



K. NAGY EMESE

Középiskolai tanulók politikai nézetének formálása csoportmunka keretében

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.07>

ISKOLA – VILÁG

BEVEZETÉS

A tanárok számára elkérülhetetlen feladat, hogy segítsék a tanulókat eligazodni a jelenlegi politikai környezet kihívásaiban, mindent azonban politikai semlegességgel kell megtenniük (Hess és McAvoy, 2014; Pike, 2023; Giroux, 2019). Jelen írás célja annak bemutatása, hogyan szervezik meg Magyarországon a pedagógusok az ehhez kapcsolható tartalmak oktatását reakciójában az előzetes attitűd különösen markánsan megjelenik osztályfőnöki órák keretében. A vizsgálat három budapesti középiskolában zajlott, iskolánként két-két tanóra megfigyelésével. Az intézmények a Budapesti Komplex Szakképzési Centrumhoz tartoznak, és a Komplex Instrukciós Program (KIP) hálózatának tagjai.

Összesen hat tanár munkáját követtük nyomon, akik KIP-alapú tanórákon dolgoztatták fel a tanulókkal az aktuális politikai kérdéseket. A vizsgálat módszerei közé tartozott a tanóratervek elemzése és a tanórák közvetlen megfigyelése. A megfigyelés során nemcsak a tanórák célját és alkalmazott eszközeit, hanem a tanulóknak kiadott

csoportfeladatokat és a tanulók közötti kommunikációt is elemeztük.

A kutatás jelentőségét az adja, hogy bár a magyar iskolákban alapvető elvárás a pedagógusok politikai semlegessége, a tanulók családi háttérükből adódóan eltérő politikai nézeteket hoznak magukkal. E nézetek több szempontú megközelítése hozzájárul ahhoz, hogy a diákok jobban megértsék a mindennapi politikai eseményeket.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A sajtósemlegesség – amelyet a szakirodalom gyakran *sajtóobjektivitásként* is említ – hagyományosan a tényalapú, pártatlan és érzelemmentes tájékoztatást jelenti (journalistic objectivity; Schudson, 2001). Ugyanakkor a valóságban a sajtómédia gyakran semlegesnek tűnő, de valójában strukturális vagy ideológiai elfogultságot hordozó narratívákat közvetít (media bias; Entman, 2007; McQuail, 2010). A semlegesség ideája fontos a széles közönség eléréséhez, ám a történeti és gazdasági környezet – például a hirdetői nyomás, a tulajdonosi befolyás vagy a szerkesztői döntések – gyakran torzítják ezt

az elvet (Schudson, 2001; Prat és Strömberg, 2013). A sajátsemlegesség / -elfogultság tehát egy kontinuumként értelmezhető, amelyben az objektivitásra való törekvés technikai és etikai követelmény, ugyanakkor kereskedelmi és politikai érdekek befolyása miatt folyamatos kompenzációra és tudatos szakmai kontrollra van szükség.

Az oktatásban megjelenő politikai nézőpontok szerepe különösen jelentős a demokratikus készségek és a kritikai gondolkodás fejlesztésében. Hess és

McAvoy (2014) *The Political Classroom* című művében rámutat, hogy a politikai kérdések osztálytermi megvitatása – amennyiben etikus és reflektív módon történik – elősegíti a diákok demokratikus részvételét és elköteleződését. E megközelítés szerint a pedagógusok nem pusztán „semleges narrátorok”, hanem reflexív moderátorok, akik olyan tanulási környezetet hoznak létre, ahol a különböző nézőpontok megjelenése és ütköztetése lehetséges. Ezzel szemben az „education is political” irányzat képviselői – például Cross és mtsai. (2018) – azt hangsúlyozzák, hogy a látszólag semleges hozzáállás is politikai állásfoglalás lehet, mivel megerősítheti a fennálló hatalmi struktúrákat.

A politikai sajátsemlegesség pedagógiai és intézményi szinten egyaránt összetett elv. Pike (2023) kontraktualista megközelítése szerint a sajátsemlegességet nem szabad abszolút elvként kezelni; ehelyett azt az oktatás kontextusához, az eltérő érdekekhez és a nyilvános felelősség elvéhez igazítva kell értékelni. Hasonlóan, Giroux (2019) kritikai pedagógiai nézőpontja szerint a sajátsemlegesség hangsúlyozása gyakran eszköz az elszámoltathatóság elkerülésére és a hatalmi viszonyok

láthatatlanná tételére. Így a politikai sajátsemlegesség kérdése nem csupán pedagógiai dilemma, hanem az ideológiai és hatalmi viszonyok tükré is, amelyet az oktatási gyakorlatban tudatosan és reflektáltan kell kezelni.

Mivel a vizsgált tanórák a magyar Komplex Instrukciós Program (KIP) keretei szerint zajlottak, a továbbiakban a KIP-ben jellemző tanóraszervezési módot mutatjuk be. A Complex Instruction (CI) olyan átfogó pedagógiai módszer-

tan, amelyet az Egyesült Államokban, a Stanford Egyetemen dolgoztak ki Elizabeth Cohen vezetésével, majd Rachel A. Lotan közreműködésével fejlesztettek tovább (Cohen és Lotan, 2014). A módszer célja, hogy a tanulók társadalmi, kulturális és tanulmányi háttérétől függetlenül biztosítsa az egyenlő részvételi lehetőségeket a tanórai munkában.

A CI egyik kulcseleme a státuszkezelés, azaz a tanulók közötti rejtett rangsorok és presztízskülönbségek tudatos mérséklése, mivel ezek a különbségek gyakran akadályozzák a hátrányos helyzetű tanulók aktív részvételét (K. Nagy, 2016). A program ennek érdekében heterogén csoportokra épülő, differenciált tanulásszervezést alkalmaz, amelyben a különböző képességek, tudások és tapasztalatok kiegészítik egymást. A feladatok többféle kompetenciát mozgósítanak, lehetővé téve, hogy minden tanuló kiemelkedjen valamely részfeladatban, ezáltal növelve önbizalmát és csoporton belüli státuszát (Lotan, 2003).

A pedagógus szerepe a CI keretében a tanulási folyamat irányítása és a tanulói interakciók tudatos figyelemmel kísérése, különösen a tanulók közötti pozitív visszajelzések

megerősítheti a fennálló hatalmi struktúrákat

megegyeztetése. A nyitott végű feladatok többféle helyes megoldást engednek, miközben hangsúlyt helyeznek a szóbeli kommunikáció fejlesztésére, ami elősegíti a tananyag mélyebb megértését (Cohen és Lotan, 2014). A módszer erősíti a tanulói felelősségvállalást, mivel a csoportmunka sikeréhez minden tag aktív részvétele szükséges, és az értékelésben a csoport együttműködési folyamata is kiemelt szerepet kap (Lotan, 2006).

Magyarországon a módszer Komplex Instrukciós Program (KIP) néven 2001-ben jelent meg, majd 2009-től kezdődött meg szélesebb körű alkalmazása, főként hátrányos helyzetű tanulókat oktató intézményekben, a helyi sajátosságok figyelembevételével (K. Nagy, 2016; 2024). A hazai tapasztalatok szerint a KIP hozzájárul az inkluzív oktatás céljainak eléréséhez, csökkenti a társadalmi és tanulmányi különbségeket, növeli a tanulói motivációt, fejleszti a szociális kompetenciákat, és hosszú távon javítja az iskolai légkört (K. Nagy, 2020). A KIP tehát nem csupán tanulásszervezési technika, hanem átfogó pedagógiai szemlélet, amely a demokratikus részvétel, az együttműködés és a méltányosság értékeit hangsúlyozza, ezáltal elősegítve a tanulók iskolai és társadalmi érvényesülését.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A vizsgálat módszertani kereteit a kvalitatív pedagógiai kutatások alapelvei határozták meg, kiemelt figyelemmel az órai gyakorlatok természetes környezetben történő feltárására. A kutatás középpontjában a

tanóramegfigyelés és a **tanóraelemzés** állt, amelyek lehetővé tették a tanári feladatkielégülést, a tanulói kommunikáció és az eltérő nézőpontokkal kapcsolatos interakciók komplex vizsgálatát.

A **tanóramegfigyelés** célja az volt, hogy a kutató első kézből, közvetlenül az órák során szerezzon tapasztalatot a tanulási folyamatok menetéről, a tanári irányítás jellegéről, a feladatok struktúrájáról, valamint a tanulók közötti kommunikáció minőségéről és mennyiségéről.

A megfigyelések során részletes jegyzetek készültek a tanóra menetéről, a feladatok pontos tartalmáról, a tanári instrukciókról, a tanulói válaszokról, a csoportdinamikáról és az esetleges konfliktushelyzetekről.

A **tanóraelemzés** a tanórák előzetesen elkészített óravázlatainak, valamint a megfigyelési jegyzeteknek a tartalomelemzésére épült. Az elemzés fókuszában az óracélok és a feladatkielégülés összhangja, a tanári módszerek és eszközök adekvátsága, valamint a tanulók aktivitása és interakciói álltak. Az elemzés során külön figyelmet kapott, hogy a feladatok mennyire biztosítottak lehetőséget a különböző politikai nézőpontok kiegyensúlyozott megjelenítésére.

Célcsoport, minta

A kutatás célcsoportját három, a Budapesti Komplex Szakképzési Centrumhoz tartozó középiskola képezte. Ezek az intézmények a Komplex Instrukciós Program (KIP) hálózatának tagjai, így pedagógiai gyakorlatukban érvényesítik a tudásban és szocializáltságban heterogén csoportok együttműködését támogató tanulásszervezési elveket.

A minta iskolánként két osztályfőnöki óra megfigyeléséből állt, ami így összesen hat osztályfőnöki órát jelentett. Az órák témája aktuális politikai és társadalmi kérdések feldolgozása volt, KIP-alapú tanulásszervezéssel. Az iskolák kiválasztásánál szempont volt a heterogén tanulói összetétel, valamint a pedagógusok KIP-ben való jártassága.

Kutatási kérdések, hipotézisek

A vizsgálat célja annak feltárása, hogy a tanárok milyen mértékben képesek a politikai tartalmú tanórák során kiegyensúlyozott és nyitott végű feladatokat kijelölni, amelyek lehetőséget adnak a tanulónak eltérő nézetek kifejtésére, valamint hogy a tanulók milyen kommunikációs mintákat és attitűdöket mutatnak az eltérő nézőpontok megvitatása során. A tanóratervek elemzése során kiemelt figyelmet kapott a feladatok nyitottsága, és hogy mennyire alkalmasak a kritikai gondolkodás, a kommunikáció fejlesztésére, mennyire erősítik egymás vélemények elfogadását. A tanóramegfigyelés során vizsgáltuk, hogy a feladatok egyensúlyt tartva biztosítják-e a politikai jobb- és baloldali sajtótartalmába való betekintést, hogy a tanulók a feladatmegoldás közben milyen aktivitással kommunikálnak, valamint hogy milyen mértékben kerül sor vitára és az eltérő nézőpontok ütköztetésére. Ennek keretében az alábbi kutatási kérdések és hipotézisek kerültek megfogalmazásra:

Kutatási kérdések:

K1: Képesek-e a tanárok az óra céljának megfelelő, kiegyensúlyozott feladatokat kijelölésére?

K2: Milyen intenzitású és minőségű a tanulók kommunikációja a feladatmegoldás során?

K3: Eléri-e a tanóra a kitűzött célt, azaz a tanulók mennyire képesek az eltérő nézőpontok megjelenítésére, ütköztetésére és ezekhez való viszonyulás (vagy elfogadás) kialakítására?

Hipotézisek:

H1: A tanárok által kijelölt feladatok kiegyensúlyozottan biztosítják a politikai jobb- és baloldali sajtótartalmakba való betekintést.

H2: A tanulók a feladatmegoldás során aktívan és túlnyomórészt szóban kommunikálnak egymással.

H3: A tanulók az eltérő nézőpontokat korlátozottan vagy nehezen fogadják el.

Adatgyűjtési módszer

Az adatgyűjtés során két, egymást kiegészítő módszert alkalmaztunk, amelyek közvetlenül illeszkednek a kutatási kérdésekhez és hipotézisekhez.

Tanóramegfigyelés – strukturált megfigyelési szempontok alapján, a tanóra teljes időtartamát lefedve. A megfigyelések célja annak feltárása volt, hogy a tanárok képesek-e az óra céljának megfelelő, kiegyensúlyozott és nyitott végű feladatokat kijelölni (**K1**, **H1**), a tanulók milyen aktivitással és intenzitással kommunikálnak a feladatmegoldás során (**K2**, **H2**), valamint milyen mértékben jelennek meg és ütköznek eltérő nézőpontok (**K3**, **H3**). Ennek érdekében rögzítésre kerültek:

- a tanóra céljai és felépítése,
- a tanári instrukciók és beavatkozások jellege,
- a feladatok típusa, összetettsége és a politikai nézőpontok kiegyensúlyozottsága,
- a tanulók közötti interakciók formája, gyakorisága és intenzitása,
- a különböző álláspontok megjelenésének, elfogadásának és ütköztetésének módjai.

Óratervelemzés – a megfigyelésekhez kapcsolódó óravázlatok és tananyagtartalmak kvalitatív elemzése. A vizsgálat során értékeltük, hogy a feladatok nyitott végűek-e, biztosítanak-e teret eltérő nézetek kifejtésére, és hozzájárulnak-e a kritikai gondolkodás, a kommunikációs készségek, valamint egymás véleménye elfogadásának a fejlesztéséhez.

Az adatok feldolgozásához **kvalitatív tartalomelemzést** alkalmaztunk, amely a kutatási kérdések szerinti kategóriák mentén rendszerezte a megfigyelésekből és az óratervekből nyert információkat (Lotan 2003, 2006).

ADATFELDOLGOZÁS ÉS EREDMÉNYEK

A következőkben az adatfeldolgozás folyamata, majd a vizsgálat eredményei kerülnek bemutatásra és értelmezésre.

Az adatfeldolgozás folyamata

Az adatfeldolgozás két egymással összefüggő elemzési irány mentén zajlott: az óratervek tartalmi vizsgálata és a tanóramegfigyelések kvalitatív elemzése. A cél annak feltárása volt, hogy a vizsgált tanórák milyen mértékben támogatják a kritikai gondolkodás, a

kommunikációs készségek, valamint a különböző politikai és társadalmi nézőpontok megismerésének és ütköztetésének fejlesztését. A két elemzési irány összevetése lehetővé tette, hogy az előzetesen megtervezett tanórai célok és a tényleges megvalósulás közötti összhangot, illetve eltéréseket is vizsgáljuk. Az elemzési folyamat során a kvalitatív adatok szisztematikus kódolása biztosította, hogy a megfigyelésekből levont következtetések tudományos megalapozottsággal bírjanak.

Az óratervelemzés eredményei

A hat óraterv elemzése során elsődleges szempont volt, hogy a feladatok nyitott végűek-e, és biztosítanak-e lehetőséget a tanulók számára eltérő nézetek kifejtésére. A vizsgált óratervek egyöntetűen magas színvonalat mutattak: a feladatkijelölés következetesen teret adott a tanulói véleményalkotásnak, ösztönözte a kritikai gondolkodást, valamint elősegítette a kommunikációs készségek fejlődését és mások véleményének elfogadását. Az óratervek részletesen kidolgozott instrukciókat tartalmaztak, amelyek elősegítették a feladatok célirányos és zökkenőmentes végrehajtását. A feladatok változatosága és az eltérő források (sajtócikkek, esettanulmányok) használata hozzájárult a tanulók motivációjának fenntartásához és az órai aktivitás magas szintjéhez.

A tanóramegfigyelés eredményei

A tanóramegfigyelések elemzése három kulcsszempont mentén történt:

Politikai nézőpontok kiegyensúlyozottsága – Kérdésként merült fel, hogy a feladatok

mennyiben biztosították a politikai jobb- és baloldal sajtótartalmába való egyenlő betekintést. A kiegyensúlyozottság az órai anyagok kiválasztásában, a tanári instrukciókban és a tanulói hozzászólások kezelésében is megmutatkozott. Ugyanakkor bizonyos esetekben a tanulók előzetes attitűdjei befolyásolták, hogy mennyire nyitottan fogadták el az ellentétes politikai nézőpontokat:

Tanuló A: „Szerintem a környezetvédelmi szabályozások túl szigorúak, mert akadályozzák a gazdasági növekedést. A családom vállalkozásában is emiatt van több nehézség.”

Tanuló C: „Én viszont úgy gondolom, hogy a szabályozások szükségesek, mert a jövőnket védik. Ha nem korlátozzuk a cégeket, a környezetkárosodás visszafordíthatatlan lesz.”

Tanuló B (reakciójában az előzetes attitűd különösen markánsan, erős érzelmi töltéssel jelenik meg): „Ez csak zöldpropaganda. A gazdaság sokkal fontosabb, mert abból élünk. Nem értem, miért kellene a vállalkozásoknak szenvedniük emiatt.”

Tanuló C: „De ha nem védjük a környezetet, a gazdaság hosszú távon úgys összeomlik. Nem lehet csak a rövid távú hasznot nézni.”

A tanulói kommunikáció aktív volta – vagyis a feladatmegoldás során a tanulók kommunikációs intenzitása és domináns kommunikációs formái (elsősorban szóbeli interakciók). A megfigyelések alapján a legtöbb tanuló aktívan bekapcsolódott a feladatok végrehajtásába, különösen csoportmunka keretében. Bizonyos helyzetekben a tanár moderáló szerepe garantálta a vita minőségét, és biztosította, hogy minden résztvevő hozzájárulhasson a közös gondolkodáshoz:

„Nagyon fontos, hogy mindenki sorra kerüljön. Most tegyük körbe: mindenki egy-egy mondatban foglalja össze, mit gondol a kérdésről.”

„Érdekes, hogy két ellentétes nézőpont is elhangzott. Tud valaki olyan érvet mondani, ami mindkét álláspontot összekötheti?”

„Köszönöm az érvelést, de emlékezzünk: itt nem az a cél, hogy meggyőzzük egymást, hanem hogy megértsük a különböző szempontokat.”

Eltérő nézőpontok ütköztetése – Vizsgáltuk a tanulók közötti vita jellegét, az eltérő álláspontok megjelenésének és elfogadásának mértékét. A viták során gyakran előfordult, hogy a tanulók érveiket személyes tapasztalatokkal vagy konkrét források idézésével támasztották alá:

Tanuló B: „Én úgy gondolom, hogy a környezetvédelmi szabályozások szigorítása elengedhetetlen. A múltkor olvastam a HVG-ben egy cikket, amely szerint Magyarországon az üvegházhatású gázok kibocsátása 2022-ben újra emelkedett. Ha ezt nem szabályozzuk, a jövő generációknak sokkal nehezebb dolguk lesz.”

Ugyanakkor megfigyelhető volt, hogy a teljes konszenzus ritkán alakult ki, ami ugyan nehézséget, de egyben a kritikai gondolkodás fejlődésének lehetőségét is jelentette:

Tanuló A: „Szerintem a közösségi média inkább árt a politikai tájékozódásnak, mert burokba zár.”

Tanuló B: „Én inkább úgy látom, hogy több információhoz jutunk, és ha valaki tudatos, akkor jobban is tájékozódhat.”

Tanuló C: „*En egyetértek azzal, hogy buborékba zár, de azt is elismerem, hogy rengeteg hírhez jutok a Facebookon. Szóval szerintem mindkettő igaz.*”

A kutatás eredményeinek bemutatását az 1. táblázat foglalja össze, amely szisztematikusan kapcsolja össze a vizsgálat során megfogalmazott kutatási kérdéseket, a hozzájuk tartozó hipotéziseket, a tanóramegfigyelés és óratervelemzés során alkalmazott megfigyelési szempontokat, valamint az ezek alapján

levont főbb következtetéseket. A táblázat célja, hogy áttekinthető módon jelenítse meg a kutatás logikai szerkezetét és a kulcsfontosságú eredményeket, lehetővé téve, hogy egyetlen struktúrában lássuk a kérdésfelvetés, a feltételezett kimenetek és a tényleges tapasztalatok összefüggéseit. Az összefoglalás ezen formája egyaránt támogatja a kvalitatív adatok rendszerezett értelmezését és a kutatási folyamat átláthatóságát.

1. TÁBLÁZAT

Összegző táblázat a kutatási kérdések, hipotézisek, megfigyelési szempontok és elemzési eredmények kapcsolatáról

Kutatási kérdés (K)	Hipotézis (H)	Megfigyelési szempont	Elemzési eredmények (összefoglaló)
K1. Képesek-e a tanárok az óra céljának megfelelő feladatok kijelölésére?	H1. A feladatok, egyensúlyt tartva, biztosítják a politikai jobb- és baloldali sajtótartalomba való betekintést.	Politikai nézőpontok ki-egyensúlyozottsága az óratervben és a megvalósításban.	Az óratervek nyitott végű feladatokat tartalmaztak, amelyek több forrásból merítettek, biztosítva a politikai spektrum mindkét oldalának képviseletét. A tanári instrukciók következetesen törekedtek a semlegességre, azonban a tanulói előfeltevések néha módosították a kiegyensúlyozottság megélését.
K2. Milyen intenzitású a tanulók kommunikációja?	H2. A tanulók a feladat megoldása közben aktívan és elsősorban szóban kommunikálnak.	Kommunikációs aktivitás és a domináns kommunikációs formák.	A tanulók többsége aktívan részt vett a feladatmegoldásban, főként szóbeli interakcióval. A csoportmunka elősegítette az eszmecserét, a tanár moderálása pedig növelte a részvételt. Időnként előfordult, hogy néhány diák háttérbe szorult, de összességében magas aktivitás volt jellemző.
K3. A tanóra eléri-e a célt, azaz mennyire képesek a tanulók az eltérő nézőpontokat ültöztetni?	H3. A tanulók az eltérő nézőpontokat nehezen fogadják el.	Vita jellege, eltérő nézőpontok ütköztetése és elfogadása.	A viták során megjelentek különböző álláspontok, amelyeket a diákok gyakran személyes élményekkel vagy forrásidezetekkel támasztottak alá. Bár a konszenzus ritkán jött létre, a folyamat elősegítette a kritikai gondolkodást és a véleményformálást. Egyes esetekben a feszültség a vita dinamizmusát fokozta.

A KUTATÁSI EREDMÉNYEK ELEMZÉSE

A vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy a három budapesti középiskolában megvalósított tanórák mennyiben felelnek meg a politikai nézőpontok kiegyensúlyozott bemutatásának, a kritikai gondolkodás fejlesztésének és az eltérő álláspontok ütköztetésének pedagógiai követelményeinek. Az elemzés során a tanóratervek és a tanórai gyakorlat összevetése lehetővé tette annak megítélését, hogy a tanári feladatkijelölés, a tanulói kommunikáció intenzitása és a vitahelyzetek kezelése milyen módon szolgálja a demokratikus kompetenciák fejlesztését.

Kutatási kérdések és hipotézisek értékelése

Az első kutatási kérdés (K1) arra irányult, hogy a tanárok képesek-e az óra céljának megfelelő feladatok kijelölésére. Az óratervek elemzése egyértelműen igazolta, hogy a feladatok jellemzően nyitott végűek, többféle értelmezést és

megoldási utat lehetővé téve. Ez összhangban állt a H1 hipotézissel, miszerint a feladatok egyensúlyt tartva biztosítják a politikai jobb- és baloldali álláspontjainak bemutatását. Azonban a megfigyelések azt is jelezték, hogy a tanári facilitáció minősége meghatározó: ott, ahol a tanár aktívan irányította a diskurzust, a kiegyensúlyozottság jobban érvényesült, míg passzívabb moderálás esetén a beszélgetés egyes nézőpontok felé torzulhatott.

A második kutatási kérdés (K2) a tanulói kommunikáció intenzitására vonatkozott. A H2 hipotézis – miszerint a tanulók

aktívan, elsősorban szóban kommunikálnak a feladatmegoldás során – többnyire igazolást nyert. A megfigyelések szerint a tanulók többsége bekapcsolódott a diskurzushoz, különösen akkor, ha a feladatok személyes véleménynyilvánítást igényeltek. Ugyanakkor az aktivitás mértéke nem volt homogén: bizonyos csoportokban a kommunikációt néhány domináns tanuló irányította, míg mások kevésbé szólaltak meg, ami részben státuszkülönbségekkel és a tanári beavatkozás mértékével magyarázható.

A harmadik kutatási kérdés (K3) – hogy a tanóra eléri-e a kitűzött célt, azaz a tanulók mennyire képesek eltérő nézőpontokat ütköztetni – vegyes eredményeket mutatott. A H3 hipotézis, miszerint a tanulók nehezen fogadják el az eltérő véleményeket, részben alátámasztást nyert. Bár bizonyos órákon konstruktív vita alakult ki, más esetekben az érvek ütköztetése helyett inkább párhuzamos monológok vagy a saját nézőpont megerősítése dominált. Ez össz-

hangban áll a nemzetközi szakirodalomban (pl. Hess és McQuail, 2014; Pike, 2023) megfogalmazott megállapítással, miszerint

a politikai témák konstruktív megvitatása jelentős pedagógiai felkészültséget és tudatos vita-facilitációt igényel.

A tanóratervek és a tanórai gyakorlat összevetése

A tanóratervek elemzése kimutatta, hogy a feladatok koncepcionálisan alkalmasak voltak a kritikai gondolkodás és a kommunikáció fejlesztésére. A tervek következetesen tartalmaztak olyan nyitott végű kérdéseket, amelyek teret adtak a tanulói vélemények

ütköztetésére. Azonban a megvalósítás során a feladatok potenciálja nem minden esetben bontakozott ki teljes mértékben. Például a politikai nézőpontok egyensúlyának fenntartása a tanár részéről folyamatos figyelmet igényelt, és az eredmények arra utalnak, hogy a kevésbé strukturált vitákban a dominánsabb hangok hajlamosak voltak elnyomni az eltérő véleményeket.

Kommunikációs intenzitás és interakciós mintázatok

A megfigyelések rávilágítottak, hogy a tanulói kommunikáció intenzitása nagymértékben függött a tanári kérdésfeltevések minőségétől és a feladatok relevanciájától. A tanár által facilitált, jól strukturált vitahelyzetekben a részvétel magasabb volt, és a tanulók hajlandóbbak voltak egymás érveire reagálni.

Ugyanakkor a kevésbé kontrollált helyzetekben az interakció gyakran felszínes maradt, és a vita célja – az eltérő nézőpontok tényleges ütköztetése – nem valósult meg maradéktalanul.

A hipotézisek érvényessége

Összességében a három hipotézis közül kettő (H1 és H2) nagyobb mértékben igazolódott, míg a H3 esetében csak részleges alátámasztás történt. Ez a részleges igazolódás arra utal, hogy bár a tanóratervek és a feladatok formálisan alkalmasak az eltérő nézőpontok megjelenítésére, a tényleges tanórai gyakorlatban a tanulói vitakultúra és a tolerancia fejlesztése hosszabb távú, tudatos pedagógiai beavatkozást igényel. A megfigyelések során

tapasztalható volt, hogy egyes tanulók saját álláspontjuk védelmében erősebb hangnemet alkalmaztak, ami a vita intenzitását fokozta, ugyanakkor időnként a konstruktív párbeszéd rovására ment. Ez a jelenség rámutat arra, hogy a demokratikus vitakultúra fejlesztéséhez nem csupán a feladatok megfelelő tervezésére, hanem a vita szabályainak tudatosítására és a tanulók érvelési stratégiáinak formálására is szükség van (Entman, 2007; McQuail, 2010).

PEDAGÓGIAI ÉS MÓDSZERTANI IMPLIKÁCIÓK

A vizsgálat eredményei alapján kijelenthető, hogy a kiegyensúlyozott politikai tartalmak bemutatása és a kritikai gondolkodás fejlesztése szoros összefüggésben áll a tanári facilitáció minőségével. A pedagógus szerepe nem csupán a feladatok kijelölésére korlátozódik, hanem aktív moderátori és konfliktuskezelő funkciókat is magában foglal. Ez összhangban van a Komplex Instrukciós Program (KIP) alapelveivel, amelyek hangsúlyozzák a tanulói státuszkülönbségek mérseklését és a heterogén csoportok közötti együttműködés elősegítését.

KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

A kutatás eredményei rámutatnak arra, hogy a vizsgált három budapesti középiskolában a politikai tartalmak osztályfőnöki órák keretében történő feldolgozása a tanóratervek szintjén összhangban áll a kritikai

saját álláspontjuk
védelmében erősebb
hangnemet alkalmaztak

gondolkodás, a kommunikáció és a demokratikus kompetenciák fejlesztésének célkitűzéseivel. A nyitott végű, többféle értelmezést lehetővé tevő feladatok, valamint a politikai nézőpontok kiegyensúlyozott bemutatása elviekben biztosították a tanulók számára a különböző álláspontokkal való találkozást (Hess és McAvoy, 2014; Pike, 2023).

A tanárok a feladatokon keresztül kérték az aktuális politikai kérdések feldolgozását, azok történeti és társadalmi kontextusának bemutatását, valamint a diákok számára nélkülözhetetlen háttérinformációk biztosítását. Az óramegfigyelés során körvonalazódott, hogy az aktuális, jelen események megértése nehézségekbe ütközik megfelelő előismeretek nélkül, ezért a tanórákon törekedni kell arra, hogy a hírek értelmezéséhez szükséges tudásbázis rendelkezésre álljon, illetve formálódjon. Ez a szemlélet segítette a diákokat abban, hogy érezzék saját önrendelkezésüket – kezdve a hírek megértésével –, és képessé váljanak az események összekapcsolására korábbi tanulmányaikkal, például történelmi vagy állampolgári ismeretekkel.

Ugyanakkor a tényleges tanórai gyakorlatban több tényező is befolyásolta ezen célok maradéktalan megvalósulását. A tanári facilitáció minősége, a viták strukturáltsága, valamint a tanulói státuszkülönbségek kezelése kulcsszerepet játszott abban, hogy a diskurzus valóban interaktív és sokszínű legyen. A kutatás részben igazolta a H3 hipotézist: az eltérő nézőpontok elfogadása még mindig kihívást jelent a tanulók számára, ami hosszabb távú, tudatos pedagógiai munkát igényel (Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2020).

Pedagógiai következtetések

A kutatás eredményei alapján több, a pedagógiai gyakorlatra és módszertanra vonatkozó következtetés vonható le. A feladatki-jelölés kulcsfontosságú szerepet játszik abban, hogy a tanórák valóban támogassák a kritikai gondolkodás fejlődését. A nyitott

végű, kiegyensúlyozott tartalmat kínáló feladatok önmagukban is lehetőséget biztosítanak a különböző nézőpontok megis-

merésére, azonban ezek teljes hatása csak akkor érvényesül, ha a tanár tudatosan irányítja és strukturálja a tanórai vitát, figyelve arra, hogy minden tanuló hozzájárulhasson a diskurzushoz. A tanórák megfigyelése után elmondhatjuk, hogy a viták célja nem az, hogy a tanárok megmondják a tanulóknak, mit gondoljanak, hanem az, hogy ösztönözzék őket saját álláspontjuk kialakítására.

A kommunikációs aktivitás erősítése érdekében célszerű a feladatokat kiscsoportos megbeszélésekkel, szerepjátékokkal vagy álláspontcserével kiegészíteni, hiszen ezek a módszerek nemcsak a részvételt növelik, hanem segítik a gondolatok árnyaltabb kifejtését is. A diákok politikai és általános szókincsének fejlesztése szintén cél, amelyet a fogalmak pontos definiálása és a különböző perspektívák tudatos felsorolása is támogat.

A vita- és érvelési kultúra fejlesztése feladat, mivel a különböző vélemények elfogadása nem spontán módon alakul ki, hanem célzott pedagógiai beavatkozást igényel. Ezt elősegíthetik a strukturált vitaformák, valamint a reflektív megbeszélések, amelyek lehetőséget adnak a tanulóknak arra, hogy tudatosítsák saját és mások érveit, illetve a vita

kezdve a hírek megértésével

során alkalmazott stratégiákat. A tanórákon tapasztalt, a saját nézőpont védelmében alkalmazott erősebb hangnem rámutat arra, hogy a konstruktív párbeszéd és a kölcsönös tisztelet fenntartása külön pedagógiai figyelmet kíván.

Módszertani javaslatok

A módszertani javaslatok között hangsúlyos a tanári felkészítés erősítése, amelynek része lehet a politikai semlegesség fenntartásáról, a kiegyensúlyozott tartalomközlésről és a konfliktuskezelésről szóló

célzott képzések és

workshopok szervezése.

Fontos, hogy a pedagógusok rendelkezzenek olyan stratégiákkal, amelyek se-

gítik az aktuális események több nézőpontú feldolgozását, ezáltal megnyitva az utat az események mélyebb megértése előtt.

A tanulói státuszkülönbségek mérséklésére a Komplex Instrukciós Program (KIP) eszköztárának tudatos alkalmazása kínál lehetőséget, amely lehetővé teszi, hogy minden tanuló aktív résztvevője lehessen a vitának, függetlenül társadalmi vagy politikai háttérétől. A reflektív értékelés beépítése a tanóra végén, például rövid visszajelző kör formájában, elősegíti a tanulók önreflexióját és az új szempontok tudatosítását (Cohen és Lotan, 2014; K. Nagy, 2020).

A digitális források bevonása – online hírforrások, adatbázisok és interaktív eszközök használata – lehetőséget teremt a politikai tartalmak többoldalú, naprakész és hiteles bemutatására, támogatva ezzel a tanulók tájékozottságát és kritikai médiaértését. Az előnyök és hátrányok rendszerezett felsorolása, az érvek és ellenérvek megvitatása,

valamint az események visszakapcsolása korábbi tananyagokhoz (történelem, állampolgári ismeretek) szintén hozzájárul a tanulói tudás mélyítéséhez.

TÁRSADALMI HASZNOSÍTHATÓSÁG

A vizsgálat tanulmányai túlmutatnak az iskolai kereteken. A demokratikus vitakultúra fejlesztése és a politikai sokszínűség elfogadása hozzájárul a társadalmi kohézió erősítéséhez. Az ilyen típusú pedagógiai gyakorlat

elősegíti, hogy a jövő állampolgárai tudatosabban, nyitottabban és felelősebben vegyenek részt a közéleti diskurzusban.

Ezzel a módszerrel bete-

kintést nyerhetnek a tanulók saját és más országok politikai berendezkedésébe, döntéshozatali folyamataiba és azok következményeibe (Lotan, 2006; Entman, 2007).

E vizsgálat rávilágított arra, hogy a politikai tartalmú osztályfőnöki órák akkor tölthetik be valódi demokratikus nevelő szerepüket, ha a pedagógusok tudatosan alkalmazzák a kiegyensúlyozott feladatkijelölést, a nyitott végű kérdéseket és a tanulói aktivitást ösztönző módszereket. Bár a kutatás eredményei megerősítik, hogy a jelenlegi gyakorlat számos erősséggel bír – különösen a feladatok tartalmi egyensúlya, a kommunikáció intenzitása és a szókincsfejlesztés terén –, a vitakultúra és a tolerancia fejlesztése további, hosszabb távú pedagógiai támogatást igényel.

A tanulók közötti interakciók során tapasztalt erősebb hangnem pedig arra figyelmeztet, hogy a saját álláspont védelme mellett a konstruktív párbeszéd és a kölcsönös tisztelet fenntartására is hangsúlyt kell fektetni.

a vitakultúra és a tolerancia fejlesztése

IRODALOM

- Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (2014): *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (3rd ed.). Teachers College Press, New York.
- Cross, S. B., Dunn, A. H. és Dotson, E. K. (2018): The intersections of selves and policies: A poetic inquiry into the hydra of teacher education. *Education Policy Analysis Archives*. **26**. 29. sz. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2813>
- Entman, R. M. (2007): Framing bias: Media in the distribution of power. *Journal of Communication*, **57**. 1. sz., 163–173. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00336.x>
- Giroux, H. A. (2019. 02. 22.): *Resisting the weaponization of ignorance in the age of Trump*. Truthout. Letöltés: <https://truthout.org/articles/resisting-the-weaponization-of-ignorance-in-the-age-of-trump/> (2025. 04. 14.).
- Hess, D. E. és McAvoy, P. (2014): *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education* (1st ed.). Routledge, New York. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315738871>
- K. Nagy E. (2016): A Komplex Instrukciós Program adaptációja Magyarországon. *Pedagógusképzés*. **19**. 3–4. sz., 92–98. DOI: <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.3-4.07>
- K. Nagy E. (2020): Komplex Instrukciós Program: Hazai tapasztalatok és hatásvizsgálatok. *Iskolakultúra*. **30**. 1. sz., 3–16. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskkult.2020.1.3>
- K. Nagy, E. (2024). Complex Instruction in Hungary. *Intercultural Education*. **36**. 1. sz., 53–67. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2428015>
- Lotan, R. A. (2003): Groupworthy tasks. *Educational Leadership*. **60**. 6. sz., 72–75.
- Lotan, R. A. (2006): Teaching Teachers to Build Equitable Classrooms. *Theory Into Practice*. **45**. 1. sz., 8–15.
- McQuail, D. (2010): *McQuail's mass communication theory* (6th ed.). Sage. Letöltés: [https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/McQuail's Mass communication theory.pdf](https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/McQuail's%20Mass%20communication%20theory.pdf) (2025. 02. 14.).
- Pike, K. R. (2023): A Contractualist Approach to Politicized Education. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*. **43**. 2. sz., 44–58. Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1448584.pdf> (2025. 02. 20.).
- Prat, A. és Strömberg, D. (2013): The political economy of mass media. In: Acemoglu, D., Arellano, M., Dekel, E. (szerk.): *Advances in economics and econometrics: Theory and applications*. Cambridge University Press. 135–187.
- Schudson, M. (2001): The objectivity norm in American journalism. *Journalism*. **2**. 2. sz., 149–170. DOI: <https://doi.org/10.1177/146488490100200201>

A próbálkozás során csupán egy-két alkalommal született igazán abszurd formanyelvű kép. Az egyik ez volt. A prompt szerint itt Jókai Mór az utcán fekvé megosztja a járókelőekkel mindazt, amit tud. Nem vagyok biztos benne, hogy a gépezet itt hallucinált.

