

ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN 2021

A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira



SZERKESZTETTE

Molnár Gyöngyvér és Tóth Edit

BÍRÁLÓK

Albert Ágnes, B. Németh Mária, Benedek András, Bocsi Veronika, Buda András, Csapó Benő, Csíkos Csaba, Darvai Tibor, Fehérvári Anikó, Gál Zita, Gaul-Ács Ágnes, Golnhofer Erzsébet, Halász Gábor, Józsa Krisztián, K. Nagy Emese, Kálmán Anikó, Kárpáti Andrea, Kiss Renáta Mária, Kovács Katalin, Kozma Tamás, Molnár Edit Katalin, Molnár Éva, Molnár György, Mrázik Julianna, Németh András, Novák Ágnes, Pásztor Attila, Podráczky Judit, Pusztai Gabriella, Pusztai Gabriella, Rapos Nóra, Senczi Beáta, Szűts Zoltán, Tóth Edit, Zsolnai Anikó

ISBN: 978-963-306-896-0

Technikai és nyelvi szerkesztő

Börcsökné Soós Edit, Varga Andrea

Kiadó

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet,
Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága

Felelős kiadó

Molnár Gyöngyvér, a XXI. ONK elnöke

TARTALOM

OKTATÁSELMÉLET..... 7

- Csima Melinda, Zentai Gabriella, Podráczky Judit, Nyitrai Ágnes, Józsa Krisztián:** A várandósság és a perinatális időszak egyes jellemzőinek összefüggése a DIFER-készségekkel 8
- Fajt Balázs, Bánhegyi Mátyás, Vékási Adél, Cseppentő Krisztina:** Nyelvtanárok és idegen nyelven oktató szaktanárok nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos véleményei: egy kérdőíves felmérés eredményei 20
- Haga Orsolya, Pintér Henriett:** Pedagógusok véleménye a fonológiai tudatosságról, a szülő-gyermek beszédfoglalkozásokról írásbeli kikérdezés alapján 30
- Kis Orsolya, Steklács János, Jakab Katalin, Klivényi Péter:** Enyhe és közép súlyos afáziás személyek szóolvasási képességeinek vizsgálata szemkamerás eszközzel 41
- Kiss Márton:** Fejlesztőkísérlet matematikaórán egy meggyőződés felülírására 54

NEVELÉSELMÉLET.....73

- Bredács Alice, Szakálos Sziringa:** A szociális hátrányból származó stressz verbális és nonverbális megnyilvánulásai az intézményben, valamint vizuális megjelenése a tanulói rajzon mint vizsgálati eszközön..... 74
- Hercz Mária, Zewude Girum Tareke, Ochieng Peter Okiri, Pozsonyi Ferenc:** Family as the starting point of education: A research on parents' beliefs 89
- Szél Erzsébet, Jámbori Szilvia:** A szándékos önszabályozás, a mentalizáció és az időperspektíva kapcsolata fiatal felnőttek esetében 101
- Széll Krisztián, Róbert Péter, D. Nagy Krisztina:** Az iskolai jóllét meghatározó tényezői 117

NEVELÉSTÖRTÉNET 132

- Pelesz Nelli, Nóbik Attila:** Szakmások diákszemmel. Professionalizmus és pályaszocializáció a Magyar Tanítójelöltek Lapjában (1926–1938) 133

Aknai Dóra Orsolya, Fehér Péter: Robotok alkalmazásának legújabb eredményei az általános iskolában – Nemzetközi kitekintés	149
Bognár József: A testnevelőtanár-képzésre irányuló szabályozódokumentumok: az egészségesség kérdésköre az elvek és a tartalmak mentén.....	164
Csontosné Buzás Zsuzsa, Maródi Ágnes, Csontos Tamás: Pedagógushallgatók kutatómódszertani ismereteinek vizsgálata.....	181
Engler Ágnes, Antal István, Markos Valéria, Trásy Lilla, Pári András: Hátrányos helyzetű tanulók otthoni tanulása a jelenléti és a távolléti oktatás idején.....	192
Glied Helga, Nagy Zita Éva, Lázár László: Kibontakozást és tanulást segítő szolgáltatások sajátos nevelési igényű fiataloknak a gödi orientációs évben	208
Gordon Győri János, Fehérvári Anikó, Kiss Edina, Raácz Judit: Tanítási gyakorlat tantermi jelenlét nélkül: tanárjelöltek tapasztalatai a Covid-lezárás idején	222
Horváth László: Alkalmazkodási Mintázatok A Digitális Munkarendben.....	239
Kovács Zsuzsa, Hegyi-Halmos Nóra, Schiller Emese: Az elmélet-gyakorlat integrációjának lehetőségei a munkaalapú tanulás keretei között	253

Előszó

Az ország legrangosabb neveléstudományi konferenciáját, az *Országos Neveléstudományi Konferenciát* Csapó Benő kezdeményezésére a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága keltette életre abból a célból, hogy az originális, tágan értelmezett neveléstudomány és határterületei keretében elért tudományos eredmények bemutatásának, széles körű szakmai megismertetésének és megvitatásának színteret biztosítson. A nemzetközi tudományos konferenciák normáinak megfelelően szerveződő konferencia évről évre formálódott, az elmúlt 20 évben számos változáson esett át. A következetes munka hatására az eltelt két évtizedben a szakmai közösség a rendezvényt országosan és nemzetközi szinten is ismertté és elismertté tette. A 2021-es Országos Neveléstudományi Konferencia nemzetközi szinten is az elsők között volt abban, hogy a hosszú lezárások és a számos online megvalósított hazai és nemzetközi konferencia után lehetőséget biztosított a személyes találkozásra, a konferenciák talán legfontosabb részének, a kávészünetek valódi megélésére. Az eredetileg személyes jelenléttel tervezett konferenciát a koronavírus-helyzet fokozódása miatt hibrid módon valósítottuk meg, ezzel mind jelenléti, mind online formában is lehetősége volt a résztvevőknek a beszélgetésekhez történő aktív csatlakozásra. A kollégák kétharmada döntött a hagyományos jelenléti részvétel mellett.

A konferenciára több mint 700 kolléga regisztrált és akár két konferenciát is megtöltő kutatási anyagot töltött fel. A Tudományos Programbizottság több mint 100 bírálót kért fel a feltöltött absztraktok értékelésére. A vak bírálati folyamat végére 305 tematikus előadás, 35 szimpózium és 105 poszter, azaz körülbelül 550 tudományos kutatási anyag jelenhetett meg a konferencián, az ONK-k történetében a mindenkori legmagasabb elutasítási ráta alkalmazása mellett.

A Pedagógiai Bizottság döntése értelmében minden konferenciának van egy kiemelt témája, e téma irányozza elő a meghívott előadók körét. A XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia fő témája „*A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira*” volt. A 2019 tavaszán meghatározott és pályázott témának új értelmezési keretet és kiemelt relevanciát adott a pandémia, az azzal kapcsolatos korlátozások, a karanténhelyzet és a távolléti oktatás tapasztalatai.

2019-ben még más értelmezési keretben fogalmaztuk meg, hogy egy folyamatosan változó világban nehéz megjósolni a jövőt. Akkor arra irányítottuk a figyelmet, hogy a ma iskolába lépő diákok jelentős része olyan munkakörben fog dolgozni felnőtt korában, amelyek ma még nem is léteznek. Az iskolának, az oktatásnak olyan tudással, készségekkel, képességekkel kell felvértezni a jövő generációit, amely esetlegesen ma még nem is ismert. Ennek érdekében a világ különböző iskolarendszereiben egyre elterjedtebbé vált a digitális technológiák órai alkalmazása, a frontális tanítás progresszív módszerekkel történő felváltása, új tudás- és képességterületek iskolai fejlesztésének megjelenése. Mindezen gondolatokat átmenetileg 2020 elején háttérbe helyezte a világjárvány, ami soha nem látott kihívás elé állította az oktatás minden egyes szintjét és szereplőjét. Az új helyzethez való alkalmazkodás során az oktatás résztvevői elsősorban a szemtől szembeni környezetben megszokott, bevált módszereiket, eszközeiket igyekeztek online felületre adaptálni több-kevesebb sikerrel. Összességében a kommunikáció, a tanulás, a szociális kapcsolatok megváltozott környezete számos új, megválaszolandó kérdés elé állította a neveléstudomány kutatóit és teljesen új értelmezési keretet adott a konferencia két évvel ezelőtti, 2019 tavaszán meghatározott fő témájának. E folyamatban még aktuálisabbá vált, hogy a holnap hatékony oktatása elképzelhetetlen a kutatási eredmények erőteljesebb gyakorlati integrációja nélkül.

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága 2008-ban döntött úgy, hogy az Országos Neveléstudományi Konferencián elhangzott előadásokra építve elindítja az „Új kutatások a neveléstudományokban” című könyv-sorozatot. A jelen kötet e sorozat 14. kötete. Az utóbbi években alkalmazott eljárásnak megfelelően a konferencia szekcióit vezető elnökök javaslatai alapján valósult meg a szerzők felkérése. A neveléstudományi kutatások utóbbi években történt jelentős mértékű fejlődését jelezve a beérkezett javaslatok egy jelentős részét azért nem tudtuk figyelembe venni a kötet összeállítása során, mert a vonatkozó kutatásokat és elemzéseket addigra már rangos nemzetközi folyóiratokban publikálták a kollégák. A kötetbe bekerült tanulmányok vak bírálati eljáráson estek át. Minden tanulmány egyik bírálója az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottságának egy tagja volt. A kutatásokat témájuk alapján négy csoportra osztottuk: Oktatáselmélet, Nevelélmélet, Neveléstörténet, Módszertan és digitális technológiák az oktatásban.

Ezúttal is kiemelt köszönetet mondunk a szerzőknek és a bírálóknak magas színvonalú munkájukért!

2022 novembere

Molnár Gyöngyvér
a konferencia elnöke

Tóth Edit
a konferencia titkára

OKTATÁSELMÉLET





A VÁRANDÓSSÁG ÉS A PERINATÁLIS IDŐSZAK EGYES JELLEMZŐINEK ÖSSZEFÜGGÉSE A DIFER-KÉSZSÉGEKKEL

Csima Melinda

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet;
MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport
melinda.csima@gmail.com

Zentai Gabriella

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet
zentai.gabriella@uni-mate.hu

Podráczky Judit

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet
podraczkyjudit66@gmail.com

Nyitrai Ágnes

Apor Vilmos Katolikus Főiskola Neveléstudományi Tanszék
nyitrai.agnes@avkf.hu

Józsa Krisztián

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet;
Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet
jozsa@sol.cc.u-szeged.hu

Absztrakt

Kutatásunkban 418 nagycsoportos gyermek kognitív és szociális alapkészségének a vizsgálatát végeztük el a DIFER Programcsomag négy tesztjével. A gyermekek készségfejlettségének eredményeihez hozzákapcsoltuk azokat a védőnői státuszadatokat, amelyek a perinatális időszakra vonatkoznak. Kutatási kérdésünk a korai befolyásoló tényezők és a nagycsoportos készségfejlettség közötti összefüggések kimutatására vonatkozott. Külön-külön elemeztük a gesztációs hét, az egyperces életkorban mért Apgar-érték, valamint a várandósság lefolyása szerint kimutatható különbségeket a nagycsoportosok készségfejlettségében. A statisztikai próbák alapján a 38–42. hétre születettek és a koraszülöttek nagycsoportban mért alapkészség-indexe között nincs szignifikáns különbség. Hasonlóképpen nem találtunk szignifikáns különbséget a fokozott gondozást igénylő és egészséges várandósságból született gyermekek alapkészség-fejlettségében és az 1 perces Apgar-érték vonatkozásában sem. Eredményeink egybevágóak azokkal a korábbi kutatási eredményekkel, amelyek arra hívják fel a figyelmet, hogy a koraszülött gyermekek 56 éves életkorukban az egyes fejlődési területeken nem mutatnak jelentős mértékű lemaradást időre született társaikhoz képest (Gráf, 2015; Nagy et al., 2018).

A gyermekek egyéni eredményeit megvizsgálva megfogalmaztunk néhány további együttjárást, amelyek óvatos következtetések levonását teszik csak lehetővé. A kiragadott egyéni jellemzők alapján a legalacsonyabb nagycsoportos DIFER-indexszel jellemezhető kisgyermek a 27. gesztációs héten született, nála feltehetően a koraszüléssel is kapcsolatba hozható a kognitív és szociális készségek alacsony szintje.

Kutatási eredményeink általánosításában korlátot jelent a minta összetétele. A vizsgálatba olyan gyermekek kerültek be, akik többségi óvodába jártak. Nem voltak tehát olyan gyermekek a mintában, akik speciális óvodai nevelésben vesznek részt. Jóllehet, az ő vizsgálatuk is releváns lenne a kutatási kérdés szempontjából. A speciális intézményekben nagyobb lehet azoknak a gyermekeknek az aránya, akiknél a perinatális jellemzők a normál értékhez képest eltérést mutatnak. A mintánkban kevés olyan gyermek volt, akiket nagyobb mértékű, esetleg szélsőségesen nagy perinatális eltérések jellemeznek. Emiatt ilyen statisztikai összehasonlításokat nem tudtunk végezni, ezeknél a gyermekeknél csak egyedi esetek elemzésére volt lehetőségünk. Következő kutatásunk célja egy speciális mintaválasztást követően a nagyobb mértékű perinatális eltérések prediktív hatásának az elemzése.

Jelen vizsgálatunk eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy bár a perinatális időszak történései sok szempontból befolyásolják az értelmi fejlődést, az általunk vizsgált jellemzők prediktív ereje nem determinisztikus. A perinatális jellemzők kismértékű eltérése nem eredményezi a DIFER-készségek elmaradását. Elképzelhető, hogy a biológiai befolyásoló tényezőket jól ellensúlyozhatja a családi, pedagógiai, környezeti hatásrendszer, ezeknek a hatásoknak az igazolása azonban további kutatási feladat.

Kulcsszavak: perinatális időszak, óvodáskori alapkészség-fejlettség

Bevezetés

A koraszülöttekre irányuló vizsgálatok elsődleges célja az érintett újszülöttek pszichés fejlődési sajátosságainak, továbbá a perinatális időszakban azonosított rizikótényezők különböző fejlődési területekre gyakorolt hatásának a megismerése. Nem ismert olyan korábbi kutatás, amelynek középpontjában a perinatális időszak egyes jellemzői, valamint az óvoda és az iskola közötti átmenetben kiemelt szerepet játszó alapkészségek közötti összefüggés vizsgálata áll. Tanulmányunkban ezért a perinatális időszakra jellemző tényezők és az óvodáskori szociális és értelmi készségek fejlettsége közötti összefüggések vizsgálatára irányuló kutatásunk eredményeit ismertetjük. Tudomásunk szerint jelen kutatásunk az első ilyen nagymintás vizsgálat ebben a témában Magyarországon.

A várandósság és a perinatális időszak szerepe a gyermeki fejlődésben

Az intellektuális és szociális fejlődést befolyásoló tényezők körének azonosítására irányuló vizsgálatok a gyermek öröklött tulajdonságait, adottságait, a különböző életkorban megélt környezeti hatásokat, valamint a szociokulturális tényezőket egyaránt meghatározónak tartják (Józsa & Fazekasné, 2006a; Kis, 2016; Ribiczey, 2010; Sameroff, 2005). Mindezek mellett kiemelkedő szerepe van azoknak a biológiai hatásoknak, amelyek befolyásolják a fejlődés dinamikáját. Ebből a szempontból lényeges a várandósság lefolyása, illetve a perinatális időszak, amelyek alapvetően determinálják a gyermek fejlődését. A várandósság időszakában biológiai és/vagy szociális veszélyeztetettség következtében fejlődési rendellenességek, intrauterin növekedési retardáció, illetve koraszülés következhet be, amelyek közül a koraszülöttséget a gyermekek korai fejlődését veszélyeztető jelentős rizikótényezőként tartjuk számon. A WHO ajánlása alapján koraszülöttnek kell tekinteni minden olyan élve született újszülöttet, aki a betöltött 37. gesztációs hét előtt jön világra (Ferenczy & Kalmár, 2009; WHO, 1976). A koraszülés alsó határának a WHO ICD (World Health Organization International Classification of Diseases) a várandósság 22. hetét, a várandóssági hetek ismeretének hiányában pedig az 500 gramm súlyhatárt, illetve a 30 cm-es testhosszt határozta meg. Magyarországon 1998 előtt a 28., majd ezt követően a 24. várandóssági hetet rögzítették a koraszülés alsó határaként (Ertl, 2016). Mindezeket figyelembe véve az élve születések körülbelül 10%-a (évente mintegy 15 millió) tekinthető koraszülésnek, azonban ez az arány 184 ország adatait tekintve 5 és 18% között mozog (Aylward, 2003; Goldberg & Divitto, 2002; WHO, 2018; Wohlmuth, 1986), és különösen magas a kedvezőtlen gazdasági háttérrel rendelkező országok esetén (Pusdekar et al., 2020). Magyarországon a 2014-et megelőző 16 év átlagát tekintve a koraszülés aránya 7,66% volt, amely nagymértékű területi egyenlőtlenségeket mutatott (Moravcsik-Kornyicki & Szöllösi, 2014). A koraszülöttek életbenmaradási esélyei, morbiditási

mutatói jelentős mértékben javultak az elmúlt években, ugyanakkor a hosszú távú hatásokat tekintve korántsem tekinthetők homogén csoportnak, amelyet a rájuk irányuló kutatások során szükséges figyelembe venni. A gesztációs kor erőteljes prediktora a perinatális időszakban megjelenő adaptációs zavaroknak, újszülöttkori megbetegedéseknek, továbbá a várható fejlődési kimenetnek. A gesztációs kor alapján a WHO a következőképpen csoportosítja a koraszülötteket: (1) 32–37. gesztációs hét: éretlen, késői koraszülött (moderate to late preterm); (2) 28–32. gesztációs hét között: igen éretlen koraszülött (very preterm); (3) 28. gesztációs hét előtt: igen-igen éretlen koraszülött (extremely preterm) (WHO, 2018).

A koraszülöttekre irányuló longitudinális vizsgálatok Magyarországon jellemzően az egészségügy területéről indulnak ki, elsősorban azzal a céllal, hogy a biológiai és az erre ráépülő környezeti tényezők mentén feltárják az érintett újszülöttek pszichés fejlődési sajátosságait, továbbá összefüggéseket keressenek a kiindulási rizikóállapot (jelen esetben a koraszülés) és a későbbi megkésett, eltérő fejlődés, tanulási zavar vagy nehézség előfordulása, valamint az intelligencia között (Kereki, 2020). A koraszülöttség távlati következményeit vizsgáló nemzetközi és hazai kutatási eredmények ellentmondásosak, egyes vizsgálatok az intellektus különböző mértékű károsodásainak nagy előfordulási arányát mutatták ki koraszülött gyermekek között különösen az igen éretlen, illetve az igen kis súlyú csoportban, mások szerint a koraszülöttség nyoma bizonyos idő után már nem érhető tetten (Gráf, 2015; Kalmár & Csiky, 1994, 1999; Tideman, 2000). Gordon és Jens „mozgó rizikó” (moving risk) modellje arra hívja fel a figyelmet, hogy önmagában az a tény, hogy a koraszülöttség nyomai a fejlődés folyamán eltűnnek, nem biztosíték arra, hogy az érintett gyermekek a későbbiekben újra veszélyeztetetté ne váljanak, s ez a fejlődés folyamán többször is megismétlődhet (Gordon & Jens, 1988; Jens & Gordon, 1991).

Az alacsony súllyal született koraszülöttekkel foglalkozó tanulmányok jelentős része a gyermekek gyengébb kognitív képességeiről számol be (Córcoles-Parada et al., 2019; Taylor et al., 2000), ugyanakkor az eltérések életkori megoszlásáról és a pedagógiai támogatásról nem sok az információ. Koraszülöttek esetében gyakori, hogy alacsonyabb intelligenciát, gyengébb vizuomotoros koordinációt és gyengébb végrehajtó működést mérnek (Rose et al., 2011), továbbá gyakrabban fordul elő körükben valamilyen tanulási nehézség. Az extrém alacsony és a nagyon kis súllyal született gyermekek tanulási nehézségeivel jelentős számú, köztük több longitudinális tanulmány is foglalkozik. Kora gyermekkorban jellemzően kognitív és nyelvi fejlődésbeli elmaradás, illetve magatartási és tanulási problémák jelennek meg (Gráf, 2020). A koraszülöttség és az iskolai teljesítmény közötti összefüggésekre irányuló kutatások eredményei azt mutatják, hogy az extrém alacsony súllyal született gyermekek közel fele teljesítmény- vagy viselkedésproblémákkal küzd (Inder et al., 2005; Saigal et al., 1991).

A DIFER Programcsomag

A Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer (DIFER Programcsomag, Nagy et al., 2004a, 2004b) középpontjában azok az alapkészségek állnak, amelyek az óvoda-iskola átmenetben kiemelt jelentőséggel bírnak. Ezek az alapkészségek jelentik az előfeltételt az iskola kezdeti szakaszában az írás, az olvasás, a számolás tanuláshoz, a gondolkodás fejlődéséhez. A DIFER Programcsomag tesztbateriája 4–8 éves korú gyermekek hét elemi alapkészségének diagnosztikus és kritériumorientált felmérésére alkalmas. A tesztek a készségfejlesztés szolgálatában állnak, a mérési eredmények alapján egyértelmű információt kapunk arra, hogy milyen területeken szükséges beavatkozás, fejlesztés. A fejlesztés módszerei akkor lehetnek igazán hatékonyak, ha a gyermekek egyéni fejlődési üteméhez, aktuális fejlettségi szintjéhez igazodnak.

A DIFER-rel mérhető és fejleszthető elemi alapkészségek a következők. Az íráskészség elsajátításának előfeltétele, kritikus elemi készsége az úgynevezett írásmozgás-koordináció. Az olvasás- és írástanulás megkezdéséhez elengedhetetlen a beszédhanghallás. A nyelvi közölt információk vételének egyik meghatározó tényezője a relációszókincs, a matematikatanulása az elemi számolási készség, a tudásszerzés, a tanulás, a gondolkodás kritikus feltétele pedig többek között a

tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-megértés. Az eredményes iskolai beilleszkedés, tanulás további döntő kritériuma a társas kapcsolatok kezelésének fejlettsége (kortársakkal, felnőttekkel), az ún. szocialitás (elemi szociális motívumok és készségek). A DIFER hét tesztjének az összevont mutatóját DIFER-indexnek nevezzük. A DIFER-index egyetlen számba sűrítve fejezi ki a gyermek elemi alapkészség-rendszerének fejlettségét, ami egyidejűleg megbízható iskolakészültségi mutató is.

Gyermekek közötti különbségek a DIFER-kutatások tükrében

Számos korábbi vizsgálatunkban foglalkoztunk a DIFER-készségek fejlődésének jellemzőivel, a gyermekek közötti különbségek kimutatásával, illetve azokkal a környezeti és családi háttérből származó tényezőkkel, amelyek a készségek fejlődését befolyásolhatják. Az iskolát megkezdő gyermekek készségfejlettségére koncentrált kutatásunk eredményei szerint az első osztályt kezdő gyermekek 78 százaléka érte csak el azt a fejlettségi szintet, ami alapján iskolaérettnek tekinthető. A további 22 százaléknál elsősből 5 százaléknak a DIFER-indexe előkészítő szinten van, fejlettségük a középső csoportos óvodásokéval azonos, 17 százaléknál pedig a DIFER-index kezdő szintjén van, az átlagos megképzettségük egy évnyi (Józsa, 2004, 2016).

Több vizsgálatunkban a családi háttér meghatározó szerepét mutattuk ki. A családi háttér egyik megbízható, a kutatások során gyakran alkalmazott indikátora a szülők legmagasabb iskolai végzettsége. A vizsgálatokban egyértelmű tendencia rajzolódik ki arra vonatkozóan, hogy minél iskolázottabb a szülő, annál fejlettebbek a gyermek DIFER-készségei (Józsa, 2004; Józsa & Zentai, 2007). A gyermek hátrányos helyzete ugyancsak kihat a készségeinek a fejlődésére. Az adatok alapján azt mondhatjuk, hogy a hátrányos helyzetű elsős tanulók minden elemi alapkészség esetében szignifikáns, 7–9 százalékpontnyi fejlettségbeli elmaradást mutatnak. Ez azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetűnek mondott gyermekeknek átlagosan háromnegyed év – egy év készség-fejlettségbeli elmaradása van a nem hátrányos helyzetű társaikhoz képest (Józsa & Zentai, 2007).

A DIFER-tesztek alkalmasak a fejlődésben eltérő gyermekek készségfejlettségének mérésére is. Korábbi vizsgálatainkban összehasonlítottuk a többségi és a tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók alapkészségeinek fejlettségét is. Megállapítottuk, hogy míg a többségi gyermekek esetében középső és nagycsoportban, valamint első osztályban fejlődik intenzíven a DIFER-készségrendszer, addig a tanulásban akadályozott gyermekek esetében 3–8. osztály között mutatkozik legintenzívebbnek a fejlődés. A tanulásban akadályozott gyermekek alapkészségeinek fejlettsége iskoláskorban átlagosan 4–6 évnyi megképzettséget mutat a többségi társaikhoz képest (Józsa & Fazekasné, 2006a, 2006b; Zentai et al., 2013).

A kutatás célja és módszere

Kutatásunkban összefüggéseket kerestünk néhány perinatális időszakra jellemző tényező és az óvodáskori DIFER-készségek fejlettsége között. A mintát 418 gyermek alkotta, közülük 213 lány, 205 fiú. Az elemzésekhez felhasználtuk a védőnői státuszvizsgálatok adatait, valamint a nagycsoportban felvett DIFER-tesztek eredményeit. Vizsgálati elrendezésünk longitudinális adatelemzést tett lehetővé, amely a várandósságtól a nagycsoportos életkorig tartó időszakot fogta át. A kutatást a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola Etikai Bizottsága 3/2018 engedélyszámmal 2018. január 5-én hagyta jóvá.

Védőnői státuszvizsgálatok

A kora gyermekkori, illetve az azt megelőző magzati fejlődés nyomon követésében kiemelt szerepe van az egészségügyi alapellátásnak, ezen belül is a védőnőknek. A védőnők feladatait jogszabály írja elő (49/2004. ESzCsM rendelet), amelyek közül jelen kutatás szempontjából a várandósgondozás, illetve a 0 és 7 éves életkor között végzett státuszvizsgálatok során végzett szűréseknek, illetve vizsgálatoknak van jelentősége. A státuszvizsgálatok során a testi fejlődés vizsgálata mellett a

gyermek psichomotoros és mentális fejlődésére, valamint az érzékszervek működésének vizsgálatára fektet hangsúlyt a védőnő (51/1997. XII.18. NM rendelet).

Vizsgálatunkban felhasználtuk a korábbi védőnői státuszvizsgálatok adatait. Ezek közül jelen elemzésünkhöz a perinatális időszakra vonatkozó legjelentősebb jellemzőket (születés ideje, gesztációs hét, az egyperces életkorban mért Apgar-érték) valamint a várandósság lefolyásával kapcsolatos adatokat vontuk be az elemzésünkbe. A várandóssággal összefüggésben elsősorban a fokozott gondozás tényére vonatkozóan gyűjtöttünk információt. A fokozott gondozás hátterében egészségi és/vagy környezeti okok egyaránt szerepelhetnek. Egészségi okból fokozott gondozásba részesülő várandósok csoportjába tartoznak azok az anyák, akiknek anamnéziséből következően vagy a várandós állapotukból, betegségükből adódóan fennáll a várandósság megszakadásának veszélye. A környezeti okok egységes megítélésére a mai napig nem áll rendelkezésre szakmai iránymutatás. A védőnők kiemelten kezelik és figyelik a család szerkezetét, a szülők iskolázottságát, a munkaviszonyt, a lakóhelyi és lakáskörülményeket, a várandós munkakörülményeit, valamint szociális körülményeit (33/1992. NM rendelet). Megjegyezzük, hogy a fokozott gondozást igénylő várandósságot a hétköznapi szóhasználat gyakran „veszélyeztetett terhes”-nek nevezi.

A védőnői státuszvizsgálatok adatait csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szakos hallgatók rögzítették a védőnővel előzetesen egyeztetett időpontban, miután megismerték a különböző életkorban végzett státuszvizsgálatok főbb szempontjait, illetve elsajátították az adatrögzítés technikáját. A státuszvizsgálat eredményeit tartalmazó dokumentumokba a hallgatók kizárólag a védőnői tanácsadóban, a védőnő jelenlétében tekinthettek be az adatrögzítés időtartama alatt. A várandósság lefolyását tekintve 148 gyermek édesanyja, a minta mintegy 35%-a tartozott a fokozott gondozást igénylő várandósok kategóriájába.

A mintában 88 gyermek született a várandósság betöltött 37. hete előtt, a teljes minta 21%-a. A születés után 1 perccel mért Apgar-érték alapján pedig 33 gyermek esetén mértek 8-as Apgarnál kisebb értéket, ők a minta 8%-át alkotják.

DIFER-tesztek

Nagycsoportos életkorban az elemi alapkészségek felmérésére a DIFER Programcsomag négy tesztjét alkalmaztuk: elemi számolási készség, beszédhanghallás, relációszókincs, szocialitás. Ez a négy teszt jól leképezi a DIFER által mért értelmi és szociális fejlettséget. Korábbi adatbázisainkból kiszámoltuk, hogy ennek a négy tesztnek az összevont mutatója, és a teljes DIFER-ből számított összevont mutató korrelációja nagyon erős, 0,89. A vizsgálatunkhoz kiválasztott négy teszt tehát jól reprezentálja a teljes DIFER-tesztet, amiben eredetileg hét teszt szerepel.

A tesztek adatfelvételét gyógypedagógus és óvodapedagógus hallgatók bevonásával végeztük, akiket előzetesen felkészítettünk a feladatra. Az adatfelvétel egyéni vizsgálattal történt, gyermekenként közelítőleg kétszer 15-20 perces időtartamban. A DIFER-készségeket mérő tesztek megbízhatósági mutatóit az 1. táblázatban összesítve közöljük, mind a négy teszt megbízhatósága elfogadható. A négy teszt összevont mutatójából képeztük a DIFER-indexet, amely így 94 itemet tartalmazott, megbízhatósága magas, a Cronbach- α értéke 0,90.

1. táblázat
A DIFER-tesztek megbízhatósági mutatói (Cronbach- α)

Teszt	Itemek száma	Cronbach- α
Elemi számolási készség	37	0,92
Beszédhanghallás	15	0,66
Relációszókincs	24	0,72
Szocialitás	16	0,88
DIFER-index	94	0,90

Eredmények

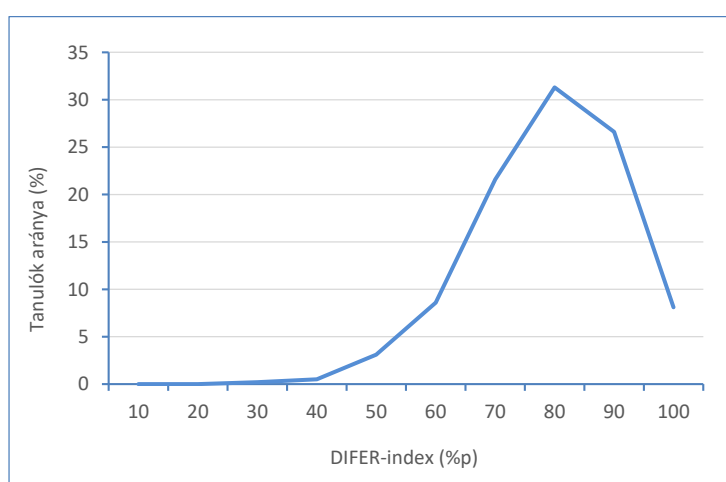
A DIFER-készségek fejlettsége

A DIFER Programcsomag tesztjei kritériumorientált tesztek, amelyek mindegyike megbízhatóan jellemzi a 4 és 8 éves életkorú gyermekek alapkészségeinek fejlettségét. A 2. táblázatban összesítettük a négy készség és az ezekből számított DIFER-index mintánkra jellemző átlagos fejlettségét, illetve további alapstatisztikai mutatókat. Ezek az alapstatisztikai értékek megmutatják, hogy a mintát jelenetős egyéni különbségek jellemzik. A készségek eloszlása jó közelítéssel megegyezik a korábbi nagymintás vizsgálatainkban kapott eloszlásokkal (Józsa, 2004, 2016; Nagy et al., 2004b). A minimumértékekből arra is következtethetünk, hogy vannak kiugróan alacsony készségfejlettséggel rendelkező gyermekek a mintánkban.

2. táblázat
A DIFER-tesztek alapstatisztikai mutatói

Statisztikai mutató	Szocialitás (%pont)	Beszéd-hanghallás (%pont)	Reláció-szókincs (%pont)	Számolási készség (%pont)	DIFER-index (%pont)
Átlag	72	81	77	65	74
Medián	72	87	79	67	75
Szórás	15	16	15	18	12
Minimum	25	13	8	10	26
Maximum	100	100	100	100	100

A DIFER-index eloszlását ábrázolva (1. ábra) jobbra tolódó eloszlásgörbét kaptunk. A nagycsoportosok közel felének 70–90 százalékpont közötti készségátlagát igazolja, hogy a mintánkba tartozó gyermekek nagy része már közelíti vagy el is érte az iskolába lépéshez szükséges fejlettségi szintet. Kérdés, hogy azoknál a gyermekeknél, akik még nem érték el ezt a szintet, illetve az átlagnál nagyobb mértékű elmaradásuk van, találunk-e a várandósság, illetve a születés körülményeivel kapcsolatos olyan problémát, amely összefüggésbe hozható az alacsonyabb fejlettségi szinttel.



1. ábra
A DIFER-index eloszlása

A DIFER-készségek összefüggése a várandósság idejével, lefolyásával és a születés körülményeivel

A védőnők által készített korábbi státuszvizsgálatok adatai közül azokra a körülményekre koncentráltunk, amelyek elsősorban a várandósság lefolyására, idejére, illetve a perinatális időszakban

jelentkező problémákra utalnak. A várandósság idejét tekintve a szakirodalom a betöltött 37. gesztációs hét előtt születetteket tekinti koraszülöttnak. Első lépésben összehasonlítottuk a 38–42. hétre született és a koraszülött óvodás gyermekek készségátlagát (3. táblázat). Eredményeink szerint egyik készség, így a DIFER-index esetén sem mutatható ki szignifikáns különbség a két csoportba tartozó óvodások között. Ez azt jelenti, hogy átlagos fejlettségüket tekintve, ha van is korábban hátránya a koraszülött gyermekeknek, ez a hátrány nagycsoportos korban nem mutatkozik meg a DIFER-készségekben.

3. táblázat

A 38–42. gesztációs héten született és a koraszülött gyermekek készségfejlettsége (Kétmintás t-próba)

Készségek	Gesztációs hét	Átlag (%p)	Szórás (%p)	t, p
Szocialitás	> 37	72	14	t=-0,165, p=0,869
	≤ 37	73	13	
Beszédhanghallás	> 37	81	15	t=0,931, p=0,352
	≤ 37	80	18	
Relációszőkincs	> 37	78	14	t=0,537, p=0,592
	≤ 37	77	18	
Számolási készség	> 37	66	18	t=1,003, p=0,316
	≤ 37	64	19	
DIFER-index	> 37	75	11	t=0,793, p=0,428
	≤ 37	73	14	

Hasonló módon vetettük össze azoknak a gyermekeknek a készségfejlettségét, akiket az édesanyjuk fokozott gondozást igénylő, illetve egészséges lefolyású várandósságot követően szült. Eredményeink szerint sem a szociális, sem a kognitív készségek fejlettségében nem tér el egymástól szignifikánsan az előbb említett gyermekek csoportja. A két csoport készségfejlettsége, továbbá a statisztikai következtetések alapjául szolgáló kétmintás t-próbák értéke a 4. táblázatban található.

4. táblázat

A fokozott gondozást igénylő és az egészséges várandósságból született gyermekek készségfejlettsége (Kétmintás t-próba)

Készségek	Várandósság lefolyása	Átlag (%p)	Szórás (%p)	t, p
Szocialitás	Fokozott gondozást igénylő	73	14	t=1,108, p=0,269
	Egészséges	72	14	
Beszédhanghallás	Fokozott gondozást igénylő	81	16	t=0,362, p=0,717
	Egészséges	81	16	
Relációszőkincs	Fokozott gondozást igénylő	77	15	t=-0,032, p=0,974
	Egészséges	78	15	
Számolási készség	Fokozott gondozást igénylő	66	16	t=0,519, p=0,604
	Egészséges	65	20	
DIFER-index	Fokozott gondozást igénylő	75	11	t=0,641, p=0,522
	Egészséges	74	13	

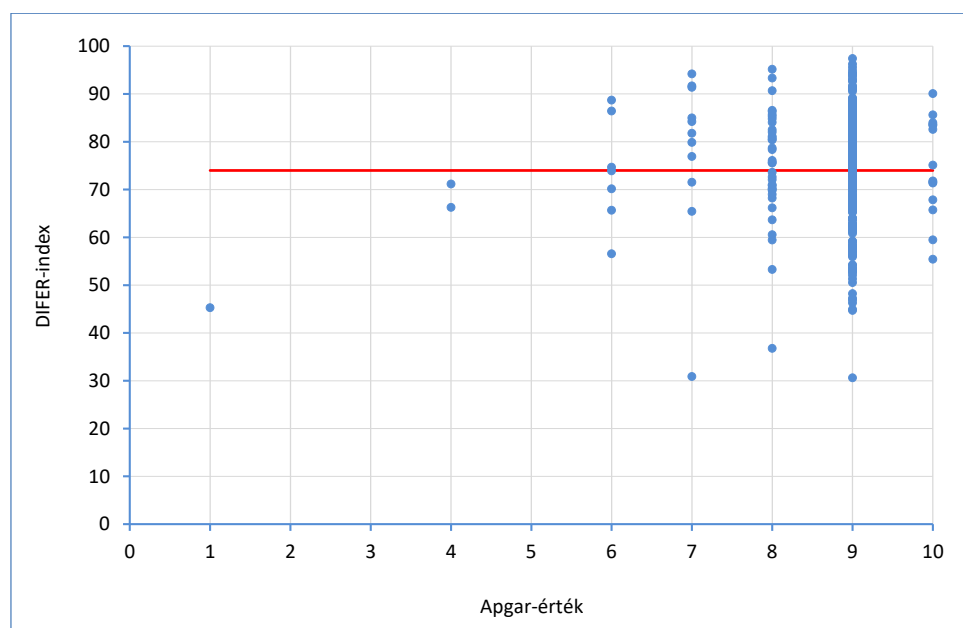
A várandósság körülményein és idején kívül a gyermek életfunkcióinak vizsgálatából számított Apgar-értéket is bevontuk elemzéseinkbe. A gyermekek születést követő 1 perces Apgar-értékét vettük alapul. Az Apgar-érték maximum 10 pont lehet, a 8–10 pont közötti Apgar-értékek normálisnak, a 8 pont alatti értékek pedig alacsonynak számítanak. Mintánkban ennek megfelelően a 8 pont alatti Apgar-értékekkel rendelkező gyermekek és az ennél magasabb Apgar-értékekkel rendelkező, normális életfunkciókat mutató újszülöttek fejlettségét hasonlítottuk össze. Statisztikailag nem találtunk különbséget az 1 perces Apgar-érték alapján képzett részminták között, minden alapkészségben és a DIFER-indexben is közel azonos átlagos fejlettséggel jellemezhetők a gyermekek (5. táblázat).

5. táblázat

A gyermekek készségfejlettsége az 1 perces Apgar-érték alapján (Kétmintás t-próba)

Készségek	1 perces Apgar	Átlag (%p)	Szórás (%p)	t; p
Szocialitás	≥ 8	74	14	t=0,404, p=0,161
	< 8	70	16	
Beszédhanghallás	≥ 8	80	17	t=-0,666, p=0,506
	< 8	83	18	
Relációszókincs	≥ 8	77	14	t=-0,243, p=0,808
	< 8	78	17	
Számolási készség	≥ 8	65	18	t=-0,013, p=0,990
	< 8	65	23	
DIFER-index	≥ 8	74	12	t=0,102, p=0,919
	< 8	74	16	

Ha az 1 perces Apgar-érték függvényében ábrázoljuk a DIFER-index fejlettségét, akkor a 2. ábrának megfelelő elrendezést kapjuk. A vízszintes piros vonal a DIFER-index mintaátlagát szemlélteti. Az ábráról leolvasható, hogy azok a gyermekek, akiknek az 1 perces Apgar-értéke nagyon alacsony, átlag alatti készségfejlettséggel rendelkeznek. A 8, 9 vagy 10 Apgar-értékekkel rendelkező gyermekeknél a DIFER-index eloszlása az egyéni különbségek természetes ingadozását mutatja.



2. ábra

A DIFER-index az Apgar-érték függvényében

Egyéni jellemzők vizsgálata

Kutatásunk célja a perinatális időszakra jellemző tényezők és az óvodáskori szociális és értelmi készségek fejlettsége közötti összefüggések vizsgálata volt. Az előző fejezetben nem tudtunk olyan általános érvényű, statisztikailag is alátámasztható következtetéseket levonni, amelyek a perinatális időszak jelentős szerepét igazolták volna. Ezért megvizsgáltunk néhány egyedi, a mintaátlagtól valamilyen szempontból kiugró jellemzőkkel bíró gyermeket. Kíváncsiak voltunk arra, találunk-e egyéni jellemzőkből fakadó kapcsolatot ezeknél a gyermekeknél a várandósság, a születés körülményei és a készségátlagok között. A 6. táblázatban szereplő gyermekek eredményeit az alapján válogattuk ki, hogy az anya várandóssági ideje, illetve a születéskor kapott Apgar-érték alapján szélsőségesen eltér-e a mintaátlagtól. Az 1 perces Apgar-értéket tekintve egyetlen olyan kisgyermek van a mintánkban, aki 1-es Apgar-értéket kapott születéskor. A táblázatban az 1. sorszám alatt szerepelnek a kisgyermek nagycsoportos készségfejlettségének jellemzői. Szociális és kognitív területeken egyaránt alacsony fejlettséget tapasztalhatunk nála. DIFER-indexe 45 százalékpont, ami a 74 százalékpontos mintaátlagnál több mint kétszörösnyival marad el. A felmért alapkészségek közül számolási készségből láthatjuk a legnagyobb mértékű elmaradását.

A 2. és a 3. sorszámú gyermekek 4-es Apgarral születtek, az ő esetükben a DIFER-indexben a mintaátlagtól csak nagyon kismértékű, szinte jelentéktelen eltérés tapasztalható a felmért készségek fejlettségében. A két kisgyermek közül a 2. sorszámú az alacsony Apgar mellett 33. hétre született, tehát nála a nehezítő tényezők halmozottan is jelen vannak, alapkészségeinek fejlettsége mégis a normál fejlődési ütemnek megfelelő.

A 4. sorszámú gyermek 6-os Apgarral született, nála a DIFER-index mintaátlagától egyszörösnyival nagyobb lemaradás tapasztalható. Ha a készségeket is megvizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy a szociális készségek fejlettségében mutatkozik a legnagyobb eltérés.

Az 5. sorszámú gyermek azért került be a táblázatba, mert két szempontból is figyelmet érdemel. Egyrészt ő az, aki a DIFER-index alapján a legalacsonyabb fejlettségű a mintánkban, másrészt ő született legkorábban, a 27. gesztációs héten. Az ő esetében a 26 százalékpontos DIFER-index és az összes készség fejlettsége lényegesen elmarad a mintaátlagtól. A 13 százalékpontos beszédhanghallás arra utal, hogy alig vannak olyan hangzók, amelyeket meg tud egymástól különböztetni. Az elemi számolási készség fejlettsége 33 százalékpontos, ami szintén arra hívja fel a figyelmet, hogy a kisgyermek fejlesztése feltétlenül szükséges.

A 6. sorszámú gyermek a 28. gesztációs héten született, fejlettsége a mintaátlaggal megegyezik, készségei feltehetően normál ütemben fejlődtek, így egyik területen sem tapasztalható nála lemaradás.

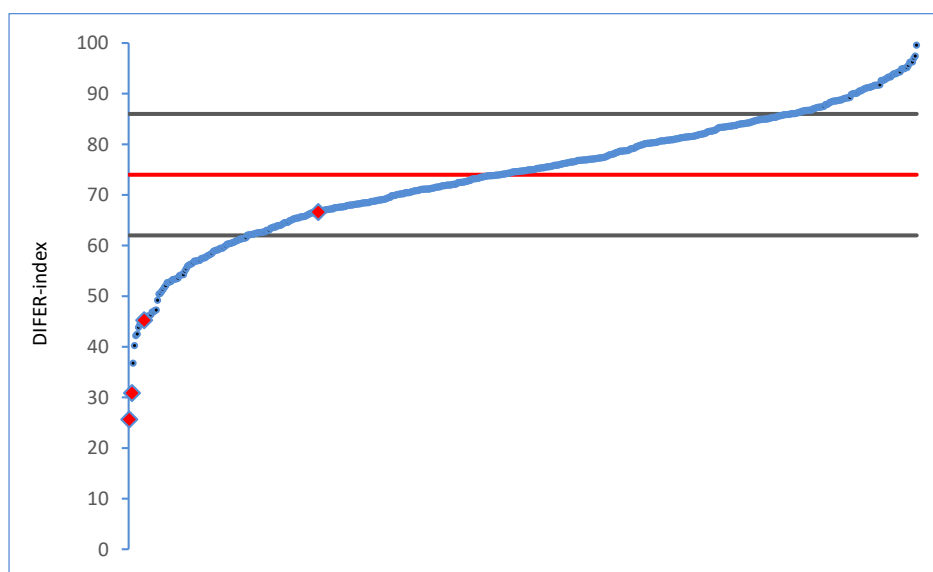
A 7. és 8. sorszámú gyermekek ikrek, a 30. gesztációs héten születtek. DIFER-indexük kismértékben marad el a mintaátlagtól, a közöttük lévő fejlettségbeli különbség is elhanyagolható.

A 3. ábrán a DIFER-index egyéni eloszlását mutatjuk be. Az ábrán minden kis pont egy-egy gyermek DIFER-indexét szemlélteti. A vízszintes vonalak a mintaátlagot (piros) és a szórásnyi tartományt jelölik. A piros jelölővel kiemelt gyermekek azok, akiknek DIFER-indexe az 1 perces Apgar-érték vagy a korai gesztációs hét miatt szélsőségesnek tekinthető. Ők azok, akiknek az egyéni eredménye a 7. táblázatban is szerepelt. Jól látható, hogy az a két kisgyermek, akinek a DIFER-indexe a legalacsonyabb, milyen nagymértékben marad el a mintaátlagtól. Közülük a legalacsonyabb DIFER-indexű gyermek született a 27. gesztációs héten. A másik, szintén rendkívül alacsony alapkészségfejlettséggel rendelkező kisgyermek a 31. héten született, az ő eredményei nem szerepelnek a táblázatban. A nagyság szerint harmadik kiemelt gyermek születéskor 1-es Apgar-értéknek megfelelő alacsony életfunkciókkal rendelkezett.

6. táblázat
Néhány gyermek egyedi jellemzőinek bemutatása

Gyermek sorszáma	1 perces Apgar	Gesztációs hét	Szocialitás (%pont)	Beszéd-hanghallás (%pont)	Reláció-szókincs (%pont)	Számolási készség (%pont)	DIFER-index (%pont)
1.	1	39	44	60	58	19	45
2.	4	33	80	87	46	72	71
3.	4	38	67	87	75	36	66
4.	6	38	38	60	67	62	57
5.	9	27	36	13	21	33	26
6.	9	28	48	93	79	74	74
7.	10	30	74	73	83	50	70
8.	10	30	81	67	67	50	66

Megjegyzés: Félkövérrel kiemeltük az Apgar-érték vagy a korai gesztációs hét miatt szélsőségesnek tekinthető gyermekeket és azokat a készségátlagokat, amelyek elmaradnak a korosztályos átlagtól.



3. ábra
A DIFER-index eloszlása a szélsőséges esetekkel

Megjegyzés: Kiemelten jelöltük az Apgar-érték vagy a korai gesztációs hét miatt szélsőségesnek tekinthető gyermekeket.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A kutatás az MTA-MATE Kora Gyermekek Kutatócsoport keretében valósult meg. A kutatás adatfelvételét az NKFI K124839 finanszírozta.

Irodalom

- Aylward, G. P. (2003). Neonatology, prematurity, NICU, and developmental issues. In M. C. Roberts (Ed.), *Handbook of pediatric psychology*. Guilford, New York.
- Córcoles-Parada, M., Giménez-Mateo, R., Serrano-Del-Pueblo, V., López, L., Pérez-Hernández, E., Mansilla, F., Martínez, A., Onsurbe, I., San Roman, P., Ubero-Martinez, M., Clayden, J. D., Clark, C. A., & Muñoz-López, M. (2019). Born too early and too small: Higher order cognitive function and brain at risk at ages 8-16. *Frontiers in psychology*, 10, Article 1942.
- Ertl, T. (2016). A kora- és retardált újszülöttek ellátása. Az életképesség határa. Korai és hosszú távú következmények. In Z. Papp (Ed.), *A perinatológia kézikönyve* (pp. 387–399). Medicina Könyvkiadó.
- Ferenczi, Sz. Gy., & Kalmár, M. (2009). A temperamentum és a fejlődés kapcsolata koraszülött és időre született kisgyermeknél. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37(4), 202–217.
- Goldberg, S., & DiVitto, B. (2002). Parenting children born preterm. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting*. (pp. 329–354). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gordon, B. M., & Jens, K. G. (1988). A conceptual model for tracking high-risk infants and making early service decisions. *Journal of Behavioral and Developmental Pediatrics*, 9, 279–286.
- Gráf, R. (2015). Koraszülöttség és fejlődési kimenet. *Gyermeknevelés*, 3(4), 113–120.
<http://ojs.elte.hu/gyermekeveles/article/view/687/582>
- Gráf, R. (2020). A koraszülöttség mint a tanulási zavarok egy rizikótényezője. *Szellem és Tudomány. Különszám*, 11, 169–178. https://matarka.hu/koz/ISSN_2062-204X/11_evf_1_klsz_2020/ISSN_2062-204X_11_evf_1_klsz_2020_169-178.pdf
- 33/1992. (XII. 23.) NM rendelet a terhesgondozásról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?dbnum=1&docid=99200033.NM&cel=m%282%29&mahu=1&goto=-1>
- Inder, T. E., Warfield, S. K., Wang, H., Hüppi P. S, & Volpe, J. J. (2005). Abnormal cerebral structure is present at term in premature infants. *Pediatrics*, 115, 286–294.
- Jens, K. G., & Gordon, B. N. (1991). Understanding risk: Implications for tracking high-risk infants and making early service delivery decision. *International Journal of Disability, Development and Education*, 38(3), 211–224.
- Józsa, K. (2004). Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14(11), 3–16.
- Józsa, K. (2016). Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26(4), 59–74.
- Józsa, K., & Fazekasné Fenyvesi, M. (2006a). A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – I. rész. *Gyógypedagógiai Szemle*, 34(2), 133–141.
- Józsa, K., & Fazekasné Fenyvesi, M. (2006b). A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – II. rész. *Gyógypedagógiai Szemle*, 34(3), 161–176.
- Józsa, K., & Zentai, G. (2007). Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(5), 3–17.
- Kalmár, M., & Csiky, E. (1994). A koraszülöttség fejlődéslelektani implikációi. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 50(3–4), 139–170.
- Kalmár, M., & Csiky, E. (1999). Az intervenció feladatai és lehetőségei koraszülött gyermekeknél, pszichológiai nézőpontból. *Alkalmazott Pszichológia*, 1(4), 43–54.
- Kereki, J. (2020). *A kora gyermekkori intervenció rendszer működése és fejlesztési lehetőségei az egységes ellátási út tükrében* [Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem].
https://ppk.elte.hu/dstore/document/443/Kereki_Judit_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf
- Kis, N. (2016). Eltérően fejlődő gyermek a családban. *Gyermeknevelés*, 4(3), 1–15.
- Moravcsik-Kornyicki, Á., & Szöllösi, G. J. (2014). *Rizikótanulmány*. OTH.
- Nagy, A., Beke, A. M., Cserjési, R., Gráf, R., & Kalmár, M. (2018). Az extrém kis születési súlyú koraszülöttek fejlődésének követése az óvodáskor végéig a perinatalis szövődmények tükrében. *Orvosi Hetilap*, 159(41), 1672–1679.
- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T., & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004a). DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára. Mozaik Kiadó.
- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T., & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004b). *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó.

- 49/2004. (V. 21.) ESzCsM rendelet a területi védőnői ellátásról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0400049.esc>
- 51/1997. (XII. 18.) NM rendelet a kötelező egészségbiztosítás keretében igénybe vehető betegségek megelőzését és korai felismerését szolgáló egészségügyi szolgáltatásokról és a szűrővizsgálatok igazolásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700051.nm>
- Pusdekar, Y. V., Patel, A. B., Kurhe, K. G., Bhargav, S. R., Thorsten, V., Garces, A., Goldenberg, R. L., Goudar, S. S., Saleem, S., Esamai, F., Chomba, E., Bauserman, M., Bose, C. L., Liechty, E. A., Krebs, N. F., Derman, R. J., Carlo, W. A., Koso, T., M., Nolen, T. L., McClure, E. M., & Hibberd, P. L. (2020). Rates and risk factors for preterm birth and low birthweight in the global network sites in six low- and low middle-income countries. *Reproductive Health*, 17, Article 187. <https://doi.org/10.1186/s12978-020-01029-z>
- Ribiczey, N. (2010). Környezeti hatások és intellektuális fejlődés – különböző megközelítések a környezet releváns aspektusainak megragadására. *Gyógypedagógiai Szemle*, 35(1), 46–60.
- Rose, S. A., Feldman, J. F., Jeffery, J., Jankowski R., & Van Rossem, R. (2011). Basic information processing abilities to 11 years account for deficit in IQ. *Intelligence*, 39(4), 198–209.
- Saigal, S., Szatmari, P., Rosenbaum, P., Campbell, D., & King, S. (1991). Cognitive abilities and school performance of extremely low birth weight children and matched term control children at age 8 years: a regional study. *Journal of Pediatrics*, 118, 751–760.
- Sameroff, A. J. (2005). The science of infancy: Academic, social, and political agendas. *Infancy*, 7(3), 219–242.
- Taylor, H. G., Klein, N., Minich, N. M., & Hack, M. (2000). Middle-school-age outcomes in children with very low birthweight. *Child Development*, 71(6), 1495–1511.
- Tideman, E. (2000). Longitudinal follow-up of children born preterm: cognitive development at age 19. *Early Human Development*, 58(2), 81–90.
- World Health Organization, WHO (1977). Recommended definitions, terminology and format for statistical tables related to the perinatal period and use of a new certificate for cause of perinatal deaths. Modifications recommended by FIGO as amended October 14, 1976. *Acta Obstet Gynecol Scand*, 56, 247–253.
- World Health Organization, WHO (2018). *Preterm birth*.
- World Health Organization, WHO (2022). *World Health Organization International Classification of Diseases*. <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>
- Wohlmuth, G. (1986). Koraszülöttek. In P. Véghegyi & Ö. Kerpel-Fronius (Eds.), *Az újszülött* (pp. 455–517). Akadémiai Kiadó.
- Zentai, G., Fazekasné Fenyvesi, M., & Józsa, K. (2013). Tanulásban akadályozott és többségi gyermekek rendszerező képességének fejlődése. *Iskolakultúra*, 23(11), 131–145.



NYELVTANÁROK ÉS IDEGEN NYELVEN OKTATÓ SZAKTANÁROK NYELVVIZSGA-MORATÓRIUMMAL KAPCSOLATOS VÉLEMÉNYEI: EGY KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS EREDMÉNYEI

Fajt Balázs

Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar,
Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék
fajt.balazs@uni-bge.hu

Bánhegyi Máttyás

Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar,
Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék
banhegyi.matyas@uni-bge.hu

Vékási Adél

Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar,
Irodalomtudományi Doktori Iskola
adel.vekasi@gmail.com

Cseppentő Krisztina

Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola
cseppentokrisztina@gmail.com

Absztrakt

A Covid-19-járványhelyzet hatására 2020 tavaszán hozott rendkívüli kormányrendelet értelmében több mint százezren vehették át diplomájukat nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése nélkül. Normál körülmények között ahhoz, hogy Magyarországon valaki diplomát szerezzen, minimálisan egy élő idegen nyelvből B2-es szintű komplex nyelvvizsgát kell tennie. A 2020-as rendelet hatására nyelvvizsga nélkül valóban sokak zárhatták le felsőoktatási tanulmányaikat, és léphettek be a munkaerőpiacra, az intézkedés megítélésével – tudomásunk szerint – viszont még nem foglalokznak tanulmányok. Annak érdekében, hogy a nyelvvizsga-moratóriumról és a nyelvvizsga hiányában át nem vett diplomák kérdésköréről szóló vélekedéseket szakmai diskurzusba csatornázzuk, nagymintás kvantitatív vizsgálatot végeztünk. Kutatásunkban kérdőíves módszer (N = 769) segítségével különböző intézményekben oktató nyelvtanárok, illetve idegen nyelven oktató szaktanárok nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos véleményeit mértük fel. Eredményeink azt mutatják, hogy a kérdőívet kitöltők jelentős része szakmai szempontok mentén megkérdőjelezhetőnek tartja a rendeletet, illetve szkeptikus annak gazdasági hatását és társadalmi igazságosságát illetően.

Kulcsszavak: felsőoktatás, idegennyelv-oktatás, kvantitatív kutatás, nyelvvizsgáztatás, nyelvvizsga-moratórium

Bevezetés

A 2019-es Covid-19-járványhelyzetre adott válaszként Magyarország kormánya 2020 tavaszán nyelvvizsga-moratóriumot rendelt el, azaz lehetőséget adott arra, hogy a felsőoktatási intézmények diplomákat adjanak ki olyan hallgatóknak, akik nem teljesítették a diplomaszerezéshez szükséges nyelvvizsga-követelményt. Az Innovációs és Technológiai Minisztérium adatai szerint a felsőoktatási

intézmények 2020 júniusáig több mint 76 ezer végzős hallgató oklevelét állították ki (Csókás, 2020), 2021 elejéig pedig összesen mintegy 128 ezer oklevelet adtak ki (Kovács-Angel, 2021). A kormány 2021 júniusában ismét elrendelte, hogy azok a hallgatók, akik tárgyév augusztus végéig sikeres záróvizsgát tesznek, nyelvvizsga nélkül is átvehessék diplomáikat (350/2021. (VI. 24.) számú Korm. rendelet a veszélyhelyzet ideje alatt a nyelvvizsga letétele alóli mentességről). A döntés értelmében tehát 2021-ben is kaptak „felmentést” azok, akik nem tudták megszerezni a diplomához szükséges nyelvvizsgát (Csik, 2021c). A Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciájának (HÖÖK) korábbi becslése szerint 2021-ben 20-25 ezerre tehető azon végzős egyetemisták száma, akik a „nyelvvizsga-amnesztia” nélkül nem kapták volna meg diplomájukat (Csik, 2021b): erre tekintettel 2021-ben közel 25 ezer diploma került kiállításra. Így a 2020-as és 2021-es döntések nyomán a nyelvvizsga-követelményt nem teljesítők számára kiállított diplomák száma összesen már a 140 ezret közelíti (Csik, 2022a). 2022 januárjában a kormány nem hozott döntést újabb amnesztiával kapcsolatban, pedig a tavaszi vizsgaidőszak kezdetén ismét indult aláírásgyűjtés a nyelvvizsgamentességért. A 2022. február elején rendelkezésre álló adatok szerint az Innovációs és Technológiai Minisztérium nem tervezte, hogy az ebben az évben végző hallgatóknak nyelvvizsgamentességet ad (Eduline, 2022), amelyet 2022 júniusban további kormányintézkedések erősítettek meg (Csik, 2022b).

Mivel a 2020-as nyelvvizsga-moratóriumot önálló szakpolitikai jelenségnek és a hazai felsőfokú nyelvoktatás alakulása szempontjából is kiemelten fontos mérföldkőnek találjuk, empirikus kutatást végeztünk, hogy megpróbáljuk felmérni és mérhetővé tenni a nyelvtanári szakma és az idegen nyelven oktató szaktanárok nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos véleményét. Jelen tanulmány kutatásunk előzményeit és háttérét mutatja be, leírja a vizsgálathoz kifejlesztett mérőeszközünket, valamint a felmérés eredményeiből közöl részleteket.

Nyelvtudáshoz kötött felsőfokú végzettség

A nyelvvizsga-moratórium egy oktatáspolitikai folyamat egyik elemének tekinthető, amelynek részeként Magyarország az Európai Unió felé azt vállalta, hogy a lakosság 30,3%-a legyen diplomás (Európai Bizottság, 2017). Az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ készségigényekre vonatkozó előrejelzése szerint a következő időszakban várhatóan az eddiginél több munkalehetőség kötődik majd felsőfokú végzettséghez (Európai Szakképzés-fejlesztési Központ, n.d.). Ezért az Európai Unió 2014 és 2020 közötti költségvetési ciklusára vonatkozó Európa 2020 stratégia oktatásra vonatkozó egyik kiemelt prioritása a felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányának növelése volt. Magyarország a stratégiához kapcsolódva vállalta, hogy a 30–34 évesek körében a felsőfokú vagy annak megfelelő végzettséggel rendelkezők arányát 2020-ra 34 százalékra növeli (Magyarország Kormánya, 2018). A nyelvvizsga-moratórium elrendelésével kiadhatóvá vált diplomákkal sikerült teljesíteni ezt a vállalást. Az Eurostat 2020-ra vonatkozó adataiból azonban kitűnik, hogy a 25–34 éves korosztályban felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya Magyarországon az egyik legalacsonyabb az EU-ban (Eurostat, 2020a): 10%-kal elmarad az Uniós átlagtól (41%). A maga 31%-ával Magyarország Románia és Olaszország előtt a sereghajtók közé tartozik (Eurostat, 2020a; Eurostat, 2021). Fontos megemlítenünk, hogy az Európai Unió 2030-ra kitűzött célterve az, hogy a 25–34 éves korosztályban a diplomások arányát az EU-s állampolgárok körében tovább növelje (45%-ra) (Europarl, 2021), ami Magyarország számára komoly kihívást jelenthet.

A felsőoktatás nyelvtudásra vonatkozó kimeneti követelményeivel kapcsolatban hosszabb ideje merülnek fel problémák Magyarországon, noha a nyelvtudás fontosságát az elmúlt 30 évben számos köznevelést és felsőoktatást érintő oktatáspolitikai döntés hangsúlyozta (Novák & Fónai, 2020), ezenfelül a diploma megszerzését már a 2003. évi XXXVIII. törvénymódosítás is középfokú nyelvvizsgákhoz kötötte (2003. évi XXXVIII. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosítása). A nyelvvizsgák hiánya a 2010-es évek első felére elkezdett problémát okozni, ezért az állam a Diplomamentő program (DM) keretében 2014-ben és 2015-ben ingyenes nyelvi képzést biztosított azok számára, akik az államvizsgájukat már teljesítették, de diplomájukat nyelvvizsga hiányában nem tudták átvenni. A követelmény teljesítésére való felkészülés céljából az 503/2017.

(XII. 29.) Korm. rendelet értelmében két fordulóban is segítséget kaptak azok a hallgatók, akiknek nehézségük volt a megfelelő szintű nyelvtudás elsajátításával. Hasonlóan jelentős rendelkezés volt továbbá az első sikeres nyelvvizsga és az első emelt szintű idegen nyelvből tett érettségi vizsga díjához nyújtott támogatás, valamint a nyelvvizsgadíjak visszatérítéséről rendelkező 2018-as határozat (Novák & Fónai, 2020).

Feltételezhető, hogy 2014-ben részben e probléma orvosolására adták ki a 335/2014. (XII. 18.) Korm. rendeletet (A felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet módosításáról), amely szerint a középfokú nyelvvizsga vagy az emelt szintű nyelvi érettségi a 2019–2020. tanévtől felsőoktatási felvételi követelménnyé vált volna (Fekete & Csépes, 2019). E rendelet ugyanis előírta, hogy 2020-tól „alapképzésre, osztatlan képzésre az a jelentkező vehető fel, aki [...] legalább B2 szintű, általános nyelvi, komplex nyelvvizsgával vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik”. Valószínűsíthető, hogy a tervezett jogszabály motivációként új lendületet adhatott volna a köznevelésben folyó nyelvtanításnak (Öveges & Kálmán, 2019), de a kezdeményezés céljairól csupán közvetve, sajtónyilatkozatok és hírek formájában értesülhetett a társadalom.

A törvénybe foglalt jogszabály érvénybe lépését 2019 novemberében visszavonták (261/2019. Korm. rendelet 5. §: a felsőoktatási felvételi eljárással összefüggésben egyes kormányrendeletek módosításáról), aminek egyik oka talán az volt, hogy a rendelkezésre álló adatok szerint a felvételizők közel fele nem tudott volna B2 szintű nyelvtudást igazolni, így a jelentkezők számának csökkenése veszélybe sodorta volna olyan felsőoktatási szakok létét, ahová korábban B2 szintű nyelvtudás igazolása nélkül is jelentkezhetek a diákok (Öveges & Kálmán, 2019). A HÖOK nyilatkozata szerint a visszavonás fő jogi indoka az volt, hogy az előírás nem illeszkedett a Nemzeti Alaptantervhez (NAT) (Csik, 2021a). A B2 szintű nyelvtudás felvételi követelményként való megállapításához elsősorban az szükséges, hogy a NAT előírja, hogy a közoktatás a középiskola végére B2-es szintre készítse fel a diákokat. A B2-szintű nyelvtudást csak azután lehet felsőoktatási bemeneti követelményként meghatározni, hogy ez az előírás és az ehhez társuló nyelvi felkészítés felmenő rendszerben megvalósult. Mivel az új NAT-ban már szerepel az általános és középiskolák felé támasztott idegennyelv-oktatási elvárások között, hogy a diákok a középiskola végére B2-es nyelvi szintre jussanak el, a B2-es nyelvvizsga bemeneti követelményként való elvárása 4 év múlva, azaz 2024-ben ismét aktuális lehet (Csik, 2021a).

Az idegennyelv-oktatás helyzete hazánkban

Ugyan a nyelvvizsga-követelmény 2020-as bevezetését szakmai konszenzussal már 2014-ben bejelentették, az azóta eltelt idő a statisztikák szerint nem volt elég ahhoz, hogy a közoktatás és a diákok felkészüljenek a változásra (Teczár, 2019): 2018-ban az egyetemi, főiskolai alap- és osztatlan képzéseken tanuló hallgatók csupán 69 százaléka rendelkezett középfokú nyelvvizsgával (Czervan, 2019). A 11. évfolyamos diákok körében ez az arány sokkal alacsonyabb: a vizsgált évben (2018) egyötödüknek volt nyelvvizsgája (Öveges & Csizér, 2018), és csak elenyésző részüknek (2%) volt érettségije idegen nyelvből. Magyarországon 2018-ban 39% volt azoknak a 11–14 éves tanulóknak az aránya, akik kettő vagy annál több idegen nyelvet tanultak az iskolában. Különösen kiábrándító ez az adat más EU-s országok eredményeivel összevetve: az EU-ban átlagosan 48% ugyanez az arány, és számos országban 70%, 80% vagy akár 90% fölött van (Eurostat, 2020b).

A fentiek arra engednek következtetni, hogy a 2020-as nyelvvizsga-moratórium a bennragadt diplomákkal kapcsolatos problémát rövid távon ugyan megoldotta, ugyanakkor a rendelkezés önmagában bizonyosan nem elegendő a magyar fiatalok nyelvtudásával kapcsolatos problémák hosszú távú megoldására. A téma kapcsán fellelhető, pár évre visszanyúló hírekből egyértelműen kiderült, hogy a rendelet bevezetését élénk szakmai vita övezi. Egyes vélemények szerint a diplomákat azzal a feltétellel is kiadhatták volna, hogy az így diplomát szerzők egy vagy két éven belül kötelesek letenni a nyelvvizsgát, így nem élhettek volna a hallgatók a könnyítéssel hosszú távon.

Nem támogatta a 2021-ben immár második körben bevezetett nyelvvizsga-moratóriumot az Országos Nyelvtanítási és Nyelvvizsgáztatási Szakmai Egyesület (ONyNySzE). A testület adatai szerint

2021-ben az államilag akkreditált nyelvvizsgát tevő nyelvtanulók száma jelentősen nőtt az előző évhez képest, tehát a járványhelyzet 2021-ben nem volt érdemi hatással a vizsgázókedvre (Nyelvtudásért, 2021). Véleményük szerint a nyelvvizsga nélkül egyetemi tanulmányukat befejezők magas száma mögött tehát nem a pandémia áll. Negatív véleményt fogalmaztak meg a vizsgaközpontok: szerintük hosszú távon kártékony intézkedés lehet a nyelvvizsga-amnesztia (Holló, 2021). Ehelyett a megfelelő nyelvi képzés biztosítása lehet a megoldás (Csik, 2021c). Az ONyNySzE elnöke szerint az egyetemisták nyelvtudásának javításához fontos lenne az idegen nyelv használata a képzés során, például az idegen nyelvű szakirodalom feldolgozását követelményként lehetne előírni. Nem utolsó sorban érdemes lenne a felsőoktatási intézmények oktatóinak nyelvtudását is fejleszteni (Nyelvtudásért, 2021). A fent leírt helyzetben és oktatási környezetben igyekeztünk megtudni azt, hogy a nyelvtanárok és az idegen nyelven oktató szaktanárok hogyan vélekednek a nyelvvizsga-moratóriumról.

A kutatás célja és a kutatási kérdések

A jelen vizsgálódás a kvantitatív kutatási paradigma segítségével, kérdőíves módszerrel igyekezett feltárni a nyelvtanári, valamint az idegen nyelven szaktárgyakat oktató tanárok nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos attitűdjeit. Ehhez kapcsolódóan az alábbi kutatási kérdést fogalmaztuk meg: Milyen a vizsgálatban részt vevő nyelvtanárok és idegen nyelven oktató szaktanárok nyelvvizsga-moratóriumhoz kapcsolódó attitűdje?

Résztvevők

A vizsgálat során a közoktatásban, a felsőoktatásban és a nyelvoctatási versenyszférában (pl. nyelviskolák, magántanárok) tevékenykedők véleményeit vizsgáltuk meg. A mintánkba összesen 769 (N = 769) fő került be, akiket hólabda mintavételi módszerrel toboroztunk. A kitöltők közül 84,3% (n = 648) nő és 15,7% (n = 121) férfi volt. A kitöltők átlagéletkora 50,13 (szórás = 10,99) volt, és átlagosan 24,52 (szórás = 11,67) év tanítási tapasztalattal bírtak. A résztvevők nemek szerinti eloszlása, valamint az életkoruk és az oktatási tapasztalatuk tekintetében egyaránt elmondható, hogy ezek az adatok jól leképezik a magyarországi idegennyelv-oktatás pedagógustársadalmát (OECD, 2019).

Kutatási eszköz

Az adatgyűjtéshez egy korábban validált skálákat tartalmazó (lásd Fajt et al., megjelenés alatt), saját készítésű kérdőívet használtunk. Kérdőívünkben 21 kérdésben a résztvevők demográfiai adataira (pl. nem, életkor, akkreditált nyelvvizsgázatok-e valamilyen nyelvvizsgaközpontnál stb.) vonatkozó háttérkérdést tettünk fel, a kérdőív második felében pedig a nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatban megfogalmazott összesen 41 állítás kapcsán kértük a kitöltők véleményét. Résztvevőink ezen állításokkal kapcsolatos egyetértésének mértékét ötfokú Likert-skála (1 = egyáltalán nem értek egyet; 5 = teljes mértékben egyetértek) segítségével igyekeztünk mérni. A vizsgálat során használt 41 állítás az alábbi 10 skálába tagozódott be:

1. *Nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága a felsőoktatásba való felvételkor* (5 állítás): résztvevőink mennyire gondolják úgy, hogy már a felsőoktatásba történő felvételhez szükség lenne legalább B2-es komplex nyelvvizsgára. Példa: „Legfőbb ideje egy olyan rendelet kiadásának, amely azt célozza, hogy minimum B2-es (középfokú), komplex nyelvvizsga nélkül senki se kezdhesse meg a felsőfokú tanulmányait.”
2. *Idegennyelv-oktatás elérhetővé tétele a felsőoktatásban* (3 állítás): résztvevőink mennyire gondolják úgy, hogy fontos az idegennyelv-oktatás biztosítása a felsőoktatásban. Példa: „Minden felsőoktatási intézménynek biztosítania kellene hallgatói számára az idegennyelv-oktatást.”
3. *Idegen nyelven oktatott tárgyak fontossága a felsőoktatásban* (3 állítás): a kitöltők mennyire gondolják úgy, hogy a felsőoktatásban tanuló hallgatóktól elvárható lenne az, hogy bizonyos szaktárgyakat idegen nyelven hallgassanak. Példa: „A felsőfokú tanulmányok kapcsán meg

kellene követelni a hallgatóktól, hogy tanulmányaik egy részében idegen nyelven hallgassanak tárgyakat.”

4. *Nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága a diplomakiadás feltételeként* (5 állítás): mennyire tartják szükségesnek résztvevőink, hogy diplomát csak a nyelvvizsga-követelmények teljesítése esetén lehessen kapni. Példa: „Ha valaki elvégez egy főiskolai vagy egyetemi szakot, akkor elvárható tőle, hogy le tudjon tenni egy B2-es (középfokú) nyelvvizsgát is.”
5. *Munkaerőpiacra gyakorolt hatás* (5 állítás): a kitöltők szerint a nyelvvizsga nélkül megszerzett diplomáknak mennyire van pozitív hatása a munkaerőpiacra. Példa: „Azok a frissdiplomások, akik nyelvvizsga hiányában kapják meg a diplomájukat és így kerülnek a munkaerőpiacra, a magyar gazdaság jobb működését segítik.”
6. *A nyelvvizsga munkaerőpiaci értéke a munkavállalók szerint* (4 állítás): résztvevőink szerint mennyire fontos a munkavállalók vonatkozásában, hogy legyen nyelvvizsgájuk. Példa: „Azok a munkavállalók, akik nyelvvizsga nélkül szereztek diplomát, kevesebbet fognak érni a munkaerőpiacon, mint azok, akik nyelvvizsgával szereztek egyetemi diplomát.”
7. *A nyelvvizsga jelenlegi fontossága a munkáltatók számára* (3 állítás): résztvevőink véleménye szerint a munkáltatók jelenleg mennyire részesítik előnyben azokat a munkavállalókat, akiknek van nyelvvizsgája azokkal szemben, akiknek nincs. Példa: „A munkáltatók megkövetelik, hogy a munkavállalóknak legyen nyelvvizsgája.”
8. *A nyelvvizsga jövőbeni fontossága a munkáltatók számára* (3 állítás): a kitöltők szerint a nyelvvizsga-moratórium hatására mennyire fog fel- vagy akár leértékelődni a nyelvvizsgák fontossága. Példa: „A munkáltatók a jövőben is elvárják majd, hogy a munkavállalóknak legyen nyelvvizsgájuk.”
9. *Társadalmi igazságosság* (6 állítás): a kitöltők mennyire tartják igazságosnak azt a helyzetet, hogy a kormányrendelet hatására sokan úgy kaphattak diplomát, hogy nem feltétlenül fektettek a nyelvi tanulmányokba annyi energiát és pénzt, mint azok, akik a moratórium előtt nyelvvizsga birtokában kapták meg a diplomájukat. Példa: „A nyelvvizsga hiányában kiadott diplomák igazságtalan helyzetet teremtettek azok között, akik úgy szereztek diplomát, hogy nincsen nyelvvizsgájuk, és azok között, akik úgy szereztek diplomát, hogy nyelvvizsgát kellett tenniük.”
10. *A rendelet hatása a jövőbeni nyelvvizsgázási motivációra* (4 állítás): résztvevőink szerint mennyire lesznek motiváltak a jövőbeni nyelvvizsgázásra azok, akik a nyelvvizsga-moratórium hatására megkapták a diplomájukat. Példa: „Akik nyelvvizsga nélkül szereznek diplomát, a jövőben is törekedni fognak arra, hogy később nyelvvizsgázzanak.”

Adatgyűjtés menete és adatelemzés

Az adatgyűjtést az interneten Google Forms segítségével végeztük 2021 tavaszán. A kérdőívet egyrészt közoktatási és felsőoktatási intézményeknek, valamint nyelvoktatással foglalkozó szakmai szervezeteknek, illetve nyelviskoláknak küldtük ki, arra kérve a címzetteket, hogy küldjék tovább kérdőívünket oktatóknak, hogy az ily módon alkalmazott hólabda módszerrel minél több nyelvtanárt elérhessünk. Az adatgyűjtés anonim módon zajlott, és a kitöltés önkéntes volt. Az adatokat a GDPR-szabályozásnak megfelelően tároltuk és használtuk fel, azokba harmadik fél számára semmilyen betekintést nem engedtünk.

Az összegyűjtött adatokat kódoltuk, ezt követően a kvantitatív adatokat az SPSS 27.0 statisztikai elemzőszoftver segítségével elemeztük. Először megvizsgáltuk a vizsgálatban használt skálák megbízhatóságát, amelyhez kiszámoltuk a Cronbach-alfa megbízhatósági együtthatókat. Emellett főkomponens-elemzéssel ellenőriztük, hogy a skálák valóban csupán egyetlen dimenziót mérnek-e.

Eredmények és diszkusszió

Ebben a részben bemutatjuk eredményeinket: először röviden kitérünk a skálák megbízhatóságára, majd pedig a kvantitatív adatokból született eredményeket tárgyaljuk.

A skálák megbízhatósága

Az adatelemzés megkezdése előtt megbizonyosodtunk a kutatás során használt skálák megbízhatóságáról, amelyek ellenőrzéséhez a Cronbach-alfa megbízhatósági együtthatót használtuk (1. táblázat). A 1. táblázatban látható, hogy valamennyi skála meghaladja a szakirodalomban szereplő 0,7-es küszöbértéket (Dörnyei & Taguchi, 2010), így megállapíthatjuk, hogy a skáláink megbízható módon mértek.

1. táblázat
A vizsgálatban használt skálák megbízhatósága

Skála	Dimenziók száma	Cronbach-alfa
1. Nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága a felsőoktatásba való felvételkor	1	0,95
2. Idegennyelv-oktatás elérhetővé tétele a felsőoktatásban	1	0,76
3. Idegen nyelven oktatott tárgyak fontossága a felsőoktatásban	1	0,83
4. Nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága a diplomakiadás feltételeként	1	0,95
5. Munkaerőpiacra gyakorolt hatás	1	0,85
6. Nyelvvizsga munkaerőpiaci értéke a munkavállalók szerint	1	0,84
7. Nyelvvizsga jelenlegi fontossága a munkáltatók számára	1	0,78
8. Nyelvvizsga jövőbeni fontossága a munkáltatók számára	1	0,83
9. Társadalmi igazságosság	1	0,95
10. A rendelet hatása a jövőbeni nyelvvizsgázási motivációra	1	0,84

A Cronbach-alfa megbízhatósági együttható mellett főkomponens-elemzés segítségével azt is megvizsgáltuk, hogy a skáláinkon belül voltak-e további aldimenziók. Más korábbi vizsgálatokhoz (Csizér & Illés, 2010; Smid, 2018) hasonlóan, jelen tanulmányban is csak a főkomponens-elemzés eredményeit közöljük (1. táblázat). Az eredmények azt mutatják, hogy a skálák minden esetben csupán egy dimenziót mértek, így nem volt szükség a skálák további alskálákra történő szétbontására. A további elemzéseket a fentiekre tekintettel végeztük el, valamint ennek fényében ismertetjük alább.

A skálákra kapott válaszok átlagai

A skálák átlagait és az azokhoz tartozó szórást a 2. táblázatban foglaltuk össze. Az eredményeket lentebb az alábbi táblázatban közölt tematikus sorrendben taglaljuk és magyarázzuk.

Az eredményekből az látszik, hogy a résztvevők fontosnak tartják, hogy a kötelező idegennyelv-oktatás a felsőoktatásban is elérhető legyen. A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy hazánkban sok felsőoktatási intézmény esetében – a bölcsészkarokon kívül – a (szak)nyelvi kurzusok legtöbbször csak szabadon választható tárgyként vannak jelen, és ezért nem kötelezőek. Érdemes minden egyetemnek szem előtt tartania ezt a jelzést. A 2. táblázatból az is jól kiolvasható, hogy a résztvevők azon a véleményen vannak, hogy a felsőoktatásban fontos, hogy a hallgatók idegen nyelvet tanuljanak, illetve hogy idegen nyelven is tanuljanak szaktárgyakat a kötelező magyar nyelvű szaktárgyak mellett. Üdvözlendő, hogy hazánkban a nyelvtanárok erről a kérdésről így vélekednek, hiszen a szakmai képzés bizonyos mértékig idegennyelv-tudáshoz is kötött: a hallgatók részben az idegennyelv-tudásuk segítségével tudnak a különböző hazai és nemzetközi szakmai közösségekbe integrálódni és ezáltal szakmai tudásukat frissíteni, megosztani (Kurtán & Silye, 2012).

2. táblázat
A vizsgálatban használt skálák átlagai és szórásai

Skála	Átlag	Szórás
1. Idegennyelv-oktatás elérhetővé tétele a felsőoktatásban	4,25	0,81
2. Nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága a diplomakiadás feltételeként	4,12	1,15
3. Idegen nyelven oktatott tárgyak fontossága a felsőoktatásban	3,75	1,10
4. Nyelvvizsga jövőbeni fontossága a munkáltatók számára	3,54	0,93
5. Nyelvvizsga munkaerőpiaci értéke a munkavállalók szerint	3,39	0,87
6. Nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága a felsőoktatásba való felvételkor	3,30	1,35
7. Nyelvvizsga jelenlegi fontossága a munkáltatók számára	3,10	0,91
8. Munkaerőpiacra gyakorolt hatás	2,54	0,91
9. A rendelet hatása a jövőbeni nyelvvizsgázási motivációra	1,99	0,92
10. Társadalmi igazságosság	1,81	1,09

Kutatásunk résztvevői azzal is egyetértenek, hogy a B2-es (szaknyelvi) nyelvvizsga megszerzése továbbra is legyen a diplomakiadás feltétele; viszont azt, hogy az egyetemi felvételi B2-es nyelvvizsgához legyen kötve, már kevésbé támogatják. Ez utóbbi adat részben megerősíti Öveges és Kálmán (2019) vizsgálatának eredményeit, amelyek szerint a nyelvtanárok közül sokan aggályosnak tartják, hogy a felsőoktatásba történő felvétel a jövőben esetleg újra B2-es komplex nyelvvizsgához legyen kötve.

A nyelvvizsga munkaerőpiacon betöltött fontosságával kapcsolatos véleményeket mérő skálák esetében a válaszok átlagai azt mutatják, hogy a résztvevők úgy vélik, hogy sem a munkáltatók, sem a munkavállalók számára nem igazán fontos a nyelvvizsga megszerzése ahhoz, hogy valaki sikeres legyen a munkaerőpiacon. Résztvevőink a munkaerőpiaci hatással kapcsolatban úgy vélekednek, hogy a moratóriumnak csupán elhanyagolható pozitív hatása lehet a munkaerőpiacra, így nem bíznak abban, hogy a moratórium eléri az általa remélt gazdasági célt.

Ezenkívül az is elmondható, hogy résztvevőink szerint a nyelvvizsga-moratórium hatására a nyelvvizsgák kis mértékben ugyan, de felértékelődhetnek, hiszen lesznek olyan munkavállalók, akik nyelvvizsga nélkül szereztek meg a diplomájukat, más munkaerőpiaci résztvevők viszont nyelvvizsgával is rendelkeznek majd. Ez a felosztás akár egyfajta kisebb szűrőként is funkcionálhat a munkáltatók számára az álláshirdetésre jelentkezők válogatása terén. Bár a (régmúltban megszerzett) nyelvvizsga sok esetben nem garantálja az idegennyelv-tudást, a B2-es nyelvvizsga-bizonyítvány megléte azonban valamelyest igen, és rövidebb távon arra utalhat, hogy az az illető, aki nyelvvizsgával rendelkezik, valamikor körülbelül B2-es szintű nyelvtudással rendelkezett, így szükség esetén ez a tudás akár fel is frissíthető, ami a munkavállalás szempontjából előnyt jelenthet. Emellett természetesen ezek a vélekedések a magyarországi „vizsgaközpontú” nyelvtanításnak is köszönhetőek: sok nyelvtanár gondolja úgy, hogy az oktatás egyik elsődleges feladata, hogy a diákokat felkészítse a különböző (pl. érettségi, nyelvvizsga) nyelvi vizsgákra (Öveges & Csizér, 2018). Az viszont már kérdéses, hogy a nyelvtudás mérésére valóban megfelelő eszköz-e a nyelvvizsga (Csizér & Illés, 2018), és hogy továbbra is szükség van-e az ilyen mértékű vizsgaközpontúságra az oktatás bármely szintjén.

Az egyetemi hallgatók jövőbeni nyelvvizsgázási motivációjáról a kitöltők azt gondolják, hogy erre a késztetésre negatív hatással van a moratórium, így azok, akik eddig nem szereztek nyelvvizsgát, ezután sem fognak. Ha a hallgatók valóban ezt a hozzáállást tanúsítják, ez a helyzet nyilvánvalóan nem segít előremozdítani azt az Európai Unió által is támogatott ajánlást, hogy mindenki legalább két idegen nyelven beszéljen: ebből az egyik nyelv lehetőleg egy világnyelv (pl. angol, spanyol) vagy valamilyen regionálisan jelentős nyelv (mint amilyen hazánkban pl. a német) legyen, a második idegen nyelv pedig valamelyik környező ország nyelve legyen (Európai Tanács, 2002).

A társadalmi igazságosságra vonatkozó kérdés kapcsán elmondható, hogy a résztvevők egyáltalán nem tartják támogathatónak azt, hogy vannak, akik pénzt és időt befektetve szereztek nyelvvizsgát, mások viszont úgy kapták kézhez a diplomájukat, hogy ugyanezt a követelményt nem kellett teljesíteniük.

Összegzés

Tanulmányunkban helyzetképként röviden leírtuk a nyelvvizsga-amnesztiához vezető magyarországi idegennyelv-tanulás helyzetét és a jogi szabályozási környezetet. Megállapítottuk, hogy Magyarországon még mindig kevesen beszélnek idegen nyelveket megfelelő szinten. Vázoltuk, hogy az utóbbi időben számos kormány szintű kezdeményezés látott napvilágot az egyetemi hallgatók vonatkozásában a nyelvvizsga-követelmények teljesítésének elősegítésére, ám ezek áttörő eredményt sajnos nem értek el.

A nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos, empirikus adatokra épülő, kvantitatív vizsgálatunk eredményeit a következőképpen foglalhatjuk össze: a kutatásban résztvevők fontosnak tartják, hogy a kötelező idegennyelv-oktatás a felsőoktatásban is elérhető legyen, valamint támogatják azt, hogy a B2-es (szakmai) nyelvvizsga megszerzése továbbra is a diplomakiadás feltétele legyen, továbbá – ha nem is nagymértékben, de – támogatják, hogy a felsőoktatásba csak nyelvvizsgával rendelkezők kerülhessenek be. Úgy vélik, hogy a felsőoktatásban lényeges, hogy a hallgatók idegen nyelvet tanuljanak, illetve hogy idegen nyelven is tanuljanak szaktárgyakat. Válaszadóink egyúttal úgy látják, hogy sem a munkáltatók, sem a munkavállalók számára nem igazán fontos a nyelvvizsga megszerzése, és azt várják, hogy a moratórium hatására a nyelvvizsgák felértékelődhetnek.

Résztvevőink véleménye szerint a moratóriumnak elhanyagolható pozitív hatása lehet a munkaerőpiacra, és úgy gondolják, hogy a moratórium negatív hatással lesz a diákok nyelvvizsgázási motivációjára. Válaszadóink ugyanakkor nem tartják szerencsésnek azt, hogy egyesek pénzt és időt nem kímélve szereztek nyelvvizsgát, másoknak viszont a diplomázáshoz ugyanezt a követelményt nem kellett teljesíteniük.

Ahogy az adataink is alátámasztják, a szakma véleményét valamelyest kirajzolják a kutatásban megjelenő kérdésekre adott válaszok, és azok terén – pár kérdést kivéve – nem mutatkozik jelentősen nagy szórás. Ez azt mutatja, hogy a nyelvoktatói és az idegen nyelven oktató szaktanári szakma relatíve egységesen vélekedik a kutatásban megjelenő kérdésekről. Megértve a nyelvvizsga-moratórium mögött meghúzódó jogalkotói szándékot, kizárólag szakmai szempontokat szem előtt tartva úgy véljük, hogy a nyelvvizsga-amnesztia helyett a felsőoktatásban hosszú távon a megfelelő nyelvi képzés biztosítására kell helyezni a hangsúlyt, ami immár az egyes intézmények felelősségi és hatáskörének kérdését veti fel. Az intézkedés esetleges nem várt hatása lehet az intézményi oldalon a nyelvi képzések fontosságának a jelenleginél tisztább felismerése, valamint hallgatói oldalon annak a realizációja, hogy a nyelvi tanulmányokat a jövőben még tudatosabban és céltudatosan szükséges folytatni, figyelemmel – többek között – a diákokat e téren érő pozitív, illetve negatív megerősítésekre.

Irodalom

- Csik, V. (2021a. január 19.). *Milyen követelményeket kell teljesítenetek a 2021-es felvételin?* Eduline.
https://eduline.hu/erettsegi_felveteli/20210119_felveteli_kovetelmeny
- Csik, V. (2021b. május 19.). *25 ezer diploma ragadhat benn az egyetemeken, ha nem lesz újabb nyelvvizsga-amnesztia.* Eduline.
https://eduline.hu/nyelvtanulas/20210518_nyelvvizsgaamnesztia
- Csik, V. (2021c. június 24.). *Megszületett a döntés: 2021-ben is kapnak nyelvvizsga-amnesztiát az egyetemisták.* Eduline.
https://eduline.hu/felsooktatas/20210622_nyelvvizsgamentesseg_komanydotes
- Csik, V. (2022a. január 13.). *Nem döntött újabb nyelvvizsga-amnesztiáról a kormány, bár több ezren szeretnének könnyítést.* Eduline.
https://eduline.hu/nyelvtanulas/20220113_nyelvvizsgaamnesztia

- Csik, V. (2022b. május 26.). Gulyás Gergely: „A háborús veszélyhelyzet nem indokolja az újabb nyelvvizsga-ammesztiaát”. Eduline. https://eduline.hu/nyelvtanulas/20220526_kormanyinfo
- Csizér, K., & Illés, É. (2010). Secondary school students' contact experiences and dispositions towards English as an international language – A pilot study. *Working Papers in Language Pedagogy*, 4, 1–22.
- Csizér, K., & Illés, É. (2018). A nyelvtanárok válasza. In E. Öveges & K. Csizér (Eds.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés* (pp. 29–52). OH-EMMI.
- Csókás, A. (2020. július 4.). Gazdára találtak a beragadt diplomák. *Magyar Nemzet*. <https://magyarnemzet.hu/belfold/gazdara-talaltak-a-beragadt-diplomak-8332680/>
- Czervan, A. (2019. október 15.). A kormányzat is tudja, hogy baj lehet – a nyelvvizsga-követelmény enyhítését javasolja a HÖÖK. Eduline. https://eduline.hu/erettsegi_felveteli/20191014_A_kormanyzat_is_tudja_hogy_baj_lesz_ezt_javasolja_a_HOOK_a_nyelvvizsgakovetelmeny_enyhitesere
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing (2nd ed.). Routledge.
- Eduline. (2022. január 5.). Már több ezren írták alá a petíciót: újabb nyelvvizsga-ammesztiaát szeretnének a diákok. https://eduline.hu/nyelvtanulas/20220104_nyelvvizsgaammesztia_2022
- Eurostat. (2020a). Country report Hungary 2020. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/2020-european_semester_country-report-hungary_en.pdf
- Eurostat. (2020b). What languages are studied the most in the EU? <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/edn-20200925-1>
- Eurostat. (2021). Educational attainment statistics. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational_attainment_statistics
- Európai Bizottság. (2017). Európai szemeszter – Tematikus tájékoztató: A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/file_import/european-semester_thematic-factsheet_tertiary-education-attainment_hu.pdf
- Európai Szakképzés-fejlesztési Központ. (n.d.). Skills forecast. <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/skills-forecast/data-visualisations>
- Európai Parlament. (2021). *The European Education Area and the 2030 strategic framework for education and training*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/690630/EPRS_BRI\(2021\)690630_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/690630/EPRS_BRI(2021)690630_EN.pdf)
- Európai Tanács. (2002). *Presidency conclusions of the European Council in Barcelona, 15 and 16 March 2002*. http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf
- Fajt, B., Bánhegyi, M., Vékási, A., & Cseppentő, K. (megjelenés alatt). Nyelvtanári és -oktatói vélemények a nyelvvizsga-moratóriumról: egy pilot kutatás bemutatása. *Porta Lingua*.
- Fekete, A., & Csépes, I. (2019). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevelel a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 28(10–11), 13–24. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.10-11.13>
- 335/2014. (XII. 18.) számú Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet módosításáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1400335.KOR&txtreferer=00000003.TXT>
- 350/2021. (VI. 24.) számú Korm. rendelet a veszélyhelyzet ideje alatt a nyelvvizsga letétele alóli mentességről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2100350.kor>
- Holló, B. (2021. július 1.). Hosszú távon is kártékony intézkedés a nyelvvizsga-ammesztia. *Index*. <https://index.hu/belfold/2021/07/01/nyelvvizsga-ammesztia-nyelvtudas-jarvany-digitalis-oktatas/>
2003. évi XXXVIII. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosítása. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300038.TV>
- 261/2019. (XI. 14.) számú Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárással összefüggésben egyes kormányrendeletek módosításáról. <https://www.jogportal.hu/view/261-2019-xi-14-korm-rendelet>
- Kovács-Angel, M. (2021. szeptember 9.). Már csaknem 140 ezren kapták meg a diplomájukat a nyelvvizsgamentességgel. *24.hu*. <https://24.hu/kozelet/2021/09/09/diploma-nyelvvizsga-nelkul/>

- Kurtán, Zs., & Silye, M. (2012). *A felsőoktatásban folyó nyelvi és szaknyelvi képzések* [kutatási jelentés]. OFI-OH. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/tanulmany_kurtan_silye_szaknyelvi_helyzetkep_2012.pdf
- Magyarország Kormánya. (2018). *Magyarország 2018. évi nemzeti reform programja*. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2018-european-semester-national-reform-programme-hungary-hu_2.pdf
- Novák, I., & Fónai, M. (2020). Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége. *Iskolakultúra*, 30(6), 16–35. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.6.16>
- Nyelvtudásért Egyesület. (2021. május 10.) Közel 60 ezren tesznek nyelvvizsgát május végéig, akadályok nélkül. <http://nyelvtudasert.hu/?id=hirek&post=koezel-60-ezren-tesznek-nyelvvizsgat-majus-vegeig-akadalyok-nelkuel>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- 503/2017. (XII. 29.) számú Korm. rendelet az első sikeres nyelvvizsga és az első emelt szintű idegen nyelvből tett érettségi vizsga díjához nyújtott támogatásról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1700503.kor>
- Öveges, E., & Csizér, K. (2018). Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés. OH-EMMI.
- Öveges, E., & Kálmán, Cs. (2019). A B2 szintű nyelvtudás elérése és igazolása a felsőoktatásba történő felvételihez: Nyelvtanárok véleménye egy kérdőíves felmérés eredményeinek tükrében. *Magyar Pedagógia*, 119(3), 219–242.
- Smid, D. (2018). Hungarian pre-service teachers' motivation to become English teachers: Validating a questionnaire. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 2(1), 19–32. <https://doi.org/10.1556/2059.02.2018.02>
- Teczár, Sz. (2019. augusztus 28.). Íme a hivatalos adat: tízezrek bukkanták a felvételit a kormány szigorítása miatt. *Magyar Narancs*. <https://magyarnarancs.hu/belpol/megszereztuk-az-adatokat-hatalmas-gondban-lesznek-a-videki-egyetemek-a-kotelezo-nyelvvizsga-miatt-122504>



PEDAGÓGUSOK VÉLEMÉNYE A FONOLÓGIAI TUDATOSSÁGRÓL, A SZÜLŐ- GYERMEK BESZÉDFOGLALKOZÁSOKRÓL ÍRÁSBELI KIKÉRDEZÉS ALAPJÁN ¹

Haga Orsolya, Pintér Henriett

Semmelweis Egyetem, Pető András Kar

hagaorsolya@gmail.com

Absztrakt

A fonológiai tudatosság megfelelő fejlettsége feltétele a beszédértésnek, iskolába lépéskor pedig az olvasás elsajátításának, amely valószínűleg függhet a gyermekkel foglalkozó szakember szakmai felkészültségétől is. A gyermekét nevelő szülőnek kedvező lehet, hogy a gyermekével eltöltött idő minőségileg tartalmas és számára is ösztönző legyen. Miközben a beszéd fejlesztésére hazai viszonylatban is számos jó gyakorlat kínálkozik, a szülők ösztönzésére kevés kutatás irányul. Felmerül a kérdés, hogy az óvodásokkal foglalkozó szakemberek mennyire ismerik, illetve mit gondolnak az otthoni környezetben alkalmazható szülő-gyermek foglalkozásokról. Jelen tanulmány célja az óvodapedagógusok beszédéről alkotott tudásának, valamint a tervezett, otthoni, családi környezetben végezhető szülő-gyermek foglalkozásokról alkotott véleményének feltérképezése. Ennek vizsgálatához tematikus kvalitatív interjú alkalmaztunk (N = 16). Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az óvodapedagógusok ismerik-e a fonológiai tudatosság fogalmát, illetve milyen beszédfejlesztő programot ajánlanának, amelyet otthon, családi környezetben végezhet a szülő a gyermekével. Eredményeink azt mutatták, hogy az érintett mintában az óvodapedagógusok közel kétharmada részben avagy teljesen ismeri a fonológiai tudatosság fogalmát (N = 11), ugyanakkor egyharmaduk egyáltalán nem hallott még róla (N = 5). Az otthoni környezetben alkalmazható szülő-gyermek beszédfooglalkozás lehetőségében a szülő bevonását, a szülő motiváltságát nevezték meg fontos tényezőnek, a beszéd fejlesztésében a mondóka és vers gyakorlását, a mozgást és a szókinccs-gyáratító játékok alkalmazását emelték ki. Az eredményekből – figyelembe véve a kutatás kis mintájából adódó korlátokat – két következtetést vonhatunk le: fontos a pedagógussal való szülői együttműködés, valamint a fonológiai tudatosságot a vers- és mondókat tanulással lehet kiemelten fejleszteni.

Kulcsszavak: fonológiai tudatosság, szülő-gyermek beszédfooglalkozás, anyanyelvi nevelés, beszédfejlesztés

Bevezetés

A fonológiai tudatosság fejlettsége megalapozza a gyermek további tanulási képességeit. Az optimális fejlődéshez szükség van a szülői motivációra, elérhető beszédfejlesztő foglalkozásokra, amelyek a szülő és a gyermek között könnyedén alkalmazhatók. A segítő szakemberek jelenléte sem hanyagolható el, mivel közvetítő szerepük van a szülő és gyermeke között. A segítő szakemberek kötelessége jelezni, ha a gyermek fejlődésében eltérést vagy lemaradást észlelnek. Tanulmányunk egy nagyobb kutatás része (l. Haga, 2020), amelynek célja, hogy egy tervezett, otthoni, családi környezetben megvalósuló, a szülő által vezetett beszédfooglalkozást dolgozzon ki, amely ösztönzőleg hat a szülőre. Ennek előkészítéséhez előmérést végeztünk: (1) felmértük óvodapedagógusok körében a beszédértés és a fonológiai tudás fogalmának ismeretét; illetve (2) a szülőkkel végezhető beszédfejlesztésekről alkotott vélekedésüket, aza, hogy mit gondolnak az otthoni szülő-gyermek beszédfooglalkozásokról.

¹ Haga Orsolya az ÚNKP-22-1 Új Nemzeti Kiválóság Program keretében végez kutatómunkát.

Elméleti háttér

A gyermekek korai életszakaszában nagyon fontos felismernünk bizonyos nyelvfejlődési zavarokat az esetlegesen kialakuló további, másodlagos nyelvfejlődési zavarok elkerülése érdekében (Kas et al., 2017). Kutatásunk egyik vizsgált tényezője a fonológiai tudatosság, ugyanis hazai kutatások is igazolták, hogy a fonológiai tudatosság megfelelő fejlettsége az olvasás és írás kezdeti elsajátítási folyamatában kurrens szerepet tölt be (l. Csépe, 2006). Jordanidisz (2009) kutatásai azt mutatták, hogy a fonológiai tudatosság mérésének prediktív jellege kimutatható volt az olvasástanulás eredményességét illetően (l. Chafoules et al., 1997; Jordanidisz, 2009).

A fonológiai tudatosság, a szavakhoz való tudatos hozzáférés, valamint a szavak eltérő méretű egységekre való bontásának és szegmentálásának a képessége (Jordanidisz, 2009). Két előfeltétele a beszédértés és a beszédészlelés (Gósy, 1994). A beszédértés az elhangzó szavak, szókapcsolatok, mondatok, mondatok jelentésének és tartalmának a megértését segíti. A beszédészlelés pedig a beszédhangok összekapcsolását, hosszabb hangsorok felismerését, majd az elhangzottak visszaismétlésének a képességét foglalja magába (Gósy, 1994). Jordanidisz (2009) felmérésében 30 tipikus fejlődésmentű gyermek vett részt. Az eredmények szerint a hosszú beszédhang megnevezése és a beszédmanipuláció volt az a két területet, ahol elmaradás volt tapasztalható. Az eredmények rámutatnak arra, hogy a fonológiai tudatosság előtérbe kerül a későbbi tanulási folyamatok elsajátításában.

1. táblázat
A fonológiai tudatosság érintett területei

Érintett terület	Korosztály	Százalékos arány (%)
Hosszú beszédhang megnevezése, beszédmanipuláció	4-5 éves kor	0
	5-6 éves kor	2-3
	6-7 éves kor	16-18

Az elvégzett vizsgálat alapján 4-5 éves korban a gyermekek ezen képessége teljesen hiányos, tehát semmiféle eredményt nem mutat, majd a későbbiekben kezd el kialakulni, de az iskolai érettség idejére is az óvodai csoport maximum 18%-a rendelkezik az említett képességgel. A százalékok a NILD Fonológiai Teszt alapján készültek (l. 2. táblázat).

2. táblázat
A fonológiai tudatosság kiemelkedő területei

Kiemelkedő terület	Korosztály	Százalékos arány (%)
Rímfelismerés, rímkategorizálás	4-5 éves kor	28
	5-6 éves kor	48
	6-7 éves kor	74

Forrás: Jordanidisz, Á. (2010). Gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4-6 éves korban IV. *Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia* (pp. 46-59). MTA Nyelvtudományi Intézet.

A felmérést 30 ép hallású gyermekkel végezték, akik 4-7 éves kor között voltak. A táblázatban feltüntetett hosszú beszédhang megnevezésénél a gyermekeknek tíz szóban kellett megnevezniük a hosszan ejtett beszédhangokat. Ezek közül három szóban két-két hang is hosszú volt. A beszédmanipuláció altesztnél kétféle manipulációval találkoztak a gyermekek. Az egyik típusú feladat a beszédhangcsere volt, amikor a szó eleji, vagy szó végi, vagy a szó belsejében levő hangot kellett egy megadott másik hanggal kicserélni. A fonológiai tudatosság fejlődése ezen a területen hosszabb kognitív fejlődési folyamat része, ugyanis óvodáskorban még ezek a fonológiai műveletek csak csekély számban jelennek meg. A rímfelismerés már óvodáskorban is kiemelkedő teljesítményt mutat. A tesztfeladatban egymás után ismétlésre került két szó, majd a gyermekeknek meg kellett állapítaniuk,

hogyan azok rímelnek-e vagy sem. A 2. táblázatban megjelenő eredmények láthatóvá teszik, hogy az analízist igénylő műveletek előbb fejlődnek ki, mint a szintézist igénylők. Jelentős kutatást végzett Jordanidisz (2009) a 4-6 éves korosztályban: a fonológiai tudás fejlődése során a leginkább érintett terület, amely lassabb ütemben fejlődik, a hosszú beszédhang megnevezése és a beszédmanipuláció. Az általa végzett kutatás alapján arra is rávilágított, hogy az óvodáskorú gyermekek körében a legkimagaslóbb teljesítmény a rímfelismerés és a rímkategorizálás volt.

Az óvodáskorúak nyelvfejlődésében a fonológiai tudatosság szakaszosan épül fel, amelyben először a gyermek csak a fonetikai szó szerkezetet képes összehasonlítani a célfonémával. A második szakaszt követően már a szótagolás képességével is rendelkezik. A beszédészlelés és a beszédprodukció is erősen hozzájárul az anyanyelv elsajátításához.

A beszéd spontán fejlődése mellett kiemelt figyelmet érdemlő e terület explicit fejlesztése is, amely a szülő-gyermek kapcsolat meghatározó tényezője lehet a korai életszakaszban (l. pl. Cole & Cole, 2003). A szülői programokról hazai területen több tanulmány is készült. Magyar anyanyelvű gyermekeket célzó programokról készültek beszámolók, amelyek elsősorban az anya-gyermek kapcsolat erősítésére szolgáltak (l. Bodnárné, 2021). Bodnárné (2021) összefoglaló cikkében kiemeli a családközpontú kora gyermekkori intervenció jelentőségét, a szülők elfogadását, hozzáállását és pozitív tenni akarását. A gyermekek életében sarkalatos a szellemi és lelki gondozás, amelyek lényeges környezeti és nevelési tényezők. A család a csecsemő megfelelő fejlődését úgy segítheti, ha elegendő mennyiségű és minőségű ingerrel gazdagítja. A szülő edukálásához többek között a tanácsadás szolgáltatja a biztos alapot, amelynek része a szülővel folytatott egyéni konzultáció és a gyermek megfigyelése. Az anyanyelvfejlesztés korai szakaszában a nagymozgáson keresztüli beszédfejlesztés és a mondókákkal, énekekkel folytatott foglalkozások segítenek. Mindezek otthoni környezetben párhuzamosan erősíthetők az anyanyelv fejlesztését intézményen kívül is (Bodnárné, 2021).

A beszédfejlesztés szempontjából kiemelten fontos, hogy a gyermek adott beszédfejlettségét felmérhessük, illetve ehhez a szülők bevonását is alkalmazzuk. Az előzetes tanulmányok alapján KOFA3 vizsgálati módszerrel ez megtehető. A Kommunikatív Fejlődési Adattár-3 (KOFA3) (a MacArthur-Bates Communicative Development Inventory-III; Dale et al., 2001 magyar változata) egy új, kérdőíves eljárás, amely a szülő együttműködését igényli. A beszédfejlettség felmérése szempontjából hasznos és értékes információ lehet a szülő által kitöltött kérdőív, amely a szülő-gyermek közötti verbális kommunikáció tényezőire épít. A gyermekek nyelvi fejlettsége nagyban összefügg a személyiségük fejlődésével és szocializációjukkal is. Az említett mérőeszköz hároméves kortól alkalmazható, így az esetlegesen kialakuló másodlagos, harmadlagos nyelvfejlődési zavarra épülő egyéb nehézségek elkerülhetők, preventív jelleggel megelőzhetők lehetnek. A nyelvfejlődés elmaradását több szemszögből is vizsgálták. Grimm (2006) kétéves életkorban, Kauschke (1999) 18 hónapos korban 50 szavas expresszív szókinccs meglétét tartja a tipikus fejlődés minimális kritériumának. Hasonló felfogást képvisel Rescorla (1989) is, akinek normatív kritériumai szerint megkésett beszédfejlődésűnek számít egy gyermek, ha kétévesen még nem birtokol legalább 50 szavas expresszív szókinccset, vagy nem kezdett el többemű kombinációkat használni (Grimm, 2006; Kauschke, 1999; Rescorla 1989, idézi Kas et al., 2010, p. 115). A Rescorla (1989) által alkalmazott, nemzetközileg leginkább elfogadott kettős kritérium tehát egyrészt a szókinccs, másrészt a nyelvtani fejlettség 18 hónapos korban átlagosnak tekintett szintjét várja el minimumként. A KOFA3 egy szülő által kitöltendő kérdőíves szűrőeljárás, amely a szülők előre strukturált, írásos beszámolóján keresztül szerez információt a gyermekek nyelvi fejlettségéről az elsődleges szűrés során. Ez a – leggyakrabban anyai beszámolókra, tapasztalatokra támaszkodó és szisztematikus kérdések mentén haladó – kérdőíves módszer elsősorban a gyermek expresszív nyelvhasználatának és kommunikációs szokásainak megismerésére irányuló adatgyűjtési eljárás. A szülői kérdőívet öt pont mentén értékeli, ami az alábbiakat foglalja magába: szókinccs, mondatok, nyelvhasználat, példamondatok, kis hibák. A kitöltött kérdőíven pontozás nem szerepel, annak érdekében, hogy a szülő reális értékelését ne befolyásolja. A visszakapott kérdőívet logopédus értékeli és támasztja alá a szükségesnek vélt fejlesztést, majd annak lehetőségét. A KOFA3 kérdőívvel végzett nyelvfejlődési szűrés eredményének ellenőrzése, validálása elsősorban az óvodapedagógussal való konzultáció (egyeztetés) alapján

történik. Jelenleg a KOFA₃ alkalmazása folyamatosan működik több intézményben is, és annak fejlesztése, pontosítása a kapott eredmények alapján bővül (Lőrík et al., 2010). A beszédfejlesztésre irányuló szülői programok közül kiemelkedő Gósy (1994) munkája, amely a 2020-as években is alapja lehet a szülő és a gyermek között otthon, családi környezetben megvalósuló foglalkozásoknak. A 3. táblázatban szemléltetjük a program elemeit.

3. táblázat
Beszédészlelés és beszédértés fejlesztése óvodáskorú gyermekek számára Gósy (1994) alapján

A beszédfejlesztésre irányuló program elemei		
A beszédészlelés fejlesztésének elemei	A beszédértés fejlesztésének elemei	A megkésett beszédfejlesztés elemei
Szóismétlés	Kommunikációs helyzetek 1.	Első szakasz:
Szóismétlés súgás alapján	Kommunikációs helyzetek 2.	Az élet hangjai
Hangsorismétlés	Kommunikációs helyzetek 3.	Hangutánzás 1.
Szógyűjtés 1.	Kommunikációs helyzetek 4.	Szemtől szembeni beszélgetés
Szógyűjtés 2.	Kommunikációs helyzetek 5	Képfelismerés
Szógyűjtés 3.	Szókincs 1.	Cselekvés felismerése
Szógyűjtés 4.	Szókincs 2.	Szóismétlés
Szólánc	Szókincs 3.	Kép megnevezése
Kígyóhang	Szókincs 4.	Cselekvés megnevezése
Motorhang	Visszamondás	Második szakasz:
Hangkeresés 1.	Ellenőrzés 1.	Szóelőhívás
Hangkeresés 2.	Ellenőrzés 2.	Mondóka, versike
Szókígyó		Éneklés
Hangidőtartamok		Kérdésfeltevés
		Hangutánzás 2.
		Hangutánzás 3.
		Mondatismétlés

A program megkezdése előtt mindenképpen fontos, hogy a gyermek jelenlegi szókincsét felmérje a szülő, illetve feljegyezze a tanult új szavakat, amelyeket alkalmaz is a gyermeke. Ez elsősorban azért fontos, hogy a fejlődés menetét követni tudjuk. A programban kiemelt figyelmet fordítanak arra is, hogy a szülő főleg verbális kommunikációra sarkallja a gyermekét. A nonverbális jeleket minél jobban igyekezni kell a program során verbálisra átkonvertálni. A beszédészlelés elemei elsősorban a szavak elhangzott ismétlésének a gyakorlására fektetik a hangsúlyt, és fokozatosan bővítik a repertoárt. A szógyűjtés már egy magasabb szintű gondolkodást igényel a gyermek számára. A szólánc iskolai játékként is ismert, amelyben a szó utolsó betűjével kell egy újabb szót mondani. Végül a hangutánzó szavak és a hangok keresése a szavakon belül is megjelennek. A beszédértés elemei főleg kommunikációs helyzetekből tevődnek össze, amelyek a szülő és a gyermek között zajlanak le. A szülő feladata, hogy tudatosan beszélgesse a gyermekkel, adekvátan az éppen zajló eseményekről. Tehát ha sétálni mennek, a szülő beszélgethet a növényekről, a házokról, vagy az állatokról, amelyeket éppen látnak, és a nem ismert szavakat elmagyarázhatja. A szókincs bővítését egészen játékos formában meg lehet valósítani. Például, ha a szülő kéri, hogy a gyermek soroljon fel minél több gyümölcsöt, majd közösen megszámlálják, hány gyümölcsöt sikerült felsorolni, és a szülő is mondhat még néhány gyümölcsöt, így bővíti a gyermek szókincsét. A megkésett beszédfejlődésű gyermekeknél a program folyamatosan halad a hangutánzó szavaktól egészen az összetettebb mondatokig. Beleépíti a beszélgetést, a képfelismerést és a cselekvések felismerését. A két szakasz elkülönül, de egymást követi. Az egyszerűtől a bonyolultig haladva megy végig az egyes elemeken. A második szakaszban a gyermeknek már szükséges alkalmaznia szavakat és mondatokat, azaz verbális válaszadás várható tőle. Gósy (1994) a következő szempontokat tartja kiemelten fontosnak a program használatakor:

(1) nem tanítani kell, hanem játszani vele; (2) nem szabad elvenni a kedvét, és kudarcélményt okozni neki; (3) fontos a fokozatosság, rendszeresség; (4) az eredmény nem feltétlen azonnal mutatkozik meg, bízunk kell a gyermekben, hogy tudjon bízni magában; (5). ha a gyermek beszéde megindul, ne hagyjuk abba a programot, folytassuk tovább. A példaként bemutatott program minden elemet részletez, bemutatja, mikor milyen feladatot, milyen formában lehet kivitelezni. Gósy (1994) megállapítása szerint a program akkor fejeződhet be, elsősorban megkésett beszédfejlődés esetén, ha a gyermek a két fejlesztés valamennyi szakaszánál együttműködik, hajlandó ismételni, önállóan beszél, többtagú mondat létrehozására képes, szóincse növekszik, beszéde felnőtt számára is érthető.

Fábián & Tóthné (2013) narratív elemzésében azt mutatja be, hogy a szülők miként élik meg a kommunikációs nehézséget a gyermekükkel. Elsősorban pozitív és negatív élményekre bontják a szülők tapasztalatait. Az intézménybe kerülés során előfordulhat, hogy a szülők megfelelő információk és segítség hiányában negatív tapasztalatokat élnek meg. A szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy az atipikus fejlődésű, különösen kommunikációban akadályozott gyermekeknél a befogadókörnyezetet is célszerű érzékenyíteni, ugyanis a szülőkre komoly hatást jelenthet az intézmények környezeti attitűdje.

A kutatás céljai

Kutatásunk kiemelt célja olyan fonológiai tudatosságot előtérbe helyező, anyanyelvi fejlődést támogató és életkornak megfelelő szóincse elsajátítását fejlesztő foglalkozás kidolgozása, amely fókuszba helyezi a szülő-gyermek közti interakciót. A szülők motivációjának a feltárása kulcsfontosságú szerepet kell, hogy kapjon a tervezett foglalkozás megalkotásánál. A foglalkozás tervezése előtt előmérést végeztünk óvodapedagógusokkal. Írásbeli kikérdezés segítségével mértük fel, mennyire ismerik a fonológiai tudatosság és a beszédértés fogalmát, továbbá mi a véleményük a beszédfejlesztésre irányuló módszertani eszközökről és a szülő-gyermek beszédfoglalkozásokról.

A kutatás kérdései

Kutatási kérdéseinket a szakirodalom alapján vezettük le, elsősorban Jordanidisz (2019), Gósy (1994), illetve Fábián & Tóthné (2013) munkáira alapoztunk:

1. Az írásbeli kikérdezés problémakörei megfelelően működnek-e a kérdések alapján? (Az írásbeli kikérdezés kérdéseinek reliabilitása.)
2. Tisztában vannak-e a pedagógusok a fonológiai tudatosság fogalmával?
3. Tisztában vannak-e a pedagógusok a beszédértés és a beszédészlelés fogalmával?
4. Az óvodapedagógusok munkájuk során alkalmaznak-e olyan módszereket, amelyek a tipikus fejlődésű gyermekek beszédfejlődését segítik?
5. Az óvodapedagógusok pozitívan, előszeretettel használnának, ajánlanának-e olyan beszédfejlesztő programot, amelyet a szülő otthon a gyermekével is elvégezhet?
6. Milyen beszédfejlesztő módszereket alkalmaznak az óvodapedagógusok munkájuk során?

Módszerek

Kutatásunk célcsoportjának alapos kiválasztását befolyásolta a tény, hogy minél korábban ismerik fel a gyermek beszédfejlődésének elmaradását, annál korábban orvosolható, kezelhető lesz, így kora gyermekkori intervencióról is beszélhetünk. Elsősorban ez egy gyűjtőfogalom Magyarországon, amely magában foglalja nemcsak a gyermek konkrét megsegítését, hanem a veszélyeztetett gyermek családjának, a szűkebb-tágabb környezetének a támogatását is, egyfajta komplex tanácsadást és beavatkozást jelent (Kas et al., 2015). Különböző szakterületek, szakemberek széles körű együttműködésére, közös munkájára lehet szükség, amelyben az óvodapedagógus is jelentős szerepet játszhat, hiszen a gyermek fejlődését ő is dokumentálja, rögzíti, így az esetlegesen felmerülő kompetenciahiányt vagy a fejlődés elmaradását a szülő felé jelezheti. A kora gyermekkori intervenció

a családot helyezi középpontba. Az óvodapedagógus tevékenységének fogalmát az alábbiak szerint értelmezik: az óvodai nevelés célja, hogy elősegítse az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődését, a gyermeki személyiség kibontakozását, továbbá a hátrányok csökkentését az életkori, egyéni sajátosságok, valamint az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével (Kas et al., 2015). Az iskoláztatás minden osztályfokán fontos figyelembe venni a gyermekek nyelvi fejlődéséből fakadó eltérő szükségleteit a kultúrtechnikák (írás, olvasás, számolás) elsajátításának folyamatában éppúgy, mint a szaktárgyi ismeretek tanításakor (Sósné, 2020). A nyelvfejlődési zavart mutató tanulók számára – a szavak kisebb egységekre bontásának, a beszédhangok biztos felismerésének és megkülönböztetésének zavara miatt – nehézséget jelent a betű-beszédhang megfeleltetése és általában az olvasástechnika, valamint a „füllel írható” helyesírás elsajátítása (Sósné, 2020). A felsorolt érvelések magukba foglalják a gyermekek nyelvfejlődésének a támogatását, az elmaradások mihamarabbi észrevételét és a szakemberek, pedagógusok bevonódását.

Minta

Kutatásunkban 16 óvodapedagógus vett részt (N = 16), akik már legalább egy éve szakmai tevékenységet folytattak. A település típusa (falu/város/főváros) nem képezte a vizsgálatunk tárgyát. Az óvodapedagógusok között budapestiek, valamint mezővárosban és faluban élők vettek részt. A pedagógusok egymástól függetlenek voltak, vagyis egyikük se folytatott szakmai munkát ugyanazon a helyen vagy ugyanabban a csoportban. A felkérés e-mail-es egyeztetés alapján történt. Az interjút Word-formátumban készítettük el, kitöltésére tíz nap állt rendelkezésre. Az előre elkészített interjúkérdéseket e-mail címen keresztül kézbesítettük a részt vevő pedagógusoknak.

Mérőeszköz

A gyermekek beszédfejlődésére irányuló kutatásunkat egy előmérés előzte meg, amelyben óvodapedagógusok (N = 16) véleményére, szakmai tudására, beszédre vonatkozó fogalmi ismereteire vonatkozóan szándékoztunk egy átfogó képet kapni. A kutatás tartalma szerint tematikus kvalitatív interjú, míg formája szerint írásbeli kikérdezés (Szokolszky, 2020). A kutatás jellemzője, hogy hétköznapi, releváns témákban gyűjt személyesen átélt tapasztalatokat, és ezekre vonatkozóan gyűjt adatokat. A kvalitatív megközelítés indokolja, hogy az óvodapedagógusok megélt interakciói a gyermekekkel, a személyes élmények megélése mentén juttat minket információhoz a szakmai munkájukról és alkalmazott pedagógiai módszereikről. Az írásbeli interjú első szakasza az óvodapedagógusok praxisukban letöltött éveiknek számát, SNI-gyermekkel való találkozásukat, tapasztalataikat mérte fel. A második szakaszban a direkt kérdéseknél fókuszba helyeződött, hogyan vagy miként vélekednének arról, hogy az óvodákban elérhető legyen olyan szülői program, amely az anya-gyermek közti interakcióra és a gyermek beszédfejlesztésére épül. A kérdéseknél felmerült, hogy az óvodapedagógusok is hasonlóan vélekedne-e arról, hogy a megfelelő beszédfejlettség hatással van a későbbi tanulási folyamatokra, és hogy a rendszeres verselés és mesélés módszertana segíti a gyermekek beszédfejlődését, illetve szókincsbővítését. A pontosító, követő és mélyítő kérdések a jelenlegi írásbeli kikérdezés elemeiben nem szerepelnek, mivel az akkori pandémiás helyzet a kutatást ily módon korlátozta. Az interjú tematikus kérdéseit a 4. táblázat szemlélteti.

Az interjú kérdéssora tartalmilag zárt és nyílt kérdéseket tesz fel annak függvényében, hogy a kért adat vagy adott esetben kifejtett vélemény további adatelemzési funkciója miként funkcionál.

4. táblázat

Az írásbeli kikérdezés szerkezete a tematikus kvalitatív interjú alapján

A tematikus kvalitatív interjú szerkezete		
Bevezető kérdések	Direkt kérdések	Indirekt nyitott kérdések
<ul style="list-style-type: none"> Hány éve dolgozik a szakmában mint óvodapedagógus? Rendelkezik esetleg továbbképzés által szerzett egyéb pedagógiai ismeretekkel? Ha igen, milyen ismeretet szerzett? Találkozott-e már gyermekek beszédfejlődésére irányuló programmal? Hallott-e már a fonológiai tudatosságról? Maga szerint mint jelent a beszédértés és beszédészlelés? Meséljen arról, hogy találkozott-e már a munkája során megkésett beszédfejlődésű gyermekkel? Milyen akadályokkal találkozott az anyanyelvi műveltség területén? Milyen problémákkal találkozott más egyéb területen? 	<ul style="list-style-type: none"> Ön szerint érdemes-e külön figyelmet fordítani a tipikus fejlődésű gyermekek beszédfejlődésére? Mi a véleménye a szülői programokról? Hatásos lehet-e? Ön szerint egy beszédfejlődésre irányuló szülői program hatásos lehetne-e? Véleménye szerint ha a szülők megfelelő információt kapnának egy fejlesztési programról, lenne-e rá jelentkező? Ön szerint a beszédfejlődés hatással lehet-e a későbbi tanulási folyamatokra? Ha igen, akkor ez hol és hogyan jelenne meg? Mi a véleménye a versek és mondókák hatásáról az óvodai fejlődés során? Használta-e már ezeket konkrét céllal? 	<ul style="list-style-type: none"> Szokta-e alkalmazni a verseket a kognitív fejlődésen belül a figyelem fejlesztésére? Ha igen, hogyan? Milyen módon? Szokta-e alkalmazni a verseket a beszéd észlelésére irányulóan fejlesztésre? Ha igen, hogyan? Milyen módon? Melyiket tartja a beszédfejlődés céljából előnyösnek? Mondóka vagy vers? Miért? Szokta-e alkalmazni a szavak bontását bármilyen tevékenységen belül, mondókákban, gyermekversekben, például Ci-ni, ci-ni mu-zsi-ka? Ha igen, hogyan? Milyen módon? Előnyösnek tartja-e az anyanyelv fejlődésében? Egyéb javaslatok esetleg? Mi a véleménye az interjúról?

Adatfelvétel, adatelemzési eljárások

Az adatok felvételét előzetes egyeztetés által, a felkért óvodák óvodavezetőivel indítottuk e-mailben felkérésen keresztül. A visszajelzett óvodák részvételi elfogadását követően az óvodapedagógusokat szintén e-mailben keresztül kértük fel a kutatásban való részvételre. A kérdőívet Word-formátumban továbbítottuk, visszaküldésére tíz nap állt rendelkezésre (5. táblázat).

5. táblázat
Az adatok felvétele

Az írásbeli kikérdezés elküldése	Az írásbeli kikérdezés visszaküldése	A független értékelők munkája
2021. 02. 14.	2021. 02. 24	2021. 02. 28 – 2021. 03. 05

Az írásbeli kikérdezések elküldése 2021. 02. 14-én történt meg, a legutolsó kitöltött kérdőív 2021. 02. 24-én érkezett be (5. táblázat).

Az adatokat kvalitatív tartalomelemzéssel dolgoztuk fel. Két független értékelő kódolta a beérkezett írásbeli véleményeket, amelyekből kategóriákat állítottak össze, és kódolták azokat. Az egyezéseket számszerűsítettük, így dolgoztuk fel. A beérkezett írásbeli kikérdezések elemzéséhez két független értékelőt kértünk fel. A független értékelők egy előre kidolgozott, a bejövő válaszok alapján kirajzolódó mintázat alapján, kódrendszerben dolgoztak. Az A-B független értékelők egyezését az

alábbi módon számoltuk ki: az egyezésekhez kontingenciatáblázatot készítettünk, és kiszámoltunk a megegyezések arányát (Szokolszky, 2011). A megegyezések arányára a független értékelők munkája alapján az alábbi eredményeket kaptuk (6. táblázat).

6. táblázat

A kódolók (független értékelők) által készített egyezések a résztvevők válaszai alapján

Értékelési szempontok	Fonológiai tudatosság fogalma (fő)		Beszédértés, beszédészlelés fogalma (fő)		Tipikus fejlődésű gyermek támogatása (fő)	Szülői program (fő)	Alkalmazott módszerek (fő)
	Nem hallott róla, vagy nem is alkalmazná	Részben ismerte a fogalmat	Tisztában volt a fogalmi háttérrel	Részben kifejtette	Olvasás, írás, tanulás fontossága Programok fontossága Beszédfejlődés elmaradásának hatásai	Szülők motiváltsága, illetve bevonása a fejlesztésbe	Mondóka, vers használata Mozgással párosítás, Szókinccs bővítése
Összesen	5	11	12	4	16	16	16

Megjegyzés: N = 16

A független értékelők általi egyezések alapján (l. 6. táblázat) megállapítható, hogy öt pedagógus nem hallott a fonológiai tudatosságról, vagy nem is alkalmazná azt a beszédfejlesztésben. Elemzéseink alapján a többi 11 pedagógus mindegyike említéseket tett a fonológiai tudatosság fogalmáról, vagy tartalmilag egyezést mutatott a fogalom meghatározó kulcsszavaival. A beszédértést és beszédészlelést meghatározva 12 óvodapedagógus tisztában volt a fogalommal, viszont négy óvodapedagógus nem tett említést az ismeretéről. A tipikus fejlődésű gyermekek felé irányuló beszédfejlődés fontosságát összesítve minden pedagógus fontosnak tartotta, mivel írásbeli véleményükből kiderült, hogy szerintük kihat a későbbi írás- és olvasástanulási folyamatokra, ebből következően előnyben részesítenének minden erre irányuló fejlesztőprogramot, és figyelmet fordítanak a megkésett beszédfejlődésű gyermekek mihamarabbi fejlesztésére. A szülő-gyermek beszéd-foglalkozások egyhangúan azt a következtetést engedték levonni a független értékelők kódolásai alapján, hogy a szülők bevonása kiemelten fontos lehet, a gyermek kedvező irányba történő fejlesztésének az eredményében. Végül a független értékelőink úgy vélték, hogy a pedagógusok az anyanyelv fejlődésére irányuló beszédfejlesztő tevékenységeket előszeretettel alkalmazzák munkájuk során, főleg mozgással összekötve.

Eredmények

A résztvevők (N = 16) válaszai alapján a két független értékelő (kódolók) egyezésének eredményeit összevetve kialakult az a kategóriarendszer, amelynek alapján a válaszadók írott szövegeiben kirajzolódó mintázatokat elemezni tudtuk. A kialakult mintázatokat a 7. táblázatban mutatjuk be.

A 7. táblázat azokat az eredményeket mutatja, amelyek a két független értékelő által a megadott értékelési szempontok mentén megegyezést mutattak.

Előmérésünkben két kutatási kérdésre kerestük a választ: (1) az óvodapedagógusok fonológiai tudatosságról való ismerete, valamint (2) a szülő-gyermek beszéd-foglalkozásokra irányuló vélekedések.

7. táblázat
A kódolók (független értékelők) által készített egyezések a résztvevők válaszai alapján:
a kialakult kategóriák

Szemponatok	Az írásbeli kikérdezés által kialakult megállapítások
Fonológiai tudatosság fogalmáról való tudás	Nem hallott a fonológiai tudatosságról. Hallott róla, de nem alkalmazza.
Beszédértés, beszédélszelés fogalmáról való tudás	Tisztában volt a fogalmi hátterével. Részben fejtette csak ki.
A tipikus fejlődésmentű gyermekek beszédének támogatása	Olvasás és írás tanulása. Programok fontossága. Beszédfejlődés elmaradásának felismerése.
Szülői programok támogatása	Szülők motivációja.
Alkalmazott módszerek a beszéd fejlesztésére irányulóan	Mondóka és vers használata mozgásos kísérettel. Szókincs bővítés

Az óvodapedagógusok fonológiai tudatosságról alkotott ismerete

A két független értékelő a feldolgozott írásbeli kikérdezésekből négy óvodapedagógust emelt ki, akik semmilyen formában nem találtak eddig a fonológiai tudatosság fogalmával, továbbá egy olyan személyt, aki nem is találkozott a fogalommal. Például a munkájában egyáltalán nem is alkalmazza a szavak szegmentálását és egységekre bontását. Összességében megállapíthatjuk, hogy a 16 óvodapedagógus közül négy egyáltalán nem hallott a fogalomról, egy nem hallott, és nem is alkalmazza, valamint további 11 választ ismerhettünk meg, ahol az óvodapedagógusok szaknyelvi szinonimákkal, pontos fogalommeghatározással fejtették ki írásban a fonológiai tudatosság értelmezését.

A szülő-gyermek beszédfoglalkozásokról alkotott vélekedések értékelése

A szülői programokkal kapcsolatos válaszokat a 8. táblázatban összegeztük. A kódolók értékelése alapján megállapítható, hogy a szülők motiválása és bevonása igen jelentős.

8. táblázat
A szülői programok támogatásáról alkotott válaszokból kirajzolódó mintázatok

Szempont/kategória	Kategóriák	Példák a válaszadók írott szövegéből
Szülői programok támogatása	Szülők motiválása és bevonása a programba	(14. válaszadó): „Partnernek kell lennünk a szülőkkel, fejlesztőkkel. Sokat segíthet a gyermekeknek a szülői támogatás, a gyakorlás” (16. válaszadó): „Fontos lenne a szülőket is tréningezni, mert akkor fejlődik igazán egy gyermek, ha otthon és az intézményben is egyaránt felkarolják”. (13. válaszadó): „Igen szerintem egy szülői program igen hatásos lehet megfelelő motivációval.” (10. válaszadó) „igen hiszen sok szülő nem tájékozott az esetleges problémákról”

A válaszok közül néhányat kiemelve: „Partnernek kell lennünk a szülőkkel, fejlesztőkkel. Sokat segíthet a gyermekeknek a szülői támogatás, a gyakorlás”, azaz kiemelten fontos a szülők bevonása a fejlesztésbe. „Fontos lenne a szülőket is tréningezni, mert akkor fejlődik igazán egy gyermek, ha otthon és az intézményben is egyaránt felkarolják”. Egy másik válaszadó kiemelte, hogy a pedagógus-szülő partnermunka milyen intenzív hatással lehet a gyermek fejlődésére. Egy másik válaszadó egyértelműen támogatná a programokat, de nem hanyagolná a szülők motivációját sem: „Igen szerintem egy szülői program igen hatásos lehet megfelelő motivációval.” Végül az utolsó példa: „Igen, hiszen sok szülő nem tájékozott az esetleges problémákról”, vagyis kellő információ nélkül a program hatása nem lehet elég hatékony. A jelen bemutatott központi szerepben lévő kutatási kérdésünk megalapozza a szakirodalmi áttekintést, ami alátámasztja a szülőkkel való együttműködés szükségességét és az esetlegesen felmerülő beszédfejlődési elmaradások mihamarabbi felismerését.

Konklúzió

Tanulmányunkban beszámoltunk arról, milyen ismeretük van az óvodapedagógusoknak a fonológiai tudatosságról és a beszédértésről, valamint az otthon, családi környezetben folytatható szülő-gyermek beszédfoglalkozásokról. A fonológiai tudatosság megfelelő fejlettsége az olvasáselsajátítás kezdeti szakaszában jelentős szerepet tölt be, amelyet mind az óvodapedagógus, mind a szülő gyakorolhat gyermekével. Ennek otthoni, családi körben végezhető lehetőségéről is megkérdeztük 16 óvodapedagógus véleményét.

Kismintás felmérésünk eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a fonológiai tudatosság értelmezése, miszerint a szavak eltérő méretű egységekre való bontásának és szegmentálásának képessége (Jordanidisz, 2009), csak részben ismert az óvodapedagógusok beszédéről alkotott tudásának jelenlegi felmérésében. Továbbá a szülő-gyermek beszédfoglalkozások támogatása és a szülők bevonódása – amelyek otthoni környezetben párhuzamosan erősíthetik az anyanyelv fejlesztését intézményen kívül is (I. Bodnárné, 2021) – egyhangúlag megjelent az írásbeli kikérdezésekben. Ez a biztató eredmény további lépésre ösztökélhet bennünket arra, hogy a hazai szakterületen elérhető beszédfejlesztő programokat feltárjuk, és ezeket a létező szülői programokat elemezzük, valamint a szülők motivációs tényezőit további vizsgálódással megtaláljuk. Mindezt annak érdekében, hogy egy otthoni, családi környezetben végezhető beszédfejlesztő foglalkozás pontos kidolgozására vállalkozunk. Jelenleg folyamatban van a Pest megyei óvodavezetőkkel való kapcsolatfelvétel annak érdekében, hogy a későbbiekben kidolgozásra kerülő írásbeli interjúk szélesebb körben alkalmazni tudjuk. Az óvodákat tartalmazó, felépítésre kerülő adatbázisban szerepelni fog, hogy léteznek-e szülői programok, ha igen, akkor milyen formában, illetve az óvodákban milyen elérhető fejlesztési lehetőségek vannak. Jelenleg 200 Pest megyei óvoda adatait rögzítettük, amelyeken keresztül minél több óvodavezetőt és óvodapedagógust tudunk megszólítani abból a célból, hogy bevonjuk őket, vegyenek részt ebben a közös kutatómunkában.

Limitáció

Jelen kutatás kis minta alapján vont le következtetéseket, amelynek oka, hogy a Covid-19 járvány okozta második hullámban a szigorú bezárások miatt nehezebben lehetett elérni óvodapedagógusokat online módon, illetve a kiküldött írásbeli kikérdezésekből ennyien küldték vissza véleményüket. Ily módon további vizsgálódások szükségesek, különösen a szülőkre irányuló motivációs tényezők feltárára vonatkozóan ahhoz, hogy ez a tervezett szülő-gyermek beszédfoglalkozás tudományosan megalapozott legyen.

Irodalom

- Bodnárné Novák, A. (2021). Kezdjük korán! A korai fejlesztés lehetőségei és szerepe a pedagógiai szakszolgáltatásokban. In K. Toma, É. L. Podlovics, & Gy. Stóka (Eds.), *Sárospataki Pedagógiai Füzetek 28. Örökség és megújulás* (pp. 87–96). Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó.
- Cole, M., & Cole, R. S. (2003). *Fejlődésléktan*. Osiris Kiadó.
- Egresi, V., & Jankó, J. (2019). A Mesezene módszer hatásvizsgálata a fonológiai tudatosság tükrében. *Képzés és Gyakorlat*, 17(2), 1–12.
- Haga, O. (2020). A fonológiai tudatosság tanulmányozása. *Tudomány és Hivatás*, 5(2), 103–108.
- Gósy, M. (1994). A beszédértés és beszédészlelés fejlesztése óvodáskorú gyermekek számára. Nikol Kiadó.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Erlbaum Hove.
- Grimm, H. (2006). Sprachentwicklungsdiagnostik im Vorschulalter – Frühes Erkennen statt spätes Erfassen.
- Fábián, Zs., & Tóthné, A. A. (2013). Narratívumok elemzése – beszédfogytékosság szülői nézőpontból. *Gyógypedagógiai Szemle*, XLI(1), 56–64.
- Jordanidisz, Á. (2017). Magyar anyanyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4 és 10 éves kor között. In J. Bóna (Ed.), *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban* (pp. 203–220). ELTE Eötvös Kiadó.
- Jordanidisz, Á. (2019). Gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4–6 éves korban. IV. *Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia* (pp. 46–59). MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Jordanidisz, Á. (2009a). A fonológiai tudatosság és az olvasástanulás kapcsolata. In T. Váradi (Ed.), *III. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia* (pp. 28–37). MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Jordanidisz, Á. (2009b). A fonológiai tudatosság fejlődése az olvasástanulás időszakában. *Anyanyelv-pedagógia*, 2(4). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=222>
- Jordanidisz, Á., & Mihály, O. (2019). A fonológiai tudatosság és a mondatisméltés összehasonlítása 6 éves óvodások beszédprodukciónak. In J. Bóna & V. Horváth (Eds.), *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után. Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után* (pp. 95–105). ELTE Eötvös Kiadó.
- Kas, B., Billédi, K., Cs. Ferenczi, Sz., Csákvári, J., & Tánczos, É. (2015). *Védőfaktorok a családok erősítésében. Hallgatói tananyag*. Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet.
- Kas, B., Lőrík, J., Szabóné Vékony, A., & Komárominé Kasziba, H. (2010). A korai nyelvi fejlődés új vizsgálóeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár (KOFA) bemutatása és validitási vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38(2), 114–125.
- Kauschke, Ch. (1999). Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikon. In J. Meibauer & M. Rothweiler (Eds.), *Das lexikon in Spacherwerb* (pp. 128–156).
- Mann, V. A., & Stoel-Gamman, C. (1996). Phonological development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 335–359). Blackwell Publishers.
- Rescorla, L. (1989). The language development survey: a screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(4), 587–599.
- Szokolyszky, Á. (2011). *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó.
- Szokolyszky, Á. (2020). *Pszichológiai kutatások módszertana*. Osiris Kiadó.



ENYHE ÉS KÖZÉPSÚLYOS AFÁZIÁS SZEMÉLYEK SZÓOLVASÁSI KÉPESSÉGEINEK VIZSGÁLATA SZEMKAMERÁS ESZKÖZZEL

Kis Orsolya

Szegedi Tudományegyetem Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Kar Szent-Györgyi Albert Klinikai
Központ, Neurológiai Klinika; Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola;
MTA-SZTE Metakogníció Kutatócsoport
kis.orsolyao809@gmail.com

Steklács János

PTE-BTK Nevelés-és Oktatáselméleti Tanszék; MTA-SZTE Metakogníció Kutatócsoport
steklacs@gmail.com

Jakab Katalin

Szegedi Tudományegyetem Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Kar
Szent-Györgyi Albert Klinikai Központ, Neurológiai Klinika
katalin.v.jakab@gmail.com

Klivényi Péter

Szegedi Tudományegyetem Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Kar
Szent-Györgyi Albert Klinikai Központ, Neurológiai Klinika
klivenyi.peter@med.u-szeged.hu

Absztrakt

A nyelvi és az olvasási funkciók közötti kapcsolat vitathatatlan. A nyelvi működés mechanizmusait vizsgáló kutatások középpontjában a gyermekkori nyelvfélődés, továbbá a fejlődéses olvasászavarok feltárása áll, a felnőttkori szerzett olvasászavarok kevésbé kutatott terület. Mind hazai, mind nemzetközi viszonylatban kevés információ áll rendelkezésre a felnőttkori szerzett nyelvi zavarhoz, vagyis afáziához gyakran társuló, a már kialakult olvasásrendszert érintő zavarról. Az afáziához mint szindrómához kapcsolódó tünetek részletes feltárása elengedhetetlen a megfelelő diagnosztika és az egyénre szabott, szindrómaspecifikus terápia kialakításához. A szemmozgáskövető műszerek technikai fejlődésének köszönhetően, az olvasás közben zajló szemmozgások elemzésén keresztül egyre pontosabb képet kaphatunk az olvasás folyamatáról. Tanulmányunkban felnőtt szerzett nyelvi zavarral diagnosztizált személyek szóolvasási képességeit vizsgáltuk. Elemeztük a szóhosszúság szemmozgásokra gyakorolt hatását a nyelvi zavar súlyosságának függvényében. A kutatásban részt vevő afáziás személyek olvasás közbeni szemmozgásait szemkamerás műszer segítségével rögzítettük és elemeztük. Eredményeink alapján a középsúlyos és az enyhe afáziás csoport között eltérés mutatkozott az egyre növekvő szerkezetű szavak olvasása során. A szemmozgások elemzése alapján úgy tűnik, a hosszabb szavak pontos olvasásához több kognitív erőforrás szükséges. Eredményeink hozzájárulnak az afázia természetének mélyebb megismeréséhez, valamint segítségre lehetnek az afáziás személyekkel való kommunikációs stratégia kialakításában.

Kulcsszavak: afázia, olvasás, konnekcionizmus, szemmozgások, szóolvasás

Bevezetés

Az emberi beszéd, valamint annak tervezéséhez és kivitelezéséhez szükséges szervek, továbbá az ehhez tartozó agyi lokalizáció az evolúció során alakult ki. Ez a különleges képesség nagyjából százezer évvel ezelőtt jelent meg. A nyelvi képességek fogalmkörébe ugyanakkor nem csak a verbális

megnyilvánulások tartoznak, ehhez a képességrendszerhez tartozik az írás és az olvasás is. A beszélt nyelvvel ellentétben az írott nyelv megjelenése a későbbi korok kulturális terméke (Csépe & Blomert, 2012). Ezt bizonyítja az a tény is, hogy az emberi agy filogenetikailag nem rendelkezik kifejezetten az írott nyelvhasználat feldolgozására előre behuzalozott agyterületekkel, ugyanakkor a fejlődés során az agy plaszticitásának köszönhetően egyes agyterületek képessé váltak erre. Így vált lehetővé az írott nyelvi szimbólumok használata, vagyis az olvasás és az írás (Csépe, 2006).

Az olvasási képesség fontossága vitathatatlan a mai modern társadalomban. Jelentősége nemcsak az iskolai életben jelenik meg, de a későbbi életszakaszokban a személyes és társadalmi célok érvényesítése érdekében is kiemelt fontosságú (Blomert & Csépe, 2012; Wolfgang & Molnár, 2012). Az olvasás fogalma, továbbá az olvasáshoz kapcsolódó funkciók értelmezése jelentős változáson ment keresztül. A korai meghatározások az olvasást jóval egyszerűbb funkcióként definiálják, egész egyszerűen a kommunikáció grafikus formában való megjelenítéseként. A modern kultúra fejlődésével, valamint az olvasási képesség egyéni és társadalmi fontosságának felismerésével egyre több tudományterület kapcsolódott be ennek a képességnek a feltárásába. Az évek során a definíciók egyre sokrétűbbekké váltak, sikerült felismerni az olvasási képesség komplexitását. A mai megfogalmazások alapján az olvasás egyszerre kognitív és szociális képesség, amely végigkíséri az egyén életútját, hatással van fejlődésére, szociális kapcsolataira. Az utóbbi években kezdett elterjedni a *reading literacy* (olvasás-szövegértés) kifejezés, amely próbál rávilágítani az olvasással kapcsolatos képességek komplexitására, vagyis arra a tényre, hogy a folyamat kivitelezéséhez számos készség, képesség, stratégia és ismeret szükséges (Molnár & Csapó, 2015; Steklács, 2018a, 2018b; Steklács et al., 2012). A modern megfogalmazásokhoz hasonlóan szintén komplexebb definíciót ajánl a PISA meghatározása, amely szerint az olvasási teljesítmény felmérése az írott szövegek megértésére, használatára, továbbá az azokra való reflektálásra kell, hogy fókuszáljon. Az olvasás célja a tudás fejlesztésére, valamint a társadalomban való részvételre irányul. A kognitív irányzatok képviselői szerint az olvasás egy olyan komplex folyamat, amely kivitelezéséhez az alapvető kognitív funkciókon felül magasabb rendű nyelvi folyamatok is szükségesek (Csépe, 2008; Csépe & Blomert, 2012), továbbá az olvasás megismerőfolyamata egyszerre explicit és implicit, fluenssé válásához megfelelő számú gyakorlás is szükséges (Pléh, 2002). Összességében elmondható, hogy a különböző tudományterületek képviselői a definíciós meghatározások során az olvasás eltérő komponenseire fókuszálnak (Sipos, 2019).

A fentiek alapján látható, hogy a mai népszerű nézetek szerint az olvasás folyamata nem határozható meg egy egyszerű működési mechanizmusként, kivitelezéséhez számos funkció együttes működése szükséges. Bár a különböző tudományterületek képviselői alapvetően más szemszögből közelítenek efelé a kérdéskör felé, ugyanakkor egyetértés mutatkozik abban, hogy az olvasás folyamata rendkívül komplex, működési mechanizmusainak megértéséhez elengedhetetlen a folyamat tágabb kontextusban való értelmezése. A definíció elmúlt fél évszázados expanziója együtt jár azzal, hogy az olvasási problémákat, zavarokat, diszfunkciókat is szélesebb körben értelmezzük, valamint azzal, hogy az egyéni, pszichológiai és kognitív szempontok mellett a társadalmi, mindennapi életre gyakorolt hatást, következményeket is jobban figyelembe vesszük.

A jelenlegi tanulmányban az olvasás során kiemelt szerepet játszó szóolvasási folyamatokat vizsgáljuk felnőttkori szerzett nyelvi zavarral, vagyis afáziával diagnosztizált személyeknél. Célunk az afáziához társuló olvasási zavarok természetének feltárása, ugyanis magyar nyelvű afázias személyek szóolvasási képességeiről jelenleg nem áll rendelkezésre adat. Kutatásunk során afázias személyek szóolvasási feladatok során produkált szemmozgásait rögzítettük és elemeztük. Közleményünk fókuszában a szóhosszúság szemmozgásokra gyakorolt hatásának elemzése áll a nyelvi zavar súlyosságának függvényében. A következőkben a témához kapcsolódó legfontosabb elméleti megközelítéseket tekintjük át.

Elméleti háttér

Olvasás

Az olvasáskutatás során több elméleti keret is megjelent az olvasás működési mechanizmusának leírására vonatkozóan. A kezdeti modellek kiindulópontja a modularista, reprezentáció alapú felfogás volt, amelynek során az olvasást a többi folyamattól elkülönülten vizsgálták. A konnekcionista irányzatok térhódításának köszönhetően az olvasáskutatásban is új irányzatok jelentek meg. Ennek hatására megjelent a folyamat tágabb kontextusban való értelmezése (Alvermann et al., 2013; Coltheart et al., 2001; Stafura & Perfetti, 2014). Napjainkban az olvasást a nyelvi, az ortografikus és a kognitív képességek kölcsönhatásaként definiálják. Az írott szöveg feldolgozása számos olyan mechanizmust foglal magában, amelyeket a nyelvi produkció és feldolgozás során is alkalmazunk (Perfetti, 1999; Perfetti & Stafura, 2014; Stafura & Perfetti, 2017). A fentiek alapján az olvasás kognitív folyamatként definiálható, amely erősen kapcsolódik a nyelvi feldolgozáshoz, hiszen szoros interakciót figyeltek meg a két folyamat között, emiatt pedig a nyelvi károsodás az olvasási funkciókra is hatással van (Hallowell & Chapey, 2008; Papathanasiou et al., 2013; Perfetti, 1999; Riley & Kendall, 2013; Stafura & Perfetti, 2017). A nyelvi és az olvasási folyamatok erős kapcsolatát viselkedéses és agyi képalkotóval végzett kutatások eredményei is megerősítették (Amunts, 2008; Luzatti, 2008; Tsapkini & Hillis, 2015; Wollams et al., 2018).

Az írott szöveg feldolgozása egy komplex folyamat, amelynek kivitelezéséhez nyelvi, ortografikus és általános kognitív folyamatok, valamint ezek interakciói is szükségesek (Perfetti, 1999; Perfetti & Stafura, 2014; Stafura & Perfetti, 2017). A kognícióról való gondolkodás változása az olvasással kapcsolatos nézetekre is hatással volt, ennek következtében az olvasást feltáró kutatásokban a folyamat leírására vonatkozóan több elméleti keret is megjelent. A kezdeti modellek az olvasást mint alulról felfelé, vagyis az alacsonyabb feldolgozási egységektől a magasabb szintek felé építkező, adatvezérelt (bottom-up) folyamatként értelmezték. Az ezt követő megközelítésekben viszont az olvasást inkább felülről lefelé, vagyis a magasabb feldolgozási szintektől az alacsonyabb szintek felé építkező, koncepcióvezérelt (top-down) modellként írták le (Alvermann et al., 2013; Coltheart et al., 2001; Csépe, 2014; Perfetti & Stafura, 2014; Stafura & Perfetti, 2017).

Az olvasást vizsgáló kutatások eredményeinek köszönhetően ugyanakkor világossá vált, hogy az olvasás során szerepet játszó sokrétű mechanizmust nem lehet egyetlen folyamatként leírni (Perfetti & Stafura, 2014). Mindezek hatására újabb megközelítések láttak napvilágot, amelyek ezt a folyamatot már szélesebb spektrumból vizsgálták, azaz az adatvezérelt (bottom-up) és koncepcióvezérelt (top-down) nézeteket felváltotta az olvasás tágabb kontextusban történő értelmezése (Alvermann et al., 2013; Perfetti, 1999; Perfetti & Stafura, 2014;).

Az olvasás feldolgozási folyamatait leíró sokféle elméleti keretet illetően összességében két főbb megközelítés terjedt el. Az egyik az olvasói helyzetmodell (Van Dijk & Kintsch, 1983), amely az olvasásra ható szociális tényezők vizsgálatán keresztül tárja fel a folyamatot. A másik nézet a konstrukciós-integrációs (C-I) modell (Kintsch, 1988), amely az olvasás közben végbemenő kognitív folyamatok dinamikus együttműködését hangsúlyozza, beleértve olyan, a megértést támogató összetevőket, mint az olvasó kognitív architektúrája és folyamatai, valamint a szöveg egyéb tulajdonságai (Perfetti & Stafura, 2014). Van Dijk & Kintsch (1983) és Kintsch (1988) munkásságának köszönhetően a szövegértéssel kapcsolatos kutatások újabb iránya indult el. Mára már az olvasás folyamatának megfelelő értelmezéséhez sokkal inkább egy olyan keretrendszert érdemes használni, amelyben az írott szöveg feldolgozásának leírása a különböző tudásforrások közötti interakciókon keresztül valósul meg (Perfetti & Stafura, 2014).

Nagy (2004) az olvasási képesség komplex leírását adja, annak legfontosabb fejlődési állomásait ismerteti. Az olvasásképességet pszichikus rendszerként definiálja, amely rutinokból, készségekből, ismeretekből és képességekből tevődik össze. Mindezek egymásra épülő rendszert alkotnak, amelyek megfelelő működése kiemelt jelentőségű az olyan komplex olvasási folyamatok során, mint a szövegfeldolgozás és a szövegértelmezés. Mindezek alapját elsősorban a rutin képezi, amely egy

rendkívül gyorsan és automatikusan működő rendszer. Nagy (2004) az olvasással kapcsolatosan hat rutint említ: beszédhang-felismerő, beszédhang-kiemelő, hangszófelismerő, betűfelismerő, betűkapcsoló és betűszó-felismerő. A rutinokból szerveződő pszichikus rendszer a készségek szintje, amelyek közül Nagy (2004) a merev, a ciklikus, a rugalmas és a komplex készséget említi. Mindezek különböznek a komponensek számában és rugalmasságában, valamint működésükben és a működésükhöz szükséges feltételekben. A következő pszichikus rendszer az ismeret, amely a személy gondolatát, fogalomhálóját foglalja magába, vagyis a szórutin és az ahhoz tartozó fogalom együttes aktivációját. A legmagasabb pszichikus rendszer a képesség, amely rutinokból, készségekből és ismeretekből szerveződik. Az eredményes olvasástechnikai készségek kialakulásához mindezen rendszerek megfelelő működése szükséges. Nagy (2006) kiemeli, hogy a szóolvasási készség az olvasási képesség egyik központi folyamata, ugyanis ez a pszichikus rendszer áll a betűolvasó és a magasabb szintű mondatolvasó készség között. A szóolvasási rendszer feladata a vizuálisan észlelt szavak felismerése és az ahhoz tartozó fogalmi háló aktiválása. Ahhoz, hogy a megfelelő mondat- és szövegértelmezés létrejöhesse, szükséges a vizuálisan észlelt szóingerek felismerése, valamint az ahhoz tartozó fogalmi háló megfelelő működése.

Az olvasási folyamatok működésének egy másik, inkább neurolingvisztikai megközelítést adja Perfetti (1999) keretrendszere, aki a fentiekől eltérően a felnőtt olvasási folyamatokat írja le. Az előzőekhez hasonlóan itt is megjelenik a különböző feldolgozási folyamatok közötti interakció jelentősége, továbbá a szóolvasási és szóazonosítási folyamatok kiemelt szerepe. Perfetti (1999) alapján az olvasás három fő tudásforrás, a nyelvi, az ortografikus és az általános kognitív folyamatok interakciója révén valósul meg. Az olyan főbb, az olvasáshoz kapcsolódó mechanizmusok, mint a dekódolás, a szóazonosítás, a jelentéskeresés, a mondat és szöveg alkotóelemeinek felépítése, valamint a következtetési és ellenőrző mechanizmusok ezeket a tudásforrásokat korlátozottan és interaktív módon egyaránt használják. Ezek a folyamatok a kognitív rendszeren belül zajlanak, és összeköttetéssel rendelkeznek a perceptuális és a hosszú távú memória rendszereivel egyaránt (Perfetti, 1999; Perfetti & Stafura, 2014). Az olvasott szöveg megértése komplex folyamat, amelynek során először a szavak azonosítása, majd a szavakhoz tartozó, a kontextushoz illeszkedő jelentés gyors előhívása történik. Ezt a folyamatot követi a morfémasorok szintaktikai struktúrákba való összeállítása, majd az alapvető jelentéses egységek felépítése, ezután a jelentésegységek mondatokon belüli és mondatok közötti integrálása, valamint a szöveg tartalmának általános (nem nyelvi) reprezentációjának felépítéséhez szükséges további, az általános tudás elemeit is aktiváló folyamatok mennek végbe (Perfetti, 1999). Perfetti (1999) keretrendszerének központi eleme a lexikon, amely a szóazonosítási és a magasabb szintű megértési folyamatok között helyezkedik el (Perfetti, 1999; Perfetti & Stafura, 2014).

Az előzőek alapján látható, hogy az olvasási folyamatok megfelelő működéséhez számos részképesség fejlettsége, valamint azok megfelelő működése szükséges, emiatt az olvasás mint pszichikus képességrendszer vizsgálata sokrétű folyamat. Gyermekes esetében a felmérés fókusza az életkor alapján határozható meg. Iskoláskor előtt fontos lehet a beszédhanghallás, a fonématudatosság, valamint a beszédhang-felismerési képességek fejlettségének vizsgálata, amelyek a későbbi olvasástanulás során kiemelt szerepet játszanak (Nagy, 2004, 2006). Iskoláskorban a szóolvasási képességek felmérése is kiemelt szerepet tölt be az olvasási folyamatok feltérképezése során. A fejlődési olvasási képességek felmérését illetően az első évfolyamos tanulóknál a fókusz a betűismeret, a dekódolás, a szóolvasás pontosságának és folyékonyságának megfigyelése, továbbá a jelentéssel rendelkező és nem rendelkező szóingerek olvasásának felmérése. A második évfolyamos tanulók felmérésében szintén kiemelt szerepet kap a szóolvasási képességek, azon belül is annak pontosságának és fluenciájának megfigyelése, amely során az ingerként felhasznált szavak gyakorisága és hosszúsága szintén befolyásolja az olvasási teljesítményt (Józsa et. al., 2012).

Az olvasás fejlődésének komponenseinek vizsgálatától valamelyest eltérő a felnőttkori szerzett nyelvi zavarhoz társuló olvasászavarok tüneteinek felmérése, ugyanis ebben az esetben nem egy részképesség nem megfelelő fejlődésének feltárása történik, hanem a fókusz inkább a károsodott vagy gyengébb működésű kognitív, nyelvi és olvasási folyamatok megismerésén van. Ugyanakkor

feltételezhetően az olvasás során szerepet játszó fő folyamatok hasonlóak mind a fejlődéses, mind a felnőttkori olvasás esetében. Látható, hogy a szóolvasási képességek megfelelő működése kiemelt szerepet játszik a gyermekkori olvasási képességekben (Józsa et al., 2012; Nagy, 2004, 2006;).

Kutatásunk célja felnőttkori, szerzett nyelvi zavarral diagnosztizált személyek szóolvasási képességeinek vizsgálata annak érdekében, hogy megfigyeljük, a szavak szerkezetének milyen hatása van az olvasási képességekre. A következőkben röviden áttekintjük az afáziával kapcsolatos elméleteket, valamint összefoglaljuk afáziás személyek szemmozgásaival kapcsolatos legfrissebb kutatási eredményeket.

Afázia

A kognitív funkciók hálózatos működése révén a nyelvi rendszert érintő károsodás az azzal szoros kapcsolatban lévő más folyamatokra is hatással van, így érinti többek között az olvasást is. Az afáziával kapcsolatos vizsgálatok megváltoztatták a nyelv és a kognitív funkciók értelmezését, mivel eredményeik megerősítették, hogy ezek a folyamatok interaktívan működő, oda-vissza ható mechanizmusok (Tóth, 2018a, 2018b). A következőkben az afáziával kapcsolatos elméleti perspektívák rövid áttekintését adjuk, ezzel szemléltetve, hogyan változott az afáziákról való gondolkodás, és hogyan jelentek meg a napjainkban uralkodó, a kognitív folyamatok közös neurális architektúráját feltételező megközelítések.

Az afázia értelmezésével kapcsolatosan három főbb elméleti keretet lehet elkülöníteni (Tóth, 2021). Az első a klinikai-funkcionális szemlélet, amely alapján a nyelvi zavar feltárása a nyelv sérült funkcióinak megismerésén keresztül történik, vagyis az afázia típusának meghatározásakor a hangsúly a károsodott nyelvi komponensek feltárásán van. A besorolás alapját négy főbb nyelvi összetevő állapotának vizsgálata képezi: a spontán beszéd fluenciája és információtartalma, a beszédértés, az ismétlés és a megnevezés (Tóth, 2018a, 2018b, 2021).

A második nagyobb elméleti megközelítés a neurolingvisztikai perspektíva (Whitaker, 2007), amely az afáziák neurolingvisztikai alapú értelmezését adja, vagyis a nyelvi zavar feltárásakor a fókusz a sérült nyelvi szintek megismerésén van. Ebben az elméleti keretben az afáziák osztályozásának alapját az egyes nyelvi szintek állapotának leírása adja, amely Whitaker (2007) megközelítése alapján a következőket jelenti: fonológia, morfológia, szintaktika, szemantika, narratíva, alexia, agráfia. Ezekben a modellekben a kognitív képességek működését már több speciális részfolyamat kombinációjaként értelmezik (Tóth, 2018a, 2018b, 2021; Whitaker, 2007).

A harmadik és egyben legújabb elméleti perspektíva alapját a kognitív mechanizmusok egységes működésének megközelítése uralja, amely szerint ezek a képességek egymással szoros kölcsönhatásban működnek, mivel a nyelvi és kognitív funkciók mögött egy egységes, közös neurális architektúra feltételezhető (Amunts et al., 2010; Baldo & Dronkers, 2007; Blumstein & Amsó, 2013; Denes, 2011; Hagoort, 2005; Kunert et al., 2015; Lindenberg et al., 2007). Ennek megfelelően napjainkban az afázia feltárásakor érdemes a nyelvi rendszerben jelentkező tünetek globális vizsgálata felől közelíteni, vagyis a nyelvi zavar meghatározása a képességrendszer átfogó vizsgálatán alapszik, beleértve a nyelvi, a kognitív és egyéb társtünetek feltárását (Lambon Ralph et al., 2017; Martin & Gupta, 2004; Tóth, 2018a; 2018b, 2021).

Az afázia definiálása annak sokrétű megnyilvánulási formája miatt nehézkes. Bár a különböző nézőpontok másképp közelítenek a kórkép meghatározása felé, ugyanakkor a legfőbb jellemzőket illetően egyetértés mutatkozik: (1) szerzett zavar, vagyis a már kialakult képességrendszer működésében keletkezik eltérés; (2) neurológiai károsodás, vagyis a központi idegrendszert érintő károsodás következtében jelentkezik a zavar; (3) a tünetek a nyelvi képesség expresszív és receptív komponensét érintik; (4) multimodális károsodás, vagyis az expresszív és receptív oldal érintettségén túl több komponens esetében is jelentkeznek tünetek, mint például olvasás, írás, végrehajtó funkciók (Hallowell & Chapey, 2008; Jianu et al., 2020; Papathanasiou & Coppens, 2013; Tóth, 2021).

Összegezve a fentieket a kognitív funkciók egymással szorosan összefüggő képességrendszert alkotnak, amelyeket nem lehet egymástól szétválasztani (Tóth, 2021). Ennek következtében pedig az

egyik funkciót érintő károsodás hatással van a többi képességre is, vagyis a nyelvi képességekben jelentkező eltérő működés tüneteket okoz az olyan, a nyelvhez szorosan kapcsolódó funkcióban is, mint az olvasás.

Szemmozgások és afázia

Az olvasás közbeni szemmozgások megfigyelése kiemelt jelentőségű, ugyanis az olvasás folyamata mögött meghúzódó agyi működésre legpontosabban ezekből a mozgásokból lehet következtetni. A szemmozgások és az olvasás viszonyával kapcsolatos feltáró kutatásokat tekintve két főbb elméleti irányzat jelent meg. Ezek közül az egyik az olvasás során elsősorban magára a szemmozgások jellemzőinek megismerésére fókuszál, vagyis az oculomotoros rendszer működésének feltárására. A másik irányzat az olvasás közben zajló szemmozgások vizsgálatán keresztül a kognitív folyamatok működését tanulmányozza (Rayner et al., 2005).

A szem átlagosan 3-5 mozgást végez másodpercenként, vagyis a szemmozgások rendkívül gyorsan mennek végbe (Csépe, 2008; Duchowski, 2017; Smith et al., 2018; Steklács, 2019). Az olvasás közben zajló szemmozgás nem konstans, közben megállások, szünetek, valamint ugrásszerű mozgások jellemzik. Fontos megemlíteni, hogy a szemmozgásoknak számos fajtája létezik, ezek mindegyike más és más feldolgozási folyamathoz köthető, ezek közül is a legnagyobb jelentősége a szakkádnak és a fixációnak van. A szakkádok az olvasás közben végzett ugrások, a fixációk pedig a megállások. Az egyes szakkádok távolsága átlagosan 6-9 karakter, vagyis olvasás során nem történik meg minden betű észlelése. Ez a szemmozgás rendkívül gyors, alig 20 ezred másodperc szükséges egy-egy szakkád kivitelezéséhez. A szakkádokat fixációk követik, ezek segítségével válik lehetővé az információk felvétele. A szemmozgásokat több tényező is befolyásolja, hatással van rá az olvasott szöveg természete (vagyis minél bonyolultabb egy szöveg, minél több, az olvasó számára ismeretlen szót tartalmaz, annál több fixáció szükséges, és annál rövidebb a szakkádok időtartama), továbbá a látott információ minősége, valamint a feldolgozórendszer aktuális állapota (Csépe, 2006, 2008; Steklács, 2019).

Napjainkban a szemmozgáskövető eszközök térhódításának köszönhetően egyre több információ áll rendelkezésre afáziás személyek szemmozgásainak jellemzőiről. Az afázia szindrómával megjelenő olvasási zavar a szemmozgásokban is okoz eltéréseket. Afáziás személyek esetében csökkent perceptuális terjedelmet (fixációk közben feldolgozott betűk száma) mutattak ki. A perceptuális terjedelem kontrollcsoportnál az éppen fixált szót és az attól jobbra elhelyezkedő további két szót foglalta magába, ezzel szemben afáziás személyeknél csak magát az éppen fixált szót és az attól jobbra lévő szót tartalmazta (DeDe, 2020). A fixációk időtartalmára vonatkozóan a feladattípus befolyásoló hatását mérték. Afáziás személyeknél a képleírás-feladatokban rövidebb fixációkat mérték, ellentétben a szövegértési feladatokkal, ahol hosszabb fixációk voltak megfigyelhetők. Az afázia típusa szerint szintén eltérések voltak kimutathatók: anomikus afázia esetén rövidebb fixációk jelentkeztek, mint Broca-afázia esetében, a Broca-afáziások pedig rövidebb fixációt mutattak, mint a vezetési afáziás csoport (Smith et al., 2018). A regresszív szakkádokban, vagyis a korábbi, már olvasott szóra vagy szövegrészre történő visszaugrások számában is kimutattak eltéréseket. A kontrollcsoport teljesítményével összevetve afáziás személyek esetében megnövekedett olvasási idő és több regresszív szakkád volt megfigyelhető (Huck et al., 2017a). Afáziások esetében a kontrollcsoportéhoz képest megnövekedett az olvasási idő, továbbá erős kontextuális hatásokat észleltek. A mondatok szerkezete, a szófaj, a szógyakoriság, valamint a szóhossz befolyásolta nemcsak az olvasási teljesítményt, de az olvasás közbeni szemmozgások jellegzetességeit is (DeDe, 2017; Knilans & DeDe, 2015).

A fentiek alapján látható, hogy egyre több bizonyíték van arra vonatkozóan, hogy az afáziás személyek szemmozgásait az egészségesektől eltérő működés jellemzi. Mindezekből következtethetünk arra, hogy szerzett zavar következtében az olvasás folyamatai eltérően mennek végbe. A megnövekedett olvasási idő és a megnövekedett szemmozgások számából valószínűsíthető,

hogy afázias személyeknél nagyobb kognitív erőforrás szükséges többek között az olyan funkció kivitelezéséhez, mint az olvasás.

A kutatás célja

A kognitív funkciók elosztott hálózatos működése révén a szerzett nyelvi zavar következtében az olvasásban is jelentkeznek tünetek. Kutatásunk jelenlegi fázisában afázias személyek szemmozgásainak elemzésén keresztül tárjuk fel szóolvasási képességüket. Jelen tanulmányban vizsgáljuk a szóolvasás és a nyelvi zavar súlyosságának szemmozgásokra gyakorolt hatását. Mindehhez szemkamerás mérőeszközt is használtunk. Magyar nyelvű felnőtt afázias személyektől ilyen jellegű adatok jelenleg még nem állnak rendelkezésre. Legfőbb kérdésünk, hogy a nyelvi zavar súlyossága szerint milyen eltérések észlelhetők a különböző szerkezetű és hosszúságú, továbbá a jelentéssel rendelkező és nem rendelkező szavak kiolvasásakor, továbbá ez a hatás hogyan jelenik meg a szemmozgásokban. Eredményeink bővíthetik az afáziával kapcsolatos ismereteket, továbbá segítségre lehetnek a pontosabb diagnosztikus és terápiás folyamat megtervezésében, valamint mindezen ismeretek hatására bővíthet az afázias személyekkel való kommunikációs stratégiák tárháza.

Résztevők és módszer

Résztevők

Kutatásunkba összesen 14 stroke-on átesett afázias személy (9 nő, 5 férfi) vett részt, akik átlagéletkora 60,78 (42–75) év volt. Az afázia típusát és súlyosságát a Western Afázia Teszt (Osmanné, 1991) magyar nyelvű változatával állapítottuk meg, amely alapján a vizsgálatban résztvevőknél az afázia súlyosságát tekintve 9 főnél enyhe, 5 személynél közepesen súlyos afázia igazolódott, az afázia típusát illetően 2 esetben Broca, 3 főnél vezetéssel, 2 főnél Wernicke, 7 főnél pedig anomikus típusú afáziát állapítottunk meg. A résztvevők minden esetben jobbkezesek voltak, akiknél nem állt fent társtünetként beszédzavar, vagyis sem dysarthria, sem apraxia, továbbá demenciával vagy depresszióval diagnosztizált személyek kizárásra kerültek. A vizsgálatban való részvétel önkéntes alapon történt, amely a Szegedi Tudományegyetem Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Kar Szent-Györgyi Albert Klinikai Központ Neurológiai Klinikáján valósult meg. Vizsgálatunkat a 70/2020-SZTE számú etikai engedély birtokában végeztük.

Módszer

A kutatásban részt vevő afázias személyek nyelvi képességprofiljának feltárása a Western Afázia Teszt (Osmanné, 1991) magyar nyelvű változatával történt. Ez alapján a nyelvi rendszer négy főbb komponenséről, a spontán beszéd fluenciájáról, a beszédmegértésről, az ismétlésről és a megnevezésről kaptunk információt, majd ennek a négy fő területnek a segítségével meghatároztuk az afázia-együtthetót, amelyet az afáziakvóciens (AQ) demonstrál.

A vizsgálatban résztvevőknek a feladatokat egy monitoron keresztül mutattuk be, arra kérve őket, hogy olvassák fel hangosan a képernyőn látható ingereket. Válaszaikat papíralapon rögzítettük, továbbá mindeközben a képernyő aljára rögzített szemkamerás készülékkel rögzítettük szemmozgásaikat is. A vizsgálatban használt ingerek bemutatása fix sorrendben, fehér háttéren fekete betűszínnel, 54-es méretben, Calibri betűstílussal történt. A szemmozgások rögzítéséhez a Tobii X120 szemkamerás készüléket használtuk. A résztvevők minden esetben a képernyőtől 65 cm-re helyezkedtek el, az eszközt a felmérés elvégzése előtt egyénre szabottan kalibráltuk a Tobii X120-as készülék protokolljának megfelelően. A vizsgálat során kapott adatok dokumentálása, valamint kiértékelése a készülékhez tartozó Tobii Studio 3.3.2 szoftverrel történt.

A kutatásunkhoz összeállított felmérés összesen 6 feladatból állt, amely fokozatosan bővülő, egyre hosszabb ingereket tartalmazott, ezek a következők voltak: magánhangzók (n = 26), mássalhangzók (n = 28), szemantikai tartalommal nem rendelkező szótagok (n = 30), két betűből álló,

jelentéssel rendelkező szavak ($n = 24$), összetett szavak ($n = 20$) és álszavak ($n = 24$). Az ingerek a magyar gyakorlatban alkalmazott olvasásvizsgálatok anyagai közül kerültek ki (Juhász, 2007; Racsomány et. al., 2005; Sipos, 2013), figyelembe véve a szógyakorisági tényezőket, amelyhez a Magyar Nemzeti Szövegtár online elérhető adatbázisát használtuk.

A vizsgálat felvétele a Szegedi Tudományegyetem Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Kar Szent-Györgyi Albert Klinikai Központ Neurológiai Klinikáján, egy csendes szobában történt. A kutatást a 70/2020-SZTE számú etikai engedély birtokában végeztük, a résztvevők egy előzetes szóbeli tájékoztatást követően beleegyező nyilatkozat aláírásával hozzájárultak az eljárás felvételéhez és rögzítéséhez.

Eredmények

A résztvevők eredményeit az IBM SPSS Statistics 23 programmal elemeztük. Első lépésben vizsgáltuk adataink eloszlási jellemzőit, mindehhez Shapiro–Wilk-próbát alkalmaztunk. Ez alapján a normalitás nem érvényesült, így további elemzéseink során a nem paraméteres próbák közül Mann–Whitney U-próbát alkalmaztunk, a hibásáv minden esetben 95%-os konfidenciaintervallum volt.

Az adatok elemzése során célunk volt a nyelvi zavar súlyosságának a szóolvasási képességekre, valamint a szemmozgásokra gyakorolt hatását feltárni. A szemmozgásos adatok tekintetében három főbb paramétert vizsgáltunk: a fixációk számát, az összes fixációs időt, valamint a fixációkat és szakkádokat is magába foglaló tekintési időt. Az adatelemzés során az egyes feladatokon nyújtott szemmozgásbeli paramétereket ingerenként kalkuláltuk. Mindezek alapján meghatároztuk feladatonként a fixációk számának, az összes fixációs időnek, továbbá a tekintési időnek az átlagát és szórását összesítve, valamint csoportonként, az afázia súlyossága szerint.

A fixációk számát tekintve, összesítve nézve az adatokat a legtöbb fixáció a hosszabb szavak olvasásakor ($M = 4,95$; $SD = 0,82$) volt, ezt követte az álszavak ($M = 4,67$; $SD = 0,82$), a rövid szavak ($M = 2,71$; $SD = 0,79$), a szótagok ($M = 2,53$; $SD = 0,77$), a magánhangzók ($M = 2,41$; $SD = 0,76$) és a mássalhangzók ($M = 2,37$; $SD = 0,75$) olvasása. A nyelvi zavar súlyossága tekintetében az enyhe afáziás személyeknek a legtöbb fixációt az álszavak ($M = 4,42$; $SD = 0,93$) olvasásakor produkálták, ennél valamelyest kevesebb fixációra volt szükségük a hosszabb szavak ($M = 3,03$; $SD = 0,57$) kiolvasásakor. A szótagok ($M = 1,83$; $SD = 0,41$), a magánhangzók ($M = 1,74$; $SD = 0,60$), a mássalhangzók ($M = 1,71$; $SD = 0,56$), valamint a rövid szavak olvasásakor ($M = 1,68$; $SD = 0,55$) a fixációk számát illetően hasonlóan alakulnak az eredmények. A középsúlyos afáziás személyek átlagosan ingerenként a hosszabb szavak olvasásánál fixáltak a legtöbbet ($M = 8,40$; $SD = 0,80$). Ennél kevesebb fixációt azonosítottunk a hosszabb szavak ($M = 5,13$; $SD = 0,71$), a rövid szavak ($M = 4,57$; $SD = 0,56$), a szótagok ($M = 3,79$; $SD = 0,75$), a magánhangzók ($M = 3,63$; $SD = 0,67$) és a mássalhangzók ($M = 3,57$; $SD = 0,67$) olvasásakor. Látható, hogy a legtöbb fixációt a hosszabb szavak és az álszavak olvasásánál azonosítottuk (1. táblázat).

1. táblázat

A szóolvasási feladatokban produkált fixációk száma az afázia súlyosságának függvényében

Feladatok	Összes		Enyhe afáziás személyek		Középsúlyos afáziás személyek	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
magánhangzók	2,41	0,76	1,74	0,60	3,63	0,67
mássalhangzók	2,37	0,75	1,71	0,56	3,57	0,67
szótagok	2,53	0,77	1,83	0,41	3,79	0,75
rövid szavak	2,71	0,79	1,68	0,55	4,57	0,56
hosszabb szavak	4,95	0,96	3,03	0,57	8,40	0,80
álszavak	4,67	0,82	4,42	0,93	5,13	0,71

Elemeztük az egyes ingerek olvasására fordított összes fixációs időt másodpercben kifejezve. Összesítve nézve az eredményeket a résztvevőknek a hosszabb szavak ($M = 3,14$; $SD = 2,74$) olvasása tartott a legtöbb ideig, ezt követte az álszavak ($M = 2,97$; $SD = 1,87$), a szótagok ($M = 1,71$; $SD = 1,19$), a rövid szavak ($M = 1,58$; $SD = 1,00$), a magánhangzók ($M = 1,44$; $SD = 0,98$) és a mássalhangzók ($M = 1,38$; $SD = 0,96$) olvasása. Vizsgáltuk az adatokat a nyelvi zavar súlyosságának függvényében is. A két csoport között eltéréseket tapasztaltunk. Az enyhe afáziás személyek átlagosan az álszavak olvasására fordították a legtöbb időt ($M = 3,24$; $SD = 2,21$), ezt követte a hosszabb szavak ($M = 1,78$; $SD = 1,04$), a szótagok ($M = 1,51$; $SD = 0,23$), a magánhangzók ($M = 1,16$; $SD = 0,89$), a rövid szavak ($M = 1,05$; $SD = 0,71$) olvasása. Az enyhe csoportba sorolt személyek a mássalhangzók olvasásával töltötték a legkevesebb időt ($M = 0,14$; $SD = 0,85$). A középsúlyos afáziás személyeknél minden feladat esetében magasabb átlagos fixációs időt tapasztaltunk.

Az enyhe csoporttól eltérően a középsúlyos afáziás személyek a hosszabb szavak olvasásával töltötték a legtöbb időt ($M = 5,59$; $SD = 3,25$). Ezt követte a rövid szavak ($M = 2,53$; $SD = 0,71$), az álszavak ($M = 2,47$; $SD = 1,09$), a szótagok ($M = 2,07$; $SD = 1,17$), a magánhangzók ($M = 1,95$; $SD = 1,01$) és mássalhangzók ($M = 1,83$; $SD = 1,07$) olvasása (2. táblázat).

2. táblázat

A szóolvasási feladatokban produkált összes fixációs idő az afázia súlyosságának függvényében

Feladatok	Összes		Enyhe afáziás személyek		Középsúlyos afáziás személyek	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
magánhangzók	1,44	0,98	1,16	0,89	1,95	1,01
mássalhangzók	1,38	0,96	0,14	0,85	1,83	1,07
szótagok	1,71	1,19	1,51	0,23	2,07	1,17
rövid szavak	1,58	1,00	1,05	0,71	2,53	0,71
hosszabb szavak	3,14	2,74	1,78	1,04	5,59	3,25
álszavak	2,97	1,87	3,24	2,21	2,47	1,09

A fentiekben túl elemeztük a fixációkat és szakkádokat is magába foglaló tekintési időt. Az eredményeket másodpercben kifejezve értelmeztük. Összesítve nézve a résztvevők teljesítményét feladatonként enyhe eltéréseket észleltünk. Hasonlóan az előzőekhez, a tekintési idő tekintetében is az álszavak olvasásával töltötték a legtöbb időt ($M = 1,88$; $SD = 1,60$), ezt követte a hosszabb szavak ($M = 1,72$; $SD = 1,63$), a magánhangzók ($M = 1,34$; $SD = 1,19$), a mássalhangzók ($M = 1,29$; $SD = 1,06$), a rövid szavak ($M = 1,14$; $SD = 0,96$), majd a szótagok ($M = 0,83$; $SD = 0,69$) olvasása. A nyelvi zavar súlyosságának függvényében itt is hasonlóan alakultak az eredmények. Az enyhe afáziás csoport az álszavak olvasásával töltötte a legtöbb időt ($M = 2,47$; $SD = 1,73$), ezt követte a hosszabb szavak ($M = 1,51$; $SD = 1,06$), a magánhangzók ($M = 1,31$; $SD = 1,24$), a mássalhangzók ($M = 1,19$; $SD = 0,95$) olvasása. Hasonlóan alakultak az eredmények a szótagok ($M = 0,95$; $SD = 0,81$) és a rövid szavak olvasása során ($M = 0,93$; $SD = 0,78$). A középsúlyos afáziás személyek esetében az enyhe csoporttól eltérően alakultak az eredmények. A legtöbb időt a hosszabb szavak olvasásával töltötték ($M = 2,09$; $SD = 2,48$), ezt követte a rövid szavak ($M = 1,53$; $SD = 1,22$), a mássalhangzók ($M = 1,46$; $SD = 1,34$), a magánhangzók ($M = 1,39$; $SD = 1,22$), az álszavak ($M = 0,83$; $SD = 0,45$) és a szótagok ($M = 0,63$; $SD = 0,38$) olvasása (3. táblázat).

A 3. táblázat alapján látható, hogy az afázia súlyossága szerint eltérések igazolódtak mind a három általunk elemzett szemmozgást illetően. Annak érdekében, hogy megnézzük, ezek a különbségek szignifikánsak-e Mann-Whitney U-próbát alkalmaztunk. A fixációk számát illetően a rövid szavak olvasásánál a két csoport közötti eltérés szignifikánsnak mutatkozott ($Z = -2,60$; $p = 0,009$). A magánhangzók ($Z = -1,80$; $p = 0,072$), a mássalhangzók ($Z = -1,40$; $p = 0,162$), a szótagok ($Z = -1,40$; $p = 0,160$), a hosszabb szavak ($Z = -1,93$; $p = 0,053$) és az álszavak ($Z = -0,60$; $p = 0,549$) esetében nem

mutatkozott csoportszintű szignifikáns eltérés. Az összes fixációs idő tekintetében a rövid szavak ($Z = -2,73$; $p = 0,006$) és a hosszabb szavak ($Z = -2,73$; $p = 0,006$) olvasása során egyaránt szignifikáns eltéréseket tapasztaltunk a nyelvi zavar súlyossága szerint. A többi feladat esetében, vagyis a magánhangzók ($Z = -1,93$; $p = 0,053$), a mássalhangzók ($Z = -1,00$; $p = 0,317$), a szótagok ($Z = -1,53$; $p = 0,125$) és az álszavak ($Z = -0,33$; $p = 0,739$) esetében nem mutatkozott eltérés. A két csoport közötti eltérést a tekintési időt illetően is elemeztük. Ebben az esetben az álszavak olvasása során észleltünk csoportszintű eltéréseket ($Z = -2,20$; $p = 0,028$). A magánhangzók ($Z = -0,33$; $p = 0,739$), a mássalhangzók ($Z = -0,35$; $p = 0,741$), a szótagok ($Z = -0,33$; $p = 0,739$), a rövid szavak ($Z = -0,73$; $p = 0,463$), valamint a hosszabb szavak ($Z = -0,20$; $p = 0,841$) olvasása során az eltérések nem mutatkoztak szignifikánsnak.

3. táblázat

A szóolvasási feladatokban produkált tekintési idő az afázia súlyosságának függvényében

Feladatok	Összes		Enyhe afáziás személyek		Középsúlyos afáziás személyek	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
magánhangzók	1,34	1,19	1,31	1,24	1,39	1,22
mássalhangzók	1,29	1,06	1,19	0,95	1,46	1,34
szótagok	0,83	0,69	0,95	0,81	0,63	0,38
rövid szavak	1,14	0,96	0,93	0,78	1,53	1,22
hosszabb szavak	1,72	1,63	1,51	1,06	2,09	2,48
álszavak	1,88	1,60	2,47	1,73	0,83	0,45

Összegzés

Az olvasás kivitelezéséhez számos folyamat megfelelő működése szükséges. A kognitív architektúra hálózatos elrendeződése révén bármely funkcióban megjelenő gyengébb vagy károsodott működés hatással van a többi folyamatra is. Az olvasás során a magasabb szintű megértési folyamatok megfelelő működése szempontjából kiemelt szerepe van a szóazonosítási és a lexikai hozzáférést végrehajtó folyamatoknak. Jelen tanulmányunk célja a nyelvi zavar súlyosságának a szóolvasásra és a szemmozgásokra gyakorolt hatásának vizsgálata volt. Mindehhez egy szemmozgáskövető eszközt használtunk, amellyel afáziás személyek szóolvasási képességeit vizsgáltuk különböző tulajdonságú szavak olvastatásán keresztül. Elemzéseink során három főbb szemmozgást, a fixációk számát, a fixációs időt és a tekintési időt vizsgáltuk a nyelvi zavar súlyosságának függvényében.

A fixációk számát illetően, mindegyik feladat esetében a feladat feldolgozásához a középsúlyos afáziás személyeknek több fixációra volt szükségük, mint az enyhe afáziás személyeknek. A fixációk számát tekintve az enyhe és a középsúlyos afáziás személyeknél eltéréseket tapasztaltunk, ugyanis az enyhe csoportba tartozó betegek az álszavak olvasásánál, a középsúlyos csoport viszont a hosszabb szavak olvasásánál produkálta a legtöbb fixációt. Mindez azt jelenti, hogy az enyhe kategóriába sorolt személyeknél az álszavak, a középsúlyos afáziásoknak a hosszabb szavak olvasása igényelte a nagyobb kognitív erőforrást. Az afázia súlyossága szerint az összes fixációs idő tekintetében némi eltérést észleltünk. Az enyhe csoportba sorolt személyek az álszavak olvasásával töltötték a legtöbb időt, szemben a középsúlyos személyekkel, akiknél a hosszabb szavak olvasásánál észleltünk megnövekedett fixációs időt. Mind a két csoport esetében viszont a mássalhangzók olvasásánál tapasztaltuk a legrövidebb fixációs időket. A nyelvi zavar súlyosságának függvényében a tekintési időkből is eltéréseket észleltünk. Az enyhe csoportba sorolt személyek az álszavak olvasásával töltötték a legtöbb időt, a szótagokkal és a rövid szavak olvasásával kapcsolatos feladatokban hasonló eredményeket tapasztaltunk. A középsúlyos afáziás személyek viszont a hosszabb szavak olvasásával töltötték a legtöbb időt, a többi feladat esetében a teljesítményükben nagyobb eltéréseket észleltünk.

Első eredményeink azt mutatják, hogy már kis mintán is csoportszintű eltérések mutatkoztak az olvasás közbeni szemmozgásokban a szavak szerkezete alapján, a nyelvi zavar súlyosságának tekintetében. Terveink szerint a jövőben a résztvevők számának növelésével lehetőség nyílik az olvasás többi funkciójának vizsgálatára is, ezzel bővítve az afáziával kapcsolatos elméleti ismeretek tárházát.

Köszönetnyilvánítás

A szerzők köszönetet mondanak Dr. Molnár-Tóth Alinkának, továbbá Földi Fanninak, akik konstruktív javaslataikkal hozzájárultak a tanulmány elkészítéséhez. A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. This study was funded by the Scientific Foundations of Education Research Program of the Hungarian Academy of Sciences. Metakogníció Kutatócsoport, SZTE, Metacognition Research Group, SZTE

Irodalom

- Alvermann, D. E., Unrau, N. J., & Ruddell, R. B. (2013). Models of reading and writing processes. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 691–698). International Reading Association.
- Amunts, K. (2008). Architectonic language research. In B. Stemmer & H. A. Whitaker (Eds.), *Handbook of the neuroscience of language* (pp. 209–217). Elsevier.
- Amunts, K., Lenzen, M., Friederici, A. D., Schleicher, A., Morosan, P., Palomero-Gallagher, N., & Zilles, K. (2010). Broca's region: Novel organizational principles and multiple receptor mapping. *PLOS Biol*, 8(9), Article 1000489.
- Baldo, J. V., & Dronkers, N. F. (2007). Neural correlates of arithmetic and language comprehension: A common substrate? *Neuropsychologia*, 45(2), 229–235.
- Blomert, L., & Csépe, V. (2012). Az olvasástanulás és – mérés pszichológiai alapjai. In B. Csapó & V. Csépe (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. (pp. 17–87). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Blumstein, S. E., & Amso, D. (2013). Dynamic functional organization of language: Insights from functional neuroimaging. *Perspectives on Psychological Science*, 8(1), 44–48.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204–256.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Csépe, V. (2006). A dislexia természete. In K. Józsa (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 61–75). Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Csépe, V. (2006). *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó.
- Csépe, V. (2008). Olvasás. In V. Csépe, M. Györi, & A. Ragó (Eds.), *Általános pszichológia 3. – Nyelv, tudat, gondolkodás* (pp. 155–177). Osiris Kiadó.
- Csépe, V. (2014). *Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei*. In Cs. Pléh & Á. Lukács (Eds.), *Pszicholingvisztika* (pp. 339–370). Akadémiai Kiadó.
- DeDe, G. (2017). Effects of lexical variables on silent reading comprehension in individuals with aphasia: Evidence from eye tracking. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(9), 2589–2602.
https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0045
- DeDe, G. (2020). Perceptual span in individuals with aphasia. *Aphasiology*, 34(2), 235–253.
<https://doi.org/10.1080/02687038.2019.1591612>
- Denes, G. (2011). *Talking heads: The neuroscience of language*. Psychology Press.
- Duchowski, A. T. (2017). *Eye tracking methodology*. Springer.
- Duffy, S. A., Morris, R. K., & Rayner, K. (1988). Lexical ambiguity and fixation times in reading. *Journal of Memory and Language*, 27, 429–446.
- Glucksberg, S., Kreuz, R. J., & Rho, S. H. (1986). Context can constrain lexical access: Implications for models of language comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 12(3), 323–335. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.12.3.323>
- Hagoort, P. (2005). On Broca, brain, and binding: a new framework. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(9), 416–423.

- Hallowell, B., & Chapey, R. (2008). Introduction to language intervention strategies in adult aphasia. In R. Chapey (Ed.), *Language intervention strategies in aphasia and related neurogenic communication disorders* (pp. 3–20). Lippincott Williams & Wilkins.
- Huck, A., Thompson, R. L., Cruice, M., & Marshall, J. (2017a). The influence of sense-contingent argument structure frequencies on ambiguity resolution in aphasia. *Neuropsychologia*, *100*, 171–194. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2017.03.031>
- Huck, A., Thompson, R. L., Cruice, M., & Marshall, J. (2017b). Effects of word frequency and contextual predictability on sentence reading in aphasia: An eye movement analysis. *Aphasiology*, *31*(11), 1307–1332. <https://doi.org/10.1080/02687038.2017.1278741>
- Jinau D. C., Jinau S. N., Petrica L., Dan, T. F., & Munteanu, G. (2020). Vascular aphasias. In P. Sanchette (Ed.), *Ischemic stroke*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.92691>
- Józsa, K., Steklács, J., Hódi, Á., Csíkos, Cs., Adamikné, J. A., Molnár, E. K., Nagy, Zs., & Szenczi, B. (2012). Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. In B. Csapó & V. Csépe (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 219–309). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Juhász, Á. (2007). *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Logopédiai Kiadó.
- Kiefer, F. (2011). A ragozás. In F. Kiefer (Ed.), *A magyar nyelv* (pp. 201–203). Akadémiai Kiadó Zrt.
- Knilans, J., & DeDe, G. (2015). Online sentence reading in people with aphasia: Evidence from eye tracking. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *24*(4), 961–973. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0140
- Kunert, R., Willems, R. M., Casasanto, D., Patel, A. D., & Hagoort, P. (2015). Music and language syntax interact in Broca's area: An fMRI study. *PLOS One*, *10*(11), Article 0141069.
- Lambon Ralph, M. A., Jefferies, E., Patterson, K., & Rogers, T. T. (2017). The neural and computational bases of semantic cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, *18*(1), 42–55.
- Lindenberg, R., Fangerau, H., & Seitz, R. J. (2007). “Broca's area” as a collective term? *Brain and Language*, *102*(1), 22–29.
- Luzzatti, C. (2008). Acquired reading and writing disorders. In B. Stemmer & H. A. Whitaker (Eds.), *Handbook of the neuroscience of language* (pp.209–217). Elsevier.
- Martin, N., & Gupta, P. (2004). Exploring the relationship between word processing and verbal short-term memory: evidence from associations and dissociations. *Cognitive Neuropsychology*, *21*(2), 213–228.
- Milin, P., Smolka, E., & Feldman, B. L. (2018). Models of lexical access and morphological processing. In E. M. Fernandez & H. S. Cairns (Eds.), *The handbook of psycholinguistics* (pp. 204–268). John Wiley & Sons, Inc.
- Nagy, J. (2004). Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, *14*(3), 3–26.
- Nagy, J. (2006). A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In K. Józsa (Eds.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 91–106). Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Onifer, W., & Swinney, D. A. (1981). Accessing lexical ambiguities during sentence comprehension: Effects of frequency of meaning and contextual bias. *Memory and Cognition*, *15*, 225–236.
- Osmanné, S. J. (1991). Az afázia klasszifikációja és diagnosztikája II.: Az afázia egyes kategóriáinak jellemzői. *Ideggyógyászati Szemle*, *44*(8), 351–362.
- Papathanasiou, I., & Coppens, P. (2013). Aphasia and related neurogenic communication disorders: Basic concepts and operational definitions. In I. Papathanasiou, P. Coppens, & C. Potagas (Eds.), *Aphasia and related neurogenic communication disorders* (p. xix). Jones & Barlett Learning, LLC.
- Perfetti, C. A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In M. Collin & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 167–197). Oxford University Press.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *11*(4), 357–383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *18*, 22–37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Pléh, Cs. (2002). Az olvasás és a megismerési architektúra. *Iskolakultúra*, *11*, 39–45.
- Racsmány, M., Lukács, Á., Németh, D., & Pléh, Cs. (2005). A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóléjárásai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, *60*(4), 479–506. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.60.2005.4.3>
- Rayner, K., Juhasz, B. J., & Pollatsek, A. (2005). Eye movements during reading. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp.79–99). Blackwell Publishing.

- Riley, E. A., & Kendall, D. L. (2013). The acquired disorders of reading. In I. Papathanasiou & P. Coppens (Eds.), *Aphasia and related neurogenic communication disorders* (pp. 157–172). Jones & Barlett Learning, LLC.
- Seidenberg, M. S., Tanenhaus, M. K., Leiman, J. L., & Bienkowski, M. (1982). Automatic access of the meanings of ambiguous words in context: Some limitations of knowledge-based processing. *Cognitive Psychology*, 14, 489–537.
- Sipos, Zs. (2013). Feladatgyűjtemény a hosszú szavak olvasásának gyakorlásához felső tagozatos tanulók részére. Meixner Alapítvány.
- Sipos, Zs. (2019). Gyenge olvasási képesség és pedagógiai relevanciái. *Anyanyelv-pedagógia*, 12(4), 5–20.
- Smith, K. G., Schmid J., Wang, B., Henderson J. M., & Fridriksson J. (2018). Task-related differences in eye movements in individuals with aphasia. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2430.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02430>
- Stafura, J., & Perfetti, C. (2017). Integrating word processing with text comprehension: Theoretical frameworks and empirical examples. In K. Cain, D. Compton, & R. K. Parrila (Eds.), *Theories of reading development. Vol. 15: Studies in written language and literacy* (pp. 9–32). John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/swll.15.02sta>
- Steklács, J. (2018a). PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és nevelés*, 20(1). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/pisa-2015-utan-pisa-2018-elott>
- Steklács, J. (2018b). Az olvasás-szövegértés terminológiai kérdései, fogalmának változása és az olvasástánítási rendszerünk. In Cs. András & D. Fenyő (Eds.), *Alumni Nova I.* (pp. 77–93) Nemzeti Tehetség Program.
- Steklács, J. (2019). A szemkamerás vizsgálati módszer lehetőségei a pedagógiai szempontú kutatásokban. In J. Steklács (Ed.), *Szemkamerás vizsgálatok a pedagógiai kutatásokban* (pp. 5–25). Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Steklács, J., Molnár, Gy., & Csapó, B. (2015). Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus mérések tartalmi kereteinek elméleti háttere. In B. Csapó, J. Steklács, & Gy. Molnár (Eds.), *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei* (pp. 15–33). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Tóth, A. (2018a). *Megnevezési feladathelyzetből nyert mintázatok értelmezése kognitív nyelvészeti perspektívából* [Doktori disszertáció, Szegedi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola]. SZTE Doktori Repozitórium. <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/10006/>
- Tóth, A. (2018b). Az afáziák definíciójának változása az idegtudományi eredmények tükrében. *Argumentum*, 14, 97–109.
- Tóth, A. (2021). Tudom, de nem tudom kimondani! A szerzett beszéd és nyelvi zavarok értelmezéséről: néhány elméleti megfontolás a klinikai gyakorlati munka tükrében. *Logopédia*, 5, 33–49.
- Tsapkini, K., & Hillis, A. E. (2015). Neuroanatomical aspects of reading. In A. E. Hillis (Ed.), *The handbook of adult language disorders* (pp. 24–37). Psychology Press.
- Whitaker, H. A. (2007). Language disorders, aphasia. In J. E. Birren (Ed.), *Encyclopedia of gerontology. Age, ageing and the aged. Second Edition* (pp. 9–14). Elsevier.
- Wolfgang, S., & Molnár, E. K. (2012). Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In B. Csapó & V. Csépe (Eds.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 87–137). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Woollams, A. M., Halai, A., & Lambon Ralph, M. A. (2018). Mapping the intersection of language and reading: The neural bases of the primary systems hypothesis. *Brain Structure and Function*, 223(8), 3769–3786.
<https://doi.org/10.1007/s00429-018-1716-z>



FEJLESZTŐKÍSÉRLET MATEMATIKAÓRÁN EGY MEGGYŐZŐDÉS FELÜLÍRÁSÁRA

Kiss Márton

*Debreceni Egyetem Matematika- és Számítástudományok Doktori Iskola,
MTA–ELKH–ELTE Matematikadidaktikai Kutatócsoport
kiss.marton@science.unideb.hu*

Absztrakt

Akciókutatásként egy fejlesztőkísérletet terveztem egy kilencedikes osztályban, amellyel az volt a cél, hogy megváltozzon az a sokakban élő téves meggyőződés, hogy minden matematikai feladatnak van, és csak egy megoldása van. A felmérések úgy épültek fel, hogy tükrözték az órákon megteremteni kívánt hozzáállást. Tehát olyan feladatokat is kaptak a diákok, amelyeknél több esettel kellett számolni, illetve észre kellett venni, és tudni kellett kezelni az ellentmondást. A tanulók fejlődésének elemzése során a fő kérdések a következők voltak: Milyen mértékben fejleszthető egy adott témakör kapcsán, hogy egy tanuló felismeri-e a több lehetséges esetet és/vagy az ellentmondást? Ha észreveszi, hogyan kezeli a tanuló a több esetet és/vagy az ellentmondást? Milyen információt kaphatunk a tanulók írásbeli munkája alapján az önellenőrzésről és az önszabályozásról? Az elemzés után úgy tűnt, hogy az utó- és késleltetett tesztnél a kezdeti majdnem nullához képest már körülbelül a csoport fele több esettel dolgozott, illetve rájött az ellentmondásra, és összességében érzékelhető ezen tesztek összképe alapján a szemléletmódbeli változás. Jelentősen befolyásolta a tanulók fejleszthetőségének ütemét és mértékét a tárgyi tudás, amelynél az alapok komoly hiánya több tanulónál jelentkezett. Voltak olyan tanulók, akik a közvetlen fejlődési zónájuk alapján alkalmatlanok az egységes fejlesztésre, illetve voltak olyan tanulók is, akik számára önmagukhoz képest nagyon csekély mértékű az egységes fejlesztés hatása.

Kulcsszavak: matematikai problémamegoldás, meggyőződés, kritikus gondolkodás, metakogníció

Bevezetés

Az oktatás egy lényeges kihívása és feladata, hogy kialakítsa a tanulóknak a tudományos világ és a hétköznapi élet összekapcsolásához szükséges megfelelő szemléletet, kritikai és tudatos gondolkodást, alkalmazható tudást. Erős túlzás lenne azt állítani, hogy ezt sikerül teljesítenie az oktatási rendszerünknek. Elismert kritika az is, hogy a tananyag és a követelményrendszer túlzottan ismeretközpontú. Ezek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az ebben a rendszerben könnyen fásulttá váló tanulóknál gyakoriak egy-egy tantárgy eljárásaival, tananyagával kapcsolatos olyan meggyőzések, amelyek nem helytállóak, és amelyek részlegességet, téves tudást adhatnak számukra, így negatívan befolyásolhatják fejlődésüket, teljesítményüket. Ezen meggyőzések felismerése, felülírása és megelőzése rendkívül tudatos, következetes és precíz munkát igényel a pedagógusoktól.

Az utóbbi évtizedekben egyre gyakoribbá váltak azon kutatások, amelyek tárgya a fogalomrendszerek kialakulására, a tudás szerkezetére, változására irányulnak (Korom, 2002). A kutatások ezen irányába illeszkednek a meggyőzések is. „Egy meggyőződés az egyén pszichológiai állapotának tekinthető bizonyos tételek igazságával vagy bizonyos dolgok előítéleteivel kapcsolatban” (Liu, 2010, p. 87).

Schoenfeld (1985, 1992) szerint a tisztán kognitív viselkedés ritka. Azaz, amit gyakran tisztán megismerésnek tekintünk, azt valójában számos tényező alakítja, mint például a motiváció, az érzelmek és a már említett meggyőzések. Az egyénnek a feladatok természetével kapcsolatos nézetei és véleménye befolyásolhatják az intellektuális teljesítményét. Leszűkítve a matematikára, az egyén matematikai világmérete alakítja azt, ahogyan a matematikát végzi (Schoenfeld, 1985, 1992). A tanárnak nagy felelőssége van abban, milyen meggyőzések alakulnak ki a diákoknál. A

matematikaoktatásnak lehetőséget kell biztosítani arra, hogy minél változatosabb problémahelyzetekkel találja szemben magát a tanuló (Schoenfeld, 2016).

A matematikaórákon megvalósuló, általunk tervezett fejlesztőkísérlet előzménye egy korábbi kutatásom (Kiss, 2019), amely 9. évfolyamos tanulók metakognitív tevékenységeit vizsgálta matematikai feladatoknál. A tapasztalatok többek között azt mutatták, hogy a diákok egy része nincs hozzászokva egy feladat több lehetséges megoldásának vizsgálatához, illetve, ha ellentmondással találkozhatnak, nehezen ismerik azt fel, és bizonytalanul kezelik. Ezen tapasztalatokra építve terveztünk fejlesztőkísérletet egy matematikából átlagos teljesítményű 9. osztályban, amellyel az volt a cél, hogy megváltozzon az a sokakban élő meggyőződés, miszerint minden matematikai feladatnak van, és pontosan egy megoldása van (Schoenfeld, 1992).

Elméleti háttér

Meggyőzések

A szakirodalomban nem találunk egységes definíciót a meggyőzésekre (beliefs). „Egy meggyőződés az egyén pszichológiai állapotának tekinthető bizonyos tételek igazságával vagy bizonyos dolgok előítéleteivel kapcsolatban” (Liu, 2010, p. 87). Ez az egyén reflektálásának eredményeként tekinthető, és nem feltétlenül tudásalapú vagy igazolt. A szociálpszichológusok a meggyőzéseket a megismerés egységeiként definiálják. „Ezek [az egységek] alkotják az egyén tudásának összességét, beleértve azt, amit az emberek tényeknek, véleményeknek, hipotéziseknek, valamint hitnek tekintenek” (Bar-Tal, 1990, p. 12).

Az előbbi megfogalmazások alapján sejthető, hogy a meggyőzések befolyásolják a tanulmányi teljesítményt. Liu (2010) összegezte az ismeretelméleti meggyőzések kutatásáról szóló eredményeket. Ezek a meggyőzések különböző kontextusban kapcsolódnak a diákok tanulmányi teljesítményéhez, illetve mind az általános meggyőzések, mind a matematikai meggyőzések előre jelezhetik a diákok tanulmányi teljesítményét.

A tanulói viselkedést és teljesítményt a matematikai problémamegoldás során számos tényező befolyásolhatja, köztük a tanulói meggyőzések (Schoenfeld, 1992, 2016). A meggyőzéseknek nincs egységes definíciója a matematikaoktatás területén sem. Schoenfeld (1985, 2016) szerint a meggyőzések olyan nézeteket jelentenek, amelyekkel valaki a matematikához és a matematikai feladatokhoz közelít, és amelyek alakítják az egyén matematikai fogalomalkotását és matematikai viselkedését.

A diákok matematikával kapcsolatos meggyőzéseinek Op't Eynde és munkatársai (2002) szerinti tág és bizonyos mértékig intuitív definíciója: „A diákok matematikával kapcsolatos meggyőzéseik azok, a tanulók által implicit vagy explicit módon igaznak tartott szubjektív elképzelések, amelyek befolyásolják a matematikai tanulást és problémamegoldást” (p. 16). A meggyőzések nemcsak egyenként, hanem összefonódva is hatnak a matematikai viselkedésre.

Törner (2002) a matematikai meggyőzéseket egy hierarchikus formában rendszerezte. Ebben az általános meggyőzések (a tanításról és a tanulásról), a területspecifikus meggyőzések (pl. geometriáról) és a tantárgyi meggyőzések (a tananyag mennyiségéről és szervezéséről) kölcsönhatásban vannak egymással. Schoenfeld (1985) és Ambrus (1995) az előzőtől valamelyest eltérően négy különböző kategóriára osztja a tanulói meggyőzéseket:

- a tanuló saját magáról (pl. képes vagyok problémákat megoldani);
- a tanulónak a környezetéről (pl. a tanulás versenyszerű);
- a tanulónak a tananyagáról (pl. a tanítás sokatmondó);
- és a tanulónak a matematikáról alkotott nézetei (pl. a matematika szabályokon alapul).

A tanulók meggyőzéseinek azonosítására felhasználhatjuk a problémamegoldás során létrejött írásbeli munkájukat. Az, hogy a tanuló hogyan mutatja be a tudását, implicit módon tükrözi a matematikai meggyőzéseket (Csíkos et al., 2011). Schoenfeld (1985) szerint, amikor egy tanuló egy adott döntést hoz egy megoldási eljárás során, azt meggyőzése befolyásolja. A következő

helyzetekben várhatunk döntéseket a tanulóktól: (1) a problémás helyzetek azonosítása, (2) a stratégia kiválasztása, (3) a stratégia végrehajtása és (4) a megoldás értékelése (Pólya, 1977). A Pólya-féle problémamegoldó modell mind a négy szakasza igényli a tanulóktól a kritikus gondolkodást.

Kritikus gondolkodás

A kritikus gondolkodás fejlesztése az egyik legfontosabb célja lenne az oktatásnak. Kritikus gondolkodás esetén a gondolkodó javítja gondolkodásának minőségét azáltal, hogy kézben tartja a gondolkodásban rejlő struktúrák működését (Aizikovitsh-Udi, 2010). A pedagógusok elismerik, hogy a kritikus gondolkodás fejlesztésére nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a gyakorlatban (Ku, 2009). Felvetődik a kérdés, hogy a kritikai gondolkodást önálló témaként kell-e tanítani, vagy be kell-e építeni egy, az iskolai tantervben már jelen lévő témába. Továbbá ha a kritikai gondolkodás készségeit egy másik témával együtt tanítják, akkor ezeket a készségeket implicit módon, rejtett összetevőként kell-e tanítani, vagy a tanulási tapasztalat explicit részévé kell tenni (Aizikovitsh-Udi, 2019)?

A kritikus gondolkodás tehát nem magától fejlődik, hanem egy tanult képesség. E kompetencia fejlesztéséhez a tanulóknak túl kell lépniük a tankönyvi ismeretek elsajátításán (Ku, 2009). A hagyományos iskolai dolgozatok, vizsgák nem kedveznek a kritikus gondolkodás fejlődésének, mivel gyakran erősen szelektívek, és nagy hangsúlyt fektetnek a tartalmi ismeretek számonkérésére. Akadály a megfelelő értékelés hiánya is, amely hatékonyan és objektíven mérné a kritikai gondolkodást (Ennis, 2003). A gyakorlatban tehát több jelenség gátolja a megfelelő fejlődést, pedig a 2020-as Nemzeti Alaptanterv álláspontja ezügyben sokat ígérő.

„A tanuló fejlessze a logikus, pontos, kreatív, mérlegelő, stratégiai és rendszerező gondolkodását” (5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet, p. 328). Így szól a NAT 2020 matematikára vonatkozó részének 5. alapelve, amely lényegében a kritikus gondolkodás összetevőit fogalmazza meg. A matematika területén a kritikus gondolkodás olyan technikai eszköz, mint az eredmények helyességének ellenőrzése, egy adott feladat értékelése, összehasonlítás, következtetés, értelmezés és alkalmazás, megoldási stratégiák összessége (Aizikovitsh-Udi, 2010). A kritikus gondolkodás fogalma nagyon közel áll a metakogníció fogalmához.

Metakogníció

A metakogníció tulajdonképpen a mentális folyamatainkról való gondolkodást, vagyis a reflektivitás tudatos elemeit jelenti (Szendrei, 2005). Flavell és munkatársai (2002) 20 évnyi vizsgálat után megkülönböztették a metakogníció mint kognícióra vonatkozó kogníció két fő összetevőjét, nevezetesen a metakognitív tudást (deklaratív metatudás) és a metakognitív készségeket (procedurális metatudás vagy metakognitív stratégiák). A metakognitív tudás a megismerésről való tudásból áll (egyénre, feladatra, stratégiákra vonatkozóan), a metakognitív készségek pedig a saját kognitív tevékenységek megfigyelésével (nyomon követés/monitoring), ellenőrzésével és önszabályozásával (tervezés, irányítás, értékelés) kapcsolatos végrehajtókészségeket jelenti (Csíkos, 2016; Efklides, 2006; Zhao et al., 2019).

A metakogníció meghatározó előrelépője a tanulásban és a problémamegoldásban nyújtott teljesítménynek. Korábbi tanulmányok kimutatták, hogy a metakognitív tevékenységekben való részvétel pozitív kapcsolatban állt az összes releváns stratégia használatával. A problémamegoldó stratégiák teljes mértékben közvetítő változónak bizonyultak a metakogníció és a teljesítmény között (Sperling et al., 2004, Zhao et al., 2019). Mindezek ellenére nem kap kellő hangsúlyt a metakogníció szerepe a tanítási gyakorlatban.

Depaepe és munkatársai (2010) kimutatták, hogy a tanárok ritkán, vagy egyáltalán nem fordítanak figyelmet egy-egy metakognitív készség használatának „hogyan” és „miért” kérdéseire. Dignath és Büttner (2018) megerősítették, hogy a tanárok főként kognitív és csak nagyon kevés metakognitív stratégiát tanítanak. Pólya (1977) problémamegoldó modelljének tanítása és alkalmazása egy összetett lehetőséget jelenthet a metakognitív stratégiák beépítésére.

A matematikatanítással kapcsolatban különösen a megfigyelés (nyomon követés/monitoring) mint metakognitív stratégia szerepét hangsúlyozzák (Desoete & De Craene, 2019; Schoenfeld, 1987,). Pólya (1977) és Schoenfeld (1985) gondolatait beépítve négy szakaszt különböztetünk meg a problémamegoldásban: (1) a probléma felmérése és megértése, (2) a megoldás tervezése és a cselekvések kiválasztása, (3) a megoldás menetének szabályozása és végrehajtása, (4) a tervezett döntések és eredmények értékelése, ellenőrzése. A megfigyelés mind a négy fázisban előfordul, és a saját kognitív tevékenységek folyamatos értékelésére utal azzal a céllal, hogy szabályozási folyamatokat indítson el (Schoenfeld, 1985). A megfigyelés tehát kritikus gondolkodást igénylő tevékenység a matematikai problémamegoldásban. A hibás monitoring tevékenység a megfelelő tartalmi tudás aktiválásában és a kognitív folyamatok szabályozásában hiányosságokhoz vezethet (Hacker et al., 2008).

A metakognitív tevékenységek esetében, csakúgy, mint a kritikus gondolkodás esetén, szintén a megfelelő értékelés hiányáról beszélhetünk, holott az oktatásban az értékelés módszerei egyre nagyobb figyelmet kapnak.

Értékelés

Az értékelés olyan folyamat, amely során a tanárok információt szereznek a tanulók tudásáról, attitűdjeiről vagy készségeiről. Az értékelés „a bizonyítékok összegyűjtésének, értelmezésének és felhasználásának folyamata a tanulók oktatásban nyújtott teljesítményének megítéléséhez” (Harlen, 2007, p. 11). A megfelelő értékeléssel azonosítani lehet a tanítási szükségleteket, elősegíthetjük a diákok tanulását, a visszajelzést a tanulók fejlődéséről, valamint a tanárok számára a tanítási tervek kidolgozását (Ennis, 2003).

Az értékelések különböző szerepük szerint besorolhatók szummatív vagy formatív kategóriába. A szummatív értékelés (assessment of learning) az előzetesen meghatározott normák, feladatok vagy célok elérését méri. Egy adott időpontig összegyűjtött eredményeket összegzi, hogy összehasonlíto vagy számszerű értékeléseket adjon (Taras, 2005). A formatív értékelés (assessment for learning) olyan osztálytermi gyakorlat, amelyben az értékelést a tanulók tanulási szükségleteinek azonosítására használják, hogy a tanítást és a tanulást ennek megfelelően lehessen alakítani (Black & William, 2009). A formatív értékelés gazdag információáramlást teremthet a tanulók és a tanárok között, amellyel javíthatják a tanulás és tanítás minőségét (metakognitív folyamatok, problémamegoldás stb.) (Burkhardt & Schoenfeld, 2018).

A formatív értékelés hatását nehéz értékelni, és rendszeres megvalósítása nehéz feladat. Olyan tudást és készségeket igényel a tanár részéről, amelyek túlmutathatnak egy bizonyos szinten, pedig a metakognitív tevékenységek és a kritikus gondolkodás fejlesztésére is hatást gyakorolhatnak. Ennek sikeres alkalmazásához érzékenynek kell lenni többek között a tanulói meggyőződésekre is. Ezt gátolja, ha a tanárok nincsenek tisztában a tanulók előzetes ismereteivel, naiv elméleteivel (Korom, 1997).

Az értékelési kompetencia tehát a tanárok egyik kulcskompetenciájává vált. Ambrus (1995) szerint az értékelés sokkal több kell legyen az osztályzatokkal történő visszajelzésnél. Az ellenőrzés és értékelés céljai a matematikaoktatásban a következők (Ambrus, 1995):

- a matematikatanulás-tanítás tartalmára és módszereire vonatkozó döntések elősegítése;
- a matematikaóra légkörét befolyásoló döntések elősegítése;
- a fontos részek kiemelése, közvetítése;
- az osztályozás.

A Vigotszkij (1967) nevéhez fűződő legközelebbi fejlődési zóna jelentéstartalmában messze nem az érdemjeggyel történő értékelés kap hangsúlyt. Vigotszkij (1967) fontosnak tartotta, hogy a kutatások ne csak az aktuális fejlettségi szintet mérvék a tanulóknál. „Mint a kertésznek, ha meg kívánja ítélni kertjének állapotát, nem szabad csupán a kifejlett gyümölcsöt hozó almafákat tekintenie, hanem figyelembe kell vennie a fejlődő fákat is ...” (Vigotszkij, 1967, p. 271). A tanuló aktuális és potenciális fejlettségi szintje közötti távolság definiálására Vigotszkij a legközelebbi fejlődési zónát vezette be. A

diák aktuális fejlettségi szintjének meghatározása az általa önállóan megoldott feladatokon keresztül történik. Ezután a potenciális fejlettségi szint meghatározásához megfigyelik, hogy a tanuló hogyan old meg egy, az előzőnél nehezebb feladatot, miközben a tanár irányítókérdésekkel vagy kidolgozott példákkal segít. Az elmélete szerint egy tanuló egy adott „szakaszon” belül csak az arra vonatkozó legközelebbi fejlődés zónájáig juthat el.

A kutatás célja

A fejlesztőkísérlet célja az volt, hogy felülírja a vizsgált osztályban azt a meggyőződést, miszerint minden matematikai feladatnak van megoldása, és pontosan egy megoldása létezik (Schoenfeld, 1992). A kutatás célja pedig elemezni ennek a fejlesztőkísérletnek a tanulókra gyakorolt hatását a kutatási kérdések mentén.

Kutatási kérdések

1. Milyen mértékben fejleszhető egy adott témakör kapcsán, hogy egy tanuló felismeri-e a több lehetséges esetet és/vagy az ellentmondást a feladat megoldása során?
2. Ha észreveszi, hogyan kezeli a tanuló a több esetet és/vagy az ellentmondást a megoldás levezetésében?
3. Milyen információt kaphatunk a tanulók írásbeli munkája alapján az önellenőrzésről és az önszabályozásról mint metakognitív tevékenységekről?

A kutatás módszeréről, körülményeiről

A fejlesztőkísérlet akciókutatás volt. Egy akciókutatás általában kis mintával és kontrollcsoport nélkül valósul meg, és a módszer célja, hogy minél jobban körüljárjon egy tanítási gyakorlathoz kapcsolódó kérdést, illetve kísérletet tegyen egy problémahelyzet javítására, a változáshoz szükséges tudás létrehozására vagy az elmélet és gyakorlat közötti híd megépítésére. Az akciókutatás egyre népszerűbb azon gyakorló tanárok körében, akik kutatások aktív résztvevői szeretnének lenni.

Minta és körülmények

Az akciókutatás a tanítási gyakorlatom során történt 2019-ben egy 9. évfolyamos osztályban. A minta választása azért esett 9. osztályosokra, mert fontos, hogy már a középiskola kezdő évfolyamában képet kapjunk a tanulók meggyőzéseiről, és időben beavatkozzunk, ha szükséges. Az akciókutatásban tehát tanári és kutatói szerepkörben vettem részt, amely egy kisvárosi szakgimnázium műszaki irányultságú 9. osztályában valósult meg. Az osztályt 29 fiú alkotta, akik matematikából átlagos teljesítményűnek tekinthetők. Az osztályátlag félévkor 3,10 volt, év végén pedig 3,14 lett. Az osztálynak heti három matematikaórája volt. Az akciókutatás megkezdése előtt már látogattam az osztály órát, illetve tartottam nekik 3 órát a függvények témakörében. Az osztályt csak az akciókutatás ideje alatt tanítottam. Kontrollcsoport nem volt.

Fejlesztőtevékenységek bemutatása

A fejlesztőkísérlet egy teljes témakör tanítását ölelte fel a középszintű, normál, kilencedikes tananyagból. A témakör a geometrián belül a háromszögek, négyszögek, sokszögek témaköre volt. A fejlesztés során a normál tananyagtól nem történt eltérés, a középszintű érettségi követelményeknek megfelelő tanmenet szerint tanult az osztály, és minden órán előfordult a pontosan egy megoldással rendelkező feladatok mellett legalább egy olyan feladat, amelynek több megoldása volt, és/vagy ellentmondást tartalmazott. Az említett feladatok illeszkedtek a témakörhöz és a követelményekhez. Nem hangoztak el olyan mondatok az órákon, ami felfedte volna, hogy egy fejlesztőkísérlet történik, illetve, hogy egy meggyőződést akarunk felülírni. Így az a tényező, hogy a tanulók tudatában lettek volna a fejlesztés céljának, nem befolyásolhatta az eredményeket. Természetesen a feladatok megoldásának megbeszélésekor előfordulhattak olyan mondatok, mint a következők: „Miért ne

lehetne egy feladatnak több megoldása?” „Létezhet-e olyan eset, hogy egy feladatnak nincs megoldása?” A fejlesztési folyamathoz hozzátartozott az is, hogy egy tesztet követő órán megtörtént az adott tesztben előforduló feladatok megoldásának megbeszélése.

Mérőeszközök

Ahogy az 1. táblázat bemutatja, a fejlesztési folyamat egy előtesztrel indult. Ezt követte 11 tanóra, amelyből az ötödiken írtak a tanulók egy köztes tesztet, majd a végén egy utótesztet, s végül másfél hónappal később egy, a kontextusból kiszakított késleltetett tesztet. A teszteket a témavezetővel együtt állítottuk össze. A köztes és az utóteszt egyben dolgozatok is voltak, amelyekre jegyet kaptak a tanulók. A késleltetett teszt be lett küldve az osztályba a tanáruk által, amit önálló órai munkaként oldottak meg. A teszteket egyrészt szummatív értékelésre használtuk, másrészt formatív értékelésre, mert az ott látott eredményekhez és tapasztalatokhoz igazítva kerültek megtervezésre a következő tanórák.

1. táblázat

A kutatásban megvalósult mérések és azok időbeli ütemezése

Mérőeszköz	Előteszt	Köztes teszt	Utóteszt	Késleltetett teszt
Óra sorszáma	0. tanóra	5. tanóra	12. tanóra	29. tanóra
Dátum	2019. 03. 11.	2019. 03. 25.	2019. 04. 15.	2019. 06. 03.

Az előtesztrel együtt az összes teszt úgy épült fel, hogy tükrözze az órákon megteremteni kívánt hozzáállást. Tehát olyan feladatokat is kaptak a diákok a felmérésekben, amelyeknél több esettel kellett számolni, illetve észre kellett venni, és tudni kellett kezelni az ellentmondást. Mint ahogyan a tanórákon, úgy a dolgozatokban sem csak a több megoldást és/vagy ellentmondást tartalmazó feladatok kaptak helyet, de az elemzésben ezeket a feladatokat emeltük ki.

Az előteszt öt geometriai feladatból állt, amelyből az elsőnek több megoldása volt, a második pedig egy ellentmondást tartalmazott. A feladatokat általános iskolai ismeretekkel meg lehetett oldani. A köztes teszt két feladatból állt, amelyből az egyik több megoldást és ellentmondást tartalmazott. Az utóteszt három feladatból állt, amelyből az egyik több megoldást és ellentmondást is tartalmazott. A késleltetett teszt egyetlen feladata megegyezett a köztes teszt alkalmas feladatával. Az elő- és utótesztre 45 perce volt a diákoknak, a köztes tesztre 25 perce, a késleltetett tesztre pedig 10 perce.

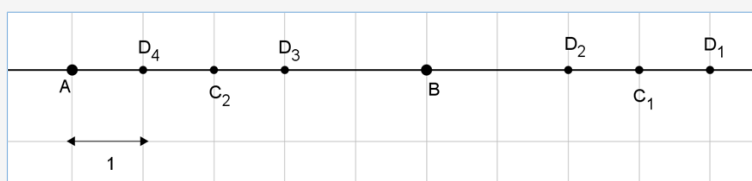
A tesztek alatt írásban levezetendő feladatmegoldásból álló felméréseket értünk. A megoldások során az ellentmondást mindig egy esetként tekintettük.

Az előteszt 1. feladata

Anna, Béla, Cili és Dani egy egyenes mentén sorakoztak fel. Annától Béla 5 méterre, Bélától Cili 3 méterre, Cilitől pedig Dani egy méterre van. Hány méterre lehet Annától Dani?

Megoldás:

A feladatnak négy különböző megoldása van a gyerekek elhelyezkedésétől függően (lásd 1. ábra). Annától Dani vagy 1 méterre vagy 3 méterre vagy 7 méterre vagy 9 méterre van.



1. ábra

Az előteszt 1. feladatának megoldása

Az előteszt 2. feladata

Egészítsd ki a táblázatot! (A táblázatban az α, β, γ egy háromszög belső szögei, az α', β', γ' pedig ugyanazon háromszög külső szögei.)

α	β	γ	α'	β'	γ'
20°	50°				70°
	80°		110°	120°	

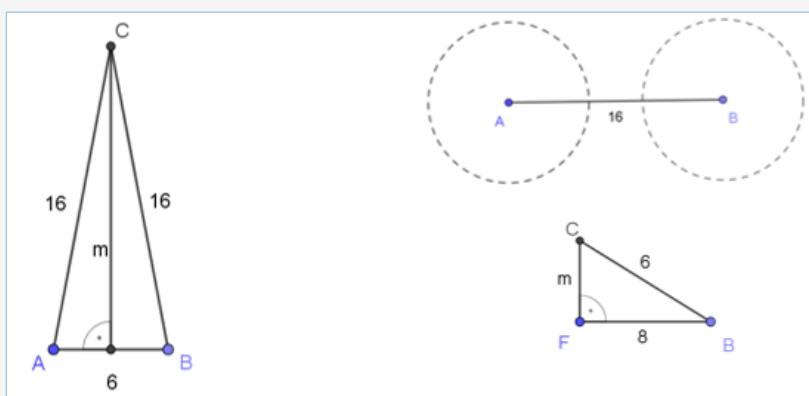
Megoldás:

Egy háromszög belső és külső szögeire vonatkozóan három összefüggésnek kell megfelelni ($\alpha + \beta + \gamma = 180^\circ$; $\alpha' + \beta' + \gamma' = 360^\circ$; $\alpha + \alpha' = 180^\circ$). A táblázat kitölthető, ha ezek közül két összefüggést használunk, de a harmadik segítségével ellenőrizhető a válasz. A táblázat első sorából hiányzó értékek sorrendben: 110° ; 160° ; 130° . A második sorban ellentmondást kapunk a szögekre vonatkozó összefüggésekből, tehát ilyen adatokkal nem létezik háromszög.

Köztes teszt

Egy egyenlő szárú háromszög két oldala 6 cm és 16 cm. Mekkora az alaphoz tartozó magasság hossza?

Megoldás:



1. ábra

A köztes teszt adott feladatában megjelenő két eset

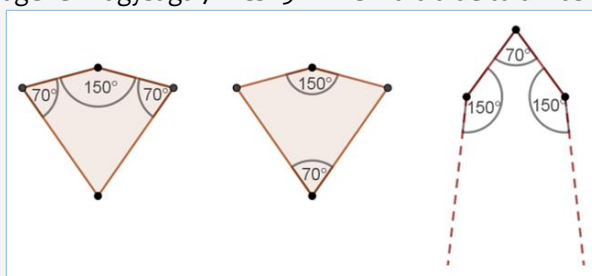
Ebben a feladatban két különböző esetet kell figyelembe venni, mivel a szövegből nem derül ki, melyik érték tartozik a háromszög alapjához és melyik a száraihoz (lásd 2. ábra).

Az első esetben az alaphoz tartozó magasság (m) a Pitagorasz-tétel segítségével meghatározható: $32 + m^2 = 162$, amiből $m \approx 15,7$ cm.

A második esetben azonban ellentmondást kapunk. A háromszög-egyenlőtlenséggel belátható ($6 + 6 > 16$), hogy nincs olyan háromszög, amelynek a szárjai 6 cm-esek, az alapja pedig 16 cm.

Utóteszt

Egy deltoid két belső szögének nagysága 70° és 150° . Mekkora a deltoid másik két belső szöge?



3. ábra

Az utóteszt adott feladatában megjelenő három eset

Megoldás:

Ebben a feladatban három különböző esetet kell figyelembe venni (lásd 3. ábra), mivel a szöveg nem tért ki rá, hogy az egyes szögek hol helyezkednek el. Az első esetben a hiányzó szög nagysága 70° . A második esetben a két hiányzó szög egyaránt 70° -os. Ez az eset így tulajdonképpen nem is különbözik az elsőtől. A harmadik esetben pedig ellentmondást kapunk, ami a konvex négyszögek belső szögeinek összegére vonatkozó tétel segítségével igazolható ($150^\circ + 150^\circ + 70^\circ > 360^\circ$).

Késleltetett teszt

Ugyanaz volt, mint a köztes teszt vizsgált feladata.

Eljárások

A tanulók meggyőződéseit implicit módon azonosítottuk, amelyhez a problémamegoldás során született tanulói levezetések, magyarázatok használtuk fel. Azaz lényegében a matematikai tudás állt a középpontban, és abból fejtettük vissza, milyen meggyőzések befolyásolták a diákokat. Az akciókutatáshoz felhasznált elemzéseknél a tanulók áthúzott munkáit, valamint a tisztázati részeket is figyelembe vettük, és mindezek alapján értékeltünk és következtettünk. A diákok számára készült értékelésnél azonban csak a levezetések azon részei érthettek pontot, amelyek nem kerültek áthúzásra. Azoknál a feladatoknál, ahol több esetet és/vagy ellentmondást tartalmazott a megoldás, ott minden különböző eset pontokat ért, illetve pontokat ért az ellentmondás megállapítása és indoklása is. A tesztek feladatainak pontozása elsősorban a nehézségi szinttől függött, és nem az esetszámoktól.

Vizsgáltuk az osztály eredményeit, illetve az eredmények alapján kiválasztottunk négy különböző teljesítményű tanulót, akiknél esettanulmányként követtük végig a fejlesztési folyamatot.

Az elemzés során a „foglalkozott az ellentmondásra vezető esettel” kategória nem feltételez tudatosságot a tanulóktól. Tehát ezen kategórián belül anélkül is foglalkozhattak az esettel a diákok, hogy előbb vagy utóbb észrevették volna az ellentmondást.

A „felismerte az ellentmondást” kategória már tudatosságot feltételez. A tanuló áthúzta az ellentmondásos esetet, vagy odaírta például hogy „nem létezik”, esetleg meg is indokolta azt.

A több esettel foglalkozók kategóriájában az ellentmondás is egy esetnek számított.

„Az ellentmondást a megoldás részeként kezelte” kategóriába soroltuk azokat a tanulókat, akik nem húzták át az ábrájukat és az esetleges számolást, hanem legalább annyit odaírtak, hogy például „ilyen háromszög nem létezik.”

Az önellenőrzés és az önszabályozás mint metakognitív tevékenységek mozzanatára az írásbeli munkák alapján leginkább egy-egy tanulói áthúzásból, javításból volt lehetőségünk következtetni. Így az áthúzás és javítás nélkül dolgozó tanulók többsége nem szolgált plusz információval számunkra ebben a tekintetben.

Az „áthúzás és módosítás történt” kategória azt jelenti, hogy a tanuló a levezetésének egy részét vagy az eredményt áthúzta, hogy helyette a tisztázatlan szereplő változtatást vegye figyelembe a tanár. Ha valaki a megoldása során áthúzta az ellentmondásos esetet, az a kódoláskor nem tartozott a „módosítás hibára vonatkozott” kategóriához, bár attól még a tanulók tekinthették annak.

A fejlesztési folyamat során nyújtott teljesítmények alapján kiválasztottunk négy tanulót, akiket eredményeik szempontjából esettanulmányként is elemeztünk. Négy olyan tanulót akartunk kiválasztani, akik különböző fejlődési szinteket jártak be a folyamat alatt, és teljesítményük egyfajta típust jelent, azaz bemutatásuk által közelítőleg lefedhettük az osztályban megfigyelhető teljesítményeket. Az eredmények mélyebb elemzése érdekében a tanulók fejlődési folyamatát 4 szakaszra osztottuk: (1) a feladat megértése; (2) a témában szükséges tartalmi ismeretek elsajátítása; (3) több eset és ellentmondás felismerése; (4) e kérdések tudatos kezelése és magyarázata. A fejlesztéstől elvárt szint legalább a 3-as volt, hiszen a fejlesztőkísérlet célja az volt, hogy a diákok felismerjék, ha egy feladatnak több megoldása van, és/vagy ellentmondást tartalmaz.

A fejlődési szinteket az előteszt és korábbi kutatásom (Kiss, 2019) tapasztalatai alapján határoztuk meg. A feladatok megoldása sorrendben azt a 4 alaplépést igényli, amelyet az említett 4

szeptember képvisel, ezért a fejlődést is erre vetítettük ki. Az előteszt eredményei alapján állapítottuk meg, hogy a tanulók milyen szintről indultak. Az elemzéshez Vigotszkij (1967) elméletét is használtuk. A köztes és az utótesztet alkalmasnak tartottuk arra, hogy az akkori nagymértékű gyakorlás után nyújtott teljesítménye a tanulóknak megmutassa a lehetséges fejlődési szintjüket. A késleltetett teszt pedig, mivel másfél hónap után és kontextusból kiszakítva került megíratásra, jól mutathatta, hogy mi az aktuális fejlettségi szintje a tanulóknak. Mérési eszközeink korlátjai alapján csak akkor jelenthettük ki, hogy egy tanuló legközelebbi fejlődési zónája tartalmazott egy adott szintet, ha azt legalább egy teszt alkalmával elérte.

Eredmények

Az osztály eredményei az „ellentmondásos eset” szempontjából

Az előteszt 2. feladatában, a köztes, az utó- és a késleltetett teszt bemutatott feladataiban találkozhattak a tanulók ellentmondással. Az előteszt 2. feladatánál a táblázat 2. sora tartalmazta az ellentmondást. A tanulók munkáiban nagyon sok módosítás látható ebben a sorban, (ami arra enged következtetni, hogy a tanulók egy részének akár feltűnhetett, hogy „valami nincs rendben”), ám mégis csak egyetlen tanulóról állíthatjuk azt, hogy felismerte az ellentmondást. Azonban ő is inkább módosította az adatokat, hogy elkerülje az ellentmondást. Áthúzta az adott 120° -os szöveget, majd módosította 100° -ra, hogy minden összefüggés teljesüljön a háromszög belső és külső szögeire (lásd 4. ábra).

α	β	γ	α'	β'	γ'
20°	50°	110°	160°	130°	70°
70°	80°	30°	110°	120° 100°	150°

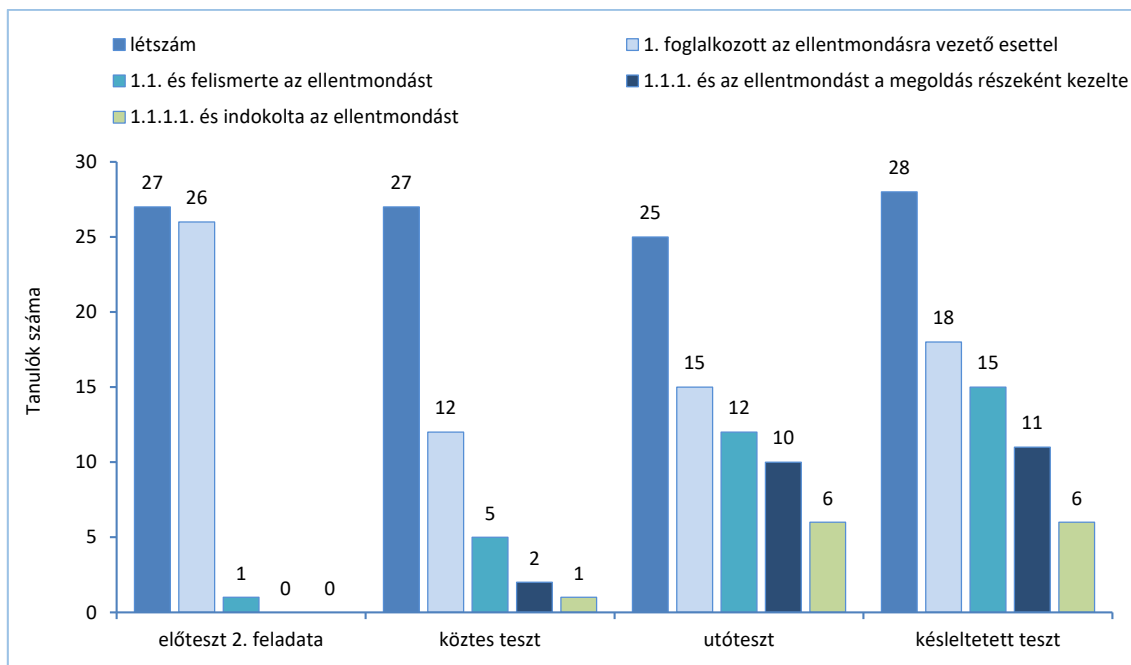
4. ábra

Az előteszt 2. feladatában a tanuló módosítja az adatokat, hogy feloldja az ellentmondást

A többi három tesztben nem „kiegészítő”, hanem „kidolgozó” feladatban találkozhattak a tanulók ellentmondással, ezért lehet a „foglalkozott az ellentmondásra vezető esettel” kategóriához tartozó érték kimagasló az előteszt 2. feladatában (lásd 5. ábra). Az 5. ábra bemutatja, hogy az ellentmondások felismeréseinek és a megfelelő kezeléseinek a száma nőtt a fejlesztőkísérelt során.

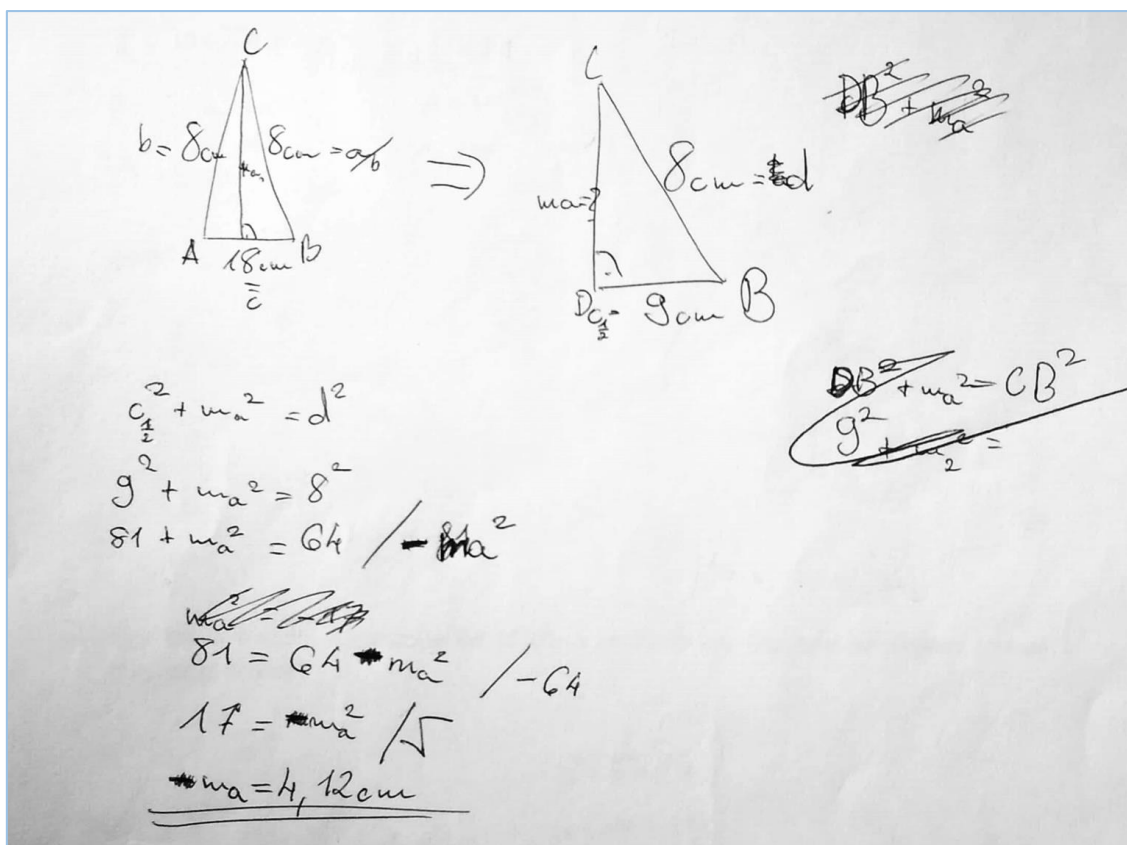
Az eredményekhez hozzá kell tenni, hogy például a köztes tesztben, amikor 12 diák foglalkozott az ellentmondásos esettel, közülük 5 olyan tanuló volt, aki nem alkalmazta helyesen a Pitagorasz-tételt. Ez megakadályozhatta őket abban, hogy fel is ismerjék az ellentmondást. A 6. ábrán látszik, amikor egy tanuló az ellentmondásos esettel dolgozott (8 cm-es szárak, 18 cm-es alap). Hiába rajzolt külön derékszögű háromszöget is, akkor sem tűnt fel számára az ellentmondás, hogy az átfogó (8 cm) rövidebb egy befogónál (9 cm). A Pitagorasz-tételbe „jól” helyettesített be, de ebben az esetben nem kaphatott pozitív végeredményt a hiányzó oldalra, az m_a -ra. Nem is kapott, és ez „nem tetszett” neki. Áthúzta a negatív előjelet, hogy számára egy elfogadható eredményt kapjon. Tehát inkább önkényesen befolyásolta az eredményt, mintsem megállapítsa az ellentmondást.

Akik felismerték az ellentmondást, azon diákok körülbelül 83%-a az utótesztben, körülbelül 73%-a pedig a késleltetett tesztben az ellentmondást már a megoldás részeként tekintette, míg a köztes tesztben ez az érték csak 40% volt. Az ellentmondás bizonyos szintű indoklására az előző kategória tanulóinak közel fele vállalkozott az utolsó három tesztben. A köztes tesztben ez mindössze egy tanulót jelentett, az utó- és késleltetett tesztben 6-6 tanuló indokolt.



5. ábra

A tesztek eredményei az ellentmondások felismeréséről és kezeléséről



6. ábra

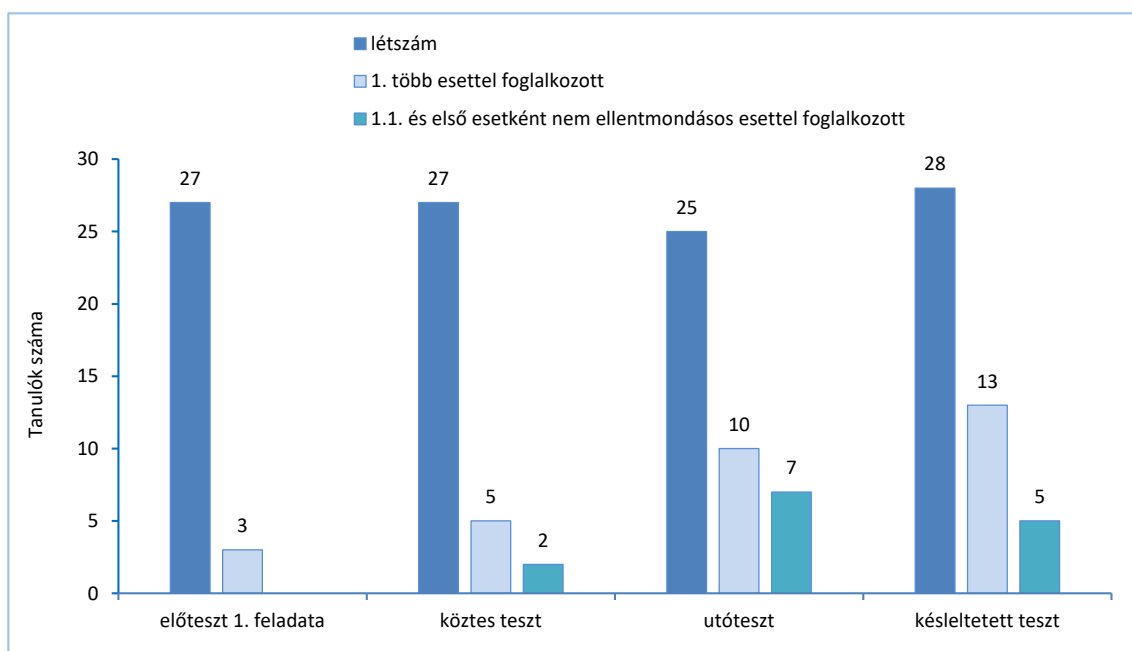
A tanuló a köztes tesztben módosította a negatív előjelet

Az osztály eredményei a „több eset” szempontjából

Az előteszt 1. feladatát leszámítva a többi teszt vizsgált feladatai úgy tartalmaztak több esetet, hogy azok közül az egyik eset mindig ellentmondás volt. Az ellentmondás felismerése és kezelése tehát befolyásolta a több esetre vonatkozó eredményeket.

Az előteszt 1. feladatánál mindössze 2 tanuló adott egynél több megoldást. Ők viszont megadták mind a négyet. Volt még egy tanuló, akinek az áthúzott munkájából látszik, hogy rájött a több lehetséges esetre, végül csak egyet adott meg, ugyanazt az „elvárt” egy megoldást, mint amit azok a társai adtak, akik egyetlen esetet vettek számításba.

A 7. ábrán látható, hogy az előteszt 1. feladatánál 3 olyan tanuló volt, akik több esettel foglalkoztak. Ez a kategória magában foglalja azokat a diákokat is, akik bár felírták, végül áthúzták a több esetet a papírjukon. A köztes tesztnél sem volt jobb a helyzet. Az utó- és késleltetett tesztnél viszont már a tanulók 40%-a, illetve 46%-a foglalkozott több esettel a megoldás során. Előbbiek 70%-a, utóbbiak körülbelül 38%-a úgy tette ezt meg, hogy első esetként már kaptak egy lehetséges megoldást, tehát tudatosan kereshettek további esetet. Azon tanulók, akik első esetben ellentmondást kaptak, és utána vizsgáltak másik esetet is, abból a meggyőződésből is vizsgálhatták azt, miszerint minden matematikai feladatnak van megoldása, de akár tudatosan is kereshették a több esetet.

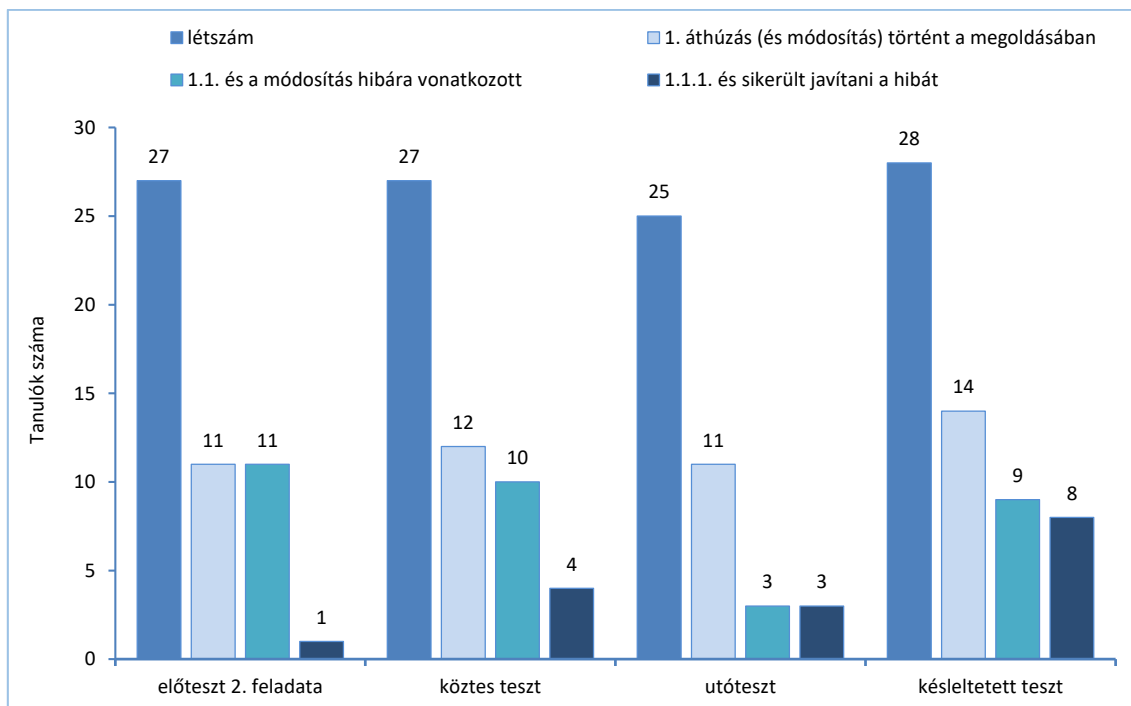


7. ábra

A tesztek eredményei a több esetről

Az osztály eredményei az önellenőrzés és az önszabályozás szempontjából

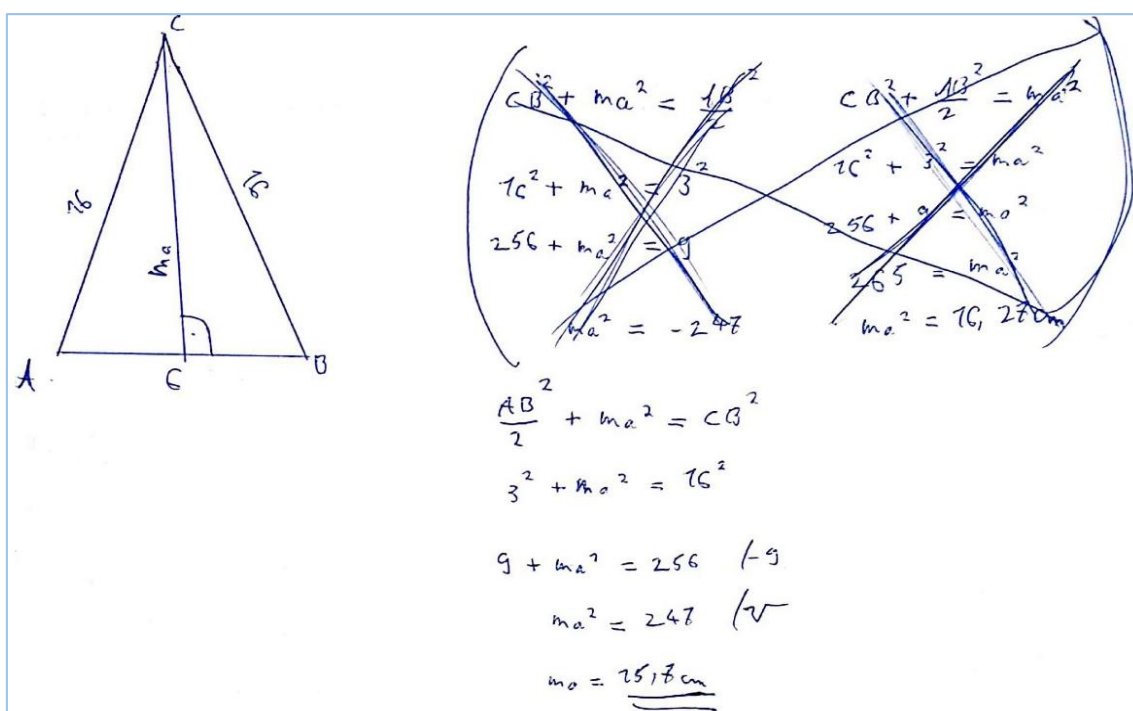
Az önellenőrzésre és az önszabályozásra mint metakognitív tevékenységekre vonatkozó eredményeket a 8. ábra foglalja össze. Ezen látható, hogy közel ugyanannyi tanuló húzott át, esetleg módosított valamit a megoldásában a különböző tesztekénél. Ez vonatkozhatott rajzra, számolásra, eredményre vagy a Pitagorasz-tételre, de jelenhette az ellentmondásos eset áthúzását is. Ahhoz, hogy egy tanuló eljusson legalább az áthúzásig, önellenőrzést és önszabályozást kellett végezzen. Az utó- és késleltetett tesztnél a javítási kísérletek szinte minden esetben sikeresek voltak (lásd 8. ábra), a köztes tesztnél ez az arány 40% volt, és leginkább a Pitagorasz-tétel helyes felírása okozta a gondot. A késleltetett tesztnél inkább már csak számolási hibák voltak, ami azt mutathatta, hogy a tárgyi tudás stabilabb lett.



8. ábra

A tesztek eredményei az önellenőrzésről és az önszabályozásról

A 9. ábrán egy példa látható arra, amikor egy tanuló módosította a munkáját, a módosítás hibára vonatkozott (Pitagorasz-tétel), és sikerült javítania azt. Az ábrán látszik, hogy az első két, áthúzott esetben nem megfelelően írta fel a tanuló a Pitagorasz-tételt. A hibára az eredményei értelmezéséből (negatív, illetve hosszabb, mint az átfogó) jöhetett rá. Ezután harmadjára is próbálkozott a megoldással, s végül sikerrel járt.



9. ábra

A tanuló a köztes tesztben felismerte a hibáját, amit kitartóan és sikeresen javított

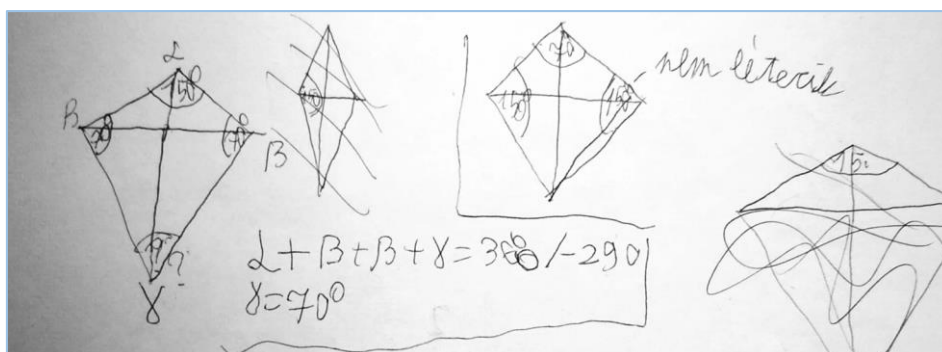
A kiválasztott négy tanuló eredményeiről

Az első tanuló (T₁) jellemzése:

T₁: Az egyetlen tanuló, akinek már az elő- és köztes teszt alapján a 4-es szinthez tartozott az aktuális fejlettségi szintje. Vizsgált feladatai hibátlanok voltak, igényesen kidolgozott, pontos megoldásokkal. Minden tesztnél több esettel foglalkozott, felismerte az ellentmondást, megfelelően kezelte és indokolta azokat. Az elő- és a köztes teszthez képest az utó- és a késleltetett tesztben még fokozta a részletességét és a precízságát. Bár ez a tanuló szintet már nem léphetett, ennek ellenére az adott szinten belül történhetett fejlődés az esetében. Félévi osztályzata 5-ös volt, év végi osztályzata is 5-ös lett.

A második tanuló (T₂) jellemzése:

T₂: Az előtesztben csak egy megoldást adott meg, illetve hiányzott a megfelelő tartalmi tudása az ellentmondás felismeréséhez. Nem volt hozzászokva az ilyen típusú feladatokhoz. A köztes tesztben helyesen alkalmazta a Pitagorasz-tételt. Az órákon voltak ügyes hozzászólásai a feladatokhoz, azonban rendszeresen fegyelmezési problémák adódtak vele. Bár a köztes tesztben még nem tért ki több esetre és az ellentmondásra, de a Pitagorasz-tétel helytelen használatát észrevette a munkájában, és megfelelően javította azt. Ennek feltétele volt a szükséges tárgyi tudás, illetve bizonyos szintű kritikus gondolkodás, hogy önellenőrzés és önszabályozás történjen. Ahogy a 10. ábra bemutatja, az utótesztben úgy tűnt, hogy tudatosan kereshette a több esetet, mert egy megoldás után vizsgált másik esetet is. Az ellentmondást jelentő esetet is a megoldás részének tekintette, de az ellentmondás okát külön nem jegyezte le. A késleltetett tesztben ezt a teljesítményt javítani tudta. Ott már indokolta is az ellentmondást az egyenlőszárú háromszög vonatkozó feladat esetén: „nem létezik [a háromszög], mert a két szár összege kevesebb 16-nál”.



10. ábra

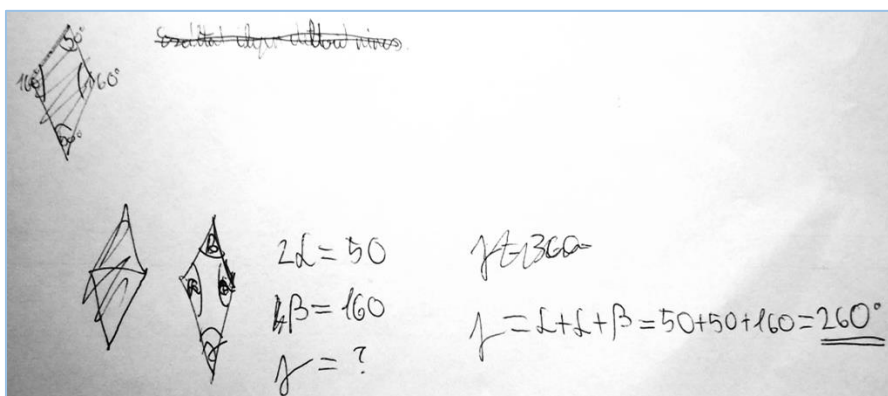
A tanuló az utótesztben több esetet keresett, és felismerte az ellentmondást is

Az utó- és késleltetett teszt alapján úgy látszik, hogy a tanuló rendelkezik a sikeres problémamegoldáshoz szükséges tartalmi ismeretekkel, és sikerült beépítenie azt a meggyőződést, hogy létezhet több megoldás és ellentmondás is egy probléma esetén. Ennek felismerését és a magyarázatát több mint egy hónap után (a kontextusból kiemelve is) képes volt önállóan elvégezni. Minden szintet bejárta a fejlesztés során, mondhatni fokozatosan történt a fejlődése. Legközelebbi fejlődési zónája tartalmazta a 4-es szintet, amit a késleltetett teszt során ért el. Félévi osztályzata 2-es volt, év végi osztályzata 3-as lett.

A harmadik tanuló (T₃) jellemzése:

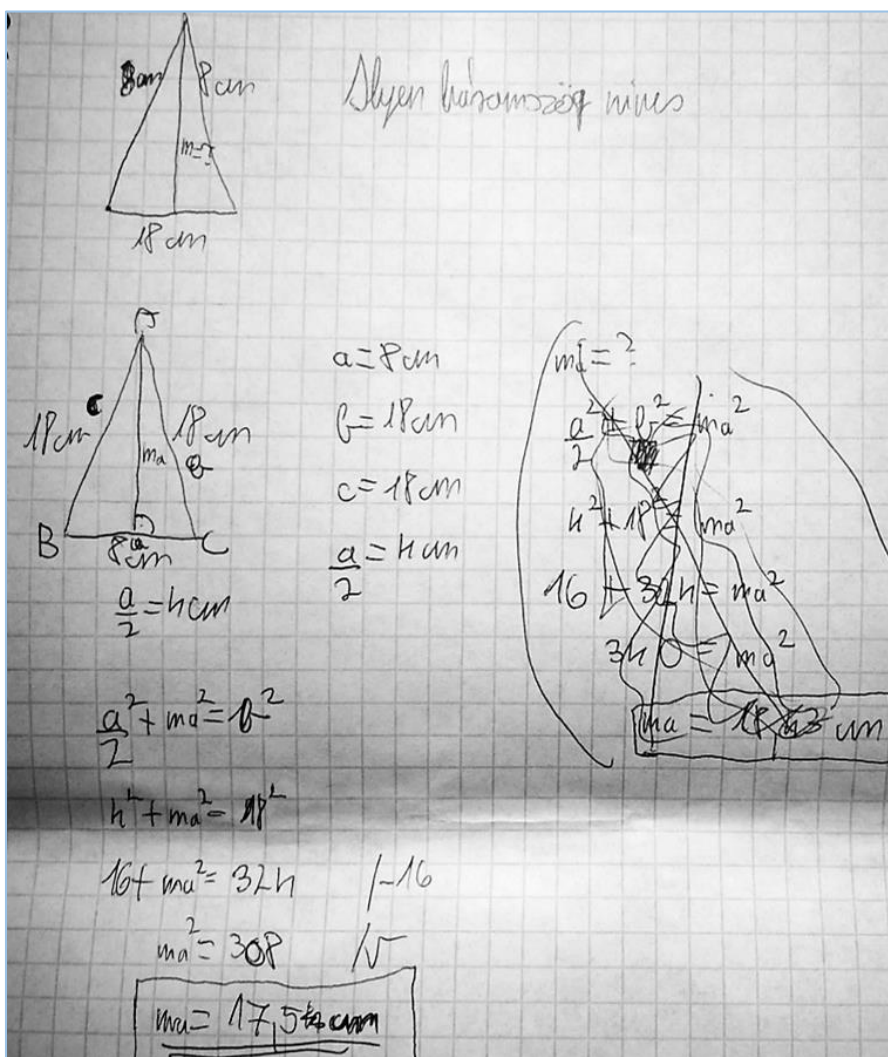
T₃: Az előteszt 1. feladatában ő is csak egy megoldást adott, illetve nem vette észre az ellentmondást az elő- és a köztes tesztben sem. Nem volt hozzászokva az ilyen típusú feladatokhoz. Az órákon is látszott, hogy hiányzik a megfelelő tartalmi tudása geometriából, amely még az utóteszt során is bizonytalan volt. Az ellentmondást az utótesztben felismerte, és hozzáfűzte, hogy „Ezáltal ilyen deltoid nincs”, utólag mégis inkább áthúzta (lásd 11. ábra). Tehát a megfelelő kezelés és az indoklás

is hiányzott. Továbbá az ellentmondásmentes esetet sem tudta megoldani. A három ismert szög összegeként adta meg a hiányzó szöget.



11. ábra

A tanuló az utótesztnél nem tudta kezelni az ellentmondást, és tárgyi tudása hiányos



12. ábra

A tanuló több esetet néz, felismeri az ellentmondást és a hibáját is

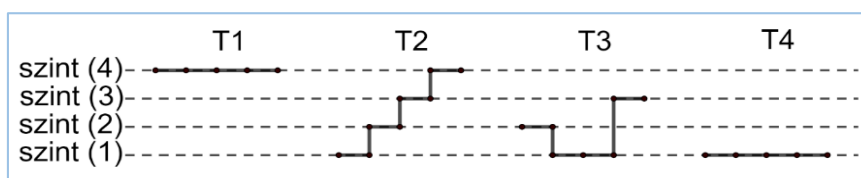
A 12. ábrán látható, hogy a késleltetett tesztnél azonban már felvállalta, hogy „ilyen háromszög nincs”, bár ennek a magyarzata itt is hiányzik. A másik esetben először hibásan írta fel a Pitagorasz-tételt, de rájött erre, és sikerült javítania magát. Önellenőrzés és önszabályozás valósult meg. Valószínűleg feltűnhetett neki, hogy a befogóra nagyobb értéket kapott, mint amekkora az átfogó volt. 3-as szintet sikerült elérnie a késleltetett teszt alkalmával. Félévi osztályzata 4-es volt, év végi osztályzata 4-es lett.

A negyedik tanuló (T4) jellemzése:

T4: A négy tanuló közül a leggyengébben teljesített az elő- és a köztes tesztek alapján. Hiányzott a megfelelő tárgyi tudása a feladatok megoldásához, és élt benne a felülírandó meggyőződés a megoldások számára vonatkozóan. 1-es szintről indult, és nem sikerült innen elmozdulnia a folyamat alatt. Félévi osztályzata 1-es volt, év végi osztályzata 2-es lett.

A 13. ábrán az egységnyi, vízszintes szakaszok azt jelzik, hogy a négy teszt alkalmával milyen szinten teljesített egy tanuló. Az általunk részletesebben elemzett négy diák teljesítménye azt mutatja, hogy közülük hárman elérték az általunk kitűzött legalább 3-as szintet, ami tehát azt jelenti, hogy ők eljutottak a több eset és az ellentmondás felismeréséig. A késleltetett tesztnél nyújtott teljesítmény alapján, bár T1 és T2 tanulónak is sikerült elérnie a 4-es szintet, ez nem azt jelenti, hogy egyforma tudással és képzettséggel rendelkeznek a témát és a fejlesztést illetően, de mindketten képesek voltak a több eset és az ellentmondás felismerésére, tudatos kezelésére, indoklására. T1 tanuló mindvégig 4-es szinten volt, esetében a fejlesztőprogram esetleges hozzáadott értéke eszközeink segítségével nem mérhető. Ellenben T2 tanulónál jelentős fejlődést tudunk kimutatni, mindegyik szintet végigjárta a program idején. A 13. ábráról az is látszik, hogy T3 tanuló nem ért el 4-es szintet a fejlesztés során, így legközelebbi fejlődési zónája vélhetően nem tartalmazta ezt a szintet, de az elvárt 3-as szintet sikerült teljesítenie. T4-nek viszont méréseink alapján látszólag semmit sem sikerült fejlődnie. Ebben közrejátszhatott hajlandóságának hiánya, illetve az, hogy legközelebbi fejlődési zónájától még a 2-es szint is távol lehetett. Érdekes megfigyelés, hogy míg T2 tanuló osztályzatai félévkor és év végén gyengébbek voltak, mint T3 tanulónak, a fejlesztés során mégis T2 ért el magasabb szintet. A 13. ábrán látható, hogy bár mindenki ugyanazt a fejlesztést kapta, mégsem sikerült mindenkinek ugyanúgy fejlődnie, és ha sikerült is, akkor nem feltétlenül egyenlő mértékben.

Olyan tanulók is voltak az osztályban, akik megmutatták a köztes és az utóteszt alapján, hogy a legközelebbi fejlődési zónájuk tartalmazza a 4-es szintet, de a késleltetett teszt során már nem tudták azt tartani, vagyis az aktuális fejlettségi szintjük még nem tartott ott.



13. ábra

A négy tanuló fejlődési ütemei a négy teszt alapján

Összegzés

Válaszok a kutatási kérdésekre

1. Milyen mértékben fejleszhető egy adott témakör kapcsán, hogy egy tanuló felismeri-e a több lehetséges esetet és/vagy az ellentmondást a feladat megoldása során?

Az elemzés azt mutatta, hogy a kezdeti majdnem nullához képest az utó- és késleltetett tesztnél már körülbelül az osztály fele több esetet vett számításba a megoldása során, illetve rájött az ellentmondásra. Fejlesztőkísérletünk célja a vizsgált osztály közel felénél megvalósult. Vagyis a

tanulók által egy implicit módon igaznak tartott szubjektív elképzelést (Op't Eynde et al., 2002) – minden matematikai feladatnak pontosan egy megoldása van – sikerült felülrni a részt vevő tanulók jelentős részénél.

A tesztek összképe alapján érzékelhető a szemléletmódbeli változás az osztály valamennyi tanulóján. Mi lehet az oka annak a tapasztalatnak, hogy a fejlődés nem az egész osztályban történt meg? Jelentősen befolyásolta a tanulók fejleszthetőségének ütemét és mértékét a tárgyi tudás (Kiss & Kónya, 2020, 2021). Sokkal nehezebb felismernie egy diáknak, hogy egy eset ellentmondásos, ha nem tudja megfelelően használni például a Pitagorasz-tételt. A 3-as szint elérésének sikertelensége tanulói részről történhetett például a tárgyi tudás hiányosságaiból, a mélyen rögzült meggyőződésekéből vagy a megfelelő tanulói együttműködés és hajlandóság hiányából is. Másrészt az is feltételezhető, hogy tanár szakos hallgatóként kevés rutinnal és nem magas határfokon végeztem a tanítást. A tanulók integráltan vettek részt az órákon, és kevésbé jutott idő a felzárkóztatásra és a tehetséggondozásra. Voltak olyan tanulók, akik vélhetően a legközelebbi fejlődési zónájuk alapján alkalmatlanok lehettek az egységes fejlesztésre, illetve akadtak olyan tanulók is, akik számára önmagukhoz képest nagyon csekély mértékű volt az egységes fejlesztés hatása. Úgy tűnik, szükség lett volna differenciált fejlesztésre. Ennek megvalósítása viszont további megoldandó problémákat vethet fel.

2. Ha észreveszi, hogyan kezeli a tanuló a több esetet és/vagy az ellentmondást a megoldás levezetésében?

A tanulók többsége a fejlesztés végére a több eset és az ellentmondás felismeréséig jutott el. A tanulók egy része az utó- és a késleltetett tesztnél már tudatosan kereshette a több esetet, mert annak ellenére, hogy találtak egy megoldást, további esetet is vizsgáltak. Sőt, voltak, akik előre táblázatot készítettek a több megoldásnak, pedig az órákon ilyen szemléltetésre nem volt példa. Akadtak viszont olyan tanulók is, akik vélhetően csak azért foglalkoztak másik esettel is, mert elsöre ellentmondásba ütköztek. Több olyan diák is volt, aki csak áthúzta az ellentmondásra vezető esetet. Így az ellentmondás felismerése és a megoldásként való értelmezése már sikerként volt elkönnyvelhető számunkra. Kevés tanuló tudta megadni az ellentmondás okát.

3. Milyen információt kaphatunk a tanulók írásbeli munkája alapján az önellenőrzésről és az önszabályozásról mint metakognitív tevékenységekről?

A szóban forgó meggyőződés felülírásával a tanulók metakognitív tudását (a megismerésről való tudását egy feladatra, stratégiákra vonatkozóan) is módosíthattuk, fejleszthettük. A több esetet és/vagy ellentmondást tartalmazó feladatok megoldása a tanulók kritikus gondolkodása és metakognitív készségei (saját kognitív tevékenységeinek megfigyelése, ellenőrzése és önszabályozása) szempontjából is nagyobb igénybevételt jelenthetett, mint a pontosan egy megoldással bíró feladatok egy része.

Sok olyan áthúzás történt a tanulói munkákban, amelyekből látszódtott, hogy nem voltak hozzászokva ahhoz, hogy ellentmondással és/vagy több esettel találkozhatnak egy feladat megoldása során, kritikus gondolkodásuk pedig vélhetően nem volt elég fejlett a helyzet felismeréséhez. Ezt a jelenséget a tárgyi tudásuk esetleges bizonytalansága csak fokozta. Ugyanakkor az áthúzások azt is jelenthették, hogy megvalósulhatott egyfajta önellenőrző és önszabályozó tevékenység, hiszen a tanulók így felülbírálták egy részét a megoldásuknak. Többen észrevették hibájukat, és javítani tudták azt. Elmondható, hogy az osztály diákjai egy részének igénye volt az önellenőrzésre.

Összegzés

Ezen tanulmány egy konkrét tanulói meggyőződés felülírására irányuló fejlesztés körülményeit, kivitelezését és tapasztalatait mutatta be. Az akciókutatásunk által igyekeztünk hozzájárulni a tanulók gondolkodásának és feladatmegoldásának részletesebb megismeréséhez, amely elengedhetetlen a hatékony tanításhoz. Alkalmazott módszerünk lehetővé tette, hogy a vizsgált osztály valamennyi tanulójánál felülírjunk egy meggyőződést, amely definíciója szerint az egyén pszichológiai állapotának tekinthető bizonyos dolgok igazságával és előítéleteivel kapcsolatban (Liu, 2010). A felülíráshoz hozzájárulhattak a diákok metakognitív készségei és a kritikus gondolkodásuk, amelyek magukban foglalják az elemzés, az értékelés és a következtetések levonásának képességét (Aizikovitsh-Udi, 2010). A fejlesztőkísérlet esetében a metakognitív készségek és a kritikai gondolkodás a tantervben szereplő témában rejtett összetevőként jelentek meg, így épültek be a tanításba. A szóban forgó meggyőződés, miszerint minden matematikai feladatnak van pontosan egy megoldása, a tanulónak a tananyagról és a matematikáról alkotott nézeteihez (Ambrus, 1995; Schoenfeld, 1985) tartozik.

A fejlesztés elején jellemző jelenség volt a tanulóknál, hogy ha „nem jött ki az eredmény”, akkor sem gondoltak arra, hogy az ellentmondást jelenthet. Az eredmények azt mutatták, hogy a tárgyi tudás szerepe szükséges, de nem elégséges feltétele volt az általunk középpontba állított meggyőződés felülírásának. Az ellentmondás okát kevés tanuló tudta megadni, vagyis úgy tűnik, hogy ehhez a fejlesztőkísérlet a vizsgált csoportban kevésnek bizonyult. Meglepő eredmény, hogy másfél hónappal a fejlesztés és a témakör lezárását követően a késleltetett tesztnél nem volt gyengébb az osztály teljesítménye a tárgyi tudást és a több eset, illetve ellentmondás felismerését illetően, mint az utótesztnél.

A kutatás módszere tehát akciókutatás volt, ami bizonyos szinten kvantitatív (az osztály eredményei), másrészt kvalitatív (esettanulmányok) módon elemezte az összegyűjtött adatokat. Az akciókutatás jellemzően egy jelenséget vizsgál. Az eredmények általánosításának és felhasználhatóságának korlátja az akciókutatás sajátosságaiból is adódik. A kutatás nem dolgozott kontrollcsoporttal, és nem volt elég széles körű. Egy adott osztály és egy tanár szerepelt a kutatásban. A korlátok közé tartozik még, hogy a minta megválasztására szűk volt a lehetőségek köre, mérési eszközeink csupán a négy teszt alapján született írásbeli munkák voltak. Például T1 tanuló mindvégig a legmagasabb, 4-es szinten volt, így az ő esetében a fejlesztés esetleges hozzáadott értéke mérési eszközeinkkel nem kimutatható. Következésképpen a 13 egymást követő matematikaórát felölelő folyamatról szóló tapasztalataink nem általánosíthatók az összes 9. évfolyamos diák matematikai meggyőződéseire, teljesítményére és viselkedésére. A tanulmány azonban fontos információkat tárhatott fel a vizsgált jelenségről, alkalmazható szemléletmódot adhat az érdeklődő tanárok számára, és segítséget nyújthat egy hasonló kísérlet kivitelezéséhez. Mindezek nem csak a matematikát érintik, hiszen más tantárgyaknál is előfordulnak az általunk vizsgált vagy ahhoz hasonló meggyőzések.

A tankönyvek, feladatgyűjtemények és így vélhetően a tanórák többsége is nagyon kevés olyan feladatot tartalmaz, amely több megoldásra vagy ellentmondásra vezet. A kutatás újszerűségéhez tartozhat, hogy ezek a típusú feladatok a fejlesztőkísérlet minden óráján és a dolgozatokban is megjelentek. Ez nagyobb figyelmet helyezhetett a jelenségre.

További kutatási feladatot jelenthet a minta bővítése létszám és évfolyam szempontjából, kontrollcsoport megfigyelése, az eddigőtől eltérő témakörök, illetve más tantárgyak bevonása. Mélyebb kutatási kérdések lehetnek a jövőben: Hogyan kerülhető el azon meggyőzések kialakulása a tanulóknál, amelyek nem helytállóak? Vajon a megelőzéshez elégséges feltétel-e a kritikai gondolkodás és a metakognitív stratégiák hangsúlyos szerepe az oktatásban?

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

Irodalom

- Aizikovitsh-Udi, E. (2010). *Developing critical thinking through probability models, intuitive judgments and decision-making under uncertainty* [Doctoral dissertation, Ben Gurion University of the Negev].
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d12647.pdf
- Aizikovitsh-Udi, E. (2019). Construction of critical thinking skills by the infusion approach in probability and statistics in daily life. In U. T. Jankvist, M. van den Heuvel-Panhuizen, & M. Veldhuis (Eds.), *Proceedings of the eleventh congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1823–1830). Freudenthal Group & Freudenthal Institute, Utrecht University and ERME.
- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról.
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985dbof/megtekintes>
- Ambrus, A. (1995). *Bevezetés a matematikadidaktikába*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Bar-Tal, D. (1990). *Group beliefs: A conception for analyzing group structure, processes, and behavior*. Springer-Verlag.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Burkhardt, H., & Schoenfeld, A. (2018). Assessment in the service of learning: challenges and opportunities or Plus ça Change, Plus c'est la même Chose. *ZDM Mathematics Education*, 50(4), 571–585.
<https://doi.org/10.1007/s11858-018-0937-1>
- Csikos, C. (2016). *A gondolkodás stratégiai összetevőinek fejlesztése iskoláskorban* [Akadémiai doktori értekezés].
http://real-d.mtak.hu/959/7/dc_1156_15_doktori_mu.pdf
- Csikos, C., Kelemen, R., & Verschaffel, L. (2011). Fifth-grade students' approaches to and beliefs of mathematics word problem solving: A large sample Hungarian study. *ZDM Mathematics Education*, 43(4), 561–571.
<https://doi.org/10.1007/s11858-011-0308-7>
- Depaepe, F., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2010). Teachers' metacognitive and heuristic approaches to word problem solving: Analysis and impact on students' beliefs and performance. *ZDM Mathematics Education*, 42(2), 205–218. <https://doi.org/10.1007/s11858-009-0221-5>
- Desoete, A., & De Craene, B. (2019). Metacognition and mathematics education: An overview. *ZDM Mathematics Education*, 51(4), 565–575. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01060-w>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes – Insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13(2), 127–157. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x>
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001>
- Ennis, R. H. (2003). Critical thinking assessment. In D. Fasko (Ed.), *Critical thinking and reasoning: Current theories, research, and practice* (pp. 293–313). Hampton Press.
- Flavell, J., Miller, P., & Miller, S. (2002). *Cognitive development* (4th ed.). Englewood Cliffs.
- Furinghetti, F., & Pehkonen, E. (2002). Rethinking characterizations of beliefs. In G. C. Leder, E. Pehkonen, & G. Törner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 39–57). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_3
- Hacker, D. J., Bol, L., & Keener, M. C. (2008). Metacognition in education: A focus on calibration. In J. Dunlosky & R. A. Bjork (Eds.), *Handbook of metamemory and memory* (pp. 429–455). Psychology Press.
- Harlen, W. (2007). Meanings, processes and properties of assessment. In W. Harlen (Ed.), *Assessment of learning* (pp. 11–24). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446214695.n2>
- Kiss, M. (2019). A feladatmegoldás „feldíszítése”? – Metakognitív tevékenységek a problémamegoldás során [OTDK dolgozat].
- Kiss, M., & Kónya, E. (2020). Is it possible to develop metacognition in Mathematics classroom environment? *Teaching Mathematics and Computer Science*, 18(3), 123–132. <https://doi.org/10.5485/TMCS.2020.0485>

- Kiss, M., & Kónya, E. (2021). Do students analyze and evaluate the result of their problem solving activity? In B. May-Tatsis, K. Tatsis, & E. Swoboda (Eds.), *Critical thinking in mathematics: Perspectives and challenges* (pp. 143–152). Publishing House of the University of Rzeszów.
- Korom, E. (1997). Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásakor. *Magyar Pedagógia*, 97(1), 19–40.
- Korom, E. (2002). Az iskolai tudás és a hétköznapi tapasztalat ellentmondásai: Természettudományos tévképzetek. In B. Csapó (Ed.), *Az iskolai tudás* (pp. 149–176). Osiris Kiadó.
- Ku, K. Y. L. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 70–76. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.02.001>
- Liu, P. (2010). Are beliefs believable? An investigation of college students' epistemological beliefs and behavior in mathematics. *The Journal of Mathematical Behavior*, 29(2), 86–98.
- Marlene, S., Orpha K., D., & Rosetta, H. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem-solving beliefs, and academic performance of middle school students. *The Elementary School Journal*, 105(3), 289–304.
- Op't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2002). Framing students' mathematics-related beliefs. A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. In G. C. Leder, E. Pehkonen, & G. Törner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education* (pp. 13–37)? Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_2
- Pólya, G. (1977). A gondolkodás iskolája: A matematika új módszerei új megvilágításban. Gondolat Kiadó.
- Schoenfeld, A. H. (1983). Beyond the purely cognitive: Belief systems, social cognitions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance. *Cognitive Science*, 7(4), 329–363.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical Problem Solving*. Academic Press.
- Schoenfeld, A. H. (1987). What's all that fuss about metacognition? In A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (pp. 189–215). Lawrence Erlbaum Associates.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 334–370). Macmillan.
- Schoenfeld, A. H. (2016). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics (Reprint). *Journal of Education*, 196(2), 1–38.
- Sperling, R., DuBois, N., Howard, B., & Staley, R. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 117–139. <https://doi.org/10.1076/edre.10.2.117.27905>
- Szendrei, J. (2005). Gondolod, hogy egyre megy? Dialógusok a matematikatanításról. TYPOTEX Kiadó.
- Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x>
- Törner, G. (2002). Mathematical beliefs — A search for a common ground: some theoretical considerations on structuring beliefs, some research questions, and some phenomenological observations. In G. C. Leder, E. Pehkonen, & G. Törner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 73–94). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_5
- Vigotszkij, L. Sz. (1967). *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó.
- Zhao, N., Teng, X., Li, W., Li, Y., Wang, S., Wen, H., & Yi, M. (2019). A path model for metacognition and its relation to problem-solving strategies and achievement for different tasks. *ZDM Mathematics Education*, 51(4), 641–653. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01067-3>

NEVELÉSELMÉLET





A SZOCIÁLIS HÁTRÁNYBÓL SZÁRMAZÓ STRESSZ VERBÁLIS ÉS NONVERBÁLIS MEGNYILVÁNULÁSAI AZ INTÉZMÉNYBEN, VALAMINT VIZUÁLIS MEGJELENÉSE A TANULÓI RAJZON MINT VIZSGÁLATI ESZKÖZÖN

Bredács Alice

Pécsi Tudományegyetem, Zeneművészeti Intézet
alice.bredacs@gmail.com

Szakálos Sziringa

Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktor Iskola
szirimiri@gmail.com

Absztrakt

A pedagógusok által észlelt bizonyos jelenségek megértését több körülmény korlátozza vagy gátolja. Ezek közé soroljuk például a tanulók rendkívüli megnyilvánulásai mögött húzódó események feltárását és megértését, valamint a tanulói megismerés lehetőségeit. Fejlődésüket az iskolai teljesítmény és a magatartás alapján mérik, így alakul ki a kép a tanulóról és életkörülményeiről. A magatartásbeli váratlan, szokatlan változást a pedagógusok általában egy konkrét okra vagy eseményre vezetik vissza. A tanuló magatartásának története nem egyszerűsíthető így le, személyisége csak az őt körülvevő környezeti háttér jellemzőivel együtt érthető meg. A folyton visszatérő stresszforrások összeadódnak, és tartós stresszt, akár egészségromlást is okoznak. Feltárásuk életmentő lehet a tanulónak, teljesítménye is nőhet. A stresszhelyzet az ember és környezete közötti kölcsönhatás folyamatában újszerű magatartási választ igénylő vagy kontrollálhatatlannak, megoldhatatlannak vélt helyzetet jelent. A stresszforrás gyakran kapcsolható a hátrányos helyzethez. A vizsgálathoz olyan mérőeszköz készült, amely alkalmas a rajztechnikai szint felmérése mellett a tanulók élethelyzeteinek, problémáinak megismerésére. A mérőeszköz bizonyíthatóan segíti a tanári megismerést és a tanuló önismeretét. A tanuló képessé válik felismerni, verbális és vizuális úton megfogalmazni az életében jelen lévő stresszforrásokat. Ez előrelépés a megoldáskereséshez, stresszoldáshoz. Az elégtelen szociális helyzetből eredő stressz tanulónként eltérő módon nyilvánul meg, de a vizsgálat egyes feltárást szolgáló elemei együttesen adnak teljes képet a tanuló állapotáról. Ez a fajta megnyilvánulás merőben eltér a mindennapi oktatási-nevelési folyamatok eddigi tapasztalataitól, mert előidézése, tudatosítása irányított úton történik és kerül feldolgozásra.

Kulcsszavak: egyéni fejlesztés, stresszkezelés, megküzdőképesség fejlesztése, önismeret

Bevezetés

A tanuló fejlődését elsősorban teljesítményének és magatartásának alakulásában mérjük, de nem ismerjük eléggé azt a világot, amelyből biológiai léte ered, személyisége alakul (Bagdy et al., 2014). A pedagógusban a tanuló alkott kép a mindennapi iskolai munkában alakul ki. A tanulónak az iskolában elvártnál eltérő viselkedése, tanulmányi teljesítménye, otthonról hozott értékei, normái, a család nevelési elvei, kommunikációs stílusa egyaránt konfliktusforrások lehetnek. Ezért ajánlatos a pedagógusnak tájékozódni tanítványai családtagjainak életkörülményei és életmódja felől is (Kozma, 2001).

Témánk szempontjából tisztázandó, hogy mit értünk rossz szociális helyzet alatt. A szakterminológia minden esetben egyének, családok, csoportok társadalomban betöltött helyzetére utal. Nemzetközi terminológiában, szűkebben értelmezve, a hátrányos helyzet azokat a személyeket jelöli, akik az adott régió népességének életszínvonalához képest különféle okokból csak jelentősen

alacsonyabb színvonalon, illetve az átlagnépességtől eltérő módon tudnak élni, vagy az életszínvonaluk, életmódjuk megegyezik az átlagnépességével, azonban ezt a szintet jelentősen nagyobb erőfeszítéssel érik el (Gidáné, 2006; Nagy, 2011), céljaik elérése pedig akadályozott (Nagy, 2011).

A pedagógia nevelésszociológiai aspektusból megközelített célja, hogy kiegyenlítse a családból hozott kulturális különbségeket, és minden egyes gyereknek lehetőséget biztosítson a társadalmi mobilitásra (Varga, 2015).

A metamotiváció, vagyis a perszonális kiteljesedéshez és fejlődéshez szükséges belső motiváció hiánya sokszor az alacsonyabb társadalmi rétegekből származó, nehéz szociális helyzetben élőkre jellemző metapatológiát eredményez, amelynek negatív következményei lehetnek például a céltalanság, az unalom, az értéktelenség és a reménytelenség érzése. Az ilyen közegben szocializálódott tanulók az öröklött mintát hozzák magukkal. Bár a nevelési intézményekben a társadalmi egyenlőtlenségek minden téren megnyilvánulnak, mégis az iskola a legfőbb mobilitási csatorna (Fehérvári, 2015). Az érintett tanulók életében aktuális kérdés a továbbtanulás és a pályaválasztás, többüknek ez az egyetlen kitörési lehetőség. Amikor a felmenők kulturális tőkájében az iskoláztatás nem kiemelt szempont, akkor ez a befektetés nagy eséllyel elmarad. Ekkor a család a tanulót minél előbb felkészíti a munkaerőpiaci kilépésre, mert ebben látja a boldogulás egyetlen útját (Fehérvári, 2015; Varga, 2015). A tanulók a mielőbbi pénzkereset reményében a hároméves szakmai képzéseket preferálják, azonban a lemorzsolódás, illetve a végzettség nélküli iskolaelhagyás a választott iskolatípusban jelentős. Ezek ismeretében kell az érintett tanulóknak segítséget nyújtani úgy, hogy a pedagógus segítse a hosszú távú tervezési képesség és a komplex folyamatokban való gondolkodás kialakulását, de szükséges a folyamatos motiváció, a rövid és hosszú távú célkitűzés is (Bredács, 2015).

A mikrokatatás ezt a problémakört is számba veszi az ok-okozati összefüggések feltárásakor, hiszen az érintett tanulók esetében mind szociológiai háttér, mind a pályaválasztás mint élethelyzet szempontjából releváns. A leírt probléma megoldásának szempontjából elengedhetetlen a tanári szerepvállalás. A tanulói önmegismerésen alapuló reális énkép kialakításával, a helyes önértékeléssel érhető el a tartós megoldás és az állapotjavulás. Az érintett tanulók számára fontosak a pozitív, megerősítő visszajelzések, ehhez azonban a tanulót „helyzetbe kell hozni”, meg kell számára teremteni a sikerélményt eredményező, képességeinek megfelelő feladathelyzetet, amely motiváló lesz számára. A pozitív pszichológia és a pozitív pedagógia területéről számos kísérlet számol be ennek jelentőségéről és eredményességéről. Fontos megismerni, hogy az érintett tanulót mivel tudjuk motiválni, hiszen sokféleségük okán ez egyénenként változó (Bredács, 2015).

Az iskolai stresszt általában a tanuló leértékeléstől való szorongása okozza. Leértékelést nemcsak a pedagógustól kaphat a tanuló, hanem a társaktól, a szülőktől, a társas környezet bármely kapcsolati személyétől, de eredhet szerep-, érték- és normakonfliktusokból, előidézheti a rossz időbeosztás, az aránytalan mennyiségű, megterhelő feladat, a tárgyi feltételek hiánya, a segítség elmaradása, a kortársak közötti versengés és az alacsony osztálytermi tanulói státusz (Masih & Gulrez, 2006). Azonban a tanulóktól azt várja el a környezet, hogy a tanulásra ne mint stresszforrásra tekintsenek (Lee & Larson, 2000). A stressz az iskolában is életmódválságként értelmezhető (Masih & Gulrez, 2006), de nincs kapcsolatban azzal, milyen korú az egyén, és azzal sem, hogy mi okozta a stresszt nála (Banerjee & Chatterjee, 2016). Ennek az az oka, hogy a stressz mindig fiziológiai reakciókat vált ki, elsősorban a mellékvesekéreg működését befolyásolja károsan, emellett megemelkedik a vérnyomás, a pulzusszám, a légzés kapkodóvá válik, és az izomzat megfeszül (Bourne & Yaroush, 2003). A folyamatos magas tanulási stressz gyengíti, akár le is állítja a tanulási motivációt, mert befolyásolja a tanulók koncentrációs képességét (Kadapatti & Vijayalaxmi, 2012). A kudarcotól való félelem kapcsolatba hozható a jövőkép negatív megítélésével, valamint a gyenge önértékeléssel is (Busari, 2012; Deb et al., 2015), de a stresszkeltés és a stresszkezelés alapvetően a szociális tanulás részei (Kopp & Skrabski, 2003).

A stressz kognitív-tranzakciós modellje, a stresszt az egyén és a környezet dinamikus kölcsönkapcsolatával magyarázza. Ebben az értelemben a stresszforrás a környezetből érkezik, amely

hatására a belső személyes környezet harmóniája felbomlik. Ez arra készteti az egyént, hogy visszaállítsa az egyensúlyt, felhasználva rendelkezésre álló erőforrásait. Tartalékait mindenki aszerint használja fel, hogy mennyire ítéli meg helyzetét veszélyesnek. Azok az egyének, akiknek sok erőforrásuk van, kevésbé ítélnek meg egy-egy helyzetet stresszesnek, így elkerülik a stressz okozta problémákat, ezért az egyik fontos iskolai feladat az erőforrások gyarapítása, illetve a gyarapításra szolgáló képességek kifejlesztése (Acosta-Gómez et al., 2018). A kognitív-tranzakciós modellnek központi eleme a megküzdés. Ez egy viselkedési, érzelmi, kognitív vagy fiziológiai folyamat, amelyben a stresszbe kerülő stresszes helyzetében folyamatosan értékel, korábbi félelmetes, semleges vagy örömteli tapasztalataihoz viszonyít (Lazarus, 1999; Zimbardo et al., 2018).

A megküzdésnek több taxonómiája ismert, de Lazarus hármass stresszcsoökkentő stratégiája általában mindegyikben megjelenik: a problémaközpontú, az érzelmközpontú és az elkerülő megküzdési módok (MacCann et al., 2012). A problémaközpontú megküzdés a stresszhelyzet kiváltó okát igyekszik kezelni, az érzelmközpontú a helyzettel való megbarátkozásra törekszik, az elkerülő megküzdés pedig hártani, bagatellizálni igyekszik a stresszt kiváltó helyzetet.

Peklaj és Lovenjak (2016) a stressz és az iskolai elégedettség kapcsolatát vizsgálták 512 hetedik, nyolcadik és kilencedik osztályos szlovén tanulókból álló mintán. Véleményük szerint a stresszkezelés fontos eleme az, hogy egy tanár odafigyeljen arra, hogy tanulóinak milyenek a megküzdési képességei, mely megküzdési stratégiáikat használják leggyakrabban, mely egyéni kompetenciáikat kell fejleszteni ahhoz, hogy az élet kihívásaival nap mint nap meg tudjanak birkózni. Megállapították, hogy a tanári segítségnyújtásnak két útja lehetséges. Az egyik a stresszorok csökkentése, a másik a megküzdési képességek növelése. A megküzdési éhhatékonyaság minden iskolafokozaton erősen befolyásolja az iskolával való megelégedettséget és a tanulmányi előmenetelt. A tanárok új feladata az osztálymenedzsment lett. Ebben a hatáskörben foglalkozniuk kell az osztálytermi jellemzőkkel például a fényerővel, a kellő hőmérséklettel, a tárgyi feltételekkel és a tanórák közötti pihenési lehetőséggel. Ezek mellett csökkenteniük kell a zavarótényezőket, például a zajszintet. Az iskolával való tanuló megelégedettséget a következő tényezők befolyásolják: az iskola kultúrája, a tanárok és diákok közötti kapcsolatok, a tanuló teljesítmények és személyiségjegyek (mint a motiváció, érdeklődés, figyelem, kitartás és a kontroll). Szintén új tanári feladat a tanuló élethelyzeteinek megismerése, az iskolai kontextus megértése, a fizikai, pszichológiai és szociális tanuló állapotok és szükségletek figyelembe vétele. Hasonló eredményekre jutottak MacCann és munkatársai is (2012). Megállapították – ahogyan tanulmányuk címében is megfogalmazták –, hogy „A stresszel való megküzdés előrejelzi az iskolai osztályzatokat, az étellel való elégedettséget és a középiskolával kapcsolatos érzéseket”.

A pedagógusok által észlelt jelenségek megértését azonban több körülmény korlátozza vagy gátolja. Ezek közé sorolható a tanuló rendkívüli megnyilvánulásai mögött húzódó események feltárásának és megértésének nehézsége, valamint a tanuló megismerésének viszonylag szűkös lehetőségei. Gyakori jelenség az is, hogy a stresszort nem ismeri fel a személy, és nem hozza kapcsolatba az átélt stresszel. Ez akkor fordul elő, amikor valaki „beleszületik” nehéz helyzetébe, megszokja azt, és már nem tűnik fel számára a nehezített életkörülmény. Ha egy tanuló családi és iskolai klímája egyaránt stresszel teli, annak hosszú távon egészségügyi következményei is lesznek. A stresszforrások összeadódnak, az otthonról hozott helyzet és az iskolai helyzet együttesen jelenik meg a tanuló életében. A tartósan vagy folyamatosan visszatérő események lassan fejtik ki hatásukat, együttesen önértékelési zavarhoz, értéktelenség érzéséhez, célvesztéshez vezethetnek (Bredács & Takács, 2020).

Az iskolában a stresszkezelésre több beavatkozási lehetőség áll rendelkezésre. Ilyenek a pozitív helyzetek teremtése, a támogatóközösségek kialakítása, a segítő, bátorító, kooperatív, biztonságot nyújtó környezet kiépítése, az egyén személyes adottságainak fejlesztése, a meditáció, a testmozgás és az alkotómunka mindennapi rutinjának kialakítása (Bagdy et al., 2014; Zimbardo et al., 2018), valamint annak a felelősségteljes gondolkodásmódnak az elsajátítása, amely szerint mindenki személyesen is felelős saját és mások lelki egészségéért. A stresszel való megküzdéssel eleinte mint egyéni feladattal foglalkoztak a kutatók, de manapság egyre jobban előtérbe kerülnek a társas megküzdési formák, amelyek lehetőséget nyújtanak a stresszkezelésben való aktív részvételre, az

érzelmeik megosztására, a közös problémamegoldásra és a nézőpontváltás képességének kifejlődésére (Martos et al., 2018).

A kutatás hipotézisei és a vizsgálati sokaság leírása

A mai társadalmak velejárója a társadalmi egyenlőtlenség, amelynek számos dimenziója lehet. A tanulmányban bemutatásra kerülő vizsgálat szempontjából a tanulók szüleinek munkája, jövedelme (az illegalitás lehetőségét is számba véve), lakóhelye, lakhatási viszonyai (különösen a tanulást hátráltató körülmények), a tanulókkal egy háztartásban élő személyek egészségi állapota, a család műveltségi szintje, tanuláshoz való attitűdje nem kedvező.

Előfordulhat, hogy a tanuló családjában szubkulturális különbség is van, vagy az adott szociális hátrány stresszfaktorként jelentkezik a tanuló életében. Kérdés lehet az, hogy megnyilvánul-e a családban átélt stressz az oktatási intézményben, ha igen, milyen módon. Hogyan jelentkezik, és hogyan tárhatjuk fel a szociális hátrány okozta stresszt a rajzórán?

A szűk szókincs, a verbális kifejezés hiányosságai, a családi körülmények, a tanulást hátrító attitűdök miatt hátrányban lévő tanulók számára a vizuális ábrázolás (mint kommunikációs forma) jól bővíti az önkifejezési lehetőségeket. Ez nonverbális csatornát nyit az érzelmeik, gondolatok kifejezéséhez a nyelvi hátránnyal küzdő tanulók számára is. A vizuális kommunikáció számos, a tanulók támogatásában felhasználható információhoz juttatja a pedagógust, amelyeket szóban talán sosem tudhat meg a tanulóval (Kárpáti, 2019). A rajz – mint kommunikációs csatorna – hozzájárul ahhoz, hogy a tanulási és magatartási problémákkal küzdő tanuló jobb kapcsolatot alakítson ki a pedagógussal és a tanuló társakkal (Bergmann, 2013a, 2013b; Kárpáti, 2019).

E feltételezések vizsgálataként a 2020/21-es tanévben mikrokutatás készült hetedik osztályos általános iskolás tanulókkal egy 13 főből álló csoportban, amelyben hat fiú és hét lány volt. Közülük egy fő hátrányos, két fő halmozottan hátrányos helyzetű, három SNI-, egy BTMN-es besorolású. Az utóbbi tanuló tanulmányi ellátásban részesül. Az osztály nagyobb része közepes tanuló, hármuk-negyük tanulmánya kiegyensúlyozott, négyes-ötös. Az osztály az utóbbi két évben motiválatlanná, nehezen kezelhetővé vált, amely jelenséget egyrészt a kamaszkori változások okozhatták, de valószínűleg ennél mélyebben gyökerezik a probléma. Az internetes bántalmazás, az iskolai bullying, a félévi bukások, a megnövekedett agresszió hatására feszült, stresszes állapot uralkodott el a csoporton.

A tanulmány a továbbiakban az elmúlt tanév során, a mindennapos tanítási gyakorlat kereti között folytatott vizsgálat, a tanulókkal való közös munka folyamatáról, részeredményeiről és eddigi tanulságairól kíván számot adni.

A kísérlet/vizsgálat kezdetekor a következő kutatói kérdések merültek fel:

1. Vajon az érintett tanulók ismerik-e a stressz és stresszor fogalmakat?
2. Amennyiben igen, milyen tartalommal ruházzák fel, milyen gondolatokat és érzéseket társítanak hozzá?
3. Hogyan nyilvánul meg a tanuló otthoni, rossz szociális helyzetéből eredő stressz az iskolai verbális és nonverbális kommunikációjában?
4. A hátrányos helyzet mely dimenziói jelentenek tényleges stresszforrást a tanuló életében?
5. A tanuló képes-e felismerni és verbális, illetve vizuális úton megfogalmazni az őt körülvevő stresszforrásokat?
6. Milyen eltérések mutatkoznak a verbális és nonverbális kifejezésmódok között?
7. Észrevehető-e a szociális hátrányból eredő feszültség a tanuló rajzaiban?

A mikrokutatás a kérdésekre való válaszkérés, az információk begyűjtése során – a módszertani apparátust tekintve – több lehetőséggel élt a tanulókról alkotott lehető legkomplexebb kép kialakításának érdekében. Az intézményi dokumentumelemzés, a tanulók verbális és nonverbális úton történő kikérdezése, a tanulók otthoni környezetének monitorozása, valamint az intézménybe rendszeresen járó, segítő, gyógypedagógus kollégával történő kooperáció mellett – kísérleti jelleggel

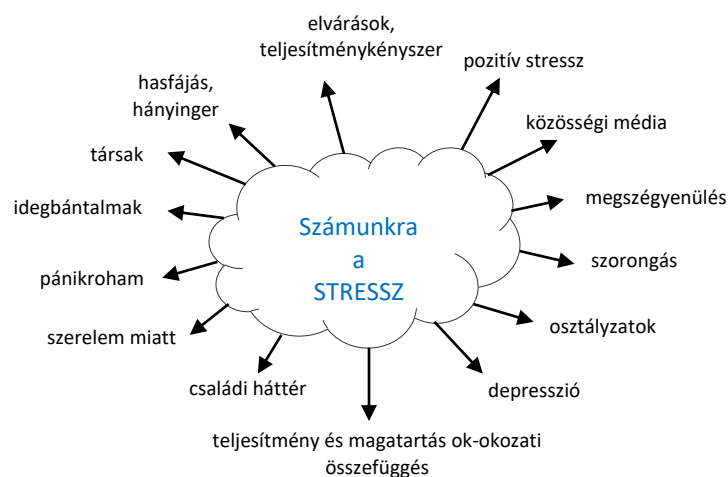
– elkészült egy mérőeszköz, amely stresszkérdőívként definiálható. Tervezett funkciója feltáró pedagógiai mérőeszköz. Keresztmetszeti alkalmazása során – a vizuális kultúra tantárgyat segítségül hívva – a tanári megismerést, illetve a tanulók önismeretének fejlődését hivatott elősegíteni, miközben képet ad a tanulók stresszfogalmáról, stressztűréséről, stresszkezeléséről, valamint ok-okozati feltáró funkcióval bír. Hivatott a tanuló iskolai viselkedését meghatározó és befolyásoló tényezők (például a szociális helyzet) vizsgálatára. A tanulók ilyen szintű megismerése lehetőséget ad a személyre szabott, komplex, a méltányosság jegyében történő egyéni fejlesztésre, amely az inklúzió tényleges megvalósulását eredményezi. Ez kiemelkedően fontos, mert az inklúzió társadalmi érvényesítésének egyik legfontosabb terepe az oktatás.

A kérdőívben nem szerepelnek utasítások. A mondandó egyes szám első személyben szól a tanulóhoz, kíméletesen és szórakoztatóan igyekszik hozzáférni a kívánt információkhoz. A kérdőív kérdései a következők: Milyen mértékben van jelen a tanulók életében az otthonról hozott stressz? Éri-e őket az iskolában a mindennapi tanulás/tanítás során olyan mértékű stressz, amely kezelése, feldolgozása segítséget igényel? Milyen mértékű stresszt jelentenek a társas kapcsolatok és a közösségi média? Mely tevékenység az, amellyel a különböző stresszorok által keltett negatív közérzetet oldják? Van-e erre tudatosan vagy ösztönösen alkalmazott önsegítő technikájuk a tanulóknak? Képesek-e a tanulók a stressz verbális és nonverbális kifejezésére?

Direkt kérdéseken alapuló vizsgálat során talán nem minden tanuló tudná a gondolatait megfogalmazni. Amikor a nyelvi kódrendszer korlátozott, akkor nonverbális úton szerzett információkkal tudunk közelebb kerülni a probléma forrásához. Ebben az esetben a kultúrafüggő nyelv helyett a kultúrafüggetlen művészeti információgyűjtésre tudunk támaszkodni. Sajnos a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében az a lehetőség is fennállhat, hogy a tanuló vizuális nyelvi eszköztára is szegényes, tehát ily módon sem képes megfelelően kifejezni magát.

A tanulók vizualitás útján történő megismerésére, személyes vizsgálatára, a tanulási hátrányok leküzdésének és a lemorzsolódás visszaszorításának támogatására több eredményes kutatást és mérőeszköz-fejlesztést lelhetünk fel (Kárpáti, 2009, 2019). Ezek többsége a kreativitásra, a térlátásra, a diagnosztikus rajzelemzési és pszichológiai szempontok mentén történő értékelésre helyezi a hangsúlyt. Jelen tanulmányban ismertetett kérdőívnek – habár rajzos eszközökkel dolgozik – nem funkciója a rajzdiagnosztikai, pszichológiai mérés és elemzés, nem épít az esztétikára, csupán eszközként, tartalmi szempontból hívja segítségül a vizualitást, így a tanulóban nem kelt szorongást, hogy „csúnya”, „rossz” rajzot készít, a mérőeszköz kitöltése nem okoz számára további frusztrációt, mert nincs jó vagy rossz megoldás.

A stresszkérdőív első változatának kipróbálása után a tanulók elmondhatták a mérőeszközzel kapcsolatos meglátásaikat, a kitöltés során megélt érzelmeiket, felmerülő gondolataikat. Azt tanácsolták, hogy módosuljon a mérőeszköz külleme, mert ebben a formájában monoton, legyen „modernebb”. A bemérést követő beszélgetés alkalmával kiderült, hogy a tanulók jól ismerik a stresszel, szorongással járó testi tüneteket, ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy teljesen eszköztelennek az őket érő stresszel szemben, legyen az bármilyen eredetű. Egyedül a zenehallgatás merült fel lehetséges jó megoldásként, ám iskolai keretek között ez nem opcionális, csak otthon adott a lehetőség. A reflexió egy közös gondolatfelhő (1. ábra) elkészítésével zárult, amelyen a tanulók által megfogalmazott stresszel kapcsolatos gondolatokat gyűjtöttük össze. A beszélgetés során többen is hasonló gondolatokat és kifejezéseket fogalmaztak meg. A válaszokban a tanulmányi teljesítménytől függetlenül jelentek meg az osztályzatok és az elvárások, a teljesítménykényszer és az ezek miatt érzett megcsúszás. A pozitív stressz fogalmát egy fiú és egy lány tanulóval is hallhattuk. Arról számoltak be, hogy olyan helyzetben, amikor felelésre vagy dolgozatírásra kerül a sor, és ők képesek voltak jól megtanulni az anyagot, felkészülten állnak a kihívás elé, akkor érzik magukban az izgalmat, a feszült izmokat, de mindez „löketet ad nekik” a teljesítéshez, hiszen „már várják, hogy megmutathassák tudásukat”. A közösségi média és a szerelem kifejezések lányoktól hangzottak el, a depresszió, az idegbántalmak, a hasfájás és hányinger, a családi háttér szavak pedig két lány és egy fiú tanuló közös javaslatai alapján kerültek az ábrára.



1. ábra

Közös gondolatfelhő a tanulók stresszel kapcsolatos fogalmairól.

A kitöltés és a megbeszélés – a tanulók együttműködése és közlékenysége miatt – gördülékenyen ment. A tanulók közül többen is nagyon jó, komoly gondolatokat osztottak meg a csoporttal, amelyeket legtöbbször képesek voltak maradéktalanul verbálisan megfogalmazni. A beszélgetés nemcsak felszabadítóan hatott rájuk, de érezhetően pozitívan befolyásolta viselkedésüket a kizárólagos figyelem, hogy egy teljes tanóra a legbensőbb világuk feltárását szolgálta. Összeségében megállapítható volt, hogy a szóban forgó osztály számára kiemelten fontos a pedagógus mint felnőtt részéről a figyelemadás és az odafordulás, a személyes és osztályszintű igények iránti őszinte érdeklődés és azok tiszteletben tartása, valamint a jutalmazás mint motivációs eszköz. Az őket érő stresszel szemben pedig a tanulók eszköztelenek, az ebből eredő indulataiknak többen teret is engednek, nem nézve, hogy tetteikkel és szavaikkal milyen hatást gyakorolnak társaikra.

A mérőeszköz kipróbálását követően két szálon futott tovább a mikrokutatás. Az osztályszintű munka szempontjából a korábban ismertetett problémákra kellett megoldást találni. Olyan órai feladat megtervezése volt a cél, amely egyaránt hordozza a stresszoldó és a motiváló hatást. A csoportban a jutalmazás volt a legerősebb motívum. Ezt is figyelembe véve egy táblajáték tervezése és kivitelezése tűnt a legjobb választásnak. A mikrokutatás ezen kísérleti fázisában a cél (a stresszoldáson és a motiváción túl) a komplex személyiségfejlesztés, a közösségépítés, a hatékony és kiegyensúlyozott társas kapcsolatok kialakítása, fenntartása és a helyes magatartásformák megerősítése volt. További célok voltak a csoportkohézió kialakítása, a tudatalatti gondolati és érzelmi reflexek monitorozása, a transzverzális kompetenciák fejlesztése. Ezekhez társult a flow elérése és megélése közös, kreatív alkotómunka során, csoportos, játékos keretek között. Az óriási társasjáték a „Sulitársas” nevet kapta. A társasjáték-pedagógia jellemzően nem kifejezetten fejlesztő céllal létrejött játékokat használ, hanem a készen megvásárolható, nagyobb játékélményt biztosító játékok közül válogat pedagógiai céljainak megfelelően. Pedagógiai céljaink miatt a játékkészítés mellett döntöttünk. A játékkészítés, illetve a tarsajáték-használat általában nem a tanórák programja, de ezt sem lehet kizárni. A társasjáték használata és készítése projekt jellegű is lehet (Jesztl & Lencse, 2016, 2018). Esetünkben nem a hagyományos elvek mentén működő társasjáték-pedagógiáról beszélhetünk, mivel a tervezés és az egészen a legapróbb részletekig menő kivitelezés mind közös, osztályszintű munka volt. A tanulók kiscsoportokban dolgoztak az egyes részterületeken. A feladat igényes, esztétikus kivitelezése közös célt és érdeket szolgált, hiszen végül egy mindenki által használható játék jött létre. A motiválás, az egyéni döntés, az autonómia szem előtt tartása mindvégig kulcsfontosságú volt a programban. Az összetett munkafolyamatok során (tervezés, gyűjtés, ötletelés, színezés, festés, figurakészítés stb.) minden tanuló az ügyességi szintjéhez mérten kapott feladatot, ezért mindannyian megélhették a sikert, pozitív élményekhez jutottak, ami további

lendület és lelkesedést adott nekik. A közös szabályalkotás során ismét felszínre kerültek az intézményi stresszforrások, egyre jobban tudatosult a tanulóban a helyzetük, és megkezdődött a feldolgozás is. (A társasjáték szabályzatát az 1. számú melléklet tartalmazza.) A többórás tervezési és kivitelezési feladatok nem váltak unalmassá, mert a tanórák stresszoldó játékokkal, légzéstechnikával, lazítással kezdődtek. Az osztály nagyra értékelte, hogy személyre szabott játékot készítettünk, a közös tervezés és kivitelezés, majd a játék öröme nemcsak az osztályközösség szintjén hozott bizalmasabb viszonyt, hanem a tanulók és a pedagógus közötti viszonyra is jó hatással volt. Az érzelmi kötődés és a társasjáték – mint jutalmazási forma – segíthet abban, hogy a továbbiakban nagyobb hajlandóságot mutassanak a tanórai feladatok elvégzésére a tanulók, és kompetenciáik is fejlődjenek. Az 1. táblázat azokat a kompetenciákat veszi sorra, amelyek fejlesztése fontos volt a programban. A 2–5. ábrák pedig a „Sulitársas” egyes darabjait mutatják be.

A mikrokutatás másik szála a stresszkérdőív alapján kapott válaszokra, valamint egy korábban megalkotott és kipróbált, longitudinális alkalmazhatóság-vizsgálat alatt álló pedagógiai mérőeszközre (a vizuális kérdőív segítségével négy év során nyert információkra) támaszkodott. E másik szál célja a célirányos tanulófejlesztés volt, amely keretében egy hatodikos és két hetedikos tanuló került kiválasztásra. A tanulókkal a mérőeszközök vizuális és verbális változatával, valamint alkalomról alkalomra megtervezett, egymásra épülő kérdéssorokkal, interjúszerűen dolgoztunk.

1. táblázat
A „Sulitársas” feladat során fejlesztendő területek

KOMPETENCIAMUTATÓK			
Ismeret	Készség/képesség	Attitűd	Autonómia és felelősség
<ul style="list-style-type: none"> • kommunikációs elemek • képességek és érdeklődés ismerete/önismeret • elfogadott kommunikációs és magatartási szabályok • közösségi normák • összefüggések felismerése 	<ul style="list-style-type: none"> • hatékony, helyes, tudatos kommunikáció • problémamegoldás • csapatmunkára való alkalmasság • szervezés • szerepvállalás • érvelés • vezetési/irányítási képesség • kreativitás • döntéshozási képesség • konfliktushelyzet kezelése • vizuális készség • alkalmazkodás készsége 	<ul style="list-style-type: none"> • konstruktív párbeszéd • tekintettel van a verbális megfogalmazás másokra gyakorolt hatásával • újrashasznosítás, fenntarthatóság • együttműködés • asszertív kommunikáció • kompromisszumkészség • felelősségérzet • egymás jogainak tiszteletben tartása • egymás sikereinek elismerése • önértékelés • új ötletek támogatása • rugalmasság • kezdeményezés 	<ul style="list-style-type: none"> • ítélőképesség • döntéshozási felelősség • felelősségvállalás • szabálykövetés • tiszteletadás • társadalmi felelősség • kötelességtudat



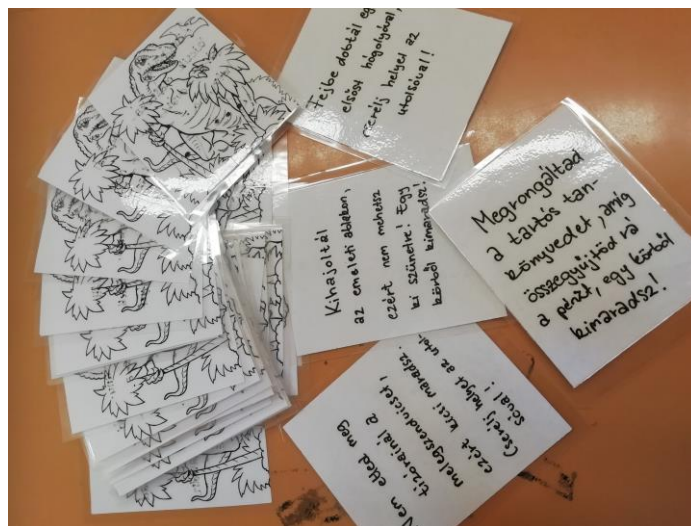
2. és 3. ábra

A Sulitársas játéktáblája és annak egy részlete



4. ábra

A tanulók kedvenc játékbábui. Parafadugó és laminált szabadkézi rajzok



5. ábra

A társasjáték egyik tartozéka, a „Büntikártya”

A bemérést követő javaslatok alapján elkészült a stresszkérdőív javított, második változata. A tervezési folyamatban közreműködött az egyéni fejlesztés alatt álló három tanuló is, akik észrevételeikkel segítettek a korosztályuk számára vonzóbb és motiválóbb „design” kitalálni. A foglalkozási alkalmak a vizsgált tanulók hirtelen megváltozott viselkedésének hátterét, okait tárták fel. Ennek szükségessége vitális volt, mivel mindhárom tanuló esetében félelmi bukásról, agresszív, verbálisan és fizikailag is bántalmazó magatartásról, intőkről volt szó, sem mentálisan, sem lelkileg nem voltak kiegyensúlyozottak, ismert volt náluk az otthoni közeg frusztráló hatása. A tanulók a pandémia miatt másfél hónapon keresztül vettek részt az egyéni foglalkozásokon heti egy alkalommal. Ezt követően az intézmények áttértek a digitális oktatásra, ami miatt csak a kiértékelés részeredményeiről beszélhetünk. A tevékenység során mindhárom tanuló nyíltan és őszintén válaszolt a feltett kérdésekre. Megkönnyebbülést jelentett számukra, hogy irányított, biztonságos keretek között, a gondolataikat mederben tartva fókuszálhatnak egyik-másik témára. Válaszaikat önállóan nem biztos, hogy meg tudták volna maguknak fogalmazni, illetve nehéz lett volna egyedül szembenézni és megbirkózni velük. Az önvizsgálat segítségével elindult egy mély önmegismerési folyamat, amely során a tanulók képessé váltak felismerni és vizuális, majd verbális úton kifejezni az őket érő stresszhatásokat, a stressz okozta fizikai tüneteket, valamint a stressz rájuk gyakorolt rövid és hosszú távú hatásait. Megtapasztalhatták, hogy kezelni és uralni tudják addig kontrollálhatatlannak vélt reakcióikat, érzelmeiket, habár a gyakorlati megvalósításra nem kerülhetett sor.

Mindhárom tanuló esetében bebizonyosodott, hogy a bemutatott iskolai viselkedésüket és a társas kapcsolatokban megnyilvánuló zavarokat a családjaikból hozott negatív minta, az otthoni szociális közeg elégtelen jellege, a tanulás és az iskoláztatás alacsony prioritása, a családon belüli kapcsolatok és szerepek zavartsága eredményezi. Az öröklött negatív minta kihatott megküzdési képességükre például a konfliktuskezelésre, a stresszkezelésre, az intenzív ingerek feldolgozására. Jó példa erre a hetedikes fiú esete, aki szülei válása óta egyedül él édesanyjával. A négy évvel ezelőtti és az azóta évenként megismételt vizuális kérdőívekben, míg a többi tanuló a nappalit, a gyerekszobát ábrázolta, addig ő az „*Ez a kedvenc helyem az otthonomban.*” című képkeretbe mindannyiszor egy fa alatt kuporogva rajzolta le magát. Ez a jelenség most vált értelmezhetővé. A beszélgetések során fény derült arra, hogy a fiúnak nem volt és azóta sincsen külön szobája édesanyjától. Nem áll rendelkezésére olyan helyiség, ahová csendben félrevonulhatna, felszabadulhatna az őt érő impulzusok alól, elmélyülhetne a gondolataiban, pedig kifejezetten vágyik a kamaszos magányra. A fiú elmondása alapján az édesanya folyamatos jelenléte és hatása feszültséget, idegességet vált ki belőle, ehhez társul a soha meg nem tapasztalt elcsendesedés, a relaxáló nyugalmi állapot hiánya. Az édesapa nincs jelen a tanuló mindennapjaiban. Ha az iskolában rossz fát tesz a tűzre, csak akkor jelenik meg az apa, ami csak pillanatnyi erődemonstrációt jelent nála. Apja jelenléte sírást, dadogást vált ki belőle a mai napig. Az iskolában ez a felfokozott állapot jellemző a tanuló magatartására, amikor a társakra „hatni akarás” és az agresszió, a szülőktől átvett minta ily módon nyilvánul meg. Szenzitíven és intenzíven reagál minden őt érő ingerre, legyen annak kiváltója pedagógus vagy iskolatárs. A foglalkozások hatására azonban felismerte, hogy ha társai ugratják, ő akkor is agressziót, eltúlzott reakciókat tanúsít. A hátrányos helyzet dimenzióinak szempontjából a fiú esetében a nem megfelelő, a tanulást, a tanuló személyiségfejlődését gátló lakhatási körülmények bizonyosodtak be, amelyeket a tanuló maradéktalanul képes megfogalmazni már verbálisan is. Vizuális ábrázolása is kifejlődött, ám szóbeli kiegészítésre szorult a teljes kép kirajzolódásához.

Az elégtelen szociális helyzet iskolai megnyilvánulása a hatodikos fiú esete is. Ő aggasztó tanulmányi eredményeket tudhatott magáénak, amelyek forrása egyrészt a kötelességtudat, a feladattartás teljes hiánya, másrészt az órai magatartás, amivel az osztály fegyelmét is bomlasztotta. Társas viselkedéseiben szintén megjelent az eltúlzott, indokolatlanul heves reakció. Az ő esetében is a családra jellemző alacsony iskolázottság és a szülőktől átvett konfliktuskezelési stratégia mutatkozott meg az iskolai viselkedésében. Nála a család szociális helyzete közvetett módon jelentett stresszt. A tanulmányi eredmények, az iskolai teljesítmény és nyomás nem volt stresszor számára, hiszen a rossz jegyeknek otthon nem lett következménye. Sokkal inkább a társas kapcsolatokban jelen lévő feszültség, a rossz kommunikációs készség és a hibás helyzetfelismerés, konfliktuskezelés bizonyult

esetében stresszornak. A család mentalitásában, műveltségi szintjében, tanulással kapcsolatos attitűdjében található magyarázatok a tanuló viselkedésére. A tanuló az őt érő stressz negatív hatásait verbálisan képes volt maradéktalanul és rendkívül érzékletesen megfogalmazni, ugyanakkor egyelőre nem látja társas kapcsolatait, családi háttere és a viselkedése közötti összefüggést. Egy-egy iskolai konfliktus során szinte minden esetben másra hárítja a felelősséget. Vizuális úton nem jutottunk használható információhoz, mivel a vizuális kérdőív kitöltése túl sok munkát jelentett neki, az évek során sohasem volt képes az elmélyült munkára.

A hetedik lány az iskolai bullying és osztálytársa internetes zaklatása miatt került a háromtagú csoportba. Az intézményben csak egy-két barátnője van, a többi azonos nemű társával rövid időn belül konfliktusba kerül, vagy élesen bírálja küllemüket, viselkedésüket, ha nincsenek jelen. Ezek a konfliktusok elmondása szerint nem jelentkeznek stresszorként, hiszen minden esetben ő van fölényben. Az internetes bántalmazást követő szembesítést és fegyelmi tárgyalást követően egy-két hétig mellőzve, kirekesztve, megbélyegezve érezte magát. Elmondása alapján ez idő alatt kevesebb sértő magatartásformát vett fel, visszahúzódóvá vált, keveset evett, és minden napját szorongva élte. Számára ez az időszak testesítette meg a stressz fogalmát. A tanuló apja külföldön dolgozik, nagyon ritkán találkoznak személyesen. Különböző ünnepekre történő ajándékküldésben merül ki a kapcsolattartás. A lány a többszörösen elvált anyjával és nővérével él együtt, aki apai vonalon nem vészerinti testvére. Önmagukban ezek a tények nem lennének kirívók, mivel sok tanuló esetében áll fenn hasonló helyzet. A tanuló véleménye szerint édesapja jobban preferálja a nővérét, aki nem vészerinti gyermeke. Ez főként az ajándékok értékében és mennyiségében nyilvánul meg. Nővére mindig értékesebb és több ajándékot kap egykori nevelőapjától, a férfi többször is inkább a nővérrel kommunikált telefonon és interneten keresztül, nem saját gyermekével. Ennek valóságalapja csak az érintett felek kikérdezésével válna ismertté. A tanulóban jelen lévő feszültség azonban bizonyos, amit a nővére és az azonos nemű iskolatársak iránt érez, akik iránt folyamatosan indulatot és agressziót tanúsít. Az együtt töltött idő rövidege miatt nem bizonyosodott be, hogy ezek a tényezők valóban ok-okozati összefüggésben állnak-e egymással. A tanuló a vizuális kérdőívet minden évben maradéktalanul és lelkesen töltötte ki. Habitusából adódóan színes, mozgalmas, többször felületes, minden esetben firkaszerű rajzokat készített. Nem volt ez másként a stresszkérdőív esetében sem. A verbális feldolgozás mindkét esetben nehezebbnek bizonyult számára, rövid, pár szavas válaszokat adott, sokára nyílt meg.

A részeredmények kiértékelése

A tanulmány számot adott egy 2000 lélekszámú település 117 fős általános iskolájának hetedik osztályos tanulóinak körében zajló mikrokutatásról. A bevont csoport több mint felénél fennáll a hátrányos helyzet vagy valamilyen tanulási nehézség. A 13 főt vizsgáló projekt a bemutatott stresszkérdőív kipróbálását szolgálta, annak hiányosságainak és javítási lehetőségeinek feltárása céljából. A pedagógiai mérőeszköz az osztály esetében felmerülő magatartási, tanulmányi és motivációs problémákra való megoldáskeresési folyamat során került kifejlesztésre. A vizuális kultúrát segítségül hívva volt hivatott vizsgálni a tanulók stresszfogalmát, stresszkezelési technikáik fejlettségi szintjét, azt, hogy milyen tényezők hatnak rájuk az intézményi és az otthoni környezetben stresszorként, valamint azt, hogy beszélhetünk-e esetükben szociális hátrányból származó stresszről, és amennyiben igen, úgy ez miként nyilvánul meg náluk verbális és nonverbális úton.

A fennálló osztályszintű problémákra és a felmerült kérdésekre való megoldás- és válaszkérés során, a stresszkérdőív osztályszintű felvételét követően a kiértékelés következett. A tanulók a tanulással kapcsolatos tényezőket jelölték meg elsődleges, gyakori és nagyon intenzív stresszforrásként, csak ezután következett a szülővel való kapcsolat, ami szintén gyakori, ám kisebb mértékű stresszor volt számukra, a társas kapcsolatokat pedig egyáltalán nem jelölték meg számottevő stresszforrásként. Az önbevalláson alapuló teszt során egyetlen tanuló sem érezte úgy, hogy az életében tartósan fennálló stressz lenne jelen.

A mérőeszköz kilenc rövid és egy hosszabb feladat segítségével gyűjt információkat. Minden feladat számára egy-egy papírlapra, grafitceruzával előre megrajzolt képkeret készült. Ezekbe a képkeretekbe oldották meg a tanulók a feladatokat. A 10 feladatból csupán a második – a gondolatfelhő – kíván írásos megoldást. A 9. és 10. képkeret kifejezetten kreatív megoldást igényel a tanulók részéről, amikor is a bennük jelentkező stresszt figuraként kell elképzelniük, ezáltal megtestesíteniük, eltávolítaniuk maguktól, miközben mégiscsak megbarátkoznak vele. Érdekes tanulói magyarázatok születtek a rajzok kapcsán.

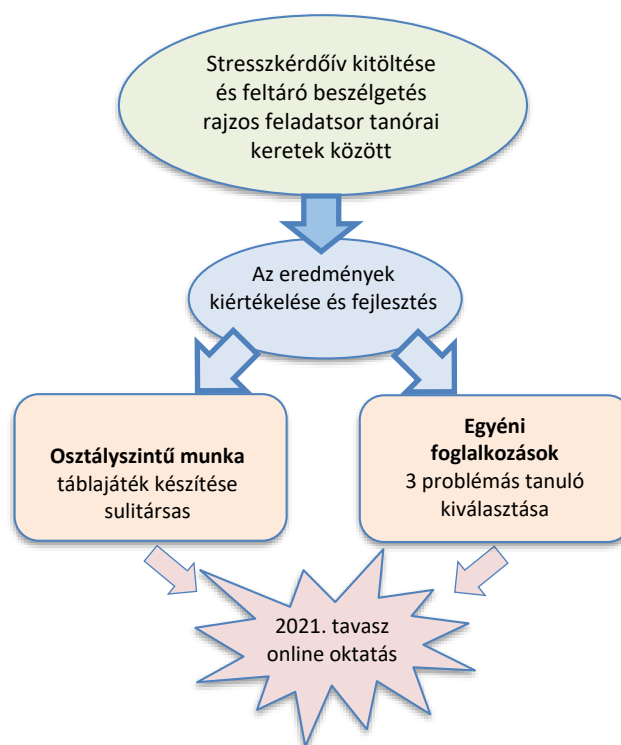
*„Ő itt a bennem lévő stressz. Így néz ki, ilyen figurának képzelem el. Még a nevét is odaírtam.”
(Példa a 10. feladat rajzának magyarázatához). „Néha még ő is elfárad. Ez egy kép róla, amikor éppen pihen.” (Példa a 11. feladat rajzának magyarázatához).*

A képkereteket minden tanuló kitöltötte, itt mutatták a legnagyobb lelkesedést és kreativitást. Azoknál a feladatoknál, ahol a mérőeszköz a tanulóknál a stressz és a feszültség okozta testi-lelki tüneteket, majd a stresszkezelési technikákat kutatja, a leggyakrabban előforduló rajzban megfogalmazott válaszok a következők: mellkasnyomás és fejfájás, remegés, ökölbe szorult kéz, düh, sírás, agresszív megnyilvánulás, ordítás, alvás és zenehallgatás.

A továbbiakban a mikrokutatás két szálon folytatódott. Egyrészt a rajzórakon, csoportmunkában, ahol egy stresszoldó motivációs játékot fejlesztettünk közösen. Másrészt a szociális helyzetet és az iskolai magatartást, a tanulmányokat figyelembe véve kiválasztásra került három tanuló, akik esetében mindhárom tényező (a szociális helyzet, az iskolai magatartást és a tanulmányi eredmények) elégtelennek bizonyult. Velük másfél hónapon keresztül, heti egy alkalommal volt lehetőség a személyes konzultációra, ahol a stresszkérdőív, valamint a korábbi évek során kitöltött vizuális kérdőívek eredményeit összevetve, a tanulók aktuális állapotát figyelembe véve kísérletet tettünk az egyéni fejlesztési tervek elkészítésére. A verbális és nonverbális kommunikáció, valamint a vizuális területeken párhuzamosan folyó munka, válaszadás egyértelműen megerősíteni látszottak egymást, ezzel elősegítve a tanulóról alkotott komplex kép létrejöttét. A tanulók először mindkét mérőeszköz papíralapú formájával találkoztak, amely rajzos megoldást kért tőlük, majd a következő alkalmakkor a kérdőívek verbális változatát használtuk, ami számukra észrevétlen maradt. Ezt követően összevetettük a kétfajta kérdőívet abból a szempontból, hogy miben különböznek, miben egyeznek az adott válaszok. Megállapítottuk, hogy míg a verbális forma részletesebb leírást adott a vizsgált tényezőkről, addig a rajzok az érzelmi töltöttséget mutatták meg. Azáltal, hogy a tanuló szemmel láthatóan, érzékelhető formában is találkozott legbensőbb világából eredő érzéseivel, gondolataival, sokkal könnyebben tudta verbális úton folytatni az önelemzést. A négy évre visszamenőleg megőrzött vizuális kérdőívek összevetésével megfigyelhetővé vált a kamasszá válás folyamata, továbbá a tanulóról addig szerzett személyiségbéli információknak, a tanuló belső világának, szociális háttérének, gondolkodásmódjának, értékrendjének, mindennapi szokásainak, tanulási attitűdjének változása. Ezek az értékes adatok most kiegészültek egy rendkívül fontos elemmel, amely a szociális hátrányból származó stressz mértékét és megnyilvánulásának formáit írja le, ezzel sok esetben magyarázatot adva a tanulók intézményi, akár hirtelen megváltozott, viselkedésére. A 6. ábra a kutatás fent vázolt folyamatát szemlélteti.

Összegzés

Dolgozatunkban bemutattunk egy olyan iskolai kutatást és a kapott eredmények hatására kidolgozott iskolai kísérletet, amely – reményeink szerint – képes csökkenteni a különböző szociális helyzetek nyomán kialakuló stresszt. A feltáráshoz kidolgoztunk egy verbális stresszkérdőívet és egy rajzos feladatsort. Az eredmények a megoldások keresésére szólítottak fel. Egyik megoldásként az egyéni és szisztematikus tanulói fejlesztést választottuk, míg a másik megoldás a közösségi fejlesztés volt. A tanulókkal közösen megterveztük és megalkottuk a „Sulitársas” elnevezésű társasjátékot, amelynek célja a rendszeres képességfejlesztés.



6. ábra
A kutatás folyamatábrája

A továbblépés lehetőségei és a távlati tervek között szerepel a már megkezdett egyéni fejlesztési tervek folytatása, valamint még több tanuló kiszűrése, kiválasztása a személyre szabott foglalkozásokra. A stresszkérdőív további beméréseket igényel, más osztályokban és akár középiskolákban is érdemes megvizsgálni, milyen eredményeket hoz. Továbbá az is fontos információkkal szolgálhat, ha – a tanulók eltérő szociális helyzetét alapul véve – a hátrányos helyzetű települések intézményeinek és az úgynevezett „elit” iskolák tanulóinak eredményeit hasonlítjuk össze.

A másik szálon futó „Sulitársas” a gamifikáció szempontjából képezheti további vizsgálatok tárgyát. A motivációt, a jutalmazást és büntetést, valamint a helyes iskolai magatartásformák kialakítását és megerősítését szolgáló játék a közös alkotás és játék során közelebb hozhatja egymáshoz a tanulókat és a pedagógusokat, ezáltal csökkentheti azt a korosztályok közti szakadékot, amely az internet megjelenésével és a technológia fejlődésével egyre mélyebbé vált közöttük, hiszen nehéz lépést tartani, és fenntartani a figyelmet olyan tanulóknak esetében, akik már egy ingergazdagabb környezetben nevelkedtek. A hagyományos értelemben vett játék és játékmechanizmusok ilyen formában nemcsak kiegészítői a rajzórának, hanem közvetlenül segítik a tanuló személyiségfejlődését. A külső motivációnál jóval hatékonyabb és tartósabb hatású a belső motivációs mechanizmus, amelynek előhívására és fejlesztésére kifejezetten alkalmas a gamifikáció. A tanulók ösztönösen szeretik a játékos közegben meghatározó motivációs elemeket, tehát az újdonságokat, az ismeretlen területek felfedezését, a kihívásokat jelentő izgalmas kalandokat, a kreativitás lehetőségeit, illetve a flow-élményt (Fromann & Damsa, 2016). A lecsendesedett, elmélyült állapotban sokkal könnyebben hozható felszínre legbensőbb világuk, gondolataik, kevésbé válik terhessé számukra a megnyílás, így a problémákhoz is hatékonyabban férhetünk hozzá, hatékonyabbá válik a megismerés folyamata és ez által a megoldáskeresés is.

Irodalom

- Bagdy, E., Kövi, Zs., & Mirnics, Zs. (2014). *Fény és árnyék. A tehetségőrök felszabadítása. Kutatási zárótanulmánykötet.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
http://tehet-seg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_36_net2.pdf
- Acosta-Gómez, M. G., De la Roca-Chiapas, J. M., Zavala-Bervena, A., Rivera Cisneros, A. E., Pérez, V. R., Da Silva Rodrigues, C., & Novack, K. (2018). Stress in high school students: A descriptive study. *Journal of Cognitive Behavioral Therapy, 1*(1), 1–10.
- Banerjee, N. C. (2016). Academic stress suicidal ideation and mental well-being among 1st semester and 3rd semester medical, engineering and general stream students. *Researchers World: Journal of Arts, Science and Commerce, 7*, 73–80.
- Bergmann, J. (2013b). Romák képi kifejezőmódjának vizsgálata és a roma gyerekek vizuális neveléssel való fejlesztésének irányzatai: szakirodalmi áttekintés. In A. Benedek & P. Tóth (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban: A munka és a nevelés világa a tudományban* (pp. 457–474). ELTE Eötvös Kiadó.
- Bergmann, J. (2013a). Az agresszió képi jegyei 14-16 éves serdülők rajzain. *Psychiatria Hungarica, XXVIII*(1), 57–69.
- Bourne, L. E., & Yaroush, R. A. (2003). *Stress and cognition: A cognitive psychological perspective* [Contractor Report, NASA]. NTRS – NASA Technical Reports Server.
<http://ntrs.nasa.gov/archive/nasa/casi.ntrs.nasa.gov/20040034070.pdf>
- Bredács, A. (2015). A pszichológiai immunitás vizsgálatának eredményei a szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztéséhez. Kutatási beszámoló. In M. Daruka (Ed.), *A tanári szerep változásának háttértényezői a szakképzésben* (pp. 87–128). Corvinus Egyetem.
- Bredács, A., & Takács, K. (2020). A stresszel való megküzdőképesség fejlesztése az iskolában a reziliencia és a pszichológiai immunitás eszközeivel. *Iskolakultúra, 30*(3), 62–84.
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33037>
- Busari, A. O. (2012). Evaluating the relationship between gender age depression and academic performance among adolescents. *Scholarly Journal of Education, 1*(1), 6–12.
- Deb, S., Strodl, E., & Sun, J. (2015). Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences, 5*(1), 26–34.
- Fehérvári, A. (2015). Társadalmi mobilitás és az iskola. In A. Varga (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 183–135). Pécsi Tudományegyetem.
- Fromann, R., & Damsa, A. (2016). A gamifikáció (játékosítás). motivációs eszköztára az oktatásban. A gamifikáció jelentése és jelentősége. *Új Pedagógiai Szemle, 66*(3–4), 76–82.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-gamifikacio-jatekositas-motivacios-eszkozta-az-oktatásban>
- Gidáné, O. E. (2006). A hátrányos helyzetről. *Tudásmenedzsment, 7*(2), 75–81.
https://epa.oszk.hu/02700/02750/00014/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2006_02_075-081.pdf
- Huszár, Á. (2015). A nyelvi szocializáció és az iskola. In A. Varga (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 273–293). Pécsi Tudományegyetem.
- Jesztli, J., & Lencse, M. (2016). Társasjáték-pedagógia – A fejlődés nyomon követésének lehetőségei. In L. Turóczy (Ed.), *Játsszunk helyesen! A játékpedagógia helye a fiatal segítők társadalmi felelősségvállalásában* (pp. 51–59). Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítvány.
<https://docplayer.hu/23785401-Jatsszunk-helyesen-a-jatekpedagogia-helye-a-fiatal-segitok-tarsadalmi-felelossegvallalasan-tanulmanykotet.html>
- Jesztli, J., & Lencse, M. (2018). *Társasjátékpedagógia.* Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.
https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/02/48/22/dd/1/lencse_jesztli_tarsasjatek.pdf
- Kadapatti, M. G., & Vijayalaxmi, A. H. M. (2012). Stressors of academic stress – A study on pre-university students. *Indian Journal of Scientific Research, 3*(1), 171–175.
- Kárpáti, A. (2009). Kommunikáció, technika, kreativitás: egy komplex mérőeszköz a vizuális képességek értékelésére. *Új Pedagógiai Szemle, 59*(5–6), 40–59.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/kommunikacio-technika-kreativitas-egy-komplex-mero-eszkoz-a-vizualis-kepesssegek>
- Kárpáti, A. (2019). A vizuális nyelv szerepe a korai iskolaelhagyás megelőzésében. In A. Kárpáti (Ed.), *Vizuális kommunikáció az oktatásban* (pp. 9–55). Eötvös Loránd Tudományegyetem.

- Kopp, M., & Skrabski, Á. (2003). Lelki egészség. *Természet Világa. Különszám*, 134(2), 37–40.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer Publishing.
- Lee, M., & Larson, R. (2000). The Korean ‘examination hell’: Long hours of studying, distress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 249–271.
- MacCann, C., Lipnevich, A. A., Burrus, J., & Roberts, R. D. (2012). The best years of our lives? Coping with stress predicts school grades, life satisfaction, and feelings about high school. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 235–241. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.08.004>
- Martos, J., Sallay, V., Szabó, E., Tóth-Vajna, R., & Martos, T (2018). Diádikus stressz és megküzdés – elméleti modellek és alkalmazások. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 19(1), 33–54. <http://real.mtak.hu/78986/1/0406.19.2018.002.pdf>
- Masih, P. P., & Gulrez, N. K. (2006). Age and gender differences on stress. In A. Husain & M. I. Kahn (Eds.), *Recent trends in human stress management* (pp. 97–104). Global Mission Publishing House.
- Nagy, M. (2011). *Speciális andragógia*. Szent István Egyetem.
- Peklaj, C., & Lovenjak, I. (2016). Stress and perception of school satisfaction on a sample of Slovene primary school students. *Psihologijske teme*, 25(3), 357–379.
- Varga, A. (2015). Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In A. Varga (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 241–273). Pécsi Tudományegyetem.
- Zimbardo, Ph. G., Johnson, R. L., & McCann, V. (2018). *Pszichológia mindenkinek*. 4. Zavarok – Terápiák – Stressz – Stratégiák. Libri Kiadó.

Melléklet

1. számú melléklet

A Sulitársas leírása

A társasjáték helyspecifikus. A játéktáblán fellelhető mezők a helységhez és az általános iskola programjaihoz, mindennapi életéhez kapcsolódnak. A különleges feladat-mezők az őket jelző, a tanulók által kiválasztott képekről és néhány, a településen található üzletről kapták az elnevezésüket. A táblajáték szabályrendszerét a tanulók a pedagógussal közösen alkották meg.

JÁTÉKSZABÁLY

A játék célja:

Az nyer, aki a leghamarabb a célba ér. A feladatkártyák végrehajtásáért egy-egy laminált jutalomfigura jár. Ha a játék végére összegyűlik mind a hat laminált jutalomfigura, akkor a játékos jutalmul választhat egy tetszőleges matricát, attól függetlenül is, hogy ő ért-e elsőként célba.

A játék menete:

Mindenki választ magának egy lelaminált játékbábút, majd a bevágott dugóba illeszti, végül elhelyezkedik a START mezőn. Az kezd, aki a legfiatalabb. Órajárásnak megfelelően haladunk.

KÜLÖNLEGES FELADATMEZŐK

- ✓ **PIZZAMEZŐK** – feladatmezők: 3.; 13.; 22.; 26.; 52.; 56.; 66.; 77.; 89.; 97.; 101.; 105.; 113.; 119.; 131.; 134.
A játékos erre a mezőre lépve felhúzza egy feladatkártyát, elolvassa, és végrehajtja a rajta szereplő utasítást. Mindez nem kötelező, ha a játékosnak kellemetlenséget okoz a feladat elvégzése. Amennyiben sikeresen elvégzi a feladatot, laminált jutalomfigurát kap. Hat egyforma jutalomfigura összegyűjtése után a jutalomfigura matricája kerül a szerencsés játékoshoz a játék befejezésekor.
- ✓ **GALAXISMEZŐK** – jutalommezők: 8.; 21.; 29.; 46.; 55.; 74.; 98.; 102.; 107.; 110.; 115.; 127.
Az ide érkező játékos felfordítja egy jutalomkártyát, majd érvényesíti a jutalmát.
- ✓ **FELHŐMEZŐK** – büntetésmezők: 32.; 45.; 63.; 81.; 94.; 98.; 117.; 123.
A játékos a felhőmezőre érkezve bünteteskártyát húz, majd a megadott utasítás szerint jár el.
- ✓ **MEKIMEZŐK**: 17.; 40.; 68.
Túl sok időt töltöttél el „mekizéssel”, és végül beszorultál az étterembe. Várd meg, míg egy társad kisegíti a bajból! Akkor léphetsz tovább, ha valaki lekörözi.
- ✓ **MOZIMEZŐK**: 129.; 36.; 70.
Korhatáros filmre próbáltál besurranni, de a teremőr észrevette! Csak akkor léphetsz tovább, ha fel tudsz sorolni 5 színészt és 5 színésznőt!
- ✓ **SZÜLINAPOS MEZŐK**: 6.; 83.; 125.
Innen csak akkor léphetsz tovább, ha eltalálsz, hogy a többi játékosnak melyik hónapban van a születésnapja.
- ✓ **TRÁBERT BOLT**: 91.
Betértél a Trábert Üzletházba, de nem vittél magaddal elég pénzt. Várd meg, hogy egy játékos kisegítsen a bajból. Akkor léphetsz tovább, ha valaki szintén erre a mezőre lép.
- ✓ **SZÁZFORINTOS BOLT**: 62.
Ejnye! Sajnos észrevette egy tanárod, hogy elszöktél a Százasa! Keressetek egy árcédulát, és adjátok össze a rajta szereplő összeg számjegyeit! Lépj vissza annyi mezőre, amennyit eredményként kaptatok! Ha nem találtok árcédulát, nézzétek meg az időt digitális formában. Adjátok össze a számokat, majd lépjen vissza a játékos a kapott eredmény szerint!
pl.: 329 Ft.- 3+2+9=14= 1+4=5 Tehát 5 mezőre kell hogy visszalépjen a játékos!
pl.: 13:27 = 1+3+2+7= 13= 1+3=4 Vagyis 4 mezőre lép vissza a játékos!
- ✓ **ERDEI SULI**: 27.
Sajnos túl messzire kóboroltál a csoportodtól az Erdei suliban. Most aztán bajba jutottál! Csak akkor jutsz ki a kutyaszorítóba, ha valaki erre a mezőre érkezik, és megtalál téged. Ha a második körben sem sikerül kiszabadulnod, akkor meséld el egy Erdei sulis élményt, és folytasd a játékot!
- ✓ **ISKOLABUSZ**: 112., 121.
112. Végre időben elérted a sulibuszt! Lépj a 121-es mezőre, és folytasd innen a játékot!
121. Elaludtál hazafelé a sulibuszon, rossz faluban szálltál ki. Na, szép... Lépj vissza a 112-es mezőre!



FAMILY AS THE STARTING POINT OF EDUCATION: A RESEARCH ON PARENTS' BELIEFS

Hercz Mária

Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education
hercz.maria@tok.elte.hu

Zewude Girum Tareke

University of Szeged, Faculty of Humanities and Social Sciences, Doctoral School of Education
girumdaniel@gmail.com

Ochieng Peter Okiri

University of Szeged, Faculty of Humanities and Social Sciences, Doctoral School of Education
ochiengokwirih@gmail.com

Pozsonyi Ferenc

Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, Doctoral School of Education
fpozsonyi@student.elte.hu

Abstract

Preparing students for a successful life is one of the main goals of education; however, there are many open issues in this area: for example, who, when, with what and how one should support children in this process. In the multifactorial environment of children, family is in the first place, and the role of positive parenting is beneficial in the early ages. Parental beliefs, attitudes are transferred to their children, although most of the information is encoded. The present paper focuses on the pedagogical aspects of parental thinking to reveal specific characteristics in their view on education. Our research aimed to explore how parents' mindset could support or retain the development of children's social entrepreneurial skills and whether they apply positive parenting. We examined the phenomena with a modified version of the ENT-BP1 questionnaire (Angyal & Hercz, 2019) in the school year of 2020/2021. N = 2,276 Hungarian parents completed N = 1,857 copies. Parents' views were explored indirectly by evaluating statements based on a positive psychological foundation on an intensity scale. The overall reliability of the questionnaire was: Cronbach's alpha = 0.81 for 96 items, and for the subscales: Cronbach's alpha = 0.754–0.854 with KMO = 0.707–0.744, and sig = 0.00. The statistical analysis was performed with IBM SPSS 27. Results suggest that parents are aware of the key components of positive parenting and their value; however, they apply only some of them in their everyday practice.

Keywords: social entrepreneurial education, family climate, mindset, parents' thinking, positive parenting

In an insecure world

The effects of the COVID-19-related restrictions on education, the warfare, the energy crisis in Europe, and the possible outcomes of the global climate change urge the reconsideration of the primary goals of education. The employee ideal characterized by OECD/DeSeCo (Rychen & Salganik, 2003) and UNESCO (2017) in the first two decades of the 21st century could still be taken valid since self-rejuvenation, out-of-the-box thinking, or lifelong learning are inevitable to be able to adapt to the

rapidly changing life circumstances. This proposes a different approach towards the necessary skills and competencies for the near future.

The key competencies suggested to be developed in educational settings according to the European Reference Framework are as follows: (1) communication in the mother tongue, (2) communication in foreign language, (3) mathematical competence and basic competences in science and technology, (4) digital competence, (5) learning to learn, (6) social and civic competences, (7) sense of initiative and entrepreneurship, and (8) cultural awareness and expression (Recommendation 2006/962/EC). Although these appear in Hungarian regulatory documents, competencies 1–4 are set to be domineering due to their cognitive nature while the rest, specifically, the social competencies, are less emphasized at schools (Zsolnai, 2011). Instead of the institutionalized way, the development of these typically takes place in the family, therefore, it is relevant to map the possible background factors, in our research, parental thinking.

Besides educating skilful and competent individuals, establishing their positive mindset is another hot issue in contemporary research. The concept of mindsetting is embedded in the scope of positive psychology recently emerging in Hungary (Oláh, 2022), and, with other interventions, positive mindset is associated with the enhancement of resilience, a substance for coping and empowerment (Frydenberg, 2017), and skills development (Dweck, 2010). Still, investigating the term, it is a hard act to find a scientific definition since authors tend to use synonyms or vague expressions, or they deduce with the help of other terms, for example, “nurturing ways to challenge pessimistic thoughts” (Bekhet & Zauszniewski, 2013, p. 1079). Fodor and Molnár (2020) argue that contrary to the popularity of positive psychology, practical implications are quite rare in Hungarian public education, moreover, no research on parental mindset was found prior to this research.

The importance of positive parenting

The significance of clarifying parental views and attitudes has been confirmed by numerous studies on parental thinking affirming that family is the first learning place for children (Józsa & Kis, 2019). Although Bowlby’s theory of attachment (1969) states that parents serve as attachment figures, the relationship between parents and their children is bidirectional suggesting mutual effects on each other (Hodapp & Ly, 2005). The effectiveness of this interactivity could be measured by the successfulness of the successors in the western culture, thus, a well-educated, cooperative, loyal and psychologically matured citizen is the preferred output of the process (Maccoby, 1992). Of course, there are universal expectations for parents, for example, general care giving, ensuring a safe place and warmth, or guiding (Rasmussen, 2009).

For decades, it has been investigated and proven that an adequate family background is able to promote cognitive and language development (Bee et al., 1982), school performance, and resilience (Werner & Smith, 1982); however, the advent of positive psychology at the beginning of the 21st century introduced the concept of positive parenting, which promoted children’s intrinsic regulation and motivation instead of parent-oriented ones (Gray, 2007; Ryan & Deci, 2000). The idea of positive parental attitude existed long ago, albeit its scope was restricted to the avoidance of physical punishment in favour of positive reinforcement (Adler, 1958), and it took decades to be a signature of democratization (Nelsen, 2006).

Since positive psychology aims to enhance subjective wellbeing and promote individuals to flourish (Seligman & Csikszentmihályi, 2000), a direct adaptation to parenting is reasonable to be assumed. One pillar of positive parenting and the cursor of strong families is the promotion of positive emotions that are, in the order of importance, joy, gratitude, serenity, interest, hope, pride, fun, inspiration, awe, and love (Frederickson, 2009). Another way for intervention is the recognition and selective development of children’s character strengths (Seligman, 2002). Parents tend to have a strong vision on the desired character strengths and values in order to ensure their children’s job satisfaction, health, and happiness (Cameron et al., 2003).

The increment in the number of research underlines the significance of positive parenting. With the advent of video recording in the 1980s, observation became a common research method, and numerous models and interventional programmes occurred by the end of the 2000s (Juffer et al., 2008). An important aspect of the trend was putting emphasis on children’s rights and viewpoints (e.g., specific feelings and thinking of age-groups) and parents’ problem-solving techniques (Durrant, 2016), while cross-national research was initiated to investigate the correlation between parental dimensions and different factors (e.g., Pastorelli et al., 2016).

Entrepreneurial education for the future

As we mentioned above, some key competencies are simpler to be connected to classic scientific disciplines, for example, languages and mathematics, therefore, their occurrence in school syllabuses, course outlines and textbooks is more defined. Hence, the so-called transversal competencies, like entrepreneurial competence are not really discussed in regulatory documents internationally, even in the early stage of school-based education.

Entrepreneurial education was included in the 1995 Hungarian National Core Curriculum referred to as entrepreneurial behaviour, activity, and mindset, and the next, 2003 version of the document used the term entrepreneurial ability and skill as one of the key competencies. An analysis of the 2012 version focusing on entrepreneurial education for primary school students detected that the National Core Curriculum discusses the related knowledge, abilities, skills, and attitudes in details (see Table 1). Interpreting the term entrepreneurial education in a broad way, it entails developing both personality traits and competencies in order to educate sensitive, innovative, problem-solving citizens with out-of-the-box thinking. Social entrepreneurship, a strongly related term, covers a set of peculiarities which are needed to be able to utilize entrepreneurship in social settings.

A practical example of social entrepreneurial education was the EU-financed YouthStart and UKids programmes between 2015 and 2020 with the participation of teacher-training universities and elementary schools of six European countries, including Hungary. According to Lindner’s Trio model (2019) entrepreneurial education is performed at three levels: core entrepreneurial education, entrepreneurial culture, and entrepreneurial civic education. For the development of 8–11-year-old learners, the framework of the programme offered 16 thematic projects with a challenge-based learning strategy focusing on different competencies in line with the UN’s Agenda 2030. The Hungarian realization of the programme intended to realize only the core entrepreneurial education; the achievements were presented at an international conference (Hercz & Lindner, 2020).

Table 1
Different substances of entrepreneurial education (Angyal, 2019, p. 14)

Knowledge	Abilities and Skills	Attitudes
Fitting possibilities to personal professional and business activities	Planning, managing, controlling and leading, task sharing, communication	Independence Readiness for creation and innovation
Recognition and interpretation of challenges	Judgement and initiation, creativity, risk-analysis and risk-taking, problem-solving, analysis, reflection on experiences	Motivation and determination to achieve goals
Understanding economic systems and financial issues	Individual and group working	
Financial and legal knowledge for business life	Ethical behaviour	

Research Methodology

The objectives

Today's learners are the future's citizens. Their upbringing is supported by the family and the school environment in different ways and depths; however, similar and bilateral efforts of the two agents are preferred for promoting a harmonious education. This is the core idea of this research, which is a continuation of two prior investigations into parental thinking: one discussed lifelong learning education for UKids-participating children (Hercz et al., 2020), the other one looked at the entrepreneurship-related views of parents of UKids-participating children (Hercz et al., 2019). These investigations and the informal, end-project feedbacks led us to the conclusion that children were avid participants of the challenges, nevertheless, their parents' active involvement had the power of view-shaping for both.

Based on the literature review and our previous research discussed above, in this research, our intention was to investigate how parents characterize the ideal employee of the 21st century, what they think of social entrepreneurial education and its support, and how they assess their family environment in general. Due to an already-existing questionnaire and the possibility to reach a large sample, we decided to follow a quantitative research design with the following hypotheses:

1. The characteristics of the 21st century employee ideal dominate parental views on ideals for their children.
2. Parental views contain the well-known modernistic positive parenting approach.
3. Due to the positive parenting approach being present in the collective thinking for decades, family climate and educational environment support the establishment of flow-personality in children.

As the research was performed during the run of the international project UKids (2017–2020), ethical issues were considered and handled in accordance with the related regulatory documents of the project. The execution of the programme and the joint research at ELTE Gyertyánffy István Primary School Budapest, Hungary and other primary schools of the capital city and the countryside was preceded by giving information to school leaders and parents verbally and in writing, and acquiring their consent.

The instrument

The instrument, Entrepreneurial Beliefs of Parents Questionnaire (ENT-BP2), used in this research was a slightly altered version of the Entrepreneurial Beliefs of Parents Questionnaire (ENT-BP1), which had been developed to ask UKids-participating children's parents in 2018. The basic concept of both designs was to utilize the self-evaluation statements of the UKids Framework of References for Entrepreneurship Competencies with a twist: the sentences were used to evaluate children by their parents. The difference between the ENT-BP1 and the ENT-BP2 is a minor addition: the ENT-BP2 contains two extra items without modifying the overall characteristics of the questionnaire, only the Cronbach's alpha changed to 0.811. The item groups are as follows:

1. The properties of successful adults and successful children (31 items): successful adults, success at school, failure at school;
2. Parental roles (8 items): counselling statements in a fictional peer-parent conversation;
3. Parental views in general (50 items): childcare, supporting ideas and creativity, supporting communication, supporting self-management, democracy in the family, opportunities for challenges;
4. Own children, own parenting (13 items): assessing own children, assessing own parental roles, rules in the family, non-adequate parenting;

5. Background factors (6 items): respondents' sex, living place, education, wished education for children, number of children in the family, way of responding (father or mother individually, or together).

The conceptualisation of the scales having relevance to our present research is introduced as follows:

1. The properties of successful adults and successful children. We introduced the scale with an instruction: "The following personality traits have been collected. Please consider how typical you think these traits are for a successful person in the 21st century, and evaluate the items accordingly." The personality traits listed have been acquired from the initial, stakeholder analytic phase of the UKids project in which we had brainstorming discussions with parents from a school class in six participating countries.
2. Parental roles. The counselling statements were derived from brainstorming sessions detailed above.
3. Parental views in general. Since positive family climate is a precondition of positive parenting, to create this scale, we assumed that parental views could be interpreted with the help of Csikszentmihalyi's flow theory (2001). The properties of the so-called flow-family were filtered by performing document analysis on Csikszentmihalyi's work (see Table 2).

Table 2
The happy child: Characteristics of the family supporting the optimal experience
(Csikszentmihalyi, 2001, pp. 134–135)

Criteria	Content
1 Consistency	which is reflected in clear and unambiguous requirements and expectations on the one hand, and in adequate communication and feedback for the child on the other hand
2 Focusing on child	in this case the child feels that his or her parents are interested in his or her feelings and experiences
3 Democratic climate	choices and decisions are also made for the child in the family
4 Sense of security	trust in the child, respect for his or her feelings and activities; if it is important to the child, it is considered important, they are allowed to immerse themselves in it
5 Attitudes towards challenges	creating and providing opportunities for more complex activities

Excluding the background factors, all items required answer on an intensity scale of five. We deliberately asked respondents to give answers as they were "giving marks at school" since this approach should be vaguely familiar.

The sample

As we mentioned above, our previous research invited only those parents whose children were taking part in the Hungarian UKids programme, therefore, this convenience sampling was associated with high motivation for responding. Since the outcome of that research was the confirmation of parents' "entrepreneurial positive" attitude, it was a plausible decision to target the parents for one more sampling. The online version of the ENT-BP2 was available in the spring and summer of 2021, and our teacher acquaintances recruited parents in Hungary. A peculiarity of the measuring was that families could decide whether only one parent completed the survey or both. Two thousand completed surveys had been expected; however, due to missing and false cases, only 1,854 copies were analysed.

This number means that the sample represented 1,854 families' opinions: 1,088 mothers (58.7%), 344 fathers (18.6%), and, jointly, 422 mothers and fathers (22.8%) responded. Considering the gender,

the distribution was as follows: out of the 2,276 respondents, 1,510 were female (66.3%), 776 were male (33.6%). Forty-four percent of the respondents lived in cities (capital city and cities with county rights), 34% in towns, and 22% in villages or smaller settlements. The distribution of the number of children in respondents' families was as follows: 30% of the families raised one child, 46.5% of them raised two children, 20% of them raised three, and 4% of the families raised four children.

Since the issue of parents' level of education may be rather sensitive, we asked the wished level of education for their children first. The results were as follows: 1% wished for basic education, 28% for intermediate, and 71% wished for advanced level of education for their children. We assumed that parents' level of education could determine the modernity of their parental views: an index variable was merged from the two parents' data with a preference for the higher-ranking one. The rounded values of this index variable were as follows: 7% had basic or lower level of education, 9% had some basic professional training, 39% had intermediate level of education, 25% had intermediate level of education with secondary school diploma, and 20% had advanced level of education. The gender distribution of parents' educational level was as follows: 12% of the mothers had basic education, 59% had intermediate level of education, and 29% had advanced level of education; 15% of the fathers had basic level of education, 47% had intermediate level of education, and 38% had advanced level of education.

Data processing

Data collection was performed with the help of Google Forms, the raw data were transferred to Microsoft Excel 2021 for data cleansing. The IBM SPSS Statistics 27 software was used for statistical analysis. The KMO values for the ENT-BP1 had already confirmed reliability, and this did not change with the introduction of some extra items in the case of the ENT-BP2. We were able to create new variables. The tests run for different purposes are enlisted in the Results section of the paper.

It is important to highlight that the scale "Parental views in general" was analysed twice from different aspects. First, to explore parental views and ways of parenting, we created six factors for the ENT-BP-1 with the help of cluster and factor analysis (Varimax rotation). These were also used in the case of the ENT-BP-2:

- GEN1 – childcare and parental roles
- GEN2 – supporting ideas and creativity
- GEN3 – supporting social communication
- GEN4 – supporting self-management
- GEN5 – democracy in the family
- GEN6 – supporting social entrepreneurship (not used, subscales introduced instead)
- ENT1 – supporting attitude with challenges of children
- ENT2 – supporting entrepreneurial behaviour
- ENT3 – supporting non-traditional topics and behaviour

Second, in order to investigate the connection between family climate and establish the flow personality, we filtered out those items which overlapped the peculiarities declared in the flow theory.

Results

Parental views on establishing entrepreneurial education

As mentioned above, the 50 items of parental educational views were divided into thematic groups, therefore, we were able to look at the characteristics of general views and statements closely related to education, as well as those related to entrepreneurship education separately (see Table 3).

Table 3
Some statistical features of factors derived from parental views (N = 1,857)

Items	Mean	Std. Deviation
GEN1: Childcare and parental roles	4.3	0.57
GEN2: Supporting ideas and creativity	4.1	0.59
GEN3: Supporting communication	4	0.55
GEN4: Supporting self-management	4	0.36
ENT1: Attitudes with challenges of children	3.8	0.55
ENT2: Supporting entrepreneurial behaviour	3.8	0.71
GEN5: Democracy in the family	3.5	0.65
ENT3: Supporting non-traditional topics and behaviour	3.2	0.47

Note: ENT = Entrepreneurial education factors; GEN = General educational

Results suggest that parents supported independent decision-making, and encouraged expression, perhaps because these are well-known expectations for them. However, respondents were divided (cf. average mean and standard deviation) regarding philosophical and preoccupying topics. There was a particularly low level of agreement with the statements that included certain elements of entrepreneurial education and the discussion of economic and political issues at the level of children.

Parental views on the adult ideal of the 21st century

First, our intention was to investigate what the 21st century male ideal was like according to the respondents. Factors were identified with the help of Nagy’s (2000) model of competences. Factors were sorted in descending order (see Table 4). To reveal the trend of parental views, we created new variables from individual, cognitive, and social factors. Although parents considered all the three factors important with high mean values, the cognitive one was slightly higher (M = 4.6; SD = 0.41) than the social one (M = 4.5; SD = 0.37). The individual factor showed the lowest mean value; however, here we found the highest deviation (M = 4.4; SD = 0.50).

Table 4
Parental views on the characteristics of the ideal employee (N = 1,851)

Mean	Std. Dev.	Items	Factors		
			Individual	Cognitive	Social
4.81	0.42	Takes risks / starts new things boldly	0.73		
4.32	0.83	Resilient / can change easily	0.73		
4.24	0.86	Lives a healthy life	0.68		
4.32	0.83	Well-posted in economic issues	0.60		
4.82	0.44	Good communication (writing and speaking)		0.79	
4.76	0.51	Has interesting ideas, creative		0.65	
4.57	0.74	Well-informed / regards information critically		0.57	
4.27	0.88	Likes learning		0.49	
4.72	0.61	Good at making contact			0.80
4.71	0.62	Can have an effect on others			0.76
4.65	0.70	Makes a stand for something or somebody bravely			0.54
4.66	0.64	Persistent			0.39
3.88	1.14	Active in social life			0.65

To test the significance of the background factors, variance analysis and Tukey's B test were run. As for level of education, significant differences were detected with all the three factors; however, these tendencies could not be interpreted appropriately (e.g., parents having the lowest and highest education considered cognitive properties the least important, $F = 8.29$, $\text{sig} < 0.01$). Nevertheless, in the case of the individual factor, parents having advanced level of education showed significantly lower value ($F = 12.27$; $\text{sig} < 0.01$) than those who had basic or intermediate qualifications ($M = 4.2$ for advanced-level education, $M = 4.6$ for basic-level education; $F = 18.37$; $\text{sig} < 0.01$). Looking at the living place of families, no significant difference was found in the assessment of individual or cognitive factors but social ones showed significant difference between parents living in towns or cities and rural areas ($M = 4.2$ for rural and $M = 4.5$ for town or city dwellers).

Parental views on adequate parental behaviour

Based on our research in educational settings, we assumed that there was no use in surveying parents with direct questions, a kind of indirect way (e.g., asking them to give advice) would be more beneficial instead. The counselling-imitator items of the ENT-BP2 were used to derive parental values: out of the many, social entrepreneurship education and self-management were highlighted; however, some basic principles of modern pedagogy (i.e., consistency and the role of feedback) were marginal.

Cluster analysis showed three groups (see Table 5). Group 1 lists the most popular items with great unity; moreover, entrepreneurship-ready children and the dominance of cognitive properties are also listed here. The results of Group 3 are quite surprising since consistency and feedback-giving are well-known to be part of naive pedagogical views.

Table 5
Descriptive statistics of some adequate parental behaviour in groups ($N = 1,854$)

	Items	Mean	Std. Deviation
	Encourage them to dare to undertake their opinion in public.	4.51	0.68
1	Teach them to use their common sense to be able to state their problem.	4.47	0.71
	Let them experience the consequences of their bad decisions.	4.05	0.90
	Let them get along on their own, give help when it is necessary.	3.81	1.21
2	Motivate your children to have own ideas.	3.77	1.04
	Let them distract (talking about things related but off to the topic).	3.48	1.10
	Assess them instantly, concretely and frequently.	3.18	1.18
3	Educate them consistently (even if you feel sorry for them).	2.56	1.09

Some statements about parents' families made the respondents aware of their own parenting roles, and additional statements covered children's abilities which were beneficial for establishing entrepreneurial competence and some family activities supporting that process. Here, we introduced four statements directly helping the responding parents to realize their parental roles (see Table 6). Not surprisingly, the value of the learning-supporting parental role was regarded outstandingly high. However, the agreement with the parent-centred commanding role was contrary to our assumptions: 95% of the respondents believed that children shall follow their parents' orders and respect the values of the family, while 86% of the respondents argued that children's daily schedule shall be determined by their parents.

Table 6
Descriptive statistics of parental roles

Frequency (%)					Items	N	Mean	St. Dev.
1	2	3	4	5				
–	–	1.1	8.6	90	I (or sy from the family) help my children to learn if it is necessary.	1,403	4.89	0.36
0.2	–	12.9	43.2	43.6	My child’s program is determined by the adult members of my family.	1,854	4.62	0.63
0.2	1.1	3.8	26.5	68.4	My child must precisely follow the behaviour and values of the family.	1,854	4.3	0.70
1	10.4	33.3	37.5	17.7	I am the most important teacher of my child.	1,854	3.61	0.93

Flow-ready families

Using the above mentioned ENT variables and the derived flow factors (see Table 7), correlations were calculated. The highest significant correlation was detected between “ENT2 – supporting entrepreneurial behaviour” and “FW5 – opportunities for challenges” flow factor (R=0.42; p = 0.01), while “FW1 – consistency and clear rule” showed the lowest (R=0.05; p = 0.01). Overall, all flow factors correlated significantly but FW5 was outstanding.

Table 7
Some statistical features of factors derived from flow-factors based on parental views (N = 1,854)

Factors	Mean	St. Dev.
FW 5 – Opportunities for challenges	4	0.52
FW 3 – Democracy	4	0.48
FW 2 – Being in focus	3.7	0.52
FW 4 – Sense of security	3.6	0.56
FW 1 – Consistency and clear rules	3.4	0.60

Looking at the results according to the group of respondents, an interesting finding was revealed after variance analysis and Tukey’s B test: if both parents in a family completed the survey, they rated the factors significantly higher, except for FW5. Fathers who responded alone rated factors FW1, FW3, and FW4 significantly lower compared to parent couples. However, support for the opportunities to experience the challenges was significantly less supported by couples than by single-responding mothers or fathers (p <0.05). The comparison according to the place of residence of the families did not show any difference between FW1 and FW2, but the creation of a democratic atmosphere of the family and the child’s sense of security was considered less important by villagers (p <0.05; the difference was 0.2 on a five-point scale). Creating opportunities for challenges and more complex activities were supported to a slightly greater extent by residents of large cities.

Correlations also proved the assumption that parental views were inter-dependent. We analysed the relationship of general parental views (GEN1 to GEN5) and the entrepreneurial subscales (ENT1 to ENT3). As Table 8 illustrates, families having democratic climate typically supported children’s creativity and ideas. There were significant correlations between the factors of general pedagogical views and the entrepreneurial ones (p = 0.01): entrepreneurial education was typical in families in which parents supported self-management (e.g., independence, bravery, initiation) and set an

environment for challenges. Similarly, families with democratic climates supported children's social communication, especially dealing with non-traditional topics (e.g., political issues, news in media) and behaviour, which is an important component of entrepreneurial education.

A low but significant correlation was found between parental views on the ideal flow-promoting family climate and the three dimensions (individual, cognitive, and social) of the 21st century male ideal ($R < 0.23$ in all case; $p < 0.01$).

Table 8
Correlation matrix of general and entrepreneurship-related parental views ($N = 1,854$)

	GEN1	GEN3	GEN2	GEN4	GEN5	ENT1	ENT2	ENT3
GEN1 Childcare & parental roles	1							
GEN3 Supporting communication	0.28	1						
GEN2 Supporting ideas & creativity	0.26	0.23	1					
GEN4 Supporting self-management	0.35	0.37	0.16	1				
GEN5 Democracy in the family	0.24	0.33	0.40	0.11	1			
ENT1 Attitudes with challenges of children	0.24	0.14	-0.02	0.15	0.10	1		
ENT2 Supporting entrepreneurial behaviour	0.28	0.26	0.21	0.35	0.13	0.40	1	
ENT3 Supporting non-traditional topics & behaviour	0.17	0.36	0.08	0.16	0.29	0.16	0.7	1

Note: $p = 0.01$

Conclusions

The general intention of our research was to map parental views on the 21st century ideal employee and its relationship with the parental behaviour in the framework of entrepreneurial education and positive family climate.

The assessment of the abilities and personal properties of the 21st century male ideal is rather Janus-faced. Our respondents valued the properties of the ideal adult employee highly in direct questions; however, inquiring about the same attributes indirectly (i.e., assessing statements) in the context of educating their children brought less positive results. Therefore, hypothesis 1, a kind of pedagogical evidence, must be rejected.

We could detect some items of Frederickson's list of positive feelings (2009) which are essential for positive parenting. Although we did not investigate parental efforts for emphasizing character-strengths (Seligman, 2002), they were still embedded in the entrepreneurial education dimension, and were not really emphasized by respondents. Some items of positive pedagogy, for example, social communication and the core idea of constructive pedagogy, were highly supported, but consistency and regular feedback, two components of positive parenting, were the least supported, and divided the responding parents. Based on these findings, hypothesis 2 was partly confirmed.

Challenges and democracy as flow properties were supported by the parents; however, safe environment and educational consistency, which are essential for their realization, were low-ranked ($M = 3.5$ and $M = 3.4$, respectively). It was obvious that parents supported some parenting ideas which

were widely-known to be necessary, but they would have not liked to apply them in their families. Thus, hypothesis 3 was not confirmed.

It is important to add that our sample was not representative; nevertheless, its size was high and nation-wide enough to consider the tendencies discussed above as tentative, and initiate further research to examine some of the detected issues in detail. With the present research, we had the opportunity to unveil some contents and tendencies of Hungarian parental views and their correlation with demographic background variables. We firmly believe that questionnaire ENT-BP2 is suitable for action research by educators to map parental views in their classroom and compare the results with ours, and to support a better, evidence-based cooperation between schools and parents.

Acknowledgment

The research was funded by European Commission's Erasmus+ KA201: 2017-1-AT01-KA201-035062 "YouthStart" Social Entrepreneurship Programme for Kids.

References

- Adler, A. (1958). *The education of the individual*. Greenwood Press.
- Angyal, S. (2019, November 20). *Hétköznapi hősök nevelése: vállalkozóképesség fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban* [Conference presentation]. Scientific Students' Association Conference 2019, Szent István University, Gödöllő, Hungary.
- Angyal, S., & Hercz, M. (2019). Hétköznapi hősök nevelése: vállalkozóképesség fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. In G. Á. Vitályos (Ed.), *Mester és tanítvány V. Tanulmánykötet* (pp. 10–16). ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.
- Bee, H. L., Barnard, K. E., Eyres, S. J., Gray, C. A., Hammond, M. A., & Spietz, A. L. (1982). Prediction of IQ and language skill from perinatal status, child performance, family characteristics, and mother-infant interaction. *Child Development*, 53(5), 1134–1156. <https://doi.org/10.2307/1129003>
- Bekhet, A. K., & Zauszniewski, J. A. (2013). Measuring use of positive thinking skills: Psychometric testing of a new scale. *Western Journal of Nursing Research*, 35(8), 1074–1093. <https://doi.org/10.1177/0193945913482191>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. Penguin.
- Cameron, K. S., Dutton, J. E., Quinn, R. E., & Wrzesniewski, A. (2003). Developing a discipline of positive organizational scholarship. In K. Cameron, J. Dutton, & R. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 361–370). Berrett-Koehler.
- Csikszentmihályi, M. (2001). *FLOW. Az áramlat. A tökéletes élet pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Durrant, J. E. (2016). *Positive discipline in everyday parenting* (4th edition). Save the Children Sweden.
- Dweck, C. (2010). Mind-sets and equitable education. *Principal Leadership*, 10(5), 26–29.
- Fodor, Sz., & Molnár, A. (2020). Karaktererősségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók. *Iskolakultúra*, 30(4–5), 20–39. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.4-5.20>
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. Crown.
- Frydenberg, E. (2017). Positive psychology, Mindset, grit, hardiness, and emotional intelligence and the construct of resilience: A good fit with coping. In *Coping and the Challenge of Resilience*. (pp. 13–28). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-56924-0_2
- Gray, J. (2007). *Children are from heaven*. Routledge.
- Hercz, M. (2019). A fiatalok elvándorlásának csökkentése pedagógiai szemléletváltással és módszerekkel. *Létünk*, 49(1), 39–58.
- Hercz, M., & Lindner, J. (Eds.). (2020). Szociális vállalkozóképesség fejlesztése gyermekkorban: nemzetközi konferencia és a UKids projekt szakkiállítása. Social entrepreneurship education in childhood: international conference, thematic exhibition based on UKids project. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Hercz, M., Pozsonyi, F., & Takács, N. (2019). Parental thinking, beliefs and values: Establishing entrepreneurial skills in the family. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(2), 129–141. <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0023>

- Hercz, M., Pozsonyi, F., & Flick-Takács, N. (2020). Supporting a sustainable way of life-long learning in the frame of challenge-based learning. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(2), 45–64. <https://doi.org/10.2478/dcse-2020-0018>
- Hodapp, R. M., & Ly, T. M. (2005). Parenting children with developmental disabilities. In T. Luster & L. Okagaki (Eds.), *Parenting: An ecological perspective* (pp. 177–201). Erlbaum.
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (Eds.). (2008). *Promoting positive parenting: An attachment-based intervention*. Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.
- Kis, N., & Józsa, K. (2019). Az otthoni környezet hatása az óvodás gyermekek elsajátítási motivációjára: Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Magyar Pedagógia*, 119(3), 243–261. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.3.243>
- Lindner, J. (2019). Entrepreneurial spirit for the whole school – Ways to become an e.e.si-entrepreneurship school. *Discourse and Communication for Sustainable Education* 10(2), 5–12. <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0013>
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: A historical overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006–1017. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1006>
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Nelsen, J. (2006). *Positive discipline*. Random House.
- Oláh, A. (2022). A pozitív pszichológia térhódítása Magyarországon. *Magyar Pszichológiai Szemle* 76(3–4), 803–808. <https://doi.org/10.1556/0016.2021.00060>
- Pastorelli, C., Lansford, J. E., Kanacri, B. P. L., Malone, P. S., Di Giunta, L., Bacchini, D., Bombi, A. S., Zelli, A., Miranda, M. C., Bornstein, M. H., Tapania, S., Tirado, L. M. U., Alampay, L. P., Al-Hassan, S. M., Chang, L., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Oburu, P., Skinner, A. T., & Sorbring, E. (2015). Positive parenting and children's prosocial behavior in eight countries. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(7), 824–834.
- Rasmussen, K. N. (2009). Effective parenting. In S. Lopez (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* (pp. 291–296). Blackwell Publishing Ltd.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning (2006/962/EC). <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers.
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- UNESCO (2017). *Education transforms lives*. UNESCO Publishing.
- Werner, E. E., & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. McGraw-Hill.
- Zsolnai, A. (2011). A szociális készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetősége. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *A kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában* (pp. 83–104). Nemzeti Tankönyvkiadó.



A SZÁNDÉKOS ÖNSZABÁLYOZÁS, A MENTALIZÁCIÓ ÉS AZ IDŐPERSPEKTÍVA KAPCSOLATA FIATAL FELNŐTTEK ESETÉBEN

Szél Erzsébet

SZTE BTK Pszichológiai Intézet, Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék
szel.erszebet@psy.u-szeged.hu

Jámbori Szilvia

SZTE Pszichológiai Intézet, Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék
szilvia.jambori@psy.u-szeged.hu

Absztrakt

Vizsgálatunk egyrészt arra irányult, hogy kimutassuk, van-e kapcsolat a mentalizációs képesség és a szándékos önszabályozás folyamatai között, másrészt a mentalizációs képesség és az időhöz való viszony összefüggését vizsgáltuk fiatal felnőttek körében, különös tekintettel a jövőorientált időperspektívára. Kutatásunkban 852 fiatal felnőtt vett részt (átlagéletkor = 22,3 év; szórás = 3,91; $N_{\text{férfi}} = 240$; $N_{\text{nő}} = 612$), akik egy nagyobb kutatás részeként a Reflektív Funkció Kérdőívet, a Zimbardo-féle Rövidített Időperspektíva Kérdőívet, az Én a Jövőben Skálát és a Szelekció-Optimalizáció-Kompenzáció (SOC) Kérdőív rövidített változatát töltötték ki. Az eredmények azt mutatták, hogy a bizonytalan mentalizáció, azaz az egyén csökkent képessége arra, hogy saját szándékait értelmezze, mérsékelt pozitív együttjárást mutatott a jövőre vonatkozó kilátások bizonytalanságával, illetve az énhatékonyság hiányával, emellett mérsékelt pozitív együttjárást azonosítottunk a múlt-negatív időperspektívával. Mediációs elemzéseink igazolták a bizonytalan mentalizáció mediáló hatását a szándékos önszabályozás folyamatai és az időperspektíva, valamint a jövőszemlélet között. Eredményeink hozzájárulhatnak annak megértéséhez, hogy azok a fiatalok, akik mentalizációja bizonytalan, kevésbé képesek megtervezni a jövőt, időszemléletükben inkább a pillanatnyi örömök hangsúlyozódnak, és az önszabályozási folyamataikban is kevésbé hatékonyak. Meglévő erőforrásaikat nehezebben tudják átcsoportosítani, céljaikat újragondolni, ha a helyzet úgy kívánja. Ezen eredmények a rugalmas alkalmazkodóképesség hiányát vetítik elő, amely a fiatalkori fejlődés egyik meghatározó erőforrása.

Kulcsszavak: szándékos önszabályozás, mentalizáció, időperspektíva

Bevezetés

A fiatal felnőttkor, Arnett (2000) megfogalmazásában „emerging adulthood”, a fejlődéslélektan széles körben vizsgált időszaka, krízisekkel terhelt, és jelentősen igénybe veszi a serdülőkort elhagyó és a felnőttkor előtt álló fiatalok alkalmazkodóképességét. A szorongás és depresszió szintjét vizsgáló mentálhigiénés kutatások ellentmondásos eredményei (Fergusson & Woodward, 2002; Galambos et al., 2006; Robbins & Wilner 2004; Salmela-Aro et al., 2008) jelzik az érzelmszabályozás és a kognitív folyamatok változásából adódó sajátos állapotot. A fiatal felnőttkort vizsgáló kutatásokban fokozott figyelmet kapnak azok a tényezők, amelyek segítik az egyént, hogy sikeresen megküzdjön a fejlődés jelentős kihívást jelentő feladataival. A hatékony szándékos önszabályozás (Freund & Baltes, 2002) és a sikeres mentalizáció (Borelli et al., 2019) a szociális-kognitív folyamatok részeként az identitás kialakulásában és a társas kapcsolatok működtetésében tölt be fontos szerepet. Kutatásunk úttörő a két konstruktum együttes vizsgálatának tekintetében.

A szándékos önszabályozás folyamata szorosan kapcsolódik a személyes célok megfogalmazásához és a jövő megtervezéséhez, mivel magában foglalja az egyén azon képességét, hogy célokat határozzon meg önmaga számára, és úgy irányítsa saját szellemi és fizikai működését, hogy ezek a célok elérhetőek legyenek (Freund & Baltes, 2002). A sikeres fejlődés akkor valósul meg,

amikor egy személy maximalizálni tudja az elérni kívánt célok vagy eredmények relatív számát, és minimálisra csökkenti a nemkívánatos eredményeket az elérhető célok gondos megválasztásával és a sikeres megoldások megtalálásával. Ebben a folyamatban az egyén mentalizációs képességének jelentős szerepe van. A mentalizáció az a folyamat, amely során saját és mások viselkedését intencionális állapotokként (szükségletek, vágyak, célok) érzékeljük és értelmezzük. A mentalizálás kudarcra az önszabályozó folyamatok közül elsősorban az érzelem- és viselkedésszabályozás alacsonyabb színvonalával jár együtt, így befolyásolja a személyes célok, eredmények és lehetőségek elérésére vonatkozó reprezentációkat (Allen et al., 2011).

A serdülők és a fiatal felnőttek jelentős része életének meghatározó idejét töltik iskolai környezetben. A másodlagos szocializációs szintér személyiségfejlesztő hatása az iskola hatékony működéséhez elengedhetetlen szociális normákon keresztül érvényesül (Jámbori et al., 2019). A gondolkodási folyamatok és a viselkedéses megnyilvánulások egyéni fejlődése a szociokognitív elmélet tükrében az egyén-környezet dinamikus kölcsönhatásának eredménye (Bandura, 1977, 1994; Pajares, 2005, 2009), éppen ezért kiemelkedően fontos, hogy a pedagógiai nevelés megfelelő környezetet biztosítson a mentalizáció és a szándékos önszabályozás optimális fejlődéséhez, ezeken keresztül pedig a fiatalok időperspektívájának formálódásához.

Szándékos önszabályozás

A szándékos önszabályozás fogalma leírja azokat az egészséges emberi folyamatokat, amelyek során az egyének döntéseket hoznak, és terveket szőnek a céljaik elérése érdekében. Továbbá a folyamat megmutatja, mennyire képesek cselekedeteiket akaratuk szerint irányítani (Gestsdottir et al., 2009), hogy ezen céljaik elérhetővé váljanak (Demetriou, 2000). Zimmerman (2000) hangsúlyozza, hogy az emberek legfontosabb tulajdonsága az a képességük, hogy viselkedésüket szabályozni tudják. Az általa kialakított triadikus modell szerint az önszabályozás a személy és a környezet interakciójából származó viselkedés, amely során az egyén érzelmei alkalmazkodnak a környezeti hatásokhoz, amelyben a környezet visszacsatolása a kulcs. Az önszabályozást ciklikus modellnek tekinti, amelynek három alappillére van: a saját viselkedés észlelése és korrekciója, a környezeti körülmények felmérése és szabályozása, illetve a kognitív állapotok észlelése és korrekciója. E szerint a nézet szerint az önszabályozást egy terv indítja el, az akaratilag tartja fenn, és önreflexió révén valósul meg az ellenőrzés. Az önszabályozás lehet organikus és szándékos. Az organikus önszabályozás széles körű, konzisztens jellegzetességeket jelent, amelyek relatív folytonosságot mutatnak az élettartamban, és a személynek nincs vagy csak limitált kontrollja van felettük. Ezzel szemben a szándékos önszabályozás minden olyan viselkedést magába foglal, amely választható, irányítható és módosítható egészen addig, amíg az egyének a kívánt célt el nem érik (Gestsdottir et al., 2009). A szándékos önszabályozás hozzájárul a fiatal felnőttek jóllétéhez is azáltal, hogy kedvező hatással van a tanulmányi eredményre, a mentális egészségre és a szociális kapcsolatokra (Baltes & Baltes, 1990; Jámbori & Körössy, 2019). A szándékos önszabályozás önrányított gondolatok, érzelmek, cselekvések egyvelege, amelyek lehetővé teszik, hogy a személy képes legyen megfelelően alkalmazkodni a környezetéhez és az abban megjelenő változásokhoz, feltérképezze a lehetőségeit, esetlegesen megváltoztassa a kitűzött céljait az elérni kívánt eredmény érdekében, ami magában hordozza a személyes fejlődés lehetőségét (Jámbori et al., 2019; Molnár, 2009). A célok kitűzésénél fontos szempont a körülmények, képességek, lehetőségek figyelembevétele, hogy az egyén minél hatékonyabban érje el célját (Brief & Hollenbeck, 1985). Ezen folyamatok létrejöttéhez elengedhetetlen a megfelelő monitorozás és önértékelés megléte. Ugyanakkor az önszabályozás folyamata során a kitűzött cél megváltozhat, amennyiben a környezeti feltételek, lehetőségek vagy képességek nem teszik lehetővé az eredeti cél megtartását (Molnár, 2009).

Az alkalmazkodáshoz különféle stratégiák állnak rendelkezésre, amelyek összegzését a Baltes és Baltes (1990) által kidolgozott, majd Freund és Baltes (2000) által továbbfejlesztett SOC-modellben (S: selection – szelekció; O: optimization – optimalizáció; C: compensation – kompenzáció) láthatjuk. Az elmélet szerint minden életkornak megvannak a maga nyereségei és veszteségei (Kaszás &

Tiringer, 2010), azonban a két dimenzió (nyereség és veszteség) közötti pozitív egyensúly megteremtése életkortól függetlenül hozzájárul a személy szubjektív jóllétéhez. A modell három stratégiát (szelekció, optimalizáció, kompenzáció) emel ki, amelyek mentén vizsgálható a nyereségekkel, veszteségekkel való megküzdési stratégia. A szelekció folyamatán belül megkülönböztetnek egy választáson alapuló szelekciót és egy veszteségen alapuló szelekciót. A választáson alapuló szelekció arra vonatkozik, hogyan érheti el az egyén a célját veszteségek nélkül, amikor nem kell a lehetőségeit korlátoznia és lemondásokat megélnie, hogy céljait elérje (Freund & Baltes, 2002; Gestsdottir & Lerner, 2008). A veszteségen alapuló szelekció pedig akkor lép működésbe, amikor a kiválasztott céljainkat nem tudjuk elérni, és meglévő elképzeléseink megvalósítása érdekében erőforrásainkat szükséges átcsoportosítani, céljainkat újragondolni, a fontossági sorrendünket megváltoztatni (Freund & Baltes, 2000). A veszteségen alapuló szelekció jelentősége az életkor előrehaladtával egyre inkább megnő, mivel a veszteségek száma törvényszerűen kezdi meghaladni a nyereségek számát, azonban arra is találtak bizonyítékot, hogy a veszteségen alapuló szelekció már serdülőkorban is egyfajta proaktív megküzdésként azonosítható (Freund & Baltes, 2002; Gestsdottir et al., 2009; Knecht & Freund, 2017), amely segíthet a célok pontosabb meghatározásában. A fiatal felnőttkori fejlődés pedig a tervek, célok és lehetőségek sokszínűségével jellemezhető, amelyek akár krízist (vö.: kapunyitási krízis; Arnett, 2007, 2010; Lisznyai, 2010) is okozhatnak a fejlődésben, így a szelekciós folyamat sikeressége a kezdődő felnőttkorban is releváns lehet. Az optimalizáció folyamatában a szükséges eszközök megszerzése áll a középpontban, amelyek elvezetnek a kívánt célhoz. Ennek egyik legfontosabb folyamata a gyakorlás, amely ahhoz segíti hozzá az egyént, hogy a lehető legjobbat hozza ki magából, növelje a céljai eléréséhez szükséges eszközök tárházát, és maximalizálni tudja az élet során rá váró nyereségeket a veszteségekkel szemben. A kompenzáció folyamatában alkalmazott stratégiák segítik az egyént abban, hogy a célhoz szükséges működést, viselkedési formákat megtartsa. Magában foglalja a veszteség ellensúlyozására használható eszközök megszerzését, a korábbi, elérhető célokhoz szükséges eszközök helyettesítését, a másoktól való segítség, támogatás kérését, a hatékony időbeosztást és a modellkövetést is (Jámbori & Körössy, 2019). Fiatal felnőttkorban mind a három SOC-stratégia alkalmazása egyre nagyobb jelentőséggel bír (Kaszás & Tiringer, 2010; Jámbori & Körössy, 2019). Kutatások kimutatták, hogy a SOC-stratégiák hatékony alkalmazása életkortól függetlenül hozzájárul a szubjektív jóllét növekedéséhez, azonban elsősorban serdülőkortól kezdődően lehetnek adaptívak ezen stratégiák (Freund & Baltes, 2002; Geldhof et al., 2014). Kutatások azt is bizonyítják (Zimmerman, 2000), hogy a problémák hátterében sokszor a gyenge önszabályozás húzódik meg, amiért elsődlegesen a szocializációs környezet a felelős. Grolnick (2009) szerint ahhoz, hogy a gyermek hatékony önszabályozásra tegyen szert, a szülőnek támogatnia és segítenie kell az önállósági törekvéseit, következetesen kell nevelnie, és részt kell vennie a gyermek életében.

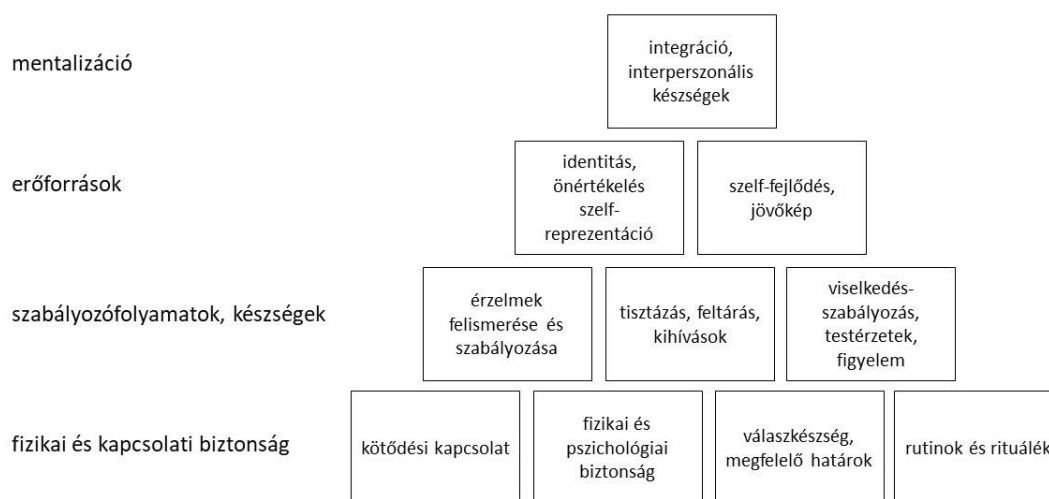
Mentalizáció

A mentalizáció olyan képzeleti mentális aktivitás, amely az emberi viselkedést intencionális állapotokkal (szükségletekkel, vágyakkal, érzelmekkel, meggyőződésekkel, célokkal, célkitűzésekkel, okokkal) összekapcsolva tudja érzékelni és értelmezni (Fonagy et al., 2012). A magasabb rendű szociális-kognitív funkciókat aktiváló folyamat Fonagy és munkatársai (2012) alapján jelentős szerepet tölt be a koherens szelfszerveződéshez szükséges kontrollfolyamatokban: a mentalizáció színvonalá alapvetően meghatározza az érzelmszabályozás, az impulzuskontroll színvonalát, valamint a differenciált ön- és tárgyészlelés minőségét. A szabályozófolyamatok alacsonyabb színvonalára a mentalizáció csökkent működését jelzi. A mentalizáció fejlődési folyamatában elakadást jelenthetnek a túlzott érzelmi megterheléssel járó helyzetek, mivel a magas pszichés arousal hatására csökkenő kontrollált mentalizálókapacitás helyett fokozatosan teret nyer a nem reflektív, automatikus mentalizáció. Az események és a viselkedések mögött meghúzódó szándék megítélésekor ezekben az esetekben átmenetileg felszámolódik a tudatos, átgondolt mérlegelés képessége, és helyette a gyors, hirtelen, előítéletekre hajlamosító mechanizmusok lépnek előtérbe (Fonagy & Bateman, 2020; Fonagy

et al., 2012). Fonagy és Bateman (2020) ezeket az állapotokat nem-mentalizáció vagy pre-mentalizáló módokként azonosítják, mivel a mentalizáció csökkent színvonalán alapján olyan korábbi fejlődési állomásra esik vissza, ami fejlődéslélektanilag megelőzi az érett mentalizációt.

A mentalizáció elméleti rendszerében a szabályozófolyamatok és az interperszonális kapcsolatok kialakítását és fenntartását három, alacsony reflektivitással jellemezhető mód akadályozza meg. A *pszichés ekvivalencia* (psychic equivalence) a valóság és a mentális állapot összemosódása, amikor a belső valóságnak hatalma van a külső realitás felett (pl. álom, poszttraumás emlékbetörés (flashback), paranoid téveszmék). A *tettető módban* (pretend mode) a valóság és a mentális állapotra jellemző érzelmek disszociálódnak. Pseudomentalizációnak, „pszichoblábnak” is nevezik, mivel modoros, klisékben gazdag, érzelmektől leválasztott beszédstílus jellemzi. A *teleologikus mód* (teleological mode) során a mentális állapotok cselekvésben fejeződnek ki, egyik megnyilvánulási formája az önsértés, amely ebben az esetben az extrém belső fájdalom kommunikációs eszköze (Fonagy & Bateman, 2020; Fonagy et al., 2019; Hagelquist, 2017; Karterud, 2015; Szél & Szabó, 2021).

A mentalizáció négylépcsős, pedagógiai és pszichoterápiás modelljében Hagelquist (2017) meghatározta azokat az építőköveket, amelyek kapcsolatban állhatnak a sikeres mentalizációval (1. ábra).



1. ábra

A sikeres mentalizáció építőkövei – pedagógiai és terápiás alapok (Hagelquist, 2017, p. 44)

Hagelquist elmélete több ponton kötődik Erikson (1991) és Maslow (1943) hierarchikus rendszeréhez. Hagelquist szerint a megfelelő fejlődés alapját szolgáló *fizikai és kapcsolati biztonság* (első szint) a kötődés minőségén, a fizikai és pszichológiai biztonság megteremtésén, a környezet részéről tapasztalható gondoskodás és válaszkészség mértékén, valamint a kapcsolatokban jelen lévő rutinokon és rituálékon keresztül valósítható meg. Az építőkövek második szintjét a *szabályozófolyamatok és készségek* jelzik, magukban foglalva az érzelmek felismerésének és szabályozásának képességét, a tisztázás, a feltárás és a kihívások kezelésének módját, valamint a viselkedésszabályozást, a testérzetek, a figyelem tudatosítását és irányítását. A magasabb szintek felé haladva jelennek meg az *erőforrások* (harmadik szint), az identitás, önértékelés és szelfreprezentáció csoportja mellett, többek között, a szelffejlődés és a jövőkép minősége. Ezen építőkövek biztosítják a megfelelő alapot a legmagasabb szint, a jól működő mentalizáció szintjének eléréséhez, ahol az egyén képes a szociokognitív képességek integrációjára, és fejlett interperszonális készségekkel rendelkezik.

Az időperspektíva jelentősége fiatal felnőttkorban

Egyéni tapasztalatainkat és élményeinket automatikusan a múlthoz, jelenhez és jövőhöz kapcsolódó pszichológiai keretbe rendszerezük, amelyet Zimbardo és Boyd (1999) időperspektívaként definiál.

Ezen folyamat meghatározza az események értelmezését és az emberekkel való kapcsolatainkat, szerepet játszhat az étellel való elégedettség és a szubjektív jóllét megítélésében is (Boniwell & Zimbardo, 2004). Hatféle időorientációs dimenziót határoztak meg, amelyek segítségével keretben vizsgálható az időhöz való viszonyunk: (1) pozitív múlt-; (2) negatív múlt-; (3) fatalista jelen-; (4) hedonista jelen-; (5) jövő-; és (6) transzcendentális jövőorientáció.

A múlthoz erősen kötődő személyek gyakran korábbi problémáikra fókuszálnak, a múlt eseményeivel és a múltban meghozott döntéseikkel foglalkoznak. A jelenben élők a jelenbeli helyzetből próbálják kihozni a maximumot, míg a jövőorientáltak mérlegelik a konfliktus lehetséges kimeneteit. Az időperspektívát egyéni különbségek (Zimbardo & Boyd, 1999), a személy társadalmi-gazdasági helyzete és a társadalomban betöltött helye (Adams & White, 2009), valamint kulturális hatások is befolyásolják (Zimbardo & Boyd, 2012). Azon személyek, akik a múltat negatívan érzélik, gyakran hajlamosabbak depresszióra, alacsony önértékelésre, boldogtalanságra és érzelmi instabilitásra (Lyubomirsky & Nolen-Hoeksema, 1995). Kisebbségi körrel rendelkeznek, és elégedetlenek helyzetükkel. Kevésbé motiváltak jövőbeli céljaik elérésére, valamint kevesebb időt szánnak fizikai aktivitásra. A múltat pozitívan érzélik személyek barátságosabbak, és igyekeznek optimistán megközelíteni a különböző helyzeteket (Dombi, 2018). A jelenorientáltak személyek gyakran lebecsülik a jövő jelentőségét, bizonytalannak tekintik azt – nem alapoznak erre döntéseik meghozatalakor. A jövőorientáltak személyek céljaik elérésére koncentrálnak. Fontos számukra, hogy cselekedeteik milyen következményekkel járhatnak. Jellemzően tudatosan cselekszenek, és törekcsenek a pontosságra. Általában elérik céljaikat, ebből kifolyólag sikeresebbek, és magasabb társadalmi státuszt is érnek el.

Az életkori változások tekintetében kimutatható, hogy fejlődés figyelhető meg a hedonista jelenorientált időperspektívától a jövőorientált időperspektíva felé. Mello és Worrel (2006) kutatásai alapján megállapítható, hogy serdülőkorban (12–18 éves kor között) az életkor előrehaladtával kezd emelkedni a jövőorientáció mértéke, mivel egyre nő a céltudatosság és az önállóság is, majd fiatal felnőttkorban további emelkedést figyelhetünk meg a jövőorientált időperspektívában. Minden ember előnyben részesít egyféle időperspektívát, azonban egyetlen idői dimenzió szélsőséges alkalmazása maladaptív, diszfunkcionálisnak tekinthető (Zimbardo & Boyd, 2012). Fontos a mentális flexibilitás, ami bizonyos helyzetekben lehetővé teszi a váltást az időperspektíva-dimenziók között, és meghatározza, hogy a mindenkori helyzetben azt az időperspektívát válasszuk, amely leginkább tud orientálni bennünket.

Az empirikus vizsgálat

Célok és hipotézisek

Vizsgálatunk célja egyrészt az volt, hogy kimutassuk, van-e kapcsolat a mentalizációs képesség és a szándékos önszabályozás stratégiái (szelekció, optimalizáció, kompenzáció) között, másrészt a mentalizációs képesség és az időhöz való viszony összefüggését vizsgáltuk fiatal felnőttek körében, különös tekintettel a jövőorientált időperspektívára.

Feltételeztük, hogy a felhasznált eszközök konstruktumvaliditása és megbízhatósága a vizsgált életkori csoportban megfelelő. Várakozásainkat arra alapoztuk, hogy minden általunk alkalmazott mérőeszközt felvettek már korábbi kutatásokban hazai mintán a vizsgált életkori csoportban (pl. Dombi, 2018; Orosz et al., 2015; Szél & Szabó, 2021). Mérőeszközeink közül csak a SOC Kérdőív rövid változatával kapcsolatban nem volt korábbi tapasztalatunk, mivel a SOC Kérdőív hosszú változatát használtuk korábbi vizsgálatainkban (Jámbori & Kőrössi, 2019; Jámbori et al., 2019), így e tekintetben abban bízunk, hogy a kérdőív rövid változata is megfelelő működést mutat.

Korábbi kutatások alapján azt feltételeztük, hogy azoknál a fiataloknál, akikre a bizonytalan mentalizáció a jellemző, a jövővel kapcsolatos bizonytalanság és a jövővel kapcsolatos éhhatékonyág hiánya is meghatározó lesz, mivel a mentalizáció szoros kapcsolatot mutat a szabályozófolyamatokkal, amelyek a tervezés folyamatában meghatározóak (Hagelquist, 2017). Ezek hiánya eredményezheti a

jövő megtervezésének a hiányát is. Ezzel összhangban negatív irányú együttjárást feltételeztünk a bizonytalan mentalizáció és a jövőorientált időperspektíva között is, mivel ez az idői szemlélet alapvetően magasabb fokú tervezéssel és az optimizmus magasabb szintjével jár együtt (Dombi, 2018). Azt is feltételeztük, hogy azok a fiatalok, akik a SOC-stratégiákat magasabb szinten alkalmazzák, hatékonyabbnak érzik magukat az életben, valamint rugalmasabb a személyiségük a kihívásokkal való megküzdés kapcsán (Rutter, 2000; Werner, 2000). Ez alapján feltételeztük, hogy a jövőorientált időperspektíva magas szintje együttjár a SOC-stratégiák hatékonyabb alkalmazásával, emellett a jövő tervezésének hiánya és az ebben való tudatosság hiánya negatív kapcsolatot mutat a szándékos önszabályozás folyamataival. Ezt arra a megállapításra alapoztuk, hogy a szándékos önszabályozás folyamatának központi eleme a célok pontos meghatározása és kivitelezése (Kaszás & Tiringner, 2010), valamint a nehézségek pontos felmérése, amely szintén meghatározó eleme a jövőorientációnak (Jámbori, 2007). A nemi különbségekre vonatkozóan – korábbi kutatásokkal összhangban (Gestsdottir et al., 2009) – azt feltételeztük a teljes mintára vonatkozóan, hogy a nők hatékonyabban alkalmazzák a SOC-stratégiákat, mint a férfiak. A mentalizáció tekintetében korábbi kutatási eredményekhez hasonlóan feltételeztük, hogy a fiatal felnőtt populációban az erőteljes érzelmi elárasztódás következtében a nők esetében gyakoribb a mentalizáció sérülése, azaz ők magasabb értéket érnek el a bizonytalan mentalizáció és az érzelmszabályozási nehézségek alszállakon (Bouchard et al., 2008; Fonagy & Luyten, 2009; Szél & Szabó, 2021). Fejlődéslélektani aspektusból vizsgálva feltételeztük, hogy a fiatal felnőttek körében kevésbé jellemző a mentalizáció sérülése az előző életszakaszhoz viszonyítva (Choudhury et al., 2006).

Minta

Kutatásunkban 852 fiatal felnőtt (18–25 év; $M = 22,03$ év; $SD = 3,91$; nő: 75,36%) vett részt, akik különböző egyetemi karokon tanultak, és/vagy már dolgoztak (tanul 568 fő; dolgozik 203 fő; tanul és dolgozik 211 fő).

Mérőeszközök

A háttérkérdőíven (pl. életkor, nem, lakóhely, családi állapot, iskolai végzettség, tanulmányi elégedettség, munkahelyi elégedettség) kívül a következő négy kérdőív eredményeit elemezzük a vizsgálatunkban:

A *Zimbardo-féle Rövidített Időperspektíva Kérdőív* (ZTPI; Orosz et al., 2015) annak feltárását célozza, hogy az egyén miként viszonyul a múlt, jelen, jövő kategóriákhoz. A kérdőív 17 állítást tartalmaz, amelyeket a vizsgálati személyeknek egy ötfokú Likert-skálán kellett értékelniük attól függően, hogy mennyire érezték önmagukra jellemzőnek az adott állítást (1 = egyáltalán nem jellemző, 5 = nagyon jellemző). A kérdőív öt időfaktort különböztet meg: a múlt–negatív dimenziót (4 állítás, pl.: „Túl sok olyan kellemetlen emlékem van, amelyekre nem szívesen gondolok vissza.”), a múlt–pozitív dimenziót (3 állítás, pl.: „Gyakran beugranak a régi szép idők boldog emlékei.”), a jelen–hedonista dimenziót (3 állítás, pl.: „Azért kockáztatok, hogy ne váljon unalmassá az életem.”), a jelen–fatalista dimenziót (3 állítás, pl.: „Nem igazán lehet tervezni a jövőbe, mert a dolgok sokat változnak.”), valamint a jövőorientált dimenziót (4 állítás, pl.: „Képes vagyok ellenállni a kísértéseknek, ha tudom, hogy be kell fejezmem egy munkát/feladatot.”).

A *Szelekció-Optimalizáció-Kompenzáció Rövid Kérdőív* (SOC-12; Kaszás & Tiringner, 2021): A kérdőív a négy stratégia (választáson alapuló szelekció, veszteségen alapuló szelekció, optimalizáció, kompenzáció) alkalmazásáról kérdezi a válaszadót általában, illetve valamilyen számára fontos cél/helyzet vonatkozásában. A vizsgált személynek arról kell nyilatkoznia, hogy melyik stratégiát választaná a két előre megadott válaszlehetőség közül. Ezek közül a SOC-stratégiát megjelenítő válasz 1 pontot, míg a nem-SOC-magatartást reprezentáló válasz 0 pontot ér. A kérdőív rövidített verziója 12 tétel, a tételek négy skála köré csoportosíthatók. Minden stratégiára három-három tétel vonatkozik. A teljes kérdőíven elért összpontszám 0 és 12 közé tehető. A magasabb pontszám fokozottabb SOC-stratégia használatot jelent (Freund & Baltes, 1998).

Az *Én a Jövőben Skála* (SFS; Dombi, 2018) az egyén jövőhöz való viszonyát tárja fel. A kérdőív 15 tételt tartalmaz, és az állításokat hétfokú Likert-skálán kell a kitöltőnek értékelnie (1 = egyáltalán nem jellemző, 7 = teljes mértékben jellemző). Minden faktorhoz 3 állítás kapcsolódik. A kérdőív faktorai a következők: (1) pozitív jövő (pl. „Szívesen gondolok a jövőmre.”); (2) jövő irányítása (pl. „Az, hogy elérek-e valamit, csak tőlem és az általam befektetett munkától függ.”); (3) időgazdálkodás (pl. „Listát írok a teendőimről.”); (4) jövővel kapcsolatos bizonytalanság (pl. „Bizonytalan a jövőm.”); (5) énhatékonyság hiánya (pl. „Úgy érzem, béna vagyok a jövőbeli céljaimat megvalósítani.”).

A *Reflektív Funkció kérdőív* (RFQ-H; Szél & Szabó, 2021) a mentalizáció károsodását vizsgálja. A kérdőív 15 tételből, azon belül is három alskálából áll. A válaszadó hatfokú Likert-skálán értékeli, mennyire ért egyet az adott állítással (1 = egyáltalán nem értek egyet, 6 = teljesen egyetértek). Az első alskála, a bizonytalan mentalizáció, 5 tételből áll, a saját és mások mentális állapotával kapcsolatban megélt bizonytalanságot jelzi (pl.: „Nem mindig tudom, hogy mit miért teszek.”). A második, a túlzott magabiztosság skála (6 tétel), a mások mentális állapotával kapcsolatos túlzott magabiztosságot tárja fel, a prementalizáló módok közül a pszichés ekvivalenciára utal (pl.: „A megérzéseim szinte sosem tévednek az emberekkel kapcsolatban.”). A harmadik, az érzelmi elárasztottság skála (4 tétel), az átgondolatlan cselekvésekre utal, az érzelmi elárasztás hatására fokozódó automatikus mentalizáció és a teleologikus prementalizáló mód jelenik meg benne (pl.: „Ha dühös vagyok, olyan dolgokat mondok, amiről nem is tudom, hogy miért mondtam.”). A három skála együttesen a csökkent mentalizálóképességet jelzi úgy, hogy az első és a harmadik skálán az alacsonyabb szintű mentalizálódás jelölődik, míg a második skála a prementalizáló módok azonosítására alkalmas. A magasabb pontszám a mentalizálás csökkenését jelzi.

Az első vizsgálatok alapján a teljes pontszámra számolt Cronbach-alfa minimálisan magasabb értéket jelzett, ha a bizonytalan mentalizáció tételeit fordított pontozással számítottuk. A megfordítás következtében azonban ez a skála ellentétes irányban mért a többivel, és nem a mentalizáció bizonytalanságára, hanem annak biztosságára utalt. A validálócikk (Szél & Szabó, 2021) megjelenését követő utóvizsgálataink azt igazolták, hogy a bizonytalan mentalizáció skála tételeit nem kell megfordítani, egyenes pontozás esetében a Reflektivitás összpontszámra számított Cronbach-alfa magas értékeket mutat, ellenkező esetben alacsony. A skálával szerzett tapasztalatoknak megfelelően a skála értékelésekor nem alkalmaztunk fordított pontozást.

Adatfelvétel

Az adatokat egy nagyobb kutatás keretében gyűjtöttük, amelyben a fiatal felnőttek önként vettek részt. Online adatfelvételt alkalmaztunk, a kitöltők a kérdőívcsomag kitöltése előtt részletes tájékoztatást kaptak a vizsgálat céljáról, és a hozzájárulásukat adták az adatok elemzéséhez. A vizsgálatot a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága (EPKEB) hagyta jóvá (etikai engedély száma: 2021/39).

Eredmények

A mérőeszközök működése

Feltételezéseinknek megfelelően majdnem minden kérdőív esetében kirajzolódott a várt faktorstruktúra. A Kaiser–Meyer–Olkin mutató az RFQ-H, a ZTPI és a SFS esetében meghaladta a 0,75-ös értéket, vagyis általában a megfelelő kategóriába esett, vagy alig maradt el attól (Kaiser, 1974, idézi Ketskemény & Izsó, 1996). Az egyes skálák megbízhatósága általában ugyancsak megfelelő volt. A SOC-12 kérdőív esetében Kaszás és Tiringner (2021) kutatásaihoz hasonlóan az elméleti modellben megjelölt négyfaktoros struktúrát nem tudtuk igazolni, egy egyfaktoros modell rajzolódott ki (KMO = 0,77), amely 7 állítást tartalmaz, és a veszteség alapú stratégiákat foglalja össze. Ennek a skálának a belső megbízhatósága is megfelelő volt (Cronbach-alfa = 0,80). A vizsgálatban használt kérdőívek leíró statisztikai adatait és megbízhatóságát az 1. táblázat közli.

1. táblázat

A vizsgálatban használt kérdőívek leíró statisztikai adatai és megbízhatósága

Kérdőív/skálák	Állítások száma	Átlag	Szórás	Cronbach-alfa
Időperspektíva (ZTPI)				
Múlt–pozitív	4	3,41	0,98	0,82
Múlt–negatív	3	2,65	1,07	0,72
Jelen–fatalista	3	2,58	0,93	0,67
Jelen–hedonista	3	2,89	1,02	0,79
Jövőorientált	4	3,68	0,83	0,76
Én a Jövőben Skála (SFS)				
Pozitív jövő	3	5,02	1,46	0,89
Jövő irányítása	3	5,46	1,11	0,68
Időgazdálkodás	3	3,89	1,37	0,76
Jövővel kapcsolatos bizonytalanság	3	3,11	1,71	0,92
Énhatékonyság hiánya	3	3,16	1,37	0,73
Reflektív Funkció Kérdőív (RFQ-H)				
Bizonytalan mentalizáció	5	16,01	6,03	0,77
Túlzott magabiztosság	6	23,29	6,53	0,87
Érzelmi elárasztottság	4	12,37	5,46	0,81
SOC-7				
Veszteségalapú stratégia (szelekció)	7	3,82	1,29	0,80

Átlagos különbségek

Kétmintás t-próba segítségével megvizsgáltuk, hogy milyen nemi különbségek mutathatók ki a vizsgált változóknál. Az eredmények azt mutatták, hogy szignifikáns nemi különbséget azonosíthatunk az időperspektíva dimenzióiban. Eredményeink szerint a nők szignifikánsan magasabb átlagértéket mutattak a múlt–negatív, a múlt–pozitív idői dimenzióban, illetve a jelen–fatalista és jövőorientált időperspektívában, míg a férfiaknál a jelen–hedonizmus határozottabb jelenlétét tudtuk azonosítani (lásd 2. táblázat). Elemzéseink azt is bebizonyították, hogy míg a nők szignifikánsan hatékonyabb időgazdálkodásról számoltak be, addig a jövőjükkel kapcsolatos bizonytalanság érzése is őket jellemzi határozottabban. A férfiak pedig a saját jövőjük irányításában mutattak magasabb átlagértéket. A mentalizációs stratégiák esetében azt figyelhettük meg, hogy a nők szignifikánsan magasabb bizonytalan mentalizációt mutatnak, kevésbé hatékonyan észlelik saját magukat az érzelmeik és viselkedéseik értelmezésében. Az érzelmi elárasztottság skálán elért szignifikánsan magasabb érték a nők esetében magasabb pszichés arousal erőteljesebb hatását jelzi (lásd 2. táblázat).

Egymintás t-próba segítségével vizsgáltuk a mentalizáció életkori sajátosságait, összehasonlítva a 14–18 éves (Szél-Szabó, 2021) és a fiatal felnőtt korosztály adatait. Eredményeink alapján mindhárom skálán szignifikáns elmozdulás látható, a fiatal felnőtt korosztály esetében a mentalizáció kevésbé sérül, mint serdülőkorban (3. táblázat).

2. táblázat
Nemi különbségek a vizsgált változóknál

Skálák	Férfiak (N = 240)		Nők (N = 612)		t-próba	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	t	p
Múlt-negatív időperspektíva	3,27	1,48	3,68	1,47	-3,36	< ,001
Múlt-pozitív időperspektíva	2,43	0,75	2,61	0,75	-3,32	< ,001
Jelen-hedonista időperspektíva	3,08	1,03	2,80	1,00	3,74	0,007
Jelen-fatalista időperspektíva	2,41	0,86	2,65	0,86	-3,90	< ,001
Jövőorientáció	3,59	0,87	3,72	0,76	-2,31	,019
Jövő irányítása	5,63	1,15	5,39	1,09	2,90	,041
Időgazdálkodás	3,62	1,40	4,01	1,35	-3,80	< ,001
Jövővel kapcsolatos bizonytalanság	2,91	1,70	3,19	1,72	-2,22	,003
Bizonytalan mentalizáció	14,66	5,65	16,64	6,03	-4,38	< ,001
Túlzott magabiztosság	23,12	6,56	23,05	6,64	0,14	,888
Érzelmi elárasztottság	11,39	5,67	12,55	5,48	-2,81	,005

3. táblázat
Korosztályi különbségek a reflektív funkció dimenzióiban

Skálák	Serdülő		Fiatal felnőtt		t	p	Cohen-d
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás			
Bizonytalan mentalizáció	20,44	5,85	16,08	5,98	-21,05	< ,001	-0,721
Túlzott magabiztosság	20,62	5,49	23,07	6,61	10,88	< ,001	0,373
Érzelmi elárasztottság	16,01	5,48	12,23	5,45	-20,17	< ,001	-0,691

Statisztikai elemzéseinket aszerint is elvégeztük, hogy tanulnak, dolgoznak vagy mindkettőt végzik a fiatalok, mivel azt feltételeztük, hogy aki a tanulmányai mellett munkát is végez, annak jobban oda kell figyelnie az időbeosztására, céljait jobban össze kell hangolnia a követelményekkel. Elemzéseink szerint valóban szignifikáns különbség mutatkozott az időgazdálkodásban és a szándékos önszabályozás veszteségalapú szelekciós stratégiájában, illetve a jelen-fatalista idői dimenzióban (lásd 4. táblázat). Ezek az eredmények azt mutatták, hogy azok a fiatalok, akik dolgoznak, gyakrabban észlelik úgy, hogy kevésbé tudják irányítani a velük történt eseményeket, emellett akik a tanulmányaik mellett munkát is vállalnak, szignifikánsan hatékonyabb időgazdálkodást és magasabb veszteségalapú szelekciós stratégiát mutattak. Azaz, ha nem sikerül elérniük a kitűzött céljaikat, gyakrabban átforgalmazzák azokat, vagy a céljaik rangsorát rugalmasan megváltoztatják, így érnek el egy optimális mentális egyenúlyt (lásd 4. táblázat).

4. táblázat
Tanulás és munkavégzés alapján képzett csoportok különbségei

Skálák	Tanul (N=438)		Dolgozik (N=203)		Tanul és dolgozik (N=211)		F	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
SOC-faktor	5,06	2,07	4,71	2,20	5,29	1,93	2,92	0,05
Időgazdálkodás	3,93	1,30	4,06	1,30	4,42	1,19	7,75	0,00
Jelen-fatalista	2,62	0,90	2,77	0,89	2,51	0,82	3,09	0,04

Együttjárások a változók között

A korrelációs vizsgálat szerint a szándékos önszabályozás szignifikáns negatív, mérsékelt együttjárást ($r = - ,393, p < 0,01$) mutat a bizonytalan mentalizációval és szintén negatív, gyenge együttjárást ($r = - ,228, p < 0,01$) az érzelmi elárasztottsággal.

A szándékos önszabályozás, a mentalizáció és az időperspektíva korrelációit a 5. táblázat közli. Az elemzés azt mutatta, hogy a szándékos önszabályozás legerősebb negatív együttjárást a jövőre vonatkozó énhatékonyság hiányával és a jövővel kapcsolatos bizonytalansággal mutat, emellett mérsékelt pozitív együttjárást azonosíthatunk az időgazdálkodással, a jövő irányításával és a jövőorientált időperspektívával (Szokolosky, 2004, p. 283). A bizonytalan mentalizáció legerősebb pozitív együttjárást a múlt–negatív időperspektívával, a jövő bizonytalanságával és a jövőre vonatkozó énhatékonyság hiányával mutat, míg a jelen–fatalista időperspektívával mérsékelt pozitív együttjárást azonosíthatunk. Emellett néhány szignifikáns, de gyenge kapcsolat rajzolódott ki a jövő irányításával és a jövőorientált időperspektívával. A mentalizáció érzelmi elárasztottság dimenziója pedig csak gyenge, de szignifikáns kapcsolatot mutatott a múlt–negatív időperspektívával, a jövővel kapcsolatos bizonytalansággal és az énhatékonyság hiányával (lásd 5. táblázat).

5. táblázat

A szándékos önszabályozás, a mentalizáció és az időperspektíva együttjárásai

Skálák	SOC-faktor	Bizonytalan mentalizáció	Érzelmi elárasztottság
Múlt–negatív időperspektíva	- 0,26**	0,45**	0,30**
Jelen–fatalista időperspektíva	- 0,29**	0,34**	0,20***
Jövőorientált időperspektíva	0,39**	- 0,27**	- 0,11***
Pozitív jövő	0,43**	- 0,27**	- 0,07*
Jövő irányítása	0,35**	- 0,22**	- 0,02
Időgazdálkodás	0,38**	- 0,13**	0,02
Jövővel kapcsolatos bizonytalanság	- 0,47**	0,45**	0,28**
Énhatékonyság hiánya	- 0,59**	0,46**	0,28**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < ,001$

Változók közötti mediációs vizsgálatok

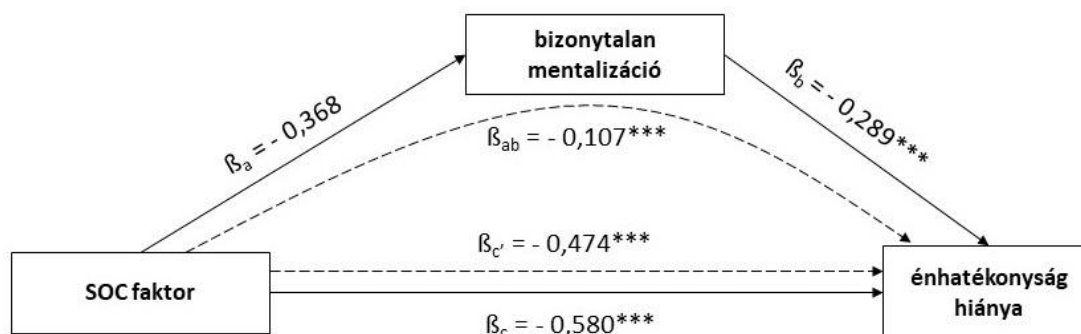
Az időperspektíva és jövőre vetített énlémény kapcsolatát a szándékos önszabályozás folyamatával mediációs eljárással vizsgáltuk, azt feltételezve, hogy a mentalizálóképesség minősége közvetíti a szándékos önszabályozás hatásmechanizmusát. A vizsgált változók meghatározását a korrelációs vizsgálat eredményei alapján végeztük el. A mediációs elemzésbe bevontuk a bizonytalan mentalizáció skálát (Reflektív Funkció Kérdőív), a SOC-faktort (Szelekció-Optimalizáció-Kompenzáció Rövid Kérdőív), az énhatékonyság hiánya és a jövővel kapcsolatos bizonytalanság skála eredményeit (Én a Jövőben Skála), valamint a múlt–negatív időperspektívát (Időperspektíva). A mediációs elemzés elvégzése előtt a vizsgálatba bevont változókat sztenderdizáltuk, hogy a különböző skálák eredményei összevethetőek legyenek. Eredményeink a jövővel kapcsolatos énkép tekintetében részleges mediációt jeleznek, az időperspektíva esetén teljes mediáció igazolódott. Az eredmények összegezve az 6. táblázatban olvashatók.

6. táblázat
A bizonytalan mentalizáció mediációs hatásának vizsgálata

Útvonalak	β	SE(B)	t / z	95% CI		
				alsó	felső	
Énhatékonyság hiánya						
Path C (Total)	veszteség alapú szelekció → énhatékonyság hiánya	-0,58	0,12	-20,78***	-2,70	-2,23
Path A	veszteség alapú szelekció → bizonytalan mentalizáció	-0,37	0,03	-11,55***	-0,43	-0,31
Path B	bizonytalan mentalitáció → énhatékonyság hiánya	0,29	0,03	10,20***	0,23	0,35
Path C' (Direkt)	veszteség alapú szelekció → énhatékonyság hiánya	-0,47	0,03	-16,70***	-0,53	-0,42
Path AB (Indirekt)	veszteség alapú szelekció (bizonytalan mentalizáción át) → énhatékonyság hiánya	-0,11	0,01	z = -7,66***	-0,13	-0,08
Jövővel kapcsolatos bizonytalanság						
Path C (Total)	veszteség alapú szelekció → jövővel kapcsolatos bizonytalanság	-0,45	0,03	-14,63***	-0,51	-0,39
Path A	veszteség alapú szelekció → bizonytalan mentalizáció	-0,37	0,03	-11,55***	-0,43	-0,31
Path B	bizonytalan mentalitáció → jövővel kapcsolatos bizonytalanság	0,45	0,03	14,72***	0,27	0,39
Path C' (Direkt)	veszteség alapú szelekció → jövővel kapcsolatos bizonytalanság	-0,33	0,03	-10,55***	-0,39	-0,27
Path AB (Indirekt)	veszteség alapú szelekció (bizonytalan mentalizáción át) → jövővel kapcsolatos bizonytalanság	-0,12	0,016	z = -7,85***	-0,15	-0,09
Múlt-negatív időperspektíva						
Path C (Total)	veszteség alapú szelekció → múlt-negatív időperspektíva	-0,21	0,034	-6,13***	-0,27	-0,14
Path A	veszteség alapú szelekció → bizonytalan mentalizáció	-0,37	0,032	-11,55***	-0,43	-0,31
Path B	bizonytalan mentalitáció → múlt-negatív időperspektíva	0,46	0,033	13,94***	0,39	0,52
Path C' (Direkt)	veszteség alapú szelekció → múlt-negatív időperspektíva	-0,04	0,033	-1,18	-0,10	-0,03
Path AB (Indirekt)	veszteség alapú szelekció (bizonytalan mentalizáción át) → múlt-negatív időperspektíva	-0,17	0,019	z = -6,13***	-0,27	-0,14

*** p < 0,001

A veszteségalapú szelekció részben közvetlenül hat az énhatékonyság hiányára, részben pedig indirekten, azaz a bizonytalan mentalizáció csökkentésén keresztül csökkenti az énhatékonyság hiányának mértékét (2. ábra). A szándékos önszabályozás veszteségalapú folyamata a mentalizáció bizonytalanságának növelésével együtt az énhatékonyság csökkent érzéséhez vezet.



2. ábra

A SOC-faktor és az énhatékonyság hiánya a bizonytalan mentalizáció mediálóhatásával

A jövővel kapcsolatos bizonytalanság esetén is igazolható a veszteségalapú szelekció negatív irányú hatása közvetlenül, és a bizonytalan mentalizáció csökkentésén keresztül közvetve is (6. táblázat). A szándékos önszabályozás veszteségalapú folyamata tehát a mentalizáció bizonytalanságának növelésével együtt az énhatékonyság csökkent érzéséhez és a jövővel kapcsolatos bizonytalanság erősödéséhez vezet.

Az időperspektíva esetén nem igazolható a szándékos önszabályozás direkt hatása, ugyanakkor a bizonytalan mentalizáció közvetítésével a veszteségalapú szelekció szignifikánsan negatív irányban befolyásolja a múlthoz erősen kötődő, problémáira fókuszáló látásmódot (6. táblázat).

Összegzés és következtetések

Tanulmányunkban a mentalizációs képesség, a szándékos önszabályozás, a jövőre vonatkozó kilátások és az időperspektíva kapcsolatát tártuk fel fiatal felnőttek körében. Emellett elemzéseink lehetőséget biztosítottak arra, hogy a mentalizáció közvetítő szerepét azonosítsuk a veszteségalapú szelekciós folyamatok és a jövőre vonatkozó énkép vonatkozásában.

Várakozásainkkal összhangban a vizsgálatban alkalmazott mérőeszközeink konstruktumvaliditása és megbízhatósága megfelelő volt, csak a SOC rövid kérdőív esetén tapasztaltuk meg, hogy az elméleti modell alapján várt négyféle szándékos önszabályozási stratégia nem rajzolódott ki, hanem egy egyfaktoros, alapvetően a veszteségalapú szelekciós stratégiákat tartalmazó dimenzió jelent meg, ami összhangban van Kaszás és Tiringner (2021) vizsgálati eredményeivel.

Vizsgálati személyeink több mint 50 %-a felsőfokú oktatásban vesz részt, akik számára az életkorral együttjáró fejlődéslélektani változások mellett egy új élethelyzethez való alkalmazkodás is szükségessé vált. Az új helyzethez való alkalmazkodásban meghatározó szerepe van a személyiség rugalmasságának, a megváltozott feltételekhez való alkalmazkodás képességének. Baltes és Baltes (1990) kiemeli, hogy a szándékos önszabályozásnak pozitív hatása van a mentális egészségre, a szociális kompetenciára, illetve pozitív kapcsolatban áll a fiatalok szubjektív jóllétével és egészséges fejlődésével. Eredményeink szerint a fiatal felnőttek gyakrabban használják a veszteségen alapuló szelekciót, amely utalhat arra, hogy már 18 éves kor felett is megtapasztalhatják, hogy nem tudják céljaikat mindig elérni, szembesülhetnek veszteségekkel, és ilyenkor a szelekciónak különösen fontos szerepe lehet a célok fókuszálásában, amely egyfajta proaktív megküzdésként is azonosítható (Freund & Baltes, 2002). A veszteségalapú szelekció szerepe a jövő megtervezésében és az önmagukba vetett hit érzésében, az énhatékonyságban is nyomon követhető, feltételezéseinkkel összhangban.

Eredményeink nemi különbséget is azonosítottak a mintánkban. A nőkre jellemzőbb a múltra vonatkozó negatív idői szemlélet és a jelen fatalista idői beállítottság, ami az önmagukba vetett hit csökkentését eredményezheti. Ezt támasztja alá az a megfigyelésünk is, miszerint a nők a hatékonyabb időgazdálkodás mellett is gyakrabban érznek a jövőjükkel kapcsolatos bizonytalanságot.

A mentalizáció jellegzetességeit vizsgálva eredményeink megerősítették annak életkoronként eltérő színvonalát. Az eddig ismert elméletek alapján serdülőkorban a szociális-kognitív funkciók átmeneti visszaesése tapasztalható, aminek hátterében az agyi struktúrák jelentős mértékű újraszerveződése áll (Choudhury et al., 2006). A neurológiai folyamatok lezárultával megnő a kognitív kapacitás és az érzelmi terhelhetőség, ami a mentalizálás további fejlődéséhez vezet. A serdülőkort elhagyva a fiatal felnőttek esetében eredményeink alapján is megfigyelhető a mentalizációs kapacitás erősödése. A nemi különbségek tekintetében a fiatal férfiak fejlettebb mentalizációs képességgel jellemezhetők. A bizonytalan mentalizáció és az érzelmi elárasztottság skálán a nők mutattak magasabb értéket, ami magasabb pszichés arousal erőteljesebb hatását jelzi, és ez megegyezik a korábbi kutatási eredményekkel (Bouchard et al., 2008; Fonagy & Luyten, 2009).

Kutatásunkban elsőként vizsgáltuk a szándékos önszabályozás és az időperspektíva kapcsolatát úgy, hogy a mentalizációt mediálótényezőként vontuk be. Igazolódott az a feltételezésünk, hogy az önszabályozási folyamatok minőségét és más változókra gyakorolt hatását befolyásolja az egyén azon képességének fejlettsége, hogy a viselkedést intencionális állapotokkal (szükségletekkel, vágyakkal, érzelmekkel, meggyőződésekkel, célokkal, célkitűzésekkel, okokkal) összekapcsolva tudja érzékelni és értelmezni (Fonagy et al., 2012). Vizsgálatunk alapján a bizonytalan mentalizáció mediáló hatása igazolódott a szándékos önszabályozás veszteségalapú szelekciós stratégiája és az énhatékonyság hiánya (énkép), valamint a jövővel kapcsolatos bizonytalanság és a múlt-negatív időperspektíva (időperspektíva) esetén. Eredményeink igazolták, hogy a veszteségalapú szelekció közvetetten, a bizonytalan mentalizáció csökkentésével, a jövőre vonatkozó énhatékonyság hiányát is csökkenti, emellett a szándékos önszabályozás veszteségalapú folyamata a mentalizáció bizonytalanságának növelésével együtt az énhatékonyság csökkentéséhez és a jövővel kapcsolatos bizonytalanság erősödéséhez vezet. Hasonló eredmények születtek az énhatékonyság és mentalizáció mediálóhatásának vizsgálata esetén (Probst et al., 2018), valamint a mentalizáció és az időperspektíva kapcsolatának kutatása során (Cosenza et al., 2019).

Eredményeink hozzájárulhatnak annak megértéséhez, hogy azok a fiatalok, akik mentalizációja bizonytalan, kevésbé képesek megtervezni a jövőt, időszemléletükben inkább a pillanatnyi örömök hangsúlyozódnak, és az önszabályozási folyamataikban is kevésbé hatékonyak. Meglévő erőforrásaikat nehezebben tudják átcsoportosítani, céljaikat újragondolni, ha a helyzet úgy kívánja. Ezen eredmények a rugalmas alkalmazkodóképesség hiányát vetítik elő, amely a fiatalkori fejlődés egyik meghatározó erőforrása. Ennek következtében nagyon jelentősek azok az erősségfókuszú intervenciók, amelyek a pozitív fiatalkori fejlődés karaktererősségeinek támogatását hangsúlyozzák (Seligman et al., 2005). Ezen erősségek (kitartás, szeretet, hála, remény) tudatos használata a kutatások alapján növeli a boldogságot, csökkenti a mentális problémák megjelenését, emellett a kitartás, az önszabályozás szerepét is azonosították a magasabb iskolai teljesítmény és a tanulási motiváció vonatkozásában (Lounsbury et al., 2009).

A vizsgálat limitációi miatt az eredmények értékelésekor figyelembe kell venni, hogy bár a minta nagy létszámú, azonban a mintavétel hozzáférési alapon történt, így nem tekinthető reprezentatívnak. Eredményeink általánosíthatóságát befolyásolja továbbá a nemek tekintetében tapasztalt aránytalanság. Kutatásunkban a SOC kérdőív rövidített változatát alkalmaztuk, ami az eredeti skálaszerkezettel nem bizonyult megbízható mérőeszköznek. Az új, egyfaktoros modell megbízható, azonban nem ad lehetőséget a szándékos szelekció dimenzióinak differenciált vizsgálatára.

Irodalom

- Adams, J., & White, M. (2009). Time perspective in socioeconomic inequalities in smoking and body mass index. *Health Psychology, 28*(1), 83–90.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469–480.
- Arnett, J. J. (2007). Suffering, selfish, slackers? Myths and reality about emerging adults. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(1), 23–29.
- Allen, J. G., Fonagy P., & Bateman, A. W. (2011). *Mentalizáció a klinikai gyakorlatban*. Oriold és Társai.
- Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1–34). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press.
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. (2004). Balancing one's time perspective in pursuit of optimal functioning. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (Chapter 10, pp. 1–25). Wiley.
- Borelli, J. L., Brugnera, A., Zarbo, C., Rabboni, M., Bondi, E., Tasca, G. A., & Compare, A. (2019). Attachment comes of age: Adolescents' narrative coherence and reflective functioning predict well-being in emerging adulthood. *Attachment & Human Development, 21*(4), 332–351.
- Bouchard, M.-A., Target, M., Lecours, S., Fonagy, P., Tremblay, L.-M., Schachter, A., & Stein, H. (2008). Mentalization in adult attachment narratives: Reflective functioning, mental states, and affect elaboration compared. *Psychoanalytic Psychology, 25*(1), 47–66.
- Brief, P. A., Hollenbeck, J. R. (1985). An exploratory study of self-regulating activities and their effects on job performance. *Journal of Organizational Behavior, 6*(3), 197–208.
- Choudhury, S., Blakemore, S.-J., & Charman, T. (2006). Social cognitive development during adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 1*(3), 165–174.
- Cosenza, M., Ciccirelli, M., & Nigro, G. (2019). The steamy mirror of adolescent gamblers: Mentalization, impulsivity, and time horizon. *Addictive Behaviors, 89*, 156–162.
- Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 209–255). Academic Press.
- Dombi, E. (2018). Az időperspektíva hazai mérése, személyiségvonásokkal való összefüggéseinek vizsgálata és egy új jövőorientációs mérőeszköz kidolgozása [Doktori disszertáció, Szegedi Tudományegyetem]. SZTE Doktori Repozitórium. <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/9798/>
- Erikson, E. (1991). *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat Kiadó.
- Fergusson, D. M., & Woodward, L. J. (2002). Mental health, educational, and social role outcomes of adolescents with depression. *Archives of General Psychiatry, 59*(3), 225–231.
- Fonagy P., & Bateman, A. W. (2020). Bevezetés. In A. W. Bateman & P. Fonagy (Eds.), *A mentalizáció alapú terápia kézikönyve* (pp. 3–28). Oriold és Társai.
- Fonagy P., Bateman A. W., Strathearn, L., & Allison, E. (2012). Kötődés és személyiségpatológia. In J. F. Clarkin, P. Fonagy, & G. O. Gabbard (Eds.), *A személyiségzavarok pszichodinamikus pszichoterápiája*. Lélekben Otthon Könyvek.
- Fonagy, P., & Luyten, P. (2009). A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology, 21*(4), 1355–1381.
- Freund, A. M., & Baltes, P. B. (2000). The orchestration of selection, optimization, and compensation: An action-theoretical conceptualization of a theory of developmental regulation. In W. J. Perrig & A. Grob (Eds.), *Control of human behaviour, mental processes and consciousness* (pp. 35–58). Erlbaum.
- Freund A. M., & Baltes, P. B. (2002). Life-managements statagies of selection, optimization, and compensation: Measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(4), 642–662.

- Galambos, N. L., Barker, E. T., & Krahn, H. J. (2006). Depression, self-esteem, and anger in emerging adulthood: Seven-year trajectories. *Developmental Psychology*, 42(2), 350–365.
- Geldhof, G.J., Bowers, E. P., Gestsdóttir, S., Napolitano, C. M., & Lerner, R. M. (2014). Self-regulation across adolescence: Exploring the structure of selection, optimization, and compensation. *Journal of Research on Adolescence*, 25(2), 214–228.
- Gestsdóttir, S., & Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 5(3), 202–224.
- Gestsdóttir, S., Lewin-Bizan, S., von Eye, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2009). The structure and function of selection, optimization, and compensation in middle adolescence: Theoretical and applied implications. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 585–600.
- Grolnick, W.S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164–173.
- Hagelquist, J. O. (2017). *The mentalization guidebook*. Routledge.
- Jámbori, Sz. (2007). Hogyan tervezik a serdülők a jövőjüket? SZEK JGYF Kiadó.
- Jámbori, Sz., & Körössy, J. (2019). A szándékos önszabályozás jelentősége serdülő és fiatal felnőttkorban a társas támogatás, az identitásállapotok és a reziliencia tükrében. *Alkalmazott pszichológia*, 19(3), 33–52.
- Jámbori, Sz., Körössy, J., & Szabó, É. (2019). A reziliencia, az éhhatékonyág és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *Magyar Pedagógia*, 119(1), 75–94.
- Karterud, S. (2015). *Mentalizációalapú csoportterápia (MBT-G). Elméleti, klinikai és kutatási kézikönyv. Oriold és Társai.*
- Kaszás, B., & Tíringer, I. (2010). Szelekció, optimalizáció, kompenzáció: Baltes modellje az időskori alkalmazkodási folyamatokra. *Mentálhigiéné és pszichoszomatika*, 11(3), 191–208
- Kaszás, B., & Tíringer, I. (2021). A Szelekció–Optimalizáció–Kompenzáció Rövid Kérdőív magyar adaptációja. *Mentálhigiéné és pszichoszomatika*, 22(4), 352–375.
- Knecht, M., & Freund, A. M. (2017). The use of selection, optimization, and compensation SOC in goal pursuit in the daily lives of middle-aged adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 350–366.
- Lisznyai, S. (2010). Készülődő felnőtttség. Kutatás a fiatalok mentálhigiénés állapota témakörében. In S. Lisznyai & Zs. Puskás-Vajda (Eds.), *Életszakaszok határán. Közösségi és egyéni tanulási feladatok*. FETA Könyvek 5.
- Lounsbury, J. W., Fisher, L. A., Levy, J. J., & Welsh, D. P. (2009). Investigation of character strengths in relation to the academic success of college students. *Individual Differences Research*, 7(1), 52–69.
- Lyubomirsky, S., & Nolen-Hoeksema, S. (1995). Effects of self-focused rumination on negative thinking and interpersonal problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 176–190.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Mello, Z. R., & Worrel, F. C. (2006). The relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(3), 271–364.
- Molnár, É. (2009). Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia*, 109(4), 343–364.
- Orosz, G., Dombi, E., Tóth-Király, I., & Roland-Lévy, C. (2015). The less is more: The 17-item Zimbardo Time Perspective Inventory. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 36(1), 1–9.
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339–367). IAP.
- Probst, T., Dehoust, M., Brütt, A. L., Schulz, H., Pieh, C., & Andreas, S. (2018). Mentalization and self-efficacy as mediators between psychological symptom severity and disabilities in activities and participation in psychotherapy patients. *Psychopathology*, 51(1), 38–46.
- Robbins, A., & Wilner, A. (2001). *Quarterlife crisis: The unique challenges of life in your twenties*. Jeremy P. Tarcher/Putnam.

- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 651–682). Cambridge University Press.
- Salmela-Aro, K., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2008). Trajectories of depressive symptoms during emerging adulthood: Antecedents and consequences. *The European Journal of Developmental Psychology, 5*(4), 439–465.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, Ch. (2005). Positive psychology progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*, 410–421.
- Szél, E., & Szabó, É. (2021). A serdülőkorú mentalizáció vizsgálata: A reflektív funkció kérdőív magyar változatának (RFQ-H) pszichometriai jellemzői. *Alkalmazott pszichológia, 20*(3), 55–76.
- Szokolszky, Á. (2004). Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat. Osiris Kiadó.
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 155–132). Cambridge University Press.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1271–1288.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2012). *Időparadoxon*. HVG Kiadó.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.



AZ ISKOLAI JÓLLÉT MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐI

Szell Krisztián

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet
szell.krisztian@ppk.elte.hu

Róbert Péter

Társadalomtudományi Kutatóközpont, Eötvös Loránd Kutatási Hálózat
robert.peter@tk.hu

D. Nagy Krisztina

SZTE Neveléstudományi Intézet, Nevelélmélet Tanszék
krisztinanagy@edu.u-szeged.hu

Absztrakt

Az iskolai élet minőségének leírására eltérő fogalmi megnevezésekkel találkozhatunk a kutatásokban. A tanulmány ezek közül az iskolai jóllétre fókuszál, bemutatva annak értelmezési lehetőségeit és modelljeit. A tanulmány két, általános iskolákban zajló empirikus kutatás egymással szorosan összefüggő és egymást kiegészítő eredményeit bemutatva kitér az iskolai jóllétet befolyásoló tényezők vizsgálatára is. Elemzéseink egyrészt a Gyermekvilág – Nemzetközi vizsgálat a gyermekek jóllétéről (ISCWeB) nemzetközi felmérés keretei között megkérdezett 5. és 7. évfolyamos magyar tanulók válaszain, másrészt egy 5. és 8. osztályos általános iskolás tanulókat és pedagógusaikat vizsgáló hazai kutatás adatain alapulnak. Eredményeink megerősítik, hogy a szubjektív általános jóllétérzet a fiúk, a fiatalabb, a szubjektíve egészségesebb és a támogató közegben élő tanulók körében magasabb. Az iskolai jóllétérzet szintén magasabb azon tanulók körében, akik egészségesebbnek érzik magukat, ugyanakkor a lányok iskolai jóllétérzete lényegesen magasabb, mint a fiúké, az életkor szerepe pedig kevésbé meghatározó e tekintetben. A tanulók iskolai jóllétét nagymértékben befolyásolja az iskolán belüli társas kapcsolatok minősége és ezek problémái, valamint az iskola és tanárainak támogatása, törődése.

Kulcsszavak: iskolai jóllét, általános iskola, ISCWeB, Iskolai Jóllét Kérdőív

Bevezetés

Hazai és nemzetközi empirikus kutatások eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy a tanulók – annak ellenére, hogy napjuk nagy részét az iskolában töltik – iskolai környezetben ritkábban élnek át pozitív élményeket, mint a baráti társaságban, a családban vagy éppen egyedül. Vagyis az iskolai elfoglaltságok a legkisebb arányban kötik le az érdeklődésüket, jelentenek pozitív élményeket, és teszik próbára képességeiket, valamint a legtöbb negatív élmény (pl. unalom, szorongás, tanulási nehézségek, társak elutasítása) is az iskolához kötődik (Csíkszentmihályi, 1997; Oláh, 2005).

Az iskolai élet minőségének leírására eltérő fogalmi megnevezésekkel találkozhatunk a kutatásokban. A kognitív, affektív és viselkedéses viszonyulások, valamint a közöttük lévő összefüggések vizsgálata igen szerteágazó, és egymást átfedő kutatási területet jelöl. A tanulás nem kognitív, affektív tényezőinek vizsgálata az érzelmi tényezők mellett magában foglalja az attitűdöket, az érdeklődést, a tanulási motivációt, a flow-élményt, a kötődést, az iskolai jóllétet és klímát, valamint a társas viselkedés bizonyos elemeivel is átfedést mutat (Józsa & Fejes, 2012). A terminológiai sokszínűség, a jelenséghez tartozó egyes fogalmak tartalmi átfedései a jelenség kutatását is kihívások elé állítják.

Jelen tanulmányunkban nem vállalkozunk ezen sokszínűség részletes megjelenítésére, hanem ennek egyik releváns szegmensére, az iskolai jóllétre fókuszálunk. A tanulók szubjektív jólléte alapvető fontosságú mind a tanulmányi teljesítmény, mind a szociális készségek fejlesztésében (Konu et al., 2002a; Örkényi & Koszonits, 2004; Seligman et al., 2009; Vieno et al., 2004; Williams et al., 2002). A tanulók iskolai jólléte és az azt meghatározó tényezők vizsgálata a Covid-19-járványhelyzet következtében még aktuálisabbá vált, amit jól mutat a témával foglalkozó, főként nemzetközi kutatások, publikációk emelkedése, amelyek a járványhelyzet eddigi és lehetséges oktatási hatásait járják körül, kitérve a tanulói, iskolai jóllét aspektusaira is. A nemzetközi vizsgálatok többek között arra a hazai szempontból is nagyon fontos következményre mutatnak rá, hogy a járványhelyzet negatív hatást gyakorol a tanulók jóllétére és ezáltal az iskolai teljesítményére is (Blanden et al., 2021; Pigaiani et al., 2020; Reimers & Schleicher, 2020; Rose et al., 2021; Shanahan et al., 2020).

Tanulmányunkban először röviden ismertetjük az iskolai jóllét főbb értelmezési lehetőségeit, modelljeit, majd két empirikus kutatás egymással szorosan összefüggő és egymást kiegészítő eredményeit mutatjuk be. Az egyik kutatás a *Gyermekek világa – Nemzetközi vizsgálat a gyermekek jóllétéről (ISCWeB)* nemzetközi felmérés magyar adatai alapján tárja fel és veti össze az 5. és 7. évfolyamos tanulók általános, illetve iskolai jóllétét befolyásoló tényezőket. A másik egy hazai kutatás, amely 5. és 8. osztályos általános iskolás tanulók iskolai jóllétét befolyásoló tényezőit vizsgálja és veti össze az őket tanító pedagógusok iskolai jóllétről alkotott véleményével.

Az iskolai jóllét értelmezése

A kutatások azt mutatják, hogy a jóllét olyan széles körű fogalom, amely magában foglalja az általános tanulási és életpasztalatokat (Awartani et al., 2008; Bourke & Geldens, 2007). A jóllét többdimenziós jellegét jól mutatja a fogalom értelmezése és mérése során használt kifejezések sokfélesége, a tudományterületek, illetve az egyes elemzések szerint is eltérő koncepcionalizálása (jogi, egészségközpontú, fejlődési, ökológiai, képességalapú stb. megközelítések) és operacionalizálása (vizsgált dimenziók és indikátorok száma) (Cho & Yu, 2020). Ugyanakkor a szakirodalomban és a kutatásokban számos közös dimenzió, téma is felmerül (Soutter et al., 2014; Széll et al., 2021).

A Konu és munkatársai (2002a, 2002b) által kidolgozott iskolai jólléti modell négy, az iskola jóllétével kapcsolatos dimenziót különít el: (1) iskolai körülmények (pl. fizikai és szervezeti feltételek, szolgáltatások, biztonság), (2) társas kapcsolatok (pl. tanár-diák kapcsolatok, társakkal való kapcsolatok), (3) személyes tényezők, az önmegvalósítás eszközei (pl. a hallgatói munka értéke, a készségeknek és képességeknek megfelelő tanulási lehetőségek, visszajelzés, bátorítás), és (4) egészségi állapot (pl. pszichoszomatikus tünetek).

Hascher (2008) másképpen konceptualizálta és mérte az iskolai jóllét fogalmát, modelljében hat dimenziót különböztetett meg: 1) pozitív iskolai attitűd, (2) iskolai elismerés és öröm, (3) pozitív énkép, önértékelés, (4) iskolai szociális problémák és konfliktusok, (5) testi és fizikai panaszok és a rájuk adott reakciók az iskolában, és (6) aggodalom és iskola iránti közöny. Mindkét modell közös eleme, hogy többdimenziósak, és figyelembe veszik a kontextust is, ugyanakkor csak a gyermek nézőpontjából vizsgálódnak, ami azt is jelenti, hogy hiányos képet adnak a tanulók tapasztalatairól. Ezért érdemes holisztikus, többdimenziós és többszereplős megközelítéssel vizsgálni az iskolai jóllét szintjét és tényezőit (Tobia et al., 2018).

A szakirodalomban a tanulói és az iskolai jóllét fogalmak jelentésbeli különbsége nem mindig egyértelmű. A két fogalom gyakran összemosódik, vagy egymással azonos jelentésben fordul elő. Egy lehetséges különbség a tanulói és az iskolai jóllét között, hogy az előbbi az egyénre fókuszál, az utóbbi iskolai környezetbe ágyazottan vizsgálja a fogalmat. Jelen esetben tanulói jólléten az iskoláskorú (általános vagy középiskolás) gyerekek szubjektív jóllétét értjük, amit az élet több területe mentén (pl. egészségmagatartás, család, lakókörnyezet, társadalmi-gazdasági háttér), köztük az iskolai körülmények néhány szempontja mentén is vizsgálnak (Róbert et al., 2020). Az iskolai jóllétvizsgálatok viszont egy szűkebb környezetre, elsősorban az iskolai hatásokra koncentrálnak (Hascher, 2004;

Soutter et al., 2014). Az iskolai jóllét összetevőinek vizsgálata visszajelzést ad arról, hogy a tanulók hogyan érzik magukat az iskolában, és mely tényezők mentén értékelik az őket ért hatásokat.

A tanulók iskolai jólléte meghatározza az iskolához való viszonyt, az iskolai közérzetet, az iskola és a tanulás iránti attitűdöket, és az iskolai és osztálytermi légkört is (Czető, 2021; Szabó et al., 2015). Szoros kapcsolatban áll a társas kapcsolatok minőségével, az iskolai és tanulási teljesítménnyel, és a tanuló önértékelésével (Hascher, 2011; Nagy et al., 2019). Azok az iskolák, amelyek sikeresen fejlesztik a tanulók kognitív képességeit, a nem kognitív (affektív) tényezők terén is fejlődést érnek el, mivel az iskola iránti pozitív attitűdöket erősítik (Karvonen et al., 2018; Seligman et al., 2009). Az iskolai jóllét szintje a környezeti és személyi tényezők interakciójának következménye, az iskolában átélt dolgok (légkör, attitűdök, élmények és tapasztalatok) egységes érzelmi mutatója, amely a tanulót ért pozitív és negatív hatások mentén folyamatosan alakul. Az iskolai jóllét szintje a környezeti és személyi tényezők interakciójának következménye, kialakulásában a kutatási eredmények szerint legerősebb hatása az iskolai társas (tanár-tanuló, tanulók közötti) kapcsolatoknak, a tanítási légkörnek és módszereknek, az iskola által nyújtott lehetőségeknek, valamint a tanulással kapcsolatos tényezőknek van (Buda & Péter-Szarka, 2014; Konu et al., 2002; Nagy & Zsolnai, 2016; September & Savahl, 2009).

A tanulói és iskolai jóllét tehát többdimenziós fogalomként értelmezhető, amely rövid és hosszú távú is, vagyis aktuális helyzetekre adott reakció és egy folyamat eredménye is lehet. Az iskolai jóllét és a szubjektív jóllét összefüggenek, egymásból származtathatóak. A kapcsolat lehet olyan irányú, hogy az iskolai jóllét az egyén személyiségének és az egyént ért környezeti hatások összhangjában alakul ki, olyan állapotot jelöl, amely túlmutat a boldogság vagy az elégedettség érzésén (Diener & Lucas, 2000; Dodge et al., 2012; D. Nagy, 2020; Pollard & Lee, 2003). Az iskolai jóllét tehát a szubjektív jóllét iskolai környezetben való értelmezését jelenti (Nagy et al., 2019). De a kapcsolat lehet olyan irányú is, hogy az iskolai jóllét az általánosan vett elégedettség vagy boldogság kiemelt komponense a serdülők életében, jelentős mértékben befolyásolja azt (Gómez-Baya et al., 2021).

A tanulók szubjektív jóllétét befolyásoló tényezők

Felmérések mutatnak rá arra, hogy a gyerekek szubjektív jóllétét veszélyeztetik az olyan tényezők, mint a kedvezőtlen társadalmi, családi és anyagi háttér, a nehézségekkel terhelt családi kapcsolatok, vagy a bántalmazó társas kapcsolatok megléte (The Children's Society, 2020).

Több kutatás is igazolta, hogy a szubjektív tanulói, iskolai jóllét mutatói alacsonyabbak a kedvezőtlenebb családi háttérrel, társadalmi státusszal rendelkező diákok esetében (Govorova et al., 2020; Hamvai & Pikó, 2009; Karvonen et al., 2018; Örkényi & Koszonits, 2004). Kutatások azt is jelzik, hogy a családjukkal, szüleikkel kevésbé jó, kevésbé szoros kapcsolatban lévő, és kevesebb szülői támogatást kapó tanulók jóllétérzete alacsonyabb, mint azon társaiké, akik jó kapcsolatot ápolnak a családjukkal, szüleikkel, és akiket támogatnak a szüleik (Hamvai & Pikó, 2009; Karvonen et al., 2018; Örkényi & Koszonits, 2004; Van Wel et al., 2000). Kutatások igazolták, hogy a gyermekek általános szubjektív jóllétét befolyásolják a szociális és társadalmi kapcsolatok. A pozitív baráti tapasztalatok és kortárskapcsolatok pozitív, míg a negatívak (pl. bullying) negatív hatást gyakorolnak rá (Goswami, 2012).

Örkényi és Koszonits (2004) a tanárokkal való kapcsolat és az iskolai közérzet között erős pozitív kapcsolatot mutatott ki. Eredményeik szerint minél inkább úgy érzi egy gyerek, hogy a tanára igazságos, segítőkész, és az órái érdekesek, annál jobban érzi magát az iskolában, és ugyanez mondható el a jó osztálylégkör, az osztálytársakkal való jó kapcsolat esetében is. Hasonlóra jutott Hamvai és Pikó (2009) is. Elemzésük szerint az iskolához köthető pozitív érzések és a pozitív iskolai légkör hozzájárulnak a diákok szubjektív jóllétéhez. Govorova és munkatársai (2020) elemzésében az iskolai szintű tényezők közül a tanári támogatás mutatta a legerősebb, pozitív irányú kapcsolatot a tanulók jóllétével.

Több kutatás is foglalkozott a gyerekek, tanulók szubjektív jóllétének nemek és életkor szerinti különbségeivel. A nemzetközi vizsgálatok általánosságban arra mutatnak rá, hogy az élettel való általános elégedettséggel mért kognitív szubjektív jóllét a fiúk és a fiatalabb tanulók esetében

magasabb, hozzátevé, hogy ebben jelentős országokénti különbségek mutathatók ki (Govorova et al., 2020; Inchley et al., 2020; OECD, 2019; Rees et al., 2020; Róbert et al., 2020; The Children's Society, 2020). A 11, 13 és 15 éves tanulókat vizsgáló HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*) felmérések azt is megmutatták, hogy erős az együttjárás az egészségi állapot szubjektív észlelése és az étellel való elégedettség között. Általában elmondható, hogy a szubjektíve rosszabb egészségi állapot alacsonyabb elégedettséggel párosul, valamint az is, hogy a lányok nagyobb eséllyel számoltak be egészségügyi panaszokról, mint a fiúk, amely különbség az életkor előrehaladtával nő (Inchley et al., 2020).

A tanulók jólléte tehát egyaránt függ belső, személyes (fizikai-egészségügyi állapot, pszichológiai, kognitív tényezők stb.) és külső, kontextuális (társas kapcsolatok, családi-baráti környezet, tanári-iskolai környezet, társadalmi-gazdasági háttér stb.) tényezőktől, ezért számos kutató alkalmaz olyan ökológiai modellt, amelyben az egyén és az egyénre ható fizikai, társas, iskolai környezet együttesen szerepel (Hascher, 2008; Konu & Rimpelä, 2002; OECD, 2019; Pollard & Lee, 2003; Rees et al., 2020; Soutter et al., 2014).

Az általános és az iskolai jóllét szintjét befolyásoló tényezők vizsgálata az ISCWeB-felmérés alapján

A Gyermekvilág – Nemzetközi vizsgálat a gyermekek jóllétéről (ISCWeB) nemzetközi felmérés a 8, 10 és 12 éves gyerekek nézőpontjából tárja fel a saját életükről, mindennapi tevékenységeikről (otthon, iskolában, szabadidőben, baráti körben), időfelhasználásukról, szubjektív és pszichológiai jóllétükről alkotott percepcióikat. A harmadik adatfelvételi hullám – amelyben Magyarország is részt vett – a gyerekek jóllétének három aspektusát vizsgálta: (1) a szubjektív jóllét affektív (pozitív és negatív érzelmek) és (2) kognitív (étellel és az élet egyes területeivel való elégedettség) komponensét (Kahneman et al., 1999), valamint (3) a pszichológiai jóllétet (önelfogadás, autonómia, másokkal való jó kapcsolat, a környezet uralása, életcélok, személyes fejlődés) (Ryff, 1989). Ezek közül jelen elemzésben a szubjektív jóllét kognitív komponensére fókuszálunk és tárjuk fel, majd vetjük össze a tanulók általános jóllétét, illetve iskolai jóllétét befolyásoló tényezőket. A kutatásról, a kutatás során alkalmazott mérőeszközökről, valamint a kutatás eredményeiről részletes információk érhetők el a kutatás honlapján (<https://iscweb.org/>).

Magyarországon kétlépcsős rétegzett mintavételre került sor: az általános iskolák rétegzése településtípus, földrajzi elhelyezkedés (régió), fenntartó és iskolaméret alapján történt, ezt követően az iskolák véletlenszerűen kerültek kiválasztásra. Az elemzéshez csak a magyar 10 és 12 éves, azaz a 5. (N = 1035) és 7. évfolyamos tanulók (N = 994) válaszait használtuk fel.

Az elemzésbe vont változók köre

A felmérés több aspektusból vizsgálja a gyerekek jóllétét (Róbert et al., 2020; Széll et al., 2021), a jelen elemzésben azonban csak két, eredményváltozóként bevont mérési skálát vizsgálunk: (1) az általános jóllét és elégedettség mérésére leggyakrabban alkalmazott, egyetlen kérdésből álló Cantril-létrát (Cantril, 1965), amely 0–10 fokozatú skálán méri fel, hogy a válaszadó milyennek értékeli saját jelenlegi élethelyzetét (a létra alja a lehető legrosszabb, a teteje a lehető legjobb életet jelöli) (átlag: 9,10; szórás: 1,67); és (2) az iskolás léttel való elégedettség, azaz az iskolai jóllét szintjének mérésére a Cantril-létra mintája alapján alkalmazott mérőeszközt, amely 0–10 fokozatú skálán (0 = egyáltalán nem, 10 = teljesen) méri fel, hogy a válaszadó tanuló mennyire elégedett azzal, hogy általában milyen iskolásnak lenni (átlag: 7,34; szórás: 2,28). Mindkét skála vizsgálatát egyrészt a két skála közötti nem túl erős kapcsolat ($r = 0,318$, $p < 0,001$) indokolja, másrészt az, hogy így lehetőség adódik a tanulók általános jóllétét és iskolai jóllétét befolyásoló tényezőinek összevetésére.

Elemzésünkben tanulói szintű magyarázóváltozók segítségével vizsgáltuk a tanulók általános jóllétét, illetve iskolai jóllétét meghatározó tényezőket. Így az elemzésbe olyan változókat vontunk be, amelyek jól jelzik a tanulók egyéni és családi hátterét, valamint barátokhoz/kortársakhoz, iskolához való viszonyulását. Az egyéni tényezők között vizsgáltuk a tanulók évfolyamát (0 = 5. évfolyam, 1 =

7. évfolyam), nemét (0 = fiú, 1 = lány) és lakóhelyét (amelyet 4 dummy változó – főváros, megyeszékhely, egyéb város, község – jelenít meg), valamint a vallásosságukat (0 = nem vallásos, 1 = vallásos) és cigány nemzetiségüket (0 = nem cigány nemzetiségű, 1 = cigány nemzetiségű) is. A jóllét kapcsán fontos tényező az egészségi állapot szubjektív észlelése is, amelyet 10 különböző egészségügyi panasz, tünet (fej-, gyomor-, hátfájás, alvási nehézség stb.) elmúlt 6 hónapban előforduló gyakoriságát összegző index-szel mértünk (0 = legkedvezőtlenebb egészségi állapot, 40 = legkedvezőbb egészségi állapot). A családi háttér kapcsán vizsgáltuk a család összetételét (0 = kétszülős család, 1 = nem kétszülős család), a háztartás méretét (fő), valamint azt is, hogy van-e testvére a megkérdezettnek (0 = nincs, 1 = van). A család anyagi helyzetét az úgynevezett Családi Jómódúság Skála (Currie et al., 2008) harmadik változatával mértük (Örkényi & Arnold, 2014). Továbbá 16 darab 1–5 skálás item bevonásával, maximum likelihood (ML) módszerrel és direkt oblimum ($\delta=0$) forgatással végzett feltárási faktorelemzés segítségével (KMO = 0,90; Bartlett teszt [χ^2 (120, N = 1672) = 10270,02, $p < 0,001$]; megmagyarázott variancia 48,53%) ragadtuk meg a család, a barátok/kortársak és az iskola támogató, gondoskodó, biztonságot nyújtó szerepét. A család faktor a (1) családi törődést, (2) segítséget, (3) biztonságot, (4) a kellemes családi együttlétet, (5) a gyerek véleményének szülők általi figyelembe vételét, valamint (6) a szülőkkel közös döntéshozatal meglétét méri. A barátok/kortársak faktor (7) az elegendő barát, (8) a segítő barát és (9) a segítő iskolatárs meglétét, (10) a barátok kedvességét, valamint (11) a barátokkal való jó kapcsolatot mutatja. Az iskola faktor (12) a tanári törődést, illetve (13) segítséget, (14) a gyerek véleményének tanárok általi figyelembe vételét, illetve (15) döntésekbe való beleszólási lehetőségét, valamint (16) az iskola biztonságát összegzi.

Elemzési eljárás

Elemzésünk során az előzőekben bemutatott változószettben ENTER-módszerrel két lineáris regressziós modellt építettünk. Az első modell célja a tanulók általános szubjektív jóllétét (elégedettségét) leginkább befolyásoló tényezők feltárása, míg a második modell a tanulók iskolai jóllétét (iskolás léttel való elégedettségét) leginkább magyarázó változók megragadására vállalkozik. A két modell tehát csak az eredményváltozóban (függő) különbözik egymástól. A modellben szereplő változók kapcsán tapasztalható válasziányok miatt a többváltozós lineáris modellekben szereplő elemszámok (első modell: N = 1479, második modell: N = 1476) alacsonyabbak a tényleges minta elemszámánál. Hozzáteve, hogy a modellben szereplő változókat tekintve – alacsony mérési szintű változók esetében khi-négyzet-próba, magas mérési szintű változó esetén független két mintás t-próba alapján – nem tapasztalható szignifikáns eltérés a tényleges minta és az elemzett minták között ($p > 0,05$).

Az általános tanulói jóllét meghatározó tényezők

A tanulók általános jóllétének magyarázatára szignifikáns ($F(15, 1463) = 51,94$, $p < 0,001$), az elégedettségérzet varianciájának több mint egyharmadát magyarázó (korrigált $R^2 = 0,34$) lineáris regressziós modellt sikerült létrehozni. A modellben 6 változó játszik jelentős magyarázó szerepet. Valamennyi változó kontroll alatt tartása mellett a tanulók általános elégedettségét a legmeghatározóbban a család támogató, gondoskodó légköre növeli ($\beta = 0,34$), de lényeges szerepet kap a minél jobb szubjektív egészségi állapot is ($\beta = 0,20$). A barátok/kortársak támogatása ($\beta = 0,11$), a tanuló neme ($\beta = -0,11$) és évfolyama ($\beta = -0,08$) szintén meghatározó. Utóbbi két változó kapcsán a negatív előjel jól mutatja, hogy a fiúkhoz képest a lányok elégedettsége, a fiatalabb tanulókhoz képest pedig az idősebbeké szignifikánsan alacsonyabb, amely tendencia szinte valamennyi nemzetközi kutatásban visszaköszön (vö. Róbert et al., 2020). Az iskola és tanárainak támogatása, törődése szintén az általános jóllétérzet emelkedéséhez vezet, hozzáteve, hogy a jóllétérzet növelésében ez a tényező a modell többi szignifikáns változójához képest kisebb szerepet kap ($\beta = 0,078$) (1. táblázat).

1. táblázat
Az általános tanulói jóllétet magyarázó regressziós modell eredményei (N = 1479)

Változók	B	SE	KI (95%)		β	p
			AH	FH		
Konstans	8,34	0,37	7,62	9,05		0,000
Évfolyam (0 = 5., 1 = 7.)	-0,27	0,07	-0,40	-0,13	-0,08	0,000
Nem (0 = fiú, 1 = lány)	-0,34	0,07	-0,47	-0,20	-0,11	0,000
Budapest (0 = nem, 1 = igen)	0,16	0,30	-0,42	0,74	0,03	0,594
Egyéb város (0 = nem, 1 = igen)	0,14	0,28	-0,41	0,70	0,05	0,614
Község (0 = nem, 1 = igen)	0,23	0,29	-0,33	0,80	0,07	0,416
Vallásos (0 = nem, 1 = igen)	-0,04	0,07	-0,19	0,10	-0,01	0,571
Cigány nemzetiségű (0 = nem, 1 = igen)	0,25	0,16	-0,065	0,57	0,035	0,119
Szubjektív egészségi állapot (0–40 skála)	0,04	0,00	0,029	0,05	0,20	0,000
Család összetétele (0 = kétszülős, 1 = nem kétszülős)	0,02	0,10	-0,184	0,21	0,00	0,885
Háztartásméret (fő)	-0,00	0,03	-0,055	0,05	-0,00	0,966
Testvér (0 = nincs, 1 = van)	-0,07	0,11	-0,279	0,15	-0,01	0,554
Családi Jómódúság Skála	-0,02	0,02	-0,049	0,01	-0,03	0,275
Család támogatása (faktor)	0,60	0,05	0,508	0,70	0,34	0,000
Kortársak támogatása (faktor)	0,20	0,05	0,107	0,29	0,11	0,000
Iskola támogatása (faktor)	0,13	0,05	0,042	0,22	0,08	0,004

Megjegyzés: Független változó: általános elégedettségérzet; B = standardizáltan együtttható, SE = B standard hibája, KI (95%) = B együtttható 95%-os konfidencia intervalluma, AH = alsó határ, FH = felső határ, β = standardizált együtttható. A modellben szignifikáns ($p < 0,05$) szerepet kapó változók dőlten kerültek kiemelésre.

A tanulók iskolai jóllétét meghatározó tényezők

A tanulók iskolai jóllétérzetének magyarázatára létrehozott lineáris regressziós modell szintén szignifikáns ($F(15, 1460) = 37,62, p < 0,001$), és az iskolás léttel való elégedettségérzet varianciájának több mint egynegyedét magyarázza (korrigált $R^2 = 0,27$), ami némiképp elmarad az előző modelltől tapasztalttól. További különbség, hogy ebben a modellben kevesebb, összesen 3 szignifikáns tényező jelenik meg, amelyek közül mindegyik szignifikáns volt az előző modellben is. A modellben a legerősebb szerepet az iskola támogató közege kapta ($\beta = 0,44$). Vagyis ha a tanuló azt érzi, hogy az iskolában a tanárok törődnek vele, segítenek neki, ha valami baja akad, meghallgatják, és figyelembe veszik, amit mond, továbbá ha biztonságban érzi magát az iskolában, és lehetősége van beleszólni azokba a dolgokba, amelyek fontosak a számára, akkor az iskolás léttel való elégedettsége is magasabb lesz. Az iskolai jóllétérzet növekedésében a kedvező szubjektív egészségi állapot ($\beta = 0,09$) és a tanuló neme kapott még szignifikáns szerepet ($\beta = 0,07$). Utóbbi kapcsán fontos kiemelni, hogy az általános jóllétel ellentétben az iskolai jóllét szintje a lányok esetében magasabb (2. táblázat).

2. táblázat

Az tanulók iskolai jóllétét magyarázó regressziós modell eredményei (N = 1476)

Változók	B	SE	KI (95%)		β	p
			AH	FH		
Konstans	6,78	0,54	5,71	7,84		0,000
Évfolyam (0 = 5., 1 = 7.)	0,11	0,10	-0,09	0,31	0,02	0,291
Nem (0 = fiú, 1 = lány)	0,31	0,10	0,11	0,50	0,07	0,002
Budapest (0 = nem, 1 = igen)	-0,20	0,44	-0,96	0,76	-0,01	0,825
Egyéb város (0 = nem, 1 = igen)	-0,03	0,42	-0,85	0,79	-0,01	0,940
Község (0 = nem, 1 = igen)	-0,08	0,42	-0,91	0,75	-0,02	0,850
Vallásos (0 = nem, 1 = igen)	-0,20	0,11	-0,42	0,01	-0,04	0,066
Cigány nemzetiségű (0 = nem, 1 = igen)	0,16	0,24	-0,31	0,63	0,02	0,511
Szubjektív egészségi állapot (0–40 skála)	0,03	0,01	0,01	0,04	0,09	0,000
Család összetétele (0 = kétszülős, 1 = nem kétszülős)	-0,08	0,15	-0,37	0,22	-0,01	0,606
Háztartásméret (fő)	0,01	0,04	-0,07	0,09	0,00	0,880
Testvér (0 = nincs, 1 = van)	-0,12	0,16	-0,44	0,20	-0,02	0,450
Családi Jómódúság Skála	-0,03	0,02	-0,07	0,02	-0,03	0,252
Család támogatása (faktor)	0,12	0,07	-0,02	0,26	0,05	0,098
Kortársak támogatása (faktor)	0,08	0,07	-0,05	0,22	0,03	0,215
Iskola támogatása (faktor)	1,06	0,07	0,92	1,19	0,44	0,000

Megjegyzés: Független változó: iskolás léttel való elégedettségérzet; B = standardizálatlan együttható, SE = B standard hibája, KI (95%) = B együttható 95%-os konfidencia intervalluma, AH = alsó határ, FH = felső határ, β = standardizált együttható. A modellben szignifikáns ($p < 0,05$) szerepet kapó változók dőlttel kerültek kiemelésre.

Az iskolai jóllét összetevői a tanulók és a pedagógusok szemszögéből egy hazai kutatás alapján

A legtöbb kutatási eredmény a tanulók oldaláról közelíti meg a tanuló/iskolai jóllét kérdését, a tanárok ezzel kapcsolatos véleményéről azonban keveset tudunk. Ezért a továbbiakban egy olyan hazai kutatás eredményeit ismertetjük, amelynek célja a kutatásban részt vevő általános iskolás (5. és 8. osztályos) tanulók (N = 419) iskolai jóllétét befolyásoló tényezőinek vizsgálata, majd a kapott eredmények összevetése az őket tanító pedagógusok (N = 55) iskolai jóllétről alkotott véleményével.

Elemzési keret

A kutatás során a tanulók egy adaptált mérőeszközt, az Iskolai Jóllét Kérdőívet (Nagy, 2021; Nagy et al., 2019; eredeti kérdőív: Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule, Hascher, 2004; angol adaptációban: Student Well-Being Questionnaire, Hascher, 2008) töltötték ki. A kérdőívben található 33 állítással való egyetértésük mértékét a tanulók ötfokú Likert-skálán fejezték ki. Az állítások pozitív és negatív dimenziók mentén három-három faktorba különültek el. A kérdőív pozitív dimenziót alkotó tételai az iskola iránti pozitív attitűdökre (Pozitív attitűd), az iskolai pozitív érzésekre, a sikerélményekre és a kapott elismerésekre (Elismerés, öröm), valamint a tanulmányi teljesítmény

megfítlésére és a tanulók önbizalmára vonatkoznak (*Énkép*). A negatív dimenzió tételei az iskolában vagy az iskola miatt kialakult szomatikus tünetekre (*Testi, fizikai panasz*), az iskolai és/vagy osztálytársakkal kialakult konfliktusokra (*Problémák, konfliktusok*), és az iskolával kapcsolatos aggodalmakra (*Aggodalom, közöny*) vonatkoznak. A tanulók a kérdőív kitöltése után válaszoltak arra a kérdésre is, hogy miért szeretnek, illetve miért nem szeretnek iskolába járni.

A pedagógusok véleményét a tanárok és a tanulók iskolai jóllétének összetevőiről egy saját készítésű online kérdőívcsomag segítségével vizsgáltuk, a tanulmányban az iskolai jóllétre vonatkozó nyílt válaszok eredményeit mutatjuk be. A vizsgálatban részt vevő tanárok a részt vevő tanulók pedagógusai (osztályfőnökei és egyéb tanárai) voltak. A kérdőív ezen egységében a tanárok előbb meghatározták az iskolai jóllét feltételezett összetevőinek fontosságát, majd a tanulókhöz hasonlóan tőlük is annak a mondatnak a befejezését kértük, hogy: „Azért szeretek iskolába járni, mert... / A tanulók azért szeretnek iskolába járni, mert...”. A válaszokból kategóriákat képeztünk, az elemzést a tanári és a tanulói válaszok összehasonlításával mutatjuk be.

Az online kutatásba véletlenszerűen választott általános iskolák tanulóit és tanárait vontuk be az ország egész területéről, ugyanakkor a minta nem reprezentatív. A kérdőíveket 419 fő általános iskolás, 5. ($N_5 = 212$) és 8. évfolyamos ($N_8 = 207$) tanuló és 55 fő pedagógus töltötte ki anonim módon 2019. december és 2020. március között (az adatfelvételt a távoktatás bevezetése szakította meg).

Az tanulók iskolai jóllétének összetevői

Az Iskolai Jóllét Kérdőív mindkét évfolyamon megfelelő megbízhatósági mutatókat kapott (Cronbach- $\alpha = 0,88$ és $0,86$). A kérdőív illeszkedési mutatói nem voltak megfelelőek az eredeti faktorszerkezetre (CFI = $0,81$, TLI = $0,79$, SRMR = $0,08$, RMSEA = $0,07$), ezért annak igazolására feltáró faktorelemzést végeztünk, amely az iskolai jóllétnak öt faktorát különítette el (általános attitűd, pozitív érzések, iskolai énhatékonyság, szociális problémák, szorongás és fizikai panaszok) (3. táblázat).

3. táblázat
Az Iskolai Jóllét Kérdőív kapott faktorai

Kapott eredmények			
Fődimenzió	Aldimenzió	Itemszám	Példa
POZITÍV dimenzió	Általános attitűd	5	Szívesen megyek iskolába.
	Pozitív érzések	8	Az iskolában mindig történnek jó dolgok.
	Iskolai énhatékonyság	4	Nem okoz problémát az iskolai követelmények teljesítése.
NEGATÍV dimenzió	Társas problémák	5	Az elmúlt pár hétben előfordult, hogy problémám/konfliktusom volt egy osztálytársammal.
	Szorongás, fizikai panasz	10	Az elmúlt pár hétben előfordult velem, hogy annyira izgultam, hogy számonkérés előtt nem volt étvágyam.

A továbbiakban a tanulók válaszait leíró statisztikai elemzésekkel vizsgáltuk. Évfolyamok szerint az összes faktor magasabb értéket kapott az ötödikesek körében, a pozitív faktorok esetében szignifikáns a különbség. A magasabb átlagértékek arra utalhatnak, hogy az ötödik osztályos tanulók szívesebben járnak iskolába, az iskolai attitűdjük ($F = 0,03$; $p < 0,001$) és énhatékonyságuk ($F = 0,27$; $p = 0,04$) jellemzően magasabb, és több pozitív érzésről számolnak be ($F = 0,20$; $p < 0,001$). Ezzel szemben a felső tagozatos tanulóknak gyakrabban vannak társas problémáik, vagy gyakrabban tapasztalnak szorongásra utaló jeleket. Ez az eredmény ugyan nem szignifikáns, de bizonyára jelentős hatással van az iskolai attitűdjükre. A negatív dimenzió faktorai közül a társas kapcsolatok problémái

mindkét évfolyamon magasabb értékeket mutatnak, ezért feltételezhető, hogy fontos befolyásoló tényezőt jelent.

A nemek esetében a fiúknál és a lányoknál a pozitív dimenzió faktorai közül egyaránt az iskolával kapcsolatos pozitív érzések kapták a legalacsonyabb, és az általános attitűd a legmagasabb értéket. A negatív dimenzió mindkét faktora magasabb átlagértékeket kapott a fiúknál. A *Szorongás, fizikai panasz* esetében a különbség szignifikáns ($F = 0,53$; $p < 0,001$), vagyis a fiúknak gyakrabban vannak szorongásos, vagy testi, fizikai egészséget érintő panaszai. A negatív dimenzió esetében lányoknál a *Társas problémák* faktora emelkedett ki, a *Szorongás, fizikai panasz* esetükben a legalacsonyabb értéket kapta. Feltételezhető, hogy a fiúk esetében az iskola megítélésük inkább a negatív tényezők kerülnek előtérbe, számukra a konfliktusoknak és az ezt kísérő szorongás érzésének, valamint a felmerülő testi panaszoknak nagyobb jelentősége van az iskolai jóllét alakulásában, mint a lányoknál.

A pedagógusok között az iskolai jóllétet befolyásoló tényezők közül a legmagasabb átlagpontszámot az iskolával és/vagy osztálytársakkal való kapcsolat jelentősége kapta, ezt követte a tanár-diák viszony és a szülői hatások, valamint a tanórák érdekessége és a tanári értékelés jellemzőinek jelentősége (4. táblázat).

4. táblázat

Az iskolai jóllétet befolyásoló tényezők jelentősége a tanárok szerint (N = 55)

Befolyásoló tényező	Átlag	Szórás
Osztálytársakkal/iskolatársakkal való kapcsolat	4,80	0,65
Tanár-diák viszony	4,58	0,89
Szülői hatások	4,55	0,61
Tanórák érdekessége	4,45	0,84
Tanári értékelés jellemzői	4,44	0,76
Tanuláshoz való viszony	4,40	0,92
A tanuló személyisége	4,11	0,92
Tanuló tantárgyakhoz való viszonya	4,00	0,86
Tanuló fizikai egészsége	3,91	1,04
Iskolai fizikai környezet	3,87	1,00
Média, (és) egyéb kulturális hatások	3,67	1,17

Feltett kérdés: „Az alábbiakban olyan lehetséges befolyásoló tényezőket sorolunk fel, amelyek a tanuló szempontjából fontosak lehetnek az iskolai jóllét alakulásában. A tényezők melletti számok (0–5) kiválasztásával jelezze, hogy véleménye/tapasztalata szerint azoknak mennyire lehet fontos szerepük az iskolai jóllét alakulásában.”

A kapott tételek véleményezése után a pedagógusok nyitott válasz formájában egészíthették ki a felsorolást (Feltett kérdés: „A fentiekén kívül milyen tényezőt tudna még felsorolni, ami befolyásolhatja a tanulók iskolai jóllétét?”). A válaszokban leggyakrabban a szülő és a tanár személyiségét (pl. személyes tulajdonságok, szülői támogatás és elvárások), valamint az osztálylégkör és az oktatási módszerek jelentőségét részletezték (pl. IKT-eszközök), továbbá megjelent a minőségi iskolaiszabadiidő-eltöltés és egyéb iskolai programok szerepe, és néhányan felsorolták a fegyelmezetlenség és a zaklatás jelentőségét is (pl. iskolai erőszak, verekedés, sértegetés). A tanár-diák viszony esetében megjelent a tanár személyes és munkahelyi jóllétének, elégedettségének, illetve anyagi megbecsültségének a jelentősége.

Az iskolába járás szeretete a tanulók és a tanárok véleménye alapján

Az iskolába járás szeretetét vizsgáló nyílt végű kérdések esetében 303 tanuló válaszát elemeztük. A kategóriákba sorolás alapján a legtöbb válasz az iskolai társas kapcsolatokra vonatkozott, ezen válaszadók szerint a barátok és az osztálytársak jelentléte miatt érdemes iskolába járni. Évfolyamok és

nemek tekintetében is ez a válasz fordult elő a leggyakrabban, amit az osztálylégkör, és a tanulással kapcsolatos állítások követtek. Érdekes eredmény, hogy az iskolába járás szeretetével összefüggésben a tanárokkal kapcsolatos válaszok fordultak elő a legritkábban. A fiúk gyakrabban említették a tanáraikat (pl. tanári támogatás, tanári tulajdonságok), azonban a nyolcadikosok között nem fordult elő olyan válasz, amit ide tudtunk volna sorolni (5. táblázat).

5. táblázat

Az iskolába járás szeretetét meghatározó tényezők előfordulási gyakorisága a tanulói válaszokban (%)

Kategória	Gyakoriság				
	Teljes minta (N = 419)	Fiú (N = 189)	Lány (N = 230)	5. évf. (N = 212)	8. évf. (N = 207)
Társak	50,5	48,2	52,4	45,3	55,6
Osztálylégkör	23,4	24,1	22,9	28,0	19,0
Tanulás	19,5	21,9	17,5	20,0	19,0
Iskolai programok, szolgáltatások	1,7	2,2	1,2	0,7	2,0
Tanárok	1,0	1,5	0,6	2,0	–
Egyéb	4,0	2,2	5,4	4,0	3,9

Feltett kérdés: „Néhány mondattal fejezd be az alábbi állítást: Azért SZERETEK iskolába járni, mert...”

A tanári kérdőívben a pedagógusok a tanulónál részletesebb válaszokat adtak, ennek köszönhetően a kódolás során a válaszok több kategóriába is bekerültek. A tanárok és a tanulók eredményei hasonlóak, a pedagógusok szerint is az osztályközösség minőségének, az iskolatársakkal, osztálytársakkal kialakított baráti kapcsolatoknak van a legfontosabb befolyásoló ereje. Esetükben gyakrabban jelent meg a tanár (a tanár személyisége, tanári támogatás, tanár-diák pozitív viszony) szerepének hangsúlyozása, mint a tanulók esetében. Ezeket követően a legtöbb válasz a tanítási módszerekre és az iskola környezeti tényezőire vonatkozott (6. táblázat).

6. táblázat

A tanulók iskolába járásának szeretetével kapcsolatos tanári válaszokból képzett kategóriák gyakorisága (%) (N = 55)

Kategória	Gyakoriság
Iskolai társas kapcsolatok	
Osztályközösség	54,5
Társak	50,9
Tanár	29,1
Tanulás és tanóra	
Tanulás és új ismeretek	36,4
Oktatási módszerek	18,2
Továbbtanulás, jövőbeni célok	3,6
Környezet	
Iskolai környezet	45,5
Infrastruktúra	30,9

Feltett kérdés: „Kérjük írja le néhány mondatban, hogy tapasztalatai szerint melyek azok az iskolai tényezők, ami(k) miatt a tanulók SZERETNEK iskolába járni!”

A tanulói és tanári vélemények arról, hogy a tanulók miért nem szeretnek iskolába járni

A miért nem szeretnek iskolába járni kérdésre adott tanulói válaszok többsége a tanulással és a tanórákkal hozható összefüggésbe. Ebbe a kategóriába soroltuk a tanulnivaló mennyiségére, a tanórák jellemzőire, valamint a számonkéréssel kapcsolatos félelmekre és stresszhelyzetekre vonatkozó válaszokat. Ezek után a legtöbb tanuló fáradtságra, álmoságra panaszkodott, ami a tanulnivaló mennyiségével vagy a koránkeléssel kapcsolódott össze. A fáradtságra vonatkozó állítások az ötödikeseknél, illetve a lányok körében fordultak elő gyakrabban. A fáradtsággal közel azonos gyakorisággal fordultak elő az iskolai társas kapcsolatok problémái, ezen belül a verbális tényezőket, köztük a kiközösítést és a csúfolódást, gúnyolódást neveztek meg a tanulók. A társakkal kapcsolatos állítások a nyolcadikos tanulónál fordultak elő gyakrabban, ami összefüggésbe hozható azzal, hogy magasabb életkorban fontosabbá válik a barátokkal és a társakkal való kapcsolat minősége. Szintén a negatív tényezők közé tartoztak az iskolai teljesítménnyel, a tanulással és a számonkérésekkel összefüggésbe hozható aggodalmak, félelmek, továbbá a szülői és a tanári elvárások válasza. Nemek tekintetében a fiúk, évfolyamok tekintetében a nyolcadikos tanulók körében kaptunk magasabb értékeket. Ezek alátámasztják a korábbi eredményeinket, mert az iskolai jóllét negatív dimenziójának Szorongás faktora esetében is a fiúk esetében találtunk szignifikáns különbséget. A tanárookra vonatkozó válaszok ebben a kérdésben gyakrabban jelentek meg, mint korábban, főleg a tanár személyiségére és oktatási módszerére vonatkoztak (7. táblázat).

7. táblázat

A miért nem szeretnek iskolába járni kérdésre adott tanulói válaszkategóriák gyakorisága (%)

Kategória	Gyakoriság				
	Teljes minta (N = 419)	Fiú (N = 189)	Lány (N = 230)	5. évf. (N = 212)	8. évf. (N = 207)
Tanulás, tanórák	37,6	36,7	38,4	37,0	38,3
Fáradtság	19,5	18,7	20,1	22,7	16,1
Társak	18,2	18,0	18,3	15,6	20,8
Szorongás	7,6	10,1	5,5	5,2	10,1
Tanárok	4,0	3,6	4,3	4,5	3,4
Egyéb	13,2	12,9	13,4	14,9	11,4

Feltett kérdés: „Néhány mondatot fejezd be az alábbi állítást: Azért NEM SZERETEK iskolába járni, mert...”

Az iskolába járás negatív tanulói megítélése esetében a tanári válaszok ismét több kategóriába is bekerültek. A pedagógusok szerint a társak akkor jelentenek negatív tényezőt, ha a köztük fennálló konfliktusok rendszeresen megjelennek. A barátságok hiánya, a kirekesztés és a zaklatás valamennyi formája negatív iskolai attitűdöt eredményezhet. Az iskolai feladatok teljesítése miatt kialakult fáradtság a tanári válaszokban is az egyik leggyakrabban feltételezett okot jelenti. A tanárok a következményként kialakuló figyelemhiányt és koncentrációs nehézségeket is kiemelték, az ehhez hasonló fizikai tünetek a tanulói válaszokban nem jelentek meg. A tanár jelentősége (személyisége, támogatása és módszerei) ebben az esetben is gyakrabban jelent meg a tanároknál, mint a tanulónál. A negatív oldalon a szülővel, a családi háttérrel kapcsolatos válaszok a tanárok esetében önálló kategóriát kaptak. Véleményük szerint a szülők és a tanárok közötti együttműködés problémái, a szülői támogatás hiánya, a magas elvárások, valamint az iskoláról való negatív szülői vélemény az, ami fontos befolyásoló tényező lehet a kérdésben (8. táblázat).

8. táblázat

A tanári válaszkategóriák gyakorisága az iskolába járás negatív megítéléséről (%) (N = 55)

Kategória	Gyakoriság
Iskolai társas kapcsolatok	
Társak	18,2
Tanár	12,7
Tanulás és tanóra	
Tanulás és tananyag	45,5
Szorongás, stressz	40,0
Iskolai szabályok	23,6
Oktatási módszerek	14,5
Tanulási motiváció	13,0
Fizikai tünetek	
Fáradtság	23,6
Család	
Családi hatások, otthoni körülmények	5,5

Feltett kérdés: „Kérjük írja le néhány mondatban, hogy tapasztalatai szerint melyek azok az iskolai tényezők, ami(k) miatt a tanulók NEM SZERETNEK iskolába járni!”

Összegzés

Tanulmányunkban az iskolai jóllétre fókuszálva mutattuk be egy nemzetközi tanulói adatfelvétel magyar adatain és egy hazai felmérés tanulói és pedagógusválaszain alapuló elemzés egymással szorosan összefüggő és egymást kiegészítő eredményeit. Mindkét kutatás terepe az általános iskola volt.

A korábbi kutatások egyértelműen jelzik, hogy a szubjektív jóllét a fiúk és a fiatalabb tanulók körében magasabb (Govorova et al., 2020; Inchley et al., 2020; OECD, 2019; Rees et al., 2020; Róbert et al., 2020; The Children’s Society, 2020). A tanulmányban szereplő két kutatás alapján is kijelenthető, hogy a magasabb évfolyamokon tanulók jólléte alacsonyabb, egyre kevésbé szeretnek iskolába járni, az iskola iránti attitűdjük egyre kedvezőtlenebb, a szorongás mértéke azonban egyre magasabb, amely feltételezhető, hogy negatívan hat az egészségi állapot szubjektív megítélésére is. Ugyanígy hasonló irányba mutat az iskolai jóllét szintjének nemek szerinti különbözőségének vizsgálata is, a lányok iskolai jóllétérzete lényegesen magasabb a fiúkénál, utóbbiaknak gyakrabban vannak szorongásos tünetei, vagyis a fiúk esetében az iskolai jóllét megítélésekor minden bizonnyal inkább a negatív tényezők kerülnek előtérbe.

A nemzetközi adatfelvétel magyar adatain alapuló elemzés rávilágított arra, hogy az egészségi állapot, a nem és az életkor mellett a tanulók általános jóllétérzetét leginkább a család, a barátok/kortársak és az iskola támogatása befolyásolja, azaz minél támogatóbbak ezek a közegek, annál valószínűbb, hogy jobb lesz a tanuló általános közérzete is. Ez megerősíti több korábbi kutatás eredményeit (Goswami, 2012; Hamvai & Pikó, 2009; Karvonen et al., 2018; Örkényi & Koszonits, 2004; Van Wel et al., 2000). Ugyanakkor a tanulók iskolai jóllétét a nem és az egészségi állapot mellett egyértelműen az iskola és tanárainak támogatása, törődése befolyásolja a legerősebben, vagyis ebben már kevésbé játszik szerepet a családi és baráti környezet (vö. Govorova et al., 2020; Hamvai & Pikó, 2009; Örkényi & Koszonits, 2004).

A tanulói és tanári válaszokat egyaránt gyűjtő hazai kutatás eredményei némiképp árnyalják ezt a képet. Az iskolai jóllét kapcsán a társas kapcsolatok minősége és ezek problémái jelentik az egyik legerősebb befolyásoló hatást, amit a tanulói és a tanári válaszok is egyértelműen alátámasztottak. Az iskolai jóllét legfontosabb befolyásoló tényezői esetében a tanári és a tanulói vélemények között több

ponton is hasonlóság mutatkozott. A tanulók az iskola mellett és ellen egyaránt a barátok és a tanulással kapcsolatos tényezőket emelték ki leggyakrabban, a negatív tényezők között emellett a fizikai fáradtság és a túlterheltség érzése jelent meg. Az iskola pozitív és negatív megítélésekor a tanárookra vonatkozó megállapítások lényegében csak a negatív oldalon szerepeltek, igaz ott sem nagy arányban. A pedagógusok szerint az iskolai jóllét legfontosabb befolyásoló ereje az iskolatársakkal, osztálytársakkal kialakított baráti kapcsolatoknak, a tanár-diák viszonyoknak és az otthonról hozott szülői hatásoknak van. Az iskolába járás szeretete véleményük szerint ugyanezen tényezők mentén alakul.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást az NKFIH NN 125715. számú, Gyermek az iskolában: Jóllét és azon túl című projektje támogatta. A kutatás megalapozása idején, 2019 októbere és 2020 júniusa között, Róbert Péter a CEU IAS Senior Core Fellow-já volt. A tanulmány a PD 138342 azonosítószámú OTKA posztdoktori kutatási projekt keretében készült.

Irodalom

- Awartani, M., Whitman, C.V., & Gordon, J. (2008). Developing instruments to capture young people's perceptions of how school as a learning environment affects of their well-being. *European Journal of Education*, 43(1), 51–70.
- Blanden, J., Crawford, C., Fumagalli, L., & Rabe, B. (2021). *School closures and children's emotional and behavioural difficulties*. Institute for Social and Economic Research, University of Essex.
- Bourke, L., & Geldens, P. (2007). What does wellbeing mean?: Perspectives of wellbeing among young people & youth workers in rural Victoria. *Youth Studies Australia*, 26(1), 41–49.
- Buda, M., & Péter-Szarka, Sz. (2014). Kreativitás és azon túl... A kreatív klíma mint lehetőség a 21. századi iskola számára. *Iskolakultúra*, 14(3), 33–40.
- Cantril, H. (1965). *The pattern of human concern*. Rutgers University Press.
- Cho, E., & Yu, F. (2020). A review of measurement tools for child wellbeing. *Children and Youth Services Review*, 119, Article 105576. doi: [10.1016/j.chilyouth.2020.105576](https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105576)
- Csikszentmihályi, M. (1997). *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Currie, C., Molcho, M., Boyce, W., Holstein, B., Torsheim, T., & Richter, M. (2008). Researching health inequalities in adolescent: The development of the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Family Affluence Scale. *Social Science & Medicine*, 66(6), 1429–1436.
- Czető, K. (2021). Az iskolai attitűd kutatásának kérdései: elméleti modellek és lehetséges mérőeszközök. *Iskolakultúra*, 31(3), 51–74.
- D. Nagy, K. (2020). Az iskolai jóllét értelmezésének és modellezésének lehetőségei. *Magyar Pedagógia*, 120(2), 123–148. doi: [10.17670/MPed.2020.2.123](https://doi.org/10.17670/MPed.2020.2.123)
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Subjective emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 325–337). Guilford Press.
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235. doi: [10.5502/ijw.v2i3.4](https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4)
- Gómez-Baya, D., García-Moro, F. J., Muñoz-Silva, A., & Martín-Romero, N. (2021). School satisfaction and happiness in 10-year-old children from seven European countries. *Children*, 8(5), Article 370.
- Goswami, H. (2012). Social relationships and children's subjective well-being. *Social Indicators Research*, 107(3), 575–588.
- Govorova, E., Benítez, I., & Muñiz, J. (2020). How schools affect student well-being: A cross-cultural approach in 35 OECD Countries. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 431. doi: [10.3389/fpsyg.2020.00431](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00431)
- Hamvai, Cs., & Pikó, B. (2009). Serdülők szubjektív jóllétét meghatározó tényezők a családban és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(4), 30–42.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann Verlag.
- Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 84–96.

- Hascher, T. (2011). Subjective well-being. In S. Järvelä (Ed.), *Social and emotional aspects of learning* (pp. 99–104). Elsevier Academic Press.
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., & Arnarsson, Á. M. (Eds.). (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings. WHO Regional Office for Europe.
- Józsa, K., & Fejes, J. B. (2012). A tanulás affektív tényezői. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 367–406). Tankönyvkiadó.
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation.
- Karvonen, S., Tokola, K., & Rimpela, A. (2018). Well-being and academic achievement: differences between schools from 2002 to 2010 in the Helsinki Metropolitan Area. *Journal of School Health, 88*(11), 821–829.
- Konu, A. I., & Rimpelä, M. K. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International, 17*(1), 79–87.
- Konu, A. I., Lintonen, T. P., & Rimpelä, M. K. (2002a). Factors associated with school- children’s general subjective well-being. *Health Education Research, 17*(2), 155–165.
- Konu, A. I., Alanen, E., Lintonen, T. P., & Rimpelä, M. K. (2002b). Factor structure of the School Well-being Model. *Health Education Research, 17*(6), 732–742.
- Nagy, K. (2021). *Az iskolai jóllét vizsgálata 5. és 8. osztályos tanulók és tanáraik körében* [PhD-értekezés. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola].
- Nagy, K., & Zsolnai, A. (2016). Az iskolai kötődés vizsgálata a társas viszonyok aspektusából. In P. Tóth & I. Holik (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015. Pedagógusok, tanulók, iskolák – Az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa* (pp. 53–61). ELTE Eötvös Kiadó.
- Nagy, K., Gál, Z., Jámbori, Sz., Kasik, L., & Fejes, J. B. (2019). A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében. *Iskolakultúra, 29*(6), 3–17. doi: [10.14232/ISKKULT.2019.6.3](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.6.3)
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (volume III): What school life means for students’ lives*. OECD Publishing. doi: [10.1787/acd78851-en](https://doi.org/10.1787/acd78851-en).
- Oláh, A. (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó.
- Örkényi, Á., & Arnold, P. (2014). Társadalmi-gazdasági háttér: A családok szocioökonómiai helyzete. In Á. Németh & A. Költő (Eds.), *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban 2014. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés* (pp. 173–184). Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet.
- Örkényi, Á., & Koszonits, R. (2004). Akiknek sem otthon, sem az iskolában nem jó. *Iskolakultúra, 14*(8), 43–55.
- Patalay, P., & Fitzsimons, E. (2016). Correlates of mental illness and wellbeing in children: Are they the same? Results from the UK Millennium Cohort Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 55*(9), 771–783.
- Pigaianni, Y., Zoccante, L., Zocca, A., Arzenton, A., Menegolli, M., Fadel, S., Ruggeri, M., & Colizzi, M. (2020). Adolescent lifestyle behaviors, coping strategies and subjective wellbeing during the COVID-19 pandemic: An online student survey. *Healthcare, 8*(4), Article 472. doi: [10.3390/healthcare8040472](https://doi.org/10.3390/healthcare8040472)
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research, 61*(1), 59–78. doi: [10.1023/A:1021284215801](https://doi.org/10.1023/A:1021284215801)
- Rees, G., Savahl, S., Lee, B. J., & Casas, F. (Eds.). (2020). *Children’s views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children’s Worlds project, 2016-19*. Children’s Worlds Project (ISCWWeB). <https://isciweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report-2020.pdf>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD Publishing.
- Róbert, P., Szabó, L., & Széll, K. (2020). A gyermekjóllét aspektusai. Nemzetközi összehasonlítás egy iskolai kutatás alapján. In T. Kolosi, I. Szelényi, & I. Gy. Tóth (Eds.), *Társadalmi Riport 2020* (pp. 281–306). TÁRKI Társadalomkutatási Intézet Zrt.

- Rose, S., Twist, L., Lord, P., Rutt, S., Badr, K., Hope, C., & Styles, B. (2021). Impact of school closures and subsequent support strategies on attainment and socio-emotional wellbeing in Key Stage 1: Interim Paper 1. Education Endowment Foundation, National Foundation for Educational Research.
- 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. doi: [10.1037/0022-3514.57.6.1069](https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069)
- Seligman M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivicha, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- September, R., & Savahl, S. (2009). Children’s perspectives on child well-being. *The Social Work Practitioner-Researcher*, 21(1), 23–40.
- Shanahan, L., Steinhoff, A., Bechtiger, L., Murray, A. L., Nivette, A., Hepp, U., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2020). Emotional distress in young adults during the COVID-19 pandemic: Evidence of risk and resilience from a longitudinal cohort study. *Psychological Medicine*, 1–10.
- Soutter, A. K., O’Steen, B., & Gilmore, A. (2014). The student well-being model: a conceptual framework for the development of student well-being indicators. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(4), 496–520. doi: [10.1080/02673843.2012.754362](https://doi.org/10.1080/02673843.2012.754362)
- Szabó, É., Zsadányi, Zs., & Szabó, H. L. (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5–20.
- Széll, K., Szabó, L., & Róbert, P. (2021). Három nemzetközi kutatás tanulójólét-konceptiójának összevetése. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3(2), 67–95.
- The Children’s Society. (2020). *The Good Childhood Report 2020*. The Children’s Society.
- Tobia, V., Greci, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. (2018). Children’s wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies*, 19(3), 1–21.
- Van Wel, F., Linssen, H., & Abma, R. (2000). The parental bond and the well-being of adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 307–318. doi: [10.1023/A:1005195624757](https://doi.org/10.1023/A:1005195624757)
- Vieno, A., Santinello, M., Galbiati, E., & Mirandola, M. (2004). School climate and well being in early adolescence: A comprehensive model. *European Journal of School Psychology*, 2(1–2), 219–238.
- Williams, P. G., Holmbeck, G. N., & Greenley, N. (2002). Adolescent health psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(3), 828–842.

NEVELÉSTÖRTÉNET





SZAKMÁSODÁS DIÁKSZEMMEL. PROFESSZIONALIZMUS ÉS PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ A MAGYAR TANÍTÓJELÖLTEK LAPJÁBAN (1926–1938)

Pelesz Nelli

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet Szociálpedagógus-képző Tanszék, EKKE NTDI
pelesz.nelli@szte.hu

Nóbik Attila

SZTE JGYPK Alkalmazott Társadalomismereti és Kisebbségpolitikai Intézet
nobik.attila@szte.hu

Absztrakt

A magyar és nemzetközi neveléstörténet-írás az elmúlt két évtizedben fordult fokozott érdeklődéssel a tanítóság története felé. A kutatások fókuszában elsősorban a néptanítói szakma 19. századi története állt. Kutatásunk két aspektus mentén terjeszti ki a kutatások kereteit: egyrészt a két világháború közötti időszak vizsgálatával, másrészt a pályára még nem lépő preparandisták pályaszocializációjának vizsgálatával.

Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy a tanítónövendékek, mint foglalkozási csoportjuk leendő tagjai, szakmai szocializációjuk során milyen tartalmakat és szempontokat tartottak nyilvános vitára érdemesnek, milyen fókuszok mentén tematizálták hivatásukat és az arra való felkészülést, illetve milyen önreflektív dimenziókat kapcsoltak be a professzionalizáció folyamatait illetően.

A Magyar Tanítójelöltek Lapja betekintést engedett a pályára készülő preparandisták pályaszocializációjának néhány aspektusába. A jövő tanítóit saját lapjukban nem elsősorban a tanítói szakma tudományos háttere foglalkoztatta, de sokat foglalkoztak a szakma mindennapi kihívásaival.

A kutatás eredményeként megállapítható, hogy a témákat illetően lassú profilváltás játszódott le a lapban. A kezdeti bizonytalanság, „iskolás” tematikai variációk sokasága után (leggyakoribb témák: humor, természettudomány, pedagógia, reklám) némileg fajsúlyosabb, átgondoltabb, komolyabb tárgyakat – a Trianon utáni Magyarország dilemmái, a kultúra, a nevelés és azzal szoros összefüggésben a tanítói hivatás helye és újraértelmezése – vitattak meg a lap hasábjain.

Kulcsszavak: néptanítók, szakmászodás, diákújság, Horthy-korszak

Bevezetés

A tömegoktatás kialakulásának elengedhetetlen feltétele volt a tanítással foglalkozó szakértelmiségi csoportok kialakulása. Ennek ellenére a pedagógusok sokáig nem kerültek a történeti kutatások érdeklődésének homlokterébe, és csupán az elmúlt két évtizedben fordult a magyar és nemzetközi neveléstörténet-írás fokozott érdeklődéssel a tanítóság története felé.

A kutatások fókuszában elsősorban a néptanítói szakma 19. századi története állt, kiemelten a képzés története, a néptanítói pedagógia alakulása és a néptanítóság szakmászodása. Kutatásunk két aspektus mentén terjeszti ki a kutatások kereteit: egyrészt a két világháború közötti időszak vizsgálatával, másrészt a pályára még nem lépő preparandisták pályaszocializációjának kutatásával.

A kutatás forrása a tanítójelöltek által szerkesztett Magyar Tanítójelöltek Lapja. Legfontosabb kutatási kérdésünk az volt, hogy a pályára készülő preparandisták pályaszocializációjának mely elemei figyelhetők meg a lapban. Azt vizsgáltuk, milyen témák határozták meg a lap tartalmát, a témák mennyiben reflektálnak jövőbeli szakmájuk feladataira.

Tanulmányunk első részében vázlatosan bemutatunk néhány, a téma szempontjából releváns elméleti megközelítést, majd a kutatás kérdéseit, módszereit és eredményeit.

A vizsgált lapban a hivatással kapcsolatos tartalmak nagy arányban voltak jelen a szövegekben, éppúgy, mint a tanítóságot közvetlenül érintő politikai-történelmi kérdések tárgyalása, a gyermekek, családok mindennapi életének ábrázolása, illetve a diákélet kihívásai is megjelennek. Több kérdés esetén megjelenik a tanítóság életkörülményeinek negatív kontextusa is. A kutatás eredményeképpen megállapítható, hogy a tanítójelöltek által szerkesztett folyóiratban hangsúlyosan voltak jelen a tanítóság szakmásozásával és professzionalizmusával kapcsolatos tartalmak.

A kutatás előzményei

Bár a tömegoktatási rendszer kialakulása elképzelhetetlen a tanítóság nélkül, a kutatásokban keveset foglalkoztak velük. A nemzetközi szakirodalomban a tanítóság mint társadalmi csoport történetét feltáró kutatások megerősödése figyelhető meg az elmúlt évtizedekben (Westberg, 2019). Ezek között a kutatások között megjelenik a tanítói szakma professzionalizálódásának (pl. Caruso, 2015), vagy éppen a feminizációjának (pl. Albisetti, 1993) vizsgálata. Az elmúlt néhány évben megerősödött a társadalomtörténeti megközelítés, és olyan témák kerültek a nemzetközi szakirodalom fókuszába, mint a pedagógusok anyagi (materiális) valósága, a tanárok származása, vagy éppen a tanárok keresetének és életkörülményeinek a vizsgálata (Westberg, 2019).

A hazai néptanítóság történetének kutatása szinte egyidős magának a néptanítóságnak a történetével. A tanítóság történetét átfogóan elemző munkák (pl. Donáth, 2008a, 2008b; Németh, 1990; Sebestyén, 1896, Szakál, 1934) mellett ki lehet emelni az egyes részterületeket vizsgáló kutatásokat is (pl. Baska, 2011; Kelemen, 2007; Kovács, 2011; Nóbik, 2006; Pukánszky, 2005). Számos ponton kapcsolódik össze a tanítóság történetének és a pedagógiai sajtónak a kutatása (pl. Baska, 1998, 2001, 2018; Nóbik, 2017, 2019; Pukánszky, 1999, 2001, 2002; Szabolcs, 1999; Szűcs, 2012, 2018.). A kutatásban vizsgált tanítói diáklapot is értelmezhetjük a pedagógiai sajtó egy sajátos formájaként.

A magyar tanítóság történetével kapcsolatos kutatások elsősorban a dualizmus időszakára fókuszáltak. Sokkal kevesebb vizsgálat irányult a tanítóság két világháború közötti történetére (Donáth, 2010; Gombos, 2011; Pukánszky, 2002).

A (pedagógiai) sajtótörténeti kutatásokra is igaz, hogy a kutatások többsége a dualizmus időszakra koncentrált, a Horthy-korszakkal kapcsolatos kutatásokat kevesebb számban találhatunk. A pedagógus- és sajtókutatást ötvözi kutatásaiban Frank Tamás, aki a pedagógusképet vizsgálta a korabeli bulvár- és napilapokban (Frank, 2017, 2018, 2019). Több kutatás is vizsgálta, részben pedagógiai sajtótermékeket forrásként használva a korszak nő- és családképét (Pálmai, 2017; Stummer, 2021; Vörös, 2018).

A jelen kutatás tárgyát képező diáksajtó vizsgálata eddig nem került a kutatások fókuszába, noha annak segítségével a néptanítói szakmásozás korábban nem vizsgált rétegei tárhatók fel.

A kutatás elméleti keretei

A kutatás elméleti keretét a professzionalizációval és a szakmásozással kapcsolatos kutatások jelentik. Az elmúlt megközelítőleg két évtizedben zajló professzió- és szakmásozástörténeti kutatások a néptanítói szakma történetét új megvilágításba helyezték.

Hivatások és szakmák a modern társadalmakban

A professziótörténeti kutatások a néptanítói szakma kialakulását egy tág, a modern nyugati kultúrát alapvetően megváltoztató változássorozat részének tekintették. A modernitás egyik legfontosabb jellemzője, hogy a korábban az emberi élet természetes, „szabad” tevékenységei egyre erősebb közösségi kontroll alá kerültek. Ennek részeként a hagyományokon alapuló emberi tevékenységformák térben, időben vagy éppen a résztvevők testhasználatának jellemzőit illetően is egyre pontosabban szabályozottá váltak. A szabályozás nem csupán jogi aktust jelent, hanem utal az egyes tevékenységek normalizálására is. Ezen folyamat eredményeképpen elkülönültek egymástól a tevékenységet normálisan, vagyis szakszerűen végzők azoktól, akik a tevékenységet nem szakszerűen, vagyis amatőr módon végezték.

A normalizálás nem csupán az egyes tevékenységek – hivatások és szakmák – módszereit, viselkedésformáit, szakmai etikáját, ethoszát hozta létre, hanem kialakította az egybetartozó és másoktól elkülönülő szakmai közösségeket is. Ezek a közösségek nem csupán identitásukban különböztek el más közösségektől, hanem jellemzően jogi értelemben is. A hivatásokhoz és szakmákhoz kapcsolódó elvárt tevékenységek olyan összetettek lettek, hogy az áthagyományozás új, formális kereteit tették szükségessé. A képzés és a képesítés pedig formális és informális értelemben is a közösségbe befogadás feltétele lett. Nem csupán a képzés szakmai tartalma, hanem annak pályaszocializációs jellege miatt is.

Ezzel párhuzamosan a modern társadalmakban a munkák korábban nem ismert mértékű specializációja és pluralizációja ment végbe, amely számos szakma és hivatás kialakulását eredményezte. Egyes hivatások és szakmák újonnan, a modern társadalom kialakulása során jöttek létre. Mások, és ide tartoznak a pedagógusszakmák is, régebbi szakmákból alakultak át. Így természetesen egyszerűen hordozzák a modernitás jegyeit, és őriznek meg archaikus vonásokat. A speciális felkészültséget és tudást kívánó szakmák és hivatások sokfélesége elengedhetetlen a modern társadalmak fennmaradásához.

A hivatások jellemzői

A tanítóság történetének kutatására ható professzióelméletekről és a hazai professziótörténeti kutatásokról több alapos magyar nyelvű összefoglaló is született (pl. Fizek 2017; Garai, 2020; Halmos & Szívós, 2010; Kleisz, 2002; Magos, 2017), így nem vállalkozunk a téma teljes körű áttekintésére, csupán a kutatás szempontjából releváns néhány szempont kiemelésére. A szociológia felől induló, de mára már számos tudományterületen belül megjelenő professziótörténeti kutatások számos kísérletet tettek a professziók mibenlétének és történetének feltárására, valamint a professzionalizáció folyamatának leírására.

A kutatások korai szakaszát elsősorban a professziók definíciójára való törekvés jellemezte. Ennek során nem csupán a professziókat leíró jegyeket próbálták leírni, hanem ennek természetes következményeként a professziókat a más jellegű foglalkozásoktól elhatároló jellemzőket is. A definíciós törekvéseket összegezve John (2008) az alábbi listát állította össze a professziók jellemzőiről:

- empirikus technikákon és elméleti komplexitáson alapuló tudás;
- a tudás magas szintű használata hosszú képzési periódusokat kíván, és a képzések jellemzően egyetemiek;
- a specializált képzést úgy tervezik meg, hogy egyszerre felszereljen az adott professzió kultúrájával és szimbólumaival, és szocializáljon is azokba;
- tevékenységek, amelyek természetüknél fogva értékesek a társadalom számára és relevánsak kulcsfontosságú társadalmi és emberi értékek szempontjából;
- a tagokat a kliensek jólléte motiválja;
- a tagok hosszú távú elkötelezettséget mutatnak a professzió és a folyamatos önfejlesztés irányába;
- a tevékenységek végrehajtására nagy fokú autonómia jellemző;
- a professziót jól fejlett etikai normarendszer vezérli, amely irányítja a gyakorlatot, és definiálja a professziók értékeit.

A professziók meghatározására tett kísérletek természetesen fonódtak össze azokkal a kutatásokkal, amelyek a professzionalizáció történetét kívánták leírni. Ezek ismertetése ugyanakkor meghaladja a tanulmány kereteit.

A fent csak érintőlegesen bemutatott definíciós törekvések deskriptív módon közelítettek a professziókhoz. Hoyle azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy a professzió kifejezést gyakran preskriptíven használják azok a szakmai elitek, akik saját státuszuk, anyagi helyzetük és lehetőségeik erősítését szeretnék elérni (Hoyle, 1982). Ennek a preskriptív, vagy más közelítésből normatív fogalomhasználatnak a vizsgálata közelebb vihet bennünket a professziók mindennapi működésének

megértéséhez. Hoyle felhívja a figyelmet ugyanis arra, hogy a professziók leírása sokszor az érintettek által történik, vagyis érdekezérelt folyamat. Minden hivatás célja ugyanis olyan jól körülhatárolt tevékenységeknek a meghatározása, amelynek a gyakorlása esetén a hivatás tagjai egyértelműen kompetenciátöbblettel rendelkeznek a társadalom többi tagjával, csoportjával szemben. A pedagógusprofessziók esetében ezek a neveléssel, oktatással összefüggő kompetenciák.

Minden professzió igyekszik az általa gyakorolni kívánt tevékenységterületek monopolizálására a professzió fogalmának pontos meghatározásával, a képzés megkövetelésével és szigorításával, a professzió tudományos háttérének megalapozásával és fejlesztésével, kizárva a kontárokot és laikusokat. A pedagógusprofessziók esetében az oktatás területén ilyen módon megalapozott kompetenciátöbblet alapozza meg azt a gyakran felbukkanó igényt, hogy a szülői ház és az iskola együttműködése az iskola és a pedagógusok elsőbbségének elismerése mellett történjen.

Röviden utalni kell a professziók kutatásával kapcsolatos néhány „problémára” is. Az egyik ilyen probléma nyelvi jellegű. Az angol nyelven használt *profession* és a német nyelvben használt *Beruf* kifejezés tartalma meglehetősen eltérő, mint ahogy a hivatás és szakma kifejezések sem jelentenek azonos értelemmel bíró fordítást. Az értelmiség mint a magyar szakirodalomban használt fogalom is sajátosan kontinentális háttérű. Az angolszász professziótörténeti kutatások egyes eredményei részben használhatók a kontinentális jelenségek leírására is, ugyanakkor ezek a kutatások gyakran nem veszik figyelembe a kontinentális fejlődés eltérő történeti és társadalomtörténeti kontextusát.

Az eltérések számbavétele meghaladná a tanulmány kereteit, ugyanakkor annyit érdemes kiemelni, hogy a magyar szakirodalomban hangsúlyosan megtalálható a kelet-közép-európai mintákhoz igazodó professzionalizációs folyamatok vizsgálata.

Hivatások és szakmák

A nemzetközi szakirodalomban, mint említettük, hosszas viták folytak a professziók mibenlétéről. Ennek során világossá vált, hogy egyes foglalkozáscsoportok, pl. a néptanítóóság, nem felelnek meg a fenti elméletekben vázolt kritériumoknak. Így esetükben jellemzőikről függően foglalkozásokról vagy félprofessziókról (Etzioni, 1969), illetve a magyar szakirodalom fogalomhasználatát követve szakmákról beszélhetünk. A néptanítóóság esetében tehát érdemesebb a szakma és a szakmásodás kifejezést használni.

Ki kell ugyanakkor emelni, hogy a magyar szakirodalom, noha ismeri és használja a néptanítóósággal kapcsolatban a szakmásodás kifejezést, annak pontos tartalmát nem definiálta. Legrészletesebben Németh András fejtette ki egyik tanulmánya lábjegyzetében: „A továbbiakban a professzionalizáció fogalmát a szakértői vagy tudáselit (a mi esetünkben középiskolai/gimnáziumi tanár típusú, illetve tanügyigazgatási-oktatáspolitikai elit) egyetemen megszerezhető tudásának konstrukciós, illetve intézményesülési folyamataival összefüggésben használjuk. A szakmásodás alatt az alacsonyabb társadalmi presztízsű, középfokú szakiskolákban megszerezhető gyakorlatias szakmák (pl. szakmunkás, közvetlen termelésirányító szakemberek, tanítók) intézményesülési folyamatait értjük. Képzésük is egymástól elkülönülő, duális rendszerben (szakiskola/egyetem) valósul meg.” (Németh, 2013, p. 101). Németh Andrásnak ez a fogalmi megkülönböztetése alapvetően határozza meg a magyar neveléstörténet-írás megközelítését és nyelvhasználatát.

A szakmák tehát képzésükben és társadalmi presztízsükben is jelentősen különböznek a hivatásoktól. A tanítóóság képzése a 20. század második feléig középszintű szakiskolákban történt, amelyekről a felsőoktatás felé legfeljebb kerülőutak vezettek, pl. a polgári iskolai tanárképzésen keresztül a két világháború között. A tanítóóság a vizsgált időszakban is alacsony jövedelmi viszonyokkal rendelkező tömegszakma volt, amelynek utánpótlása a társadalom alsóbb osztályaiból került ki. A tanítói életmód is, főleg vidéken, az alsóbb társadalmi csoportokhoz közelített. Így, hasonlóan más szerény jövedelmű társadalmi csoportokhoz, a 19-20. század nagy részében a tanítóóság jelentős hányada sem egy forrásból volt kénytelen megélhetését biztosítani.

A szakmák jellemzésére nem lehetséges változtatások nélkül alkalmazni a hivatások leírására alkalmazott jellemzőket. A tanítóóság folyamatosan küzdött a korábban említett

kompetenciátöbbletnek a definiálásával. Ez részben magára a képzésre vezethető vissza, részben a tanítói szaktudás tudományos alapozásának hiányára, annak erősen gyakorlatias jellegére, illetve arra, hogy a tanítói szaktudás nem specializált, hanem széles területeket felölelő. A tanítóságot a társadalom nem tekintette önálló, autonóm hivatásnak, szemben a középiskolai tanársággal. A részben mai napig továbbélő elképzelések szerint a tanítóság, szemben a középiskolai tanársággal nem elsősorban szaktudásával, hanem személyiségével, személyes hatásával, holisztikus megközelítésével működik az osztályteremben.

A korábban ismertetett összefoglaló hivatásleírás (John, 2008) pontjai közül tulajdonképpen az alábbi igaz mind a tanárságra, mind a tanítóságra: *a specializált képzést úgy tervezik meg, hogy egyszerre felszereljen az adott professzió kultúrájával és szimbólumaival, és szocializáljon is azokba.* A kutatásunk forrásul választott tanítói diáklap nem csupán a tanítójelölteknek a tanítósággal kapcsolatos elképzeléseibe, hanem ezeken keresztül a pályaszocializáció mikrofolyamataiba is betekintést enged.

A tanítóság számára a vizsgált időszakban a szakmásodás folyamatában több lehetőség mutatkozott a szakma presztízsének növelésére. Egyrészt a századforduló óta egyre határozottabban folyt a modern, tudományos (pl. pszichológiai alapozású) népisiskolai pedagógia kidolgozása, illetve időről-időre felmerült a képzés magasabb szintre emelésének gondolata. A másik, az előzővel párhuzamosan folyamatosan jelenlévő törekvés volt a tanítói szakma társadalmi hasznosságának hangsúlyozása.

Érdekes azonban hangsúlyozni, hogy a 20. század második felében a különböző pedagógusszakmák- és hivatások társadalmi presztízse, képzési szintje, a szakmákkal kapcsolatos elvárások stb. erőteljesen konvergáltak, így álláspontunk szerint ma már tanítói hivatásról beszélhetünk.

A tanítói hivatás kialakulásának bemutatása meghaladná a tanulmány kereteit, így csak arra utalunk, hogy a professzionalizációnak számos értelmezése létezik a szakirodalomban. Az egyik megközelítés a korábban bemutatott hivatásleírak létrejöttének folyamataként értelmezi a jelenséget. Érdekes megemlíteni ugyanakkor, hogy a professzionalizáció más megközelítése is megtalálható. „Az egyik általánosabb értelmezésben a szakszerűsödést fedi, a hatékonyabb, pontosabban kimunkált tevékenységek és társadalmi folyamatok jelölésére szolgál. A másik, szűkebb értelemben a professzionalizáció a szakmásodást, a szakértelmiségi hivatások kialakulását jelenti, amihez speciális tudástípusok birtoklása, az ezt biztosító formális képzettségi feltételek és belépési kritériumok társulnak.” (Lengyel, 1994, p. 3).

A két megközelítés leginkább abban különbözik, hogy az előbbi a professzionalizációnak a folyamat jellegét hangsúlyozza, míg az utóbbi a folyamat tartalmi elemeit is megjeleníti. Ahogy korábban már említettük, a magyar neveléstörténeti szakirodalom a hivatások kialakulására a professzionalizáció, a szakmák kialakulására pedig a szakmásodás kifejezést használja.

Professzionalizmus és professzionalitás

A nemzetközi szakirodalom a fent említett kettősség leírására a professzionalizmus és a professzionalizáció kifejezést használja. Míg a professzionalizáció – vagy a tanítóság esetében a szakmásodás – a folyamatra utal, a professzionalizmus alatt jellemzően a hivatásokhoz és foglalkozásokhoz kapcsolódó, megőrzésre és átöröklésre érdemes normatív értékeket szokás érteni.

Evetts (2013) arra hívja fel a figyelmet, hogy a legújabb kutatások nem értékek normatív gyűjteményeként, hanem diskurzusként értelmezik a professzionalizmust. A diskurzus lehet a csoporton *belülről kifelé* irányuló, amikor a csoportok képesek maguk képezni identitásukat és a magukról kialakított képet klienseik felé közvetíteni. A belülről kifelé irányuló diskurzus az erős érdekérvényesítő csoportokra (pl. egészségügy) jellemző, és elsősorban a saját érdek érvényesítésére irányul, ugyanakkor bizonyos esetekben a közös érdekében is fellép. A legtöbb mai hivatás/szakma professzionalizmusa *felülről lefelé* irányuló diskurzus során, külső erők által konstruálódik. Ez esetben az autonóm szakmagyakorlás és szakmai diskurzus lehetősége a professzionalizmus egyik vonz- és

hajtóereje a professzionalizálódni akaró csoportok számára (Evetts, 2013). Kelet-Közép-Európában ez utóbbi diskurzus volt a jellemző(bb) a hivatások és szakmák alakulásában.

Hargreaves (2000) szintén a professzionalizmus és a professzionalizáció fogalmának megkülönböztetéséről beszél. Értelmezésében a professzionalizmus a szakma gyakorlása minőségének és sztenderdjeinek növelését, a professzionalizáció pedig a presztízs és a társadalmi állás növelését jelenti. Arra hívja fel a figyelmet, hogy noha a két folyamatot egymást kiegészítőnek szokták tekinteni, vagyis a minőség növelése maga után vonja a presztízs növekedését, ez a valóságban nem feltétlenül van így. A pedagógusok esetében például, ha a sztenderdeket tudományos-technikai módon határozzák meg, és nem veszik figyelembe a hivatás legalább ugyanolyan fontos érzelmi oldalát (szenvedély, törődés), az leértékelheti magát a hivatást (Hargreaves, 2000).

Értelmezésünkben a vizsgált diáklap a tanítójelölteknek részben a szándékos pályaszocializáció során alakuló professzionalizmusának alakulásába is betekintést nyújt.

Még egy fogalmi elkülönítést érdemes tenni. Az egyén ideológiájában, attitűdjeiben, ismereteiben és hiedelmeiben megjelenő, hivatásgyakorlását befolyásoló viszonyát a professzionalizmushoz a nemzetközi szakirodalom professzionalitásnak nevezi (Evans, 2008; Horn, 2016). Számos kísérlet történt a pedagógusok professzionalitásának elemzésére, mivel azonban ezek elsősorban a jelen helyzet elemzésére irányultak, ismertetésük meghaladná a tanulmány kereteit. A későbbi elemzés szempontjából is érdemes azonban felhívni a figyelmet a tényre, hogy nincs direkt kapcsolat az egyén professzionalitása és a csoport professzionalizmusa között. Vagyis egyrészt minden professziónak és szakmának vannak nem az adott hivatásra jellemző módon gondolkodó és viselkedő képviselői. Módszertani szempontból pedig azért különösen fontos a fenti distinkció, mert óvatosságra int a sajtóban publikáló tanítók és tanítójelöltek cikkeinek elemzéséből született megállapítások érvényességét illetően.

A kutatás célja és módszerei

A fent vázlatosan bemutatott elméleti keretekre támaszkodva kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy a tanítónövendékek, mint foglalkozási csoportjuk leendő tagjai, szakmai szocializációjuk során milyen tartalmakat és szempontokat tartottak nyilvános vitára érdemesnek, milyen fókuszok mentén tematizálták hivatásukat és az arra való felkészülést, illetve milyen önreflektív dimenziókat kapcsoltak be a professzionalizáció folyamatait illetően.

A professzionalizációs és szakmásodási folyamatok vizsgálata során a kutatások elsősorban egyes elitcsoportok (vagy közülük tartozni kívánó szakmai testületek) intézményesülési, önszerveződési tevékenységeire összpontosítanak. A társadalmi változások makroszinten végbemenő jellegzetességei ugyanakkor jóval árnyaltabban értelmezhetők, ha a hivatást gyakorló személyek mikrovilágát is elemzés tárgyává tesszük. A mikrotörténeti nézőpont lehet az egyik kulcs a nagyobb léptékű folyamatok kibontakozásának megértéséhez. A levéltári dokumentumokból, vagy egyéb, leginkább helyi jelentőségűnek tartott forrásokból absztrahálhatók olyan egyedi jellemzők, amelyek kiindulópontul szolgálhatnak átfogóbb jelenségek vizsgálatához (Revel, 1996). A tendenciák bemutatása ezen egyedi jellemzők kellően hosszú időtávot átfogó, kvantitatív megközelítésű elemzése nyomán valósulhat meg, ugyanakkor világos, hogy a professzionalizációs folyamatok megértéséhez ez még mindig nem elég: a kvalitatív szempont érvényesítése is szükséges lehet. A már rendelkezésre álló és széles körben alkalmazott tartalomelemzési technikák tehetik teljessé és újszerűvé a tanítói hivatásról való történeti gondolkodás megközelítéseit. A szegedi tanítóképzős diákok korabeli életvilágának feltérképezése, hétköznapjaik és ünnepeik, egyéni és közösségi szerepeik ábrázolása, a tanítói hivatásról való gondolkodásuk és érzésviláguk lenyomatának értelmezése segíthet a szakmai identitásformálásuk megértésében is. Ez utóbbi kulcsszerepet játszott a tanítóság mint testület társadalmi megjelenésének, fellépésének mikéntjében, szempontrendszerének és közösségi szerveződésének kialakításában is.

A professzionalizáció – valamint a tanítósággal kapcsolatban vizsgált szakmásodás – különböző folyamatainak vizsgálata a téma összetettségénél fogva megkívánja a neveléstudományi és

szociológiai megközelítés mellett a számos társadalomtudományi terület által használt kvalitatív adatelemzés technikájának új módon történő bekapcsolását. A módszertani sokféleség lehet a garancia arra, hogy a hagyományos szövegelemzés olyan megközelítésekkel egészüljön ki, amelyek „rögzítik és értelmezik a kontextusfüggően megjeleníthető eseményeket, képeket, szituációkat, melyekkel kapcsolatban egyedi állításokat, majd további vizsgálatok alapján általános érvényű kijelentéseket fogalmazhatunk meg, továbbá kiválóan használhatók a rejtett és helyzetfüggő elemek feltárására, segítségükkel betekintést nyerhetünk az emberek mindennapi világának működésébe, megérthetjük azokat az ok-okozati összefüggéseket, amelyek a humán valóság konstruálásában láthatóan vagy rejtetten közreműködnek” (Sántha, 2013, p. 11). A számszerű adatok mellett a kétségtelenül kevésbé egzakt szimbolikus jelenségek megragadása, társadalmi szerepük hatásainak és jelentőségének feltárása a professzionalizációs és szakmászodási folyamatok megértésének egyik kulcseleme lehet.

A neveléstörténeti kutatásokban való felhasználása napjainkban egyre szélesebb körű, hiszen a fent megfogalmazott, a szöveg mélyét megközelíteni képes kvalitatív paradigma egyedi lehetőségekkel és speciális megoldásokkal kecsegtet, ugyanakkor a történeti látásmód, a komplex módon szerveződő történeti tudás miatt a kutató reprezentációja jóval hangsúlyosabb, az ő – jelen kutatásban is alkalmazott – egyedi interpretációja megsokszorozza a felelősségét, az eredmények megbízhatóságának és érvényességének biztosítása érdekében további kontrollt, interkódolást, valamint az elemzett adatok mennyiségének növelését teszi szükségessé. A kvalitatív adatelemzés – minden nehézsége ellenére – ugyanakkor az egyik legalkalmasabb módszertani eszköz arra, hogy a megfelelő mértékű kritika és megszorítások figyelembevételével feltárja akár már rég elmúlt korok embereinek, szakmai vagy más jellegű csoportjainak gondolkodásmódját, eszményeit, szemléletét, életmódját, mindennapi működéseit, ezek összetevőit és meghatározó hatóerőit.

Kutatásunkban mindezt speciális forrás, olyan sajtóanyag felhasználása teszi lehetővé, amely a számítógéppel támogatott tartalomelemzés kínálja opciók maradéktalan kihasználását képes biztosítani. Elsősorban terjedelménél és a szöveg minőségénél fogva lehetséges a hagyományos szövegelemzés alapos és részletes megvalósítása, ezenkívül azonban – ugyanezen paraméterek miatt – a MaxQda 2020 szoftver is érdemi segítséget és szempontokat képes nyújtani a folyóirat anyagának mint szimbolikus kommunikációs felületnek a többrétegű feltárásához. A számítógéppel támogatott tartalomelemzés nemcsak a szövegek kódolását teszi lehetővé, hanem a megállapított kódok közötti kapcsolatrendszerek feltárását is, tehát az adatok strukturálásán túl azok összehasonlító elemzésére is lehetőség nyílik (Sántha, 2013).

Vizsgálataink a tanítói szakma változásait, és az azok mögött rejlő motívumsémákat, mozgatórugókat és összefüggéseket történeti kontextusban igyekeznek ábrázolni, folyamatjellegükénél fogva gyakorlatilag időbeli megkötés nélkül, azonban a fejlődés megértéséhez, a nagyobb léptékű keretek értelmezéséhez szükséges egy-egy korszak vagy jelenség kapcsán szűkebb körű, sajátos jellegzetességekkel bíró mozzanatok kiemelése és kvázi mélyfúrászerű vizsgálata is. Ez az általánosítás lehetőségét nemcsak hogy nem akadályozza, hanem éppen részletessége által képes olyan következtetések megfogalmazására, amelyek megvilágíthatják a szakmászodási folyamatok nehezen megragadható lényegét.

A kutatás forrása

Éppen ezért választottuk az elemzés tárgyául a Magyar Tanítójelöltek Lapja című folyóiratot. A lap 1926 és 1938 között jelent meg, előbb, 1928-ig Szegedi Tanítójelöltek Lapja címmel, azt követően cserélték a városnevet „Magyar” előtagra a szerkesztők, nem véletlenül. Az eredetileg a Szegedi Királyi Katolikus Tanítóképző Intézet önképzőköri kiadványából ugyanis meglepően rövid idő alatt vált országos hatókörű, többezres olvasótáborral büszkélkedő, tartalmas diáklappá. Hasonló lapok természetesen nagy számban éltek meg rövidebb-hosszabb kiadási évet a korszakban, más tanítóképzőkben is történtek ilyen kezdeményezések, ám olyan, ami nemcsak fennmaradni tudott, hanem terjedelmében és színvonalában is végig fejlődőképes maradt, és amely fennállásának több

mint egy évtizede alatt ilyen széles körű érdeklődésre tarthatott számot, igen kevés akadt. A lap egyediségét mégsem csak ez adja, attól válhat igazán fontossá, ami az egyéni arculatát megrajzolja, azaz a szerzőktől. A Magyar Tanítójelöltek Lapja ugyanis kizárólag diákok által alapított, írt, szerkesztett és működtetett újság volt, ezért tetten érhető benne az életkori sajátosságoknak megfelelő, tipikus kamaszproblémák mellett a csak rájuk, a hivatásra nevelésben részt vevő pedagógusjelöltekre jellemző látásmód úgy, ahogy az csak a „saját terepükön”, nemcsak belső használatra szánt, de a belső világukat megérteni szándékozó fórumon lehetséges csak. Mindez rányomja bélyegét a legtöbb pedagógiai és nem pedagógiai jellegű tartalomra, tehát a képzés, a tudáskonstruálás, intézményi és azon túli tudásmegosztás folyamatairól, célokról, értékekről, eszményekről és gyakorlati megvalósításukról úgy informál, hogy minden ízében áthatja egyfajta pedagógiai ihletettség.

Az alapítás körülményeit érdemes röviden szemügyre venni: a lapindítás ötlete Deák Bárdos Gábor, szegedi tanítóképzős növendék fejében fordult meg először 1925 szeptemberében. Egy barátja fizikajegyzetét litografálták épp, amikor eldöntötte, diákújságot alapít. Több versíró és egyéb műfajokban szárnyaikat bontogató osztálytársa állt a kezdeményezés mellé, akik már a polgári iskolában újságot terveztek Feltámadunk címen. Gyűjtögették a műveket a mosolygó többség vicceinek célkeresztjében: „Mindig azt kérdezték: Gabi, mikor támadunk fel. De mi mindezzel nem törődünk. Kerestük a megvalósításnak a lehetőségeit. Legnagyobb baj a pénz kérdése volt. Igaz, ezt is hamar megoldottuk. Kaptam hazulról pénzt, hogy ruhát vegyek magamnak. Nem kell nekem a ruha azonnal, befektetem a lapba” (SZTL, 1928, p. 3).

A diákok lelkes kezdeményezése szerencsésen találkozott az intézmény tanárainak elképzeléseivel. Horváth B. Kristóf magyartanár fogalmazta meg egy, az irodalmi önképzést támogató és fejlesztő intézeti lap indításának igényét. A Becker Vendel tanítóképző-intézeti igazgató által biztosított igazgatói hozzájárulás és a Glattfelder Gyula csanádi püspöktől nyert püspöki pártfogás sem váratott magára sokáig, ahogyan a nyomdai munka és a miniszteri engedély sem, így 1926 decemberében megjelenhetett az első szám. „Nagy lelkesedés fogadta az első számot. 150 szegedi fiu fizetett elő. Mi azonban 300 példányt nyomtattunk, melyből egyetlen számunk sem maradt meg. Mondtam is a fiuknak: No lássátok mégis csak feltámadtunk?!” (SZTL, 1928, p. 3). Eljött a siker és az intenzív munka ideje. „Sok ellentmondással, sok akadállyal kellett megküzdenünk. [...] Most a Szegedi Új Nemzedék Lapvállalat Rt. nyomdájának elismerten szép technikai kiállításában és Hamza Tibor egri iskolatársunk művészi rajzu címlapjával díszítve jelenik meg. Végig küzdöttük az egész évet. Decembertől júniusig 8 számot adtunk ki. S mikor leszámoltunk, büszkén állapítottuk meg, hogy plussal végeztünk” (SZTL, 1928, p. 3). A diákok önálló, saját elképzeléseinek és álmainak megvalósítása nagy eredmény volt a tanulói közösségben, a pénzben kifejezhető nyereség, még ha csak csekély összeg is, feltehetően számított nekik. Az igazi jutalmat viszont a megnyilatkozási lehetőség, a mindenki számára hozzáférhető fórum, az önerőből működtetett, az évek során többezres olvasótáborra szert tett sajtóorgánum életképessége jelentette. Ez pedig azt bizonyította, a pedagógussá válás folyamatában sarkalatos fontosságú önképzésre és önreflexióra valóban szükség van, ehhez pedig a leendő szakmai társadalom mint foglalkozási csoport egy diszkusszióra alkalmas felületet nyert.

A kutatás eredményei

A diszkusszió nemcsak a mindennapi szakmai problémák megvitatása miatt lehet tehát fontos, hanem mert lehetőséget ad a pedagógiai autonómia kidolgozására és megértésére *belülről kifelé* és *felülről lefelé* egyaránt. Az önreprezentáció igénye és az oktatáspolitikai, társadalmi, kulturális stb. elvárásoknak való megfelelés kényszere egy időben érhető tetten a lap hasábjain. A szöveg rétegeinek különválasztása és értékelése adhat módot a korszak kihívásainak értelmezésére, a – már lezajlott – néptanítói szakmászodási folyamatokat követő állomás felé történő továbblépés, a szemiprofesszióvá válás mikéntjének feltárására. Bár az intézményesülés kétségtelenül érdekvezérelt, a felsőfokú képzés iránti igény, a szakszerűsödés, a fizetések és a társadalmi presztízs növelésének célja egyértelműen jelzik a szakértelmiségivé válásnak azt az újabb mérföldkövét, amelynek elérése a korban ugyan még

nem valósult meg maradéktalanul, de már a megközelítés is olyan mértékű szintlépést jelentett, ami egyértelműen összefüggésbe hozható a professzionalizmus és a professzionalitás fogalmaival egyaránt.

A korszakban az elemi iskolai tanítók hivatástudatának többszintű formálói kapcsolódtak össze, a keresztény-nemzeti kurzus által megfogalmazott elvárások, az egyre nagyobb mértékben létjogosultságot kivívó és terjedő reformpedagógiai irányzatok újításai, az iskolán kívüli népműveléssel és falukutatással kapcsolatos feladatoknak való megfelelési igények összegződtek a tanítói szerepkör értelmezésének gyújtópontjában. A lap értékes felületet biztosított a közös gondolkodásra, a tanítói hivatást érintő különböző meglátások hol optimista, hol pesszimista szemléletű ütköztetésére, hol vészharangot kongató, hol pedig pragmatikus segítséget nyújtó, a tanítói mindennapokat könnyíteni szándékozó pró és kontra érvrendszerek kifejtésére. Az ilyen témájú írások többsége a jellemző frázisok hangoztatásában merül ki, ám egy részük meglepően érett gondolkodásmódról tesz tanúbizonyságot.

A cikkek alapvetően egyetértenek a tanítói hivatás szentségében, a tanító egyfajta váteszfigura – ezt a címlapon megjelenő grafika is kifejezi –, a kisebb-nagyobb részletkérdéseket érintő viták mellett is tehát a küldetés fontosságába, a feladat nagyságába és magasztosságába vetett hitük jelenik meg (1. ábra).



1. ábra

A Magyar Tanítójelöltek Lapja címlapja, 1928

Tekintettel arra, hogy a tanítóképzős növendékek a vizsgált korszakban a mai középiskolásokkal voltak egykorúak, nemcsak az jelenthető ki, hogy a szakmai identitás formálása, a „hivatásra nevelés” már igen korán elkezdődött – egyébként a tanítóképzés legkorábbi hagyományaival összhangban –, hanem az is, hogy ezen túlmenően is tartalmában markáns irányt volt képes mutatni a leendő pedagógusoknak. A tartalmi kérdések alaposabb bemutatása előtt érdemes megvizsgálni a lap kvantitatív mutatóit, ezek ugyanis újabb szempontokkal egészíthetik ki az értelmezés lehetőségeit. Mindenekelőtt fontos kiemelni a lap népszerűségének gyors emelkedését. Az 1926 végi szegedi

alapítást követően sorra jelentkeztek és kapcsolódtak be más városbéli tanítóképzők, előbb műveket küldtek, később a szerkesztésben is részt vettek, közös ünnepségeket szerveztek stb. Kutatásunk során 29 olyan, biztosan azonosítható települést sikerült regisztrálnunk, amelyek férfi- és/vagy női tanítóképzőiből érkeztek írások. Szombathelytől Debrecenig, Esztergomtól Kiskunfélegyházáig, mondhatjuk, az egész ország területét lefedte a lap hatósugara, a tanítóképzős növendékek komoly hányadát mozgósítva, az előfizetői létszám 1500 fő körül volt. Érdemes kiemelni a legaktívabb intézményeket: az alapító szegedieken kívül Budapest, Eger, Győr és Sopron preparandistái vettek részt a lap készítésében a legintenzívebben. Különösen az utóbbi lényeges, mivel nemcsak az innen érkező publikációk minősége és mennyisége magas, hanem kimutatható, hogy a soproni tanítónőképző leánynövendékei mutattak olyan mértékű aktivitást, amelynek köszönhetően teljesítményükkel néhány év alatt lassan, de biztosan kvázi átvették az uralmat a lap tartalmának és arculatának formálása felett. További kutatásokat igényel a jelenség okainak feltárása, amelyekből akár a tanítói szakmát érintő feminizációs folyamatokkal kapcsolatban is levonhatók következtetések. Ha azonban végigtekintünk a lap 12 éves fennállásán, nem hagyhatjuk figyelmen kívül, a szerzők többsége fiú volt, egyértelműen 589-en azonosíthatóak, míg összesen csak 331 lány írt a folyóiratba. Az évfolyamok mindegyike képviseltette magát, bár az elsősöket a kezdők bátortalansága, a végzősöket a vizsgákra való felkészülés némileg elvonta az írástól, de minden kétséget kizáróan kijelenthető, hogy a folyóirat mind horizontálisan, területi értelemben, mind vertikálisan, időbeli-életkorból fakadó különbségek ellenére képes volt megszólítani a tanítóképzős diákság nagy többségét, sőt több, már végzett fiatal tanító, az utolsó évfolyamokban pedig már tanítóképző-intézeti tanár is küldött műveket a lapba. Utóbbi természetesen együtt járt némi színvonal-emelkedéssel, hiszen nemcsak a tanárok cikkei, de a mellettük szereplő diákszerzős írások is egyre komolyabb felkészültségről, átgondoltságról tettek tanúbizonyságot. A színvonal ugyanakkor hullámzó képet mutatott.

A pedagógusjelöltektől elvárható módon nagy számban jelentek meg kimondottan tanítással kapcsolatos írások: óratervek, feladatok, a téma valamely aspektusát tárgyaló esszék. Ilyenek például: „Melyik pedagógiai tárgyat szeretem és miért?” (MTL, 1935, p.134). „Vegyten a népiskolában” (MTL, 1935, p. 96). „Tanítási tervezet” (MTL, 1930, p.137). „Mozi a nevelés szolgálatában” (SZTL, 1927, p. 11) stb. De nem csak a szorosan vett pedagógiai műfajokban, úgymint esszéekben, recenziókban vagy egyéb beszámolóknak érhető tetten a sajátos tanítóképzős látásmód, nevelői gondolkodás. A lap, küldetéséhez híven, minden, a diákságot érdeklő, valamilyen mértékben foglalkoztató témában és műfajban fogadott írásokat. Így kaphattak helyet rejtvények, sporthírek, meglehetősen gyakori gyászjelentések, a különböző ünnepekre készített írásművek, szerelmes versek, sőt még „A bubifrizurára és a bajuszra vonatkozó vélemények” (SZTL, 1928, p. 32) taglalását tartalmazó cikk is.

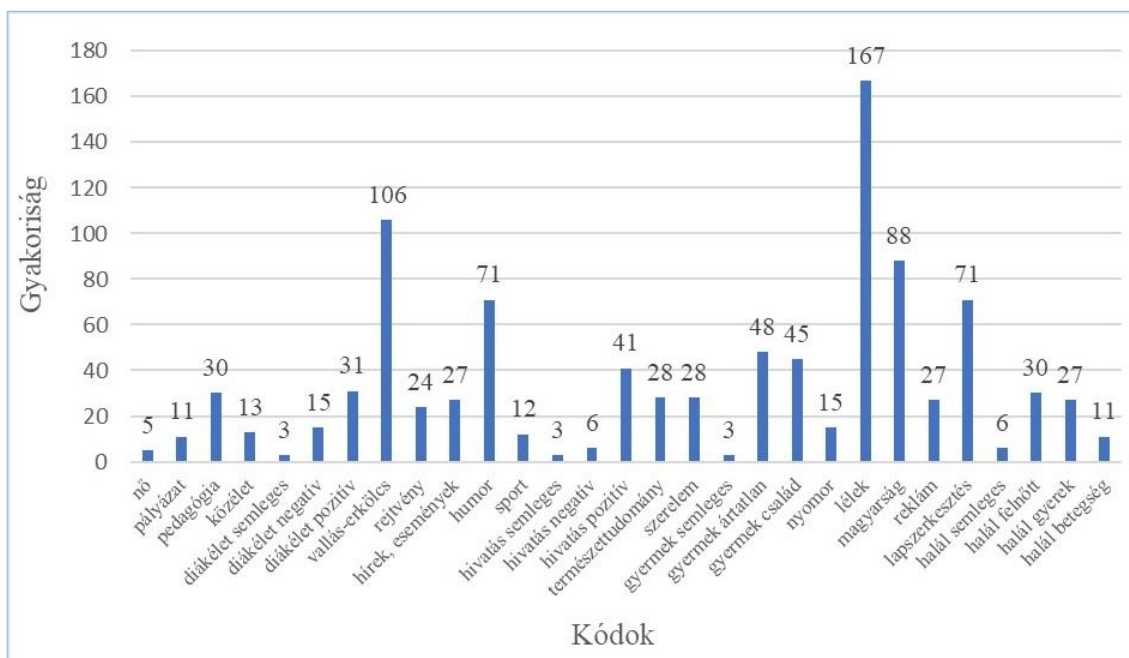
A műfaji sokféleség mögött jelen lévő pedagógiai gondolkodásmód és az azt eredményező szakmai identitásképző folyamatok feltárását a professzionalizációtörténeti szempontú, tehát bizonyos mértékig elméletvezérelt, emellett azonban a szöveg jellegzetességeit is figyelembe vevő, induktív jellegű intrakódolás tette lehetővé. Ennek során tekintettel voltunk elsősorban a szöveg tartalmára, jelentésére, ugyanakkor kifejezetten kerestük a professzionalizációs folyamatokkal összefüggő jelentéselemeket is. A klasszikus kódolás előre nem várt módon sűrűn kiegészült szabad kódolással, azaz olyan új kódok kialakításával, amelyek a szövegek elsődleges profiljából nem magától értetődően következtek (pl. halál, betegség stb.). A kutatás első ütemében négy évfolyam behatóbb vizsgálatát sikerült elvégezni (1926/1927, 1927/1928, 1934/1935, 1935/1936), amely során 29 kód került kiosztásra, összesen 992 esetben (1. táblázat). A kategóriaképzés alapvető egysége a bekezdés volt, mivel egy-egy írásmű sokszor összetett témákat részletez, ezért több hangsúlyos és adatelemzésre alkalmas egységet tartalmaz.

1. táblázat
Az alkalmazott kódok rendszere

Kód	Gyakoriság
Összes	992
nő	5
pályázat	11
pedagógia	30
közélet	13
diákélet	3
diák – negatív	15
diák – pozitív	31
vallás/erkölcs	106
rejtvény	24
hírek események	27
humor	71
sport	12
hivatás	3
hivatás – negatív	6
hivatás – pozitív	41
természettudomány	28
szerelem	28
gyermek	3
gyermek – ártatlan	48
család	45
nyomor	15
lélek	167
magyarság	88
reklám	27
lapszerkesztés	71
halál	6
halál – felnőtt	30
halál – gyermek	27
halál – betegség	11

A hivatással kapcsolatos megállapítások, a várakozásoknak megfelelően, nagy számban voltak jelen a szövegekben, csakúgy, mint a tanítóság korabeli problémáit közvetlenül befolyásoló politikai-történelmi jellegű kérdések tárgyalása, ezenkívül gyakori a gyermekek, családok mindennapi életének ábrázolása, illetve a diákélet kihívásai is megjelennek, ám némileg meglepő módon utóbbiak sok esetben negatív kontextusban is szerepelnek, a szegénység, betegségek, családi problémák, halál stb. hangsúlyos tematikus jelenléte a kódolás mikéntjét is érdemben módosította a vizsgálati folyamat során. Ahhoz, hogy megtudjuk, van-e összefüggés a témák gyakorisága és az évfolyamok között, khí-négyzet-próbát használtunk: a teszt eredménye alapján összefüggés mutatható ki a témák gyakorisága és az évfolyamok között ($\chi^2 = 176,22$; $p < 0,001$), ezenkívül a kapcsolat erősségének mutatója alapján is gyenge erősségű összefüggés mutatható ki a témák gyakorisága és az évfolyamok között (Cramer's $V = 0,12$). A részletes elemzés során egyfajta útkeresés, lassú profilváltás nyert

igazolást, amelynek lényege abban áll, hogy a kezdeti bizonytalanság, „iskolás” tematikai variációk sokasága után (leggyakoribb témák: humor, természettudomány, pedagógia, reklám) némileg fajsúlyosabb, átgondoltabb, komolyabb tárgyakat vitattak meg a lap hasábjain. Túlsúlyba kerültek a „gyermek”, „lélek”, „vallás” „pedagógia” kódokkal ellátott cikkek, amellyel, hogy a vizsgált évfolyamokban mindvégig egyenletes eloszlást mutattak a „magyarság” és a „hivatás” témáit részletező írások (3. ábra).



1. ábra

Témák eloszlása a Magyar Tanítójelöltek Lapja vizsgált négy évfolyamában

A nagy, történelmi jelentőségű sorskérdésekkel való szembenézés, a Trianon utáni Magyarország dilemmái, a kultúra, a nevelés, és azzal szoros összefüggésben a tanítói hivatás helye és újraértelmezése, illetve az ezekről a témákról való gondolkodás nem kizárólag a felnőtt, már a pályán lévő pedagógustársadalom tagjainak kiváltsága volt, élénken foglalkoztatta az identitásformálás érzékeny időszakát élő tanítójelölteket is. A szógyakorlati vizsgálatok továbbá igazolták, a legnagyobb mértékben kimondottan pregnáns, értéktelített fogalmak (*magyar, szent, szép, asszony, együtt, élet, isten* stb.) szerepeltek nagy számban – némileg meglepő módon – a diáklap által közölt művekben.

A sokszínű írások két tematikai fókusz mentén rendeződnek: az *én* és a *világ* súlypontjaihoz kapcsolódó témák jelentik az önértelmezés stratégiáinak sorvezetőit. A lelki-érzelmi élet, a kamaszkori kihívások, az diákok világának mindennapi ügyei nagyobb keretekben, erkölcsi, közéleti, nemzeti dilemmák fényében jelennek meg.

A szakmai önreflexió magatartás, a folyamatos önképzés igényének kialakítása, a saját magunkról való gondolkodás ténye – magánjellegű és szakmai szerepeinkben egyaránt – olyan fontos identitásképző elem, amely a hivatásra nevelés régi pedagógiai tradíciójának tulajdonképpen a lényegét jelenti, mindez azonban kiegészül a rendszerben való gondolkodással és szakmai testületként való fellépéssel: az egyéni kérdések és lehetőségek, élethelyzetek mindig egy tágabb kontextusban, a tanítói hivatás szent kötelékén belül értelmezendők. A korabeli társadalmi és politikai keretek egyértelműen és hangsúlyosan határolik be a fiatal szerzők gondolkodását jövőbeli pályájukról, ugyanakkor tetten érhetők a szakma céljait megvalósítani szándékozó igények és ezek megjelenései is. A szakma árnyoldalait nem tagadják le, sőt megrázó írásokban számolnak be a nyomorról, tragédiákról, mindennapi nehézségekről. Elképzelésük szerint a tanító szerepe a helyzet

javításában az lehet, ha a munkát saját magán kezdi, tehát módszertani technikáiban és tudományos igényű felkészültségében, autonómiájában, normarendszerében egyaránt olyan szintre képes lépni, amely egyértelműen a magasabb közmegebecsülésnek örvendő professziók státuszába emeli. A diáklap szerzői írásaikban magukévá teszik azt a látásmódot, kultúrát, szimbólumrendszert és szakmai etikai gondolkodást, amely felülről lefelé elvart, de ez nem jelenti a gátját annak, hogy egyéni útkereséseiket bemutassák, illetve nem az őket övező társadalmi-oktatásirányítási rendszer ellen, hanem azon belül határozzák meg önmagukat, hogy belülről kifelé jobbítsák, emeljék a szakma státuszát. Az én és a világ, a professzionalizáció és az egyén professzionalitása bár ellenpólusoknak tűnnek, nem egymást kizáró, hanem épp egymást feltételező, egymást támogató tényezők, amelyek hatékony működése kiemelten fontos a professzióvá váláshoz. A tanítót a kliensek jólléte motiválja, a társadalom számára értékes munkát végez, a vizsgált számos írás tanúsága szerint vállalja a „nemzet napszámosa” szerepet, ugyanakkor a korabeli tanító(jelölt) itt nem ragad meg, hanem szembenéz a kihívásokkal, nyilvánossá és megvitatásra érdemessé teszi a szakmai jövő kihívásait, problémáit, egyéb kérdéseit is. A diáklap jelentősége leginkább ebben állhat: a szakmai identitás, közéleti fellépés technikáinak, mikéntjének, színvonalának elsajátítása érhető tetten. Az intézményesülési folyamatok egyéni és testületi befolyásolása, a tudományos háttér megalapozása, az etikai kérdésekről való közös gondolkodás alapozódik meg a pályaszocializáció szakaszában, amelynek – értelmezésünk szerint – szimbolikus kommunikációs tereként szolgált a vizsgált folyóirat.

Kutatásunkban a néptanítói szakmásodás kutatásának kiterjesztésére tettünk kísérletet. A Magyar Tanítójelöltek Lapja betekintést engedett a pályára készülő preparandisták pályaszocializációjának néhány aspektusába. A kutatás eredményeként megállapítható, hogy a jövő tanítóit saját lapjukban nem elsősorban a tanítói szakma tudományos háttere foglalkoztatta, de sokat foglalkoztak a szakma mindennapi kihívásaival.

A kutatás folytatásaként célkitűzésünk a szövegek irodalom- és kultúrtörténeti beágyazottságának vizsgálata, a feminizációs folyamatokkal, gyermekszemlélettel kapcsolatos aspektusok feltárása, valamint ikonográfiai elemzés elvégzése, amelyek eredményeként olyan észrevételek szülehetnek, amelyek a hivatással kapcsolatos neveléstörténeti eredményeket helyezhetik új megvilágításba.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.



Irodalom

- Albisetti, J. (1993). The feminization of teaching in the nineteenth century: a comparative perspective. *History Of Education*, 22(3), 253–263. doi: [10.1080/0046760930220305](https://doi.org/10.1080/0046760930220305)
- Baska, G. (1998). A tanítóság hétköznapijai és ünnepei az 1896. év pedagógiai sajtója alapján. In I. Bábosik & É. Széchy (Eds.), *Új tehetségek és kutatási eredmények a hazai neveléstudományban* (pp. 23–31). Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány.
- Baska, G. (2011). Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján. Gondolat Kiadó.
- Bourdieu, P. (2013). A társadalmi tér és a csoportok keletkezése. In *Társadalmi rétegződés olvasókönyv (E-book)* (pp. 164–177). (az eredeti mű kiadásának dátuma 1985)
- Caruso, M. (2015). *Classroom struggle: Organizing elementary school teaching in the 19th century*. Peter Lang.
- Donáth, P. (2008a). A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből, 1868–1958. Trezor Kiadó.
- Donáth P. (2008b). *Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon, 1945–1960*. Trezor Kiadó.

- Donáth, P. (2010). A felsőfokú szakképzés megteremtésére irányuló 1918-19, 1938, 1947-48 és 1956-59 évi kísérletek motívumairól. *Iskolakultúra*, 20(2), 86–92.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal Of Educational Studies*, 56(1), 20–38. doi: [10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x)
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5–6), 778–796. doi: [10.1177/0011392113479316](https://doi.org/10.1177/0011392113479316)
- Etzioni, A. (1969). The semi-professions and their organization. Teachers, nurses, social workers. The Free Press.
- Fizel, N. (2017). A pedagógusprofesszió és a hazai kutatástörténeti előzmények. *Pedagógiatörténeti Szemle*, 3(3–4), 55–67. doi: [10.22309/ptszemle.2017.3.4](https://doi.org/10.22309/ptszemle.2017.3.4)
- Frank, T. (2017). Az 1930-as évek tanítósa. Az Est című napilapban megjelent cikkek tartalom elemzése alapján. *Tudomány és hivatás*, 2(2), 57–67.
- Frank, T. (2018). Tanítósa a korabeli bulvársajtó tükrében az 1930-as évek hajnalán. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris Folyóirat*, 4(3), 39–54. doi: [10.18458/kb.2018.3.39](https://doi.org/10.18458/kb.2018.3.39)
- Frank, T. (2019). Nádpálca-disputa. *Tudomány és hivatás*, 4(2), 56–66.
- Gombos, N. (2011). A közép- és felsőfokú tanítóképzés fejlődése Magyarországon – a korabeli központi tantervek tükrében. Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Pályatervezési és Tanárképző Intézet.
- Halmos, K., & Szívós, E. (2010). Doktor úr, tanár úr, főszerkesztő asszony: a hivatások a köztudatban és a modern történetírásban. *Korall*, 11(42), 5–18.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers And Teaching*, 6(2), 151–182. doi: [10.1080/713698714](https://doi.org/10.1080/713698714)
- Horn, K. (2016). Profession, professionalisation, professionalism, professionalism – historical and systematic remarks using the example of German teacher education. *British Journal Of Religious Education*, 38(2), 130–140. doi: [10.1080/01416200.2016.1139888](https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1139888)
- Hoyle, E. (1982). The professionalization of teachers: A paradox. *British Journal Of Educational Studies*, 30(2), 161–171. doi: [10.1080/00071005.1982.9973622](https://doi.org/10.1080/00071005.1982.9973622)
- Hegedűs, J., & Szabolcs, É. (2010). Constructing normal/abnormal children in educational journals in Hungary 1868–1914. In A. Nóbik & B. Pukánszky (Eds.), *Normalität, Abnormalität und Devianz* (pp. 237–246). Peter Lang.
- John, P. D. (2008). The predicament of the teaching profession and the revival of professional authority: A parsonian perspective. In *Teaching: Professionalization, Development and Leadership* (pp. 11–24). Springer Netherlands.
- Kelemen, E. (2007). *A tanító a történelem sodrában*. Iskolakultúra Könyvek.
- Kleisz, T. (2002). A professziódiskurzus. *Tudásmenedzsment*, 3(2) 28–51.
- Kovács, K. (2011). A néptanítói professzionalizáció alakulása két dualizmus kori neveléstan-könyv tanítóképének elemzése tükrében. *Magyar Pedagógia*, 111(4), 89–311.
- Krippendorff, K. (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó.
- Lengyel, Gy. (1994). A magyar gazdasági vezetés professzionalizációjának két hulláma. *Szociológiai Szemle*, 4(3), 3–14.
- Magos, G. (2017). Mérlegen a hivatások. A professzionalizációs paradigma historiográfiája. *Aetas*, 32(2) 138–157. Magyar Tanítójelöltek Lapja (MTL). 1928–1938.
- Németh, A. (1990). *A magyar tanítóképzés története (1775–1975)*. Zsámbéki Tanítóképző Főiskola.
- Németh, A. (2013). A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911– 1915). *Magyar Pedagógia*, 113(2), 101–118.
- Nóbik, A. (2006). Népiskolai tanítósa a 19. századi neveléstörténeti tankönyvek tükrében. *Iskolakultúra*, 16(4), 41–48.
- Nóbik, A. (2017). Feminizáció és szakmások a dualizmus-kori pedagógiai folyóiratok tükrében. *Pedagógiatörténeti Szemle*, 3(3–4), 68–83. doi: [10.22309/ptszemle.2017.3.5](https://doi.org/10.22309/ptszemle.2017.3.5)
- Nóbik, A. (2019). A feminizmus megítélése a Néptanítók Lapjában a 20. század elején. In G. Baska, J. Hegedűs, & Z. A. Szabó (Eds.), *Visszhangzó századok* (pp. 22–29). L'Harmattan Kiadó.

- Pálmai, J. (2017). 20. század eleji családkép a közoktatás dokumentumaiban. A család és a család funkciói a Horthy-kori tantervekben, tankönyvekben és szakfolyóiratokban. *Történelemtanítás*, 8(1–2). Article 08-01-07
- Sebestyén, Gy. (1896). *Elemi isk. Tanító- és tanítónőképzésünk fejlődése*. Lampert Róbert kiadása.
- Pukánszky, B. (1999). Utazás a szobában. Gyermeküket tanító apák a XIX. században. *Magyar Pedagógia*, 99(1), 97–106.
- Pukánszky, B. (2001). Felméri Lajos ismeretlen arca – a gyermekkép újszerű vonásai az első kolozsvári pedagógiaprofesszor írásaiban. In B. Csapó & T. Vidákovich (Eds.), *Neveléstudomány az ezredfordulón* (pp. 423–432). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pukánszky, B. (2002). Gyermeküket tanító apák a 19. század pedagógiai irodalmában. *Iskolakultúra*, 12(3), 5–15.
- Pukánszky, B. (2002). Reformpedagógia Szegeden a két világháború között. In A. Németh (Ed.), *Reformpedagógia-történeti tanulmányok* (pp. 101–120). Osiris.
- Pukánszky, B. (2005). A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben. *Iskolakultúra Könyvek*.
- Revel, J. (1996). A mikroszintű vizsgálat és a társadalmi jelenségek konstruálása. *Aetas*, 11(4), 217–237.
- Sántha, K. (2013). *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Stummer, K. (2021). A nőkről alkotott kép hazánkban a 20. század első felében sajtótermékek tükrében. *Képzés és Gyakorlat*, 19(1–2), 39–48. doi: [10.17165/tp.2021.1-2.4](https://doi.org/10.17165/tp.2021.1-2.4)
- Szabolcs, É. (1999). Tartalomelemzés a gyermekkép történeti kutatásában. *Gyermekkép Magyarországon 1867–1890*. Tankönyvkiadó.
- Szabolcs, É., & Hegedüs, J. (2008). A gyerekről való gondolkodás differenciálódása a dualizmus korában. *Iskolakultúra*, 18(5–6), 77–85.
- Szakál, J. (1934). *A magyar tanítóképzés története*. Hollós János Könyvnyomtató.
- Szegedi Tanítójelöltek Lapja (SZTL). 1927–1928.
- Szűcs, K. (2012). A gyászjelentések pedagógiai vetületei. In T. Kozma & I. Perjés (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban* (pp. 155–171). ELTE Eötvös Kiadó.
- Szűcs, K. (2018). Tanítói narratívák a Család és Iskola című folyóiratban. *Pedagógia-történeti Szemle*, 4(3–4), 45–66. doi: [10.22309/ptszemle.2018.3.3](https://doi.org/10.22309/ptszemle.2018.3.3)
- Vörös, K. (2018). A nő szerepe a Magyar Iparoktatás folyóiratban – a női iparoktatás és munkavállalás megítélésének változásai az első világháború éveiben. *Per Aspera ad Astra*, 5(2), 137–159. doi: [10.15170/paaa.2018.05.02.06](https://doi.org/10.15170/paaa.2018.05.02.06)
- Westberg, J. (2018). How did teachers make a living? The teacher occupation, livelihood diversification and the rise of mass schooling in nineteenth-century Sweden. *History Of Education*, 48(1), 19–40. doi: [10.1080/0046760x.2018.1514660](https://doi.org/10.1080/0046760x.2018.1514660)

MÓDSZERTAN ÉS DIGITÁLIS TECHNOLOGIÁK AZ OKTATÁSBAN





ROBOTOK ALKALMAZÁSÁNAK LEGÚJABB EREDMÉNYEI AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN – NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

Aknai Dóra Orsolya

IKT MasterMinds Kutatócsoport
doraorsolya@gmail.com

Fehér Péter

IKT MasterMinds Kutatócsoport
feherp1@t-online.hu

Absztrakt

A robotok oktatási célú használatának gondolata sokéves múltra tekinthet vissza. Seymour Papert korai próbálkozásai (LOGO programozási nyelv kifejlesztése az 1960 évek végén, majd ezt követően a Teknőc padlórobot létrehozása) után az oktatási célú robotok használata a 2000-es évektől egyre szélesebb körben terjedt el az angolszász országokban. A 2010-es évektől kezdve a magyar iskolákban is megjelentek (jóllehet a Digitális Oktatási Stratégia 2016-os célkitűzéseinek megvalósítása még várta magára). Mivel a robotika oktatási-pedagógiai kontextusba történő bevezetésével kapcsolatban meglehetősen kevés hazai szakirodalom áll rendelkezésre (könyvekből például Aknai & Fehér, 2019; Lénárd et al., 2018; Lénárd & Sarbó, 2018), ezért kutatásunkban a nemzetközi szakirodalom alapján kívánjuk feltárni azokat a legújabb eredményeket és trendeket, amelyek megismerése fontos tudásanyagot szolgáltathat a hazai kutatók és gyakorló pedagógusok számára egyaránt. A szakirodalom áttekintése során különös hangsúlyt fektetünk a speciális nevelési igényű tanulók körében folytatott kutatásokra, mivel az SNI-, BTMN-es vagy kiemelten tehetséges gyermekek esetében a differenciált fejlesztés támogatására is alkalmasak a különböző tudással rendelkező robotok. Kitérünk továbbá az oktatási robotika értékelési lehetőségeire és a bevezetéssel kapcsolatos nehézségekre és kihívásokra.

Kulcsszavak: oktatási robotika, nemzetközi kitekintés, padlórobotok, számítógépes gondolkodás

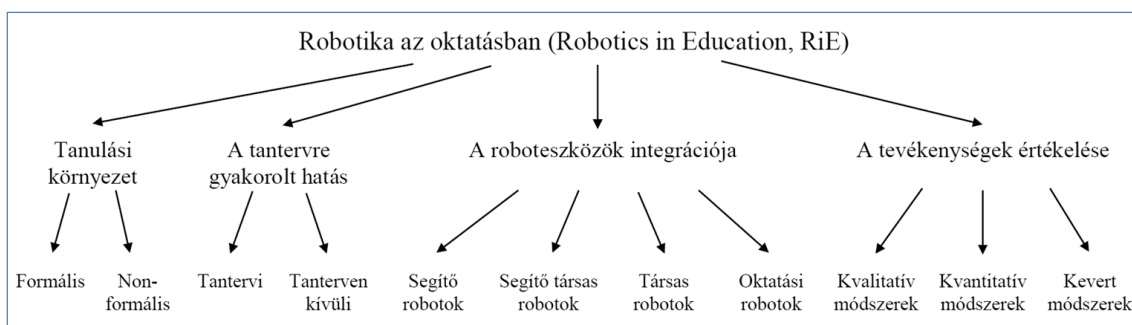
Bevezetés

Az elmúlt években a kódolás és a STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics, vagyis természettudomány, technológia, mérnöki tudomány és matematika) megerősödésével az oktatási robotika is az IKT oktatásbeli alkalmazásának egyik fontos részterületévé fejlődött, ezáltal alkalmazása túlnő a számítástechnika termék falain.

Bár Papert 1960-as években kezdett munkássága már korábban felhívta a figyelmet arra (Papert, 1980; Resnick, 1991), hogy a robotikai tevékenységekben komoly potenciál rejlik a tanítás hatásfokának javítására, de hosszú ideig tartott, amíg megkezdődhetett ennek kiaknázása. Az elmúlt évtized óriási előrelépést hozott ezen a területen, ezért is időszerű a nemzetközi kutatások és trendek áttekintése és közreadása. Dolgozatunkban erre teszünk kísérletet a legfontosabbnak ítélt témakörök bemutatásával. Gyakorlati szempontból szükségesnek látszik a jelenleg rendelkezésre álló robotikai eszközök rendszerezése is, amire szintén találunk példát a szakirodalomban (Fehér, 2022; Karim et al., 2015; Scaradozzi et al., 2019). Ez segítségül szolgálhat a pedagógusoknak és a döntéshozóknak egyaránt abban, hogy olyan robotok kerüljenek az iskolákba, amelyekkel a kívánt pedagógiai fejlesztés megvalósítható (lásd 1–2. Melléklet).

Az oktatási robotika fogalma és megközelítési módjai

Először az oktatási robotika lehetséges definícióját vázoljuk fel, mivel még ebben sincs teljes egyetértés a témakör szakértői körében. Angel-Fernandez és Vincze szerint „*az oktatási robotika az a terület, amelynek célja a diákok tanulási élményének növelése olyan tevékenységek, technológiák és tárgyak (artifacts) létrehozása és implementálása során, amiben a robotok aktív szerepet kapnak*” (Angel-Fernandez & Vincze, 2018, p. 41). Más szerzők (például Scaradozzi et al., 2019) ellenben szükségesnek tartják az oktatási robotika és a robotok használata az oktatásban elnevezések közötti különbségek hangsúlyozását, és az oktatási robotikát a robotok iskolai használatának mintegy részhalmozaként vagy aleseteként említik. Az általuk javasolt felosztás látható a következő ábrán (1. ábra).



2. ábra

Robotika az oktatásban – (Scaradozzi et al., 2018) felosztása szerint (ford. a Szerzők)

Tanulmányukban egy tágabb megközelítést vázoltak fel, ugyanakkor például kizárják a segítő és társas robotokat az oktatásban használatos robotok köréből.

A szakirodalom vizsgálata során három megközelítést találunk a robotok oktatási alkalmazása kapcsán (Gaudiello & Zibetti, 2016): a robotika tanulása (learning robotics), a tanulás robotok segítségével (learning with robotics) és a tanulás a robotok használata által (learning by robotics).

Ezek közül a robotika tanulásának értelmezése egyértelműnek tekinthető. Ez a különböző roboteszközök működésének, működtetésének (beleértve a programozásának), továbbá ezek megtervezésének, létrehozásának és alkalmazásának tanulmányozását foglalja magába az élet legkülönbözőbb területein. Ez alapján kijelenthetjük, hogy a robotika tanulása a szakképzésben és a felsőoktatásban történik, a különböző szakterületeknek megfelelő formában. Ennek során a tanulók elsajátítják a robotika használatához szükséges hardver- és szoftverismereteket egyaránt.

A robotokkal való tanulás esetében az eszközök a tanár vagy a diák segítőjeként jelennek meg, és általában a tartalom megjelenítésében, a tanulók motivációjának felkeltésében és fenntartásában, az egyes szociális kompetenciák fejlesztésében játszanak elsődleges szerepet.

A harmadik megközelítésben a robotok használata által történő tanulás a STEM-hez és az ehhez kapcsolódó magasabb szintű gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez kapcsolódik, a robotok alkalmazásának különböző tantárgyakba történő integrálása révén (például LEGO Mindstorm EV3, Micro:bit alapú robotok és mások).

Az általános iskolai oktatásban a második, és különösen a harmadik megközelítés látszik használhatónak, mivel ezen a szinten alapvető feladat a tanulók gondolkodásának, különböző kompetenciáinak széles körű fejlesztése.

A robotok alkalmazása az oktatás kezdő szakaszában

Mivel az iskolai oktatás nem teljesen azonos életkorban kezdődik a különböző országokban (DEPP, 2020), ezért már a kisgyermekes esetében előfordulhat, hogy egyesek korábban (már az óvodában) találkoznak robotikai eszközökkel, „robotjátékokkal”. Ezért a következő részben külön tárgyaljuk az

iskolát megelőző (hazánkban óvodainak nevezett) szakaszt, amely nagyjából a gyermekek 6 éves koráig tart.

A robotok iskolai felhasználása a 90-es évek vége felé kezdett kutatási témaként felmerülni, és rövid idő alatt számos szakember érdeklődését felkeltette világszerte. Közéjük tartozik Marina Umashi Bers professzor, aki napjainkra már a kisgyermekkorú robotika egyik legjelentősebb képviselője a világon. Bers és munkatársai (2002) már húsz évvel ezelőtt azt vizsgálták, hogy vajon a robotika hatékony eszközként használható-e az óvodás korosztálynál a számítógépes gondolkodás fejlesztésére. Azóta több kötete jelent meg a témakörben, amelyek sajnos magyar nyelven nem érhetők el (Bers, 2008, 2018). Kutatásainak legfontosabb kérdései: Miként sajátítható el a kódolás mint egy új nyelv a gyermek számára? Milyen roboteszközökkel valósítható meg a számítógépes gondolkodás fejlesztése? Hogyan fejleszti a kisgyermekek kollaborációs készségeit a közös számítógépes munka (kódolás, robotok használata)? Hogyan járul hozzá a kódolás az egyéni képességek kibontakoztatásához? Bers szerint a kódolás felfogható úgy, mint egy „digitális játszótér” az egyéni és a szociális fejlődés támogatására. A kódolás során a diákok nem csupán a számítógépek programozását tanulják meg, hanem a problémák megoldásának képessége és az önkifejezés is fejlődik ezen tevékenységek során.

Napjainkra egyre több olyan kutatást találunk, amely az óvodai alkalmazásokkal foglalkozik (legújabbban például Heljakka et al., 2019; Terroba et al., 2022), és az óvodások számára tervezett robotikai eszközök is nagyobb számban állnak rendelkezésre. Az óvodás korosztálynál az elsődleges cél a játékos képességfejlesztés a kognitív, kommunikációs, szociális, motoros, orientációs és kreatív képességek területén. Urlings és munkatársai (2019) úgy vizsgálták a robotika alkalmazásában rejlő lehetőségeket az óvodás korosztály fejlesztésében, mint a gyermekek feladatvégrehajtási készségeinek mérési eszközét. A kísérletben 65 óvodás kapott feladatot, hogy egy játékos, programozható robottal, a Bee-Bottal menjenek át egy labirintuson, és mérték az óvodások problémamegoldó gondolkodását, memóriáját, a térlátást és a figyelemkoncentrációt. A kutatással azt igazolták, hogy a játékos robotikai feladatmegoldás hatékonyan alkalmazható az óvodáskorú gyermekek különböző képességeinek felmérése terén. Schiffer és Ferrein (2018) egy humanoid segítő robot, Pepper segítségével vizsgálták óvodásoknál a robot-ember interakció intenzitását, míg Tolksdorf és munkatársai (2021) etikai szempontból elemezték a robotok óvodai környezetben való alkalmazását. Az iskolások számára egyre bővülő robotpaletta áll rendelkezésre, és a különböző gyártók szinte minden esetben a szükséges módszertani anyagokat, tankönyveket, munkafüzeteket is biztosítják.

Mazzoni és munkatársai (2021) tanulmányukban egy Ozobottal végzett kreatív gondolkodást feltérképező projektről számoltak be. A kutatás fő célja az volt, hogy elemezzék, az Ozobottal való tevékenység milyen hatást gyakorol a kreatív gondolkodás fejlődésére? A vizsgálatban 171, 9–10 éves kor közötti gyermek (85 lány, 86 fiú) vett részt, két közép-észak-olaszországi általános iskolában. A gyermekeket véletlenszerűen sorolták három csoportba: egyéni munka, páros munka, valamint a kontrollcsoport, ahol az iskolások robot nélkül oldották meg ugyanazokat a feladatokat. A gyermekeknek egy labirintusban adott parancsokkal kellett színek alapján végigvezetni a robotot. Minden gyermeket egyénileg vizsgáltak egy elő- és egy utómérés során, és minden eljárás osztályonként fél napot vett igénybe. Elemzésük szerint minden csoport szignifikáns javulást mutatott. Legnagyobb mértékű javulást az egyedül dolgozó gyermekek mutattak, míg a legalacsonyabbat a kontrollcsoportban lévők, a párban dolgozó gyermekek csoportja pedig köztes javulást mutatott a másik kettőhöz képest. Az egyedül dolgozók csoportja szignifikánsan nagyobb javulást mutatott, mint a kontrollcsoport tagjai, míg a másik két csoport között nem volt különbség. Az egyedül dolgozó gyermekek jó eredményére magyarázat lehet az, hogy – a kutatók véleménye szerint – mivel a feladatot egyedül végezték, minden szükséges utasítást, feladatot nekik kellett megtenniük: a megoldás (útvonal) kigondolása, a helyes kódok megtalálása, a labirintus üres helyeinek kiszínezése, a megoldás helyességének ellenőrzése. Ezzel szemben azok a gyermekek, akik párban végezték a feladatot, gyakran elrontották a szükséges tennivalókat.

Zacek és Smolka (2019) szintén az Ozobot alkalmazhatóságát vizsgálták a számítógépes gondolkodás fejlesztése terén. A számítógépes gondolkodás ebben a kontextusban egyenlő az analitikus, a logikus, és az algoritmikus gondolkodás hármásával. Beszámolójukban kiemelték az eszköz sokoldalúságát és motivációs erejét. Véleményük szerint a számítógépes gondolkodás beépítése az oktatásba minden bizonnyal értékes aspektusa az oktatásnak, a tantárgyközi kapcsolatok keretein belül is. Német és osztrák kutatók vizsgálata szintén azt állapította meg (Körber et al., 2021), hogy az Ozobot alkalmazhatónak tűnik, és az OzoBlockly környezet alkalmazásával utat kínál a szövegalapú programozás (Javascript) tanulása felé.

Számos további publikációt találtunk, amelyek szerint a kezdő szakaszban a padlórobotok nevelésbe, oktatásba történő bevezetésének fejlesztő hatása van (például Fojtik, 2017; Marmé et al., 2019; Pérez et al., 2019). A fentiek alapján megállapítható, ez a terület az, amelyen a legszélesebb körű empirikus vizsgálatokat végezték, és a legmeggyőzőbb eredményekkel bír az oktatási robotika hasznosságáról. Egyetérthetünk a következő megállapítással, amely szerint *„a korszerű oktatásméleteken alapuló, jól-megtervezett és megfelelően kivitelezett tanulási aktivitások használatával az oktatási robotika praktikus oktatási eszköz az óvodai és az alsó tagozatban való használat esetén”* (Chaldi & Mantzanidou, 2021, p. 78).

Kódolás és a számítógépes gondolkodás alkalmazása robotikai eszközök használatával

9-10 éves kor után olyan roboteszközök használata kerül előtérbe, amelyek meghaladják a padlórobotok szűkös képességeit, és lehetőséget biztosítanak a tanulók számára a blokkalapú (Scratch, Blockly, MakeCode stb.), illetve a szöveges kódolás és programozás (Javascript, Python korlátozott vagy éppen teljes verziói) elsajátítására (az ezek alkalmazásához ajánlott robotokat lásd az 1. Mellékletben). Ezen eszközök alkalmazásának egyik célja a diákok motivációjának felkeltése (vagy növelése) az egyébként nem feltétlenül vonzó számító területen (ide sorolható az utóbbi idők legjelentősebb lépésének számító BBC Micro:bit megjelenése).

Egy kis kitérőt téve meg kell említenünk, hogy a kódolás tanításának gondolata korántsem új az IKT oktatása során. Az 1980-as évek elején – ami az első magyar iskola-számítógépesítési program időszaka (Czékman & Fehér, 2017) – a számítástechnika egyet jelentett a programozással. Az évtized végére, a PC-korszak beköszöntével ez lassan megváltozott, és a hangsúly a multimédiára és az internetre, illetve az alkalmazói programok megtanulására helyeződött át. Ennek negatív hatásai a 2010-es évek környékén kezdtek érezhetővé válni világszerte. A diákok nem tettek szert a szükséges tudásra a számítógépek működésével kapcsolatban, nem tudtak programokat készíteni, ebből kifolyólag egyre kevesebben érdeklődtek a felsőoktatás informatikával kapcsolatos helyei iránt. Ez egybeesett azzal a tendenciával, amikor az informatikusok, a magas szintű informatikai háttérrel/tudással rendelkező dolgozók iránti kereslet jelentősen növekedni kezdett. Vélhetően ennek következményeként 2014-15 körül a kódolás kezdett újra megjelenni az európai országok tanterveiben, a STEM hangsúlyosabbá válásával egyidejűleg.

Wing már 2006-ban kidolgozta és leírta a számítógépes gondolkodás (computational thinking) fogalmának elméleti alapjait, amely gyorsan elismert és sok kutatást indukáló területté nőtte ki magát (a témakör áttekintését magyarul lásd Aknai & Fehér, 2018). „Tanítható-e a számítógépes gondolkodás gyakorlata a robotika órákon?” – tették fel a kérdést az amerikai szerzők azonos című tanulmányukban (Shoop et al., 2016), és kutatási projektjük eredményeképp pozitív választ adtak a kérdésre. Mivel a számítógépes gondolkodás alapvető elemei a gyakorlati problémák formalizálása, azok megoldása és a megoldások elemzése, ezért indukálja azt, hogy az oktatási robotika kiváló terepet biztosít a számítógépes gondolkodás elméleti konstrukciójának empirikus vizsgálatához. Számos kutatás zajlott és zajlik ezen a területen, amelyek alkalmasak arra, hogy az oktatási robotika létjogosultságát igazolják (például Catlin & Wollard, 2014; Chalmers, 2018; Sullivan et al., 2017). A kutatási terület által vizsgált legfontosabb kérdések közé tartoznak a következők: (1) a nemek közötti különbségek feltárása és vizsgálata; (2) a kvantitatív értékelés formái és lehetőségei; (3) a pedagógusok hatékony felkészítése

a robotika alkalmazására a számítógépes gondolkodás fejlesztése során. A témakör részletesebb kifejtését készülő tanulmányunkban kívánjuk publikálni.

Robotok alkalmazása az SNI-tanulók fejlesztésében

Jelenleg Magyarországon nincs olyan tanterv, amely a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatási robotikával való fejlesztésével foglalkozna, és igen kevés az olyan digitális vagy roboteszköz, amely a pedagógusok rendelkezésére állna. Ezért nagy szükség lenne olyan kutatásokra az oktatástechnológia területén, amelyek az SNI-gyermekek digitális eszközökkel való fejlesztésével foglalkoznak, és amelyek megalapoznák egy átfogó és részletes SNI-digitáliskultúra-tanterv megalkotását. A sajátos nevelési igényű oktatásban részesülő iskolások száma nemcsak a tanulási nehézségek gyakoriságának növekedését tükrözi, hanem annak szükségességét is, hogy a korai beavatkozást elérhetővé tegyék azok számára, akiknek erre szükségük van. Az oktatás korai szakaszában történő beavatkozás megerősítheti a gyermek tanulási képességét azáltal, hogy személyre szabott oktatást biztosítanak neki, amelyet kifejezetten az egyes gyermekek igényeinek megfelelően alakítottak ki.

A programozható robotok segítségével a robotika jelentősen hozzájárulhat az SNI-gyermekek oktatásának minőségi javításához. Az ilyen jellegű technológiák biztosítják a pedagógusok számára, hogy már az oktatás korai szakaszában felismerjék a gyermekek egyéni szükségleteit, és kompenzálják a diagnosztizált fogyatékoságokat. A robotika a speciális szükségletű gyermekek számára is lehetővé tenné, hogy sikerélményeket szerezzenek azoknak a technikai készségeknek a megtanulásában, amelyek technológiaorientált társadalmunkban központi szerepet játszanak.

A terület aktuális kutatási kérdései a következők: Mit taníthat a robotika a különböző korú és különböző szükségletekkel rendelkező gyermekeknek? Hogyan kellene a robotikai eszközökkel fejleszteni ahhoz, hogy az megfeleljen a gyermekek igényeinek? Melyek azok az elemek, amelyek kritikusak lehetnek a speciális igényű gyermekek fejlesztésében? Hogyan tudja kompenzálni a robotika a tanulást a különböző fogyatékosági területeken? Hogyan tudná javítani a robotika a speciális igényű gyermekek oktatását?

A „robotika” kifejezés nemzetközi szinten számos kutatási területet foglal magába az SNI-diákokkal való fejlesztés során. A *social robotics* (szociális robotok) kifejezés, olyan robotok összefoglaló neve, amelyek a beszéd, a gesztusok vagy más kommunikációs eszközök által szociális interakcióba lépnek a felhasználókkal (Fong et al., 2003). Az *assistive robotics* (segítő robotok) olyan robotokat jelent, amelyek segítenek a testi és idegrendszeri fogyatékosággal élő embereknek (Miller, 1998). E kettő találkozásából fejlődött ki a *socially assistive robotics* (szociálissegítő-robotok). Ezeket a robotokat úgy tervezték, hogy beszéd útján segítsék elő például az oktatást, a napi rutint, vagy az érzelmek kifejezését (Feil-Seifer & Mataric, 2005).

A szakirodalom áttekintése azt mutatja, hogy az oktatási robotikát az oktatás egyre több színterén vezetik be, többek között a speciális igényű gyermekek fejlesztésében is. Benitti (2012) áttekintésében a robotika iskolákban való felhasználását vizsgálta. Ez alapján azt javasolta, hogy az oktatási robotika olyan elemként működjön közre, amely elősegíti a tanulást, és eszközként szolgálhat a tanulói tudás felépítéséhez. A robotasszisztensek például a motiválhatatlan diákokat arra ösztönözhetik, hogy vegyenek részt a fejlesztésben. A robot partnerré válhat a tanulás folyamatában, hiszen arra készíti a gyermeket, hogy aktívan, cselekvésbe ágyazottan vegyen részt a tanulásban. A tudás felépítésében a robotok aktív szerepet kaphatnak, hiszen segítő partnerként működnek közre egy-egy problémás területen. A 21. század kezdete óta számos kutatást végeztek, hogy jobban megértsék az oktatási robotok szerepét, közreműködését, használatát a társas kapcsolatok és a kommunikáció elősegítésében. Ezen írárok foglalkoztak az autizmus-spektrumzavarral élő gyermekek és kamaszok körében az oktatási robotika alkalmazásának sikerességével a kommunikáció javításának előmozdításában (Palestra & Bortone, 2016; Palestra et al., 2017). A szerzők elsők között ismerték fel a szociális robotok összefüggésében az autizmus robotterápiájának fontosságát. Céljuk az volt, hogy kifejlesszenek egy olyan robotot, amely segít az egyéni szükségletek ellátásában (intimitás, határok, megfelelő kommunikáció, megértés, figyelem).

Alabdulkareem és munkatársai (2022) legfrissebb tanulmányukban a 2010–2019 között közzétett projektekből 38 olyan tanulmányt tekintett át, amelyek a robotokkal támogatott autizmusterápiáról (RAAT) szóltak. Célul azt tűzték ki, hogy megértsék az autista gyermekek ilyen típusú terápiájának kutatási trendjeit, és hogy betekintést nyújtsanak a szakemberek és a kutatók számára a terület lehetséges jövőbeli irányairól. Az eredményeik szerint a robotasszisztált autizmusterápiáról szóló tanulmányok száma növekedett, ami mutatja az alkalmazás iránti kíváncsiságot. A tanulmányokból leszűrhető volt az is, hogy nagyobb figyelmet kell fordítani a technológiával kapcsolatos etikai kérdésekre, valamint további kutatásokra van szükség a robotika használatáról az érzékszervi fejlesztés terápiájának javítására. Javasolják, hogy a további kutatások terjedjenek ki a szemkontaktusra, az önszabályozó folyamatokra, interakciókra. Ebből következik, hogy a szakemberek, a terapeuták és a kutatók együttes közreműködésére van szükség egy megfelelő robot kifejlesztéséhez és használatához. Megállapították továbbá, hogy a robotasszisztált autizmusterápia a szociális robotok ígéretes alkalmazási területe, különösen a gyermekek terápiás és oktatási céljainak támogatása érdekében (szociális és érzelmi fejlődés, kommunikáció és interakció fejlesztése, kognitív, motoros, és érzékszervi fejlesztés területein).

Syriopoulou-Delli és Gkiolnta (2021) tanulmányukban 12 olyan cikket elemeztek, amelyek a fogyatékossgal élő gyermekek és serdülők szociális, kognitív és funkcionális készségeinek területeit vizsgálták, különös figyelemmel a robotika eszközein keresztül történő fejlesztésükre. Elemzésük azt mutatja, hogy a robotokkal végzett fejlesztésekben részt vevő fogyatékkal élő gyermekek és fiatalok többségénél ezek a területek pozitív irányba fejlődtek. Áttekintésük meggyőzően alátámasztja a robotika bevezetésének szükségességét a fogyatékossgal élő gyermekek fejlesztésébe.

A hallássérült gyermekek diagnosztizálásában számos vizsgálatot alkalmaznak a hallásszint megállapítására, a hallókészülékek és a cochlearis implantátumok ennek megfelelő beállítására. Ezek a vizsgálatok a gyermekek számára általában stresszel járó események, és ekkor jelentősen csökken a tesztek megbízhatósága, illetve a gyermekek együttműködése. Uluer és munkatársai (Uluer et al., 2021) tanulmányukban bemutatnak egy, a hallássérült gyermekek klinikai környezetben végzett hallásvizsgálatát támogató kisegítő robotrendszert, a RoboRehabot. A rendszerben egy Pepper nevű szociálissegítő-robotot használnak, amelyet érzelmefelismeréssel és egy táblagépes felülettel láttak el, hogy a gyermekeknek megkönnyítsék a vizsgálatokat. Hagyományos, gépi tanulási technikákat és mély tanulási megközelítéseket alkalmaztak a gyermekek, E4 fiziológiai csuklópánt alkalmazásával gyűjtött, érzelmi adatainak elemzésére és osztályozására azzal a céllal, hogy felismerjék a gyermekek érzelmeit vagy stressz-szintjét, és ennek megfelelően személyre szabják/jigazítsák a robot visszacsatolási mechanizmusát. A vizsgálatokban és tesztekben 16 hallássérült gyermek vett részt (cochlearis implantátum vagy hallókészülék használatával). A robottal végzett auditív tesztek után a gyermekek arról számoltak be, hogy a robot nagyon vicces és okos volt, izgatottan várták a robotot, és szívesen játszottak vele. A vizsgáló audiológusok szerint a gyermekek motiváltak voltak, szívesebben tevékenykedtek a digitális beállításokban, mint a hagyományosban. Biztató jel, hogy az affektív robotok használhatók az audiometriás tesztek részeként.

Végül mindenképpen említést érdemel az Európai Bizottság Lifelong Learning Programjának finanszírozásával létrejött, 2014 és 2016 között megvalósított EDUROB (Oktatási robotika tanulási zavarokkal élő embereknek) kutatási projekt (EDUROB, 2016), amelynek célja annak bemutatása volt, hogy a robotok segítségével végzett közvetett tanulás előmozdítja a kognitív képességek fejlődését. A program magában foglalta a tanulók kognitív folyamatainak fejlesztését, miközben más fejlesztési területekkel és szociális készségekkel is foglalkozott, kihasználva a robotika nyújtotta előnyöket. Az EDUROB-projekt céljai között szerepelt még a pedagógiai keretek kidolgozása; a tantervi elemek, oktatási-módszertani környezet, ötletek létrehozása; a konkrét (tanórai és azon kívüli) alkalmazásokkal kapcsolatos esettanulmányok és azok elemzésének elkészítése, a közreműködő felekkel együttműködve. A projektben hat ország vett részt: Bulgária, Olaszország, Litvánia, (Törökország kilépett a projektből), Lengyelország és az Egyesült Királyság.

A tanulók értékelésének lehetőségei az oktatási robotika alkalmazása során

Bármely új technológiai eszköz alkalmazása esetén fontos szempont a használat eredményességének „bizonyítása”, nemcsak a szakemberek, hanem a döntéshozók felé is. Különösen így van ez a jelentős költségeket implicáló oktatási robotikai eszközök területén. Mivel az oktatási robotika alkalmazása során a tanulók tevékenységének eredményei nem csupán egy-két megcélzott kompetencia fejlesztését eredményez(het)ik, így az értékelés során számos lehetőség kínálkozik ennek vizsgálatára.

A tanulói tevékenység értékelése során legalább két esetet kell megkülönböztetnünk. Amennyiben a robotika tanórai alkalmazása által előidézett fejlesztő hatást szeretnénk értékelni egy adott kompetenciaterületen (például számolási készségek), könnyebb dolgunk van. Ez esetben a szummatív értékelés során a fejlesztés jellegétől függően alkalmazhatók a szokásos mérőeszközök, hiszen a hangsúly nem a robotikai tevékenységen van. Számos ilyen példa található a különböző tantárgyakban alkalmazott oktatási robotika jótékony hatásairól.

A második esetben, amikor a cél ennél puhábban megfogalmazott, és túlmegy a tantárgyi anyag elsajátításán, jóval nehezebb és összetettebb dolgunk van. Ebben az esetben a formatív értékelés módszerei érdemlik a legnagyobb figyelmet, hiszen általában komplex kompetenciafejlesztés a pedagógusok célja. A robotokkal való tevékenység során a tanulók folyamatos interakciókba kerülnek a robotokkal, amelyek irányítására az esetek döntő többségében egyértelmű parancsok szolgálnak, és a visszajelzés azonnali: a robot helyesen végrehajtja a tanulók által adott utasításokat – vagy az elért eredmény nem felel meg a célnak. Ez utóbbi esetben az eredeti megoldási kísérlet módosítása szükséges, de fontos megjegyezni, hogy ez nem lehet véletlenszerű kísérletezés, mindenképpen arra kell szoktatni a diákokat, hogy a megoldási kísérletek is tervszerűek legyenek, valamilyen megoldási stratégiát kövessenek. Kezdetben több, a tudás növekedésével egyre kevesebb „vakpróbálkozás” lenne kívánatos a diákok részéről. A tanulói tevékenység értékelése ebben az esetben a megszokottól eltérő megközelítéseket igényel, a pedagógus a projektmunka vagy a kollaboratív tanulás eszköztárából meríthet. Ilyenek lehetnek például az önértékelés, a párértékelés, a gamifikáció és mások (Catlin, 2014; Nascimento et. al., 2021).

A kutatási eredmények értékelése során is szükség lenne kidolgozott mérőeszközökre, jelenleg azonban egységes mérőeszköz nem létezik. Jäggle és munkatársai (2021) tanulmányukban egy olyan kevert módszerű értékelési eszköz fejlesztését mutatják be, amely az általuk C4STEM-nek nevezett STEM-faktorok analizálására alkalmas. Ezek a következők: (1) a tanulók önbizalmának mérése a gyakorlati, kétkezi tevékenységek elvégzése során; (2) a tanulók és a tanárok közötti jó kapcsolat mérése (amely erősítheti és sikeresebbé teheti a feladatok megoldását); és az utolsó faktor (3) a tanulók aktivizálása és részvétele az iskolán kívüli rendezvényeken, a STEM tevékenységek iránti érdeklődés növelése érdekében. A tanulmány közli az egyes területek értékelésére szolgáló kérdőíveket is, amelyek más, hasonló szituációkban is használhatók lehetnek (Jäggle et al., 2021).

A röviden bemutatott példák csupán azt kívánták illusztrálni, hogy az oktatási robotika alkalmazása során számos kiaknázatlan lehetőség van a tanulók értékelése során, amelyek kidolgozása még várat magára, ám ezek szerepe meghatározó lehet a robotok implementációja során, részben a tanulók motivációja révén, másrészt a tanulók egyes speciális képességének fejlesztése által (koncentráció, pontosság, önértékelés stb.).

Tehetséggondozás és robotversenyek

Az oktatási robotika összetettségének és nyitottságának köszönhetően tág teret biztosít a tanórákon túlmenő, egyéni és csoportos tanulói tevékenységek megvalósítására, ezáltal a tehetséges diákok képességeinek széles körű fejlesztésére. Ennek lehetséges formái közé sorolhatjuk a különféle tanórák kívüli robotikaszakköröket, az Európai Unió (vagy más európai szervezetek) által támogatott Digital Code-Week, Meet-and-Code (hazánkban a Digitális Témahét) rendezvényeket, illetve a nagy népszerűségnek örvendő robotikaversenyeket. Ezek közül említésre méltó a LEGO-robotok köré épülő FLL (First-LEGO-League) és a WRO (World Robotics Olympiad). Az előbbi versenyen 9–16, az

utóbbin 8–19 év közötti diákokból álló csapatok versenyezhetnek (természetesen az említetteken kívül még számos más verseny létezik, különösen Ázsia fejlettebb régióiban, ezek azonban számunkra most kevésbé relevánsnak tekinthetők).

Az FLL-versenyekre való felkészülés és az azokon való részvétel hatásait több tanulmány is elemzi (Chalmers, 2013; Chen, 2018; IET, 2019, Zuhrie et. al., 2020). Az IET 2019-es, tanári interjúkon és a részt vevő diákok által kitöltött kérdőíveken alapuló kvalitatív kutatási összefoglalója (IET, 2019) többek között a következő (hosszabb távú) hatásokat emeli ki:

- Fejleszti a résztvevők technikai és programozással kapcsolatos attitűdjét és kompetenciáit, hiszen a „semmitől kiindulva”, nulláról kell megtervezniük és létrehozniuk azt a robotot, amely a versenyfeladatot eredményesen végrehajtja.
- A robotikaversenyzés nem csupán a technika használatához fűződő kompetenciákat fejleszti, hanem az olyan *soft-skilleket* is, mint például a reziliencia, a kitartás, a kommunikáció és a csoportmunka.
- Számos előnyt biztosít a lányok vagy például az SNI-diákok számára, hogy olyan területeken próbálhassák ki a képességeiket, amelyek „hagyományosan” kevésbé megszokottak számukra.
- A résztvevők hosszabb távú motivációt kapnak arra, hogy esetleg a későbbiekben is STEM-mel kapcsolatos dolgokat tanuljanak, netán a pályaválasztásukat is orientálva.

Az egyes megállapításokat az adott hatást részletesebben illusztráló esettanulmánnyal támasztják alá. Zuhrie és munkatársai megállapították azt is (Zuhrie, 2020), hogy az iskolai tanórák során elvárt követelmények nem alkalmasak a való életben felmerülő komplex problémák megoldásainak keresésére, ezért érdemes a tehetséggondozásba átvinni ezeket, amely során a diákok magasabb szintű gyakorlati tudást szerezhetnek a projektalapú, kollaboratív módszerek alkalmazása révén.

Örvendetes, hogy az említett versenyek (FLL, WRO) hazánkban is egyre népszerűbbek, és a magyar diákok nemzetközi szinten is jelentős eredményeket érnek el. A versenyekhez szükséges eszközök pályázati forrásból történő beszerzésére már több alkalommal is lehetősége volt az iskoláknak. A tehetséggondozáshoz, versenyekre való felkészüléshez több ingyenesen elérhető magyar nyelvű anyag is született az utóbbi években, amelyek egyaránt segítik a felkészítőtanárok és a diákok munkáját is (Barbalics & Solymos, 2018; Kiss, R., 2014; Kiss, R., 2016).

Az oktatási robotika alkalmazásának nehézségei és kihívásai

Az eddigiekben áttekintett kutatási eredmények mellett arra is figyelmet kell fordítanunk, hogy az oktatási robotika bevezetése és elterjesztése számos nehézségbe ütközik a gyakorlati implementáció során. Mielőtt a konkrét nehézségekre rátérnénk, érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a kutatók és a gyakorló pedagógusok között sincs egyetértés a robotika oktatási célú használatának értelmét vagy hasznosságát tekintve.

Egy angol iskolaigazgató, Chris King, a következő véleményét hangoztatta egy iskolavezetőknek szervezett konferencián: „*Semmi nem helyettesítheti azt a csodát, ami akkor jön létre, mikor egy lelkes tanár és egy tanulni vágyó diák találkoznak egy osztályteremben*” (Tes Magazine, 2018, idézi Fehér & Aknai, 2021). Ugyanezen a rendezvényen mutattak be egy olyan felmérést, amelyben a részt vevő hatodik osztályos diákok szerint „*a tanulók 80%-a nem akar robotokat az osztályteremben*”. Az ilyen és hasonló populáris megnyilvánulások természetesen tudományosan megalapozatlanok, nyilvánosságot kapva viszont alkalmasak az érintettek véleményének befolyásolására. A kutatók véleményét olvasva is találunk olyan megállapításokat, amelyek kritikusan közelítik meg a kérdést, és felhívják a figyelmet az empirikus kutatások fontosságára. Igazat kell adnunk Alimisisnek, aki 2013-as tanulmányában megjegyzi, hogy „*a robotikának a diákokra (és azok személyes fejlődésére) gyakorolt hatásának validálása hiányában a robotikával kapcsolatos tevékenységek csupán divat-jelenségnek tekinthetők*” (Alimisis, 2013, p. 68).

A pozitív véleményekből is kiemeltünk kettőt. Anwar és munkatársai (Anwar et al., 2019, p. 12) azt állapították meg, hogy „*... az oktatás robotika tanítás és tanulási eszközként egyaránt jó lehetőségeket kínál, beleértve az olyan diákok támogatását is, akik nem mutatnak azonnal érdeklődést a*

természettudományos vagy technikai tárgyak irányába”. Lasse Rouhianen, aki az AI és a diszruptív technológiák szakértője, azt írja, hogy „számos kutató és robotikai szakértő szerint a következő tíz éven belül a robotokat már rendszeresen használják a tantermekben, szerte a világon” (Rouhianen, 2021).

A vélekedések bemutatása után Fehér és Aknai (2021) tudományos vizsgálatának eredményeit ismertetjük, amelyhez Ertmer felosztását (1999) vették alapul. Ertmer már 1999-ben definiálta a technológiai eszközök gyakorlati bevezetésének első- és másodrendű akadályozó tényezőit (barriers). Fehér és Aknai kutatásának megállapításai alapján leggyakoribb elsőrendű akadályként a robotikai eszközök nem megfelelő számban való rendelkezésre állása okoz gondot, nemzetközi és (jóval fokozottabb mértékben) hazai szinten egyaránt. (Jóllehet a 2016-ban elkészült és közzétett Digitális Oktatási Stratégia szerint „legalább egy számítástechnika szaktanteremben a fent leírt eszközökön felül 3 tanulónként egy programozható robotot kell biztosítani” (p. 17), továbbá azt tartalmazza, hogy „5–8. évfolyamon jelenjen meg a blokk alapú programozás, szenzorok kezelése, összetett szabályozás, robotprogramozás” (p. 49), ez a célkitűzés azonban máig nem valósult meg.)

További elsőrendű akadályok, amelyek nemzetközileg és hazánkban is az oktatási robotika terjedésének gátló tényezői:

- Az oktatási robotok drága eszközök mind az iskolák, mind a tanulók számára.
- Ebből kifolyólag kevés az olyan iskola, ahol ezek megfelelő számban állnak rendelkezésre.
- Az oktatási robotika szinte teljes egészében hiányzik a tanárképzésből.

Hazánkban ezekhez a tényezőkhöz még hozzáadódik a magyar nyelvű oktatási segédanyagok hiánya is, ami máshol kevésbé jelent problémát.

A kutatásban feltárt másodrendű akadályok a következők (Khanlari, 2015):

- Gyakori, hogy a pedagógusok nem tudják, nem értik, hogyan építhetik be a robotikai eszközöket relevánsan a tanított tantárgyukba.
- A túl sok kötelező tananyag nem ad időt és lehetőséget a robotikai eszközökkel való kísérletezésre.
- Az általános iskolai tanárok nem érzik elég magabiztosnak a technikai tudásukat az eszközök használatához.
- Végül egy más jellegű probléma: míg a tanárok feladata a diákok felkészítése a megadott tudásanyagot mérő vizsgákra, a robotika alkalmazása ezekre kevésbé készít fel.

A felsoroltak hazánkban kiegészülnek azokkal a hasonló tényezőkkel, miszerint a szigorú tantervi előírások kevésbé teszik lehetővé az oktatási robotika által megkívánt és nyújtott, a tantárgyak közötti együttműködésekre épülő tevékenységeket, illetve a hazai pedagógusok felkészültségéből szintén hiányoznak az oktatási robotikával kapcsolatos ismeretek.

A különböző európai országok meglehetősen eltérő gyakorlattal rendelkeznek az oktatási robotika támogatása és tantervi bevezetése terén, ezek közül említünk meg néhányat a következőkben:

Egyesült Királyság: A robotok használata elterjedt az általános iskolában, a robotok szerepelnek az érettségi követelményekben (General Certificate of Secondary Education). Partneri kapcsolat figyelhető meg a robotikai gyártókkal (például VEX), pályázati és támogatási lehetőségek állnak rendelkezésre. A Robotics Challenge a tantervhez kapcsolódó éves program, amely elősegíti a STEM ismeretanyagának jobb megértését a 11–14 éves korú lányok és fiúk számára egyaránt.

Olaszország: Sok kísérleti projekt fut szakértőkkel együttműködve az egyetemeken. A minisztériumi projektek forrásokat biztosítanak az innovatív technológiák, valamint a robotikai eszközök használatára.

Görögország: A tantervi reform kapcsán megjelenik az új tantervben az alábbi utalás: „Az informatika és az IKT, mint külön tantárgy, amely magában foglalja a számítógépes gondolkodás, az oktatási robotika és a STEM/STEAM oktatásának elemeit” (European Education and Culture Executive Agency et al., 2019, p. 116).

Finnország: Az új finn Nemzeti Tanterv 2016-ban lépett hatályba. Bár ez nem tesz említést explicit módon a robotika osztálytermi alkalmazásáról, mégis implicit módon utal erre a kódolás kapcsán, elsősorban a matematika és a tantárgyközi tevékenységek esetében.

Franciaország: „Nincs egységes nemzeti szabályozás sem a robotika, sem a STEAM oktatásának integrálására jelenleg Franciaországban, ahogy fejlesztési terv vagy speciális finanszírozása sincs az említett tevékenységeknek” (CIDREE, 2020, p. 2). (Számos helyi önkormányzat fenntartóként támogatja a robotikai kihívásokat, versenyeket, és anyagi támogatást nyújt az iskolai robotikai tevékenységekhez.)

Karim és munkatársai (2015) tanulmányukban a következő két tényezőre hívják fel a figyelmet: szükségesnek tartják (1) a robotikaalapú tevékenységek alkalmazása során a standardizált mérőeszközök kifejlesztését, (2) és olyan, a robotikaalapú képzésekhez tartozó pedagógiai modulok kifejlesztését, amelyek a középiskolai oktatás tantervéhez illeszkednek, és támogatják azokat. Ezek mindegyike támogatná a robotikaalapú tevékenységek hatékonyság növelését, és segítené a nehézségek leküzdésében is.

A fentiekből látható, hogy az oktatási robotika bevezetése az oktatásba külföldön sem zökkenőmentes, a problémák és az akadályok között számos hasonlóság is felfedezhető, azonban számos országban helyeznek nagyobb hangsúlyt a témára, és különböző módszerekkel igyekeznek támogatni a kezdeményezéseket.

Összegzés

Tanulmányunkban áttekintettük az oktatási robotika iskolai alkalmazásának legfrissebb nemzetközi trendjeit, eredményeit és kihívásait. (Az egyes fejezetekben összevetésként említést tettünk a hazai helyzetről is.)

Az oktatási robotika az utóbbi években egyre jelentősebb szerepet kap az iskolákban, különös tekintettel a STEM és a kódolás előretörésére a megújuló IKT-területekkel kapcsolatos tantervekben. Tanulmányunkban feltérképeztük és bemutattuk, mely területekre hatol be, és milyen összefüggésekben kerül elő az oktatási robotika.

A meglévő kutatási eredmények azt mutatják, hogy a robotikai eszközök helyes és értelmes használata támogathatja a tanulók 21. századi kompetenciáinak különböző területeken történő fejlesztését, ezáltal hozzájárulhat a munkaerőpiacra történő kilépés eredményesebbé tételéhez. Ugyanakkor azt is megállapíthatjuk, hogy az oktatási robotika terjedését számos tényező nehezíti, amelyek közül az eszközök magas bekerülési költségén kívül mindenképp megemlítendő a pedagógusok előzetes ismereteinek, illetve felkészítésének hiánya. Nemzetközi szinten is sok empirikus kutatást igényel még a tanulási eredményekben megmutatkozó hatékonyság, illetve a tanulókra gyakorolt hatások pontosabb és megbízhatóbb kimutatása. Nem elhanyagolható kérdés a robotok helyes kiválasztása (költségigény), a pedagógusok felkészítése és a szükséges módszertani háttér megteremtése. Ezek bármelyikének hiányában a várt pozitív fejlesztő hatások bekövetkezése nem valósulhat meg.

Irodalom

- Aknai, D. O. (2018). Problémamegoldó gondolkodás fejlesztése Bee-Bottal, Blue-bot-tal értelmi sérült gyerekeknél. In O. Endrődy-Nagy & A. Fehérvári (Eds.), *Innováció-kutatás-pedagógusok. HERA évkönyvek V.* (pp. 505–515). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete.
- Aknai, D. O. (2020). A robotika szerepe az SNI-tanulók fejlesztésében. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 146–163.
- Aknai, D. O., & Fehér, P., (2018). Computational thinking in problem-solving: A theoretical overview. In T. Vidákovich & N. Füz (Eds.), *PÉK 2018 [CEA 2018] XVI. Pedagógiai Értékelési Konferencia [16th Conference on Educational Assessment]: Program és összefoglalók [Programme and abstracts]* (p. 30). SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Aknai, D. O., & Fehér, P. (2019). *Kalandozások robotmehcsekével – problémamegoldás, gondolkodás-fejlesztés padlórobotokkal*. Debreceni Egyetemi Kiadó, IKT MasterMinds Kutatócsoport.
- Alabdulkareem, A., Alhakbani, N., & Al-Nafjan, A. (2022). A systematic review of research on robot-assisted therapy for children with autism. *Sensors*, 22(3), Article 944. <https://doi.org/10.3390/s22030944>

- Alimisis, D. (2013). Educational robotics: New challenges and trends. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), 63–71.
- Angel-Fernandez, J. M., & Vincze, M. (2018). Towards a formal definition of educational robotics. In P. Zech & J. Piater (Eds.), *Proceedings of the Austrian Robotics Workshop 2018*. Innsbruck University Press. <https://doi.org/10.15203/3187-22-1>
- Anwar, S, Bascou, N., Menekse, M., & Kardgar, A. (2019). A systematic review of studies on educational robotics. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 9(2), Article 2.
- Barbalics, D., & Solymos, D. (2018). Lego Mindstorms EV3 robotok programozása. Szakköri segédanyag tanárok számára. ELTE Informatika Kar.
- Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3), 978–988.
- Bezáková, D., Hrusecka, A., & Hrusecky, R., (2021). Computing in pre-primary education with coloured paths. In *ISSEP 2021. The 14th International Conference on Informatics in Schools. Online Local Proceedings*.
- Bers, M., Ponte, I., Juelich, K., Viera, A., & Schenker, J. (2002). Teachers as designers: Integrating robotics in early childhood education. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 2002(1), 123–145.
- Bers, M. U. (2008). *Blocks to robots learning with technology in the early childhood classroom*. Teachers College Press.
- Bers, M. U., & Ettinger, A. B. (2012). Programming robots in kindergarten to express identity: An ethnographic analysis. In S. Bradley, B. Barker, G. Nugent, N. Grandgenett, & V. I. Adamchuk (Eds.), *Robots in K-12 education: A new technology for learning* (pp. 168–184). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-0182-6.ch008>
- Bers, M. U. (2018). *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. Routledge Press.
- Catlin, D. (2014). Using peer assessment with educational robots. In *International Conference on Web-Based Learning* (pp. 57–65). Springer.
- Catlin, D., & Wollard, J. (2014, July 18). *Educational robots and computational thinking* [Conference presentation]. 4th TRTWR & RIE 2014 – 4th International Workshop "Teaching Robotics & Teaching with Robotics" & 5th International Conference "Robotics in Education". Padova, Italy. https://www.researchgate.net/publication/264043999_Educational_Robots_and_Computational_Thinking
- Cederqvist, A. M. (2021). Designing and coding with BBC micro:bit to solve a real-world task – a challenging movement between contexts. *Education and Information Technologies*, 27, 5917–5951. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10865-w>
- Chaldi, D., & Mantzanidou, G. (2021). Educational robotics and STEAM in early childhood education. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 1(2) 72–81. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2021.02.003>
- Chalmers, C. (2013). Learning with FIRST LEGO league. In *Society for Information Technology and Teacher Education (SITE)* (pp. 5118–5124). Conference, 2013(1),
- Chalmers, C. (2018). Robotics and computational thinking in primary school. *International Journal of Child - Computer Interaction*, 17, 93–100.
- Chen, X. (2018). How does participation in FIRST LEGO League Robotics Competition impact children's problem-solving process? In W. Lopuschitz, M. Merdan, G. Koppensteiner, R. Balogh, & D. Obdržálek (Eds.), *Advances in intelligent systems and computing*, 829. *Robotics in education. Methods and applications for teaching and learning* (pp. 162–167). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97085-1_16
- Chevalier, M., Riedo, F., & Mondada, F. (2016). Pedagogical uses of thymio II: How do teachers perceive educational robots in formal education? *IEEE Robotics & Automation Magazine*, 23(2), 16–23.
- Chevalier, M., Giang, C., Piatti, A., & Mondada, F. (2020). Fostering computational thinking through educational robotics: A model for creative computational problem solving. *International Journal of STEM Education*, 7, Article 39. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00238-z>
- Chuang, H. M., & Lee, C. C. (2020). Interactions of construal levels on programming ability and learning satisfaction: A case study of an Arduino course for junior high school students. *PLoS ONE*, 15(8), Article e0236500. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236500>
- Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe, CIDREE. (2020, January 13–14). *Robots in French STEM Education. Expert Meeting*. Lyon, France.

- <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/numerique-educatif/robotique-educative/Pdf-robotique-educative/expert-meeting-robotics-steam-education-presentation-france>
- Czékmán, B., & Fehér, P. (2017). A számítógéppel támogatott tanítás és tanulás története a közoktatásban Magyarországon (1983–2016). *Képzés és Gyakorlat*, 15(1–2), 45–66.
- Czékmán, B., & Kiss, J. (2018). Digitális eszközök használata az osztályterekben. Egy BBC micro:bites projekt tapasztalatai. *Educatio*, 27(1), 111–120.
- Digitális Jólét Program. (2016). *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája*. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://digitalisjoletprogram.hu/files/55/8c/558c2bb47626ccb966050debb69f600e.pdf>
- Directorate of Evaluation, Forecasting and Performance, DEPP. (2020). *Education in Europe: Key figures 2020. 3rd edition*. French Ministry of National Education, Youth and Sports, French Ministry of Higher Education and Research and Innovation. <https://www.education.gouv.fr/education-europe-key-figures-2020-306484>
- Educational Robotics for People with Learning Disabilities, EDUROB. (2016). *Learning with robotics cases' analysis report*. European Commission. <https://edurob.eu/assets/PilotingReportWV.pdf>
- Ertmer, P. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47–61.
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, Bourgeois, A., Birch, P., & Davydovskaia, O. (2019). *Digital education at school in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/339457>
- Fehér, P., & Aknai, D. O. (2019, September 2–6). *Wandering robots in Hungarian primary schools: A case study* [Conference presentation]. European Conference on Educational Research, ECER 2019 “Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future?”, Hamburg, Germany. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/49025/>
- Fehér, P., & Aknai, D. O. (2021, September 6–10). *Barriers and challenges of the integration of robots in K-12 classrooms* [Conference presentation]. European Conference on Educational Research, ECER 2021. Geneva, Switzerland (online). <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/26/contribution/51492/>
- Fehér, P. (2022). Oktatási robotok evolúciója: A padlórobotoktól a mesterséges intelligenciáig. In Gy. Molnár & A. Buda (Eds.), *Oktatás-Informatika-Pedagógia Konferencia* (pp. 37). Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet.
- Feil-Seifer D., & Mataric, M. J. (2005). Defining socially assistive robotics. In *Proceedings of the 2005 IEE 9th International Conference on Rehabilitation Robotics* (pp. 465–468). <https://robotics.usc.edu/publications/media/uploads/pubs/442.pdf>
- Ferrarelli, P., Lapucci, T., & Iocchi, L. (2018). Methodology and results on teaching maths using mobile robots. In A. Ollero, A. Sanfeliu, L. Montano, N. Lau, & C. Carreira (Eds.), *ROBOT 2017. Third Iberian Robotics Conference. Advances in intelligent systems and computing* (vol. 694, pp. 394–406). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70836-2_33
- Fojtik, R. (2017). The Ozobot and education of programming. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(5). <https://doi.org/10.18844/prosoc.v4i5.2666>
- Fong, T., Nourbakhsh, I., & Dautenhahn, K. (2003). A survey of socially interactive robots. *Robotics and Autonomous Systems*, 42, 143–166. <https://www.cs.cmu.edu/~illah/PAPERS/socialroboticssurvey.pdf>
- Gaudiello, I., & Zibetti, E. (2016). *Learning robotics, with robotics, by robotics: Educational robotics* (vol. 3). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119335740>
- Heljakka, K., Ihamäki, P., Tuomi, P., & Saarikoski, P. (2019). Gamified coding: Toy robots and playful learning in early education. *International Conference on Computational Science and Computational Intelligence (CSCI)*, 800–805. <https://doi.org/10.1109/CSCI49370.2019.00152>
- Independent Education Today, IE. (2018, May 2). *80% of pupils don't want robots in the classroom*. <https://ie-today.co.uk/news/80-of-pupils-dont-want-robots-in-the-classroom>
- Jäggle, G., Lepuschitz, W., Tomitsch, T., Wachter, P., & Vincze, M. (2021). Towards a conceptual and methodological framework for the evaluation of educational robotics activities. In W. Lepuschitz, M. Merdan, G. Koppensteiner, R. Balogh, & D. Obdržálek (Eds.), *Robotics in education. RiE 2020. Advances in intelligent systems and computing* (vol 1316). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67411-3_20

- Johnson, J. (2003). Children, robotics and education. Proceedings of the 7th international symposium on artificial life and robotics, 7, 16–21.
- Karim, M. E., Lemaignan, S., & Mondada, F. (2015). A review: Can robots reshape K-12 STEM education? *IEEE International Workshop on Advanced Robotics and its Social Impacts (ARSO)*, 1–8.
<https://doi.org/10.1109/ARSO.2015.7428217>
- Khanlari, A. (2015). Teachers' perceptions of the benefits and the challenges of integrating educational robots into primary/elementary curricula. *European Journal of Engineering Education*, 41(3), 1–11.
<https://doi.org/10.1080/03043797.2015.1056106>
- Kiss, R. (2014). *A LEGO Mindstorms EV3 robotok programozásának alapjai*. H-Didakt Kft., National Instruments Hungary Kft. https://hdidakt.hu/wp-content/uploads/2016/01/dw_74.pdf
- Kiss, R. (2016). *Robotika feladatgyűjtemény. 111 feladat LEGO® MINDSTORMS® EV3 és NXT robotokhoz*. H-Didakt Kft. https://hdidakt.hu/wp-content/uploads/2016/02/Robot_feladagyujtemeny_EV3_NXT.pdf
- Körber, N., Bailey, L., Fraser, G., Sabitzer, B., & Rottenhofer, M. (2021). An experience of introducing primary school children to programming using Ozobots. Practical Report. *The 16th Workshop in Primary and Secondary Computing Education*, Article 23. <https://doi.org/10.1145/3481312.3481347>
- Lénárd, A., Sarbó, Gy., Temesi-Ferenczi, K., & Vetési, E. (2018). *Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése padlórobotok segítségével*. Stiefel-Eurocart.
- Lénárd, A., & Sarbó, Gy. (2018). *Kódolás kisiskoláskorban. A Kodu programozása tanórán kívül* [Egyetemi tankönyv]. ELTE Eötvös Kiadó.
- Marmé, N., Pflüger-Schmezer, B., Münch, B., & Knemeyer, J. P. (2019). Bee-Bots – Programmieren im Sachunterricht In C. Maurer (Ed.), *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Kiel 2018 (p. 452). Universität Regensburg.
- Mazzoni, E., Benvenuti, M., Tartarini, A., & Giovagnoli, S. (2021). Enhancing the potential of creative thinking in children with educational robots. *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine*, 18, Article 37.
- Miller, D. P. (1998). Assistive robotics: An overview. In V. O. Mittal, H. A. Yanco, J. Aronis, & R. Simpson (Eds.), *Assistive technology and artificial intelligence* (pp. 126–136). Springer.
<https://link.springer.com/chapter/10.1007/BFb0055975>
- Nascimento, L. M., Neri, D. S., Nascimento Ferreira, T., Thomaz, S., Pereira, F. A., Albuquerque, E. A. Y., & Gonçalves, L. M. G. (2021). sBotics – Gamified framework for educational robotics. *Journal of Intelligent & Robotic Systems*, 102, Article 17. <https://doi.org/10.1007/s10846-021-01364-8>
- Palestra, G., & Bortone, I. (2016). Perspective ethical issues about experiences with social robots to help children with autism spectrum disorders. *New Friends Conference Proceedings Ethical, Legal and Societal Issues of Robots in Therapy and Education Workshop*. <https://doi.org/10.3926/newfriends2016>
- Palestra, G., Esposito, F., & De Carolis, B. (2017, September). *A multimodal interface for robot-children interaction in autism treatment* [Conference presentation]. DCPD, CHIItaly 2017. Cagliari, Italy.
<http://ceur-ws.org/Vol-1910/papero213.pdf>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc.
- Pérez, E. V., Gilabert, A. C., Lorenzo-Lledó, A., Carreres, A. L., & Lorenzo-Lledó, G. (2019). Robots and students with autism spectrum disorder in the educational context. *Education and New Development*, 1, 448–492.
<https://doi.org/10.36315/2019v1end111>
- Resnick, M. (1991). Xylophones, hamsters, and fireworks: the role of diversity in constructionist activities. In I. Harel & S. Papert (Eds.), *Constructionism*. Ablex Publishing Corporation.
<https://web.media.mit.edu/~mres/papers/Xylo/XH.html>
- Ronsivalle, G. B., Boldi, A., Gusella, V., Inama, C., & Carta, S. (2019). How to implement educational robotics' programs in Italian schools: A brief guideline according to an instructional design point of view. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(2), 227–245. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9389-5>
- Rouhianen, L. (2021). *How to use robots in education?*
<https://lasserouhiainen.com/how-to-use-robots-in-education/>
- Sáez-López, J. M., Sevillano-García, M. L., & Vázquez-Cano, E. (2019). The effect of programming on primary school students' mathematical and scientific understanding: educational use of mBot. *Educational Technology Research and Development*, 67(6), 1405–1425. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09648-5>

- Scaradozzi, D., Screpanti, L. & Cesaretti, L. (2019). Towards a definition of educational robotics: A classification of tools, experiences and assessments. using robots to scaffold learning outcomes. In L. Daniela (Ed.), *Smart learning with educational robotics* (pp. 63–92). Springer International Publishing.
- Schiffer, S., & Ferrein, A. (2018). ERIKA – Early Robotics Introduction at Kindergarten Age. *Multimodal Technologies and Interaction*, 2(4), Article 64. <http://dx.doi.org/10.3390/mti2040064>
- Schina, D., Esteve-Gonzalez, V., & Usart, M. (2021). Teachers' perceptions of Bee-Bot robotic toy and their ability to integrate it in their teaching. In W. Lepuschitz, M. Merdan, G. Koppensteiner, R. Balogh, & D. Obdržálek (Eds.), *Robotics in education. RiE 2020. Advances in intelligent systems and computing* (vol 1316, pp. 121–132). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67411-3_12
- Shoop, R., Flot, J., Friez, T., Schunn, C., & Witherspon, E. (2016, March 2–4). *Can computational thinking practices be taught in robotics classrooms?* [Conference presentation]. International Technology and Engineering Education Conference, National Harbor, Washington DC, USA. https://www.cmu.edu/roboticsacademy/PDFs/Research/CTP_RoboticsClassrooms.pdf
- Siegfried, R., Klingler, S., Gross, M., Sumner, R.W., Mondada, F., & Magnenat, S. (2017). Mobile robot programming performance through real-time program assessment. *Proceedings of the 2017 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*, 341–346. <http://dx.doi.org/10.1145/3059009.3059044>
- Sullivan, A. A., Bers, U. M., & Mihm, C. (2017). Imagining, playing, and coding with KIBO: Using robotics to foster computational thinking in young children. In S. C. Kong, J. Sheldon, & K. Y., Li (Eds.), *Conference Proceedings of International Conference on Computational Thinking Education 2017*. The Education University of Hong Kong.
- Syriopoulou-Delli, C., Deres, I., & Drigas, A. (2021). Intervention program using a robot for children with autism spectrum disorder. *Research Society and Development*, 10(8), 1–12.
- Syriopoulou-Delli, C., & Gkiolnta, E. (2021). Robotics and inclusion of students with disabilities in special education. *Research, Society and Development*, 10(9), Article e36210918238. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.18238>
- Terroba, M., Ribera, J. M., Lapresa, D., & Anguera, T. (2022). Observational analysis of the development of computational thinking in Early Childhood Education (5 years old) through an intervention proposal with a ground robot of programmed directionality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(3), 437–455. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2055102>
- The Institution of Engineering and Technology, IET. (2019). *FIRST® LEGO® League Impact Report: Key findings and case studies: the longer-term impact on attitudes toward STEM*. https://education.theiet.org/media/4623/ssd3526-fill-impact-report-2019-digital-v6_final.pdf
- Tolksdorf, N. F., Schaffrath, S., Zorn, I., Horváth, I., & Rohlfling, K. J. (2021). Ethical considerations of applying robots in kindergarten settings: Towards an approach from a macroperspective. *International Journal of Social Robotics*, 13(2), 129–140. <https://doi.org/10.1007/s12369-020-00622-3>
- Uluer, P., Kose, H., & Gumuslu, E. (2021). Experience with an affective robot assistant for children with hearing disabilities. *International Journal of Social Robotics*. <https://doi.org/10.1007/s12369-021-00830-5>
- Urlings, C., Coppens, K., & Borghans, L. (2019). Measurement of executive functioning using a playful robot in kindergarten. *Computers in the Schools*, 36(1) 1–19. <https://doi.org/10.1080/07380569.2019.1677436>
- Voštinár, P. (2020). Using mBot robots for the motivation of studying computer science. *Proceedings of the 2020 43rd International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO)*, 653–657.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- Zacek, M., & Smolka, P. (2019). Development of computational thinking: Student motivation using Ozobot. *Proceedings of the 2019 3rd International Conference on Education and E-Learning, ICEL 2019*, 36–40. <https://doi.org/10.1145/3371647.3371654>
- Zuhrie, M. S., Buditjahjanto, I. G. P. A., Nurlaela, L., & Basuki, I. (2020). Do educational robotics competitions impact students' learning? *Journal of Physics: Conference Series, Volume 1810. The 3rd International Conference on Vocational Education and Technology (IConVET)*.

Mellékletek

1. melléklet

Robotok a kezdő szakaszban történő (óvoda, általános iskola, 4-10 éves gyermekek számára) felhasználásra

Robot neve	Ajánlott életkor	Szerelhetőség/építhetőség	Programozási nyelv/lehetőség	Empirikus kutatási eredmények
Bee-Bot/Blue-Bot	5-9	nem		Marmé et al., 2019; Schina et al., 2021
Clementoni Doc/”Manócska”	5-9	nem		Ferrarelli et al., 2018
Andy Robot	5-9	nem		–
Mazzy, Woki	5-9	nem	Grafikus felületű, táblagépről	–
Ozobot	6-9	nem	Színkódok, Blockly blokkprogramozás	Fojtik, 2017; Zacek & Smolka, 2019; Körber et al., 2021; Mazzoni et al., 2020
Clementoni Mind Designer	6-9	nem	Saját grafikus nyelv (nagyon egyszerű), hangvezérlés	Monteiro et al., 2021
ARTEC Robot	6-10	Igen	Blokkprogramozás	–
LEGO Wedo, Boost	7-10	Igen	Blokkprogramozás	–

2. melléklet

Felső tagozatosok és középiskolások számára ajánlott robotok

Robot	Ajánlott életkor	Szerelhetőség, építhetőség	Programozási nyelv, programozási lehetőség/szenzorok	Empirikus kutatási eredmények
Arduino-alapú robotok	10-	igen	C++, Python, sokféle szenzor alkalmazható	Chuang & Lee, 2020
Micro:bit alapú robotok	8-	igen	blokkprogramozás, Javascript, Python, sokféle szenzor alkalmazható	Czékmán & Kiss, 2018; Cederqvist, 2021
Edison	8-	igen	Többfajta blokkprogramozás, Scratch, Python, néhány szenzor	Syriopoulou-Delli et al., 2021
mBot	10-	Igen	blokkprogramozás, sokféle szenzor alkalmazható	Sáez-López et al., 2019; Voštinár, 2020
Thymio	10-	korlátozottan	Többfajta programozási nyelv, Scratch, Python, Asebo,	Chevalier et al., 2016; Siegfried et al., 2017



A TESTNEVELŐTANÁR-KÉPZÉSRE IRÁNYULÓ SZABÁLYOZÓDOKUMENTUMOK: AZ EGYSÉGESSÉG KÉRDÉSKÖRE AZ ELVEK ÉS A TARTALMAK MENTÉN

Bognár József

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Sporttudományi Intézet, Eger

bognar.jozsef@uni-eszterhazy.hu

Absztrakt

A közoktatás, a pedagógusképzés és a testnevelés rendszerei, irányelvei egyértelműnek számítanak minden érintett számára. A testnevelőtanár-képzésre vonatkozó szabályozók kapcsolódása és összhangja kevés szakmai és tudományos figyelmet kap. A tanulmány célja, hogy a testnevelőtanár-képzésre irányuló főbb szabályozódokumentumok céljait, elveit és tartalmi elemeit összevesse, illetve kapcsolódásait bemutassa. A dokumentumelemzés során megállapítható volt, hogy a Képzési és Kimeneti Követelmények és a NAT 2020 általános és szakmai elveket egyaránt megfogalmazzák. A testnevelés-érettségi, a Sportstratégia és a T.E.S.I. 2020 főleg a testnevelés oldaláról, a pedagóguskompetenciák és a pedagóguséletpálya-modell pedig minden műveltségterületre általánosan fogalmaz meg irányelveket. Kiemelésre érdemes, hogy a tanári felkészítés közös követelményei és az elsajátítandó szakmai kompetenciák egységben vannak, míg a köznevelés érintett szabályozóinak egymáshoz való kapcsolódása nem szoros. A testnevelőtanár-képzés és a köznevelés szabályozói között jelentős szemléletbeli, szerkezeti és tartalmi hangsúlyeltolódás mutatható ki. A 2021-es KKK jelentősen épít a NAT 2020 elvárásaira, ennek ellenére egyértelmű irányultságbeli, elvi és szakmai eltérések azonosíthatók. Elmondható, hogy a testnevelőtanár-képzésre vonatkozó központi dokumentumok nem mutatnak harmonikus egységességet a köznevelés és a pedagógusképzés rendszerein belül, illetve egymás között sem. A képzést meghatározó szabályozók nem egymást támogató, és így nem összhangban lévő elvárásai és iránymutatásai nem könnyítik meg a pedagógusképzésben dolgozó oktatók felkészítőmunkáját.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, egységes szemlélet, szabályozás, testnevelés

Bevezetés

Az Európai Unió az évezred elejétől kiemelt hangsúlyt fektet az oktatásra, képzésre és az ezekre a területekre vonatkozó minőségbiztosításra, illetve -fejlesztésre (European Commission, 2007; European Union, 2006). A szakmaiság, a minőség-ellenőrzés és a gyakorlati munka sikeressége érdekében fontos megismerni azt, hogy a pedagógusképzést érintő jogszabályok és egyéb szabályozódokumentumok mennyire egységes szemléletben és elvek mentén határozzák meg az adott terület tartalmát, irányultságát és főbb jellemző jegyeit. Ennek jelentősége nem elhanyagolható, mivel a pedagógusképzés és a köznevelés kizárólag egységes irányelvek és szemlélet szerint tud hatásos és optimálisan fejlesztő hatással lenni a tanulóira (Rapos & Szivák, 2015).

A pedagógusképzést és a közoktatást érintően további kutatások szükségesek a szakmai, tudományos, szakpolitikai és szabályozási kérdéseket érintő fejlesztési lehetőségekkel és azok megvalósíthatóságával kapcsolatosan (Darling-Hammond et al., 2013). Úgy lehetséges a pedagógusok oktatását és ezen keresztül a tanulói teljesítmények színvonalát javítani, ha a tanárképzés korszerű, és megfelelő módon alkalmazkodik a különböző elvárásokhoz és egyúttal a társadalmi fejlődéshez (OECD, 2005, 2018). Ennek megfelelően a képzés egyirányba mutató elvei és a szakmai tudás mellett az iskolaközelség, a korszerű elméletre épülő, innovatív gyakorlatközpontúság és a tanulóközpontúság lett kiemelésre méltó elvárás a frissen végzett pedagógusokkal szemben (Barber & Mourshed, 2007; Hobson et al., 2010).

Darling-Hammond (2017) szerint kiemelten fontos, hogy a KKK, a tantervek, illetve a különböző elvárások és indikátorok összhangban legyenek, és egyirányú elvek mentén kerüljenek kidolgozásra. Nemzetközi szinten kevés olyan kutatás létezik, amely a pedagógusképzés kimeneti elvárásait és a kompetenciáit veti össze a tanítás-tanulás folyamataival és a különböző résztvevők tapasztalataival, valamint elveivel és szemléleteivel (Cochran-Smith & Villegas, 2015). Ez az adott műveltségterület és a hazai tudományos publikáció tekintetében méginkább erőteljes (Bognár, 2020).

A hazai pedagógusképzés szabályozása

A 2021-es év a hazai pedagógusképzésben jellemzően a változásról szólt, amelynek következményeképp kiadásra került a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (KKK). Az új, egységes, 10 féléves képzés kritériumainak megfelelően az egyes pedagógusképző intézmények átalakították a programjaikat (óra- és vizsgaterv, hálóterv, tantárgyi háló, tematikák, egyéni összefüggő gyakorlat), amelyek már a 2022. szeptemberi kezdésre vonatkoztak felmenő rendszerben.

Természetesen nem volt ez másképp a testnevelőtanár-képzés esetében sem, ahol az érintett 7 hazai egyetem az új KKK alapján alakította át a képzését. Ebben a munkában az új elem a kizárólag a 2022. december 30-tól hatályos KKK volt, mivel az egyéb közvetlen szabályozók ebben az időszakban nem változtak.

A pedagógusképzésre általánosan, így természetesen a testnevelőtanár-képzésre is, vonatkozó szabályozók együttes célja az, hogy a képzés végére a pedagógusjelöltek megfelelő kompetenciákkal rendelkezzenek, és a közoktatás komplex elvárásainak jól meg tudjanak felelni. Az új képzési programok kialakításakor a figyelem elsősorban a KKK és a NAT 2020 tartalmi és formai elemeire, ismeretanyagára és fejlesztési területeire irányul. Azonban e két szabályozón kívül még jelentős szerepet kapnak a pedagóguskompetenciák, a pedagóguséletpálya-modell, illetve a testnevelés-érettségi követelményei is. Kevésbé direkt módon, de az testnevelőtanár-képzés és az iskolai testnevelés irányában konkrét elvárásokat fogalmaz meg a Nemzeti Sportstratégia és a T.E.S.I. 2020 – Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések, amelyeket szintén érdemes volt az új képzés kialakítása során figyelembe venni.

A korszerű oktatás, képzés és a testnevelés szervezeti, szabályozási, képzési és oktatási elvárásai komplexek, azonban az egyes részelemeinek elvi és tartalmi kapcsolódása nem egyértelmű, sok esetben esetlegesnek mondható (Bognár, 2020). Ezzel a publikációval a testnevelőtanár-képzésre és az oktatásra irányuló hazai szabályozás összevetése elkezdődött, de a KKK változása miatt ez újra szükségesszerűvé vált.

Mindezek alapján célként fogalmazható meg, hogy a testnevelőtanár-képzésre irányuló szabályozódokumentumok céljait, elveit és fő tartalmi elemeit szisztematikusan összevessük. Fő irányelvként az került meghatározásra, hogy az adott szabályozódokumentumok (kiemelten a Képzési és Kimeneteli Követelmények, a Nemzeti alaptanterv 2020, a pedagóguséletpálya-modell, a pedagóguskompetenciák és a testnevelés-érettségi) mennyire egységes szemléletben és irányultságban fogalmazzák meg az elvárásaikat. Emellett a dokumentumelemzés során a testnevelés oktatásában megjelenő fő irányelvek jelentek meg meghatározó tényezőként, úgy mint sporttechnika, egészségnevelés, értékek és testkultúra.

A pedagógusképzés és a köznevelés kapcsolódása

Ismert, hogy a pedagógusképzés rendszere és működése közvetlen hatással van a köznevelésben tanulók fejlődésére, képességeire és kompetenciáira, vagyis összességében a fiatalok jövőjére (Darling-Hammond et al., 2013). A tanárképzés értékrendszerét, tartalmát, módszertanát, a minőség-ellenőrzés és minőségfejlesztés elveit és gyakorlatait tehát érdemes szorosan összekapcsolni a pedagógusok mindennapos oktató-nevelő munkájával, mert ezek együttesen erőteljes pozitív hatást fejtenek ki az oktatás minden résztvevőjére (Darling-Hammond, 2006).

Régóta ismert, hogy a pedagógusképzés akkor lehet korszerű és minőségelvű, ha maga a kompetenciafejlesztés széles körű, és a köznevelés rendszerére jól alkalmazható képességeket fejleszt (Zeichner & Gore, 1990). Emellett jelentős az elvárás azzal kapcsolatban is, hogy a tanárképzés rendszere olyan önfejlesztő módon változzon, amelyben kiemelt szerepet kap az elméletre és gyakorlatra irányuló egységes, következetes és egyértelmű szabályozás (Hargreaves, 2012). Az eddigi tapasztalatok alapján jelentős igény mutatkozik arra, hogy a tanárképzés rendszere az eddigieknél alaposabb és sokrétűbb támogatást nyújtson a hallgatóknak azon kompetenciák kialakításában és megerősítésében, amelyek a köznevelés rendszerében és az életpályájukon számukra fontos szerepet kap (Serpil & Hanife, 2019).

A pedagógusképzést érintő főbb vizsgálati irányok

A tanárképzés minősége a legtöbb oktatási rendszerben a szisztematikus mérés és értékelés fejlődésének eredményeképp javul, és egyúttal egyre célirányosabb, tudatosabb és gyakorlatiasabb jellemzőket mutat (Cochran-Smith & Villegas, 2015). A fejlesztési folyamatban fontos szerepet kap a kontextus, illetve a változás kereteinek és folyamatainak komplexitásában és hatásrendszerében a mind teljesebb megértés (Rapos & Kopp, 2015). Halász (2012, 2019) szerint ebben a megismerő- és fejlesztőfolyamatban hangsúlyos szerepet kap(nak)

- a felsőoktatást érintő egyre határozottabb társadalmi és szakmai elvárások;
- a megújulás a képzésben az elvek, a szereplők, a képzés, az intézmények és a szakma kapcsolódásának szintjein;
- a hatékony tanulás; illetve
- a tanulás kimeneti eredményei.

A tanárképzés oldaláról pontosan meghatározhatóak a főbb tudományos, szakmai és módszertani irányelvek (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Cochran-Smith et al., 2018). Az egyes országok és tankerületek problémái és kihívásai természetesen a saját társadalmi, regionális, politikai és gazdasági berendezkedésük, illetve a hagyományuk mentén sajátosságok, ugyanakkor bizonyos tudományos és általános szakmai jellemzők mindenhol jól azonosíthatóak.

A 2000-es évektől a pedagógusképzés jellemző kutatási és fejlesztési kérdésköre a képzés fő irányelveire helyezte a hangsúlyt. Ebben a folyamatban a figyelem egyértelműen a felelősségre vonhatóságra, a hatékonysági mutatókra, illetve a szakmapolitikai döntések és irányelvek hatásrendszerére irányult (Brennan & Willis, 2008; Papay et al., 2012). Ebben az időszakban a pedagógusképzésben a tanulás és fejlesztési lehetőségeinek problémaköre is erőteljes kutatási területként jelent meg, amely elsősorban a pedagógusképzés hallgatói irányába megfogalmazott célok mentén mutatkozott meg. Az egyik fő kérdéskör az volt, hogy a pedagógusképzésben a hallgatók hogyan tanulnak meg a tanulásra vonatkozó modern tudományos eredmények segítségével tanítani (Cartaut & Bertone, 2009; Sharpe et al., 2003; Windschitl & Thompson, 2006). A 21. századra a szakmai tudás mellett a problémamegoldó képesség, a kritikus gondolkodás és az együttműködő képesség kerül középpontba, emellett egyre erősödik az élethosszig tartó tanulás hangsúlya is. A másik fő kérdéskör a 2000-es évektől arra irányult, hogy a pedagógusképzés hallgatói hogyan tanulják meg az egyre több hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű, illetve különböző szociokulturális háttérrel, eltérő tudással, képességekkel és érdeklődéssel rendelkező tanulót hatékonyan tanítani (Haddix, 2008; Lambe & Bones, 2007). Ennek hátterében az állt, hogy az iskolarendszer egyre több hátrányos helyzetű és eltérő igénnyel és képességgel rendelkező tanulót fogad be, és erre a tanárképzés rendszere jelenleg nem tűnik teljesen felkészültnek. Fontos hangsúlyozni, hogy ez a két kutatási és fejlesztési irány nem egymással versengve, hanem sokkal inkább egymással párhuzamosan, mintegy egymást támogatva jelent meg.

Falus és munkatársai (2011) egy nemzetközi tapasztalatok feltárását célzó átfogó vizsgálatot végeztek 10 ország pedagógusképzésén a pályaalkalmasság, a kompetenciák és a sztenderdek területein. Általánosságban megállapítható, hogy ha eltérő keretek között és mélységben is, de az EU országokban kidolgozásra kerültek a felkészültség, illetve rátermettség megítélésében jelentős

szerepet játszó KKK-k és a pedagóguskompetenciák. Ennek ellenére, hogy az adott országok eltérő politikai, jogi, társadalmi, kulturális és oktatási közeggel jellemezhetőek, a különböző oktatási rendszerek kompetenciái között jelentős hasonlóság mutatkozik, illetve a magyar oktatási rendszerben is felfedezhetőek a nemzetközi trendekhez hasonló pedagógiai, tudományos, szakmai és módszertani jellemzők.

A testnevelés és a testnevelőtanár-képzés elméleti megközelítése

Korábban említésre került, hogy a pedagógusképzés és a közoktatás rendszere szorosan kell, hogy kapcsolódjon, egymásra kell épülniük. Az oktatási folyamatra vonatkozó szemlélet a célok és a tanulási eredmények meghatározásával a tantervet és az oktatás színvonalát olyan módon befolyásolja, hogy abban egyértelműen megjelenik az elméleti, kulturális és személyi háttér, és bizonyos szintig a módszertan is (Östman, 1996). Elsődlegesen a Nemzeti alaptanterv szintjén található erőteljes sugallat az oktatás irányelveire vonatkoztatva, de a pedagógiai programok vagy helyi tantervek ettől valamennyire eltérő hangsúlyokat és gyakorlatokat is tartalmazhatnak. Az iskola szintjén a tanári szemlélet/hitvallás, a taneszközök értelmezése és ezek hatása a tanítás céljára és módjára stb. mind befolyásoló tényezőnek számítanak az oktatási folyamatban (Forest et al., 2018). A képzés tehát akkor hatékony és eredményes, ha a diplomát szerző pedagógusok ezen feladatok elvégzésére alkalmasak.

A versenysport és a sport-tehetséggondozás többnyire nem kerül fókuszba az európai országok testnevelésének szabályozásában és gyakorlatában, ugyanakkor a fejlődésközpontúság, az egészségtudatosság, az egészségmagatartás, a prevenció, az aktív életvezetés, a mozgáskészségek kialakítása, a motoros képességek fejlesztése, a személyiségfejlesztés, illetve a társas fejlesztés a legtöbb országban erőteljes szerepet kap (Csányi, 2019). A hazai szabályozásban a tantárgyi, egyéni és közösségi beágyazódás bizonyos mértékben tetten érhető, illetve a testnevelés szakmai területén többnyire megjelenik az ismeret, a motiváció, az együttműködés mellett a motorosképesség-fejlesztés és a készségek kialakítása, a fittség, a játék, a versenyzés, illetve a prevenció és az egészségmagatartás hangsúlya (Szakály et al., 2018).

Régóta konkrét elvárások fogalmazódtak meg a testnevelő tanárok munkája és egyben a testnevelés tantárgy fejlesztő hatásrendszere felé, amelyeket fontos lenne mind teljesebb mértékben beépíteni a testnevelőtanár-képzés rendszerébe (Pál et al., 2005), és egyúttal a szabályozódokumentumokba is. A fejlesztés irányában a képzésben és a köznevelésben is elsődleges szerepet kaptak a következő területek:

- minden tanuló számára fejlesztő hatású, motiváló és sikerorientált mozgásos tanulási folyamat kialakítása (Capel, 2000);
- preventív megközelítéssel, célirányos tapasztalatokra építve célozza meg a test, a tudat és a lélek együttes szemléletét, a szokásrendszer kiépítését és a fittséget, a mozgáskultúra fejlesztését és széles körű alkalmazási lehetőségeit (Ennis, 2007);
- az erkölcsi és akarati tényezők, a motiváció, a siker és a motoros készségek kialakításával megalapozza a szabadidősport lehetőségrendszerét és a szokásrendszer kiépítését, így egyúttal a felnőttkori életminőséget (Junghwan & Graber, 2019).

A testnevelés tanítására irányuló filozófiák tipológiai jellemzői és irányultságai fontosak a köznevelés és a testnevelőtanár-képzés területein is (Lundqvist et al., 2012). Jól azonosítható a testnevelés szabályozására és oktatására vonatkozó négy olyan szemléletmód, amelyek egyértelmű sajátosságokat mutatnak, és a képzésben, illetve az iskolai testnevelés oktatásában egyérteelműen megjelennek (Kirk, 2010):

1. Fókuszban a sporttechnika, amely szerint az a fő cél, hogy minden tanuló elsajátítsa az alaptechnikákat és alapkészségeket. Ez a szemléletmód számít hagyományosnak, ez uralta a testnevelés tanítását hosszú ideig.
2. Fókuszban az egészségnevelés, amely szerint az a fő cél, hogy felkészítsük a tanulókat az élethosszig tartó fizikailag aktív és preventív egészségtudatos magatartásra. Ez az irányultság

az inaktív életmód, a rossz táplálkozási szokások és az elhízás magas szintje miatt napjainkban is erőteljes.

3. Fókuszban az értékek és az állampolgári nevelés, amely szerint az a fő cél, hogy megerősítsük a tanulók értékrendszerét, felelősségérzetét, konfliktuskezelését és a demokratikus elveknek megfelelő tevékenységét, valamint ezen folyamatokban való aktív részvételét. Ez hangsúlyos napjainkban, különösen az új pedagógiai elméletekben és módszertanokban.
4. Fókuszban a testkultúra, amely szerint az a fő cél, hogy a testnevelés fizikai és kulturális értelemben is olyan lényeges elemeket tartalmazzon, amelyben erőteljes szerepet kap a fizikai aktivitáson kívül a testkultúra tág, kreatív és jelentőségteljes kapcsolatrendszere. Ez tekinthető a legkomplexebb megközelítésnek napjainkban.

Fontos kiemelni, hogy a fenti szemléletek között lényeges különbség nem a minőségben vagy az oktatás sikerességében mutatkozik meg, hanem az eltérő szemléletmódban és nézetben – vagyis a szemléletmódok annak meghatározására irányulnak, hogy mi számít egyértelmű iránymutató elemnek a testnevelés oktatásában (Bognár, 2009). Az is lényeges, hogy ezek a szemléletmódok együtt is működnek a gyakorlatban, ugyanakkor a hangsúly az adott fókuszra kerül, a többi terület pedig ehhez képest valamennyire alárendelt szerepet kap.

A szabályozás elméleti és gyakorlati jellemzői

Bátran állítható, hogy Magyarország jogrendszere a mindennapos testnevelés bevezetésével példamutató szerepet kapott (Szakály et al., 2019). A jövőorientált, szakszerű és tanulóközpontú testnevelés oktatása egészségtudatos és aktív tanulókat kíván nevelni, és ilyen közösségek kialakítását tekinti elérendő céljának (Bognár, 2009).

A közoktatás testnevelés tantárgya és a testnevelőtanár-képzés presztízse, követelményei és tapasztalatai egyértelmű befolyásoló hatásrendszert mutatnak a testnevelő tanári hivatás ismereteire, képességeire és attitűdjére és ezen keresztül a teljesítményfejlesztési lehetőségeire. A korszerű testnevelőtanár-képzés fogalmi és strukturális rendszere, kialakítása és működtetése tekintetében öt szabályozódokumentummal szükséges kiemelten foglalkoznunk, amelyek a Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK), a Nemzeti alaptanterv 2020, a pedagóguséletpálya-modell, a pedagóguskompetenciák és a testnevelés-érettségi rendszere. Emellett a kapcsolódás és szabályozó jelleg miatt a Sportstratégia és a T.E.S.I. 2020 stratégia kapcsolódási pontjait is érdemes összekapcsolni a többi szabályozóval. Fontos kiemelni, hogy ezek a dokumentumok nem külön-külön értelmezendő szabályrendszert kell, hogy alkossanak, hanem együttes hatásrendszerüket érdemes vizsgálni, és őket együttesen, egyirányba alakítani, fejleszteni.

KKK

Az elmúlt szűk két évtizedben a képzési és kimeneti követelmények egyre hangsúlyosabb és fontosabb alapfogalomként jelentek meg nemzetközileg és az európai tanárképzés rendszerében is (Young, 2003). A képesítési keretrendszerek kialakítására elsősorban az jellemző, hogy a kompetenciák és az ezekhez tartozó sztenderdek és indikátorok a hallgatók fejlődésére, tanulási eredményeire és képességeire építenek (Gosling & Moon, 2001). A tanulási eredmények olyan egyértelmű és objektíven mérhető állítások, amelyek azt mutatják be, hogy az oktatási-képzési folyamat végére a friss diplomásnak mit kell tudnia, illetve mit kell tudnia elvégezni (Derényi & Vámos, 2015). A tanulási eredmények a szükséges kompetenciákat úgy fedik le, hogy erőteljes hangsúlyt fektetnek ezek szoros együttműködésére a tudás, a nézet, a hozzáállás, a tevékenység és az egyéni szakmai fejlődés területein (Adam, 2004).

Egyértelmű, hogy a diploma megszerzése után a friss diplomás tudása, teljesítménye és a képességei számítanak lényeges szempontnak a munkaadók és a társadalom oldaláról is (Kennedy, 2006). A pedagógusképzésben ennek hangsúlyos megjelenése érdekében a képesítési keretrendszerek úgy kerültek összeállításra, hogy pontosan beazonosítható és objektíven

összehasonlítható módon mutassák be az adott ország képesítéshez kapcsolódó tartalmi, formai elemeit és egyúttal a pedagógusképzés struktúráját.

Jelen KKK (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet) egységesen leszűkítette a tanárképzést 5 évre, az egyéni összefüggő gyakorlatot pedig kettőről egy félévre. Ezzel szemben a pedagógusképzés hallgatói már a képzés elején iskolai gyakorlatra járnak, ami jelentős pozitív változás a korábbiakhoz képest.

Emellett a KKK tartalma és szerkezete elég mozgásteret ad a felsőoktatási intézményeknek, hogy saját igényeik és lehetőségeik alapján átalakítsák képzési struktúrájukat és képzési dokumentumaikat. A KKK-ban az elvárható tanulási eredmények leírásai, a Képzési és Kimeneti Követelmények deskriptorelemei megegyeznek az MKKR deskriptoraival, vagyis a tudás, a képesség, az attitűd, az autonómia és a felelősségvállalás elemek jelennek meg mindkét dokumentumban.

A testnevelőtanár-képzés a testneveléssel kapcsolatos különböző tudomány- és szakterületeket fogja össze a kor kihívásainak és a hagyománynak megfelelő képzési tartalommal, gyakorlattal és módszertannal. A testnevelőtanár-képzésben meghatározó szerepet kap a KKK rendszere, amely minden testnevelőtanár-képző intézmény számára irányadó módon tartalmazza a konkrét célokat, szakmai kompetenciákat, szakterületi ismereteket és kimenetszabályozási jelleggel a képzés végére elvárt kompetenciákat. Az új KKK-ban jobban kapcsolódik az általános iránymutatás és a testnevelés területe, így a tartalmi és formai jelleg erősebb egységet mutat. A testnevelőtanár-képzésre vonatkozó KKK-ban erőteljes szerepet kap a sporttechnika, az egészségnevelés, míg a testkultúra komplex megközelítése, az értékek és az állampolgári nevelés kisebb hangsúlyt kap.

Tantervi jellemzők

A testnevelés az iskolai oktatás-nevelés részeként egy célirányos, tudatosan szervezett és tervezett személyiségfejlesztésnek minősül, amely megalapozza az élethosszig tartó egészségmagatartást, emellett a versenysportot és a szabadidősportot érintő szokásrendszereket is (Bognár, 2019). A tanterv által irányított tevékenységek mentén alakulnak ki a tanulóknál a tantárgyi értékek, a személyes és közösségi értékek, a szükségletek és igények. Egy jól működő oktatási rendszerben ezek egységben jelennek meg, de a tantervi meghatározottság sajátos céljainál és jellegénél fogva a tantárgyi, a személyes és a közösségi értékek arányai és hangsúlyai eltérést mutathatnak (Bognár & Révész, 2009).

Az iskolai testneveléshez kapcsolódó tevékenységeket a törvényi szabályozás mellett meghatározzák a tantárgyhoz kapcsolódó személyes és társadalmi, kulturális értékek, valamint az eszközök, amelyeknek egységes szemléletben kell megjelennie az oktatási folyamatban (Jewett et al., 1995). A testnevelés tantervi meghatározottságára és irányultságára jellemző az alábbi hármas beágyazottság (Curtner-Smith & Meek, 2000):

1. testnevelés-tantárgyi tartalom, amelyhez például az adott sport- és mozgásos tevékenység, a képességfejlesztés, a prevenció, a játék és a verseny tartozik;
2. individuális fejlesztés, amely jellemzően az egyén adottságainak, képességeinek, érdeklődésének, igényének és céljainak megfelelő szisztematikus fejlesztés;
3. társadalmi és kulturális célok, amelyben a fő irány a közösségi és tágabb értelemben vett elvárás és hasznosság a munka és a felnőtt élet világában.

A Nemzeti alaptanterv (NAT 2020) az oktatási rendszernek olyan meghatározó dokumentuma, amely erőteljes szabályozó jelleggel és a kulcskompetenciákat megalapozó képességekkel és készségekkel elsősorban a köznevelési intézmények pedagógusainak és vezetőinek ad útmutatást (1. melléklet az 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelethez). A Nemzeti alaptanterv a köznevelés elvi és tartalmi alapjait, kereteit mutatja be, így meghatározza az alap- és középfokú oktatás tartalmát és bizonyos helyzetekben az oktatásszervezést. Emellett természetesen a pedagógusképző intézmények számára is fontos a NAT iránymutatása és tartalma, mivel a pedagógusképzés elvi és tartalmi alapja nem lehet más, mint ami a köznevelés rendszerében elvárt. A NAT 2020-ra épülve a kerettantervek meghatározzák „a nevelés-oktatás céljait, a tantárgyi rendszert, az egyes tantárgyak témaköreit, tartalmát, a tantárgyak

követelményeit, a tantárgyközi tudás- és képességterületek fejlesztésének feladatait, és a követelmények teljesítéséhez rendelkezésre álló időkeretet” (1. §).

A NAT 2020 általános jellegű és műveltségspecifikus területeket is érint, amelyben a specifikus rész a Testnevelés és egészségfejlesztés műveltségterület. Ismert, hogy a testnevelés, a sport vagy az egészség fogalmai több helyen megjelennek a NAT általános és egyes műveltségi területeinek leírásaiban, ugyanakkor a kulcskompetenciákban nem. A NAT 2020 az Európai Unió ajánlásaira támaszkodva, de a hazai sajátosságokat figyelembe véve fogalmazza meg a kulcskompetenciákat. Ezek közös jellemzője, hogy átívelnek a tanulási területeken, és egyetlen tanulási területre sem köthetők szorosan. A NAT 2020 által kiemelt kulcskompetenciák:

1. a tanulás kompetenciái;
2. a kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi);
3. a digitális kompetenciák;
4. a matematikai, gondolkodási kompetenciák;
5. a személyes és társas kapcsolati kompetenciák;
6. a kreativitás, a kreatív alkotás, az önkifejezés és a kulturális tudatosság kompetenciái;
7. a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák.

A Testnevelés és egészségfejlesztés (NAT 2020) tanulási területként jelenik meg, amelyben hangsúlyos szerepet kap a tudás, az attitűd és a szemlélet. A fő célokban a testnevelés tantárgy szempontjából lényeges fizikai aktivitás, mozgásos tevékenység és fittség sajnálatosan marginális helyzetbe került. Az úszás egyedüli sportmozgásos tevékenységként jelenik meg a tanulási terület kiemelt céljai között, de megfogalmazása alapján itt a tudás komponenshez tartozik.

A NAT 2020 szerint a testnevelés tantárgy deklarált és legfontosabb céljai, hogy a tanuló:

1. megismerje a mozgáshoz kapcsolódó helyes attitűdöket, a fizikailag aktív életmód élethosszig tartó jótékony hatásait (tudás komponens);
2. megtanulja a testnevelés és az egészségfejlesztés szakkifejezéseit, helyes terminológiáját (tudás komponens);
3. mozgásműveltségét olyan szintre fejlessze, hogy alkalmassá váljon a hatékony mozgásos cselekvés tanulására, az önálló testedzésre (motorikus-képesség-fejlesztés);
4. az alsó tagozat végére legalább egy úszásnemben megtanuljon úszni (mozgástanulás);
5. életkorának, testi adottságának megfelelően fejlessze motoros teljesítőképeségét, váljon képessé saját motorosteljesítmény- és fittségi szintje tudatos befolyásolására, elfogulatlan értékelésére (motorikus-képesség-fejlesztés és tudás komponens);
6. a testmozgás, a testnevelés és a sport eszközeivel fejlessze önismeretét, érzelmi-akarati készségeit és képességeit, alakítson ki szabálykövető magatartásmintákat (attitűd és tudás komponens);
7. fejlessze társas-érzelmi jóllétét, társas, közösségi kapcsolatait, stressztűrő és -kezelő képességét (attitűd komponens);
8. váljon képessé a baleseti források és az egészséget károsító, veszélyes szokások, tevékenységek értelmezésére (tudás komponens).

A NAT 2020 szerint a testnevelés tantárgy fő céljai mellett megjelennek a főbb tartalmi elemek, illetve a gyógytestnevelésre utalt tanulók felé is megfogalmaz elvárásokat. Ebben hangsúlyos szerepet kap az egyéni sajátosságok figyelembevétele és a területünkre jellemző módszerek és eszközök segítségével a regeneráció és a motorikus teljesítőképeség fejlesztése. A tanulási eredmények között a nem mozgásos területek mellett utalás történik a mozgáskultúra fejlesztésére, a motoros képesség fejlesztésére, a mozgáskészség kialakítására, mozgástanulásra, a játékokra, a versengésekre, a versenyekre, a prevencióra, életvitelre, az egészséges testi fejlődésre, az egészségfejlesztésre és a korábban említett gyógytestnevelésre.

A testnevelés és egészségfejlesztés területein nem kap kiemelt hangsúlyt sem a sporttechnika, sem az egészségnevelés, sem a testkultúra komplex megközelítése, de az értékek és állampolgári nevelés sem. A fő célokban az attitűd- és tudásorientáció szinte teljesen elnyomja ezeket az irányelveket, ugyanakkor a részletekben halványan megjelennek ezek a területek.

Pedagóguséletpálya-modell

A pedagóguspályára való kilépés és az életpálya-modell mentén történő előrehaladás szakmai megalapozása szükségessé teszi az ismeret/tudás és a felkészültség fejlődési szintjeinek a meghatározását és folyamatos elemzését, értékelését (Ball et al., 2008; Kotschy, 2011). A sztenderdek megfelelő és mérhető indikátorokra való bontása és a pontos mérőeszközök kidolgozása lehetővé tette, hogy országosan egységes kritériumok alapján, könnyen mérhető és követhető a pedagóguspálya követelményeinek való megfelelés; egyúttal kialakításra került a pedagógusok előmeneteli rendszere is (Ceulemans et al., 2014; Falus & Kotschy, 2010).

Jelen tanulmány szempontjából fontos, hogy a kezdő tanárok szemlélete és nézete egészen eltérő lehet. Ez vonatkozhat arra, hogy a friss diplomások szerint a hatékony oktatási és nevelési gyakorlat ténylegesen mit jelent, és milyen tevékenységek útján, illetve segítségével érhetik el a szükséges kompetenciaszintet (Capel et al., 2013). Nem újkeletű probléma, hogy a tanárképzés rendszere sokszor nem tudja a hallgatókat jól felkészíteni arra, hogy pályakezdőként az elméletet megfelelően tudják alkalmazni a gyakorlatban (Allen, 2009). A kezdő tanárok általában rendelkeznek bizonyos kompetenciaérzéssel (Gower & Capel, 2004), azonban a legfőbb nehézséget egyrészt a szakmai tárgyi tudás, másrészt a gyakorlati pedagógia és módszertan hiányossága adja (Laker, 2000).

A pedagógusképzést követően a diplomás testnevelő tanárok felkészültségét és kompetenciáit a 2013. szeptember 1-jén bevezetett pedagóguséletpálya-modell szabályozza. A pedagóguséletpálya-modell és az ennek megfelelő előrehaladás nem különbözteti meg az egyes műveltségterületeket, mivel komplexen értelmezi a gyakorlatra bocsátás, a kezdő (diplomás) pedagógus elvárt kompetenciáit és az életpályán való előrelépés kérdéseit.

Mint jogszabályokon kívüli vonatkozó előírás, a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet 9/B. § szakaszának (6) bekezdése értelmében az Oktatási Hivatal közzéteszi a minősítővizsgára, illetve minősítési eljárásra készülő pedagógusok munkáját segítő útmutatót. A pedagóguskompetenciák emellett megtalálhatóak a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendeletben, amelyben a 7. § a minősítővizsga és a minősítési eljárás témaköreire kapcsolódva ismerteti a pedagóguskompetenciákat.

Az életpálya-modell első szintje a gyakornok, amely túlnyomó többségében a frissen diplomát szerzett tanárok jogállásaként jellemezhető. A gyakornoki szakasz a pályakezdő, megfelelő tanári végzettséggel rendelkező pedagógusok előmenetelének támogatására szolgál. A gyakornoki időszak jellemzőiről a korábban bemutatott Útmutató nem rendelkezik részletesen. A minősítésnél kiemelésre kerül a mesterségbeli tudás komplex igazolása, bizonyítása, valamint az, hogy a gyakornokidőszak kötelező eleme a mentorálás.

A pedagógusszintekre vonatkozó irányelvek (Kotschy, 2011) közül számunkra a hat pedagógusszintből az 1. szint, vagyis a diplomás tanár szintjére vonatkozó javaslat fontos. A pedagógusszintekre vonatkozó irányelv alapján az 1. szint jellemzője:

„Elméleti tudása és gyakorlati tapasztalatai alapján differenciált képpel rendelkezik a pedagóguspálya sajátosságairól, pedagógiai céljairól, azok megvalósítási lehetőségeiről, az iskola mint szervezet működéséről. Szerepbiztonsága növekszik, de még szüksége van a mentori segítségre ... Törekszik munkájában a gyermekek szempontjainak figyelembevételére. Képes a tapasztalatok szakszerű elemzésére, de még nehézséget okoz azok tárgyilagos, szakszerű értékelése” (Kotschy, 2011, p. 10).

A pedagóguséletpálya-modell természeténél fogva nem kapcsolódik szorosan a testnevelőtanár-képzés elméleti és tartalmi elemeihez.

Pedagóguskompetenciák

Az oktatásban és képzésben a minőség-ellenőrzés és minőségbiztosítás folyamatára jellemző, hogy pontosan meghatározott célok mentén a minőségelvű oktatást és képzést tartja szem előtt (Komorowska, 2017). A monitorozás az ismerettől (tudástól) a képességig, vagyis a tényektől a kompetenciákig történik egészen a kulcskompetenciák rendszeréig bezárólag, amely során a rendszer a társadalmi és kulturális folyamatokat is figyelembe veszi.

A tanári kompetenciák úgy kerültek megfogalmazásra, hogy a tudás, az attitűd és a képességek mellett az alkalmasság jelenjen meg mint az oktatási tevékenység sikerének egyik záloga (Kotschy, 2011). A kompetencia keretrendszere jól szabályozza a képzést és a pedagógusszakmát, illetve a hozzá kapcsolódó komplex szakmai tevékenységet, egyúttal a szabályozáson keresztül tudatosan fejleszti a tanári munka minőségét (Halász, 2019). A pedagóguskompetenciák fejlesztésének kérdéskörét két szinten érdemes szisztematikusan tervezni, a köznevelés részeként (pályán lévő tanárok), továbbá a pedagógusképzés részeként (pl. iskolai gyakorlatok, tanári képesítővizsga) (Darling-Hammond et al., 2013).

A pedagóguskompetenciák általánosságban fogalmazznak meg elvárásokat, célirányosan a tanuló személyiségfejlesztése, a tanulói közösségek, a szaktárgy, a pedagógiai folyamat, a tanulás támogatása, az értékelés, a kommunikáció és együttműködés, a felelősségvállalás területeit érintik (az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag hatodik, módosított változata szerint).

A pedagóguskompetenciák szintén nem kapcsolódnak szorosan a testnevelőtanár-képzés specifikus elméleti és tartalmi elemeihez.

Érettségi vizsgák

A pedagógusképzés jelenlegi problémái a középiskolák oktatási és értékelési rendszerét is magukban foglalják, mivel az jellemzően nem kapcsolódik szorosan a felsőoktatás kívánalmaihoz, és így nem jól fejleszti azokat a képességeket, amelyek a tanárképzéshez szükségesek (Betts et al., 2003). Az érettségi követelmények egy formális vizsgarendszerrel lezárják a közoktatást, bizonyítva a tárgyi tudást, a gyakorlati és alkalmazási képességet, az általános műveltséget és az önképzésre való alkalmasságot, és egyúttal a felsőoktatás bemeneti kritériumaként lehetőséget adnak a továbbtanulásra (100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet). Így szerepük fontos a pedagógusképzés szabályozásban.

A testnevelés vizsgatárgy közép- és emelt szinten is gyakorlati és szóbeli vizsgarészből áll. Az elméleti ismeretekhez tartozik a testkultúra, a motoros képességek, a gimnasztika, a sportágak, az alternatív és szabadidős tevékenységek, míg a gyakorlaton meghatározott teljesítményszinteket kell a tanulóknak elérni a gimnasztika, az atlétika, a torna, a küzdősport, az úszás és a sportjátékok területein.

A testnevelés-érettségi oldaláról a teljesítményorientáltság és az ismeret hangsúlya mellett hangsúlyt kap a sporttechnika, ugyanakkor az egészségnevelés, a testkultúra komplex megközelítése és az értékek és állampolgári nevelés nem.

Nemzeti Sportstratégia

Habár nem ezzel a fő iránnyal, de a Sport XXI. Nemzeti Sportstratégia (Nemzeti Sportstratégia, 65/2007. [VI. 27.] OGY határozat) kiemelten a diáksport, a szabadidősport és a versenysport területeire irányuló elveket és célokat határoz meg. Azonban megjelölt konkrét elvárásokat az iskolai testnevelés irányában is, mivel kiemeli a testnevelés jelentőségét abban, hogy

- célja a mozgáskultúra fejlesztése és a megfelelő fitességi szint kialakítása;
- a tanulók túlnyomó többsége kizárólag az iskolai keretek között végez fizikai aktivitást;

- ebben a korban szükséges tudatosítani a rendszeres mozgásos tevékenység és az egészséges életmód jelentőségét; és
- fokozza a versenyképességet.

A Nemzeti Sportstratégia a testnevelés hasznos funkciójaként utal az egészségmegőrzésre, a rehabilitációra, a személyiségformálásra, a mozgáskultúra fejlesztésére, a nemzeti tudat erősítésére, a közösségi magatartás kialakítására, a társadalmi mobilitás segítésére, a nemzetek és az országok közötti kapcsolatok fejlesztésére, a szabadidő kulturált eltöltésére és a szórakozásra. A Nemzeti Sportstratégia fejlesztési irányának meghatározása a következők szerint kapcsolódik az iskolai testneveléshez, így a testnevelőtanár-képzéshez is:

- az egészségvédelem és egészségfejlesztés változatos tartalommal, mozgásformákkal, illetve gyakorlati és elméleti ismeretanyaggal jelenjen meg;
- egyértelmű célokkal és tartalmakkal legyen hatásos és hatékony;
- a tanárok legyenek példamutatóak és sportos életvitelűek, emellett magas hivatástudattal és elkötelezettséggel dolgozzanak;
- új és korszerű eszközökkel biztosítsák a testnevelésóra tananyagának fejlesztését, a szabadidős sportok népszerűsítését.

A Nemzeti Sportstratégia fejlesztési irányában kiemelt hangsúlyt kap az egészségnevelés és a testkultúra komplex megközelítése, míg a sporttechnika, valamint az értékek és állampolgári nevelés nem.

T.E.S.I. 2020 stratégia

A köznevelés minőségelvű testnevelésének megvalósítása csak úgy lehetséges, hogy megfelelő tudás, képességek és attitűd birtokában szereznek diplomát a testnevelő tanár szakos hallgatók. Mivel társadalmi, szakmai, jogi, erkölcsi és egyben anyagi természetű a probléma, önmagában természetesen a tudás és képesség nem elégséges – azonban minimálisan szükséges tényező a fejlesztéshez.

A T.E.S.I. 2020 – Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (1376/2016. (VII. 21.) Korm. Határozat) projekt elsősorban a tervezés és a motiváció oldaláról a minőségelvű testnevelés fejlesztését célozta. Ebben elsősorban az iskolai keretek között zajló egészségvédő testmozgás minőségi fejlesztését, népszerűsítését és az egészségtudatos életvezetés oktatását hangsúlyozza. Kiemelten jelenik meg az, hogy az iskolarendszer tanulói egészségtudatos, jövőorientált és élethosszig tartó, fizikailag aktív életvezetési szokásrendszert alakítsanak ki a testnevelésen keresztül. A dokumentum alapján a szakma, így a sportszakemberképzés kiemelt feladatai közé tartozik

- az egészséges életmódra való nevelés (testi és lelki megközelítésből);
- a rendszeres fizikai aktivitás megalapozása;
- az egészségtudatos életvezetés egész életen át tartó fenntartása;
- az egészségközpontú, egészségfejlesztő és inkluzív elemeket magában foglaló testnevelés oktatása;
- a rendszeres mérés és ellenőrzés minőségirányítási és minőségbiztosítási céllal való működtetése.

A T.E.S.I. 2020 stratégiai javaslataiban egyértelmű hangsúlyt kap az egészségnevelés, mellette a testkultúra komplex megközelítése, míg a sporttechnika, valamint az értékek és állampolgári nevelés halványabb szerepet kapott.

A szabályozók együttjárása

A korábban bemutatott jogszabályok és útmutatók bizonyos elvek és tartalmak alapján meghatározzák azt, hogy a frissen végzett pedagógusoknak milyen általános, pedagógiai és szakmai tudással, képességekkel, attitűddel, illetve autonómiával és felelősséggel kell rendelkezniük annak érdekében, hogy a tanári munkára jogosító végzettséget szerezzenek, és ezirányú alkalmasságot

bizonyítsanak. A KKK és a NAT 2020 általános és szakmai elveket, elvárásokat és értékeket is megfogalmaz, így komplexen értelmezhető a képzésre és a köznevelésre utaló hatásrendszere. A testnevelés-érettségi, a Sportstratégia és a T.E.S.I. 2020 főleg szakmai oldalról fogalmaznak meg elvárásokat az iskolai testnevelés és egyúttal a testnevelőtanár-képzés irányába. A pedagóguskompetenciák és a pedagóguséletpálya-modell ezzel szemben minden területre érvényesen és általánosan fogalmaz meg iránymutatókat és elveket.

A szakmai szabályozók kapcsolódása

Jelentős eredménynek számít, hogy a 2021. december 30-tól érvényes KKK-ban a tanári felkészítés közös követelményei és az elsajátítandó szakmai kompetenciák már majdnem teljes egységben vannak. Az 1–7. komponensek szerkezetileg és tartalmilag is megfeleltethetőek egymásnak, de a szakmai (testnevelő tanári) kompetenciáknál az autonómia és a felelősségvállalás területén a tudás, a képesség és az autonóma komponensek deklaráltan megjelennek, míg a tanári felkészítés általános követelményeiben nem jelennek meg.

A testnevelés filozófiai és elvi irányzatait (fókuszban a sporttechnika, az egészségnevelés, az értékek és állampolgári nevelés, a testkultúra) azért volt érdemes korábban bemutatni, mert a tantervben, a képzésben, az oktatásban és így a kimeneti szabályozásban az irányultságok elmélete explicit vagy implicit módon, de megjelenik. Ezek a szemléletmódok a testnevelés területén így jelentkeznek a hazai szabályozókban:

- A KKK-ban mindegyik szemléletre történik utalás, de egyértelműen hangsúlyos a sportágak megjelenése, a sporttechnika, az egészségnevelés, az állampolgári nevelés, ugyanakkor kisebb mértékben jelenik meg a komplex testkultúra. Kapcsolódása a NAT 2020-hoz erőteljesnek mondható, míg a többi szabályozóhoz nem egyértelmű és következetes.
- A NAT 2020 összességében valamennyire az egészségnevelés és az állampolgári nevelés szemléletét emeli ki, illetve kisebb jelentőséggel tartalmazza a terület fő sajátosságait, mint például a fizikai aktivitást, a sporttechnikát és a komplex testkultúra szemléletét. Főleg a kognitív, affektív és szociális területek hangsúlya kerül kiemelésre, míg a fő célokban a testnevelés jellemzői kifejezetten elhanyagoltnak tűnnek. Meghatározza a testnevelés-érettségit, de tartalmilag és szerkezetileg nehezen beazonosíthatóan teszi mindezt.
- A testnevelés-érettségi elméleti és gyakorlati területein elsősorban a teljesítmény mellett a sporttechnika jelenik meg, jóval kisebb szerepet kap az egészségnevelés, az értékek és az állampolgári nevelés, illetve a testkultúra. Az érettségi jellegénél fogva kimenetszabályozás, kapcsolódása a többi szabályozóhoz nehezen mutatható ki – még a NAT 2020-hoz is.
- A Nemzeti Sportstratégiában a hangsúly az egészségnevelésen van, míg a komplex testkultúra, az állampolgári nevelés és a sporttechnika szerepe kisebb. Kapcsolódása ezeken a területeken kimutatható a többi szabályozóval, főleg a T.E.S.I. 2020 stratégiával.
- A T.E.S.I. 2020 viszont főleg az egészségnevelésre, majd az állampolgári nevelésre és a komplex testkultúrára helyezi a hangsúlyt.

A NAT 2020 célkitűzéseivel szemben a T.E.S.I. 2020 stratégia jóval közelebbi kapcsolatban van a testnevelőtanár-szakma kívánalmaival és lényegi elemeivel. Irányelveivel a hagyomány és a jövőkép oldaláról is célirányosabb és rendezettebb képet mutat, kapcsolódása a testnevelőtanár-képzés szabályozóihoz is szorosabb.

A tanári felkészítés követelményei és a pedagóguskompetenciák lényegi eltérései

A pedagóguskompetenciák deklaráltan egységben és egymást támogatva jelennek meg a pedagógus személyiségében és pedagógiai tevékenységében:

1. kompetencia: szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás (6 indikátor).
2. kompetencia: pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók (9 indikátor).

3. kompetencia: a tanulás támogatása (10 indikátor).
4. kompetencia: a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség (9 indikátor).
5. kompetencia: a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység (8 indikátor).
6. kompetencia: pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése (10 indikátor).
7. kompetencia: a környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja (122/2018. [VII. 10.] Korm. rendelet 21. §. 2018. VII. 11-től) (4 indikátor).
8. kompetencia: kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás (5 indikátor).
9. kompetencia: elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért (5 indikátor).

A magyar kompetenciarendszernek egyik céljaként az fogalmazódott meg, hogy a pedagóguséletpálya-modell szorosan kapcsolódjon a kompetenciák szintjeihez, vagyis a sztenderdekhez (Falus, 2011). Az alábbiakban a tanári felkészítés követelményei (KKK) kerülnek összevetésre a pedagóguskompetenciákkal (PK).

- A KKK 1. pontja (a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése) részben megfeleltethető a PK 4. pontjának, de az utóbbi jóval bővebben, részletesebben fogalmazódik meg, és a nevelés mellett ez utóbbiban az oktatás módszertana is megjelenik.
- A KKK 2. pontja (a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése) részben megfeleltethető a PK 5. pontjának, de ez utóbbi emellett megjeleníti a társadalmi, kulturális nyitottságot, az integrációs és az osztályfőnöki tevékenységet is.
- A KKK 3. pontja (a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás) részben megfeleltethető a PK 5. pontja egy elemének (oktatásmódszertan), illetve a PK 1. pontjának – de az utóbbiban a szaktárgyi tudás mellett szerepet kapnak a szakmai feladatok, a szaktudományos és a tantervi tudás is.
- A KKK 4. pontja (a pedagógiai folyamat tervezése) részben megfeleltethető a PK 2. pontjának, de utóbbiban a tervezés mellett megjelenik a pedagógiai folyamat részeként a megvalósítás és az önreflexió is.
- A KKK 5. pontja (a tanulás támogatása, szervezése és irányítása) nagyrészt megfeleltethető a PK 3. pontjának (a tanulás támogatása).
- A KKK 6. pontja (a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése) részben megfeleltethető a PK 6. pontjának, de ez utóbbi kifejezetten a tanulók személyiségfejlődésére irányul.
- A KKK 7. pontja (a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás) részben megfeleltethető a PK 8. pontjának, de ez utóbbi a pályaidentitás helyett a problémamegoldást hangsúlyozza.
- A KKK 8. pontja (autonómia és felelősségvállalás) részben megfeleltethető a PK 9. pontjának, de ez utóbbi az elkötelezettséget és a szakmai fejlődést hangsúlyozza, míg az autonómiát nem említi.
- A KKK-ban nem található olyan elvárás, mint a PK 7. pontjában (a környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja), tehát ez nem megfeleltethető.

Összességében megállapítható, hogy a tanári felkészítés követelményei (KKK) nem kapcsolódnak szorosan a pedagóguskompetenciákhoz. Ez utóbbi egyrészt általánosabb, másrészt bővebb és komplexebb is egyben. A KKK-ból kimaradtak a következő elvárások:

- a kulturális nyitottság és az osztályfőnöki tevékenység;
- a megvalósítás és az önreflexió;
- a problémamegoldás;
- a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatosság.

A tanári pálya és kapcsolódása

A hatályos jogszabály alapján az Oktatási Hivatal közzéteszi az útmutatót, amely többek között részletesen tartalmazza a pedagógus-életpálya szakaszait és minősítési rendszerét, valamint a pedagóguskompetenciákat és a hozzájuk tartozó fejlődési szinteket (sztenderdek). Az útmutató a minősítővizsga és a minősítési eljárás című fejezetben tárgyalja

- a mesterségbeli tudás bizonyításának kérdéskörét;
- a pedagóguskompetenciákat és a hozzájuk tartozó kompetenciaszinteket (sztenderdek);
- a kompetenciaelemek meglétét jelző indikátorokat.

Az adott kompetenciákhoz tartozó sztenderdek rövid bemutatásánál kizárólag a Pedagógus I., Pedagógus II., Mesterpedagógus és Kutatótanár szint jelenik meg, ugyanakkor a jelen kutatás számára fontos Gyakornok szint nem. Az útmutató az indikátorok oldaláról nem különbözteti meg az ismeretet, a képességet és az attitűdöt, amely hiányosság megfeleltetési problémákat is okozhat. Azzal a céllal, hogy a fejlettségi szintek és a fejlesztőterületek egyértelműek legyenek, minden szintre ugyanaz az indikátorlista vonatkozik. A pedagóguskompetenciákhoz tartozó indikátorok – vagyis a tartalmi elemek – jelentik a fő meghatározó tényezőket (összesen 66 indikátor).

Mivel minden pedagógusszinten ugyanaz az indikátorlista érvényes, a különböző szinteken nem a kompetenciák elnevezései, hanem mélységük, valamint az elvárt fejlettségi szint különbözik. A dokumentumban a Pedagógus II. fokozatra érvényes indikátorlista került meghatározásra, az előmeneteli rendszer alapján a Pedagógus II. szintjéhez képest minimálisan 60%-os teljesítményt vár el a gyakornokoktól.

Feltételezhető, hogy a gyakornoki szinten elvárt kompetenciák megegyeznek a tanári felkészítés követelményeivel (KKK), mivel ugyanannak a folyamatnak a két kapcsolódó oldalát mutatják be: egyik a diplomaszerezés, míg a másik a tanári pályára való bekerülés oldaláról. Mivel a Gyakornok szint nem kerül konkrét bemutatásra, és egyúttal nem szakmai alapú a szabályozás jellege, így csak feltételezhető a kapcsolódás szintje az életpályamodell és a KKK között.

Hova tovább?

Érdemes arra odafigyelni, hogy a tanári felkészítés, a testnevelőtanár-képzés, a KKK, a pedagóguskompetenciák követelményei hogyan viszonyulnak egymáshoz, illetve mennyire támogatják vagy gátolják egymást az adott oktatási rendszerben (Culpan, 2017). Korábbi kutatások bizonyították, hogy a testnevelőtanár-képzés elméleti és gyakorlati tartalma a képzés kimeneti követelményeivel együtt nem feltétlenül esik egybe a tantervekkel, a pedagóguskompetenciákkal és a köznevelés rendszerében szükséges tartalmakkal, folyamatokkal, módszerekkel és igényekkel (Chen, 2006). Az is bizonyított, hogy az egyetemi oktatók felé irányuló komplex elvárások, a képzők személete, és a KKK-ban megjelenő elvárt tanulási eredmények eltérő elvárásai és hatásrendszere miatt a frissen végzett testnevelő tanárok nem feltétlenül felelnek meg a jogszabályi elvárásoknak és a pedagóguspálya kihívásainak (Bulger et al., 2008).

A testnevelés és egészségfejlesztés dinamikusan változó műveltségterület, ezért a folyamatos megújulás kiemelt jelentőségű a pedagógusképzés ezen területén is. Természetesen vonatkozik ez az igény a terület szakmai és módszertani részére is. A szabályozásban egységesebb és hangsúlyosabb részt érdemes szánni a szakmai területek elveire és tartalmi rendszerére, amelyben hangsúlyos szerepet kell kapnia

- a sportszakmai alapoknak;
- a sporttudományos gondolkodásnak és tevékenységeknek;
- a szakmódszertannak;

- az innovatív, kommunikációs és digitális képességeknek, és egyúttal szoros kapcsolatot kell kiépíteni a gyakorlattal és a gyakorlóiskolákkal, továbbá erőteljes a tantárgyköziség.

Mindezek alapján elmondható, hogy a testnevelőtanár-képzésre vonatkozó dokumentumok nem mutatnak egységességet a testnevelés elméleti irányelvei, a tartalom, illetve a szerkezet mentén. A képzést meghatározó szabályozók nem egyértelmű összhangban lévő elvárásai és iránymutatásai nem könnyítik meg a pedagógusképzésben dolgozó szakfelelősök és oktatók felkészítőmunkáját. A felsőoktatás rendszere önmagában sem harmonikus a követelmények megfogalmazásában, a tanárképzés és a köznevelés rendszerei között pedig jelentős tartalmi és szemléletbeli különbségek figyelhetők meg. Ez a probléma az NAT 2020-ban még erőteljesebb, mint korábban, mivel elvi és tartalmi területeiben nem jól képviseli a szakma elvárásait, értékeit. A 2021-es KKK azonban ezeken a területeken jelentősen közelített a NAT 2020-hoz, igaz, hogy bizonyos hangsúlyeltolódás kimutatható a két dokumentum között.

Egyértelmű, hogy a tanárképzés gyakorlatának és a részlemeinek megítélésében még nincs teljesen letisztult helyzet. Éppen ellenkezőleg, többféle egymással ütköző elmélet, elv és gyakorlat egymásmellettiége látható. A következőkben fontos lenne eldönteni, hogy a szabályozódokumentumok közül melyik az irányadó, melyikhez kell és milyen szinten illeszkedni a többinek. Javasolt a szabályozás további finomítása és módosítása a következők szerint:

1. a KKK és a pedagóguskompetenciák irányadó és meghatározó szerepének eldöntése;
2. a NAT 2020 műveltségterületi részei szakmai és szemléletbeli elvek tekintetében sokkal jobban közelítsenek a szakmai szempontokhoz és egyúttal a pedagóguskompetenciákhoz;
3. a pedagógusképzés általános (pedagógiai, pszichológiai) elveinek finomhangolása az előzőekhez;
4. a pedagógus-életpálya és a testnevelés-érettségi jobb illeszkedése a felsőbb rendű szabályozókhoz.

Az elvek és hangsúlyok kialakításával és a szabályozók összehangolásával megteremtődhetne az oktatást és képzést érintő egyértelmű elvárás és egységes iránymutatás, a fogalmi és az elméleti háttér. Mindezekkel a szakma azon céljai valósulhatnak meg, amelyek mérhető fejlesztő hatást gyakorolnának a pedagógusképzésre és a köznevelés rendszerére is. Ennek következtében egy jól működtethető és korszerű rendszer jöhetne létre, amely minden bizonnyal emelné a szakma presztízsét és a képzés minőségi mutatóit.

A továbbiakban érdemes lenne a kérdést empirikusan tovább vizsgálni a képzők és a frissen végzett testnevelőket foglalkoztató iskolák oldaláról. Fontos lenne megvizsgálni, hogy az adott képzőintézmények a szabályozódokumentumokat hogyan veszik figyelembe a képzési program kialakításakor.

Irodalom

- Adam, S. (2004). Using learning outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels [Seminar manuscript]. Herriot-Watt University.
- Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 647–654.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszeri teljesítményének hátterében? McKinsey & Company.
- Betts, J. R., Zau, A. C., & Rice, L. A. (2003). *Determinants of student achievement: New evidence from San Diego*. Public Policy Institute of California.
- Bognár, J. (2020). A testnevelőtanár-képzésre vonatkozó dokumentumok egységessége az elvek, tartalmak és értékek mentén: a képzési kimeneti követelmények, a pedagóguskompetenciák, a pedagóguséletpálya-modell és a NAT 2020 összevetése. EKE Líceum Kiadó.

- Bognár, J. (2019). A testnevelés értékorientációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(3–4), 100–108.
- Bognár, J. (2009). Az iskolai testnevelés célja, feladata, tartalmi vonatkozásai. In Z. Szatmári (Ed.), *Sport, egészség, életmód* (pp. 662–668). Akadémiai Kiadó.
- Bognár, J., & Révész, L. (2009). Testnevelés-tantervek. In Z. Szatmári (Ed.), *Sport, életmód, egészség* (pp. 668–672). Akadémiai Kiadó.
- Brennan, M., & Willis, S. (2008). Sites of contestation over teacher education in Australia. *Teachers and Teaching*, 14(4), 295–306.
- Bulger, S. M., Housner, L. D., & Lee, A. M. (2008). Curriculum alignment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(7), 44–49.
- Capel, S. (2000). Physical education and sport. In S. Capel & S. Piotrowski (Eds.), *Issues in Physical Education* (pp. 131–143). Routledge Falmer.
- Capel, S., Leask, M., & Turner, T. (2013). *Learning to teach in the secondary school: A companion to school experience*. 6th ed. Routledge.
- Cartaut, S., & Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(8), 1086–1094.
- Ceulemans, C., Simons, M., & Struyf, E. (2014). What – if anything – do standards do in education? Topological registrations of standardising work in teacher education. *European Educational Research Journal*, 13(1), 73–88.
- Chen, W. (2006). Teachers' knowledge about and views of the national standards for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 120–142.
- Cochran-Smith, M., Carney, M. C., Keefe, E. S., Burton, S., Chang, W.-C., Fernández, B., Miller, A., Sánchez, J. G., & Baker, M. (2018). *Reclaiming accountability in teacher education*. Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Studying teacher preparation: The questions that drive research. *European Educational Research Journal*, 14(5), 379–394.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah.
- Culpan, I. (2017). Criticality in physical education teacher education: Do graduating standards constrain and or inhibit curriculum implementation. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(7), 84–94.
- Curtner-Smith, M. D., & Meek, G. A. (2000). Teachers' value orientations and their compatibility with the national curriculum for physical education. *European Physical Education Review*, 6, 27–45.
- Csányi, T. (2019). Szemelvények az utóbbi tíz év iskolai testnevelés-oktatását szabályozó európai tantervi irányzatokból. Következtetések a mindennapos testnevelés tartalmi fejlesztése érdekében. *Új Pedagógiai Szemle*, (3–4), 26–36.
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120–138.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E.-L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Newton, X., & Wei, R. C. (2013). *Developing and assessing beginning teacher effectiveness: The potential of performance assessments*. Center for Assessment, Learning and Equity.
- Derényi, A., & Vámos, Á. (2015). A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása. Ajánlások. Oktatási Hivatal.
- Ennis, C. D. (2007). 2006 C. H. McCloy Research Lecture. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(3), 138–150.
- European Commission. (2007). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the quality of teacher education*. European Commission.
- European Union. (2006). *Conclusions of the Council and of the representatives of the governments of the member states, meeting within the Council, on improving the quality of teacher education*. Office of the European Union Publications.
- 1229/2012. (VII.6.) Korm. határozat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről szóló 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat módosításáról.

- Falus, I. (Ed.). (2011). Tanári pályalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola.
- Falus, I., Imre, A., & Kotschy, B. (2010). Az OKKR szintjei és szintleírásai (Szintézis). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Forest, E., Lenzen, B., & Öhman, M. (2018). Teaching traditions in physical education in France, Switzerland and Sweden: A special focus on official curricula for gymnastics and fitness training. *European Educational Research Journal*, 17(1), 71–90.
- Gosling, D., & Moon, J. (2001). How to use learning outcomes and assessment criteria. SEEC Office.
- Gower, C., & Capel, S. (2004). Newly qualified physical education teachers' experiences of developing subject knowledge prior to, during and after a Postgraduate Certificate in Education course. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(2), 165–183.
- Haddix, M. (2008). Beyond sociolinguistics: Towards a critical approach to cultural and linguistic diversity in teacher education. *Language and Education*, 22(5), 254–270.
- Halász, G. (2019). Designing and implementing teacher policies using competence frameworks as an integrative policy tool. *European Journal of Education*, 54(3), 323–336.
- Halász, G. (2012). A tanulás minősége a felsőoktatásban. In A. Németh (Ed.), *A neveléstudományi Doktori Iskola programjai. Tudományos arculat, kutatási eredmények* (pp. 105–115). ELTE Eötvös Kiadó.
- Hargreaves, D. (2012). A self-improving school system: towards maturity. National College for School Leadership. <http://www.education.gov.uk/nationalcollege/docinfo?id=177472&filename=a-self-improving-school-system-towards-maturity.pdf>
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről.
- 65/2007. (VI. 27.) OGY határozat a Sport XXI. Nemzeti Sportstratégiáról.
- Hobson, A. J., Ashby, P., McIntyre, J., & Malderez, A. (2010). International approaches to teacher selection and recruitment. OECD Education Working Papers 47. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpnhh6qmx-en>
- Jewett, A. E., Bain, L. L., & Ennis, C. D. (1995). *The curriculum process in physical education (2nd ed.)*. Brown and Benchmark.
- Junghwan, O., & Graber, K. C. (2019). Physical education teacher education leaders' perceptions on a national curriculum in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(3), 362–376.
- Kennedy, D. (2006). Writing and using learning outcomes: A practical guide. University College Cork. <https://cora.ucc.ie/bitstream/handle/10468/1613/A%20Learning%20Outcomes%20Book%20D%20Kennedy.pdf?sequence=1>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge, Taylor and Francis.
- Komorowska, H. (2017). Quality assurance in teacher education. *Glottodidactica*, XLIV(1), 23–28.
- Kotschy, B. (Ed.). (2011). A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei. Eszterházy Károly Főiskola.
- Laker, A. (2000). Beyond the boundaries of Physical Education. Routledge.
- Lambe, J., & Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 99–113.
- Lundqvist, E., Almqvist, J., & Östman, L. (2012). Institutional traditions in teachers' manners of teaching. *Cultural Studies of Science Education*, 7(1), 111–127.
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- OECD. (2018). Education at a glance 2018: OECD indicators. OECD Publishing.
- OECD. (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD Publications.
- Östman, L. (1996). Discourses, discursive meanings and socialization in chemistry education. *Journal of Curriculum Studies*, 28(1), 37–55.
- Pál, K., Császár, J., Huszár, A., & Bognár, J. (2005). A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(6), 25–32.
- Papay, J., West, M., Fullerton, J., & Kane, T. J. (2012). Does an urban teacher residency increase student achievement? Early evidence from Boston. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 413–444.

- Rapos, N., & Kopp, E. (Eds.). (2015). *A tanárképzés megújítása – 2015*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Rapos, N., & Szivák, J. (2015). Az osztatlan tanárképzés KKK-elemzésére épülő alapelveinek, képzési struktúrájának és tartalmának meghatározása. In N. Rapos & E. Kopp (Eds.), *A tanárképzés megújítása – 2015* (pp. 11–32). ELTE Eötvös Kiadó.
- Serpil, T., & Hanife, A. (2019). The current state of instructional materials education: Aligning policy, standards, and teacher education curriculum. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(1), 22–40.
- Sharpe, L., Hu, C., Crawford, L., Gopinathan, S., Khine, M. S., Moo, S. N., & Wong, A. (2003). Enhancing multipoint desktop video conferencing (MDVC) with lesson video clips: recent developments in pre-service teaching practice in Singapore. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 19(5), 529–541.
- Szakály, Zs., Bognár, J., Lengvári, B., & Koller, Á. (2019). A mindennapos testnevelés fittségi hatásai alsó és felső tagozatos fiúknál: homok a gépezetben. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(3–4), 56–69.
- Szakály, Zs., Bognár, J., Lengvári, B., & Koller, Á. (2018). Effects of daily physical education participation on the somatic and motoric development of young students. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 8(2), 24–38.
- T.E.S.I. – 2020. Testnevelés az egészségfejlesztésben stratégiai intézkedések.
- Teacher Preparation Analytics. (2014). Building an evidence based system for teacher preparation. CAEP. <http://caepnet.org/accreditation/caep-accreditation/caep-accreditation-resources/building-an-evidence-based-system>
- Windschitl, M., & Thompson, J. (2006). Transcending simple forms of school science investigation: The impact of preservice instruction on teachers' understandings of model-based inquiry. *American Educational Research Journal*, 43(4), 783–835.
- Young, M. (2003). National qualifications frameworks as a global phenomenon: A comparative perspective. *Journal of Education and Work*, 16(3), 223–237.
- Zeichner, K. G., & Gore, Y. J. (1990). Teacher socialization. In *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329–348). MacMillan.



PEDAGÓGUSHALLGATÓK KUTATÁSMÓDSZERTANI ISMERETEINEK VIZSGÁLATA

Csontosné Buzás Zsuzsa

Károli Gáspár Református Egyetem, Pedagógiai Kar, Pedagógusképző Intézet,
Neveléstani és Metodológiai Tanszék
csontosne.buzas.zsuzsa@kre.hu

Maródi Ágnes

Szegedi Bonifert Domonkos Általános Iskola
marodi@bonifert.edu.hu

Csontos Tamás

Károli Gáspár Református Egyetem, Pedagógiai Kar, Pedagógusképző Intézet,
Nyelv, Irodalom, Kultúra Tanszék
csontos.tamas@kre.hu

Absztrakt

A pedagógusjelöltek kutatómódszertani ismereteinek és kutatási készségeinek vizsgálata alapvető a 21. századi kutatótanári modell megvalósításához. Tanító és óvodapedagógus szakos hallgatók kutatómódszertani ismereteivel kapcsolatban ugyanakkor kevés hazai információ áll rendelkezésünkre, illetve kevésbé ismert, hogy a felsőoktatásban elsajátított tudás a későbbi pedagógiai munka folyamatában milyen hatékonysággal bír. Tanulmányunkban áttekintjük a kutatómódszertanhoz kapcsolódó nemzetközi és hazai vizsgálatokat, ezzel összefüggésben kitérünk a kutatásalapú pedagógusképzés, a kutatási készségek, valamint a digitális technológia szerepére.

Célunk volt feltárni a kutatómódszertan-kurzus szerepét, gyakorlatának részleteit a pedagógusképzés folyamatában, illetve annak hatékonyságát a hallgatók szakmai fejlődésére fókuszálva. A pedagógusjelöltek kutatási készségeinek vizsgálata további kutatási lehetőségeket nyithat, amelyek alapjai lehetnek a képzés folyamatába beiktatható, a készségeiket és ismereteiket segítő programok fejlesztésének is. Tanulmányunk közvetlen előzményének tekinthető az a pilotvizsgálat, amely a tanító és óvodapedagógus szakos hallgatók kutatómódszertani ismereteinek elemzésére irányult.

Kulcsszavak: tanító-, és óvodapedagógus-képzés, kutatómódszertan, online mérés

Bevezetés

A tudományos ismeretek fejlődése, az új technológiák megjelenése, valamint a közelmúlt globális mértékű, megrendítő eseményei nagyfokú oktatáspolitikai változásokat eredményeztek, amelyek kihívások elé állítják a pedagógusképzést is. Az oktatási rendszerek számára szükségszerűvé vált, hogy vizsgálják azt, hogyan lehetnek rugalmasabbak, befogadóbbak és méltányosabbak, és előtérbe kerültek a tanulás digitális formái (Guerriero, 2020). Az egyetemi oktatásban a kutatási és innovációs tevékenységek központi tényezőkké váltak abban, hogy a társadalmakat a lehető legjobban felkészítsék a globális kihívások kezelésére (Mátyás, 2020).

Az oktatás-nevelés eredményességének meghatározó alapja a pedagógiai kutatás, amely együtt jár új ismeretek feltárásával, az ismeretrendszer elmélyítésével, a pedagógiai tevékenységek során érvényesülő összefüggések felismerésével (Kontra, 2011). Jelentősége ellenére a tanító és óvodapedagógus szakos hallgatók kutatási képességeinek, illetve kutatómódszertani ismereteinek vizsgálata kevés empirikus kutatás tárgyát képezi. A felsőoktatásban megjelenő nemzetközi és hazai

vizsgálatok többsége elsősorban a természettudományok területén tanulók kutatási képességeit (*scientific inquiry skills*) helyezi a középpontba. A kutatásmetodikai ismeretek és a hozzá kapcsolódó készségek vizsgálata azért vált szükségessé, mert a pedagógusképzés tudatosan szervezett tapasztalatai és ismeretanyaga alig fellelhető a pedagógiai tanulmányaik végén járó pedagógusjelöltek nézetrendszerében (Iuga-Gombos, 2019).

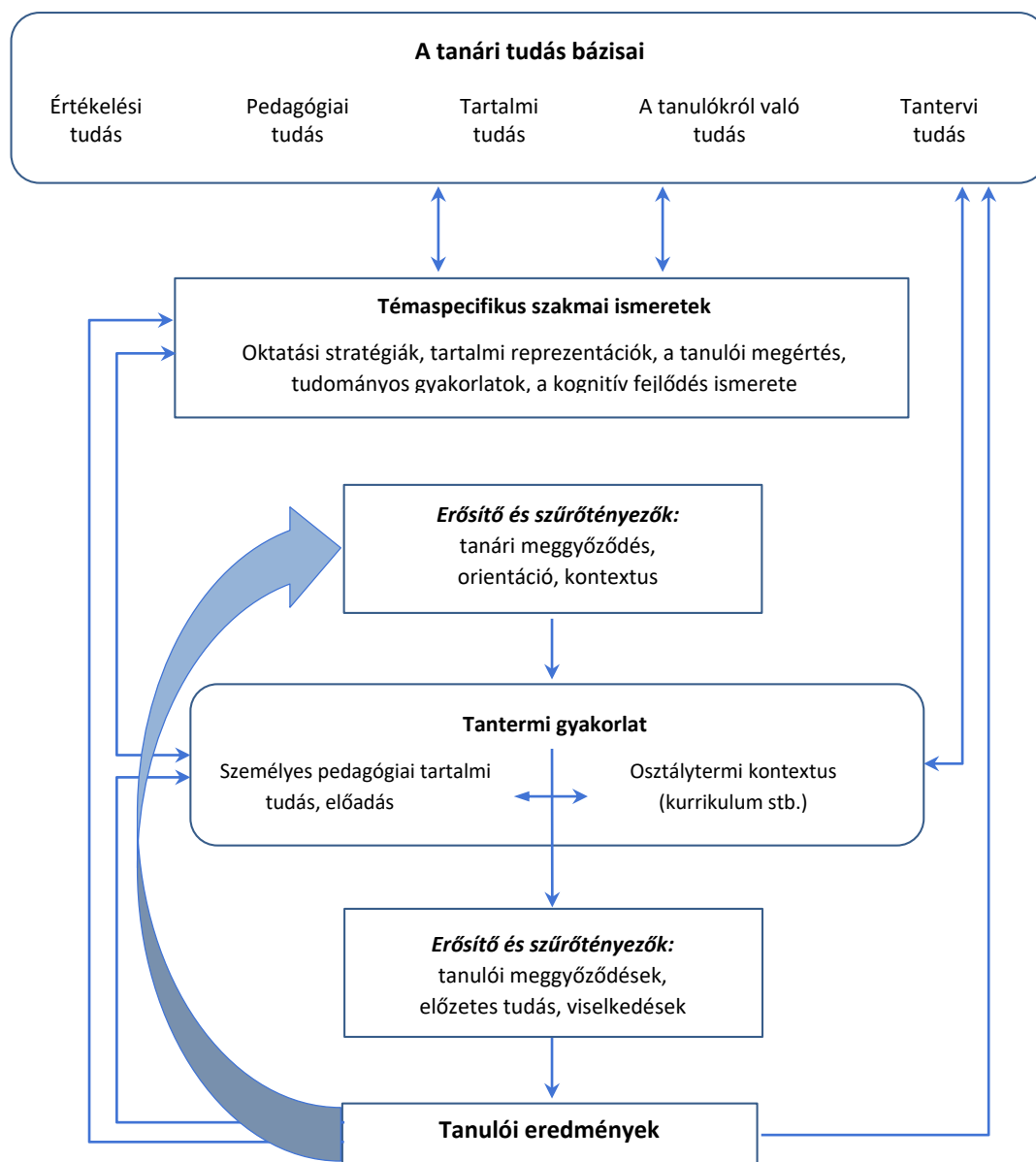
A tanító és az óvodapedagógus szakos hallgatók a pedagógiai módszertani ismeretek elsajátításával válnak képessé bizonyos szakmai problémák megközelítésére és megoldására, a kutatástervezési és -végrehajtási feladatok megvalósítására, valamint pedagógiai tárgyú szakdolgozatuk megírására. Ugyanakkor tanulmányaik során általában egy féléves kutatásmetodikai kurzus áll a pedagógusjelöltek rendelkezésére, ahol megismerkedhetnek az alapvető kutatásmódszertani ismeretekkel, a tudományos kutatások menetével vagy a digitális technológiáknak a kutatás gyakorlatára kifejtett hatásaival.

Pedagógiai műveltség

A PISA-felmérések során vizsgált tudásformák megnevezésére angolul a *literacy* kifejezést használják, amely az írástudás, a műveltség és akár a kultúra fogalmait is jelölheti. A műveltség olyan alapvető készségek, képességek, ismeretek összességét és társadalmilag értékes tudást jelöl, amely az iskola világán túl is hatékony és értékes (Csapó, 2002). A pedagógiai műveltség Raadt és munkatársai (2019) szerint hasonló Murdoch (2016) pszichológiai műveltség-meghatározásához (*psychological literacy*), amely azt a specifikus tudást jelöli, amelyet pszichológushallgatók sajátítanak el tanulmányaik során. Murdoch átfogó, *pszichológia mint metaműveltség* modelljében megjelennek a tudáspecifikus ismeretek és képességek mellett más műveltségek (például a tudományos, a multikulturális, az információs vagy a matematikai műveltség), illetve egyéb képességek (például a kritikai gondolkodás, a rendszerező vagy a kommunikációs képességek).

A tanítási és tanulási folyamatokhoz kapcsolódó pedagógiai tartalmi ismeret a pedagógus feladatkörének szempontjából alapvető, amelyet a szaktárgyi tudás, a szaktárgy-pedagógiai tudás (vagy tantárgy-pedagógiai), illetve az általános pedagógiai tudás szintézise alkot (MacLellan, 2008). Gess-Newsome (2015) tanári szakmai tudásról szóló konszenzusos modelljében (1. ábra) öt terület jelenti a szakmai tudás bázisait, amelyek a következők: az értékelési tudás, a pedagógiai tudás, a tartalmi tudás, a tanulókról való ismeretek és a tantervi tudás. A modell dinamikus és rekurzív, mind a három modul egymást táplálja, tehát a tanár szakmai ismeretei a gyakorlat és a tanulókkal történő interakció segítségével folyamatosan bővülnek. A pedagógiai tartalmi tudás osztálytermi kontextusban valósul meg – tudásbázisként és készségként – a tanítás folyamatában (Pitjeng-Mosabala & Rollnick, 2018).

A pedagógiai tudás egyre inkább meghatározóbbá válik az oktatásban, mivel a társadalmi elvárások folyamatosan változó pedagógus-szerepköröket indukálnak (pl. heterogén, multikulturális tanulócsoportok vagy inkluzív oktatás). A pedagógiai tudás koncepciója alatt az OECD egyes kutatásaiban már a tanítás és a tanulás ismeretét értik (Rapos et al., 2020). Az OECD Oktatási Innovációs és Kutatási Központjának ITEL (*Innovative Teaching for Effective Learning* – Innovatív tanítás a hatékony tanulásért) projektje 2016-ban vizsgálta, hogy a pedagógusok ismeretei és készségei mennyire alkalmasak a tanulók 21. századi készségeinek fejlesztésére, és mindehhez megfelelő tanulási lehetőségek állnak-e számukra rendelkezésre. A magyar válaszadók szerint kevés lehetőségük van a 21. századi modern pedagógiai módszerek elsajátítására (például gamifikáció vagy digitális eszközök alkalmazása), illetve a vizsgálatban részt vevő pedagógusjelöltek körülbelül fele érdeklődik a pedagógiai kutatások iránt, ami főként a kutatási eredmények olvasását jelenti, és nem a kutatásokban való aktív részvételt. A pedagógiai ismereteket vizsgáló TALIS10 kutatás eredményei alapján a pályakezdő tanárok kevésbé érzik magukat felkészültnek a szaktárgy-pedagógiai tudás terén, mint a szaktárgyi tudás terén, illetve nagy igényük lenne az általános pedagógiai tudást fejlesztő továbbképzésekre (B. Tier & Szegedi, 2018).



1. ábra

A tanári szakmai tudás és készség modellje – a pedagógiai tartalmi tudással együtt – és ezek hatásai a tantermi gyakorlatra és a tanulói eredményekre (Gess-Newsome, 2015, p. 86)

A pedagóguspályára való lépés feltételei közé tartoznak a szakmódszertani tudás, a szaktárgyi tudás, a szaktárgyi integráció, a szakmai tudatosság, valamint az IKT-kompetenciák (Kaknincs-Kiss & Ütőné, 2017). A digitális kompetencia a pedagógusok számára olyan elengedhetetlen képességrendszer, amely magában foglalja a digitális eszközök alkalmazását, a digitális írástudást, illetve az interneten való aktív részvételt (Ollé et al., 2013). Az oktatás digitalizációjának sikere nagyban függ attól, hogy a pedagógusok rendelkeznek-e a megfelelő digitális képességekkel. Az OECD nemzetközi felméréseken alapuló elemzése szerint a pedagógusok az átlagosnál magasabb IKT-kompetenciákkal és problémamegoldó készséggel rendelkeznek, de az egyéb felsőfokú végzettségűek csoportjához hasonlóan gyengébben szerepelnek (Holle, 2018). Pedagógushallgatók szerint az IKT-kompetenciaszintjüket elsősorban a tanítási gyakorlat és a tanári felkészítés kurzusai határozzák meg, és legkevésbé befolyásolják azt a korábbi ismereteik (Dringó-Horváth & Gonda, 2018).

A kutatásalapú pedagógusképzés

Az oktatást támogató kutatási infrastruktúra, a tanítás-tanulás humán erőforrásainak hatékony fejlesztése elsődlegessé vált az elmúlt évtizedekben. Csapó (2007) rámutat arra, hogy csak olyan oktatási rendszer tudja megfelelően támogatni a modern, tudásalapú gazdaságot, amelynek változásait tudományosan igazolt tudás alapozza meg. A kutatásalapú tanárképzés koncepciója szerint magukat a pedagógusokat szükséges felkészíteni a kutatási eredmények közvetlen elérésére, értelmezésére és felhasználására, az önálló kutatómunka végzésére (Csapó, 2015).

A kutatásalapú tanárképzés új szerepmodellt alkotott, a kutató-, innoválópedagógust, aki önállóan állítja elő azt a tudományos eszközökkel igazolt tudást, amelyre munkájának javításához szüksége lehet, illetve képes a legfrissebb kutatási eredményeket a mindennapi gyakorlatába implementálni (Kárpáti, 2008). A kutató, innováló pedagógusjelöltek képzése azért is szükséges, mivel általuk válhat az oktatási rendszer „a tudás társadalmi léptékű újatermelésének legfontosabb terepévé”, amely felhasználja, és alkalmazni tudja a legújabb tudományos eredményeket (Csapó, 2008, p. 217).

A kutatásalapú tanárképzés leginkább a finn oktatási rendszerben valósul meg, ahol a kutatási programok eredményeit érteni és alkalmazni képes tanárt tekintik az ideális munkaerőnek. Finnország azok közé az országok közé tartozik, amelyek a nemzeti jövedelmük arányában a legtöbbet költik oktatáskutatásra és -fejlesztésre (Csapó et al., 2004). Az egyes pedagógus szakokon Finnországban akár tizenöt-húszszoros is lehet a túljelentkezés, az ún. speciális tanári képzésre pedig a túljelentkezés az elmúlt években több mint harmincszoros volt. A pedagógiai ismeretek a tanítóképzésnek nagyjából a felét teszik ki, a képzés része egy kutatási ismeretek (*Research Studies*) nevű modul, amely során a legfontosabb fogalmakkal és módszerekkel ismerkednek meg a hallgatók. A mesterképzésben elvárják tőlük, hogy öt-hét hetes önálló kvantitatív vagy kvalitatív gyakorlati kutatást végezzenek el (Bús, 2015).

Észtországban átvették a finn oktatási modellt több elemét, és megreformálták a pedagógusképzést, amelynek eredményeként a PISA-vizsgálatokban Észtország több területen meg is előzte Finnországot (Csapó et al., 2014).

A kutatásalapú tanárképzéssel kapcsolatban népszerűek a nemzetközi trendeket elemző vizsgálatok, illetve az egyes országok gyakorlatát bemutató beszámolók. Előfordul néhány intézmény képzési programjának elemzése, azonban a modell megvalósításának hazai körülményeiről még kevés információ van (Molnár et al., 2020).

Kutatási készségek és ismeretek vizsgálata

A kutatás (*inquiry*) szűk értelmezésben a természettudományokhoz kapcsolódik, ugyanakkor tágabb értelemben a fogalom bármely más területre is vonatkozhat. A nemzetközi vizsgálatokban hangsúlyt kap a kutatási készségek mérése (Bónus & Nagy, 2020). Az OECD PISA természettudományi tesztfeladataihoz nem elegendőek a szaktudományi ismeretek, a megoldáshoz a jelenségek tudományos magyarázatára, a tudományos vizsgálatok tervezésére és értékelésére, valamint az adatok tudományos értelmezésére van szükség. A PISA2015 természettudományi mérésén a legjobban Szingapúr diákjai teljesítettek 556 ponttal, míg a magyar 15 éves diákok 477 pontos átlageredményt értek el, amely a mérésben részt vett 70 ország között csupán a 34-39. helyet jelenti (Ostorics et al., 2016).

Korom és munkatársai (2016) 9–11. évfolyamos gimnazisták körében vizsgálták a természettudományos kutatás legfontosabb elemeit (N = 227). Online tesztjük 20 feladata 68 ítemet tartalmaz, amelyek négy kutatási készséget mérnek: (1) kutatási kérdés azonosítása, (2) vizsgálatok tervezése, (3) adatok értelmezése, (4) következtetések levonása. A Cronbach- α értéke három készséget mérő részteszt esetében megfelelő, a kutatási kérdés azonosításánál viszont alacsony. A kutatók szerint ilyen típusú feladatokkal a tanulók még nem találkoztak, illetve a „kutatási kérdés” kifejezés ismeretlen számukra. Pilotkutatásuk eredményei szerint a középiskolában nem történik változás a kutatási készség fejlődésében. Eredményük utalhat arra, hogy a hazai

természettudományos oktatásban nem kap megfelelő hangsúlyt a tudományos megismerés módszereinek tanítása, készségeinek fejlesztése és a kapcsolódó ismeretek megalapozása.

Korom és munkatársai (2015) szintén a kutatási készségek fejlettségét vizsgálták egy nemzetközi szakirodalomból adaptált 20 ítemes, papíralapú teszt online változatával 6. és 8. évfolyamos tanulók körében ($N = 72$). A felső tagozatos tanulóknak már szükséges, hogy rendelkezzenek a tudomány műveléséhez szükséges olyan alapvető készségekkel, mint a kutatási kérdések és hipotézisek megfogalmazása, a vizsgálatok tervezése, az adatok ábrázolása, az adatok elemzése és értelmezése vagy a következtetések levonása. Kutatásuk szerint a 6. évfolyamon a teszt nem mér megbízhatóan, illetve a reliabilitásmutató a 8. évfolyamon is problémákat jelez (Cronbach- $\alpha = 0,67$). Feltételezik, hogy ennek oka szintén az lehet, hogy a felső tagozatos korosztály nem ismeri még a kutatásokhoz kapcsolódó alapfogalmakat, mint például a kutatási kérdés vagy a hipotézis fogalmát. A kérdésfelvetés és a hipotézisalkotás koncepciói, a kutatómunka legfontosabb lépései tehát valószínűleg nem jelennek meg a hazai természettudományos általános iskolai oktatásban.

A játékos, kutatásalapú tanulás ígéretes területe lehet az általános iskolai természettudományos nevelésnek, amely a tanulók kutatási képességeinek fejlesztéséhez kiváló motivációs lehetőséget nyújthat (Bónus & Nagy, 2020).

A kutatási ismeretek és képességek vizsgálata a felsőoktatásban

Az új tudást teremtő tudományos kutatás és a tudás megszerzését, a tanulás folyamatait irányító oktatás folyamatai számos ponton kapcsolódnak, és kölcsönösen feltételezik egymást (Csapó et al., 2004). Brand (2000) szerint a felsőoktatásban a hallgatók kutatási lehetőségei és pedagógiai gyakorlata egyensúlyának megvalósítására kellene törekedni. A kutatóegyetemek kiemelt célja, hogy megtanítsák a hallgatókat kutatni, kutatóvá képezzék őket, ugyanakkor a kutatási képesség hatékony fejlesztése még nem valósult meg (González, 2001).

A világ legelismertebb, a kutatásban és az oktatásban is legeredményesebb egyetemei többnyire az USA-ban található (Csapó, 2007). Az Egyesült Államokban számos szervezet meghatározott tényezők alapján vizsgálja a felsőoktatási intézmények teljesítményét. Az amerikai National Academy of Sciences (Nemzeti Tudományos Akadémia) szerinti keretek a természettudományokra, elsősorban a műszaki és orvostudományi tárgykörre jellemző kutatási standardok követését várják el a neveléstudomány szakembereitől is (Csapó, 2006).

A tanulás, az ismeretanyag elsajátítása akkor a leghatékonyabb, amikor a hallgatók maguk is aktívan vesznek részt a tanulási folyamatban. Leonard (1989) szerint az egyetemista hallgatók könnyebben sajátítják el a kutatáshoz kapcsolódó készségeket és ismeretanyagot, ha maguk is kutatnak, gyakorlati tevékenységet végeznek. Kutatásában végzős biológia szakos egyetemista hallgatók laboratóriumi tevékenységük folyamán középiskolások vizsgálatait vezették, illetve tanították meg számukra a kutatás módszereit, és ezáltal még több ismeretre tettek szert maguk is. French és Russel (2002) szintén végzős biológus egyetemistahallgatók ($N = 27$) laboratóriumi kutatás során végzett gyakorlati tanítását vizsgálták, hogy az befolyásolja-e kutatási képességeiket. A hallgatók szintén középiskolás tanulók kutatásait vezették. Arra a kérdésre, hogy a kurzus tanítása hogyan hatott a saját kutatásaikra, többségük jelentősen pozitív hatást észlelt ($p < 0,025$). Megemlítették, hogy jobban megértettek egyes tudományos módszereket és a kísérlettervezést, valamint hatékonyabbá vált a kommunikációs képességük. Isaak és Hubert (1999) rámutatnak arra, hogy annak ellenére, hogy elsődleges lenne, hogy a végzős hallgatók szakdolgozatuk megírásához már korábban elsajátítsanak kutatási képességeket, illetve megismerjék a tudományos kutatási módszereket, sokuk számára minderre csupán a szakdolgozat során nyílik lehetőség, amely nem elegendő mindezek megértésre és elsajátításra.

Feldon és munkatársai (2011) STEM-oktatásban részt vevő végzős egyetemistahallgatók két csoportjának kutatómódszertani ismereteit vizsgálták ($N = 93$) egy önálló kutatás tervezéséhez kapcsolódóan. A STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*) olyan oktatásformát jelöl, amely a tudomány, a technológia, a mérnöki ismeretek, valamint a matematika tudományágainak egy

vagy több területére koncentrálnak. Vizsgálatukban azt feltételezték, hogy azok a hallgatók, akik mind tanítási, mind kutatási tevékenységet folytattak ($N = 49$), lényegesen nagyobb fejlődést mutatnak majd egyes kutatási készségek terén, mint a kizárólag kutatási tevékenységet folytatók ($N = 46$). A hallgatók a kutatási terv első, összefoglaló benyújtása előtt részletes utasításokat kaptak, milyen formában készítsék el a vonatkozó szakirodalmat, a tervezett kutatásukat, valamint a várható eredményeket. A hallgatók a kutatási tervüket felülvizsgálhatták a tanév folyamán, majd a tavaszi félév végén újra benyújtották azokat. Az eredmények alapján azok a hallgatók, akik egy időszakra tanítottak és kutatást is folytattak, tesztelhető hipotézisek felállításában ($t = 0,272$; $p = 0,006$) és megfelelő kutatás tervezésében ($t = 0,317$; $p = 0,002$) szignifikánsan jobb eredményt értek el, mint azok, akiknek nem volt lehetőségük tanítani.

Desforges és McNamara (1977) szerint a kutatómódszertan-kurzushoz kapcsolódó ismeretszerzés, esetleges szakirodalom gyűjtése és feltárása nem elegendő. A kutatómódszertant úgy lenne érdemes beépíteni a pedagógusjelöltek tanulmányaiba, programjaiba, hogy a „*hallgató mint kutató*” paradigma megvalósuljon, ezáltal megalapozva a későbbiekben „*a pedagógus mint kutató*” koncepcióját. O'Hanlon (1988) szintén a *kutatóhallgató* integrált értelmezéséről ír tanulmányában, aki szintén új típusú kutatás-módszertani tanterveket alkalmazna a felsőoktatásban. Olyan önálló kutatási alkotórészek beépítését ajánlja a kutatási kurzusokba, amelyekben a kutatási feladat kivitelezéséhez, a tudományos vizsgálatok során a kutatási készségek nagyfokú alkalmazására van szükség, így biztosítva a hallgatók motivációját a kutatási ismeretek elsajátítására.

Pedagógusjelöltek kutatási képességeit vizsgálták Lovat és munkatársai (1998). Óvodapedagógusok, tanító és tanár szakos hallgatók vettek részt kérdőíves kutatásukban, amelyben feltérképezték a hallgatók ismereteit a szakirodalommal, a megfelelő hivatkozással, a kérdőívszerkesztéssel, a grafikus ábrák értelmezésével, az adatok táblázatos formában történő bemutatásával és a publikálással kapcsolatban. A kutatók szerint a kutatási készségek kialakulása és elsajátítása hosszabb időt, több évet feltételez, ami egyetemisták körében az egyetemi időszak kezdetétől körülbelül a negyedik évre megtörténhet. Annak érdekében, hogy a kutatói képességek és ismeretek a legteljesebb módon kifejlődhessenek, szükséges, hogy korán elkezdődjön azok fejlesztése. Hároméves, longitudinális vizsgálatukban pedagógusjelölt-hallgatók számára kialakított integrált pedagógiai kutatói programjuk első, második és harmadik évének középpontjában számos kutatási képesség logikus sorrendben történő fejlesztése áll, kezdve azokkal az alapvető készségekkel, amelyek a szakirodalom ismeretéhez és áttekintéséhez szükségesek, és eljutva azokhoz az összetettebb képességekhez, amelyek szükségesek az egyes vizsgálatokhoz kapcsolódó helyzetelemzésekhez, esettanulmányokhoz, vagy interjúk készítéséhez, elemzéséhez. A Lovat és munkatársai által kidolgozott kutatómódszertan-modul tehát számos egyszerűbb és összetettebb, aktív kutatási feladatot tartalmazott a hallgatók számára a három tanév folyamán.

A bevezető, első szakaszban a kutatásban részt vevő pedagógusjelöltek megismerték az egyetemi könyvtárakat, az integrált könyvtári rendszereket, online katalógusokat. Számos kutatási feladat ebben az időszakban közvetlenül kapcsolódott az annotációk, összefoglalók formájában lévő konkrét információk megtalálásához. A program első tanévének végén a cél az volt, hogy a hallgatók elsajátítsák a pedagógiai kutatás alapjait, azonosítani tudjanak szükséges információkat könyvekből, szakmai folyóiratokból, vagy auditív és vizuális forrásokból, illetve megfelelő hivatkozási ismeretekkel rendelkeznek. Ismerjék meg a kutatási módszereket, a kérdőíves felmérést, a tesztelést, a megfigyelés módszerét vagy az interjút. A második évben előtérbe került az adatok elemzése, a grafikus ábrák bemutatása, a statisztikai elemzések és egy kutatási beszámoló elkészítése. A kutatómódszertan-programhoz kapcsolódó feladatokat először inkább csoportban, majd az idő előrehaladtával egyénileg oldották meg a pedagógushallgatók. Míg az első év folyamán elsősorban a fejlődépszichológia állt a középpontban, a 2. és a 3. évben a tanítás-tanulás folyamatait, illetve a tanulási nehézségeket. Jellemző volt a gyermekkori – főként a lemaradások, a hátrányok kompenzálására irányuló – fejlesztőprogramok kidolgozása, ami széles körű kutatómunkát igényel. A hallgatók ebben az időszakban folyamatosan fejleszthették kutatási képességeiket a tanulói problémák feltárásával, elősegíthették a képességek fejlődését, bővítették a differenciált tanítási

módszerek tárházát. A kutatásmethodikai program harmadik évében a hangsúlyt a szociológiai kérdésekre és a tantervemlétre helyezték, illetve egy nagyobb, összetettebb és önálló kutatási projekt megvalósítását állították a középpontba. Ebben az időszakban a hallgatóknak rendszerint már lehetőségük nyílt tantermi hospitálásokra, illetve gyakorlati tanításra is sor kerülhetett, amelyek tapasztalatait be tudták építeni saját kutatásaikba is. A programban részt vevők tanítási gyakorlatát az általuk választott kutatási területéhez kapcsolódó átfogó szakirodalmi áttekintés előzte meg, majd a gyakorlati tanításuk alatt valósult meg a kutatásuk is, ahol tesztelték a kutatási eszközt, a stratégiát, a módszert, vagy tantermi akciókutatást hajtottak végre. A hallgatók a gyakorlati tanítást/kutatást követő időszakban az adatokat elemezték, tanulmányt írtak, publikáltak. Számos esetben szakdolgozatuk is ez alapján készült el.

Lovat és munkatársai (1998) vizsgálatának első évben a résztvevők száma 227 pedagógusjelölt volt, akiket teszteltek az első szemeszter során. Az 1., 2., és 3. tanév végén is tesztelték a hallgatókat, de a kutatás legvégén csupán 151 hallgató (66,5%) fejezte be a vizsgálatot. A három tanév folyamán történő lemorzsolódás részint az egyetemi tanulmányok befejezése vagy csúszása miatt, részint a tesztelés napján történő hallgatói elfoglaltság miatt történt. A vizsgálatban végül óvodapedagógus szakos (N = 16), tanító szakos (N = 45) és tanár szakos (N = 90) hallgatók vettek részt, 70%-uk nő, és 81%-uk 21 év alatti volt.

A kutatási készségek önértékelése ötfokozatú Likert-skálán történt. Az eredmények szerint a longitudinális program során valamennyi vizsgált kutatási képesség szignifikánsan fejlődött (a szakirodalmi ismeretekhez tartozó készségekkel kapcsolatban a szakkönyvek ismerete, az online források ismerete, a könyvek, jegyzetek összefoglalása, a megfelelő hivatkozás alkalmazása vagy az információ keresése érvelés alátámasztására). A hallgatók képességei szintén szignifikánsan fejlődtek a kutatási módszerek, az adatgyűjtés és a publikálás területein, például mérőeszköz szerkesztésében, kérdőív fejlesztésében, interjúkészítésben, grafikus ábrák értelmezésében, adatok táblázatos formában történő ábrázolásában vagy önálló tanulmány elkészítésében. Az eredmények alapján a hallgatók énhatékonysága nőtt, illetve a pedagógusjelöltek szerint kutatási képességeik szignifikáns mértékben fejlődtek, valamint szakdolgozatuk megírására is alkalmassá váltak.

A kutatómódszertan mint kurzus helyzete a pedagógusképzésben

2021-ben 873 tanító és 1300 óvodapedagógus szakos hallgató nyert felvételt hazai pedagógusképző intézményekbe. 2022-ben, a keresztfél éves és a normál eljárás keretében, tanító szakra közel 1490-an jelentkeztek, ami 741 felvételizővel kevesebb, mint a korábbi évben; óvodapedagógus szakra 2257-en adták be a jelentkezésüket, ami 921 fővel kevesebb az egy évvel korábbi jelentkezők létszámánál. Az 1. táblázatban összegezzük 2010-től a tanító és az óvodapedagógus szakra jelentkezők és felvettek létszámát, ez utóbbi nem egyenlő azzal, hogy végül pontosan hány fő kezdte meg tanulmányait az említett szakokon.

A képzési és kimeneti követelményeknek, valamint az akkreditációs feltételeknek való megfelelés alapján a pedagógusjelölteknek – tanító, óvodapedagógus és csecsemő- és kisgyermekgondozó szakos hallgatóknak – lehetőségük van a hazai felsőoktatási intézményekben kutatási ismereteik és képességeik célzott fejlesztésére.

A kutatómódszertan-kurzus a legtöbb pedagógusképzőben megjelenik heti másfél órás időtartamban eltérő elnevezésekkel, például *A pedagógiai kutatás módszertana* vagy *Kutatómódszertan és pedagógiai kutatások*. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Karán a kurzus mellett szabadon választható tantárgyként jelenik meg az *Empirikus kutatások számítógépes feldolgozása*. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar hallgatói négy féléven át foglalkozhatnak kutatómódszertannal a *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*, a *Kvalitatív kutatási módszerek*, a *Tudományos publikáció*, valamint a *Kvalitatív pedagógiai kutatások* kurzusokon. A Nyíregyházi Egyetem 2017 szeptemberétől kínál *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* modult, amelyhez a *Kutatómódszertani alapismeretek*, a *Kvalitatív és kvantitatív kutatások a pedagógiában* és a *Tanulmányok írása* című kurzusok kapcsolódnak.

1. táblázat

A jelentkezők és felvettek létszáma* (Forrás: Felvi.hu)

Év	Óvodapedagógus		Tanító	
	jelentkező (fő)	felvételt nyert (fő)	jelentkező (fő)	felvételt nyert (fő)
2010	3773	1381	2974	941
2011	4007	1508	3381	1108
2012	3416	1226	2510	823
2013	3225	1487	2313	899
2014	4396	1822	3027	1135
2015	4810	1775	3328	1148
2016	5059	1799	3328	1143
2017	5093	1820	3286	1151
2018	4939	1748	3255	1086
2019	5173	1982	3288	1115
2020	2756	1297	2838	946
2021	3178	1300	2231	873

* Megjegyzés: A létszámba a keresztféléves képzésre és a pótfelvételi eljárás keretében jelentkezők is beletartoznak.

A kutatómódszertani ismeretek pilotvizsgálata

Z. Orosz és Korom (2020) kutatásában 84 elsőéves tanár szakos hallgató vett részt. Kétharmaduk humán, társadalomtudományi és művészeti, közel egyharmaduk természettudományokhoz kapcsolódó szakokon tanult. Az eredmények alapján a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a hallgatóknak tanulmányaik során több támogatásra lenne szükségük a természettudományos gondolkodás és a tudomány működésének minden aspektusában: a tudományos kutatás irányelvei, a társadalmi párbeszéd, az ötletforrások, a kreativitás szerepe, a kulturális hatások és a tudományos tudás változó és bizonytalan tulajdonságai tekintetében.

Csontos és munkatársai (2021) tanító és óvodapedagógus szakos hallgatók kutatómódszertani ismereteit vizsgálták online teszt segítségével. Kutatásukban arra kerestek választ, hogy mérhető-e online felületre készült feladatokkal a tanító és óvodapedagógus szakos hallgatók kutatómódszertani ismeretei, megbízhatóan mér-e a teszt, annak résztesztjei, valamint hogyan jellemezhető a mért struktúra. Vizsgálták azt, hogy a pedagógushallgatók milyen szintű ismeretekkel rendelkeznek, illetve van-e különbség a kutatómódszertani ismeretek teszteredményeiben az óvodapedagógus és a tanító szakos hallgatók között. A kutatás mintáját (N = 59) egy pedagógusképző kar másodéves tanító és óvodapedagógus szakos hallgatói alkották. A vizsgálatban részt vevő óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók a második tanévben, az őszi félévben vettek részt egy féléves, heti 45 perces kutatómódszertani kurzuson.

Az online teszt 35 zárt feladatból állt, három résztesztje a következő volt: (1) a kutatás tervezéséhez kapcsolódó kérdések: kutatómódszertani kérdés azonosítása, vizsgálatok tervezése; (2) a kutatás végrehajtása, kutatómódszertani eszközök alkalmazása; (3) kutatómódszertani eredmények közzétevése, publikálás. Eredményeik szerint a teszt reliabilitása megfelelő volt (Cronbach-alfa = 0,81). A hallgatók átlagteljesítménye a teszten 79,61%, a hozzátartozó szórásérték 10,85 volt. A tanító szakos hallgatók teljesítménye szignifikánsan jobbnak bizonyult a teljes teszten ($t = 2,573$; $p = 0,013$), mint az óvodapedagógusoké. A résztesztjeik esetében a kutatás végrehajtása alteszt eredménye szintén szignifikánsan magasabb volt a tanító szakos hallgatóknak. Ennek hátterében talán az áll, hogy magasabb pontszám szükséges a szakra való bejutáshoz, és lehetséges, hogy a természettudományos

készségeik is magasabb szintűek óvodapedagógus szakos társaiknál. Ugyanakkor ezzel kapcsolatban eddig nem történt vizsgálat.

A hallgatók legjobban a kutatás jellemzőivel és sajátosságaival foglalkozó elméleti háttérrel kapcsolatos kérdésekre válaszoltak, amelyekre több mint 80%-uk felelt helyesen. Ezt követték a szakirodalom feltárásához, a publikáláshoz, valamint a pedagógiai vizsgálatok végrehajtásához kapcsolódó ismeretek résztesztjeinek eredményei, amelyeknek feladatait szintén magas arányban oldották meg helyesen a hallgatók. Legalacsonyabb százalékos arányban a pedagógusjelöltek azokat a feladatokat oldották meg, amelyek olyan digitális technológiai eszközzel voltak kapcsolatosak, amelyek kvantitatív vagy kvalitatív adatelemzésre alkalmasak.

Összegzés

A hazai és a nemzetközi empirikus pedagógiai kutatásokra nem jellemző a kutatómódszertani ismeretek vizsgálata az óvó- és tanítóképzéshez kapcsolódóan. Tanulmányunkban a nemzetközi és hazai szakirodalmi háttér bemutatásával felhívtuk a figyelmet a problémakör empirikus vizsgálatának fontosságára, a helyzetértékelésre épülő kutatásalapú pedagógusképzési modell megvalósításának szükségességére, a kutató-, innoválópedagógus szerepére az oktatás hatékonyságának növelésében. A kutatómódszertan-kurzushoz kapcsolódó vizsgálatok hasznosak lehetnek az eddigi tanítási-tanulási stratégiák átgondolásában, a nevelési célok, tevékenységek tervezésében és kivitelezésében egyaránt. Az alapképzésben tanulók neveléstudományi mesterszakot célzó továbbtanulási szándékát pedig erősítheti az alaposabb statisztikai, kutatómódszertani, empirikus, társadalomtudományi felkészülés.

A pedagógusjelöltek számára szükségzerű, hogy egyetemi tanulmányaik végén megismerjék a pedagógiai kutatások alapvető kérdéseit, képesek legyenek megfogalmazni kutatási célokat és kérdéseket, és megfelelő módszerekkel tudjanak kivitelezni egy adott kutatást. Tanító és óvodapedagógus szakos hallgatók kutatási ismereteivel kapcsolatos online felmérésünk során képet kaptunk arról, hogy a kutatómetodika-kurzus folyamán milyen mértékben sikerült elsajátítaniuk a kutatómódszertani alapismereteket és technikákat. Egy valid, megbízható értékelési rendszerrel nem csupán a hallgatók kutatási ismeretei bővülnek és kutatási készségei fejlődnek, hanem ezáltal közelebb kerülnek a korszerű tanító- és óvodapedagógus-képzés egyik alapvető céljához, a kutató-, innoválópedagógusok képzéséhez.

Irodalom

- Bónus, L., & Nagy, L. (2020). Kutatási készségek fejlesztése digitálisjáték-alapú tanulással tantárgyi tartalom. *Iskolakultúra*, 30(8), 82–96. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.82>
- Brand, M. (2000). Changing faculty roles in research universities using the pathways strategy. *Change*, 32, 42–45.
- Bridgstock, R., & Wilss L. (2005, November 24–25). *Assisting women assisting research: The professional and career development needs of education faculty research assistants* [Conference presentation]. Women in Research (WiR) „Women Doing Research” 2005 Conference, Central Queensland University, Rockhampton, Australia.
- B. Tier N., & Szegedi, E. (2018). Alma a fán 5. Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században. *Tempus Közalapítvány*.
- Bús, E. (2015). Tanárképzés Finnországban. *Iskolakultúra*, 25(11), 17–28. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.17>
- Csapó, B. (2002). A tudás és a kompetenciák. In A. Monostori (Ed.), *A tanulás fejlesztése. Az Országos Közoktatási Intézet szakmai konferenciája*. Országos Közoktatási Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak>
- Csapó, B. (2006). A közoktatás modernizációjának tudásbázisa: a neveléstudományi kutatás és a tanárképzés. In S. Vizi E., I. Teplán, & J. Szentpéteri (Eds.), *Előmunkálatok a társadalmi párbeszédhez* (pp 31–48). Gazdasági és Szociális Tanács.
- Csapó, B. (2008). A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In K. Fazekas, J. Köllő, & J. Varga (Eds.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 217–233). Ecostat.

- Csapó, B. (2015). A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra*, 25(11), 3–16. <https://dx.doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.3>
- Csapó, B., Csíkos, Cs., & Korom, E. (2004). A tanítás és tanulás kutatása Finnországban. A Finn Akadémia nemzeti kutatási programjának konferenciája. *Iskolakultúra*, 3, 45–52.
- Csapó, B., Fejes, B., Kinyó, L., & Tóth, E. (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In *Társadalmi riport 2014* (pp. 110–136). TÁRKI.
- Csontos, T., Buzás, Zs., & Maródi, Á. (2021). Pedagógusjelöltek kutatásmetodikai ismereteinek vizsgálata online tesztkörnyezetben. *Danubius Noster: Az Eötvös József Főiskola Tudományos Folyóirata*, 1(2), 55–71.
- Desforges C. W., & McNamara, D. R. (1977). One man's heuristic is another man's blindfold. *British Journal of Education*, 3, 179–183.
- Dringó-Horváth, I., & Gonda, Zs. (2018). Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának jellemzői és fejlesztési lehetőségei. *Képzés és gyakorlat*, 16(2), 21–48. <http://dx.doi.org/10.17165/TP.2018.2.2>
- Falus, I. (2004). Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Könyvkiadó.
- Falus, I. (2002). A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 12(6–7), 76–80.
- Feldon, D., F. Peugh, J., Timmerman, B., E., Maher, M. A., Hurst, M., Strickland, D., Gilmore, J. A., & Stiegelmeyer, C. (2011). Graduate students' teaching experiences improve their methodological research skills. *Science*, 33(6045), 1037–1039. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1204109>
- French, D., & Russell, C. (2002). Do graduate teaching assistants benefit from teaching inquiry-based laboratories? *BioScience*, 52(11), 1036–1041. [https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2002\)052%5b1036:DGTABF%5d2.o.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2002)052%5b1036:DGTABF%5d2.o.CO;2)
- Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK. In A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds.), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (pp. 41–52). Routledge.
- González, C. (2001). Undergraduate research, graduate mentoring, and the university's mission. *Science*, 293, 1624–1626.
- Guerriero, S. (2020). Teachers' pedagogical knowledge and the teaching profession. Background report and project objectives. OECD.
- Helmes, J., & Stokes, L. (2013). A meeting of minds around Pedagogical Content Knowledge: designing an international PCK summit for professional, community, and field development. Inverness Research. http://www.inverness-research.org/reports/2013-05_Rpt-PCK-Summit-Evalfinal_03-2013.pdf
- Holle, A. (2018). Oktatás és digitalizáció. *Infojegyzet*, 2018(23). https://www.parlament.hu/documents/10181/1479843/Infojegyzet_2018_23_oktatas_es_digitalizacio.pdf/c1d478b8-d7bb-bc21-52ff-f852332107a4
- Isaak, D. J., & Hubert, W. A. (1999). Catalyzing the transition from student to scientist—a model for graduate research training. *BioScience*, 49, 321–326.
- Iuga-Gombos, M. (2019). A pedagógiai nézetek értelmezése és vizsgálata. *Magiszter*, 17(1), 3–15.
- Kaknincs-Kiss, B., & Ütőné Visi, J. (2017). Szaktudományi, szaktantárgyi és szakmódszertani tudás mint pedagógus kompetencia megítélése a pedagógusok körében végzett kutatás alapján. *Pedagógusképzés*, 16(44), 61–72. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2017.1-4.05>
- Kárpáti, A. (2008). Tanárképzés-továbbképzés. In K. Fazekas, J. Köllő, & J. Varga (Eds.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 193–217). Ecostat.
- Kocoglu, E. (2021). Evaluation of pedagogical literacy in education. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 23, 74–77. <https://doi.org/10.55549/epess.1071428>
- Kontra, J. (2011). *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvári Egyetem.
- Korom, E., B. Németh, M., & Pásztor, A. (2015). Kutatási készségek online vizsgálata 6. és 8. évfolyamon. In Cs. Csíkos & Z. Gál (Eds.), 13. *Pedagógiai Értékelési Konferencia. PÉK 2015. Program, tartalmi összefoglalók* (p. 174). Szegedi Tudományegyetem.
- Korom, E., Pásztor, A., Gyenes, T., & B. Németh, M. (2016). Kutatási készségek online mérése a 8–11. évfolyamon. *Iskolakultúra*, 26(3), 117–130. <http://dx.doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.3.117>
- Leonard, W. H. (1989). Ten years of research on investigative laboratory instruction strategies. *Journal of College Science Teaching*, 18, 304–306.

- Lovat, T., Davies, M., & Plotnikoff, R. (1995). Integrating research skills development in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 20(11), 30–35.
- Maclellan, E. (2008). Pedagogical literacy: What it means and what it allows. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1986–1992. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.009>
- Mátyás, J. (2020). Felsőoktatás a Covid-19 járvány idején. In M. Töröcsik, J. Csapó, E. Jakopánecz, & B. Lányi (Eds.), *Fogyasztásváltozás a Covid-19 járvány első hullámában – szekunder kutatási eredmények* (pp. 103–106). Pécsi Tudományegyetem.
- Molnár, E. K., Korom, E., Vígh, T., Kasík, L., & Molnár, Gy. (2020). Egy mérés-értékelési műhely hozzájárulása a kutatásalapú tanárképzéshez. In Á. Engler, M. Rébay, & D. A. Tóth (Eds.), *Család a nevelés és az oktatás fókuszában: Absztraktkötet: XX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Debrecen, 2020. November 5–7* (p. 398). Debreceni Egyetem.
- Murdoch, D. (2016). Psychological literacy: proceed with caution, construction ahead. *Psychology Research and Behavior Management*, 9, 189–199. <http://dx.doi.org/10.2147/prbm.s88646>
- OECD. Stat. (2016). *Distribution of teachers by age and gender*. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_PERS_SHARE_AGE
- O'Hanlon, N. (1988). The role of research instruction in developing teachers problems solving skills. *Journal of Teacher Education*, 39, 44–49.
- Ollé, J., Lévai, D., Domonkos, K., Szabó, O., Papp-Danka, A., Czirfusz, D., Habók, L., Tóth, R., Takács, A., & Dobó, I. (2013). *Digitális állampolgárság a digitális társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi, I., & Vadász, Cs. (2016). *PISA 2015 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Pitjeng-Mosabala, P., & Rollnick, M. (2018). Exploring the development of novice unqualified graduate teachers' topic-specific PCK in teaching the particulate nature of matter in South Africa's classrooms. *International Journal of Science Education*, 40(4), 1–29. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2018.1446569>
- Raadt, S., Harrel, E., & Combes, H. (2019). Exploring and describing marketable skills in teacher education. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 7(1), 26–36.
- Rapos, R., Bükki E., Gazdag, E., Nagy, K., & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, 1, 28–45. <http://dx.doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2>
- Z. Orosz, G., & Korom, E. (2020). Assessment of Hungarian preservice teachers' beliefs about nature of science and scientific reasoning. In *LUMAT Research Symposium. Promoting STEAM in Education. Conference book* (pp. 22–23). LUMAT Science Research Forum.



HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK OTTHONI TANULÁSA A JELENLÉTI ÉS A TÁVOLLÉTI OKTATÁS IDEJÉN

Engler Ágnes

*Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet;
Kopp Mária Intézet a Népesedésér és a Családokért*
engler.agnes@arts.unideb.hu
engler.agnes@koppmariaintezet.hu

Antal István

Kopp Mária Intézet a Népesedésér és a Családokért
antal.istvan@koppmariaintezet.hu

Markos Valéria

Kopp Mária Intézet a Népesedésér és a Családokért
markos.valeria@koppmariaintezet.hu

Trásy Lilla

Kopp Mária Intézet a Népesedésér és a Családokért
trasy.lilla@koppmariaintezet.hu

Pári András

Kopp Mária Intézet a Népesedésér és a Családokért
pari.andras@koppmariaintezet.hu

Absztrakt

A világméretű járvány kitörését követően a neveléstudományi vizsgálatok célkeresztjébe került a digitális – más kifejezéssel online vagy távolléti – oktatás, elsősorban didaktikai, oktatás- és nevelésszociológiai aspektusból. Utóbbi kutatásokban a család, a családi háttér, a szülői bevonódás a korábbiaktól (ti. jelenléti oktatás) eltérő figyelmet kapott, hiszen az otthoni tanulás új értelmet nyert az otthonokba beköltöző iskola miatt. A szülő és a pedagógus együttműködése pedig azon túl, hogy teljes mértékben az online térbe helyeződött át, új síkra lépett: a szülők eddig soha nem tapasztalt módon tekinthettek be a tanórai történésekbe, sőt a megfelelő helyszín és az IKT-eszközök biztosításától kezdve, a tananyag megértésén keresztül, a házi feladatok befotózásáig maguk is aktív részeseivé váltak a tanítási-tanulási folyamatnak.

Mindezen újkeletű kihívások eredményessége természetesen a családi háttér által biztosított lehetőségek és feltételek függvénye is volt a pedagógusok és az iskola erőfeszítései mellett, tehát a klasszikus nevelésszociológiai tétel (ti. a társadalmi háttér, a szocioökonómiai státusz és az iskolai eredményesség, pályafutás szorosan összefügg) feltételezhetően az iskola falain kívül rekedt oktatásban is érvényesült.

Tanulmányunkban a hátrányos helyzetű tanulók otthoni tanulásának jellegzetességeit tártuk fel két különböző vizsgálat adatainak segítségével. Az első kutatás közvetlenül a pandémia kitörése előtt, a jelenléti oktatás idején készült, a másik felmérés az első hullámot követő karantén miatt elrendelt távolléti oktatás tanulságait igyekezett megragadni. A két adatfelvétel szerencsés időzítésének köszönhetően az otthoni tanulást, a szülők bevonódását, a családi háttér által biztosított

lehetőségeket hagyományos és atipikus körülmények között vizsgálhattuk a hátrányos helyzetű tanulók és családjaik körében.

Kulcsszavak: hátrányos helyzetű tanulók, otthoni tanulás, digitális oktatás, családi segítségnyújtás

Bevezetés

Tanulmányunkban a hátrányos helyzetű tanulók otthoni tanulását helyeztük fókuszba. Két különböző felmérés eredményeinek segítségével vizsgáltuk meg a 2020-ban felbukkanó világjárvány által előidézett „oktatástörténeti vízválasztót”, a jelenléti és távolléti oktatás jellegzetességeit. A két kutatás egybevetése a megszokottól eltérő módon történik; nem is beszélhetünk összehasonlításról, sokkal inkább összekapcsolásról. A két felmérés különböző időpontokban, különböző céllal, eltérő mérőeszközökkel, más-más alapsokaságon, más-milyen mintavétellel történt. Közös nevezőt képez a hátrányos helyzet és az otthoni tanulás két különböző pillanatfelvételen: a járvány kirobbanása előtt, a jelenléti oktatás utolsó heteiben (2020. január, február), illetve az első karantén időszakának feloldását követően (2020. június–augusztus). Az első a hagyományos, a második a digitális oktatásra reflektál.

A két országos, több szempontból reprezentatív, személyes lekérdezéssel, papíralapú kérdőívvel megvalósított adatfelvétel lehetővé teszi megfontolt, óvatos következtetések levonását. Ezenkívül a vizsgált (al)mintákat úgy alakítottuk, hogy a két kutatás egy síkon összehasonlíthatóvá váljon, tudniillik mindkét esetben negyedik osztályos, hátrányos helyzetű tanulók, illetve szüleik képezik a vizsgálat tárgyát.

Fontos megjegyezni továbbá, hogy az elsőként bemutatott kutatás közvetlenül a járvány kitörése előtt készült, ám a bekövetkező oktatási eseményeket (ti. távolléti oktatás bevezetése) még sejtteni sem lehetett. A kutatás többek között a szülők és a pedagógusok kapcsolatát, a szülői bevonódást, az otthoni tanulást, a családi kommunikációt, a nevelési értékeket vizsgálta, de érintette a digitális kompetenciát, a tanulók IKT-eszköz-használatát, az ezzel kapcsolatos szülői percepciókat, így alkalmat nyújthat a „normál” működési rendben történő szemlélődéshez. A második kutatás küldetése sem kimondottan a digitális oktatás vizsgálata volt, sokkal inkább a gyermekek családi és iskolai kapcsolatai, azonban kitért az első karanténidőszak hatásaira.

A két kutatás adatainak, eredményeinek újbóli megközelítésének, összefűzésének célja a hátrányos helyzetű tanulók otthoni tanulásában a család, a családtagok szerepének kikapcsolása két különböző tanulási szituációban. Jól tudjuk, hogy az első hullámot követően számos hazai felmérés született a digitális oktatásra történő áttérés tapasztalatairól (ld. pl. Csapó, 2020; Fekete, 2021; Lovász-Fűtő, 2021; Molnár et al., 2021; N. Kollár, 2021), ezen belül is a hátrányos helyzetű tanulók lehetőségeiről és problémáiról (Hermann et al., 2021; Huszti, 2021; Kende et al., 2021), valamint a család szerepéről (Engler, 2020; Németh & Rajnai, 2021; Szilveszter et al., 2021). Az általunk bemutatott két nagymintás, országos, reprezentatív vizsgálatnak (ha nem is előre megfontolt szándékkal) szerencsés időzítése azonban lehetővé (és talán egyedivé) teszi, hogy többet tudjunk meg egy társadalmi csoportról (hátrányos helyzetűek) két különböző helyzetben (jelenléti és távolléti oktatás) három szempontú megközelítésben (tanuló, tanár, szülő).

Hátrányos helyzetű tanulók az iskolában

A nevelésszociológia hagyományos megközelítése szerint az oktatási rendszer szükségszerűen konzerválja a kialakult társadalmi helyzetet minden hátrányával és előnyével együtt (Bourdieu, 1974). A hátrányos helyzetű családok gyermekei az iskolában rosszabbul teljesítenek, és az előrejutást biztosító mobilitási csatornákból is kiszorulnak (Kemény, 1996; Lisko, 2002; Róbert, 2004). Kevésbé árnyaltan fogalmazva, az iskolában összpontosulnak a társadalmi problémák, a családi háttér okozta nehézségek és kihívások. Az iskola feladata (lenne) ezeket kompenzálni, jobb esetben mobilitási lépcsőn elindítani a hátrányos helyzetű tanulót, tanulókat. Az iskola azonban ezt csak abban az esetben tudja megtenni, ha a hátrányos helyzetű gyermekek számára biztosított oktatás minősége kiváló. Ugyanis, ellentétben az átlagos középosztályban növekvő tanulókkal, ahol a szocializáció adta

lehetőségekkel és a piacról vásárolt oktatási szolgáltatásokkal ellentételezni lehet az esetleges hiányosságokat (Lisko, 2002), a hátrányos helyzetű családok nem tudják kompenzálni az oktatás minőségi különbségeit. Ahogy Pusztai és munkatársai (2018) megállapítják, további kihívás, hogy az alacsonyabb státuszú szülők gyermekeinek nincsenek a továbbtanulásra ösztönző mintáik. Ennek ellenére az oktatás minden kétséget kizáróan olyan terület, amely hosszú távon a leghatékonyabban teremti a közösségek számára kedvező változásokat (Lopez, 2010; Pasca, 2014). Ceglédi (2018) pedig a reziliens tanulók kapcsán mutat rá a hátrányos helyzetű motivált, tehetséges diákok mobilitási lehetőségeire.

A koronavírus okozta iskolabezárásokat követően egyre több kutatás vizsgálta a digitalizáció negatív és pozitív hatásait, valamint a gyermekek társadalmi háttérének és IKT-használatának összefüggéseit. Az online oktatás előtti kutatások megállapítják, hogy a család kulturális tőkéjének (Hollingworth et al., 2011; Konok et al., 2020) és gazdasági tőkéjének nagysága pozitív hatással van a fiatalok digitális tőkéjének növekedésére (Silver, 2019). Más kutatások azt állítják, hogy az alacsonyabb képzettséggel és jövedelemmel rendelkezők körében nagyobb a médiafogyasztás (Rideout et al., 2010; Roberts & Foehr, 2008). Livingstone és munkatársai (2015) felhívják a figyelmet arra, hogy a magasabb társadalmi státuszú szülők törekednek leginkább az online tevékenységek visszaszorítására az otthoni környezetben, és helyette offline tevékenységekre biztatják a gyermekeket.

Számos kutatás vizsgálja a Z generáció fiataljainak képernyőidő-felhasználását, és az eredmények rávilágítanak arra, hogy egyre inkább jellemző a multitasking (Molnár & Kovácsné, 2021; Ságvári, 2012). A kutatások arra is felhívják a figyelmet, hogy a szülők gyakran nincsenek tisztában azzal, hogy mennyi időt tölt a gyermekük az online térben, és gyakran alábecsülik a chateléssel, internetes böngészéssel töltött időt, miközben a szülői minta erősen hat a gyermekek média- és IKT-használatára (Hódi et al., 2019). Olykor a mennyiségi (időbeli) korlátozásra koncentrálnak a minőség korlátozás helyett (Konok et al., 2020).

Kérdésünk, hogy vajon kitapintható-e bármilyen különbség a hátrányos helyzetűek családi kommunikációjában, digitális hozzáféréseiben, az online tanulás eredményességében a jobb társadalmi helyzetű tanulókhoz képest, illetve találunk-e eltéréseket a két oktatási mód (jelenléti, digitális) között esetükben? Feltételezésünk szerint a hagyományos nevelésszociológiai elméletek ebben az esetben is érvényesíthetők a hátrányos helyzetűek tanulmányi eredményességével kapcsolatban (ld. pl. Pusztai, 2020), valamint hipotézisünk szerint a kedvezőtlenebb helyzetben élőknél nehezebben élték meg a távolléti oktatást (Kende et al., 2021; Nahalka, 2021).

A hátrányos helyzetű tanulók és családjaik a jelenléti oktatás idején

A minta összetétele és a főbb szociodemográfiai jellemzők

A Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért (KINCS) által készített *Értékkeremtő gyermeknevelés* című kutatás 2020. január–februári adatfelvétele a Covid-19 okozta járvány miatti lezárások előtt, vagyis az online oktatást megelőzően, jelenléti oktatás idejében történt (Pusztai & Engler, 2020). A kutatás 4. évfolyamos tanulókat vizsgált, pedagógusi és szülői kérdőív segítségével térképezte fel a diákok iskolai és otthoni tanulói környezetét. 72 oktatási intézmény működött közre az adatfelvételben.

A minta kiválasztása során törekedtünk a regionális, településtípus és szociális helyzet szerinti reprezentativitásra. A mintavétel első lépésében kiválasztásra kerültek az iskolák, majd az osztályok, vagyis többlépcsős, csoportos mintavétellel választottuk ki a kutatás alanyait, 1500 főt. Elemzésünkben az 1156 visszaküldött, érvényes szülői kérdőív adataiból dolgoztunk, almintát képezve a hátrányos helyzetű tanulókra. Az adatfeldolgozás során megnéztük a kutatásban részt vevő intézmények átlagos családháttér-indexét, amely az Oktatási Hivatal kompetenciaméréssel összekötött szülőiháttér-kérdőívének adataiból érhető el. Az almintába azoknak az iskoláknak a tanulóit vontuk be, amelyek az átlagos családháttér-index szerinti sorba rendezéskor a legutolsó 15 helyet foglalták el. Összesen 225 diák került be a mintánkba, amely a teljes minta 19,5%-a. Az általános

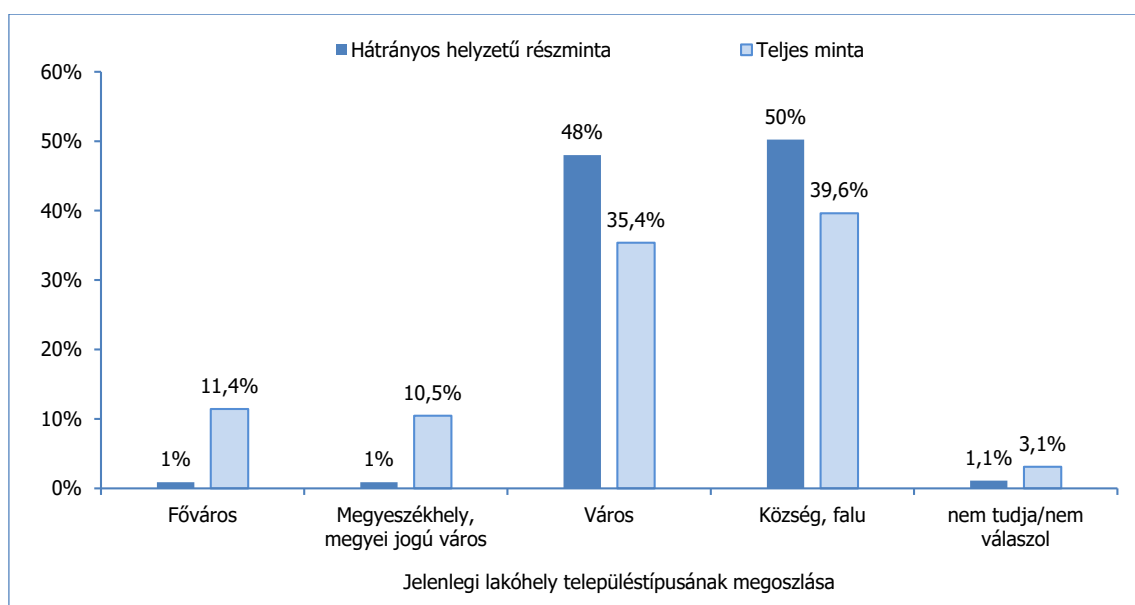
iskolai tanulók körében a hátrányos és halmozottan hátrányos tanulók aránya 13, illetve 7 százalék körüli (Varga, 2022), így a kapott mintánk nagyságrendileg tükrözi az országos megoszlást. A kapott almintá családiháttérindex-átlaga $-0,88$, amely meglehetősen rosszabb adat, mint a teljes minta $-0,08$ -as átlaga.

Az elemzés során a hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű diákok szociodemográfiai helyzetét elemeztük, majd szabadidős tevékenységeiket, tanulásra fordított idejüket és iskolai teljesítményüket vizsgáltuk meg.

A hátrányos helyzetű részmintában a lányok aránya 45,7%, a fiúké 54,3%, ami a teljes mintához képest közel 4 százalékponttal a fiúk javára tolódott. Az almintában magasabb a nagycsaládosok aránya, a válaszadó szülők gyermekeinek száma alapján az átlagos gyermekszám 2,7, amely 3 tizeddel magasabb, mint a teljes minta átlaga.

A hátrányos helyzetű diákok szüleiről elmondható, hogy 61,3%-uk házasságban él, ami csupán 2 százalékponttal marad el a teljes minta arányától. Élettársi kapcsolatban viszont a válaszadó szülők negyede él, amely arány 5 százalékponttal magasabb, mint a teljes minta értéke. Összességében az elváltak aránya jóval alacsonyabb, mint azt az országos válási statisztika alapján várnánk (Makay & Szabó, 2018), a két mintát összevetve pedig a hátrányos helyzetűek körében valamivel alacsonyabb (7,1%) a felbomlott házasságuk aránya. Az eltérések nem mutattak szignifikáns különbséget ($\chi^2 = 12,135$; $p = 0,059$).

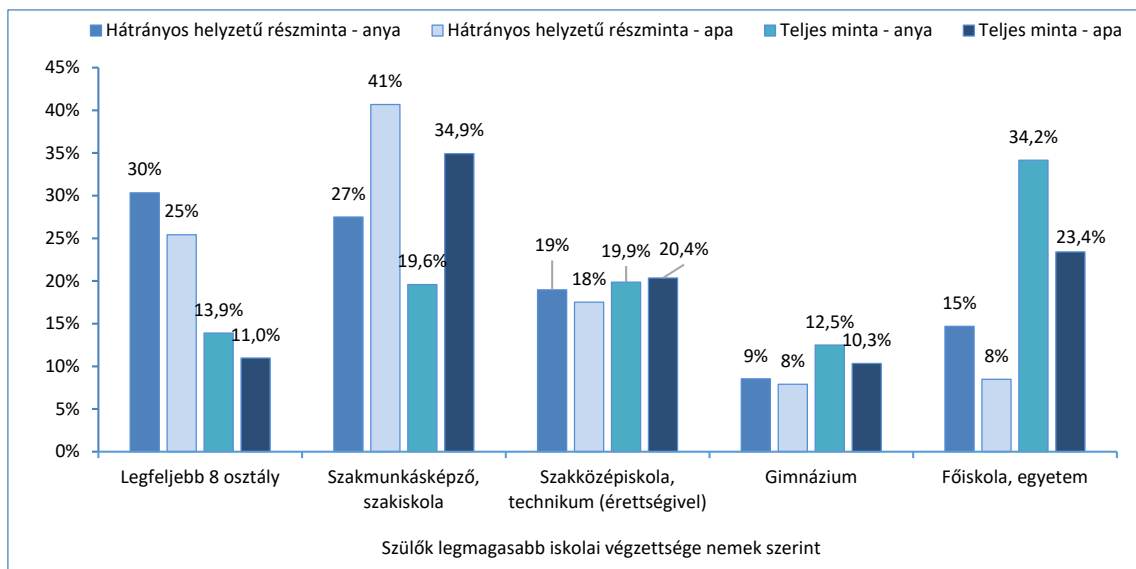
Minden második hátrányos helyzetű gyermek kistelepülésen él, és minimális a fővárosban vagy megyeszékhelyen lakók aránya. A teljes mintához képest szignifikánsan többen ($\chi^2 = 70,145$; $p = 0,000$), bő 10%-kal többen élnek községben, faluban vagy városban (1. ábra).



3. ábra

Jelenlegi lakóhely településtípusának megoszlása (Értékteremtő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020)

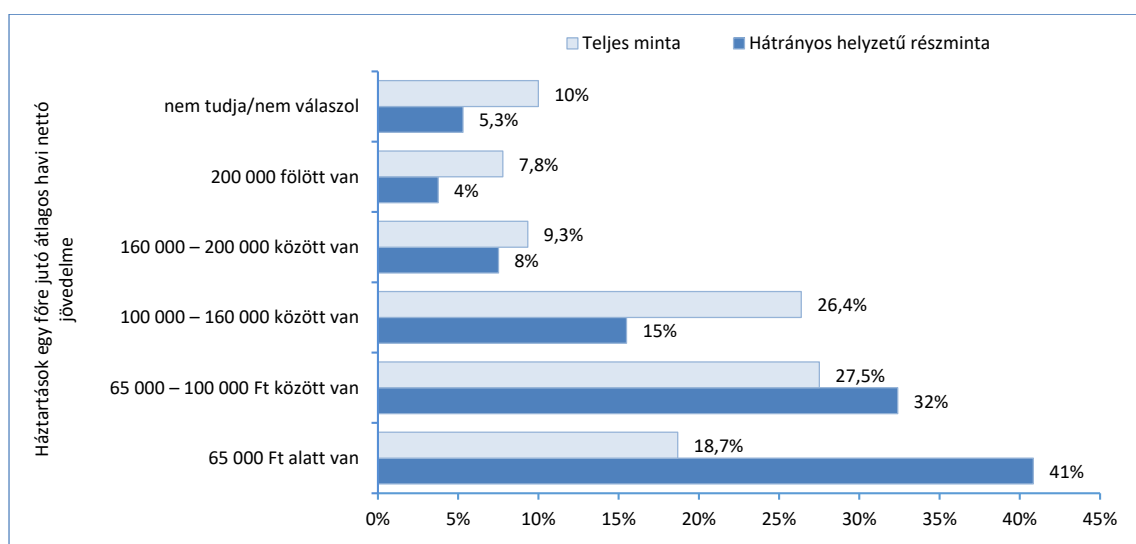
Az almintában mind az anyák, mind az apák végzettsége alacsonyabb, mint a kutatásban részt vevő többi szülőé. Az anyák közel egyharmada, az apák egynegyede legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik. Mindezt azért fontos kiemelni, mert a teljes mintában kevesebb mint fele ennyien rendelkeznek alacsony iskolai végzettséggel. Az apák 41%-a, az anyák 27%-a szakmunkás végzettségű, amely arány 6-7 százalékponttal magasabb a teljes mintához képest. Felsőfokú tanulmányokat csupán az anyák 15%-a, az apák 8%-a folytatott, ami a nők esetében közel fele, a férfiak esetében pedig egyharmada a kutatásban szereplő felsőfokú végzettséggel rendelkező szülőkének (2. ábra). A két minta között szignifikáns különbség (anya $\chi^2 = 92,197$, apa $\chi^2 = 66,369$; $p = 0,000$) látszik.



2. ábra
Szülők legmagasabb iskolai végzettségének megoszlása nemek szerint (Értéktanteremtő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020)

Az objektív anyagi háttérrel vizsgálva azt láthatjuk, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek rosszabb anyagi háttérrel rendelkező családokban élnek. Az egy főre jutó átlagos havi nettó jövedelem az almintában szereplő háztartások 41%-ában nem éri el a 65 000 forintot, amely több mint duplája a teljes mintában megfigyelt megoszlásnak, további egyharmadában pedig a 100 000 Ft-ot, amely ugyan csak 5 százalékponttal, de meghaladja a teljes minta arányát. Az eredmények itt is erősen szignifikánsak ($\chi^2 = 79,131$; $p = 0,00$) (3. ábra).

A teljes minta és az al minta részletes összehasonlítására azért fordítottunk figyelmet, mert jól látható a tanulói háttérrel biztosító személyek és anyagi lehetőségek különbözősége (ezek természetesen egymástól nem függetlenek). A kisebb településeken, rosszabb anyagi körülmények között élő, alacsonyabban iskolázott szülők vélhetően kisebb mértékben tudnak hozzájárulni gyermekeik iskolai előmeneteléhez.



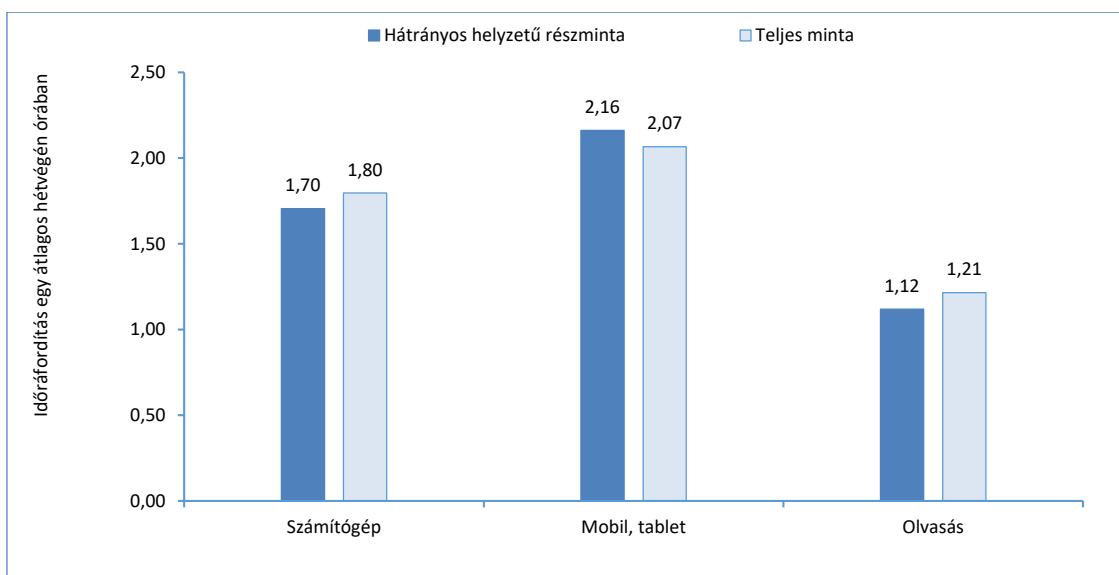
3. ábra
Háztartások egy főre jutó átlagos havi nettó jövedelmének megoszlása (Értéktanteremtő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020)

A szabadidő és az iskolai teljesítmény

A következőkben a gyermekek tanulását, hétféligszabadidő-eltöltését és teljesítményét vizsgáljuk a két mintában, arra keresve a választ, hogy az önállóan vagy szülővel közösen végzett tanulás, olvasás, és a szabadidős tevékenységek járulnak-e hozzá erőteljesebben a gyermekek iskolai teljesítményéhez.

A hátrányos helyzetű családi háttérrel rendelkező gyermekek valamivel több időt szánnak egyéni és a szüleikkel való tanulásra. Egy átlagos hétféligén önállóan átlagosan 2,2 órát, vagyis 132 percet tanulnak a szülők elmondása szerint, ami közel negyed órával több a teljes minta átlagánál, míg a 3 vagy ennél több órát tanuló gyermekek aránya 4 százalékponttal meghaladja a teljes minta arányát ($p = 0,116$). Az almintában pedig néhány százalékkal több szülő jelezte, nem szignifikáns értéken ($\chi^2 = 2,54$; $p = 0,468$), hogy a lekérdezés előtti egy hónapban gyakran vagy napi szinten tanult volna gyermekével.

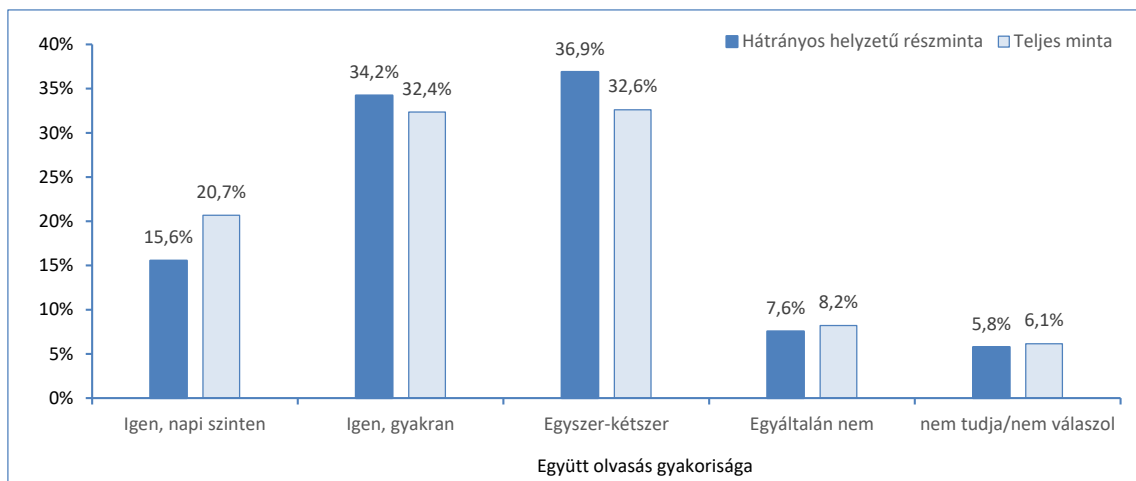
A hétféligi tevékenységek közül a képernyő előtt töltött időt vizsgálva azt figyelhetjük meg, hogy azok a gyermekek, akik hátrányos helyzetűek, 5 perccel kevesebb időt töltenek számítógépezéssel kortársaiknál, átlagosan 1,7 órát (102 perc), míg 5 perccel többet, átlagosan 2,2 órát (130 perc) mobiltelefon-használattal, tabletezéssel. Összeadva a két tevékenység adatait megállapítható, hogy a kutatásba bevont 4. évfolyamos gyermekek átlagosan közel 4 órát töltenek képernyő előtt egy átlagos hétféligén. Az olvasást vizsgálva elmondható, hogy minimálisan kevesebben vannak azok a hátrányos helyzetű tanulók, akik egyáltalán nem olvasnak, viszont kevesebben vannak azok is, akik 1 óránál többet töltenek olvasással. Átlagosan 1,1 órát (67 perc) jeleztek ezzel a tevékenységgel töltött időnek a hátrányos helyzetű gyermekek szülei, míg a teljes minta átlaga 73 perc, vagyis 1,2 óra. A két minta közötti eltérés egyik változó esetében sem bizonyult szignifikánsnak (számítógépezés: $p = 0,569$; mobiltelefon-használat, tabletezés: $p = 0,397$; olvasás: $p = 0,232$) (4. ábra).



4. ábra

Gyermekek önállóan végzett tevékenységének – számítógépezésre, mobiltelefon használatra, olvasásra fordított – átlagos ideje órában (egy átlagos hétféligén)
(Értéktörtemő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020)

Az önálló olvasás mellett rákérdeztünk a szülővel való együtt olvasásra is. Az almintában szereplő szülők ugyan válaszaik szerint többet tanulnak gyermekeikkel, ennek ellenére közel fele ritkán vagy egyáltalán nem olvas 4. évfolyamos gyermekével. Csupán 15%-uk fordít erre időt naponta, míg a teljes mintában tízből ketten. A látható különbség ellenére az adatok nem szignifikánsak ($\chi^2 = 5,539$; $p = 0,136$) (5. ábra).

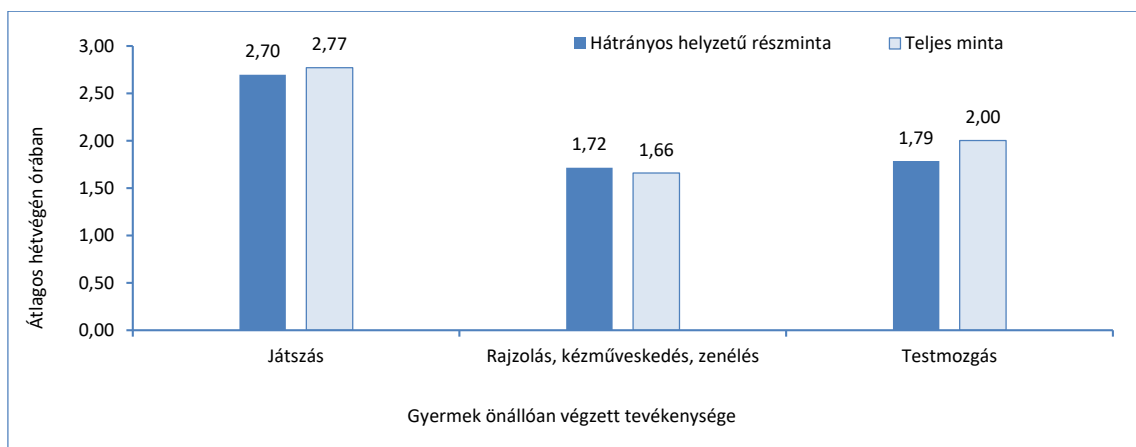


5. ábra

Gyermekek szülővel való együtt olvasásának gyakoriságának megoszlása
(Értékteremtő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020)

További hétfégi tevékenységeket is vizsgáltunk. Azok a gyermekek, akik hátrányos helyzetű családi háttérrel rendelkeznek, kevesebb időt töltenek szabad játéktevékenységgel, valamivel kevesebbet foglalkoznak finommotorikai tevékenységekkel, és kevesebbet mozognak, mint a teljes mintában szereplő gyermekek. A szülők válaszai alapján az almintát képező gyermekek átlagosan 2,7 órát (162 perc) játszanak önállóan, viszont harmaduk legfeljebb egy órát tölt ilyenfajta tevékenységgel. Ezzel szemben a teljes mintában szereplő diákok 93%-a legalább két órát játszik játékaival, bár az átlagos időtöltés csak 4 perccel magasabb az almintáéénál.

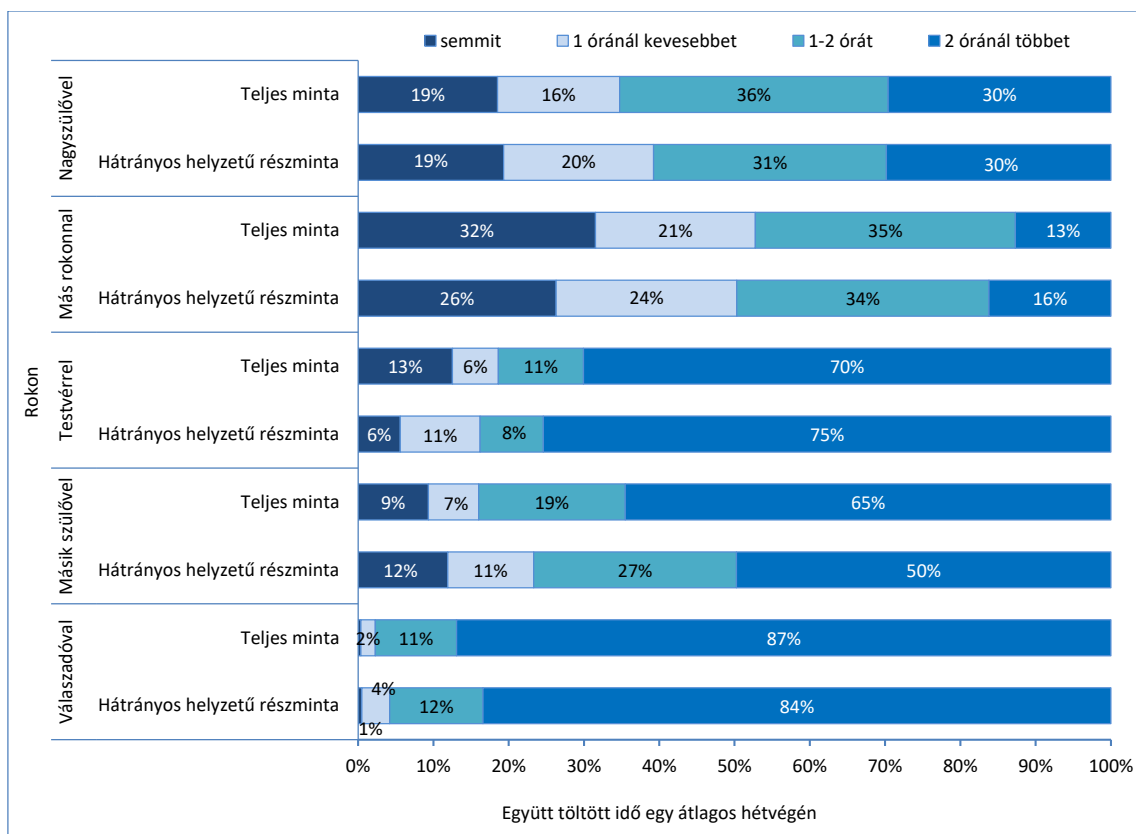
Rajzolással, kézműveskedéssel vagy zenéléssel a hátrányos helyzetű tanulók átlagosan 1,7 órát (103 perc) töltenek. Több mint felük legfeljebb egy órát végez finommotorikát fejlesztő tevékenységet, szemben a teljes minta 17%-ával, bár az átlagot tekintve csupán 3 perc a különbség. Sportolással, testmozgással az almintát képező diákok átlagosan 1,8 órát (107 perc) töltenek egy átlagos hétfévén, míg a teljes mintát képező tanulók 120 percet, vagyis 2 órát. Az óraszámok megoszlásai ennél a változónál nem mutatnak nagy különbségeket, viszont a testmozgásban lévő különbség szignifikánsnak mutatkozik ($p = 0,049$) (játék: $p = 0,605$; rajzolás, kézműveskedés, zenélés: $p = 0,519$) (6. ábra).



6. ábra

Gyermekek önállóan végzett tevékenységének – játékra, rajzolásra, testmozgásra fordított – átlagos ideje órában (egy átlagos hétfévén)
(Értékteremtő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020)

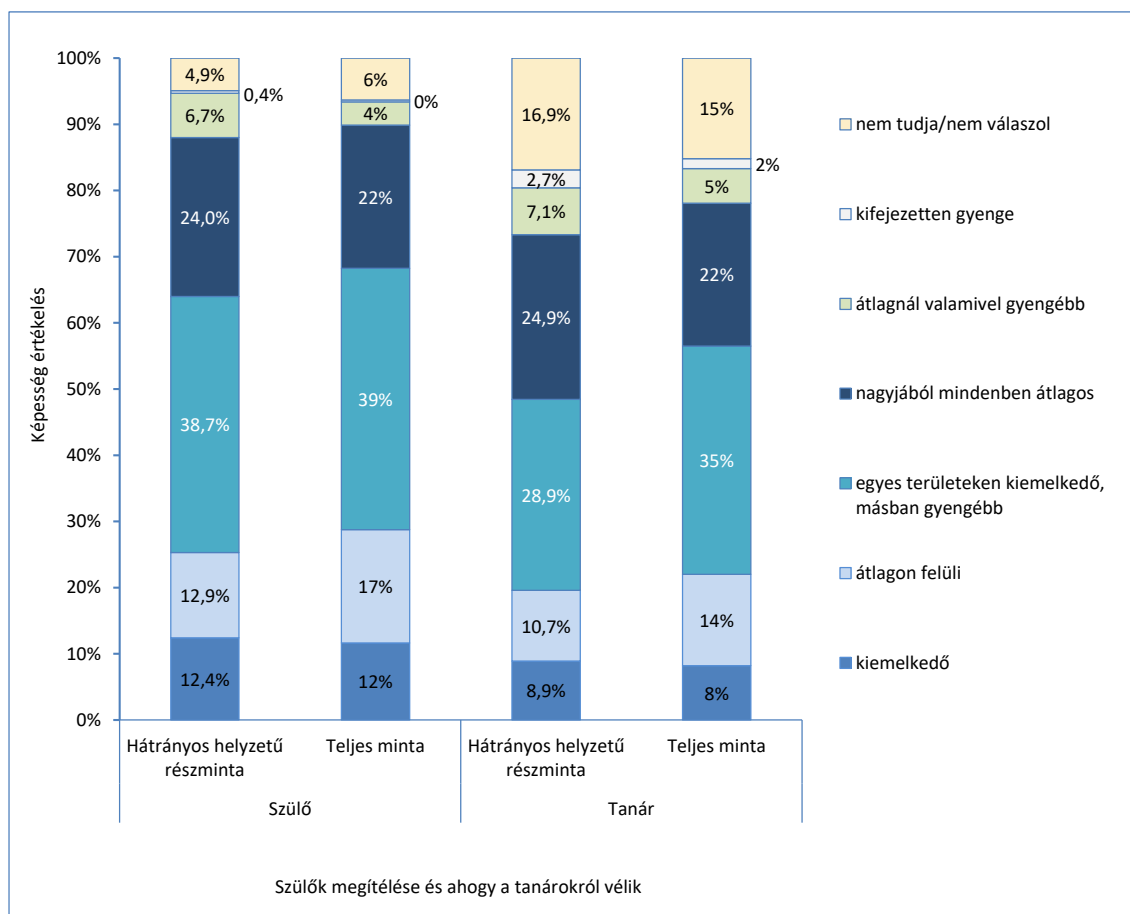
A következő ábra a rokonokkal töltött hétfégi közös tevékenységek idejébe enged betekintést. A kérdőívet kitöltőkkel (többségében az anyák választottak a kérdésekre) a gyermekek többsége több mint 2 órát tölt. A két minta között lényegi különbség a „másik szülő” kategóriában van, vagyis az almintát képező gyermekek hétfégében jellemzően az apák kevésbé vannak jelen. Illetve megfigyelhető, hogy a hátrányos helyzetű családokban élő tanulók, ahol már bemutatuk, hogy magasabb a gyermekek aránya, valamivel több időt töltenek testvéreikkel, mint kortársaik (7. ábra). Ezen utóbbi változók, a másik szülővel és a testvérekkel töltött idő különbségei szignifikánsnak mutatkoznak ($\chi^2 = 24,644$ és $\chi^2 = 18,667$; $p = 0,00$) (válaszadóval: $\chi^2 = 5,4$; $p = 0,145$; más rokonnal: $\chi^2 = 4,618$, $p = 0,202$; nagyszülővel: $\chi^2 = 3,397$, $p = 0,334$).



7. ábra

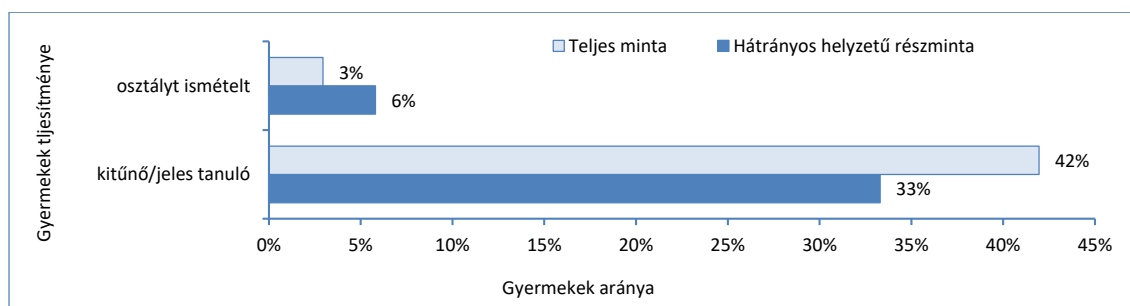
Gyermekek rokonokkal együtt töltött idejének megoszlása (egy átlagos hétfégén)
(Értékteremtő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020)

Megvizsgáltuk továbbá, hogy a szülők milyenek ítélik meg gyermekeik képességét, illetve mit gondolnak, a tanáraik milyenek értékelik azt. Általánosságban elmondható, hogy a szülők jobbra értékelik gyermekeik adottságait, mint azt tanáraikról gondolják. A két minta között van némi különbség, ugyanis az almintában a gyermekek képességeit nagyobb arányban gondolják jobbnak a szülők, mint amilyenek szerintük tanáraik értékelik. Emellett viszont rákérdeztünk arra is, hogy gyermekük kitűnő tanuló-e, illetve ismételt-e már osztályt. Ezeket vizsgálva azt láthatjuk, hogy azok között a gyermekek között, akik hátrányos helyzetű körülmények között élnek, magasabb az osztályt ismétlők, illetve alacsonyabb a kitűnő tanulók aránya. (8. és 9. ábra). Míg a szülők megítélésében szignifikancia mutatkozik ($\chi^2 = 11,431$; $p = 0,043$), addig a tanároknak tulajdonított értékelésekben nem ($\chi^2 = 10,801$; $p = 0,055$), viszont az objektív tényezők (osztályt ismételt: $\chi^2 = 8,021$; $p = 0,018$; kitűnő/jeles tanuló: $\chi^2 = 8,575$; $p = 0,014$) esetében szintén szignifikánsak a különbségek.



8. ábra

Gyermekek képességeinek megítélése a szülők szerint, és ahogyan a szülők a tanárokról vélik (Értékteremtő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020)



9. ábra

Gyermekek objektív teljesítménye (Értékteremtő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020)

A hátrányos helyzetű tanulók és családjaik a távolléti oktatás idején

A mintavétel, a minta és a kutatás módszertanának bemutatása

A kutatás az Erzsébet a Kárpát-medencei Gyermekekért Alapítvány (EKGYA) és a Kopp Mária Intézet a Népesedésért és Családokért (KINCS) együttműködésével készült 2020 júniusa és augusztusa között (Kopp Mária Intézet a Népesedésért és Családokért, 2020). A kutatás alapsokaságát az általános

iskolás korú (6–16 éves) Erzsébet-táborokban részt vevő diákok képezték. A kérdőíveket az ország minden táborhelyszínére eljuttattuk, a kutatásban való részvétel a társadalomtudományi kutatások etikai és módszertani eljárásainak megfelelően önkéntes és anonim volt, szülői engedélyhez kötve. A válaszadók utólagos beazonosítására nem adott lehetőséget, az elemzés kapcsán kizárólag csoportszintű vizsgálatokat hajtottunk végre a populáció megismerése és helyzetének javítása céljából.

A Napközi Erzsébet-tábor mintegy 80 000, elsősorban hátrányos helyzetű diák táboroztatását tette lehetővé 2020 nyarán 4450 helyszínen. A populáció teljes körű lekérdezésére törekedtünk, ezért a kérdezőbiztosok minden táborba elvitték a papíralapú kérdőívünket, amelyet összesen 37 974 gyermek töltött ki. A 2019/20-as tanévben az alapfokú oktatásban részt vevő tanulók száma 720 329 fő¹ volt, amely adat tartalmazza a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számát is. Így kutatásunkban a gyermekek 5,2%-át értük el. Mivel az Erzsébet-táborokban való részvétel során előnyt élveznek a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, kutatásunk nem reprezentálja az általános iskolás korú diákokat országos szinten. Jelen vizsgálatunkban a mintánkat kizárólag a 4. évfolyamos tanulókra szűkítettük le (N = 6065) az összehasonlíthatóság kedvéért. Megjegyzendő, hogy mivel az alapsokaság egésze hátrányos helyzetű, így nem hátrányos helyzetű tanulókkal ebben az esetben összevetés nem történt. Az eredmények tehát a hátrányos helyzet és a 4. évfolyamos gyermekek szemszögéből hozhatók összefüggésbe az előző vizsgálattal.

A kutatás korlátjaként tartjuk számon, hogy kérdőívünket kiskorúak töltötték ki, akik nem minden kérdésre tudtak adekvát válaszokat adni, így az átlagosnál gyakoribb válaszhiannyal kellett számolnunk. A szülők iskolai végzettsége kapcsán megállapítható, hogy az édesanyák legnagyobb arányban felsőfokú végzettséggel (32,2%) vagy érettségivel rendelkeznek (26,9%), míg az az édesapák jellemzően érettségivel (25,5%) vagy szakmunkás végzettséggel (27,7%). A szülők közel negyede rendelkezik nyolc általános iskolai végzettséggel. A családstruktúra tekintetében kirajzolódik, hogy teljes családban (két vér szerinti szülővel vagy két nevelőszülővel) él a táborozó gyermekek háromnegyede, egyszülős családban a gyermekek 13,9%-a és mozaikcsaládban további 11,5%-a. A kérdőívet legmagasabb arányban az Észak-Alföld régióban élő táborozók töltötték ki (30,9%), őket követik az Észak-Magyarországon (19,5%), a Dél-Alföldön (14,1%) és a Közép-Dunántúlon (11,4%) élők. A gyermekek kevesebb mint 10%-a érkezett Közép-Magyarországról, Dél-Dunántúlról és Nyugat-Dunántúlról. A gyermekek egyharmadának egy testvére van, további negyedüknek két testvére, míg 10,6%-uknak nincsen testvére. Három vagy több gyermeket nevelő családból 22,2%-uk érkezett.

Vizsgálatunkban egyváltozós statisztikai elemzéseket (alapmegoszlások) és kétváltozós elemzéseket végeztünk. A vizsgált változóink jellemzően nominális mérési szintűek voltak, így alapvetően keresztábra-elemzésekkel vizsgáltuk a változók közötti statisztikai összefüggéseket. A keresztábra-elemzés kapcsán minden esetben feltüntettük a Pearson-féle khi-négyzet (χ^2) statisztikai próba szignifikanciaértékét. Egy esetben varianciaanalízist alkalmaztunk, ahol az Anova-teszt szignifikanciaértékét szintén feltüntettük.

A koronavírus-járvány során, az első karantén idején történt otthontanulási tapasztalatok vizsgálata

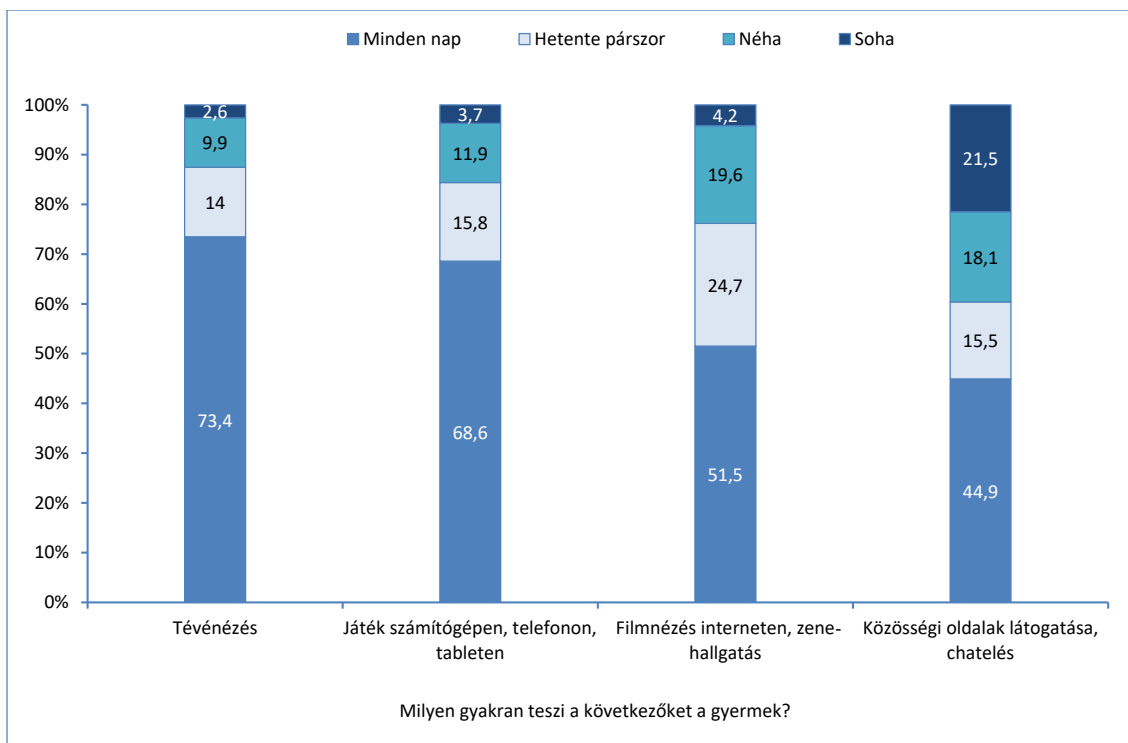
A kutatás elsődleges célja nem a távolléti oktatás tapasztalatainak feltérképezése volt, viszont a kutatási mérőeszköz kitért a koronavírus-járvány okozta első lezárás alatti otthontanulási, infokommunikációstechnológia-felhasználási tapasztalatainak vizsgálatára. A kutatás mindezt a tanulók szemszögéből vizsgálta, így a szülők és a pedagógusok tapasztalatait nem ismerhettük meg. A populáció életkori sajátosságait figyelembe véve állítottuk össze és fogalmazzuk meg a kérdéseket, ami gyakran korlátot is szabott a mélyebb adatok megismerésének és a részletesebb összefüggések feltárásának. A kutatás eredményeinek értelmezéséhez szintén fontos megjegyezni, hogy a táborozó gyermekek kiválasztásánál a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek előnyt élveznek, ezért azokból a megyékből kerülhettek be nagyobb arányban a táborokba, ahol nagyobb

¹ KSH. 23.1.1.8. Általános iskolai nevelés és oktatás. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0008.html

arányban élnek hátrányos helyzetű gyermekek. Fontos hangsúlyozni azt is, hogy a budapesti kerületekből a válaszadók eltérő arányban jelentek meg, így az elemzés során használt Budapest változó nem reprezentálja a fővárosi válaszadók véleményét.

Az otthontanulással és az IKT-eszköz-használattal kapcsolatos tapasztalatok

A kutatás érdeklődött az iránt, hogy általánosságban a gyermekek milyen gyakran használják az IKT-eszközöket. A 10. ábra alapján megállapítható, hogy leggyakrabban tévét néznek, és számítógépen játszanak a gyermekek, az internethasználat (filmnézés, zenehallgatás és közösségi oldalak látogatása) még kevésbé jellemzi ezt a korosztályt. A gyermekek ötöde soha nem látogat közösségi oldalakat. A gyermekek fele néz interneten filmet, vagy hallgat zenét napi szinten, a többiek ennél ritkábban, 4,2%-uk soha.



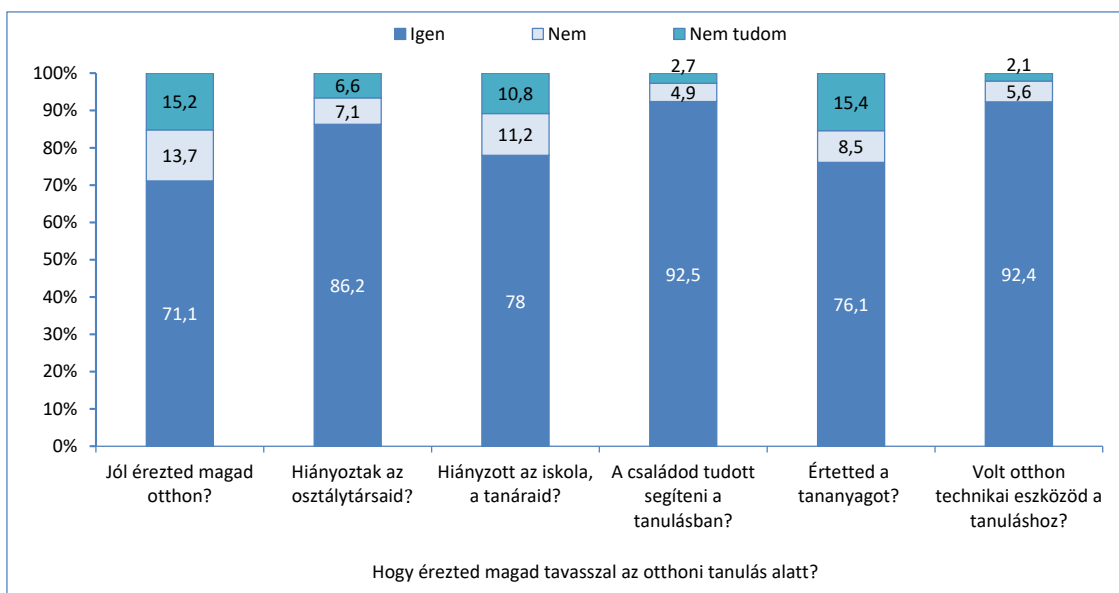
10. ábra

A tanulók képernyő-idejének jellemzői, százalék, N = 6065

A kérdőívben szereplő kérdés: Milyen gyakran szoktál... (Erzsébet-tábor kutatás 2020)

A karanténhelyzet több kihívással járt a családi élet és az otthontanulás tekintetében egyaránt. A 11. ábra alapján megállapítható, hogy a gyermekek többsége (71,1%) jól érezte magát otthon, miközben 13,7%-uk nem érezte jól magát, 15,2%-a pedig nem tudta ezt eldönteni. Leginkább az osztálytársaik hiányoztak nekik (86,2%), de több mint háromnegyedük a tanárok után is vágyott.

Elmondható, hogy 10-ből több mint 9 tanulóknak a családja tudott segíteni az otthoni tanulásban. Több mint kétharmaduk úgy érezte, hogy megértette a tananyagot, 8,5%-uk nemmel válaszolt erre a kérdésre, 15,4%-uk pedig nem tudta egyértelműen eldönteni. A megkérdezettek hátrányos helyzetének ismeretében meglepően magas arányban álltak rendelkezésre a megfelelő technikai eszközök a digitális oktatás idején (92,4%). Valószínűsíthető, hogy a válaszadók nem mindegyike rendelkezik saját eszközzel, hanem a család közös használatában álló számítógép, laptop vagy tablet töltötte be ezt a funkciót.



11. ábra

A tanulók közérzetének és otthoni technikai feltételeinek megítélése a karantén ideje alatt, százalék, N = 6065. A kérdőívben szereplő kérdés: *Hogyan érezted magad tavasszal az otthoni tanulás alatt?* (Erzsébet-tábor kutatás 2020)

A következőkben a nem, a településtípus, a szülők iskolai végzettsége, a munkaerőpiaci aktivitása (dolgozik-e vagy sem) és a családszerkezet (teljes családban, egyszülős családban vagy mozaikcsaládban él-e a gyermek) mentén vizsgáljuk ezen változók, illetve az otthoni légkör, valamint az IKT-használat összefüggéseit keresztábra-elemzés segítségével.

A koronavírus-járvány első hullámában elrendelt karantén idején a különböző településtípuson élő tanulók hasonlóan érezték magukat ($\chi^2 = 3,747$; $p = 0,711$). Az édesanya iskolázottsága és az, hogy a gyermek hogyan érezte magát otthon a karantén ideje alatt szignifikáns összefüggést mutatott ($\chi^2 = 22,389$; $p = 0,001$). Kirajzolódik, hogy minél alacsonyabb az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége, annál jobban érezte magát otthon a gyermek a karantén ideje alatt: a legfeljebb nyolc általános iskolai osztállyal rendelkező édesanyák gyermekeinek 77,4%-a, míg a diplomával rendelkezők 71,2%-a mondta azt, hogy jól érezte magát otthon. Az édesapák kapcsán nem volt kimutatható szignifikáns összefüggés ($\chi^2 = 10,910$; $p = 0,091$), azonban az édesanyákéhoz hasonló tendencia rajzolódott ki, a legalacsonyabb végzettségű apák gyermekei érezték leginkább jól magukat otthon (76,9%), míg az érettségivel rendelkezőké a legkevésbé (70,7%). (Itt jegyezzük meg, hogy a továbbiakban a tanulmányunkban az eredmények bemutatásában kizárólag a statisztikai próbák által szignifikáns összefüggésekre térünk ki részletesen.)

Az előző vizsgálatban láttuk, hogy a hátrányos helyzetű családokban a szülők kevesebbet olvasnak a gyermekkel, akik kevesebbet is mozognak, sportolnak, játszanak, kevesebb finommotorikai tevékenységet végeznek. Értelemszerűen a két kutatás eredményeit egymásra vetíteni nem lehet, de mégis érdemes feltenni a kérdést, mivel magyarázható, hogy ebben a kimondottan hátrányos helyzetű tanulói alapsokaságban a leginkább alacsony státuszúak érezték magukat a legjobban otthon, holott valószínűleg ebben az esetben sem beszélhetünk gazdag, változatos szabadidős elfoglaltságról. Az előző felmérésből kiderült, hogy a hátrányos helyzetű szülők gyermekei kevesebb időt töltenek képernyő előtt, ami viszont utalhat a gyakoribb interperszonális kommunikációra. Adatok hiányában nyitott kérdés marad, de az offline családi tér mindennapjai esetlegesen kompenzálhatják az olyan célzott, megtervezett tevékenységeket, mint a kézműveskedés vagy a sportolás.

A gyermekek 86,2%-ának hiányoztak az osztálytársai a karantén ideje alatt. A χ^2 statisztikai próbák alapján a vizsgált magyarázóváltozók mentén jelentős különbségek nem rajzolódottak ki, kivételt képez ez alól az édesanya és az édesapa iskolázottsága (édesanya esetén $\chi^2 = 14,455$; $p = 0,025$; az édesapa

esetén $\chi^2 = 14,977$; $p = 0,020$). Tehát azt láthatjuk, hogy minél magasabb a szülő iskolai végzettsége, annál inkább hiányoztak az osztálytársak a 4. évfolyamos tanulóknak. Míg az alapfokú végzettségű édesanyák gyermekeinek 87,1%-a mondta azt, hogy hiányoztak az osztálytársak a karantén ideje alatt, addig a felsőfokú végzettségű édesanyák gyermekeinek 88%-a vélekedett így, továbbá az alapfokú végzettségű édesapák gyermekeinek 85,2%-a, míg a felsőfokú végzettségű édesapák gyermekeinek 89%-a mondta ezt.

Itt érdemes megvizsgálni azt, hogy van-e testvére a gyermeknek, hiszen azt sejthetjük, hogy a testvér vagy testvérek jelenléte csökkentheti az osztályközösség iránti igényt. Ez a feltételezés igazolást nyert, az Anova-teszt eredménye szerint a szignifikancia értéke 0,003. Tehát azoknak a gyermekeknek hiányoztak inkább az osztálytársaik, akiknek kevesebb testvérük volt (kevesebb mint két testvér, átlagosan 1,89), míg akiknek minimum két testvérük volt (átlagosan 2,17), ők már nem hiányolták az osztálytársakat. Ez összecseng az előző kutatás eredményeivel, ahol a hátrányos helyzetű családokban szintén tapasztaltuk a testvéri kapcsolatok jelentőségét.

A tanárok és az iskola hiánya esetében a szülők iskolai végzettsége mentén – ellentétben az osztálytársak hiányával – fordított arányosság mutatható ki: minél alacsonyabb a szülők iskolai végzettsége, annál inkább hiányzott a gyermeknek az iskola (édesanyák esetén $\chi^2 = 25,645$; $p = 0,000$; édesapák esetén $\chi^2 = 14,959$; $p = 0,021$). Míg az alapfokú végzettségű édesanyák gyermekeinek 85,8%-a mondta azt, hogy hiányoztak neki a tanárai, az iskola, addig a felsőfokú végzettségű édesanyák gyermekeinek 77,8%-a vélekedett így, továbbá az alapfokú végzettségű édesapák gyermekeinek 84,2%-a, a felsőfokú végzettségű édesapák gyermekeinek 79,9%-a mondta ezt. Érdekes eredmény, hogy azoknak a gyermekeknek, akiknek egyik szülője sem dolgozott, szignifikánsan ($p = 0,041$) jobban hiányzott az iskola és a tanárok (81,9%), mint ahol csak az egyik szülő (apa 79,3%; anya 81,1%) vagy mindkét szülő dolgozott (77,5%).

Úgy tűnik tehát, hogy bár az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei jobban érezték magukat otthon, mégis ők vágytak vissza leginkább az iskolába, a tanáraik körébe. Óvatosan megfogalmazva, a tanulás felől közelítve talán feltételezhetjük azt, hogy az alacsonyabban képzett szülők kevésbé tudtak segíteni az otthontanulásban, így az eredményesebb iskolai előrehaladás érdekében nagyobb arányban vágytak vissza az iskolába a gyermekek. (Az otthontanulási jellemzőket részletesebben a következőben vizsgáljuk.) Az Értékeremtő gyermekneveléssel kapcsolatos kutatásban tapasztaltak szerint a hátrányos helyzetű apák különösen kevésbé vonódnak be a gyermekeikkel való közös tevékenységbe, de ezt feltételezhetjük a többi családtagról is, mivel a szabadidős tevékenységek szinte mindegyike kevésbé jellemezte ezt a csoportot. Az iskolai közeg hiánya esetleg magyarázható az otthoni, a kortárscsoporthoz képest kevésbé ingergazdag környezettel.

A gyermekek 92,5%-ának tudott segíteni a család a tanulásban. A Pearson-féle khi-négyzet-mutató alapján szignifikáns összefüggés mutatható ki a családi segítségnyújtás és a szülők iskolázottsága között (édesanya $\chi^2 = 55,272$; $p = 0,000$; édesapa $\chi^2 = 37,680$; $p = 0,000$). Kimutatható, hogy minél magasabb az édesanya iskolai végzettsége, annál nagyobb arányban mondták azt a gyermekek, hogy tudtak segíteni nekik otthon a tanulásban. Míg az általános iskolai végzettségű édesanyák gyermekeinek 87,3%-a mondta azt, hogy tudtak neki segíteni, addig a diplomás édesanyák gyermekeinek 95,2%-a mondta ezt. Az apák végzettsége szerint is hasonló eredményeket látunk. Míg az általános iskolai végzettségű édesapák gyermekeinek 87,9%-a mondta azt, hogy tudtak neki segíteni, addig a diplomás édesapák gyermekeinek 95,4%-a mondta ezt. Meglepő módon, ahol mindkét szülő dolgozott, ott tudtak leginkább segíteni a gyermek tanulásában (93,9%), míg ahol egyik szülő sem, ott a legkevésbé (79,4%) (a Pearson-féle khi-négyzet szignifikanciaértéke $p = 0,000$). Ennek oka lehet, hogy a munkaerőpiaci státusz szignifikáns ($p = 0,000$) összefüggést mutatott az iskolai végzettséggel, hiszen a diplomával rendelkező szülők több mint 88%-a dolgozott, míg az általános iskolai végzettségűeknek csak közel fele.

A 4. évfolyamos tanulók 76,1%-a bevállása szerint értette a tananyagot. Mint ahogyan a közös tanulásnál kirajzolódott a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők előnye, a tananyag elsajátítása kapcsán is az volt látható, hogy minél magasabb az édesanya iskolai végzettsége, annál

nagyobb arányban értette a gyermek a tananyagot (a Pearson-féle khi-négyzet szignifikanciaértéke mindkét esetben $p = 0,000$). A diplomás anyák gyermekeinek 85,3%-a mondta azt, hogy érti, míg az általános iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekeinek csupán a 71,6%-a. Az apák esetén is hasonló a tendencia, a diplomás apák gyermekeinek 87,8%-a, míg a nyolc általánossal rendelkezők gyermekeinek 69,1%-a értette. Ahol mindkét szülő dolgozott, ott értették a leginkább (77,2%), míg ahol egyik szülő sem, ott a legkevésbé (63,4%) a tananyagot ($p = 0,001$). A tanulók 92,4%-ának volt otthon technikai eszköze a tanuláshoz.

A településtípus mentén nem voltak statisztikailag szignifikáns különbségek abban, hogy volt-e otthon technikai eszköze a gyermeknek vagy sem ($p = 0,401$). Úgy tűnik tehát, hogy a kisebb településen élők számára sem jelentett akadályt a távoktatás technikai feltételeinek a biztosítása, amely pozitív eredmény, bizakodásra ad okot. A szülők iskolai végzettsége már annál inkább meghatározó, hiszen a Pearson-féle khi-négyzet-próba értéke mindkét esetben erős szignifikáns összefüggést mutatott ($p = 0,000$). Azt láthatjuk, hogy minél magasabb a szülő iskolai végzettsége, annál nagyobb arányban volt otthon biztosított a technikai feltétel. Az általános iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek 83%-a mondta azt, hogy biztosított volt, míg a diplomás szülők gyermekeinek 96%-a. A szülők munkaerőpiaci helyzete is meghatározó volt, mindkét dolgozó szülő esetén a válaszadók 93,8%-ának volt megfelelő eszköze, míg ha a szülők nem dolgoztak, akkor csak 73,8%-ának. Mind a szülők iskolai végzettsége, mind a munkaerőpiaci státuszuk összefüggést mutathatott a család anyagi helyzetével, viszont – ezt az előző vizsgálattal ellentétben – ebben a kérdőívben nem vizsgáltuk, így csak sejtethetjük, hogy magyarázhatja az eredményeket.

Összegzés

Tanulmányunkban arra kerestük a választ, hogyan alakul az otthoni tanulás, a családi kapcsolatok, az IKT-használat hagyományos, illetve a karantén által újraszabott online keretek között, kiemelten vizsgálva a hátrányos helyzetű tanulókat és családjaikat. Mindkét vizsgált mintáról elmondható, hogy a hátrányos helyzetű családi háttérből érkező 4. évfolyamos diákok jellemzően kisebb településeken élnek, szüleik alacsonyabban iskoláztak, és rosszabb anyagi körülmények között élnek.

A jelenléti oktatás idején felvett adatok szerint a hátrányos helyzetű gyermekek szabadidejükben valamivel kevesebb időt töltenek olvasással, szabad játékkal, finommotorikát fejlesztő tevékenységekkel, számítógép előtt viszont kevesebbet ülnek. Emellett, a szülők elmondása szerint, kortársaiknál több időt fordítanak tanulásra, kicsivel több segítséget is kapnak szüleiktől, iskolai eredményeik mégis elmaradnak a kortársaikétól. A szülői odafigyelés és erőfeszítés tehát mégsem kompenzálja a tanulói lemaradást. Erre utalhat az a tény is, hogy habár az alacsonyabb státuszúak körében volt a legpozitívabb az otthoni bezártság megélése, mégis ők vágytak vissza leginkább az iskolai közegbe. Az Erzsébet-táboros vizsgálatban összehasonlításra nem volt mód (ti. a vizsgált alapsokaság hátrányos helyzetű, így a teljes minta is), azonban a szülők iskolai végzettsége mentén adódtak eltérések: a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők tudtak leginkább segíteni az otthontanulás alatt, illetve a gyermekeik tudták a leghatékonyabban elsajátítani a tananyagot, illetve számukra volt biztosított leginkább az IKT-eszközök használata is. A szülők iskolai végzettségén túl a munkaerőpiaci státusz is meghatározó az együtt tanulás mértékében, a tananyag elsajátításában és az otthoni IKT-feltételek megteremtésében egyaránt. Hipotéziseink tehát beigazolódtak, a kedvezőtlenebb társadalmi háttérrel rendelkezők lemaradása kitapintható, valamint nehezebben élték meg a pandémia idején bevezetett otthontanulás időszakát, ugyanakkor az eltérés mértéke kisebb volt a vártnál.

Mindkét kutatás esetében elmondható, hogy a hátrányos helyzetű szülők részéről jelentős erőfeszítések láthatók annak érdekében, hogy gyermekeik lépést tartsanak társaikkal mind a jelenléti, mind a távolléti oktatás idején. Mindkét vizsgálatban látható az IKT-eszközök térnyerése a tanuláson kívüli szabadidős tevékenységekben is, azonban a közös családi tevékenységek, beszélgetések mérvadóan bizonyultak, a családi kapcsolatok és a családi légkör még az összezártság idején is harmonikusnak mondható a hátrányos helyzetű gyermekek családjainak nagy többségében.

Amennyiben lehetőség lenne rá, célravezető lenne longitudinálisan megvizsgálni ugyanezen válaszadók körében, vajon a most általánosságban tapasztalt kiegyensúlyozott családi légkör, a szülői odafigyelés és a technikai feltételek megteremtése fenntartható-e ebben a társadalmi közegben, illetve együttesen jelent-e kompenzáló hatást későbbi tanulói utakban.

Irodalom

- Bourdieu, P. (1974). Az oktatási rendszer ideologikus funkciója In Zs. Ferge & J. Háber (Eds.), *Az iskola szociológiai problémái* (pp. 65–93). KJK.
- Ceglédi, T. (2018). Ugródeszkán: Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban. Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Intézet.
- Csapó, B. (2020). Az oktatási rendszerek evolúciója: az iskolán kívüli digitális tanulás tartós hatásai. In *Mit hoz a jövő? Tanítás-tanulás másképp...* (pp. 232–239). Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda; Suliszerviz Pedagógiai Intézet.
- Engler, Á. (2020). Távolléti oktatás a családok aspektusából. *Civil Szemle, Különszám, 2020(1)*, 117–132.
- Fekete, M. (2021). Megkoronázott sebezhetőségek – avagy a fiatalság új típusú megélése. *Iskolakultúra, 31(2)*, 54–78.
- Hermann, Z., Horn, D., Varga, J., & Varga, K. (2021). Távoktatás a koronavírus járvány idején. In *Munkaerőpiaci tükkör, 2020* (pp. 224–232). Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, ELKH.
- Hódi, Á., Tóth, E., B. Németh, M., & Fáyiné Dombi, A. (2019). Óvodások IKT-használata otthon – Szülői minta és szerepvállalás. *Neveléstudomány, 6(2)*, 22–41.
- Hollingworth, S., Mansaray, A., Allen, K., & Rose, A. (2011). Parents' perspectives on technology and children's learning in the home: social class and the role of the habitus. *Journal of Computer Assisted Learning, 27(4)*, 347–360.
- Husztai, E. (2021). A digitális oktatás próbatétele halmozottan hátrányos helyzetű tanulók körében. *Acta Medicinae et Sociologica, 12(33)*, 160–189. <https://doi.org/10.19055/ams.2021.11/30/10>
- Kemény, I. (1996). A romák és az iskola. *Educatio, 1*, 71–83.
http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=34 (Letöltés: 2022. április 20.)
- Kende, Á., Messing, V., & Fejes, J. B. (2021). Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra, 31(2)*, 79–97.
- Konok, V., Bunford, N. & Miklósi, Á. (2020). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *Journal of Children and Media, 14(1)*, 91–109.
<https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1684332>
- Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért. (2020). *Családszociológia kutatás a napközis Erzsébet-táborokban 2020. Gyorsjelentés.* <https://www.koppmariaintezet.hu/images/docs/Csaladszociologia-kutatas-a-napkozis-Erzsebet-taborokban-gyorsjelentes.pdf>
- Központi Statisztikai Hivatal, KSH. 23.1.1.8. Általános iskolai nevelés és oktatás.
https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0008.html
- Lisko, I. (2002). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle, 52(2)*, 56–69.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2015). How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style. EU Kids Online, LSE.
- Lopez, E. (2010). Romani education in Hungary: History, observances and experiences. In *Fulbright Student Conference Papers* (pp. 169–196). Hungarian-American Commission on Educational Exchange.
- Lovász-Füttő, M. (2021). Az iskolai digitális átállás gyakorlati megvalósítása: esettanulmány egy új típusú tanulási környezet kialakítására. *Opus et Educatio, 8(2)*, 129–137.
- Makay, Zs., & Szabó, L. (2018). Válás. In J. Monostori, P. Öri, & Zs. Spéder (Eds.), *Demográfiai portré 2018* (pp. 29–45). KSH NKI.
- Molnár, L., & Kovácsné Havelant, K. (2021). Digitális kompetenciák a Z-generációban. *Észak-magyarországi Stratégiai Füzetek, 18(3)*, 136–146.
- Molnár, Gy., Hódi, Á., Örködi, R., & Mokri, D. (2021). A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása 2-8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományok területén. *Iskolakultúra, 31(2)*, 3–22.

- Nahalka, I. (2021) Koronavírus és az oktatáspolitikai. *Educatio*, 30(1), 22–35.
- N. Kollár, K. (2021). Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra*, 31(2), 23–53.
- Németh, Sz., & Rajnai, R. (2021). Hátrányos helyzetű tizenévesek médiahasználata a koronavírus-járvány első hulláma alatt és azt megelőzően. *Regio*, 29(4), 75–90.
- Pasca, E. M. (2014). Integration of the Roma population in and through education. European educational experiences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 512–517.
- Pusztai, G. (Ed.). (2020). *Nevelésszociológia*. Egyetemi Kiadó.
- Pusztai, G., Bocsi, V., Bacskai, K., Ceglédi, T., Csokai, A., Kocsis, Zs., & Szűcs, T. (2018). *Jelen és jövő határán. Hátrányos helyzetű középiskolások és hallgatók eredményessége*. Wáli István Református Cigány Szakkollégium.
- Pusztai, G., & Engler, Á. (2020). Értékkeremtő gyermeknevelés a családban és az oktatásban. *Kapocs, Értékkeremtő Nevelés az Iskolában és a Családban, Különszám*, 3(2), 5–12.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). *GENERATION M2: Media in the lives of 8- to 18-year-olds*. The Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Róbert, P. (2004). Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In T. Kolosi, I. Tóth, & Gy. Vukovich (Eds.), *Társadalmi Riport 2004* (pp. 193–205). TÁRKI.
- Roberts, D. F., & Foehr, U. G. (2008). Trends in media use. *The Future of Children*, 18(1), 11–37.
<http://dx.doi.org/10.1353/foc.0.0000>
- Ságvári, B. (2012). Hungary. In L. Haddon & S. Livingstone (Eds.), *EU kids online national perspectives* (pp. 29–30). The London School of Economics and Political Science.
- Silver, L. (2019). *Smartphone ownership is growing rapidly around the world, but not always equally*. Pew Research Center Global Attitudes Project. <https://policycommons.net/artifacts/616956/smartphone-ownership-is-growing-rapidly-around-the-world-but-not-always-equally/1597679/>
- Szilveszter, Á., Kassai, R., Takács, Zs. K., & Futó, J. (2021). Az otthoni tanulás sikerességét befolyásoló tényezők a Covid-19 okozta vészhelyzet miatt kialakított digitális munkarendben eltérő szocioökonómiai helyzetű családok esetében. *Educatio*, 30(1), 88–102.
- Varga, J. (2022). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-Tudományi Intézet.



KIBONTAKOZÁST ÉS TANULÁST SEGÍTŐ SZOLGÁLTATÁSOK SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ FIATALOKNAK A GÖDI ORIENTÁCIÓS ÉVBEN

Glied Helga

Piarista Kilátó Központ
glied.helga@kilato.piarista.hu

Nagy Zita Éva

Piarista Kilátó Központ, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai
Intézet, Személyiség- és Egészségpszichológia Tanszék
nagy.zita.eva@ppk.elte.hu

Lázár László

Budapesti Corvinus Egyetem, Vezetéstudományi Intézet, Vezetés és Szervezés Tanszék;
Piarista Rend Magyar Tartománya, Piarist Fenntartó Központ, Pedagógiai Szolgálat
laszlo.lazar@uni-corvinus.hu

Absztrakt

Célok: Jelen előadásban olyan szolgáltatásokat mutatunk be, melyek sajátos nevelési igényű (SNI) fiatalok kibontakozását és tanulását segítették a gödi orientációs évben - azzal a céllal, hogy a felvetett kérdésekkel, a kialakított keretek, jó gyakorlatok és nehézségek bemutatásával hozzájáruljunk az SNI fiatalok támogatásának rendszerszintű fejlesztéséhez.

Elméleti keretek: A KSH adatközlése szerint középfokú oktatásban mintegy 24 ezer különleges bánásmódot igénylő fiatal vesz részt (ők a középfokú oktatásban résztvevők 5,9%-át adják); ebből szakképző iskolába 7,8 ezer fő (a szakképző iskolások 12%-a) jár. A gödi Piarista Szakképző iskolában a különleges bánásmódot igénylő fiatalok aránya az országos átlagnál lényegesen magasabb (41%); mintegy 17% az SNI diákok hányada, mellettük az iskola tanulóinak további negyede BTMN-es diagnózissal rendelkezik. A fogyatékos és SNI fiatalok kibontakozásának, különösen életpálya-tervezésének, pályorientációjának, munkaerő-piaci részvételének támogatása különösen fontos feladat (lásd erről pl. Billédi és mtsai, 2020a, 2020b, Szauer és mtsai, 2016;), figyelembe véve az érintett fiatalok lemorzsolódásának tendenciáit, illetve az iskolarendszertől való kimaradás után megfigyelhető, sokszor egyre kedvezőtlenebbé váló életkörülményeket, a felnőtt-lét megkezdésének és a munkaerő-piaci kapcsolódásnak a nehézségeit (Bognár és mtsai, 2009; Csákvári & Cs. Ferenczi, 2018; Nagy, 2011; Szekeres, 2014, Bokányi-Szabó, 2015 és mások). Jelen előadás az SNI fiatalok hatékony támogatásának kérdésköréhez illeszkedik.

Módszerek: Az előadás a szolgáltatásfejlesztés és -megvalósítás gyakorlati tapasztalatainak elemző értékelésén alapul.

Eredmények: A váci Piarista Kilátó Központ és a gödi Piarista Szakképző Iskola és Kollégium együttműködésében megvalósult innovációs modellprogramhoz kapcsolódóan a Piarista Kilátó Központ a diákok, különösképpen a sajátos nevelési igényű diákok kibontakozását segítő támogató szolgáltatásokat is nyújtott: így a csoportos életpályakompetencia-fejlesztést biztosító heti rendszerességű foglalkozások mellett egyéni életpálya-központú pályorientációs pszichológiai tanácsadást és fejlesztést, valamint speciális gyógypedagógiai fejlesztést. Jelen tanulmányunkban ezen szolgáltatások részletes ismertetése mellett be kívánjuk mutatni, hogy ezek a szolgáltatások hogyan kapcsolódnak a piarista szemlélethez, a "piaristasághoz", valamint az integrációval, inklúzióval és a lemorzsolódás megelőzésével foglalkozó elméleti-szakmai irányokhoz és gyakorlati megfontolásokhoz.

Elméleti és oktatási relevanciák: Úgy véljük, hogy a Piarista Kilátó Központban e területen történt szolgáltatás-fejlesztés és a modellprogramban az együttműködések során szerzett tapasztalatok

fontos tanulással szolgálhatnak a sajátos nevelési igényű fiatalok ellátásához és támogatásához kapcsolódó rendszerszintű kérdések és bizonytalanságok megválaszolásához is.

Kulcsszavak: sajátos nevelési igényű fiatalok, inklúzió, lemorzsolódás, orientációs évfolyam, egyéni kibontakozás támogatása

Bevezető – különleges bánásmódot igénylő fiatalok egyéni kibontakozásának és életpályatervezésének támogatása az inkluzív szakképzésben

A KSH (2020) adatközlése szerint középfokú oktatásban mintegy 24 000 különleges bánásmódot igénylő fiatal vesz részt (ők a középfokú oktatásban részt vevők 5,9%-át adják); ebből szakképző iskolába 7 800 fő (a szakképző iskolások 12%-a) jár. A különleges bánásmód igényének leggyakoribb oka (az esetek mintegy 82%-ában figyelhető meg) a súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavar. A szakképző iskolákban (hasonlóan a szakgimnáziumokhoz és a gimnáziumokhoz) együttnevelésben részesül szinte minden különleges bánásmódot igénylő diák.

A sajátos nevelési igényű (a továbbiakban: SNI) és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel rendelkező (a továbbiakban: BTMN-es) fiatalok kibontakozásának, különösen életpályatervezésének, pályorientációjának, majd munkaerőpiaci kapcsolódásának támogatása kiemelten fontos feladat mind a lemorzsolódás megelőzése, mind a sikeres (munkaerőpiaci) életpályakezdés szempontjából. Az SNI-fiatalok körében a középiskolából való lemorzsolódás érdemben magasabb (lásd erről például Szekeres 2014-es, részletes összefoglaló tanulmányát, illetve Dunás-Varga 2021-es tanulmányát). Hörich és Bacskai (2018) tanulmányukban a közoktatási intézményekből való lemorzsolódás, illetve a lemorzsolódással való veszélyeztetettség magyarázó tényezőit vizsgálták a 2011–2016 közötti országos kompetenciamérés intézményvezetői, illetve tanulói háttérkérdőíveinek segítségével. Eredményeik szerint mind az egyes feladatellátási helyek tekintetében a magas (15%-nál nagyobb) lemorzsolódási ráta, mind egyéni szinten, a lemorzsolódással való veszélyeztetettség lehetséges magyarázó tényezői közül erős befolyással bír a sajátos nevelési igényű, illetve beilleszkedési és magatartászavarral küzdő tanulók aránya az intézményben (az adott feladatellátási helyen). Másrészt a szakirodalom széleskörűen dokumentálja az érintett fiatalok esetében az iskolarendszertől való kimaradás után megfigyelhető, sokszor egyre kedvezőtlenebbé váló életkörülményeket, a felnőttlét megkezdésének és a munkaerőpiaci kapcsolódásnak a nehézségeit is (lásd például a következő magyar kutatásokat: Bognár et al., 2009; Bokányi & Szabó, 2015; Csákvári & Cs. Ferenczi, 2018; Nagy, 2011). Egyre többször érvelnek a kutatók az életpályatervezés és a foglalkoztatással kapcsolatos kompetenciák fejlesztésének fontossága mellett a munkaerőpiaci kapcsolódás előmozdításában a különleges bánásmódot igénylő fiatalok esetében is (Billédi et al., 2020a, 2020b; Cserti-Szauer, 2021; Cserti-Szauer et al., 2016).

Mindemellett a magyar szakirodalom áttekintése nyomán jelen tanulmány szerzőinek tapasztalatai egybevágóak Dickinson és Cullen (2018) tapasztalataival: a szerzők 2000–2018 között tudományos folyóiratokban angol nyelven megjelent, lektorált cikkek fókuszált áttekintése nyomán arra a következtetésre jutottak, hogy a különleges bánásmódot igénylő, azonban kevésbé súlyos állapotú, szakképzésben vagy felnőttképzésben inkluzív oktatásban tanuló fiatalok helyzetével kevesebb irodalom foglalkozik, mint a súlyosabb állapotú, fogyatékos fiatalok támogatásának kérdéseivel. A hazai pályorientációs, illetőleg komplex, munkaerőpiaci integrációt támogató programok áttekintése nyomán – a fejlesztési programok tekintetében is – hasonló a kirajzolódó kép (lásd ezekről a programokról például: Billédi et al., 2020a, 2020b; Szauer et al., 2016).

Az inklúzió és a lemorzsolódás összefüggéseit nemzetközi szinten is kevés empirikus kutatás és összefoglaló tárgyalja, és meglehetősen ellentmondásosak az eredmények. A kapcsolódó szakmai anyagok sorában mindenképpen meg kell említeni az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért kiadványait, amelyek a szakirodalmi kutatási eredmények összegyűjtése (2016) és az európai szakpolitikák kutatási eredményekkel való összhangjának vizsgálata (2017) mellett konkrét, alkalmazható modellt is kínálnak – elsősorban iskolapszichológusok számára (2017). Több kutatás is felhívja a figyelmet, hogy az integrált oktatásban megfigyelhető nagyobb

lemorzsolódás nem az integráció hátrányának, sokkal inkább az integrált nevelés kivitelezési hiányosságainak köszönhető (legyen szó akár a térrendezés, a pedagógiai módszerek vagy akár a gyógypedagógiai támogatás hiányosságairól stb.) (lásd például: Ebueny et al., 2018; Foreman-Murray et al., 2022; Mohai et al., 2020).

A nemzetközi szakirodalomban jó néhány, az inkluzív oktatás sikeres megvalósítását támogató módszertani útmutató is elérhető (lásd például: az ILO útmutatóját (2016) vagy Magyarországon Szekeres (2014) tanulmányát). Mohai és munkatársai (2020) pedagógusok számára készített, az integrált és inkluzív oktatás sikeres megvalósítását támogató útmutatójukban a sikeres inklúziót lehetővé tevő, támogató tevékenységek, jellemzők sorában a következőket említették:

5. Szervezeti-intézményi tényezők:

- Az intézmény egész nevelési-oktatási rendszere – az intézmény dokumentumaiba is foglalva – támogatja a hosszú távú, átfogó habilitációs és rehabilitációs célokat. Pedagógusok és gyógypedagógusok (óraterhelésben is megjelenő), szervezeti szinten támogatott együttműködése a tantervhez készített kiegészítő dokumentumok (irányelvek), az egyéni fejlesztési tervek, a tantervi adaptációk tekintetében. Pedagógusok és gyógypedagógusok, illetve – szükség esetén – más szakemberek esetmegbeszélése, teammunkája, közös tervezési és értékelési tevékenysége. A multidiszciplináris team része az érintett diák és a szülők is.
- Befogadó pedagógus alkalmazása.
- Együttműködés, együtt gondolkodás, tapasztalatcsere a Pedagógiai Szakszolgálattal.
- Heterogén tanulócsoportok, minden tanuló számára hozzáférhető és teljes mértékben akadálymentes tanulási környezet.
- Megfelelő mennyiségű és minőségű IKT-eszközök.

6. Oktatási módszerek:

- „Intervencióra adott válasz” (Rtl) koncepció: többszintű prevenció modell alkalmazása (lásd erről bővebben Mohai és munkatársai (2020) tanulmányát).
- Egyéni tanulási utak, személyre szabott tanulás, differenciált oktatási módszerek („mint a rugalmas tanulásszervezés, a differenciált célkijelölés, a differenciáló módszerek a feladatra vonatkozó instrukciók adásában, a feladatok természetében és az értékelésben, valamint a szükség szerint adaptált tananyagok használata”) (Mohai et al., 2020, p. 27).
- Kooperatív tanulási módszerek, szociáliskészség-fejlesztő, empátiát és toleranciát növelő tevékenységek.
- Együttműködő tanítás (pedagógus és gyógypedagógus közösen tanítanak).

7. Fejlesztő-, személyre szabott értékelés.

Az inklúzió sikerességét, a célok világossá tételén és a lemorzsolódás csökkentésén keresztül, az iskolából a munka világába való átmenetet segítő tevékenységek is támogatják. Szekeres (2014) az SNI-diákok esetében külön kiemeli az egyéni átvezetési terv, a karriertervezési és pályairányítási/pályaorientációs program és az utógondozás szerepét e tekintetben.

Célok

Tanulmányunkban a váci Piarista Kilátó Központ munkatársai által végzett, a gödi Piarista Szakképző Iskola és Kollégium úgynevezett orientációs évfolyamán a különleges bánásmódot igénylő, kiemelten az SNI-diákok támogatását célzó fejlesztéseket mutatjuk be. Úgy gondoljuk, hogy ezek a fejlesztések – az egyéni tanulási utak pedagógiájának megerősítése, az egyéni és csoportos kísérés megajánlása, a személyes pályaorientáció és az életpálya-tanácsadás, a külön gyógypedagógiai fejlesztés – mind-mind a sikeres inkluzív oktatás és a munkaerőpiaci kapcsolódás lehetőségét és esélyét erősítik az intézményben és a részt vevő diákok életében, de rajtuk túlmutató jelleggel az egész oktatási-nevelési rendszer felé is pozitív impulzusokat adnak.

Inklúzió a piarista oktatási intézményekben

Elméleti alapvetések – a piaristák és az inklúzió

A piarista szolgálat tíz identitáselem mentén írható le, ezek tehát azok a meghatározó kritériumok, amelyek kifejezik, azonosítják a piarista (az alapítót tisztelő elnevezéssel) „kalazanciusi” intézményt:

1. a gyerekek és fiatalok központi szerepe;
2. a szegények melletti elköteleződés;
3. színvonalas nevelői és lelkipásztori munka;
4. az evangélium hirdetése;
5. a társadalom megújítása;
6. megosztott küldetés;
7. a család bevonása;
8. kísérés;
9. a nevelők felkészítése;
10. az egyházhoz tartozás érzése.

Az identitáselemekről szóló dokumentumok, különösen a Piarista Rend Generálisi Kongregációja szerint a piarista intézményekben dolgozók nyilvánosan is kifejezik azon szándékukat, hogy nyitott és inkluzív intézmény kívánnak lenni; előmozdítják az inkluzív nevelést, fejlesztik képességüket, hogy minden egyes diák szükségleteire odafigyeljenek, s különös gondoskodással veszik körül azokat, akik lemorzsolódnak vagy elhagyják az iskolát. A piarista identitásban elkötelezettek a nevelést a társadalmi átalakulás, illetve megújulás alapjának és kovászának tartják, amelyben a szabadság, igazságosság, inklúzió, fenntarthatóság és béke alapértékei élletté válhatnak (vö. Piarista Rend Generálisi Kongregációja, 2013, 5., 6. és 8.).

Lényeges ugyanakkor, hogy a rendet alapító Kalazanci Szent Józsefnél az inklúzió alapvetően a szegény gyerekekre való különös figyelmet jelentette – miközben a fogalom ma már kiterjedt jelentéssel él.

Amikor 1592-ben Kalazancius Rómába érkezett, mélyen megrendítette az ottani gyerekek védtelen, kiszolgáltatott helyzete. Ahogy írja, „szinte megszámlálhatatlan számú gyereket” talált ott, „akiket a szegénység miatt szüleik nem tudtak iskolába adni, és így mind testi, mind lelki értelemben elvesztek, s szükségből és unalomból fakadó mindenféle rossz szokásnak adták át magukat” (Piarista Rend Szolgálat Titkársága, 2022, p. 12).

Azt látta, hogy bár Rómában sok jótékonyásra alapult intézmény működik, de egyik sem tud érdemben segíteni a szegény gyerekeken, így értette meg, hogy Isten őt bízta meg ezzel a feladattal. Ezért döntött úgy, hogy iskolákat nyit: Róma legszegényebb részén kezdte meg munkáját „Kegyes Iskolák” néven, 1597 őszén, a Santa Dorotea-plébánián.

Kalazancius az alapítástól kezdve mindig is védelmezte a szegények minőségi oktatáshoz való jogát. Határozott érvekkel védelmezte e jogukat, például a Tonti bíborosnak írt emlékiratában: a Kegyes Iskolákban a nevelés nagyon jótékony, ugyanis „mindenben és személyválogatás nélkül mindenkit segít” (Piarista Rend Szolgálat Titkársága, 2022, p. 16).

A piarista rend Konstitúciója is szól arról, hogy a szegény gyerekek megsegítése a kalazanciusi karizma egyik lényeges ismertetőjegye: „Mivel valóban Isten anyja szegényeinek valljuk magunkat, a szegény gyerekeket semmilyen körülmények között nem szabad lenéznünk, hanem azon kell lennünk, hogy nagy türelemmel és szeretettel minden erénnyel fölékesítsük őket, főleg azért, mert azt mondta az Úr: »Amit a legkisebb testvéreim közül eggyel is tettetek, velem tettétek.«” (Piarista Rend Magyar Tartománya, 2019, p. 16).

Egy másik, 1626-ban írt emlékiratában így védelmezi a szegények minőségi oktatásban való részesedésének jogát: „A Kegyes Iskolák intézményének sajátos jellemzője a gyerekek nevelése, különösen is a szegényeké, kik közül sokan a szegénység vagy szüleik hanyagsága miatt nem járnak iskolába, nem sajátítanak el semmiféle mesterséget vagy foglalkozást, hanem tétlenül bolyonganak, és így könnyen lehet, hogy átadják magukat a játékszenvedélynek, különösen a kártyajátéknak, és

amikor nincsen pénzük a játékra, kénytelenek először saját otthonukból lopni, majd ahonnan csak tudnak, vagy más nyomorúságos módokon jutnak pénzhez.” (Piarista Rend Szolgálat Titkársága, 2022, p. 16).

Ami az inkluzivitást illeti, a rendalapító kifejezett kívánsága volt, hogy a gazdagok és a szegények együtt, osztálybeli különbségtétel nélkül részesüljenek az oktatásban. Így az előkelőbb származású diákoknak lehetőségük nyílt értékelní a szegény diákok nagy részének tehetségét és szorgalmát, ez utóbbiak pedig tapasztalhatták a jómódúbb diáktársak (polgári) magatartását és jómodorát. A Kegyes Iskolákban senkinek sem lehetett kiváltsága, hacsak az nem az erkölcsös életet vagy a szorgalmasabb tanulását szolgálta. Kalazancius azt akarta, hogy mindenki – gazdagok és szegények egyaránt – ugyanúgy öltözzön, és közösen vegyenek részt minden tevékenységben. Így foglalja össze a campibeli piarista iskola szabályzata: „Senki ne törekedjék iskolánkban a többiekkel szembeni bárminemű fölényre vagy kiváltságra, hacsak az nem feddhetetlen erkölcsös életét, kimagaslóbb szorgalmát vagy tanulmányainak javát szolgálja.” (Piarista Rend Szolgálat Titkársága, 2022, p. 17).

Kalazancius iskolája tehát „mindenkinek mindenben segített: személyválogatás nélkül”. Úgy vélte, minden gyereket tanítani és nevelni kell; iskolájáról úgy gondolkodott, hogy az mindenkié. A neveléshez való egyetemes emberi jogot az evangéliumból vezette le: abból, hogy Krisztusban minden ember egy (Lopez, 1983, p. 5). Kalazancius a gyermeket kereste, még az iskolán is túl. Ennyiben az iskola eszköz volt és nem cél.

Egy kalazanciusi intézménynek mindezt le kell lefordítania ma is a konkrét, mindennapi élet nyelvére; az inkluzivitásnak meg kell(ene) nyilvánulnia a számokban, a gyakorlatban – ám most csak töredékesen van így. S e helyzetért felelősek vagyunk.

Inklúzió a piarista oktatási intézményekben

A piarista oktatási intézményekben a különleges bánásmódot igénylő gyerekek ellátásának jellemzőire irányuló belső auditfolyamat zajlott 2021. február 20. és 2021. június 8. között. Az audit során az előzetesen a fenntartó számára megküldött, valamint statisztikai célra vagy állami normatíva igényléséhez az intézmények által készített adatok elemzése valósult meg. A dokumentumelemzésen túl standard kérdéssor alapján minden esetben interjú készült az intézményvezetéssel és a fejlesztésekben részt vevő munkatársak csoportjával.

A piarista intézményekben az alapító okiratban leírtaknak megfelelően a különböző köznevelési alapfeladatok keretében ellátott SNI-tanulók típusának és létszámának, valamint az SNI-típusokba felvett gyermekek/tanulók százalékos arányának (a „tanulói létszámba” beleértjük az óvodai gyermekek létszámát is; a sátoraljaújhelyi Piarista Kollégiumban nincs SNI-/BTMN-ellátás) alakulását az 1. táblázatban foglaltuk össze.

A teljes tanulói létszám (4169 fő) 10,09%-a SNI- és BTMN-es tanuló tartományi szinten, azonban az intézményi eloszlás igen változatos. Gödön – a képzési szerkezetéből is adódóan – a tanulók majdnem fele egyéni bánásmódot igényel, míg Budapesten nincs BTMN-es tanuló sem. Intézményeinkben 10%-kal több BTMN-es tanuló van, mint SNI-tanuló. Érdekes, hogy míg alapvetően minden intézményünkben a BTMN-es tanulók létszáma a magasabb, Nagykanizsán jelentősen magasabb az SNI-tanulók létszáma a BTMN-es tanulókéval szemben.

Ha intézményenként és alapfeladatonként vizsgáljuk az adatokat, az is látható, hogy az összetett intézmények (Kecskemét, Nagykanizsa) esetében az általános iskolai évfolyamok sokkal nagyobb arányban érintettek (2. táblázat).

Az érvényben lévő jogszabályok és rendeletek integrálóintézmények esetében nem határozzák meg az egy intézménybe felvehető SNI-, illetve BTMN-es tanulók számát, illetve arányát. A több évtizedes piarista pedagógusi gyakorlat a 10%-os lélektani határon rögzíti az egy-egy osztályba felvehető SNI-tanulók létszámát (vö. még Vargáné Mező, 2004). Ennek túllépése a tapasztalatok szerint sokszor megoldhatatlan feladat elé állítja a pedagógust, kontraproduktívvá teszi az integrációt és inklúziót, és nem utolsó sorban elbizonytalanítja a többségi gyermekek szüleit az iskolaválasztásban.

1. táblázat

Az SNI-/BTMN-es tanulók létszáma és aránya az egyes intézményekben

Város	Tanulói létszám	Ebből SNI-gyermek/tanuló	Ebből BTMN-es gyermek/tanuló	SNI és BTMN összesen	
Kecskemét	935	66	88	154	16%
Göd	138	23	34	57	41%
Mosonmagyaróvár	529	27	49	76	14%
Hédervár	136	12	9	21	15%
Nagykanizsa	694	47	16	63	9%
Szeged	674	14	11	25	4%
Vác	658	11	14	25	4%
Budapest	405	0	0	0	0%
Összesen	4169	200	221	421	10%

2. táblázat

A SNI-/BTMN-es gyermekek létszáma és aránya az egyes intézményekben az intézmény alapfeladata szerinti bontásban

Alapfeladat	Felvehető létszám	Felvett létszám	Ebből SNI-gyermek (fő)	Ebből BTMN-es gyermek (fő)	SNI és BTMN összesen (fő)
Kecskemét					
Óvodai nevelés	90	76	0	0	0
Általános iskolai nevelés, oktatás (1–4)	294	221	18	26	44
Általános iskolai nevelés, oktatás (5–8)	300	237	34	41	75
Gimnáziumi nevelés, oktatás	408	401	14	21	35
Göd					
Szakközépiskolai nevelés-oktatás	480	138	22	34	56
Felnőttoktatás	50	0	0	0	0
Mosonmagyaróvár					
Általános iskolai nevelés, oktatás	528	418	18	42	60
Gimnáziumi nevelés, oktatás	280	111	9	7	16
Hédervár					
Óvodai nevelés	56	37	1	1	2
Általános iskolai nevelés, oktatás	239	99	11	8	19
Nagykanizsa					
Óvodai nevelés	120	91	2	1	3
Általános iskolai nevelés, oktatás	380	291	14	5	19
Gimnáziumi nevelés, oktatás (7–12)	210	175	11	4	15
Gimnáziumi nevelés, oktatás (9–12)	175	137	20	6	26

Alapfeladat	Felvehető létszám	Felvett létszám	Ebből SNI-gyermek (fő)	Ebből BTMN-es gyermek (fő)	SNI és BTMN összesen (fő)
Szeged					
Gimnáziumi oktatás, nevelés (9–12)	280	265	12	7	19
Gimnáziumi oktatás, nevelés (7–12)	210	193	2	7	6
Alapfokú művészetoktatás	540	205	0	0	0
Alapfokú művészetoktatás	40	11	0	0	0
Vác					
Gimnáziumi oktatás, nevelés (5–12)	544	506	8	10	18
Gimnáziumi oktatás, nevelés (9–12/13)	170	152	3	4	7
Budapest					
Gimnáziumi oktatás, nevelés (7–12)	420	405	0	0	0

A 2020/2021. tanévben a piarista intézményekben ténylegesen felhasznált SNI-, illetve BTMN-es tanulók fejlesztésére szolgáló heti órakeretek és a jogszabályok alapján adható órakeretek összehasonlítását a 3. táblázat tartalmazza.

3. táblázat
Jogszabály szerinti engedélyezett és a ténylegesen felhasznált órakeret

Város	Adható óraszám (SNI)	Ténylegesen felhasznált SNI-óraszám	Adható óraszám (BTMN)	Ténylegesen felhasznált BTMN-óraszám
Kecskemét	41	29	33	54
Göd	12,5	15	8	16
Mosonmagyaróvár	51,5	25	24	18
Hédervár	10,5	9	8	14
Nagykanizsa	44,5	18	24	19
Szeged	15	20	14	2
Vác	40	21	21	12
Budapest	0	0	14	0
Összesen	215	137	146	135

Megjegyzés: Az órarendek alapján kumulált óraszámok: sok esetben nem tisztán SNI- vagy BTMN-fejlesztés zajlik, hanem vegyesen képzett csoportokban történik a fejlesztés.

Tartományi szinten az SNI-tanulók ellátására a jogszabályok szerint rendelkezésre álló keret mindössze 63,7%-át fordítjuk, míg BTMN-ellátásra elhasználjuk az ezen felül felzárkóztatásra és tehetséggondozásra is tervezendő órakeret 92,5%-át. Ezt az eredményt torzítja a budapesti intézmény, ahol a heti 14 órát csak tehetséggondozásra és felzárkóztatásra használják.

Ha egyes intézményeket vizsgálunk, akkor az is látható, hogy Vác, Nagykanizsa, Mosonmagyaróvár mind az SNI-, mind a BTMN-órák vonatkozásában jelentősen kevesebb órát használ fel, míg Göd és Hédervár többletórát használ, Szeged és Kecskemét pedig átcsoportosít, és jelentős az eltérés az adható és a felhasznált óraszámok között.

Az inklúzió gyakorlati megvalósulása – orientációs évfolyam a gödi Piarista Szakképző Iskola és Kollégiumban

A gödi Piarista Szakképző Iskola és Kollégiumban – amely a magyarországi Piarista Tartomány legfiatalabb oktatási intézménye – a különleges bánásmódot igénylő fiatalok aránya az országos átlagnál lényegesen magasabb (41%); mintegy 17% az SNI-diákok hányada, mellettük az iskola tanulóinak további negyede BTMN-es diagnózissal rendelkezik.

Az Innovációs és Technológiai Minisztérium támogatásával, kísérleti jelleggel a 2018–2019-es tanévben indult el Gödön az első orientációs évfolyam (az orientációs évfolyam céljairól, módszereiről, eredményeiről lásd részletesen Lénárd & Czeto, 2021).

A felzárkóztatást, a tudásokban, készségekben, kompetenciákban megmutatkozó különbségek kiegyenlítését, a stabil alapkompenciák meglétét, a tanulási sikertelenségek kezelését és a tudatos pályaválasztást egyaránt támogató orientációs évfolyamon, a jelen tanulmány bevezetőjében bemutatott, inklúziót támogató, lemorzsolódást megelőző szemléletmódok és beavatkozások elméleti bázisához igazodva:

- a diákok egyénre szabott oktatási formában tanulnak,
- a munkát az „Orientációs Team” vezeti,
- az évfolyam valamennyi tanulója személyes segítőt választ magának a tanév elején, akivel heti rendszerességgel beszélgetnek célokról, egyéni előrehaladásról, tanulási nehézségekről,
- az oktatás maga sem a megszokott tantárgyi keretekben zajlik, sokkal inkább a projektszemlélet mentén,
- a diákok tanulási környezete rugalmasan alakítható, a tanulandó témától, a fejlesztési feladattól függően,
- a csoportszobákban vannak elkülönített terek is, amelyek lehetőséget biztosítanak az elvonulásra és a pihenésre, a kikapcsolódásra is,
- a kialakításnál a tanulók igényeit is felméri, igyekeznek beépíteni az ötleteiket a megvalósítás során.

Az elmúlt évek során egyre több iskola csatlakozott a programhoz, így mára országszerte több mint 25 szakképzési centrum hirdeti meg az orientációs évfolyamot az általános iskola 8. osztályát végzett tanulók számára. Az orientációs, vagyis a szakképzést előkészítő évfolyam azon diákok számára jelent jó alternatívát, akik a pályaválasztásban bizonytalanok, az általános iskolát kompetenciahiányokkal fejezték be, magatartási zavarral, tanulási nehézségekkel küzdenek, és a további iskolai kudarcok és a lemorzsolódás csökkentése érdekében egyéni igényekre is választ adni tudó felzárkóztatásra szorulnak. Ezek a diákok még sok esetben nem képesek arra, hogy tudatos pályadöntést hozzanak. A bizonytalanságukat többek között az is fokozza, hogy nem tudják, mely szakmák illenek leginkább a képességeikhez, érdeklődésükhöz és személyiségükhöz. Hogy felelősen tudjanak a jövőjükkel kapcsolatban döntést hozni, nagyon fontos, hogy reális önismerettel és pályaismerettel is rendelkezzenek.

Az Életpálya modul mint egyéni kibontakozást segítő szolgáltatás

A váci Piarista Kilátó Központ az Innovációs és Technológiai Minisztérium támogatásával, illeszkedve a Szakképzés 4.0 stratégiában foglalt tevékenységekhez, az intézmények közötti megállapodás nyomán biztosítja az orientációs évfolyam számára az úgynevezett Életpálya modulba tartozó tevékenységeket, szolgáltatásokat. A modul alapvető céljaként, a rövid és hosszú távon egyaránt sikeres szakmaválasztás érdekében, a pályáérdeklődés és a személyes erősségek feltárását és ezek megerősítését, a diákok pályainformációkkal és pályaismerettel való ellátását, valamint a munkaerőpiaci kapcsolódásokra történő kitékintést és felkészülést határoztuk meg. Alapvető eszközökként alkalmazzuk:

- az egyéni tanulási utak pedagógiáját,
- a személyes pályaorientációt,
- az élmény- és alkotópedagógiát,

- a tapasztalati tanulás eszközeit,
- az egyéni és kiscsoportos kompetenciafejlesztést támogató feladatokat.

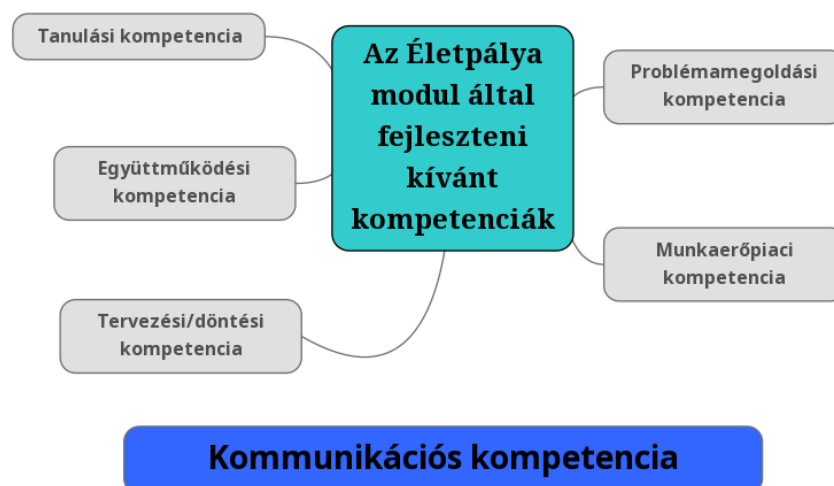
Nem a modul részeként, de a diákok számára elérhető szolgáltatásként biztosítjuk az egyéni és csoportos kísérést, valamint az egyéni életpálya-tanácsadást is. Az egyéni pályadöntést és a folyamatkövetést egyaránt segíti a Piarista Kilátó Központban zajló alapozó- és fejlesztőmunka során meghatározott életpálya- és munkaerőpiaci kompetenciák mérése mind a bemenetkor, mind év végén, valamint az év végén elvégzett műszeres munkadiagnosztika is. A munkadiagnosztikai mérések során a tanulóknak lehetőségük nyílik „objektíven is” meggyőződni képességeikről, a pályaválasztásukhoz kapcsolódó elképzelésük helyességéről. A feladatok összeállítása során mindig az adott szakmaterülethez kapcsolódó legfontosabb készségeket/képességeket gyűjtjük össze, és az ezekhez kapcsolódó vizsgálatokat végezzük el a kliensekkel: jellemzően fizikai erőnlétet (munkavégzésben való kitartást), finommotorikát, munkavégzéshez szükséges stabilitást, állásbiztonságot, mélységlátást mérünk, és manipulációs, illetve komplex szenzomotoros vizsgálatokat is végzünk. A vizsgálat átlagosan 1-1,5 órát vesz igénybe, majd az adatokat a vizsgálatot végző személy rögzíti és elemzi. Egy következő alkalommal az eredményekről tájékoztatjuk is kliensünket.

Az Életpálya modulban a Piarista Kilátó Központ vállalja, hogy heti egy alkalommal a tanév teljes időtartamában komplex pályaorientációs tevékenységet nyújt az évfolyamnak. A heti 90 perces, tanmenetbe ágyazott tevékenységet a váci kollégák a gödi pedagógusokkal közösen (ún. trénerpárokként) valósítják meg, ezzel is tesztelve a fejlesztett tananyagot, illetve annak átadhatóságát. Hiszen további célunk minél több szakképzésben oktató szakemberhez eljuttatni eredményeinket és tapasztalatainkat.

Az orientációs évfolyamon a 3 báziscsoport számára kialakított program több fókuszra koncentrálna. A tanulók személyiségfejlődése mellett fontos szerephez jutnak az életpálya-tervezéshez kapcsolódó döntési folyamatok, a csoport igényeihez és képességeihez illesztett ismeretek és a naprakész, 21. századi kompetenciákra építő munkaerőpiaci információk is.

A főbb témakörök a diákok életkorának, érdeklődésének és jellemzőinek megfelelően alakultak ki a tervezőfolyamat során. A többéves közös munka alatt sikerült megtalálnunk azokat a megközelítéseket, módszereket, amelyek sikerre tudják vinni a diákokkal és trénerpárokkal való együttműködést. A tanév elején főként olyan foglalkozásokat vezetünk, amelyek során a diákok felismerik egyéni értékeiket, erősségeiket, hogy képesek legyenek azokat saját céljaik érdekében mozgósítani. A tapasztalati tanulás és az élménypedagógia eszközei lehetővé teszik többek között a tanulás értelmi és érzelmi jelentőségének megtapasztalását, a tanulás folyamatának megismerését és az ezt tápláló motiváció felfedezését is. Kiemelten fontosnak látjuk megmutatni a problémamegoldó gondolkodás egyéni és társas értelemben is megjelenő hasznosságát, ehhez illeszkedően szükségesnek tartjuk az együttműködést erősítő tevékenységek alkalmazását. Tapasztalataink szerint az együttműködést erősítő tevékenységek az empátia és a tolerancia növekedését is hozták, ez pedig erősíti a sikeres munkaerőpiaci részvételt is támogató reziliencia fejlődését. A program gyakorlati megvalósítása során lehetőséget kívánunk biztosítani arra, hogy a tervezés kiemelkedő jelentőségét a saját élményeiken keresztül is lássák a fiatalok, illetve a döntéshozáshoz szabadon elfogadhassanak tőlünk olyan információkat és mérlegelési szempontokat, amelyek a választásaik tudatosságát segítik.

A program fejlesztésének szakaszában meghatároztuk azokat a kompetenciákat, amelyeket nélkülözhetetlennek látunk a sikeres életpálya-tervezéshez és a munkaerőpiaci érvényesüléshez, és amelyek fejlesztése tudatosan és szervezeten történik az Életpálya modulban (1. ábra). Ezek a tanulási, együttműködési, tervezési/döntési, problémamegoldási és munkaerőpiaci kompetenciák. Ezek mellett fontos és állandó szerephez jutott a kommunikációs kompetencia, amelyet („horizontális területként”) az összes kompetencia mellé beépítettük az órák tervezése során. A megfelelő kifejezőkészséget, a gazdag szóincset, az önkifejezést, az asszertív kommunikációt épp olyan fontosnak tartjuk, mint a szakmai ismereteket.



1. ábra

Az Életpálya modul által fejleszteni kívánt kompetenciák

Célunk, hogy a diákokkal való találkozások egyaránt erősítsék a személyes hatékonyságot és a társas kapcsolódások sikerességét. Ezen két terület úgy illeszkedik, hogy erőforrásokat teremtsen a karriertervek megvalósíthatóságára és a hosszú távú életelégedettség elérésére.

Összességében tehát minden tevékenység kettős fókusszal formálódik, egyrészt a személyiségük érését, közvetetten az önismeretet is érintő belátásaikat szolgálja, másrészt az életpálya-tervezéshez elengedhetetlenül szükséges szakmai információk átadására irányul. Ez a kettős figyelem akkor képes mind a tananyaghoz, mind a csoport szellemi, érzelmi, aktivitási állapotához jól illeszkedni, ha a csoportot vezető szakemberek egyéni felkészültsége és a feladatok megoldásában, gyakorlatok instruálásában való összehangoltsága tud kapcsolódni a csoport befogadókészségéhez, a diákok életkori sajátosságaihoz, igényeihez, illetve, ha a szakemberek ismerik a csoportdinamikai folyamatok jellemzőit.

Az együttműködés során az érzelmi bevonódást támogató eszközök közül már a kezdetektől fontosnak láttuk alkalmazni a pontosan megfogalmazott, pozitív tartalmú visszajelzéseket és az olyan gyakorlatokat, amelyek az öröm és az értékesség élményével gazdagítják a csoporttagokat. A jutalmazó attitűd erősíti a bizalmat a diákok és a csoportvezetők között. Az egészséges, társas környezethez feszültségek nélkül kapcsolódó, reális énképen alapuló önbizalom olyan cél, amely segíti a sikeres életpálya-tervezést. Alakulását segítheti, ha a diákok számára lehetőségeket nyújtunk az önmagukról kialakított belső kép részletesebb megismerésére, valamint, a sikeresebb életpálya elérése érdekében, az esetleges változtatások megfogalmazására, a pozitív hatást kiváltó aktivitás megkezdésére. A személyes hatékonyság és az önreflexió fejlesztése párhuzamosan zajlik a csoport többi tagjával való együttműködési tapasztalatokkal. Minden gyakorlat, minden szakmai folyamat azt a célt szolgálja, hogy a csoportokban részt vevő fiatalok a csoportot vezető szakemberektől és a csoportban lévő kortársaiktól egyaránt kaphassanak visszajelzést a fejlesztendő területeikről és az erősségeikről ösztönző módon.

A csoportvezetésben szerepet vállaló szakemberek felelőssége és feladata, hogy a csoport tagjai számára inspiráló és teret adó közeg alakuljon ki a közös munka során. A tapasztalati tanulás a legmegfelelőbb eszköznek látszik arra, hogy ezt a motiváló környezetet a csoportvezetők megteremtsék, és a csoport tagjai számára megfelelő mintát nyújtsanak az instrukcióikkal, a csoportvezetés során megjelenített kommunikációs és konfliktuskezelő képességeikkel.

Az Életpálya modul előkészítése során arra is törekedtünk, hogy a csoportokban jelen lévő tanulók mindegyike megtalálja a számára könnyen érthető, értelmezhető információkat. A többféle modularitás fontos eleme a munkánknak. A tervezésben trénerek és gyógypedagógusok működtek közre, akiknek a munkáját az iskola pedagógusai segítették. A tananyagokban érintett kérdések,

példák kidolgozása során arra törekedtünk, hogy ezek – lehetőség szerint – a diákokat foglalkoztató mindennapi kérdésekhez kapcsolódjanak. Hiszen számukra akkor válik igazán értelmezhetővé egy témakör, egy tananyag, ha tudnak hozzájuk kapcsolódni. Meglátásunk szerint a mi feladatunk – e tekintetben is – elősegíteni a kapcsolódásukat.

A tanulást segítő gyógypedagógiai szolgáltatás

Tanulmányunk korábbi fejezetében igyekeztünk részletesen bemutatni, hogy az orientációs év, és azon belül az Életpálya modul felépítése, eszközrendszere alapvetően illeszkedik azokhoz az alapelvekhez, amelyek az inklúziót elősegítő, a lemorzsolódást csökkentő programok sajátjai. Az SNI-diákok további, a tanulást segítő gyógypedagógiai szolgáltatást is kaptak az orientációs év során.

Ahogy az Életpálya modul esetében is, ezen a területen is az egyéni kiteljesedés és a csoport többi tagjával való együttműködés kap hangsúlyt a tanév során. Mivel az SNI-diákok integráltak vannak jelen a csoportokban, így lehetőség van a tanórákon belül a differenciált feladatvégzésre az egyéni, illetve kiscsoportos fejlesztések mellett. A tanórai keretekben a diákok segíthetik egymást a feladatok megoldásában: annak fontosságát ismerik fel, hogy bár a közös munkában adott esetben egy SNI-társuk máshogy gondolkodik, de segíteni tudja a megvalósítást. Az ő ötleteik elsőre talán meghökkenőnek tűnhetnek, ám valójában érdemes megfontolni azokat is. Az empátia fejlődésének fontosságát korábban már érintettük. Úgy érzékeljük, hogy a fejlesztés nyomán mindhárom csoportban növekedett a tolerancia és az empátia az SNI-társak irányában.

A diákok gyógypedagógiai fejlesztése során sem veszítik el a fókuszot az életpálya-tervezésről és a való élethez való kapcsolódásról. Bár a tantárgyi előrehaladás is cél, ami úgy valósul meg, hogy közben fel tudjuk kelteni a tanulók érdeklődését a feladatok iránt. Mivel kiscsoportos és egyéni órákat egyaránt tartunk, lehetőség van a diákok közötti együttműködés, a kommunikáció (asszertív kommunikáció), a gondolkodási funkciók fejlesztésére is. Teret hagyunk arra, hogy a diákok egymást tanítsák, adott esetben feladatokat magyarázzanak el egymásnak, összefüggéseket tárjanak fel. A fejlesztőóraára járó SNI-tanulókkal együttműködve a kiscsoportban – a báziscsoportokhoz hasonlóan – kialakítjuk a tanórák mindenki számára elfogadható és biztonságot adó kereteit. Itt is arra törekszünk, hogy a csoport összes tagja kapjon lehetőséget a személyiségének, egyéni erősségeinek megmutatására. Különösen az ismerkedés heteiben időt szánunk arra, hogy minél jobban megismerjük egymást, és képesek legyünk közösen dolgozni. Az asszertív kommunikáció alapjait itt lehetséges magasabb szintre emelni, egymást meghallgatni, ötletekkel segíteni.

Az egyéni fejlesztések során viszont inkább arra helyezük a hangsúlyt, hogy gondolkodni tanuljanak meg a diákok. A logikai készségeket fejlesztjük olyan matematikai, gondolkodtató feladványokkal, amelyeknél nem a konkrét megoldás, hanem inkább a megoldás menete érdekes. Sok nyelvtani, helyesírási feladatot is végzünk. Ezeknél a cél a szókincsfejlesztés, illetve az írásbeli kommunikáció gyakorlása. A játékosabb és a komolyabb gondolkodást, hosszabb munkát igénylő feladatok egyaránt megjelennek a tanév során. A szövegértés fejlesztésére Steklács János olvasási stratégiáit (lásd bővebben Steklács & Szabó, 2013) használjuk fel – egyénre szabott szövegekkel. A tanulók egyéni érdeklődési körébe illő szövegek feldolgozásával közelebb tudjuk őket hozni az olvasás megszeretéséhez, és arra buzdítjuk őket, hogy járjanak utána az őket foglalkoztató témáknak. Ennek mikéntjét szintén megmutatjuk, és közösen is dolgozunk ilyen feladatokon.

Ahhoz, hogy ezek a gyógypedagógiai fejlesztőórák meg tudjanak valósulni, sok segítséget adnak az iskola orientációs évfolyamán tanító pedagógusok. Szorosan együttműködünk a diákok minél hatékonyabb megsegítése érdekében. Gyógypedagógusunk számára is elérhetőek a tananyagok, ezért azokra is tud építeni, reflektálni a fejlesztőfoglalkozások során. Ezenkívül bármikor kapcsolatba tud lépni a diákjait egyénileg segítő pedagógussal. Ezekon a beszélgetéseken egymást kölcsönösen segítik a diákkal való jó kapcsolat megőrzésében, illetve az ő előrehaladásának megerősítésében.

Mivel segítőpárrendszerben dolgozunk az orientációs évfolyamon, itt nem osztályfőnöke van a tanulóknak, hanem kiválasztott segítőpárja, akivel egy tanéven keresztül együtt dolgoznak. Ő

nemcsak a tanulmányi előmenetelében segíti a diákot, de lehetőség van arra, hogy a diák az életében felmerülő kérdésekkel kapcsolatban is a segítőtársához forduljon.

Különösen fontos volt ez a fajta kapcsolattartás a karantén időszakában. Ekkor is biztosítottuk a tanulók számára az előrehaladáshoz szükséges tananyagokat, illetve bevezettük a fejlesztőfoglalkozásokhoz kapcsolódó, heti egy délelőtt elérhető kontaktórát. Minden héten kaptak a diákok a Google-tanteremben feladatot, amelyet általában önállóan dolgoztak fel. A kontaktórákon rendszeresen megjelentek, ilyenkor páros vagy kiscsoportos fejlesztőórát tartottunk. Ezek azonban nem kizárólag formális találkozások voltak, sok esetben a munka befejezését követően informális beszélgetések alakultak ki, majd hogyanem kísérés formájában. A világjárvány okozta elszigetelődés, a diákok kapcsolódási lehetőségeinek korlátozottsága miatt sokuknál az online órák jelentették a külvilággal való kapcsolatot. Így nem is volt kérdés, hogy ezt a kapcsolódást a tanulás mellett a személyes kapcsolódásra is tudjuk használni. Ezen beszélgetések során sokszor kerültek szóba iskolai, tanulási feladatok, sok kérdés merült fel a fiatalokban a pályaválasztással, szakmaválasztással kapcsolatban. Ezeket a kérdéseket igyekeztünk azonnal megválaszolni, vagy közösen kerestünk rájuk megnyugtató válaszokat.

A fejlesztések hatásmérése

Az orientációs évben történő fejlesztések eredményességének és hatásainak mérésére komplex rendszer áll rendelkezésre (lásd erről bővebben Czétő et al., 2021).

Az életpályamodulhoz kapcsolódó hatásmérés részletes bemutatása megtalálható Török és Csíkos (megjelenés alatt) tanulmányában. A modulhoz tartozó kompetenciák és jellemzők változásmérése során két alkalommal történik adatfelvétel: először a félév elején, amikor a diákokat egy kérdőív segítségével értékeli a szüleik, illetve a diákok önmagukat értékeli, majd az év végén újra sor kerül a diákok önértékelésére ugyanazzal a mérőeszközzel (ekkor már nincs szülői kérdőív). A mérés a Piarista Kilátó Központ számára fejlesztett kérdőívcsomaggal történik, amely a következő területeket érinti: társas énhatékonyság, állhatatosság és kitartás, társas támogatás, életvezetési önhatékonyság, célállítás, tanulási motiváció, tanulási amotiváció, életpálya-kompetenciák, pályadöntési énhatékonyság, munkamotiváció, munka amotiváció, érdeklődési irányok, munkamód, pályaalköteleződés. A mérőeszköznek könnyen érthető verziója is rendelkezésre áll. Félév közben a Piarista Kilátó Központ komplex munkadiagnosztikai eszközparkjában a pályaalkalmasságot befolyásoló jellemzőket is mérjük, így a kétkezes és egykezes erő kifejtését, a szem-kéz koordinációt, a kéz ügyességet, a munkabírást, a monotóniatűrést, a szenzomotoros funkciókat, az állásbiztonságot, az igény szintet, a termékenység érzékelésének minőségét, a rövid távú vizuális memóriát és a munkamódot. A vizsgálatok eredményeiről a diákok visszajelzést kapnak.

Bár a mérések három éve zajlanak, az SNI-diákok alacsony létszáma miatt a mérések külön SNI-specifikus kiértékelése még nem történt meg, ezt a következő években tervezzük elkészíteni és a szakmai közvéleménnyel megosztani.

Összegzés

A váci Piarista Kilátó Központ és a gödi Piarista Szakképző Iskola és Kollégium együttműködésében megvalósult innovációs modellprogramhoz kapcsolódóan a Piarista Kilátó Központ a diákok, különösképpen a sajátos nevelési igényű diákok kibontakozását segítő támogató szolgáltatásokat is nyújt. Így a csoportos életpályakompetencia-fejlesztést biztosító, heti rendszerességű foglalkozások mellett egyéni életpálya-központú pályaorientációs pszichológiai tanácsadás és fejlesztés, valamint speciális gyógypedagógiai fejlesztés is megvalósul.

Jelen tanulmányunkban ezen szolgáltatások részletes ismertetése mellett be kívántuk mutatni, hogy ezek a szolgáltatások hogyan kapcsolódnak a piarista szemlélethez, a „piaristasághoz”, valamint az integrációval, inklúzióval és a lemorzsolódás megelőzésével foglalkozó elméleti-szakmai irányokhoz és gyakorlati megfontolásokhoz.

Köszönetnyilvánítás

A Piarista Kilátó Központ szakmai programjait az Innovációs és Technológiai Minisztérium SZFF/69-7/2021-ITM_SZERZ azonosítószámú támogatásával valósítja meg.

Irodalom

- Billédi, K., Cserti-Szauer, Cs., Papp, G., & Perlusz, A. (2020a). Életpálya és jövőtervezés. Sajátos nevelési igényű fiatalok támogatásának lehetőségei. *Szociálpedagógia*, 15, 69–116.
- Billédi, K., Cserti-Szauer, Cs., Papp, G., & Perlusz, A. (2020b). A second chance with lifelong guidance in Northern Hungary. *Hungarian Journal of Disability Studies & Special Education. 2020 Special Issue*, 39–58. http://fogyatekossagtudomany.elte.hu/wp-content/uploads/2020/11/Billedi_FT_2020_2.pdf
- Bognár, V., Dr. Bíró, A., & Marossy-Dévei, Z. (2009). Az autizmussal diagnosztizált népesség az egészségügyi és a közoktatási rendszerben – Kutatási Jelentés. Autisták Országos Szövetsége. Jelenkutató Alapítvány. <http://mek.oszk.hu/10600/10658/10658.pdf>
- Bokányi, Z., & Szabó, Á. (2015). NEET-fiatalok. Egy fogalom nyomában. *Kapocs* 14(1), 28–39. https://epa.oszk.hu/02900/02943/00065/pdf/EPA02943_kapocs_2015_1_28-39.pdf
- Czető, K., Galsa, L., Györök, E., Lázár, L., Lénárd, S., & Szivák, J. (2021). Zöldellő életfának gyönyörű-szép ága. *Orientációs évfolyam a magyar szakképzésben*. Piarista Rend Magyar tartománya. https://god.piarista.hu/wp-content/uploads/2021/10/Zoldello-eletfanak-gyonyoru-szep-aga_compressed_2.pdf
- Csákvári, J., & Cs. Ferenczi, Sz. (Eds.). (2018). *A fiatalok lehetőségeinek kibontakoztatása. Ajánlásgyűjtemény pedagógusoknak, gyógypedagógusoknak, szociális és egészségügyi szakembereknek a kibontakozó ifjúság támogatására*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógia Kar. https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/40207/A%20fiatalok%20lehet%c5%91s%c3%a9geinek%20kibontakoztat%c3%a1sa_A.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Cserti-Szauer, Cs. (2021). Fogyatékos diákok egész életutat támogató pályaorientációja mint empowerment folyamat. In A. Perlusz, Cs. Cserti-Szauer, & A. Sándor (Eds.), *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban* (pp. 32–44). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, A Gyógypedagógia Fejlesztéséért Alapítvány. [Fogyatékos_szemelyek_a_21._szazadi_magyar_tarsadalomban_A.pdf \(elte.hu\)](https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/40207/A%20fiatalok%20lehet%c5%91s%c3%a9geinek%20kibontakoztat%c3%a1sa_A.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Cserti-Szauer, Cs., Galambos, K., & Papp, G. (2016). Pályaorientáció és életpálya-tervezés sajátos nevelési igényű fiatalok számára a hazai képzési gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 26(5), 17–24. <http://real.mtak.hu/42021/1/02.pdf>
- Dickinson, P., & Cullen, M. A. (2018). *Work experience and vocational/technical provision for young people on SEN support: A rapid evidence assessment*. Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/915657/P-ost-16_REA_Dec2018.pdf
- Dunás-Varga, I. (2021). Az oktatásban való részvétel, a végzettség és a foglalkoztatás összefüggései, különös tekintettel a fogyatékosokkal élő személyek helyzetére. In Perlusz, Cs. Cserti-Szauer, & A. Sándor (Eds.), *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban* (pp. 21–31). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, A Gyógypedagógia Fejlesztéséért Alapítvány. [Fogyatékos_szemelyek_a_21._szazadi_magyar_tarsadalomban_A.pdf \(elte.hu\)](https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/40207/A%20fiatalok%20lehet%c5%91s%c3%a9geinek%20kibontakoztat%c3%a1sa_A.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Ebuenyi, I. D., Rottenburg, E. S., Bunders-Aelen, J. F. G., & Regeer, B. J. (2020). Challenges of inclusion: a qualitative study exploring barriers and pathways to inclusion of persons with mental disabilities in technical and vocational education and training programmes in East Africa. *Disability and Rehabilitation*, 42(4), 536–544. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09638288.2018.1503729?src=recsys>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). *Early School Leaving and Learners with Disabilities and/or Special Educational Needs. A Review of the Research Evidence Focusing on Europe*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/early-school-leaving-and-learners-disabilities-and-or-special-educational-o>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *A korai iskolaelhagyás és a fogyatékosokkal élő és/vagy sajátos nevelési igényű tanulók – Összefoglaló zárójelentés*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/esl-summary-hu.pdf>

- Foreman-Murray, L., Krowka, S., & Majeika, C. E. (2022). A systematic review of the literature related to dropout for students with disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 66(3), 228–237.
<https://www.tandfonline.com/doi/figure/10.1080/1045988X.2022.2037494?scroll=top&needAccess=true>
- Hörich, B., & Bacskai, K. (2018). Az iskolai lemorzsolódás intézményi jellemzői. *MagyarPedagógia*, 118(2), 133–156.
https://www.magyarpedagogia.hu/document/Horich_MPed20182.pdf
- Innovatív Képzéstámogató Központ. (2020. február 14.). *Orientációs osztályok indulnak a pályaválasztásban bizonytalan tanulóknak*. <https://ikk.hu/hirek/orientacios-osztalyok-palyavalasztasban-bizonytalan-tanuloknak>
- International Labour Organization. (2016). *Including persons with disabilities in technical and vocational education and training. A guide for administrators and instructors to disability inclusion*.
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--asia/--ro-bangkok/--ilo-dhaka/documents/publication/wcms_543304.pdf
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH). (2020). *Oktatási Adatok 2019/2020*.
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html>
- López, S. (2000). *A kalazanciusi karizma intézményesítése*. Kalazancius Tanulmányi Központ.
- Mohai, K., & Perlusz, A., & Katona, N. (2020). *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára*. Oktatás 2030 – Eszterházy Károly Egyetem. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-az-integralt-es-inkluziv-oktatashoz.pdf>
- Nagy, Z. (Ed.). (2011). *Az akadályozott és egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. <https://docplayer.hu/20162073-Az-akadalyozott-es-az-egeszsegkarosodott-emberek-elethelyzete-magyarorszagon-kutatasi-eredmenyek-a-tamop-5-4-1-projekt-kutatasi-pillereben.html>
- Piarista Rend Magyar Tartománya. (2019). *A Piarista Rend Konstitúciója és Regulája*.
- Piarista Rend Szolgálat Titkársága. (2022). „Teljes időt átfogó” piarista iskola és a piarista diák profilja. Budapest.
- Piarista Szakközépiskola, Szakgimnázium és Kollégium. (2022. július 10.). *Az iskola története*.
<https://god.piarista.hu/rolunk/az-iskola-tortenete/>
- Steklács, J., & Szabó, I. (2013). Olvasási stratégiák megjelenése a kerettantervben, az olvasás értékelésében és egy készülő munkafüzetcsaládban. *Olvasáspedagógia*, 2013(3). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-nevel/olvasasi-strategiak-megjelenese-a-kerettantervben-az-olvasas-ertekeleseben-es-egy>
- Szekeres, Á. (2014). *A sajátos nevelési igényű (SNI) fiatalok lemorzsolódása*.
http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/snis_fiatalok_lemorzsolodasa_final.pdf
- Török, R., & Csíkos, Cs. (megjelenés alatt). Rugalmas tanulási utakon: tanulási és életpálya-tervezési kompetenciák mérése a Gödi Szakképzési Centrum orientációs évfolyamán. *Iskolakultúra*.
- Vargáné Mező, L. (2004). *Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről – Pedagógusoknak, intézményvezetőknek*. OFI. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/sajatos-nevelési-igenyu/sajatos-nevelési-igenyu-090617-2>



TANÍTÁSI GYAKORLAT TANTERMI JELENLÉT NÉLKÜL: TANÁRJELÖLTEK TAPASZTALATAI A COVID-LEZÁRÁS IDEJÉN

Gordon Györi János

Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet
gyori.janos@ppk.elte.hu

Fehérvári Anikó

Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK Neveléstudományi Intézet
fehervari.aniko@ppk.elte.hu

Kiss Edina

Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK Kémiai Intézet
edina.kiss@elte.ttk.hu

Raátz Judit

Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet,
Mai Magyar Nyelvi Tanszék- NYTK
raatz.judit@gmail.com

Absztrakt

A Covid-19 világszintű elterjedése 2020 tavaszán globális iskolabezárásokhoz vezetett. Ez szélsőséges kihívások elé állította az oktatásban résztvevőket annak minden szintjén. Így történt ez a tanárképzéssel is, amelynek az egyik meghatározó szegmensét képviselő tanítási gyakorlat eddig megszokott keretei teljesen átíródtak. Veszélybe került minden olyan képzési elem, amelynek fejlesztésében a tanítási gyakorlatra vonatkozóan kritikus szerepet tulajdonítanak a tanárképzési programok (Moyo, 2020). Ilyen például a tantermi kommunikáció fejlesztése, a tanárjelölt és mentora szakmai kapcsolata, az iskolai élet megismerése, a tanári énkép és identitás formálódása, a szakmához és a pályához való viszonyulás alakítása.

Tanulmányunk bevezetőjében röviden összefoglaljuk az ezzel az időszakkal foglalkozó szakirodalmat, majd saját 2020–2021-ben végzett kutatásunkat mutatjuk be, amelyben a kérdőíves adatgyűjtést metaforaelemzéssel, illetve félig strukturált interjúkkal egészítettük ki.

Eredményeinkből jól látszik, hogy a távolsági oktatás a felek közötti kommunikáció elnehezülésével nagyon sok problémát szült. Figyelemre méltó az a megállapítás is, hogy bár ez az időszak általánosságban nem bizonytalanította el tanárjelöltjeinket, azonban a jövőre vonatkozóan bíznak a személyes jelenlétben mint a tanítás mesterségének lényegében.

Kulcsszavak: Covid-19; tanárképzés; tanítási gyakorlat; vészhelyzeti tanárképzés

Bevezetés

A Covid-19-járvány első hullámának megjelenése ismeretlen helyzetet teremtett, hiszen a 21. század globális világában elképzelhetetlen volt az egyén szabad mozgásának korlátozása az országok, a települések között, vagy éppen az egyén lakóhelyének 500 méteres körzetében. 2020 márciusában ez történt a világ számos országában, amelynek következtében 2020 áprilisában már 191 országban zárt be az összes iskola, ezzel 1,6 milliárd diák volt kénytelen otthon maradni (Chen et al., 2020). 2020

tavasza után még számos lezárás volt világszerte, de ezek már nem minden országban eredményeztek minden oktatási szintre kiterjedő teljes lezárást.¹

A tanítási gyakorlat a tanárképzés kitüntetett eleme (Farell, 2008), amely hosszú történeti és sokágú elméleti alapra vezethető vissza (Nguyen, 2020). Az elméleti meggondolások és a tanítási gyakorlatra belőlük levezetett gyakorlati stratégiák azonban bizonyosan összetalálkoznak egy ponton: miszerint a tanítás olyanféle tevékenység, amelyet nem lehet a maga teljességében és realitásában elsajátítani személyes tapasztalati úton megszerzett tudás nélkül. A tanítási gyakorlat mint a bevezető tanárképzés kötelező eleme nem független attól a folyamattól, amelynek eredményeként az évszázadokkal ezelőtt még felkészítés nélkül művelt tanári praxis lépésről lépésre átalakult. A 18–19. században kiépülő nemzeti oktatási rendszerekben a tanári szakma művelését már formális felkészítéshez kötötték, amely az idők során egyre magasabb képzési szinteken intézményesült, és mára már sok helyen, így Magyarországon is az egyetemi képzés része lett. Ez a folyamat azt is jelentette, hogy a tanári tevékenységet, illetve annak formális keretekbe rendezett változatát, a tanári praxist magát egyre inkább elméleti jellegű felkészítés határozta meg, ami azzal a veszéllyel fenyegetett, hogy az elmélet akár ki is szoríthatja a pedagógiai tevékenység gyakorlati jellegét a felkészülésben. A tanári tevékenység három nagy alapmetaforája mint három nagy felfogásbeli tradíció közül – miszerint a tanítás alapvetően (spontán módon kibontakozó) művészet, a tanítás (egy mester mellett jól elsajátítható technikai fogások sorából felépülő) mesterség, a tanítás (kutatásievidencia-alapú) tudomány – egyre inkább túlsúlyba került a tanítás mint tudomány metaforája, miközben egyre inkább veszélybe került a tanítás mint művészet metaforája, valamint a tanítás mint mesterség felfogás is. Márpedig éppen a tanítás mint művészet, illetőleg a tanítás mint mesterség felfogás az, amely a gyakorlati, tapasztalati elsajátítást állítja a középpontba, alapvetően a mester-tanítvány archaikus mintáját vallva a magáénak. A tanárképzés gyakorlati folyamatának mindig is elvitathatatlan része volt a tanárjelölt személyes jelenléte az iskolában, a tanteremben, és közvetlen kapcsolata egy mesterrel, a mentor- vagy vezetőtanárával. A 20. századot, de még inkább annak utolsó harmadát megelőzően még elméletben sem merülhetett fel annak a lehetősége, hogy ez másképp is lehetne. Tulajdonképpen csak az elmúlt néhány évtized, és azon belül is leginkább csak az utóbbi néhány év technikai forradalma teremtette meg annak az elvi lehetőségét egyáltalán, hogy a tanár(jelölt) fizikailag akár távol tudjon lenni az iskolai tanítványoktól. Technikailag eleinte – körülbelül az 1970-es évektől kezdve – a satelitese televíziózás adott módot erre, majd az igazi nagy változást az interaktív internet hozta ezen a téren. Annak ellenére, hogy az interaktív internet létrejött már a 2000-es évek elején elvileg lehetővé tette volna, hogy a tanítási gyakorlat részben vagy egészében a tanárjelölt fizikai jelenléte nélkül, digitális csatornákon keresztül valósuljon meg, ezt a lehetőséget ismereteink szerint a világ egyetlen tanárképzési rendszere sem alkalmazta rendszerszinten, mivel a tanítási gyakorlat lényege éppen az, hogy annak során a tanárjelölt a tanulókkal egy valós, fizikai térben tevékenykedve tapasztalja meg a tanítást mint tevékenységet. E koncepciónak egyben az is része volt, hogy a tanárjelöltek így ismerkedhetnek meg az iskola tanári világával, így válhatnak az iskolai gyakorlatközösség tagjaivá, mivel a fizikai jelenlét a feltétele annak, hogy személyesen megtapasztalják és megérthessék az oktatási intézmények pedagógiai kultúráját. Ezen túlmenően a tanítási gyakorlat fontos funkciójának tekintették azt is, hogy az nagymértékben hozzájárul a tanári szakmai énkép és identitás kialakulásához (Zhao & Zhang, 2017), a tanári pálya választásához vagy éppen elutasításához a pályára való alkalmasság vagy alkalmatlanság felismerése által. Ezzel egy időben a tanárképző programokon belül a tanítási gyakorlat a tanári alkalmasságra történő szűrési elemévé is vált (Hudson, 2012).

A 2020 márciusában szinte világszerte egyszerre bekövetkezett iskolabezárás azonban mindent keresztülhúzott, amit évszázadok alatt a formális tanárképzés a tanítási gyakorlatról elméletben kidolgozott, és gyakorlatban kifejlesztett, méghozzá elsősorban azért, mert éppen a tanítási gyakorlat

¹ A tanulmány az alábbi közlemény átdolgozott változata: Gordon Györi, J., Fehérvári, A., Kiss, E., & Raátz, J. (2021). Biztosítókötél nélkül – Tények és tapasztalatok a távolléti oktatás alatti szaktárgyi tanítási gyakorlatról. In A. Balogh-Molnár & T. Vakula (Eds.), *A pedagógusképzés elmélete és gyakorlata. Diszciplínák Tanítása – A Tanítás Diszciplínái* 6 (pp. 26–62). ELTE.

addig értett lényege, a tanárjelölt, valamint mestere és a tanítványok együttes jelenléte a tanítás terében, megszűnt. Amikor ez bekövetkezett, maga a pusztán virtuális térben történő tanítás a tanárjelöltek egy részének már nem volt ismeretlen tevékenység, minthogy az internetnek köszönhetően a kiegészítő magánoktatás-iparban (Gordon Györi, 2008) eddigre már széleskörűen elterjedt gyakorlattá vált az online oktatás is (Zhang & Bray, 2020). Azt is tudjuk, hogy az online oktatást gyakran diploma nélküli egyetemisták, köztük éppen a tanárképzésben lévők is végezték (Ceglédi & Szabó, 2014) – már csak azért is ők, mert generációs okoknál fogva ők ismerték ki magukat legjobban az internet és a digitális kommunikáció világában. De még nekik is természetes volt, hogy a formális tanárképzés lényegi elemeként működő tanítási gyakorlat kizárólag valós térben, a tanteremben zajlik, és csak néhány részleme tevéődhet át digitális térbe. Mindezek fényében nem meglepő, hogy az iskolák hallatlanul gyorsan zajló és teljes körű, példa nélküli lezárása szerte a világon nemcsak az iskolai munkában közvetlenül érdekelt valamennyi résztvevőt sokkolta – a szülőket, a gyerekeket, a tanárokat, az iskolavezetőket –, hanem a tanárképzőket és a tanárképzésben részt vevő hallgatókat is, különösen azokat, akik éppen a tanítási gyakorlatukat végezték vagy annak küszöbén álltak (Flores & Gago, 2020; Moyo, 2020). Számos tanulmány látott napvilágot, amelyek a tanárjelöltek félelmeivel, felerősödő szorongásaival foglalkoztak; sokszor még a legkiválóbb tanárjelöltek is pánikba estek, és túlterheltségről számoltak be. Olyan írások is akadnak, amelyek ezen félelmekkel való megküzdés stratégiáira helyezik a hangsúlyt, nemcsak a tanárjelöltek, hanem vezetőtanáraik esetében is (Nasri et al., 2020). A cikkek másik rész a pedagógiai jellemzőkre fókuszál: lehetséges-e jó tanárokat képezni iskola nélkül (Robinson & Rusznyak, 2020). A tanulmányok megállapítják, hogy a tanárképzőknek alkalmazkodniuk kell a Covid-19-cel járó kihívásokhoz, így például hogyan lehet online tanulási modelleket kialakítani, hogyan lehet az osztálytermi környezetet virtuális platformokhoz igazítani, hogyan lehet ebben a környezetben kijelölni a világos tanulási célokat, rendszeres formatív értékelést és reflexiót adni, milyen netikett szabályokat kell betartania a résztvevőknek (Carlsen et al., 2020; Delamarter & Ewart, 2020). A pedagógiai, tanulásszervezési kérdések mellett előtérbe kerültek a méltányossági kérdések is, a digitális szegénység egyaránt érinti a közoktatásban és a felsőoktatásban tanulókat, amely következményei tartósan fennmaradnak (la Velle et al., 2020).

Noha a globális szinteken bekövetkezett totális iskolaleállás történelmi léptékekben tekintve csak rövid ideig tartott (körülbelül 2020 márciusától 2020 júniusáig), ez az idő éppen elég volt ahhoz, hogy azokban az oktatási rendszerekben, amelyekben e periódus többé vagy kevésbé az egyik iskolai félévvel esett egybe, a tanárjelöltek részlegesen vagy gyakorlótanításuk egésze alatt pusztán digitális térben végezzék a tanítási gyakorlatukat, így abszolválják a tanári diplomához szükséges teendőiket. A minden érdekeltet készületlenül érő helyzet a tanítási gyakorlat valamennyi elemét és funkcióját azok leglényegében érintette. A tanítás módszertani és kommunikációs elemeinek valós térben történő begyakorlásán túl ebben a helyzetben kérdésessé vált a tanárjelölt és a mentora kommunikációja, a tanárjelölt valós élményű tanításban gyökerező szakmai identitásának alakulása, a tanári tevékenységre való alkalmasság mérése és még sok minden más, hiszen a vezetőtanárok és a tanárjelöltek egyaránt nem voltak felkészülve sem az online oktatásra, sem arra, hogy a tanítási gyakorlatot miként lehet megvalósítani a jelenléti oktatás teljes hiányában. A tanárképzés váratlanul egy soha nem látott és még csak el sem gondolt radikális életkísérlet totális terében találta magát, amely ugyanakkor a tanárképzésre és azon belül a tanítási gyakorlatra vonatkozó formális kutatásokat végzőket is készületlenül érte. De ez a soha nem tapasztalt helyzet, a gyors alkalmazkodási kényszer egyben új lehetőségeket is magával hozott a tanárképzés gyakorlati részével foglalkozó kutatók számára. Hiszen ez alatt a néhány hónap alatt nagyon sok olyan tapasztalat gyűlt össze, amelyet a későbbiekben hatékonyan kamatoztathatunk, tehát érdemes az utókornak átadni az erről szóló végső következtetéseket.

A 2019/2020-as tanévben is a szokásos módon zajlott az ELTE tanárszakos hallgatóinak gyakorlati időszaka; a második félév azonban váratlan fejleményeket tartogatott a gyakorlatokon részt vevő hallgatók számára a pandémia okozta körülmények miatt. Egyik napról a másikra kellett áttérni a digitális távoktatásra. Március 12-től sem a pedagógusok, sem a tanárjelöltek nem léphettek be az iskolák kapuin. Ez alapvetően változtatta meg a gyakorlatok további szervezésének, teljesítésének

feltételeit. Az oktatás nem állhatott le, csak átkerült egy virtuális színtérre, ahol nem mindenki mozgott egyforma rutinnal.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Központja (ELTE TTK) minden tanév végén kérdőív segítségével gyűjti össze azon tanárjelölt hallgatók tapasztalatait, akik az adott évben közösségi pedagógiai, szaktárgyi, illetve összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot végeznek. A kutatás érdekében az ELTE TTK eddigi szokásos kérdőívét néhány olyan kérdéssel egészítettük ki, amelyeket különösen fontosnak tartottunk megvizsgálni a tanárjelöltek körében az adott helyzettel kapcsolatban. Erre azért is volt szükség, hogy a későbbiekben már felkészültebben vágassunk bele a távolléti oktatás alatti tanítási gyakorlatokba. Jelen tanulmányunkban a háromféle (közösségi pedagógiai, szaktárgyi tanítási, összefüggő egyéni iskolai) gyakorlat közül a féléves szaktárgyi (úgynevezett rövid) tanítási gyakorlatra fókuszáltunk. A szaktárgyi tanítási gyakorlat időtartama 60 munkaóra (egy szemeszter alatt teljesítendő). Ebből maximum 45 kontaktóra, amely magába foglalja a tanárjelölt által önállóan tartott 15 tanórát/foglalkozást. A gyakorlat egyik célja, hogy átmenetet képezzen a korábbi pedagógiai, pszichológia és szakmódszertani gyakorlatok és az összefüggő egyéni tanítási gyakorlat között. Másrészt biztosítja, hogy a hallgató minél több tapasztalatot gyűjtsön általánosan a tanári munkával és a saját szaktárgyának tanításával kapcsolatban a vezetőtanár segítségével. A két szaktárgyból általában külön félévben végzik a gyakorlataikat a hallgatók, de megengedett az is, hogy azonos félévben tegyék meg ezt. A gyakorlat az ELTE gyakorlóiskoláiban teljesítendő. Nem hivatalos kommunikációban erre a gyakorlattípusra sokan mint „rövid tanítási gyakorlat”-ra hivatkoznak (ELTE TTK, 2020).

A kutatás bemutatása

Vizsgálatunk középpontjába az alábbi kérdéseket állítottuk:

- Hogyan befolyásolta a 2019–2020. tanév második félévében a szaktárgyi gyakorlótanításukat végzőket az online oktatásra való átállás? Milyen arányban került vagy nem került át a gyakorlótanítás tisztán digitális térbe?
- Milyen hatással bírt az online oktatás a tanárjelölt és vezetőtanára/mentora kommunikációjára, munkakapcsolatára? Mennyiben lehetett megőrizni ebben a munkakapcsolatban a tradicionális mester/tanítvány munkakapcsolatot, és milyen elemeiben alakult ez át?
- Hogyan befolyásolta az online, digitális térben oktató tanárjelölteket ez a helyzet a tanári énképükben, a pályára való alkalmasságuk megítélésében?

Kutatásunkban a feltáró- és magyarázó kutatások jellemzőit ötvöztük. Két lépésből álló, egymásra épülő adatgyűjtést folytattunk. Az első lépésben alkalmazott kérdőíves adatgyűjtés eredményeire építve egy kisebb mintán lefolytatott, feltáró interjú adatgyűjtést végeztünk:

- a) a nyílt és zárt végű kérdéseket tartalmazó online kérdőíves adatgyűjtésünk az ELTE TTK éves adatfelvételéhez kapcsolódott; a távolléti oktatás idején szerzett tanítási gyakorlatra vonatkozó kérdéseink a TTK adatgyűjtéseiben standard módon alkalmazott kérdéseket egyszeri, különleges kiegészítésként követtük; az online adatgyűjtés részeként egy metafora-vizsgálatot is lefolytattunk;
- b) félig strukturált interjúk segítségével a távolléti oktatásra vonatkozóan adatokat gyűjtöttünk a résztvevők tapasztalatairól és gondolatairól.

A kérdőíves adatfelvételt 2020 nyarán végeztük el, míg az interjú adatfelvétel a távolléti oktatás szemeszterét követően, 2020. szeptember és 2020. november között zajlott. A 2019/2020 tavaszi félévében 317 hallgató vett részt szaktárgyi gyakorlaton, közülük 117 hallgató osztotta meg tapasztalatait a félév végén, vagyis a megkérdezettek 37%-a.

E tanulmányban a kérdőív nyílt végű kérdéseit és az interjú kutatás eredményeit foglaljuk össze.

A tanár metaforái kontaktórán és az online térben

A kialakult helyzethez igazítva a gyakorlatukat töltő tanárjelölteknek a kitöltendő kérdőívben egy-egy elkezdett mondatot kellett befejezniük. Az egyik esetben azt kellett leírniuk, hogy mihez hasonlítják a tanárt, milyen metaforával tudják leírni a kontaktoktatásban, illetve hogyan nevezik meg a távolléti oktatásban. A megadott metaforákat mindkét esetben meg is kellett magyarázniuk.

A tanári szerep metaforával való meghatározásának igen gazdag szakirodalma van (vö. Dudás, 2005, 2007; Szabolcs, 2001; Szivák, 2002, 2003a, 2003b; Vámos, 2001a, 2001b, 2003a, 2003b). A metaforáknak mint a fogalmi rendszer és az emberi gondolkodás reprezentánsának vizsgálata jól alkalmazható a pedagógiai kutatásokban is. „Jól láthatóan szakadatlan küzdelem folyik annak érdekében, hogy a nehezen megfogható, rendkívül összetett jelenséget, a tanárszerepet, megfoghatóvá tegyünk. Ebben az erőfeszítésben a metaforák különleges szerepet töltenek be. A metaforák hatékony eszközként működnek közre olyan absztrakt entitások megragadásában, amelyek egyszerű verbális eszközökkel csak körülményes, részletező és hosszadalmas módon írhatók körül. Varázslatos erejük folytán képesek a megfoghatatlant is megfoghatóvá tenni. Érthető tehát, hogy a tanárszerep komplexitása gyakran találkozott a metaforák értékgazdag világával a nemzetközi és hazai szakirodalomban egyaránt” (Fábián, 2015, p. 15).

A pedagógiai metaforakutatásokban fogalmi metaforákat vizsgálunk, amelyek két fogalmi tartományból állnak, vagyis az egyik tartományt a másik segítségével értelmezzük (pl. a *tanár egy színész*). A fogalmi metaforákat alkotó két tartománynak külön neve van: a fogalmi tartomány, ahol a metaforikus kifejezések szerepelnek (*színész*), a forrástartomány, ennek segítségével értjük meg a céltartomány (*tanár*) fogalmát (Kövecses, 2005).

A jelen felmérésben a két különböző szintéren történő tanárszerep megadása, azok jelentése és üzenete is igen tanulságos.

A kérdőívet kitöltő hallgatók közül ezekre a kérdésekre 86 fő válaszolt, ez az összes válaszadó 73,5%-a. A 86 válaszból a kontaktoktatásra 12 fő, az online oktatásra 17 fő nem írt választ, vagy a válasza nem értékelhető. Ez az egész felmérésben választ adók 63,2 %-át, illetve 60 %-át jelenti.

A tanári metaforák a kontaktoktatásban

A válaszadók metaforáit a kontaktoktatásra adott válaszok alapján az 1. táblázat foglalja össze. A táblázatban a tanár célfogalom megnevezését és annak magyarázataiból megalkotott, jelentéskörökbe csoportosított jelentéstartományait látjuk. A metaforákat megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy a metaforakutatásban részt vevő tanárjelöltek több mint kétharmada, 68,9%-a (51 fő), személyt jelölő metaforával nevezte meg a céltartományt, amely 26 féle elnevezést jelent. Ha ezeket a személyekre vonatkozó megnevezéseket elemezzük, akkor egyértelművé válik, hogy a tanár legfontosabb feladatának tartják a válaszadók a vezető, az irányító, a segítő szerepet, valamint azt, hogy a tanár olyan szakember legyen, aki tudással rendelkezik (*mester, előadó*), és mellette támogatja, vezeti, irányítja tanítványait.

A személlyel megnevezett metaforák között jóval kisebb számban szerepelnek a családtaggal megnevezett forrástartományok. Az itt szereplő metaforák (*szülő, családfő, pótmama*) legfőbb jelentése a segítés, irányítás, támogatás mellett a példamutatás és a nevelés. Ez utóbbi jelentésmegadás külön figyelmet érdemel, mivel csupán egyetlen egyszer szerepel a metaforák jelentéstartományában. Érdekes, hogy a leendő tanárjelöltek a jelen metaforaelemzés alapján nem gondolják, hogy egy tanórán való tanári jelenlétnek az ismeretek átadása mellett a nevelés is feladata lenne.

1. táblázat
A kontaktiskolai-oktatás tanármetaforái

Forrásfogalom				
Fölrendelt fogalom	Metafora	Előfordulás	Jelentéstartomány	
S z e m é l y	vezető	vezető	6	segítés, irányítás, koordinálás
		mentor	6	segítés, támogatás, jelen van
		facilitátor (akinek sokakra kell egyszerre figyelnie 1x)	3	segítés, támogatás
		csapatvezető	2	irányítás, nevelés
		csoportvezető	2	irányítás
		koordinátor	2	összefogás
		moderátor (és segédeszköz egyben)	2	irányítás, segítség
		rendezvényszervező	1	irányítás
		tréner	1	irányítás, lelkesítés
	szakember	karmester	4	irányítás, koordinálás
		mester (bölcsh)	2	tanítás
		színész	2	szórakoztatás
		edző	2	támogatás, irányítás, fejlesztés
		előadó	1	segítés, irányítás, fejlesztés
		szakember (komplex)	1	tanítás, szervezés, kreativitás
		juhász	1	irányítás, segítség
		rendező	1	irányítás, szervezés
	családtag	szülő	4	segítés, támogatás, lelki fejlesztés, példamutatás
		családfő (jó)	1	tanítás, nevelés, irányítás
		pótmama (védelmező)	1	segítés, támogatás
	egyéb	élő ember	1	jelen van/ lenni
		koevolúciós pár egyike	1	segítés, fejlesztés
		rabszolga	1	szolgálás
		partner	1	segítés
		polihisztor	1	tanítás
		varázsló	1	lelkesítés, motiválás
	Eszköz/tárgy	iránytű	1	segítés, útmutatás
		jelzőoszlop	1	irányítás, útmutatás
		lámpa	1	irányítás, útmutatás
		zseblámpa (megbízható)	1	irányítás, útmutatás
híd		1	tanítás, tudásátadás	
ragasztó		1	tanítás, tudásátadás	
eszköz (multifunkciós)		1	segítés, figyelés	
üzemanyag (az autónak)		1	segítés, támogatás	
mentőöv		1	segítés	
összekötő kapocs		1	segítés, támogatás, irányítás	
Testrész	emberben a szív	1	nélkülözhetetlen	
Intézmény	cirkusz (egyszemélyes)	1	szórakoztatás, segítség, tanítás	
Égitest	Nap	1	irányítás, figyelés, útmutatás	
Ital	sör (hideg)	1	útmutatás, szervezés	
Tulajdonság	kreativitás	3	alkalmazkodás, megújulás	
	segítség	1	segítés, támogatás	
Egyéb	forrás	1	tanítás	
	katalizátor	1	segítés, tanítás	
	mRNS a DNS mellett	1	segítés, tanítás	
	csomópont	1	segítés, irányítás	
	tudás „bázis”	1	tanítás	

A személyekkel megnevezett metaforák egyéb csoportjában megjelenő elnevezések önmagukban is érdekes és egyedi gondolatokat vetnek föl. Az *élő ember* kifejezés már előre vetíti a felmérés második kérdését, ahol az online oktatásban részt vevő tanár metaforáját kellett megnevezni. A válaszadó a metaforájában a tanár közvetlen jelenlétére helyezte a hangsúlyt. Ezt bizonyítja az is, hogy ez a

válaszadó az online térben a tanárt *elérhetetlen személyként* nevezte meg, azaz erősen a diák és tanár kommunikációjának valós, illetve virtuális terére összpontosítva alkotott metaforákat. Hasonlóan érdekes a *koevolúciós pár egyike* megnevezés is, mert itt a metafora megalkotója ragyogóan leírja Jürg Willi koevolúciós elméletét, amely szerint a tanár feladata, hogy formálja a környezetét (az osztályt), de ezzel párhuzamosan ő maga is a környezete hatására folyamatosan formálódik. A folyamat eredménye pedig kölcsönös adaptációk (sikeresen megoldott helyzetek) sorozata (Willi, 1985). Ugyanez a tanárjelölt az online oktatásban a tanárt már egy eszközzel, a *naptár* metaforával azonosítja, aki határidőkkel segíti a diákokat, de a kapcsolat nem személyes, már nincs mód az együttfejlődésre. Nincs túl jó véleménye annak a válaszadónak, aki a tanárt *rabszolgaként* jelentette meg mind a két tanítási formában. A *varázsló* metaforát használó tanárjelölt szintén mind a két oktatási formában ezt a forrásfogalmat írta, de amíg a kontaktórákon a tanár fő feladatának a lelkesítést, motiválást tartotta, addig az online térben már a szórakoztatást.

A tanár kontakttérben történő megnevezésére 10 fő, az értékelhető választ adók 13,5%-a írt tárgyat, eszközt megnevező metaforát (*iránytű, mentőőv, ragasztó, kapocs, lámpa, zseblámpa, jelzőoszlop* stb.). Ezek általános, a tanár irányító, útmutató, támogató szerepének prototipikus metaforáinak nevezhetők.

A többi megjelenő kategória közül tanulságos kiemelnünk a *testrész* fogalom alá sorolt *emberben a szív* megnevezést, mivel itt is egyedi az online oktatásban való szerep esetén az *emberben az agy* párhuzamállítás. A magyarázat mind a két esetben csupán annyi volt, hogy nélkülözhetetlen, így a befogadóra van bízva, hogy miképpen értelmezi a két elnevezést. Talán ez a párhuzam is arra utal, hogy amíg a jelenléti oktatásban az érzelmeknek is van helye, vagy akár itt az az elsődleges, addig a távolléti oktatást a ráció, a tudásátadás határozza meg elsődlegesen.

Szintén érdekes párhuzamot figyelhetünk meg a *Nap* és a vele párhuzamban állított *Hold* metaforákkal kapcsolatban. Amíg a *Nap* irányít, figyel, útmutatást ad, addig a *Hold* inkább „csak” segít. Ahogy a tanárjelölt írta: „a *Nap* világít, erőt és tudást ad, mindenki figyel, a *Hold* követi Napját, együtt mozog vele, s bár nem ragyogja be a »Földet«, de épp oly meghatározó”. Tehát a *Hold* is ellátja a feladatot, de éppen a közvetlen kapcsolat miatt a fény hiányzik. Ebben a *Nap-Hold* párhuzamban még egy harmadik, az égitestek jelentéskörébe beillő metafora is született, a *Föld* mint a diákokat jelképező kifejezés.

A harmadik metaforapár, amelyet érdemes elemzés alá vonnunk, a biológiából kölcsönzött hasonlat. Itt a kontaktoktatást a válaszadó *mRNS a DNS mellett*, míg az online kapcsolatot *egy kötés a molekulában* metaforával nevezte meg. A magyarázat alapján kitűnik, hogy amíg a közvetlen tanórán a tanítás, a segítség egyénre szabott: „minden sejthez (tanulóhoz) a saját »működéséhez« szükséges információt (tananyagot) tudja, hogy melyikőjüknek mikor, milyen dózisban (és milyen formában) juttassa el.”, addig az online térben az elsődleges cél a tudásanyag valamilyen elrendezése, átadása: „a meglévő elemek (tudás-részletek) között, melyek mindegy, hogy hogyan/milyen úton kerültek oda, de meg kell teremtsen a kapcsolatot, hogy a részekből az egész fölépülhessen.”

Igen távoli asszociáció terméke a tanár céltartományaként a *hideg sör* kifejezés megnevezése. De az asszociáció követhető, hiszen a válaszadó szerint a hideg sör segít mederbe terelni a szétcsúszott napot, valahogy úgy, ahogy a tanár feladata egy tanórának a mederbe terelése, tartása.

A tanári metaforák az online oktatásban

Az online oktatás során a tanár szerepének metaforikus kifejezéseit a 2. táblázat tartalmazza. A 69 válaszoló ebben az esetben is a legtöbb metaforát a személyek fogalomköréből alkotta. A 44 válaszoló (ez a választ adók 63,7%-a) 33 féle személyt jelölő metaforát írt. Itt is ugyanazok a főkategóriák jelennek meg, mint a jelenléti oktatás esetében. A vezetőszemélyek körében szintén megtaláljuk a *mentort*, a *facilitátort*, a *vezetőt*, a *koordinátort*, a *csoportvezetőt*. Újként jelent meg a *tanácsadó*, a *kríziskezelő*, a *rendezvényszervező*, a *kapcsolattartó*. Ezek jelentéstartományában a segítség, koordinálás mellett már előkerül a tanulókkal való kapcsolathány, illetve az online helyzetből fakadó kiszolgáltatottság, az ehhez a helyzethez való alkalmazkodás is.

2. táblázat
Az online oktatás tanármetaforái

Forrásfogalom				
Főlérendelt fogalom	Metafora	Előfordulás	Jelentéstartomány	
S z e m é l y	vezető	mentor	4	irányítás, segítség, támogatás, távol van
		facilitátor	3	koordinálás, támogatás
		segítő	3	segítés, nincs visszajelzés
		feladatkiosztó/koordinátor	2	koordinálás
		vezető	2	koordinálás, irányítás, segítség
		tanácsadó	1	nincs kapcsolat
		kríziskezelő	1	alkalmazkodás
		rendezvényszervező	1	segítés, koordinálás, támogatás
		főnök	1	feladatadás, ellenőrzés
		csoportvezető	1	alkalmazkodás
	kapcsolattartó	1	kapcsolattartás	
S z e m é l y	szakember	karmester	1	irányítás
		juhász a Zoomon	1	irányítás, nincs kapcsolat
		vlogger	1	videókészítés
		múzeumpedagógus	1	tanítás (digitálisan)
		televíziós műsorvezető	1	szórakoztatás
		festő	1	átlátja a helyzetet
		szerkesztő	1	szervezés, tananyag rendezése
		előadó	1	irányítás, nincs kapcsolat
		rendező	1	irányítás (passzív)
		youtuber	1	tanítás
S z e m é l y	családtag/barát	szülő	2	példamutatás
		levelezőtárs	2	visszajelzés, távol van
		ritkán látott rokon	1	segítés, távol van
		nagyszülő (távoli)	1	távol van
		barát (külföldön élő)	1	nincs kapcsolat, távol van
S z e m é l y	egyéb	rabszolga (otthon robotoló)	1	szolgálás
		elérhetetlen személy	1	nincs kapcsolat
		tanuló	1	tanulás
		polihisztor	1	polihisztor
		fantom	1	feladatadás, távol van
		varázsló	1	szórakoztatás
S z e m é l y	Eszköz/tárgy	egy robot	3	feladatadás
		tankönyv (virtuális)	2	utasítás, tanítás, magyarázás
		repülő frizbi	1	nincs kapcsolat
		mankó	1	segítés
		generátor	1	feladatadás, nincs kapcsolat
		naptár	1	segítség, szervezés, távol van
		égő lámpa	1	távol van, irányítás, segítség
		útmutató és ellenőrző program	1	koordinálás, feladatadás, távol van
		TV	1	közvetítés, a kapcsolat megszakítható
	egy gép, egy droid	1	egész nap dolgozik	
Égítést	Hold	1	segítés	
Építmény	bástya	1	segítés, biztonságadás	
Testrész	emberben az agy	1	nélkülözhetetlen	
Tulajdonság	kreativitás	3	alkalmazkodás	
Testrész	emberben az agy	1	nélkülözhetetlen	
S z e m é l y	Egyéb	katalizátor	1	segítés, nincs kapcsolat
		egy senki	1	nem követelhet
		egyrossz vicc	1	nincs kapcsolat
		kötés a molekulában	1	segítés, irányítás

Amíg a jelenléti oktatás esetében a szakemberek jelentéskörébe sorolt metaforák között a tudás birtoklása volt az elsődleges jelentéstartomány, addig az online térben működő tanári metaforák sokkal inkább az irányításra (*rendező, karmester, juhász a Zoomon*), szervezésre (*szerkesztő, festő*), szórakoztatásra (*televíziós műsorvezető, vlogger*) vonatkoznak. A metaforák szintjén is megnevezésre kerül a digitális világ (*vlogger, youtuber, juhász a Zoomon*), valamint az egyes jelentéstartományokban a kapcsolat, a visszajelzés és a jelenlét hiánya is.

A családtagok, barátok kategóriájában a szülő megnevezés mellett a távolságot mint jelzőt megkapó rokon, *nagyszülő* és *barát* reprezentálja az online térben lévő tanárt.

Az egyéb kategóriába sorolt személyek között is feltűnik a *rabszolga*, de ő már otthon robotol, a *fantom*, akinek legfőbb jellemzője, hogy távol van, és feladatot ad. Ugyanakkor érdekes a *tanuló* metafora, amely arra utal, hogy ezt az új helyzetet a tanárnak is tanulnia kell.

Az eszköz, tárgy kategóriába sorolt metaforák mindegyike utal az online oktatás miatt megnövekedett munkára (*robot, gép, droid*), illetve a távolságra, arra, hogy nem egy térben van a tanár tanítványaival, és a kapcsolat bármikor megszakítható (*virtuális tankönyv, repülő frizbi, generátor, naptár, TV*).

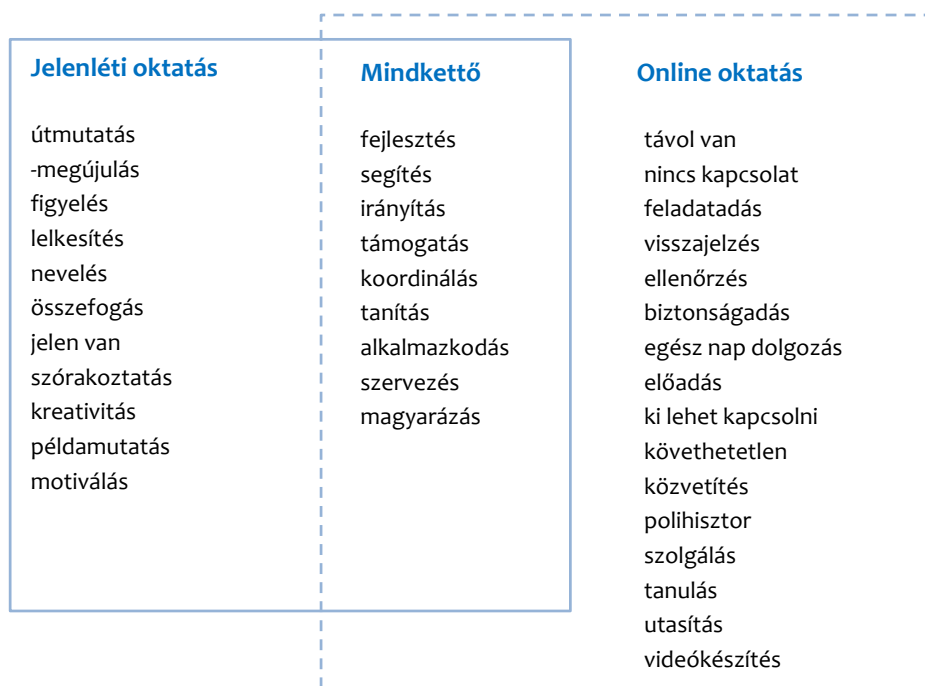
Az egyéb kategóriába tartozó metaforák közül igen negatív jelentéstartománnyal bírnak az *egy senki* és az *egy rossz vicc* megnevezések. Mindkettő a tanár online térben való kiszolgáltatottságát, tehetetlenségét hangsúlyozza.

Jelentéstartományok a kontakt- és az online oktatásban

A metaforák elemzése mellett megvizsgáltuk, hogy a hallgatók által megnevezett metaforák milyen jelentéstartományokat jelölnek. A két oktatási forma jelentéstartományainak összehasonlító táblázatát megvizsgálva (vö. 1. ábra) megállapíthatjuk, hogy 10 olyan jelentéstartományt jelöltek meg a válaszadók, amelyek mind a két tanítási formában megjelentek. A felsorolt jelentéstartományok gyakorisági sorrendben szerepelnek. A legtöbbször a *segítség fordult elő*, majd ezt követte az *irányítás*, a *támogatás* és a *koordináció* mind a két tanítási formában. Érdekes, hogy a tanítás a jelenléti oktatásra utaló metaforákban 13-szor, míg az online színtéren csupán egyszer jelent meg. Ez jól kifejezi, hogy a tanárjelöltek valami más tevékenységet tartottak fontosnak a megváltozott, szokatlan oktatási formában. A 6. helyen álló *alkalmazkodás*, illetve az utána sorrendben következő *szervezés*, *szórakoztatás*, *példamutatás* és *magyarázás* már mind a két formánál igen alacsony számban szerepeltek.

A jelenléti oktatás esetében összesen húsz jelentéskört különíthetünk el, amelyből 10 a tanítási formát jellemzi. A csak itt megjelenő jelentéskörök ritkán fordultak elő. Közülük a leggyakoribb a *fejlesztés* (8) és az *útmutatás* (6) volt. A *szervezés*, a *nevelés*, a *szórakoztatás*, a *megújulás*, az *alkalmazkodás* háromszor, az *összefogás*, a *figyelés*, a *lelkesítés*, a *példamutatás* kétszer, míg a *motiválás*, a *magyarázás*, a *kreativitás* és a *jelen van* egyszer található meg. Ez utóbbi megállapítás feltehetően az online oktatás ismeretében került a jelentéskörök közé. Az elgondolkodtató, hogy a *lelkesítés*, a *motiválás*, a *magyarázás*, a *kreativitás* jelentéskörök, amelyeknek egy jelenléti óra természetes részeként kellene működniük, nagyon alacsony számban jelennek meg.

Az online térben tanító tanárra alkalmazott metaforák jelentéstartományai között is találunk 16 kategóriát, amely csak itt fordult elő. A legmagasabb előfordulással közülük az online oktatást jellemző *távol van* (13) és *nincs kapcsolat* (9) jelentések fordultak elő. De még az őket követő *feladatadás* (6), illetve a *visszajelzés* (5) jelentéstartományok is jól kifejezik a kezdeti oktatási forma egyik legfontosabb tanári feladatát. A tanári munka kritikájának tekinthetők a *ki lehet kapcsolni* és a *követhetetlen* jelentéstartományok. A tanárnak az új helyzetből adódó kiszolgáltatottságára utalnak az *egész nap dolgozás*, a *videókészítés*, a *szolgálat* és a *tanulás* jelentések.



1. ábra
A metaforák jelentéskörei

A félig strukturált interjúk eredményei

A kérdőíves kutatásban részt vevő válaszadók döntő többségének (87%) távolléti oktatási környezetben (is) kellett végeznie a szakmai gyakorlatát. A távolléti oktatás időszakában a hallgatók kétharmada nem vagy csak rendszertelenül tanított. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a válaszadók általános, illetve konkrétan a gyakorlattal való elégedettsége is kifejezetten jónak mondható. Ugyanakkor a munkaterheléssel, és a munkaórák kreditarányos beszámításával voltak a legelégedetlenebbek. A távolléti oktatás során szerzett tapasztalatokat alapvetően kedvezőnek ítélik meg a válaszadók, többségük szerint hasznosítható ismereteket szereztek, és közel kétharmaduk értékeli eredményesnek saját tanári munkáját. Ugyanakkor a tanulók oldaláról nézve már nem ennyire kedvezők a vélemények, csak a válaszadók fele gondolja úgy, hogy a tanulók oldaláról is eredményes volt a távolléti oktatásban zajlott tanulási folyamat. Az általános és a gyakorlattal való elégedettségi mutatók közül kiemelkedik a gyakorlatvezető értékelése. A válaszadók a legelégedettebbek a gyakorlatvezető szakmai felkészültségével voltak. A gyakorlatra vonatkozó konkrét értékelésből kiemelhető, hogy a legelégedettebbek a vezetőtanárakkal voltak, ez az elégedettség főként az együttműködésre és a visszajelzésre vonatkozott. Mindemellett a mester/tanítvány együttműködést befolyásolta a vezetőtanár informatikai felkészültsége is. A tanárszakos hallgatók digitális tudása felértékelődött, feladataik között a leggyakoribb a digitális tananyagok készítése volt, valamint az ezekhez kapcsolódó újfajta értékelési módszerek kidolgozása. A kérdőíves válaszadók szerint a távolléti oktatás sok tanítási, tanári képességet igényel, viszont véleményük szerint sem az értékelési gyakorlat megváltoztatása, sem a kommunikáció gyakorisága nem pótolhatja a jelenléti oktatást. Így főként a visszajelzés hiánya miatt vélik úgy a válaszadók, hogy a távolléti oktatás nem lehet egyenrangú a jelenléttel.

A kérdőíves adatfelvétel után szerettünk volna a részletekbe jobban belemélni, ezért készítettünk néhány interjút az érintettekkel. 10 tanárjelöltet kérdeztünk meg, akik mindannyian 2020 tavaszán végezték a szaktárgyi tanítási gyakorlatukat. Érdeklődésünk elsősorban arra irányult, hogy a vírus

okozta vészhelyzet mennyiben változtatta meg körülményeiket, és ez hogyan hatott a szakmai fejlődésükre.

Az elkövetkező részben betekintést adunk a beszélgetésekbe. Néhol szó szerinti idézetekkel támasztjuk alá a tapasztalatokat. Ehhez kitalált neveket használunk, de azokból lehet következtetni az interjúalany nemére.

Áttérés távoktatásra

A magyar iskolák távolsági oktatásra való átállása szinte egyik napról a másikra történt. Ezzel a tanárjelöltek körülményei is hirtelen változtak meg, és egyben megszűnt a tanítási gyakorlat lényegét jelentő közvetlen kapcsolat a tanulókkal és az iskolákkal. Mindez átkerült a digitális térbe, ahol addig nem sok időt töltöttek a gyakorlat szempontjából.

A résztvevők elmondása szerint a váltás olyan gyorsan történt, hogy nem volt idejük informálódni, ezért volt, aki másnap reggel az iskola portáján szembesült azzal a ténnyel, hogy már nem mehet be az épületbe. Ez nagy zavart keltett a hallgatók körében, hiszen teljesen elbizonytalanodtak a folytatást illetően. Ekkor az egyetem rektora tavaszi szünetet rendelt el, így sikerült egy kevés időt nyerni, ami alatt a Tanárképző Központ (TKK) a gyakorlóiskolákkal való egyeztetés után kidolgozta a gyakorlat teljesítésének módját.

Az átállás hatása a gyakorlatra, tapasztalatai a jelenléti oktatáshoz képest

Mivel alig akadt olyan hallgató, aki az iskolabezárás előtt megtartotta volna a kötelezően előírt 15 óráját, így először arra voltunk kíváncsiak, hogyan szervezték át az érintettek a gyakorlathoz köthető tevékenységeket tartalmi és módszertani szempontból.

A hallgatói interjúk nagyon változatos helyzetekről árulkodtak a megtartott jelenléti órák számát illetően.

A távoktatás ideje alatt sokan már nem vettek részt szinkrón órákon. Helyette oktatási segédanyagokat készítettek, amelyekkel vagy a vezetőtanárt segítették, vagy a gyerekek kapták önálló feldolgozásra.

Úgy tűnt, hogy a legtöbb szinkrón órát a nyelvszakos hallgatók tartották. Így próbálták pótolni a jelenléti órák során megszokott élő kommunikációt, amely az idegennyelv-órákon létszükséglet. A hallgatók is pozitívan álltak hozzá.

„Körülbelül négyet vagy ötöt tartottam kontaktórában és a többit, azt online. És nem is csak annyit tartottam, amennyit kellett, tehát utána még ott maradtam továbbra is segíteni a mentoromnak. Tehát gyakorlatilag a vizsgaidőszakig segítettem az ő munkáját.” (L. Réka, német–magyar szakos)

Talán nem véletlen, hogy ez a tanári közösség kevésbé élte meg problémának az átállást, hiszen évtizedek óta használják a nyelvi laborokat, hozzá vannak szokva a géphasználathoz.

„/.../ és hogy ott így volt kapcsolat a diákokkal, azt nem éreztem olyan nagy változásnak, mert alapvetően kommunikációalapú nyelvtanulási módszerekkel dolgoztunk, és ugyanazt csináltuk az órán is.” (F. Ibolya, kémia-angol szakos, mindkettőt tavasszal végezte)

Egészen más volt a helyzet a természettudományos szakos hallgatók körében, akiket nagyon frusztrált az, hogy nem tudnak élőben kísérletezni.

„De az, hogy például demonstrációs kísérletet bemutassak, amit nagyon vártam, mert hogy az is egy ilyen félelmem, hogy az így nem történt meg, és így mentem ki hosszú gyakorlatra, ez nekem így nagyon rossz élmény volt, vagy rossz érzés.” (M. Ágnes, fizika-matematika szakos)

Sajnos ebben az időszakban még nem mindenkinél érett meg a helyzet kívánta váltás. Sokan ugyanazt, ugyanúgy akarták csinálni, mint korábban. A módszerek átgondolására még nem voltak felkészülve,

pedig a siker titka nagyrészt ebben rejlett. Akinek sikerült adaptálódnia az új rendszerhez, az eredményesebb is volt.

Interjúalanyaink között voltak olyanok, akik az egyik szakjukból már elvégezték a gyakorlótanításukat egy korábbi félévben jelenléti formában. Őket arra kértük, hogy vessék össze tapasztalataikat a távoktatás időszakával.

A következő vallomás önmagáért beszél:

„Hát én nagyon csalódott voltam, amikor ez kiderült, mert számomra nagyon-nagyon fontos... vagy ami miatt [a] tanári pályát választottam, az a való személyes kapcsolat, és ez így az online térben szinte teljesen elveszik, főleg úgy, hogy nem tartottam személyes, élő órát.” (V. Tamara, fizika-matematika szakos)

A vallomásokból az vehető ki, hogy éppen attól lettek megfosztva a hallgatók, amire a legjobban vágytak, és ami a lényegét jelenti a tanításnak: a személyes kapcsolattól a gyerekekkel.

Egy másik hallgató a következőképpen fogalmazta meg negatív véleményét:

„Nem akarom a távoktatást úgymond szidni, de azt mondanám, hogy nem létezik.” (B. Péter, matematika-informatika szakos, mindkettőt tavasszal végezte)

Beszámoltak arról, milyen nehéz volt aktivizálni a tanulókat. Kikapcsolt mikrofon és kamera mellett nullára csökkent a motiváció a képernyő mindkét oldalán.

Kérdeztük őket a szakmai felkészülés mikéntjéről is. A személyes jelenlét hiánya az órákra való felkészülés idejét is megnövelte. A feladatok egyértelművé tétele részletesebb magyarázatokat kívánt, egyúttal a lehető legegyszerűbben kellett megfogalmazni azokat, és ez rutin nélkül még nem könnyű feladat. Az órák után ki is kellett javítani a tanulók által beadott megoldásokat, ami szintén nagyon sok időt emésztett fel.

„Teljes mértékben más volt, ugyanis egy teljesen más környezetben, teljesen más metódus alapján kellett tanítani. Teljesen más környezet az egész, merthogy mindenki otthon van, mindenki gép előtt van, vagy ilyenek. Nagyon megnőtt egyrészt az órákra való felkészülési idő, másrészt az, hogy nekem úgymond mennyi ilyen plusz munkát eredményez az, hogy a házi feladatokat ténylegesen kijavítom.” (B. Péter, matematika-informatika szakos, mindkettőt tavasszal végezte)

A számonkérés kereteit és tartalmát is jelentősen át kellett gondolni. A lexikális tudás visszakérdezése értelmetlenné vált az adott helyzetben. Előtérbe került az ismeretek alkalmazása, szintetizálása, illetve olyan képességek fejlesztése, amelyek a tanulóktól nagyobb mértékű önállóságot kívántak meg.

„Hát egészen máshogy próbáltam felépíteni az anyagokat, mivel ugye a diákok számára ott van az internet, és ezért az olyan tudást, ami csak... ami ilyen lexikális, arra inkább próbáltam, hogy inkább ők keressenek rá” (V. Tamara, fizika-matematika szakos)

A távoktatás alatt sajnos a pedagógiai folyamat tervezését nem szívesen adták át a vezetőtanárok a hallgatóknak. Ez a helyzet mindenki számára új volt, így érthető módon nem tudtak mentori szerepből segíteni a tanárok, ők is akkor tanulták, mit hogyan lehet megoldani.

Az interjúalanyok beszámolóit hallgatva vegyes vélemények születtek az eredményességgel kapcsolatban mind a hallgatók saját tanítási gyakorlatát, mind a tanulók ismeretszerzési folyamatát tekintve. Volt, aki színvonalcsökkenésről számolt be a tananyag befogadását illetően, ugyanakkor mások szerint a tanulók több olyan képességet is fejleszthettek ilyen módon, amelyre korábban nem volt lehetőségük. A digitális kompetencia nyilván erősödött, és elsősorban az önálló tanulói aktivitást igénylő készségek, mint pl. a kreatív íráskészség is pozitív irányba fejlődött.

Együttműködés a vezetőtanárral, a tanári közösséggel

A tanárjelöltek eredményessége természetesen azon is múlt, hogy vezetőtanáraik mennyire tudtak segíteni nekik, és milyen mértékben voltak képesek kommunikálni a helyzet megoldásához. Ehhez mindkét fél digitális felkészültsége jelentette a kulcsot, ami nem minden esetben volt kielégítő.

„A legnehezebb ugye az volt, hogy nem volt élő kapcsolat a mentortanárommal, vele e-mailben kommunikáltam. Az osztálynak sem tartott videó formában órát, hanem velük is e-mailben kommunikált, és nekem ez nagyon nehéz volt, mert már a hospitálás alatt is, meg az első órára készülés alatt is a tanár úr nagyon-nagyon sok segítséget tudott nekem adni, és ugye ő már egy idősebb tanár úr rengeteg tapasztalattal, és nagyon jó volt csak hallgatni is, ahogy ő mesél. És ehhez képest az e-mail-es kommunikáció, az nagyon-nagyon rossz volt, ott sokkal szűkszavúbb volt, szerintem, neki is nehéz volt ezeket így leírni, és mindent csak így többszöri visszakérdezésre fejtett ki bővebben, tehát hogy amit amúgy megkérdeztem volna élőben, az csak ilyen öt-hat e-mail váltás során lett csak tiszta.” (M. Ágnes, fizika-matematika szakos)

A vezetőtanárok a hirtelen váltás miatt nem tudták, milyen feladatokkal lássák el tanárjelöltjeiket ahhoz, hogy továbbra is megfeleljen a gyakorlat a kitűzött céloknak, és szakmailag biztosítsa a fejlődés lehetőségét. Ez bizonytalanságot szült a jelöltek körében is. Ugyanakkor arra is volt példa, hogy a mentor képes volt kezében tartani a kontrollt és segítséget nyújtani a gyakorló hallgatónak.

„Hát tényleg lelkiismeretesen ellenőrizte a munkámat, sokszor már idegesítő volt, hogy minden vesszőbe meg szóközbe belekötött, de például ő küldött nekem weblapokat, ahol én magam is ilyen kisfilmeket meg animációkat tudtam keresni.” (V. Tamara, fizika-matematika szakos)

Az interjúk rávilágítottak arra, hogy a hallgatók ebben az időszakban kevesebb lehetőséget kaptak arra, hogy szakmailag fejlődjenek, különösen, hogy a vezetőtanáraikkal való kapcsolattartás megnehezült. A tanári mesterség elsajátításához azonban normális körülmények között a bővebb szakmai közösség is jelentősen hozzájárul, akár az egész tantestület, vagy gyakorta a hallgató saját szakjához köthető munkaközösség. Ezért arra is kíváncsiak voltunk, hogy ezen a téren milyen lehetőségek adódtak a műhelymunkára. Azonban itt még a korábbiaknál is elkésőbb beszámolókat kaptunk. Gyakorlatilag a tantestület mint támogatóközösség szinte teljesen megszűnt. Semmilyen téren nem tudta betölteni szerepét, a hallgatók még inkább elszigetelődtek a kollégáktól. Különösen negatív élményt jelentett ez azok számára, akik korábban a jelenléti oktatás során ennek pozitív hatását egyszer már tapasztalhatták.

„Kérdező: Az online tanítás keretében mennyiben érezte magát egy tanári szakmai közösség tagjának?

VT.: Egyáltalán nem. /.../

K.: És egyébként az előző időszakban volt ilyen élménye, amikor még offline volt?

VT.: Hát az [X iskolá]ban ott direktben is küldött a vezetőtanárom a kollégájának a matekórájára, meg ők így végignézték, ahogy az első órákon nagyon izgulok, ott mindig a tanáriban találkoztunk, akkor mondták, hogy na, most már sokkal jobban nézel ki, meg nagyon kedvesek voltak meg megértőek/.../ Az online alatt... hát egyáltalán nem. Semmi. De hogy még nem is volt erre így... nem is hívtak meg, vagy nem is hallottam, hogy lett volna ilyen.

K.: Értem. Szóval mindenki elvolt a maga kis bajával, gyakorlatilag.

VT.: Igen.” (V. Tamara, fizika-matematika szakos)

A tantárgyhoz fűződő viszony változásai, a tanárjelöltek tanári szakmához és tanári pályához való viszonyának alakulása

Az iskolai gyakorlat többek között azt a célt is szolgálja, hogy a gyakorló tanárjelöltek megismerhessék a saját tantárgyuk tanításának aspektusait, ami eltérhet az egyetemi órákon látottaktól. Ezért számunkra az is érdekes volt, hogy az online környezet miként befolyásolta ezt a kialakulóban lévő látásmódot.

Az ezzel kapcsolatos kérdéseinkre a hallgatók pozitív válaszokat adtak. Várakozásainkkal ellentétben a szokatlan körülmények nemhogy nem tántorították el őket, de még több izgalmas lehetőséget találtak tantárgyaikban arra vonatkozóan, hogyan tudják azt átadni tanítványaiknak.

„Jobban megszerettem egyébként. Már mint, hogy egy-egy órára most volt időm csak egy témában jobban elmélyedni, meg azt megnézni, hogy kisebbeknek mondjuk ezt hogy lehet, vagy mit érdemes elmondani, megmutatni. És emiatt én, ahhoz képest, amit ugye egyetemen tanultunk egy adott tárgy keretein belül, ahhoz képest jobban megszerettem.”
(M. Ágnes, fizika-matematika szakos)

Sőt, maga az online körülmény eddig ki nem használt lehetőségek kiaknázására sarkallta tanárjelöltjeinket.

„/.../ tulajdonképpen akármennyire is kevés dolog került most ebből elő, iszonyatosan izgalmas volt rájönni, hogy egy videónak, ha jól megválasztott videó, milyen jól lehet beilleszteni bármilyen forrást, ami lehet, hogy órai keretek között megvalósíthatatlan, mert mondjuk nincs ppt, nincs internet, nincs projektor, semmi. Tehát, hogy úgy mond nagyobb tér volt arra, hogy a digitális anyagokat mi is fölfedezzük, és ezzel újabb kapu nyíljon meg ebben az oktatási platformban. Szóval számomra inkább a lehetőség, tehát hogy a tantárgyamban nem csalódtam, vagy semmilyen elfordulásom, vagy bármi ilyen negatív élményem nem volt, inkább a tanítási folyamat volt zökkenősebb” (Z. Ildikó, történelem-magyar szakos)

Az iskolai gyakorlótanítás során kerülnek igazán közel a hallgatók a tanári mesterséghez, a tanári pályához. Ebből a szempontból nagyon is meghatározó, mit tapasztalnak ebben a pár hónapban, hiszen ez alapján döntenek el végül, hogy állást vállalnak-e valamelyik iskolában. Ezért különösen kíváncsiak voltunk arra, hogy az online térbe való átkerülés hogyan befolyásolja ezt a döntést. Jelent-e bármiféle törést a tanárrá válás folyamatában egy ilyen hirtelen bekövetkező és egyelőre végeláthatatlan időszak.

Vizsgálódásunknak az egyik érdekes és nem várt tapasztalata az volt, hogy a tanárjelöltek gondolkodásában nem válik ketté a tanári szakma, illetve a tanári pálya fogalma. A tanári szakmáról szóló kérdéseinkre gyakran válaszoltak a pályával kapcsolatban és fordítva.

Ezzel együtt a hallgatók szakmára vonatkozó tapasztalatai és következtetései vegyesek voltak. Így akadtak olyanok, akik különleges fejlődési lehetőségként élték meg az online térbe való átkerülést, amely többeket kizökkentett a mindennapi rutinból.

„Én magam nem gondolok rá [a tanári szakmára] másképpen, viszont azt érzékelem, hogy a nagy átlag pedagógus világban ez egy nagy fordulatot hozott, és talán kimozdította azokat a komfort zónájából, akik eddig nem fejlesztették magukat olyan mértékben, ahogyan azt kellene. Tehát akik már hozzászoktak a jól megszokott módszerekhez, az eddig összeállított anyagaikat használták, azok most ki lettek mozdítva, szerintem, a komfort zónájukból, és igazából ez nekik okozott nehézséget, viszont én azt gondolom magamról, hogy eddig is tisztában voltam azzal, hogy ez egy folyamatos tanulási, fejlődési folyamat nem csak a gyerekeknek, hanem számomra is, és ez csak alátámasztotta és igazolta ezt az elképzelést.”
(L. Réka, német–magyar szakos)

Más tanárjelöltek ugyan negatív érzelmeket éltek át, de ennek eredményeképpen világosabban látták azt, mi a fontos a tanári szakma hagyományos formáiban és mi az, ami nem.

„Számomra vágyölő és demotiváló volt ez az online időszak. Tehát hogy, hogy nem, nem szívesen tanítok online, ezt így megtudtam. Viszont így felértékelődött számomra a személyességnek a jelentősége. Hogy mennyire, mennyire fontos az, hogy, hogy ott van, ott vagyok személyesen a diákokkal, meg így egy légtérben vagyunk. Tehát ez, ez egy ilyen változás az identitásomban. Előtte annyira nem idegenkedtem az online módszerektől, merthogy, hát végül is úgy is lehet tanulni, meg több online tréningen részt vettem korábban, és így résztvevőként okés volt, viszont úgy láttam, hogy így közoktatásban, főleg fiatalokkal, ahol nemcsak az ismeretanyag-átadás, hanem egyéb nevelési-oktatási céljaink is vannak, így eléggé fontos a személyes jelenlét.” (F. Ibolya, kémia-angol szakos, egyszerre)

„Hát azt nehéz lenne mondani, hogy megerősített a szakmában ez az időszak, mert én nagyon nem szerettem ezt az időszakot. De mondjuk elbizonytalanítani nem bizonytalanított el. Tehát ettől még nem kisebb lelkesedéssel megyek minden nap az iskolába és készülök az óráimra vagy bármi. De nagyon szeretném, hogy ne legyen ilyen többet.” (H. András, természetismeret-kémia szakos)

Az egyértelmű volt, hogy hosszú távon nem szeretnének online tanítani, tehát ebben az esetben nem döntenek a tanári pálya mellett.

„Nem, dehogy [nem ingatott meg a tanári pálya választásában]; de hogyha csak online kellene tanítani ezután, akkor nem szívesen [választanám ezt a pályát]” (V. Tamara, fizika-matematika szakos)

Összegzés

A kutatásunkban részt vevő válaszadók döntő többségének (87%) távolléti oktatási környezetben (is) kellett végeznie a szakmai gyakorlatát. Egyharmaduk a legtöbb órát megtartotta online, valós idejű óraként, és egynegyedükre volt jellemző, hogy nem tartottak online órát, hanem leginkább feladatokat, kvízeket, (hangos) ppt-eket osztottak meg a diákokkal. A kérdőíves vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a válaszadóink általános, illetve konkrétan a gyakorlattal való elégedettsége is kifejezetten jónak mondható. Ugyanakkor a munkaterheléssel, és a munkaórák kreditarányos beszámításával voltak a leelégedetlenebbek.

A távolléti oktatás során szerzett tapasztalatokat alapvetően kedvezőnek ítélik meg a válaszadók, többségük szerint hasznosítható ismereteket szereztek, és közel kétharmaduk értékeli eredményesnek saját tanári munkáját. A tanulók oldaláról nézve már csak a válaszadók fele gondolja úgy, hogy a tanulók oldaláról is eredményes volt a távolléti oktatásban zajlott tanulási folyamat.

A válaszadók szerint a távolléti oktatás sok tanítási, tanári képességet igényel, viszont véleményük szerint sem az értékelési gyakorlat megváltoztatása, sem a kommunikáció gyakorisága nem pótolhatja a jelenléti oktatást. Így főként a visszajelzés hiánya miatt vélik úgy a válaszadók, hogy a távolléti oktatás nem lehet egyenrangú a jelenléttel.

A metaforakutatási részben a vizsgálatban résztvevők által megalkotott jelentéstartományok dominánsan a helyzet okozta bizonytalanságra, kiszolgáltatottságérzésre utalnak, valamint a kommunikáció egyoldalúságára, egyes esetekben ennek a gépiességére. A távolsági oktatás előtti és az azutánra vonatkozó metaforák közötti különbségek egyértelműen mutatják, mennyire eltolódott a tanári tevékenységek és a tanári szerep értelmezése a mechanikus, gépies tevékenységek irányába, amelyben a tanulók távol kerültek a tanártól, elérhetetlenné váltak egymás számára. Ugyanakkor a metaforákban és azok magyarázó kifejtéseiben erősen megjelenik a tanár segítő szerepe is.

A félig strukturált interjúk, valószínűleg éppen az adatfelvétel személyesebb jellege miatt, némileg más képet mutatnak arról, hogy a tanárjelöltek hogyan élték meg a távolléti oktatást, mint ahogy azt a kérdőíves adatfelvétel mutatta. Az interjúk markánsabban mutatják, hogy a tanárjelöltek inkább élték meg negatív tapasztalatként a távolléti oktatást, mint pozitívként. Nehezményezték a képernyő túloldalán lévő tanulócsoporthoz inaktivitását, motivátlanságát, és a velük való kapcsolat ellehetetlenülését. Ezért sem a tanulók, sem a saját szempontjukból nem érezték eredményesnek ezt

az időszakot. A vezetőtanárral való kapcsolattartás is megnehezült, kevesen tudták kihasználni a technológia adta lehetőségeket.

Mind a kérdőíves, mind pedig az interjú adatfelvételből az derül ki, hogy a tanárjelöltek a szakmával és a pályával kapcsolatos, továbbra is alapvetően pozitív hozzáállásának központi eleme az, hogy mindannyian hisznek a személyes jelenlét pedagógiai hatásában mint a tanári tevékenység lényegében.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az EFOP keretében (EFOP 3.4.3-16-2016-00011), az ELTE Tanárképző Központ támogatásával készült.

Irodalom

- Carlsen, J., Jensen, E., & Krytenberg, A. (2020). Pandemic & education: A conversation between teacher candidates. *Northwest Journal of Teacher Education*, 15(1), Article 2. <https://doi.org/10.15760/nwjte.2020.15.1.2>
- Ceglédi, T., Gál, A., & Nagy, Z. (Eds.). (2014). Határtalan oktatáskutatás: Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére. (pp. 257–277). Center for Higher Education Research and Development.
- Ceglédi, T., & Szabó, A. É. (2015). Középiskolások és hallgatók az árnyékoktatásban. In T. Ceglédi & A. Gál, & Z. Nagy (Eds.), *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére. Régió és oktatás sorozat, IX. kötet* (pp. 257–274). CHERD-Hungary.
- Chen, L., Dorn, E., Sarakatsannis, J., & Wiesinger, A. (2020). Teacher survey: Learning loss is global – and significant. McKinsey. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/teacher-survey-learning-loss-is-global-and-significant>
- Delamarter, J., & Ewart, M. (2020). Responding to student teachers' fears: How we're adjusting during the COVID-19 shutdowns. *Northwest Journal of Teacher Education*, 15(1), Article 3. <https://doi.org/10.15760/nwjte.2020.15.1.3>
- Dudás, M. (2005). A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3, 23–43.
- Dudás, M. (2007). Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In I. Falus (Ed.), *A tanárrá válás folyamata* (pp. 46–120). Gondolat Kiadó.
- ELTE Tanárképző Központ. (2020). Összefüggő egyéni iskolai gyakorlat. <https://tkk.elte.hu/osszefuggo-egyeni-iskolai-gyakorlat/>
- Farrell, T. Sc. (2008). Here's the book, go teach the class: ELT practicum support. *RELC Journal*, 39(2), 226–241.
- Fábián, Gy. (2015). *A tanárszerep aspektusai* [Kézirat].
- Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: A study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 145–158. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>
- Flores, M. A., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: National, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507–516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Gordon Györi, J. (2008). Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 2, 263–274.
- Gordon Györi, J., Fehérvári, A., Kiss, E., & Raátz, J. (2021). Biztosítókötél nélkül – Tények és tapasztalatok a távolléti oktatás alatti szaktárgyi tanítási gyakorlatról. In A. Balogh-Molnár & T. Vakula (Eds.), *A pedagógusképzés elmélete és gyakorlata. Diszciplínák Tanítása – A Tanítás Diszciplínái 6* (pp. 26–62) ELTE.
- Hudson, P. (2012, July 1–4). Beginning teachers' achievements and challenges: Implications for induction and mentoring [Conference presentation]. Australian Teacher Educators Association (ATEA) Conference, Glenelg, South Australia. <https://metprogram.com/wp-content/uploads/2015/10/Beginning-teachers-achievements-and-challenges.pdf>
- Kövecses, Z. (2005). *Metafora*. Typotex.
- la Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., & Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 596–608. DOI: [10.1080/02607476.2020.1803051](https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803051)

- Moyo, N. (2020). COVID-19 and the future of practicum in teacher education in Zimbabwe: Rethinking the 'new normal' in quality assurance for teacher certification. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 536–545.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802702>
- Nasri, N. M., Husnin, H., Mahmud, S. N. D., & Halim, L. (2020). Mitigating the COVID-19 pandemic: A snapshot from Malaysia into the coping strategies for preservice teachers' education. *Journal of Education for Teaching*, 46(4) 546–553. DOI: [10.1080/02607476.2020.1802582](https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802582)
- Nguyen, H. T. T. (2020). Learning to teach accross the boundary: A cultural historical activity theory perspective on a university-school partnership in Vietnam. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103–183.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103183>
- Robinson, M., & Rusznyak, L. (2020). Learning to teach without school-based experience: conundrums and possibilities in a South African context. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 517–527.
DOI: [10.1080/02607476.2020.1800408](https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1800408)
- Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó.
- Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó.
- Szivák, J. (2003a): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Szivák, J. (2003b): Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. *Iskolakultúra*, 5, 88–95.
- Vámos, Á. (2001): Metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1, 85–114.
- Vámos, Á. (2003a). *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Vámos, Á. (2003b): Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 4, 109–112.
- Willi, J. (1985). *Ko-Evolution: Die Kunst gemeinsamen Wachsens*. Rowohlt.
- Zhang, W., & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55(3), 322–341.
- Zhao, H., & Zhang, X. (2017). The influence of field teaching practice on pre-service teachers' professional identity: A mixed methods study. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1264.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01264>



ALKALMAZKODÁSI MINTÁZATOK A DIGITÁLIS MUNKARENDBEN

Horváth László

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

horvath.laszlo@ppk.elte.hu

Absztrakt

A digitális transzformáció hatása már régóta érezhető az oktatási szektorban. Az elmúlt évben a köznevelési intézmények kényszerűen alkalmazkodtak a digitális munkarend sajátosságaihoz. Az iskolabezárások, illetve a digitális munkarend negatív hatásai között említhetjük a tanulmányi elmaradást (learning loss), amely a munkaerőpiacra és így a gazdaságra is kihatással bír. Szintén a negatív hatások közé sorolhatjuk a társas-szocializációs hatások elmaradását (UNESCO, UNICEF, & World Bank, 2021). Több kutatás is foglalkozott már a magyar köznevelés tapasztalataival (Engler et al., 2021; Fekete M., 2020; Fekete & Porkoláb, 2020; Nahalka, 2021; Polónyi, 2021;). Mindezek alapján fontos kérdés, hogy az intézmények hogyan viselkedtek ebben a helyzetben, milyen alkalmazkodási stratégiákat valósítottak meg.

Kutatásunkban egy országos projekt hatásméréséhez kapcsolódóan mértük fel 2020 májusában hátrányos helyzetű térségekben működő általános iskolák pedagógusai körében a digitális munkarendre való átállás tapasztalatait egy online kérdőív segítségével. A tisztított adatbázisban 343 intézmény 4028 pedagógusának válaszai szerepelnek. A demográfiai kérdések mellett felhasználtuk a pedagógusok digitális kompetenciáját mérő DigCompEdu-kérdőívet (Redecker & Punie, 2017), illetve saját fejlesztésű kérdéseket tettünk fel a digitális munkarend megvalósításával kapcsolatban.

A kutatás során létrehozott keretrendszer a megküzdési stratégiák analógiája alapján írja le az elsődleges pedagógiai reakciókat a pedagógiai gyakorlat változása, a rendelkezésre álló előfeltételek, illetve a pedagógusok digitális kompetenciája és a diákok elérése tükrében.

Kulcsszavak: digitális munkarend, Covid, megküzdési stratégiák, hátrányos helyzet

Bevezetés

A digitális transzformáció hatása már régóta érezhető az oktatási szektorban. Számos kezdeményezés már realitásként van jelen az osztályterem falai között. Egyre elterjedtebb a mobil eszközökkel támogatott tanulás, de megjelennek a virtuális és kiterjesztett valóság kiaknázására irányuló lehetőségek is. Előtérbe kerül a digitális történetmesélés módszere, vagy a kódolás, a számítógépes gondolkodás, kritikai gondolkodás és médiaműveltség fejlesztése mint lehetséges reakció a jelen (pl. fake news) és a jövő kihívásaira (Fehér, 2020). Az OECD kitekintése a digitális oktatás világára olyan jövőbeli trendeket sorol fel, mint a mesterséges intelligencia, a tanulásanalítika (learning analytics), a társas robotok (social robots), a játékosított értékelés, a blokklánc (blockchain), amelyek alapvetően változtathatják meg az oktatás világát (OECD, 2021). Az elmúlt időszakban mégsem ezek az előremutató technológiai megoldások álltak a középpontban, hanem az oktatási rendszernek egy válsághelyzetre kellett reagálnia. Magyarországon a 1102/2020. (III. 14.) Korm. határozat a koronavírus miatt új munkarendet vezetett be a köznevelési és szakképzési intézményekben. A korábbi, osztálytermi, jelenléti munkára épülő tanulás-tanítás egy hétvége alatt áttért az online térbe. Jelen tanulmány keretében az átállás első hónapjainak tapasztalatairól készítettünk látképet, a pedagógusok válsághelyzetre való első, kényszerű reakcióiról számolunk be.

Az elmúlt években a köznevelési intézmények kényszerűen alkalmazkodtak a digitális munkarend sajátosságaihoz. Többben különböző pedagógiai szakkifejezésekkel próbálták megragadni ennek az időszaknak a lényegét: a nevelés és oktatás tantermen kívüli, digitális munkarendben történő megszervezése, távoktatás (pl. Thékes, 2020), távolléti oktatás (pl. Engler, 2020), karanténpedagógia

(Fekete & Porkoláb, 2020) vagy pandémiás oktatás (Polónyi, 2021). Szerinte a világban különböző megoldásokkal találkozhattunk (Tadesse & Muluye, 2020), ezek sikeressége azonban csak hosszabb távon ítélni lehet. Az iskolabezárások, illetve a digitális munkarend negatív hatásai között említhetjük a tanulmányi elmaradást (learning loss), amely a munkaerőpiacra és így a gazdaságra is kihatással bír, illetve a társas-szocializációs hatások elmaradását is (UNESCO, UNICEF, World Bank, 2021). Több kutatás is foglalkozott már a magyar köznevelés tapasztalataival, amelyek közül néhányat kiindulópontként kezelve áttekintünk a jelenlegi tanulmány elméleti bevezetőjében.

A digitális munkarend tapasztalatai a magyar köznevelésben

Az Alternatív Diákközpontú Oktatásért Mozgalom (ADOM) 2020 tavaszán átfogó felmérést végzett a diákok, szülők és pedagógusok körében egyaránt. Eredményeik alapján igazolható az a szakértői felvetés, hogy az adott időszakban zajló digitális munkarend szerinti távoktatás korántsem használja ki a minőségi digitális oktatásban rejlő lehetőségeket (Gyetvai, 2020). Értelemszerűen ez az időszak a legtöbb esetben inkább a tűzoltásról szólt, azonnali megoldásokat kívánt meg a helyzet. Ellenpontként érdemes megfogalmazni, hogy az elmúlt években rengeteg (főleg Európai Unió) forrás ömlött az oktatási rendszerbe a digitális oktatás fejlesztésére (lásd például a 2016-ban elfogadott Digitális Oktatási Stratégiát), ezek eredményei azonban nem bizonyultak elegendőnek ahhoz, hogy érdemben támogassák a pedagógusok munkáját a digitális munkarend keretében (Jakab, 2020; Fekete M., 2020; Polónyi, 2021). Habár a feltételek nem teljesen adták a minőségi digitális oktatás megvalósításához, a helyzetet valahogyan meg kellett oldaniuk az iskoláknak, pedagógusoknak. Tanulmányunkban ezeket az alkalmazkodási mintázatokat próbáljuk feltárni.

Fekete Mariann (2020) az átállás első hetének tapasztalatait vizsgálta az „Online Otthonoktatás” Facebook-csoport hozzászólásainak szentimentanalízise segítségével. A kutatás eredményei alapján kirajzolódnak azok a főbb problémacsoportok, amelyekkel az érintettek a kezdeti időszakban találkozottak: digitális oktatáshoz kapcsolódó módszertani problémák (pl. digitális pedagógiai ismeretek hiánya, eszközök és infrastruktúra hiánya, osztályozás érvényessége és szükségessége), leterheltség a pedagógusok, szülők és diákok részéről, kiemelten a végzős tanulók problémái (pl. érettségi, ballagás), hátrányos helyzetű települések és családok problémái. Nahalka (2021) is összegzi tanulmányában a legfontosabb problémákat: eszközök és internetkapcsolat hiánya, komplex szolgáltatások kihasználhatatlansága, pusztá feladatkiosztás mint tanítás, nem megfelelő digitális felkészültség, jelentős tanulási elmaradások a hátrányos helyzetű tanulók esetén. A hátrányos helyzetű diákokra irányuló figyelem jelentőségét erősítette meg Kende és munkatársai (2021) kutatása is. Eredményeik alapján jól látható, hogy a hátrányos helyzetű tanulókat érzékenyebben érintette a digitális munkarendre való átállás, kevésbé sikerült őket elérni és bevonni a tanulási-tanítási folyamatba. Emögött a megfelelő tanulási környezet hiánya, az önirányított tanuláshoz szükséges képességek hiánya, illetve az infrastrukturális hiányosságok húzódnak meg elsődlegesen. Ilyen helyzetben alkalmazkodási stratégiának tekinthető az, hogy a diákokhoz papíralapon próbálták meg eljuttatni a pedagógusok a tananyagot, feladatokat. Ez természetesen nem értelmezhető a digitális oktatás keretében, de az belátható, hogy határfoka messze elmarad a jelenléti oktatástól, hiszen nem érvényesülhetnek azok a kényszerítő és ösztönző hatásmechanizmusok és struktúrák, amelyek elősegítették korábban a tanulás-tanítás eredményességét. Molnár és munkatársai (2021) empirikus bizonyítékokkal támasztották alá, hogy a 2020/2021-es tanévben az elmúlt két évhez képest alacsonyabb volt a diákok teljesítménye a szövegértés, a matematika és a természettudományok területén egyaránt. Érdemes kiemelni, főleg az általános iskola vonatkozásában, hogy ez az időszak megnövekedett terheket rótt a családokra is, hiszen, ahogyan az Engler és munkatársai (2021) tanulmányából is kiderül, a szülőknek a tananyag elsajátításában is nagyobb szerepet kellett vállalniuk.

A digitális munkarend pozitív tapasztalatokat is a felszínre hozott. Fekete Mariann (2020) kutatásai megerősítették, hogy a kényszerhelyzet számtalan innovációt szült, illetve felhívta a pedagógusok figyelmét a tankönyvcentrikus oktatás kiváltására, lehetővé tette (kényszerítette) a kísérletezést új megoldásokkal. Előtérbe került az élményalapú tanulás fontossága, tudatosultak olyan felismerések,

amelyek megerősítették az önirányított tanulás és a kooperáció szükségességét és fontosságát. A csökkenő tanulmányi eredmények kimutatása mellett Molnár és munkatársai (2021) tanulmánya megoldási lehetőségeket is kínál egy online, személyre szabott fejlesztőeszköz bemutatásával. Nahalka (2021) kiemeli, hogy azok a pedagógusok tudták nagyobb tanulási veszteségek nélkül átvészelni ezt az időszakot, akik korszerű tanulásfelfogással rendelkeznek, vagyis a tanulást konstrukciós folyamatként tekintik, kiemelt figyelmet fordítanak az önszabályozott tanulás támogatására, képesek figyelembe venni és alkalmazkodni a tanulók és tanulócsoporthoz sajátosságaihoz érdemdifferenciálás segítségével, illetve biztosítják a társas és aktív tanulás lehetőségeit. Szilveszter és munkatársai (2021) tovább árnyalják az otthontanulásról szerzett tapasztalatokat. Középosztálybeli, hátrányos helyzetű és romtelepeken élő alsós gyermekeket nevelő felnőttek körében felvett adataik szerint a szocioökonómiai státusz önmagában nem befolyásolja szignifikáns mértékben a tanulás sikerességét, viszont a tanulási erőfeszítés, a háztartási rendezettség és a családi rutin igen, így az ezekre a tényezőkre irányuló beavatkozás sikeres lehet a hátrányos helyzetű diákok távoktatásának támogatásában.

A bemutatott elemzések alapján láthatjuk, hogy a magyar közoktatás nem állt készen a hatékony digitális oktatásra, sem infrastrukturális, sem digitális kompetenciák tekintetében. Ez utóbbi tényező esetében Nahalka (2021) alapján jogosan feltételezhetjük, hogy a pedagógusok javarészt a hagyományos pedagógiai kultúra alapján próbálták megvalósítani a digitális eszközökkel támogatott tanítást és tanulást. A szakirodalmi összegzés alapján világosan látszik, hogy a hátrányos helyzetű diákok kiemelt figyelmet érdemelnek a digitális munkarend tapasztalatainak feltárása során. Éppen ezért jelen kutatásban erre a célcsoportra fókuszálunk, miközben feltárjuk, hogy a pedagógusok első reakcióként milyen alkalmazkodási mintázatok keretében próbálták megoldani a digitális munkarend által támasztott pedagógiai kihívásokat.

Módszertan

A kutatás keretében végzett adatgyűjtés az Oktatási Hivatal által vezetett EFOP-3.1.7-16-2016-0001: Esélyteremtés a köznevelésben című projekt során valósult meg. A beavatkozás hatásmérésére bázismérést (2018), folyamatkísérő mérést (2019) és zárómérést (2020) terveztünk a projektben részt vevő 150 általános iskola, valamint további, hasonló adottságokkal rendelkező kontrollcsoport-intézmények körében. A projektben részt vevő 150 iskola „*homogenizálódó illetve leszakadó közegben működő, hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket/tanulókat nagy létszámban nevelő-oktató, országos méréseken alulteljesítő*” (EMMI, 2016) intézménynek számít. A tervezett zárómérést azonban megzavarta a digitális munkarendre való kényszerű átállás, ezért a mérőeszközt kiegészítettük a digitális munkarenddel kapcsolatos kérdésblokkal. Jelen kutatás ennek a kiegészítő kérdőívbloknak az elemzésére épül. Mivel a kutatási kérdéseink nem a projekt hatásmérésére irányulnak, ezért a vizsgálati és kontrollcsoportba tartozó intézményeket összevontan kezeljük.

Jelen tanulmány, a tágabb kutatással összhangban, kvantitatív kutatási stratégiát (azon belül is korrelációs kutatási stratégiát) követ, hiszen alapvetően hipotézisvezérelt. A kontextus a kiválasztott intézmények sajátosságai alapján homogénnek tekinthető, így kevésbé a kontextuális jellemzők játszanak szerepet a kutatásban, a hangsúly az objektív, külső megfigyelésre. A jelenségek analitikus vizsgálatára és az összefüggések feltárására helyeződik (Szokolszky, 2020).

A kutatás célja

A digitális megoldásokkal támogatott tanulás-tanítás nem újkeletű kérdés a köznevelésben, azonban a 2020 márciusában megvalósuló kényszerű átállás a digitális munkarendre olyan helyzetet teremtett, amely az egész országban (illetve számos más országban is) közös kihívás elé állította az oktatási rendszert. A tanulás-tanítás folytonosságát biztosítandó intézkedéseket és megoldásokat a köznevelésben egy hétvége leforgása alatt kellett megvalósítani. Érdemi segítség az ágazatirányítástól, szakmai partnerektől csak később tudott érkezni. Ezt a helyzetet tekinthetjük

egyfajta krízisnek is, amelyen keresztül értelmezhetjük, hogy egyes intézmények, illetve pedagógusok milyen megküzdési stratégiákat választottak a helyzet megoldására.

Mivel az adatfelvétel nem sokkal a digitális munkarend bevezetése után valósult meg (2020. május), az adatok elsősorban az első reakciókat rögzítették, és nem feltétlenül a tudatosan átgondolt és építkező stratégiai megoldásokat. Ebben a különleges kontextusban a kutatásunk az alábbi kérdésekre kereste a választ:

8. Hogyan alkalmazkodtak a pedagógusok a digitális munkarendre való átálláshoz?
9. Milyen mintázatok azonosíthatók a megküzdési stratégiákban, és ezek mennyire voltak hatékonyak?

A kutatási kérdések megválaszolására az EFOP-3.1.7. projekt keretében végzett hatásmérés online kérdőívének kiegészítő blokkját elemezzük. Az elemzéshez az SPSS 28-as verzióját használtuk. A következőkben részletesen bemutatjuk a mérőeszköz felépítését.

A mérőeszköz bemutatása

A projekt keretében alkalmazott hatásmérési kérdőívet a különleges helyzetre való tekintettel kiegészítettük egy olyan blokkal, amely a digitális munkarendre vonatkozó pedagógusi tapasztalatokat mérte fel. A blokk az alábbi kérdéscsoportokat tartalmazta:

- pedagógusok digitális kompetenciája a DigCompEdu keretrendszer alapján (Redecker & Punie, 2017);
- változások a pedagógiai gyakorlatban (10 saját fejlesztésű tétel);
- a digitális munkarend tapasztalatai (28 saját fejlesztésű tétel);
- alsós és felsős diákok bevonásának mértéke.
- A DigCompEdu hat területhez kapcsolódóan összesen 22 állítást tartalmaz. Az eredeti mérőeszközben minden állítást egy részletesen kidolgozott skála mentén értékelhetnek a kitöltők az adott területre jellemző jártasságuk alapján. A komplexitás csökkentése érdekében a kérdőívünkben egyszerű, 5 fokozatú Likert-skálával váltottuk fel az eredeti megoldást. A kitöltőknek azt kellett megítélniük, hogy az adott állítások mennyire jellemzők mindennapi gyakorlatukra.

A pedagógiai gyakorlatban bekövetkező változások feltárására a kitöltők egy csúszka segítségével (0–100-as skála) tudták saját szubjektív érzésük alapján jelölni, hogy a skála két végpontja közül melyik áll közelebb saját gyakorlatukhoz a digitális munkarend során. A kérdésfeltevés értelmében a kitöltőknek a korábbi, normál munkarendhez kellett viszonyítaniuk az állításokat az alábbi dimenziók mentén:

- a tanulás minősége (felszínesebb – mélyebb);
- tanulásra fordított idő (kevesebb – több);
- a tanulás struktúrája (45 perces órák – tantárgyközi kapcsolatok);
- az értékelés jellege (formatív – szummatív);
- **a tanulás keretei (aszinkron – szinkron);**
- **a pedagógus szerepe (támogató – irányító);**
- az értékelés, visszajelzés mennyisége (kevesebb – több);
- a tanulási-tanítási tevékenységek megtervezésére fordított idő (kevesebb – több);
- a mindennapi munkavégzéshez kötődő adminisztráció mennyisége (kevesebb – több);
- a mindennapi munkavégzés keretében tapasztalt stressz (kevesebb – több).

A kutatás során a tanulás kereteiben, illetve a pedagógusok szerepében érzékelt változásokat használtuk fel a megküzdési stratégiák illusztrálására.

A digitális munkarend tapasztalatainak felmérésére 28 olyan állítást fogalmaztunk meg, amelyek széleskörűen átfogják a digitális oktatásra vonatkozó tapasztalatokat (pl. pedagógusok fejlődése, előfeltételek, attitűdök stb.). Az állításokat, korábbi kutatások hiányában, szakértői megfontolások

alapján fogalmazzuk meg, bevonva a projektben dolgozó, terepen lévő mentorokat, akik a fejlesztés során támogatták a részt vevő iskolákat. A 28 állítást feltáró faktoranalízis segítségével redukáltuk kezelhető számú dimenzióvá.

További kérdések keretében arra voltunk kíváncsiak, hogy a pedagógusok véleménye alapján az alsós és felsős diákokat körülbelül mekkora arányban tudják bevonni a tanulási-tanítási folyamatba (%-os formában kellett a választ megadni), illetve milyen mértékben használnak az adott intézményben tanulásmenedzsment-rendszereket (pl. Google Classroom). Ez utóbbi kérdést szándékosan nyitottnak hagytuk, hiszen többféle rendszert is használhatnak a pedagógusok. Elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy használnak-e egyáltalán ilyen megoldásokat, és ha igen, akkor az inkább egy vagy több pedagógusra jellemző, vagy esetleg az egész intézményben konzisztens módon használnak egy adott megoldást.

A mérőeszköz bemutatása után részletesen jellemezzük a kérdőívet kitöltők körét, hogy átfogó képet kapjunk arról, milyen a mintánk összetétele.

A minta bemutatása

Az online kérdőívet az EFOP-3.1.7-ben részt vevő 150 intézmény vezetőjének, illetve a kontrollcsoportba beválogatott, hasonló adottságokkal rendelkező általános iskolák (300 intézmény) vezetőinek küldtük ki 2020. május 4-én, azzal a felkéréssel, hogy továbbítsák a kérdőívet az intézményben dolgozó kollégák számára. A kitöltési hajlandóságot azzal is ösztönöztük, hogy az eredményekről intézményi szintű összegzőelemzést és összehasonlító adatokat ígértünk. Mivel ekkor már lezajlott egy bázismérés és egy folyamatkísérő mérés, ezért az intézményvezetők tudták, hogy valóban számíthatnak egy hasznos összefoglaló anyagra, amelyet felhasználhatnak saját szervezetfejlesztési, önértékelési folyamataik keretében. Az adatfelvételt 2020. május 18-án zártuk.

Az adattisztítás után (befejezetlen kérdőívek, irreálisan rövid kitöltési idő) 343 intézményből összesen 4028 pedagógus válasza található az adatbázisban. Átlagosan, intézményen belül a nevelőtestület 47%-a töltötte ki a kérdőívet, tehát az adataink jól reprezentálják a részt vevő intézményeket. Ettől függetlenül az adataink nem reprezentatívak a teljes magyarországi általános iskolák sokaságára vonatkozóan, hiszen a mintavételünk speciális kiválasztási szempontokat tartalmazott (leszakadó közegben működő, romló kompetenciamérési eredményeket mutató iskolák, ahol magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya). Ennek ellenére ez a speciális kiválasztási szempont kifejezetten érdekes a kutatás célkitűzése szempontjából, hiszen vélhetőleg ezekben az intézményekben kiemelten nagy kihívásnak bizonyulhatott a digitális munkarendre való átállás megvalósítása, a gyerekek elérése.

A minta nagyobb részét a 40-60 év közötti nők teszik ki, ezzel szemben az adott munkahelyen eltöltött idő szempontjából viszonylag kiegyensúlyozott a minta. A kitöltők 31,7%-a valamilyen vezető beosztású pedagógus. A kérdőívben az azonosíthatóság elkerülése érdekében ide értettük az intézményvezetőt, az intézményvezető-helyettesét, a munkaközösség-vezetőt és az osztályfőnököket is. Műveltségterületi megoszlás szempontjából a többség magyar nyelv és irodalom (41,5%), matematika (37,9%), illetve testnevelés és sport (27,9%) órákat tartott a kitöltés tanévében. A részletes leíró statisztikák az 1. táblázatban láthatók.

1. táblázat
A minta bemutatása a leíró változók mentén

	Leíró változók	N	Érvényes kitöltők: %
Nem	nő	3364	85,2%
	férfi	584	14,8%
Kor	25 év alatt	46	1,2%
	25–30 év	161	4,1%
	31–40 év	739	18,8%
	41–50 év	1268	32,3%
	51–60 év	1467	37,3%
	61–65 év	235	6%
	65 év felett	15	0,4%
	Mióta dolgozik az intézményben?	kevesebb mint 2 éve	525
3–5 éve		561	14,3%
6–10 éve		539	13,7%
11–15 éve		358	9,1%
16–20 éve		390	9,9%
21–25 éve		372	9,5%
26–30 éve		393	10%
31–35 éve		429	10,9%
35–40 éve		332	8,4%
több mint 40 éve		32	0,8%
Pozíció	Vezető beosztású pedagógus	1271	31,7%
	Nem vezető beosztású pedagógus	2551	63,6%
	Egyéb pedagógus munkakör	134	3,3%
	Segítő munkatárs	33	0,8%
	Egyéb	21	0,5%
Műveltségterület (többszörös választás)	Testnevelés és sport	1092	27,9%
	Életvitel és gyakorlat	915	23,3%
	Informatika	319	8,1%
	Művészetek	1217	31%
	Földünk – környezetünk	740	18,9%
	Ember és természet	819	20,9%
	Ember és társadalom	513	13,1%
	Matematika	1484	37,9%
	Nemzetiségi nyelv és irodalom	71	1,8%
	Idegen nyelvek	453	11,6%
	Magyar nyelv és irodalom	1626	41,5%

A kutatás módszertani háttérének bemutatása után áttérünk az eredmények ismertetésére a kutatási kérdéseink mentén.

Eredmények

A pedagógiai gyakorlat változása a digitális munkarend keretében

Kutatásunk keretében elsősorban arra kerestük a választ, hogy első megközelítésben hogyan alkalmazkodtak a pedagógusok a digitális munkarend kihívásaihoz, miben változtattak korábbi pedagógiai gyakorlatukhoz képest. Az első kutatási kérdés kapcsán a pedagógiai gyakorlatban bekövetkező változásokat leíró tételeket mutatjuk be. A leíró adatok alapján az látható, hogy a korábbi gyakorlathoz képest a tantárgyközi integráció felé léptek el a pedagógusok, megerősödött irányító szerepük, és megnövekedett a visszajelzések száma, gyakorisága, illetve a szummatív értékelés aránya. Ezzel párhuzamosan a kitöltők azt jelezték, hogy jelentősen megnövekedett a tervezésre fordított idő és a mindennapi munkavégzéshez kötődő adminisztráció mennyisége.

Feltételezhetjük, hogy ebben az új helyzetben a pedagógusok úgy érezték, hogy kicsúszik a kezük közül a kontroll (osztálytermi környezet), ezért megerősödtek a tanári irányítófunkciók, amelyek struktúrában tarthatták a tanulási-tanítási folyamatot. Ezt támasztja alá az értékelési események gyakoriságának növekedése és a szummatív értékelési formák arányának megnövekedése. Értelemszerűen az új helyzet szokatlan pedagógiai szituációt teremtett, ahol újra kellett tervezni és át kellett gondolni a meglévő gyakorlatokat, ami rengeteg plusz időt és adminisztratív munkát jelentett a pedagógusok számára.

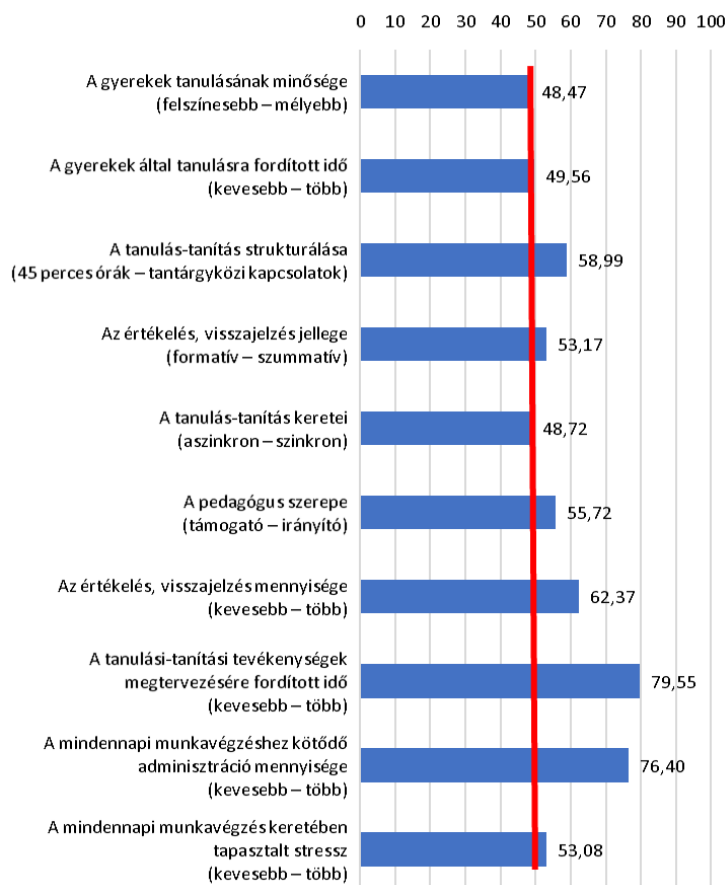
A vizsgált időszakban a prioritás értelemszerűen a tanulás folytonosságának fenntartására irányult, így nem meglepő, hogy a pedagógusok arról számoltak be, hogy a diákok felszínesebben tanultak ebben az időszakban. Mind a diákok, mind a pedagógusok számára alapvetően szokatlan helyzet állt elő, amelyet az adatok is megerősítenek, hiszen láthatóan az aszinkron tanulási tevékenységek felé tolódtak el a tevékenységek. Az aszinkron tanulás menedzselése új feladatokat követel meg a pedagógusoktól és a diákoktól (továbbá adott esetben a szülőktől) egyaránt, amelyekhez az alkalmazkodás időigényes feladat.

A pedagógiai gyakorlat változására vonatkozó adatokat az 1. ábra szemlélteti. A 100 fokozatú skálán a középső érték (50) jelentette azt, hogy nem változott az adott gyakorlat a jelenléti oktatáshoz képest. Az 50 pontnál alacsonyabb értékek a skála bal feléhez közelítő válaszokat jelentenek, az 50 pontnál nagyobb értékek pedig a jobb oldali jellemzőt írják le. Az egymintás t-próba eredménye alapján (50 ponthoz viszonyítva) egyedül a diákok tanulásra fordított ideje nem tér el szignifikáns mértékben ($t(3096) = -1,10$; $p = 0,271$), tehát a kitöltők megítélése alapján a diákok nem tanultak se többet, se kevesebbet a digitális munkarend során.

A pedagógiai gyakorlat változására használt változók közül kiválasztottunk kettőt, amelyek szakmai megfontolások alapján a legnagyobb mértékben tükrözhetik a korábbi gyakorlattól való eltérést: a tanulás-tanítás keretei (aszinkron – szinkron), illetve a pedagógus szerepe (támogató – irányító). A kutatás céljaival összhangban a két változó mentén lehetséges csoportokat hoztunk létre. Mindkét változót úgy kódoltuk át, hogy a 100-as skálán a 0–30 között értékelő pedagógusokat a skála bal oldalához tartozó csoportba soroltuk, 30–70 között a semleges csoportba soroltuk, míg a 70–100 közöttieket pedig a skála jobb oldalával jelölt csoportba tettük. Az így kapott 3x3-as mátrixból az eredmények könnyebb áttekinthetősége érdekében az alábbi kategóriákat hagytuk meg:

- aszinkron – támogató;
- aszinkron – irányító;
- semleges – semleges;
- szinkron – támogató;
- szinkron – irányító.

Az egyes kategóriákat Schauer és Elbert (2010) modelljének inspirációja alapján neveztük el, amely metaforikusan tükrözi egy-egy lehetséges megküzdési stratégia lényegét. A besorolást illusztráló keretrendszert a 2. ábra mutatja.

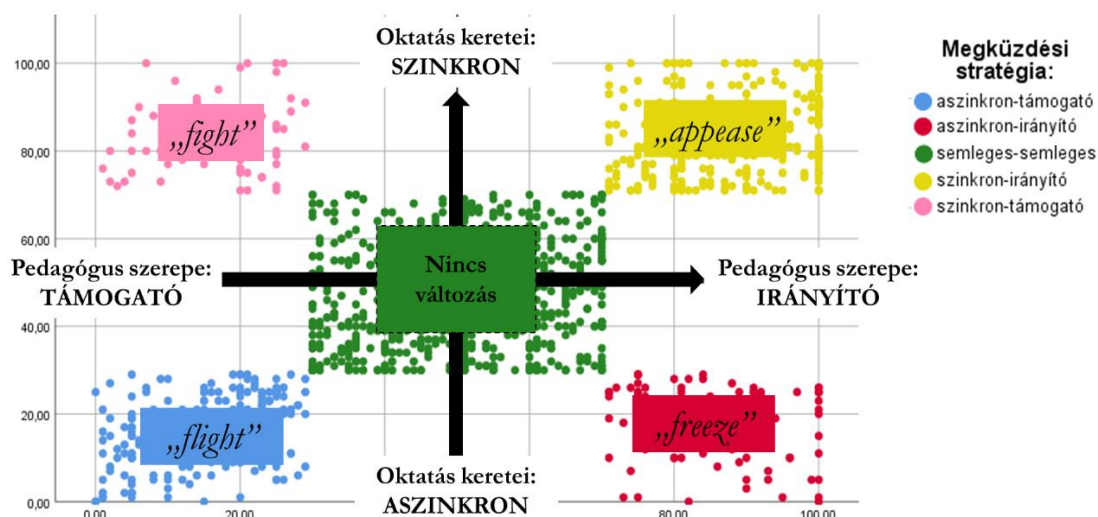


1. ábra

A jelenléti oktatáshoz képest a digitális munkarend során alkalmazott eltérő pedagógiai megoldások.

A 100 fokozatú skálán a középső érték (50) jelentette azt, hogy az adott tényező nem változott.

Az 50-nél kevesebb értékek a skála bal oldalán, az 50-nél nagyobb értékek pedig a skála jobb oldalán jelölt kategóriához való elmozdulást jelölik.



2. ábra

A megküzdési stratégiák kialakításához használt keretrendszer

Az ábra alapján is jól látható, hogy a kitöltők többsége lényegében nem változtatott korábbi pedagógiai megközelítésén, a „nincs változás” kategóriába sorolható (N = 771). Az elmozdulást jelző stratégiák közül a legnépesebb kategória az aszinkron – támogató („flight”) stratégiát követő pedagógusok tábora (N = 451), ezt követi a szinkron – irányító („appease”) stratégiát követő pedagógusok (N = 364) tábora. Arányaiban jóval kevesebben vannak az aszinkron – irányító („freeze”) (N = 169), valamint az szinkron – támogató („fight”) stratégiát (N = 67) választó pedagógusok.

A következőkben ezen kategóriákat használjuk fel arra, hogy megvizsgáljuk a digitális oktatás során szerzett tapasztalatok mentén érzékelhető különbségeket, ezáltal részletesen jellemezve az egyes megküzdési stratégiák mögött rejlő pedagógiai sajátosságokat és eredményességi mutatókat.

A digitális munkarendre való átállás során mutatott megküzdési stratégiák elemzése

A megküzdési stratégiák részletes elemzése során felhasználjuk az előzőekben bemutatott változókat, illetve kiegészítjük még a digitális oktatás tapasztalatait felmérő állításokkal is. Ez utóbbi tételek esetében az adatredukció érdekében feltáró faktoranalízist végeztünk. Az alfafactoring eljárást választottuk, amelynek lényege, hogy maximalizálja a változók megbízhatóságát, illetve promax forgatást alkalmaztunk, hiszen a mögöttes konstruktumok között feltételezhető a kapcsolat. A Kaiser–Meyer–Olkin-mutató értéke (0,871), illetve a Bartlett-teszt eredménye ($p < 0,001$) alapján elvégezhető a faktorelemzés. Összesen 7 faktort hoztunk létre, amelyek az eredeti változóstruktúra varianciájának 62,86%-át magyarázzák. A faktorok bemutatása során feltüntetünk egy-egy példatételt, amely jól illusztrálja az adott faktor elnevezését:

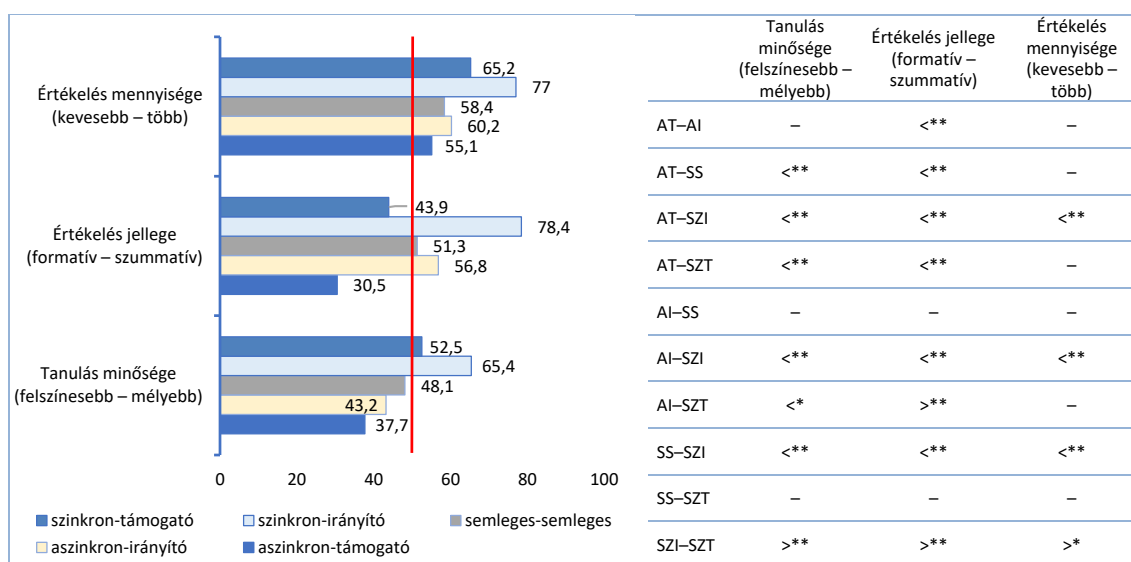
- pedagógiai kompetenciák fejlődése (pl. „Fejlődtem a szakmai együttműködés és kommunikáció területén.”);
- technológiai pedagógiai tudás fejlődése (pl. „Fejlődtem abban, hogy hogyan tudom a technológiai eszközöket pedagógiai célokra használni.”);
- **kompetencia- és infrastrukturális előfeltételek (tanuló/család)** (pl. „A szülők megfelelő digitális kompetenciával rendelkeznek ahhoz, hogy segítsék gyermekük otthoni tanulását.”);
- **kompetencia- és infrastrukturális előfeltételek (pedagógus/iskola)** (pl. „Elegendő infrastrukturális háttérrel rendelkezem a digitális munkarend hatékony megvalósításához.”);
- **tanulási előfeltételek hiánya** (pl. „A tanulók önállóan nem tudják értelmezni a feladatokat, tanulnivalót.”);
- ragaszkodás a status quohoz (pl. „Az órarend szerint kell haladni, és ennek megfelelő mennyiségű tanulnivalót kell a tanulóknak adni.”);
- megoldhatatlanság érzete (pl. „A jelenlegi helyzet megoldhatatlan feladat elé állította a pedagógusokat a kedvező családi háttérű tanulók kapcsán is.”).

A megküzdési stratégiák elemzését négy változócsoporthoz mentén mutatjuk be jelen tanulmány keretében. Az első változócsoporthoz az előző fejezetben bemutatott pedagógiai gyakorlat változására irányuló változók felhasználásával illusztráljuk a tanulás minőségében, az értékelés jellegében és mennyiségében bekövetkező változásokat. A második változócsoporthoz az előbbiekben bemutatott faktorelemzés eredményei alapján az alapvető előfeltételek rendelkezésre állását mutatjuk be a megküzdési stratégiák mentén. Végül a harmadik változócsoporthoz a megküzdési stratégiák eredményességére próbálunk következtetni. Egyrészt bemutatjuk, hogy az adott stratégiát követő pedagógusok digitális pedagógiai kompetenciája (DigCompEdu) hogyan alakul, illetve hogy a pedagógusok bevallása szerint az alsós és felsős diákokat milyen mértékben sikerült bevonniuk a tanulás-tanítás folyamatába.

A pedagógiai gyakorlat változása a megküzdési stratégiák alapján

Annak érdekében, hogy jobban megértsük az azonosított mintázatokat, megvizsgáltuk, milyen változásokról számoltak be a pedagógiai gyakorlatuk tekintetében azok a pedagógusok, akik az egyes megküzdési stratégiákat alkalmazták. A tanulmány kereteihez igazodva ehhez ismét kiválasztottunk

három olyan változót, amely mentén jól megragadhatók a stratégiák közötti különbségek és hasonlóságok. A leíró statisztikai adatok alapján az látható, hogy a szinkron – irányító (SZI) stratégiát követő pedagógusok arról számoltak be, hogy a diákok mélyebben tanultak, ők maguk több értékelést és visszajelzést alkalmaztak, amelyek elsősorban szummatív jellegűek voltak. A legfelszínebb tanulásról az aszinkron – támogató (AT) stratégiát követő pedagógusok számoltak be, akik mindezek mellett inkább formatív értékelést alkalmaztak, és viszonylag több értékelésről számoltak be, mint korábbi gyakorlatukban. A varianciaanalízis eredménye alapján szignifikáns különbség mutatkozik mindhárom változó mentén a csoportok között (tanulás minősége: $F(4) = 78,5$; $p < 0,001$; értékelés jellege: $F(4) = 208$; $p < 0,001$; értékelés mennyisége: $F(4) = 3,41$; $p < 0,001$), ráadásul a hatásméret-mutató is nagy különbségeket jelez (tanulás minősége: $\eta_p^2 = 0,180$; értékelés jellege: $\eta_p^2 = 0,362$; értékelés mennyisége: $\eta_p^2 = 0,096$). A 3. ábra mutatja a leíró statisztikákat, illetve a varianciaanalízis során alkalmazott post hoc teszt eredményét (Bonferroni-korrekció).



3. ábra

A pedagógiai gyakorlat változása az egyes megküzdési stratégiák alapján.

(A relációjelek mutatják, hogy a két stratégia közül melyik ért el nagyobb értéket az adott dimenzióban.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$).

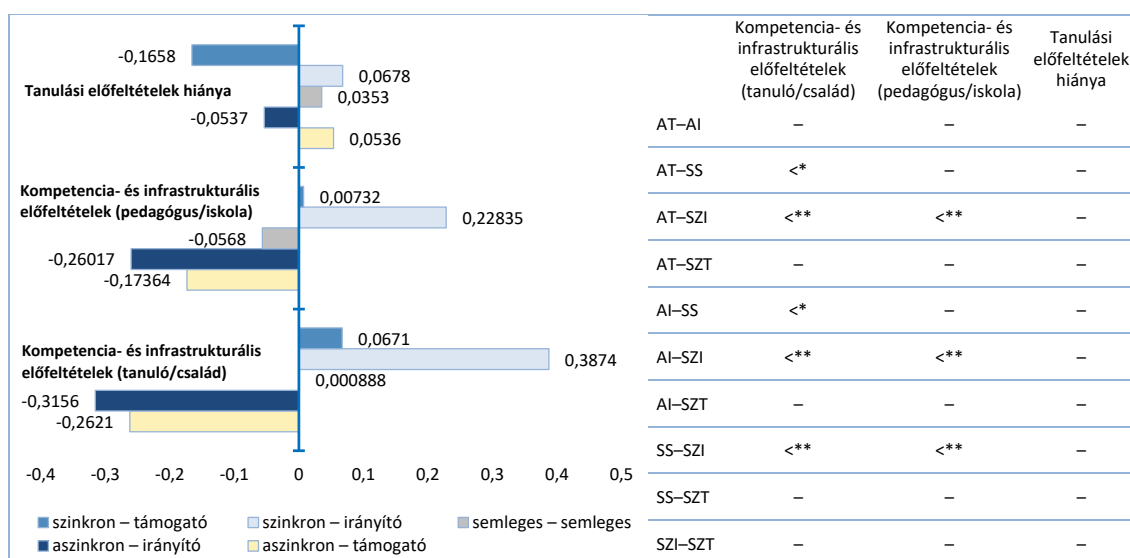
A post hoc teszt eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy az aszinkron – irányító (AI) és a szinkron – támogató (SZT) stratégiák nem térnek el egyik dimenzióban sem szignifikáns mértékben a semleges stratégiát követő pedagógusoktól. Az aszinkron – támogató (AT) és az aszinkron – irányító (AI) stratégiák pedig elsősorban az értékelés jellege mentén különböznek. Az aszinkron – irányító (AI) stratégiát követő pedagógusokra inkább a formatív értékelés volt jellemző, míg az aszinkron – támogató (AT) stratégiát követőkre pedig a szummatív értékelés.

Az alapvető előfeltételek rendelkezésre állása az egyes megküzdési stratégiák esetén

A következő elemzés a digitális munkarend tapasztalataiból képzett faktorokra irányul. Itt elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a rendelkezésre álló előfeltételek (kompetencia- és infrastrukturális előfeltételek az iskolában, otthon, illetve a diákok tanulási képességei) észlelése mentén különböznek-e az egyes megküzdési stratégiát követő pedagógusok. Ezek a tényezők ugyanis fontos szerepet játszhatnak az egyes stratégiák eredményességének magyarázatában is.

A leíró statisztikai adatok alapján (4. ábra) azt láthatjuk, hogy a szinkron – támogató (SZT) stratégiát követő pedagógusok úgy érzékelték, hogy az általuk tanított diákok alapvetően alkalmasak a digitális munkarendben való tanulásra, illetve az általános technológiai ismereteik, illetve infrastrukturális hátterük mind nekik, mind a pedagógusok számára rendelkezésre állnak. A szinkron

– irányító (SZI) stratégiát követő pedagógusok kis mértékben, de kételkednek abban, mennyire képesek ebben a formában tanulni a diákok, azonban a kompetencia- és infrastrukturális előfeltételeket az ebbe a csoportba tartozó pedagógusok értékelték a legmagasabbra. Az aszinkron – irányító (AI) stratégiát követő pedagógusok számoltak be a legalacsonyabb mértékű kompetencia- és infrastrukturális felkészültségről mind a családi háttér, mind az iskola szempontjából. Ettől függetlenül úgy látták, hogy a diákok alapvetően képesek voltak ebben a formában tanulni. Végül az aszinkron – támogató (AT) csoportba tartozó pedagógusok kisebb mértékben szkeptikusak a tekintetben, hogy mennyire képesek az adott körülmények között a diákok hatékonyan tanulni, viszont szintén elég alacsony kompetencia- és infrastrukturális felkészültségről számoltak be az otthon és az iskola viszonylatában egyaránt. A semleges stratégiát követő pedagógusok alapvetően ezekben a dimenziókban is semlegesek maradtak, minimális mértékben térnek el a teljes minta átlagától. A varianciaanalízis eredménye alapján a kompetencia- és infrastrukturális előfeltételek mentén szignifikáns különbségek mutatkoznak mind a tanuló/család ($F(4) = 2,20$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,058$), mind az iskola/pedagógus ($F(4) = 10,2$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,030$) viszonylatában. Azonban a tanulási előfeltételek mentén nem mutatható ki különbség a csoportok mentén ($F(4) = 1,11$; $p = 0,352$; $\eta_p^2 = 0,003$). A leíró statisztikák és a post hoc teszt eredményei a 4. ábrán láthatók.



4. ábra

Az alapvető előfeltételek rendelkezésre állása az egyes megküzdési stratégiák alapján. (A relációjelek mutatják, hogy a két stratégia közül melyik ért el nagyobb értéket az adott dimenzióban.

* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$).

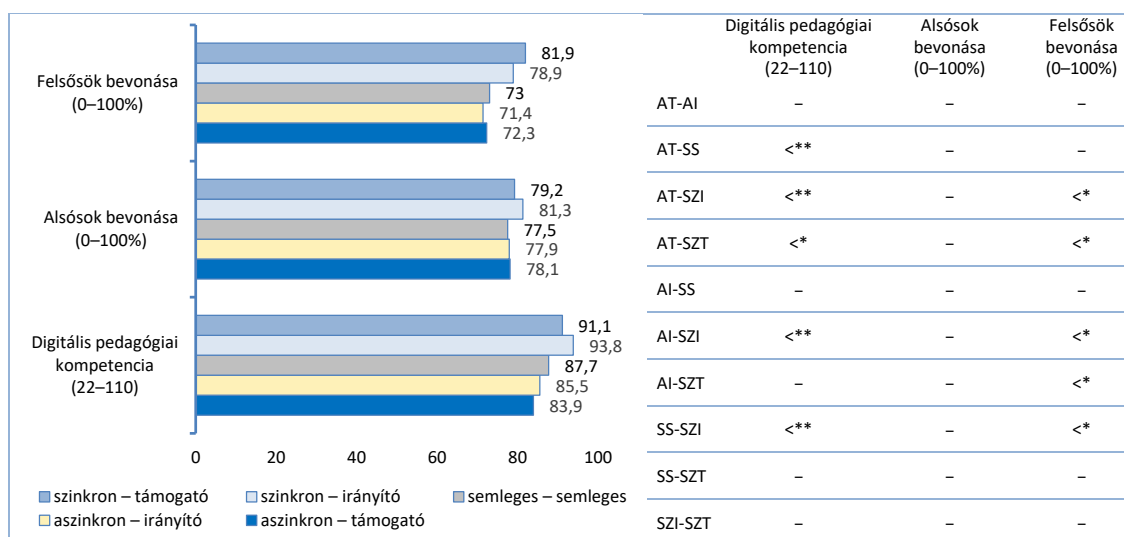
A post hoc teszt eredményei alapján viszonylag kevés kategória között láthatunk szignifikáns eltérést. Elsősorban a szinkron – irányító (SZI) stratégiát követő pedagógusok válaszai térnek el markánsan a más stratégiát követő pedagógusok választaitól. Ezenkívül még az aszinkron – irányító (AI) és az aszinkron – támogató (AT) stratégiát követők térnek el a semleges kategóriába tartozó pedagógusoktól, a szinkron – támogató (SZT) csoport nem.

Az egyes megküzdési stratégiák eredményességére vonatkozó következtetések

Végül a teljesítményre, eredményességre vonatkozóan vizsgáljuk meg az egyes megküzdési stratégiákat alkalmazó pedagógusokat. Egyrészt elemezzük, hogy az egyes csoportba tartozó pedagógusok milyen eredményt értek el a digitális pedagógiai kompetencia (DigCompEdu) területén, valamint hogy milyen mértékben tudták bevonni a diákokat a tanulás-tanítás folyamatába saját bevallásuk alapján.

A leíró statisztikák alapján mind a négy csoportban viszonylag magas a digitális pedagógiai kompetencia szintje. A legalacsonyabb érték is 83,9 (aszinkron – támogató), ami így is a C1-es kategóriát jelenti. A legmagasabb értéket a szinkron – irányító (SZI) stratégiát követő pedagógusok érték el (93,8). A varianciaanalízis eredményei alapján a csoportok átlagai szignifikáns mértékben különböznek egymástól ($F(4) = 23,7$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,053$).

A diákok bevonása tekintetében megoszlanak az eredmények. Az alsós diákokat leginkább a szinkron – irányító (SZI) stratégiát követő pedagógusok tudták bevonni (81,3%), míg a felsősök esetén a szinkron – támogató (SZT) stratégia bizonyult eredményesebbnek (81,9%). Az alsós diákok bevonása esetén nem volt szignifikáns a varianciaanalízis eredménye ($F(4) = 1,17$; $p = 0,320$; $\eta_p^2 = 0,004$), a felsősök bevonásánál viszont igen ($F(4) = 6,20$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,021$). A leíró statisztikákat és a post hoc teszt eredményét mutatja az 5. ábra.



5. ábra

Néhány kimeneti mutató az egyes megküzdési stratégiák alapján.

(A relációjelek mutatják, hogy a két stratégia közül melyik ért el nagyobb értéket az adott dimenzióban. * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$).

A post hoc teszt eredményei alapján ismét a szinkron – irányító (SZI) stratégiát követő pedagógusok emelkednek ki, hiszen a szinkron – támogató (SZT) kategóriát kivéve, mindegyik más megküzdési stratégiától szignifikáns mértékben különböznek. Az aszinkron – irányító és a szinkron – támogató (SZT) stratégiát követők csoportjába tartozó pedagógusok nem különböznek szignifikáns mértékben a semleges kategóriába tartozó válaszadóktól.

Összegzés

Az eredmények alapján összegzésként megállapíthatjuk, hogy függetlenül a pedagógus támogató vagy irányító szerepvállalásától, a digitális munkarend kezdeti időszakában az aszinkron megoldások kevésbé voltak hatékonyak a diákok bevonása szempontjából. Abban az esetben, amikor a családi és iskolai előfeltételek nem voltak teljesen adottak, elsősorban a támogató pedagógusi attitűd vezetett eredményre (szinkron keretek mellett), míg azokban az esetekben, ahol a családi és iskolai előfeltételek maximálisan adottak voltak, ott az irányító pedagógusi szerephez kötődően láthattunk magasabb elérést (szinkron keretek mellett).

A kutatás eredményei alapján sikerült négy, jól elkülöníthető megküzdési stratégiát azonosítani, amelyek mentén jól leírható, mi volt jellemző a pedagógusok első reakciójára a digitális munkarendre való átállás keretében. Fontos hangsúlyozni, hogy ezek az első, krízis helyzetben adott reakciók nem biztos, hogy szakmailag a legkiérleltebb megoldások voltak. Ahogyan későbbi adatokkal dolgozó kutatások eredményei is mutatják, a pedagógusok is egyre jobban beletanultak a digitális munkarend

hatékony megvalósításába, a hátrányok és nehézségek leküzdésébe. Így a jelen tanulmányban szereplő eredmények hangsúlyozottan nem minősítő szándékkal kerültek megjelenítésre, hanem elismerve a helyzet krízis-jellegét, elsősorban mint tanulási folyamat értelmezendők.

A tanulmány zárásaként röviden összefoglaljuk, hogy a bemutatott változók mentén mi jellemző az azonosított megküzdési stratégiákra:

- 1) aszinkron – irányító („freeze”):
 - a tanulás felszínesebb;
 - kis mértékben a szummatív értékelés felé tolódott el;
 - az értékelés mennyisége nőtt;
 - a családi és az iskolai előfeltételek kevésbé voltak adottak;
 - a pedagógusok digitális kompetenciája alacsony;
 - a felsősök bevonása átlag alatti;
- 2) aszinkron – támogató („flight”):
 - a tanulás felszínesebb;
 - inkább a formatív értékelés dominál;
 - az értékelés mennyisége kis mértékben nőtt;
 - a családi és az iskolai előfeltételek kevésbé voltak adottak;
 - a pedagógusok digitális kompetenciája a legalacsonyabb;
 - a felsősök bevonása átlagos;
- 3) szinkron – irányító („appease”):
 - a tanulás mélyebb;
 - a szummatív értékelés dominál;
 - az értékelés mennyisége jelentősen nőtt;
 - a családi és az iskolai előfeltételek az átlagosnál kiemelkedőbb mértékben adottak;
 - a pedagógusok digitális kompetenciája a legnagyobb;
 - a felsősök bevonása átlag feletti;
- 4) szinkron – támogató („fight”):
 - kevésbé változott a tanulás minősége;
 - kis mértékben a formatív értékelés felé tolódott el;
 - az értékelés mennyisége nőtt;
 - a családi és az iskolai előfeltételek átlagosan adottak;
 - a pedagógusok digitális kompetenciája magas;
 - a felsősök bevonása jelentősen átlag feletti.

A nagy minta ellenére a kutatás eredményei csak korlátozottan értelmezhetők az általános iskolai populációra, hiszen a minta egyik része egy fejlesztési projektben intenzíven részt vevő iskolák körét jelentette, a teljes minta pedig olyan sajátosságok mentén került összeválogatásra, amelyek alapvetően befolyásolhatták a kutatás fókuszában álló kérdéseket (hátrányos helyzetű térségekben működő, több hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű diákkal foglalkozó, romló kompetenciamérési eredményeket mutató iskolák). Ettől függetlenül a kutatásban használt keretrendszer felhasználható más összetételű minták elemzésére is, ezáltal megvizsgálva, hogy a kijelölt tényezők milyen mértékben magyarázzák a pedagógiai gyakorlatban bekövetkező változásokat, és azok milyen eredményre vezetnek a tanulók tanulása szempontjából.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás a PD-134206 számú projekt keretében, a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs alapból biztosított támogatással, az OTKA-PD pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

- EMMI. (2016). *Felhívás: Esélyteremtés a köznevelésben*.
<https://www.palyazat.gov.hu/download.php?objectId=1082519>
- Engler, Á. (2020). Távolléti oktatás a családok aspektusából. *Civil Szemle. Különszám 2020(1.)*, 117–131.
- Engler, Á., Markos, V., & Dusa, Á. R. (2021). Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején. *Educatio*, 30(1), 72–87. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.6>
- Fehér, P. (2020). „Húsz év múlva” – A digitális oktatás helyzete, eszközei, trendjei világszerte. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 350–372. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.350.372>
- Fekete, M. (2020). Digitális átállás – az első hét tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 30(9), 77–95.
<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.77>
- Fekete, T., & Porkoláb, Á. (2020). Karanténpedagógia a magyar közoktatásban. *Iskolakultúra*, 30(9), 96–112.
<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.96>
- Gyetzvai, V. (2020). *Felmérés a 2020-as távoktatásról. Összefoglaló elemzés. Alapítvány a Diákközpontú Oktatásért*.
https://diakparlament.hu/wp/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/Felmeres-a-tavoktatasrol_ADOM-Diakmozgalom.pdf
- Jakab, G. (2020). ISKOLA - járvány idején (1. Rész). *Iskolakultúra*, 30(9), 64–76.
<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.64>
- Kende, Á., Messing, V., & Fejes, J. B. (2021). Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra*, 31(2), 76–97. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.76>
- Molnár, G., Hódi, Á., Ökördi, R., & Mokri, D. (2021). A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása 2-8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére az olvasásszövegértés, a matematika és a természettudományok területén. *Iskolakultúra*, 31(2), 3–22. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.3>
- Nahalka, I. (2021). Koronavírus és oktatáspolitiká. *Educatio*, 30(1), 22–35. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.2>
- OECD. (2021). *OECD digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. OECD Publishing.
https://www.oecd-ilibrary.org/deliver?redirecturl=http%3A%2F%2Fwww.keepeek.com%2FDigital-Asset-Management%2Foecd%2Feducation%2Foecd-digital-education-outlook-2021_589b283f-en&isPreview=true&itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2F589b283f-en
- Polónyi, I. (2021). Pandémiás oktatás. *Educatio*, 30(1), 3–21. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.1>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Schauer, M., & Elbert, T. (2010). Dissociation following traumatic stress etiology and treatment. *Zeitschrift Fur Psychologie-journal of Psychology*, 218, 109–127. <https://doi.org/10.1027/0044-3409/a000018>
- Szokolosky, Á. (2020). *A pszichológiai kutatás módszertana*. Osiris Kiadó.
- Szilveszter, Á., Kassai, R., Takács, Z. K., & Futó, J. (2021). Az otthoni tanulás sikerességét bejósoló tényezők a Covid-19 okozta vészhelyzet miatt kialakított digitális munkarendben eltérő szocioökonómiai helyzetű családok esetében. *Educatio*, 30(1), 88–102. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.7>
- Tadesse, S., & Muluye, W. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on education system in developing countries: A review. *Open Journal of Social Sciences*, 8(10), 159–170. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.810011>
- Thékes, I. (2020). A COVID-19 vírusjárvány miatti hazai távoktatás digitális megoldásainak elemzése. In G. Kozma (Ed.), *Fejezetek a COVID-19-es távoktatás digitális tapasztalataiból* (pp. 7–17). Gerhardus.
- UNESCO, UNICEF, & World Bank. (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery*.
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/pdf/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery.pdf>



AZ ELMÉLET-GYAKORLAT INTEGRÁCIÓJÁNAK LEHETŐSÉGEI A MUNKAALAPÚ TANULÁS KERETEI KÖZÖTT

Kovács Zsuzsa

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
kovacs.zsuzsa@ppk.elte.hu

Hegy-Halmos Nóra

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
hegyi.halmos@ppk.elte.hu

Schiller Emese

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
schiller.emese@ppk.elte.hu

Absztrakt

Napjaink szakmai professzionalizációjának kulcskérdése, hogy milyen mértékben képesek a munkavállalók az önrányított, magas színvonalú munkahelyi tanulás megvalósítására. Az egyetemi képzéseknek egyik fő célkitűzése, az adott szakmához kapcsolódó ismeretek és képességek megtanításán túl, a folyamatos szakmai fejlődés iránt elkötelezett gondolkodásmód kialakítása, amelynek megvalósításában a szakmai gyakorlatok, illetve gyakornoki programok kiemelkedő szereppel bírnak. A munkaalapú tanulás változatos formáinak támogatása azonban nemcsak a tudatos munkahelyi tanulásra készítheti fel a hallgatókat, hanem visszajelzéssel is szolgálhat arról, hogy a képzésben elsajátított/megszerzett elméleti tudás milyen mértékben alakítható át és építhető be a tudatos karrierfejlesztés folyamatába (Calway & Murphy, 2007; Little & Harvey, 2006).

Pilotjellegű kutatási projektünk¹ során – egy nagyobb hallgatói populáció megvalósuló későbbi kutatás kiindulópontjaként – vizsgáltuk az ELTE PPK emberi erőforrás tanácsadó mesterszak szakmai gyakorlatának keretében megjelenő munkahelyi tanulás jellemzőit, azt, hogy megvalósul-e, illetve, ha igen, mi jellemzi az egyetemi, elmélethangsúlyos képzés és a munkaalapú tanulás integrációját? Hogyan járul hozzá a szakmai gyakorlat az egyetemi képzésben elsajátított ismeretanyag gyakorlatban való alkalmazásához? A kutatás célcsoportját a szak alumni hallgatói jelentették, akik körében online kérdőíves és interjú vizsgálatot végeztünk validált, nemzetközileg ismert mérőeszközök (Ackermanns et al., 2013; Nghia & Duyen, 2019) adaptálásával. A tanulmány kitékint a munkaalapú tanulás és az elmélet és a gyakorlat integrációjának néhány kérdésére, valamint összefoglalja a pilotjellegű kutatás legfontosabb eredményeit.

Kulcsszavak: munkaalapú tanulás; szakmai gyakorlat; elmélet-gyakorlat integrációja, karrierkompetenciák

Bevezetés

Napjainkban a gyorsan változó munkaerőpiacon kulcsfontosságú kérdéssé vált a munkavállalók alkalmazkodási, valamint a munkahelyi karriermenedzsment-képességének mivolta. A munkavégzést kísérő szakmai tanulás, szakmai fejlődési folyamat komplex jellegű (Zagir & Dorner, 2021), amely során

¹ A kutatást az ELTE PPK „Doktori Projektek” konzorciális kutatási pályázat támogatásával az ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet Szervezeti és Munkahelyi Tanulás Kutatócsoportja valósította meg. Kutatásaitikai engedély száma: 2021/313.

jelentős mértékben megjelenik az autentikus munkatapasztalat relevanciája, a szakmai fejlődést befolyásoló gyakorlat. Ez jelentheti mind a formális szakmai fejlesztőprogramokon való részvételt, mind a szakemberektől történő tanulást, a tapasztalatok cseréjét vagy a problémák megoldására irányuló kommunikációt, amelybe folyamatosan integrálódik a munkán kívüli tapasztalatok sokasága.

A tanulmány elsődleges célja bemutatni egy pilotjellegű kutatási projekt első lépéseinek tanulságait, tapasztalatait, amelyek a munkaalapú tanuláshoz a sajátosságait, eredményeit tárja fel az ELTE PPK Emberi Erőforrás Tanácsadó mesterképzés (EET MA) szakmai gyakorlatának keretei között. A kutatási projekt fő kérdése kapcsán arra voltunk kíváncsiak, hogy az egyetemi képzésben megjelenő változatos tudástartalmakat milyen mértékben használják fel a hallgatók a munkahelyi szakmai fejlődésük során, milyen módon kapcsolódik az elméleti képzés és a munkahelyi tanulási tapasztalatszerzés.

A kutatási projekt fő kiindulópontját a szakmai gyakorlat alatt szerzett tanulási tapasztalatok elemzése képezte, ugyanakkor figyelembe kellett vennünk, hogy az EET MA-képzést választó hallgatók többsége olyan területen dolgozik, ahol változó mértékben és minőségben HR-szakmához kapcsolódó feladatokat látnak el. Így sokan jelentős előzetes szakmai tapasztalattal érkeznek a képzésbe, ami hatással van az egész tanulási folyamatukra, a kurzusokon megjelenő elméleti és gyakorlati tudás feldolgozására, elsajátítására. Az ő esetükben az igazolt, releváns munkatapasztalat kiváltja a szak óra- és vizsgatervében előírt kötelező, irányított szakmai gyakorlatot, kreditelismeréssel teljesíthetik a kurzust. E hallgatói populáció esetében azonban nincs rálátásunk arra, hogyan alakul szakmai fejlődésük, azaz hogyan kapcsolódik a munkatapasztalat az egyetemi kurzusok során elsajátított elméleti tartalmakhoz, hogyan integrálódik a munkahelyi tapasztalat a hallgató szakmai tudásába.

Reflektorfénybe került tehát a munkaalapú tanulás kérdésének vizsgálata, amelynek sajátosságait a képzés vonatkozásában két szempont mentén igyekeztünk feltárni:

- Az irányított szakmai gyakorlat hogyan járul hozzá a képzésben elsajátított ismeretanyag gyakorlatban való alkalmazásához?
- A munkatapasztalatot elismertető hallgatók milyen módon integrálják a képzés során elsajátított ismereteiket a munkahelyen megélt gyakorlati tapasztalataikkal?

Jelen tanulmányunk a munkatapasztalatot elismertető hallgatók képzéssel összefüggő tanulási tapasztalatait törekszik bemutatni, fókuszálva a képzés és a munkaalapú tanulás integrációjának alapvető kérdéseire, lehetőségeire, megvalósulási formáira.

Az elmélet és a gyakorlat integrációjának lehetőségei, a munkaalapú tanulás kérdésköre

Kutatásunk elméleti keretét a munkaalapú tanulás fogalomrendszere képezte. A fogalom pontos körülhatárolása, egységes definíciójának megfogalmazása nem problémamentes: a szakirodalmi források szerzői számos megközelítést és ezek variációit használják (Brennan & Little, 1996; Boud & Solomon, 2001; Gray, 2001; Major, 2016). A közös pont a munkában (*at work*), a munkáért (*for work*) és a munkán keresztül (*through work*) megjelenő tanulási tevékenység, amely megvalósulhat formális vagy informális keretek között. Az értelmezési keretek annak függvényében változhatnak, hogy a tanulási tevékenység alapját képező munkahelyi tevékenység milyen szerepet kap az adott megközelítésben (Evans et al., 2011). Az úgynevezett egyetemközeli fókusz alapvetően a tanulási tevékenység forrásaként jelöli meg a munkahelyet, a munkaalapú tanulásra mint egy sajátos programváltozatra tekint, és kevésbé épít a munkahely szociális, kulturális és politikai dinamikájában rejlő tanulási lehetőségekre. Ezzel szemben a munkahelyi tanulás fogalmköréhez kapcsolódó másik fókusz a tanulási folyamatokat erősen a munkahelyi kontextusba integrálnak fogadja el.

Az egyetemi fókuszú megközelítések alapján a munkaalapú tanulás alapvetően képzési/oktatási stratégiaként értelmezhető (Molodschik et al., 2020), amely során a hallgató valós munkatapasztalatok szerzése során fejleszti szakmai kompetenciáit, a reális élethelyzetben szerzett szakmai tapasztalatait pedig támogatják a szakmai tudás – képzés által nyújtott – elméleti elemeinek a gyakorlatba történő integrációját. Annak függvényében, hogy a munkatapasztalatot biztosító

szervezetek és a képzést nyújtó felsőoktatási intézmények milyen módon és formában vállalnak szerepet, Major (2016) öt munkaalapú tanulási modellt azonosít (*the individual model; the distance learning model; the in-house model; the integrated model; the co-delivery model*). A különböző értelmezések, megközelítések ellenére mára már sikerült feltárni a munkaalapú tanulás néhány olyan speciális sajátosságát, amely segít az azonosításban és a gyakorlati megvalósításban (Burke et al., 2009). A legfontosabb sajátosság talán a pedagógiai, andragógiai jelleg, amely a tapasztalati tanulás koncepciójára épít. Ehhez kapcsolódóan előtérbe kerül a tudatos reflexiós jelleg, amely szükségszerűen végigkíséri a valós munkahelyi helyzetekbe való bevonódást. Kiemelt jelentősége van a munka világával való rendszeres és valóságos kapcsolatnak, amihez az egyetem biztosítja az irányított tanulási lehetőségeket, mintegy koncepcionális hátteret, keretet adva a munkahelyen folyó tanulási tevékenységeknek. A munkaalapú tanulás főként a munkahelyen létrejövő tudásból és kevésbé az akadémiai, elméleti tudásból építkezik, amelyet a reflexió eszközeként értelmez.

Ki kell emelnünk ugyanakkor, hogy az egyetemi képzésekbe integrálódó munkaalapú tanulási programok alapvetően a tartalmi tudás felől közelítenek, és arra fókuszálnak, hogy milyen módon történik ezen tudástartalmak integrációja a munkahelyi környezetbe, a mindennapi munkafeladatok közé (Evans et al., 2011). A különböző tanulási kontextusok (egyetem/munkahely) közötti mozgások, valamint az elmélet és a gyakorlat integrációja körül felmerülő kérdésekre adott egyik lehetséges válasz a tudás rekontextualizációja (RK). A szakmai tudástartalmak jelentős része egy adott kontextusban jött létre, alakult ki, így egy másik helyzetben való alkalmazásához speciális stratégiákra, módszerekre van szükség, amellyel a munkavállaló/tanuló rekontextualizálja az adott tudáselemet. Legalább négy formáját különböztetjük meg ennek a folyamatnak: tartalmi, pedagógiai, munkahelyi és tanulói rekontextualizációt. A tartalmi RK esetében speciális tartalmakat szelektálunk és integrálunk a különböző képzési programokba. A pedagógiai RK esetében a diszciplináris és a gyakorlati tudás kombinációjáról beszélünk egy képzési/tanulási program keretei között. A munkahelyi RK a változatos tudástartalmak munkatevékenységbe való integrációját jelöli, míg a tanulói RK esetében elsősorban az lesz a fontos, hogy a tanuló/munkavállaló milyen módon tudja a saját előzetes vagy implicit tudását felhasználni a munkahelyen a saját szakmai identitásának a kialakításához.

Ezen a ponton kapcsolódik erőteljesen a munkaalapú tanulás a karriermenedzsment változatos kérdésköréhez. A sikeres karrier nagyfokú rugalmasságot és mobilitást feltételez, melyben nagy szerepe van az egyén személyiségének éppúgy, mint képességeinek, készségeinek, érdeklődésének és motivációinak. Az egyén számára fontos az előrelépés, a fejlődés, a karrier lehetősége, azonban a szervezetek felépítése egyre kevesebb munkavállaló számára teszik elérhetővé a hagyományos, pozicionális karrier lehetőségét (Koncz, 2013). A hagyományos karriert lineáris pályaként értelmezték, amikor a munkavállalók egy adott szervezeti hierarchián belül haladtak előre vertikális irányban. A karrier fejlődéséhez elsősorban a munkaköri kompetenciák fejlesztése és az adott munkakörben való tapasztalatszerzés vezethetett (Arthur, 1994). Az elmúlt évtizedekben a hagyományostól eltérő, atipikusnak mondott életpályáknak lehetünk egyre gyakrabban tanúi. A munkavállalók rugalmasabb kereteket igényelnek, gyakrabban váltanak munkahelyet, így kompetenciáikat több szervezetben is tapasztalatokat szerezve fejleszthetik. Az atipikus karrierpályákon a munkavállalónak egyre nagyobb felelősséget kell vállalnia foglalkoztathatósága érdekében saját karrierje irányításában. A változó munkaerőpiacon egy-egy állás megszerzéséhez és megtartásához a munkavállalónak karrierkompetenciái fejlesztésére van szüksége (Akkermans et al., 2012).

A karrierkompetencia fogalmát Kuijpers és Scheerens vezette be 2006-ban. A karrierkompetenciák olyan tudás-, készség- és képességelemek, amelyek a karrier sikeres menedzseléséhez szükségesek. A karrierkompetenciák négy csoportját különböztették meg: a karriertükröt (munkakör ellátásához szükséges kompetenciák), a munkafeltárás képességét (a munkaerőpiac, a munkakörnyezet, illetve a mobilitási lehetőségek megismeréséhez szükséges képességek), karrierkontroll (a tanulási folyamatok tervezéséhez és megvalósításához kapcsolódó kompetenciák), valamint az önkifejezés (a saját munkaerőpiaci értékek azonosításának és kifejezésének képessége) (Kuijpers & Scheerens, 2006). Akkermans és munkatársai (2012) értelmezésében a karrierkompetenciák különböznek a munkavégzéshez (*work competencies*) és a munkakörhöz kapcsolódó képességektől (*job skills*), az

egész életpályára vonatkoznak, és fejleszthetők. Három dimenzióban hat karrierkompetenciát azonosítottak. A reflektív karrierkompetenciák közé sorolták a karriermotivációkra és a szakmai tulajdonságok minőségére vonatkozó önmegfigyelés képességét. A karriermotiváció reflexióját (*reflection on motivation*) az egyén személyes életútjára vonatkozó értékekre, érdeklődésre és ösztönzőkre való reflektálás képességeként definiálják, míg a szakmai tulajdonságok reflexióját (*reflection on qualities*) úgy írják le, mint az egyén saját erősségeinek, hiányosságainak és szakmai kompetenciáinak tudatosítására való képesség. A kommunikatív karrierkompetenciák közé két olyan elemet sorolnak, amelyek abban segítik az egyént, hogy hatékonyan tudjon kommunikálni másokkal a karriersiker esélyének javítása érdekében. A *networking* a személyes kapcsolati háló jelentőségének és szakmai értékének tudatosítását, valamint továbbépítésének képességét jelenti, míg az önprofilozás (*self-profiling*) az egyén saját tudásának, készségeinek és képességeinek tudatos bemutatására, kommunikálására való kompetenciaként definiálható. A viselkedési karrierkompetenciák a karrierépítéshez kapcsolódó proaktív cselekedetekhez kapcsolódnak. A munkafeltárás (*work exploration*) a munkával és a karrierrel kapcsolatos lehetőségek aktív keresésének képességét jelenti, míg a karrierkontroll (*career control*) a személyes életpályához kapcsolódó karriertervek készítésére való képességet takarja, amelyekhez hozzátartozik a karriercélok kitűzése, valamint az azok eléréséhez szükséges tanulási és munkatapasztalat-szerzési lehetőségek számbavétele, tervezése, ütemezése (Akkermans et al., 2012).

Az empirikus vizsgálat jellemzői

A kutatás kontextusa

A kutatás módszereit online kérdőív és interjú vizsgálat képezte az emberi erőforrás tanácsadó mesterszak (2018–2021) végzős és alumni hallgatói körében (N=364). A kutatást két lépésben valósítottuk meg: elsőként a 2021-ben tanulmányaikat befejező hallgatók (N=98) között végeztük el a kérdőívek kitöltését azzal a céllal, hogy ellenőrizzük a mérőeszközök működését, megbízhatóságát. Az adatfelvételre a 2020/2021. tanév tavaszi félévében került sor. Az előzetes tapasztalatok alapján módosított kérdőívvel történő adatfelvételt a következő lépésben kiterjesztettük az alumni hallgatók között is, az adatfelvételre ebben az esetben a 2021/2022. tanév őszi félévében került sor. Jelen tanulmány a munkatapasztalatot elismertető hallgatók körében végzett online kérdőíves vizsgálat eredményeit emeli ki (N=78). Az adatok elemzését az SPSS 28.0 programmal végeztük el. Az elemzés során leíró statisztikát végeztünk a demográfiai változók, valamint az egyes skálák átlagértékének és szórásának kiszámítására. Ezenkívül a kérdőívben szereplő skálák kapcsolatának vizsgálatára korreláció- valamint regresszioelemzést végeztünk.

A vizsgált hallgatói populáció sajátosságai

A vizsgálatban a válaszadók kevesebb mint fele volt 26 és 30 év közötti (48%), a résztvevők 20%-a volt 20 és 25 év közötti. A vizsgálat ideje alatt a válaszadók több mint fele dolgozott nagyvállalatnál (57%), ezt követte a közép- (17%) és kisvállalatnál (11%) dolgozók aránya. A vizsgálat ideje alatt a válaszadók többsége dolgozott beosztottként (76%), 18%-uk volt vezető pozícióban, és 4%-uk dolgozott egyéni vállalkozóként (Kraiciné et al., 2022).

A mérőeszközök

Kutatási kérdéseink megválaszolásához két mérőeszközt azonosítottunk használhatónak, ezeket fordítottuk és adaptáltuk az alapsokaság sajátosságaihoz. Az egyik a szakmai gyakorlathoz köthető tanulási eredményeket, míg a másik a munkatapasztalat és a karrierépítés összefüggéseit törekszik feltárni.

A szakirodalom számos mérőeszközt használ a szakmai gyakorlat hatékonyságának a mérésére (Heide & van der Heijden, 2006; Karunaratne et al., 2019; Pool et al., 2014), a tanulási eredmények

kapcsán ugyanakkor úgy véltük, hogy a Nghia és Duyen (2019) által kidolgozott *Internship-related Learning Outcomes* kérdőív fedi le mindazon területeket, amelyeken megjelenhet fejlődés a szakmai gyakorlat kapcsán. Mivel az öt alfaktorra csoportosítható itemek (lásd 1. táblázat) alapvetően a szakmai gyakorlat során megélt tanulási tapasztalatokat törekedtek feltárni, ezért át kellett alakítanunk a munkatapasztalatot elismertető csoport számára. Ebben a megközelítésben arra kértük a hallgatókat, hogy a kitöltés során azon munkatapasztalatra gondoljanak, amelyet elfogadtattak irányított szakmai gyakorlatként.

1. táblázat
Az adaptált mérőeszköz elemei a munkatapasztalatot elismertető hallgatók számára
(Nghia & Duyen, 2019 alapján)

Alfaktor	Itemek: Jelölje az alábbi skálán, hogy milyen mértékben igazak Önre az alábbi állítások. (1: egyáltalán nem jellemző, 5: teljes mértékben jellemző) A szakmai gyakorlatként elismert munkatapasztalataim...
Szakmai tudással összefüggő tanulási eredmények:	1. ... hozzájárultak ahhoz, hogy elmélyítsem az egyetemen szerzett tudást. 2. ... lehetőséget nyújtottak arra, hogy az egyetemen megszerzett tudást valós élethelyzetekben alkalmazzam. 3. ... segítettek azonosítani azokat a szakmai hiányosságokat, amelyeket pótolnom kell.
Szakmai készségekkel összefüggő tanulási eredmények:	4. ... lehetővé tették, hogy az egyetemi képzés alatt megszerzett szakmai készségeimet autentikus helyzetekben alkalmazzam. 5. ... kiváló lehetőséget biztosítanak olyan szakmai készségek fejlesztéséhez, amelyekben hiányosságaim vannak.
Tanulási attitűdök és viselkedésmódok változása mint tanulási eredmény:	6. ... segítettek felismerni, hogy mi a hangsúlyos és releváns az egyetemi tanulmányaimban. 7. ... hozzájárultak a tanulási módszereim fejlesztéséhez, ily módon javítva a tanulásom minőségén. 8. ... hozzájárultak ahhoz, hogy a tanulmányaimban gyakorlatfókuszú megközelítést alkalmazzak az elméletközpontú megközelítés helyett.
Karrierépítéssel összefüggő tanulási eredmények:	9. ... segítettek megismerni olyan cégeket/szervezeteket, ahová a későbbiekben állásra jelentkezhetek. 10. ... növelték az önbizalmamat az általam választott karrier elérésében.
Szakmai kapcsolatépítéssel összefüggő tanulási eredmények:	11. ... segítettek bővíteni a szakmai kapcsolati hálómat. 12. ... lehetőséget adtak arra, hogy megismerkedjek néhány potenciális üzleti partnerrel.

Az Ackermans és munkatársai (2012) által kidolgozott *Carrier-Competencies Questionnaire* hat alfaktorra osztható itemei a munkatapasztalat hatását mérik a saját karrier tudatos építésében, reflexiójában (lásd 2. táblázat).

2. táblázat
Az adaptált mérőeszköz elemei a munkatapasztalatot elismertető hallgatók számára
(Ackermanns et al., 2012 alapján)

Alfaktor	<p>Itemek: Jelölje az alábbi skálán, hogy milyen mértékben igazak Önre az alábbi állítások. 1: egyáltalán nem jellemző, 5: teljes mértékben jellemző</p>
Karriermotiváció reflexiója	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pontosan tudom, miért szeretem a munkám. 2. Pontosan tudom, mi a fontos számomra a karrieremben. 3. Pontosan tudom, mi lelkesít a munkámban.
Szakmai tulajdonságok reflexiója	<ol style="list-style-type: none"> 4. Tisztában vagyok az erősségeimmel a munkavégzés során. 5. Ismerem a hiányosságaim. 6. Tudatában vagyok az értékeimnek, képességeimnek és adottságaimnak a munkavégzés során. 7. Pontosan tudom, milyen készségekkel/képességekkel rendelkezem.
Networking	<ol style="list-style-type: none"> 8. Sok munkakapcsolatom van, amelyek segíthetnek a karrieremben. 9. Sok munkán kívüli ismeretségem van, amelyek segíthetnek a karrieremben. 10. Tudom, hogyan kérjek segítséget a kapcsolati hálómát képező emberektől. 11. Képes vagyok a megfelelő emberhez fordulni, hogy segítsen a karrieremben.
Önprofilozás	<ol style="list-style-type: none"> 12. Meg tudom mutatni (másoknak), hogy mik az erősségeim a munkámban. 13. Meg tudom mutatni (másoknak), hogy mit szeretnék elérni a karrierem során. 14. Meg tudom mutatni (másoknak), mi fontos számomra a munkámban.
Munkafeltárás	<ol style="list-style-type: none"> 15. Tudom, hogyan keressék lehetőségeket a továbbképzésemhez. 16. Tudom, hogyan keressék fejlődési lehetőségeket a munkámban. 17. Fel tudom térképezni a lehetőségeimet a munkaerőpiacon.
Karrierkontroll	<ol style="list-style-type: none"> 18. Világos karriertervet készítek magamnak. 19. Tudom, mit szeretnék elérni a karrieremben egy év múlva. 20. Képes vagyok célokat kitűzni magam elé azzal kapcsolatban, hogy mit szeretnék elérni a karrieremben.

Eredmények

Az elismert munkatapasztalattal rendelkező hallgatók tanulási eredményeit érintő leíró statisztikával kapcsolatos eredményeket egy korábbi tanulmányunkban (Kraiciné et al., 2022) részletesen kifejtettük, itt a korrelációs elemzés értelmezéséhez szükséges alapvető adatokat tekintjük csupán át.

A kérdőív egyes alfaktorai ebben a hallgatói csoportban megbízhatóan működtek, az átlagértékek kapcsán a szakmai tudás skálája ($M = 3,48$) rendelkezett a legmagasabb, a szakmaikapcsolat-építés alfaktora ($M = 3,09$) pedig a legalacsonyabb átlagértékkel. Ebből az a következtetés vonható le, hogy a kutatásban résztvevők az egyetemen szerzett szakmai tudás elmélyítését tartották munkatapasztalatuk legjellemzőbb attribútumának, a kapcsolati háló kiépítését pedig a legkevésbé szignifikánsnak. Szórásértékek tekintetében elmondható, hogy nagyobb mértékű véleményeltérés volt a vizsgált hallgatói populáción belül a tanulási eredmények kapcsán. A karrierépítés ($SD = 1,32$) és a szakmai kapcsolatépítés ($SD = 1,32$) esetében találtuk a legjelentősebb eltérést a résztvevők között (3. táblázat).

3. táblázat

Tanulási eredmények értékelése: leíró statisztika eredményei

Skálák	N	α	M	SD
Szakmai tudás	3	0,67	3,56	1,07
Szakmai készségek	2	0,70	3,48	1,19
Tanulási attitűd, viselkedés változása	3	0,90	3,45	1,17
Karrierépítés	2	0,93	3,40	1,32
Szakmaikapcsolat-építés	2	0,90	3,03	1,32

A karrierkompetenciákat érintő leíró statisztikával kapcsolatban elmondható, hogy az önprofilozás ($M = 3,54$) esetében adták a megkérdezettek a legalacsonyabb, a szakmai tulajdonságok reflexiója skálával kapcsolatban ($M = 4,54$) pedig a legmagasabb átlagértékeket. Ebből az a következtetés vonható le, hogy a résztvevők szakmai gyakorlatként elismert munkatapasztalatának egyik fontos attribútuma volt az öntudatosság. Ezzel szemben az önprofilozó képességüket kevésbé tartották jellemzőnek szakmai tanulásuk kapcsán. A szórásértékek az önprofilozás ($SD = 0,90$) és a karrierkontroll esetében ($SD = 0,93$) voltak a legmagasabbak. Ezek az eredmények azt feltételezik, hogy ezen változók esetében jelentősebb különbség tapasztalható a vizsgált populáción belül (lásd 4. táblázat).

4. táblázat

Karrierkompetenciák értékelése: a leíró statisztika eredményei

Skálák	N	α	M	SD
Karriermotiváció reflexiója	3	0,76	4,25	0,73
Szakmai tulajdonság reflexiója	4	0,81	4,50	0,52
Networking	4	0,76	4,32	0,48
Önprofilozás	3	0,84	3,54	0,90
Munkafeltárás	3	0,90	4,10	0,66
Karrierkontroll	3	0,72	3,95	0,93

Korrelációelemzés

A kutatás során korrelációelemzést végeztünk a vizsgált változók kapcsán. Az 1. táblázat a szakmai gyakorlatot érintő tanulási eredmények és a karrierkompetenciák kapcsolatának erősségét szemlélteti. Az 5. táblázatban jól látható, hogy a karrierkontroll változó fontos szerepet játszik a két kérdőív kapcsolatában. Ezen változó összefüggésében a legerősebb, szignifikánsan is pozitív kapcsolat a karrierépítés, valamint a szakmai kapcsolatépítés skálák között található. Ez azt feltételezi, hogy a megkérdezettek körében a hatékony karriertervezés szoros összefüggést mutat a szakmai háló kiépítése, valamint a potenciális álláslehetőségek hatékony megkeresésével kapcsolatosan. További statisztikailag is szignifikáns, magas értékű korrelációs kapcsolattal rendelkezett a szakmai kapcsolatépítés, valamint a karriermotiváció változó. Ez azt feltételezi, hogy a szakmai kapcsolati háló kiépítése kölcsönösen pozitív összefüggésben áll a munkahelyi motivált viselkedéssel.

5. táblázat
Az elismert munkatapasztalat tanulásának eredményei és a karrierkompetenciák kapcsolatának erőssége (r).

Skálák	Karrier- motiváció reflexiója	Szakmai tulajd. reflexiója	Networking	Ön- profilozás	Munka- feltárás	Karrier- kontroll
Szakmai tudás	0,35*	0,32	0,35*	0,34*	0,04	0,40**
Szakmai készségek	0,32*	0,28	0,33*	0,35*	0,15	0,42**
Tanulási attitűd viselkedés változása	0,38*	0,12	0,15	0,25	0,14	0,42*
Karrierépítés	0,26	0,07	0,21	0,16	0,18	0,47*
Szakmai- kapcsolat-építés	0,41**	0,05	0,30*	0,30*	0,22	0,53**

*A korrelációs együttható 0,05 szinten szignifikáns.

**A korrelációs együttható 0,01 szinten szignifikáns.

Regressziós elemzés

A faktorok közötti mélyebb összefüggések feltárása érdekében többlépcsős regressziós elemzést végeztünk, amelynek részleteit a 6. számú táblázat mutatja. Ennek az analízisnek alapvető célja bemutatni, mely változók hatnak direkt, valamint indirekt módon az általunk meghatározott függő változóra, amely jelen esetben az effektív módon történő karriertervezést érinti. Direkt hatást gyakorolnak rá a munkahelyi motiváció és a karrierépítés, amely azt jelenti, hogy a hatékony karriertervezést nagymértékben befolyásolja az adott egyén motivációs viselkedése és az életpálya építéséhez kapcsolódó tanulási eredménye.

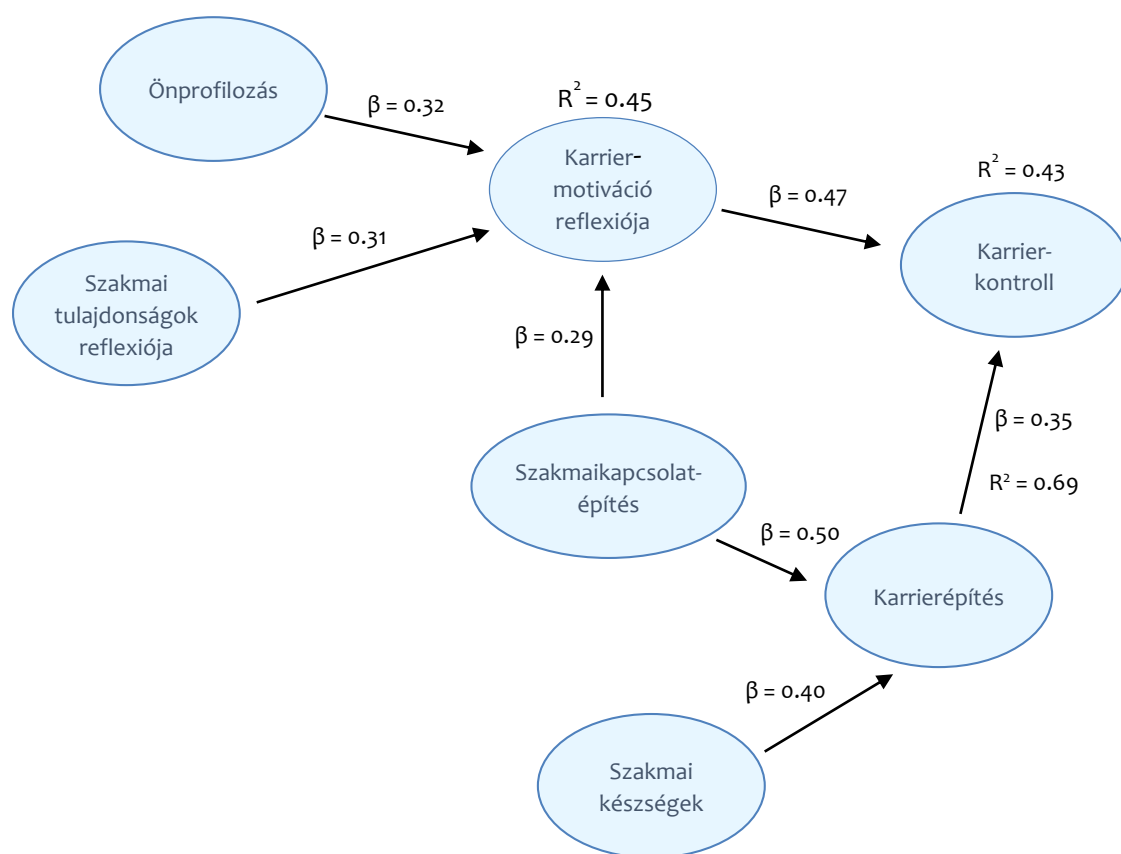
6. táblázat
A regresszióanalízis eredményei

Regresszióanalízis karrierkontroll mint függő változó esetében				
Változó	B	SE	β	Sig
Karriermotiváció reflexiója	0,83	0,19	0,47	<0,01
Karrierépítés	0,25	0,07	0,35	0,003
R Square	0,43			
Regresszióanalízis karriermotiváció reflexiója mint függő változó esetében				
Változó	B	SE	β	Sig
Önprofilozás	0,25	0,10	0,32	0,015
Szakmai kapcsolatépítés	0,11	0,04	0,29	0,011
Öntudatosság	0,33	0,13	0,31	0,014
R Square	0,45			
Regresszióanalízis karrierépítés mint függő változó esetében				
Változó	B	SE	β	Sig
Szakmaikapcsolat-építés	0,50	0,10	0,50	<0,01
Szakmai készségek	0,45	0,11	0,40	<0,01
R Square	0,69			

További vizsgálatok során ezen skálákat helyeztük függő változónak, és vizsgáltuk a rájuk hatást gyakorló további skálákat (6. táblázat). A motivációt érintő változó esetében az önprofilozás és a

szakmai tulajdonságok reflexiója skálák mutattak jelentősebb hatást. Az életpálya építéséhez kapcsolódó tanulási eredményre pedig a kapcsolatháló kiépítésével, valamint a szakmai készségeivel kapcsolatos tanulási eredmények hatottak a legjelentősebb mértékben. Ezen eredmények azt feltételezik, hogy a szakmaikapcsolat-hálózat kiépítése, valamint az egyetemi tanulmányhoz köthető szakmai készségeket érintő tanulási eredményeken kívül bizonyos affektív tényezők is fontos szerepet játszhatnak a hatékony karriertervezés kapcsán.

Az 1. ábrán látható a regressziós elemzéshez köthető folyamatára, amely jól mutatja, hogy a szakmaikapcsolat-építést érintő tanulási eredmény, bár csak indirekten hat a hatékony karriertervezésre, mégis ez a skála mutatja a legösszetettebb kapcsolódást, hatást gyakorolva mindkét, a függő változóra direkt módon ható skálára. Ez az eredmény azt feltételezi, hogy a szakmaikapcsolat-építés különösképpen jelentős szerepet játszik a karrierkontroll esetében.



1. ábra

A regresszióanalízis eredményei, a változók kapcsolódási pontjai

Összefoglalás

Az eredmények sajátos módon árnyalják a hallgatók munkaalapú tanulásáról kialakuló képünket. Az egyetemi képzés és a munkatapasztalat kapcsolódása a szakmai tudás tekintetében a leghangsúlyosabb, a tudatos karrierépítés és kapcsolatépítés kapcsán a gyakorlat-elmélet integrációja kevésbé eredményes, és a munkatapasztalat függvényében változatos módon jelenik meg. A karrierkompetenciák területén a karriermotiváció reflexiója, illetve a karrierkontroll kapcsolódik szorosan a többi változóval. A karrierkontroll szignifikáns összefüggései a tanulási eredmények változóival azt jelzi, hogy a képzés és a munkahelyi tapasztalat integrációjának elsődleges hatása a hallgatók tudatos karriertervezésében, karrierkontrollájában jelenik meg. Érdekes adalék ehhez az

eredményhez, hogy míg a képzés/munkatapasztalat kapcsolódása kihat a karriermotiváció reflexiójára, tehát erősíti a munkával és annak végzésével kapcsolatos tudatosságot, egyáltalán nem mutat szoros összefüggést a szakmai tulajdonságok reflexiójával, tehát a személyes szakmai erősségek, tulajdonságok felismerésében nem hoz fejlődést. Talán nem meglepő a korábbi megállapítás, ha figyelembe vesszük, hogy az egyetemi képzés elsősorban az elméleti tudás forrása, és csak részben a szakmai készségek fejlesztésének a terepe, ezt tükrözi a szakmai tudáshoz köthető tanulási eredmény magasabb és a szakmai készségekhez köthető tanulási eredmény alacsonyabb értéke is.

A vázolt eredmények alapján szükségesnek látszik a képzés módszertani megvalósításának a tudatos átgondolása és módosítása annak érdekében, hogy az elméleti tudástartalom új, munkahelyi kontextusba való integrációját erősítse, de erőteljesen fókuszáljon a szakmai identitás, képességek, készségek erősítésére, a szakmai önismeret gazdagítására is.

Irodalom

- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. W. (2013). Competencies for the contemporary career: Development and preliminary validation of the career competencies questionnaire. *Journal of Career Development, 40*(3), 245–267.
- Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior, 15*, 295–306.
- Boud, D., & Solomon, N. (2001). *Work-based learning: A new higher education?* McGraw-Hill Education.
- Burke, L., Marks-Maran, D. J., Ooms, A., Webb, M., & Cooper, D. (2009). Towards a pedagogy of work-based learning: perceptions of work-based learning in foundation degrees. *Journal of Vocational Education and Training, 61*(1), 15–33.
- Calway, B. A., & Murphy, G. A. (2007). The educational imperatives for a work-integrated learning philosophy. *Journal of Cooperative Education and Internships, 41*(2), 12–22.
- Evans, K., Guile, D., & Harris, J. (2011). Rethinking work-based learning: For education professionals and professionals who educate. *The Sage handbook of workplace learning, 149–162*.
- Gray, D. (2001). *A briefing on work-based learning*. Learning and Teaching Support Network.
- Heijde, C. M. V. D., & Van Der Heijden, B. I. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management, 45*(3), 449–476.
- Karunaratne, K., & Perera, N. (2019). Students' perception on the effectiveness of industrial internship programme. *Education Quarterly Reviews, 2*(4), 822–832.
- Kraiciné, Sz. M., Kovács, Zs., & Schiller, E. (2022). Az elmélet és a gyakorlat integrációja a munkaalapú tanulás gyakorlatában egy egyetemi mesterszak szakmai gyakorlatának vizsgálata kapcsán. *Opus Et Educatio, 9*(1), 48–55. doi: <https://doi.org/10.3311/ope.496>
- Koncz, K. (2013). *Karriermenedzsmet*. Budapesti Corvinus Egyetem.
- Kuijpers, M. A. C. T., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for the modern career. *Journal of Career Development, 32*(4), 303–319.
- Little, B., & Harvey, L. (2006). *Learning through work placements and beyond*. HECSU.
- Major, D. (2016). Models of work-based learning in higher education. *Journal of Work-Applied Management, 8*(1), 17–28.
- Molodchik, N., Ostapenko, G., & Nagibina, N. (2020). Internship platforms for work-based learning. In *New Silk Road: Business Cooperation and Prospective of Economic Development (NSRBCPED 2019)* (pp. 276–280). Atlantis Press.
- Nghia, T. L. H., & Duyen, N. T. M. (2019). Developing and validating a scale for evaluating internship-related learning outcomes. *Higher Education, 77*(1), 1–18.
- Pool, L. D., Qualter, P., & Sewell, P. J. (2014). Exploring the factor structure of the CareerEDGE employability development profile. *Education and Training, 56*(4), 303–313.
- Zagir, T., & Dorner, D. (2021). Adult learning facilitators' professional identity: An exploratory review based on a selection of empirical studies. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation, 4*(2), 44–51.