

UP SZ

UJ
Pédagógiai
Szemle

2024 /9–10.

A TÖRTÉNETI TUDÁS FELDERÍTÉSE HANGOS GONDOLKODÁSSAL

Írások a Miskolci Egyetem műhelyeiből: Tanárjelöltek értékpreferenciái; Pedagógushallgatók és az eltűnt boldogság; Diákok a KIP modern tanárszerepében; KIP-módszerek a felsőoktatásban; A „saját olvasás” ereje a német nyelvi szakokon

A magyar felsőoktatási felvételi rendszer átalakulásai nemzetközi tükrökben

Szemle – Felfedezőútúra a dramatikus zenében

Napló – Magyar nyelv-tanítás Ausztráliában – konferenciabeszámoló

ELŐD NÓRÁVAL beszélget KÖRÖMI GÁBOR



A képekről (*Gombkötőné dr. Lombár Izabella*)

„Nekem a Benkő alkotás,
sok száz kéz alkotta kollázs.
Egy közös projekt, melyben
mindenkinnek csurran-cseppen,
s minden évben többen vannak
a diákok, kik adnak-kapnak.”

Az Újpest-központtól nem messze található Benkő István Református Általános Iskola és Gimnázium jelmondatának gondolata tükröződik egy diákunk iskolánkról írott fenti versében: „Közösséget építünk, a közösség épít minket”. Iskolánk valóban második otthon, oldott hangulatot, tapasztalati tanulást, változatos órarendet, módszereket, iskolán kívüli tevékenységeket, vallási lelkületet kínál a hozzánk beiratkozók számára. A verssorok is arra utalnak, hogy a tanulók érzik az előrehaladás reményét és a kölcsönösség légkörét.

A K. Nagy Emese által adaptált Komplex Instrukciós Programot is azért vezettük be, mert szerettünk volna egy olyan didaktikai eljárást rendszeresíteni, amely nemcsak a tantárgyakra, hanem magára a való életre is felkészíti a diákokat. Az alsó tagozatosok számára kertész-szakkört működtetünk, az idősebbeknek pedig pályaválasztási alkalmakat, kreatív műhelymunkákat (kézműves foglalkozás, táblafestészet, kreatív írás témában) szervezünk, és a KIP-es tanórák mellett KIP-es délutánokat és versenyeket is rendezünk számukra. A képsorozat ezeknek a felsorolt foglalkozásoknak az élményvilágába enged bepillantást.

A fényképek készítője Egyed Tibor grafikus, aki a képgrafikán kívül könyvtervezéssel és videóképzéssel foglalkozik. 2022-ben megalkotta a Benkő István Református Általános Iskola és Gimnázium imázsfilmjét. Azóta különböző vizuális anyagokat készít az intézménynek.

A képek a **címlapon**, illetve a **2., 20., 40., 71., 84., 90., 104., 134., 138. és 143. oldalakon** láthatók. A képek eredeti, színes verziója megtekinthető lapunk online képtárában: <https://upszonline.hu/index.php?gallery=740910>



74. évfolyam
2024 / 9–10.

TARTALOM



LÁTÓSZÖG

- 5 „Az ember a történelem mögött – Játékok a fiókban” – **ELŐD NÓRÁVAL** beszélget KÖRÖMI GÁBOR
(a Magyar Drámapedagógiai Társaság *Gondolatkövető* című podcastműsora egy epizódjának szerkesztett változata)

TANULMÁNYOK

- 21 **TÓTH JUDIT:** Feladatmegoldások vizsgálata történelemből a hangos gondolkodás módszerével

MŰHELY

- 41 **KOVÁCSNÉ DURÓ ANDREA:** Bölcsész és társadalomtudományi szakos tanárjelöltek értékorientációja
- 58 **MOLNÁR BALÁZS:** Az eltűnt boldogság nyomában – Jólétvizsgálat pedagógus-hallgatók körében
- 72 **GOMBKÖTŐNÉ dr. LOMBÁR IZABELLA:** Diákok bevonása az új pedagógus-szerepmodell gyakorlatába
- 85 **LUDNIKÉ PÁLFI DORINA:** KIP-et KIP-pel – Stratégiák és módszerek alkalmazási lehetőségei a felsőoktatásban működő tanárképzésben
- 91 **PAKSY TÜNDE:** Az irodalmi szövegelemzési és -értelmezési készségek fejlesztésének kihívásai és lehetőségei a német nyelvi szakokon

KÖZELÍTÉSEK

- 105 **POLÓNYI ISTVÁN:** A hazai felsőoktatási felvételi rendszer átalakulásai

Megjelenik kéthavonta.
ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)
ISSN 1788-2400 (Online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI

ELŐD NÓRA

magyar–oroszl szakos középiskolai tanár | főiskolai oktató, a Külkereskedelmi Főiskola nyugalmazott docense (1994) | fordító, kutató (nyelvtudomány/rusisztika és nyelvoktatás) | bölcsészdoktori értekezését és annak nyomán első könyvét a drámajáték módszerének a nyelvoktatásban való alkalmazásából írta 1987-ben | magyartanárként irodalmi önképzőkörök, versmondó- és diákszínháztársaságok vezetője | a drámapedagógia és a drámapedagógiai (tovább)képzések egyik úttörője | gyerekfoglalkozások szerzője és vezetője | holokauszt- emléktábla író, tanár, közéleti-iskolai személyiség

GOMBKÖTŐNÉ**dr. LOMBÁR IZABELLA**

kutatón tanár | Benkő István Református Általános Iskola | kutató | SZTE Francia Tanszék | az MTA Szegedi Albizottságának tagja | szakterületek: kortárs francia irodalom és komplex pedagógiai módszerek (pl. KIP, nyílt végű feladatok)

KOVÁCSNÉ DURÓ ANDREA

egyetemi docens | ME BTK Tanárképző Intézet | magyar nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár | pedagógia szakos előadó | neveléstudományi kutató (PhD)

KÖRÖMI GÁBOR

drámapedagógus | tagintézmény-igazgató | Csepeli Fasang Árpád AMI SZÍN-PAD-KÉP Tagintézménye | egyetemi tanársegéd | PPKE | KRE | alelnök | Magyar Drámapedagógiai Társaság

LUDNIKNÉ dr. PÁLFI DORINA

magyar-történelem szakos végzettségű tanár | adjunktus | ME Tanárképző Intézet (KIP, történelem-szaktudomány, kooperatív technikák, státuszkezelés, heterogén tanulócsoporthok kezelése) | KIP-tréner (logikai fejlesztés táblajátékkal, gyakorlatorientált tanárképzés)

MOLNÁR BALÁZS

oktató | DE GYGYK (1997–2023) | főiskolai docens | ME BTK Tanárképző Intézet (2023-tól) | történelem és filozófia-pedagógia szakos tanár | PhD (neveléstudományok)

Dr. MORVA PÉTER

zongora- és orgonaművész | egyetemi docens | Pannon Egyetem, Neveléstudományi Intézet

Dr. PAKSY TÜNDE

germanista | irodalomtudós | egyetemi oktató | ME MFI Német Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék | főbb kutatási területei: E. T. A. Hoffmann irodalmi művei, a német romantika korszaka, narratológia, irodalmi művek filmváltozatai

POLÓNYI ISTVÁN

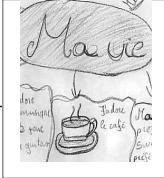
oktatáskutató | kutatóprofesszor | Wesley János Lelkészképző Főiskola

TÓTH JUDIT

PhD-hallgató | PTE BTK „Oktatás és Társadalom” NDI

VÁRDAI LEVENTE

történész–muzeológus | Janus Pannonius Múzeum, Új- és Legújabbkori Gyűjteményi Osztály (Pécs) | doktorandusz | PTE Interdiszciplináris Doktori Iskola



„Az ember a történelem mögött – Játékok a fiókban”

ELŐD NÓRÁVAL BESZÉLGET KÖRÖMI GÁBOR

*A Magyar Drámapedagógiai Társaság Gondolatkövető című
podcastműsora egy epizódjának szerkesztett változata¹*

LÁTÓSZÖG

AZ ELSŐ TALÁLKOZÁSOK

K. G.: Sokat hallhattunk, olvashattunk már arról, hogy mit adtál a drámapedagógiának. Ebben a műsorban azt is szeretnénk megtudni, hogy te mit kaptál a drámapedagógiától.

E. N.: Én rengeteget. Mindenekelőtt a találkozást módszerekkel, emberekkel. Már gyerekként magam is játszottam, diákszínjátész voltam, egyetemista koromban is, szóval volt kötődésem a színpadhoz. Felnőttkoromban tudtam, meg, hogy komoly családi szálaim vannak. A családomban két kolozsvári színész volt, közvetlen a nagyszüleim testvérei között. Több ágon is felbukkant a családkban a színházvonal, színészvonal, irodalmi vonal. Azután az én gyerekeim megnyert néhány iskolai megkerületi

versmondó versenyt, és ennek révén Gabnai Katalin² keze közé csöppent. Bekerült Kati csoportjába a KISZ Központi Művészegyüttetésének Úttörőszínpadára. Az első produkcióra meg voltam híva mint szülő, és kész – otthagadtam.

Ez volt az első találkozásod a módszerrel?

Így, ahogy mondom. Ez volt 1977-ben a *Szerda, csütörtök* – és én rettentően rácsodálkoztam. Amikor Gabnai Kati azt mondta, hogy ez nem a legjobb rendezése volt, akkor pláne. Én úgy éreztem, hogy a legjobb volt, amit el lehet képzelni. Azóta találkoztam persze más műfajú produkciókkal, de ez volt az első. A másik találkozás körülbelül ezzel egy időben történt. Gimnáziumban tanítottam, volt ott színjátésköröm meg önképzőköröm is. (Mellesleg cen-

¹ A beszélgetés 2022 tavaszán zajlott. Írott és szerkesztett verzióban itt és most jelenik meg először.

² Gabnai Katalin népművelő, színikritikus, író; a színházelmélet és színházművelés különböző területein maradandót alkotó, sokoldalú szakember, a gyermekszíntárszó mozgalom és a drámapedagógia teoretikusa, tanára (felsőoktatás), propagátora és animátora, egyike a színházi nevelésnek a magyar oktatási rendszerbe való beemelésén sikerrel fáradozó aktivistáknak.

fegyelmet kaptam a műsoraim miatt – *elbeszélgetés*nek hívták akkor –, úgyhogy nem volt konfliktusmentes a működésem.) Nagy örömet szerzett nekem ez a tevékenység, és ennek jegyében is, mondhatni, az utcáról föl hívtam Mezei Évát³ – azt hiszem, Gabnai Katitól hallottam róla –, és meghívtam őt egy gimnáziumi előadásomra, az *Ifigéniára*. Ez volt az első rendezésem, amelyben Ifigéniát egy hihetetlenül tehetséges, emellett alkatilag a színészetre tökéletesen alkalmatlan kislány játszotta. De senki nem vette észre, hogy ő csaknem törpe termetű, hogy ő nem egy *Ifigénia*-hős, mert föl nőtt a szerephez. Ez egy csoda volt, ezt akartam megmutatni, Mezei Éva pedig első szóra eljött.

Ez az az időszak volt, amikor a színjátszásról levált a drámapedagógia mint önálló módszer csomag. Kiderült, hogy azoknak a tréning módszereknek, amelyeket a színjátszók felkészítésére használunk, önállóan, produkció nélkül is van értelmük és céljuk. És ebben az időben az első ajándékok számomra az ennek kapcsán megismert emberek voltak. Hadd említsem meg mindjárt Kovács Rozikát.⁴ Ő sem tudta, hogy drámapedagógiát csinál. Ő egyszerűen, lelkesen, magával ragadóan, a feleszületett adottságokból kiindulva sugározta a nevelő erőt, a kultúrát. Egy egész falut nevelt színházlátogatóvá; Jászfényszaru színházjáró faluvá vált.

Gyönyörű történet, hogy mi hogy letünk barátok Rozikával. 1978-ban a híres, nagy Pécsi Gyermekszínház Fesztiválon találkoztam először ezzel a mozgalommal.

A gyerekeket kísértem, aki a Gabnai-csoporttal fellépett. Ott láttam meg Rozikát – de a híre hamarabb ért el hozzám. Korábban Mezei Évától meg is kérdeztem, hogy ki ő, hogy annyit hallok a nevét. Éva azt mondta, menj, és nézd meg. És mentem és megnéztem. Itt láttam először azt a műfajt, amit a szakmában „életjátéknak” neveznek. Meg a fantasztikus Őzt, amivel bejárták Kárpátalját (én kísérő-tolmácsként tarthatam velük), és egy nemzetközi amatőr színházi fesztiválra is eljutottak. Már az első találkozások erősen rokonszenv alakult köztünk, de pár héttel később, Gyöngyösön, a

Népművelési Intézet drámapedagógiai témájú összejövetelén megint összetalálkoztunk, s utána felajánlottam Rozikának, hazaviszem őt a Trabantommal Jászfényszaruba. Ez szombat este volt, s az úton beszélgettünk. Kiderült, hogy külön örül annak, hogy hazaviszem, mert a férje, aki orosz tanár, most csinál egy orosz nyelvű mesejáték sorozatot színpadra, és hálás lenne egy kis orosz nyelvű szakmai segítségért. Nekem sem vasárnap, sem hétfőn nem volt óráim, így nem ellenkeztem. Azt hiszem, ha valaki egyszer ott aludt valakinél, az egy minőségileg más kapcsolattá válik. Én innen datálom, hogy ez barátság volt. Rozika büszke volt arra, hogy ő egy nagyon egyszerű parasztközegből jött, én pedig azonnal ráéreztem, hogy ez valami olyan, amiben nekem nem volt részem. A formák tisztelete, az ünnepek ismerete és tisztelete – ez az én világmára nem nagyon volt jellemző. Úgyhogy

egy egész falut nevelt színházlátogatóvá; Jászfényszaru színházjáró faluvá vált

³ Mezei Éva (1929–1986) színházi és szinkronrendező, az amatőr színjátszó mozgalom kiváló képviselője, szervezője, vezetője, a drámapedagógia úttörője, mindkét területen iskolateremtő.

⁴ Kovács Andrásné Rozika (1937–2022) jászfényszarui tanítónő, magyartanár, drámapedagógus; országos ismertségnek és szeretetnek örvendő (gyerek- ifjúsági és felnőtt) amatőr színházi rendező és szervező.

én erre csodálkoztam rá, és ez a két nagyon különböző identitás összetalálkozott. Rozika folyton mondta, hogy úgy megmutatná nekem a gyerekkorát. Egyszer azt mondtam neki: itt a Trabant, menjünk el. És elmentünk négy napra kettesben az ő régi földjére, a szülőfalujába, Tiszaalpárra a keresztmamájaához, régi barátaihoz. Volt egy pillanat, amikor azt mondta az út közepén: állj meg. Kirohant a mezőre, amit én észre sem vettem, hogy ott van – egy nagy lila mező! Kiderült, hogy ez az a *sóvirág*, amit ők a gyerekkorukban szedtek. Nagy csokorral jött vissza, ez a csokor azóta is ott van a szekrényem tetején.

Orosz–magyar szakos tanárként találkoztál a drámapedagógiával. Kezembem tartok egy orosz nyelvű tankönyvet, *Horovod* a címe, telis-tele van játékokkal.⁵ Jól értem, hogy a drámapedagógiával való megismerkedésed hatással volt az orosztanári munkádra is? Ebből született a doktori dolgozatod?

Igen, a doktori dolgozatomból pedig a könyv. Én folyton csapongtam, kapkodtam, mert mindent ömlesztve kaptam. Akkor éppen arra volt szükségem, hogy a nagyon utált orosz nyelvet valamivel földobjam. Meg akartam értetni a tanítványaimmal, hogy ez, kérem szépen, egy *kommunikációs eszköz*, és nem egy kényszer. Emlékszem, hogy egyszerű számtannal operáltam. Kiszámíttattam velük, hogy heti hány oroszórára (plusz hány heti minimum 15 perces leckeíráásra) való időt dobnak ki az ablakon tizenkét vagy nyolc év alatt,

ameddig az oroszot kénytelenek tanulni – ha ezt nem hasznosítják. Ez volt az egyik, ami hatott. A másik pedig az, hogy akkor már én ezeket a drámapedagógiai módszereket ettem, faltam. Élénken emlékszem arra az alkalomra, amikor azt kértem egy csoporttól – ez már a főiskolán volt –, hogy játsszanak el egy összejövetelet, ahol arról beszélgetnek, hogy a férjhez menő barátnőjüknek milyen nászajándékot vesznek. Természetesen éppen a „vásárlás” témát kellett megtanítanom, és én ezt találtam ki. Nem ment, íztelen, szagtalan mondatokat mondtak. Olyanokat, hogy „Szíveskedjék megmutatni nekünk...” Akkor azt mondtam: Na, üljetek föl az asztalra! Szituáció teremtdött, és megindult az interakció. Én magam is csodálkoztam.

Ettől az egy gesztustól, hogy kimozdítottad őket a tantermi helyzetből?

Azt mondtam nekik: Szünet van, én itt sem vagyok. Beszéljétek meg: a Szuzsi férjhez megy. És innen kezdve elindult a jelenet. Meghatározó élmény volt. Persze, hogy ezen az úton mentem tovább.

Mezei Éva foglalkozást vezetett Balatonalmádban, a Népművelési Intézet üdülőjében. Én egy jegyzetfüzettel félreültem, néztem a drámajátékait a csoporttal, és azonnal

„fordítottam” magamnak, hogy miként lehet ezt hasznosítani a nyelvoktatásban. Én az a típus vagyok, akinek nincs igazán saját fantáziája, nem nagyon vannak ötletei, de ha egy ötletet kap valahonnan, abból húszat tud csinálni. Mezei Éva összes játékából is

Akkor azt mondtam:
Na, üljetek föl az asztalra!
Szituáció teremtdött, és
megindult az interakció.

⁵ Előd Nóra: *Horovod. Körbe-körbe karikába. Orosz nyelvű játékok*. Tankönyvkiadó, Budapest. 1987.

azon a három-négy napos összejövetelen legalább 30 nyelvi játékot gyártottam. Így aztán az első hozzájárulásom a szorosan vett drámapedagógiához az volt, hogy a módszerei hogyan alkalmazhatók a nyelvoktatásban. Azt mondta nekem erre a doktori vezetőm: „Nóra, válthatnád az oroszoktatást, ha te erre ráfekszel, és ezt tovább csinálod.” Hát nem váltottam meg, a rendszerváltás váltotta meg. De hittem benne, hogy ezzel tényleg erősen hozzájárulhatok ahhoz, hogy a diákok kommunikációs eszközfejlesztésnek érzékeljék a nyelvtanulást, és ne ellenséggé, amit ki lehet dobni az ablakon.

ELŐRELÉPÉSEK – A DRÁMAPEDAGÓGIA INTEGRÁCIÓJA

Ebben az életszakaszodban tehát fontos terület volt a nyelvoktatás és a drámapedagógia összekapcsolása. Ezután viszont történt sok más is – és ez talán pont a rendszerváltáshoz köthető. Mielőtt elkezdtük a beszélgetést, megemlítetted egy szolnoki konferenciát. Hogyan tudott volna esetleg a '80-as években beépülni a magyar drámapedagógia a pedagógusképzésbe?

történt egy áttörés a drámapedagógia oktatásba való beépülése érdekében

Nem a rendszerváltás lett a cezúra a drámapedagógia történetében. Korábban történt. A '80-as években már eléggé tudatos szándék volt arra, hogy előrelépünk a népművelés területén. A népművelés ugyanis teljesen nyitott volt a drámapedagógiára. Remek művelői voltak; Máté Lajos,⁶ Debreczeni

Tibor,⁷ Gabnai Kati. Aki ezen a területen dolgozott, nem kellett meggyőzni a dráma és a színháték kapcsolódásának hasznáról. Az lett volna a következő lépés, hogy ez be tudjon törni az oktatásügybe. Úgy emlékszem, ez egy szolnoki konferencián történt meg, valamikor a '80-as évek végén, ahol a jászberényi tanítóképző vezetői és oktatói deklarálták nyitottságukat a drámapedagógiára, és úgy tűnt, ezzel megnyílt az út az intézményes drámatanárképzés előtt. Utána egymásra borultunk, hogy: „Gyerekek, megleptük!”. Más kérdés, hogy nem lett belőle másnap sem, meg harmadnap sem kifizethető eredmény, de ott mégis történt egy áttörés a drámapedagógia oktatásba való beépülése érdekében.

Tehát voltak pedagógusképző intézmények, akik nyitottnak mutatkoztak, vagy legalábbis a vezetők nyitottak voltak?

Ez is részben személyfüggő. El kell varázsolni embereket. Pintér Rozi⁸, drága barátom, ő használta mindig azt a kifejezést,

⁶ Máté Lajos (1928–2011) rendező, amatőrszínházi szakember. 1972-től a Népművelési Intézet főmunkatársaként dolgozott, az Amatőr Színházak Nemzetközi Szövetségének vezetőségi tagja volt.

⁷ Debreczeni Tibor (1928–2024) tanár, előadóművész, rendező, drámapedagógus, a Népművelési Intézet vezető munkatársa, az amatőr versmondás és színháztársaságok művelője és szervezője, a drámapedagógia úttörője.

⁸ Szücsné Pintér Rozália (1953–2021) tanító, a drámás-játékos oktatást magas fokon gyakorló drámapedagógus, gazdag színjátszó múlttal rendelkező gyerekszínházi rendező, a VEGYEDE (Veszprém Megyei Gyermekszínház és Drámapedagógiai Egyesület) és a Candy Könyvkiadó (VEGYEDE drámapedagógiai kiadványsorozat) alapítója és vezetője, a drámapedagógus-képzés egyik úttörője.

hogyan „beetetés”.⁹ Vannak „beetető” összeje-vetelek a pedagógusokkal. Ahol ő megmutatja a dolgot, a többieknek meg látva marad a szájuk, hogy mi mindent lehet.

Aztán jött a rendszerváltás, és akkor már nem kellett oroszot tanítani...

Ott én véletlenül kerültem be abba az alapító társaságba, amelyik Józsa Kata¹⁰ jóvoltából kijutott Birminghambe tanulni. Csupa véletlen... Mondom az elejétől: Toronyai Magdi színésznő, rendező, a drámapedagógia egyik alapítója, magánkapcsolatban volt David Davis-szel, a neves angol drámapedagógussal. Utóbbi itt volt Magyarországon, vendégségben Magdinál 1991. nyarán, amikor a szokásos szentesi éves drámapedagógus-továbbképző tábor zajlott (a drága Bácskai Miska bácsi¹¹ égisze alatt és jóvoltából). Magdi, anélkül, hogy bárkit megkérdezett volna, lehozta őt, hogy nézze meg: itt vannak a magyar pedagógusok, és ezt csinálják. Mi pedig boldogan megkértük Davidet, hogy egy kicsit beszéljen a saját munkájáról. Ő pedig két óra hosszát beszélt, és látva maradt a szánk attól, amit elmesélt. Ez volt a drámapedagógiának a brit eredetű ága, amelyből aztán a *komplex dráma* vagy *tanítási dráma* alakult. E pillanatban tette be a lábát az angol típusú drámapedagógia Magyarországra. A felkérésünkre

nem tudta, hogy micsoda
megrázkódtatást vált ki azzal,
hogy 1991-ben
„börtönbeszélőt” játszik

David csinált másnap egy foglalkozást is, amelyben volt egy börtönbeszélő-témájú improvizációs feladat. Ő borzasztóan meg akarta mutatni, hogy otthon van Magyarországot illetően, és a történelmünkhöz is tud kapcsolódni. Nem tudta, hogy micsoda megrázkódtatást vált ki azzal, hogy 1991-ben „börtönbeszélőt” játszik. Úgyhogy sírásba fulladt a játék, és megkértük, hogy álljon le. De egyúttal rá is éreztünk arra, hogy itt valamit iszonyúan föl lehet szabadítani.

Amit az addigi használt készségfejlesztő szabályjátékokkal nem lehetett megcsinálni?

Igen. Azoknak is nagyon-nagyon sok haszna volt, van, persze a maguk helyén. De visszatérve a történethez: David Davis ettől a találkozástól belekésedett, és megszervezett a következő évre egy tanfolyamot Birminghambe, amelynek a költségeit a Birminghami Egyetem dráma tanszéke állta. Azt hiszem, 14-en mentek. Józsa Kata az élére állt, mert neki mint a kecskeméti Ifjúsági Ház vezetőjének volt intézményi-infrastrukturális lehetősége szervezni, és levelezni velük. Akit ő ismert, aki ott volt a bölcsőnél véletlenül vagy nem egészen véletlenül – azokból lett ez a csapat.

Így tehát mi lettünk azok a pedagógusok, akik egyszerre tanultunk és

⁹ Ezen a némileg bizarr kifejezésen olyan bemutató foglalkozásokat értett, amelyek elég magukkal ragadóak ahhoz, hogy új, magunkhoz hasonlóan lelkes híveket szerezzenek a drámapedagógia ügyének. Ahol a kollégáknak *látva marad a szájuk*, hogy micsoda csodákat lehet varázsolni.

¹⁰ Józsa Katalin kecskeméti közművelődési szakember, drámapedagógus, a dramatikus játszóház műfajának egyik kitalálója és létrehozója.

¹¹ Bácskai Mihály (1929–2011) többszörösen kitüntetett tanár, drámapedagógus, a drámapedagógus-továbbképzésnek éveken át helyet adó szentesi Horváth Mihály Gimnázium irodalmi–drámai tagozatának elindítója, az intézménynek 16 évig igazgatója.

tanítottunk. Nálam például lelkiismereti és gyakorlati dilemmát is jelentett, hogy elkezdtem pedagógusokat tanítani valamire, amit nekem az imént tanítottak meg, és amit én gyerekekkel még nem próbáltam ki. Hát hogy jövök én hozzá, hogy tanítsam, hogyan kell a gyerekekkel ez csinálni, mikor életembe' gyerekekkel nem drámáztam? Tehát szépen itt-ott, amott szereztem ilyen lehetőségeket, és így elindulhattam azon az úton, amelynek a végén elmondhatom magamról, hogy életemben minden korosztállyal volt találkozásom, rendszeresen, hosszabb időn keresztül is. Még óvodásokkal is. Az nekem nagy felismerés volt, hogy hogyan hat az óvodásokra a dráma. Igen, lehet velük is, de én nem ezt fogom csinálni, mondtam magamnak. Ők nálam úgy szétszaladnak, mint a „balhák” – de persze meg lehet tanulni a velük való munkát. Az út egészen a felnőttoktatásig vezetett, ahol sokszor egyszerű, ön- és társismereti játékfűzőkre hívtak meg, nagyon sokszor volt alkalmam kipróbálni az alkalmazott drámapedagógia ezen vonulatát, amelyik kifejezetten arra hivatott, hogy valamilyen munkára összekovácsoljon egy csapatot kohéziós, csapatépítő, ugyanakkor személyiségfejlesztős, együttműködésre ösztönző játékokkal. Hívtak engem úgy drámátáborba, hogy minden reggel az első foglalkozás az enyém volt. Kondicionáljam arra a napra és a további színjátszó munkára a gyerekeket. Ugyanilyen lehetőségem volt középiskolai osztályoknál vagy táborokban. A legérdekesebb ebben a vonulatban a székesfehérvári Teleki Blanka Gimnázium volt. Volt olyan osztály, amelyikben egy héten egyetlen egyszer találkozott az *egész* osztály egymással és az osztályfőnökével. Annyira

nincs jó fantáziám, viszont
van nagyon jó
rendszerzőképességem

szakosítva volt az oktatás, hogy mindenütt két csoportban voltak, nem ismerték egymást. Egy osztályban negyedik éve jártak együtt, és nem ismertek mindenkit. Az osztályfőnökök arra hívtak meg, hogy a közösséget kicsit kalapáljuk össze. Ez sikerült, és a gyerekek meg voltak hatva attól, amit egy év alatt kaptak ebben a talán heti egyszeri két órában.

Külön ajándék, hogy ez visszatérő élményem volt. A másik ajándék az, hogy minden korosztályban kipróbálhattam magam. Sokszor kérdezték tőlem, hogy melyik a kedvenc korosztályom. Egy darabig azt feleltem rá, hogy éppen az, amelyikkel dolgo-

zom. De azért rá kellett jönnöm, hogy volt, van, lesz kedvencem: a középiskolás korosztály, a kamaszok. Azért az az én igazi közegem. Együtt tanultam azzal, hogy tanít-

tottam. Az én erősségem – és ennek tudatában vagyok egészen kisgyerekkorom óta – maga a tanítás. Majdnem mindegy volt, hogy mit, csak átadni. Ezzel együtt jár az, hogy ahogy az előbb bevallottam neked, hogy nincs jó fantáziám, úgy elmondom azt is, hogy viszont van nagyon jó rendszerzőképességem. Elméleti megfogalmazó-, összegző- és összeszerkesztő-képességem. És ez a tanításban sokat segített. Úgy, hogy az én legfőbb területem – és ennek örülök, és sajnálom is egyben – a felnőttoktatás volt, a pedagógusok képzése. Nagyon szerettem csinálni, de hát a gyerekekkel még jobban – és többet – szerettem volna.

A pedagógusképzésben Tiszaújvárostól Miskolcon, Nyíregyházán keresztül Szombathelyig, Sopronig, Veszprémbe és Dunaújvárosban is volt többéves tanfolyamom. Dunaújvárosnál egy pillanatra meg is állnék

most. Ott létezett egy óvónőkből verbuvált képzés, ahol a vezető váratlanul fölmonda azt. Talán beteg lett, már nem emlékszem. Ott állt a csoport kétségbeesetten, mert rengeteg órájukat már belefektették, pénzbe is került, és úgy festett, nem fognak tudni levizsgázni. Az istenért! – vegyem már át a csoportot. Mondtam: „Gyerekek, én nem értek az óvodához.” – „Majd azt mi megtanítjuk neked, te csak tanítsd nekünk a drámapedagógiát.” – mondták ők. Elvittek a saját óvodájukba. Az volt a kérésem, hogy minden foglalkozásunk úgy kezdődjön, hogy meséljük el, hogy amit legutóbb tanítottam, azt ők hogy csinálták meg az óvodás gyerekekkel. És így, egymást tanítva mára már az óvodához is jobban értek, mint korábban. Nem állítom, hogy úgy értek hozzá, mint a drámapedagógia alkalmazásának élővilágába tartozó kiválóságok

– Kunné Darók Anikó
vagy Kuszmán Nóra –,
mert nem annyira érzem a
kisgyereket. De ez egy
nagy folyamat volt, és na-
gyon élveztem is.

Beszéltél Jászfényszaru- ról. Innen indult a nagyváradi kapcsolat is?

A híres-nevezetes jászfényszarui bakancsos táborokban, igen. Ezekből összesen tíz volt. Én nyolcban ott voltam, ott „fertőzte meg” Kovács Rozika a drámapedagógiával Nagyváradot. Nagyvárad fantasztikus történet, mert néhány évig az ember azt hitte, hogy ők a kistestvérek, akiket szépen megtanítunk valamire. És egyszer csak kiderült, hogy tudnak annyit, mint mi. Megvan az önálló útjuk, megvannak az önálló műfajaik, formáik, közösségük. Még azt sem

mondhatnám, hogy kinőttek vagy túlnőttek azon, amit akár Jászfényszaruban, akár Nagyváradon, a helyszínen tőlünk kaptak, egyszerűen önállósultak. Ez eredményezte például az én számomra azt az egyedülálló helyzetet, hogy ők lettek számomra a kontrollcsoport. Minden évben meghívtak Nagyváradra is tíz éven keresztül – vagy még több volt, már nem is tudom.

Ez volt a Nagyváradi Drámanapok.

Ez a Nagyváradi Drámanapok vagy Dráma-műhely, mikor hogy hívták. Mert volt olyan, hogy nagyváradi volt, de volt olyan, hogy megyei, sőt országos. Rusz Csilla, a Drámanapok főszervezője magyarországi tanárokat mindig hívott. Illetve főleg magyarországi tanárokat, nagyon sokfélé. Zenétől

a mozgásszínházi eleme-
ken keresztül a történe-
tekre épülő komplex drá-
maig tényleg minden
előkerült. Én mindig azt
mondtam, hogy: „Gyere-
kek, hoztam egy új drá-
mát, kérem a véleménye-
teket. Próbáljuk már ki,

hogy ha itt vagy ott nem ezt a formát használjuk, akkor helyette mit!” És akkor ott a helyszínen kipróbálhattuk, hogy melyik forma hogy működik. Olyan társak, akik nem kevésbé értenek a dologhoz, mint én, segítettek nekem kipróbálni, helyrehozni, befejezni, kikerekíteni az én ötletemet – sokszor pedig az enyémnél jobban működő új ötlettel kínáltak meg. Nagyon sokat köszönhetek Nagyváradnak. A baráti és szakmai kapcsolat ma is abszolút élő a Nagyváradi Dráma-műhellyel.

„Gyerekek, én nem értek az
óvodához.” –
„Majd azt mi megtanítjuk
neked, te csak tanítsd nekünk
a drámapedagógiát.”

Gabnai Katalin mondta egyszer egy óráján: „Az igazi pedagógus az, aki hétfőn tanul valamit, és kedden beviszi az osztályába és át tudja adni.” Nemcsak egy tudást tud átadni, hanem bármit, amit átfolyik rajta, az abban a pillanatban a közvetítő erejével a másik oldalon is megjelenik.

Én azt hiszem, hogy akkor én igazi pedagógus vagyok.

Mert nálam ez természetes, engem lázba hoz, ha valami „bejön”, azonnal tovább akarom adni. Még a nagyváradiak dobtak

meg azzal az igen hízelgő kifejezéssel, hogy „nórás dráma”. Pauska Mária barátnőm¹² is használta. Róla szintén érdemes szólni, mert ő megint egy másfajta drámapedagógiai út, és másik fő helyszínemhez tartozik; Nagyatádon éveken át a nyári táborban együtt dolgoztunk vele és Pintér Rozival – meg egy nagyon-nagyon lelkes Nagyatád körüli pedagógustársadalommal. Kezdtem gondolkodni rajta, hogy mi az. Én azt gondolom, hogy „nórás” az az, ami olyan értelemben komplex, hogy sok területet érint. Mindig nagyon igyekeztem minél több művelődési területet bekapcsolni, hogy egy foglalkozásban legyen irodalmi szöveg, képzőművészet, zene... Hogy például az öregekről szóló foglalkozás alapanyaga Weöres Sándor *Öregek* című verse, de ehhez hozzáépül Kodály *Öregek* c. kórusműve is, meg felhasználunk benne egy csomó Rippl-Rónai-képet is. Vagy ott az egyik kedvenc foglalkozásom, *A Kékszakállú herceg vára*, ami Kass János

illusztrációira legalább annyira épít, mint Balázs Béla költői librettójára.

A másik sajátossága az én drámáimnak, hogy nagyon konfliktuskereső vagyok, és mindig azt keresem minden témában, amely elem kerül, hogy hol lehet ott igazán a dráma, igazán a döntéshelyzet. Jó, tudom, hogy más is ezt csinálja a drámában, de én egy kicsit élesebben. Például a Ludas Matyi-

ből legalább 50 feldolgozást láttam színpadon, vagy olvastam, találkoztam vele. De engem egy dolog izgatott. Hogy mi van akkor, ha Döbrög népet szörnyű büntetésekkel

fenyegetik, ha nem adják ki Lúdas Matyit, illetve nagyszerű jutalmakkal, birtokkal, adóeltörléssel kínálják meg, ha kiadja?...

KELET-EURÓPA, A HOLOKAUSZT ÉS TRIANON – DRÁMA A GYEREKEKKEL

...Ez a Ludas Matyi-sztori kelet-európai verziója, amit napról napra élünk.

Én minden történetnek a kelet-európai verzióját keresem és találok. Amikor az egyik legfontosabb foglalkozásomat, a holokauszt-történetet éveken át készítettem, nem akartam Anna Frankot, nem akartam Auschwit-zot, nem akartam szenvedéstörténetet. És akkor egyszer csak egy dokumentumfilm kapcsán találkoztam egy olyan történettel, ahol egy olasz nő a szülei halála után tudja meg, hogy az apja zsidó volt, és az egész első családját kiirtották Magyarországon. És az a kérdés, hogy induljon-e el a gyökereit

¹² Pauska Mária magyartanár, gyógypedagógus, drámapedagógus, éveken át a Nagyatád és Kaposvár körül létrejött drámapedagógus-iskola (képzés és továbbképzés) szervezője és szakmai irányítója, a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésének szakértője.

keresni, vagy hagyja a fenébe, és mondja azt, hogy ezt talán felejtjük is el. És ebből nő ki a drámaóra.¹³ Nagyon jó, köszönöm a megfogalmazást neked. A kelet-európai vonalat keresem mindenütt.

A pedagógusképzésben mindig halljuk a panaszokat, hogy ezek a gyerekek már „nem olyan” generáció, már egy csomó mindenben megváltoztak. Te, aki annyi generációt láttál egészen a ’60-as évektől, mit tapasztaltál, milyenek a gyerekek, hogyan állnak hozzá, miként lehet együttműködni – hogy látod ezt a kérdést? Mások voltak már a ’90-es években is? Más a mostani, telefonnal, tablettel a kézben felnövő generáció? (Hogy a legutolsó globális élményünkről, a Covid-19-járvány élményéről ne is beszéljünk.)

Én erre csak nagyot tudok hallgatni. Amikor elkezdtem tanítani, hét osztályban voltak óráim az első években, mert így jött ki az óraszám. A hét osztályban összesen három matagatárszavaros gyerek volt. Mire az általános iskolából átkerültem a gimnáziumba, volt körülbelül osztályonként egy. És a számuk továbbra is ebben a tempóban nőtt. Ma nem biztos, hogy megtalálnám a kulcsot a gyerekekhez.

A holokausztfoglalkozáson azért rájöttem valamire: attól működik olyan jól,

hogy sikerült egy olyan indító játékot beállítanom, ami *azonnal berántja őket*. Fényképeket osztok ki, azokból meg kell állapítani, hogy mit lehet arról a családról tudni, el kell mondani, hogy mit látnak a fényképeken. Egyrészt rögtön önálló feladat, rögtön csoportfeladat, rögtön vizuális feladat – és nagyon konkrét. Azt tapasztaltam, hogy ilyenkor nincs ímmel-ámmal; azonnal rávetik magukat. De egyáltalán nem hiszem azt, hogy én vagyok ilyen okos. Ez így sikerült, és ebből én megtanulhattam azt, hogy ilyet kell keresni. Csak nem hiszem, hogy az a tanár, aki hetente 26 órát *ad le*, az tud minden órájára olyan indítást keresni, ami a gyerekeket rögtön megcsízi.

A fénykép mint igazi dolog hitelesíti azt a történetet, amely majd utána kibontakozik?

rögtön önálló feladat, rögtön csoportfeladat, rögtön vizuális feladat – és nagyon konkrét

Na, most ehhez hadd mondjak neked egy nagyon érdekeset, amitől én még mindig félek. Ez fikció, ez manipuláció, ezek az én családom

fényképei. 59-szer játszottam ezt a játékot eddig. És egyetlen egyszer nem jutott eszébe egy gyereknek kétségbe vonni, hogy ezek annak a Máriának a fényképei, akiről az óra szól vagy a játék szólni fog. Egyetlen egyszer nem kérdezte meg senki, hogy: „Na, de hát honnan vannak magának ezek a képek?”

¹³ Előd Nóra (2018): Zsidóság témájú drámafoglalkozás. *Új Pedagógiai Szemle*. 68. 11–12 sz., 86–101. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=681112012> (2024. 11. 03.).

Személyes érintettség: „Miért a holokausz”?

A különböző társadalmi problémák, a feldolgozatlan történelmi és jelen társadalmi helyzetek foglalkoztatnak. Ezek közül azonban kiemelkedett a holokausz és ennek a témának a feldolgozása. Miért?

Itt éreztem legjobban a kárát annak, hogy el volt hallgatva. Egyrészt az érintettek részéről volt egy pszichológiai gát. Nem bírnak róla beszélni. Anya soha nem beszélt róla, nagymama soha nem mesélt róla. Ezt a gátlást az első generáció tovább is örökíti, lassan múlik. Másrészt az én korosztályom tagjai, akik közvetlenül érintettek voltak, egyszer csak rádöbbenek, hogy ha mivelünk ezek a történetek sírba szállnak, akkor elfelejtődnek, úgyhogy gyorsan-gyorsan itt kell hagyni őket tanulságul.

Így találtam 2000-ben az Ariadne csoportra. Spielberg csináltatott egy Shoah-interjúsorozatot nemzetközi szinten. Engem is megtaláltak. László Klári pszichológus, az Ariadne csoport akkori vezetője készített velem interjút. Utána meghívott engem a csoport összejövetelére. Én nem nagyon szeretem az ilyesmit, de gondoltam, elmegyek. Ha nem sóhivatal, akkor maradok. És egyáltalán nem volt az. Rácsodálkozhattam egy hihetetlen színkavalkádra; ahány ember, annyi fókán a zsidó identitásnak – akár a valláshoz való viszonyt, akár a magyar zsidó mivoltához való viszonyt tekintve. És annyi érdekes ember. Nem sokkal ezután volt egy konferencia Pilisszentléleken. És az sem volt sóhivatal. Ott találkoztam a Mirjam ben Daviddal, Izraelben élő magyar származású pszichológussal. Ő kezdeményezte a „Párbeszéd a toleranciáért” mozgalmat itt Magyarországon. Egyszer ugyanis felkerekedett, hogy hazajön, megmutatja a szülőhazáját a gyerekeinek meg az unokáinak. És azt tapasztalta, hogy itt holokausztemlékezet-hiány van. Hogy nem tudnak róla, hogy el van ásva. Hogy mély tisztázatlanságok vannak alatta, mögötte.

A „Párbeszéd a toleranciáért” mozgalomnak három ága volt. Az egyik volt az Ariadne csoport, aminek az az alcíme, hogy „Holokausz-túlélők és embermentők találkozása”. Mert például azok, akik tényleg az életük és a családjuk kockáztatásával zsidókat mentettek, elhanyagoltságot és ezért sértettséget éltek meg. Jogosan; az én családom is, mi is azt mondtuk, köszi, köszi – de ezután hazamentünk és kész. Az anyám például azt mondta: „Új élet, nem nézünk hátra. Új élet, előre nézünk”. Engem 40 év után fogott el a szégyen, hogy Szehlo Gábor nem is igazán tudta, hogy mennyire neki köszönhattuk az életünket. Anyám se tudta, ő azt tudta, hogy a gyereket egy vöröskeresztes otthonba sikerült bedugnia.

És akkor, az Ariadnéban, ahová az interjú révén kerültem, egyszer csak ott ül velem szemben Homonnay Mária, aki a nővéremmel volt egyidős. Nagyon jó barátnők voltak. Az apja, Homonnay Tivadar Budapest főpolgármestere volt 1944-ben. Március 19-én, amikor bejöttek a németek, a városházán fölállt, és harsányan és ünnepélyesen lemondott. Azzal a mondattal, hogy „Nem vagyok hajlandó idegen hatalmakat kiszolgálni”. És elment egy előre elkészített búvóhelyre, és jól tette, mert a lakásán a Gestapo várta ezekután. Viszont hagyott egy levelet a feleségének, hogy a villáját átengedi Szehlo Gábornak, a zsidó gyerekek megmentésével foglalkozó evangélikus lelkésznek. Így kerültem én a Tamás utcába. Ahol Homonnay Máriával a sorsunkat osztottuk meg, ők meg velünk a spájzukat. Nem tudom elmondani neked, hogy az milyen volt. 1944-ben, ott, egy napra egy szelet kenyeret kaptunk mi, gyerekek. És akkor 40 év után ott ül velem szemben.

Nem olyan ez, mint amikor valaki belenéz a múlt tükrébe és mindaz, amit addig történelmi tapasztalatként összeszedett, egyszer csak kap egy új irányt, kap egy új reflektorfényt?

A reflektorfény az jó. Új irányt nem. Új irányt nem, új reflektorfényt igen.

Én 2006 nyarától 2008 nyaráig Izraelben voltam, de közben haza-hazajöttem. Ez alatt kiestem minden más képzési formából. Mire én visszajöttem, addigra korban már ott voltam, hogy nem akartam visszatolakodni egy iskolarendszerű oktatásba. Nem is nagyon lett volna rá alkalom. Tudomásul vettem, hogy akik a helyemre álltak, azok nagyon jók. Bennem a holokausz-téma szorosan összekapcsolódott Trianonnal. A holokausz-foglalkozásom egy remek drámaformákat kínáló alapanyagra épült – ilyesmit szerettem volna csinálni a Trianon-témában is.

Elmondom, hogy meddig jutottam. Biztos voltam benne, hogy a Trianon-foglalkozást arra az anekdotára szeretném építeni, amelyben Kohn bácsi beadja Munkács az életrajzát: „Születtem Csehszlovákiában, iskoláimat a Szlovák Köztársaságban végeztem” stb. Erre azt mondja a párttitkár: „Kohn bácsi, magának milyen szép, színes élete volt.” „Én ki sem mozdultam Munkácsról.” Erre építve azt szerettem volna egy drámában megfogalmazni, hogy micsoda tragédiák mennek végbe egy olyan embernek az életében, aki magyarnak született, de nem kap bizonyítványt, mert nem tud elég gyorsan megtanulni szlovákul, és el kell mennie máshová egyetemre, mert a saját hazájában nem végezheti. Már itt elakadtam. Feldolgozatlan magyar traumák feldolgozása – ez lett volna a cél, de a Trianonra már nem futotta. Később, amikor már kompetensnek éreztem magam abban, hogy ezt fölépítem, segítséget kértem gyakorlott, általam

bennem a holokausz-téma szorosan összekapcsolódott Trianonnal

kedvelt drámapedagógustól. De róla gyorsan kiderült, hogy van már saját Trianon-elgondolása és -foglalkozása is, másrészt nem ér rá – így ez részemről leállt. E.N.: Még nekifutnék, ha partner volna rá.

Visszatérve a gyerekekhez és a holokausz-foglalkozáshoz: a gyerekek nagyon hálásak a hiteles szóért, és hihetetlenül érdekli őket. De a zsidó identitástudat nagyon nehéz Magyarországon. Egyszerűen azt szoktam kérdezni a gyerekektől: ki az a zsidó, mi az, hogy zsidó? Hány zsidót ismeresz? Kiről tudod, hogy zsidó? Honnan tudod? Már ebben is olyan alapkérdésekkel kell szembesíteni őket, amiket Magyarországon nem is nagyon tisztáznak az emberek magukban.

Főként azért vállalom csak nyolcadiktól fölfele, mert ők a második világháború történelmét már ismerik. (Hogy mennyire, az egy másik kérdés, de mégiscsak valamelyest be tudják ágyazni.) Két olyan alkalom volt, amikor úgy alakult, hogy ötödik, illetve hetedik osztályban kellett ezzel a drámával foglalkozni. Az ötödik osztály egyszerűen váratlan volt, véletlenül valahol nem vették tudomásul vagy nem tudták, hogy én csak nyolcadiktól vállalom, megszervezték, odamentem, és kiderült a való. Én ott tartottam egy öt perces előbeszédet – és jól sikerült. Úgyhogy lement a foglalkozás. A hetedikes! – arra mélyszégyéssel szeretettel készültem, a Tegyi Tibi¹⁴ osztálya hívott meg. Tudtam, hogy egy nagyon megértésre hangolt, nagyon jó kezében felnőtt, felnőttként kezelhető csapat ez.

¹⁴ Tegyi Tibor (1965–2014) tanár, a pápai Weöres Sándor Általános Iskola igazgatóhelyettese, országosan ismert, a diákok körében is nagy népszerűségnek örvendő gyermekszínpad- és drámapedagógus.

Úgyhogy nekik nem mondtam nemet csak azért, mert hetedikesek.

Ennek a foglalkozásnak van egy olyan vonulata is, ahol a cél: legalább a kérdőjeleket kitenni. És egyáltalában: a drámapedagógia kérdőjeleket tesz, nem válaszokat ad, ezt tudjuk. És ezt érzékelik, ezt tudatosítják a résztvevők! Van olyan visszajelzésem gyerektől, hogy szorinte ezen a foglalkozáson a legtöbbet *gondolkozni* kellett. Azt írják többen, hogy „az egész kérdésről teljesen másképp gondolkozom ezután”. Az „egész kérdés” az itt – kiderül az ő visszajelzéséből – a történelem mint olyan. Szóval megjelenik az ember a történelem mögött. Nem a királyok meg a csaták a történelem.

2010 – A FORDULAT

Beszéljünk egy kicsit a 2010-es évről.

2010-nek egyszerűen direkt politikai vonatkozása van. Én úgy érzem, hogy az a reformpedagógiai vonulat, amely a '30-as évektől többé-kevésbé töretlenül, cikkcikkokkal, de mégiscsak előrefele ment, 2010-től egyszer csak megtorpant, és a visszájára fordult. Már a rendszerváltás utáni első konzervatív kormány idejében is láttunk ilyen törekvést, de nem volt ennyire agresszív. És nem vette el a pedagógusoktól az önálló gondolkodás lehetőségeit. Már a '70-es években dolgoztam pedagógusinterjúkon, és már akkor az volt az érzésem, hogy a magyar közoktatásnak egyetlen megoldása a dinamit.

Felrobbantani az egészet?

Igen, igen. És nem lehet úgy kezdeni újra, hogy ne vegyünk figyelembe nemzetközi tapasztalatokat. Azt hiszem, hogy nemzetközi relációban sem túl jó a közoktatás helyzete. Valahol a skandináv országokban kellene keresni a jó mintákat, de ahhoz nyitottabbnak kellene lenni. Mindenesetre ha leszűkítem a dolgot a drámapedagógiára, akkor itt az ellenség keze betette a lábát. Ha működött is tovább a dolog, akkor olyan szellemiségben, amit én nem hiszek összeegyeztethetőnek magának a drámapedagógiának az alapszellemével.

Tegnap készültem erre a beszélgetésre, ezért átnéztem azokat a visszajelzéseket, amelyeket a különböző pedagógustanfolyamaim zárófoglalkozásain nekem írtak, vagy a hátamra írtak, vagy a csomagolópapíromra írtak. Rengeteg olyan van benne, hogy „teljesen megváltozott a gondolkodásom”, „teljesen megváltozott a gyerekekhez való viszonyom.” Vagyis megjelent az a fajta partneri viszony, amit a drámapedagógia nem megkövetel, hanem szükségképpen magában hordoz. Nevezetesen az, hogy nem „én mondom, te csinálod”, hanem „te meg én próbáljuk már meg megcsinálni”. És ezt átadni. Amikor ez megtörtént, azt éreztem én nagy győzelemnek, nagy eredménynek. Ez okozott örömet – és ez az, ami most teljesen hiányzik. Ez váltotta ki a konfliktusokat is köztem és mások közt. Nem a fönt és a lent között, hanem oldalvást.

A saját iskolai környezetben?

Igen. A „fönt és lent”-tel az a helyzet, hogy ha egy iskola beengedte a drámapedagógiát, az azt jelenti, hogy az a vezetőség arra már nyitott volt. Tehát akkor ott a fönttel már nem volt gond. De a kollegákkal volt. Az első olyan iskola, ahol én éveken át órarendszerűen taníthattam drámapedagógiát, egy budapesti intézmény volt. Az igazgató beiratkozott a tanfolyamra. Eleve befogadó volt hangulat, és ő ráharapott. Oldalvást viszont a következőkkel találkoztam: „Hagyjál... Játsszotok, ahelyett, hogy tanítanátok! A tananyagot el kell végezni, azt ki fogja érettségire elvégezni?”

Az angoloknál valamelyik tanfolyamon megkérdeztük talán Gavin Boltont vagy David Davist – akik mindig azt mondták: a gyereket nem szidjuk le –, hogy mit csinálunk, ha a gyerek tökhülyeséget mond. És kiderült, hogy azt kell rá mondani: „Érdekes! Majd fogok ezen gondolkodni!” Ez a drámapedagógia alapszelleme. Amit a gyerek mond, az a legrosszabb esetben is *érdekes, majd fogok rajta gondolkodni*. Ezt a felnőtt környezettel elég nehéz volt elfogadtatni már a kezdet kezdetétől.

Főleg egy olyan pedagóguskörnyezetben, amely fekete-fehérben gondolkodott; „jó válasz – rossz válasz” módjára, és nem nyitott kérdésekben.

De ezt sikerült áttörni azoknál, akik ezekre a tanfolyamokra jártak. Megértették, véres verejtékkel egyébként, néha könnyekig

jutva. Én azt mondtam nekik: „Ne azt mondd nekem, hogy mi történik a történetben, hanem, hogy hogyan éred el, hogy történjen valami. Mit mondasz a gyerekeknek? Instruktórt mondjál nekem, ne a történetet meséld, mert nem biztos, hogy a gyerek, akinek beszélsz, azt akarja.” Hogy haragudtak rám akkor. Mindegyik visszajelzésben benne van, hogy „néha egy kicsit keménynek tűntél, de aztán megértettük”. Mármint azt, hogy ez alapvetően más hozzáállás.

KÖNYVEK, JÁTÉKOK ÉS PÁNPEDAGÓGIA

Sokféle műfajban voltál, sokféle szerepben kipróbáltad magad színészként, rendezőként, magyartanárként, drámatanárként. Ezek közül melyik az, amely számodra a legfontosabb?

A tanítóé és az összegzőé. Jelen pillanatban az összegzést tartom lényegesnek, tehát a műveimet tulajdonképpen. Néhány szakmai könyvem, az utoljára megjelent *Tőlem nektek* c. könyvet.¹⁵ Ami-

ben, mondjuk így, a kedvenc vagy legjobban sikerült drámáimat írtam meg. Szigorúan kihagytam azokat, amelyeket nem éreztem 100%-osan késznek vagy kipróbálatnak. Hasonlóképp, „kontrollcsoporttal” készült a korábbi, *Multikultúra* című könyvem is.¹⁶ Ez egy Soros finanszírozta, állampolgári megközelítésű, *Másság* című projekt eredménye volt. Három kiváló pedagógus kezdeményezte, akik engem felkértek – az ő

Az igazgató beiratkozott a tanfolyamra. Eleve befogadó volt hangulat, és ő ráharapott.

¹⁵ Előd Nóra: *Tőlem – Nektek. Drámafoglalkozások tanároknak, gyerekeknek*. Syllabux, 2020.

¹⁶ Előd Nóra: *Multikultúra (Drámajátékok 3)*. MÁSKÉPP Alapítvány, 1997.

iskolájukban tanítottam drámát –, hogy vegyenek részt és írják a kapcsolódó pályázathoz egy drámajáték-gyűjteményt. Ez lett a *Multikultúra*. A tematikája kötve volt; máságg-problémákat jártam körül. És amint egy anyagrész megszületett, azt négy-öt drámapedagógus társamnak el-

küldtem, és megkértem őket, hogy próbálják ki a saját gyakorlatukban. Tehát ezek már úgy kerültek a könyvbe, hogy már kaptam visszajelzést arról,

hogy játszhatóak vagy nem igazán. Vagy: „Ezt próbáld meg másképp!” – főleg Pa-uska Máriától kaptam ehhez nagyon sok segítséget. De másoktól is, a nagyatádi drámakörből.

A *Horovodról*, az első könyvemről pedig már szó esett – de az érdekes az, hogy nemrég valaki kérte tőlem, mondván, hogy ő ugyan angolt tanít most, de emlékszik, hogy abból a könyvből ő már akkor is használt ezt-azt, angolórara is. Tehát gondolatindító. Ahogy én egy indított gondolatra hússzor reagálok esetleg, úgy az én gondolatom is visszaigazoltan indított másokban is gondolat-sorokat. Ezt is nagyon-nagyon fontosnak tartottam.

Ahogy Mezei Évától vitted a játékokat és alkalmaztad mondjuk a nyelvtanításban.

Igen. Azt gondolom, hogy a drámapedagógusok képzésében ez a mintaadás – és az, hogy a kapottakat viszem át a saját gyakorlatomba, főleg a pedagógustovábbképzésekben – a legfontosabb. És persze lehet, hogy kicsit beképzeltlen hangzik az, hogy *nórás játékok*. De hát mindenkinek megvan a maga egyéni stílusa.

Az összegzésekhez visszatérve: ami a fiókban maradt, arról azt gondolom, hogy gondolatindítónak talán mégis a nyáron megírom. Ez a *Képjátékok*. Mindenki dolgozik képekkel, és biztos mindenki 30-at tud majd hozzátenni ehhez a gyűjteményhez, és

lehet, hogy kedve is lesz hozzátenni. Persze, vagy használják majd, vagy nem. De én hadd ne menjek el úgy, hogy a fiókban marad. Úgyhogy lehet, hogy a nyáron ne-

kidurálom magam, és ezt még megírom. Ezek általam sokszorosan kipróbált játékok – és a pedagógiában nagyon sokféle haszonnal lehet őket vinni. A beszéd-készség-oktatástól vagy -fejlesztéstől a nyelvtani fogalmak beviteléig mindenféleképpen vannak lehetnek közöttük eszközök.

Emlékszem, hogy amikor 1996-97-ben együtt dolgoztunk, már akkor is voltak vizuális játékaid. Egy kép letakarva, csak a fele látszik. És meglepetésként élte meg a csoport, ha szembesítetted őket azzal, hogy a másik oldalon nem egy anyuka van, aki rángatja a kislány kezét, hanem mondjuk egy tehén.

Jól emlékszel a tehenes képre. De ott egy kislány látszik, amint a két kezét kétfelé nyújtja, és egy vödör is belátszik. Arra kéne rájönni itt – mert ez egy megfigyelésfejlesztő játék is –, hogy az a vödör nem lehet a kislány kezében, mert akkor *nem úgy* lógna. Tehát a kép másik felén valakinek/valaminek kell még lenni...

Azt gondolom, te rendelkezel azzal a szerencsés képességgel, amit már az Add

tovább! kötetnél¹⁷ is észrevettek sokan: „És akkor jött Nóra, és struktúrába rendezte, és megcsinálta, és megszerkesztette.”

Azt hiszem, hogy tényleg ez az erősségem. Van erről egy felbukkanó iskoláskori emlékem... Én a matematikával erősen hadilábon álltam. De egyszer megtörtént a következő: az egész osztály jelentette a tanárnőnek: nem értik a főlodott anyagot. Ő azt kérdezte: ki érti? Én pedig úgy gondoltam, hogy ezt speciel értem. A tanárnő azt mondta: gyere, magyarázd el. És ez nekem – az abszolút matematika antitalentumnak – sikerült is, mert annak révén, hogy én azt speciel véletlenül megértettem, úgy tudtam elmagyarázni, hogy a többiek is megértették. Akkor rátevődött egy kanállal arra az egyébként is már rég meglevő tudatomra, hogy „igen, nekem tanárnak kell lennem, mert én tudok tanítani”. Tudok megosztani, tudom megosztani a tudást. Tudok megszerezni is, ahogyan mondod. Látod, hogy a külföldről, Angliából érkező drámapedagógusok kurzusairól nagyon gyakran én írhattam. Pontosan ennek az összegző szemléletmódnak köszönhetően.

Számomra a drámapedagógia ajándéka az volt, hogy mindenben kipróbálhattam magam. A férjem szokta volt mondani ironikusan: *pánpedagógia*. Ez azokra vonatkozik, akik azt hiszik, hogy pedagógiával minden megoldható. Akárkivel, ha rosszul nevelték vagy jól nevelték, akkor is – na, ez volt a *pánpedagógia*. Amikor a drámapedagógiával megismerkedtem, akkor egy pillanatig sem

elmondom, hogy én legbelül pán-drámapedagógus vagyok

gondoltam azt, hogy ez valami hű de új. Hanem csak azt, hogy ez egy +1 eszköz. De azért zárójelben elmondom, hogy én legbelül pán-drámapedagógus vagyok, mert titokban hiszem, hogy ez az összes többinél fontosabb és jobb. Persze, van ez a módszer is, meg az a módszer is, és mindegyiknek megvannak a maga kulcsai. De azért csöndben azt mondom, hogy nem találkoztam a drámapedagógiánál hatékonyabbal.

A LEGUTÓBBI PROJEKT

A legutóbbi projekt, amelyben részt vettél, a Káva Kulturális Műhellyel az *Aziskoláját!*, amely egy résztvevői színházi vállalkozás.¹⁸ Hogy kerültél Takács Gáborék projektjébe?

Hirdettek egy pályázatot, és én is írtam erre egy történetet a gyerekeim gyakorlatából. Azt hiszem, 40 kapott történet közül kiválasztottak tizenkettőt, és megkérdezték valamennyi szerzőt, hogy van-e kedvük és idejük részt venni a közös létrehozásban.

Mindenkinek volt kedve, engem is beleértve. Nem vártam az élettől egy ilyen váratlan, gyönyörű „hattyúdalt”.

De nem akartam színpadon lenni, szóltam az egyik rendezőnek, hogy én nagyon szívesen részt veszek az összeállításban, szerkesztésben, akár rendezési ötletekkel – de én nem szeretnék a színpadra lépni. Erre ő azt mondta, hogy neki ez szívügye, hogy én ebben úgy vegyek részt, ahogy a többiek.

¹⁷ Előd Nóra (szerk.): *Add tovább! Drámajáték-gyűjtemény óvodásoknak, kisiskolásoknak*. Candy, 2003.

¹⁸ <https://kavaszinhaz.hu/aziskolajat/>

Ő Sereglei András, a „Bandó”.

Igen. És hát ez más így – akkor nem köpök a levesébe, ha neki ez szívügye, akkor az valamiért szívügye. Amellett nekem is a Bandó szívügyem.

Az első három hónap azzal telt, hogy összeszoktunk, közösen játszottunk, jól éreztük magunkat, és csináltunk improvizációkat a témához. Vagy a meglévő történetekhez, vagy az egyes szituációkhoz. Én is kaptam egy improvizációs feladatot, egy kétszemélyes jelenetet. Megcsináltunk, és a végén azt kérdezte Bandó: „És hogy érezted magad benne?” Én pedig kénytelen voltam beismerni, hogy ez az enyém. Ez én vagyok, ez nekem való. És akkor azt mondta nagyon kedvesen, hogy „ráharapott, ráharapott”. Amiből megértettem, hogy talán tudta, hogy ez tényleg egy „hattyúdal”, mert arról szól, hogy egy idősebb osztályfőnök és a vele szembeeső

kamaszok egy kicsit kinevetik egymást, egy kicsit cikizik egymást – de valójában szeretik egymást.

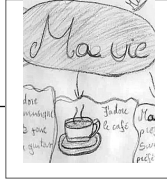
Én nem hittem volna, hogy emberek három hónap alatt olyan mélyen összekapcsolódnak, ahogy ez a projekt minket, tizenkettenket össze tudott kapcsolni. Úgyhogy ez az egész, úgy, ahogy van, nagyon sokoldalú, nagyon mély élménnyé vált. És még valami: az, hogy én

foglalkozni kezdtem azzal, hogy „mi van még a fiókban”, azt ez a légkör és lelkiállapot hozta létre, amit nekem itt a Káva nyújtott. Ráéreztem, hogy nem hülye, kikopott öregasszony vagyok, hanem van még mit mondanom. Figyelnek rám, várják, amit csinálok, szeretik, amit csinálok – akkor miért ne?

Kedves Nóra! Köszönöm, hogy beszélgettünk.



*Alsósok kertész-szakköre
az iskolaudvaron*



TÓTH JUDIT

Feladatmegoldások vizsgálata történelemből a hangos gondolkodás módszerével

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A hangos gondolkodás a gondolkodás verbalizálására szolgáló módszer, amely a 20. század második felében terjedt el a pszichológiai-neveléstudományi kutatásokban. Az eljárás kognitív folyamatok feltárására alkalmas, ezért hatékonyan felhasználható például annak megállapítására, hogy a diákok milyen gondolkodási műveletek és folyamatok útján oldanak meg feladatokat, és ez összhangban áll-e a teszt alkotójának szándékával.

A pilotkutatás célja kettős. Feladata egyrészt annak feltárása, hogy a középszintű történelemérettségi tartalmi vizsgakövetelményeiben megfogalmazott kognitív követelmények (pl. a tanultak okok és következmények szerinti megkülönböztetése) milyen mértékben teljesülnek a tanulók válaszaiban. Továbbá reflektálni kíván arra, hogy milyen, a kognitív követelményekhez (itt: *konstruktum*) kapcsolódó releváns és irreleváns tényezők befolyásolják a tanulók feladatmegoldását.

A kutatásban 9 középiskola diákjai ($n = 37$) vettek részt, akik egyetlen, rövid választ igénylő – középszintű történelemérettségiből származó – feladatot hangosan gondolkodva oldottak meg. A feladatsor kitöltése szinkron kikerdezéssel zajlott, amelynek során a válaszaikat a diákok megindokolták. Az elemzés alapját ennek megfelelően a hangfelvételre rögzített válaszok adják.

Az eredmények a feladatfejlesztés professzionalizációjának szükségességét mutatják. Annak ellenére, hogy a diákok 83%-a sikeresen – hibátlanul, vagy egy hibával – oldotta meg a feladatot, a tanulók fele nehezen értette az állításokat, és a szemantikai szabályokra támaszkodva jutott helyes megoldásra. Ezenkívül a diákok egyharmada félreértette a feladatot és/vagy nem tudott különbséget tenni az abban szereplő ok és a következmény között. A forrásokat csak néhány diák használta, ami megerősíti azokat a kutatási eredményeket, amelyek a források gyakori illusztratív jellegét mutatják.

Mindezek azt jelzik, hogy a történelemérettségi vizsga középszintű feladatainak átfogó pszichometriai fejlesztésére van szükség. Enélkül a történelmi ismeretek érvényes, megbízható mérése és értékelése, a teszteredmények értelmezése és a rendszer folyamatos finomhangolása aligha képzelhető el.

Kulcsszavak: kognitív validitás, hangos gondolkodás, érettség, történelem tantárgy

BEVEZETÉS

Hagyományosan a történeti tudást a történelmi ismeretek mennyisége határozta meg, így a röpdolgozatok és témazárók feladatai az ismeretek reprodukálására épültek. Azonban, ha nem a reprodukció a számonkérés célja, akkor jóval bonyolultabb a történeti tudás mérése, és az azt mérő-értékelő feladatok készítése is. Mivel a 21. században olyan készségek-képességek kerültek előtérbe, mint az adaptív tudás, a problémamegoldás, a kreativitás, a digitális szövegértés vagy a transzformatív kompetenciák fejlesztése (Csapó, 2019), a történeti tudás mérés-értékelésének területén is új kompetencialapú nézőpontok (pl. a problémamegoldás) terjedtek el, így már nem elegendő az ismeretek egyszerű reprodukálásának középpontba állítása. Arra vonatkozólag azonban, hogy különböző mérési szcenáriókban a diákok valóban azt a gondolkodási művet hajtják-e végre, amelyet a tanárok/feladatfejlesztők szeretnének elérni, csak a mindennapi osztálytermi gyakorlat empirikus vizsgálata adhat választ.

Magyarországon az oktatási eredmények visszacsatolásában, az adott oktatási szakasz tanulási eredményeinek bemutatásában a kétszintű érettségi rendszer játszik szerepet. Ebből adódóan a történelemérettségi feladatok elemzése felfedhet olyan általános módszertani-tantárgypedagógiai jelenségeket, melyek elősegíthetik a vizsgarendszer egyes elemeinek átalakítását a feladatfejlesztés oldaláról. A kutatás tehát rámutat azokra a karakterjegyekre, amelyek a történelemérettségi feladatait, valamint a magyarországi középiskolás diákok történelemtudását jellemezhetik.

A TÖRTÉNETI TUDÁS ÉS ANNAK MÉRÉSE

Annak ellenére, hogy a történelmi megértés fejlesztésének tekintetében bizonyos diszciplináris fogalmakat illetően általános egyetértés tapasztalható, a történeti tudás értelmezéséről több, egymástól eltérő modell létezik (Reich, 2015; VanSledright, 2015). A német teoretikus és az angolszász empirikus hagyományok eltérő modelljein túl (Köster, Thünemann és Zülsdorf-Kersting, 2019) többek között spanyol kutatások (Gomez és Sáiz, 2022) is napvilágot láttak, és mindezek a történelmi gondolkodás, történelmi műveltség eltérő értelmezése (Wineburg, 2001; VanSledright, 2011; 2012) mellett a történelmi kulcsfogalmak (historical thinking concepts; Seixas és Morton, 2012), a történelmi tudat (historical consciousness), az adaptív történelmi műveltség (historical literacy) és a történelmi érvelés (historical reasoning; Rozendal és van Boxtel, 2023) köré rajzolódnak.

A különböző értelmezések nem segítettek elő nemzetközileg elfogadott tesztkészítési standardok létrejöttét, így a történelemből tett érettségiknek/felvételi vizsgáknak nincsenek nemzetközileg elfogadott és széles körben használt vizsgastandardjai, ellentétben a nyelvvizsgákkal és bizonyos természettudományos tantárgyakkal. Azonban nemzetközi szinten az érettségi/felvételi vizsgák néhány jellemzője beazonosítható. Gyakori a különböző, jellemzően országspecifikus kognitív követelménntaxonómiák használata, valamint a nyílt kérdések (rövid válasz, hosszú válasz, esszé típusú válasz) és a forrásalapú

(primer, szekunder, didaktikai¹) feladatok/kérdések alkalmazása. A nemzetközileg elfogadott standard vizsgák elemei azért hiányoznak, mert a történelem(tanítás) értelmezése régióként eltér, a történeti tudásra, a történelemtanítás szerepére vonatkozó kutatások szerteágazóak. Ennek következtében az egyes országok eltérő vizsgáztatási hagyományokat mutatnak. A különböző értelmezések, modellek jelenlétének hátterében a történeti tudás narratív, szubjektív és rosszul konstruált jellege (Bruner, 2004, Elmersjö, 2024) állhat. A változatos kognitív modellek között vannak szélesebb körben adaptált keretrendszerek, mint például a *Peter Seixas* kutatócsoportjához fűződő kanadai Historical Thinking Project,² *historical thinking concepts* elnevezésű elméleti rendszere, melyben a történelmi vizsgálódás hat történelmi/értelmező kulcsfogalmát³ különböztették meg. Azonban az eltérő történelmi hagyományok és értelmezések a szélesebb körű adaptáció lehetőségét csökkentik.

A történelemdidaktika területén új mérési és értékelési modellek jelentek meg (VanSledright, 2011; Resch és Seidenfuß, 2017; Rozendal és van Boxtel, 2023; Bertram és mtsai., 2021; Domínguez és mtsai., 2021; Tirado-Olivares és mtsai., 2023), melyek a történeti tudás többféle értelmezésének és mérésének elméleti modelljeiként szolgálhatnak. Domínguez és munkatársai (2021) pilotkutatásukban a PISA-mérések mintájára a történelem tantárgyra vonatkozóan létre tudtak hozni egy, a történelmi gondolkodás mérésére szolgáló mérőeszközt. Resch és Seidenfuß (2017) korábbi kutatások eredményeire

támaszkodva létrehozták a történeti tudás vizsgálatának modelljét. Rozendal és van Boxtel (2023) a történelmi érvelés (historical reasoning) mérésére dolgozott ki egy mérési-értékelési modellt, melyben három komponenst, az elsőrendű fogalmakat (*first-order concepts*), az értelmező kulcsfogalmakat (*second-order concepts*) és az episztemológiai nézeteket (*epistemological beliefs*) különböztették meg. A Computational Assessment of Historical Thinking elnevezésű projektben a mesterséges intelligencia felhasználásával értékelték tanulók nyílt végű válaszait (Bertram és mtsai., 2021) és az AI-nak, különösen a ChatGPT-nek a történeti tudás mérés-értékelésében betölthető szerepét (Tirado-Olivares és mtsai., 2023). Ezen kutatások nemcsak a történeti tudás konceptualizására, hanem a mérésének komplexitására is rámutatnak.

A FELADATKÉSZÍTÉS PROBLÉMÁJA TÖRTÉNELEM TANTÁRGYBÓL: A KOGNITÍV VALIDITÁS

Kognitív validitás

A kognitív/tartalmi validitás (*cognitive/content validity*) a teszt egy olyan jóságmutatója, mely megmutatja, hogy a teszt eredményei mennyiben értelmezhetők, azaz a teszt valóban azokat a konstruktumokat méri-e, melyek mérésére azt a teszt létrehozói szánták (Crocker és Algina, 2008; Lane, 2013; Rodriguez és Haladyna, 2013). A mindezen szempontokat összefoglaló validitás a

¹ Olyan, primer vagy szekunder forrásnak nem tekinthető forrás, mely didaktikai céllal készül. A történelemérettségiben például az ábrák, térképek általában didaktikai forrásnak minősülnek.

² Lásd itt: <https://historicalthinking.ca/>

³ Ezek a következők: bizonyíték (primer források használata), történelmi jelentőség, folyamatosság és változás, okok és következmények, történelmi nézőpont, etikai dimenzió (Seixas és Morton, 2012).

feladatszerkesztés során a legfontosabb mutató (*Leighton*, 2017). Egy teszt abban az esetben valid, ha annak eredményeit lehetséges a mérési célok függvényében elemezni, vagyis a teszt mérési céljai, annak tartalma és az előre meghatározott követelmények, továbbá a feladatok kiértékelésének lehetséges módjai összhangban vannak.

A kognitív validitás érvényesülése a történeti tudást mérő feladatokban

„A feleletválasztós tesztek csak azt mondják el, hogy [a diákok] a helyes buborékot feketítették be, de azt nem, hogy milyen gondolkodási folyamatok vezettek a választáshoz” (*Wineburg*, 2001, XI. o.). Ez azt jelenti, hogy a tesztek nem a történelmi gondolkodást (vagy más magas szintű kognitív folyamatokat), hanem a deklaratív tudást, az olvasásértést vagy a tesztmegoldó stratégiákat mérik (*Ercikan és Seixas*, 2015; *Smith*, 2017b). Szignifikáns különbségek lehetnek tehát a feladatírók által célként kitűzött kognitív folyamatok és a valós feladatmegoldási helyzetben megvalósult tanulói cselekvések között.

Az eltérések feltárására az elmúlt időszakban több vizsgálat is irányult. *Ercikan és munkatársai* (2015) kutatásukban azt mérték, hogy az általuk fejlesztett *Historical assessment tool* mérőeszköz feleletválasztó kérdései milyen mértékben képesek mérni a bizonyíték (*evidence*), a történelmi nézőpont (*historical perspective*) és az etikai dimenzió (*ethical dimension*) történelmi kulcsfogalmakat, valamint, hogy a diákok megértették-e a tesztfeladatokat. Az eredmények alapján a feladatot megértették, de különböző itemek eltérő mértékben aktiválták náluk az értelmező kulcsfogalmak használatát. *Seixas és*

munkatársai (2015) a validitáskutatásukban azt találták, hogy a mérési cél sikerességében szerepet játszik a kiválasztott forrás, az utasítás megszövegezése, emiatt a történelmi gondolkodást mérő valid feleletválasztós kérdések készítése kihívást jelent. *Reich* (2015) validitáskutatásában szintén azt találta, hogy feleletválasztós teszteknel a mért konstrukción túl a lexikális tudás, a szövegértés és a helyes megoldás megtalálásának képessége (*test-wisness*) is befolyásolja a zárt végű itemek validitását. *Smith* (2017b) kutatásában azt vizsgálta, hogy egy új teszt, a *Historical Thinking Test* (HTT) feleletválasztós itemei mennyire képesek a történelmi gondolkodás mérésére. A kutatásban azt találták, hogy a teszt ugyan képes bizonyos mértékben validan mérni a történelmi gondolkodást, de több konstruktimirreleváns tényező – mint például a helyes válasz kikövetkeztetése – befolyásolja a feladatmegoldást. A NAEP (*National Assessment of Educational Progress*) standardizált történelemteszt feleletválasztós itemeinél a kognitív validitás mérésének tekintetében elsődlegesen nem a történelmi gondolkodás jelent meg, hanem a tények előhívása, azok felismerése, az olvasásértés vagy a tesztmegoldási stratégiák (*Smith*, 2017a).

A KUTATÁS SZAKIRODALMI HÁTTERE, JELENTŐSÉGE

A történelemérettségi vizsga a legtöbb középiskolás (gimnazista, szakközépiskolás – közel 70 ezer diák)⁴ számára legalább középszinten kötelező, ezért a vizsga módszertani–didaktikai apparátusa meghatározza a középfokú oktatást (ezt nevezzük *washback-hatásnak*), melyet a tartalmi szabályozók (NAT, érettségi

⁴ Az általános, részletes érettségivizsga-eredményeket lásd itt: <https://www.ketszintu.hu/publicstat.php> (2024. 04. 13.).

követelmények) változása is befolyásol mind a módszertan, mind a számonkérhető lexikák tekintetében (Kaposi és Katona, 2023).

Az érettségi rendszeréről 2005 óta több tanulmány és könyv is megjelent (Horváth, 2010; F. Dárdai és Kaposi, 2006; 2008; 2020; 2021; Kaposi és Katona, 2023; Kaposi, 2015a; 2015b; 2017; 2020; 2023; Makk és Köfalvi, 2007; Csapó, 2008; Molnár és Csapó, 2019), melyek magát a rendszert mutatják be, illetve a finomhangolásának szükségességét artikulálják általánosságban vagy a történelem tantárgy tekintetében. Kojanitz László a történelmi ismeretek komplexitásával és a tantárgyhoz kapcsolódó képességek mérésével és értékelésével (beleértve az érettségi feladatokat) végez hiánypótló kutatásokat (például: Kojanitz, 2017; 2020; 2021; 2022; 2023; 2024).

Az érettségi egy standardizált (előre kidolgozott), tudásszintmérő teljesítményteszt (*achievement test*), mérőeszköz. A feladatfejlesztésnek a pedagógiai értékelésben összetett szabályai vannak, ilyen a jószágmutatók (validitás, objektivitás, reliabilitás) figyelembevétele, a pontozás, a folyamatos önkorrekciónak, a mérőeszköz kipróbálása. Mindezekre azért van szükség, mert csak így képes a mérőeszköz a tanítási-tanulási folyamat referenciájaként szolgálni a tananyag alapján elsajátított tudás tekintetében (Csapó, 2004). A magyar történelemérettségi-vizsgarendszerben a feladatok elemzése nyomán több olyan gyakorlat jelenléte is tapasztalható, melyek a feladatírás kultúrájának egyrészt a hiányosságait tükrözik, másrészt átalakításának szükségességét vetítik előre. A feladatfejlesztés kultúráját tekintve diszkrépancia tapasztalható az írott és az értékelt tanterv között, melyek a kognitív standardizáció hiányának következtében

jelentkeznek. Ez vonatkozik a források didaktikai funkciójára is (Kojanitz, 2022; Tóth, 2022), ami az ál-forrásközpontú itemek jelenlétét mutatja (Tóth, 2021), és az egyszerű, rövid választ igénylő feladatrészen túl indokolja az esszéfeladatok átalakítását is (Kaposi, 2023). A források szerepe, valamint a standardizált feladattípusok bevezetése mind a történelemérettségi feladatainak és szabályozási környezetének átdolgozását teszik szükségessé (Tóth, 2023).

A gazdag szakanyag és a már meglévő kutatások ellenére a magyar diákok történelemtudásáról, gondolkodásáról nincsenek adataink (F. Dárdai és Kaposi, 2020). Az ismerethiány azzal együtt is fennáll, hogy az Oktatási Hivatal közzéteszi éves statisztikáit az érettségi vizsgatárgyakban elért eredményekről, ahol többek között vármegyére, iskolatípusra, szintre, akár tanulóra lebontva is elérhetők az eredmények. Mindazonáltal, sem item-, sem pedig feladatszínten nem ismerjük meg az eredményeket az egyszerű, rövid választ igénylő feladatrészben, sem a szöveges (esszé-) feladatok tekintetében. Bár a 2010-es évek elején több nagy elemszámú elemzés készült történelem tantárgyból is (például: Csapodi, 2014), ezekre az itemekre lebontott részletes elemzésekre rendszeresen, éves szinten szükség lenne.

A KUTATÁS ISMERTETÉSE

A kutatás⁵ 2023 decemberében valósult meg 9, fővárosi, valamint vidéki középiskola végzős diákjainak körében. A vizsgálatban részt vevő 9 intézmény között elit gimnáziumok, technikumok és gimnáziumok is szerepeltek. A mintavételünk során kényelmi és kvótás

⁵ A PTE BTK Kutatásetikai Bizottság 6/2023. (XII. 4.) határozata alapján a kutatás rendelkezik kutatásetikai engedéllyel.

eljárásokat egyaránt alkalmaztunk. Így összesen 37 diák (15 fiú, 22 lány) vett részt, átlagéletkoruk 18 év volt. Az összes diák jó vagy jeles tanulmányi eredménnyel rendelkezett történelemből, közülük 11 diák emelt szinten, 26 diák középszinten tervezett érettségi vizsgát tenni 2024 májusában, továbbá 18 diák történelemfakultációra is járt.

A történelemérettségi vizsgák esetében a tanulók tudásának és gondolkodásának feltárására Magyarországon még nem került sor. Az empirikus kutatásunk célja ezért az volt, hogy feltárja, hogy a középszintű történelemérettségi feladatmegoldási folyamatai mennyiben felelnek meg a vizsgát szabályozó dokumentumokban meghatározott célkitűzéseknek. Ezzel kontextualizálva mindazt a komplex tevékenységkört, melyet a feladatfejlesztés igényel. A kutatás eredményei felhasználhatók az érettségi követelmények fejlesztésében, a tankönyvírásban, valamint a tanítási gyakorlatok során is, segítenek tágabb kontextusba helyezni a hazai történelemérettségi feladatfejlesztési kultúráját. Az eredmények a történelemtanárok és döntéshozók tájékoztatásán túl történelemtanár-képzésben, valamint a tartalmi szabályozók és az érettségivizsga-rendszer fejlesztésében is szerepet tölthetnek be. A diákok gondolkodásának megértése tehát elősegítheti a hazai történelemtanítás megújulásának ügyét.

A tanulókkal egyesével, egy csendes teremben folytattuk le a vizsgálatot, ahol tájékoztattuk őket a kutatásról, a kutatás céljáról és annak menetéről. A diákok először egy egyszerű, demográfiai adatokat tartalmazó űrlapot töltöttek ki, melyben a tervezett történelemérettségi-vizsgaszint mellett a

fakultációra, OKTV-szereplésre, egyéb tevékenységekre is rákérdeztünk. Az űrlap kitöltése után néhány ráhangoló feladat, majd az előre kiválasztott, középszintű érettségihez tartozó feladatok következtek, ezeket már a hangos gondolkodást alkalmazó vizsgálatok szinkron kikérdezés módszerének protokollját⁶ betartva oldották meg a diákok. A mérésben összesen két feladat szerepelt, a zárt végű feladat első eredményeit közli jelen tanulmányunk.

A feladatokat laptopon, prezentáción kivetítve válaszolták meg a résztvevők. A mérés folyamata diákonként körülbelül 20 percet vett igénybe a ráhangoló feladatokkal együtt. A hangfelvételek elemzéséhez szükséges kódolási sémához *Leighton* (2017) munkáját adaptáltuk, valamint a 2017 májusáig érvényes történelemérettségi-követelményeket vettük alapul. Ennek megfelelően minden egyes itemhez hozzárendeltük a kapcsolódó valid kompetenciaműveletet, melyeket kognitív modellek egészítettek ki. Mind a modellek, mind a kódolási séma az anyag érvényesebb, megbízhatóbb és standardizáltabb elemzését segítették.

Az Amerikai Egyesült Államokban a történelemdidaktikai kutatásokat többnyire oktatáskutatók és pszichológusok végzik. A validitáskutatásokban a kapcsolódó szakirodalom (pl. *Smith*, 2018) általában konstruktumreleváns és konstruktumirreleváns kategóriákat állít fel. Így felmérhető, melyek azok a kognitív követelmények, melyek a feladat mérési céljaival összefüggésben állnak; ezek a konstruktumreleváns folyamatok. Ha egy feladatíró célja, hogy a feladat a források használatára, valamint az ok és

⁶ Olyan módszertani eljárások összessége, melyek a hangos gondolkodás során felvett adatok megbízható értelmezését segítik elő. Ezek közé tartozik a gondosan megfogalmazott utasítások és megfelelő (feladattípusában és mérési céljában hasonló) ráhangoló feladatok használata, illetve a feladat kiválasztásához kapcsolódó módszertani követelmények figyelembevétele is (bővebben lásd: *Taylor és Dionne*, 2000; *Leighton*, 2017)

következmény megkülönböztetésének mérésére szolgáljon – mint ahogy az ebben a kutatásban szerepel –, akkor az egy releváns kognitív követelményként jelent meg, mivel a mérőeszközzel mérhető az adott szempont. A konstruktumirreleváns folyamatok ezzel szemben a mérendő konstruktumon túl jelennek meg. A leggyakrabban ezek a feladat pszichometriai jellemzői (a validitás, objektivitás és a reliabilitás), a teszt kitöltőinek tesztmegoldási stratégiái és a szövegértés. Tesztmegoldási stratégiáknak olyan eljárásokat tekinthetünk, melyek hozzájárulnak a helyes megoldás kiválasztásához a tesztmegoldás során. A leggyakoribb fajtái közé tartozik, amikor a diák kizárásos alapon, a helyes és helytelen válaszok arányának figyelembevételével, illetve megérzése miatt jelöl meg egy választ. Ezek közé a folyamatok közé tartozhat még a diákok szövegértése és ismeretjellegű tudása is, amennyiben a feladatnak nem ez az elsőleges mérési célja. A szövegértést és a lexikális tudást akkor kell konstruktumirreleváns tényezőnek tekinteni, ha a diák az adott itemet annak megszerkesztettsége, megszóvegezése miatt, valamint – a mérési céltól eltérően – az előzetes lexikai tudása alapján oldja meg helyesen. Vagyis a konstruktumirreleváns tényezők a feladatírói szándékon túlmutatnak, és azért jelentősek, mert rávilágítanak, hogy melyek azok a pontok (pl.: utasítás megfogalmazása), amelyek olyannyira befolyásolják a teszt kitöltőit, hogy a teszt megoldásai nem interpretálhatók megbízhatóan, és emiatt nem tudják betölteni azt a visszacsatoló funkciójukat, amelyet a mérőeszközöknek tulajdonítunk.

Kutatási kérdések

1. A kutatásban használt középszintű történelemérettségi kiválasztott, egyszerű, rövid

választ igénylő feladata mennyiben illeszkedik azokhoz a célokhoz, melyek az érettségi szabályozó dokumentumaiban szerepelnek?

2. Milyen konstruktumreleváns és konstruktumirreleváns folyamatok befolyásolják a feladatmegoldást?

Módszertan

A kognitív interjúk (*cognitive interviewing*) közé sorolható hangos gondolkodás/gondolkodtatás (*think-aloud protocol*) a kognitív folyamatok verbalizálásának elterjedt módszere, ezért tesztpontszámok validitásának értékelésére is hatékonyan használható. A hangos gondolkodás során az információfeldolgozási folyamatokat, a problémamegoldást verbalizálják a megkérdezettek, ezért a módszer segítségével feltárható, hogy az adott item valóban alkalmas-e problémamegoldás mérésére, valamint, hogy milyen gondolkodási művelet zajlik a feladatmegoldás közben. Mivel a hangos gondolkodás módszere idő- és humánerőforrás-igényes, ezen kutatások kismintások, jellemzően 15-20 fővel zajlanak (Lavrakas, 2008; Leighton és Padilla, 2017; Leighton, 2017; Taylor és Dionne, 2000).

A szinkron kikérdezés (*concurrent verbal protocol/concurrent interview*) a gondolkodási folyamatok nyomon követésének legmegbízhatóbb módszere. Ennek során a gondolkodási tevékenység közlése a problémamegoldással egyidőben történik. Az utólagos kikérdezéssel ellentétben ilyenkor a diákok a rövid távú memóriában található munkafolyamatokat verbalizálják. Ugyanakkor ezek a szóbeli megnyilvánulások nem lehetnek teljesek, mivel a gondolkodásnak csak a megfigyelt nyomai kerülnek verbalizálásra, emellett e közléseket korlátozza a rövidtávú memória feldolgozási kapacitása is, hiszen a

hangos gondolkodás és az arról való beszámoló során információvesztés történik. Továbbá bizonyos információkról nagyobb valószínűséggel számolnak be a kutatási alanyok, mint a gondolkodás más aspektusairól, így a beszámolók jellemzően a kutatás céljához vagy a feladat megoldásának lépéseivel kapcsolódnak. Emellett a szinkron kikérdezés során nincsenek a kutató által megfogalmazott, a közlést megszakító/kiegészítő tisztázó kérdések (Taylor és Dionne, 2000; Leighton, 2017; Smith és Fey, 2000).

E tanulmány a beszámolók összefoglalásának (*text summary*) módszerével mutatja be az eredményeket. Az említett eljárás egy leíró-feltáró jellegű módszer, mely kódolást nem igényel (Leighton, 2017), ugyanis a közlésekben azonosított témák, mintázatok, következtetések és problémák kerülnek összefoglalásra.

A feladat (mérőeszköz) bemutatása

A kutatáshoz kiválasztott feladat a középszintű történelemérettségi egyszerű, rövid választ igénylő feladatsorának 2006. májusi 6-i feladata (1. ábra), amely a második ipari forradalomhoz kapcsolódik. Ugyan a feladat még az első érettségi vizsgaidőszakok egyikéből való, amely óta több tartalmi változás is történt az érettségi szabályozásában, de ezek a feladatok didaktikai szempontból nem térnek el jelentősen az elmúlt évek típusfeladataitól.

Döntésünket a feladatválasztás kapcsán elsősorban a nemzetközi történelemdidaktika kutatóinak tudományos érdeklődése indokolta, amely az értelmező kulcsfogalmak (*second-order concepts*) elsajátítására, a diákok gondolkodási folyamatainak megismerésére és az ok-okozati tényezők megkülönböztetésének feltárására irányul. Emellett fontos

szempont volt az is, hogy a feladat történeti háttérét – az aktuális tartalmi szabályozás szerint – a végzős diákok már ismerték, hiszen a második ipari forradalom időszaka a középszintű tananyag második évének közepén, de legkésőbb a végén kerül ismertetésre a történelem-tanórákon. Továbbá feltételezhető, hogy az általunk kiválasztott periódus a tanulók körében nem „szimpátiatéma”, vagyis a diákok saját érdeklődésükből adódóan nem rendelkeznek részletesebb ismeretekkel az iskolában tanultakhoz képest.

A nemzetközi történelemdidaktikai szempontok a magyar történelemtanítási gyakorlatban is megjelentek, hiszen azok a 2020-as NAT-ban is kiemelt fejlesztési célként szerepelnek. Ezek az értelmező kulcsfogalmak a történelem műveltségterülethez tartozó specifikus egyedi elemzőképesség összetevőit írják le, melyek elsajátítása szükséges ahhoz, hogy a diákokban kialakulhasson a történelemre vonatkozó árnyalt tudás (Kojanitz, 2020).

Korábbi kutatások alapján a középszintű történelemérettségi egyszerű, rövid választ igénylő feladatainak fejlesztése nem szorosan a tartalmi szabályozók figyelembevételével történik (Kojanitz, 2022; Tóth, 2022; 2023), ezért a feladatok mérési-értékelési céljának meghatározása a részletes érettségivizsgakövetelmények alapján körülményes. E feladatnak egyértelmű mérési célja van, ezért validitását meg lehet határozni még akkor is, ha a feladatfejlesztési gyakorlat alapján a feladatok nem a részletes érettségi vizsgakövetelményekkel szoros összhangban készülnek. Emellett megfelel a hangosgondolkodás-interjú többi módszertani követelményének is, hiszen ez egy egyszerű(bb), autentikus feladat, de mégis újszerűnek mondható, mert bár feladatmegoldó tevékenység tekintetében alternatív választás, benne értelmező

kulcsfogalmak szerepelnek. A feladat abból a szempontból is autentikus, hogy pszichometriailag nem eléggé kidolgozott, ami

általánosságban jellemzi a történelemérettségi feladatait.

1. ÁBRA

A kutatásban használt zárt végű feladat

A feladat a második ipari forradalommal kapcsolatos. (3 pont)

Döntse el a források és ismeretei alapján, hogy a megállapítások a második ipari forradalom okaira vagy következményeire vonatkoznak!* Mondja el, a táblázat melyik oszlopába tenne X jelet! (Elemenként 0,5 pont.)

1876. Telefon

1879. Izzólámpa

1882. Elektromos erőmű

1886. Benzinmotoros gépkocsi

1889. Celluloid film

1894. Rádiójelek

	Mezőgazdaság	Ipar	Kereskedelem	Egyéb
1812	27%	30%	20%	23%
1831	28%	35%	15%	22%
1860	16%	36%	48%	—
1895	10%	37%	53%	—

Az éves nemzeti jövedelem megoszlása a gazdasági ágazatok között a XIX. századi Angliában

Kronológia:

	Megállapítás	Ok	Következmény
a)	A második ipari forradalom által előidézett egyenlőtlen gazdasági fejlődés kielégzte a nagyhatalmak közötti ellentéteket.		
b)	Európa gazdag szén- és vasércbányáinak is köszönhetően az acélgyártás és a közlekedés ugrásszerűen fejlődött.		
c)	A hitelszervezetek fejlődése, az ipari és a banktőke összeolvadása létrejötté nélkül nem bontakozott volna ki a második ipari forradalom.		
d)	A tudomány nagyarányú fejlődése is szerepet játszott a második ipari forradalom kibontakozásában.		
e)	Az elektromosság forradalmasította a közvilágítást.		
f)	Angliában az ipari forradalom hatására a mezőgazdaságból származó nemzeti jövedelem jelentősen visszaesett.		

FORRÁS: Oktatási Hivatal – Érettségi feladatsorok, 2006 május (feladatlap). Letöltés: https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok2006tavasz/kozep/k_tort_06maj_fl.pdf (2023. 11. 08.). *A megoldókulcs forrása:* https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok2006tavasz/kozep/k_tort_06maj_ut.pdf (2023. 11. 08.)

*A helyes válaszok: a) Következmény; b) Következmény; c) Ok; d) Ok; e) Következmény; f) Következmény. A feladat által mérhető konstruktumokat (kognitív követelményeket) az 1. táblázatban mutatjuk be.

1. TÁBLÁZAT

A feladat által mérhető konstruktumok

A. Források használata és értékelése: Információk gyűjtése és következtetések levonása egyszerű statisztikai táblázatokból, diagramokból, grafikonokból, kronológiákból.	A diák képes statisztikai táblázatok, kronológiák tartalmára vonatkozó állításokat értelmezni, megkülönböztetni.
B. Eseményeket alakító tényezők feltárása: A tanultak okok és következmények szerinti rendezése.	A diák képes a felsorolt történelmi tényezők közül az okokat és a következményeket összekapcsolni, megkülönböztetni.

FORRÁS: *A történelem érettségi vizsgatárgy 2016. október–novemberi vizsgaidőszakig érvényes részletes vizsgakövetelményei alapján saját szerkesztés.* Lásd: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2010/10/tortenelem_kov.pdf (2023. 11. 08.)

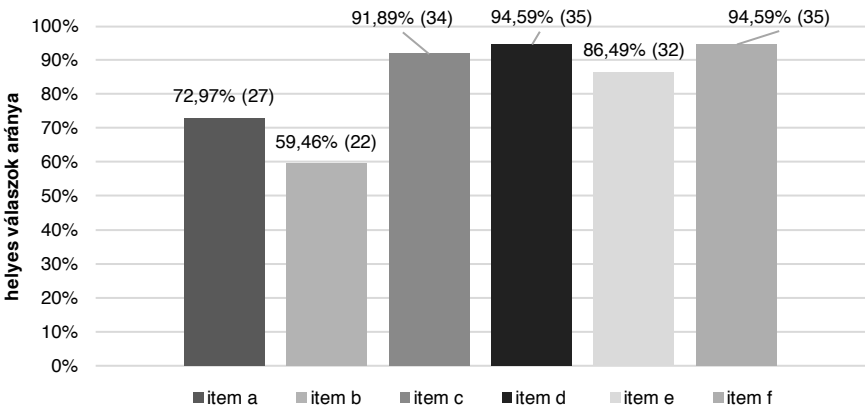
EREDMÉNYEK

A 2. ábra alapján látható, hogy az itemeket átlagosan 83,3%-ban helyesen választották meg a diákok, vagyis többségük 0 vagy 1 hibával oldotta meg a feladatot. Ez alapján arra

következtethetünk, hogy a 37 tanuló számára ez a feladat könnyűnek bizonyult. Ugyanakkor az is látható, hogy az „a” és a „b” itemeknél a helyes válaszok száma alacsonyabb. Ezért a helyes válaszokon és a diagramon túl érdemes megnézni azokat a tényezőket, melyek a feladatmegoldást befolyásolják.

2. ÁBRA

A diákok által adott helyes válaszok aránya és száma (n = 37)



FORRÁS: saját szerkesztés

Konstruktumreleváns tényezők

A konstruktumreleváns tényezők a feladat elsődleges mérési célját/céljait adják, ebben az esetben ezek a forrásokból való információgyűjtéshez, következtetések levonásához, és a tanultakban az okok és következmények megkülönböztetéséhez kapcsolódnak.

Az „e” állítást indokolták a legkevésbé, de általánosságban alacsony a releváns indoklások megfogalmazása. A kevés indoklás miatt feltételezhető, hogy azok a tanulók, akik releváns magyarázatot adtak válaszukra, képesek lehetnek az ok és a következmény árnyalt megkülönböztetésére. Közülük egyértelműen azonosítható azon diákok köre, akik történelmi versenyeken vagy az OKTV-n rendszeres részt vesznek. Ők bizonyos múltbeli események jelentőségét meghatározóbbnak tartják a többi tanulóhoz képest. „[...] Azt tudjuk, hogy mindkét ipari forradalomnak a vasút az egyik húzóágazata volt” (Diák 18, „b” item). „[...] Az ipar és a tőke fejlődése az mindig szükséges valamilyen gazdasági változáshoz” (Diák 18, „c” item). Az egyik diák a válaszában beszámol arról, hogy a (második) ipari forradalomnak előfeltétele volt a kor gazdasági színvonala: „[...] Ugye az a következménye [a második ipari forradalomnak], hogy »az acélgyártás és közlekedés ugrásszerűen fejlődött«. És az az ok, hogy »gazdag szén- és vasércbányák [vannak], amik ugye nem a forradalomhoz kötődtek, hanem azok alpból adottak voltak” (Diák 30, „b” item).

A beszámolóik alapján a diákok a forrásokat nem, vagy csak ritkán vették igénybe. Azok viszont, akik használták azokat, beszámoltak arról, hogy a források didaktikai funkciója nem volt egyértelmű. „[...]Hát a források sem voltak konkrét[ak], de azért teljesen sokat szerintem nem adott hozzá a feladathoz, szóval szerintem sokkal több háttértudás

kell ehhez, mint amit a források így hozzá tudnának tenni [...]” (Diák 1).

Egyes diákok némi szkepticizmussal viszonyultak a forrásokhoz, bízva abban, hogy a feladatot „saját kútfőből” is meg fogják tudni oldani. „[...] Tehát azt kell megállapítani, hogy az adott mondat egy ok vagy egy következmény, és van egy [sic!] forrásunk, ami lehet, hogy segíthet, de lehet, hogy először megpróbálnám a saját logikám szerint megmondani, hogy vajon ok vagy következmény [az adott állítás]. [...] És akkor gyakorlatilag a forrást nem is használtam.” (Diák 24).

Konstruktumirreleváns tényezők

Azok a tényezők konstruktumirrelevánsak, melyek a feladatmegoldást befolyásolják, de (feltehetőleg) nem elsődleges mérési célok.

Az 2. ábra alapján a „a” és a „b” itemek helyes megoldottsága alacsonyabb, míg az „e” mondatra a diákok több mint 80%-a következményt tudott megadni. Döntésüket azonban nem tudták megindokolni. Továbbá a diákok egy része egyes állításokat (az „a” és a „b” állításokat különösen) oknak és következménynek is besorolhatónak gondolta attól függően, hogy mely tagmondatot vették figyelembe. „[...] Hát ebben a mondatban van egy ok is, hogy »az egyenlőtlen gazdasági fejlődés« az ok. Maga az egész mondat valószínűleg egy következmény, mert (...) megnőtt vagy »kieleződtek az ellentétek«. Tehát azt mondanám, hogy ez egy következmény” (Diák 24, „a” item). „[...] Hát ebben viszont az, hogy »Európa szén- és vasércbányáinak köszönhetően acélgyártás és a közlekedés ugrásszerűen fejlődött«. Ezt, ha úgy nézem, mind a kettő lehet igazából, de következmény az lehet, hogy jobban passzol” (Diák 35, „b” item).

További jellemző, hogy a diákok egy része az állításokat evidenciának tekinti, nem

talál bennük olyan elemet, amelyet szükséges lenne indokolni. „[...] *Hát ez egy következmény. Ez... elég egyértelmű. Hát »előidézte«, benne van a szövegben*” (Diák 28, „a” item). Az egyik diák továbbá megjegyzi, hogy nem tartja szokatlannak, hogy a szövegkörnyezet sugallja a megoldást: „[...] *Legalábbis én így szoktam gondolkodni, hogy amikor látok ilyeneket, hogy ha mondjuk nem is tudom, hogy [...] ez mikor történt, hogy történt, akkor is a megfogalmazásból van rá esély, hogy meg tudom mondani, hogy ez egy ok vagy egy következmény*” (Diák 26).

Gyakori tesztmegoldási stratégia volt a források használatának mellőzése, valamint a kizárás, mely leggyakrabban a mondatok szemantikai értelmezésén alapult. Ritkán, de megjelent a megérzésen alapuló válaszmegjelölés is, amely az ok–következmény arányán nyugodott. Például Diák 28 a „d” itemet azért jelölte oknak, hogy így okból és következményből egyenlő arányban három-három szerepeljen. A válasza a javítókulcs alapján jó, de a feltételezése nem, az okok száma csak kettő.

Az egyik diák ugyan elolvasta a forrásokat, de végül azokat nem használta: „*Szintén a szokásos feladatértelmezés [értelmezem a feladatot, elolvasom a forrást, utána pedig a kérdéseket], utána pedig a forrásokat nézem meg, és csak utána a kérdéseket. A táblázatoknál mindig el szoktam olvasni, hogy pontosan miről szólnak értelemszerűen*” (Diák 5). A diákok többsége tehát nem használt forrást a feladat megoldásához annak ellenére, hogy az utasítás ezt tartalmazta.

DISZKUSSZIÓ

A kutatás eredményei összefüggésben állnak a nemzetközi szakirodalom megállapításaival, melyek a valid képességalapú feleletválasztós

itemek fejlesztésének módszertani nehézségeit fogalmazzák meg (Seixas és mtsai., 2015; Ercikan és mtsai., 2015; Reich, 2015; Smith, 2017a). Az itemek történelemből gyakran szövegértést, lexikális tudást vagy más, a mérési céltól eltérő konstruktumot mérnek.

A válaszok indoklása arra utal, hogy a diákok egy része „egyszerűsítő” történelemszemlélettel rendelkezik, mely szerint az ok a viszonyítási ponthoz képest korábban történt, mint a következmény, tehát nem reflektálnak párhuzamosan több ok és következmény léteire. Az a megfigyelés, hogy nem adnak árnyalt magyarázatot, több, egymással összefüggő tényezőre vezethető vissza. Az egyik ok az lehet, hogy a diákok nem rendelkeznek mély háttérismeretekkel a második ipari forradalom ok-okozati történéseiről, vagy azokra nem emlékeznek. Utóbbi okból kiindulva teljesen természetes és logikus, hogy a számukra rendelkezésre álló ismereteik alapján igyekeztek a kutatásban megfogalmazott kérdésnek eleget tenni, annak pedig közvetlenül nem része, hogy árnyaltan mutassák be ezt a történelmi témát. Indoklásaikban ezért gyakran a feladatban szereplő mondatrészeket adták meg: „*A „c” úgyszintén egy ok, mivel »létrejötté nélkül nem bontakozott volna ki« [...]*” (Diák 26, „c” item). Történelemszemléletüket a tantervi fókuszok és elvárások, valamint a történelemérettségi követelményei is nagyban befolyásolhatják, melyekben az okok és a következmények közötti változások feltárása, valamint a kulcsfogalmak kialakítása és fejlesztése csak elvétve jelennek meg.

Felmerülhet, hogy a történelemérettségikben szereplő források didaktikai funkciója miatt a diákok tesztmegoldási stratégiái az egyszerű, rövid választ igénylő feladatrészen eleve arra vannak „kondicionálva”, hogy a diákok akkor is meg tudják oldani a

feladatokat forrás nélkül, ha az utasítás szerint azt használni szükséges – hiszen láthatóan gyakoriak az „ál-forrásközpontú”, a forráshoz kapcsolódó, de alapvetően lexikális tudást elváró itemek, melyekben a forrás szinte funkciótlan.

A 2. ábra alapján a „a” és a „b” itemeknél a helyes válaszok száma alacsonyabb – ennek pszichometriai okai vannak. A „c”–„f” itemekre adott helyes választ a diákok szemantikailag ki tudták következtetni, ugyanis azokban szerepeltek sugalló szavak (például: hatására, előidézte). Az „a” és a „b” itemet azért tudták kevesebben helyesen besorolni, mert az „által”, „előidézett”, „kiélezte” és „köszönhetően” szavak ugyan szintén implikálnak ok-okozatiságot, de ezeket a diákok nehezebben értelmezték. Az „e” mondat megfogalmazása alapján („forradalmasította”) a diákok több mint 80%-a *következményt* adott meg válaszként, de ezt megindokolni már nem tudták. Ennek oka lehet, hogy az indoklást túl evidensnek gondolták. Ezek a mondatok ugyanis többnyire magyarázó szerkezetűek, a bennük szereplő igék bizonyos mértékben már implikálják az ok-okozati viszonyokat, így a jelentést sem szükséges a diákoknak megteremteni. Az állítások megfogalmazásához kapcsolódó problémára utal az is, hogy ebben a feladatban következtető, mellérendelő szókapcsolatok kerülnek egymás mellé, vagyis több esetben is az első tagmondat az okot, míg a második az okozati kapcsolatot fejezi ki, amiből ki lehet következtetni a logikai kapcsolatot.

Az, hogy a diákok hajlamosak arra, hogy elhiggyék egy állításról, hogy az igaz, az állítások megfogalmazásával állhat összefüggésben, hiszen alapvetően szövegértésre épült a feladat. Egyesek nyelvtani indoklást adtak, mások a történelemhez kapcsolódóan foglalták össze gondolataikat.

Emellett a diákok egyharmada a feladatot/itemet félreértette. Azt feltételezték, hogy okot és következményt is kell az állítások utáni rubrikákban felsorolniuk. Ez adódhat a témához kapcsolódó korábbi feladatélményeikből, a rubrikák méretéből, figyelmetlenségéből, a feladat pszichometriai jellemzőiből és szövegértési problémákból is.

Az eredmények arra utalnak, hogy elsődleges mérési konstrukciónak ebben a feladatban a szövegértés képessége bizonyult, melyben a források disztraktorokként funkcionálnak, ezért azok a diákok, akiknek a szövegértése gyengébb volt, vagy a forrásokat mindenféleképpen használni szerették volna, rosszabb átlageredményt értek el.

Ugyanakkor feltehetően a diákok megszokták, hogy a történelemérettségien a feladatokat a megadott források felhasználásával szükséges megoldani, így az egyik diák ezt minden állításra próbálta érvényesíteni, emiatt rontott. Hiszen a források valójában nem segítenek a feladatmegoldásban, csupán illusztratívák, és ennél a tanulónál megtévesztő hatást gyakoroltak. A táblázat az „f” itemnél szolgálhatott segítségként, de csak néhány diák használta azt. *„Ezt a táblázat alapján nézném meg, és ott a számokból látszik az, hogy az 1812-es évben még 27% -át tette ki az éves nemzeti jövedelemnek. Viszont az 1895-ös évre ez visszaesik 10 %-ra. És ez már az ipari forradalomnak egy következménye, így ezt következménynek sorolnám”* (Diák 7, „f” item).

Szignifikáns eltérések a különböző iskolák tanulói között tapasztalhatók – ebben a tanár szerepe meghatározó lehet, amit más kutatások (pl.: McCrum, 2013) már bizonyítottak. A kutatás egyben rámutat az osztályzat mint érdemjegy alacsony megbízhatóságára, hiszen a mérésben négyes és ötös osztályzattal rendelkező tanulók vettek részt, de történelemtudásuk jelentősen eltért.

A diákok magas arányban helyesen oldották meg a feladatot, de a hangos gondolkodás során felszínre kerülő konstruktureleváns és konstruktureleváns tényezők egyaránt általános pszichometriai aggályokat vetnek fel. Az eddigi eredmények alapján ez a feladat nem alkalmas az ok és a következmény megkülönböztetésének, valamint a források alapján következtetések megalkotásának mérésére. Mindez elsősorban abból adódik, hogy a feladat megszövegezése nem megfelelő. A következtető típusú mondat-szerkezetek mellett magyarázó (az ok-okozat logikai sorrendjével ellentétes) beemelés lenne célszerű, vagy a teljes mondatok elhagyása, és helyettük maga az ok/következmény megjelenítése (pl.: közvilágítás). Az ilyen típusú kérdések más érettségi feladatsorokban általában képként jelennek meg, ahol a kérdés szerint a kor találmányait kell a megfelelő ipari forradalomhoz hozzárendelni.

A kutatás eredményei összhangban állnak a szakirodalom megállapításaival, melyek az érettségi feladatok forrásainak gyakori illuzratív szerepére, a feladatok fejlesztésének szükségességére irányulnak (Kaposi, 2023; Kojanitz, 2022; Tóth, 2022).

Ugyan a feladat – a megszövegezésének fentebb taglalt jellemzői miatt – a középszintű írásbeli kérdések között feltehetően az alacsonyabb validitásúak közé tartozik, e kutatás mégis alátámasztja Wineburg (2001) gondolatát, miszerint nem tudhatjuk, a diákok helyes (és helytelen) válaszai mögött pontosan milyen gondolkodási folyamatok állnak. A kutatás eredményei tehát felvetik annak a kérdését, hogy vajon milyen történelemtudással rendelkeznek pontosan a magyar diákok, és mennyiben képesek azon készségek alkalmazására, amelyeket a kétszintű

történelemérettségi feladatai mérési konstruktként a vizsgakövetelmények alapján megkövetelnek tőlük.

Ez a tudás ugyanis feltehetőleg eltér attól, amelyet a történelemérettségi követelmény-rendszere elvár. Ettől függetlenül történelemérettségien a diákok középszinten átlagosan 3,5, míg emelt szinten 4,4-es átlageredményeket⁷ érnek el, mely azt mutatja, hogy a történelemérettségi tartalmi-módszertani kultúrája a mindennapi gyakorlatban ismert.

A diákok tesztmegoldási stratégiáit, továbbá a forráshasználatra, forráskritikára vonatkozó feladatmegoldását a feladatok kitöltése során szerzett rutin is befolyásolja, és ez további kutatásokat igényel. Meg lehet vizsgálni továbbá, hogy a kerettanterv milyen módon javasolja a téma feldolgozását, és ez hogyan valósul meg a tanórákon, mennyi idő áll rendelkezésre a téma feldolgozásához, a diákok milyen módszerekkel készülnek az érettségire. Ezekből kifolyólag a kutatás számtalan további irányban folytatható.

A KUTATÁS KORLÁTAI

A kutatás korlátai közé több körülmény és módszertani megfontolás sorolható. Az egyik ilyen korlát, hogy a minta tekintetében az érdemjegyek szerinti kiválasztás nem megbízható. Ugyan a kutatásban azok a diákok vettek részt, akik történelemből jó és jeles tanulmányi eredménnyel rendelkeztek, mégis néhány tanuló a kutatás során jelentősen túl- vagy alulteljesített az érdemjegyéhez viszonyítható előzetes elvárásokkal szemben.

További probléma, hogy a hangos gondolkodás módszerével nyert adatok feldolgozása idő- és költségigényes, emellett nem

⁷ Lásd itt: <https://www.ketszintu.hu/publicstat.php> (2024. 11. 13.).

minden tanuló képes hangos gondolkodásra. Bár a kutatásban résztvevők szorongását csökkenti, ha nem maga a kutató végzi el a mérést (Leighton, 2017), a bemutatott kutatásban erre nem volt lehetőség.

A hangos gondolkodás módszerének hatékony alkalmazása problémamegoldást vár el (Leighton, 2017; Lavrakas, 2008), ami egy kötelező, magas téttel rendelkező vizsgafeladatban feltehetőleg ritkán fog előfordulni, mivel a kötelezően teljesítendő vizsgáknál a magas szintű kognitív műveletek szerepelése a választható vizsgákkal szemben alacsonyabb. Továbbá a középszintű történelemértettségi egyszerű, rövid választ igénylő feladatai között problémamegoldó jellegű nem található, így az ilyen típusú feladatmegoldás a diákoktól sem várható el.

A történelemértettségi szabályozó dokumentumai nem definiálják a feladatok/ite-mek mérési céljait. Ugyan két mérési célt hozzárendeltek ehhez a feladathoz, nem tudjuk, hogy készítője milyen célokat tartott szem előtt, mikor a feladatot megalkotta. Így a hozzárendelt mérési célokat tekintve a feladat nem valid, miközben elképzelhető, hogy a feladatíró elérte a kitűzött célját vele.

A feladatnak a mérés számára való kiválasztása a feladat témája, zárt jellege, valamint a mért konstruktumok (kulcsfogalmak, forráshasználat) alapján történt, mert ennek nemzetközi relevanciája is van. Ugyanakkor ezen paraméterekkel egy olyan feladatra esett a választás, melynek pszichometriai jellemzői egy átlagos középszintű egyszerű, rövid választ igénylő feladaténál gyengébbek, ami bizonyos mértékben torzította a beszámolók komplexitását és a validitás bemutatásának árnyalt lehetőségét. Továbbá a kiválasztott feladat még nem a 2020-as tartalmi követelmények alapján készült, de ez a verbalizálás mértékét jelentősen nem befolyásolhatta,

mert a témakör ma is kötelező tananyag. Az okok és következmények megkülönböztetése azonban idegen lehetett a diákoknak, hiszen a mindennapi munkát meghatározó tartalmi szabályozók (érettségi feladatok, kerettantervek, tankönyvek) e kulcsfogalmat ritkán hangsúlyozzák.

A kutatást a jövőben szükséges lenne az utólagos kikérdezéssel (*restrospective debriefing*) is megismételni. Erre ebben a kutatásban azért nem került sor, mert a lehető „legtermészetesebb” (legobjektívebb) válaszokra voltunk kíváncsiak. Az utólagos kikérdezéssel kiegészítő kérdések megfogalmazásával mélyebb betekintést lehet nyerni a gondolkodás bizonyos aspektusaiba, például arra vonatkozólag, hogy a diákok hogyan, illetve miért abban a bizonyos formában adtak választ a kérdésre. Mindez jóval többet árulna el a történelemtudásukról, mint a helyes válasz kiválasztásának megindoklása. Emellett az általános adatfelvétel során érdemes lett volna megkérdezni, hogy a diákok mikor tanultak a második ipari forradalomról utoljára, mert ez befolyásolhatta az indoklások komplexitását. A kutatásban felvett adatok azonban mindezek ellenére is fontos eredményekkel szolgálnak.

A jövőben a kutatást ki lehet terjeszteni olyan diákok körére is, akik középiskolában e témát még nem tanulták, megvizsgálva, hogy milyen különbségek merülnek fel az indoklások között a két csoportban. Továbbá a történeti tudás sokrétűsége miatt összefüggésvizsgálatokra (pl.: a tesztmegoldási stratégiák és az előzetes tudás közötti összefüggés feltárása az írásbeli vizsgaeredményekben) is szükség lehet.

ÖSSZEGRZÉS

Az eddigi elemzések azt támasztják alá, hogy a középszintű történelemérettségi egyszerű, rövid választ igénylő, kutatásunkhoz kiválasztott feladata kevésbé illeszkedik azokhoz a kognitív követelményekhez, melyek az érettségi szabályozó dokumentumaiban szerepelnek, ezért kevésbé alkalmas a forrásokból történő információgyűjtésre, következtetések levonására; továbbá a tanultak okok és következmények szerinti rendezésének megbízható mérésére. A konstruktrumreleváns és konstruktumirreleváns tényezők közül a tesztmegoldási stratégiák, a feladat pszichometriai jellemzői (például megszővegezés), továbbá a szővegértés befolyásolják leginkább a feladatmegoldást. Ugyan a kutatás megannyi limitációval rendelkezik, a tanulók gondolkodásáról és tudásáról új információk kerültek napfényre, melyek nagy értéket képviselhetnek. Az adatok elemzése még a kezdeti fázisban van, a kutatási eredmények teljes feldolgozását és nemzetközi disszeminálását a későbbiekben végezzük el.

A kutatás kiterjesztéseként az adatokat kódolva (mintázat, témák és kognitív folyamatok alapján; *pattern coding*, *theme coding*, *cognitive coding*), kódolási séma alapján is bemutatjuk, valamint kvalitatív tartalomelemző szoftverben (MAXQDA) elemezzük. A módszer kiegészítése és új fókuszok megfogalmazása egyaránt lehetséges. Ehhez különösen releváns lehet *Smith* és munkatársai (2018) kutatása, melyben a gondolkodási folyamatokat a mérési céloknak megfelelően a teljesen megfelelt (*process match*), részben megfelelt (*partial mismatch*), valamint az egyáltalán nem felelt meg (*full mismatch*) kategóriák szerint csoportosították.

Habár az eredmények nem reprezentatívak, rámutatnak arra, hogy a történelem értelmezése a történelmi kulcsfogalmak mentén kevésbé kap(hat) hangsúlyt a középszintű történelemérettségre való készülés során. Így ez felveti annak kérdését, hogy a történelemérettségi feladatai pontosan milyen gondolkodási műveleteken keresztül mérik-értékelik a történelemtudást. Ez választ adhat a diákok történelemtudásának tartósságával kapcsolatos kérdésekre is. További kutatási témát jelenthet annak vizsgálata, hogy milyen hatása van a történelemérettségre való felkészülésnek a tanárok módszertani kultúrájára, és mennyi az a tanári hozzáadott érték, mely az érettségi feladatok ismeretjellegű kérdései révén az érettségi eredményekben nem/kevésbé tud jelenni, a tanórákon azonban szerepet kap.

Külön figyelmet érdemel a feladatfejlesztés professzionalizációja, mivel a kutatásban bemutatott feladat nincs összhangban a mérési-értékelési célokkal. A pedagógiai értékelésben a feladatírás elsődleges követelménye a mérési célokhöz illeszkedő feladatok készítése. Ennek megfelelően az érettségi feladatok készítőinek is olyan szemlélettel kellene rendelkezniük, amelynek keretében nem a tudás pusztá birtoklását tartják szem előtt, de törekszenek annak érvényesítésére és a pedagógusok továbbképzésére is. A történelmi kulcsfogalmak tanítása is feltételezhetőleg inkább kiegészítő elemnek számít az érettségi követelmények hosszú lexikái és a tényleges pedagógiai gyakorlat diktálta tartalmi-módszertani követelmények tekintetében.

Mivel a diákok tudásáról a történelmi tudás jellegéből fakadóan egyértelmű következtetések levonása csak korlátozottan lehetséges, érdemes lehet olyan nemzetközileg kidolgozott mérési gyakorlatok megismerése, melyek segíthetik a történelem tantárgyban

alkalmazható valid és zárt végű itemek készítését. Ilyenek például *VanSledright* (2015) súlyozott feleletválasztó itemei (*weighted multiple-choice items*), illetve a College Board Advanced Placement történelemvizsgáinak feleletválasztós kérdései.⁸ A nemzetközi gyakorlatok megismerésén túl azonban szükséges az érettségifeladat-fejlesztés céljainak, elméleti alapjainak pontos definiálása. A szakszerűen felépített, kipróbált, valid és reliábilis

tesztek elengedhetetlenek a teszteredmények értelmezésében, és ezzel együtt a középiskolai történelemtanítás tartalmi-módszertani megújításában. A rendszerszintű problémák és megoldások megtalálásához, valamint az innovatív megoldások elterjesztéséhez azonban a történelemtanárok, a történelemérettségi feladatírói, a történelemdidaktika kutatói és a további döntéshozók együttműködésére van szükség.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS, TÁMOGATÁS

Köszönettel tartozom dr. Kaposi József címzetes egyetemi tanárnak (témavezető, Pázmány Péter Katolikus Egyetem), dr. Mark Smith kutatónak (Stanford Egyetem), prof. dr. Susanne Popp emerita professzornak (Augsburgi Egyetem), dr. Isidora Sáez-Rosenkranz egyetemi oktatónak (Barcelonai Egyetem) és dr. Majkić Maja kutatónak hasznos meglátásaikért!

A tanulmány a *Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-3-II-PTE-2017 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.*

IRODALOM

- Bertram, C., Weiss, Z., Zachrich, L. és Ziai, R. (2021): Artificial intelligence in history education. Linguistic content and complexity analyses of student writings in the CAHIST project (Computational assessment of historical thinking). *Computers and Education: Artificial Intelligence*. DOI: 10.1016/j.caeai.2021.100038.
- Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat, Budapest.
- Crocker, L. és Algina, J. (2008): *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Cengage Learning.
- Csapodi Z. (2014): *Érettségi vizsgatárgyak elemzése: 2009–2012 tavaszi vizsgaidőszakok. Történelem*. Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, Budapest.
- Csapó B. (2004): Tudásszintmérő tesztek. In: Falus I. (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 277–316.
- Csapó B. (2008): A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga. In: Fazekas K., Köllő J. és Varga, J. (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat Gazdaságelemző és Informatikai Intézet, Budapest. 71–93.
- Csapó B. (2019): A jövő elvárásai és a tudás minősége. In: Kónyáné, T. M. és Molnár, Cs. (szerk.): *Az oktatás átalakulása a tudástársadalom és a mesterséges intelligencia korában: XXI. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia*. Suli-szerviz Oktatási és Szakértői Iroda, Debrecen. 182–192.
- Domínguez-Castillo, J., Arias-Ferrer, L., Sánchez-Ibáñez, R., Egea-Vivancos, A., García-Crespo, F. J. és Miralles-Martínez, P. (2021): A competence-based test to assess historical thinking in secondary education: Design, application, and validation. *Historical Encounters*. 8. 1. sz., 30–45. DOI: 10.52289/hej8.103

⁸ Bővebben: <https://apcentral.collegeboard.org/media/pdf/ap-us-history-course-and-exam-description.pdf> (2024. 12. 01.).

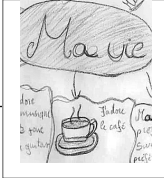
- Ercikan, K. és Seixas, P. (2015, szerk.): *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge. New York. [Introduction].
- F. Dárdai Á. és Kaposi J. (2008): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi vizsga fejlesztésének további lépései. In: Bánkuti, Zs. & Lukács, J. (szerk.), *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat. Tantárgyi vizsgák értékelése. Feladatfejlesztés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 169–186.
- F. Dárdai Á. & Kaposi, J. (2020): Változó történelemtanítás Magyarországon (1990–2020). Trendek, mozaikok, mintázatok. In: F. Dárdai Á., Kaposi J. és Katona A. (szerk.): *A történelemtanítás a történelemtanításért. Válogatás a Történelemtanítás online folyóirat írásából (2010–2020)*. Magyar Történelmi Társulat, Budapest. 15–59.
- F. Dárdai Á. és Kaposi J. (2021): Changing History Teaching in Hungary (1990–2020). *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture (IJHEC) – Yearbook of the International Society for History Didactics (ISHD)*. 42. „History Education 30 Years after the Cold War / History Education in Africa.”. 79–97.
- F. Dárdai Á. és Kaposi J. (2022): Trends in changing history teaching in Hungary (1990–2020). *Hungarian Educational Research Journal*. 12. 2. sz., 164–192, DOI: 10.1556/063.2021.00058
- F. Dárdai Á. és Kaposi J. (2006): Merre tovább, történelemérettségi? Javaslatok az új történelemérettségi továbbfejlesztésére. *Új Pedagógiai Szemle*. 56. 11. sz., 21–35.
- Gomez, C. C. és Sáiz, S. J. (2022): The origin and development of research into historical thinking. In: Carrasco, G. és Cosme, J. (szerk.): *Re-imagining the Teaching of European History. Promoting Civic Education and Historical Consciousness*. Routledge. 25–1. DOI: 10.4324/9781003289470-4.
- H. Åström, E. (2024): Introduction: The Epistemology of History and the Realities of Teaching. In: H. Åström., E. Zanzanian, P. (szerk.): *Teachers and the Epistemology of History*. Palgrave Macmillan. 1–18. DOI: 10.1007/978-3-031-58056-7_1
- Horváth Zs. (2010): Az érettségi kérdőjelekkel. *Educatio*. 19. 1. sz., 54–64.
- Kaposi J. (2015a): *Válogatott tanulmányok I.: Történelem, érettségi, megújítás*. Szaktudás, Budapest.
- Kaposi J. (2015b): *Válogatott tanulmányok II.: Tanterv, történelem, módszertan*. Szaktudás, Budapest.
- Kaposi J. (2017): A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. *Történelemtanítás: Online történelemdidaktikai folyóirat*. LII. (Új folyam: VIII.) 1–2. sz.
- Kaposi J. (2020): *Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához (oktatási segédlet)*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.
- Kaposi J. (2023): Az esszéfeladatok problematikája a történelemérettségi vizsgán. *Rendszerváltó Szemle*. 8. 1–2. sz., 46–53.
- Kaposi J. és Katona A. (2023): Forrásközlések történelemtanításunk közelmúltjából. VI. A történelemérettségi 2024-től érvényes lexikái anyaga – a korábbiakkal összehasonlítva. *Történelemtanítás: Online történelemdidaktikai folyóirat*. LVIII. (Új folyam: XIV.) 4. sz.
- Kojanitz L. (2017): A történelmi gondolkodás fejlesztése az Újgenerációs tankönyvekkel. *Történelemtanítás, Online történelemdidaktikai folyóirat*. LII. (Új folyam: VIII.) 3–4. sz.
- Kojanitz L. (2020): Az értelmező kulcsfogalmak tanítása és tanulása. I. Okok. *Történelemtanítás, Online történelemdidaktikai folyóirat*. LV. (Új folyam: XI.) 3–4. sz.
- Kojanitz L. (2021): *A történelmi gondolkodás fejlesztése: Válogatott tanulmányok*. Belvedere Meridionale. Szeged.
- Kojanitz L. (2022): Érettségi feladatok és forráshasználat. Az érettségi feladatok elemzése az elsődleges források használatára szempontjából. *Történelemtanítás, Online történelemdidaktikai folyóirat*. LVII. (Új folyam: XIII.) 3–4. sz.
- Kojanitz L. (2023): A történelmi fogalmak tanításának nehézségei. *Történelemtanítás, Online történelemdidaktikai folyóirat*. LVIII. (Új folyam: XIV.) 3. sz.
- Kojanitz L. (2024): A történelmi empátia fejlesztése. *Történelemtanítás, Online történelemdidaktikai folyóirat*. LIX. (Új folyam: XV.) 1–2. sz.
- Köster, M., Thünemann, H. és Zülsdorf-Kersting, M. (2019): International History Education Research: Common Threads, Research Traditions and National Specifics. In: Uők (szerk.): *Researching History Education International Perspectives and Disciplinary Traditions*. Wochenschau Geschichte. 5–16.

- Lane, S. (2013): Performance Assessment in Education. In: Geisinger, K. F., Bracken, B. A., Carlson, J. F., Hansen, Jo-Ida C., Kuncel, N. R., Reise, S. P. és Rodriguez, M. C. (szerk.): *APA Handbook of Testing and Assessment in Psychology, Vol. 1: Test Theory and Testing and Assessment in Industrial and Organizational Psychology*. American Psychological Association. 329–339. DOI: 10.1037/14047-000
- Lavrakas, P. J. (2008, szerk.): *Encyclopedia of survey research methods. (Vols. 1–2)*. Sage Publications, Inc. DOI: 10.4135/9781412963947
- Leighton, J. P. (2017): *Using Thinking-Aloud Interviews and Cognitive Labs in Educational Research*. Oxford University Press, NY.
- Leighton, J. P. és Padilla, J.-L. (2017): Cognitive Interviewing and Think Aloud Methods. In: Zumbo D. B. és Hubley M. A. (szerk.): *Understanding and Investigating Response Processes in Validation Research. (Social Indicators Research Series, Vol. 69.)*. 211–228.
- Makk F., Kőfalvi T. (2007): *Forrástani ismeretek történelemből: Segédtankönyv a történelem forrásközpontú tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- McCrum, E. (2013): History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*. **35**. 1. sz., 73–80.
- Molnár Gy. és Csapó B. (2019): A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság értékelésére kidolgozott rendszer a Szegedi Tudományegyetemen: elméleti keretek és mérési eredmények. *Educatio*. **28**. 4. sz., 705–717.
- OKI (2010): A történelem érettségi vizsgatárgy 2016. október-novemberi vizsgaidőszakig érvényes részletes vizsgakövetelményei. Letöltés: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2010/10/tortenelem_kov.pdf (2024. 12. 01.).
- Oktatási Hivatal: Érettségi feladatsorok, 2006 május (feladatlap). Letöltés: https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok2006tavasz/kozep/k_tort_06maj_fl.pdf (2023. 11. 08.).
- Oktatási Hivatal: Érettségi feladatsorok, 2006 május (megoldókulcs). Letöltés: https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok2006tavasz/kozep/k_tort_06maj_ut.pdf (2023. 11. 08.).
- Resch, M. és Seidenfuß, M. (2017): A taxonomic analysis of learning tasks in history lessons: Theoretical foundations and empirical testing. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture (JHEC) – Yearbook of the International Society for History Didactics (ISHD)*. **38**. („History Teacher Education Facing the Challenges of Professional Development in the 21st Century”). 235–252.
- Reich, G., A. (2015): Measuring Up? : Multiple-Choice Questions. In: Ercikan, K. és Seixas, P. (szerk., 2015): *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge. New York. 221–232.
- Rodriguez, C. M. és Haladyna, M. T. (2013): Objective Testing of Educational Achievement. In: Geisinger, K. F., Bracken, B. A., Carlson, J. F., Hansen, Jo-Ida C., Kuncel, N. R., Reise, S. P. és Rodriguez, M. C. (szerk.): *APA Handbook of Testing and Assessment in Psychology, Vol. 1: Test Theory and Testing and Assessment in Industrial and Organizational Psychology*. American Psychological Association. 305–314. DOI: 10.1037/14047-000
- Rozendal, U. D. és Van Boxtel, C. (2023): Illuminating historical causal reasoning: Designing a theory-informed cognition model for assessment purposes. *Historical Encounters*. **10**. 1. sz., 60–75. DOI: 10.52289/hej10.105
- Seixas, P. és Morton, T. (2012): *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson, Toronto.
- Smith, M. D. (2017a): Cognitive Validity: Can Multiple Choice Items Tap Historical Thinking Processes? *American Educational Research Journal*. **54**. 6. sz., 1256–1287. DOI: 10.3102/0002831217717949
- Smith, M. D. (2017b): New Multiple-Choice Measures of Historical Thinking: An Investigation of Cognitive Validity. *Theory & Research in Social Education*. DOI:10.1080/00933104.2017.1351412
- Smith, M., Breakstone J. és Wineburg, S. (2018): History Assessments of Thinking: A Validity Study. *Cognition and Instruction*. **37**. 1. sz., 118–144. DOI: 10.1080/07370008.2018.1499646
- Smith, M. L. és Fey, P. (2000): Validity and Accountability in High-Stakes Testing. *Journal of Teacher Education*. **51**. 5. sz., 334–344. DOI: 10.1177/0022487100051005002
- Taylor, L. K. és Dionne, J.-P. (2000): Accessing Problem-Solving Strategy Knowledge: The Complementary Use of Concurrent Verbal Protocols and Retrospective Debriefing. *Journal of Educational Psychology*. **92**. 3. sz., 413–425. DOI: 10.1037/0022-0663.92.3.413

- Tirado-Olivares, S., Navío-Inglés, M., O'Connor-Jiménez, P. és Cózar-Gutiérrez, R. (2023): From Human to Machine: Investigating the Effectiveness of the Conversational AI ChatGPT in Historical Thinking. *Education Science*. 13. 8. sz. (803). DOI: 10.3390/educsci13080803
- Tóth J. (2022): A 21. századi készségek-képességek mérése a középszintű történelemérettségi komplex tesztfeladatainak tükrében. In: Steklács J. és Molnár-Kovács Zs. (szerk.): *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet. XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Tóth J. (2023): A középszintű történelem írásbeli érettségi egyszerű, rövid választ igénylő vizsgarész feladattípusainak mintázatai (előadás). Szeged, 2023. április 20–22. XIX. Pedagógiai Értékelési Konferencia.
- VanSledright, A. B. (2011): *Assessing Historical Thinking & Understanding. Innovative Design for New Standards*. Routledge.
- VanSledright, A. B. (2012): *The Challenge of Rethinking History Education. On Practices, Theories, and Policy*. Routledge.
- VanSledright, B. (2015): Assessing for Learning in the History Classroom. In: Ercikan, K. és Seixas, P. (szerk.): *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge. New York. 75–88.
- Wineburg, S. (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press, Philadelphia.



Pillanat egy KIP-óráról



KOVÁCSNÉ DURÓ ANDREA

Bölcsész és társadalomtudományi szakos tanárjelöltek értékorientációja

MŰHELY

Napjainkban korszakos változások korát éljük, amelyben a tradicionális értékek megítélését alakító makro- és mikrokörnyezeti tényezők a tanárjelöltek szemléletmódját is jelentősen befolyásolják. Hazánkban mintegy harminc éve beszélhetünk a tág értelemben vett értékorientációk kutatásáról, e vizsgálatok pedig egyértelműen igazolják az életmód differenciálódását, a fragmentálódott értékekkel jellemezhető társadalom kialakulását. Az újabb generációknak ebben a minták sokféleségét tükröző, a posztmodern bizonytalanságot sugalló világban kell az értékrendszerüket kialakítaniuk. Minderről számos tanulsággal szolgálhat a pedagógusjelöltek által lényegesnek tartott értéktartalmak megismerése, amelyhez *Szekszárdi Júlia* kérdőívének (2001) megújított változatát alkalmaztam. A vizsgálatban részt vevő első- és másodéves, nappali tagozatos tanárszakos hallgatóknak 61, kívánságként megjelölt érték fontosságát kellett egy ötfokozatú skálán meghatározniuk. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a rangsor élére az egyéni fejlődéshez és a társas kapcsolatokhoz kötődő témakörök kerültek, amelyeket a szabadságigényhez és a fogyasztáshoz fűződő, valamint a jövőre vonatkozó értékek követek. A kialakult sorrend arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanárjelöltek számára elsődlegesen saját fejlődésük, személyes boldogságuk fontos, míg a társadalmi szerepvállalás jóval kisebb jelentőséggel bír. A megkérdezettek értékorientációjáról a tanárképzési tanulmányok kezdetén készített pillanatfelvétel részben hozzájárulhat önismeretük gazdagodásához, részben fontos információkkal szolgálhat a hatékonyabb szakmai felkészítésükhöz is, hiszen pedagógusként az oktató-nevelő tevékenységük nem választható el saját értékorientációjuktól. Természetesen nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy dinamikusan változó világunkban az értéktartalmak megítélése nem állandó, számos tényező befolyásolja az egyes értékek megítélését; s mindez újabb és újabb kérdéseket vet fel a tanárjelöltek értékválasztása mögött meghúzódó okok, általános beállítódásuk és attitűdjeik vonatkozásában.

1. BEVEZETÉS

Az értékek az egyén cselekvésének és döntéseinek meghatározó tényezői. „Az egyes értékek nem különállóan, hanem egymással

összefüggésben, egymásnak alá-, fölé- és mellérendelve, rendszerként irányítják az egyes ember (csoport, nagyobb közösség) döntéseit, tevékenységeit” (*Gergely*, 1994, 47. o.). Az értékek az ember egész életét át-
szövik: megjelennek az elvekben, az

ideákban, az eszmékben, a normákban, az együttélési és együttműködési szabályokban, a magatartásmodellekben, a munkatevékenységben, az alkotásban. Az értéktudat alakulása és formálódása spontán módon és tudatosan, ellentmondások között, többféle szinten megy végbe.

Az intézményes értékszocializáció kiemelt színtere az iskola, ahol a pedagógusoknak fontos szerepük van az intézményi célokban kifejezésre jutó értékek közvetítésében. Ezáltal az is lényeges, hogy ők maguk mely értékekkel azonosulnak, melyeket utasítanak el, s mindez hogyan érvényesül oktató-nevelő munkájukban. Képesek-e tanítványaik számára önazonosan közvetíteni az egyes értékeket, támogatni azok interiorizációját; hatást gyakorolni a gyerekek személetmódjára, viselkedésére.

Ugyanakkor nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy napjainkban a felnövekvő generációk értékrendjének, attitűdjének, identitásának alakításában a pedagógus, a család, a kortársak, a barátok és az egyéb, referenciaként szolgáló csoportok befolyását gyakorta ambivalens módon, eddig soha nem tapasztalt mértékben írják felül a közösségi média hatásai. Bár a fiatalok életében tradicionálisan a család az elsődleges szocializációs közeg, a digitális technológia fejlődésének felgyorsulása következtében az online tér szocializációs hatása egyre meghatározóbb, s ez sokszor a kortárskapcsolatokat is negatívan befolyásolja, akár elmagányosodáshoz is vezethet. Vizsgálatok sora igazolja a társas kapcsolatok kiépítésével, a folyamatosan biztosított online elérhetőséggel összefüggő előnyöket a különféle platformokon. Ugyanakkor számos kutató az

egyén szociális viselkedését befolyásoló negatív hatásokra is felhívja a figyelmet, hiszen az IKT eszközök túlzott használata hozzájárulhat az egyén izolációjához, szeparációjához, magányossá, sőt depresszióssá válásához is. Mivel a kortársakkal, szülőkkel, ismerősökkel a valóságban együtt eltöltött idő mennyisége csökkenthet, az interperszo-

nális képességek fejlődése háttérbe szorulhat; a netes közegben ugyanis hiányzik a személyes kommunikáció, a testbeszéd, a nyelvhasználatot kísérő

jelenségek (vö. *Malatyinszki*, 2022; *Prievara*, 2016; *Steigervald*, 2024; *Tári*, 2019; *Ujhelyi*, 2015; *Zsolnai*, 2017). „Az online kapcsolatok elidegeníthetnek a normális szociális kötelekeztől, akár el is szakíthatják a személyt ezektől, mivel az internet válhat az elsődlegesen domináló szociális faktorrá” (*Prievara*, 2016. 154. o.). Mindezt figyelembe véve az eddigieknél jelentősebb szerephez kellene jutnia a tanárok személyiségfejlesztéssel, közösségépítéssel kapcsolatos tevékenységének, amelynek megalapozásához viszont nemcsak tanítványaik személyiségét és az értékrendjük közötti különbségeket szükséges mélyebben megismerniük, hanem saját értékpreferenciáikat is tudatosítaniuk kell.

A tanárjelöltekkel szemben támasztott követelmények között a lexikális ismeretek közvetítése mellett egyre hangsúlyosabbá válik a tanulók kompetenciáinak fejlesztése, valamint „a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulócsoporthoz való felkészítés” (K. Nagy, 2022). A Z és az Alfa generáció tagjai ugyanis számos vonatkozásban különböznek a korábbi nemzedékek fiataljaitól, hiszen ők már az online világban szocializálódtak, a multitasking specialistái, akiknek tanulási szokásai megváltoztak.

saját értékpreferenciáikat
is tudatosítaniuk kell

Igénylik az ingergazdag környezetet, az információkhoz való gyors hozzáférést, de a valódi és az álinformációk megkülönböztetése problémát jelenthet számukra (Buda, 2019, Tari, 2011). Attól függően, hogy az interneten mely tevékenységeket részesítik előnyben, számos, gyakran egymással is ellentétes ismertetéssel, értékkel, normával, mintával „találkoznak”. Ezek a hatások pedig jelentős mértékben befolyásolják gondolkodásmódjukat, tevékenységüket, értékpreferenciájukat, motivációjukat és attitűdjeiket.

Mindezekkel összefüggésben a leendő pedagógusok az értékszocializáció összetett problematikájával is a korábbiaktól eltérő módon szembesülnek, amelynek következtében egyre fontosabbá válik a Z és Alfa generáció sajátosságainak alaposabb megismerése, a tanulók által preferált értéktartalmak és az azok háttérében meghúzódó attitűdök, valamint a tanítványok egyéni jellemzőinek feltárása, önismeretének fejlesztése, illetve az osztály közösséggé formálása. Napjainkban, a fentiekből következően, a pedagógusok szerepe is egyre hangsúlyosabbá válik tanítványaik ilyen jellegű nevelését-oktatását illetően. E területek közé sorolható a social media platformok tudatos alkalmazására, a közösségi médiahasználat és a valóságos élet közötti egyensúly megtalálására, az online és az offline élet közötti különbségtételre, a saját értékrend kialakítására való felkészítés. Ezenkívül az esetlegesen megjelenő, fiatalkori externalizációs és internalizációs szorongás szintén megkívánja az adekvát tanári reakciót, illetve a tanuló megfelelő szakemberhez irányítását. Míg előbbi főként az életvezetési problémákban, agresszív, antiszociális, normasértő

viselkedést kiváltó formában nyilvánulhat meg, utóbbi a visszahúzóódással, az alacsony önértékeléssel és depresszióval jellemezhető szorongásként jelenik meg (Prievara, 2016). Az említett feladatok miatt, megítélésem szerint, a segítő, támogató, facilitáló tanári szereprepertoár elsajátítása is egyre nagyobb szerephez jut.

2. AZ ÉRTÉKEKKEL KAPCSOLATOS SEZMLÉLETMÓD VÁLTOZÁSA

Jelenkori társadalmunkban a hagyományos értékek átrendeződésének felgyorsulása a fiatalok szocializációjára is jelentős hatást gyakorol. Az életutak és életmódok diverzifikálódása következtében az egyén értékválasztásának lehetőségei kitágultak, ugyanakkor nagyobb bizonytalanságot is eredményeztek. Ezért tanulságos a pedagóguspályára készülő fiatalok által preferált értéktartalmak megismerése: a kapott eredmények alapján diagnózis felállítása, valamint pedagógiai konzekvenciák levonása.

Hazánkban a kilencvenes évektől került az érdeklődés középpontjába a nagymintás ifúságkutatásokban a széles értelemben vett értékdimenziók vizsgálata, illetve az azokat befolyásoló tényezők feltárása, hiszen ebben az időszakban jelentős társadalmi, politikai, gazdasági, kulturális változások mentek végbe (Bauer, 2002; Fazekas és Dobó, 2016; Kiss-Kozma és Székely, 2023a). Mindezek következtében napjainkra egy kevert értékvilágú, fragmentálódott társadalom képe rajzolódott ki. A fiataloknak, köztük a pedagóguspályát választóknak pedig ebben a kihívásokkal teli világban kell a saját

megkívánja az adekvát
tanári reakciót

jövőjükre vonatkozó döntéseket meghozniuk. Az elmúlt mintegy 30 év hazai kutatásainak tanulsága szerint – az Inglehart-féle tengelyen¹ elhelyezve – a magyar értékrendre a világi-rationális, zárt gondolkodás jellemző. Ezt a képet árnyalja ugyanakkor az a tény, hogy az ifjabb életkori kohorszokban a nyitott gondolkodásuk arányának növekedése (Keller, 2010), illetve a posztmaterális értékek fontosabbá válása (Engler, 2017) figyelhető meg, valamint az, hogy az újabb generációk számos vonatkozásban önállóbbak, az értékek tekintetében heterogénebb társadalmi csoportot alkotnak. Számukra már az „önkibontakoztatás” értékei a mérvadóak a „kötelesség-értékekkel” szemben (Vékerdy, 2004). A fentebb vázolt tendenciákat jól mutatják az iskolai értékorientációs folyamatok és a fiatalok értékdimenziói közötti viszony feltárására fókuszáló, periodikusan ismétlődő kutatások eredményei (Gábor, 1993; Székely, 2013; Nagy és Székely, 2016; Fazekas és Dobó, 2016; Székely és Szabó, 2017; Székely, 2018; Nagy, 2020; Kiss-Kozma és Székely, 2023a). A vizsgálatok az eltelt idő alatt sem veszítettek aktualitásukból, hiszen a közelmúlt eseményei (a pandémia, az online világ szerepének növekedése, a klímaváltozás, a háborús konfliktusok stb.) ismételten felvetik a kérdést: ezek a történések befolyásolják-e és hogyan a fiatalok értékítéletét.

a fiatalok értékdimenziói közötti viszony feltárására fókuszáló, periodikusan ismétlődő kutatások

3. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS JELLEMZŐI

3.1. A kutatás menete és módszere

A tanulmányaik elején járó, nappali tagozatos tanárjelöltek értékítéletének megismerésére irányuló adatfelvétellel a múlt év tavaszán került sor. Szekszárdi Júlia (2001) értékpreferenciát feltáró kérdőívének megújított (általam részben kibővített, részben átalakított) változata 61 kívánságként megfogalmazott érték öt-fokozatú skálán való elhelyezését kérte, ahol az 1 „egyáltalán nem fontos”, az 5 „nagyon fontos” jelentést hordozott. A tanárszakos hallgatók a listát egy saját kívánsággal is kiegészíthették. Ehhez társult a válaszadók által a legkevésbé fontosnak és a legeslegfontosabbnak tartott értékek megjelölése, amelyekhez indoklást is meg kellett fogalmazniuk. Ezáltal képet kaphattam az általuk aktuálisan legnegatívabbnak és a legpozitívabbnak tartott értékekről (1. melléklet).

A vizsgálati eszköz öt témakört és – azokon belül – különféle csoportokba sorolható értékeket tartalmazott; könnyen áttekinthető és rövid idő alatt kitölthető volt (1. táblázat).

¹ Az Inglehart-féle tengelyek az értékrendek és világnézetek különböző dimenzióit modellezik. Kidolgozói, Ronald Inglehart és Christian Welzel feltételezése szerint az országok gazdasági és társadalmi fejlettsége szorosan összefügg az emberek világnézeti preferenciáival. Elméleti modelljük egyik tengelyén a tradicionális-vallásos/világi-rationális gondolkodás, a másikon pedig a zárt és nyitott gondolkodás helyezkedik el (vö. Keller, 2010).

1. TÁBLÁZAT

A kérdőív témakörei és értékcsoportjai

Témakörök	Értékcsoportok és az azokhoz tartozó kívánságok sorszáma
Egyéni fejlődéssel kapcsolatos értékek	Adottságok, képességek (1., 10., 23., 34., 43.)
	Iskolai előmenetel (2., 14., 18., 44., 51a., 51b.)
Társas kapcsolatokat érintő értékek	Kortársak, barátok (3a., 3b., 15., 20a., 20b., 30., 35a., 35b.)
	Szerelem (4., 16., 36., 45., 52.)
	Család (31., 37., 46., 53., 55.)
Szabadságigényt tükröző értékek	A szabad döntés lehetősége (13a., 13b., 22., 24., 32a., 32b., 38.)
	A biológiai korlátok feloldásának lehetősége (9., 28., 39., 47., 50.)
Jövővel kapcsolatos értékek	A társadalom, az emberiség szolgálata (5., 11., 19., 27., 33.)
	Hírnév, siker (8., 12., 17., 21., 40.)
Fogyasztói értékek	Anyagi javak, lehetőségek (6., 26., 29., 41., 48.)
	Szabadidő, szórakozás (7., 25., 42., 49., 54.)

FORRÁS: saját szerkesztés

3.2. A kutatás mintája

Az értékekre fókuszáló, egyéni írásbeli ki-kérdezésben a Miskolci Egyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Karának 1. és 2. éves nappali tagozatos, osztatlan tanárszakos hallgatói vettek részt (N = 30). Szakok tekintetében többféle párosításban: a történelem, a magyar, az etika, a földrajz, az angol és a német szakok domináltak. 12 nő és 18 férfi töltötte ki a kérdőívet.

3.3. Hipotézisek

A kérdőíves felmérés alapján a leendő tanárok által prioritást élvező értéktartalmak feltárását, valamint az általuk leginkább elutasított és a legpozitívabb attitűdöt kiváltó értékek és az azok választása háttérben álló okok feltérképezését helyeztem előtérbe. A tanárjelöltek szemléletét, tevékenységét, interperszonális viszonyait befolyásoló értékdimenziók közül – a hipotézisek megfogalmazásakor – elsődlegesen az

egyéni fejlődéshez, a fogyasztáshoz fűződő, valamint a jövővel összefüggésben a társadalmi szerepvállalást tükröző értékek körére fókuszáltam.

1. Napjainkban az ifjabb generációk – az élet számos területén – azzal szembesülnek, hogy önállónak, céltudatosnak kell lenniük; a boldogság egyik fő forrása az egyéni sikerek elérése. Ebből következően az egocentrizmus és az önérvényesítés felértékelődésének lehetünk tanúi. Feltevésem szerint ezért az egyéni érvényesüléssel kapcsolatos témakör értékcsoportjai kiemelt szerephez jutnak a tanárszakos hallgatók értékrendszerében.

2. A fentebb kifejtettekkel szoros összefüggésben – elvárásom szerint – a posztmaterialis értékek felértékelődése ellenére egyértelműen megmutatkozik a fogyasztói értékek dominanciája, a jobb életkörülmények megteremtésének, a fogyasztói igények minél szélesebb körű kielégítésének vágya, valamint a megszerzett anyagi javak presztízserkéke miatt.

3. Harmadik hipotézisem a *jövővel kapcsolatos értékek* témaköréhez besorolt, a társadalmi szerepvállalással összefüggő értékcsoport alacsony szintű elismertségére vonatkozik: megítélásom szerint össztársadalmi szinten nem folyamatosan, hanem csak kampányszerűen valósul meg a karitatív tevékenységek végzése, illetve az ilyen jellegű célok támogatása.

4. A KUTATÁS FŐBB EREDMÉNYEI

4.1 Az egyes témakörök és értékcsoportok megítélése a tanárjelöltek körében

Az egyes témakörök szerint összesített adatok alapján megállapítható, hogy a vizsgált mintában mely értéktartalmak élveznek elsőbbséget. A kapott eredmények jól mutatják, hogy a nappali tagozatos, 1. és 2. éves tanárszakos hallgatók számára az egyéni fejlődéshez tartozó értékek a legfontosabbak; míg a jövő témakörébe sorolt értékekhez kötődnek a legkevésbé (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

A tanárszakos hallgatók értékválasztása az egyes témakörök szerint

Rangsor	Témakörök	Átlagok
1.	Egyéni fejlődés	4,16
2.	Társas kapcsolat	3,96
3.	Szabadságigény	3,48
4.	Fogyasztói értékek	3,10
5.	Jövővel kapcsolatos értékek	2,96

FORRÁS: saját szerkesztés

Az 1. és 2. ranghelyen álló témakör megítélésben – a számtani átlagok alapján –

nincs számottevő különbség. Valamivel nagyobb mértékű a többi témakör leszakadása.

Összességében a rangsor 1. és 5. helyére került témakörök között jelentős az eltérés. Meglátásom szerint az eredmények részben a választás nehézségeit mutatják: egy-egy témakörbe egymástól igen eltérő csoportok, azokon belül pedig különféle értékek tartoznak (vö.: *1. táblázat és 1. melléklet*); részben pedig azt mutatják, hogy a sokféle érték között nem mindig könnyű differenciálni. Az azonban jól látható, hogy a tanárjelöltek számára – a döntés feltételezett nehézségei ellenére – az egyéni boldogulás a leglényegesebb; míg a fogyasztáshoz kapcsolódó és a jövő témakörébe sorolt értékek (mely utóbbihoz a társadalmi szerepvállalás is tartozik) sokkal kevésbé vonzóak. A tanárszakos hallgatók értékválasztása tehát a posztmaterális értékeknek és az emberi kapcsolatoknak az anyagi javakat felülmúló szerepét igazolta. A Maslow-féle piramissal összevetve (*N.*

Kollár és Szabó, 2004) pedig megállapítható, hogy számukra a növekedésalapú szükségletek közül a kognitív terület a legfontosabb.

Az egyes értékcsoporthoz esetében az azonos témakörbe tartozó értékek nem egymás után következnek a rangsorban, alátámasztva egy-egy témakör kiemelt szerepét, hanem bizonyos mértékig hektikusan helyezkednek el. Így például a társas kapcsolat értékcsoporthoz az 1. 3., valamint a 9. helyre kerültek. Mindez szintén arra utal, hogy az egyes csoportokba tartozó, egymástól olykor igencsak eltérő értékek megítélése között jelentős az eltérés: így az erősebb és gyengébb kötődés egyaránt kifejezésre jut. Ebből következően fontosság tekintetében számos érték megítélése lehet hasonló vagy nagyon különböző; de az is valószínűsíthető, hogy a tanárjelöltek választása sem mindig konzevens (*3. táblázat*).

3. TÁBLÁZAT

A tanárjelöltek értékítélete az egyes értékcsoporthoz szerint

Rangsor	Értékcsoporthoz	Az egyes értékcsoporthoz témakörönként való besorolása	Átlagok
1.	Szerelem	Társas kapcsolat	4,49
2.	Adottságok, képességek	Egyéni fejlődés	4,45
3.	Család	Társas kapcsolat	4,24
4.	Iskolai előmenetel	Egyéni fejlődés	3,88
5.	Szabad döntés	Szabadságigény	3,64
6.	Társadalom, emberiség szolgálata	Jövővel kapcsolatos értékek	3,51
7.	Biológiai korlátok feloldása	Szabadságigény	3,33
8.	Anyagi javak, lehetőségek	Fogyasztói értékek	3,19
9.	Kortársak, barátok	Társas kapcsolat	3,15
10.	Szabadidő, szórakozás	Fogyasztói értékek	3,01
11.	Hírnév, siker	Jövővel kapcsolatos értékek	2,40

FORRÁS: saját szerkesztés

Az egyes értékcsoporthoz tartozók megítélése alapján a mikro környezeti tényezők közül a leg személyesebb kötődések – a partnerkapcsolat és a család – élveznek elsőbbséget (az 1. és 3. ranghelyen); valamint az egyéni érvényesülést és a saját jövőbeni egzisztencia megteremtését lehetővé tevő adottságok, képességek (a 2. ranghelyen). Nem meglepő, hogy a hallgatóknak ebben az életszakaszában a szerelem fontos szerepet játszik. Ezzel kapcsolatos elvárásaikban – az ehhez kapcsolódó értékek megítélésekor – az idealisztikus szemlélet és a hosszú távú elképzelések egyaránt megjelennek. Az emberi kapcsolatok és a magánélet egyébként egy pár évvel korábban egyetemisták körében lefolytatott vizsgálat tanúsága szerint is a kiemelt értékek közé tartozott (vö. Engler, 2017). A családdal kapcsolatos pozitív attitűd ugyanakkor harmonizál egy másik ifjúságkutatás eredményével is, amely szintén a család, a párválasztás, a tradicionális értékek iránti elköteleződést mutatta; hiszen a mai fiatalok többsége is tervezi a családalapítást, értéket jelent ez számára (Székely és Szabó, 2017). Egy 2020-as felmérés szerint ugyanakkor az ifjú adatközlők stabil párkapcsolatban és családban gondolkodnak, de dilemmákat fogalmaznak meg a munkavállalást és az egyéni professzionális fejlődést illetően. Aggodalommal tölti el őket a magánélet és a szakmai előmenetel összehangolása (Székely, 2021; Pillók és Székely, 2023). Ezt a képet árnyalja, hogy a házasság alternatívái, az együttélés és az élettársi kapcsolat mellett az egyedül élők arányának növekedése is megfigyelhető (Bognár és Erát, 2020). Míg a korábbi vizsgálatokban a mintát a 15–29 éves fiatalok alkották, a három évvel később lefolytatott

kutatás, az ifjúsági életszakasz jelentős változása miatt, már a 19–39 év közöttiek megkérdezésén alapult, s a családalapítás életkori kitolódását mutatta ki (Kiss-Kozma és Székely, 2023a), valamint azt, hogy a válaszadó fiatalok 68%-a tervezi gyermek vagy újabb gyermek vállalását (Kiss-Kozma és Székely, 2023b). Összességében tehát megállapítható, hogy a párkapcsolat, a család jelentőségének felértékelése napjainkban is megfigyelhető, annak ellenére, hogy a '90-es évektől a fiatalok értékrendjének jelentős mértékű átrendeződéséről: függetlenedésükről és mobilitás iránti igényükről beszélhetünk (Gábor, 1993; Bauer, 2002), amelyek mellett ugyanakkor a 21. században érvényesülő jelenségek (mint az önálló életkezdés kitolódásának ideje, az elmagányosodás, a bizonytalan jövő, a célok hiánya, az egzisztenciális nehézségek) hatása sem elhanyagolható módon befolyásolja a mai ifjú nemzedék értékvilágát (Kiss-Kozma és Székely, 2023a; Kiss-Kozma és Székely, 2023b).

Az egyéni érvényesülés, boldogulás vá-

gya szintén természetes elvárás, hiszen a felsőfokú tanulmányok alatt és azt követően is egyre lényegesebb szempont a minél többféle kompetencia elsajátítása, ami az önálló

élet megalapozásának fontos feltétele. Ugyancsak ezt a célt szolgálja a 4. ranghelyre sorolt iskolai előmenetel, a minél jobb teljesítmény elérése is. Ennek hátterében vélhetően elsődlegesen az áll, hogy a hallgatóknak határozott elképzelésük van a számukra ideális munkahelyről, amellyel kapcsolatban mind a tanárképzési gyakorlatok során, mind a rendszeresen vagy alkalmilag végzett egyéb munkatevékenységek révén különféle tapasztalatokat szereznek.

az idealisztikus szemlélet és a hosszú távú elképzelések egyaránt megjelennek

Ebben a vonatkozásban érdemes azt is megemlíteni, hogy a válaszadók harmada (10 fő) – egyetemi tanulmányai mellett – folyamatosan dolgozik.

A kutatásban résztvevők barátokhoz, kortársakhoz kötődése viszont igencsak alacsony szintű, s mindez ellentmond annak a sztereotípiának, amely szerint a fiatalok számára ezek a kapcsolatok a serdülőkortól kezdődően meghatározóbbak, mint más felnőttekhez fűződő viszonyuk (Tari, 2011). Az általunk megkérdezettek értékelései ezt nem támasztották alá. Ezért méltán vetődik fel a kérdés, hogy a válaszadók értékítéletét hogyan befolyásolja a felsőfokú tanulmányok jelenlegi rendszere, amely nem feltétlenül kedvez a hallgatók közötti személyesebb kapcsolatoknak. Milyen szerepet játszik ebben a tanulmányok melletti munkavégzés, a partnerkapcsolatok előtérbe helyezése, illetve az a tény, hogy ma már a barátságok fenntartása is főként az online térben valósul meg (Kiss-Kozma és Székely, 2023b). A kapott eredmények függvényében ezért tanulságos lenne a későbbiekben annak vizsgálata, hogy a társas kapcsolati értékeket egyébként fontosnak tekintő tanárjelöltek számára a barátokhoz, kortársakhoz fűződő értékek miért nem élveznek nagyobb prioritást, illetve hogy az alacsony szintű választás mögött konkrétan milyen okok (negatív tapasztalatok, pozitív élmények hiánya stb.) állnak. A feltett kérdések indokoltságát az *Ifjúság'23* kutatás eredményei is igazolják, hiszen azok is a közösségek és a baráti társaságok hiányának problematikájára mutatnak rá (Kiss-Kozma és Székely, 2023a). Emellett azt a vizsgálati eredményt is érdemes kiemelni, amely szerint a

*a társadalom és emberiség
szolgálatára, valamint a hírnév,
siker értékcsoportok elutasítása*

megkérdezett fiatalok ötöde gyakran vagy mindig magányosnak érzi magát, pedig a megküzdési mechanizmusok között az egyik legfontosabb a társas támasz jelenléte (Kiss-Kozma és Székely, 2023b).

A leendő tanárok fogyasztói témakörhöz való alacsony kötődését a kapcsolódó értékcsoportok 8. és 10. helye mutatja. A továbbiakban mindenképpen érdemes lenne a vizsgálat tárgyát és célját kibővíteni: ezeket az anyagi javakhoz és szabadidős tevékenységekhez fűződő attitűdök mögött álló okokra és azok feltárására is kiterjeszteni.

A rangsor második felében elhelyezkedő *a társadalom és emberiség szolgálatára, valamint a hírnév, siker* értékcsoportok elutasítása teljes mértékben harmonizál az azokat magában foglaló *jövővel kapcsolatos értékek* témakör negatív megítélésével. Vélhetően az egyéni érvényesülés, az individualizmus előtérbe kerülésével is összefügg a közösség szolgálatára vonatkozó értékek háttérbe szorulása. Az egyes ember saját maga és hozzátartozói felé fordulása, a társadalom többi tagjától való távolságtartása egyébként egy korábbi vizsgálat szerint is jellemző az egyetemistákra, hiszen a körükben lefolytatott felmérés is azt mutatta, hogy csak a középmezőnyben helyezkednek el a társadalmi és közösségi felelősségvállalással kapcsolatos értékek (vö. Engler, 2017).

A tanárszakos hallgatók számára a tanulmányok és a művészetek területén elérhető sikerek sem voltak vonzóak; feltételezhetően saját képességeik és lehetőségeik felmérésével függ össze, hogy ilyen jellegű célokat nem támasztanak.

4.2 A tanárjelöltek által leginkább elutasított értékek

Az egyes értékek megítélése nyomán kialakult rangsor lehetővé tette a tanárszakos hallgatók értékpreferenciájának még konkrétabb megismerését. Jelen tanulmányban a rangsor elején és végén elhelyezkedő, kívánságok formájában kifejezett értékeket

az alábbi táblázatok összegzik (4. és 5. táblázat).

A megkérdezettek által legkevésbé fontosnak tartott értékek igen változatos képet mutatnak, hiszen négyféle témakörbe sorolhatók be (fogyasztói értékek, jövővel kapcsolatos értékek, szabadságigény, társas kapcsolat; 4. táblázat).

4. TÁBLÁZAT

A tanárszakos hallgatók által leginkább elutasított értékek

Rangsor	A leginkább elutasított értékek	Az elérhető legmagasabb pontszámhoz viszonyított arány
1.	42. Rendszeresen járhatnék játékkaszinóba.	24,67%
2.	40. Olimpiai bajnok lennék	34,67%
3.	21. Parlamenti képviselővé választanának.	37,33%
4.	9. Sohasem halnék meg.	42,00%
5.	3.a) Én lennék a legnépszerűbb az egyetemi csoportban	45,33%
6.	20.a) Nekem lenne a legnagyobb tekintélyem az egyetemi csoportban.	46,00%
7.	20.b) Nekem lenne a legnagyobb tekintélyem a munkahelyemen.	47,59%
8.	17. Nobel-díjas tudós lennék.	49,33%

FORRÁS: saját szerkesztés

A leginkább elutasított témakörök és azokhoz tartozó értékcsoporthoz: a jövőhöz kötődő értékek (hírnév, siker), amelyek a 2., 3. és a 8. ranghelyre kerültek; illetve a társas kapcsolatok értékei (kortársak, barátok), amelyek az 5., 6., és a 7. helyen találhatók. Feltételezésem szerint a tanárjelöltek szakossága és a más területekre vonatkozó, általuk fontosnak tartott kívánságok is szerepet játszottak abban, hogy sem a kiemelkedő sporteredmények, sem a nemzetközi

tudományos karrier nem igazán volt vonzó számukra. S a kortársak, barátok érték körével kapcsolatos alacsony affinitással szinkronban a csoporttársak és a munkatársak sem játszanak meghatározó szerepet az életükben. Más kutatásokkal analóg módon pedig – a vizsgált mintában – a fiatalok nem túl magas szintű politikai érdeklődése, illetve az ilyen jellegű pozíciók betöltésével kapcsolatos averzió is újfent megerősítést nyert (vö. Székely és Szabó, 2017). A földi

„örökölethez” való ambivalens viszonyulást a 4. ranghelyre sorolt érték jelzi, hiszen egyfelől számos előnye lehet az időben „végtelenített” életnek, ugyanakkor, ha ehhez betegség társul, illetve a közeli hozzátartozók, szeretett személyek elvesztésével jár, akkor már nem egyértelmű az ehhez való viszonyulás. Egy állítás kapcsán megjelenik a fogyasztói értékek elutasítása is. A „Minden nap járhatnak játékkaszinóba” az elutasított értékek listájának 1. helyén áll. Valószínűsíthető, hogy az adatközlők választása mögött több ok húzódhat meg: miközben a játékkaszinóba járás komoly anyagi erőforrásokat feltételez, a kaszinók világának megítélése részben az egzisztenciális problémákkal, az

anyagi veszteségekkel, részben a családi konfliktusokkal kapcsolatos veszélyekkel függhet össze, de az is feltételezhető, hogy vannak, akik a játékszenvedély elhatalmasodása, a függőség kialakulása miatt utasítják el, vagy alapvetően idegennek érzik ezt a közeget, másfajta szórakozási és kapcsolódási formákat helyeznek előtérbe.

4.3 A tanárszakos hallgatók által különösen fontosnak tartott értékek

Az adatközlők által igen lényegesnek tartott értékek sorrendjét az alábbi táblázat szemlélteti (5. táblázat).

5. TÁBLÁZAT

A tanárjelöltek által legfontosabbnak tartott értékek

Rangsor	A legkedveltebb értékek	Az elérhető legmagasabb pontszámhoz viszonyított arány
1.	34. Kiváló nyelvérzékem lenne.	96,00%
2.	53. Hűséges, megértő házastársat találnék.	94,48%
3.	52. Olyan partnert találnék, akivel egész életünkben tartana az igazi szerelem	93,33%
4.	15. Találnék egy életre szóló igaz barátot.	92,67%
5-6.	14. Sikerülne legalább egy felsőfokú nyelvvizsgát letennem.	92%
5-6.	45. Sikeres lenne a párkapcsolatom.	92%
7.	10. Valamiben kimagaslóan tehetséges lennék.	90,67%
8.	23. Nagyon okos lennék.	90,00%

FORRÁS: saját szerkesztés

A tanárjelöltek számára, a prioritást élvező témakörökkel és értékcsoportokkal összhangban, az egyéni fejlődés (az 1., az 5., a 6., a 7. és a 8. ranghelyen) és a társas kapcsolat értékei (a 2., a 3. a 4., az 5. és a 6.

ranghelyen) élveznek elsőbbséget. Ebből következően, a mintát alkotó fiatalok számára a tudás és a kiemelkedő képességek, különösen az idegennyelv-ismeret fontos. Nem véletlenül, hiszen – munkaerőpiaci

szempontból – az egyéni érvényesülést támogató igen fontos kompetenciáról van szó. Jelentőségét – a már fentebb említett, egyik korábbi ifjúságkutatás részvevőihöz hasonlóan (Székely és Szabó, 2017) – a válaszadók is felismerték.

A kérdőívben feltüntetett értékeket a tanárjelöltek maguk is kiegészíthették egy általuk lényegesnek tartott kívánsággal. Ezzel a lehetőséggel csupán hat fő élt, ezért általános következtetés nem vonható le. Az ugyanakkor megállapítható, hogy ezek a kívánságok is az egyéni fejlődéshez és a társas kapcsolatokhoz sorolható értékeket foglaltak magukba.

A tanárszakos hallgatóknak – egy-egy legkevésbé, illetve leginkább fontosnak vélt érték vonatkozásában – a választásukkal kapcsolatos indoklást is meg kellett fogalmazniuk.

A kismintás kutatás sajátosságaiából, valamint a választások divergenciájából adódóan, a kapott eredményeket összegezve azt érdemes kiemelni, hogy a negatív és pozitív értékválasztások is alapvetően az egyébként is kedvelt és elutasított témakörökhöz, értékcsoporthoz kötődtek. A hallgatók által leginkább elutasított érték – amelyet 10 fő jelölt meg – a „Parlamenti képviselővé választanának” volt. Véleményüket az alábbi, tipikus megjegyzésekkel támasztották alá: nem érdekli a politika; a habitusa nem tenné alkalmassá erre a feladatra, amely sok stresszel jár; egyedül nem tudna változást elérni. A tanárjelöltek által legpozitívabbnak tartott értékek közül pedig „A családtagjaim büszkékké lennének rám” került az első helyre (négy fő választása révén). A szűkszavú indoklásokból elsősorban az derült ki, hogy a tanárszakosok értékelik azt, hogy minden

helyzetben számíthatnak családtagjaik támogatására, és ezt szeretnék viszonyozni azazal, hogy bebizonyítsák, érdemes őket segíteni.

5. ÖSSZEGZÉS

A tanárszakos hallgatók értékítéletéről pillanatfelvétel készítése – életútjuk egyik jelentős állomásán, felsőfokú tanulmányaik, illetve a pedagóguspályára készülésük kezdeti időszakában – több szempontból is hasznos lehet. Mélyebb önismeretükhöz, hatékonyabb pályaszocializációjukhoz egyaránt hozzájárulhat, hiszen a tanárjelöltek értékekhez való viszonyulása egyfajta szűrőként alapvetően meghatározza a pedagógussze-

repről vallott nézeteiket is. A leendő tanároknak ugyanis figyelembe kell venniük, hogy az iskolának, bár a korábbiaktól részben eltérő módon, továbbra is fontos funk-

ciója a kultúra, a normák és az értékek közvetítése.

A fenti megállításokat figyelembe véve, empirikus kutatásom keretében, az 1. és 2. éves nappali tagozatos, bölcsész és társadalomtudományi tanárszakokon tanuló hallgatóknak a mindennapi életükben eltérő mértékben szerepet játszó, praktikus értékeinek a feltárására nyílt lehetőségem (vö. Bauer, 2002) egy kérdőíves vizsgálatban, az értékek Likert-skálán történő minősítése és a hallgatók rövid szöveges válaszokban kifejtett véleménye alapján.

Összességében a tanárjelöltek értékválasztására – a Maslow-féle növekedésalapú szükségletek közül – a kognitív terület és a szeretet, a valahová tartozás dominanciája

a hallgatók által leginkább elutasított érték a „Parlamenti képviselővé választanának”

jellemző. A kialakult rangsor alapján, több vonatkozásban is, az *egyéni fejlődéshez kötődő* témakör, illetve értékek; másodsorban pedig az *emberi kapcsolatok* élveztek prioritást, tehát a posztmaterális értékek szerepe volt jelentős. Ennek következtében az 1. hipotézisem beigazolódott.

A *fogyasztói* témakör kiemeléséről viszont ugyanez nem mondható el. A rangsorvégi elhelyezkedés (8. és 10. ranghely) alapján sem a szabadidőhöz, szórakozáshoz, sem az anyagi javakhoz, lehetőségekhez kötődő értékcsoporthoz, valamint az ilyen jellegű értékek nem élveztek magas támogatottságot ebben a mintában. Ily módon az ezek felülértékelésére vonatkozó feltételezésem nem igazolódott be.

A *jövő* témaköréhez tartozó, a köz érdekében végzett tevékenységek, a társadalom és az emberiség szolgálatát képviselő értékek szintén kevésbé lényegesek a hallgatók megítélése szerint. Vélhetően az egyéni érvényesülés előtérbe helyezésével, az individualizmussal is összefügg a közösség szolgálatára vonatkozó értékek háttérbe szorulása. A *társadalom, az emberiség szolgálata* értékcsoporthoz

a rangsorban a középmezőnybe, a 6. helyre került, ezáltal – előzetes elvárásaimhoz képest – valamivel fontosabbnak ítélték a hallgatók, így csak részben igazolódott be a feltevésem.

A tanárjelöltek körében lefolytatott, az értéktartalmak aktuális megítélésére vonatkozó kérdőíves felmérésem során kapott eredmények – az alkalmazott módszerek és eszközök különbözősége, a minta nagyságából és jellegéből, valamint a makro- és mikrokörnyezeti tényezők megváltozásából adódó eltérések ellenére – számos vonatkozásban átfedést mutattak a nagymintás ifjúságkutatások eredményeivel, ezáltal hasonló konzekvenciák levonására adtak lehetőséget.

Természetserűleg nem hagyható figyelmen kívül, hogy dinamikusan változó világunkban az értéktartalmak megítélése nem állandó, számos tényező befolyásolja az egyes értékek megítélését; s mindez további kérdéseket vet fel az értékválasztások mögött meghúzódó okok mélyebb feltárással kapcsolatosan, illetve a tanárjelöltek általános beállítódása és attitűdjei vonatkozásában.

IRODALOM

- Bauer B. (2002): Az ifjúság viszonya az értékek világához. In: Szabó A., Bauer B. és Laki L. (szerk.): *Ifjúság 2000. Tanulmányok I.* Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest. 195–208. Letöltés: <http://ncsszi.hu/kutatasi-archivum/ifjusagkutatas/83/news> (2024. 10. 24.).
- Bognár A. és Erát D. (2020): Párkapcsolatok és gyermekvállalás a magyar ifjúság kutatás 2020 eredményeinek tükrében. In: Nagy Á. (szerk.): *A Lábjegyzeten is túl. Magyar ifjúságkutatás 2020.* Szociális Demokráciáért Intézet – Excenter Kutatóközpont. 14–31. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/23200/23269/23269.pdf> (2024. 10. 24.).
- Buda A. (2019): Generációk, társadalmi csoportok a 21. században. *Magyar Tudomány.* 180. 1sz., 120–129. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/332830667_Generaciok_tarsadalmi_csoportok_a_21_szazadban (2024. 11. 20.).
- Engler Á. (szerk.) (2017): *Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei. Országos kutatás. Gyorsjelentés.* Letöltés: <https://www.haromkiralyfi.hu/upload/files/Csalad-es-karrier-gyorsjelentés.pdf> (2024. 10. 24.).

- Fazekas A. és Dobó I. (2016): Ön és tükörkép: identitás, értékek. In: Nagy Á. és Székely L. (szerk.): *Negyedszázad magyar ifjúság 2012*. Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely – ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont – Új Ifjúsági Szemle Alapítvány. 308–338. Letöltés: <http://www.ifjusagugy.hu/kotetek/Negyedszazad.pdf> (2024. 10. 24.).
- Gábor K. (1993): Ifjúsági értékorientációs folyamatok. In: Boros L., Rét R. és Gellériné Lázár M. (szerk.): *Érték – iskola – család*. Akadémiai, Budapest. 127–154.
- Gergely J. (1994): Érték és személyiség. In: Balogh T. (szerk.): *Személyiség Koncepciók. Tanulmányok*. JGYTF, Szeged. 47–54. Idézi: Pigler L. (1996): *A középiskolai tanulók interperszonális értékeinek pszichológiai vizsgálata. Bölcsészdoktori értekezés*. Szeged. 18. Letöltés: https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/ep-rint/3878/1/1996_pigler_laszlo.pdf (2024. 04. 12.).
- K. Nagy E. (2022): *Vezetői célkitűzések, feladatok*. Kézirat.
- Keller T. (2010): Magyarországi értékterkép: normakövetés, egyéni teljesítmény, szolidaritás és öngondoskodás elfogadottsága a magyar társadalomban. *Szociológiai Szemle*. 20. 2. sz., 42–70. Letöltés: https://szociologia.hu/dynamic/szocszemle_2010_2_42_70_kellertpdf.pdf (2024. 10. 24.).
- Kiss-Kozma G. és Székely L. (szerk.) (2023a): *Ifjúság'23 – Jelentés az ifjúságügyről*. Ifjúságkutató Intézet, MCCC. Letöltés: <https://ifjusagkutatoiintezet.hu/kiadvany/ifjusag-2023-jelentes-az-ifjusagugyrol> (2024. 10. 24.).
- Kiss-Kozma G. és Székely L. (2023b): *Ifjúság + | Öt kérdésben a magyarországi 15–39 évesekről*. Ifjúságkutató Intézet, MCCC. Letöltés: <https://ifjusagkutatoiintezet.hu/kiadvany/ifjusag-ot-kerdesben-a-magyarorszag-15-39-esekrol> (2024. 10. 24.).
- Malatyinszki Sz. (2022): *A digitalizáció hatása az emberi erőforrásra*. Kodolányi János Egyetem, Székesfehérvár. Letöltés: https://real.mtak.hu/200194/1/MTMT-32864096_v.01.pdf (2024. 11. 19.).
- Nagy Á. (szerk., 2020): *A Lábjegyzeten is túl. Magyar ifjúságkutatás 2020*. Szociális Demokráciáért Intézet – Excenter Kutatóközpont. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/23200/23269/23269.pdf> (2024. 10. 24.).
- Nagy Á. és Székely L. (szerk., 2016): *Negyedszázad. Magyar ifjúság 2012*. Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely – ISZT Alapítvány – Excenter Kutatóközpont – Új Ifjúsági Szemle Alapítvány. Letöltés: <http://www.ifjusagugy.hu/kotetek/Negyedszazad.pdf> (2024. 10. 24.).
- N. Kollár K. és Szabó É. (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Letöltés: https://mte.eu/wp-content/uploads/2022/02/Kollar-Szabo_Pszichologia_pedagogusoknak.pdf (2024. 10. 24.).
- Pillók P. és Székely L. (2023): *Kívánj tized! A magyarországi fiatalok nemzedéki önreflexiója és jövőképe*. Budapest. Letöltés: <https://ifjusagkutatoiintezet.hu/kiadvany/kivanj-tized> (2024. 10. 24.).
- Prievara D. K. (2016): Iskoláskorúak problémás mértékű internethasználatának következményei és megelőzési lehetőségei. *Magyar Pedagógia*. 116. 2. sz., 151–169. Letöltés: <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/100/100> (2024. 11. 19.).
- Steigervald K. (2024): *Generációk harca a figyelemért - Hogyan tanuljunk egymástól, egymásért?* Partvonal
- Szekszárdi J. (2001): Példa az értékvizsgálatra. In: Uő.: *Nevelési vizsgálatok a pedagógiai gyakorlatban*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém. 54–57.
- Székely L. (szerk., 2013): *Magyar ifjúság 2012. Tanulmánykötet*. Magyar Közlöny- Lap- és Könyvkiadó. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/18600/18689/18689.pdf> (2024. 10. 24.).
- Székely L. (szerk., 2018): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016. Tanulmánykötet*. Kutatópont Kft. és Enigma 2001 Kiadó és Médiaszolgáltató Kft., Budapest. Letöltés: https://www.academia.edu/62943933/Magyar_fiatalok_a_Karpat_medencében_Magyar>Ifjúság_Kutatás_2016 (2024. 10. 24.).
- Székely L. (2021): A járvány nemzedéke – Magyar ifjúság a koronavírus-járvány idején. In: Uő. (szerk.): *Magyar fiatalok a koronavírus-járvány idején. Tanulmánykötet a Magyar Ifjúság Kutatás 2020 eredményeiről*. Enigma 2001 Kiadó és Médiaszolgáltató Kft., Budapest. 9–31. Letöltés: <https://ifjusagkutatoiintezet.hu/kiadvany/a8-magyar-fiatalok-a-koronavirus-jarvany-idejen-tanulmanykotet-a-magyar-ifjusag-kutatas-2020-eredmenyeirol> (2024. 10. 24.).

Székely L. és Szabó A. (szerk., 2017): *Magyar Ifjúság Kutatás 2016. Az ifjúságkutatás első eredményei. Ezek a mai magyar fiatalok!* Új Nemzedék Központ. Letöltés: <https://ifjusagkutatointezet.hu/kiadvany/magyar-ifjusag-kutatas-2016-az-ifjusagkutatas-elso-eredmenyei-ezek-a-mai-magyar-fiatalok> (2024. 10. 24.).

Tari A. (2011): *Z generáció*. Tericum, Budapest.

Tari A. (2019): *Online illúziók – offline valóság*. Tertium

Ujhelyi A. (2015): Az internet mint szocializációs közeg. In: Kósa É. – Berta J. (szerk): *Médiaszocializáció*. Wolters Kluwer. Budapest. 153–178. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/282148330_Az_internet_mint_szocializacios_kozeg_IN_Kosa-Berta_Mediaszocializacio (2024. 11. 19.)

Vekerdy T. (2004): Az értékszocializáció néhány kérdése. In: Uő.: *Az iskola betegít?* Saxum, Kaposvár. 99–136.

Zsolnai A. (2017): A média hatása a szociális viselkedésre és a társas kapcsolatok alakulására serdülőkorban. *Educatio*. 26. 2. sz., 246–256. Letöltés: <https://akjournals.com/view/journals/2063/26/2/article-p246.xml> (2024. 11. 18.).

1. MELLÉKLET

Kívánságaim

Név: _____ Szak: _____

Életkor: _____ Az egyetemi tanulmányok mellett dolgozik: igen – nem

1. Olvassa el a következő kívánságokat, és osztályozza le ezeket 1-től 5-ig annak megfelelően, hogy mennyire fontosak az Ön számára. A legfontosabbnak tartottak esetében az ötös számot, a legkevésbé fontosaknál, illetve az egyáltalán nem lényegeseknél pedig az egyest, illetve azt a számot karikázza be, amely az adott esetben a véleményét legjobban kifejezi.

Ha valamelyik kívánsága már korábban teljesült, akkor azt annak megfelelően pontozza, hogy – megítélése szerint – mennyire volt fontos az adott időszakban az Ön számára. Kérem, minden állítást pontozzon. Őszinte válaszait előre is köszönöm.

[Megjegyzés: Az egyes kívánságok mögött zárójelben szereplő számok a pontok számtani átlaga alapján kialakult rangsorhelyet mutatják.]

1. Minden helyzetben feltalálnám magam. (21-22.)	5 4 3 2 1
2. Tanulmányaim befejezése után azonnal felvennének arra a munkahelyre, abba a munkakörbe, amit szeretnék. (17-18.)	5 4 3 2 1
3.a Én lennék a legnépszerűbb az egyetemi csoportban. (57.)	5 4 3 2 1
3.b Én lennék a legnépszerűbb a munkahelyemen. (49-50.)	5 4 3 2 1
4. Megismerném és átélném az igazi szerelmet. (10-11.)	5 4 3 2 1
5. Felfedezném az AIDS ellenszerét. (46.)	5 4 3 2 1
6. Bármit megvehetnék, amit csak akarok. (33-34.)	5 4 3 2 1

7. Minden nap elmehetnék szórakozni. (43.)	5 4 3 2 1
8. Oscar-díjas művész lennék. (49-50.)	5 4 3 2 1
9. Sohasem halnék meg. (58.)	5 4 3 2 1
10. Valamiben kimagaslóan tehetséges lennék. (7.)	5 4 3 2 1
11. Meg tudnám akadályozni a háborúkat. (36-37.)	5 4 3 2 1
12. Sikeres vállalkozó lennék. (40.)	5 4 3 2 1
13. a Módomban lenne eldönteni, kik lennének az egyetemi csoporttársaim. (51.)	5 4 3 2 1
13. b Módomban lenne eldönteni, kik lennének a munkatársaim. (48.)	5 4 3 2 1
14. Sikerülne legalább egy felsőfokú nyelvvizsgát letennem. (5-6.)	5 4 3 2 1
15. Találnék egy életre szóló igaz barátot. (4.)	5 4 3 2 1
16. Randizhatnék a nekem tetsző férfivel/nővel. (12-13-14.)	5 4 3 2 1
17. Nobel-díjas tudós lennék. (54.)	5 4 3 2 1
18. Az egyetemen kitűnő tanulmányi eredményem lenne. (24.)	5 4 3 2 1
19. Visszaállíthatnám a történelmi Magyarország határait. (19.)	5 4 3 2 1
20.a Nekem lenne a legnagyobb tekintélyem az egyetemi csoportban. (56.)	5 4 3 2 1
20.b Nekem lenne a legnagyobb tekintélyem a munkahelyemen. (57.)	5 4 3 2 1
21. Parlamenti képviselővé választanának. (59.)	5 4 3 2 1
22. Senki sem szólna bele, hogyan töltöm a szabadidőmet. (17-18.)	5 4 3 2 1
23. Nagyon okos lennék. (8.)	5 4 3 2 1
24. Abban az országban élhetnék, amelyikben akarok. (10-11.)	5 4 3 2 1
25. Elmehtnék kedvenc együttesem valamelyik koncertjére. (19-20.)	5 4 3 2 1
26. Saját kastélyom lenne. (47.)	5 4 3 2 1
27. Módomban lenne megszüntetni a szegénységet. (30.)	5 4 3 2 1
28. Soha nem lennék beteg. (12-13-14.)	5 4 3 2 1
29. A világ legelegánsabb üdülőhelyén (Riviéra, Las Vegas, stb.) tölthetném a szünidőmet. (36-37.)	5 4 3 2 1
30. Barátkozna velem az, akinek már rég szeretnék a barátja lenni. (44-45.)	5 4 3 2 1
31. Legalább két szép, okos gyerekem lenne. (28-29.)	5 4 3 2 1
32.a Az egyetemen megválaszthatnám az oktatóimat. (31.)	5 4 3 2 1
32.b A munkahelyemen megválaszthatnám a főnökeimet. (38.)	5 4 3 2 1
33. Megállíthatnám a környezetszennyezést. (19-20.)	5 4 3 2 1
34. Kiváló nyelvérzésem lenne. (1.)	5 4 3 2 1
35.a Egyetemi csoporttársaim megbíznának bennem. (25-26.)	5 4 3 2 1

35.b Munkahelyemen a kollégáim megbíznának bennem. (25-26.)	5 4 3 2 1
36. A nekem tetsző férfi/nő viszonzná az érzelmeimet. (12-13-14.)	5 4 3 2 1
37. A családtagjaim büszkék lennének rám. (9.)	5 4 3 2 1
38. Senki sem szólna bele, hogyan irányítom az életemet. (15-16.)	5 4 3 2 1
39. Megválaszthatnám, milyen legyen a külsőm. (39.)	5 4 3 2 1
40. Olimpiai bajnok lennék. (60.)	5 4 3 2 1
41. Ötös találatom lenne a lottón. (27.)	5 4 3 2 1
42. Rendszeresen járhatnék játékkaszinóba. (61.)	5 4 3 2 1
43. Kitűnő gyakorlati érzékem lenne. (23.)	5 4 3 2 1
44. Országos tanulmányi/szakmai versenyt nyernék. (44-45.)	5 4 3 2 1
45. Sikeres lenne a párkapcsolatom. (5-6.)	5 4 3 2 1
46. Lenne egy testvérem, akivel tökéletesen megértjük egymást. (21-22.)	5 4 3 2 1
47. Eldönthetném, hogy melyik korszakban (múltban, jelenben, jövőben) éljek. (35.)	5 4 3 2 1
48. Enyém lehetne a legmenőbb kocsi. (52-53.)	5 4 3 2 1
49. Egész nap internetezhetnék. (52-53.)	5 4 3 2 1
50. Örökké fiatal maradnék. (41.)	5 4 3 2 1
51.a Egyetemi oktatóim sokra tartanának. (33-34.)	5 4 3 2 1
51.b Munkahelyi főnökeim sokra tartanának. (32.)	5 4 3 2 1
52. Olyan partnert találnék, akivel egész életünkben tartana az igazi szerelem. (3.)	5 4 3 2 1
53. Hűséges, megértő házastársat találnék. (2.)	5 4 3 2 1
54. A szünidőben/a szabadságom alatt minden kötöttség nélkül szórakozhatnék a barátaimmal. (15-16.)	5 4 3 2 1
55. Családtagjaim minden problémájukat megbeszélnek velem. (28-29.)	5 4 3 2 1
Van-e olyan kívánsága, amely a felsorolásban nem szerepelt? Amennyiben igen, legyen szíves, írja ide:	

2. Az összes kívánság közül válassza ki azt az egyet, amelyik a legeslegfontosabb az Ön számára, és írja ide a sorszámát és a kívánságot:

Indokolja meg, miért ezt a kívánságot választotta!

3. Az összes kívánság közül válassza ki azt az egyet, amelyik a legeslegkevésbé fontos az Ön számára, és írja ide sorszámát és a kívánságot:

Indokolja meg, miért ezt a kívánságot választotta!

MOLNÁR BALÁZS

Az eltűnt boldogság nyomában – Jólétvizsgálat pedagógushallgatók körében

A tanulmány egy 2024-ben lefolytatott kérdőíves kutatás eredményeire épül, amelyet a Miskolci Egyetem 121 gyógypedagógia szakon és 66 tanárképzésben tanuló egyetemi hallgatója körében végeztünk. A vizsgálat most bemutatásra és elemzésre kerülő adatai a hallgatói jólétre fókuszál, a felméréshez a WHO ötételes jóllétskálája (WBI-5) volt a központi mérőeszközünk. A nemzetközi és hazai vizsgálatokban is jól ismert mérőeszköz eredményeinek bemutatása mellett egyéb kemény háttérváltozók (nem, életkor, lakóhely, szülők iskolai végzettsége, tanulmányi eredményesség) szerepét vizsgáljuk a hallgatói jóllét viszonyrendszerében.

Vizsgálatunk azt mutatja, hogy a hallgatók jólléte sérült, nem ritkán a mentális megbetegedések szempontjából kockázati övezetben helyezkednek el. Ez összhangban áll több, hallgatói jólétet vizsgáló magyarországi tanulmány eredményével is.

Az eredmények arra utalnak, hogy a fiatalabb hallgatók veszélyeztetettebbek, mint az idősebb hallgatók, és látványosak a szakok közötti különbségek is: a gyógypedagógia szakon tanulók jóllétszintje ($m = 7,70$, $SD = 2,72$) egyértelműen magasabb, mint a tanárképzésben részt vevő hallgatóké ($m = 7,13$, $SD = 2,73$). Az eredményekből az rajzolódik ki, hogy nem mellékes a lakóhely és a családi háttér sem a hallgatói jóllét alakulásában. Az erőteljesebb intergenerációs mobilitás kapcsolatban állhat a jóllét magasabb szintjével, ahogy az is, hogy valaki helyi lakos-e vagy sem.

A vizsgálat eredményei hozzásegíthetnek ahhoz, hogy jobban megértsük a Miskolci Egyetemen tanuló pedagógushallgatók helyzetét, segíthetnek kijelölni prevenciós és intervenciós lehetőségeket, illetve felvetni olyan szempontokat, amelyek más egyetem pedagógushallgatói körében is relevánsak lehetnek.

BEVEZETÉS, PROBLÉMAFELVETÉS

Az anyagi jólét alapvetően köznapi fogalmán túllépve a 20. században megszületett a társadalomtudományokban, elsősorban a pszichológiában a *jóllét* vagy *wellbeing* fogalomköre, amely magában foglalja a testi, lelki és szociális „jólétet” is. A *jóllét* (*well-being*) ma már az ismeretterjesztő és publicisztikai írásokban is gyakran feltűnik, miközben a tudományos szakmunkákban is népszerű, gyakran használt magyarázóelv

vált. A kidolgozott mérőeszközök pontosak, viszonylag könnyen alkalmazhatók, ugyanakkor számos materiális és immateriális változóval mutatnak összefüggést (Tózsér, 2019).

Jóllétvizsgálatokat Magyarországon és egyetemi hallgatók körében is sokan végeztek, és vannak összehasonlításra alkalmas adataink a tanulmányunk alapját jelentő WBI-5 mérőeszköz esetében is (Dinyáné Sz. és Pusztai, 2016; Lebenszky, Kató és Kiss-Tóth, 2016; Boda, 2021; Patakiné, Köteles és Kovács, 2022). Jellemző módon ezek a

vizsgálatok is a jóllét komplex szerkezeti, más tényezőkkel kapcsolatban álló mivoltát hangsúlyozzák. Ez a hallgatói jóllét esetében is megmutatkozik, mivel így az is „olyan összetett konstrukció, amelynek mentális, érzelmi, lelki, szociális és fizikai aspektusai vannak, amelyek szorosan összefüggnek egymással” (Dinyáné és Pusztai, 2016, 1763. o.). A WBI-5 mérőeszközt alkalmazó kutatások eredményeiből azt látjuk, hogy az egyetemi hallgatók körében a jóllét szintje nemritkán alacsonyabb (Dinyáné Sz. és Pusztai, 2016; Lebenszky, Kató és Kiss-Tóth, 2016; Boda, 2021; Patakiné, Köteles és Kovács, 2022), mint az az országos Hungarostudy-mérések (Susánszky és mtsai., 2006; KINCS, 2022) alapján várható lenne.

Tanulmányunk annak a feltárására irányul, hogy ez a jelenség napjainkban, a Miskolci Egyetemen tanuló pedagógushallgatók körében is megfigyelhető-e, illetve milyen háttérváltozókkal állhat összefüggésben a vizsgált gyógypedagógus és tanárszakos hallgatók (N = 187) jóllétszintje. Ez a kérdéskör a leendő pedagógusok esetében különös jelentőséggel bír, mivel az ő jóllétszintjük nemcsak a saját életminőségük alakulását befolyásolja, de a nevelő-, oktató- és fejlesztőmunka hatékonyságát is (Turner és Theilking, 2019).

A JÓLLÉT FOGALOMKÖRE ÉS MÉRÉSE

Amit a hétköznapi boldogságnak nevezünk, arra a pszichológia igen gyakran a *szubjektív jóllét* kifejezést használja (Kahneman, Diener és Schwarz, 1999). Habár „boldogságkutatással” már az ókori görög filozófusok is foglalkoztak (Szókratész,

Platón, Arisztotelész például), a modern tudomány a 20. század közepén kezdte el nagyobb intenzitással vizsgálni a kérdéskört, elsősorban a már említett *jóllét* fogalma kapcsán.

1948-ban jött létre a World Health Organization (WHO), az Egészségügyi Világszervezet. A szervezet alkotmányában fontosnak tartották az *egészség* általuk használt definícióját is megalkotni. A megalkotott egészségmeghatározás a szubjektív jóllét fogalomkörének gyökerévé is vált, mivel a definíció messze túlmutatott az „egészség = a testi betegségek hiánya” egyszerű képletén (1948. évi XII. törvény):

Az egészség a testi, szellemi és szociális teljes jólétnek állapota és nemcsak betegség vagy fogyatékosság hiányából áll. Az elérhető legjobb egészségi állapot élvezete minden emberi lény alapvető jogainak egyikét alkotja, bármilyen legyen is faja, vallása, politikai nézete, gazdasági vagy társadalmi helyzete.

a definíció messze túlmutatott az „egészség = a testi betegségek hiánya” egyszerű képletén

Egy személy tehát akkor tekinthető egészségesnek, ha nem csak testileg van jól, de lelkileg és szociálisan is.

Az 1950-es, '60-as években a jóllét fogalomköre egyre inkább meghonosodik a pszichológiában, és megjelennek a wellbeing-szemléletű mérőeszközök is. A korszak úttörő kérdéssorai közül kiemelendő az 1961-es LSI (Life Satisfaction Index), és Bradburn 1965-ös tíztételes ABS (Affect Balance Scale) kérdőíve (McDowell, 2010).

Az 1980-as évektől kezdődően újabb lendületet vett a wellbeing kutatása, amiben nagy szerepet játszott a WHO által 1982-

ben kidolgozott *Jóllét* index (Wellbeing Index, WBI). A 28 tételes kérdéssort eredetileg cukorbetegség életminőségének vizsgálatára dolgozták ki, de a rövidített 22 tételes változatát már széles körben elkezdtek használni. A könnyebb alkalmazhatóság igényeit figyelembe véve 1996-ban Bech és munkatársai bemutatták a tíztételes változatát, majd még ebben az évben az öttételes kérdéssort is (*Susánszky, Konkoly Thege, Stauder és Kopp*, 2006), amelyet jelen tanulmányunkban bemutatott vizsgálatunkhoz is felhasználtunk.

A mérőeszközök fejlődésével párhuzamosan a wellbeing elmélete is egyre gazdagabbá vált. *Carol Ryff* nagyhatású modelljében (1989) hat összetevőjét határozta meg a pszichológiai jóllétnek: 1. önfelfogadás mértéke, 2. a személyes növekedés, folyamatos fejlődés érzése, 3. van-e célja, értelme az életünknek, 4. emberi kapcsolataink színvonala, 5. hatékony működés a külvilágban (pl. mindennapi ügyeink intézése), 6. autonómia, a külső világ nyomásainak való ellenállóképesség (*Ryff és Keyes*, 1995). A *Ryff* által kidolgozott kérdőív (PWB) azóta is számos kutatásban visszaköszön, és a 18 tételes változata magyarul is elérhető (*Oláh*, 2012).

A jóllét legismertebb elméleti keretét azonban alighanem *Martin Seligmannak*, a pozitív pszichológia egyik megeremtőjének ún. *PERMA* modellje adja (*Seligman*, 2011). Seligman megközelítésében a jóllétnek öt komponense van: pozitív érzelmek (P: positive emotion); elmélyülés, a flow-ra való képesség (E: engagement); minőségi emberi kapcsolatok (R: relationships); értelmes, jelentéssel bíró élet (M: meaning); a teljesítmény öröme (A: accomplishments).

pozitív érzelmek; elmélyülés;
minőségi emberi kapcsolatok;
értelmes, jelentéssel bíró élet;
a teljesítmény öröme

A *PERMA* modell alapján *Butler és Kern* 2016-ban 23 tételből álló mérőeszközt fejlesztett ki, amelynek magyar változata (*PERMA Jóllét Profil* kérdőív) is hamar elkészült (*Varga, Oláh és Varga*, 2022). *Maga Seligman* is arra ösztönözte a kutatókat, hogy folytassák a munkát, bővítsék és finomítsák a *PERMA* modellt. *Scott Donaldson* és *Stewart Donaldson* empirikus kutatási eredmények alapján további négy elemmel bővítették a modellt, elsősorban a munkakörnyezetekre fókuszálva:

(1) fizikai egészség, (2) optimista, jövőorientált gondolkodásmód, (3) a fizikai munkakörnyezet jellemzői, (4) gazdasági biztonság és stabilitás (*Donaldson, van Zylk és*

Donaldson, 2022). Jelenleg már ehhez a modellhez is elérhetők mérőeszközök (*Donaldson, Donaldson, McQuaid és Kern*, 2023).

MAGYORSZÁGI VIZSGÁLATOK A WHO ÖTTÉTELES JÓLLÉTSKÁLÁJÁVAL

A WHO öttételes jóllétskálája az új elméleti keretek ellenére is máig őrzi népszerűségét. A kérdéssorban szereplő öt állítás értékelése a vizsgálati személyek számára kevés megterhelést jelent, ugyanakkor megbízható, nemzetközi szinten is elismert mérőeszköz. A hallgatók jóllétének vizsgálatához mi is ennek a skálának (WBI-5) validált magyar változatát használtuk fel (*Susánszky és mtsai.*, 2006). A kérdéssorban öt állítás szerepel, amelyeket egy négyfokozatú skálán (0–3) lehet értékelni. Ennek megfelelően az elérhető összpontszám 0 és 15 pont között mozoghat.

A WBI-5 alapvetően nem a klinikumban, mentális zavarok azonosítására használható diagnosztikai eszköz, hanem a válaszadók szubjektív jólétét vizsgálja. Ennek ellenére az elért pontszám jelezhet különböző pszichés problémákat, elsősorban depresszió esetében. Kockázati csoportba a 9 vagy az alatti pontszámot elérőket sorolhatjuk (KINCS, 2022).

1988 óta zajlanak a nagymintás Hungarostudy- (HS-) vizsgálatok Magyarországon, amelyek a lakosság általános egészségi állapotát monitorozzák, és ennek keretében a lelki egészség összetevőit és az életminőséget befolyásoló egyéb háttérváltozókat is vizsgálják (Susánszky, 2022). 2002-től a WBI-5 mérőeszközt is felhasználják a vizsgálatokhoz, így megbízható adatsorok állnak rendelkezésünkre a magyarországi viszonyok tekintetében is. Az átlagos pontértékek változásából pozitív trend képe rajzolódik ki, a mérések azt mutatják, hogy a WBI-5 kérdéssorral mért értékek folyamatosan emelkednek: 2002-ben 7,80 volt az átlagos pontszám (N = 12391), 2006-ban 8,87 (N = 4841), amely 2013-ban már 9,58-ra erősödött (N = 2000). A tendencia nem tört meg, és a COVID-világjárvány ellenére 2021-ben már 10,97-re (N = 7000) nőtt az átlagérték (Susánszky és mtsai., 2006; KINCS, 2022). Saját empirikus kutatásunk számára is fontos sajátossága az eredményeknek, hogy jellemzően a fiatalabb korosztály ért el magasabb pontszámot a vizsgálatok során.

A magyar felsőoktatásban tanuló hallgatók körében is számos esetben használták már a WBI-5 mérőeszközt. A publikált kutatások között kimondottan pedagógushallgatókra vonatkozó vizsgálatokkal is

találkozhatunk. Ezekre jellemző, hogy a Hungarostudy-vizsgálatokhoz képest általában alacsonyabb átlagértékeket értek el rajtuk a válaszadók. Egy Dinyáné Sz. és Pusztai által lefolytatott 2014-15-ös vizsgálat (2016) azt mutatta, hogy a Semmelweis Egyetem négy karán (ÁOK, FOK, GYTK, EKK) tanuló hallgatók pontszámainak átlagértéke mindössze 7,2 (N = 377), amely még a 2002-es Hungarostudy 7,8-es átlagát is alul-

múlja. A szerzők az alacsony pontértéket elsősorban az egyetemi lét sajátosságaira vezették vissza: „A felsőoktatásba való bekerüléssel növekszik a hallgatót érő stresszhatások száma, valamint az ezek erőssége: nő az önálló döntéseik száma, a kapcsolataik átrendeződnek, az új környezetbe való beilleszkedés is erős stresszfaktor stb.” (Dinyáné és Pusztai, 2016, 1763. o.).

Hasonlóan alacsony értékeket mértek 2019-ben a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karán is, ahol a válaszadó pedagógushallgatók (N = 333) 7,37-os átlagos pontértéket értek el (maga a tanulmány nem közölte ezt az átlagértéket, azonban a tanulmányban szereplő adatsorból kiszámítható; Boda, 2021).

Magasabb pontértékekkel találkozhatunk azonban egy 2021-ben, az ELTE-n lefolytatott vizsgálatban (Patakiné, Köteles és Kovács, 2022), ahol az online elérhető mérőeszközt 132 rekreációs szervező szakos egyetemista és 240 nem sportszakos hallgató töltötte ki. A rekreáció szakos hallgatók körében az átlagérték 11,25 lett, míg a nem ezen a szakon tanuló hallgatók esetében 10,35 volt az átlagérték (a kutatók 1–4-ig terjedő skálát használtak, ezért annak átlagpontszámait a fenti adatok megadásához 0–

a fiatalabb korosztály ért el magasabb pontszámot

3-ig terjedő skálán elérhető értékekre alakítottuk). A sport által kevésbé „védett” hallgatók pontszáma még így is elmarad a Hungarostudy 2021-es eredményétől, különösen akkor, ha figyelembe vesszük a hallgatói csoport fiatalabb életkorát is.

A fenti tanulmányokban (Boda, 2021; Patakiné, Köteles és Kovács, 2022) a szerzők nem vállalkoztak a háttérben húzódó tényezők feltárására, azonban a Patakiné, Köteles és Kovács (2022) tanulmányban kiemelik a mozgás, illetve a mozgás iránti elkötelezettség pozitív hatásait.

A Miskolci Egyetemen is születtek már vizsgálati eredmények a WBI-5 eszköz segítségével. 2016-ban publikálták egy gyógytornászok (N = 79) és gyógytornászhallgatók (N = 40) körében végzett kutatás eredményeit. Az átlag 8,6 volt a teljes vizsgálati csoportra vetítve. Hallgatók esetében valamivel 10 fölötti átlagértéket mutattak ki a kutatók (pontos értéket nem közöltek a tanulmányban), míg a végzett gyógytornászok körében azt tapasztalták, hogy az életkor emelkedésével folyamatosan csökken ez az érték, és a valamivel 8 fölötti átlagpontszám 8 alá csökkent a 40 év fölöttiek körében (Lebenszkyné, Kató és Kiss-Tóth, 2016). Ebben az esetben a munkahelyi tényezők szerepét hangsúlyozták a szerzők: magas betegszám, hosszú munkaidő, a segítő teamen belüli konfliktusok, a komoly adminisztrációs terhek, esetenként pedig az, hogy a gyógytornász a saját tehetetlenségét (nem tud segíteni) éli meg a munkája során (Uo.). Ezek a tényezők, ha kisebb mértékben is, de hallgatók esetében is szerepet játszhatnak az alacsonyabb jóllétszintben.

saját tehetetlenségét éli meg a munkája során

KUTATÁSUNK MÓDSZERTANI HÁTTERE

A tanulmányunkban bemutatásra kerülő vizsgálatot a Miskolci Egyetemen folytattuk 2024 első felében, a január és június közötti időszakban. A jóllét szintjét szignifikánsan nem befolyásolta (az ANOVA eljárás alapján), hogy a válaszadó szorgalmi vagy vizsgaidőszakban töltötte-e ki a kérdőívet, így a továbbiakban ezt a tényezőt nem emeljük be az elemzésünkbe.

Az adatfelvétel csoportos, személyes formában történt önkitöltős kérdőív segítségével. A kérdőíves kutatás egy nagyobb vizsgálat részeként zajlott, jelen tanulmányunkban a WBI-5 kérdéssor által mért adatokra és az azokkal szorosabb kapcsolatban álló háttérváltozókra koncentrálunk.

Az adatfelvétel végén 187 értékelhető kérdőív válasza álltak rendelkezésünkre. Szakok alapján 121 pedagógus-képzésben és 66 tanárképzésben tanuló egyetemi hallgató válaszolt a kérdéssorra.

Az adatok feldolgozásához a Jamovi 2.5.3 nyílt forráskódú statisztikai

szoftvert használtuk. Tanulmányunk elkészítéséhez a leíró statisztikai adatok elemzésén túl Pearson-féle lineáris korrelációs és Spearman-féle rangkorrelációs vizsgálatokat végeztünk.

A vizsgálati adatok értelmezése során figyelembe kell venni, hogy kényelmi mintavétel történt, így a mintánk (N = 187) nem tekinthető reprezentatívnak. A vizsgálati eredmények országos extrapolációja is óvatosságot igényel, mivel a Miskolci Egyetem hallgatóinak közel 90%-a érkezik Borsod-Abaúj-Zemplén, illetve a szomszédos vármegyékből (Polónyi, 2019).

A VIZSGÁLT PEDAGÓGUSHALLGATÓK SZOCIODEMOGRÁFIAI JELLEMZŐI

A 187 válaszadóból a nők aránya 87,2% volt (163 fő), a férfiaké pedig 12,8% (24 fő). Ez jól leképezi a hazai pedagóguspraxis nemi eloszlási sajátosságait, ahol 82% fölötti a nők aránya (Füzi, Pats, Puskás és Váradi, 2022).

A vizsgálati csoportba 85 (45,5%) nappali és 102 (54,5%) levelező tagozaton tanuló hallgató került. Ennek megfelelően az életkori olló is igen szélesre nyílt: a legfiatalabb válaszadók 18 évesek voltak, ugyanakkor 9 fő betöltötte az 50. életévét is (a legidősebb vizsgálati személy 58 éves volt). A vizsgált pedagógushallgatók átlagéletkora 29,6 év volt ($SD = 10,9$). A medián 24 évnél helyezkedett el, amely azonban azt is mutatja, hogy többségükben a fiatalabb generáció tagjai töltötték ki a kérdőívet.

A válaszadók kevesebb, mint 30%-a érkezett nagyobb városokból: 17 fő (9,1%) jelölte lakóhelyének a fővárost, és 37 fő (19,8%) valamilyen megyeszékhelyt. 70 fő érkezett kisebb városból (37,4%), a hallgatók egyharmada (62 fő, 33,2%) falvakból, illetve 1 fő tanyáról. A válaszadók többségének tehát nem a nagyvárosi közeg az otthona.

A vizsgált hallgatók többsége első generációs diplomás lesz. Mindössze 47 fő (25,1%) esetében szerzett valamelyik szülő korábban főiskolai vagy egyetemi oklevelet. A válaszadók körében az érettségivel mint legmagasabb végzettséggel rendelkező szülők vannak legnagyobb számban: 78 hallgató (41,7%) érkezett ilyen családból.

A hallgatók több mint negyedének a szülei érettségi nélküli szakmai végzettséggel rendelkeznek (50 fő, 26,7%), és 9 hallgató (4,8%) esetében a szülők legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkeznek. Utóbbiak valamennyien levelező tagozaton tanulnak; 7 fő gyógypedagógia szakon, 2 fő magyar–történelem szakos osztatlan tanári képzésben vesz részt. Az életkoruk jellemzően magasabb, 6 fő 40 év feletti, 2 fő 30–40 év közötti, és 1 fő 24 éves. Köztük a legidősebb hallgató férfi, a többiek nők. Ebből arra következtethetünk, hogy az iskolázottság által elérhető társadalmi mobilitás útját a vizsgált hallgatók jellemzően a levelező tagozaton találják meg. Ez a dinamika a vizsgálat tanúsága szerint nagyobb rész a középkorú nőkre jellemző.

az egészségi állapot és anyagi helyzet önbecslései

A VIZSGÁLT PEDAGÓGUSHALLGATÓK JÓLLÉTE

A hallgatói jóllétet egyrészt a *WBI-5* mérőeszközzel vizsgáltuk, másrészt volt két tízfokozatú skála (1–10), amelyen a válaszadók az anyagi helyzetüket és egészségi állapotukat szubjektíven is megítélhették. Az egészségi állapot és anyagi helyzet önbecslései hasznos kiegészítő értékekkel szolgálhatnak a jóllét vizsgálatához (Susánszky és mtsai., 2006; Tőzsér, 2019).

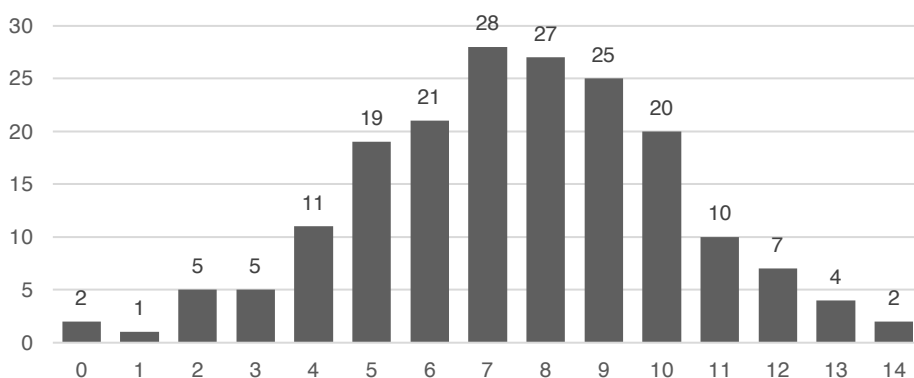
A vizsgált pedagógushallgatók a *WBI-5* kérdéssoron 7,50-os átlagpontszámot értek el ($SD = 2,72$), amely jóval alacsonyabb, mint a 2021-es Hungarostudy-vizsgálat során mért 10,97-os átlagérték. Ennek ellenére a korábban bemutatott felsőoktatási mérések adataihoz képest nem kirívóan alacsony,

a Semmelweis Egyetemen mért 7,2-es (Dinyáné Sz. és Pusztai, 2016) vagy a Neumann János Egyetemen mért 7,37-os (Boda, 2021) eredményekhez illeszkedik.

A pontszámok 0 és 14 között mozogtak, az összpontszámok leginkább 7 és 9 közé estek (80 fő, 42,8%). A WBI-5-vizsgálaton elért pontszámok eloszlását az 1. ábra mutatja be:

1. ÁBRA

WBI-5-pontszámok eloszlása a vizsgált pedagógushallgatók körében (fő)



FORRÁS: saját szerkesztés

A WBI-5 eszközzel mért jóllét pozitív szignifikáns összefüggést mutatott a két becslési skálán elért pontszámokkal. Az anyagi helyzet ($m = 6,26$, $SD = 1,40$) valamivel szorosabb kapcsolatban ($p < 0,001$ $r = 0,258$) áll a jólléttel, mint az egészségi állapot szubjektív megítélése ($m = 7,39$, $SD = 1,76$; $p = 0,008$, $r = 0,195$).

Az életkor növekedésével a jóllét szintje is emelkedik; az összefüggés szignifikáns, bár gyenge korrelatív kapcsolatot mutat ($p = 0,038$; $r = 0,152$). Ez az eredmény ellentétben áll a Hungarostudy-mérésekben kimutatott összefüggéssel, amely az életkor növekedésével inkább a jóllét csökkenését jelezte, a vizsgálatunk szempontjából releváns életkori csoportok esetében is (pl. *Susánszky és mtsai.*, 2006; *KINCS*, 2022). A Miskolci

Egyetemen, a gyógytornászhallgatók és végzett gyógytornászok körében végzett méréssel azonban összhangban van (*Lebenskyné, Kató és Kiss-Tóth*, 2016), ott azonban a gyógytornászok már végzett, dolgozó szakemberek voltak.

A jóllét életkorral emelkedő szintje mögött valószínűleg nem áll az anyagi helyzet pozitívabb megítélése, mivel az anyagi helyzet megítélése és az életkor között nem állt fenn szignifikáns kapcsolat, az egészségi állapot szubjektív megítélése pedig az életkorral még – 6%-ra emelt tolerálható szignifikanciaszint mellett – csökken is ($p = 0,058$; $r = -0,139$).

Nemi különbségek esetében az eredményeink azonban hasonlóak a Hungarostudy-mérések adataihoz, ahol rendre a férfiak

magasabb jóllétszintjét mutatták ki. Vizsgálatunkban is ezt láthattuk; az általunk vizsgált hallgatók körében a férfiak esetében 7,83 volt az átlagpontérték ($SD = 2,44$), nők esetében pedig 7,45 ($SD = 2,76$).

A szakok között is egyértelmű különbség volt kimutatható. A gyógypedagógushallgatók körében 7,70 volt a *WBI-5* kérdéssoron elért pontszám ($SD = 2,72$), míg a tanárszakos képzésben tanulók esetében ez az érték csak 7,13 volt, szinte pontosan ugyanolyan mértékű standard szórás ($SD = 2,73$) mellett. A két szak közötti különbséget még inkább kihangsúlyozza, hogy a magasabb átlagértéket elért férfiak köréből csak 4 fő tanul gyógypedagógia szakon.

A mentális problémák által veszélyeztetett zónába (9 pontot vagy annál kevesebbet

elérve) a gyógypedagógia szakon tanuló hallgatók 72,7%-a (88 fő), míg a tanárképzésben tanuló hallgatók 84,8%-a (56 fő) esik. A magas arányszámok azt mutatják, hogy a hallgatók tanulmányi előmenetelén túl a lelki egészségvédelmükre is megfelelő figyelmet kell szentelniük a képzőintézményeknek. A lehetőségekre, feladatokra tanulmányunk *Összegzés* részében bővebben is visszatérünk.

Nem mutatható ki szignifikáns összefüggés a *WBI-5* eszközzel mért jóllétszint és a lakóhely, illetve a szülők iskolai végzettsége között, ennek ellenére megfigyelhető néhány érdekes kiugró érték, amelyet az *1. táblázatban* követhetünk nyomon:

1. TÁBLÁZAT

WBI-5-átlagértékek a válaszadók lakóhelye és szüleik legmagasabb iskolai végzettsége szerint

lakóhely	WBI-5-átlag	a szülő iskolai végzettsége	WBI-5-átlag
főváros	7.00	általános iskola	8.78
megyeszékhely	8,24	szakmunkás	7,12
egyéb város	7.53	érettségi	7.65
falu/község	7,21	diploma	7,28
tanya (1 fő)	4.00	egyéb (3 fő)	9.33

FORRÁS: saját szerkesztés

Az *1. táblázat* adatsorából két pozitív, kiugró érték olvasható ki: egyrészt a megyeszékhelyen lakó hallgatók jólléte egyértelműen magasabb, mint a más településtípuson lakó hallgatóké. Az anonimitás megőrzése végett a konkrét települést nem kérdeztük meg a kérdőívben, de nagy valószínűséggel a „megyeszékhely” választ adó hallgatók ($N = 37$) döntő többsége helyi,

miskolci lakos. Nekik nem vagy jóval kisebb mértékben kell szembenézniük az ingázás, kollégium vagy albérlet jelentette kihívásokkal. A legalacsonyabb átlagos pontértéket a fővárosban lakó 17 hallgató érte el. Az ő esetükben lényegesen nagyobb a fizikai távolság az otthonuktól, mint a Miskolc vonzáskörzetében élő hallgatók körében, de talán a kisebb városban történő tanulás esetlegesen

alacsonyabb presztízsértéke is csökkentheti a szubjektív jóllétet. Természetesen ezeknek a felvetéseknek az igazolása további kutatást igényel.

A fentiekhez hasonlóan érdekes kiugró érték az, hogy a legalacsonyabb szülői iskolázottsági szint járt együtt a legmagasabb hallgatói jóllétszinttel. Ebben az esetben alighanem az egyértelmű társadalmi mobilitás jóllétnövelő hatását érhetjük tetten, amelynek létezésére más kutatások is rámutattak már (pl. Hajdú, Huszár és Kristóf, 2019). Ez a tényező azonban gyorsan eltűnik magasabb szülői iskolai végzettség esetében, az érettségi-vel nem, de szakmával rendelkező szülők gyermekei körében már nem mutatható ki ez a hatás, sőt, a körükben a legalacsonyabb a WBI-5-pontérték ($m = 7,12$). Az ebbe a csoportba tartozó hallgatók körében esetleg már nem olyan magas a mobilitás percepciója: „A társadalmi mobilitás objektív, illetve szubjektív mérőszámai nem feltétlenül vannak összhangban egymással [...]” (Huszár és Záhoynyi, 2018, 39. o.). Más magyarázat lehet, hogy jelen esetben a társadalmi mobilitás esetleges negatív hatásaival (pl. megnövekedett stressz, sérülő társas kapcsolatok) is számolni kell (Hajdú és mtsai., 2019).

A két nem validált becslési skálánk (anyagi helyzet, egészségi állapot) érdemi összefüggést nem mutatott a lakóhellyel. Az egészségi állapot a szülők iskolai végzettségével sem állt kapcsolatban, azonban az anyagi helyzettel már igen: a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei általában pozitívabbnak ítélték meg a saját anyagi helyzetüket ($p = 0,051$, Spearman's Rho = 0,143).

A jóllét az egyetemi tanulmányi eredményekkel nem mutat szignifikáns összefüggést, de a középiskolai eredményességgel, amelyet négyfokozatú ordinális skálán mérünk, már közel áll az 5%-os szignifikancia-szinthez ($p = 0,064$; Spearman's Rho = 0,136). Nem kizárható tehát, hogy a jobb középiskolai tanulmányi eredmények kismértékben, de együttjárnak az egyetemi jóllét magasabb szintjével. Ugyanez az esetleges összefüggés az általános iskolai eredményesség tekintetében már nem áll fenn.

A WBI-5 egyfaktoros mérőeszköz, azonban érdemes egy rövid áttekintés erejéig megnézni az egyes kérdésekre kapott pontértékeket is, amelyek közelebb vihetnek bennünket az eredmények mélyebb megértéséhez. Az átlagpontszámokat a 2. táblázatban tekinthetjük át:

2. TÁBLÁZAT

A WBI-5 egyes állításaira kapott átlagpontszámok (0–3 pontértékű skálán)

[...] hogyan érezte magát az elmúlt 2 hét során	átlag	SD
vidámnak és jókedvűnek?	1,83	0,674
nyugodtnak és ellazultnak?	1,17	0,803
aktívnak és élénknek?	1,67	0,815
ébredéskor frissnek és élénknek?	1,08	0,822
a napjai tele voltak számára érdekes dolgokkal?	1,75	0,825

FORRÁS: saját szerkesztés

A válaszokból az látszik, hogy nem a jókedv, de még csak nem is a napközbeni energikusság vagy az érdekes élmények hiányoznak a hallgatók életéből, hanem inkább a stresszt, feszültséget élik meg nehezebben, illetve a fáradtan induló reggelek rontják le a szubjektív jóllét pontszámát. Ez utóbbi szintén lehet többek között a napi feszültségek, a stressz következménye, szerepet játszhat benne az életcélok hiánya vagy a kiegészítő *érzelmi kimerülés* komponense is (Házag, Major és Ádám, 2010).

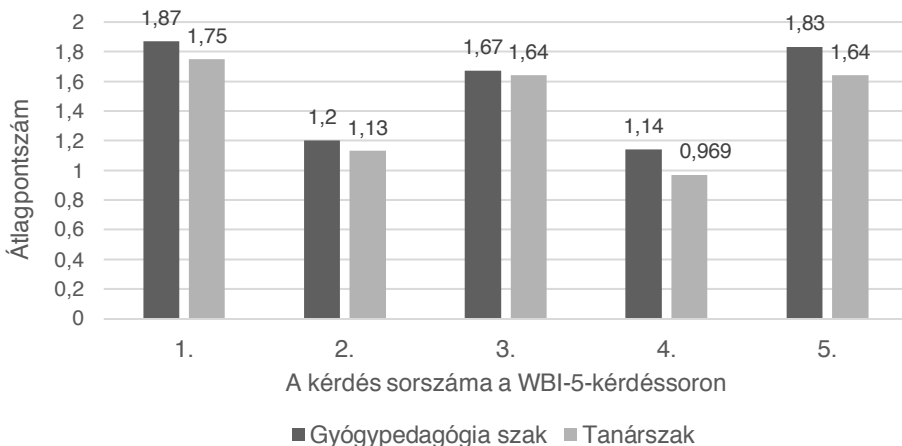
Az aktivitás, vitalitás szintje különösen a fiatalabb válaszadóknál alacsonyabb, a 3. és

4. állítások szignifikáns kapcsolatban állnak az életkorral („aktív és élénk”: $p = 0,018$, $r = 0,172$; „ébredéskor friss és élénk”: $p = 0,003$, $r = 0,214$), míg a másik három állítás esetében nem volt korrelatív kapcsolat kimutatható az életkorral.

Szakonkénti bontásban azt láthatjuk, hogy a tanárszakos képzésben tanuló hallgatók tendenciózusan alacsonyabb pontszámokat értek el az egyes skálákon, mint a gyógypedagógia szakon tanuló hallgatók. Ezt követhetjük nyomon a 2. ábrán:

2. ÁBRA

A WBI-5 egyes tételei esetében elért átlagpontszámok szakonként



FORRÁS: saját szerkesztés

Az anyagi helyzet pozitívabb szubjektív megítélése az első négy állítás esetében szignifikánsan együtt járt a magasabb pontértékekkel (a hatás erőssége mértéke 0,171 és 0,243 között változott). Az anyagi biztonság tehát szinte minden jóléttényezővel pozitívan jár együtt, ugyanakkor abban, hogy

mennyire találják a hallgatók érdekesnek a nap eseményeit, már kisebb szerepet játszhat. Az anyagi lehetőségek valószínűleg több érdekes, izgalmas programot tesznek lehetővé, azonban a hedonikus adaptáció jelensége miatt ez nem képes tartós hatást gyakorolni (Szondy és Martos, 2014).

Az egészségi állapot esetében csak az első ($p = 0,029$, $r = 0,160$) és a negyedik állítás ($p = 0,005$, $r = 0,206$) esetében volt szignifikáns a kapcsolat. Ez utóbbi eredmény azt is mutatja, hogy a reggeli fáradtság, nehezebb ébredés hátterében a fizikai okok szerepét sem szabad lebecsülni.

Jelentősebb különbség a két szak között ennél a két skálánál sem volt kimutatható, a tanárszakos hallgatók átlagpontszámai ($m_{\text{anyag}} = 6,17$; $m_{\text{egészség}} = 7,28$) néhány tizeddel mindkét esetben elmaradtak a gyógypedagógus-hallgatók átlagpontszámától ($m_{\text{anyag}} = 6,31$; $m_{\text{egészség}} = 7,46$).

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban 187, a Miskolci Egyetemen tanuló pedagógushallgató jóllétét mértük fel, és az eredményeket összevetettünk a legfontosabb szociodemográfiai (nem, életkor, lakóhely, szülők iskolai végzettsége) és tanulmányi (szak, tanulmányi eredményesség) mutatókkal.

A WHO öttételes mérőeszköze azt mutatta, hogy a vizsgált hallgatók jólléte az országos mintát jelentő Hungarostudy-mérésekhez képest alacsonyabb, bár az egyetemisták körében elvégzett korábbi vizsgálatokkal összevetve nem kirívóan alacsony. Ennek ellenére a hallgatók mintegy háromnegyede esik a mentális problémák fokozottabb kockázatát jelentő ponttartományba. Az országos eredményekkel összhangban a férfiak jóllétszintje a vizsgált hallgatók körében is magasabbnak bizonyult.

A Hungarostudy-mérésekkel szemben azonban nem a fiatalabb, hanem az idősebb

válaszadók jóllétszintje magasabb. Ez különösen a vitalitást vizsgáló tételek („aktív és élénk”; „ébredéskor friss és élénk”) esetében volt szembevetendő. A vitális kimerültség, amely „[...] fáradtságból, energiahányból, fokozott irritabilitásból összeálló komplex érzelmi élmény” (Susánszky és mtsai., 2006, 250. o.) mintha intenzívebben érintené a fiatalabb korosztályokat, mint az idősebbeket.

Az eredmények arra utalnak, hogy nem szabad alábecsülni a szakok közötti különbségeket. A vizsgált két képzés esetében a gyógypedagógus-hallgatók ($N = 121$) jólléte magasabb, mint a tanárszakos ($N = 66$) hallgatóké. Ez a jelenség rendre megfigyelhető maradt akkor is, ha részletesen vizsgáltuk az egyes állításokra adott pontértékeket.

Szignifikáns összefüggést nem találtunk a lakóhely és a hallgatók jólléte között, de a leíró statisztikai adatok azt mutatják, hogy a megyeszékhelyen élő hallgatók WBI-5-pontszáma egyértelműen magasabb, mint a más településeken élő hallgatóké. Ez felveti

annak a lehetőségét, hogy a bejárás vagy a kollégiumi, albérlési lét negatív tényezőként jelenhet meg a hallgatók jóllétének alakulásában.

Szintén nem volt tendenciaszerű összefüggés a hallgatói jóllét és a szülők iskolai végzettsége között, azonban megemlítenéd, hogy a legfeljebb általános iskolai végzettségű szülői háttérrel rendelkező hallgatók körében kifejezetten magasabb a jóllét szintje, mint mások esetében. Itt talán az intergenerációs mobilitás pozitív hatásait fedezhetjük fel a háttérben.

Az egyetemi tanulmányi eredményességgel nem állt szignifikáns kapcsolatban a hallgatói jóllét, ahogy az általános iskolai

a gyógypedagógus-hallgatók jólléte magasabb, mint a tanárszakos hallgatóké

eredményességgel sem. A középiskolai tanulmányi eredmények azonban mintha kis-mértékben előrejelzői lennének a későbbi jólétnek.

A WBI-5-skála egyes tételeire adott válaszok elemzése azt mutatta, hogy a hallgatói jólétet elsősorban a fáradtan induló reggelek, illetve a nyugodtság, ellazultság hiánya gyengíti. Ezt talán arra utal, hogy vagy fokozott stressznek vannak kitéve a vizsgált hallgatók, vagy nem megfelelőek a stresszkezelési technikáik.

Mindezek ellenére a jókedvűség, vidámság magasabb pontértéke, az érdekes, izgalmas élmények megléte azt sugallja, hogy korántsem motiválatlanok, elkéseredettek a hallgatók, vannak olyan lelki tartalékaik, amelyekre építeni lehet. Azt azonban figyelembe kell venni, hogy paradox módon az energikusság nem a fiatalabb, inkább az idősebb, esetleg kisebb-nagyobb egészségügyi problémákkal is küzdő korosztály sajátossága.

Az anyagi helyzet és az egészségi állapot szubjektív becslései szignifikáns kapcsolatban álltak a hallgatói jóléttel, de érdekes eredményeket hoz az is, ha ezeket a becsléseket összevetjük a WBI-5-skála egyes állításaival. Az anyagi helyzet szinte minden WBI-5-tétellel (ötből négygel) szignifikáns kapcsolatban állt, míg az egészségi állapot a jókedvvel, vidámsággal és a reggeli ébredéssel. Ez az eredmény is jelzi, hogy nem érdemes a hallgatói jólétet pusztán pszichológiai és egészségügyi kérdéskörre szűkíteni, hanem a társadalmi vetületet (jelen esetben az anyagi jólétet) is figyelembe kell venni.

A vizsgálat eredményei prevenciós és intervenciós feladatokat is segítenek kijelölni a pedagógusképző intézmények számára. Ezek a szempontok nemcsak a hallgatók

jólétét növelhetik, de a pedagógushallgatók, későbbiekben gyakorló pedagógusok szakmai munkájának színvonalát is erősíthetik. Az általunk folytatott vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a pedagógushallgatók jólétszintje viszonylag alacsony, különösen a fiatalabb hallgatók esetén találkozhattunk problémákkal. Az alacsonyabb

jólét egyik valószínűsíthető rizikófaktor az, ha a hallgató ingázik, vagy nem helyi lakosként al-bérletben, kollégiumban él. Továbbá különösen

oda kell figyelni azokra a hallgatókra is, akik gyengébb középiskolai teljesítménnyel érkeznek a felsőoktatásba. A 2023/24-es tanévtől megnövekedett hallgatói létszám, a megváltozott felvételi előírások még inkább kihangsúlyozzák e szempont figyelembe vételének fontosságát.

A válaszokból az is kirajzolódik, hogy érdemes lenne már elsőéves hallgatók körében stresszkezeléssel és időmenedzsmenttel kapcsolatos tréningeket tartani, amelyek segíthetnek a feszültségek kezelésében. Ezenkívül rendszerszintű beavatkozások is szóba jöhetnek, akár a hallgatók anyagi jólétével kapcsolatosan, akár a reggeli ébredés nehézségeit részben orvosló órarendi változtatásokkal. Ez utóbbi magában foglalhatja a reggel 8 órakor kezdődő órák visszaszorítását, esetleg 9 órai kezdésre való átcsoportosítását, vagy a késői, a délután öt óra utáni időszáv szabadon hagyását is, amely a távolabb élő hallgatók hazajutását, esti pihenését könnyítheti meg. Mivel a hallgatók nagy része a mentális problémák szempontjából kockázati tartományba tartozik (9 vagy az alatti WBI-5-értékkel), az egyetemi mentálhigiénés szolgáltatások fejlesztésére és

rendszerszintű beavatkozások is szóba jöhetnek

hallgatók körében történő promotálására még nagyobb hangsúlyt kell fektetni.

A kutatásunk csak néhány, elsősorban szociodemográfiai és tanulmányi szempontot vett górcső alá a pedagógushallgatók jóléte kapcsán. A vizsgált hallgatók és

elemzett változók köre is bővíthető, bővíthető, akár csak a beavatkozási lehetőségek listája. A magyarországi pedagógusképzés továbbfejlesztése ugyanis aligha képzelhető el anélkül, hogy a hallgatói jóllét kérdésköre ne kapna benne hangsúlyosabb szerepet.

IRODALOM

1948. évi XII. törvény az Egészségügyi Világszervezet Alkotmányának becikkelyezéséről. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=94800012.tv> (2024. 10. 20.).
- Boda T. (2021): A wellbeing készségek fejlesztésének jelentősége a pedagógusképzésben. *Acta Carolus Robertus*. **11.** 1. sz., 3–12. DOI: 10.33032/acr.2570
- Dinyáné Sz. M. és Pusztai G. (2016): Az Egészségügyi Világszervezet öttételes jól-lét kérdőívének vizsgálata a Semmelweis Egyetem elsőéves hallgatóinak körében. *Orvosi Hetilap*. **157.** 44. sz., 1762–1768. DOI: 10.1556/650.2016.30572
- Donaldson, S. I., van Zyl, L. E. és Donaldson, S. I. (2022): PERMA+ 4: A framework for work-related wellbeing, performance and positive organizational psychology 2.0. *Frontiers in psychology*. **12.** (817244). DOI: 10.3389/fpsyg.2021.817244
- Donaldson, S. I., Donaldson, S. I., McQuaid, M. és Kern, M. L. (2023): The PERMA+ 4 Short Scale: A Cross-Cultural Empirical Validation Using Item Response Theory. *International Journal of Applied Positive Psychology*. **8.** 3. sz., 555–569.
- Füzi B., Pats R., Puskás B. és Váradi E. (2022): „Pink education” jelenség Magyarországon?! A felsőfokú végzettséggel rendelkező nők túlreprezentáltságának tényezői és gazdasági-társadalmi hatásai. Letöltés: https://www.asz.hu/dokumentumok/E2202_A_felfok_u_vegzetts.pdf (2024. 10. 23.).
- Hazag A., Major J. és Ádám S. (2010): A hallgatói kiégés szindróma mérése: A Maslach Kiégés-teszt Hallgatói Változatának (MBI-SS) validálása hazai mintán = Assessment of burnout among students. Validation of the Hungarian version of the Maslach Burnout Inventory-Student Version (MBI-SS). *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. **11.** 2. sz., 151–168.
- Hajdu G., Huszár Á. és Kristóf L. (2019): Mobilitás és társadalmi integráció. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*. **9.** 4. sz., 42–61. DOI: 10.18030/socio.hu.2019.4.42
- Huszár Á. és Záhonyi M. (2018): Egyenlőtlenség és társadalmi mobilitás. *Esély*. **29.** 5. sz., 25–47.
- Kahneman, D., Diener, E. és Schwarz, N. (szerk., 1999): *Wellbeing: Foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation, New York.
- KINCS (Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért) (2022): *A magyarok testi és lelki egészségét leíró főbb mutatók a Hungarostudy felmérések adatai alapján (2006, 2013, 2021)*. Letöltés: [https://www.koppmariainterzet.hu/docs/A_magyarok_testi_es_lelki_egeszeget_leiro_fobb_mutatok_a_Hungarostudy_felmeresek_adatai_alapjan_\(2006,2013,2021\).pdf](https://www.koppmariainterzet.hu/docs/A_magyarok_testi_es_lelki_egeszeget_leiro_fobb_mutatok_a_Hungarostudy_felmeresek_adatai_alapjan_(2006,2013,2021).pdf) (2024. 10. 20.).
- Lebenszkyne Sz., T., Kató, Cs. és Kiss-Tóth E. (2016): Gyógytornászok és gyógytornász hallgatók egészségi állapotának felmérése Miskolcon. *Egéségtudományi Közlemények*. **6.** 1. sz., 88–97. DOI: 10.26649/musci.2016.150
- McDowell, I. (2010): Measures of self-perceived wellbeing. *Journal of psychosomatic research*. **69.** 1. sz., 69–79.
- Oláh A. (2012): A megküzdés szívárványszínei: a stresszkezeléstől a boldogság növeléséig. In: Fülöp M. és Szabó É. (szerk.): *A pszichológia, mint társadalomtudomány. A 70 éves Hunyady György tiszteletére*. ELTE Eötvös, Budapest. 507–522.

- Patakiné Bősze J., Köteles F. és Kovács K. (2022): A mozgás szeretete és annak mérése: A fizikai aktivitás iránti elkötelezettség kérdőív (CPAS) magyar változatának vizsgálata. *Magyar Sporttudományi Szemle*. **23.** 6. sz., 36–43.
- Ryff, C. D. és Keyes, C. L. M. (1995): The structure of psychological wellbeing revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. **69.** 4. sz., 719–727.
- Seligman, M. (2011). *Flourish – élj boldogan!* Akadémiai, Budapest.
- Susánszky É., Konkoly Thege B., Stauder A. és Kopp, M. (2006): A WHO Jól-lét Kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. **7.** 3. sz., 247–255.
- Susánszky, É. (2022): A Hungarostudy vizsgálatok története (1989–2013). *Kapocs*. **21.** 4. sz., 4–9.
- Szondy M. és Martos T. (2014): A boldogság három arca: a Boldogság Orientáció Skála magyar változatának validálása = The three faces of happiness: Psychometric properties of the Hungarian version of the Orientations to Happiness Scale. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. **15.** 3. sz., 229–243.
- Tőzsér A. (2019): A magyar társadalom mentális egészségi állapotának bemutatása. *Polgári Szemle*. **15.** 4–6. sz., 370–382. DOI: 10.24307/psz.2019.1224
- Turner, K. és Theilking, M. (2019): Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*. **29.** 3. sz., 938–960.



Asztalos szakember az iskolában pályaválasztás előtt álló nyolcadikos diákokkal

GOMBKÖTŐNÉ DR. LOMBÁR IZABELLA

Diákok bevonása az új pedagógus-szerepmodell gyakorlatába

Az új tanári szerepmodellek egyre határozottabban kikristályosodnak. Mindez köszönhető a társadalmi változásoknak, az új iskolai tanári gyakorlatoknak, a változatosan alkalmazható módszertannak és a modern vezetési eljárásoknak. De pontosan mit érzékelnek ebből a gyerekek? A Benkő István Református Általános Iskola és Gimnáziumban 2017 óta foglalkozunk KIP-es órátartással, 2023 óta országos referenciaiskola vagyunk. A közelmúltban egy iskolai verseny keretében arra kértük felső tagozatos és gimnazista diákjainkat, hogy készítsenek KIP-es óratervet úgy, ahogyan ők is látták, tapasztalták a tanárok által tartott KIP-es órákon. A KIP egy nyílt végű feladatokkal dolgoztató, speciális csoportmunkán alapuló státuszkezelést célzó órátartási mód. A tevékenykedtető szemlélet keretében diákjaink változatos tanórai eljárásokkal találkoznak, ennek köszönhetően nemcsak tanulóként, hanem társadalmi szereplőként is megjelennek, tágabb környezetükről is tanulnak gondolkodni, véleményt formálni, tervezni. Az iskolai verseny keretében megtapasztalhatták, hogy nemcsak a tanár által adott feladat keretein belül alkothatnak kreatívan, hanem magukat is kipróbálhatják irányító szerepkörben. Tanulmányomban azt vizsgálom, hogy a felső tagozatos és gimnazista diákok hogyan álltak ahhoz, hogy tanári szerepben kellett megjelenüik, milyen feladatokat adtak, és ebből mire lehet következtetni az új tanári szerepmodellek hétköznapi gyakorlatban való megjelenésével kapcsolatban. A verseny leírása mindemellett akár jógyakorlatként is továbbvihető.

AZ ÚJ PEDAGÓGUSKÉP – ÉS A KIP JELENTŐSÉGE

Az utóbbi évtizedek pedagógiai szakirodalmában egészen új pedagóguskép jelenik meg. Többféle új árnyalatot kap az úgynevezett „poroszos” modelltől örökölt „szigorú, de igazságos” karakter, vagy a tudósszervező-hivatalnok tanártípus, aki műveltségével tűnik ki, és adminisztrálja a tanulóközösség előrehaladását, illetve szervezi hétköznapijait (Nagy és Beck-Zaja, 2022, 24. o.). Egyre elfogadottabbá válik, hogy a pedagógus a személyiségével tanít (Kereszty és Lányi, 2017, 26–29. o.). Az osztálytermi helyzetek és problémák megoldásának új

sémái ma már azt feltételezik, hogy a tanárnak önreflexív, nyitott, empátikus személyiségnek kell lennie. A tanári figyelem fókusza a tananyag mellett ma elvárhatóan a diák személyiségére, erősségeire és fejlesztendő területeire, hiányaira irányul (Kereszty és Lányi, 2017, 43. o.), és ezzel összefüggésben a tananyag közvetítésének és az értékelésnek a módjai is változatosak, motiválók, optimálisan személyre és tanulócsoportra szabottak kell hogy legyenek. Ezeket a változásokat természetesen a gyökeresen megváltozott társadalmi környezet, a szülői kör megújuló elvárásrendszere és az iskolába kerülő diákok változásban lévő attitűdjei, viselkedésmódja, személyisége is erősíti. Az új tanári szerepek értelmezése

természetesen különféle kontextusokban jelenik meg, hiszen szociológiai-történeti vetülete felől nézve (Fónai, 2014) például kérdésként fogalmazódik meg a többi diplomás szakmához képesti státuszvesztés. Ugyanakkor az internet világának térnyerésével egyenesen az is felmerül, hogy a digitális pedagógia az, amely átrendezte az eddigi tanári szerepeket, ilyen értelemben a pedagógus akár influenszeri szerepkörben is megjelenhet (Nagy és Beck-Zaja, 2022, 26–27. o.).

Mivel az újfajta tanulási környezetben a hangsúlyok átkerülnek a készségfejlesztésre, a projektalapúságra és az együttműködésre, valamint az interaktív szemléltre, a pedagógus is természetesen más szerepkörben jelenik meg.

Tudásátadás helyett közvetítésről van szó, azaz a pedagógus már nem az ismeretek forrásaként, hanem a tanulás támogatójaként van jelen a diákok életében. A számos új pedagógus szerepkörre sokatmondó elnevezések jelennek meg a szakirodalomban. A *mentor* elnevezés azt jelenti, hogy a tanári szerepkör egy segítő, támogató, példaadó vezető tevékenységgyűjtéseként értelmeződik. Lehet a pedagógus *facilitátor*, azaz olyan személy, aki folyamatok megvalósítását könnyíti meg, abban segíti a rábízottakat, hogy ők maguk autonóm módon jussanak eredményre. De megjelenik a pedagógus úgy is mint *diagnosztika*, hiszen nem egységes tananyagot és módszereket biztosít mindenki számára, hanem megismeri tanítványainak személyiségét, nehézségeit és erőforrásait. Végül az *esetgazda* szerepében a tanár

bizalomszemély, személyes támogató (Radó, 2017, 123. o.). A közvetítő, segítő szerepkörön kívül – *tutor, mediátor, kurátor, játékmester* – egyre erősödik az *alkotó, kreatív tanárkép* is, hiszen a pedagógus tevékenységei közé sorolódik a tágabb intézményi, szaktudományi körben való tudásmegosztás (Nagy és Beck-Zaja, 2022, 26. o.). Valójában az új tanári szerepmodell egyes elemei intézményesített formában is megjelennek, hiszen a minősítések során

használt tanári kompetenciaterületek és indikátorok már elvárászerűen is megfogalmazzák az új karakterjegyeket.

Iskolánkban 2017 óta alkalmazzuk a KIP-et (komplex instrukciós program), amelynek pedagógusképe megfeleltethető a fent vázolt modern szemléleti

kereteknek. Röviden az alábbiak szerint (K. Nagy, 2015.):

A pedagógus feladata [...] leginkább az inspiráló környezet és feltételek megteremtése a diákok számára. Képes motiválni, és képes a tanuláshoz szükséges pozitív légkör megteremtésére. Rávezeti a diákokat saját, egyéni tanulásmódjuk ki fejlesztésére, harmonizálja a diákok személyiségének érzelmi, testi, lelki és intellektuális oldalait, menedzser és szervező, tutor vagy mentor, de nem az egyetlen megoldás biztos közvetítője. Feladata a motiválás, a szűk szakma beillesztése az általános műveltségbe. (297. o.)

Tanulóink hetente többször találkoznak különböző tantárgyak keretein belül a

KIP során alkalmazott speciális nyílt végű feladatokkal. A KIP heterogén tanulói összetételt feltételező, státuszkezelést célzó, egyfajta csoportmunka-szervezésen alapuló tanítási módszer. Hazánkban 2000-ben adaptálta K. Nagy Emese, majd innováció eredményeként *Komplex Instrukciós Program* (KIP) néven jelent meg a magyar oktatásban. Lényege, hogy az eltérő képességű tanulók szabályozott együttműködési normák mentén közösen hatékonyabban dolgozzanak, mint önállóan vagy versenyhelyzetben. A tanár dönti el, ki lesz a diákcsoportban a *koordinátor*, az *íródéák* vagy a *beszámoló*, így minden tanuló „kénytelen lesz” akár olyan tevékenységformákat is időről időre gyakorolni, amelyek nem a személyiségéből adódnának. A módszer alap gondolata, hogy minél többet kommunikálnak a tanulók a tananyaggal kapcsolatban, annál sikeresebb az ismeretsajátítás. A módszer, a státuszkezelő hatásának köszönhetően csökkenti a tanulók közötti rangsorbeli különbséget, sikerélményhez juttatja az alulmotivált tanulókat is (K. Nagy, 2015). E speciális módszer természetesen nagymértékben módosítja a tanári szerepkört is, hiszen a tanár vezető szerepét teljes egészében átruhazza a diákcsoport kistanárára, így előbbi kizárólag *facilitátor*-szerepben jelenik meg. A diákok a KIP-es órákon megtapasztalják, hogy a pedagógus hátrálépésével erősödik a kooperációs képességük, egymásra figyelnek és egymástól tanulnak (K. Nagy, 2022.).

A diákok tehát látják, tapasztalják, megélik, hogyan zajlanak az órák úgy,

jobb, ha a diákok társadalmi szereplőnek, kezdeményezőnek érzik magukat, használhatják világra vonatkozó ismereteiket, kifejezhetik véleményüket, megoszthatják nézőpontjukat

hogy egy-egy tanár az új pedagógusi szerepkörnek megfelelő órászervezési eljárásokat alkalmaz. Feltehető a kérdés: hogyan élik meg, hogyan látják mindezt a diákjaink, és milyen hatással vannak a tapasztalataik iskolai munkájukra, viselkedésükre, motivációjukra? Több szakirodalom is egyetért abban, hogy a diákok akkor a leginkább motiváltak, amikor úgy érzik, képesek valamire, meg tudnak valamit csinálni, autonóm módon tudnak eljárni

(Sarrazin, Tessier és Trouilloud, 2006, 152. o.). Az önálló munka, s az ebből kiinduló, kooperativitás felé irányuló, közös cselekvést célzó együttgondolkodás a tananyagot a társadalomban előforduló valódi élethelyzetek kontextusába helyezi, és ez igazi önbizalmat ad a tanulóknak.

Tehát az új pedagógusi attitűdök valódi változásokat hoznak, nemcsak az órászervezés területén, hanem a diákok iskolai motivációjában, munkaformáiban és személyiségében is. Több szakember kifejezetten szembeállítja a versenyzésre alapuló tanulásszervezést a diákok autonómiáját erősítő órátartással (Uo., 154. o.). Kompetitivitás helyett jobb, ha a diákok társadalmi szereplőnek, kezdeményezőnek érzik magukat, ezzel összefüggésben használhatják világra vonatkozó ismereteiket, kifejezhetik véleményüket, megoszthatják nézőpontjukat. Az új tanári attitűdökkel összefüggő órászervezési eljárások során adott tevékenkedtető feladattípusok ezáltal hidat teremtenek a való élet és az iskola didaktikai célból leegyszerűsített tananyaga közé (Rosen, 2009).

A VERSENY – DIÁKOK FELADATAI SAJÁT ÓRATERVEIKBŐL

Az alábbiakban egy iskolai versenyünket mutatom be. Már kétszer zajlott le ugyanez a verseny az iskolánkban, egyszer a 2022/23-as tanévben, másodszor a 2023/24-es tanévben. A diákoknak azt a feladatot adtuk, hogy készítsenek olyan KIP-óraterveket, amelyeket meg is tudunk valósítani a későbbiekben az osztályukban. Ez azt jelenti, hogy több csoport munkájához nyílt végű feladatokat kellett létrehozniuk, illetve a nyílt végű feladatokhoz a csoporttagok számára egyéni feladatot is. A versenyt nem sokkal a tanév kezdete után meghirdettük külön a felső tagozaton és külön a gimnáziumi tagozaton eltérő tematikával. A felső tagozaton a Mikulás és a karácsony volt a téma, a gimnáziumban pedig a függőségek. A határidőt úgy időzítettük, hogy az ünnepi tematikájú óratervek még megvalósulhassanak a téli szünet előtt. KIP-es munkaközösségünk tagjai zsűrizték a pályaműveket. Többféle összetételben lehetett indulni: egyénileg, párban, de akár 2-3 fős vagy nagyobb, teljes tanulócsoporthoz is elfogadtunk. Összesen húsz csapat indult idén a versenyen, amivel nagyon elégedettek voltunk. Még karácsony előtt lezajlott a zsűrizés és az értékes díjak kiosztása: bowlingozás, pizzázás és oklevelek. A válogatott diákfeladatok alábbi megosztása után talán nyilvánvalóbbá válik, milyen hatással vannak a gyerekek iskolai munkájára az új tanári attitűdök.

A 6a osztály magyaros csoportjának feladata

Az első KIP-es csoportfeladat, amelyet elemezni szeretnék, Ácsné Csárdi Regina tanárnő 6a-s magyaros csoportjában készült: „Építetek karácsonyfát a megadott legókockákból! Magassága és szélessége legyen legalább 15–15 cm! A fa készítéséhez az összes színből kell kockát felhasználni!” Ehhez a csoportfeladathoz öt egyéni feladatot készítettek a diákok, amelyeket a csoport tagjai

Összesen húsz csapat indult idén a versenyen, amivel nagyon elégedettek voltunk. Még karácsony előtt lezajlott a zsűrizés és az értékes díjak kiosztása: bowlingozás, pizzázás és oklevelek.

az elkészült csoportfeladatuk alapján kell hogy megválaszoljanak, megvalósítsanak: 1. *Négyzet-rácsos papírra rajzold le a karácsonyfátok tervét!* 2. *A maradék legóból építs a fa alá ajándékdobozokat!* 3. *Írd le a faépítés menetét 3-4 mondatban!* 4. *Írj 3 igaz és 3 hamis állítást az elkészült fáról!* 5. *Ezt a fát elindítjuk szépségversenyen. Írd meg 3-4 mondatban, miért nyerné meg a versenyt!* A feladatokból az derül ki, hogy a 6. osztályos diákok képesek nyílt végű csoportfeladatot létrehozni, és hozzá érdekes, változatos egyéni feladatokat megalkotni csak azok alapján a készségek alapján, amelyeket a KIP-es csoport- és egyéni feladatok órai elkészítése során szereztek. A begyakorlás elég számukra, nem volt szükség kognitív módon feldolgozandó ismeretekre, azaz kizárólag a megtapasztalt tanári attitűdből, új pedagógusi szerepmintákból és a tanáraik által eddig közvetített feladattípusokból indultak ki, és csak gyakorlati alapon, pragmatikusan eljárva sikerült eredményt elérniük. Mindezzel egyidőben gyermeki nézőpontjukat érvényesítik: legőzés,

elkészült fáról! 5. Ezt a fát elindítjuk szépségversenyen. Írd meg 3-4 mondatban, miért nyerné meg a versenyt! A feladatokból az derül ki, hogy a 6. osztályos diákok képesek nyílt végű csoportfeladatot létrehozni, és hozzá érdekes, változatos egyéni feladatokat megalkotni csak azok alapján a készségek alapján, amelyeket a KIP-es csoport- és egyéni feladatok órai elkészítése során szereztek. A begyakorlás elég számukra, nem volt szükség kognitív módon feldolgozandó ismeretekre, azaz kizárólag a megtapasztalt tanári attitűdből, új pedagógusi szerepmintákból és a tanáraik által eddig közvetített feladattípusokból indultak ki, és csak gyakorlati alapon, pragmatikusan eljárva sikerült eredményt elérniük. Mindezzel egyidőben gyermeki nézőpontjukat érvényesítik: legőzés,

színes legók használata, színes karácsonyfa készítése. A gyermeki kreativitást olvashatjuk ki az olyan egyéni feladatokból is, mint például a karácsonyfa-szépségszerenyről szóló. Az utolsó megfigyelés az elkészült feladat alapján, hogy a gyerekek gondolkodása a való élethez kapcsolja a feladatokat: ezt pedagógiai nézőpontból transzdiszciplináris jelenségnek is láthatjuk. Mind a csoportfeladat, mind pedig az egyéni feladatok több tantárgyat is felölelnek: matematika, technika és tervezés, fogalmazás, magyar nyelv – azaz tantárgyköziséget valósítanak meg teljes mértékig spontán módon.

Egy franciás gimnáziumi csoport csoportfeladatai

Az alábbiakban bemutatott csoportfeladatokat egy gimnáziumi franciás csoport alkotta függőségek témájában.¹ Helytakarékoság végett nem minden esetben osztom meg a feladatok valamennyi elemét (csoportfeladat, hozzá tartozó egyéni feladatok, plakát). A csapat összesen három csoportfeladatot készített, mindegyikhez öt egyéni feladattal.

Óratervük nagy gondolata² volt: „*Amikor ránézünk függőségeinkre, kiderül, hogy érintettek vagyunk, nagyon is.... De hol a határ? Gondolkodjunk közösen...*”

1. csoportfeladat: Hétköznapi függőségeinktől a súlyos függőségekig

Keressetek olyan függőségeket, amelyek károsak és mindenképpen kerülendők. És olyanokat, amelyek kevésbé ártalmasok. Rakjátok őket sorrendbe a károstól a kevésbé ártalmasig, és indokoljátok döntéseiteket.

Az első csoportfeladathoz tartozó egyéni feladatok:

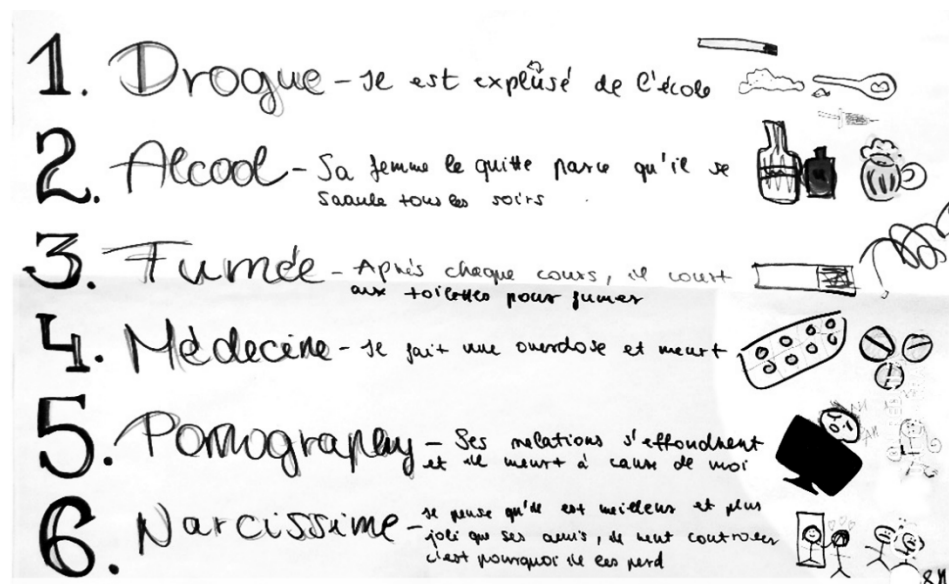
- Melyek a listátok legkevésbé veszélyes függőségei? Érintett vagy valamelyikben? Mennyiben? Vannak kevésbé veszélyes függőségeid?
- Melyek a listátok legveszélyesebb függőségei? Milyen problémákat okoz ez a függőség? Részletezd!
- Válaszd ki az egyik függőséget a listátokból! Magyarázd meg, vajon az emberek miért esnek ebbe a függőségbe!
- Válassz ki a csoportmunkátokból három, a függőségekkel kapcsolatos kifejezést, és magyarázd meg franciául!

¹ Az eredetileg franciául készült feladatokat – az ábrák kivételével – itt magyarul közlöm. A megoldásokat fordítom.

² A *nagy gondolat* a KIP-es óraterv szlogenje. Egy frappáns mondat, amely kifejezi a lényegét, azt, amit közvetíteni akarunk a tanuló felé, amire szeretnénk a figyelmüket ráirányítani.

1. KÉP

Függőségeink egy lehetséges veszélyességi sorrendje



Ha a diákok KIP-órájának tartalmi részét nézzük, már a nagy gondolat megválasztásából és az első csoportfeladattól is az látszik, hogy a függőségekkel kapcsolatban a gimnazista diákokat három fontos dolog érdekli: az egyik a függőségek skálája, a másik kettő pedig a függőségek okai, illetve következményei. Tehát elsősorban az

foglalkoztatja őket, hogy mi az, ami még veszélytelenebb, mi az, ami már veszélyesebb addikció, hol vannak a határok, meddig lehet elmenni, hol kell megállni, mi a szerepe és helye a függőségeknek a hétköznapi életben. Erre a gondolatmenetre, érdeklődési fókuszra utal egyébként a harmadik csoportfeladat megszövegezése is:

3. csoportfeladat: Függő, nem függő...

Döntsétek el, hogy az alábbi helyzetek már függőségek, vagy még nem! Írjátok le az érveiteket! Egy doboz cigit elszív egy nap, kétóránként megnézi magát a tükörben, naponta két órát edz, naponta néz pornófilmet, hetente 4-5 üveg bort iszik.

Ha ránézünk a KIP-es feladat megoldásaként létrejött plakátra, láthatjuk, hogy a tanulók a legveszélyesebb függőségtől indultak, és a szerintük veszélytelenebbek felé haladtak, valorizálták az addikciókat a

drogoktól kezdve, folytatva az alkoholon, a dohányzáson, a gyógyszerfüggőségen át a pornófüggőségig és a narcisztikus hajlamig. Valamennyi hívószó mellett megjelenítették a leg súlyosabb következményeket:

egészségkárosodás, magány, kirekesztettség, tönkretett emberi kapcsolatok. Látható, hogy hiába franciaórán készítik a feladatot, elsősorban a tartalmi és nem a nyelvi

kérdések érdeklik őket. Csak egyetlen egyéni feladat vonatkozik nyelvgyakorlásra, a többi esetben szinte egy-egy beszélgetésindító kérdés szerepel.

2. csoportfeladat: Tükröm, tükröm, mondd meg nékem!

A barátotok közösségioldal- és szelfifüggő. Hozzatok fordul tanácsért.

Fogalmazd meg a beszélgetéseket: te elmesélted vele a problémát, megkérdezed, hogy jutott idáig, majd tanácsokat adsz neki, segítséget nyújtasz.

2. KÉP

Közösségioldal- és szelfifüggőség



A második csoportfeladat és annak plakátja tartalmilag eltér a másik kettőtől, mert itt a csapat szituációba helyezi a függőségek témakörét. Akár ki is lehetne cserélni a narcisztikus függőséget bármely más addikcióval, hiszen a feladat lényege a segítő beszélgetés modellálása. A plakát tartalmi szempontból érdekes része, hogy a támogató barát a kis lépésekkel való

leszokást ajánlja a szelfifüggőnek: határozza meg magának egy napi limitet, amit folyamatosan csökkent, és így próbálja elhagyni a rossz szokását.

Mind a feladat megfogalmazása, mind a csoportmunka arra utal valamennyi eddig ismertetett esetben, hogy a diákokat érdekli a függőség témaköre, fontos számukra, hogy az azzal kapcsolatos határokat

jól érzékeljék, pozitívan gondolkodnak a függőségekből való kilábalásról, és éretten állnak a megoldásokhoz. Kifejező a képi ábrázolás is. A függőségek felsorolásánál a telefon-, számítógép- vagy netfüggőség megjelenésére jobban számítottam, arra azonban gondolni lehetett, hogy a drogokat jelölik meg a legveszélyesebb függőségnek. Különös figyelni arra a tartalmi vonatkozásra, hogy a narcisztikus hajlam valamenyny csoportfeladatban egymástól függetlenül felfedezhető. Az elsőben a megoldásban, a másodikban és a harmadikban magában a feladatban, s ezért természetesen a megoldásban is – azaz a közösségi médiától való függés, illetve az ott megosztott testkép vagy identitás problémaként jelentkeznek a fiatalok körében. A magánélet túl gyakori vagy túlságosan hamis, erőltetett módon való nyilvánossá tétele, az íratlan szabályok változásának forradalma egyre negatívabb színben tűnik fel számukra.

A csoport újabb feladatai

A versenyt követően, a 2023/24. tanévi 12b franciacsoportjának motivációjára apellálva még az első félévben javasoltam számukra egy másik témát KIP-es csoportfeladatok önálló létrehozása céljából. A közösségi oldalakon terjedő veszélyes kihívásokra gondoltam, ugyanis az online tér kockázataival való szembenézés egyre sürgetőbb mind társadalmi, mind iskolai szinten. Globálisan jelentkezik ennek igénye az internetes marketinget illetően, amely terjedhet a termékek kéretlen reklámozásától a terrorizmus

propagálásáig, ugyanakkor az egyének életében is gondot jelent a privát szféra nyilvánossá tétele, az internetes zaklatás, megfélemlítés, a kommentelés stílusminőségének romlása. A social media fenti, jól ismert árnyoldalai mellett az utóbbi időben már Magyarországon is megjelentek az úgynevezett kihívások, „bátorságpróbák”. Ezek rendkívül veszélyesek, mert azt sugallják, hogy: „akkor vagy menő, ha sokáig nem veszel levegőt vagy zenére 'táncoltatod' az autót menet közben”, vagy esetleg „megeszél egy mosógéptablettát”. Mindezt persze lelkesen dokumentálod a telefonodon, és megosztod a közösség médiában. Ezek a *challenge*-ek lassan tíz éve jelen vannak a közösségi médiában, s veszélyességük miatt a prevenció elkezdése akár osztályfőnöki órákon, akár a szaktantárgyakhoz kapcsolódóan indokolt.

A diákok KIP-órájának nagy gondolata azt sugallja, hogy az ő nézőpontjukból a közösségi platformok kihívásai nem biztos, hogy mindig negatívumot képviselnek: „A közösségi oldalak kihívásai – pozitív vagy negatív divat? A közösségi oldalak tele vannak kihívásokkal. Ki is emelhetnek a szürke hétköznapi rutiból, de rombolhatják is emberi kapcsolatainkat.” Amikor mi, felnőttek az interneten terjedő kihívásokra bukkanunk, hajlamosak vagyunk azonnal ezeknek a challenge-eknek a negatív vetületeit kiemelni. Ugyanakkor a fiatalok képesek rá, hogy észrevegyék a pozitívumokat is: például fogyás-, kockahas- vagy plankkihívás. Ez a gondolat már az első csoportfeladatban is megjelenik:

1. csoportfeladat: Pozitív, illetve ártalmas kihívások

Az egyik közösségi médium túl sok ártalmas kihívás megosztását tapasztalja. Felvesz egy szerkesztői csapatot – ezek vagytok ti! Feladatokat szétválogatni a pozitív és a negatív

kihívásokat. Mind az előrevívő, mind az ártó kihíváshoz két-két példát írtatok! Meg is kell magyaráznotok a felhasználóknak, mit miért szerkesztetek ki a közösségi oldalról.

Egyéni feladatok a csoportfeladat alapján:

- Melyek lehetnek a csoportmunkátok negatív kihívásainak következményei?
- Melyek lehetnek a csoportmunkátok pozitív kihívásainak következményei?
- Képzeld el a dialógust a szerkesztő és a negatív kihívást megosztani kívánó internetező között!
- Válassz ki a csoportmunkátokból egy pozitív kihívást! Miért lenne kedved belefogni?

3. KÉP

Pozitív, illetve ártalmas kihívások



A megoldásban látható, hogy az egészségmegőréssel, sporttal kapcsolatos pozitív kihívásokat is jól ismerik a diákok: harminc napos erősítés, kéthetes cukormentes diéta, egyhónapos tévémegvonás szerepel a plakáton, és mindegyik kihívás mellé máris odaírták annak magyarázatát, indoklását.

Negatív kihívásként szerepel az önfokoztatás és a mozgó járműre való felugrás. Mind a feladat megalkotásából, mind pedig a csoportmunkából egyértelműen látszik, hogy a diákok a kihívás szót nem feltétlenül értelmezik negatívként a közösségi média kontextusában.

2. csoportfeladat: Kihívások, de hogyan....

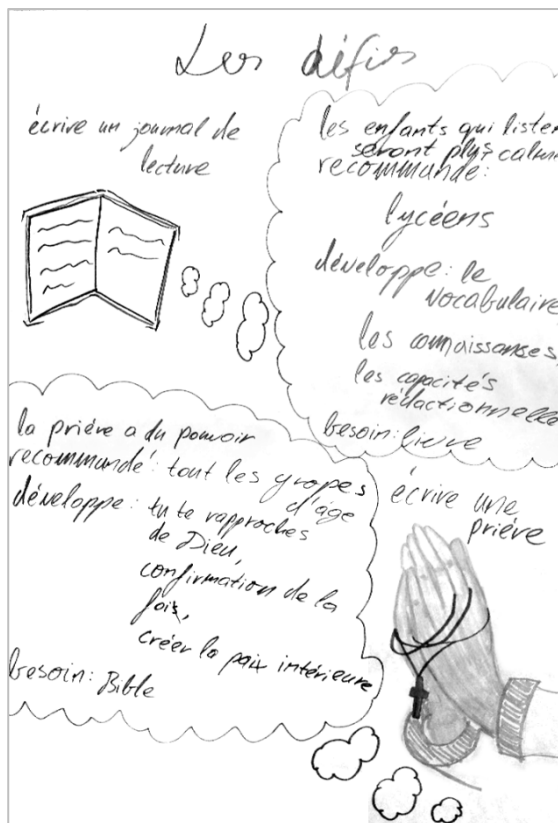
Szeretnék az iskolákban több pozitív kihívást kezdeményezni. Csoportok olyan pozitív kihívásokat talál ki és tervez meg, amelyeket valóban egy hét alatt meg is lehet valósítani, és a hét elteltével a csapatok beszámolnak az eredményről. Készítetek plakátot, amit ki tudtok tenni az iskolákban! Írjátok és rajzoljátok le a kihívásokat és társítsátok a várható pozitív eredménnyel.

A csoportmunkához tartozó egyéni feladatok:

- Képzeld el, a csoportmunkátok kihívásaiba melyik korcsoport vágná bele! Társíts valamennyi kihíváshoz egy-egy korcsoportot! Magyarázd meg!
- Elolvassd a folyosón a kihívások plakátját. Válassz ki egyet, amelyik tetszik, és magyarázd meg, miért fogod megcsinálni!
- Készíts két szófelhőt: mit profitálnak a diákok és mit az iskola a pozitív kihívások meghirdetéséből?
- Válassz ki az egyik kihívást a csoportmunkátokból, és készíts hozzá egy szófelhőt a teljes szókincsével: a hozzá kapcsolódó igék, tárgyak, okok, problémák és következmények!

4. KÉP

Pozitív kihívások



A második csoportfeladatban csak pozitív kihívások szerepelnek. Ezek meghirdetésével valóban egy-egy közösség, akár egy iskola is megelőzheti azt, hogy tagjai érdeklődjenek az ártó vagy veszélyes kihívások iránt. A diákok nagyon jól ráéreztek a megelőzés fontosságára ilyen helyzetekben,

amely sokkal hatékonyabb, mint a tiltás. Úgy gondolom, hogy ebben a preventív és nem büntető attitűdben is az volt segítségükre, hogy tanáraik révén példát kaptak az új tanári szerepmodellekből. A megoldásban egy olvasáskihívás és egy napiima-kihívás szerepel.

3. csoportfeladat: Indítsunk el egy kihívást!

Képzeltetek el egy kihívást, és alkossátok meg pl. társasjátékként, infografikaként vagy folyamatábraként a létrehozás teljes folyamatát. Milyen közösségben tervezitek? Miről lenne szó? Kinek szólna, miért? Mi lenne a cél, a látható eredmény? Milyen eszközök, tárgyak, logisztika kellene hozzá? Kikkel kellene egyeztetni, kitől engedélyt kérni? Hogyan reklámoznátok? Hogyan zajlana a kihívás? Mik lehetnek a várható jutalmak?

A csoportmunkához tartozó egyéni feladatok:

- Melyek lehetnek majd a problémák a szervezés során?
- Mit gondolsz, az általatos kitalált kihívás érdekelheti-e a társadalom szélesebb köreit, miért?
- Képzeld el, milyen számok jelenhetnének meg a csoportmunkátokban! Pl. a résztvevők száma, a kitett plakátok száma stb. Írd le és ejtsd ki ezeket a számokat!
- Készíts két oszlopot! Az egyikben sorold fel a szervezők érzéseit, a másikban a kihívásban résztvevők érzéseit!

A fenti órai tevékenységetető feladatok apropója az iskolánkban megrendezésre kerülő verseny volt, de az azon való részvételtől eltekintve egyértelmű hozzáadéka az is, hogy a diákoknak lehetősége volt több égetően fontos és aktuális társadalmi problémával kapcsolatban saját nézőpontjukat, szemléletmódjukat, problémamegközelítésüket konkretizálni. Mind a két témával, a függőségekkel és a kihívásokkal kapcsolatban is úgy gondolom, hogy bármely pedagógus egy a fentitől egészen eltérő KIP-feladatsort állított volna össze, így egyértelművé vált az itt megosztott középiskolások sajátos szemléletmódja. A függőségekkel kapcsolatos

prevenció során kevésbé ismeretközlésre van szükségük; ami foglalkoztatja őket, az az, hogy hol van a határ, mi az, ami már függőség és mi az, ami még nem. Továbbá az derült ki az általuk megalkotott és megoldott feladatokból, hogy az életük valamennyi területét átfogják a függőségek, valóban az étkezéstől, a szabadidő eltöltésén át a sexualitásig, a képernyőhasználatig, az identitásképzésig bezáróan. A kihívások témájában pedig az vált világossá számomra az itt megosztaltatott tanulócsoporthoz feladataiból és megoldásaiból, hogy sokkal pozitívabban látják a kihívások megjelenését a közösségi médiában, mint akár én magam, akár az

idősebb korosztály. Képesek arra, hogy különbséget tegyenek a pozitív és az ártalmas kihívások között, és ne a káros hatású kihívásokra fókuszáljanak.

Úgy gondolom, hogy mind a felső tagozatos, mind a gimnáziumi óratervek esetében kiderült, hogy a diákok „kistanárként” tanúsított tevékenységét, viselkedését inspirálja az új pedagógusszerepek gyakorlata. Pedagógiai előképzettség hiányában a diákok a tanórákon és osztályfőnöki foglalkozásokon mutatott pedagógusi példa, a különböző nyílt végű, komplex, kooperatív tevékenységek során megélt motivációs élmények és a rendszeres KIP-órák hatására a bevezetőben is körülírt új tanári szerepmodelleket tükrözik óraterveikben és megoldásaikban is. A hatodikos óraterv arra utal, hogy a kisdíkok tanáraik révén interdiszciplináris, változatos, többszempontú megközelítést kapnak a tananyaggal kapcsolatban. A gimnazisták óraterveiben is egyértelműen visszaköszönnek az új tanári szerepkör aspektusai: az önálló véleményformálás kérése (*Melyek a szerinted legfontosabb függőségek?*), az autonóm gondolkodás, például prioritizálás lehetővé tétele (*Tedd sorrendbe a függőségeket!*), az őszinte problémafelvetés (*Túl sok ártalmas kihívás a közösségi oldalunkon!*), majd a közös megoldások keresése, a bizalmi viszony, a segítségkérés (*Beszéld meg valakivel!*), a folyamatban való gondolkodás, abba szereplők bevonása, a kontextualizálás (*Alkossd meg egy kihívás folyamatát!*), a közös szabályalkotás, a határhúzás, a szabálykövetés indoklásának igénye (*Miről szólhat egy adott kihívás, ki vehet részt benne*). Ez utóbbi szemlélet utalhat arra, hogy a diákok közvetlen tanulási környezetében ismert a projektalapú oktatás. Tudásalapú megközelítés helyett a készségek használatára fókuszál valamennyi feladat: együttműködés, helyzetek áttekintésének, problémák megoldásának

képessége, fejlesztésben, fejlődésben való gondolkodás. Nagyon fontosnak tartom azt a megjelenő szemléletmódot, hogy nem a negatívumokra fókuszálnak, megoldásként nem a büntetést vagy a tiltást jelenítik meg, hanem a megelőzésben, a megoldásban, a segítségkérésben látnak megoldásokat.

ÖSSZEFOGLALÁS

A KIP-óratervkészítő verseny iskolánkban siker volt nemcsak a szervezést, a lebonyolítást és az eredményeket illetően, hanem a KIP pedagógiájának eredményeit illetően is. A tanárok változó, egyre pozitívabb, kooperáción, kontextualizáláson, interdiszciplinaritáson alapuló attitűdjei és az általuk rendszeresen a diákoknak adott nyílt végű feladatok miatt a tanulók csak a példa révén mintegy alkalmazzák a látottakat, tapasztaltakat, megéltéket, és ez elősegíti a tananyaghoz való pozitív viszonyukat, előmozdítja világismeretüket, és olyan munkaformákban teszi őket járattossá, amelyek a való életre készítik fel őket. Akár a magánélet, akár a munka vagy a közélet vonatkozásában egyre fontosabb a többszempontú megközelítés, a kontextusba helyezés, a kooperáció, a logisztika képessége. Tehát ahogy a tanár teljes személyiségével tanít, úgy egyre inkább a diáknak is teljes személyiségével kell tanulnia. Ebben segítette diákjainkat a KIP-versenyen való részvétel. Fel kellett használniuk előzetes tudásukat, világismeretüket, kulturális és társadalmi kontextust kellett teremteniük. Az, hogy a tanóráinkon új tanári szerepben jelenünk meg, és előremutató módszertant, például KIP-et használunk, diákjainkat társadalmi szereplővé teszi, önbizalmat ad nekik, és motivációt biztosít számukra.

IRODALOM

- Fónai M. (2014): A tanárok státuszvesztése a kilencvenes és a kétezres években. In: Németh N. V. (szerk.): *Képzők és képzettek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáraitól*. Szeged, Belvedere Meridionale, 49–59.
- Kereszty Zs. és Lányi M. (2017): *Könyv a differenciálásról. Máshonnan – máshogyan – együtt*. Műszaki, Budapest.
- K. Nagy E. (2015): *KIP KÖNYV I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- K. Nagy E. (2022): The long-term results of using the complex instruction program (KIP). In: K. Nagy E. és Zagyváné Szűcs I. (szerk.): *Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira*. Linceum, Eger, 212–231.
- Nagy K. és Beck-Zaja M. (2022): Tanári szerepek ártértekelődése a digitális pedagógia tükrében. In: K. Nagy E. és Zagyváné Szűcs I. (szerk.): *Reflexiók a neveléstudomány legújabb problémáira*. Linceum, Eger. 21–36.
- Radó P. (2017): *Az iskola jövője*. Noran Libro, Budapest.
- Rosen, É. (2009) : Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. 45. sz., 6–14.
- Sarrazin, P., Tessier, D. és Trouilloud, D. (2006): Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*. 157. sz., 147–177.

A DIÁKOK ÁLTAL KÉSZÍTETT CSOPORTFELADATOK ÉS A FELADATOK MEGVALÓSÍTÁSÁRÓL KÉSZÍTETT FOTÓK JEGYZÉKE

1. Karácsonyi csoportfeladat: 6a osztály, 2023/23-as tanév, Ácsné Csárdi Regina tanárnő magyaros csoportja, Benkő István Református Általános Iskola és Gimnázium
2. A „Függőségek” / „addiction” csoportfeladat és a megvalósítás fotói, illetve a „Kihívások” / „délis” csoportfeladat és a megvalósítás fotói (1–4. kép): 12b osztály, 2023/24-es tanév, Gombkötőné Lombár Izabella tanárnő franciás csoportja, Benkő István Református Általános Iskola és Gimnázium



Catering szakmabemutató pályaválasztás előtt álló nyolcadikos diákokkal

LUDNIKNÉ PÁLFI DORINA

KIP-et KIP-pel

Stratégiák és módszerek alkalmazási lehetőségei a felsőoktatásban működő tanárképzésben

A szakmai kommunikációban folyamatosan jelen van az a kérdés, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatóktól elvárható-e a módszertani megújulás, didaktikai innováció. A tanárképzés területén ez nem jelenthet dilemmát, hiszen a hallgatók az oktatóik példáján keresztül ismerik meg az innovatív, méltányosságon alapuló és a konstruktivista tanulásméлетet szem előtt tartó oktatási lehetőségeket, módszertani gyakorlatot.

Tanulmányomban a Komplex Instrukciós Programot (KIP) mutatom be, nemcsak mint a tanárszakos hallgatókkal megismertetett új tudásegységet, hanem egyúttal mint a hallgatók oktatását segítő lehetőséget is.

Rövid műhelytanulmányom elméleti munka, mely korábbi szakirodalmak és kutatások összefoglalásaként kívánja ismertetni a 2000-es évek elejétől a közoktatásban jelen levő és egyre szélesebb körben ismert KIP-et. Emellett egy új „funkcióját” szándékozom bemutatni, mely a felsőoktatásban megjelenő kurzusok új ismereteinek hatékony közvetítésére szolgál.

BEVEZETÉS

A reformpedagógiai mozgalmak a herbartianus pedagógia kritikájaként kezdtek kibontakozni a 20. század elején. Ekkor látott napvilágot John Dewey gyakorlatorientált iskolamodellje, Maria Montessori felfedezései pedagógiája és Rudolf Steiner azóta is változatlan felépítésben működő Waldorf-iskolakoncepciója (Pukánszky, 1996). A csoportokban történő tanulás nem újkeletű munkaforma, hisz egyidős az emberiség történelmével, de az osztálytermi, szervezett körülmények közötti tényleges és tudatos kooperativitás az 1940-es, '50-es évektől kezdett elterjedni.

A mai időkben – az okoseszközök térhódítása közepette, illetve a Covid19-járvány időszaka után – a tanárok többsége elismeri a diákok tevékenykedtetésének

szükségességét és hatékonyságát, de a tapasztalat azt mondhatja, hogy ez még mindig nem épült be annyira a tanítás gyakorlatába, amennyire a diákoknak – a készségfejlesztés érdekében és céljából – szükségük lenne rá.

A konstruktivista tanulásméлет alapján a tanuló ember – legyen az akár milyen korosztályhoz tartozó személy – maga hozza létre a tudását: az új ismeretet az előzetes tudásához egy szubjektív folyamaton keresztül maga építi hozzá (Nahalka, 2013). Ebből a bizonyított tényből kiindulva megállapíthatjuk, hogy nemcsak a közoktatás falain belül, hanem a felsőoktatásban, sőt a felnőttképzésben is az a hatékony tanítás-tanulás kulcsa, ha a tanulni vágyó személy tevékenyen vesz részt a tanulási folyamatban, nem csupán passzív résztvevője egy frontális előadásnak.

Mindig heves szakmai vitákat eredményez annak a kérdésnek a feltevése, hogy az egyetemi oktatóknak mennyire kell vagy kellene pedagógiailag megújulniuk, mennyire kötelesek didaktikai ismereteiket felfrissíteni (vagy megalapozni). Az utóbbi időszakban erre való törekvések és fejlesztések sora látott napvilágot a felsőoktatási intézményekben, köztük a miskolci, szegedi és soproni egyetemen *DigitAll*¹ néven zajló innováció, mely a digitális tananyagfejlesztést tűzte ki célul. Emellett kiemelt jelentőségű, hogy az összes karról önkéntesen csatlakozó oktatók szemléletformálására és digitális kompetenciájának, didaktikai ismereteinek megújítására is törekszik a projekt, a hallgatók autonóm tanulásának erősítésére, önszabályozó tanulásának kialakítására helyezve a hangsúlyt. A továbbképzési lehetőségek mellett az egyetemi oktató saját igényessége készítésére, munkájának fejlesztése, a hitelességének fenntartása, illetve kurzusai korszerűsítése céljából is belekezdhet új stratégiák, munkaformák és módszerek alkalmazásába. Bár teljesen érthető, ha egy évtizedek óta frontális előadásban gondolkodó, ebben a munkaformában dolgozó oktató idegenkedve, bizonytalanul, kétségekkel telve tekint a hallgatói tevékenykedtetés gyakorlatára, ez a paradigmaváltás most már szükségesnek mondható, és az eredményes oktatás feltételének tekinthető.

arra is alkalmas, hogy
bármilyen új ismeretanyag
tanulásakor tevékenykedtetést
biztosítson a kurzuson

A TANÁRKÉPZÉS SZEMLÉLETE

A tanárképzés nehéz helyzetben van a hallgatók didaktikai ismereteinek és készségeinek fejlesztésével kapcsolatban. Habár a tanárképzés oktatói egységes szellemiségben, azonos szemlélettel oktatnak, a tanárszakos hallgatók nemcsak pedagógiai kurzusokon keresztül kerülnek közelebb a tanári hivatáshoz, hanem diszciplináris tárgyaik is vannak. Ezek elsődlegesen a szaktárgyi tudásuk, tudományos ismereteik elmélyítésére szolgálnak.

A tapasztalat azt mutatja, hogy a diszciplinában oktató kutatók a frontális munkaformában szerveződött előadás módszert részesítik előnyben a kurzusok megszervezésekor, és elutasítják az innovatív módszereket, míg a tanárképző intézet igyekszik a legváltozatosabb módszertant tanítani és a legsokszínűbb módszereket használni az oktatás során, hogy ne csak új ismeretként találkozzanak a hallgatók ezekkel a megközelítésekkel, hanem ők is tevékenykedve tanuljanak, jó példát tapasztaljanak oktatóiktól.

Erre kiváló példa a Komplex Instruktív Program (KIP), melynek megismerése a hallgatókat motiválja a tudatosabb tanárrá válásra, de arra is alkalmas, hogy bármilyen új ismeretanyag tanulásakor tevékenykedtetést biztosítson a kurzuson. A következőkben a KIP-et mint a hallgatók által megtanulható pedagógiai stratégiát mutatom be, és emellett kitérek arra, hogy a KIP

¹ A projekt adatai a következő internetes oldalon olvashatók: <https://www.uni-miskolc.hu/palyazati-tevekenyseg/elnyert-hazai-es-nemzetkozi-palyazatok/rrf-2-1-2-21-2022-00001/>

alkalmazásával az egyetemi oktató színesítheti, élményközpontúvá teheti az óráját és növelheti eredményességét.

A KIP BEMUTATÁSA A HALLGATÓK FEJLESZTÉSE SZEMPONTJÁBÓL

A Komplex Instrukciós Program „egy tanórákon alkalmazható, az esélyegyenlőség megteremtésének a feladatát vállaló, elsősorban a kooperatív tanulási módszereket előtérbe állító, komplex, alapelvekből és a tanórákon alkalmazott szabályokból felépülő rendszer” (K. Nagy, 2015, 142. o.).

A KIP kötött órafelépítést alkalmaz. Az óra bevezetését követően a tanulók 15-20 percben csoportmunkában dolgoznak. Ezek a csoportfeladatok minden esetben nyílt végű, innovatív gondolkodást igénylő feladatok. Ez azt jelenti, hogy több megoldással rendelkező feladatok alkalmazása történik, amelyek ugyanakkor az alapkészségeken kívül többféle készséget, képességet, intelligenciátípust mozgósítanak. A közösen megoldott csoportfeladatok és az elkészült produktumok bemutatása után 5-8 percben egyéni munka folyik, mely során a diákok névre szóló, differenciált feladatokon dolgoznak. Ezek az egyéni feladatok minden esetben az adott tanuló készségeihez és tudásszintjéhez illeszkednek, és az elkészítésükhöz a diákoknak szükséges felhasználniuk a csoport által létrehozott produktumot. Ez az elv arra ösztönzi a tanulókat, hogy még egyszer alaposan átnézzék, újra áttanulmányozzák a csoportfeladatot. Az egyéni munkák elkészítését, majd bemutatását követően a

pedagógus összegzi és lezárja az órát (K. Nagy, 2015).

A Komplex Instrukciós Program megismerése a hallgatók számára sokrétű fejlődést jelent. Egyfelől lehetőségük kínálkozik egy olyan pedagógiai stratégia alkalmazását elsajátítani, amely segítségével leendő tanítványaikat élvezetesen taníthatják a készségfejlesztés és tudásgyarapítás együttes megvalósításával, differenciált módon.

A KIP megismerésével a tanárszakos hallgatók ismeretet szereznek az osztálytermi státuszkülönbségek felismeréséről és ezen helyzetek kezeléséről. A jellemző osztálytermi dinamika szerint egy osztályban együtt tanuló diákok egy adott tantárgy kapcsán megítélik egymás kompetenciáját, és ítéletet hoznak arról is, hogy kik azok a társaik, akikkel szeretnének együtt dolgozni a feladatteljesítés eredményessége érdekében, illetve kik azok, akik hátráltatni fogják őket. Ha erre a pedagógus nem reflektál, bi-

a tanárszakos hallgatók
ismeretet szereznek az osztály-
termi státuszkülönbségek
felismeréséről és
ezen helyzetek kezeléséről

zonyos tanulók kirekesztődhetnek, fejlődésükben lemaradhatnak, ami magával vonhatja akár a korai iskolaelhagyást is. A hallgatókból tudatosabb tanár válik, ha megismerik a státuszkezelés eljárását. Ez a tanári be-

avatkozás a hiteles dicséret eszközével megerősíti, kompetens helyzetbe hozza és a többiek számára is abban láttatja az alacsony státuszú diákokat (K. Nagy, 2015; 2012; 2006).

A státuszkezelés megismerésével a hallgatók azt is elsajátítják, hogy milyen a megfelelő és hatékony dicséret (K. Nagy, 2013). Ez esetben is a differenciálás a kulcs. Ha az osztály tanulóit összességében dicsérjük, és elmondjuk az elcsépett „Ügyesek voltatok!”

mondatot, azzal nem érünk el érdemi hatást. Erre az általános mondatra a diákok már fel sem emelik a fejüket, maximum egy félmosollyal nyugtázzák azt. A magas státuszú diák amúgy is tudja, hogy ő ügyes volt, az alacsony státuszú pedig azt gondolja, hogy ez a mondat nem neki szól. Ha azt szeretnénk elérni a dicséretünkkel, hogy az valóban megerősítse a tanulókat, név szerinti, hiteles dicséretre van szükség. Szólítsuk meg a diákot, indokoljuk a dicséretet! A jó dicséretnek ez a szemlélete a megszokott társas közegeinkben nem kézenfekvő, a hallgatóknak tanulniuk, gyakorolniuk kell.

A KIP-es órák alkalmával a stratégia megköveteli, hogy a tanár zárt feladatok helyett nyitott végű feladatokat alkalmazzon (K. Nagy, 2015; 2012). Ennek lényege abban áll, hogy egy csoportmunka esetén valódi együttműködést csak azok a feladatok eredményeznek, amelyek több megoldási lehetőséget kínálnak, vitára, ötletelésre sarkallnak, innovatív gondolkodást igényelnek. Azáltal, hogy a hallgatók eljáratják a KIP során

alkalmazott feladatillusztráció² elkészítésének technikáját, megtanulják, begyakorolják a nyitott kérdések megfogalmazását, és nem utolsósorban az ehhez kapcsolódó szemlélet is kialakul bennük, hogy mindezt a saját tanári működésükben a későbbiekben alkalmazni tudják.

A KIP-stratégia alapján szerveződött tanórán a diákok a csoportmunkát követően egyéni feladatok megoldásán is dolgoznak. Ezek a feladatok minden esetben egyénre szabott, differenciált feladatok,

tehát figyelembe veszik a tanuló készségeit, intelligenciátípusát, fejlődési szintjét (K. Nagy, 2015; 2012). A hallgatók a KIP ezen részének feldolgozásával a differenciálás jelentőségét, osztálytermi megvalósítását ismerik meg. A differenciálás egyfelől szemlélet, másfelől pedagógiai gyakorlat (Báthory, 2005, 1992). A hallgatók számára fontos tanulási folyamat, hogy belássák a differenciálás szükségességét, elfogadják létjogosultságát az oktatásban, és emellett megtanulják, hogyan tudják megvalósítani a differenciálást a gyakorlatban saját tanító-nevelőmunkájuk során. A feladatillusztrációk elkészítésével a hallgatók megtanulják a diákokat egyéni képességeik alapján szemlélni, személyre szabni a feladatokat. Ezekben a foglalkozásokon azt tapasztaljuk, hogy a hallgatóknak nagy szükségük van a differenciálás

szemléletének sokrétű megismerésére, mivel – elmondásuk alapján – saját diákjaik során csekély esetben vettek részt differenciált tanulásszervezéssel vezetett foglalkozásokon, így nincs ezzel kapcsolatos tapasztalatuk.

Azok sem igazán látják, hogyan építhetnék be az órájukba a differenciálást, akik elméleti szinten találkoztak a fogalommal.

A KIP MINT EGYETEMI KURZUSON ALKALMAZOTT STRATÉGIA

Ahogy fentebb kifejtettük, a Komplex Instrukciós Program megismertetése a hallgatóknak sokrétű tudást biztosít, és kézzelfogható eszközt jelent számukra ahhoz, hogy

a feladatillusztrációk elkészítésével a hallgatók megtanulják a diákokat egyéni képességeik alapján szemlélni, személyre szabni a feladatokat

² A feladatillusztráció a KIP során alkalmazott, az óratervet kiegészítő dokumentum, mely a diákok által ténylegesen kézbe vett és elkészítendő feladatokat tartalmazza (csoportfeladatok, egyéni feladatok).

eredményes, sikeres órát szervezzenek gyakorlatuk folyamán és később, tanári pályájuk alatt.

A KIP azonban nemcsak egy megismertetendő pedagógiai stratégia egy kurzus tematikájában, hanem kiváló eszköze lehet egy egyetemi oktató tudásközvetítésének. Ahogy a *Bevezetésben* említettük, az egyetemi oktatók többsége a hagyományos frontális előadás módszerét alkalmazza, ehhez ragaszkodnak oktatói tevékenységükben. A KIP alkalmazása lehetőséget kínál a kurzusok színesebbé tételére, a hallgatói aktivitás biztosítására, az érdeklődés felkeltésére.

Jó gyakorlat lehet, ha a KIP egészét építjük bele a kurzusainkba, tehát a csoportmunka és az egyéni feladatok is megjelennek a témafeldolgozásban. Ezt követően reflexiót kérhetünk a hallgatóktól az óra anyagával és saját munkájukkal, illetve az önálló feladatukkal kapcsolatban. Az önreflexió a kritikai gondolkodás, metakogníciós készség fejlesztését eredményezi, s így hallgatóink számára elengedhetetlen a jövőbeli életükben, választott hivatásukban, végezzék azt bármilyen foglalkozás keretében.

Amennyiben oktatóként bizonytalannak érezzük a KIP egész, kötött óravezetésének formáját, jó megoldást jelenthet egyes elemek alkalmazása. A kurzusok során egy-egy, nyitott végű feladatok kidolgozására ösztönző csoportmunka beleépítése a szemináriumba a hallgatói munkakedvet és érdeklődést is növelheti. Ha egy téma véleményezésére, korábbi tapasztalatok vagy ismeretek feltárására bátorítanánk hallgatóinkat, a differenciált, egyéni feladatok alkalmazása jelenthet eredményes megoldást.

BEFEJEZÉS

Az oktatás fókusza az ismeretközvetítésről lassan, de biztosan áthelyeződik a készségfejlesztés felé. Ebben a paradigmaváltásban a felsőoktatásnak is részt kell vennie, ezért hallgatók esetében is az eredményes tanulás kulcsa a tevékenykedtetés.

Műhelytanulmányomban a Komplex Instrukciós Programot mutattam be a tanárjelöltek készségfejlesztése szempontjából, illetve említést tettem a KIP egy új „funkciójáról”: egyetemi kurzusok megszervezésekor pedagógiai stratégiaként (elemei esetén pedig módszerként) való alkalmazásáról.

A hallgatók számára – úgy, ahogy a közoktatásban a tanulók esetében – fontos, hogy a tudást ne minden esetben készen

kapják, hanem maguk fejezzék fel az új ismereteket, jöjjenek rá összefüggésekre, logikai kapcsolatokra. A tevékenykedtetés fontos előfutára az élethosszig tartó

tanulásnak is. Az a hallgató, aki a tanulási folyamat aktív részese, megtanulja, hogyan fejlessze saját magát, hogyan szabályozza tanulási szokásait, milyen módon mélyítse már meglévő készségeit. Reflexióval képes élni saját fejlődéséről, és képes a maga számára célokat megfogalmazni. Ha eredményes oktatói munkát szeretnénk végezni, akkor a felsőoktatás falai között is a készségek fejlesztésére kell hogy helyezzük a hangsúlyt.

beleépítése a szemináriumba a hallgatói munkakedvet és érdeklődést is növelheti

IRODALOM

- Báthory Z. (2005): Differenciálás a tanulás-szervezésben In: Balogh L. és Tóth L. (2005): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest.
- Báthory Z. (1992): *Tanulók, iskolák-különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- K. Nagy E. (2015): *KIP-könyv I–II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- K. Nagy E. (2013): A dicséret hatalma. *Tani-tani Online*. Letöltés: https://www.tani-tani.info/a_dicseret_hatalma (2024. 10. 30.).
- K. Nagy E. (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- K. Nagy E. (2006): A tanulói státusz hatása a tanulók órai szereplésére. *Új Pedagógiai Szemle*. 56. 5. sz., 35–45.
- Nahalka I. (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*. 1. 4. sz., 21–33.
- Pukánszky B. és Németh A. (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.



Kézműveskedés adventben az iskola aulájában

PAKSY TÜNDE

Az irodalmi szövegelemzési és -értelmezési készségek fejlesztésének kihívásai és lehetőségei a német nyelvi szakokon

Az utóbbi években a magyarországi egyetemi nyelvszakokon – az angol kivételével – számos szempontból radikálisan megváltoztak az oktatás feltételei. Ezen változások egy része általános jelleggel valamennyi szakot érinti, mint például a digitalizáció kihívásai és a digitális bennszülöttek eltérő tanulási és ismeretszerzési szokásai és attitűdjei. Ehhez társul egyes szakok esetében a szak iránti csökkent érdeklődés és az ebből fakadó kis létszámú csoportok kezelésének feladata. Különösen érzékenyen érinti ez a nyelvszakokat, a többi között a német szakokat is, amelyek iránt az angol mint idegen nyelv globális előretörése következtében csökkent az érdeklődés. Emellett a felvételt nyert hallgatók sok esetben a korábbiaktól eltérő kompetenciákkal és ismeretekkel kerülnek be az egyetemi oktatásba, gyakran kevesebb olvasási tapasztalattal és kevésbé fejlett szövegértési, -elemzési és -értelmezési képességgel rendelkeznek. A képzési és kimeneteli követelmények szerint például a germanisztika alapszak – német szakirányú képzés célja a többi között, hogy a hallgatók behatóan ismerjék a német nyelvű országok kultúráját, képesek legyenek német nyelvű „hétköznapi, kulturális, politikai, gazdasági, társadalmi, valamint nyelv- és irodalomtudományi szövegeket felelősen értelmezni, közvetíteni és alkotni írásban és szóban”.

A tanulmány fókuszában az a kérdés áll, milyen módszerek alkalmazására van szükség a német nyelvi szakokon az irodalomoktatásban ahhoz, hogy a képzési és kimeneteli követelményekben kitűzött célt a megváltozott oktatási körülmények mellett elérhessük. Hogyan tudjuk a hallgatókat ösztönözni, hogy többet és hatékonyabban olvassanak, áthidalni a digitális és olvasási készségeik közötti szakadékat úgy, hogy ez a tanulási folyamat ne csak hasznos, de élvezetes is legyen számukra? A megváltozott keretfeltételeket megjelenítő statisztikák bemutatása és kiértékelése után röviden áttekintjük a német nyelvi szakokon az irodalomoktatás tantervét és céljait, majd vázolom, mely módszertani irányok és eszközök lehetnek alkalmasak ezek elérésére. Végül egy olyan példa bemutatása következik, amellyel sikerült jó eredményeket elérni a gyakorlatban.

1. BEVEZETÉS

A rendszerváltás Magyarországon radikális idegennyelv-váltással is járt. Kereslet híján néhány év leforgása alatt kiszorult az addig kötelező orosz a közoktatás idegennyelv-

kínálatából, a főiskolák és egyetemek pedig megemelt létszámú képzéseken és átképzéseken igyekeztek más idegen nyelveket oktató tanárokat képezni. Pár évvel korábban indultak kísérleti jelleggel az első két nyelvű gimnáziumok, 1992-ben érettségiztek az első ilyen évfolyamok. Részben ezek a

nyelvileg igen magasan képzett diákok foglalták el az egyetemek nyelvi képzéseinek az új férőhelyeket. A legnagyobb kereslet a németre és az angolra mutatkozott, bár nem azonos mértékben. Hallgatóként az első lektorátusi angolórám egy nagy előadóteremben volt. Pontos létszámot nem tudnék mondani, de minden bizonnyal száz felett lehettünk. Lehetetlen küldetés. Úgy tűnik, az angol népszerűsége azóta is töretlen, míg a német esetében nemcsak alábbhagyott, de jelentősen vissza is szorult az érdeklődés. Mára csupán töredéke a német szakot választók száma a hajdani jelentkezőknek – és nemcsak ez van ma másképp.

Tanulmányomban azt szeretném bemutatni, mennyiben változtak meg a német szakokon az oktatás keretfeltételei, milyen hatással lehet ez az irodalomoktatásra, amely mindig is szerves részét képezte az idegennyelvszakok tanmenetének. Az irodalom kiváló lehetőséget kínál arra, hogy gazdagítsuk ismereteinket a célnyelvi kultúráról. Mindemellett az irodalmi szövegek olvasása, a róluk való gondolkodás és írás során valamennyi nyelvi készség fejleszthető. Arra is kísérletet teszek, hogy bemutassam, milyen módon tehető ez a fejlesztés még hatékonyabbá és egyben élvezetessé is a hallgatók számára.

2. MEGVÁLTOZOTT KERETFELTÉTELEK

Az irodalomoktatás keretfeltételei a német nyelvi szakokon három aspektusból változtak meg az utóbbi évtizedben. Egyrészt

radikálisan csökkent a szakra jelentkezők száma, ami nemcsak a német, hanem az angolon kívül valamennyi idegennyelvszak esetében újfajta kihívást jelent. Emellett két olyan tényező is hatással van a nyelvszakokon történő irodalomoktatásra, amely nem

függ a választott idegen nyelvtől. A jelen és leendő hallgatók digitális bennszülöttek, akik jól fejlett digitális készségekkel rendelkeznek, szabadidős tevékenységeik között azonban visszaszorul

az olvasás, részben ebből kifolyólag pedig kevésbé fejlettek a szövegértési, szövegelemzési és szövegértelmezési készségeik. A következő alfejezetekben ezeket a tényezőket mutatom be részletesen.

2.1. A hallgatói létszámok alakulása

Magyarországon különböző német nyelvi szakokon folyik egyetemi szintű képzés. A legjellemzőbb képzési formák: a *germanisztika* alapszak, az annak német szakirányára épülő diszciplináris *német nyelv és kultúra* mesterképzés, valamint a jelenleg különböző szakpárokban választható *német nyelv és kultúra tanára* képzés. A jelentkezők és a felvételt nyertek számáról a felvi.hu oldalon keresztül lehet tájékozódni.¹ A statisztikai adatokból kitűnik, hogy az elmúlt mintegy tíz évben kisebb ingadozásoktól eltekintve nagyjából konstansnak volt mondható az érdeklődés az *anglisztika* alapszak iránt. A fenti időszakon belül 2019-ben nyújtották be a legkevesebb jelentkezést (jelentkezők száma: 4215, jelentkezők száma: 2349 fő),² a legtöbbet pedig 2023-ban

¹ https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak

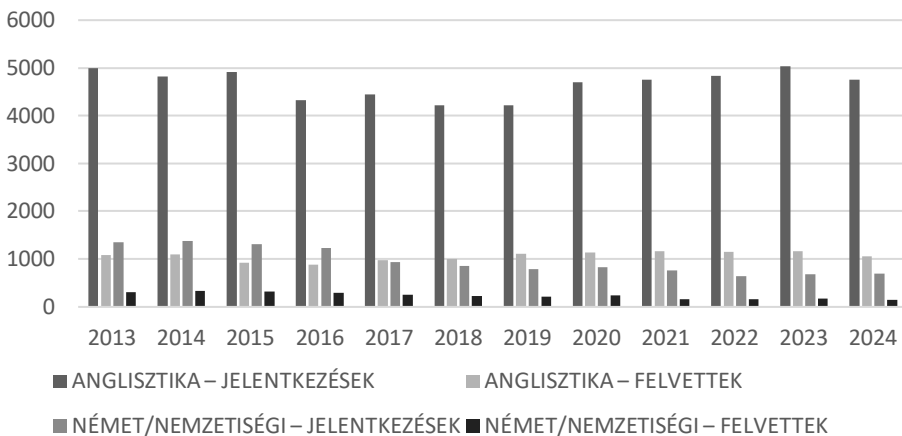
² 2013-ban ennél kevesebb jelentkező, 2116 fő több jelentkezést, 4496-ot produkált.

(jelentkezések száma: 5034, jelentkezők száma: 2698).³ A *germanisztika* alapszak esetében a felvi.hu idősoros adatai azt mutatják, kicsit eltér a tendencia, 2014-ben jelentkeztek a legtöbben (jelentkezések száma: 1825, jelentkezők száma: 934), a legkevesebben pedig 2022-ben (jelentkezések száma: 992, jelentkezők száma: 584). A felvi.hu-n közvetlenül elérhető statisztikákban azonban nem jelennek meg külön az egyes szakirányok. A *germanisztika* alapszakhoz tartozik a *német* és a *német nemzetiségi* szakirány mellett a *skandinavisztika* és a

néderlandisztika is, ezért a *germanisztika* alapszak adatai esetében további szűrésre volt szükség, hogy kirajzolódjon a német nyelv angollal szembeni térvesztésének tendenciája az egyetemi alapszakok esetében. Ezért a hallgatói létszám tekintetében legnagyobb képzés, a *germanisztika alapszak* – *német* és *német nemzetiségi* szakirányainak adatait vetettem össze az *anglisztika* alapképzéssel. Az alábbi grafikonokon (1. ábra) csak az alapeljárásban jelentkezők és felvettek számát mutatom be a 2013 és 2024 közötti bő évtized viszonylatában.

1. ÁBRA

Alapeljárásban *anglisztika* alapszakra és *germanisztika alapszak* *német* és *német nemzetiségi* szakirányra történt jelentkezések és a felvettek száma a felvi.hu statisztikai adatai alapján (fő)



FORRÁS: a felvi.hu adatai alapján saját szerkesztés

Szembevetendő a grafikonon az *anglisztika* alapszakra beadott jelentkezések kiugróan

magas száma, amely a legerősebb évben kicsivel meghaladja az 5000-et, de a

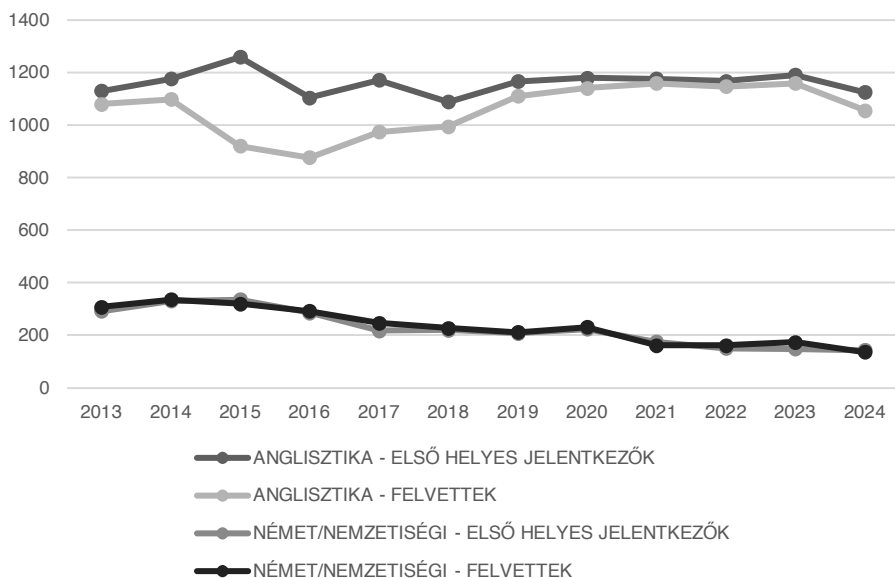
³ <https://app.powerbi.com/view?r=eyJlJoiYjg5YTUwMzktYmJjZS00MTU0LWl3YjgrOTJiOTUxYjBhMmY3IiwidCI6Ijg3NTQzNjFiLWE0OWEtNDg5NC1iYzc1LWRIYTQ2YTl1MzZjMiIsImMiOiJ9>

leggyengébb évben sem esik 4200 alá. Ezzel szemben a *germanisztika* alapszak *német és német nemzetiségi* szakirányaira leadott jelentkezések legmagasabb száma csupán 1378 (2014), vagyis az *anglisztika* szempontjából leggyengébb eredmény harmadánál is kevesebb, a leggyengébb németes eredmény (644 jelentkezés; 2022) pedig mindössze 15 %-a annak. A felvételt nyertek száma ennél jóval alacsonyabban, az *anglisztika* esetében 877 és 1160 fő között mozgott, ami ennek a tíz évnek az átlagában nagyjából évi 1000 főt jelent. Ezzel szemben a *germanisztika* alapszak *németes* szakirányain a felvételt nyert hallgatók esetében is egyértelműen

csökkenő létszámról beszélhetünk. 2014-ben nyert felvételt a legtöbb hallgató, 337 fő, azóta egy egyszeri húsz fős emelkedéstől eltekintve (2020) folyamatosan csökken a németes szakirányokra felvett hallgatók száma, amely a 2024-es alapjelzésben már mindössze 137 fő volt. Ugyanebben az évben anglisztika alapszakon 1055 fő kezdhetette meg tanulmányait, vagyis valamivel több mint kilencszer annyi angol alapszakos hallgató, mint németes. Jól látható ez a tendencia a 2. ábrán, amelyről az is könnyedén leolvasható, hogy 2016 óta folyamatosan csökkent a szak iránti érdeklődés (jelentkezők száma) és a szak látogatottsága is.

2. ÁBRA

Anglisztika alapszakra és *germanisztika* alapszak *német és német nemzetiségi* szakirányra első helyen jelentkezők és felvettek jelleggörbe-ábrázolása a felvi.hu statisztikai adatai alapján



FORRÁS: a felvi.hu adatai alapján saját szerkesztés

A tendenciákat illetően látható, hogy az *anglisztika* alapszakra felvettek száma 2013 és 2018 között kisebb ingadozásokat mutatott, ám 2019 óta jellemzően 1200 fő körül mozog. A *germanisztika* alapszak németes szakirányaira felvettek száma ezzel szemben 2015 óta folyamatosan csökken, 2021 óta nem éri el az évi 200 főt. Amíg a korábbi években a németes szakirányok hallgatóinak száma nagyjából 30% volt az anglisztikához képest, mára ez az arány a 15%-ot sem éri el. Ennek megfelelően a gyakorlatban ma már nem ritkaság, hogy egy-egy tantárgy esetében nem haladja meg az öt főt a csoportlétszám egyes intézmények *germanisztika* alapszak németes szakirányú képzési esetében. Emellett még egy érdekes tendencia olvasható le a 2. ábráról. Az *anglisztika* alapszakon 2014 és 2018 között nagyobb mértékű eltérések mutatkoztak a szakra első helyen jelentkező hallgatók és a felvett hallgatók száma között. Az eltérés mértéke 2015-ben volt a legnagyobb, akkor az első helyen jelentkezők mindössze 73%-a jutott be a szakra. Ez az arány később jelentősen emelkedett, 2019 óta pedig kisebb-nagyobb eltérésekkel 95% körül mozog. Ezzel szemben a *németes szakirányok* esetében három év kivételével az jellemző, hogy valamivel több hallgatót vettek fel, mint ahányan első helyen jelentkeztek.

Prensky már 2001-ben ezzel a megállapítással kezdi a digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók fogalmát bevezető értekezését

2.2. Más generációk – más attitűdök és szokások

„A diákok gyökeresen megváltoztak. A mai diákok már nem azok, akik tanítására oktatási rendszerünket tervezték.” *Prensky* már 2001-ben ezzel a megállapítással kezdi a digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók fogalmát bevezető értekezését. Nem generációkat,⁴ hanem két kategóriát különböztet meg, olyan rendkívüli hatású eseménynek tekintve az általános digitalizációt, amely visszavonhatatlan változásokat hoz magával. A digitális bennszülöttek már a digitális kor gyermekei, szocializációjuk és hétköznapijaik szerves része a digitális eszközök használata, ami meghatározza gondolkodásmódjukat, de egyben azt is, hogyan dolgozzák fel az információkat. *Prensky* nyelvi hasonlaltal él; a digitális bennszülöttek anyanyelvi szinten használják a digitális technikát, míg a digitális bevándorlók egyfajta akcentussal beszélnek azt.⁵ Igen szemléletes példák

mutatja be, miért nem működnek a korábban megszokott oktatási módszerek és miért szükséges mind a tartalmakon, mind a módszereken változtatni. Hangsúlyozza, hogy nem kell elvetni azt, ami fontos, csupán a digitális bennszülöttek nyelvén kell kommunikálni a továbbra is értékes tudást.

Az általános jellemzők mellett – mint felgyorsult ingerek, multitasking, az

⁴ A fejezet címében köznapi értelemben használok a *generáció* fogalmát. Részben *Prensky* (2001) felfogásához hasonlóan a digitalizációhoz való viszony, részben születési évek alapján kerültek gyors egymásutánban használatba a különböző nemzedékek megnevezésére az X, Y, Z, majd *alfa generáció* fogalmak, amelyek tudományos megalapozottsága azonban vitatott (v.ö.: Böcskei, Fekete, Nagy és Szabó, 2023; továbbá Pintér, 2024 és Varga és mtsai., 2024). Ezzel szemben kitart a fenti generációk általános leírása mellett *Nádori és Prievara* (2018).

⁵ *Prensky* dichotómikus fogalompárja nagyon elterjedt, ugyanakkor ennek is akadnak kritikussai, akik álláspontját *Nádori és Prievara* (2018) mutatja be röviden.

interaktivitásra és azonnali visszajelzésre való igény – az olvasás visszaszorulása is látható már a Prensky által kalkulált adatokból is. *Prensky* (2001) számítása szerint⁶ a végzős egyetemisták addigi életük során általában kevesebb mint 5000 órát töltöttek olvasással, viszont több mint 10 000 órát videójártékkal, és kétszer ennyit televíziózással.

Mára ezek az adatok természetesen érvényüket veszítették, és az arányok is minden bizonnyal módosultak, mindazonáltal jól mutatják, hogy az olvasás térszűrése nem új keletű. Magyar és németországi kutatások is hasonló eredményre jutottak, bár a százalékos adatok jelentős eltéréseket is mutatnak.

Magyarországon 2017-ben és 2019-ben is vizsgálták a digitális bennszülöttek olvasási szokásait. A 2017-es reprezentatív vizsgálat a 3–18 éves korosztályra terjedt ki – most azonban csak a 14–18 éves korosztály egyes adataira térek ki.

Gombos (2018) alapján ezen korosztály körében a nem olvasó, azaz azon fiatalok aránya, akik a felmérést megelőző egy év folyamán egyetlen egy könyvet sem olvastak végig, 33,6 %, ami nemek szerinti bontásban a lányok között alacsonyabb (28,5%), míg a fiúk esetében magasabb (38,7%). Vagyis a vizsgált időszakban nagyjából minden harmadik fiatal a nem olvasók közé tartozott. *Gombos* egy amerikai egyesült államokbeli felmérésre hivatkozva úgy fogalmaz, hogy „a digitális bennszülöttek életéből [...] eltűnt az élményszerző olvasás” (2018, 14. o.). Ezt részben megerősíti az a meglepő tény, hogy a 14 legkedveltebb olvasmány között az olyan bestsellerek, népszerű ifjúsági és fantasyregények mellett,

sokak számára egyszerűen a kötelező olvasmányok képezik az utolsó olvasmányélményt

mint pl. a *Harry Potter*, a *Szent Johanna Gimi* vagy éppen az *Alkonyat*, hat kötelező olvasmány is szerepel. Akár úgy is értelmezhetnénk ezt, hogy mégsem állnak olyan távol ettől a generációtól a klasszikusok, ám jóval valószínűbb a *Gombos* (2018) által kínált magyarázat, amely szerint, sokak számára egyszerűen a kötelező olvasmányok képezik az utolsó olvasmányélményt.

Ugyanakkor a KAPOCS Kutatócsoport Kultúrakutató Műhelye által egy trendkutatás keretében végzett nem reprezentatív felmérés a szegedi 10–18 évesek körében azt mutatja, hogy míg 2011-ben még a diákok 55%-a volt elfogadóbb a kötelező olvasmányokkal szemben, addig 2022-ben már a diákok háromnegyede nyilatkozott kritikusan róluk. A felmérésekből emellett egyértelműen kirajzolódik az olvasás mint szabadidős tevékenység térszűrése is, objektíve és

relatív is csökkent az olvasáshoz kapcsolódó tevékenységek kedveltsége.

Bozsó, Patkósné és Urbánik (2024) írásában ez mind az ötös skálán jelölt válaszok átlagán, mind a

tevékenységek listáján elért pozíciókon megfigyelhető.

Németországban 1998 óta végeznek évente felmérést a fiatalok médiahasználatával kapcsolatban – ez az ún. *JIM-Studie*. A legutóbbi felmérés 2023-ban zajlott 1200 fő 12–19 év közötti fiatal bevonásával. A napi gyakorisággal vagy heti több alkalommal üzőtt, eszközökhöz kötött szabadidős tevékenységek között a könyvolvasás csupán a 11. helyen jelenik meg. Ez azt jelenti, a megkérdezettek 32%-a olvas rendszeresen nyomtatott könyvet, ami 3%-kal

⁶ A tanulmány második részében mutatja be, hogyan jutott az 1994-es és 1996-os statisztikai adatok korrigálásával a megadott eredményekre (*Prensky*, 2001b).

kevesebb, mint egy évvel korábban. Nemek szerinti bontásban itt is azt láthatjuk, hogy arányaiban több lány olvas rendszeresen könyveket (42%), mint fiú (27%), ám maga a tevékenység még a lányok esetében sem sorolódik előrébb az

eszközhöz kötött tevékenységek listáján. 90% feletti értékkel vezet az okostelefon-használat, az internet és a zenehallgatás, de még a 10. helyre sorolt rádió-

hallgatás is több mint 25%-kal magasabb értéket mutat, mint a 11. helyet elfoglaló könyvolvasás. Ugyanakkor az olvasás gyakorisága tekintetében az elmúlt 25 év felméréseinek eredményeit összevetve az látható, hogy ennek az értéke kisebb-nagyobb eltérésekkel konstans, a 2013 és 2023 közötti években például 35–40 % között mozgott a naponta vagy heti több alkalommal olvasók aránya (*JIM-Studie*, 2023). A fentebb idézett magyarországi adatokkal a német felmérésben szereplő *nem* olvasók aránya vetethető össze; ez 2017-ben átlag 18% volt (fiúk: 24%, lányok: 11%), míg Magyarországon *Gombos* (2018) alapján lényegesen magasabb, átlag 33,6%, (fiúk: 38,7%, lányok: 28,5 %).

Összességében tehát a magyarországi és a németországi olvasási szokásokra vonatkozó felmérések eredményei is megerősítik azt a benyomást, hogy a jelenlegi hallgatók szabadidős tevékenységei között erősen viszszaeszközött az olvasás. A kevesebb olvasási tapasztalatból még nem feltétlenül következik, hogy a hallgatók szövegértési és szövegértelmezési készsége kevésbé lenne fejlett, hiszen irodalomból mindenkinek

érettségi vizsgát kell tennie, és a középszintű magyarérettségi feladat sor mind szövegértési, mind szövegelemzési, -értelmezési feladatot tartalmaz.⁷ A német nyelvszakokon az irodalomoktatás is német nyelven folyik,

nem elhanyagolható tényező tehát az sem, milyen nyelvtudással érkeznek a hallgatók a képzésre. A *germanisztika alapszak – német szakirány* esetében jelenleg in-

tézménytől függően emelt vagy közép szintű németérettségi a bemeneti követelmény, a *német nyelv és kultúra tanára* osztatlan képzés esetében pedig intézménytől függetlenül az emelt vagy a középszintű németérettségi. Ennek értelmében a hallgatók nyelvi szintje jellemzően B1 és B2 között van, de előfordulnak C1 szintű nyelvtudással érkező hallgatók is.

3. CÉLOK ÉS FELADATOK

A megváltozott keretfeltételek értelmében tehát kis létszámú és mind nyelvi, mind irodalmi tudás szempontjából heterogén összetételű csoportok oktatására kell felkészülnünk. A kis csoportlétszám miatt a hallgatóknak nincs módja „lapítani” az órán, de figyelembe kell azt is vennünk, hogy ezáltal nagyobb terhelésnek vannak kitéve. Ennek következménye lehet az is, hogy valamivel kevesebb anyagot sikerül így átvenni adott időkereten belül, másrészt viszont lehetőség nyílik a hallgatók személyre szabott oktatására, érdeklődésük fokozott figyelembevételére és képességeik fejlesztésére

⁷ Igaz ez a 2024-től bevezetett, a 2020-as Nemzeti alaptanterv követelményeihez igazított magyar érettségi feladatlapokra is. V.ö.: https://www.oktatasi.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/mintafeladatok_2024/magyar_kozep_irasbeli_minta.pdf

is. Mindezt szem előtt tartva kell eleget tenni a szak kimenetei követelményeiben meghatározott céloknak.

A jelenleg *germanisztika* alapszak – német szakirányon tanuló hallgatók esetében a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet 3. számú melléklete tartalmazza az alapképzési szakok képzési és kimeneti követelményeit (röviden KKK).⁸ Ezen belül a II. fejezet 2. pontjában olvasható a *germanisztika* alapszakok KKK-jában a képzés során elsajátítandó ismeretek és képességek köre. Itt most csak az irodalomoktatáshoz szorosan

kapcsolódó követelményeket emelem ki, amelyek szerint a *germanisztika* alapszak célja a többi között – a német szakirányú képzés esetében –, hogy a hallgatók behatóan ismerjék a német nyelvű országok kultúráját, képesek legyenek német nyelvű „hétköznapi, kulturális, politikai, gazdasági, társadalmi, valamint nyelv- és irodalomtudományi szövegeket felelősen értelmezni, közvetíteni és alkotni írásban és szóban” (18/2016. [VIII. 5.] EMMI rendelet). Tudását és képességeit tekintve a *germanisztika* alapszakos hallgató a többi között:

- Ismeri a szakiránynak megfelelő nyelvű kultúrák jellemző szellemi, művészeti irányzatait, megjelenési formáit. [...]
- Átlátja a szakiránynak megfelelő nyelvű szövegek és kulturális jelenségek befogadásának bevett eljárásait, az értelmezés szakmailag elfogadott kontextusait.
- Tisztában van a germanisztika jellemző kutatási kérdéseivel, irányzataival, korszerű elemzési és értelmezési módszereivel.
- Ismeri a szak egyes területeinek (irodalom-, nyelv- és kultúratudomány) szakiránynak megfelelő nyelvű szakkifejezéseit. [...]
- Képes műfajilag sokszínű, a szakiránynak megfelelő nyelvű szövegek és kulturális jelenségek értelmezésére.
- Képes az irodalmi műveket, a célnyelvi kultúra egyéb megjelenési formáit, az ezekről szóló szakirodalmat kritikusan, értően áttekinteni, értelmezni, az irodalmi és kulturális trendekben elhelyezni.
- Képes alapvető kutatási technikák alkalmazására, szakmai kérdések megoldására a nyelv-, az irodalom- és a kultúratudomány területén. (Uo.)

A szakon belül az irodalomoktatás célja az ismeretek átadásán túl az ehhez szükséges készségek és képességek fejlesztése, de az olvasás, elemzés, értelmezés majd ennek írásbeli megfogalmazása által valamennyi nyelvi készséget fejleszt.

Habár az ismeretanyag átadásának módszertanát tekintve is számos kihívás

rajzolódik ki a digitális bennszülöttek oktatása során, jelen tanulmány fókuszában az a kérdés áll, hogyan fejleszthetők a hallgatók szövegértési és szövegelemzési képességei a német nyelvi szakokon. A germanisztika német alapképzésen belül a szaktárgyi kreditek értéke 80–84 K, ezen belül az irodalomoktatásra hozzávetőleg 25-30 kredit

⁸ A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések 2024/25-ös tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei a *germanisztika* alapszak esetében mind a célok, mind az ismeretek és képességek tekintetében meg egyeznek az alább idézettekkel.

jut. Az alapvetően kötött tematikájú bevezető előadások, valamint irodalomtörténeti előadások és szemináriumok mellett rugalmasan alakítható tematikájú olvasószemináriumok, a törzsanyagon túlmutató előadások és projektek keretében van lehetőség a fenti képességek célzott fejlesztésére.

Az alábbiakban elsősorban az irodalom-oktatásra fókuszáló német módszertani és didaktikai szakirodalom alapján vázolom ezen irodalomtárgyak általános célkitűzéseit. A legfontosabb alapelvek, hogy „az irodalomoktatás feladata a szövegkompetencia, azaz a különféle szövegekkel való, nyelvileg megfelelő bánásmód kialakítása”, amelyet *Glaap* (1995, 150. o.) kifejezetten az idegennyelv-oktatás keretein belül zajló irodalomoktatásra nézve fogalmazott meg. Az irodalomoktatás tehát nem csupán a nyelvi fejlesztés másodlagos eszköze, hanem idegen nyelven történő, az irodalommal való foglalkozáshoz szükséges készségek fejlesztését célzó diszciplína. Az irodalmi szövegértelmezés célja ugyanakkor nem egy általános elfogadott olvasat átvétele, hanem „saját olvasás”, amely folyamán az olvasó saját jelentéselvárásait és saját aktualizált jelentésrendszerét közelíti a szöveghez (Waldmann, 2018, 18. o.). Az olvasással foglalkozó magyar szakirodalomban különböző kritériumok alapján számos olvasástípust jellemeznek meg.⁹ Az egyik általánosan használt ilyen fogalom a Gósy Mária munkássága alapján elterjedt *élményszerző olvasás*, amelyet egyértelműen szórakozási célú szabadidős tevékenységként határoznak meg. Waldmann „saját olvasás” fogalma ezzel

szemben arra koncentrál, mit tesz az olvasó az olvasás során. Valamivel közelebb áll hozzá „az esztétikai olvasás [, amely] során leginkább saját magára irányul az olvasó figyelme: arra, hogy mit él át, milyen érzelmeket, hangulatokat, emlékeket, tapasztalatokat, élményeket hív belőle elő az olvasott szöveg” (Sándor, 2011, 10. o.). Waldmann és

Sándor fogalmaiban közös az önreflexív mozzanat, amelyet azonban szükséges még kiegészíteni azzal, hogyan viszonyul mindez a szöveghez. Waldmann így fogalmaz: „a szöveg az a vonatkozta-

tási keret/rendszer, amelyen belül imaginatív, szubjektív elsajátítása zajlik” (2018, 33. o.). Érdemes még pontosítanunk *Bredella* állításával, amely szerint „a szöveg határozza meg, mely kihagyásokat szükséges az [olvasónak] kitöltenie, illetve áthidalnia, mely előismereteit kell a szöveg rendelkezésére bocsátania és hogyan kell őket módosítania” (1995, 64. o.). Az így felfogott saját olvasás eredményeként kialakított saját olvasat tehát nem lehet parttalan asszociációs és/vagy fantáziatévékenység eredménye, hanem olyan, a szövegből levezetett, illetve levezethető értelmezés, amely az egyén saját ismeretei és tapasztalatai függvényében alakul.

Az elsődleges célunk tehát intenzívebbé tenni az olvasást, amin a szöveg keretei között történő aktív értelmezési tevékenységet értjük. Emellett szintén fontos feladatunk olvasásra ösztönözni a hallgatókat. Ehhez pedig ma már a felsőoktatás keretein belül sem elegendő az oktató által vezetett szemináriumi elemző beszélgetésre hagyatkozni. Sok esetben azért sem működik jól ez a

⁹ Ezek rövid áttekintését nyújtja *Tószegi* (2009).

módszer, mert a magyar közoktatásban szocializálódott diákok saját tapasztalatom szerint ezeket a megbeszéléseket számos esetben úgy élik meg, hogy jó választ kell adniuk a feltett kérdésekre, meg akarnak felelni a tanári elvárásnak és attól is tartanak, nem tartják majd elég okosnak őket, ha tévednek. Míg adott esetben órán kívül, társikkal beszélgetve fel merik vállalni saját véleményüket egy-egy

szöveggel kapcsolatban, addig a tanár jelenlétében inkább megfelelni igyekeznek. Holott az elemző beszélgetések lényege sok esetben éppen a közös gondolkodás, a különböző nézetek, vélemények és álláspontok ütköztetése, de főként a kialakított álláspont megvédése, szövegből történő levezetése lenne. Változtatni kell tehát az oktatás tartalmain és módszerein is. Növelheti a résztvevők motivációját, olvasókedvét, ha aktívan bevonjuk őket a témaválasztásba, és figyelembe vesszük az olvasandó szövegek terjedelmét is. Nagyon hatékonyak bizonyulnak az olvasás intenzívebbé tétele szempontjából a különböző produktív módszerek is, mint például adott történet újraírása valamely szereplő szemszögéből, átdolgozása más, nem feltétlenül irodalmi műfajra, illusztrációk készítése vagy meglévő illusztrációk összehasonlítása, és természetesen az eredmények közös megbeszélése. Éppen a kis csoportlétszámok teszik lehetővé, hogy ilyen típusú kiegészítő feladatok ellenőrzésére és megbeszélésére is maradjon idő az általában heti kétórás szemináriumok során. Alább arra szeretnék példát mutatni, hogyan tudjuk a hallgatókat ösztönözni, hogy többet és hatékonyabban olvassanak, áthidalni a digitális és olvasási készségeik

közötti szakadékokat úgy, hogy ez a tanulási folyamat ne csak hasznos, de élvezetes is legyen számukra.

4. GYAKORLATI PÉLDA

Egy olyan szeminárium koncepcióját mutatom be, amely során a hallgatók lényegesen nagyobb autonómiát kapnak a szokásosnál, ugyanakkor számos kapaszkodó is segítségükre van a feladataik megvalósításában.

Egy kortárs irodalmi szövegolvasó és szövegelemző szemináriumról van szó, ahol egykét, a szemináriumvezető által választott rövid elbeszélés közös megvitatása és elemzése után a hallgatókra hárul mind a szövegválasztás, mind a feldolgozás feladata. Ennek hátterét és bázisát az évente megrendezésre kerülő Ingeborg Bachmann Verseny és annak honlapja nyújtja. A verseny keretében általában fiatal szerzők olvasnak fel egy-egy regényrészletet vagy rövid elbeszélést, amit a zsűri vitája követ. A versenyt évek óta közvetíti az osztrák közszolgálati televízió és a 3sat csatorna, de néhány éve már online is követhető a többnapos esemény. A vetélkedő honlapján közzéteszik az adott évben felolvasó szerzők rövid videóportréját, az általuk felolvasott szöveget letölthető szövegfájlként, a felolvasás és a zsűri diskusszióvideófelvételét, valamint az utóbbi szöveges összefoglalóját is. Emellett a megelőző évek díjazottjai visszakéreshetők az archívumból egészen az első versenytől, amely 1977-ben zajlott, 1999-től kezdve pedig elérhetők a versenyek videófelvételei is.

A verseny archívuma tehát rendkívül gazdag anyaghoz nyújt hozzáférést, ráadásul e szerzők a 21. században született hallgatók szemszögéből is kortárs irodalmat produkálnak. Ez már önmagában is erős motivációt jelent, de persze a feladat maga is motiváló erővel bír. Bár alapvetően nem kooperatív feladatról van szó, mégis kooperációra készíteti a hallgatókat. Az egyes hallgatók komplex feladata ugyanis abban áll, hogy levezessék az általuk választott szöveg megvitatását az adott szemináriumi ülésen. Az első részfeladatuk tehát az, hogy kutakodjanak az archívumban, és válasszanak egy szöveget, amelyet részben önálló elemzés, részben az archívumban fellelhető kapcsolódó anyagok alapján feldolgoznak. Ennek egyik eleme, hogy készítenek egy rövid prezentációt a szerzőről, amelyben azt is bemutatják, hogyan alakult a pályája a verseny óta. Van tehát egy klasszikus kiselőadás típusú feladatuk. A választott szöveg linkjét megosztják a csoport többi tagjával is, az elbeszélést mindenki elolvassa az adott alkalomra. A referens az adott szöveghez rendelkezésre álló valamennyi anyagot tanulmányozza, igyekszik saját álláspontot/véleményt/olvasatot kialakítani a szövegről és további anyagokat is gyűjt az archívumon kívüli forrásokból. Egyik legfontosabb feladata, hogy átgondolja, mely kérdések lesznek a segítségére a szemináriumi vita lebonyolításakor. A félév végén a hallgatók szemináriumi dolgozatot készítenek, amelynek témája lehet az általuk választott szöveg is, de másikat is választhatnak. Ennek a szemináriumnak a keretében tehát kicsit megváltozik a klasszikus szereposztás, hiszen a szemináriumvezető csak egy-két szöveg és a hozzá kapcsolódó

kutakodjanak az archívumban, és válasszanak egy szöveget, amelyet feldolgoznak

anyagok megbeszélését vezeti a félév elején, amíg a hallgatók ismerkednek a verseny koncepciójával és az archívummal. Utána már csak támogató mentorként van jelen, az irányítást átadja a hallgatóknak. Igény szerint támogatja a hallgatókat a szövegválasztás és a referátumra, illetve vitára való felkészülés során, figyelemmel kíséri a szeminárium vitákat, visszajelzést ad, de csak akkor avatkozik be, ha esetleg holtpontra jut vagy túl korán lezárul a vita. A félév közben és végén természetesen értékeli a hallgatók munkáit.

Lássuk, milyen készségeket és képességeket tudunk fejleszteni ezen szeminárium keretében. Egyrészt természetesen receptív készségeket, az elbeszélések olvasása, a felolvasások és a zsűri vitájának megtekintése, illetve az erről szóló összefoglaló elolvasása által. Ezek a „szövegtípusok” eltérő nehézségeket hordoznak magukban. Maga az elbeszélés stílusát tekintve lehet egyszerű, lineárisan elmesélt történet, de lehet mind nyelvi és stílári jegyeit, mind felépítését, szerkezetét, időkezelését, elbeszélésmódját tekintve jóval összetettebb elbeszélés is. A szerző felolvasása lehet nagyon jól követhető, de akár tempója, akár a szerző kiejtése, artikulációja tekintetében kihívásos feladat is. Ezért kiváló lehetőség a nyomtatott szöveg követése a felolvasás alatt. Éppen az értő és értelmező olvasás határán elhelyezkedő jelenségek – mint például az ironia – felismerésén lendíthet át többek közt egy-egy jól megválasztott hangsúly a felolvasásban. Szintén receptív készség a zsűri diskussziójának követése, ami ugyanakkor az egyik legnagyobb kihívás a hallgatók számára. Ennek egyik oka, hogy a héttagú zsűriben

osztrák, német és svájci tagok egyaránt találhatók, akik foglalkozásukat tekintve lehetnek irodalomtudósok, egyetemi oktatók, kritikusok vagy akár gyakorló szerzők is, összességében mindenképpen professzionális olvasók. Bár valamennyien a Hochdeutsch, vagyis az irodalmi német használatára töreksenek, kiejtésük, mondathangsúlyaik eltérőek. Vagyis egyszerre többféle autentikus nyelvhasználatot figyelhetnek meg a hallgatók, amelynek egy része ráadásul irodalmi szakzsargonban hangzik el, és időnként az is előfordul, hogy egymás szavába vágunk a zsűritagok. Rendkívül fontosnak tartom a zsűri vitáját abból a szempontból is, hogy a hallgatók autentikus helyzetekben lehetnek tanúi annak, hogy nemcsak egyféleképpen lehet gondolkodni egy szövegről, hogy szakemberek közötti vitákban is szerepet játszik a személyes ízlés, és hogy az is lehetséges, hogy ugyanabból a szövegrészletből vagy szövegösszefüggésből két tanult olvasó teljesen ellentétes következtetésre jut. Vagyis megtapasztalhatják itt a hallgatók azt is, mit jelent az irodalom dialogicitása, ezzel együtt pedig az analitikus és kritikus gondolkodásuk is fejlődik a viták követése által.

Ez egyben átvezet a produktív készségekhez is. A produktív feladatok előkészítése során a hallgatók információt gyűjtenek, strukturálnak, szöveget elemeznek, álláspontokat azonosítanak és értelmez-

nek. A viták levezetése eltér a korábban megszokott feladataiktól, hiszen itt nemcsak kommunikálniuk kell valamit a hallgatóság felé, hanem kérdéseket feltenni, válaszokat meghallgatni, reagálni azokra vagy akár összefoglalni az addig elhangzottakat. Sok esetben ez az első alkalom, amikor ilyen

autentikus helyzetekben lehetnek tanúi annak, hogy nemcsak egyféleképpen lehet gondolkodni egy szövegről

interaktív helyzetben kell kommunikálniuk. Természetesen nem csak a saját maguk választotta szöveg esetén végeznek receptív és produktív feladatokat is, hiszen a többi alkalomkor olvasóként és vitapartnerként vesznek részt az órán.

Számos csoporttal dolgoztam már ezzel a koncepcióval, és minden alkalommal jó tapasztalataim voltak. A csoportlétszámok négy és kilenc fő között mozogtak, és minden alkalommal azt tapasztaltam, hogy a diákok aktívabban vesznek részt ezekben a vitákban, mint más szemináriumokon. Ennek okát részben abban látom, hogy a hallgatók társaikkal szemben sokkal szabadabban és bátrabban fogalmazzák meg véleményüket, hiszen nem kell attól tartaniuk, hogy esetleg „leszerepelnek” egy tekintélyszemély előtt. Vagyis ez a „szerepcseré” oldja a gátlásokat, és egyfajta támogató légkört is létrehoz. Az elemző beszélgetésekben igyekszik mindenki részt venni, egyrészt mert szolidáris az éppen a vitát vezető csoporttársával, nem akarja cserbenhagyni őt, másrészt, mert amikor ő kerül sorra, ugyanígy rá lesz utalva a többiek aktív közreműködésére. Azt gondolom, ez a látens kooperációs kö-

vetelmény az, ami a szeminárium sikerének egyik kulcsa. A másik valószínűleg abban rejlik, hogy ugyan elsőre ijesztőnek tűnhet a feladat, hogy ők vezessék a szemináriumi vitát, de ugyanakkor jól

látható, hogy mennyi kapaszkodót kínál ehhez a verseny honlapja és archívuma. Szintén megnyugtatja őket, hogy a szövegek terjedelme is korlátozott, hiszen kb. 25 perc áll a szerzők rendelkezésére, hogy felolvassák művüket. Vagyis hétről hétre csupán 10-15 oldalt kell elolvasniuk, és nem egy

nagyregény, csupán egy rövid elbeszélés csoportos megvitatását kell megvalósítaniuk. A feladat tehát nem egyszerű, de egyértelműen látszik, hogy nem haladja meg az erejüket. Nincs pánik, a hallgatók sem receptív, sem produktív szempontból nem érzik magukat túlterhelve.

arra is alkalmas, hogy bármilyen új ismeretanya

A kevesebb olvasási tapasztalatból fakad, hogy a hallgatók kevésbé fejlett szövegértési, -elemzési és -értelmezési képességgel rendelkeznek. Részben más célkitűzésekre és eszközökre van szükség a német szakos hallgatók irodalomoktatása során. Kiemelten fontos feladat az olvasásra való ösztönzésük is. A klasszikus elemző beszélgetés az esetek többségében nem elegendő a célok eléréséhez. A kis csoportlétszám ugyanakkor lehetővé teszi a személyre szabott oktatást, úgy a tematika kialakítása, mint az alkalmazott módszerek tekintetében. A nagyobb tanulási autonómia, a cselekvésközpontú módszerek alkalmazása és/vagy a komparatív megközelítés által egyrészt növelhető a hallgatók olvasási kedve, másrészt élvezetesebb formában fejleszthetők szövegértési és értelmezési készségeik.

5. ÖSSZEGZÉS

A statisztikákból kirajzolódó tendencia alapján nem várható a közeljövőben a német szakok iránti érdeklődés ugrásszerű növekedése, vagyis továbbra is kis létszámú csoportok oktatásával kell kalkulálnunk. Az olvasás mint szabadidős tevékenység erősen visszaszorult a (leendő) hallgatók körében.

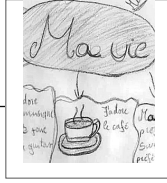
IRODALOM

- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM×hift=ffffff4&txrefere=00000001.TXT> (2024. 10. 24.).
- A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések 2024/25-ös tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei (é. n.). Letöltés: <https://cdn.kormany.hu/uploads/document/dd/dd8/dd8943e58cb6bb4ad545f0919af0ed16eafe415e.pdf> (2024. 10. 25.).
- Bozsó R., Patkósné Hanesz A., Urbanik T. (2024): eZ a generáció ugyanaZ? Szegedi fiatalok olvasási szokásainak változásai egy évtized alatt. *Közösségi Kapcsolódások*. 4. 1. sz., 31–44. Letöltés: <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/kapocs/article/view/45612/44388> (2024. 10. 24.).
- Böcskei B., Fekete M., Nagy Á., Szabó A. (2023): Hoztam is ajándékot, meg nem is. A generációs diskurzus értelme és a COVID-generáció. *Új Pedagógiai Szemle*, 73. 11–12. sz. 75–83. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=731112010> (2024. 10. 25.).
- Bredella, L. (1995): „Literaturwissenschaft“. In: Bausch, K.-R., Christ, H. Krumm, H.-J. (szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. überarb. und erw. Aufl.). Francke, Tübingen – Basel. 58–66.
- Glaap, A.-R. (1995): „Literaturdidaktik und literarisches Curriculum“. Bausch, K.-R., Christ, H. Krumm, H.-J. (szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. überarb. und erw. Aufl.). Francke, Tübingen – Basel. 149–156.
- Gombos P. (2018): *A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai*. (A Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek kiemelt projekt keretében (EFOP-3.3.3-VEKOP/16-2016-

- 00001), *Az én könyvtáram* programban megvalósult kutatások tanulmánya a Szabó Ervin Könyvtár honlapján). Letöltés: <https://docplayer.hu/105321257-A-digitalis-generacio-olvasasi-szokasai-a-2017-es-reprezentativ-olvasasfelmeres-tapasztalatai.html> (2024. 10. 25.).
- Magyar nyelv és irodalom – Középszintű írásbeli érettségi mintafeladatok a 2024. január 1-től bevezetésre kerülő vizsgakövetelmények szerint.* Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmények2024/mintafeladatok_2024/magyir_kozep_irasbeli_minta.pdf (2024. 10. 25.).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023): *JIM-Studie 2023. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.* Letöltés: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final.pdf (2024. 10. 25.).
- Nádori G. és Prievara T. (2018): 21. századi pedagógia. Akadémiai. DOI: 10.1556/9789634541028. Letöltés: https://mersz.hu/dokumentum/m433hszp__45/#m433hszp_42_p1 (2024. 10. 25.).
- Pintér R. (2024): Horoszkópnál több, robusztus tudományos megközelítésnél kevesebb (a Generáció-vitához). *Új Pedagógiai Szemle.* 74. 1–2. sz., 82–87. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=740102011> (2024. 10. 25.).
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon.* 9. 5. sz.
- Prensky, M. (2001b): Digital Natives, Digital Immigrants, Part II. *On the Horizon.* 9. 6. sz.
- Sándor K. (2011): *Olvasáskutatás.* Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Tószegi Zs. (2009): Az olvasás trónfosztása? Adalékok a könyvből, illetve a képernyőről való olvasás kérdéséhez. *Könyv és nevelés.* 11. 4. sz. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-nevelés/az-olvasas-tronfosztasa-adalekok-a-konyvbol-illetve-a-kepernyorol-valo-olvasas> (2024. 10. 25.).
- Varga A., Tóth-Varga V., Mónus F., Ágoston Cs., Düll A. (2024): A generációs gondolkodás veszélyei. Válasz Böcskei Balázs – Fekete Mariann – Nagy Ádám – Szabó Andrea Hoztam is ajándékot, meg nem is – A generációs diskurzus értelme és a COVID-generáció c. vitaindító cikkére. *Új Pedagógiai Szemle.* 74. 3–4. sz. 81–89. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=740304012> (2024. 10. 25.).
- Waldmann, G. (2018): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht.* Schneider Verlag, Baltmannsweiler (Hohengehren).



Burkoló szakmabemutató pályaválasztás előtt álló nyolcadikos diákokkal



POLÓNYI ISTVÁN

A hazai felsőoktatási felvételi rendszer átalakulásai

KÖZELÍTÉSEK

BEVEZETÉS

Ebben az írásban a felsőoktatási felvételi rendszerek tipológiájának vizsgálata után a hazai felsőoktatási felvételi szisztéma történelmi formálódását vesszük górcső alá – nem függetlenül a 2022. évi átalakítástól –, egyben kitérve annak taglalására, hogy a felvételi eljárás mennyire egyezik a nemzetközi trendekben látható módszerekkel, és milyen sajátosságai vannak. Az elemzés alapvetően leíró jellegű; az irodalomelemzés mellett a hazai jogszabályok áttekintésére épül, valamint néhány egyszerű adat vizsgálatára.

A FELSŐOKTATÁSI FELVÉTELI RENDSZEREK ÁTALAKULÁSAI ÉS TIPOLÓGIÁI

A felsőoktatási rendszerek a világban részint igen sokszínűek, részint jelentős változásokon mentek át az elmúlt évszázad során.

Trow híres korai művében (1973) azt írja, hogy a hallgatók kiválasztásának elvei a felsőoktatás tömegesedés felé vezető útjának különböző fázisaiban jellemzően változnak. Az elitrendszerekben az elmúlt évszázadban (értsd: a 19. században) az örökölt

társadalmi státusz kritériuma többé-kevésbé gyorsan átadta a helyét a középiskolai teljesítmény vagy a speciális vizsgákon elért jegyek alapján mért meritokratikus (érdemi) teljesítménynek. A tömegesedő felsőoktatási intézményekben a korlátozott hozzáférés esetén általánosan elfogadják a meritokratikus kritériumokat, de ezt az oktatási esélyegyenlőség iránti elkötelezettség korlátozza, ami *kompenzációs programokhoz* és további, nem akadémiai kritériumok bevezetéséhez vezet, amelyek célja a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok és kategóriák felvételi lehetőségeiben mutatkozó *egyenlőtlenségek* csökkentése (Trow, 1973, 14. o.).

Maude és Kirby (2022) az Egyesült Államokban a felsőoktatási intézmények felvételi rendszerei változásainak idővonalát öt szakaszra osztja (alapvetően Veysey [1980] munkája alapján). Először az egyéni felvételi vizsga volt általános, a felvételi döntések a görög, latin és matematika tantárgyakból nyújtott teljesítményre összpontosítottak. Aztán, ahogy a 19. század végén megnőtt a leendő hallgatók száma, a klasszikus nyelveket mint felvételi kritériumokat elhagyták, és az intézményi felvételi vizsgákat is ma- gukban foglaló szabványosított mérőszámokra tértek át. A harmadik szakasz körülbelül 1910-től a második világháború végéig

tartott, és az egyetemi felvételi eljárás nyíltan rasszista megközelítést alkalmazott, hogy elkerülje a katolikus és zsidó diákok felvételét. E diszkriminatív és antiszemita program támogatására az intézmények alternatív felvételi kritériumokat kezdtek fontolgatni, és a „jellemre” és az „alkalmasságra” helyezték a hangsúlyt. A negyedik fázisban, az 1940-es évek végétől kezdődően a rangos amerikai egyetemek felvételi eljárásai visszatértek a diákok kizárólag szellemi érdemek alapján történő értékeléséhez. Az amerikai egyetemi felvételi történetének ötödik szakasza akkor kezdődött, amikor az akadémiai adminisztrátorok a kisebbségi felvételizők számának növelésére törekedtek a javukra történő nyílt diszkriminációval. Jóllehet az *affirmative action admission*, azaz bizonyos etnikumokhoz tartozó hallgatók pozitív diszkriminációval történő felvétele számos pert eredményezett, ezek nyomán végül az intézmények a felvételi eljárás során figyelembe vehetik a faji/etnikai hovatartozást mindaddig, amíg az csak egy a több figyelembe vett tényező közül, és nem elszigetelten használják (Maude és Kirby, 2022).

A szerzők azzal zárják ezt az áttekintést, hogy a modern társadalomban a felsőoktatási bizonyítványok többé-kevésbé szükségesek a munkavállalási és felfelé irányuló mobilitási lehetőségek biztosításához. Hangsúlyozzák, hogy az Egyesült Államokban egyre sokszínűbbé válik a főiskolára és egyetemre jelentkezők köre. Minden jelentkező megélt tapasztalatok, egyéni tulajdonságok és személyes erősségek egyedi készletét hozza

minden jelentkező megélt tapasztalatok, egyéni tulajdonságok és személyes erősségek egyedi készletét hozza magával

magával. A 21. században a felvétel holisztikus megközelítése a legalkalmasabb arra, hogy tiszteltetben tartsa ezeket a különbözőségeket, és gazdag tanulási lehetőségeket te-

remtsen, ahol a diákok sokféleségét támogatják és nagyra becsülik (Uo., 74–75. o.).

Érdemes hozzátenni – mert nálunk is jellemző, amit Wollhuter és szerzőtársai írnak –, hogy az

akadémikusok meglehetősen negatívan élnek meg a hallgatók számának növekedését olyan felvételi politikák nyomán, amelyeket nem az érdem, hanem az egyenlősítés és a demokratizálódás határoz meg (Wollhuter és mtsai, 2007, 84. o.).

A felsőoktatási felvételi rendszer sokszínűségét jól szemléltetik az OECD anyagai. Az *Education at a Glance* viszonylag rendszeresen közöl adatokat és elemzéseket az OECD tagországok felsőoktatási felvételi rendszeréről. A 2019. évi kiadvány (OECD, 2019a) D6.2 indikátorként tartalmazza *Milyen felvételi rendszerek vannak a felsőoktatásban?* („What are the admission systems for tertiary education?”) címmel a tagországok felsőoktatási felvételi rendszereit (446. o.).¹ Az ennek kapcsán közölt táblázat részletes képet ad a tagországok felvételi rendszeréről. A belépés/felvétel meghatározásához használt öt vizsgakategória (Országos/központi vizsgák; Nem országos/központi standardizált vizsgák; Nem országos/központi nem standardizált vizsgák; Első diplomát célzó felsőfokú felvételi vizsgák; Egyéb) mellett bemutat adatokat *További kritériumok vagy speciális körülmények alkalmazása a felvételi*

¹ A tanulmányban olvasható magyarázatok a tanulmányíró fordításai.

rendszerekben címen.² Az írásom mellékletében található 5. táblázat a közép-európai OECD-országokra vonatkozó táblázatrészletet mutatja be. A 2020-as és 2022-es kiadványok (OECD, 2020; 2022) egy egyszerűsített táblázatot közölnek *Vizsgák/tesztek/további kritériumok a felsőoktatási alapképzésbe való belépés/felvétel meghatározásához* („Examinations/tests/additional criteria to determine entry/admission to first-degree tertiary programmes”) címmel.³

Az OECD egy másik anyaga (OECD, 2019b) – ami lényegében a fent már említett 2019-es *Education at a Glance* adataira épül –

áttekinti az egyes országok felsőoktatási felvételi rendszereit két szempont alapján:

(1) nyílt felvételi rendszerek megléte (igen; nem);

(2) a jelentkezések kezelése (centralizált; közvetlenül intézményi; ezek kombinációja [centralizált és közvetlenül intézményi]).

Ezeket a jellemzőket három intézménytípusra (állami intézmények; kormányzattól függő magánintézmények; független magánintézmények) adják meg minden tagország esetében. Néhány közép-európai országra mutatja be a jellemzőket az alábbi 1. táblázat.

1. TÁBLÁZAT

Felvételi és jelentkezési rendszerek a felsőoktatási alapképzésekre (2017) néhány közép-európai országban

	Nyílt felvételi rendszerek megléte <i>Existence of open admission system</i>			A jelentkezések kezelése <i>Management of applications</i>		
	Állami intézmények	Kormányzattól függő magánintézmények	Független magánintézmények	Állami intézmények	Kormányzattól függő magánintézmények	Független magánintézmények
AT	igen	nem	nem	közvetlenül intézményi	közvetlenül intézményi	közvetlenül intézményi
CHE	igen	igen	igen	közvetlenül intézményi	közvetlenül intézményi	közvetlenül intézményi
CZ	nem	nem	nem	közvetlenül intézményi	közvetlenül intézményi	közvetlenül intézményi
DE	igen	igen	(m)	centralizált és közvetlenül intézményi	közvetlenül intézményi	közvetlenül intézményi
HU	nem	nem	nem	centralizált	centralizált és közvetlenül intézményi	centralizált

² OECD, 2019a, 460. o. – Table D6.2a. Examinations/tests and additional criteria used in admission system to first-degree tertiary programmes in public institutions (2017).

³ A 2021. évi kiadvány viszont nem tartalmaz ilyet

PL	nem	(a)	igen	közvetlenül intézményi	(a)	közvetlenül intézményi
SK	igen	(m)	igen	közvetlenül intézményi	(a)	közvetlenül intézményi

Megjegyzés: Nyílt felvételi rendszer akkor létezik, ha a megfelelő középiskolai bizonyítvánnyal rendelkezők automatikusan jogosultak a felsőoktatásba való belépésre.

Jelmagyarázat: (a) – Az adatok nem alkalmazhatóak, mert a kategória nem alkalmazható; (m) – Az adatok nem állnak rendelkezésre.

FORRÁS: Az OECD (2019b, 78–79. o.) alapján saját szerkesztés

A világ sokszínű felsőoktatási felvételi rendszereiről *Robin M. Helms* igyekszik áttekintő rendszerezést adni. Helmsnek a Világbank kutatási füzetek keretében kiadott tanulmánya (Helms, 2008) áttekinti, hogy világszerte milyen típusai vannak a felsőoktatási felvételiknek. Öt típust különböztet

meg: a) a középiskolai érettségire épülő felvételt, b) a külön felvételi vizsgára épülő felvételt, c) a standardizált alkalmassági tesztekre épülő felvételt, d) a több vizsgára épülő felvételt és e) a vizsga nélküli felvételt. Ezekben belül több (összesen 17) alváltozatot is azonosít, lásd a 2. táblázatot.

2. TÁBLÁZAT

A felvételi rendszerek tipológiája világszerte

A felvételi rendszerek tipológiája világszerte	
1. típus: Középfokú érettségi vizsgák	
Csak országos vizsgapontszám	Ausztria, Franciaország, Írország, Egyiptom
Országos vizsgapontszám, plusz középiskolai tanulmányi teljesítmény	Tanzánia
Országos vizsgapontszám, plusz jelentkezési portfólió	Egyesült Királyság
Területi/államvizsga-pontszám, plusz középiskolai tanulmányi teljesítmény	Ausztrália
2. típus: Felvételi vizsgák	
Csak országos vizsgapontszám	Kína, Irán, Georgia
Országos vizsgapontszám, plusz középiskolai tanulmányi teljesítmény	Törökország, Spanyolország
Csak intézményi vizsgapontszámok	Argentína, Paraguay
Intézményileg adott vizsgapontszámok, valamint középiskolai tanulmányi teljesítmény	Bulgária, Szerbia
3. típus: Standardizált alkalmassági tesztek	

Szabványos alkalmassági tesztpontszámok vagy középiskolai tanulmányi teljesítmény	Svédország
Szabványos alkalmassági tesztpontszámok, valamint pályázati dokumentáció	USA
4. típus: Több vizsga	
Országos felvételi vizsgapontszámok, plusz intézményi szintű felvételi vizsgapontszámok	Japán, Oroszország, Franciaország (Grandes Écoles)
Országos felvételi vizsgapontszámok, intézményi felvételi vizsgapontszámok és/vagy középiskolai tanulmányi teljesítmény	Brazília
Országos középfokú érettségi pontszámok, plusz az intézményi felvételi vizsgapontszámok	Finnország
Országos középfokú érettségi pontszámok, valamint szabványos alkalmassági teszteredmények	Izrael
Több vizsga, több entitás által kezelt	India
5. típus: nincs vizsga	
Középiskolai tanulmányi teljesítmény	Norvégia, Kanada
A pályázati portfólióhoz nem szükséges vizsgapontszám	Néhány USA intézmény

FORRÁS: Helms (2008, 19. o.) alapján saját szerkesztés

Helms kiemeli a felvételi rendszereknek azokat a tényezőit, amelyek szerint a felvételi rendszerek kulcskérdései (Uo.):

- Kormány kontra intézményi kontroll.
- Objektivitás kontra szubjektivitás.
- Megbízhatóság és érvényesség.
- Méltányossági kérdések.

Tanulmánya több helyen is hangsúlyozza a felvételi rendszerek kutatásának, elemzésének fontosságát. Mint írja: a jelenleg használatos felvételi modellek mélyebb megértése, a problémák és kihívások részletesebb vizsgálata segítené a kormányokat és az intézményeket az igényeiknek leginkább megfelelő gyakorlatok és eljárások meghatározásában, valamint a tisztesség biztosításában, az egyenlőség elősegítésében és végső

soron a felsőoktatás potenciáljának megvalósításában.

Abouchedid (2010) épít Helms (2008) tipológiájára, és azt felhasználva részletesen áttekinti hét ország felvételi rendszerét.⁴ Megállapítja, hogy az egyetemi felvételi rendszerek folyamatosan fejlődnek a munkaerőpiaci igényekkel és a kialakuló társadalmi és politikai körülményekkel összhangban. Rámutat, hogy mind a centralizált, mind a decentralizált felvételi szisztémával rendelkező országokban fenntartások vannak a felvételi vizsgák prediktív érvényességét tekintve. Azt is kiemeli, hogy sok vizsgált országban tapasztalható az egyetemi hallgatók felvétele során a hozzáférés egyenlőségének mérlegelése, a sokszínűség növelése és a hátrányos helyzetű csoportok részvételének bővítése. Ugyanakkor minden

⁴ Japán, Kína, USA, Egyesült Királyság, Franciaország, Ausztria, Georgia.

országban erőfeszítések tapasztalhatók az egyenlő hozzáférés és a minőség közötti egyensúly megteremtésére.

Edwards, Coates és Friedman a HEMP-ben, az OECD folyóiratában⁵ megjelent tanulmánya (2012) azt tekinti át, hogy hogyan használják a felvételi tesztek egy világ különböző – a vizsgálatba bevont 13 országának – felsőoktatási rendszereiben. Három csoportra osztja az alkalmazás módjait: *a)* az általános felvételi tesztek mint a felsőoktatási belépés egyedüli meghatározói; *b)* általános felvételi tesztek mint kiegészítő bekerülési feltételek; *c)* egyéb megközelítések az általános felvételi tesztek használatában. A kutatók külön kitérnek a szakterület-specifikus felvételi tesztekre. Megállapítják, hogy a felvételi tesztek terjedőben vannak a fejlett országokban. Kiemelik a felvételi teszteknek azt az előnyét, hogy a tanulóknak egyértelmű, hogy mire kell készülniük, ugyanakkor hátrányuk a fiatalokra nehezedő jelentős nyomás. Az egyes programokat tekintve különösen az egészségtudományi területekre (ezen belül az orvostudományi) programokba való belépésnél szinte világszerte elfogadott, hogy a felvételi folyamatnak tartalmaznia kell alapvető összetevőként felvételi tesztet. Más tudományterületeken a felvételi tesztek elfogadása kevésbé általános, mint az egészségtudományok területén, de számos széles körben használt teszt létezik több területen, beleértve a jogot, a mérnöki tudományokat és az oktatást (pedagógusképzést).

számos széles körben használt teszt létezik több területen

Freeman tanulmányában (2020) – *Helms* (2008) és *Abouchedid* (2010) munkáját ismertetve – hangsúlyozza, hogy az irodalom nagy része nem érinti a posztgraduális képzések felvételi eljárásait. Rámutat, hogy a posztgraduális képzésekbe való felvétellel jellemzően a jelentkezőnek a közvetlenül megelőző képzési szinten nyújtott teljesítményére épül (például az alapképzési szakokhoz kapcsolódó vizsgákra és/vagy átlageredményekre). Ezen kívül felvételi vizsgákat és/vagy szabványos alkalmassági tesztet is gyakran alkalmaznak (pl. az USA-ban ilyen a GRE).⁶ A posztgraduális szinten a felsőoktatási intézmények speciális jelentkezési dokumentációt is igényelhetnek, például ajánlóleveleket, és különféle kiválasztási módszereket alkalmazhatnak, például interjúkat. A felvételi vizsgák nem ritkán szakterület-specifikusak, különösen olyan szabályozott szakmák vagy oktatási területek esetében, ahol a beiratkozás korlátozott. A tanulmány hangsúlyozza, hogy az elit felsőoktatási intézmények jellemzően szelektívebbek, ami a posztgraduális képzésekre való felsőoktatási felvételi folyamatokban is megmutatkozik. *Freeman* a graduális képzésre történő felvételek kapcsán arra is kitér, hogy egyre nagyobb teljesítménynyomás nehezedik a felsőoktatásra vágyó iskolásokra. Más oldalról egyre nagyobb aggodalomra ad okot a középfokú érettségi vizsgák „nagy tétje”. A felsőoktatási felvételi folyamatok jelentősen befolyásolják az iskolai tantervet és a pedagógiát („vizsgára való tanítás”).

⁵ A Higher Education Management and Policy (HEMP) című folyóirat évente háromszor jelenik meg, és az OECD Felsőoktatási Intézményi Menedzsment Programja (OECD's Programme on Institutional Management in Higher Education) szerkeszti.

⁶ Graduate Record Examinations (GRE) – egy standardizált teszt, amelyet az Educational Testing Service kezel.

Michel és mtsai (2019) az egyesült államokbeli posztgraduális (azon belül is első-sorban a doktori) felvételi eljárásokkal kapcsolatos tapasztalatokról írtak számos irodalom felhasználásával. Megállapították, hogy – akárcsak nálunk – a diplomások felvétele decentralizált az egyetemi felvételihez képest, a diplomás felvételi döntéseket gyakran kis tanszéki vagy programszintű bizottságok hozzák meg. Azt hangsúlyozzák, hogy célszerű lenne, hogy ezek a felvételi eljárások kari, dékáni koordinációval történjenek. Olyan felvételi modelleket javasolnak, amelyek a legjobb gyakorlatokat követik, s támogatják „a doktori iskola és a karok közös hozzájárulását a felvételi döntéshozatali folyamathoz, valamint azokat a kultúrákat, amelyek a doktori iskola céljai és a doktori felvételi bizottságok gyakorlatai közötti összhangot mutatják” (9. o.).⁷ Azt is kiemelik, hogy a jelentkezők által benyújtott anyagok leggyakoribb típusai (mint pl. az átiratok, szabványosított tesztek eredményei, ajánlólevelek, személyes nyilatkozatok, írásminták és önéletrajzok stb.) mellett a felvételi bizottságok több információt keresnek, különösen a jelentkezők szociális és érzelmi készségeiről. A szerzők azt hangsúlyozzák, hogy világosan meghatározott konstrukciókra van szükség, hogy mérőeszközöket lehessen kidolgozni, s megbízhatóan mérni a jelentkezők alkalmasságát. Véleményük szerint fontos lenne a felvételnél széles körben használt GRE-generálteszt eredményeinek érvényességét kutatni. Azt is szorgalmazzák, hogy a graduális felvételi megkezdése előtt megfelelő képzést kell bevezetni annak érdekében, hogy a graduális

iskola és a graduális programok a kívánt eredményeket érhessek el (*Michel és mtsai.*, 2019, 10. o.).

Harvey és mtsai. (2016) az Ausztrál felsőoktatási felvételi rendszert elemzik. Megállapítják, hogy a felsőoktatás bővülése adaptív nyomást helyez azokra az intézményi és szakpolitikai keretekre, amelyeket eredetileg az alacsonyabb részvételi szint idején alakítottak ki. Ez az alkalmazkodási nyomás

csökken a felsőoktatásba törekvő tanulók tájékozottsága

nyilvánvaló a felvételi és kiválasztási gyakorlat változásaiban, és az évek során egyre élesebbé vált.

Ezek a fejlemények, valamint a felsőoktatási szol-

gáltatók közötti verseny fokozódása új felvételi kritériumok és eljárások kidolgozását tette szükségessé. Az egyetemek vezetői és képviselői széles körben támogatják az alternatív felvételi utakat, hangsúlyozva, hogy a toborzás és a kommunikáció egyre célzottabban kell hogy bizonyos csoportokra irányuljon. Ugyanakkor a felvételi rendszer diverzifikációjának növekedésével csökken a felsőoktatásba törekvő tanulók tájékozottsága. A megkérdezett tanulók 40 százaléka nem volt tisztában azzal, hogy az egyetemek kínálnak-e iskolájuk számára releváns programokat, és ugyanilyen arányban nem ismerték az egyetemek által kínált méltányossági és hozzáférési kedvezményeket.

Befejezésül egy olyan felvételi tipológiát mutatunk be, mely alkalmas a felvételi rendszerek értékelésére. *Dominic Orr* és munkatársai két tanulmányban is felvázolják ezt a tipológiát (*Orr és mtsai.*, 2017 illetve *Haj, Geanta és Orr*, 2018). A szerzők két dimenzió alapján sorolják be az országok felvételi szisztémáját. Az egyik a

⁷ Az idegen nyelvű források mondatainak magyar fordítása a tanulmányíró munkája.

*streaming*nek nevezett dimenzió, amely a középfokú képzésből a felsőoktatásba való átjutás akadályoztatását jellemzi, a másik dimenzió a felsőoktatási intézmények felvételi rendszer-alakítási autonómiáját.

A tipológia elemei:

1. típus – Kiválasztás iskolák szerint. Az ebbe a kategóriába tartozó országok olyan oktatási rendszerekkel rendelkeznek, ahol a diákok olyan – különböző típusú – osztályokban tanulnak, néha már az általános iskolai oktatásban is, amelyek közül legalább az egyikben szerzett képesítés *nem* teszi lehetővé a felsőoktatásba való belépést.
2. típus – Felsőoktatási intézmények általi kiválasztás. Amikor kevés előválogatás

történik ugyan az iskolarendszeren belül, de a felsőoktatási intézmények általában további kritériumokat alkalmaznak a kiválasztás során a felvételi döntések meghozatalához.

3. típus – Legkevesebb kiválasztás. Az ebbe a klaszterbe tartozó országokra az jellemző, hogy a középiskolák szintjén nincs szelekció (minden útvonal hozzáférést biztosít a felsőoktatási rendszer különböző részeihez), és a felsőoktatási intézmények szintjén sincs további szelekció.
4. típus – Dupla szelekció. A 4. típusú felvételi rendszer az 1. és 2. típus keveréke. Olyan országok alkotják, ahol mind az iskolarendszer, mind a felsőoktatási intézmények szelektálják a hallgatókat.

3. TÁBLÁZAT

A felvételi rendszerek tipológiája

Átjutás (Streaming) \ Szelekció	(Szinte minden) felsőoktatási intézmény további kritériumok alapján választhat	A felsőoktatási intézmények nem választhatnak további kritériumok alapján (normál körülmények között)
Az iskolarendszeren keresztül legalább egy út nem vezet a felsőoktatásba való belépést lehetővé tévő képesítéshez (a rendszer valamely részében)	4. típus: Dupla szelekció Horvátország, Csehország, Izland, Montenegró, Norvégia, Románia, Szerbia, Szlovákia, Spanyolország, Egyesült Királyság	1. típus: Iskolák általi kiválasztás Ausztria, Belgium, Dánia, Németország, Magyarország , Olaszország, Luxembourg, Hollandia, Lengyelország, Szlovénia
Általában minden út vezethet a felsőoktatásba való belépéshez (a rendszer egyes részeit kivéve)	2. típus: Felsőoktatási intézmények általi kiválasztás Bulgária, Ciprus, Észtország, Finnország, Portugália, Litvánia, Lettország	3. típus: Legkevesebb kiválasztás Albánia, Franciaország, Görögország, Írország, a volt Jugoszlávia, Makedónia, Málta, Svédország, Törökország

FORRÁS: Az Orr és mtsai. (2017)-re hivatkozó Haj, Geanta és Orr (2018, 174. o.) nyomán saját szerkesztés

Ez a tipológia az európai országok felvételi rendszereit abból a szempontból vizsgálja, hogy ki kerül be a felsőoktatásba (méltányossági dimenzió), hányan fejezik be tanulmányaikat (hatékonysági dimenzió), valamint a diploma megszerzése után milyen a végső teljesítmény és eredmény (eredményességi dimenzió). Az elemzés kimutatótt néhány méltányossági, hatékonysági és eredményességi különbséget a típusok között. A későbbiekben visszatérünk a tipológia néhány megállapítására.

A HAZAI FELSŐOKTATÁSI FELVÉTELI FOLYAMAT ÁTALAKULÁSAI

Magyarországon a felsőoktatási intézményekbe való felvétel feltétele 1920-ig általában a középszintű érettségi volt. Hozzáteve, hogy a nők csak 1895-től nyerhettek felvételt ilyen intézménybe, ezen belül is kizárólag a bölcsészettudományi és az orvostudományi karokra (Ladányi, 1995).

A Horthy-korszakban a felvételek terén bekövetkezett változások közül a leglényegesebb a *numerus clausus*-törvény néven ismert 1920. évi XXV. t.-c. megszületése volt. E törvény 1. §-a szerint a tudományegyetemre, a műegyetemre, az egyetemi közgazdaságtudományi karra és a jogakadémiákra „csak oly egyének iratkozhatnak be, kik nemzethűségi s erkölcsi tekintetben feltétlenül megbízhatók és csak oly számban, amennyinek alapos kiképzése biztosítható”, az egyes karokra, ill. szakosztályokra felvehető hallgatók számát az intézmény javaslata alapján a vallás-és közoktatásügyi miniszter állapítja meg. A 3. § szerint a beiratkozásra az engedélyt folyamodvánnyal kell kérni, amely fölött a kar határoz. „Az engedély

megadásánál a nemzethűség és az erkölcsi megbízhatóság követelményei mellett egyfelől a felvételt kérők szellemi képességeire, másfelől arra is figyelemmel kell lenni, hogy az ország területén lakó egyes népfajokhoz és nemzetiségekhez tartozó ifjak arányszáma a hallgatók között lehetőleg elérje az illető népfaj vagy nemzetiség országos arányszámát, de legalábbis kitegye annak kilenctized részét” (Ladányi, 1995, 486. o.).

A *numerus clausus*-törvény elődlegetesen – bár ezt *expressis verbis* nem mondta ki – a zsidó hallgatók számának jelentős csökkentésére irányult, és e tekintetben több mint 12 évvel megelőzte a német fasizmus első fajvédelmi törvényeit. De úttörő jellegű volt e törvény abból a szempontból is, hogy az egyes karokra felvehető hallgatók számát legelőször Magyarországon kontingentálták. (486. o.)

Kül- és belpolitikai okokból a 3. §-t 1928-ban módosították. Kivették belőle a népfaj ill. nemzetiség országos arányszámának előírását, s helyébe egy meglehetősen zavaros felsorolást illesztettek (a hadiárvaktól a foglalkoztatási ágakhoz tartozók gyermekekig, és persze „a nemzethűség és az erkölcsi megbízhatóság” követelményét hangsúlyozva. Mint Ladányi hozzáfűzi, a módosítás homályossága alkalmat nyújtott az önkényes alkalmazásokra, így a gyakorlatban a törvény alapvető tendenciája, a zsidó hallgatók felvételének korlátozása továbbra is érvényesült (1995, 487. o.). A második zsidótörvény (az 1939. évi IV. tc.) azután de jure és *expressis verbis* is korlátozta a zsidó hallgatók felvételét.

Azt is hozzá kell tenni, hogy fennmaradt az egész korszakban a felvételek kontingentálása, a felvehető hallgatók számának évről évre történő megállapítása is (Uo.)

Az 1920-as évek közepétől a gimnázium és a reáliskola között egy új középiskola-típus, a reálgimnázium is létrejött, és mindhárom középiskola-típusban szerzett érettségi valamennyi felsőoktatási intézményben folytatható tanulmányokra jogosított. A később, a '30-as évek végén létrehozott gyakorlati irányú líceumokban és gazdasági (mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi) középiskolákban szerzett érettségi bizonyítvány viszont csak egyes felsőoktatási intézményekben – elsősorban a szakfőiskolákon – való továbbtanulást tett lehetővé (Uo., 488. o.).

1945 után a felvételi diszkriminatív korlátozásait hatályon kívül helyezték. Megvalósult a nők „egyetemi emancipációja” is. Rendelettel tették lehetővé a kereskedelmi, ipari és mezőgazdasági középiskolai, valamint líceumi érettségivel, továbbá a tanítói képesítéssel rendelkezők számára az egyetemi tanulmányokra jogosító kiegészítő gimnáziumi érettségi letételét. Megkezdődött a dolgozók esti egyetemi oktatása is (Uo., 489. o.).

A Rákosi-korszakban az 1948. évi egyetemi reform keretében a munkásság és a parasztság gyermekei arányának növelése érdekében bevezetik az érettségi feltétele helyett, illetve mellett a felvételi vizsgát. Az 1948. évi felvételiről szóló kormányrendelet értelmében a hallgatókat a jelentkezők közül az erre a célra alakított bizottság választja ki. A felvételek szabályozásának fő célkitűzése a hallgatók politikai-szociális összetételének módosítása, a munkás-szegényparaszt származásúak arányának növelése volt. (Uo.)

A tervgazdaság ingadozásainak megfelelően a felsőoktatási felvétel is ingadozott. (lásd erről: Polónyi, 2020a). Ez az ingadozás

– mint a felvételi követelmények hullámzása
– a felvételi rendszeren is tetten érhető. Mint *Ladányi* írja, 1949-ben és részben 1950-ben egyes intézményekben viszonylag sok középiskolai végzettség nélküli fiatal is felvettek a nappali tagozatra. Viszont az 1954/55. tanévtől az esti és levelező tagozatok esetében is a felvétel feltételeként jelölték meg a középfokú végzettséget (1995, 490. o.).

Az 1956 után megfogalmazott elképzelések szerint az egyetemi továbbtanulást „a tanulók képességei és tanulmányi eredményei alapján” kell biztosítani, de meghatározott munkás-paraszt származású arány biztosí-

tásával (pl. az MSZMP PB 1958-ban legalább 50%-os arányt írt elő). A hatvanas évek elején született PB-állásfoglalás szerint a felsőoktatási intézményekbe jelentkezőknek felvételi vizsgát kell tenniük, e vizsgán „az elbírálás alapja a pályázó tehetsége, felkészültsége, rátermettsége és magatartása legyen” – idézi *Ladányi* (1995, 492. o.). Továbbá (Uo.):

A határozat megjelölte a felvételi pontszámítás módját is: a pontszámok felét a középiskolai tanulmányi eredmények, a másik felét a felvételi vizsgán kapott osztályzatok alkotják. [...] A munkásmozgalm mártírjainak, a Szabadság Érdemrend és a Munkás-Paraszt Hatalomért Érdemérem tulajdonosainak gyermekei azonban [...] sorrendtől függetlenül nyernek felvételt. Az azonos eredménnyel megfélelték közül előnyben kell részesíteni a termelésben dolgozó fizikai munkások és parasztsztyok gyermekeit és azokat, akik a középiskola elvégzése után legalább egy évet

fő célkitűzése a hallgatók politikai-szociális összetételének módosítása volt

dolgoztak. A határozat nem publikált részében a PB szükségesnek tartotta, hogy az 1963-ban felvettek között legalább 35% legyen a fizikai dolgozók gyermekeinek aránya. (492. o.)

[...]

A felvételi eljárásban a 60-as évek végén egy lényeges változás történt: a 3/1968. MM. sz. rendelet a pontozási rendszert úgy módosította, hogy a középiskolából hozott pontok – a tanulmányi átlagot és az érettségi eredményét figyelmen kívül hagyva – csak a felvételi vizsgatárgyaknak megfelelő tantárgyak II–IV. osztályban elért átlageredményét tartalmazták [...]. (493. o.)

Ehhez Ladányi hozzáfűzte, hogy ez „több tekintetben is helytelen intézkedésnek bizonyult” (Uo., 493. o.).

A '70-es évek elején bevezetik a SZET majd ÉSZET⁸ rendszert a fizikai dolgozók gyermekeinek magasabb arányban történő felsőoktatási bejutása érdekében. A felvételi eljárás terén változást jelentett az érettségi és a felvételi vizsga közelítése érdekében matematikából, majd fizikából és biológiából a közös érettségi-felvételi vizsga bevezetése.

Az MT (Minisztertanács) 1984-ben fogadta el a közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programját, amely szerint a felvételi rendszer fejlesztése során „olyan differenciált eljárások alkalmazására van szükség, amelyek megfelelnek az egyes szakképzési ágak sajátosságainak, pályaalkalmassági, követelményeinek, és amelyek a kiválasztás alapjává a folyamatos teljesítményt és a tehetséget teszik a felvételi

vizsgán nyújtott egyszeri eredmény helyett” (idézi Ladányi, 1995, 496. o.). A felvételi eljárás azonban csak annyiban módosult, hogy a 20 pontos értékelésről a 120 pontosra és a középiskolai tanulmányi eredmények beszámításának új – nem csupán a felvételi vizsgatárgyaknak megfelelő tantárgyakra korlátozódó – módjára tértek át. A felvételi vizsgák körül 1986-ban kirobant botrány még inkább előtérbe állította a felvételi rendszer, a szelekciós mechanizmus gyökeres átalakításának szükségességét (Uo.).

A sokak által már a demokrácia előszelének tartott 1985. évi I. törvény (az oktatásról) 102. §-ában részletesen szabályozta a felsőoktatási felvételt. A törvény e szakaszának (1) bekezdése a felvétel feltételeként érettségi bizonyítványt (illetve azzal egyenértékű végzettséget), meghatározott szakokon alkalmassági vizsgát, valamint az adott szakra vonatkozó egészségügyi követelményt ír elő. Ezen túlmenően a (2) bekezdés szerint a felvétel egyes szakokon további feltételhez „különösen munkaviszonyhoz, meg-

határozott munkakör betöltéséhez, meghatározott időtartamú szakmai gyakorlathoz, illetőleg iskolai végzettséghez köthető”. A (3) bekezdés szerint „jogszámban meghatározott esetben az

a vizsgák körül 1986-ban kirobant botrány még inkább előtérbe állította a rendszer átalakításának szükségességét

iskolai végzettség, a felvételi, illetőleg az alkalmassági vizsga vagy annak egy része alól felmentés adható”. A 103.§ (1) leszögezi, hogy a felsőoktatási intézménybe való felvételtől – a megállapított létszámkereten belül, a felvételi vizsga eredményei és a felvételtől szóló külön jogszabályban

⁸ Szakmunkás Előkészítő Tanfolyam, illetve Érettségizett Szakmunkásokat Előkészítő Tanfolyam

meghatározott tényezők figyelembevételével, a kialakult sorrendnek megfelelően – a felsőoktatási intézmény dönt. (A [2] bekezdés szerint a döntés ellen a minisztériumhoz fellebbezni lehet).

A törvény felsőoktatási felvétellel kapcsolatos végrehajtási rendelete (25/1988.

[XII. 22.] MM-rendelet)⁹ 2. § (1) bekezdése azt írja, hogy nem szükséges a Tv. 102. §-a (1) bekezdésének a) pontjában megjelölt bizonyítvánnyal, illetőleg oklevéllel rendelkeznie annak, a) aki a szakmunkások felsőfokú tanulmányokra előkészítő tanfolyamát eredményesen elvégezte, a tanfolyam elvégzésétől számított három éven belül, valamint b) akit valamely tantárgyból, tudomány- vagy művészeti területen elért kiemelkedő teljesítménye alapján a jelentkezés előtt a művelődési miniszter – a felsőoktatási intézmény

javaslatára – az előképzettség alól felmentett. Mindehhez az 5. § felhatalmazza az irányító minisztert,¹⁰ hogy a művelődési miniszterrel egyeztetve eltérő követelményeket és szabályokat határozhat meg. A rendelet 9. § (2) bekezdése szerint a felvételi eljárás során a felkészültséget, a képességeket és a szakmai rátermettséget kell vizsgálni. Ennek érdekében a felvételi eljárás során külön-külön, illetőleg együttesen a) tantárgyi vizsga, b) gyakorlati vizsga, c) alkalmassági vizsga

(a továbbiakban: felvételt vizsga) szervezhető.¹¹ A (3) bekezdés szerint a felvételi vizsga jellegét (tantárgyi, alkalmassági, gyakorlati) és összetételét (vizsgatárgyak, követelményrendszer) a felsőoktatási intézmény (kar) határozza meg.

1988 végétől a felvételi rendszerben számos változás történt. A 25/1988. MM-rendeletben már nem szerepeltek a felvételeknél alkalmazandó preferenciák, a felvételi keretszám „felvételi irányszám”-ra módosult, a rendelet növelte a felsőoktatási intézmények hatáskörét, és előírta a felvételi ponthatárt elért hallgatók felvételét (*Ladányi, 1995, 497. o.*). További előrelépést je-

lentett az 1985. évi oktatási törvény módosításáról szóló 1990. évi XXIII. törvény, amely lehetővé tette a felsőoktatási intézmények egyes szakjai, illetőleg a jelent-

kezők meghatározott köre tekintetében a felvételi vizsga mellőzését, kihagyta a törvényből a „megállapított létszámkeret” kifejezést, és a felvételek speciális feltételeinek megállapítását, valamint a fellebbezések elbírálását intézményi hatáskörbe utalta (*Uo.*). Az 5/1990. MM-rendelet számos intézmény esetében lehetőséget adott a szóbeli tantárgyi vizsga alóli mentesítésre, valamint a közérfokú, illetve felsőfokú állami

a 25/1988. MM-rendeletben már nem szerepeltek alkalmazandó preferenciák

⁹ A Művelődési Minisztérium rendelete.

¹⁰ 1993-ig a felsőoktatási intézmények jelentős része „szakmai irányítását tekintve” a szakminiszterekhez tartozott (agrár-, egészségügyi, honvédelmi, ipari, kereskedelmi és belügyminiszter).

¹¹ Ehhez kapcsolódik a 12. §, amely szerint „(1) A gyakorlati és az alkalmassági vizsga követelményeit, valamint a vizsgáztatás módját a felsőoktatási intézmény határozza meg. (2) A gyakorlati és az alkalmassági vizsga követelményeit és az értékelés módját és szabályait – a felvételi tájékoztatóban részletesen közzé kell tenni. Az értékelés eredménye pontszámban is kifejezhető.”

Szintén ehhez kapcsolódik, hogy a rendelet melléklete szerint: Részben vagy egészben mentesül a tantárgyi vizsga alól az a jelentkező, aki a mellékletben felsorolt tanulmányi versenyek valamelyikén a megjelölt helyezések egyikét érte.

nyelvvizsgával rendelkező jelentkezők számára többletpontok adására (*Uo.*).

A magyar felsőoktatási felvételi szisztémát a nyolcvanas évek közepéig a centralizált szervezés jellemezte, ami a felsőoktatási intézmények által szervezett felvételi vizsgára és részben a középiskolai eredményekre épült. A nyolcvanas évek közepétől kezdett el decentralizálódni a felvételi rendszer.

A rendszerváltást követő első felsőoktatási törvény (1993. évi LXXX. törvény) a felsőfokú tanulmányok folytatásának jogát alanyi jogként fogalmazta meg. A felvehető hallgatók számának meghatározását a felsőoktatási intézmények hatáskörébe utalta a költségvetési támogatásra figyelemmel. Ugyancsak intézményi hatáskör volt a felvételek feltételeinek előírása, a hallgatók kiválasztása és felvétele. A törvény a Felsőoktatási és Tudományos Tanács¹² feladatává tette a hallgatólétszám alakulásának elveivel kapcsolatban az évenkénti állásfoglalást és a központi költségvetésből szakterületenként finanszírozandó hallgatólétszámmra vonatkozó javaslattevét. A törvény 83. § (1) bekezdése szerint felsőoktatási intézménybe a) alapképzésre érettségi bizonyítvánnyal, illetőleg azzal egyenértékű középiskolai végzettséget tanúsító bizonyítvánnyal, továbbá felsőoktatási intézményben szerzett oklevéllel lehet jelentkezni. A (2) bekezdés szerint a felsőoktatási intézmény a felvételt az (1) bekezdésben meghatározott feltételeken túl további követelményhez, különösen az érettségi minősítéséhez, munkaviszonyhoz, meghatározott munkakör betöltéséhez,

meghatározott időtartamú szakmai gyakorlathoz, végzettséghez kötheti. A felsőoktatási intézmény e követelményeket legalább két évvel a bevezetésük előtt nyilvánosságra kell, hozza. A (7) bekezdés szerint a felvételi vizsgák megszervezése és lebonyolítása a felsőoktatási intézmények feladata. A felsőoktatási intézmények a felvételi vizsgákat vagy azok egyes részeit közösen is megszervezhetik. A 25/1995. (III. 24.) illetve az azt módosító 286/1997. (XII. 23.) kormányrendelet szabályozza a felvételi részleteit. Eszerint a 7§ (1) bekezdés szerint a felsőoktatási intézmény a felvételi eljárás részeként a) szakmai alkalmassági, b) tantárgyi (írásbeli és/vagy szóbeli), c) gyakorlati, illetőleg d) egyéb vizsgát szervezhet. A jogszabály azt is lehetővé tette, hogy a felsőoktatási intézmények, illetőleg felsőoktatási és középfokú oktatási intézmények a tantárgyi vizsgát vagy annak egy részét az érettségi vizsgával közösen is megszervezhetik.

Az 1993. évi LXXX. törvény 1996. évi módosítása a felvételigre vonatkozóan nem hozott sok újdonságot. Amit érdemes kiemelni, az az, hogy létrehívta a felvételi eljárással kapcsolatos állami és intézményi feladatok koordinálására az Országos Felsőoktatási Felvételi Irodát.

A törvény 2000. évi módosításának újdonsága a kormány szerepének erősítése a felvételi folyamatban. A 83. § (8) bekezdését már az 1996. évi módosítás beletette a törvénybe – ez azt mondta ki, hogy „a felvételi vizsgák megszervezése és lebonyolítása a felsőoktatási intézmények feladata”, hozzátéve, hogy „a felvételi eljárás általános szabályait az FTT állásfoglalása alapján a Kormány rendeletben állapítja meg”. A 2000. évi módosítás egyértelműbbé és

¹² A Felsőoktatási és Tudományos Tanács a felsőoktatással és a tudományos kutatással kapcsolatos feladatok ellátását segítő, javaslattevő, döntésléköküzítő és véleményező testület. (1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról 76.§ [1])

határozottabbá tette a kormány szerepét: „A felvételi eljárás általános szabályait és a felsőoktatási intézmények feladatait az FTT állásfoglalása alapján a Kormány rendeletben állapítja meg. A felvételi vizsgák megszervezése és lebonyolítása – a rendeletben meghatározottak szerint – a felsőoktatási intézmények feladata.” Lényegében ekkor válik a felvételi eljárás centralizálttá. Ennek része, hogy a 269/2000. (XII. 26.)

kormányrendelet előírta, hogy a jelentkezőkről, a benyújtott dokumentumaikról és az általuk elért eredményekről folyamatosan központi nyilvántartást kell vezetni. Ehhez a felsőoktatási intézmény köteles az adatokat az Oktatási Minisztérium által meghatározott határidőre biztosítani. Azaz lényegében létrehozták a központi felsőoktatási felvételi adatbázist. A jogszabály egyértelműen előírta a felvételi pontszám meghatározásának módját is. A 6. § (2) bekezdés szerint a rangsorolást 120 pontos rendszerben, pontszámokban kell kifejezni, amelynek meghatározása: a) a hozott pontok és a szerzett pontok összegzésével, vagy b) a felvételi vizsgán szerzett pontok megkettőzésével történik. Részletesen előírta a különböző szintű nyelvvizsgákra adható pontszámokat, valamint a felsőfokú szakképzésért kapható pontot. Előírta az olimpiai bajnokok vizsgálat nélküli felvételét. Megszabta azt is, hogy a tantárgyi írásbeli vizsgák feladatlapjait a minisztérium biztosítja.

Összességében a magyar felsőoktatási felvételi rendszer 2000-ben vált (ismét) centralizált rendszerré, a kilencvenes évek elején kialakult közvetlenül intézményi rendszerből. Ehhez kapcsolódóan a felvételi követelmények, a felvételi pontszámok, és az abba beszámítható elemek

meghatározása és a nyilvántartás is kormányzati hatáskörbe került.

A rendszerváltás utáni második felsőoktatásról szóló (2005. évi CXXXIX.) törvény a felvételi rendszerrel kapcsolatban nem hozott sok novumot. Azt lehetne kiemelni, hogy megteremtette a felsőoktatási felvételi intézményi hátterét. Először a felsőoktatási információs rendszert (a 38. § (7) bekezdés szerint az Országos Felsőoktatási Információs Központot, amely kezeli a felsőoktatási intézmények felvételi eljárásával összefüggő adatait), majd a 307/2006. (XII. 23.) kormányrendelet létrehozta az Oktatási Hivatalt, amely – számos egyéb feladata mellett – ellátja a felsőoktatási felvétellel kapcsolatos kormányzati feladatokat. A 237/2006. (XI. 27.) kormányrendelet a felsőoktatási intézmények felvételi eljárásairól lényegében nem jelent érdemi változást a korábbiakhoz képest; részletesen szabályozza a felsőoktatási felvételi eljárást, valamint a tanulmányi és érettségi eredményekért és különböző más címeken adható pontokat a felsőoktatási képzés minden szintjén.

A rendszerváltást követő harmadik felsőoktatási törvény (2011. évi CCIV. tv.) már egyértelműen állami feladatként ír a felvételi eljárással kapcsolatos teendőkről. A 423/2012. (XII. 29.) kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról egy minden részletében centralizált felvételi rendszert definiál, amelyben a felvételi eljárás feladatait az Oktatási Hivatal látja el. A 18. § szerint az alapképzés és az osztatlan képzés felvételi eljárása során a felsőoktatási intézmény – szabályzatában normatív módon meghatározott módon – a) egészségügyi vizsgálatot; b) pályaaalkalmassági vizsgálatot; c) gyakorlati vizsgát; d) a nem magyar állampolgárok számára magyar nyelvi

alkalmassági vizsgát, e) szóbeli alkalmassági vizsgát szervezhet. A jogszabály melléklete sorolja fel azokat a szakokat, ahol egészségügyi, pályalkalmassági, illetve gyakorlati vizsga szervezhető. A rendelet 15. §-a előírja, hogy a) a középiskolai osztályzatai és az érettségi vizsgákon elért százalékos eredményei átlaga alapján legfeljebb 200 tanulmányi pontot, b) a jelentkezés feltételül meghatározott érettségi vizsgaeredményei alapján legfeljebb 200 érettségi pontot, c) az emelt szinten teljesített érettségi vizsgákért legfeljebb 100 érettségi többletpontot lehet adni. A d) pont szerint a felsőoktatási szakképzésért (annak eredményétől függően) 10–30

pont adható, az esélyegyenlőség biztosítása érdekében 40 pont, míg sport- és tanulmányi versenyeken elért eredményért 20 és 100 között adható

pont. De az így – vagyis a d) pont szerint – adható többletpontok összege legfeljebb 100 pont lehet. (A kiemelkedő olimpiai és egyéb sporteredmények alapján azonban feltétel nélküli bejutást – 500 pontot – kap a jelentkező).

2014-ben – 2020. január 1-jei hatályba léptetéssel – a kormány 335/2014. (XII. 18.) kormányrendelete (amely a felsőoktatási felvételi eljárást szabályozó 423/2012. [XII. 29.] kormányrendelet módosításáról szól) radikálisan módosította a felvételi követelményét. Eszerint:

[...] alapképzésre, osztatlan képzésre [...] az a jelentkező vehető fel, aki a) legalább B2 szintű, általános nyelvi, komplex nyelvvizsgával, vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik és b) legalább egy emelt

szintű érettségi vizsgát tett vagy felsőfokú végzettséget tanúsító oklevéllel rendelkezik.

Ezzel a módosítással a hazai felsőoktatáspolitikai elv érte az elitizmus – és vele a selektivitás – rendszerváltás utáni csúcspontját. Ugyanis a felvételi adatbázis elemzéséből 2018-ban világosan látszott, hogy egyetlen olyan alapképzési képzési terület sincs, ahol a felvett fiatalok között a nyelvvizsgával rendelkező aránya meghaladná a 75%-ot, viszont a képzési területek felében nem éri el ezek aránya az 50%-ot. Az emelt szintű érettségit tekintve még rosszabb volt a helyzet. A problémára nyilván a

kormány is rájött az utolsó pillanatban.

A 2019 novemberében hozott 261/2019. (XI. 14.) kormányrendelet 5. §-a szerint „nem lép hatályba a 335/2014. (XII. 18.) kormányrendelet 10.

§ (2) bekezdése”. Tehát a huszonnegyedik órában eltörölték a kötelező nyelvvizsga követelményét, de az emelt szintű érettségi általánosan kötelező előírását megtartották. A következmény a jelentkezők – és felvettek – számának jelentős csökkenése lett. Olyan kevesen még nem jelentkeztek, amióta központi felvételi rendszer van, mint ekkor. (Lásd erről részletesebben: *Polónyi*, 2020b.)

A csökkenés – és azon belül a priorizált képzési területek (a STEM és a pedagógusképzés) jelentkezési arányának csökkenése – nyomán radikális fordulat következett be a felvételi politikában. A 339/2022. (IX. 7.) kormányrendelet hatályon kívül helyezte az emelt szintű érettségit mint általános követelményt is. Egyben ez a rendelet úgy módosította a 423/2012 kormányrendeletet, hogy a jelentkező felvételi összpontszáma oly módon alakul ki, hogy „a) a

a 339/2022. kormányrendelet hatályon kívül helyezte az emelt szintű érettségit mint általános követelményt is

középiskolai osztályzatai és az érettségi vizsgákon elért százalékos eredményei átlaga alapján legfeljebb 200 tanulmányi pontot; b) a meghatározott érettségi vizsgaeredményei alapján legfeljebb 200 érettségi pontot; c) **felsőoktatási intézmény által meghatározott követelmények alapján 100 intézményi pontot [...] szerezhethet**. Tehát a jogszabály a korábban a kormány által előírt többletjogcímek és azok pontjainak meghatározását intézményi hatáskörbe adta. A 19. § (1) bekezdés szerint:

A felsőoktatási intézmény által meghatározott intézményi pont különösen az alábbi jogcímeken adható: a) emelt szintű érettségi vizsga; b) nemzetiségi nyelvből, nemzetiségi nyelv és irodalomból tett érettségi vizsga; c) felvételi vizsga, amely járhat személyes megjelenéssel, és lehet szóbeli vagy írásbeli vizsga, a részvételt a felsőoktatási intézmény feltételekhez kötheti; d) kompetenciateszt; e) nyelvvizsga vagy nyelvtudás; f) tanulmányi és művészeti versenyek; g) sporteredmények; h) szakképesítés; i) esélyegyenlőség; j) munkatapasztalat; k) részképzésben való részvétel; illetve l) ha a felsőoktatási szakképzésben szerzett oklevélből nem számítottak érettségi pontot, az azonos képzési terület szakjára történő jelentkezés esetén a felsőoktatási szakképzésben szerzett oklevélért.

Ugyanez a rendelet a 34. § (2) bekezdésében eltörölte a korábban központilag előírt, a felvételhez minimálisan elérendő pontszámot, s helyébe „a felvételi követelményeket és a rangsorolás módját” az intézmények hatáskörébe adta.

Ezek a változások tehát a felvételi összpontszám 20%-ának alakítását intézményi hatáskörbe utalta. Hozzá kell tenni, hogy

miután a bejutási minimumpontszám alakítása is intézményi hatáskörbe került, olyan jelentkezők esetében, akik minimális hozott pontszámmal felvételiznek, az intézményi pontszám elérheti az 40%-ot is.

Ugyanakkor a pontozás ilyen átalakítása nem járt a szervezés, nyilvántartás és szabályozás centralizációjának csökkentésével.

Összefoglalva a magyar felsőoktatási rendszer formálódásait, azt állapíthatjuk meg, hogy a felvételi szisztema lényegében egészen 1990-ig centralizált volt, majd 2000-ig decentralizált, ezt követően ismét centralizálttá vált. A 2022-es átalakítás nyomán továbbra is centralizált maradt, s lényegében annyi változás történt, hogy az intézmények nagyobb önállóságot kaptak a felvételi pontszámok kisebbik részének meghatározásában.

A MAGYAR FELVÉTELI RENDSZER A TI-POLÓGIÁKBAN

A már fent bemutatott Helms-féle csoportosítás (2008) szerint Magyarország lényegében a 21. század kezdetétől az 1. típusú (*Középfokú eredmények alapján történő felvétel – Országos vizsgapontszám, plusz középiskolai tanulmányi teljesítmény*) felvételi típusba tartozik. A 2022-es változások után lassan, kis részben a 4. típusba kerültünk át (*Országos felvételi vizsgapontszámok, plusz intézményi szintű felvételi vizsgapontszámok*).

Abouchedid csoportosítása szerint (2010) – a rendszerváltást követő rövid történelmi kitérő után – mindig a centralizált rendszerbe tartoztunk, és ebben a tekintetben nincs is jelentős elmozdulás.

Orr és mtsai felvételi tipológiája szerint (2017) szintén az első típusba (*iskolák általi kiválasztás*) tartozunk, és az utóbbi évek változása nyomán a 4. típus felé (*dupla*

szelekció) mozdult el a metódus. Itt a szerzők az egyes típusokat a *méltányosság*, *hatékonyság* és *eredményesség* szerinti értékeléssel is bemutatják (4. táblázat).

4. TÁBLÁZAT

A különböző felvételi típusok méltányossága, hatékonysága és eredményessége

Típusok	Dimenziók	Méltányosság ¹³	Hatékonyság ¹⁴	Eredményesség ¹⁵
1. típus – <i>Iskolák általi kiválasztás</i> Ausztria, Belgium, Dánia, Németország, Magyarország, Olaszország, Luxembourg, Hollandia, Lengyelország, Szlovénia		– a hátrányos helyzetű tanulók legalacsonyabb relatív részvételi aránya	– legalacsonyabb belépési arány	+ alacsony munkanélküliségi ráta + alacsony növekedési szint a skill-mismatchban
2. típus – <i>Felsőoktatási intézmények általi kiválasztás</i> Bulgária, Ciprus, Észtország, Finnország, Portugália, Litvánia, Lettország		– a 30 év feletti diákok magas részvételi aránya (de nem feltétlenül érettségizett).	+ magas befejezési arány	(nincs figyelemre méltó eredmény)
3. típus – <i>Legkevesebb kiválasztás</i> Albánia, Franciaország, Görögország, Írország, Makedónia, Málta, Svédország, Törökország		+ a társadalmi befogadás legmagasabb aránya	– alacsony befejezési arány	– a munkanélküliség magas szintje
4. típus – <i>Dupla szelekció</i> Horvátország, Csehország, Izland, Montenegró, Norvégia, Románia, Szerbia, Szlovákia, Spanyolország, Egyesült Királyság		+ 30 év feletti hallgatók magas részvétele (de nem feltétlenül diplomás). + a nők magasabb részvételi aránya	+ az átlagosnál valamivel magasabb befejezési arány	(nincs figyelemre méltó eredmény)

FORRÁS: Orr és mtsai., 2017 nyomán saját szerkesztés

Jelmagyarázat: „+” jel = pozitív következmény; „–” jel = negatív következmény

¹³ A méltányos felvételi rendszer az, amely jobban összpontosít a hallgatók sikerességére, társadalmi háttérüktől függetlenül. Proxyjelzők: *társadalmi háttér szerinti részvétel, részvétel nemek szerint, részvétel életkor szerint*.

¹⁴ Hatékony felvételi rendszer az, amely kedvező illeszkedést mutat a jelentkező érdeklődési köre és készségei, valamint a felsőoktatási program / felsőoktatási intézmény között. Proxyjelzők: *befejezési arány, belépési arány*.

¹⁵ Az eredményes felvételi rendszer az, amely lehetővé teszi, hogy a tanulmányi minták változásai tükrözzék a társadalom és a munkaerőpiac új és folyamatosan változó igényeit. Proxyjelzők: *a hallgatók arányának változása szakterületenként az idő múlásával; munkanélküliségi ráta; a tanult szakma és betöltött munkakör illeszkedése*.

Néhány jellemző alakulása

Kormány kontra intézményi kontroll

A neves oktatáskutató *Ulrich Teichler* 1996-ban azt írta (108. o.):

[...] a legtöbb nyugat-európai országban a nemzeti felvételi rendszer az irányadó. Az egyes egyetemek nem határozzák meg a felvételi eljárásokat és nem választják ki hallgatóikat. Még az Egyesült Királyságban is, ahol az egyes egyetemek és tanszék-ek dönthetnek mind a kritériumokról, mind a tényleges kiválasztásról, a felvételi eljárást átadják egy nemzeti felvételi szolgálatnak [...]

– ugyanakkor, ha az OECD által közre-
adott, 2017-es állapotot tükröző táblázatra
tekintünk, akkor ez a megállapítás már nem
helytálló az országok többségére. E táblázat
(*Table 2.5. Admission and application systems
for first-degree programmes 2017*) szerint
(OECD, 2019, 78–79. o.) 33 ország közt
mindössze 8 esetben látunk a felvételi
anyagok kezelésében (*Management of appli-
cations*) tisztán központi (*centralised*) for-
mát, 12 esetben vegyes (*centralised and direct
to institutions*), 13 esetben pedig intézményi
(*direct to institutions*) forma tapasztalható
(ez utóbbiak közül 9 európai).

Úgy tűnik tehát, hogy az elmúlt közel
20 év alatt jelentősen átalakult, a korábbi
centralizációs törekvésekkel szemben vissza-
fordult a fejlett országok felsőoktatásában a

felvételi szisztéma, azaz jelentősen elmoz-
dult a centralizáció felől a decentralizáció
felé. Ugyanakkor nálunk, mint arra már
utaltunk – a rendszerváltást követő rövid
történelmi kitérőtől eltekintve – mindig
centrális volt a felsőoktatási felvételi rend-
szer, és ebben az utóbbi évek sem hoztak
változást.

Az, hogy melyik országban centralizált,
melyikben decentralizált, és melyikben ve-
gyes a felvételi rendszer szervezése, valószí-
nűleg történelmi kulturális hagyományokon
múlik. Az adatok tanúsága alapján a centra-
lizáció illetve decentralizáció nem függ össze
az országok korrupciós¹⁶ vagy demokrácia-¹⁷
indexével.¹⁸ A jogállamisággal¹⁹ való kapcsola-
t is szerénynek tűnik. (E három aspektus-
ból minden esetben a centralizált felvételi
rendszerrel rendelkező országcsoporthoz átlaga
mutatta a legkedvezőtlenebb értékeket, és a
vegyes [*centralised and direct to institutions*]
rendszerrel bíró országok csoportjának át-
laga a legjobbat – azonban az átlagok kö-
zötti különbség mindössze 4 és 14% közé
esett [ez utóbbi a jogállamiság mutató eseté-
ben], és az egyes csoportokba tartozó orszá-
gok meglehetősen heterogén képet mutat-
tak az indikátorok értékét tekintve.)

Méltányossági kérdések

Az Orr-féle elemzés segítségével ilyen rövid
időtávon nem igazán megbízhatóan elemez-
hetők az egyes hatások. Két adatot vizsgál-
tunk meg a hazai folyamatok kapcsán, a
nők arányát, és az idősebb fiatalok arányát a

¹⁶ A korrupciós szintet a Világbank *coupsion of controll*, illetve a Transparency International *corruption perceptions* indexeinek értékeivel mértük, és nem mutatkozott jelentős különbség a centralizált és a decentralizált rendszerrel rendelkező országok átlagai között.

¹⁷ Az Economist Intelligence Unit *Democracy Index* mutatója alapján.

¹⁸ Az elemzés lehetősége azért merült fel, mert a humán fejlettség- és a kompetenciaeredmények viszonylag szoros kapcsolatot mutatnak a demokráciaindexszel és a jogállamisággal (lásd: *Polónyi*, 2024).

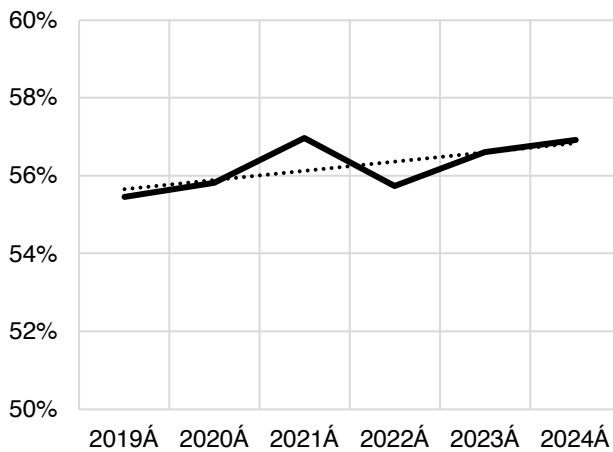
¹⁹ A Világbank *Rule of Law* mutatója alapján.

felvettek között. A nők aránya (1. ábra) enyhe növekedést mutat az elmúlt években, ami a negyedik típusú felvételi szisztéma jellemzője. Ugyancsak az ezen felvételi

rendszer felé történő elmozdulásnak a hatását látszik mutatni az idősebb felvettek arányának csekély növekedése (2. ábra).

1. ÁBRA

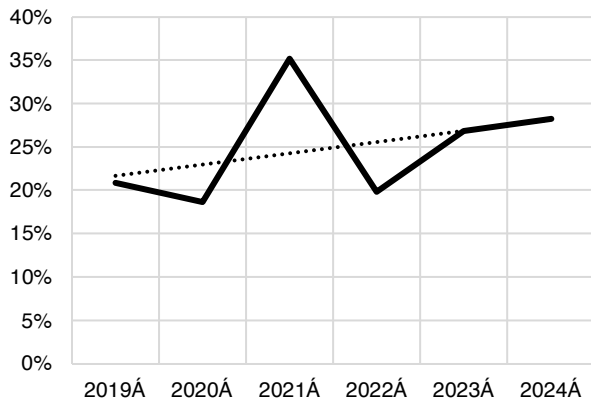
A nők arányának alakulása a felvettek között Magyarországon (Á = Az általános eljárás adatai alapján)



FORRÁS: a felvi.hu adatai alapján saját számítás és szerkesztés

2. ÁBRA

A 27 éves és idősebb fiatalok aránya a felvettek között (Á = Az általános eljárás adatai alapján)



FORRÁS: a felvi.hu adatai alapján saját számítás és szerkesztés

A 2022-ben bevezetett felvételi eljárás tehát, úgy tűnt, javított a szisztéma méltányosságán, legalábbis ezen két tényező (a nők és az idősebb hallgatók aránya) tekintetében

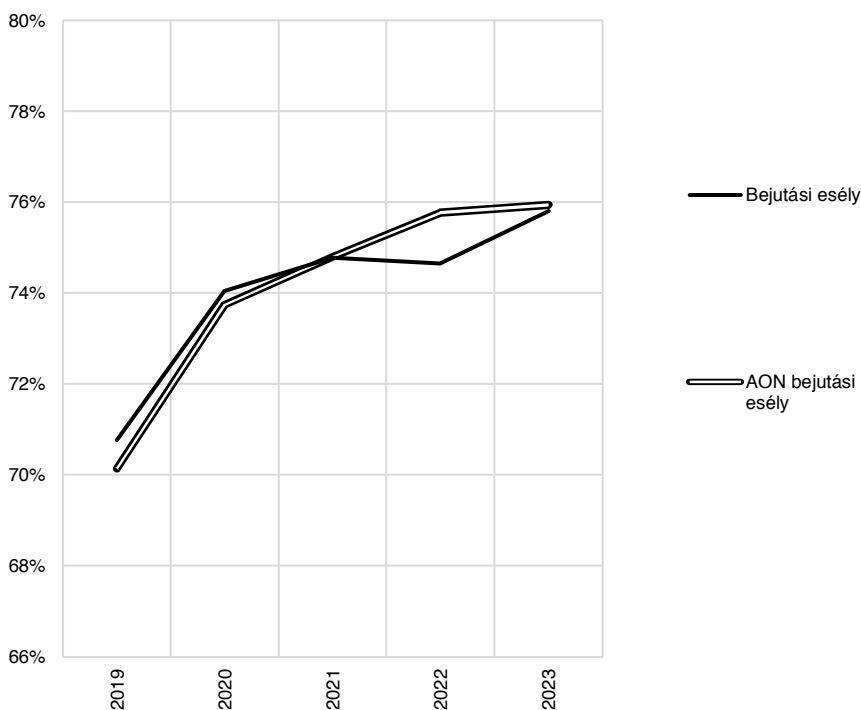
Hatékonyasági kritériumok

A hatékonysági kritériumok tekintetében még bizonytalanabb a képalkotás, hiszen

annak meghatározó kritériumáról, a befejezési arányról nyilvánvalóan nem lehet még adatunk. Egyedül a bejutási esély, valamint a belépési ráta növekedését lehet érzékelni, ami arra utal, hogy elmozdulás történik az első típusú felvételi szisztémától, amelyet a legalacsonyabb belépés jellemez.

3. ÁBRA

Bejutási esély (jelentkezők/felvettek) alakulása

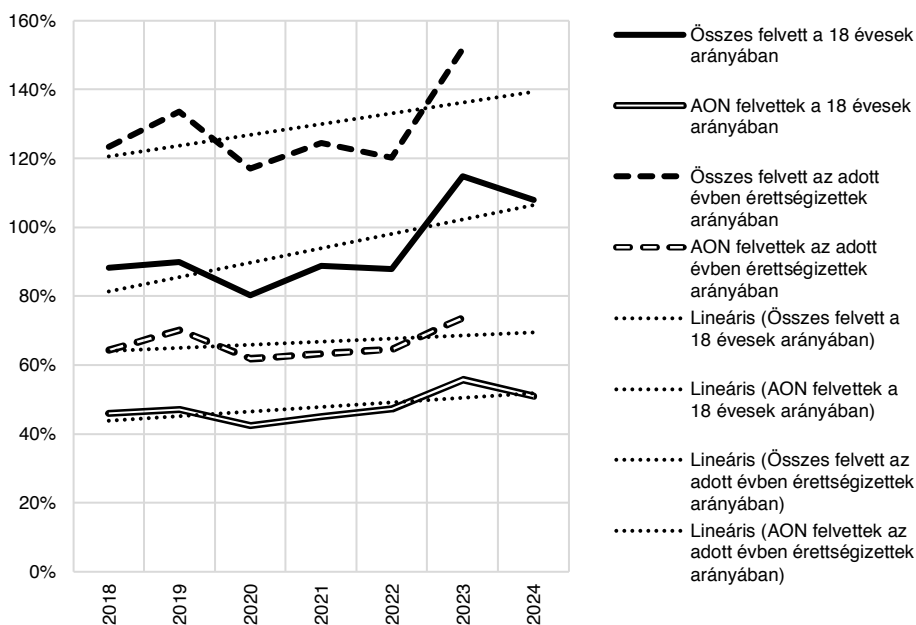


AON = Nappali tagozatos alap és osztatlan képzés

FORRÁS: a felvi.hu adatai alapján saját számítás és szerkesztés

4. ÁBRA

A belépési ráták alakulása



FORRÁS: a felvi.hu adatai alapján saját számítás és szerkesztés

AON = Nappali tagozatos alap és osztatlan képzés

Ugyanakkor kérdéses, hogy a bejutási arányok növekedése – ami alapvetően a bejutási minimumpontszámok leszállításával és az intézményi pontszámok holisztikus és kevésbé meritokratikus képzésével függ össze – hogyan befolyásolja a végzési arányt. Kérdéses, hogy a holisztikusabb befogadás felé elmozduló intézmények hogyan képesek a nagyobb lemorzsolódási veszélyt kezelni.

A 2023. évi felsőoktatási felvétel néhány tanulsága

Befejezésül áttekintjük a 2022. évi (általános) felvételit abból a szempontból, hogy az

intézmények hogyan alkalmazták az intézményi pontszám tekintetében kapott szabadságukat. Mint korábban már láttuk, a többször módosított 423/2012. kormányrendelet értelmében a felsőoktatási intézmény által meghatározott intézményi pont különösen az alábbi jogcímeken adható:

- 1) emelt szintű érettségi vizsga,
- 2) nemzetiségi nyelvből, nemzetiségi nyelv és irodalomból tett érettségi vizsga,
- 3) felvételi vizsga, amely járhat személyes megjelenéssel, és lehet szóbeli vagy írásbeli vizsga, a részvételt a felsőoktatási intézmény feltételekhez kötheti,

- 4) kompetenciateszt,
- 5) nyelvvizsga vagy nyelvtudás,
- 6) tanulmányi és művészeti versenyek,
- 7) sporteredmények,
- 8) szakképesítés,
- 9) esélyegyenlőség,
- 10) munkatapasztalat,
- 11) részképzésben való részvétel, illetve
- 12) ha a felsőoktatási szakképzésben szerzett oklevélből nem számítottak érettségi pontot, az azonos képzési terület szakjára történő jelentkezés esetén a felsőoktatási szakképzésben szerzett oklevélért.

Áttekintettük 36 hazai felsőoktatási intézmény²⁰ 2024-ben az általános

eljárásban,²¹ az intézményi felvételi pontszámítás során alkalmazott jogcímeit (5. ábra). A felsőoktatási intézmények által 2024-ben alkalmazott jogcímekben a rendeletben példaként felsorolt (és a korábbi jogszabályokban előírt) jogcímek közül: a nyelvvizsga vagy nyelvtudás, a tanulmányi és művészeti versenyeken elért eredmény, a sporteredmények, a szakképesítések, az emelt szintű érettségi vizsga, az esélyegyenlőség és a munkatapasztalat, (tehát a korábbi 13-ból 7) a vizsgált intézmények közel háromnegyedénél megjelenik. A vizsgált intézményeknél összesen – a hasonlóak összevonásával – 42 jogcímet lehet azonosítani. (Lásd a *Melléklet 6. táblázatát*.)

5. ÁBRA

A vizsgált 36 felsőoktatási intézmény 2024. évi intézményi pontszámszámítása során alkalmazott leggyakoribb jogcímeinek szófelhője

Egyházi önkéntes munka
Tanulmányi verseny
 Motivációs levél & beszélgetés
 Közösségi szolgálat Alumni
 Felsőoktatási oklevél
Nyelvvizsga
Esélyegyenlőség
 Önkéntes munka
 Középiskolai hittan
Saját intézmény-tanulmányi verseny
 Önkéntes katonai szolgálat

FORRÁS: saját szerkesztés

²⁰ A felsőoktatási törvényben 63 felsőoktatási intézmény szerepel. Ezek közül nem foglalkoztunk a külföldi és a művészeti egyetemekkel (ANNYE, KEE, BCKF, MKE, MTE, MOME, SZFE), a 25 egyházi fenntartású felsőoktatási intézményből pedig csak a „nagyobbak” – DRHE, EKKE, GFE, KGRE –, valamint a PPKE adatait vettük figyelembe. Az adatok forrása a Felvi.hu.

²¹ Minden évben három felvételi eljárás van: az általános, a pót- és a keresztféleves. Ezek közül az általános eljárás során kerül felvételre a hallgatók 85–89%-a.

Az intézményi pontok képzésének gyakorlata meglehetősen sokszínű. A vizsgált 36 intézmény által alkalmazott jogcímek átlagos száma 9, de elég jelentős szórással. Az egyik véget az egyik magánfőiskola módszere, amely kizárólag szóbeli motivációs beszélgetés alapján ad intézményi pontot, a másik végeten egy vidéki kis egyetem áll 16 jogcímmel.

A jogcímek alkalmazásának néhány fontosabb jellemzőjét érdemes megemlíteni.

Az egyik, hogy a szóbeli felvételt a vizsgált intézmények több mint 40%-a alkalmazza. Az orvosi és egészségügyi, valamint az állatorvosi képzések esetében szinte általánosan, de számos más területen is alkalmazzák (pl. van olyan programtervező informatikusokat képző felsőoktatási szakképzés, ahol „motivációs elbeszélgetés vagy pályaalakmassági és motivációs írásbeli teszt” az intézményi pontszámítás egyik összetevője). A szóbeli felvételi vizsgák jelentős felfutása annyiban érthető, hogy sok intézmény alighanem úgy gondolja, hogy így tudják kiválasztani a számukra leginkább alkalmas jelentkezőket.²² Ugyanakkor jelentős irodalma van annak, hogy elég egyértelmű a hagyományos interjúk alacsony megbízhatósága és korlátozott érvényessége. Például az interjúk eredményei mérsékelten jósólják meg azokat az eredményeket, amelyek elérhetőségét figyelembe kell venni az orvosi egyetemre való felvételi szempontjából. Tehát miközben az orvosképzők úgy vélik, hogy az orvosi egyetemre való felvételt legalábbis részben az emberi megítélésnek kell irányítania, nincs szisztematikusan

bemutatott bizonyíték arra vonatkozóan, hogy ez javítaná a kiválasztást (Kreiter és mtsai., 2018). Egy másik elemzés – amely a ’80-as évek közepétől napjainkig vizsgálta az orvosegyetemi felvételek átalakulását Amerikában – arra mutatott rá, hogy az orvosegyetemek alacsonynak ítélték a demográfiai jellemzők fontosságát a felvételi folyamatban, miközben a jogi és társadalmi kontextus lehetővé teszi a felvételi bizottságok számára, hogy az iskoláik oktatási küldetésének és céljainak megfelelően figyelembe vegyék a sokszínűséget. Hozzáteszik, hogy időközben változtak a felvételik, és ma már sok orvosi egyetem holisztikusabb felvételi eljárást folytat (Monroe és mtsai., 2013). Egy további kutatás szerint a tartós egészségügyi és társadalmi egyenlőtlenségek valósága többek között a faji, vallási és nemi identitás dimenziói mentén jelentősen megkérdőjelezte annak a képnek a hitelességét, ahogy az akadémikus orvoslás tekint önmagára. Ezért a szerzők úgy látják, hogy az orvostanhallgatók kiválasztásában szélesebb

társadalmi kontextusra, holisztikus szemléletre van szükség (Conrad, Adams és Young, 2016).

A hazai felvételek intézményi pontszámait elemezve azt is megállapíthatjuk, hogy az esélyegyenlőség (hátrányos helyzet, fogyatékoság és gyermekgon-
dozás) figyelembevétele a vizsgált

intézmények egynegyedében nem szerepel a jogcímek között, és ahol szerepel, nem kevés esetben ott is szerény (pl. a sporteredményekénél alacsonyabb) pontszámmal (ilyen néhány orvosi, műszaki és gazdaságtudományi képzés).

ma már sok orvosi egyetem
holisztikusabb
felvételi eljárást folytat

²² Szemben a korábban említett, Edwards, Coates és Friedman által 2012-ben készített tanulmány eredményeivel: nálunk alig tapasztalható tesztek alkalmazása az egészségügyi felsőoktatási felvételeknél.

Szintén figyelemreméltó gyakorlat, hogy az egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények esetében a nem hitélettel összefüggő szakok esetében is intézményi pontszámra jogosít az intézmények nagyobbik részében a középiskolai hittan, illetve az egyházi önkéntes munka vagy minisztálás, illetve templomi szolgálat megléte.

Egyes felsőoktatási intézmények regionális, területi szerepének, rekrutációs bázisának felismerését bizonyítja, hogy megjelentek olyan jogcímek, mint a lakcím (kedvezményezett településen lakó), alumniszülő, -nagyszülő, a „saját vagy együttműködő középiskola tanulója” státusz, vagy az intézményi felvételi felkészítőkon, szakmai táborokban történő részvétel.

Míg egyes kis vidéki egyetemek a regionalitásuk erősítésére, létszámuk növelésére, addig a nagy tudományegyetemek és néhány speciális szakintézmény a minőség (vagy elitizmus) erősítésére használják az intézményi pontozás jogcímét. Mindkét törekvésnek megvan a maga hátulütője. A magas befogadási törekvésnek a problémája a lemorzsolódás nagyobb veszélye. Kérdés, hogy az inklúzióval párosul-e olyan eszközrendszer, amellyel a különböző felkészültségű hallgatók felzárkóztatása megvalósítható, a lemorzsolódás veszélye mérsékelhető. A másik póluson a nagy elitizmus veszélye a társadalmi bezárkózás, a társadalmi rétegrekrutáció beszűkülése, a társadalmi mobilitás befagyása.

Érdemes a 2024. évi felvételi két szembe-
tűnő problémáját is megemlíteni. Az egyik,

hogy sok intézmény – különösen a sokkarú, sokszakú tudományegyetemek – intézményi pontszámítás-ismertetője gyakorlatilag áttekinthetetlen. Néhány intézmény minden szakra külön-külön megadta az intézményi pontszámítás módját. Van olyan egyetem, ahol ez több mint kétszáz oldalas, de olyan is van, ahol félezer-nél több oldalas ismertetőt jelent. A másik probléma a 423/2012.

a magas befogadási törekvésnek a problémája a lemorzsolódás nagyobb veszélye

(XII. 29.) kormányrendelet 2024. évi módosítása, amelynek értelmében az önkéntes tartalékos szolgálatot teljesítők 16-tól 64 pontig terjedő többletpontra jogosultak.²³

Arról a jogszabály nem rendelkezik, hogy ez az 500 ponton belül értendő mint intézményi pontszám, vagy azon túl – ami ellentmondana a felvételi jogszabály több szakaszában leírt 500 pontos maximumnak. Ezért azután néhány intézmény (a vizsgálatba vont 36-ból öt) beépítette az intézményi jogcímek közé az önkéntes katonai szolgálatot (az ellentmondást tovább fokozza, hogy közülük csak egy a jogszabály szerinti 64 pontos maximummal).

McGrath és szerzőtársai több európai felsőoktatási felvételi rendszer elemzése során arra a megállapításra jutottak, hogy a nemzetközi bizonyítékok azt mutatják: a középiskolai osztályzatok jobban előrejelzik a tanulók teljesítményét, mint a standardizált pontszámok. Ugyanakkor a diákokra vonatkozó további információk, beleértve a jelentkezési lapokat és az interjúkat, segíthetnek felmérni a diák végzési esélyeit. Azt is hozzátették, hogy a többszörös felvételi kritériumok és a leendő hallgatók

²³ Ha a jelentkező önkéntes tartalékos katonaként legalább hat hónapos folyamatos kiképzést teljesített, 16 többletpontra, ha hat hónapos szakkiképzést teljesített, 32 többletpontra, ha az előbbi folytatálagosan követő hat hónapos szolgálatot teljesített, összesen 64 többletpontra jogosult

tájékoztatásának növelése bizonyos feltételek mellett biztosítja a hallgatók jövőbeni tanulmányi sikerességének magasabb előrejelző képességét (McGrath és mtsai., 2014, 12. o.) A hazai felsőoktatási felvételi rendszer működése sok tekintetben a fenti tanulmány által felvázolt európai trendekkel egybeesik, ugyanakkor a rendszer átláthatósága a jelentkezők számára jelentősen romlott.

Összességében az intézményi pontszámok decentralizálása elindította a hazai felsőoktatást egy olyan úton, amely lehetővé teszi az intézmények számára saját hallgatóik megtalálását. Ugyanakkor a holisztikus megközelítés egyelőre inkább csak a kisebb egyetemek esetében jellemző. Éppen úgy, mint az intézményi pontszámok jogcímeinek átláthatósága.

BEFEJEZÉSÜL

A felsőoktatás folytatódó tömegesedése nyomán a felsőoktatási felvételi rendszerek igen sokszínűek lettek a világon. Ugyanakkor – mint a korábban már idézett McGrath és szerzőtársai 2014-es tanulmányukban megállapították – az európai felvételi rendszerek megkülönböztető jegyei közé tartozik a közép fokú végzettségre támaszkodás mint a

felsőoktatásba való belépés fő feltétele; az a széles körben elterjedt hagyomány, amely szerint jog a felsőoktatásba való bejutás; valamint a felvételi igazgatás viszonylagos központosítása. Ez a centralizáció azonban módosul azzal a mind erőteljesebben érvényesülő tendenciával, hogy nagyobb autonómiát kapjanak az egyetemek (McGrath és mtsai., 2014, 89. o.). Jóllehet Magyarország nem szerepel a részletesen vizsgált országok között, a megállapítás ránk is érvényes.

Ugyanakkor hozzá kell tenni, hogy Magyarország olyan mutatókban, mint a részvételi arány (*enrollment ratio*) vagy a végzési arány (*gross graduation ratio*) 2022-ig az EU-ban az utolsó 3-4 között volt, tehát egy a kormányzati politika által erősen visszafoготt elitista felsőoktatással rendelkezett (lásd erről Polónyi, 2024b).

A 2022-ben bekövetkezett felsőoktatási felvételi szisztémaváltásnak csak az egyik eleme volt az intézményi pontok jogkörében adott autonómia, lényegesebb volt az alsó ponthatár felszabadítása és a felvehető létszám jelentős megemlése.

Végeredményben a hazai felsőoktatási felvételiben tapasztalható elmozdulás – egy több mint 10 évig tartó értelmetlen visszafoгás után – egy kis lépés a fejlett világ felsőoktatáspolitikája felé.

IRODALOM

- Abouchedid, K. (2010): Undergraduate Admissions, Equity of Access and Quality in Higher Education: An International Comparative Perspective. In. Lamine, B. (szerk.): *Towards an Arab Higher Education Space: International Challenges and Societal Responsibilities. Arab Regional Conference on Higher Education Cairo 31 May, 1 - 2 June 2010*. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/323177462_Undergraduate_admissions_equity_of_access_and_quality_in_higher_education_An_international_comparative_perspective_Arab_Regional_Conference_on_Higher_Education_ARCHE_10_UNESCO_Cairo (2020. 10. 15).
- Conrad, S. S., Addams, A. N. és Young, G. H. (2016): Holistic review in medical school admission and selection: A strategic, mission-driven response to shifting societal needs. *Academic Medicine*. 91. 11. sz., 1472–1474.

- Letöltés: https://journals.lww.com/academicmedicine/fulltext/2016/11000/holistic_review_in_medical_school_admissions_and.9.aspx (Letöltés 2024. 10. 28).
- Edwards, D., Coates, H. és Friedman, T. (2012): A survey of international practice in university admissions testing. *Higher Education Management and Policy*. 24. 1. sz. Letöltés: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/hemp-24-5k9bdck3bkr8.pdf> (2020. 10. 25).
- Freeman, B. (2020): Admissions Processes to Higher Education, International Insights. In: Teixeira, P. N. és Shin, J. C. (szerk.): *The international encyclopedia of higher education systems and institutions*. Letöltés: https://www.academia.edu/37001429/Freeman_B_2020_Admissions_Processes_to_Higher_Education_International_Insights (2024. 10. 05.).
- Haj, C. M., Geanta, I. M. és Orr, D. (2018): A Typology of Admission Systems Across Europe and Their Impact on the Equity of Access, Progression and Completion in Higher Education. In: Curaj, A., Deca, L. és Pricopi, R. (szerk.): *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. Springer Open.
- Harvey, A., Brett, A., Cardak, B., Sheridan, A., Stratford, J., Tootell, N. és McAllister, R. (2016): *Rachael Spice The Adaptation of Tertiary Admissions Practices to Growth and Diversity Access and Achievement Research Unit*. La Trobe University. Letöltés: https://www.acses.edu.au/app/uploads/2018/06/51_LaTrobe_AndrewHarvey_Accessible_PDF.pdf (2020. 10. 21).
- Helms, R. N. (2008): *University Admission Worldwide. International Bank for Reconstruction and Development*. The World Bank, Washington, D.C. Letöltés: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/671131468153295738/pdf/451470NWP0HDNE1Box0334045B01PUBLIC1.pdf> (2024. 10. 05.).
- Kreiter C., O'Shea, M., Bruen, C., Murphy, P. és Pawlikowska, T. (2018): A meta-analytic perspective on the valid use of subjective human judgement to make medical school admission decision. *Medical Education Online*. 23. Letöltés: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30286694> (2024. 10. 28).
- Ladányi A. (1995): A felsőoktatási felvételi rendszer történeti alakulása. *Educatio*. 4. 3. sz., 485–500.
- Maude, J., M. és Kirby, D. (2022): Holistic Admissions in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 22. 8. sz. Letöltés: https://research.acer.edu.au/higher_education/53 (2020. 10. 25).
- McGrath, C. H., Henham, M. L., Corbett, A., Durazzi, N., Frearson, M., Janta, B., Kamphuis, B. W., Katashiro, E., Brankovic, N., Guerin, B., Manville, C., Schwartz, I. és Schweppenstedde, D. (2014): *Higher Education Entrance Qualifications and Exams in Europe: a Comparison*. European Parliament's Committee on Culture and Education. Letöltés: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2014/529057/IPOL-CULT_ET\(2014\)529057_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2014/529057/IPOL-CULT_ET(2014)529057_EN.pdf) (2024. 10. 29).
- Michel, S. R., Belur, V., Naemi, B. és Harrison, K. J. (2019): Graduate Admissions Practices: A Targeted Review of the Literature. *ETS Research Report Series*. 1. sz. DOI: 10.1002/ets2.12271
- Monroe, A., Quinn, E., Samuelson, W., Dunleavy, D. M. és Dowd, K. W. (2013): An overview of the medical school admission process and use of applicant data in decision making: what has changed since the 1980s? *Academic Medicine*. 88. 5. sz. Letöltés: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23524917> (2024. 10. 28).
- OECD (2019a): *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019b), *Benchmarking Higher Education System Performance, Higher Education*, OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/be5514d7-en
- OECD (2020): *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2022) : *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2023) : *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2024) : *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.

Orr, D., Usher, A., Haj, C., Atherton, G. és Geanta, I. (2017): *Study on the impact of admission systems on higher education outcomes Volume I.: Comparative report*. European Commission Directorate-General for Education and Culture.

Polónyi I. (2020a): *A felsőoktatás fejlődésének ingadozásai. Köz-gazdaság*. 15. 4. sz., 89–104.

Polónyi I. (2020b): Harmadik csapás. A felsőoktatási felvételi ingadozásai – avagy az oktatáspolitikai társadalomismeretének hiánya. *Iskolakultúra*. 30. 10. sz., 25–37.

Polónyi I. (2024a): A diktatúrák és a humán fejlesztés. *Világpolitika és közgazdaságtan*. 3, 5. sz. 46-60

Polónyi I. (2024b): Hová jutott a hazai felsőoktatás? Megjelenés alatt.

Teichler, U. (1996): The changing nature of higher education in Western Europe. *Higher Education Policy*. 9. 2. sz., 89–111.

Trow, M. (1973): *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Commission on Higher Education, Berkeley. Letöltés: <https://eric.ed.gov/?id=ED091983> (2020. 10. 25).

Wolhuter, Ch. C., Higgs, L. és Higgs, P. (2007): South Africa: Rapid Change and Re-integration with the Global Community In.: Locke, W. és Teichler, U. (szerk.): *The changing conditions for academic work and careers in selected countries*. International Centre for Higher Education Research, Kassel (Germany). Letöltés: [https://www.ses.unam.mx/curso2017/bibliografia/Wolhuter 2007 South Africa rapid change.pdf](https://www.ses.unam.mx/curso2017/bibliografia/Wolhuter%202007%20South%20Africa%20rapid%20change.pdf) (2024. 10. 07.).

MELLÉKLET

5. TÁBLÁZAT

A közintézmények első diplomát célzó felsőoktatási képzésére való felvétel vizsgái és kiegészítő kritériumai (2017-ben, néhány közép-európai ország esetében)

	Vizsgák/tesztek használata a felvétel meghatározásához				További kritériumok vagy speciális körülmények alkalmazása a felvételi rendszerekben							
	Kötelezőek-e a vizsgák/vizsgák az állami felsőoktatási intézményekbe való bejutáshoz?				Használtnak-e további kritériumokat, mennyire fontosak ezek, és milyen autonómiával rendelkeznek az intézmények e kritériumok felett?							
	Nemzeti/központi vizsgák	Nem nemzeti/központi szabványosított vizsgák	Nem nemzeti/központi nem szabványosított vizsgák	Első diploma megszerzésére irányuló felsőfokú képzések felvételi vizsgái	Középiskolai tanulmányi átlag	Interjúk	A pályázó etnikai/nemzetiségi hovatartozása	A pályázó családi jövedelme	Munkatapasztalat	Korábbi szolgálati vagy önkéntes munka	Ajánlások	Jelentkezési levél vagy írásos indoklás a felvétel indoklásához

Svájc	Szlovákia	Lengyelország	Magyarország	Németország	Csehország	Ausztria
Igen, mind	m	Igen, mind	Igen, mind	a	Igen, több	a
a	m	a	Nem	Igen, mind	Nem	a
a	m	a	a	Igen, mind	a	a
Igen, mind	a	m	a	a	a	a
Nem	Intézményi autonómia – Méréselt jelentőségű	Nem	Igen – Nagy jelentőségű	Igen – Méréselt jelentőségű	Intézményi autonómia – Használt, de ismeretlen mértékben.	Nem
Intézményi autonómia	Institutional Intézményi autonómia – Alacsony	Igen – Használt, de ismeretlen mértékben	Nem	Intézményi autonómia – Használt, de ismeretlen mértékben.	Intézményi autonómia – Használt, de ismeretlen mértékben.	Nem
Nem	Nem	Nem	Nem	Nem	Nem	Nem
Nem	a	Nem	Nem	Nem	Nem	Nem
Igen – Használt, de ismeretlen mértékben.	Nem	Nem	Nem	Intézményi autonómia – Használt, de ismeretlen mértékben.	Intézményi autonómia – Használt, de ismeretlen mértékben.	Nem
Nem	Intézményi autonómia – Alacsony jelentőségű	Nem	Nem	Intézményi autonómia – Használt, de ismeretlen mértékben.	Nem	Nem
Nem	Nem	Nem	Nem	Nem	Nem	Nem
Nem	Intézményi autonómia – Alacsony jelentőségű	Nem	Nem	Intézményi autonómia – Használt, de ismeretlen mértékben.	m	Intézményi autonómia – Nagy jelentőségű

FORRÁS: az OECD (2019a, 461–462. o.) alapján saját szerkesztés. XLSX-forrás:
<https://doi.org/10.1787/888933980374> (Table D6.2a. Examinations and additional criteria used for admission to first-degree tertiary programmes in public institutions (2017) – közép-európai részlet

Jelmagyarázat:

a - Az adatok nem alkalmazhatók, mert a kategória nem érvényes

m - Nem állnak rendelkezésre adatok – vagy hiányoznak, vagy az alacsony válaszadói szám miatt nem lehetett kiszámítani a mutatót

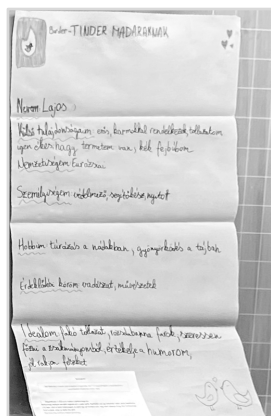
6. TÁBLÁZAT

A vizsgált 36 felsőoktatási intézmény intézményi pontszámszámítás során alkalmazott jogcímei és azok előfordulása (2024-ben)

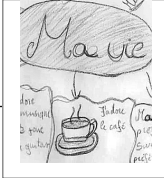
	Jogcím	Előfordulás
1	Nyelvvizsga vagy nyelvtudás	33
2	Tanulmányi és művészeti versenyeken elért eredmény	32
3	Sporteredmények	29
4	Szakképesítés	29
5	Emelt szintű érettségi vizsga	28
6	Esélyegyenlőség;	27
7	Munkatapasztalat	26
8	FOKSZ	19
9	Felvételi vizsga	16
10	Saját intézmény által tábor; szakmai nap vagy felkészítő	14
11	Önkéntes munka	10
12	Saját intézmény által szervezett tanulmányi verseny	9
13	Motivációs levél és/vagy orientációs beszélgetés	6
14	Felsőoktatásban szerzett oklevél	6
15	Önkéntes katonai szolgálat	5
16	Egyházi önkéntes munka vagy ministrálás, illetve templomi szolgálat	4
17	ECDL	3
18	Közösségi szolgálat	3
19	Lakcím – kedvezményezett településen lakó	3
20	Középiskolai hittantárgy	3
21	Alumni (apa; anya; nagypapa; nagymama)	3
22	Digitális (informatikai) kompetenciák	2
23	10. osztályos kompetenciaeredmény	2
24	Nemzetiségi nyelvből; nemzetiségi nyelv és irodalomból tett érettségi	2
25	Saját vagy együttműködő középiskola tanulója	2
26	Részképzésben való részvétel	2
27	Zeneiskolai vagy művészeti iskolai tanulmányok	2
28	Egyházi közép- vagy szakiskolai érettségi	2
29	Nemzetközi érettségi	1
30	Tudományoskonferencia-részvétel	1
31	ICPC	1

32	Cserkésztagság	1
33	Középiskolai fakultások; emelt szintű tárgyak	1
34	ERASMUS-részvétel	1
35	Szakmai szervezetnél tagság	1
36	Diákönkormányzati részvétel	1
37	Városi jó tanuló – jó sportoló díj	1
38	Intézményi munkatárs	1
39	Helyi egyházközösség életében aktív részvétel	1
40	Képzési területhez kapcsolódó szakgimnáziumi érettségi	1
41	Missziós tevékenység (katonai)	1
42	Hangszerismeret	1

FORRÁS: a felvi.hu adatai alapján saját szerkesztés



Pillanat egy KIP-óráról



SZEMLÉ

PAP GÁBOR PAPESZ: A DRAMATIKUS ZENE FELFEDEZÉSE. SELINUNTE, BUDAPEST, 2022.

Morva Péter: Egy túra-vezetett útbeszámolója

Pap Gábor Papesz *A dramatikus zene felfedezése* c. könyve alapján

Napjainkban rengetegen sóvárognak egyszerű, könnyen emészthető *jógyakorlatok* után, amelyekkel késztermékként könnyű házalni és sikereket elérni. Rögtön le kell szögezzük, Pap Gábor könyve nem ilyen. Mint ahogy a szerző is kitér rá, a benne tett megálapítások *lefordítandóak*, azaz adaptálандóak, így ne tekintsük őket evangéliumi utasításoknak se. Valójában a terjedelmes, három nagy részből álló kötet egy teljes szakmai profilrajz, a szerző rendkívüli sokoldalúságát mutatja be: a drámatanárét, a színházi nevelőét, aki egyben profi dramaturg, műkedvelő muzikológus, teljesítménymaximalizáló és motiváló coach, hangszeres zenész és kóruskarnagy, zeneszerző – csak hogy a legfontosabb területeket említsük. Noha nem könnyű ma ezt a sokoldalúságot kamatoztatni. A specializálódásra törekvés legtöbbször kizárja a fogékonyságot az alternativitás felé. Ezért az egyre specializálódó és így egymástól elhatárolódó területek ezoterikusságra törekvése miatt ezen területek képviselői (szakértői) jellemzően nem rajonganak azokért, akik átlátnak a területek felett (és bocsánat, esetleg talán rajtuk is). És persze a társadalmi gondolkodás sem az összefüggések tiszta átlátására törekszik. Ez

tetten érhető ott is, ahol – az adott társadalom belső elvárásai miatt – a véleményformálás akkor is beindul, ha az illető egyáltalán nem érti a jelenségeket.

Pap Gábor művészi és pedagógiai életében folyamatosan megkísérelte szintetizálni a zenei-színházi-pedagógiai jelenségeket, hogy azok közös gyökeréig lehatolva kidolgozhassa alkalmazott és kipróbált módszertanának rendszerelméleteit. Alapja a felfedezéshez önmagunk vizsgálata, környezetünk megismerése, belső lelki színpadunk kísérezzenéjének meghallása.¹ Pap konstruktivista prókátor, aki ezeket az absztrakciókat teljességgel individualizáltatja, és ráhagyja az egyénre, hogy értékkel töltsen fel őket. A „dramatikusan zene” a dráma-színház-zene-pedagógia ilyen szintézise, amelyhez társdiszciplínát is talált: a „zenedramatológiát”, amely a zenei alkotások, jelenségek cselekvő magján keresztül a befogadóra tett hatást kutatja, és határozza meg a dramatikusan zenei gyakorlatok irányát (18. o.). Mindezt nem függetleníti a kortörténettől sem a zene és dráma társadalom számára jelentést hordozó aktuális jelenségeinek megmagyarázásán keresztül. Gyakorlatilag ez az a diszciplína, amellyel a színház

¹ Belső színpadról már olvashatunk korábban is, pl. rádiós szakemberek esztétikai írásaiban – gondoljunk itt többek között a magyar rádiózás egykori híres dramaturgjának, Cserés Miklósnak munkásságára.

(és valójában minden más, a zenét közvetítő anyagként alkalmazó) intézmény a befogadó oldaláról észlelt zeneesztétikát teszi megfoghatóvá.

A zene és színház kapcsolatát zegzugos *barlangtúrán* kutatja a szerző, betekintve távoli kultúrák kulisszái mögé is. Gondolatrendszere a zene dramaturgiája és a dráma mint műfaj szoros kapcsolódására épül, így teszi a laikus számára a sokszor értelmezhetetlen vagy nehezen értelmezhető (például avantgárd) zenét megközelíthetővé. A párhuzamokat számos példával támasztja alá, átíelve zenetörténeti korokat és a zene gyakorlati felhasználásnak területeit. Engedi az olvasót, hogy szubjektív véleményt formáljon, szorgalmazza annak az egyénenként különböző belső színpadnak, környezetnek a kialakítását, amely az autonóm befogadó recepciójának pszichológiai színtere. Ez a törekvés vezet végül annak megértéséhez, hogy a dramatikus zenei paradigma mennyire támaszkodik az egyéni recepció intimítására, mivel csak ennek megértésével éri el a nevelés az egyik célját: az önmagunk és környezetünk megismerését, működésének megértését. A napi élmények, hatások színházi cselekményekké absztrahálódnak, bennük megjelenik a szociális, természettudományi (fizikai) konfliktus és a feloldása, mindezt metafizikai terekbe vetítve.

A kötet első nagy része, az ún. *Első túra* (*A dramatikus zene elmélete*) zenetörténeti-muzikológiai kalauzolásai kicsit nehezebben követhetőek, mint az ezt követő részek. Jó eséllyel más, professzionalitásukban aktív muzikusok vitába szállhatnak egyes állításaival. Például vitára bocsátható a felhozott – amúgy szellemes elnevezésű – két zeneelemzési rendszer, a három elemű „zenei szentháromságtan” (dallam, ritmus és harmónia), valamint a négy elemű „új zenei négy elem” (hangmagasság, hangszín, hangerő,

időtartam) paradigmái közötti ellentmondás kiemelése (63. o.), hiszen elemi szinten mindkét elmélet azonos alapokon nyugszik: a „zenei szentháromság” analóg módon végtelen variációkban tárolja az utóbbi paradigma négy attribútumát. Ha az előadó az „új zenei négy elem” mentén kezdi szervezni saját interpretációját, a végén mindenképpen az „analóg” módban interpretál, mert a rengeteg zenei (így matematikai) változót csak így van lehetősége kommunikációs csatornába terelve követni, kontroll alatt tartani. Valójában a zenei gyakorlat oldaláról nézve a három elemű rendszerben adunk elő, de a négytagúban elemzünk.

Az egész kötetet átfűtő ars poetica hitvallásnak, amely szerint a kultúrát demokratizálni kell, némileg ellentmond a szerző kategorizáló kijelentése is, amely szerint a neoklasszicizmus „múzeumi művészet” (152. o.). Azzal nem lehet vitába szállnunk, hogy a művészeteknek folyvást bizonyítaniuk kell, hogy autonóm entitások, így kortársaik sem korlátozhatják őket, és hogy a művészetet mozgó fantázia „az elgondolhatóság határainak végső kitágítása” (100. o.). Viszont a szerző okfejtéseiből az szűrhető le, hogy számára az avantgárd határainak feszegetése a művészeti szabadság egyedüli fokmérője, az egyetlen értékkeremtő törekvés. Ebből arra is lehetne következtetni, hogy egy stílushatáron belüli kikristályosítási törekvés (mint azt Bach vagy Mozart esetében tapasztalhattuk) nem az?

Kimondottan laikusok számára írta a szerző a második nagy kötetrészt, a *Második túra* (*Dramatikus zenei gyakorlatok*) című fejezetet, amely azért profi zenészek számára is új betekintési perspektívát mutathat. A bemutatott gyakorlatok fenomenológiai oldalról, a jelenség felől közelítenek. Ez olyan egyedi látásmódot követel meg a szakmabelitől (is), amely elsőre nem biztos, hogy

sikerül.² Az intézményesített, specializáló oktatás során kiépített gondolatrendszerek sokszor nem tudják befogadni a jelenségalapú, konstruktivista, logikai útkon deduktív módszereket. Ez a gyakorlatgyűjtemény azonban rendkívül érdekes kalandokat tartogat, érződik benne a több évtizedes kísérletezés, az esszenciává érlelés eredménye. Szellemes ötletek, jelenségek központú feladatok alkotják a gyakorlatokat, amelyek mögött rendszerszemlélet húzódik. Velejéig konstruktivista, közönségtől nem vár el előzetes ismereteket, vagy legalábbis nem köti ilyenhez a feladatok elvégzését. Csupán intellektust feltételez annak szolgálatában, hogy a facilitátor tartsa meg a növendéket saját természetességében, azaz a játék mentes legyen a túljátszástól. Azzal dolgozzon a fiatal, ami ténylegesen hatást gyakorolt rá, röviden: őrizzük meg őt hitelességében, őszinteségében. Talán ez az a legelemibb nevelési cél, amely által Pap az *emberminőséget* emeli piedesztálra. A zenei jelenségek nála improvizációs eszközök, ami korrelál a Bernstein elhíresült, Harvardon tartott előadásában is elhangzottal: az énekhang szenvedélyében felfokozott beszéd.³ Pap akusztikai gyakorlataiban a saját emberi hangot és annak térbeli terjedését vizsgálhatja, a „hallgatás művészetét” fejleszti, hangkeltő eszközök segítségével kamarazenélésre készítet, fejleszti az időérzékelést a „belső órára figyelés” segítségével, a tempóérzéklet például „tapskör” létrehozásával. Közösségfejlesztő „effektezéseket” mutat be, bővíti a beszédn túli kommunikáció

lehetőségét „testhangok” bevonásával,⁴ és létező zenei anyagok, zeneművek többszólamúsítására, szabad ritmus- és tempótranszformációkra vezeti olvasóját (217–238. o.).

A dramatikus zenei gyakorlatok oktatásának kérdésére is kitér az utolsó *túra*, a dramatikus zene színházi és pedagógiai alkalmazásának kifejtésénél. Több félévnyi tantervet nyújt a szerző, felsorolja az aktorokat, leírja a tanárszerepeket, oktatásszervezési kérdéseket taglal. Mindezt teljesen ingyen, kész tervet adva a lelkes követőknek – a szomorú magyar lehetőségeken túlmutatva. A szerző felveti Kodály megkérdőjelezhetetlen zenepedagógiai érdemeit, de kritikusan szemléli az abból elkorcsosult ortodoxiát. A feloldás lehetőségét Kokas Klárában és Sály Lászlóban látja. Kokas pedagógiája megerősítette a karvezetői tapasztalatokkal is rendelkező szerzőt abban, hogy a zene aktív befogadása miniatűr drámákat indukál, így a befogadás egyben alkotás is. Ez az alkotási folyamat (és nem elsősorban maga a produkció) képes metamorfózist eredményezni, emberminőségben bekövetkező változást. Sály esetében a divergens kreativitást tekinti pedagógiai orientációs pontnak, amely a zenei jelenség gyökerét kutatja az improvizáció segítségével, az előadó, és ezáltal az ember minél magasabb szabadságfokának elérése által.

Pap toleranciára neveli olvasóját, és tagadja a pontifikált *igazmondókat*. Vallja, hogy itt minden résztvevőnek, szereplőnek bizony igaza van. Egy olyan világban teszi ezt, ahol egyre többen szeretnék ezt megkérdőjelezni.

² Hasonlóan ahhoz, ahogy hajdan Dimény Judit interdiszciplináris rádiós foglalkozásait is idegenkedés övezte a kórályi szemléletet kisajátító (és félreértő) pedagógusok és zenészek részéről. Ezek a foglalkozásokon, rádiós órákon Dimény a zenét nyelvi és matematikai fogalmakkal társította – éppígy a jelenségek oldaláról, – próbálva megértetni a fiatalokkal a jelenségek magyarázatai mögötti logikai kapcsolódásokat.

³ *The unanswered question* (előadássorozat), Harvard University, 1973.

⁴ A testhangok (body percussion) zenei nevelésbe történő bevonása e könyvben kimondottan üdítő élmény. Pap nem a ma divatos angolszász kóruszenében egyre szélesebb körben megjelenő ritmikuseffekteket érti ez alatt, hanem a beszéd helyettesítésének improvizatív eszközét.

ABSTRACTS

TÓTH, JUDIT: Examining task solving processes in history using the Think Aloud method

Thinking aloud is a method for verbalising thinking processes which became widespread in research in psychology and educational sciences in the second half of the 20th century. Because it can reveal cognitive processes, it can be used effectively to determine how students solve tasks through thinking operations and processes, and whether this is aligned with the writer's intention.

The aim of the pilot research is to investigate the extent to which the cognitive requirements (e.g. distinguishing between cause and effect) of the content of the intermediate history examination are aligned with the students' responses. Furthermore, what relevant and irrelevant factors related to the cognitive requirements (here: construct) influence the task solution.

The study has been conducted among 12th grade secondary school students ($n = 37$). The concurrent thinking-aloud protocol was implemented, since this is an effective method for assessing the validity of test scores by revealing cognitive processes. During concurrent interviews, students justified their answers. The analysis is based on the audio-recorded answers.

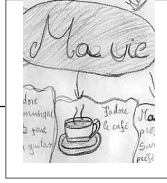
The results indicated the need for professionalisation of task development. While most students (83%) solved the task successfully with minimal mistakes (0 or 1), half of the students had difficulty understanding the statements and relied on semantic rules to arrive at the correct answer. In addition, one third of the students misunderstood the task and/or could not distinguish between cause and consequence. Only a few students used the sources, confirming the often illustrative nature of the sources appearing in the school-leaving exam.

These results imply the need for a comprehensive psychometric development of the intermediate level tasks of the history school-leaving exam. Without it, the valid and reliable assessment of historical knowledge, interpretation of test results and continuous fine-tuning of the system are hardly imaginable.

Keywords: *cognitive validity, thinking-aloud method, school leaving exam, history didactics*



Pillanat
egy KIP-óráról



VÁRDAI LEVENTE

Ausztráliai körkép a magyarnyelv-tanítás ügyéről

Beszámoló az idei AMPE-konferenciáról és a kapcsolódó szakmai továbbképzésről

NAPLÓ

„Egyetlen hazánk van: ez a magyar nyelv.”

(Kányádi Sándor)

BEVEZETÉS

Olyan kincs a magyar nyelv, melyet az anyaországtól távol és nehézségek közepette is tovább kell adnunk – közösen vallják ezt a nagyvilágban elszórva működő diaszpóraszervezetek. Lényegében ez a gondolat teremti meg a kapcsolatot közöttük. Számos formát ölt a magyar nyelv – szélesebben értelmezve a magyar kultúra – átadására tett törekvés. Ahol magyarok élnek, ott tucatjával működnek tánccsoportok, cserkészcsapatok és közösségi hétvégi magyar iskolák, s bár eltérő módszertannal és eszköztárral operálnak, azonos célok elérésére törekednek. Többek közt összeköti őket az is, hogy a magyar nyelv átadását, ápolását és pallérozását idegennyelvi közegben, mondhatni nehezített terepen végzik.

Az Ausztráliai Magyar Pedagógusok Egyesülete (AMPE) azzal a céllal jött létre a 2010-es évek közepén, hogy összefogja, támogatja a Magyarországtól távol tevékenykedő önkéntes magyartanárokat, és a szakmai továbbképzés lehetőségét biztosítsa szolgálatukhoz. Az Egyesület 2015 óta

minden esztendőben megrendezi konferenciáját. Idén online keretek között, szeptember 28-án kerítették rá sort a szervezők.

Olyan programmal készültek, amely az iskolavezetőknek, pedagógusoknak, szülőknek és a diaszpóra iránt érdeklődőknek egyaránt szólt; a fókuszba pedig a magyarnyelv-tanítás gyakorlati ötleteit és módszertani kérdéseit állították.

Habár az ausztráliai pedagógusszervezet a koronavírus-járvány óta többnyire online keretek között tartja meg éves rendezvényét, mégis jellemző rá a hibrid forma. Az ötödik kontinensen óriásiak a távolságok, így jellemzően az azonos településeken működő iskolák tanárai egy-egy helyen összegyűlnek, és közösen kapcsolódnak be az online közvetített tanácskozásba. Az idei rendezvény központi helyszíne Melbourne-ben volt, ahol az AMPE jelenlegi elnöke, Füry Melinda előben köszöntötte az egybegyűlteket, illetve a Zoom felületén keresztül bekapcsolódó tanárokat. Elnöki köszöntőjében először rámutatott a hétvégi magyar iskolák jelentőségére, majd ismertette a konferencianap menetét, és felvezette az érdekesnek, változatos-gondolatébresztőnek

ígérkező előadásokat. Beszédét a szervezet működési helyzetének ismertetésével zárta. Ebből kiderült; 15 közösségi magyar iskolában 50 tanárral és számos segítővel kiegészülve összesen 500 diák magyar nyelvi képzését végzik. A tavalyi évhez hasonlóan idén is 28-an tettek *magyar*

mint idegen nyelvből érettségit a hétvégi iskolák diákjai közül. Ez az adat felhívja a figyelmet arra, hogy az ausztrál oktatási rendszerben a hétvégi közösségi iskolákban tanuló diákok opcionálisan érettségi vizsgát tehetnek a bevándorló nemzetek nyelveiből. A civil alapon, egyedileg kidolgozott tanmenettel működő magyar iskolák közül azonban csak néhány rendelkezik ilyen szintű akkreditációval. Többségében a fiatalok hétköznapi nyelvhasználatának erősítésére helyezik a hangsúlyt.

SZAKMAI ELŐADÁSOK

Az AMPE konferenciáinak egyik pillérét hagyományosan a szakmai és módszertani előadások biztosítják. Ez idén is hasonlóképpen alakult; négy meghívott előadással készültek a szervezők. Kihhasználva az online tér adta lehetőségeket, az előadók – megbírókóva az időzónák okozta nehézséggel – nemcsak Ausztráliából, de Magyarországról, Spanyolországból és Argentínából csatlakoztak be, és a különböző nézőpontok e felváltása igazán érdekessé tette az értekezletet. A fél-egyórás előadásokat kérdések és élénk szakmai diskurzus követték.

„*Hogyan tanítsuk azokat, akik semmit nem tudnak?*” – tette fel előadása kezdetén a hallgatóság közül mindenkit foglalkoztató

kérdést Benedek Zsuzsanna, aki Dél-Amerikában a magyarnyelv-tanításnak szentelte életét. A Buenos Airesben élő előadó – aki egyben az Argentínai Magyar Intézmények Szövetsége (AMISZ) vezetője is – több évtizedes és jelenleg is aktív tanítási tapasztalat

tal rendelkezik, melynek gyümölcseiként tankönyvek is születtek (*Benedek, 2022*). Ismereteit különböző magyar szervezetekben, hétvégi magyar iskolákban szerezte, ezen felül egyetemi kurzus keretében

is tanítja nyelvünket az érdeklődők számára. A *Magyar nyelv kívülről belülről: Hogyan tanítsunk nem beszélő gyermekeket?* címet viselő prezentációjának központi gondolatát az adta, hogy a magyar nyelvvel barátkozók, avagy kezdők számára támogató közeget kell teremteni a tanulási-tanítási folyamat során. Vekerdy Tamás pszichológusra hivatkozva elmondta: öröm nélkül nincs tanulás. Erre kell építeni, amikor órákat tervezünk, játékos formákat érdemes használni és hétköznapi példákat alkalmazni. Azok az apró tippek, melyeket megosztott az előadó, igen jól rezonáltak az ausztráliai magyar tanárok gondolataival, hiszen hasonló kihívásokkal állnak szemben. Ennek a diszkusszió során a konferencia résztvevői hangot is adtak, majd a hangos olvasás szükségességéről és a szótagolás jelentőségéről cseréltek gondolatokat.

Az Argentínában bevált joggyakorlatok megosztását követő előadásban Ausztráliára vetült a konferencia figyelme. Két, a Kőrösi Csoma Sándor Program (KCSP; *Gazsó, 2018*) keretében ösztöndíjat nyert fiatal, Balázs-Szakmári Csilla és Várdai Levente (e sorok írója) egy olyan társszerzős előadást állított össze, melyben a melbourne-i magyar

iskolákban eltöltött kiküldetésük tapasztalatait összegezték. A magyarországi tanítási, drámapedagógiai és múzeumi tapasztalattal rendelkező tanárok pillanatnyilag öt különböző hétvégi magyar iskolában tanítanak magyart mint idegen nyelvet Melbourne-ben, de további helyi szervezetekkel is együttműködnek a magyar kulturális rendezvények megvalósításában. *A magyar nyelv tanításának kihívásai és lehetőségei idegennyelvi közegben* című előadásukban ismertették álláspontjukat, miszerint a diaszpórában az iskoláknak a magyar identitástudat és nyelvismeret fenntartásában kulcsszerepük van, és a szűkös lehetőségek miatt a hatékonyságra kifejezetten érdemes odafigyelni. Az óratervezések és további iskolai programok kapcsán a Gardner-féle többszörös intelligencia elméletére és a nyelvtanulási motivációk ismeretére hívták fel a figyelmet (lásd még: *Csizér*, 2007). Prezentációjuk végén pedig olyan létező jógyakorlatokat fűztek egy csokorba (táborok, tematikus napok, online programok stb.), melyeket az ausztráliai magyar iskolák jelenleg is alkalmaznak, és amelyek a nyelvtanítás sikerességi zálogainak tekinthetők.

Egy rövid kávészünetet követően, ahol felüdítő volt megtapasztalni a különböző iskolákból érkező magyartanárok párbeszédét, újra egy módszertani előadásra került sor. Máté Zita, aki többnyelvű gyerekek oktatására szakosodott nyelvtanár, Spanyolországból jelentkezett be, és ezzel a konferencia jelenléte kiterjedt sorban a harmadik kontinensre, Európára is. Az előadó több mint húszéves szakmai tapasztalattal rendelkezik egy spanyol–baszk–német háromtan nyelvű iskolában (Máté, 2017). Bemutatott

példáit az itt végzett munkájából merítette, miközben a többnyelvű gyerekek sajátos nyelvtanulási folyamatát is ismertette. Megállapítása szerint motiváló témákkal kell készülni – ahol mindig dilemma, hogy egzotikusat vagy ismerőset válasszunk – és a strukturált szókinszfejlesztést érdemes gyakorolni. A tanóra során javallott egyenes logikai szálal kialakítani, hogy az minél inkább követhető legyen a különböző nyelvi szinten lévő diákok számára. Prezentációja második felében egy konkrét példát mutatott be a motiváló szövegfeldolgozás módszertanából, mely láthatóan kivívta a résztvevők érdeklődését. Erről, illetve a diktálás alkalmazhatóságáról szóló beszélgetés követte a konferencia harmadik előadását.

A szakmai prezentációk sorát egy hazai, Budapestről bejelentkező előadó zárta. Reményi Tamás pszichopedagógus, szenzoros integrációs terapeuta, egykori KCSP-ösztöndíjas, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

mesteroktatója előadásának címe ez volt: *„A Boomerek nyugalmától az Alfák szorongásáig: Viselkedészavarok egy változó világban”* – *avagy a 2020-as években sem akarja egy gyermek sem a szüleit, pedagógusait bosszantani! Nézzünk a viselkedészavarok tünetei mögé!* A konferencián addig elhangzott gyakorlati orientált előadások után itt alapvetően az elméletre került a hangsúly, és az egyes generációk sajátosságainak hátterébe a gyógypedagógia szemüvegén keresztül kaphatott alapos betekintést a hallgatóság (Reményi, 2022). Az előadó felhívta a figyelmet, hogy minden nemzedéknél másféle módon jelenik meg a stressz, és ezért eltérő módon kell őket segítenünk a tanulási folyamatokban. Az online környezet

minden nemzedéknél másféle módon jelenik meg a stressz

hatásának drasztikus előretörése miatt a mai fiataloknál erősíteni kell a közösségi programokon való részvételt, hogy így a valós térben is interakcióba kerüljenek, kapcsolódjanak egymáshoz. A hétvégi magyar iskoláknak, mivel a közösséget szolgálják, ezen a téren is fontos küldetésük van, és pozitív hatást tudnak gyakorolni a fiatalokra.

KÖZÖSSÉGI MAGYAR ISKOLÁK BEMUTATKOZÁSA

A szakmai és módszertani muníciót biztosító prezentációk mellett a szervezet iskolái is megkapták a bemutatkozás lehetőségét. Nem külön blokkban, hanem egy-egy komolyabb hangvételű előadást követően jutottak a szó jogához az iskolák képviselői, hogy helyzetképet adjanak a náluk tapasztalható kihívásokról és a megvalósított rendezvényekről. Sydney, Brisbane, Gold Coast, Adelaide, Perth és Melbourne mellett az új-zélandi Aucklandon működő iskola is bemutatkozott. Igen változatosan, 3–10 perces időintervallumokban került sor ezekre; volt, ahol videós összefoglaló, más-hol képvetítés, végül prezentációt kísérő szóbeli helyzetjelentés formájában. Ezek a bemutatók tekinthetők az AMPE-konferenciák második pillérének, hiszen motiválóan hat a tanárookra, ha azt tapasztalják: nincsenek egyedül, mások is küszködnek és tesznek a magyar kultúra és nyelv ápolásáért.

Az iskolai beszámolókból kitűnt, hogy Ausztráliában politikailag támogatják a kisebbségi nyelvek közösségi iskolákban való átadásának módszerét (*Hatoss, 2005*). Szinte mindenhol heti vagy kétheti

rendszerességgel, külön korcsoportokra és nyelvi szintekre bontva tartják a tanórákat. Legtöbb helyen az óvodai igényt is próbálják kielégíteni, azonban az önkéntes tanárok létszámingadozása igen jelentős kihívás elé állítja az iskolák vezetését. Alapjában véve a szülők működtetik ezeket a társulásokat, és éppen ezért a 10–30 diákot oktató iskolák nem önmagukban állnak az idegennyelvi közegben (*Maróti, 2021*). Ellenkezőleg, a többi magyar szervezettel együttműködésben ügyködnek a helyi magyarság érdekében, és aktív szerepet visznek a közösségi programok megszervezésében. Minden bizonnyal fakadnak ezekből nehézségek és

súrlódások, azonban az iskolák együtt például a cserkészekkel avagy néptáncosokkal nagyobb hatást fejtenek ki, és szélesebb körű magyar nyelvi közegget tudnak formálni.

Ezek mind-mind ahhoz járulnak hozzá, hogy a külföldön élő magyar fiatalok értékesnek lássák származási nyelvüket, és motiváltak álljanak az elsajátításához.

Természetesen egy magyarországi magyarnak már önmagában is érdekes lehet az a tény, hogy hétvégi magyar iskolák működnek Ausztráliában, és több mint egy tucatot működtetnek belőlük a közösségek. Az viszont mindenképpen kuriózumnak számít, hogy az AMPE kebelén belül két olyan közösségi iskola is létezik, amely nem a kontinensországon területén helyezkedik el. A szervezet ugyanis az elmúlt időszakban kapcsolatba került a Japánban található Tokiói Magyar Iskolával és a Szingapúrban működő Magyar Tanoda iskolakezdeményezéssel is – és szakmailag támogatja azokat.

ÖSSZEGZÉS

Az Ausztráliai Magyar Pedagógusok Egyesületének éves konferenciájára és továbbképzésére 2024. szeptember 28-án került sor. Hibrid és nemzetközi jellege mellett alapvetően a magyar mint idegennyelv oktatásának módszertani kérdéseit vette górcső alá. Az önkéntesen vagy minimális anyagi ellenszolgáltatás fejében tevékenykedő pedagógusok számos gyakorlati ötlettel és jogyorkorlattal gyarapodva folytathatják a

diaszpóra szempontjából üdvös tevékenységüket. A jövő évi – sorban a tizedik – jubileumi AMPE konferencia és szakmai továbbképzés előkészítő munkálatai már javában zajlanak. Az ismertetett tervek szerint 2025. március 7–9. között a Victoria állambeli Melbourne városának közelében offline módon, azaz élőben gyűlnek majd össze Ausztrália közösségi magyar iskoláinak pedagógusai. A rendezvény megvalósulását a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. támogatja, a szervezők pedig anyaországi vendégelőadók meghívását is tervezik.

Hivatkozott irodalom

- Benedek Zs. (2022): *Beszéljünk magyarul 1*. Buenos Aires.
- Csízér K. (2007): A nyelvtanulási motivációk vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*. 57. 6. sz., 54–68. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-nyelvtanulasi-motivacio-vizsgálata> (2024. 10. 03.).
- Gazsó D. (2018): A Körösi Csoma Sándor Program ösztöndíjasainak tevékenységei. *Kisebbségi Szemle*. 3. 3. sz., 103–116. Letöltés: https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/05/7.Gazso_.pdf (2024. 10. 03.).
- Hatoss, A. (2005): Language Policies and Language Maintenance: The Case of the Hungarian Community in Australia. In: Cunningham, D. és Hatoss, A. (szerk.): *An International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies*. Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, Belgrave. 375–392.
- Maróti O. (2021): Ismeretlen, de nem idegen nyelv – A származásnyelvi tudásszerkezetről és oktatási helyzetről. In: Bándli J., Pap A. és Zajacz Z. (szerk.): *MID-KÖRKÉP – Magyar mint idegen nyelv – Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók*. Budapest. 129–150.
- Máté, Z. (2017): La evaluación de lenguas en un colegio plurilingüe: Un estudio de caso de las creencias pedagógicas del profesorado. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 10. 3. sz., 28–46. DOI: 10.5565/rev/jtl3.724
- Reményi, T. (2022): Prevention and treatment of behavioural and learning disorders with sensory integration therapy. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*. 10. 2–3. sz., 86–109. DOI: 10.31074/gyntf.2022.3.86.109



*Pillanat
egy KIP-óráról*

Szerkesztői jegyzet

Ebben az írásban két impulzus találkozik. Az egyik, hogy a lapunk az utóbbi körülbelül egy évben – kiemelten Debreczeni Tibor életinterjúja által, majd a tőle való elbúcsúzás kapcsán, illetve jelen számunkban az Előd Nórával készített interjúval – sokat foglalkozik a hazai amatőr színjátszás és drámapedagógia kezdeteivel. A másik, hogy Katona András tanár úr emlékező sorokat kért tőlem az egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola jövőre 50 éves budapesti kihelyezett tagozatának készülő emlékkötetébe. Úgy érzem, az ÚPSz olvasói számára is érdekes momentumokat tartogat a csepeli intézmény Theátrum Chemotox színpadának története, melynek hallgatóként az alapítója voltam.

A főiskolai tanulmányaim előtt, 1973 és 1975 között a Metró Klubban működő Metró Színpad amatőr színjátszójaként tevékenykedtem. Így válhattam később, a kalocsai katonaszkodásom alatt – a ma már Kossuth-díjas Bezerédi Zoltán színművész közvetítésével – a szintén Kalocsára behívott színművészetisek (például Máté Gábor, Derzi János, Gáspár Tibor) kulturális csapatának részesévé. Együtt léphettem fel velük, még ha más minőségben (műsorvezető, technikus) is. Így, mondhatni, a főiskola megkezdésekor természetes volt, hogy valami színjátszó csoport létrehozásáról is gondolkodjam.

A kezdőlökést az adta, hogy 1976 őszén – elsőéves főiskolai hallgatóként – Gyurkó Lászlóné tanárnő, a november 7-i ünnepély megszervezésének felelőse rám bízta, hogy csináljam meg a műsort. Az nyilvánvaló volt számomra, hogy nem november 7. konkrét eseményeiről akarok műsort csinálni, hanem sokkal áttételesebb, általánosabb kérdésről. Egy szerkesztett műsort raktam össze, amelyben részletek voltak Sarkadi Imre *Közműves Kelemen* című művéből, Solohov *Csendes Don* című regényfolyamából, Hernádi Gyula írásából, valamint Örkény István egyperceséből, illetve még a *Magyar Értelmező Szótár*ból is. A műsortervet előzetesen be kellett mutatni az akkori pártbizottságnak, úgyhogy én is meghívást kaptam valami értekezletre. Érdekes volt az összejevetel, amelyet a mindig piros nyakkendőt hordó Halupa Béla, az akkori párttitkár vezetett. Elfogadták a műsor koncepcióját és a tervezett szövegeket, de Örkény *Mi mindent kell tudni* egyperceséből – amely a korabeli átszálalójegyre írt szöveg alapján készült – ki kellett hagyni azt a szövegrészletet, hogy „*kerülő utazás és útmegszakítás tilos*”.

A november 7-i műsor lement – olyan volt, amilyen. A műsor után az egyik évfolyamtársam volt az, aki nagyon szorgalmazta, hogy „*Kapám*” – ez volt a katonaságtól átörökölt becenevem, amit egy kopaszra nyírás után a Robert Capára emlékezve kaptam –, „*ne hagyjuk abba*” – mondta többször. Sokáig húzódott a folytatás, mert az szervezésileg és technikai is megoldhatatlan volt, hogy Csepelen próbáljunk esténként. Végül a Fáklya Klubban – ami akkoriban a Pedagógus Szakszervezeté volt – kaptunk helyet a VI. kerületi Csengery utcában. A megfelelő próbahely megtalálásában is fontos szerepe volt Gyurkóné tanárnőnek, aki ott vezette a főiskola filmklubját, és elintézte az ott dolgozó kolléganővel (Csekénével), hogy mi hetente két próbanapot kapjunk az egyik teremben. Persze ebben is volt egy kis barterüzlet, mert a Fáklya Klub ünnepélyein kellett ennek fejében nekünk verset mondani.

A színjátszó csoport végül 1977 első felében szerveződött meg. 1977 késő őszen egy őszi paradicsomszedéses építőtáborban volt az első bemutatónk a *Čapek* fivérek által írt *A rovarok életéből* című műből. Ezt az előadást aztán többször is játszottuk, néhány szereplő már unta is, így lett a csoport neve a későbbiekben – az akkoriban kapható univerzális rovarirtó szerről – *Chemotox*, ahogy az ötletadók megfogalmazták: „Mert mi tudjuk, mitől döglök a légy”. Sajátossága volt a csoportnak a függetlenség, hogy tanári felügyelet nélkül dolgoztunk, igaz, közben néhány hordozható reflektorért *Chemotox* KISZ alapszervezetté is alakultunk.

Végül – mert a főiskola vezetésének valahogy kezelni kellett a mi különbségünket – 1978-ban a pedagógiai tanszéken dolgozó Galicza János lett a tanárpatrónusunk. Ő érdemben nem szólt bele a munkánkba, de tartotta a hátát. Számos kisebb-nagyobb sikerű előadást tartottunk, bár közben a csoport tagsága részben kicserélődött és a próbahelyünk is megváltozott. A csoport legnagyobb szakmai sikerét végül az 1979-es egyetemi-főiskolai fesztiválon a *Csendesek a hajnalok* című előadással érte el.

*Képek a
Theatrum
Chemotox
előadásaiból*

*Az első képen:
Nagy Károly,
Gáti Gabriella,
Vitéz Ágnes,
Csikós Mária,
Suhai Éva és
Deák Ildikó*

*A második képen:
Csikós Mária és
Hollósi Gábor*

*A harmadik képen:
Deák Ildikó és
Estók János*



„Európa végül is az Afrika belsejéből előtörő fekete faj és a mongol nemzetség közti vad harcok színtere lett; ami ebben a két évben történt, arról jobb hallgatni. A civilizáció utolsó nyomai is eltűntek. A Hradzsinon például úgy elszaporodtak a medvék, hogy Prága utolsó lakói minden hidat leromboltak, a Károly-hidat is beleértve, hogy megvédjék a Moldva jobb partját a vérszomjas ragadozóktól. A lakosságnak csak jelentéktelen töredéke maradt meg; a vyšehradi káptalan fiú- és leány-ágon egyaránt kihalt; a Sparta-Viktoria Žižkov bajnoki mérkőzést mindössze száztíz néző nézte végig.

A többi földrészen sem volt jobb a helyzet. Észak-Amerika, amelyet feldúltak a szesztilalom híveinek és ellenzőinek rettentően véres harcai, japán gyarmat lett. Dél-Amerikában egymást váltották az uruguayi, chilei, perui, brandenburgi és patagóniai császárságok. Ausztráliában Anglia összeomlása után nyomban megalapították az Ideális Államot, amely lakhatatlan pusztasággá változtatta ezt a reménydús országot. Afrikában több mint kétmillió fehér embert felfaltak; a Kongó medencéjéből a négerek Európára zúdultak, Afrika más részeiben pedig váltakozó kimenetelű harcok dúltak száznál is több különböző császár, szultán, király, törzsfőnök és elnök közt.

Látják, ilyen a történelem. A több száz millió harcoló emberke közül mindegyiknek volt valamikor gyermekora, szerelme, voltak terve; olykor félt, olykor hősként viselkedett, de rendszerint halálosan kimerült, és örült volna, ha békén kinyújtózhat az ágyán; és ha meghalt, biztosan nem szívesen tette. És mindebből csak egy maréknyi száraz adat maradt: egy csata itt meg itt, veszteség ennyi meg ennyi, eredmény ez meg ez - és ráadásul ez az eredmény tulajdonképpen semmit sem döntött el.

Ezért mondom: ne tessék megfosztani az akkori embereket egyetlen büszkeségüktől, hogy az, amit átéltek, a Legnagyobb Háború volt. Mi persze tudjuk, hogy néhány évtized múlva még nagyobb háborút sikerül majd csinálni, hiszen ezen a téren az emberiség egyre magasabbra hág.

Karel Čapek: *Abszolútum-gyár. Tárcaregény*. Ford.: Rubin Péter.

Forrás: <https://mek.oszk.hu/00300/00346/00346.pdf> (85. o.).

„Géngépeknek építettek bennünket, és mémgépekként nevelkedtünk, de megvan a hatalmunk ahhoz, hogy szembeforduljunk a teremtőinkkel. Mi, egyedül a Földön, fellázadhatunk az önző replikátorok zsarnoksága ellen.”

Richard Dawkins *Az önző gén* c. könyvének utolsó mondata az 1986-os 1. kiadásból (Gondolat). Ford.: Síklaki István.