énkép ismerete	18	28				46	46	0	46
	Konfliktuskezelés		18				18	18	0	18
	Pedagógiai alapismeretek	**72**	**90**	**0**	**0**	**0**	**162**	**162**	**0**	**162**
	Általános pedagógia	18	0				18	18	0	18
	A nevelési folyamat	36	0				36	36	0	36
	A nevelés módszerei	18	36				36	54	0	54
	A gyermek fő tevékenységformái	0	54				54	54	0	54
	Pszichológiai alapismeretek	**54**	**90**	**0**	**0**	**0**	**144**	**144**	**0**	**144**
	Általános pszichológia	54	36				90	90	0	90
	Fejlődéslélektan		54				54	54	0	54
	Pedagógiai gyakorlat	**36**	**72**	**0**	**0**	**0**	**108**	**108**	**0**	**108**
	A gyermek tevékenységének megfigyelése, irányítása,	18	18				36	36	0	36

	problémahelyzetek elemzése									
	Gondozási tevékenység megfigyelése, irányítása	0	36				36	36	0	36
	Személyi gondozás	18	18				36	36	0	36
	Tanulási terület összóraszáma	234	324	0	0	0	558	558	0	558
Pedagógiai, pszichológiai feladatok	**Pedagógia**	**0**	**0**	**96**	**20**	**93**	**209**	**116**	**93**	**209**
	A nevelés színterei			36	20		56	56	0	56
	Kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló			60			60	60	0	60
	Didaktika					93	93	0	93	93
	Pszichológia	**0**	**0**	**70**	**72**	**40**	**182**	**70**	**112**	182
	Személyiséglélektan			70			70	70	0	70
	Szociálpszichológia				72		72	0	72	72
	Pedagógiai pszichológia					40	40	0	40	40
	Pedagógiai gyakorlat	**0**	**0**	**230**	**250**	**157**	**637**	**312**	**325**	637
	A gyermek megismerésének lehetőségei			36	58	12	106	60	46	106
	Gyermeki tevékenységekhez kapcsolódó készségek fejlesztése			140	120	84	344	144	200	344
	Családi krízisek megjelenése a köznevelési intézményekben			18	36	36	90	54	36	90
	Intézményen belüli és kívüli programok			36	36	25	97	54	43	97
	Tanulási terület összóraszáma	**0**	**0**	**396**	**342**	**290**	**1028**	**498**	**530**	**1028**
Gondozás és egészség-nevelés	**Gondozás és egészségnevelés**	**0**	**0**	**36**	**36**	**60**	**132**	**72**	**60**	132
	Egészségvédelem			18	18		36	36	0	36
	Balesetek gyermekintézmények-ben			18	18		36	36	0	36
	A beteg gyermek gondozása					60	60	0	60	60
	Tanulási terület összóraszáma	**0**	**0**	**36**	**36**	**60**	**132**	**72**	**60**	**132**
Családpedagógiai alapismeretek	**Pedagógiai szociológia**	**0**	**0**	**0**	**0**	**124**	**124**	**54**	**70**	**124**
	Családtani alapismeretek					54	**54**	54	0	54
	Krízishelyzetek a családban					70	**70**	0	70	70
	Mentálhigiéné	**0**	**0**	**0**	**54**	**44**	**98**	**0**	**98**	**98**
	Mentálhigiénés alapismeretek				36		36	36	0	36
	Családi mentálhigiéné				18	44	62	18	44	62

	Tanulási terület összóraszáma	**0**	**0**	**0**	**54**	**168**	**222**	**54**	**168**	**222**
Szabadidő-szervezés	**Szabadidőszervezés**	**0**	**0**	**36**	**36**	**92**	**164**	**15**	**149**	**164**
	Játékpedagógia			36			36	15	21	36
	Szabadidő-pedagógia				36		36	0	36	36
	Szabadidő- és programszervezés					92	92	0	92	92
	Tanulási terület összóraszáma	**0**	**0**	**36**	**36**	**92**	**164**	**15**	**149**	**164**
Kommunikáció és viselkedéskultúra	**Kommunikáció**	**0**	**0**	**36**	**36**	**72**	**144**	**36**	**108**	**144**
	A kommunikáció elméleti alapjai			36			36	36	0	36
	Kommunikáció a pedagógiai folyamatban				36		36	0	36	36
	Kommunikációs gyakorlatok					72	72	0	72	72
	Tanulási terület összóraszáma	**0**	**0**	**36**	**36**	**72**	**144**	**36**	**108**	**144**
Egybefüggő szakmai gyakorlat	Egybefüggő szakmai gyakorlat				100	100		100	100	

MOLNÁR BALÁZS

Az Insta(nt)-mosolyon túl: Z generáció a pedagógusképzésben

ABSZTRAKT

Tanulmányunk egy 2024 januárja és júniusa között lezajlott kérdőíves vizsgálaton alapul, amelyben a Miskolci Egyetem pedagógusképzésében tanuló hallgatók vettek részt (N=187). A vizsgálat most bemutatásra, elemzésre kerülő adatsora a hallgatói jóllét és reziliencia témakörében mozog.

Az adatfelvétel során elsősorban a WBI-5 és CD-RISC-10 mérőeszközökre alapoztunk, amelyeket kiegészített néhány nem validált kérdés is az életminőség, a példaképválasztás és a mintakövetés egyes aspektusaira rákérdezve. A válaszokat a generációkutatások nézőpontjából elemeztük, összevetve a Z generációhoz tartozó hallgatók válaszait az idősebb, Y és X generációba sorolható hallgatók válaszaival.

Az eredmények közül kiemelendő, hogy mind a jóllét, mind a reziliencia szintje gyenge, de szignifikáns összefüggést mutatott a generációval. Mindemellett a két mérőeszköz egyes állításaira adott válaszok részletesebb vizsgálata rajzolta ki precízebben a generációs különbségek létező, de igen halvány arcát. A hallgatók által kedvelt művek, alkotók, illetve példaképek vizsgálata is továbbgondolásra érdemes összefüggéseket tárt fel, amelyek már generációs nézőpontot meghaladó tanulságokkal is szolgáltak, különös tekintettel a pedagógus példaképekre vonatkozóan.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, Z generáció, jóllét, reziliencia, példaképválasztás

Bevezetés

A generációkutatások – a gyakran megfogalmazott kritikák ellenére is – igen népszerűnek számítanak a társadalomtudományokban, beleértve a neveléstudományokat is. Tanulmányunkban is ezt a megközelítésmódot alkalmazzuk, és bemutatjuk, hogy a miskolci pedagógusképzésben tanuló hallgatók körében mennyiben mutathatók ki különbségek az egyes hallgatói „netgenerációk" között. Empirikus vizsgálatunk elsősorban a jóllét és a reziliencia kérdéseire irányult, mint két népszerű és fontos mutatójára a lelki egészségnek.

A generációs szemléletmód elméleti alapjai

Mannheim Károly (1893-1947) 1928-ban megjelent „Das Problem der Generationen" (A nemzedéki probléma) című tanulmányában fogalmazta meg a modern, kohorszélményekre építő generációértelmezés alapjait. Mannheim abból indult ki, hogy a gyermek- és ifjúkor közös élményvilága szervezi többé-kevésbé egységes tömbbé az egyes nemzedékeket (Mannheim 1928).

Az 1990-es években figyeltek fel a társadalomkutatók arra, hogy az akkori fiatalok számára egy új, szinte minden egyéb hatást felülíró élményforrás jelent meg, az internet, illetve az azon rendkívüli sebességgel és szabadon elérhető, nem ritkán multimédiás tartalmak. A kezdetben kétosztatú (digitális/online vs. nem digitális generációk) értelmezéseket (például Tapscott 1998; Prensky 2001a; Prensky 2001b) az új évezred első évtizedében felváltották a több „netgenerációt" azonosító, árnyaltabb elemzéseket lehetővé tevő elméleti keretek. Ezek közül a legismertebbekké talán az X, Y, Z és Alfa megnevezésekkel operáló megközelítések váltak.

Az, hogy pontosan hol húzódnak a határvonalak az egyes generációk között, szakmunkánként változhatnak, de jellemzően néhány évnél nagyobb eltérésekkel nem találkozunk. A vizsgálatunkat Nemes Orsolya periodizációjára (2019) építjük, aki a magyarországi viszonylatokban így határozta meg a II. világháború után születettek generációs korszakhatárait (Nemes 2019): Baby boomerek (1946-1964), X generáció (1965-1981), Y generáció (1982-1995), Z generáció (1996-2007), Alfa generáció (2008-).

A Z generáció jellemzői

A magyar felsőoktatásban jelenleg a hallgatók nagy része a Z generációhoz tartozik (Szemerszki 2023), ezért erre a nemzedékre a felsőoktatási kutatásokban különös hangsúlyt érdemes fektetni. Jelen tanulmányunk is ezt a digitális (online, internet) generációt célozza meg.

A Z generáció vizsgálatával számos magyarországi szak-, és népszerűsítő munka foglalkozik. Egyike az első, szélesebb olvasóközönséget megcélzó, de nagylélegzetvételű elemzéseknek Tari Annamária Z generációról szóló könyve (Tari 2011) volt, amelyben hangsúlyozottan jelentek meg a korosztályi erősségek helyett a korosztályi problémák, például a Z generáció tagjai azonnali kielégülésre törekszenek, amely csökkenti a toleranciaszintjüket; ugyanakkor a konfliktusaik gyors internetes kibeszélése miatt nem sajátítják el a megküzdés és élményfeldolgozás egyéb módjait. Ez a jelenség már az Y generáció esetében is megfigyelhető, azonban a Z generáció esetében még hangsúlyosabb probléma. A személyes szféra határai is átjárhatóbbakká váltak, „személyes dolgaikat mindig közszemlére teszik (pl. Facebook)" (Tari 2011: 25), amely komoly sérülések forrása lehet. Sok emberrel tartanak fenn kapcsolatot az interneten keresztül, azonban ezek sekélyes ismeretségeket jelentenek. Az online térre jellemző könnyen cserélhető virtuális személyiségek is beláthatatlan következményekkel járhatnak a személyiségfejlődésükre. Jellemző rájuk az agresszió és a nárcisztikus viselkedés, mindemellett kikövetelik maguknak az egyenjogúságot az idősebb generációkkal szemben is. Az érésük mozaikszerű, bizonyos területeken nagyon

fejlettek, tájékozottak (például modern technológia), más területeken viszont továbbra is „gyermekek maradnak". Egyes pszichés kórképek (például evészavarok), bizonyos addikciók gyakoribbak náluk, és ezek a problémák akár gyermekkorban is megjelennek. Már a kislányok is szexualizálódnak (smink, miniszoknya, harisnya stb.), amely szintén súlyos problémákat vetít előre. Tari tehát meglehetősen komor képet fest az akkor még legfeljebb 14-15 éves fiatalok felnövekvő nemzedékéről.

Az évtized végén, 2020-ban jelent meg Steigervald (2024) könyvének első kiadása, amelyben Steigervald már árnyaltabb, megértőbb elemzést ad erről a generációról. Kihangsúlyozza, hogy nem szabad generációs jellemzőként kezelni az életkori jellemzőket – a negatívnak tűnő tulajdonságok jórésze pusztán a serdülőkor és fiatal felnőttkor szokásos kihívásaiból, buktatóiból fakad. Ennek ellenére van néhány jól megragadható sajátossága is a generációnak.

A technológia közvetlen hatása a nagyobb magabiztosságban érhető tetten: a Z generáció tagjai tudják, hogy pár mozdulattal óriási tudásbázisokhoz férhetnek hozzá, amelyek egyrésze a számukra közel álló, multimédiás formákban is elérhető, ezért magabiztosabbak, mint az idősebbek. Ez a magabiztosság azonban tiszteletlenségként is hathat. Ezen kívül a Z generációsok sokkal inkább gondolkodnak otthoni, beltéri programokban, mivel szobán belül sokkal több szórakoztató élmény elérhető számukra, mint a korábbi generációk esetében. A legnegatívabb tulajdonság, amelyet az új technológia magával hozott az, hogy ezek a fiatalok nem tanultak meg unatkozni, egyszerűen azért, mert elárasztják őket az élmények.

Mivel az internetes tartalmak kép- és videóalapúak, ezért számukra a külső felértékelődik, amelyre a siker alapjaként tekintenek. Ez azonban pozitív következményekkel is járhat, például a táplálkozásukra is jobban odafigyelnek, mint a korábbi generációk (cukormentesség, biotermékek, csökkentett hús- és zsírfogyasztás stb.). Az élőszó helyett a képi és szöveges kommunikáció nyer teret a világunkban, ez minden generációra igaz, de a Z generáció számára még természetesebb.

A kínálati oldal gazdagsága és könnyű elérhetősége miatt többször kényszerülnek választani, mint a korábbi generációk tagjai. Amikor pedig választanak a lehetőségek közül, az idősebb generációk úgy vélik, hogy önzők (pedig nem azok, csak választaniuk kellett). A sokféle lehetőség miatt azonban a kompromisszumkészségük sérülhet, amely már valós veszély. Nem szeretnek passzív ügyfelek sem lenni, hanem öntudatos userek, akik bármikor pár kattintással szolgáltatót (vagy éppen munkahelyet) váltanak. Sok ismerősük van a sokféle ún. mikroplatformoknak köszönhetően. Ezek felszínes kapcsolatok,

amivel a Z generációs fiatalok – szemben a szüleik hiedelmeivel – tökéletesen tisztában is vannak.

Minden magabiztosságuk ellenére is a nagy kérdésekben bizonytalanok. Például mi lesz a klímával? Milyen szakmák lesznek a jövőben, és miből fog ő megélni? Ez a bizonytalanság azonban korántsem valamilyen generációs defektus, sokkal inkább – sajnos – reális helyzetfelmérés (Steigervald 2024).

Számos jellemzőjük azonban nem feltétlenül a digitális eszközök használatának közvetlen következményeiből fakad, hanem az X generációs szülők hozzáállásából. Steigervald (2024) úgy véli, hogy az X generációs szülők a tartalmi elemek helyett gyakran csak az engedékenység-ellenőrzés/tiltás dimenziójában tudnak az online világgal kapcsolatban gondolkodni, ezért a bizalmi viszony sérülékenyebb, mint a korábbi generációk esetében. Az „X-es" szülő mindemellett nem tudja elképzelni, hogy a mai digitális játékok is társas tevékenységek és fejlesztő hatásúak (például a Minecraft legalább annyi képességet fejleszt, mint a bújócska). Ez nemcsak a tiltás aktusait erősíti, de generációs értetlenséget is kivált belőlük. Mindemellett az X generációs szülők hajlamosak helikopterszülőként folyamatosan a Z generációs fiatalok körül forgolódni, ezért sokkal kevésbé adatik meg számukra, hogy a saját hibáikból tanuljanak: a szülők folyamatosan közbelépnek (Steigervald 2024).

A generációs elemzéseket azonban komoly kritikák is érik. Vannak, akik pusztán egy-egy jellemző mítosz voltára mutatnak rá, mások a generációs szemléletmód alapjait kritizálják. Rámutatnak arra, hogy a generációs elemzések túlzottan Európa és Észak-Amerika központúak, a világ többi részén, vagy akár a Nyugati világ egyes szubkultúráiban is lényeges különbségekre lelhetünk, mások pedig még tovább mennek, és üres, túláltalánosított skatulyaként kezelik az egész „generációsdit", hiszen van ilyen, olyan, amolyan X, Y vagy Z generációs embertársunk (Nemes 2019).

Tanulmányunkban empirikus adatokat próbáltunk gyűjteni arról, hogy mennyire érhetők tetten generációs különbségek és határvonalak a vizsgált pedagógushallgatók körében. Látni fogjuk, hogy a kétféle nézőpont (vannak markáns különbségek – mítosz a generációs megközelítésmód) között helyezkednek el az eredményeink, amire leginkább Rajkin elhíresült szavai illenek: „Valami van, de nem az igazi.".

Z generáció a pedagógusképzésben

A Z generáció tagjai e sorok írásakor (2024) 17 és 28 év közöttiek, és a felsőoktatásban, illetve a pedagógusképzésben is ők alkotják a nappali tagozaton tanuló hallgatók jelentős részét. A korábban tárgyalt nemzedéki jellemzők között számos olyan elemet találhatunk, amelyek arra utalnak, hogy a lelki egészség a Z

generáció, ezáltal valószínűsíthetően a Z generációhoz tartozó pedagógushallgatók körében is sérült. Erre utaló adataink generációkutatásoktól függetlenül is bőségesen vannak (Arnold & Elekes 2024). Éppen ezért a kutatásunkban mi is a lelki egészség néhány általános összetevőjét helyeztük a fókuszba, elsősorban a jólléttel (wellbeing) és a rezilienciával összefüggésben.

A jóllét (wellbeing) fogalma igen nagy múltra tekint vissza, és a WHO által is közel nyolcvan éve (1948) preferált megközelítésmód az emberi egészség holisztikus szemléletére, amely a testi, lelki és szociális egészséget is magában foglalja. A jóllét fogalomkörét a későbbiekben sokan pontosították és gazdagították. A legismertebb többtényezős jóllét-koncepciók közé tartozik Ryff eudaimonikus jóllét elmélete (Ryff, 1989), Keyes két-kontinuum modellje (Keyes 2002) vagy Seligman PERMA-modellje (Seligman 2011). A komplex jóllét-értelmezéseknek megfelelően a hallgatói jóllét is „olyan összetett konstrukció, amelynek mentális, érzelmi, lelki, szociális és fizikai aspektusai vannak, amelyek szorosan összefüggnek egymással" (Dinyáné & Pusztai 2016: 1763). A jóllét szoros összefüggést mutat a legkülönbözőbb pozitív és negatív mentális folyamatokkal, illetve a vizsgálatára számos, felsőoktatásban is kipróbált, jól bevált eszköz áll a rendelkezésünkre, így adekvát lehet ennek a jelenségkörnek a vizsgálata a hallgatói generációs különbségek meghatározása esetében is.

A másik fókuszpontunk a hallgatói reziliencia vizsgálata. A rezilienciát szokták sebezhetetlenségként (Ceglédi 2012), rugalmas ellenálló képességként vagy lélektani rugalmasságként (Szabó et al. 2019) is fordítani. A reziliencia lényegét az adja, hogy „nehézségek esetén a reziliens személy képes sikeresen helytállni, nem törik meg a negatív események súlya alatt" (Szabó et al. 2019: 74).

Norman Garmezy (1918-2009) az 1970-es években kezdett el a rezilienciával foglalkozni gyermekpszichiátriai, fejlődéslélektani perspektívából, amely úttörő jelentőségűnek bizonyult, és egyre több kutató érdeklődését fordította a kérdéskör felé. A reziliencia a tudományos diskurzusokban az ezredforduló után vált népszerű fogalommá, magyarázóelvvé (László 2022). Masten hétköznapi varázslat („ordinary magic") koncepciója deheroizálta a rezilienciát, a hétköznapi életben megfigyelhető aspektusaira helyezve a hangsúlyt (Masten 2001), és teret nyertek a komplex, soktényezős megközelítések is (Ungar 2012).

A magyar neveléstudományi kutatásokban Ceglédi Tímea tanulmánya (Ceglédi 2012) hozta el az áttörést, és vált a reziliencia sokszor vizsgált kérdéskörré (Szirtes-Tankó 2023). Ma már általánosan elfogadott nézőpontnak számít az is, hogy a reziliencia fejlődésében, fejlesztésében kiemelt szerepe van a pedagógusoknak, akik megjelenhetnek rizikó- vagy védőfaktorokként, rezilienciát tudatosan fejlesztő szakemberekként vagy éppen mintaadóként (Erdei 2023). A hallgatói

reziliencia így nemcsak a hallgatói mentálhigiénében játszik szerepet, de a pedagógusképzés egyik sarkalatos kérdéseként is kezelhető, kezelendő.

A kutatásunk a fenti két fókuszhoz igazodik. A szakirodalomban olvasható, jólléthez és rezilienciához kapcsolódó empirikus adatsorok részletesebb ismertetése – az összevetések megkönnyítése végett – a vizsgálati eredmények releváns részeinél fog megtörténni.

A vizsgálat módszertani háttere és a vizsgálati csoport általános jellemzői

A vizsgálat 2024. január és június között zajlott a Miskolci Egyetemen, pedagógusképzésben tanuló hallgatók körében (továbbiakban: vizsgált pedagógus hallgatók), önkitöltős kérdőív segítségével. A vizsgálati eredmények értelemzésénél figyelembe kell venni, hogy a hallgatók egy képzőhelyen tanulnak, olyan egyetemen, ahol a hallgatók közel 90%-a helyből (Borsod-Abaúj-Zemplén vármegye) vagy szomszédos vármegyéből érkezik (Polónyi 2019). Másrészt a vizsgálat keresztmetszeti volt, így a generációs és életkori hatások differenciált kezelése, megítélése nehézségekbe ütközhet (Moksony 2002).

Az adatfelvétel személyes formában történt. Az adatok feldolgozását a Jamovi 2.5.3 program segítségével végeztük, leíró statisztikai eljárásokat, Spearman-féle rangkorrelációs és Pearson-féle lineáris korrelációs vizsgálatokat, illetve varianciaanalíziseket (ANOVA-eljárás) végezve.

A kérdőív a válaszadók néhány szociodemográfiai (például nem, életkor, lakóhely, szülők iskolai végzettsége) és tanulmányi alapadatán túl tartalmazta a WHO öttételes jóllét skáláját (WBI-5) és a Connor-Davidson Reziliencia Kérdőív (CD-RISK) 10-itemes változatát. Jelen tanulmányunk szempontjából releváns információkkal szolgáltak még az egészségi állapot és anyagi helyzet szubjektív megítélésére vonatkozó tízfokú skálák, illetve a példaképválasztásra vonatkozó félig zárt kérdés és az egyes művészeti területeken (például film, irodalom, zene) azonosítható kedvelt alkotókra, művekre vonatkozó kérdésblokk.

Az adatfelvételi időszakban összesen 187 értékelhető kérdőívet kaptunk vissza, 121 gyógypedagógus-képzésben és 66 tanárképzésben tanuló hallgatótól. A pedagógusképzés számos szegmensében megfigyelhető, hogy a nemi arányok nem kiegyensúlyozottak, amely a vizsgálatunkra is jellemző volt: 163 (87,2%) nő mellett, 24 (12,8%) férfi töltötte ki a kérdőívet.

Mivel nappali és levelező tagozaton tanuló hallgatók egyaránt részt vettek a vizsgálatban (a válaszadók életkora 18 és 58 év között mozgott, az átlagéletkor 29,6 év volt, 10,9 éves standard szórással), ezért lehetőségünk volt a Z generáció mellett Y és X generációhoz tartozó vizsgálati csoportokat is létrehozni, amelyeket

az 1. táblázatban mutatunk be. A három generáció (Z, Y, X) alkotta csoportokat, kronológiai kategóriákat életkor alapján sorba rendezhető skálaként kezeltük a továbbiakban.

1. táblázat. A vizsgált pedagógushallgatók generációs megoszlása (N=187)

Generáció	Gyakoriság (fő)	Relatív gyakoriság (%)	Átlagéletkor (év)
Z	106	56,7	21,1
Y	50	26,7	36,0
X	31	16,6	47,0

Az életminőség általános jellemzői a vizsgált pedagógushallgatók körében

A hallgatók életminőségét egyrészt két, tízfokú skálával közelítettük meg, amelyek az anyagi helyzetre (Hogyan határozná meg az anyagi helyzetét? Kérem, jelölje 10 fokú skálán, ahol 1: nélkülözöm (nagyon szegény vagyok) és a 10: nagyon jó anyagi helyzetben vagyok (kifejezetten gazdag vagyok) kategóriákat jelöli.), illetve az egészségi állapotra vonatkoztak (Hogyan ítéli meg a saját egészségi állapotát? Kérem, jelölje 10 fokú skálán, ahol 1: nagyon rossz és a 10: kiváló egészségnek örvendek kategóriákat jelöli.). Ezeket még egy, a jóllétre vonatkozó kérdéssor egészített ki.

Az életkorral, ha némi bizonytalansággal is, de az egészségi állapot mutatott összefüggést ($p=0,058$; $r=-0,139$): a fiatalabbak kicsit jobbnak ítélik az egészségi állapotukat, mint az idősebb hallgatók. Ha elvégezzük a generációs besorolást, akkor azonban még ez a halvány összefüggés is eltűnik. Az egyes generációkhoz való tartozás már nem mutatott szignifikáns összefüggést sem az anyagi helyzet, sem az egészségi állapot szubjektív megítélésével. Ennek ellenére a teljes hallgatói vizsgálati csoport esetében a vizsgált két tényező (anyagi helyzet, egészségi állapot) együttjárást mutat ($p<0,001$; $r=0,381$): az anyagi helyzetüket jobbnak ítélő hallgatók hajlamosabbak az egészségi állapotukat is pozitívabban megítélni.

A hallgatók jóllétének vizsgálatára a WHO öttételes jóllét skálájának (WBI-5) validált magyar változatát használtuk fel (Susánszky et al. 2006). A kérdéssorban szereplő öt állítás esetében egyenként 0-3 közötti pontszámot lehet elérni, így az elérhető összpontszám 0 és 15 pont között mozoghat.

A nagymintás, reprezentatív Hungarostudy kutatások keretében 2002 óta folyamatosan vizsgálják a magyar lakosság jóllét szintjét a WBI-5 mérőeszköz segítségével. A vizsgálatok azt mutatják, hogy a jóllét szintje folyamatosan emelkedik: 2002-ben 7,80; 2006-ban 8,87; 2013-ban 9,58; míg 2021-ben 10,97-os átlagértéket mutattak az eredmények. A WBI-5 nem klinikai diagnosztikai eszköz,

de jelzésértékkel bírhat a mentális betegségekkel (például depresszió) kapcsolatban, és a kilenc vagy az alatti pontszámot elérők kockázati csoportba sorolhatók (KINCS 2022).

A felsőoktatásban tanuló hallgatók, akár pedagógushallgatók körében is több vizsgálatot végeztek már a WBI-5-tel – változatos, de jellemzően a fentiektől alacsonyabb átlagértékekkel. A Semmelweis Egyetem négy karán (ÁOK, FOK, GYTK, EKK) lefolytatott 2014-15-ös vizsgálat (N=377) 7,2-es átlagot mutatott (Dinyáné Szabó & Pusztai 2016). A Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karán, 333 pedagógushallgató bevonásával zajlott vizsgálat (2019) 7,37-os átlagos pontszámot adott (a tanulmány nem közölt átlagpontszámot, de a megadott adatsorokból ez kiszámolható) (Boda 2021). A Miskolci Egyetemen gyógytornászok (N=79) és gyógytornász hallgatók (N=40) jóllét szintjét mérték fel a WBI-5 eszközzel, ahol 8,6-es átlag született – igaz, itt a hallgatói alminta már elérte a 10-es átlagértéket is (Lebenszkyné Szabó et al. 2016).

A tanulmányunk alapját jelentő vizsgálatba bevont pedagógushallgatók jóllét átlagértéke 7,50 volt (SD=2,72), amely jóval alatta marad a Hungarostudy keretében mért 10,97-es (2021) átlagértéknek, de a felsőoktatási mérések adataihoz alapvetően illeszkedik (az egyes generációkhoz tartozó átlagos jóllét pontszámokat és azok szórását a 2. táblázat mutatja be). A vizsgálat során mért jóllét szignifikáns ($p=0,029$) összefüggést mutatott a három életkori csoporttal ($\eta^2=0,038$).

2. táblázat. A WHO jóllét skálán elért átlagpontszámok a vizsgált pedagógushallgatók körében (N=187)

Generáció	WBI-5 átlag	SD
Z	7,04	2,59
Y	8,10	2,96
X	8,10	2,52

Ha eltekintünk a három életkori csoporttól és a konkrét életkorokból indulunk ki, akkor is gyenge szignifikáns összefüggést kapunk ($p=0,038$; $r=0,152$): az életkor növekedésével a jóllét szintje is emelkedik. Ez az eredmény eltér a korábbi vizsgálatok tapasztalataitól, ahol az életkor növekedésével inkább a jóllét csökkenését mutatták ki a kutatók (például Susánszky et al. 2006; KINCS 2022), bár a gyógytornász hallgatók és végzett gyógytornászok összevetéséhez, ahol a munkaerőpiaci státusz együttjárt az eltérő életkori csoportba való tartozással is, már hasonlít (Lebenszkyné Szabó et al. 2016).

A WBI-5-ben szereplő állítások közül három állítás nem mutatott szignifikáns összefüggést a generációval (Az elmúlt két hét során érezte-e magát… 1. vidámnak

és jókedvűnek, 2. nyugodtnak és ellazultnak, 5. a napjai tele voltak számára érdekes dolgokkal). Ezek a tételek érdemben nem mutattak rá generációs különbségekre. Volt azonban két olyan állítás, amelynél már egyértelműen megragadhatók az eltérések: 3. aktívnak és élénknek (p=0,002; Spearman's Rho=0,227); 4. ébredéskor frissnek és élénknek (p<0,001; Spearman's Rho=0,248) érezte-e magát a válaszadó. A válaszokból az rajzolódik ki, hogy a Z generációs hallgatók örömre, jókedvre, újdonságokra való nyitottsága nem rosszabb – igaz nem is erőteljesebb – mint az idősebb generációké, azonban az aktivitás és vitalitás mintha sérült volna. Az ún. vitális kimerültség, amely „…fáradtságból, energiahiányból, fokozott irritábilitásból összeálló komplex érzelmi élmény" (Susánszky et al. 2006: 250) úgy tűnik, mintha fokozottabban jelen lenne a körükben.

A vizsgált pedagógushallgatók rezilienciaszintje

A reziliencia vizsgálata népszerű és erős magyarázóerővel bíró megközelítésmóddá vált a magyarországi neveléstudományi kutatásokban. A Debreceni Egyetem is komoly szakmai hagyományokkal rendelkezik ezen a területen (Szirtes-Tankó 2023).

Kutatásunkban a reziliencia vizsgálatára a Connor-Davidson Reziliencia Kérdőív (CD-RISC) 10 tételes változatát használtuk, amelynek a magyarországi adaptációját a 2010-es évek közepén végezték el (Járai et al. 2015). A 10 állításra 0-4 közötti skálaértékek jelölésével válaszolhatnak a vizsgálati személyek, ennek megfelelően az összpontérték 0 és 40 pont között mozoghat.

A Károli Gáspár Református Egyetem által lefolytatott kockázatészlelési és reziliencia vizsgálaton (2020) 309 fő 16 és 20 év közötti serdülő, illetve 313 fő, legalább érettségivel rendelkező felnőtt vett részt. A serdülők 28,55 pontot (SD=4,762), a felnőttek átlagosan 29,85 pontot értek el (SD=4,562) a vizsgálaton (Ficzere et al. 2020). Szél 529 orvostanhallgatóval elvégzett vizsgálatában 28,08 (SD=6,32) átlagos pontértéket mutatott ki (Szél 2022). A fentiek alapján 28-30 pont közötti eredményre számíthattunk a pedagógushallgatók esetében is.

Az eredmények a fenti feltételezésnek megfelelően alakultak. A kérdőívben szereplő CD-RISC-10 kérdéssort 185 fő töltötte ki értékelhetően, és 28,0-as átlagpontszámot (SD=6,41) értek el rajta a hallgatók. Az átlagértékek alapján, a jóllét-vizsgálathoz hasonlóan, a Z generáció érte el a legalacsonyabb átlagpontszámot.

3. táblázat. A CD-RISC-10 skálán elért átlagpontszámok a vizsgált pedagógushallgatók körében (N=187)

Generáció	CD-RISC-10 átlag	SD
Z	26,7	6,33
Y	30,1	6,57
X	28,7	5,57

A 3. táblázat adatsorából láthatjuk, hogy az idősebb generációk (Y, X) magasabb pontszámot értek el a reziliencia kérdéssoron, mint a Z generáció, ugyanakkor nem a legidősebb korosztály tagjai a legreziliensebbek, hanem az Y generációhoz tartozó, többségében harmincas éveiben járó hallgatók alkalmazkodnak a legrugalmasabban a kihívásokhoz. A generációk és a reziliencia szintje között kimutatható egy szignifikáns ($p=0,008$), bár gyenge ($\eta^2=0,052$) összefüggés.

Jóllét esetében az X és az Y generáció tagjai azonos átlagpontszámot értek el (lásd 2. táblázat), míg a reziliencia esetében ez nem volt elmondható. Ennek ellenére kimutatható, hogy a jóllét és a reziliencia szintje szignifikánsan együtt jár a vizsgált pedagógushallgatók körében ($p<0,001$; $r=0,414$): a reziliencia magasabb szintje gyakran párosul magasabb jólléttel.

A WBI-5 skálához hasonlóan a CD-RISC-10 esetében – amely ugyan egydimenziós mérőeszköz (Járai et al. 2015) – is érdemes megvizsgálnunk az egyes állításokat. Ezek generációval való összefüggéseit a 4. táblázatban követhetjük nyomon.

4. táblázat. Generációs kapcsolatok a CD-RISC-10 állításaival (a szignifikáns eredmények vastagítással jelölve) a vizsgált pedagógushallgatók körében (N=187)

1. Képes vagyok arra, hogy alkalmazkodjak a változásokhoz.	Rho	0,101	6. Erős emberként gondolok magamra.	Rho	0,003
	p	0,170		p	0,965
2. A stresszel való megküzdés megerősít.	**Rho**	**0,305**	7. A megérzéseim alapján kell cselekednem.	Rho	-0,063
	p	**< 0,001**		p	0,391
3. Mindig a legnagyobb erőbedobással cselekszem, mindegy, hogy miről van szó.	**Rho**	**0,156**	8. Nagyon céltudatos vagyok.	Rho	0,002
	p	**0,033**		p	0,975
4. Amikor a dolgok reménytelennek tűnnek, akkor sem adom fel.	**Rho**	**0,244**	**9. Úgy érzem, én irányítom az életemet.**	**Rho**	**0,179**
	p	**< 0,001**		**p**	**0,015**
5. Tisztán gondolkodom és koncentrálok, amikor nyomás alatt vagyok.	**Rho**	**0.224**	10. Dolgozom azért, hogy elérjem a céljaimat.	Rho	-0,098
	p	**0.002**		p	0,186

A 10 állításból 5-ről bizonyosodott be, hogy szignifikáns összefüggést mutat a generációval. Valamennyi pozitív korrelációs kapcsolatban áll a generációval, tehát az idősebb korosztályra jellemzőbb, a Z generációra kevésbé jellemző állításokról van szó. A válaszokból kitűnik, hogy a generációk céltudatossága között (8., 10.) nincs különbség, azonban a Z generációs fiatalok kevésbé gondolják, hogy képesek hatékonyan megküzdeni a nehéz helyzetekkel: kevésbé tudnak teljes erőbedobással (4.), koncentráltan cselekedni (5.), és talán hamarabb is feladják (4.). Úgy érzik, a külső körülmények jobban túlnőnek rajtuk (9.) és úgy tűnik, a kihívások kezelése is intenzívebben igénybe veszi őket (4.), mint az idősebb generációk képviselőit. Mintha Nietzsche gondolatát („Ami nem öl meg, az megerősít.") a Z generáció tagjai árnyalták volna egy tagmondattal: Ami nem öl meg, az megerősít – vagy megnyomorít.

Hősök és példaképek

Vajon kikre néznek fel, kiket tartanak követendő mintának a pedagógushallgatók? Erre a kérdésre kerestük a választ a „Van-e példaképe, vagy olyan személy, akire követendő példaként tekint?" kérdésünkkel, amelyre ha „igen"-nel válaszolt a hallgató, akkor szöveges választ is adnia kellett. 99 válaszadónak (52,9%) nincs ilyen példaképe, 88 főnek (47,1%) van. A példaképek jelenlétére vonatkozó válaszokat generációkként az 5. táblázat foglalja össze.

5. táblázat. Példaképek jelenléte a vizsgált pedagógushallgatók körében (N=187)

Generáció	Példakép jelenléte	Gyakoriság (fő)	Relatív gyakoriság (%)
Z	nincs	53	50
	van	53	50
Y	nincs	27	54
	van	23	46
X	nincs	19	61,3
	van	12	38,7

A három generációs csoportban nagyon hasonló eredmények születtek, 50% körül mozog azok aránya, akik megneveztek ilyen személyt vagy személyeket, és körülbelül 50% nem adott meg példaképet, illetve jelölte azt, hogy nincs ilyen személy számára. Habár egy enyhe csökkenést látunk a példaképek jelenlétében, azonban ez az összefüggés nem szignifikáns.

A 88 példaképpel rendelkező hallgató közül 57 fő adott meg családtagot (jellemző módon szülőt, nagyszülőt), 31 fő pedig más személyt. Itt sem volt kimutatható szignifikáns összefüggés a generációval.

Ha közelebbről is megnézzük a 31 választ, akkor azt látjuk, hogy ezekben 12 alkalommal fordul elő pedagógus (tanár, gyógypedagógus, edző): hat Z generációs személynél, három Y generációhoz tartozó és három X generációs válaszadónál. A példaképválasztás fő vonásaiban tehát nem érhetők tetten generációs különbségek.

A példaképeken kívül hét kategóriában vártunk még válaszokat a hallgatóktól az általuk kedvelt műveikkel, alkotóikkal kapcsolatban, elsősorban a művészetek területéről: kedvenc film, filmsorozat; kedvenc irodalmi alkotás; kedvenc film vagy irodalmi szereplő; kedvenc író, költő; kedvenc zenei együttes, előadó; egyéb kedvenc művészeti alkotás, illetve művész (zeneszerző, színész, festő stb.). A hét kategóriában a megadott „kedvencek" száma 0 és 18 között mozgott (m=4,97; SD=3,79), amely szignifikáns kapcsolatban áll a generációval ($p<0,001$; $\eta^2=0,121$). A kedvelt művek, alkotók átlagos számát generációs bontásban a 6. táblázatban tekinthetjük át.

6. táblázat. A kedvelt művek, alkotók átlagos száma a vizsgált pedagógushallgatók körében (N=187)

Generáció	Átlag	SD
Z	6,0	3,9
Y	2,9	3,0
X	4,7	3,4

A leglelkesebb válaszadók a Z generációhoz tartozó hallgatók voltak, ők sorolták fel a legtöbb alkotót és művet. Látványos, hogy az Y generációnál erősen lecsökken a lelkesedést kiváltó személyek, alkotások száma, az X generáció idősebb válaszadóinál azonban már ismét emelkedést mutat az ideálok száma.

A kedvelt művek, alkotók intenzívebb jelenléte (száma) nem mutat szignifikáns összefüggést sem a jólléttel, sem a reziliencia szintjével. A példakép, követendő személy, a „mester" azonban már igen. A rezilienciát ugyan szignifikánsan nem mozdítja elő, azonban a jóllétben már van egy enyhe, pozitív szerepe annak, ha van példaképe a válaszadónak ($m_{van}=7,97$; $m_{nincs}=7,08$; $p=0,026$; $\eta^2=0,027$). Nem szignifikáns az összefüggés ($p=0,129$), de az átlagok azt sejtetik (7. táblázat), hogy a külső, nem családhoz tartozó példaképek szerepe esetleg még erőteljesebb is lehet, különösen, ha a külső példakép pedagógus (!). Annak a jelenségnek azonban nyomát sem találtuk a válaszokban, amelyet Steigervald úgy fogalmazott meg, hogy az influenszerek jelentenék az új ikonokat a fiatalok számára (Steigervald 2024).

7. táblázat. Példaképek és a jóllét összefüggései a vizsgált pedagógushallgatók körében (N=187)

Példakép	WBI-5 átlag	SD
nincs	7,08	2,78
családtag	7,82	2,54
külső személy	8,05	2,40
pedagógus	8,60	3,27

Összegzés

A vizsgálati eredmények alapján elmondhatjuk, hogy a tanárképzésbe bekerült Z generációs hallgatók lelki egészségére, lelki állóképességére nagyobb figyelmet kell fordítani, mivel szignifikánsan alacsonyabb jóllét és reziliencia szinttel érkeznek a felsőoktatásba, mint az idősebb, Y vagy X generációba tartozók. A különbségek különösen azokon a területeken érhetők tetten, amelyek az energikussághoz és a küzdeni tudáshoz kapcsolódnak. Nem a Z generációs hallgatók céltudatosságával van gond, inkább egyfajta tanult tehetetlenség képe sejlik fel a válaszok mögött, amely igazolása további vizsgálatokat igényel.

Lelkesedésből, ideákból nincs hiány, a Z generációs hallgatóknak vannak kedvenceik, hőseik, akik azonban nem lendítik tovább őket a vélt vagy valós akadályokon. A konkrét példaképek azonban valamelyest segítenek meghaladni ezeket, különösen, ha el tud szakadni egy-egy hallgató a családjától, és külső személyekre is fel tud nézni. Úgy tűnik, hogy leendő pedagógusként a pedagógus példaképek szerepe még hangsúlyosabb is – erre a pedagógusképzésben tudatosabban is érdemes lehet építeni.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a vizsgált területeken nincsenek markáns különbségek a pedagógusképzésbe bekerült hallgatói generációk között. A generációs besorolásoknál inkább a mítosz dominál, kevésbé a valóság. Az Insta-mosoly tehát lehet őszinte is. Ennek ellenére kicsit fáradtabbnak, enerváltabbnak tűnik, mint az idősebb korosztályok esetében.

Hivatkozott irodalom

ARNOLD P. & ELEKES ZS. (szerk.) (2024). *Egyetemi hallgatók alkohol- és drogfogyasztása, szabadidő-eltöltési szokásai és jólléte Magyarországon.* Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem.

BODA T. (2021). A well-being készségek fejlesztésének jelentősége a pedagógusképzésben. *Acta Carolus Robertus, 11*(1), 3–12. https://doi.org/10.33032/acr.2570

CEGLÉDI T. (2012). Reziliens életutak, avagy A hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle, 22*(2), 85–110.

DINYÁNÉ SZABÓ M. & PUSZTAI G. (2016). Az Egészségügyi Világszervezet öttételes jól-lét kérdőívének vizsgálata a Semmelweis Egyetem elsőéves hallgatóinak körében. *Orvosi Hetilap, 157*(44), 1762–1768. http://dx.doi.org/10.1556/650.2016.30572

ERDEI R. (2023). *Reziliencia és iskolakezdés.* Sárospatak, Tokaj-Hegyalja Egyetem.

FICZERE M., KÖVESDI A. & RÓZSA S. (2020). Serdülőkön és felnőtteken végzett kockázatészlelés- és reziliencia vizsgálatok a koronavírusjárvány idején. *Psychologia Hungarica Caroliensis, 8*(3), 50–67.

JÁRAI R., VAJDA D., HARGITAI R., NAGY L., CSÓKÁSI K. & KISS E. CS. (2015). A Connor–Davidson Reziliencia Kérdőív 10 itemes változatának jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia, 15*(1), 129–136. http://dx.doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2015.1.129

KEYES, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*(2), 207–222.

KINCS (2022). *A magyarok testi és lelki egészségét leíró főbb mutatók a Hungarostudy felmérések adatai alapján (2006, 2013, 2021) – háttéranyag.* https://www.koppmariaintezet.hu/docs/A_magyarok_testi_es_lelki_egeszseget_leiro_fobb_mutatok_a_Hungarostudy_felmeresek_adatai_alapjan_(2006,%202013,%202021).pdf (Letöltés ideje: 2024. 06. 29.)

LÁSZLÓ T. (2022). Közelítések a reziliencia fogalmához és méréséhez a narrativitás kontextusában. *Replika,* (127), 149–164. http://dx.doi.org/10.32564/127.7

LEBENSZKYNÉ SZABÓ T., KATÓ CS. & KISS-TÓTH E. (2016). Gyógytornászok és gyógytornász hallgatók egészségi állapotának felmérése Miskolcon. *Egészségtudományi Közlemények, 6*(1), 88–97. http://dx.doi.org/10.26649/musci.2016.150

MANNHEIM, K. (1928): A nemzedéki probléma. In: HUSZÁR T. & SÜKÖSD M. (szerk.): *Ifjúságszociológia.* Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 31–67.

MASTEN, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

MOKSONY F. (2002). A kohorszhatás vizsgálata a szociológiai és demográfiai kutatásban. *Demográfia, 45*(1), 26–47.

NEMES O. (2019). *Generációs mítoszok.* Budapest, HVG.

POLÓNYI I. (2019). Hallgatói rekrutáció, képzési szerkezet és munkaerő-piaci illeszkedés a vidéki tudományegyetemeken. *Közgazdaság, 14*(1), 30–45. https://doi.org/10.14267/RETP2019.01.06

PRENSKY, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants I. *On the Horizon, 9*(5), 1–6. http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816

PRENSKY, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants II. *On the Horizon, 9*(6), 1–9. http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424843

RYFF, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069–1081.

SELIGMAN, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being.* New York NY, Free Press.

SUSÁNSZKY É., KONKOLY THEGE B., STAUDER A. & KOPP M. (2006). A WHO jól-lét kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 7*(3), 247–255. http://dx.doi.org/10.1556/Mental.7.2006.3.8

STEIGERVALD K. (2024). *Generációk harca.* Budapest, Partvonal Könyvkiadó.

SZABÓ R. K., MÁTH J. & SZTANCSIK V. (2019). A reziliencia és a proaktív megküzdés összefüggéseinek vizsgálata = The Relation Between Resilience and Proactive Coping. *Alkalmazott Pszichológia, 19*(4), 73–99. http://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2019.4.73

SZÉL ZS. (2022). *Kisebbségi stressz megjelenése és kiégés a magyarországi orvosok és orvostanhallgatók körében.* Doktori disszertáció. Budapest, Semmelweis Egyetem. https://doi.org/10.14753/SE.2022.2653

SZEMERSZKI M. (2023). *Eurostudent 8 gyorsjelentés: A hallgatók tanulmányi jellemzői és életkörülményei Magyarországon.* Budapest, Oktatási Hivatal. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasimuhely/eurostudent/eurostudent_8_gyorsjelentes.pdf (Letöltés ideje: 2024. 07. 08.)

SZIRTES-TANKÓ T. (2023). Reziliencia a hazai neveléstudományi diskurzusban. Kutatástörténet statisztikai megközelítésben. *Iskolakultúra, 33*(10), 56–75. http://dx.doi.org/10.14232/iskkult.2023.10.56

TAPSCOTT, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation.* New York, McGraw Hill.

TARI A. (2011). *Z generáció.* Budapest, Tericum.

UNGAR, M. (szerk.) (2012). *The Social Ecology of Resilience. A Handbook of Theory and Practice.* New York, Springer.

TÓTH ZOLTÁN

Chrappán Magdolna: *Didaktika I-II.* tankönyvi fejezeteinek kapcsolati hálója

ABSZTRAKT
Chrappán Magdolna *Didaktika* című tankönyvének tíz fejezetét elemeztük a bennük előforduló kulcsszavak alapján. A közös kulcsszavak alapján számolt kapcsolati együtthatók felhasználásával megrajzoltuk a tankönyv fejezeteinek kapcsolati hálóját. A kapcsolatokban gazdag kapcsolati háló arra utal, hogy a könyv egyes fejezetei – kivéve az 1. fejezetet – szerves egységet képeznek, sok szálon kapcsolódnak egymáshoz. A fejezetek közötti kapcsolatot létesítő kulcsszavak vizsgálata azt is feltárta, hogy azok elsősorban a tanulókkal, tanulói tevékenységekkel kapcsolatosak („tanuló", „tanulás"), és lényegesen kevésbé jelennek meg a tanításra, valamint a tanár tevékenységére utaló kulcsszavak. Eredményünkkel példát mutatunk a tankönyvelemzés egy eddig még nem alkalmazott lehetőségére.
Kulcsszavak: tankönyvelemzés, kapcsolati háló, kapcsolati együttható, didaktika

Bevezetés

A tankönyvek elemzésének, értékelésének számos szempontja van. Ezek részletes leírása olvasható – többek között – Dárdai (2002) könyvében, valamint Kojanitz és Fischerné Dárdai (2007) tanulmányában. A tankönyvi szövegek nyelvi feldolgozhatóságának vizsgálati módszereit – többek között az olvashatóság mérőeszközeit – tekinti át Lukács Ágnes és munkatársainak (2022) tanulmánya.

A strukturáltság (tagoltság, egymásra épülés, koherencia) fontos jellemzője nemcsak a tankönyveknek, hanem a szakkönyveknek is. A strukturáltság egyik fokmérője lehet, hogy az egyes fejezetek milyen mértékben kapcsolódnak egymáshoz, milyen gráffal írható le a tankönyv fejezeteinek kapcsolati hálója. A kapcsolódás erősségének mérésére a más területeken már jól bevált Garskof–Houston féle kapcsolati együtthatót (Garskof & Houston 1963) is használhatjuk. Ennek a vizsgálatnak az elvégzésére egyrészt a kapcsolati együttható alkalmazására vonatkozó korábbi tapasztalataink motiváltak, másrészt az a tény, hogy ilyen jellegű elemzéssel (tankönyvi fejezetek közötti kapcsolatok erősségének vizsgálatával) még nem találkoztunk a szakirodalomban.

A kapcsolati együttható és a kapcsolati háló

A kapcsolati együttható egy olyan szám, amely két, adott szempontból vizsgált dolog közötti kapcsolat erősségét jellemzi. Ilyen lehet például a két dolog közös elemeinek száma. Derman és Eilks (2016) középiskolások oldódással kapcsolatos

kognitív struktúrájának vizsgálata során a kulcsszavak közötti kapcsolat erősségét a rájuk adott közös asszociációk számával jellemezte. Hasonló eljárást alkalmazott Armagan (2015) általános iskolás tanulók tudománnyal kapcsolatos tudásszerkezetének feltárásakor. A kapcsolati együttható ilyen módon való értelmezésének az a gyenge pontja, hogy több közös kötőelem (például asszociáció) esetén azokat teljesen egyenértékűnek veszi, és nincsen tekintettel azok valamilyen szempontból (például gyakoriság, a listában elfoglalt hely) eltérő súlyára.

A probléma megoldására számos javaslat született (Johnson & Collier 1969), amelyek közül a Garskof–Houston féle kapcsolati együttható (Garskof & Houston 1963) terjedt el leginkább. Ennek számítása, valamint más, hasonló módszerekkel való összevetése olvasható Cardellini (2008) tanulmányában.

A Garskof–Houston féle kapcsolati együtthatót (relatedness coefficient, RC) széles körben alkalmazzák a szabad szóasszociáción alapuló tudásszerkezet-vizsgálatokban. Az első ilyen jellegű tanulmányok mintegy negyven évvel ezelőtt jelentek meg (Isa & Maskill 1982; Chachapuz & Maskill 1987). Magyarországon 2009-ben publikáltuk az első ilyen vizsgálatot (Kluknavszky & Tóth 2009). Azóta közel két tucat szóasszociációs tudásszerkezet-vizsgálattal kapcsolatos publikáció született magyar szerzőktől hazai és nemzetközi tudományos folyóiratokban. A módszer lényege, hogy egy adott témakörbe tartozó két fogalom (hívószó) között annál erősebb a kapcsolat a vizsgált egyén kognitív struktúrájában, minél több közös asszociációt kapunk rájuk. Ezt a kapcsolatot számszerűen a kapcsolati együtthatóval jellemezzük, amelyet a közös asszociációk száma és rangszáma (a válaszban elfoglalt sorszáma) alapján számolhatunk ki (lásd később részletesen). A fogalompárok közötti kapcsolati együtthatók alapján rajzolhatjuk meg a vizsgált egyén (vagy csoport) kognitív struktúrájára jellemző kapcsolati hálót. Amennyiben a hálóban az egyes hívószavakat összekötő közös asszociációkat is feltüntetjük, az asszociációs hálóhoz jutunk el.

Kimutattuk (Daru & Tóth 2015), hogy a kapcsolati együttható alkalmas szociometriai felmérések adatainak értékelésére is. A szokásos szociometriai értékeléssel ellentétben, ebben az esetben nemcsak az a fontos, hogy a tanulók szimpátiájuk alapján kiket neveznek meg, hanem az is, hogy a megnevezettek milyen sorrendben követik egymást a listában. Az ennek figyelembe vételével megrajzolt szociometriai háló árnyaltabban tükrözi a gyermekek közötti kapcsolati viszonyokat.

Újabban sikeresen alkalmaztuk a Garskof–Houston féle kapcsolati együtthatót és a kapcsolati hálót definíciók elemzésére, a definiált fogalmak közötti kapcsolatok feltárására (Tóth 2022). „Amennyiben a definíciót (meghatározást, leírást) úgy fogjuk fel, mint a definiálandó fogalomra, mint hívó szóra adott

válaszszavak összességét, akkor az egyes definiálandó fogalmak közötti kapcsolat erősségét a rájuk adott definícióban szereplő közös szavak száma és sorrendje alapján számolt kapcsolati együtthatóval jellemezhetjük" (Tóth 2022: 316).

Feltételezésünk szerint ezt az eljárást kiterjeszthetjük szövegrészek (például könyvfejezetek) közötti kapcsolatok vizsgálatára is. Eszerint a szövegrészek közötti kapcsolat erősségét a közös kulcsszavak és azok előfordulási gyakoriságából származó rangszáma határozza meg (részletesen később).

Kutatási kérdések

Munkánk során a következő kérdésekre kerestünk választ:

1) Alkalmas-e az általunk használt kiterjesztett eljárás szövegrészek (tankönyvi fejezetek) közötti kapcsolatok erősségének vizsgálatára?
2) Milyen jellegzetességei mutatkoznak a vizsgált tankönyv fejezeteire vonatkozó kapcsolati hálónak?
3) Milyen kulcsszavak mentén kapcsolódnak össze az egyes fejezetek?

A kutatás körülményei

A vizsgálat tárgya

A szóasszociációs vizsgálat eszközeivel tanulmányoztuk Chrappán Magdolna kétkötetes *Didaktika* című könyvének (Chrappán 2020; 2022) fejezeteit. A két kötet két év különbséggel jelent meg. Az első kötet (*Didaktika I.*) alcíme *Célok, tartalmak, követelmények*, és 136 oldalon hat fejezetre tagolva tárgyalja a tananyagot. A második kötet (*Didaktika II.*) a *Munkaformák, stratégiák, eszközök* alcímet viseli, és 132 oldalon négy fejezetet tartalmaz. Mivel a fejezetek számozása nem konzekvens (az első kötetben nincs számozás, a második kötetben van), ezért a továbbiakban az 1. táblázatban feltüntetett fejezetjelölést használjuk.

1. táblázat. Az elemzésbe bevont 10 fejezet címe és jelölése
(saját szerkesztés)

Jelölés	Kötet	Fejezet címe
1. fejezet	Didaktika I. (Célok, tartalmak, követelmények)	Didaktika és neveléstudomány
2. fejezet		Az oktatás célrendszere
3. fejezet		A tanítás mint komplex pedagógiai tevékenység
4. fejezet		A tanítási-tanulási folyamat tartalmi kérdései: A tantervek
5. fejezet		A Nat-tól a tanóráig: tervezési szintek az oktatásban
6. fejezet		Követelmények és értékelés a tanítási-tanulási folyamatban
7. fejezet	Didaktika II. (Munkaformák, stratégiák, eszközök)	A tanulásszervezési munkaformák
8. fejezet		Stratégiák, módszerek a tanítási-tanulási folyamatban
9. fejezet		A tanítási-tanulási folyamat eszközrendszere
10. fejezet		A tanítási-tanulási folyamat színterei és időkeretei

Az adatgyűjtés

Az adatgyűjtés során ún. kulcsszavakat kerestünk. Kulcsszónak minősítettük a fejezet címében és alcímeiben szereplő szavakat, valamint a szövegtörzsben (ábrák, táblázatok kivételével) szereplő félkövérrel kiemelt szavakat. Az egyes fejezetekben előforduló kulcsszavakat kigyűjtöttük, a ragozott alakokat azonos alakra írtuk (Hovardas & Korfiatis 2006), majd fejezetenként összeszámoltuk, és előfordulási gyakoriság alapján sorba rendeztük. A kapcsolati együttható számításához fejezetenként legfeljebb 15 kulcsszót használtunk. A listába csak olyan kulcsszó kerülhetett be, amely legalább kétszer előfordult az adott fejezetben.

Az adatok feldolgozása

Az egyes fejezetek esetén kapott maximum 15 tagú kulcsszó-listát használtuk a kapcsolati együttható számítására. A Garskof–Houston féle kapcsolati együttható számítását a következő példán mutatjuk be (2. táblázat).

2. táblázat. Példa a Garskof–Houston féle kapcsolati együttható számítására (saját szerkesztés)

2. fejezet	Rangszám	3. fejezet
cél*	15	tanítás
oktatás	14	motiváció
kompetencia	13	tevékenység
társadalom	12	aktivitás
differenciálás**	11	tanulás
egyéni	10	differenciálás**
érdek	9	elmélet
gyerek	8	tanóra
intézmény***	7	cél*
kettős	6	interakció
legitimáció	5	intézmény***
	4	megerősítés
	3	pedagógia
	2	pedagógus
	1	tanterv

Látható, hogy a 2. fejezet esetén 11 kulcsszó fordult elő legalább kétszer, a 3. fejezet esetén pedig a gyakorisági lista első 15 kulcsszavát vontuk be az elemzésbe. Mivel a leghosszabb vizsgált lista 15 kulcsszót tartalmaz, ezért a rangszámokat is 1-től 15-ig osztottuk ki (a lista élén álló kulcsszó kapta a 15-ös rangszámot). A két listában három azonos kulcsszó szerepel (cél, differenciálás, intézmény). Ezek rangszámait összeszorozzuk (cél: 15 x 7; differenciálás: 11 x 10; intézmény: 7 x 5), majd képezzük a szorzatösszegeket: 250. Ezt elosztjuk a teljes egyezésnek megfelelő szorzatösszeggel (15 x 15 + 14 x 14 + 13 x 13 …stb.), ami esetünkben 1240. A két összeg hányadosa adja a kapcsolati együttható értékét: RC = 250 / 1240 = 0,20. (Megjegyezzük, hogy a kapcsolati együttható hasonló módon történő számításával találkozhatunk Ekmekci és munkatársainak (2018) tanulmányában, akik szóasszociációval gyűjtött válaszszavak összesített gyakorisága alapján felállított sorrend (rangszám) figyelembe vételével számolták a Garskof–Houston féle kapcsolati együtthatót.)

Az egyes fejezetpárok esetén kapott kapcsolati együtthatók alapján rajzolhatjuk meg a kapcsolati hálót. Ehhez ún. szakítási pontokat (cut-off points) kell meghatározni, de ennek meghatározására nincs egységes elv a szakirodalomban. Mi a következőképpen jártunk el: kiszámoltuk a 45 kapcsolati együttható átlagát

(0,143) és szórását (0,116). Az első szakítási pontot az (átlag – szórás) értéknél, a másodikat az átlagnál, a harmadikat az (átlag + szórás) értéknél állapítottuk meg, és az ezek által kijelölt kapcsolatiegyüttható-tartományokat különböző vastagságú vonalakkal (3. táblázat) szemléltettük a kapcsolati hálón.

3. táblázat. A kapcsolati háló rajzolásánál alkalmazott szakítási pontok (saját szerkesztés)

Kapcsolati együttható	A kapcsolat erőssége	Összekötő vonal
< 0,03	nincs kapcsolat	(nincs)
0,03 – 0,14	gyenge kapcsolat	szaggatott (1,5 pt)
0,15 – 0,25	erős kapcsolat	folytonos vékony (2,25 pt)
> 0,25	nagyon erős kapcsolat	folytonos vastag (6 pt)

Továbbá lehetőség van annak vizsgálatára is, hogy az egyes fejezetek milyen közös kulcsszavakon keresztül kapcsolódnak egymáshoz, és ezeknek a kapcsolódásoknak milyen az erőssége. Két fejezetnek egy adott kulcsszón keresztül történő kapcsolódásának erősségét a kapcsoló kulcsszó rangszámainak szorzatával jellemezhetjük.

Az eredmények és értékelésük

Az egyes fejezetek kulcsszavakra vonatkoztatott statisztikai adatait a 4. táblázat tartalmazza. Látható, hogy mind terjedelmében, mind a kulcsszavak „sűrűsége" tekintetében a 7. és a 8. fejezet áll az élen, míg az 1. fejezet az utolsó helyen. A kulcsszavak „sűrűsége" valamilyen szinten jelzi a témakör fontosságát, de egyben nehézségét is.

4. táblázat. Az egyes fejezetek fontosabb adatai (saját szerkesztés)

Fejezet	Terjedelem	Kulcsszavak száma	Az egy oldalra eső kulcsszavak átlagos száma („sűrűsége")
1. fejezet	10 oldal	54	5,4
2. fejezet	10 oldal	74	7,4
3. fejezet	30 oldal	298	9,9
4. fejezet	28 oldal	299	10,7
5. fejezet	18 oldal	185	10,3
6. fejezet	22 oldal	203	9,2
7. fejezet	32 oldal	419	13,1
8. fejezet	54 oldal	802	14,9
9. fejezet	16 oldal	174	10,9
10. fejezet	12 oldal	101	8,4

Az egyes fejezetekben előforduló leggyakoribb kulcsszavak legfeljebb tizenötös listáját tartalmazza az 5. táblázat – előfordulási gyakoriság alapján sorba rendezve. A kapcsolati együtthatók (6. táblázat) számítása ezek alapján történt „Az adatok feldolgozása” fejezetben leírtaknak megfelelően.

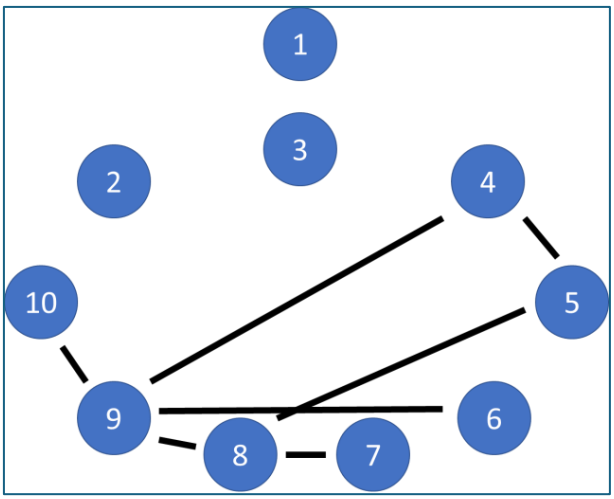
5. táblázat. Az egyes fejezetekben előforduló kulcsszavak gyakorisági listája (saját szerkesztés)

1. fejezet	**2. fejezet**	**3. fejezet**	**4. fejezet**	**5. fejezet**	**6. fejezet**	**7. fejezet**	**8. fejezet**	**9. fejezet**	**10. fejezet**
didaktika	cél	tanítás	tanterv	tanuló	értékelés	munka	tanulás	tanulás	tanulás
elmélet	oktatás	motivá-ció	tanuló	tanóra	követel-mény	hálózat	projekt	eszköz	környe-zet
kap-csolat	kompe-tencia	tevé-kenység	szabá-lyozás	szint	folyamat	egyéni	feladat	tanuló	oktatás
szak-mód-szertan	társada-lom	aktivitás	helyi	tevé-kenység	tanulás	tanulás	tanuló	digitális	digitális
viszony	differen-ciálás	tanulás	minden	óraterv	fejlesztés	feladat	csoport	tanesz-köz	színtér
nevelés	egyéni	differen-ciálás	tananyag	feladat	taxonó-mia	tanulás-szerve-zés	módszer	folyamat	elem
tudo-mány	érdek	elmélet	pedagó-gia	fejlesztés	alap	frontális	tanár	cél	fizikai
	gyerek	tanóra	kerettan-terv	tervezés	cél	csoport-munka	játék	szem-pont	folyamat
	intéz-mény	cél	folyamat	tanterv	mérés	alkalma-zás	egyéni	minden	hatás
	kettős	interak-ció	értelme-zés	tanár	minősíté s	tanár	motivá-ció	tanítás	hibrid
	legitimá-ció	intéz-mény	cél	cél	teljesít-mény	csoport	problém a	környe-zet	kontakt
		megerő-sítés	intéz-mény	munka-forma	szint	munka-forma	stratégia	tolltartó	objektív
		pedagó-gia	program	osztály	terület	képesség	ered-mény	tanár	online
		pedagó-gus	szint	tudás	vissza-csatolás	kompe-tencia	folyamat	szemé-lyiség	támogat
		tanterv	tanítás	módszer	tudás	tanóra	haté-konyság	tan-könyv	hálózat

6. táblázat. A fejezetek közötti kapcsolati együtthatók
(saját szerkesztés)

	2. fejezet	3. fejezet	4. fejezet	5. fejezet	6. fejezet	7. fejezet	8. fejezet	9. fejezet	10. fejezet
1. fejezet	0	0,10	0	0	0	0	0	0	0
2. fejezet		0,20	0,08	0,06	0,10	0,13	0,06	0,11	0,15
3. fejezet			0,09	0,25	0,15	0,11	0,20	0,26	0,13
4. fejezet				0,30	0,11	0	0,15	0,31	0,05
5. fejezet					0,16	0,14	0,30	0,21	0
6. fejezet						0,12	0,17	0,31	0,23
7. fejezet							0,42	0,16	0,16
8. fejezet								0,35	0,19
9. fejezet									0,42

A már korábban leírt szakítási pontok felhasználásával megrajzolt kapcsolati hálókat az 1-3. ábrák mutatják. Az 1. ábrán látható, hogy a lehetséges 45 kapcsolatból hét esetben van igen erős kapcsolat a fejezetek között. Ezek az igen erős kapcsolatok a 4-10. fejezeteket érintik. Különösen figyelemre méltó a 4-5-8-9. „fejezetnégyszög”. Ezek közül is kiemelkedik a 9. fejezet, amely négy másik fejezettel létesít nagyon erős kapcsolatot.



1. ábra. A kapcsolati háló „első” szintje (szakítási pont: 0,25)
(saját szerkesztés)

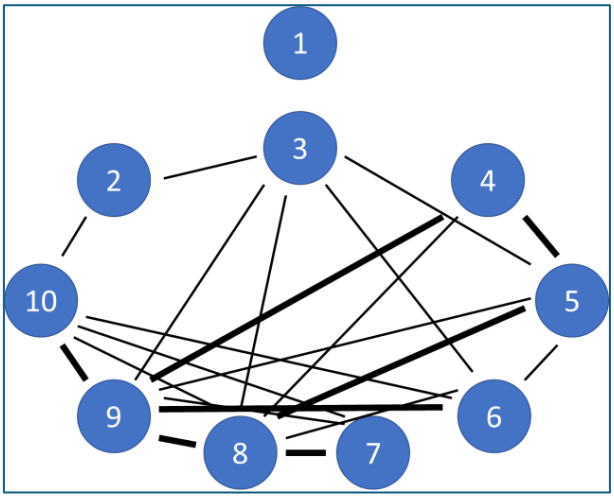
A kapcsolati hálón kívül hasznos annak ismerete is, hogy az egyes fejezetek között milyen kulcsszavak és milyen részesedéssel vesznek részt a kapcsolat

kialakításában. Ezt úgy kapjuk meg, hogy minden egyes fejezetpár esetén kiszámoljuk a közös kulcsszó rangszámainak szorzatát (lásd: „Az adatok feldolgozása” alfejezetben írottakat), és ezzel a szorzattal jellemezzük az adott kulcsszó kapcsolati erősségét. A 7. táblázatban láthatjuk ezeket az értékeket, azaz azt, hogy az egyes fejezetek közötti kapcsolatok kialakulásában milyen közös kulcsszavak játszanak szerepet, illetve milyen súllyal (rangszám-szorzattal) alakítják az adott kapcsolatot. Megállapítható, hogy az igen erős kapcsolatok esetében szinte mindig a „tanuló” és a „tanulás” kulcsszavak a meghatározók.

7. táblázat. Az egyes fejezeteket összekapcsoló kulcsszavak. Zárójelben a kapcsolat erősségét mutató rangszám-szorzat (gy: gyenge kapcsolat; e: erős kapcsolat; n.e: nagyon erős kapcsolat) (saját szerkesztés)

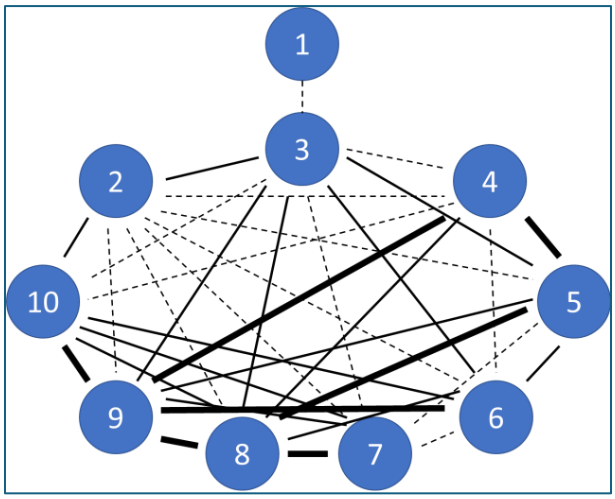
1. fejezet – 3. fejezet (gy.) elmélet (126) **2. fejezet – 3. fejezet (e.)** differenciálás (110), cél (105), intézmény (35) **2. fejezet – 4. fejezet (gy.)** cél (75) **2. fejezet – 5. fejezet (gy.)** cél (75) **2. fejezet – 6. fejezet (gy.)** cél (90) **2. fejezet – 7. fejezet (gy.)** egyéni (130), kompetencia (26) **2. fejezet – 8. fejezet (gy.)** egyéni (70) **2. fejezet – 9. fejezet (gy.)** cél (135) **2. fejezet – 10. fejezet (e.)** oktatás (182) **3. fejezet – 4. fejezet (gy.)** cél (35), pedagógia (27), intézmény (20), tanítás (15), tanterv (15) **3. fejezet – 5. fejezet (e.)** tevékenység (156), tanóra (112), cél (35), tanterv (7) **3. fejezet – 6. fejezet (e.)** cél (56) **3. fejezet – 7. fejezet (gy.)** tanulás (132), tanóra (8) **3. fejezet – 8. fejezet (e.)** tanulás (165), motiváció (84) **3. fejezet – 9. fejezet (e.)** tanulás (165), tanítás (80), cél (63) **3. fejezet – 10. fejezet (gy.)** tanulás (165) **4. fejezet – 5. fejezet (n.e.)** tanuló (210), tanterv (105), szint (26), cél (25) **4. fejezet – 6. fejezet (gy)** folyamat (91), cél (80), szint (8) **4. fejezet – 8. fejezet (e.)** tanuló (168), folyamat (14)	**4. fejezet – 9. fejezet (n.e.)** tanuló (182), minden (77), folyamat (70), cél (45), tanítás (6) **4. fejezet – 10. fejezet (gy.)** folyamat (56) **5. fejezet – 6. fejezet (e.)** fejlesztés (99), szint (52), cél (40), tudás (2) **5. fejezet – 7. fejezet (gy.)** feladat (110), tanár (36), munkaforma (16), tanóra (14) **5. fejezet – 8. fejezet (n.e.)** tanuló (180), feladat (130), tanár (54), módszer (10) **5. fejezet – 9. fejezet (e.)** tanuló (195), cél (45), tanár (18) **6. fejezet – 7. fejezet (gy.)** tanulás (144) **6. fejezet – 8. fejezet (e.)** tanulás (180), folyamat (26) **6. fejezet – 9. fejezet (n.e.)** tanulás (180), folyamat (130), cél (72) **6. fejezet – 10. fejezet (e.)** tanulás (180), folyamat (104) **7. fejezet – 8. fejezet (n.e.)** tanulás (180), feladat (143), egyéni (91), csoport (55), tanár (54) **7. fejezet – 9. fejezet (e.)** tanulás (180), tanár (18) **7. fejezet – 10. fejezet (e.)** tanulás (180), hálózat (14) **8. fejezet – 9. fejezet (n.e.)** tanulás (225), tanuló (156), tanár (27), folyamat (20) **8. fejezet – 10. fejezet (e.)** tanulás (225), folyamat (16) **9. fejezet – 10. fejezet (n.e.)** tanulás (225), digitális (144), folyamat (80), környezet (70)

Tovább építve a kapcsolati hálót az erős kapcsolatokkal is, kapjuk a 2. ábrán látható hálót. Ebben a kapcsolati hálóban már csak az 1. fejezet az, ami izolált elemként található. Ugyanakkor az eddig izolált 3. fejezet öt erős kapcsolatnak köszönhetően az 5., 6. és 10. fejezettel került egy szintre. Kiugróan magas (hét) nagyon erős és erős kapcsolata a 8. és a 9. fejezeteknek van. Az erős kapcsolatok kialakításában a korábban már említett „tanuló" és „tanulás" kulcsszavak mellett megjelennek újabbak is: „cél", „differenciálás", „tevékenység", fejlesztés" (lásd 7. táblázat).



2. ábra. A kapcsolati háló „első" és „második" szintje (szakítási pontok: 0,25 és 0,15) (saját szerkesztés)

A 3. ábra mutatja a gyenge kapcsolatokat is megjelenítő teljes kapcsolati hálót. Látható, hogy az 1. fejezet mindössze egy másik fejezethez, a 3. fejezethez kapcsolódik gyenge kapcsolattal az „elmélet" kulcsszón keresztül. Ugyanakkor a teljes kapcsolati hálóból az is kitűnik, hogy a 3. fejezet – amelyhez az 1. fejezet egyedül kapcsolódik – minden fejezettel kapcsolatban áll, igaz, hogy ezek egy része gyenge kapcsolatnak minősíthető. Az is látható, hogy a 2-10. fejezetek szinte mindegyike kapcsolódik egymáshoz – kivéve a 4. és 7., valamint az 5. és 10. fejezeteket.



3. ábra. A teljes kapcsolati háló (szakítási pontok: 0,25; 0,15 és 0,03)
(saját szerkesztés)

A kapcsolatokban gazdag kapcsolati háló arra utal, hogy a könyv egyes fejezetei – kivéve az 1. fejezetet – szerves egységet képeznek, sok szálon kapcsolódnak egymáshoz. Ez mindenképpen érdeme egy tankönyvnek. Ugyanakkor érdemes megfigyelni, hogy a fejezetek közötti kapcsolatok elsősorban olyan kulcsszavakon („tanuló", „tanulás") keresztül valósulnak meg, amelyek egyértelműen a tanulókhoz, a tanulók tevékenységéhez köthetők, és lényegesen kevésbé jelennek meg a tanításra, valamint a tanár tevékenységére utaló kulcsszavak (8. táblázat). Ez elgondolkodtató, már csak azért is, mert ez a tankönyv alapvetően tanárjelölt hallgatók számára készült.

8. táblázat. A kulcsszavak sorrendje a 7. táblázatban rangszám-szorzatok összege alapján (saját szerkesztés)

Sorrend	Kulcsszó	Rangszorzat össz.	Sorrend	Kulcsszó	Rangszorzat össz.
1.	tanulás	2526	15.	tanítás	101
2.	tanuló	1091	16.	fejlesztés	99
3.	cél	871	17.	szint	86
4.	folyamat	607	18.	motiváció	84
5.	feladat	383	19.	minden	77
6.	egyéni	291	20.	környezet	70
7.	tanár	207	21.	intézmény	55
8.	oktatás	182	22.	csoport	55
9.	tevékenység	156	23.	pedagógia	27
10.	digitális	144	24.	kompetencia	26
11.	tanóra	134	25.	hálózat	14
12.	tanterv	127	26.	módszer	10
13.	elmélet	126	27.	tudás	2
14.	differenciálás	110			

Összegzés

Az általunk kipróbált, tankönyvi fejezetek közös kulcsszavakon alapuló kapcsolati hálójának meghatározása alapján megállapítottuk, hogy Chrappán Magdolna *Didaktika* című egyetemi tankönyvének fejezetei között nagyon erős, de legalábbis erős kapcsolat van, kivéve az 1. fejezetet, amely csak a 3. fejezettel mutat gyenge kapcsolatot. Ez a kapcsolatokban gazdag struktúra jelzi az egyes fejezetek tartalmi összeköttetését is.

További fontos információkat nyerhetünk a kapcsolatot létesítő kulcsszavak vizsgálatából. Megállapítottuk, hogy a fejezetek elsősorban két kulcsszó, a „tanuló" és a „tanulás" révén kapcsolódnak egymáshoz, és a tanári tevékenységre utaló kulcsszavak kevésbé meghatározók ebből a szempontból.

Az itt bemutatott, könyvfejezetek közös kulcsszavakon alapuló kapcsolati hálójának megállapítása újszerű módszer a tankönyvek és szakkönyvek felépítésének vizsgálatára. A módszer hatékonyságának és használhatóságának megítéléséhez azonban további vizsgálatok szükségesek. Annyit azonban máris kijelenthetünk, hogy ez a módszer önmagában nem alkalmas sem a tankönyv/szakkönyv bemutatására, sem annak kritikai értékelésére.

Hivatkozott irodalom

ARMAGAN, Ö. (2015). Cognitive structures of elementary school students: What is science? *European Journal of Physics Education, 6*(2), 54–73.

CARDELLINI, L. (2008). A note on the calculation of the Garskof–Houston relatedness coefficient. *Journal of Science Education, 9*(1), 48–51.

CHACHAPUZ, A. F. C. & MASKILL, R. (1987). Detecting changes with learning in the organization of knowledge: use of word association test to follow the learning of collision theory. *International Journal of Science Education, 9*(4), 491–504.

CHRAPPÁN M. (2020). *Didaktika I. Célok, tartalmak, követelmények*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.

CHRAPPÁN M. (2022). *Didaktika II. Munkaformák, stratégiák, eszközök*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.

DÁRDAI Á. (2002). *A tankönyvkutatás alapjai*. Budapest, Pécs, Dialóg Campus Kiadó.

DARU K. & TÓTH Z. (2015). A kapcsolati együttható – Pedagógiai alkalmazások. In: TÓTH P. & HOLIK I. (szerk.): *Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa. XV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Tartalmi összefoglalók*. Budapest, Óbudai Egyetem, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 326.

DERMAN, A. & EILKS, I. (2016). Using a word association test for the assessment of high school students' cognitive structures on dissolution. *Chemistry Education Research and Practice, 17*(4), 902–913.

EKMEKCI, A., SAHIN, A., GULACAR, O. & ALMUS, K. (2018). High school students' semantic networks of scientific method in an International Science Olympiad context. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14*(10), em1604, 1–20. https://doi.org/10.29333/ejmste/93677

GARSKOF, B. E. & HOUSTON, J. P. (1963). Measurement of verbal relatedness: An idiographic approach. *Psychological Review, 70*(3), 277–288.

HOVARDAS, T. & KORFIATIS, K. J. (2006). Word associations as a tool for assessing conceptual change in science education. *Learning and Instruction, 16*(5), 416–432.

ISA, A. M. & MASKILL, R. (1982). A comparison of science word meaning in the classrooms of two different countries: Scottis integrated science in Scotland and Malaysia. *British Journal of Educational Psychology, 52*(2), 188–198.

JOHNSON, P. E. & COLLIER, R. O. JR. (1969). A note on methods of indexing associative relatedness. *Behaviour Research Methods & Instruments, 1*(4), 140–142.

KLUKNAVSZKY Á. & TÓTH Z. (2009). Tanulócsoportok levegőszennyezéssel kapcsolatos fogalmainak vizsgálata szóasszociációs módszerrel. *Magyar Pedagógia, 109*(4), 321–342.

KOJANITZ L. & FISCHERNÉ DÁRDAI Á. (2007). A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle, 57*(1), 59–69.

LUKÁCS Á., RÁCZ P. & KAS B. (2022). Tankönyvi szövegek nyelvi feldolgozhatóságának mutatói és vizsgálati módszerei. *Magyar Pedagógia, 122*(2), 65–88. https://doi.org/10.14232/mped.2022.2.65

TÓTH Z. (2022). A kémiai részecskékkel kapcsolatos tanulói definíciók elemzése a szóasszociációs tudásszerkezet-vizsgálat eszközeivel. *Középiskolai Kémiai Lapok, 49*(5), 315–328.

Módszerek a köznevelésben

REVÁKNÉ MARKÓCZI IBOLYA – CSERNOCH MÁRIA – SZILÁGYINÉ CZIMRE KLÁRA – DÁVID ÁGNES – TÓTHNÉ KOSZTIN BEÁTA – MALMOS EDINA – SÜTŐ ÉVA – KURUCZ DÓRA

STEM tanítási-tanulási módszerek koragyermekkorban – szisztematikus áttekintés

ABSZTRAKT

A STEM koragyermekkori gyakorlata ma még mindig sok bizonytalanságot hordoz magában, és ez fokozottan igaz a pedagógusok STEM oktatásra vonatkozó felkészültségére. Fontos, hogy lássanak jó gyakorlatokat, amelyek mentén megtervezhetik saját nevelési folyamataikat. Ebben a tanulmányban részben ehhez, másrészt ezen gyakorlatok hatásvizsgálatához szeretnénk szakirodalmi gyűjteményt bemutatni, középpontba helyezve a koragyermekkori STEM tanítási-tanulási módszereket és tevékenységeket. A szisztematikus keresés eredményeként 29 ilyen publikációt válogattunk ki a 2014-2023 időszakban. Az eredmények szerint a koragyermekkori STEM tevékenységek sorában mára dominánssá váltak a digitális tevékenyégekről és hatásvizsgálatukról szóló kutatások, viszont kevés a fenntarthatóság és STEM kapcsolatára vonatkozó pedagógiai gyakorlatot bemutató tanulmányok aránya. Az is kiderült, hogy a koragyermekkori STEM oktatásra vonatkozó hatásvizsgálatok további fejlesztésre és tökéletesítésre szorulnak.

Kulcsszavak: koragyermekkor, STEM oktatás, tanítási módszerek, tanulói tevékenységek, hatásvizsgálat

Bevezetés

A STEM a science, technology, engineering és mathematics tudományokat felölelő metadiszciplína (Lantz 2009). A tanítás és tanulás szempontjából egy olyan topológiai hipertér, amelyben a gyermekek a STEM metadiszciplína és a tanulást befolyásoló különböző dimenziók keresztmetszetében problémákat oldanak meg, miközben fejlődnek kognitív, affektív és effektív személyiségjegyeik. A STEM mozaikszót, amely a National Science Foundation (NSF) által először SMET-ként volt ismert, az 1990-es és 2000-s évek elején kezdték használni az USA-ban (Hallinen & Rogers 2015).

A STEM oktatás és az ezzel kapcsolatos kutatások mára valamennyi földrészen jelen vannak. Yang és munkatársai (2023) szerint a STEM-mel kapcsolatos publikációk számának változásában három fő szakasz figyelhető meg a 2004-2022 időszakban. Az első periódushoz (2004-2010) képest, amikor a STEM-mel kapcsolatos kutatások kezdődtek, a második szakaszban (2011-2018) már 26-szor míg a harmadik szakaszban (2019-2022) 120-szor több publikáció jelent meg. A

2004 óta megjelent tanulmányok szerzői az első időszakban még nehezen tudtak megbirkózni a STEM interdiszciplináris jellegének értelmezésével, illetve vizsgálatával, és az egyes diszciplínákat helyezték a vizsgálatok középpontjába. A második időszakban a STEM oktatás vonatkozásában már a tanulók teljesítményére, motivációjára és a nemek közötti különbségekre vonatkozó vizsgálatokról számoltak be a kutatók. A harmadik időszak az, amikor már nagy számban jelentek meg a tanárok STEM-mel kapcsolatos percepciójával, szakmai képzettségével és képzésével, valamint a STEM gyakorlati megvalósításával kapcsolatos tanulmányok. A legújabb vizsgálatok már a STEM és fenntarthatóság kapcsolatát vizsgálják. Időrendi sorrendben a STEM-re vonatkozó publikációk száma a második időszaktól jelzi a koragyermekkort érintő STEM oktatásra vonatkozó kutatások arányának növekedését (Wang & Degol 2013; Freeman et al. 2014; Chai 2019; Yang et al. 2023).

A STEM oktatás azon célja, hogy már koragyermekkortól az életkornak megfelelő komplex szemléletmódot alakítson ki, amely birtokában majdan a természet, valamint a társadalom problémáit globálisan közelítik és oldják meg, már a STEM oktatás létrejötte előtt, az integrált természettudományos nevelés céljaként is megjelent. Ezt tükrözik az első, integrált természettudományos oktatásra vonatkozó tanulmányok, amelyek kezdetben annak fogalmára és céljaira fókuszáltak (Frey 1989). Ezek a publikációk már akkor, a STEM oktatás céljaihoz hasonlóan hangsúlyozták, hogy az interdiszciplináris megközelítés és tanulás révén a tanulók olyan képességekre tesznek szert, amelyek birtokában magyarázatot és megoldást adhatnak a hétköznapi élet komplex problémáira. Ezt követően a legkiemelkedőbb kutatásokat 1996-tól tartják számon, amelyek egy része az integrált természettudományos oktatás implementációját és a megvalósítás problémáit vizsgálta (Green & Osah-Ogulu 2003; Nampota 2008; Sun et al. 2014). Ezek a kutatások bár nem kifejezetten a STEM kisgyermekkori implementációjára vonatkoztak, mégis fontosak voltak, mert ötleteket adtak a STEM oktatás pedagógiai gyakorlatára vonatkozóan is.

A STEM koragyermekkori alkalmazásáról szóló tanulmányok kezdetben azokat a képességeket és gyermekkori jellemzőket mutatták be, amelyek képessé teszik a 3-8 éves gyermekeket a STEM tanulásra. Sharapan (2012) például kiemeli, hogy az óvodások rácsodálkoznak az őket körülvevő világ jelenségeire, próbálják azokat megmagyarázni, miközben felfedeznek, kísérleteznek, megfigyelnek, különböző anyagokkal és eszközökkel dolgoznak, azaz képesek foglalkozni a STEM tevékenységekkel. Ezen tevékenységek közben tudásukban és gondolkodásukban sokszor ugyan még nem tudatosan (mivel a kisgyermekeknek még nincs a tudományos értelemben vett diszciplináris tudásuk), de kezdenek kialakulni a STEM diszciplínák közötti azon összefüggések, amelyek a későbbi

komplex gondolkodás és STEM szemlélet megalapozását jelentik (Moomav & Davis 2010). A 2010-es évek első felében a kisgyermekkori STEM oktatásra vonatkozó kutatások hangsúlyosan foglalkoztak a STEM és a koragyermekkori kreativitás összefüggéseivel (Corlu et al. 2014; Kim et al. 2014; Üret & Ceylan 2021). A STEM oktatás kreativitásra gyakorolt hatásvizsgálataiban, ha nem is mindig koragyermekkorra vonatkoztatva, már egyértelműen leírásra kerültek azok a tanítási-tanulási módszerek is, amelyeknek pozitív hatása van a kreativitásra. Ilyen módszerek a tanári visszajelzés a gyermekek felé a tanulási folyamatban (Shen et al. 2021), a mérnöki tevékenységeket alkalmazó tervezésalapú tanulás (Keana & Keana 2016), a művészeti és kézműves tevékenységek használata a STEM-oktatás kiegészítéseként (Root-Bernstein 2015) vagy a szisztematikus problémamegoldás (Stone-MacDonald et al. 2015; Yang et al. 2023). A 2010-es évek második felétől napjainkig a koragyermekkorra vonatkozó kutatások a korábbiak kiegészítéseként már kitérnek a STEM oktatás kommunikációra, együttműködésre, szocializációra, problémamegoldásra, kritikus gondolkodásra, mérnöki képességekre, kutatási készségekre, matematikai képességekre, nyelvi műveltségre gyakorolt hatásának vizsgálatára, a STEM tevékenységek megvalósításának feltételeire (Nikolopoulou 2022). Továbbá a tanulók STEM iránti motivációjára, érdeklődésére, a tanulók és tanárok STEM attitűdjére, a pedagógusok STEM szakmai felkészültségére és percepciójára (Bjerknes et al. 2023; Yang et al. 2023). A legújabb vizsgálatokban ugyanakkor mindinkább előtérbe kerülnek a fenntarthatóságra nevelés problémái is a koragyermekkori STEM oktatásban (Rodrigues-Silva & Alsina 2023). Ng és munkatársai (2022) a STEM/STEAM tanítási-tanulási módszereinek elemzésére vonatkozó tanulmányokat foglalták össze integratív áttekintésükben, és azt elemezték, hogy azokban hogyan érvényesülnek a különböző diszciplínák integrációjának szintjei, fokozatai. Ez azért fontos, mert a transzdiszciplináris szint az, amely leginkább szolgálja a STEM gyermekek személyiségfejlesztésre vonatkozó céljait, megalapozva azokat a képességeket, a komplex tudást és a globális szemléletet, amelyek később alkalmassá teszi őket a hatékony munkavégzésre, alkotómunkára és az életben történő helytállásra.

A STEM oktatás hazánkban sem ismeretlen. Értelmezése azonban még szerteágazó, sokkal inkább a STEM domének egymás mellettiségéről mintsem azok integrációjáról szól a gyakorlatban. A környezetismeret és természettudomány jelenleg az a két tantárgy, amelyek céljaikban, tartalmukban és módszereikben közelítenek a STEM oktatáshoz. Az általános iskola első és második évfolyamán hazánkban jelenleg nincs környezetismeret oktatás. Ez azért probléma, mert a STEM szemlélet kialakítása egy kontinuum, amelyet óvodáskortól kell kezdeni. Ennek következményeiről, illetve a koragyermekkori

STEM oktatás jelentőségéről, hatásáról hazánkban eddig kevés tanulmány született (Angyal 2020; Homoki 2021; Juhos & Hegedűs 2023).

A tanulmány célja és kérdései

A koragyermekkori STEM oktatásban még mindig sok a bizonytalanság, különösen a hatékony tanítási-tanulási módszerek és tevékenységek terén. A STEM oktatás sikeressége azonban nagymértékben függ a STEM célokat és követelményeket megvalósító pedagógiai gyakorlattól. Ehhez a STEM pedagógusoknak szakmailag, pedagógiailag és pszichológiai szempontból is jól felkészültnek kell lenni. Látniuk kell, melyek azok a jógyakorlatok, tanítási-tanulási módszerek, illetve tanulói tevékenységek, amelyeket ők is megbízhatóan és a remélt hatás érdekében biztonsággal alkalmazhatnak. Ezért nagyon fontosak azok a tanulmányok, amelyek egy adott tanítási-tanulási módszer és tevékenység leírását, illetve hatáselemzését tartalmazzák, mivel ezzel segítik a STEM pedagógusok munkáját, a STEM konkrét bel- vagy kültéri megvalósítását (Evangelou et al. 2010; Kazakoff et al. 2013; Sullivan et al. 2013). A kutatók számára is fontosak ezek a tanulmányok, mert általuk példákat láthatnak a STEM pedagógiai gyakorlatának vizsgálatára, azokat továbbfejleszthetik, tökéletesíthetik, ami által egyre pontosabb képet adhatnak az adott tanítási-tanulás módszer sikeres alkalmazhatóságára vonatkozón.

Kutatásunk célja ezért az volt, hogy a STEM tanítási-tanulási módszerek és tevékenyégek gyermekekre gyakorolt hatását bemutató tanulmányokat gyűjtsön össze a 2014-2023 időszakból. Ezek elemzése segítséget nyújthat a STEM pedagógiai gyakorlatához és annak tudományos igényű, korrekt, megbízható módszerekkel történő kutatásához.

A kutatás kérdései a következők:

1. Milyen konkrét példák jelennek meg a koragyermekkori STEM tanulási-tanítási módszerekre, a gyermeki tevékenységekre és jógyakorlatokra a vizsgált publikációkban?
2. Milyen kutatási célt szolgáltak a kérdéses tanítási-tanulási módszerek és tevékenységek, hogyan vizsgálják azok hatását, és mi volt a hatásvizsgálatok eredménye?

Módszerek

A tanulmányok kiválasztásához a PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) iránymutatásait követtük.

Jogosultsági kritériumok

1. A tanulmányok eredeti, empirikus, peer-review, magas színvonalú, open access folyóiratokból (Scopus) származnak.
2. Részletezik a vizsgálatok tárgyát képező koragyermekkori STEM tanítási-tanulási módszereket és tevékenységeket.
3. Vizsgálják a koragyermekkori STEM tanítási-tanulási módszereket és a tevékenységek hatását.
4. A 2014-2023-as időszakra vonatkoznak.
5. Angol nyelven íródtak.
6. Csak megbízható és a szükséges adatokkal rendelkező folyóirat cikkeket vizsgáltuk, könyveket, könyvrészleteket nem vettünk be a mintába.

Keresési stratégia

A keresési stratégiai folyamat a helyi egyetemi könyvtár szakértője és nyolc kutató segítségével valósult meg. A keresés 2023. áprilisában történt az UDiscover search engine, továbbá az ERIC és Google scholar adatbázisok segítségével. A publikációk kiválasztásához a „STEM in early childhood" OR „STEM education in early Childhood" OR „STEM education in pre-school" OR „practise of STEM in early childhood" OR „experience about STEM in early childhood" OR „teaching STEM in early childhood" kulcsszavakat és kifejezéseket használtuk.

A keresés stratégia a következő volt:

1. A könyvtár szakértője 2528 rekordot talált, amelyekből 429 duplum volt.
2. Ezt követően a megmaradt 2099 rekordból a válogatás (screening) fázisban a kutatók páros munkában végezték a kutatási célnak megfelelő publikációk kiválasztását (négy kutatópár, akik egymással is konzultáltak és egyeztettek). Először kizártuk a könyveket, könyvrészleteket, majd az empirikus kutatással nem rendelkező, a nem open access, nem peer -review és a nem Scopus folyóiratokat.
3. A keresés következő lépésében kerültek felülbírálatra a publikációk címei, absztraktjai és kulcsszavai. A keresési fázis ezen szakaszának végére 2020 rekord került eltávolításra. Itt is a négy kutatópár végezte a keresést.
4. A továbbiakban a megmaradt 79 rekordból teljes szöveg keresést és tanulmányozást végeztünk. Ezek után 50 olyan rekord került eltávolításra, amelyek csak érintőlegesen említették a tanítás-tanulási módszereket és tevékenységeket, vagy ezen módszerek tanításának

hatását és problémáit, valamint a STEM iránti attitűdöt csak a pedagógusokra értelmezték. A teljes szöveg keresést és analízist is négy kutatópár végezte, akiknek a közös konzultációja és egyeztetése után került kiválasztásra ezen szisztematikus áttekintés céljainak és kérdéseinek megfelelő 29 publikáció.

A vizsgálat fő céljának megfelelően megnéztük, hogy az adott publikációkban milyen koragyermekkori STEM oktatáshoz köthető tanítási-tanulási módszerek leírása történt meg részletesen a publikációk egészére vonatkozóan. Továbbá azt is elemeztük, hogy az egyes módszerek leírását hány általunk vizsgált publikáció tartalmazta évek szerinti eloszlásban a 2014-2023 időszakban.

Külön figyelmet fordítottunk arra, hogy részleteiben elemezzük a közölt tanítási-tanulási módszerek és tevékenységek hatásának vizsgálatát. Ennek oka az volt, hogy korrekt, megbízható hatásvizsgálatot végezni koragyermekkorban nehezebb, mivel ehhez kevés kutatási eszköz és módszer áll rendelkezésünkre. Különösen igaz ez a kvantitatív módszerekre. Így azt is kerestük, hogy az egyes publikációkban mi volt az alapvető kutatási módszer (csak kvalitatív, csak kvantitatív vagy kevert), ezen belül milyen egyéb pedagógiai módszerek és eszközök milyen arányban voltak megfigyelhetők.

A STEM tanítási-tanulási tevékenységek változatossága miatt azokat publikációnként vizsgáltuk az adott kutatás céljának, a kutatás módszerének és eszközeinek, az adott STEM tanítási módszer által érintett STEM domének, valamint a kutatás főbb eredményének kontextusában. Ez a kvalitatív elemzés így nem öncélúan, hanem kutatási környezetben mutatja be az adott STEM tevékenységet, lehetővé téve annak a kutatási folyamat különböző vonatkozásai szerinti összefüggésben történő szemlélését.

Eredmények és diszkusszió

A vizsgált publikációk céljai és eredményei különböző csomópontok köré csoportosíthatók.

(1) A megjelölt célok egy része a STEM oktatási programok, tanítási módszerek jellemzőinek vagy azok hatásának osztálytermi környezetben történő megfigyelésére vonatkozott (Campbell et al. 2018; Fridman et al. 2020; Kewalramani et al. 2020; Bezuidenhout 2021; Fridberg & Redfors 2021; Bofferding et al. 2022; Chen & Tippett 2022; Ward et al. 2022; Apostolou 2023). Ezen kutatások eredményei alátámasztották a STEM oktatás sikerességét. Igazolták, hogy a gyermekek lelkesek a STEM tevékenységekben, és a STEM módszerek, illetve tevékenységek segítik a tanulási folyamatot. Lényeges tényező a pedagógusok szerepe, instrukciói ebben a tanulási folyamatban, valamint kiderült a pedagógusok STEM oktatással kapcsolatos néhány problémája és

hiányosága is. A STEM koragyermekkori nevelési folyamatában nem elhanyagolható az a környezet, amelyben a tevékenységek történnek. Így a STEM tanulást segítő, jól strukturált és ösztönző, szabad mozgást és gondolkodást biztosító osztályteremre, valamint minél természetesebb kültéri környezetre van szükség.

(2) A második csoportban az adott STEM módszer vagy tevékenység a gyermekek kognitív jellemzőire gyakorolt hatásának elemzése volt a cél. Speldewinde és Campbell (2022) „Bush kinders" („Bokor óvoda") kint a természetben történő foglalkozásainak hatását elemezte a gyermekek mérnöki és technológiai képességeire vonatkozóan. Dilek és munkatársai (2020) a STEM kutatásalapú tanulás hatásaként azt vizsgálta, hogyan fejlődik a gyermekek kutatási készsége, beleértve a mérnöki gondolkodást is. A KIBO program játékos formában történő alkalmazása szintén egy olyan módszer, amely hatással van a mérnöki képességek fejlődésére (Sullivan & Bers 2017). Jelentős arányban vannak a vizsgált tanulmányok között azok a célok, amelyek a gyermekek digitális és robotikai készségeinek, illetve képességeinek fejlesztését kívánják elérni (Nam et al. 2019; Govind & Bers 2021; Kanaki et al. 2022; Liu et al. 2022). Több tanulmány foglalkozik a STEM tevékenységek matematikai képességekre gyakorolt hatásának elemzésével (Kermani & Aldemir 2015; Aldemir & Kermani 2016; Bofferding et al. 2022). Jól elkülöníthető a természettudományos tudást és képességeket STEM tevékenységek révén fejleszteni kívánó tanulmányok csoportja (Kermani & Aldemir 2015; Aldemir & Kermani 2016; Dejonckheere et al. 2016; Adbo & Carulla 2020; Dilek et al. 2020; Liu et al. 2022). Az eredmények azt mutatják, hogy a gyermekek mérnöki gondolkodásmódja a természettudományos gondolkodásmóddal és a kutatási készségekkel egyetemben egyaránt fejlődött. A kutatások szerint a STEM tevékenységek segítik a gyermekeket a természettudományos fogalmak alkalmazásában, mérnöki tevékenységekbe történő beépítésében. A digitális technika STEM tanulásban betöltött lényeges szerepét igazolta a gyermekek digitális képességének pozitív irányú változása. Ugyanakkor a kutatók elismerik, hogy a tanulást és értékelést segítő digitális eszközök, illetve programok még nem tökéletesek, további fejlesztésre szorulnak.

(3) Bizonyos publikációk céljai között a STEM oktatás tevékenységekre gyakorolt hatásának vizsgálata is szerepelt (Campbell et al. 2018; Riniker 2021; Campbell & Speldewinde 2022; Speldewinde & Campbell 2022). A kutatások eredményei szerint a gyermekek STEM tevékenységeinek végrehajtására hatást gyakorol az a tanulási környezet, amelyben a tevékenységek zajlanak (inspiráló, jól szervezett osztálytermi, illetve természetes kültéri környezet ösztönzőleg hat) (Campbell et al. 2018; Speldewinde & Campbell 2022). Riniker (2021) vizsgálati eredménye szerint a STEM oktatás fontos eleme a releváns tapasztalatok és

anyagok jelenléte a tanulás folyamatában. Ebben a tanulási folyamatban a tanároknak irányított élményeket kell nyújtani a tanulók számára. Ugyanakkor az is lényeges, hogy a tevékenységek közben a gyermekek érezzék saját elképzeléseik és nézeteik fontosságát, ami ösztönző erő a továbbhaladásban (Campbell & Speldewinde 2022).

(4) A vizsgált publikációk között több olyat is találtunk, amelyek célja a STEM-mel kapcsolatos motiváció és attitűd fejlesztése volt (Tran 2018; Dilek et al. 2020; Pattison et al. 2020; Bascopé & Reiss 2021; Mitchell et al. 2022). Ezek a tanulmányok a digitális technológiai alkalmazások, a kutatásalapú tanulás és a kollektív tevékenységek (szülők és helyi közösségek bevonása a STEM tevékenységekbe) alkalmazása során ezeknek a mérnöki tevékenységek, a gondolkodásmód és a pálya iránti attitűdjének, illetve a STEM iránti attitűd és motiváció szintjének növekedéséről számoltak be.

(5) Az elemzett tanulmányok között csak kettő olyan vizsgálattal találkoztunk, amelyek a célok között megjelölték a fenntarthatóságra nevelés és STEM kapcsolatának elemzését. Liu és munkatársai (2022) a ModBot eszközök és szoftver használatával történő víz alatti robot készítésekor a fizikai fogalmakkal történő ismerkedésen és alkalmazáson túl a környezeti nevelés vonatkozásait is bevonták a tanulási folyamatba. A gyermekek a robotikai foglalkozás során eredményesen oldottak meg a környezeti problémákat is. Campbell és Speldewinde (2022) a „Bush Kinder" óvodai vizsgálatakor a STEM és a fenntarthatóság kapcsolataként kiemelték, hogy ennek a kapcsolatnak a megvalósításában a nevelők iránymutatása, instrukciója lényeges szerephez jut. Ugyanakkor a gyermekekkel foglalkozó nevelők ma még nem tudják ezt a kapcsolatrendszert megfelelően kezelni. A pedagógusok ilyen irányú felkészítése fontos feladat, mivel a STEM oktatás egyik kiemelt iránya a közeljövőben éppen a fenntarthatóságra nevelés és a STEM kapcsolódási pontjainak megtalálása, valamint realizálása a koragyermekkori STEM tanulási folyamatban.

Tanulmányunk központi célja a STEM tevékenységeket leíró publikációk kigyűjtése volt, ami által segítséget szerettünk volna nyújtani a STEM pedagógiai gyakorlatához, illetve kutatásához. A tevékenységek sorában szinte minden publikációban megjelent a játék, sok esetben a rajzolás, a mozgás, amelyek a koragyermekkor életkori sajátosságából következő alaptevékenységek.

A leírt tevékenységek sok esetben mind a négy STEM domént bevonó, komplex tervezési és építési feladatok voltak, ahol a mérnöki tevékenységek és gondolkodás nagy hangsúllyal szerepeltek (Sullivan & Bers 2017; Tippett & Milford 2017; Campbell et al. 2018; Dilek et al. 2020; Kewalramani et al. 2020; Pattison et al. 2020; Bascopé & Reiss 2021; Campbell & Speldewinde 2022; Chen & Tippett 2022; Liu et al. 2022; Speldewinde & Campbell 2022; Apostolou 2023).

Egy másik jellemző tevékenységcsoport a digitális eszközök használata, a robotika és programozás. Így a Bee-Bot, KIBO és iPad app a robotikai, programozási, digitális kódolási képességek (Sullivan & Bers 2017; Murcia et al. 2020; Govind & Bers 2021; Mitchell et al. 2022), a Physical science programming platform a digitális képességek fejlesztéséhez (Kanaki et al. 2022), a ModBot víz alatti robotok készítéséhez (Liu et al. 2022), a Colour Code okosjáték a formaelemzési stratégiák vizsgálatához (Bofferding et al. 2022), a littleBits a játék, a kreativitás és a kritikai gondolkodás fejlesztése érdekében (Kewalramani et al. 2020), a TurtleBot robot a szekvenálás és problémamegoldás alkalmazása végett (Nam et al. 2019) lehet hasznos.

A természettudományos kísérletekkel összefüggésben olvashattunk vízzel kapcsolatos (buborékfújás, süllyedés, lebegés) (Chen & Tippett 2022), mennyiségek összehasonlítására vonatkozó (Ward et al. 2022) kísérletekről. Továbbá megjelentek a részecske szemlélet kialakítását szolgáló (levelek, kockacukor mozsárban történő összetörése, mikroszkóppal megfigyelése) (Adbo & Carulla 2020) kísérletek is.

A tevékenységek között szerepeltek az élőlények megismerését célzó beltéri vagy kültéri tevékenységek is. Kanaki és munkatársai (2022) tanulmányában a digitális játék tartalma az állatokkal történő ismerkedés volt, míg Fridberg és Redfors (2021) ugyancsak a digitális technika alkalmazása révén bővítette a gyermekek élőlényismeretét, beleértve a növényeket és állatokat. Az élőlényismeret bővítésének egyik jellemző koragyermekkori módszere a mesélés, amely Bascopé és Reiss (2021) tanulmányában került bemutatásra.

Ritkán fordultak elő a kültéri tevékenységek a vizsgált publikációkban. A „Bush Kinder" óvoda kültéri játékai természetes környezetben (kockaház építés, szerepjátékok) (Speldewinde & Campbell 2022), vagy kertészkedés és játszótéri foglalkozások (Riniker 2021; Ward et al. 2022).

A vizsgálatokban megfigyelhető volt a koragyermekkori természettudományos nevelés azon, STEM oktatásban is érvényesülő törekvése, hogy a gyermekek megismerkedjenek a természetes, illetve a mesterséges anyagokkal azok érzékelése és alkalmazása révén (Dilek et al. 2020; Fridman et al. 2020; Fridberg & Redfors 2021; Speldewinde & Campbell 2022). Ezekben a tanulmányokban az anyagokkal való ismerkedés osztálytermi és kültéri környezetben egyaránt előfordult játékos formában, esetenként a digitális tevékenységek bevonásával.

Találkoztunk még modellezéssel (Campbell & Speldewinde 2022) főzési eljárásokat, fermentálást, víztelenítést, tartósítást bemutató tevékenységekkel, kézművességgel és szerszám készítéssel (Bascopé & Reiss 2021). Továbbá dráma játékokkal, könyvtárhasználattal, a zenére és táncra vonatkozó tevékenységekkel (Sullivan & Bers 2017; Riniker 2021).

A leírt STEM tevékenységek palettája széles, számtalan lehetőséget kínál a STEM pedagógiai gyakorlata számára az alkalmazás céljának megfelelően. A vizsgált publikációk alapján egyértelmű következtetés, hogy a 3-7 éves gyermekek képesek komplex módon alkalmazni meglévő és megszerzett ismereteiket, képességeiket a STEM tevékenységekben. Nyitottak, kreatívak és érdeklődők a természet jelenségei, problémái iránt, amelyeket korukból adódóan még holisztikusan közelítenek meg. Ennek az életkori sajátosságnak a kiaknázása, megtartása lényeges a STEM szemlélet kialakításakor, mivel az erre az interdiszciplináris, komplex kölcsönhatásrendszerre és tudásra épül. Így ezt a szemléletet koragyermekkorban kell kialakítani, megtartani, megalapozva a későbbi életkorok STEM oktatását és nevelését.

Konklúziók

Ebben a tanulmányban 29 olyan publikációt elemeztünk, amelyek a koragyermekkori STEM tanítási-tanulási módszerek és tevékenységek különböző aspektusait mutatták be a 2014-2023 közötti időszakban. A többszempontú elemzés célja a segítségnyújtás szándéka volt a témát kutatók és a STEM gyakorlatát végző pedagógusok számára. A tanítási-tanulási módszerek és tevékenységek ilyen részletes felsorolásával, rendszerezésével még szisztematikus áttekintő írásokban nem találkoztunk. Ezt a hiányt pótoltuk ebben a tanulmányban, ezzel is ötleteket adva a STEM koragyermekkori nevelésben érdekelt és tanulni vágyó tudósoknak, nevelőknek. Az elemzések során kiderült, hogy kevés a témára vonatkozó nemzetközi szakirodalom, bár az utóbbi négy évben jelentős növekedés figyelhető meg a vonatkozó tanulmányok számában. Ez vizsgálatunk eredményei alapján nagyrészt a digitális technológiai módszerek koragyermekkori STEM oktatásba történő betörésének következménye. A közeljövőben is várhatóan a robotikával, programozással, digitális értékeléssel kapcsolatos kutatások fognak megjelenni nagyobb arányban. A napjainkban középpontban lévő fenntarthatóságra nevelés csak elvétve jelent meg a vizsgált publikációkban. Globális jelentősége miatt azonban szükségszerű a fenntarthatóságra nevelés és a STEM kapcsolatának kutatása a koragyermekkorban is. A téma kiforratlansága miatt a digitális technológia mellett ez lehet a közeljövő másik sokat kutatott területe a koragyermekkori STEM oktatásra vonatkozóan. Azt is láttuk, hogy a vizsgált kutatások sok kutatásmódszertani és szervezési korláttal, bizonytalansággal bírnak. A hatásmérések terén ezért szükségszerű az eddiginél több megbízható és érvényes mérőeszköz kidolgozása, különösen a digitális, illetve a kvantitatív mérőeszközök vonatkozásában. A koragyermekkori STEM oktatás alapeleme a játék, amely bel- és kültéri környezetben is történhet. A STEM integrált természetéből adódóan

akkor éri el leginkább célját, ha olyan tanulási környezetben valósul meg, ahol a gyermek komplex módon érzékeli a valóságot, a körülötte lévő világot. Erre legalkalmasabb a kültéri környezet, amely az eddiginél sokkal több természetben (óvoda, iskolaudvar, játszótér, kert, erdő, rét stb.) végzett tevékenységet és foglalkozást igényel. A vizsgált publikációkban alig találkoztunk ilyen esetekkel, így a jövő kutatásainak ez is egy preferált témája lehet.

A kutatás korlátai

Ez a tanulmány a STEM oktatás koragyermekkori tanítási-tanulási módszereire és tevékenységeire fókuszált, amihez konkrét és részletes tevékenység leírásokat tartalmazó, empirikus kutatásokat kerestünk. Mivel a kereső kifejezések és kulcsszavak megadásakor még nem láttuk, hogy ezek a tanulmányok milyen tevékenységekre fognak döntő többségben összpontosítani, időnként általános és nem a témára kiélezett kereső kifejezéseket adtunk meg. Ez megnehezítette és időben is hosszabbá tette a keresést. Érdemes tehát minél több és árnyaltabb, a témára vonatkozó konkrétabb (esetünkben például a tevékenyég nevét is bevonó) kifejezést megadni, ami célirányosabb, pontosabb keresést eredményez a vizsgált téma vonatkozásában.

Hivatkozott irodalom

ADBO, K. & CARULLA, C. V. (2020). Learning about science in preschool: Play-based activities to support children's understanding of chemistry concepts. *International Journal of Early Childhood, 52*(1), 17–35. https://doi.org/10.1007(s13158-020-00259-3

ALDEMIR, J. & KERMANI, H. (2016). Integrated STEM curriculum: Improving educational outcomes for Head Start children. *Early Child Development and Care, 187*(11), 1694–1706. http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1185102

ANGYAL ZS. (2020). A természetismeretet érintő változások a 2020-as tantervekben. *GeoMetodika, 4*(2), 47–52.

APOSTOLOU, Z. T. (2023). Perspectives for project-based STE(A)M activities in early childhood education. *Journal of STEM Teacher Institutes*, *3*(1), 13–25. https://jstei.com/index.php/jsti/article/view/45 (Letöltés ideje: 2023. 12. 20.)

BASCOPÉ, M. & REISS, K. (2021). Place-based STEM education for sustainability: A path towards socioecological resilience. *Sustainability, 13*(15), 8414. https://doi.org/10.3390/su13158414

BEZUIDENHOUT, H. S. (2021). An early grade science, technology, engineering and mathematics dialogue reading programme: The development of a conceptual

framework. *South African Journal of Childhood Education, 11*(1), a1038. https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.1038

BJERKNES, A. L., WILHELMSEN, T. & FOYN-BRUUN, E. (2023). A systematic review of curiosity and wonder in natural science and early childhood education research. *Journal of Research in Childhood Education, 37*(2), 1–17. https://doi.org/10.1080/02568543.2023.2192249

BOFFERDING, L., CHEN, L., KOCABAS, S. & AQAZADE, M. (2022). Early elementary students' use of shape and location schemas when embedding and disembedding. *Education Sciences, 12*(2), 1–14. https://doi.org/10.3390/educsci12020083

CAMPBELL, C. & SPELDEWINDE, C. (2022). Early childhood STEM education for sustainable development. *Sustainability*, *14*(6), 1–11. https://doi.org/10.3390/su14063524

CAMPBELL, C., SPELDEWINDE, C., HOWITT, C. & MACDONALD, A. (2018). STEM practice in the early years. *Creative Education*, *9*(1), 11–25. https://doi.org/10.4236/ce.2018.91002

CHAI, C. S. (2019). Teacher professional development for science, technology, engineering and mathematics (STEM) education: a review from the perspectives of technological pedagogical content (TPACK). *The Asia-Pacific Education Researcher, 28*(1), 5–13. https://doi.org/10.1007/s40299-018-0400-7

CHEN, Y. L. & TIPPETT, K. D. (2022). Project-based inquiry in STEM teaching for preschool children. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 18*(4), em2093. https://doi.org/10.29333/ejmste/11899

CORLU, M. S., CAPRARO, R. M. & CAPRARO, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Education and Science, 39*(171), 74–85. https://www.researchgate.net/publication/260517903 (Letöltés ideje: 2024. 01. 09.)

DEJONCKHEERE, P. J., WIT, N. D., VAN DE KEERE, K. & VERVAET, S. (2016). Exploring the classroom: Teaching science in early childhood. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *8*(4), 537–558. https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/131 (Letöltés ideje: 2024. 01. 02.)

DILEK, H., TASDEMIR, A., KONCA, A. S. & BALTACI, S. (2020). Preschool children's science motivation and process skills during inquiry-based STEM activities. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH), 6*(2), 92–104. https://doi.org/10.21891/jeseh.673901

EVANGELOU, D., DOBBS-OATES, J., BAGIATI, A., LIANG, S. & CHOI, J. Y. (2010). Talking about artifacts: Preschool children's explorations with sketches, stories, and tangible objects. *Early Childhood Research & Practice*, *12*(2), 1–16. https://ecrp.illinois.edu/v12n2/evangelou.html (Letöltés ideje: 2024. 01. 03.)

FREEMAN, S., EDDY, S. L., MCDONOUGH, M., SMITH, M. K., OKOROAFOR, N., JORDT, H. & WENDEROTH, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 111*(23), 8410–8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

FREY, K. (1989). Integrated science education: 20 years on. *International Journal of Science Education*, *11*(1), 3–17. https://doi.org/10.1080/0950069890110102

FRIDBERG, M. & REDFORS, A. (2021). Teachers' and children's use of words during early childhood STEM teaching supported by robotics. *International Journal of Early Years Education, 32*(2), 405–419. https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1892599

FRIDMAN, R., EDEN, R. & SPEKTOR-LEVY, O. (2020). Nascent inquiry, metacognitive, and self-regulation capabilities among preschoolers during scientific exploration. *Frontiers in Psychology, 11,* 1790. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01790

GOVIND, M. & BERS, B. (2021). Assessing robotics skills in early childhood: Development and testing of a tool for evaluating children's projects. *Journal of Research in STEM Education, 7*(1), 47–68. https://doi.org/10.51355/jstem.2021.102

GREEN, R. D. & OSAH-OGULU, D. J. (2003). Integrated science teachers' instructional competencies: an empirical survey in Rivers State of Nigeria. *Journal of Education for Teaching, 29*(2), 149–158. http://dx.doi.org/10.1080/0260747032000092657

HALLINEN, J. & ROGERS, K. (2015). Stem education curriculum. In: SPARKS, K. J. (szerk.): *Encyclopaedia Britannica book of the year 2015*. Chicago, Encyclopaedia Britannica. https://www.britannica.com/topic/STEM-education (Letöltés ideje: 2024. 01. 03.)

HOMOKI E. (2021). A környezetismeret tantárgy a NAT 2020 alapján, elvesztegetett évek. In: FODOR R., KARAIN-GOMBOCZ O. & MIKLÓS Á. K. (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III.* Budapest, Szaktudás Kiadó. 137–144.

JUHOS Á. & HEGEDŰS R. (2023). Enyhe értelmi fogyatékos és többségi tanulók 2012-es és 2020-as természettudományos (5-6. osztály) tanterveinek összehasonlítása. *GeoMetodika*, *7*(3), 23–36. https://doi.org/10.26888/GEOMET.2023.7.3.2

KANAKI, K., KALOGIANNAKIS, M., POULAKIS, E. & POLITIS, P. (2022). Investigating the association between algorithmic thinking and performance in environmental study. *Sustainability, 14*(17), 1–16. https://doi.org/10.3390/su141710672

KAZAKOFF, E. R., SULLIVAN, A. & BERS, M. U. (2013). The effect of a classroom-based intensive robotics and programming workshop on sequencing ability in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, *41*(4), 245–255. https://doi.org/10.1007/s10643-012-0554-5

KEANA, L. & KEANA, M. (2016). STEAM by design. *Design and Technology Education*, *21*, 61–82. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1119572.pdf (Letöltés ideje: 2024. 01. 09.)

KERMANI, H. & ALDEMIR, J. (2015). Preparing children for success: integrating science, math, and technology in early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, *185*(9), 1504–1527. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1007371

KEWALRAMANI, S., PALAIOLOGOU, J. & DARDANOU, M. (2020). Children's engineering design thinking processes: The magic of the robots and the power of bloks (electronics). *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 16*(3), em1830. https://doi.org/10.29333/ejmste/113247

KIM, D. H., KO, D. G., HAN, M. J. & HONG, S. H. (2014). The effects of science lessons applying STEAM education program on the creativity and interest levels of elementary students. *Journal of The Korean Association For Science Education, 34*(1), 43–54. http://dx.doi.org/10.14697/jkase.2014.34.1.1.00043

LANTZ, H. (2009). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) Education. What form? What function?* http://www.currtechintegrations.com/pdf/STEMEducationArticle.pdf (Letöltés ideje: 2024. 01. 09.)

LIU, L., OH, H., ZHANG, L., FANG, T., HUANG, M., HAO, Y., WANG, J., YAO, C. & YING, F. (2022). A study of children's learning and play using an underwater robot construction kit. *International Journal of Technology and Design Education*, *33,* 317–336. https://doi.org/10.1007/s10798-021-09720-3

MITCHELL, A., LOTT, K. H. & TOFEL-GREHL, C. (2022). Cookie-jar alarms: An analysis of first-grade students' gendered conceptions of engineers following a programming design task. *Education Sciences*, *12*(2), 110. https://doi.org/10.3390/ educsci12020110

MOOMAW, S. & DAVIS, J. A. (2010). STEM comes to preschool. *Young Children*, *65*(5), 12–18. https://www.proquest.com/docview/873954028?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals (Letöltés ideje: 2024. 01. 09.)

MURCIA, K., PEPPER, C., JOUBERT, M., CROSS, E. & WILSON, S. (2020). A framework for identifying and developing children's creative thinking while coding with digital technologies. *Issues in Educational Research*, *30*(4), 1395–1417. https://www.iier.org.au/iier30/murcia2.pdf (Letöltés ideje: 2024. 01. 09.)

NAM, K. W., KIM, H. J. & LEE, S. (2019). Connecting plans to action: The effects of a card-coded Robotics curriculum and activities on korean kindergartners. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *28*(5), 387–397. https://doi.org/10.1007/s40299-019-00438-4

NAMPOTA, D. C. (2008). Distribution of 'science for all' and 'science for scientists' in the documentation of the integrated science curriculum in Malawi. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, *12*(1), 19–31. https://doi.org/10.1080/10288457.2008.10740626

NG, A., KEWALRAMANI, S. & KIDMAN, G. (2022). Integrating and navigating STEAM (inSTEAM) in early childhood education: An integrative review and inSTEAM conceptual framework. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *18*(7), em2133. https://doi.org/10.29333/ejmste/12174

NIKOLOPOULOU, K. (2022): STEM activities for children aged 4–7 years: teachers' practices and views. *International Journal of Early Years Education, 31*(3), 806–821. https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2128994

PATTISON, S., SVAROVSKY, G., RAMOS-MONTAÑEZ, S., GONTAN, I., WEISS, S., NÚÑEZ, V., CORRIE, P., SMITH, C. & BENNE, M. (2020). Understanding early childhood engineering interest development as a family-level systems phenomenon: Findings from the Head Start on engineering project. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER), 10*(1), 70–89. https://doi.org/10.7771/2157-9288.1234

RINIKER, C. M. (2021). The impact of utilizing learning centers to promote STEM development in the early childhood classroom. *Master's Theses & Capstone Projects,* 311. https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/311 (Letöltés ideje: 2024. 01. 02.)

RODRIGUES-SILVA, J. & ALSINA, Á. (2023). STEM/STEAM in early childhood education for sustainability (ECEfS): A systematic review. *Sustainability, 15*(4), 3721. https://doi.org/10.3390/su15043721

ROOT-BERNSTEIN, R. (2015). Arts and crafts as adjuncts to STEM education to foster creativity in gifted and talented students. *Asia Pacific Education Review*, *16*(2), 203–212. https://doi.org/10.1007/s12564-015-9362-0

SHARAPAN, H. (2012). From STEM to STEAM: How early childhood educators can apply Fred Rogers' approach. *Young Children*, *67*(1), 36–40. https://www.proquest.com/docview/927664843?sourcetype=Scholarly%20Journals (Letöltés ideje: 2024. 01. 09.)

SHEN, S., WANG, S., QI, Y., WANG, Y. & YAN, X. (2021). Teacher suggestion feedback facilitates creativity of students in STEAM Education. *Frontiers in Psychology*, *12,* 723171. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.723171

SPELDEWINDE, C. & CAMPBELL, C. (2022). 'Bush kinders': developing early years learners technology and engineering understandings. *International Journal of Technology and Design Education*, *33*, 775–792. https://doi.org/10.1007/s10798-022-09758-x

STONE-MACDONALD, A., WENDELL, K., DOUGLASS, A. & LOVE, M. L. (2015). *Engaging Young Engineers: Teaching Problem Solving Skills Through STEM.* Baltimore, Brookes Publishing.

SULLIVAN, A. & BERS, M. U. (2017). Dancing robots: integrating art, music, and robotics in Singapore's early childhood centers. *International Journal of Technology and Design Education, 28,* 325–346. https://doi.org/10.1007/s10798-017-9397-0

SULLIVAN, A., KAZAKOFF, E. R. & BERS, M. U. (2013). The wheels on the bot go round and round: Robotics curriculum in pre-kindergarten. *Journal of Information Technology Education*, *12*, 203–219. https://doi.org/10.28945/1887

SUN, D., WANG, Z. H., XIE, W. T. & BOON, C. C. (2014). Status of integrated science instruction in junior secondary schools of China: An exploratory study. *International Journal of Science Education, 36*(5), 808–838. https://doi.org/10.1080/09500693.2013.829254

TIPPETT, C. D. & MILFORD, T. M. (2017). Findings from a pre-kindergarten classroom: Making the case for STEM in early childhood education. *International Journal of Science and Mathematics Education, 15*(1), 67–86. https://doi.org/10.1007/s10763-017-9812-8

TRAN, Y. (2018). Computer programming effects in elementary: Perceptions and career aspirations in STEM. *Technology, Knowledge and Learning*, *23*, 273–299. https://doi.org/10.1007/s10758-018-9358-z

ÜRET, A. & CEYLAN, R. (2021). Exploring the effectiveness of STEM education on the creativity of 5-year-old kindergarten children. *European Early Childhood Education Research Journal*, *29*(6), 842–855. https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1913204

WANG, M. T. & DEGOL, J. (2013). Motivational pathways to STEM career choices: using expectancy–value perspective to understand individual and gender differences in STEM fields. *Developmental Review, 33*(4), 304–340. https://doi.org/10.1016/j.dr.2013.08.001

WARD, J., DINAPOLI, J. & MONAHAN, K. (2022). Instructional perseverance in early-childhood classrooms: Supporting children's development of STEM

reasoning in a social justice context. *Education Sciences, 12*(3), 1–19. https://doi.org/ 10.3390/educsci12030159

YANG, D., WU, X., LIU, J. & ZHOU, J. (2023). CiteSpace-based global science, technology, engineering, and mathematics education knowledge mapping analysis. *Frontiers in Psychology, 13*, 1094959. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1094959

BUDA ANDRÁS

Játék és iskola

ABSZTRAKT
Az elmúlt években megvalósuló nagyfokú digitalizáció közvetlen és közvetett hatásai miatt egyre nehezebb az osztálytermekben figyelemre ösztönözni, aktivizálni az offline és online világban párhuzamosan jelen lévő tanulókat. Sokan kizárólag a különböző digitális eszközök és programok intenzív alkalmazásában látják a megoldás kulcsát, mások viszont a régi módszereket próbálják meg modernizálni. Utóbbi törekvések közé tartozik a játék tanórai megjelenése, amelynek jelentős szerepe lehet a tanulók figyelméért zajló küzdelemben.
A játékok, illetve a játék(tervezési) elemek többféle módon jelenhetnek meg az oktatásban. Alkalmazásuknak nemcsak a tanulók érdeklődésének felkeltésében, a motiválásban és az interaktivitás megteremtésében lehet szerepe, hanem segítségükkel ismeretátadás, sőt készségfejlesztés is megvalósulhat. A tanulmány a játékok oktatási folyamatba történő integrálásának különböző formáit, lehetőségeit kívánja áttekinteni.
Kulcsszavak: játék alapú tanulás, komoly játékok, gamifikáció, módszertani innováció

Bevezetés

A játék mindig is fontos szerepet töltött be az emberiség történelmében. Különlegessége, hogy bármely életkorban, bárki számára űzhető tevékenység, ugyanakkor természetesen a gyermekek életében tölt be meghatározó szerepet. Általában valamilyen pozitív, kellemes érzés társul hozzá, éppen ezért alkalmazása élvezetesebbé, hatékonyabbá teheti az oktatás és nevelés folyamatát is. Már az ókorban felismerték ezt a hatást, neves filozófusok, pedagógusok hívták fel rá a figyelmet. Például Platón több művében (Az állam, Törvények) is ír a játékról, alkalmazását több szempontból is az életre való felkészítés fontos eszközének tekinti. Egyrészt úgy gondolja, a játék segíti az állampolgárrá nevelést azzal, hogy szabályokhoz szoktatja a fiatalokat. Ha ugyanis ez nem történik meg, akkor a fiatalok „törvényszegőkké lesznek maguk is, akkor már lehetetlen belőlük törvénytisztelő és erkölcsös férfiakat nevelni" (Platón 1988: 92). Másrészt Platón véleménye szerint a játék az egyén szempontjából is az életre való felkészítés fontos eszköze, ezért úgy kell azt megválasztani, hogy segítse a felnőttkori foglalkozásra, életpályára történő felkészülést. (Például a leendő ács fával játsszon, az építőmester kövekkel, kavicsokkal, a katona lovagoljon.) Quintilianus, a legnagyobb szabású antik retorikai kézikönyv írója szintén a tanítás fontos eszközének tartja a játékot, sőt egyenesen azt állítja, hogy a játék maga a tanulás (Hocza & Bóka 2013). A római szónok abban is hasonlított Platón meglátásaihoz, hogy szintén kiváló lehetőséget látott a játékokban az emberi természet

megismerésére. A játék és a tanulás közötti kapcsolat története tehát meglehetősen régmúltra nyúlik vissza, évszázados tapasztalatok bizonyítják a játék helyét, szükségességét az oktatási folyamatban.

Játék az iskolában

Amikor a tanulók figyelme, érdeklődése lanyhul, csökken a feladattal kapcsolatos motiváltságuk, akkor a tanárok gyakran hívják segítségül a játékokat. Az oktatás során használt játékokhoz három – egymáshoz nagyon közel álló – fogalom is kapcsolódik: a játék alapú tanulás, a komoly játékok és a gamifikáció.

Játék alapú tanulás

A játék alapú tanulás (Game-Based Learning – GBL) olyan pedagógiai módszert jelent, amelynek alapja részben vagy egészben egy játék (Qian & Clark 2016), ennek tartalma és maga a játéktevékenység segíti különböző készségek elsajátítását, fejleszti a tanulók ismereteit. Nem valamilyen speciális játékra kell gondolni, elérhetünk fejlődést egy hagyományos játék didaktikai céljainknak megfelelő módon átalakított változatával, vagy akár egy jól ismert táblajátékkal is. Például az elemi számolási műveleteket fejleszti, ha a dobott számnak megfelelő lépést nem a játéktáblán lépik le egyesével a tanulók, hanem az aktuális mező számához fejben kell hozzáadni a dobott számot, és ugrani kell a megfelelő mezőre. Ennél természetesen sokkal komolyabb változtatásokat is bevezethet egy tanár, de Mingfong (2013) szerint, ha egy játékot átalakítanak és nem azzal a céllal használnak, mint amire azt tervezték, akkor a módosított szabályok miatt a játék dinamikája, örömszerző hatása és ennek következtében annak eredménye is jelentősen megváltozhat. Éppen ezért az adott oktatási kontextushoz megfelelő játékok megtalálása gyakran jelent problémát. Egyrészt a kereskedelmi forgalomban kapható játékok többségét kimondottan szórakoztatásra tervezték, így általában nem felelnek meg az elérni kívánt tanulási eredményeknek, másrészt a számos teendő mellett a tanárok többségének nincs ideje vagy szaktudása a meglévő játékok átalakítására (Whitton 2012).

A hagyományos játékok oktatási célú alkalmazását az is nehezíti, hogy a felnövekvő generációk egyre több időt töltenek különböző technikai eszközök használatával, egyre nagyobb teret hódítanak körükben a digitális játékok, napjainkban már ebbe a kategóriába tartozik a gyermekek által játszott játékok jelentős része (Bónus & Nagy 2020). Éppen ezért a játék alapú tanulás gyakran kiegészül a digitális jelzővel (Digital Game-Based learning – DGBL).

A digitális játékok különböző típusú és műfajú játékokat foglalnak magukba, a lényeg, hogy a játék valamilyen digitális eszközön történjen. Népszerűségük annak

köszönhető, hogy olyan látványos, vonzó tereket és kihívásokat magukba foglaló környezetet teremtenek, amelyek sikerélményt nyújtanak a játékosoknak/tanulóknak (Qian & Clark 2016). Mark Prensky Digital game-based learning című könyvében (2001) egyenesen azt állítja, hogy minden bizonnyal a számítógépes és videojátékokhoz társul az eddigi legvonzóbb időtöltési forma az emberiség történetében. Véleménye szerint ez a hatás 12 tényezőnek köszönhető:

1. A játék a szórakozás olyan formája, amely örömöt és élvezetet nyújt.
2. A játék intenzív és szenvedélyes részvételt kíván.
3. A játékoknak vannak szabályai. Ez szerkezetet, biztos keretet teremt a játékhoz.
4. A játékoknak vannak céljai. Ez adja a motivációt.
5. A játékok interaktívak, aktivitást igényelnek.
6. A játékok adaptívak, így személyes flow élményt nyújtanak.
7. A játékoknak vannak eredményei, folytonos a visszacsatolás, ezért tanulás is történik.
8. A játékokkal nyerni lehet, ez jót tesz az egonknak.
9. A játékokban van konfliktus, verseny, kihívás, ez adrenalint termel.
10. A játékokban van problémamegoldás, amelyhez szükség van a kreativitásunkra.
11. A játékokban vannak interakciók, amelyek a társadalmi kapcsolatok miatt fontosak.
12. A játékoknak sajátos környezete, története van, amelyek az érzelmeinkre hatnak.

Ezeknek a jellemzőknek köszönhetően a digitális játékok alkalmazásával a tanulók egy számukra kimondottan vonzó környezetben, aktívan sajátíthatnak el ismereteket oly módon, hogy közben szórakoznak is.

Komoly játékok

A szórakozási céllal készült játékok mellett szép számmal készülnek olyan játékok is, amelyek deklarált célja az oktatás. Ezeket a bizonyos tanulási eredmények elérése céljából kifejlesztett játékokat nevezzük komoly játékoknak[1] (Serious Games – SG) (Abt 1970). Bár a meghatározás egyértelműnek tűnik, mégis sokan használják szinonimaként a játék alapú tanulás és a komoly játékok kifejezéseket (Connolly et al. 2012), sőt Michael és Chen (2005) úgy gondolja, hogy a komoly játékok a digitális játék alapú tanulás egyik típusát képviselik. Utóbbi

[1] A megnevezés ellenére természetesen nincs arról szó, hogy a komoly játékok ne lennének szórakoztatók, csak eleve olyan céllal tervezik azokat, hogy ezen túlmenően valamit tanítsanak vagy átadjanak a játékosoknak.

állítást azonban könnyű megcáfolni, hiszen akár társasjátékoknak, sőt szabadtéri játékoknak is lehet deklarált célja tudásátadás vagy készségfejlesztés. Az ugyanakkor tagadhatatlan, hogy a legnépszerűbb komoly játékok a videojátékok (Alvarez et al. 2019).

Djaouti és munkatársainak (2011) G/P/S modellje alapján a komoly játékokat három fő szempont alapján kategorizálhatjuk: játékmenet (gameplay), cél (purpose) és alkalmazási kör (scope). A játékmenet különböző összetevők kombinációjaként vizsgálható, amelyek közül a játék során alkalmazott szabályok kiemelt jelentőséggel bírnak. Ennek eredményeként a játékmenet alapján a modell kétfajta játéktípust különböztet meg: a meghatározott szabályrendszerrel és pontos céllal keretek közé szorított játékot (game), illetve a szabadabb, pontos cél nélküli játékot (play). A konkrét játékcélok miatt az első típusnál a pedagógusnak a tanítást, a tanórai történéseket kell a játékhoz igazítania, vagy másik videojátékot kell választania. A második típusnál viszont a pedagógus vagy akár a tanulók is szabadon javasolhatnak célokat. Például egy város, vagy farmépítő játéknál nincs kimondott cél a játék során, ezt egyénileg lehet eldönteni.

Djaoutiék modelljének második területén (cél – purpose) belül a szerzők három kategóriát és ezek részeként több altípust neveznek meg. Az első kategóriába az üzenetközvetítő típusú játékok tartoznak, amelyek célja, hogy valamilyen üzenetet, információt adjanak tovább a játékosoknak. Ez az üzenet lehet oktatási célú (edugames), amely nyilvánvalóan oktatási ismereteket kíván átadni. Lehet tájékoztató (newsgames), amely az aktuális híreket kívánja elmagyarázni vagy kommentálni. A harmadik típust a promóciós játékok (advergames) jelentik, amelyek célja valamilyen kereskedelmi termék reklámozása. A negyedik típusba pedig az úgynevezett szubjektív játékok tartoznak, ilyenek például a katonai, illetve a művészeti játékok.

Célok szerint csoportosítva a játékokat a második kategóriába a fejlesztő játékok tartoznak. Ezek a játékok valamilyen kognitív teljesítményt vagy motoros készséget kívánnak kialakítani vagy továbbfejleszteni. Az egyéni teljesítmények mellett sokszor csapatban is kell játszani, a résztvevők gyakran lépnek egymással kölcsönhatásba azzal a céllal, hogy megoldják a feladatot. A játékosoknak így el kell sajátítaniuk az egymással való érintkezés, együttműködés szabályait is, ezért az ilyen játékok fontos szerepet töltenek be az egészségügyi képzésekben.

A célok alapján a harmadik kategóriába az adat (vagy információ) cserélő játékok sorolhatók. Ilyenek például az olyan játékok, amelyekben a résztvevők egyénileg alakítják ki egy virtuális világ egyes részleteit, ezek viszont összességében egy nagy rendszert alkotnak. Ebbe a kategóriába tartozik a Foldit nevű játék is, amelyben a résztvevők proteinekkel játszanak kirakós játékot annak érdekében, hogy a fehérjeláncok szerkezetét a legoptimálisabb szintre állítsák be. Amíg a

játékosok „a különböző beállítások állítgatásával és a kijelölt célok teljesítésével vannak elfoglalva, valójában fontos munkát végeznek, mindenféle biológiai előképzettség nélkül" (Péter-Szabó 2023: 61). A játékot kipróbálók már jó néhány olyan struktúrát állítottak elő, amelyeket természetes proteineknél még sohasem figyeltek meg, így a laikusok játéka a vártnál sokkal eredményesebb volt, és fontos eredményekkel segítette a kutatók munkáját (Koepnick et al. 2019).

A G/P/S modell (Djaouti et al. 2011) harmadik nagyobb csoportja az alkalmazási kör (scope) szerint tesz különbséget a játékok között, így a következő alkategóriákat foglalja magába: államigazgatás és önkormányzat; katonaság és honvédelem; egészségügy; oktatás; üzleti élet; vallás; kultúra és művészetek; ökológia; politika; humanitárius tevékenység, reklám; tudományos kutatás. Djaouti és munkatársai (2011) felhívják arra a figyelmet, hogy a szakmai területek szerinti megkülönböztetés nem az egyetlen módja a játékok ilyen típusú rendszerezésének, lehetne erre használni a játékosok besorolását (amatőr, professzionális), a nemét, vagy éppen az életkorát. Több olyan rendszer is létezik már, amely a minimális korhatár feltüntetésével segítséget nyújt a fogyasztóknak (különösen a szülőknek), hogy megvásároljanak-e egy adott terméket a célzott személynek, általában a gyermeküknek. Az egyik ilyen rendszer a PEGI (Pan-European Game Information – Egységes Európai Játékinformációs Rendszer), a másik pedig az Észak-Amerikában alkalmazott ESRB (Entertainment Software Rating Board – Szórakoztató Szoftvereket Minősítő Testület). Mindkét rendszer jól értelmezhető ikonok segítségével korhatári és tartalmi besorolással látja el a játékokat, amelyhez nem a játék nehézségi fokát, hanem azt veszik figyelembe, hogy az mennyire felel meg a játékos életkorának.

Gamifikáció

A játék alapú tanulás és a komoly játék alkalmazása esetén a tanulók játékként élik meg a tanulási helyzetet (Kenéz 2016), és általában nincsenek tudatában az oktatási céloknak. Egy játékot játszanak, amelybe legtöbbször észrevétlenül épül be a tanulás folyamata (Fromann 2017). Az is lehetséges azonban, hogy játékon kívüli környezetbe, jelen esetben a tanulási folyamatba épülnek be különböző játékelemek, ezt nevezzük gamifikációnak (Deterding et al. 2011; Fromann & Damsa 2016).

A gamifikáció egyik legkorábbi, széles körben ismert példája a cserkészmozgalom által alkalmazott rendszer, amelynek alapjait Robert Baden-Powell fektette le 1908-ban megjelent írásában. A motiválást itt jelvények biztosítják, amelyekkel a szövetség tagjainak különböző területeken elért eredményeit jutalmazzák. A másik ismert példa pedig az üzleti szférából származik, ahol már jó néhány évtized óta használnak játékelemeket különféle

pontgyűjtő és hűségprogramok formájában, amelyekkel a fogyasztókat, illetve az alkalmazottakat próbálják meg motiválttá és elkötelezetté tenni.[2]

A meglehetősen távoli kezdetek ellenére több írás (például Faiella & Ricciardi 2015; Dichev & Dicheva 2017) azt állítja, hogy az oktatási rendszerek csak néhány éve kezdték el felfedezni és kihasználni a gamifikációban rejlő lehetőségeket. Ez a kijelentés azonban vitatható, hiszen a leggyakoribb játékelemek (jutalmak, pontok, jelvények, szintlépések – Sanchez et al. 2020) bizonyos szempontból régóta jelen vannak az oktatásban, ezekkel (is) próbálják motiválni a tanulókat a megfelelő viselkedésre és teljesítményre: eleinte különböző színű pontokat vagy nyomdákat (jutalmak) kapnak az iskolába belépők; később ezeket felváltják a feladatokra kapott pontszámok; amelyek gyakran osztályzatokat, így formális és nem formális (jó tanuló – rossz tanuló) jelvényeket eredményeznek; akik pedig összességében megfelelő teljesítményt nyújtanak, azok minden tanév végén szintet lépnek.

Az iskolákban tehát hosszú idő óta jelen vannak játékelemek, ennek ellenére az oktatási intézmények mégsem vonzzák úgy a diákokat, mint a különböző (elsősorban digitális) játékok. A játékelemek ugyanis önmagukban nem váltanak ki olyan érzelmeket, mint például a videójátékok, amelyek szórakoztatnak, örömöt és kíváncsiságot keltenek, folyamatosan újabb és egyre nehezebb kihívásokat állítanak a játékosok elé (Lazzaro 2004). Nem kétséges persze, hogy ezek a hatások egy jó pedagógus élvezetes óráján is jelen lehetnek, ugyanakkor jelentős különbség egy játék és egy tanóra érzelmi hatása között a kudarc kezelésének kérdése. Egy játékban teljesen természetes elem a kísérletezgetés, egy (rész)cél teljesítése csak számos újrakezdés után sikerülhet. (Ha nem így lenne, az a játék nem is lenne élvezetes, mert nem jelentene kihívást.) A sikertelenül végződő próbálkozásokból a játékos szinte minden alkalommal tanul valami újat a játékról (Gee 2008), így a kudarcot legtöbbször csak pillanatnyi negatívumként éli meg, amelynek pozitív eredményeként legközelebb már felkészültebben vághat bele a feladat teljesítésébe. Az iskola viszont általában csak nagyon korlátozottan kínál lehetőséget az ismételt – negatív következményektől mentes – próbálkozásokra (Lee & Hammer 2011), sőt a többszöri sikertelenségnek az oktatásban súlyos ára van.

Egy játék menete és az iskolai történések között jelentős különbség van a visszajelzések gyakoriságában és gyorsaságában is. Egy játék során a játékos folyamatosan kapja a tájékoztatást a teljesítményéről (például hány pontot gyűjtött, mennyi ideje van hátra), amely információk elengedhetetlenek a játék élvezetéhez. Ezek a gyors és egyértelmű visszajelzések mutatják meg ugyanis a játékos számára, hogyan áll a játékban, ezek hiányában bizonytalanná válna az elérendő célhoz

[2] Az ilyen megoldások egyik legismertebb korai példája az S&H (Sperry & Hutchinson) által bevezetett Green Stamps (Fox 1968).

vezető út, csökkenne a motiváció. Az oktatásban azonban általában jóval ritkábban, lassabban, és nem is feltétlenül egyértelműen történik a visszajelzés. Bár egy szóbeli megnyilvánulásra általában azonnali a reakció, az írásbeli feladatok és dolgozatok javítása, értékelése napokig vagy akár hetekig is eltarthat, és egy beadandó munkára írt hiányjelből sem fogja feltétlenül tudni a tanuló, hogy min kellene javítania.

A játékok vagy játékelemek használata viszont sokat javíthat ezen a helyzeten. A játék alapú oktatás, illetve a komoly játékok alkalmazása eleve biztosítja a játékokat jellemző gyors visszajelzést, de ebben a vonatkozásban a gamifikáció is jelentősen eltér a hagyományos oktatástól. Gamifikációs értékelés esetén ugyanis a számonkérés nemcsak néhány alkalomra korlátozódik, hanem több különböző típusú feladatból választhatnak a tanulók. Ezek nem annyira összetettek, mint például egy témazáró dolgozat, így értékelésüket hamar el tudja végzi a pedagógus, jelentősen lerövidül tehát a visszacsatolás ideje. Ráadásul abból, hogy a számonkérés nem egyszeri alkalom, hanem folyamatos, az is következik, hogy egy-egy feladat sokkal kisebb téttel bír, így a diákoknak nem kell annyira izgulniuk, nincs görcsös vizsgadrukk. Ezen túlmenően a kisebb feladatok egyenletesebb terhelést jelentenek, jól összeállítva sokkal változatosabb munkákat tesznek lehetővé, ami pedig a motiváció, az érdeklődés fenntartása szempontjából előnyös. Az egyes feladatokon nyújtott teljesítmény a tanárok számára is részletesebb visszajelzést nyújt, mivel a tanítványok előrehaladása, fejlődése, egyéni preferenciája sokkal jobban követhető általuk, és pontosabban beazonosíthatóvá válnak a problémás anyagrészek, feladatok is.

A következményektől mentes próbálkozások és a gyakori, gyors visszajelzések mellett az iskolai folyamatok hátrányban vannak a játékokkal szemben az önkéntesség szempontjából is. A játékoknak ez az egyik legfontosabb ismérve (Salen & Zimmermann 2003), hiszen a játékosok alapvetően szabad akaratukból döntenek úgy, hogy részt vesznek a játékban. Ha nincs meg a motiváltságuk, akkor távol maradnak. Az oktatási intézményekben azonban nem biztosítható ez a fajta szabadság, írott és íratlan szabályok korlátozzák mikor, mit tehet egy tanuló. Ennek következtében az iskolában a tanulóknak olykor akkor is részt kell venniük egy játékban, ha nem akarnak, függetlenül attól, hogy egy tanórai totóról, vagy valamilyen gamifikációs értékelési megoldásról van szó.

Összegzés

A játékok iskolai alkalmazása mellett számtalan érvet lehet felsorakoztatni, nem véletlen, hogy már nagyon régóta alkalmaznak ilyen megoldásokat az oktatásban. A játék alapú tanulás során és a komoly játékok használatakor a játékok teljes egészében beépítésre kerülnek az oktatási folyamatba, a gamifikáció viszont csak

a játékok egyes elemeit használja fel a játékélmények biztosítása érdekében. Utóbbi megoldás éppen ezért másfajta gondolkodást, tanári munkát igényel, minden bizonnyal ez is szerepet játszik abban, hogy a különböző gamifikációs megoldások még kevéssé terjedtek el az oktatásban.

Az utóbbi években azonban változás indult el ezen a területen. Egyre szélesebb körben váltak ismertté az ilyen típusú megoldások, amit jelentősen segít, hogy az oktatással kapcsolatban megjelent tanulmányok többsége alapvetően pozitívnak ítélte a gamifikáció hatásait (Urh et al. 2015; Al-Azawi et al. 2016). Az írások elsősorban azt emelik ki, hogy ez a megoldás különböző lehetőségek biztosításával olyan interaktív rendszerbe vonja be a tanulókat, amely motiválja őket saját részcélok választására, különböző tevékenységek elvégzésére, miközben növeli az elkötelezettségüket is a választott feladatok iránt (Huang & Soman 2013).

A gamifikáció azonban nem univerzális csodaszer, amely mindig motiválja és aktivizálja a diákokat. Ha például a tanulók tudás és/vagy képesség szintje jelentősen eltér, és ezt a feladatok nem veszik figyelembe, akkor könnyen lehetnek lemaradók, akik hamar el fogják veszíteni érdeklődésüket, motiváltságukat. Azt is a módszer kritikájaként szokták említeni, hogy döntően külső motivációs eszközöket használ, a diákok csak pontok vagy jelvények elnyerésért végzik el a feladatokat (Hamari 2013). A felvetés jogosnak tűnik, hiszen valóban kérdéses, hogy jutalom hiányában mennyire lennének motiváltak a tanulók a feladatok elvégzésére. Ez a dilemma azonban a hagyományos értékelési megoldások esetén is felmerül, hiszen sok diák nem tudásvágyból, hanem csak az osztályzatok miatt készül a feleletekre, dolgozatokra. Ahogy azonban a hagyományos keretek között, úgy a jól kivitelezett gamifikációval is elérhetünk olyan attitűdváltozást, amely a külső jutalmazó rendszer elhagyása után is megmarad (McGonigal 2010). „A külső ösztönzők által megszerzett ismeretek, készségek növelik a kompetenciaérzést, a jártasságot, amely hozzásegítheti a tanulót önbizalma növeléséhez" (Juhász 2020: 41).

Problémát jelenthet a gamifikációval kapcsolatban az is, hogy a feladatok választhatósága által nyújtott szabadság maga után vonja, hogy sokkal nagyobb lesz a tanulók felelőssége az eredményeikkel kapcsolatban, nem lehet majd mindenért a tanárt okolni. Sőt minden bizonnyal többet is fognak dolgozni a diákok, mivel a gamifikáció csak alacsony igényszint esetén jelent könnyebbséget. A többség számára viszont minden bizonnyal több munkát jelent ez a megoldás, de a korábbinál változatosabb, élvezetesebb, kisebb téttel bíró, egyénileg választható feladatok miatt a diákok nem feltétlenül érzik majd tehernek a változást.

Tanári oldalról egy gamifikációs rendszer alkalmazása szintén több munkát jelent, mint a hagyományos ismeretátadás és az azt követő számonkérés. Először

is el kell készíteni egy világos és egyértelmű szabályrendszert, amelyben a választható feladatok, a hozzájuk tartozó jutalmak és határidők világosan, jól áttekinthetően rögzítésre kerülnek. Bár egy ilyen rendszer elkészítése nem könnyű munka, de csak egyszer kell megtenni, mert az újabb felhasználások során már csak finomításra, módosításra van szükség. A kialakított rendszer működtetése is többletmunkát igényel a tanárok részéről, mert elengedhetetlen a gyakori visszajelzés, a feladatok folyamatos, gyors értékelése, a pontok, jutalmak, ranglisták pontos adminisztrációja. Pozitívum viszont, hogy a jól megtervezett, gamifikált tanulási környezetek az érdeklődést, a kíváncsiságot és a tanulás örömét helyezik előtérbe, ezáltal hosszú távú tanulási szokásokat és belső motivációt alakítanak ki. Ráadásul míg a hagyományos megoldások csak kis mértékben befolyásolják a diákok fejében lejátszódó folyamatokat, addig a gamifikáció fejleszti az ismeretszerző és problémamegoldó kompetenciájukat, kreativitásukat, rugalmas gondolkodásukat és ráébresztheti őket arra, hogy a tanulás és a munka is lehet örömteli tevékenység.

Hivatkozott irodalom

ABT, C. C. (1970). *Serious games*. New York, Viking Press.

AL-AZAWI, R., AL-FALITI, F. & AL-BLUSHI, M. (2016). Educational gamification vs. game based learning: Comparative study. *International Journal of Innovation, Management and Technology, 7*(4), 132–136. https://doi.org/10.18178/ijimt.2016.7.4.659

ALVAREZ, J., IRRMANN, O., DJAOUTI, D., TALY, A., RAMPNOUX, O. & SAUVÉ, L. (2019). Design Games and Game Design: Relations Between Design, Codesign and Serious Games in Adult Education. In: LELEU-MERVIEL, S., SCHMITT, D. & USEILLE, P. (szerk.): *From UXD to LivXD: Living eXperience Design*. London, ISTE; Hoboken, John Wiley & Sons. 229−253. https://doi.org/10.1002/9781119612254.ch11

BADEN-POWELL, R. (1908). *Scouting for Boys. A Handbook for instruction in good citizenship*. London, Horace Cox.

BÓNUS L. & NAGY L. (2020). A játékokkal kapcsolatos fogalmak szakirodalmi áttekintése. *Iskolakultúra, 30*(6), 3–15. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.6.3

CONNOLLY, T. M., BOYLE, E. A., MACARTHUR, E., HAINEY, T. & BOYLE, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers and Education, 59*(2), 661–686. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.004

DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R. & NACKE, L. E. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining »Gamification«. In: LUGMAYR, A.,

FRANSSILA, H., SAFRAN, C. & HAMMOUDA, I. (szerk.): *MindTreck '11: Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*. New York, Association for Computing Machinery. 9–15. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

DICHEV, C. & DICHEVA, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14*, 9. https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5

DJAOUTI, D., ALVAREZ, J. & JESSEL, J.-P. (2011). Classifying Serious Games: The G/P/S model. In: Felicia, P. (szerk.): *Handbook of Research on Improving Learning and Motivation through Educational Games: Multidisciplinary Approaches*. 118−136. Hershey PA, IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-60960-495-0

FAIELLA, F. & RICCIARDI, M. (2015). Gamification and learning: a review of issues and research. *Journal of E-Learning and Knowledge Society, 11*(3), 13–21. https://doi.org/10.20368/1971-8829/1072

FOX, H. W. (1968). *The Economics of Trading Stamps*. Washington, DC, Public Affairs Press.

FROMANN R. (2017). *Játékoslét. A gamifikáció világa.* Budapest, Typotex.

FROMANN R. & DAMSA, A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új pedagógiai szemle, 66*(3-4), 76–81.

GEE, J. P. (2008). Learning and Games. In: SALEN, K. (szerk.): *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning.* The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, The MIT Press. 21–40. https://doi.org/10.1162%2fdmal.9780262693646.021

HAMARI, J. (2013). Transforming homo economicus into homo ludens: A field experiment on Gamification in a utilitarian peer-to-peer trading service. *Electronic Commerce Research and Applications, 12*(4), 236–245. https://doi.org/10.1016/j.elerap.2013.01.004

HOCZA Á. & BÓKA F. (2013). *Testnevelési és népi játékok.* Szeged, Szegedi Tudományegyetem. https://eta.bibl.u-szeged.hu/1279/2/tananyag_jatekelm/www.jgypk.hu/tamop13e/tananyag_html/tananyag_jatekelm/index.html (Letöltés ideje: 2024. 08. 01.)

HUANG, W. H-Y. & SOMAN, D. (2013). *Gamification of education.* Research Report Series: Behavioural Economics in Action. Toronto, Rotman School of Management, University of Toronto.

JUHÁSZ V. (2020). A gamifikáció mint eszközrendszer és motivációs módszer az oktatásban. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció, 8*(2), 37–51. https://doi.org/10.21549/NTNY.29.2020.2.3

KENÉZ A. (2016). A játékosítás (gamification) a felsőoktatásban. In: Fehér A., Kiss V. Á., Soós M. & Szakály Z. (szerk.). *Hitelesség és Értékorientáció a Marketingben.* Debrecen, Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar. 276–288.

KOEPNICK, B., FLATTEN, J., HUSAIN, T., FORD, A., SILVA, D-A., BICK, M. J., BAUER, A., LIU, G., ISHIDA, Y., BOYKOV, A., ESTEP, R. D., KLEINFELTER, S., NØRGÅRD-SOLANO, T., WEI, L., PLAYERS, F., MONTELIONE, G. T., DIMAIO, F., POPOVIĆ, Z., KHATIB, F., COOPER, S. & BAKER, D. (2019). De novo protein design by citizen scientists. *Nature, 570*, 390–394. https://doi.org/10.1038/s41586-019-1274-4

LAZZARO, N. (2004). *Why we play games: Four keys to more emotion without story.* Oakland, XEODesign. http://www.xeodesign.com/xeodesign_whyweplaygames.pdf (Letöltés ideje: 2024. 08. 01.)

LEE, J. J. & HAMMER, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly,* 15(2), 1–5. https://www.academia.edu/570970/Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother2011 (Letöltés ideje: 2024. 08. 01.)

MCGONIGAL, J. (2010). *Gaming can make a better world.* TED Ideas worth spreading. https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world (Letöltés ideje: 2024. 08. 01.)

MICHAEL, D. & CHEN, S. (2005). *Serious Games: Games that educate, train and inform.* Boston, Thomson Course Technology PTR.

MINGFONG, J. (2013). A Literature Review of Game-based Learning. *Singteach*, 45. https://singteach.nie.edu.sg/2013/10/30/issue45-research02/ (Letöltés ideje: 2024. 08. 01.)

PÉTER-SZABÓ R. (2023). *„Why so serious?" Komoly játékok az oktatásban.* Doktori disszertáció. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem. https://doi.org/10.14267/phd.2023030

PLATÓN (1988). *Az állam.* Budapest, Gondolat. https://mek.oszk.hu/03600/03629 (Letöltés ideje: 2024. 08. 01.)

PRENSKY, M. (2001). *Digital game-based learning.* New York, McGraw Hill.

QIAN, M. & CLARK, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills. *Computers in Human Behavior, 63*(October), 50–58. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023

SALEN, K. & ZIMMERMANN, E. (2003). *Rules of Play. Game Design Fundamental.* Cambridge, The MIT PRESS.

SANCHEZ, E., VAN OOSTENDORP, H., FIJNHEER, J. D. & LAVOUÉ, E. (2020). Gamification. In: Tatnall, A. (szerk.): *Encyclopedia of Education and Information Technologies.* Cham, Springer. 816–827.

URH, M., VUKOVIC, G., JEREB, E. & PINTAR, R. (2015). The model for introduction of gamification into e-learning in higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 197*. 388–397. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.154

WHITTON, N. (2012). The place of game-based learning in age of austerity. *Electronic Journal of e-Learning, 10*(2), 249−256.

EINHORN ÁGNES

Kihívások az idegennyelv-tanításban

ABSZTRAKT
A tanulmányban az idegennyelv-tanítás sajátos helyzetéből fakadó problémákat tárom fel különböző kutatások eredményei alapján. Ezen a tantárgyi területen évtizedekkel ezelőtt lezajlott és szakirodalmi szinten le is zárult a pedagógiai kultúraváltás: minden tananyag, stratégia és alapdokumentum a tevékenységalapú, tanulóközpontú oktatást támogatja. A nemzetközi kutatások alapján azonban megállapítható, hogy inkább kivételnek tekinthetők azok az országok, ahol a nyelvtanítás tényleg sikeres. Nagy kihívást jelent, hogy a készségfejlesztést a tradicionális tanári módszerekkel nehezebb megvalósítani, valamint a mérés és a fejlesztés kapcsolata is sok csapdát rejt. A társadalmi különbségek és a szegénység is rosszul hatnak a nyelvtanulási motivációra. Az online lehetőségek támogatják a nyelvtanítást, pillanatnyilag azonban ez is inkább kihívásnak tűnik a napi tanítási gyakorlatban. Jelentős változásokra lenne szükség a módszertanban, és le kellene számolni néhány általános érvényűnek gondolt mítosszal ahhoz, hogy eredményesebb legyen a nyelvtanítás.
Kulcsszavak: nemzetközi sztenderdek, pedagógiai modernizáció, motiválás, nyelvvizsgáztatás, online eszközök

Bevezetés

Az európai munkaerőpiac egységesedése középpontba helyezte az idegen nyelvek problémáit, ez a tantárgyi terület tehát kitüntetett figyelmet élvez, és sajátos helyzetben is van, hiszen van mód nemzetközi alapelvek kialakítására, ennek ellenére nem egyértelmű a sikeresség. E tanulmány célja, hogy a nehézségeket és az akadályozó tényezőket tárja fel a nemzetközi sztenderdek és a magyarországi idegennyelv-oktatás fejlesztésének áttekintése közben. Az elmaradó eredményesség egyik lehetséges oka, hogy a modernizáció a gyakorlatban mégsem zajlott le, a tanárközpontú módszerek pedig ezen a tantárgyi területen nem hatékonyak. Akadályt jelentenek a társadalmi különbségek és a magyar iskolarendszer széttagoltsága is, a nyelvvizsgáztatás és a közoktatás kapcsolata is kérdéseket vet fel. Új kihívásként jelenik meg az online lehetőségek erősödése és a mesterséges intelligencia terjedése, amelyek arra kényszerítenek bennünket, hogy néhány alapvetőnek tekintett meggyőződést újragondoljunk.

Nemzetközi sztenderdek az idegennyelv-tanításban

A nyelvtanítás minőségéről vagy a kihívásokról való gondolkodást a nemzetközi sztenderdek problémájával érdemes kezdeni, ugyanis az idegennyelv-

tanítás alapelveit, alapdokumentumait és irányelveit példátlan egységesség jellemzi nemzetközi kitekintésben. E területen elvi konszenzus van a minőségről és a hatékonyságról, valamint az ehhez vezető útról, ezek az alapelvek pedig tükröződnek a tananyagokban, illetve a mérés-értékelés és a vizsgáztatás területén is. A nemzetköziesítés következtében nagyobb piac jött létre, ezért a kapcsolódó üzleti tevékenységek (például tankönyvkiadás, nyelvvizsgáztatás) jövedelmező tevékenységgé váltak, ezek nyereségéből kutatásba, fejlesztésbe és tanártovábbképzésekbe is visszaforgatnak.

Az idegennyelv-oktatás modernizációjának fontos lépése a kommunikatív szemlélet elterjedése a 20. század második felében (Bárdos 2005), amelynek alapelvei a tanuló aktivitása, autonómiája, a kooperativitás, továbbá az autenticitás (Faistauer 2005). Ezek az alapelvek jól illeszkednek a pedagógiai minőségről való általános neveléstudományi megközelítésekhez (Conner & Sliwka 2014), az autenticitás kérdésével azonban érdemes külön foglalkozni. Minden tantárgyi területen fontos, hogy az iskolában tanult tartalmak és a valóság közötti viszony világos legyen a tanulók számára, ez azonban az idegennyelv-tanításban még fontosabb. A valós nyelvi anyagok használata alacsonyabb nyelvi szinteken is elvárás, ebből azonban több gyakorlati nehézség is adódik a nyelvtanárok számára, mert ez ellehetetleníti a tradicionálisnak tekinthető szövegfeldolgozási technikát, a mondatonkénti anyanyelvre fordítást. Abból kell kiindulni, hogy a feldolgozott szövegekből a nyelvtanuló nem ért meg minden egyes szót, tehát különböző szövegértési stratégiákra van szüksége ahhoz, hogy az adott helyzetben fontos információkat ennek ellenére ki tudja szűrni. Az autenticitáshoz kapcsolódik a nyelvi progresszió kérdése is, tehát, hogy sokszor nyelvtani értelemben komplexebb nyelvi szerkezeteket korábbi tanulási szakaszban kell feldolgozni, mert a gyakoribb nyelvhasználat miatt a nyelvtanulónak erre hamarabb van szüksége. Korábban a nyelvtanításban elfogadott volt, hogy a nyelvtanuló hosszú ideig tökéletesíti a nyelvtudásának egyes elemeit (a szókincsét és a nyelvtani szerkezeteket) abban a reményben, hogy a folyamat egy későbbi pontján majd használni is fogja ezeket. Ezzel szemben ma már elvárás, hogy a nyelvtanuló lehetőleg valós vagy a valóshoz közeli kommunikációs helyzetekben használja azt, amit már tud, egészen alacsony nyelvi szinteken is.

Ezekből a példákból is érthető, hogy a kommunikatív szemléletű nyelvoktatás elterjedése heves szakmai vitákkal járt, ezeket a kérdéseket azonban ma már nem vitatják, gyakorlatilag a 1990-es évektől ez a fejlődési folyamat szakirodalmi szinten lezárult. Ebben a normaképző folyamatban nagy szerepe volt a Közös Európai Referenciakeretnek (KER) (Council of Europe 2001), amely több évtizedes munkával, nemzetközi projektek eredményeként jött létre. A dokumentum célja, hogy rögzítse a korszerű nyelvoktatás alapelveit, és ezzel

megteremtse az aktivitáson alapuló, tevékenységalapú nyelvoktatás (action-oriented approach) elvi alapjait. Mivel azonban a nyelvtanítás alapelveit rögzítő elméleti részek a gyakorlatban dolgozó nyelvtanárok számára valószínűleg nehezen hozzáférhetők nyelvileg és fogalmilag, viszont erős az igény a nyelvi szintek egységes kezelésére, így a KER gyakorlati felhasználása során a szintleírásokra helyeződött a hangsúly. A dokumentumot a tapasztalatok alapján részben átdolgozták és kiegészítették (Council of Europe 2018).

Némiképp alulértékelt melléktermé a KER-nek, hogy az idegennyelv-tanításban a többi tantárgyi területnél hamarabb megjelent a tanulásieredmény-alapú gondolkodás. A KER tartalmaz olyan szintleírásokat, amelyek arról adnak információt, hogy az adott szinten mire képes a nyelvtanuló (ún. can-do-statement formájában), ezeket akkor még nem nevezték tanulási eredménynek, de a szerepük ez volt. A tanulási eredmények (learning outcomes) megjelenése az európai képesítési keretrendszer kidolgozásához kapcsolható, és az ezredforduló utáni évektől hangsúlyos téma a szakmai gondolkodásban (*European Qualifications Framework, EQF*) (European Commission 2008). Az erre épülő nemzeti keretrendszerek kidolgozása során terjedt el szélesebb körben a tanulásieredmény-alapú szemlélet, amelynek lényege, hogy a tanároknak nem azt kell(ene) megtervezniük, hogy mit akarnak tanítani, hanem hogy milyen változást vagy fejlődést szeretnének a tanulókban elérni az adott tanulási szakasz végéig. A magyar képesítési keretrendszer is létrejött (Magyar Képesítési Keretrendszer, MKKR), s bár a projekt eredeti célja az volt, hogy a keretrendszer fejlesztő módon hasson a magyar oktatási rendszerre (Temesi 2011), a bevezetéskor már inkább csak a magyar képesítések nemzetközi megfeleltetése volt a cél, így a tanulásieredmény-alapú tervezés többnyire csak formalitásként jelenik meg a magyar oktatási rendszerben. Az idegennyelv-oktatásban a tanulási eredmények használata azonban viszonylag gyorsan beépült a mindennapokba.

A KER megjelenését követően az új tankönyvfejlesztéseknél alapvető elvárás lett, hogy leckénként pontos tanulási eredményeket adjanak meg, kapcsolva ezeket a szintleírásokhoz. A tananyagoknak olyan értelemben is van jelentőségük, hogy ezek révén a tanárok az 1990-es évektől többnyire egyértelmű mintákat kaptak a korszerű nyelvoktatás mindennapi megvalósításához.

A mérés-értékelés szakterület is gyors fejlődésnek indult az 1970-es években. A vizsgáztatási területen a kommunikatív szemlélet megjelenésével elindult a készségmérés problémáinak kutatása és a nyelvvizsgáztatás módszereinek fejlesztése (Bolton 1985; Bachmann 1990). A nyelvvizsgáztatási piacon is erősek a nemzetközi sztenderdek (North et al. 2004), az osztálytermi mérés módszertana is sokat fejlődött: a fejlesztő szemléletű értékelésre és a játékosításra is sok példát találunk (például Prievara 2015).

A szakterület presztízsét növeli, hogy a nyelvpedagógia lényegében önálló szakterületté vált, önálló tanszékek, sőt doktori programok is léteznek a kutatására, márpedig ez kevés más tantárgypedagógiai területről mondható el. Maga a nyelvi mérés és a vizsgáztatás pedig még ezen belül is elkülönülő szakterület.

A nemzetközi sztenderdek lehetővé teszik az összehasonlító kutatásokat is, például az Európai Unió *Eurobarometer* vizsgálataiban többször vizsgálták a polgárok nyelvtudásról vallott nézeteit. Ezek alapján megállapítható, hogy az erősen ható sztenderdek és jó minták ellenére sem problémátlan az idegennyelv-tudás az európai színtéren. A többnyelvűség (plurilingualism) az érintett többnyelvű országokban nem jelent problémátlan együttélést, illetve kommunikációt, és az egyéni szintű soknyelvűség (multilingualism) Európa legtöbb országában még mindig nem valósult meg. Az *Eurobarometer* legfrissebb, 2023-as kutatása szerint csak az európaiak 59%-a tud az anyanyelvén kívül legalább egy idegen nyelven kommunikálni (European Union 2024). Továbbra is fennáll az a korábbi kutatásokban is rögzített helyzet, hogy lényegében csak a hivatalosan is többnyelvű országokban (például Luxemburg, Belgium, Litvánia), illetve néhány jellemzően észak-európai országban tud szinte minden felnőtt a saját anyanyelvén kívül még legalább egy idegen nyelven beszélni. Érdemes tehát foglalkozni azzal, hogy milyen korlátok és kihívások akadályozzák vagy nehezítik az idegennyelv-tanítás eredményességét.

A nemzetközi sztenderdek hatása a magyarországi idegennyelv-tanításra

A nemzetközi sztenderdek pozitív hatása a magyarországi idegennyelv-tanításban is kimutatható, az elmúlt évtizedekben sok fejlesztés folyt ezen a területen, a tartalmi modernizáció a szakirodalom és a szabályozó dokumentumok szintjén az európai színtérhez képest kis késéssel ugyan, de megvalósult, ennek hatása azonban nem mutatható ki egyértelműen az eredményességben.

A rendszerváltozást megelőző időszakot a nyelvoktatásban is az elszigetelődés jellemezte. Az 1980-as évek elején egy kutatás szerint az idegen nyelveket beszélők aránya alig haladta meg a 14 év fölötti lakosság 10%-át (németül beszélők: 5,4%, oroszul: 2,9%, angolul 1,9%) (Terescsényi 1985), az 1990-es népszámlálás során pedig a megkérdezetteknek csupán 9,1%-a állította magáról, hogy beszél legalább egy idegen nyelven (Vágó & Vass 2006). Megfigyelhető azonban, hogy már az 1980-as évektől megnőtt az igény a nyelvtanulás iránt, bár a korszerű nyelvoktatás színtere ekkor még a privát szféra volt: a magánnyelviskolákban lehetett találkozni a szakszerűbb, igényesebb nyelvoktatással és tananyagokkal, ettől eredményességben a közoktatás elmaradt (Szablyár 1998). Az 1989/90-es tanévtől

megszűnt a kötelező orosznyelv-tanítás, és három év alatt teljes nyelvváltás zajlott le (Vágó 2007), bár ehhez a feltételek nem voltak adottak, hiszen nem volt elég nyelvtanár.

A rendszerváltozást követően a közoktatás fejlesztésén belül kiemelt terület lett az idegennyelv-tanítás, ez azonban sokáig alapvetően az óraszámok emelését jelentette (Vágó 2007). Azt feltételezték ugyanis, hogy az idegennyelv-tanításra fordítható óraszám a kulcsa az eredményességnek, ez az idegennyelv-tanítás egyik nagy mítosza. Gyors és folyamatos volt a fejlődés, kiemelkedő kezdeményezés volt a Világ – Nyelv Program részeként 2004-től bevezetett nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK). Ebben a programban a cél a fiatalok nyelvtudásának jelentős fejlesztése volt, továbbá az esélyegyenlőség megteremtése (Öveges 2018). Sajnos ez a program is azt bizonyította, hogy önmagában az óraszám emelése (ebben az esetben akár heti 18 órára is), nem vezet egyértelműen a nyelvtudás javulásához. A projekt egyben arra is jó példa, hogy a magyar közoktatásban mennyire nehezen tud megvalósulni az esélyteremtés. Bár az eredeti elképzelés az volt, hogy az alacsonyabb presztízsű iskolákban az így beékelődő plusz évfolyamot az alapkészségek fejlesztésére szánják, ezzel kiegyenlítve az egyéni hátrányokat, ennek ellenére a programot inkább a magasabb presztízsű iskolák indították, többnyire felvételi vizsgával lehetett bekerülni, tehát az esélykiegyenlítő szerep nem tudott megvalósulni (Öveges 2018).

Összegezve megállapítható, hogy az idegennyelv-oktatás feltételei Magyarországon kifejezetten jók, nemzetközi összehasonlításban is (*Key Data*… 2023), a fiatalok nyelvtudási szintje folyamatosan javul, de alapvető áttörés mégsem következett be ezen a területen. Viszont a közoktatásban kapott idegen nyelvi óraszámokba két-három idegen nyelv megtanulása is beleférhetne (Vágó 2007).

Ennek nem tartalmi hiányosság az oka, hiszen az európai sztenderdek hatása és ezzel a tartalmi modernizáció elvi megvalósulása elég hatékony volt Magyarországon: a tartalmi szabályozás minden szintjén erősen építettek a nemzetközi sztenderdekre és az alapdokumentumokra (Öveges 2013). Az ezredforduló után a NAT-átdolgozások és a kerettantervek KER alapján készültek (Csizér & Öveges 2021). A tartalmi modernizációban fontos szerepe volt az érettségi reformnak is: a 2005-ben bevezetett új, kétszintű érettségi vizsga vizsgaleírásai a nemzetközi sztenderdek felhasználásával készültek (Einhorn & Major 2006), az új vizsgában megvalósult a teljes körű készségmérés. Ezzel a középiskolai záróvizsga a modern szemléletű nyelvoktatást támogatta, továbbá megalapozta az értékelési kultúra modernizációját is (Einhorn 2015). A NAT (2020) kimeneti szintjei ilyen körülmények között elérhetők (lennének): az első idegen nyelvre B2 szintet ír elő (bár csak a B1 szintű középszintű érettségit tartja

kimeneti követelménynek), a második idegen nyelvre pedig az A2 szint elérését határozza meg (5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet). Minden feltétel adott lenne a sikerhez, tehát joggal merül fel a gyanú, hogy hatékonysági okok lehetnek az elmaradó eredmények mögött, illetve általánosabb kulturális jellemzők.

Az eredménytelenség okairól csak találgatni lehet, kevés kutatási eredményre tudunk építeni. Súlyos akadályozó tényezőnek tekinthető, hogy a nyelvtanulás elsősorban készségfejlesztést igényel, ezért a hagyományos tanárközpontú módszerek nem igazán hatékonyak ezen a tantárgyi területen. Az idegennyelv-oktatásra Magyarországon alapvetően a tanárközpontú, tudásátadásra építő módszerek a jellemzők (Csizér & Öveges 2018), és valószínűleg ez lehet a legfőbb oka annak is, hogy az európai színtéren sem tekinthetjük sikertörténetnek a nyelvoktatást. Komoly problémát jelenthetnek még olyan társadalmi jellemzők, mint a szegénység, a hátrányos helyzet és a mobilitás hiánya, hiszen ezek gyengítik a nyelvtanulási motivációt. A Magyarországra jellemző extrém nyelvi és kulturális homogenitás is akadály, hiszen interkulturális értelemben is megfigyelhető egyfajta zártság. Az idegennyelv-tanulást akadályozza a nyelvtudáshoz kapcsolódó perfekcionizmus is: általában nagyon magas szintű célokat tűznek ki a magyar nyelvhasználók, nem értékelik az alacsonyabb szintű nyelvtudást, sem a hibás vagy a rosszabb kiejtéssel megoldott, ám érthető kommunikációt. Nem támogatja az idegennyelv-tanulást a magyar kultúrában évszázadok óta jelen lévő nyelvkultusz sem, amely a magyar nyelv különlegességét hangsúlyozza (Margócsy 2006). A sok nehezítő tényező mellett különleges kihívásnak tekinthető a nyelvvizsgák szerepe is.

A nyelvvizsgák és a nyelvoktatás kapcsolata

A magyar közoktatásban folyó idegennyelv-tanítás kihívásai erősen kötődnek a nyelvvizsgáztatás kérdéséhez, hiszen több évtizedes az összefonódás az állami oktatási rendszer és a piaci alapú nyelvvizsgarendszer között. Ebből következik, hogy folyamatosan keverednek a pedagógiai, valamint az üzleti szempontok, és a nyelvtudást sokan azonosítják a nyelvvizsgával. Az ezzel kapcsolatos kihívásokat kiélezte a felsőoktatási törvény módosítása, amely alapvetően változtatta meg a nyelvvizsgák és az oktatási rendszer kapcsolatát.

Nemzetközi összehasonlításban példátlan a magyar közoktatás és a nyelvvizsgáztatás összefonódása. Az idegennyelv-tanításban sikeresebb országokban, például Németországban a munkaerőpiacon nyelvtudást várnak el (nem nyelvvizsga-bizonyítványt), az oktatási rendszerben, különösen a felsőoktatásban, pedig az idegen nyelvek használatát. Nyelvvizsgát általában csak olyanoktól követelnek meg, akiknek nem anyanyelve az oktatás nyelve (például külföldi hallgatóktól a felsőoktatásban).

Az oktatási rendszer és a nyelvvizsgáztatás összefonódása Magyarországon a rendszerváltozáskor túl gyorsan lezajlott nyelvváltáshoz köthető. Az 1990-es évek elejétől a nyelvvizsgát tett középiskolások jeles érettségi jegyet kaptak és azonnali felmentést a további nyelvtanulás alól (Halász & Lannert 1998), ami vélhetően segített kezelni azt a nehéz helyzetet, hogy sokkal több iskolás akart nyugati nyelveket tanulni, mint amennyi nyelvtanár akkor rendelkezésre állt. A 1990-es években a felsőoktatás nyelvtanítási terheit csökkentette az, hogy a képzési kimeneti követelményekben megjelent a nyelvvizsga-kötelezettség, és ezzel lényegében megszűnt a nyelvtanítási kötelezettség a felsőoktatási intézményekben. Az oktatási rendszer tehát nem tudta biztosítani az idegennyelv-tanításhoz való hozzáférést a rendszeren belül, ennek ellenére elvárt egy rendszeren kívüli, piaci alapon megszerezhető bizonyítványt. Ezen az igazságtalanságon némiképp enyhített a kétszintű érettségi vizsga bevezetésekor (2005), hogy az emelt szintű érettségit bizonyos feltételekkel egyenértékűvé tették a nyelvvizsgákkal (233/2004. (VIII. 6.) Korm. rendelet).

A nyelvvizsgarendszer fejlődésének nagy lendületet adott, hogy 2000-ben megszüntették a nyelvvizsgabizonyítványok kiadásának egy intézményhez kapcsolódó monopóliumát (Idegennyelvi Továbbképző Központ), és szabályozták a nyelvvizsgák akkreditálását (Babos et al. 2024), ennek következtében sok új szereplő lépett be erre a piacra. Az ezredforduló táján több felsőoktatási intézményben felszámolták vagy szűkítették a nyelvi lektorátusok működését (erre egyébként éppen a külső nyelvvizsgák kötelezővé tétele adott lehetőséget). Ebben a helyzetben sok felsőoktatási intézményben lehetséges menekülőútnak tűnt egy új nyelvvizsgarendszer fejlesztése. A felsőoktatási intézményekben működő nyelvoktatással foglalkozó szervezetek ma is kettős helyzetben vannak: sokan kötődnek a nyelvvizsgáztatáshoz nyelvvizsgaközpontként, továbbá a tanítási tevékenységüket meghatározza a nyelvvizsgára való felkészítés, és ez része az identitásuknak is (Einhorn 2022).

A nyelvvizsga-akkreditáció folyamatának kidolgozása és az új rendszer működése sok pozitív következménnyel járt: hozzájárult a nyelvtudásmérés szakterület magyarországi megerősödéséhez, komoly szakmai folyamatokat indított el (Csépes 2012; Kiszely 2022). A rendszer azonban a piac méreteihez képest gyorsan megnőtt, 2012-ben 24 akkreditált nyelvvizsga-központban 18 általános és 16 szaknyelvi nyelvvizsgarendszer működött, ezekben 30 nyelven lehetett nyelvvizsgát tenni (Csépes 2012). A piac kínálati oldala tehát nagy volt, ugyanakkor a nyelvtudás általános javulásával együtt a magyar munkaerőpiac egyre kevésbé igényelte a nyelvvizsgákat, helyette a valós nyelvtudást tesztelték (azokon a munkahelyeken, ahol erre valóban szükség volt). Külföldön pedig a magyar fejlesztésű nyelvvizsgák nem használhatók fel a nyelvtudás bizonyítására. Így a

2010-es években fokozatosan csökkent az érdeklődés a nyelvvizsgák iránt: 2013-ban közel 130 000 vizsgázó tett nyelvvizsgát, 2020-ban, a pandémiával sújtott első évben kb. 86 000, és azóta is folyamatos a csökkenés (NYAK é. n.). Az is egyre nagyobb problémát jelentett, hogy sok hallgató a nyelvvizsga hiányában nem tudta átvenni a diplomáját, ezért többször is „amnesztiát" hirdettek, 2020-ban 110 000, majd 2021-ben 50 000 diplomát adtak ki nyelvvizsga-bizonyítvány nélkül (Babos et al. 2024). Majd 2022-ben módosították a felsőoktatási törvényt (2011. évi CCIV. törvény), ezzel eltörölték a diplomához kapcsolódó nyelvvizsga-kötelezettséget, és egyetemi kötelességként határozták meg a szaknyelvi ismeretek oktatását, továbbá a felvételei eljárásban nagyobb szabadságot adtak az intézményeknek a követelmények meghatározásában (39/2022. (IX. 7.) Korm. rendelet).

A nyelvvizsgáztatásban érintettek általában két veszélyt azonosítanak ezzel kapcsolatban: egyrészt azt feltételezik, hogy a nyelvvizsgakényszer hiányában kevesebben tanulnak majd idegen nyelveket, másrészt úgy gondolják, hogy az ellenőrizetlen minőségű mérés következtében romlik a nyelvtudás minősége (Babos et al. 2024). E témában kevés kutatási eredményünk van, tehát csak óvatosan lehet ezeket a félelmeket kommentálni.

A nyelvtanulási motiváció összetett és nehezen kutatható terület, egy 2018-ban készült felmérés szerint sok középiskolás azonosítja a nyelvtudást és a nyelvvizsgát, ha a nyelvvizsga fontosságáról kérdezik, az érintett tanárok azonban nem azonosítják a kettőt (Csizér & Öveges 2018). Egy kis mintás kutatásban kifejezetten a nyelvvizsgák motiváló erejét kutatták, de az eredmények alapján ez nem mutatható ki egyértelműen (Csizér & Öveges 2019). Ennek ellenére a nyelvtanárok egy része is attól tart, hogy kényszer hiányában nehézségei lesznek a mindennapokban. Ezzel egy újabb (nyelv)pedagógiai mítoszhoz érkeztünk, miszerint erős külső kényszerre van szükség a tanulás eredményességéhez.

A másik aggodalom a mérési minőség hatása a nyelvtudásra. A nyelvi mérés tartalma (például, hogy a nyelvtudás mely elemeit mérik, vagy hogyan kezelik a nyelvtani pontosságot) hat a nyelvtanítási folyamatra, hiszen amit a záróvizsgán mérnek, azt megpróbálják tanítani is, ez a visszahatás jelensége (washback, backwash, impact) (Vígh 2012). Arról azonban nincs kutatási eredmény, hogy a nyelvtudás mérésének minősége (például a feladatfejlesztés folyamata, az eredmények elemzése, az értékelők felkészítése) és a nyelvtanítás vagy nyelvtudás minősége között milyen hatásrendszer működik.

Az erős vizsgakényszer valószínűleg tényleg hatott a nyelvtanítási folyamatra, de nem feltétlenül pozitívan. Egyrészt fontos a felelősség kérdése, hiszen az oktatási rendszer mindegyik szintjén csak akkor éreznek a rendszeren belül tevékenykedők felelősséget a nyelvtanítás iránt, ha belső vizsgakötelezettség áll fenn, így például az emelt szintű érettségi vizsga nyelvvizsgaértékűvé tétele

felértékelte a közoktatás felelősségét. A felsőoktatásban is megfigyelhető ez: míg korábban a felsőoktatásban idegen nyelvekkel foglalkozó szervezetek többnyire nehezen tudták képviselni a szakmai szempontokat, hiszen az intézményüknek nem volt nyelvoktatási kötelezettsége (Einhorn 2022), addig ebben az új helyzetben sok felsőoktatási intézményben napirendre kerültek a nyelvtanítás kérdései, hiszen ezzel kapcsolatban ma már deklarált kötelezettségeik vannak.

Másrészt módszertani kérdésekben is megmutatkozik a negatív hatás. A nyelvtanításban sok olyan módszertani elemre is szükség van a motiváció megteremtése vagy fenntartása, illetve az érzelmi bevonódás érdekében, amelyeknek nincs pragmatikus haszna. Ezeket azonban nem lehet elhagyni, mert a nyelvtanulás általában hosszú folyamat, amely során komoly frusztrációt jelent a gondolati komplexitás és az ennél többnyire alacsonyabb nyelvhasználati képesség közötti különbség. Az erős külső kényszer azonban felmentést is adott a közoktatásban dolgozó nyelvtanároknak a valódi motiválás alól, így ezeket a pragmatikus szempontból fölöslegesnek tűnő elemeket sokszor elhagyták, és túlhangsúlyozták a hibátlanságot. A nyelvtanulás ezért sok iskolás számára szükséges rosszként jelent meg, amit csak a nyelvvizsga megszerzéséig kell kibírni.

A nyelvvizsga státuszának szabályozása biztosan szűkíti, és talán tisztítja a magyar nyelvvizsgáztatási piacot. Nem tudjuk, hogy milyen hatásokkal kell számolni, de tény, hogy a nyelvvizsgák iránti érdeklődés folyamatosan csökkent az elmúlt másfél évtizedben, ennek ellenére a nyelvoktatás eredményessége a fiatalok körében fokozatosan nőtt. Mindezek alapján nem lehet egyértelműen állítani, hogy a nyelvvizsgakényszer megszűnése a nyelvtudás romlásához vezetne, az azonban feltételezhető, hogy az új helyzetben a közoktatáson belüli idegennyelv-tanításban talán elindulhat egy egészségesebb fejlődés.

Az online környezet változásainak hatása az idegennyelv-tanításra

Az eddigiekből is látható, hogy az idegennyelv-tanításban számtalan kihívással kell megküzdeniük a tanároknak, új helyzetet és ezzel új kihívást teremtenek a tanulást támogató online eszközök, továbbá még újabb kérdéseket vetnek fel a nyelvtudást helyettesítő online lehetőségek. A mesterséges intelligencia használatának elterjedése ugyanis közvetlen módon felveti azt a kérdést, hogy szükség van-e még egyáltalán nyelvtudásra és nyelvtanulásra. Mindez érinti az idegennyelv-tanítás egyik nagy mítoszát, amely szerint a hatékony nyelvtanulás záloga a szigorú progresszió, tehát a gondosan egymásra épített tananyagok, valamint a homogén csoport.

Az online tér megerősödése és a fiatalabb korosztályok médiafogyasztási szokásai alapján azt feltételezhetnénk, hogy ezekre építenek a nyelvtanárok. Valószínűleg sok tanár meg is teszi ezt, de ebben valószínűleg még sok

kihasználatlan lehetőség rejtőzik. Sok tanuló ugyanis nincsen tisztában azzal, hogy az idegen nyelvű média fogyasztása kapcsolódik a nyelvtanuláshoz, az ehhez szükséges autonóm tanulás az a terület, amelyen a kutatási eredmények alapján nagy deficit figyelhető meg (Asztalos & Szénich 2018; Csizér & Öveges 2021). Ez azonban egy komoly módszertani kihívást is jelent: a tradicionális szakmódszertan a nyelvtanulás forrásának a tanórát és a tananyagot tekinti, ha azonban elfogadjuk, hogy az online térben megjelenő idegen nyelvi anyagok, továbbá az önálló nyelvtanulást támogató eszközök jó esetben a nyelvtanulók életének részét képezik, akkor a tanulás forrása az önálló tanulás, és ehhez újra kell értelmezni a tanóratervezés néhány eddig kikezdhetetlennek hitt alapelvét.

A nyelvtanulási folyamaton belül a progresszió az egyik legérdekesebb terület: folyamatosan egymásra kell építeni a megértést és a kifejezést (receptív és produktív készségek) (Roche 2005), továbbá az autentikus vagy majdnem autentikus anyagok használatának alapfeltétele a várható nyelvi nehézségek beazonosítása és a szükséges segítség megtervezése. Ezen a területen a gyakorló nyelvtanároknak általában komoly eszközrendszere van, ezeknek a technikáknak az alapja azonban mindig az, hogy a tanár a tananyag, illetve a korábbi órai folyamatok tudatában meghatározza, hogy mely kifejezések vagy szövegrészek megértésével lesznek várhatóan nehézségeik a tanulóknak. Új helyzetet teremt azonban, hogy az egyéni tanulási utak és a hozott tudás ezen a tantárgyi területen extrém módon különbözők lehetnek, mert egy célnyelven megnézett sorozat, egy néhány napos célnyelvi környezet, esetleg a hobbihoz kapcsolódó idegen nyelvű információgyűjtés nagyon rövid idő alatt változtatja meg az egyéni nyelvtudás tartalmát és szerkezetét. Ilyen értelemben nincs, nem lehet homogén csoport, és a tananyagtervezésben nem tud a tanár a tananyag (tankönyv) ismerete alapján dönteni a várható nyelvi nehézségekről, mert ezek egyénenként különbözők lehetnek, tehát sokkal nyitottabb feladatokat kell a tanórára tervezni. Ez komoly módszertani kihívás, amelyhez egy súlyosabb probléma is kapcsolódik, a lineáris progresszió kérdése. Miközben az innovatív pedagógiai kísérletekben más tantárgyi területeken egyre inkább arra építenek, hogy a moduláris progresszióval lehet a leginkább illeszkedni az egyéni tanulási utakhoz és szükségletekhez (például tükrözött osztályterem, projektmódszer, játékosítás), addig az idegennyelv-tanításban erősen él az a mítosz, hogy a tantárgy természetéből fakadóan szigorú egymásra épülésekre van szükség. Ha belátjuk, hogy elképzelhetetlen, hogy csak a tanóra és a tanár által közvetített tananyag hasson a nyelvtudásra, akkor ebből következik az is, hogy az idegennyelv-tanításban is el kell mozdulni a moduláris progresszió irányába.

A nyelvtanulást támogató online eszközök felhasználása egy további következménnyel is jár: a nyelvtanároknak ezekhez képest kell meghatározniuk

magukat. A tanulók azt kérdezhetik ugyanis, hogy milyen többletet tud nyújtani a hagyományos formájú „offline nyelvoktatás" az online lehetőségekhez képest.

A mesterséges intelligencia mindennapi használatba vételének lehetősége felvet néhány érdekes kérdést, például, hogy szükség van-e még fordítóra vagy tolmácsra, hogy mi az a két nyelv közötti közvetítésben, amihez humán erőforrásra van szükség, sőt, hogy kell-e még egyáltalán idegen nyelveket tanulni. A korábban már említett *Eurobarometer* kutatások rávilágítottak arra, hogy milyen hatalmas ellentmondás van a nyelvtanulás céljáról alkotott elképzelésekben a szakmai vélemények és a nyelvhasználók nézetei között.

Minden idegen nyelvi ajánlás, a KER-re épülő összes dokumentum és stratégia erősen hangsúlyozza a nyelvtanuláshoz kapcsolódó interkulturális szempontokat, tehát hogy a nyelvtudás a világ megértésének és megismerésének eszköze, ezért is jó több idegen nyelven is tudni, akár alacsonyabb szinteken is. Ezzel szemben a nemzetközi kutatásokból kiderül, hogy a nyelvhasználók sokkal pragmatikusabban tekintenek erre, sokak számára elegendő az angoltudás, amelyre szerintük leginkább a munka és a boldogulás érdekében van szükség. A magyar adatok pedig szélsőségesebbek az átlagnál: a nyelvtanulás legfontosabb céljaként a jobb munkát és a jobb anyagi lehetőséget tekintik (Einhorn 2015). Ezekben a kutatásokban a nyelvhasználati szokásokról is gyűjtenek adatokat, és a 2023-as kutatás eredményei szerint a megkérdezetteknek csak a 31%-a használja az idegennyelv-tudását napi szinten, ez általában az angol. A válaszokból az is kiderül, hogy a nyelvhasználat túlnyomóan nem a munkához és a tanulmányokhoz kapcsolódik, hanem leggyakrabban a szabadidős tevékenységhez (nyaralás 50%, internethasználat 44%, szórakozás, filmnézés 39%, barátokkal való kommunikáció 35%), ezzel szemben csak a válaszadók 28%-a használja nyelvtudását a leggyakrabban a munkához kapcsolódó szóbeli kommunikációhoz (European Union 2024).

Tehát miközben a nyelvtanuláshoz leginkább pragmatikus célokat társítanak, és ez különösen igaz a magyar nyelvtanulókra, addig a valóságban sokkal inkább a személyiségünk teljesedik ki és az életminőségünk javul az idegen nyelvek ismeretétől. A mesterséges intelligencia megjelenése pedig úgy függ ezzel össze, hogy éppen a túlhangsúlyozott pragmatikus terület az, amelyen az idegennyelv-tudás valóban helyettesíthető, hiszen a munkához kapcsolódó könnyen formalizálható és modellezhető idegen nyelvi kommunikáció az, ahol sok helyzet valóban megoldható a mesterséges intelligencia segítségével, akár nyelvtudás nélkül is. Ebben a tekintetben a legnagyobb kihívás az idegennyelv-tanítás számára az, hogy a szűk, pragmatikus megközelítés helyett sokkal tágabb perspektívát kínáljon.

Összegzés

Az idegennyelv-tanítás eredményességéhez a külső feltételek Magyarországon adottak: jól érvényesülnek a nemzetközi sztenderdek, évtizedek óta minden szabályozó dokumentum modern és szakszerű elvi alapokon áll; a keretek (óraszám, csoportlétszámok) megfelelők. Az európai mobilitás erősödése már Magyarországon is érezhető, a most iskolás korosztályok jövőképében olyan elemek is vannak, amelyekhez elengedhetetlen a nyelvtudás, továbbá a fiatalabb korosztályok nyelvtudása folyamatosan javul.

Erre a tantárgyi területre erősen hatnak az iskolarendszer általános nehézségei (korai szelekció, nagy különbségek az intézmények között, iskolai szegregáció), ezért az idegennyelv-tanítás eredményességében is jelentős különbségek figyelhetők meg az intézmények között. A kulturális szempontok is kihívást jelentenek: a nyelvi és kulturális homogenitás, az interkulturális értelemben vett zártság sem kedvez e tantárgyi terület tanításának.

Jelentős szerepe lehet a pedagógiai kultúrának: a hagyományos, tanárközpontú és tudásátadáson alapuló szemlélettel az idegen nyelvi fejlesztésben nehéz sikereket elérni, ezért ezen a tantárgyi területen szembeötlő a hagyományos pedagógiai kultúra eredménytelensége. A motiválás, a hibakultúra és az ehhez kapcsolódó fölösleges perfekcionizmus, továbbá az autonóm tanulás olyan kiemelt területek, amelyekkel még hangsúlyosabban kellene foglalkozni. El kellene fogadni, hogy az egyéni tanulási utak különbségei miatt minden csoport heterogén, ezért foglalkozni kellene a moduláris progresszió problémájával.

Az elmúlt bő három évtizednyi intenzív fejlesztésből levonható az a tanulság, hogy a feltételek javítása (óraszám, programok, szabályozás stb.) csak komolyabb módszertani fejlesztésekkel és továbbképzésekkel együtt vezethetnek eredményekhez. Az eredményesebb idegennyelv-tanítás érdekében szükség lenne arra, hogy a tanárok nyitottabb, több elágazást lehetővé tevő feladatokat tervezzenek, így igazodva a tanulók szükségszerű különbségeihez. Sok valós nyelvhasználtra épülő csoportmunkára lenne szükség, továbbá arra, hogy a tanulók hozzászokjanak a folyamatos nyelvhasználathoz biztonságos környezetben, amelyben természetes dolog a hiba. Fontos lenne, hogy a tanárok folyamatosan fejlesszék a nyelvtudásukat, hiszen a nyitott formák magabiztos nyelvtudást igényelnek a tanároktól, és a tanárok interkulturális tapasztalatainak is helyet kellene kapniuk, leginkább annak, hogy nekik mit ad a nyelvtudásuk. A folyamatosan külső kényszerekre építő, csak a pragmatikus hasznot hangsúlyozó szemlélet és a nyelvtanulást szükséges rosszként kezelő hozzáállás helyett fontos lenne azt közvetíteni, hogy a nyelvtudás gazdagítja a személyiséget, és hozzásegít a világ jobb megértéséhez, ami ráadásul kifejezetten élvezetes tevékenység is.

Hivatkozott irodalom

233/2004. (VIII. 6.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet módosításáról

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról

39/2022. (IX. 7.) Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet módosításáról

ASZTALOS R. & SZÉNICH A. (2018). Az autonóm nyelvtanulás támogatása felsőoktatási intézményi keretek közt – Hallgatói preferenciák. *Porta Lingua,* 287–300.

BABOS K., LEHMANN M., LUKÁCSI Z., MÄRCZ R., MATULAINÉ DÖMŐK SZ., SOPRONI Z. & GRÓF SZ. (2024). Új tendenciák az akkreditált nyelvvizsgáztatásban 2018–2023 között. *Modern Nyelvoktatás, 30*(1–2), 24–47. https://doi.org/10.51139/monye.2024.1-2.24.47

BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford, Oxford University Press.

BÁRDOS J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

BOLTON, S. (1985). *Die Gütebestimmung kommunikativer Tests.* Tübingen, Gunter Narr Verlag.

CONNER, L. & SLIWKA, A. (2014). Implications of Research on Effective Learning Environments for Initial Teacher Education. *European Journal of Education, 49*(2), 165–177.

COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge, Cambridge University Press.

COUNCIL OF EUROPE (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors.* Strasbourg, Language Policy Division.

CSÉPES I. (2012). Államilag elismert nyelvvizsgáztatás: Kik és hogyan látják el a szakmai felügyeletet? *Modern Nyelvoktatás, 18*(4), 56–60.

CSIZÉR K. & ÖVEGES E. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés.* https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf (Letöltés ideje: 2024. 08. 03.)

CSIZÉR K. & ÖVEGES E. (2019). Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvoktatás, 25*(3–4), 86–101.

CSIZÉR K. & ÖVEGES E. (2021). Nyelvtanulási autonómia és nyelvi tervezés: egy vegyes módszerű kutatás eredményei. *Modern Nyelvoktatás, 26*(1-2), 44–58.

EINHORN Á. (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás.* Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó.

EINHORN Á. (2022). Idegennyelv-tanítással foglalkozó szervezetek a felsőoktatásban. *Magyar Pedagógia, 122*(3), 127–143. https://doi.org/10.14232/mped.2022.3.127

EINHORN Á. & MAJOR É. (2006). Az idegen nyelvek – vizsgafejlesztés nemzetközi kontextusban. In: HORVÁTH ZS. & LUKÁCS J. (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan hová? Egy folyamat állomásai.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 127–138.

EUROPEAN COMMISION (2008). *Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning.* Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

EUROPEAN UNION (2024). *Europeans and their Languages. Summary 2023.* Special Eurobarometer 540. https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979 (Letöltés ideje: 2024. 06. 30.)

FAISTAUER, R. (2005). Methoden, Prinzipien, Trends? – Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. *ÖDaF: Mitteilungen*, Sonderheft, August, 8–17.

HALÁSZ G. & LANNERT J. (szerk.) (1998). *Jelentés a magyar közoktatásról 1997.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet.

Key Data on teaching languages at schools in Europe (2023). https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition (Letöltés ideje: 2024. 07. 11.)

KISZELY Z. (2022). Államilag elismert nyelvvizsgák tudományos feldolgozottsága magyarországi alkalmazott nyelvészeti és pedagógiai szakfolyóiratokban. *Iskolakultúra, 32*(12), 22–40. https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.12.22

MARGÓCSY I. (2006). „Istennőm, végzetem, mindenem, magyar nyelv!" 1. rész. *Beszélő online, 11*(10). http://beszelo.c3.hu/cikkek/%E2%80%9Eistennom-vegzetem-mindenem-magyar-nyelv%E2%80%9D (Letöltés ideje: 2024. 08. 03.)

NORTH, B., AVERMAET, P. V., FIGUERAS, N., TAKALA, S. & VERHELST, N. (2004). *Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference.* Strasbourg, The Language Policy Division of the Council of Europe.

NYAK (é. n.): *Nyelvvizsga-statisztikák (vizsgázók száma alapján).* https://nyak.oh.gov.hu/doc/statisztika.asp (Letöltés ideje: 2024. 08. 03.)

ÖVEGES E. (2013). Idegennyelv-oktatás a köznevelésben – változások az új szabályozók tükrében. *Modern Nyelvoktatás, 19*(3), 16–24.

ÖVEGES E. (2018). A nyelvi előkészítő évfolyam kezdete és megvalósulása: tapasztalatok és eredmények. *Magyar Pedagógia, 118*(1), 55–71. https://doi.org/10.17670/MPed.2018.1.55

PRIEVARA T. (2015). *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története.* Budapest, Neteducatio Kft.

ROCHE, J. (2005). *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik.* Tübingen, Basel, A. Francke Verlag.

SZABLYÁR A. (1998). A hazai némettanítás áttekintése. In: EINHORN Á. (szerk.): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 15–40.

TEMESI F. (szerk.) (2011). *Az Országos Képesítési Keretrendszer kialakítása Magyarországon. Nemzetközi háttér, elvi megfontolások, megvalósítási javaslatok. Szakértői összefoglaló anyag.* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

TERESCSÉNYI T. (1985). Helyzetkép a hazai idegennyelv-tudásról. *Nyelvtudományi közlemények, 87*(1), 197–208.

VÁGÓ I. (2007). Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: VÁGÓ I. (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás.* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 137–174.

VÁGÓ I. & VASS V. (2006). Az oktatás tartalma. In: HALÁSZ G. & LANNERT J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 197–278.

VÍGH T. (2012). A kétszintű idegen nyelvi érettségi tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatása. Egy tanári kérdőíves vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra, 22*(7–8), 62–79.

SZŰCS TÍMEA

Máltai Szimfónia Program a gyermekek szemével

ABSZTRAKT
A 21. században jelentős figyelmet kapnak a hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó kutatások, tanulmányomban ezt a problémakört a művészetek szemszögéből vizsgálom. Kutatásom során a Máltai Szimfónia Program elemzését tűztem ki célul a gyermekek szemszögéből megközelítve. Vizsgálatom során kvalitatív módszert alkalmaztam, és fókuszcsoportos, félig strukturált interjúkat készítettem a programban résztvevő gyermekekkel. A MAXQDA kvalitatív adatelemző szoftvert használtam a válaszok objektív elemzéséhez, így az adatok kvantifikálására is lehetőség adódott. Az eredmények szerint a gyermekek számára több területen is pozitív változásokat hozott a program, amely befolyásolhatja a jövőjüket is. Meghatározó a családi háttér is, amely hatást gyakorol a választásaikra, motivációjukra, jövőképükre. Ám a Máltai Szimfónia Program olyan védőhálót tud adni a gyermekek számára, amely segítségével társadalmi státusuk emelkedhet, és a társadalom értékes tagjaivá válhatnak.
Kulcsszavak: Máltai Szimfónia Program, zenetanulás, hátrányos helyzet

Bevezetés

A 21. század első évtizedeiben komoly figyelem irányult a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekre. Ezen kutatások célja egyrészt megismerni ezeknek a tanulóknak a szocioökonómiai státusát, másrészt megoldást keresni a nehézségeikre, problémáikra (Fejes & Józsa 2005; Varga 2014; Fisher et al. 2020; Hernandez et al. 2021). Ennek a társadalmi problémának megoldásában segíthet a művészetek tanulása, amely esélyt teremthet a felemelkedésre, a jobb életkörülmények megteremtésére (L. Ritók 2008; Román-Caballero et al. 2022; Winston et al. 2022). Számos kutatás számol be a zenetanulás transzferhatásairól, amely előmozdítja a gyermekek iskolai és iskolán kívüli eredményességét (Chabra & Misra 2012; Gombás 2014; Hallam 2010; Janurik 2008; Milovanov et al. 2010; Szűcs 2023). Hazánkban az alapfokú művészeti iskolákban 2005 óta ingyen tanulhatnak a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű gyermekek (2011. évi CXC. törvény), ám számuk mégis alacsony az intézményekben (Szűcs 2019). Felvetődik a kérdés, vajon miért nem élnek ezzel a lehetőséggel? Hiszen ezeknek a gyermekeknek lenne a legnagyobb szüksége a zene és művészetek tanulásának fejlesztő hatásaira.

Ezzel párhuzamosan hazánkban megjelentek olyan intézmények és programok, amelyek sikeresen foglalkoznak kifejezetten hátrányos helyzetű gyermekek tehetséggondozásával. Ilyen például a Máltai Szimfónia Program, a Snétberger Zenei Tehetség Központ, valamint a Rajkó-Talentum Alapfokú

Művészeti Iskola és Középiskola. Ebben a tanulmányban a Máltai Szimfónia Program bemutatását tűztem ki célul, a gyermekek szemszögéből vizsgálva a programot.

A Máltai Szimfónia Program a venezuelai El Sistema Program magyarországi adaptációja. Az El Sistema 1975-ös venezuelai megalapítása óta a világ számos országában elterjedt. A szervezet mottója „Játék és harc", amely kifejezi a tagok elszántságát és elkötelezettségét. Az Antartica kivételével minden földrészen megtalálható a program, amely közel egymillió gyermeket egyesít (Sistema Europe 2017).

Magyarországon a Máltai Szimfónia Program egy szociális program, amelyben a zene eszköz, lehetőség az esélyteremtésre és felemelkedésre (Szádeczky-Kardoss 2013). A célcsoportot azok a hátrányos helyzetű, nehézsorsú gyermekek adják, akik az iskolában „problémás" diákoknak számítanak. A program fő céljai közé tartozik az iskolai lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás mérséklése, valamint a tanulók sikeres iskolai pályafutásának segítése. A Máltai Szimfónia Program nemcsak a gyermekek, hanem családjaik támogatásában, illetve fejlesztésében is szerepet vállal, amely során szociális, valamint közösségfejlesztő tevékenységekkel segítik a program résztvevőket, például pályaorientációs és prevenciós foglalkozásokkal, vagy a szülők, pedagógusok és más szakemberek bevonását célzó programokkal. Emellett fontosnak tartják a gyermekek látókörének szélesítését, hogy példaképeket, illetve élményeket kapjanak, ezért kirándulásokat, koncert- és színházlátogatásokat, közös játékokat szerveznek, továbbá több roma tanár is dolgozik a programban (*Máltai Szimfónia Program módszertana a Zenei program megvalósítása – Mindenki szívében van egy dallam pályázathoz* 2022).

A Máltai Szimfónia Programban kiemelkedő jelentőségűek a csoportos zenei foglalkozások, ahol játékosan, speciális módszertannal, élményalapú megközelítéssel fejlesztik a tanulók értelmi, érzelmi és társas készségeit. Ezeken a zenei foglalkozásokon, valamint a zenekarban a diákok elfogadó, befogadó, szeretetteljes légkört és közösséget találnak, ahol egymáshoz alkalmazkodva, egymást segítve érhetnek el közös sikereket. Ez a műhelymunka kitartásra, rendszerességre, fegyelemre, odafigyelésre, küzdelemre tanítja a gyermekeket, a sikerélmény pedig megerősíti önbizalmukat, önbecsülésüket. Mindezek a kompetenciák segítik a jó iskolai teljesítmények elérését, és a későbbi boldogulásukat is (Kecskés & Vértesy 2016; *Máltai Szimfónia* 2024). Jelenleg a Máltai Szimfónia Program egyike a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Ifjúsági programjainak.

Módszerek

Kutatásomhoz kvalitatív módszert alkalmaztam egyfelől a vizsgált társadalmi csoport érzékenysége miatt, másfelől ez a módszer lehetőséget adott a mélyebb összefüggések feltárására is. Fókuszcsoportos, félig-strukturált interjúkat készítettem kilenc gyermekcsoporttal, összesen 35 tanulóval. Életkoruk 9 és 18 év közötti, a csoportokban vegyesen voltak fiúk, lányok. A válaszok objektív elemzéséhez a MAXQDA kvalitatív adatelemző szoftvert használtam, így az adatok kvantifikálására is lehetőség adódott.

Az elemzés során a szövegközpontúság volt a legfontosabb szempont, ezáltal teljesítve a beavatkozásmentes vizsgálatok elvét (Babbie 1986; Sántha 2015). Az interjúk tartalmi elemzésénél a cél a szavak és az adott kódok mennyiségének kiszűrése volt, ezért a strukturális szerkezeti megközelítést részesítettem előnyben. Az interpretatív típusú elemzés a főkódok és a fogalmi kategóriák azonosításánál került előtérbe. A kódolási kategóriaállítás során a kombinált logika eljárásmódját használtam. A kódolás folyamán először deduktív módszert alkalmaztam, amely során az előre kialakított főkódokhoz soroltam a szövegkorpuszokból nyert adatokat. A főkódok alapját az interjúvázlat kérdéskörei jelentették (választás, motiváció, családi háttér, jövőkép). A következő lépésben induktív módszer alkalmazására is szükség volt, amely során adatvezérelt módon újabb főkódokat és alkódokat hoztam létre (különleges történetek) (Sántha 2022).

A kutatás belső megbízhatósága a kódolás megbízhatóságán alapul, ami hozzájárul az elemzés általános megbízhatóságához is (Sántha 2012). Az intrakódolás technikáját alkalmaztam a kódolási folyamat megbízhatósága érdekében (Dafinoiu & Lungu 2003), az első körben i=276, a második körben j=295 kód született. A két kódolási körben n=270 volt a megegyező kódolási szituációk száma. Az intrakódolás módszerének képlete alapján a kódolás megbízhatósági mutatója k_m=0,945. A k_m elfogadhatóságára nincs egységes állásfoglalás, ám Sántha (2012) alapján a 0,6 feletti érték megfelelőnek tekinthető, tehát a k_m=0,945 érték az elfogadható tartományban található. A fókuszcsoportok és a gyermekek száma az adott régióhoz tartozó Máltai Szimfónia Programmal rendelkező települések számával arányos, ennek eloszlását az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. Az interjúalanyok eloszlása (n=35 fő)
(saját szerkesztés)

Régió	Fókuszcsoportok száma	Gyermekek száma
Észak-Magyarország	2	9
Észak-Alföld	2	8
Dél- Dunántúl	2	7
Közép-Magyarország	1	4
Nyugat-Dunántúl	1	3
Közép-Dunántúl	1	4

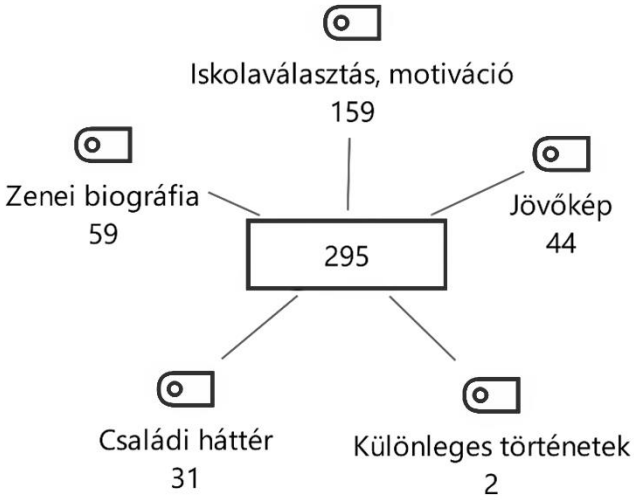
Kutatási kérdéseim a következők voltak:

1. Milyen arányban vannak a zenei pályára készülő fiatalok családjaiban zenész családtagok?
2. Hatással vannak-e a családban élő zenészek a diákok zenei pályájára?
3. Miért ezt az intézményt választották a tanulók?
4. Mi motiválja őket a zenei pályára?
5. Hogyan befolyásolja a családi háttér (hozzáállás) a diákok zenei pályájának fejlődését?
6. Milyen jövőképük alakult ki a tanulóknak?

Fontos megjegyezni, hogy a fókuszcsoportos interjúkban résztvevő gyermekek egyfelől többségében nagyon fiatalok voltak (általános iskolások), másfelől korlátozott nyelvi kóddal rendelkeztek, ami nagyon megnehezítette, hogy kifejezzék a gondolataikat, érzéseiket. Gyakran csak egy-egy szó vagy tőmondat hangzott el, kevesen voltak, akik összefüggően tudtak beszélni az interjú során.

Eredmények

A kódolás eredményeként összesen 295 kód alakult ki, és öt főkód rajzolódott ki: zenei biográfia, iskolaválasztás és motiváció, családi háttér, jövőkép, különleges történetek. Ezek eloszlása látható az 1. ábrán.

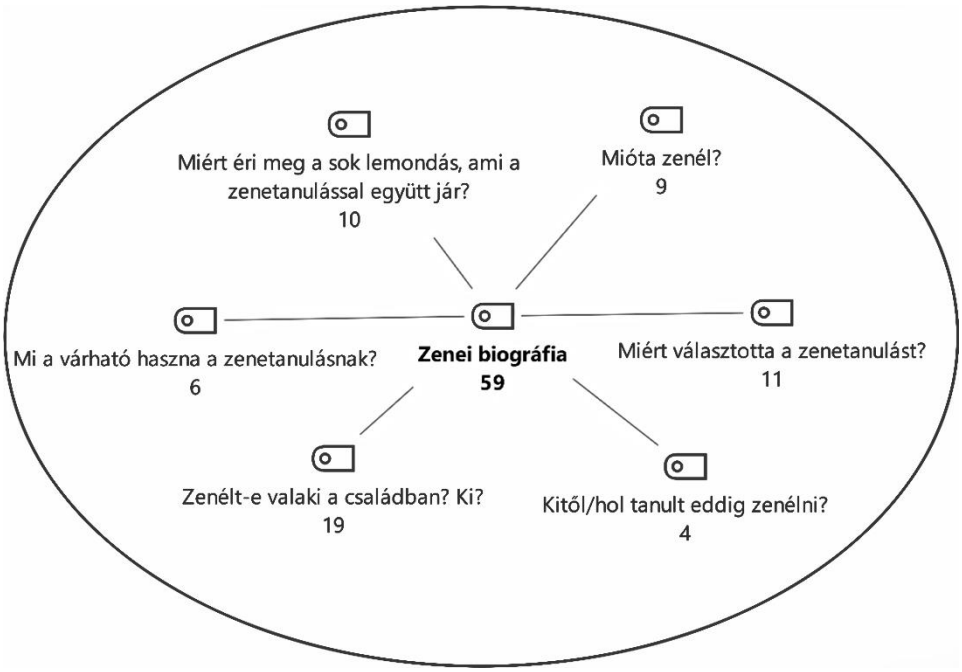


1. ábra. Főkódok (n=295 kód)
(saját szerkesztés)

A legtöbb kód az iskolaválasztás, motivációhoz tartozik. Ez meghatározó jelentőségű a gyermekek számára, hiszen a jövőjük függhet tőle. A zenei biográfia, jövőkép és a családi háttér kódszámai nagyságrendileg megegyeznek. A zenei biográfia esetében a zene és a család összefüggéseit térképeztem fel. Ez meghatározó a zenei elköteleződésnél, és erős hatás figyelhető meg itt. A jövőkép szintén fontos ezeknek a gyermekeknek, mert a zenetanulás által lehetőséget kapnak arra, hogy kiemelkedjenek a jelenlegi környezetükből, és társadalmilag felemelkedjenek. A családi háttér minden gyermek számára meghatározó, akár pozitív, akár negatív élmények, illetve benyomások érik őket. A különleges történetek olyan eseményekről szólnak, amelyek példaként szolgálhatnak a többi tanuló számára.

Zenei biográfia

A 2. ábrán a zenei biográfiához kapcsolódó kódok arányai láthatók. A zenei biográfia főkódhoz hat alkód és 59 válasz tartozik.



2. ábra. A zenei biográfia kódjainak száma (n=59 kód)
(saját szerkesztés)

A legtöbb válasz a családi zenélésre vonatkozóan érkezett. A gyermekek nagyobb részénél nincsen hivatásos zenész a családban, de több családban vannak amatőr zenészek, akik különböző hangszereken – hegedű, gitár, harmonika, kahon – eltérő szinten játszanak. Ez jó motiváció a tanulók számára, hiszen ismerik a hangszereket, és maguk is szeretnének megtanulni játszani rajta. Nekik lehetőségük nyílt különböző szinten valamelyik családtagjuktól zenét tanulni még a Máltai Szimfónia Program előtt. Természetesen vannak zenei múlttal nem rendelkező családok is, ezen diákok számára az iskolai toborzáson nyílt lehetőség a hangszerek megismerésére.

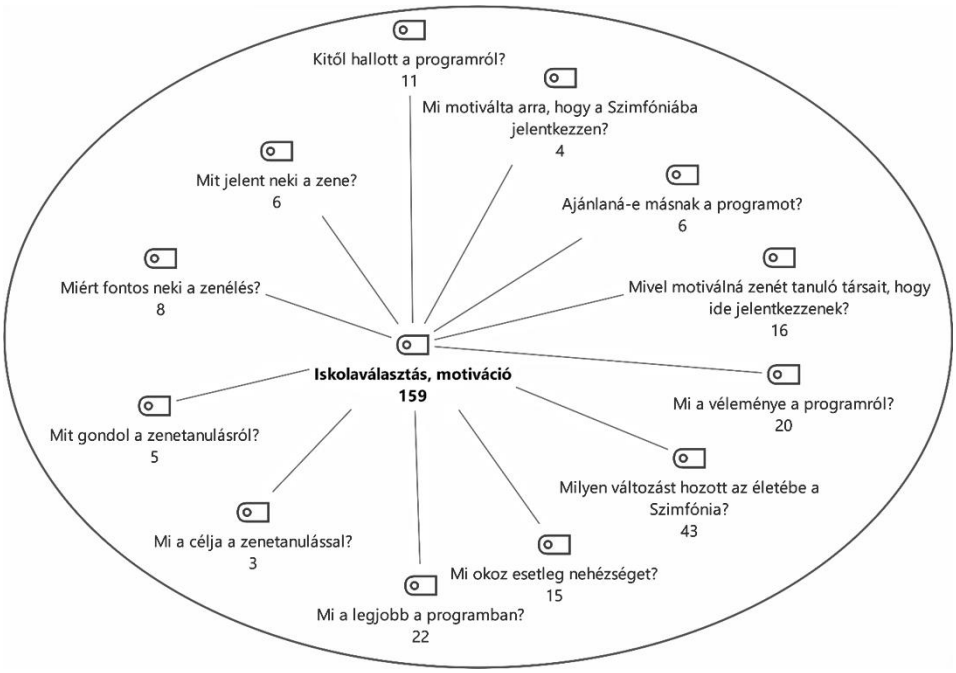
A tanulók átlagosan 2-4 éve tanultak zenélni a Máltai Szimfónia Programban, vannak, akik csak 1-2 éve, és vannak, akik 9-10 éve zenélnek már, ennek oka a nagy korkülönbség a diákok között. A zenetanulás választásának okával kapcsolatban sokszínű válaszok érkeztek, külső és belső motívumok egyaránt. Vannak, akiket a család motivált, mert a testvére is tanul hangszeren játszani. Mások számára szórakozás a zenetanulás, *„jó mókának”* tartják. Néhány tanulót a színpad motivál, annak az érzése, hogy *„ő valami nagyon jót tud”*. Másokat sok zeneszám megtanulásának vágya serkentett zenetanulásra. Előfordul az utazási lehetőség is indíttatásképpen, a minél több ember megismerésének lehetősége. Megfogalmazódtak egészen komoly szándékok is: *„nem tudom kimutatni az érzéseimet*

nagyon, de viszont a hegedűvel úgy teljesen más. Így tudom éreztetni, hogy mit gondolok" (10. o. tanuló). „Nem is hobbiból kezdtem el ezt az egészet, hanem teljesen komolyan, eltökéltem magamban, hogy én gitározni fogok. És akkor most már úgy teljesen ez az életem" (11. o. tanuló). A zenetanulás várható hasznánál a világlátás, a sikerélmény került megfogalmazásra, illetve, hogy *„nagyon sokat tudunk adni a másiknak saját magunkból" (10. o. tanuló).*

A zenetanulás lemondásokkal jár, ebben minden diák egyetértett. Felvetődött a kérdés, miért éri meg mégis foglalkozni a zenével, a zenetanulással. Sokakat a célok lelkesítenek, a sikerélmény, a színpadi fellépés, a közösségi élmény. Másoknak a gyakorlás folyamata is élményt jelent, ezért megéri a bulizásról, szórakozásról, pihenésről való lemondás.

Iskolaválasztás, motiváció

A 3. ábra a tanulók iskolaválasztásának és motivációinak kódszámait mutatja. Az iskolaválasztás és motiváció főkódhoz 159 kód és 12 alkód rajzolódott ki.



3. ábra. Az iskolaválasztás és motiváció kódjainak száma (n=159 kód)
(saját szerkesztés)

A zenetanulás melletti elhivatottság okainak feltárásában jelentős szerepet játszanak a zenéhez, zenetanuláshoz kapcsolódó gondolatok, érzések. Ezen

kérdések elemzése olvasható a következőkben. A „Mit jelent nektek a zene?" kérdésre változatos válaszok érkeztek. Megközelíthetjük passzív, befogadó oldalról, e szerint a zene egyfelől örömöt, másrészt kikapcsolódást jelent. Segít a napi stressz levezetésében, megnyugtatóan hat, összességében pozitív, jó hangulatú érzések merültek fel a gyermekekben. Ha az aktív, alkotó irányból közelítünk, megfogalmazódott az önkifejezés lehetősége: *„abban tudok kiteljesedni, abban tudok megnyilvánulni" (8. o. tanuló).*

A zenetanuláshoz kapcsolódó gondolatok különböző mélységű elköteleződésről tesznek tanúbizonyságot. Néhány tanuló számára ez csak egy jó időtöltés, valamint kikapcsolja őket a zene a mindennapi életből. Ezek messzire mutató következtetésekre adnak lehetőséget, hiszen a zenetanulás egyfajta mentsvár a gyermekek számára. Ugyanakkor vannak, akik teljesen elkötelezettek a szakma iránt, és életcéljuk, hogy hivatásos zenész váljon belőlük. A szakmai elköteleződés mellett a világot is kinyithatja számukra a zenetanulás, szélesedik a látókörük, ahogy meg is fogalmazták: *„szerintem nagyon fontos a zenetanulás, mivel sokkal több mindenhez lesz hozzáférésünk. Mivel, ha zenélünk, akkor jobban elkezdenek érdekelni a festmények, vagy bármi más, ami hozzá kötődik" (11. o. tanuló).*

A miért fontos a zenélés kérdésre újból pozitív érzések jelentek meg a diákok körében. *„Sokkal jobb az életkedvem, felszabadultabb, közvetlenebb vagyok. Szóval így ez az életérzés van, ami nagyon jó, pozitív" (10. o. tanuló).* Szintén optimista megközelítést mutat a következő gondolatsor: *„azt jelenti, hogy mondjuk, ha ideges vagyok, engem ez nyugtat. Ha ideges vagyok, akkor felveszem a gitárt, gyakorolok egy picit, aztán meg úgy érzem, hogy ez a legfontosabb nekem az életemben, ez a gitározás, a zene" (9. o. tanuló).* Többeknek a zenélés jelenti a hobbit is, ez szerencsés egybeesés.

A zenetanulás céljánál egyértelműen a zenei pálya, a karrier lehetősége fogalmazódott meg. Nemcsak a szakmai tudás fontos számukra, hanem mindazok a plusz hozzáadott értékek, amelyeket a tanáraiktól kaptak a foglalkozások során: *„szeretném átadni azt, amit én is kaptam" (10. o. tanuló).*

A kitől hallott a programról kérdésre kétféle válasz érkezett. Egyik részük valamelyik családtagjától hallott a zenetanulás lehetőségéről, a testvérek, unokatestvérek tapasztalatai alapján, másik részük pedig az iskolai toborzás során ismerkedett meg a projekttel.

Minden gyermek úgy vélte, hogy jó szívvel ajánlaná társainak a Máltai Szimfónia Programot, akár hátrányos helyzetű, akár nem. A társak motiválására több érvet is felhoztak. Talán a legkézenfekvőbb, hogy megtanulhat egy hangszeren játszani. Sokan kiemelték a jó, összetartó társaságot, ami nagy vonzóerő a számukra. Kecsegtetően hangzanak a belföldi és külföldi utazási lehetőségek is. A jó és kedves tanárok szintén pozitív hívószavak a tanulók számára. Egyikük úgy véli: *„ez egy jó út, egy jó kiút" (8. o. tanuló).*

Rengeteg különböző változást tapasztaltak a gyermekek az életükben a Máltai Szimfónia Program hatására. Elmondásuk szerint változott a viselkedésük: *„a viselkedésem az tényleg megváltozott, azt én is észleltem magamon, hogy nem csak javultam, hanem szerényebb is lettem, meg úgymond tisztelettudó mindenki felé, tehát a saját korosztállyal, meg az idősebbekkel is" (10. o. tanuló). „Hát egyébként mikor bekerültem a Szimfóniába, akkor én nagyon nem ilyen voltam, amilyen most. Nagyon megváltoztatott, viselkedésileg, hozzáállásban, sokkal nyitottabb lettem mindenfelé" (11. o. tanuló).* Mások a tanulmányi eredményük javulását emelték ki. Többen megfogalmazták, hogy kitartóbbak, figyelmesebbek, tovább tudnak figyelni, ami bármilyen tantárgy esetében jól hasznosítható. Emellett az önbizalmuk növekedését is megfigyelték, hiszen a rendszeres sikerélmény, a koncertek, megerősítették őket. Sokan kiemelték a közösség fontosságát, hogy barátokra találtak, segítőtársakra a tanárokban és a diáktársaikban egyaránt. Vannak, akik példaképpé váltak a többiek számára azzal a hozzáállással és életúttal, amit bejártak. Talán az egyik legnagyobb eredmény, hogy két tanuló már tanársegédként dolgozik a Máltai Szimfónia Programban. Tehát számukra karrierlehetőséget hozott a program, és kiteljesíthetik az életüket.

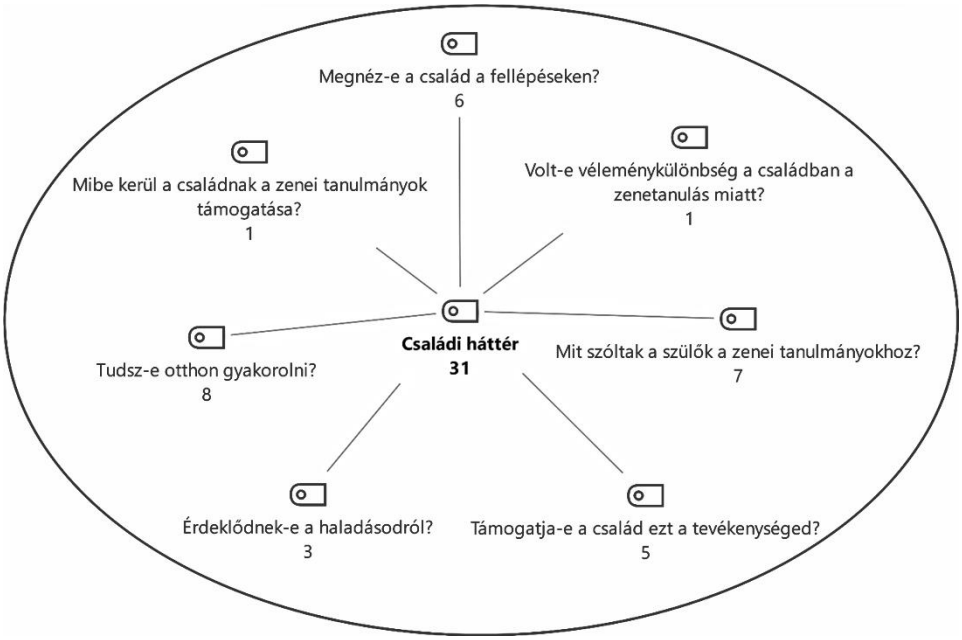
A programról alkotott véleményük egybehangzóan pozitív, amit az alábbiakkal tudtak alátámasztani. *„Kis család lett nekünk ez az egész"* – ahogy az egyik csoportban elhangzott. Bővebben is kifejtették mit jelent ez számukra. *„Nem csak a zenével foglalkozunk, hanem a magánélettel is, miket szoktunk csinálni. Ha pedig valami problémánk van, akkor meghallgatnak, és választ, segítséget is nyújtanak nekünk az egészre" (7. o. tanuló).* Többen kiemelték, hogy *„jó a társaság, meg jó a hangulat, a közösség és ez fontos."*

A mi a legjobb a programban kérdésre változatos válaszokat adtak. Számos élményt felsoroltak, például a belföldi és külföldi fellépések, a híres zenészekkel való közös játék. Az utazások során új barátokat szereznek, és ezek az élmények kikapcsolják őket a mindennapi életből. Emellett támaszt, segítséget és biztonságérzetet ad nekik a program, hiszen tapasztalataik szerint a zenetanárokra, mentorokra mindig számíthatnak. Tehát olyan közösséget kapnak, amely védőhálót jelent a számukra.

A mi okoz nehézséget kérdésre a próbafolyamat nehézségeit hozták fel. Egyrészt a türelem szükségességét, ami a sok újrakezdés, kigyakorlás folyamatához szükséges. Ebben gyakran elfáradnak, elfárad a száj, az ujj is a hosszas gyakorlás folyamán. A hosszú ideig tartó koncentráció szintén nehézséget jelent a gyakorlás során. A gyermekek gyakran izgulnak a fellépések előtt, ezt a lámpalázat legyőzni is nehézséget jelent. Természetesen előfordulnak hosszabb vagy nehezebb darabok is, amelyek szintén kihívást jelentenek a tanulók számára.

Családi háttér

A családi háttérrel összefüggő kódok a 4. ábrán láthatók. Ezzel a témakörrel kapcsolatban 7 alkód és 31 kód alakult ki.



4. ábra. A családi háttér kódjainak száma (n=31 kód)
(saját szerkesztés)

A legtöbb válasz az otthoni gyakorlás kérdésre érkezett. A Máltai Szimfónia Programban alapvető szabály, hogy a tanulók csak az iskolában gyakorolnak, nem vihetik haza a hangszert. Ám azok a diákok, akik nagyon ügyesek, szorgalmasak és megbízhatók, külön engedéllyel haza vihetik a hangszert, hogy otthon is tudjanak gyakorolni. Szerencsés esetben a család fontosnak tartja, és megteheti, hogy hangszert vásárol: *„egy karácsony estén kaptam egy hegedűt, mert a papáék nagyon akarták, hogy kezdjek el hegedülni jobban, gyakoroljak mindent, és akkor kaptam tőlük egy kis hegedűt" (11. o. tanuló).* Az otthoni gyakorlás vonatkozásában a gyermekek elmondták, hogy inkább többször keveset gyakorolnak, mert hamar elfáradnak, és nem tudnak olyan hosszan figyelni.

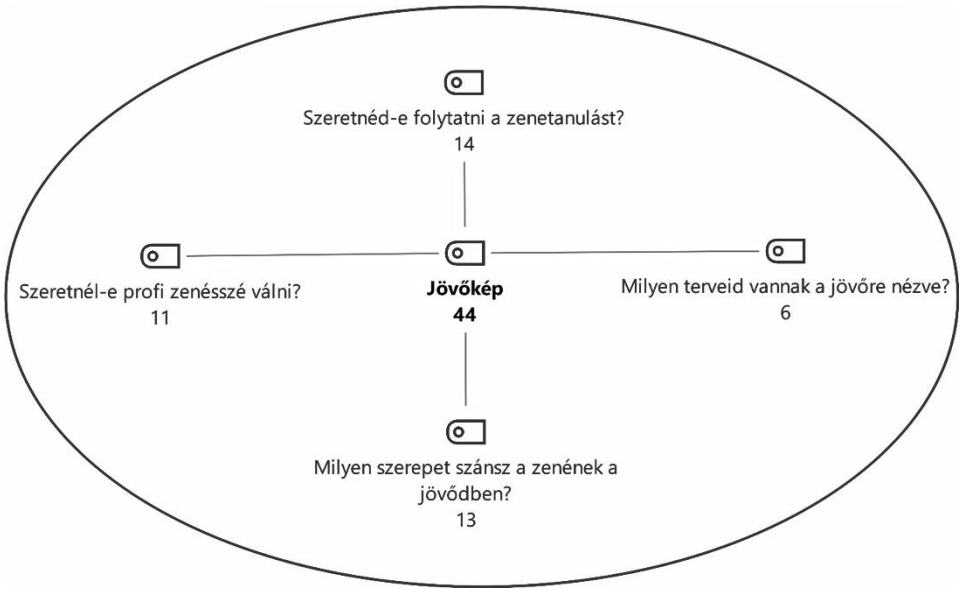
A zenei tevékenység támogatása és a pozitív hozzáállás elengedhetetlen a Máltai Szimfónia Programmal kapcsolatban. Egyfelől a szülők beleegyező nyilatkozatot írnak alá, hogy elengedik a gyermekeket a foglalkozásokra, másrészt a fellépések és az ezekhez kapcsolódó rövidebb-hosszabb utazások során is a szülők engedélye szükséges. Ezért a mentorok és zenetanárok nagy hangsúlyt

fektetnek a szülőkkel való kapcsolattartásra és a jó viszony kialakítására. A gyermekek válaszai alapján a szüleik valóban támogatják őket, örülnek a zenetanulásuknak, és többen megfogalmazták, hogy a szüleik, illetve az egész család nagyon büszke rájuk.

Mindig fontos kérdés a fellépések megnézése, mert ez a koncertező gyermekeknek nagyon meghatározó. Elmondásuk szerint a helyi fellépéseken rendszeresen részt vesz a család. A más településeken való fellépések esetében felvételt készítenek, amelyet aztán a szülők meg tudnak nézni a Facebookon. A zenei haladásról való érdeklődés változatos, mert egyesek egyáltalán nem foglalkoznak vele, míg más szülők rendszeresen érdeklődnek.

Jövőkép

Az ötödik ábra a diákok jövőképéhez kapcsolódó kódszámokat mutatja. A jövőkép főkódhoz 44 kód és 4 alkód rajzolódott ki.



5. ábra. A jövőkép kódjainak száma (n=44 kód)
(saját szerkesztés)

A jövőbeli tervekre vonatkozóan az idősebb diákok rendelkeztek konkrét elképzelésekkel, miszerint egyikük érettségit szeretne tenni, másikuk a zeneművészeti szakgimnáziumot szeretné befejezni, és van, aki katonai egyetemre szeretne felvételizni. Azonban mindannyian kijelentették, hogy a zenélést szeretnék aktívan folytatni mellette.

A zenetanulás folytatása több tanuló számára pontos tervként fogalmazódott meg. Van, aki szórakoztató zenésznek tanulna, mások népzenei pályát képzelnek maguknak, továbbá vannak hegedűművész és citeraművész jelöltek is. Úgy tűnik tehát, hogy a profi zenésszé válás álma, terve néhány diáknak. Mások nem akarnak profi zenészek lenni, de a leendő szakmájuk mellett fontosnak tartják, hogy zenéljenek hobbiként például zenekarban.

A különleges történetek olyan elbeszélések, életutak, amelyek meghatározók voltak a tanulók életében. Mindkét eset a zenetanuláshoz kötődik. Mindkét diák a Máltai Szimfónia Programban kezdte a zenetanulást kisdiákként, ma pedig már a programban tanársegédként vesznek részt a munkában. Nagy karrier út ez mindkét tanuló számára. Nagyon különböző életutat jártak be, hiszen egyikük zeneművészeti szakgimnáziumban tanul, másikuk az érettségi és a szórakoztató zenész végzettség megszerzését tűzte ki célul. Ám mindketten teljesítették a program létrehozóinak azt az elképzelését, hogy a saját tanítványaikat visszaforgassák a rendszerbe, mert maguk is zenetanárrá váltak.

Összegzés

A tanulmányban a Máltai Szimfónia Program legfőbb céljait mutattam be, illetve a diákokkal készített fókuszcsoportos interjúk eredményeit vizsgáltam a tartalomelemzés módszerével. A kutatási kérdésekre adott válaszok az alábbiakban olvashatók.

Az első kérdés a zenei pályára készülő fiatalok családjaiban élő zenész családtagok megoszlására vonatkozott. A diákok válaszai alapján a családok egyharmadában nincsen zenész a családban. Nagyobb részt hobbizenészek vannak a családban, a hivatásos zenészek aránya elenyésző (2 család). Ebből következik, hogy a család zenei múltja jelentősen befolyásolja a gyermekek zenei tanulmányait, hiszen az otthon látott minta hatással van rájuk (második kérdés).

A harmadik-negyedik kérdés az intézményválasztásra és a gyermekek zenei pálya iránti motivációjára irányult. Az intézményválasztás egyfelől az ismerősök, családtagok ajánlása alapján történt, illetve a toborzások során kaptak kedvet a zenetanuláshoz a gyermekek. A zenei pálya motivációi között racionális, emocionális és tradicionális okok egyaránt megjelentek (Tódor 2020). Racionális okok a zenei pályára való tudatos készülés, elhivatottság, amely megnyilvánul a napi nehézségek leküzdésében és a rendszeres gyakorlás kihívásában. Az emocionális okok kétirányúak. Egyfelől örömforrást, stresszoldást, biztonságérzetet ad a gyermekek számára a zenélés, amely az önkifejezés és kiteljesedés eszköze. Másfelől fontos számukra, hogy élményt adjanak másoknak, és boldogabbá tegyék az embereket. A tradicionális okok esetében egyfelől a

családi hagyományok folytatása, másfelől a „zenész cigányok" örökségének továbbvitele figyelhető meg.

Az ötödik kérdésben a családi háttér és a zenei pálya összefüggéseit vizsgáltam. A családi háttér befolyásolja a zenei pálya fejlődését egyrészt a felmenők példája által, másrészt az anyagi támogatás és érzelmi elfogadás révén.

A jövőképre irányuló hatodik kérdés esetében megállapítható, hogy kortól függetlenül határozott jövőképpel rendelkezett a tanulók egy része. A válaszadók nagyobb része általános iskolai tanuló, ezért korosztályi sajátosság, hogy bizonytalan a jövőképük, mégis vannak, akik komoly elhatározással rendelkeznek, és zenei pályára készülnek. Meglepő volt számomra, hogy azok a tanulók is, akik nem gondolkodnak zenei pályán, fontosnak tartják a zenét az életükben, és szeretnék amatőr módon folytatni, például zenekarban játszani.

Bár nehezen tudták kifejezni magukat a tanulók, mégis érezhető annak a többoldalú, jól átgondolt támogatási rendszernek a hatása, amelyet a Máltai Szimfónia Program ad a diákjainak. Mindez pozitív jövőképet állít elénk, és annak megvalósulási lehetőségét mutatja, hogy a társadalom értékes tagjaivá válhatnak ezek a fiatalok.

Hivatkozott irodalom

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

BABBIE, E. R. (1986). *The practice of social research* (4th ed). Belmont, Thomson Wadsworth Pub. Co.

CHABRA, S. & MISRA, M. (2012). A study of the effect of learning music on the personal values of adolescent students. *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices, 2*(2), 158–167.

DAFINOIU, I. & LUNGU, O. (2003). *Research Methods in the Social Sciences.* Frankfurt am Main, Peter Lang.

FEJES J. B. & JÓZSA K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia, 105*(2), 85–105.

FISCHER, CH., FISHMAN, B., LEVY, A. J., EISENKRAFT, A., DEDE, CH., LAWRENZ, F., JIA, Y., KOOK, J. F., FRUMIN, K. & MCCOY, A. (2020). When Do Students in Low-SES Schools Perform Better-Than-Expected on a High-Stakes Test? Analyzing School, Teacher, Teaching, and Professional Development Characteristics. *Urban Education, 55*(8–9), 1280–1314. https://doi.org/10.1177/0042085916668953

GOMBÁS J. (2014). A zenei tevékenységek pszichológiai hatásai. In: Torgyik J. (szerk.): *Sokszínű pedagógiai kultúra.* Komarno, International Research Institute. 239–243.

HALLAM, S. (2010). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education, 28*(3), 269–289.

HERNANDEZ, A., SILVERMAN, D. M. & DESTIN, M. (2021). From deficit to benefit: Highlighting lower-SES students' background-specific strengths reinforces their academic persistence. *Journal of Experimental Social Psychology, 92,* 104080. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2020.104080

JANURIK M. (2008). A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia, 108*(4), 289–317.

KECSKÉS D. & VÉRTESY J. (2016). Milyen szerepet kaphat az El Sistema programjának alkalmazása Magyarországon? *Parlando, 58*(4). https://www.parlando.hu/2016/2016-4/Kecskes-Vertesy.PDF (Letöltés ideje: 2024. 08. 26.)

L. RITÓK N. (2008). Művészeti nevelés és hátrányos helyzet. *Taní-tani Online, 1*(44), 28–33. http://www.tani-tani.info/081_ritok (Letöltés ideje: 2024. 06. 30.)

Máltai Szimfónia (2024). https://maltaiszimfonia.hu/ (Letöltés ideje: 2024. 06. 29.)

Máltai Szimfónia Program módszertana a Zenei program megvalósítása – Mindenki szívében van egy dallam pályázathoz (2022). https://tef.gov.hu/wp-content/uploads/2020/07/zene/M%C3%A1ltai%20Szimf%C3%B3nia%20Program%20M%C3%B3dszertana.pdf (Letöltés ideje: 2024. 06. 28.)

MILOVANOV, R., PIETILA, P., TERVANIEMI, M. & ESQUEF, P. A. A. (2010). Foreign language pronunciation skills and musical aptitude: A study of Finnish adults with higher education. *Learning and Individual Differences, 20*(1), 56–60.

ROMÁN-CABALLERO, R., VADILLO, M. A., TRAINOR, L. & LUPIÁÑEZ, J. (2022). Please don't stop the music: A meta-analysis of the cognitive and academic benefits of instrumental musical training in childhood and adolescence. *Educational Research Review, 35*, 100436. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100436.

SÁNTHA K. (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra,* 22(3), 64–73.

SÁNTHA K. (2015). Beavatkozás nélküli vizsgálatok. *Új Pedagógiai Szemle, 57*(7–8), 68–77.

SÁNTHA K. (2022). *Kvalitatív tartalomelemzés*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.

Sistema Europe (2017). https://www.sistemaeurope.org/ (Letöltés ideje: 2024. 06. 30.)

SZÁDECZKY-KARDOSS G. (2013). „El Sistema" – zenével a szegénység ellen. *Parlando, 54*(2).

https://www.parlando.hu/2013/2013-2/2013-2-06-Szadeczky.htm (Letöltés ideje: 2024. 08. 26.)

SZŰCS T. (2019). *Alapfokú művészeti iskola, egy esélynövelő iskolatípus*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.

SZŰCS T. (2023). The Transfer Effects of Learning Music and Their Underlying Causes. *Studia Universitatis Babes-Bolyai Series Musica, 68*(1), 185–202. http://dx.doi.org/10.24193/subbmusica.2023.1.11

TÓDOR I. (2020). A racionális döntéselméletek és az iskolai pályafutás In: Pusztai G. (szerk.): *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. 55–75.

VARGA A. (2014). Hátrányos helyzet az iskolarendszerben. In: Cserti Csapó T. (szerk.): *Legyen az esély egyenlő. Esélyteremtés a Sásdi kistérségben*. Pécs, PTE BTK NTI Romológia és Nevelészociológiai Tanszék; Sásd, Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás. 155–171.

WINSTON, J. L., JAZWINSKI, B. M., COREY, D. M. & COLOMBO, P. J. (2022). Music Training, and the Ability of Musicians to Harmonize, Are Associated With Enhanced Planning and Problem-Solving. *Frontiers in Psychology, 12*, 805186. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.805186

KOVÁCS EDINA

A szociális kompetencia fejlesztési lehetőségei a diákok, valamint a pedagógusok esetében

ABSZTRAKT
A szociális kompetencia és az oktatás kapcsolata az elmúlt tizenöt év során egyre inkább fókuszba került. Az okok között kiemelt szereppel bír, hogy miközben az iskola mindig is a társas interakciók fontos színtere volt, mára a társadalmi támogatórendszer kerete, feltételrendszere bizonytalanná vált, az egyes alrendszerek között nem mindig működik az információáramlás. A diákok iskolán kívüli alrendszereiből jövő problémák az oktatást nehezítik meg, miközben ezek kezelésére a pedagógusnak gyakran nincs eszköze (Szabadi 2016). Így mára az a kérdés is megfogalmazódik, hogy a pedagógusokat hogyan lehet támogatni annak érdekében, hogy saját élményű tapasztalatokra alapozva tudják a tanulók szociális kompetenciáját fejleszteni. Jelen tanulmányban – a szakirodalom áttekintésével – arra teszünk kísérletet, hogy meghatározzuk a szociális kompetencia összetevőit. Ezt követően megvizsgáljuk, milyen módszereket alkalmaztak a fejlesztésre a diákok esetében, továbbá, hogy a pedagógusok számára milyen módszerek bizonyultak hasznosnak, és milyen további lehetőségeket volna célszerű biztosítani a jövőben számukra.
Kulcsszavak: szociális kompetencia, drámapedagógia, playback színházi módszer, pedagógusképzés

Bevezetés

A szociális kompetenciának számos definíciója létezik. Reitz (2012) szerint például a szociális kompetencia összetevői olyan készségek és ismeretek, amelyek meghatározzák a szociálisan kompetens viselkedés minőségét. A definíciók szerint a szociális kompetencia is érzelmi, kognitív és viselkedési elemekből áll. Ennél átfogóbb az Amerikai Pszichológiai Társaság meghatározása, amely szerint a szociális kompetencia jellemzi, hogy mennyire tudunk hatékonyak lenni interperszonális kapcsolatainkban. Azaz a társas helyzetet is és a másik szándékait, érzéseit is megfelelően kell észlelnünk, illetve értékelnünk, majd az adekvát válaszreakciót kell választanunk ahhoz, hogy szociális kompetenciánk fejlettnek legyen mondható (Vandenbos 2007). Az interperszonális helyzeteken belül a szakirodalmi definíciók általában azokat a készségeket nevezik meg, amelyeket (az egyes szerzők véleménye szerint) a szociális kompetencia tartalmaz. Leggyakrabban a kommunikáció és az együttműködés szerepel a felsorolásokban, de megjelenik a megfelelő társas interakciók megválasztásának készsége, az önirányítás, az önbizalom, az empatikus kapcsolódás képessége, valamint a

személyközi kompetencia (Arsenio & Lemerise 2001; Lang 2010; Arghode 2013; Gedviliene et al. 2014). Arghode (2013) a fentieken túl kiemeli, hogy a szociális kompetencia az a készség, amely képes összhangot teremteni a gondolkodás, az érzés és a társas viselkedés hármasa között. Ez utóbbival kapcsolatban érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a kompetenciákat és készségeket nem lehet előadásokkal fejleszteni: például a felsőoktatásban 50 másik hallgatóval egy előadóteremben ülve senkinek sem fejlődik a kommunikációs kompetenciája (Orgoványi-Gajdos & Kovács 2019).

Az oktatás terén a szociális kompetencia fontossága az elmúlt tizenöt év során fokozatosan növekedett. Az iskola a társas interakciók fontos színtere, ráadásul az alsó középfoktól a társas kapcsolatok a normák és értékek szempontjából is egyre lényegesebbé válnak a felnőttek (szülők, pedagógusok) által közvetített normákkal szemben, így ebben az időszakban az iskolai kapcsolódások jelentősége még nagyobb. Az oktatásban Gedviliene és munkatársai (2014) szerint a szociális kompetenciák főként a kommunikáció, valamint az együttműködés formájában jelennek meg. A diákok a tanulási folyamatban a társadalmilag kompetens viselkedést is elsajátítják, emellett a jó együttműködés és az asszertív kommunikáció segít egy olyan pozitív tanulási környezet kialakításában is, ami a tanulási folyamat minden résztvevője számára előnyös. Ráadásul, ha az oktatási folyamat nem fejleszti a szociális kompetenciát, így például a kommunikációs készséget vagy az empátiát, mert például a frontális módszereket alkalmaznak elsősorban a pedagógusok, akkor ez azzal a hátránnyal is járhat, hogy a résztvevők unatkoznak. Így a kompetenciafejlesztés hiánya mellett a tanulás hatásfoka is romlik (Zalay 2006).

Az iskolai nevelés-oktatás szempontjából lényeges az is, hogy a társadalmi támogatórendszer keretei, feltételrendszere gyakran bizonytalanok, az egyes alrendszerek között nem mindig működik az információáramlás. A pedagógusok gyakorlatában ez úgy nyilvánul meg, hogy a saját normaképző szerepüket nem tudják sikeresen megvalósítani, mivel a diákok kívülről jövő nehézségeit kellene az oktatás folyamata közben megoldaniuk. Ezt a kettősséget nem feloldja, hanem erősíti, hogy elvárásként, például a Nemzeti alaptantervben is megfogalmazódik az integráció és a kompetenciafejlesztés fontossága. „A megnevezett feladatokhoz pedig hiányos az oktatóknak nyújtott cél-, keret-, feltétel- és eszközrendszer" (Szabadi 2016: 14). Fontos szempont, hogy ha osztályszinten várunk el fejlesztést a pedagógustól, akkor ehhez saját élményű tapasztalatot kell szereznie, praktikusan tréning formájában. Az eredményes társas viselkedést a kellően fejlett szociális kompetencia biztosítja, így ezt érdemes a fókuszba helyezni (Szabadi 2016).

A diákok szociális kompetenciájának fejlesztési lehetőségei

A szociális kompetencia fejlesztését több lélektani elmélet irányából is közelíthetjük. Összeségében a direkt fejlesztés a társas készségeket és interakciókat fejleszti szerepjátékok, szituációs gyakorlatok és beszélgetés által. Az indirekt fejlesztés pedig egy-egy tantárgyhoz kapcsolódik, és például szövegek elemzése, valamint dramatikus feldolgozása útján történik. A szociális kompetencia támogatását a térbeli elrendezés is segíti, de akadályozhatja is (Szabadi 2016). Gelencsérné (2017) a szociális készségek fejlődését vizsgálva azt emelte ki, hogy a társas interakciók hatékonyságát a társak megismerése és a társas viselkedésformák elsajátítása biztosítja, így ezek a leginkább fontosak.

Ha a tanteremben közvetlen interakciókhoz alakítunk ki közös teret vagy dramatikus játékokhoz kisebb csoporttereket, azzal támogatjuk ezeket az interakciókat. Ha kialakítunk egy privát teret, például egy paravánnal, babzsákkal, ahová igény esetén a gyermek elvonulhat, az pedig a pozitív önszabályozás fejlődését segíti. A nemzetközi szakirodalom a fentiekre több jó gyakorlatot is bemutat. Szabadi (2016) ugyanakkor arra hívja fel a figyelmet, hogy az ezekről szóló tanulmányok a fiatalabb gyermekekre vagy a kamaszokra fókuszálnak, a fejlesztést végzők, jelen esetben a pedagógusok, tréningje hiányzik. Bár igaz, hogy a szociális kompetencia fogalma a tanári hatékonyság vonatkozásában is felmerül, a kifejezetten rájuk vonatkozó szakirodalom valóban szegényesebb. A fókusz többnyire akkor is a diákokon van, amikor a pedagógus valamilyen formában említésre kerül. Tschannen-Moran és Woolfolk Hoy (2001) például olyan vonatkozásban említi a pedagógusokat, hogy nem lesznek képesek a tanulási folyamatba bevonni azokat a diákokat, akiknek nincs kellően fejlett szociális kompetenciája, ők az adott pedagógus számára elérhetetlenek maradnak, így végső soron az oktatása hatékonysága csökken.

A diákok szociális kompetenciájának fejlesztéséhez számos kutatásban, vizsgálatban a drámapedagógia módszere potenciális eszközként kapcsolódik. Azok a magyarországi programok, amelyek a szociális készségeket kívánják fejleszteni, a dramatikus gyakorlatokat, szerepjátékokat szinte minden esetben tartalmazzák, miközben kiegészülnek megbeszélésekkel, vitakörökkel, modellnyújtással és zeneterápiával is (Zsolnai et al. 2015). A dramatikus megjelenítéssel kapcsolatban Marlok (2003) például azt emeli ki, hogy a dráma a verbális eszközökön túl bevonja a hangot, a testtartást is, így segítségével a kommunikációs kompetencia minden összetevője fejleszthető, valamint a diákok személyiségfejlődésére is kedvezően hat. Schonmann (2011), aki a drámapedagógia egyik neves oktatója és kutatója, hangsúlyozza, hogy a színházra nevelés és a színház általi nevelés között különbséget kell tenni, hiszen az előbbi valóban a művészti nevelést állítja középpontjába. Utóbbi viszont a színházat,

mint a nevelési célok elérésének eszközét jelenti; ezek a nevelési célok például a tanulási készségek, a szociális készségek és az énkép fejlesztése. Meglátása szerint a drámapedagógia megfelelő eszköz lenne az oktatás keretében a szociális kompetenciák fejlesztésére. Más kutatók is hasonló előnyöket említenek: Lapaire (2019) például a kommunikáció komplexitására hívja fel a figyelmet a drámapedagógiával összefüggésben. Verbális megnyilvánulásaink, ahogyan maga a tanulási folyamat is, kapcsolódik a kinetikus tevékenységhez: a fogalmakat, szavakat szimbolikusan a mozdulatainkban is kifejezzük, beszédünket gesztusokkal kísérjük. A közép- és a felsőoktatásban ezért – Lapaire (2019) szerint – több szenzomotoros foglalkozásra lenne szükség. A szavak és a mozdulatok befogadása, majd visszaadása csecsemőkorban még magától értetődő tevékenység, hiszen az adott közösség, társadalom kommunikációs rendszerét sajátítjuk el. A későbbiekben minden beszélő képes jelentéseket megalkotni vagy felidézni szimbolikus térhasználat és testmozgás segítségével. Sőt, Lapaire (2019) szerint a performativitás elválaszthatatlan a megértéstől. Lapaire (2019) ezzel arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanítási-tanulási folyamat fizikai folyamat is, nem kizárólag szellemi tevékenység. A tanár és a tanulók teste is részt vesz ebben a folyamatban, amely fizikai és egyben társas entitás. Így számít például a térhasználat, nemcsak a tanterem elrendezésével kapcsolatban, hanem a kommunikáció során is, valamint a közelség-távolság tartásánál, amit fontos lenne a pedagógusképzés során is tudatosítani.

Gelencsérné (2017) a speciális ellátást igénylő gyermekek esetében vizsgálta a drámapedagógiai tevékenységek hatását. A csoportos munkában 15 diák vett részt. Az alkalmazott módszerek különösen a tanulási nehézségekkel, a viselkedési és társas problémákkal, a kommunikációs nehézségekkel és a szenzoros nehézségekkel küzdő gyermekek esetében bizonyultak hatásosnak. A rehabilitációra javasolt diákok aránya csökkent a drámapedagógiai tevékenységek eredményeként, ezzel párhuzamosan nőtt a jól megfelelt szintet teljesítőké. Gelencsérné (2017) a csoport szociogramját is elemezte: a félév végére mindenkinek volt kölcsönös kapcsolata, ellentétben a korábbi, esetenként egyoldalú kapcsolódásokkal. Azaz a drámajáték segítette a szociális kapcsolatok alakulását, a szociális kompetencia fejlődését. Kempe (2011) a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatban azt emeli ki, hogy a multiszenzoros tevékenységen belül a nehezebben működő érzékelést/készséget támogatni tudják azok, amelyek nem mutatnak hiányokat.

Egy, a Debreceni Egyetemen végzett kutatás azt vizsgálta a DESzínház tehetséggondozó drámatáborában részt vevő, 12-16 év közötti iskolások körében, hogy milyen gyakran éltek át a szociális kompetenciájukat fejlesztő helyzeteket. A drámatábor egy irodalmi mű feldolgozását állította középpontba. Az adott szöveg

az iskolai tananyagnak is része, ráadásul olyan alkotás, amely nem feltétlenül fogadható be könnyen az adott korosztály számára. Emiatt gondolták a kutatók, hogy az iskolában, illetve a tehetséggondozó táborban szerzett tapasztalatok bizonyos mértékig összehasonlíthatók. Az alkalmazott drámapedagógiai módszerek a résztvevők szociális kompetenciájának több összetevőjét is fejlesztették. A diákoknak a verbális és nem-verbális kommunikációt és a kellő önbizalmat illetően csaknem naponta, az empátia és az együttműködés vonatkozásában pedig naponta, vagy napi több alkalommal is volt részük az adott készséget fejlesztő élményben. Összehasonlításképpen: ugyanezek az élmények jellemzően heti egy-két alkalommal fordulnak elő az iskolai oktatás során. Ezen belül is érdemes kiemelni a kifejezőkészséget és a nem-verbális kommunikációt érintő szituációkat, amelyek a drámatáborban naponta többször, míg az iskolában hetente egy-két alkalommal, vagy annál is ritkábban fordultak elő. A közös döntéshozatal és a közös feladatmegoldás – amely az együttműködési készség összetevője – vonatkozásában szintén a fenti arányok voltak tetten érhetők. A tehetséggondozó táborban az önbizalmat és a pozitív önértékelést a másokkal történő interakciók során élték meg a diákok, míg a legjobb élményük a saját előadás elkészítése és a tervezésben való részvétel volt (Kovács 2021).

A pedagógusok fejlesztésére tett kísérletek tapasztalatai

A pedagógusok szociális kompetenciájának fejlesztése kevésbé kutatott téma, mint a diákoké, ahogyan ezt Szabadi (2016) is kiemeli. Saját kutatása során azt vizsgálta, hogy a zeneterápia alkalmazása mennyiben képes növelni a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók kreatív válaszainak arányát. A kutatás alapját képező program során a szociális kompetencia érzelmi tényezőinek fejlesztését tűzték ki célul. Az alkalmazott gyakorlatok az érzelmek kifejezését, felismerését és szabályozását segítették. A tréning alkalmain a szociális készségek fejlesztése során jellemzően dramatikus technikákat alkalmaztak: helyzetek, történetek dramatikus feldolgozása, modellnyújtás, szerepjáték, problémamegoldás, megerősítés. Az eredmények szerint a kísérleti csoportban szignifikánsan megnövekedett a kreatív válaszok százalékos aránya a tréning után, míg a kontrollcsoportban ez a tendencia nem volt kimutatható.

A pedagógusok szociális kompetenciájának fejlesztésében két tanulmány is a playback-színházi módszer lehetőségeit kutatta. Di Blasio (2014) a színházi módszerek pedagógiai lehetőségeit vizsgálva ír „Moreno színházáról", de a playback színházat nem említi, Moreno rögtönzőszínházi kísérletét összemossa a későbbi pszichodrámával: „Moreno színházában nem kell a történeteknek olyan kidolgozottnak lenniük, mint amilyet a profik alkotnak. Színházában a történetmesélés aktusa sokkal fontosabb, mint a végtermék. A színház az

önkifejezés helye. Az önkifejezésre pedig mindenkinek igénye van, hiszen az önkifejezés kiteljesedése katartikus hatású. Az önkifejezés lehetősége adja meg a részvételt az emberi potenciál gazdagságában" (Di Blasio 2014: 51). Itt valójában a playbackszínház korai formáját írja le, amely 1921-ben jött létre, amikor Moreno Bécsben létrehozta a spontaneitás színházát. Ez egy, a színház megújítását célzó lakásszínház volt. Az esetek többségében a nézők történeteit játszották vissza, de az is előfordult, hogy különösen érdekes újságcikkeket olvastak fel, és ezeket jelenítették meg spontán játékkal. 1926-ban Moreno elhagyta Bécset, és az Egyesült Államokban telepedett le. Munkásságában ekkor a spontaneitás színháza háttérbe szorult, a terápiában a pszichodráma, a csoportfolyamatokkal összefüggésben a szociometria került előtérbe. Jóval később, 1975-ben Jonathan Fox, Moreno egyik tanítványa, új életre keltette a műfajt. A rögtönző színház playback színház néven indult újra, hasonlóan a bécsi elődhöz, amelyben a színészek nézők által elmesélt történeteket, életeseményeket játszanak vissza. A playback színház módszerét tréningeken és szervezetfejlesztésben aktívan használják, de a közoktatásban és a felsőoktatásban is megjelenik (Bakó 2003; Fox 2004).

A pszichodráma és a playback színház Di Blasio (2014) tanulmányában tetten érhető összemosása nem a véletlenen alapul: a két módszer nem azonos, ugyanakkor a közös gyökerek miatt kimutathatók a közös hatótényezők. Az egyik ilyen a pszichodráma csoportban is alkalmanként „néző" szerepben levő csoporttag élménye: a csoportban is, a playback színházban is átélhető ebben a pozícióban a csoporttagok/színészek által, a mesélő történetében megjelenített negatív és pozitív érzések egyvelege, amely katartikus hatással járhat. A másik a tükrözés eredendően pszichodramatikus technikája, amely a playback színházi előadásban is megjelenik. Igaz, hogy – ellentétben a pszichodrámával – a mesélő nem mutatja meg előzetesen a saját cselekvését, azonban a játékmester igyekszik néhány nagyon konkrét instrukciót kérni a színészek számára. Így a lejátszás a Blatner és Zerka Moreno által leírt belátást, reflektivitást hozó tükrözéshez hasonló: a művelet során a protagonista megnézi, hogyan játssza el a segéd-én az ő szerepét, és ebből a távolságból jobban képes felderíteni az adott reakció hátterében ható előfeltevéseket. Blatner kiemeli, hogy egyenesen ez a kilépés és reflektálás teszi a pszichodrámát terápiává. Ezáltal dönt ugyanis a protagonista, hogy mentálisan átírja-e a jelenetet (Blatner 2006; Moreno et al. 2006). Ez a reflektivitás mutatkozik meg a playback színház módszerét használó fejlesztő csoportokban, és ez vezet a várt eredményekhez.

Az előzőekben említett két tanulmány egyike egy szakmai szerepet fejlesztő csoportot vizsgált. A kurzust oktatók számára szervezték, összesen 19 fő részvételével, a cél a tudatosság és az oktatói identitás fejlesztése volt. Eszközként

a történetmesélést, a dramatikus játékot és a reflexiót használták. A cél az volt, hogy a résztvevő pedagógusok szakmai identitását és értékeit tudatosítani tudják a történetmesélés, a drámajáték, a reflexió és a párbeszéd révén. A kurzus megalkotói azért tartották jó eszköznek a playback színház módszerét, mert véleményük szerint segíti a résztvevőket, hogy más nézőpontból lássanak rá a saját értékeikre és identitásukra. A történetmesélés és a dramatikus játék kiszélesíti az önismeretet és a kritikai reflexiót. A záró megbeszélés során egyetértés alakult ki abban, hogy a playback színházi folyamat megerősítette a résztvevők pedagógus-identitását, és növelte tudatosságuk szintjét a közös értékekkel és kihívásokkal kapcsolatban az oktatás területén. Emellett kialakult a bizalom és az empátia légköre: a résztvevők külön is kiemelték, hogy milyen fontos volt egymás meghallgatása, az egyikük elmondta, hogy gyakrabban fogja a saját diákjait figyelmesen meghallgatni (Sanders 2008).

Szintén a playback színház képzésben történő alkalmazását analizálta az a kutatás, amely egy 10 hónapos, az előítéletességet csökkenteni szándékozó projekt résztvevőit vizsgálta. A 100 órás, playback színházi módszerrel dolgozó képzésben 12 fő (10 nő, 2 férfi) vett részt: tanárképzést végző egyetemi hallgatók és már végzett pedagógusok, oktatók, akik valamilyen humán szakon diplomáztak. A projekt zárásakor 14 félig strukturált interjú készült a programba bevont személyekkel. Az eredmények azt mutatták, hogy a playback színházat jellemző bevonódás és dramatikus távolság együttes jelenléte nemcsak a biztonságot teremtette meg, de annál fontosabb volt, minél inkább érintett valakit az előítéletesség nyomán fellépő diszkrimináció. Lényeges hozadék, hogy a képzés résztvevői már a 100 órás folyamat alatt alkalmazni tudták az érzések azonosításához társuló felismerést saját életükre, mindennapi viselkedésükre is. A 10 hónapos képzés a hallgatók, oktatók számára önismereti fejlődéssel is járt. Az interjúkból az is kiderült, hogy a hosszabb időn át tartó playback képzés résztvevői megtanulták különválasztani az érzelmi és a kognitív szint történéseit. Az előítéletekkel kapcsolatban olyan feldolgozási folyamat zajlott le bennük, amely az addig el nem fogadott attitűdöket is tudatosította: a playback abban adott támogatást, hogy ezek bűntudat nélkül legyenek vállalhatók, és – éppen emiatt – aktívan lehessen dolgozni velük (Kovács 2016).

Összegzés

Jelen tanulmányban arra tettünk kísérletet, hogy áttekintsük az oktatás és a szociális kompetencia kapcsolatáról szóló szakirodalmat, és felvázoljuk a diákok fejlesztésére alkalmazott módszereket, majd a pedagógusokra irányuló programokat. A diákok esetében a drámapedagógia módszere hatékonyak bizonyult: a kommunikációt és az empátiát egyaránt fejleszti, emellett a

multiszenzoros tevékenység keretében a hiányok kiegészítésére is lehetőséget ad. A saját motiváció felkeltésével, az unalom mérséklésével a direkt tanulási tevékenységet is képes támogatni.

A pedagógusok esetében kevesebb programot és kutatást találunk, új fejlesztési irányok sem fogalmazódnak meg, és az elvárások mellett nincsenek megfelelő (tovább)képzések, tehát összességében a fejlesztés hiánya látszik (Szabadi 2016). Ennek hátterében állhat az is, hogy esetükben a saját élményhez (ön)reflexiónak is kapcsolódnia kellene, erre a drámapedagógia nem feltétlenül ad lehetőséget, hiszen a dramatikus távolság pont a reflektálásban ad nagy szabadságot. Ez a diákok számára hasznos, a pedagógusoknál azonban hiányként jelenhet meg. A playback színház módszere tréninghelyzetben – az empátia és a bizalom növelése mellett – arra ad lehetőséget, hogy a résztvevők új, külső nézőpontból lássanak rá a saját értékeikre és identitásukra. A történetmesélés és a dramatikus játék az önismeretet, valamint a kritikai reflexiót egyaránt kiszélesíti. A jövőben érdemes lenne ezt a módszert ismételten alkalmazni, és megvizsgálni, hogy milyen feltételek mellett működhet eredményesen.

Hivatkozott irodalom

ARGHODE, V. (2013). Emotional and social intelligence competence: Implications for instruction. *International Journal of Pedagogies and Learning, 8*(2), 66–77.

ARSENIO, W. F. & LEMERISE, E. A. (2001). Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Process and Social Competence. *Social Development, 10*(1), 59–73.

BAKÓ T. (2003). *Önkifejező és kreatív színházi műhely*. Budapest, Psycho Art.

BLATNER, A. (2006). *A pszichodráma alapjai. Történet, elmélet, gyakorlat*. Budapest, Animula Kiadó.

DI BLASIO B. (2014). Pedagógiai lehetőségek tárháza: A társadalmi színházról. *Iskolakultúra, 24*(4), 44–62.

FOX, J. (2004). *Playback Theatre Compared To Psychodrama and Theatre of the Oppressed*. New Paltz, Centre for Playback Theatre. https://psychodrama-bg.org/n/wp-content/uploads/2022/04/2017_PT_Compared_Jonathan-Fox.pdf (Letöltés ideje: 2024. 08. 29.)

GEDVILIENE, G., GERVIENE, S., PASVENSKIENE, A. & ZIZIENE, S. (2014). The social competence concept development in higher education. *European Scientific Journal, 10*(28), 36–49.

GELENCSÉRNÉ BAKÓ M. (2017). A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei drámapedagógiai módszerekkel a (gyógy)pedagógiai munkában. *Képzés és gyakorlat, 15*(4), 93–104. http://dx.doi.org/10.17165/TP.2017.4.9

KEMPE, A. (2011). What Dramatic Literature Teaches about Disability. In: SCHONMANN, S. (szerk.): *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam, Sense Publishers. 171–176.

KOVÁCS E. (2016). „Tükröt tart; segít máshogy hazamenni". A playback módszer lehetséges alkalmazása az előítéletesség csökkentésére. *Iskolakultúra, 26*(2), 19–30.

KOVÁCS E. (2021). A szociális kompetencia fejlesztése drámapedagógiai eszközökkel. *Iskolakultúra, 31*(9), 91–100.

LANG, N. C. (2010). *Group Work Practice to Advance Social Competence*. New York, Columbia University Press.

LAPAIRE, J.-R. (2019). Testben értett gondolat – Színházi módszerek az oktatásban. *Magyar Tudomány, 180*(7), 979–987. http://doi.org/10.1556/2065.180.2019.7.5

MARLOK ZS. (2003). Drámapedagógia és nyelvtanárképzés. *Iskolakultúra, 13*(6–7), 153–159.

MORENO, Z. T., BLOMKVIST, L. D. & RÜTZEL, T. (2006). *Pszichodráma – az élet duplája*. Budapest, Animula Kiadó.

ORGOVÁNYI-GAJDOS J. & KOVÁCS E. (2019). *Kiemelkedő képességű pedagógusok, pedagógiai tehetségek egyéni jellemzőinek kutatása*. Budapest, Új Nemzedék Központ.

REITZ, S. (2012). *Improving Social Competence via E-learning? The example of Human Rights Education*. Bern, Peter Lang Publishing.

SANDERS, L. A. (2008). Raising Consciousness and Examining Values Through Playback Theatre. *Journal of College and Character, 9*(3), 1–11.

SCHONMANN, S. (2011). An Identity Card in the Making: Key Concepts in Theatre/Drama Education. In: SCHONMANN, S. (szerk.): *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam, Sense Publishers. 3–12.

SZABADI M. (2016). A szociális kompetencia érzelmi elemeinek fejlesztése zeneterápiás eszközökkel tanár szakos hallgatók körében. *Iskolakultúra, 26*(6), 14–29.

TSCHANNEN-MORAN, M. & WOOLFOLK HOY, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805.

VANDENBOS, G. R. (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington DC, American Psychological Association.

ZALAY SZ. (2006). Konstruktivizmus és drámapedagógia. *Iskolakultúra, 16*(1), 66–71.

ZSOLNAI A., RÁCZ A. & RÁCZ K. (2015). Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra, 25*(10), 59–68.

Abstracts

Bíró, Gyula

Teacher education: an attempt to harmonize secondary and tertiary levels
The potential for the joint development of the vocational and higher education phases of teacher education

The transformation of the system of vocational education has opened up development opportunities between technical colleges and certain areas of higher education, which have set the direction and created opportunities for innovation efforts and concepts in teacher education. In 2021, Gál Ferenc University (GFE) submitted a concept plan to the Ministry of Innovation and Technology for the pilot establishment of a "pedagogical technical school" under the coordination of GFE. At Gál Ferenc University, a working group for the development of training was set up to develop professional proposals to establish a pedagogical technical school and to define a programme describing the transition between technical school and higher education. The paper presents the work outlined by the extended higher education working group as well as by the vocational training and higher education working group, together with its creative phases, results and "failures".
Keywords: pedagogical technical school, kindergarten teacher, teacher education, development of vocational training and higher education, transition between technical college and higher education, pilot

Buda, András

The use of games in education

The direct and indirect effects of the high level of digitalisation in recent years have made it increasingly difficult in the classroom to engage and activate students who are present simultaneously in the offline and online worlds. Many see the key to the solution solely in the intensive use of various digital tools and programmes, while others try to modernise old methods. These latter efforts include the introduction of games in the classroom, which can play a major role in the battle for students' attention. Games and game (design) elements can be used in education in a variety of ways. They can be used not only to stimulate interest, motivation and interactivity, but also to transfer knowledge and even to develop skills. This paper aims to review the different ways and possibilities of integrating games into the educational process.
Keywords: game-based learning, serious games, gamification, methodological innovation

Einhorn, Ágnes

Challenges in foreign language teaching

In this paper, I will discuss the problems arising from the specific situation of foreign language teaching, based on the results of various research studies. In this subject area, a pedagogical culture shift took place decades ago, which has also been reflected at the level of literature: all teaching materials, strategies and basic documents support activity-based, learner-centred teaching. However, international research shows that countries where language teaching is really successful are the exception rather than the rule. A major challenge is that skills development is more difficult to achieve using traditional teaching methods, and the relationship between assessment and development also has many pitfalls. Social differences and poverty also have a negative impact on the motivation to learn languages. Online opportunities support language learning, but at the moment this seems to be more of a challenge in daily teaching practice. Significant changes in methodology are needed, and some commonly held myths should be dispelled to make language teaching more effective.

Keywords: international standards, pedagogical modernisation, motivation, language examinations, online tools

Györgyi, Zoltán

Financing public education in Hungary in international perspective

Although the problems of public education in Hungary are regularly addressed in the literature, the underlying funding issues are rarely highlighted. One reason for this is the lack of adequate data and other background information. The paper looks at the financing of primary and secondary education in Hungary, analysing public spending on these between 2014 and 2020 in an international perspective, using Eurostat data. For the analysis, the author partly relies on indicators found in other studies, and partly uses a new indicator in order to broaden the scope of interpretation. The undisclosed aim of the study is to draw the attention of professionals interested in the subject but less familiar with it to the importance of the issue, and to the potential uses of the data.

Keywords: public education, funding, international data

Kovács, Edina

Opportunities for developing social competence for students and teachers

The relationship between social competence and education has come increasingly into focus over the last fifteen years. One of the main reasons is that, while schools have always been an important arena for social interaction, the framework and conditions of the social support system have become more precarious, and the flow of information between the different subsystems does not always work. Problems arising from students' subsystems outside of school make education difficult, while teachers often lack the tools to deal with them (Szabadi 2016). Thus, the question arises how teachers can be supported to develop

students' social competence based on their own experiences. In this paper, we attempt to identify the components of social competence by reviewing the literature. We will then look at the methods that have been used for development in the case of students, and what further opportunities might be useful for teachers in the future.
Keywords: social competence, drama pedagogy, playback theatre method, teacher education

Molnár, Balázs

Beyond the Insta(nt) smile: generation Z in teacher education

Our study is based on a questionnaire survey conducted between January and June 2024, in which students (N=187) of the University of Miskolc's teacher education programme participated. The data set of the survey to be presented and analysed is related to the topic of student well-being and resilience. The data collection was based mainly on the WBI-5 and CD-RISC-10 measuring instruments, supplemented by some non-validated questions on aspects of quality of life, role model choice and pattern following. Responses were analysed from the perspective of generational research, comparing the responses of Generation Z students with those of older Generation Y and Generation X students. Among the results, it is worth noting that both the level of well-being and resilience showed a weak but significant correlation with generation. Besides, a more detailed examination of the responses to some of the items in the two measures revealed more precisely the existing but very faint face of generational differences. Examining the works, authors and role models favoured by the students also revealed connections worthy of further reflection, which provided lessons that went beyond a generational perspective, particularly in relation to teacher role models.
Keywords: teacher education, generation Z, well-being, resilience, choice of role model

Nóbik, Attila

The grammar of schooling

Researchers have long wondered why school systems are resistant to reform efforts. One of the best-known but little-attended theories in the Hungarian literature is the *Grammar of schooling*. According to the concept, the relationship between the deep structures of schooling and everyday practice should be conceived as a relationship between grammar and everyday language use. The established structures and rules of schools organise the practice of schools in the same way that grammar organises the functioning of language. In my study, after presenting the main elements of the theory, I will attempt to describe some of the components of the grammar of schooling. In the final chapter I outline some of the possible implications of the application of the theory for teacher education.
Keywords: grammar of schooling, teacher education

Revákné Markóczi, Ibolya – Csernoch, Mária – Szilágyiné Czimre, Klára – Dávid, Ágnes – Tóthné Kosztin, Beáta – Malmos, Edina – Sütő, Éva – Kurucz, Dóra

STEM teaching-learning methods in early childhood – a systematic review

The practice of STEM in early childhood today still carries a lot of uncertainty, and this is especially true for teachers' preparedness for STEM education. It is important for them to see good practices along which they can plan their own educational processes. In this paper, we aim to present a collection of literature partly for this purpose, and partly for the purpose of assessing the impact of these practices, focusing on STEM teaching-learning methods and activities in early childhood. As a result of a systematic search, we selected 29 such publications for the period 2014-2023. The results show that research on digital activities and their impact assessment has become dominant in the field of early childhood STEM activities however, the proportion of studies on pedagogical practice regarding the relationship between sustainability and STEM is low. It has also been found that impact studies on STEM education in early childhood need further development and improvement.

Keywords: early childhood, STEM education, teaching methods, learning activities, impact evaluation

Szűcs, Tímea

Maltese Symphony Programme through the eyes of children

In the 21st century, research on disadvantaged children has received considerable attention, and in my paper I explore this issue from the perspective of the arts. My study aims to analyse the Maltese Symphony Programme from the perspective of children. In my research, I used a qualitative method and conducted semi-structured interviews with children participating in the programme through focus groups. I used the qualitative data analysis software MAXQDA for the objective analysis of the responses, which allowed for the quantification of the data. The results show that the programme has brought positive changes for children in several areas, which may influence their future. Family background is also a key factor, influencing their choices, motivation and vision. However, the Maltese Symphony Programme can provide a safety net for children to help them raise their social status and become valued members of society.

Keywords: the Maltese Symphony Programme, music education, disadvantaged situation

Tóth, Zoltán

Magdolna Chrappán: Didactics I-II. – the relation network of its textbook chapters

We analysed the ten chapters of Magdolna Chrappán's textbook *Didactics* according to the keywords they contain. Using the relatedness coefficients calculated on the basis of common keywords, we drew up the relationship network of the chapters of the textbook. The rich network of connections suggests that the chapters of the book, with the

exception of Chapter 1, form an organic unit, with many interconnected strands. The analysis of the keywords linking the chapters also revealed that they are mainly related to students and student activities ("student", "learning"), and significantly less to teaching and teacher activities. Our results provide an example of a possibility of textbook analysis that has not yet been used.
Keywords: textbook analysis, relational network, relatedness coefficient, didactics

Szerzők

BÍRÓ GYULA, Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Kar, Gyermeknevelési és Módszertani Tanszék, c. egyetemi docens, Gál Ferenc Egyetem Szarvasi Gyakorlóintézménye, főigazgató, biro.gyula@gfe.hu

BUDA ANDRÁS PhD habil., Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, adjunktus, buda.andras@arts.unideb.hu

CSERNOCH MÁRIA PhD, Debreceni Egyetem, Informatikai Kar, Számítógéptudományi Tanszék, egyetemi docens, MTA-DE Korai Természettudomány-tanulás Kutatócsoport, mariacsernoch@gmail.com

DÁVID ÁGNES PhD, Debreceni Egyetem, Természettudományi és Technológiai Kar, Kémiai Intézet, Szervetlen és Analitikai Kémiai Tanszék, adjunktus, MTA-DE Korai Természettudomány-tanulás Kutatócsoport. david.agnes@science.unideb.hu

EINHORN ÁGNES PhD habil., Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Idegen Nyelvi Központ, egyetemi docens, einhorn.agnes@gtk.bme.hu

GYÖRGYI ZOLTÁN PhD, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, ny. egyetemi docens, gyorgyiz@ella.hu

KOVÁCS EDINA PhD, Perspectiva Nova Egyesület, szakmai vezető, kovacs.edina.12@gmail.com

KURUCZ DÓRA, Debreceni Egyetem, Juhász-Nagy Pál Doktori Iskola, PhD hallgató, MTA-DE Korai Természettudomány-tanulás Kutatócsoport, kuruczdora03@gmail.com

MALMOS EDINA, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, PhD hallgató, MTA-DE Korai Természettudomány-tanulás Kutatócsoport, edina.malmos22@gmail.com

MOLNÁR BALÁZS PhD, Miskolci Egyetem, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet, főiskolai docens, balazs.molnar2@uni-miskolc.hu

NÓBIK ATTILA PhD habil., Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Alkalmazott Társadalomismereti és Kisebbségpolitikai Intézet, egyetemi docens, nobik.attila@szte.hu

REVÁKNÉ MARKÓCZI IBOLYA PhD habil., Debreceni Egyetem, Természettudományi és Technológiai Kar, Biológia és Ökológia Intézet, Biológia Szakmódszertani Csoport, egyetemi docens, MTA-DE Korai Természettudomány-tanulás Kutatócsoport, markoczi.ibolya@science.unideb.hu

SEBESTYÉN KRISZTINA PhD, Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar, Gyermeknevelési és Módszertani Tanszék, adjunktus, kriszti.se@gmail.com

SÜTŐ ÉVA, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, PhD hallgató, MTA-DE Korai Természettudomány-tanulás Kutatócsoport, sutoevahetyen@gmail.com

SZILÁGYINÉ CZIMRE KLÁRA PhD, Debreceni Egyetem, Természettudományi és Technológiai Kar, Földtudományi Intézet, Társadalomföldrajzi és Területfejlesztési Tanszék, adjunktus, MTA-DE Korai Természettudomány-tanulás Kutatócsoport, czimre.klara@science.unideb.hu

SZŰCS TÍMEA PhD, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, adjunktus, szucstimea77@gmail.com

TÓTHNÉ KOSZTIN BEÁTA PhD, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Természettudományi Tanszék, adjunktus, MTA-DE Korai Természettudomány-tanulás Kutatócsoport, tkosztinb@gmail.com

TÓTH ZOLTÁN PhD habil., Debreceni Egyetem, Természettudományi és Technológiai Kar, Kémiai Intézet, Szervetlen és Analitikai Kémiai Tanszék, ny. egyetemi docens, tothzoltandr@gmail.com, toth.zoltan@science.unideb.hu

Tabula gratulatoria

Bacskai Katinka
Balogh Brigitta
Barabási Tünde
Bicsák Zsanett Ágnes
Bíró Gyula
Bíró István Ferenc
Bocsi Veronika
Bondár Zsuzsanna
Bordás Andrea
Brezsnyánszky László
Buda András
Bujdosóné Papp Andrea
Bús Imre
Ceglédi Tímea
Czető Krisztina
Csernoch Mária
Csépes Ildikó
Csíkos Csaba
Csók Cintia
Dabney-Fekete Ilona
Dávid Ágnes
Demeter-Karászi Zsuzsanna
Dusa Ágnes Réka
Einhorn Ágnes
Engler Ágnes
Fazekas Jánosné
Fáyné Dombi Alice
Fejes József Balázs
Fenyő Imre
Fintor Gábor
Fischer Andrea
Forray R. Katalin
Fónai Mihály
Golnhofer Erzsébet
Gortka-Rákó Erzsébet
Gönczi Ibolya
Györgyi Zoltán
Hegedűs Anita
Hegedűs Roland
Herczegh Judit
Horváth László
Hovánszki Jánosné
Hrabéczy Anett
Hrubos Ildikó
Jancsák Csaba
Janecskó Liliána
Jankó Krisztina
Jász Erzsébet
Jenei Teréz
Kasik László
Katona Krisztina
Kálmán Anikó
Kerékgyártó Zsolt Tamás
Kerülő Judit
Kimmel Magdolna
K. Nagy Emese
Kocsis Zsófia
Konyári-Tusori Eszter
Korom Erzsébet
Kovács Edina
Kovács Karolina Eszter
Kovács-Nagy Klára

Kozma Tamás
Kozmáné Sike Emese
Kurucz Dóra
Láng György
Lénárd Sándor
Malmos Edina
Márkus Edina
Márton Sára
Mező Katalin
Molnár Balázs
Molnár Gyöngyvér
Morvai Laura
Mrázik Julianna
Nagy Zoltán
Nemes Magdolna
Németh Dóra Katalin
Németh Nóra
Nóbik Attila
Orgoványi-Gajdos Judit
Pálfi Sándor
Pálnokné Pozsonyi Márta
Pásztor Attila
Pesti Csilla
Pete Nikoletta
Pető Ildikó
Pető Vanda
Pinczésné Palásthy Ildikó
Podráczky Judit
Pornói Imre
Pornói Rita
Pusztai Gabriella
Rapos Nóra
Rábai Dávid
Revákné Markóczi Ibolya
Rébay Magdolna
Révész László
Samatova, Aziza
Sági Matild
Sápiné Bényei Rita
Schlichter-Takács Anett
Sebestyén Krisztina
Solymosi Katalin
Stéger Csilla
Sütő Éva
Sütő Zsuzsanna
Szabó Dóra
Szabó Éva
Szabó Fruzsina
Szabóné Túri Judit
Szerepi Sándor
Szigeti Fruzsina
Szilágyiné Czimre Klára
Szilvássy Orsolya
Szőllősi Tamás
Szűcs Tímea
Takács-Miklósi Márta
Takács Tamara
Tamásiné Dsupin Borbála
Teperics Károly
Tóthné Kosztin Beáta
Tóth Zoltán
Vargáné Nagy Anikó
Vass Vilmos
Váradi Judit
Vincze Tamás András
Vitéz Ferenc

Az Oktatáskutatók Könyvtára sorozat korábban megjelent kötetei

1. ENGLER Á. (2014). *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói.* Debrecen, CHERD-H.
2. KOVÁCS K. (2015). *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban.* Debrecen, CHERD-H.
3. ENGLER Á. (szerk.) (2018). *Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei.* Debrecen, CHERD-H.
4. CEGLÉDI T. (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban.* Debrecen, CHERD-H.
5. TÓTH D. A. (szerk.) (2018). *Az oktatás gazdagsága. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére.* Debrecen, CHERD-H.
6. KOVÁCS K. (szerk.) (2019). *Lemorzsolódott hallgatók 2018.* Debrecen, CHERD-H.
7. DABNEY-FEKETE I. (2020). *Nemzetköziesedő tudomány – A felsőoktatásban dolgozó oktatók nemzetközi aktivitása.* Debrecen, CHERD-H.
8. KOVÁCS K. E. (2020). *Egészség és tanulás a köznevelési típusú sportiskolákban.* Debrecen, CHERD-H.
9. MÓNUS F. (2020). *A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép- és felsőoktatásban.* Debrecen, CHERD-H.
10. MARKOS V. (2020). *Úton a felelős állampolgári lét felé. Az iskolai közösségi szolgálat közvetlen és közvetett hatásai.* Debrecen, CHERD-H.
11. PUSZTAI G. & SZIGETI F. (szerk.) (2021). *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban.* Debrecen, CHERD-H.
12. PUSZTAI G. & SZIGETI F. (szerk.) (2021). *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban.* Debrecen, CHERD-H.
13. NOVÁK I. (szerk.) (2021). *Felemelő oktatás. Tanulmányok Fónai Mihály tiszteletére.* Debrecen, CHERD-H.
14. KOVÁCS K. (szerk.) (2022). *Értékközvetítés és iskola. Tanulmányok Szabó László Tamás tiszteletére.* Debrecen, CHERD-H.
15. SZŰCS T. & BARTALIS I. (szerk.) (2022). *Zenepedagógia generációkon át. Tanulmányok Duffek Mihály 70. születésnapjára.* Debrecen, CHERD-H.
16. KUN A. I. & CSÓK C. (szerk.) (2022). *Mesteri erőforrások. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére.* Debrecen, CHERD-H.
17. PALLAY K. (2024). *Mobilitás, karrierépítés, integráció. A Balassi Intézet karpátaljai hallgatói.* Debrecen, CHERD-H.

18. PUSZTAI G., ENGLER Á., HRABÉCZY A. & BENCZE Á. (szerk.) (2024). *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban. Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére.* Debrecen, CHERD-H.
19. PALLAY K., BUDA A., BEREI E., DEMETER-KARÁSZI ZS., HERCZEG J., HIDEG G., HRABÉCZY A., KOCSIS ZS., MÁRKUS E., PUSZTAI G., TAKÁCS-MIKLÓSI M. TÓDOR I. & KOVÁCS K. (2024): *Felsőoktatók a Kárpát-medencében.* Debrecen, CHERD-H.
20. KOVÁCS K. & PALLAY K. (szerk.) (2024): *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség.* Debrecen, CHERD-H.
21. PUSZTAI G., CEGLÉDI T., BACSKAI K. & PALLAY K. (szerk.) (2024). *Az iskola-szülő kapcsolattartás gyakorlatai. Intervenciók, programok, gyakorlatok pedagógusoktól pedagógusoknak.* Debrecen, CHERD-H.